

Eltern – Schule – Ungleichheit

Eine qualitative Untersuchung zur Perspektive der Eltern
auf die Schule ihrer Kinder in einem von Zuwanderung ge-
prägten Stadtteil

INAUGURALDISSERTATION

zur Erlangung eines Grades des Doktors der Philosophie
im Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften
an der Technischen Universität Darmstadt

Referenten:

Prof. Dr. Beate Kraus

Prof. Dr. Michael Hartmann

Genehmigte Dissertation von

Ursula Fiechter, lic. phil.

von Basel (BS) Schweiz

Darmstadt

Tag der Einreichung: 16. Juni 2014

Tag der mündlichen Prüfung: 8. Dezember 2014

Darmstadt 2015

D17

Dank

Die vorliegende Arbeit wäre ohne die Offenheit der Interviewpartnerinnen und –partner nicht zustande gekommen. Sie waren bereit, auf meine Fragen einzugehen und mir Einblick in ihr Leben zu geben. Ihnen bin ich zu grossem Dank verpflichtet.

Frau Prof. Dr. Beate Kraus hat die Arbeit über all die Jahre betreut. Für ihre Geduld, ihre Zuversicht und ihre wohlwollende Begleitung danke ich sehr herzlich. Ebenfalls bedanke ich mich bei Prof. Dr. Michael Hartmann für seine Bereitschaft, die Arbeit als Zweitgutachter zu beurteilen.

Kathrin Oester hat die erste Version aller Kapitel gelesen und mit mir diskutiert. Dieses Feedback war für mich sehr wertvoll, herzlichen Dank. Taja Jäck danke ich für die genaue Transkription der Interviews. Rita Siegel danke ich für das sorgfältige Korrektorat. Sie besorgte dankenswerterweise auch das Layout der Arbeit. Olivia Fiechter und Patrizia Fiechter haben mir bei der Aufbereitung der Beobachtungsprotokolle und der Anonymisierung der Interviews geholfen.

Meinen Kolleginnen Angela Stienen und Claudia Scheid danke ich für ihre Anregungen und ihre Debattierfreude.

Meinem Vorgesetzten Prof. Dr. Albert Tanner danke ich für die Freiräume, die er mir gewährt.

Meinem privaten Umfeld danke ich dafür, dass es mich all die Jahre begleitet hat. Insbesondere gilt dies für Regula Fiechter, Monika Gisler, Priska Gisler, Urs Kernen, Maritza Le Breton und Irene Willi.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Ausgangslage	1
1.2	Fragestellung und Aufbau der Arbeit	4
2	Schule oder Elternhaus? Empirische Ergebnisse und theoretische Erklärungen zu Bildungsungleichheit	7
2.1	Einleitung.....	7
2.2	Bildungsungleichheit als Indikator für soziale Ungleichheit.....	10
2.2.1	Die schweizerische Sozialstruktur: zunehmende Bedeutung der formalen Bildungsabschlüsse	10
2.2.2	Fazit und Folgerungen für die vorliegende Arbeit.....	14
2.3	Erklärungen und Ergebnisse zu Bildungsungleichheit	15
2.3.1	Einleitung.....	15
2.3.2	Unterschiedliche Bildungsbeteiligung als Folge unterschiedlicher Schulsysteme.....	15
2.3.3	Bildungsungleichheiten als Folge institutioneller Diskriminierung	19
2.3.4	Kleinräumige sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheit.....	23
2.3.5	Bildungsungleichheiten als Folge des Zusammenspiels primärer und sekundärer Herkunftseffekte	26
2.3.5.1	Primäre Herkunftseffekte: Soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern	28
2.3.5.2	Sekundäre Herkunftseffekte: Bildungsentscheidungen sozial positionierter Individuen	31
2.3.5.3	Fazit.....	37
2.3.6	Bildung und soziale Ungleichheit aus milieutheoretischer Perspektive.....	38
2.3.6.1	Milieuspezifische Sichtweisen auf Bildung, Ausbildung und Schule	41
2.3.6.2	Milieuspezifische Habitusbildung in der Familie	46
2.3.6.3	Fazit.....	48
2.4	Schule oder Elternhaus? Zusammenfassung und weiterführende Überlegungen.....	50
3	Methodische und methodologische Überlegungen.....	54
3.1	Einleitung.....	54
3.2	Interviews mit Eltern von Schülerinnen und Schülern	57

3.2.1 Zugang zum Feld und Auswahl der InterviewpartnerInnen	57
3.2.2 Zur Epistemologie von Interviews.....	59
3.2.3 Die Besonderheiten des episodischen Interviews	61
3.2.4 Interviewsituation und Transkription.....	63
3.3 Qualitative Auswertung der Interviews mit Grounded Theory	65
3.3.1 Grounded Theory	65
3.3.2 Theoretisches Kodieren	68
3.3.2.1 Offenes Kodieren	69
3.3.2.2 Axiales Kodieren	71
3.3.2.3 Selektives Kodieren	74
3.4 Triangulation.....	75
4 Schule und Elternhaus: Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen	77
4.1 Einleitung.....	77
4.2 Das Volksschulwesen im Kanton Bern	80
4.2.1 Der Verfassungsauftrag im Kanton Bern.....	82
4.2.2 Volksschulgesetz und Volksschulverordnung	83
4.2.2.1 Die Aufgaben der Volksschule	84
4.2.2.2 Die Rechte der Eltern.....	85
4.2.3 Der Berufsauftrag der Lehrperson	89
4.2.4 Der Lehrplan des Kantons Bern.....	90
4.3 Das Volksschulwesen in der Stadt Bern	92
4.3.1 Schulreglement und Schulverordnung.....	93
4.3.1.1 Rechte und Pflichten der Eltern	94
4.3.2 Die Bildungsstrategie der Stadt Bern.....	96
4.4 Schule und Elternhaus: Ungleiche Voraussetzungen für das Aushandeln von Rechten und Pflichten	100
5 Der lokale Kontext: sozialräumliche Entwicklungen und die Sicht der Schulen	104
5.1 Einleitung.....	104
5.2 Bern West: Stadtteil zwischen Auf- und Abwertung.....	106
5.2.1 Bauliche Entwicklung: Stadtteil der Grosssiedlungen.....	106
5.2.2 Demographische Entwicklung: Arbeiter- und Ausländervorstadt.....	110
5.2.3 Politische Entwicklung: in Opposition zur Stadtregierung.....	116
5.2.4 Sozialräumliche Entwicklung: Segregation trotz Durchmischungsbemühungen.	117
5.3 Zwei Schulen in Bern West	121

5.3.1	Schulkreise und Schulstandorte in Bern West.....	121
5.3.2	Schulstandort A.....	123
5.3.2.1	Allgemeine Informationen.....	123
5.3.2.2	Soziodemographische Beschreibung des Einzugsgebiet der Schule A	126
5.3.2.3	Veränderungen im Quartier und die Folgen für die Schule.....	128
5.3.2.4	Die Schulgemeinschaft als Wertegemeinschaft – kulturelle Differenzen	130
5.3.2.5	Die Zusammenarbeit mit den Eltern.....	135
5.3.2.6	Demographische Veränderungen und Schulreformen: doppelte Herausforderungen für die Schule A	138
5.3.3	Schulstandort B.....	140
5.3.3.1	Allgemeine Informationen.....	140
5.3.3.2	Soziodemographische Beschreibung des Einzugsgebiets der Schule B	144
5.3.3.3	Kaum Veränderungen im Quartier.....	146
5.3.3.4	Innere Differenzierung und Integration	149
5.3.3.5	Die Zusammenarbeit mit den Eltern.....	152
5.3.3.6	Heterogenität und Integration	155
5.4	Schlussfolgerungen.....	158
6	Wofür ist die Schule da? Erfahrungen und Erwartungen von Eltern.....	162
6.1	Einleitung.....	162
6.1.1	Die Interviewten Eltern.....	162
6.1.2	Zu den Fallgeschichten	162
6.2	Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter der 1. und 2. Generation: abhängig von der Expertise und dem Wohlwollen von Lehrpersonen.....	164
6.2.1	Einleitung.....	164
6.2.2	Frau Petrusic: Schulerfolg als Basis für die Lehrstellensuche.....	165
6.2.2.1	Biographische Angaben.....	165
6.2.2.2	Wenig Schulbildung – prekäre Lebensverhältnisse.....	166
6.2.2.3	Disziplin als Grundlage für das Lernen in der Schule	168
6.2.2.4	Abhängig von der Beratung und der Einschätzung der Lehrperson	170
6.2.3	Frau Lucchini: Zwischen Aufstiegsaspirationen und Überforderungsängsten.....	171
6.2.3.1	Biographische Angaben.....	171
6.2.3.2	Schulische Verhaltenserwartungen und das Zusammensein mit anderen Kindern	172
6.2.3.3	Hoffen auf unterstützende Lehrpersonen.....	174

6.2.3.4 An der Schwelle zum Gymnasium	177
6.2.4 Fazit: Schule weist gesellschaftliche Positionen zu.....	178
6.3 Ausgrenzungserfahrungen: Aussenseiter in Quartier und Schule	179
6.3.1 Einleitung.....	179
6.3.2 Frau Andric: Angst vor Deklassierung und Ghettoisierung	180
6.3.2.1 Biographische Angaben	180
6.3.2.2 Schule: Gleiche Bedingungen für alle	181
6.3.2.3 Geringe Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler	182
6.3.2.4 Den gesellschaftlichen Anschluss nicht verlieren.....	185
6.3.3 Frau Meier: Angst vor Normierung und Stigmatisierung.....	186
6.3.3.1 Biographische Angaben	186
6.3.3.2 Individualität führt zu Ausgrenzungserlebnissen in der Schule	187
6.3.3.3 Schulische Integration auf Umwegen	189
6.3.3.4 Individualität benötigt Sicherheit und Geborgenheit.....	193
6.3.4 Fazit: Quartier und Schule als Orte der Desintegration	194
6.4 Im Quartier angekommen: Schule als Chance für gesellschaftliche Teilhabe	194
6.4.1 Einleitung.....	194
6.4.2 Frau Senn: Chancenungleichheit aufgrund fehlender schulischer Unterstützungsleistungen.....	195
6.4.2.1 Biographische Angaben	195
6.4.2.2 Schulbildung als Voraussetzung, um sich die Welt zu erschliessen.....	196
6.4.2.3 Unzureichende Strategien im Umgang mit den schulischen Anforderungen	198
6.4.2.4 Auf sich gestellt	203
6.4.3 Herr Huan: Ergänzende elterliche Unterstützungsleistungen für den Bildungserfolg.....	204
6.4.3.1 Biographische Angaben	204
6.4.3.2 Bildungserlebnisse und Bildungsaufstieg	204
6.4.3.3 Gute Schulleistungen, Interesse für die Lerninhalte	206
6.4.3.4 Verantwortung für das Lernen der Kinder übernehmen – Vorbild sein	209
6.4.4 Fazit: Die Kapitalausstattung der Eltern als Voraussetzung für den Schulerfolg der Kinder	209
6.5 Angehörige von Diasporagemeinschaften: Schulbildung als Voraussetzung für Wohlstand und Ansehen	210
6.5.1 Einleitung.....	210

6.5.2 Herr Tharanaj: Kompensation eigener Deklassierungserfahrung durch Schulerfolg der Kinder.....	211
6.5.2.1 Biographische Angaben.....	211
6.5.2.2 Das Engagement der Lehrpersonen als Grundlage für das Lernen.....	212
6.5.2.3 Fehlende Leistungserwartungen und fehlende Strenge seitens der Schule ...	213
6.5.2.4 Schulerfolg durch Disziplin, Strenge und Wettbewerb	215
6.5.3 Herr Welat: Schule im Dienste der Gemeinschaft.....	216
6.5.3.1 Biographische Angaben.....	216
6.5.3.2 Gehorsamserwartungen und Gemeinschaftssinn als prägende Schulerfahrungen	217
6.5.3.3 Fehlende Verbindlichkeiten, fehlender Respekt	218
6.5.3.4 Schule bildet die zukünftige Elite eines Landes	222
6.5.4 Fazit: Schulbildung als Investition in die eigene und die gemeinsame Zukunft ..	222
6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	223
7 Eltern, Schule, Ungleichheit: Schluss.....	231
Verzeichnisse	236
Literatur- und Quellenverzeichnis	236
Abkürzungsverzeichnis.....	288
Tabellenverzeichnis	289
Abbildungsverzeichnis.....	290
Anhang 1: Aufenthaltskategorien für ausländische Staats-angehörige	291
Anhang 2: Methodische und methodologische Überlegungen	294
Anhang 3: Der lokale Kontext	299
Anhang 4: Fallbeispiele	316

«Gewiss besitzen die Akteure eine aktive Apprehension der Welt. Gewiss konstruieren sie ihre Weltsicht. Aber diese Konstruktion geschieht unter strukturellen Zwängen.»
(Bourdieu 1992b: 143)

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Für Familien ist der Schuleintritt der Kinder ein folgenreiches Ereignis. Im Sinne einer „Schulzentrierung des heutigen Familienlebens“ (Stecher 2005: 195) werden sie mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert. Der Tagesablauf muss so organisiert werden, dass der schulische Stundenplan eingehalten werden kann. Erfolge und Frustrationen der Kinder müssen aufgefangen werden, die Hausaufgaben kontrolliert, mit den Kindern auf Prüfungen gelernt, mit den Lehrpersonen zusammengearbeitet sowie an Schulbesuchen und Elternabenden teilgenommen werden (vgl. Büchner 1994: 92ff.). Die Erwartungen an die Schule und an die Leistungen ihrer Kinder müssen mit den schulischen Anforderungen synchronisiert werden. Umgekehrt setzen Schule und Lehrpersonen voraus, dass Eltern ihre Kinder auf die Schule vorbereiten und den Anforderungen und Erwartungen gerecht werden. Was es für Eltern bedeutet, diese Leistungen, für die Schule zu erbringen, wird allerdings selten thematisiert. In ihrer Studie zum Selbstverständnis von Eltern konstatieren Merkle und Wippermann einerseits „wachsende [...] Anforderungen an die Elternrolle“ (Merkle & Wippermann 2008: 1). Andererseits bemerken sie, dass deren Lebenssituation im deutschsprachigen Raum kaum beforscht wird. In Zusammenhang mit Schule werden Eltern meist nur dann zum Thema, wenn Lehrpersonen bei Kindern Lern-, Verhaltens- und/oder Disziplinschwierigkeiten feststellen. In solchen Fällen werden häufig Sozialisationsdefizite vermutet. Im Übrigen werden die Unterstützungsleistungen der Eltern für das Funktionieren des Schulalltags als selbstverständlich vorausgesetzt (vgl. Bauer 2006; Eikenbusch 2006; Herzog 2001a; Krumm 2006; Rüegg 2001; Stecher 2005).

Die Schule verteilt Bildungszertifikate, vermittelt Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie bringt den gebildeten wie auch den ungebildeten Menschen hervor. Sie stattet Kinder mit institutionalisiertem kulturellem Kapital aus (vgl. Bourdieu 1992a; Bourdieu 1987). Dadurch

weist die Schule gesellschaftliche Positionen zu, denn es gelingt bis heute kaum, herkunftsspezifische Ungleichheiten aufzuheben (vgl. Becker & Lauterbach 2010b; Krüger et al. 2010b). Die Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Leistungstests bestätigt die bekannten Befunde: die schulischen Leistungen hängen von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ab.

Diese Sichtweise dominiert nicht nur die bildungssoziologische Debatte, sie wird auch im schulischen Feld (vgl. Bourdieu 1993b; 1987) in Zusammenhang mit Leistungsdefiziten von Schülerinnen und Schülern aufgegriffen. Dies erfuhr ich im Sommer 2004, als ich erstmals in Bern West im Rahmen eines ethnographischen Forschungsprojektes (Oester et al. 2008) Unterrichtsbeobachtungen durchführte. Weshalb die Übertrittsquoten in die Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen in verschiedenen Schulen des Stadtteils unter dem gesamtstädtischen Durchschnitt lagen, wurde mit der Bevölkerungszusammensetzung begründet. Bern West wurde als Stadtteil der *bildungsfernen Milieus*, der *Ausländerinnen und Ausländer*, der *fremdsprachigen Familien* oder auch der *Arbeiterschicht* beschrieben. Dabei bezogen sich die Lehrpersonen und Schulleitungen auf die Ergebnisse der PISA-Studien. Diese hatten gezeigt, dass der Standort der Schulen und das gemessene durchschnittliche Leistungsniveau der Kinder zusammenhängen.

Auch der Bildungsbericht Schweiz 2014 hält fest, dass „sich ein tieferes Bildungsniveau der Eltern sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Mathematik negativ auf die Leistungsentwicklung“ (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF 2014: 80) der Schülerinnen und Schüler auswirkt. In der Folge öffnet „sich die Leistungskluft zwischen Kindern sozial privilegierter und jenen benachteiligter Herkunft weiter“ (ebd.). Und auch wenn der Schulerfolg, wie die Verantwortlichen des Bildungsberichts festhalten, „stark durch den familiären Hintergrund und das Vorhandensein oder Fehlen von elterlichen Unterstützungs- und Motivationsprozessen beeinflusst wird, muss gemäss [...] Längsschnittstudie ein beträchtlicher Teil der Variation in den Leistungszuwächsen auch als Folge klassen- oder schulspezifischer Faktoren betrachtet werden“ (ebd.). Insbesondere für „benachteiligte fremdsprachige Kinder mit Migrationshintergrund“ (ebd.: 81) wird der Umgang mit der Bildungssprache herausfordernd d.h. führt zu Benachteiligungen. Festgestellt wird jedoch auch, dass die Deutschkenntnisse und die kognitiven Grundfähigkeiten mehrsprachiger Schülerinnen und Schülern von Lehrpersonen gerne unterschätzt werden, „insbesondere wenn diese aus dem Balkan oder der Türkei stamm[...]en“ (ebd.). Trotz dieses Befunds halten die Autorinnen und Autoren daran fest, dass „das Vorhandensein oder Fehlen von elterlichen Unterstützungs- und

Motivationsprozessen“ (ebd.) für den Schulerfolg ausschlaggebend sei. Bildungsungleichheit scheint somit – trotz Hinweisen auf Institutionelle Diskriminierung – nicht in die Zuständigkeit der Schule zu fallen. In der öffentlichen Diskussion und in der Bildungsforschung besteht offenbar „ein Konsens darüber, dass Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft ausserhalb der Schule, nämlich in der Familie entstehen“ (Krais 2004: 116). Die Beobachtung, dass nicht alle zugewanderten Familien die gewünschten Kenntnisse der Schulsprache mitbringen, dass ihr Bildungshintergrund mit demjenigen der lokalen Schule nicht vereinbar ist, dass ihre Geschichts-, Geographie- und Sprachkenntnisse in der Schule ihrer Kinder keinen Stellenwert haben (vgl. Fiechter 2008), bleibt das Problem der Familien. Die Schule setzt sich mit diesen Voraussetzungen nicht auseinander.

In Zusammenhang mit der Bildungsexpansion hat die Bedeutung von Bildungstiteln zugenommen. Gleichzeitig hat der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg Bestand. Beide Befunde sind den Eltern bekannt. Dabei befinden sich Eltern unterer sozialer Schichten in einer paradoxen Situation. Sie wissen, dass ihre Kinder weniger Chancen auf schulischen Erfolg haben. So beurteilt „die Mehrheit der Eltern mit sehr geringem Einkommen [deren] Bildungschancen als ungerecht“ (Nicht 2011: 102). Gleichzeitig schreiben gerade sie der Schule für die Zukunft ihrer Kinder grosse Bedeutung zu (vgl. Nicht 2011). Und obwohl Eltern davon ausgehen, dass der *Bildungsstand der Eltern* für den Schulerfolg wesentlich ist, schätzen sie in ähnlich hohem Ausmass die *Qualität der Schule*, die *Begabung*, die *geordnete Familiensituation* sowie die *Unterstützung bei den Schularbeiten* als wichtig ein (ebd.: 87). Paseka hält vor diesem Hintergrund resümierend fest: „Eltern akzeptieren in einem sehr hohen Ausmass die Wichtigkeit von Schule für den Lebensweg ihrer Kinder. Schule wird damit in ihrer gesellschaftlichen Funktion und Bedeutung nicht in Frage gestellt“ (Paseka 2011: 120).

Diese unangefochtene Bedeutung der Schule hat zur Folge, dass Eltern unter hohem Druck stehen, ihren Kindern gute Voraussetzungen für das schulische Lernen zu ermöglichen (TNS Emnid 2012; Merkle & Wippermann 2008). Die Ergebnisse der 2. JAKO-O Bildungsstudie zeigen: „91% von ihnen fühlen sich verpflichtet, sich eingehend um die schulischen Leistungen ihrer Kinder zu kümmern“ (TNS Emnid 2012: 8). Zudem investieren viele Eltern Geld und Zeit in Nachhilfeunterricht (vgl. Horstkemper 2011; Hof & Wolter 2012). Das hohe Engagement seitens der Eltern für die schulischen Belange ihrer Kinder, das Schuleltern in den erwähnten Untersuchungen zugestanden wird, widerspricht dem Diskurs über mangelnde Un-

terstützung und Motivierung der Kinder seitens der Eltern. Dabei gelten insbesondere allein-erziehende Eltern oder aus dem Ausland zugewanderte Familien als problematisch. Ihnen wird unterstellt, sie würden sich für die schulischen Belange ihres Nachwuchses nicht interessieren oder könnten den nötigen Support nicht leisten (Horstkemper 2011: 141). Gleichzeitig ist aus der Literatur bekannt, dass zugewanderte Eltern für ihre Kinder oft sehr hohe Bildungsaspirationen hegen, die jedoch als unrealistisch eingeschätzt werden (vgl. Becker 2010a; Ditton 1989; Paulus & Blossfeld 2007; Relikowski, Yilmaz & Blossfeld 2012; Beuchling 2001).

1.2 Fragestellung und Aufbau der Arbeit

Während also der Schule von Seiten der Eltern für den Lebensweg des Nachwuchses hohe Bedeutung zugesprochen wird, akzeptieren die Eltern die Verantwortung für den Bildungserfolg ihrer Kinder im Wissen, dass die Chancen auf Bildungserfolg mit Bourdieu gesprochen von ihrem kulturellen und ökonomischen Kapital abhängen. Wie Eltern in dieser Situation die Schule ihrer Kinder sehen, wie sie mit dieser Situation umgehen und welche Unterstützungsleistungen sie erbringen können und wollen, dies ist die Ausgangsfrage der vorliegenden Arbeit. Was dies insbesondere für Eltern bedeutet, die selber wenig Schulbildung erworben haben oder deren Schulbildung aufgrund ihrer Migrationsgeschichte in der lokalen Schule keinen Stellenwert hat, steht im Zentrum des Interesses.

Wie sehen die Eltern in einem zugespitzt als ‚bildungsfern‘ taxierten Umfeld den Schulalltag ihrer Kinder? Wie erleben sie die schulischen Erwartungen und Anforderungen? Und umgekehrt: Welches sind ihre Erwartungen und Erfahrungen? Welche Zukunftswünsche hegen sie für ihre Kinder? Dabei interessiert, inwieweit der lokale Kontext der Schulen, das ‚bildungsferne‘ Umfeld für die Eltern Thema sind und welche Strategien sie in diesem spezifischen Umfeld für den Schulerfolg oder allgemeiner für die Zukunft ihrer Kinder entwickeln.

Welche Bedeutung die Eltern der Schule für das zukünftige Wohl ihrer Kinder beimessen hängt von verschiedenen Faktoren ab: Von der eigenen Schul- und Bildungsbiographie; vom Vermögen, sich an die schulischen Anforderungen anzupassen; von den Unterstützungsmöglichkeiten und Ressourcen, die sie für die Schule aufbringen können; von den Erwartungen, die sie an die Schulleistung ihrer Kinder haben; von den Rückmeldungen der Lehrpersonen zu Verhalten und Leistungen der Kinder; von der Qualität der lokalen Schule. Es wird in der vorliegenden Arbeit also untersucht, wie Eltern die schulischen Anforderungen und Erwartungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Schul- und Bildungserfahrungen deuten, welche

Strategien sie entwickeln und welche Folgen sie für die Zukunft ihrer Kinder daraus ableiten. Anders formuliert geht es darum aufzuzeigen, unter welchen Bedingungen Eltern darauf vertrauen, dass die Schule ihre gesellschaftliche Position sicherstellen oder verbessern wird, und wie sie insbesondere damit umgehen, wenn ihre Aspirationen enttäuscht werden. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass sich milieuspezifische Erwartungen und Umgangsweisen mit schulischen Erfahrungen und mit der Institution Schule aufzeigen lassen (vgl. Vester 2005, 2004; Dravenau & Groh-Samberg 2005; Bourdieu 1987; Bourdieu & Passeron 1971; Willis 1979).

Die Umkehr der Perspektive ermöglicht, die elterliche Sicht unabhängig von normativen schulischen Vorgaben und zugeschriebenen Merkmalen wie sozialer Schicht und/oder geographischer Herkunft zu untersuchen. Auf diese Weise lassen sich die Strategien der Eltern im Umgang mit den schulischen Anforderungen als Teil familialer Bildungsbemühungen und Investitionen rekonstruieren und typisieren, die erst in einem weiteren Interpretationsschritt in den lokalen Kontext und spezifische Milieus eingebettet werden.

Die Perspektive der Eltern ist nicht nur deshalb von Interesse, weil es der Schule kaum gelingt herkunftsspezifische Ungleichheiten auszugleichen und somit zu untersuchen gilt, was dieser Befund für Eltern bedeutet. Die elterliche Sicht auf die Schule ist auch da relevant, wo im Zuge bildungspolitischer Reformen die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule institutionalisiert und ausgebaut wird.

Die Arbeit knüpft somit einerseits an die Ergebnisse und Konzepte der quantitativen Forschung zu Bildungsungleichheit an, die in Kapitel 2 vorgestellt und diskutiert wird. Sie orientiert sich aber auch an den qualitativ orientierten Ergebnissen und Ansätzen der Institutionellen Diskriminierung, kulturellen Passung und an der Diskussion über milieuspezifische Bildungsstrategien (s. Kapitel 2). Angestrebt wird, die interviewten Eltern milieuspezifisch zu verorten und die Dynamik im sozialen Raum (vgl. Bourdieu 1985; 1987) abzubilden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Sichtweise der Eltern auf das schulische Feld durch diese Dynamik geprägt wird resp. diese prägt. Diese Prämisse hat Konsequenzen für die methodologische Verortung der Arbeit und das qualitative methodische Vorgehen, das in Kapitel 3 vorgestellt wird. Um die Perspektive der Eltern zu rekonstruieren, muss sowohl der institutionelle schulische Kontext sowie der räumliche lokale Kontext beschrieben werden. In Kapitel 4 wird daher auf die rechtlichen und schulischen Rahmenbedingungen des schulischen Feldes eingegangen. Kapitel 5 beschreibt den sozialräumlichen lokalen Kontext der Schule, der gleichzeitig der Wohnort der Familien ist. Diese Informationen sind Voraussetzung, um die

Aussagen der Eltern zu interpretieren und die Bedingungen zu rekonstruieren, unter denen sie sich mit den Anforderungen der Institution Schule auseinandersetzen. In Kapitel 6 werden schliesslich die Erfahrungen und Erwartungen von Eltern anhand von Fallgeschichten dargestellt. Kapitel 7 fasst die Ergebnisse der Arbeit zusammen.

2 Schule oder Elternhaus? Empirische Ergebnisse und theoretische Erklärungen zu Bildungsungleichheit

2.1 Einleitung

Seit den 1990er Jahren beteiligt sich die Schweiz an international vergleichenden Studien über das Bildungswesen (vgl. Meyer 2009: 63). Dabei zeigt sich, dass – wie auch in Deutschland – der Erfolg im Bildungssystem ausgeprägt von der sozialen Herkunft abhängt (vgl. Angelone & Ramseier 2012; Meyer & Hupka-Brunner 2012).

Im Anschluss an diese Befunde wird der Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und sozialer Herkunft auch in der Schweiz breiter diskutiert. Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, die wichtigsten empirischen Ergebnisse und theoretischen Erklärungsansätze, die in der deutschsprachigen Diskussion dominieren, vorzustellen und für die vorliegende Arbeit fruchtbar zu machen. Im Vordergrund stehen dabei Ergebnisse aus der deutschsprachigen Schweiz, was damit begründet werden kann, dass Bildungssysteme schwierig zu vergleichen sind, da sie sich länder- oder innerhalb der Schweiz sogar sprachregional unterscheiden. Auch wenn die Mechanismen und Prozesse, welche Bildungsungleichheit (re)produzieren ähnlich sind, können sie und die involvierten Akteurinnen und Akteure doch nur unter den Bedingungen vor Ort, in einem spezifisch lokalen Kontext ergiebig analysiert und verstanden werden. Weshalb dies so ist, soll im vorliegenden Kapitel deutlich gemacht werden.

Die theoretische Diskussion zu Bildungsungleichheit in der Schweiz ist wesentlich an derjenigen des deutschsprachigen Raumes orientiert. Die verwendeten Modelle entsprechen sich, wie auch die Bezüge zu den Arbeiten der bildungssoziologischen Klassiker. Die hier vorgestellten empirischen Befunde basieren soweit vorhanden auf Forschungsarbeiten aus der Schweiz und werden durch Arbeiten aus Deutschland ergänzt. Dies lässt sich mit der Ähnlichkeit der Bildungssysteme in Bezug auf die Selektion nach der Grundschule/Primarschule und die Ausgestaltung der an die Sekundarstufe I anschliessenden gymnasialen resp. Berufsbildung rechtfertigen (zum Bildungssystem im Kanton Bern s. Kapitel 4). Insofern ist das deutsche Bildungssystem dem schweizerischen vergleichsweise ähnlich.

Bei dieser Diskussion wird wesentlich auf neuste empirische Ergebnisse eingegangen, die aus meiner Sicht die aktuelle Debatte angemessen repräsentieren. Die Darstellung kann nur unvollständig sein, da die Menge der Publikationen sehr umfangreich geworden ist. Im Zentrum steht dabei Forschung über die obligatorische Schulzeit, insbesondere mit der Situation beim Übergang von der Primarschule in die nach Leistungszügen ausdifferenzierte Sekundarstufe I.

Diese Einschränkung rechtfertigt sich dadurch, dass die Elterninterviews für die vorliegende Arbeit zu diesem Zeitpunkt stattfanden (s. Kapitel 3). In Deutschland findet dieser Übertritt am Ende des 4. Schuljahres, in der Schweiz je nach Kanton am Ende des 5. oder 6. Schuljahres statt. Diese spezifisch schweizerische (und deutsche) Übergangssituation gilt als äusserst folgenreich für die weitere Schullaufbahn der Kinder und Jugendlichen.

Die Debatte um Bildungsungleichheit und somit über den Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur ist relevant, weil Bildungsabschlüsse Sozialstatus und Prestige beeinflussen und legitimieren. Chancengleichheit und Leistungsmeritokratie versprechen, dass grundsätzlich jedes Individuum aufgrund von Leistung und Einsatz gesellschaftlich erfolgreich sein kann (Solga 2005; Engler & Kraus 2004; Kronig 2007). Durch die Befunde der soziologischen Bildungsforschung wird dieses Versprechen jedoch in Frage gestellt. Dies obwohl die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung in Zusammenhang mit der Bildungsexpansion auch in der Schweiz deutlich zugenommen hat.

Diese Entwicklung wird in Kapitel 2.2 dargelegt. Anhand von Volkszählungsdaten lässt sich veranschaulichen, dass die Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse in den letzten 40 Jahren zugenommen hat. Dieser Wandel steht in Zusammenhang mit wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen, die sich auf das Anforderungsprofil von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern auswirken.

In Kapitel 2.3 werden verschiedene Ergebnisse und Erklärungsansätze für Bildungsungleichheit dargelegt. Dabei lassen sich verschiedene Zugänge zur Diskussion über Bildungsungleichheit unterscheiden. Im ersten Unterkapitel (2.3.2) wird anhand des Vergleichs verschiedener Bildungssysteme aufgezeigt, dass nicht ausschliesslich die Leistung für den Schulerfolg ausschlaggebend ist. Vielmehr hängt die Möglichkeit, eine weiterführende Schule zu besuchen, auch von der Angebotsstruktur des Bildungssystems ab. Leistung entpuppt sich als ungenaues und relatives Selektionsmerkmal. Der Wettbewerb um knappe Bildungstitel führt dazu, dass auch askriptive Merkmale in die Leistungsbeurteilung einfließen. Kronig spricht in diesem Zusammenhang von der *systematischen Zufälligkeit des Bildungserfolgs* (Kronig 2007).

In Kapitel 2.3.3 wird der Ansatz der *institutionellen Diskriminierung* erläutert, wie er wesentlich von Gomolla und Radtke (Gomolla & Radtke 2002; Gomolla 2010) vertreten wird. In diesem Ansatz geht es insbesondere um in der Institution Schule eingeschriebene Normalitätsvorstellungen, welche die Abläufe, Routinen, Wertvorstellungen usw. der Lehrpersonen prägen und von diesen (re)produziert werden. Diesem Ansatz habe ich auch die Arbeiten der Gruppe um Helsper, Kramer und Busse (Kramer & Helsper 2010; Kramer et al. 2009; Busse

2010; Busse & Helsper 2008) zugeordnet. Auch da geht es meines Erachtens um Normalitätsvorstellungen. Die Autorin und Autoren nehmen dabei Bezug auf das Habituskonzept von Bourdieu und untersuchen Passungsverhältnisse von Schule und Familie (ebd.).

Kapitel 2.3.4 ist der *sozialräumlichen Segregation* und ihren Folgen für den Bildungserfolg gewidmet. Befunde der Bildungsforschung zeigen auf, dass die Zusammensetzung einer Schulklasse Folgen für das Leistungspotenzial von Schülerinnen und Schülern hat. Insofern unterscheidet sich das schulische Lernen in Quartieren, in denen unterprivilegierte oder privilegierte Bevölkerungsgruppen überproportional vertreten, d.h. in denen Schulklassen vor allem aus leistungsstarken oder leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern zusammengesetzt sind. Auch wenn nicht von einer Linearität dieses Zusammenhangs ausgegangen werden kann, bleibt dies nicht ohne Folgen für die Bildungs- und Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen (Ditton & Krüsken 2007; Coradi Vellacott 2007; Oester et al. 2008; Herrmann 2013; Ditton 2004; Ditton 2013; Ditton & Krüsken 2006).

Kapitel 2.3.5 setzt sich mit der methodisch und theoretisch dominanten Strömung in der Bildungssoziologie auseinander, der auch die Auswertungen der PISA-Daten und weiterer gross angelegter quantitativer Arbeiten zu Bildungsungleichheit zuzuordnen sind. In dieser Forschungstradition wird Bildungsungleichheit als Folge des Zusammenspiels *primärer und sekundärer Herkunftseffekte* begriffen (Becker & Lauterbach 2010a; Hadjar & Becker 2006; Angelone & Moser 2011a; Angelone & Moser 2011b; Angelone & Moser 2011c; Angelone & Ramseier 2012; Moser et al. 2011; Blossfeld 2013; Paulus & Blossfeld 2007; Baumert et al. 2010; Ditton & Krüsken 2009; Maaz, Baumert & Trautwein 2010; Maaz & Nagy 2009). In den Fokus geraten in diesem Zusammenhang die Merkmale der Familien und ihrer Kinder als sozial positionierte Individuen, die am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I Bildungsentscheidungen treffen.

In Kapitel 2.3.6 wird Bildungsungleichheit aus milieutheoretischer Perspektive diskutiert (Vester 2010; Vester 2006; Vester 2005; Vester 2004; Geiling et al. 2011; Vester et al. 2001). Diese Diskussion nimmt ebenfalls Bezug auf Bourdieus ungleichheitstheoretische Konzepte. Die Familie und ihr milieuspezifisches Bildungsverhalten geraten in den Blick. Die milieuspezifische Transmission von Habitus in Mehrgenerationenfamilien wird in diesem Kapitel anhand der Untersuchung von Büchner und Brake (Büchner & Brake 2006a) vorgestellt.

In Kapitel 2.4 werden die unterschiedlichen Ansätze diskutiert und auf ihre Relevanz für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit befragt. Alle Ansätze erklären Aspekte der Bildungsungleichheit. Bei der Auseinandersetzung fällt zudem auf, dass sie sich nicht zwingend wider-

sprechen, sondern durchaus ergänzen können (zur Triangulation von theoretischen Ansätzen s. Kapitel 3).

2.2 Bildungsungleichheit als Indikator für soziale Ungleichheit

2.2.1 Die schweizerische Sozialstruktur: zunehmende Bedeutung der formalen Bildungsabschlüsse

Die Verteilung von Gütern und sozialen Positionen wird in der offiziellen Statistik der Schweiz auf der Grundlage von *sozioprofessionellen Kategorien* beschrieben (vgl. Joye & Schuler 1996). Sie dienen in der vorliegenden Untersuchung auch der Beschreibung des Sozialstatus der Bevölkerung des Stadtteils Bern West.

Stamm und Lamprecht (2005) nutzen die Kategorien, um auf der Basis von Volkszählungsdaten aus den Jahren 1980, 1990 und 2000 die Entwicklung der Sozialstruktur in der Schweiz zu beschreiben. Aus Abbildung 2-1 wird ersichtlich, dass der Anteil der Erwerbstätigen bei den gelernten und ungelerten Berufen zwischen 1980 und 2000 abgenommen hat, in den übrigen Kategorien jedoch im selben Zeitraum angestiegen ist. Insbesondere der Anteil der Beschäftigten in den ungelerten Berufen hat sich mehr als halbiert. Entsprechende Arbeitskräfte sind auf dem Arbeitsmarkt damit im Jahr 2000 verglichen mit dem Jahr 1980 deutlich weniger nachgefragt. Diese Tendenz dürfte sich den letzten 10 Jahren fortgesetzt haben. Die Autoren stellen somit einen markanten „Bedeutungsverlust ungelerner und gelernter (handwerklicher) Berufe zugunsten der intermediären Berufe“ fest (Stamm & Lamprecht 2005: 55, s. Abb. 2-1). Diese deutliche Veränderung des Arbeitsmarktes hin zu einer stärkeren Nachfrage nach qualifizierten Beschäftigten macht deutlich, dass die Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse für das Beschäftigungssystem zugenommen hat (vgl. auch Joye & Chevillard 2013: 176).

Grafik 25: Prozentualer Anteil der Erwerbstätigen nach sozioprofessioneller Kategorie, 1980–2000

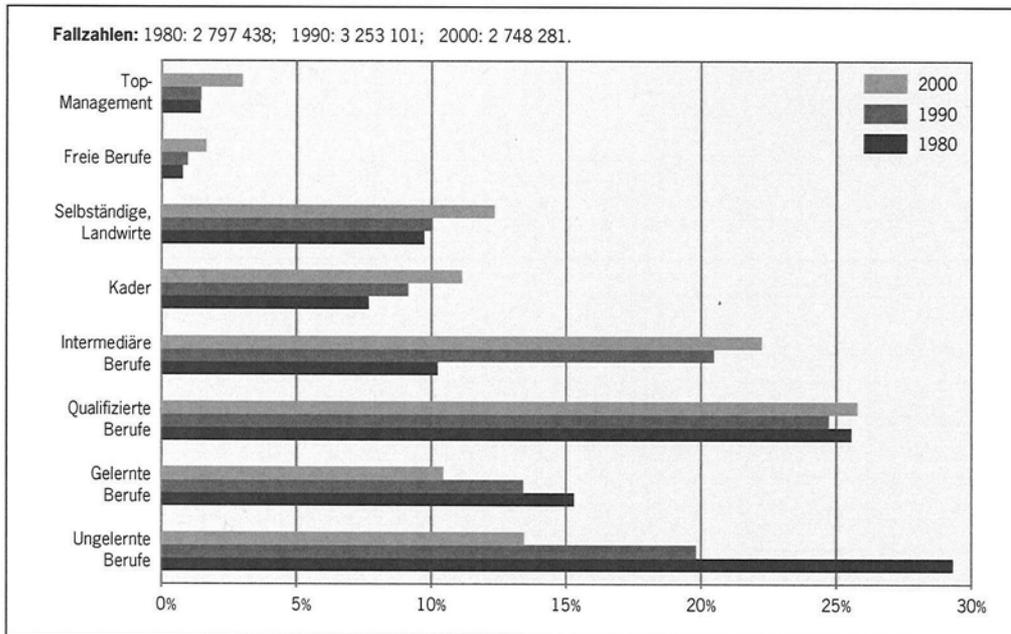


Abb. 2-1: Prozentualer Anteil der Erwerbstätigen nach sozioprofessioneller Kategorie, 1980-2000 (Stamm & Lamprecht 2005: 56)

Der mit dieser Entwicklung einhergehende Ausbau des Bildungssystems hat in den letzten 30 Jahren dazu geführt, dass der Anteil der 25-jährigen und älteren in der Schweiz wohnhaften Personen, die mindestens einen Abschluss auf Sekundarstufe II vorweisen können, deutlich zugenommen hat. Beträgt dieser Anteil im Jahr 1980 53 Prozent, steigt er im Jahr 2000 auf 71 Prozent (Stamm & Lamprecht 2005: 67). Abschlüsse auf der Sekundarstufe II sind zur Norm geworden. „Wer eine höhere Bildung abgeschlossen hat, schafft nicht nur eher den Eintritt ins Erwerbsleben, er oder sie findet sich später auch häufiger in anspruchsvollen und angesehenen Berufen wieder“ (ebd.: 68). Damit wird der Abschluss auf der Sekundarstufe II zur Grundlage für den erfolgreichen Übergang aus dem Bildungs- ins Beschäftigungssystem und er bildet weiterhin die Voraussetzung für weiterführende Bildungsabschlüsse auf der Tertiärstufe. Gemäss Angaben des Bundesamtes für Statistik (Bundesamt für Statistik 2013) treten im Jahr 2010 48 Prozent der Lernenden nach der letzten Klasse der Sekundarstufe I unmittelbar in eine berufliche Grundbildung (Lehre) ein, 27 Prozent in eine allgemeinbildende Ausbildung (Gymnasium) und 14 Prozent in ein Brückenangebot. Somit erwerben 89 Prozent der Absolventinnen und Absolventen der Volksschule Qualifikationen auf der Sekundarstufe II.

Im Vergleich über die Jahre von 1970 bis 2000 hinweg, wird nicht nur die Veränderung des Erwerbssystems und der Ausbau des Bildungssystems deutlich. Auch zeigen die Daten der Volkszählung, „dass sich das Ausmass der Bildungsvererbung und der Effekt des Berufs der Eltern über die Zeit zwar leicht abgeschwächt haben, dass sie aber nach wie vor substantiell sind“ (Stamm & Lamprecht 2005: 30). Betrachtet man die Bildungsabschlüsse mindestens eines Elternteils von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen/Pädagogischen Hochschulen, so präsentiert sich im Jahr 2009 folgendes Bild (Tab. 2-1):

Tab. 2-1: Soziale Herkunft der Studierenden Herbstsemester (HS) nach Ausbildung der Eltern (Bildungsabschluss mindestens eines Elternteils) und Hochschultyp 2009 in Prozent

	Keine nachobliga- torische Ausbil- dung	Sekundarstufe II: beruflich	Sekundarstufe II: allgemein	Höhere Be- rufsbildung	Hochschule
Total Studie- rende	8.1	24.9	10.3	17.0	39.7
Universitäre Hochschule	7.5	21.3	9.9	15.7	45.7
Fachhochschule/ Pädagogische Hochschule	9.3	31.1	11.0	19.1	29.5

© 2012 OFS / BFS / UST Quelle: Bundesamt für Statistik (2012)

Tabelle 2-1 veranschaulicht, dass sich die Studierenden der universitären Hochschulen sehr ausgeprägt (45.7 Prozent) aus Familien rekrutieren, bei denen bereits ein Elternteil einen Hochschulabschluss vorzuweisen hat. Bei den Fachhochschulen/Pädagogischen Hochschulen ist der Anteil der Eltern mit Hochschulabschluss mit 29.5 Prozent deutlich geringer. Diese Hochschulen neueren Typs dienen insbesondere der Tertiarisierung der ‚höheren Berufsbildung‘ und sind in der Schweiz in den letzten 10-15 Jahren erst entstanden. Ihre Studierenden rekrutieren sich grösstenteils aus Familien, in denen mind. ein Elternteil eine Lehre (31.1 Prozent) absolviert hat. Für Studierende aus Akademikerfamilien sind die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen somit vergleichsweise weniger attraktiv.

Stamm und Lamprecht schliessen aus ihren Analysen – und die aktuellen Daten des Bundesamtes für Statistik bestätigen dies (s. Tab. 2-1) –, dass die schweizerische Sozialstruktur insgesamt stabil geblieben ist. Die „teilweise Öffnung des Bildungssystems“ (Stamm & Lamprecht 2005: 67) hat für neue Personengruppen den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen ermöglicht. Auch wenn Merkmale wie Geschlecht, Nationalität und Wohnort den Bildungserfolg weniger deutlich bestimmen als noch vor 30 Jahren, bleiben aus der Sicht von Stamm und Lamprecht im Bildungssystem und damit für die beruflichen Möglichkeiten der

Individuen „Hürden auf dem Weg zu einem höheren Bildungsabschluss“ (ebd.: 67) bestehen. Die soziale Herkunft bleibt die bedeutendste Determinante des Bildungserfolgs (vgl. dazu auch Jann & Combet 2012; Becker & Zangger 2013; Müller & Shavit 1993).

Die Autoren merken kritisch an, dass sie aufgrund der Volkszählungsdaten keine Verknüpfungen zu Einkommens- und Vermögensverhältnissen herstellen können. Diese Dimensionen der Ungleichheit untersuchen sie anhand einer eigenen Befragung. Sie kommen zum Schluss, dass „der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Einkommen in der Schweiz tatsächlich erheblich ist“ (Stamm, Lamprecht & Nef 2003: 55f.), ein Befund, der die Ergebnisse einer älteren Untersuchung zu sozialer Ungleichheit in der Schweiz von Levy et al. (Levy et al. 1998b) aus den 1990er Jahren bestätigt. Levy et al. (1998b) beobachten, dass sich am oberen und am unteren Ende der Sozialstruktur die Vor- resp. Nachteile der Ressourcenausstattung kumulieren. Neuere Analysen zur Einkommensverteilung in der Schweiz halten fest, dass sich die Einkommensungleichheit seit 2000 „nur leicht erhöht“ (Grabka & Kuhn 2012: 330; vgl. auch Jann 2012) hat, während sie z.B. in Deutschland im gleichen Zeitraum „stark angestiegen“ (Grabka & Kuhn 2012: 330) ist. „Bei der Ungleichheit der Vermögensverteilung hingegen nimmt die Schweiz als Ganzes einen weltweiten Spitzenplatz ein“ (Jann 2012: 6; vgl. dazu auch Grabka & Kuhn 2012).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die wenigen in der Schweiz durchgeführten Analysen zum Zusammenhang von Sozialstruktur und Bildung alle zum Schluss kommen, dass die Bedeutung formaler Bildung in den letzten Jahrzehnten in der Schweiz, wie auch in anderen postindustriellen Gesellschaften, für die soziale Positionierung, das Einkommen, das berufliche Prestige, d.h. für die Möglichkeiten der Lebensgestaltung, zugenommen hat. Personen, die nach der obligatorischen Schule keine Bildungsabschlüsse auf der Sekundarstufe II erwerben (im Jahr 2010 sind dies etwas mehr als 10 Prozent), können als Bildungsverliererinnen und –verlierer bezeichnet werden.

Stamm et al. (Stamm, Lamprecht & Nef 2001) folgern aus ihrer Sozialstrukturanalyse, dass die soziale Ungleichheit in der Schweiz ausgeprägt ist. Die Verteilung der Privilegien folgt dabei aus ihrer Sicht nicht ausschliesslich aufgrund meritokratischer Kriterien. Privilegien werden zu einem hohen Anteil vererbt (vgl. ebd.). „Ein hoher Bildungsabschluss führt heute nicht mehr automatisch zu einer guten beruflichen Stellung und einem hohen Einkommen. Sogenannte statusinkonsistente Lagen haben in den letzten Jahren stark zugenommen. Die Variation ist dabei aber nicht beliebig. Die Schweizer Ungleichheitsstruktur ist heute durch eine Vielzahl inkonsistenter Verknüpfungen charakterisiert, die sich empirisch nachweisen und zu einer Typologie sozialer Lagen zusammenfassen lassen: Neben einer konsistenten,

oberen Mittelschicht und einer mehr oder weniger konsistenten Unterschicht finden sich verschiedene Formen von Einkommensgewinnern und Einkommensverlierern. Obwohl die Schweizer Sozialstruktur somit komplexer und unübersichtlicher geworden ist, lassen sich immer noch Personengruppen in einer vergleichbaren sozialen Lage identifizieren, die sich relativ einfach anhand von Bildung, Beruf, Einkommen und Geschlecht charakterisieren lassen“ (ebd.: 7).

2.2.2 Fazit und Folgerungen für die vorliegende Arbeit

Zusammenfassend und für die vorliegende Untersuchung relevant lässt sich festhalten, dass die Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse für das Anforderungsprofil auf dem Arbeitsmarkt zugenommen hat. Das Beschäftigungssystem hat sich seit den 1980er Jahren deutlich verändert. Insbesondere die Nachfrage nach ungelernten Arbeitskräften hat zugunsten von intermediären Berufen stark abgenommen. Gleichzeitig hat sich an der Sozialstruktur der Schweiz wenig geändert. Die Entwicklung verweist darauf, dass in der Schweiz, wie dies Vester (Vester 2006; Vester 2005; Vester 2004) für Deutschland zeigt, die Bildungsexpansion und die Veränderungen des Arbeitsmarktes zu einer horizontalen Ausdifferenzierung von Milieus derselben sozialen Schicht führen (s. dazu Kapitel 2.3.6). Hinweise auf eine entsprechende Entwicklung in der Schweiz liefern die Ergebnisse einer Untersuchung zu sozialem und kulturellem Wandel in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Tanner (Tanner 2001). Der Autor diskutiert Prozesse der sozialen Differenzierung durch milieuspezifische Lebensstilmuster. Aus seiner Sicht wird Bildung zu einer wichtigen Voraussetzung „für die selektive Nutzung neuer Konsum- und Lebenschancen, die Ausformung oder Übernahme neuer Lebensstile“ (ebd.: 1). Die damit einhergehende Individualisierung scheint „sehr stark vom Bildungsstand abhängig und [...] weitgehend ein Phänomen der Lebensführung und [des] Lebensstils in bestimmten Segmenten der mittleren und oberen Schichten zu sein“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund gilt es in der vorliegenden Untersuchung, die interviewten Eltern aufgrund von Angaben zur sozioprofessionellen Kategorie, zum Bildungsabschluss und zum Einkommen in einem ersten Schritt in der Sozialstruktur zu verorten. In einem zweiten Schritt muss es darum gehen, ihre Aussagen und Deutungen, ihre Bildungsstrategien vor dem Hintergrund milieuspezifischer Bezüge zu interpretieren.

2.3 Erklärungen und Ergebnisse zu Bildungsungleichheit

2.3.1 Einleitung

Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg gilt als gesicherter Forschungsbefund und ist seit den Ergebnissen der PISA-Vergleichstests international und national erneut in die Diskussion geraten. Anhand dieser Daten und weiterer Erhebungen wird in den letzten fünfzehn Jahren versucht, Einflussfaktoren auf die schulische Leistung zu bestimmen und zu überlegen, in welche Richtung sich das Bildungssystem weiterentwickeln müsste. Aus bildungssoziologischer Perspektive geht es darum zu klären, „ob und wie über Bildung, genauer: über gesellschaftlich organisierte Bildung und damit insbesondere über Schule und Hochschule, die Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit reproduziert oder aufgebrochen werden“ (Krais 2003: 83). Im vorliegenden Kapitel werden dazu verschiedene Erklärungsansätze zusammenfassend dargestellt.

Da die soziale Herkunft den Erfolg im Bildungssystem wesentlich determiniert, fokussiert ein Grossteil der Forschung die Frage, auf welche Weise dies geschieht. Welchen Einfluss hat beispielsweise die Organisation des Bildungssystems auf den Übertritt von der Grund- resp. Primarschule in die Sekundarstufe I (s. Kapitel 2.3.2)? Welche Praktiken und Routinen der Institution Schule verstärken oder vermindern Bildungsungleichheit (Kapitel 2.3.3)? Wie wirkt sich sozialräumliche Segregation auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern aus (Kapitel 2.3.4)? Welche Bildungsentscheidungen treffen sozial positionierte Individuen (Kapitel 2.3.5)? Wie lässt sich Bildungsungleichheit aus einer milieutheoretischen Perspektive diskutieren (Kapitel 2.3.6)? Zu diesen Fragen werden in den folgenden Kapiteln theoretische Erklärungsansätze und empirische Ergebnisse vorgestellt. Kapitel 2.4 fasst die Diskussion zusammen.

2.3.2 Unterschiedliche Bildungsbeteiligung als Folge unterschiedlicher Schulsysteme

Inwieweit das Bildungssystem soziale Unterschiede ausgleicht, fortschreibt oder sogar verstärkt, also ob strukturelle Bedingungen der Bildungssysteme für die unterschiedliche Bildungsbeteiligung verantwortlich sind, ist eine zentrale bildungspolitische Frage. Sie kann anhand von internationalen und nationalen Systemvergleichen untersucht werden. So zeigt sich beispielsweise im internationalen Vergleich, „dass selektive Grundbildungssysteme den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg verstärken, und zwar in der Tendenz umso ausgeprägter, je früher die Selektion erfolgt“ (Meyer 2009: 69; vgl. dazu auch Geissler 2006; Tillmann 2011). Hochselektive Bildungssysteme produzieren zudem „in der Tendenz einen erhöhten Anteil so genannter Minderleister“ (Meyer 2009: 69), Schülerinnen und Schüler, die

am Ende ihrer Schullaufbahn kaum die Mindestanforderungen erfüllen können. Dies ist für das Bildungssystem der Schweiz – wenn auch mit kantonalen Unterschieden – der Fall. Internationale Vergleiche, wie sie durch die OECD durchgeführt werden, aber auch nationale Vergleiche (für die Schweiz: Lischer 2004; Kronig 2007; Meyer 2009; Meyer & Hupka-Brunner 2012; für Deutschland: Schlicht 2011; international: Müller, Steinmann & Schneider 1997), verweisen auf grosse Unterschiede in der Ausgestaltung der Bildungssysteme mit der Konsequenz, dass nachobligatorische oder tertiäre Bildungsgänge unterschiedlich gut zugänglich sind. Für die Schweiz zeigt sich beispielsweise, dass der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss auf Tertiärstufe (Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule) im internationalen Vergleich relativ tief ist. Nur gerade 30 Prozent der Bevölkerung verfügt über eine entsprechende Qualifikation, ein Wert, der deutlich unter dem Durchschnitt aller OECD-Länder (40 Prozent) liegt (Meyer & Hupka-Brunner 2012: 125). Dies hängt damit zusammen, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe (in Deutschland Grundschule) nach dem 5. oder 6. Schuljahr, also im internationalen Vergleich früh, in eine nach Anspruchsniveau gegliederte Sekundarstufe I übertreten. Besuchen sie Bildungsgänge mit Grundansprüchen, so ist der Zugang zu einer Ausbildung auf Tertiärstufe weitgehend versperrt. Mit der Selektion am Ende der Primarstufe wird somit ein Entscheid über die Erreichbarkeit der gymnasialen Maturität gefällt. Aber auch das Erreichen der Berufsmaturität und damit eines Fachhochschulzugangs wird schwieriger, da dafür ein Lehrabschluss und die Berufsmaturitätsschule erfolgreich absolviert werden müssen. Damit fällt der Selektionsentscheid „früh und stark“ (ebd.: 126). Da in der Schweiz die Kantone die Hoheit über das Volksschulwesen innehaben, interessiert, ob die Möglichkeiten und Bedingungen des Zugangs zu nachobligatorischen und tertiären Ausbildungsgängen in allen Kantonen ähnlich ausgeprägt sind. Ist dies nicht der Fall, so kann von regional unterschiedlichen Chancen auf eine weiterführende Schullaufbahn geschlossen werden.

Abbildung 2-2 veranschaulicht auf der Basis von Daten des Bundesamtes für Statistik, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen zwischen den Kantonen tatsächlich erheblich variiert. Er schwankt zwischen 10 Prozent im Kanton Obwalden und 45 Prozent im Kanton Glarus. Im Kanton Bern beträgt er 43 Prozent und liegt deutlich über dem schweizerischen Durchschnitt von 30 Prozent. Die kantonal unterschiedlichen Verteilungen auf die Sekundarstufe I mit Grund- oder erweiterten Ansprüchen lassen sich nicht durch Intelligenz- oder Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler erklären, wie Lischer (2004) argumentiert. Vielmehr sind sie als eine Folge unterschiedlicher Schulstrukturen und der damit verknüpften Selektionspraktiken zu interpretieren.

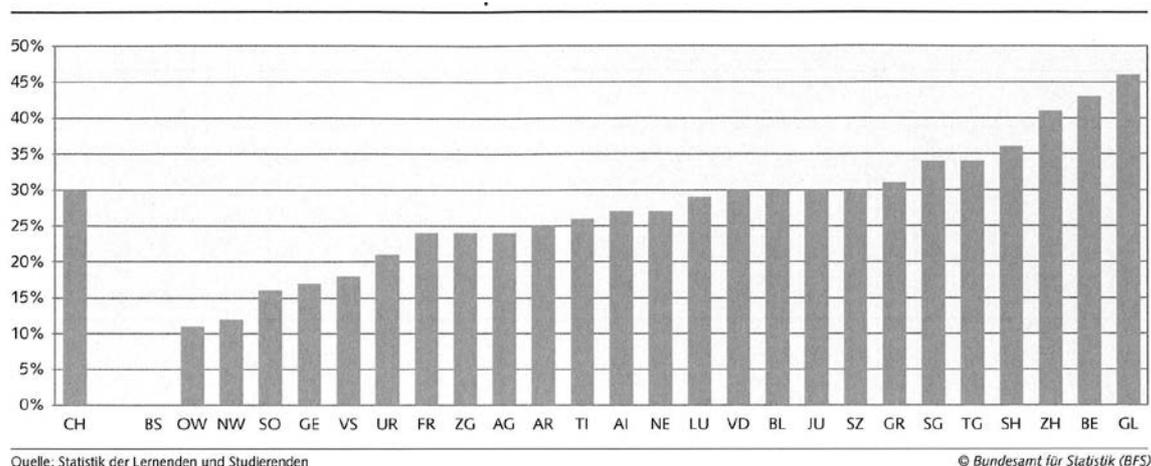


Abb. 2-2: Anteil der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen 2003 (Lischer 2004: 7)

Für Schülerinnen und Schüler, welche die Sekundarstufe I mit Grundansprüchen besuchen, sind nachobligatorische Bildungsgänge nur schwer zugänglich (s. Abb. 2-2). Ob sie eine Lehrstelle finden, hängt jedoch auch von der Nachfragestruktur des kantonalen und lokalen Lehrstellen- und Arbeitsmarktes ab. Insofern kann aufgrund dieses Vergleichs nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass im Kanton Bern insgesamt weniger Jugendliche eine Berufslehre machen können als im Kanton Obwalden oder in der Gesamtschweiz.

In Zusammenhang mit der nationalen Herkunft der Schülerinnen und Schüler interessiert, dass der Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung in den Kantonen auf den Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen keinen Einfluss hat (vgl. Lischer 2004: 7). So stellt Kronig aufgrund einer eigenen Datenerhebung fest, dass ausländische Schülerinnen und Schüler „besonders in solchen Kantonen überrepräsentiert [sind], die nur über eine geringe relative Zahl an anspruchsärmeren Realschulplätzen [Sekundarstufe I mit Grundansprüchen] verfügen“ (Kronig 2007: 219). Aus seiner Sicht zeigt dies, dass die Möglichkeiten von Kindern ausländischer Familien auf Bildungserfolg nicht nur von der „Anstrengungsbereitschaft und der Leistungsfähigkeit des Einzelnen“ (ebd.: 218) abhängen. Vielmehr gilt, dass das kantonale Schulsystem resp. der Schulkanton und sein Bildungsangebot die Bildungslaufbahn der Schülerinnen und Schüler deutlicher beeinflusst als die Nationalität. „Gewöhnlich wird in bildungsstatistischen Analysen die Population der Kinder anderer Nationalität nach ihren Herkunftsnationen mit dem Ziel ausdifferenziert, eine grössere Aufklärung der ausbleibenden Bildungserfolge zu erreichen [...]. Dieser Erklärungsgewinn wird jedoch durch die regionale Bildungsstruktur wenigstens teil-

weise wieder aufgehoben“ (ebd.: 20f). Kronig hat dabei weniger die räumliche als vielmehr die Angebotsstruktur des Bildungssystems im Blick. Der Zusammenhang von sozialräumlicher Segregation und Bildungserfolg muss kleinräumig betrachtet werden (vgl. dazu bspw. Oester et al. 2008) und wird in Kapitel 2.3.5 thematisiert.

Die Ergebnisse verdeutlichen dennoch, dass Schulerfolg nicht ausschliesslich das Ergebnis von Leistung ist. Sowohl Schulstrukturen, als auch soziale Herkunft und Nationalität bedingen den Schulerfolg. „Nach unseren Daten [...] wird ein Schweizer Mädchen aus gutem Hause mit durchschnittlichen Leistungen mit einer Wahrscheinlichkeit von 88 Prozent positiv selektioniert und kann eine weiterführende Schule besuchen. Bei dem Jungen aus einer unterprivilegierten Zuwandererfamilie beträgt dieses Wahrscheinlichkeit – trotz gleicher Leistungen – noch knapp 30 Prozent“ (Kronig 2010: 8).

Die vergleichende Sicht auf die Bildungsstatistik verschiedener Kantone oder Länder zeigt auf, dass die Ausgestaltung des Bildungssystems Folgen für die Bildungsbeteiligung von gesellschaftlichen Gruppen hat. Je nach Wohnort ist die Chance auf den Besuch einer nachobligatorischen Ausbildung auf der Sekundarstufe II oder auf Tertiärstufe unterschiedlich ausgeprägt. Somit ist einerseits das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit und Chancengleichheit in Frage gestellt (Kronig 2013: 46), andererseits lässt dies unterschiedliche sozialstrukturelle Folgen insbesondere für ländliche versus städtische Regionen vermuten (Hillmert 2010: 82). Der kantonale und der internationale Vergleich von Schulsystemen verweist auf eine Vielzahl von Einflussfaktoren für Schulerfolg. Neben der sozialen Herkunft und der Staatsangehörigkeit spielen die lokale Angebotsstruktur sowie die damit verknüpfte Übertritts- und Selektionspraxis eine Rolle. Bildungstitel können insofern knapp oder ausreichend zugänglich sein, was zu unterschiedlichen Wettbewerbsbedingungen für Schülerinnen und Schüler führt. Wird die individuelle Leistung als Grundlage für Schulerfolg in Frage gestellt, hat dies jedoch auch Konsequenzen für den demokratischen Anspruch der Schule.

Für die vorliegende Untersuchung sind diese Überlegungen insofern von Belang, als sie zu den Rahmenbedingungen gehören, unter denen Eltern die Schullaufbahn ihrer Kinder begleiten. Im Kanton Bern ist der Wettbewerb um Bildungstitel mit der Option auf eine weiterführende Bildungslaufbahn vergleichsweise ausgeprägt. Schülerinnen und Schüler sind in dieser Logik im Schulsystem einem härteren Selektionsdruck ausgesetzt als z.B. im Kanton Obwalden. In diesem Wettbewerb gewinnen askriptive Merkmale an Bedeutung, um Selektionsentscheide zu legitimieren, wie die Vertreterinnen und Vertreter des Ansatzes der institutionellen Diskriminierung argumentieren. Um diesen Ansatz geht es im folgenden Kapitel.

2.3.3 Bildungsungleichheiten als Folge institutioneller Diskriminierung

Die Untersuchung von institutionellen Normen und Praktiken schliesst an die im vorangehenden Kapitel vorgestellten Ergebnisse an. Die Vertreterinnen und Vertreter des Ansatzes der institutionellen Diskriminierung argumentieren, dass in der Institution Schule Praktiken und Normen eingelagert sind, die Kinder und Jugendliche aus privilegierten Familien bevorzugen. Institutionelle Diskriminierung bezeichnet Gomolla als „Ergebnis sozialer Prozesse“ (2010: 64). Diese manifestieren sich in den gesellschaftlichen Institutionen. Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung fokussiert „die Wirkungen etablierter gesellschaftlicher Machtverhältnisse“ (ebd.). Er fasst damit Bildungssysteme als Institutionen auf, in denen die Interessen, Werte und Normen der dominanten gesellschaftlichen Gruppen eingelagert sind. Um institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem zu untersuchen, schlägt Gomolla ein zweischrittiges Vorgehen vor.

In einem ersten Schritt geht es darum, anhand statistischer Daten aufzuzeigen, welche sozialen Gruppen relativ zu anderen sozialen Gruppen überproportional und systematisch in bestimmten Bereichen vertreten sind. Weiter muss anhand von Analysen nachgewiesen werden, „dass Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Bevölkerungsgruppen nicht ursächlich auf Eigenschaften der jeweiligen Teilpopulationen zurückzuführen sind, sondern als Effekte der Strukturen, Programme, Regeln und Routinen in den Organisationen gelten können“ (ebd.: 73f.). Im Fokus der Analyse stehen somit in einem weiteren Schritt die Praktiken einer Institution und ihrer Akteurinnen und Akteure. Unter anderem lassen sich diese an den selektionsrelevanten Übergängen im Bildungssystem aufzeigen, wie Gomolla und Radtke in ihrer Untersuchung zeigen (Gomolla & Radtke 2002).

Für die Schulen im deutschsprachigen Raum und somit auch in der Schweiz spielt, wie wir gesehen haben, in diesem Zusammenhang die Selektionspraxis am Ende der Primarschule eine relevante Rolle. Bei der mit dieser Selektion einhergehenden Differenzierung spielen askriptive Merkmale wie Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund eine messbare Rolle, die zumindest nicht ausschliesslich auf Begabungs- und Leistungsunterschiede zurückgeführt werden können (Lischer 2004; Kronig 2007; Meyer 2009; Coradi Vellacott & Wolter 2005). Folglich muss es – will man institutionelle Diskriminierung nachweisen – darum gehen aufzuzeigen, welche Praktiken Schulen entwickeln, um mit heterogenen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen umzugehen. Solche Praktiken haben meist zum Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden und Selektionsentscheide zu legitimieren. So werden Schülerinnen und Schüler aus tiefen sozialen Schichten und/oder ausländischer Eltern bei Selektionsentscheidungen ungünstige Lernbedingungen im Elternhaus unterstellt. Als ungünstige Lernbe-

dingungen gelten z.B. mangelnde Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben oder auch kein Platz, um Hausaufgaben zu erledigen und in Ruhe zu lernen (Gomolla 2010; Gomolla & Radtke 2002; Oester et al. 2008).

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass sich Lehrpersonen und Schulverantwortliche an Normalitätsvorstellungen orientieren, die mit einer zunehmenden Heterogenität von Schülerinnen und Schülern bezüglich ihrer Vorkenntnisse, Erfahrungen, Lebensstile und Lebensformen herausgefordert werden. Aus der Sicht der Interkulturellen Pädagogik ginge es in einer solchen Situation darum zu prüfen, welche „Normalitätsannahmen [...] im Bildungssystem explizit oder unausgesprochen Geltung haben (zum Beispiel: Was wird als ‚angemessene‘ Bildungsvoraussetzung aufgefasst? Welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Anschauungen oder Haltungen bekommen den Status des ‚Bildungswerts‘ eingeräumt und welche nicht?)“ (Gogolin 2011b: 56).

Zentrales empirisches Beispiel in diesem Zusammenhang ist wie erwähnt die Diskussion um den „monolingualen Habitus“ der Schule (Gogolin 2011b; Gogolin & Neumann 1997). Damit ist nicht nur gemeint, dass in der Schule eine Sprache, nämlich Deutsch, die Norm ist. Der monolinguale Habitus impliziert zudem, dass Kenntnisse anderer Sprachen, insbesondere anderer Familiensprachen, schulischer Leistung abträglich ist. So plädiert Gogolin (2011b) für eine Schule, die bildungssprachliche Kompetenzen vermittelt. „Die Unterscheidung zwischen Alltags- und Bildungssprache geht auf internationale Forschung zurück, die zeigt, dass die Fähigkeit zur umgangssprachlichen Verständigung nicht ausreicht, um einen Bildungsweg erfolgreich zu durchlaufen. [...] Bildungssprache beruht eher auf den Merkmalen formaler Rede, wie sie im Schriftsprachgebrauch üblich sind, als auf Merkmalen mündlicher Alltagsprache“ (ebd.: 68). Die Forderung macht zweierlei deutlich. Einerseits zeigt sich die Bedeutung von Sprache für schulische Lernprozesse, wie sie auch Bourdieu in Zusammenhang mit kulturellem Kapital akzentuiert (Bourdieu 2001a; Bourdieu 2001b; Bourdieu 1987). Andererseits wird betont, dass Bildungssprache systematisch erlernt werden kann und in diesem Sinne für deutschsprachige sowie zwei- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler gleichermaßen – wenn auch mit unterschiedlichen Voraussetzungen – erlernt werden muss. In diesem Zusammenhang geht es darum, „die besonderen Bildungsvoraussetzungen Zweisprachiger angemessen“ zu berücksichtigen (Gogolin 2011b: 67). Das bedeutet, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Normalität betrachtet und nicht als Abweichung begriffen wird, damit der monolinguale Habitus der Schule überwunden werden kann.

Hinweise auf institutionelle Diskriminierung resp. Normalitätsvorstellungen, die in den Praktiken und Normen der Institution Schule eingelagert sind, lassen sich aus Dokumenten von

Schulen, Schulbehörden und der Bildungspolitik, aus Interviews mit Lehrpersonen und aus Unterrichtsbeobachtungen rekonstruieren (vgl. Oester et al. 2008; Gomolla & Radtke 2002; Gogolin 2011a; Gogolin & Neumann 1997; Gomolla 2005). Auch der schulische Fächerkanon und die damit verknüpften Inhalte setzen spezifische Formen des Vorwissens und Könnens voraus, über das Kinder aus Familien ausländischer Herkunft oder auch aus sozial benachteiligten Schichten wenig verfügen. Das in der Schule erworbene Wissen der Eltern, wird in der lokalen Schule wenig anerkannt und nur sehr selektiv gewürdigt. Es lässt sich daher argumentieren, dass in der Schule inhaltliches Wissen und Sprachkenntnisse gefordert sind, die nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen mitbringen resp. aufgrund ihrer Herkunft mitbringen können. Dies hat mit der „historischen Gewordenheit [...] und [dem] jeweiligen sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Kräftefeld“ (Gomolla 2010: 75) zu tun, in das die lokale Schule oder auch das nationale Bildungssystem eingebettet ist. Für die vorliegende Untersuchung werden Dokumente wie das Volksschulgesetz und der Lehrplan des Kantons, das Schulreglement sowie die Bildungsstrategie der Gemeinde hinsichtlich Normalitätsvorstellungen analysiert. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4 dargestellt.

In eine ähnliche Richtung wie die Vertreterinnen und Vertreter des Ansatzes der Institutionellen Diskriminierung argumentieren jene Autorinnen und Autoren, die sich mit kultureller Passung und Bildungsungleichheit befassen (Budde 2010; Kramer & Helsper 2010; Kramer et al. 2009). Aus ihrer Perspektive ist die „Kopplung von Schulerfolg und sozialer Herkunft“ (Kramer & Helsper 2010: 103) in Anlehnung an Bourdieu und Passeron (Bourdieu & Passeron 1971) auf einen „Passungskonflikt“ zwischen in der Schule gefordertem und im Umfeld der Familie erworbenem Habitus zurückzuführen. Der „Zusammenhang zwischen Bildung, Milieu und Handlungsbefähigung“ (Kramer & Helsper 2010: 106), der in dieser sozialisationstheoretischen Perspektive vertreten wird, führt zu unterschiedlichen „milieuspezifischen Habitusformen“ (Grundmann et al. 2007: 47, zitiert in ebd.: 107) von Kindern beim Übertritt in die Sekundarstufe I. Vor diesem Hintergrund wird davon ausgegangen, dass es insbesondere Kinder der sozial benachteiligten Milieus in einer „antagonistischen Struktur“ zur Schule stehen. In diesen Milieus wird die Erfahrung tradiert, dass ihre spezifischen „Bildungs- und Wissensformen“ (ebd.) von der Institution Schule weder wahrgenommen noch anerkannt werden. Konkret kann sich dies darin äussern, dass die Milieuzugehörigkeit der Lehrpersonen einer Schule eine mehr oder weniger ausgeprägte Schulkultur hervorbringt. Das Autorenteam folgert: „je deutlicher Lehrkräfte selbst milieuspezifisch-partikulare Haltungen und Praktiken zur Geltung bringen, umso deutlicher ist die grundlegende professionelle Haltung einer

gleichberechtigten Eröffnung von Bildungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler gefährdet“ (Helsper et al. 2009: 356). So entstehen Konstellationen, in welchen „Schulkulturen zu sozialen Milieus in einem korrespondierenden Verhältnis der Homologie, der Nähe oder Distanz bis hin zur Abstossung“ (Kramer und Helsper 2010: 110) stehen können. Die Autoren untersuchen dies anhand von Gesprächen mit Jugendlichen, die der Anforderungen ausgesetzt sind, „in der Auseinandersetzung mit den schulkulturell dominanten und der familialen Bildungsorientierung ihre individuellen Bildungsorientierungen“ zu entwickeln (Busse 2010: 241). Busse geht es darum „die interaktiven Entstehungs- und Reproduktionsprozesse von sozialer Benachteiligung im Bildungssystem“ (ebd.) in den Blick nehmen.

Solche interaktiven Entstehungsprozesse von Benachteiligung untersuchen Annette Lareau und Kolleginnen anhand von Elterngesprächen. Sie zeigen mit Bezug auf Bourdieus Habituskonzept auf, wie gebildete Eltern in Gesprächen mit den Lehrpersonen ihre Interessen und die Interessen ihrer Kinder artikulieren und durchsetzen können. Dies gelingt weniger gebildeten Eltern nicht. Diese unterliegen den Lehrpersonen aufgrund ihrer sprachlichen und argumentativen Möglichkeiten und müssen ihre Bildungsinteressen zurückstecken (Lareau & Cox 2011; Weininger & Lareau 2003).¹

Auch die Überlegungen von Bittlingmayer und Bauer (Bittlingmayer & Bauer 2007) lassen sich als Beitrag zur Diskussion über institutionelle Diskriminierung lesen. Sie bezeichnen vier Aspekte des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, die sich nachteilig auf die Schullaufbahn auswirken können. So verfügen Schülerinnen und Schüler aus unterprivilegierten Milieus erstens über weniger ausserschulische Bildungsanlässe, die sich in der Institution Schule im Sinne der Schulleistungen verwerten lassen. Die Institution Schule wird zweitens als „strukturblind gegen Wissensformen und individuelle Lernprozesse [bezeichnet], die außerhalb der eigenen institutionellen und curricularen Logik liegen (ebd.: 169). Die Autoren verweisen drittens auf milieuspezifische Konfliktlösungsmuster, die in den sogenannten bildungsfernen Milieus weniger verbal orientiert seien als in der Schule oder in sogenannten bildungsnahen Milieus. Und als vierten Punkt erwähnen Bittlingmayer und Bauer den Befund, dass Lehrpersonen selber kaum je sozial benachteiligter Herkunft sind, „sodass für die Kinder und Jugendlichen dieser Milieus selbstverständliche Alltagspraktiken oder auch sprachliche Habitus in der Regel von den Lehrerinnen und Lehrern als deviant abgewertet werden. Das gilt insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund aus den ehemaligen Gastarbeiteranwerbeländern oder aus dem osteuropäischen Raum (ebd.: 169).

¹ Dabei interessiert sie u.a. auch die Frage, ob sich Bourdieus theoretische Konzepte für den US-amerikanischen Kontext fruchtbar machen lassen.

Für die vorliegende Untersuchung lässt sich in Anlehnung an den Ansatz der Institutionellen Diskriminierung festhalten, dass Eltern implizit oder explizit mit den Normalitätsvorstellungen von Schule und Lehrpersonen konfrontiert werden. Diese können je nach Schule und schulischem Umfeld variieren, was darauf verweist, dass sowohl schulkulturelle Fragen wie auch die kleinräumige residentielle Segregation für die Analyse von Prozessen der Entstehung von Bildungsungleichheit zu berücksichtigen sind. Eltern sehen sich Erwartungen ausgesetzt, z.B. ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen, die sie aus unterschiedlichen Gründen oder aufgrund eines nicht der lokalen Schule entsprechenden Bildungshintergrundes nicht erfüllen können. Wie in Kapitel 5 ersichtlich wird, werden sie zudem von Seiten der Schule aufgrund ihrer sozialen Herkunft und / oder ihrer Migrationsgeschichte als Angehörige eines bestimmten Milieus angesprochen. Sie müssen sich in Elterngesprächen mit den Lehrpersonen über das schulische Verhalten und das Leistungspotenzial ihrer Kinder verständigen. Umgekehrt haben sie selber Vorstellungen davon, wie Schule funktionieren soll und was eine fähige Lehrperson auszeichnet. Ihre eigenen Normalitätsvorstellungen in Bezug auf Schule werden durch die Schulsituation ihrer Kinder einer Bewährungsprobe ausgesetzt. Wie Eltern damit umgehen, ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

2.3.4 Kleinräumige sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheit

Wie in Kapitel 2.3.2 gezeigt, beeinflussen die unterschiedlichen Schulsysteme die Möglichkeiten der Kinder in eine Sekundarschule mit erweiterten Ansprüchen überzutreten. Ist das Angebot an entsprechenden Plätzen eher knapp – wie z.B. im Kanton Bern – verstärkt dies den Wettbewerb um Bildungstitel. In der Sekundarstufe I entstehen zudem durch die differenzierten Leistungsniveaus unterschiedliche Lernumwelten, welche die schulische Performanz der Lernenden beeinflussen (Deutschland: Geissler 2006; Baumert, Stanat & Watermann 2006; Ditton 2010; Diefenbach 2010; Schweiz: Angelone & Ramseier 2012; Bauer & Ramseier 2011; Ramseier 2008; Ramseier & Brühwiler 2003; Rüesch 1999). Ungünstige Lernbedingungen entstehen somit auch, indem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zu einer Klasse zusammengefasst werden, wie dies durch den Übertritt in die Sekundarstufe I mit Grundansprüchen am Ende der Primarschulzeit geschieht.

Aber auch sozialräumliche Segregation, d.h. die Konzentration von nichtprivilegierten Familien und ihren Kindern an einem spezifischen Schulstandort, haben ungünstige Lernbedingungen zur Folge. Unterschiedliche Lernumwelten sind damit auch Folge der demographischen Zusammensetzung der Bevölkerung im Einzugsgebiet einer Schule (für die Schweiz: Jünger 2008; Coradi Vellacott 2007; Coradi Vellacott 2006; Oester et al. 2008).

Statistisch lässt sich eine ungleiche Verteilung der sozioprofessionellen Kategorien als Indikator für die Sozialstruktur entlang von ländlichen Regionen und städtischen Zentren feststellen. „In den einkommensstarken Gemeinden sind die höheren Berufe und Kader klar übervertreten, während in den agrarischen Gemeinden Selbständige und Landwirte überdurchschnittlich häufig sind. Der Anteil der Selbständigen und gelernten Arbeitskräfte (Handwerker) fällt dabei mit grösserer Nähe zu den Zentren fast kontinuierlich, während umgekehrt der Anteil der Qualifizierten und Kaderangehörigen ansteigt“ (Stamm & Lamprecht 2005: 59). Auch innerhalb der städtischen Zentren kommt es zu einer Polarisierung soziodemographischer Verhältnisse, wie die Ergebnisse einer Studie im Auftrag des Bundesamtes für Statistik (Da Cunha & Both 2004) verdeutlichen. So bieten städtischen Zentren für finanzkräftigere und gut ausgebildete Schichten vielfältige Angebot, ihren Lebensstil zu pflegen. Gleichzeitig stellen sie den Verliererinnen und Verlierern der wirtschaftlichen Entwicklung Nischen und Rückzugsgebiete zur Verfügung (ebd.: 89, 95). Folge ist eine sozialräumliche Differenzierung und Segregation innerhalb von städtischen Zentren, die in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit am Beispiel des Stadtteils VI der Stadt Bern veranschaulicht wird.

Die kleinräumige sozialräumliche Segregation in den Quartieren wirkt sich auf die Schulen aus (Ditton & Krüsken 2007; Heintze 2007; Klemm 2008; Häussermann 2005; Stienen 2006b; Oester et al. 2008). „Das Prinzip der Wohnortnähe führt [...] dazu, dass sich in den Grundschulen die sozialen Strukturen der Wohngebiete widerspiegeln. In den Schulen entsteht ein Abbild der lokalen Strukturen und ihrer Disparitäten. Damit resultieren voneinander sehr verschiedene und in sich homogene privilegierte bzw. unterprivilegierte bis deprivierte Lernkontexte von Schulen und Schulklassen. Im Durchlaufen der Schullaufbahn werden vom Schuleintritt an Weichen gestellt und sind markante Pfade der Reproduktion von Ungleichheit vorgezeichnet“ (Ditton & Krüsken 2006: 154; Ditton 2013; Ditton & Aulinger 2011). Insofern wird verständlich, wenn Eltern aus einzelnen Quartieren wegziehen und dadurch die „Entmischung von Stadtteilen“ (Merkle & Wippermann 2008: 50) zum Thema wird. Familien ziehen in ein Wohn- und damit ein Schulumfeld, in welchem „Gleichgesinnte“ leben (Merkle & Wippermann 2008: 50; Fiechter 2008). Wie verschiedene Forschungsarbeiten zeigen, entstehen dadurch auch spezifisch schulbildungsnahe oder -ferne Peerkulturen (Oester & Brunner 2011; Keller 2007; Jünger 2008; Jünger 2010; Brademann & Helsper 2010; Busse 2010). Die sozialräumliche Segregation wirkt sich bereits bei Schuleintritt aus, indem unterschiedliche Lernbedingungen entstehen können. So zeigen Studien: „Je privilegierter die soziale Zusammensetzung einer Klasse ist, desto höher sind die durchschnittlichen Kompetenzen der Klasse beim Schuleintritt“ (Angelone & Moser 2011a: 50). Dies hat Folgen für die Lehrper-

son, die den Unterricht gestalten muss. Das Leistungspotenzial einer Schulklasse hängt also sowohl von der herkunftsspezifischen Zusammensetzung als auch von der Unterrichtsqualität resp. den Möglichkeiten der Lehrperson ab (Rüesch 1999; Rüesch 1998).

In der jüngeren Diskussion interessiert insbesondere, welche Folgen ein höherer Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweit- (oder Dritt-)Sprache für die durchschnittliche Leistungsperformanz einer Schulklasse hat. Die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zeigen, dass hauptsächlich die soziale Herkunft für ein geringeres Leistungsniveau in Schulklassen verantwortlich ist. Angelone und Moser (2011) halten aufgrund ihrer Untersuchung bei Primarschulklassen im Kanton Zürich allerdings fest, dass es schwierig sei „zu eruieren, welches der beiden Klassenmerkmale genau für die geringeren Leistungen verantwortlich gemacht werden kann. Die Analysen sprechen jedoch dafür, dass die soziale Zusammensetzung einer Klasse der entscheidende Faktor ist und weniger der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache“ (ebd.: 61). Dies hat zur Folge, dass Schülerinnen und Schüler bei gleichen Voraussetzungen in einer Klasse mit „vorwiegend privilegierter Zusammensetzung bessere Deutsch- und Mathematikleistungen“ erzielen als in einer Klasse mit „einer weniger privilegierten sozialen Zusammensetzung“ (ebd.). Ein Kind – je nachdem ob es eine durchschnittlich leistungsstarke oder durchschnittlich leistungsschwache Klasse besucht – befindet sich bei gleichen Leistungen in der einen Schulklasse im oberen oder in der anderen im unteren Leistungsbereich. Es kann somit als guter Schüler oder als mittelmässige Schülerin gelten (vgl. dazu auch Kronig 2007).²

Verschiedene Autorinnen und Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Schulkulturen (Budde 2010; Busse 2010; Helsper & Hummrich 2008; Herrmann 2013; Oester et al. 2008). Diese werden als Resultat von Deutungen der schulischen Situation in einem Stadtteil oder Quartier begriffen (Stošić 2011; Fiechter 2008; Brunner, Oester & Fiechter 2014; Oester & Brunner 2011). Die daraus entstehenden institutionellen Routinen oder kollektiven Handlungsmuster einer Schule resp. eines Kollegiums „greifen in diesem Sinne die »schwierige Lage« der eigenen Schule auf, sie rationalisieren sie aber auch. Sie bilden darüber hinaus immer auch einen Rahmen, der prägt, was schulintern möglich ist und was nicht“ (vgl. Herrmann 2013: 87). Diese kollektiven Handlungsmuster können in Bezug auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlich erfolgreich sein. So betont Herrmann dass es auch in „sozial belasteten Stadtteilen Schulen [gibt], in denen hervorragende Arbeit geleistet wird, in denen kreativ versucht wird, mit innovativen Verfahren

² Leistungsvergleiche zwischen Klassen derselben Schulen fördern zutage, dass die Qualität des Unterrichts und somit das Handeln der Lehrpersonen auf die Leistungen der Schulklassen einen eigenständigen Einfluss hat (Rüesch 1998; Hattie 2013; Büchner & Koch 2001).

und Unterrichtsformen auf die Ausgangslage und Herkunftsbedingungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen“ (ebd.: 81). Aus Sicht des Autors kann somit nicht davon ausgegangen werden, dass eine Schule in einer von der sozialen Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler her schwierigen Lage zwingend auch eine Schule ist, die im Leistungswettbewerb nicht mithalten kann (vgl. dazu auch Oester et al. 2008). So gibt es Schulen in von sozioökonomischen Problemen geprägten Stadtteilen, welche „deutlich überdurchschnittliche Leistungsergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler erreichen“ (Herrmann 2013: 81).

Die Ausführungen von Herrmann machen deutlich, dass eine problematische Schulkultur³ sich insbesondere dann auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt, wenn diese „ausserhalb der Schule über keinen weiteren Zugang zu anderen Bildungsressourcen“ verfügen „und keine häusliche, familiäre Unterstützung“ erhalten (ebd.: 86). Die Ergebnisse ergänzen die Befunde jener Studien, die sich mit der Passung des familialen und schulischen Habitus befassen (Busse 2010; Helsper et al. 2009; Kramer et al. 2009) und die ich dem Kapitel zur Institutionellen Diskriminierung zugeordnet habe. Diese Autorinnen und Autoren begreifen Schulkultur als symbolische Ordnung, die „durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit systemischen Vorgaben, bildungspolitischen Strukturentscheidungen vor dem Hintergrund historisch spezifischer Rahmenbedingungen und sozialen Aushandlungen“ (Busse 2010: 34), d.h. auch unter lokalen Prämissen generiert und reproduziert wird. In der vorliegenden Untersuchung wird darauf in Kapitel 5 eingegangen.

2.3.5 Bildungsungleichheiten als Folge des Zusammenspiels primärer und sekundärer Herkunftseffekte

In diesem Kapitel wird nun der derzeit in der Diskussion dominierende „strukturell-individualistische“ (Becker, Beck & Jäpel 2013:88) Ansatz zur Erklärung von Bildungsungleichheit vorgestellt. Die Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes sind der Rational-Choice-Theory und entsprechend methodologisch und theoretisch der „Tradition empirisch-deduktiver Theorienkonstruktion“ (Diekmann & Voss 2004: 14) verpflichtet. Bei der Modellbildung in Zusammenhang mit Rational-Choice-Theorien wird davon ausgegangen, dass die Akteurinnen und Akteure über Ressourcen verfügen und unter Restriktionen handeln. Sie können dabei „zwischen mindestens zwei Alternativen wählen“ (ebd.: 15) und folgen in ihren

³ Als Kernprobleme von solchen Schulen bezeichnet Herrmann: „1. Probleme im Leitungshandeln insbesondere inhaltliche und konzeptionelle Probleme; 2. Fehlende Zusammenarbeit im Kollegium, kein Identitätsempfinden, keine gemeinsame Reflexion des pädagogischen Handelns; 3. Schlechter Unterricht: Disziplinprobleme, keine echte Lernzeit, abwertendes Verhalten der Lehrpersonen gegenüber den Schülerinnen und Schülern; 4. Resignative Tendenzen: fehlende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen, Projektion der Probleme auf die Schülerinnen und Schüler“ (Herrmann 2013: 84).

Entscheidungen vorhersagbaren Regeln. Solche Wenn-dann-Regeln oder Ursache-Wirkung-Konzepte sollen individuelle Entscheidungen in voraussag- und berechenbaren Modellen darstellen. In dieser Theorietradition stehend modelliert Becker (2010b: 168) die Entstehung und Reproduktion von Chancenungleichheit im Bildungswesen wie in Abbildung 2-3 dargestellt.

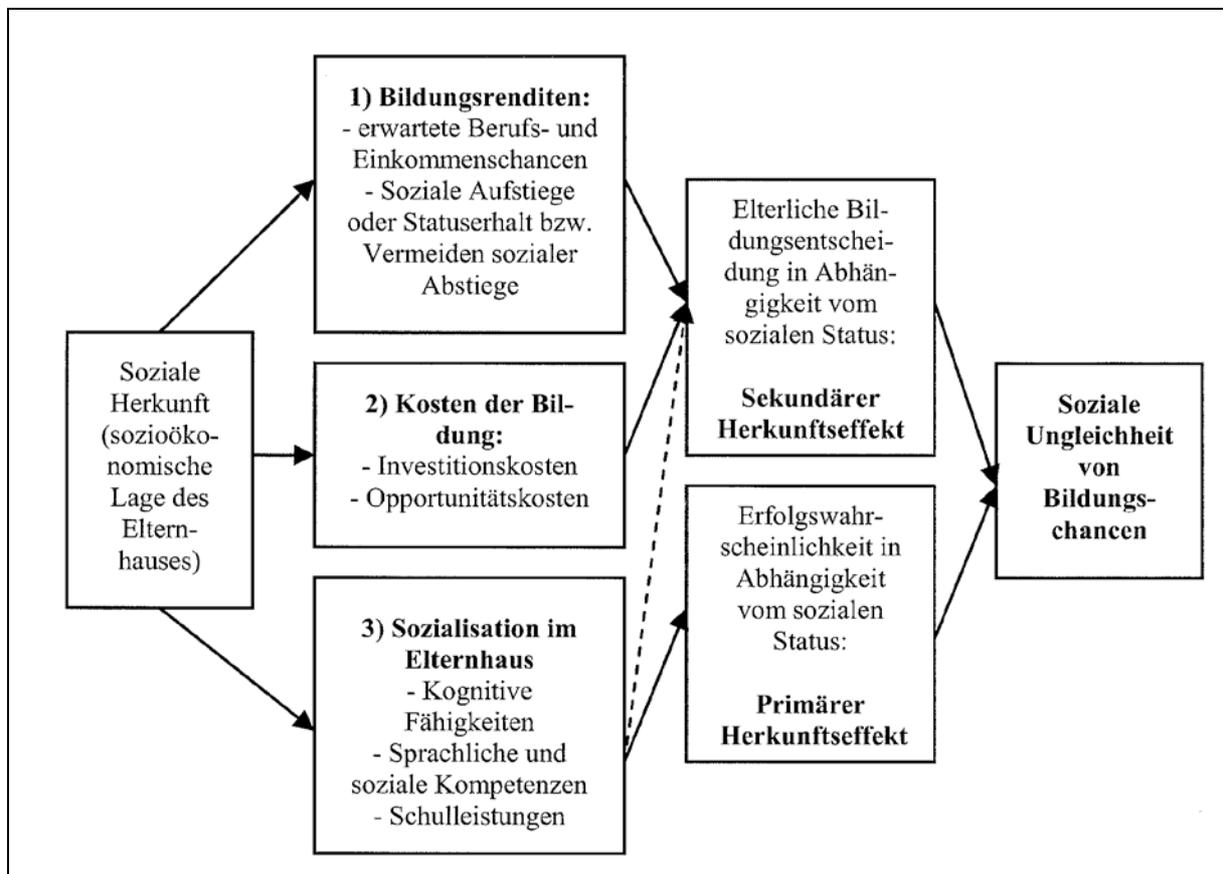


Abb. 2-3: Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen nach Boudon (1974) (Quelle: Becker 2010: 168)

Gemäss Modell (Abb. 2-3) erfolgt die Wahl einer Schule oder Schullaufbahn – dabei müssen mindestens zwei Möglichkeiten verfügbar sein – „nach der Abwägung von Vor- und Nachteilen höherer Bildung im Sinne einer quasi-ökonomischen Investitionsentscheidung“ (Becker 2010b: 167). So wird in diesem Modell beim Übertritt in die Sekundarstufe I das Leistungsvermögen des Kindes (Kosten) sowie die erwarteten Renditen (Nutzen) des angestrebten und als realistisch eingeschätzten Bildungsabschlusses (vgl. ebd.: 168f.) von den Eltern gegeneinander abgewogen.

Die primären Herkunftseffekte basieren auf den kognitiven Fähigkeiten, den sprachlichen und sozialen Kompetenzen und den Schulleistungen und umschreiben jene Aspekte, die im Modell (s. Abb. 2-3) in Abhängigkeit von dessen sozioökonomischer Lage direkt dem Elternhaus geschuldet sind.

Die Bildungsentscheidung hängt mit dem Sozialstatus des Elternhauses zusammen. Dies wird als sekundärer Herkunftseffekt beschrieben. Aus dieser Perspektive sind die sekundären Herkunftseffekte „bei gegebenen Schulleistungen die schichtabhängigen Unterschiede in der subjektiven Kosten-Nutzen-Bewertung und die Auswahl des Bildungswegs. Familien treffen Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Position, und wählen diejenige Schullaufbahn aus, die sie für vorteilhafter ansehen als andere Bildungswege. Nach Boudon (1974) sind elterliche Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen nur im Kontext der Lebensplanung und des Bildungsdenkens der Familie und der damit verbundenen Bildungstradition erklärbar“ (ebd.: 170).

Die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten und ihre Folgen für Bildungsungleichheit werden vielfältig diskutiert. Diese Diskussion wird in den folgenden Unterkapiteln anhand theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde überblicksartig dargestellt.

2.3.5.1 Primäre Herkunftseffekte: Soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern

Die *primären Herkunftseffekte*, also jene Einflüsse der sozialen Herkunft, „die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung der Schülerin oder des Schülers auswirken und in den Schulleistungen sichtbar werden“ (Angelone & Moser 2011: 14), werden „auf eine ungleiche Verteilung von leistungsrelevanten Ressourcen in der Herkunftsfamilie zurückgeführt“ (Solga & Becker 2012: 20). In der Logik des Modells werden sie somit als individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler resp. ihrer Familien begriffen.

Der Einfluss primärer Herkunftseffekte auf Schulleistungen ist in der Diskussion unbestritten und in der Schweiz (wie auch in Deutschland) vergleichsweise hoch. Meyer spricht in diesem Zusammenhang davon, dass „an der Schwelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I soziale Herkunft gewissermassen in Schultypen transformiert“ (Meyer 2009:68) werde. Dies gilt umso mehr, je ausgeprägter die Sekundarstufe I in verschiedene Niveaus differenziert ist. Bereits vor Schuleintritt haben Kinder mit ihrer sozialen Herkunft korrelierende unterschiedliche Lernvoraussetzungen, die sich im Laufe ihrer Schulkarriere verstärken. Der Schule gelingt es nur in Einzelfällen, diese herkunftsbedingten Unterschiede auszugleichen, wie die Ergebnisse der Bildungsforschung auch für die Schweiz nachweisen (Becker 2010b; Becker, Beck & Jäpel 2013; Becker, Jäpel & Beck 2011; Meyer 2009; Meyer & Hupka-Brunner 2012; Angelone & Ramseier 2012; Moser et al. 2011; Efionayi-Mäder et al. 2008; Moser 2001; Moser 2012; Moser et al. 2011; Moser & Lanfranchi 2008; Moser & Rhyn 2000).

So zeigen Analysen der PISA-Daten, dass die Leistungsunterschiede in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau im Verlauf der obligatorischen Schulzeit grösser werden – auch bei Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt (Angelone & Ramseier 2012: 239). Auch eine längsschnittlich angelegte Untersuchung von Angelone und Moser bei Schülerinnen und Schülern des Kantons Zürich bestätigt diese Ergebnisse (Angelone & Moser 2011b). Die Leistungsunterschiede nehmen sowohl mit als auch ohne statistische Kontrolle der Lernvoraussetzungen (Alter, Erstsprache, Geschlecht, kognitive Grundfähigkeiten, soziale Herkunft) der Schülerinnen und Schüler in den Promotionsfächern Deutsch und Mathematik zu. Die Analysen zeigen, dass „der Lernerfolg durch die soziale Herkunft geprägt wird. Je höher die soziale Herkunft ist, desto grösser ist der Leistungszuwachs. [...] Die primären Herkunftseffekte verstärken sich im Verlauf der Primarschule. Die Schere öffnet sich vor allem zwischen den beiden Extremgruppen: den Schülerinnen und Schülern mit benachteiligter und jenen mit privilegierter sozialer Herkunft“ (ebd.: 29). Wie sich die soziale Herkunft auf den Leistungszuwachs und das Bildungsniveau der Kinder auswirkt, wird meist relativ pauschal umschrieben. So wird davon ausgegangen, „dass Elternhäuser mit vorteilhaften sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen eher in der Lage sind, ihren Kindern eine lernförderliche Entwicklungsumgebung zu bieten. Dabei haben sich vor allem elterliche Unterstützungs- und Motivationsprozesse als bedeutend erwiesen“ (Angelone & Ramseier 2012: 240).

In neueren Untersuchungen werden für die Operationalisierung des ‚Migrationshintergrundes‘ der Familien verschiedene Variablen verwendet. Die Staatsangehörigkeit (Schweizer/Schweizerin, Ausländer/Ausländerin resp. Staatsangehörigkeit) wird z.B. bei Meyer (Meyer 2009) nach Herkunftsländern differenziert. So wird deutlich, dass die soziale Herkunft – festgelegt aufgrund des Geburtslandes und der sozialen Stellung des Vaters – bei Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse in der Schweiz bereits im Jahr 2000 deutlich variiert. „Das Herkunftsland junger Migrantinnen und Migranten steht also nicht nur für eine bestimmte Sprache, Ethnie oder Kultur, sondern ganz stark auch für einen bestimmten sozialen Status im Einwanderungsland Schweiz“ (ebd.: 67). Im Vergleich mit der einheimischen Bevölkerung verfügen Eingewanderte aus Frankreich und Belgien über einen höheren sozialen Status, solche aus Spanien, Italien, Ex-Jugoslawien, der Türkei und Portugal – den klassischen Anwerbeländern für Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter – über einen tieferen (ebd.; vgl. für Deutschland z.B. Baumert & Maaz 2012). Der rechtliche Status ‚Ausländer/Ausländerin‘ lässt sich nach Aufenthaltsstatus und nach Grund für die Einwanderung differenzieren (s. Anhang 1). Diese Kategorien werden in der offiziellen Bevölkerungsstatistik verwendet.

In Schulleistungsvergleichen, wie z.B. PISA (Moser et al. 2011; Baumert & Maaz 2012; vgl. Schwippert et al. 2007) wird nach in der Familie gesprochener Sprache differenziert. Diese Unterscheidung ist der Erkenntnis geschuldet, dass insbesondere die Sprachkenntnisse der Kinder zugewanderter Familien für die schulischen Leistungen in Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen prägend sind (Bauer & Ramseier 2011; Klieme et al. 2010; Ramseier 2008; Ramseier & Brühwiler 2003; Angelone & Ramseier 2012; Gogolin 2011b). Die Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung von Moser et al. (2011) zeigen jedoch, dass die Erstsprache für den Lernzuwachs der Kinder in den ersten sechs Schuljahren „im Lesen und in der Mathematik kaum von Bedeutung“ ist (Angelone & Moser 2011b: 29). Im Lernbereich *Wortschatz* holen die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gegenüber den deutschsprachigen Kindern stark auf. Die Autoren folgern: „Die Darstellung der Ergebnisse nach statistischer Kontrolle der Lernvoraussetzungen zeigt, dass das Aufwachsen mit zwei Sprachen an sich nicht für den geringeren Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache verantwortlich gemacht werden kann, sondern die soziale Herkunft. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache stammen überproportional aus sozial benachteiligten Verhältnissen, weshalb ihr Leistungszuwachs weniger steil verläuft als jener der Kinder mit Deutsch als Erstsprache“ (ebd.: 29f).

Die soziale Herkunft bleibt somit prägender Faktor für den Erfolg im Bildungssystem. Und: „Je rigider die leistungsbezogenen Sortier- und Selektionsleistungen des Bildungssystems sind, desto grösser sind die Gewichte primärer Herkunftseffekte bei den Übergangsstellen im Bildungssystem“ (Becker 2013: 409).

Im Modell von Becker (Abb. 2-3) werden primäre Herkunftseffekte als „kognitive Fähigkeiten, sprachliche und soziale Kompetenzen und Schulleistungen umschrieben“ (2010b: 168). Die soziale Herkunft ist als sozioökonomische Lage des Elternhauses erfasst. In Zusammenhang mit Zuwanderung bleibt zu überlegen, wie die sozioökonomische Lage der zugewanderten Bevölkerung adäquat beschrieben und in die bestehenden Konzepte zur Beschreibung der Sozialstruktur integriert werden kann. Schulabschlüsse sind international oftmals schwierig zu vergleichen. In anderen Ländern erworbene berufliche Qualifikationen werden in der Schweiz häufig nicht anerkannt. Beides hat Folgen für die Integration Eingewanderter in den Arbeitsmarkt und somit auf ihren Sozialstatus. Die Gruppe der Zugewanderten ist den letzten Jahrzehnten in der Schweiz zudem – wie z.B. Meyer (Meyer 2009) gezeigt hat – heterogener geworden.

Auf die Schwierigkeit, Bildungs- und Berufsabschlüsse von *Zugewanderten* und *Einheimischen* zu vergleichen und damit auch zueinander in Beziehung zu setzen verweisen auch Becker und sein Team. Es zeigt sich, dass „bildungsförderliche Ressourcen (etwa objektivierte kulturelles Kapital) [...] – je nach Herkunftsland und Aufnahmeland – oftmals nicht auf gleiche Weise verwertet werden können wie im Herkunftsland“ (Beck, Jäpel & Becker 2010: 323; vgl. auch Diefenbach 2010; Sixt & Fuchs 2009).

Die Diskussion zeigt, dass die soziale Positionierung der zugewanderten Bevölkerung nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Bedingungen des Aufnahmelandes gedacht werden kann. Die daraus entstehenden sozialen Dynamiken und Distinktionsprozesse verändern das gesellschaftliche Gefüge. Das Modell vermag nicht zu berücksichtigen, dass die sozioökonomische Lage nicht Ursache, sondern bereits Ergebnis sozialer Ungleichheit ist. Wie diese Feststellung für das Modell der primären und sekundären Herkunftseffekte sinnvoll operationalisiert werden kann, bleibt vorläufig offen.

2.3.5.2 Sekundäre Herkunftseffekte: Bildungsentscheidungen sozial positionierter Individuen

Bei Übergängen im Bildungssystem, insbesondere von der Primar- in die nach Anspruchsniveau gegliederte Sekundarstufe I, sind die sekundären Herkunftseffekte resp. die Bildungsentscheidungen der Familien aus Sicht der Rational-Choice-Theorie für die weitere Schullaufbahn relevant (Ditton 2007a; Ditton & Krüsken 2009; Blossfeld 2013; Becker & Schubert 2011; Maaz & Nagy 2009; Stubbe 2009; für die Schweiz: Moser et al. 2011; Moser & Rhyn 2000; Becker 2010; Meyer 2009; Meyer & Hupka-Brunner 2012).

Blossfeld (2013) zeigt in seinen Untersuchungen zu Übergängen im Bildungssystem, dass Eltern privilegierter sozialer Herkunft ihre Kinder auch dann auf eine weiterführende Schule schicken, wenn die Leistungen des Kindes dies aus Sicht der Lehrperson nicht rechtfertigen (vgl. auch Gresch, Baumert & Maaz 2009; Kleine, Paulus & Blossfeld 2009; Stocké 2009). Umgekehrt fällen untere soziale Schichten Bildungsentscheidungen, die nach Einschätzung der Lehrperson unter dem Leistungspotenzial der Kinder bleiben. Ihre Übertrittsentscheidungen fallen weniger ambitioniert aus. Damit wird – so folgert Blossfeld (2013) – ein sozialer Ausgleich des Bildungssystems trotz des Engagements von Lehrpersonen verhindert. „Obwohl die verbindliche Lehrerempfehlung sicherlich an sich sozial selektiv ist, so reduziert sie den Einfluss sozialer Herkunft auf das Übergangsverhalten am Ende der Grundschulzeit noch erheblich. Denn die schulischen Leistungen der Kinder bekommen bei einer verbindlichen Lehrerempfehlung ein stärkeres Gewicht“ (ebd.: 87).

Diese Ergebnisse werden von Ditton und Krüsken (2009) bestätigt und differenziert. Ihre Untersuchung zeigt, dass im nach Leistungsniveau differenzierten Bildungssystem in Deutschland bei Bildungserwartungen Abstriche gemacht werden müssen. Dies betrifft drei Viertel jener Eltern, deren Kindern der Besuch der Hauptschule empfohlen wird. Es lässt sich zudem aufzeigen, dass auch Eltern den Empfehlungen der Lehrpersonen folgen und ihr Kind an einem Gymnasium anmelden, obwohl sie selber für den Nachwuchs einen Realschulabschluss vorsehen (9 Prozent). Weiter legen die Autoren dar, dass die Eltern sich im Verlauf der Grundschullaufbahn zunehmend an den Empfehlungen der Lehrpersonen orientieren. Und: „Über die Empfehlungen der Lehrkräfte hinauszugehen, ist eher für die oberen Statusgruppen typisch, darunter zu bleiben, dagegen für die unteren“ (ebd.: 98).

Vor dem Hintergrund der Forschungsbefunde die zeigen, dass die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen zugewanderter Familien hinter derjenigen autochthoner Familien zurückbleibt, gilt es zu untersuchen, welchen Effekt ‚Migrationshintergrund‘ auf Bildungsentscheidungen hat. Im Modell von Becker (Abb. 2-3) werden sekundäre Herkunftseffekte als Bildungsaspirationen betrachtet. Es stellt sich somit die Frage, ob die zugewanderten Bevölkerungsgruppen über höhere Bildungs- und Aufstiegsambitionen verfügen. Untersucht wurde dies für aus der Türkei nach Deutschland eingewanderte Eltern (Relikowski, Yilmaz & Blossfeld 2012). Den Autoren gelingt es plausibel zu machen, dass aus der Türkei zugewanderte Eltern hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder hegen. Die Autorinnen und Autoren erklären diese Aspirationen anhand der Immigrant-Optimism- und der Informationsdefizit-Hypothese (ebd.; vgl. auch Beuchling 2001; Roth, Salikutluk & Kogan 2010; Salikutluk 2013; Becker 2010; Delay 2012).

In Übereinstimmung mit der Informationsdefizit-Hypothese zeigen die Ergebnisse der Studie von Relikowski et al. (2012), dass die befragten Eltern einerseits schlecht informiert sind, andererseits die ihnen zugänglichen Informationen vor dem Hintergrund der Vorstellung interpretieren, „dass für ihre Kinder in Deutschland [verglichen mit ihrer eigenen Bildungslaufbahn] günstigere Bildungsmöglichkeiten als in ihrem Herkunftsland gegeben sind“ (ebd.: 132). Dies hat zur Folge, dass sich die Eltern für die Einschätzung des möglichen Schulerfolgs nicht nur auf die Noten abstützen, sondern vor allem auf die hohe Motivation ihrer Kinder. Die leistungsbezogenen institutionellen Barrieren des Schulsystems nehmen sie hingegen „in nur sehr geringem Ausmass wahr“ (Relikowski et al. 2012: 132). Vielmehr würden aus der Türkei nach Deutschland eingewanderte Eltern die Schulleistungen ihrer Kinder häufig überschätzen, da sie um „die Bedeutung elterlicher Unterstützung im Bildungsprozess“ (ebd.: 132) nicht wüssten.

Auch die Immigrant-Optimism-Hypothese wird durch die Ergebnisse von Relikowski et al. (2012) gestützt. Insbesondere jene Migrantinnen und Migranten hegen hohe Bildungsaspirationen, die „eigene verpasste Bildungs- und Arbeitsmarktchancen über ihre Kinder“ (ebd.: 132) nachholen möchten. Die verhinderte Bildungslaufbahn „im Herkunftsland [geht] mit einer erhöhten Erwartung an die Umsetzungsmöglichkeiten von Bildungszielen in Deutschland einher. [...] Insbesondere türkische Migranten mit niedrigem Bildungsniveau, die sich vornehmlich in der Arbeiterklasse positioniert haben, weisen sehr hohe Aspirationen auf“ (ebd.). Sie gehen davon aus, dass höhere Bildungsabschlüsse einen privilegierten Zugang zum Arbeitsmarkt zur Folge haben. Dass dies ein wichtiges Aspirationsmotiv ist, zeigt auch Beuchling in seiner qualitativen Untersuchung zu Bildungsaspirationen vietnamesischer Flüchtlinge in Deutschland (Beuchling 2001: 224). In seiner Untersuchung zur von aus Vietnam nach Deutschland eingewanderten Flüchtlingen rekonstruiert er noch weitere Aspirationsmotive, die er „Bildung als Lebenschance“ (ebd.: 222) sowie „Bildung als Prestigegewinn“ (ebd.: 225) nennt. Die hohen Erwartungen der aus Vietnam geflüchteten Eltern an die Schulleistungen ihrer Kinder erklärt der Autor anhand der kritischen Lebensumstände im Herkunftsland und der schwierigen beruflichen Situation der Eltern in Deutschland.

Die Ergebnisse von Reliowski et al. (2012) entsprechen denjenigen von Kristen und Dollmann (2010) und Untersuchungen aus weiteren europäischen Ländern. Sekundäre, migrationspezifische Herkunftseffekte sind „an unterschiedlichen Schnittstellen im Bildungsweg für verschiedene Migrantengruppen zu finden, wobei vor allem positive Effekte zutage treten“ (Kristen & Dollmann 2010: 120). Je nach Land sind davon andere Einwanderergruppen betroffen. Obwohl die Bildungsaspirationen von zugewanderten Eltern „wiederholt als unrealistisch hoch“ bezeichnet werden, so zeigen sie doch aus der Sicht von Diefenbach (2010: 232), dass diese Eltern Bildung eine hohe Wichtigkeit zumessen. Auch wenn die schulischen Leistungen dies nicht durchgängig nahelegen, wirken sich die hohen Bildungsaspirationen von zugewanderten Familien positiv auf Bildungsentscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe I aus. Dies hat zur Folge, „dass sich das individuelle Bildungsniveau bei Migranten weniger stratifizierend auf deren Aspirationen auswirkt als bei einheimischen Eltern“ (Relikowski et al. 2012: 132; Braun & Mehringer 2010). Das Bild muss somit differenziert werden. Zugewanderte Eltern – auch wenn sie im Sinne der primären Herkunftseffekte kaum über Ressourcen verfügen – verhalten sich nicht entsprechend der unterprivilegierten autochthonen Bevölkerung. Dies verweist darauf, dass ihre Migrationsgeschichte, ihre eigene Bildungsbiographie und damit verbunden ihre soziale Position in der Gesellschaft für die Bildungsaspirationen und die Erwartungen an die Schule von Bedeutung sind.

Für das schweizerische Schulsystem gilt, dass die Übertrittsentscheidung am Ende der Primarstufe wesentlich als administratives Verfahren konzipiert ist, bei dem die Lehrpersonen diesen Entscheid verbindlich fällen, auch wenn den Eltern in der Regel eine Form der Mitwirkung zugesprochen wird (s. dazu Kapitel 4). Dies wirft die Frage auf, ob sekundäre Herkunftseffekte im Sinne des Modells von Becker (s. Abb. 2-3) resp. des Rational-Choice-Paradigmas überhaupt vorliegen. Ergebnisse aus Untersuchungen zum Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I in verschiedenen Schweizer Kantonen legen nahe, dass die Entscheidungsprozesse weniger linear als vielmehr interaktiv gefallt werden, was streng genommen dem Rational-Choice-Paradigma widerspricht.

Die Ergebnisse der längsschnittlichen Erhebung von Angelone und Moser (2011c) bei Zürcher Schulklassen belegen zwar, „dass es beim Übertritt von der Primarstufe in die Abteilungen der Sekundarstufe I zu beträchtlichen sekundären sozialen Ungleichheiten kommt“ (ebd.: 82). Die Autoren lassen aufgrund der ihnen zur Verfügung stehenden Daten jedoch offen, ob die „herkunftsspezifische Kosten- und Nutzenbewertungen von Bildung“ im Sinne der Rational-Choice-Theorie oder „herkunftsspezifische Schullaufbahnpfehlungen von Lehrpersonen“ die sekundären Herkunftseffekte erklären (ebd.). Die herkunftsspezifische Schullaufbahnpfehlung durch die Lehrperson könnte auf Institutionelle Diskriminierung verweisen, müsste jedoch anhand der konkreten Praktiken der entsprechenden Schulen mittels qualitativer Forschungsdesigns untersucht werden.

Ergebnisse zu sekundären Herkunftseffekten beim Übergang in die Sekundarstufe I liegen auch aus dem Kanton Freiburg vor (Biewer, Wandeler & Baeriswyl 2013). Die Autorinnen und Autoren der Studie stellen fest: Es „treten sekundäre Herkunftseffekte des sozioökonomischen Status auf den definitiven Zuweisungsentscheid auf“ (Biewer et al. 2013: 438). Die Effekte betreffen sowohl Eltern als auch die Lehrpersonen, deren Selektionsentscheid im Sinne des Ansatzes der Institutionellen Diskriminierung interpretiert werden kann (s.o.). Die Untersuchung zeigt weiter auf, dass sogenannte bildungsnähere Eltern dem Selektionsentscheid der Lehrpersonen gegenüber kritischer eingestellt sind als jene, „welche durch sekundäre Herkunftseffekte benachteiligt werden“ (ebd.: 441). Die Ergebnisse verweisen auf eine doppelte Benachteiligung der sogenannten bildungsfernen Eltern. Denn sie werden sich vermutlich aufgrund der festgestellten unkritischen Haltung gegenüber den Lehrpersonen auch weniger gegen entsprechende Selektionsentscheide von Lehrpersonen zur Wehr setzen (s. auch Lareau & Cox 2011; Weininger & Lareau 2003).

Wie die ethnographische Untersuchung von Oester et al. (2008) zeigt, gibt es im Kanton Bern auch Schulen, welche den Übertrittsentscheid im Anschluss an ein Beratungsgespräch den

Eltern überlassen. Die Erfahrungen der im Projekt Oester interviewten Lehrpersonen zeigen, dass sich die Eltern dennoch längerfristig am Urteil der Lehrpersonen orientieren, wie dies auch Ditton & Krüsken (2009) feststellen. Die Lehrpersonen berichten auch, dass insbesondere zugewanderte Eltern ihre Kinder in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen schicken wollen. Oester interpretiert diese der spezifischen Praxis der Schule geschuldete Möglichkeit als wichtiges Korrektiv, um der „sozial gefärbten Selektion“ (Oester 2008b: 248) im Sinne Institutioneller Diskriminierung entgegenzuwirken.

Im Folgenden werden einzelne Untersuchungen zu Bildungsentscheidungen aus Deutschland vorgestellt, die qualitative Untersuchungsmethoden anwenden und zum Ziel haben, Bildungsentscheidungen genauer zu analysieren und die Modellbildung zu ergänzen (Harazd 2007; Steiner 2005; Wiedenhorn 2011).

Harazd (2007) fokussiert in ihrer Untersuchung die Gründe für die Ablehnung von Schulformempfehlungen durch Eltern. Die Autorin ergänzt dabei ihre quantitative Fragebogenerhebung um offene Fragen, die sie mittels Inhaltsanalyse auswertet. Genauer betrachtet werden jene Eltern, „die trotz gleicher Empfehlung [Haupt- oder Realschulempfehlung] eine andere Entscheidung treffen“ (ebd.: 169). Anhand der von den Befragten geäußerten Argumente gegen die Schulformentscheidung der Lehrpersonen rekonstruiert die Autorin vier Elterngruppen (s. Tab. 2-2).

Tab. 2-2: Elterngruppen und Argumente gegen die Schulformentscheidungen der Lehrpersonen (Quelle: Harazd 2007: 173, eigene Darstellung)

	Elterngruppe 1	Elterngruppe 2	Elterngruppe 3	Elterngruppe 4
Bezug der Argumente auf Leistung, Schule/ Lehrperson, Fähigkeiten des Kindes	Kein Bezug zu Leistung und Fähigkeiten des Kindes, unabhängig von der Beurteilung der Schule	Passungsverhältnis von Schulform und Fähigkeiten/ Leistung des Kindes wird anders beurteilt als von Lehrperson	Leistung durch Lehrperson (un)absichtlich falsch eingeschätzt	Leistung durch Lehrperson richtig beurteilt, aber verschiedene Ursachen verhindern optimale Leistung des Kindes
Beispiele von Elternantworten zu den offenen Fragen des Fragebogens	- einfach eine Chance geben - es versuchen	- wird gewählte Schule auf jeden Fall schaffen - es ist auch nicht dümmer als andere	- es handelt sich um eine disziplinarische Massnahme - Lehrperson hat keine Ahnung	- mein Kind hat wegen Krankheit lange gefehlt - mit etwas Anstrengung schafft es das, Lernen fällt ihm leicht

Die Eltern sind durch den Fragebogen herausgefordert zu begründen, weshalb sie nicht der Schullaufbahneempfehlung der Lehrperson folgen. Bei den Argumenten fällt auf, dass sie um Verständnis für die Situation ihre Kinder bemüht sind. Der Schullaufbahnentscheid am Ende der Grundschule ist für ihre Kinder folgenreich und die Eltern versuchen, den aus ihrer Sicht negativen Entscheid abzumildern resp. hinauszuzögern. Harazd kommt vor diesem Hinter-

grund zum Schluss, dass es für die Eltern wesentlich darum geht, einen Hauptschulabschluss zu verhindern, da dieser eine „unvorteilhafte Ausgangslage auf dem Arbeitsmarkt“ (Harazd 2007: 174) darstellt.

Wiedenhorn (2011) führt mit Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern mündliche Interviews zu ihrer Einschätzung zum Übertritt in die Sekundarstufe I durch. Die je neun Interviewpartnerinnen und –partner wählt er aus „der Nichtteilnehmergruppe der schriftlichen Befragung“ (Wiedenhorn 2011: 291) aus. Die Interviews wertet er mittels eines Kategorienrasters aus, das die verschiedenen Verläufe der Schulartwahl aufzeigt und „Einblick in die jeweilige Situationsdefinition der Beteiligten ermöglicht“ (ebd.: 291). Der Autor beschreibt vier verschiedene Muster, wie Eltern mit der Schulartwahl der Lehrperson umgehen (s. Tab. 2-3).

Tab. 2-3: Umgang der Eltern und ihrer Kinder mit der Schulartwahl der Lehrperson (Wiedenhorn 2011: 295, eigene Darstellung)

Art der Übereinstimmung Lehrperson - Eltern/Kinder	Umgang der Eltern, Kinder	Umschreibung
Übereinstimmend	beidseitig-konform	Eltern, Schülerin/Schüler und Lehrperson sind sich in der Schulartwahl einig. Es gibt keinen Handlungsbedarf.
Nicht übereinstimmend	kritisch-initiativ	Eltern, Schülerinnen und Schüler nehmen Test- und Beratungsangebot in Anspruch. Sie wollen einen höherwertigen Schulabschluss erreichen.
	kritisch-resignativ	Eltern, Schülerinnen und Schüler nehmen KEIN Test- und Beratungsangebot in Anspruch. Sie fügen sich der Schulartwahl der Lehrperson. Den Übergang empfinden sie als Nichtwahl resp. sie fühlen sich fremdbestimmt.
	kritisch-abwärtsgerichtet	Eltern, Schülerinnen und Schüler unterschreiten die Schulartwahl der Lehrperson. Es wird eine Wahlsituation gesehen.

Wiedenhorn sieht zwischen den Eltern mit einer „kritisch-resignativen“ und jenen mit einer „beidseitig-konformen“ Schulartwahl deutliche Unterschiede in Bezug auf die berufliche Position der Eltern und ihren Bildungsabschluss (ebd.: 295). Weiter wird deutlich, dass bei verbindlichen Schulwahlempfehlungen nur für jene Eltern und Kinder eine Wahlmöglichkeit besteht, die mindestens eine Realschulempfehlung erhalten. Sie können zwischen Real- und Hauptschule wählen. Wer eine Gymnasialempfehlung erhält, kann zwischen Gymnasium-, Real- oder Hauptschule wählen. Wer jedoch eine Hauptschulempfehlung erhält, hat keine Wahlmöglichkeit. Wiedenhorn stellt vor diesem Hintergrund fest, dass von Seiten der Eltern und ihrer Kinder nicht in jedem Fall von einer Wahlsituation ausgegangen werden kann. Interessant ist weiter der Befund von Wiedenhorn, dass im Zweifelsfall, d.h. wenn die Schulartwahl aufgrund der von den Schülerinnen und Schülern erzielten Noten nicht eindeutig ist,

Lehrpersonen für ihre Empfehlung „Informationen zu den häuslichen Unterstützungsmöglichkeiten“ (ebd.: 305) berücksichtigen. Der Befund verweist meines Erachtens auf institutionelle Diskriminierung (s.o.).

Auch Steiner (2005) untersucht Bildungsentscheidungen. Sie führt am Ende der obligatorischen Schulzeit themenzentrierte qualitative Interviews mit Eltern und deren Kindern durch. Die Daten wertet sie mittels qualitativer Inhaltsanalyse aus. Dabei interessiert sie sich für die Begründung von Bildungsentscheidungen und stellt fest, dass die „Bildungs- und Berufswahl als innerfamiliärer Prozess, der in Übergangspraktiken mündet“ (Steiner 2005: 119) zu begreifen ist. Im Vordergrund steht für sie der Vergleich zwischen Ost- und Westdeutschland. Steiner resümiert, dass von einem hohen Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und sozialer Herkunft ausgegangen werden kann. Allerdings muss aus ihrer Sicht „die Art und Weise, wie die herkunftstypischen Voraussetzungen in Bildungswahlen und –beteiligungen transformiert werden, als weitgehend unterbestimmt gelten“ (ebd.: 61). Sie postuliert, dass die „in der Familie vorhandenen Ressourcen sowie die von den Familienangehörigen unterhaltenen sozialen Beziehungen“ (ebd.: 227) in die Analyse von Bildungsentscheidungen einzubeziehen sind. Dies wird aus ihrer Sicht „in einschlägigen Untersuchungen als auch bei der Interpretation bereits vorliegender Befunde allenfalls randständig berücksichtigt und gewürdigt“ (ebd.). Steiners Argumentation legt nahe, dass die gängigen Modelle zu sekundären Herkunftseffekten die Komplexität und Interaktivität von Bildungsentscheidungen nur unzureichend erfassen können.

2.3.5.3 Fazit

Aus der Sicht der Rational-Choice-Theorie fällen Eltern aus tiefen sozialen Schichten für ihre Kinder ungünstige Bildungsentscheidungen und tragen durch ihr Verhalten zur Reproduktion der sozialen Ungleichheit bei (Ditton et al. 2007; Beck, Jäpel & Becker 2010). Forschungsergebnisse, die sich spezifisch mit der Situation von Zugewanderten auseinandersetzen widersprechen diesem Befund. Sie zeigen, dass zugewanderte Eltern trotz eines tiefen sozialen Status, für ihre Kinder hohe Bildungsaspirationen hegen. Dieser Umstand scheint mit ihrer Situation als Zugewanderte zusammenzuhängen und nicht ausschliesslich anhand ihrer Position in der Sozialstruktur erklärbar zu sein. Kritisch bleibt weiter anzumerken, dass aus der Sicht betroffener Eltern, aber auch von der Ausgestaltung des Bildungssystems her, in der Regel in der Schweiz (aber auch in einzelnen deutschen Bundesländern) am Ende der Primarschulzeit nicht vorgesehen ist, dass Eltern entscheiden, welches Schulniveau ihr Kind auf der Sekundarstufe I besuchen soll. Insofern bleibt fraglich, ob sich sekundäre Herkunftseffekte für diese

Übertrittssituation für die Situation in der Schweiz überhaupt messen resp. sinnvoll operationalisieren lassen.

Wie Becker kritisch zum Modell (s. Abb. 2-3) anmerkt, werden die Sozialisationsleistungen der Schule nicht berücksichtigt (Becker 2010b: 171). „Bildungsinstitutionen [werden] vor allem als Rahmenbedingungen für das Bildungsverhalten behandelt [...]; weniger wird jedoch die Entwicklung von Bildungsinstitutionen selbst im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen und sozialstrukturellen Veränderungen thematisiert“ (Solga & Becker 2012: 9; vgl. dazu auch Braun & Mehringer 2010; Mehringer 2013). Dem ist hinzuzufügen, dass die Interaktionen zwischen Lehrpersonen, Eltern und ihren Kindern, die das Handeln der Beteiligten strukturieren, im Modell nur unzureichend abgebildet werden können. Auch die Bedeutung der Peers für die Wahl der Schulart nach der Grundschule wird kaum thematisiert⁴. Die Schwierigkeiten des Modells von Becker (2010b: 168, s. Abb. 2-3) resp. des Rational-Choice-Paradigmas bestehen zudem darin, dass ausschliesslich die sozial positionierten Individuen, konkret Eltern und Kinder, im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Andere Akteurinnen und Akteure verschwinden hinter den sogenannten Kontextvariablen. Die Ursachen und die Folgen sozialer Ungleichheit werden damit letztlich an sie delegiert. Krüger et al. weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „[d]ie Tatsache, dass relative Einigkeit darüber besteht, dass soziale Herkunftseffekte bedeutsam sind, [...] mit einer problematischen Akzentverschiebung bei der Ursachenanalyse in die Familien und Milieus hinein einhergehen“ (Krüger et al. 2010b: 9) kann. Im folgenden Kapitel wird nun darauf eingegangen, welche Vorteile diesbezüglich die milieutheoretische Perspektive für die Erklärung von Bildungsungleichheit hat.

2.3.6 Bildung und soziale Ungleichheit aus milieutheoretischer Perspektive

In der Diskussion fällt auf, „dass die Forschung zum Thema Bildung und soziale Ungleichheiten [...] nach wie vor implizit an einem vertikal ausgerichteten Modell von Sozialstruktur orientiert ist“ (Engler & Kraus 2004: 8). „Grundlegendes Problem hierbei ist, dass Prozesse sozialen Wandels, die mit der Nutzung der Bildungsinstitutionen verbunden sind und zu erheblichen sozialstrukturellen Verschiebungen führen, nicht entlang dieser Hierarchien eingefangen werden können“ (ebd.). Der gesellschaftliche Wandel, die Ausdifferenzierung von Lebensstilen und Konsummustern, wie sie insbesondere Bourdieu (Bourdieu 1987; Bourdieu 1985) theoretisch und empirisch beschreibt, sowie die Bedeutung, der in diesem Zusammenhang die erhöhte Bildungsbeteiligung der Bevölkerung zukommt, können anhand von vertikalen Modellen der sozialen Schichtung nicht erschlossen werden. Den gesellschaftlichen Wandel, die

⁴ Die Rolle der Peers beim Übertritt in die Sekundarstufe I untersuchen mittels qualitativer Designs beispielsweise Brademann und Helsper (Brademann & Helsper 2010).

horizontale Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Milieus und die damit verbundenen Integrations- und Ausschlussprozesse beschreiben Vester und sein Team (Vester et al. 2001). Die Folgen für den Bildungsbereich diskutiert er in verschiedenen Aufsätzen, deren Argumente in Zusammenhang mit Bildung und Ungleichheit (Vester 2010; Vester 2006; Vester 2005; Vester 2004).

Die Entwicklung der Bildungsbeteiligung im Zuge der Bildungsexpansion hat in Deutschland (und in der Schweiz) zwar zu einem allgemein höheren Bildungsniveau geführt, wobei insbesondere die Frauen deutlich aufgeholt haben. Geblieben ist jedoch die Ungleichheit nach sozialer Herkunft. Diese hat sich zwar verringert, bleibt aber dennoch deutlich. Vester interpretiert diese empirischen Ergebnisse dahingehend, dass das insgesamt gestiegene Bildungsniveau zwar „keine chancengleiche Bildungsbeteiligung, aber doch eine breit differenzierte Qualifizierung gebracht“ habe (Vester 2005: 44). Diese Qualifizierung hat zur Folge, dass die „verschiedenen Sozialmilieus [...] sich durch bessere Bildung horizontal auf die Weiterentwicklung und Differenzierung ihrer angestammten Berufsfelder umgestellt haben“ (Vester 2004: 13). Durch diese Interpretation der Daten stellt Vester in Frage, „dass es bei der Bildungsexpansion primär um den Auf- und Abstieg in einer vertikalen Schichtungsstruktur gehe. Die empirische Bilanz spricht eher dafür, die Bildungsexpansion als eine primär horizontale Differenzierung innerhalb jeder einen Schichtungsstufe zu erklären“ (ebd.: 18). Da der Wandel des Beschäftigungssystems zu neuen Anforderungen bezüglich Bildung und Ausbildung der nachfolgenden Generationen führt, liegt „[d]ie horizontale Ausdifferenzierung [...] im Wachstum der jüngeren und moderneren Berufsgruppen, die eine immer bessere Ausbildung benötigen“ (ebd.: 18). Diese horizontale Ausdifferenzierung lässt sich aus der Sicht von Vester adäquat anhand des Konzeptes des Sozialen Raumes von Bourdieu (Bourdieu 1987; Bourdieu 1985) beschreiben. Darin spielt nicht nur das Kapitalvolumen, sondern auch die Zusammensetzung des Kapitals (ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital) eine Rolle für die relative Position und die Distinktionskämpfe im sozialen Raum. Wesentlich ist dabei der Erwerb von kulturellem Kapital in seiner legitimierten Form als Bildungstitel (Bourdieu 1987; Bourdieu & Passeron 1971). „Der scheinbare Bildungsaufstieg [durch die höhere Bildungsbeteiligung] erweist sich hier als horizontale Positionsverschiebung, die mit einem aktiven Bildungserwerb verbunden ist“ (Vester 2004: 37).

Vester beschreibt vor diesem Hintergrund für Deutschland „fünf Traditionslinien der Milieus, die sich den drei Stufen des Bildungs- und Erwerbssystems zuordnen lassen“ (ebd.: 39). Milieus werden definiert „als Gruppen, die sich durch gemeinsame Grundmuster des Habitus, der Praxis und des Geschmacks zusammenfinden und dadurch auch von anderen Milieus abgren-

zen. Der gemeinsame Habitus ist Teil des „Erbes“, das im Herkunftsmilieu weitergegeben und erworben wird. Er wird dabei von den jüngeren Generationen immer wieder auch durch neue Erfahrungen variiert“ (ebd.: 37). In diesen fünf Milieus kommt nach Vester (2004) der (formalen) Bildung eine unterschiedliche Bedeutung zu.

- (I) „Bei Milieus von Macht und Besitz ist Bildung mit dem Ziel der exklusiven Statussicherung und –vererbung verbunden [...]. Der Bildungselite geht es nicht nur um Leistung, sondern auch um Abgrenzung von den „gewöhnlichen“ Milieus durch distinktive, hochkulturelle Selbstverwirklichung [...].
- (II) In der linken Mitte soll eine asketische Leistungs- und Bildungsethik Autonomiegewinn bringen [...]. In der kleinbürgerlichen Mitte dient Bildung der Einordnung in ständische Hierarchien [...].
- (III) Für die Milieus der Unterprivilegierten symbolisiert Bildung das Mithalten mit der „respektablen“ übrigen Gesellschaft [...]“ (ebd.: 39).

Während somit die obersten Milieus Hochschul- und Fachhochschulbildung mehrheitlich für sich gepachtet haben, dominieren die mittleren Milieus bei den mittleren Abschlüssen des Bildungs- und Berufssystems. Die unterprivilegierten Milieus sind in den „Restschulen“ (in Deutschland Hauptschule, in der Schweiz Sekundarstufe I mit Grundansprachen) übervertreten. Vester begreift diese Bildungsstrategien als ‚ständisch‘. Sie sind Ergebnis von berufsständischen Traditionen, die sich zwar modernisiert und ausdifferenziert haben, jedoch noch nicht überwunden sind. Diese ‚ständische‘ Grundstruktur findet sich auch im dreigliedrigen Bildungssystem repräsentiert anhand der entsprechenden Bildungsabschlüsse wieder (Vester 2006; Vester 2005).

Die Überlegungen von Vester verknüpfen die Bildungsstrategien der sozial positionierten Individuen mit den Bedingungen, denen sie im sozialen Raum aufgrund ihrer sozialen Position unterworfen sind und die sie mitgestalten. Die milieutheoretische Perspektive erlaubt, unterschiedliche Bildungsstrategien zu beschreiben, ohne sie einem vertikalen Schichtungsmodell zuordnen zu müssen. Zwar lassen sich bei Vester Bildungsstrategien erkennen, die ständischen Regulierungen dienen und die privilegierte Milieus von den nicht-privilegierten trennen sowie die nicht-privilegierten Milieus von den Unterprivilegierten unterscheiden. Diese Grundstruktur ist jedoch horizontal in verschiedene Untermilieus differenziert. Die mittleren Milieus unterscheidet Vester anhand ihrer Bildungsstrategien in zwei Untergruppen: Die eher emanzipatorisch ausgerichtete Strategie versucht Autonomiegewinn als Bildungsziel zu ver-

wirklichen; die andere Bildungsstrategie dient der angemessenen Einordnung in die bestehende gesellschaftliche Hierarchie. Die unterprivilegierten Milieus versuchen durch ihre Bildungsstrategie den Anschluss an die ‚respektable‘ Gesellschaft nicht zu verlieren (vgl. dazu auch Grundmann et al. 2003).

Vester schlägt vor, sein Modell des Sozialen Raumes und der Bildungswege als heuristisches Modell für die Analyse der Bildungsungleichheit zu verwenden. In diesem Sinne wird es in der vorliegenden Arbeit genutzt. Vorerst werden jedoch noch einige Untersuchungen vorgestellt, die sich mit milieuspezifischen Vorstellungen von Eltern bezüglich Schule, Bildung und Ausbildung befassen.

2.3.6.1 Milieuspezifische Sichtweisen auf Bildung, Ausbildung und Schule

Merkle und Wippermann (2008) interessieren sich für die unterschiedlichen Lebenssituationen von Eltern in Deutschland, wobei sie sich am Milieu-Konzept der Sinus-Milieus[®] orientieren⁵. Die Daten sind repräsentativ für Haushalte von Eltern mit Kindern zwischen 0 bis 17 Jahren⁶. Sie wurden mittels Fragebogen erhoben und durch die einzelnen Milieus repräsentierende „narrative Inhome-Einzelexplorations“ (Merkle & Wippermann 2008: 240), d.h. qualitative Gespräche und Besuche bei den Eltern zuhause, ergänzt. So liegen „für Eltern aus verschiedenen Milieus relevante [...] Motive, Einstellungsdimensionen, Wahrnehmungsfacetten und Visionen“ vor, die „in ihrem Sinn- und Lebenswelt-Zusammenhang verstehbar werden“ (Merkle & Wippermann 2008: 241). Für die vorliegende Untersuchung interessieren insbesondere die Einstellungen zu Bildung und Schule.

Die Studie bilanziert, dass Eltern „heute unter enormem Druck“ (ebd.: 23) stünden. Dieser Bildungsdruck führt aus Sicht der Autorin und des Autors dazu, dass Eltern der gehobeneren Milieus und der bürgerlichen Mitte bestrebt sind, ihre Kinder möglichst früh zu fördern oder fördern zu lassen. Darin äussert sich – so die Interpretation – ein Misstrauen gegenüber der öffentlichen Schule, das nicht nur dazu führt, dass im vorschulischen Bereich bereits Fördermassnahmen für die eigenen Kinder vorgesehen sind. Auch in der Grundschule geben Eltern

⁵ „Milieus sind Sozialisationsgemeinschaften“ (Bauer und Vester 2008 zitiert in Barth & Flaig 2012: 14) und werden bestimmt durch:

- „die soziale Lage des Elternhauses: verfügbares Einkommen und materielle Rahmenbedingungen, Bildung der Eltern und Bildungschancen für die Kinder, soziale Kontakte und Perspektiven
 - aktuell bestimmende gesellschaftliche, kulturelle bzw. subkulturelle Werte und Weltbilder und wie sie durch Sozialisationsagenten an die Jugendlichen herangetragen werden
 - individuelle Neigungen und Persönlichkeitseigenschaften sowie Begabungen“ (Barth & Flaig 2012: 15).
- Sinus arbeitet methodisch mit einem „ethnografisch-verstehenden Ansatz“ (ebd.: 21).

⁶ Dies hat zur Folge, dass die traditionsverbundenen Milieus – sie vertreten Werte wie Pflichterfüllung und Ordnung – aufgrund der Altersverteilung resp. Generationenlage in der Studie nicht vertreten sind (Merkle & Wippermann 2008: 29).

Geld für Nachhilfeunterricht aus, damit die Kinder auf der Sekundarstufe I in die anspruchsvollen Abteilungen übertreten können. Insbesondere Mütter „kommen in die Rolle der Hilfslehrerin und geraten in den Dauerkonflikt von Ohnmacht und dem Gefühl, für das Kind nicht genug getan zu haben, damit es mithalten kann“ (ebd.: 13). Merkle und Wippermann erklären die Befindlichkeit der Mütter dieser Milieus damit, dass die Schule den Erwerb von Bildung an die Eltern delegiert. Sie merken kritisch an, dass Eltern solche Aufgaben jedoch nur dann wahrnehmen können, wenn sie einerseits über ausreichend Zeit und andererseits über entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen (vgl. ebd.). Die Schule wird in diesen Milieus denn auch zum dominierenden Thema in der Familie. Die Studie zeigt weiter auf, dass einzelne Eltern der Milieus der sozialen Unterschicht den Schulabschluss ihrer Kinder weniger gewichten. Insgesamt helfen jedoch rund 40% der Eltern ihren Kindern „häufig bis regelmässig“ (ebd.: 36) bei den Hausaufgaben. Die Hilfe beim gezielten Lernen für Prüfungen ist dabei allerdings noch nicht berücksichtigt.

Dieses Verhalten der Eltern der oberen und der Mittelschicht interpretieren die Autorin und der Autor als massive Abgrenzung gegenüber „den Milieus am unteren Rand der Gesellschaft. Vor allem die moderne Mittelschicht hat erkannt, dass **Engagement** das zuverlässigste Ausschlusskriterium und ihr **Schutzwall „nach unten“** ist. Primäre Felder in Bezug auf die eigenen Kinder sind Bildung, Ernährung, Gesundheit, Kleidung und Medien. Neben dem Willen zum Engagement trennt v.a. Informiertheit über diese Themen den Mainstream von Menschen am unteren Rand der Gesellschaft“ (ebd.: 51, Hervorhebung im Original). Allerdings lassen sich auch innerhalb der gehobenen Milieus Distinktionsprozesse feststellen: zwischen *Postmateriellen* und *Bürgerlicher Mitte*, zwischen *Modernen Performern*, *Experimentalisten* und *Postmateriellen* oder auch zwischen *Postmateriellen* und *Etablierten* (vgl. ebd.: 52f.). Diese Distinktionsbemühungen beziehen sich einerseits vertikal auf die soziale Lage, andererseits auf die horizontale Dimension der Grundorientierung. So beschreiben die Autorin und der Autor die Etablierten als jene Gruppe, die typischerweise einen *Habitus der Distinktion* pflegen und sich in *Enklaven Gleichgesinnter* zurückziehen. Dies äussert sich beispielsweise darin, dass sie für ihre Kinder eine Eliteschule wählen und besonderen Wert auf qualitativ hochstehenden Musik- und Sportunterricht legen (vgl. ebd.: 53). Die Gruppe der Postmateriellen grenzt sich gegenüber der Bürgerlichen Mitte, den Etablierten und den Modernen Performern dahingehend ab, als sie deren „ausgeprägten Leistungsgedanken in der Erziehung: Bildung als „Abfüllen mit Wissen““ (ebd.: 53) ablehnen. Auch zu den Experimentalisten gehen die Postmateriellen auf Distanz. Deren *Laisser-faire* Erziehungsstil setzen sie die Wichtigkeit von Regeln für die Entwicklung und das Lernen der Kinder entgegen (ebd.). Das Milieu der

Modernen Performer empfindet die Experimentalisten als zu wenig ambitioniert. Die Postmateriellen erscheinen ihnen zu problemorientiert (ebd.).

In der Untersuchung von Merkle und Wippermann werden zudem spezifische „Migranten-Milieus“ beschrieben. Dies vor dem Hintergrund der Annahme, dass die zugewanderte Bevölkerung „sich in Milieus mit je eigenen Wertorientierungen, Lebensstilen, Lebenszielen, Migrationsbiografien, kulturellen Identitäten“ (ebd.: 57) differenziert. Als Migrantinnen und Migranten definieren die Autorin und der Autor *erstens* ausländische Staatsangehörige, *zweitens* Deutsche, die seit 1950 zugewandert sind sowie *drittens* Personen mit mindestens einem zugewanderten Elternteil oder einem Elternteil mit ausländischer Staatsangehörigkeit (vgl. ebd.:56). So werden acht verschiedene Milieus im Milieumodell eingeordnet. Bezogen auf ihre Einstellungen zu Schule und Bildung zeigt sich, dass die Migranten-Milieus mittlerer und oberer sozialer Lage (intellektuell-kosmopolitisches Milieu, multikulturelles Performermilieu) in Zusammenhang mit Bildungsprozessen und Schulerfolg zusätzlich Aspekte wie Selbstverwirklichung oder auch Kritikfähigkeit wichtig finden (ebd.: 71ff.). Für die Migrantenmilieus tiefer sozialer Lage geht es um Schul- resp. Bildungserfolg im Hinblick auf einen angesehenen Beruf und eine abgesicherte gesellschaftliche Stellung (ebd.: 63ff.). Insofern unterscheiden sich ihre nur grob beschriebenen Einstellungen zu Schule und Bildung kaum von autochthonen Milieus vergleichbarer sozialer Lage.

Auch für die Schweiz liegen Sinus-Milieus® vor, welche die Gesellschaft in 10 Untergruppen differenzieren. Die traditionellen Milieus umfassen *Traditionell Bürgerliche* (Mittelschicht) sowie *Genügsame Traditionelle* (Unterschicht) und positionieren sich auf der Achse der Grundorientierung wie ihre Bezeichnung nahelegt im Bereich der traditionellen Werte wie *Pflichterfüllung* und *Ordnung*. Als Mainstream-Milieus gelten die *Statusorientierten* (Ober- und obere Mittelschicht), die *Bürgerliche Mitte* (Mittelschicht) sowie die *Konsumorientierten Arbeiter* (Unterschicht). Sie alle sind in ihrer Grundorientierung der Modernisierung, d.h. den Werten *Individualisierung*, *Selbstverwirklichung* und *Genuss* zugeordnet. Die gesellschaftlichen Leitmilieus werden als *Arrivierte*, *Postmaterielle* und *Moderne Performer* der Ober- und oberen Mittelschicht zugeordnet. Bezüglich ihrer Grundorientierung favorisieren die *Arrivierten* ‚traditionelle‘ und/oder ‚moderne‘ Werte (s.o.). Die *Postmateriellen* stehen für *Individualisierung*, *Selbstverwirklichung* und *Genuss*, während die *Modernen Performer* ihre Grundorientierung neu ausrichten und *Multi-Optionalität*, *Experimentierfreude*, *Leben in Paradoxien* als Werte vertreten. Zu den unkonventionellen, jungen Milieus werden die *Eskapisten* (Unterschicht, untere Mittelschicht) sowie die *Experimentalisten* (Mittelschicht) zusammengefasst. Analog zu den Modernen Performern orientieren auch sie sich an Werten wie *Multi-*

Optionalität, Experimentierfreude und Leben in Paradoxien und fallen somit in den Bereich der Neuorientierung (vgl. Plöger o.J.). Bezogen auf die sozialhierarchischen und soziokulturellen Abgrenzungen zwischen den einzelnen Milieus kann vermutet werden, dass ähnliche Dynamiken wie von Merkle und Wippermann für Deutschland beschrieben (Merkle & Wippermann 2008: 54) auch für die Schweiz gelten.

Eine umfassende Untersuchung zur milieuspezifischen Verortung von Migrantinnen und Migranten in Deutschland – untersucht wurden die beiden grössten Migrantengruppen Spätaussiedler und -siedlerinnen und türkeistämmige Deutsche – liegt von Geiling et al. (2011) vor. Die Studie orientiert sich methodisch an der „qualitativen Milieuuntersuchung“, wie sie von Vester et al. 2001 (Vester et al. 2001) vorgelegt wurde. Sie geht davon aus, dass „in nahezu allen Milieus der Mehrheitsgesellschaft homologe Gruppen von Zuwanderern anzutreffen“ (Geiling et al. 2011: 23) sind. Entsprechend werden die untersuchten Gruppen auch mit denselben Fragen adressiert. Auf diese Weise lässt sich aus Sicht der Autorinnen und Autoren verhindern, dass die Befragten „mit ethnisierenden Fragen konfrontiert“ (Geiling et al. 2011: 23) werden. Es interessiert die Migrationsgeschichte resp. die Herkunft dort, „wo Feldbedingungen, Migrationsverläufe und Widerstände in besonderem Masse Hinweise auf die Lebenssituation im Aufnahmeland geben“ (ebd.). Die Untersuchung wurde in zwei Ortschaften durchgeführt, die „als besonders typische Orte“ (ebd.) für die beiden zugewanderten Untersuchungsgruppen gelten und in diesem Sinne exemplarisch für die Verortung dieser Migrantenumilieus im sozialen Raum betrachtet werden können.

Im Zentrum der Untersuchung stehen Fragen der gesellschaftlichen Integration und damit verbunden Fragen der Bildungsorientierung sowie Einstellungen zu Bildung und Schule. Geiling et al. (2011:47) unterteilen die Befragten entlang der Machtdimension in Elite, Mittelschicht und Prekäre. Entlang der Modernisierungsdimension wird die Mittelschicht in *Bildungsorientierte* und *Erfolgsorientierte* (obere und mittlere Mittelschicht) sowie *Teilmodernisierte* und *Traditionsorientierte* (untere Mittelschicht) differenziert (s. Abb. 2-4).

Elite			Machtdimension
Bildungsorientierte	Erfolgsorientierte	Mittelschicht	
Teilmodernisierte	Traditionsorientierte		
Prekäre			
Modernisierungsdimension			

Abb. 2-4: Migranten-Milieus im sozialen Raum (Geiling et al. 2011: 47, eigene Darstellung)

Geiling und sein Team erläutern die Position der Migranten-Milieus im Sozialen Raum wie folgt: „Wer stärker an den Modernisierungsprozessen der Gesellschaft teilnimmt, steht im Verhältnis auf der horizontalen Achse eher links. Dementsprechend wird in unterschiedliche Bildungswege investiert und es werden unterschiedliche Berufe ergriffen. So befinden sich die traditionellen Berufe eher rechts auf der Modernisierungsachse, die neuen und modernisierten Berufsfelder eher links“ (ebd.: 44).

Die sozialräumlichen Trennlinien setzen Geiling und Team horizontal zwischen Elite, Bildungs-/Erfolgsorientierten, Teilmodernisierten/Traditionsorientierten und Prekären an. Die vertikale Trennlinie verläuft zwischen Bildungsorientierten/Teilmodernisierten und Erfolgsorientierten/Traditionsorientierten (s. Abb. 2-4).

Die Untersuchung macht deutlich, dass die zugewanderte Bevölkerung nicht in homogene Herkunftsgruppen unterteilt werden kann. „Migrationszeitpunkt und Aufenthaltsdauer, Ortseffekte am Wohnort in Deutschland, spezifische Erfahrungen im Bildungssystem und im jeweiligen Berufsfeld sowie geschlechtsspezifische Zuschreibungen stellen bedeutende weitere Größen dar, unter deren Einfluss die neuen Deutschen soziale Beziehungen eingehen, unterschiedliche Handlungsdispositionen ausbilden, vorhandene Ressourcen einsetzen und sich neue erarbeiten“ (ebd.: 268). Aufgrund der Daten lässt sich zeigen, dass die Differenzierung der Migrationsbevölkerung in die verschiedenen Milieus „in den Grundzügen denen der autochthonen Gesellschaft entsprechen“ (ebd.). Die Angehörigen der Milieus der oberen Mitte (Bildungsorientierte und Erfolgsorientierte) haben einen Bildungs- und Berufsaufstieg vollzogen. Die Angehörigen der Milieus der unteren Mitte (Teilmodernisierte und Traditionsorien-

tierte) kämpfen darum, ihre Position in der gesellschaftlichen Mitte zu behalten. Angehörige der prekären Milieus jedoch haben Mühe, den Anschluss an die Mitte zu finden und werden „in unterprivilegierte soziale Positionen abgedrängt“ (ebd.). Auch diese Studie zeigt: „Die neu zugewanderten Teile der deutschen Bevölkerung und ihre Nachkommen sind in unteren sozialen Positionen deutlich überrepräsentiert, in gehobenen Positionen dagegen stark unterrepräsentiert“ (ebd.: 269).

Bezogen auf die Bildungsanstrengungen der zugewanderten Bevölkerung halten die Autorinnen und Autoren fest, dass die Befragten wiederholt von „eigenen Bildungsanstrengungen“ (ebd.: 283) erzählen. Daraus schliessen sie, dass (Schul)Bildung eine zentrale Bedeutung einnimmt, was die Beobachtung bestätigt, dass Migrantinnen und Migranten hohe Bildungsaspirationen hegen. Die Erfahrung der Interviewten zeigt aber auch: „Leistungs- und Bildungsorientierung werden von der Mehrheitsgesellschaft nicht ausreichend gewürdigt und führen nur selten zu deutlich sichtbaren sozialen Aufstiegen“ (ebd.: 284). Migrantinnen und Migranten sehen sich „in diesem Prozess als Grenzgänger zwischen der Herkunftswelt und einer zukünftigen offenen Gesellschaft, in der sie frei eine ihren Fähigkeiten entsprechende Position einnehmen können. Dabei geht es viel weniger um Aufstiegswege als um die Frage der langfristigen Sicherung des Arbeitsplatzes und die Aussicht auf respektable Lebensbedingungen für die Familie und die Nachkommen“ (ebd.).

2.3.6.2 Milieuspezifische Habitusbildung in der Familie

Im Anschluss an die obigen Ausführungen stellt sich weiter die Frage, welche Vermittlungsprozesse in der Familie den schulischen Erfolg begründen. Der Frage wie Bildung in der Familie vermittelt wird, gehen Büchner und Brake in ihrer qualitativen Untersuchung zum *Bildungsort Familie* (Büchner & Brake 2006a) nach. Die Autorin und der Autor beziehen sich dabei auf Bourdieus Habituskonzept und setzen Bildung mit Habitusbildung gleich. Die Studie erforscht die Transmission von Habitus in Mehrgenerationenfamilien. Es wird im Anschluss an die Arbeiten von Bourdieu davon ausgegangen, dass der Erfolg in der Schule einem schulkompatiblen resp. schulleistungskompatiblen Habitus (Bourdieu 2001a; Bourdieu 1987; Bourdieu & Passeron 1971) geschuldet ist, der im Elternhaus erworben wird. Bildung wird mit Habitusbildung gleichgesetzt.

Ein solcher Bildungsbegriff unterscheidet sich von demjenigen der bisher vorgestellten Untersuchungen und Ansätze. Er weist über Bildung als formale Bildung oder Schulbildung hinaus⁷. Schulbildung trägt somit zwar zur Bildung eines Individuums bei, ist jedoch nur eine

⁷ Zur Problematik eines auf schulische Bildung reduzierten Bildungsbegriffs siehe bspw. (Scherr 2010; Scherr & Grundmann 2010).

Einflussgrösse unter anderen. Was in der Schule vermittelt wird, wird bereits im Sinne eines spezifisch familialen Habitus gedeutet, angeeignet und habitualisiert. Als Habitus begreift Büchner schliesslich, die „geronnene Lebenserfahrung und gleichzeitig Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage (generative Grammatik) für [die] Alltagspraktiken und Vorstellungen“ (Büchner 2006: 46). Der Habitus definiert somit bereits in der Schule die Strategien, die nötig sind, um mit den Anforderungen der Schule oder anders formuliert im *Spiel* um schulische Anerkennung und Akkumulation von Bildungskapital mitzuspielen. Je nach familialem Habitus gelingt es den Kindern und Jugendlichen besser oder schlechter, entsprechende Strategien zu entwickeln. Als Strategien definieren Brake und Büchner in Anlehnung an Bourdieu „den gekonnten Umgang mit der immanenten Logik eines Spiels, die praktische Logik der Beherrschung der Sache“ (ebd.). Im schulischen Feld geht es somit darum, die immanente Logik des Spiels um Bildungstitel und Anerkennung zu entschlüsseln und praktisch zu beherrschen, um erfolgreich zu sein.

Von Interesse sind für Brake und Büchner sowohl die kollektiven als auch die individuellen Bildungsleistungen der Familie über drei Generationen hinweg. „Uns interessierte die Frage, wie in heutigen Familien, die wir als bildungsbiografische Möglichkeitsräume verstehen, die Aufgabe gemeistert wird, Bildung und Kultur über Austauschbeziehungen zwischen den Generationen so weiterzugeben und wechselseitig anzueignen, dass allen Familienmitgliedern eine anschlussfähige, soziale und kulturelle Teilhabe in Familie und Gesellschaft ermöglicht wird“ (Büchner & Brake 2007: 199). Diese Frage wird anhand von Einzelinterviews, einer Fotobefragung sowie intergenerationalen Familiengesprächen nachgegangen. Es werden insgesamt 18 Familien für das Vorhaben gewonnen. Daraus resultieren acht Familienmonographien (Büchner & Brake 2006a).

Die Ergebnisse des Projekts machen deutlich, dass die Familie „nicht nur ein Ort der Weitergabe, sondern auch der Bewirtschaftung des familialen Bildungs- und Kulturerbes“ (Büchner & Brake 2007: 202) ist. Dabei stellen Büchner und Brake „milieuspezifische Logiken der Transmission von Bildung und Kultur“ (ebd.: 201) fest, die zwar geschlechts- und generationenspezifisch unterschiedlich sind, jedoch generationenübergreifend ähnlich aussehen. Dies zeigt sich in „deutlichen Affinitäten in den kulturellen Alltagspraktiken und den damit verbundenen Geschmacksmustern“ (ebd.: 209). So zeigen die Familienmonographien, dass sich in einer sogenannten bildungsfernen Familie die „Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur primär über praktisches, körperlich-sinnliches und mimetisches Tun im Rahmen der milieuspezifisch geprägten Interaktionen mit anderen Familienmitgliedern“ (Büchner & Wahl 2005: 359) vollzieht. Dieses Ergebnis diskutieren die Autorin und der Autor kritisch. „Bil-

dungsarmut als Differenz in Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen etc. ist vor diesem Hintergrund als Klassifikation und Hierarchisierung von sozialen und kulturellen Normalitätsvorstellungen zu verstehen, die gleichzeitig mit der Organisation, Verteilung und Bewertung von gesellschaftlichen Wissensbeständen zu tun haben und entsprechende Machtverhältnisse widerspiegeln, die beim Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen zwischen Bildungsreichtum und –armut unterscheiden“ (ebd.: 370). Brake und Büchner zeigen auf, dass die in der Untersuchung favorisierte relationale Perspektive auf die Transmission des Habitus in Mehrgenerationenfamilien „deutlich Zusammenhänge zwischen familialen Bildungsstrategien und den historisch gewachsenen und sich verändernden Milieustrukturen im sozialen Raum einer Gesellschaft“ (Büchner & Brake 2006a: 248) sichtbar macht.

Die Aufgabe der Bildungsinstitutionen kann vor diesem Hintergrund unterschiedlich interpretiert werden. Sie können entweder die sozialen und kulturellen Normalitätsvorstellungen, die Verteilung und Bewertung gesellschaftlicher Wissensbestände im Sinne der Mächtigen organisieren und damit die Ungleichheit reproduzieren oder entlang von deren Bedürfnissen steuern. Andererseits können sie diese den bildungsarmen Milieus zugänglich machen. Als dritte Möglichkeit können sie die sozialen und kulturellen Normalitätsvorstellungen und die Wissensbestände versuchen aufzuwerten. Die Ergebnisse der Forschung zu Bildungsungleichheit in der Schweiz und in Deutschland legen jedoch nahe, dass das Bildungssystem – wie bereits Bourdieu und Passeron (Bourdieu & Passeron 1971) vor Jahrzehnten für Frankreich zeigen konnten – den Interessen der gesellschaftlich mächtigen Milieus dient.

Nach Busse (2010) gelingt es Büchner und Brake (2006a) „die komplexen Prozesse der Habitusreproduktion und –transformation sichtbar“ (Busse 2010: 240) zu machen. Die Bedeutung der Schule für die Bildungsstrategien resp. die Habitusbildung der interviewten Jugendlichen ist jedoch nicht Gegenstand der Untersuchung. Diese Thematik wird unter dem Aspekt der Passung sowie der milieuspezifischen Ausprägung pädagogischer Generationenbeziehungen in Schule und Familie von der Forschergruppe um Helsper (Helsper et al. 2009) fokussiert. Auf deren Ergebnisse wurde unter dem Aspekt der Passung bereits in Kapitel 2.3.3 zu Institutioneller Diskriminierung eingegangen.

2.3.6.3 Fazit

In den vorgestellten Untersuchungen werden verschiedene Milieus beschrieben, die sich entweder auf die zugewanderte Bevölkerung oder auf die autochthone Bevölkerung beziehen. Das Milieumodell ermöglicht dabei, die verschiedenen sozialen Lagen und Orientierungen im horizontal und vertikal differenzierten sozialen Raum relational aufeinander zu beziehen und die damit verbundenen Dynamiken zu beschreiben. Je nach Position im sozialen Raum

kommt Bildungstiteln eine andere Bedeutung zu resp. werden sie mehr oder weniger ambitioniert angestrebt. Dabei unterscheidet sich die zugewanderte Bevölkerung von den Autochthonen. Ihre Bildungsaspirationen fallen höher aus, was sich durch ihre Situation als Zugewanderte erklären lässt. Der Erfolg im Bildungssystem ist für diese Bevölkerung nicht ausschließlich mit Vorstellungen sozialen Aufstiegs, sondern vornehmlich mit grundlegenden Bedürfnissen der gesellschaftlichen Teilhabe und Anerkennung verknüpft, die zugewanderten Personen und ihren Kindern oft vorenthalten wird.

Wie weiter oben ausgeführt, sind zugewanderte Bevölkerungsgruppen in vertikale Schichtmodellen schwierig zu verorten. Diese Modelle reduzieren den Aspekt der Migrationsgeschichte in der Regel auf einen tiefen Sozialstatus, eine tiefe soziale Lage u.ä. Das Milieumodell bietet hier durch die vertikale und horizontale Differenzierung der verschiedenen gesellschaftlichen Milieus deutlich mehr Möglichkeiten. In diesem Sinne dienen die verschiedenen Milieubeschreibungen als Orientierung für die Interpretation der Interviews und die Verortung der Akteurinnen und Akteure im sozialen Raum. Diese steht jedoch nicht im Zentrum der Untersuchung. Vielmehr geht es im Sinne von Busse darum, „die individuellen und interaktiv hervorgebrachten Ermöglichungsstrukturen von Bildungsorientierungen“ (Busse 2010: 243) spezifisch aus der Sicht von Eltern zu rekonstruieren. Die soziale Lage der Befragten wird insofern sowohl als Ursache als auch im Sinne der Diskussion über Bildungsungleichheit als Ergebnis der elterlichen Interaktionen und Auseinandersetzungen mit Schule begriffen.

2.4 Schule oder Elternhaus? Zusammenfassung und weiterführende Überlegungen

Ziel des Kapitels war es, einen Überblick über den Stand der Diskussion zu Bildungsungleichheit im deutschsprachigen Raum mit Fokus auf die Situation in der Deutschschweiz zu liefern. Die Auseinandersetzung mit der Entwicklung der schweizerischen Sozialstruktur zeigt auf, dass die Bedeutung formaler Bildung in den letzten Jahrzehnten aufgrund des gesellschaftlichen Wandels deutlich zugenommen hat. Dieser Wandel impliziert auch, dass sich die Gesellschaft vertikal und insbesondere horizontal in verschiedene Milieus ausdifferenziert hat. Die einzelnen Milieus stehen relational zueinander. Durch den demographischen Wandel wird das Gefüge im Sozialen Raum stetig neu ausbalanciert und bleibt somit dynamisch. Diese grundlegenden Bedingungen, resp. ihre konkreten Ausprägungen im Stadtteil Bern West, rahmen die Arbeit der Stadtteilschulen und die Situation der im Quartier lebenden Familien. Die diskutierten Ansätze erklären Bildungsungleichheit mit unterschiedlicher Gewichtung. Während sich einige Autorinnen und Autoren eher für den Beitrag des Bildungssystems zur sozialen Ungleichheit interessieren, fokussieren andere das Handeln der Eltern und Kinder.

Soziale Ungleichheit im Bildungswesen, so ein Erklärungsansatz, kommt wesentlich durch kantonale und lokale unterschiedliche Angebotsstrukturen im Bildungswesen und dem damit verbundenen Wettbewerb um Bildungstitel zustande. Sind höhere Bildungstitel aufgrund der Angebotsstruktur eher knapp, ist der Wettbewerb um diese Bildungstitel verschärft – wie z.B. im Kanton Bern. Dies hat Folgen für die Selektions- und Beurteilungspraxis in den Schulen. Selektionsentscheide am Ende der Primarschulzeit werden in diesem Zusammenhang nicht ausschliesslich aufgrund von Leistungen gefällt. Vielmehr gewinnen askriptive Merkmale zur Legitimation der Übertrittsempfehlung an Bedeutung. Sie werden, so argumentieren die Vertreterinnen und Vertreter des Ansatzes der institutionellen Diskriminierung, in Indikatoren für Leistungsvermögen und Lernpotenzial umgedeutet. Dabei orientieren sich Lehrpersonen an Normalitätsvorstellungen der guten Lernenden. Gute Lernende verfügen über einen *passenden, schulkonformen Habitus*, der ihnen vom Elternhaus mitgegeben wird. Inwiefern ein solcher Habitus auch bei Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien zum Schulerfolg beiträgt, müsste genauer untersucht werden. So zeigt beispielsweise Oester anhand eines Fallbeispiels, dass der Schulerfolg einer Tochter von Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien an Assimilationserwartungen bezüglich Religion und soziokultureller Orientierung seitens der Lehrperson gekoppelt ist (Oester 2008b). Die damit einhergehende Konstruktion und Hierar-

chisierung von Differenz spiegelt sich auch in offiziellen Dokumenten wie Lehrplänen, Schulleitbildern, Reden von Schulleitungspersonen u.ä. und wird von verschiedenen Autoren im Sinne einer fehlenden Passung von Schule und Familie interpretiert (vgl. Helsper et al. 2009; Kramer & Helsper 2010). Ungleichheit entsteht in diesem Fall auch vor dem Hintergrund einer spezifischen Schulkultur, die Lehrpersonen und Schulleitung in Bezug auf das lokale Umfeld und die im Umfeld der Schule wohnhaften Familien, die finanziellen Ressourcen, den Gesetzesauftrag, die schulpolitischen Akteurinnen und Akteure usw. ausbilden (Herrmann 2013; Oester 2008b; Busse 2010). Schliesslich geht aus Befunden der Bildungsforschung auch hervor, dass die soziale Zusammensetzung von Schulklassen, aber auch die Distinktionskämpfe der Peers für das Leistungsvermögen von Schülerinnen und Schülern relevant sind. Dies hat Folgen für Schulkreise, in denen wesentlich Kinder und Jugendliche aus Familien tiefer sozialer Schichten die Schule besuchen. Solche Schulen sind herausgefordert, ihre Unterrichtsqualität zu verbessern, um im Leistungswettbewerb mithalten zu können. Der Zusammenhang von tiefer Leistung und sozial unterprivilegiertem Einzugsgebiet ist jedoch nicht zwingend. Die Datenlage ist diesbezüglich nicht eindeutig.

Ergänzend zu den Erklärungsansätzen der strukturellen Gründe für Bildungsungleichheit und der institutionellen Diskriminierung, steht die Forschung zur Bildungsungleichheit stark unter dem Einfluss von Rational-Choice-Ansätzen. Es wird davon ausgegangen, dass die von den sozial positionierten Eltern gefällten Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I dafür verantwortlich sind, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler aus tieferen sozialen Schichten bezogen auf den Schulabschluss unter ihrem Leistungspotenzial bleiben. Forschungsarbeiten, die sich mit Bildungsentscheidungen von zugewanderten Eltern auseinandersetzen, stellen jedoch fest, dass die Bildungsentscheidungen dieser Eltern ein Korrektiv zu den von den Lehrpersonen vorgeschlagenen Übertrittsentscheidungen darstellen. Eltern mit Migrationshintergrund sind oft für ihre Kinder sehr ambitioniert. Die Investition in eine Bildungslaufbahn verbinden sie ausgesprochen stark mit besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Dies dürfte so auch für die zugewanderten Eltern gelten, die für die vorliegende Arbeit interviewt wurden. Inwieweit sich die Bildungsaspirationen, die sie für ihre Kinder hegen, mit Unwissen über das Schulsystem koppelt, wird zu untersuchen sein. Weiter zeigt sich in der Auseinandersetzung mit Sozialstatus und Sozialstruktur, dass die Kategorien von Beruf, Bildung und sozioökonomischem Status für Personen, die ihre Bildungs- und Berufstitel im Ausland erworben haben, kaum auf schweizerische Verhältnisse zu übertragen sind. Diese Schwierigkeit wird auch in Zusammenhang mit der Operationalisierung der

sozialen Herkunft als primäre und sekundäre Herkunftseffekte für Bildungsentscheidungen thematisiert.

Die Zuweisung eines Kindes in die Sekundarstufe I mit erweiterten oder Grundansprüchen geschieht im Kanton Bern auf Empfehlung der Lehrperson. Zwar sind die Eltern berechtigt, sich gegen solche Entscheidungen zur Wehr zu setzen. Können sich die Lehrpersonen und Eltern jedoch nicht einigen, wird der Entscheid von den Schulbehörden gefällt. Sind die Eltern mit diesem Entscheid nicht einverstanden, können sie ihr Kind in eine Privatschule schicken, oder durch einen Umzug in einen anderen Schulkreis einen Schulwechsel vollziehen. In der Rational-Choice-Theorie wird davon ausgegangen, dass die Akteure, in diesem Fall die Eltern, die Möglichkeit haben, zwischen zwei Alternativen zu wählen. Wie auch qualitativ orientierte Arbeiten zu Bildungsentscheidungen feststellen, ist in der Übertrittssituation im Kanton Bern fraglich, ob Eltern tatsächlich zwischen zwei Alternativen wählen können. Was zeichnet eine solche Wahlsituation aus? Die Ergebnisse von Wiedenhorn (Wiedenhorn 2011) legen nahe, dass nur für jene Familien eine Entscheidungssituation vorliegt, die aufgrund ihres sozioökonomischen Status in der Schule bereits privilegiert sind. Sie können sich ‚nach unten‘ hin orientieren, während jene, die bereits ‚unten‘ sind, keine Wahl haben nach ‚oben‘ zu gelangen resp. entsprechende Ressourcen, z.B. ihren Kindern eine Privatschule zu finanzieren, schlicht nicht haben. Auch Busse weist darauf hin, dass bereits „in Bezug auf die Interaktion der Wahlmöglichkeiten milieubedingte Ungleichheiten bestehen“ (Busse 2010: 238), die in den Untersuchungen zu Bildungsentscheidungen nicht berücksichtigt werden.

Die Frage Schule oder Elternhaus erscheint vor dem Hintergrund der Ergebnisse zu Bildungsungleichheit falsch gestellt. Obwohl die soziale Herkunft den Bildungserfolg bestimmt, fällt dieser damit nicht ausschliesslich in die Zuständigkeit der Familien. Nur wenn Schule und Familie beide als in einem spezifischen lokalen Umfeld situiert wahrgenommen werden, können institutionelle Vorgaben und individuelle Handlungsansätze aufeinander bezogen werden. Dazu eignen sich milieuspezifische Ansätze, wie sie von Vester et al. (Geiling et al. 2011; Vester et al. 2001) vorliegen. Ihnen gelingt es, milieuspezifische Bildungsstrategien als Ergebnis und gleichzeitig als Ursache der Position im Sozialen Raum zu diskutieren. Das Milieukonzept ermöglicht gleichzeitig, die durch den stetigen demographischen und sozialen Wandel bedingten Dynamiken im Sozialen Raum zu thematisieren.

In der vorliegenden Arbeit wird es darum gehen, die Interviewaussagen der Eltern auf ein spezifisches Schulumfeld im ‚Arbeiter- und Ausländerquartier‘ Bern West zu beziehen. Das

Quartier erweist sich sozialstrukturell als kleinräumig segregiert (s. Kapitel 5). Es wird also davon ausgegangen, dass die im Quartier wohnhaften Milieus unterschiedliche Bezüge zum Stadtteil und seinen Schulen haben, die ihre Erwartungen und Einstellungen zur Schule mitgestalten. Die Beschränkung auf den lokalen Kontext im Sinne einer Fallstudie, ermöglicht Dynamiken der Aus- und Abgrenzung innerhalb des Quartiers und in Bezug auf die Stadt Bern zu beschreiben. Das Bildungssystem des Kantons Bern, die gesetzlichen Grundlagen, Lehrpläne, Schulleitbilder, das Einzugsgebiet der Schulen, dies alles sind Bedingungen unter denen sich die Familien mit den im Stadtteil verfügbaren Bildungsangeboten auseinandersetzen. Die Eltern interpretieren die schulische Situation ihrer Kinder aufgrund ihrer eigenen Schul- und Lebenserfahrungen, aufgrund ihrer Erfahrungen als Bewohnerinnen und Bewohner des Stadtteils und als Arbeitnehmende. Diese Interpretationen und die daraus resultierenden Strategien und Entscheidungen in Zusammenhang mit der Bildungslaufbahn der Kinder zu untersuchen ist das Ziel der vorliegenden Arbeit.

Dabei werden die Eltern von Schulkindern in den Blick genommen, die in der Diskussion um Bildungsungleichheit – wie wir gesehen haben – wenig zu Wort kommen. In der Regel werden sie in der Forschung zu Bildungsungleichheit „in ihrer vorbereitenden Funktion bzw. benachteiligenden Wirkung für institutionalisierte Bildungsbiographien wahrgenommen“ (Müller 2007: 145). Wie sie diese normativen Erwartungen deuten, sich anzupassen suchen, wie sie damit umgehen, wie sie ihre Kinder durch die Schulzeit begleiten, was ihnen für ihre Kinder schulisch wichtig ist, bleibt wenig beleuchtet oder wird vor allem für sogenannt bildungsferne Familien eher pauschal abgehandelt. Wie ist es für Eltern, wenn ihre Bildungsstrategien für den Schulerfolg ihrer Kinder nicht greifen? Welche Möglichkeiten sehen sie, ihre Kinder zu unterstützen? Welche Erwartungen formulieren sie gegenüber der Schule? Wie erleben sie Institutionelle Diskriminierung? Diese Fragen sollen in der vorliegenden Arbeit in einem spezifischen lokalen Kontext anhand qualitativer Methoden im Sinne einer Fallstudie untersucht werden.

3 Methodische und methodologische Überlegungen

3.1 Einleitung

Das Projekt untersucht die Erwartungen, Deutungen und Erfahrungen von Schulleitern in Bezug auf die aktuelle Schulsituation ihrer Kinder und vor dem Hintergrund der eigenen Schul- und Bildungserfahrungen. Es interessieren also subjektive Sichtweisen, die in der qualitativen Forschung in der Regel mittels offener, mündlicher Befragungen und Beobachtungen erhoben und durch interpretative Verfahren rekonstruiert werden (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke 2000b: 19). Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass die „gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen“ in sozialen Prozessen ‚objektive‘ Lebensbedingungen herstellt und dass diese ‚objektiven‘ Bedingungen anhand subjektiver Sichtweisen und deren Logik erschlossen werden können (vgl. Flick et al. 2000b: 22). Es geht in der qualitativen Forschung somit um „das Verstehen [...] von komplexen Zusammenhängen [und um] den Nachvollzug der Perspektive des anderen“ (ebd.: 23). Es werden nicht einzelne Faktoren isoliert, um Ursache-Wirkungs-Beziehungen zu beschreiben. Vielmehr interessiert das Handeln der Individuen vor dem Hintergrund ihrer Lebensrealitäten und –bedingungen, denen sie einerseits unterworfen sind, die sie andererseits mitkonstituieren und modifizieren. Durch offene Beobachtung und Befragung, die den Akteurinnen und Akteuren Raum für die Darstellung eigener Relevanzsysteme gibt, lassen sich Sinn- und Erklärungszusammenhänge rekonstruieren und Rückschlüsse auf gesellschaftliche Bedingungen ihres Handelns ziehen und dieses *verstehen* (vgl. Bourdieu 1997b).

Die Forschungsstrategie einer qualitativen Forschung, die Sinnzusammenhänge und Relevanzsysteme von Akteurinnen und Akteuren rekonstruieren und interpretieren will, ist zirkulär. Sie unterscheidet sich von quantitativen Verfahren, die auf Linearität und in Zusammenhang mit Bildungsungleichheit auf Ursache-Wirkung-Modelle im Sinne der Rational-Choice-Theorien ausgerichtet sind.

Das gewählte methodische Vorgehen orientiert sich also an der Fragestellung des Forschungsvorhabens. Die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen und die Erschließung objektiver Lebensbedingungen werden also anhand einer zirkulären Forschungsstrategie gewonnen. Insofern entstehen die Daten in einem interaktiven Prozess zwischen Forschenden und Beforschten. Dies bedeutet, dass die Daten durch die Erhebungssituation mitkonstituiert werden. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung wird dieser Einfluss nicht als störend empfunden. Vielmehr gilt er als fruchtbar für die Interpretation der Daten. Die Entstehung der Daten ist „von strukturbildenden Regeln, materiellen Ressourcen und den strukturierten Prozessen be-

grenzt [...], die mit [d]er Klassenlage, [d]em Geschlecht, [d]er rassischen und ethnischen Zugehörigkeit, [d]er Nationalität und [d]er lokalen Gemeinschaft zusammenhängen“ (Denzin 2000: 138). Diese Regeln, Ressourcen und Prozesse – so die Annahme – lassen sich durch qualitative Forschungsmethoden und –verfahren rekonstruieren, denn die Akteurinnen und Akteure nehmen in ihren Erzählungen und in ihren Handlungen auf dieses implizit oder explizit Bezug. Ergebnisse qualitativer Forschung sind insofern stets selbst Interpretationen über die soziale Welt, die jedoch die Subjektivität des oder der Forschenden in die Interpretation einbeziehen.

Die Ausführungen zur qualitativen Forschung können als Kritik an der quantitativen Forschung gelesen werden. Denn auch in dieser Forschungstradition konstituiert die Erhebungssituation die Daten mit, jedoch ohne dass der Objektivitätsanspruch in Frage gestellt wird. Im Vordergrund steht die Standardisierung der Daten als Grundlage für die Verarbeitung anhand mathematisierbarer Modelle. Die Forschenden werden in dieser Epistemologie möglichst ‚neutralisiert‘, um Verzerrungen durch subjektive Einflüsse zu unterbinden.

In dieser Logik funktioniert die dominante, an Rational-Choice-Ansätzen orientierte Forschung zu Bildungsungleichheit. Es steht die Entwicklung von Modellen im Vordergrund, die für statistische Berechnungen des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulleistung geeignet sind (Watermann & Baumert 2006). Dabei gilt es, die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler anhand von Variablen methodisch adäquat zu erfassen (Baumert & Maaz 2006). Mit Rückgriff auf Bourdieus Konzept der Kapitalausstattung werden die *sozialen und kulturellen Ressourcen der Herkunftsfamilien* (ebd.) operationalisiert. Die Kapitalausstattung ist somit gegeben und wird zu einem individuellen Merkmal von Schülerinnen und Schülern. Dass die Kapitalausstattung im Sinne Bourdieus sowohl Ergebnis als auch Ursache gesellschaftlicher Verhältnisse ist, kann mit solchen Modellen nicht erfasst werden. Die komplexe Logik gesellschaftlicher Verhältnisse wird einem deterministischen Ursache-Wirkung-Modell untergeordnet. Will man etwas über die Strategien von Eltern bezüglich der Anforderungen und Erwartungen des Schulsystems erfahren, muss methodisch qualitativ gearbeitet werden. Es soll hier jedoch nicht darum gehen, quantitativ orientierte Forschung zu Bildungsungleichheit zu kritisieren oder ihr Reduktionismus zu unterstellen. Vielmehr soll deutlich werden, dass ein Untersuchungsgegenstand durch das methodische Vorgehen mitkonstruiert wird und die Ergebnisse eine dem methodischen Vorgehen geschuldete Plausibilität erhalten. Diese Aussage gilt für jede Art von Forschung, unabhängig von ihrer methodologischen und methodischen Ausrichtung.

In der vorliegenden Arbeit werden anhand von qualitativen Interviews Erwartungen und Erfahrungen von Schulleitern rekonstruiert. In Anlehnung an Flick et al. (2000b: 18f.) orientiere ich mich an jener Forschungsperspektive, die sich für den „Zugang zu subjektiven Sichtweisen“ interessiert. Diese Perspektive ist in der „Theorietradition des symbolischen Interaktionismus und der Phänomenologie“ zu verorten. Für die Datengewinnung bieten sich daher „narrative Interviews“ an, die mittels „theoretischem Kodieren“ ausgewertet werden können. Als Anwendungsfelder solcher Forschungsperspektiven und –designs werden einerseits die „Biographieforschung“, andererseits die „Analyse von Alltagswissen“ bezeichnet (ebd.: 19).

Ich gehe davon aus, dass die Eltern ihre subjektiven Sichtweisen, d.h. ihre Erfahrungen vor dem Hintergrund ihrer biographischen Schulerfahrungen sowie der Schulerfahrungen ihrer Kinder formulieren. Die Reaktionen und Entscheidungen der Eltern werden somit von institutionellen Routinen und organisatorischen Vorgaben der Schule sowie der eigenen Erfahrungen und der Erfahrungen ihrer Kinder gerahmt und stellen das (momentane) Ergebnis der Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen dar.

Als Forscherin ist es mein Ziel, die Erzählungen und Erläuterungen der interviewten Eltern zu verstehen. Im Sinne einer Reflexion des eigenen Standpunktes als Teil der Produktion und Gewinnung von Erkenntnis halte ich mich an Bourdieu, der schreibt: „Der Soziologe muss wissen, dass das Besondere seines Standpunkts darin besteht, ein Standpunkt im Hinblick auf einen Standpunkt zu sein. Nur von diesem ganz besonderen Standpunkt aus, an den er sich selbst begeben muss, um (gedanklich) alle möglichen Standpunkte einnehmen zu können, kann er den Standpunkt seines Objektes re-produzieren und es, indem er es im sozialen Raum verortete, als solches konstituieren. Nur in der Masse, wie er fähig ist, sich selbst zu objektivieren, kann er an dem Platz bleiben, der unauslöschlich der seine in der gesellschaftlichen Welt ist, und sich gleichzeitig gedanklich an den Ort begeben, an dem sich sein Objekt befindet (welches, zumindest in gewisser Weise, auch ein *alter ego* ist), und so dessen Standpunkt einnehmen, das heisst, verstehen, dass er, wäre er, wie man so schön sagt, an dessen Stelle, zweifellos wie jener sein und denken würde“ (Bourdieu 1997b: 802).

Durch offene Interviews mit Eltern von Schülerinnen und Schülern lasse ich mir ihre Erfahrungen mit der Schule schildern und frage nach ihren Wünschen und Erklärungen. Ich versuche, die Schulerfahrungen ihrer Kinder aus ihrer Perspektive zu betrachten und ihre Schilderungen vor dem Hintergrund der schulischen Bedingungen zu verstehen und zu erklären. Ziel der Arbeit ist es insofern, zu rekonstruieren, welche Erwartungen und Konzepte resp. *Theorien* die Eltern von Schule haben. Um dies zu erschliessen, eignet sich einerseits als Erhe-

bungsmethode das episodische Interview, andererseits als analytischer Zugang zu den Interviewtranskripten die Grounded Theory.

3.2 Interviews mit Eltern von Schülerinnen und Schülern

3.2.1 Zugang zum Feld und Auswahl der InterviewpartnerInnen

Von September 2003 bis November 2005 arbeitete ich unter der Leitung von Kathrin Oester in einem Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern), das den Umgang der lokalen Schulen mit der demographisch bedingten Vielfalt der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft und Nationalität im Schulalltag in Bern West untersuchte (Oester et al. 2008). Das Projekt orientierte sich an einem ethnographischen Vorgehen. Entsprechend werden verschiedene methodische Zugänge eingesetzt, um zu untersuchen und zu beschreiben, welche integrativen und segregativen Prozesse durch die Praktiken der Schulen hervorgerufen werden. Als Forscherinnen versuchen wir herauszufinden, wie die Schulen den definierten Auftrag der Integration und der Selektion wahrnehmen und umsetzen (ebd.).

Für die ethnographische Herangehensweise charakteristisch ist dabei „längere Teilnahme, Ethnographie als flexible Forschungsstrategie und ethnographisches Schreiben“ (Lüders 2000: 391). Die verschiedenen Datenquellen werden zueinander in Beziehung gesetzt mit dem Ziel, einen breiteren und fundierteren Einblick in den schulischen Alltag im Stadtteil zu erhalten.

Im Rahmen des Projektes führte ich zwischen Frühlings- und Herbstferien 2004 wöchentlich Unterrichtsbeobachtungen in je einer 3. Klasse von zwei Quartierschulen durch. Gleichzeitig machte ich Interviews mit Lehrpersonen und Schulleitungen, analysierte Schuldokumente und schulstatistische Angaben. Ergänzt wurden diese Aktivitäten durch Begehungen des Stadtteils, Gesprächen mit Quartierbewohnerinnen und -bewohnern sowie Eltern von Schulkindern. Ich nahm an Elternabenden und Schulfesten als Beobachterin teil.

Für die Beteiligung am Projekt wurden damals verschiedene Schulen im Stadtteil angefragt. Am Projekt beteiligt waren letztlich jene Schulen, bei denen entweder die Schulleitung oder einzelne Lehrpersonen für Unterrichtsbeobachtungen gewonnen werden konnten. Insgesamt arbeiteten drei Schulen am Projekt mit.

Für meine eigene Untersuchung kann ich auf das Material dieses Projektes zurückgreifen. Dies bedeutet, dass zu Schulen und Quartier bereits Material vorliegt, das für die vorliegende Untersuchung jedoch mit einem anderen Fokus neu aufgearbeitet wird. Für meine Fragestellung mussten zudem noch Interviews mit Eltern durchgeführt werden. Zwar lagen einzelne Interviewtranskripte mit Eltern aus dem Projekt Oester (Oester et al. 2008) vor. Diese wurden

jedoch nicht von mir durchgeführt und haben eine etwas andere inhaltliche Ausrichtung. Für die vorliegende Fragestellung sind sie daher zu wenig ergiebig. Insgesamt sind die Erfahrungen und Befunde aus dem Projekt Oester (ebd.) jedoch eine wichtige Grundlage, um die lokale Schulsituation der Kinder in den Elterninterviews zu thematisieren und in die Analyse der Interviews einzubeziehen. So wurden die Protokolle der Unterrichtsbeobachtungen sowie die Interviews mit Lehrpersonen und Schulleitungen, sofern sie hilfreiche ergänzende Informationen enthalten, für die Analyse der Interviews mit den Eltern der vorliegende Arbeit ergänzend berücksichtigt. Schul- und bevölkerungsstatistische Daten musste ich aktualisieren. Für die Beschreibung des schulischen Kontextes wurden zudem Dokumente der Bildungsverwaltung, Schulgesetze und –verordnungen analysiert (s. Kapitel 4).

Die von mir im dritten Schuljahr durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen wurden über die Schulleitung der jeweiligen Schulen organisiert. Sie fragten die entsprechenden Lehrpersonen an, die sich bereit erklärten, mir über den Zeitraum eines halben Jahres (von den Frühlings- bis zu den Herbstferien) Einblick in ihren Unterricht zu gewähren. Aus Sicht der Schulleitung handelte es sich um bewährte Lehrpersonen, die häufig für Unterrichtsbesuche angefragt werden. Aus Sicht der Schulleitung repräsentieren diese Lehrpersonen die Schule oder zumindest jenes Bild, das die Schule nach aussen vermitteln möchte. Im Rahmen meiner Unterrichtsbeobachtungen im Jahr 2004 lernte ich die meisten Eltern der Schulkinder der entsprechenden Klassen an Elternabenden und Schulfesten kennen. Ich wurde ihnen als Forscherin der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgestellt. Insofern wussten die Eltern, dass ich nicht der Schule angehörte, in der ich die Beobachtungen vornahm. Ich war Vertreterin einer Hochschule, die als Institution von den Eltern als den Lehrpersonen und der Schule übergeordnet wahrgenommen wurde. Dies war insofern ein Vorteil, als die Eltern davon ausgehen konnten, dass ich nicht in die Beurteilung der Leistungen und des Verhaltens ihres Kindes in der Schule involviert war. Von den beteiligten Lehrpersonen wurde dies entsprechend kommuniziert. Es ging bei den Unterrichtsbeobachtungen darum, den Unterricht der Lehrpersonen zu beobachten und nicht Diagnosen für einzelne Schülerinnen und Schüler zu stellen.

Jene Eltern, die sich für ein Interview zur Verfügung stellten, nutzten die Gespräche, um ihre Anliegen und Gedanken darzulegen. Sie erlebten es als positiv, dass sich jemand für sie und ihre Erfahrungen mit der Schule interessierte. Ähnliche Erfahrungen schildern Merkle und Wippermann im Rahmen ihrer qualitativen Studie zum Selbstverständnis, zur Befindlichkeit und den Bedürfnissen von Eltern (Merkle & Wippermann 2008).

Im Jahr 2004 führte ich die Unterrichtsbeobachtungen durch. Im Jahr 2007 fragte ich sämtliche 40 Eltern beider Klassen für ein Interview an. Ich schickte ihnen im April 2007 einen

Brief mit Informationen über mein Forschungsprojekt (s. Anhang 2) und rief sie kurz danach an, um allfällige Rückfragen zu klären und einen Termin zu vereinbaren. Von den 40 angeschriebenen Eltern konnte ich drei Familien nicht mehr aufspüren. Sie waren weggezogen. 17 Eltern oder Elternteile wollten sich für ein Interview nicht zur Verfügung stellen. Drei Familien versprachen mir, ein Interview durchzuführen, schoben den Termin jedoch immer wieder hinaus, sodass ich schliesslich auf ein Interview verzichten musste. 17 Eltern(teile) konnte ich für ein Gespräch gewinnen.

Elf Gespräche fanden bei den Interviewten zuhause statt. Zwei Gespräche wurden am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der PHBern durchgeführt. Vier Gespräche fanden in einem Restaurationsbetrieb statt. Bei einem Interview durfte ich kein Aufnahmegerät verwenden und musste es im Nachhinein protokollieren. So liegen insgesamt 16 transkribierte Interviews und ein Gesprächsprotokoll zur Analyse vor. Für die Interviews mit den fremdsprachigen Eltern wurden mit ihrem Einverständnis Dolmetscher/innen aufgeboten. Konkret war dies bei zwei Interviews und bei einer Interviewanfrage der Fall. Ein Interview wurde in englischer Sprache durchgeführt. Alle transkribierten sowie das protokollierte Interview wurden mittels Grounded Theory analysiert.

Zum Zeitpunkt des Interviews befanden sich die Kinder entweder im letzten Schuljahr vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I oder sie hatten diesen Übertritt bereits vollzogen, sofern das Interview nach den Sommerferien stattfand. Die Interviews wurden zwischen Mai und Dezember 2007 durchgeführt.

3.2.2 Zur Epistemologie von Interviews

Weiter oben im Text wurde argumentiert, dass die Methoden der Datenerhebung und der Datenauswertung den Forschungsgegenstand mitkonstruieren. Beim Interview handelt es sich um eine interaktive soziale Situation, in der „Äußerungen auf das konkrete Gegenüber, seinen vermuteten Wissensstand, seine Interessen, Identität und Emotionen“ (Deppermann 2013: 18) zugeschnitten werden. Da es zu einer gemeinsamen Verständigung des Gesagten kommen soll, wird der Sinn des Geäusserten im Gespräch gemeinsam ausgehandelt. Auf diese Weise sind die Interviewenden an der Sinnkonstruktion mitbeteiligt. „Ohne ihren Beitrag könnten die diskursiven Aktivitäten und Sinnherstellungsleistungen der Befragten nicht die Form annehmen, die sie in ihrem interaktiven Kontext gewinnen“ (ebd.). Besonders virulent wird dies, wenn für eine oder beide am Interview beteiligten Personen die gesprochene Sprache eine Fremdsprache ist. Dies war in der vorliegenden Untersuchung bei 13 der insgesamt 17 Interviews der Fall. Vier Interviews wurden in Mundart durchgeführt. In einem Interview sprachen Interviewerin und Interviewte miteinander Englisch. In elf Interviews sprachen Interviewerin

und Interviewte miteinander Standardsprache. Diese elf interviewten Väter und Mütter beherrschten das Hochdeutsche unterschiedlich gut. Ihre Bemühungen, mir als Interviewerin ihre Überlegungen, Erwartungen, Erlebnisse und Sorgen im Rahmen ihrer sprachlichen Möglichkeiten verständlich zu machen, zeugen von hohem Engagement. Bei zwei weiteren Interviews war eine Dolmetscherin oder ein Dolmetscher dabei und übersetzte Fragen und Antworten. Dabei konnten die in die Sprache der Interviewten übersetzten Gesprächsteile nicht transkribiert werden.

Die Analyse solcher Interviews „muss dieser gemeinsamen prozessualen Konstitution, die Schritt für Schritt in einem sequenziellen Prozess erfolgt, Rechnung tragen: Die InterviewerInnenbeiträge müssen sowohl als faktisch steuernder, ermöglichender wie restringierender, bedeutungsschaffender Rahmen für das Handeln der Befragten im Transkript repräsentiert und mitanalysiert werden“ (ebd.: 18). Dies zeigte sich zum Beispiel daran, dass die im Gesprächsleitfaden formulierten Fragen, auch die Einstiegsfrage, von den Interviewten nicht zwingend verstanden oder als kaum relevant eingeschätzt wurden, wie die Antworten resp. Reaktionen auf diese Fragen jeweils zeigen. Auch mussten die Fragen verschiedentlich neu formuliert werden. Die gemeinsame Bedeutung, der gemeinsame Sinn musste zuerst ausgehandelt werden. Dies war jedoch nicht immer aufgrund sprachlicher Verständigungsschwierigkeiten so. Es konnte auch vorkommen, dass der Sinn einer Frage nicht verstanden wurde, weil sich die in der Frage angesprochene Problematik so für die Eltern nicht stellt. So war die Frage nach dem ersten Schultag für Eltern, deren Kinder bereits vorgängig in pädagogischen Institutionen betreut wurden, nicht immer eine so wichtige Zäsur, wie sie im schweizerischen schulischen Kontext betont wird. Oft musste ich Fragen neu formulieren oder bei den geäußerten Antworten nachfragen, ob ich die Aussage des interviewten Vaters oder der interviewten Mutter richtig verstanden hatte. Dies ist zwar nicht als Besonderheit von Interviews zu verstehen, bei denen eine oder beide Personen der gesprochenen Sprache unterschiedlich mächtig sind. Das Phänomen wird jedoch deutlicher und fällt bei der Transkription und der Analyse der Interviews deutlich stärker auf. Denn aus einer methodologischen Sicht ist klar: „Nur dadurch, dass eine Frage in bestimmter Weise formuliert wird, ist nicht auch schon festgelegt, was die Frage für den Interviewten bzw. die Interviewte bedeutet. Worauf genau die Frage abzielt, welche Aspekte mitgemeint sind und wie sie verstanden wird, verdeutlicht sich oft erst in den folgenden Turns. Dazu gehört auch, dass die Befragten die Frage umdeuten, nur auf Teilaspekte der Frage oder verwandte, aber nicht erfragte Themen eingehen oder Präsuppositionen der Frage zurückweisen können“ (ebd.: 31).

Die von den Interviews erstellten Transkripte können somit nur analysiert werden, wenn die Frage-Antwort-Dynamik bei der Analyse berücksichtigt, d.h. Teil der Interpretation wird. Durch die zwingend notwendige Einigung darauf, dass sich Interviewerin und Interviewte sprachlich verstehen, muss sequenziell nachvollzogen werden, worüber sich die am Gespräch beteiligten Personen verständigen. Dies wird bei der Interviewauswertung insofern umgesetzt, als die Interviews abschnittsweise – selbstverständlich unter Berücksichtigung der Redebeiträge beider Personen – auf ihren Sinn befragt werden. Dies geschieht in der vorliegenden Analyse anhand des offenen Kodierens, wobei die Frage „Worum geht es hier?“ (Strauss & Corbin 1996: 57) beim ersten Kodierdurchgang konsequent im Vordergrund steht. „Nur so ist einerseits zu erkennen, wie das InterviewerInnenhandeln Themen, Deutungen, Präferenzen etc. setzt, die nicht einfach Befragten als Ausdruck ihrer Subjektivität zuzuschlagen sind, sondern diesen sozial präformieren. Andererseits werden relevante Facetten der subjektiven Deutung und des Handelns [...] der Interviewten nur erkennbar, wenn sie im sequenziellen Zusammenhang des Interviews als systematische Reaktion und als Umgang mit den von den Interviewenden aufgebauten Sinnstrukturen und -optionen verstanden werden. Häufig können die Antworten der Befragten erst in Bezug auf das Handeln der Interviewenden als Auseinandersetzung mit vermuteten, impliziten Zuschreibungen, als Kommentar, Kritik, Vermeidung, Herstellung von KomplizInnenschaft etc. begriffen werden“ (Deppermann 2013: 18).

3.2.3 Die Besonderheiten des episodischen Interviews

Das episodische Interview (vgl. Flick 2010) orientiert sich an den Grundsätzen des narrativen Interviews. „Grundelement des narrativen Interviews ist die von den Befragten frei entwickelte, durch eine Eingangsfrage [...] angeregte Stegreiferzählung“ (Hopf 2000: 355). Es wird davon ausgegangen, dass solche Erzählungen „stärker an konkreten Handlungsabfolgen und weniger an den Ideologien und Rationalisierungen der Befragten orientiert sind. Befragte, die frei erzählen, geben hierbei gegebenenfalls auch Gedanken und Erinnerungen preis, die sie auf direkte Fragen nicht äussern können oder wollen“ (ebd.: 357). Die Form des episodischen Interviews wurde von Flick (1996, 2010) entwickelt. Es gibt den Interviewten Raum für kontextgebundene Darstellungen in Form von Erzählungen und für beschreibende, erklärende Antworten in Bezug auf bestimmte Phänomene. Bei der vorliegenden Untersuchung wird durch die erzählgenerierende Frage z.B. eine Stegreiferzählung zur bisherigen Schullaufbahn des Kindes ausgelöst. Beschreibende oder erklärende Antworten auf ein bestimmtes Phänomen werden gewonnen, wenn z.B. danach gefragt wird, was eine ‚gute Lehrperson‘ sei. Im episodischen Interview richtet sich die Aufmerksamkeit auf Episoden, in denen die Interviewten Erfahrungen gemacht haben, die für die Fragestellung relevant sind. So wird weiter

nach der eigenen Schulerfahrung oder nach der Migrationsgeschichte gefragt. Die Darstellungsform – Erzählung oder Beschreibung – wie auch die Auswahl der Episoden werden dabei weitgehend von der Interviewerin gestaltet. Das episodische Interview zielt nach Flick auf Wandel, Routinen und Situationen im Alltag und deren Deutungen ab und orientiert sich an den konkreten Erfahrungen und Erlebnissen (Flick 2000a: 146f.). Für die vorliegende Fragestellung und den Untersuchungskontext erweist es sich als geeignet. Die Interviewten werden nicht ausschliesslich als Personen angesprochen, die Erlebnisse schildern sollen. Sie sind auch herausgefordert, ihre eigene Schulzeit mit derjenigen ihres Kindes oder ihrer Kinder zu vergleichen. So werden sie als Expertinnen und Experten für Schulfragen angesprochen, meines Erachtens ein wichtiger Aspekt um ihnen zu vermitteln, dass sie als Interviewpartnerinnen und –partner interessant sind und etwas zu sagen haben.

Gemäss Flick lassen sich „individuelle Erfahrungswelten“ (Flick 2010: 227) durch Erzählungen der Interviewten am besten erschliessen. Die Interviewten können auf diese Weise im Rahmen des im Interview angesprochenen Themenbereichs eigene Schwerpunkte setzen und geben dadurch Einblick in ihre themenspezifisch persönlichen Relevanzsysteme. Ausgangspunkt des Gesprächs bildet eine Anfangssituation. In der vorliegenden Untersuchung ist dies der Schuleintritt der Tochter oder des Sohnes. Ausgehend von diesem Ereignis erzählen die interviewten Eltern, wie die Schullaufbahn des Sohnes oder der Tochter verlaufen ist. Die Schilderungen sind einerseits „erfahrungsnah sowie bezogen auf konkrete Situationen und Umstände“, andererseits enthalten die Interviews „abstrahierte, verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge“ (ebd.: 238f.). Wird der „Ablauf der Situation in ihrem Kontext die zentrale Einheit, um die herum Wissen organisiert ist“, so bezeichnet dies Flick als narrativ-episodisches Wissen. Das semantische Wissen beinhaltet „Begriffe und ihre Beziehungen untereinander“ (ebd.: 239). „Ziel des episodischen Interviews ist, bereichsbezogen zu ermöglichen, Erfahrungen in allgemeinerer, vergleichender Form darzustellen, und gleichzeitig, die entsprechenden Situationen und Episoden zu erzählen. Deshalb beinhaltet es eine Kombination von Erzählungen, die sich an situativen bzw. episodischen Kontexten orientieren, mit Argumentationen, die sich jeweils von solchen Kontexten zugunsten der Orientierung an dem daraus entstandenen begrifflichen und regelorientierten Wissen lösen“ (ebd.). Aus der Sicht von Flick ist der Kernpunkt des episodischen Interviews eine wiederholte Aufforderung relevante Situationen zu schildern. „Dabei können auch Ketten von Situationen zum Thema gemacht werden“ (ebd.: 240). In der vorliegenden Arbeit entstehen solche Verknüpfungen von Situationen. Die Interviewten vergleichen ihre eigene Schulzeit mit derjenigen ihrer Kinder und machen dadurch auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten einerseits, aber auch auf mögli-

che subjektive Erklärungen und Deutungen dieser Situationen aufmerksam. Im episodischen Interview wird damit der Tatsache Rechnung getragen, dass nicht alle Interviewten gleich gut erzählen können, etwas, das als Schwierigkeit für narrative Interviews – zu denen Flick das episodische Interview dazu zählt – diskutiert wird. Im episodischen Interview werden „mehrere umgrenzte Erzählungen erbeten“ (ebd.: 244). Dadurch bleibt die Erzählung auch für die Interviewten überschau- und eingrenzbar. Das episodische Interview geht im Gegensatz zum narrativen Interview über „die Analyse von alltäglichem Wissen über bestimmte Gegenstände und Themen und die eigene Geschichte mit ihnen“ (ebd.: 245) hinaus. Das semantische Wissen verweist auf „die gruppenspezifische Unterschiedlichkeit“ (ebd.) von Erfahrungswelten, die in der vorliegenden Untersuchung vermutet werden.

3.2.4 Interviewsituation und Transkription

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Eltern von Schülerinnen und Schülern zu einem Zeitpunkt interviewt, an welchem der Übertrittsentscheid bereits gefallen ist. Die Übertrittsgespräche finden jeweils im Januar des letzten Primarschuljahres statt. Spätestens zu diesem Zeitpunkt hatten sich die interviewten Eltern mit der schulischen Zukunft, den Bildungschancen und den Rückmeldungen der Lehrpersonen zum Leistungsvermögen ihrer Kinder auseinandergesetzt. Ihre Bildungsaspirationen wurden möglicherweise enttäuscht, seitens der Schule wurden Ansprüche und Erwartungen an Kinder und Eltern formuliert, insbesondere um in der Sekundarstufe 1 mit erweiterten Ansprüchen reüssieren zu können.

Der Interviewtypus des episodischen Interviews scheint mir für die vorliegende Fragestellung zu passen, da im Interview verschiedene Lebensabschnitte und Erfahrungswelten angesprochen werden sollen. Dem liegt die Vermutung zugrunde, dass das Verständnis für die Schulsituation des Kindes im Stadtteil wesentlich vor dem Hintergrund eigener Schulerfahrungen vorgenommen wird. Um den schulischen Kontext aus Sicht der Eltern kennen zu lernen, wird im Interview auch nach der Einschätzung der Zukunftsperspektiven der Kinder sowie nach dem Bezug zum Stadtteil gefragt.

In den Interviews wird somit zu folgenden Situationen eine Erzählaufforderung formuliert:

- Zur aktuellen Schulsituation der Kinder
- Zu den elterlichen Schul- und Bildungsbiographien
- Zur elterlichen Einschätzung der Zukunftsperspektiven der Kinder
- Zum Quartier und/oder zur Migrationsgeschichte.

Im Anschluss an die Interviews füllte die befragte Person einen kurzen Fragebogen zu soziodemographischen Angaben aus. Leitfaden und Kurzfragebogen befinden sich in Anhang 2.

In der Interviewsituation geht es darum, „eine *Beziehung des aktiven und methodischen Zuhörens* zu schaffen“ (Bourdieu 1997b: 782). Dies ist eine Voraussetzung, um vielen der Interviewten überhaupt die Bürde einer Verständigung mit mir aufzuerlegen. Dies tun sie dann, wenn sie die „Situation als eine ganz besondere Gelegenheit [...] empfinden, um Zeugnis abzulegen, sich Gehör zu verschaffen, um ihre Erfahrung von der privaten in die öffentliche Sphäre zu tragen; und auch als eine Gelegenheit *sich zu erklären*, und zwar im weitesten Sinne des Wortes, also ihre eigene Sichtweise von sich selbst und der Welt zu konstruieren, und jenen Punkt innerhalb dieser Welt festzulegen, von dem aus sie sich selbst und die Welt sehen, von dem aus ihr Handeln verständlich und gerechtfertigt ist, und zwar zu allererst für sie selbst“ (ebd.: 792).

In den Interviews wird diese Absicht teilweise deutlich. Die interviewten Eltern nutzen die Gelegenheit, ihre Sichtweise auf die Schulsituation ihrer Kinder und ihr Empfinden, z.B. ungerecht behandelt zu werden, darzulegen. Als Interviewerin muss ich mich neutral verhalten. Ich darf keinesfalls die Schule oder die Lehrpersonen verteidigen oder deren Handeln zu rechtfertigen versuchen. So wurde ich von einigen Eltern mehrmals direkt auf das Handeln einer Lehrperson angesprochen, das aus ihrer Sicht empörend war. In dieser Situation zeigte sich zweierlei. Erstens musste ich als Interviewerin Verständnis gegenüber dem Ärger der Eltern aufbringen. Interviewtechnisch ging es darum, um Erläuterungen und Erklärungen zu bitten und mir Sachen erklären zu lassen (vgl. Hermanns 2000: 368). Zweitens zeigte sich, dass einige Eltern miteinander über meinen Besuch und die Interviewsituation gesprochen hatten. Dies zwang mich, meine neutral wertschätzende Haltung zu pflegen, um nicht von Eltern instrumentalisiert zu werden. Es wird daran zudem deutlich, dass dem Forschungsfeld eine Dynamik innewohnt, an der ich durch meine zeitweilige Anwesenheit als Interviewerin beteiligt bin. Einige Eltern wollten eine der Lehrpersonen als schlechtes Vorbild diskreditieren und erhofften sich, über mich als Repräsentantin einer kantonalen Institution, der Pädagogischen Hochschule, Einfluss auf die lokale, der Verantwortung der Gemeinde unterstellte Schule zu nehmen. Als Dozentin der Pädagogischen Hochschule wurde mir im Forschungsfeld zudem ein Expertinnenstatus für allerlei erzieherische, entwicklungspsychologische, unterrichtsspezifische und bildungspolitische Fragen zugesprochen. Entsprechend wurde ich in den Interviews verschiedentlich als Sachverständige angesprochen. Diese konnte ich mit den Interviewten im Anschluss an das Gespräch diskutieren. Sofern es sich um Fragen zu den Schulmodellen handelte, musste ich Auskunft geben, damit die Eltern meine Interviewfragen beantworten konnten. Nur so konnte ich die Vertrauensbeziehung aufrechterhalten, die für eine Interviewsituation grundlegend ist.

Die Erzählungen der Eltern müssen als Ausdruck ihrer Erwartungen und Wertvorstellungen interpretiert werden. Dies erfordert eine Distanzierung von der Gesprächssituation, die erst im Nachhinein, in der Auswertungsphase geleistet wird. Im Feld muss die Forscherin „eine Haltung des sich rückhaltlos der befragten Person Zur-Verfügung-Stellens, des sich der Einzigartigkeit ihrer besonderen Geschichte Unterwerfens“ (Bourdieu 1997b: 782) einnehmen können. Im Sinne eines „going-nativ“ (Flick 2010: 291) führt die Interviewsituation immer auch ein Stück weit zu einem Verlust der „kritischen Aussenperspektive“ (ebd.). Die Aussagen der Interviewten werden nicht hinterfragt. Im Zentrum steht der Versuch, sie sich erläutern zu lassen.

Die aufgezeichneten Interviews wurden von Mundart in Standardsprache übersetzt oder – sofern sie in Standardsprache durchgeführt wurden – möglichst wortgetreu transkribiert und anonymisiert. Das in englischer Sprache durchgeführte Interview wurde englisch verschriftlicht. Die Zeichensetzung folgt dem Redefluss der Gespräche (Transkriptionsregeln s. Anhang 2). Dabei wird versucht, den Sinn des Satzes, so wie ich ihn dem Gespräch entnommen hatte, beizubehalten (Rosenthal 2005). Die Verständigungsschwierigkeiten von Interviewerin und Interviewten werden dabei teilweise virulent. Durch die Transkription kann sowohl einzelnen Interviewsequenzen überhaupt erst einen Sinn zugeschrieben werden. Insbesondere beim englischsprachigen Interview sind einzelne Sequenzen hingegen im Nachhinein überhaupt nicht mehr nachvollziehbar und ergeben weder in aufgezeichneter noch in transkribierter Form einen Sinn. Generell erweisen sich die im Anschluss an die Interviews erstellten Notizen der Gespräche als hilfreich.

Die Ausführungen machen deutlich, dass die Transkription nicht nur eine Übersetzung von Gespräch in Text, sondern bereits eine Interpretation darstellt. Wie Bourdieu erwähnt: „Es ist klar, dass auch die wörtlichste Verschriftlichung bereits eine wirkliche *Übersetzung* oder zumindest eine Interpretation ist (allein schon die Zeichensetzung, beispielsweise die Stelle, an der ein Komma gesetzt wird, kann über den gesamten Sinn eines Satzes entscheiden)“ (Bourdieu 1997b: 797).

3.3 Qualitative Auswertung der Interviews mit Grounded Theory

3.3.1 Grounded Theory

Grounded Theory ist ein Verfahren, das in der Theorietradition des symbolischen Interaktionismus begründet ist. Dabei ist die Interaktion „zwischen Erkennendem und Erkanntem, Subjekt und Objekt“ (Hildenbrand 2000: 33) für den Erkenntnisprozess wichtig. „Die Objektivität

bleibt dabei nicht auf der Strecke. Schliesslich ist es das Material, das den Forschungsprozess steuert, und es ist die Kreativität des Forschers, die die Strukturiertheit des Materials offen legt“ (ebd.). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass die Texte, die als Material vorliegen, eine bestimmte Strukturiertheit enthalten, die durch die Datenanalyse methodisch kontrolliert aufgeschlüsselt wird. Dies bedeutet, dass diese Forschungsperspektive „das zentrale Forschungsobjekt – die menschliche Person in ihrer alltäglichen Lebenswelt – als ein Wesen betrachtet und modelliert, das grundsätzlich in der Lage ist, über sich selbst, über seine Verbindungen mit der gegenständlichen, sozialen und geistig-kulturellen Umwelt, über seine Weltwahrnehmungen und –deutungen, seine Lebensgeschichte, seine sozialhistorische Einbindung zu reflektieren und Auskunft zu geben – sowie diese auch mit zu gestalten. Es wird unterstellt, dass seine Welt- und Selbstwahrnehmungen für sein Handeln bedeutsam und entsprechende Selbstauskünfte (hinsichtlich ihres semantischen Gehalts) für die wissenschaftliche Erkenntnis- und Theoriebildung interessant sind“ (Breuer 2010: 19). Das methodologische und methodische Vorgehen besteht somit darin, eine verstehende Perspektive einzunehmen, d.h. die Weltwahrnehmungen und –deutungen, die für das Handeln des Individuums bedeutsam sind, in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit zu interpretieren. Diese Art der „wissenschaftlichen Wirklichkeitserschliessung ist die des *Verstehens* oder der *Hermeneutik*. Bei diesem Verfahren geht es [...] um das Verhältnis von Einzelfnem und Allgemeinem, nun jedoch weniger um zwingende logische Ableitungen, sondern um das Einordnen von Sinneinheiten (Handlungen, Gesprächsausserungen, Texten) in einen umgreifenden Bedeutungshorizont, ihr Verständlich- und Nachvollziehbar machen innerhalb eines gegebenen bzw. unterstellten Interpretationsrahmens“ (ebd.: 44).

Dabei sollen nicht einfach die Aussagen und Deutungen der Befragten wiedergegeben werden. Vielmehr besteht das Interesse der Forscherin oder des Forschers darin, die „subjektiven Konzeptualisierungen der Akteure“ als Grundlage für „eine Kategorien- und Modellbildung“ zu nehmen, „die über die lebensweltlichen Selbst-/Verständnisse, die Denk-, Sortierungs- und Interpretationswelten der Feldmitglieder hinausgeht“ (ebd.: 51). Es geht also darum, Logiken zu erschliessen und Muster zu finden, die sich durch die Relationalität der sozialen Position der Befragten im sozialen Raum und im schulischen Feld erklären lassen.

Das Vorgehen der Grounded Theory besteht somit darin, sprachvermittelte Handlungs- und Sinnzusammenhänge (vgl. Strauss & Corbin 1996: VII) systematisch anhand von Kodierverfahren zu bearbeiten. „Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschliessend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in

diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen“ (ebd.: 7f.). Auf der Basis dessen, was sich aus den Daten als relevant erschliessen lässt, kann ein soziales Phänomen beschrieben und erklärt werden. Dieser Prozess kann kaum abschliessend sein. Vielmehr geht es darum, „neue Fragen und Probleme zu formulieren, über die es wert ist, nachzudenken, und deren Analyse so überhaupt erst möglich wird“ (Berg & Milmeister 2011: 313).

Das Theorieverständnis der Grounded Theory bezieht sich nicht darauf, „allgemeingültiges und gesetzmässiges Wissen“ zu formulieren. „Vielmehr handelt es sich um eine an Standpunkt und Lebenswelt der Theorieproduzierenden gebundene, narrativ-deskriptive Annäherung an das zentrale Phänomen der Studie“ (ebd.: 325). Im Sinne eines abduktiven Vorgehens profitiert die Entwicklung einer Grounded Theory von der *Theoretischen Sensibilität* der Forschenden (vgl. Strauss & Corbin 1996). Da es nicht im deduktiven Sinne um die Prüfung einer Theorie resp. Hypothese geht, können unterschiedliche Theorien, Konzepte und Ansätze heuristisch verwendet werden. Aus der Sicht von Kelle (2011) profitiert die Interpretation mittels Grounded Theory von Theorienpluralismus. „Eine pluralistische Verwendung heuristischer Rahmenkonzepte erfordert, dass Forschende im Idealfall unterschiedliche Konzepte aus verschiedenen und auch konkurrierenden Theorietraditionen kennen und zwischen ihnen flexibel auswählen, indem sie deren Angemessenheit für den Untersuchungsgegenstand prüfen“ (Kelle 2011: 254f.). Es findet somit bereits auf der theoretischen Ebene eine Triangulation statt, wie auch weitere empirische Ergebnisse, z.B. Dokumentenanalysen, statistische Angaben uam. für die Entwicklung einer Grounded Theory genutzt werden. Triangulation ist in diesem Sinne, wie Flick (2000b, 2011) feststellt, im Forschungsprozess der Grounded Theory bereits enthalten.

Der Datenauswertungsprozess wird bei der Grounded Theory folglich als abduktiver Denkprozess (vgl. Reichertz 2011) beschrieben. Damit ist gemeint: „Daten sind ernst zu nehmen, und die Gültigkeit des bislang erarbeiteten Wissens ist einzuklammern“ (ebd.: 288). Bisherige Selbstverständlichkeiten sollen also stets hinterfragt werden. Das Vorwissen wird neu geordnet und ergänzt. Im Rahmen der Grounded Theory sollen sich die Forscherin und der Forscher ethnographischen Forschungstraditionen annähern. Wichtig dabei ist, dass das Untersuchungsfeld breit erschlossen wird (Stichwort: *Noising Around*). Alle möglichen Quellen und Informationen werden genutzt. Im Sinne des *Theoretical Sampling* wird nach Kontrastfällen für Interviews gesucht. Es wird breit Literatur recherchiert, um die *Theoretische Sensibilität* zu erhöhen (vgl. Breuer 2010: 57ff.). Das vorliegende Projekt nimmt auf diese Art von Vor-

gehen Bezug. Es baut auf einer umfassenden Felderschliessung aus dem Projekt von Oester et al. (Oester et al. 2008) auf, die in Teilen aktualisiert wird.

3.3.2 Theoretisches Kodieren

Das Kodierverfahren der Grounded Theory erlaubt, „den ständigen Vergleich von Fällen, Phänomenen und Konzepten“ (Berg & Milmeister 2011: 313). Auf diese Weise werden die an das Datenmaterial gestellten Fragen im Verlauf des Forschungsprozesses differenziert. Die Daten werden aufgebrochen und im Hinblick auf das zu untersuchende Phänomen – hier die Erfahrungen und Erwartungen der Schulleitern – neu konzeptualisiert. Dabei werden die Daten „laufend miteinander verglichen und mit bereits bekannten Konzepten in Beziehung gesetzt“ (ebd.: 313). Dies soll gemäss Strauss und Corbin (1996) gewährleisten, dass die Grounded Theory „im ständigen Dialog mit den Daten formuliert wird“ (Berg & Milmeister 2011: 325) und dadurch gegenstandsbasiert bleibt. Es geht somit nicht darum, die Daten bestehenden Codes zuzuordnen. Vielmehr werden die Codes im Verlaufe des Auswertungsprozesses aus den Daten entwickelt und an den Daten laufend überprüft, wie dies einem abduktiven Vorgehen entspricht.

Das Kodierverfahren der Grounded Theory basiert auf drei Analyseschritten, dem *offenen*, dem *axialen* und dem *selektiven* Kodieren. So werden die Codes durch den ersten Analyseschritt, das *offene Kodieren*, aus dem Material entwickelt. Sie müssen sich in der Folge immer wieder am Material bewähren. Im *axialen Kodieren* werden die so entwickelten Codes oder Kategorien, wobei letztere das Ergebnis eines mehrfach durchgeführten offenen Kodiervorgangs sind, im *Kodierparadigma* zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei steht die *Kernkategorie*, d.h. jene Kategorie, die das Motto des Interviews umschreibt, im Zentrum. Der Vorgang des *selektiven Kodierens* erzählt nun die Geschichte der interviewten Person neu und entwickelt den roten Faden der Geschichte entlang der Kernkategorie. „Als Hintergrundannahme liegt dem Kodieren im GTM-Modus das sogenannte Konzept-Indikator-Modell zugrunde. Alltagsweltliche Phänomene in Form empirischer Daten werden als Indikatoren, als Anzeichen für etwas Allgemeineres, Grundlegenderes verstanden. Die Phänomene bzw. Indikatoren sind danach das Unmittelbare und Sichtbare, die allgemeinen Konzepte das Dahinterliegende. Letztere sind in den Daten gewissermassen eingeschlossen, versteckt und müssen durch methodische und kreative Aktivität des Forschers, seine heuristischen und hermeneutischen Bemühungen auf der Basis theoretischer Sensibilität, zu Tage gefördert werden“ (Breuer 2010: 71). Der Forschungsprozess lässt sich anhand einer „hermeneutischen Spiralbewegung“ (Breuer 2010: 73) beschreiben. Es wird davon ausgegangen, dass das Vorverständnis

die Ereignisdeutung leitet, die Ereignisdeutung jedoch das Vorverständnis wiederum verändert (vgl. ebd.: 48).

Die Forscherin und der Forscher versuchen in den verschiedenen Kodierschritten Daten und Theorie zu verknüpfen. Dieses Vorgehen erscheint insofern anspruchsvoll, als es einen hohen Grad an Selbstdisziplin und Durchhaltewillen erfordert, die Daten und die Theorien immer wieder der Prüfung im Forschungsprozess zu unterziehen. Im Folgenden werden nun die einzelnen Kodierschritte genauer beschrieben und an einem Beispiel aus der vorliegenden Untersuchung veranschaulicht.

3.3.2.1 Offenes Kodieren

Beim offenen Kodieren werden an die Transkripte der Interviews sogenannte W-Fragen (Strauss & Corbin 1996: 57; Böhm 2000: 477-478) formuliert:

- **Was?** Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?
- **Wer?** Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie?
- **Wie?** Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)?
- **Wann? Wie lange? Wo?** Zeit, Verlauf und Ort;
- **Wie viel? Wie stark?** Intensitätsaspekte;
- **Warum?** Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschliessen?
- **Wozu?** In welcher Absicht, zu welchem Zweck?
- **Womit?** Mittel, Taktiken und Strategien zum Erreichen des Ziels.

(Flick 2010: 393)

Der Text – Gesprächstranskript oder Beobachtungsprotokoll – wird Wort für Wort, Satz für Satz, Abschnitt für Abschnitt anhand obiger Fragen analysiert. Breuer bezeichnet diesen Vorgang als „eine Art assoziatives Brainstorming“ (Breuer 2010: 80). Es geht darum, „zu möglichen Bedeutungen, Benennungen, unterschiedlichen Lesarten eines Textes“ (ebd.) zu gelangen und dadurch vom Text ein Stück weit zu abstrahieren und Distanz zu schaffen. Ziel ist, die „Bildung von typisierenden Sprachausdrücken, von Begriffen höheren Allgemeinheitsgrades“ (ebd.). In diesem Stadium des Kodierens sind unterschiedliche Interpretationen dazu von Interesse, worum es im vorliegenden Abschnitt jeweils geht. Diese werden sich in Zusammenhang mit den weiteren Kodierschritten klären.

Im Folgenden wird dies anhand eines Interviewausschnittes veranschaulicht (s. Tab. 3-1). Es handelt sich um den Intervieweinstieg mit Frau Petrusic. Das Interview findet bei ihr zuhause statt:

Tab. 3-1: Beispiel offenes Kodieren

Transkript und textnahe Kodes (markiert)	Interpretation: Worum geht es hier?
<p>Interviewerin: ähm, also Ihr Sohn Goran</p> <p>Frau Petrusic: ja</p> <p>I: geht jetzt ja schon ein paar Jahre in die Schule. // P: ja // I: und erinnern Sie sich noch als er in die Schule gekommen ist? Und wie ist das bis jetzt, bis heute so gegangen mit der Schule?</p> <p>P: (seufzt) ja, jetzt isch, ist gut gegangen, aber das vorher er hat Probleme mit Deutsch und er muss eine Jahr äh vierte Klasse zwei Jahre gegangen // I: ja // P: eine, eine Jahre retour // I: ja // P: in vierte Klasse (seufzt) aber jetzt ist sehr gut, sehr gut</p> <p>I: also dann geht er jetzt in die fünfte Klasse?</p> <p>P: jetzt ist fünfte Klasse, ja, jetzt ist es, ist gut. Jetzt er gehen mit Frau S., einmal pro Woche, nur Deutsch lernen // I: ja // P: jetzt ist gut // I: ja // P: super. Und ich bin viel froh, äh mit diese (3s) äh Lehrer für meine Sohn</p>	<p>Die Interviewerin legt den Gesprächsrahmen fest. Es geht um den Sohn Goran. Er hat bereits eine Schullaufbahn von mehren Jahren und entsprechend gibt es Erfahrungen mit der Schule. Die Interviewerin interessiert sich für den Zeitraum des Schuleintritts bis zum aktuellen Zeitpunkt.</p> <p>Frau Petrusic deutet mit dem Seufzer an, dass die Schullaufbahn ihres Sohnes nicht ohne Schwierigkeiten verläuft. Derzeit ist die Situation gut. Er musste jedoch die vierte Klasse wiederholen, weil er Probleme mit dem Fach Deutsch oder mit der deutschen Sprache hatte. Die Klassenwiederholung und die Zeit vor dem Jetzt scheint schwierig gewesen zu sein. Frau Petrusic seufzt erneut. Sie deutet durch ihre Schilderung einen Kontrast von vorher und heute an.</p> <p>Die Interviewerin bekundet Interesse für die Schullaufbahn des Sohnes und möchte wissen, in welcher Klasse er denn heute ist. Goran besucht aktuell die 5. Klasse und Frau Petrusic ist nun mit der Situation zufrieden. Ihr Sohn erhält Zusatzunterricht im Fach Deutsch oder lernt Deutsch. Er wird gefördert. Darüber ist sie froh. Und sie ist froh, dass er nun in der 5. Klasse eine neue Lehrperson hat.</p>

Das offene Kodieren der Eingangssequenz verweist auf eine durchzogene Schullaufbahn des Sohnes Goran. Es zeigt sich, dass er ein Schuljahr, das vierte, wiederholen musste. Gorans Kenntnisse im Fach Deutsch scheinen ungenügend zu sein. Die Klassenwiederholung hat zur Folge, dass Goran zuerst im wiederholten vierten Schuljahr und danach beim Wechsel ins fünfte Schuljahr jeweils eine neue Klassenlehrperson erlebt. Frau Petrusic ist mit der neuen Lehrperson zufrieden und ihr Sohn wird im Fach Deutsch zusätzlich von Frau S. gefördert. Dies alles gibt ihr die Hoffnung, dass ihr Sohn nun mit den Anforderungen des Schulsystems Schritt halten kann. Abstraktere Kodes oder Kategorien, die sich aus der beispielhaft vorgestellten Sequenz in Zusammenhang mit den Erwartungen und Erfahrungen von Schulleitern bezeichnen lassen, sind die *Bedeutung/Rolle der Lehrperson*, die *Förderung des Kindes durch die Schule*, die *Nachvollziehbarkeit von Schullaufbahnentscheiden*. Diese Kodes oder Katego-

rien werden beim Kodierschritt des axialen Kodierens anhand des von Strauss und Corbin vorgeschlagenen Kodierparadigmas zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. Strauss & Corbin 1996).

Auf der Basis des offenen Kodierens werden zudem chronologisch die biographischen Daten der Familie zusammengetragen, die Schullaufbahn der Kinder rekonstruiert. Dies erweist sich als notwendig, um die Schilderungen der Interviewten besser verstehen und nachvollziehen zu können. Diese Informationen helfen zudem beim nächsten Kodierschritt, dem axialen Kodieren, die entwickelten Codes und Kategorien in Beziehung zu setzen und die Analyse des Interviews weiterzutreiben.

3.3.2.2 Axiales Kodieren

Beim Kodierschritt des axialen Kodierens soll ein weiterer Abstraktions- und Distanzierungsschritt vollzogen werden. Nach Strauss und Corbin (1996: 86) enthält das axiale Kodieren vier Elemente. Es werden die Kategorien und Codes hypothetisch zueinander in Beziehung gesetzt, wobei das paradigmatische Modell oder Kodierparadigma zum Zug kommt. Dieses hypothetische Verknüpfen der Kategorien und Codes wird anhand des Transkriptes nochmals überprüft. Es werden weitere Kategorien und Subkategorien gesucht und in das Kodierparadigma integriert. „Dabei können neue Fragen und Ideen hinsichtlich bisher unentdeckter oder vernachlässigter Fälle und Felder auftauchen, die zu weiterer Datenerhebung oder einem veränderten Blick auf die vorhandenen Daten anhalten. Hier kommt die Forschungsstrategie des *Theoretical Sampling* ins Spiel“ (Breuer 2010: 84f.). Zudem wird das untersuchte Phänomen genauer gefasst oder variiert.

In der vorliegenden Untersuchung wird das *Theoretical Sampling* insofern praktiziert, als bei der Interviewanalyse für die Darstellung der Fälle innerhalb bestimmter Merkmale Kontrastfälle gesucht werden. Ausschlaggebende Differenzierung stellt dabei die Migrationsgeschichte resp. die Dauer der Ansässigkeit der Familie im Quartier dar. Ausgehend von den Erkenntnissen der Forschung zu Bildung und Ungleichheit wird sie als prägendes Merkmal und als ähnliche Voraussetzung für den Erfolg im Bildungswesen betrachtet. Innerhalb ähnlicher Migrationsgeschichten wird versucht, in Bezug auf die Fragestellung der Arbeit zu kontrastieren. „Das Kontrastieren von Fällen, Ereignissen, Zeitpunkten, Personen, Gruppen, Situationen und Kontexten hinsichtlich theoretisch potenziell interessanter Eigenschaften ist eine zentrale Quelle von Erkenntnis, die den Stoff für gegenstandsbegründete Theorien hergeben kann“ (Breuer 2010: 82).

Das paradigmatische Modell oder Kodierparadigma orientiert sich an der Logik von Kausalitäten, also von Ursachen, Bedingungen und Konsequenzen (vgl. Strauss & Corbin 1996:

75ff.; Breuer 2010: 86). Die kodierten resp. kategorisierten Äusserungen der Interviewten werden diesem Paradigma entsprechend zugeordnet und verknüpft. Damit wird die in den Interviews explizite und implizite Logik von Ursache, Bedingung und Konsequenzen rekonstruiert, also die subjektive Sichtweise der Interviewten, ihr Verständnis der Ereignisse, ihre Deutung von Gegebenheiten, Zwängen und Bedingungen sowie ihre Sichtweisen und Annahmen von Konsequenzen.

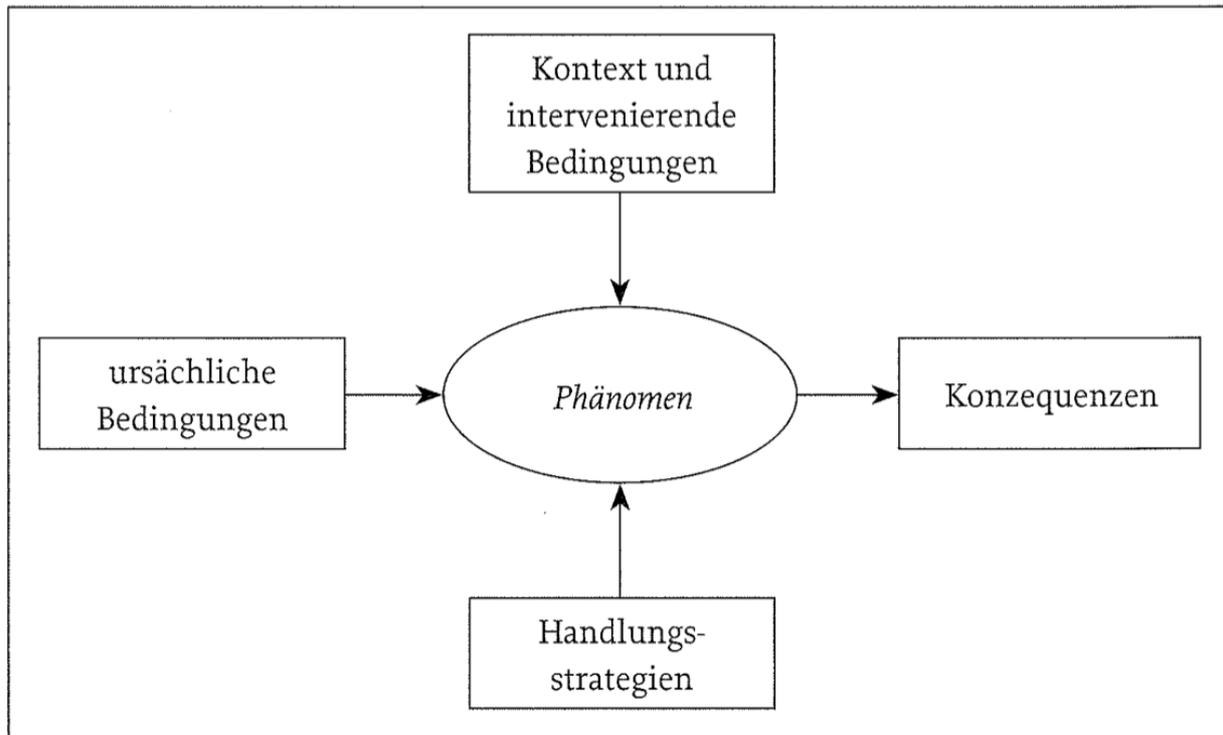


Abb. 3-1: Kodierparadigma für sozialwissenschaftliche Fragestellungen (Flick 2010: 394)

Im Zentrum des Kodierparadigmas steht das Phänomen (s. Abb. 3-1). Darum herum angeordnet sind die Elemente ursächliche Bedingungen, Kontext und intervenierende Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen (Böhm 2000: 479). Kontext und intervenierende Bedingungen beziehen sich auf Zeit, Raum, Kultur, sozioökonomischen Status, individuelle Biographie usw. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sind dies z.B. bei ausländischen Familien der Aufenthaltsstatus, die finanziellen Möglichkeiten, die Erwerbs- und Wohnsituation, das Quartier, Sprachkenntnisse, eigene Schulerfahrungen der Eltern, Schulmodelle und Selektionsverfahren usw. Die Handlungsstrategien beziehen sich auf den Umgang mit dem Phänomen. Konsequenzen beziehen sich auf die Folgen des Handelns (vgl. Breuer 2010: 86). Das Kodierparadigma basiert auf sehr allgemeinen Vorstellungen sozialen Handelns. Gemäss Kelle (2011: 244) ist dieses Verständnis sozialen Handelns kompatibel „mit einem breiten

Spektrum soziologischer Theorien“ (ebd.). Es stellt „ein einfaches, dem Alltagsverständnis nahes Modell intentionalen Handelns [dar], das sich für die Beschreibung einer grossen Anzahl sozialer Phänomene einsetzen lässt“ (ebd.). Kelle betont jedoch, es dürfe „nicht ausser Acht gelassen werden, dass dieses Kodierparadigma eng mit einer mikrosoziologischen Perspektive auf sozialen Phänomene verbunden ist, in der dem Handeln, den Wahrnehmungen und Entscheidungen individueller Akteure eine hohe Bedeutung zukommt“ (ebd.).

Der Schritt des axialen Kodierens wird in der vorliegenden Arbeit anhand einer Tabelle vorgenommen. Die einzelnen Spalten entsprechen dabei den verschiedenen Dimensionen des Paradigmas. Diesen werden die Kategorien und Codes zugeordnet. Dabei soll sich das Phänomen im Sinne eines Mottos oder einer Kernaussage differenzieren und für den vorliegenden Fall präzisieren lassen. Für unser Beispiel (s. Tab. 3-2):

Tab. 3-2: Axiales Kodieren anhand des Kodierparadigmas

Ursächliche Bedingungen	Kontext und intervenierende Bedingungen	Phänomen	Handlungsstrategien	Konsequenzen
Mangelnde Sprachkenntnisse des Sohnes Schulschwierigkeiten (ist hier noch unklar, welcher Art)	Migrationskontext Elterliche Schulbildung Finanzielle Möglichkeiten der Eltern Quartier / Klassenzusammensetzung Zusätzlicher Deutschunterricht in der Schule Fähigkeiten und Wohlwollen der Lehrpersonen	Anschluss an schulische Anforderungen finden Einstieg in Berufsleben finden Prekäre Lebensverhältnisse verhindern	(hier noch offen)	Normalisierung der Schullaufbahn

Die Analyse des Interviews anhand des axialen Kodierens verweist darauf, dass für den vorliegenden Fall in Frage steht, ob dem Sohn den Anschluss an die schulischen Anforderungen gelingt und damit einhergehend auch der Übergang in ein gesichertes Erwerbsleben. Um sich diesbezüglich Hoffnungen zu machen, scheint die Interviewte wesentlich auf das Wohlwollen und die Unterstützung kompetenter Lehrpersonen angewiesen zu sein. Ihre Aussagen sind im Kontext von Migrationserfahrung, eigenen Schulerfahrungen und der aktuellen Erwerbssituation zu verstehen. Im Sinne von Vester (2004) lässt sich vorläufig folgern, dass für die Interviewte das Mithalten in der Schule für den Anschluss an die gesellschaftliche Mitte steht, für die eine Berufslehre eine Art Mindestvoraussetzung darstellt. Um eine Berufslehre machen zu können, muss der Sohn schulisch den Anschluss schaffen, d.h. seine Schullaufbahn sollte sich normalisieren. Die Repetition eines Schuljahres stellt diesbezüglich einen Bruch dar. Auf-

grund der Anfangssequenz des Interviews lassen sich noch keine Handlungsstrategien der Interviewpartnerin rekonstruieren. Entsprechend bleibt diese Spalte noch leer.

3.3.2.3 *Selektives Kodieren*

Anhand des selektiven Kodierens wird die Geschichte des Interviews neu zusammengesetzt und erzählt. Als Forscherin muss ich entscheiden, welche Schlüsselkategorie im Zentrum dieser Erzählung steht. Daraus ergibt sich der rote Faden der Erzählung. Die Schlüsselkategorie sollte so gewählt sein, dass sie zu möglichst vielen anderen Kategorien einen Bezug hat. Sie muss als Motto des Falles möglichst durchgängig in den Schilderungen der Interviewten durchscheinen (vgl. Breuer 2010: 93). Dieser Kodierschritt ist erneut ein Abstraktions- und Distanzierungsschritt. „Die Analyse [zielt] darauf ab, Muster in den Daten sowie Bedingungen, unter denen diese zutreffen, zu entdecken. [...] Der Interpretationsvorgang wird ebenso wie die Einbeziehung zusätzlichen Materials an dem Punkt abgebrochen, an dem die theoretische Sättigung erreicht ist, also weitere Kodierung, Anreicherung von Kategorien etc. keine neuen Erkenntnisse mehr liefern bzw. versprechen“ (Flick 2010: 397).

Bezogen auf unser Beispiel führt das selektive Kodieren zu einer ausführlichen Fallschilderung, wobei hier die Situation der interviewten Person als Fall betrachtet wird. Es geht darum herauszufinden, welche Erfahrungen die Interviewte mit der Schulsituation ihres Sohnes macht und welche Erwartungen sie an den Schulbesuch knüpft. Die daraus entstehende Geschichte versucht diese Erfahrungen und Erwartungen, ihr Verständnis der Situation und ihre Handlungsansätze vor dem Hintergrund der Situation der Familie resp. der gesellschaftlichen Bedingungen zu verstehen. Die Analyse der Eingangssequenz des Interviews mit Frau Petrusic verweist bereits auf ihr Bemühen und ihre Befürchtungen. Sie sorgt sich, ihrem Sohn könnte durch seine bisherige, offenbar nicht besonders erfolgreiche Schullaufbahn der Anschluss an eine existenzsichernde Berufslaufbahn misslingen. Um dies zu verhindern, sieht sie sich von Lehrpersonen und schulischen Förderstrukturen abhängig. Aufgrund der dargestellten Analyse bietet sich vorläufig *Angst vor Prekarisierung* als Schlüsselkategorie an.

Das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung weicht insofern von der klassischen Grounded Theory ab, als der „Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung“ (ebd.: 403) relevant bleibt. Ein ähnliches Vorgehen hat Flick (Flick 1996; Flick 2010) für eine eigene Untersuchung beschrieben. „Selektive Kodierung zielt hier weniger auf die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Kernkategorie über alle Fälle hinweg, als auf die Generierung thematischer Bereiche und Kategorien zunächst für den einzelnen Fall“ (Flick 2010: 404). Diese thematischen Bereiche sind in meiner Untersuchung bereits im Interviewleitfaden mit den verschiedenen biographischen Episo-

den angelegt, zu denen sich die Befragten äussern (Schulsituation der Kinder, eigene Schulerfahrungen, Bezug zum Stadtteil). Insofern liegen bereits Vergleichsdimensionen vor, entlang derer die Falldarstellungen aufgebaut werden.

Zu Beginn der Falldarstellungen werden die soziodemographischen Angaben zusammengetragen und biographische Stationen der Familien in einem Kurzportrait dargestellt. Danach folgen die Schilderungen zur Schulsituation des Kindes oder der Kinder. Daran schliessen sich die Erzählungen zu den eigenen Schulerfahrungen an. Die verschiedenen Fallgeschichten werden miteinander verglichen und entlang der Migrationsgeschichte und der Ortsansässigkeit der Familie dargestellt. Innerhalb der auf diese Weise gebildeten Fallgruppen werden die grösstmöglichen Kontrastfälle in der Arbeit dargestellt. Insofern wird nicht im eigentlichen Sinne ein *theoretical sampling* vorgenommen. Es wird vielmehr versucht, durch Kontrastierung innerhalb ähnlicher Fallgruppen eine möglichst differenzierte Sicht der Eltern auf die Schule auszubreiten. Unser Beispiel Frau Petrusic gehört zur Einwanderergruppe der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter. Als ihr Mann nach einigen Jahren als Saisonnier in der Schweiz eine Aufenthaltsbewilligung erhält, reist sie mit ihren Kindern im Rahmen des Familiennachzugs aus dem ehemaligen Jugoslawien nach. Die aktuelle Lebenssituation von Frau Petrusic ist gekennzeichnet von eigener Erwerbslosigkeit, gesundheitlichen Problemen und Arbeitsunfähigkeit des Ehemannes und Sorgen um die Zukunft ihrer schulisch wenig erfolgreichen Kinder.

3.4 Triangulation

Im letzten Teil zum methodischen Vorgehen muss geklärt werden, wie die verschiedenen Informationen und Daten zueinander in Beziehung gesetzt werden. In der vorliegenden Untersuchung werden einerseits sozialstatistische Daten zur Bevölkerung des Untersuchungsgebietes, schulstatistische Daten zu den Schulen sowie Dokumentenanalysen von Quellen aus dem schulischen Feld miteinander in Beziehung gesetzt. Zudem werden ergänzend zu den Aussagen der Interviewten Informationen zu den Herkunftsländern sowie den entsprechenden Schulsystemen recherchiert. Schliesslich sollen die Ergebnisse einen Beitrag zur bildungssoziologischen Diskussion liefern, d.h. sie werden auf Ergebnisse und theoretische Konzepte der bildungssoziologischen Forschung und Theorie bezogen. Die Kombination verschiedener Datenquellen und Theorien wird als Triangulation bezeichnet. Dieses Vorgehen, das sich an ethnographische Forschungsansätze anlehnt, soll nach Flick dazu dienen, „Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu begründen und abzusichern“ (Flick 2000b: 311). Es geht somit darum, der „Analyse mehr Breite und Tiefe zu verleihen, aber nicht mit dem Ziel,

„objektive‘ Wahrheit anzustreben“ (Fielding & Fielding 1986: 33, zitiert in Flick 2000b: 311). In diesem Sinne dient die Vielfalt der verwendeten Daten und Quellen dazu, die Analyse der Interviews zu rahmen, die Aussagen der Interviewten besser zu verstehen und der Analyse dadurch mehr Plausibilität zu verleihen. Insofern gelten die verschiedenen Daten als Kontextbeschreibung, vor dessen Hintergrund die Erfahrungen und Erwartungen der Eltern an die Schule interpretiert werden. Flick argumentiert, „dass das Interview ebenso wie die interpretativen Verfahren nur bestimmte Aspekte der Wirklichkeit und eines Forschungsgegenstandes erfassen können. Aus dieser Argumentation heraus lässt sich die Triangulation rekonstruktiver und interpretativer Verfahren als Perspektive der Überwindung ihrer jeweiligen begrenzten Reichweite begründen“ (Flick 2011: 23).

Die unterschiedlichen Datensorten und die verschiedenen Perspektiven, die gegenüber den Ereignissen und Erzählungen zum schulischen Feld eingenommen werden, werden aufeinander bezogen. Dadurch lassen sich die verschiedenen Standpunkte herausarbeiten, die im sozialen Raum relational aufeinander bezogen oder miteinander verknüpft sind.

Dennoch wird die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes zugunsten der Darstellbarkeit und der Aussagekraft stets auch reduziert. Um damit auf die eingangs geschilderten methodologischen Überlegungen zurück zu kommen: die Methode, das Vorgehen der Forscherin konstituiert den Gegenstand. Dabei geht es darum, Ergebnisse einerseits in Bezug auf ihre Spezifität verständlich zu machen, andererseits auf einer allgemeineren Ebene Aussagen über den untersuchten Gegenstand zuzulassen. Dies soll in Bezug auf die Fragestellung des vorliegenden Projektes geschehen.

4 Schule und Elternhaus: Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen

4.1 Einleitung

Gemäss der Schweizerischen Bundesverfassung (BV) ist „Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht“ (Art. 19, BV) in der Schweiz gewährleistet. Für das Schulwesen sind die Kantone zuständig. Der Grundschulunterricht steht allen Kindern offen, ist obligatorisch und steht unter staatlicher Leitung oder Aufsicht. Öffentliche Schulen sind unentgeltlich (Art. 62, BV).

Im folgenden Kapitel wird aufgearbeitet, wie im Kanton Bern und in der Stadt Bern dieser Verfassungsauftrag umgesetzt wird. Einerseits wird das kantonale und kommunale Schulwesen organisatorisch dargestellt. Weiter wird aufgezeigt, welche rechtlichen und institutionellen Grundlagen für die Zusammenarbeit von Schule und Familie resp. Eltern und die Aufgabenteilung zwischen Eltern und Lehrpersonen bestehen. Als Grundlage für die Analyse dienen kantonale Dokumente: die Verfassung des Kantons Bern, das Volksschulgesetz (VSG), die Volksschulverordnung (VSV), das Lehreranstellungsgesetz (LAG), die Lehreranstellungsverordnung (LAV) sowie der Lehrplan des Kantons Bern (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995). Als Dokumente auf der Ebene der Gemeinde Bern werden die Gemeindeordnung (GO), das Schulreglement (SR), die Schulverordnung (SV) sowie die Bildungsstrategie der Stadt Bern für die Jahre 2004 bis 2008 (Stadt Bern Gemeinderat 2009) bearbeitet. Es wird untersucht, welche Rahmenbedingungen die Bildungsbehörden und die Bildungspolitik für die Zusammenarbeit und die Aufgabenteilung zwischen Schule und Elternhaus definieren. In diesem Zusammenhang stellt sich weiter die Frage, inwiefern die vorliegenden Dokumente Hinweise auf institutionelle Diskriminierung liefern. Die Auseinandersetzung mit den rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen soll auch verdeutlichen, welche Normalitätsvorstellungen in den Dokumenten enthalten sind und von welchen Problemlagen in der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus Behörden und Schulen implizit oder explizit ausgehen. Damit soll der rechtliche und institutionelle Kontext geklärt werden, auf den sich die Schulen beziehen und in welchem die Erfahrungen und Erwartungen der interviewten Eltern zu verorten sind.

Elternhaus und Schule, beide Institutionen sind wichtig für die Erziehung und Bildung der nachkommenden Generationen. Unterschiedliche Auffassungen über die Aufgabenteilung und

die Zusammenarbeit dieser Institutionen sind nicht neu, wie aus der Literatur zu diesem Thema hervorgeht. Dennoch wird aufgrund des gesellschaftlichen Wandels, insbesondere der Pluralisierung der Familienformen und des Wandels der Erziehungsstile in den letzten Jahrzehnten, heute von einem zunehmenden Bedarf an Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ausgegangen. Wandeln sich Gesellschaft und Familie, kann die Schule nicht mehr auf die als selbstverständlich vorausgesetzten Leistungen der Familie zählen, so der Tenor der Diskussion. Entsprechend mehren sich die Klagen der Schule über die Erziehungsdefizite der Eltern. Diese Klagen begleiten die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus allerdings seit langem, wie Gomolla ausführt. „Mit Beginn der Massenbildung im 20. Jahrhundert wurde die Schule zunehmend als Ausgleich der wahrgenommenen Schwächen der Erziehung im Elternhaus verstanden. Eltern wurden in Schulen nicht gern gesehen; ihre häusliche Lebenswelt, Sprache und Kultur abgewertet. Nach dem 2. Weltkrieg – im Zuge des Autonomiegewinns der Schulen, der Professionalisierung des Lehrerberufs und der Bildungsexpansion – wurde v.a. in den Wohlfahrtsstaaten die Zuständigkeit der Schule weiter auf traditionell elterliche Verantwortlichkeiten ausgedehnt (z.B. Gesundheit, Sexualkunde)“ (Gomolla 2009: 23).

Heute sind es vor allem zugewanderte Familien, die solchen Anforderungen nicht zu genügen scheinen und somit aus der Sicht der Schule Integrationsdefizite aufweisen. In der monolingualen, an der „christlich-abendländischen“ Überlieferung orientierten Schule (vgl. Art. 2, Abs.2, VSG) gelten ihre Sprachkenntnisse, Familienformen und Erziehungsstile als nicht kompatibel. Viele zugewanderte Familien sind mit wenig differenzierten Assimilationsforderungen konfrontiert. So muss berücksichtigt werden, dass das Verhältnis zwischen Schule, Lehrpersonen und den ausländischen und/oder fremdsprachigen Familien auch von integrationspolitischen Forderungen gerahmt wird (vgl. Gomolla 2009: 27). Diese Eltern machen im Kontakt mit der Volksschule die Erfahrung, „dass Integration ausschliesslich als von den Zugewanderten zu erbringende Anpassungsleistung“ gilt (ebd.).

Die Erkenntnis, dass die Familie mit ihren auf die Schule bezogenen Leistungen (Sozialisationsleistungen, Abstimmung des Familienlebens auf zeitliche Erfordernisse der Schule wie z.B. Stundenplan, Unterstützung bei Hausaufgaben uam.) einen bedeutenden Beitrag zum Gelingen des Schulalltags leistet, führt zu einem wachsenden Interesse daran, was in der häuslichen und ausserschulischen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen vermittelt wird. So soll der Einbezug der Eltern das schulische Lernen der Kinder und die Anliegen der Schule unterstützen. Dies führt zu einer paradoxen Situation: In dem Moment, in dem der Schule durch den gesellschaftlichen Wandel die ‚ideale‘ Familie abhanden kommt, sollen Eltern in das schulische Lernen ihrer Kinder stärker einbezogen werden (vgl. Stienen 2006b: 340).

Der gesellschaftliche Wandel führte auch dazu, die Mitspracherechte der Eltern seit den 1990er Jahren auszubauen (vgl. Keller 1998: 278ff.; für den Kanton Bern: Ingrisani 2004). Auch in diesem Zusammenhang ist die Schule dazu angehalten, Anliegen der Eltern zu berücksichtigen. Die Institution Schule ist durch die erweiterte Mitsprache der Eltern transparenter geworden, steht damit auch vermehrt unter öffentlichem Druck, ihr Tun zu legitimieren und zu begründen. Der Ausbau der Elternrechte ist aus Sicht von Krumm als „Abwehrrechte gegenüber der Staatsgewalt konzipiert“ (Krumm 2006: 109). Denn „aus einer historischen Perspektive ist die Schule in vieler Hinsicht eine Institution, mit der der Staat das Ziel verfolgt hat, seine Interessen gegenüber den Eltern durchzusetzen“ (Fürstenau & Gomolla 2009a: 14). Der Einbezug der Eltern wird auch in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit diskutiert. Es wird davon ausgegangen, dass jene Eltern, die einen privilegierten gesellschaftlichen Status innehaben, ihre Mitspracherechte innerhalb der Schule besser wahrnehmen können. In dieser Logik werden die ausgebauten Elternrechte zu einem Vorteil der privilegierten gegenüber den weniger privilegierten Eltern und Familien. Dieselben Überlegungen gelten auch für die verstärkte Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen im Hinblick auf das Lernen der Kinder: privilegierte Familien, die Ressourcen für entsprechende Unterstützungsleistungen aufbringen können, befinden sich gegenüber den weniger privilegierten, sogenannten bildungsfernen Familien im Vorteil (vgl. Krumm 2006; Gomolla 2009: 32ff.).

Zwar muss sich die Schule den veränderten Bedingungen aufgrund des gesellschaftlichen Wandels anpassen. Sie muss die Eltern vermehrt über die Aufgaben, Ziele und Arbeitsweisen der Schule informieren (Herzog 2001a, 2001b, 1997). Im Zuge der Bildungsexpansion hat aber auch die Bedeutung von Bildungsabschlüssen trotz oder wegen der damit verbundenen Inflation dieser Abschlüsse zugenommen. Die Schule vergibt Bildungszertifikate und prägt damit die Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen wesentlich mit. Insofern bleibt die Definition dessen, was als Schulerfolg gilt, weitgehend der Schule und den Lehrpersonen vorbehalten. Damit führt für Eltern – solange sie ihre Kinder in die staatliche Volksschule schicken – nichts an der Schule und der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen vorbei.

Wie im Kanton Bern und in der Gemeinde Bern die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus gedacht ist, wird im vorliegenden Kapitel beleuchtet. Zuerst folgt eine allgemeine Darstellung des Volksschulwesens im Kanton und in der Stadt Bern. Daran schliesst die Darstellung der rechtlichen und institutionellen Vorgaben auf der Basis der entsprechenden Gesetze, Verordnungen, dem Lehrplan und der Bildungsstrategie der Stadt Bern an. Abschliessend wird diskutiert, welche Normalitätsvorstellungen über Eltern und Familien in diesen

Dokumenten enthalten sind, die die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus rahmen und somit institutionell diskriminierend wirken.

4.2 Das Volksschulwesen im Kanton Bern

Die Schulpflicht umfasst jene Kinder, die vor dem 1. Mai ihr sechstes Altersjahr abgeschlossen haben. Diese Kinder treten am 1. August des jeweiligen Jahres in ihr 1. Schuljahr ein. Die Primarstufe umfasst die 1. bis 6. Klasse. Die daran anschliessende Sekundarstufe I die 7. bis 9. Klasse. Nach neun Schuljahren ist die obligatorische Schulzeit beendet.

Während des 6. Schuljahres erfolgt der wegweisende Schullaufbahnentscheid für die Sekundarstufe I. Die Sekundarstufe umfasst zwei Niveaus, Realschulniveau (Grundansprüche) und Sekundarschulniveau (erweiterte Ansprüche). Für beide Niveaus gilt im Kanton Bern derselbe Lehrplan, allerdings werden in der Sekundarschule höhere Anforderungen gestellt. Im letzten obligatorischen Schuljahr (9. Schuljahr) beginnt für einige Jugendliche der gymnasiale Unterricht. Dieser wird in der Stadt Bern von Maturitätsschulen d.h. den Gymnasien angeboten und führt zu einer Maturität (Abitur). Die im 9. Schuljahr in ihrer Klasse verbliebenen Jugendlichen, also jene, die nicht ins Gymnasium übertreten, besuchen entweder eine Fachmittelschule, ein Brückenangebot (Anlehre oder 10. Schuljahr), bewerben sich um eine Lehrstelle (Berufsbildung) oder verlassen die Schule ohne Übertritt in die Sekundarstufe II (s. Abb. 1). Für Realschülerinnen und –schüler sind die Möglichkeiten für eine Fachmittelschule sowie auf eine Lehrstelle und den Besuch einer Berufsmittelschule limitiert.

Der Übertritt in das 7. Schuljahr gilt als wesentlicher Selektionsentscheid für die berufliche und schulische Zukunft von Kindern und Jugendlichen. Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen sind bei der Suche nach einer Lehrstelle tendenziell benachteiligt. Wer jedoch keine Berufsausbildung absolviert, hat auf dem Arbeitsmarkt deutlich weniger Chancen, eine existenzsichernde Erwerbsarbeit zu finden. Aus diesem Grund wird in der Diskussion der Übertritt in die Sekundarstufe I – trotz verbesserter Durchlässigkeit der beiden Niveaus – in der Literatur als wegweisend beschrieben (vgl. z.B. Kronig 2007; Becker 2010a).

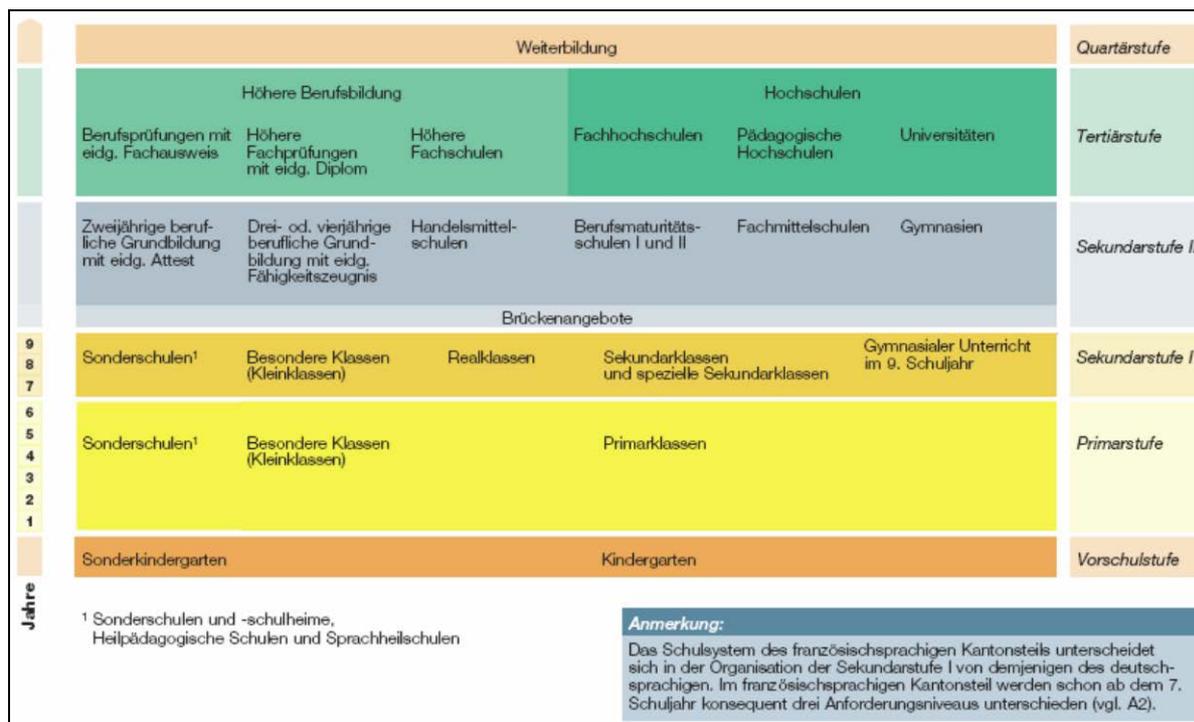


Abb. 4-1 Das Schulsystem des Kantons Bern, deutschsprachiger Kantonsteil (Quelle: Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2008:8)

Abbildung 4-1 zeigt das Schulwesen im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern. Nach der obligatorischen Schulzeit stehen für Jugendliche, die noch keine Lehrstelle haben oder keine weiterführende Schule besuchen, Brückenangebote zur Verfügung. Es handelt sich um Berufsvorbereitungsschulen BVS (Förderung der Berufswahlreife und Aufarbeitung persönlicher schulischer Wissenslücken) und Vorlehren (die zu Berufslehre oder Anlehre führen sollen). Sie können als Übergang in die Berufsbildung resp. die Fachmittelschule wirken. Es kann jedoch auch von der Sekundarstufe I direkt in die Berufsbildung oder Fachmittelschule eingetreten werden. Der zweijährige Kindergarten und die Sekundarstufe II waren zum Zeitpunkt der Befragung freiwillig.⁸

Die Volksschule wird von Kanton und Gemeinden gemeinsam getragen (Art. 5, VSG). Die entsprechenden Grundlagen und die Aufgabenteilung zwischen Kanton und Gemeinde sind im Volksschulgesetz (VSG) festgelegt. Im Kanton Bern nimmt die kantonalen Aufgaben die Erziehungsdirektion wahr. Der Kanton hat die Aufsicht über die Volksschule und regelt die

⁸ Mit der Harmonisierung der Volksschule (HarmoS) und der Revision des Volksschulgesetzes VSG im Jahr 2012 wird der zweijährige Kindergarten im Kanton Bern obligatorisch, d.h. die obligatorische Schulzeit beträgt neu elf Jahre. Informationen zur Volksschule im Kanton Bern siehe online unter http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern.html [10.3.2014].

Rahmenbedingungen wie Anstellung und Besoldung der Lehrpersonen, Lehrpläne, Lehrmittel, Beurteilung (Zeugnisse), Übertrittsverfahren, Schullaufbahnentscheide⁹, Absenzen- und Dispensationsvorschriften, Oberstufenmodelle, Klassen- und Lektionenzahlen usw. (vgl. Hungerbühler et al. 2007: 5). Im Volksschulgesetz festgelegt ist auch, dass der Besuch der öffentlichen Volksschule unentgeltlich ist (Art. 13, Abs. 1, VSG).

Die Gemeinden sind Trägerinnen der Volksschulen (Art. 5, Abs. 3, VSG). Gemäss Volksschulgesetz müssen die Gemeinden dafür sorgen, dass für jedes Kind ein Volksschulangebot besteht (Art. 5, Abs.1, VSG). Sie bestimmen die für die einzelnen Schulen zuständigen Kommissionen. Weiter sind sie verpflichtet, den Kindern Lehrmittel und Schulmaterialien gratis zur Verfügung zu stellen (Art. 13, Abs. 2, VSG). Sie wählen ein Schulmodell für die Sekundarstufe I aus¹⁰. Zudem sind sie für den Bau, Unterhalt und den Betrieb von Schulanlagen zuständig (Art. 48, Abs. 1, VSG). In der Stadt Bern ist das Schulamt, eine Abteilung der Direktion für Bildung, Soziales und Sport (BSS), für die Volksschule zuständig.

4.2.1 Der Verfassungsauftrag im Kanton Bern

Die Verfassung des Kantons Bern formuliert in Art. 42 Abs. 1 und 2 die Grundsätze des Bildungswesens. Sie lauten:

⁹ „Schullaufbahnentscheide betreffen insbesondere a den Übertritt ins nächste Schuljahr oder Semester, b das Wiederholen eines Schuljahres, c das Überspringen eines Schuljahres, d die Zuweisung zu einer besonderen Massnahme gemäss BMV, e die Zuweisung zu einem Schultyp oder Niveaufach der Sekundarstufe I, f das Verbleiben in einem Schultyp oder Niveaufach der Sekundarstufe I, g den Wechsel in einen anderen Schultyp oder in ein anderes Niveaufach der Sekundarstufe I, h den Besuch der neunten Klasse als zehntes Schuljahr, i im deutschsprachigen Kantonsteil den Besuch der Mittelschulvorbereitung, k im deutschsprachigen Kantonsteil die Aufnahme in den gymnasialen Unterricht im 9. Schuljahr, l im deutschsprachigen Kantonsteil die Aufnahme in die Handelsmittelschulen, in die Fachmittelschulen und in die Berufsmaturitätsschulen“ (Art. 22, Abs. 1, DVBS).

¹⁰ In der Stadt Bern stehen in den Schulen auf der Sekundarstufe I folgende Zusammenarbeitsformen zur Auswahl:

Modell 3a (Manuel): die Schülerinnen und Schüler können die Niveaufächer in der ihrem individuellen Niveau entsprechenden Sekundar- oder Realklasse besuchen.

Modell 3b (Spiegel): die Schülerinnen und Schüler werden in allen Fächern niveauübergreifend unterrichtet. In den Promotionsfächern Deutsch, Französisch und Mathematik werden sie in ihrem Niveau entsprechenden Gruppen (Sek oder Real) unterrichtet.

Modell 4 (Twann): alle Schülerinnen und Schüler werden in allen Fächern in derselben Klasse unterrichtet. In den Promotionsfächern wird in der Klasse nach Niveau differenziert. Wer in zwei der drei Promotionsfächer auf Sekundarschulniveau unterrichtet wird, gilt als Sekundarschüler. Wer in zwei der drei Fächer auf Realschulniveau unterrichtet wird, gilt als Realschülerin (vgl. Hungerbühler et al. 2007: 15f.; Oester et al. 2008; Die Stadt Bern Schulamt o.J.d).

Art. 42 Grundsätze des Bildungswesens

¹ Das Bildungswesen hat zum Ziel, die harmonische Entwicklung der körperlichen, geistigen, schöpferischen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten zu fördern sowie das Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Umwelt zu stärken.

² Kanton und Gemeinden unterstützen die Eltern in der Erziehung und Ausbildung der Kinder.

(Art. 42, Verfassung des Kantons Bern)

Die Volksschulbildung ist Sache der Kantone und Gemeinden. Dies ist in Artikel 43 der bernischen Kantonsverfassung wie folgt festgehalten:

Art. 43 Schulen

¹ Kanton und Gemeinden führen öffentliche Kindergärten und Schulen. Der Unterricht ist konfessionell und politisch neutral.

² Sie können an Privatschulen, die öffentliche Aufgaben erfüllen, Beiträge leisten.

³ Der Kanton ordnet die Aufsicht über die Privatschulen und den Privatunterricht.

(Art. 43, Verfassung des Kantons Bern)

Damit ist der Rahmen für die schulische Bildung und Erziehung gesteckt. Die Eltern sollen von der Schule bei der Erziehung ihrer Kinder unterstützt werden. Im schulischen Unterricht gilt politische und konfessionelle Neutralität. Die Schule darf somit weder politisch noch konfessionell, d.h. auf die religiöse Orientierung der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen, Einfluss nehmen.

Die Verfassung formuliert die wichtigen Grundsätze auf einer sehr allgemeinen Ebene. Operationalisiert werden sie im Volksschulgesetz sowie in den kantonalen und kommunalen Erlassen, die die Schule betreffen. Mit diesen befassen sich die folgenden Kapitel. Dabei interessiert insbesondere, wie die Aufgabenteilung und die Zusammenarbeit Schule und Elternhaus geregelt resp. vorgesehen sind.

4.2.2 Volksschulgesetz und Volksschulverordnung

Für die Schulen auf kantonaler Ebene zuständig ist im Kanton Bern die Erziehungsdirektion (ERZ). Das Volksschulgesetz (VSG) in seiner heutigen Ausrichtung wurde am 19. März 1992 vom Grossen Rat (kantonaies Parlament/Legislative) des Kantons Bern verabschiedet und trat zeitlich gestaffelt zwischen 1993 und 1996 in Kraft. Seither wurde es verschiedentlich leicht

modifiziert.¹¹ Eine grössere Revision des Volksschulgesetzes fand im Zuge der gesamtschweizerischen Harmonisierung der Volksschule (HarmoS) im Jahr 2012 statt.

4.2.2.1 Die Aufgaben der Volksschule

Das Volksschulgesetz (VSG) umfasst die neun obligatorischen Schuljahre, 6 Jahre Primarstufe und 3 Jahre Sekundarstufe I. Die Aufgaben der Volksschule sind in Artikel 2, Absatz 1 bis 5 festgelegt.

¹ Die Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder.

² Sie trägt, ausgehend von der christlich-abendländischen und demokratischen Überlieferung, zur harmonischen Entwicklung der Fähigkeiten der jungen Menschen bei.

³ Sie stützt die seelisch-geistige und körperliche Integrität der Schülerinnen und Schüler und sorgt für ein Klima von Achtung und Vertrauen.

⁴ Sie weckt in ihnen den Willen zur Toleranz und zu verantwortungsbewusstem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt sowie das Verständnis für andere Sprachen und Kulturen.

⁵ Die Volksschule vermittelt jene Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage für die berufliche Ausbildung, für den Besuch weiterführender Schulen und für das lebenslange Lernen darstellen.

(Art. 2, VSG)

Erneut wird festgelegt, dass die Schule die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder unterstützen soll. Damit wird der Verfassungsgrundsatz aufgenommen und gleichzeitig betont, dass die Erziehungshoheit den Eltern obliegt. Dies entspricht auch dem Grundsatz des Schweizerischen Zivilgesetzbuches (ZGB) (Art. 301, Abs. 1, ZGB).

Die Aufgaben des Bildungswesens resp. der Volksschule werden nun jedoch etwas genauer verortet. Der Volksschule obliegt die Erziehung, Entwicklung und Bildung der jungen Generation. Dabei soll sich die Volksschule an einer Tradition und Gesellschaft orientieren, die als christlich-abendländisch und demokratisch definiert wird. Diese Gesellschaft – so lässt sich Art. 2 lesen – ist geprägt vom Respekt gegenüber der seelisch-geistigen und körperlichen Integrität und von einem Klima der Achtung und des Vertrauens. In dieser Gesellschaft sind der Wille zu Toleranz und verantwortungsbewusstem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt und das Verständnis für andere Sprachen und Kulturen bedeutsam. Es ist eine Gesell-

¹¹ Eine Revision, die im Zeitraum 2008-2010 in Kraft tritt betrifft im Wesentlichen die Bereiche Tagesschulen, Blockzeiten und Ferienordnung, dann die Organisation und Führung, wobei konkret den Schulleitungen mehr Kompetenzen zugewiesen werden sowie weitere kleinere Änderungen. Für die vorliegende Arbeit wurde diese Revision nicht berücksichtigt, da die Interviews im Kalenderjahr 2007 durchgeführt wurden, orientierte ich mich am Volksschulgesetz, das zu diesem Zeitpunkt in Kraft war.

schaft, in der berufliche Ausbildung, weiterführende Schulen und lebenslanges Lernen wichtig sind. Und: auf dieser Grundlage soll eine harmonische Entwicklung der Fähigkeiten junger Menschen möglich werden. Konflikte in Zusammenhang mit der Entwicklung resp. der schulischen Sozialisation werden damit implizit als negativ und störend bewertet.

Wichtiges Erziehungsziel ist dabei das Verständnis für andere Sprachen und Kulturen, wobei durch die Formulierung nahegelegt wird, dass jene Sprachen und Kulturen als ‚anders‘ vorgestellt werden, die nicht Teil der christlich-abendländischen Tradition sind. Diese werden nicht als Teil einer hiesigen Gesellschaft begriffen. Es entsteht ein ‚Innen‘, das der christlich-abendländischen Tradition entspricht, und ein ‚Aussen‘, das ‚andere‘ Traditionen und Kulturen umfasst. Diese Sprachen und Kulturen gehören nicht dazu, sind nicht Teil der Normalität der bernischen Schule. Es handelt sich um eine Schule, die monolingual – je nach Kantonsteil deutsch- oder französischsprachig (vgl. Art. 9a, Abs. 1, VSG) – und monokulturell im Sinne von christlich-abendländisch begriffen wird (vgl. dazu u.a. Gogolin & Neumann 1997; Krüger-Potratz 2002). Dies auf eine bildungspolitische Prägung des Volksschulgesetzes im Sinne einer christlich-abendländischen und demokratischen ‚Leitkultur‘, ohne diese jedoch näher zu umschreiben.

4.2.2.2 Die Rechte der Eltern

In Artikel 4 des Volksschulgesetzes sind die für die Schule wichtigen Freiheits- und Elternrechte formuliert. Er lautet: „Die öffentliche Volksschule ist konfessionell neutral. Sie darf die Glaubens- und Gewissensfreiheit sowie die im Zivilgesetzbuch [SR 210] geordneten Elternrechte nicht beeinträchtigen“ (Art. 4, VSG).¹²

Es wird erneut die Glaubens- und Gewissensfreiheit betont und es wird auf das ZGB und die darin festgehaltenen Elternrechte verwiesen. Wie bereits oben festgehalten ist im ZGB festgelegt, dass die Eltern die Erziehungshoheit gegenüber den Kindern einnehmen (vgl. Art 301, ZGB). Dies gilt insbesondere auch in Bezug auf die religiöse Erziehung (Art. 303, Abs. 1, ZGB). Bis zum vollendeten 16. Altersjahr des Kindes bestimmen diese die Eltern. Danach entscheidet nach schweizerischem Recht das Kind über sein religiöses Bekenntnis selbst.

In Artikel 26 VSG wird der Übertritt in die Sekundarstufe I geregelt. Dabei legt der Kanton Bern Wert auf ein im ganzen Kanton einheitliches Übertrittsverfahren. Die Einzelheiten des

¹² „Der Begriff Konfession (v. lateinisch.: confessio = „Geständnis, Bekenntnis“) bezeichnet im heutigen Sprachgebrauch eine Untergruppe innerhalb einer Religion (ursprünglich nur der christlichen), die sich in Lehre, Organisation oder Praxis von anderen Untergruppen unterscheidet“ (wikipedia 2009). In anderen Religionen werden entsprechende Untergruppierungen auch als Sekten bezeichnet. In der Bevölkerungsstatistik wird unter Konfession in der Regel die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft verstanden.

Übertrittsverfahrens, z.B. die Rolle der Eltern im Verfahren, werden durch die Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS) ausformuliert. In dieser Verordnung wird festgehalten, dass „die Beurteilung [...] den Lernprozess und den Leistungsstand der Schülerin oder des Schülers“ (Art. 4, Abs. 1, DVBS) beschreibt. Absatz 3 legt fest, dass die Beurteilung „der Förderung des Lernens, der Information der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern“ diene und „die Grundlage für die weitere Schullaufbahn“ bilde (Art. 4, Abs. 3, DVBS). In Artikel 14 wird definiert, dass „im Einvernehmen mit den Eltern [...] beim Einsatz von reduzierten individuellen Lernzielen auf Noten verzichtet werden“ (Art. 14, Abs. 1, DVBS) kann. In Art. 16, Abs. 1 wird festgehalten, dass die Schulleitung „für die rechtzeitige Information der Eltern und der Schülerinnen und Schüler über Beurteilung, Übertrittsverfahren, Schullaufbahnentscheide und Bildungsgänge“ (Art. 16, Abs. 1, DVBS) verantwortlich ist. Die Schule hat eine Informationspflicht gegenüber den Eltern. Diese ist notwendig, damit die Eltern die Schullaufbahnentscheide, die von der Schule getroffen werden, nachvollziehen können und das Schulsystem gut kennen lernen. Werden Kinder schulisch zurückgestellt, indem die Lehrperson für sie reduzierte individuelle Lernziele vorsieht, muss das Einvernehmen der Eltern vorliegen. Die Lehrpersonen können somit nicht ohne weiteres Schülerinnen und Schüler zurückstellen. Die Eltern müssen überzeugt werden.

Im 3. Kapitel der Verordnung wird das Elterngespräch (Art. 17 und Art. 18) behandelt. So wird als Grundsatz festgelegt, dass die Klassenlehrperson die Eltern und die Kinder jährlich zum Gespräch einlädt (Art. 17, Abs. 1, DVBS). Das Gespräch wird von der Klassenlehrperson durchgeführt. Sie kann weitere Lehrpersonen beiziehen. Im Gespräch werden „die schulische Entwicklung und das Verhalten, insbesondere das Sozialverhalten, der Schülerin oder des Schülers“ (Art. 17, Abs. 3, DVBS) thematisiert. Die Gesprächsgrundlage bilden einerseits die Beobachtungen der Lehrperson, die Selbstbeurteilung des Kindes sowie der Beurteilungsbericht, an welchem alle das Kind unterrichtenden Lehrpersonen beteiligt sind (Art. 17, Abs. 4, DVBS).

Im Beurteilungsbericht (Kapitel 4 DVBS) werden auch Bemerkungen zum Elterngespräch festgehalten. Der Bericht wird auf der Primarstufe am Ende des Schuljahres, auf der Sekundarstufe I am Ende des Semesters abgegeben. Eltern und Schülerin oder Schüler bestätigen mit ihrer Unterschrift, dass sie den Beurteilungsbericht erhalten und eingesehen haben.

Der Übertritt in die Sekundarstufe I, der allgemein als der zukunftsweisende Selektionsentscheid gilt, basiert auf der „Einschätzung der mutmasslichen Entwicklung der Schülerin oder

des Schülers“ (Art. 32, Abs. 1, DVBS). Seitens der Schule gründet die „Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens in allen Fächern und der Beurteilung der Sachkompetenz in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik; massgebend sind insbesondere der Beurteilungsbericht des 5. Schuljahres und der Übertrittsbericht“ (Art. 32, Abs. 2, DVBS). Weiter aufgenommen werden die Beobachtungen der Eltern und die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler.

Mit den Eltern besprochen wird der Übertritt in die Sekundarstufe I in einem Übertrittsgespräch, das vor Ende Februar des 6. Schuljahres stattfindet. In diesem Gespräch soll geklärt werden, welchem Niveau (Sekundarklasse oder Realklasse) das Kind in der Sekundarstufe I zugewiesen wird. Kommt es zwischen den Eltern und der Klassenlehrperson nicht zu einer Einigung, so wird ein Einigungsgespräch¹³ durchgeführt und eventuell unter Beizug weiterer Personen das Einvernehmen gesucht. Gibt es auch dann keinen gemeinsamen Zuweisungsantrag, so entscheidet die Schulkommission auf der Grundlage der unterschiedlichen Anträge von Eltern und Lehrpersonen. Gegen den Entscheid der Schulkommission können die Eltern beim zuständigen Inspektorat (kantonale Schulaufsicht) Beschwerde einreichen (Art. 34-36, DVBS; vgl. Hungerbühler et al. 2007: 28).

Die Schullaufbahnentscheide der Lehrpersonen, insbesondere beim Übertritt in die Sekundarstufe, können somit von den Eltern angefochten werden. Eine gute Information seitens der Schule zielt darauf ab, die Eltern zu überzeugen und ihnen die Anforderungen der Schule transparent zu machen. Eine wichtige Rolle spielen jedoch bei der Selektion das Sozialverhalten sowie die Einschätzung des Entwicklungspotenzials des Kindes durch die Lehrperson.

Die Schülerinnen und Schüler müssen sich an die Regeln der Schule, die Anweisungen der Lehrpersonen und der Schulleitung halten (vgl. Art. 28, Abs. 1, VSG). Lehrpersonen und Schulleitung „sind ermächtigt, gegenüber fehlbaren Schülerinnen und Schülern diejenigen Massnahmen zu ergreifen, die zur Aufrechterhaltung des geordneten Schulbetriebes nötig sind“ (Art. 28, Abs. 2, VSG). Bei schwerwiegenderen disziplinarischen Massnahmen z.B. einer Versetzung in eine andere Klasse, einem Verweis oder einem Schulausschluss sind die Eltern anzuhören. Weiter wird in diesem Zusammenhang betont, dass die Würde der Schülerinnen und Schüler und die Rechte der Eltern zu wahren sind (Art. 28, DVBS).

Art. 29 legt fest, dass die Schule bei Anzeichen für Mängel in Erziehung und Pflege der Kinder und Jugendlichen in der Familie oder auch bei Anzeichen für anderweitige Gefährdungen

¹³ Mit der Revision des Volksschulgesetzes, die 2012 beschlossen wurde, wird das Einigungsgespräch durch eine Kontrollprüfung ersetzt (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2014b).

die Eltern informiert. In Ausnahmefällen kann zum Schutz des Kindes oder des/der Jugendlichen auch die Vormundschaftsbehörde – ohne vorherige Information der Eltern – involviert werden (Art. 29, DVBS). Das bedeutet, dass bei Gefährdung des Kindes durch die Eltern die Elternrechte durch den Staat resp. die Schule ausser Kraft gesetzt werden können. Generell gilt jedoch, dass das Gespräch mit den Eltern als Erziehungsverantwortlichen an erster Stelle steht.

In Artikel 27 wird den Eltern zugestanden, ihr Kind zeitlich begrenzt vom Schulunterricht zu dispensieren (vgl. Art. 27, Abs. 3, VSG).

Kapitel VI des Volksschulgesetzes befasst sich explizit mit den Eltern. In Artikel 31 geht es um die Zusammenarbeit und die Elternmitsprache. So wird in Absatz 1 erneut festgehalten, dass die den Eltern übertragenen Rechte und Pflichten gemäss Zivilgesetzbuch gehandhabt werden. Weiter wird in Absatz 2 die gegenseitige Zusammenarbeit als Verpflichtung für Eltern, Lehrpersonen und Schulkommission festgelegt. Absatz 3 legt nochmals explizit die Rechte der Eltern fest:

- ³ Die Eltern sind von der Schule regelmässig und in angemessener Weise über die schulische Entwicklung und das Verhalten ihrer Kinder sowie über wichtige Geschehnisse und Vorhaben im Zusammenhang mit dem Unterricht und dem Schulbetrieb zu informieren.
- ⁴ Die Eltern werden einzeln oder als Gesamtheit auf ihr Verlangen durch die betreffenden Lehrkräfte, die Schulleitung oder die Schulkommission angehört und beraten. Sie haben das Recht, den Unterricht ihrer Kinder gelegentlich zu besuchen. Im Besonderen besteht die Informations- und Anhörungspflicht der Schule gegenüber den Eltern während des Vorbereitungsverfahrens zu Übertritten und bei Übertrittsentscheiden innerhalb der Volksschule.

(Art. 31, Abs. 3-4, VSG)

Den Gemeinden wird im VSG zugestanden, weitere Formen der Mitsprache und Mitwirkung der Eltern vorzusehen. Im Gegenzug sind die Eltern „verpflichtet, die Kinder regelmässig in die Schule zu schicken“ (Art. 32, Abs. 1, VSG) und machen sich strafbar, wenn sie dies absichtlich nicht tun. Die entsprechenden Strafen sind in Art. 33 Absatz 1-3 formuliert und umfassen Bussen. Wird im Verfahren festgestellt, dass die Schülerinnen oder Schüler verwahrlost sind, wird die Vormundschaftsbehörde benachrichtigt sowie die Schule informiert.

Die Eltern sind damit der Schule gegenüber in Pflicht genommen. Sie machen sich strafbar, wenn sie ihre Kinder nicht regelmässig zur Schule schicken. Die Schule resp. der Staat hat bei Anzeigen der Verwahrlosung der Kinder die Möglichkeit, in das System Familie einzugreifen. Als Hilfestellung für Eltern stehen die kantonalen Angebote der Erziehungsberatung und des Jugendpsychiatrischen Dienstes zur Verfügung. Sie sind für die Eltern unentgeltlich, sofern nicht die Krankenkasse die Kosten übernimmt. Diese Dienste dienen dazu, „Eltern, Fa-

milien, Lehrkräfte, andere Erziehende, Behörden und Institutionen mit Rat und Anleitung“ zu unterstützen (Art. 61, Abs. 4-5, VSG).

Im Volksschulgesetz werden somit die Rechte der Eltern umfassend beschrieben. Die Schule hat eine Informationspflicht und eine Pflicht zur Zusammenarbeit. Die Eltern unterliegen der Verpflichtung, ihre Kinder in die Schule zu schicken und mit der Schule zusammenzuarbeiten. Weitere Mitwirkungsmöglichkeiten im Sinne einer Demokratisierung der Schule sind auf der Ebene der Gemeinden festgelegt (s. Kapitel 4.3.1).

4.2.3 Der Berufsauftrag der Lehrperson

Die Aufgaben der Lehrpersonen sind im Wesentlichen im Gesetz und in der Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAG und LAV) festgelegt.¹⁴

Der Berufsauftrag der Lehrperson wird im LAG Art. 17 Absatz 1 und 2 definiert. Er lautet:

IV. Rechte und Pflichten

Art. 17 Berufsauftrag

¹ Die Lehrkräfte erfüllen im Rahmen ihrer Jahresarbeitszeit einen Berufsauftrag, der durch die Bildungsziele, die Gesetzgebung der jeweiligen Bildungsinstitutionen sowie durch das Leitbild der Schule umschrieben wird.

² Dieser umfasst

- a Unterrichten, Erziehen, Beraten und Begleiten,
- b Mitarbeit bei der Unterrichts-, Schul- und Qualitätsentwicklung,
- c Zusammenarbeiten,
- d Weiterbildung.

(Art. 17, LAG)

Die Eltern werden im Berufsauftrag der Lehrperson nicht erwähnt. Detaillierter umschrieben wird der Berufsauftrag der Lehrpersonen in der Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) in Kapitel 6. In Kapitel 6.1 wird auf die Aufgaben „Unterrichten, Erziehen, Beraten, Begleiten“ eingegangen. Dabei werden die Eltern, in Art. 55 (Beraten) Absatz 1 als die für die „Erziehung und Förderung verantwortlichen Personen“ bezeichnet. Ihnen muss die Lehrpersonen für „Auskünfte und Beratung zur Verfügung“ (Art. 52-56, LAV) stehen.

Weitere Erwähnung finden die Erziehungsberechtigten bei Artikel 58 (Zusammenarbeit) in Absatz 1. In diesem Absatz wird festgehalten, dass die Lehrpersonen mit „den Schülerinnen und Schülern und den Lernenden, den Erziehungsberechtigten, den Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung, den Behörden, den Fachpersonen und Fachstellen, den Berufsbildne-

¹⁴ Zum Berufsauftrag siehe auch die Untersuchung von Streckeisen et al. (2007: 96ff.).

rinnen und Berufsbildnern sowie mit weiteren Personen aus dem Umfeld der Schule“ (Art. 58, 2007 LAV) zusammenarbeiten. Es finden sich keine weiteren Erwähnungen der Eltern im LAG und in der LAV.

Betont wird auch hier, dass die Eltern in erster Linie für die Erziehung und Förderung ihrer Kinder verantwortlich sind. Die Rolle der Lehrperson beschränkt sich im Sinne der Unterstützung der Eltern auf Auskunft und Beratung. Zudem sind sie zur Zusammenarbeit mit den Eltern verpflichtet. Wie diese genauer aussehen könnte, wird im Lehrplan umschrieben.

4.2.4 Der Lehrplan des Kantons Bern

Art. 12 des Volksschulgesetzes hält fest: „Der Regierungsrat umschreibt in den Lehrplänen die Ziele, Inhalte und Pensen für den Unterricht [...] für die einzelnen Schuljahre der Primarstufe und der Sekundarstufe I“ (Art. 12, Abs. 1, VSG).

Der aktuelle Lehrplan stammt aus dem Jahr 1995 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995), wurde jedoch verschiedentlich leicht modifiziert. Ich orientiere mich an der Ausgabe, die bis 1. August 2007 in Kraft war. Der Lehrplan ist verbindlich und dient den Lehrpersonen als Unterrichtsgrundlage. Er enthält allgemeine Hinweise sowie Angaben zum Stoff resp. zu den Inhalten der in der Volksschule unterrichteten Fächer.¹⁵ In den Leitideen (Leitideen) zum Lehrplan sowie in den Allgemeinen Hinweisen und Bestimmungen (AHB) werden Grundlagen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen beschrieben.

Das Kapitel zu den Leitideen (Leitideen 1) enthält allgemeine Ausführungen zu Schule und Gesellschaft. Dabei wird festgestellt, dass einerseits die Schule „für die Kinder und Jugendlichen ein wesentlicher Lebensbereich und ein wichtiges soziales Umfeld“ ist. Andererseits hat die Schule nur begrenzte „Wirkungsmöglichkeiten“ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995: Leitideen 1). Im darauffolgenden Abschnitt wird festgehalten, dass die Schule „in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Aufgaben ganz oder teilweise übernommen hat, die vorher der Familie zugewiesen waren“ (ebd.). Dies mache eine enge Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus nötig. Unter Zusammenarbeit wird verstanden, dass „gemeinsam Verantwortung“ wahrgenommen wird, gleichzeitig gilt es für die Lehrperson jedoch „dort klare Abgrenzungen vorzunehmen, wo Eltern und Schule unterschiedliche Aufgaben haben“ (ebd.).

¹⁵ In Zusammenhang mit den Bemühungen um eine Harmonisierung der Volksschule in der Schweiz wird derzeit im Auftrag der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) ein Lehrplan für die gesamte deutschsprachige Schweiz ausgearbeitet, welcher die kantonalen Lehrpläne ab 2014 ersetzen soll (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) 2009).

Erneut zur Sprache kommen die Eltern bei den Allgemeinen Hinweisen und Bestimmungen (AHB). Kapitel 2 widmet sich explizit der Zusammenarbeit von Schule und Eltern. Dabei wird festgehalten, dass „die Erziehungsverantwortung im engeren Sinn bei den Eltern liegt“ während Lehrpersonen „die Verantwortung für die schulische Bildung“ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995: AHB 5) übernehmen würden. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern entsteht gemäss Lehrplan durch die gemeinsame Verantwortung. Betont wird auch, dass „die Vielfalt der Werthaltungen“ die gegenseitige Bereitschaft erfordere, Erziehungsfragen und die schulische Bildung gemeinsam zu erörtern. Denn Eltern würden nicht mehr jene Schule antreffen, die sie selber als Kinder und Jugendliche kennengelernt hätten (ebd.). Weiter wird Schulen und Lehrpersonen empfohlen, ein Schulleitbild als „Orientierungshilfe [...] für die Erziehungsarbeit und für die Zusammenarbeit mit den Eltern“ zu entwickeln und zu nutzen. Im letzten Satz der fettgedruckten einleitenden Hinweise zur Zusammenarbeit Schule – Eltern werden die Lehrpersonen mit den Eltern als Erziehungsverantwortlichen gleichgesetzt. So heisst es da: „Gemeinsame Arbeit der Erziehungsverantwortlichen setzt gegenseitiges Vertrauen voraus. Dieses entsteht, wenn Kontakte rechtzeitig gesucht werden und die Zusammenarbeit mit den Eltern regelmässig und in gegenseitiger Offenheit erfolgt“ (ebd.).

Daran anschliessend wird erwähnt, auf welche gesetzlichen Grundlagen sich die Zusammenarbeit von Schule und Eltern stützt. Es sind dies: das Zivilgesetzbuch (Art. 296ff.¹⁶), das Volksschulgesetz (Art. 2 und 31-33¹⁷), das Lehreranstellungsgesetz (Art. 17¹⁸) und die Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS). Die entsprechenden gesetzlichen Grundlagen werden im Lehrplan abgedruckt. Die Artikel des Zivilgesetzbuches betonen die Verantwortlichkeiten der Eltern sowie die Zusammenarbeit mit der Schule. Die zitierten Artikel aus dem Volksschulgesetz betonen die Pflichten der Lehrpersonen, die Eltern zu informieren und ihre Mitsprache vorzusehen (siehe oben).

Daran anschliessend werden vier „Grundsätze der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern“ formuliert (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995: AHB 6):

1. Regelmässiger Informations- und Gedankenaustausch soll Transparenz bei den Erziehungs- und Bildungszielen schaffen. Probleme sollen rechtzeitig erkannt und entsprechende Massnahmen ergriffen werden können.

¹⁶ Art. 296ff.: Die elterliche Sorge.

¹⁷ Art. 2: Aufgaben der Volksschule; Art. 31-33: Die Eltern.

¹⁸ Art. 17: Berufsauftrag.

2. Elternveranstaltungen sollen gemeinsam mit den Eltern geplant und vorbereitet werden. Dies schafft für die Eltern Möglichkeiten, ihre Anliegen einzubringen, und soll die Elternarbeit breiter abstützen.

3. Unterschiedliche Formen von Veranstaltungen sollen durchgeführt werden. Nicht nur erzieherische und unterrichtsbezogene Fragen sollen besprochen werden. Vielmehr sollen Schulfeste, Feiern, Theater, Ausstellungen usw. helfen, Kontakte und Brücken zwischen Schule und Elternhaus zu schaffen.

4. Lehrpersonen sollen mit unterschiedlichen Vorstellungen und mit Konflikten umgehen können. Im Kontakt und in der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus treffen unterschiedliche Ansichten, Werthaltungen und Handlungsweisen aufeinander. Dies erfordert – so der Lehrplan – Achtung vor den Andern sowie die Bereitschaft, mit Kritik umzugehen und selber Kritik zu üben. Auf dieser Grundlage sollen Konflikte sachbezogen gelöst werden können.

Der Lehrplan enthält zudem Vorschläge für Veranstaltungen, bei denen Eltern einbezogen werden können und zeigt konkrete Möglichkeiten des Einbezugs der Eltern in der Schule auf.

4.3 Das Volksschulwesen in der Stadt Bern

In der Stadt Bern ist das Schulamt der Stadt Bern für die Volksschule zuständig. Es ist Teil der Direktion für Bildung, Soziales und Sport (BSS). Die Aufgaben des Schulamtes werden im Reglement über das Schulwesen (Schulreglement: SR) und in der entsprechenden Verordnung (Schulverordnung: SV) ausformuliert.

Das Schulamt „befasst sich mit bildungspolitischen und innovativen Projekten, sowie mit planerischen und organisatorischen Aufgaben in den Bereichen Kindergarten und Volksschule“ (Die Stadt Bern Schulamt o.J.b). Seine Aufgaben umfassen „Beratung und Information von Eltern, Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleitern, Präsidentinnen und Präsidenten von Schulkommissionen und Elternräten“ (ebd.). Es „koordiniert die Kommunikation unter Eltern, Lehrerschaft und Schulbehörden aller Stufen, soweit dem nicht übergeordnetes Recht entgegensteht“ (ebd.). So gibt es verschiedene Informationsmaterialien zu den schulischen Angeboten der Stadt Bern heraus, z.B. DVDs mit Informationen über das bernische Schulsystem in verschiedenen Sprachen¹⁹. Zudem ist das Schulamt für die Koordination von unterrichtsergänzenden und familienexternen Betreuungsangeboten (Tagesschulen, Aufgabenhilfe

¹⁹ siehe <http://www.bern.ch/stadtverwaltung/bss/schule/dvdbestellung> (Die Stadt Bern Schulamt o.J.a).

uam.) zuständig. Das Schulamt gibt weiter vierteljährlich die Informationsschrift *Die Schule* heraus. Zielgruppen sind Eltern, Lehrpersonen und Schulbehörden.

Per 1. August 2007 wurden die bislang 18 Schulkreise der Stadt Bern auf sechs reduziert²⁰. Zu jedem Schulkreis gehört eine Schulkommission, die Aufsichts- und Verwaltungsbehörde der Schulen ist. Die Schulkommissionen werden vom Gemeinderat (Exekutive der Stadt Bern) gewählt (Die Stadt Bern Schulamt o.J.a).

Koordiniert wird die Arbeit der verschiedenen städtischen Volksschulkommissionen durch die Volksschulkonferenz, in der die Präsidien der einzelnen Schulkommissionen zusammenarbeiten. Sie „erlassen für die gesamte Stadt geltende Regelungen wie Blockzeiten, Fünftagewoche oder die Ferienordnung“ (ebd.). Um als Schulkommissionsmitglied gewählt zu werden ist die Schweizerische Staatsbürgerschaft Voraussetzung.

Als institutionalisierte Form der Zusammenarbeit von Eltern und Schule gibt es in der Stadt Bern Elternräte. Sie werden als Vertreter und Vertreterinnen der einzelnen Schulklassen eines Schulhauses gewählt. Der Elternrat befasst sich mit Themen, die den Schulstandort betreffen. Jeder Schulkreis delegiert zwei Elternräte in die Schulkommission. Mit der Reorganisation der Schulkreise auf den 1. August 2007 können neu auch Elternräte ohne Schweizerpass in die Schulkommission delegiert werden. Sie haben in der Schulkommission Beratungs- und Antragsrecht. Insgesamt gibt es neu noch acht Elternräte (vorher 18) (ebd.).²¹

4.3.1 Schulreglement und Schulverordnung

In der Gemeindeordnung der Stadt Bern (GO) wird der Bereich Bildung in Art. 16 Abs. 1-3 als Aufgabe der Gemeinde wie folgt umschrieben:

Art. 16 Bildung

¹ Die Stadt unterstützt die Eltern in der Ausbildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder.

² Sie führt öffentliche Kindergärten, Schulen, Tagesschulen und weitere Einrichtungen zur Förderung eines vielfältigen Bildungsangebots.

³ Sie führt oder unterstützt Informations- und Beratungsdienste für Auszubildende. Sie leistet Beiträge an die Ausbildungskosten.

(Art. 16, GO)

Konkretisiert wird diese Absicht im Reglement über das Schulwesen (Schulreglement: SR, in Kraft seit August 2006) und in der Verordnung über das Schulwesen (Schulverordnung: SV, in Kraft seit 1. Mai 2007). Weiter hat die Stadt Bern für die Jahre 2004-2008 eine Bildungs-

²⁰ Die sechs Schulkreise der Stadt Bern sind: Kirchenfeld-Schosshalde, Breitenrain-Lorraine, Mattenhof-Weissenbühl, Länggasse-Felsenau, Bümpliz, Bethlehem (s. Kapitel 5).

²¹ Zur Arbeit der Elternräte im Kanton Bern siehe die Arbeit von Ingrisani (Ingrisani 2004).

strategie erarbeitet. Diese drei Dokumente werden im Folgenden auf die Frage der Aufgabenteilung zwischen Schule und Eltern und den Vorstellungen zu ihrer Zusammenarbeit durchleuchtet.

So legt Art. 2 SR die schulischen Angebote der Stadt Bern fest. Zur Volksschule zählen in der Stadt Bern zwei Jahre Kindergarten, deren Besuch allerdings freiwillig²² ist, sechs Jahre Primarstufe und drei Jahre Sekundarstufe I. Weitere Angebote sind Kleinklassen A, B und D, Spezialunterricht und Sprachheilschule (Kleinklasse C) (Art. 2, SR).

In Art. 3, Abs. 1 verpflichtet sich die Stadt Bern zur Schaffung gleicher schulischer Chancen unabhängig von Geschlecht, Behinderung, sozialer Herkunft, Sprache, Religion, Nationalität und Quartier (Art. 3, Abs. 1, SR). Zudem verpflichtet sich die Stadt Bern, eine Bildungsstrategie auszuarbeiten (Art. 4, Abs. 3, SR).

4.3.1.1 Rechte und Pflichten der Eltern

Das Schulreglement hält fest, wie die Schulkommissionen und die Elternräte zu wählen sind und welche Aufgaben ihnen zufallen. So werden die Mitglieder der Schulkommissionen vom Stadtrat (Stadtparlament, Legislative) gewählt. Der Stadtrat ist dabei verpflichtet, jene Elternratsmitglieder in die Schulkommissionen zu ernennen, welche von den Elternräten vorgeschlagen wurden. In jeder Schulkommission haben zwei Elternratsmitglieder Einsitz. Insgesamt bestehen die Schulkommissionen aus jeweils neun Mitgliedern. Für die Mitarbeit in der Schulkommission erhalten die Mitglieder eine Entschädigung (Art. 37, SR).

Im Schulreglement ebenfalls festgelegt ist, dass die Schulleitungen die „Eltern- und Informationsarbeit“ (Art. 42, Abs. 2, SR) wahrnehmen.

Die Präsidien der verschiedenen städtischen Schulkommissionen treffen sich zur Volksschulkonferenz. An den Sitzungen dieses Gremiums sind auch drei durch die Konferenz der Elternratspräsidien bestimmte Vertreterinnen oder Vertreter der verschiedenen Elternräte anwesend (Art. 49, SR). Sie verfügen über beratende Stimme und Antragsrecht.

In Art. 54 ist festgehalten, dass die Direktion für Bildung, Soziales und Sport (BSS) „bei Bedarf Einführungs- und Weiterbildungskurse für Mitglieder der Schulkommissionen und Elternräte durchführt“ (Art. 54, Abs. 2, SR).

Art. 55 befasst sich mit dem Elternrat als Mitwirkungsorgan der Eltern. So existiert für jeden Schulstandort ein Elternrat, wobei von jeder Klasse ein Vater oder eine Mutter von den Klas-

²² Seit 1. August 2013 dauert der Kindergarten obligatorisch zwei Jahre und ist formal Teil der Volksschule (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2013).

seneltern als Vertretung in den Elternrat gewählt wird. Auf der Ebene der Schulkreise wird von jedem Elternrat des Schulstandortes eine Person in den Kreiselternrat delegiert. Die Präsidentinnen oder Präsidenten der Kreiselternräte bilden gemeinsam mit dem- oder derjenigen der Heilpädagogischen Schule die Konferenz der Elternratspräsidenten. Diese vertritt die Eltern gegenüber der Direktion (BSS) (Art. 55, SR).

Art. 58 legt fest, dass die Direktion (BSS) die Eltern, die Mitglieder der Schulkommissionen sowie die Lehrpersonen mindestens viermal jährlich in geeigneter Form über aktuelle Schulfragen und organisatorische Belange informiert. Dies geschieht anhand der Zeitschrift *Die Schule* (Art. 58, SR).

In der Verordnung über das Schulwesen (Schulverordnung: SV) werden die Ausführungen des Schulreglements (SR) geregelt, also konkretisiert. Dies gilt auch für die Mitwirkung der Eltern in Kapitel 3.

Als Zweck wird festgehalten:

„Eltern und Schule tragen im Rahmen der rechtlichen Vorgaben die gemeinsame Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen. Die Mitwirkung der Eltern hat den Zweck, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern durch regelmässigen Informationsaustausch und die Pflege von Kontakten zu fördern und den partnerschaftlichen Umgang aller an der Schule Beteiligten zu stärken“ (Art. 16, SV). Weiter wird die Zuständigkeit definiert, denn es gilt, dass die Mitwirkung der Eltern begrenzt wird durch die Zuständigkeiten der Schulorgane (Art. 17, SV).

Im Folgenden werden die Eltern einer Schulklasse als Klasseneltern bezeichnet. Diese sind verpflichtet (Art. 19, SV):

- a. sich regelmässig über das Schulgeschehen zu informieren;
- b. zu einem günstigen Schulklima beizutragen;
- c. sich mit aktuellen Themen rund um die Schule zu befassen;
- d. mitzuhelfen, die Anliegen der Eltern in den Gremien der Elternmitwirkung und in der Schulkommission einzubringen;
- e. ihre Vertretungen in den Elternrat zu wählen.

Art. 20 legt fest, dass sich die Klasseneltern jeweils zu Beginn des Schuljahres und mindestens einmal pro Semester treffen (Art. 20, SV).

Der Elternrat des Schulstandortes, in den die Vertretungen der Eltern der einzelnen Klassen delegiert sind, hat die Aufgabe, sich mit aktuellen, den Schulstandort betreffenden Themen zu beschäftigen. Dies sind insbesondere Themen, die von den Klasseneltern, den Lehrpersonen oder der Schulkommission für wichtig befunden werden. Eine weitere Aufgabe des Elternrats ist es, für die Vertretung der fremdsprachigen und/oder ausländischen Eltern zu sorgen. Der Elternrat des Schulstandortes wählt zwei VertreterInnen in den Elternrat des Schulkreises und informiert die Eltern der einzelnen Klassen regelmässig über dessen Aktivitäten (Art. 22, SV).

Der Elternrat des Schulkreises hat die Aufgabe, den Schulkreis betreffende Themen zu diskutieren, die sich aus der Zusammenkunft der Elternräte, der Konferenz der Elternratspräsidenten, der Lehrerschaft sowie der Schulkommission als wichtig gezeigt haben. Der Kreiselternrat vertritt die Anliegen der Eltern gegenüber der Schulleitung und der Schulkommission. Er wählt einen Präsidenten oder eine Präsidentin, der oder die den Kreiselternrat nach aussen und in der Konferenz der Elternratspräsidenten vertritt. Auch hier ist die Information der Eltern über die Kreiselternratsarbeit wichtig (Art. 26, SV). Die Konferenz der Elternratspräsidenten vertritt die Anliegen der Eltern gegenüber der Direktion (BSS).

Die Elternvertretung in der Schulkommission sowie der Volksschulkonferenz nehmen die Elterninteressen wahr (Art. 31, Abs. 2; Art. 32, Abs. 2, SV).

4.3.2 Die Bildungsstrategie der Stadt Bern

Unter dem Leitsatz „Eine starke Volksschule – für mehr Chancengerechtigkeit“ (Stadt Bern Gemeinderat 2009: Vorwort) erarbeitete das Schulamt der Stadt Bern für die damalige Direktion für Bildung, Umwelt und Integration (BUI, seit 2004 der Direktion für Bildung, Soziales und Sport BSS) eine Bildungsstrategie mit dem Ziel, aufzuzeigen „mit welchen Massnahmen die Kindergärten und Schulen der Stadt Bern ihre Ziele heute und in Zukunft besser und für alle erreichen können“ (ebd.). Es soll für alle Kinder und Jugendliche Bildungserfolg und Chancengerechtigkeit geschaffen werden.

In der Einleitung des bildungspolitischen Papiers legt die Stadt Bern ihren Bildungsauftrag und ihre bildungspolitische Verantwortung dar. Den Erziehungsauftrag sieht sie als gemeinsame Aufgabe von Eltern oder Erziehungsberechtigten und der Stadt als Trägerschaft der Volksschule. Grundlage ist das übergeordnete Recht, z.B. die Kantonsverfassung. So wird in dem Papier nochmals festgehalten, „dass Kanton und Gemeinden die Eltern bei der Erziehung und Ausbildung ihrer Kinder unterstützen“ (ebd.) müssen. Wichtig ist für die Stadt Bern, dass gesellschaftliche Veränderungen bei der Umsetzung dieser Aufgabe mitberücksichtigt werden.

Die Stadt ist „für die Infrastruktur und die Rahmenbedingungen der Volksschule“ (ebd.: 7) verantwortlich. Sie muss „im Interesse der Qualitätssicherung sowie in Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden“ (ebd.) ihre Aufgaben erfüllen. Konkretisiert wird dies bezüglich der Eltern und Familien im Papier anhand von „Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen-Eltern-Schulbehörden“ und „Mitwirkung der Eltern“ (ebd.).

Ihre bildungspolitische Verantwortung nimmt die Stadt Bern wahr, indem sie Bildungsziele formuliert und im Rahmen ihrer Spielräume geeignete Massnahmen trifft, um diese zu erreichen (ebd.). Grundlage dieser Bildungsziele und Massnahmen ist eine „Lage-Analyse der Volksschule der Stadt Bern“. Um den gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung zu tragen, werden „Grundsätzliche Fragestellungen“ aufgeworfen, die in den folgenden Abschnitten kurz vorgestellt werden (ebd.: 8). Im Zusammenhang mit den Eltern lautet die entsprechende Fragestellung: „Welches sind die Bedürfnisse und Erwartungen der Kinder und Jugendlichen, der Eltern und der Lehrpersonen?“ (ebd.).

In den darauf folgenden Kapiteln wird die Lage-Analyse vorgenommen. Im Papier werden die verschiedenen Akteurinnen und Akteure des städtischen Bildungswesens bezeichnet. Es sind dies die Kinder und Jugendlichen, die Eltern, die Lehrpersonen sowie die städtischen Schulbehörden. Weiter werden schulstatistische Daten zusammengetragen und kommentiert. Im letzten Teil des Papiers folgen schliesslich die Ziele und Leitlinien der stadtbernerischen Bildungspolitik, aus denen Handlungsfelder und Massnahmen abgeleitet werden.

Um die Massnahmen, welche Eltern und Familien betreffen zu kontextualisieren, wird im Folgenden die „Gesellschaftsanalyse“ der Bildungsstrategie etwas genauer ausgeführt. Im Kapitel zu den Kindern und Jugendlichen besteht diese aus der Feststellung, dass der Alltag von Kindern und Jugendlichen heute von einer „Schnelllebigkeit der Gesellschaft, neue[n] Familienformen, rasante[m] technische[m] Fortschritt, Folgen der Globalisierung, Wertewandel und Abkehr von Traditionen“ (ebd.: 9) geprägt sei. Diese Herausforderungen könnten nicht alle Kinder und Jugendlichen bewältigen. Einige würden unter schwierigen Bedingungen aufwachsen und mit „Leistungsverweigerung, Flucht in die Zerstreuung“ reagieren. Andere neigten „zu Aggression, Depression und Resignation“, da ihnen Zukunftsperspektiven fehlten. Längere Ausbildungszeiten und somit längere finanzielle Abhängigkeiten der Kinder von Eltern und ein Wandel des Verhältnisses zwischen den Generationen (Autoritätsverlust, fließende Grenzen zwischen den Generationen) würden zu einer veränderten Situation auch in der Schule führen. Eltern und Lehrpersonen seien gegenüber den Jugendlichen „oft ratlos“

(ebd.). Jugendliche bräuchten „engagierte Erwachsene mit pädagogischem Geschick“ (ebd.), welche sie begleiteten. Viele Jugendliche würden denn auch „Beeindruckendes“ leisten und über „hohe soziale und kommunikative Kompetenzen“ verfügen (ebd.).

Im Kapitel, das den Eltern gewidmet ist (Kap. 23) wird die elterliche Sorge und Verantwortung hervorgehoben. Die wichtige Rolle der Eltern für „die Lernbiographie und die Schulleistungen ihrer Kinder“ (ebd.: 10) wird betont. „Die Art und Weise, wie die Eltern ihr Leben gestalten, wie sie dafür Verantwortung tragen, wie sie sich in der Familie und in der Gemeinschaft verhalten, aber auch die soziale Situation der Familie wirken sich bestimmend auf das Leben und insbesondere die Lernbiographie und die Schulleistungen ihrer Kinder aus“ (ebd.). Damit ist einerseits die Vorbildfunktion der Eltern angesprochen. Andererseits ist die Wichtigkeit des Elternhauses für den Schulerfolg angesprochen, die im Anschluss an die PISA-Tests medial und politisch erneut diskutiert wird. So wird im Text weiter betont, dass die Schule heute mit einer „heterogen zusammengesetzten Elternschaft“ konfrontiert sei. Der Bogen wird aufgespannt zwischen jenen Eltern, die aus verschiedenen Gründen ihre Erziehungsverantwortung nicht „wirkungsvoll wahrnehmen“ könnten und angesichts „allseits angepriesener Erziehungsratschläge sowie den Beeinflussungen der Kinder durch Medien, Schule, Werbung und Peer-Groups die Orientierung verloren“ hätten. Solchen Eltern fehlten die „persönlichen und zeitlichen Ressourcen, um die Erziehung ihrer Kinder wirkungsvoll wahrnehmen zu können“. Oftmals seien ihre Lebensumstände problematisch. Andere Eltern versuchten „verstärkt auf die Schule Einfluss“ zu nehmen (ebd.). Die unterschiedlichen Wertvorstellungen und Zielsetzungen oder auch das Anzweifeln der Professionalität der Lehrperson führe zu Konflikten zwischen Schule und Elternhaus. Unbefriedigend auch jene Situation, wo Eltern der Schule „in einer gewissen Gleichgültigkeit gegenüber“ stünden (ebd.). Problematisch sei für die Eltern zudem, wenn sie ganztätig erwerbstätig und Betreuungsangebote für ihre Kinder nicht in ausreichender Form verfügbar seien.

In Kapitel 2.4 wird auf die Situation der Lehrpersonen eingegangen. Ihr Beruf wird als „befriedigende und sinnvolle Aufgabe“ mit hohem Freiraum und Entwicklungsmöglichkeiten geschildert. Auch wird der Mehrheit der Lehrpersonen Engagement und berufliche Kompetenz attestiert (ebd.). Charakteristisch für ihre berufliche Situation sei, dass „ihre Berufsaufgaben von aussen beeinflusst“ (ebd.) würden. Als Beispiele in diesem Zusammenhang genannt werden veränderte Anstellungsbedingungen, schulorganisatorische Neuerungen, Sparbeschlüsse, bildungspolitische Debatten, Erwartungen seitens der Eltern, Schülerinnen und Schüler uam. „Andere Berufsgattungen, Interessengruppen und Einzelpersonen nehmen für sich in Anspruch – ob nun berechtigt oder nicht –, die Arbeit der Lehrpersonen und die Auf-

tragserfüllung der einzelnen Schulen zu beurteilen und auf operative Bereiche der Schule steuernd einzuwirken“ (ebd.).

Die Tatsache, dass die Lehrpersonen mit ihrer Arbeit den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen beeinflussten, führe – nebst den genannten gesellschaftlichen Veränderungen und den Charakteristika des Lehrberufs – zu einem anspruchsvollen Anforderungsprofil. Dieses beinhalte einerseits generell die Kooperation mit den Eltern und andererseits gemeinsam mit den Eltern die angemessene Begleitung der Schülerinnen und Schüler (ebd.: 11).

Vor dem Hintergrund dieser Analyse formuliert die Direktion Handlungsfelder (H) und Massnahmen (M) für die Volksschule, den Kindergarten und den Vorkindergarten. Als Handlungsfelder gelten der Vorkindergarten (H1), die Volksschule (H2), Kommunikation und Information (H3), Partizipation (H4), Infrastruktur (H5), Schulorganisation (H6), Familienergänzende Betreuung und Unterstützung (H7) und Weiterbildung (H8). Innerhalb dieser Handlungsfelder werden total 21 Massnahmen formuliert. Im Folgenden werden jene Massnahmen und die dazugehörigen Handlungsfelder aufgelistet, in denen die Eltern vorkommen.

- Im Vorkindergarten (H1) sollen „fremdsprachige Kinder und [parallel dazu] ihre Eltern“ Deutsch als Zweitsprache (M1) lernen (ebd.: 17).
- In der Volksschule (H2) erhalten die Eltern fremdsprachiger Kinder die Möglichkeit, während der Kindergartenzeit ihrer Kinder Deutschkurse (M2) zu besuchen (ebd.: 18).
- Bei der Berufsfindung sollen die Eltern die Verantwortung übernehmen. Die Schule und die beteiligten Institutionen liefern die nötige fachliche Unterstützung (M6) (ebd.: 20).
- Bei sozialen Problemen leistet die Schulsozialarbeit (SSA) Unterstützung für Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen sowie Eltern (M7) (ebd.).
- Im Handlungsfeld Kommunikation und Information (H3) dreht sich M9 um die Information der Eltern. Ziel ist es, die Eltern über das bernische Schulsystem zu informieren, insbesondere über Zielsetzungen, pädagogische Ansätze, zusätzliche Förderangebote, organisatorische Strukturen und ausserschulische Quartierangebote. Die Eltern sollten die Rechte und Pflichten der Schülerinnen und Schüler, der Lehrpersonen und ihre eigenen Rechte und Pflichten kennen. Die Tragweite von Schullaufbahnentscheiden soll den Eltern klar sein und sie sollten sich bei Fachstellen Unterstützung organisieren können. Es wird zudem erwähnt, dass für fremdsprachige Eltern möglicherweise spezielle Informationsveranstaltungen vorzusehen sind (ebd.: 21).

- Massnahme 10 ist der Kommunikation zwischen Volksschule und fremdsprachigen Eltern gewidmet. Dabei setzt die Stadt auf Kulturvermittler und -vermittlerinnen. Für die Eltern gilt, dass sie sich aktiv an der Elternarbeit beteiligen müssen. Ziel ist es, den fremdsprachigen Eltern, die aus sprachlichen, kulturellen oder anderen Gründen in die Elternanlässe der Schule schlecht eingebunden sind, die Schule als Treffpunkt zugänglich zu machen und die Schule zu einem Ort des kulturellen Austausches werden zu lassen (ebd.: 22).
- Im Handlungsfeld Partizipation (H4) wird der Elternrat als grundlegend betont. Der Elternrat ist die institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern (ebd.: 23).
- Erwähnt werden die Eltern auch im Handlungsfeld 7 „familienergänzende Betreuung und Unterstützung“. Wichtig ist für die Stadt Bern ein mit den Tagesschulen koordiniertes Angebot an familienergänzender Kinderbetreuung (M18) sowie ein familienergänzendes Betreuungsangebot insbesondere für erwerbstätige Eltern in den Schulferien (M19) (ebd.: 26).
- Im Handlungsfeld Weiterbildung (H8) betont die Stadt Bern die Weiterbildungsangebote für Mitglieder von Schulkommissionen und Elternräten (M21) (ebd.: 27).²³

4.4 Schule und Elternhaus: Ungleiche Voraussetzungen für das Aushandeln von Rechten und Pflichten

Im deutschsprachigen Kantonsteil umfasst die Volksschule des Kantons Bern neun obligatorische Schuljahre: sechs Jahre Primarstufe und drei Jahre Sekundarstufe I.²⁴ Die Sekundarstufe ist nach Grundansprüchen (Realschule) und erweiterten Ansprüchen (Sekundarschule) gegliedert. Im Rahmen dieser neun Schuljahre sind die Eltern und die Lehrpersonen zur Zusammenarbeit gesetzlich verpflichtet.

Auf der Ebene von Verfassung, Gesetzen und Verordnungen wird die Art der Zusammenarbeit Schule und Elternhaus kaum umschrieben. Es werden einzig breit interpretierbare Vorgaben gemacht. So ist festgelegt, dass jährliche Elterngespräche zu den Leistungen und zum Verhalten des Kindes durchgeführt werden müssen. Umschrieben sind auch die Aufgaben und das Funktionieren von Elternrat und Schulkommission. Festgelegt wird die monolinguale Ausrichtung sowie die Orientierung der Schule an der ‚christlich-abendländischen‘ und de-

²³ Im Jahr 2009 wurde die Bildungsstrategie der Stadt Bern aktualisiert und eine Einschätzung der bisherigen Massnahmen vorgenommen (Stadt Bern Gemeinderat 2009). Ich gehe weiter nicht darauf ein, weil die Feldphase der vorliegenden Arbeit vorher stattgefunden hat.

²⁴ Seit 2012 gehört der Kindergarten zur obligatorischen Schule. Die obligatorische Schulzeit beträgt somit neu elf Jahre.

mokratischen Tradition. Dies verweist darauf, dass die Zusammenarbeit zwischen zugewanderten Eltern und der lokalen Schule tatsächlich von migrations- und integrationspolitischen Idealen gerahmt werden. Insbesondere gilt dies für jene Zugewanderten, die sich aufgrund ihrer Staatsangehörigkeit nicht auf eine ‚christliche-abendländische‘ und demokratische Tradition berufen können. Ihre Sprachen und Kulturen gelten in der Schule als ‚Andere‘. Von ihnen wird eine Anpassungsleistung an die Normalitätsvorstellungen der lokalen Schulen erwartet.

Die gesetzlichen Vorgaben stellen die Schule vor Schwierigkeiten. Da die schulische Performanz der Kinder und Jugendlichen in unserem Schulsystem stark vom Elternhaus abhängig ist, gleichzeitig das Elternhaus rechtlich als Privatsphäre der Familie von der Schule abgeschottet wird, kann die Mitarbeit der Eltern kaum erzwungen, sie muss vielmehr durch Anreizstrukturen gewonnen werden. In den Ausführungen des bernischen Lehrplans werden die Dilemmata von Schule und Lehrpersonen in Zusammenhang mit der Elternarbeit denn auch ersichtlich. Es wird einerseits bemerkt, dass die Schule Aufgaben übernehmen muss, die früher von der Familie wahrgenommen wurden. Gleichzeitig wird jedoch die Einflussosphäre der Lehrpersonen nicht auf familiäre Bereiche ausgedehnt. Die Rechte der Eltern werden ausgebaut. Für die Lehrpersonen scheinen vermehrt Pflichten und zusätzliche Aufgaben anzufallen. Postuliert wird in diesem Zusammenhang eine gemeinsame Verantwortung der Erziehungsverantwortlichen (Eltern und Lehrpersonen) für das schulische Lernen der Kinder, die Vertrauen und klare Arbeitsteilung bedingt. Somit bleibt es den Lehrpersonen (und den Eltern) überlassen, die entsprechende Arbeitsteilung zu bestimmen, aber auch gegenseitiges Vertrauen aufzubauen und zu pflegen. Da die Vorstellungen über die Zuständigkeiten von Schule und Elternhaus weit auseinandergehen können, scheint es für Lehrpersonen fast unmöglich zu sein, tragfähige Vereinbarungen zu treffen, zumal diese kaum für alle Eltern, entsprechend ihren unterschiedlichen Lebenssituationen, gleich sein können.

Auf rechtlicher Ebene besteht insgesamt keine Handhabe, die Eltern für die Zusammenarbeit mit der Schule in Pflicht zu nehmen, solange sie ihre Kinder regelmässig in die Schule schicken. Sanktionsmöglichkeiten hat die Schule nur indirekt: via Beurteilung und mittels disziplinarischer Massnahmen bei Fehlverhalten der Schülerin oder des Schülers. Der schulische Einfluss auf die Familie beschränkt sich auf (moralische) Appelle an Zusammenarbeit und Unterstützung, Leistungsbeurteilung und letztlich disziplinarische Massnahmen. Auch wird versucht, die Eltern nicht nur über die institutionalisierten Formen der Mitwirkung stärker einzubeziehen. Vielmehr werden in der Schulverordnung die Eltern verpflichtet, sich mit der Schule auseinanderzusetzen, mit ihr zu kooperieren und zu einem positiven Schulklima beizutragen.

tragen. Diese Formulierung erscheint insofern problematisch, als ‚unkooperative‘ Eltern dadurch potenziell als Gefahr für ein gutes Schulklima betrachtet werden. Zudem bleibt offen, was ein positives Schulklima umfasst und auf welche Weise Eltern dazu beitragen könnten. Bei der Beurteilung besitzt die Schule die Hoheit, auch wenn sie diese vermehrt begründen und legitimieren muss. Sie setzt die Selektionskriterien für das schulische Weiterkommen, entscheidet über Schul(miss)erfolg. Die Eltern bleiben für das schulische Weiterkommen ihres Kindes von der wohlwollenden Beurteilung und Einschätzung der Leistungsfähigkeit durch die Lehrpersonen abhängig. In Zusammenhang mit der Selektion am Ende der Primarstufe, bei der die Lehrpersonen das Sozial- und Arbeitsverhalten sowie das Entwicklungs- und Lernpotenzial beurteilen, weisen bildungssoziologische Arbeiten auf die Gefahr der ungenauen Beurteilung und der institutioneller Diskriminierung hin (Gomolla 2010; Gomolla & Radtke 2002; Kronig 2007; Oester et al. 2008). Aushandlungsprozesse zwischen Schule und Elternhaus, zwischen Lehrpersonen und Eltern sind somit stets davon geprägt, dass die institutionellen Spielregeln und Bedingungen durch die Schule und die Lehrpersonen gesetzt sind.

Offensichtlich bedingen der gesellschaftliche Wandel und seine Folgen in den letzten Jahrzehnten eine Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Elternhaus. Wie die Zusammenarbeit genau aussehen soll, dafür gibt es seit der Einführung des neuen Volksschulgesetzes gesetzliche Vorgaben. Die Schule hat einen umfassenden Informationsauftrag gegenüber den Eltern. Für einige Schullaufbahnentscheide muss das Einverständnis der Eltern eingeholt werden. Die Lehrpersonen sind den Eltern gegenüber begründungspflichtig. Gegen Schullaufbahnentscheide können Eltern rekurrieren. Die Schule ist in diesem Sinne transparenter geworden. Demokratischer ist die Schule durch die Institutionalisierung von Elternräten. Diese Gremien sind dazu gedacht, die Anliegen der Eltern besser wahrzunehmen und in die Schule und die Behörden einbringen zu können. Immerhin können auch Eltern ohne Schweizerpass zu Mitgliedern von Elternräten gewählt werden. Die Eltern haben auf institutioneller Ebene mehr Einblick in die Schule.

Je heterogener die Gesellschaft, desto höher der Anspruch an die Institution Schule, für den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu sorgen. Die Schule scheint gefordert zu kompensieren, was in der Familie nicht mehr funktioniert. Dies ist letztlich die Konsequenz gesellschaftlicher Veränderungen, die auch die Institution Familie betreffen. Diese Veränderungen werden in den vorliegenden Dokumenten als Folgen gesellschaftlicher Veränderungen negativ gesehen. Sie entsprechen nicht mehr den gängigen Normalitätsvorstellungen. Zumindest auf der Ebene der Dokumente scheint sich die Institution Schule eher an den politischen Mainstreamdiskurs als an Ergebnisse der Forschung zu Migration, Integration und Lebenssituationen und

Bedürfnissen von Familien anzulehnen. So muss vermutet werden, dass sich auch die Praxis der lokalen Schulen an migrations- und integrationspolitischen Positionen orientiert, die dem medialen und politischen Zeitgeist und nicht den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen entsprechen. Dass solche Normalitätsvorstellungen ausgrenzend bis diskriminierend wirken, zeigen die Arbeiten zur Institutionellen Diskriminierung, zur Passung von Bildungshabitus oder auch zur Problematik der Beurteilung, die in Kapitel 2 besprochen wurden.

Wie die Elternarbeit in zwei Schulen in der Arbeiter- und Ausländervorstadt Bern West konkret aussieht, wird nun in den folgenden Kapiteln beschrieben.

5 Der lokale Kontext: sozialräumliche Entwicklungen und die Sicht der Schulen

5.1 Einleitung

Die Forschung zu sozialräumlicher Differenzierung in der Schweiz stellt auch für Bern eine regionale, stadtteilspezifische sowie innerhalb der Stadtteile stattfindende sozialräumliche Segregation fest. Diese Segregation folgt einer doppelten Logik: Einerseits handelt es sich um eine räumliche Konzentration von verschiedenen Bevölkerungsgruppen, die anhand demographischer Merkmale beschrieben werden können. Andererseits ist diese Konzentration Folge einer „Ausgrenzungslogik“, durch welche diese Gruppen „in die Konzentration gedrängt werden“ (Huissoud et al. 2003:20; Stienen 2004). Wesentlich vorangetrieben wird dieser Prozess von den selbst gewählten Segregationstendenzen der Oberschichten und den damit verbundenen Folgen für den Zugang zum Wohnungsmarkt (Huissoud et al. 2003:195f.).

In der Stadt Bern lassen sich solche Separationstendenzen im Vergleich der Stadtteile feststellen. Bern West – Stadtteil VI – ist der statustiefste Stadtteil und insofern das Gegenstück zum Kirchenfeld (Stadtteil IV). Die Wohnungen in Bern West sind erschwinglich, während im Kirchenfeld der Wohnraum für den grössten Teil der Bevölkerung nicht mehr bezahlbar ist. Entsprechend bleibt das Kirchenfeld nur bestimmten Bevölkerungssegmenten vorbehalten, während ärmere Bevölkerungsgruppen nach Bern West abgedrängt werden. Die Gentrifizierung von innenstadtnahen ehemaligen Arbeiterquartieren – in der Stadt Bern insbesondere die Quartiere Breitenrain und Lorraine (Stadtteil V) – hat ähnliche Folgen. Die ehemals in diesen Quartieren dominierenden Bevölkerungsgruppen, Arbeitsmigrantinnen und –migranten, werden in die Hochhaussiedlungen nach Bern West abgedrängt (Stienen 2009:138f.).

Die sozialräumliche Segregation bleibt jedoch nicht ohne Folgen für die Zusammensetzung von Schulklassen und damit den Alltag der Schulen in den Quartieren. Ditton und Krüsken halten fest, dass verschiedene Indizes und Kennwerte für Quartiere oder Bezirke „oft eine erstaunlich (erschreckend?) gute Prognose des zu erwartenden Lernerfolgs und der Bildungsteilhabe“ erlauben (Ditton & Krüsken 2007:36). Die Schulen in Bern West weisen eine im städtischen Vergleich tiefe Sekundarschulübertrittsquote auf (Fiechter 2008). Sie geraten dadurch unter Druck und Imageverlust.

Im vorangehenden Kapitel wurden die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule aufgezeigt. Dabei ist deutlich geworden, dass diese Zusammenarbeit durch eine Machtasymmetrie gekennzeichnet ist. Denn es

sind die Lehrpersonen, die den für die schulische und berufliche Zukunft prägenden Selektionsentscheid am Ende des sechsten Schuljahres fällen. Die Schulen sind damit stets in der Lage, Bedingungen für die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie Bedingungen für die Anerkennung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu formulieren. Und obwohl durch institutionalisierte Mitwirkungs- und Rekursmöglichkeiten der Eltern die Schule transparenter geworden ist und ihre Entscheidungen begründen und legitimieren muss, sind doch gerade Eltern, die ihre Kinder nicht im erwarteten Ausmass unterstützen können oder wollen, auf viel Goodwill seitens der Schule angewiesen.

Auch konnte anhand der Durchsicht der Dokumente dargelegt werden, dass die Arbeit der Schulen auf der Ebene von Gesetzen, Verordnungen, Strategien, Lehrplänen usw. von Vorstellungen einer Gesellschaft gerahmt ist, in welcher demographische Entwicklungen und die daraus entstehende Pluralisierung von Lebensstilen und Lebensformen negativ beurteilt werden. Die schulische Arbeit wird insofern von Normalitätsvorstellungen gerahmt, in denen der Schule jene Familie abhanden kommt, die dazu in der Lage sein müsste, ihre Kinder so zu erziehen, dass sie in der Schule ‚funktionieren‘.

Im vorliegenden Kapitel wird nun auf den lokalen Kontext der Arbeit eingegangen. Es wird deutlich, dass wir nicht nur über die Stadt Bern und die Stadtteile hinweg sozialräumliche Segregation feststellen können. Auch innerhalb des Stadtteils VI lässt sich sozialräumliche Segregation beschreiben. Diese bleibt nicht ohne Folgen für die schulische Arbeit, wie die Portraits der zwei Schulen zeigen, in denen die Kinder der in der Arbeit interviewten Eltern den Unterricht besuchen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die Schulen mit diesen Veränderungen umgehen. Einerseits kann davon ausgegangen werden, dass die Schulen im Quartier über vielfältige Erfahrung und Strategien im Umgang mit der Bevölkerung im peripheren Arbeiterquartier (Ziegler 2002) verfügen. Andererseits dürfte die soziokulturelle Pluralisierung der Stadtteilbevölkerung in den letzten Jahren die Schulen vor neue Herausforderungen stellen. Schulen und Eltern haben unterschiedliche Sichtweisen und Bedürfnisse. Diese lassen sich für die Schulen anhand ihrer Massnahmen, Leitbilder und anhand ihrer Äusserungen in Gesprächen aufzeigen. Sie bilden die Referenz für die Perspektive der Eltern, die ihrerseits mit Quartier und Schulen Erfahrungen machen und diese in den Interviews (s. Kapitel 6) thematisieren.

5.2 Bern West: Stadtteil zwischen Auf- und Abwertung

5.2.1 Bauliche Entwicklung: Stadtteil der Grosssiedlungen

„Bümpliz war beinahe bankrott, als es zu Bern kam, aber es war auch ein prosperierender Vorort mit Landwirtschaft, Gewerbe, ein bisschen Industrie und einer wachsenden, zunehmend städtisch orientierten Bevölkerung. Vor allem aber hatte Bümpliz, was in den kommenden Jahrzehnten besonders begehrt sein sollte: Landreserven. Der Landzuwachs für die Stadt war beachtlich, er stieg von 3125 auf 5165 Hektaren. Die Stadt kaufte den Bauern denn auch gleich Land ab und baute die ersten Gemeindewohnungen“ (Giger 2007:31).

Die Fläche des Stadtteils VI, der ehemaligen Gemeinde Bümpliz, wird in Abbildung 5-1 deutlich. Bis heute überbaut sind die Bezirke 29 (Bümpliz), 31 (Stöckacker) und die südlichen Gebiete von Bethlehem (Bezirk 32). Bezirk 30 (Oberbottigen) ist ländlich geblieben.

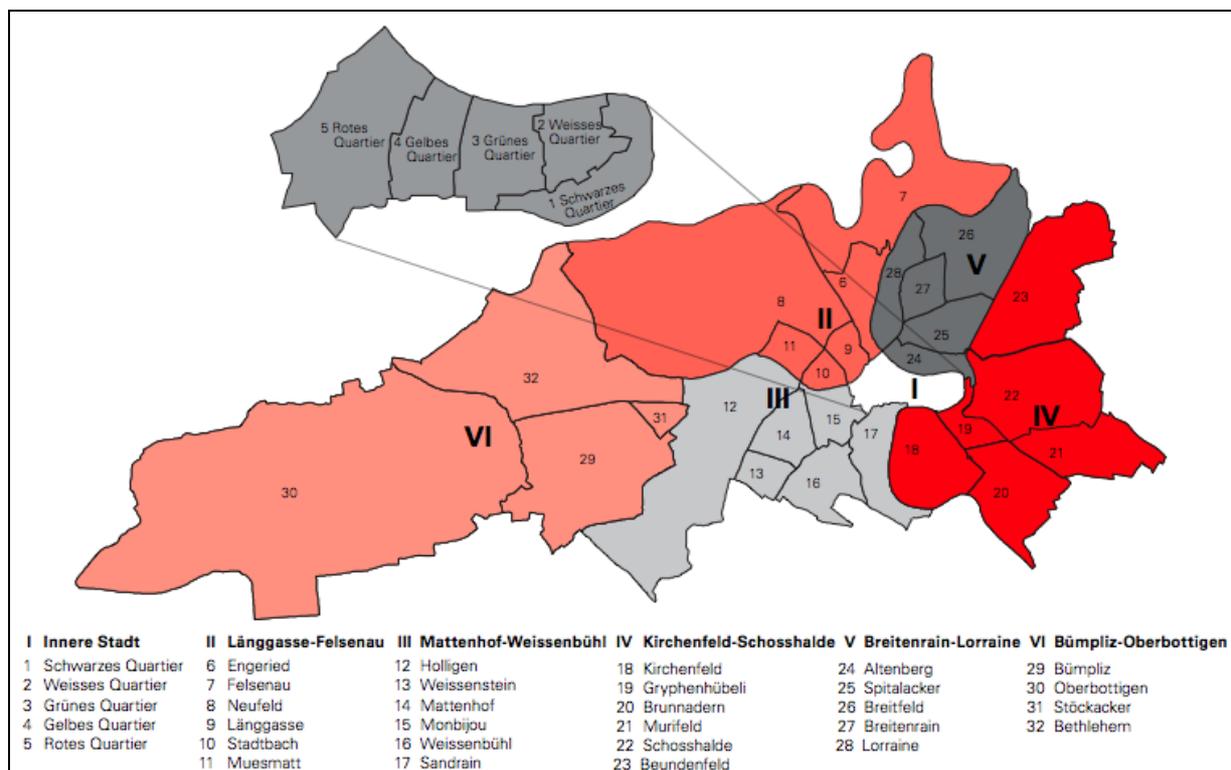


Abb. 5-1: Einteilung der Stadt Bern in Stadtteile und Statistische Bezirke (Quelle: Statistikdienste der Stadt Bern)

Die Flächenstruktur mit grossen Landgütern (daran erinnern Namen wie Fellergut, Tscharnergut, Schwabgut u.a.m.) ermöglichte vor allem in Bümpliz und Bethlehem grossflächigen Siedlungsbau. Während vorerst noch Reiheneinfamilienhäuser und kleinere Mehrfamilienhäuser entstanden, wurden in den 40er und 50er Jahren vermehrt Blocksiedlungen gebaut. Ab den 1960er Jahren entstanden in Bern West schliesslich jene Grossüberbauungen, die bis heu-

te für den Stadtteil charakteristisch sind und die öffentliche Wahrnehmung von Bern West bestimmen (s. Tab. 5-1). In der Regel wurden diese Grossüberbauungen von Genossenschaften mit Unterstützung der öffentlichen Hand gebaut. Um die Areale gut ausnutzen zu können, wurden dafür eigens Sonderbauvorschriften erlassen (vgl. Bähler et al. 2003:39). So entstand in den Jahren 1958-1965 die erste, damals vielbeachtete Grosssiedlung Tscharnergut.

Tab. 5-1: Definition der Bebauungstypen, Beispiele und ihre Lage in Bern und Bern West (vgl. Gächter 2006:26)

Bebauungstyp	Beschrieb	Beispiele / Lage
1 Gebiete mit Einfamilien-, Reiheneinfamilien- und kleinen Mehrfamilienhäusern	Vorwiegend Einfamilien-, Reiheneinfamilien- und kleinere Mehrfamilienhäuser aus verschiedenen Bauperioden	Engeried, Vilette, Obstberg, Schönberg, Löchligut, <i>Oberbottigen</i> .
2 Blockrandbebauungen aus der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts	Lange Reihenhäuser mit Frontseite an der Strasse, bis zu 6 Stockwerke, Hausblöcke um Innenhöfe, wenig Grünflächen, vor dem Zweiten Weltkrieg gebaut	Teile der Länggasse, Oberholligen, Teile von Monbijou und Mattenhof, vorderer Spitalacker.
3 Neuere Quartierbebauungen der 40er und 50er Jahre	Kurze Blöcke, Schmalfront gegen Strasse, lockere Bauweise, Grünflächen in den Zwischenräumen, meist 3-4 Stockwerke, Bauperiode 1945 bis ca. 1960	Tiefenau, Teile von Holligen, Wankdorffeld, <i>Teile von Bümpliz</i> .
4 Moderne Quartierbebauungen der 60er und 70er Jahre	Grosse Gesamtüberbauungen, differenzierte Bauweise (Hochhäuser, Scheibenhäuser, einzelne Reiheneinfamilienhäuser), weitgehend verkehrsfrei im Inneren, Grünflächen, Gemeinschaftseinrichtungen, 1960 bis gegen 1980 gebaut	<i>Tscharnergut, Gäbelbach, Schwabgut, Fellergut, Klee-feld, Wittigkofen.</i>
5 Neubaugebiete der 80er und 90er Jahre	Neue Überbauungen ab 1980, differenzierte Bauweise, kleinere Blöcke, Terrassenhäuser, moderner Wohnungsstandard	<i>Holenacker, Riedernrain, Hintere Engehalde, Baumgarten, Schöngrün.</i>
6 Zentrumsgebiete, Dienstleistungsgebiete, Mischzonen	Zentrumsgebiete, Gebiete mit starker Durchmischung der Bautypen, Kollektivhaushaltsquartiere	Altstadt, Breitenrainplatz, <i>Zentrum Bümpliz</i> , Insele-spital.
7 Industrie- und Gewerbezo-nen	Gebiete mit vorherrschender Industrie- oder Gewerbenutzung	Weyermannshaus, Unteres Galgenfeld, <i>Bodenweid</i> .

Anmerkung: Die kursiv gedruckten Beispiele befinden sich in Bern West.

Mit dem Bau der Siedlung Holenacker wurde die Phase der Hochhausüberbauungen in Bern West vorläufig abgeschlossen. Insgesamt wurden zwischen 1955 und 1985 in diesen Überbauungen rund 7000 Wohnungen erstellt, also fast die Hälfte der heute bestehenden Wohnungen im Stadtteil.²⁵ Bis heute sind die Wohnungen in Bern West durchschnittlich günstiger als

²⁵ 2008 betrug der Wohnungsbestand im Stadtteil VI 15'810 Wohnungen und entspricht 21.3% des gesamten Wohnungsbestandes in der Stadt Bern. 23% der leeren Wohnungen in der Stadt Bern sind in Bern West vorzufinden (vgl. Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung 2009:289).

in anderen Stadtteilen.²⁶ Die verbreiteten 3 1/2-Zimmerwohnungen entsprechen heute jedoch nicht mehr den Wohnraumbedürfnissen von Familien (Bäschlin 1998; 2004).²⁷

Wie aus Tabelle 5-1 hervorgeht, stand der Bau von Grosssiedlungen in Bern West im Vordergrund. Es sollte günstiger Wohnraum für möglichst viele Familien geschaffen werden. Daraus entstand die charakteristische bauliche Struktur des Stadtteils, „die patchworkartige Anordnung unabhängiger Siedlungen“ (Stadt Bern Präsidialdirektion Stadtplanungsamt 2005:8). Eher typisch städtische Siedlungen, wie die Blockrandbebauungen des Typs 2 sucht man in Bern West vergeblich. Die Grosssiedlungen haben jeweils einen einheitlichen architektonischen Ausdruck. Die Architektinnen und Architekten orientierten sich an den städtebaulichen Leitbildern der Funktionstrennung von Wohnen, Arbeiten und Freizeit (vgl. Stadt Bern Gemeinderat 2005:20).

Die Bezirke Bümpliz, Stöckacker und Bethlehem haben also im 20. Jahrhundert eine enorme Bautätigkeit erfahren. Dennoch gibt es in Bern West nach wie vor grosse Baulandreserven. Um den städtischen Wohnraumbedarf längerfristig zu decken, gehen die Behörden bis zum Jahr 2020 von einem zusätzlichen Wohnungsbedarf von rund 1200 Wohnungen aus (vgl. Stadt Bern Präsidialdirektion Stadtplanungsamt 2007:4). Ein Teil dieses Bedarfs soll erneut in Bern West entstehen. So ist Brünnen im Bezirk Bethlehem das derzeit grösste städtische Entwicklungsgebiet der Stadt Bern (vgl. Tschäppät 2009:7). In diesem Bereich entstehen seit 2006 rund 1000 neue Wohnungen für 2600 Personen. Unter dem Motto „urban und doch ländlich“ soll eine „städtisch geprägte Quartierstruktur“ gebaut werden, die gleichzeitig „direkten Zugang zu weitläufigen Naturräumen“ bietet (Stadt Bern Abteilung Stadtentwicklung 2006:2). Damit wird das Grundmuster der Bebauung in Bern West mit aktualisierten städtebaulichen Leitbildern weitergeführt. Da Arbeiten und Wohnen heute nicht mehr zwingend getrennt werden sollen, sehen die neuen Überbauungen in Brünnen verschiedene, auch gewerbliche Nutzungsmöglichkeiten vor. Mit dem Einkaufszentrum Westside ist zudem ein architektonisches Aushängeschild für das neue Quartier entstanden, das überregional aus-

²⁶ So kostet im November 2008 eine 3-Zimmer-Wohnung im Stadtteil VI durchschnittlich Fr. 912.--. Zum Vergleich: eine 3-Zimmer-Wohnung in der Inneren Stadt (Stadtteil I) kostet 1532.--, im Stadtteil Breitenrain-Lorraine (Stadtteil V) finden sich die durchschnittlich zweitgünstigsten 3-Zimmer-Wohnungen zu einem Preis von Fr. 1137.-- (Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung 2008a:6).

²⁷ Die meisten Wohnungen in Bern West sind 3-Zimmer-Wohnungen (7013, 44%; Stadt Bern 38.3%), gefolgt von 4-Zimmer-Wohnungen (3920, 24.8%; Stadt Bern 18.9%), 2-Zimmer-Wohnungen (2666, 15.9%; Stadt Bern 22.7%), 5-Zimmer-Wohnungen (1201, 7.6%; Stadt Bern 8.7%) und 1-Zimmer-Wohnungen (1010, 6.4%; Stadt Bern 11.5%) (Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung 2009: 289).

strahlen soll.²⁸ Zielgruppen dieser Quartierentwicklung sind Familien und die „Mittelschicht“ (Stadt Bern Abteilung Stadtentwicklung 2006:6). Ein Teil des neu entstehenden Wohnungsangebots ist denn auch als Wohneigentum konzipiert und soll somit zahlungskräftigere Bevölkerungssegmente ansprechen. Ziel der Wohnbaupolitik der Stadt Bern ist es, den Bevölkerungsschwund zu bremsen. Der Gemeinderat der Stadt Bern wünscht sich, dass „gute Steuerzahlerinnen und –zahler hier wohnen bleiben oder in die Stadt ziehen“ (Stadt Bern Gemeinderat 2005:30). Insbesondere jungen Familien soll ein attraktives Wohnraumangebot geboten werden (vgl. ebd.:3). Entsprechend wird Infrastruktur mit Schule, familienergänzenden Angeboten, Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche, Gemeinschaftsräumen sowie Alterseinrichtungen gebaut (vgl. ebd.:5).

Seit längerer Zeit versucht die Stadtregierung Bern West aufzuwerten, das mit vielerlei Vorurteilen bedacht ist. Das Stadtplanungsamt schreibt im Jahr 2005: „Das Quartier hat überdurchschnittliche Qualitäten, die von aussen aber oft zu wenig oder gar nicht wahrgenommen werden“ (Stadt Bern Präsidialdirektion Stadtplanungsamt 2005:38). Als Ziele für die Quartierentwicklung in Bern West wurde – neben anderen – denn auch ausdrücklich formuliert: „Abbau der Vorurteile gegenüber dem Quartier Bümpliz/Bethlehem“ (Stadt Bern Direktion für Planung Verkehr und Tiefbau 2004:2). Die Grosssiedlungen aus den 50er bis 80er Jahren dominieren das Erscheinungsbild und das Image von Bern West, sei es als Ausdruck moderner Wohnformen in den 50er und 60er Jahren, sei es als Inbegriff der Anonymität und des sozialen Abstiegs seit den 80er Jahren. Das Stadtmarketing erhebt die Entwicklung in Bern West zum Inbegriff hoher Lebensqualität und ‚mittelständischer‘ Wohnbedürfnisse und –ansprüche und damit zum Leitbild heutiger Stadtentwicklung. Bern West wird zum „Stadtteil mit Zukunft“ (Westkreis 6 Verein zur Förderung von Bümpliz/Bethlehem/Bottigen/Riedbach 2009:7). Ist das Wohnen im Westen Berns heute wieder angesagter, so gilt dies vor allem für die neu entstehenden Siedlungen im Bereich des Entwicklungsschwerpunkts Brünnen. Welche Auswirkungen diese Entwicklung auf den Stadtteil insgesamt oder auch einzelne Quartierteile und Schulen haben wird, ist momentan nicht abzuschätzen. Bern West ist in sich kein einheitliches Gebilde. Die einzelnen Bezirke unterscheiden sich durchaus in ihrer demographischen resp. sozialräumlichen Entwicklung voneinander. Dies wird in den nächsten Kapiteln thematisiert.

²⁸ Architekt Libeskind beschreibt seinen Bau wie folgt: „So etwas wie hier gibt es noch nirgends auf der Welt. Dieses nahtlose Nebeneinander von Einkaufszentrum, Altersresidenz, Hotel und Freizeitangeboten in Verbindung mit der Natur, der neuen Wohnüberbauung Brünnen und der Bausubstanz der nahen Berner Altstadt ist einmalig. Westside ist ein urbaner Marktplatz und eine stimulierende Erlebnisdestination mit internationalem Flair“ (Libeskind 2010).

5.2.2 Demographische Entwicklung: Arbeiter- und Ausländervorstadt

Parallel zur enormen Bautätigkeit (s. Tab. 5-1) hat auch die Bevölkerung in Bern West zugenommen. Ende 2009 beträgt sie in der Stadt Bern insgesamt 130'289 Personen, in Bern West 31'838 Personen (24.4%). Die Bevölkerung verdoppelt sich zwischen 1941 und 1950 und nimmt dann zwischen 1960 und 1970 nochmals um jeweils rund 10'000 Personen zu. Seit 1980 beträgt der Anteil von Bern West an der Bevölkerung der Stadt Bern rund ein Viertel. Bern West ist damit der bevölkerungsstärkste der sechs Stadtteile der Stadt Bern. Eine vergleichbare Bevölkerungszahl hat einzig Stadtteil III Mattenhof-Weissenbühl mit 28'283 Einwohnerinnen und Einwohnern (21.7%).²⁹

Den höchsten Bevölkerungsbestand verzeichnete Bern West um das Jahr 1980. Zwischen 1980 und 2000 nahm die Bevölkerung ab. Erhöhter Wohnraumbedarf sowie der Wegzug von Familien in die Agglomerationen führten zu einer Suburbanisierung (Stienen 2007:9). In den letzten Jahren konnte wieder ein leichter Anstieg der Bevölkerung verzeichnet werden. Eine parallele Entwicklung lässt sich für die Stadt Bern feststellen. Um das Jahr 1960 überschritt Bern den Höhepunkt seines Bevölkerungsbestandes und steigert ihn ebenfalls seit 2000 wieder. Der Trend, aus der Stadt weg und ins grüne Umland zu ziehen kehrt sich heute um. Das Leben in der Stadt hat für Familien wieder an Attraktivität gewonnen (Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste 2009a:5).

Tab. 5-2: Bevölkerungsentwicklung in Bern West (Quelle: Statistikdienste der Stadt Bern)

Jahr	Bern West	Stadt Bern	Anteil in %
1920	6 556	104 626	6.3
1930	7 897	111 783	7.1
1941	8 821	130 331	6.8
1950	15 509	146 499	10.6
1960	24 392	163 172	14.9
1970	34 735	162 405	21.4
1980	35 615	145 254	24.5
1990	33 509	136 338	24.6
2000	31 380	128 634	24.4
2009	31 838	130 289	24.4

²⁹ Zum Vergleich: Stadtteil I Innere Stadt 3915 EinwohnerInnen, Stadtteil II Länggasse-Felsenau 18'293, Stadtteil III Mattenhof-Weissenbühl 28'283, Stadtteil IV Kirchenfeld-Schosshalde 23'585, Stadtteil V Breitenrain-Lorraine 24'375 (Quelle: Statistikdienste der Stadt Bern). Die Interviews für die vorliegende Arbeit wurden 2007 durchgeführt. Daher wurden in der Regel die Zahlen für dieses Jahr zusammengetragen. Für die Darstellung einer allgemeinen Entwicklung des Stadtteils wurden die Angaben für das Jahr 2009 verwendet, da das Kapitel wesentlich in diesem Jahr verfasst wurde.

Der Bevölkerungsbestand hat sich in seiner Zusammensetzung – einem allgemeinen demographischen Trend folgend – über die Jahrzehnte hinweg verändert. Der Anteil der ausländischen Bevölkerung hat zu- derjenige der Schweizer Bevölkerung entsprechend abgenommen. Die entsprechenden Zahlen sind in Tabelle 5-3 aufgeführt.

Tab. 5-3: Entwicklung der ausländischen Wohnbevölkerung in der Stadt Bern und in Bern West 1960-2009 (Quelle: Statistikdienste der Stadt Bern)

	1960	1970	1980	1990	2000	2009
Stadt Bern total	163 172	162 405	145 254	136 338	128 634	130 289
AusländerInnen	14 381	22 532	18 342	23 739	28 070	28 662
in Prozent	8.8	13.9	12.6	17.4	21.8	22.0
SchweizerInnen	148 791	139 873	126 912	112 599	100 564	101 627
Stadtteil VI total	24 392	34 735	35 615	33 509	31 380	31 838
AusländerInnen	1 468	4 664	4 877	6 691	9 148	9 696
in Prozent	6.0	13.4	13.7	20.0	29.2	30.5
SchweizerInnen	22 934	30 071	30 738	26 818	22 242	22 142
Bümpliz total	14 088	17 116	19 384	17 216	15 832	15 898
AusländerInnen	847	2 430	2 334	2 989	4 162	4 530
in Prozent	6.0	14.2	12.0	17.4	26.3	28.5
SchweizerInnen	12 241	14 686	17 050	14 227	11 670	11 368
Oberbottigen total	1 074	1 050	1 083	989	1 074	1 328
AusländerInnen	43	49	45	43	42	87
in Prozent	4.0	4.7	4.2	4.3	3.9	6.6
SchweizerInnen	1 031	1 001	1 038	946	1 032	1 241
Stöckacker total	2 732	2 655	1 994	1 927	1 819	1 877
AusländerInnen	106	274	225	350	530	620
in Prozent	3.9	10.3	11.3	18.2	29.1	33.0
SchweizerInnen	2 626	2 381	1 769	1 577	1 289	1 257
Bethlehem total	6 498	13 914	13 154	13 377	12 655	12 753
AusländerInnen	472	1 911	2 273	3 309	4 414	4 459
in Prozent	7.3	13.7	17.3	24.7	34.9	35.0
SchweizerInnen	6 026	12 003	10 881	10 068	8 241	8 276

Im Zeitraum zwischen 1960 und 2009 hat sich der Anteil der AusländerInnen in der Stadt Bern von 14'381 Personen (8.8%) auf 28'662 Personen (22.0%) absolut fast verdoppelt. Ihr Anteil beträgt mit 22% in der Stadt Bern rund ein Fünftel. Der Anteil der Schweizerinnen und Schweizer hat kontinuierlich abgenommen und steigt erst in Zusammenhang mit der allgemeinen Trendwende zu einer Bevölkerungszunahme wieder an.

In Bern West (Stadtteil VI) stieg der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer von 1468 Personen (6.0%) im Jahre 1960 auf 9696 Personen (30.5%) und hat sich mehr als versechsfacht und beträgt fast einen Drittel der Stadtteilbevölkerung. Seit 1980 abnehmend ist der Anteil der Schweizerinnen und Schweizer. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Verschiebung im Verhältnis der schweizerischen zur ausländischen Bevölkerung in einem Imageverlust des Quartiers äussert. Im Unterschied zur Stadt Bern hat in Bezug auf die Bevölkerungszusammensetzung (noch) keine Trendwende stattgefunden. Welchen Einfluss die derzeit entstehen-

den Neubauten in Brünnen auf die Bevölkerungsentwicklung haben werden, wird sich erst in den nächsten paar Jahren zeigen.

Interessant ist jedoch auch zu schauen, wie sich die einzelnen Bezirke in Bern West über die Zeit hinweg bevölkerungsmässig entwickeln. Grundsätzlich lässt sich für alle vier Bezirke ein absoluter und relativer Anstieg des Anteils der ausländischen Bevölkerung resp. eine Abnahme des absoluten und relativen Anteils der schweizerischen Bevölkerung feststellen (s. Tab. 5-3).

Der Bezirk *Bümpliz* legt bis 1980 bevölkerungsmässig zu und hat nach einer Phase der Bevölkerungsabnahme nun wieder einen leichten Anstieg zu verzeichnen. Ähnlich wie in der Stadt Bern nimmt mit einem Unterbruch um das Jahr 1980 der Anteil der ausländischen Einwohnerinnen zu. Der Anteil der ausländischen Bevölkerung beträgt 2009 28.5%. Die Schweizer Bevölkerung nimmt seit 1980 kontinuierlich ab, wenn auch in den letzten Jahren weniger markant.

Im Bezirk *Oberbottigen* bleiben die Zahlen über den gesamten Zeitraum hinweg relativ konstant. In den letzten Jahren ist eine vergleichsweise hohe Bevölkerungszunahme zu verzeichnen, zweifellos eine Folge der Bautätigkeit in diesem Bezirk. Im gleichen Zeitraum verdoppelt sich der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer auf 6.6%, bleibt im Gesamtvergleich jedoch weiterhin gering. Auch der Anteil der Schweizerinnen und Schweizer nimmt absolut zu. Vom Bevölkerungsanteil her sind die Bezirke Oberbottigen und Stöckacker für Bern West vergleichsweise wenig bedeutsam.

Im Gebiet *Stöckacker* stellen wir seit 1960 eine kontinuierliche Bevölkerungsabnahme fest, erst in den letzten Jahren hat die Bevölkerung wieder minim zugenommen. Dies ist v.a. auf den Zuwachs der ausländischen Bevölkerung zurückzuführen, die seit 1980 stetig zunimmt und im Jahr 2009 33% der Gesamtbevölkerung des Bezirks ausmacht. Der Anteil der schweizerischen Bevölkerung nimmt seit 1960 ab.

Im Bezirk *Bethlehem* nimmt die Gesamtbevölkerung erst seit 1990 ab, in den letzten Jahren jedoch wieder leicht zu. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Überbauung Holenacker erst in den 80er Jahren fertiggestellt wurde und nochmals zu einem deutlichen Bevölkerungswachstum geführt hat. Die ausländische Bevölkerung nimmt in Bethlehem seit 1960 stetig zu und beträgt 35%, also gut ein Drittel. Die Anteile zwischen ausländischer und schweizerischer Bevölkerung haben sich jedoch in den letzten Jahren in Bethlehem nicht mehr erheblich verschoben. Darin unterscheidet sich Bethlehem von den anderen drei Bezirken in Bern West, in denen der Anteil der ausländischen Bevölkerung zwischen 2000 und 2009 von 26.3 Prozent

auf 28.5 Prozent (Bümpliz), von 3.9 Prozent auf 6.6 Prozent (Oberbottigen) und von 29.1 Prozent auf 33.0 Prozent (Stöckacker) zugenommen hat.

Für Bümpliz, Stöckacker und Bethlehem gilt, dass die deutlichste Verschiebung des Verhältnisses zwischen ausländischer und schweizerischer Bevölkerung in den Jahren 1990 bis 2000 stattfindet. Diese Entwicklung dürfte nicht ohne Folgen für die Schulen im Stadtteil und für den politischen und medialen Diskurs geblieben sein. Sie führt einerseits dazu, dass der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Bern West mit 30.5% insgesamt deutlich über demjenigen der Stadt Bern liegt, der 22.0% beträgt. Andererseits trägt es dem Stadtteil den Ruf eines ‚Ausländerquartiers‘ ein.³⁰

Mehr als ein Drittel (34%; 9696 Personen) der ausländischen Bevölkerung der Stadt Bern (28'662 Personen) wohnt in Bern West. Den absoluten und relativen Anteil zeigt Tabelle 5-4:

Tab. 5-4: Absoluter und relativer Anteil von Personen ausländischer Nationalität nach Staatsangehörigkeit in Bern West Ende 2009 (Quelle: Statistikdienste der Stadt Bern)

Staatsangehörigkeit	Stadt Bern	Anteil in Bern West	
		absolut	in Prozent
Deutschland	6206	802	12.9
Italien	4136	1644	39.7
Spanien	1843	658	35.7
Portugal	1325	648	48.9
Türkei	1104	609	55.2
Mazedonien	1078	822	76.3
Sri Lanka	1019	345	33.9
Kosovo	1011	591	58.5
Serbien	722	343	47.5
Kroatien	623	306	49.1
Serbien und Montenegro ³¹	324	205	63.3

Anmerkung: In der Tabelle sind aus Gründen des Datenschutzes nur jene Gruppen von Staatsangehörigen aufgeführt, die in Bern West mehr als 200 Personen umfassen.

In der Stadt Bern sind deutsche Staatsangehörige die grösste Ausländergruppe, nur 13% der Deutschen leben jedoch in Bern West. Sehr stark konzentrieren sich die Mazedonierinnen und Mazedonier, die Staatsangehörigen aus Serbien und Montenegro, die Kosovarinnen und Kosovaren und die Türkinnen und Türken im Stadtteil VI. Mehr als die Hälfte dieser Nationalitätä-

³⁰ Dass dieser Ruf ein Stigma, also eine negative Zuschreibung ist, veranschaulichen Aussagen von InformantInnen in der Untersuchung von Stienen (Stienen 2006b).

³¹ Personen aus dem Gebiet von Serbien und Montenegro, die nicht genauer zugeordnet sind.

tengruppen leben in Bern West. Über ein Drittel der Portugiesinnen und Portugiesen, der Kroatinnen und Kroaten, der Serbinnen und Serben, der Italienerinnen und Italiener, der Spanierinnen und Spanier sowie der Staatsangehörigen aus Sri Lanka leben in Stadtteil VI (vgl. Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste 2009:8). Die stark vertretenen Nationalitätengruppen machen den überwiegenden Anteil der älteren Arbeitsmigration aus, die in der Phase der Hochkonjunktur nach dem 2. Weltkrieg angeworben wurde (vgl. Gächter 2005a, 2005b). Gemäss Stienen (Stienen 2007) sind es jene Gruppen, die finanziell am wenigsten gut gestellt sind.

Bezüglich der Altersstruktur zeigt sich, dass in Stadtteil VI überdurchschnittlich viele Kinder (0-16jährige) und Jugendliche (17-24jährige) leben. In Bümpliz liegt der Anteil der Kinder bei 14%, Oberbottigen 19%, Stöckacker 14%, Bethlehem 16% (Stadt Bern 12%). Die Jugendlichen machen in Bümpliz 11%, in Oberbottigen 7%, in Stöckacker 11% und in Bethlehem 11% aus (Stadt Bern 10%). Deutlich über dem städtischen Durchschnitt von 11% liegt in den Bezirken Bümpliz der Anteil der 65-79jährigen. Er beträgt 19%. (Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste 2009:19). Der Anteil der über 65jährigen ist in allen Stadtteilen Berns zwischen 1990 und 2008 gesunken. Einzig in Bern West hat er zugenommen, wie auch der Anteil der Kinder und Jugendlichen (0-19 Jahre). Vermutlich kommt es dadurch im Stadtteil verstärkt zu divergierenden Interessen zwischen älteren und jüngeren Bewohnerinnen und Bewohnern (ebd.:7).

Die oben genannte Publikation zur Sozialräumlichen Stadtentwicklung gibt zusätzlich Auskunft über das steuerbare Einkommen der Bevölkerung (Median in CHF) im Jahr 2007 sowie über den Anteil der Bevölkerung, die Sozialhilfe und Ergänzungsleistungen zur AHV (Alters- und Hinterbliebenenversicherung) bezieht.

Das steuerbare Einkommen ist im städtischen Vergleich durchschnittlich in Stadtteil VI am tiefsten (29'950 CHF), berücksichtigt man den ländlichen Bezirk Oberbottigen nicht, liegt das durchschnittliche steuerbare Einkommen in Bern West unter 30'000 CHF. Zum Vergleich: in Stadtteil IV (Kirchenfeld-Schosshalde) beträgt das durchschnittliche steuerbare Einkommen 42'200 CHF. Die übrigen Stadtteile liegen zwischen 34'300 CHF (Innere Stadt) und 38'000 CHF (Länggasse-Felsenau).

Innerhalb von Bern West ist der Bezirk Bethlehem derjenige mit der durchschnittlich einkommensschwächsten Bevölkerung (27'800 CHF), gefolgt von Stöckacker mit 29'950 CHF und Bümpliz mit 31'000 CHF. Das durchschnittliche Einkommen in Bethlehem ist vergleichbar mit demjenigen des Bezirks Lorraine (27'100 CHF) und einzelnen Bezirken der Inneren Stadt (Gelbes Quartier 26'000 CHF, Rotes Quartier 20'000 CHF). Stöckacker und Bümpliz

liegen etwa auf demselben Einkommensdurchschnitt wie Breitenrain (21'100 CHF), Holligen (30'900 CHF) und Schwarzes Quartier (29'350 CHF).

Die Quote der Sozialhilfebezüglerinnen und –bezügler beträgt in Bern West insgesamt 8.9% und liegt damit deutlich über dem städtischen Durchschnitt von 4.8%. Am höchsten fällt diese Quote im Bezirk Stöckacker mit 10.2% aus. Bümpliz mit 8.4% und Bethlehem mit 9.8% liegen ebenfalls sehr deutlich über dem städtischen Durchschnitt. Breitenrain (6.1%) und Holligen (6.2%) sind diejenigen Bezirke, die Bern West am nächsten kommen.

Der Anteil der Personen, die Ergänzungsleistungen zur AHV beziehen ist im Schwarzen (7%), Gelben (10.1%) und im Roten (10.5%) Quartier von Stadtteil I, der Innenstadt, am höchsten. Im Übrigen sind es erneut die Bezirke Stöckacker (6.3%), Bethlehem (6.2%), Bümpliz (6.0%) und Breitenrain (5.6%) die vergleichsweise hohe Anteile der Rentnerinnen und Rentner mit Ergänzungsleistungen ausweisen (Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste 2009:32).

In Bümpliz, Bethlehem und Stöckacker finden wir somit im städtischen Vergleich durchschnittlich das tiefste steuerbare Einkommen pro Person, den höchsten Anteil an Sozialhilfebeziehenden Personen und mit den höchsten Anteil an Ergänzungsleistungen zur AHV beziehenden Personen. Es handelt sich somit um die Stadtbezirke mit der durchschnittlich finanziell am schlechtest gestellten Stadtbevölkerung.

Unterstützt wird dieser Befund durch ältere Sozialraumanalysen, die auf den Volkszählungsdaten aus dem Jahr 2000 basieren. Der Sozialstatus der Bevölkerung der Stadt und der Region Bern wird in den Volkszählungsdaten anhand des ausgeübten Berufs, der beruflichen Stellung und des Ausbildungsniveaus der Personen festgelegt. Weniger als 10% Personen mit statushohen Berufen leben in den Stadtbezirken Bern Wests. Umgekehrt sind in diesen Bezirken Personen mit statusniederen Berufen mit über 12% (Stöckacker) resp. über 14% (Bümpliz und Bethlehem) übervertreten. Ebenfalls übervertreten sind Personen, die ausschliesslich die obligatorische Schulzeit abgeschlossen haben oder ohne Schulabschluss geblieben sind (über 25% in den Bezirken Bümpliz, Bethlehem und Stöckacker). Dafür finden wir in diesen Bezirken durchschnittlich weniger als 5% Akademikerinnen und Akademiker (vgl. Gächter 2005:10ff.). Auch ältere Untersuchungen zur sozialräumlichen Segregation in Stadt und Region Bern kommen zu denselben Schlüssen. Die entsprechenden Daten aus den Volkszählungen von 1970, 1980, 1990 und 2000 dienen dazu, die städtischen Quartiere zu typisieren. Die Bezirke Bümpliz, Bethlehem und Stöckacker werden dabei als Quartiere mit einem vergleichsweise hohen Anteil an Familien, als Unterschichtsquartiere sowie als Quartiere mit

einem relativ hohen Anteil ausländischer Bevölkerung beschrieben (vgl. Gächter 1978; 1989; 2005a;2005b).

Die Volkszählungsdaten zeigen zudem auf, dass die ausländische Bevölkerung bezüglich sozioprofessioneller Kategorien insgesamt deutlich weniger qualifizierte Berufe ausübt (s. Anhang 3). Obwohl der Anteil der *nicht Zuteilbaren* bei den Ausländerinnen und Ausländern jeweils rund doppelt so hoch ist, wie bei den Schweizerinnen und Schweizern, zeigen die Daten, dass ausländische Staatsangehörige in sämtlichen qualifizierten Berufskategorien untervertreten sind. Einzig bei der Kategorie der ungelernten Arbeiterinnen, Arbeiter und Angestellten sowie den Erwerbslosen machen sie jeweils einen deutlich höheren Anteil aus. Dies verweist auf eine *Unterschichtung* der schweizerischen Bevölkerung durch den Zuzug ausländischer Staatsangehöriger (Hoffmann-Nowotny 1973). Damit erklärt sich auch der Ruf des Stadtteils als Arbeiter- und Ausländervorstadt oder als Stadtteil ‚bildungsferner‘ Milieus.

5.2.3 Politische Entwicklung: in Opposition zur Stadtregierung

In der Forschungsarbeit von Ziegler (Ziegler 2002) wird anhand eines Städtevergleichs untersucht, ob sich für Quartiere, die Ziegler als „periphere Arbeiterquartiere“ bezeichnet, typische soziostrukturelle und weltanschauliche Veränderungen feststellen lassen. Die Autorin postuliert, dass dies möglich ist und bezeichnet vor diesem Hintergrund Bern West als „peripheres Arbeiterquartier“. Denn auch für Bern West gilt, dass im Vergleich zur Gesamtstadt die Weltanschauung (abgeleitet aus dem Abstimmungs- und Wahlverhalten der stimmberechtigten Bevölkerung) konservativer wird. Im Fall von Stadtteil VI bedeutet dies, dass sich die übrigen Stadtteile auf einer Achse liberal-konservativ liberal positionieren, Stadtteil VI deutlich davon abgesetzt konservativ (vgl. ebd.:83).³²

Unterstützt wird dieser Befund anhand der politischen Vertretung im aktuellen Stadtparlament³³. Bern West ist in dieser Logik in den letzten 30 Jahren politisch tatsächlich konservativ geworden. In Opposition zur links-grünen Stadtregierung³⁴ sind die gewählten elf Stadträ-

³² Gemäss Ziegler besteht der Gegensatz liberal - konservativ in der Auseinandersetzung zwischen einer weltoffenen-reformorientierten und einer weltverschlossenen-bewahrenden politischen Einstellung. Der Begriff ‚liberal‘ wird hier im Sinne von fortschrittlich, freiheitlich, modernistisch und offen verwendet. Der entgegengesetzte Begriff ‚konservativ‘ bedeutet bewahrend, selbstbezogen, rückwärtsgewandt, binnenorientiert (Ziegler 2002:23).

³³ Der Stadtteil galt bis Mitte der 90er Jahre als Hochburg der Sozialdemokratischen Partei. Damals war die Stadtregierung bürgerlich (Giger 2007).

³⁴ Im Gemeinderat (Exekutive) der Stadt Bern sitzen zwei SozialdemokratInnen, eine Grüne, ein Vertreter der CVP (Christlichdemokratische Volkspartei) und eine Vertreterin der FDP (Freisinnigdemokratische Partei). Beide Parteien gehören der bürgerlichen Mitte an (Informationsdienst der Stadt Bern 2010a). Im Stadtrat (Legislative) sind 46 Vertreterinnen dem links-grün-alternativen Lager zuzurechnen. 34 Gewählte sind dem bürgerlichen Lager zuzurechnen (Informationsdienst der Stadt Bern 2010b).

tinnen und Stadträte des Stadtteils bis auf zwei, die der Sozialdemokratischen Partei angehören, als bürgerlich und rechtsbürgerlich zu bezeichnen. Drei sind Mitglieder der rechtsbürgerlichen Schweizerischen Volkspartei (SVP), zwei zählen sich zur Bürgerlich-Demokratischen Partei (BDP), einer Abspaltung der SVP. Eine Person gehört den Schweizer Demokraten, einer Rechtsausenpartei an. Zwei weitere Politikerinnen sind den sogenannten Mitteparteien Freisinn (FDP) und Christlichdemokratische Volkspartei (CVP) zuzuordnen. Eine Person sitzt ohne Parteibindung (parteilos) im Stadtparlament (Westkreis 6 Verein zur Förderung von Bümpliz/Bethlehem/Bottigen/Riedbach 2009:39).

Damit ist klar, dass die stimm- und wahlberechtigte Bevölkerung im Stadtteil, der jahrzehntelang als Hochburg der Arbeiter und Angestellten und damit der Linken galt, seit Anfang der 1990er Jahre parteipolitisch eine Wende vollzogen hat. Die links politisierende Sozialdemokratische Partei erreicht mit derzeit zwei Sitzen in Stadtteil VI ein eher geringes Gewicht.³⁵ Dieser Wandel wird den demographischen Veränderungen im Quartier zugeschrieben. „Einerseits hat zu diesem Wandel beigetragen, dass Personen und Familien vorwiegend schweizerischer Nationalität aus dem Quartier weggezogen und ausländische Familien nachgezogen sind. Andererseits ist auch auf den Gesinnungswandel der wahlberechtigten Schweizerinnen und Schweizer hinzuweisen, welche geblieben sind. Hier mag auch der Umstand eine Rolle gespielt haben, dass das Durchschnittsalter dieser Gruppe zugenommen hat und es parallel dazu [...] zu eher konservativ ausgerichteten politischen Gesinnungen der Wählerschaft gekommen ist“ (Eidgenössische Ausländerkommission EKA 2005:42).³⁶

5.2.4 Sozialräumliche Entwicklung: Segregation trotz Durchmischungsbemühungen

Im Zeitraum 1990 bis 2000 hat sich die Situation des Stadtteils VI insofern zugespitzt, als er im gesamtstädtischen Kontext Berns marginalisiert wird. Dies bestätigen verschiedene Publikationen zur sozialräumlichen Stadtentwicklung in Bern. Betroffen sind „Bevölkerungsgruppen mit tiefem Sozialstatus, schweizerischer und ausländischer Nationalität, [die sich] zur städtischen Peripherie hin verschieben und noch stärker als zuvor in den durch Hochhäuser aus der Bauperiode 1950-1980 geprägten Berner Aussenquartieren konzentriert sind“ (Stienen 2007:112). Die Grossüberbauungen der 1960er- und 1970er Jahre, die für Bümpliz und Bethlehem prägend sind, erfahren also in den 1990er bis 2000er Jahren eine Konzentration

³⁵ Im Sinne der Arbeit von Ziegler wird hier der Gegensatz von links – rechts als Gegensatz zwischen „sozial-autoritätskritisch“ und „kompetitiv-autoritätsfreundlich“ (Ziegler 2002:23) aufgefasst.

³⁶ Jüngstes Beispiel für diese Entwicklung ist das Ergebnis der auch im europäischen Ausland viel diskutierte Volksinitiative „gegen Masseneinwanderung“ vom 9. Februar 2014. Während sämtliche Stadtteile der Stadt Bern diese Initiative deutlich ablehnten, betrug im Stadtteil Bern West die Zustimmung 50.1% (Informationsdienst der Stadt Bern 2014).

statustiefer Bevölkerungsgruppen. Im gesamtstädtischen Bild zeigt sich, „dass sich Berns Wohnbevölkerung in Bezug auf den Sozialstatus grossräumig entmischt“ (ebd.:19). Die Autorin führt dies auf den Sanierungsbedarf der Grossüberbauungen aus den 1960er- und 1970er-Jahre sowie auf die nicht mehr zeitgemässen Ausstattung und Grösse der Wohnungen zurück. Die vergleichsweise günstigen Mietzinse führen zudem dazu, dass bereits „seit 1980 im städtischen Vergleich“ Personen mit tiefem Sozialstatus in diesen Überbauungen übervertreten sind. Seit den 1980er Jahren würden sich statustiefe Mietersegmente vor allem in den Überbauungen Kleefeld West II, Tscharnergut und Gäbelbach konzentrieren³⁷ (vgl. ebd.:21).

Die Konzentrationsprozesse statustiefer Bevölkerungsgruppen in den Hochhausüberbauungen im Westen der Stadt Bern wird von Stienen als Folge der Aufwertung innerstädtischer Wohngebiete und damit eines Verdrängungsprozesses beschrieben. In diesem Verdrängungsprozess nutzen die Betroffenen zudem ihre sozialen Netzwerke, um sich „im Konkurrenzkampf um billigen Wohnraum“ (ebd.:47) Vorteile zu verschaffen. „Die Art und Weise, wie sich bestimmte Bevölkerungsgruppen während einer längeren Zeitspanne in der Stadt verschieben und immer wieder in anderen Stadtgebieten stärker konzentrieren, deuten erstens auf die ökonomischen und symbolischen Zwänge des Wohnungsmarktes hin, d.h. auf die Mietpreise und das Image einzelner Stadtgebiete. Zweitens werden sie bestimmt durch die sozialen Beziehungsnetze unter der ansässigen Bevölkerungsgruppen und drittens sind dafür die Vorstellungen vom Wohnen in der Stadt ausschlaggebend, welche zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt jeweils gerade ‚Mode‘ sind“ (vgl. ebd.:21).

Die Konzentrationsprozesse – Folge von Verdrängungsprozessen, ökonomischen Ressourcen, sozialen Netzwerken und nachgefragten Wohnleitbildern – führen in Bern West zu einer Unterschichtung (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973) der alteingesessenen schweizerischen Stadtteilbevölkerung. So entspricht im Bezirk Bethlehem der Sozialstatus der ausländischen Bevölkerung „im Jahr 2000 ungefähr jenem der Schweizer Wohnbevölkerung im Jahr 1990“ (Stienen 2007:25). Der Vergleich der entsprechenden Zahlen im Zeitraum 1990 bis 2000 für Bethlehem zeigt zudem für die ausländische Bevölkerung durchschnittlich eine grössere Aufwärtsmobilität als für die Schweizerische. Während also für die schweizerische Bevölkerung in Bethlehem gilt, dass sie im Vergleich zur schweizerischen Gesamtbevölkerung der Stadt Bern weniger aufwärtsmobil ist, entspricht die Aufwärtsmobilität der ausländischen Bevölkerung in Bethlehem derjenigen dieser Gruppe in der Gesamtstadt (vgl. ebd.:26). Dies

³⁷ Die Wohnungen im Gäbelbach werden derzeit saniert und dadurch bis zu 60% teurer, was nicht ohne Folgen für die Mieterzusammensetzung bleibt. Entsprechend ziehen Mietersegmente innerhalb Bern Wests in die noch nicht sanierten Grossüberbauungen mit nach wie vor sehr günstigen Mietzinsen um (Ott 2010). Welche Folgen dies für die demographische Entwicklung und die Segregation im Stadtteil längerfristig haben wird, bleibt abzuwarten.

bedeutet, dass vor allem die ausländische Bevölkerung zur Verbesserung des durchschnittlichen Sozialstatus im Bezirk Bethlehem zwischen 1990 und 2000 beigetragen hat. Dieser Umstand ändert jedoch nichts daran, dass Bethlehem trotz durchschnittlicher Verbesserung des Sozialstatus der Bevölkerung überregional der statistiefste Bezirk bleibt.

Aufgrund ihrer sozialräumlichen Analyse kommt Stienen zum Schluss, „dass Berns statistiefte Bevölkerung heute stärker segregiert wohnt als 1990. Da der durchschnittliche Sozialstatus der Berner Bevölkerung heute höher ist als 1990 und die politische Orientierung tendenziell linker, fällt die [schweizerische wie die ausländische] Wohnbevölkerung in den Quartieren im Westen Berns heute aufgrund ihrer Erwerbsposition und ihrer tendenziell eher konservativen politischen Orientierung stärker von der gesamten Berner Bevölkerung ab als noch Ende 80er Jahre“ (ebd.:42). Die Unterschichtung, die Aufwärtsmobilität ausländischer Bevölkerungsgruppen, die Konzentration statistiefer Gruppen ausländischer und schweizerischer Herkunft, die demographische Veränderung der Quartierbevölkerung, all dies sind Entwicklungen, welche das Statusgefüge im Quartier verändern. Die Ordnung im Quartier, die geltenden Normen und Werte, Leitbilder des guten und richtigen nachbarschaftlichen Zusammenlebens müssen neu verhandelt werden. Je nach Lebensphase, Interessenlage und Lebensstil entstehen unterschiedliche Konfliktlinien. Solche „treten verstärkt in den abgewerteten [...] Quartieren auf, da dort der Wandel der proportionalen Bevölkerungszusammensetzung nach Sozialstatus, Alter, Nationalität und Lebensstil wegen der lokalen Bebauungsstruktur (oft Hochhäuser) in kurzer Zeit und auf kleinem Raum stattfindet“ (vgl. Stienen 2006a; Stienen 2007:45; Fiechter 2008). Solche relativ raschen und einschneidenden Veränderungen bleiben nicht ohne Folgen für die Schulen im Quartier.

Die Marginalisierung des Stadtteils und damit seiner Bevölkerung wurde und wird von den politischen Behörden wahrgenommen. Verschiedene Massnahmen wurden ergriffen, um dem Stadtteil ein positives Image zu verleihen und ihn als Wohnort attraktiv zu gestalten. So fand beispielsweise die Hochschule der Künste der Berner Fachhochschule in der ehemaligen Tuchfabrik Schild einen Standort (Huber & Uldry 2009: 170). Es wurde versucht, durch eine positive Medienberichterstattung das Image von Bern West zu korrigieren, Filme wurden gedreht, deren Handlung den ‚multikulturellen‘ Alltag in Bern West positiv darstellen sollten³⁸. Für die Stadt zudem sehr wichtig ist der Entwicklungsschwerpunkt Brünnen, der als neues Trendquartier für mittelständische Wohnbedürfnisse zu einer besseren Durchmischung des Stadtteils beitragen soll. Auch wurden und werden Massnahmen zur Sanierung der Grossüberbauungen getroffen, um diese vor einer ‚Ghettoisierung‘ zu bewahren. Die Folgen dieser

³⁸ Spahr 2006 ; Khalil 2010; Moll 2010; Schärer 2011.

Entwicklung werden unterschiedlich beurteilt (Der Bund 2010; Liechti 2010; Ott 2010). Einerseits wird befürchtet, dass günstiger Wohnraum verschwindet und somit finanziell schlechter gestellte Bevölkerungsgruppen verdrängt werden, was zu einer weiteren Segregation und Marginalisierung dieser Gruppen führt. Andererseits wird davon ausgegangen, dass eine Aufwertung des Stadtteils zu einer positiven Dynamik und damit zu mehr Lebensqualität für alle Bewohnerinnen und Bewohner führen werde.

In Bern West – wie auch anderswo – finden wir zwei gegenläufige Entwicklungen vor. Die im Quartier wohnhaften Menschen würden am liebsten dort leben, wo sie sich unter ihresgleichen befinden, wie auch immer sie diese Gemeinschaft definieren (Fiechter 2008; Merkle & Wippermann 2008). Für Schulen und Behörden hingegen steht eine ‚gesunde‘ Durchmischung des Quartiers im Vordergrund. Damit sollen sogenannte ‚Kippeffekte‘³⁹ verhindert werden. Nach dieser Logik liegt dann ein ‚Kippeffekt‘ vor, wenn bisher dominante Bevölkerungsgruppen ihre Vorstellungen des alltäglichen Zusammenlebens hinterfragt sehen und befürchten, diese nicht mehr aufrechterhalten und durchsetzen zu können.⁴⁰ Die QuartierbewohnerInnen sind somit auf der Suche nach einer ihnen entsprechenden Gemeinschaft, bleiben gerne unter ihresgleichen und verstärken dadurch die Tendenz zur Segregation⁴¹. Die Behörden bemühen sich um Durchmischung und versuchen auf diese Weise, den Segregationsdynamiken entgegenzuwirken. Denn nicht nur die Quartierschulen wünschen sich leistungsstarke (Mittelschichts-) Kinder als Zugpferdchen in den Schulklassen. Auch in der Stadtentwicklung wird davon ausgegangen, dass die Attraktivität eines Quartiers durch ein Wohnungsangebot für einkommensstärkere Bevölkerungsgruppen sowie Familien gefördert werden kann. Die stadtplanerischen Massnahmen zur Durchmischung der Bevölkerung sollen die Unterschichtung einzelner Quartierteile stoppen und das Image des Stadtteils verbessern⁴². Kippeffekte sollen verhindert und gängige Vorstellungen von Normalität – geringe und lokal gut verteilte Anteile ausländischer Bevölkerungsgruppen, Verhinderung von Parallelgesellschaft-

³⁹ Dies wird z.B. an Prozentanteilen von Bevölkerungsgruppen festgemacht. So soll der Anteil der AusländerInnen in einem Quartier einen bestimmten Anteil ca. 50% nicht übersteigen, in Schulklassen der Anteil fremdsprachiger Kinder nicht mehr als 40% umfassen, wobei die Grenze zwischen fremdsprachigen und ausländischen Kindern unscharf gezogen wird und Ausländerkinder auch in der zweiten und dritten Generation noch als ‚fremdsprachig‘ wahrgenommen werden (Coradi Vellacott et al. 2003; Stienen 2006a).

⁴⁰ Zur Beschreibung solcher Prozesse vgl. Stadt Bern Präsidialdirektion Stadtplanungsamt 2005; Wimmer 2003; Karrer 2002; Hoffmann-Nowotny 2001.

⁴¹ Den Begriff ‚Segregation‘ verstehen wir also nicht als absolute Grösse, die anhand eines allgemein bestimmbareren Grenzwertes festgelegt wird. Vielmehr begreifen wir ihn relational und beschreiben damit die Verteilung von Merkmalen in den verschiedenen Kleinquartieren und im Untersuchungsgebiet.

⁴² So schlägt beispielsweise das Stadtplanungsamt Bern verschiedene Massnahmen zum „Abbau von Vorurteilen gegenüber dem Quartier“ vor (Stadt Bern Präsidialdirektion Stadtplanungsamt 2005).

ten – bedient werden. Diese Durchmischungsmassnahmen zielen darauf ab, Konflikte und Spannungen zu vermeiden. Es wird von einem gesellschaftlichen Grundkonsens ausgegangen, den es aufrechtzuerhalten gilt. In diesem Sinne zielen die vorgesehenen Massnahmen darauf ab, als konfliktiv und somit negativ empfundene Parallelgesellschaften zu verhindern und die mittelständische (schweizerische) Quartierbevölkerung mit ihren Lebensentwürfen, Werten und Normen als dominante Bevölkerungsgruppe zu stärken. Diese Gruppe wird dabei als homogene Gruppe imaginiert, deren Dominanz im Quartier als Garant für Stabilität und einen gesellschaftlichen Wertekonsens verstanden wird (vgl. dazu u.a. d'Amato & Gerber 2005; Stienen 2006a; Schönenberger & d'Amato 2009). Gerade ein solcher Wertekonsens kann jedoch unter dem Eindruck einer zunehmenden Pluralisierung der Lebensformen und Lebensstile kaum mehr vorausgesetzt werden. An welchen Vorstellungen sich die Schulen mit ihrem Bildungsauftrag orientieren, zeigen die folgenden Ausführungen.

5.3 Zwei Schulen in Bern West⁴³

5.3.1 Schulkreise und Schulstandorte in Bern West

Aufgrund kleinräumiger Veränderungen und damit verbunden Segregationstendenzen sind die verschiedenen Quartiersschulen von den soziodemographischen Veränderungen unterschiedlich betroffen. Die demographische Zusammensetzung nach Sozialstatus und muttersprachlicher Herkunft der Kinder erfordert Anpassungsleistungen und Engagement seitens der Schulen und der Bildungspolitik und –verwaltung. Wie die statistischen Daten und die Diskussion der Literatur zeigen, hat in den letzten 20 bis 30 Jahren eine Konzentration statistischer Bevölkerungsgruppen mit schweizerischem oder auch ausländischem Pass, mit Deutsch oder einer anderen Muttersprache im Einzugsgebiet der Schulen in Bümpliz, Bethlehem und Stöckacker stattgefunden. Wie diese Prozesse seitens der Schulen und der Lehrpersonen wahrgenommen werden, welche Massnahmen getroffen und welche Schwerpunkte gesetzt werden, soll im Folgenden anhand von zwei Schulen in Bern West exemplarisch dargestellt und diskutiert werden.

Die Kinder werden aufgrund ihres Wohnortes den öffentlichen Schulen zugewiesen. Die Schulen können dabei versuchen, die Zusammensetzung der Schulklassen innerhalb ihres Einzugsgebietes etwas zu steuern. Ihre Klientel können sie sich jedoch nicht eigentlich aussuchen. Falls Eltern ihre Kinder in eine andere Schule schicken möchten, müssen sie ein begründetes Gesuch an die Schulkommission formulieren. Liegen keine wesentlichen Gründe

⁴³ Schulstandorte, Lehrpersonen usw. werden anonymisiert, um Rückschlüsse auf Einzelpersonen, Schulklassen und Schulen zu verhindern.

vor – also solche würde z.B. gelten, wenn ein Kind eine gefährliche Strasse überqueren müsste, oder wenn die hauptsächliche Betreuungsperson (z.B. die Grossmutter) in einem anderen Einzugsgebiet wohnen würde – werden solche Gesuche in der Regel abgelehnt. Den Eltern bleibt somit – falls sie die entsprechenden Möglichkeiten haben – ein Umzug oder sie schicken ihre Kinder in eine Privatschule.

In Bern West gibt es insgesamt sieben Schulstandorte⁴⁴, die seit Sommer 2007 in zwei Schulkreisen zusammengefasst sind. Die Stadtteile der Stadt Bern sind seit dieser Umstrukturierung deckungsgleich mit jeweils einem Schulkreis. In Bern West - dem bevölkerungsstärksten Stadtteil – sind es deren zwei. Schulkreise sind organisatorisch administrative Einheiten und umfassen verschiedene Schulstandorte. Zu den jeweiligen Schulstandorten gehören verschiedene Schulhäuser, in welche die Schul- und Kindergartenklassen verteilt sind.

Im Folgenden werden die beiden Schulstandorte A und B anhand statistischer Daten der Volkszählung, der Bevölkerungsstatistik und der Schulstatistik beschrieben. Es stehen uns kleinräumige statistische Daten auf der Ebene von Volkszählungsquartieren zur Verfügung⁴⁵. Auf diese Weise ist es möglich, die kleinräumige Segregation in Bern West sichtbar zu machen. Es soll deutlich werden, dass die Einzugsgebiete der Schulen sich hinsichtlich Bevölkerungsstruktur unterscheiden und diese Unterschiede das Selbstverständnis der jeweiligen Schulen beeinflusst. Der Vergleich der Schulen erfolgt auf der Grundlage von Informationsmaterialien der Schulen, Gesprächen mit Schulleitungen und Lehrpersonen. Die Schulen vergleichen sich miteinander, stehen in einem Konkurrenzverhältnis um öffentliche Aufmerksamkeit, Image und Finanzen. In Zusammenhang mit der Diskussion über Schulqualität, müssen Schulen die Übertrittsquoten in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen erklären können. Sie befinden sich in einer Wettbewerbssituation, können jedoch gleichzeitig die Wettbewerbsbedingungen nur wenig beeinflussen (Steiner-Khamsi 2011). Gleichzeitig sind sie darauf angewiesen, innerhalb des Stadtteils zusammenzuarbeiten, um bildungspolitisch Einfluss nehmen zu können. Dies muss für die Interpretation der verschiedenen Quellen berücksichtigt werden.

⁴⁴ In der Stadt Bern gibt es insgesamt 18 Schulstandorte.

⁴⁵ Die Bezirke Stöckacker, Bümpliz und Bethlehem umfassen 63 solcher Volkszählungsquartiere (VZQ). Die VZQ sind aufgrund folgender Regeln gebildet worden: - sie lassen sich zu statistischen Bezirken zusammenfassen; - sie umfassen zwischen 200 und 1000 Personen; - bauliche Struktur, Alter und Nutzung der Bauten sind möglichst homogen; - ein Quartier soll zusammenhängend sein; - grosse Kollektivhaushalte (Spitäler, Heime, Anstalten, Schwesternhäuser), die demographisch einseitig zusammengesetzt sind, werden zu eigenen VZQ zusammengefasst (Gächter 1989).

5.3.2 Schulstandort A

5.3.2.1 Allgemeine Informationen

Die Schule A wurde gleichzeitig mit der benachbarten Grossüberbauung in den 1960er Jahren erstellt (1965-1971). Die Anlage wurde 1990 saniert. Zum selben Schulstandort gehört ein älteres Quartiersschulhaus aus den 1950er Jahren. An beiden Standorten befindet sich ein Kindergarten. Die Schulanlage liegt inmitten von Quartieren, die sich baulich kaum mehr verändert haben. Dies lässt vermuten, dass es von vielen Personen als nicht mehr zeitgemäss wahrgenommen wird und die Mieten eher tief sind. Im Einzugsgebiet liegen auch die ältesten Arbeitersiedlungen von Bern West (vgl. Fiechter 2008: 164ff.).

Die Schule beschäftigt 84 Lehrpersonen für Regel-, Kleinklassen⁴⁶ und acht Speziallehrpersonen im heilpädagogisch-therapeutischen Bereich (vgl. Schulkreis A 2007:16f.).

Auf der Sekundarstufe I praktiziert die Schule A das Modell Manuel⁴⁷. Die Anzahl der Übertritte in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschule) beträgt in den Jahren 2000 bis 2007 durchschnittlich 37.5%⁴⁸ (Quelle: Schulamt der Stadt Bern 2001-2007). Im Jahr 2007 befinden sich 31.3% der Schülerinnen und Schüler des 7. Schuljahres in der Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen. Der städtische Durchschnittswert für diesen Zeitraum beträgt 58.9%. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung von Mädchen, Ausländerinnen und Ausländern sowie fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern auf die verschiedenen Schularten in der Schule A⁴⁹.

⁴⁶ Kleinklasse A (KKA): in diesen besonderen Klassen werden Kinder mit Lernbehinderungen unterrichtet. Entwickelt sich ein Kind „ausserordentlich“, so kann es in die Regelklasse integriert werden.

Kleinklasse B (KKB): diese Unterrichtsform ist für „unsichere, sensible, affektiv retardierte Kinder oder für Kinder, die wegen physischer Belastungen einer vorübergehenden Schonzeit bedürfen“ (Informationsdienst der Stadt Bern 2013). Ziel ist die Wiedereingliederung in die Regelklasse nach einer bestimmten Zeit.

Sprachheilkindergarten und Sprachheilschule (KKC) für normal begabte Kinder, die eine sprachliche Behinderung aufweisen (ebd.).

Kleinklasse D (KKD): in der KKD werden „Normalbegabte mit teilweise verzögerter Entwicklung“ unterrichtet. Die Unterrichtsinhalte des ersten Schuljahres werden in der KKD auf zwei Jahre verteilt. Anschliessend treten die Kinder in die 2. Klasse der Regelschule über (ebd.). Oft werden Kinder von fremdsprachigen Eltern in die KKD eingeschult, da ihre Deutschkenntnisse für den Regelunterricht als noch zu mangelhaft eingestuft werden.

⁴⁷ Das Modell Manuel für die Sekundarstufe I sieht vor, dass sowohl Real- als auch Sekundarklassen geführt werden. Der Unterricht erfolgt jeweils klassenweise. In den Promotionsfächern Deutsch, Französisch und Mathematik werden die Schülerinnen und Schüler gemäss ihrer Leistung den Sekundar- oder Realklassen zugeteilt und verlassen für diesen Unterricht somit ihre Stammklasse (Die Stadt Bern Schulamt o.J.d).

⁴⁸ Detaillierte Zahlen s. Anhang 3.

⁴⁹ In der Stadt Bern wurden für das Schuljahr 2007/08 die Schulkreise neu zusammengefasst. So wurden schulstatistische Daten während zweier Jahre nur noch nach den Schulkreisen erhoben. Nach Intervention der Erziehungsdirektion wurden ab dem Schuljahr 2009/10 die Zahlen wieder für die

Tab. 5-5: Schule A: Schülerinnen und Schüler verteilt auf die Schulstufen mit Angaben zu den Anteilen von Mädchen, AusländerInnen und Fremdsprachigen 2006/07

Schulstufe/ Schulart	Total	davon weiblich	davon AusländerInnen	davon Fremdsprachige ⁵⁰	Anzahl Klassen
Total Stadt Bern	8693 100%	4249 48.9%	2648 30.5%	2486 28.6%	499
Total Standort A	563 100%	257 45.6%	336 59.7%	323 57.4%	35
Vorschulstufe/ Kindergarten	44 100%	23 52.3%	28 63.6%	22 50.0%	2
Primarstufe	219 100%	117 53.4%	143 65.3%	139 63.5%	12
Kleinklassen A, B, D (Primarstufe)	71 100%	17 23.9%	42 59.2%	39 54.9%	6
Sekundarstufe Grundansprüche	133 100%	63 47.4%	83 62.4%	82 61.7%	7
Sekundarstufe erweit. Ansprüche	69 100%	34 49.3%	24 34.8%	25 36.2%	4
Kleinklassen A, B (Sekundarstufe)	27 100%	3 11.1%	16 59.3%	16 59.3%	4

(Quelle: Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2007: 42, eigene Bearbeitung)

Der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer beträgt in der Schule A insgesamt 59.7%.

57.4% der Schülerinnen und Schüler sind fremdsprachig. Im aufgeführten Schuljahr ist die Schule A jene mit dem höchsten Anteil ausländischer sowie dem höchsten Anteil fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher in der Stadt Bern.

Die genannten Merkmale verteilen sich unterschiedlich auf die verschiedenen Schultypen, wie Tabelle 5-5 zeigt. In den Kleinklassen ist der Anteil der Mädchen sowohl auf der Primarstufe als auch auf der Sekundarstufe deutlich geringer als bei der Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler. In der Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen sind die Ausländerinnen und Ausländer sowie die Fremdsprachigen verglichen mit ihrem Anteil an der Gesamtschülerschaft deutlich untervertreten. Auf der Primarstufe wird rund ein Fünftel der Kinder in Kleinklassen (KKA, KKB, KKD)⁵¹ unterrichtet. Auf der Sekundarstufe geht dieser Anteil zurück, was auch auf die äussere Differenzierung in Grund- und erweiterte Ansprüche auf der Sekundarstufe I zurückgeführt werden kann. Die Schule A führt nach Auskunft der

einzelnen Standorte geliefert. Daher beziehen sich in der vorliegenden Arbeit die Angaben zu den Schulstandorten auf das Schuljahr 2006/07 mit Stichtag 15. September 2006.

⁵⁰ Als fremdsprachig werden Lernende bezeichnet, die eine andere Muttersprache sprechen als die Unterrichtssprache Deutsch (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2007:3).

⁵¹ Laufende bildungspolitische Bestrebungen zielen darauf ab, dass für Schülerinnen und Schüler besondere Massnahmen im Rahmen des Regelklassenunterrichts angeboten werden und die Anzahl der Kleinklassen reduziert werden kann. Die Grundlagen für diese Massnahmen bildet Artikel 17 des Volksschulgesetzes (VSG). Die konkrete Umsetzung ist definiert in der Verordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (BMV) vom 19. September 2007. Erste Ergebnisse siehe: Frey 2011.

Schulleitung relativ viele Kleinklassen, weil sie dafür Räumlichkeiten verfügbar hat, und somit auch Kinder, die eigentlich anderen Schulstandorten zugeteilt worden wären, in der Schule A die Kleinklasse besuchen (vgl. Fiechter 2008: 175). Die vielen Kleinklassen werden gleichzeitig zur Profilierung der Schule genutzt und betonen die vielfältigen Angebote für unterschiedliche Bedürfnisse.⁵²

Tab. 5-6: Standort A: AusländerInnen und SchweizerInnen in den Regel- und Kleinklassen der Primarstufe und der Sekundarstufe 1

	AusländerInnen	in Prozent	SchweizerInnen	in Prozent	total	in Prozent
Primarstufe						
Regelklasse	171	80.3	92	76.0	263	78.7
Kleinklasse	42	19.7	29	24.0	71	21.3
total	213	100.0	121	100.0	334	100.0
Sekundarstufe 1						
Grundansprüche	83	67.5	50	47.2	133	58.1
Erweiterte Ansprüche	24	19.5	45	42.5	69	30.1
Kleinklassen	16	13.0	11	10.4	27	11.8
total	123	100.0	106	100.0	229	100.0

Vergleicht man die ausländische Schülerpopulation mit der Schweizerischen (s. Tab. 5-6) so wird folgendes deutlich: Auf der Primarstufe sind anteilmässig mehr Kinder mit einem ausländischen Pass in den Regelklassen zu finden. Der Anteil der Schweizerkinder ist in den Kleinklassen vergleichsweise etwas höher. Auf der Sekundarstufe 1 besuchen rund 20% der Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen. Bei den Schweizerkindern sind es mehr als doppelt so viele. Im Übergang in die Sekundarstufe führt die Selektion zu einer deutlichen „Unterschichtung“ (Kronig 2010: 8) der Schweizerkinder durch Kinder mit ausländischem Pass.

Insgesamt zeigt sich anhand der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulniveaus das typische Muster. Männliche und ausländische Kinder und Jugendliche sind in den Typen mit tiefen Ansprüchen übervertreten. Dieses Muster ist auf der Sekundarstufe deutlich ausgeprägt. Die Chancen eines Schweizer Kindes in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen überzutreten sind doppelt so hoch, wie jene eines Kindes mit ausländischem Pass. Obwohl insgesamt rund 60% der Schülerinnen und Schüler ausländischer Nationalität sind, besucht nicht einmal ein Fünftel davon die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen.

⁵² Mit dem Inkrafttreten des Integrationsartikels (Art. 17 VSG) im Jahr 2008, der auf eine Reduktion der Kleinklassen und die Integration von Kleinklassenschülerinnen und -schülern in die Regelklassen abzielt, gerät die Schule A allerdings mit ihrem ausgebauten Angebot an Kleinklassen unter Legitimationsdruck.

5.3.2.2 Soziodemographische Beschreibung des Einzugsgebiet der Schule A

Anhand des Wohnortes der Kinder der Klasse von Lehrperson A⁵³ soll nun exemplarisch das Einzugsgebiet der Schule A beschrieben werden. Die insgesamt 19 Familien der Klasse können aufgrund der Wohnadresse den Volkszählungsquartieren zugeordnet werden. Im Zeitraum 2004 bis 2007 sind drei Familien umgezogen, eine davon in eine andere Gemeinde. Zwei Familien sind im Einzugsgebiet der Schule wohnhaft geblieben. Zehn der insgesamt 19 Kinder der Klasse wohnen in der benachbarten Grossüberbauung.

Die Kinder der Schulklasse von Lehrperson A wohnen in den Volkszählungsquartieren 3102, 3013 und 3103 (Bezirk Stöckacker), 3201-3204 (Bezirk Bethlehem) und 2909, 2911, 2912, 2917 (Bezirk Bümpliz). Die Schülerin, die im Volkszählungsquartier 2917 wohnt, besuchte in der Schule A die Kleinklasse D. Ihre Eltern wollten beim Übertritt in die Regelklasse die Schule nicht wechseln, denn gemäss Wohnort wäre sie eigentlich in die Schule B zugewiesen worden. Ihre Wohngegend wird entsprechend nicht als typisch für die Schule A begriffen. Anhand der Wohngegenden der Kinder wird im Folgenden das Einzugsgebiet der Schule A summarisch beschrieben.⁵⁴

Das Einzugsgebiet der Schule A lässt sich grob in drei Gebiete einteilen. Die Volkszählungsquartiere der benachbarten Grosssiedlung lassen sich zu einem Einzugsgebiet zusammenfassen. Die Anteile von Personen, die in qualifizierten manuellen Berufen oder in ungelerten Berufen tätig sind, sind in diesem Gebiet vergleichsweise höher. Die ausländischen Staatsangehörigen sind zu je über einem Fünftel Angehörige von Staaten des ehemaligen Jugoslawien oder Italien. Jenes Kleinquartier, in dem die Bevölkerung deutlich älter ist, hat weniger ausländische Bewohnerinnen und Bewohner. Es zeichnet sich durch einen hohen Anteil von Personen aus, die bereits vor fünf Jahren an derselben Adresse wohnhaft waren. Es gibt in diesem Kleinquartier vergleichsweise wenig Ungelernte und relativ viele Nichterwerbspersonen, was auf die Altersstruktur zurückgeführt werden kann. Das durchschnittliche Einkommen liegt insgesamt zwischen 20'000 und 40'000 Franken pro Jahr. Zwei dieser drei Volkszählungsquartiere zeichnen sich durch einen hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen aus (>20%). Ihre Bewohnerinnen und Bewohner sind zu über 40% ausländische Staatsangehörige und durchschnittlich jünger. Es zeigt sich an diesen Zahlen, dass eine demographische Veränderung stattfindet. Die Verjüngung der Bewohnerinnen und Bewohner geht einher mit einem

⁵³ Im Sommer 2004 führte ich in dieser Schulklasse Unterrichtsbeobachtungen durch und führte Gespräche mit der Lehrperson und der Schulleitung. Davon ausgehend entstand der Kontakt zu den interviewten Eltern. Lehrperson A wurde mir von der Schulleitung für die Unterrichtsbeobachtungen empfohlen. In diesem Sinne können ihr Unterricht und ihre Aussagen als repräsentativ für die Schule verstanden werden.

⁵⁴ Detaillierte Zahlen siehe Anhang 3.

eher tieferen Einkommen und einem höheren Anteil ausländischer Staatsangehöriger. Diese sind jedoch durchwegs lange Jahre in der Schweiz wohnhaft und verfügen zu über 70% über eine Niederlassungsbewilligung. Es handelt sich um im Quartier gut etablierte Bevölkerungsgruppen.

Die Kleinquartiere nördlich der Schule A, gehören klar zu den ärmsten in Bern West. Das durchschnittliche Einkommen liegt unter 20'000 Franken pro Jahr oder zwischen 20'000 und 30'000 Franken. Der Anteil der ausländischen Bevölkerung liegt überall bei über 40%, in drei der vier Kleinquartiere bei über 50%. Die erwerbstätige Bevölkerung ist zu einem vergleichsweise höheren Anteil ungelernt oder in der qualifizierten Produktion tätig. In zwei der vier Kleinquartiere machen ebenfalls die Angehörigen von Staaten des ehemaligen Jugoslawien über 40% der ausländischen Staatsangehörigen aus. Die Bevölkerung ist insgesamt jünger. Vergleichsweise ist die Bevölkerung weniger sesshaft. Wer die Möglichkeit hat und sich in Bern West ein Stück weit etablieren und vernetzen kann, zieht tendenziell eher in eine andere Gegend, z.B. in die oben beschriebene Grosssiedlung, was einem sozialen Aufstieg gleichkommen dürfte. Die Gegend wird in verschiedenen Gesprächen als ‚Ghetto‘ geschildert, was wesentlich auf den Zustand der Liegenschaften resp. den nicht mehr zeitgemässen Standard der Wohnungen sowie auf den hohen Anteil im Quartier wohnhafter ausländischer Staatsangehöriger zurückgeführt wird (Fiechter 2008).

In den Kleinquartieren östlich der Grosssiedlung, finden wir in einzelnen Gegenden vergleichsweise viele gut ausgebildete Erwerbstätige und in qualifizierten Dienstleistungen tätige Personen, Schweizerinnen und Schweizer, Ausländerinnen und Ausländer. In diesem Bereich liegt das Durchschnittseinkommen zwischen 30'000 und 40'000 Franken. Der Anteil der Ausländerinnen liegt bei über 30% und damit vergleichsweise tief. Im ‚ärmeren‘ Teil des Quartiers liegt der Anteil der ausländischen Bevölkerung bei über 40%, über ein Fünftel stammt aus Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien.

Aus der Beschreibung des Einzugsgebietes der Schule A wird einerseits kleinräumige Segregation im Quartier deutlich. Es lassen sich unterschiedliche Gegenden beschreiben, die sich entlang der Bebauungs- und der Bevölkerungsstruktur unterscheiden. Die benachbarte Grosssiedlung befindet sich zudem demographisch im Wandel. Die Neuzuzüge führen zu einem höheren Anteil von Kindern und Jugendlichen ausländischer Staatsangehörigkeit in der Schule. Die Familien sind jedoch bereits lange Jahre in Bern wohnhaft und verfügen grossmehrheitlich über eine Niederlassungsbewilligung. Der Anteil der Erwerbstätigen in der Produktion (qualifiziert oder auch ungelernt) ist relativ hoch und nimmt mit dem Wechsel der Mieterschaft wohl eher zu. Das durchschnittliche Einkommen liegt im Bereich zwischen 20'000 und

40'000 Franken. Beim Vergleich des Sozialstatus der Bevölkerung der verschiedenen Grossüberbauungen von Bern West anhand der Volkszählungsdaten 1990 und 2000 zeigt Gächter auf, dass in der Grossüberbauung bei Schule A der Sozialstatus der Bevölkerung in diesem Zeitraum gesunken ist (vgl. Gächter 2006:42f.). Da sehr viele Kinder aus dieser Grosssiedlung die Schule besuchen, bleibt dieser Befund der Schulleitung und den Lehrpersonen wohl kaum verborgen. Das nördlich der Schule A gelegene Einzugsgebiet zeichnet sich durch einen sehr hohen Anteil ausländischer Staatsangehöriger aus. Die Bevölkerung ist jünger, weniger gut ausgebildet, weniger sesshaft, lebt weniger lange in der Schweiz und setzt sich zu einem grossen Teil aus Staatsangehörigen des ehemaligen Jugoslawien zusammen. Vom durchschnittlichen Einkommen her ist sie deutlich ärmer. Kinder und Jugendliche aus Familien mit höherem kulturellem Kapital (Bourdieu 1987) leben am ehesten im Gebiet östlich der Schule, sind jedoch insgesamt im Einzugsgebiet kaum vertreten.

Das Einzugsgebiet der Schule A ist somit geprägt von einem vergleichsweise hohen Anteil ausländischer Familien, von einem hohen Anteil von Familien, deren Durchschnittseinkommen bescheiden ist, von einem vergleichsweise hohen Anteil von Eltern, die in qualifizierten manuellen Berufen oder in ungelerten Berufen tätig sind. Es hat auch deshalb in den letzten Jahren einen Imageverlust erfahren, was der Aufmerksamkeit der Schule nicht entgangen ist.

5.3.2.3 Veränderungen im Quartier und die Folgen für die Schule

Im Gespräch mit der Schulleitung⁵⁵ zeigt sich, dass die Reorganisation der Schullandschaft Mitte der 90er Jahre für die Schule A grosse Veränderungen mit sich brachte. Mit dieser Reform wurde die Idee der Quartierschulen umgesetzt, deren Ziel es war, in allen Quartieren Primarstufe (neu 1. bis 6. Schuljahr, vorher 1. bis 4. Schuljahr) und Sekundarstufe (7. bis 9. Schuljahr mit Sekundar- und Realschulniveau) anzubieten. Durch diese Umstellung gewinnt für die Schule A das Einzugsgebiet an Bedeutung. Bis dahin führte sie auf der Sekundarstufe ausschliesslich Sekundarschulklassen. Die leistungs- resp. bildungsorientierten Schülerinnen und Schüler wurden aus einem grösseren Einzugsgebiet in der Schule A zusammengefasst. Die Realschulen (Sekundarstufe mit Grundansprüchen) hatten andere Standorte. Dieser neuen Situation musste sich die Schule A anpassen. Die Schulleitung schildert den Prozess wie folgt: „Als nachher die Quartierschule geschaffen wurde, hat sich die Schule verändert. Wir haben durch diese Veränderung jene Kinder, welche um unser Schulhaus herum wohnen. Und wir haben relativ günstige Wohnungen um unser Schulhaus herum und sind damit ein Magnet für Leute, welche nicht so viel für die Wohnungen zahlen können. Durch diesen Preis ist zum

⁵⁵ Die Schule A wird von zwei Personen im Teilpensum geführt. Beide sind etwa Mitte 50 und verfügen über langjährige Unterrichts- und Schulleitungserfahrung in der Schule A.

Teil klar, was das für Leute sind. Ja, das hat sich schon verändert, es sind andere Schüler. Das muss man einfach so akzeptieren oder das Beste daraus machen. Und man kann nicht in der alten Farce weiterfunktionieren, in der alten Schiene“ (Schulleiter A, Z. 60-87). Die Schülerschaft hat sich also verändert, weil sich das Einzugsgebiet der Schule durch die Einführung der Quartierschulen vor allem auf der Sekundarstufe stark verändert hat. Die Leistungsheterogenität und – durch die demographischen Veränderungen – die migrationsbedingte Vielfalt haben in der Schule zugenommen. Folglich gibt es auch mehr Kinder aus benachteiligten Familien, mit denen resp. deren Eltern sich die Schule auseinandersetzen muss. Gewohntes wird in Frage gestellt, vor allem auf der Sekundarstufe.

Das günstige Wohnungsangebot im Umfeld der Schule führt zu einer hohen Mobilität bei den Schülerinnen, Schülern und ihren Familien, so interpretiert die Schulleitung die Situation.

„Ich behaupte immer, kein Tag gleich viele Kinder, wir haben wahnsinnig viele Bewegungen. Es gibt Leute, welche weiss nicht wie oft umziehen. Auch um Problemen aus dem Weg zu gehen. Zum Teil ziehen sie sogar bei Schulproblemen weg. Sie versuchen es an anderen Orten. Eine Wohnung ist plötzlich 100 Franken günstiger. Viele Eltern sind sich nicht bewusst, was sie mit dieser ständigen Bewegung eigentlich bewirken.“ Die Interviewerin fragt nach: „Was bewirken sie denn Ihrer Ansicht nach?“ Die Schulleitung führt aus: „Ja, wenn die Kinder nicht ein wenig Wurzeln fassen können. Gerade für bestimmte Kinder ist es nötig, das wollte ich eigentlich ansprechen, dass sie ein wenig zur Ruhe kommen können. Das Thema Ruhe, damit meine ich *Innere Ruhe*. Das ist schon ein Thema in der Schule. Man könnte jetzt auch sagen Konzentrationsschwierigkeiten, aber für mich ist es eben auch noch ein wenig die *Innere Ruhe*. Wenn die vom Elternhaus nicht vorgelebt werden kann oder ernst genommen werden kann, und der Wert dahinter, das Verständnis für diese fehlt, ja, dann wird es eben schwierig. Und man kann nicht alles dann von der Schule her, oder, mit Zusatzhilfen korrigieren. Das ist für mich eine Frage der Grundhaltung, von den Prioritäten“ (Schulleiter A, Z. 272-299).

Für den Schulleiter setzen offenbar einzelne Eltern für ihre Lebensgestaltung die falschen Prioritäten, materielle Prioritäten. Ein solches Verhalten verhindert aus seiner Sicht die vorteilhafte Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und wirkt sich negativ auf deren schulische Performanz aus. Die Schule muss letztlich kompensieren, was im Elternhaus vorgelebt wird. Die Schulleiterin formuliert die Beobachtung deutlicher: „Wir spüren einfach eine soziale Verwahrlosung in unserem Quartier. Und wir haben dann die Kinder von diesen Eltern“ (Schulleiterin A, Z: 846-876). Die veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft und die

neue Situation durch die Quartierschule fordern die Schule heraus. Für die Schulleitung Anlass, die Schule hin zu einer starken Gemeinschaft zu entwickeln.

5.3.2.4 Die Schulgemeinschaft als Wertegemeinschaft – kulturelle Differenzen

Die Schule muss also ihre Aufgaben überdenken, zusätzliche Angebote schaffen, um mit den Folgen der Veränderungen im Quartier umzugehen. Die Schulentwicklungsmassnahmen fokussieren einerseits die Bildung einer starken Schulgemeinschaft für die Kinder und Jugendlichen. Dies geschieht anhand von disziplinarischen Vorgaben und Massnahmen, aber auch anhand von Musik- und Theaterprojekten. Andererseits gibt es ausdifferenzierte Angebote für verschiedenste Bedürfnisse: Spezialunterricht in den Kleinklassen, Legasthenie und Dyskalkulie, Logopädie, Psychomotorik, Deutsch als Zweitsprache sowie HSK-Unterricht. Die Schule verfügt über ein Tagesschulangebot, Schulsozialarbeit und ein Projekt Familienpatenschaften⁵⁶, das zugewanderte und einheimische Familien einander näher bringen soll. Weitere Massnahmen unterstützen den Übertritt ins Berufsleben (vgl. Schulkreis A 2007: 9ff.).

Die Schulgemeinschaft ist der Schulleitung ein grosses Anliegen und in den Gesprächen sowie in den Unterlagen über die Schule ein zentrales Thema. Die Schule soll den Kindern einen Rahmen bieten, in dem sie sich wohl fühlen und lernen können. Der Schulleiter erläutert dies wie folgt: „Wir wollen eine Schule sein, in welcher es allen wohl ist. Aber dieses *Wohl* soll nicht falsch verstanden sein, dass man nichts macht. Sondern dass wir ständig in einem Prozess sind und dass wir gemeinsam Ziele anpeilen können, und dass die Leistung eben auch ihren Platz hat. Also für mich ist es so: Wir sind eigentlich eine Schule, das sage ich immer auch wieder, wir sind eine Schule, welche sicher sehr viel Herz hat, aber daneben hat es auch eine gewisse Strenge. Und das finde ich von dem her richtig und die meisten verstehen das auch. Am Anfang ist es manchmal nicht eben einfach für Gewisse. Aber – ich spreche jetzt wieder für die Kinder – danach sind sie eigentlich ganz glücklich, dass sie das so erlebt haben. Weil es ist glaube ich auch für später und auch für sie überhaupt, den Alltag zu bewältigen, wenn alles klar ist, das ist viel einfacher für sie, als schwammige Situationen. Und wir, das ist mein Verständnis von dieser Schule hier. Durch das, dass wir hier so ein wenig eine ausserordentliche Funktion haben, am meisten fremdsprachige Kinder haben, sind wir natürlich speziell gefordert. Also, wir können nicht einfach unser Verständnis haben, dass wir eine durch-

⁵⁶ Zum Projekt: „Fremdsprachige Kinder oder Jugendliche besuchen alle ein bis zwei Wochen während zwei bis drei Stunden eine gut integrierte Gastfamilie oder Gastperson. Beim gemeinsamen Spielen, Kochen oder dem Besuch einer Bibliothek lernen sie das Alltagsleben im Quartier kennen und werden beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützt. Im Gegenzug erhält die Gastfamilie Einblicke in das Leben von Migrantinnen und Migranten. Mitten unter uns will Verständnis für einander wecken und Vorurteile abbauen helfen. Angebot in Zollikofen, Bern-West und Thun“ (Schweizerisches Rotes Kreuz Kanton Bern o.J.) [17.4.2011].

schnittliche Schule sein und bleiben können, sondern wir müssen ein wenig Überdurchschnittliches leisten“ (Schulleiter A, Z. 302-321).

Überdurchschnittliche Leistungen sind von der Schulleitung und dem Kollegium gefordert. So erklärt die Schulleiterin: „Wir wollen Disziplin, weil wir durch Disziplin uns Ruhe erhoffen. Und für mich ist das eigentlich die Voraussetzung. Ein ruhiges, friedliches Schulklima ist für mich die Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Lernen, dass sich die Kinder auch konzentrieren können und nicht dauernd abgelenkt werden. Und darum unterstütze ich eigentlich, dass wir ein starkes, ein gutes Auge haben auf das Durchsetzen von Regeln. Wir haben auch ein Leitbild, und das ist ein Teil von unserem Leitbild, eindeutig und dann haben wir die Schulhausordnung, die hat zwar jedes Schulhaus, ich denke einfach Schulhausregeln, Umgang untereinander, Respekt voreinander, das ist eigentlich einfach immer ein Thema. Das ist ein Thema, welches nie aufhören wird, das nehme ich zum Beispiel bei meiner Begrüßungsansprache, ist das einfach ein Teil oder, ein Element von meiner Ansprache, warum wir diese Regeln haben, warum wir sie durchsetzen wollen, mit welchem Ziel und was wir damit erreichen wollen. Und es ist auch, in der ersten Woche habe wir ja so einen Plan, was die Lehrer in der ersten Woche durchnehmen müssen, um die Klasse neu einzuführen, zu begleiten in das neue Schuljahr. Und das ist auch, ein Thema sind einfach die Regeln, warum, wie wollen wir miteinander umgehen“ (Schulleiterin A, Z. 663-684).

Die Vermittlung von Werten wie Ruhe, Ordnung, Sauberkeit, Respekt und höfliche Umgangsformen sind wichtige Ziele, die auch einen Kontrast zum Image und der Wahrnehmung des Quartiers bilden. Damit setzt die Schule dem von Abstieg und Abwertung betroffenen Quartierumfeld und der damit verbundenen eigenen Stigmatisierung eine starke Wertegemeinschaft entgegen. Sie will „ein attraktiver Schwerpunkt in unserem Quartier sein“ und erwartet „von allen Beteiligten konstruktive Zusammenarbeit und die Bereitschaft zur sozialen Integration“ (Schulkreis A 2007: 2). Sich selber sieht die Schule A als positives Beispiel einer Schule der Vielfalt. Diese Vielfalt gilt es anhand von allgemeinverbindlichen und universalistisch verstandenen Normen und Werten wie Respekt, Rücksicht, Ordnung und Sauberkeit, Anstand und gegenseitige Achtung zu gestalten (vgl. Schulkreis A 2007). Nur so kann die Schule ein Ort sein, in dem „sich täglich Menschen aus den verschiedensten Kulturen und Nationen“ (Schulkreis A 2007: 2) begegnen. Gemeinsame Werte werden von der Schulleitung als „integrativer ‚Kitt‘“ (Kalpaka 2005: 389) begriffen.

Den Alltag in der Schule der Vielfalt beschreibt der Schulleiter wie folgt: „Wir haben auch den Begriff *Schule der Vielfalt*. Wir sind jetzt ein Paradebeispiel einer solchen Schule. Und da sind die verschiedensten Welten – bei uns gibt es 29 Nationalitäten, verschiedenste Religio-

nen, alles was es gibt und fast nicht gibt. Sie treffen aufeinander, gehen aufeinander zu. Man arbeitet zusammen, lernt zusammen, gestaltet den Alltag, fördert einander, pflegt den Austausch, respektiert einander. Es hat etwas unheimlich Begeisterndes. Wir können als Schule schon etwas bewirken. Manchmal bin ich wirklich erstaunt, wie das eigentlich fast reibungslos funktioniert. Ich staune selbst manchmal wie das läuft, in so manchen Dingen selbstverständlich“ (Schulleiter A, Z. 555-565). Die Massnahmen, welche die Schule ergreift, sind also aus Sicht der Schulleitung erfolgreich. Das Zusammenleben der „verschiedensten Welten“ funktioniert ohne grössere Schwierigkeiten. Für das Zusammenleben braucht es klare Regeln. Sie sind die Grundlage für das gegenseitige Vertrauen. „Der Begriff *Vertrauen* steht für mich im Zusammenleben ganz oben. Wenn da dran gekratzt wird, dann hört bei mir das Verständnis auf. Und dieses Miteinander und das Gegenseitig und das Respektieren und das Versuchen einzugehen, das ist auch sehr spannend“ (Schulleiter A, Z. 575-595).

Die *Schule der Vielfalt* erfordert ein grosses Mass an Toleranz, Respekt und gegenseitigem Vertrauen. Das bedeutet allerdings nicht, dass keine Konflikte ausgetragen werden müssen. Dennoch funktioniert der Alltag relativ reibungslos. Die Grenze zwischen Vertrauen und Missbrauch muss immer wieder neu ausgehandelt werden. Diesen Prozess empfindet die Schulleitung als herausfordernd. Für sie ist es ein Teil der täglichen Entwicklungsarbeit, die in diesem schulischen Umfeld geleistet werden muss. Die Schule ist damit gefordert, muss flexibel sein und sich stets weiterentwickeln. Der Schulleiter erklärt: „Die Beweglichkeit vom Umziehen ist das eine. Aber es ist eine Beweglichkeit auch sonst, auch von Normen, von Haltungen. Es kommt immer etwas Neues hinzu, was man lernt und wir sind auch gefordert, uns dort ein wenig zu schulen und hineinzugeben und hineinzuleben und hören gehen und schauen, wie das ist, damit wir überhaupt auch etwas wissen von dem. Sonst kommt es nicht gut raus“ (Schulleiter A, Z. 616-621). Er bezieht sich auf die verschiedenen Lebenssituationen, wie auch auf die Wert- und Normsysteme der Schülerinnen, Schüler und ihrer Eltern. Diese muss die Schule kennen lernen, um Akzeptanz und Verständnis für ihre eigenen Anliegen zu erwirken. Sie muss offen sein für Veränderungen und Anpassungen, Selbstverständlichkeiten werden in Frage gestellt und müssen überdacht werden.

Wichtig ist der Schule, Eltern, Kindern und Quartierbevölkerung eine einheitliche, in sich stimmige Schulkultur anzubieten. Sie nutzt dafür ihre Informationsbroschüre, druckt darin das Leitbild wie auch eine Wegleitung für Eltern, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler für den gemeinsamen Schulalltag ab. Sie stellt einerseits klare Ansprüche an alle, die sich beteiligen wollen oder müssen, bietet jedoch im Rahmen ihrer ausgebauten Möglichkeiten auch vielfältige Lösungsansätze für Schwierigkeiten an. Die Entwicklung einer ausgeprägten

Schulkultur im Sinne einer Wertegemeinschaft mit hoher Disziplin bildet die Grundlage für die Erfüllung des Bildungsauftrags.

In Zusammenhang mit der migrationsbedingten Vielfalt im Quartier braucht es aus Sicht der Schulleitung spezifische Massnahmen zur Unterstützung der ausländischen und/oder fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler. So möchte die Schule den HSK-Unterricht⁵⁷ stärker propagieren und die Lehrpersonen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ)⁵⁸ weiterbilden. Aber auch das Lernen über die ‚Kulturen‘ der ausländischen Schülerinnen, Schüler und ihrer Familien ist für die Schulleitung bedeutsam. Diese Kenntnisse sind wichtig, um mit den Angehörigen dieser Kulturen kommunizieren zu können, ihnen die Unterschiede deutlich zu machen und ihnen das hiesige Schulsystem und die schweizerische Kultur zu erklären. Nur dann – so scheint die Schulleitung überzeugt zu sein – gelingt es den ausländischen Familien, sich an das Leben in der Schweiz anzupassen. Dabei zeigt sich, dass ‚Kultur‘ als Differenzmerkmal verwendet wird und „das entscheidende Merkmal zur Kennzeichnung der durch die neuen Migrationen erzeugten Pluralitäten ist“ (Krüger-Potratz 2002: 60).

Das Lernen über Kulturen soll somit für alle Beteiligten ‚kulturelle‘ Unterschiede sichtbar machen und Orientierung ermöglichen. In diesen Zusammenhang stellt die Schulleitung auch den HSK-Unterricht. Sie führt aus: „Es wäre sehr viel eben auch, Lernen über verschiedene Kulturen, über die Kulturen, welche an unseren Schulen sind. Aber da haben wir längstens angefangen, das muss ich also sagen. Das ist überhaupt nichts Neues, weil im Hinblick auf das HSK-Konzept, welches wir eingereicht haben bei der ERZ vor drei Jahren, hat sich das Kollegium schon in diese Richtung weitergebildet. Also für viele wären das auch Wiederholungskurse oder Vertiefungskurse“. Auf die Nachfrage der Interviewerin, was denn an den Kulturen wichtig sei, antwortet die Schulleitung: „An den Kulturen ist wichtig zum Beispiel, dass, ja ich sage jetzt mal Brasilianer haben ein ganz anderes Verständnis vom Bildungssystem. Für sie ist Bildung etwas, was die Schule abdeckt und die Erziehung auch noch grad dazu. Also Erziehung und Schule ist eines und das passiert, von diesem Zeitpunkt an, wenn die Kinder das Haus verlassen, also das Zuhause. Dann kommen sie in die Schule und dann deckt die Schule alles ab. Und bei uns nach dem Lehrplan ist es eben anders, oder, bei uns heisst es,

⁵⁷ HSK heisst Heimatliche Sprache und Kultur. Ziele des HSK-Unterrichts sind: „Erweiterung der Kompetenzen in der Erstsprache, Förderung der allgemeinen Sprachkompetenzen, Entwicklung eines breiten Verständnisses und Wissens über die Kultur und Lebensweise im Herkunftsland von Mutter/Vater, Unterstützung bei der Entwicklung einer mehrsprachigen und multikulturellen Identität“ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2011b) Zum HSK-Unterricht siehe auch (Salm & Künzi 2001; Salm & Wolfgramm 2005; Kappus 2008b).

⁵⁸ Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist eine neuere Bezeichnung für Deutsch für Fremdsprachige (DfF). Die Bezeichnung soll hervorheben, dass die Kinder zusätzlich etwas lernen und weniger ihren Mangel – die Fremdsprachigkeit – hervorheben (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2006b; Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2011a).

die Lehrer unterstützen die Erziehung von den Eltern, wir unterstützen die Erziehung und nicht wir erziehen und beschulen sie noch. Das ist wichtig zu wissen. Welche Kulturen haben dieses Verständnis von der Schule. Wenn wir uns das bewusst sind, können wir die Eltern anders angehen und anders einladen für einen Elternabend. Weil, wenn wir einladen für ein Elterngespräch, dann haben die Eltern oft sehr, sehr grosse Angst. Und aus dieser Angst heraus müssen sie dann eine grosse Hürde nehmen und kommen dann nicht, erscheinen eben nicht zu diesen Gesprächen. Also dort brauchen wir grosses Verständnis und wir müssen eben auch mehr Wissen haben über die anderen Kulturen. Aber auch über Systeme, über Übertrittssysteme, oder in der Türkei kommt man per Alter ins Gymnasium und nicht per Leistungsausweis. Und wenn wir dann sagen, euer Kind kommt nicht in die Sek, sondern in die Kleinklasse, also ich sage jetzt grad ein extremes Beispiel. Das gibt es. Die Eltern haben im Kopf: ‚mein Kind kommt jetzt ins Gymnasium, weil es 13 Jahre alt wird‘. Und wir sagen: ‚das ist in der Realschule oder in der Prim so schwach, hat so viele Lücken, wir sollten es in der Kleinklasse A beschulen, es wäre besser für Ihr Kind‘. Da haben wir den Konflikt. Und das sind einfach mangelnde Kenntnisse. Und dort ist ein wahnsinniger Erklärungsbedarf da“ (Schulleiterin A, Z. 600-643).

So entsteht seitens der Schule ein grosser Erklärungsbedarf, der grundlegende Kenntnisse z.B. über Schulsysteme anderer Länder voraussetzt. Auch die Aufgabenteilung zwischen Schule und Elternhaus wird von Eltern mit ausländischem Pass teilweise anders aufgefasst. All diese Erklärungen, die Weiterbildungen und auch die Gespräche mit den Eltern kosten Zeit: „In diesem multikulturellen Umfeld brauchen wir ganz gezielt viele Zeit-Gefässe, um Gespräche zu führen, Klärungsgespräche“ (Schulleiterin A, Z. 653-654), so die Schulleitung.

In diesem Zusammenhang entsteht bei der Schulleitung der Eindruck, die Schule müsse Aufgaben übernehmen und Anliegen vertreten, die auf einer übergeordneten Ebene geklärt werden müssten. So wünscht sie sich klarere Vorgaben im Umgang mit religiösen Symbolen. So ist ihr nicht klar, wie sie damit umgehen soll, dass auf der Sekundarstufe eine muslimische Schülerin mit dem Kopftuch am Unterricht teilnimmt. Warum sich die Bildungsbehörde oder auch die Bildungspolitik mit solchen Vorgaben eher schwer tut, erklärt sie sich mit einer Art schweizerischen Bescheidenheit: „Es dünkt mich immer, je länger, je mehr, wenn ich mich mit diesem Zeug auseinandersetze von verschiedenen Ethnien, mich dünkt, wir als Schweizer sind zu wenig gut im klar kommunizieren von den Kernrollen. Welche Kernrollen haben wir in unserem sozialen System? Bei uns ist es ganz klar, wer arbeitet, hat einen anderen Status, als jemand, der nicht arbeitet oder der zuhause arbeitet. Zum Beispiel als Hausmann hat er nicht denselben Status wie einer, der Bankdirektor ist oder der jeden Tag seiner Arbeit

nachgeht. Und bei uns ist ganz klar: Mann und Frau arbeiten und nehmen die Verantwortung für die Kinder, für die Erziehung der Kinder wahr. Und das ist in anderen Kulturen nicht so. Sicherheit für das Alter ist auch so ein Beispiel. In anderen Kulturen sind das die Jungen, welche dann für die Alten schauen. Und die Ältesten sind zugleich auch das Oberhaupt, das sind die, die am meisten Respekt geniessen. Und bei uns ist es eher der, der den besten Titel hat und das schnellste Auto und das grösste Haus und so. Das sind bei uns noch Statussymbole, wobei ich denke, die beginnen langsam zu wackeln. Aber das sind im Moment noch Statussymbole. Und dort ist es der älteste Mann, vielleicht der Neunzigjährige, aufgrund seines Alters. Die Jungen schicken ihm Geld oder geben ihm Geld, damit er leben kann. Und wir haben eine AHV und eine Pensionskasse, das sind Standards, das sind Rollen. Und das sind Systeme. Und mich dünkt, wir würden diese gegenüber den verschiedenen Ethnien zu wenig klar kommunizieren. Dort haben wir Nachholbedarf. Ich betrachte es auch nicht als meine Aufgabe als Schulleiterin. Ich weiss auch nicht, wer das machen würde, der Kanton, oder die Stadt. Jemand müsste klar diesen verschiedenen Ethnien, die hier in der Schweiz leben, die Kernrollen klar transparent machen, erklären, was dahinter steckt. Die Sozialversicherungssysteme zum Beispiel oder Arbeitslosenkasse oder Familienaufteilung usw.“ (Schulleiterin A, Z. 991-1034).

Die Schule sieht sich also einerseits veranlasst, Erziehungsaufgaben aus dem Elternhaus zu übernehmen. Andererseits geht sie davon aus, dass sie den ausländischen Eltern erklären muss, wie das Leben in der Schweiz und das hiesige Schulsystem funktionieren. Aus diesen Anforderungen entsteht für die Schule ein zusätzlicher Mehraufwand, der aus Sicht der Schulleitung von Behörden und Bildungspolitik zu wenig gewürdigt wird.

5.3.2.5 Die Zusammenarbeit mit den Eltern

Verschiedene Instrumente helfen der Schule, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu organisieren und Transparenz herzustellen in Bezug darauf, was in der Schule wichtig ist und erwartet wird. Diese Instrumente tragen allgemein zur Aufgabendklärung zwischen Schule und Elternhaus bei, sie machen gerade im multikulturellen Umfeld besonders Sinn. Die Schulleitung erklärt: „Ich bin sicher, dass es ein Beitrag ist für diese Situation, um dieses Multikulturelle aufzufangen. Die Eltern sehen die Instrumente und lernen so unser System kennen. Sie lernen zum Beispiel, dass Pünktlichkeit bei uns einen hohen Stellenwert hat. Weil Pünktlichkeit hat nicht in jeder Kultur einen hohen Stellenwert. Es gibt auch Schulen – habe ich kennen gelernt – in welchen die Kinder eine Viertelstunde Zeit haben einzutrudeln. Und erst nach dieser Entrudel-Zeit beginnt dann die Stunde. Und bei uns läutet es zehn Minuten vorher, fünf Minuten vorher müssen sie am Platz sitzen und punkt halb Acht beginnt es. Und die Eltern sehen dann

eben in einem solchen Brückenheft oder Verhaltenspass, welche Regeln gelten. Das gehört für mich zur Transparenz. Die Eltern haben Zeit, sich das zuhause zu Gemüte zu führen. Sie sind dann nicht unter Druck, dass man etwas von ihnen erwartet, was sie gar nicht wissen. Und genau eben diese Transparenz, die Kommunikation mit solchen Instrumenten wie eben Brückenheft oder Verhaltenspass, gibt ihnen die Möglichkeit zu überlegen, was das ist und wie wir arbeiten. Und sie gibt die Möglichkeit nachzufragen. Denn im Brückenheft haben die Eltern auch die Möglichkeit, eine Rückmeldung zu geben oder direkt den Lehrer anzurufen“ (Schulleiterin A, Z: 722-762).

Für die Schulleitung ist Transparenz sehr wichtig, das Kommunizieren von Anforderungen und Erwartungen hat einen hohen Stellenwert. Nur so gelingt es den Eltern und ihren Kindern, sich an diese Erwartungen anzupassen. Aus Sicht der interviewten Lehrperson⁵⁹ gelingt die Zusammenarbeit mit den Eltern dennoch nicht im gewünschten Ausmass. Ihre Erfahrungen mit Eltern sind exemplarisch: „Es ist mir sehr wichtig, dass ich mit den Eltern Kontakt habe, wobei das aber leider manchmal ganz schwierig ist, weil einfach das Sprachliche ein grosses Problem ist, dass sie mich einfach nicht verstehen und v.a. dass auch ich sie nicht verstehe, obschon sie das Gefühl haben, sie können Deutsch. Von daher bleibt trotz allem die Elternarbeit, oder so wie sie sich uns stellt, bei uns nicht so zufriedenstellend. Es ist auch wenig Interesse bei den Eltern vorhanden. Eine Kollegin hat mir erzählt, sie hätte das Thema Ernährung gehabt, weil es ein grosses Problem ist, dass die Kinder Pommes Chips und Schokolade und sonst nichts den Tage über essen, weil die Eltern arbeiten. Sie haben die Sache im Unterricht angeschaut. Und dann haben sie auch noch eine Elternveranstaltung vorbereitet. Sie haben ein schönes Büffet zurechtgemacht und von all den eingeladenen Eltern sind fünf Leute gekommen. Es wären Hunderte angesprochen gewesen und so läuft es eben. Die Eltern wollen einfach ihre Haut und sie wollen sich nicht dreinreden lassen. Sie denken, wir wollen ihnen Vorschriften machen, ich weiss es nicht. Aber es ist schon mehrfach vorgekommen, dass bei solchen Veranstaltungen fast nur Lehrer da gewesen sind, vielleicht eine oder zwei Hand voll Mütter und sonst einfach niemand“ (Lehrperson A, Z: 160-220).

Lehrperson A spricht einerseits die sprachbedingten Verständigungsschwierigkeiten an, die für viele Lehrpersonen ein Thema sind. Andererseits verweisen ihre Ausführungen aber auch auf ein Desinteresse der Eltern gegenüber schulischen Belangen. Kritisch merkt Lehrperson A an, dass die Eltern oft den Eindruck hätten, die Schule oder die Lehrpersonen würden sich in ihre Lebensführung oder auch ihre Privatsphäre einmischen wollen. Lehrperson A sieht, dass

⁵⁹ Lehrperson A ist Mitte 50 und unterrichtet seit 30 Jahren auf der Primarstufe. Selber ist sie in Bern West aufgewachsen, lebt heute in einem anderen Stadtteil.

nicht alle Eltern Vertrauen in die Institution Schule oder in die Lehrpersonen haben. So meint sie: „Ich habe schon Eltern kennen gelernt, bei denen die Schule ein rotes Tuch ist, das ist für sie etwas ganz Schlimmes gewesen.“ (Lehrperson A, Z: 384-397). Solche negative Erfahrungen der Eltern in ihrer Schulzeit würden die Zusammenarbeit erschweren.

Gleichzeitig stellt Lehrperson A fest, dass sich die Eltern in anderen Schulkreisen der Stadt Bern viel stärker in schulische Belange einbringen oder auch einmischen würden. Sie meint: „Ich weiss auch, dass die Eltern dort [in einem anderen Quartier] hohe Ansprüche haben. Die kommen auch ins Schulhaus und sagen dir, wo es lang geht. Da sind wir bei uns dann wieder verwöhnt. Bei uns gibt es wenige Eltern, die bestimmen“ (Lehrperson A, Z: 537-566). Die Zurückhaltung vieler Eltern gegenüber der Schule wertet Lehrperson A positiv. Die Eltern mischen sich nicht ein, als Lehrperson wird man diesbezüglich respektiert. Die fehlende Beteiligung der Eltern kann jedoch nicht einfach mit Desinteresse an der schulischen Performanz der Kinder gleichgesetzt werden. Selbst wenn Eltern schulisch nicht sehr erfolgreich waren, so liegt ihnen doch viel am Schulerfolg ihrer Kinder. So führt Lehrperson A weiter aus: „Die meisten Kinder kommen aus den sogenannt bildungsarmen Familien. Sie haben wirklich keine Unterstützung und einfach auch keine Anregungen zuhause, z.B. in der Freizeitgestaltung und so. Ich weiss von anderen Leuten, die in anderen Gegenden der Stadt Bern wohnen, dass die Eltern schon mit den Kindern einen Vortrag vorbereiten oder ein Buch mit ihnen lesen und das zusammenfassen und sich einfach auch dafür interessieren, was die Kinder in der Schule machen. Das ist bei uns fast gleich null. Dennoch schicken sehr viele Eltern ihre Kinder noch privat zu Leuten in die Nachhilfe, wenn sie jemanden kennen. Also die wissen schon, dass ihre Kinder weniger Chancen haben“ (Lehrperson A, Z: 456-491). Die Eltern versuchen also, ihre Kinder beim schulischen Lernen zu unterstützen, indem sie beispielsweise Nachhilfeunterricht organisieren. Eltern, die ihre Kinder zuhause bei den Aufgaben nicht unterstützen können, seien sich bewusst – wie Lehrperson A meint –, dass die fehlenden elterlichen Hilfeleistungen dem Schulerfolg der Kinder abträglich seien. So versuchen sie, über private Kanäle Unterstützung zu organisieren, obwohl auch die Schule über entsprechende Angebote verfügt. So wie Lehrperson A es formuliert, scheinen die Eltern davon auszugehen, dass die schulischen Angebote für den Schulerfolg ihrer Kinder nicht ausreichen. Dieser würde jedoch von vielen Eltern als wichtig für die Zukunft ihrer Kinder angesehen, wie Lehrperson A meint, auch wenn sie selber keine Unterstützung bieten können und kaum Deutsch sprechen. Viele würden in sehr engen räumlichen Verhältnissen leben. Lehrperson As Ausführungen legen nahe, dass viele Eltern gegenüber der Schule kritisch eingestellt sind, sich vielleicht sogar benachteiligt fühlen. Armut, Fremdsprachigkeit und der Wunsch, den Kindern

– trotz schwierigen Bedingungen – eine bessere Zukunft zu ermöglichen, so nimmt Lehrperson A viele Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler wahr. Für eine erfolgreiche Schulkarriere scheinen (zu) viele Faktoren nicht zu stimmen.

Lehrperson A kennt Ansätze der interkulturellen Pädagogik. Sie versucht die migrationsbedingte Vielfalt in ihrem Unterricht zu berücksichtigen. Sie versucht, die Ressourcen der Kinder zu stärken, ihr Wissen über ihre Herkunft und ihre Muttersprache einzubeziehen. So öffnet sie den Unterricht für Inhalte aus den Herkunftsländern der Familien, versucht die Herkunftskulturen der Kinder kennen zu lernen und wertzuschätzen. „Ich sage den Kindern auch immer: -,bringt mir von eurem Land eine Geschichte mit oder fragt eure Eltern’. Und es kommt nichts“ (Lehrperson A, Z: 707-723), wie Lehrperson A etwas ratlos feststellt. Die Resonanz dieser Bemühungen ist gering. Sie recherchiert selber entsprechende Beiträge oder Geschichten und baut diese in den Unterricht ein.

Die Lehrperson thematisiert die Schwierigkeiten im Umgang mit der Klientel der Schule A. Dabei gibt sie auch zu, dass die Elternzusammenarbeit noch nicht wie gewünscht funktioniert. Ihre Erklärungen gehen in die Richtung, dass Eltern oft selber ein unglückliches oder zumindest ambivalentes Verhältnis zur Institution Schule haben. Eltern haben aber auch gelegentlich den Eindruck, die Schule wolle ihnen Vorschriften machen oder sich in ihr Privatleben einmischen oder ihren Lebensstil kritisieren. Aus ihrer Sicht erfahren die Eltern die Anforderungen und Ansprüche der Schule oft als assimilativ. Sie erfahren, dass sie ihren Kindern nicht bieten können, was von Seiten der Schule erwartet wird. Gründe dafür sieht Lehrperson A in der Armut, häufig gekoppelt mit Fremdsprachigkeit. Noch ist es der Schule A nicht gelungen, die Eltern auf eine für Lehrperson A befriedigende Art in den Schulalltag und den Unterricht einzubeziehen. Die migrationsbedingte Vielfalt wird schulisch – trotz grundsätzlicher Offenheit und eines Interesses seitens der Lehrperson an den verschiedenen Kulturen – noch nicht angemessen repräsentiert.

5.3.2.6 Demographische Veränderungen und Schulreformen: doppelte Herausforderungen für die Schule A

Das Umfeld der Schule A hat sich in den letzten Jahren verändert. Die demographische Veränderung bringt relativ gesehen sozialen Abstieg und eine Zunahme der ausländischen Bevölkerung mit sich. Gleichzeitig muss die Schule Schulreformen umsetzen, die ihr von Bildungsverwaltung und Bildungspolitik auferlegt werden. Sie reagiert darauf mit einer Öffnung hin zum Quartier und setzt sich mit den Folgen der demographischen Veränderung auseinander. So bietet sie eine grosse Vielfalt von Massnahmen, die ausländische und/oder fremdsprachige Kinder und Jugendliche in ihrer schulischen Leistung unterstützen sollen. Sie setzt auf eine

einheitliche Schulkultur, auf Werte und Normen wie Ordnung, Anstand, Respekt, Sauberkeit usw. In der Schule gelten allgemeine Verhaltensregeln. Wer sie nicht befolgt, hat mit Konsequenzen zu rechnen. Mit dieser Politik hat die Schule insofern Erfolg, als es ihr gelungen ist, auf schulischer Ebene eine gemeinsame Praxis des Umgangs mit den aus ihrer Sicht drängenden disziplinarischen Fragen zu etablieren. Es wurden Instrumente entwickelt, die von den Lehrpersonen – und nach Aussagen der Schulleitung von den Eltern – geschätzt und relativ einheitlich gehandhabt werden. Diese Instrumente helfen für ein positives Image als strenge und für ein gutes Schulklima besorgte Schule. In diesem Zusammenhang sind Kommunikation und Transparenz nach aussen wichtig. Gleichzeitig konstruiert sich die Schule mit ihrem Wertekanon als Gegenwelt zum von Abstieg und Stigmatisierung bedrohten Quartier. Für die Herausbildung der Schulgemeinschaft scheint dies notwendig zu sein. Die Grenzen zwischen innen und aussen werden verdeutlicht. Die Schule vermittelt den Schülerinnen und Schülern damit Aufgehobenheit. Gleichzeitig bestätigt sie die negativen Zuschreibungen, die Abstiegs- und Abwertungstendenzen denen das Quartierumfeld ausgesetzt ist. Sie betont dies nicht zuletzt auch deshalb, um zur Entlastung und für die verschiedenen Zusatzangebote und Massnahmen finanzielle Unterstützung durch Bildungsbehörde und Bildungspolitik zu erwirken. Zusätzlich zum ausgebauten Angebot an Förder- und Stützmassnahmen werden verschiedene Schulprojekte durchgeführt, die von der Schulleitung als integrationsfördernd begriffen werden. Andere Entwicklungsmassnahmen der Schule zielen auf die Kompetenz der Lehrpersonen im Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität ab. Dazu gehört das HSK-Konzept wie auch die Thematik von Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Die soziale und migrationsbedingte Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wird einerseits als Herausforderung betrachtet. Andererseits verursacht sie Mehraufwand, denn die Massnahmen zielen auf die zusätzliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler ab. Sie sollen darin unterstützt werden, sich den Erfordernissen der ‚Schulkultur‘ anzupassen, die mit den Formulierungen ‚bei uns‘ als gesetzt und unhinterfragbar verstanden werden. Diese ‚Schulkultur‘ wird durch die Schulleitung und das Kollegium repräsentiert. Wichtige Instrumente zu deren Kommunikation sind das Schulleitbild, die Informationsbroschüre sowie Instrumente, die bei Regelverstössen der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Alle Massnahmen sollen den ausländischen und/oder fremdsprachigen, den ‚bildungsarmen‘ Familien helfen, den schulischen Anforderungen zu genügen und damit Teil der Schulgemeinschaft zu werden. Die Schule A öffnet sich insofern, als sie sehr viel leistet, um die Schülerinnen und Schüler in ihrem Integrationsprozess zu unterstützen und in die Schulgemeinschaft aufzunehmen. All ihre Aktivitäten zielen jedoch letztlich darauf ab, diese Gemeinschaft und ihre Werte unhinterfragt zu tradieren

und als typisch für die Schule und das Leben ‚bei uns‘ aufrechterhalten zu können. So dient auch das Interesse an anderen ‚Kulturen‘, das Lernen über fremde Kulturen letztlich dazu, diesen Familien die Anpassung zu erleichtern. Dabei werden die ausländischen und/oder fremdsprachigen Familien als Repräsentanten dieser ‚Kulturen‘ verstanden. Ihre ‚Kultur‘ hat in der Schule nur insofern Platz, als sie den Unterricht bereichern soll, wie das Gespräch mit der Lehrperson zeigt (Krüger-Potratz 2002: 60). Die Zusammenarbeit mit den Eltern gelingt denn auch unterschiedlich. Obwohl die Schule Mitwirkungsmöglichkeiten bietet, werden diese nur wenig genutzt. Die interviewte Lehrperson hat den Eindruck, die Eltern fürchteten Einmischung in ihren Erziehungsstil oder in ihre Lebensführung. Zudem würden viele Eltern mit der Schule aus ihrer eigenen Schulzeit negative Erinnerungen verbinden.

In Anlehnung an neuere Diskussionen zur interkulturellen Pädagogik reagiert die Schule A auf die migrationsbedingte Heterogenität einerseits durch die Ausdifferenzierung schulischer Angebote. Andererseits betont die Schule A klare Werte, Normen und Verhaltensregeln, die ‚bei uns‘ gelten sollen und sanktioniert deren Nichtbefolgung. Damit kämpft sie in der Logik der Integrationsdebatte um die Aufrechterhaltung ihres tradierten schulischen Selbstverständnisses, ihrer Normen und Werte, ihrer Vorstellungen von geordnetem und lernförderlichem Zusammenleben. Zudem versucht sie, diese Werte und Normen als allgemeingültige, universalistische zu setzen und diese auch auf übergeordneter Ebene Grundlage für das Zusammenleben in der schweizerischen Gesellschaft einzufordern.

Solche Massnahmen zielen darauf ab, im Unterricht letztlich wieder eine (imaginierte) Homogenität resp. Monokultur herzustellen. Folge dieser Praxis ist, dass Lehrpersonen und Schulen weiterhin am „Mythos der Monokulturalität nicht nur in der Schule sondern auch in der Gesellschaft“ festhalten. Es kann somit nicht davon ausgegangen werden, dass es gelungen ist, „den monokulturellen Habitus von Schule aufzuweichen“ (Steiner-Khamsi 2010a: 12), wie dies die interkulturelle Pädagogik letztlich fordert. Kulturelle Unterschiede werden nicht nur betont, sie werden zu potenziellen schulischen Defiziten. Wie Krüger-Potratz schreibt, fungiert kulturelle Differenz als „sozialer Platzanweiser“ (Krüger-Potratz 2002: 61). Der schulische Erfolg bleibt ungewiss, denn jeglicher Misserfolg kann letztlich auf ‚kulturelle‘ Unterschiede zurückgeführt werden. Die Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft der Schule A – und damit letztlich zur Gesellschaft – bleibt somit stets fragil.

5.3.3 Schulstandort B

5.3.3.1 Allgemeine Informationen

Das Schulhaus B ist Sitz der Schulleitung und gleichzeitig architektonisches Aushängeschild des Quartiers. Im Stil des neuen Bauens wurde es vom bekannten Architekten Karl Indermüh-

le 1930/31 erstellt (Denkmalpflege der Stadt Bern 1998:17). Im Einzugsgebiet des Schulstandortes liegen vor allem ältere Siedlungen mit Nutzgärten aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Mitte der 40er Jahre wurden dreigeschossige Mehrfamilienhäuser erstellt. Auch eine Grossüberbauung gehört zum Einzugsgebiet. Dieses erstreckt sich weiter zu einzelnen Villen- sowie Doppelhausbebauungen. Diese Bebauungstypen entstanden Anfang des 20. Jahrhunderts und bieten mittelständischen Familien Wohnraum (vgl. Denkmalpflege der Stadt Bern 1998; Fiechter 2008: 170ff.)

Der Schulkreis umfasst verschiedene Schulhäuser. Die Schulbauten für die Primarstufe und den Kindergarten sind im Quartier verstreut. In ihnen arbeiten zum Teil kleine Teams von Lehrpersonen des 1. bis 4. Schuljahres eng und relativ unabhängig vom ‚Mutterhaus‘ zusammen.

46 Lehrpersonen und sieben Speziallehrpersonen für Heilpädagogische Schülerhilfe, Logopädie, Psychomotorik und Deutsch für Fremdsprachige (DaZ) sind an der Schule B beschäftigt (vgl. Schulkreis B 2008: o.P.)

Auf der Sekundarstufe verfolgt die Schule B das Modell Twann⁶⁰. Die Übertrittsquote in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen beträgt in den Jahren 2000 bis 2007 insgesamt 51.4%⁶¹ (Schule A 31.3%). Tabelle 5-7 zeigt die Anteile von Mädchen, ausländischen sowie fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in der Schule B.

60 Das Modell Twann (auch Modell 4 genannt) für die Sekundarstufe I sieht vor, dass ausser in den Niveaufächern [Französisch, Deutsch, Mathematik] Real- und Sekundarschülerinnen bzw. -schüler gemeinsam durch die gleiche Lehrkraft in Niveaugruppen innerhalb des Klassenverbands unterrichtet [werden]. In den Niveaufächern werden die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem Leistungsstand dem Real- oder dem Sekundarschulniveau zugeteilt. Den Unterricht erteilt die gleiche Lehrkraft für beide Niveaugruppen gleichzeitig innerhalb des Klassenverbands (Die Stadt Bern Schulamt o.J.d).

⁶¹ Die detaillierten Zahlen finden sich in Anhang 3.

Tab. 5-7: Schule B: Schülerinnen und Schüler verteilt auf die Schulstufen mit Angaben zu den Anteilen von Mädchen, AusländerInnen und Fremdsprachigen Schuljahr 06/07

Schulstufe/ Schulart	Total	davon weiblich	davon AusländerInnen	davon Fremdsprachige	Anzahl Klassen
Total Stadt Bern	8 693	4249	2648	2486	499
	100%	48.9%	30.5%	28.6%	
Total Standort B	391	204	86	89	24
	100%	52.2%	22.0%	22.8%	
Vorschulstufe/ Kindergarten	48	27	11	10	3
	100%	56.3%	22.9%	20.8%	
Primarstufe	214	112	42	43	12
	100%	52.3%	19.6%	20.1%	
Kleinklasse A und Klasse für Fremdsprachige (Primarstufe)	9	1	6	6	2
	100%	11.1%	66.7%	66.7%	
Sekundarstufe Grundansprüche	55	26	14	15	6
	100%	47.3%	25.5%	27.3%	
Sekundarstufe erweiterte Ansprüche	54	34	7	9	
	100%	63.0%	13.0%	16.7%	
Kleinklasse A (Sekundarstufe)	11	4	6	6	1
	100%	36.7%	54.5%	54.5%	

(Quelle: Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2007: 42, eigene Bearbeitung)

Da die Schule B auf der Sekundarstufe das Modell Twann führt, werden die Sekundarschul-
klassen mit erweiterten und mit Grundansprüchen in Tabelle 5-7 nicht separat aufgeführt, nur
die entsprechenden Kinder. Es zeigt sich zudem, dass die Schule B deutlich weniger Klein-
klassen führt.

Dennoch zeigt sich auch hier das bekannte Muster: Mädchen und Kinder schweizerischer
Herkunft sind in den anspruchsvollen Sekundarschultypen übervertreten. Knaben und Kinder
ausländischer Staatsangehörigkeit sind in den Kleinklassen und der Sekundarstufe 1 mit
Grundansprüchen übervertreten.

Der Anteil der Kinder und Jugendlichen ohne Schweizerpass beträgt in der Schule B nur ge-
rade 22% und liegt damit einiges unter dem städtischen Mittel und deutlich unter dem Anteil
im Umfeld der Schule A (59.7%). Dasselbe gilt für den Anteil der fremdsprachigen Kinder
und Jugendlichen. Damit ist in Bezug auf die ausländische Staatsangehörigkeit und die
Fremdsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zwischen den beiden Schulen ein markanter
Unterschied feststellbar.

Tab. 5-8: Standort B: Ausländerinnen und Schweizer in den Regel- und Kleinklassen der Primarstufe und der Sekundarstufe 1

	AusländerInnen	in Prozent	SchweizerInnen	in Prozent	total	in Prozent
Primarstufe						
Regelklasse	53	89.8	209	98.6	262	96.7
Kleinklasse oder Klasse für Fremdsprachige	6	10.2	3	1.4	9	3.3
total	59	100.0	212	100.0	271	100.0
Sekundarstufe 1						
Grundansprüche	14	51.9	41	44.1	55	45.8
Erweiterte Ansprüche	7	25.9	47	50.5	54	45.0
Kleinklassen	6	22.2	5	5.4	11	9.2
total	27	100.0	93	100.0	120	100.0

Tabelle 5-8 lässt den Vergleich der Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit ausländischem Pass mit der Population der Schweizerischen Kinder zu. Daran wird deutlich, dass in der Primarstufe die Chance auf eine Kleinklasse oder Klasse für Fremdsprachige für ausländische Kinder sieben Mal höher ist als für Schweizer Kinder.

Auf der Sekundarstufe ist die Chance für Schweizer Kinder in den anspruchsvolleren Typus eingeteilt zu werden doppelt so hoch, wie für Kinder mit ausländischem Pass. Auf der Sekundarstufe I besucht ein Fünftel der ausländischen Kinder und Jugendlichen eine Kleinklasse und nur ein Zwanzigstel der Schweizerinnen und Schweizer. Es zeigt sich jedoch im Vergleich mit der Schule A, dass sich die Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit auf die anspruchsvolleren Typen der Sekundarstufe und auf die Regelklassen der Primarstufe gleichmässiger verteilen als in der Schule A. Die Praxis der inneren Differenzierung der Schule B scheint insofern zu funktionieren, als die Anzahl der Übertritte in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen auch für ausländische Kinder und Jugendliche höher ausfällt. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen in den Kleinklassen ist insgesamt deutlich tiefer. Beides lässt sich in der gängigen Diskussion mit dem insgesamt eher mittelständischen Umfeld der Schule erklären. Ausländische Kinder scheinen zudem in der Schule B etwas bessere Chancen auf den Besuch der Regelklassen der Primarstufe resp. die Sekundarschule zu haben. Dennoch kann mit Kronig (2010: 8) auch hier von einer „Unterschichtung“ der Schweizer Kinder durch Schülerinnen und Schüler mit ausländischem Pass gesprochen werden.

Als schulische Angebote werden aufgelistet: Klassen für Fremdsprachige, Deutsch für Fremdsprachige, Legasthenie / Dyskalkulie, Logopädie, Psychomotorik, Aufgabenhilfe, Hilfsfonds, Übersetzungsdienste für Fremdsprachige, Schlittschuh-Vermietung und Ski-Vermietung (Schulkreis B o.J.).

5.3.3.2 Soziodemographische Beschreibung des Einzugsgebiets der Schule B

Anhand des Wohnortes der Familien der Klasse von Lehrperson B⁶² soll nun summarisch das Einzugsgebiet der Schule B beschrieben werden. Die 21 Familien der Klasse von Lehrperson B können aufgrund der Wohnadresse den Volkszählungsquartieren zugeordnet werden.

Die Kinder der Schulklasse von Lehrperson B wohnen in den Volkszählungsquartieren 3101 (Stöckacker), 3223 (Bethlehem), 2917, 2928, 2930, 2931, 2932, 2933, 2934 (Bümpliz). Die Schülerin, welche im Volkszählungsquartier 3223 wohnt, ist eine abgeklärte Kleinklassenschülerin. Ihre Eltern wünschten eine Einschulung im notenfreien Schulversuch der Schule B. Der Schüler des VZQ 3101 gehört in diese Klasse, weil er das Tagesheim – ein ganztägiges Betreuungsangebot der Schule B – besucht und daher in diesen Schulstandort eingeteilt werden konnte. Beide Kinder würden aufgrund des Einzugsgebietes eigentlich an anderen Schulstandorten eingeschult und werden daher für die Beschreibung des Einzugsgebietes nicht berücksichtigt.⁶³

Im Zeitraum 2004 bis 2007 sind fünf Familien umgezogen. Vier davon sind im Einzugsgebiet der Schule geblieben. Eine Familie ist in eine benachbarte Gemeinde umgezogen.

Das Einzugsgebiet der Schule B lässt sich grob in zwei Bereiche unterteilen: die Volkszählungsquartiere der benachbarten Grosssiedlung und die Kleinquartiere mit Reihenhäusern, Einfamilienhäusern und Blockbebauungen. Demographisch unterscheiden sich diese beiden Gebiete wesentlich durch das durchschnittliche Einkommen und die sozioprofessionellen Merkmale der Bewohnerinnen und Bewohner. In der benachbarten Grosssiedlung finden wir relativ gesehen eher weniger gut ausgebildete Personen, die zudem zu einem Anteil für über 60% seit fünf Jahren an derselben Adresse wohnen, eher älter sind und – sofern es sich um Ausländerinnen und Ausländer handelt – zu über 70% eine Niederlassungsbewilligung ausweisen können. Ausländerinnen und Ausländer sind – sofern sie einen Anteil von über 20% aller im Gebiet wohnhaften Ausländerinnen und Ausländer ausmachen – Staatsangehörige aus Spanien oder dem ehemaligen Jugoslawien. Insgesamt ist der Anteil der Ausländerinnen und

⁶² Im Sommer 2004 führte ich in dieser Schulklasse Unterrichtsbeobachtungen durch und führte Gespräche mit der Lehrperson und der Schulleitung. Davon ausgehend entstand der Kontakt zu den interviewten Eltern. Lehrperson B wurde mir von der Schulleitung für die Unterrichtsbeobachtungen empfohlen. In diesem Sinne können ihr Unterricht und ihre Aussagen als repräsentativ für die Schule verstanden werden.

⁶³ Die Möglichkeit, ihre Kinder in die Schule B einzuschulen ergibt sich aus den Bestimmungen des Schulversuchs. So ist davon auszugehen, dass beide Eltern die Schule B bewusst ausgewählt haben. Einerseits wegen ihres integrativen Ansatzes, andererseits wegen ihres Angebots an ganztägiger Kinderbetreuung (Tagesheim). Beide Familien haben damit aber auch verhindert, dass ihre Kinder in Schulen eingeschult wurden, in denen der Anteil der ausländischen Kinder deutlich höher ist als in der Schule B. Mit dem Schulversuch ist es Eltern somit möglich, zumindest im Ansatz zwischen verschiedenen Schulen und ihren Angeboten in Bern West auszuwählen.

Ausländer generell tief, d.h. unter 30%. In der Grosssiedlung findet auch hier langsam eine Verjüngung statt. Sie geht einher mit einem leichten Verlust beruflicher Qualifikation und einem tieferen Durchschnittseinkommen, wie dies in einem der Kleinquartiere sichtbar wird. Dort beträgt das durchschnittliche Einkommen zwischen 20'000 und 30'000 Franken, wie auch in jenem Kleinquartier, in dem rund ein Fünftel der Ausländerinnen und Ausländer spanische Staatsangehörige sind. Es gibt jedoch auch ein Kleinquartier, in dem das durchschnittliche Einkommen zwischen 40'000 und 50'000 Franken liegt. Finanziell sind die dort lebenden Personen durchschnittlich die bestgestellten in den beiden betrachteten Einzugsgebieten. Personen, die in dieser Grosssiedlung leben, haben einen durchschnittlich höheren Sozialstatus als jene, die in der Siedlung neben der Schule A leben. Zudem hat sich der Sozialstatus der Bevölkerung in dieser Grossüberbauung zwischen 1990 und 2000 durchschnittlich nicht verändert (vgl. Gächter 2006: 42f.).

Das Gebiet westlich der Grossüberbauung im Umfeld der Schule B fällt durch eine beruflich vergleichsweise qualifizierte und junge Bevölkerung auf. Der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer beträgt auch hier nirgends mehr als 30%. Der Maximalwert liegt bei einem Kleinquartier bei 29.4%. Ansonsten um die 21%. Bei den ausländischen Quartierbewohnerinnen und -bewohnern handelt es sich mehrheitlich um ItalienerInnen, in einem Kleinquartier um Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien. Die durchschnittlichen Einkommen betragen in einem Kleinquartier 20'000 bis 30'000, in den übrigen dreien 30'000 bis 40'000 Franken. Die gut ausgebildeten Schweizerinnen und Schweizer wohnen im Gebiet westlich der Grosssiedlung. Gut ausgebildete Ausländerinnen und Ausländer wohnen in der Grosssiedlung.

Im Vergleich zum Einzugsgebiet der Schule A sind die Berufe Akademische, oberstes Kader, freie Berufe, Intermediäre Berufe, qualifizierte nicht-manuelle Berufe im Umfeld der Schule B stärker vertreten. Umgekehrt finden wir etwas weniger Personen mit qualifizierten manuellen Berufen und weniger Ungelernte, also Berufe, die im Produktionsbereich angesiedelt sind. Auch der Anteil der Erwerbslosen ist etwas tiefer. Die Bevölkerung im Umfeld der Schule B ist somit besser ausgebildet und auch finanziell besser gestellt.

Das Umfeld der Schule B lässt sich in zwei Gegenden unterteilen: die Grosssiedlung und das Gebiet westlich dieser Grosssiedlung. Westlich finden wir eine eher jüngere, eher gut ausgebildete Bevölkerung. Die ausländischen Staatsangehörigen sind vor allem Italienerinnen und Italiener. Die Mobilität ist etwas höher und es leben dort mehr Personen, die über eine B-Bewilligung verfügen. Die Grosssiedlung beheimatet vor allem ältere Personen, sehr lange ansässige Ausländerinnen und Ausländer mit Bewilligung C, vergleichsweise viele Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien sowie eine sehr sesshafte Bevölkerung. Relativ viele gut

ausgebildete Ausländerinnen und Ausländer leben in dieser Siedlung. Die durchschnittlichen Einkommen sind teilweise deutlich höher.

Das Gebiet unterscheidet sich von demjenigen der Schule A insbesondere durch einen deutlich geringeren Anteil ausländischer Staatsangehöriger. Die Bevölkerung ist beruflich etwas besser qualifiziert, verfügt über mehr finanzielle Mittel, ist sesshafter und insgesamt durchschnittlich älter als im Umfeld der Schule A. Entsprechend verfügen die Kinder und Jugendlichen der Schule B über eine bessere Kapitalausstattung und damit in der Logik von Bourdieu über bessere Voraussetzung für schulischen Erfolg (Bourdieu 2001a).

5.3.3.3 *Kaum Veränderungen im Quartier*

Die demographische Veränderung des Quartiers ist für die Schulleitung B⁶⁴ kaum ein Thema. Im Gegenteil: es wird betont, dass die Bevölkerungssituation im Quartier über Jahre hinweg stabil geblieben ist. „Es hat hier ganz klar, nebst den Hochhäusern, auch viele Einfamilienhäuser, Eigentumswohnungen, welche andere Leute anziehen als vielleicht im Gäbelbach oder in der Schule A, also dort im Stöckacker-Gebiet, das ist so. Wir haben auch vom Fremdsprachigen-Anteil immer, sagen wir mal so zwischen 25% und 30%. Wobei ich dort einfach den Vorbehalt mache, für mich stimmen diese Zahlen nicht. Es ist für mich ein Unterschied, ob ein Kind Deutsch kann oder eine Mundart kann, wenn es zur Schule kommt, oder nicht. Und die Nationalität der Eltern, oder was man da administrativ erfasst, das hat zum Teil mit dem Schulalltag nichts zu tun“ (Schulleiter B, Z: 124-132).

Die Schulleitung betont somit einerseits den Unterschied zu anderen Quartieren in Bern West, betont aber auch, dass nicht die Nationalität der Kinder, sondern die Sprachkenntnisse für den Schulalltag von Bedeutung sind. Die Interviewerin möchte wissen, ob sich für die Schule etwas verändern würde, wenn das Quartierumfeld sozial belasteter wäre. Dies verneint die Schulleitung. Sie ist überzeugt, dass das Modell Twann, ein Modell der inneren Differenzierung, das sie als Schule auf der Sekundarstufe verfolgt, in jedem Umfeld funktionieren würde, denn – so die Begründung: „Weil das Modell 4, das ist ja für mich nur die Weiterführung vom 1. – 6. Schuljahr. Vom 1. – 6. Schuljahr ist überall Modell 4, da fragt niemand. Das ist dort kein Thema, es müssen alle zur Schule. Und dann kommt diese Aufteilung [...] ich habe ja immer gesagt, wir seien ein 9-0 als Volksschule, wo wir dort drin sogenannte differenzieren. [...] Dass die Kinder neun Jahre zusammen in die Schule können“ (Schulleiter B, Z: 138-149).

⁶⁴ Schulleiter B ist in einem gutbürgerlichen Berner Quartier aufgewachsen, Mitte 50, seit Beginn des Schulversuchs dabei und unterrichtet ein Teilpensum an der 5.-9. Klasse. Die Schulleitung wird eigentlich im Zweierteam geführt, aufgrund der internen Arbeitsteilung wurde mir Schulleiter B als Interviewpartner zugeteilt.

Die Klasse als Gemeinschaft, die gemeinsam die neun oder mit dem Kindergarten sogar elf Schuljahre durchläuft, steht für die Schulleitung im Vordergrund. Die Schule soll in diesem Sinne für die Schülerinnen und Schüler möglichst hohe Stabilität bieten. Klar ist jedoch, dass differenzierender Unterricht an die Lehrpersonen und die Kinder hohe Anforderungen stellt. „Ich denke, dass dort der grösste Nachholbedarf besteht auch bei uns, obschon niemand davon spricht. Aber das glaube ich, ist der entscheidende Teil, den Mut haben eben aufzutun und den Kindern Selbstverantwortung zu geben. Was dort schwierig wurde während der letzten Jahre ist das Lern-, Arbeits-, Sozialverhalten der verschiedenen Kinder, die auch mit diesen Freiheiten zum Teil nicht umgehen können“ (Schulleiter B, Z. 561-565).

Um also individualisierenden und differenzierenden Unterricht durchführen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler Lernstrategien erwerben, Arbeits- und Sozialverhalten lernen. Daher sollten die Klassen aufgrund der Schulraumgrösse der Schule B nicht mehr als 20 Kinder umfassen. Nur dann kann die Lehrperson die einzelnen Kinder in ihren Lernprozessen noch ausreichend individuell fördern und unterstützen. Die Schulleitung ist überzeugt, dass solche Modelle für alle Kinder und Jugendlichen von Vorteil für ihr Lernen sind.

Die Weiterentwicklung und Umsetzung der seit Jahren erarbeiteten pädagogischen Leitlinien in Zusammenhang mit dem seit 1988 laufenden Schulversuch⁶⁵ haben für die Schulentwicklung Priorität. Die Schule möchte die notenfreien Beurteilung optimieren und damit noch mehr Erfahrungen sammeln. Aus Sicht der Schulleitung müssen nicht der Elternrat und die Lehrpersonen, sondern die Bildungspolitik und die Bildungsverwaltung von den Vorteilen des Schulversuchs und vom Modell Twann auf der Sekundarstufe überzeugt werden.

Die Herkunft der Kinder ist auch in der Schule B heterogen. Diese Situation gehört zum Alltag von Lehrpersonen – in jeder Schule. „Da sind die Kinder, die Eltern, ihre unterschiedliche Situation, und als Lehrkraft musst du damit natürlich ständig umgehen“ (Schulleiter B: Z: 460-461), erklärt die Schulleitung. In der Schule B wird auf Heterogenität nicht mit äusserer

65 Volksschulgesetz (VSG) Fassung vom 7.6.2000 Art. 56 Schulversuche: Abs. 1 Die Erziehungsdirektion kann Schulversuche gestatten oder veranlassen, so insbesondere mit neuen Lehrmitteln, neuen Methoden, neuen Fächern oder neuen Schulformen. Abs. 2 Der Kanton übernimmt die zusätzlich anfallenden Kosten für Schulversuche, die von der Erziehungsdirektion veranlasst werden. An die zusätzlichen Kosten für gestattete Schulversuche werden Beiträge ausgerichtet. Abs. 3 Der Regierungsrat entscheidet im Rahmen des Voranschlages und unter Vorbehalt der Finanzkompetenz der Erziehungsdirektion abschliessend über die Übernahme der zusätzlichen Kosten. Abs. 4 Die Erziehungsdirektion begleitet die Schulversuche und wertet sie aus (Der Grosse Rat des Kantons Bern 1992). Nach Abschluss eines Schulversuchs steht zur Diskussion, ob die im Versuch entwickelten und evaluierten Massnahmen flächendeckend in allen Volksschulen des Kantons eingeführt werden sollen. Der Schulversuch Schule B wurde vom Regierungsrat im Sommer 2005 bis 2013 verlängert. Zur Geschichte des Schulversuchs und der Reform der Sekundarstufe 1 in der Stadt Bern vgl. Lüscher 1997.

sondern mit innerer Differenzierung im Unterricht sowie mit durchlässigen Modellen bei den Kleinklassen und mit dem Modell Twann auf der Sekundarstufe reagiert.

Auch aus Sicht der Lehrperson B⁶⁶ haben sich die Voraussetzungen für den Unterricht geändert. Sie musste ihren Unterricht anpassen, von der Stoffmenge her Abstriche machen. Auf die Frage, worauf sie diese Anpassungen zurückführt antwortet Lehrperson B: „Ich hatte früher lange nicht so viele fremdsprachige Kinder gehabt. Nachher ganz sicher auch auf die Zeit von den Eltern, die einfach immer weniger Zeit für die Kinder haben. Es arbeiten praktisch beide Eltern bei allen Kindern, das gab es früher so auch nicht, auch nicht im Schulkreis. Es gibt sehr viel mehr alleinerziehende Mütter als früher und die haben natürlich auch keine Zeit für ihre Kinder. Und von daher bringen die Kinder sicher auch weniger mit. Ich möchte gar nicht meinen Vorgängerinnen Vorwürfe machen. Ich weiss, dass im Kindergarten schon wahnsinnig viel aufgearbeitet wird, sei es in der Sprache, sei es motorische Schulung in der Koordination mit all den Sachen, an denen es so ein bisschen mangelt. Aber es ist einfach weniger da. Ich denke auch, dass die Kinder viel zu viele Eindrücke mitbekommen. Die Kinder hier im Schulkreis müssen zu viel tragen, also an Belastungen, an Verantwortung, an schwierigen Situationen von zu Hause her. Da ist nachher dann einfach weniger Platz, um Wissen in den Kopf zu stopfen. Die Bedingungen sind einfach anders“ (Lehrperson B, Z. 77-89).

Lehrperson B nimmt Veränderungen bei der Schülerschaft wahr und führt diese auf das Image des Quartiers und damit verbunden die Zusammensetzung der Bevölkerung zurück. „Man sagt ja: ‚in Bern-Bümpliz, dort werden wir nicht wohnen oder wir ziehen weg. Ich weiss nur zwei Beispiele gerade von Eltern, die gesagt haben: dort schicken wir unsere Kinder nicht zur Schule mit den vielen Ausländern. Da ziehen wir weg“ (Lehrperson B, Z. 142-145). Dieser Trend ist schwer zu durchbrechen und führt in eine Abwärtsspirale. Lehrperson Bs Prioritäten im Unterricht haben sich verändert. Es bedeutet: „In erster Linie ist mir klar geworden, dass ich ihnen vor allem Lerninstrumente mitgeben muss, also Werkzeug, Fähigkeiten, Fertigkeiten, das hat bei mir enormes Gewicht in der letzten Zeit bekommen“ (Lehrperson B, Z. 49-53). Individualisieren und Differenzieren, d.h. den Unterricht an die unter-

⁶⁶ In einem gutbürgerlichen Quartier der Stadt Bern aufgewachsen, Mitte 50, unterrichtet 3. und 4. Klasse, „ich habe einen enormen Katalog an Weiterbildungen“ (Lehrperson B, Z. 195), seit Beginn des Schulversuchs dabei. Lehrperson B wurde mir als Interviewpartnerin und als Lehrperson, die Unterrichtsbeobachtungen gewohnt ist, vorgestellt. Sie war einverstanden, dass ich ein halbes Jahr lang zwei Vormittage pro Woche bei ihr im Klassenzimmer den Unterricht protokollierte. Abschliessend führte ich mit ihr ein leitfadengestütztes, offenes Interview, in welchem die Elternarbeit – neben anderen Aspekten ihrer beruflichen Tätigkeit und ihres beruflichen Selbstverständnisses – angesprochen wurde. Im Folgenden werden ihre Aussagen in Zusammenhang mit den Eltern zusammengefasst und interpretiert. Methodisch orientiere ich mich dabei an der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (Mayring 2007).

schiedlichen Bedürfnisse anpassen, dies steht für die Lehrperson im Vordergrund. Sie versucht die Kinder soweit zu bringen, dass sie gut selber lernen können. Damit antwortet sie auf die veränderten Bedingungen mit pädagogisch-didaktischen Überlegungen, mit der Entwicklung des eigenen Unterrichts. Auch soziale Werte sind ihr dabei wichtig. Überlegungen zur Art des Zusammenarbeitens und des Zusammenlebens im Hinblick auf optimales Lernen gewinnen an Bedeutung. Die Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen ist also einerseits das Aushandeln gemeinsamer Regeln für den Schulalltag, andererseits der Erwerb von Lern- und Arbeitsstrategien. Der eigentliche Schulstoff verliert an Bedeutung. Die Kinder müssen zuerst zum Lernen befähigt werden und das Lernklima muss stimmen. Dazu tragen Modelle der inneren Differenzierung bei. Lehrperson B steht trotz oder eben gerade wegen der zunehmenden Heterogenität und dem steigenden Anteil fremdsprachiger Kinder hinter Schulversuch und Schulentwicklung: „Ich denke, das Wichtigste ist, dass man die Kinder nicht sortiert, dass man alle zusammen unterrichtet. Und für mich ist es im Laufe der Jahre schön zu sehen, wie solide die Idee sich hält und wie gut das für alle stimmt, das sieht man bei den Abgängen [...] Und ich denke schon, dass das Eine das Andere bedingt. Also, wenn du dich entscheidest, keine Noten in der Schule zu machen, dann prägt es nachher deine Haltung und deinen Unterrichtsstil und umgekehrt [...] Wir haben einfach viel mehr Erfolg und viel mehr Fortschritte“ (Lehrperson B, Z. 241-255). Gemeinschaft entsteht und entwickelt sich durch das gemeinsame Aushandeln und Lernen, das Suchen nach Lösungen für optimales Lernen.

5.3.3.4 Innere Differenzierung und Integration

Mit dem Schulversuch hatte die Schule B wesentliche Aspekte des Volksschulgesetzes, das 1996 in Kraft trat, vorweggenommen. Viele der damit einhergehenden Veränderungen wurden an der Schule erprobt und ausgearbeitet, wesentlich die notenfremde Beurteilung, die innere Differenzierung⁶⁷ auf der Sekundarstufe (Modell 4), die Zusammenarbeit mit den Eltern oder auch die Durchlässigkeit bei den Kleinklassen. Die Schule hat denn auch das Selbstverständnis, eine Pionierschule zu sein. Von anderen Schulen im Quartier wird ihr „pädagogischer Dünkel“ (Fiechter 2008: 174) vorgeworfen. Heute wird an der Schule im Rahmen des Schulversuchs die notenfremde Beurteilung weiterentwickelt. Die notenfremde Beurteilung, der Eltern-

67 Rüesch beschreibt die Begriffe der „inneren“ und „äusseren“ Differenzierung wie folgt: „Von äusserer Differenzierung ist in der Regel dann die Rede, wenn diese in organisatorischer und räumlicher Hinsicht erfolgt, wenn also Schülerinnen und Schüler «...räumlich getrennt, zu möglichst gleichartigen, ‚homogenen‘ Einheiten zusammengefasst sind» (Ahrgeck, Bleidick & Schuck, 1997, S. 744). Der Begriff der inneren Differenzierung bezieht sich dagegen vornehmlich auf didaktische Praktiken, indem Kinder unterschiedlicher Leistungsniveaus nicht getrennt unterrichtet werden, sondern die Heterogenität der Lerngruppe bewusst in Kauf genommen wird“ (Rüesch 1999: 39). Siehe dazu auch Oester 2008b: 187.

entscheid beim Übertritt in die Sekundarstufe, die innere Differenzierung auf der Sekundarstufe sowie die durchlässigen Kleinklassen sind Besonderheiten der Schule geblieben. Die Kinder bleiben somit in der Regel vom 1. bis zum 9. Schuljahr in derselben Klasse zusammen. Ab dem 5. Schuljahr werden sie von einem Zweierteam von Lehrpersonen unterrichtet, die sie bis zum Schulabschluss resp. zum Übertritt ins Gymnasium am Ende des 8. Schuljahres begleiten. Der Wechsel in die Sekundarstufe 1 nach dem 6. Schuljahr bringt somit weder einen Klassenwechsel noch in der Regel einen Wechsel der Klassenlehrperson mit sich. Die Arbeit in Teams ist für die Schulleitung generell wichtig. Den heutigen Anforderungen des Berufs muss die Schule durch Teamarbeit begegnen, so die Überzeugung.

Die Schule vertritt nicht nur mit dem Modell Twann einen integrierenden Ansatz. Auch im Zusammenhang mit den Kleinklassen wird die Durchlässigkeit zur Regelklasse betont. So kann ein Kind provisorisch oder auch einfach für ein Fach, z.B. Mathematik, in eine Kleinklasse wechseln, sofern die Eltern (Erziehungsberechtigten) einverstanden sind. Spätestens nach einem Semester braucht es dann einen definitiven Entscheid. Soll der Schüler oder die Schülerin in der Kleinklasse bleiben, muss eine Fachinstanz (Erziehungsberatung) Abklärungen vornehmen. In der Kleinklasse sollen die Schülerinnen und Schüler möglichst individuell betreut und gefördert werden können. Der Unterricht erfolgt nach demselben Lehrplan wie in der Regelklasse. Mit diesem durchlässigen Modell versucht die Schule B der äusseren Differenzierung entgegenzuwirken. Gleichzeitig soll damit dem für die Eltern schwierigen Thema Kleinklasse die Härte genommen werden, indem der Unterricht in der Kleinklasse sozusagen ausprobiert werden kann. Wie die schulstatistischen Daten zeigen, hat das integrative Paradigma der Schule Folgen. Es gibt in der Schule B vergleichsweise wenig Kleinklassenschülerinnen und -schüler.

Die Schulleitung schätzt das Quartier als stabil ein, sieht jedoch, dass Kinder und Jugendliche oft in Zusammenhang mit Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten schwierig sind. Die interviewte Lehrperson nimmt Veränderungen im Umfeld ihres Schulstandortes wahr. Sie unterrichtet mehr fremdsprachige Kinder und hat den Eindruck, dass einige Kinder zuhause belastete Situationen durchleben. Gemeinsam ist die Sicht, dass integrierende Ansätze, innere Differenzierung im Unterricht die richtige Antwort auf die (zunehmende) Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sind. Die Heterogenität scheint auf einer allgemeineren Ebene Ausdruck gesellschaftlicher Veränderungen zu sein. Sie hat paradigmatische Folgen für Schule und Unterricht, wie die Schulleitung erklärt: „Das sind Entscheide, dass man den heilpädagogischen Ansatz integriert, dass wir hier die offenen Kleinklassen haben, die Kleinklassenkinder können in diesen Schonraum und auch wieder raus, auch nur für einzelne Fächer. Wir können

heute einfach nicht das Gefühl haben, dass durch äussere Differenzierung man noch homogene Klassen machen kann. Das ist glaube ich einfach vorbei. Da sind so viele Umfeld- oder Umstandssituationen rund herum, die dieses Wunderbild von 20, die zur gleichen Zeit aufstehen, hinfällig machen. Von dem muss man Abschied nehmen“ (Schulleiter B, Z: 186-188). Modelle der inneren Differenzierung vertritt die Schule auch in Zusammenhang mit fremdsprachigen Kindern: „Weil mich dünkt, man müsse das ganze Konzept für Deutsch für fremdsprachige Klassen und Fremdsprachige, KKB, Kleinklassen, Heilpädagogik und alles wirklich mal wie wegtun und sagen, in welcher Form können wir die Schule so führen, dass sie bezahlbar ist, aber eben auch effizient? [...] Es ist unbestritten, dass Kinder, welche möglichst rasch in der Regelklasse sind, besser Deutsch lernen“ (Schulleiter B, Z. 317-330).

So ist die Schulleitung auch gegenüber der in den letzten Jahren aufgekommen Schulsozialarbeit skeptisch. Eine stärkere personelle Ausdifferenzierung entlang unterschiedlicher Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen findet sie eher problematisch und wirft gleichzeitig die Frage auf, was die Aufgaben der Schule sein können und sollen. „Fälle, welche man als schwierig anschaut, bei denen die Schule halt nicht die Möglichkeit hat zu stützen, dort müssen andere Institutionen einspringen. Wir müssen vielmehr den Mut haben, Gefährdungsmeldungen zu schreiben und das der Vormundschaft so zu geben, wenn weil es nicht mehr in unserer Hand ist. Als Beispiel: wenn eine alleinerziehende Mutter mit einem 16jährigen nicht mehr zu Rande kommt, können wir ihm vielleicht hier eine Struktur bieten, er kann bis 18.00 Uhr in der Tagesschule sein. Und wenn er nachher bis morgens um 3.00 Uhr weg ist, dann ist es morgen um 3.00 Uhr und dann passt es wohl nicht mehr so zum Schulalltag. Also, dass man dort ganz gut wieder hinschauen muss, ob da nicht wieder etwas darauf hinauf gepfropft ist, was nicht Sache der Schule ist. Wir müssen andere Integrationsmodelle suchen und dort, wo wir keine Möglichkeit haben, das Kind, diesen Jugendlichen in der Schule zu halten, dass wir dort viel mehr den Mut haben zu sagen: ‚Jawohl, wir können da nichts mehr bieten, da müssen andere Stellen her, professionellere Stellen, welche halt diese Dauerbetreuung anbieten können oder was auch immer das Kind braucht‘“ (Schulleiter B, Z. 364-379).

Die Schulleitung spricht sich somit einerseits dagegen aus, dass schulische Aufgaben personell ausdifferenziert werden. Andererseits plädiert sie dafür, sich genau zu überlegen, wo der Bildungsauftrag der Schule aufhört und wo andere Institutionen Eltern unterstützen und begleiten müssen. So präzisiert sie: „Wir haben schon mehrheitlich den Bildungsauftrag, Stoffvermittlung, als Quartierschule ein Zusammenführen von diesen Kindern und hier in diesem Rahmen, in diesen Schulregeln, diesen Unterricht durchzuführen“ (Schulleiter B, Z. 381-383). Die Schulgemeinschaft ist somit auch hier wichtig, hat auch eine wichtige quartier-

spezifische Funktion. Die Schule hat den Auftrag, den Kindern und Jugendlichen etwas beizubringen. Die Schulgemeinschaft, die Klassengemeinschaft ist heterogen gedacht, was insbesondere im Anliegen zum Ausdruck kommt, die Kinder über die gesamte Volksschulzeit in derselben Klasse zu unterrichten und den Unterricht durch innere Differenzierung den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen anzupassen. Eine Auftrennung durch Schullaufbahnentscheide wird möglichst vermieden.

Dieses Paradigma und die pädagogischen Zielsetzungen der Schule sind auch in den Leitsätzen der Schule (s. Anhang 3) festgehalten. Sie behandeln die Themen Zusammenarbeit, Didaktik, Mitsprache/Mitbestimmung, Beurteilung, Heilpädagogik, Konfliktfähigkeit und Tagesschule. Die Leitsätze sprechen die Eltern als mögliche Kundinnen und Kunden der Schule an. Da die Schule B ein Schulversuch ist, können Eltern auch von ausserhalb des Einzugsgebietes beantragen, dass ihr Kind in die Schule aufgenommen wird. Umgekehrt können sie sich dafür einsetzen, dass ihr Kind an einem anderen Schulstandort eingeschult wird, da Eltern rechtlich nicht gezwungen werden können, ihr Kind in einem Schulversuch einschulen zu lassen (Lüscher 1997; Salm 1999). Im Zentrum des Leitbildes stehen Ziele und Massnahmen, die als Besonderheiten und Stärken der Schule und des Unterrichts hervorgehoben werden.

Die Schule vermittelt Leserinnen und Lesern auf diese Weise die Sicherheit, dass ihre Kinder in der Schule B optimal gefördert und gut aufgehoben sind. Im Unterschied zur Schule A wird im Leitbild nicht auf das Quartier und nicht auf Erwartungen gegenüber den Eltern eingegangen. Die hervorgehobenen Besonderheiten beziehen sich einzig auf die schulische Arbeit. In diese hat die Schule im Rahmen des Schulversuchs und der damit verbundenen Schulentwicklung viel investiert – eine aktive, nicht eine reaktive Schulentwicklung, wie die Schulleitung erläutert (vgl. Fiechter 2008: 174). Der Zusammenhalt, das Verständnis der Schule bezieht sich damit weniger auf einen lokalen Kontext als auf die Überzeugung mit Modellen der inneren Differenzierung auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und die unterschiedlichen Anliegen der Eltern gut vorbereitet zu sein.

Der Schulversuch wurde lanciert, um pädagogische Zielsetzungen in die bildungspolitische Debatte einzubringen und letztlich im gesamten Kanton Bern umzusetzen. Auf gesellschaftliche Veränderungen gibt die Schule B eine pädagogische und eine bildungspolitische Antwort: es braucht (weitere) grundlegende Reformen in der Volksschule – hin zu integrierenderen Modellen.

5.3.3.5 Die Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Schule B überlässt den Eltern den Niveaumentscheid für die Sekundarstufe 1. Diese Praxis scheint kaum Schwierigkeiten zu verursachen, da sich die Eltern gegen Ende der obligatori-

schen Schulzeit zunehmend auf die Einschätzung der Lehrperson verlassen. Sie entlastet allerdings die Lehrpersonen davor, schwierige Selektionsentscheide begründen und vertreten zu müssen. In diesem Sinne wird sie als Korrektiv für diskriminierende Begründungen bei Selektionsentscheiden verstanden und wirkt einer Institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke 2002; Gomolla 2010) entgegen (vgl. Oester 2008b). Die Mitsprache der Eltern hat in der Schule bereits eine längere Tradition und wird von der Schulleitung und der interviewten Lehrperson positiv beurteilt. Der Elternrat beteiligte sich auch am Engagement für die Weiterführung des Schulversuchs im Jahr 2005.

Die Schulleitung sieht es heute vermehrt auch als Aufgabe der Schule, „mit den Eltern zusammen eine Lösung zu suchen, was nach der Schule läuft. Das schaue ich schon als zentralen Punkt an. Je länger, je mehr, weil, gerade zum Teil fremdländische Eltern unsere Strukturen nicht kennen, also die ganze Berufsproblematik ist nicht einfach das Thema der Eltern, sondern ich denke, da müssen wir bei sehr vielen unterstützend wirken. [...] Und danach eben, das ist ein wichtiger Teil, welcher früher immer als negativ betrachtet wurde, wenn das nicht klappt sofort halt mit einer Gefährdungsmeldung das Kind irgendwo ‚anhängen‘, wo es Unterstützung hat, dass weiter geschaut wird“ (Schulleiter B, Z. 384-396). Dies tut die Schule im Interesse der Gesellschaft. Es gehört für die Schulleitung mit zu deren Bildungsauftrag.

Von Seiten der Eltern wird auch Druck auf die Schule ausgeübt. So formuliert die Schulleitung: „Auf der Ebene mit den Eltern ist halt der Druck von ihnen fast freie Schulwahl, sei das nun hierher kommen oder weg, dass ich dort spüre, ja, dass halt die Schule immer mehr ein Glashaus wird und Erwartungen kommen. Dann muss ich auch Grenzen setzen. Bezüglich Schulkommission ist es so, dass ich merke, es gibt partielle Interessen wie beim Elternrat. Ich muss immer wieder sagen: ‚wir haben auch Gesamtinteressen, dass es eben freie Schulwahl oder irgend so etwas, dass es das halt leider nicht gibt, das wäre ja vielleicht schön, aber dann müsste es auf beiden Seiten laufen, dann müsste ich auf freie SchülerInnenwahl und freie Elternwahl oder so plädieren‘. Das sind so die Sachen, die belasten, wo man merkt, da sind unterschiedliche Haltungen, vielleicht auch Ängste, die ganze Sache ‚wie geht es meinem Kind?‘“ (Schulleiter B, Z: 412-422).

Bei Schullaufbahnentscheiden wie Repetieren eines Schuljahres, Einweisung in die Kleinklasse und im Fall der Schule B auch bei der Einteilung in das Niveau der Sekundarstufe 1 muss die Lehrperson das Einverständnis der Eltern einholen. Lehrperson B unterrichtet 3. und 4. Schuljahr, muss also keine Selektionsentscheide für die Sekundarstufe 1 fällen. Gelegentlich sucht sie jedoch den Kontakt zu den Eltern, wenn es aus ihrer Sicht für die Entwicklung des Kindes hilfreich wäre, dieses in die Kleinklasse einweisen oder aber ein Schuljahr repetie-

ren zu lassen. Eine wichtige Unterstützung bei der Durchsetzung dieses Anliegens ist die Erziehungsberatung. Die Fachleute der Erziehungsberatung sieht Lehrperson B als Unterstützungs- und Beratungsgremium bei der Einschätzung der Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und bei der Diskussion mit den Eltern über geeignete Fördermassnahmen für ihr Kind. Sie hat Verständnis dafür, wenn sich Eltern gegen Schullaufbahntscheide wehren. „Es ist einfach, wenn du dich in die Situation von den Eltern hineinversetzt, habe mal selber ein Kind, von dem die Lehrerin sagt, es reicht ihm nicht, es muss wiederholen. Es ist klar, dass sie sich schlecht damit abfinden können, das ist ein Hammer“ (Lehrperson B, Z. 348-440). In solchen Fällen sollte die Lehrperson nicht stur sein. „Ich musste auch schon warten und sagen, gut, also, dann hüte ich das Kind noch ein Jahr lang und schaue zu ihm [...] dann haben die Eltern mit der Zeit selber gesehen, nein, das bringt ja wirklich nichts [...] dann musst du einfach auch zusammen reden“ (Lehrperson B: Z. 443-447). Die Eltern lassen sich letztlich von Fachverständigen überzeugen, sei es die Lehrperson oder die Erziehungsberatung, so Lehrperson Bs Erfahrung.

Wie erklärt sich Lehrperson B, dass überproportional viele Ausländerkinder in Kleinklassen eingewiesen werden? „Ich denke, dass ganz viel mit dem Fördern und dem Selbstvertrauen von zu Hause zu tun hat. [...] Ja, in einer Familie, wo keine Bücher herumstehen, ist es unter Umständen für ein Kind hundertmal schwieriger, den Weg zu der Schulbildung zu finden, als für ein Kind, dessen Papi selber Lehrer ist oder die Mami. Und nachher gibt es auch noch den Weg, dass ganz viele Leute sagen, ja was? Also Leute, die vielleicht nicht anderssprachig sind oder die aus unserer Mittel- oder Oberschicht kommen und sagen, ja, das ist in Ordnung. Also mein Kind kommt nicht in die Sek oder ins bessere Niveau? Also, dann geht es in eine Privatschule. Und dadurch summieren sich natürlich die Kinder, die die finanziellen Möglichkeiten nicht haben. Ich erkläre mir das so. Für mich sind diese Kinder nicht dümmer“ (Lehrperson B, Z. 461-473).

Sie spricht damit einerseits ein mangelndes Selbstvertrauen von Kindern an, die aus weniger gebildeten Familien stammen. Ihnen fehlen der gewohnte Umgang mit Büchern, die Selbstverständlichkeiten, die Kinder aus gebildeteren Milieus haben und die dazu führen, dass sie mehr leisten müssen, um auf dieselben Leistungsstandards zu kommen, wie Kinder, die mit kulturellem Kapital (Bourdieu 2001a) bereits von zuhause ausgestattet sind. Dazu kommt, dass Eltern, die es sich leisten können, ihre Kinder auf eine Privatschule schicken oder umziehen, wenn sie mit der Staatsschule nicht zufrieden sind.

Für Lehrperson B ist die Auseinandersetzung mit den Eltern wichtig. Diese muss in Gesprächen stattfinden. Dafür gilt es auch die verschiedensten Instanzen und Institutionen möglichst

zu nutzen. Dies kann die HSK-Lehrperson des Kindes sein, auf die Eltern manchmal besser hören als auf die Lehrperson. Im Austausch mit den Eltern können Kompromisse ausgehandelt werden. Darauf angesprochen, wie sie auf ein Kind reagieren würde, das mit Kopftuch in die Schule kommt, meint Lehrperson B: „So wie gewisse Mütter bei uns auch den Kompromiss finden, sie tragen das Kopftuch für die Moschee, sie tragen das Kopftuch, wenn eine heilige Zeit ist und für das Turnen und so tragen sie eben Hosen und ziehen das Kopftuch aus. Wenn bei mir jetzt ein Kind ein Kopftuch tragen müsste, dann würde ich mit den Eltern das Gespräch suchen“ (Lehrperson B, Z: 571-577). Dabei steht das Wohl des Kindes im Vordergrund. Lehrperson B würde dem Kind grundsätzlich helfen einen Weg zu finden, der das Kind wenig unter Druck setzt. „Ich denke, dass die Kinder in einen rechten Gewissenskonflikt kommen können. Dann muss man einfach versuchen sich zu finden, auch mit den Eltern. Man muss es offen legen und im Gespräch mit den Eltern versuchen zu lösen“ (Lehrperson B, Z: 587-589).

In der Elternarbeit setzt Lehrperson B auf die direkte Auseinandersetzung mit den Eltern. Schulische Regeln sind für sie weniger im Vordergrund, sie orientiert sich generell am Kindeswohl. Es soll den Kindern in der Schule gut gehen und sie sollen optimale Bedingungen für das Lernen haben. Lehrperson B ist eine der Pionierinnen der Schule B und ist von der inneren Differenzierung überzeugt. Ihr Unterricht ist stark individualisiert und findet meist in Form von Wochenplan- und Werkstattunterricht statt. Um ihn dahingehend zu entwickeln hat sie – wie die anderen Teammitglieder der Schule B auch – viel Zeit investiert und die Schule in ihrer heutigen Form mitaufgebaut.

5.3.3.6 Heterogenität und Integration

Das Umfeld der Schule B wird als eher mittelständisch beschrieben. Die soziodemographischen Angaben zum Einzugsgebiet bestätigen diesen Eindruck. Tatsächlich ist der Sozialstatus (gemessen an der Verteilung der sozioprofessionellen Kategorien und dem Einkommen) höher als im Umfeld der Schule A. Auch ist der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer im Quartier deutlich tiefer. Die im Umfeld der Schule wohnhaften Ausländerinnen und Ausländer verfügen zudem fast ausnahmslos über einen gesicherten Aufenthalt und sind bereits langjährig in Bern West ansässig. Es ist davon auszugehen, dass viele im Quartier zu den Etablierten (Elias & Scotson 1993; Wimmer 2003) gehören. Ihr Umfeld ist denn auch für die Schule B weniger ein Thema, obwohl sowohl die interviewte Lehrperson als auch die Schulleitung Veränderungen bei den Kindern, Jugendlichen und ihren Familien feststellen. Diese werden eher auf allgemein gesellschaftliche Veränderungen zurückgeführt und stellen die Schule weniger vor neue Herausforderungen. Eher zwingen sie die Lehrpersonen, den Unterricht konse-

quenter zu differenzieren, die Schülerinnen und Schüler ihren Bedürfnissen entsprechend individuell zu begleiten. Beide Interviewten sind überzeugt, dass die seit Jahren andauernde schulinterne Auseinandersetzung über Unterrichts- und Schulmodelle auch für die aktuellen Entwicklungen Lösungen bietet. Der festgestellten Pluralisierung der Erwartungen und Ansprüche an die Schule seitens der Bildungspolitik, seitens der Eltern und seitens der Schülerinnen und Schüler wird das Selbstbewusstsein einer funktionierenden und erfolgreichen Pionierschule entgegengesetzt. Auch für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität – so die Überzeugung – sind integrierende Konzepte und innere Differenzierung im Unterricht die angemessenen Lösungen. Mit den spezifischen Herausforderungen interkultureller Pädagogik hat sich die Schule jedoch nicht explizit befasst. Spezielle Sprachförderung soll ebenso im Rahmen innerer Differenzierung stattfinden, wie Dyskalkulie, Logopädie usw. Dahinter steht die Überzeugung, dass Kinder in Regelklassen insgesamt bessere Lernfortschritte machen, als wenn sie in separaten Klassen unterrichtet werden. Die integrierenden Modelle stossen jedoch auch an Grenzen, wie die Schulleitung betont. Die maximale Klassengrösse wird bei 20 Kindern angesetzt.

Die Elternzusammenarbeit der Schule strebt eine Öffnung gegenüber den Eltern an. Diese sollen unterstützt und in wichtige Entscheidungen, die ihre Kinder betreffen, einbezogen werden. Mit Eltern muss immer wieder das Gespräch gesucht werden, damit vereinbart werden kann, welche Massnahmen für die Kinder am erfolgversprechendsten sind. Der Elternentscheid für das Niveau auf der Sekundarstufe ist dabei sicher ein weitreichender Versuch, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu stärken. Gleichzeitig führt er in der Praxis dazu, dass sich Eltern stärker an der Expertise der Lehrperson orientieren. Dies ist möglicherweise auch deshalb nötig, weil die notenfreie Beurteilung, also die Beurteilung anhand von Worten, den Eltern weniger eindeutige Hinweise auf die ‚objektiven‘ schulischen Leistungen und damit die schulischen Chancen ihrer Kinder vermittelt.

Die Schule B zeichnet sich noch durch eine weitere Besonderheit aus. Da sie ein Schulversuch ist, haben Eltern die Möglichkeit zu wählen, ob sie ihre Kinder in die Schule B einschulen möchten oder nicht. In diesem Zusammenhang spielen die Besonderheiten der Schule eine Rolle. Bei der einen Familie ging es darum, die Tochter in die Regelklasse zu integrieren, obwohl sie eigentlich eine Kleinklasse besuchen müsste. Bei der anderen Familie gab die Möglichkeit der ganztägigen Betreuung in der Schule (Tagesheim) den Ausschlag. Beide Kinder wären ansonsten in Schulen mit einem höheren Anteil ausländischer Kinder und Jugendlicher (35.5% und 59.7%) eingeschult worden. Die Schule B führt somit innerhalb des Stadtteils – in dem die Schulen aufgrund der hohen Bevölkerungsdichte sehr nahe beieinander

liegen – zu einer erhöhten Wettbewerbssituation. Die für den Stadtteil hohen Übertrittsquoten in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen und der eher geringe Anteil ausländischer Kinder und Jugendlicher wirken sich positiv auf das Image der Schule aus. Die Schule ermöglicht den Eltern in einem gewissen Ausmass freie Schulwahl. Das eigene Profil, die eigenen Spezialitäten müssen vor diesem Hintergrund entsprechend propagiert werden. In den Schulversuch und die damit verbundene Schulentwicklung wurde viel investiert – nicht nur von Seiten der Bildungsbehörden, sondern auch vom Kollegium der Schule. Dass die Errungenschaften dieser Arbeit weitergeführt werden sollen, macht in dieser Logik Sinn. Für eine vertiefere Auseinandersetzung mit Ansätzen der interkulturellen Pädagogik fehlt wohl aufgrund der demographischen Zusammensetzung des schulischen Umfelds sowie der eigenen Überzeugung, dass integrative Modelle ohne grössere Schwierigkeiten auf weitere Anspruchsgruppen generalisierbar sind, die Dringlichkeit. Mängel stellen die Interviewten beim Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen fest. Die Lösung dafür sind jedoch nicht Regeln, Werte und Normen, sondern den Schülerinnen und Schülern sollen mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess gegeben werden. In diesem Bereich ortet die Schulleitung Entwicklungsbedarf bei sich und den Lehrpersonen.

Mit ihren Modellen der inneren Differenzierung hat sich die Schule B von den Vorstellungen der homogenen Lerngruppe verabschiedet. Inwieweit sie bereit und fähig ist, mit ihren Modellen eine zunehmende Heterogenität zu bewältigen, kann aufgrund ihrer Situation im Quartier nicht abschliessend beurteilt werden. Sicher bringt sie aufgrund ihrer langjährigen Auseinandersetzung mit integrierenden Modellen dafür relativ gute Voraussetzungen mit. Im Unterschied zur Schule A setzt sie keine allgemeingültigen Werte und Normen ins Zentrum, bildet keine Schulgemeinschaft, die sich spezifischen Werten verpflichtet sieht. Vielmehr steht das für die einzelnen Schülerinnen und Schüler optimale Lernen im Vordergrund. Wie dieses gefördert werden kann und was es dafür braucht, muss individuell mit der Schülerin, dem Schüler und den Eltern ausgehandelt werden. Im Vordergrund stehen konkrete, individuell zugeschnittene Massnahmen und nicht abstrakte Regeln und Normen, denen sich die Schülerinnen, Schüler und ihre Eltern unterordnen müssen. Im Vordergrund steht nicht die Schule, sondern die Klasse als lernende Gemeinschaft. Insofern geht es in der Schule B um die Integration in eine lernende Klassengemeinschaft. Dabei geht es in der Logik der Integrationsdiskussion um „das Finden eines grundlegenden Konsenses über die Regeln und Formen des Zusammenlebens“ (Schönenberger & d'Amato 2009: 5) und zusammen Lernens. Wie dieses ausgestaltet und organisiert wird muss je nach Situation stets neu ausgehandelt und festgelegt

werden. Damit verändern sich auch die Aufgaben und das berufliche Selbstverständnis der Lehrperson.

5.4 Schlussfolgerungen

Bern West – und damit das Umfeld der jeweiligen Schulen – ist aufgrund der kleinräumigen Segregation unterschiedlich stark von den beschriebenen Veränderungen betroffen. Die Siedlungs- und Bevölkerungsstruktur sowie die baulichen Aufwertungs- und bevölkerungsspezifischen Durchmischungsmassnahmen der verantwortlichen Behörden beeinflussen die Dynamik im Stadtteil und damit die Einzugsgebiete der jeweiligen Schulen. Die Quartiere sind unterschiedlich von Status- und Imageverlust betroffen. Je nach Wohnort verändert sich die Wahrnehmung dessen, was als normal und im Quartier üblich verstanden wird. Die Schulen müssen mit neuen Lebensgewohnheiten und –situationen von Familien umgehen lernen und abwägen, welche Voraussetzungen für das Gelingen des Schulalltags unverzichtbar sind. Die beiden portraitierten Schulen geben auf die Situation im Quartier und die gesellschaftlichen Veränderungen unterschiedliche Antworten. So zeigt der Vergleich, dass sie sich in ihrem Quartierumfeld unterschiedlich positionieren und unterschiedliche Schwerpunkte für die Entwicklung ihrer Schule setzen. Die wichtigsten Unterschiede möchte ich hier nochmals kurz zusammenfassen.

Beide Schulen sind bestrebt, die in den letzten Jahren geleisteten Schulentwicklungsprozesse weiterzuführen. Im Quartierumfeld der Schule A findet derzeit ein Abwertungsprozess statt, gegen dessen Folgen sich die Schule mit einem positiven Image der Ordnung und Disziplin zu wehren sucht. Die Schule A möchte noch konsequenter auf die Quartiersituation eingehen, indem sie einerseits das Kollegium bezüglich Fördermöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler weiterbildet, andererseits die „fehlenden kulturellen Passung“ (Imdorf 2011: 234; vgl. auch Busse 2010; Kramer & Helsper 2010) problematisiert. Auch die Schule B möchte ihre Schulentwicklung fortsetzen. Sie ist eine Verfechterin integrierender Modelle im Unterricht und sieht diesbezüglich in ihrer Arbeit noch Entwicklungspotenzial.

Für beide Schulen lässt sich anhand der schulstatistischen Daten feststellen, dass der Status Ausländerin/Ausländer und die Fremdsprachigkeit den Schulerfolg beeinträchtigen. Dies verweist auf Institutionelle Diskriminierung (Gomolla 2010; Gomolla & Radtke 2002). Die Schulen erklären sich dies damit, dass Schülerinnen und Schüler in Bern West mehrheitlich aus ‚bildungsfernen‘ Elternhäusern kommen, wenn auch – wie die Ausführungen zeigen – in unterschiedlichem Ausmass. Der Sozialstatus der Familien spielt somit aus Sicht der Schulen für den Schulerfolg eine zentrale Rolle und wird zur Erklärung der vergleichsweise tiefen

Übertrittsquote in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen beigezogen. Schwierigkeiten im Unterricht ergeben sich also nicht nur durch die fehlende kulturelle Passung, wie sie in der Schule A betont wird. Sie ergeben sich auch durch Mängel im Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten resp. dem fehlenden Zugang zu Bildung, der durch das Elternhaus vorgespurt wird. Beide Schulen bemühen sich, diese Defizite durch Stütz- und Förderunterricht zu kompensieren. Sie unterscheiden sich lediglich darin, dass in der Schule A diese Stütz- und Förderangebote oft im Rahmen von Klein- und Sonderklassen geleistet werden. In der Schule B geschehen sie während des Regelunterrichts, indem innere Differenzierung und ambulante heilpädagogische Unterstützung praktiziert wird. Ein Übertritt in die Kleinklasse wird in der Schule B möglichst vermieden, da die heterogenen Lerngruppen der Regelklasse als lernförderlich für alle Schülerinnen und Schüler betrachtet werden. So versuchen die Schulen Benachteiligungen auszugleichen, reflektieren dabei jedoch ihre Normalitätsvorstellungen des ‚guten Schülers oder der guten Schülerin‘ nur ansatzweise.

In beiden Schulen müssen die Kinder und Jugendlichen Anpassungsleistungen erbringen. In der Schule A werden diese wesentlich als kulturelle Anpassungen verstanden. In der Schule B geht es dabei eher um den Arbeitsstil im Unterricht oder die Art des Lernens. Die Anpassungsleistungen sind konkreter auf das Lernen und Situationen im Unterricht ausgerichtet. In der Schule A sind sie als abstrakte Forderungen im Leitbild und in der Schulhausordnung formuliert. Sie werden zudem als typisch für die Schule ‚bei uns‘ begriffen und somit an gesellschaftliche Werte und Normen einer als homogen vorgestellten ‚schweizerischen‘ öffentlichen Kultur angebunden. Die sogenannte Herkunftskultur der zugewanderten Familien wird als Privatsache verstanden. Mit solchen Herausforderungen ist die Schule B bislang nicht konfrontiert. Die interviewte Lehrperson reagiert auf unterschiedliche Voraussetzungen der Kinder mit einer stärkeren Gewichtung von Lern- und Arbeitstechniken zulasten des Schulstoffes. Bislang haben Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit höhere Chancen auf einen Übertritt in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen, als in der Schule A.

Zwar öffnet sich die Schule A gegenüber den Kindern und ihren Familien. Sie möchte mehr über deren ‚Kulturen‘ erfahren, möchte deren ‚Kulturen‘ als Ressource für den Unterricht nutzen. Diese Öffnung bleibt jedoch ambivalent, da sie Kinder und ihre Eltern als Repräsentantinnen und Repräsentanten dieser ‚Kulturen‘ begreift und damit an den Lebensrealitäten der Familien in Bern West vorbeizieht. Dieses Verständnis von ‚Kulturen‘ ist homogen gedacht, wie auch die Vorstellungen einer schweizerischen ‚Kultur‘. Es konstruiert in erster Linie kulturelle Differenzen und betont resp. problematisiert damit immer wieder die fehlende kulturelle Passung der Schülerinnen, Schüler und ihrer Familien. Die Zugehörigkeit zur

Schulgemeinschaft und zur Gesellschaft bleibt damit prekär. Entsprechend gelingt die Zusammenarbeit mit den Eltern noch nicht im gewünschten Mass. Ansprüche, die von Seiten der Schule an die Eltern formuliert werden, wirken – so die Vermutung der Lehrperson A – eher verunsichernd.

Die Schule B hat sich ihrem Anspruch nach von der Vorstellung der homogenen Schul- resp. Klassengemeinschaft verabschiedet. Die Gemeinschaft konstituiert sich durch das gemeinsame Lernen, das den individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedürfnissen der Kinder angemessen organisiert werden soll. Auch in der Schule B werden die Kinder und Jugendlichen auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet. Dabei steht jedoch nicht die Anpassung an eine als homogen vorgestellte ‚Kultur‘ im Vordergrund, sondern der Erwerb von Grundlagen, damit die Kinder und Jugendlichen möglichst selbständig lebenslang lernen können. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird dabei als wichtig erachtet, auch um ihnen die Besonderheiten der Schule (notenfreie Beurteilung, Modell Twann) nachvollziehbar zu machen. Das Interesse an ihren konkreten Lebenssituationen ist in der Schule B adaptiver, d.h. auf die Lernvoraussetzungen des Kindes und das optimale Lernen bezogen gedacht. In diesem Sinne ist es sowohl methodisch – als Erwerb von Techniken und Strategien – als auch emanzipativ – als Möglichkeit der zunehmenden Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit – vorgestellt. Beide Schulen bereiten ihre Schülerinnen und Schüler auf das Leben in der Gesellschaft vor. In der Schule A bedeutet dies, dass die Kinder und Jugendlichen (und ihre Familien) sich den Werten, Normen und dem Wissen im Sinne eines Kanons der hiesigen Gesellschaft anpassen müssen. Die Gesellschaft wird als homogen verstanden. Schule B geht von einer Heterogenität aus, mit der umzugehen ist. Die Kinder und Jugendlichen sollen entsprechend ihren Fähigkeiten optimal gefördert werden. Arbeits- und Lerntechniken sind wichtig, damit sie zu guten ‚Selbstmanagerinnen und –managern‘ werden. In diesem Sinne versucht die Schule A die Schülerinnen, Schüler und ihre Familien in eine als homogen vorgestellte schweizerische Gesellschaft einzugliedern. Diese Eingliederung ist letztlich nur durch Anpassungsleistungen zu haben. Die Zugehörigkeit bleibt aufgrund der Herkunft fragil.

Schule B will die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an der Gesellschaft befähigen. Sie unternimmt den Versuch, den Schülerinnen, Schülern und ihren Eltern die Verantwortung für das Lernen und den Schulerfolg der Kinder zu übergeben. Dies gelingt da besser, wo entsprechendes Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten bereits vorausgesetzt werden kann. Damit hängt die Zugehörigkeit von der eigenen Leistungsfähigkeit aber auch von der sozialen Herkunft ab. Soziale Herkunft ist dabei als vertikale Schichtung und nicht im Sinne von vertikal und hori-

zontal ausdifferenzierten Milieus gedacht. Die eigene Position, d.h. die Position von Lehrpersonen und Schulleitenden wird als ‚schweizerisch‘ resp. ‚mittelständisch‘ wahrgenommen. Die beiden Schulen treten vor diesem Hintergrund mit unterschiedlichen Erwartungen an die Eltern heran. Schule A möchte den Eltern die ‚schweizerische Kultur‘ erklären, damit sie sich möglichst gut anpassen und die vielfältigen und ausgebauten Unterstützungsangebote wahrnehmen können. Sie tritt ihnen als staatliche Autorität entgegen. Schule B versucht die Eltern für die optimale Unterstützung der Kinder zu gewinnen und übergibt ihnen – wie auch den Schülerinnen und Schülern – Mitverantwortung. Lehrpersonen und Schulleitung treten den Eltern als Expertinnen und Experten mit Coachingfunktion entgegen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Quartierumfeld von Schule B in den Zeiten der grossen demographischen Umwälzungen im Stadtteil vergleichsweise stabil geblieben ist. Der Anteil der ausländischen resp. fremdsprachigen und der sozial tief gestellten Familien ist geringer. Anpassungsanforderungen an die ‚schweizerische Kultur‘ stehen damit weniger im Vordergrund, weder im Unterricht noch in der Auseinandersetzung der Schule mit dem Quartierumfeld. Wie die Arbeit der Schulen und der Lehrpersonen, aber auch die Situation im Quartier von den Eltern wahrgenommen werden, wird in den nächsten Kapiteln ausgeführt.

6 Wofür ist die Schule da? Erfahrungen und Erwartungen von Eltern

6.1 Einleitung

6.1.1 Die Interviewten Eltern

Von den 17 interviewten Müttern und Vätern sind vier in der Schweiz geboren. Alle anderen sind aus dem Ausland zugewandert. Eine in der Schweiz geborene Person lebte zeitweise im Ausland und remigrierte im Jahr 1999. Somit verfügen fast alle interviewten Personen über eine Migrationsgeschichte. Sieben der 17 Interviewees besitzen die schweizerische Staatsbürgerschaft, fünf davon sind eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer. Zwei Interviewees verfügen über eine Aufenthaltsbewilligung B. Acht Interviewpartnerinnen und -partner haben einen Aufenthaltsstatus C.

Die interviewten Personen sind aus folgenden Herkunftsregionen/-ländern in die Schweiz zugewandert: Sri Lanka (3), Ostafrika (1), dem ehemaligen Jugoslawien (4), (Süd)Ostasien (3), Vorderasien (1), Südeuropa (1) und Lateinamerika (1).⁶⁸

Aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeiten in der Schweiz lassen sich die interviewten Eltern sozio-professionellen Kategorien zuordnen (s. Kapitel 5): ungelernete Angestellte und Arbeiter (6), qualifizierte nicht-manuelle Berufe (6), intermediäre Berufe (4), akademische Berufe (1). Die Spannweite der angegebenen Haushalteinkommen liegt zwischen Fr. 4000.- bis Fr. 8000.-.

Die interviewten Personen sind zwischen 33 und 59 Jahre alt. Zwei Personen sind geschieden, eine verwitwet. Die Familien haben zwischen einem und vier Kindern (s. Anhang 4).

6.1.2 Zu den Fallgeschichten

In der vorliegenden Arbeit interessiert die Sichtweise der Eltern auf die Schulerfahrungen ihrer Kinder. Dazu äussern sie sich vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bildungslaufbahn sowie ihrer Sichtweise auf den Stadtteil Bern West und die lokalen Schulen. Die Aussagen der Eltern werden durch spezifische Bedingungen gerahmt. Um diese zu analysieren, eignet sich das Verfahren der Grounded Theory, wie in Kapitel 3 ausgeführt. Das Verfahren der Grounded Theory zielt darauf ab, möglichst viele Informationen über den Kontext der interviewten Personen zu sammeln. In diesem Sinne weist dieses methodische Vorgehen Bezüge zur Eth-

⁶⁸ Für die Anonymisierung der Interviewdaten sind die verschiedenen Länder teilweise zu Regionen zusammengefasst.

nographie auf. Damit lässt sich auch begründen, weshalb in Kapitel 4 und 5 sowohl der rechtliche und institutionelle Kontext der Erfahrungen der interviewten Eltern als auch der lokale Kontext des Quartiers und seiner Schulen aufgearbeitet wurde. Weiter wird in der Diskussion über die Grounded Theory dafür plädiert, die Daten mittels unterschiedlicher theoretischer Konzepte (s. Kapitel 2) zu analysieren und zu diskutieren.

Die analysierten Interviews wurden in einem weiteren Auswertungsschritt miteinander verglichen und um die unterschiedlichen Erfahrungen und Erwartungen der Eltern (Kernkategorie) gruppiert. Auf diese Weise entstanden vier Cluster von Fallgeschichten. Diese verweisen auf die Bevölkerungsdynamik im Stadtteil, die eng mit der in Kapitel 5 beschriebenen sozialräumlichen Segregation und der Migrationsgeschichte der Interviewten zusammenhängt. So bezeichnen die Titelüberschriften jeweils den Quartier- und den Schulbezug der jeweiligen Fallgruppierungen. Innerhalb der Cluster wird nach Schulstandort differenziert. Dabei werden milieuspezifische Bezüge und somit Variationen des Umgangs mit den schulischen Anforderungen resp. unterschiedliche Erwartungen an die Schule sichtbar.

Die vier Kapitel folgen stets demselben Aufbau. Einleitend wird das Cluster kurz beschrieben und im Fazit am Schluss wird auf die Gemeinsamkeit der Sichtweise auf die Schule eingegangen. Die Kapitel enthalten jeweils zwei Fallgeschichten, eine für Schule A, eine für Schule B. Dabei wird kurz auf biographische Angaben zur interviewten Person eingegangen. Danach folgen die Ausführungen zur eigenen Schulzeit. Die Erfahrungen mit der Schule der Kinder und die Erwartungen und Erfahrungen mit der Schule runden die Fallgeschichten ab. Nicht alle Interviews waren gleichermassen ergiebig. Für die ausführlichen Fallgeschichten wurden Beispiele ausgewählt, die in Bezug auf die Kernkategorie möglichst ähnlich, gleichzeitig jedoch möglichst unterschiedlich waren um ein Spektrum an Varianten abzudecken. In den Fallgeschichten werden die Interviewauszüge illustrierend verwendet. Die Aussagen sind sprachlich geschliffen worden. Zwar verlieren sie dadurch das Charakteristische der Redeweise der Befragten. Ich habe mich jedoch aus Respekt vor den Interviewten dazu entschieden. Der Nachteil dieser Art der Falldarstellung ist, dass der Einfluss der Interviewerin auf den Interviewverlauf und die Gesprächsinhalte nicht mehr explizit gemacht wird. Auch die Distanzierungsarbeit während der Analyse wird in dieser Form von Fallgeschichten wenig ersichtlich. Sie sollte durch die Kapitel am Schluss (Fazit) sowie Zusammenfassung und die Rückbezüge der Theorie zu den empirischen Ergebnissen in den Schlussfolgerung (Kapitel 7) deutlich werden. Namen und weitere Angaben zu den Personen in der vorliegenden Arbeit sind anonymisiert. Die Namen der interviewten Personen und ihrer Familienmitglieder sind

zufällig gewählt und enthalten keine beabsichtigten Anspielungen auf real existierende oder verstorbene Personen.

6.2 Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter der 1. und 2. Generation: abhängig von der Expertise und dem Wohlwollen von Lehrpersonen

6.2.1 Einleitung

Die Interviewten dieser Gruppe sind entweder Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter der 1. Generation, die zwischen 1985 und 1988 in die Schweiz eingereist sind und im Zeitraum von 1986 bis 1992 nach Bern West gezogen sind. Oder sie sind Kinder von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern und sind als solche in der Schweiz geboren und haben sich im Zeitraum von 1984 bis 1990 in Bern West niedergelassen.

Sofern sie zur ersten Generation gehören, leben die von mir interviewten Personen im Umfeld der Schule A. Im Stadtteil wohnen sie in den statustiefen stigmatisierten Grosssiedlungen resp. Strassenzügen. Beide Familien dieser Gruppe sind aus dem ehemaligen Jugoslawien in die Schweiz eingewandert und haben den Familiennachzug vollzogen, sobald der Ehemann eine Aufenthaltsgenehmigung B erhielt. Die Interviewten arbeiten im unqualifizierten Dienstleistungsbereich oder verrichten im Baugewerbe schwere körperliche Arbeit. Zum Zeitpunkt des Interviews beziehen sie entweder eine IV-Rente oder Sozialhilfe. In der Schweiz waren und sind sie mit negativen Zuschreibungen gegenüber Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien konfrontiert. Dies zeigt sich in den Interviews am Bemühen der Interviewerin zu vermitteln, dass sie Jahrzehnte hart gearbeitet und viel geleistet haben und sich immer wieder um Arbeit bemühen, dass jedoch die Situation auf dem Arbeitsmarkt und die eigene Krankheit ihre Möglichkeiten limitieren. Beide Familien leben in schwierigen finanziellen Verhältnissen. Sie sind nach Geiling et al. (2011: 62f.) dem unteren Rand der Gesellschaft, am ehesten mit dem Milieu der *Prekären Arbeitnehmer* vergleichbar.

Die Angehörigen der zweiten Generation wohnen in eher mittelständisch geprägten Kleinquartieren in Bern West. Ihre Kinder besuchen die Schule B. Die beiden Interviewpartnerinnen sind in einem benachbarten Stadtteil aufgewachsen. Sie leben gerne in Bern West, sind in der Nachbarschaft und im Quartier durch Verwandtschafts- und Freundschaftsbeziehungen gut integriert. Der Wohnort ist Ausdruck ihres gesellschaftlichen Aufstiegs gegenüber ihren Eltern. Diese haben als unqualifizierte Arbeitskräfte in der Industrie oder im Dienstleistungsbereich gearbeitet und sind aus Italien oder Österreich während der Zuwanderungswelle der 1950-1970er Jahre (Hoffmann-Nowotny 2001:14) in die Schweiz eingewandert. Die Interviewpartnerinnen konnten eine Berufsschule resp. eine Lehre absolvieren. Beide sind anfangs

1960 geboren und hatten die Möglichkeit, auch ohne weiterführende Schulabschlüsse beruflich aufzusteigen. Sie profitierten insofern von einer wirtschaftlichen Prosperitätsphase und einem damit verbundenen „Fahrstuhleffekt“ (Beck 1986). Beide Interviewpartnerinnen sind unsicher, ob die Schulleistungen ihrer Kinder heute noch genügen, um beruflich und gesellschaftlich auf dem erreichten Niveau zu bleiben. Insofern gehen die Interviewten davon aus, dass ein Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen für den erfolgreichen Übergang in die Berufswelt seit ihrer Schulzeit an Bedeutung gewonnen hat. Am ehesten ist diese Gruppe mit dem Milieu der *Erfolgsorientierten Aufsteiger* (Geiling et al. 2011: 54) zu vergleichen.

Als Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter resp. als Kinder von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern gehören die Angehörigen dieser Gruppen zu den Alteingesessenen im Stadtteil. Die erste Generation symbolisiert die Armut der Gastarbeitergeneration, die zweite Generation ihren sozialen Aufstieg und ihre Etablierung (Stienen 2006b; Juhasz & Mey 2003).

6.2.2 Frau Petrusic: Schulerfolg als Basis für die Lehrstellensuche

6.2.2.1 Biographische Angaben

Frau Petrusic ist zum Zeitpunkt des Interviews 49 Jahre alt. Sie wurde im ehemaligen Jugoslawien geboren und lebt seit 1985 in der Schweiz. Ihr Ehemann, ebenfalls im ehemaligen Jugoslawien geboren und aufgewachsen, ist 52-jährig und wurde 1980 als Saisonnier angeworben. Nach fünf Jahren erhielt er eine Aufenthaltsbewilligung B und konnte seine Frau in die Schweiz einreisen lassen. Heute verfügen die Petrusics über ein Aufenthaltsbewilligung C. Im Haushalt lebt noch der 12-jährige Sohn Goran, der die 5. Klasse besucht, nachdem er das dritte Schuljahr wiederholt hat. Die älteren Kinder des Ehepaares, die allesamt ebenfalls im ehemaligen Jugoslawien geboren und im Alter von 9 bis 15 Jahren zwischen 1988 und 1990 von den Eltern in die Schweiz geholt wurden, haben bereits eigene Familien gegründet. Der jüngste Sohn Goran wird 1995 geboren.

Frau Petrusic besucht während acht Jahren die Primarschule. Sie arbeitet als unqualifizierte Arbeitnehmerin im Reinigungsgewerbe. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie stundenweise erwerbstätig und bezieht Arbeitslosenunterstützung. Der Ehemann hat eine Berufsschule besucht und ist Handwerker. Als Gastarbeiter arbeitete er jahrelang im Baugewerbe. Derzeit ist er krankgeschrieben und hat eine Invalidenrente beantragt. Die Eltern von Frau Petrusic waren Kleinbauern und Handwerker. Sie leben bis heute im ehemaligen Jugoslawien, wie auch ihre Geschwister.

Frau Petrusic und ihr Mann leben mit dem jüngsten Sohn in einer Dreizimmerwohnung in einer der typischen Grosssiedlungen in Bern West im Umfeld der Schule A. Das Ehepaar leb-

te zuerst in Bern Nord in einem Studio, das den Vorgaben für den Familiennachzug nicht entsprach. So vermittelte der damalige Arbeitgeber Herrn Petrusic eine firmeneigene Wohnung in Bern West. Im Stadtteil lebt Frau Petrusic nun seit insgesamt 21 Jahren. Vor sechs Jahren ist sie mit ihrem Mann und Goran in die aktuelle Wohnung umgezogen.

6.2.2.2 Wenig Schulbildung – prekäre Lebensverhältnisse

Frau Petrusic besuchte im ehemaligen Jugoslawien während acht Jahren die Primarschule. Trotz guter Schulleistungen ging sie anschliessend arbeiten, wie sie erzählt. Nicht alle Kinder konnten eine weiterführende Schule besuchen. Dafür reichte das Geld nicht. „Meine Eltern hatten viele Kinder und so hatten sie nicht genug Geld, um für alle die Schule zu finanzieren. Meine älteren Schwestern und ich konnten nicht weiter zur Schule gehen. Nur meine jüngeren Schwestern und meine Brüder konnten eine Berufsfachschule besuchen und eine Lehre machen“. Frau Petrusic denkt, dass sie mit mehr Schulbildung und mit Weiterbildungen auf dem Arbeitsmarkt bessere Chancen hätte. In ihren Ausführungen scheint sie etwas zu bedauern, nicht mehr Qualifizierungsmöglichkeiten gehabt zu haben. Seit ihrem Schulabschluss arbeitet sie im unqualifizierten Dienstleistungsbereich, auch in der Schweiz. Sie erzählt: „Es ist auch schade, dass ich nicht für etwas einen Kurs gemacht habe. Aber das Problem ist, ich bin zum Arbeiten hierher gekommen. Meine Kinder blieben eine Zeit lang bei meiner Mutter in Jugoslawien. Und nachher, als ich auch die B-Bewilligung erhalten habe, haben wir die Kinder in die Schweiz geholt. Ich hatte dann drei Kinder zu Hause, ich arbeitete 100%. Ich hatte keine Zeit für Kurse, das ist so schade. Ich denke, es ist schade, dass ich keinen Deutschkurs gemacht habe. Oder keinen anderen Kurs. Viele Landsleute haben keine Lehre gemacht aber machen hier einen Kurs und haben bessere Arbeit. Ich habe viele Bekannte, wie ich, haben sie im ehemaligen Jugoslawien nur die achte Klasse abgeschlossen. Aber jetzt arbeiten sie im Altersheim, nachdem sie nur ein halbes Jahr einen Kurs gemacht haben. Nach sechs Monaten arbeiten sie als Pflegerin“.

Frau Petrusic verpasst es, sich weiterzubilden, wie dies einige ihrer Landsleute getan haben und damit auch beruflich in eine sicherere und qualifiziertere Position vorrücken konnten. Sie verbessert auch ihre Sprachkenntnisse nicht weiter. Zu absorbiert ist sie mit Erwerbstätigkeit und Kindern. Seit der Geburt von Goran hat sie ihr Arbeitspensum reduziert. Der Wiedereinstieg gestaltet sich jedoch aufgrund ihrer fehlenden beruflichen und sprachlichen Qualifizierung schwierig. Sie arbeitet stundenweise im Dienstleistungsbereich und bezieht Leistungen der Arbeitslosenversicherung. Ihrem Wunsch, einen Deutschkurs zu besuchen, um die Ver-

mittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, wurde von der Versicherung nicht entsprochen mit dem Argument, ihre Deutschkenntnisse reichten für die Stellensuche aus.

Frau Petrusic lebt in finanziell prekären Verhältnissen und unter der Belastung einen kranken Ehemann und einen 12-jährigen Sohn betreuen zu müssen. Sie erzählt: „Mein Mann ist krank und Goran ist noch jung. Meinem Mann geht es nicht gut. Er hat Schmerzen. Darum ist es mir lieber, wenn ich momentan nur ein paar Stunden pro Tag arbeite und mehr Zeit mit Goran zuhause verbringe. Vorher habe ich immer 100% gearbeitet. Wenn Goran grösser ist, werde ich wieder mehr arbeiten“. Frau Petrusic lässt ihren Sohn lieber nicht allzu lange mit dem kranken Vater allein zuhause. Ihre Aussagen verweisen darauf, dass dies für Goran überfordernd sein könnte. Sie möchte ihm nicht die Verantwortung für den kranken Vater überlassen.

Die Situation hat zur Folge, dass die Familie an der Armutsgrenze lebt. Dadurch rückt auch der Wunsch nach Einbürgerung in unerreichbare Ferne. Herr und Frau Petrusic sowie Goran haben eine C-Bewilligung. Aufgrund der Abhängigkeit von Sozialversicherungen können sie sich jedoch nicht einbürgern. Aus Sicht von Frau Petrusic ist dies vor allem für Goran ein Nachteil. Sie geht davon aus, dass er mit einem Schweizerpass bessere Chancen auf eine Lehrstelle hätte. „Die drei grossen Kinder sind eingebürgert. Wir haben Probleme. Mein Mann arbeitet nicht. Ich bin ein Sozialfall. Wir konnten nicht alle Steuern bezahlen. Und das schon lange, seit sechs oder sieben Jahren. Die Fremdenpolizei hat mir gesagt, wenn ich die Steuern bezahle, schicken sie mir die Einbürgerungsunterlagen. Aber ich habe das Geld nicht, um die Steuern zu bezahlen. Wir hoffen, dass mein Mann bald eine Rente bekommt. Dann hätten wir vielleicht eine Chance für die Einbürgerung. Mir spielt es keine Rolle, ob ich C-Aufenthalt habe oder Schweizerbürgerin bin. Der Unterschied ist nicht gross. Aber für Goran ist es besser, wenn er Schweizerbürger ist, sobald eine Lehrstelle sucht“, ist Frau Petrusic überzeugt.

Frau Petrusic gehört zur Generation der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter aus dem ehemaligen Jugoslawien, die in der Schweiz unqualifizierte, körperlich anstrengende Arbeit verrichten oder verrichtet haben. Zwar sind ihre Kinder in der Schweiz heimisch geworden und haben eigene Familien gegründet. Frau Petrusic lebt jedoch an der Armutsgrenze und unter psychischen Belastungen, wie ihre Äusserungen zeigen. Insbesondere die finanzielle Situation hat zur Folge, dass sie auch den aufenthaltsrechtlichen Status nicht verbessern kann. Für Weiterbildung oder -qualifizierung fehlten und fehlen Zeit, Geld und Energie.

6.2.2.3 Disziplin als Grundlage für das Lernen in der Schule

Die eigene Schulzeit liegt für Frau Petrusic schon lange zurück. Sie äussert sich dazu kaum. Die Schulsysteme der Schweiz und des ehemaligen Jugoslawien vergleicht sie anhand der Schulerfahrungen ihrer Kinder, die beide Systeme kennen. So erzählt sie: „Als meine grosse Tochter hierher kam, wurde sie in die siebte Klasse eingeteilt. Im Mathematikunterricht hatte sie Stoff, den sie in Jugoslawien in der fünften Klasse durchgenommen hatten. Das war früh, da musste sie viel mehr lernen“. Die Schule scheint aus ihrer Sicht somit nicht so ein hohes Niveau zu haben. Hingegen findet sie das System der Berufslehre in der Schweiz gut, denn: „hier ist die Lehre viel praktischer, man hat viel mehr Praxis. Im ehemaligen Jugoslawien hatte man nicht viel Praxis. Man besuchte nur die Schule. Als meine Tochter hier eine Lehre machte, ging sie nur einen Tag in die Schule. An den übrigen Tagen hat sie gearbeitet. Das ist hier super. Aber in der Schule lernt man hier weniger als im ehemaligen Jugoslawien“. Die Erfahrungen mit Schule und Berufsbildung fallen zwiespältig aus. Während das Berufsbildungssystem aus Sicht von Frau Petrusic positiv bewertet wird, ist sie mit der Schule selber nicht so zufrieden. Sie findet es „normal, dass wenn man jeden Tag arbeitet, dass man dann auch mit dem Kopf etwas lernen muss. Umgekehrt, wenn man nur lernt, lernt, lernt, dann fehlt der praktische Anteil. Das ist dann ein Problem“.

Frau Petrusic ist verunsichert, welchen Stellenwert der Schulunterricht in der Schweiz hat. Diese Unsicherheit wird dadurch genährt, dass aus ihrer Sicht in der Schule zu wenig Disziplin eingefordert wird. Sie erklärt, was sie unter Disziplin versteht: „Disziplin ist, wenn ein Kind 15 Minuten zu spät kommt, werden sofort die Eltern benachrichtigt. Wenn ein Kind zum Arzt muss, muss das dem Lehrer schriftlich mitgeteilt werden“. Mit dem Lehrer von Goran ist sie zufrieden. Er fordert Disziplin ein. Jedoch hat sie auch andere Erfahrungen gemacht: „Ich habe noch drei erwachsene Kinder. Mein älterer Sohn ging auch in Schule A, vor 15 Jahren. Er hat 230 Stunden verloren und die Lehrerin hat uns weder angerufen, noch einen Brief geschrieben. Das war in der 8. Klasse. Er hat die Schule geschwänzt und dann hat er keine Lehrstelle gefunden. Er ist jetzt 30 Jahre alt und hat keine Ausbildung, das ist schlimm. Wenn ein Kind 15 Minuten zu spät kommt, müssen das die Eltern wissen. Sie müssen wissen, wo sich ihr Kind aufhält und was es macht“. Wer in der Schule fehlt, lernt nichts, so die Überzeugung von Frau Petrusic. Dass ihr älterer Sohn keine Lehrstelle fand – die Töchter haben beide eine Lehre im Verkauf gemacht – ist für Frau Petrusic schwierig zu akzeptieren. Sie weiss, dass seine Position auf dem Arbeitsmarkt dadurch prekär ist. Sie erzählt: „Er hat sich geweigert, die 9. Klasse zu besuchen. Er sagte, diese Lehrperson ist nicht gut und hat die Schule verweigert. Was sollten wir machen? Im Moment geht es ihm gut. Er hat sich selbständig gemacht.

Es ist schon schlimm, dass er keine Lehre gemacht hat, aber im Moment ist alles gut“. Auf die Frage, ob sie denn mit der Schule Kontakt aufgenommen habe, als ihr Sohn die Schule verweigerte, antwortet Frau Petrusic: „Es war nicht nur mein Sohn, das waren auch noch, ich weiss nicht wie viele, aber viele andere Kinder, die Probleme mit dieser Lehrerin hatten. Sie war nicht sympathisch oder ich weiss nicht. Ich bin schon in die Schule gegangen. Aber es war schon zu spät alles. Die Lehrerin hat zu mir gesagt: ‚Es ist eine Katastrophe, dein Sohn kommt nicht zur Schule und macht Probleme‘ [...] Im ehemaligen Jugoslawien hat er in der Schule sehr gut gelernt. Er hatte gute Noten. Als er hierher gekommen ist, hatte er schlechte Noten. Vielleicht weil er hier keine Kollegen hatte, vielleicht weil die Lehrerin nicht sympathisch war. Ich weiss nicht, woran es lag“. Die Lehrperson kooperierte nicht mit den Eltern. Betroffen war nicht nur der Sohn von Frau Petrusic. Dies bestätigt sie darin, dass das Problem nicht ausschliesslich bei ihrem Sohn zu suchen war. Dennoch musste er als Schulabgänger die Folgen tragen.

Die Erfahrungen mit ihrem älteren Sohn führen dazu, dass Frau Petrusic sich auch Sorgen um die Schullaufbahn von Goran macht. Sie hat jedoch zum Lehrer ihres jüngsten Sohnes Vertrauen gefasst. Denn dieser Lehrer fordert von den Schülerinnen und Schülern Disziplin. Sie erzählt: „Bis zur fünften Klasse, erste, zweite, dritte, vierte, das war eine Katastrophe, keine Disziplin. Die Kinder wurden gefragt, was sie machen wollen. So geht das nicht. Jetzt bei Gorans Lehrer ist Disziplin, wie im Militär und so lernen die Kinder gut. Ich bin sehr froh und Goran auch. Ein, zwei Monate, hat er in der fünften Klasse die Schule verweigert. Er hat gesagt, es ist viel zu streng. Ich habe ihm gesagt, so ist es richtig und inzwischen sieht er das auch so. Er sagt, sein Lehrer ist ein guter Lehrer“. Und sie lobt den Lehrer weiter: „Jetzt lernt er in der Schule gut und hat nicht so viele Hausaufgaben. Der Lehrer hat mir gesagt, ‚ich gebe nicht so viele Hausaufgaben. Wenn die Eltern nicht richtig Deutsch sprechen, ist es besser, wenn die Kinder in der Schule gut lernen““.

Die drei älteren Kinder besuchten durchwegs das Realschulniveau der Sekundarstufe I. Dies wird auch bei Goran so sein, wie sein Lehrer Frau Petrusic bereits im fünften Schuljahr eröffnet. Offenbar gilt er als leistungsschwacher Schüler.⁶⁹ Nach der sechsten Klasse wird er in die Realschule übertreten. Frau Petrusic finde sich mit dieser Prognose ab, obwohl auch sie lieber hätte, wenn er die Sekundarschule besuchen würde: „Das ist normal, alle Eltern wollen, dass ihre Kinder eine gute Lehre machen und in die Sekundarschule gehen. Aber ich denke, Goran

⁶⁹ Aus Sicht der Lehrperson ist Goran das leistungsschwächste Kind der Klasse und eigentlich zu jung, sozial aber wichtig, da er sehr sozialkompetent ist. Goran kann [im 3. Schuljahr] kaum lesen und schreiben (Beobachtungsprotokoll 6.8.2004).

hat wenige Chancen für die Sekundarschule. Der Lehrer hat mir gesagt: ‚Es ist besser, Goran besucht die Realschule und hat gute Noten. Wenn er in die Sekundarschule geht, hat er schlechte Noten‘. Und Goran hat nicht viel Zeit, weil er drei Mal in der Woche Training und jedes Wochenende Fussballmatch oder Turnier hat. Der Lehrer hat gesagt: ‚Goran spielt besser Fussball und besucht die Realschule. Ich hätte gerne gehabt, wenn er in die Sekundarschule gehen könnte. Das ist normal, alle Eltern wollen, dass ihre Kinder gut lernen und gut in der Schule sind. Aber wenn er schlechte Noten hat, kann er nicht in die Sekundarschule. Dann geht er besser in die Realschule und hat gute Noten. Mir ist das lieber‘. Die Sorgen um die Zukunft werden von der Lehrperson ernst genommen. Frau Petrusic vertraut auf deren Einschätzung, dass mit guten Noten in der Realschule die Chancen auf eine Lehrstelle besser ausfallen als mit schlechten Sekundarschulnoten. Sie wünscht sich zwar, dass ihr Sohn für die Lehrstellensuche eine gute Grundlage hat, d.h. aus ihrer Sicht einen Sekundarschulabschluss, lässt sich jedoch von den Argumenten des Lehrers überzeugen. Dieser bestätigt sie darin, dass die Prioritäten von Goran im Fussballspiel liegen und er zuhause wenig Zeit zum Lernen hat.

6.2.2.4 Abhängig von der Beratung und der Einschätzung der Lehrperson

Frau Petrusic war eine gute Schülerin, die jedoch keine weiterführende Schule besuchen und keine Ausbildung machen konnte, da ihre Familie arm war, wie sie erzählt. Nur die jüngeren Geschwister hatten diese Möglichkeit. Ihr fehlt damit nicht nur eine Berufsausbildung, die eine Basis für die berufliche Weiterentwicklung und Weiterbildung wäre. Ihre Erwerbstätigkeit im stark prekarierten Reinigungsgewerbe, die vier Kinder und die Hausarbeit verunmöglichten ihre zudem, Sprachkurse zu besuchen und damit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zumindest etwas zu verbessern. Sie ist sich bewusst, dass Schulbildung für die Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wichtig ist. Stolz erzählt sie von ihren Töchtern, die Berufslehren gemacht haben. Sorge bereitet ihr der erwachsene Sohn, der damals im achten und neunten Schuljahr die Schule schwänzte und in der Folge auch keine Lehrstelle fand. Obwohl das Geschäft dieses Sohnes zum Zeitpunkt des Interviews gut läuft, wünscht sich Frau Petrusic, dass der jüngste Sohn Goran eine Berufslehre machen kann. Sein Traumberuf Fussballprofi ist für sie eine zu unsichere Option.

Um ihre Kinder schulisch voranzubringen, ist Frau Petrusic auf die Unterstützung der Schule und die Beratung der Lehrpersonen angewiesen. Selber hat sie wenig Erfahrung mit schulischen Lernprozessen. Sie vergleicht das Schulsystem ihrer älteren Kinder im ehemaligen Jugoslawien mit demjenigen in Bern West. Vor allem im Fach Mathematik sind/waren die Kinder im ehemaligen Jugoslawien inhaltlich deutlich weiter fortgeschritten. Diese Beobachtung wird auch von anderen Interviewten aus dem ehemaligen Jugoslawien berichtet. Frau Petrusic

macht zudem die Erfahrung, dass Lehrpersonen von den Schülerinnen und Schülern wenig Disziplin einfordern. Für sie entsteht dadurch der Eindruck, dass in der lokalen Schule zu wenig Wert auf das Lernen gelegt wird. Aus ihrer Sicht hat dies zur Folge, dass die Lehrpersonen und die schulischen Anforderungen von den Kindern nicht ernst genommen werden. Für die Eltern geht damit ein Vertrauensverlust einher. Frau Petrusic begrüsst daher die Praxis des aktuellen Lehrers ihres Sohnes Goran, der klare Anforderungen formuliert. Sie vertraut auf dessen Expertise, auch wenn sie sich für ihren Jüngsten einen Übertritt in die Sekundarschule mit erweiterten Ansprüchen wünschte. Da Goran durch das Fussballspiel zeitlich stark absorbiert ist, muss er in der Schule aus Sicht der Lehrperson Abstriche machen. Goran ist auf das Wohlwollen und die Unterstützung der Lehrperson angewiesen. So hofft Frau Petrusic denn auch, dass ihr Jüngster in der Schule keine Konflikte mit der Lehrperson haben wird. Solche – so die Sicht von Frau Petrusic – führten bei ihrem ältesten Sohn zu einem denkbar schlechten Start in eine Berufslaufbahn.

6.2.3 Frau Lucchini: Zwischen Aufstiegsaspirationen und Überforderungsängsten

6.2.3.1 Biographische Angaben

Frau Lucchini wurde 1963 in Bern (Stadtteil III), Herr Lucchini 1962 in Bern West geboren. Beide sind Kinder italienischer Immigrantinnen und Immigranten der Gastarbeitergeneration. Ihre Eltern sind gemäss den Angaben von Frau Lucchini Bäcker und Hausfrau, seine Eltern sind Maler und Fabrikarbeiterin. Herr und Frau Lucchini sind italienische Staatsangehörige. Sie besitzen eine Niederlassungsbewilligung C. Beide haben eine kaufmännische Ausbildung abgeschlossen. Während Frau Lucchini mit einem Sekundarschulabschluss in die Lehre eingestiegen ist, hat Herr Lucchini seine Lehrstelle mit einem Realschulabschluss angetreten. Er arbeitet Vollzeit im Dienstleistungsbereich. Frau Lucchini hat mit Aussicht auf Mutterschaft und Hausarbeit auf eine berufliche Weiterqualifizierung verzichtet, obwohl ihr dies von ihrem damaligen Arbeitgeber vorgeschlagen wurde.

Gegenüber ihren Eltern vollziehen Frau Lucchini und ihr Ehemann einen Bildungs- und einen sozialen Aufstieg. Sie durchlaufen qualifizierte Berufsausbildungen im Dienstleistungsbereich und profitieren vom wirtschaftlichen Aufschwung der 1980er Jahre. Vor allem Herr Lucchini erwirbt berufliche Qualifikationen, die ihm derzeit mit einem Realschulabschluss kaum mehr zugänglich wären. Kaufmännische Berufe bleiben heute in der Regel den leistungsstarken Schulabgängerinnen und –abgängern der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen vorbehalten.

Das Paar wohnt seit 1988 in der gemeinsamen Wohnung in Bern West im mittelständisch geprägten Quartierteil im Umfeld der Schule B. Somit ist im Stadtteil auch räumlich der soziale Aufstieg vollzogen. Beide haben je ein Geschwister, wobei sowohl sein Bruder als auch ihre Schwester mit der jeweiligen Familie ebenfalls in Bern West leben. Dasselbe gilt für die Eltern von Herrn Lucchini. Damit lebt ein Grossteil der Verwandtschaft im Stadtteil. Die meisten verwandtschaftlichen Bezüge sind vor Ort vorhanden und können im Quartier gepflegt werden.

Die gemeinsame Tochter Aurora wird 1994 geboren und bleibt Einzelkind. Frau Lucchini macht sich zum Zeitpunkt des Interviews Gedanken über einen beruflichen Wiedereinstieg. Sie kann sich vorstellen, teilzeitlich als Aushilfe wieder in den administrativen Bereich einzusteigen. Als Haushaltseinkommen gibt sie einen Betrag zwischen CHF 5000-6000⁷⁰ an.

6.2.3.2 Schulische Verhaltenserwartungen und das Zusammensein mit anderen Kindern

Ihre eigene Schulzeit hat Frau Lucchini insgesamt in positiver Erinnerung. Das Zusammensein mit anderen Kindern war für sie sehr wichtig. Sie trifft sich bis heute regelmässig zum Klassentreffen mit ihren ehemaligen Mitschülerinnen und Mitschülern. Gerne erinnert sie sich in diesem Zusammenhang auch an die Klassenlager. Der Lehrperson rechnet sie hoch an, dass sie die regelmässigen Klassenlager organisierte. „Wir hatten einen Lehrer, der war streng, aber er ging wirklich jedes Jahr mit uns ins Klassenlager,“ erzählt sie.

Frau Lucchini war eine gute Schülerin. Sie besuchte die Sekundarschule mit erweiterten Ansprüchen. Einzig im Fach Mathematik hatte sie Schwierigkeiten, da sie die Erklärungen der Lehrperson nicht nachvollziehen konnte. Dieser Lehrer war zwar aus ihrer Sicht sehr gebildet, konnte jedoch die Fachinhalte nicht vermitteln: „In der Mathematik haben wir einen Professor Doktor gehabt, er war menschlich ganz ein Lieber aber ich hätte vermutlich auch einen Lehrer wie Aurora gebraucht, der mir ab und zu etwas erklärt. Das war nachher ein bisschen ein Grauen, die Mathematik ab der Sechsten. Bis in die Vierte, im normalen Rechnen war ich recht gut und ab der Fünften, als wir den bekommen haben, ging es dann ein bisschen bergab in der Mathematik. Man hat kaum etwas fragen dürfen, oder, weil man sonst sofort nach vorne an die Tafel musste und man konnte es ja nicht“, schildert sie die damalige Situation. Was von der Lehrperson gut gemeint war – das Vorrechnen an der Tafel – ist für die Schülerinnen und Schüler mit Schamgefühlen verbunden. Dies hat zur Folge, dass Frau Lucchini sich im

⁷⁰ Als Haushalte der untersten Einkommensklassen gelten in der Schweiz Haushalte mit weniger als 4900 Franken Bruttoeinkommen. Solche Haushalte sind aufgrund der hohen Lebenshaltungskosten (Miete, Krankenversicherung usw.) in der Regel nicht in der Lage, Ersparnisse anzuhäufen (Bundesamt für Statistik BFS (2011: 2)).

Mathematikunterricht nicht mehr durch Nachfragen exponiert und ihre Ehrfurcht vor der Lehrperson eher noch zunimmt. Generell hatte Frau Lucchini vor Lehrpersonen grossen Respekt.

Lehrpersonen galten damals als Autoritäten. „Der Vater hatte schon ein bisschen das Gefühl, Lehrer sind eben Lehrer, so wie Ärzte Ärzte sind. Da darf man nicht zu viel sagen, oder?“ erläutert sie. Wie sie erzählt, gab es damals keine Berufswahlvorbereitung in der Schule und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen war kaum institutionalisiert. Im Gegenteil: aus Sicht der Eltern von Frau Lucchini sollte man die Lehrpersonen aus Respekt vor deren Autorität eher nicht belangen. So suchte sie sich nach Schulabschluss selbständig eine Lehrstelle im kaufmännischen Bereich.

Der Autoritätsverlust der Lehrpersonen stellt für Frau Lucchini eine markante Veränderung dar. Ihr ehemaliger Klassenlehrer der Sekundarklasse flösst ihr noch heute Respekt ein. „Wir hatten ja bei ihm Sprachen und Geschichte und da bin ich gut durchgekommen. Super gern hatten wir ihn nicht, eigentlich. [...] Es hat heute noch ein paar, die an der Klassenzusammenkunft das Gefühl haben, sie könnten ihm fast nicht die Hand geben. Aber eben, je älter man wird, also, ich muss sagen, wir hatten einfach noch Respekt vor ihm, oder? Angst hatten wir nicht, aber wir haben schon gewusst, bis hierhin und nicht weiter. [...] Im Grossen und Ganzen hat er es gut gemacht, glaube ich. Er hat trotzdem auch Dinge mit uns gemacht, die Spass machten“. Frau Lucchini deutet an, dass der ehemalige Klassenlehrer streng sein konnte und es ehemalige Schülerinnen und Schüler gibt, die ihm bis heute sehr distanziert begegnen. Sie schätzte aber seinen Unterricht, der ihr inhaltlich keine Mühe bereitete.

Allerdings scheinen weder ihr Elternhaus noch die Lehrpersonen Frau Lucchini besonders zu fördern. Nach der Sekundarschule ein Gymnasium zu besuchen, war keine Option. Als unauffällige und fleissige Schülerin befand sich Frau Lucchini nicht im Aufmerksamkeitshorizont der Lehrpersonen. Ihre Eltern – selber wenig schulerfahren und ohne Bildungsaspirationen – kamen nicht auf die Idee, dass ihre Tochter eine weiterführende Schule besuchen oder schulisch gefördert werden könnte. „Die Eltern waren wohl zufrieden, dass ich in die Sek kam und dass das so gelaufen ist. Sie haben mich da nicht irgendwie weiter gefördert“, erzählt Frau Lucchini. „Ich habe meine Aufgaben auch alleine gemacht, meistens, und habe mich durchgeschlängelt, [...] es ist da nicht gross geholfen worden“.

Die wichtigsten Dinge, die man in der Schule lernt, sind für Frau Lucchini, „dass es manchmal Dinge gibt, die man nicht auf Anhieb schafft. Und dann muss man wieder probieren und darf nicht aufgeben [...] und eben das Auskommen mit den Mitmenschen“. Im Vordergrund

stehen Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz sowie die Akzeptanz, dass Menschen unterschiedlich sind. „Mit der Zeit hat man dann vielleicht doch begriffen, dass jeder Mensch gute und schlechte Seiten hat. Das habe ich dann so in der achten, neunten Klasse begriffen. Auch dass man vielleicht diejenige nicht als beste Freundin haben muss, aber dass man einfach trotzdem miteinander auskommen kann“, schildert sie ihre Erfahrungen. Die Schule spielt somit für sie insbesondere als Sozialisationsinstanz, für die Vorbereitung auf das Leben in der Gemeinschaft, eine zentrale Rolle.

Frau Lucchinis Aussagen verweisen darauf, dass schulische Inhalte eine untergeordnete Wichtigkeit haben. Vielmehr stehen bestimmte Verhaltensanforderungen und soziale Aspekte im Vordergrund. Insofern hat sich Frau Lucchini in der Schule sozial sehr gut integrieren können. Die Leistungen scheinen sowohl seitens der Lehrpersonen, seitens der Eltern, aber auch für sie selber nur eine untergeordnete Rolle gespielt zu haben. Das vermittelte fachliche Wissen scheint beliebig oder – wie im Falle des Faches Mathematik – schwierig zu sein. Diese Sichtweise prägt auch die Wahrnehmung der Schulerfahrungen von Tochter Aurora. Diese erfüllt von ihrem Verhalten und von ihrer Motivation her zwar die Erwartungen. Ob sie von den fachlichen Leistungen her genügen wird, bleibt für Frau Lucchini schwer einzuschätzen.

6.2.3.3 Hoffen auf unterstützende Lehrpersonen

Tochter Aurora besucht Kindergarten und Schule der Schule B. Auf den Schuleintritt freute sie sich. Insbesondere das Zusammensein mit anderen Kindern gefällt ihr sehr. Frau Lucchini schildert ihre Tochter als anpassungsfähig, gesellig, offen und eine, die mit allen Kindern auskommt. „Sie ist eigentlich eine gute Schülerin. Und sie ist eine, die im Grossen und Ganzen einfach auch will, sie ist interessiert. Und von daher, ja hatten wir eigentlich keine Probleme. Und vom Sozialen her: sie ist eine, die sich auch noch gut anpassen kann, und versucht mit allen auszukommen. Das ist so ihr Charakter“. Die Aussagen der Lehrperson des dritten und vierten Schuljahres bestätigt diese Beschreibung.⁷¹ So verläuft die Schullaufbahn bislang ohne Komplikationen, Aurora ist am Schulstoff interessiert und kann im Sommer 2007 in die Sekundarschule mit erweiterten Ansprüchen übertreten. Von den Leistungen her zeichnen sich zu diesem Zeitpunkt Unsicherheiten bezüglich der Anforderungen im Fach Mathematik ab. In den Sprachfächern und im Sachunterricht hat Aurora keine Schwierigkeiten. Frau Lucchini erzählt: „Sie lernt eigentlich gerne, vor allem in NMM [Natur-Mensch-Mitwelt = Sachunterricht] und in den Sprachen, lernt sie sehr, lernt sie eigentlich gerne. Es fällt ihr nicht

⁷¹ Nach Angaben der Lehrperson ist Aurora gut in der Schule, behütet und sehr pflichtbewusst (Beobachtungsprotokoll 27.5.2004).

schwer. Mir scheint, sie macht es gerne, es macht ihr auch Spass. Mathematik ist immer ein bisschen schwieriger, aber sie macht die Hausaufgaben auch. Da muss ich schon einmal mehr sagen, hast du noch Hausaufgaben? Aber sie macht es schon, ich glaube sie arbeitet, wie ich gehört habe, in der Schule gut mit. Also sie nutzt schon in der Schule die Zeit für die Aufgaben und so. Doch sie ist im Grossen und Ganzen wirklich zufrieden“. Aurora scheint eine unkomplizierte und begeisterungsfähige Schülerin zu sein, die selbständig ihre Hausaufgaben erledigt und nur im Fach Mathematik von der Mutter etwas mehr angemahnt werden muss.

Die guten Schulleistungen, die Aurora bislang erbracht hat, werden von Schwierigkeiten in der Mathematik etwas überschattet. So äussert Aurora am Ende des sechsten Schuljahres Unsicherheit darüber, ob sie im Fach Mathematik auch auf Sekundarschulniveau weiterlernen will. Ihre Mutter erzählt: „Also sie ist, sie war gut in der Mathematik gewesen, oder? Aber weil sie sich einfach mit den Sprachen vergleicht, hatte sie immer gesagt, ich weiss nicht, ob ich in der Mathematik in die Sek will. Dann hat sie auch Sachen gehört wie, ja es ist dann schon viel schwieriger in der Mathematik in der Sek und so. Aber sie haben sie jetzt eingeteilt und die ersten paar Tests, es ist klar, die sind schon etwas weniger gut ausgefallen als noch in der Primarschule [1. bis 6. Schuljahr]. Aber das ist auch, weil die Anforderungen gestiegen sind. Aber sie ist noch gut, also ich glaube, wenn sie dort einfach weiterhin etwas arbeitet, und das muss man ja, oder, vor allem in der Mathematik habe ich das Gefühl, hoffe ich, dass es gut herauskommt [...] Also, dass sie einfach in der Sek bleiben kann, auch in der Math“.

Frau Lucchini wünscht sich, dass Aurora auch weiterhin eine gute Schülerin bleibt. Ein guter Schulabschluss ist unumgänglich, um einen guten Beruf zu erlernen. So versucht sie ihre Tochter für gute Schulleistungen zu motivieren: „Ich sage ihr das sicher auch, also ich sage ihr manchmal auch, ja, eben, dass es immer gut ist, wenn du in der Schule gut bist, dann kannst du auch einen besseren Beruf und so und dass es, gerade letzthin hat sie mir das auch wieder einmal gesagt, ja es ist da ein Knabe in ihrer Klasse, der hat irgendwie, der kam dann in die Kleinklasse, und der wäre nämlich nicht dumm. Aber irgendwie hat der vielleicht auch Eltern, die nicht schauen und so, hat sie gesagt und der wird nicht unterstützt, und das sieht sie dann schon, oder? Ich glaube es ist ihr schon noch so wichtig, es ist ihr schon bewusst, dass es nicht einfach nur ein Absitzen ist in der Schule, ein Zeit absitzen“. Auroras Beobachtungen in der Schulklasse zeigen Frau Lucchini, dass die Tochter versteht, weshalb sie sich in der Schule anstrengen soll. Klar scheint aber auch, dass der Schulerfolg in den nächsten Jahren wesentlich von der Qualität des Unterrichts abhängt. So erklärt Frau Lucchini auf die Frage, welchen Beitrag die Schule für den Schulerfolg der Tochter leisten kann: „Ich hoffe jetzt einfach auf gute Lehrer. Das spielt, glaube ich, schon noch eine grosse Rolle. Dass sie einfach

das Interesse wecken können, dass der Stoff interessant vermittelt wird ist, glaube ich, immer wichtig“.

Da Aurora insbesondere Sprachen leicht lernt, besucht sie zusätzlich den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Dieser findet jeweils am Mittwochnachmittag im Umfang von zweieinhalb Stunden statt. Inhaltlich dreht sich der Unterricht und Kultur, Geographie, Grammatik, Lesen, wie Frau Lucchini erzählt. Der Unterricht wird nach einem von der italienischen Regierung vorgegebenen Curriculum gestaltet und führt zu einem europäisch anerkannten Abschluss. Die Zweisprachigkeit der Tochter wird durch diese Förderung der Muttersprache aufgewertet und als Qualifikation erkennbar⁷². Möglich ist dieser Einsatz für die italienische Muttersprache aufgrund der Erfahrungen des Vaters von Aurora. Er besuchte als Schüler den HSK Unterricht und profitierte aus seiner Sicht davon. Auch in der Italienischschule findet Aurora nach Aussagen ihrer Mutter Freundinnen und Freunde und verfolgt den Unterricht mit Interesse.

Am ersten Elternabend anfangs des siebten Schuljahres wird bereits die Berufswahl thematisiert. Zwar findet Frau Lucchini dies früh, dennoch hat sie sich auch dafür interessiert, ob ihre Tochter nach dem achten Schuljahr ins Gymnasium übertreten könnte. Sie hat die entsprechenden Informationsabende der Schule besucht und erzählt: „Ich war an beiden Abenden, die sie da jeweils machen, und doch, unter Umständen, wenn sie will, kann sie das Gymnasium besuchen. Ich weiss jetzt einfach in der Mathematik nicht, wie wichtig die ist, da habe ich mich noch zu wenig erkundigt, wie wichtig das wäre im Gymnasium. Das weiss ich nicht, ob sie denn da wirklich auch mithalten kann, ausgeschlossen ist es sicher nicht. Ich weiss einfach nicht, gestern hat er [der Lehrer] gesagt, für die Mathematik, um für das Gymnasium prüfungsfrei empfohlen zu werden, müssen sie in den Tests hauptsächlich E+ und besser haben, oder? Also nur E würde dann nicht reichen, also einfach ohne Prüfung. Jetzt schauen wir mal wie es weiter geht. Jetzt hat sie schon, beim zweiten Mal ein E gefangen in der Math. Aber immer, oder sie gehen ja nach Punkten, schon, aber nicht dass es ungenügend war, sie hat einfach E, fast bei E + hatte sie jetzt ab und zu, von den Punkten her“.⁷³ Mathematik bleibt somit das Sorgenfach für Frau Lucchini und ihre Tochter, ein Schulfach, bei dem sie selber wenig erfolgreich war. Nicht nur die Anforderungen des Faches auf der Stufe des Gymnasiums sind für Frau Lucchini nicht einzuschätzen. Mit dem Schultyp Gymnasium haben weder sie noch ihr Ehemann Erfahrungen. Insofern besteht für Frau Lucchini eine grosse Unsicher-

⁷² Zum europäischen Sprachportfolio siehe Schulverlag plus AG. (2010).

⁷³ Eine Beurteilung E bedeutet erfüllt. Damit wurden die Lernziele erreicht, die Leistung ist genügend. Weitere Abstufungen sind E+ (gut) und E++ (sehr gut).

heit, ob ihre Tochter einen solchen Schultyp bestehen kann. Sie ist auf gute Unterstützung und Beratung durch die Lehrpersonen angewiesen.

6.2.3.4 An der Schwelle zum Gymnasium

Gegenüber ihren Eltern, Arbeitsmigranten aus Italien, sind Herr und Frau Lucchini aufgestiegen. Sie gehören zu den gut im Quartier verankerten lokalen Etablierten. Beide arbeiten und arbeiteten im Dienstleistungsbereich und absolvierten qualifizierte Berufsausbildungen.

Die guten Schulleistungen von Tochter Aurora lassen einen Bildungsaufstieg erhoffen. In gewissem Sinne ist dieser im Zuge der Bildungsexpansion und der Inflation von Bildungstiteln notwendig um den von den Eltern erworbenen Status zu halten. Selber haben die Eltern jedoch keine Erfahrungen mit den Anforderungen und den Perspektiven einer gymnasialen Schulbildung. Sie können somit nicht einschätzen, ob ihre Tochter diesen Anforderungen genügen kann und was dies für sie als Eltern bedeutet. Frau Lucchini realisiert, dass sich heute für viele Berufe die Voraussetzungen geändert haben. Oft ist eine Maturität oder zumindest eine Berufsmaturität Bedingung, um sich im Beruf weiter qualifizieren zu können. Schulbildung hat an Bedeutung gewonnen.

Mit der Frage, ob das Gymnasium angestrebt werden soll, ist nun ein Punkt erreicht, an dem die Mutter/die Eltern nicht mehr weiterhelfen können. In Bezug auf einen möglichen Gymnasiumsübertritt, können sie nicht auf familiäre Erfahrungen zurückgreifen. Sie kennen die Anforderungen eines solchen Schultyps nicht und sind auf die Expertise von Lehrpersonen angewiesen. Als solche wird auch die Interviewerin mit Fragen angegangen. Der Besuch des Gymnasiums ist also ein Projekt mit sehr offenem Ausgang. Da stellt sich für Frau Lucchini die Frage, ob sie ihrer Tochter diese Zukunftsoffenheit zumuten kann und soll oder ob sie nicht lieber auf Nummer sicher gehen soll.

Die Kontaktfreudigkeit und Selbständigkeit der Tochter würden den Schritt in die unbekannte Welt des Gymnasiums wohl erleichtern. Sie kann sich anpassen, in Gruppen einfügen. Sie lässt sich auch für vieles motivieren, kann mit Frustrationen umgehen. Diese ‚schulischen Lektionen‘ hat sie gut gelernt, hat aus Sicht ihrer Mutter einen unkomplizierten Charakter und somit gute Voraussetzungen. Es fehlt der Tochter nicht am Willen, für die Schule zu arbeiten. Sorgenfach ist jedoch die Mathematik, mit der Frau Lucchini und auch ihre Tochter Mühe bekunden. Die Bedeutung guter Mathematikleistungen kann nicht eingeschätzt werden. An diesem Fach drohen allfällige Ambitionen zu scheitern. Frau Lucchini ist unsicher, ob Aurora genug motiviert ist, mehr Zeit in die Mathematik zu investieren. Die Hoffnungen richten sich auf die Unterstützung durch gute Lehrpersonen. Damit sind Lehrpersonen gemeint, die den

Schülerinnen und Schülern die Inhalte eines Fachs verständlich vermitteln und sie für den Schulstoff und das Lernen motivieren können. Dabei braucht es auch Strenge und Autorität, etwas, das aus Sicht von Frau Lucchini heutzutage gelegentlich fehlt.

Frau Lucchini wurde nie gefördert. Ihre Eltern sowie ihre Lehrpersonen gaben sich mit einem Sekundarschulabschluss zufrieden. Auch sahen sie keinen Sinn darin, dass Frau Lucchini eine italienische Schule besuchen könnte. Frau Lucchini ist als Tochter italienischer Arbeitsmigranten vermutlich schulisch und beruflich unter ihren Möglichkeiten geblieben. Entsprechend wichtig sind ihr die Unterstützung der Eltern und der Lehrpersonen für den Schulerfolg ihrer Tochter. Insbesondere da, wo ihr die Erfahrungen fehlen, gewinnt das Engagement der Lehrpersonen an Bedeutung, um die richtigen Entscheidungen für die Bildungslaufbahn der Tochter zu fällen.

6.2.4 Fazit: Schule weist gesellschaftliche Positionen zu

Sowohl Frau Lucchini als auch Frau Petrusic fehlen das Wissen und die Erfahrung, um Bildungsentscheidungen für ihre Kinder zu fällen. Diese stellen sich für Frau Lucchini bezüglich eines möglichen Übertritts ihrer Tochter ins Gymnasium. Für den Sohn von Frau Petrusic geht es um den Entscheid für die Sekundar- oder die Realschule. Beide Mütter sind aufgrund ihrer fehlenden oder negativen Erfahrungen von der Expertise und den Einschätzung der Lehrpersonen abhängig. Die Lehrpersonen entscheiden über die Zukunft der Kinder. Einerseits hängt ihr Bildungserfolg von der Vermittlungsfähigkeit und damit auch von der Qualität des Unterrichts ab. Andererseits gewinnen die Prognosefähigkeit und die Kenntnisse der Lehrpersonen über das Schulsystem an Bedeutung. Auf diese Expertise sind insbesondere jene angewiesen, denen Erfahrungen mit weiterführenden Schulen oder mit gymnasialer Bildung fehlen, da sie die Anforderungen dieser Schultypen nicht oder nur rudimentär kennen. Lehrpersonen werden dadurch zu Autoritäten. Insbesondere seitens Frau Petrusic wird diese Autorität im Sinne von Disziplin in Schule und Unterricht dann auch eingefordert. Dies gibt ihr die Sicherheit, dass ihr Sohn die bestmöglichen Voraussetzungen für den Einstieg ins Berufsleben haben wird.

Auch wenn man in der Schule durchaus nützliche und wichtige Kenntnisse und Fertigkeiten/Fähigkeiten erwirbt, so stehen doch für die Interviewten soziale Aspekte, das Sich-Einfügen in einer Schulgemeinschaft, das korrekte Verhalten gegenüber den Lehrpersonen usw. im Vordergrund. Die Orientierung an Normen und Regeln stellt die grundlegende Voraussetzung für Akzeptanz in der Schule und in der Gesellschaft dar. In diesem Sinne bereitet die Schule die Kinder auf das Leben vor. Obwohl sich die Interviewten kritisch zum Niveau

des (Mathematik)Unterrichts oder zur Vermittlungsfähigkeit der Lehrpersonen äussern, bleiben sie doch Autoritäten, d.h. für die Eltern Experten und Ansprechpersonen für schulische Fragen. Da der Unterstützung durch die Eltern Grenzen gesetzt sind, hängt der Schulerfolg wesentlich von den Lehrpersonen ab. Sie sind es, die eine Prognose äussern und dadurch über den weiteren Verlauf der Schullaufbahn befinden. Die Schule verteilt Bildungszertifikate und weist den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche gesellschaftliche Positionen zu. Den Interviewten ist dabei sehr bewusst, dass es bessere und schlechtere solcher Positionen gibt. Für ihre Kinder wünschen sie sich eine Ausbildung, die ihnen eine sichere Position auf dem Arbeitsmarkt garantiert. Nur auf dieser Grundlage kann der prekäre Status der ersten Generation überwunden werden. Für die zweite Generation gilt es, den erworbenen Statuts zu halten. Der Schule resp. den Lehrpersonen kommt dabei eine Schlüsselrolle zu.

6.3 Ausgrenzungserfahrungen: Aussenseiter in Quartier und Schule

6.3.1 Einleitung

Den Interviewten dieser Gruppe ist gemeinsam, dass sie erst in jüngerer Zeit, d.h. in den Jahren 1996 bis 2001 nach Bern West zugewandert sind. Dabei ergeben sich zwei Gruppen. Die Interviewten der ersten Gruppe sind mit der Schule A sehr unzufrieden, in deren Umfeld sie wohnen. Den fehlenden Schulerfolg ihrer Kinder führen sie auf den Umstand zurück, dass sich die Lehrpersonen aufgrund der vielen Ausländerinnen und Ausländer in den Klassen keine Mühe geben, die Kinder entsprechend deren Potenzial zu fördern. Insofern fühlen sie sich aufgrund ihrer Herkunft aus dem ehemaligen Jugoslawien stigmatisiert und in ihren Anliegen von der Schule nicht ernst genommen. In die Schweiz eingewandert sind sie zwischen 1988 und 1994. Die in der Fallgeschichte vorgestellte Interviewte ist dem Milieu der *Teilmodernisierten Arbeitnehmer* (Geiling et al. 2011: 56f.) zuzuordnen. Die zweite Interviewte dieser Gruppe verfügt über akademische Bildung. Sie gehört am ehesten dem Milieu der *Bildungsorientierten Aufsteigern* (Geiling et al. 2011: 50) an, sieht sich jedoch aufgrund ihrer Herkunft aus dem ehemaligen Jugoslawien von denselben Ethnisierungs- und Stigmatisierungsprozessen betroffen wie die in der Fallgeschichte vorgestellte Frau Andric.

Bei der zweiten Gruppe handelt es sich um in den Jahren 2000/2001 aus der Schweiz resp. dem nahen Ausland zugezogene Schweizerinnen und Schweizer. Sie leben und lebten im mittelständisch geprägten Teil von Bern West im Einzugsgebiet der Schule B. Dennoch fühlen sie sich im Quartier nicht wohl. Am ehesten sind sie dem Milieu der *Bildungsorientierten Aufsteiger* (Geiling et al. 2011: 50f.) zuzuordnen. Auch sie erleben, dass ihre Kinder in der Schule von den Lehrpersonen und von den Mitschülerinnen und Mitschülern ausgegrenzt

werden. Beide Kinder scheinen nicht so richtig ins Quartier und die Schule zu passen. Trotz intensiver Auseinandersetzung mit den Lehrpersonen kann dies nicht verändert werden. Vor diesem Hintergrund stellen auch diese Interviewten die Qualität der lokalen Schule in Frage. Sie entscheiden sich schliesslich, die Schule zu wechseln. Dies geschieht entweder durch den Wegzug in eine andere Gemeinde oder durch den Wechsel in eine Privatschule. Beides kommt für die Interviewten der ersten Gruppe aufgrund ihrer Lebensumstände nicht in Frage.

6.3.2 Frau Andric: Angst vor Deklassierung und Ghettoisierung

6.3.2.1 Biographische Angaben

Frau Andric ist 1969 geboren und zum Zeitpunkt des Interviews 38-jährig. Sie ist verheiratet und hat drei Kinder. Im Alter von 21 Jahren ist sie als Au-pair in die Schweiz gekommen und konnte nach zwei Jahren ihre Saisonierbewilligung in eine Aufenthaltsbewilligung B umwandeln. So siedelte sie 1988 definitiv in die Schweiz über. Im ehemaligen Jugoslawien hat Frau Andric eine Berufsschule⁷⁴ auf Sekundarstufe II besucht. Ihr Abschluss gilt in der Schweiz jedoch nicht als berufliche Qualifikation. Nach ihrer Arbeit als Au-pair fand sie eine Stelle am Fließband einer mechanischen Produktionsstätte. Ihre Eltern sind Bauern und leben im ehemaligen Jugoslawien auf dem Land. Frau Andric hat zwei Geschwister, die ebenfalls im ehemaligen Jugoslawien leben und die sie regelmässig besucht.

Der Ehemann ist 1987, im Alter von 17 Jahren, nach Abschluss seiner Schulzeit aus dem ehemaligen Jugoslawien zu seinen Eltern in die Schweiz nachgereist. Diese leben seit 1980 in der Schweiz, stehen zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor der Pensionierung und bemühen sich gerade um die schweizerische Staatsbürgerschaft. Herr Andric absolvierte eine Lehre als Handwerker und arbeitet in der Metallbranche.

Die Kinder sind 1994, 1997 und 2005 geboren. Die älteren Töchter besuchen die Schule A, wobei Hana, die älteste, vor zwei Wochen ins siebte Schuljahr und damit in die Realschule übergetreten ist. Die jüngere Tochter besucht die 5. Klasse. Die Kinder werden von einer Tagesmutter betreut. Beide Eltern sind Vollzeit erwerbstätig. Die Familie hat eine Aufenthaltsbewilligung C. 2008 möchte sie die Einbürgerung beantragen. Sie geben ein Haushaltseinkommen von CHF 7000 bis 8000 an.

Aufgrund eines Stellenwechsels des Vaters ist die Familie im Jahr 2000 nach Bern West in eine 4 1/2-Zimmerwohnung umgezogen. Sie lebt in einer der typischen Grosssiedlungen im

⁷⁴ Zum Schulsystem im ehemaligen Jugoslawien siehe: Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B. & Mitter, W. (2002); Berufs- Studien- und Laufbahnberatung des Kantons Bern (2005); UNESCO-IBE. (2007).

Umfeld der Schule A, in der vergleichsweise viele zugewanderte Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien wohnen.

6.3.2.2 Schule: Gleiche Bedingungen für alle

Frau Andrics Erinnerungen an die Schule sind wenig ausgeprägt. Sie kommentiert ihre Schilderungen der Schulsituation ihrer Töchter oft mit der Bemerkung: „das war bei mir anders“. Dieses „Anders“ bezieht sich wesentlich darauf, dass es in der Schule damals disziplinierter zugeht. „Wir durften nichts, wir haben auch Ohrfeigen bekommen, das finde ich nicht nett. Es war strenger in dem Sinne, dass wir während der Stunden aufpassen mussten, nicht schwatzen durften“. Sie selber wurde von den Lehrpersonen nicht geschlagen, wie sie erzählt: „Ich habe keine Schläge bekommen, vielleicht einmal eine Ohrfeige, aber sonst, nein. Es ist nicht schön, es war nicht schön, die Schlägerei, aber es war damals normal“, erklärt sie. „Auch im Pausenhof wurden wir beaufsichtigt. Jemand hat aufgepasst, was wir machen. Wir haben zusammen friedlich gespielt. Ich weiss nicht, ob das heute noch so ist“. Resümierend bezeichnet Frau Andric ihre Schulzeit mit den Worten: „Meine Erinnerungen sind alle schön an die Schulzeit, ich kann jetzt nicht etwas Spezielles sagen“. Sie schildert sich als fleissige, motivierte und ruhige Schülerin.

Rückblickend schildert sie die Situation auch als heile Welt: „Wir trugen eine Schuluniform. Darum gab es keine Konkurrenz unter den Kindern. Wir durften keine Schminke auftragen, keine langen Fingernägel haben. In der Schule mussten wir uns anpassen. Man muss einfach lernen, nicht so Schickimicki in die Schule zu kommen und wer ist jetzt schöner angezogen, wer hat bessere Schminke, wer hat schönere Schuhe“, kritisiert sie die Situation in der Schule ihrer Kinder. Auch hat sie den Eindruck, im ehemaligen Jugoslawien würde in der Schule mehr verlangt. Bestätigt sieht sie dies nicht nur durch ihre eigenen Schulerfahrungen, sondern auch durch den Vergleich der schulischen Inhalte ihrer Kinder mit denjenigen ihrer Nichten und Neffen.

Ihre Eltern hatten keine besonderen Erwartungen an die Tochter. „Wir lebten auf dem Dorf, das war vor 30 Jahren. Wir hatten auch nicht so viel Zeit, denn wir mussten zuhause auf dem Hof helfen. Meine Eltern fanden es schon wichtig, dass wir etwas lernen. Aber sie hatten keine grossen Erwartungen. Sie mussten immer sehr viel arbeiten. Es war nicht so wichtig“, schildert Frau Andric ihre damalige Situation. Die Situation ihrer eigenen Kinder kommt ihr insofern privilegiert vor. Die Töchter können viel mehr Zeit in das Lernen investieren, während Frau Andric als Kind und Jugendliche auf dem elterlichen Hof helfen musste. Sie begründet damit ihre Leistungserwartungen: „Ich erwarte jetzt sehr viel von Hana, weil sie hat jetzt alles. Ich arbeite, sie bekommt alles, sie muss nichts machen. Bei mir war das anders. Ich

musste auf dem Hof helfen, auf dem Land helfen und lernen. Und darum habe ich jetzt mehr Erwartungen von ihr, weil es ist, ja, eine andere Zeit, eine andere Generation. Sie hat Zeit, sie macht nichts anderes als Lernen. Darum erwarte ich jetzt mehr von meinen Kindern“, erläutert Frau Andric ihre Erwartungen. Die Kinder sollen schulisch und damit verbunden auch beruflich mehr erreichen. Sie selber hat durch die Migration in die Schweiz ihre berufliche Qualifikation nicht nutzen können. „Von der Berufsschule habe ich jetzt nichts, weil ich etwas anderes arbeite. Das ist normal. Meine Ausbildung nützt hier nichts“. So arbeitet Frau Andric als Ungelernte im Produktionsbereich. Dennoch ist für sie klar, dass die Schulzeit nicht vergebens war. Sie erklärt: „Es bleibt schon etwas drin von dieser Schule, aber das Leben danach ist auch sehr wichtig, nach der Schule. Die Schule gibt ein Wissen mit, sie gibt vieles mit auf den Weg. Aber man muss nachher selber aus sich einen Menschen machen“, versucht sie ihre Erwartungen und Überzeugungen in Worte zu fassen.

6.3.2.3 Geringe Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler

Die ersten Tage und Wochen im Kindergarten, den beide Töchter zwei Jahren lang besuchten, fielen schwer. Sowohl Hana als auch die jüngere Schwester Taliba sprachen erst wenig Deutsch. Sie reagierten ängstlich auf die neue Umgebung und die vielen neuen Kinder. Diese Einstiegsschwierigkeiten legten sich jedoch bald und die Töchter werden von Frau Andric als fleissig und gewissenhaft geschildert⁷⁵. Kritisch ist ihre Position gegenüber den Lehrpersonen und der Schule als Organisation. „Ich empfinde die Lehrer hier als gar nicht streng. Von mir aus könnten sie noch strenger sein, dann würde es weniger Probleme zwischen den Kindern geben. Denn man hört, was in der Schule passiert. Ich denke, die Kinder haben wenig Respekt vor den Lehrpersonen. [...] weil die Kinder erzählen zum Beispiel, der hat zu dem Lehrer etwas Freches gesagt“, konkretisiert sie ihre Sichtweise. Für Frau Andric ist mangelnder Respekt gegenüber der Lehrperson Ausdruck eines generellen Mangels an Respekt – auch gegenüber den Eltern. „Wenn sie keinen Respekt gegenüber der Lehrperson haben, dann haben sie auch gegenüber den Eltern keinen Respekt“, ist sie überzeugt. Frau Andric fürchtet, dass ihre Töchter unter schlechten Einfluss geraten könnten. „Ich befürchte, dass sie [meine Kinder] auch so werden“, erklärt Frau Andric. Insofern fühlt sie sich von der Schule und den Lehrpersonen etwas im Stich gelassen, die aus ihrer Sicht zu wenig streng sind. „Sie müssen sagen, hier in der Schule geht das nicht, zum Beispiel geschminkt in die Schule kommen, eine Gar-

⁷⁵ Hana ist ein wunderschönes Kind mit langen braunen Haaren und einem guten Selbstbewusstsein. Sie ist distanziert, knabenhaft und spielt gut und gerne Fussball. Sie bekommt von den anderen Schülerinnen und Schülern viel Respekt, wirkt eigenständig. Was andere von ihr denken, scheint ihr egal zu sein. Als Schülerin ist sie unauffällig. Goran [s. Fallgeschichte von Frau Petrusic] und Hana sind ein Team, sie sitzen nebeneinander (Beobachtungsprotokoll 6.8.2004).

derobe aus Markenartikel. Das würde ich alles verbieten. [...] Ich habe immer gesagt, sie sind zu wenig streng [...] weil es gibt Kinder, die nützen das aus. Und was ist dann in der achten oder neunten Klasse?“, führt Frau Andric weiter aus und verweist darauf, dass die Schule auf diese Weise die Kinder nicht ausreichend auf das spätere Leben vorbereitet. So stört sie sich auch daran, dass Schülerinnen und Schüler auf dem Pausenhof rauchen, jüngere Kinder plagen oder sich prügeln. „In letzter Zeit gab es Schlägereien in der Schule, die Mädchen sind aggressiv geworden und aufeinander los gegangen“, erklärt Frau Andric.

Die fehlende Strenge wirkt sich nicht nur auf das Benehmen aus. Sie verhindert auch, dass die Jugendlichen ernsthaft lernen. Frau Andric ist somit mit Schule A nicht zufrieden. Ihr fällt auf, dass das Curriculum der Schule ihrer Töchter weniger anspruchsvoll ist im Vergleich mit anderen Schulen im Quartier, aber auch im Vergleich zu den Anforderungen der Schule ihrer Kindheit und auch derjenigen ihrer Nichten und Neffen im ehemaligen Jugoslawien. „Hana ist jetzt in der siebten Klasse. Sie ist nicht so weit, wie wir in unserer Schule waren“, erklärt sie. Bestätigt sieht sie dies durch die Erfahrungen einer Nachbarin. „Die Tochter war hier bis zur achten Klasse in der Schule A. Dann sind sie umgezogen und sie besucht Schule D. Und dort hat sie in der achten Klasse weiter gemacht und die Kinder der Klasse waren viel weiter als jene der Schule A. [...] Für mich müssen sie in der Schule zu wenig arbeiten. [...] Ich schaue zum Beispiel Mathematik unten, im ehemaligen Jugoslawien in der vierten Klasse und was Taliba in der vierten Klasse in Schule A behandelt. Das ist ein grosser Unterschied“, ist Frau Andric überzeugt. Sie schätzt die Schule ihrer Kinder als „so locker, locker“ ein. Diese Lockerheit, so ihre Überzeugung, verhindert, dass die Schülerinnen und Schüler intensiv genug lernen. Ihre Aufmerksamkeit ist nicht auf die schulischen Inhalte fokussiert sondern auf Markenkleider, Rauchen, Schminke usw.

Die Erfahrungen mit der Schulsituation der Töchter sind zum Zeitpunkt des Interviews geprägt von der Enttäuschung, dass Hana den Übertritt in die Sekundarschule nicht schafft. Obwohl sie lange eine gute Schülerin war, nehmen ihre Leistungen ab dem fünften Schuljahr vor allem im Fach Französisch ab und genügen schliesslich in keinem der Promotionsfächer (Deutsch, Mathematik, Französisch) für das Sekundarschulniveau. „Wir schauen jetzt, was passiert, ich finde, sie hat zu wenig Chancen mit Real, um nachher eine Lehrstelle zu finden“, schildert Frau Andric ihre Befürchtungen und ergänzt: „ich kenne viele Eltern, sie haben ältere Kinder und sie haben Mühe, eine Lehrstelle zu finden mit einem Realschulabschluss, sogar mit Sekundarschulabschluss“. Hana befindet sich im ersten Halbjahr in der Probezeit. Verbessert sie ihre Noten, so besteht die Möglichkeit, noch in die Sekundarschule zu wechseln.

Von der Schule gibt es die Empfehlung, mit den Kindern zu lernen. „Sie haben immer gesagt, sie möchten, dass wir auch mit dem Kind zu Hause arbeiten [...] sie können nicht in dieser einen Stunde pro Fach, pro Tag so viel, die müssen schon zu Hause auch mit den Eltern üben und arbeiten“, erklärt Frau Andric. Dies ist für Frau Andric jedoch nicht einlösbar und sie ist froh, dass die Kinder sich gegenseitig helfen. „Ich habe nicht viel Zeit, ich habe jetzt drei Kinder, ich muss arbeiten, ich arbeite 100% [...] sie machen ihre Aufgaben bevor ich nach Hause komme und dann kontrolliere ich das noch. Sie passen gut auf in der Schule, denn ich kann nicht viel helfen, zum Beispiel in Deutsch. Ich bin nicht hier geboren, ich bin erst mit 21 Jahren hierher gekommen. Da kann ich nicht viel helfen, auch in Geschichte und so. Dann sage ich ihnen, sie müssen in der Schule besser aufpassen. Aber manchmal haben die Lehrer auch keine, wie soll ich sagen, keine Nerven, es noch einmal zu erklären. Manchmal kann ich auch nicht helfen. Dann sage ich, du musst nochmals fragen“. Frau Andric finanziert auch Nachhilfeunterricht in Französisch. Dies bringt jedoch nicht die erhoffte Verbesserung, denn Hana hat zu grosse Lücken, wie ihre Mutter erklärt: „Die Lehrerin hat einfach zu schnell erklärt, Hana hat es nicht verstanden. Ich habe extra Nachhilfe bezahlt, sie hat eine extra Stunde pro Woche gehabt [...] sie hat auch manchmal Angst gehabt zu fragen, noch einmal zu fragen. Und die Lehrperson hat keine Laune gehabt, nochmals zu erklären und ich kann nicht Französisch [...] und dann hat sie eine ziemlich grosse Lücke und jetzt am Ende hat sie eine vier gehabt, oder nein viereinhalb im Franz“.

Die Kinder von Frau Andric sind in Bezug auf das schulische Lernen mehrheitlich auf sich gestellt und von den Lehrpersonen abhängig. Die Eltern können die schulischen Inhalte nicht erläutern. So gewinnt das Engagement der Lehrperson an Bedeutung. Dieses fehlt jedoch aus der Sicht von Frau Andric. Sie erklärt: „Manchmal habe ich das Gefühl, sie haben vielleicht kein Interesse an den Kindern, weil alle Ausländer sind“. Auch sie selber stört sich an der hohen Zahl ausländischer Schülerinnen und Schüler und an den vielen ausländischen Quartierbewohnerinnen und –bewohnern. Sie erklärt: „Ich möchte meine Kinder mehr unter Schweizerkindern haben, nicht nur mit Ausländerkindern, weil sie hier leben, sie müssen auch lernen, dass sie hier leben, sich anpassen. Aber es ist schwierig, wenn sie den ganzen Tag nur mit Ausländern verbringen. Hier gibt es kaum Schweizerkinder. Sie bekommen kaum etwas von Schweizerkultur mit [...] sie sind hier geboren, sie wachsen hier auf, sie werden hier leben, Zukunft aufbauen [...] und wenn ich draussen schaue, hat es nur Ausländer, deutsche Sprache, also sie sprechen schon Deutsch aber zum Beispiel wenn sich die Kinder mischen, manche, sie sprechen Italienisch oder Albanisch draussen [...] ich bin Ausländerin, aber ich bin gegen Ausländer, die Probleme machen [...] ich habe auch Angst um meine Kinder. Lei-

der sind es die Ausländer, die die meisten Probleme machen. Das sind auch die Kinder, die nachher Probleme in der Schule machen. Die Eltern haben keine Übersicht über die Kinder, das Kind hat keinen Respekt vor den Eltern, weil es konstant draussen ist. Die Eltern fragen nicht, was es macht. [...] Es gibt kleine Kinder, von denen die Eltern nicht wissen, wo das Kind ist. Sie denken, es ist draussen und es ist vielleicht im benachbarten Quartier oder weiss ich nicht wo“. Frau Andric fürchtet, dass ihre Kinder den Anschluss an die ‚schweizerische Kultur‘ und Gesellschaft verlieren. In einem Quartier, in dem viele ausländische resp. fremdsprachige Kinder und Jugendliche leben, lernen ihre Kinder nicht richtig Deutsch und werden kaum vertraut mit den Gepflogenheiten der ‚schweizerischen Kultur‘. Die Qualität von Schule und Unterricht ist in diesem Umfeld mangelhaft, sodass ihre Kinder schulisch den Anschluss verpassen und Mühe haben werden, eine Lehrstelle zu finden. Die Kinder ausländischer Familien sind zu wenig beaufsichtigt, sodass die Sorge besteht, die eigenen Kinder könnten unter schlechten Einfluss geraten und den Respekt vor Lehrpersonen und Eltern verlieren. Ein Umzug kommt allerdings derzeit nicht in Frage. Es ist schwierig, eine bezahlbare Wohnung zu finden. Auch möchte sich die Familie in Bern einbürgern, was durch einen Wohnsitzwechsel erschwert wird.

6.3.2.4 Den gesellschaftlichen Anschluss nicht verlieren

Frau Andric steht unter Druck. Die Familie möchte sich einbürgern, möchte in der Schweiz heimisch werden. Frau Andric sagt, sie möchte „hier ein ruhiges Leben [...], erfülltes Leben mit meinen Kindern haben“. Der Besuch der Sekundarschule, eine Lehrstelle und damit gute Voraussetzungen für eine gesicherte Berufslaufbahn, Ansehen und Wohlstand sind für sie Ziele, die ihre Kinder erreichen sollen. Für Tochter Hana sind diese Ziele in Frage gestellt, da sie den Übertritt in die Sekundarschule nicht geschafft hat. Frau Andric sucht dafür Erklärungen, denn sie erlebt ihre Tochter als gewissenhaft und fleissig. Aus ihrer Sicht liegt es daran, dass die Schule im Quartier zu wenig Anforderungen stellt und damit ihre Aufgabe nur unzureichend wahrnimmt. Dies zeigt sich auch daran, dass den Kindern der Respekt fehlt, die Wichtigkeit von Schule und Lernen wird ihnen nicht vermittelt. Frau Andric fühlt sich in ihren Integrationsbemühungen und in ihrem Bemühen, den Kindern Respekt vor Lehrpersonen zu vermitteln von der Schule und teilweise von den Lehrpersonen zu wenig unterstützt. Damit ist für sie auch in Frage gestellt, ob ihre Kinder eine ausreichende Basis für das spätere Leben erhalten, eine Basis, die nicht ausschliesslich von den Eltern vermittelt werden kann. Schule und Elternhaus gemeinsam „machen aus dem Kind einen richtigen Menschen“, so ihre Überzeugung. In der Schule lernen die Kinder, „selbständig zu sein“, sie bringt die Kinder auf den „richtigen Weg, aber danach muss man selber einen Menschen aus sich machen“, versucht

Frau Andric ihre Position zu umschreiben. Die Schule ergänzt somit die elterliche Erziehung und Bildung und bereitet die Kinder auf den Übergang ins Erwachsenen- und Berufsleben mit vor. Bern West als Quartier und die Schule A bieten dafür aus Sicht von Frau Andric keine guten Voraussetzungen. Dennoch kann sie den Wohnort nicht einfach wechseln. Die Preisstruktur des Wohnungsmarktes und die Anforderungen des Einbürgerungsverfahrens schränken ihren Handlungsspielraum ein. Unter diesen Bedingungen muss sie den unbefriedigenden Übertritt in die Realschule hinnehmen. Die Einbürgerung der Familie ist vor diesem Hintergrund eine wichtigere Investition in die Zukunft. Hana muss somit eigene Wege finden, ihre schulische Situation zu verbessern.

6.3.3 Frau Meier: Angst vor Normierung und Stigmatisierung

6.3.3.1 Biographische Angaben

Familie Meier besteht aus dem Vater (42-jährig), der Mutter (40-jährig) und dem 12-jährigen Sohn, der zum Zeitpunkt des Interviews die fünfte Klasse besucht. Herr Meier hat nach der Realschule eine Lehre als Elektriker absolviert und arbeitet heute als Informatiker. Seine Eltern waren Instrumentenbauer (Realschulabschluss) und Schneiderin (ohne Lehre, Realschulabschluss). Ob er Geschwister hat, bleibt im Interview offen.

Frau Meier ist gelernte Krankenschwester, hat die Sekundarschule absolviert und ist heute als Hausfrau und Mutter teilweise auch karitativ in kirchlichen Kreisen tätig. In Schule B war sie Mitglied der Schulkommission und des Elternrates. Beide sind in der Zentralschweiz geboren und aufgewachsen und besitzen die schweizerische Staatsbürgerschaft.

Ihre Familie bezeichnet Frau Meier als „Patchwork“. Die Familienverhältnisse ihrer Kindheit sind „schwierig“. So waren Frau Meier und die Geschwister bei Tageseltern, phasenweise in Heimen oder bei Pflegeeltern untergebracht. Dies hatte aus ihrer Sicht zur Folge, dass ihr als Kind stabile Beziehungen fehlten. Unterstrichen wird diese Einschätzung, da die Familie oft umzog und die Kinder mehrmals die Schule wechselten. Schulisch am erfolgreichsten ist Frau Meiers jüngster Bruder, der das Gymnasium besucht und ein Studium absolviert.

Herr Meier wohnt bereits vor der Heirat in Bern West. Die Familie lebte in Bern West, dem mittelständisch geprägten Quartier des Stadtteils. Für Bern West als Wohnort sprachen damals die Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft, der Arbeitsplatz des Ehemannes und das vergleichsweise günstige Wohnungsangebot. Wohl fühlten sie sich jedoch gemäss Aussagen im Interview in Bern West nicht: die vielen Hochhäuser, die Anonymität, die Bevölkerungszusammensetzung. Dies entspricht nicht ihren Vorstellungen und sie ziehen in ein ländlich geprägtes Umfeld um. Durch den Umzug haben die Eltern Meier einen Schul- und Umgebungswechsel herbeigeführt.

6.3.3.2 Individualität führt zu Ausgrenzungserlebnissen in der Schule

Frau Meier schildert sich als lernmotivierte Person: „Ich habe immer schon, immer gerne gelernt“ betont sie. Jedoch waren dafür die Bedingungen nicht immer gleichermassen gegeben. Ihre Eltern bemühten sich, sie zu fördern, organisierten Nachhilfeunterricht, schickten sie in die Logopädie und ins Haltungsturnen. Obwohl von den Noten her das Gymnasium für sie in Frage gekommen wäre, wie Frau Meier im Interview erklärt, traute sie sich damals diesen Schritt nicht zu. Insbesondere für die Anforderungen im Fach Mathematik fehlte ihr nach eigener Aussage das Selbstvertrauen. „Mach einfach das gut, was du jetzt kannst. In der Sek⁷⁶ bist du gut“, schildert sie rückblickend ihre Überlegungen und entscheidet sich, in der Sekundarschule zu bleiben. Sie erwähnt, dass sie sich seitens der Eltern unter Leistungsdruck fühlte und unter Versagerängsten litt. Als Schülerin gehörte sie zu den Aussenseiterinnen und wurde von den Klassenkameradinnen und –kameraden schikaniert. Sie erzählt: „Ich habe, ich habe sehr sehr schlechte Erfahrungen gemacht. Ich wurde oft verprügelt, wurde verfolgt auf dem Schulweg. Dann die Wechsel, ein kantonaler Wechsel wegen der Karriere des Vaters, Schulanfang von Herbst auf Frühling. Also ich habe ein Jahr verloren wegen der Schulwechsel und ich konnte nie eigentlich Beziehungen aufbauen ausser einmal, als ich einmal drei Jahre am selben Ort gewohnt habe. Also da, ja, ich ging eigentlich doch noch gerne in die Schule, das ist noch interessant, ja [...] aber meine Mama musste mich jeweils beschützen, alle meine Geschwister, wir sind alle immer wieder geplagt worden. Waren etwas, vielleicht etwas unberechenbar gewesen, man konnte uns nicht einordnen, und durch das, dass wir nicht lang an einem Ort gewohnt haben, lang, jetzt sagen wir mal fünf bis zehn Jahre, war es gar nicht möglich, ein Beziehungsnetz aufzubauen“.

Die Massnahmen der Mutter, immer wieder umzuziehen und die damit verbundenen Schulwechsel, verstärken aus Sicht von Frau Meier die Aussenseiterposition der Kinder. Was als Schutz gedacht war, erweist sich als Nachteil. Die Familie scheint anzuecken, nicht ins Schema zu passen. Die negativen Erfahrungen beschränken sich jedoch nicht nur auf den Umgang mit den Gleichaltrigen. Das Verhalten einzelner Lehrpersonen unterstützt diese Wahrnehmung. Frau Meier fühlt sich blossgestellt. Sie erzählt: „In der fünften Klasse, [hat der] Lehrer [...] manchmal mit Kreiden und anderen Dingen nach uns geworfen. Vor allen anderen hat er mich angeschrien. [...] Das Gefühl vom Ertapptsein und von Entblössung vergesse ich nie. Ich habe mich extrem entblösst gefühlt. Oder wenn wir Prüfungen zurück erhalten haben, schau

⁷⁶ Der Übertritt ins Gymnasium erfolgte im entsprechenden Kanton der Schweiz damals bei genügend guten Noten nach dem zweiten Sekundarschuljahr. Das Langzeitgymnasium dauerte sechs Jahre, die Sekundarstufe vier Jahre.

mal tack eine Drei, schau tack, es wussten gleich alle, welche Note man hatte, das war für mich sehr demütigend“.

Frau Meier entwickelt sich – je nach Lehrperson – zu einer Rebellin: „Wir haben dann in der Sek einen Lehrer bekommen, nach der ersten, wir haben Lehrerwechsel gehabt, neben den anderen Lehrern, die wir bereits von den Nebenfächer her kannten, und dann habe ich, den habe ich fertig gemacht, ich weiss noch. Also, ich bin damals ein sehr grosser Rebell gewesen“. Sie schildert, dass sie diesen Lehrer mit falschen Anschuldigungen desavouiert hat, was dazu führte, dass er die Stelle wechseln musste. Rückblickend schätzt sie ihn als unsicheren Menschen ein, der sich gegenüber einer Schulklasse von 15-Jährigen nicht durchsetzen konnte. Lehrpersonen, die sich durchsetzen konnten und denen das Lernen der Schülerinnen und Schüler ein grosses Anliegen war, blieben ihr demgegenüber in positiver Erinnerung. Sie erzählt: „Ich weiss noch in der zweiten Klasse, da ist sogar der Lehrer zu uns nach Hause gekommen“. Dies macht ihr Eindruck, denn diese Lehrperson war bemüht, sie „schulisch vorwärts zu bringen“. Diese Aufmerksamkeit war für Frau Meier ein sehr positives und wichtiges Erlebnis.

In der Sekundarschule gab es einen sehr strengen Lehrer, der den Jugendlichen Leistungen abverlangte. Dies schätzt Frau Meier im Nachhinein, weil er ihr durch seine klaren Anforderungen und seine Strenge eine Linie gab, die ihr gut tat, wie sie erzählt. Sie fühlte sich wahrgenommen, herausgefordert: „Wir hatten nachher einen Lehrer, bei dem musste man richtig schuften [...] Ich brauchte das, das war ganz wichtig“, erläutert sie. Sie respektierte diesen Lehrer und zehrt noch heute von Erfolgserlebnissen, zu denen er ihr verholfen hat.

Für Frau Meier war es wichtig, dass Lehrpersonen eine Linie, eine Strenge und damit eine Autorität hatten. Insbesondere auf der Oberstufe brauchte sie einen Lehrer, den sie respektieren konnte. Diesen Respekt erarbeitete er sich durch Strenge, Klarheit und Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler, aber auch durch hohe Anforderungen an ihre Leistung. Für Frau Meier gehören diese Eigenschaften zu Lehrpersonen „alter Garde“. Sie verbindet sie klar auch mit Vaterfiguren, d.h. mit einem bestimmten Konzept von Männlichkeit, das sie für die Entwicklung von Jugendlichen als zentral betrachtet. Lehrpersonen dürften der Konfrontation mit Jugendlichen nicht ausweichen. Sie müssten sich den Respekt der Schülerinnen und Schüler verdienen, indem sie eine Linie hätten, konsequent seien. „Ich bin einfach überzeugt, dass es in diesem Alter sehr wichtig ist, Vaterfiguren zu haben, also richtige Männer, bei denen du als Kind spürst, dass sie sicher sind“.

Auch Herr Meier macht Erfahrungen, dass er in der Schule ausgegrenzt wird. „Ich habe die Schule auch nicht so gut erlebt, weil ich zum Teil so geplagt wurde“, erzählt er. Seine Eltern

setzen sich jedoch für ihn ein, auch bei den Lehrpersonen. Auch er schätzt rückblickend Lehrpersonen, die streng waren, die ihm dadurch aber auch vermittelt haben, dass sie ihm etwas zutrauen, an seine Fähigkeiten glauben. Seine Schulkarriere umschreibt Herr Meier auch dahingehend, dass er ein Spätzünder war: „Also ich habe als Kind, ich habe auch erst spät den Knopf aufgetan. Ich hatte immer schlechte Noten, beinahe, erst in der Lehre, habe ich angefangen den Knopf zu öffnen. Bis vielleicht in der Oberstufe, im letzten Jahr, als mir bewusst wurde, oha, jetzt geht es dann in die Lehre, da hatte ich plötzlich gute Noten“. Herr Meier ist motiviert zu lernen, als es um seine berufliche Zukunft geht. Die Schule ist für ihn ansonsten nur wichtig, um mit Gleichaltrigen zusammen zu sein und soziale Kontakte zu knüpfen. In der Schule hat er „Freunde kennen gelernt, das habe ich sehr geschätzt, das ist das Positive. Also ich habe immer wieder Freunde gehabt, aber auch nur einzelne jeweils, aber gute Freunde“.

Die positiven Erinnerungen sind an männliche Lehrpersonen geknüpft, die streng waren, eine Autorität darstellten, ihm und den anderen Schülerinnen und Schülern etwas zutrauten und Leistung abverlangten.

Gute Lehrpersonen sind – so lassen sich die Erfahrungen und Schilderungen von Herrn und Frau Meier zusammenfassen – eher männlich oder sogar Vaterfiguren, sie weichen Konfrontationen nicht aus, sind streng, verlangen von den Kindern und Jugendlichen Einsatz und Leistung, d.h., sie trauen den Schülerinnen und Schülern etwas zu. Beide favorisieren in diesem Sinne ein Lehrerbild, das Frau Meier mit dem Begriff der „alten Garde“ umschreibt. Unter solchen schulischen Bedingungen verlieren die teils als negativ erlebten sozialen Dynamiken in der Schulklasse an Bedeutung. Im Vordergrund stehen das Lernen und die individuelle Leistung. Diese klaren Erwartungen spornen an und vermitteln nachhaltige Erfolgserlebnisse.

6.3.3.3 Schulische Integration auf Umwegen

Frau Meier bezeichnet die bisherige Schullaufbahn ihres Sohnes als „Odyssee“ und meint, Ritalin löse auch nicht alle Probleme. Damit deutet sie bereits bei der ersten Kontaktaufnahme für das Interview an, dass es zwischen Schule, Eltern und Benjamin zu Konflikten gekommen war. Die Schullaufbahn von Benjamin ist – analog derjenigen seiner Mutter – denn auch von einigen Wechseln geprägt. So hat er zwei Schulwechsel durchlaufen, die durch einen Umzug seiner Eltern bedingt waren (Kindergarten, während der 5. Klasse). Viermal musste er das Schulhaus wechseln (zwei Mal bedingt durch den Umzug seiner Eltern, zwei Mal im Rahmen vorgesehener Promotionsprozesse). Er hat sich durch den Umzug der Eltern zwei Mal in eine neue Klasse hineingeben müssen. Zusätzlich einmal, weil er ein Schuljahr wiederholen musste. Durch den Umzug hat er zwei Mal eine neue Klassenlehrperson erhalten. Zusätzlich zwei

Mal bedingt durch eine Stellvertretung sowie den Umstand, dass er repetieren musste. Als verhaltensorigineller Schüler hat er zudem Abklärungen bei der Erziehungsberatung und eine psychologische Beratung erlebt.

Ernsthafte Schwierigkeiten entstanden ab der dritten Klasse der Primarstufe. Während die Lehrerin der Unterstufe und die Kindergärtnerinnen nach Aussage von Frau Meier „eine Linie hat[ten] und Struktur und die Kinder genau gewusst haben, was passiert. Also wie es funktioniert“. Wird die Schulklasse von Benjamin im ersten Semester des dritten Schuljahres von einer Aushilfslehrperson unterrichtet. „Bei dieser Jungen ist es aus dem Ruder gelaufen“, wie sich Frau Meier ausdrückt. Und als eine erfahrene Lehrperson die Klasse übernimmt, thematisiert sie, dass Benjamin das dritte Schuljahr wiederholen und bei der Erziehungsberatung (EB) abgeklärt werden soll. Aus Sicht dieser Lehrperson handelt es sich bei Benjamin um ein Kind mit Aufmerksamkeitsdefiziten⁷⁷. Zudem hatte er über längere Zeit hinweg die Hausaufgaben verweigert und dadurch Lücken im Unterrichtsstoff. Frau Meier schildert die Situation wie folgt: „Er hat sich ein Jahr lang geweigert, die Hausaufgaben zu machen. Das war für uns eine sehr schwierige Situation. Ich kann ja nicht meinen Sohn prügeln, damit er Hausaufgaben macht. Das ist die falsche Methode. Er war zwar von den Noten her genügend. Die Lehrperson hat uns das vorgeschlagen, dass er noch einmal die dritte Klasse macht. Und dass wir dann auch ins Gespräch gehen bei der Erziehungsberatung. Und dort haben wir gesagt, dass er selber mit sich lieb sein muss, dass er lernen muss, seine Unlust zu überwinden, zu Gunsten von später auch, dass wenn er Fussballspieler werden will oder Schriftsteller, auch wenn er das vom Alter her noch nicht nachvollziehen kann, dass er sich zusammennimmt. Das hat funktioniert. Und während er das dritte Schuljahr wiederholt hat, haben wir bei der Erziehungsberatung die Abklärungen [bezüglich ADS/ADHS] gemacht“.

Die Vorschläge der Lehrperson werden von den Eltern Meier akzeptiert. „Die erfahrene Lehrperson hat nicht lange gezögert. Sie hat sofort Grenzen gezogen, auch bei Benjamin. Das finde ich gut“, erklärt Frau Meier. Sie zeigt Verständnis für die Lehrperson, die sich nicht ausschliesslich mit ihrem Sohn befassen kann, der in der Schule verhaltensauffällig ist. Die Eltern willigen in die Repetition und in die Abklärungen bei der Erziehungsberatung ein. Sie möchten, dass er ein guter Schüler ist, und sehen in der freiwilligen Repetition die Chance, Verpasstes nachzuholen. Gleichzeitig reden sie ihrem Sohn ins Gewissen, der daraufhin in der

⁷⁷ Für Lehrperson B ist Benjamin ein ADS-Kind wie es im Büchlein steht. Wellenbewegung zwischen zappelig und ruhig, Überforderungsanzeichen, Konzentrationsprobleme, die schriftliche Sprachentwicklung fehlt. An sich sei er begabt, aber das komme nicht zum Tragen. Die Eltern seien kooperativ, die Mutter manchmal frech. Lehrperson B hat eine freiwillige Repetition vorgeschlagen. Es sind ihrer Ansicht nach die bestausgebildeten Eltern der Klasse (Beobachtungsprotokoll 3.6.2004).

Schule mehr Anpassungsbereitschaft zeigt. Frau Meier anerkennt einerseits das Anliegen, in die Klasse mehr Ordnung und Strenge hineinzubringen. Andererseits wehrt sie sich dagegen, dass ihr Sohn als verhaltensauffälliges ADHS-Kind abgestempelt werden soll. Sie stört sich jedoch daran, dass die Lehrperson und die Heilpädagogin ihre Sichtweise in Anwesenheit des Kindes äussern. „Die Lehrperson [die die Repetition empfohlen hat] hat sich heraus gehalten und gesagt, sie will das jetzt weitergeben. Sie will so mit, also sie hat ganz klar gesagt, sie will so nicht mehr mit Benjamin arbeiten, sie kann, sie will nicht. Was ich nicht gut gefunden habe ist, dass es vor Benjamin passiert ist. Also die Kommunikation, die wir hatten in diesem Gespräch, habe ich nicht so produktiv gefunden. Weil auch die Heilpädagogin, das habe ich ihr später auch gesagt, hat vor Benjamin gesagt, ‚ich kann ihm nichts mehr weitergeben, so wie es jetzt ist‘. Also im Prinzip, dieser Bub, so habe ich es aufgefasst, mit dem kann man nichts mehr anfangen ausser eben [Ritalin]. Damit hatte ich sehr Mühe, weil, ich finde es nicht konstruktiv, vor den Kindern solche Dinge zu besprechen“, schildert Frau Meier ihre Erfahrungen.

Sie empfindet das Vorgehen der Lehrperson und der Heilpädagogin als stigmatisierend. Aus dem Gespräch entsteht für sie der Eindruck, ihr Sohn sei für die Schule nur noch tragbar, wenn er mittels Medikamenten, konkret Ritalin ruhig gestellt werde. Diese Befürchtung bestätigt sich beim Gespräch mit der Erziehungsberatung: „Und bei der EB hatten wir noch ein Gespräch wegen der Medikamentenabgabe, ob wir es jetzt machen oder nicht. Da war der Arzt dabei, die Heilpädagogin. Und dann die Lehrperson, die neue Klassenlehrerin von Benjamin [...] und noch die Frau von der EB und der Arzt, genau. Und wir hatten dann schon gut Zeit zum Überlegen, was machen wir jetzt. Wir haben uns sehr informiert und gemerkt, dass die EB, die Frau dort, ich weiss nicht mehr wie sie heisst, hat uns keine Alternativmöglichkeiten geboten. Also ich habe sie zwei, drei Mal darauf angesprochen, ich wollte das von ihr hören, dass es neben den Medikamenten auch noch anderes gibt. Weil wir haben das gewusst, ich habe ein Buch gelesen, wir haben uns informiert. [...] Und nachher haben wir abgemacht, dass wir in eine psychologische Beratung gehen, die wir auswählen und nicht die EB“.

Die Erfahrungen mit der Erziehungsberatung schildern Herr und Frau Meier als sehr unbefriedigend. Sie fühlten sich in ihrem Anliegen, Benjamin keine Medikamente zu verabreichen, nicht unterstützt. Sie wehren sich gegen die Fokussierung der Beraterin und die Erwartung der neuen Lehrperson, Benjamin möge mit Ritalin ‚schulkonform‘ gemacht werden. Darin werden sie vom im entscheidenden Gespräch anwesenden Arzt unterstützt. Da sie sich nach möglichen Alternativbehandlungen erkundigt hatten, erklären sich die Eltern Meier bereit, in eine Familientherapie zu einem Therapeuten eigener Wahl zu gehen. Sie wollen das Verhalten von

Benjamin nicht medizinisch behandeln, sondern sich damit auseinandersetzen, wie sie ihn als Eltern in der Schule unterstützen können, damit er gute Schulleistungen erbringen kann, motivierter mitarbeitet und sich weniger verhaltensauffällig benimmt, d.h. ruhiger und konzentrierter mitarbeitet. Frau Meier erzählt: „Und nachher gingen wir in eine Gemeinschaftspraxis, die auch Erziehungsberatung macht. Natürlich kamen wir als Eltern zuerst an die Reihe. Es ging um die Erziehungsfrage und einfach darum zu schauen, wo holen wir ihn am besten ab. Und schon nach einem halben Jahr fand eine Verbesserung statt. Das bestätigte uns die Heilpädagogin. Also Benjamin ist ruhiger geworden, ist konzentrierter“.

Die Familie lässt sich also therapeutisch beraten, die Bemühungen zeigen Wirkung, indem Benjamin motivierter in der Schule mitarbeitet. Nach Abschluss der vierten Klasse wechselt er in das Oberstufenschulhaus der Schule B und erhält neue Lehrpersonen. Dennoch kündigt sich ein erneuter Schulwechsel an. In der Klasse werden Konflikte unter den Schülern tätlich ausgetragen. Frau Meier stört sich daran und bringt den unterschiedlichen Umgang mit Gewalt mit unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen verschiedener Ausländergruppen in Zusammenhang. Sie versucht, sich mit anderen Eltern darüber zu verständigen, stösst jedoch an Grenzen der Verständigung. Sie erzählt: „Es war zum Teil eine schwierige Situation, eine wilde Klasse und manchmal war es brutal, wie sie miteinander umgingen. Ich habe versucht mit den Eltern von einem Schulkameraden zu sprechen. Kinder sagen noch schnell mal: ‚ich bringe dich um‘, aber es ist dann zum Teil schon sehr tätlich geworden. Und damit habe ich sehr Mühe. [...] Und es gibt einfach Sachen im Schulalltag, im Erziehungsalltag, in der Familie jetzt gerade in der Schweiz, wenn du aus dem Ausland kommst, du weisst nicht sofort, was ist was. [...] wenn mir diese Mutter sagt, sie war aus dem ehemaligen Jugoslawien, wenn dann der Schulkamerad kommt, verprügelt und blutet, dann frage sie dann schon mal was passiert sei, aber sonst, es ist doch normal, dass die zusammen prügeln und einander so und so. Da habe ich gesagt, ja aber es schwappt schnell über und dann haben wir dann Schwerverletzte im Spital, oder? Vor allem wenn sie nicht filtern können. Es gibt Familien, die ihre Kinder was weiss ich nicht für Sachen [im Fernsehen oder auf dem Computer] schauen lassen. Ich bin davon überzeugt, dass die Kinder nicht damit umgehen können“.

Die Bevölkerungszusammensetzung im Quartier und in der Schule wird für Familie Meier aufgrund der Ereignisse zum Problem. Die Erziehungsvorstellungen klaffen auseinander, in Bezug auf Tötlichkeiten sind die Normalitätsvorstellungen uneinheitlich. Die sprachliche Verständigung ist aufgrund fehlender Deutschkenntnisse schwierig. Familie Meier beschliesst, aus Bern West in einen ländlichen Vorort umzuziehen. Für sie ist fraglich, ob die Qualität der Schulen in Bern West aufgrund der Bevölkerungszusammensetzung mit derjenigen von ande-

ren Schulen in Bern oder Umgebung noch vergleichbar ist. Ein Schulwechsel innerhalb von Bern West kommt für sie nicht in Frage. Eher würden sie ihren Sohn in eine Privatschule schicken. Dies hätte jedoch einschneidende Folgen für das Familienleben, die Frau Meier ablehnt. „Privatschule würde voraussetzen, dass er wahrscheinlich am Mittag nicht nach Hause kommt. [...] Aber ich habe gemerkt, dass es wichtig ist, dass wir diese Zeiten miteinander haben. Und mein Mann kommt auch nach Hause zum Essen, nicht jedes Mal. Wir schätzen das sehr. [...] Und wir fühlen uns eigentlich so wohl, hier. Ja“. Die neue Schulsituation im ländlichen Vorort behagt. Frau Meier macht bislang gute Erfahrungen: „Er wurde gut aufgenommen. Er hat zwar recht Stoff noch nacharbeiten müssen und er hat wieder Noten. [...] Ich habe den Eindruck, dass es gut ist, dass wir jetzt hier sind. Man merkt, dass wir auf dem Land sind, auch wenn die Autobahn gleich nebenan ist. Ich habe das noch gern, diese kleinen Schulhäuser“.

Der dörfliche Rahmen ist Frau Meier sympathischer. Schule und Nachbarschaft sind überschaubar. Seit dem Umzug in die Vorortsgemeinde scheint sich der Schulalltag für Benjamin weiter zu normalisieren. Die Familientherapie gilt vorderhand als abgeschlossen. Sein Verhalten entspricht den schulischen und elterlichen Erwartungen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist ADS kein Thema mehr, Benjamin erbringt gute schulische Leistungen und soll – gemäss dem Wunsch seiner Mutter – im Sommer 2008 in die Sekundarschule mit erweiterten Ansprüchen übertreten können. Für Frau Meier ist dies wichtig, weil er dadurch mehr Möglichkeiten der Berufswahl haben wird.

6.3.3.4 Individualität benötigt Sicherheit und Geborgenheit

Die Schul- und die Wohnsituation in Bern West bleiben für die Eltern Meier trotz Engagement in schulischen Belangen unübersichtlich. Das notenfreie Modell der Schule sowie die Hochhausüberbauungen im Stadtteil behagen ihnen nicht. Sie erleben die Schule als stigmatisierend und ausgrenzend. Die Wohnsituation wirkt auf sie anonym. Nachbarschaftskontakte bleiben schwierig. Familie Meier sucht die Geborgenheit von kleinräumigen, überschaubaren Nachbarschaften und Schulsituationen, die Sicherheit und Klarheit von Autoritäten und Leitfiguren. Einerseits ist Klarheit und Strenge eine Anforderung an die Lehrperson. Sie muss den Kindern Sicherheit und Geborgenheit vermitteln, damit diese in der Schule gut lernen können. Andererseits können solche Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler im geschützten Rahmen der Schule herausfordern, individuell fördern und ihnen Erfolgserlebnisse vermitteln. Da sie mit der Schule und dem Wohnumfeld unzufrieden sind, entscheiden sie sich für einen Wohnorts- und Schulwechsel. Sie treffen aus ihrer Sicht damit eine zukunftsgerichtete Bildungsentscheidung, denn Benjamin hat sich in der neuen Schule gut eingelebt und seine Leis-

tungen haben sich stabilisiert. So kann er am Ende der 6. Klasse voraussichtlich in die Sekundarschule mit erweiterten Ansprüchen übertreten.

6.3.4 Fazit: Quartier und Schule als Orte der Desintegration

Den Fällen dieses Kapitels ist gemeinsam, dass das Quartier für sie zum Zwangsraum wird (Rorato 2011:12). Sie beobachten die demographische Veränderung skeptisch. Sie befürchten, als Bewohnerinnen und Bewohner des Stadtteils generell gesellschaftlich stigmatisiert zu werden und damit ihre Zukunftspläne nicht realisieren zu können. Ihre Skepsis richtet sich auch gegen die entindividualisierenden und normierenden Praktiken der Schule, die das Eingehen auf individuelle Fähigkeiten der Kinder verunmöglichen. Diese Befürchtungen spiegeln sich im Fall von Frau Meier auch in der Struktur des Stadtteils, dessen Grosssiedlungen als anonym und unpersönlich wahrgenommen werden.

Beiden gemeinsam ist das Bild der Lehrperson als strenge, Disziplin einfordernde Autoritätsperson. Die Äusserungen von Frau Andric legen nahe, dass sie diese Autoritätsperson auch als Repräsentantin des Staates und der staatlichen Ordnung sieht. Daher auch ihre Zweifel, ob sich Lehrpersonen in Schulen mit einem hohen Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler überhaupt genügend um das Lernen dieser Kinder bemüht.

Gemeinsam ist den Interviewten auch, dass sie mit der Schule sehr unzufrieden sind. Insofern erfordert die Situation Bildungsentscheidungen. Je nach Lebenssituation und Prioritäten fallen diese jedoch unterschiedlich aus. Während Familie Meier durch einen Umzug den Schul- und Umgebungswechsel vollzieht, bleibt Familie Andric im Quartier wohnhaft und akzeptiert die ungewünschte Promotionsentscheidung der Lehrperson. Das Einbürgerungsverfahren und damit die langfristige Sicherung des Aufenthalts der Familie als Grundlage für die längerfristige gesellschaftliche Integration und den sozialen Aufstieg hat Vorrang. In diesem Kontext erscheint es wenig sinnvoll, sich gegen die Schule zu stellen. Zumal die Lehrpersonen der Kinder für die Einbürgerungsbehörden als wichtige Referenzpersonen im Einbürgerungsverfahren gelten.

6.4 Im Quartier angekommen: Schule als Chance für gesellschaftliche Teilhabe

6.4.1 Einleitung

Die insgesamt sechs Interviewten, die dieser Gruppe zugeordnet werden können, lassen sich in zwei Untergruppen unterteilen. Die Angehörigen der ersten Gruppe sind zwischen 1980 und 1992 in die Schweiz eingereist. Im Zeitraum zwischen 1990 und 1995 haben sie sich in

Bern West im Einzugsgebiet der Schule A in der bereits mehrmals erwähnten Grosssiedlung niedergelassen. Sie sind am ehesten mit den *Teilmodernisierten Arbeitnehmern* (Geiling et al. 2011: 56) vergleichbar. Die zweite Gruppe lebt im als mittelständisch wahrgenommenen Bümpliz, ist zwischen 1993 und 2003 in die Schweiz eingereist und zwischen 2001 und 2003 in Bern West sesshaft geworden. Ihnen am ähnlichsten ist das Milieu der *Erfolgsorientierten Aufsteiger* (Geiling et al. 2011: 54).

Allen gemeinsam ist, dass sie Schulbildung wichtig finden. Mit Ausnahme von Herrn Huan war es jedoch den Mitgliedern dieser Gruppe nicht möglich, jene Bildungsabschlüsse zu erreichen, die sie sich gewünscht hätten. Gründe dafür sind Armut oder auch politische Verhältnisse. Die lokale Schule bietet aus ihrer Sicht eine Chance, Bildungskapital zu erwerben und damit sich beruflich und gesellschaftlich zu etablieren (Beuchling 2001: 222). Die Interviewten betonen zudem die Wichtigkeit der elterlichen Unterstützung und der Motivation der Kinder für das Lernen. Schulerfolg lässt sich nicht durch Zwang erreichen, vielmehr muss durch die Schule die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler geweckt und durch die Eltern unterstützt werden. So werden sowohl die Kinder als auch die Eltern in die Verantwortung für den Schulerfolg eingebunden.

6.4.2 Frau Senn: Chancenungleichheit aufgrund fehlender schulischer Unterstützungsleistungen

6.4.2.1 Biographische Angaben

Frau Senn ist zum Zeitpunkt des Interviews 49 Jahre alt. Sie wurde 1958 in Ostafrika geboren. Ihre Mutter ist Hausfrau und besuchte keine Schule. Der Vater von Frau Senn arbeitet im Transportwesen. Frau Senn hat mehrere Geschwister. Als 8-Jährige tritt sie in die Grundschule ein, die sie nach sieben Schuljahren abschliesst. Danach verdient sie mit verschiedenen Jobs ihren Lebensunterhalt. Im Alter von 19 Jahren wird sie erstmals Mutter. Ein zweites Kind wird drei Jahre später geboren. Frau Senn schlägt sich mit ihren Kindern mit Hilfe verschiedener Arbeiten durch. Sie bleibt unverheiratet. Eine Ausbildung macht sie nie.

1991, im Alter von 33 Jahren, heiratet sie einen Schweizer und übersiedelt mit ihm in ein Dorf im Kanton Bern. Der Ehemann ist Verkäufer. Durch die Heirat erlangt sie die Schweizerische Staatsbürgerschaft⁷⁸. 1992 werden ihre ersten zwei Kinder in die Schweiz geholt. Das jüngere wird in die 5. Klasse eingeschult. Es besucht anschliessend die Realschule und danach eine handwerkliche Lehre im Metallgewerbe. Das ältere ist zum Zeitpunkt der Einreise

⁷⁸ Bis 1992 wurde ausländischen Frauen durch Heirat mit einem Schweizer automatisch die Schweizerische Staatsangehörigkeit zuerkannt. Dies ändert sich nach 1992, als eine entsprechende Änderung des Eherechts in Kraft trat.

bereits 16 Jahre alt. Es durchläuft ein Werkjahr und beginnt eine Lehre im Baugewerbe, die es jedoch abbrechen muss. Seine Kenntnisse der Schulsprache Deutsch genügen nicht für die Berufsschule. Bis heute hat dieses Kind nach Angaben seiner Mutter und im Gegensatz zu seinem jüngeren Geschwister Schwierigkeiten mit Lesen und Schreiben. Sie erwähnt, dass beide Kinder fließend Mundart sprechen und in der Schweiz längst heimisch geworden sind. 1994 wird Tochter Layla geboren. Die Familie zieht 1998 nach Bern West. In Bern West fühlt sich Frau Senn wohl. Sie sagt: „ich höre immer, Bümpliz ist gut. In der Musik singen sie von Bümpliz. Leute machen hier Theater und es wird im Fernsehen gezeigt. Die Leute wohnen in Bümpliz, nicht in der Stadt, wo ich arbeite. Ich bin ok in Bümpliz“. Das negative Image des Quartiers sieht sie nicht bestätigt.

Frau Senn lässt sich 2003 von ihrem Mann scheiden. Der Vater von Layla bleibt mit der Tochter verbunden und kommt seinen Unterhaltspflichten nach. Die beiden älteren Kinder sind zum Zeitpunkt des Interviews längst erwachsen und leben mit eigenen Familien zusammen.

In der Schweiz arbeitet Frau Senn in der Wäscherei und später in der Küche eines Grossbetriebs. Die erste Stelle wurde ihr von der Schwester ihres damaligen Ehemannes vermittelt. Zusätzlich verdient sie Geld als Reinigungskraft. Als monatliches Haushaltseinkommen gibt sie 4000 bis 5000 Franken an. Sie lebt in einer 4½-Zimmer-Wohnung in einer für Bern West typischen Grossüberbauung. Frau Senn spricht fließend wenn auch fehlerhaft Hochdeutsch. Regelmässig besucht sie ihre Familie in Ostafrika.

6.4.2.2 Schulbildung als Voraussetzung, um sich die Welt zu erschliessen

Die Schullaufbahn von Frau Senn ist nach sieben Jahren Primarschule⁷⁹ 1973 zu Ende (zum Schulsystem vgl. Ministry of Education 1974; UNESCO-IBE 2007; wikipedia 2012a). Sie ist zu diesem Zeitpunkt 15 Jahre alt. Zwar erbringt sie nach eigener Aussage ordentliche Leistungen, aber ihre Noten sind zu wenig gut, als dass der Staat die Kosten für den weiteren Schulbesuch übernehmen würde. Ihre Eltern müssten Schulgeld bezahlen und obwohl Frau Senn an eine Sekundarschule aufgenommen würde, scheitert die Aufnahme daran, dass ihr Vater nicht bereit ist, die Kosten zu tragen. Sie erzählt: „Ich hätte in die Sekundarschule gehen können, aber es kostete viel Geld. Unser Vater hatte kein Interesse, dass wir die Sekundarschule besuchen.“ Bereits in der Primarschule müssen Frau Senn und ihre Geschwister beim Vater wiederholt um Geld für die Schule bitten: es müssen Kleider oder auch andere

⁷⁹ Das System hat sich seit damals verändert. In den 1980er Jahren wurde von 7-4-2-3 auf 8-4-4 umgestellt. Die Primary Education wurde somit auf acht Jahre verlängert (vgl. Ministry of Education (1974); UNESCO-IBE. (2007).

Materialien angeschafft werden. Frau Senn meint dazu: „wir mussten immer Geld erbetteln für die Schule, das war manchmal ein Problem“. Sie erklärt die mangelnde Unterstützung ihrer Eltern auch damit, dass diese selber kaum oder gar keine Schule besucht hätten: „Meine Mutter hatte kein Interesse an der Schule, weil damals die Eltern gar nicht in die Schule gegangen sind oder nur kurz“. Die Situation habe sich jedoch inzwischen verändert.

Zu ihrer Situation als Jugendliche in den 1970er Jahren in Ostafrika sagt sie: „Ohne gute Schulbildung bekommst du keinen guten Beruf und dann bist du nichts. Vielleicht kannst du heiraten, und damit hat es sich“. Mit einem Sekundarschulabschluss wäre es möglich gewesen, Polizistin zu werden – Frau Senns Wunschberuf – oder zum Militär zu gehen. Dies ist jedoch aufgrund der familiären Verhältnisse nicht möglich. Frau Senn und ihre Geschwister beginnen nach der obligatorischen Schulzeit zu arbeiten, verdienen ihren Lebensunterhalt selber. „Ich muss jetzt Arbeit suchen, ich muss nicht schreiben, ich muss nicht lesen, ich verkaufe Schuhe, ich arbeite im Supermarkt [...] ich arbeite als Hausangestellte. Wir wollten auch nicht die Eltern belasten, so haben wir immer selber für unseren Lebensunterhalt geschaut“. Das Lesen und Schreiben, das Frau Senn in der Schule gelernt und gerne gemacht hat, verliert nun bei der Arbeitssuche seinen Stellenwert. Frau Senn erzählt, dass ihre Mutter sie tröstet. „Es macht nichts, dass du nur sieben Schuljahre hast, du weisst wie lernen und du kannst schreiben“. Die Mutter von Frau Senn – selber Analphabetin – tröstet ihre Tochter, weist sie auf die Möglichkeiten hin, die ihr das Lesen und Schreiben eröffnen. Möglichkeiten, die Frau Senns Mutter nicht hat. Die Schule hat durch die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen Grundlagen vermittelt, um sich die Welt selbständig zu erschliessen.

Das Lernen ist für Frau Senn jedoch nicht immer mit Freude verbunden. Es gab Lehrpersonen, welche die Kinder schlugen. Frau Senn erzählt: „Nicht alle Lehrpersonen waren gleich. Einige waren gut, anderen waren nicht gut. Einige gaben sich sehr Mühe, bei anderen verstanden wir nichts. Wenn jemand etwas nicht verstanden hatte, wurden wir geschlagen. Wir haben viele Sachen gelernt, aber es musste immer alles genauso sein, wie es die Lehrperson wollte. Es wurden keine Abweichungen geduldet. Wenn wir nicht genau das machten, was uns die Lehrperson sagte, wurden wir geschlagen. So hatten wir immer sehr grossen Respekt vor den Lehrpersonen. Das war nötig, weil wir sonst in der Schule gar nichts gelernt hätten“. Respekt ist aus ihrer Sicht für das Lernen notwendig.

Zuhause unterstützt der ältere Bruder Frau Senn beim Lernen. Aber auch er schlägt sie. Dies wirkt sich negativ auf Frau Senns Lernmotivation aus. Sie erklärt: „Mein Bruder hat uns geholfen, aber das Problem war, er hat uns immer geschlagen. Dann habe ich gesagt, nein ich

will nicht mehr“. Die Gewalterfahrungen wirken sich bei Frau Senn insgesamt negativ auf ihre Lernmotivation aus. Sie findet es nicht richtig, wenn sie geschlagen wird, weil sie Fehler macht oder etwas nicht weiss, auch wenn sie anerkennt, dass die Kinder den Lehrpersonen in der Schule gehorchen müssen, damit im Schulzimmer Disziplin und Ordnung herrscht.

Frau Senn wächst gemäss ihren Schilderungen in einem Umfeld auf, in dem nicht nur Kinder, sondern auch Frauen von Männern geschlagen werden. Sie empfindet dies als ungerecht. So erklärt sie: „Ich habe mit 19 Jahren das erste Kind bekommen und ich wollte nicht heiraten. [...] Ich möchte Kinder, Kinder zu haben ist gut. Ich möchte aber nicht in Ostafrika heiraten, weil ich vor Männern Angst habe. Sie schlagen ihre Frauen. Frauen werden für Fehler geschlagen. Männer machen auch Fehler und werden nicht geschlagen. Ich fand das immer ungerecht“.

Frau Senn sucht Möglichkeiten, Schläge zu vermeiden. Als Schülerin entzieht sie sich dem Nachhilfeunterricht ihres älteren Bruders. Durch die Heirat mit einem Schweizer verändert sie ihre Lebenssituation. In der Schweiz baut sie sich ein neues Leben auf, zuerst gemeinsam mit dem Ehemann, danach als alleinerziehende Mutter. Frau Senn hat sich durch die Migration von ihrer Familie emanzipieren können. Auch wenn ihr Leben in der Schweiz bescheiden ist, so ist sie doch das Oberhaupt ihrer kleinen Familie. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten bietet sie ihren Kindern ein relativ sicheres Leben in bescheidenem Wohlstand.

In ihrer Erzählung betont Frau Senn, dass es auch Lehrpersonen gab, die sich für die Schülerinnen und Schüler interessierten und sich bemühten, ihnen etwas beizubringen. Ein positives Beispiel ist ihre ehemalige Geschichtslehrerin. Der Geschichtsunterricht weckt ihr Interesse an anderen Lebensweisen. Als die Migration in die Schweiz aktuell wird, informiert sie sich, besucht einen Deutschkurs. „Als ich hergekommen bin, habe ich alles gesehen, worüber ich gelesen hatte.“ Damit erfüllt sich die Voraussage ihrer Mutter. Frau Senn hat in der Schule die Grundlagen erworben, um auch später noch zu lernen. So lernt sie kennen, worüber sie in der Schule gehört und womit sie sich vor der Ausreise in die Schweiz befasst hat.

6.4.2.3 Unzureichende Strategien im Umgang mit den schulischen Anforderungen

Tochter Layla tritt im Alter von sieben Jahren in die 1. Klasse in Schule A ein. Alle zwei Jahre wechselt die Klassenlehrerin. Ab dem fünften Schuljahr bis zum Abschluss der obligatorischen Schule im neunten Schuljahr wird sie von denselben Lehrpersonen unterrichtet. Es erfolgt zu diesem Zeitpunkt ein Übergang zum Fachlehrersystem, wie es auf der Sekundarstufe üblich ist⁸⁰.

⁸⁰ Dies hängt damit zusammen, dass Mitte der 1990er Jahre die obligatorische Schulzeit von 4/5 auf 6/3 umgestellt wurde. Wie es Lehrperson A ausdrückt: „ich weiss auch so ein bisschen, was nachher

Zum Zeitpunkt des Interviews mit Frau Senn steht Layla ganz am Anfang des siebten Schuljahres. Sie wurde in das Niveau mit erweiterten Ansprüchen eingeteilt. In den Fächern Mathematik und Französisch sind ihre Leistungen gut genug für die Sekundarschule. In Deutsch besucht sie den Realschulunterricht. Da ihre Leistungen in zwei von drei Promotionsfächern gut sind, ist ihre Stammklasse eine Sekundarschulklasse.

Frau Senn betont, dass die Schullaufbahn ihrer Tochter unproblematisch verlief. Layla habe sich auf die Schule gefreut, sei begierig gewesen, lesen und schreiben zu lernen, andere Kinder kennen zu lernen. Die Noten seien in den ersten vier Schuljahren gut gewesen. Auch mit den anderen Kindern verstehe sich Layla bislang gut. Sie schätze die Lehrpersonen. Um die Motivation und die Lernfreude ihrer Tochter zu illustrieren, erzählt Frau Senn, dass Layla, wenn sie krank war, nicht zuhause bleiben wollte. „Sie ist immer gerne in die Schule gegangen. Immer wenn sie krank ist, möchte sie nicht zu Hause bleiben, sie möchte in Schule gehen. Das bedeutet sie geht sehr, sehr gern in die Schule. Und auch mit den anderen Kindern gab es keine Probleme. Es ging immer gut mit den anderen Kindern. Am Elternabend habe ich immer gefragt, wie es geht. Und die Lehrpersonen haben gesagt: Layla ist sehr gut.“ Frau Senn nimmt ihre Tochter als interessierte und motivierte Schülerin wahr. Dieser Eindruck wird von den Lehrpersonen geteilt⁸¹.

Ab dem fünften Schuljahr verändert sich die Situation. Im Fach Mathematik verschlechtern sich die Zensuren. Frau Senn nimmt dies als Zäsur wahr, die mit dem Wechsel der Lehrperson einher geht. Die bisherige Strategie von Layla, nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden hat, funktioniert im Mathematikunterricht mit der neuen Lehrperson nicht mehr. Frau Senn ist verunsichert: „Die Lehrpersonen haben von der ersten Klasse an gesagt, Layla sei gut. Sie hat jeweils die Lehrperson gefragt und die Lehrperson hat geantwortet und erklärt, wie es geht, bis Layla es verstanden hat. Die neue Lehrperson aber, die Mathematiklehrperson, wenn sie zu ihr gegangen ist und gefragt hat, hat sie gesagt: ‚Nein, ich sage es nicht mehr, ich habe es schon erklärt‘. Dann kommt Layla wütend nach Hause und will keine Ma-

kommt, ich kenne die Kollegen sehr gut, das sind alles Seklehrer. Die meisten, also Mathematik, Geschichte, Deutsch, Französisch, das sind praktisch alles Seklehrer, die erst in den letzten Jahren an eine Realschule [und Primarschule] wechseln mussten. Die sind also wirklich entsetzt, was da kommt, weil sie vorher die besseren Schüler hatten und jetzt haben sie plötzlich so schwache Kinder“. Sie bezieht sich darauf, dass diese Lehrpersonen höhere Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse haben. Im Modell 4/5 unterrichteten Sekundarlehrpersonen ausschliesslich jene Kinder, die einer Klasse mit erweiterten Ansprüchen zugeteilt worden waren. Sie wurden als Fachlehrpersonen ausgebildet, während die Reallehrpersonen über ein integrales Primalehrpatent für das 1. bis 9. Schuljahr verfügten, und somit keine Sekundarklassen unterrichten durften. Vgl. dazu Lüscher (1997); Salm (1999); Fiechter (2008).

⁸¹ Layla gilt bei Lehrperson A [3./4. Schuljahr] als gute Schülerin. Auf mich wirkt sie „bodenständig, fröhlich, offen, unbelastet, im Unterricht kooperativ. Sie spricht perfekt Berndeutsch“ (Beobachtungsprotokoll 26.5.04).

thematik mehr lernen. Ich habe Layla gefragt: ‚Was ist los, wenn du fragen gehst, muss sie dir antworten, auch wenn sie es schon einmal erklärt hat. Die Lehrperson ist dafür da, dir zu helfen‘. Layla hat mir geantwortet: ‚Nein, ich soll die Lehrperson nicht fragen‘“.

Frau Senn ist durch das Verhalten ihrer Tochter irritiert. Sie hat sie bisher als interessierte und motivierte Schülerin wahrgenommen, was aus ihrer Sicht durch die Bemühungen, die mathematischen Inhalte zu verstehen und bei der Lehrperson nachzufragen auch weiterhin gilt. Dass Layla diese Strategie nicht mehr anwenden möchte, lässt sie vermuten, dass Layla Angst vor der Lehrperson hat, sich nicht getraut, sie anzusprechen. Diese Angst steht jedoch für Frau Senn in einem Widerspruch dazu, wie sie die Schule ihrer Tochter bislang erlebt hat. Denn die Lehrpersonen sind aus ihrer Sicht sehr nette und gute Lehrpersonen: „Die Lehrerin, der Lehrer, sie sind sehr lieb zu den Kindern. Sie möchten, dass die Kinder es in der Schule gut machen. Von mir aus gesehen sind die Lehrpersonen hier sehr gut, sehr nett. [...] Und die Kinder kommen mit den Lehrpersonen gut aus. Ich habe noch nie gehört, dass Kinder sich über eine Lehrperson beklagen“. Frau Senn möchte also der Sache auf den Grund gehen. Sie befürchtet, dass ihre Tochter Angst vor der Mathematiklehrperson hat, denn Layla möchte nicht, dass sie mit der Lehrperson spricht. Sie fühlt sich an ihre eigene Schulzeit erinnert. Sie erzählt: „Wir hatten auch Angst vor der Lehrperson, denn in Ostafrika werden die Kinder geschlagen. So habe ich gedacht, als Layla sagte, sie wolle nicht, dass ich bei der Lehrperson nachfrage, dass sie auch Angst hat, dass die Lehrperson sie nachher schlecht behandle, wie ich damals. Am Elternabend habe ich gefragt, was mit Layla nicht stimme, was los sei. Ich war mit Layla zusammen da. Die Lehrperson hat Layla gefragt: ‚Verstehst du Mathematik nicht? Layla hat geantwortet: ‚Manchmal kapiere ich sie, manchmal nicht‘. Die Lehrperson sagte: ‚Also wenn du sie nicht begreifst, frag mich‘. Ich habe dann gemerkt, dass Layla Angst vor der Lehrperson hat. Denn wenn sie nochmals fragt, antwortet sie: ‚Nein, ich sage es nicht mehr, ich habe es schon erklärt‘“. Frau Senn findet, dass die Lehrperson ihre Tochter schlecht behandelt. Die bisherig erfolgreiche Strategie – das Nachfragen bei der Lehrperson – funktioniert im Mathematikunterricht nicht mehr. Die Weigerung, Layla den Stoff nochmals zu erläutern, stellt Mutter und Tochter vor eine neue Situation. Die Unterstützung durch die Lehrperson entfällt. Es müssen andere Unterstützungsmöglichkeiten gesucht werden. Frau Senn möchte, dass ihre Tochter das Aufgabenhilfeangebot der Schule nutzen kann. Die Lehrpersonen sehen dazu jedoch keinen Anlass, wie Frau Senn erzählt: „Ich wollte, dass sie Aufgabenhilfe bekommt, aber die Lehrperson für Mathematik hat gesagt: ‚Nein, das geht nicht‘. [...] Ich

habe gefragt, weshalb? In der ersten bis vierten Klasse hatte sie immer 5,5⁸² und 6 und jetzt hat sie 4.5 und 5. Ich möchte, dass sie Hilfe bekommt“. Für Frau Senn ist die Position der Lehrpersonen unverständlich. Obwohl die Leistungen von Layla deutlich nachgelassen haben, soll sie keine Aufgabenhilfe erhalten. Mit Noten unter 5 ist jedoch der Verbleib in der Sekundarschule gefährdet. Da Layla nur in zwei der drei Promotionsfächer ins Sekundarschulniveau eingeteilt ist, hat das Fach Mathematik und damit verbunden die Einstellung der Lehrperson für Layla gravierende Folgen. Entsprechend versucht Frau Senn Lösungen zu finden, damit Layla in Mathematik – und möglichst in den beiden anderen Promotionsfächern Deutsch und Französisch – ihre Leistungen steigern kann.

Ihren Entschluss begründet sie wie folgt: „Layla braucht Unterstützung. Wenn sie um Hilfe fragt, so zeigt das, dass sie Hilfe braucht. Und es ist Aufgabe der Lehrperson zu helfen. Wenn das nicht möglich ist, so muss die Lehrperson sagen: ‚Ich kann diesem Kind nicht helfen‘. Dann müssen die Eltern schauen“. Frau Senn kann jedoch aufgrund ihres schulischen und sprachlichen Hintergrundes ihrer Tochter nicht helfen. So versucht sie, für Layla zuerst in der Schule Nachhilfeunterricht und schliesslich private Unterstützung zu organisieren. Sie ist der Meinung, dass: „Kinder müssen in der Schule gut lernen. Wenn sie etwas nicht verstehen, müssen die Lehrpersonen helfen. Viele hier sind Ausländer. So können wir als Eltern nicht helfen. Also brauchen unsere Kinder mehr Hilfe. Vielleicht gibt es auch Schweizerkinder, die Hilfe brauchen. Aber wir können nicht gut Deutsch, auch wenn unsere Kinder jetzt besser Deutsch können. Damals hat mein Bruder mir für die Schule geholfen. Er war älter als ich. Aber ich kann meiner Tochter nicht helfen, also wer hilft meiner Tochter? Auch für die Sekundarschule sollte es Hausaufgabenhilfe geben, damit Layla nicht in die Realschule zurückgestuft wird. Das wünsche ich mir. Weil es ist schade für das Kind, wenn sie in die Realschule zurück muss. Wofür sind die Lehrpersonen da? Sie sollen Layla unterstützen. Layla ist in die Sekundarschule eingeteilt worden, das heisst, dass sie eine gute Schülerin ist. Dann müssen sich die Lehrpersonen auch bemühen und ihr die Sachen gut zeigen“.

Frau Senn sieht ihre Tochter als lernmotivierte Schülerin und möchte ihr einen Sekundarschulabschluss ermöglichen. Sie ist nicht bereit, einfach hinzunehmen, dass ihre Tochter wegen einer einzelnen Lehrperson in die Realschule zurückgestuft wird. Frau Senn fühlt sich durch die bisherige Schullaufbahn und die Rückmeldungen der übrigen Lehrpersonen darin bestätigt, dass ihre Tochter eine gute Schülerin ist. Ihre Schullaufbahn soll nun nicht aufgrund der mangelnden Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern scheitern. So ist Frau Senn bereit,

⁸² 6 ist die beste, 1 die schlechteste Note. Note 4 und höher sind genügend. Noten tiefer als 4 sind ungenügend.

für Nachhilfeunterricht finanziell aufzukommen, dafür stehen ihr zudem die Alimente zur Verfügung, die der Vater von Layla bezahlt. Im Gegensatz zu ihren eigenen Eltern scheut sie keine Kosten und hat auch die Möglichkeit, sich finanziell zu engagieren. An ihrem Einsatz als Mutter soll es nicht liegen, dass Layla auf einen schulischen Erfolg und damit auf einen ‚guten‘ Beruf verzichten muss. Als fremdsprachige Mutter kann sie ihrer Tochter jedoch nicht helfen. Sie sieht sich und vor allem ihre Tochter dadurch im Nachteil.

Frau Senn geht davon aus, dass Kinder fremdsprachiger Eltern mehr Unterstützung durch die Lehrpersonen benötigen, da ihnen die Eltern nicht helfen können. Da dies im Fall ihrer Tochter im Fach Mathematik nicht geschieht, sieht sie die Chancengleichheit gefährdet. Denn obwohl Layla eine gute Schülerin sein könnte, wird auf diese Weise ihr Potenzial nicht genutzt. Die Unterstützungsleistungen bleiben den Eltern überantwortet.

Eine Berufsausbildung ist für Frau Senn wichtig. Ihre Tochter soll die Möglichkeit haben, einen guten Beruf zu erlernen. Was es bedeutet, ohne Ausbildung zu sein, weiss Frau Senn aufgrund ihrer eigenen Situation und der Situation ihres ältesten Sohnes. Ein Sekundarschulabschluss ist wichtig, denn er eröffnet Tochter Layla weiterführende berufliche Möglichkeiten. Frau Senn argumentiert: „Wenn sie zum Beispiel Lehrerin werden möchte oder Sekretärin. Es ist gut für die Berufsschule, wenn sie einen Sekundarschulabschluss hat. Auch für Pflegeberufe oder um ein Geschäft zu eröffnen. Die Schule ist gut für den späteren Beruf, einen guten Beruf“.

Frau Senn ist darauf angewiesen, dass ihre Tochter in der Schule möglichst gut unterstützt wird. Sie versucht und versuchte im Gegenzug denn auch, ihren Kindern Respekt vor den Lehrpersonen vorzuleben. Sie sagt: „Als Mutter muss ich meinen Kindern gut zeigen, dass sie dem Lehrer oder der Lehrerin Respekt entgegenbringen müssen. Denn die Lehrpersonen helfen. Ich habe meinen Kindern gezeigt, wie ich aufgewachsen bin, mit Respekt und so soll es sein. Dann kommt es gut. [...] Die Lehrpersonen sind nicht verantwortlich für das, was ausserhalb der Schule passiert. Da bin ich verantwortlich. Ich muss auf meine Kinder aufpassen, ich muss kontrollieren, was meine Kinder machen. [...] Also die Lehrpersonen, sie schauen in der Schule, wir Eltern, wir schauen zu Hause. Wenn etwas passiert heisst es immer gleich, die Mutter ist schuld. [...] Also ich muss meinem Kind zeigen, was gut ist und was schlecht ist. [...] Wenn ich nach Hause komme, spreche ich mit meiner Tochter. Wenn sie fort geht, sagt sie wo sie hingeht. Und wenn ich sehe, das ist kein guter Ort, dann will ich nicht, dass sie da hingeht“.

Frau Senn vermittelt ihrer Tochter Respekt gegenüber Autoritätspersonen wie Eltern und Lehrpersonen. Sie versucht, ihrer Tochter klare Werte zu vermitteln. Im Gegenzug erwartet

sie, dass ihre Tochter für das schulische Lernen von den Lehrpersonen optimal unterstützt wird. Der Respekt gegenüber den Lehrpersonen ist auch deshalb wichtig, weil Frau Senn ihrer Tochter schulisch kaum konkrete Hilfe leisten kann. Sie ist auf den Goodwill der Lehrpersonen gegenüber ihrer Tochter besonders angewiesen und bringt daher auch ihren Respekt und ihr Interesse an Laylas Schulleistungen durch regelmässiges Rückfragen bei den Lehrpersonen zum Ausdruck.

6.4.2.4 Auf sich gestellt

Frau Senn erlebt Selektion entlang der Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern in der Schule. Sie versucht, ihrer Tochter die entsprechende Unterstützung zu organisieren. Finanziell und ideell kann sie dies leisten. Aufgrund ihres Bildungshintergrundes kann sie ihre Tochter jedoch nicht selber beim Lernen unterstützen. Im Unterschied zu ihren eigenen Eltern liegt ihr viel an der Schulbildung ihrer Tochter. Auch die finanziellen Möglichkeiten sind gegeben. Dennoch droht der Sekundarschulabschluss zu misslingen, da sie als fremdsprachige Migrantin nicht über den passenden Bildungshintergrund verfügt. Ihre Tochter wird zwar in der Schule nicht geschlagen, dennoch wird sie von der Lehrperson im Mathematikunterricht so eingeschüchtert, dass ihr das Fach Mathematik verleidet. Die Weigerung, den Schulstoff auf Nachfrage nochmals zu erläutern, widerspricht aus Sicht von Frau Senn dem Berufsauftrag der Lehrperson. Layla bringt durch das Nachfragen ihr Interesse und ihren Lernwillen zum Ausdruck. Von der Lehrperson wird dieses Verhalten allerdings als Defizit gedeutet. So müsste Layla den Ausführungen im Unterricht auf Anhieb folgen können. Für Frau Senn ist diese Situation nicht nachvollziehbar. Sie kann ihrer Tochter keine entsprechenden Hilfestellungen geben und organisiert aus diesem Grund Nachhilfeunterricht. Sie möchte nicht, dass ihrer Tochter das gleiche Schicksal widerfährt: dass Layla nicht mehr gefördert wird, obwohl sie eine motivierte Schülerin ist.

Schule und Lehrpersonen bringt Frau Senn Respekt entgegen. Auch sie fragt bei den Lehrpersonen nach, sucht mit ihnen den Kontakt um zu erfahren, ob ihre Tochter in der Schule gut mitmacht. Aus ihrer Sicht bringt sie dadurch Wertschätzung für die Arbeit der Lehrpersonen zum Ausdruck. Denn sie ist darauf angewiesen, dass die Lehrpersonen das schulische Lernen ihrer Tochter möglichst gut unterstützen. Darin sieht sie deren Aufgabe. Ihrerseits bemüht sie sich, ihrer Tochter Respekt vor den Lehrpersonen beizubringen. Die Erziehung und die Vermittlung von Werten wie Respekt und Anstand sieht sie klar als Aufgabe der Eltern. Dieses reziproke Verhältnis ist für sie in Frage gestellt, wenn die Lehrpersonen sich für das schulische Lernen der Kinder nicht mehr verantwortlich fühlen. Die Lösung sieht sie einerseits in

der Organisation von Nachhilfeunterricht. Andererseits versucht sie, bei den Lehrpersonen auf ihre Situation und ihre Anliegen aufmerksam zu machen.

6.4.3 Herr Huan: Ergänzende elterliche Unterstützungsleistungen für den Bildungserfolg

6.4.3.1 Biographische Angaben

Herr Huan ist zum Zeitpunkt des Interviews Mitte Dreissig. Er ist in Ostasien geboren und aufgewachsen. Mitte der 1990er Jahre reiste er aufgrund der Heirat mit einer Schweizerin ostasiatischer Herkunft in die Schweiz ein. Das Paar hat zwei Kinder, eine Tochter besucht die 6. Klasse, ein Sohn besucht die 3. Klasse der Schule B. Herr Huan und seine Kinder sind eingebürgert.

In der Schweiz lebt die Familie zuerst in einer Nachbargemeinde von Bern. Dort besucht Tochter Yen den Kindergarten. Obwohl dies für sie aufgrund des Verlusts von nachbarschaftlich-freundschaftlichen Beziehungen schwierig ist, siedelt die Familie 2001 nach Bern West über. Sie findet durch den Arbeitgeber der Ehefrau im Stadtteil eine günstige 4 1/2-Zimmer-Wohnung im 12. Stock eines Hochhauses in einer der typischen Grosssiedlungen, die im eher mittelständisch geprägten Quartier als Beamtenblock⁸³ gilt. Herr Huan weiss, dass das Quartier ein schlechtes Image hat. Er wurde von seinen Arbeitskollegen darauf angesprochen. Selber hat er jedoch bislang keine schlechten Erfahrungen gemacht und er fühlt sich in der Nachbarschaft wohl. Yen tritt nach dem Umzug der Familie in die 1. Klasse der Schule B ein. Sie gilt als gute Schülerin⁸⁴.

Frau Huan arbeitet als Angestellte in einem Verwaltungsbetrieb. Herr Huan ist im Rechnungswesen tätig. Er hat in seinem Herkunftsland eine qualifizierte Ausbildung durchlaufen und arbeitet in seinem Beruf.

Die Eltern von Herrn Huan „sind einfache Leute“, wie er es nennt. Herr Huan hat ältere Geschwister. Er spricht fliessend Hochdeutsch und bemüht sich im Interview sehr um sprachliche Genauigkeit.

6.4.3.2 Bildungserlebnisse und Bildungsaufstieg

Nach seinen Erfahrungen mit der eigenen Schulzeit gefragt, betont Herr Huan, dass er diese in positiver Erinnerung habe: „Ich war sehr zufrieden, ich war stolz, ich hatte in der ersten bis

⁸³ Im Quartier ist diese Bezeichnung üblich, da das Gebäude der Pensionskasse des Personals der öffentlichen Hand gehört und entsprechend viele Mieterinnen und Mieter in der öffentlichen Verwaltung tätig sind.

⁸⁴ Lehrperson B [3./4. Klasse] sieht Yen an einer Hochschule. Sie hat den Eindruck, die Eltern würden für den Schulerfolg alles geben (Beobachtungsprotokoll 27.5.2004).

fünften Klasse sehr gute Noten. Am Ende der 5. Klasse war ich Klassenbeste oder Zweitbeste, ich weiss es nicht mehr“. Er schildert sich als guten und motivierten Schüler. Die Schule seiner Kindheit empfindet er zwar rückblickend als stark wettbewerbsorientiert. Dies störte ihn jedoch damals nicht. „Nach den Prüfungen freuten wir uns jeweils über die guten Noten und wir freuten uns auf die Ferien“. Die Schulzeit war für ihn eine „sehr schöne Zeit“.

Nach der obligatorischen Schulzeit von neun Jahren, hat Herr Huan – so lässt sich aus seiner Erzählung folgern – eine Berufsschule/Berufsausbildung auf Sekundarschulniveau absolviert. Herr Huan und seine Geschwister konnten also einen Beruf lernen. Auch mit seiner Berufsschule ist Herr Huan zufrieden. „Nach dem Berufsabschluss konnten wir einen Job suchen“. Herr Huan eröffneten sich Möglichkeiten, er konnte seine Situation gegenüber derjenigen seinen Eltern – ungelernten Arbeitskräften – verbessern und an der Entwicklung des Dienstleistungssektors in seinem Herkunftsland als Arbeitnehmer teilhaben.

Seine Eltern formulierten keine konkreten Erwartungen an ihn. Zwar ermahnte ihn sein Vater, in der Schule gut zu lernen, doch konkrete Hilfestellungen konnten die Eltern nicht leisten. Herr Huan erklärt sich dies mit der mangelnden Bildung und den fehlenden Bildungserlebnissen seiner Eltern. „Meine Eltern haben keine so gute Ausbildung gehabt und sie haben auch nicht gewusst, dass Schule und Ausbildung sehr wichtig sind“, erläutert er. „Sie haben nicht viel von mir erwartet. Natürlich kannten sie das auch nicht, da sie selber keine Ausbildung, keine solchen Erlebnisse hatten“.

Bildungserlebnisse vermittelten ihm während seiner Schulzeit verschiedene Lehrpersonen. So faszinierten ihn Geschichten über sein Herkunftsland und die ganze Welt, die seine Lehrerin im fünften Schuljahr erzählte. In der Berufsschule schätzte er den Mathematiklehrer besonders, der mit den Schülern eine Schulgemeinschaft bildete, mit ihnen Mannschaftsspiele spielte und die Schüler zu sich nach Hause zum Essen einlud. Herr Huan fühlte sich bei diesem Lehrer gut aufgehoben, lernte eine andere Welt als die seiner Familie kennen. Ihn beeindruckte auch der Buchhaltungslehrer. Zwar missfiel Herr Huan dessen Strenge und Unnachgiebigkeit. Rückblickend denkt er jedoch, dass es richtig war, den Jugendlichen Genauigkeit und Leistung abzuverlangen. „Damals dachte ich nicht so, wir waren noch jung und unerfahren. Wir wussten nicht, was wichtig war. Das konnten wir damals nicht beurteilen. Heute bin ich froh, dass wir diese Sachen genau lernen mussten“, erzählt er.

Seine Motivation für das Lernen schreibt sich Herr Huan dennoch weitgehend selber zu, denn: „von klein auf habe ich immer viel gelesen. Das habe ich sehr gerne gemacht. Wenn ich lese, kann ich die Welt um mich vergessen“, erklärt er. Bücher haben Herr Huan also neue Welten erschlossen, seine Neugierde geweckt. Sie haben ihm Erlebnisse vermittelt, die seinen

Eltern vorenthalten blieben. Dass sich Lernen in der (Berufs)Schule lohnt, wurde Herrn Huan zudem wiederholt von seiner Schwester vermittelt. „Später habe ich gemerkt, die Berufsbildung ist wichtig. In der siebten oder achten Klasse wurde mir klar, was jene Leute machen, die nur die obligatorische Schule besuchen. Meine Schwester hat mir das auch gezeigt. Diese Menschen haben keine Zukunft“, erläutert er.

Für Herrn Huan hat sich das Lernen in der Schule gelohnt, er nutzt die Chancen, die sich ihm bieten. Er profitiert von der Berufsbildungsoffensive der Regierung⁸⁵. Obwohl seine Eltern Menschen mit wenig Schulbildung sind und ihn kaum unterstützen können, macht er einen Bildungsaufstieg und absolviert eine aus seiner Sicht gute, qualifizierte Ausbildung. Seine Schilderungen verweisen auf eine Aufbruchsstimmung, auf gesellschaftliche Veränderungen und Modernisierungsprozesse in seiner Jugend. Seinen Schul- und Ausbildungserfolg und damit seinen Bildungsaufstieg schreibt er dennoch wesentlich seiner eigenen Motivation zu. Er schildert sich als interessierten Leser, eine Eigenschaft, die ihm das Lernen für die Schule und den Beruf offenbar erleichtert. Auch in der Schweiz kann Herr Huan seine beruflichen Qualifikationen nutzen.

6.4.3.3 Gute Schulleistungen, Interesse für die Lerninhalte

Aus der Sicht von Herrn Huan ist die Schullaufbahn von Tochter Yen bislang „normal“, d.h. entsprechend den Erwartungen, verlaufen. „Also ich bin zufrieden, auch mit der Beurteilung, sie hat immer gute Noten“, erläutert er. Die Schulleistungen und gute Noten sind für ihn wichtig. Beide Kinder, Yen und ihr jüngerer Bruder, besuchen die Schule mit Freude. „Sie gehen nicht nur gerne zur Schule, weil sie dort mit ihren Kolleginnen und Kollegen spielen können. Sie interessieren sich auch für den Unterricht“, erklärt Herr Huan. Die Kinder beklagten sich nie, es sei zu schwierig oder äusserten sich negativ über Lehrpersonen, hält er fest. Die Interviewerin lernt ihn als engagierten Vater kennen. Seine Erfahrungen mit der Schule sind nach seinen Schilderungen bislang positiv.

Auch seitens der Lehrpersonen erhält Herr Huan positive Rückmeldungen zu seiner Tochter. Yen gilt als leistungsstarke Schülerin. Er erzählt: „Ich war beim Elterngespräch. Die Lehrpersonen sind sehr zufrieden. Sie haben mir gesagt, dass Yen nach den Sommerferien in die Sekundarschule übertreten kann. Sie hoffen, dass Yen auch weiterhin so gute Noten erzielen wird“. So wünscht er sich, dass sie nach dem achten Schuljahr ins Gymnasium übertreten kann. Er geht davon aus, dass ihr dies eine sehr gute Ausbildung ermöglichen wird. „Ich habe selber eine sehr gute Ausbildung gehabt und auch hier [in der Schweiz] gilt: wenn man keine gute Ausbildung hat, dann hat man weniger Chancen, in der Zukunft, meine ich. [...] Natur-

⁸⁵ vgl. UNESCO-IBE 2007; wikipedia 2012c.

lich muss sie auch Interesse haben, zwingen kann ich sie nicht“, wie er relativierend erklärt. Für ihn scheint somit klar zu sein, dass ohne Interesse und Motivation der Lernenden letztlich keine guten Leistungen möglich sind. Seine Kinder zeigen Interesse am Schulstoff, wie er betont, und bringen dadurch die Voraussetzungen für gute Leistungen mit. Auf diese Weise können sie die Chancen nutzen, die sich ihnen schulisch eröffnen.

Bezüglich Berufswahl möchte Herr Huan seinen Kindern keine Vorgaben machen. Wichtig ist für ihn jedoch auf jeden Fall, dass sie einen Beruf lernen, sei es via Berufslehre oder via Gymnasium und Studium. Für ihn ist klar: „Wenn du keinen Beruf hast, hast du fast keine Chancen, keine Zukunft. Und es ist noch besser, wenn sie der Beruf interessiert“. Vor diesem Hintergrund ist für Herrn Huan klar, dass Eltern ihre Kinder bei der Berufsausbildung unterstützen müssen. In dieser Aussage schwingt Kritik an jenen Eltern mit, die sich aus Sicht von Herrn Huan zu wenig für das schulische und berufliche Fortkommen ihrer Sprösslinge interessieren. „Wenn die Kinder Interesse haben, müssen die Eltern sie unterstützen. Sonst machen die Kinder auch nicht weiter“. Er kennt Beispiele. Die Eltern hätten nie Zeit für ihre Kinder und die Kinder hätten nach der Schule auch keine Lehrstelle gefunden. Aber nicht nur die fehlende Zeit sei ein Problem. Er kritisiert die materielle Einstellung vieler ausländischer Eltern, die lieber Geld sparen und in der Heimat ein Haus oder eine Wohnung kaufen würden. Im Gegensatz dazu schickt er seine Tochter zum Musik- und Sportunterricht. Er ist überzeugt, dass „es nicht nur eine Frage des Geldes ist, sondern es geht auch um den Sinn“, der mit solchen Beschäftigungen verbunden ist. Herr Huan möchte seinen Kindern eine umfassendere Bildung ermöglichen, die Musik und Bewegung miteinschliesst und über formale Schulbildung hinausgeht. Dafür gibt er Geld aus und kritisiert jene Eltern, für die (kurzfristige) materielle Ziele Vorrang haben. „Sie investieren nicht in ihre Kinder“, fasst er seine Beobachtungen über die ‚Ausländerinnen und Ausländer‘ im Quartier zusammen.

Herr Huan ist überzeugt, dass Schule B seine Kinder gut fördert. Eigene Aktivitäten und Fördermassnahmen sieht er als Ergänzung zu den Bemühungen der Schule und der Lehrpersonen. Sie gründen in seiner Überzeugung, dass das Elternhaus und die Motivation der Kinder für das Lernen und den Schulerfolg letztlich wichtiger sind als das Schulmodell oder die Lehrperson. Wie Herr Huan die Schul- und Bildungslaufbahn seiner Kinder unterstützt, schildert er im Interview ausführlich. Ein sehr wichtiges Anliegen ist für ihn die Sprach- und Leseförderung. Dabei erweist er sich als Vater, der die bildungspolitischen Debatten rund um PISA, Schulleistungen und Bildungsbeteiligung in den Medien verfolgt. Er hat den Auseinandersetzungen um Bildungsbeteiligung entnommen, dass die Eltern grossen Einfluss auf die Schulleistungen der Kinder haben. Zudem hat er gelesen, dass bei fremdsprachigen Kindern

der Sprachförderung eine zentrale Bedeutung zukommt. Dieses Wissen versucht er nun, für die Unterstützung seiner Kinder produktiv zu nutzen.

„Ich kaufe Bücher für die entsprechende Altersstufe. Mein Sohn ist in der 3. Klasse, da kaufe ich Bücher, die für diese Stufe passen. Meine Tochter ist in der 6. Klasse. Als sie vor zwei Jahren mit Französisch begonnen hat, habe ich zweisprachige Bücher mit Bildern gekauft“. Herr Huan, als Schüler nach seinen Angaben selber ein eifriger Leser, versucht also, seine Kinder ebenfalls zum Lesen und zum Erkunden von Büchern und damit von Bildungsinhalten zu animieren. Selber spricht er Englisch, Französisch ist für ihn eine unbekannte Sprache. Regelmässig geht er mit seinen Kindern in die Bibliothek, sucht dort Lesestoff für sich und fordert seine Kinder zum Lesen und Bücher ausleihen auf. Das Lesen soll für sie zur Gewohnheit, zur Selbstverständlichkeit werden. Herr Huan bemüht sich, seinen Kindern neue Welten zu eröffnen und sie zu begleiten. „Also natürlich lese ich auch gerne Bücher oder Zeitung. Ich denke, wenn die Muttersprache der Familie nicht Deutsch ist, hilft dies Deutsch zu lernen“, so seine Überlegungen. Auch die gemeinsamen Kinobesuche sollen den Kindern Anreize geben, gut Deutsch zu lernen.

Herr Huan finanziert für seine Tochter nicht nur Musik- und Sportunterricht, wichtig ist ihm auch, dass seine Kinder die Muttersprache der Eltern lernen. Daher schickt er sie in den HSK-Unterricht in die Internationale Schule. Diese Sprachkenntnisse hält er für wichtig, da sie auf dem Arbeitsmarkt Vorteile verschaffen können. Er kennt dazu auch Beispiele aus seinem Bekanntenkreis. „Für meine Kinder ist es nicht einfach, die Muttersprache zu lernen“, führt er aus. „Sie können ein wenig lesen, sie können sprechen und verstehen. Wenn sie schreiben können, ist das noch besser“. Sprachen lernen ist für Herrn Huan aus verschiedenen Gründen wichtig. Es geht nicht nur um die Sprachkenntnisse als solche. „Wichtig beim Lernen einer Sprache ist Geduld. Meine Kinder lernen die Muttersprache nicht automatisch, wie meine Frau und ich. Sie sind hier geboren und aufgewachsen, die richtige Sprache für sie ist Deutsch. Und wenn sie jetzt die Muttersprache lernen, lernen sie auch Geduld. Das ist wie eine Philosophie. Sie müssen etwas lernen, das nicht einfach ist, das manchmal auch nicht unbedingt interessant ist“, wie Herr Huan erläutert.

Sprachen lernen bedeutet also aus Sicht von Herrn Huan das Lernen von Regelmäßigkeit, von Durchhaltevermögen, Disziplin und Geduld. Diese Aspekte des Lernens scheint er in der Staatsschule etwas zu vermissen. Insofern hat er für seine Kinder ein eigenes Bildungsprogramm zusammengestellt, um ihren Bildungserfolg zu unterstützen und sie auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Dazu in der Lage ist Herr Huan aufgrund des verfügbaren Angebots und seiner eigenen Bildungslaufbahn, die ihm die Perspektive gesellschaftlicher Teilhabe und den

Zugang zu einem transnationalisierten Arbeitsfeld eröffnet hat. Hinter diese Errungenschaft sollen seine Kinder nicht zurückfallen.

6.4.3.4 Verantwortung für das Lernen der Kinder übernehmen – Vorbild sein

„Viele Kollegen denken, dass ihre Kinder in einer solchen Nachbarschaft unter schlechten Einfluss geraten würden. [...] Es gibt einige Eltern, die lassen ihre Kinder machen, was sie wollen. Und diese Kinder wollen auch nicht lernen. Es gibt einen kleinen Teil dieser Kinder. Sie beeinflussen die Schulklasse, vor allem die Buben. Ich möchte nicht, dass mein Sohn mit solchen Kindern zu tun hat. Aber ich möchte Eltern nicht mit Vorurteilen begegnen. Ich möchte zuerst schauen, ob dem wirklich so ist“, erklärt er der Interviewerin seine Einschätzung. Denn – so ist Herr Huan überzeugt – „wichtig für das Lernen der Kinder sind die Eltern und die Kinder selber, nicht die Schule, die Umgebung oder das Quartier“. Die Eltern müssen Verantwortung übernehmen, müssen Vorbilder sein und somit negativen Einflüssen ihre Werte und Normen entgegen setzen. Die vielfältigen Aktivitäten, die Herr Huan seinen Kindern ermöglicht, sind alle als Unterstützung für das Lernen in der Schule und den späteren Erfolg im Berufsleben gedacht. Die Kinder sollen sich einen Habitus (Bourdieu 1993; 2001; Brake & Büchner 2006) erwerben, der das schulische Lernen unterstützt, aber auch darüber hinausweist und einzelne Aspekte, die in der Schule zu kurz kommen, kompensiert. ‚Bildung‘ ist für Herrn Huan mehr als Schulbildung. Sie umfasst auch Charaktereigenschaften, die geübt und vermittelt werden müssen. Es sind dies Fleiss, Leistungswille und Durchhaltevermögen. Da Herr Huan die Schule seiner Kinder als zu wenig leistungsorientiert einschätzt, ergänzt er die schulischen durch private Bildungsangebote. Er finanziert seiner Tochter HSK-Unterricht, Musik- und Tanzstunden. Seinen eigenen sozialen und seinen Bildungsaufstieg sollen die Kinder durch gute Schulleistungen und angesehene Berufe bestätigen oder gar übertreffen.

6.4.4 Fazit: Die Kapitalausstattung der Eltern als Voraussetzung für den Schulerfolg der Kinder

Beide Interviewten schildern Bildungserlebnisse, dies obwohl sie sehr unterschiedliche Schullaufbahnen hinter sich haben. Herr Huan konnte von einer Berufsbildungsoffensive in seinem Herkunftsland profitieren, die Jugendlichen seiner Generation eine qualifizierte Berufsausbildung bot. Frau Senn hatte keine solchen Möglichkeiten. Ihr bietet sich die Chance, ihre Herkunft hinter sich zu lassen, durch die Heirat mit einem Schweizer und die Migration in die Schweiz. Für beide Interviewten steht im Vordergrund, dass ihre Kinder Chancen nutzen können, die ihnen aus ihrer Sicht die lokale Schule bietet. Für Herrn Huan ist dieses Angebot zu wenig ausgebaut und zu wenig auf den (internationalen) Leistungswettbewerb im heutigen

Berufsleben ausgerichtet. Er unterstützt seine Kinder mit zusätzlichen Lernanlässen. Frau Senn stellt fest, dass sie als Mutter gefragt ist, um ihrer Tochter gute Schulleistungen zu ermöglichen. Dies kann sie jedoch aufgrund ihres geringen kulturellen Kapitals (Bourdieu 1987) nicht leisten.

Die beiden Fallbeispiele verdeutlichen, was die Kapitalausstattung des Elternhauses für einen Einfluss auf die eigene und die Bildungslaufbahn der Kinder in der Schweiz hat. Damit ist Chancengleichheit nicht gegeben. Vielmehr reproduziert das Bildungssystem jene Unterschiede, die bereits vor dem Eintritt in die Schule bestehen.

Die Eltern gehen davon aus, dass gesellschaftliche Integration nur möglich ist, wenn eine Berufslehre oder eine höhere Ausbildung über einen Hochschulabschluss erreicht wird. Wer keinen Beruf lernt läuft Gefahr, gesellschaftlich marginalisiert zu sein und unter dem Existenzminimum zu leben. Dies wollen die Eltern verhindern. Ob dies gelingt, hängt von den Unterstützungsleistungen, d.h. vom sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital ab, das sie für ihre Kinder mobilisieren können.

6.5 Angehörige von Diasporagemeinschaften: Schulbildung als

Voraussetzung für Wohlstand und Ansehen

6.5.1 Einleitung

Die in diesem Kapitel näher vorgestellten Interviewten gehören Diasporagemeinschaften an. Diasporagemeinschaften zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Mitglieder sich aufgrund ihrer Migration „vom Herkunftsland, nicht jedoch von der Zugehörigkeit nationaler, ethnischer, sprachlicher oder anders definierter kultureller Gemeinschaften“ lösen (Kappus 2008:99). Das Herkunftsland, die Herkunftsgesellschaft bleibt wichtige Referenz, wenn auch zunehmend nur noch symbolisch. Für die interviewten Eltern dieser Gruppe ist dies insbesondere wichtig, da sie zu politisch verfolgten Minderheiten in ihrem Herkunftsland gehören, deren Ziel Selbstverwaltung resp. die Bildung eines eigenen Nationalstaates waren oder sind. Die interviewten Diaspora-Migranten sind folglich als Asylsuchende in die Schweiz gekommen. Gemeinsam ist ihnen auch das Verständnis dafür, dass Schulbildung Grundlage für Ansehen und Wohlstand in der Diasporagemeinschaft, aber auch für das Fortkommen der Gemeinschaft darstellt. Der Interviewte der ersten Gruppe fokussiert eher den Wohlstand und das Ansehen der eigenen Familie innerhalb der Diaspora (vgl. Beuchling 2001:225). Es geht darum, an den verlorenen sozialen Status anzuschliessen, der durch Deklassierungs- und Marginalisierungsprozesse im Herkunftsland gelitten hat und sich in der Schweiz aufgrund fehlender Bildung und damit fehlender beruflicher Perspektiven für die Elterngeneration fortsetzt. Die Lebenssituati-

on des Interviewten entspricht jener des Milieus der *Prekären Arbeitnehmer* (Geiling et al. 2011: 61). Wohnhaft ist die Familie im Umfeld der Schule A.

Ein weiterer Interviewter argumentiert vor dem Hintergrund eines kollektiven Wohlstandes, der auf Entwicklung und Modernisierung der Gesellschaft seines Heimatlandes abzielt. Dafür ist die staatliche Schule aus seiner Sicht eine Grundbedingung, da sie junge Menschen für die Zukunft bildet. Er lässt sich am ehesten dem Milieu der *Traditionsorientierten Arbeitnehmer* (Geiling et al. 2011: 59) zurechnen. Seine Familie lebt im Einzugsgebiet von Schule B. Ebenfalls im Einzugsgebiet der Schule B lebt ein weiterer Interviewter, der jedoch ebenfalls dem Milieu der *Prekären Arbeitnehmer* angehört.

6.5.2 Herr Tharanaj: Kompensation eigener Deklassierungserfahrung durch Schulerfolg der Kinder

6.5.2.1 Biographische Angaben

Herr Tharanaj ist zum Zeitpunkt des Interviews 47 Jahre alt. Er ist verheiratet und Vater von drei Kindern. Seit 1990 lebt er in der Schweiz, hat um Asyl nachgesucht und als anerkannter Flüchtling eine Aufenthaltsbewilligung B erhalten. Erwerbstätig war Herr Tharanaj in der Gastronomie. Seine Ehefrau ist fünf Jahre jünger und durch Familiennachzug 1991 in die Schweiz gekommen. Die Kinder sind in der Schweiz geboren. Der älteste Sohn kam 1992 auf die Welt, ist zum Zeitpunkt des Interviews 15-jährig und besucht die Kleinklasse⁸⁶ der Sekundarstufe der Schule A. Tochter Lalita ist soeben in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen übergetreten. Das jüngste Kind besucht die dritte Klasse der Grundschule. Herr Tharanaj befindet sich auf Arbeitssuche im Reinigungsgewerbe und bezieht eine Teilinvalidenrente. Seine Ehefrau arbeitet drei Tage pro Woche im Verkauf. Beide haben in ihrem Heimatland die Sekundarschule besucht d.h. elf Jahre Schulbildung. Nach Angaben von Herrn Tharanaj war sein Vater Geschäftsmann, die Mutter Hausfrau. Die Eltern von Frau Tharanaj waren Hausfrau und Landwirt. Herr Tharanaj hat ältere Geschwister, die teilweise auch in der Schweiz leben. Eine Schwester und die beiden Geschwister der Ehefrau leben im Herkunftsland. Als Haushaltseinkommen gibt Herr Tharanaj zwischen 4000 und 5000 CHF an.

Die Wohnung in Bern West wurde Herrn Tharanaj durch das Sozialamt vermittelt. In Bern West ist die grösser werdende Familie mehrmals umgezogen. Seit zwei Jahren wohnt sie nun in einer 4 1/2-Zimmer-Wohnung in einem unauffälligen Mehrfamilienhaus. In der Nachbarschaft leben vergleichsweise viele Landsleute. Das Gebiet wird in Kapitel 5 als arm, jung und ausländerreich beschrieben. Für Herrn Tharanaj ist die Wohnlage praktisch, die Schule der

⁸⁶ Kleinklasse A für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler.

Kinder und der Arbeitsort der Ehefrau sind in unmittelbarer Nähe vorzufinden. Das Image des Stadtteils ist ihm bekannt. Er beobachtet auch, dass der Anteil der ausländischen Einwohnerinnen und Einwohner im Quartier in den letzten Jahren zugenommen hat. „Ich weiss nicht, ob das gute und schlechte Leute sind“, kommentiert er diese Entwicklung. Für ihn überwiegen die erwähnten Vorteile der Wohnsituation und seine Kinder fühlen sich im Quartier zuhause.

Das Gespräch findet in Anwesenheit der Kinder statt. Herr Tharanaj will keinen Übersetzungsdienst beanspruchen. Wir verständigen uns in Englisch. Zwischendurch übernimmt Tochter Lalita Übersetzungsdienste. Mit den Kindern findet die Unterhaltung in Mundart statt.

6.5.2.2 Das Engagement der Lehrpersonen als Grundlage für das Lernen

Auf seine Schulzeit angesprochen schildert Herr Tharanaj ein für ihn prägendes Schulerlebnis: die Lehrpersonen zwangen ihn im dritten Schuljahr schreiben zu lernen. Er erzählt, dass er zu diesem Zeitpunkt noch immer nicht schreiben konnte. Dies wurde von den Lehrpersonen nicht toleriert und er musste in den Pausen und nach der Schule unter ihrer Aufsicht üben. „Ich wurde vier oder fünf Monate total kontrolliert. Ich musste die Buchstaben üben“, erzählt er. Die Massnahme zeigt Erfolg. Herr Tharanaj lernt die Buchstaben und erlernt schliesslich das Schreiben. Diese Erfahrung ist für ihn von grosser Bedeutung und prägt die Sichtweise auf die Schule seiner Kinder. Durch intensives und anhaltendes Üben konnte er sich Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen und Leistungen erbringen. Das Engagement seiner Lehrperson für diesen Lernprozess bleibt ihm positiv in Erinnerung. Dies gilt generell für seine Schulzeit. „Schooltime happy“, fasst er seine Erfahrungen zusammen. Aber nicht nur die Lehrpersonen engagierten sich für sein Lernen. Auch innerhalb der Familie waren die Kinder von den Eltern gut behütet und umsorgt. Herr Tharanaj bringt dies mit der Arbeitsteilung in der Familie in Zusammenhang: „Die Mütter haben nicht gearbeitet, nur die Väter waren erwerbstätig [...] Die Kinder waren viel mehr kontrolliert“, so seine Erklärung. Sowohl die damalige Schul- als auch die Familiensituation erscheint ihm rückblickend wohlgeordnet und damit eine gute Voraussetzung, um in der Schule und im Leben erfolgreich zu sein. Dass dieser Erfolg letztlich dennoch ausbleibt, schreibt er den politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in seinem Herkunftsland zu.

„In unserer Familie war es üblich, dass alle studiert haben“, erklärt er. Diese Selbstverständlichkeit und dieses Selbstverständnis werden durch die politischen Ereignisse erschüttert⁸⁷.

⁸⁷ „Ab 1970 kam es zur Benachteiligung von Tamilen im Bildungssystem, beispielsweise durch die Anpassungen der benötigten Punktzahl bei Universitätszulassungstests für Tamilen, um eine dem

„In Sri Lanka möchten alle für die Regierung arbeiten, d.h. sie werden z.B. Lehrer oder Ärzte. Um einen Studienplatz zu erhalten, muss man in der Jahresendprüfung genügend Punkte erzielen. Dies wurde jedoch zunehmend schwierig“.⁸⁸ Herr Tharanaj fällt dieser Selektion und den politisch motivierten Restriktionen zum Opfer. So arbeiten er und sein Bruder schliesslich im Geschäft des Vaters mit. „Wir versuchten einander zu helfen. Man versuchte irgendein Business aufzuziehen. Viele machten gar nichts“, beschreibt er die Situation seiner Generation. Der bevorstehende Bürgerkrieg⁸⁹ überschattet die Situation. Gesellschaftlicher Abstieg und Marginalisierung, Migration und Flucht sind schliesslich die Folgen.

Die eigenen Schulerfahrungen und die unrealisierten Bildungsaspirationen bilden den Hintergrund, vor dem Herr Tharanaj die Erfahrungen mit der Schulsituation seiner Kinder, insbesondere seines ältesten Sohnes Sayan, schildert.

6.5.2.3 Fehlende Leistungserwartungen und fehlende Strenge seitens der Schule

Für Herrn Tharanaj steht die Schulsituation des 15-jährigen Sohnes Sayan im Interview im Vordergrund. Dessen Schulversagen beschäftigt ihn. Nicht nur dass Sayan die väterlichen Erwartungen nicht erfüllt. Vielmehr bleibt er dessen Schulversagen und den damit verbundenen schulischen Massnahmen gegenüber ratlos. Während die Töchter aus seiner Sicht beide bisher schulisch erfolgreich sind, besucht der jugendliche Sohn sein letztes Schuljahr in der Kleinklasse auf der Sekundarstufe. Seine Schulleistungen bleiben unter den Erwartungen seines Vaters und damit auch seine Chancen, einen ‚angesehenen‘ Beruf wie z.B. Arzt oder Lehrer zu erlernen. Bereits in der Primarschule wird Sayan in die Kleinklasse eingeteilt. Weshalb dies geschieht und weshalb sein ältester Sohn schulisch versagt, kann Herrn Tharanaj letztlich nicht nachvollziehen.

„Immer wenn ich in die Schule ging, zum Elternabend ging, fragte ich und es hiess: Alles ist gut, alles ist in Ordnung. [...] Mehrmals bin ich am Morgen in die Schule gegangen und habe gefragt und die Lehrperson hat gesagt: ‚Alles ist gut‘. Eine andere Lehrperson hat mir dann gesagt, es genüge nicht, und sie wollten ihn dann in die Kleinklasse versetzen. Ich weiss nicht, was der Grund war. Es hiess einfach, er sei nicht gut genug. Ich war damit nicht einverstanden. Sayan musste zur Abklärung in die Erziehungsberatung. Ich habe gefragt: ‚Gibt es Probleme mit den Ohren, mit den Augen?‘ Dann wurde mir gesagt, das sei alles in Ordnung.“

Anteil an der Gesamtbevölkerung entsprechende Quote von tamilischen Studenten in naturwissenschaftlichen Studiengängen zu erreichen“ wikipedia. (2012e).

⁸⁸ Zum Schulsystem von Sri Lanka vgl.: UNESCO-IBE. (2007); Berufs- Studien- und Laufbahnberatung des Kantons Bern (2005: 16f).

⁸⁹ Offiziell dauerte der Bürgerkrieg von 1983 bis 2009 (wikipedia 2012e).

Sie haben nichts unternommen. So ging er weiter zur Schule aber jedes Mal am Ende des Schuljahres gab es Probleme“, schildert er seine Erfahrungen.

Die Aussagen der Lehrpersonen sind für Herrn Tharanaj widersprüchlich. Einerseits ist mit Sayan alles in Ordnung, was auch durch die Abklärungen bestätigt wird. Andererseits genügen seine Schulleistungen nicht. Eine Erklärung für das Versagen seines Sohnes erhält Herr Tharanaj nicht und weiss deshalb auch nicht, welche Massnahmen sinnvoll wären. Die Schule schlägt einen Übertritt in die Kleinklasse vor. Andere Massnahmen – z.B. solche, die er aus seiner eigenen Schulzeit kennt und als erfolgreich einschätzt – werden aus seiner Sicht nicht ergriffen. Schliesslich willigt Herr Tharanaj ein, dass Sayan in die Kleinklasse A versetzt wird. In diese Kleinklasse werden Kinder mit Lernbehinderung eingewiesen. Die Kleinklasse A soll ihnen optimales Lernen ermöglichen. Herr Tharanaj kann die Logik der Kleinklasse jedoch nicht nachvollziehen. Anstatt seinem Sohn einen Schonraum zu bieten und ihn im eigenen Tempo lernen zu lassen, müsste Sayan seiner Meinung nach mehr zum Lernen angehalten werden und üben mit dem Ziel, den Anschluss an die Regelklasse wieder zu erlangen. Zwar erzielt Sayan in der Kleinklasse relativ gute Noten, kann aber trotzdem nicht in die Regelklasse übertreten. „Das genügt noch immer nicht. Weshalb dem so ist, verstehe ich nicht“, meint Herr Tharanaj. Mit der Diagnose einer Lernbehinderung, wie sie dem Übertritt in die Kleinklasse A zugrundeliegen muss, kann er nichts anfangen.

Herr Tharanaj ist der Überzeugung, dass mit Strenge, Fleiss und Übung die Leistungen besser werden könnten – entsprechend seiner eigenen Erfahrung als Schüler, der Schwierigkeiten mit dem Schreiben hatte. Für ihn ist daher nicht ‚alles in Ordnung‘, denn er geht davon aus, dass die Schule seinen Sohn zum Lernen anhält. „Jemand wie mein Sohn wäre in Sri Lanka sehr stark kontrolliert worden, ob er lernt. Sein Lernen wäre zehn Jahre kontrolliert worden. Hier sagen sie mir, ‚alles ist in Ordnung‘. Aber er hat Schwierigkeiten mit schreiben. Dann müsste das besser kontrolliert, geübt werden. Ich habe versucht, ihn zu kontrollieren. Das war problematisch. Jetzt mache ich keinen Druck mehr, dass er lernen soll. Nächstes Jahr kann er sich einen Job suchen“. Eigene Bemühungen, den Sohn stärker unter Druck zu setzen, hat er aufgegeben. Ein Studium – eine selbstverständliche Erwartung der Familie – rückt für Sayan in unerreichbare Ferne. Für den Vater steht im Vordergrund, dass Sayan eine Arbeit suchen wird.

Zwar hat Herr Tharanaj für Sayan Nachhilfeunterricht organisiert und bezahlt. Für die schulischen Leistungen des Sohnes blieb dies jedoch ohne Wirkung. Er erklärt dies mit dem fehlenden Willen des Sohnes: „Wenn man nicht lernt, lernt man nicht. Wir haben mit dem Nachhilfelehrer gesprochen. Er hat sich mit der Lehrperson abgesprochen. Es hat einfach nicht ge-

reicht. Wir haben auch darüber gesprochen, ob Sayan an eine andere Schule gehen soll. Aber Sayan wollte nicht. Er wollte sich in dieser Schule anstrengen. Es hat trotzdem nicht gereicht. Für ihn ist alles schwierig. Deutsch ist schwierig, Französisch ist schwierig, Englisch ist schwierig“, so der Vater resigniert.

Sohn Sayan befindet sich in seinem letzten Schuljahr nun auf Lehrstellensuche. Bei zwei Grossisten hat er die Zusage für eine Schnupperlehre erhalten. So fasst er bereits einen Übertritt in ein Brückenangebot⁹⁰ ins Auge.

Tochter Lalita hat nun im 7. Schuljahr mit Englisch angefangen. Bereits seit dem 5. Schuljahr lernt sie Französisch. „In Französisch hat sie kleine Schwierigkeiten“, erklärt Herr Tharanaj und meint: „Englisch ist kein Problem, da kann ich ihr helfen. Aber Französisch ist auch für mich neu“. Herr Tharanaj unterstützt das Lernen seiner Kinder auch mit eigenen Hilfestellungen. Mit Tochter Lalita scheint das gemeinsame Lernen zu funktionieren. Mit dem Sohn war dies offenbar nicht möglich.

6.5.2.4 Schulerfolg durch Disziplin, Strenge und Wettbewerb

Die Schule und das Leben in der Schweiz erlebt Herr Tharanaj als Gegensatz zu seinen eigenen Kindheitserlebnissen und Idealvorstellungen. Seine gesellschaftliche Position als anerkannter Flüchtling, der im hochflexibilisierten und deregulierten Dienstleistungsbereich arbeitet und eine IV Rente bezieht, verunmöglicht ihm, Alleinernährer seiner Familie zu sein. Die Schule seiner Kinder erscheint ihm zu wenig Disziplin und Leistung einzufordern, was aus seiner Sicht dazu führt, dass sein ältester Sohn schulisch nicht erfolgreich ist. Gleichzeitig ist er als Vater nicht in der Lage, Sayan zu unterstützen und ausreichend Druck auszuüben, damit dieser dennoch schulisch erfolgreich sein könnte. Die organisierten Nachhilfestunden, die Kontakte mit den Lehrpersonen und die Abklärungen bei der Erziehungsberatung bringen für Herrn Tharanaj keine klärenden Ergebnisse. Letztlich scheitert sein Sohn aus seiner Sicht in der Schule aufgrund fehlenden Fleisses und fehlender Anforderungen seitens der Lehrpersonen. Seines Erachtens müsste die Schule mehr Verantwortung für das Lernen der Kinder übernehmen. Es sollte der Ehrgeiz und das Anliegen der Lehrpersonen sein, dass die Kinder in der Schule lernen. Die Aussagen der Lehrpersonen, es sei alles in Ordnung, während gleichzeitig klar ist, dass die Leistungen für eine reguläre Promotion nicht ausreichen, sind für Herrn Tharanaj nicht nachvollziehbar. Genauso wenig wie der Umstand, dass für lernschwache Kinder ein Schonraum in der Kleinklasse geschaffen wird. Disziplin und Strenge wären aus seiner Sicht nötig, um Kinder zu hohen Leistungen anzuspornen. So bleibt Herrn Tharanaj

⁹⁰ Zum Thema Brückenangebote siehe Informationsdienst der Stadt Bern (2011); Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2007a).

die Förderlogik der lokalen Schule unbegreiflich. Seine Suche nach Verständigung mit den Lehrpersonen, sein Versuch, den Sohn selber zu Lernen zu motivieren und seine Bemühungen um Nachhilfeunterricht führen nicht zum gewünschten Erfolg. Die Schule erlebt er als Institution, die gegen die Lernschwäche seines Sohnes letztlich nichts unternimmt. Dies verstärkt Herrn Tharanajs Wahrnehmung von gesellschaftlicher Deklassierung und Marginalisierung. Ob der Sohn eine Lehre, d.h. eine Berufsausbildung ergreifen kann ist zum Zeitpunkt des Interviews noch offen. Ebenso, ob seine beiden jüngeren Töchter auch weiterhin schulisch erfolgreich sein werden. Die gesellschaftliche Deklassierung und Marginalisierung kann in der Schweiz (noch) nicht durch höhere Schul- und Ausbildungsabschlüsse kompensiert werden. Herr Tharanaj hegt für seine Kinder hohe Bildungsziele. Sie sollen das Gymnasium besuchen und ein Studium – vorzugsweise Ärztin/Arzt oder Lehrperson – ergreifen. Diese hohen Bildungsaspirationen sind einerseits Familientradition, andererseits werden sie durch die Deklassierungserfahrungen dringlich. Mit dem Schulerfolg der Kinder möchte Herr Tharanaj an die gesellschaftliche Position anknüpfen, die seine Familie nach seinen Angaben im Heimatland innehatte, bevor die politischen Verhältnisse sich wandelten. Er gehört zur ersten Flüchtlingsgeneration seines Herkunftslandes in der Region Bern (Lüthi 2005). Seine Ehefrau und er arbeiten in der Schweiz im hochflexibilisierten und deregulierten Dienstleistungsbereich und sind „mehrheitlich auf der untersten Stufe in der schweizerischen Klassengesellschaft proletarisiert“, wie Lüthi schreibt (ebd.:62). Dies bleibt nicht ohne Folgen für seine Gesundheit. In dieser Situation gewinnt der Wunsch, die Kinder möchten schulisch erfolgreich sein und angesehene Berufe anstreben, an Wichtigkeit. „Bildung, Beschäftigung, Einkommen und Besitz sind [...] auch in der Diaspora relevant und sollen sich bei der zweiten Generation auf eine Verbesserung des Status auswirken“ (ebd.). Denn Kinder, die angesehene Berufe erlernen verweisen nicht nur auf Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe in der Schweiz. Vielmehr verbessern sie auch das Ansehen der Eltern innerhalb der Diasporagemeinschaft (vgl. Beuchling 2001; Lüthi 2005)⁹¹.

6.5.3 Herr Welat: Schule im Dienste der Gemeinschaft

6.5.3.1 Biographische Angaben

Herr Welat ist zum Zeitpunkt des Interviews 43 Jahre alt. Er ist verheiratet und hat drei Kinder. In den 1990er Jahren kam er als Asylsuchender in die Schweiz und wurde sogleich als politischer Flüchtling anerkannt. Die Ehefrau und die beiden Töchter, geboren 1990 und

⁹¹ Entsprechende Muster untersucht Beuchling in seiner Studie zu vietnamesischen Flüchtlingen in Deutschland (vgl. Beuchling 2001).

1993, reisen mit Familiennachzug im Jahr 1998 nach. Herr Welat und seine Familie haben eine Aufenthaltsbewilligung C erhalten.

Die älteste Tochter, Shirin, besucht die Sekundarschule auf Realschulniveau (Schule B: Modell Twann) und absolviert zum Zeitpunkt des Interviews das 10. Schuljahr, ein Brückenangebot. Tochter Elin ist vor zwei Wochen nach den Sommerferien in die Sekundarstufe der Schule B übergetreten. Ob sie Sekundar- oder Realschulniveau besucht, weiss Herr Welat nicht. Das jüngste Kind besucht neu die 1. Klasse der Schule B. Es ist als einziges Kind der Familie in der Schweiz geboren.

In der Schweiz arbeitet Herr Welat als Geschäftsführer in einem Laden, der einem Landsmann gehört. Sein Arbeitsort ist gleichzeitig ein Treffpunkt für Landsleute. Gemäss Angaben von Lehrperson B ist die Frau von Herrn Welat Lehrerin⁹². In der Schweiz ist sie als unqualifizierte Teilzeitarbeitskraft im Dienstleistungssektor tätig. Herr Welat äussert im Interview den Wunsch, dass seine Frau und er zurückkehren möchten, sobald die Kinder erwachsen sind. Beide haben im Heimatland Geschwister und Eltern. Sie schätzen die politische und wirtschaftliche Lage als stabil ein.

Die Drei-Zimmer-Wohnung in Bern West, in der die Familie lebt, wurde Herrn Welat von seiner Deutschlehrerin vermittelt^{93,94}. Zwar befindet sie sich in einer der typischen Grosssiedlungen von Bern West. Diese gilt jedoch als vergleichsweise statushoch. Dennoch ist sie im eher mittelständischen Einzugsgebiet der Schule B wenig angesehen. Das Quartier ist für Herrn Welat jedoch weiter kein Thema. „Ich glaube es ist an allen Orten ziemlich gleich, das ist kein Unterschied, man muss einfach positiv denken“, so seine Einschätzung. Aus seiner Sicht wurde seine Familie von der Nachbarschaft freundlich aufgenommen. Die Kinder haben schnell Kontakt zu Gleichaltrigen gefunden. Das Gespräch findet am Arbeitsort von Herrn Welat statt.

6.5.3.2 Gehorsamserwartungen und Gemeinschaftssinn als prägende Schulerfahrungen

Als Herr Welat Kind war, wurde von ihm Gehorsam erwartet. Eltern und Lehrpersonen galten als unangefochtene Autoritäten. Herr Welat schildert die Situation wie folgt: „Ich musste lernen, die Aufgaben machen, weil der Lehrer mir das befohlen hatte, egal, ob es mich interes-

⁹² Angaben der Lehrperson zu Elin und ihrer Familie: Muslimin, ein Jahr älter als die anderen Kinder, verwahrlost. Die Mutter ist Lehrerin und zwischendurch depressiv. Der Vater arbeitet viel. Die Kinder dürfen alles. Die ältere Schwester war schon verwahrlost. Elin steht momentan unter schlechtem Einfluss von einer älteren Schülerin einer höheren Klasse. Die Eltern treffen Vereinbarungen, halten jedoch nichts ein (Beobachtungsprotokoll 27.5.2004).

⁹³ Als anerkannter Flüchtling hatte Herr Welat die Möglichkeit, Deutschkurse zu besuchen.

⁹⁴ Damit dem Gesuch um Familiennachzug stattgegeben wird, muss der Gesuchsteller die geeignete Unterbringung für die Familie nachweisen.

sierte“. Die Autorität der Lehrperson war unantastbar. „Damals waren die Lehrer heilig, genauso wie die Eltern“, erklärt er. „Die Schule war wie ein zweites Zuhause, wie jemand, der Dich am Arm genommen hat und Dir gezeigt hat, wie man ein Leben führen kann“. Herr Welat erzählt, dass er in der Schule gelernt hat, dass Gemeinschaft und gegenseitiges Helfen wichtig ist, dass man sich an Regeln halten muss, dass es darum geht, andere zu respektieren. „Wir haben gelernt, dass man nicht stehlen soll, dass man mit Drogen und Alkohol aufpassen muss, dass man eine Richtung finden muss im Leben. Ohne Schule wären wir wie Blinde ohne Stock,“ fasst er die Aufgabe der Schule zusammen. „Wir sollten selbständig werden und ein gutes Leben haben“, erklärt er, „dafür engagierte sich die Schule“. Es sind also Werte und Normen der Lebensführung, des gleichberechtigten Zusammenlebens und die eines gesellschaftlichen Zusammenhalts, die Herr Welat rückblickend aus seiner Schulzeit mitgenommen hat. Dazu gehört auch, dass Religion keine Rolle spielt, dass es unwichtig ist, ob jemand arm oder reich ist. Alle sind gleichwertig. Er bezeichnet die Schule seiner Kindheit als „Menschengefühle-Schule“. Seine Ausdrucksweise verweist darauf, dass es um Solidarität, Gemeinschaft, Zusammenleben ging, darum, zu lernen und zu erfahren: „Wie kann man einander respektieren?“ Herr Welat schildert die Schule seiner Kindheit als ambitioniert. Die Schülerinnen und Schüler sollten auf das Leben in einer solidarischen und zivilisierten Gesellschaft vorbereitet werden, in der Wohlstand geschaffen wird, sie Möglichkeiten haben, die Gesellschaft mitzugestalten. Die Beschreibungen von Herrn Welat klingen sehr idealistisch. Sie dienen ihm als Kontrastfolie für die Beschreibung der Schule seiner Kinder, mit der er nur teilweise zufrieden ist.

Herr Welats Schullaufbahn umfasst sechs Jahre Primarschule und drei Jahre Sekundarstufe, die er als „high school“ bezeichnet. Anschliessend musste er eine, wie er sagt „sehr schwierige“ Prüfung absolvieren, die den Zugang zu den nächsten drei Jahren der Sekundarstufe eröffnet. Danach „wenn man eine gute Nummer hat“, d.h. wenn man auf einer Rangliste einen guten Platz erreicht, gibt es die Möglichkeit an der Universität zu studieren „arts oder engineering“, wie Herr Welat erklärt.⁹⁵ Wer nach neun Schuljahren die erste Prüfung nicht besteht, „muss zum Militär oder einfach selber schauen“. Diese Optionen scheinen wenig attraktiv. So ist davon auszugehen, dass Herr Welat schulisch mehr erreicht hat als die obligatorischen neun Jahre.

6.5.3 Fehlende Verbindlichkeiten, fehlender Respekt

Herr Welat unterscheidet zwischen zwei Schulhäusern der Schule B. Im ersten bis vierten Schuljahr besuchen seine drei Kinder im Schulhaus nahe der Wohnsiedlung den Unterricht.

⁹⁵ Zum Schulsystem vgl. UNESCO-IBE. (2007).

Er erzählt: „Die Lehrerinnen sind gut. Wir sind zufrieden. Wenn jemand fehlt, ein Tag mein Kind nicht in die Schule geht, bekomme ich sofort eine Nachricht. Die Lehrpersonen fragen sofort nach ‚Wo ist Elin? Wo ist Mirad?‘ Da fühle ich mich gut“. Für Herrn Welat ist diese Praxis Ausdruck dafür, dass der Schulbesuch und somit das Lernen in der Schule verbindlich ist und die Lehrpersonen Wert darauf legen, dass alle Kinder lernen. Dies vermittelt ihm Vertrauen und die Sicherheit, dass seine Kinder vom Schulbesuch profitieren.

Seine positiven Äusserungen nehmen dabei bereits vorweg, was im Oberstufenschulhaus zum Problem wird. Mit dem Wechsel ins 5. Schuljahr findet der Unterricht in einem grösseren, etwas weiter weg gelegenen Schulhaus im Quartier statt. Dort besuchte in den letzten Jahren die älteste Tochter Shirin den Unterricht, bevor sie in ein Brückenangebot übertreten konnte. Auch Elin wird seit gut zwei Jahren in diesem Schulhaus unterrichtet. „Meine älteste Tochter, sie war ein paar Mal, ein paar Tage, drei Tage manchmal nicht in der Schule. In diesem Alter, mit 14 oder 15 Jahren probieren die Jugendlichen Sachen aus. Ich habe gedacht, dass sie am Morgen in die Schule geht und niemand hat mich über ihr Fehlen orientiert“. Herr Welat ereifert sich. „In dieser Schule gibt es keine Kontrolle. Ich habe gemerkt, dass es dort auch Cannabis gibt. Mit meiner ältesten Tochter habe ich schlechte Erfahrungen gemacht. Die Lehrperson hat es gewusst und hat mich nicht angerufen. Ich habe Sorgen, dass meine jüngere Tochter auch Cannabis raucht. Ich habe bisher nie etwas gemerkt. Aber ich habe keine Garantie“, erzählt er. Sein Vertrauen in die Schule und die entsprechenden Lehrpersonen ist durch diese Erfahrungen erschüttert. „Der Lehrer hat es gewusst, aber er hat es mir nicht gesagt, damit ich schnell reagieren kann. Das ist eine sehr schlechte Erfahrung mit dem Lehrer. Da bleibt etwas zurück. Plötzlich hatte ich Angst“, erklärt er. Die Tatsache, dass in der Schule Cannabis auftauchte, seine Tochter die Schule schwänzte ohne dass er unmittelbar informiert wurde, führt zu einem Vertrauensverlust. Das Verhalten der Lehrperson kann Herr Welat nicht nachvollziehen. Es ist für ihn Ausdruck fehlenden Engagements. Er stellt ein Gesuch, damit seine jüngere Tochter in einem anderen Schulhaus unterrichtet werden kann. Dem Gesuch wird jedoch nicht stattgegeben. Herr Welat versucht nun, seine jüngere Tochter zu kontrollieren. Er erkundigt sich regelmässig bei den Lehrpersonen und bei ihren Schulfreundinnen, ob Elin tatsächlich in der Schule war. Auch mit der älteren Tochter trifft er verbindliche Abmachungen. Sie muss ihm jeweils sagen, wohin sie in den Ausgang geht und wann sie wieder nach Hause kommt.

„Meine Tochter sagt zu mir, ich gehe in die Schule und dann stellt sich heraus, dass sie gar nicht in der Schule gewesen ist. Wer ist verantwortlich, wenn sie am Abend nicht nach Hause kommt?“ fragt er und betont, dass er wissen müsse, wo seine Tochter sich aufhalte. „In der

jetzigen Situation muss man aufpassen. Sie können gute oder schlechte Sachen lernen. Sie haben keine Ahnung von der Welt und vom Leben. Sie probieren vielleicht Drogen, sie sind beeinflussbar. Deshalb muss man ihnen klare Regeln geben“, führt er seine Erziehungsvorstellungen aus. „Ich frage meine Tochter, wohin sie in den Ausgang geht. So muss es in der Schule auch sein. Für die Zeit, in der die Kinder in der Schule sein sollen, ist die Schule verantwortlich. Es müssen Regeln gelten und die Lehrperson ist dafür verantwortlich, dass diese eingehalten werden“. Herr Welat kann nicht nachvollziehen, dass sich die Lehrpersonen und die Schule bei Schwierigkeiten nicht sofort an ihn als Vater wenden. Für ihn entsteht der Eindruck, dass sich eine solche Schule nicht für die Zukunft und das Lernen der Kinder interessiert und engagiert. „Schule heisst, eine Generation umbauen, die das Land führen wird. Die Kinder werden das Land später führen“, erläutert er und betont den Aspekt der Zukunft. Daher ist in seiner Logik klar, dass die Schule alles daran setzen muss, das Beste aus den Kindern herauszuholen. Damit die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, als Erwachsene Verantwortung für ihre Leben und das Leben in der Gemeinschaft zu übernehmen müssen sie in der Schule gut lernen können.

Dass sich seine älteste Tochter nicht an die Regeln hält indem sie die Schule schwänzt, ist für Herrn Welat Ausdruck fehlenden Respekts für Schule und Lehrpersonen. Im gegenseitigen Respekt sieht Herr Welat jedoch die Grundlage für das Lernen. Dieser Respekt muss zwar gegenseitig sein, in der Schule gestaltet jedoch wesentlich die Lehrperson die Beziehung zu den ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler. Er erläutert, was er sich unter Respekt vorstellt: „Respekt heisst nicht, ich muss in der Schule einfach still sitzen. Es bedeutet, dass die Lehrperson versucht, die Kinder zu verstehen und mit ihnen redet. Es heisst nicht, wenn etwas langweilig ist, dann muss ich nicht in die Schule gehen. Es heisst, ich muss meine Aufgaben machen“. Für Herrn Welat geht es also darum, dass die Lehrpersonen sich für das Lernen der Kinder engagieren und sie darin begleiten. Umgekehrt nehmen die Schülerinnen und Schüler auch in Kauf, unangenehme und langweilige Dinge machen zu müssen, weil es für ihr Lernen wichtig ist. In der Schule für Respekt zu sorgen, ist Sache der Lehrperson. Dazu gehört, dass die Lehrperson alle Kinder gleich behandelt. Herr Welat führt aus: „Kinder sollen nicht merken, welche Kinder die Lehrperson gerne hat und welche nicht. Es sollen auch keine Unterschiede zwischen den Nationalitäten gemacht werden. Es gilt für alle Kinder dasselbe. Es geht nicht, dass ein Kind bestraft wird und beim anderen wird ein Auge zugeedrückt“. Herr Welat äussert seine Vorstellungen von Respekt, die ihm als Voraussetzungen für erfolgreiches schulisches Lernen erscheinen. Inwieweit er davon ausgeht, dass seine Tochter bei der Lehrperson

unbeliebt war und die auch mit ihrem Status als Ausländerin in Zusammenhang bringt, ist nicht eindeutig. Sicher scheint, dass der gegenseitige Respekt verloren gegangen ist. Aus seiner Sicht muss die Schule den Kindern vermitteln, dass man in der Schule lernen muss. „Ich sage immer, wenn ich selber nichts geben will, dann ist es egal, wohin sie mich zur Schule schicken. Ich muss selber wissen, weshalb ich in die Schule gehe. Die Kinder müssen soweit gebracht werden, dass sie wissen, sie kommen in die Schule um zu lernen, mitzuspielen, im Sport mitzumachen“, erklärt er. „Meiner Tochter, sie wollte ans Gymnasium gehen. Was heisst das? Sie will lernen“, argumentiert Herr Welat und versteht deshalb nicht, weshalb sie in der Schule letztlich nicht erfolgreich war. Er sieht jedoch, dass sie noch Optionen hat. „Meiner ältesten Tochter habe ich gesagt, sie hat Chancen. Es ist nicht wie früher bei uns. Wenn es fertig war, dann war es vorbei. Man konnte nicht an die Schule zurück. Aber jetzt ist es anders. Man kann immer. Auch sie kann. Ich habe ihr gesagt, sie kann einen Neuanfang machen. Sie ist intelligent, sie hatte immer gut erfüllt, erfüllt⁹⁶“. Eine neue Schule gibt ihr die Möglichkeit für einen Neuanfang und eine Neuorientierung.

Die Qualität einer Schule zeigt sich für Herrn Welat daran, wie viele Kinder nach neun Schuljahren die Prüfung bestehen. Er erläutert das System in seinem Heimatland: „Ende Jahr gibt es eine Liste welche Kinder haben die Prüfung bestanden. Und es gibt diese Liste für die ganze Schule. Dann kann man schauen, wie viele haben bestanden, wie viele sind auf der Strasse gelandet, ohne Beruf gegangen, gegangen ohne etwas zu lernen. Dann kann man entscheiden ob diese Schule gut ist oder nicht. Ich besuchte eine gute Schule. Wir wurden sogar ausgezeichnet. [...] Das ist ein Kampf zwischen den Schulen, aber ein sauberer Kampf“, erklärt er. Ob es qualitative Unterschiede zwischen den Schulen im Quartier gibt, kann Herr Welat nicht sagen. Entsprechende Ranglisten sind nicht üblich, was Herr Welat bedauert.

Die konkreten Möglichkeiten, seine Kinder in der Schule zu unterstützen, sind für Herrn Welat beschränkt. „Ich kann nicht helfen, meine Frau kann nicht helfen wegen der Sprache aber die Kinder helfen sich gegenseitig mit Grammatik oder Mathematik und so. [...] Meine Frau fragt jeden Tag nach den Aufgaben, machst du deine Aufgaben? Hast du sie fertig?“ erzählt er. Die Unterstützung der Eltern ist ideeller Art. Sie versuchen, ihre Kinder zu motivieren, anzuspornen. Zu den Leistungen seiner jüngeren Tochter meint Herr Welat: „Wenn sie keine guten Noten hat, dann freue ich mich nicht. Ich sage: ‚Du musst probieren, du musst es wollen‘. Das ist meine Möglichkeit. Ich sage immer: ‚Du musst mehr probieren, sonst brauchst Du Hilfe von jemand anderem‘. Sie will aber selber probieren“, wie er erklärt. Die

⁹⁶ D.h. genügende Noten (Note 4 oder höher).

Schulleistungen seiner Kinder sind Herrn Welat wichtig. Er wünscht sich, dass sie später das Gymnasium besuchen und einen Beruf lernen können, um später ein „gutes Leben“ zu haben.

6.5.3.4 Schule bildet die zukünftige Elite eines Landes

Für Herrn Welat ist die Schule nicht nur dazu da, die persönlichen Lebenschancen zu verbessern, obwohl dies auch für ihn wichtig ist. An seiner Sichtweise der Schule ist interessant, dass er die Schule sehr ausgeprägt im Dienste des Landes und der Gesellschaft sieht. Was Lehrpersonen in der Schule leisten, kommt der Allgemeinheit, dem Wohlstand, der Entwicklung eines Landes zugute. Diese Sichtweise muss seines Erachtens in der Schule auch vermittelt werden, nämlich dass die Kinder im Dienste eines Kollektivs stehen, sich für die Allgemeinheit, den Wohlstand aller engagieren. Dasselbe gilt für die Lehrpersonen, deren Interesse es sein muss, möglichst viele Kinder schulisch möglichst weit zu bringen. Dieser Dienst an der Gesellschaft ist aus Sicht von Herrn Welat eine wesentliche Aufgabe der Schule. Seine Sichtweise ist sehr wettbewerbs- und leistungsorientiert. Vor diesem Hintergrund ist für ihn das Verhalten der Oberstufenlehrperson seiner ältesten Tochter nicht verständlich. Als Vater sorgt er dafür, dass seine Kinder in die Schule gehen, die Hausaufgaben machen, sich in der Schule um Leistungen bemühen. Er besucht Elternabende, unterschreibt Briefe und Zensuren. Für das Lernen in der Schule und für den motivierenden Unterricht und den Schulstoff, sind jedoch die Lehrpersonen verantwortlich. Allen gemeinsam ist das Ziel einer Gesellschaft, in der alle gut leben.

Für Herrn Welat schafft Schulbildung Grundlagen für Modernisierung und Wohlstand, für das Gedeihen und Werden einer Gemeinschaft/Nation. Diese Sichtweise ist seiner Herkunft und seiner politischen Bildung, aber auch seinen Erfahrungen mit der Schule seiner ältesten Tochter geschuldet.

6.5.4 Fazit: Schulbildung als Investition in die eigene und die gemeinsame Zukunft

Für beide Interviewpartner ist letztlich nicht nachvollziehbar, weshalb Schule und Lehrpersonen nicht alles daran setzen, dass möglichst viele Kinder möglichst gute Schulleistungen erbringen. Dabei steht für Herrn Tharanaj die Kompensation der gesellschaftlichen Deklassierung seiner Familie im Herkunftsland und im Exil im Vordergrund. Die Schulsituation des Sohnes Sayan verunmöglicht es der Familie bislang allerdings, den sozialen Status zu verbessern und die Familiengeschichte in diesem Sinne weiterzuführen.

Bei Herrn Welat liegt die Sache anders: für ihn steht die Schule in der Pflicht von Gesellschaft und Staat und hat vor diesem Hintergrund die Aufgabe, möglichst leistungs- und wettbewerbsfähige Generationen für den Wohlstand des Landes heranzubilden.

Beide Interviewpartner kennen ein aus ihrer Sicht deutlich wettbewerbs- und leistungsorientierteres Schulsystem und haben die Erfahrung gemacht, dass Lehrpersonen und Schule das Lernen und die Leistung der jungen Generation am Herzen liegen. Diese Erfahrungen machen sie mit dem Schulsystem ihrer Kinder nur teilweise. Während Herr Welat dadurch das Vertrauen in die Schule verliert, bleibt Herr Tharanaj ratlos und gibt seinen Sohn letztlich auf. Die Position von Herrn Welat entspricht seiner politisierten Sichtweise auf die Schule. Herr Tharanajs bleibt nur, das Schulversagen seines Sohnes letztlich als dessen individuellen Makel zu sehen.

6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Für alle interviewten Eltern hat Schulbildung einen wichtigen Stellenwert. Sie bildet die Grundlage für die berufliche Zukunft der Kinder. Dabei gehen die meisten der Eltern, die für ein Gespräch gewonnen werden konnten davon aus, dass ihre Kinder eine Berufslehre absolvieren werden. Für die Suche nach einer Lehrstelle wird ein Abschluss auf Sekundarschulniveau (Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen) als Vorteil betrachtet. Generell sind die Erwartungen an die Schule hoch, denn die Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder auf ihrem Bildungsweg optimal begleitet und gefördert werden. Dabei gibt es unterschiedliche Erfahrungen, die wesentlich mit der eigenen Schulerfahrung zusammenhängen.

So zeigt sich, dass die Angehörigen der ersten und zweiten Generation von *Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern*, aufgrund fehlender Kenntnisse der Anforderungen und Erwartungen des Schulsystems, insbesondere weiterführender Schulen wie Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen oder Gymnasium, bei Selektionsentscheidungen von der Expertise und dem Wohlwollen von Lehrpersonen stark abhängig sind. Lehrpersonen sind für sie die Expertinnen und Experten in Bildungsfragen. Die Eltern richten die schulischen Ambitionen für ihre Kinder an der Prognose der Lehrpersonen aus. Gleichzeitig hoffen sie auf deren Fähigkeiten als Vermittlerinnen und Vermittler des Schulstoffs. Sie selber können solche Aufgaben nicht übernehmen, da ihre eigene Schulkarriere frühzeitig zu Ende war und sie schulisch trotz Potenzial nicht gefördert wurden. Die Kinder der Interviewten der ersten Generation sind schulisch wenig erfolgreich und erreichen teilweise keinen Lehrabschluss. Sie besuchten und besuchen die Realschule. Zwar ist auch für diese Eltern klar, dass der erreichte Schulabschluss auf der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen für eine Berufslehre von Vorteil ist. Ihren Äußerungen ist aber zu entnehmen, dass sie sich nicht gegen eine Selektionsentscheidung von Lehrpersonen stellen würden. Die Lehrpersonen sind die Kennerinnen und Kenner des Schulwesens und der Anforderungen, die dieses an die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern stellt.

Und obwohl die Eltern nicht durchwegs gute Erfahrungen mit den Lehrpersonen machen, stellen sie deren Autorität nicht in Frage. Sie akzeptieren und respektieren deren Urteil. Ihr Verhalten gegenüber der Schule und den Lehrpersonen bleibt trotz kritischer Äusserungen aufgrund ihrer Abhängigkeit und ihrer fehlenden Erfahrung angepasst. Sie müssen das hierarchische Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus akzeptieren, das mit einer sozialen Hierarchie von Lehrpersonen als Mittelschichtsangehörigen und sozial tiefer gestellten Milieus einhergeht.

Auch für die Interviewten der zweiten Generation gilt die Prognose der Lehrperson für die schulische Laufbahn des Kindes. Der Respekt vor der Lehrperson, das Sich-Anpassen an eine Gruppe bleiben trotz des sozialen und teilweise des Bildungsaufstiegs, zentrale Erfahrungen für die Kinder. Die Orientierungsfunktion der Lehrpersonen ist auch weiterhin für diese Milieus wichtig. In diesem Sinne ist zwar der Habitus der Kinder schulkonform. Diese halten sich an die Regeln, fallen wenig auf. Dennoch gewährleistet dies noch nicht den Schulerfolg. Insbesondere für die prekären Milieus ist damit der Anschluss an die respektablen Milieus der Mitte noch nicht in Sicht. Die im Quartier etablierten Interviewten der zweiten Generation sind in Bezug auf den Bildungsaufstieg ihrer Kinder unsicher. Sie benötigen kompetente Lehrpersonen als Schlüsselpersonen und Förderer. Ihnen fehlen die entsprechenden Bildungserfahrungen, die Bezüge und die Erfahrungen mit weiterführender, gymnasialer Bildung. Insofern bleibt eine grosse Abhängigkeit vom Wohlwollen der Lehrpersonen, die anhand der Selektionsentscheide die gesellschaftlichen Positionen zuweist.

Die Gruppe der *Aussenseiterinnen und Aussenseiter* in Quartier und Schule erlebt auf verschiedenen Ebenen Ausgrenzung. Die beiden Interviewten aus dem Einzugsgebiet der Schule A vermuten, dass ihre Herkunft aus dem ehemaligen Jugoslawien zu Stigmatisierung führt. Sie sind mit der Schule unzufrieden, da sie diese als wenig leistungs- und förderorientiert erleben und ihre Kinder in die Realschule selektioniert werden. Dies führen sie darauf zurück, dass die Lehrpersonen sich für das Lernen der Schülerinnen und Schüler im stigmatisierten Quartier keine Mühe geben. Sie vermuten, dass vor allem die im Quartier stark vertretene zugewanderte Bevölkerung aus dem ehemaligen Jugoslawien pauschal als wenig gebildet und an Bildung kaum interessiert wahrgenommen wird. Die Befragten erleben sich in diesem Sinne als von Ethnisierung und Deklassierung betroffen. Aufgrund ihrer aktuellen Lebenssituation (z.B. Einbürgerungsverfahren) sind die Handlungsmöglichkeiten dieser Interviewten limitiert. Sie können den Konflikt mit der Schule nicht riskieren, um ihre als unsicher empfundene soziale Position nicht zu gefährden. In dieser Situation müssen von allen Familienmitgliedern

Opfer gebracht werden. Ein allfälliger sozialer oder Bildungsaufstieg bleibt ein längerfristiges Projekt.

Im Umfeld der Schule B stören sich die Angehörigen dieser Gruppe daran, dass ihre Kinder von der Klasse und den Lehrpersonen ausgeschlossen und stigmatisiert werden. Die Interviewten sind als Schweizerinnen in der Schweiz geboren. Sie führen die Ausgrenzung darauf zurück, dass sie von ihrer Lebensweise und ihren Werten her nicht ins Quartier und ihre Kinder somit nicht in die Schulklasse passen. Der Sohn von Frau Meier wird von den Lehrpersonen als verhaltensauffällig taxiert. Er soll von der Erziehungsberatung abgeklärt und in die Kleinklasse versetzt werden. Die Tochter von Frau Bianchi wird von den Mitschülerinnen und -schülern gemobbt und es wird ihr ein Schulwechsel empfohlen. Die Interviewten fällen aufgrund dieser Situation Bildungsentscheidungen. Da ihnen die Schulsituation ihrer Kinder nicht zusagt, vollziehen sie einen Schulwechsel, um den Schulerfolg sicherzustellen. Dies geschieht entweder durch einen Umzug in eine andere Gemeinde oder durch einen Wechsel in eine Privatschule. Es fällt auf, dass die beiden Interviewten entsprechende Schulwechsel bereits in ihrer Kindheit erlebten. Sie besuchten ein privates Internat oder zogen mit ihren Eltern mehrmals um. Die Bildungsaspirationen für die Kinder, die eigene Bildungslaufbahn, die zu intermediären Berufen führte sowie die Erfahrungen mit den entsprechenden Schulformen resp. Schullösungen legen für sie diese Bildungsentscheidungen nahe.

Eine weitere Gruppe von Interviewten sieht die Schule als wichtigen Weg zur *gesellschaftlichen Teilhabe*. Sie sind im Quartier heimisch geworden. Es handelt sich dabei um zugewanderte Personen, deren Schullaufbahn aufgrund von Armut oder politischen Verhältnissen im Herkunftsland auf das Minimum beschränkt blieb (Schule A) oder die selber (resp. ihre Geschwister) einen Bildungsaufstieg vollziehen konnten (Schule B). Sie hegen für ihre Kinder hohe Bildungsaspirationen, verbinden höhere Bildungsabschlüsse mit Vorstellungen gesellschaftlicher Etablierung. Interessanterweise fallen bei diesen Befragten im Umfeld der Schule A die Selektionsentscheide für die Kinder am Ende der Primarstufe unterschiedlich aus. Alle vier haben sowohl Kinder, die in die Sekundarschule übertreten konnten, als auch solche, die in die Realschule selektioniert wurden. Die Kinder der beiden Befragten aus dem Einzugsgebiet der Schule B erreichen die Sekundarschule mit erweiterten Ansprüchen. Die zu erreichenden Bildungs- und Berufsabschlüsse sollen Sicherheit verleihen. Angestrebt werden Berufe im qualifizierten Dienstleistungssektor bis hin zu akademischen Berufen. Dabei betrachten die Interviewten eine Anstellung beim Staat als vorteilhaft, da dies am meisten Sicherheit zu garantieren scheint. Körperliche Arbeit wird als gesundheitlich riskant und von der Ar-

beitsplatzsicherheit her wenig attraktiv betrachtet und ist zu vermeiden. Ein entsprechender Schulabschluss bildet dafür die Voraussetzung.

Den Fokus richten diese Interviewten auf ihre Kinder, die sie für gute Schulleistungen und die damit verbundenen beruflichen Aussichten zu motivieren suchen. Je nach Ausstattung mit kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital gelingt ihnen dies besser oder schlechter. Sie finanzieren ihren Kindern Nachhilfeunterricht, suchen den Kontakt zu den Lehrpersonen, fördern ihre Sprachkenntnisse usw. Die beiden dargestellten Fallgeschichten machen jedoch deutlich, dass die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern sehr stark von der eigenen Bildungsbiographie und dem erworbenen Bildungsabschluss abhängen. Der Bildungserfolg kann nicht einfach der Schule überlassen werden, was von Seiten der Schule auch so kommuniziert wird. Das Engagement der Eltern ist gefragt; ob sie es im gewünschten Sinne leisten können oder nicht, hängt von der familiären, finanziellen und beruflichen Situation sowie von der eigenen Bildungsbiographie ab.

Die interviewten Zuwanderer, die *Diasporagemeinschaften* angehören, leben in prekären Verhältnissen. Ihre Sichtweisen auf die Schule sind insbesondere im Fall der tamilischen Interviewpartner stark von ihrer Migrationsgeschichte und ihrer Position in der Gemeinschaft abhängig. Die Schule ist für sie die Möglichkeit, ihr Ansehen in der Community zu verbessern und an die soziale Position anzuknüpfen, die ihnen und ihrer Familie im Herkunftsland verlustig gegangen ist. Insofern sind sie schulisch für ihre Kinder äusserst ambitioniert. Diese können jedoch die Erwartungen (noch) nicht im gewünschten Mass erfüllen. Da die Kinder der Interviewten dieser Gruppe noch auf der Sekundarstufe I die Schule besuchen, ist auch noch unklar, ob sie später in ein Gymnasium übertreten können. Der dritte Interviewte dieser Gruppe sieht die Schule als wesentliche Institution für die Gemeinschaftsbildung auf einer staatlichen, nationalen Ebene. Für ihn ist Schulbildung die Voraussetzung, um als Land technisch und wirtschaftlich, aber auch sozial voranzukommen. Schulbildung ist für ihn Menschenbildung. Sie ergänzt die Erziehung und die Verantwortung, welche die Eltern für ihre Kinder haben um den Aspekt der Gesellschaft. Diese Sichtweise vermisst er bei den Lehrpersonen seiner Kinder. Seine Sichtweise ist stark geprägt von der politischen Geschichte seines Heimatlandes.

In den Interviewanalysen wurden die unterschiedlichen Erfahrungen der Eltern mit der eigenen Schulzeit und mit der Schule ihrer Kinder rekonstruiert. Daraus liessen sich vier verschiedene Sichtweisen auf die lokalen Schulen im Stadtteil erschliessen. Diese Sichtweisen sollen nun noch milieuspezifisch verortet werden. Dafür nehme ich Bezug auf die Charakteri-

sierung von Migrantenmilieus in Deutschland, die Geiling und sein Team (Geiling et al. 2011) entwickelt haben. Dabei geht es mir nicht um exakte Milieubesreibungen, sondern um das Aufzeigen quartierspezifischer Dynamiken in der Folge soziodemographischer Entwicklungen (s. Anhang 4).

So leben beispielsweise im Umfeld der Schule A einerseits *anerkannte Flüchtlinge* wie auch Angehörige der ersten Generation von *Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern* in prekären finanziellen Verhältnissen. Sie kämpfen mit gesundheitlichen Problemen und sind auf sozialstaatliche Unterstützungsleistungen angewiesen. Bildung ist für diese Gruppe, wie Geiling et al. (2011: 61) festhalten „Möglichkeit zur Erringung von Respektabilität und Bedürfnissicherheit [...] die eigenen Kinder [sollen] über eine gute Bildung vor den Zumutungen unsicherer Lohnarbeit“ bewahrt werden. Sie orientieren sich „an der modernisierten unteren Mitte der Gesellschaft“ (ebd.). Als Angehörige einer Diasporagemeinschaft versuchen sie durch den erwarteten Schulerfolg ihrer Kinder an ihre gesellschaftliche Position im Herkunftsland anzuknüpfen und sich so Ansehen und Anerkennung in ihrer Diaspora-Community zu verschaffen (vgl. Beuchling 2001). Auch die Angehörigen der ersten Generation von Gastarbeiterinnen und -arbeitern wünschen für ihre Kinder sozialen Aufstieg. Dabei geht es jedoch eher darum, dass die Kinder sichere Arbeitsstellen und den Anschluss an die gesellschaftliche Mitte erreichen.

Der *modernisierten unteren Mitte* entspricht das Milieu der *Teilmodernisierten Arbeitnehmer* (Geiling et al. 2011: 56f.). Diesem Milieu sind mit einer Ausnahme alle übrigen Interviewten aus dem Umfeld der Schule A zuzuordnen. Gemäss Geiling et al. (2011: 56) befinden sich die Angehörigen dieses Milieus in einem „Etablierungs- und Modernisierungsprozess“. Für sie geht es darum, die soziale Position zu festigen. Dies gelingt nicht immer, denn wie die Fallgeschichten zeigen, berichten einige von *Ausgrenzungserfahrungen* aufgrund ihrer Herkunft aus dem ehemaligen Jugoslawien. Den fehlenden Schulerfolg ihrer Kinder führen sie auf Vorurteile von Lehrpersonen und deren mangelndes Engagement zurück. Sie befürchten, dass sie als Bewohnerinnen des Quartiers pauschal stigmatisiert werden. Andere möchten, dass ihre Kinder *Schulbildung als Chance* für eine gute Ausgangslage im Berufsleben nutzen können. Ihnen fehlen jedoch Unterstützungsangebote seitens der Schule, da sie aufgrund ihrer Herkunft und ihres Bildungshintergrundes ihren Kindern bei den Hausaufgaben und beim Lernen nicht helfen können. Aufgrund gesellschaftlicher oder/und familiärer Gründe konnten sie eigene Bildungsaspirationen nicht realisieren, die nun von ihren Kindern realisiert werden sollen. Den schulischen Anforderungen an die Mitarbeit der Eltern steht diese Gruppe rat- und machtlos gegenüber.

Im Umfeld der Schule B leben Angehörige der *zweiten Generation* von Gastarbeiterinnen und -arbeitern. Dieser Gruppe ist es gelungen, sich im Quartier zu etablieren. Sie sind ebenfalls den Angehörigen des Milieus der *Erfolgsorientierten Aufsteiger*, das Geiling und seine Team als „wenig vertraut [...] mit den Normen und Verhaltensweisen höherer sozialer Milieus“ (ebd.: 54) beschreiben. Sie setzen auf „konventionelle Rollenbilder“ und sind „immer wieder auf formale Aufstiegswege und institutionelle Hilfsangebote angewiesen“ (ebd.). Im Bildungsbereich äussert sich dies darin, dass es keine Vertrautheit mit gymnasialer Bildung und höheren Bildungsabschlüssen gibt. In diesem Bereich benötigt z.B. Frau Lucchini die Einschätzung der Lehrperson. Die Bedeutung höherer Bildung resp. qualifizierter Bildungsabschlüsse wird dem Wohlbefinden des Kindes untergeordnet. Gegenüber ihren Eltern konnte diese Gruppe einen sozialen Aufstieg erzielen, der jedoch eher wirtschaftlichen Prosperitätsphasen als ihren formalen Bildungsanstrengungen geschuldet ist. Insofern steht für sie eher der Stuserhalt im Vordergrund. Die Bezeichnung *Erfolgsorientiert* bezieht sich in diesem Sinne eher auf ökonomisches als auf kulturelles Kapital.

Eine grössere Gruppe von Interviewten im Umfeld der Schule B kann mit dem Milieu der *Bildungsorientierten Aufsteiger* verglichen werden. Charakteristisch für sie ist nach Geiling et al. die „Fähigkeit zur Selbstreflexion“ (ebd.: 50). Für die Angehörigen dieses Milieus sind höhere Bildungsabschlüsse wichtig. Dabei sind auch sie „auf Unterstützung und Hilfsangebote angewiesen“ (ebd.). Gemeinsam ist den Interviewten auch, dass sie in intermediären Berufen oder zumindest in qualifizierten nicht-manuellen Berufen tätig sind. Jene, die *Ausgrenzungserfahrungen* in der Schule machen, führen diese letztlich darauf zurück, im Quartier als *Bildungsorientierte Aufsteiger* Aussenseiterinnen zu sein. Mit ihren Ambitionen und ihrer Lebensweise scheinen sie nicht so richtig ins Quartier hineinzupassen. Gemeinsam ist ihnen zudem die Schweizerische Herkunft sowie der Umstand, dass sie erst seit wenigen Jahren in Bern West leben. Diese Interviewten fällen für ihre Kinder Bildungsentscheidungen (s. Kapitel 2). Wie im Fallbeispiel deutlich wird, zieht Familie Meier weg und erzwingt dadurch einen Schulwechsel, einen Wechsel der Nachbarschaft und damit einen Neuanfang. Die andere dieser Gruppe zugeordnete Interviewpartnerin entscheidet sich für eine Privatschule, um den gewünschten gymnasialen Schulabschluss der Tochter zu ermöglichen, bleibt jedoch im Quartier wohnhaft.

Auch den *Bildungsorientierten Aufsteigern* zuzuordnen sind zugewanderte Personen, für die der Schulerfolg der Kinder im Vordergrund steht. Das Fallbeispiel von Herrn Huan macht deutlich, dass er keine Mühen scheut, um seinen Kindern gute Schulleistungen zu ermögli-

chen. Dies vor dem Hintergrund der eigenen positiven Bildungserfahrungen. Die Familie des zweiten Interviewpartners ordnet dem Schulerfolg des Kindes die eigenen Bedürfnisse nach beruflicher Entwicklung unter. Die Angehörigen der *Diasporagemeinschaften* im Umfeld der Schule B sind ebenfalls in ihrer Existenz prekariert. Auch sie resp. ihre Ehepartner kämpfen mit gesundheitlichen Problemen. Herr Welat sichert den Lebensunterhalt für sich und seine Familie durch eine Anstellung bei einem Landsmann. Dies macht die Bedeutung von Diasporagemeinschaften deutlich, die Sicherheit und Orientierung bieten, ihrerseits jedoch wiederum eigene Logiken von Anerkennung und Stigmatisierung haben können. Für seine Kinder wünscht sich Herr Welat eine gute Ausgangslage für ein Leben in der Schweiz. Dafür muss sich die Schule seines Erachtens einsetzen. Im Übrigen gilt sein Engagement dem Herkunftsland.

Vier verschiedene Sichtweisen auf Schule konnten anhand der Fallbeispiele gezeigt und nach Einzugsgebiet der beiden Schulen differenziert werden. Diese Differenzierung beinhaltet milieuspezifische Aspekte. Diese Zuordnung zu Milieus ist jedoch heuristisch zu verstehen und dient einer ungefähren Situierung der Fallbeispiele im sozialen Raum. Dabei zeigt sich, dass die interviewten Eltern und die Milieus, denen sie zugeordnet sind, für den Stadtteil und das Einzugsgebiet der portraitierten Schule (s. Kapitel 5) durchaus charakteristisch sind. In der vorliegenden Arbeit wurde nicht zwischen Milieus von einheimischen und zugewanderten Personen unterschieden. Bildungsorientierte Milieus befinden sich eher im Umfeld von Schule B. Das Umfeld von Schule A ist geprägt durch das Milieu der *Teilmodernisierten Arbeitnehmer*, die sich in einem Etablierungs- und Modernisierungsprozess befinden. Die Angehörigen dieser Milieus haben die Wichtigkeit von Schulbildung erkannt und versprechen sich vom Schulerfolg für ihre Kinder bessere Aussichten auf dem Lehrstellen- und Arbeitsmarkt. Sie merken jedoch auch, dass ihre Unterstützungsmöglichkeiten und ihre Strategien im Umgang mit schulischen Erwartungen und Anforderungen an Grenzen stossen. Im Unterschied dazu sind die Angehörigen des Milieus der *Bildungsorientierten Aufsteiger* aufstiegs- und leistungsorientiert. Sobald sie realisieren, dass ihre Kinder in der Schule nicht im gewünschten Ausmass erfolgreich sind, treffen sie für ihre Kinder Bildungsentscheidungen. Sie verfügen aufgrund ihrer Kapitalausstattung über eigene Möglichkeiten, um die Kinder angemessen zu fördern und zu unterstützen.

Unterhalb der *Teilmodernisierten Arbeitnehmer* sind im sozialen Raum die Milieus der *Prekären* situiert. Für diese Milieus „symbolisiert Bildung das Mithalten mit der „respektablen“ Gesellschaft“ (Vester 2004: 39), d.h. die Möglichkeit auf eine existenzsichernde Ausbildung resp. eine Lehrstelle, wie das Beispiel von Frau Petrusic veranschaulicht. Die *Teilmoderni-*

sierten Arbeitnehmer – beispielhaft dafür steht Frau Andric – kämpfen darum, nicht in die *Prekarität* abzugleiten resp. sich von diesen Milieus abzugrenzen.

Im abschliessenden Kapitel werden die Ergebnisse aus den Fallgeschichten in Bezug zur bildungssoziologischen Diskussion (s. Kapitel 2) und zur Fragestellung der Arbeit (s. Kapitel 1) gesetzt.

7 Eltern, Schule, Ungleichheit: Schluss

In der vorliegenden Arbeit ging ich von der Beobachtung aus, dass Schule und Lehrpersonen von den Eltern für den Schulerfolg der Kinder zunehmend Engagement fordern. Insbesondere Eltern, die von den Lehrpersonen als ‚bildungsfern‘ wahrgenommen werden, sind jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage, ein entsprechendes Engagement zu leisten. Ich entschied mich daher zu untersuchen, wie Eltern mit den schulischen Anforderungen umgehen in einem Stadtteil, der gemeinhin als Hochburg ‚bildungsferner‘ Milieus gilt. Wie nehmen diese Eltern die Anforderungen der Schule wahr? Welche Vorstellungen haben sie von Schule? Welche Bildungsaspirationen hegen sie für ihre Kinder? Und welche Erfahrungen haben sie selber als Kinder mit der Schule gemacht?

Um diese Fragen zu beantworten führte ich Interviews mit 17 Elternteilen aus zwei Schulklassen zweier unterschiedlicher Schulen in Bern West. Ich befragte sie zu ihren eigenen Schulerfahrungen, zu den Erfahrungen mit der Schule ihrer Kinder sowie zu ihrem Bezug zum Quartier. Dabei ging ich von der Annahme aus, dass eigene biographische Erfahrungen für die Wahrnehmung und Deutung der Situation sowie für die Strategien im Umgang mit den schulischen Anforderungen prägend sind. Anhand des mehrschrittigen analytischen Verfahrens der Grounded Theory konnten solche Bezüge in den Gesprächen aufgezeigt und unterschiedliche Erwartungen an Schule rekonstruiert werden. Mittels Grounded Theory konnten weiter die gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie die Lebenssituation im Quartier als Bedingungen und Kontext der Interviewaussagen mitanalysiert werden.

Es wurde dabei deutlich, dass die biographischen Erfahrungen der Eltern für die Sichtweise auf die lokalen Schulen wesentlich sind. Sie prägen das Verständnis von Schule und die Strategien im Umgang mit dieser Institution. Aufgrund der von Geiling und seinem Team entwickelten Migrantenumilieus (2011) konnten die analysierten Fälle im sozialen Raum verortet werden. Die Dynamik des sozialen Raumes wird damit nachvollziehbar. So wird deutlich: Schulbildung stellt für die Interviewten die Grundlage dar, den gesellschaftlichen Anschluss, berufliche und existenzielle Sicherheit und gesellschaftliche Anerkennung zu erlangen. Für viele der interviewten Eltern endete die Schule vorzeitig. Die Nachteile, die sie dadurch erfahren, lassen den Schulerfolg ihrer Kinder umso wesentlicher erscheinen. Dabei ist auch wichtig, ob im lokalen Kontext resp. im schulischen Feld das mitgebrachte kulturelle Kapital anerkannt ist und ins Spiel gebracht werden kann.

Anhand von Dokumenten wurde in Kapitel 4 dargelegt, dass von Seiten des Gesetzgebers und der Schulbehörden die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule den Schulen viel Spielraum lässt. Auch wenn die Elternmitwirkung seit den 1990er Jahren institutionalisiert und somit gestärkt wurde, entscheidet die Schule weitgehend unangefochten über das schulische Weiterkommen und damit über die berufliche Zukunft der Kinder. Auch lässt sich anhand der Analyse der Dokumente feststellen, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus auf migrations- und integrationspolitische Postulate Bezug nimmt. Auf diesen Aspekt hat bereits Gomolla (Gomolla 2009) in Zusammenhang mit dem Ansatz der *Institutionellen Diskriminierung* hingewiesen. Werden solche Postulate nicht kritisch reflektiert, läuft die Schule Gefahr, sich zur Handlangerin integrationspolitischer Forderungen zu machen. In der aktuellen politischen Diskussion läuft dies auf Assimilationsforderungen hinaus, die den monolingualen und monokulturellen Habitus der Schule befördern (Gogolin 2008). Kinder nichtdeutscher Muttersprache und Angehörige ‚anderer‘ Kulturen müssen vor diesem Hintergrund für den Erfolg in der lokalen Schule zusätzliche Anpassungsleistungen erbringen. Für diesen Erfolg sind Unterstützungsmassnahmen seitens der Schule und/oder seitens der Eltern erforderlich. Je weniger die Eltern jedoch selber über entsprechendes ökonomisches, kulturelles oder soziales Kapital sowie zeitliche Ressourcen verfügen, umso mehr sind sie auf entsprechende schulische Angebote und den guten Willen der Lehrpersonen angewiesen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Eltern selber kaum über Erfahrungen mit der lokalen Schule und den vorhandenen weiterführenden Schultypen verfügen.

Das Einzugsgebiet der Schule A befindet sich zum Zeitpunkt der Untersuchung aus Sicht der Schulleitung in einem Abwertungsprozess. Aufgrund der Fallgeschichten lässt sich festhalten: Es leben lange ansässige *prekarierte Milieus* im Umfeld der Schule A. Für diese Gruppe soll eine Berufsausbildung nach der obligatorischen Schule den Anschluss an die *respektablen Milieus der gesellschaftlichen Mitte* garantieren (vgl. Geiling et al. 2011: 61f.). In der benachbarten Grosssiedlung leben jedoch vor allem zugewanderte Familien, die man als *Teilmodernisierte Arbeitnehmer* bezeichnen kann und die ebenfalls sehr lange im Quartier ansässig sind. Die Angehörigen dieses Milieus sind bestrebt, sich zu etablieren und zu modernisieren. Ihr Ziel ist „mittleres Bildungskapital [...] um nicht in einfachen Tätigkeiten verhaftet zu bleiben und dabei stereotypen Wahrnehmungen zu entsprechen“ (ebd.: 56). Konkret spiegelt sich dies im Versuch, die Kinder in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen übertreten zu lassen. Dies gelingt nicht durchwegs, was Abstiegsängste hervorruft. Die interviewten Eltern schätzen Disziplin und Strenge im Unterricht und betrachten dies als Voraussetzung für das schulische Lernen. Dennoch vermissen einige genau dies bei den Lehrpersonen und be-

fürchten daher, dass ihre Kinder nicht ausreichend zum Lernen angehalten und gefördert werden. Dies führen sie auf das Image der Schulen und des Quartiers als Ausländerquartier zurück. Ein Image, gegen das auch die Schule A anzukämpfen sucht. In ihren Schulentwicklungsmassnahmen orientiert sie sich an integrations- und migrationspolitischen Forderungen. Dies vermittelt Familien den Eindruck, dass ihnen vorurteilsbehaftet und somit wenig unterstützend begegnet wird. Und auch wenn die Angehörigen des Milieus der *Teilmodernisierten Arbeitnehmer* die Schule als Chance für eine bessere Zukunft ihrer Kinder sehen und ihre Kinder als motivierte Lernende wahrnehmen, machen sie die Erfahrung, dass sie ihre Kinder insbesondere aufgrund ungenügender Sprachkenntnisse und fehlender Schulbildung nur unzureichend unterstützen können. Ob ihre Kinder die Chance packen und weiterführende Schulabschlüsse erreichen können, hängt somit von den elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten, konkret ihrer Kapitalausstattung, und von der Leistungsbereitschaft der Kinder ab.

Im Einzugsgebiet der Schule B leben deutlich weniger aus dem Ausland zugewanderte Personen. Dieser Teil von Bern West wird von der Schule selber als eher mittelständisch und von der demographischen Zusammensetzung her als stabil bezeichnet. Die interviewten Eltern der *zweiten Generation Gastarbeiterinnen und -arbeiter* und der *Diasporagemeinschaften* sind ebenfalls sehr lange im Quartier ansässig. Relativ neu zugezogen sind die Angehörigen des Milieus der *Bildungsorientierten Aufsteiger*. Diese Gruppe investiert viel in die Bildungslaufbahn der eigenen Kinder. Und diejenigen, die Ausgrenzungserfahrungen machen, fällen Bildungsentscheidungen, indem sie die Schule wechseln.

Die Schule verfolgt einen Schulentwicklungsprozess, in welchem integrierende Modelle auf der Sekundarstufe und notenfreie Beurteilung vom ersten bis zum neunten Schuljahre umgesetzt werden. Selektionsentscheide am Ende der Primarstufe werden dadurch abgemildert. Insofern hat die Schule die Vorstellung der leistungshomogenen Lerngruppe/Schulklasse aufgegeben. Dies bedingt, dass die Schülerinnen und Schüler Arbeits- und Lerntechniken erwerben, die selbständiges und eigenverantwortliches Lernen ermöglichen. Insbesondere die *Bildungsorientierten Aufsteiger* setzen auf höhere Bildung. Betrachten wir die entsprechenden Fallgeschichten, so verfügen diese Interviewten bereits über qualifizierte Bildungs- und Berufsabschlüsse. Geiling et al. weisen jedoch darauf hin, dass die zugewanderten Familien der gesellschaftlichen Mitte „in stärkerem Mass [...] Unterstützung und Hilfsangebote“ (2011: 50) benötigen, um ihre gesellschaftliche Position zu halten. Die in der vorliegenden Arbeit diesem Milieu zugeordneten Fallgeschichten erfahren diese Unterstützung nicht im von ihnen gewünschten Mass. Die Schulentwicklungsmassnahmen der Schule B tragen sie nur teilweise

mit. Sie bleiben unsicher, ob die Schule ihre Kinder weit genug voranbringen kann. Die dem Milieu der *Erfolgsorientierten Aufsteiger* zugeordneten Fälle sind ebenfalls stark auf Unterstützung der Schule angewiesen. Sie kennen die Anforderungen weiterführender Schultypen nicht aus eigener Erfahrung. So sind sie abhängig von der Lehrperson, die das Leistungspotenzial des Kindes einschätzt und entsprechende Selektionsentscheidungen fällt. Diesen gegenüber erfahren sie sich als machtlos.

Während die Schule A ihre Normalitätsvorstellungen auf ‚schweizerische Werte und Normen‘ ausrichtet und damit eine kulturelle Differenz zwischen Zugewanderten und Schweizerinnen und Schweizern konstruiert, beziehen sich die Normalitätsvorstellungen der Schule B auf ‚Selbständigkeit‘ und ‚Eigenverantwortung‘. Je nach soziokultureller Herkunft und Bildungshintergrund, sind die Eltern – sofern die Schule diese Voraussetzungen nicht berücksichtigt und reflektiert – von *fehlender Passung* resp. *Institutioneller Diskriminierung* betroffen.

Die Fallbeispiele zeigen, dass sämtliche Eltern für ihre Kinder einen Abschluss auf der Sekundarstufe II, d.h. mindestens eine Berufslehre anstreben. Als Voraussetzung dafür betrachten sie einen Schulabschluss auf der Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen. Insofern sind sie mit der Struktur des Bildungswesens vertraut. Es fällt auf, dass Bildungserfolg für die in der Schweiz geborenen Interviewten weniger wichtig ist. Dies lässt sich damit erklären, dass sie bereits im Quartier etabliert sind, während sich die Angehörigen anderer Milieus, insbesondere die *Teilmodernisierten Arbeitnehmer* in einem Etablierungsprozess mit offenem Ausgang befinden.

In Zusammenhang mit der Diskussion über Bildungsentscheidungen lässt sich feststellen, dass nur ein Teil der Interviewten im Sinne der Rational-Choice-Ansätze welche fällen. Dies ist bereits durch die Vorgaben des Bildungssystems weitgehend unterbunden, gelten doch die Übertrittsentscheide der Lehrpersonen als verbindlich. Dennoch können Bildungsentscheidungen gefällt werden, indem die Schule gewechselt wird. Ein solcher Wechsel wird in der vorliegenden Untersuchung von jenen Schweizer Eltern angestrebt, die sich im Quartier nicht wohl fühlen oder ihre Bildungsaspirationen durch die Schule nicht erfüllt sehen. Sie haben die biographischen Erfahrungen und die finanziellen Möglichkeiten, um einen Schulwechsel zu vollziehen. Andere Interviewte, die mit der lokalen Schule nicht zufrieden sind, müssen die Sicherung ihre eigenen gesellschaftliche Stellung zuungunsten der Bildungslaufbahn ihrer Kinder priorisieren. Bildungsentscheidungen als mögliches Korrektiv zu den Übertrittsentscheiden der Lehrpersonen, wie dies in Kapitel 2 diskutiert wird, fallen weg. Ein möglicher

Bildungs- resp. Schulerfolg muss in diesen Familien weiter in die Zukunft, auf die nächste Generation verschoben werden.

Wie in Kapitel 2 dargelegt, lässt sich für den Kanton Bern ein verschärfter Wettbewerb um Bildungstitel feststellen. Die Übertrittsquoten in die Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen betragen für die Schule A durchschnittlich 37%, für die Schule B 51%. Das bedeutet, dass in der Schule A fast zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler, in der Schule B beinahe die Hälfte am Ende des sechsten Schuljahres aus diesem Wettbewerb ausscheiden. Jedoch lässt sich aufgrund verschiedener quantitativer und qualitativer Untersuchungen der Zusammenhang zwischen tiefer schulischer Leistung und unterprivilegiertem Einzugsgebiet nicht eindeutig belegen.

Die Relevanz von Bildungstiteln wird von den Eltern generell als hoch eingestuft, insbesondere von den zugewanderten Interviewten. Darin spiegeln sich auch die eingangs der Arbeit beschriebenen Folgen der Bildungsexpansion: Einerseits hat die Durchlässigkeit des Bildungssystems seit den 1990er Jahren zugenommen, andererseits erhöht sich dadurch auch der Druck, schulisch erfolgreich zu sein. Die Analysen der Interviews zeigen, dass die Eltern diese Anforderungen ernst nehmen. Die Voraussetzungen, die von der Schule erwartete Unterstützung der Kinder wahrzunehmen, sind jedoch unterschiedlich. Nur wer selber über entsprechendes anerkanntes - insbesondere kulturelles - Kapital verfügt, kann dies leisten. Darüber hinaus benötigen die Eltern und ihre Kinder Unterstützungsleistungen seitens der Schule und die Expertise der Lehrpersonen. Damit befinden sie sich wiederum im Dilemma, denn die Abhängigkeit vom Wohlwollen und der Professionalität der Lehrpersonen nimmt damit zu. Wer jedoch ausreichend mit anerkanntem und relevantem kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital ausgestattet ist, findet unabhängig von den lokalen Schulen und ihren Angeboten Lösungen für den Bildungserfolg der eigenen Kinder. Damit sind Schulen und Lehrpersonen einmal mehr herausgefordert, ihren Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit zu reflektieren.

Verzeichnisse

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Alt, C., & Lange, A. (2007). Vom katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande zum Jungen im benachteiligten Stadtgebiet? Bildungsungleichheit im Wandel der Zeit. In C. Alt (Ed.), *Kinderleben - Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle* (pp. 137–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Angelone, D., & Moser, U. (2011a). Die Bedeutung der Klassenzusammensetzung. In Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Ed.), *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse* (pp. 50–62). Zürich.
- Angelone, D., & Moser, U. (2011b). Leistungszuwachs vom Schuleintritt bis zum Ende der Primarstufe. In Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Ed.), *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich.
- Angelone, D., & Moser, U. (2011c). Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I. In Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Ed.), *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse* (pp. 71–82). Zürich.
- Angelone, D., & Ramseier, E. (2012). Die Kluft öffnet sich. Herkunftseffekte auf die schulischen Leistungen verstärken sich im Verlauf der Primarschule. *Swiss Journal of Sociology*, 38, 223–244.
- Baeriswyl, F., Wandeler, C., & Christ, O. (2008). Die Übertrittsempfehlung - zufällig oder zuverlässig? Analyse der Determinanten und Konstanz von Lehrerempfehlungen bei Schulübertritten während sieben Jahren. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 30, 549–578.
- Bähler, A., Barth, R., Bühler, S., Erne, E., & Lüthi, C. (2003). *Bern - die Geschichte der Stadt im 19. und 20. Jahrhundert. Stadtentwicklung, Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Kultur*. Bern: Stämpfli.
- Barth, B., & Flaig, B. B. (2013). Was sind Sinus-Milieus®? Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Fundierung und Praxisrelevanz eines Gesellschaftsmodells. In P. M. Thomas & M. Calmbach (Eds.), *Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft* (pp. 11–35). Berlin Heidelberg: Springer.

- Bäschlin, E. (1998). Im Tscharnergut zuhause - die erste Berner Gesamtüberbauung im Wandel der Zeit. In C. Lüthi & B. Meier (Eds.), *Bern - eine Stadt bricht auf. Schauplätze und Geschichten der Berner Stadtentwicklung zwischen 1798 und 1998* (pp. 197–218). Bern Stuttgart Wien: Verlag Paul Haupt.
- Bäschlin, E. (2004). *Wohnort Grossüberbauung. Das Tscharnergut in Bern*. Bern: Benteli.
- Bauer, C., & Ramseier, E. (2011). *PISA 2009: Porträt des Kantons Bern (deutschsprachiger Teil)*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Bauer, P. (2006). Schule und Familie - Reflexionen zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In P. Bauer & E. J. Brunner (Eds.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (pp. 107–128). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Bauer, U., & Grundmann, M. (2007). Sozialisation und Selektion - die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *ZSE*, 27, 115–127.
- Baumert, J., & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzepte. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., & Maaz, K. (2012). Migration und Bildung in Deutschland. *Die Deutsche Schule*, 104(3), 279–302.
- Baumert, J., Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Anders, Y., Jonkmann, K., Neumann, N., Watermann, R. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Eds.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (pp. 5–21). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 6, 46–72.
- Beck, M., Jäpel, F., & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (pp. 313–337). Wiesbaden: VS Verlag.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, B. (2010a). *Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse* (No. 137). Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Becker, B. (2010b). Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In B. Becker & D. Reimer (Eds.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (pp. 17–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2000). Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 447–479.
- Becker, R. (2006a). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In A. Hadjar & R. Becker (Eds.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (pp. 27–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2006b). Warum gehören die Schulkinder von Migranten zu den Verlierern der Bildungsexpansion? In A. Tanner, H. Badertscher, R. Holzer, A. Schindler, & U. Streckeisen (Eds.), *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit oder Differenz in Schule und Kindergarten* (pp. 135–142). Zürich: Seismo Verlag.
- Becker, R. (2010a). Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In M. P. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Eds.), *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde - Praxisbeispiele - Umsetzungsperspektiven* (pp. 91–108). Zürich und Chur: Rüegger Verlag.
- Becker, R. (2010b). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit - eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In R. Becker & W. Lauterbach

- (Eds.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (pp. 161–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2011). Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung - theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In R. Becker (Ed.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (pp. 11–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2013). Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit in der Schweiz. Editorial. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 35(3), 405–413.
- Becker, R., & Beck, M. (2012). Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In R. Becker & H. Solga (Eds.), *Soziologische Bildungsforschung* (pp. 137–163). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R., & Hadjar, A. (2010). Das Ende von Stand und Klasse? 25 Jahre theoretische Überlegungen und empirische Betrachtungen aus der Perspektive von Lebensverläufen unterschiedlicher Kohorten. In P. A. Berger & R. Hitzler (Eds.), *Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert "jenseits von Stand und Klasse"?* (pp. 51–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2010a). Bildung als Privileg - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Auflage., pp. 11–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2010b). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Schubert, F. (2011). Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In R. Becker (Ed.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (pp. 161–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Zangger, C. (2013). Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. Eine empirische Analyse des Wandels der Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheiten mit den Daten der Schweizer Volkszählung 1970, 1980, 1990 und 2000. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 65(3), 423–449.
- Becker, R., Beck, M., & Jäpel, F. (2013). Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg. Eine empirische Analyse für Schulkinder im Deutschschweizer Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung ihres Migrationshintergrundes. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Eds.),

- Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (pp. 77–101). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Becker, R., Jäpel, F., & Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* Bern: Universität Bern Institut für Erziehungswissenschaft Abteilung Bildungssoziologie. Retrieved from <http://edudoc.ch/record/96257?ln=de> [17. August 2013].
- Berg, C., & Milmeister, M. (2011). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage* (pp. 303–332). Wiesbaden: VS Verlag.
- Berger, P. A., & Kahlert, H. (2005). Bildung als Institution: (Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit. In P. A. Berger & H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 7–16). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bernische Gesellschaft zur Pflege des Stadt- und Landschaftsbildes (GSL), & Quartierkommission Bümpliz-Bethlehem (QBB). (1994). *Bümpliz Königshof Bauerndorf Stadtteil. Zur Geschichte der alten Gemeinde Bümpliz und des Stadtteils VI der Stadt Bern*. Bern und Bümpliz: Bernische Gesellschaft zur Pflege des Stadt- und Landschaftsbildes (GSL) Quartierkommission Bümpliz-Bethlehem (QBB).
- Beuchling, O. (2001). *Vom Bootsflüchtling zum Bundesbürger. Migration, Integration und schulischer Erfolg in einer vietnamesischen Exilgemeinschaft*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Biewer, C., Wandeler, C., & Baeriswyl, F. (2013). Herkunftseffekte und Gerechtigkeitserleben beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 35(3), 425–446.
- Bittlingmayer, U. H., & Bauer, U. (2007). Aspirationen ohne Konsequenzen. *ZSE*, 27, 160–180.
- Blossfeld, H.-P. (2013). Bildungsungleichheiten im Lebensverlauf - Herausforderungen für Politik und Forschung. In R. Becker, P. Bühler, & T. Bühler (Eds.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (pp. 71–100). Bern: Haupt Verlag.

- Böhm, A. (2000). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 475–485). Reinbek bei Hamburg: rowohltts enzyklopädie.
- Bos, W., Schwippert, K., & Stubbe, T. C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, E.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Eds.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 225–248). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Böttcher, W. (2003). Die Kooperation von Familie und Schule - Forschungsbefunde aus den USA. In A. Panagiotopoulou & H. Brügelmann (Eds.), *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter* (Vol. Band 7, pp. 128–132). Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (4th ed.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wentz (Ed.), *Stadt-Räume* (pp. 25–34). Frankfurt am Main: Campus.
- Bourdieu, P. (1992a). Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (pp. 49–79). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1992b). Sozialer Raum und symbolische Macht. In *Rede und Antwort* (pp. 135–154). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992c). *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993a). Der Rassismus der Intelligenz. In *Soziologische Fragen* (pp. 252–256). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993b). Über einige Eigenschaften von Feldern. In *Soziologische Fragen* (pp. 107–114). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997a). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (1997b). Verstehen. In *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (pp. 779–802). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (1997c). Widersprüche des Erbes. In *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (pp. 651–658). Konstanz: UVK.

- Bourdieu, P. (1997d). Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In *Der Tote packt den Lebenden* (pp. 59–78). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1998a). Die biographische Illusion. In *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns* (pp. 75–83). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998b). Ortseffekte. In A. Göschel & V. Kirchberg (Eds.), *Kultur in der Stadt. Stadtsoziologische Analysen zur Kultur* (pp. 17–25). Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, P. (2001a). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (pp. 25–52). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2001b). Drei Formen des kulturellen Kapitals. In *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (pp. 112–120). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2007). *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., Boltanski, L., de Saint Martin, M., & Malvidier, P. (1981). *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Brademann, S., & Helsper, W. (2010). Schulische Übergänge und Peerbeziehungen. Die Bedeutung von Gleichaltrigen für den Übergang in die Sekundarstufe I. In A. Brake & H. Bremer (Eds.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (pp. 67–95). Weinheim und München: Juventa.
- Brake, A. (2006a). Das Sichtbare und das Unsichtbare. Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In P. Büchner & A. Brake (Eds.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (pp. 81–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brake, A. (2006b). Der Bildungsort Familie. Methodische Grundlagen der Untersuchung. In P. Büchner & A. Brake (Eds.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (pp. 49–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Brake, A., & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 618–638.
- Brake, A., & Büchner, P. (2006). Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Eds.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (pp. 59–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brake, A., & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Brake, A., & Kunze, J. (2004). Der Transfer kulturellen Kapitals in der Mehrgenerationenfolge. Kontinuität und Wandel zwischen den Generationen. In S. Engler & B. Kraus (Eds.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (pp. 71–95). Weinheim und München: Juventa.
- Braun, C., & Mehringer, V. (2010). Familialer Hintergrund, Übertrittsempfehlungen und Schulerfolg bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber, & W. Waburg (Eds.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (pp. 55–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bremer, H. (2006). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Eds.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (pp. 289–308). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel Weiterbildung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2nd ed.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Breuer, F., Mey, G., & Mruck, K. (2011). Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage* (pp. 427–448). Wiesbaden: VS Verlag.
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Brunner, B., Oester, K., & Fiechter, U. (2014). Bern West – ein Sozialraum aus Sicht der Jugendlichen. In E. Bäschlin, H. Mayer, & M. Hasler (Eds.), *Bern - Beiträge zu Stadt und Region, Jahrbuch 64* (pp. 95–117). Bern: Geographische Gesellschaft Bern.
- Buchmann, M. (2013). Bildungsungleichheiten als gesellschaftliche Herausforderungen in der Schweiz. In R. Becker, P. Bühler, & T. Bühler (Eds.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (pp. 53–70). Bern: Haupt Verlag.
- Büchner, P. (1994). (Schul-) Kindsein heute zwischen Familie, Schule und ausserschulischen Freizeiteinrichtungen. Zum Wandel des heutigen Kinderlebens in der Folge von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen. In P. Büchner, M. Grundmann, J. Huinink, L. Krappmann, B. Nauck, D. Meyer, & S. Rothe (Eds.), *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum 5. Familienbericht. Band 4* (pp. 11–39). München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 6, 5–24.
- Büchner, P. (2006). Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. In P. Büchner & A. Brake (Eds.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (pp. 21–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büchner, P., & Brake, A. (2006a). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büchner, P., & Brake, A. (2006b). Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen. Resümee und Ausblick. In P. Büchner & A. Brake (Eds.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (pp. 255–277). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büchner, P., & Brake, A. (2007). Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt. *ZSE*, 27, 197–213.
- Büchner, P., & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Büchner, P., & Wahl, K. (2005). Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 8, 356–373.

- Budde, J. (2010). "Der Valentin ist ein Sorgenkind...". Bildungsungleichheiten als kulturelle Passungsprobleme zwischen Habitus und Schulkultur. *Erziehung Und Unterricht*, (5-6), 505–512.
- Bundesamt für Statistik, & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel.
- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. (2002). *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie - Folgerungen aus der PISA-Studie*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Busse, S. (2010). *Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Die Bedeutung der Sekundarschule als Bildungsort*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper et al. (Eds.). *Handbuch der Schulforschung* (pp. 469-494). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carigiet Reinhard, T. (2012). *Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Coradi Vellacott, M. (2006). Zum Zusammenhang von Wohnortswahl und Schulqualität: theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 28, 371–392.
- Coradi Vellacott, M. (2007). *Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozial-räumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit*. Zürich, Chur: Rüegger Verlag.
- Coradi Vellacott, M., & Wolter, S. C. (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Coradi Vellacott, M., Hollenweger, J., Nicolet, M., & Wolter, S. C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik (BFS) Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- D'Amato, G., & Gerber, B. (2005). *Herausforderung Integration. Städtische Migrationspolitik in der Schweiz und in Europa*. Zürich: Seismo Verlag.
- Da Cunha, A., & Both, J.-F. (2004). *Metropolisierung, Städte und Agglomerationen. Sozio-demografische Struktur und Dynamik von urbanen Räumen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

- Delay, C. (2012). Espérances et désillusions scolaires : le rapport au devenir enfantin des familles populaires peu scolarisées. *Swiss Journal of Sociology*, 38, 39–56.
- Denner, L., & Lindmaier, A. (2005). Schulerfolg von Zuwandererkindern am Ende der Grundschulzeit in mehrperspektivischer Sicht. In M. Götz & K. Müller (Eds.), *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung* (pp. 107–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Denzin, N. K. (2000). Symbolischer Interaktionismus. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 136–150). Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie.
- Deppermann, A. (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(3), [61 Absätze]. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303131> [10. November 2013].
- Diefenbach, H. (2010). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Auflage., pp. 221–245). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, H., & Nauck, B. (1997). Bildungsverhalten als “strategische Praxis”: Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. In L. Pries (Ed.), *Transnationale Migration* (pp. 276–291). Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft.
- Diekmann, A., & Voss, T. (2004). Die Theorie rationalen Handelns. Stand und Perspektiven. In A. Diekmann & T. Voss (Eds.), *Rational-Choice-Theorie in den Sozialwissenschaften. Anwendungen und Probleme* (pp. 13–29). München: Oldenbourg.
- Diem, A., & Wolter, S. C. (2011). *Wer hat Angst vor Schulwahl?* Retrieved from <http://www.skbf-csre.ch/0/publikationen/skbf-staff-papers/> [16. April 2012].
- Dina, P. (2003). Die Curriculumreform für die neunjährige Pflichtschule in China. In R. Fu-sheng Franke & W. Mitter (Eds.), *Das Bildungswesen in China. Reform und Transformation* (pp. 17–30). Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Dittmar, N. (2004). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (1989). Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift Zu Theorie Und Praxis Erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 3, 215–231.

- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Ditton, H. (2004). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (pp. 605–624). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2007a). Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit. In H. Ditton (Ed.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (pp. 89–115). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Ditton, H. (2007b). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Ditton, H. (2009). Familie und Schule - eine Bestandesaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In R. Becker (Ed.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (pp. 237–256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Auflage., pp. 247–275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Eds.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (pp. 173–203). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H., & Aulinger, J. (2011). Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung - eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In R. Becker (Ed.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (pp. 95–119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Sozialer Kontext und schulische Leistung - zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *ZSE*, 26, 135–157.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2007). Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung*, 2007, 23–38.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem - Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grund-

- schulzeit. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen* (Vol. 12, pp. 74–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2010). Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulformwahl beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In M. P. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Eds.), *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde - Praxisbeispiele - Umsetzungsperspektiven* (pp. 33–59). Zürich und Chur: Rüegger Verlag.
- Ditton, H., Krüsken, J., Kaufmann, A., Schauenberg, M., & Stahl, N. (2007). Diskussion und Ausblick. In H. Ditton (Ed.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (pp. 225–237). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B., & Mitter, W. (2002). *Die Schulsysteme Europas*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2005). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In P. A. Berger & H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 103–129). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Durkheim, E. (1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Edelstein, W. (2006). Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. *ZSE*, 26, 120–134.
- Efionayi-Mäder, D., Ermert Kaufmann, C., Fibbi, R., Krummenacher, J., Lanfranchi, A., Moser, U., Neuenschwander, M.; Oelkers, J.; Simoni, H.; Viernickel, S. (2008). *Familien - Erziehung - Bildung*. Bern: Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).
- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, Schneider, W.; Stanat, P. (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (pp. 231–253). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Eidgenössische Ausländerkommission EKA. (2005). *Integration und Habitat. Lebensqualität in benachteiligten Quartieren verbessern: Skizzen, Thesen, Portraits - Ein anwendungsorientiertes Dossier*. Bern: EKA.
- Eikenbusch, G. (2006). Von der stillen Partnerschaft zum aktiven Dialog. Wege zur Elternarbeit in der Schule. *Pädagogik*, 58, 6–10.

- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (1993). *Etablierte und Aussenseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engler, S., & Kraus, B. (2004). Vorwort der Herausgeberinnen. In S. Engler & B. Kraus (Eds.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (pp. 7–11). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Falter, J.-M. (2012). Parental Background, Upper Secondary Transitions and Schooling Inequality in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 38, 201–222.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fereidooni, K. (2011). *Schule - Migration - Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fiechter, U. (2008). Die Schulen in Bern West im Kontext der Stadtentwicklung. In K. Oester, U. Fiechter, & E.-N. Kappus (Eds.), *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West* (pp. 121–184). Zürich: Seismo Verlag.
- Fiechter, U., & Kappus, E.-N. (2006a). Ethnographische Schulforschung. Ungewohnte Perspektiven auf schulische Sozialisation. *Ph Akzente*, 47–59.
- Fiechter, U., & Kappus, E.-N. (2006b). Soziale Ungleichheit und kulturelle Differenz. Zur Bedeutung von Sprache im Schulalltag. In K.-S. Rehberg (Ed.), *Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004* (CD–Rom). Frankfurt am Main: Campus.
- Fiechter, U.; Gisler, P.; Schumacher, C. (2002). *Blick ins Wohnzimmer. Eine Untersuchung zu Lebensstil und Klassenlage*. (Lizentiatsarbeit). Zürich: Universität Zürich.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels*. Opladen.
- Flick, U. (2000a). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.

- Flick, U. (2000b). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 309–318). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3rd ed.). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2000a). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2000b). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 13–29). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Flick, U., von Kardorff, E., Keupp, H., von Rosenstiel, L., & Wolff, S. (1995). *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim.
- Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL (Hrsg.). (2003). *PISA 2003: Analysen und Porträts für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse*. Zürich: Kantonale Drucksachen- und Materialzentrale.
- Friebertshäuser, B. (2006). Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Eds.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (pp. 231–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., & Wigger, L. (2006). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fu-sheng Franke, R. (2003). Bildung und Erziehung in China. Reform und Transformation. In R. Fu-sheng Franke & W. Mitter (Eds.), *Das Bildungswesen in China. Reform und Transformation* (pp. 9–15). Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Fuhs, B. (1999). *Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2009a). Einführung. Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (pp. 13–19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2009b). *Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gächter, E. (1978). Untersuchungen zur kleinräumigen Bevölkerungs-, Wohn- und Arbeitsplatzstruktur der Stadt Bern. *Geographica Helvetica*, 1978, 1–16.
- Gächter, E. (1989). Die Quartiere der Stadt Bern und ihre Struktur - eine Untersuchung mit quantitativen Methoden.
- Gächter, E. (2002). *Die Motive der umziehenden Personen. Befragung Oktober - November 2000*. Bern: Stadt Bern Direktion für Finanzen Personal und Informatik Finanzverwaltung Statistikdienste.
- Gächter, E. (2005a). *Region Bern, Sozialraumanalyse 1990/2000 für die Stadtbezirke und Gemeinden*. Bern: Stadt Bern Direktion für Finanzen Personal und Informatik Finanzverwaltung Statistikdienste.
- Gächter, E. (2005b). *Sozialraumanalyse 1990 / 2000 Stadt / Region Bern*. Bern.
- Gächter, E. (2006). *Sozialraumanalysen 1990 / 2000 Stadt Bern nach Quartieren*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste.
- Gächter, E. (2008). *Bevölkerungsentwicklung 1960 bis 2006 in ausgewählten Quartieren verschiedener Bebauungstypen*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste.
- Geiling, H., Gardemin, D., Meise, S., & König, A. (2011). *Migration - Teilhabe - Milieus. Spätaussiedler und türkeistämmige Deutsche im sozialen Raum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geissler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 71–100). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Geissler, R. (2006). Bildungschancen und soziale Herkunft. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 37, 34–49.
- Geissler, R., & Weber-Menges, S. (2008). Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. *APuZ*, 49, 14–22.
- Gellert, U. (2003). Zur Furcht vor dem konservativen Einfluss von Eltern. In A. Panagiotopoulou & H. Brügelmann (Eds.), *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum*

- Wechselverhältnis von schulischem Lernen und ausserschulischen Erfahrungen im Grundschulalter* (Vol. Band 7, pp. 123–127). Opladen: Leske + Budrich.
- Gerhardt, U. (1991). Typenbildung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (pp. 435–439). München: Psychologie Verlags Union.
- Giger, B. (2007). Das stille Land im Westen. Stationenweg durch Bümpliz im 20. Jahrhundert. In D. Gaberell (Ed.), *Bern West. 50 Jahre Hochhausleben* (pp. 28–37). Bern: herausgeber.ch.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Hawthorne, New York: Aldine de Gruyter.
- Gogolin, I. (2008). Migration und Bildungsgerechtigkeit. In E. Liebau & J. Zirfas (Eds.), *Ungerechtigkeit der Bildung - Bildung der Ungerechtigkeit* (pp. 55–68). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Gogolin, I. (2011a). Generationsbeziehungen aus der Perspektive interkultureller Bildungsforschung: Migranteneltern als Bildungspartner. In T. Eckert, A. von Hippel, M. Pietrass, & B. Schmidt-Hertha (Eds.), *Bildung der Generationen* (pp. 185–195). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gogolin, I. (2011b). Multikulturalität als Herausforderung. In H. Faulstich-Wieland (Ed.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (Vol. 3, pp. 49–72). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gogolin, I., & Neumann, U. (1997). *Grossstadt - Grundschule. Über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster - New York: Waxmann.
- Gogolin, I., & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 7, 5–19.
- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann.
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (pp. 21–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2010). Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung. In M. P. Neuenchwander & H.-U. Grunder (Eds.), *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde - Praxisbeispiele - Umsetzungsperspektiven* (pp. 61–90). Zürich und Chur: Rüegger Verlag.

- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grabka, M. M., & Kuhn, U. (2012). Entwicklung der Einkommensungleichheit in Deutschland und in der Schweiz seit der Jahrtausendwende. *Swiss Journal of Sociology*, 38(2), 311–334.
- Gresch, C., Baumert, J., & Maaz, K. (2009). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen* (Vol. 12, pp. 230–256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2010). Bildung als Privileg und Fluch - zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Auflage., pp. 51–78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, M., Dravenau, D., Bittlingmayer, U. H., & Edelstein, W. (2006). *Handlungsfähigkeit und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Berlin: Lit Verlag.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H., & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 6, 25–45.
- Hadjar, A., & Becker, R. (2006). *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A., & Hupka-Brunner, S. (2013). Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Eine theoretische und empirische Hinführung. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Eds.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (pp. 7–35). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Harazd, B. (2007). *Die Bildungsentscheidung. Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haunberger, S. (2006). Hat die Bildungsexpansion die Entwicklung zu einer Bildungsgesellschaft angestoßen? Zu Chancen und Risiken eines neuen Gesellschaftsmodells. In A. Had-

- jar & R. Becker (Eds.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (pp. 335–357). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häussermann, H. (2005). Migranten und Urbanität. In G. D’Amato & B. Gerber (Eds.), *Herausforderung Integration. Städtische Migrationspolitik in der Schweiz und in Europa* (pp. 133–142). Zürich: Seismo Verlag.
- Hawighorst, B. (2009). Perspektiven von Einwandererfamilien. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (pp. 51–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heid, H. (1995). Voraussetzungen der Geltung und Konsequenzen der Verwirklichung des Prinzips der Chancengleichheit. *SZfKB*, 89, 145–153.
- Heintze, I. (2007). Sozialökologie, Arbeitslosigkeit und Aufwachsen. Die Bedeutung sozial-räumlicher Kontexte für den Bildungserfolg von Kindern in ausgewählten Stadtteilen Dresdens. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 39–51.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu - Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Eds.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (pp. 43–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M., & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen* (Vol. 12, pp. 126–152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, R.-D. (2006). Das Feld der Bildung in der Soziologie Pierre Bourdieus: Systematische Vorüberlegungen. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Eds.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (pp. 21–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hermanns, H. (2000). Interviewen als Tätigkeit. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 360–368). Reinbek bei Hamburg: rowohlt enzyklopädie.
- Herrmann, J. (2013). Erfahrungen aus einer Unterstützungsmassnahme für “Schulen in schwieriger Lage” in Hamburg. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr, & P. Steiner

- (Eds.), *Failing Schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung* (pp. 77–94). Bern: hep verlag ag.
- Herzog, W. (1997). Der Wandel der Familie als Herausforderung der Schule. In S. Grossenbacher, W. Herzog, F. Hochstrasser, & R. Rüeegsegger (Eds.), *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft* (pp. 179–194). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.
- Herzog, W. (2001a). Die Entwicklung der Beziehung Familie-Schule. In C. Cusin & in Zusammenarbeit mit Silvia Grossenbacher (Eds.), A. Jossen (Trans.), *Im Schnittpunkt der Veränderungen. Die Beziehungen Schule-Familie in der Schweiz* (Vol. Nr. 4, pp. 18–19). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SGBF).
- Herzog, W. (2001b). Die pädagogischen Leistungen der Familie. *Elternbildung*, 7–9.
- Herzog, W. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Ed.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (pp. 155–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hess, F., Latscha, F., & Schneider, W. (1966). *Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule*. Olten und Freiburg: Walter Verlag.
- Hildenbrand, B. (2000). Anselm Strauss. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 32–42). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Hillmert, S. (2010). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Auflage., pp. 79–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmert, S. (2012). Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion. In R. Becker & H. Solga (Eds.), *Soziologische Bildungsforschung* (pp. 325–345). Wiesbaden: Springer VS.
- Hof, S., & Wolter, S.C. unter Mitarbeit von Urs Vögeli-Mantovani. (2012). *Nachhilfe. Bezahlte ausserschulische Lernunterstützung in der Schweiz*. Retrieved from <http://www.skbf-csre.ch/0/publikationen/skbf-staff-papers/> [16. April 2013].
- Hofer, K., Bauer, C., & Heid, M. (1). *Schulische Übertrittsverfahren im Kanton Bern: Merkmale, Wirkungen und Handlungsbedarf*. Bern: PHBern, Zentrum für Forschung und Entwicklung.
- Hofer, M. (1992). Die Familie mit Schulkindern. In M. Hofer, E. Klein-Allermann, & P. Noack (Eds.), *Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung - Ein Lehrbuch* (pp. 171–193). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1973). *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (2001). Internationale Migration und das Fremde in der Schweiz. In H.-J. Hoffmann-Nowotny (Ed.), *Das Fremde in der Schweiz: Ergebnisse soziologischer Forschung* (pp. 11–30). Zürich: Seismo.
- Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 349–360). Reinbek bei Hamburg: rowohltts enzyklopädie.
- Horstkemper, M. (2011). Eltern - gefordert und überfordert? In D. Killus & K.-J. Tillmann (Eds.), *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie* (pp. 123–143). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Hösl-Kulike, C. (1994). *Schule aus Elternsicht. Fallstudien über das Verständnis von Schule und die Kooperation mit ihr*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Hössl, A., & Vossler, A. (2006). *Bildungsverläufe in der Grundschule. Schulerfolg und Belastungen aus der Sicht von Kindern und Eltern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Deutsches Jugendinstitut.
- Huber, W., & Uldry, D. (2009). *Bern baut. Ein Führer zur zeitgenössischen Architektur 1990-2010*. Zürich: Verlag Scheidegger und Spiess AG.
- Huissoud, T., Stofer, S., Cunha, A., & Schuler, M. (2003). Strukturen und Tendenzen der Differenzierung in den städtischen Räumen der Schweiz. In H.-R. Wicker, R. Fibbi, & W. Haug (Eds.), *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms "Migration und interkulturelle Beziehungen"* (pp. 183–205). Zürich: Seismo Verlag.
- Hummrich, M. (2002). *Bildungserfolg und Migration*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hummrich, M., & Wiezorek, C. (2005). Elternhaus und Schule - Pädagogische Generationsbeziehungen im Konflikt? In F. Hamburger, T. Badawia, M. Hummrich, M. Horstkemper, W. Metzler, & K.-J. Tillmann (Eds.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (pp. 105–119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hungerbühler, A., Streckeisen, U., & Hänzi, D. (2007). *Das Volksschulwesen im Kanton Bern. Politisch-organisatorische Zuständigkeiten, Institutioneller Aufbau, Aufgaben der Lehrperson*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.

- Hurrelmann, K., & Schultz, H. (1985). Wahrnehmung der Schule durch Eltern in verschiedenen Lebenslagen. In W. Melzer (Ed.), *Eltern - Schüler - Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule* (pp. 100–128). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Imdorf, C. (2007). Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. *Swiss Journal of Sociology*, 33(3), 407–423.
- Imdorf, C. (2011). Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkinder am Übergang in die Sekundarschule legitimieren. In S. K. Amos, W. Meseth, & M. Proske (Eds.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (pp. 225–245). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ingrisani, D. (2004). *Elternräte im Kanton Bern. Einstellungen, Motive und Erwartungen*. Bern: Universität Bern Institut für Pädagogik und Schulpädagogik Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Jann, B. (2012). Unbehagen auf der Wohlstandsinsel. *UniPress*, (153), 5–6.
- Jann, B., & Combet, B. (2012). Zur Entwicklung der intergenerationalen Mobilität in der Schweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 38(2), 177–199.
- Joye, D., & Chevillard, J. (2013). Education, Prestige, and Socioeconomic Indexes in Switzerland. In R. Becker, P. Bühler, & T. Bühler (Eds.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (pp. 163–177). Bern: Haupt Verlag.
- Joye, D., & Schuler, M. (1996). *Sozialstruktur der Schweiz. Sozio-professionelle Kategorien*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Juhasz, A., & Mey, E. (2003). *Die zweite Generation. Etablierte oder Aussenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jünger, R. (2008). *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jünger, R. (2010). Schule aus der Sicht von Kindern. Zur Bedeutung der schulischen Logiken von Kindern mit privilegierter und nicht-privilegierter Herkunft. In A. Brake & H. Bremer (Eds.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (pp. 159–183). Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Kalpaka, A. (2005). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle - Über den Umgang mit "Kultur" in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In R. Leiprecht & A. Kerber (Eds.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (pp. 387–405). Schwalbach Ts: Wochenschau Verlag.
- Kalthoff, H. (2004). Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis von neuer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus. In S. Engler, B. Kraus, S. Engler, H. Kahlert, B. Kraus, & M. Wingers (Eds.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (pp. 115–140). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Kappus, E.-N. (2008b). Der Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur - zur schulischen (Sprach-)Praxis in der transnationalen Gesellschaft. In K. Oester, U. Fiechter, & E.-N. Kappus (Eds.), *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West* (pp. 256–288). Zürich: Seismo Verlag.
- Karrer, D. (2002). *Der Kampf um Integration. Zur Logik ethnischer Beziehungen in einem sozial benachteiligten Stadtteil*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kaya, D. (2011). *Die neuen Bildungsaufsteigerinnen. Aufstiegsorientierte Postmigrantinnen in der Einwanderungsgesellschaft. Mit einem Vorwort von Naika Foroutan*. Marburg: Tectum Verlag.
- Kelle, U. (1997). *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung* (2nd ed., Vol. VI). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kelle, U. (2007). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. (2011). "Emergence" oder "Forcing"? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage* (pp. 235–260). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus* (Vol. Band 4). Opladen: Leske + Budrich.
- Keller, C. (2007). Selektive Effekte des Wohnquartiers. Sozialisation in räumlicher Segregation. *ZSE*, 27, 181–196.

- Keller, H.-J. (1998). *Gesellschaftliche und schulische Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz 1973 - 1997. Einflüsse von gesellschaftlichen Entwicklungen auf die Schule, Wechselwirkungen und Widerstände*. Zürich: ADAG.
- Killus, D. (2011). Lob und Tadel - Eltern beurteilen die Qualität von Schule und Unterricht. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Eds.), *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie* (pp. 59–82). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Killus, D., Tillmann, K.-J., & in Kooperation mit TNS Emnid. (2011). *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Kleine, L., Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2009). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen* (Vol. 12, pp. 103–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, K. (2008). Bildungschancen in der Stadt? Sozialräumliche Segregation und selektives Bildungssystem. *Die Deutsche Schule*, 100, 272–280.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., ... Stanat, P. (Eds.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 2: Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer*. Opladen: Leske + Budrich.
- Konsortium PISA.ch. (2010). *PISA 2009: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Erste Ergebnisse*. Bern und Neuchâtel: BBT/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Konsortium PISA.ch. (2011). *PISA 2009: Regionale und kantonale Ergebnisse*. Bern und Neuchâtel: BBT/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Kontos, M. (1999). Migration - Zwischen Autonomie und Tradition. In U. Apitzsch (Ed.), *Migration und Traditionsbildung* (pp. 232–241). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Krais, B. (1983). Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur? In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (Vol. Soziale Welt - Sonderband 2, pp. 199–220). Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.

- Krais, B. (1994). Erziehungs- und Bildungssoziologie. In H. Kerber & A. Schmieder (Eds.), *Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen* (pp. 556–576). Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Krais, B. (1996). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In A. Bolder, H. Heid, W. R. Heinz, G. Kutscha, H. Krüger, A. Meier, & K. Rodax (Eds.), *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit* (pp. 118–146). Opladen: Leske + Budrich.
- Krais, B. (2003). Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung. In B. Orth, T. Schwietring, & J. Weiss (Eds.), *Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Ein Handbuch* (pp. 81–93). Opladen: Leske + Budrich.
- Krais, B. (2004). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt „Die Reproduktion sozialer Ungleichheit und die Rolle der Schule“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(2), 115–123.
- Krais, B. (2012). Bildungsnöte auf dem Lande. Über die Bildungssituation in Mecklenburg-Vorpommern. In S. Kreher (Ed.), *Von der „Leutenot“ und der „Not der Leute“*. Armut in Nordostdeutschland (pp. 331–359). Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Krais, B. (2013). Bourdieus Habitus-Konzept und die Problematik der familiären Transmission von Strategien des Handelns. In H. Fangerau & S. Kessler (Eds.), *Achtung und Missachtung in der Medizin. Anerkennung und Selbstkonstitution als Schlüsselkategorien zur Deutung von Krankheit und Armut* (pp. 105–138). Freiburg: Verlag Karl Alber.
- Krais, B., & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2000). SchülerInnen zwischen Familie und Schule - systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In H.-H. Krüger & H. Wenzel (Eds.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung* (pp. 201–234). Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Eds.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (p. 103125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kramer, R.-T., Helsper, W., & Busse, S. (2001). Pädagogische Generationsbeziehungen und die symbolische Generationsordnung - Überlegungen zur Anerkennung zwischen den Generationen als antinomischer Struktur. In R.-T. Kramer, W. Helsper, & S. Busse (Eds.), *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie* (pp. 129–155). Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit - ein Überblick über den Forschungsstand*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 54, 534–552.
- Kristen, C., & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In B. Becker & K. Reimer (Eds.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (pp. 117–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, C., & Dollmann, J. (2011). Migration und Schulerfolg. Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In M. Matzner (Ed.), *Handbuch Migration und Bildung* (pp. 102–117). Weinheim: Beltz.
- Kronig, W. (2006). Über die Rationalisierung gescheiterter Bildungskarrieren. In A. Tanner, H. Badertscher, R. Holzer, A. Schindler, & U. Streckeisen (Eds.), *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten* (pp. 203–213). Zürich: Seismo Verlag.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Kronig, W. (2010). Die Fähigkeit des Bildungssystems, einzuschliessen und auszuschliessen. In Pestalozzianum (Ed.), *Schaffen wir die Integration?* (pp. 7–9). Zürich: Stiftung und Gesellschaft Pestalozzianum und Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

- Kronig, W. (2011). Heterogenität als Problem und als Problemlösung - einige pädagogische Irritationen. In H. Faulstich-Wieland (Ed.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (Vol. 3, pp. 201–210). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kronig, W. (2013). Die faktische Definition schulischen Scheiterns. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Eds.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (pp. 36–51). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Krüger-Potratz, M. (2002). Kulturelle Differenz - Skizze zu einem Reizwort. In C. Wulf & C. Merkel (Eds.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien* (pp. 59–63). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T., & Budde, J. (2010a). *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T., & Budde, J. (2010b). Bildungsungleichheit revisited? - eine Einleitung. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Eds.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (pp. 7–21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krumm, V. (2006). Elternhaus und Schule. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 108–114). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz PVU.
- Kunz, T. (2011). Integration fördern und fordern. Vom “Gastarbeiter” zur “Integrations-Ich-AG.” In S. K. Amos, W. Meseth, & M. Proske (Eds.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (pp. 323–344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamprecht, M., & Graf, M. (1991). Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In V. Bornschiefer (Ed.), *Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft* (pp. 73–96). Zürich: Seismo Verlag.
- Lamprecht, M., & Stamm, H. (1996). *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Lange-Vester, A., & Redlich, M. (2010). Soziale Milieus und Schule. Milieuspezifische Bildungsstrategien und Lebensperspektiven bei SchülerInnen der Hauptschule und des Gymnasiums. In A. Brake & H. Bremer (Eds.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (pp. 185–209). Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Lareau, A., & Cox, A. (2011). Social Class and the Transition to Adulthood: Differences in Parents' Interactions with Institutions. In *Social Class and Changing Families in an Unequal America* (pp. 134–164). Stanford: Stanford University Press.
- Lauterbach, W., & Becker, R. (2010). Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand – abschließende Gedanken. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (pp. 421–437). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Levy, R. (2010). Soziale Mobilität in der Schweiz zwischen strukturellen Chancen und Diskriminierung. In M. Budowski & M. Nollert (Eds.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 57–73). Zürich: Seismo Verlag.
- Levy, R., Joye, D., Guye, O., & Kaufmann, V. (1998a). *Alle gleich? Soziale Schichtung Verhalten und Wahrnehmung. Deutsche Kurzfassung des Werkes derselben Autoren: Tous égaux? De la stratification aux représentations* bearbeitet von Jean-Blaise Held und Marie-Josée Auderset. Zürich: Seismo Verlag.
- Levy, R., Joye, D., Guye, O., & Kaufmann, V. (1998b). *Alle gleich? Soziale Schichtung, Verhalten und Wahrnehmung. Deutsche Kurzfassung des Werkes derselben Autoren: Tous égaux? De la stratification aux représentations*, bearbeitet von Jean-Blaise Held und Marie-Josée Auderset. Zürich: Seismo Verlag.
- Lischer, R. (2004). *Bildungssystem Schweiz: ausgewählte Indikatoren. Schlüsselstellen des Bildungserfolgs - ein kantonaler Vergleich*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lüders, C. (2000). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 384–401). Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie.
- Lüscher, L. (1997). *Geschichte der Schulreform in der Stadt Bern von 1968 bis 1988. Eine Analyse des Vorgehens und der Widerstände*. Bern: Peter Lang.
- Lüthi, C., & Meier, B. (1998). *Bern - eine Stadt bricht auf. Schauplätze und Geschichten der Berner Stadtentwicklung zwischen 1798 und 1998*. Bern - Stuttgart - Wien: Verlag Paul Haupt.
- Lüthi, D. (2005). *Soziale Beziehungen und Werte im Exil bewahren. Tamilische Flüchtlinge aus Sri Lanka im Raum Bern*. Bern: Universität Bern. Retrieved from http://www.ethno.unibe.ch/arbeitsblaetter/AB30_Lue.pdf [11. Juli 2008].

- Maaz, K., & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen* (Vol. 12, pp. 153–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Baeriswyl, F., & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Ein Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen* (Vol. 12, pp. 11–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Neumann, M., Trautwein, U., Wendt, W., Lehmann, R., & Baumert, J. (2008). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 30, 519–548.
- Maaz, K., Watermann, R., & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 53, 444–461.
- Mack, W., Raab, E., & Rademacker, H. (2003). *Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Manderscheid, K. (2004). *Milieu, Urbanität und Raum. Soziale Prägung und Wirkung städtebaulicher Leitbilder und gebauter Räume*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2007). Generalisierung in qualitativer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8, Art. 26. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/07-3-26-d.htm> [8. April 2013].
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9th ed.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mehring, V. (2013). *Weichenstellungen in der Grundschule. Sozial-Integration von Kindern mit Migrationshintergrund*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Merkens, H., & Wessel, A. (2002). *Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg*. Hohengehren: Schneider Verlag.

- Merkle, T., & Wippermann, C. (2008). *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.* Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Meulemann, H. (1985). *Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule.* Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Meyer, T. (2009). Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye, & P. Gazareth (Eds.), *Sozialbericht 2008: Die Schweiz vermessen und verglichen* (pp. 60–81). Zürich: Seismo Verlag.
- Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2012). Bildung selektionieren und rationieren im Zeitalter der Wissensgesellschaft? Paradoxien des schweizerischen Bildungssystems. In Akademien der Wissenschaften Schweiz, Forum Bildung Schweiz, Schweizerische Stiftung für audiovisuelle Bildungsangebote, & Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (Eds.), *Zukunft Bildung Schweiz - Von der Selektion zur Integration. Akten der Veranstaltung vom 16. und 17. Juni 2011* (pp. 125–132). Bern.
- Moret, J., Efiionayi, D., & Stants, F. (2007). *Die srilankische Diaspora in der Schweiz.* Bern-Wabern: Bundesamt für Migration (BFM).
- Moser, U. (2001). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Kurzfassung des nationalen Berichts PISA 2000.* Neuenburg.
- Moser, U. (2012). Soziale oder leistungsbezogene Selektion. In Akademien der Wissenschaften Schweiz, Forum Bildung Schweiz, Schweizerische Stiftung für audiovisuelle Bildungsangebote, & Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (Eds.) *Zukunft Bildung Schweiz - Von der Selektion zur Integration. Akten der Veranstaltung vom 16. und 17. Juni 2011.* Bern.
- Moser, U., & Lanfranchi, A. (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. In Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF) (Ed.), *Familien - Erziehung - Bildung* (pp. 10–21). Bern: EKFF.
- Moser, U., & Rhyn, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarstufe.* Aarau: Sauerländer.
- Moser, U., Buff, A., Angelone, D., & Hollenweger, J. (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse.* Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

- Moser, U., Keller, F., & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Züricher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage* (pp. 333–352). Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, H.-P., & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 39(1), 25–52.
- Müller, H.-R. (2007). Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze. *ZSE*, 27, 143–159.
- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In J. Friedrichs, R. M. Lepsius, & K. U. Mayer (Eds.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (pp. 81–112). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, W. (2013). Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit - Gesellschaftliche Herausforderungen. In R. Becker, P. Bühler, & T. Bühler (Eds.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (pp. 27–51). Bern: Haupt Verlag.
- Müller, W., & Pollak, R. (2010). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & H. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Auflage., pp. 305–344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, W., Steinmann, S., & Schneider, R. (1997). Bildung in Europa. In S. Hradil & S. Immerfall (Eds.), *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich* (pp. 177–245). Opladen: Leske + Budrich.
- Nauck, B. (1994). Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In P. Büchner, M. Grundmann, J. Huinink, L. Krappmann, B. Nauck, D. Meyer, & S. Rothe (Eds.), *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum 5. Familienbericht. Band 4* (pp. 107–141). München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Nauck, B. (2011). Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In R. Becker (Ed.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (pp. 71–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nauck, B., & Diefenbach, H. (1997). Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft: Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstandes und eine empirische Bestandesaufnahme. In F. Schmidt (Ed.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (pp. 289–307). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Nauck, B., Diefenbach, H., & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 44, 701–722.
- Neuenschwander, M. P., Lanfranchi, A., & Ermert, C. (2008). Spannungsfeld Schule - Familie. In Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Ed.), *Familien - Erziehung - Bildung* (pp. 68–79). Bern: Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).
- Neuenschwander, M., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern Stuttgart Wien: Haupt.
- Nicht, J. (2011). Die Ungleichheit dominiert - Schulerfolg und Bildungschancen aus Sicht der Eltern. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Eds.), *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie* (pp. 83–104). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Niederberger, M., & in Zusammenarbeit mit Sandro Cattacin. (2003). *Migrationspolitik in Agglomerationen. Eine explorative Analyse der zentralen Problem- und Interventionsfelder in der Schweiz*. Neuchâtel: SFM.
- Oester, K. (2008a). Die doppelte Funktion des Bildungssystems - theoretische Grundlagen zu Schule und Migration. In K. Oester, U. Fiechter, & E.-N. Kappus (Eds.), *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West* (pp. 49–69). Zürich: Seismo Verlag.
- Oester, K. (2008b). Die Konstruktion sozialer und kultureller Differenz - Ergebnisse aus den Interviews mit Lehrpersonen. In K. Oester, U. Fiechter, & E.-N. Kappus (Eds.), *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West* (pp. 187–253). Zürich: Seismo Verlag.
- Oester, K. (2008c). Einleitung: Forschungsfragen, Vorgehen und Methoden. In K. Oester, U. Fiechter, & E.-N. Kappus (Eds.), *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West* (pp. 9–23). Zürich: Seismo Verlag.

- Oester, K. (2008d). Schulen zwischen Integrationsauftrag und sozialer Selektion. In K. Oester, U. Fiechter, & E.-N. Kappus (Eds.), *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West* (pp. 290–298). Zürich: Seismo Verlag.
- Oester, K., & Brunner, B. (2011). *Selbstdarstellungen Jugendlicher in transnationalen Lebenswelten. Performance Ethnografie als Forschungspartnerschaft und medienpädagogisches Lernarrangement* (Forschungsbericht). Bern: PHBern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation.
- Oester, K., Brunner, B., & Fiechter, U. (2014). Selektionskulturen – Strategien dreier Berner Schulen im Umgang mit residenzieller Segregation. In L. Fölker & et al. (Eds.), *Brennpunkt Schule – Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren*. Leverkusen und Berlin: Budrich (im Druck).
- Oester, K., Fiechter, U., & Kappus, E.-N. (2008). *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West*. Zürich: Seismo Verlag.
- Parsons, T. (1964a). Die Schulklasse als soziales System. In T. Parsons (Ed.), *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Eschborn.
- Paseka, A. (2011). Wozu ist die Schule da? - die Aufgaben der Schule und die Mitarbeit der Eltern. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Eds.), *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie* (pp. 105–122). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 53, 491–508.
- 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 (Eds.), *Fördern und Fordern. Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses* (pp. 141–170). Zürich: Seismo Verlag.
- Piñeiro, E., Bopp, I., & Kreis, G. (2009a). Einleitung: Fördern und Fordern revised. Seismografien zum gegenwärtigen Integrationsdiskurs. In E. Piñeiro, I. Bopp, & G. Kreis (Eds.), *Fördern und Fordern im Fokus. Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses* (pp. 9–20). Zürich: Seismo Verlag.

- Piñeiro, E., Bopp, I., & Kreis, G. (2009b). *Fördern und Fordern im Fokus. Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses*. Zürich: Seismo Verlag.
- Plöger, W. (o.J.). *Die Sinus-Milieus in der Schweiz*. ppt, o.O. Retrieved from blog.hslu.ch/product/files/2010/10/SinusMilieus_Schweiz1.pdf [5. Dezember 2013].
- Prodolliet, S. (2009). Welche Integrationskultur? Zum gegenwärtigen Diskurs der Integrationsförderung. In E. Piñeiro, I. Bopp, & G. Kreis (Eds.), *Fördern und Fordern im Fokus. Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses* (pp. 48–60). Zürich: Seismo Verlag.
- Rageth, L. (2011). *Schichtspezifische Ungleichheit der Bildungschancen in der Schweiz. Der Einfluss des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals der Eltern auf die Ausbildung der Kinder im Schweizer Bildungssystem*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Ramseier, E. (2008). *PISA 2006: Porträt des Kantons Bern (deutschsprachiger Teil)*. Zürich: KDMZ.
- Ramseier, E., & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem. Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 25, 23–57.
- Reichertz, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage* (pp. 279–297). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reichertz, S., & Wermker, K. (2005). Kleinräumige Analysen sozio-demographischer Daten. In F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer, & O. Frey (Eds.), *Handbuch Sozialraum* (pp. 459–469). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Relikowski, I., Yilmaz, E., & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In R. Becker & H. Solga (Eds.), *Soziologische Bildungsforschung* (pp. 111–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, M. (2006). Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes. Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Eds.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (pp. 157–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rorato, M. (2011). *Leben in Problemquartier. Zwangs- und Möglichkeitsräume*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann / SGV.
- Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.

- Rössel, J. (2012). Gibt es in der Schweiz soziale Schichten? *Swiss Journal of Sociology*, 38(1), 99–124.
- Roth, T., Salikutluk, Z., & Kogan, I. (2010). Auf die “richtigen” Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland. In B. Becker & D. Reimer (Eds.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (pp. 179–212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rüegg, S. (2001). *Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme und Chancen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern - eine Mehrebenenanalyse*. Bern, Berlin, Frankfurt/M, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Salikutluk, Z. (2013). *Immigrants' Aspiration Paradox. Theoretical Explanations and Determinants of the Aspiration Gap between Native and Immigrant Students* (No. 150). Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Salm, E. (1999). *Schulentwicklung konkret: Die Schule B*. Bern: Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Salm, E., & Künzi, A. M. (2001). *Der HSK-Unterricht im Kanton Bern. Rechtliche Grundlagen, Bestandesaufnahme und Konzeptvorschläge für die Integration des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Salm, E., & Wolfgramm, C. (2005). *Evaluationsbericht zum “Tag der offenen Tür im HSK-Unterricht.”* Bern: Bildungsplanung und Evaluation Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Schafranski, U. (2003). Deutsch-chinesische Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Kaufmännische Ausbildung in der Region Shanghai. In R. Fu-sheng Franke & W. Mitter (Eds.), *Das Bildungswesen in China. Reform und Transformation* (pp. 182–197). Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Schauenberg, M. (2006). *Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice*. München: Herbert Utz Verlag.
- Scherr, A. (2010). Von kritischer Bildungstheorie zu empirischer (Halb-)Bildungsforschung? Erfordernisse und Perspektiven einer bildungstheoretischen Fundierung sozialwissenschaft-

- licher Theorie und Empirie. *Zeitschrift Für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(4), 344–359.
- Scherr, A., & Grundmann, M. (2010). Bildungsbegriffe soziologischer Bildungsforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift Für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(4), 340–343.
- Schlemmer, E. (2004). *Familienbiographien und Schulkarrieren von Kindern. Theorie und Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlicht, R. (2011). *Determinanten der Bildungsungleichheit. Die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im Vergleich der deutschen Bundesländer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlüter, A. (1999). *Bildungserfolge*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schneider, S. (2011). Bildungsrelevante Unterstützungsleistungen in der Familie. Ein Literaturbericht zum internationalen, insbesondere US-amerikanischen Forschungsstand unter Berücksichtigung der interkulturellen Perspektive. In A. Lange & M. Xyländer (Eds.), *Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven* (pp. 236–266). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schönenberger, S., & d' Amato, G. (2009). *Das Integrationsleitbild der Stadt Bern neu überdacht*. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies sfm Université de Neuchâtel.
- Schroeder, J. (2002). Schulentwicklung und die Grammatik des Zusammenlebens. Das Beispiel Hamburg-Wilhelmsburg. In W.-D. Bukow, E. Yildiz, W.-D. Bukow, C. Butterwegge, & H.-J. Roth (Eds.), *Der Umgang mit der Stadtgesellschaft. Ist die multikulturelle Stadt gescheitert oder wird sie zu einem Erfolgsmodell?* (pp. 113–130). Opladen: Leske + Budrich.
- Schulkreis A Schule A. (2007). *Informationen 2007 / 2008*. Bern: Schulkreis A Schule A.
- Schulkreis B Standort B. (o.J.). *Informationen über die Schule. Zusammengestellt von [REDACTED] nach der Informationsbroschüre der Schule*. Bern: Schulkreis B.
- Schulkreis B Standort B. (2008). *Adressen- und Klassenverzeichnis Schuljahr 2007/2008*. Bern: Schulkreis B Standort B.
- Schulze, G. (1994). Milieu und Raum. In P. Noller, W. Prigge, & K. Ronneberger (Eds.), *Stadt-Welt : über die Globalisierung städtischer Milieus* (pp. 41–53). Frankfurt am Main.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann, & M. Weiss (Eds.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PI-*

- SA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen (pp. 73–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Retrieved from <http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsmonitoring/bildungsbericht/> [6. Mai 2014].
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Retrieved from <http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/epaper-bildungsbericht2014de/index.html#/2> [6. Mai 2014].
- Schweizerisches Rotes Kreuz Kanton Bern (2009). *Mitten unter uns*. Bern: Schweizerisches Rotes Kreuz Kanton Bern. Retrieved from <http://www.srk-bern.ch./index.php?id=24> [9. Mai 2010].
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M., & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, ... R. Valtin (Eds.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 249–270). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Seibert, H., Hupka-Brunner, S., & Imdorf, C. (2009). Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61, 595–620.
- sinus sociovision. (2008). *Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland*. sinus sociovision. Retrieved from <http://www.sinus-institut.de/> [8. Mai 2014].
- Sixt, M., & Fuchs, M. (2009). Die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern als Folge der Entwertung von sozialem und kulturellem Kapital durch Migration. In *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (pp. 265–287). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Söhn, J. (2012). Rechtliche Stratifikation: der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen. In R. Becker & H. Solga (Eds.), *Soziologische Bildungsforschung* (pp. 164–185). Wiesbaden: Springer VS.

- Solga, H. (2005). Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 19–38). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Solga, H. (2012). Bildung und materielle Ungleichheiten. Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand. In R. Becker & H. Solga (Eds.), *Soziologische Bildungsforschung* (pp. 459–487). Wiesbaden: Springer VS.
- Solga, H., & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung - eine kritische Bestandsaufnahme. In R. Becker, H. Solga, T. Schwinn, & H. Solga (Eds.), *Soziologische Bildungsforschung* (Vol. 52, pp. 7–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Solga, H., & Wagner, S. (2010). Die Zurückgelassenen - die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Auflage., pp. 193–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, H., & Lamprecht, M. (2005). *Entwicklung der Sozialstruktur. Eidgenössische Volkszählung 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Stamm, H., Lamprecht, M., & Nef, R. (2001). *Die Wahrnehmung der sozialen Ungleichheit in der Schweiz. Zusammenfassung des Schlussberichts zu einem vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekt (Gesuch-Nr. 5004-54350)*. Zürich.
- Stamm, H., Lamprecht, M., & Nef, R. (2003). *Soziale Ungleichheit in der Schweiz. Strukturen und Wahrnehmungen*. Zürich: Seismo Verlag.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 189–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stecher, L. (1996). Schulhabitus und soziales Kapital in der Familie. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen (Eds.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern* (pp. 267–291). Weinheim: Juventa.
- Stecher, L. (2005). Schule als Familienproblem? Wie Eltern und Kinder die Grundschule sehen. In C. Alt (Ed.), *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2. Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen* (pp. 183–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiner-Khamsi, G. (2010a). Wem dient die Professionalisierung der interkulturellen Pädagogik? In Pestalozzianum (Ed.), *Schaffen wir die Integration?* (pp. 10–12). Zürich: Stiftung

und Gesellschaft Pestalozzianum und Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

- Steiner-Khamsi, G. (2010b). Wie viel Heterogenität erträgt eine Lehrperson? Über den Zusammenhang zwischen Belastungserleben und Verfügbarkeit von interkulturellen Fachleuten. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann, & H. H. Reich (Eds.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung* (pp. 24–35). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Steiner-Khamsi, G. (2011). Globales Lösungswissen und die Konstruktion lokaler Probleme. In S. K. Amos, W. Meseth, & M. Proske (Eds.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (pp. 157–174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiner, C. (2005). *Bildungsentscheidungen als sozialer Prozess. Eine Untersuchung in ost-deutschen Familien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stienen, A. (Ed.). (2006a). *Integrationsmaschine Stadt? Interkulturelle Beziehungsdynamiken am Beispiel von Bern*. Bern: Haupt.
- Stienen, A. (2006b). Verborgene Einschluss- und Ausgrenzungsdynamik im Stadtteil. In A. Stienen (Ed.), *Integrationsmaschine Stadt? Interkulturelle Beziehungsdynamiken am Beispiel von Bern* (pp. 213–359). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Stienen, A. (2007). *Sozialräumliche Stadtentwicklung in Bern. Eine Interpretation der Sozialraumanalysen am Beispiel ausgewählter Quartiere*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste.
- Stienen, A. (2009). Einst “die Bronx von Bern” Die andere Logik sozialräumlicher Segregation. In E. Yildiz & B. Mattausch (Eds.), *Urban Recycling. Migration als Grossstadt-Ressource* (pp. 137–158). Basel, Boston, Berlin: Birkhäuser.
- Stocké, V. (2009). Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen* (Vol. 12, pp. 257–281). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stocké, V. (2010a). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (pp. 73–94). Wiesbaden: VS Verlag.
- Stocké, V. (2010b). Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder: Kompetenzvorsprung oder statistische Diskriminierung durch Lehrkräfte? In B. Becker & D. Reimer

- (Eds.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (pp. 81–115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stošić, P. (2011). “MachtRäume” und “RaumMächte”. Ein theoretisches Modell zur Analyse lokaler Bildungsräume. In S. K. Amos, W. Meseth, & M. Proske (Eds.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (pp. 275–300). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Streckeisen, U., Hänzi, D., & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I* (Vol. 14). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Sulzer, J. (1989). *Stadtplanung in Bern. Entwicklung und Perspektiven*. Bern: Benteli.
- Tanner, A. (2001). *Individualisierung und Pluralisierung? Sozialstruktur, Lebensstil und kulturelle Praxis in der Schweiz 1950-2000* (Schlussbericht NFP/SPP). Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Tanner, A. (2002). Ein besseres Leben in schönen neuen Welten? Sozialer und kultureller Wandel in der Schweiz in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In D. Di Falco, P. Bär, & C. Pfister (Eds.), *Bilder vom besseren Leben. Wie Werbung Geschichten erzählt* (pp. 125–136). Bern - Stuttgart - Wien: Verlag Paul Haupt.
- Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E. (2007). Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 108–120.
- Tillmann, K.-J. (2011). Kritisch und aufgeschlossen - der Blick der Eltern auf die Bildungspolitik. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Eds.), *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie* (pp. 35–57). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Tillmann, K.-J., & Budowski, M. (2007). Inégalités et classes sociales en Suisse : quelle configuration? *Swiss Journal of Sociology*, 33(2), 193–121.

- TNS Emnid. (2012). *Eltern beurteilen Schule in Deutschland! 2. JAKO-O Bildungsstudie. Kurzzusammenfassung*. TNS Emnid. Retrieved from www.jako-o.de/medias/sys_master/8808453308446.pdf [8. April 2013]
- Treutlein, A., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Einfluss des Leistungsniveaus einer Schulklasse auf die Benotung am Ende des 3. Schuljahres. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, 579–593.
- Trumpa, S. (2010). *Elternperspektiven - Rekonstruktionen an einer Freien Schule*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Tschäppät, A. (2009). Ein Stadtteil mit Zukunft. In Westkreis 6 Verein zur Förderung von Bümpliz/Bethlehem/Bottigen/Riedbach (Ed.), *Berns Stadtteil 6 Bümpliz Bethlehem Bottigen Riedbach. Quartierhandbuch Ausgabe 2009* (p. 7). Bern: Westkreis 6 Verein zur Förderung von Bümpliz/Bethlehem/Bottigen/Riedbach.
- Tyrell, H. (1985). Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule. In W. Melzer (Ed.), *Eltern - Schüler - Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule* (pp. 81–99). Weinheim und München: Juventa.
- Ulich, K. (1993). *Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern* (2nd ed.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Vester, M. (2004). Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnung und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Engler, B. Kraus, S. Engler, H. Kahlert, B. Kraus, & M. Wingens (Eds.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (pp. 13–53). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Vester, M. (2005). Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In P. A. Berger & H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 39–70). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Vester, M. (2006). Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In W. Georg (Ed.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandesaufnahme* (pp. 13–54). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Vester, M. (2010). Soziale Ungleichheiten aus milieutheoretischer Perspektive. In M. Budowski & M. Nollert (Eds.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 97–128). Zürich: Seismo Verlag.

- Vester, M., Oertzen, P. von, Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wacquant, L. J. D. (1996). Auf dem Wege zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Eds.), *Reflexive Anthropologie* (pp. 17–93). Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Wanner, P., Fibbi, R., Spescha, M., Lanfranchi, A., Calderon-Grossenbacher, R., & Krummenacher, J. (2002). *Familien und Migration. Beiträge zur Lage der Migrationsfamilien und Empfehlungen der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen*. Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).
- Watermann, R., & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 61–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, M. (2005). “Ali Gymnasium” - Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In F. Hamburger, T. Badawia, & M. Hummrich (Eds.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (pp. 69–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American Context: the question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31, 375–402.
- Westkreis 6 Verein zur Förderung von Bümpliz/Bethlehem/Bottigen/Riedbach. (2009). *Berns Stadtteil 6. Bümpliz Bethlehem Bottigen Riedbach*. Bern: Westkreis 6 Verein zur Förderung von Bümpliz/Bethlehem/Bottigen/Riedbach VFBB.
- Wicker, H.-R. (2009). Die neue schweizerische Integrationspolitik. In E. Piñeiro, I. Bopp, & G. Kreis (Eds.), *Fördern und Fordern im Fokus. Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses* (pp. 23–47). Zürich: Seismo Verlag.
- Wiedemann, P. (1995). Gegenstandsnahe Theoriebildung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2nd ed., pp. 440–445). Beltz Psychologie VerlagsUnion.
- Wiedenhorn, T. (2011). *Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Wild, E., & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Willis, P. (1979). *Spass am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Wimmer, A. (2003). Etablierte Ausländer und einheimische Aussenseiter. Soziale Kategoriebildungen und Beziehungsnetzwerke in drei Immigrantenvierteln. In H.-R. Wicker, R. Fibbi, & W. Haug (Eds.), *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogrammes "Migration und interkulturelle Beziehungen"* (pp. 207–236). Zürich: Seismo.
- Wolff, S. (2000). Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 334–349). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Wolter, S. C. (2013). Ein ökonomischer Blick auf die Chancengerechtigkeit im (schweizerischen) Bildungswesen. In R. Becker, P. Bühler, & T. Bühler (Eds.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (pp. 229–245). Bern: Haupt Verlag.
- Xyländer, M. (2011). "Ko-Produktion" oder "Irritation"? Passungsverhältnisse von Familie und Schule. In A. Lange & M. Xyländer (Eds.), *Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven* (pp. 95–116). Weinheim: Juventa Verlag.
- Zahner Rossier, C. (2005). *PISA 2003. Kompetenzen für die Zukunft. Zweiter nationaler Bericht*. Neuchâtel/Bern.
- Zeiber, H. J., & Zeiber, H. (1998). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Grossstadtkindern*. Weinheim und München: Juventa.
- Ziegler, M. (2002). *Marginalisierung peripherer Arbeiterquartiere. Schleichender soziostruktureller Wandel in städtischen Aussenquartieren und seine Auswirkungen auf die Weltanschauung aufgezeigt am Beispiel Zürich, Bern und Winterthur*. (Diplomarbeit). Zürich: Universität Zürich.
- Zimmermann, H. (2003). Berufsbildung in China. Besonderheiten und aktuelle Entwicklungen. In R. Fu-sheng Franke & W. Mitter (Eds.), *Das Bildungswesen in China. Reform und Transformation* (pp. 198–212). Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.

Amtliche Quellen

International

Ministry of Education. (1974). *Developments of Education in Kenya 1971-73*. Nairobi: Jomo Kenyatta Foundation. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/national-reports.html> [8. April 2013].

State Education Commission People's Republic of China. (1990). *The Development of Education in China 1988 - 1990*. Beijing: International Conference on Education 42nd session, Geneva, 1990. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/national-reports.html> [8. April 2013].

UNESCO-IBE. (2007). World Data on Education, 6th edition, 2006/07. Retrieved January 1, 1918, from <http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/index.html> [8. April 2013].

Schweizerische Eidgenossenschaft

Bundesamt für Migration. (2010). Aufenthalt. Retrieved from <http://www.bfm.admin.ch/content/bfm/de/home/themen/aufenthalt.html> [15. August 2010].

Bundesamt für Statistik (Ed.). (2013). Bildungssystem Schweiz - Indikatoren. Retrieved from <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.html> [1. August 2013].

Bundesamt für Statistik BFS. (2012). Bildungssystem Schweiz - Indikatoren. Umfeld des Bildungssystems - Soziale Herkunft der Studierenden HS. Retrieved from <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.401203.4061.html> [13. Mai 2013].

Bundesamt für Statistik BFS. (2011). Die Haushalte in der Schweiz geben einen Achtel ihres Budgets für die Ernährung aus. Medienmitteilung. Retrieved from <https://www.news.admin.ch/message/index.html?lang=de&msg-id=42205> [2. Januar 2012].

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2009) Lehrplan 21. Retrieved from www.lehrplan.ch [13.7.2009].

Die Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907, Pub. L. No. 210 (1907). Retrieved from <http://www.admin.ch/ch/d/sr/210/index.html> [8. April 2013].

Die Schweizerische Eidgenossenschaft. Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, Pub. L. No. 101 (10). Retrieved from <http://www.admin.ch/org/polit/00083/index.html?lang=de> [8. April 2013].

Eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz EDK. (o.J.). HarmoS. Retrieved from <http://www.edk.ch/dyn/11659.php> [9. Juni 2014].

Kanton Bern

Berufs- Studien- und Laufbahnberatung des Kantons Bern. (2005). *Migration. Zugang zu Bildung und Arbeit für ausländische und fremdsprachige Jugendliche und Erwachsene. Handbuch für Fachpersonen im Kanton Bern*. Bern: Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung des Kantons Bern.

Das Volk des Kantons Bern. Verfassung des Kantons Bern vom 6. Juni 1993. Retrieved from http://www.sta.be.ch/belex/d/1/101_1.html [8. April 2013].

Der Grosse Rat des Kantons Bern. Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte (LAG) vom 20. Januar 1993. Retrieved from http://www.sta.be.ch/belex/d/4/430_250.html [8. April 2013].

Der Grosse Rat des Kantons Bern. Volksschulgesetz (VSG) vom 19. März 1992. Retrieved from http://www.sta.be.ch/belex/d/4/432_210.html [8. April 2013].

Der Regierungsrat des Kantons Bern. Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) vom 28. März 2007. Retrieved from http://www.sta.be.ch/belex/d/4/430_251_0.html [8. April 2013].

Der Regierungsrat des Kantons Bern. Volksschulverordnung (VSV) vom 10. Januar 2013. Retrieved from https://www.sta.be.ch/belex/d/4/432_211_1.html [9. Juni 2014].

Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS) vom 7. Mai 2002. Retrieved from http://www.sta.be.ch/belex/d/4/432_213_11.html [8. April 2013].

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (1995). Lehrplan Volksschule. Primarstufe und Sekundarstufe I. Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2006a). *Bildungsstatistik Kanton Bern: Basisdaten 2005*. Bern: Bildungsstatistik Bildungsplanung und Evaluation (BiEv) Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2006b). *Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. Informationen zu den Rahmenbedingungen für die Bewilligung zusätzlicher Lektionen und zu wichtigen Aspekten des Zweitspracherwerbs im Kindergarten für Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulkommissionen und Fachinstanzen*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2007a). *Brückenangebote. Berufsvorbereitendes Schuljahr BVS. Vorlehre. Information über das bernische Bildungssystem 2007/2008*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2007b). *Statistik der Lernenden der Vorschule und der obligatorischen Schule im Kanton Bern nach Schule und Gemeinden 2006/07*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2008). *Bildungsstatistik Kanton Bern: Basisdaten 2007*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2011a). Deutsch als Zweitsprache. *Deutsch als Zweitsprache*. Retrieved from http://www.erz.be.ch/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/interkulturelle_bildung/deutsch_als_zweitsprache [1. Januar 2013].
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2011b). Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)*. Retrieved from http://www.erz.be.ch/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/interkulturelle_bildung/hsk-unterricht [1. Januar 2013].
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2013). Kindergarten. *Kindergarten*. Retrieved from http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schuleingangphase/kindergarten.html [5. Januar 2014].
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2014a). Allgemeine Informationan zur Volksschule. *Allgemeine Informationen zur Volksschule*. Retrieved from http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern.html [3. November 2013].
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2014b). Kontrollprüfung. *Kontrollprüfung - Vereinfachung des Übertrittsverfahrens*. Retrieved from http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/kontrollpruefung.html [1. Juni 2014].
- Erziehungsdirektion, Regierungsrat. (2006). Volksschule Kanton Bern: Integration durch verstärkte individuelle Förderung. *Volksschule Kanton Bern: Integration durch verstärkte individuelle Förderung*. Medienmitteilung. Retrieved from <http://www.be.ch/web/kanton-mediencenter-mm-detail?id=7374> [3. November 2013].

Stadt Bern

Denkmalpflege der Stadt Bern. (1998). *Bauinventar Bümpliz 1993*. Bern: Gemeinderat der Stadt Bern.

Der Gemeinderat der Stadt Bern. Verordnung über das Schulwesen (Schulverordnung; SV) vom 21. März 2007.

Der Stadtrat von Bern. Reglement über das Schulwesen (Schulreglement; SR) vom 30. März 2006.

Die Stadt Bern Schulamt. (o.J.a). Bestellung DVD. Retrieved from <http://www.bern.ch/stadtverwaltung/bss/schule/dvdbestellung> [9. Juni 2014].

Die Stadt Bern Schulamt. (o.J.b). Schulamt. Retrieved from <http://www.bern.ch/stadtverwaltung/bss/schule/> [9. Juni 2014].

Die Stadt Bern Schulamt. (o.J.c). Schulbehörden, Elternräte und Fachkommissionen. Retrieved January from http://www.bern.ch/leben_in_bern/bildung/kindergarten/schulbehoerden [1. Januar 2012].

Die Stadt Bern Schulamt. (o.J.d). Schulmodelle Sekundarstufe I Stadt Bern. Retrieved from http://www.bern.ch/leben_in_bern/bildung/volksschule/projekt_schule/schulmodelle [1. Januar 2012].

Gemeinderat der Stadt Bern. (1999). *Leitbild zur Integrationspolitik der Stadt Bern. Grundsätze, Organisation, Handlungsbedarf*. Bern: Gemeinderat der Stadt Bern.

Gemeinderat der Stadt Bern. Verordnung vom 21. September 1994 über die Zusammenarbeitsformen an der Sekundarstufe I der städtischen Volksschulen in Bern.

Informationsdienst der Stadt Bern. (2010a) Gemeinderat. Retrieved from (<http://www.bern.ch/gemeinderat> [5.11.2010]).

Informationsdienst der Stadt Bern. (2010b) Stadtrat. Retrieved from <https://ris.bern.ch/Mitglieder.aspx> [5.11.2010]).

Informationsdienst der Stadt Bern. (2011). Brückenangebote. Retrieved from http://www.bern.ch/leben_in_bern/bildung/brueckenangebote [1. Januar 2013].

Informationsdienst der Stadt Bern. (2013). Integrative Schulung. Retrieved from http://www.bern.ch/leben_in_bern/gesundheit/behinderung/leben_mit_behinderung/integrative_schulung [9. Juni 2014].

Informationsdienst der Stadt Bern. (2014) Abstimmungsergebnisse. Retrieved from http://www.bern.ch/leben_in_bern/stadt/abstimmungen/abstimmungsdaten [3. März 2014].

Stadt Bern Abteilung Stadtentwicklung. (2006). *WohnstadtBern. Informationen zur aktuellen Wohnbaupolitik der Stadt Bern 7*. Bern: Stadt Bern Abteilung Stadtentwicklung.

Stadt Bern Abteilung Stadtentwicklung. (2007a). *WohnstadtBern. Informationen zur aktuellen Wohnbaupolitik der Stadt Bern 9*. Bern: Stadt Bern Abteilung Stadtentwicklung.

Stadt Bern Abteilung Stadtentwicklung. (2007b). *WohnstadtBern. Informationen zur aktuellen Wohnbaupolitik der Stadt Bern. Sonderausgabe: Sozialraumanalysen*. Bern: Stadt Bern Abteilung Stadtentwicklung.

Stadt Bern Abteilung Stadtentwicklung. (2008). *WohnstadtBern. Informationen zur aktuellen Wohnbaupolitik der Stadt Bern 13*. Bern: Stadt Bern Abteilung Stadtentwicklung.

Stadt Bern Direktion für Bildung Soziales und Sport Alters- und Versicherungsamt Statistikdienste der Stadt Bern. (2010). *Prognosen der Bevölkerung 65+ und 80+ für die Stadt Bern*. Bern: Stadt Bern Direktion für Bildung Soziales und Sport Alters- und Versicherungsamt Statistikdienste der Stadt Bern.

Stadt Bern Direktion für Finanzen Personal und Informatik Finanzverwaltung Statistikdienste. (2002). *Einwohnerinnen- und Einwohnerbefragung 2001. Vergleich mit früheren Befragungen in Bern und Befragung 2001 in Zürich*. Bern: Stadt Bern Direktion für Finanzen Personal und Informatik Finanzverwaltung Statistikdienste.

Stadt Bern Direktion für Finanzen Personal und Informatik Finanzverwaltung Statistikdienste. (2004). *Ergebnisse der eidgenössischen Volkszählung 2000 für die Stadt Bern. Demographische Struktur, Ausbildung und Erwerbssituation mit Angaben zur historischen Entwicklung, Städtevergleichen und kleinräumigen Zahlen*. Bern: Stadt Bern Direktion für Finanzen Personal und Informatik Finanzverwaltung Statistikdienste.

Stadt Bern Direktion für Planung Verkehr und Tiefbau. (2004). *Kurzfassung zur Quartierplanung Stadtteil VI Bümpliz/Bethlehem/Bottigen/Riedbach*. Bern: Stadtplanungsamt Bern.

Stadt Bern Gemeinderat. (2005). *Legislaturrichtlinien 2005-2008. Lebensqualität in Bern. Impulse für Bern*. Bern: Stadt Bern Gemeinderat.

Stadt Bern Gemeinderat. (2009). *Bildungsstrategie der Stadt Bern 2009*. Bern: Stadt Bern Gemeinderat.

Stadt Bern Gemeinderat. (2010). *Wohnstadt Bern 2012*. Bern: Abteilung Stadtentwicklung der Stadt Bern.

Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste. (2005). *Einwohnerinnen und Einwohnerbefragung 2005*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste.

Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste. (2007a). *Bevölkerungsbefragung 2007. Ergebnisse des allgemeinen Teils. Kurzbericht*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste.

Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste. (2007b). *Städtevergleich Bevölkerungsbefragungen 2007 in Basel, Bern, St. Gallen, Winterthur und Zürich. Kurzbericht*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste.

Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste. (2009a). *Monitoring Sozialräumliche Stadtentwicklung. Aufbau Stadtmonitoring und erste Ergebnisse*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste.

Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste. (2009b). *Wohnungsmietpreiserhebung in der Stadt Bern im November 2008. Kurzbericht*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste.

Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste. (2010a). *Die Wohnbevölkerung der Stadt Bern Ende 2009*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste.

Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste. (2010b). *Wohnbautätigkeit in der Stadt Bern 2009. Kurzbericht*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste.

Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste. (2012). *Monitoring Sozialräumliche Stadtentwicklung. Stand 2012. Kurzbericht März 2012*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste.

Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung. (2008a). *Neubauwohnungen in der Stadt Bern und ihre Bewohnerinnen und Bewohner. Kurzbericht*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung.

Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung. (2008b). *Statistisches Jahrbuch der Stadt Bern. Berichtsjahr 2007*. Bern: Statistikdienste.

Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung. (2009). *Statistisches Jahrbuch der Stadt Bern. Berichtsjahr 2008*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung.

Stadt Bern Präsidialdirektion Stadtplanungsamt. (2005). *Quartierplanung Stadtteil VI Bümpliz/Bethlehem/Bottigen/Riedbach*. Bern: Stadt Bern Präsidialdirektion Stadtplanungsamt Bern.

Stadt Bern Präsidialdirektion Stadtplanungsamt. (2007). *Bauliche Stadtentwicklung Wohnen. Künftige Planungsstrategie zum Wohnungsbau*. Stadt Bern Präsidialdirektion Stadtplanungsamt.

Stadt Bern. (2010). Grundlegendes zur Einbürgerung. Retrieved from http://www.bern.ch/leben_in_bern/auslaenderinnen/einbuergerung/grundlagen [1. Januar 2014].

Stadt Bern. (2014). Protokoll der eidgenössischen Abstimmungen vom 9. Februar 2014. *Abstimmungsdaten und städtische Vorlagen*. Retrieved from http://www.bern.ch/leben_in_bern/stadt/abstimmungen/abstimmungsdaten [21. März 2014].

Stadt Bern. (o.J.). Hallo Nachbarin! Hallo Nachbar! Regeln für das Zusammenleben in der Stadt Bern. Bern.

Stadt Bern. Gemeindeordnung der Stadt Bern (GO) vom 3. Dezember 1998.

Zeitungsartikel

Der Bund. (2010). Gäbelbach: Sanierung bewog 43 Prozent der Mieter zum Auszug. *Der Bund*. Bern. Retrieved from <http://www.derbund.ch/bern/Gaebelbach-Sanierung-bewog-43-Prozent-der-Mieter-zum-Auszug/story/26693914> [9. Juni 2014].

Frey, I. (2011). Schulische Integration “Niemand hat mit einer so rasanten Umsetzung gerechnet” Interview mit Mirjam Pfister. *Education*, 2.11, 18–19.

Liechti, R. (2010). Höchste Anforderungen. FAMBAU erneuert Hochhaus mit 300 Wohnungen in Bern Gäbelbach. *Wohnen. Das Magazin Für Genossenschaftlichen Wohnungsbau*, pp. 18–22.

Lier, J. (2011). Früh übt sich, wer ein Meister werden will. Wenn Mütter dem Schulerfolg ihrer eigenen Kinder zuliebe zu Privatlehrerinnen werden. *NZZ*. Zürich. Retrieved from http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/frueh_uebt_sich_wer_ein_meister_werden_will_1.11607692.html [9. Juni 2014].

Ott, B. (2010). Wohnblock-Sanierung verschärft Mangel an billigem Wohnraum. *Der Bund*. Bern. Retrieved from <http://www.derbund.ch/bern/WohnblockSanierung-verschaerft-Mangel-an-billigem-Wohnraum/story/22357624> [9. Juni 2014].

Steffen, C. (2010). Tamilen lernen am erfolgreichsten. Unter Migranten schneiden Portugiesen an Zürcher Volksschule am schlechtesten ab. *NZZ Am Sonntag*. Zürich. Retrieved from http://www.nzz.ch/nachrichten/politik/schweiz/tamilen_lernen_am_erfolgreichsten_1.7604879.html [9. Juni 2014].

Filmmaterial

Khalil, M. (2010). *Unser Garten Eden*. Zürich: Look Now!

Moll, B. (2010). *Pizza Bethlehem. Gelebte Integration*. Ennetbaden: trigon-film.

Schärer, G. (2011). *Moi, c'est moi*. Bern: Maat Film.

Spahr, M. (2006). *Bümpfiz. Ein Tag in der urbanen Schweiz*. Bern. Optickle.

Weitere Online-Quellen

Libeskind, D. (2010). Statements zu Westside von Architekt Daniel Libeskind. Erlebnis Westside Bern Brünnen. Retrieved from <http://www.westside.ch/Meta/Top/Ueber-Westside/Architektur> [7. November 2010].

Schulverlag plus AG. (2010). Europäisches Sprachenportfolio. Retrieved from www.sprachenportfolio.ch [23.4.2014].

wikipedia. (2012a). 5 Bildung. In *Kenia*. Retrieved from <http://de.wikipedia.org/wiki/Kenia#Bildung> [8. April 2013].

wikipedia. (2012b). Schulsystem in der Volksrepublik China. Retrieved from http://de.wikipedia.org/wiki/Schulsystem_in_der_Volksrepublik_China [8. April 2013].

wikipedia. (2012c). Autonome Region Kurdistan. Retrieved from http://de.wikipedia.org/wiki/Autonome_Region_Kurdistan [8. April 2013].

wikipedia. (2012d). Bürgerkrieg in Sri Lanka. Retrieved from http://de.wikipedia.org/wiki/B%C3%BCrgerkrieg_in_Sri_Lanka [8. April 2013].

wikipedia. (2012e). 9.1 Bildung. In *Uruguay*. Retrieved from <http://de.wikipedia.org/wiki/Uruguay#Bildung> [8. April 2013].

Wikipedia. (2009). Konfession. Retrieved from <http://de.wikipedia.org/wiki/Konfession> [13.7.2009].

Eigene Daten

Interviewtranskripte

Interview mit Schulleitung A1: 2. September 2004

Interview mit Schulleitung A2: 2. September 2004

Interview Schulleiter B: 20. September 2004

Interview mit Lehrperson B: 11. Oktober 2004

Interview mit Lehrperson A: 15. Oktober 2004

Interview mit Frau Srinivas, der Mutter von Vikram: 2. Mai 2007
Interview mit Herrn Nathmasiri, dem Vater von Janooya: 2. Mai 2007
Interview mit Frau Meier, der Mutter von Benjamin: 3. Mai 2007
Interview mit Frau Petrusic, der Mutter von Goran: 9. Mai 2007
Interview mit Herrn Kostelic, dem Vater von Petra: 24. Mai 2007
Interview mit Frau Bianchi, der Mutter von Alessandra: 29. Mai 2007
Interview mit Herrn Huan, dem Vater von Yen: 4. Juni 2007
Interview mit Frau Bourguiba, der Mutter von Habib: 7. Juni 2007
Interview mit Frau Yeoh, der Mutter von Lucy: 13. Juni 2007
Interview mit Herrn Thanaraj, dem Vater von Lalita: 15. August 2007
Interview mit Frau Senn, der Mutter von Layla: 21. August 2007
Interview mit Frau Berisha, der Mutter von Selma: 22. August 2007
Interview mit Frau Andric, der Mutter von Hana: 24. August 2007
Interview mit Herrn Welat, dem Vater von Elin: 24. September 2007
Interview mit Herrn Tan, dem Vater von Michelle: 4. Oktober 2007
Interview mit Frau Lucchini, der Mutter von Aurora: 6. November 2007
Interview mit Herrn Cortez, dem Vater von Luisa: 10. Dezember 2007

Zitierte Beobachtungsprotokolle

Beobachtungsprotokoll 26. Mai 2004
Beobachtungsprotokoll 27. Mai 2004
Beobachtungsprotokoll 3. Juni 2004
Beobachtungsprotokoll 6. August 2004

Abkürzungsverzeichnis

- BV Schweizerische Bundesverfassung: Die Schweizerische Eidgenossenschaft. Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, Pub. L. No. 101 (10).
- DVBS Direktionsverordnung: Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS) vom 7. Mai 2002.
- GO Gemeindeordnung: Stadt Bern. Gemeindeordnung der Stadt Bern (GO) vom 3. Dezember 1998.
- LAG Lehreranstellungsgesetz: Der Grosse Rat des Kantons Bern. Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte (LAG) vom 20. Januar 1993.
- LAV Lehreranstellungsverordnung: Der Regierungsrat des Kantons Bern. Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) vom 28. März 2007.
- SR Schulreglement: Der Stadtrat von Bern. Reglement über das Schulwesen (Schulreglement; SR) vom 30. März 2006.
- SV Schulverordnung: Der Gemeinderat der Stadt Bern. Verordnung über das Schulwesen (Schulverordnung; SV) vom 21. März 2007.
- VSG Volksschulgesetz: Der Grosse Rat des Kantons Bern. Volksschulgesetz (VSG) vom 19. März 1992.
- VSV Volksschulverordnung: Der Regierungsrat des Kantons Bern. Volksschulverordnung (VSV) vom 10. Januar 2013.
- ZGB Zivilgesetzbuch: Die Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907, Pub. L. No. 210 (1907).

Tabellenverzeichnis

- Tab. 2-1: Soziale Herkunft der Studierenden Herbstsemester (HS) nach Ausbildung der Eltern (Bildungsabschluss mindestens eines Elternteils) und Hochschultyp 2009 in Prozent
- Tab. 2-2: Elterngruppen und Argumente gegen die Schulformentscheidungen der Lehrpersonen (Quelle: Harazd 2007: 173, eigene Darstellung)
- Tab. 2-3: Umgang der Eltern und ihrer Kinder mit der Schulartwahl der Lehrperson (Wiedenhorn 2011: 295, eigene Darstellung)
- Tab. 3-1: Beispiel offenes Kodieren
- Tab. 3-2: Axiales Kodieren anhand des Kodierparadigmas
- Tab. 5-1: Definition der Bebauungstypen, Beispiele und ihre Lage in Bern und Bern West (vgl. Gächter 2006:26)
- Tab. 5-2: Bevölkerungsentwicklung in Bern West (Quelle: Statistikdienste der Stadt Bern)
- Tab. 5-3: Entwicklung der ausländischen Wohnbevölkerung in der Stadt Bern und in Bern West 1960-2009 (Quelle: Statistikdienste der Stadt Bern)
- Tab. 5-4: Absoluter und relativer Anteil von Personen ausländischer Nationalität nach Staatsangehörigkeit in Bern West Ende 2009 (Quelle: Statistikdienste der Stadt Bern)
- Tab. 5-5: Schule A: Schülerinnen und Schüler verteilt auf die Schulstufen mit Angaben zu den Anteilen von Mädchen, AusländerInnen und Fremdsprachigen 2006/07
- Tab. 5-6: Standort A: AusländerInnen und SchweizerInnen in den Regel- und Kleinklassen der Primarstufe und der Sekundarstufe 1
- Tab. 5-7: Schule B: Schülerinnen und Schüler verteilt auf die Schulstufen mit Angaben zu den Anteilen von Mädchen, AusländerInnen und Fremdsprachigen Schuljahr 06/07
- Tab. 5-8: Standort B: Ausländerinnen und Schweizer in den Regel- und Kleinklassen der Primarstufe und der Sekundarstufe 1

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 2-1: Prozentualer Anteil der Erwerbstätigen nach sozioprofessioneller Kategorie, 1980-2000 (Stamm & Lamprecht 2005: 56)
- Abb. 2-2: Anteil der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen 2003 (Lischer 2004: 7)
- Abb. 2-3: Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen nach Boudon (1974) (Quelle: Becker 2010: 168)
- Abb. 2-4: Migrant-Milieus im sozialen Raum (Geiling et al. 2011: 47, eigene Darstellung)
- Abb. 3-1: Kodierparadigma für sozialwissenschaftliche Fragestellungen (Flick 2010: 394)
- Abb. 4-1 Das Schulsystem des Kantons Bern, deutschsprachiger Kantonsteil (Quelle: Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2008:8)
- Abb. 5-1: Einteilung der Stadt Bern in Stadtteile und Statistische Bezirke (Quelle: Statistikdienste der Stadt Bern)

Anhang 1: Aufenthaltskategorien für ausländische Staatsangehörige

Ausweis B (Aufenthaltsbewilligung):

Aufenthalter sind Ausländerinnen und Ausländer, die sich für einen bestimmten Zweck längerfristig mit oder ohne Erwerbstätigkeit in der Schweiz aufhalten.

Die Aufenthaltsbewilligung der **Angehörigen von EG-/EFTA-Mitgliedstaaten** (Staatsangehörige EU/EFTA) hat eine Gültigkeitsdauer von fünf Jahren; sie wird erteilt, wenn der EG/EFTA Bürger den Nachweis einer unbefristeten oder auf mindestens 365 Tage befristeten Anstellung erbringt. Bei Bürgern der EU-8 und der EU-2 Staaten (Bulgarien und Rumänien) kommen zusätzlich noch Übergangsbestimmungen zur Anwendung.

Die Aufenthaltsbewilligung wird ohne weitere Umstände um fünf Jahre verlängert, wenn der Ausländer die Voraussetzungen dafür erfüllt. Bei der ersten Verlängerung kann sie aber auf ein Jahr beschränkt werden, wenn die betreffende Person seit über zwölf aufeinanderfolgenden Monaten unfreiwillig arbeitslos ist. Personen ohne Erwerbstätigkeit aus allen EG/EFTA Staaten haben Anspruch auf die Bewilligung B EG/EFTA ohne Erwerbstätigkeit, wenn sie genügende finanzielle Mittel und eine ausreichende Krankenversicherung nachweisen können. Die Gültigkeitsdauer der Aufenthaltsbewilligung für **Drittstaatsangehörige** wird das erste Mal in der Regel auf ein Jahr befristet. Erstmalige Bewilligungen zur Erwerbstätigkeit dürfen nur im Rahmen der jährlich neu festgesetzten Höchstzahlen und unter Beachtung des Artikels 20 AuG erteilt werden. Die einmal gewährten Bewilligungen werden im Normalfall jährlich erneuert, sofern nicht Gründe (z.B. Straftaten, Fürsorgeabhängigkeit, Arbeitsmarkt) gegen eine Erneuerung sprechen. Ein gesetzlicher Anspruch auf Verlängerung einer Jahresbewilligung besteht nur in bestimmten Fällen. In der Praxis wird im Normalfall die Jahresaufenthaltsbewilligung verlängert, solange jemand Taggelder der Arbeitslosenversicherung beziehen kann. Ein eigentlicher Anspruch auf Verlängerung der Bewilligung besteht in diesen Fällen indessen nicht.

Ausweis C (Niederlassungsbewilligung)

Niedergelassene sind Ausländerinnen und Ausländer, denen nach einem Aufenthalt von fünf oder zehn Jahren in der Schweiz die Niederlassungsbewilligung erteilt worden ist. Das Aufenthaltsrecht ist unbeschränkt und darf nicht an Bedingungen geknüpft werden. Das Bundesamt für Migration (BFM) legt das Datum fest, ab welchem die zuständigen kantonalen Behörden die Niederlassungsbewilligung frühestens erteilen dürfen.

Bei **EG-/EFTA-Angehörigen** richtet sich die Erteilung der Niederlassungsbewilligung nach den Bestimmungen des AuG und der Niederlassungsvereinbarungen, da das Freizügigkeitsabkommen mit der EG keine Bestimmungen über die Niederlassungsbewilligung enthält. Bürger der EU-17 Staaten (ausser Zypern und Malta) und der EFTA erhalten aufgrund von Niederlassungsverträgen oder aus Gegenrechtsüberlegungen nach einem ordnungsgemässen und ununterbrochenen Aufenthalt von fünf Jahren die Niederlassungsbewilligung. Für Zypern, Malta, die EU-8 Staaten, Rumänien und Bulgarien bestehen noch keine derartigen Vereinbarungen.

Drittstaatsangehörigen kann in der Regel nach einem zehnjährigen ordentlichen und ununterbrochenen Aufenthalt die **Niederlassungsbewilligung** erteilt werden. Für Bürger der USA und Kanada gilt eine Sonderregelung. Ein Anspruch besteht in diesen Fällen aber nicht. Abgesehen von den staatsvertraglichen Vereinbarungen, ergibt sich ein solcher Anspruch nur noch gestützt auf die Artikel 42 und 43 bzw. Artikel 31 des AuG. Personen, die die Niederlassungsbewilligung besitzen, unterstehen nicht mehr der Begrenzungsverordnung, können den

Arbeitgeber frei wählen und sind nicht mehr quellensteuerpflichtig.

Die **Aufenthaltsbewilligung mit Erwerbstätigkeit** (Ci) ist für Familienangehörige von Beamten intergouvernementaler Organisationen und für Mitglieder ausländischer Vertretungen bestimmt. Es handelt sich dabei um die Ehegatten und die Kinder bis zum 25. Altersjahr. Die Gültigkeit ist auf die Dauer der Funktion des Hauptinhabers beschränkt.

Ausweis L (Kurzaufenthaltsbewilligung)

Kurzaufenthalter sind Ausländerinnen und Ausländer, die sich befristet, in der Regel für weniger als ein Jahr, für einen bestimmten Aufenthaltswitz mit oder ohne Erwerbstätigkeit in der Schweiz aufhalten.

EG-/EFTA-Angehörige haben einen Anspruch auf Erteilung dieser Bewilligung, sofern sie in der Schweiz ein Arbeitsverhältnis zwischen 3 Monaten und einem Jahr nachweisen können. Arbeitsverhältnisse unter 3 Monaten im Kalenderjahr bedürfen keiner Bewilligung, diese sind über das sogenannte Meldeverfahren zu regeln. Für Bürger der EU-8 und der EU-2 Staaten (Bulgarien und Rumänien) ist noch jeder Stellenantritt bewilligungspflichtig und es kommen noch voraussichtlich bis 2011 (EU-8) und bis 2016 (Bulgarien und Rumänien) Übergangsbestimmungen zur Anwendung. Die Gültigkeitsdauer der Bewilligung entspricht derjenigen des Arbeitsvertrags. Sie kann bis zu einer Gesamtdauer von weniger als 12 Monaten verlängert werden. Die Bewilligung kann, wo noch anwendbar vorbehaltlich des Kontingentes, nach einem Gesamtaufenthalt von einem Jahr erneuert werden, ohne dass der Ausländer den Aufenthalt in der Schweiz unterbrechen muss. Bewilligungen L EG/EFTA ohne Erwerbstätigkeit werden an Stellensuchende aus allen EG/EFTA Staaten erteilt, dies schafft aber keine Sozialversicherungsansprüche.

Stagiaires aus den EG/EFTA Staaten werden grundsätzlich ebenfalls nach dem Freizügigkeitsabkommen geregelt. Bilaterale Stagiaireabkommen mit EU und EFTA Staaten kommen deshalb subsidiär nur noch dort zur Anwendung, wo sie eine vorteilhaftere Regelung als das Freizügigkeitsabkommen vorsehen. Stagiaires sind Personen, die im Alter zwischen 18 und 30 Jahren nach Abschluss einer Berufsausbildung im Rahmen einer Erwerbstätigkeit in der Schweiz eine berufliche oder sprachliche Weiterbildung absolvieren wollen.

An **Drittstaatsangehörige** kann eine **Kurzaufenthaltsbewilligung** für einen Aufenthalt von höchstens einem Jahr erteilt werden, solange die vom Bundesrat jedes Jahr für Drittstaatsangehörige festgelegte Höchstzahl nicht erreicht ist. Die Gültigkeitsdauer der Bewilligung richtet sich nach derjenigen des Arbeitsvertrags. Ausnahmsweise kann diese Bewilligung bis zu einer Gesamtdauer von höchstens 24 Monaten verlängert werden, sofern der Arbeitgeber der gleiche bleibt. Als Kurzaufenthalte werden ferner auch in der Schweiz absolvierte Aus- und Weiterbildungspraktika betrachtet. Bewilligungen, die an Ausländer erteilt werden, welche innerhalb eines Kalenderjahrs insgesamt längstens vier Monate erwerbstätig sind, werden nicht an die Höchstzahlen angerechnet.

Stagiaires erhalten ebenfalls eine Kurzaufenthaltsbewilligung. Die Gültigkeitsdauer der Bewilligung ist auf ein Jahr beschränkt, kann aber ausnahmsweise um sechs Monate verlängert werden. Für Stagiaires gelten Sonderregeln, die in besonderen Abkommen festgelegt sind. So gelten für sie besondere Höchstzahlen, und die landesrechtlichen Bestimmungen über die Vorrangbehandlung der inländischen Arbeitskräfte werden nicht angewandt.

Ausweis F (Vorläufig aufgenommene Ausländer)

Vorläufig Aufgenommene (nur Drittstaatsangehörige) sind Personen, die aus der Schweiz weggewiesen wurden, wobei sich aber der Vollzug der Wegweisung als unzulässig (Verstoss gegen Völkerrecht), unzumutbar (konkrete Gefährdung des Ausländers) oder unmöglich (vollzugstechnische Gründe) erwiesen hat. Die vorläufig-

ge Aufnahme stellt demnach eine Ersatzmassnahme dar. Die vorläufige Aufnahme kann für 12 Monate verfügt werden und vom Aufenthaltskanton um jeweils 12 Monate verlängert werden. Die kantonalen Behörden können vorläufig aufgenommenen Personen unabhängig von der Arbeits- und Wirtschaftslage eine Bewilligung zur Erwerbstätigkeit erteilen. Die spätere Erteilung einer Aufenthaltsbewilligung richtet sich nach den Bestimmungen von AuG Art. 84 Abs. 5.

Quelle: (Bundesamt für Migration 2010)

Anhang 2: Methodische und methodologische Überlegungen

2.1 Elternbrief

PHBern
Institut Vorschulstufe und
Primarstufe
Brückenstrasse 73
CH-3005 Bern
Tel 031 309 23 39
Mob 076 441 63 17
ursula.fiechter@phbern.ch

Bern, 23. Mai 2007

Sehr geehrte Frau
Sehr geehrter Herr

Im Rahmen eines Projektes der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern (PHBern) habe ich im Sommer 2004 in der Klasse von [REDACTED] Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Damals interessierten wir uns für den Unterricht an Schulen in einem multikulturellen Umfeld. Dieses Projekt ist nun abgeschlossen.

Nun konnten wir aus zeitlichen und finanziellen Gründen im alten Projekt die Sichtweise der Eltern zu wenig berücksichtigen. Deshalb habe ich nun ein neues Projekt entwickelt, das sich mit den Erfahrungen und den Erwartungen der Eltern an die Schule befasst. Für dieses Projekt führe ich Gespräche mit Eltern von Kindern durch, die bei [REDACTED] damals die Schule besucht haben. Dies trifft auf ihre Tochter / ihren Sohn zu. Sie / er war damals Schülerin / Schüler in der 3./4. Klasse bei [REDACTED] und erinnert sich vielleicht daran, dass ich jeweils im Schulzimmer sass und mir aufgeschrieben haben, was im Unterricht alles passiert ist.

Nun würde ich sehr gerne mit Ihnen ein Gespräch oder Interview zu ihrer Sichtweise und ihren Erfahrungen mit der Schule führen. Ich erlaube mir daher, Sie in den nächsten Wochen telefonisch zu kontaktieren. Falls Sie sich für ein Gespräch zur Verfügung stellen – was mich sehr freuen würde – könnten wir uns an einem Ort treffen, den Sie bestimmen. Ich möchte das Gespräch aufzeichnen und später verschriftlichen. So muss ich mir keine Notizen machen und kann mich ganz auf das Gesagte konzentrieren.

Selbstverständlich ist das Gespräch vertraulich und anonym. Die Schule wird nicht erfahren, welche Eltern sich für ein Interview zur Verfügung gestellt haben.

Vielen Dank für Ihre Bemühungen. Für weitere Informationen stehe ich gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüssen

Ursula Fiechter

2.2 Interviewleitfaden

1. Ihr Kind x (Name des Kindes) wurde vor sechs Jahren eingeschult? Erinnern Sie sich an dieses Ereignis, den ersten Schultag? Wie ist es x in der Schule seither ergangen?

- Wie geht es x in der Schule?
- Was erzählt x zuhause von der Schule? Was gefällt x besonders an der Schule? Was macht x in der Schule Spaß?
- Ist x eine gute Schülerin/ein guter Schüler?
- Ist die Schule für x wichtig?
- Wie unterstützen Sie x in der Schule? Ihr Partner/Ihre Partnerin?
- Welche Erfahrungen haben Ihre anderen Kinder in der Schule gemacht?
- Wo möchten Sie Ihr Kind fördern?
- Bei Schulschwierigkeiten: was haben Sie unternommen? Ihr/e Partner/in?

2. Was will die Schule/was wollen die Lehrpersonen von Ihnen? (Erwartungen)

3. X besucht jetzt die Sek/Real? Oder: Wie geht es mit x nach der 6. Klasse weiter?

- Sehen Sie Möglichkeiten, dass x den Schultypus wechselt?
- Haben Sie schon einmal überlegt, Ihr Kind in eine andere Schule zu schicken?
- Haben Sie je daran gedacht, Ihr Kind nach der 8. Klasse in das Gymnasium zu schicken?
- Haben Sie je daran gedacht, Ihr Kind in eine Privatschule zu schicken?

4. Was kann die Schule für x tun?

- Was beschäftigt Sie am meisten, wenn Sie an die Schule von x denken?
- Was soll x in der Schule für das Leben lernen?
- Was erwarten Sie von der Schule für die Zukunft Ihres Kindes?

5. Wenn Sie an Ihre eigene Schulzeit zurückdenken, was waren damals für Sie wichtige Erfahrungen?

- Was denken Sie heute über Ihre Schulzeit?
- Haben Sie damals etwas gemacht oder auch gelernt, woran Sie heute noch gerne zurückdenken?
- Gab es Lehrpersonen, die Ihnen etwas beigebracht haben?
- Was war Ihnen damals im Leben wichtig?
- Was haben Sie in der Schule für das Leben gelernt?
- Welche Erwartungen hatten Ihre Eltern an Sie?

6. Sehen Sie Gemeinsamkeiten/Unterschiede zu den Schulerfahrungen von x heute?

7. Sie wohnen in XX. Wie ist es dazu gekommen?

- Migrationsgeschichte, wie sind Sie in die Schweiz gekommen?
- Haben Sie schon überlegt wegzuziehen?

8. Das Image der Schulen im Quartier ist unterschiedlich. Wie schätzen Sie die Schule ein, die Ihr Kind besucht?

- Welche Schule würden Sie bevorzugen, wenn Sie die Wahl hätten?
- Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind dieselben Chancen in der Schule hat, wie die Schweizer Kinder/wie die ausländischen Kinder?
- Wir haben gelesen, dass für Migrantenkinder die Chance in die Realschule zu kommen, höher ist als für Schweizerkinder. Was denken Sie darüber?
- Es wird heute diskutiert, dass Eltern mehr für die Schule in die Pflicht genommen werden sollen. Was denken Sie darüber?

Persönliche Angaben

Welche Schulen/Ausbildungen haben Sie absolviert?

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Primarschule (Real) | <input type="checkbox"/> Sekundarschule (Sek) | <input type="checkbox"/> Diplommittelschule |
| <input type="checkbox"/> Lehrpatent/Seminar | <input type="checkbox"/> Berufsschule/Lehre | <input type="checkbox"/> Berufsmittelschule/Lehre |
| <input type="checkbox"/> Gymnasium | <input type="checkbox"/> Fachhochschule | <input type="checkbox"/> Universität/ETH |
| <input type="checkbox"/> Andere, nämlich: | | |

Falls Sie mit einer Partnerin/einem Partner zusammenleben: Welche Schulen/Ausbildungen hat sie/er absolviert?

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Primarschule (Real) | <input type="checkbox"/> Sekundarschule (Sek) | <input type="checkbox"/> Diplommittelschule |
| <input type="checkbox"/> Lehrpatent/Seminar | <input type="checkbox"/> Berufsschule/Lehre | <input type="checkbox"/> Berufsmittelschule/Lehre |
| <input type="checkbox"/> Gymnasium | <input type="checkbox"/> Fachhochschule | <input type="checkbox"/> Universität/ETH |
| <input type="checkbox"/> Andere, nämlich: | | |

Bitte geben Sie familiäre Position, Alter, Berufliche Tätigkeit, Geburtsort und Nationalität aller im Haushalt lebenden Personen an.

.....

.....

.....

Falls Sie Ausländerin/Ausländer sind: Welches ist Ihre Aufenthaltsbewilligung und jene der anderen Haushaltsmitglieder?

.....

Seit wann leben Sie in der Schweiz?

Wie hoch ist Ihr ungefähres Haushaltseinkommen (alle Löhne zusammen)?

- | | | | | | |
|--------------------------|---------|-----------------|--------------------------|--------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | bis Fr. | 1'000.— | <input type="checkbox"/> | Fr. | 5'001 - 6'000.— |
| <input type="checkbox"/> | Fr. | 1'001 - 2'000.— | <input type="checkbox"/> | Fr. | 6'001 - 7'000.— |
| <input type="checkbox"/> | Fr. | 2'001 - 3'000.— | <input type="checkbox"/> | Fr. | 7'001 - 8'000.— |
| <input type="checkbox"/> | Fr. | 3'001 - 4'000.— | <input type="checkbox"/> | Fr. | 8'001 - 10'000.— |
| <input type="checkbox"/> | Fr. | 4'001 - 5'000.— | <input type="checkbox"/> | mehr als Fr. | 10'000.— |

Angaben zu den Eltern:

Welche Berufe haben Ihre Eltern ausgeübt, als Sie 15 Jahre alt waren?

Mutter:

Vater:

Wo sind Ihre Eltern geboren? Mutter:

Vater:

Sind Ihre Eltern eingebürgert? Wenn ja, seit wann:

Welche Berufe haben die Eltern Ihres Partners/Ihrer Partnerin ausgeübt, als er/sie 15 Jahre alt war?

Mutter:

Vater:

Wo sind seine/ihre Eltern geboren? Mutter:

Vater:

Sind seine/ihre Eltern eingebürgert? Wenn ja, sein wann:

Ursula Fiechter
PHBern IVP
Brückenstr. 73
3005 Bern

2.3 Transkriptionsregeln

a) Detailliertheit: Auch Satzabbrüche und Satzpausen müssen notiert werden. Also wirklich das, was gesagt wurde. Der Satz darf unter keinen Umständen geschönt werden. Ansonsten normale Satzzeichen.

b) Sprechpausen (x sec.)

c) kurze Pausen mit ‘

d) Gleichzeitig Gesprochenes

A: qwertz +uiop

B: asdfg+ hjkjl „uiop“ und „asdfg“ (also das durch Pluszeichen Eingerahmte) wären nun gleichzeitig gesprochen.

e) Laut Gesprochenes unterstreichen.

f) unsicher in der Verschriftung mit Haken einrahmen: <zu>

g) Averbale Ausdrücke wie schweres Ausatmen oder Einatmen oder ähnliches können in Klammern notiert werden z.B.: (schweres Ausatmen)

h) Helvetismen, die sich nicht ohne weiteres ins Deutsche übersetzen lassen: einen Übersetzungsvorschlag machen und dann in Klammern die Lautfolge, z.B. (,mängisch’).

in Anlehnung an Rosenthal (2005: 95)

Anhang 3: Der lokale Kontext

Tab. A3-1: Steuerbares Einkommen, Anteil der Sozialhilfe und der Ergänzungsleistungen beziehenden Personen in der Stadt Bern, Bümpliz, Stöckacker und Bethlehem 2007

Statistische Bezirke/Stadtteile	Steuerbares Einkommen Median in CHF	Anteile in % der Bevölkerung		
		Sozialhilfe beziehende Personen	EL beziehende Personen	Ausländerinnen / Ausländer
Stadt Bern	35000	4.8	4.2	21.7
Bümpliz	31000	8.4	6.0	27.8
Stöckacker	29950	10.2	6.3	32.5
Bethlehem	27800	9.8	6.2	35.1

(Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste 2009: 30f.)

Tab. A3-2: Schülerinnen, Schüler und Schulklassen der Schulstandorte der Stadt Bern, Anteil Mädchen, AusländerInnen und Fremdsprachige im Schuljahr 06/07

Schulstandort	Total	davon weiblich	davon AusländerInnen	davon Fremdsprachige	Anzahl Klassen
Altstadt/Schosshalde	359 100%	191 53.2%	42 11.7%	35 9.7%	19
Bethlehem	670 100%	333 49.7%	238 35.5	228 34.0%	39
Breitfeld/Wankdorf	668 100%	304 45.5%	184 27.5	184 27.5%	38
Brunnmatt	452 100%	218 48.2%	232 51.3	226 50.0%	27
Bümpliz/Höhe	548 100%	265 48.4%	251 45.8	244 44.5%	31
Kirchenfeld	453 100%	220 48.6%	80 17.7	61 13.5%	26
Kleefeld	405 100%	196 48.4%	182 44.9	189 46.7%	23
Länggasse	809 100%	374 46.2%	175 21.6	148 18.3%	50
Laubegg	499 100%	248 49.7%	87 17.4	88 17.6%	27
Lorraine	250 100%	122 48.8%	93 37.2	86 34.4%	16
Manuel	622 100%	301 48.4%	131 21.1	118 19.0%	33
Munzinger/Sulgenbach	811 100%	400 49.3%	181 22.3	155 19.1%	42

Oberbottigen	90 100%	40 44.4%	1 1.1	1 1.1%	5
Rossfeld	204 100%	99 48.5%	59 29.0	52 25.5%	13
Schwabgut	563 100%	257 45.6%	336 59.7	323 57.4%	35
Spitalacker	566 100%	306 54.1%	111 19.6	95 16.8%	30
Stapfenacker/Brünnen	391 100%	204 52.2%	86 22.0	89 22.8%	24
Tscharnergut	333 100%	171 51.4%	179 53.8	164 49.2%	21
Total öff. Volksschulen der Stadt Bern	8693 100%	4249 48.9%	2648 30.5%	2486 28.6%	499

Quelle: Allraum 2007: 35-44, eigene Bearbeitung

Tab. A3-3: Altersgruppen nach Volkszählungsquartieren im Umfeld der Schulen A und B, der Stadt Bern, Bümpliz, Stöckacker und Bethlehem 2007

VZQ	total	0-19-jährige	in %	20-64-jährige	in %	65jährig u. ältere	in %
2909	574	132	23.0	355	61.8	87	15.2
2911	447	47	10.5	254	56.8	146	32.7
2912	617	125	20.3	342	55.4	150	24.3
2917	957	142	14.8	594	62.1	221	23.1
3102	973	180	18.5	669	68.8	124	12.7
3103	446	69	15.5	299	67.0	78	17.5
3201	397	70	17.6	282	71.0	45	11.3
3202	691	192	27.8	448	64.8	51	7.4
3203	1014	221	21.8	698	68.8	95	9.4
3204	927	206	22.2	613	66.1	108	11.7
Schule A	7043	1384	19.6	4554	64.6	1105	15.7
2917	957	142	14.8	594	62.1	221	23.1
2927	452	97	21.5	297	65.7	58	12.8
2928	457	80	17.5	279	61.1	98	21.4
2930	667	137	20.5	440	68.0	90	13.5
2931	405	84	20.7	231	57.0	90	22.2
2932	283	40	14.1	133	47.0	110	38.9
2933	504	82	16.3	249	49.4	173	34.3
2934	236	24	10.2	105	44.5	107	45.3
3101	495	66	13.3	273	55.2	156	31.5
3223	714	185	25.9	454	63.6	75	10.5

Schule B	5170	937	18.1	3055	59.1	1178	22.8
Stadt Bern	128345	18782	14.6	86439	67.3	23124	18.0
Bümpliz	15671	2666	17.0	9465	60.4	3540	22.6
Stöckacker	1914	315	16.5	1241	64.8	358	18.7
Bethlehem	12527	2462	19.7	7917	63.2	2148	17.1

Quelle: Bevölkerungsstatistik der Stadt Bern, eigene Bearbeitung

Tab. A3-4: Wohnbevölkerung nach Volkszählungsquartier und Nationalität⁹⁷ im Umfeld der Schulen A und B, der Stadt Bern, Bümpliz, Stöckacker und Bethlehem 2007

VZQ	total	davon Ausl.	in %	Deutsch-land	in %	Italien	in %	Portugal	in %	Spanien	in %	Türkei	in %	Sri Lanka	in %	Kroatien	Mazedonien	Kosovo	Serbien	Serbien-	Monten.	total ehe.	Jugosl. ⁹⁸	in %
2909	574	267	46.5	14	5.2	38	14.2	8	3.0	12	4.5	17	6.4	23	8.6	19	31	14	6	3	73	27.3		
2911	447	94	21.0	11	11.7	19	20.2	2	2.1	2	2.1	10	10.6		0.0	17	5	6	10	1	39	41.5		
2912	617	253	41.0	3	1.2	59	23.3	6	2.4	29	11.5	17	6.7	13	5.1	16	51	20	13	10	110	43.5		
2917	957	203	21.2	19	9.4	48	23.6	7	3.4	9	4.4	11	5.4	12	5.9	4	21	4	2		31	15.3		
3102	973	310	31.9	32	10.3	53	17.1	5	1.6	16	5.2	34	11.0	10	3.2	17	3	22	14		56	18.1		
3103	446	196	43.9	14	7.1	33	16.8	3	1.5	17	8.7	10	5.1	8	4.1	10	8	16	11	7	52	26.5		
3201	397	234	58.9	41	17.5	24	10.3	48	20.5	22	9.4	2	0.9	3	1.3	17	3	21	18		59	25.2		
3202	691	372	53.8	8	2.2	17	4.6	16	4.3	10	2.7	33	8.9	34	9.1	8	87	52	21	9	177	47.6		
3203	1014	544	53.6	11	2.0	39	7.2	35	6.4	22	4.0	22	4.0	62	11.4	14	102	62	36	27	241	44.3		
3204	927	440	47.5	15	3.4	84	19.1	37	8.4	25	5.7	9	2.0	35	8.0	4	39	34	19	10	106	24.1		
Schule A	7043	2913	41.4	168	5.8	414	14.2	167	5.7	164	5.6	165	5.7	200	6.9	126	350	251	150	67	944	32.4		
2917	957	203	21.2	19	9.4	48	23.6	7	3.4	9	4.4	11	5.4	12	5.9	4	21	4	2		31	15.3		
2927	452	133	29.4	10	7.5	30	22.6	9	6.8	6	4.5	12	9.0	3	2.3	1	5	9	7	2	24	18.0		
2928	457	49	10.7	8	16.3	17	34.7		0.0	4	8.2	1	2.0	2	4.1	4			1		5	10.2		
2930	667	143	21.4	11	7.7	22	15.4	5	3.5	12	8.4	3	2.1	5	3.5	5		19	13	13	50	35.0		
2931	405	85	21.0	5	5.9	16	18.8	6	7.1	11	12.9	3	3.5		0.0			5	4		9	10.6		
2932	283	23	8.1	2	8.7	3	13.0		0.0	7	30.4		0.0		0.0	2			4		6	26.1		
2933	504	99	19.6	2	2.0	14	14.1	6	6.1	9	9.1	5	5.1	12	12.1	4	10	14	2		30	30.3		
2934	236	46	19.5	3	6.5	6	13.0	3	6.5	5	10.9		0.0		0.0	2		6	3		11	23.9		
3101	495	200	40.4	3	1.5	28	14.0	7	3.5	5	2.5	2	1.0	3	1.5	4	9	3		7	23	11.5		

⁹⁷ Anmerkung: Es sind nur jene Ausländergruppen aufgeführt, die in Bern West mehr als 200 Personen ausmachen (s. Kapitel 5.2.2).

⁹⁸ ohne Bosnien-Herzegowina.

3223	714	249	34.9	7	2.8	23	9.2	18	7.2	12	4.8	22	8.8	9	3.6	15	10	31	10	5	71	28.5
Schule B	5170	1130	21.9	70	6.2	207	18.3	61	5.4	80	7.1	59	5.2	46	4.1	41	55	91	46	27	260	23.0
Stadt Bern	128345	27255	21.2	5304	19.5	4262	15.6	1294	4.7	1948	7.1	1084	4.0	1175	4.3	703	1065	1090	821	267	3946	14.5
Bümpliz	15671	4295	27.4	310	7.2	885	20.6	244	5.7	321	7.5	210	4.9	210	4.9	170	332	238	181	73	994	23.1
Stöckacker	1914	606	31.7	49	8.1	114	18.8	15	2.5	38	6.3	46	7.6	21	3.5	31	20	41	25	14	131	21.6
Bethlehem	12527	4367	34.9	229	5.2	700	16.0	330	7.6	312	7.1	346	7.9	23	0.5	138	435	332	205	84	1194	27.3

Quelle: Polizeiinspektorat Stadt Bern - Datenbearbeitung: Statistikdienste der Stadt Bern, eigene Bearbeitung

Tab. A3-5: Ausländische Wohnbevölkerung nach Volkszählungsquartier und Bewilligungsart im Umfeld der Schulen A und B, der Stadt Bern, Bümpliz, Stöckacker und Bethlehem 2007

VZQ	Total	B	in %	C/Ci	in %	F	in %	L	in %	k.A.	in %
2909	267	60	22.5	189	70.8	5	1.9	4	1.5	9	3.4
2911	94	16	17.0	78	83.0		0.0		0.0		0.0
2912	253	38	15.0	204	80.6		0.0		0.0	11	4.3
2917	203	40	19.7	150	73.9		0.0	1	0.5	12	5.9
3102	310	82	26.5	202	65.2	10	3.2	3	1.0	13	4.2
3103	196	50	25.5	121	61.7	2	1.0	4	2.0	19	9.7
3201	234	44	18.8	94	40.2		0.0	43	18.4	53	22.6
3202	372	79	21.2	242	65.1	18	4.8	2	0.5	31	8.3
3203	544	113	20.8	356	65.4	26	4.8	5	0.9	44	8.1
3204	440	101	23.0	265	60.2	33	7.5	4	0.9	37	8.4
Schule A	2913	623	21.4	1901	65.3	94	3.2	66	2.3	229	7.9
2917	203	40	19.7	150	73.9		0.0	1	0.5	12	5.9
2927	133	40	30.1	83	62.4	5	3.8	1	0.8	4	3.0
2928	49	10	20.4	30	61.2		0.0	1	2.0	8	16.3
2930	143	41	28.7	88	61.5		0.0	2	1.4	12	8.4
2931	85	18	21.2	62	72.9	4	4.7		0.0	1	1.2
2932	23		0.0	23	100.0		0.0		0.0		0.0
2933	99	10	10.1	86	86.9	1	1.0		0.0	2	2.0
2934	46	1	2.2	44	95.7		0.0		0.0	1	2.2
3101	100	16	16.0	77	77.0		0.0	3	3.0	4	4.0
3223	249	36	14.5	195	78.3	6	2.4	3	1.2	9	3.6
Schule B	1130	212	18.8	838	74.2	16	1.4	11	1.0	53	4.7
Stadt Bern	27255	8191	30.1	15725	57.7	366	1.3	858	3.1	2115	7.8
Bümpliz	4295	1019	23.7	2897	67.4	50	1.2	69	1.6	260	6.1
Stöckacker	606	148	24.4	400	66.0	12	2.0	10	1.7	36	5.9
Bethlehem	4367	900	20.6	2939	67.3	92	2.1	115	2.6	321	7.4

k.A.: Keine Angabe aufgrund des Datenauszugs am Stichtag 31.12.2007. Personen, deren Erneuerung der Bewilligung zu diesem Zeitpunkt z.B. noch hängig ist, sind in dieser Kategorie gezählt.
Quelle: Polizeiinspektorat Stadt Bern - Datenbearbeitung: Statistikdienste der Stadt Bern, eigene Bearbeitung

Tab. A3-6: Sozioprofessionelle Kategorien der Wohnbevölkerung nach Volkszählungsquartieren und Nationalität im Umfeld der Schulen A und B, der Stadt Bern, Bümpliz, Stöckacker und Bethlehem 2000

VZQ	AkademikerInnen, oberstes Kader, Freie Berufe, andere Selbständige						Intermediäre Berufe					
	CH	In %	A	In %	Total	In %	CH	In %	A	In %	Total	In %
2909	20	6.8	7	2.7	27	4.8	17	5.8	7	2.7	24	4.3
2911	11	3.0	4	3.7	15	3.2	28	7.6	1	0.9	29	6.1
2912	11	3.1	5	1.8	16	2.5	16	4.6	7	2.5	23	3.7
2917	61	8.8	11	4.3	72	7.6	65	9.4	11	4.3	76	8.0
3102	53	8.5	13	4.6	66	7.3	66	10.6	11	3.9	77	8.5
3103	14	5.5	10	5.9	24	5.6	14	5.5	4	2.4	18	4.2
3201	11	7.6	3	2.2	14	5.0	8	5.6	5	3.6	13	4.6
3202	20	6.5	10	3.2	30	4.9	33	10.7	9	2.9	42	6.8
3203	21	6.1	10	1.5	31	3.1	30	8.7	6	0.9	36	3.6
3204	26	5.7	13	3.0	39	4.4	34	7.5	8	1.8	42	4.7
Schule A	248	6.5	86	3.0	334	5.0	311	8.1	69	2.4	380	5.6
2917	61	8.8	11	4.3	72	7.6	65	9.4	11	4.3	76	8.0
2927	15	4.7	6	4.2	21	4.6	22	6.9	2	1.4	24	5.2
2928	35	8.7	2	4.7	37	8.3	45	11.2	3	7.0	48	10.8
2930	50	9.5	10	5.2	60	8.4	48	9.2	9	4.7	57	8.0
2931	15	4.5	5	6.8	20	5.0	20	6.1	2	2.7	22	5.5
2932	2	0.7	0	0	2	0.7	21	7.7	1	9.1	22	7.7
2933	20	4.8	4	4.1	24	4.7	37	8.9	2	2.0	39	7.6
2934	11	5.5	0	0	11	4.4	16	8.0	4	7.7	20	8.0
3101	16	3.9	1	1.3	17	3.5	18	4.4	3	3.8	21	4.3
3223	31	7.8	14	4.6	45	6.4	41	10.3	9	3.0	50	7.2
Schule B	256	6.5	53	4.3	309	5.9	333	8.4	46	3.7	379	7.3
Stadt Bern	12943	12.9	2235	8.0	15178	11.8	10708	10.6	1363	4.9	12071	9.3
Bümpliz	741	6.3	192	4.6	933	5.9	919	7.9	152	3.7	1071	6.8
Stöckacker	83	6.5	24	4.5	107	5.9	98	7.7	18	3.4	116	6.4
Bethlehem	471	5.7	164	3.7	635	5.0	588	7.1	112	2.5	700	5.5

Quelle: Statistikdienste der Stadt Bern, eidg. Volkszählung 2000, eigene Bearbeitung

Fortsetzung vorige Seite

VZQ	Qualifizierte-nichtmanuelle Berufe						Qualifizierte manuelle Berufe					
	CH	In %	A	In %	Total	In %	CH	In %	A	In %	Total	In %
2909	41	14.0	17	6.4	58	10.4	16	5.4	13	4.9	29	5.2
2911	50	13.6	12	11.0	62	13.0	20	5.5	6	5.5	26	5.5
2912	48	13.7	14	5.0	62	9.8	19	5.4	17	6.1	36	5.7
2917	109	15.8	24	9.4	133	14.0	28	4.1	6	2.4	34	3.6
3102	99	15.9	27	9.6	126	14.0	29	4.7	12	4.3	41	4.5
3103	36	14.1	14	8.3	50	11.8	6	2.3	7	4.1	13	3.1
3201	21	14.6	10	7.3	31	11.0	9	6.3	9	6.5	18	6.4
3202	38	12.3	21	6.8	59	9.6	20	6.5	11	3.6	31	5.0
3203	50	14.6	11	1.7	61	6.1	11	3.2	14	2.1	25	2.5
3204	65	14.3	36	8.2	101	11.3	24	5.3	13	3.0	37	4.1
Schule A	557	14.5	186	6.4	743	11.0	182	4.8	108	3.7	290	4.3
2917	109	15.8	24	9.4	133	14.0	28	4.1	6	2.4	34	3.6
2927	53	16.7	11	7.9	64	14.0	16	5.0	4	2.9	20	4.4
2928	50	12.4	5	11.6	55	12.4	7	1.7	3	7.0	10	2.3
2930	77	14.7	13	6.8	90	12.6	20	3.8	12	6.3	32	4.5
2931	46	14.0	4	5.5	50	12.4	27	8.2	1	1.4	28	7.0
2932	47	17.2	4	36.4	51	18.0	9	3.4	0	0	9	3.2
2933	53	12.8	7	7.1	60	11.7	13	3.1	5	5.1	18	3.5
2934	16	8.0	5	9.6	21	8.4	9	4.5	2	3.9	11	4.4
3101	56	13.6	7	8.9	63	12.8	19	4.6	2	2.5	21	4.3
3223	70	17.6	15	5.0	85	12.2	17	4.3	9	3.0	26	3.7
Schule B	577	14.6	95	7.6	672	12.9	165	4.2	44	3.5	209	4.0
Stadt Bern	12751	12.7	1889	6.7	14640	11.4	2689	2.7	874	3.1	3563	2.8
Bümpliz	1505	12.9	272	6.5	1777	11.2	493	4.2	198	4.8	691	4.4
Stöckacker	191	15.1	48	9.1	239	13.3	54	4.3	21	4.0	75	4.2
Bethlehem	1095	13.3	241	5.5	1336	10.6	413	5.0	165	3.7	578	4.6

Fortsetzung vorige Seite

VZQ	Ungelernte ArbeiterInnen und Angestellte						nicht zuteilbare					
	CH	In %	A	In %	total	In %	CH	In %	A	In %	total	In %
2909	22	7.5	47	17.8	69	12.4	30	10.2	52	19.7	82	14.7
2911	24	6.5	21	19.3	45	9.5	37	10.1	22	20.2	59	12.4
2912	20	5.7	43	15.4	63	10.0	39	11.1	67	24.0	106	16.8
2917	45	6.5	33	13.0	78	8.2	68	9.8	57	22.4	125	13.2
3102	36	5.8	32	11.4	68	7.5	66	10.6	61	21.6	127	14.1
3103	14	5.5	22	13.0	36	8.5	35	13.7	33	19.5	68	16.0
3201	6	4.2	24	17.4	30	10.6	22	15.3	33	23.9	55	19.5
3202	19	6.2	38	12.3	57	9.2	56	18.2	71	23.0	127	20.6
3203	29	8.5	84	12.8	113	11.3	49	14.3	193	29.4	242	24.2
3204	38	8.4	60	13.7	98	11.0	60	13.2	94	21.4	154	17.3
Schule A	253	6.6	404	14.0	657	9.8	462	12.1	683	23.5	1145	17.0
2917	45	6.5	33	12.9	78	8.2	68	9.8	57	22.4	125	13.2
2927	16	5.0	16	11.4	32	7.0	38	12.0	36	25.7	74	16.2
2928	14	3.5	7	16.3	21	4.7	44	11.0	5	11.6	49	11.0
2930	17	3.2	27	14.2	44	6.2	56	10.7	41	21.6	97	13.6
2931	27	8.2	8	11.0	35	8.7	52	15.8	20	27.4	72	17.8
2932	14	5.1	1	9.1	15	5.3	22	8.1	3	27.3	25	8.8
2933	17	4.1	15	15.3	32	6.2	42	10.1	24	24.5	66	12.9
2934	11	5.5	3	5.8	14	5.6	13	6.5	10	19.2	23	9.2
3101	19	4.6	16	20.3	35	7.1	37	9.0	17	21.5	54	11.0
3223	30	7.6	24	8.0	54	7.7	54	13.6	89	29.5	143	20.5
Schule B	210	5.3	150	12.1	360	6.9	426	10.8	302	24.3	728	14.0
Stadt Bern	3536	3.5	3364	12.0	6900	5.4	11254	11.2	6998	24.9	18252	14.2
Bümpliz	633	5.4	603	14.5	1236	7.8	1236	10.6	873	21.0	2109	13.3
Stöckacker	69	5.4	70	13.2	139	7.7	138	10.9	111	21.0	249	13.8
Bethlehem	651	7.9	591	13.4	1242	9.8	1062	12.9	1043	23.6	2105	16.6

Fortsetzung vorige Seite

VZQ	Erwerbslose						Nichterwerbspersonen					
	CH	In %	A	In %	total	In %	CH	In %	A	In %	total	In %
2909	4	1.4	20	7.6	24	4.3	128	43.5	22	8.3	150	26.9
2911	5	1.4	9	8.3	14	2.9	175	47.7	18	16.5	193	40.6
2912	9	2.6	13	4.7	22	3.5	162	46.2	45	16.1	207	32.9
2917	13	1.9	21	8.2	34	3.6	250	36.1	25	9.8	275	29.0
3102	17	2.7	27	9.6	44	4.9	196	31.6	44	15.6	240	26.6
3103	9	3.5	15	8.9	24	5.7	112	43.8	44	26.0	156	36.7
3201	3	2.1	13	9.4	16	5.7	53	36.8	11	8.0	64	22.7
3202	12	3.9	25	8.1	37	6.0	84	27.3	34	11.0	118	19.1
3203	14	4.1	45	6.9	59	5.9	120	35.0	94	14.3	214	21.4
3204	20	4.4	34	7.7	54	6.1	150	33.0	73	16.6	223	25.0
Schule A	106	2.8	222	7.7	328	4.9	1430	37.3	410	14.1	1840	27.3
2917	13	1.9	21	8.2	34	3.6	250	36.1	25	9.8	275	29.0
2927	8	2.5	10	7.1	18	3.9	98	30.8	28	20.0	126	27.5
2928	4	1.0	1	2.3	5	1.1	155	38.6	7	16.3	162	36.4
2930	9	1.7	5	2.6	14	2.0	165	31.5	24	12.6	189	26.5
2931	4	1.2	5	6.9	9	2.2	99	30.0	15	20.6	114	28.3
2932	2	0.7	0	0	2	0.7	131	48.0	2	18.2	133	46.8
2933	14	3.4	5	5.1	19	3.7	188	45.3	15	15.3	203	39.6
2934	5	2.5	4	7.7	9	3.6	108	54.3	10	19.2	118	47.0
3101	7	1.7	7	8.9	14	2.9	216	52.4	11	13.9	227	46.2
3223	8	2.0	17	5.6	25	3.6	99	24.9	42	13.9	141	20.2
Schule B	74	1.9	75	6.0	149	2.9	1509	38.1	179	14.4	1688	32.4
Stadt Bern	1986	2.0	1677	6.0	3663	2.9	35276	35.1	4725	16.8	40001	31.1
Bümpliz	257	2.2	272	6.5	529	3.3	4360	37.4	692	16.6	5052	31.9
Stöckacker	33	2.6	49	9.3	82	4.6	524	41.3	99	18.7	623	34.6
Bethlehem	221	2.7	303	6.9	524	4.1	3740	45.4	722	16.4	4462	35.3

Fortsetzung vorige Seite

VZQ	Kinder bis 15 Jahre						Total		
	CH	In %	A	In %	total	In %	CH	A	total
2909	16	5.4	79	29.9	95	17.0	294	264	558
2911	17	4.6	16	14.7	33	6.9	367	109	476
2912	27	7.7	68	24.4	95	15.1	351	279	630
2917	53	7.7	67	26.3	120	12.7	692	255	947
3102	59	9.5	55	19.5	114	12.6	621	282	903
3103	16	6.3	20	11.8	36	8.5	256	169	425
3201	11	7.6	30	21.7	41	14.5	144	138	282
3202	26	8.4	91	29.4	117	18.9	308	310	618
3203	19	5.5	199	30.3	218	21.8	343	656	999
3204	37	8.2	108	24.6	145	16.2	454	439	893
Schule A	281	7.3	733	25.3	1014	15.1	3830	2901	6731
2917	53	7.7	67	26.3	120	12.7	692	255	947
2927	52	16.4	27	19.3	79	17.3	318	140	458
2928	48	11.9	10	23.3	58	13.0	402	43	445
2930	82	15.7	49	25.8	131	18.4	524	190	714
2931	40	12.1	13	17.8	53	13.2	330	73	403
2932	25	9.2	0	0	25	8.8	273	11	284
2933	31	7.5	21	21.4	52	10.1	415	98	513
2934	10	5.0	14	26.9	24	9.6	199	52	251
3101	24	5.8	15	19.0	39	7.9	412	79	491
3223	47	11.8	83	27.5	130	18.6	397	302	699
Schule B	412	10.4	299	24.1	711	13.7	3962	1243	5205
Stadt Bern	9421	9.4	4945	17.6	14366	11.2	100564	28070	128634
Bümpliz	1120	9.6	908	21.8	2028	12.8	11670	4162	15832
Stöckacker	99	7.8	90	17.0	189	10.5	1269	530	1799
Bethlehem	899	10.9	1073	24.3	1972	15.6	8241	4414	12655

Tab. A3-7: Steuerbares Einkommen der Bevölkerung nach Volkszählungsquartieren im Umfeld der Schulen A und B 2007

VZQ	durchschnittliches Steuerbares Einkommen der Bevölkerung 2007 in CHF
2909	20001-30000
2911	30001-40000
2912	30001-40000
2917	30001-40000
3102	30001-40000
3103	20001-30000
3201	20001-30000
3202	0-20000
3203	0-20000
3204	20001-30000
Schule A	
2917	30001-40000
2927	20001-30000
2928	30001-40000
2930	30001-40000
2931	20001-30000
2932	20001-30000
2933	30001-40000
2934	40001-50000
3101	20001-30000
3223	20001-30000
Schule B	

(Stadt Bern Präsidialdirektion Abteilung Stadtentwicklung Statistikdienste 2009: 30f.)

Tab. A3-8: Wohnbevölkerung nach Volkszählungsquartieren und Wohnort vor fünf Jahren im Umfeld der Schulen A und B, der Stadt Bern, Bümpliz, Stöckacker, Bethlehem 2000

VZQ-Nummer	Total ⁹⁹	Ohne Angabe	Gleiche Adresse in Bern	Andere Adresse in Bern	Andere Gemeinde im Kt. Bern	Übrige Schweiz	Ausland	Prozentanteil von "Gleiche Adresse" am Total
2909	522	14	289	96	50	26	47	55.4
2911	462	15	317	81	28	12	9	68.6
2912	596	20	349	164	42	10	11	58.6
2917	908	29	508	223	71	43	34	55.9
3102	861	49	451	192	85	49	35	52.4
3103	414	15	243	85	30	11	30	58.7
3201	265	15	140	51	32	5	22	52.8
3202	573	29	253	157	73	28	33	44.2
3203	902	58	415	184	95	40	110	46.0
3204	841	30	349	222	102	36	102	41.5
Schule A	6344	274	3314	1455	608	260	433	52.2
2917	941	29	508	223	71	43	34	54.0
2927	458	27	233	98	38	8	28	50.9
2928	444	9	266	91	39	10	8	59.9
2930	714	17	385	140	63	31	26	53.9
2931	403	10	272	65	26	7	8	67.5
2932	284	7	222	44	6	2	0	78.2
2933	513	10	346	101	22	6	12	67.4
2934	249	5	169	43	16	4	6	67.9
3101	491	35	262	100	44	14	21	53.4
3223	672	21	367	145	46	29	34	54.6
Schule B	5169	170	3030	1050	371	154	177	58.6
Stadt Bern	123603	5211	65040	26490	13324	7559	5979	52.6
Bümpliz	14548	481	8750	3179	1139	446	553	60.1
Stöckacker	1751	99	956	377	159	74	86	54.6
Bethlehem	11559	464	6864	2394	923	329	585	59.4

Quelle: Stadt Bern / Eidg. Volkszählung 2000, eigene Bearbeitung

⁹⁹ Angabe ohne Kinder unter 5 Jahren.

Tab. A3-9: Übertritte in die Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen in den öffentlichen Schulen der Stadt Bern 2007

Schulstandort	Total der SchülerInnen, die in die Sekundarstufe übertreten	Anzahl SchülerInnen, die in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen übertreten	in Prozent
Altstadt/Schosshalde	37	26	70.3
Bethlehem	53	23	43.4
Breitfeld/Wankdorf	54	26	48.2
Brunnmatt	34	18	52.9
Bümpliz/Höhe	40	20	50.0
Kirchenfeld	43	35	81.4
Kleefeld	37	13	35.1
Länggasse	56	32	57.1
Laubegg	47	33	70.2
Lorraine	18	15	83.3
Manuel	57	41	71.9
Munzinger/Sulgenbach	58	39	67.2
Oberbottigen	10	6	60.0
Rossfeld	21	15	71.4
Schwabgut	32	10	31.3
Spitalacker	53	34	64.2
Stapfenacker/Brünnen	38	26	68.4
Tscharnergut	32	12	37.5
Total öff. Volksschulen der Stadt Bern	720	424	58.9

Quelle: Schulamt der Stadt Bern

Tab. A3-10: Schulstandorte A und B: Übertritte in die Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen in den Jahren 2000-2007

Jahr	Schule A		Schule B	
	Anzahl SchülerInnen, die in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen übertreten in Prozent		Anzahl SchülerInnen, die in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen übertreten in Prozent	
2000	16	48.5	17	46.0
2001	6	28.6	15	41.7
2002	8	38.1	17	51.5
2003	7	23.3	14	50.0
2004	17	41.5	20	57.1
2005	12	33.4	18	45.0
2006	18	48.7	19	51.4
2007	10	31.3	26	68.4
total	94	37.5	146	51.4

Quelle: Schulamt der Stadt Bern

3.1 Schulleitbilder

Schulkreis A: Leitbild A

Wir sind ein Schulkreis, der sich aus den drei Standorten A zusammensetzt. Er liegt im Westen der Stadt Bern und ist geprägt von Hochhäusern, Grünflächen und Wald.

In unseren Schulhäusern und Kindergärten begegnen sich täglich Menschen aus den verschiedensten Kulturen und Nationen.

Wir wollen eine lebensfreudige und leistungsfördernde Schule sein, indem wir die Menschen, ihre Fähigkeiten, ihre Entwicklung und ihr Wohlergehen ins Zentrum stellen. Wir legen Wert auf eine hilfreiche Zusammenarbeit zwischen den Schulstandorten.

Wir handeln situationsgerecht und zielgerichtet. Wir sind uns unserer Vorbildfunktion für junge Menschen bewusst.

Wir arbeiten so, dass auch in schwierigen Situationen alle gewinnen. Wir achten alle Beteiligten unabhängig von Geschlecht, individuellen Haltungen, Meinungen, Religion und kulturellen Unterschieden.

Wir bieten unseren Schülerinnen und Schülern Qualität im Unterricht und unterstützen sie darin, selbständige und entscheidungsfähige Persönlichkeiten zu werden. Wir übernehmen die Verantwortung im pädagogischen und sozialen Bereich nach bestem Wissen und Gewissen.

Wir tragen durch die Wahl und Weiterentwicklung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dazu bei, eine gute Schule zu sein. Wir nehmen gesellschaftliche Veränderungen wahr.

Wir gestalten einen vielseitigen Schulalltag in einer anregenden Lernumgebung. Wir bieten reichhaltige Wahlfach-, Betreuungs- und Freizeitmöglichkeiten. Wir wollen ein attraktiver Schwerpunkt in unserem Quartier sein.

Wir pflegen regelmässige Kontakte mit den Eltern, wir achten auf die Einhaltung von Abmachungen und Regeln und auf höfliche Umgangsformen. Wir erwarten von allen Beteiligten konstruktive Zusammenarbeit und die Bereitschaft zur sozialen Integration.

Quelle: http://www.schule_a.bern.ch/ [27.7.2009]

Schulkreis B: Leitbild B

Die Zusammenarbeit pflegen

Unsere Schule setzt auf verantwortungsbewusste Zusammenarbeit und sucht damit konsensfähige Formen des Zusammenlebens im Schulalltag.

Eigene Lernwege finden

Unsere Schule fördert mit differenzierenden Massnahmen das eigenverantwortliche, selbständige Lernen und berücksichtigt damit die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.

Die Mitbestimmung ermöglichen

Unsere Schule fördert die Mitsprache und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler und ermöglicht ihnen damit Erfahrungen mit demokratischen Strukturen.

Mit Worten beurteilen

Unsere Schule legt Wert auf eine förderorientierte Beurteilung und bezieht sich damit auf die individuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Besondere Bedürfnisse beachten

Unsere Schule gewährleistet während der gesamten Schulzeit eine kontinuierliche heilpädagogische Begleitung und achtet damit auf Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen.

Mit Konflikten umgehen

Unsere Schule bemüht sich um ein frühzeitiges Wahrnehmen und Angehen von Konflikten und schafft damit die grundlegenden Voraussetzungen für das Erarbeiten von Lösungswegen.

Die Betreuung ausbauen

Unsere Schule führt für die interessierten Schülerinnen und Schüler eine Tagesschule und entspricht damit den in unserem Schulkreis ermittelten Bedürfnissen.

Quelle: http://www.schule_b.ch/. [13.8.09]

Anhang 4: Fallbeispiele

Tab. A4-1: Interviews Schule A, Klasse Lehrperson A

Interview	Angaben zur Familie, Alter, Schulstufe	Sozioprofessionelle Kategorie	Informationen zu den Eltern der Interviewten	Herkunftsland oder –region und Aufenthaltsstatus, Einreise in die Schweiz	Haushalteinkommen
1A	Herr Tharanaj, 47, verheiratet Sohn, 15, KKReal Tochter, 13, Sek Tochter, 8, Primar	Beide: ungelernte Angestellte und Arbeiter	Seine Eltern; Hausfrau und Händler/Geschäftsmann Ihre Eltern: Hausfrau, Landwirt Beide Eltern leben in Sri Lanka	Sri Lanka, seit 1990 in der Schweiz, seit 1995 in Bern West. B-Bewilligung, Familiennachzug	4-5000
2A	Frau Senn, 59, geschieden Erwachsene Kinder, Real, Integrationsklasse Tochter, 13, Sek	Ehefrau: ungelernte Angestellte und Arbeiter Ex-Mann: qualifizierter manueller Beruf	Ihre Eltern: Hausfrau und Chauffeur, leben in Ostafrika, wenig bis keine Schulbildung.	Ostafrika, durch Heirat vor 1992 eingebürgert. 1992 eingereist, seit 1994 in Bern West. Söhne Familiennachzug, Tochter in der Schweiz geboren	4-5000
3A	Frau Berisha, 46, verheiratet Tochter, 12, Real, Sohn, 9, Primar	Ehefrau: akademische Berufe Ehemann: qualifizierte nicht-manuelle Berufe	Ihre Eltern leben in der Schweiz und bürgern sich ein. Seine Eltern: Hausfrau und Fabrikarbeiter, leben in Ex-Jugoslawien	Ehem. Jugoslawien, Kinder in der Schweiz geboren, C-Bewilligung, seit 1994 in der Schweiz, seit 1996 in Bern West	6-7000
4A	Frau Andric, 38, verheiratet Tochter, 13, Real Tochter, 10, Primar Sohn, 2	Beide: qualifizierte nicht-manuelle Berufe	Seine Eltern leben seit 1980 in der Schweiz und bürgern sich derzeit ein.	ehem. Jugoslawien, Kinder in der Schweiz geboren, C-Bewilligung. Sie seit 1988, er seit 1987 in der Schweiz, seit 2000 in Bern West	7-8000
5A	Herr Tan, 40, geschieden Sohn, 14, Sek Tochter, 13, Real	Beide: qualifizierte nicht-manuelle berufe	Seine Eltern: Geschäftsleute, 1980 in die Schweiz geflüchtet. Ihre Eltern leben in Südostasien.	Südostasien, als Jugendlicher 1980 in die Schweiz migriert, Ehefrau 1990 durch Heirat in die Schweiz gekommen, seit 1990 in Bern West. C-Bewilligung, Kinder eingebürgert	k.A.
6A	Frau Yeoh, 39, verheiratet Tochter, 13, Sek Tochter, 11, Primar	Beide: ungelernte Angestellte und Arbeiter	Ihre Eltern: Mutter früh verwitwet, Arbeit als Hilfsfachkraft.	Flüchtlinge aus Südostasien, C-Bewilligung, Töchter in der Schweiz geboren, Einreise Vater ca. 1990. 1992 Familiennachzug, seit 93/94 in Bern West	k.A.

7A	Frau Petrusic, 49, verheiratet Erwachsene Kinder, Real, Lehrabschluss, keine Ausbildung Sohn, 12, Primar/Aussicht auf Real	Sie: ungelernte Angestellte und Arbeiter Er: qualifizierter manueller Beruf	Ihre Eltern: Vater Handwerker, Mutter kein Beruf	Ehem. Jugoslawien, Familiennachzug, ältere Kinder in Jugoslawien geboren und eingeschult, jüngster Sohn in Schweiz geboren. C-Bewilligung, seit 1985 in der Schweiz, seit 1986 in Bern West	k.A.
8A	Herr Kostelic, 51, verheiratet Erwachsene Kinder, Real, keine Lehre Tochter, 12, Real	Er: qualifizierter nicht-manuelle Berufe Sie: ungelernte Angestellte und Arbeiter	Seine Eltern: Bauern	Ehem. Jugoslawien, Familiennachzug, ältere Kinder in Jugoslawien geboren und eingeschult. jüngste Tochter in der Schweiz geboren, C-Bewilligung, Einreise: 1988, Familiennachzug 1992	k.A.
9A	Frau Srinivas, 45, verheiratet Sohn, 14, Sek. Sohn, 12, Real	Beide: intermediäre Berufe	Ihre Eltern: Hausfrau, Beamter	Sri Lanka, 2006 eingebürgert, Kinder in der Schweiz geboren, ca. 1990/92 in die Schweiz eingereist. Seit 1995 in Bern West	k.A.

Tab. A4-2: Interviews Schule B, Klasse Lehrperson B

Interview	Angaben zur Familie, Alter, Schulstufe	Sozioprofessionelle Kategorie	Informationen zu den Eltern der Interviewten	Herkunftsland oder –region und Aufenthaltsstatus, Einreise in die Schweiz	Haushalteinkommen
1B	Herr Nathmasiri, 40, verheiratet Tochter, 12, Sek Sohn, 9, Primar	Beide: ungelernete Angestellte und Arbeiter	Bruder ist Lehrer ihre Eltern leben in Indien	Sri Lanka, eingebürgert, 1985 in die Schweiz eingereist, in Bern West seit 1992	k.A.
2B	Frau Meier, 40, verheiratet Sohn, 12, Primar/Aussicht Sek	Sie: intermediäre Berufe Er: qualifizierte nicht-manuelle Berufe	Sie: Eltern getrennt, erneute Heirat, ArbeiterInnen Er: Eltern HandwerkerInnen	Schweiz, 2000 nach Bern West zugezogen, 2007 in Vorortsgemeinde umgezogen	k.A.
3B	Frau Bianchi, 55, verwitwet Erwachsene Kinder, Hochschulstudium Tochter, 12, Gymnasium	Sie: intermediäre Berufe Er: akademische Berufe	Mutter geschieden, leistet sich damals Internat für ihre Tochter	Mutter in der Schweiz geboren, nach Italien ausgewandert, Remigration in die Schweiz mit jüngster Tochter, Schweizerpass und Italienischer Pass, seit 1999 in der Schweiz, seit 2001 in Bern West	k.A.
4B	Herr Huan, 37, verheiratet Tochter, 12, Sek	Er: intermediäre Berufe Sie: qualifizierte nicht-manuelle Berufe	Eltern ‚einfache‘ Leute, Geschwister qualifizierte Berufsbildung	in Ostasien geboren, durch Heirat ca. 1993 in die Schweiz gekommen, erleichtert eingebürgert, seit	k.A.

	Sohn, 10, Primar			2001 in Bern West Ehefrau: eingebürgert, zugewandert aus Ostasien	
5B	Frau Bourguiba, 45, verheiratet Stiefsohn, 19, Lehre Sohn, 12, Real	Sie: qualifizierte nicht-manuelle Berufe Er: qualifizierte manuelle Berufe	Büroangestellte (durch Heirat CH), Lagermitarbeiter	Schweizerin in Bern geboren und aufgewachsen, seit ca. 83/84 in Bern West, Ehemann ca. 1985 eingereist, seit 1990 gemeinsame jetzige Wohnung. Ehemann Nordafrika, erleichtert eingebürgert	k.A.
6B	Herr Welat, 40, verheiratet Tochter, 18, Real, Vorlehre, Tochter, 14, Sek oder Real Sohn, 7, Primarstufe	beide: ungelernte Angestellte und Arbeiter	k.A.	Anerkannter Flüchtling aus Vorderasien, C-Bewilligung, ca. 1990 eingereist. seit ca. 1994 Bern West, Familiennachzug, jüngere Kinder in der Schweiz geboren.	k.A.
7B	Frau Lucchini, 44, verheiratet Tochter, 13, Sek	Beide: qualifizierte nicht-manuelle Berufe	Ihre Eltern: Hausfrau, Coiffeur Seine Eltern: Fabrikarbeiterin, Maler	Südeuropäische Staatsangehörige in der Schweiz geboren, seit ca. 1990 Bern West. er in Bern West geboren, beide C-Bewilligung	5-6000
8B	Herr Cortez, 33, verheiratet Tochter, 12, Sek	Er: qualifizierte nicht-manuelle Berufe Sie: ungelernte Angestellte und Arbeiter	Grosseltern mütterlicherseits aus der Schweiz nach Lateinamerika ausgewandert	Vater B-Bewilligung, Lateinamerika, Mutter und Tochter in Lateinamerika geboren und aufgewachsen, AuslandschweizerInnen, 2003 in die Schweiz eingereist, seither Bern West	6-7000

Tab. A4-3: Gruppierung der Fälle

Schule A	Schule B
6.2 Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter der 1. und 2. Generation: abhängig von der Expertise und vom Wohlwollen von Lehrpersonen (Anzahl Fälle: 4)	
Einreise in die Schweiz 1985-1988 Bern West seit 1986-1992 Milieu: Prekäre Arbeitnehmer	In der Schweiz geboren Bern West seit 1984-1990 Milieu: Erfolgsorientierte Aufsteiger
7A Petrusic (ungelernte Angestellte und Arbeiter) Kinder: Realschule, keine Ausbildung, Lehre 8A Kostelic (qualifizierte nicht-manuelle Berufe) Realschule, keine Ausbildung	5B Burgouiba (qualifizierte nicht-manuelle Berufe) Kinder: Realschule 7B Lucchini (qualifizierte nicht-manuelle Berufe) Kinder: Sekundarschule
6.3 Ausgrenzungserfahrungen: Aussenseiter in Quartier und Schule (Anzahl Fälle: 4)	
Einreise in die Schweiz 1988-1994 Bern West seit 1996-2000 Milieu: Teilmodernisierte Arbeitnehmer / bildungsorientierte Aufsteiger	In der Schweiz geboren Bern West seit 2000-2001 Milieu: Bildungsorientierte Aufsteiger
3A Berisha (akademische Berufe) Kinder: Realschule 4A Andric (qualifizierte nicht-manuelle Berufe) Kinder: Realschule	2B Meier (intermediäre Berufe) Kinder: Sekundarschule 3B Bianchi (intermediäre Berufe) Kinder: Gymnasium
6.4 Im Quartier angekommen: Schule als Chance für gesellschaftliche Teilhabe (Anzahl Fälle: 6)	
Einreise in die Schweiz 1980-1992 Bern West seit 1990-1995 Milieu: Teilmodernisierte Arbeitnehmer	Einreise in die Schweiz 1993-2003 Bern West seit 2001-2003 Milieu: Bildungsorientierte Aufsteiger
2A Senn (ungelernte Angestellte und Arbeiter) Kinder: Sekundarschule, Realschule 5A Tan (qualifizierte nicht-manuelle Berufe) Kinder: Realschule, Sekundarschule 6A Yeoh (ungelernte Angestellte und Arbeiter) Kinder: Sekundarschule 9A Srinivas (intermediäre Berufe) Kinder: Realschule, Sekundarschule	4B Huan (intermediäre Berufe) Kinder: Sekundarschule 8B Cortez (qualifizierte nicht-manuelle Berufe) Kinder: Sekundarschule
6.5 Angehörige von Diasporagemeinschaften: Schulbildung als Voraussetzung für Wohlstand und Ansehen (Anzahl Fälle: 3)	
Einreise in die Schweiz 1990 Bern West seit 1995 Milieu: Prekäre Arbeitnehmer	Einreise in die Schweiz 1985 - 1990 Bern West seit 1992-1994 Milieu: Prekäre Arbeitnehmer
1A Tharanaj (ungelernte Angestellte und Arbeiter) Kinder: Sekundarschule, Realschule	1B Nathmasiri (ungelernte Angestellte und Arbeiter) Kinder: Sekundarschule 6B Welat (ungelernte Angestellte und Arbeiter) Kinder: unklar, Realschule

Lebenslauf Ursula Fiechter

2007 – 2014	Doktorandin am Fachbereich 2 der TU Darmstadt bei Prof. Dr. Beate Kraus, Institut für Soziologie
1986 – 1993	Studium an der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich
Hauptfach	Soziologie bei Prof. Dr. H.-J. Hoffmann-Nowotny
1. Nebenfach	Sozial- und Wirtschaftsgeschichte bei Prof. Dr. B. Fritzsche
2. Nebenfach	historisch-systematische Pädagogik bei Prof. Dr. F.P. Hager

seit 2002 Dozentin für Erziehungs- und Sozialwissenschaften (ESW) an der Pädagogische Hochschule Bern (PHBern), Institut Vorschulstufe und Primarstufe (IVP)