

Institut für Kindheit, Jugend und Familie

Evaluation des Förderprogramms CHANCE KSR an der Kantonsschule Reussbühl Luzern

Schlussbericht der Evaluationsstudie

David Lätsch
Andrea Scholian
Silvija Gavez

Unter Mitarbeit von:

Linda Bürki
Michael Graf
Lorraine Waldesbühl

Evaluation des Förderprogramms CHANCE KSR an der Kantonsschule Reussbühl Luzern

Schlussbericht der Evaluationsstudie

Autor:innen

David Lätsch
Andrea Scholian
Silvija Gavez

Mitarbeitende

Linda Graf
Michael Bürki
Lorraine Waldesbühl

Finanzierung

Diese Studie wurde finanziert durch die UBS Optimus Foundation.

Empfohlene Zitierweise

Lätsch, D., Scholian, A. & Gavez, S. (2024). Evaluation des Förderprogramms CHANCE KSR an der Kantonsschule Reussbühl Luzern. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

März 2024

Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Departement Soziale Arbeit
Institut für Kindheit, Jugend und Familie
Pfungstweidstrasse 96
Postfach
CH-8037 Zürich
www.zhaw.ch/sozialarbeit

Zusammenfassung

Ausgangslage

Die vorliegende Evaluationsstudie untersucht die Wirksamkeit des Förderprogramms CHANCE KSR an der Kantonsschule Reussbühl (KSR) in Luzern. Ziel des Programms ist es, Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten Familien gezielt zu fördern und so die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die Jugendlichen den Verbleib an der Kantonsschule schaffen und die Maturität erreichen. Damit reagiert das Programm auf die langjährige Beobachtung, dass Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten Familien an der KSR überdurchschnittlich häufig scheitern, auch wenn sie das zur Erlangung der Maturität erforderliche intellektuelle Leistungspotenzial eigentlich mitbrächten. Diese Beobachtungen stehen im Einklang mit wissenschaftlichen Studien, die deutlich aufzeigen, dass sozioökonomische Nachteile der Herkunftsfamilie die Bildungschancen von Jugendlichen beeinträchtigen können. Das Förderprogramm besteht aus mehreren Elementen, die diese Benachteiligung kompensieren sollen. Kernstück ist ein Coaching, das von Lehrpersonen der KSR angeboten wird und teils im Einzelsetting, teils in Gruppen durchgeführt wird. Weitere Elemente sind Angebote zur Förderung der Deutschkompetenz, betreutes Lernen, Nachhilfe durch angehende Maturandinnen und Maturanden in einzelnen Fächern oder ein Tutorium zur Begleitung der Maturaarbeit. Der Eintritt ins Programm kann in der Unterstufe oder in der Oberstufe erfolgen. Vorgesehen ist, dass Schülerinnen und Schüler aus dem Programm austreten, wenn sie die angebotene Förderung aufgrund einer positiven Leistungsentwicklung nicht mehr benötigen.

Fragestellungen

Die vorliegende Evaluation bezieht sich auf die ersten vier Jahre des Förderprogramms, genauer die Durchführung zwischen den Schuljahren 2019/20 bis 2022/23. Die Studie ist darauf angelegt, drei Fragen zu beantworten. Die erste Frage lautet: Werden die Wirkungsziele von CHANCE KSR erreicht? Konkret wird hier untersucht, ob das Förderprogramm dazu beiträgt, dass a) mehr Schülerinnen und Schüler den Verbleib an der KSR schaffen, b) die Schulnoten der Teilnehmenden sich verbessern, c) die Schülerinnen und Schüler sich in weiteren relevanten Dimensionen wie der Leistungsmotivation, dem Selbstvertrauen oder dem Gefühl der Zugehörigkeit an der Schule positiv entwickeln. Die zweite Frage lautet: Welche Merkmale des Programms fördern die Erreichung der Wirkungsziele, welche behindern sie? Berücksichtigt werden hier Aspekte wie die Auswahl der Programmteilnehmenden, die Freiwilligkeit der Teilnahme an einzelnen Programmelementen oder die Qualität des Angebots in diesen Elementen. Die dritte Frage lautet: Welche Anpassungen am Förderprogramm empfehlen sich, falls dieses in Zukunft weiter angeboten werden soll? Diese Empfehlungen erstrecken sich auf sämtliche Ebenen der Programmsteuerung und -gestaltung.

Methoden

Zur Beantwortung der drei Fragen kommt ein multimethodisches und multiperspektivisches Studiendesign zum Einsatz. Dieses gliedert sich in einen quantitativen und einen qualitativen Strang. Im quantitativen Strang werden die Entwicklungen der am Programm teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit den Entwicklungen anderer Schülerinnen und Schüler verglichen, der so genannten Vergleichsgruppe. Der Vergleich bezieht sich auf die Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Verbleibs an der KSR, auf die Schulnoten sowie auf weitere psychosoziale Merkmale der Jugendlichen, von denen angenommen wird, dass sie die schulische Entwicklung beeinflussen. Die Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsgruppe wurden so ausgewählt, dass sie den Programmteilnehmenden in der Verteilung relevanter Merkmale – jener Merkmale, die die Erreichung der Wirkungsziele beeinflussen könnten – möglichst ähnlich sind. Dazu gehören das Geschlecht, das Alter, die Schulnoten vor Eintritt in das Programm oder der familiäre Migrationshintergrund. Die Quote des erfolgreichen Verbleibs an der KSR und die Notenentwicklung werden anhand der durch die KSR routinemässig dokumentierten Daten erfasst. Zur Untersuchung der psychosozialen Entwicklung nahmen die Schülerinnen und Schüler aus beiden Gruppen einmal jährlich an einer Online-Befragung teil. Die Jugendlichen in der Fördergruppe beurteilten zudem jährlich im Rückblick verschiedene Aspekte der einzelnen Programmelemente. Die Lehrpersonen der KSR sowie Eltern, deren Kinder an CHANCE KSR teilgenommen hatten,

wurden am Ende des letzten Programmjahres einmalig befragt. Die Datenanalyse im quantitativen Strang erfolgt anhand statistischer Methoden, die auf die jeweilige Analysefragestellung zugeschnitten sind.

Im qualitativen Strang der Studie nahmen jeweils zum Ende jedes Schuljahres ausgewählte Jugendliche, die das Förderprogramm im Jahr zuvor belegt hatten, an Gruppeninterviews teil. Pro Schuljahr wurden mindestens zwei solcher Gruppeninterviews geführt, gebündelt nach Klassenstufen. Ein weiteres Gruppeninterview wurde ebenfalls am Ende jedes Schuljahres mit Coaches, Klassenlehrpersonen sowie ausgewählten Mitgliedern der Projektleitung geführt. Am Ende des vierten und letzten Programmjahres nahmen zusätzlich die Mitglieder der Projektleitung an einem separaten Gruppeninterview teil. Die Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt, aufgezeichnet und transkribiert. Die Transkripte wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Ein Zwischenbericht mit Ergebnissen zum abgelaufenen Programmjahr wurde der Projektleitung jeweils bei Beginn des neuen Schuljahres vorgelegt. Diese Erkenntnisse wirkten sich teilweise in Anpassungen der Programmgestaltung aus.

Ergebnisse

In die Analysen zur Wahrscheinlichkeit des Verbleibs an der KSR (Promotionsquoten) konnten die Daten von 71 Schülerinnen und Schülern aus der Fördergruppe (davon 53.5 % weiblich, Durchschnittsalter bei Eintritt = 14.01 Jahre, *Standardabweichung* (*SD*) = 1.79 Jahre) und 49 Schülerinnen und Schülern aus der Vergleichsgruppe (53.1 % weiblich, *Mittelwert* (*M*) = 14.16 Jahre, *SD* = 1.74 Jahre) einbezogen werden. Die Analyse lässt den Schluss zu, dass das primäre Wirkungsziel von CHANCE KSR erreicht wurde. In den ersten beiden Jahren nach Eintritt in das Programm lagen die Verbleibswahrscheinlichkeiten in beiden Gruppen noch annähernd gleich hoch, ab dem Ende des dritten Jahres (83 % vs. 77 %) sowie ausgeprägter ab dem Ende des vierten Programmjahres (75 % vs. 59 %) war die Wahrscheinlichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler erfolgreich an der KSR verbleiben, in der Fördergruppe gegenüber der Vergleichsgruppe jedoch um 16 Prozentpunkte statistisch signifikant erhöht ($p < .05$). Übersetzt in einen intuitiv fassbaren Wert bedeutet dies, dass rund sechs Schülerinnen und Schüler das Programm durchlaufen müssen, damit eine zusätzliche Person erfolgreich an der KSR verbleibt. Das statistische Modell erweist sich in Sensitivitätsanalysen als robust. Die geringfügigen Unterschiede, die zwischen der Förder- und der Vergleichsgruppe in den gemessenen Ausgangsmerkmalen bestanden, sind dabei statistisch kontrolliert.

Zur Analyse der Entwicklungen in den Schulnoten konnten 43 Fälle von Jugendlichen in der Fördergruppe (55.8 % weiblich, $M = 13.99$ Jahre, $SD = 1.78$) sowie 33 Fälle von Jugendlichen in der Vergleichsgruppe (60.6 % weiblich, $M = 14.16$ Jahre, $SD = 1.70$ Jahre) herangezogen werden. Die Abweichung der Fallzahl zur Gesamtstichprobe ergibt sich dadurch, dass aus statistischen Gründen nur diejenigen Fälle von Schülerinnen und Schüler betrachtet wurden, zu denen vollständige Zeugnisse aus mindestens vier Semestern vorlagen. In der Notenentwicklung zwischen den beiden Gruppen zeigt sich kein signifikanter Unterschied. Die Diskrepanz zum Befund bezüglich der Promotionsquoten könnte dadurch zu erklären sein, dass nur die Noten der promovierten Schülerinnen und Schüler betrachtet werden konnten. Der selektive Ausfall von Studienteilnehmenden und insbesondere die erwähnten Unterschiede in den Verbleibswahrscheinlichkeiten der beiden Gruppen könnten den Vergleich also verzerren.

Auch die Analyse zur Entwicklung der psychosozialen Merkmale der Jugendlichen bezieht sich auf eine Teilstichprobe, da hier vorausgesetzt wurde, dass vollständige Daten zu mindestens zwei Erhebungszeitpunkten in der erforderlichen Datenqualität (keine zu grosse Zahl an fehlenden Werten, keine Hinweise auf verzerrende Antwortstrategien) vorlagen. Maximal konnten 53 Fälle von Jugendlichen in der Fördergruppe (davon 56.6 % weiblich, $M = 13.88$ Jahre, $SD = 1.79$) und 34 Fälle von Jugendlichen in der Vergleichsgruppe (davon 61.8 % weiblich, $M = 14.15$ Jahre, $SD = 1.70$) in den Analysen berücksichtigt werden. Dabei ergeben sich keine Hinweise darauf, dass CHANCE KSR die psychosozialen Merkmale der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst hat. Im Längsschnitt entwickelten sich beispielsweise die Lern- und Leistungsmotivation, die Selbstwirksamkeitserwartung, die Selbstkontrolle oder die emotionale Belastung (Depressivität, Ängstlichkeit) der Jugendlichen in beiden Gruppen insgesamt negativ, dies jeweils in ähnlich starker Ausprägung. Auch das Gefühl, an der Schule und unter den Gleichaltrigen sozial gut eingebettet zu sein, nahm über die Zeit in beiden Gruppen in ungefähr gleicher Stärke leicht ab. Indessen ist auch hier zu berücksichtigen, dass der Gruppenvergleich durch die unterschiedlichen Verbleibswahrscheinlichkeiten leicht verzerrt sein könnte.

Positiv bewertet werden die Wirkungen des Programms durch die Lehrpersonen der KSR. In die Analyse konnten die Antworten von 68 Personen einbezogen werden. Jeweils eine deutliche Mehrheit der

Klassenlehrpersonen ist der Meinung, dass die von ihnen betreuten Schülerinnen und Schüler in der Fördergruppe durch das Programm motivierter für die Schule seien, Hausaufgaben zuverlässiger machten, selbstständiger seien und mehr Selbstvertrauen hätten. Von teilweise verbesserten Noten gehen rund Dreiviertel aller Lehrpersonen aus. Auch auf der überindividuellen Ebene werden positive Wirkungen wahrgenommen: Jeweils eine deutliche Mehrheit ist überzeugt, dass CHANCE KSR die Lehrpersonen der Schule für die besonderen Bedürfnisse sozioökonomisch benachteiligter Jugendlicher sensibilisiert habe und sich benachteiligte Schüler:innen nun besser verstanden fühlten. Nahezu einhellig positiv äussern sich auch die Eltern der teilnehmenden Jugendlichen. In die Analyse konnten jedoch lediglich 10 vollständig ausgefüllte Fragebögen einbezogen werden, angesichts dieser geringen Beteiligungsquote bleibt die Aussagekraft fraglich. Aus dem qualitativen Untersuchungsstrang ergeben sich zahlreiche Erkenntnisse zur Programmgestaltung. So beurteilen die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler das Coaching über die Jahre hinweg konsistent grossmehrheitlich positiv, wobei insbesondere das Vertrauensverhältnis zum Coach als Ressource wahrgenommen wird. Problematisiert wird teilweise die fehlende Transparenz darüber, welche Informationen zwischen dem Coach und der Klassenlehrperson ausgetauscht werden. Auch den Nachhilfeunterricht durch angehende Maturandinnen und Maturanden erleben die Jugendlichen mehrheitlich als hilfreich. Häufiger kritisch gesehen werden das betreute Lernen sowie die Angebote zur Förderung der Deutschkompetenz. Die Jugendlichen machen hierzu teils konkrete Vorschläge zur Verbesserung. Viele dieser Vorschläge flossen vermittelt über die Zwischenberichte der Evaluation in Änderungen der Programmgestaltung ein. Sowohl die Schülerinnen und Schüler selbst als auch Coaches und Klassenlehrpersonen äussern über die Jahre hinweg zudem mehrfach die Sorge, dass sich die Teilnahme an CHANCE KSR unbeabsichtigt in einer Stigmatisierung der Teilnehmenden auswirken könne. Zur Abfederung dieses Risikos schlugen die Befragten verschiedene Massnahmen vor, etwa eine Präzisierung und klarere Kommunikation der Aufnahmekriterien, eine Klärung der Kommunikation zwischen Klassenlehrperson und Coach oder eine stärkere Würdigung der Programmteilnahme durch Zertifizierung. Auch diese Vorschläge wurden teils während der ersten vier Jahre bereits umgesetzt.

Empfehlungen

Ausgehend von den dargestellten Ergebnissen werden zehn Empfehlungen formuliert, die die künftige Ausgestaltung des Programms betreffen und zu einer Steigerung der Wirksamkeit beitragen sollen. Konkret wird angeregt, (1) die im Rahmen des Förderprogramms erbrachten Leistungen noch präziser und konsequenter zu dokumentieren, um damit die Programmsteuerung zu verbessern; die Eintrittskriterien (2) und Austrittskriterien (3) klarer zu formulieren und transparenter zu kommunizieren; (4) das Auswahlverfahren durch eine sorgfältige, nach wissenschaftlichen Kriterien erfolgende Potenzialabklärung zu erweitern; (5) das Wirkungsmodell des Programms stärker auszuformulieren und die Förderangebote darauf abzustimmen; (6) den Coaching-Ansatz darauf hin zu überprüfen, in welchem Umfang er aktuellen Erkenntnissen der Forschung Rechnung trägt; (7) die Coaches gezielter zu schulen und eine regelmässige Intervention einzuführen; (8) die Angebote der Deutschförderung stärker auf die Förderbedarfe und -bedürfnisse der Jugendlichen abzustimmen; (9) die interne und externe Kommunikation bezüglich des Programms konsequent am Coaching zu orientieren, jenem Programmelement, das von den Jugendlichen nahezu einhellig als positiv erlebt wird; sowie (10) einen Beirat aus ehemaligen Teilnehmenden zu bilden, um die Weiterentwicklung des Programms vermehrt partizipativ zu gestalten.

Inhalt

1	Einleitung	6
1.1	Ziele und Beschreibung des Förderprogramms.....	10
1.1.1	Vorbestehende Programmelemente mit Integration in CHANCE KSR.....	12
1.1.2	Schuljahr 2019/20.....	12
1.1.3	Schuljahr 2020/21.....	13
1.1.4	Schuljahr 2021/22.....	13
1.1.5	Schuljahr 2022/23.....	13
1.2	Erkenntnisinteresse der Evaluationsstudie.....	14
2	Methoden	15
2.1	Wirkungsmodell	15
2.2	Studiendesign.....	16
2.2.1	Qualitativer Strang	17
2.2.2	Quantitativer Strang.....	17
2.3	Befragung der Schüler:innen: Konstrukte und Erhebungsinstrumente	20
3	Ergebnisse des quantitativen Strangs.....	23
3.1	Soziodemographische Merkmale der Schüler:innen.....	23
3.2	Veränderungen über die Dauer des Programms	24
3.2.1	Wahrscheinlichkeit des Verbleibs an der KSR.....	24
3.2.2	Schulnoten.....	26
3.2.3	Lern- und Leistungsmotivation	28
3.2.4	Personale Ressourcen.....	30
3.2.5	Soziale Ressourcen	31
3.2.6	Emotionale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten	32
3.3	Beurteilung einzelner Programmelemente	34
3.3.1	Beurteilung der Programmelemente im Vergleich	34
3.3.2	Detaillierte Beurteilung des Coaching	36
3.4	Befragung der Lehrpersonen	38
3.5	Befragung der Eltern	41
4	Ergebnisse der Gruppeninterviews.....	43
4.1	Interviews mit Schülerinnen und Schülern.....	43
4.1.1	Gründe der Anmeldung	43
4.1.2	Coaching.....	44
4.1.3	Schreibtraining und -beratung.....	48
4.1.4	Stützkurs Deutsch	49
4.1.5	Betreutes Lernen	49
4.1.6	Nachhilfe durch Maturand:innen	50

4.1.7	Kulturblicke.....	51
4.1.8	Auswahlverfahren	51
4.1.9	Rückschau am Ende des vierten Programmjahres	53
4.2	Interviews mit Coaches, Lehrpersonen und Projektleitung	54
4.2.1	Coaching.....	54
4.2.2	Projektorganisation und Zusammenarbeit der Beteiligten	55
4.2.3	Auswahlverfahren	57
4.2.4	Programmelemente: pauschal obligatorisch oder individuell kombinierbar?.....	60
4.3	Interview mit der Projektleitung	60
4.3.1	Anpassungen an Inhalten und Zielen des Programms	61
4.3.2	Herausforderungen des Aufnahmeverfahrens	61
4.3.3	Entstigmatisierung des Förderprogramms	62
4.3.4	Fazit nach vier Programmjahren.....	62
5	Diskussion	64
5.1	Erkenntnisse des quantitativen Untersuchungsstrangs.....	64
5.2	Erkenntnisse des qualitativen Untersuchungsstrangs.....	66
5.2.1	Beurteilung einzelner Programmelemente.....	66
5.2.2	Fehlende Klarheit über Auswahlkriterien	67
5.2.3	Stigmatisierung	68
5.2.4	Fehlende Transparenz über den Austausch zwischen Coach und Klassenlehrperson.....	69
5.3	Empfehlungen	70
6	Literatur	73

1 Einleitung

Jugendliche mit Migrationshintergrund schneiden in der Schule durchschnittlich weniger gut ab als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien erbringen im Mittel weniger starke Leistungen als Jugendliche aus besser gestellten Familien. Diese Befunde zeigen sich in allen Befragungszyklen des *Programme for International Student Assessment (PISA)*, die seit dem Jahr 2000 bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurden, und zwar weltweit (z. B. OECD, 2019, 2024). Das Gefälle besteht in allen drei Leistungsbereichen von PISA, im Lesen ebenso wie in Mathematik und Naturwissenschaften. Unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund finden sich zudem Unterschiede zwischen Jugendlichen, die im Ausland geboren wurden und selbst in das Testland einwanderten (Migrierende der 1. Generation), und jenen, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, die aber selbst bereits im Testland zur Welt kamen (Migrierende der 2. Generation). Für nahezu alle Länder gilt, dass Migrierende in erster Generation durchschnittlich weniger gute Schulleistungen erbringen als Jugendliche mit Migrationshintergrund in zweiter Generation. Da der Erfolg in der Schule eng mit dem beruflichen Erfolg über die Lebensspanne zusammenhängt, setzt sich diese Ungleichheit im späteren Leben fort (OECD, 2023; Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Konkret bedeutet dies: Wer in einer Familie mit Migrationshintergrund und/oder einer sozioökonomisch benachteiligten Familie aufwächst, hat geringere Chancen auf ein beruflich erfolgreiches Leben.

Für diese Chancenungleichheit gibt es mehrere Ursachen, die im Einzelfall oft zusammenkommen. So nimmt man u. a. an, dass viele Eltern aus migrierten und/oder sozioökonomisch schwachen Familien ihre Kinder in der Schule nicht ausreichend unterstützen können, weil die Eltern selbst nicht oder nur in reduziertem Mass über jene Bildung verfügen, die für das örtliche Schulsystem relevant ist (Benner et al., 2018; Evans et al., 2010; Sirin, 2005). Hinzu kommen in vielen Fällen materielle Einschränkungen, die die Lernumgebung der Jugendlichen beeinträchtigen, z. B. durch Lärmbelastung und fehlende Rückzugsmöglichkeiten zuhause oder einen erschwerten Zugang zu Nachhilfe (Entrich, 2020; Jansen et al., 2023). Solche Auswirkungen auf der familiären Ebene können zudem durch Effekte des Milieus verstärkt werden. Ein Milieueffekt liegt beispielsweise vor, wenn der Anteil von Jugendlichen aus benachteiligten Familien in einer Schule deutlich erhöht ist, das Leistungsniveau dadurch allgemein sinkt und sich die Förderung der Einzelnen auf niedrigem Niveau einpendelt (Brunello & Rocco, 2013; Nieuwenhuis & Hooimeijer, 2016; Schneeweis, 2015). Auch die Qualität lernförderlicher Strukturen (z. B. technische Ausstattung der Klassenzimmer) und die Qualifikation von Lehrkräften kann in solchen Milieus unterdurchschnittlich sein und dadurch die Lernchancen beeinträchtigen (Martorell et al., 2016). Zudem dürften sozial- und individualpsychologische Faktoren eine Rolle spielen. So kann es Jugendlichen aus benachteiligten Familien etwa am Selbstvertrauen fehlen, dass sie zu guten Leistungen in der Schule in der Lage sind, weil es in ihrem Umfeld kaum entsprechende Vorbilder gibt, oder der schulische Erfolg wird in der Gruppe nicht als erstrebenswert gesehen, sondern im Gegenteil als eine verpönte Form der Anpassung an die Aufnahmegesellschaft gedeutet, die es gerade zu vermeiden gilt (Michael & Kyriakides, 2023). Unter bestimmten Voraussetzungen können schliesslich auch genetische Dispositionen einen Teil der beobachteten Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Status von Eltern und den schulischen Leistungen ihrer Kinder erklären (z. B. Asbury & Plomin, 2013).

Aus gerechtigkeits-theoretischer Sicht ist dies alles ein Problem. Der ausgeprägte Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungs- und Berufschancen junger Menschen verletzt einen ethischen Anspruch. Gemäss breitem politischem Konsens soll die Bildungs- und Sozialpolitik den Einfluss der sozialen Herkunft minimieren und dafür sorgen, dass sich die Bildungschancen von Jugendlichen nach deren Anlagen und Interessen bemessen, nicht jedoch nach dem materiellen und kulturellen Kapital des Elternhauses.

Das Ausmass, in dem dieser Anspruch eingelöst wird, unterscheidet sich nun von Land zu Land erheblich. Von Bedeutung ist, wie ausgeprägt die soziale Ungleichheit in der Bevölkerung ausfällt, wie stark sich also verschiedene Bevölkerungsgruppen in ihren kulturellen, sozialen und materiellen Ressourcen unterscheiden (Broer et al., 2019). Was den Einfluss des Migrationshintergrunds betrifft, so spielt die Migrationspolitik eines Landes eine Rolle, d. h. die Frage, wie viele Migrierende aus welchen Ländern aufgenommen und welche Anforderungen an die berufliche Qualifikation und sprachliche Kompetenz der Einwanderungswilligen dabei gesetzt werden. So lässt eine Migrationspolitik, die die Zuwanderung auf hochqualifizierte Arbeitskräfte

ausrichtet, eine andere Zusammensetzung der Migrationsbevölkerung und andere Effekte der Migration auf die Bildungschancen erwarten, als dies bei einer Fokussierung auf politische und/oder wirtschaftliche Flüchtlinge der Fall ist (Cattaneo & Wolter, 2015). Auch die Integrationspolitik spielt mutmasslich eine Rolle: Länder mit umfassender kultureller und materieller Unterstützung für Migrierende und Armutsbetroffene, die Spracherwerbsprogramme und weitere integrative Bildungsangebote bereithalten, lassen andere Effekte der sozialen Herkunft erwarten als Nationen, in denen dies alles fehlt oder wenig ausgeprägt ist (Condon et al., 2016). Darüber hinaus ist das Ausmass schulischer Segregation von Bedeutung: Wenn Jugendliche unabhängig von ihrer sozialen Herkunft damit rechnen können, eine qualitativ hochwertige Schule zu besuchen, so sollten Milieueffekte begrenzt und der Einfluss der sozialen Herkunft insgesamt gedämpft werden.

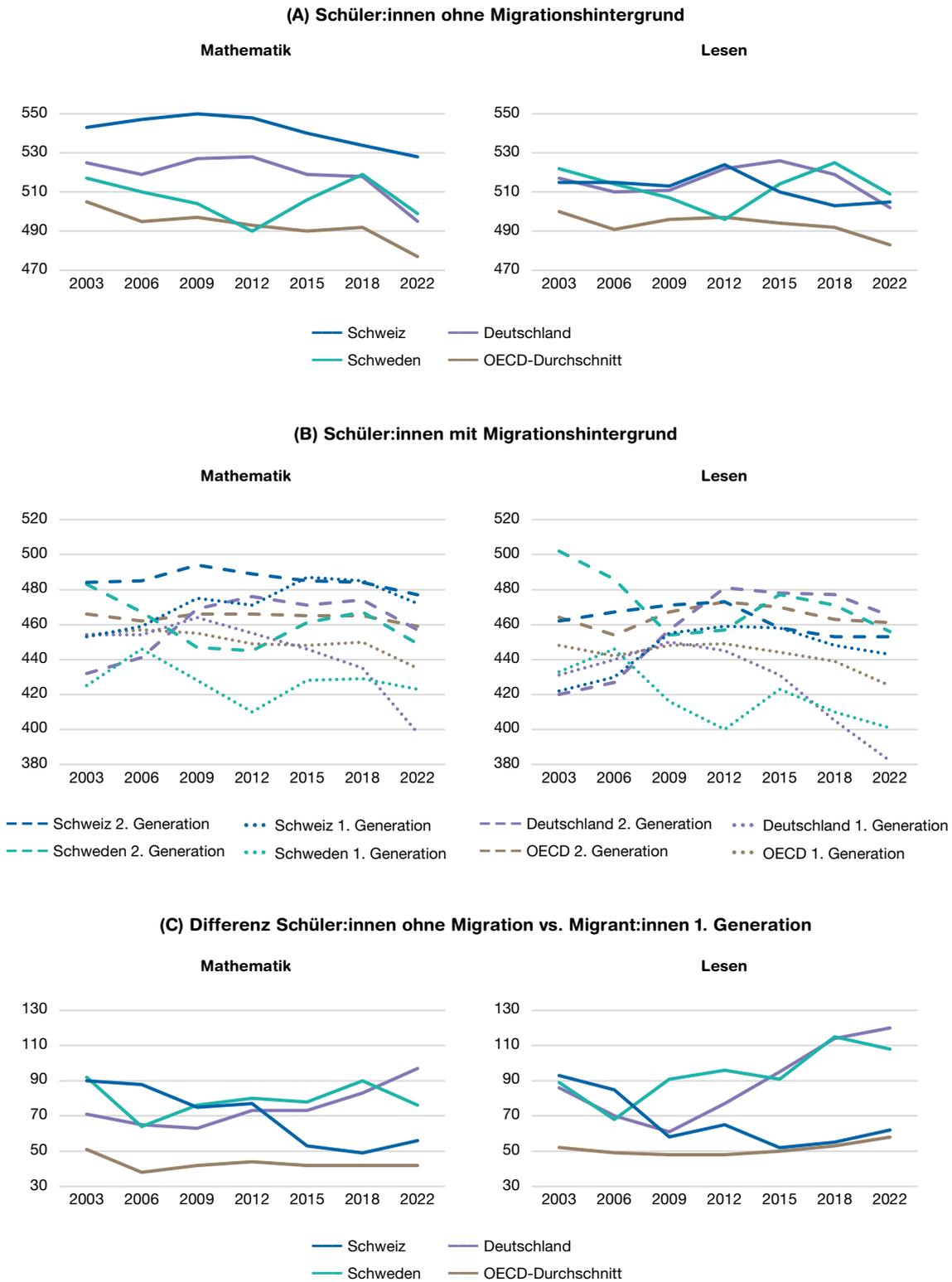
Betrachtet man den Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Bildungschancen von Jugendlichen spezifisch in der Schweiz, so steht das Land im europäischen Vergleich auf den ersten Blick relativ gut da. Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der PISA-Testergebnisse seit 2003, bezogen auf die Leistungsbereiche Mathematik und Lesen, für Jugendliche ohne Migrationshintergrund (A) und mit Migrationshintergrund erster und zweiter Generation (B). Zudem ist die Punktedifferenz zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Migrierenden in erster Generation dargestellt (C). Zum Vergleich sind jeweils das nördliche Nachbarland Deutschland, das sozialpolitisch als avanciert geltende Schweden sowie der Durchschnitt aller OECD-Länder berücksichtigt.

Wie die Abbildung zeigt, nehmen die Leistungen der Schüler:innen im Fach Mathematik in allen Gruppen über die Zeit ab, in unterschiedlichem Ausmass und mit unterschiedlich geradlinigen Verläufen.¹ Im Vergleich zwischen den Ländern ist das Leistungsniveau der Jugendlichen in der Schweiz jedoch seit 2003 konstant hoch. In Mathematik schneiden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation in der Schweiz seit 2015 sogar besser ab als *alle* Migrantengruppen, sei es der ersten oder zweiten Generation, in den Vergleichsländern. Zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Migrierenden erster Generation bestand bei der letzten Testung im Jahr 2022 zwar noch immer eine markante Differenz von 56 Punkten (= ungefähr eine halbe Standardabweichung, vgl. Fussnote 1), das Gefälle ist indessen seit 2015 ungefähr auf dem Niveau des OECD-Durchschnitts und deutlich geringer als in Deutschland oder Schweden. Im Leseverständnis schnitten Schweizer Schülerinnen und Schüler in den letzten Erhebungszyklen durchschnittlich etwas schwächer ab als Gleichaltrige in Deutschland und Schweden. Auch hier jedoch fällt die Differenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund seit 2012 deutlich geringer aus als in den beiden Vergleichsländern.

Diese Zahlen können nun den Eindruck erwecken, dass die integrative Bildungspolitik in der Schweiz immer besser funktioniert, insbesondere dann, wenn man sie mit jener in den Referenzländern Europas vergleicht. Dabei ist indessen wie oben erwähnt zu bedenken, dass der Vergleich zwischen Migrant:innen und Nicht-Migrant:innen durch die Migrationspolitik eines Landes beeinflusst ist. Tatsächlich hat eine frühere Studie für die Schweiz gezeigt, dass die Abnahme des Gefälles im Leseverständnis, das sich zwischen 2000 und 2009 zeigte und seither fortgesetzt hat (vgl. Abbildung 1C), zum grösseren Teil auf eine Zäsur in der schweizerischen Migrationspolitik zurückzuführen war, d. h. darauf, dass vermehrt Migrantinnen und Migranten aus anderen Ländern mit anderen Voraussetzungen aufgenommen wurden (Cattaneo & Wolter, 2015). Statt auf durchschnittlich eher gering qualifizierte Arbeitskräfte vorwiegend aus Süd- und Osteuropa richtet sich die schweizerische Migrationspolitik seit 1994 verstärkt auf hochqualifizierte Arbeitnehmende aus Nord- und Westeuropa. Viele dieser Einwandernden verfügen nicht nur über einen hohen Bildungsabschluss und eine ausgeprägte berufliche Qualifikation, sondern auch über die im jeweiligen Landesteil erforderlichen Sprachkenntnisse. Diese Entwicklungen haben in der Schweiz mutmasslich zu einem relativen Anstieg des schulischen Leistungsniveaus unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt geführt, zudem scheinen sie die in den meisten OECD-Ländern so markanten Unterschiede zwischen Migrierenden erster und zweiter Generation nivelliert zu haben. Während Jugendliche mit Migration in erster Generation in der Schweiz vermehrt aus Nord- und Westeuropa stammen und bei schulisch wie beruflich hochqualifizierten Eltern aufwachsen, finden sich unter den jugendlichen Migrant:innen zweiter Generation noch immer viele Personen ost- und südeuropäischer Herkunft, deren Eltern über vergleichsweise geringe Bildung verfügen.

¹ Der Mittelwert über alle teilnehmenden Länder hinweg wurde bei der Ersterhebung im Jahr 2000 bei 500 Punkten festgesetzt, die Standardabweichung (= mittlere Abweichung vom Mittelwert) bei 100 Punkten.

Abbildung 1: Durchschnittliche Punktezahlen aus PISA-Tests für Aufgabenbereiche Mathematik und Leseverständnis, nach Land und Migrationshintergrund der Schüler:innen



Bemerkung: eigene Berechnungen, basierend auf PISA Database (<https://www.oecd.org/pisa/data>). Abbildung (C) zeigt die Differenz zwischen den durchschnittlichen Punktezahlen von Schüler:innen ohne Migrationshintergrund und Migrierenden erster Generation ($Score_{ohneMig} - Score_{Mig1.Gen}$).

Sollte diese Analyse weiterhin zutreffen, so ist es wohl in erster Linie die veränderte Migrationspolitik und nicht eine verbesserte Integrationspolitik im Bildungswesen, der sich die positive Entwicklung der letzten Jahre verdankt.

An diesem Punkt setzt das Förderprogramm CHANCE KSR der Kantonsschule Reussbühl (KSR) an. Die KSR befindet sich im Stadtteil Reussbühl der Stadt Luzern. Ihr Einzugsgebiet unterscheidet sich von jenem anderer Gymnasien durch den stark überdurchschnittlichen Anteil an Familien mit Migrationshintergrund. Die langjährige Beobachtung zeigt dabei, dass der Anteil der Schüler:innen, die die KSR wegen ungenügender Leistungen vorzeitig verlassen müssen, unter diesen Jugendlichen deutlich höher ist als bei Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. Die Chancen der Jugendlichen auf das Erreichen der Matura sind also abhängig von ihrer sozialen Herkunft. Der ethische Anspruch, von dem oben die Rede war, erscheint noch nicht genügend eingelöst.

Unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der KSR sind dabei auffallend viele Schülerinnen und Schüler, deren Eltern aus Osteuropa und aus nicht-westlichen Ländern ausserhalb Europas stammen. Gemäss den von der Schule erhobenen Daten waren unter allen Elternteilen, deren Kinder die KSR im Schuljahr 2023/24 besuchten, 55.3 % in der Schweiz geboren, 19.3 % in Osteuropa, 14.6 % in einem nicht-westlichen Land ausserhalb Europas, 6.0 % in Westeuropa, 4.1 % in Südeuropa, 0.6 % in westlichen Ländern ausserhalb Europas sowie 0.7 % in Nordeuropa. Der Anteil an Eltern, die in nicht-westlichen, nicht-nördlichen Ländern geboren wurden, lag damit bei 38 % insgesamt. Unter allen nicht in der Schweiz geborenen Eltern betrug er 83.8 %. Ähnliche Mengenverhältnisse zeigen sich auch bei den Jugendlichen. Bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler des Schuljahres 2023/24 wurden bei 45.9 % beide Eltern in der Schweiz geboren, bei weiteren 18.9 % mindestens ein Elternteil. Umgekehrt bedeutet dies, dass bei gut einem Drittel aller Jugendlichen (35.2 %) beide Eltern im Ausland zur Welt kamen. Bei 19.4 % wurden beide Eltern in Ost- oder Südeuropa geboren, bei weiteren 11.4 % kamen beide Eltern in nicht-westlichen Ländern ausserhalb Europas zur Welt. Zusammengenommen liegt deren Anteil also bei 30.8 %, was den weitaus grössten Teil an allen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausmacht.

Der vergleichsweise hohe Prozentsatz an Schüler:innen mit Migrationshintergrund ausserhalb der nordwesteuropäischen Sphäre erklärt sich durch das Einzugsgebiet der KSR. Dieses setzt sich zusammen aus den Gemeinden Luzern, Emmen (einschliesslich Emmenbrücke), Rothenburg, Malters, Neuenkirch und Kriens – sowie einigen weiteren vornehmlich ländlichen Gemeinden, aus denen jeweils weniger als zehn Jugendliche die Schule besuchen. Rund zwei Drittel (65.2 %) der Schülerinnen und Schüler wohnen in der Stadt Luzern oder in Emmen, beides Gemeinden, in denen der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund jeweils deutlich über dem kantonalen Durchschnitt von 29 % liegt (Luzern: 39 %, Emmen: 50 %).² Innerhalb der Stadt Luzern sind zudem mehr als zwei Drittel der KSR-Schülerinnen in den Stadtteilen Reussbühl (mit Ruopigen: 36.0 %) oder Littau (33.6 %) wohnhaft. Deren Ausländeranteil übersteigt jeweils deutlich den städtischen Durchschnitt von 25.4 % (Reussbühl: 37.4 %, Littau: 32.3 %).³

Vor dem Hintergrund der ungleich verteilten Bildungschancen initiierte die Schulleitung der KSR im Jahr 2019 das Förderprogramm CHANCE KSR. Ziel war es, jene Schülerinnen und Schüler zu fördern, die ihr Potenzial aufgrund von Nachteilen im ökonomischen, sozialen und/oder kulturellen Kapital ihres Elternhauses nicht voll auszuschöpfen vermögen.⁴ Das Programm richtet sich an Jugendliche mit Migrationshintergrund ebenso wie an solche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien.

² Quelle: <https://www.lustat.ch/daten>: Ständige Wohnbevölkerung nach Nationalität und Migrationsstatus. Migrationshintergrund wird hier definiert als «Personen ausländischer Nationalität, eingebürgerte Personen schweizerischer Nationalität (ohne in der Schweiz geborene Eingebürgerte mit Eltern, die beide in der Schweiz geboren wurden) sowie gebürtige Schweizer:innen mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden» (vgl. <https://www.lustat.ch/services/lexikon/definitionen>).

³ Quelle: <https://www.lustat.ch/daten>: Ausgewählte Bevölkerungskennzahlen – Statistische Stadtkreise und Quartiere.

⁴ Die Unterscheidung zwischen diesen sog. Kapitalformen geht zurück auf Bourdieu (1983). Das ökonomische Kapital umfasst Einkommen, Eigentum und andere finanzielle Vermögenswerte. Das kulturelle Kapital bezieht sich auf nicht-finanzielle soziale Vermögenswerte. Es existiert in verschiedenen Formen, zu denen beispielsweise das Wissen, die Einstellungen, die Werte oder die Sprache einer Person gehört oder die Bildungsabschlüsse, die ihre Kompetenz symbolisch verbürgen. Soziales Kapital schliesslich besteht aus Ressourcen, die durch soziale Netzwerke, Beziehungen und Zugehörigkeiten zugänglich sind und dazu verwendet werden können, um materielles oder kulturelles Kapital zu vermehren.

Vorbild für CHANCE KSR war das Förderprogramm ChagALL («Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn»), das seit 2008 an der Kantonsschule Unterstrass in der Stadt Zürich angeboten wird und wissenschaftlich evaluiert wurde (z. B. König, Berger, Smirnow & Moser, 2019). Während es bei ChagALL jedoch darum geht, Sekundarschüler:innen auf einen erfolgreichen Übertritt in die Mittelschule vorzubereiten, besteht das Ziel von CHANCE KSR eben darin, dass bereits aufgenommene Schüler:innen an der Kantonsschule verbleiben und die Matura erreichen.

Dass Programme zur Förderung des schulischen Erfolgs von sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen grundsätzlich erfolgreich sein können, belegen Studien aus dem internationalen Umfeld. Zu den potenziell wirksamen Interventionen gehören beispielsweise ein gezieltes Training des Arbeitsgedächtnisses (Lawson et al., 2018) oder die Förderung einer «Mentalität des Wachstums» (engl. *growth mindset*) (Sisk et al., 2018; Yeager et al., 2019). Gemäss der Meta-Analyse von Dietrichson et al. (2017) lagen bis 2017 für Europa 101 Studien vor, die die Wirksamkeit entsprechender Interventionen beleuchteten.

Im Folgenden werden nun die genaueren Ziele und der Aufbau des Programms beschrieben.

1.1 Ziele und Beschreibung des Förderprogramms

Lanciert wurde CHANCE KSR im Schuljahr 2019/20. Zur Finanzierung warb die KSR Drittmittel der UBS Optimus Foundation ein. Die Finanzierung galt für vier Jahre, also bis zum Ende des Schuljahres 2022/23. Eine Bedingung der Geldgeberin war, dass das Förderprogramm während dieser vier Jahre von unabhängiger Seite wissenschaftlich evaluiert wurde. Ein Teil der Fördergelder sollte für diese Evaluation eingesetzt werden. Der vorliegende Bericht präsentiert die Ergebnisse dieser Evaluation.

Das Förderprogramm CHANCE KSR verfolgt den Zweck, Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien in der Realisierung ihres schulischen Leistungspotenzials zu fördern. Auf diese Weise soll das Programm dazu beitragen, dass die Noten der Jugendlichen sich verbessern, die Chancen auf den Verbleib im Gymnasium sich erhöhen und damit der Abschluss der gymnasialen Matur wahrscheinlicher wird. Erreicht werden sollen die genannten Ziele durch Angebote und Massnahmen in den folgenden Bereichen:

1. An die Schülerinnen und Schüler gerichtete Förderangebote (vgl. ausführlich Tabelle 2 sowie die Erläuterungen in Kap. 1.1.1). Dazu zählen ein Coaching im Einzel- und Gruppensetting, Kurse zur Förderung der Deutschkompetenz (Stützkurs Deutsch, Schreibtraining, Schreibberatung), betreutes Lernen über Mittag, Nachhilfeunterricht in einzelnen Fächern durch angehende Maturand:innen sowie ein begleitendes Tutorium zur Maturaarbeit in der Oberstufe.
2. Information der Eltern von teilnehmenden Jugendlichen: Eltern werden über Besonderheiten der gymnasialen Bildung in der Schweiz sowie über Ziele und Aufbau des Programms informiert und so in die Förderung der schulischen Entwicklung ihrer Kinder einbezogen.
3. Sensibilisierung von Lehrpersonen an der KSR: Lehrpersonen werden durch interne Veranstaltungen dafür sensibilisiert, welche Besonderheiten es im Umgang mit Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien zu beachten gilt und wo Möglichkeiten der Förderung liegen.
4. Information und Sensibilisierung von Primarlehrpersonen im Einzugsgebiet der KSR: Primarlehrpersonen werden auf das Förderprogramm aufmerksam gemacht und dazu ermutigt, jene Schüler:innen, die die Aufnahmekriterien erfüllen, frühzeitig zur Aufnahme zu empfehlen.

Der Plan zur Aufnahme der Jugendlichen ins Förderprogramm sah anfänglich vor, mit jeweils 15 Schüler:innen der 1./2. und 3./4. Klasse zu beginnen und ab dem zweiten Jahr auch Jugendliche der 5. und 6. Klasse aufzunehmen. Die Anzahl pro Stufe sollte dabei weiterhin bei 15 Schüler:innen liegen, woraus sich die in Tabelle 1 dargestellte Gesamtzahl an Teilnehmenden ergeben hätte. Wie weiter unten ausgeführt wird, fällt die tatsächliche Anzahl der aufgenommenen Schüler:innen geringer aus (Kap. 3.1).

Tabelle 1: Verteilung der erwarteten Teilnehmerzahlen auf Schuljahr und Klassenstufen

	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	Gesamt
1./2. Klasse	15	15	15	15	60
3./4. Klasse	15	15	15	15	60
5./6. Klasse		15	15	15	45
Insgesamt	30	45	45	45	165

Während der Programmdauer nahm die Projektleitung an der Programmgestaltung mehrere Änderungen vor. Diese waren teils durch sich ändernde Rahmenbedingungen motiviert, teils durch Erkenntnisse aus den Berichten zur Zwischenevaluation des Programms, die das Forschungsteam jeweils jährlich bei Beginn des nachfolgenden Schuljahres vorlegte. Tabelle 2 zeigt, welche Programmelemente in den Schuljahren 2019/20 bis 2022/23 auf den jeweiligen Klassenstufen angeboten wurden. Elemente, die alle Schüler:innen belegen mussten, sind fett gedruckt, die nicht fett gedruckten Elemente waren freiwillig.

Tabelle 2: Übersicht der Programmelemente von CHANCE KSR

	Schuljahr 19/20	Schuljahr 20/21	Schuljahr 21/22	Schuljahr 22/23
1. Klassen	Coaching	Coaching	Coaching	Coaching (mit ZV)
	Stützkurs Deutsch	Stützkurs Deutsch	Stützkurs Deutsch	Förderkurs Deutsch 1
	Betreutes Lernen	Betreutes Lernen	Betreutes Lernen	Betreutes Lernen
		Individuelle Nachhilfe	Individuelle Nachhilfe	Individuelle Nachhilfe
2. Klassen	Coaching	Coaching	Coaching	Coaching (mit ZV)
	Stützkurs Deutsch	Stützkurs Deutsch	Stützkurs Deutsch	Förderkurs Deutsch 2
	Betreutes Lernen	Betreutes Lernen	Betreutes Lernen	
	«Kulturblicke»	«Kulturblicke» (2. Sem.)	«Kulturblicke» (2. Sem.)	
	Individuelle Nachhilfe	Individuelle Nachhilfe	Individuelle Nachhilfe	
3. Klassen	Coaching	Coaching	Coaching	Coaching (mit ZV)
	Betreutes Lernen	Schreibtraining	Schreibtraining	Förderkurs Deutsch 3
	«Kulturblicke»	Betreutes Lernen	Betreutes Lernen	
		«Kulturblicke»	«Kulturblicke»	
	Individuelle Nachhilfe	Individuelle Nachhilfe	Individuelle Nachhilfe	
4. Klassen	Coaching	Coaching	Coaching	Coaching (mit ZV)
	Schreibtraining	Schreibtraining	Schreibtraining	Förderkurs Deutsch 3
	«Kulturblicke»	«Kulturblicke»	Kulturblicke	
			Individuelle Nachhilfe	Individuelle Nachhilfe
5. Klassen		Coaching	Coaching	Coaching (mit ZV)
		Indiv. Schreibberatung	Indiv. Schreibberatung	Indiv. Schreibberatung
		Tutorium Maturaarbeit	Tutorium Maturaarbeit	Tutorium Maturaarbeit
		«Kulturblicke»	Kulturblicke	
	Individuelle Nachhilfe	Individuelle Nachhilfe	Individuelle Nachhilfe	
6. Klassen			Coaching	Coaching (mit ZV)
			Tutorium Maturaarbeit	Tutorium Maturaarbeit
			«Kulturblicke»	
			Individuelle Nachhilfe	Individuelle Nachhilfe

Bemerkungen: Obligatorische Elemente sind fett gedruckt. KV = Zielvereinbarung.

Die Evaluation bezieht sich also auf einen Gegenstand, der im Verlauf der vier Jahre unterschiedliche Formen annahm. Zum besseren Verständnis des Programms und der daran vorgenommenen Veränderungen geben wir im Folgenden zunächst Hinweise zu Programmelementen, die bereits vor dem Förderprogramm CHANCE KSR lanciert worden waren und in dieses integriert wurden. Darauf folgen Hinweise zur Gestaltung und Inanspruchnahme der Elemente in den einzelnen Schuljahren. Die Darstellung beruht auf schriftlichen Erläuterungen von Annette Studer, Rektorin der KSR und Leiterin der Projektgruppe CHANCE KSR.

1.1.1 Vorbestehende Programmelemente mit Integration in CHANCE KSR

Die Deutschförderungskurse «Stützkurs 1 & 2» am Untergymnasium sowie «Schreibtraining» und «Individuelle Schreibberatung» am Obergymnasium wurden per Schuljahr 2018/19 im Auftrag der Dienststelle Gymnasialbildung zwecks Förderung der «Basalen fachlichen Studierkompetenzen» eingeführt. Es handelt sich hier um ein Projekt der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). Die Kurse stehen allen Schüler:innen der KSR offen und sind für diejenigen obligatorisch, welche die für ihre Klassenstufe erforderlichen basalen Studierkompetenzen in Deutsch noch nicht erreicht haben. Ein direkter Zusammenhang mit dem Förderprogramm CHANCE KSR besteht insofern nicht, die Kurse werden jedoch auch von den CHANCE-KSR-Schüler:innen besucht und sind für diese grundsätzlich obligatorisch. Auch das «Betreute Lernen» wurde bereits per Schuljahr 2018/19 unabhängig von CHANCE KSR eingeführt und kann von allen Schüler/innen der KSR besucht werden. Schüler:innen, die nicht das Förderprogramm besuchen, bezahlen für das Betreute Lernen 50 Franken pro Schuljahr. Für am Programm teilnehmende Schüler:innen ist das Angebot kostenlos. Die «Kulturblicke» wurden ebenfalls im Schuljahr 2018/19 unabhängig von CHANCE KSR für interessierte Schüler:innen eingeführt. Die meisten der geplanten Veranstaltungsbesuche fanden jedoch wegen der Covid-19-Pandemie oder wegen mangelnden Interesses nicht statt. Als Programmbestandteil von CHANCE KSR wurde das Angebot daher im Schuljahr 2022/23 abgeschafft (vgl. die folgenden Abschnitte).

1.1.2 Schuljahr 2019/20

Die Kick-off-Veranstaltung mit Einstieg ins Coaching fand am 11. Januar 2020 statt. Die restlichen Programmelemente begannen Ende Januar bzw. mit Beginn des 2. Semesters. Das Coaching war im Schuljahr 2019/20 wie auch in allen Folgejahren für Teilnehmenden von CHANCE KSR obligatorisch. Die Erst- und Zweitklässler:innen belegten zudem das Betreute Lernen (zweimal wöchentlich 45 Min.), die Erstklässler:innen einmal wöchentlich (60 Min.) den Stützkurs Deutsch, die Viertklässler:innen einmal wöchentlich das Schreibtraining (45 Min). Die Zweit- bis Viertklässler:innen besuchten das Angebot Kulturblicke, hier fand jedoch lediglich eine der drei geplanten Veranstaltungen statt (5. März 2020).

Stark beeinflusst war die Programmgestaltung im ersten Jahr durch die Schulschliessung infolge der Covid-19-Pandemie. Ab dem 13. März bis zum 8. Mai 2020 war die Schule für alle Klassen geschlossen, die Schüler:innen hatten Fernunterricht. Die 1. bis 3. Klassen kehrten im Mai in den Unterricht vor Ort zurück, hatten jedoch im Juni während der Maturaprüfungen noch einmal eineinhalb Wochen Fernunterricht. Für die 3. bis 5. Klassen dauerte der Fernunterricht bis zum 15. Juni. Die 4. und 5. Klassen wurden ab dem 15. Juni bis zum Schuljahresende in Halbklassen unterrichtet. Ab dem 13. März fand das Förderprogramm CHANCE KSR also stark reduziert und grösstenteils im Fernunterricht statt. Alle Kulturblicke-Veranstaltungen ab der Schulschliessung mussten abgesagt werden. Das Betreute Lernen konnte ab dem 13. März bis Schuljahresende wegen der klassendurchmischten Gruppen nicht mehr stattfinden. Unter regulären Bedingungen wurde CHANCE KSR im ersten Programmjahr mithin nur während knapp eineinhalb Monaten angeboten.

1.1.3 Schuljahr 2020/21

Die Kick-off-Veranstaltungen mit Coaching fanden Mitte September 2020 statt. Das Coaching blieb auch im zweiten Jahr für alle Stufen obligatorisch. Das Betreute Lernen wurde zweimal wöchentlich für die Erst- bis Drittklässler:innen angeboten. Erstklässler:innen besuchten den Stützkurs Deutsch im 2. Semester, Zweitklässler:innen im 1. Semester (jeweils 60 Min. wöchentlich). Statt wie bisher nur für die Viertklässler:innen wurde neu auch ein Schreibtraining für die Drittklässler:innen eingeführt (45 Min wöchentlich) Die Fünftklässler:innen besuchten die individuelle Schreibberatung alle 14 Tage für jeweils 15 Min. sowie das neu eingeführte «Tutorium Maturaarbeit» ab November 2020. Die Kulturblicke sollten im 2. Semester von den Zweit- bis Fünftklässler:innen besucht werden, konnten pandemiebedingt jedoch nicht stattfinden.

Bei Bedarf konnten die Erst- bis Fünftklässler:innen einmal wöchentlich für 60 Minuten den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DAZ) besuchen. Ab November 2020 wurde zudem ein individueller Nachhilfeunterricht bei älteren Schüler:innen (angehenden Maturand:innen) eingeführt. Massnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie waren weiterhin in Kraft. So galt beispielsweise während des gesamten Schuljahres noch immer die Maskenpflicht.

1.1.4 Schuljahr 2021/22

Die Kick-off-Veranstaltungen mit Coaching wurden Mitte September 2021 durchgeführt. Das Coaching blieb für alle Stufen obligatorisch. Betreutes Lernen wurde zweimal wöchentlich für die Erst- bis Drittklässler:innen angeboten. Wie schon im Vorjahr besuchten Erstklässler:innen den Stützkurs Deutsch im 2. Semester, Zweitklässler:innen im 1. Semester (dies weiterhin jeweils 60 Min. wöchentlich). Dritt- und Viertklässler:innen belegten das Schreibtraining (45 Min. wöchentlich), Fünftklässler:innen die individuelle Schreibberatung (alle 14 Tage 15 Min.). Fünf- und Sechstklässler:innen absolvierten das Tutorium Maturaarbeit. Die Kulturblicke waren im 2. Semester geplant und für die Zweit- bis Sechstklässler:innen neu freiwillig, aus mangelndem Interesse fanden sie jedoch grösstenteils nicht statt. Bei Bedarf konnten Schüler:innen aller Stufen DAZ-Unterricht sowie individuelle Nachhilfe durch angehende Maturand:innen besuchen.

Generell wurde das Förderprogramm ab dem Schuljahr 2021/22 aufgrund der Resultate der Zwischenevaluationsberichte stärker individualisiert: Nicht nur die Kulturblicke waren jetzt freiwillig, sondern Schüler:innen konnten sich in begründeten Fällen (z. B. zeitliche Überschneidungen mit anderen schulischen Verpflichtungen; sehr gute Deutschkompetenzen) auch von anderen Programmbestandteilen wie dem Betreuten Lernen oder der Deutschförderung dispensieren lassen. Dadurch sollte eine möglichst bedürfnisgerechte, individuelle Passung des Förderprogramms erreicht werden.

Im August 2022 wurde in der Klausur der Projektleitung zudem ausführlich über das Verhältnis von Coaches und Klassenlehrperson diskutiert. Basis dafür waren die Resultate aus den Diskussionsworkshops mit Coaches und Klassenlehrpersonen vom 31. März 2022. Beratend wirkte Jörg Schoch von der Allianz Chance+ mit. Alle Lehrpersonen wurden an der Schulkonferenz über das Ergebnis informiert, das eine Klärung und stärkere Vereinheitlichung der Kommunikation zwischen Klassenlehrperson und Coaches vorsah.

1.1.5 Schuljahr 2022/23

Die Kick-off-Veranstaltung für alle Stufen fand Anfang September 2022 statt. Das Coaching und die übrigen Programmelemente begannen damit ca. zwei Wochen früher als in den Vorjahren. Mit dem Ziel, die Wirksamkeit des Coachings zu steigern und dessen Verbindlichkeit zu erhöhen, wurde eine individuelle schriftliche Zielvereinbarung zwischen Coach und Schüler:in eingeführt. Diese galt für jeweils ein Semester: Anfang Semester wurden die Coaching-Ziele schriftlich festgelegt und es wurde festgehalten, wie und mit welchen Ressourcen diese erreicht und deren Erreichung erkannt werden können. Per Ende Semester sollte die Zielvereinbarung mit dem Coach ausgewertet und neue Ziele für das nächste Semester sollten definiert werden. In der Zielvereinbarung sollten Coach und Schüler:in künftig auch festhalten, welche Programmelemente von CHANCE KSR über das Coaching hinaus mit welchem Ziel besucht werden sollen.

Aufgrund der Ergebnisse der Zwischenevaluationsberichte wurde das Programm weiter individualisiert: Der Besuch des Betreuten Lernens war nur noch für die Erstklässler:innen obligatorisch. Für die Dritt- und Viertklässler:innen wurde ein neuer, auf ihre Bedürfnisse zugeschnittener Deutschförderkurs eingeführt, der einmal wöchentlich im Team-Teaching von zwei erfahrenen Lehrpersonen unterrichtet werden sollte. Anders als die anderen Deutschförderangebote stand dieser Kurs nur Schüler:innen von CHANCE KSR offen. Die bisherigen Stützkurse Deutsch wurden mit der Einführung dieses neuen Angebots umbenannt: Statt «Stützkurse» und «Schreibtraining» hiess es jetzt «Förderkurs Deutsch 1–3». Je nach individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen konnten sich die Schüler:innen in Absprache mit ihrem Coach von diesen Förderkursen (1. bis 4. Klassen) bzw. der individuellen Schreibberatung (5. Klassen) dispensieren lassen. Die Kulturblicke wurden aufgrund mangelnden Interesses in der KSR-Schüler:innenschaft generell nicht mehr angeboten.

Damit alle Schüler:innen in gleicher Weise über das Förderprogramm CHANCE KSR informiert werden, entwickelte die Projektleitung eine Kurzpräsentation zum Programm, welche die Klassenlehrpersonen künftig in der Klassenstunde vorstellen sollten. Die Schüler:innen konnten sich nun selbständig für das Förderprogramm anmelden, statt dass dafür wie bisher ein Empfehlungsschreiben der Klassenlehrperson und eine Steuerbescheinigung der Eltern erforderlich war.

Ende Juni 2023 wurde zudem erstmals eine Jahresabschlussfeier von CHANCE KSR abgehalten. Dabei erhielten die Teilnehmenden Zertifikate für den Besuch, zudem wurden ihre schulischen Erfolge gefeiert. Ziel der Veranstaltung war es, den Besuch von CHANCE KSR mit emotional positiven Assoziationen zu besetzen und einer Stigmatisierung der Teilnehmenden entgegenzuwirken.

Darüber hinaus gab es eine Reihe weiterer Änderungen. So wurde das Pflichtenheft für Coaches im Sommer 2023 überarbeitet, die Rahmenbedingungen für das Coaching wurden präzisiert und der Abschluss von Zielvereinbarungen wurde aufgenommen. Die Projektleitung legte in der Klausur im Juli 2023 vier Kriterien für die Aufnahme ins Förderprogramm fest, um mehr Klarheit zu schaffen. Im Frühling 2024 soll zudem ein von einem professionellen Filmemacher produzierter Image-Film zu CHANCE KSR veröffentlicht werden. Der Film soll einerseits dazu dienen, am Programm interessierte Schüler:innen und deren Eltern ansprechend und prägnant über die Ziele des Programms zu informieren. Andererseits soll der Film der Stigmatisierung entgegenwirken. Botschafter:innen sind ehemalige und aktuelle Absolvent:innen des Förderprogramms, die über ihre Erfahrungen mit dem Programm berichten.

1.2 Erkenntnisinteresse der Evaluationsstudie

Die zentralen Fragestellungen der Evaluation lauten:

1. ob und in welchem Ausmass das Förderprogramm seine Wirkungsziele erreicht;
2. welche Merkmale des Programms (z. B. Auswahlkriterien, methodische Elemente) bei der Erreichung dieser Ziele förderlich oder hinderlich sind;
3. welche Anpassungen an Zielen, Inhalten und Methoden des Programms im Hinblick auf eine allfällige Fortsetzung des Programms zu empfehlen sind.

Im Folgenden stellen wir das Studiendesign und die Methoden dar, die die Beantwortung dieser Fragen ermöglichen sollen.

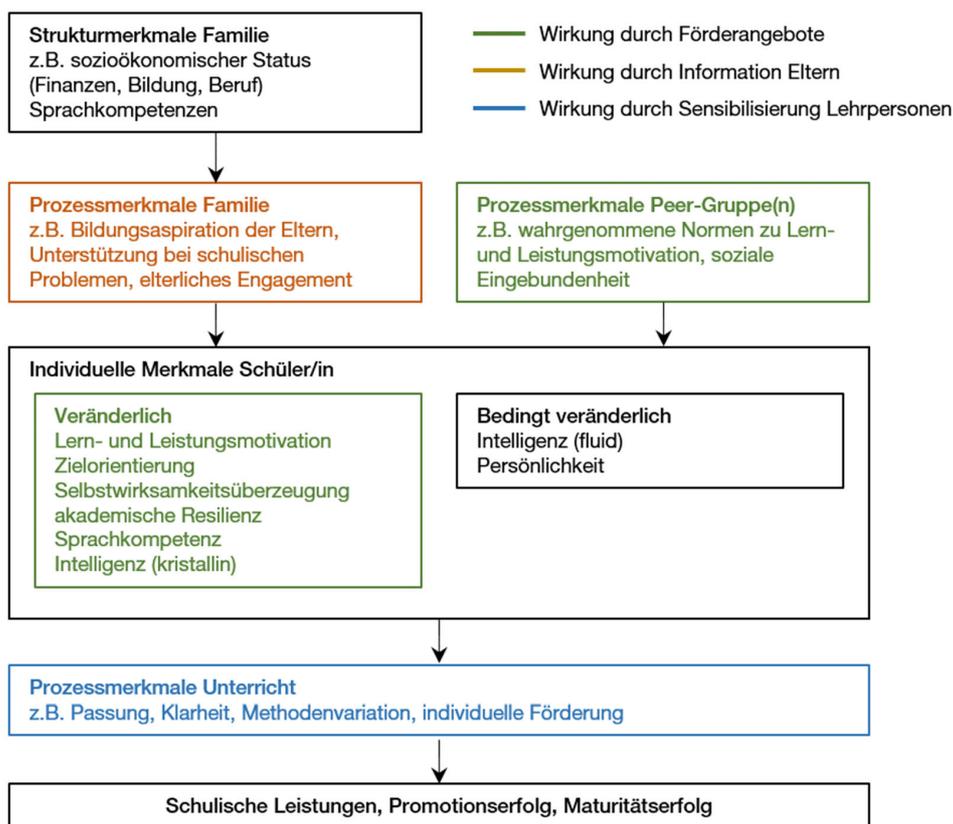
2 Methoden

2.1 Wirkungsmodell

Wie aus den voranstehenden Ausführungen deutlich geworden ist, richtet sich das Erkenntnisinteresse der Evaluationsstudie auf Wirkungen ebenso wie auf Wirkfaktoren des Programms. Diesem doppelten Anspruch gemäss verbindet das Studiendesign quantitative Elemente der Wirkungsmessung mit qualitativen Elementen der Prozessforschung, die auf die Ermittlung wirkungsfördernder bzw. -hinderlicher Merkmale ausgelegt sind.

Zur Planung des quantitativen Untersuchungsstrangs skizzierten wir zunächst ein Wirkungsmodell, das die erwarteten Zusammenhänge zwischen den angestrebten Wirkungen von CHANCE KSR mit theoretisch plausiblen Ursachen präzisiert und so einen Wirkungspfad erkennen lässt, der die Auswahl der berücksichtigten Variablen und deren Erhebung in der Evaluationsstudie anleitet. Das entwickelte Wirkungsmodell ist angelehnt an Arbeiten von Elsässer (2018), Helmke und Schrader (2006) sowie Okagaki (2001). Zu Beginn der Zusammenarbeit diskutierten wir das Modell mit der Projektleitung von CHANCE KSR und nahmen in mehreren Punkten Anpassungen vor. Abbildung 2 zeigt das Resultat dieses Prozesses.

Abbildung 2: Theoretisches Wirkungsmodell



Die dargestellten Zusammenhänge stellen eine Vereinfachung der wirklichen Verhältnisse dar, und die eingesetzten Pfeile suggerieren eine Eindeutigkeit der Wirkungsrichtung, obwohl teilweise Wechselwirkungen anzunehmen sind. Dennoch erlaubt das Modell eine Annäherung an die vermuteten Zusammenhänge. Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass sich strukturelle Merkmale von Familien (wie der

sozioökonomische Status der Eltern) auf konkrete Verhaltensweisen und die Wahrnehmung und Deutung dieser Verhaltensweisen innerhalb der Familie auswirken (Prozessmerkmale).

Dies und die weiteren Zusammenhänge, die das Modell skizziert, lassen sich an einem Beispiel verdeutlichen. So kann der geringe Bildungsstand eines Vaters (Strukturmerkmal) dazu führen, dass dieser in der Beziehung zu seinem Sohn auf unterschiedliche Weise zu erkennen gibt, er würde es eigentlich bevorzugen, wenn der Sohn, der die Kantonsschule besucht, stattdessen eine Berufslehre machen und einen handwerklichen Beruf anstreben würde (Prozessmerkmal). Ein Grund für dieses Verhalten könnte die Erwartung des Vaters sein, dass er seinen Sohn auf seinem Berufsweg nicht ausreichend unterstützen kann, wenn dieser einen gänzlich anderen Weg als der Vater einschlägt. Vermittelt durch dieses Prozessmerkmal könnte es nun dazu kommen, dass der Sohn sich diese Zuschreibung des Vaters im Sinn der Selbstkategorisierung (Turner & Reynolds, 2010) aneignet und eine geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich seines Leistungspotenzials im Gymnasium entwickelt (individuelles Merkmal). Dieses individuelle Merkmal ist indessen nicht allein vom familiären Umfeld abhängig, sondern auch von der Gruppe der Gleichaltrigen, der Peers, in welcher der sich Schüler bewegt. Ist er in diese Gruppe sozial eingebunden und findet hier Normen vor, die Lern- und Leistungsbereitschaft positiv bewerten, so wiegt dieser Umstand den Einfluss des Vaters auf die die Selbstkategorisierung möglicherweise auf. Kommen die Peers jedoch selbst aus einem sozialen Milieu, in dem nicht-akademische Berufswege bevorzugt werden, so kann die Orientierung an diesen in der Peer-Gruppe reproduzierten Normen die Leistungsmotivation des Schülers weiter verkleinern, was sich in einer zusätzlichen Schwächung seiner Selbstwirksamkeitsüberzeugung auswirkt. Die individuellen Merkmale des Schülers bilden in dem Modell sodann die Eingangsvoraussetzungen des Unterrichts, den er an der Schule besucht (Helmke, 2003). Aus der Interaktion zwischen diesen Eingangsvoraussetzungen und den Leistungserwartungen sowie der Qualität des Unterrichts ergeben sich seine Noten in den einzelnen Fächern und damit mittelbar der Promotions- bzw. Maturitätserfolg (Outcome-Merkmale).

Die eingefärbten Elemente des Modells (orange, grün oder blau) deuten an, von welchem Element des Förderprogramms Wirkungen auf welcher Ebene zu erwarten sind. So gehen wir davon aus, dass die spezifischen Förderangebote einerseits direkt auf eine Beeinflussung der veränderlichen individuellen Merkmale der Jugendlichen zielen (wie die Lern- und Leistungsmotivation, die sprachlichen Kompetenzen oder die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung) sowie andererseits innerhalb der Gruppe der Programmteilnehmenden dazu beitragen sollen, dass sich lern- und leistungsorientierte Normen sowie ein diese Normen stützendes Gefühl der Zusammengehörigkeit entwickeln (vgl. Moser & Berger, 2013; Prinstein & Dodge, 2008). Die Information und Sensibilisierung der Eltern könnte sich auf Prozessmerkmale der Familie auswirken, und von der Sensibilisierung der Lehrpersonen an der KSR wären Wirkungen auf der Ebene des Unterrichts zu erwarten, wo Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien künftig mehr Aufmerksamkeit und spezifische Förderung erfahren könnten.

2.2 Studiendesign

Im Rahmen der Evaluationsstudie konnten jedoch nicht sämtliche Merkmale, die gemäss dem skizzierten Wirkungsmodell relevant sind, erhoben werden. So wären beispielsweise die Prozessmerkmale bezüglich des Unterrichts nur durch Beobachtungsstudien zu erheben, und die Strukturmerkmale der Familie liessen sich nur hinreichend valide abbilden, wenn neben den Schüler:innen selbst auch deren Eltern und (sofern vorhanden) Geschwister befragt werden könnten. Die Befragung der Eltern war innerhalb des gesetzten finanziellen Rahmens nur eingeschränkt und die Befragung von Geschwistern überhaupt nicht vorgesehen. Die in der Evaluationsstudie erhobenen Variablen fokussieren deshalb auf individuelle Merkmale der Schüler:innen, auf Prozessmerkmale der Familie und der Peer-Gruppe jeweils aus der Sicht der Schüler:innen selber. Zusätzlich wurden die schulischen Leistungen abgebildet. Alle diese Merkmale wurden im Rahmen des quantitativen Untersuchungsstrangs erhoben (vgl. ausführlich unten, Abbildung 3).

2.2.1 Qualitativer Strang

Zur Untersuchung der Bedingungen, die sich im Hinblick auf die Durchführbarkeit des Programms und die Erreichung der Programmziele als förderlich oder hinderlich erweisen, eignet sich ein Vorgehen, das die subjektive Erfahrung der Beteiligten stärker zu Wort kommen lässt. Zu diesem Zweck ergänzten wir den quantitativen Strang um einen qualitativen Strang. Einmal jährlich führten wir Gruppeninterviews einerseits mit einer Auswahl der an CHANCE KSR beteiligten Jugendlichen und andererseits mit einer Gruppe direkt oder indirekt in das Programm involvierter Schulmitarbeitender. Die Auswahl der Jugendlichen nahm die Schulleiterin vor. Dabei bestand von unserer Seite die Anforderung, möglichst die ganze Spannweite der erwartbaren Perspektiven auf das Programm zu berücksichtigen, also nicht etwa nur diejenigen Jugendlichen auszuwählen, bei denen aufgrund von Erfahrungen im Programm davon auszugehen war, dass sie dieses besonders vorteilhaft beurteilten. Die Schüler:innen wurden jeweils getrennt nach Klassenstufe in mindestens zwei Gruppen interviewt. Im ersten Programmjahr bildeten die Erstklässler:innen sowie die Schüler:innen der übrigen Stufen (2. bis 4. Klassen) zwei separate Gruppen. Vom zweiten bis zum dritten Programmjahr interviewten wir die 1. und 2. Klassen in der einen Gruppe sowie die höheren Klassen (ab 3. Klasse bis maximal 5. Klasse) in der anderen Gruppe. Im vierten und letzten Programmjahr bildeten wir drei Gruppen: 1./2. Klasse, 3./4. Klasse sowie 5./6. Klasse. Die Bündelung der Klassenstufen zu den Gruppen erfolgte jeweils in Absprache mit der Projektleitung. Die Anzahl der Schüler:innen pro Klassenstufe in den jeweiligen Interviews wird bei den Ergebnissen berichtet.

Bei der Auswahl der Schulmitarbeitenden wurde darauf geachtet, dass Klassenlehrpersonen, Coaches, Lehrpersonen mit besonderer Funktion in CHANCE KSR (z. B. Lehrperson für Förderkurse) sowie Mitglieder der Projektleitungsgruppe (jedoch nicht die Schulleiterin) vertreten waren. Auch die Auswahl der Schulmitarbeitenden nahm die Schulleiterin vor, nachdem die Anforderungen (unterschiedliche Funktionen, Perspektivenvielfalt) besprochen worden waren. Die Schulmitarbeitenden wurden im ersten bis dritten Programmjahr jeweils in einer einzigen, bezüglich der Funktionen durchmischten Gruppe befragt. Im vierten Jahr interviewten wir die Projektleitung (Schulleiterin, weitere Mitglieder der Projektleitung) und andere Mitarbeitende (Klassenlehrpersonen, Coaches, Lehrpersonen in Förderangeboten) separat in zwei Gruppeninterviews. Grund für diese Abweichung gegenüber den Vorjahren war, dass wir die Mitglieder der Projektleitung auf diese Weise ausführlicher und bezogen auf ihre spezifischen Rollen zur gesamten Dauer von CHANCE KSR befragen konnten, statt wie bisher vorwiegend auf das zurückliegende Programmjahr einzugehen.

Grundlage für die Durchführung aller Gruppeninterviews war jeweils ein teilstandardisierter Leitfaden, dessen Konstruktion und Aufbau nach Prinzipien des Fokusgruppeninterviews (vgl. Schulz, Mack & Renn, 2012) gestaltet war. Die Gruppeninterviews wurden leitfadengestützt durchgeführt, aufgezeichnet und transkribiert. Sie dauerten zwischen 50 und 90 Minuten. Ausgewertet wurden die Transkripte inhaltsanalytisch entlang von Analysefragen, die sich an der thematischen Ordnung des Leitfadens orientieren. Pro Themenbereich wurde herausgearbeitet, wie häufig bestimmte inhaltliche Aspekte angesprochen wurden.

2.2.2 Quantitativer Strang

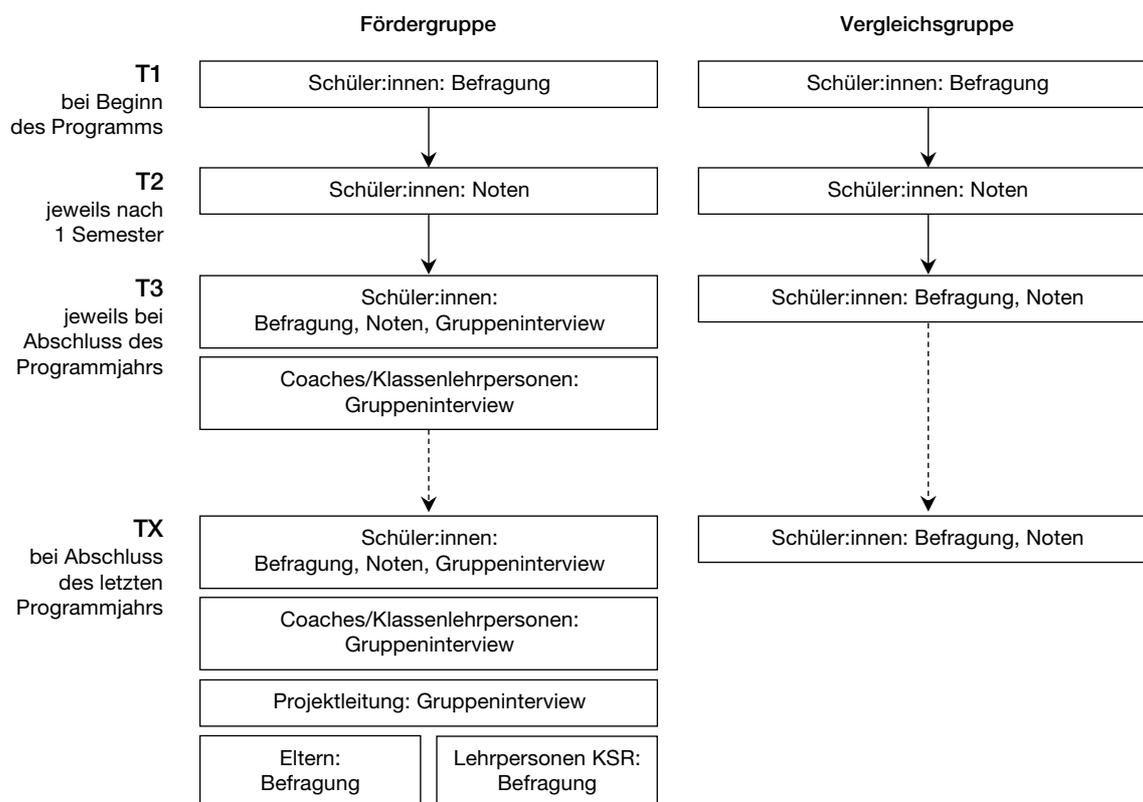
Die Idee des quantitativen Untersuchungsstrangs besteht darin, abzubilden, wie sich die an CHANCE KSR teilnehmenden Schüler:innen während der Dauer des Programms hinsichtlich der in Abbildung 2 dargestellten Prozessmerkmale sowie der Outcome-Merkmale (schulische Leistungen) entwickeln. Darüber hinaus soll die Frage untersucht werden, in welchem Ausmass diese Entwicklungen Wirkungen des Programms sind. Von zentraler Bedeutung für die methodische Anlage war daher die Bildung einer Vergleichsgruppe.

Zur Abbildung der Outcome-Merkmale wurden sowohl für die Fördergruppe als auch für die Vergleichsgruppe pro Semester die Schulnoten in anonymisierter Form durch das Rektorat der KSR erfasst und an die Forschenden übermittelt. Darüber hinaus befragten wir beide Gruppen einmal jährlich (nach Eintritt in die Studie jeweils am Anfang des Schuljahres im September, bei den folgenden Erhebungszeitpunkten jeweils am Ende Schuljahres im Juni) anhand eines Online-Fragebogens zu den für die Studie relevanten Struktur-, Prozess- und individuellen Merkmalen. Die Jugendlichen in der Fördergruppe wurden zudem zu ihrer Bewertung einzelner Elemente und zum Verbesserungspotenzial befragt. Über die gesamte Dauer der

Evaluationsstudien wurden die Schüler:innen also maximal fünfmal (bei einem Eintritt im Jahr 2019/20) und minimal zweimal (bei einem Eintritt im Schuljahr 2022/23) befragt. Dabei füllten die Jugendlichen jeweils einen Online-Fragebogen aus, der aus mehreren Themenblöcken bestand. Die Jugendlichen der Fördergruppe bearbeiteten den Bogen an Schulcomputern in einem Raum der KSR unter Aufsicht des Forschungsteams. Die Schüler:innen der Vergleichsgruppe bearbeiteten den Fragebogen ab dem zweiten Programmjahr selbständig bei sich zuhause, jedoch unter bestimmten Auflagen des Settings. In beiden Gruppen hatte die Anonymität der erhobenen Daten höchste Priorität. Die Verknüpfung von Daten aus den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten erfolgte anhand eines Codes, den die Jugendlichen jeweils selbst in die Fragebögen eintippten. Die Zuordnung des Codes zu den Klarnamen war lediglich der Projektleitung der KSR bekannt, so dass wir als Forschende zu keinem Zeitpunkt in der Lage waren, die uns im Rahmen der Befragung zugänglichen Daten mit einzelnen Personen in Verbindung zu bringen. Umgekehrt hatte die Projektleitung der KSR keinen Einblick in die individuellen Befragungsdaten der Schüler:innen. Die strikte Einhaltung dieser datenschutzbezogenen Auflagen wurde den Schüler:innen jeweils zu Beginn der Befragungen kommuniziert, Fragen der Schüler:innen dazu wurden beantwortet.

Eine umfangreichere Datenerhebung im Rahmen des quantitativen Strangs fand zum Ende des letzten Programmjahres statt. Hier wurden zusätzlich zu den Schüler:innen auch die Lehrpersonen der KSR (Themen: Einstellung zum Förderprogramm, beobachtete Wirkungen des Programms auf individueller und überindividueller Ebene) und die Eltern (Transparenz des Programms, Grad der Informiertheit, beobachtete Wirkungen bei den Schüler:innen) mit einem Online-Erhebungsinstrument befragt. Ziel dieses Untersuchungsteils war es, die Sicht der indirekt beteiligten Personen auf die Implementation von CHANCE KSR zu erhellen. Das gesamte Untersuchungsdesign ist in Abbildung 3 veranschaulicht.

Abbildung 3: Studiendesign



Bildung der Vergleichsgruppe

Aus erkenntnislogischen Gründen wäre es ideal gewesen, die für den quantitativen Untersuchungsstrang wichtige Vergleichsgruppe durch Zufallsziehung zu bilden. Dies hätte bedeutet, dass wir unter allen

Jugendlichen, die die Aufnahmekriterien von CHANCE KSR erfüllten und folglich ins Programm hätten eintreten können und wollen, jeweils eine hinreichend grosse Anzahl an Jugendlichen per Zufallsziehung ausgeschlossen hätten. Diese Gruppe hätte dann nicht am Programm teilgenommen, sich aber jährlich an unseren Befragungen beteiligt, so dass sich ihre Entwicklung mit derjenigen der Fördergruppe hätte vergleichen lassen. Aus ethischen Erwägungen kam ein solches sog. randomisiert-kontrolliertes Studiendesign jedoch für die Projektleitung nicht in Frage. Stattdessen war vorgesehen, dass wir jeweils diejenigen Schüler:innen in die Vergleichsgruppe aufnehmen würden, die sich zwar für CHANCE KSR angemeldet hatten, aber nicht ins Programm eintreten konnten, weil sie entweder die Aufnahmekriterien nicht voll erfüllten oder weniger klar erfüllten als andere Bewerber:innen, so dass sie aufgrund einer Platzbeschränkung hätten ausgeschlossen werden müssen. Bei einer auf diese Weise gebildeten Vergleichsgruppe ist zwar nicht zu erwarten, dass sie in ihren Ausgangsbedingungen mit der Fördergruppe identisch ist, dieser potenziellen Verzerrung lässt sich jedoch bis zu einem gewissen Grad durch statistische Methoden (u. a. Kontrolle der Ausgangsbedingungen) begegnen.

Im ersten Programmjahr wurde die Vergleichsgruppe denn auch auf diese Weise gebildet. Alle Schüler:innen, die sich um eine Teilnahme an CHANCE KSR beworben hatten, nahmen an einem halbtägigen Assessment teil. In dessen Verlauf verfassten sie ein Motivationsschreiben und füllten den von uns entwickelten Online-Fragebogen aus, der sich auf die Struktur- und Prozessmerkmale des Wirkungsmodells bezog. Gestützt auf das Motivationsschreiben, die Schulnoten der Bewerber:innen, das steuerbare Einkommen der Familie sowie weitere ausgewählte Ergebnisse des Assessment (u. a. Intelligenztestung) fällte die Projektleitung den Förderentscheid. Von den 36 Schüler:innen, die sich für eine Aufnahme in CHANCE KSR bewarben, konnten deren 24 aufgenommen werden, die übrigen zwölf bildeten die Vergleichsgruppe.

Ab dem zweiten Programmjahr zeigte sich jedoch, dass die Anzahl der Bewerber:innen die verfügbaren Plätze nicht oder nur knapp überstieg, so dass die Bildung der Vergleichsgruppe für das Folgejahr nicht mehr auf dieselbe Weise möglich war. Die Projektleitung beschloss deshalb, das Aufnahmeverfahren künftig stark zu vereinfachen und die Ergebnisse des Assessment nicht mehr in den Förderentscheid einzubeziehen. Am Assessment – jetzt im Sinn einer Eingangserhebung – nahmen nur noch Schülerinnen und Schüler teil, die bereits in CHANCE KSR aufgenommen worden waren. Statt den Förderentscheid zur Bildung der Vergleichsgruppe zu verwenden, wurde vereinbart, ab dem Programmjahr 2020/21 nach dem Prinzip der fallweisen Paarung (engl. *matched-case controls design*) vorzugehen. Dabei wurde für alle Schüler:innen, die ins Programm aufgenommen worden waren, je eine Schülerin bzw. je ein Schüler aus der gesamten Schülerschaft der Kantonsschule als «statistischer Zwilling» bestimmt und in die Vergleichsgruppe zugewiesen. Als Kriterien dieser fallweisen Parallelisierung dienten das Alter, das Geschlecht, die regionale Herkunft der Familie sowie die Vorjahresnoten (Notendurchschnitt) der Schüler:innen. Die Zuordnung nahm die Schulleiterin vor, das Forschungsteam prüfte die Zuordnung anschliessend hinsichtlich der konsistenten Anwendung der Kriterien.

Die auf diese Weise in die Vergleichsgruppe aufgenommenen Schüler:innen wurden per E-Mail angeschrieben, über die Aufnahme in die Vergleichsgruppe informiert und dazu eingeladen, an der Online-Befragung teilzunehmen. Zur Befragung der Schüler:innen wurde derselbe Online-Fragebogen eingesetzt wie in der Fördergruppe, jedoch reduziert um jene Fragen, die sich auf Elemente des Förderprogramms (Gründe der Teilnahme, Beurteilung einzelner Programmelemente) bezogen. Anders als die Schüler:innen der Fördergruppe füllten die Lernenden in der Vergleichsgruppe den Fragebogen nicht vor Ort in der Schule aus, sondern innerhalb der gesetzten Frist an einem von ihnen bestimmten Ort. Für die eigenständige Bearbeitung des Fragebogens waren Anforderungen definiert, so sollten die Schüler:innen allein und ungestört sein. Zur Steigerung des Anreizes wurden im ersten und zweiten Jahr jeweils ein Gutschein und ab dem dritten Jahr jeweils drei Gutscheine in der Höhe von je CHF 50 verlost. Zum Ende des Schuljahres wurde dieses Prozedere wiederholt, so dass für die Vergleichsgruppe wie für die Fördergruppe Befragungsdaten zu denselben Zeitpunkten vorliegen. Im vierten Programmjahr wurde darauf verzichtet, weitere Schüler:innen in die Vergleichsgruppe aufzunehmen, weil sich der Vergleichszeitraum hier auf ein einziges Jahr beschränkt hätte.

Lehrpersonen- und Elternbefragung

Am Ende des vierten Programmjahres wurden zusätzlich die Lehrpersonen der KSR zu ihren Einschätzungen bezüglich des Förderprogramms befragt. Hier ging es darum, wie gut sich die Lehrpersonen über das

Programm informiert fühlten und wie sie dessen Wirkungen wahrnahmen, einerseits bezogen auf überindividuelle Merkmale wie die Schulkultur (u. a. Sensibilisierung von Lehrpersonen für Belange sozioökonomisch benachteiligter Schüler:innen) oder die Aussenwirkung der Schule, andererseits – soweit beurteilbar – auf die Entwicklung einzelner Schüler:innen. Zur Befragung der Lehrpersonen wurde ein standardisierter Online-Fragebogen entwickelt, den wir in einer Entwurfsversion mit der Projektleitung besprachen und anschliessend überarbeiteten. Einige der Fragen formulierte die Projektleitung eigenständig. Die Einladung zur Teilnahme am Online-Fragebogen wurde am Ende des Schuljahres 2022/23 an alle Klassen- und Fachlehrpersonen der KSR verschickt, zudem wurde nach Ablauf der ersten Frist einmalig an die Bearbeitung erinnert. Am Ende des vierten Programmjahres wurden auch die Eltern der an CHANCE KSR teilnehmenden Schüler:innen zu einer Befragung eingeladen. Auch dazu wurde ein Online-Fragebogen eingesetzt, der in einer Entwurfsversion mit der Projektleitung diskutiert und daraufhin überarbeitet wurde. Der Fragebogen enthielt drei Themenblöcke: das Ausmass, in dem sich die Eltern über das Programm informiert fühlen; wahrgenommene Wirkungen des Programms auf die schulische Entwicklung der Kinder; wahrgenommene Wirkungen auf der Ebene der Eltern. Die Fragen zu den Wirkungen formulierte die Projektleitung. Die Items zur schulischen Entwicklung der Kinder spiegelten im Wortlaut diejenigen Fragen, die auch den Lehrpersonen gestellt wurden. Zudem wurden die Eltern gefragt, ob sie das Programm anderen Eltern in ähnlicher Situation weiterempfehlen würden. Wie die Lehrpersonen wurden auch die Eltern per E-Mail zur Teilnahme an der Befragung eingeladen und einmalig erinnert. Der Fragebogen lag ausschliesslich auf Deutsch vor.

2.3 Befragung der Schüler:innen: Konstrukte und Erhebungsinstrumente

Im Folgenden führen wir die wichtigsten der im Rahmen der Befragung erhobenen Konstrukte und die dabei verwendeten Erhebungsinstrumente kurz aus. Soweit möglich und sinnvoll orientierten wir uns dabei an Erhebungsinstrumenten, die bereits bei früheren Evaluationsstudien zu schulischen Programmen zur Förderung von Chancengerechtigkeit eingesetzt wurden (insbesondere Moser & Berger, 2013).

Lern- und Leistungsmotivation

Die Schülerinnen und Schüler wurden bezüglich ihrer Lern- und Leistungsmotivation befragt. Verwendet wurden die von Spinath et al. (2012) entwickelten *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation* (SELLMO). Unterschieden werden vier Dimensionen:

- *Lernen aus Interesse* («Lernmotivation»): intrinsische Lernmotivation, Antrieb, um des Verstehens willen verstehen zu wollen (Beispielitem: «In der Schule geht es mir darum, dass das Gelernte für mich Sinn ergibt»).
- *Lernen, um sich auszuzeichnen* («Annäherungs-Leistungsmotivation»): Antrieb, zu lernen und Leistung zu zeigen, um Anerkennung zu erlangen oder sich vor anderen auszuzeichnen (Beispiele: «In der Schule geht es mir darum, dass andere denken, dass ich klug bin» oder «... darum, bessere Noten zu bekommen als andere».)
- *Lernen, um sich nicht zu blamieren* («Vermeidungs-Leistungsmotivation»): Antrieb, zu lernen und Leistung zu zeigen, um Abwertung durch andere zu vermeiden (Beispiel: «In der Schule geht es mir darum, dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe».)
- *Arbeitsvermeidung*: Motiv, in der Schule Anstrengungen zu vermeiden, mit möglichst wenig Aufwand durchzukommen, Minimalismus (Beispiel: «In der Schule geht es mir darum, den Arbeitsaufwand immer gering zu halten»).

Personale und soziale Ressourcen

Die personalen und sozialen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler wurden mit dem von Lohaus und Nussbeck (2016) entwickelten *Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter* (FRKJ 8–16) erhoben. Unterschieden werden folgende personalen Ressourcen:

- *Empathie*: die Fähigkeit, sich in andere Menschen einzudenken und einzufühlen, d. h. ihre Gedanken, Absichten und Gefühle zu verstehen und zu antizipieren (Beispielitem: «Ich kann gut nachempfinden, was andere fühlen»)
- *Selbstwirksamkeitserwartung*: die Zuversicht, im Allgemeinen über die Fähigkeiten zu verfügen, die es braucht, um gesetzte Ziele auch zu erreichen (Beispiel: «Wenn ich mir ein Ziel setze, erreiche ich es auch»)
- *Selbstwertschätzung*: Zuneigung zu sich selbst, Neigung, bezogen auf sich selbst positive Gefühle zu empfinden (Beispiel: «Ich kann auf mich selber stolz sein»).
- *Kohärenzsinn*: Neigung, das, was um einen herum geschieht, als verstehbar und sinnhaft zu empfinden (Beispiel: «Ich denke, mein Leben hat einen Sinn»).
- *Optimismus*: Neigung, von der Zukunft Positives zu erwarten, unabhängig vom eigenen Einfluss auf die Geschehnisse (Beispiel: «Ich glaube fest daran, dass ich ein schönes Leben vor mir habe»)
- *Selbstkontrolle*: Fähigkeit, die eigenen Gefühle, Gedanken und Absichten so zu regulieren, dass man sich auf die Erreichung von Zielen konzentrieren kann. Dazu gehört insbesondere das Hintanstellen von Bedürfnissen, die von der Zielerreichung ablenken (Beispiel: «Ich spare gern zuerst, um mir später etwas leisten zu können»).

Zudem werden die folgenden sozialen Ressourcen berücksichtigt:

- *elterliche Unterstützung*: Ausmass an emotionaler Unterstützung sowie Unterstützung mit Rat und Tat, die das Kind von den Eltern erhält (Beispielitem: «Wenn ich schlecht drauf bin, kümmern sich meine Eltern um mich» oder «Ich kann meine Eltern jederzeit um Rat fragen»).
- *autoritative Erziehung*: Als autoritativ wird ein Erziehungsverhalten bezeichnet, das emotionale Wärme und Nähe zum Kind mit klaren Regeln verbindet, die begründet, wo immer möglich mit dem Kind ausgehandelt und von den Eltern konsequent eingehalten werden. Erhoben wird die wahrgenommene Neigung der Eltern, autoritativ zu erziehen (Beispiel: «Meine Eltern erklären mir die Regeln, die bei uns zuhause gelten.»)
- *Integration Peers*: Qualität der Beziehung mit Gleichaltrigen, sowohl Freunden wie auch Mitschüler:innen (Beispiel: «Meine Freunde mögen mich so, wie ich bin» oder «Alles in allem bin ich gern mit meinen Mitschülern zusammen»).
- *Integration Schule*: Wohlbefinden und Zufriedenheit in der Schule und Schulklasse (Beispiel: «Ich finde das Klima in meiner Schule richtig gut»).

Emotionale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten

Emotionale Probleme und Auffälligkeiten des Verhaltens wurden anhand des von Hampel und Petermann (2012) entwickelten *Screening psychischer Störungen im Jugendalter – II* (SPS-J-II) erfragt. Der volle Fragebogen enthält vier Skalen, von denen jedoch nur die beiden folgenden Dimensionen berücksichtigt wurden:

- *Internalisierung* («ängstlich-depressive Auffälligkeit»): Häufigkeit, mit der in den letzten 6 Monaten negative Emotionen erfahren wurden (z. B. Ängstlichkeit, Niedergeschlagenheit, Nervosität; Beispiel: «In den letzten 6 Monaten war mir ohne Grund zum Weinen zumute» mit den Ausprägungen «nie», «manchmal» und «oft»)
- *Externalisierung* («aggressiv-dissoziale Auffälligkeit»): Häufigkeit, mit der in den letzten 6 Monaten gegen soziale oder moralische Regeln verstossen wurde (Beispiel: «In den letzten 6 Monaten bin ich von zu Hause weggeblieben, ohne meinen Eltern zu sagen, wo ich war»).

Soziale Erwünschtheit

Zur Sicherung der Datenqualität waren in den Fragebogen drei Items integriert, die erfahrungsgemäss gut abbilden, ob eine Person dazu neigt, ihre Antworten so zu verzerren, dass sie ein unrealistisch positives (sog. «sozial erwünschtes») Bild der Person vermitteln. Solche Tendenzen sozialer Erwünschtheit können auch dann vorkommen, wenn Befragungsdaten wie im vorliegenden Fall vollständig anonymisiert erhoben werden. Die betreffenden Items lauten:

- «Es kommt vor, dass ich meine Wut oder schlechte Laune an anderen auslasse, obwohl sie das nicht verdienen.»
- «Wenn ich etwas versprochen habe, halte ich es immer, ohne Wenn und Aber.»
- «Ich bleibe immer freundlich und zuvorkommend gegenüber anderen.»

Je nach Antwortverhalten ist auszugehen, dass die Jugendlichen im Selbstverständnis oder spätestens im Selbstbericht gleichsam eine rosarote Brille aufsetzen. Zur Bestimmung dieser Schwelle sozialer Erwünschtheit liegen Normwerte vor. Werden diese Normwerte überschritten, so empfiehlt es sich, die Daten der betreffenden Personen auszuschliessen (vgl. Kap. 3).

Abgesehen von der Lern- und Leistungsmotivation, den persönlichen und sozialen Ressourcen und den emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten wurden zu verschiedenen Befragungszeitpunkten auch weitere Merkmale erhoben, beispielsweise die von den Jugendlichen berichtete Teilhabe der Eltern an ihrem Leben in der Schule oder die subjektive Wahrnehmung des Klassenklimas (Qualität der sozialen Beziehungen in der Klasse, Zusammengehörigkeitsgefühl). Die Erhebung dieser Merkmale wurde jedoch im Verlauf der Studie aufgegeben, um den Fragebogen zu verkürzen und damit den Rücklauf in der Vergleichsgruppe zu erhöhen. Im vorliegenden Bericht wird auf diese Merkmale daher nicht eingegangen.

3 Ergebnisse des quantitativen Strangs

3.1 Soziodemographische Merkmale der Schüler:innen

In Tabelle 3 ist die Verteilung soziodemographischer Merkmale für Förder- und Vergleichsgruppe separat dargestellt. Im Verlauf der vier Programmjahre konnten wir von $N = 74$ Schüler:innen in der Fördergruppe und $N = 50$ Schüler:innen in der Vergleichsgruppe mindestens zu einem Zeitpunkt Daten erheben. Die Anzahl der Jugendlichen in der Fördergruppe blieb dabei also unter den ursprünglichen Erwartungen von 165 Schüler:innen. Achtzehn Jugendliche in der Fördergruppe und 14 Jugendliche in der Vergleichsgruppe konnten nicht dauerhaft in die Stichprobe aufgenommen werden, weil sie das Programm und/oder die KSR vor Ablauf des ersten Jahres verliessen oder die weiteren Erhebungszeitpunkte aus anderen Gründen (z. B. Krankheit) versäumten. Zudem wurden drei Schüler:innen in der Fördergruppe und zwei Jugendliche in der Vergleichsgruppe ausgeschlossen, weil ihre Antworten zu mindestens einem Befragungszeitpunkt eine auffällige Tendenz zur sozialen Erwünschtheit aufwiesen. Die Tabelle bezieht sich daher ausschliesslich auf diejenigen Schüler:innen, die mehrfach an unseren Erhebungen teilnahmen und deren Werte keine verzerrende Auffälligkeit erkennen liessen (Fördergruppe: $N = 53$, Vergleichsgruppe: $N = 34$).

Tabelle 3: Soziodemographische Merkmale nach Untersuchungsgruppe

Merkmal	Fördergruppe ($N = 53$)				Vergleichsgruppe ($N = 34$)				Sig.
	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Geschlecht									n.s.
Mädchen	30	56.6 %			21	61.8 %			
Jungen	23	43.4 %			13	38.2 %			
Alter in Jahren bei Beginn			13.88	1.79			14.15	1.70	n.s.
Durchschnitt Semesternoten (bei Beginn)			4.51	.31			4.35	.41	n.s.
Klassenstufe bei Beginn									n.s.
1. Klasse	28	52.4 %			13	38.2 %			
2. Klasse	3	5.7 %			5	14.7 %			
3. Klasse	16	30.2 %			9	26.5 %			
4. Klasse	6	11.3 %			6	17.6 %			
5. Klasse	0	0 %			1	2.9 %			
Herkunftsregion der Eltern									
Schweiz	8	15.1 %			7	20.6 %			
Südeuropa	11	20.8 %			5	14.7 %			
Osteuropa	13	24.5 %			13	38.2 %			< .05
Asien	14	26.4 %			6	17.6 %			
Südamerika	1	1.9 %			0	0.0 %			
Afrika	3	5.7 %			2	5.9 %			
Nahe Osten	2	3.8 %			1	2.9 %			
Karibik	1	1.9 %			0	0.0 %			

Bemerkungen: *n* = Anzahl Fälle, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *Sig.* = statistische Signifikanz. Signifikanz ist auf dem Niveau einer Irrtumswahrscheinlichkeit von < 5 % angegeben ($p < .05$).

In beiden Gruppen sind die Mädchen bzw. jungen Frauen etwas stärker vertreten als die Jungen bzw. jungen Männer. Die Schüler:innen beider Gruppen sind zum Zeitpunkt der Aufnahme ins Programm bzw. in die

Studie durchschnittlich annähernd gleich alt. Auf annähernd gleichem Niveau sind auch die Durchschnittsnoten bei Beginn, wobei sich diese jeweils auf den Durchschnitt der ersten Semesternoten *nach* Aufnahme ins Programm bzw. in die Studie beziehen.⁵ In beiden Gruppen finden sich zum Zeitpunkt der Ersterhebung deutlich mehr Erst- und Drittklässler:innen als Jugendliche anderer Klassenstufen. Dies hat damit zu tun, dass sich die Wahrscheinlichkeit einer Aufnahme in CHANCE KSR zu zwei Zeitpunkten erhöht: bei einem Neueintritt in die Kantonsschule nach der Primarschule und bei einem Übertritt ins Kurzzeitgymnasium nach der Sekundarschule. Ähnlich verteilt sind in beiden Gruppen auch die Ausprägungen des Merkmals «Herkunftsregion der Eltern», allerdings doch mit gewissen Unterschieden: In der Vergleichsgruppe sind Schüler:innen mit osteuropäischen Wurzeln die mit Abstand grösste Gruppe, in der Fördergruppe ist diese Region ebenfalls häufig vertreten, noch etwas häufiger sind jedoch Personen mit asiatischen Wurzeln (als Herkunftsland überwiegt hier Sri Lanka, gefolgt von Tibet).

3.2 Veränderungen über die Dauer des Programms

Im Folgenden stellen wir nun dar, welche Entwicklungen die Schüler:innen bezüglich der in Kapitel 2 dargestellten individuellen, Prozess- und Outcome-Merkmale durchlaufen haben. Die Darstellung beginnt mit der Analyse der Promotionsquoten und der Notenentwicklung. Darauf folgen die Ergebnisse aus den jährlichen Befragungen, die sich auf die Lern- und Leistungsmotivation, die persönlichen und sozialen Ressourcen sowie auf emotionale Probleme sowie Verhaltensauffälligkeiten beziehen.

3.2.1 Wahrscheinlichkeit des Verbleibs an der KSR

Das primäre Ziel von CHANCE KSR besteht darin, die Chance der Teilnehmenden auf einen dauerhaften Verbleib an der Kantonsschule und damit auf das Erreichen der Matura zu erhöhen. Zur Untersuchung, ob dieses Wirkungsziel erreicht wurde, muss geklärt werden, ob sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler:innen an der KSR verbleiben, zwischen der Fördergruppe und der Vergleichsgruppe unterscheidet. Da es sich im vorliegenden Fall nicht um eine randomisiert-kontrollierte Studie handelt, sind bestehende Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in ihren Ausgangsbedingungen statistisch zu kontrollieren. Einfacher ausgedrückt: Es muss ausgeschlossen werden, dass unterschiedliche Ausgangsbedingungen zwischen den Gruppen für eine allfällig beobachtete Differenz in den Verbleibwahrscheinlichkeiten verantwortlich sein könnten. Im vorliegenden Fall ist dies durch ein so genanntes *Cox proportional hazard model* (Therneau et al., 2017) möglich. Unser Modell berechnet zunächst, wie hoch das Risiko ist, dass eine Schülerin/ein Schüler die Kantonsschule am Ende des ersten, zweiten, dritten und vierten Jahres nach Eintritt in die Studie aufgrund ungenügender Leistungen verlassen musste (sog. Dropout-Wahrscheinlichkeit).⁶ Die uns interessierende Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Verbleibs an der KSR (oder anders ausgedrückt: die Wahrscheinlichkeit, dass eine Schüler/ein Schüler *nicht* aufgrund ungenügender Leistungen aus der Kantonsschule ausscheiden musste) lässt sich berechnen, indem die Dropout-Wahrscheinlichkeit von 100 % abgezogen wird. Einer Dropout-Wahrscheinlichkeit von 30 % entspräche also beispielsweise eine Verbleibwahrscheinlichkeit von 70 %.⁷ Die Verbleibwahrscheinlichkeiten werden in unserem Modell separat für die Fördergruppe und die Vergleichsgruppe berechnet. Statistisch kontrolliert werden dabei folgende Merkmale, in denen sich die beiden Gruppen leicht unterscheiden: Geschlechtsverteilung, Notendurchschnitt und Klassenstufe bei Eintritt in die Studie. In die Analyse konnten 71 Fälle aus der Fördergruppe und 49 Fälle aus der

⁵ Die Berücksichtigung der Noten im Semester vor Aufnahme in die Studie wäre grundsätzlich sinnvoll, die Noten sind jedoch bei den Erstklässler:innen (Übertritt aus unterschiedlichen Primarschulen) und den Drittklässler:innen im Kurzzeitgymnasium (Übertritt aus unterschiedlichen Sekundarschulen) kaum vergleichbar.

⁶ Ein Ausscheiden aus der Schule aus anderen Gründen wird hingegen nicht als Dropout gewertet. Der häufigste unter diesen anderen Gründen war das Erreichen der Matura vor, gefolgt von Wohnortwechsel.

⁷ In einer Formel ausgedrückt: $p(\text{Verbleib}) = 1 - p(\text{Dropout})$.

Vergleichsgruppe aufgenommen werden.⁸ Tabelle 4 zeigt die statistischen Kennwerte, die sich für die beiden Gruppen aus dem Modell ergeben.

Tabelle 4: Verbleibswahrscheinlichkeiten aus der Survival-Analyse (Cox Proportional Hazard Models)

	<i>n(risk)</i>	<i>n(event)</i>	<i>survival</i>	<i>SE</i>	<i>unteres KI (95 %)</i>	<i>oberes KI (95 %)</i>
Vergleichsgruppe						
nach 1 Jahr	196	7	0.964	0.013	0.939	0.991
nach 2 Jahren	147	11	0.892	0.024	0.846	0.941
nach 3 Jahren	98	14	0.765	0.038	0.694	0.842
nach 4 Jahren	49	11	0.593	0.054	0.496	0.709
Fördergruppe						
nach 1 Jahr	284	12	0.958	0.012	0.935	0.981
nach 2 Jahren	213	14	0.895	0.020	0.857	0.934
nach 3 Jahren	142	10	0.832	0.027	0.781	0.885
nach 4 Jahren	71	7	0.750	0.038	0.679	0.828

Bemerkungen: *n(risk)* = Anzahl an Fällen, die zu einem der verbleibenden Zeitpunkte noch von dem interessierenden Ereignis (hier: Ausscheiden aus KSR aufgrund ungenügender Leistungen) betroffen sein könnten. *n(event)* = Anzahl der Fälle, die zum betreffenden Zeitpunkt neu von dem Ereignis betroffen waren. *survival* = Wahrscheinlichkeit, zum betreffenden Zeitpunkt noch nicht von dem Ereignis betroffen worden zu sein. *SE* = Standardfehler. *KI 95 %* = 95-prozentiges Konfidenzintervall bezüglich der Verbleibswahrscheinlichkeit (*survival*).

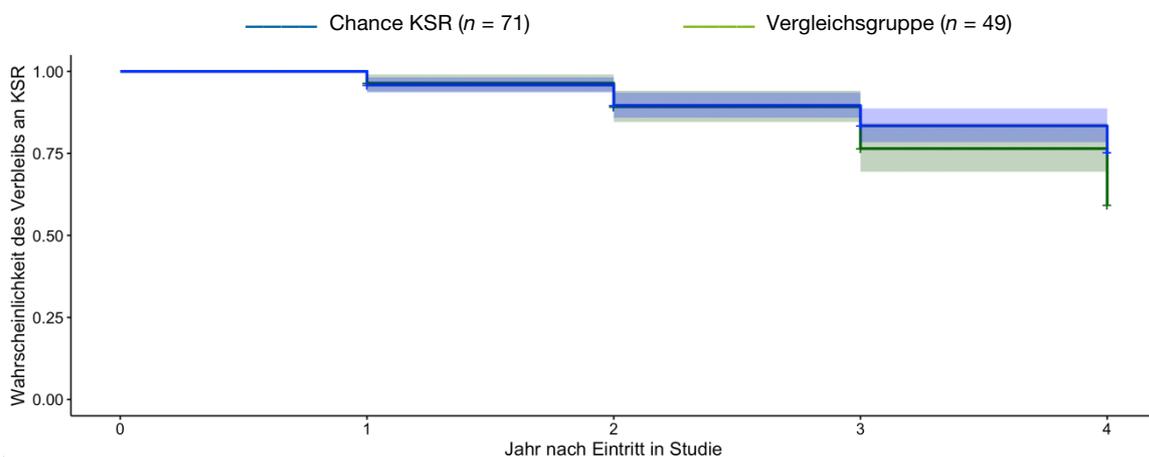
Die entscheidende Information findet sich in der Spalte «*survival*»: Hier ist angegeben, mit welcher Wahrscheinlichkeit Schüler:innen der beiden Gruppen zum jeweiligen Zeitpunkt an der KSR verbleiben sind (genauer: nicht aufgrund ungenügender Leistungen aus der Kantonsschule ausscheiden mussten; vgl. Fussnote 6). Das Modell berücksichtigt dabei die Unterschiede zwischen den Gruppen in den gemessenen Ausgangsbedingungen. Bei Abschluss des zweiten Schuljahres nach Eintreten in die Studie liegt die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Verbleibs an der KSR in beiden Gruppen bei rund 89 %. Danach gehen die Kurven auseinander: Die Schüler:innen in der Fördergruppe verbleiben nach dem dritten Jahr mit einer Wahrscheinlichkeit von 83 % und nach dem vierten mit einer Wahrscheinlichkeit von 75 % an der Schule. Deutlich niedriger liegen die Werte in der Vergleichsgruppe (77 % bzw. 59 %). Die Differenz ist statistisch signifikant (p einseitig = .041⁹). Eine grafische Darstellung der Gruppenunterschiede über die Zeit vermittelt Abbildung 4. Die beobachteten Trends sind für unterschiedliche Eingangsstufen wie auch für beide Geschlechter robust zu beobachten. Eine separate Darstellung nach Geschlecht findet sich in Abbildung 5.

Insgesamt deutet unsere Analyse also darauf hin, dass das primäre Wirkungsziel von CHANCE KSR, die Steigerung der Verbleibswahrscheinlichkeit in der Fördergruppe, erreicht wurde.

⁸ Die Stichprobe fällt hier also etwas umfangreicher aus als jene, die in Tabelle 3 beschrieben wird. Diese Abweichung erklärt sich dadurch, dass sich die Tabelle lediglich auf jene Jugendlichen bezieht, zu denen Daten aus mindestens einer Online-Befragung vorliegen, während wir für den Vergleich der Dropout- bzw. Verbleibswahrscheinlichkeiten nahezu alle Fälle einbeziehen konnten.

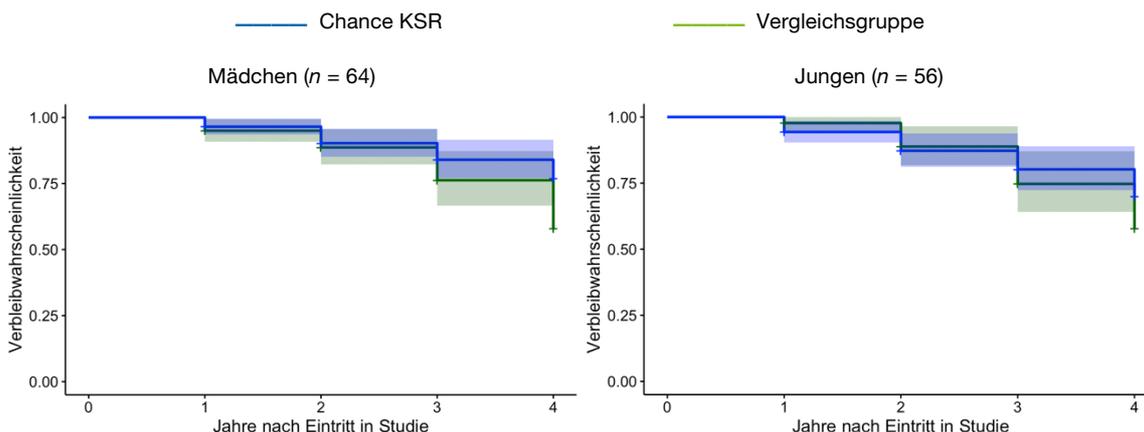
⁹ Die einseitige Testung erscheint vertretbar, weil wir eine positive Wirkung des Förderprogramms auf die Verbleibswahrscheinlichkeit annehmen.

Abbildung 4: Verbleibswahrscheinlichkeiten für die Schüler:innen der Förder- vs. Vergleichsgruppe (unadjusted Kaplan-Meier survival plots)



Bemerkung: Die schattierten Bereiche zeigen das 95%-Konfidenzintervall

Abbildung 5: Verbleibswahrscheinlichkeiten für Mädchen (links) und Jungen (rechts) der Förder- vs. Vergleichsgruppe (unadjusted Kaplan-Meier survival plots)



Bemerkung: Die schattierten Bereiche zeigen das 95%-Konfidenzintervall

3.2.2 Schulnoten

Abbildung 6 zeigt die Entwicklung des Notendurchschnitts gemittelt über sämtliche Promotionsfächer für die Schüler:innen in der Fördergruppe sowie der Vergleichsgruppe. Das 1. Semester bezieht sich jeweils auf die erste Semesternote *nach Eintritt in die Fördergruppe bzw. die Vergleichsgruppe der Studie*. Bei einer Schülerin, die in der 2. Klasse in das Programm CHANCE KSR eingetreten ist, entspricht dies beispielsweise dem Januarzeugnis der 2. Klasse. Gezeigt sind die Entwicklungen nur für jene Schülerinnen und Schüler, für die mindestens vier Zeugnisse vorliegen. Die durchgezogene Linie entspricht den Werten aller Jugendlichen in beiden Gruppen, für die mindestens vier Zeugnisse einbezogen werden konnten. In der Fördergruppe sind dies $N = 43$, in der Vergleichsgruppe $N = 33$ Personen. Die gestrichelte Linie (vom 5. zum 6. Semester) bezieht sich auf die kleinere Teilstichprobe derjenigen Schüler:innen, für die Noten aus mindestens sechs Semestern seit Eintritt in die Studie vorliegen (Fördergruppe: $N = 24$, Vergleichsgruppe: $N = 30$).

Wie die in Abbildung 6 dargestellten Analysen zeigen, hat sich der Notendurchschnitt in der Fördergruppe zwischen dem 1. und dem 2. Semester signifikant besser entwickelt als in der Vergleichsgruppe, nämlich von 4.43 auf 4.51, während der Schnitt in der Vergleichsgruppe konstant geblieben ist (4.33 bzw. 4.34). Die

Differenz ist statistisch signifikant ($p = .031$), fällt aber absolut betrachtet sehr klein aus. Zudem verliert sich der Effekt im weiteren Verlauf: Ab dem 3. Semester unterscheiden sich Förder- und Vergleichsgruppe, kontrolliert für das Ausgangsniveau, nicht mehr signifikant voneinander. Dies gilt nicht nur für den Notendurchschnitt, sondern auch für die Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik, die wir separat analysiert haben. Im Fach Deutsch hat sich die Vergleichsgruppe zwischen dem 5. und 6. Semester im Mittel besser entwickelt als die Fördergruppe (die Differenz ist allerdings nicht signifikant, $p = .164$). Auffällig ist zudem, dass die Vergleichsgruppe in Mathematik ab dem 5. Semester deutlich besser abschneidet als die Fördergruppe, während sich die Entwicklung zwischen den Semestern nicht signifikant unterscheidet.

Abbildung 6: Entwicklung des Notendurchschnitts (alle Promotionsfächer)

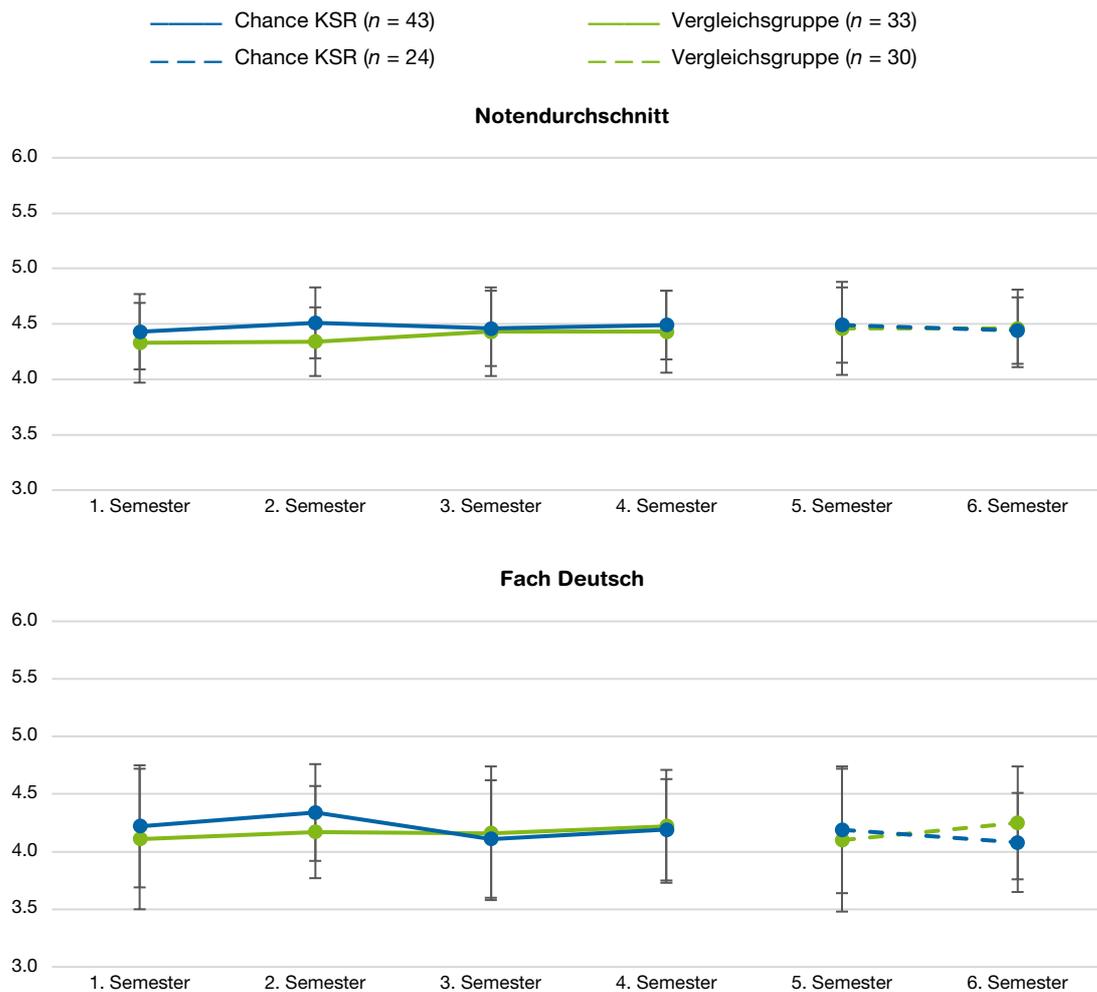


Abbildung 6 (Fortsetzung): Entwicklung des Notendurchschnitts (alle Promotionsfächer)

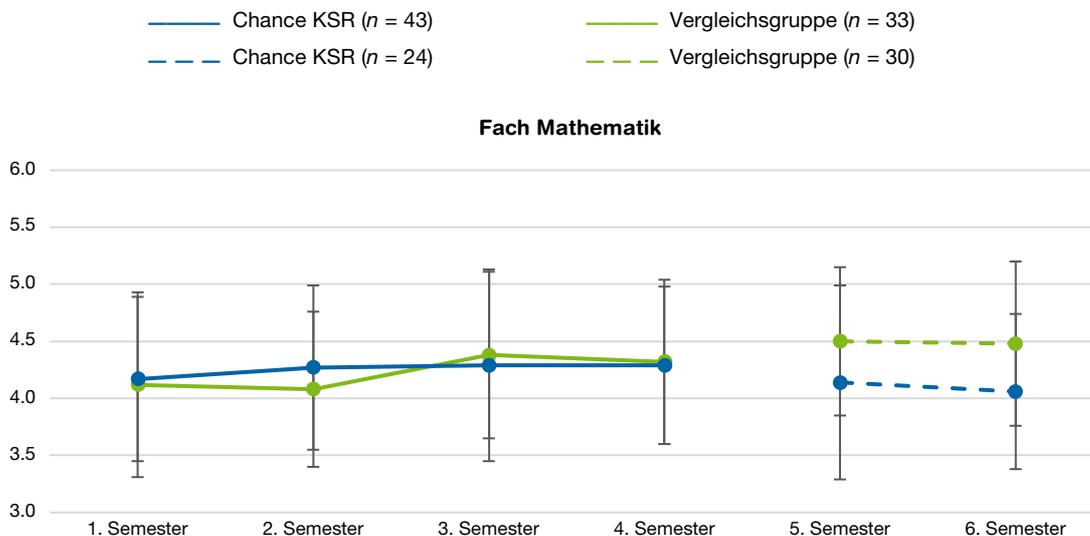
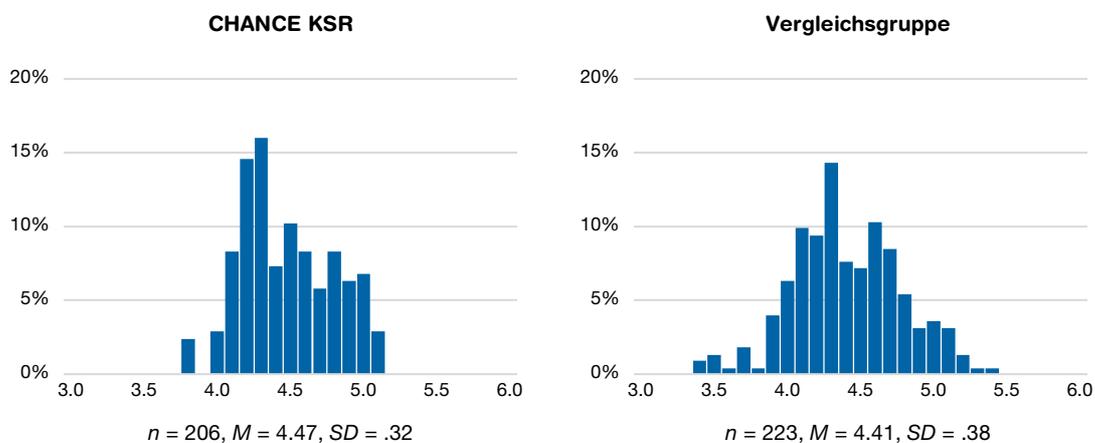


Abbildung 7 zeigt die Verteilung sämtlicher Notendurchschnitte, kumuliert über die vier Programmjahre, sowohl für die Fördergruppe wie für die Vergleichsgruppe. Dabei zeigt sich, dass in beiden Gruppen durchaus auch Noten oberhalb einer 4.5 häufig vorkommen. In der Fördergruppe sind dies rund 38 % und in der Vergleichsgruppe rund 37 % aller Notendurchschnitte.

Abbildung 7: Verteilung des Notendurchschnitts über die vier Programmjahre, getrennt nach Untersuchungsgruppe



Bei der Interpretation der Notenentwicklung ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich die Verbleibswahrscheinlichkeiten ab dem dritten Jahr nach Eintritt in die Studie zwischen den Gruppen signifikant unterscheiden (vgl. Kap. 3.2.5). Die Aussagekraft ist durch diesen selektiven Ausfall also eingeschränkt.

3.2.3 Lern- und Leistungsmotivation

Abbildung 8 zeigt die Entwicklung der Schüler:innen in den Teilaspekten der Lern- und Leistungsmotivation jeweils sowohl für die Förder- als auch für die Vergleichsgruppe. Zur Erläuterung ist darauf hinzuweisen, dass sich die Jugendlichen innerhalb der Gruppen darin unterscheiden, in welchem Schuljahr sie in die Förder- bzw. Vergleichsgruppe eingetreten sind. Bei der Fördergruppe bestehen zudem Unterschiede dahingehend, wie lange sie in CHANCE KSR verblieben sind. Für unsere vergleichenden Analysen – dies bezogen sowohl auf die Lern- und Leistungsmotivation wie auch auf die Merkmale der folgenden Abschnitte – berücksichtigen

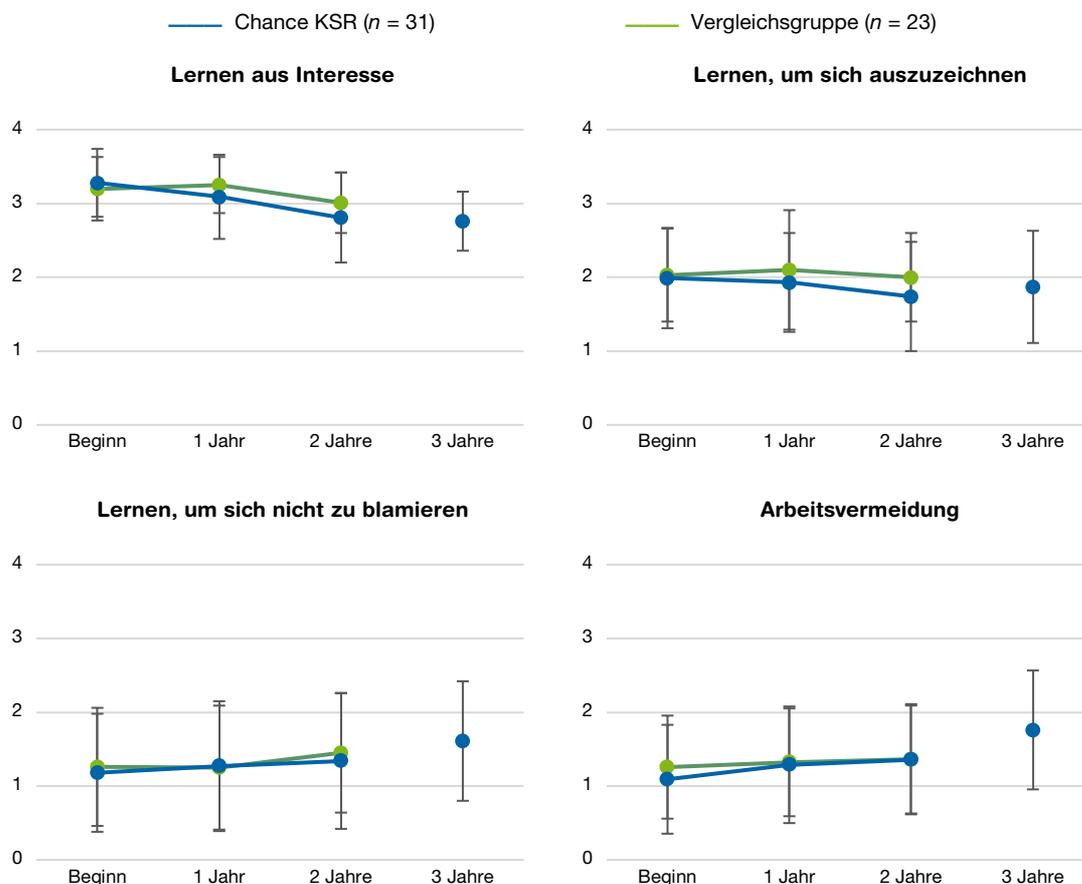
wir in beiden Gruppen ausschliesslich Schüler:innen, für die uns über einen Zeitraum von mindestens zwei Jahren Werte aus den jährlichen Befragungen vorliegen. In der Fördergruppe ist das noch bei 31 Personen der Fall, in der Vergleichsgruppe bei 23 Personen. Auf die Einschränkungen der Aussagekraft, die dies mit sich bringt, gehen wir unten in der Diskussion ein.

Der Zeitpunkt der Aufnahme der Datenerhebungen unterscheidet sich zwischen den Schüler:innen. So kann der in Abbildung 9 (waagrechte Achse) angegebene «Beginn» auf das Schuljahr 19/20, 20/21 oder 21/22 fallen (nicht jedoch auf 22/23, da der maximale Verbleib in der Studie bis zum Ende des vierten Programmjahres dann lediglich noch ein Jahr betragen hätte). Die Werte für den jeweiligen Zeitpunkt sind also über unterschiedliche Kohorten der Förder- und Vergleichsgruppe gemittelt. Die Analysen ermöglichen insofern Aussagen darüber, wie sich die Schüler:innen bezogen auf alle Programmjahre *durchschnittlich* während der Dauer von CHANCE KSR bzw. der Studie entwickelten, sie lassen jedoch keine Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung *in einzelnen Schuljahren* zu. Eine solche Analyse wäre sinnvoll, ist aber angesichts der geringen Fallzahlen pro Schuljahr nicht möglich. Zu beachten ist schliesslich auch, dass sich die in Abbildung 4 angegebenen Werte für das dritte Jahr nach Beginn nur noch auf eine noch einmal deutlich reduzierte Teilstichprobe beziehen, da nur ein kleiner Teil der Schüler:innen in der Fördergruppe drei Jahre oder mehr im Programm verblieben ist *und* zu allen Zeitpunkten an den Befragungen teilnahm. Es sind dies 11 Personen. Die Werte dieser 11 Schüler:innen für das dritte Jahr sind in der Abbildung als einzelner Datenpunkt (ohne Verbindungslinie zu den vorausgegangenen Werten) wiedergegeben, um das Missverständnis zu vermeiden, dass es sich um eine Fortsetzung der Datenreihe zu derselben Personengruppe handelt. Bei der Vergleichsgruppe verzichten wir auf den entsprechenden Wert, weil die Gruppen für einen aussagekräftigen Vergleich nun zu klein geworden sind. Bei den berichteten Werten handelt es sich um statistisch ermittelte Schätzwerte, die den Einfluss des Alters (das Durchschnittsalter der Gruppen unterscheidet sich bei einzelnen Erhebungszeitpunkten geringfügig) kontrollieren.

Wie Abbildung 8 zeigt, entwickelt sich die Lern- und Leistungsmotivation der Schüler:innen in der Fördergruppe im Durchschnitt nicht positiv. Auf der senkrechten Achse ist der Durchschnittswert auf der betreffenden Skala eingetragen, dieser reicht jeweils von 0 (Minimum) bis 4 (Maximum). Auf der waagrechten Achse sind die vier Erhebungszeitpunkte angegeben. Betrachten wir zunächst nur die Fördergruppe, so nehmen das «Lernen aus Interesse» sowie die als positiv zu wertende Annäherungs-Leistungsmotivation («Lernen, um sich auszuzeichnen») in den ersten beiden Jahren jeweils statistisch signifikant ab ($p < .001$ bzw. $p = .037$).¹⁰ Im gleichen Zeitraum nimmt die Tendenz zur Arbeitsvermeidung signifikant zu ($p = .013$). In der Tendenz ebenfalls stärker ausgeprägt ist die Vermeidungs-Leistungsmotivation («Lernen, um sich nicht zu blamieren»). Im Vergleich dazu scheinen die Schüler:innen in der Vergleichsgruppe den Ausgangswert im Aspekt «Lernen, um sich auszuzeichnen» ungefähr zu halten, es tritt also keine Negativentwicklung ein. Diese Differenz ist jedoch statistisch knapp nicht signifikant.

¹⁰ Hier und im Folgenden bezieht sich der Ausdruck «statistisch signifikant» jeweils auf die Wahrscheinlichkeit, mit der ein gefundener Unterschied zwischen zwei Gruppen auch durch Zufall zustande gekommen sein könnte. Von statistischer Signifikanz wird konventionell gesprochen, wenn diese Wahrscheinlichkeit bei 5 % oder darunter liegt. Die Wahrscheinlichkeit wird mit dem Kürzel p (für engl. *probability*) angegeben und als Dezimalwert dargestellt. Eine Wahrscheinlichkeit von exakt 5 % wird beispielsweise als $p = .05$ ausgedrückt. Zur Berechnung von p werden im vorliegenden Bericht unterschiedliche statistische Verfahren eingesetzt, die jeweils die Art der Fragestellung, der Daten und ihrer Verteilung berücksichtigen.

Abbildung 8: Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation



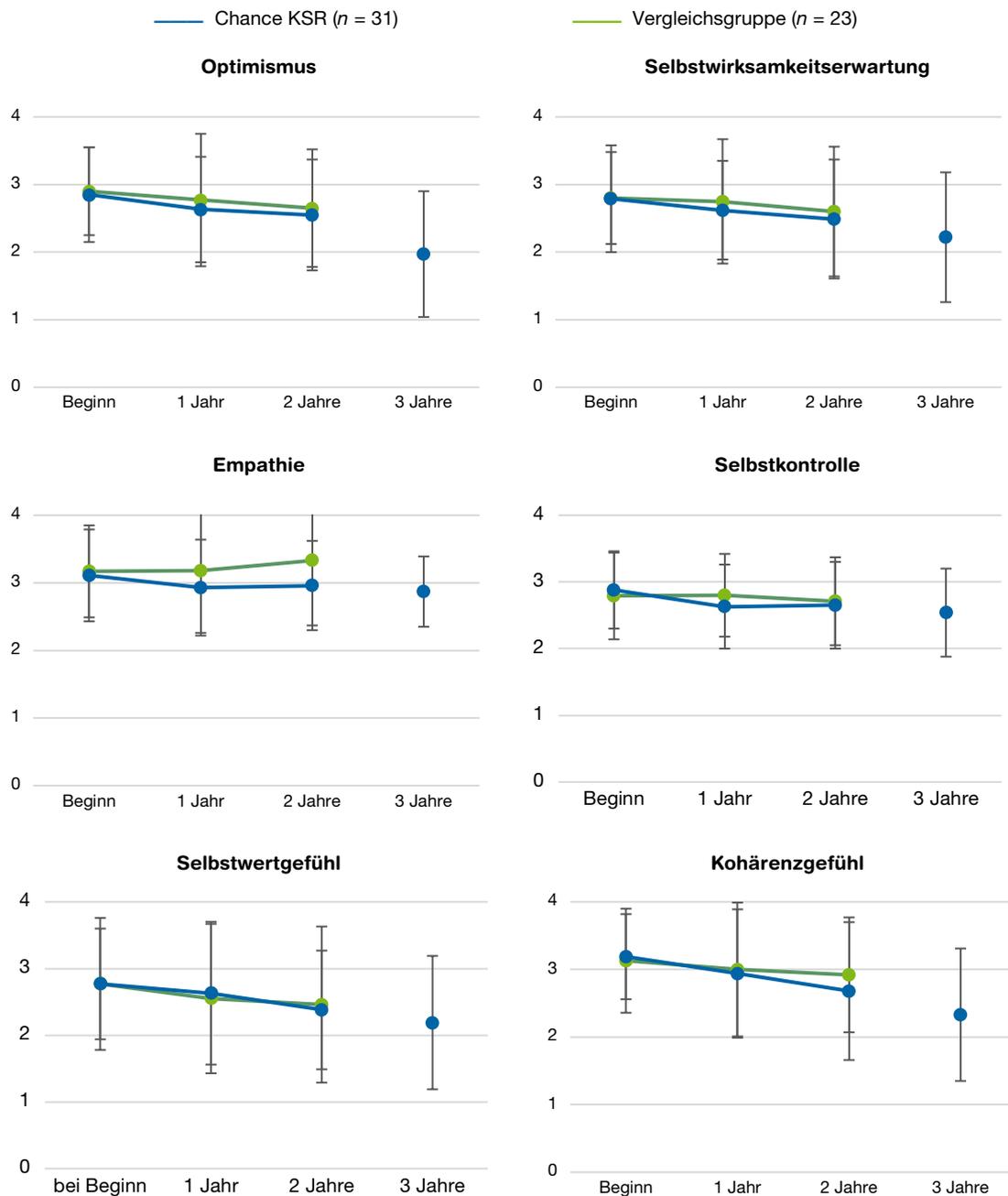
Bemerkung: Die Fehlerbalken zeigen die Standardabweichung.

3.2.4 Personale Ressourcen

Die folgenden Analysen und ihre Darstellung folgen demselben Prinzip wie bei der Lern- und Leistungsmotivation: Gezeigt wird jeweils die durchschnittliche Entwicklung der Schüler:innen und Schüler in den ersten beiden Jahren nach Aufnahme ins Programm bzw. in die Studie. Separat werden zusätzlich die Werte für jene 11 Programmteilnehmenden gezeigt, die sich während mindestens dreier Jahre an der Befragung beteiligten. Auf der senkrechten Achse ist wiederum die Skala des jeweils interessierenden Merkmals zwischen Minimum und Maximum abgebildet.

Bei den personalen Ressourcen zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Lern- und Leistungsmotivation (Abbildung 9). In der Fördergruppe bleibt die selbstberichtete Empathie annähernd konstant, die übrigen Ressourcen entwickeln sich leicht negativ. Statistisch signifikant sind die Veränderungen bezüglich des Kohärenzgefühls ($p = .016$) und des Selbstwertgefühls ($p = .02$), in den anderen Dimensionen wird die Signifikanzschwelle knapp verpasst ($p = .068$ bis $.185$). In der Vergleichsgruppe zeigen sich ähnliche Tendenzen, mit einer Ausnahme: Schüler:innen in dieser Gruppe legen in der selbstberichteten Empathie leicht zu statt ab, die Differenz zwischen den Gruppen ist signifikant ($p = .038$). Visuell auffällig ist, dass jene elf Personen, die mindestens drei Jahre im Programm verbleiben, in nahezu allen Dimensionen noch einmal deutlich tiefere Werte berichten – besonders deutlich fällt die Differenz beim Optimismus aus. Allerdings ist zu bedenken, dass die betreffenden Personen im Durchschnitt älter sind, also auch Alterseffekte im Spiel sein könnten, zudem könnte es sein, dass Jugendliche, die sich hinsichtlich ihrer persönlichen und sozialen Ressourcen negativ entwickeln, auch eher motiviert sein könnten, in der Oberstufe in CHANCE KSR zu verbleiben. Erkenntnisse über die Wirkungen des Programms lassen sich aus diesen isolierten Werten also nicht ableiten.

Abbildung 9: Entwicklung der personalen Ressourcen



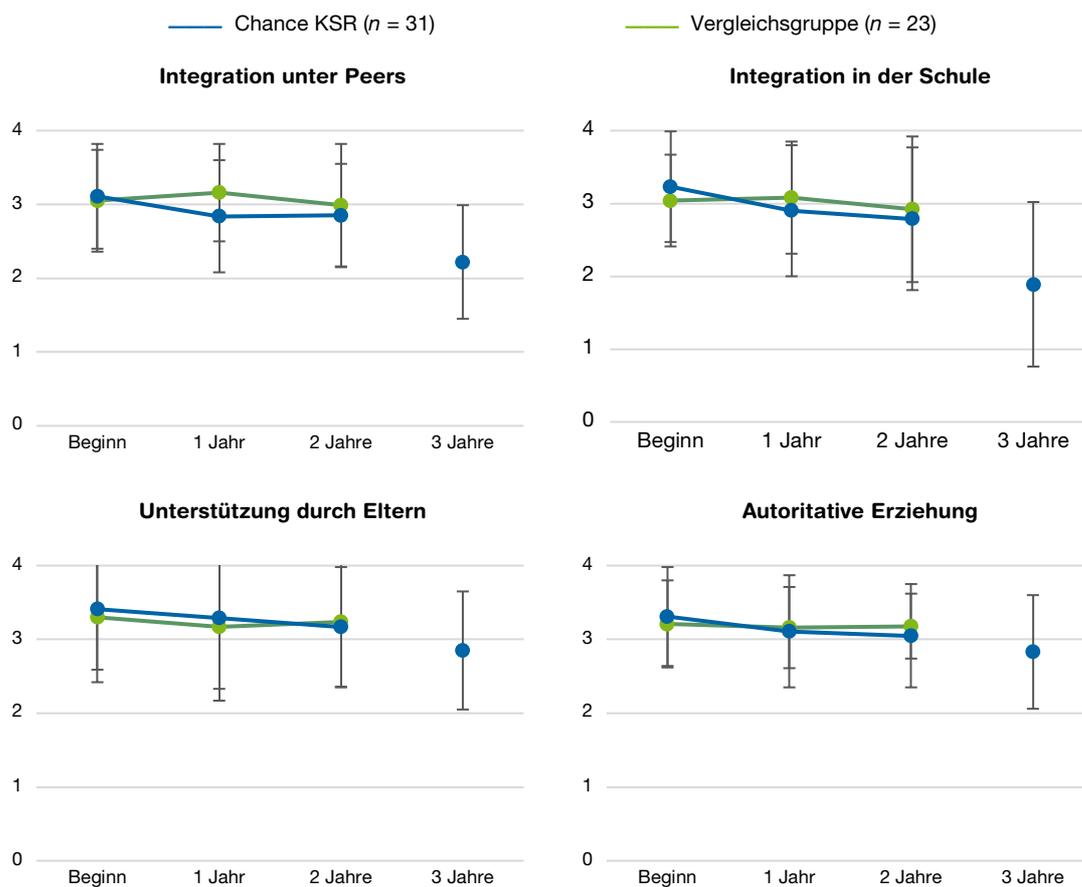
Bemerkung: Die Fehlerbalken zeigen die Standardabweichung.

3.2.5 Soziale Ressourcen

Betrachten wir zunächst wieder nur die Fördergruppe, so entwickeln sich auch die selbstberichteten sozialen Ressourcen über die Zeit negativ (Abbildung 10). Statistisch signifikant ist diese Differenz beim Gefühl, in der Schule gut integriert zu sein ($p = .028$), bei der erfahrenen Unterstützung durch die Eltern ($p = .008$) und dem Ausmass autoritativer Erziehung, die die Eltern gemäss den Jugendlichen zuhause anwenden ($p = .019$). Auch die gefühlte Integration unter den Gleichaltrigen scheint mit der Zeit leicht abzunehmen, allerdings liegt

die Irrtumswahrscheinlichkeit hier über konventionellen Signifikanzschwelle ($p = .185$), und eine Verschlechterung deutet sich nur für das erste Programmjahr an. Auch in der Vergleichsgruppe entwickeln sich die Werte zwischen dem Beginn der Erhebungen und dem Ende des zweiten Jahres im Mittel leicht negativ, indessen fällt die Tendenz hier schwächer aus. Die Differenz zwischen Förder- und Vergleichsgruppe ist dennoch nur in einer Dimension (Integration unter Peers) und nur zu einem Zeitpunkt (1 Jahr nach Beginn; $p = .023$) statistisch signifikant.

Abbildung 10: Entwicklung der sozialen Ressourcen



Bemerkung: Die Fehlerbalken zeigen die Standardabweichung.

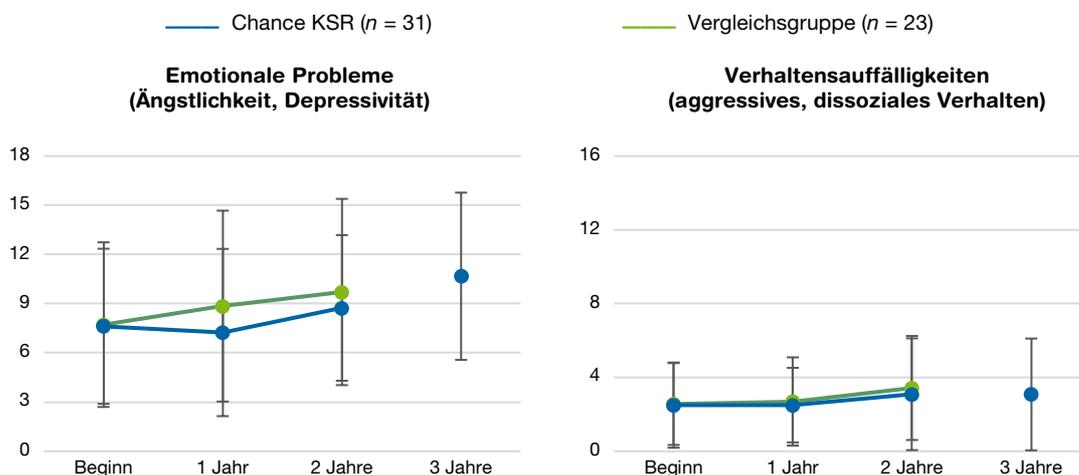
3.2.6 Emotionale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten

Abbildung 11 zeigt die Werte der Schüler:innen auf den Skalen für emotionale Probleme (Ängstlichkeit/Depressivität) und Verhaltensauffälligkeit (Aggressivität/dissoziales Verhalten). Die auf der senkrechten Achse eingetragenen Werte reichen vom geringstmöglichen bis zum höchstmöglichen Wert der jeweiligen Skala. Höhere Werte verweisen auf eine stärkere Ausprägung der Problematik.

Sowohl bei den emotionalen Problemen wie bei den Verhaltensauffälligkeiten zeigt sich in der Fördergruppe über die zwei Jahre hinweg ein leichter Zuwachs, wie es zu den beobachteten Veränderungen bei den personalen und sozialen Ressourcen passt. Die Entwicklung innerhalb der Fördergruppe ist bei den emotionalen Problemen knapp signifikant ($p = .048$), bei der Externalisierung knapp nicht ($p = .064$). Auffällig ist, dass die Negativentwicklung in der Vergleichsgruppe diesmal etwas deutlicher ausfällt als in der Fördergruppe, zumal bei den emotionalen Problemen. Ein Jahr nach Programmbeginn sind Depressivität und Ängstlichkeit in der Fördergruppe annähernd konstant geblieben, während diese Phänomene in der Vergleichsgruppe leicht

zugenommen haben (die Differenz zwischen Förder- und Vergleichsgruppe ist knapp nicht signifikant, $p = .108$). Absolut betrachtet ist das Ausmass der Verhaltensauffälligkeiten in beiden Gruppen gering, d. h. die Werte liegen deutlich unter dem Durchschnitt der entsprechenden Altersgruppe in der Gesamtbevölkerung.

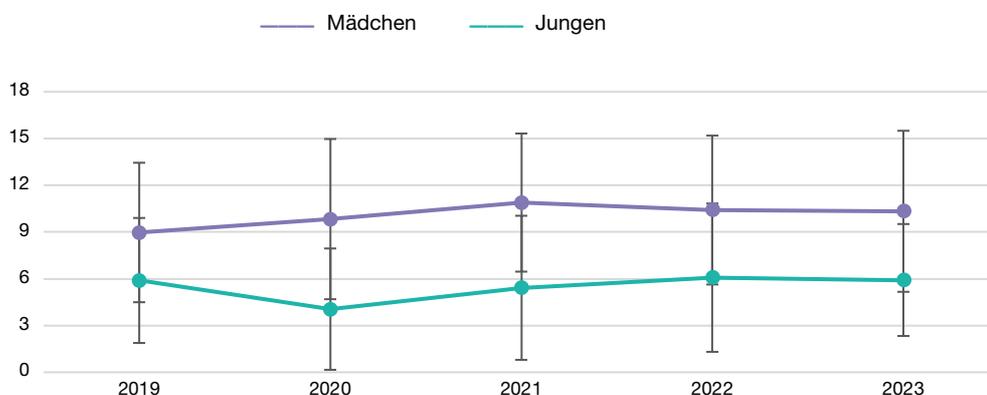
Abbildung 11: Entwicklung von Internalisierung (emotionalen Problemen) und Externalisierung (Verhaltensauffälligkeiten)



Bemerkung: Die Fehlerbalken zeigen die Standardabweichung.

Bei der Interpretation der Befunde zu den persönlichen und sozialen Ressourcen wie auch zu den emotionalen Problemen ist zu beachten, dass CHANCE KSR in den Jahren der Corona-Pandemie stattfand. Dabei mag von Bedeutung sein, dass man bei Jugendlichen in der Schweiz wie in vielen anderen Ländern während dieser Zeit eine Verschlechterung der subjektiv berichteten psychischen Gesundheit festgestellt hat (z. B. de Quervain et al., 2021; Foster et al., 2023; Salanti et al., 2022). Abbildung 12 zeigt die gemessenen Mittelwerte auf der Skala für emotionale Probleme jeweils für Förder- und Vergleichsgruppe zusammen, pro Kalenderjahr und getrennt nach Geschlecht. Die Mittelwerte berechnen sich querschnittlich aus den Angaben sämtlicher Schüler:innen, die im betreffenden Jahr an der Befragung teilgenommen haben. Dabei zeigt sich, dass die durchschnittliche Zunahme an Ängstlichkeit und Depressivität auf den Anstieg der Belastung bei den Mädchen und jungen Frauen zurückzuführen ist. Bei den Jungen und jungen Männern nimmt die Belastung im Sommer 2020 sogar leicht ab, bevor sie in den Folgejahren wieder auf den Ausgangswert von 2019 zurückkehrt. Die Werte für die KSR spiegeln damit jene Entwicklungen, die man in der Gesamtpopulation der Jugendlichen in der Schweiz und anderswo beobachtet hat.

Abbildung 12: Entwicklung der Internalisierungswerte (Depressivität, Ängstlichkeit) in den Kalenderjahren 2019–2023



Bemerkung: Die Fehlerbalken zeigen die Standardabweichung.

3.3 Beurteilung einzelner Programmelemente

Am Ende jedes Schuljahres wurden die an CHANCE KSR teilnehmenden Schüler:innen nach ihrem Erleben und ihrer Bewertung verschiedener Elemente des Programms gefragt. In einem ersten Schritt konnten sie die Elemente, an denen sie teilgenommen hatten, benoten. Die Benotung sollte im Hinblick darauf erfolgen, wie stark der Besuch des entsprechenden Angebots im letzten Jahr dazu beigetragen hatte, ein zentrales Wirkungsziel von CHANCE KSR zu erreichen, nämlich «im Unterricht besser mitzukommen».

3.3.1 Beurteilung der Programmelemente im Vergleich

Abbildung 13 zeigt die von den Schüler:innen vergebenen Noten für jedes Programmelement, und zwar gemittelt über sämtliche vier Programmjahre. Die senkrechte Achse zeigt den Prozentsatz der Schüler:innen, die die jeweilige Note auf der waagrechte Achse vergeben haben. Da hier sämtliche Benotungen über den Zeitraum von vier Jahren zusammengetragen wurden, haben einzelne Schüler:innen die Elemente unter Umständen (bei einer Teilnahme von mindestens zwei Jahren) mehrfach benotet. Die Abbildung führt die Elemente von links nach rechts nach der «Durchschnittsnote» auf.

Konsistent gut schneidet über die Jahre das Coaching ab: Vier von fünf Schüler:innen (80.8 %) beurteilen es am Ende des Jahres jeweils mit der Note 5.0 oder darüber, zudem kommen Bewertungen unter einer 4.0 kaum vor (nur 3.8 %). Der Nachhilfeunterricht durch die Maturand:innen wird im Mittel ähnlich gut bewertet, hier ist die Variabilität aber etwas höher und der Anteil der unzufriedenen Schüler:innen (Noten von 3.5 oder darunter) ist grösser (13.6 %). Das Tutorium Maturaarbeit wird in keinem Fall als ungenügend und fast in der Hälfte der Fälle (46.2 %) mit der Note 5.0 oder höher bewertet. Allerdings haben nur 13 Schüler:innen das Programm bis zum Ende des vierten Programmjahres benotet. Weniger gut schneiden im Vergleich die beiden Angebote zur Deutschförderung (Stützkurs Deutsch, Schreibtraining) ab. Zwar gibt es auch hier jeweils viele Schüler:innen, die das Angebot gut oder mehr als gut (Note 5.0 oder höher) finden: Beim Stützkurs Deutsch sind dies mehr als ein Drittel (36.4 %), beim Schreibtraining Deutsch immerhin knapp ein Drittel (30.6 %).

Abbildung 13: Benotung der Programmelemente durch die Schüler:innen, über alle Programmjahre

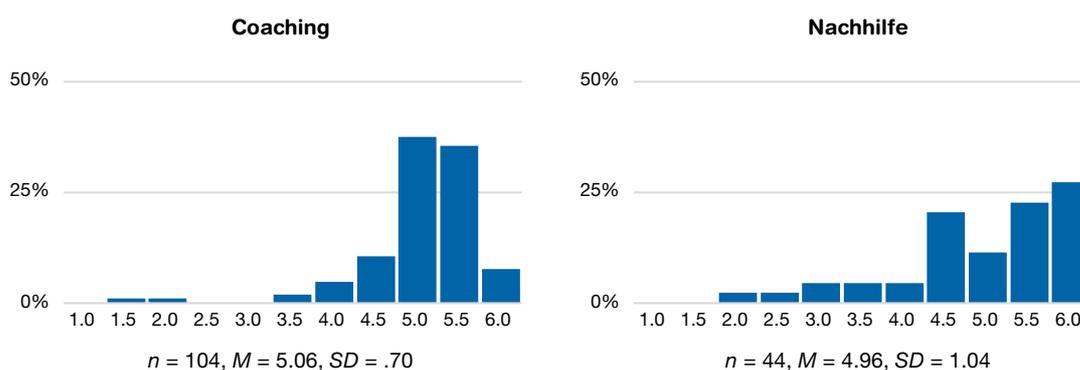
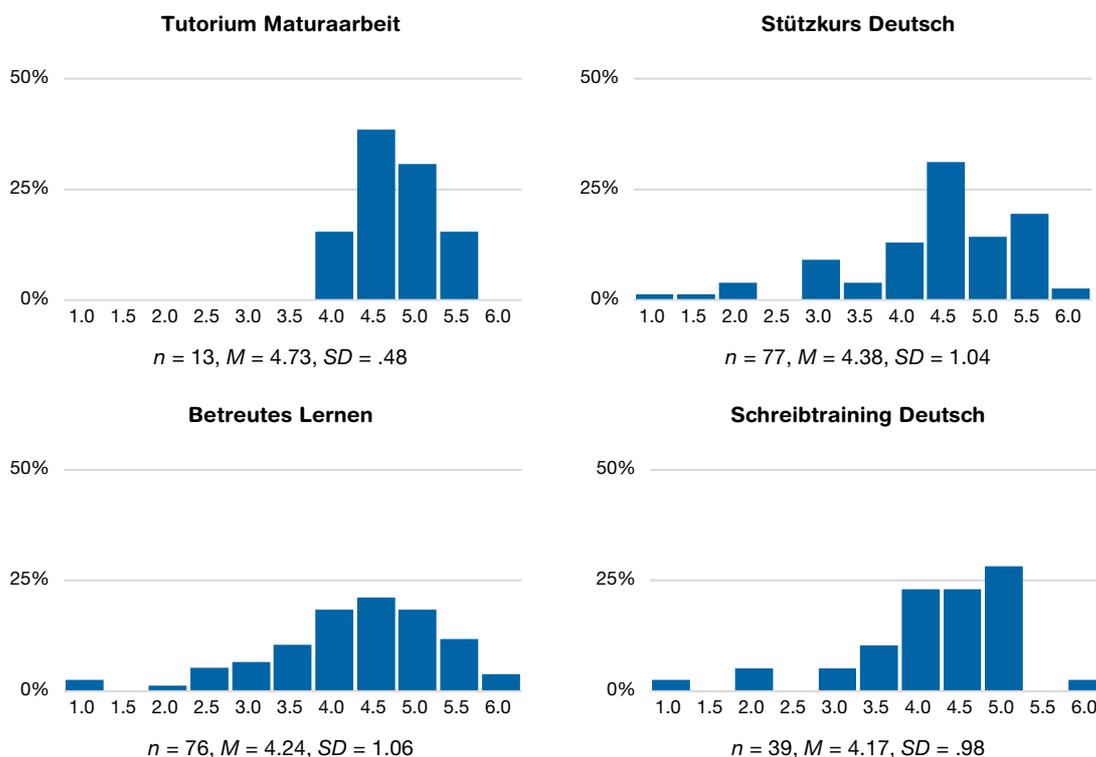


Abbildung 13 (Fortsetzung): Benotung der Programmelemente durch die Schüler:innen, über alle Programmjahre

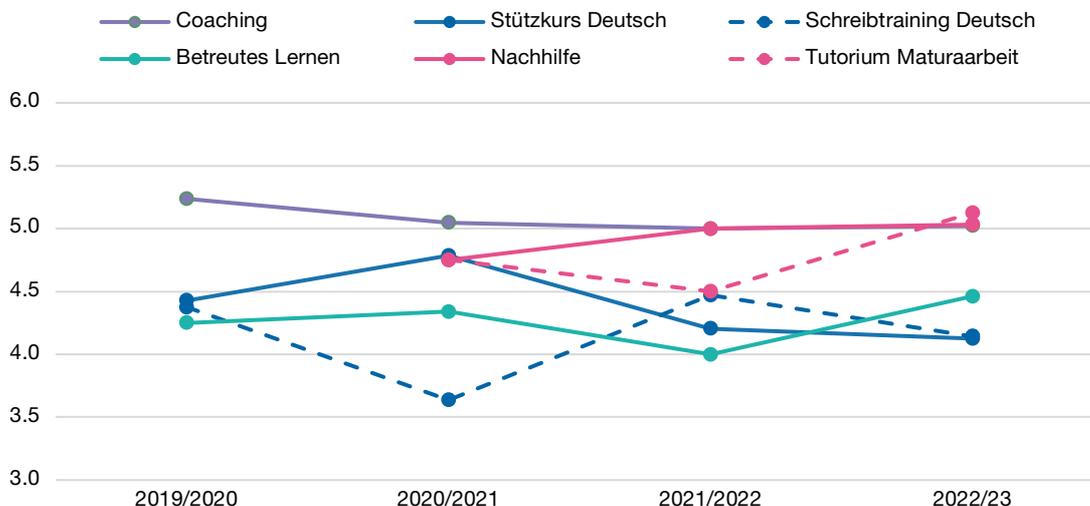


Bemerkungen: n = Anzahl Fälle, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Umgekehrt findet aber jeweils rund ein Fünftel der Jugendlichen das Angebot klar ungenügend (Note von 3.5 oder darunter; 19.5 % bzw. 23.1 %). In beiden Fällen scheint die Benotung abhängig von der Klassenstufe: Erstklässler:innen benoten den Stützkurs Deutsch signifikant positiver ($M = 4.69, SD = 1.05$) als jene ab der zweiten Klasse aufwärts ($M = 4.22$; $p = .024$). Genau umgekehrt ist es beim Schreibtraining: Dieses beurteilen die Jugendlichen in der 5. und 6. Klasse (die es allerdings nur noch selten besuchen) signifikant besser als dies die jüngeren Schüler:innen ab der 4. Klasse abwärts ($M = 4.64$ vs. $M = 3.98, p = .029$). Im Mittel ebenfalls nur genügend ist in der Benotung der Schüler:innen das Angebot des betreuten Lernens, zudem ist die Variabilität hier am grössten.

Da die in Abbildung 13 berücksichtigten Programmelemente bereits seit Beginn des Programms CHANCE KSR bzw. seit dem zweiten Programmjahr (Nachhilfe, Tutorium Maturaarbeit) angeboten werden, lassen sich die Benotungen auch in ihrer mehrjährigen Entwicklung betrachten (Abbildung 14). Hier fällt auf, dass die Angebote im Fach Deutsch die grösste Variabilität über die Zeit aufweisen. Stabilisiert hat sich die Benotung des Schreibtrainings, das im Schuljahr 2020/21 noch von mehr als einem Drittel der Lernenden als ungenügend eingestuft worden war.

Abbildung 14: Durchschnittliche Benotung einzelner Programmelemente im mehrjährigen Vergleich



3.3.2 Detaillierte Beurteilung des Coaching

Jeweils stärker im Detail wurden die Jugendlichen gefragt, wie sie das Coaching im abgelaufenen Programmjahr beurteilten. Auch hier lassen sich am Ende des vierjährigen Evaluationszeitraums nun sämtliche Beurteilungen über die Jahre gesamthaft betrachten, und zwar jeweils bezogen auf spezifische Aspekte des Coaching (Abbildung 15). Eine deutliche Mehrheit bewertet die zwischenmenschliche Qualität des Angebots und die Beziehung zum Coach als hoch (Kriterien: *sich vom Coach verstanden fühlen, den Coach mögen*), die schulbezogenen Kompetenzen (*dem Unterricht besser folgen zu können, sich auf Prüfungen besser vorzubereiten, bessere Lernstrategien zu besitzen*) sind in den Augen der Lernenden mehrheitlich oder zumindest teilweise gesteigert worden, und auch im Umgang mit persönlichen Problemen (selbstbezogene Kompetenzen) fühlt sich eine Mehrheit gestärkt. Lediglich bezüglich eines Aspekts der sozialen Kompetenzen (*Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern bei Konflikten*) urteilt eine Mehrheit, dass sich das Coaching eher nicht oder überhaupt nicht positiv ausgewirkt habe.

interessant ist im Zusammenhang, dass die Benotung des Coaching in den meisten Aspekten nicht vom Alter oder der Klassenstufe der Schüler:innen abhängig ist. Die durchschnittliche Zufriedenheit ist auf allen Stufen ähnlich hoch, die Variabilität (das Ausmass, in dem sich die Wahrnehmungen der Schüler:innen innerhalb der jeweiligen Stufe unterscheiden) ist vergleichbar. Mit einem Aspekt verhält es sich jedoch anders. Die acht in Abbildung 15 dargestellten Fragen lassen sich, wie das oben bereits angedeutet wurde, zu drei Dimensionen gruppieren: selbstbezogene Kompetenzen, Qualität der Beziehung zum Coach und schulische Kompetenzen. Während die Jugendlichen ihre Beziehung zum Coach auf allen Klassenstufen ähnlich hoch bewerten und auch der Zuwachs der selbstbezogenen Kompetenzen kein klares altersabhängiges Muster zeigt, nimmt die Förderung der schulbezogenen Kompetenzen gemäss dem Selbstbericht der Jugendlichen ab der fünften Klasse signifikant zu (Vergleich 5./6. Klasse vs. 1. bis 4. Klasse: $p = .035$). Gemäss dem Selbstbericht scheinen also die ältesten Jugendlichen in ihren schulbezogenen Kompetenzen ganz besonders vom Coaching zu profitieren (Abbildung 16).

Abbildung 15: Beurteilung einzelner Aspekte des Coaching durch die Schüler:innen

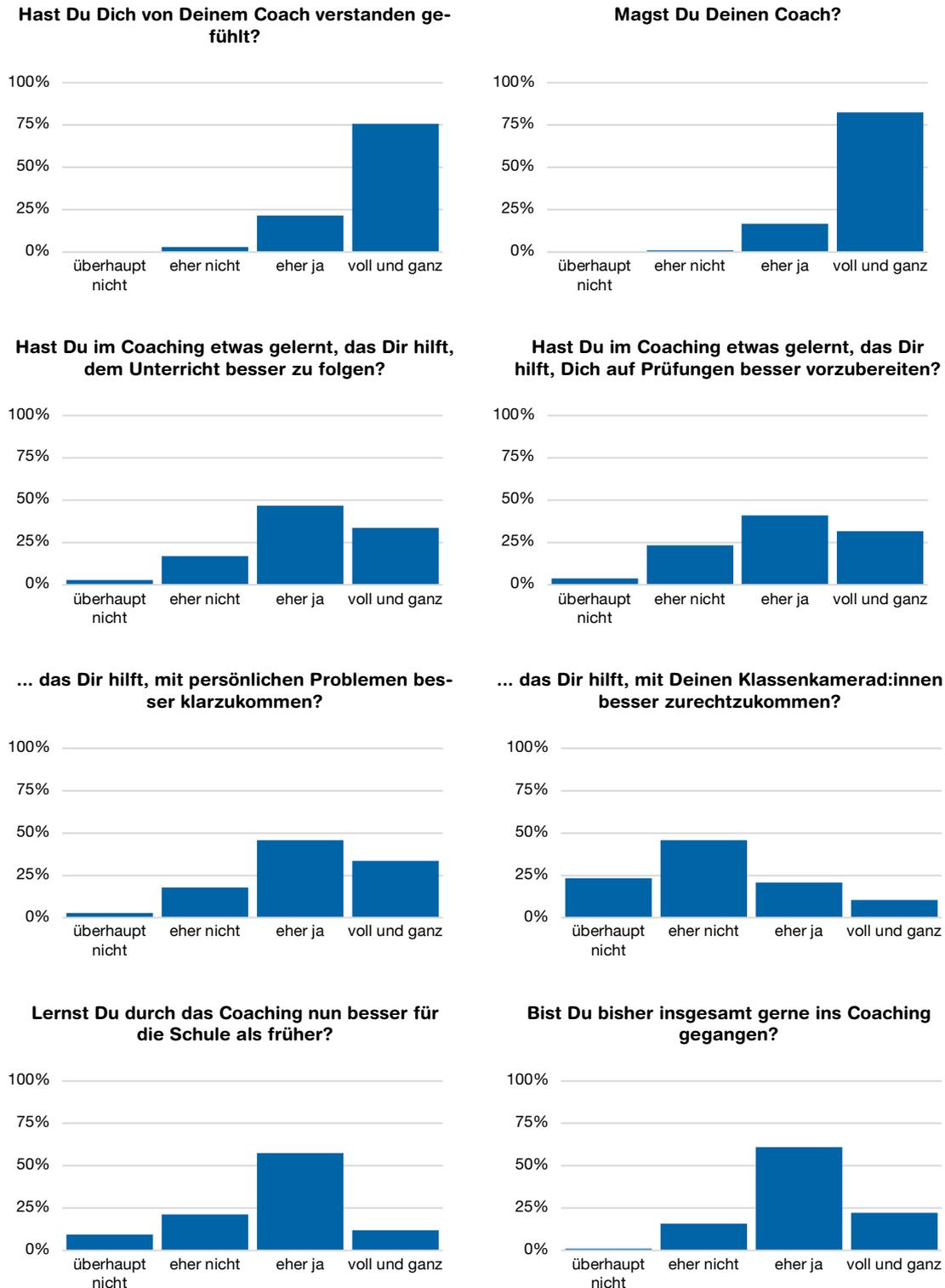
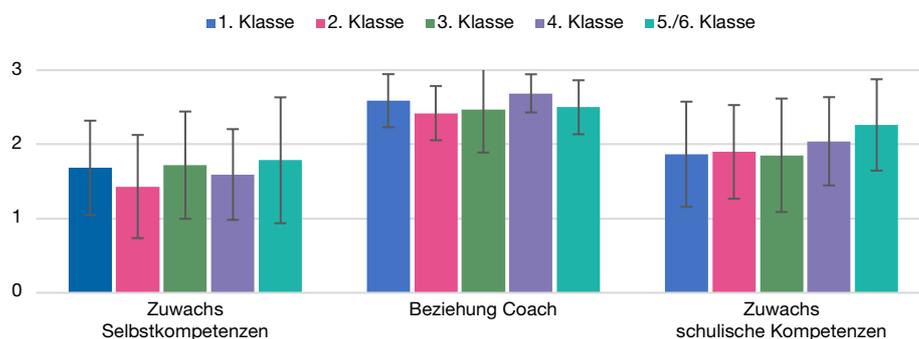


Abbildung 16: Beurteilung des Coaching in aggregierten Bereichen, nach Klassenstufe



3.4 Befragung der Lehrpersonen

Tabelle 5 zeigt die Merkmale der Stichprobe aus der Lehrpersonenbefragung am Ende des vierten Programmjahres. Gesamthaft beteiligten sich $N = 68$ Schulmitarbeitende an der Befragung. Neunzehn dieser Personen waren in spezifischer Funktion direkt in das Programm involviert, als Mitglied der Projektleitung, Coach oder Lehrperson, teils auch in Doppelfunktion. Auf 49 Personen (72.1 % der Stichprobe) trifft dies nicht zu.

Tabelle 5: Merkmale der Schulmitarbeitenden

Merkmal	<i>n</i>	%
Funktion an der KSR		
Fachlehrperson	56	82.4 %
Klassenlehrperson	35	51.5 %
im Untergymnasium	13	19.1 %
im Obergymnasium Langzeit	16	23.5 %
Im Obergymnasium Kurzzeit	6	8.8 %
Anderes	3	4.4 %
Funktion in CHANCE KSR		
Projektleitung	2	2.9 %
Coach	10	14.7 %
Lehrperson Förderkurse Deutsch oder DAZ	10	14.7 %
keine besondere Funktion	49	72.1 %
Dauer Berufstätigkeit an der KSR		
0 bis 5 Jahre	19	27.9 %
6 bis 10 Jahre	6	8.8 %
11 bis 15 Jahre	9	13.2 %
16 bis 20 Jahre	12	17.6 %
Mehr als 20 Jahre	22	32.4 %

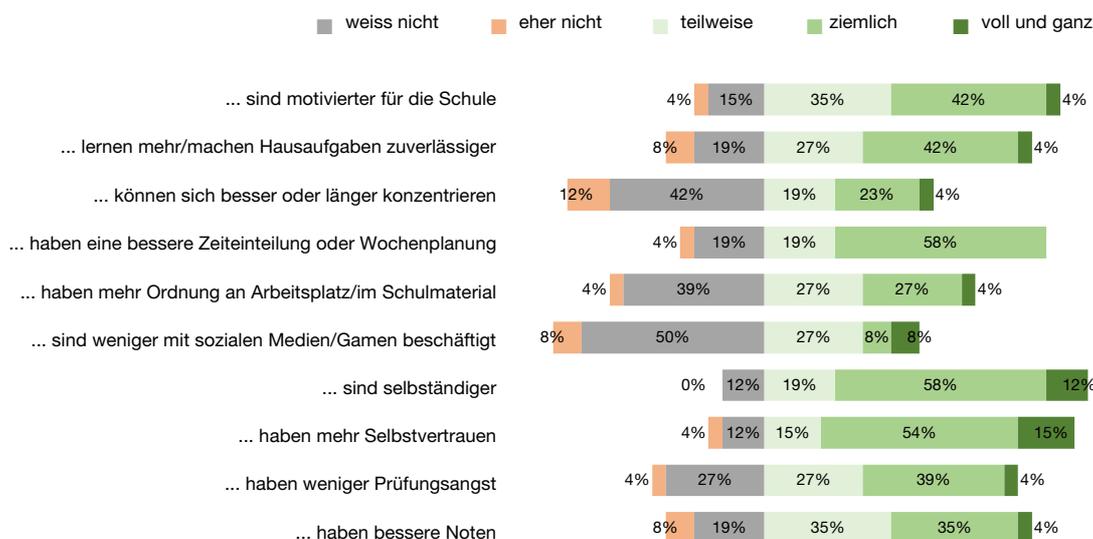
32 Personen (47.1 % der Stichprobe) sind *ausschliesslich* als Fachlehrperson an der KSR tätig, weitere 24 Personen als Fach- *und* Klassenlehrperson. Unter diesen gesamthaft 56 Personen geben 82.1 % an, dass sie in ihrem Fach auch schon Schüler:innen unterrichtet haben, die an CHANCE KSR teilnahmen oder aktuell

teilnehmen. Zwei Personen geben an, dass dies bisher nicht vorgekommen sei. Acht Personen (14.3 %) sind sich nicht sicher. Unter den 35 Klassenlehrpersonen, die sich an der Befragung beteiligt haben, berichteten drei von vier (74.3 %, $n = 26$), dass sie als Klassenlehrpersonen auch schon Schüler:innen aus CHANCE KSR betreut haben, die übrigen sind sich sicher, dass dies bisher nicht der Fall war.

Gefragt, ob sie «über die Inhalte und Ziele von CHANCE KSR ihrer Funktion entsprechend ausreichend informiert» wurden, antworteten 34 Personen (50 %) mit «voll und ganz», weitere 30.9 % mit «ziemlich». Neun Personen (13.2 %) stimmen nur teilweise zu, vier (5.9 %) eher nicht. Auffällig ist, dass der Grad, in dem sich die Mitarbeitenden informiert fühlen, in allen Gruppen nahezu identisch ausfällt, mit Ausnahme der Klassenlehrpersonen im Kurzzeit-Obergymnasium: Hier fühlen sich je zwei Personen (und damit je ein Drittel der Befragten in dieser Gruppe) eher nicht oder nur teilweise informiert. Angesichts der geringen Grösse dieser Gruppe lässt sich nicht beurteilen, ob tatsächlich ein Informationsdefizit besteht oder ob es sich um einen Zufallsbefund handelt.

Alle Klassenlehrpersonen, die angaben, dass sie in ihrer Funktion als Klassenlehrpersonen schon Schüler:innen aus CHANCE KSR unterrichtet hatten, wurden gefragt, ob sie bei diesen Schüler:innen Veränderungen, die aus der Sicht der Klassenlehrperson auf die Programmteilnahme zurückzuführen waren, bemerkt hatten. Konkret beurteilten sie zwölf von der Projektleitung formulierte Aussagen, die solche Veränderungen beschrieben, danach, ob sie bei den betreffenden Schüler:innen zutreffen. Ein Beispiel für eine solche Aussage ist: «Durch die Teilnahme an CHANCE KSR haben die Schüler:innen eine bessere Zeiteinteilung oder Wochenplanung». Sofern bei einer Klassenlehrperson mehrere Schüler:innen an CHANCE KSR teilgenommen hatten, wurde sie gebeten, die Einschätzung aggregierend auf alle diese Schüler:innen zu beziehen. Abbildung 17 zeigt die Häufigkeit der jeweiligen Antworten für zehn der zwölf Aussagen.

Abbildung 17: Einschätzungen der Klassenlehrpersonen ($n = 26$) zur Entwicklung ihrer Schüler:innen in CHANCE KSR



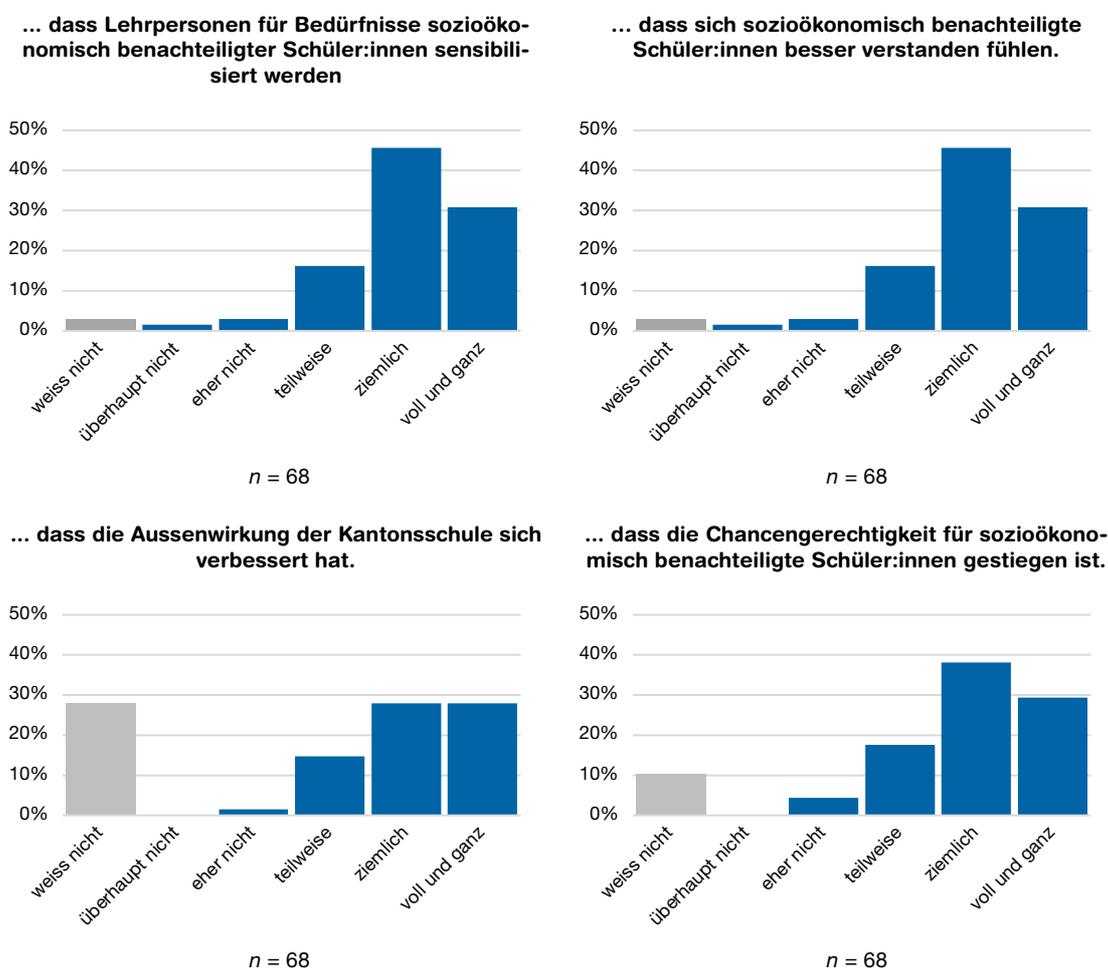
Die Klassenlehrpersonen tendieren zu einer positiven Beurteilung der Wirkungen: In acht von zehn Bereichen gibt jeweils eine Mehrheit der 26 Personen an, dass ihre Schüler:innen durch die Teilnahme an CHANCE KSR mindestens «teilweise» positive Entwicklungen durchlaufen hätten. Besonders ausgeprägt ist diese Einschätzung bei der Selbständigkeit (58 % stimmen «ziemlich» zu, weitere 12 % «voll und ganz») sowie beim Selbstvertrauen (54 % bzw. 15 %). Skeptischer sind die Klassenlehrpersonen bei der Konzentrationsfähigkeit oder bei der Ordnung am Arbeitsplatz, auch hier nimmt aber jeweils fast die Hälfte der Klassenlehrpersonen mindestens teilweise Verbesserungen wahr. Umgekehrt wurden die Klassenlehrpersonen auch gefragt, ob sie die am Programm teilnehmenden Schüler:innen dadurch als zeitlich belasteter oder gestresster wahrnehmen. 38.1 % bejahen die Frage nach der zeitlichen Zusatzbelastung mindestens teilweise. Nur vier

der 26 Klassenlehrpersonen gehen davon aus, dass die Schüler:innen teilweise gestresster seien, der Rest denkt das eher nicht (50 %) oder ist sich nicht sicher (34.6 %).

Zwei Klassenlehrpersonen machten darüber hinaus von der Möglichkeit Gebrauch, die von ihnen wahrgenommenen Veränderungen bei den Schüler:innen in einem offenen Antwortfeld zu beschreiben. Eine Person weist darauf hin, der betreffende Schüler sei sich seit der Teilnahme «klarer bewusst, wo er noch Lücken hat», zudem bitte er nun vermehrt gezielt seine Lehrpersonen um Hilfe. Eine andere Person teilt den Eindruck mit, dass die an CHANCE KSR teilnehmenden Schüler:innen nun «mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen».

Abbildung 18 zeigt die prozentuale Verteilung der Antworten zu den überindividuellen Wirkungen von CHANCE KSR auf verschiedene Aspekte der Schulkultur und der Aussenwirkung der KSR. Dabei zeigt sich: Jeweils eine deutliche Mehrheit der Lehrpersonen ist überzeugt, dass das Programm die Lehrpersonen für die Bedürfnisse sozioökonomisch benachteiligter Schüler:innen sensibilisiert hat, dass sich die Schüler:innen in ihren besonderen Bedürfnissen jetzt besser verstanden fühlen, dass die Chancengerechtigkeit gesteigert werden konnte und die Aussenwirkung der Schule sich verbessert hat.

Abbildung 18: Einschätzungen der Schulmitarbeitenden (n = 68) zu Wirkungen auf überindividueller Ebene



In ihren offen formulierten Ergänzungen weisen einzelne Personen darauf hin, dass sie von Kolleg:innen an andere Schulen viele «positive Rückmeldungen» zum Programm erhielten. Eine Person führt aus: «Viele KollegInnen anderer Kantonsschule sind positiv erstaunt, wenn ich vom Chance-Förderprogramm erzähle.» Andere weisen darauf hin, dass sich die «Zusammenarbeit mit externen Stellen verbessert» habe, dass Personen, die sich an der KSR auf eine Stelle bewerben, das Programm als Bewerbungsgrund anführten oder

dass es «Lob auch von politischen Entscheidungsträgern» gebe. Zudem weisen zwei Personen darauf hin, dass man das Programm häufig bei Notenkonferenzen erwähne, was, wie eine Person ergänzt, zu einer wünschenswerten Sensibilisierung führe. Eine Person gibt jedoch auch kritisch zu bedenken, es gebe «immer mehr Angebote neben dem Kerngeschäft Unterricht, welches personelle Ressourcen bindet, die für andere Aufgaben nicht mehr zur Verfügung stehen».

Die Schulmitarbeitenden wurden zuletzt gefragt, ob es Aspekte von CHANCE KSR gebe, die verbessert werden müssten. Ein Fünftel der Befragten (20.6 %) verneint dies, mehr als die Hälfte (57.4 %) antwortet mit «weiss nicht». Fünfzehn Personen (22.1 %) bejahen die Frage und formulieren anschliessend entsprechende Anregungen. Eine Person empfiehlt eine stärkere «Abgrenzung der Rolle ‹Klassenlehrperson› von der Rolle ‹Coach›», eine andere würde sich «einen Austausch zwischen den Coaches und den Klassenlehrpersonen wünschen». Ähnlich formuliert jemand: «Coaches sollten intensiver mit den Klassenlehrpersonen im Austausch stehen. Dies, weil die Coaches nicht unbedingt in den Klassen der Betreuten unterrichten. Der stärkere Informationsaustausch würde vielleicht Synergien fördern, um die Schüler*innen noch besser fördern zu können und das Anliegen von Chance KSR noch besser zu implementieren.» Weitere Anregungen beziehen sich auf das Auswahlverfahren und die Aufnahmekriterien. Eine Person wünscht sich, dass die «Motivation der SuS bei der Auswahl stärker berücksichtigt» werde, eine andere formuliert in ähnlicher Richtung: «Die Förderkurse sollten als Chance und nicht als Pflicht wahrgenommen werden. Dazu ist es wichtig, dass sie bei fehlendem Engagement nicht mehr weiter bezogen werden dürfen». Auch eine weitere Person betont: «Die SuS müssen noch mehr selber am Programm teilnehmen wollen» und ergänzt dazu: «Das Programm darf nicht als PR-Instrument gebraucht werden». Eine Person regt an, dass die Aufnahme der Erstklässler:innen sowie der ins Kurzzeitgymnasium eintretenden Drittklässler:innen ins Programm erst nach dem ersten Semester an der KSR erfolgen solle, damit die Klassenlehrperson darüber mitentscheiden könne. Eine Person warnt vor «zu grosser Belastung mit Zusatz-Programmen, da diese für SuS zu grosser Zusatzbelastung werden können», eine andere mahnt ähnlich, die «zeitliche Einteilung der Förderung» müsse verbessert werden, denn «die SuS haben zu viele Pflichtveranstaltungen». Eine Person findet, das Programm sei sinnvoll, jedoch sollte «die Erwartung, dass die Noten steigen» relativiert werden. Schliesslich wünscht sich jemand «Deutsch Schreibtraining [sic!] ab der 3. Klasse, nicht erst aber der 4.».

3.5 Befragung der Eltern

An der Elternbefragung beteiligten sich zehn Personen. Von den 74 Schüler:innen, die gemäss unseren Daten im Verlauf des Evaluationszeitraum mindestens zeitweise in das Programm CHANCE KSR eingetreten sind, ist damit also nur ein Bruchteil (13.5 %) in der Elternstichprobe vertreten. Von einer repräsentativen Vertretung der gesamten Elternschaft ist aufgrund der kleinen Stichprobe – sowie zusätzlich aufgrund der anzunehmenden Selektionseffekte¹¹ – nicht auszugehen.

Drei der zehn Schüler:innen, auf die sich die Einschätzungen der Eltern bezogen, besuchten im zurückliegenden Schuljahr die 1. Klasse, zwei die 2., drei die 3. sowie zwei Schüler:innen die 6. Klasse. Fünf dieser Jugendlichen waren Mädchen. Eins der Kinder hatte das Programm gemäss den Eltern weniger als ein Jahr lang besucht, sechs während ein bis zwei Jahren, drei für mehr als drei Jahre. Auf die Erhebung soziodemographischer Angaben der Eltern (wie Herkunftsregion oder gesprochene Sprache) verzichteten wir, weil dies bei der erwartbar kleinen Stichprobe die für eine unzensurierte Meinungsäusserung wichtige Anonymität beeinträchtigt hätte. Zwei der zehn Elternteile fühlten sich über das Programm und seine Inhalte «eher nicht» gut informiert, weitere zwei nur «teils-teils», fünf «ziemlich gut», eine Person «sehr gut». Fünf gaben an, dass

¹¹ Gemeint ist hier, dass Eltern, die bereit waren, an der Befragung teilzunehmen, möglicherweise nicht repräsentativ für die gesamte Population der Eltern sind, weil die Art und Weise, wie man das Programm beurteilt, die Teilnahmebereitschaft beeinflussen könnte. So könnten Eltern, die das Programm überdurchschnittlich positiv, ebenso wie solche, die das Programm überdurchschnittlich negativ beurteilen, besonders motiviert sein, ihre Einschätzung kundzutun. Auch ist denkbar, dass Drittvariablen sowohl die Teilnahmebereitschaft wie auch die Beurteilung des Programms beeinflussen. Ein solcher Faktor könnten etwa die Deutschkenntnisse der Eltern sein.

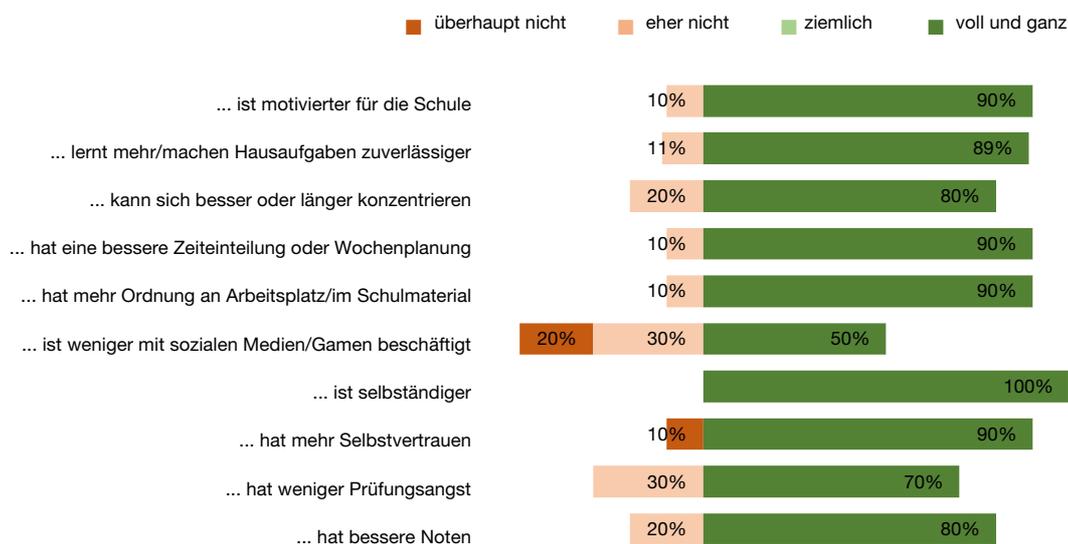
sie die einzelnen Elemente von CHANCE KSR (Coaching, Förderangebote) kennen würden, drei vermuteten, dass sie sie nur zum Teil kennen, zwei Personen gaben an, die Elemente nicht zu kennen.

Abbildung 19 zeigt die Antworten der Eltern zur Frage, wie sich ihre Kinder durch CHANCE KSR in schulischen Belangen entwickelt haben. Die von der Projektleitung formulierten Items entsprechen jenen, die auch den Lehrpersonen vorgelegt wurden. In neun von zehn Bereichen urteilt die grosse Mehrheit der Eltern positiv über das Programm, d. h. in den meisten Bereichen nehmen die Eltern gemäss eigener Aussage deutlich positive Entwicklungen ihrer Kinder wahr, die sie der Teilnahme am Programm zuschreiben. Die Ausnahme betrifft den Medienkonsum der Jugendlichen in der Freizeit: Hier hat die Hälfte der Eltern nicht den Eindruck, dass sich die Programmteilnahme reduzierend auf den Konsum ausgewirkt habe. Drei von zehn Eltern haben zudem eher nicht den Eindruck, dass sich die Prüfungsangst ihres Kindes verringert habe.

Wie die Lehrpersonen wurden die Eltern umgekehrt auch gefragt, ob sie den Eindruck hätten, dass ihr Kind durch die Teilnahme an CHANCE KSR zeitlich belasteter oder gestresster sei als vorher. Die Frage nach der zeitlichen Belastung bejahen vier von zehn voll und ganz, die übrigen stimmen eher nicht oder überhaupt nicht zu. Ebenfalls 40 % finden, ihr Kind sei durch die Teilnahme gestresster, zwei finden dies überhaupt nicht, zwei weitere eher nicht.

Auch bezüglich der Wirkungen des Programms auf die Eltern selbst und die Eltern-Kind-Beziehung urteilen die meisten Eltern positiv. Wiederum wurden ihnen einige von der Projektleitung formulierte Aussagen zur Beurteilung vorgelegt. Die Antworten lassen erkennen, dass sich sechs von zehn Eltern durch das Programm «von der schulischen Verantwortung entlastet» fühlen. Weitere 80 % fühlen sich finanziell entlastet. Sechs von acht (zwei Personen liessen die Frage unbeantwortet) sind aufgrund der Teilnahme an CHANCE KSR stolz auf ihr Kind, sieben von acht trauen ihrem Kind schulisch nun mehr zu. Vier von 10 stimmen «ziemlich» zu, dass sie von ihrem Kind nun auch bessere Leistungen in der Schule erwarten, weitere fünf sogar voll und ganz. Lediglich eine Person findet dies «eher nicht» zutreffend. Übereinstimmend mit der insgesamt positiven Beurteilung würden acht von zehn Eltern CHANCE KSR anderen Familien in einer ähnlichen Situation «ganz sicher» empfehlen, die beiden übrigen immerhin «wahrscheinlich». Die offene Frage, wie das Programm noch verbessert werden könnte, lassen neun von zehn Eltern unbeantwortet. Eine Person empfiehlt «mehr gezielte Nachhilfemöglichkeiten für verschiedene Fächer nach dem Wunsch der Schüler/in».

Abbildung 19: Einschätzungen der Eltern (n = 10) zur Entwicklung ihrer Kinder in CHANCE KSR



Bemerkung: Beim Item zu den Hausaufgaben fehlt ein Wert.

4 Ergebnisse der Gruppeninterviews

Im Rahmen des qualitativen Untersuchungsstrangs wurden im ersten und zweiten Jahr jeweils 15, im dritten Jahr 17 und im vierten und letzten Jahr 24 Schüler:innen in jeweils stufenabhängig durchgeführten Gruppen interviewt. Die Gruppe der Schulmitarbeitenden (Klassenlehrpersonen, Coaches, Lehrpersonen mit Funktion in CHANCE KSR, Projektleitung) umfasste im ersten bis dritten Jahr jeweils acht Personen. Im vierten Jahr interviewten wir die fünf Mitglieder der Projektleitung sowie sieben Coaches in je einer Gruppe.

Im Folgenden geben wir nun die wichtigsten Ergebnisse der Gruppeninterviews wieder. Die Darstellung ist thematisch gebündelt und führt pro Thema jeweils Äusserungen aus allen vier Programmjahren auf. Dabei wird ausgewiesen, auf welches Programmjahr sich die Äusserungen beziehen. Diese Form der Darstellung erlaubt es, pro Thema abzubilden, wie sich die Perspektive der Beteiligten über die Zeit verändert hat. Die Darstellung zu den ersten drei Programmjahren stützt sich dabei auf die unveröffentlichten Zwischenberichte zum jeweiligen Zeitraum. Die Äusserungen der Befragten werden überwiegend in indirekter Rede, d. h. sinn-gemäss wiedergegeben. An einzelnen Stellen kommen jedoch auch direkte Zitate zum Einsatz, die einen präzisen Eindruck der Äusserungsqualität vermitteln. Wo sinnvoll wird in Klammern die Anzahl an Personen angegeben, die den jeweiligen Aspekt benannten. Dies dient der Orientierung darüber, ob es sich um Einzelmeinungen oder breiter geteilte Einschätzungen handelt. Gezählt wurden auch Äusserungen, in denen eine Person einer anderen Person zustimmte, ohne dass dies von der zustimmenden Person noch einmal ausgeführt werden musste (z. B. «stimmt», «ja» oder «mhm» als Reaktion auf zuvor Geäussertes).

Bei der Interpretation der Äusserungen zu den einzelnen Programmjahren ist zu berücksichtigen, dass die Elemente von CHANCE KSR im ersten Programmjahr erst in dessen zweitem Semester (Januar 2020) be-ginnen konnten und schon bald danach, nämlich ab März 2020, durch die einschneidenden Massnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie beeinflusst waren (vgl. Kap. 1.1). Auch im zweiten Programmjahr waren noch zahlreiche Massnahmen aufgrund der Pandemie in Kraft, die die reguläre Durchführung des Programms einschränkten. Darüber hinaus sind manche Äusserungen der Schüler:innen, die sich auf die ersten Programmjahre beziehen, für das dritte und vierte Jahr nicht mehr direkt relevant, weil es da schon zu entsprechenden Anpassungen an der Programmgestaltung gekommen war. Diese Äusserungen wegzu-lassen, erschien dennoch nicht angezeigt. Denn die Stellungnahmen der Schüler:innen zeigen erstens an, welche Aspekte des Programms sie als positiv oder negativ wahrnehmen, was es bei der Weiterentwicklung von CHANCE KSR oder auch bei der Planung anderer Programme mit ähnlicher Zielsetzung auch künftig zu beachten gilt. Zweitens flossen die Stellungnahmen über die Zwischenberichte in die Überarbeitung des Förderprogramms ein und helfen insofern verstehen, warum sich die Projektleitung zu den in Kap. 1.1 be-schriebenen Anpassungen entschloss. Wo diese Anpassungen im Zusammenhang einzelner Äusserungen besonders relevant erscheinen, verweisen wir im Folgenden in den Fussnoten darauf.

4.1 Interviews mit Schülerinnen und Schülern

4.1.1 Gründe der Anmeldung

Ein wiederkehrendes Thema in den Gruppeninterviews war die Frage, aus welchen Gründen sich die Ju-gendlichen für eine Teilnahme an CHANCE KSR entschieden hatten. Über die Jahre hinweg ähneln sich die Antworten. Im Vordergrund steht für die Jugendlichen der Erwerb von Lernstrategien (13 Nennungen), das Bedürfnis, sich besser motivieren zu können (6), eine Verbesserung des Zeitmanagements (8), die Stärkung des Selbstbewusstseins (2), die Reduktion von Prüfungsstress (4) oder allgemein der Wunsch nach einer externen Unterstützung, die zu kompensieren vermag, dass einem die eigenen Eltern nicht in schulischen Belangen helfen können (2). Betreffend der Lernstrategien wird beschrieben, dass man zu lernen hoffe, «wie man sich organisieren kann» (4), wie man mit Stress umgehen (2), sich besser oder effizienter auf Prüfungen

vorbereiten (3) oder bessere Präsentationen halten kann (1). Jugendliche vor allem der unteren Klassen nennen zudem die Verbesserung der Noten (10) häufig als primären Grund ihrer Anmeldung.

Im Zusammenhang ihrer eigenen Erwartungen diskutierten die Jugendlichen auch wiederholt, was denn das Ziel von CHANCE KSR aus der Perspektive der Kantonsschule selber sei. Im ersten Jahr gerät die Diskussion dazu besonders ausführlich. Vermutet wird, das Programm sei «von einer anderen Schule abgeschaut» worden (1), die Lehrpersonen hätten bemerkt, dass die Schülerinnen und Schüler keine Motivation mehr zeigten (1) oder die Lehrpersonen hätten sich mit den Schülern identifiziert, weil sie sich früher auch ein solches Programm gewünscht hätten (1). Zudem wird ergänzt, das Programm sei vermutlich lanciert worden, «dass man nicht mehr so unter Druck steht und die Schule etwas entspannter angehen kann», «dass man an seine eigenen Stärken glaubt» und «dass man ein Ziel vor Augen hat». Auch der Migrationshintergrund wird als relevanter Aspekt erwähnt. Eine Person aus der ersten Klasse formuliert wie folgt:

An dieser Kantonsschule gibt es viele verschiedene Kinder mit unterschiedlicher Herkunft und man weiss ja natürlich, dass wenn jetzt zum Beispiel jemand aus einem anderen Land kommt, dass einem die Eltern vielleicht nicht wirklich helfen können. Meine Eltern gingen in [Land] zur Schule und haben dort die Dinge etwas anders gelernt. Deswegen können sie mir nicht immer alles erklären. Ich glaube, dass man das auch bei anderen Kindern sieht, dass sie mehr Unterstützung brauchen und ihnen somit eine Chance geben kann, die Kantonsschule zu schaffen, auch wenn die Eltern aus einem anderen Land kommen.

Eine Person meint am Ende des ersten Programmjahres: «Wenn man die Chance hier nutzt, hat man einfacheres Leben und kommt besser damit zurecht, was einen nach der Schule erwartet.»

In Gruppeninterviews am Ende des zweiten Programmjahres wurden die Schülerinnen und Schüler auch gefragt, warum gerade sie sich für das Programm angemeldet hatten, d. h. worin sie sich ihrer Meinung nach von ihren nicht-teilnehmenden Klassenkamerad:innen unterscheiden. Einige sind der Meinung, dass sie mehr Lern- und/oder Motivationsschwierigkeiten hätten im Vergleich zu den Mitschüler:innen oder dass sie weniger diszipliniert, ehrgeizig oder selbstständig seien. Umgekehrt erwähnen drei andere Jugendliche, dass sie vermutlich dabei seien, weil sie «mehr Potenzial» oder «mehr langfristige Ziele» hätten als andere und das Programm helfe, dieses auszuschöpfen bzw. die Ziele zu erreichen. Zwei Teilnehmende sind der Meinung, dass sie mehr private Probleme hätten als andere bzw. niemanden hätten, um über diese Probleme zu sprechen. Eine Person fügt hinzu, dass die Eltern nicht aus der Schweiz kommen und ergänzt: «und sie wissen auch nicht, wie es in der Kanti ist, was man machen kann und so».

4.1.2 Coaching

In allen vier Programmjahren nahmen die Jugendlichen dazu Stellung, wie sie das Coaching im zurückliegenden Schuljahr wahrgenommen hatten und wie sie dieses bezüglich ihrer persönlichen Zielerreichung bewerteten. Im Hinblick auf das erste Jahr ist dabei zu berücksichtigen, dass die Form des Coachings durch die Corona-Pandemie und die dadurch bedingte Schulschliessung stark beeinflusst war. Auf allen Stufen fand das Coaching während der Schulschliessung per Videoanruf oder -konferenz statt, nur bei den Jüngeren konnte es schon relativ bald, nämlich ab der Schulöffnung am 11. Mai 2020, wieder im Kontakt vor Ort durchgeführt werden. Zur Gestaltung des Coachings berichten die Jugendlichen im ersten Jahr eine grosse Unterschiedlichkeit zwischen den einzelnen Gruppen. Teils wurden Gruppensitzungen mit sämtlichen Schüler:innen des jeweiligen Coaches durchgeführt, teils kontaktierten die Coaches auch einzelne Jugendliche mit Nachfragen per Mail oder telefonierten mit ihnen. Diese Vielfalt der Settings und Rhythmen besteht gemäss den Jugendlichen auch noch im zweiten Jahr; die Schüler:innen berichten weiterhin von Unterschieden zwischen den Gruppen hinsichtlich des Ortes, der Regelmässigkeit, des Settings (Einzel- oder Gruppengespräche), der Vereinbarung von Terminen oder auch der Art und Weise, wie Themen festgelegt werden. So fanden die Coachings teils in der Kantonsschule, teils online statt, wobei meist der Coach den Ort bestimmte, mindestens in einem Fall jedoch auch die Gruppe entscheiden konnte. Durchgeführt wurden die Coaching-Sitzungen laut den Jugendlichen teils regelmässig alle zwei Wochen, teils monatlich, teils aber auch «mega unregelmässig», wie ein Schüler es ausdrückt. Eine andere Person berichtet im zweiten Jahr, dass manchmal

viel Zeit vergehe, «wo wir nichts haben», und ergänzt im nächsten Satz: «aber das ist gut so, wir brauchen das nicht so oft». Manche Coaches scheinen vorwiegend Einzelsitzungen mit den Schülerinnen und Schülern anzubieten, andere nur Gruppentermine, dritte bieten gemäss den Schüler:innen beides an.

Gefragt nach den Inhalten des Coachings, überwiegen im ersten Jahr die Themen Motivation, Lernstrategien und Stärkung des Selbstbewusstseins. Die Motivation, so berichten die Schüler:innen, sei gestärkt worden beispielsweise durch das Formulieren von Motto-Sprüchen oder das Überlegen von persönlichen Zielen (2 Nennungen). Bezüglich der Lernstrategien hätten sie sinnvolle Lerntechniken erarbeitet (1 Nennung), Erinnerungshilfen gelernt (1) oder den Umgang mit Prüfungsangst oder Stress (1) thematisiert. Bezüglich der Stärkung des Selbstbewusstseins sei es darum gegangen, den Mut zu entwickeln, sich anderen mitzuteilen (1), eine Lehrperson etwas zu fragen (1) oder so lange nachzufragen, bis man etwas verstanden habe (1). Auch im zweiten Jahr wird am häufigsten (12 Nennungen) das Thema Motivation genannt. Dabei wird z. B. präzisiert, dass man im Coaching lerne, «langfristig motiviert» zu bleiben oder den «inneren Schweinehund» zu überwinden. Eine Person beschreibt, wie das Coaching geholfen habe, «wenn ich mit sehr viel Negativem konfrontiert worden bin. Und wenn man halt (...) so ein paar schlechte Noten gehabt hat. Und dann wird man halt so motiviert, dass die Note besser wird». Häufig nennen die Schülerinnen aber auch im zweiten Jahr das Thema Lernstrategien (11 Nennungen). Beispielsweise unterstütze der Coach dabei, «wie man sich organisieren», «wie man besser lernen» oder wie man «Schreibblockaden lösen» könne. Vielfach wird erwähnt, dass man lerne, «mit Stress umzugehen» (7 Nennungen), etwa, dass man Tipps erhalte, «wie man sich beruhigen soll in einer Stresssituation». Ebenfalls mehrfach genannt wird das Thema Prüfungsangst. Eine Person beschreibt dazu Folgendes:

Also bei mir ist es auch meistens über Prüfungen gegangen, in Prüfungssituationen, wie ich mich vorbereite. Und ja, zum Beispiel ist mir gesagt worden, dass ich immer vor einer Prüfung mir fünf Minuten Zeit nehmen sollte und ein Lied hören soll, was mir auch mega geholfen hat, um ein bisschen herunterzukommen. Und ja, so Sachen.

Etwas seltener ist im zweiten Jahr die Stärkung des Selbstbewusstseins (3 Nennungen) ein Thema. Eine Person aus der Unterstufe beschreibt beispielsweise, man lerne im Coaching, «wie wir an uns selber glauben können, zum Beispiel bei einer Präsentation».

Gefragt danach, wie sie das Coaching mit Blick auf die Ziele des Programms CHANCE KSR beurteilen, antworten die Jugendlichen in allen vier Programmjahren überwiegend mit einer positiven Einschätzung. Im ersten Jahr wird im Speziellen Folgendes erwähnt: der hilfreiche Austausch mit anderen Schüler:innen (1); das Lernen von «Krafttechniken», um sich eigenständig zu motivieren (1); oder dass man alleine mit dem Coach telefonieren und sich bei Problemen an ihn wenden konnte, wodurch man motiviert worden sei (2). Das Coaching sei hilfreich gewesen, weil man im Online-Unterricht öfters Stress hatte (1) und durch den Austausch an das Motto-Ziel erinnert worden sei (1). Zudem wird der erstellte Wochenplan positiv erwähnt (1). Die Jugendlichen hätten weitere für sie relevante Themen aufbringen (1) und sich innerhalb der Gruppe gegenseitig mit Tipps unterstützen können (1). Das Coaching habe die Stimmung aufgeheitert (1), zudem sei es positiv, dass sich jemand für einen Zeit nehme (1). Im zweiten Jahr fällt auf, dass mehrere Jugendliche ihren Coach vor allem als persönliche Unterstützung (6 Nennungen) sehen. Das äussere sich beispielsweise darin, dass er oder sie öfters nachfrage, wie es einem gehe, oder dass man das Gefühl habe, jederzeit zum Coach gehen zu können, wenn man Schwierigkeiten oder persönliche Probleme habe. Erwähnt wird, dass man «mit einer normalen Lehrperson nicht über Probleme sprechen» könnte, im Gegensatz zum Coach. Eine Person beschreibt ihren Coach im zweiten Programmjahr als «Vertrauensperson», drei weitere beschreiben ganz ähnlich, er oder sie sei jemand, der einen ernst nehme und einem helfe, wenn man Hilfe benötige. So sei der Coach jemand, «der sich um meine Probleme kümmert», «eine Art Psychologe»: «Ich meine, du kannst da deine Probleme erzählen». Demgegenüber beziehen sich die Äusserungen zum dritten Programmjahr dann wieder stärker auf konkrete Kompetenzen, bei denen das Coaching geholfen habe: sich Lerntechniken anzueignen (6), das Zeitmanagement zu verbessern (5), Stress zu reduzieren (5), die Noten zu verbessern (2) oder das Selbstbewusstsein zu stärken (1). Auch im dritten Jahr erwähnen jedoch Einzelne die persönliche Unterstützung, die sie erfahren haben. So habe das Coaching einen Ort geboten, an welchem Herausforderungen besprochen werden konnten (4), oder allgemein den Übergang in die Kantonsschule erleichtert (1).

Als Inhalte des Einzelcoaching werden im vierten und letzten Programmjahr am häufigsten Lerntechniken genannt (10). Andere berichten, dass man lerne, Zeiten einzuhalten, sein Verhalten im Unterricht zu verbessern oder sich auf Prüfungen vorzubereiten. Zudem werden die Auseinandersetzung mit den eigenen Noten (5), die Frage, ob man Nachhilfe benötige (2), die Reflexion über eigene Stärken und Schwächen (2), das Festlegen persönlicher Ziele (3), die Arbeit an der eigenen Motivation (1), der Umgang mit der eigenen Nervosität sowie persönliche Gespräche (4) bzw. eine Ansprechperson zu haben (2) als Inhalte des Einzelcoaching erwähnt. Differenziert äussern sich Personen aus der 6. Klasse. Sie beschreiben, dass sie erst im letzten Jahr «so richtig mit Einzelcoaching begonnen» hätten. Im Zentrum des Coachings stand die Vorbereitung auf die Maturapräsentation und -prüfungen (2). Dabei wurde die Nervosität (2), die Angst, in einem Fach nicht zu bestehen (1) sowie die Einteilung, wo man wie viel Zeit investiert (3), besprochen. Zwei Personen aus der 6. Klasse berichten, dass sie im letzten Jahr aktiv auf den Coach zugegangen seien, wenn sie eine Phase hatten, in denen es ihnen «gerade nicht gut ging». Dies sei zuvor zwar auch möglich gewesen, sei jedoch kaum genutzt worden. Eine der beiden Personen bezeichnet den Coach als eine Bezugsperson, der ihr sehr geholfen habe. Drei Personen aus der 6. Klasse erzählen, dass der Coach sich zur Zeit der Maturaprüfungen von sich aus bei ihnen gemeldet habe, was sie alle schätzten. Er habe ihnen viel Glück gewünscht und sie ermuntert. Beispielsweise habe er geschrieben «jetzt noch durchhalten» oder «schau, was du bereits geschafft hast».

Als dominante Themen im Gruppencoaching nennen die Schüler:innen im letzten Programmjahr die Lerntechniken (5), die Noten (2) und ob Nachhilfe nötig sei (2). Als weitere Themen des Gruppencoaching werden die Arbeit an der eigenen Motivation (1), die Freizeitbeschäftigung neben dem Lernen und die Nutzung des Smartphones (1) sowie die Stärkung des Selbstvertrauens (2) und des Gruppenzusammenhalts (1) genannt. Dabei hebt eine Person heraus, dass beim Gruppencoaching jeweils das «Bedürfnisse der Mehrheit» im Zentrum stünden. Positiv wird das Gruppencoaching eingeschätzt, weil man sich gegenseitig Tipps gebe beziehungsweise unterstütze (7), beispielsweise indem alle beschreiben würden, welche Lernstrategien sie anwenden, wie sie sich die Zeit einteilen oder Lernpläne erstellen. Zudem ergänzt jemand, dass einem das Gruppencoaching eine andere Sichtweise ermögliche (1). Als nachteilig wird erwähnt, dass man in der Gruppe nichts Persönliches teilen (2) und die Noten nicht vor allen offenlegen wolle (2).

Ausführlicher kommen die Schüler:innen im letzten Programmjahr auf das Instrument der Zielvereinbarungen in den Coachings zu sprechen. Dabei sind die Meinungen über deren Nutzen geteilt. Eine Mehrheit (9) schätzt das Instrument als wichtig ein, zur Begründung wird u. a. angeführt, dass Ziele einen motivieren und den Druck erhöhen könnten, etwas zu erreichen. Eine Person präzisiert, dass es dabei wichtig sei, sich kleine Ziele zu setzen. Andererseits halten fast ebenso viele Schüler:innen die Zielvereinbarungen für überflüssig (7). Kritisiert wird, dass man bereits zu Beginn des Schuljahres ein Ziel festlegen müsse, was verfrüht sei (3). In allen vier Programmjahren äussern sich die Jugendlichen nicht nur positiv, sondern teilweise auch kritisch zum Coaching. Im ersten Jahr, in dem das Coaching aufgrund der Corona-Pandemie unter einschränkenden Bedingungen stattfand, meint eine Person aus der 1. Klasse, das Angebot sei insgesamt so unauffällig geblieben, dass «man es irgendwie vergessen» habe. Wiederholt beschreiben Schüler:innen, dass ihnen das Coaching zwar persönlich weiterhelfe, sich die Noten jedoch nicht verbessert hätten. Ein Schüler im dritten Jahr formuliert dies wie folgt: «Also was es jetzt die Noten bezieht, hat mir das glaube ich nicht so weitergeholfen, aber was jetzt halt so eh Probleme oder Schule oder das Lernen angeht, hat es mir schon weitergebracht mit Tipps und so.» Für den fehlenden Niederschlag in den Noten, den manche wahrnehmen, werden auch Gründe genannt. So bemerkt ein Schüler, dass das Coaching wohl deshalb nicht zur Verbesserung von Noten beitragen könne, weil man «in einem bestimmten Fach Hilfe benötigt und da kann einem der Coach nichts helfen, wenn er ein anderes Fach unterrichtet». Kritisch fällt die Diskussion diesbezüglich v. a. am Ende des dritten Programmjahres aus. Hier erwähnen mehrere Schüler:innen, dass die Inhalte vielfach eine Wiederholung des vergangenen Jahres seien (5) und man deshalb nichts Neues dazulerne (2). So habe man, wenn man schon länger im Programm sein, sich das Gelernte bereits angeeignet oder es sei eben für einen persönlich nicht das Richtige.

Zu dieser Einschätzung passt, dass mehrere Schüler:innen, die bereits länger als ein Jahr im Programm sind, rückblickend das erste Jahr des Coaching als besonders hilfreich betrachten. Dieses habe «den grössten Boost gegeben», wie ein Schüler im dritten Programmjahr dies ausdrückt.

Kritisch wird darauf Bezug genommen, dass die Qualität des Coaching wohl abhängig sei von der Person des Coaches. Dies ist v. a. im zweiten Programmjahr ein Thema, das in der Diskussion Raum einnimmt. Jemand beschreibt den Aspekt folgendermassen:

Also mir ist aufgefallen, dass es auch mega vom Coach abhängt, weil ich habe dieses Jahr einen neuen Coach. Und mit ihm verstehe ich mich viel besser und ich vertraue ihm auch viel mehr. Also nicht, dass ich etwas gegen den anderen Coach gehabt habe. Aber ja, ich kann viel offener sein und er geht auch wirklich darauf ein.

Eine andere Person, die ebenfalls auf einen Wechsel unter den Coaches zurückblickt, findet im Gegenteil kritisch, dass der neue Coach dasselbe mache wie derjenige zuvor. Sie beschreibt:

Also ich finde wie... dass wir in diesen zwei Jahren schon relativ alles behandelt haben. Und ja, am Ende hat man auch so gemerkt, dass es irgendwie so... ja, es ist ein bisschen langweilig geworden, weil man hat so wie nichts Neues gemacht.

Problematisiert wird im zweiten Programmjahr und mit grösserem Nachdruck im dritten Programmjahr eine fehlende Transparenz über den Austausch zwischen Coach und Klassenlehrpersonen.¹² Im zweiten Jahr berichtet eine Person, dass man ihr gesagt habe, die Klassenlehrperson erfahre nichts vom Coaching, dann aber sei die Lehrperson doch informiert worden:

Und was ich auch noch wie ein bisschen nervig fand, ist, dass es gesagt hat, dass es wie nicht nach aussen dringt, aber schlussendlich... ja, es eigentlich also, die Klassenlehrperson wusste es dann auch. Und uns wurde gesagt, dass niemand weiss... und ja, das fand ich dann also, mich störte es jetzt nicht heftig, weil ich ja, mir war das ziemlich egal, aber ich fand so, das... es wurde etwas gesagt und dann nicht umgesetzt, was ich nicht so angenehm fand.

Eine Person im dritten Jahr erwähnt, dass sie erst durch einen Kommentar der Klassenlehrperson im Nachhinein darauf aufmerksam geworden sei, dass Coach und Klassenlehrperson sich ausgetauscht hatten:

Kommt einfach die Klassenlehrperson und sagt: Ja, bei diesem und diesem solltest du aufpassen. Und ich denke mir nur so: ääh, das hat Gründe wieso (...) Die Klassenlehrperson hat nicht den gleichen Stand und das ist ein bisschen komisch.

Zwei Jugendliche sind der Meinung, dass die Coaches zuerst beim betreffenden Schüler nachfragen sollten, ob sie konkrete Inhalte aus dem Coaching mit der Klassenlehrperson besprechen dürften, bevor sie dies täten. Ein Austausch ohne Rücksprache wird auch von anderen nicht befürwortet, weil ein solcher das Vertrauensverhältnis zwischen Coach und der Schülerin bzw. dem Schüler untergrabe (2), diese Bereiche einfach grundsätzlich getrennt werden sollten (1) oder weil der Austausch die Behandlung der Schülerin durch die Klassenlehrperson im Unterricht beeinflussen könnte, was als unerwünscht gesehen wird (1). Eine Person erwähnt, dass sie einen «generellen Austausch» in Ordnung finde, dabei sollten jedoch keine persönlichen Informationen über die betreffende Schülerin bzw. den Schüler mitgeteilt werden:

also ich finde, es sollte einen Austausch zwischen Coach und Klassenlehrperson geben, aber eher weniger so auf den Schüler spezifisch sondern mehr im was im Coaching vielleicht angeschaut wurde [...], wo man vielleicht gerade steckt als Gruppe oder [...] auch wie sich der Schüler entwickelt hat [...] Wenn ich als Schüler jetzt weiss: Ok, meine Klassenlehrperson weiss, worüber ich mit meinem Coach gesprochen habe, dass das dann so wie eine Distanz gibt, weil man sich dann wie nicht mehr so wirklich traut.

¹² Die im Folgenden wiedergegebenen Stellungnahmen nahm die Projektleitung im dritten Programmjahr zum Anlass, das Verhältnis zwischen Coach und Klassenlehrpersonen bzw. deren jeweiliges Rollenverständnis zu klären. Dies geschah im Rahmen von Diskussionsworkshops mit Coaches und Klassenlehrpersonen (vgl. Kapitel 1.1.4).

Im vierten Programmjahr wird vergleichsweise wenig Kritisches zum Coaching diskutiert. Wo Kritik geäussert wird, bezieht sich dies auf methodische Elemente. Mehrere Jugendliche finden, das Aussuchen von Motivationsbildern und das Suchen von damit verbundenen Motivationsprüchen sei nicht hilfreich gewesen (7). Diese seien «nie präsent» gewesen, hätten sie «nicht gepackt», seien «einfach komisch» und «im Alltag nicht wirklich zu gebrauchen» gewesen. Auch eine «Pose», die man sich dazu habe ausdenken müssen, sei «nie benutzt» worden, wie eine Person betont. Eine weitere Person merkt schliesslich kritisch an, die Coaches sollten aus ihrer Sicht strenger sein: «Wenn man in die Chance geht und dann keine Fortschritte macht, dann sollte der Lehrer [der Coach] halt zu dieser Person sagen: «Ja, du machst keine Fortschritte, du solltest besser arbeiten».

In allen Programmjahren ist zudem Thema, wie die Schüler:innen die Settings des Einzel- und Gruppencoachings im Vergleich erleben und beurteilen. Im dritten und vierten Jahr verfügen mehrere Schüler:innen diesbezüglich bereits über grössere Erfahrung. Ein Schüler erwähnt im dritten Jahr, dass er die Einzelcoachings besonders wertvoll finde, weil hier individuell auf die jeweiligen «Schwächen und Stärken der Gruppenmitglieder eingegangen» werden könne. Eine Schülerin findet Einzelcoachings demgegenüber nicht notwendig, weil sie in ihrer Gruppe nur zu dritt seien und über Persönliches auch in der Gruppe gesprochen werden könne. Eine dritte Person hält beide Coachingformen für wichtig, weil sie unterschiedlichen Personen unterschiedlich gut entsprächen und jede Form für bestimmte Themen geeignet sei. Im vierten Jahr heben mehrere Schüler:innen besonders das Einzelcoaching als hilfreich heraus, da dieses persönlicher sei (5) und einem der Coach direkt Tipps gebe (1). Eine Person sieht keinen Unterschied in den beiden Coachingformen, da man einander auch in der Gruppe vertraue und persönliche Themen anspreche (1).

In den Gruppeninterviews mit den Schülerinnen aus der 3./4. Klasse sowie aus der 5./6. Klasse bot sich im letzten Programmjahr die Gelegenheit, auch die von den Jugendlichen wahrgenommenen Veränderungen im Coaching über die Jahre zu erfragen – denn in beiden Gruppen befanden sich nun mehrere Teilnehmende, die das Coaching seit zwei oder mehr Jahren besucht hatten. Darauf gehen jedoch nur die Schüler:innen aus der 6. Klasse näher ein. Eine Schülerin beschreibt, dass in den ersten beiden Jahren im Coaching primär «allgemeine», wenig persönliche Themen diskutiert wurden. Im Lauf der Zeit habe man in der Gruppe jedoch zunehmend Vertrauen aufgebaut und es wurde individueller auf die Bedürfnisse eingegangen. Die Person ergänzt, dass man deshalb in zunehmendem Mass auch etwas aus den Gruppencoachings «ziehen» konnte.

4.1.3 Schreibtraining und -beratung

Bezogen auf das Schreibtraining Deutsch berichten zwei Jugendliche im ersten Programmjahr, man habe Tipps erhalten, wie man Aufsätze passend einleitet und strukturiert, und es sei gelernt worden, Schreibblockaden zu lösen. Kritisch wird erwähnt, dass Themen teils zu wenig ausführlich besprochen wurden oder dass zu wenig Zeit eingeplant wurde, um Texte am Schluss der Stunde zu besprechen. Im zweiten Programmjahr sind zwei Jugendliche der Ansicht, das Schreibtraining sei nützlich, weil man beispielsweise bestimmte Rechtschreibfehler bespreche. Andere vertreten jedoch die Meinung, dass es nicht genützt habe, weil sie kaum Mühe mit dem Schreiben hätten. Eine Person äussert zum Schreibtraining Folgendes:

Aber im Endeffekt finde ich (...) man ist dann trotzdem selber auf sich angewiesen, dass man selber einen Text schreibt. (...) Und ich finde, das könnte man gerade so gut einfach daheim machen und vielleicht der Deutschlehrperson, wo man auch sonst allgemein im Unterricht ist, vielleicht zeigen: Sie, können Sie das vielleicht mal anschauen? Und ich habe das Gefühl, dann ist der Effekt wie gleich.

Als Verbesserungsvorschlag wird ergänzt, dass man weniger Zeit für das Recherchieren aufwenden sollte, um mehr Zeit zum Schreiben zu haben. Eine Person vergleicht das Schreibtraining im zweiten Jahr mit dem Angebot «Deutsch als Zweitsprache» und meint, dass sie letzteres hilfreicher finde.

Das Angebot der Schreibberatung wird im letzten Programmjahr von den Schülerinnen der 5. und 6. Klasse thematisiert. Zwei von ihnen heben dieses als eines der für sie hilfreichsten Elemente von CHANCE KSR hervor. Positiv wird beurteilt, dass die Schüler:innen auf der Grundlage eines selbst geschriebenen Textes hätten erkunden können, was ihre Stärken und Schwächen beim Schreiben seien und was sie bei den

jeweiligen Textsorten besonders beachten müssten. Auch merkt eine Person an, dass man dadurch eine andere Sicht auf die eigene Schreibfähigkeit erhalten habe, die sich vom Urteil der Fachlehrperson abhob.

4.1.4 Stützkurs Deutsch

Über den Stützkurs Deutsch äussern sich einige Schüler:innen im Verlauf der Jahre positiv. So nähmen sich die Lehrpersonen Zeit, den Schüler:innen Dinge zu erläutern, zudem wird positiv erwähnt, dass die Lehrperson jeweils frage, welches Thema man sich vornehmen wolle. Geschätzt wird die Unterstützung in Rechtschreibung und Grammatik und die Möglichkeit, allgemeine Fragen im Fach Deutsch stellen zu können. Zudem sei der Stützkurs insbesondere für die Zweijahresprüfung hilfreich. Zwei Personen loben die spielerischen Elemente, die manchmal zum Einsatz kämen. Ein Schüler im dritten Programmjahr berichtet, dass er sich vorwiegend wegen des Stützkurses für CHANCE KSR angemeldet habe und dass dieser auch gehalten habe, was er sich davon versprach. Auch im vierten Programmjahr finden immerhin drei Schüler:innen, der Stützkurs gehöre zu den Elementen des Programms, die für sie besonders hilfreich gewesen seien. Der Stützkurs ist im Verlauf der Jahre jedoch auch immer wieder Gegenstand von Kritik, besonders ausführlich im zweiten Programmjahr. Bemängelt wird, dass die Themen überwiegend nur durch die Lehrperson bestimmt würden, dass Themen besprochen würden, die bereits im regulären Unterricht durchgenommen worden seien (2), ausserdem wird kritisiert, dass der Stützkurs obligatorisch sei (2), einem die Freizeit raube (1) oder schlicht «nicht helfe» (1). Es wird vorgeschlagen, den Stützkurs für andere Schülerinnen und Schüler zu öffnen, da einige diesen besser brauchen könnten, um ihre Noten zu verbessern (2). Auch bezogen auf das dritte Programmjahr äussern mehrere Jugendliche, dass im Stützkurs bloss allgemeiner Unterrichtsstoff repetiert werde und der Inhalt nicht auf den aktuellen Unterrichtsstoff abgestimmt werde (5). Der Kurs diene deshalb auch nicht dazu, dass sich die Noten im Fach Deutsch verbessern würden, wie eine Schülerin findet. Zwei Schüler äussern die Meinung, der Stützkurs sei im Vergleich mit dem Schreibtraining weniger nützlich, weil im Stützkurs Dinge gelehrt würden, die man bereits kenne, und weil nicht individuell auf die Teilnehmenden eingegangen werde, was beim Schreibtraining eher möglich sei. Eine Person schlägt als Verbesserung vor, die Gruppen zu verkleinern. Auch im letzten Programmjahr schliesslich wird der Stützkurs Deutsch von allen Programmelementen am häufigsten kritisch beurteilt und von einigen gar als «nicht notwendig» gesehen (8). Gründe für die kritische Einschätzung sind hier, dass Themen aus früheren Schuljahren (4) oder schlicht nicht die aktuell im Deutschunterricht relevanten Themen behandelt würden (3). Eine Person führt aus, entweder wisse man nicht, was zu tun sei, wenn das Thema neu sei, oder es sei einem langweilig; eine zweite stimmt nachdrücklich zu. Verbesserungsvorschläge beziehen sich darauf, dass der Stützkurs nicht mehr verpflichtend angeboten werden solle (11), zudem regt eine Person an, die Lehrperson soll vermehrt mit den Schüler:innen abstimmen, welche Themen behandelt werden sollen (1). Zudem sollten in einer Woche, in welcher man bereits viel zu tun hat, keine Hausaufgaben verordnet werden (1).

4.1.5 Betreutes Lernen

Das betreute Lernen wird im ersten Programmjahr überwiegend positiv erwähnt. Mehrere Jugendliche bringen zum Ausdruck, dass sie ihre Hausaufgaben hätten erledigen oder auf Prüfungen hätten lernen können (6). Jemand formuliert: «Das betreute Lernen war gut, weil man die Mittagsstunde (...) nutzen konnte. (...) Statt mit Kollegen nichts zu machen.» Positiv erwähnt wird zudem, dass andere Schüler einem Themen erklären (1), es eine «frohe Umgebung» sei, um Hausaufgaben zu erledigen, man Fragen direkt stellen könne (1), es geholfen habe, «an alles zu denken und zu erledigen» (1), man motiviert worden sei oder verschiedene Inhalte danach besser verstanden habe (2). Auch im zweiten Programmjahr gibt es einzelne Personen, die sich positiv über das betreute Lernen äussern: Sie schätzen, dass dieses den Unterstufenschülerinnen und -schülern helfe, diszipliniert zu sein, und dass man Fragen stellen könne. Im dritten Jahr weisen Jugendliche positiv darauf hin, dass das betreute Lernen eine ruhige Lernumgebung biete (1), dass die Zeit allein für Hausaufgaben vorgesehen sei und man sich folglich nicht mit anderem ablenken könne (1), dass dadurch die Mittagszeit eher genutzt werde, um Hausaufgaben zu erledigen (1), und dass ältere Lernende einem bei

Fragen teilweise weiterhelfen könnten (1). Auch im vierten Programmjahr schliesslich hebt eine Schülerin positiv hervor, dass sie dank dem betreuten Lernen die Zeit über Mittag zum Lernen nutze.

Bereits im ersten Jahr äussern sich jedoch auch viele Jugendliche auch kritisch. So seien Fragen «nie wirklich beantwortet» worden. Drei Jugendliche kritisieren, dass es in dem Zimmer immer sehr laut sei, was die Konzentration beeinträchtigt. Als Änderung wird eine Einteilung in die einzelnen Klassen vorgeschlagen, da ältere Schülerinnen und Schüler, die mit den Erstklässlern untergebracht seien, sich weniger konzentrieren könnten (2). Die Kritik nimmt im zweiten Programmjahr zu. Acht Schülerinnen und Schüler, davon fünf aus der 1. und 2. Klasse, sind der Meinung, dass ihnen das betreute Lernen wenig helfe. Bemängelt wird, dass man Hausaufgaben auch ausserhalb des betreuten Lernens machen könne, dass man lieber und besser mit Kollegen lerne oder dass man oft gar nichts zu tun habe, weil die Hausaufgaben bereits erledigt seien. Im dritten Programmjahr kritisieren mehrere Jugendliche aus der Unterstufe, dass man das betreute Lernen besuchen müsse, auch wenn man es nicht benötige.¹³ Als Gründe für die Entbehrlichkeit des Angebots wird genannt, dass man selbstständig genug sei (1), dass man sich zuhause besser konzentrieren könne (1), dass man benötigte Unterrichtsmaterialien manchmal zuhause vergessen habe (1) oder dass man gar keine Hausaufgaben oder Prüfung habe, die es zu erledigen bzw. vorzubereiten gälte (2). Ein Schüler fügt hinzu: «Wenn ich sage, dass ich nichts zu tun habe, dann lassen sie mich nicht gehen, also meistens». Auch drei Lernende aus der Oberstufe äussern sich kritisch zum betreuten Lernen und geben als Gründe an, dass die älteren Schülerinnen und Schüler einem bei Fragen nicht weiterhelfen könnten (1), dass man gar keine Fragen habe (1) oder dass man sich nicht traue, eine Frage zu stellen (2). Als Verbesserung schlägt eine Person vor, dass die älteren Schülerinnen und Schüler die jüngeren direkt ansprechen und nachfragen sollen, ob diese Fragen hätten. Unter den Schüler:innen der 1. bis 4. Klasse sehen auch im letzten Programmjahr viele das betreute Lernen kritisch. Als Gründe für die Kritik werden die Lautstärke im Raum (2), der verpflichtende Besuch, auch wenn man nichts zu erledigen habe (2), die vermutlich damit verbundene Langeweile (1) sowie der ungünstige Zeitpunkt nach dem Mittag und vor dem Unterricht genannt.

4.1.6 Nachhilfe durch Maturand:innen

Die auf das zweite Programmjahr hin neu eingeführte Nachhilfe durch Maturand:innen wird in den Gruppenterviews am Ende des Jahres zum Thema. Allerdings haben erst drei Schüler:innen zu diesem Zeitpunkt Erfahrung mit dem Angebot. Eine Person hebt hervor, dass der Nachhilfeunterricht dabei geholfen habe, den Lernstoff Schritt für Schritt nochmals durchzugehen, was im Unterricht nicht möglich gewesen sei. Sie ergänzt: «Aber man muss sich halt auch bewusst machen, dass man einen eigenen Teil dazu beitragen muss, damit es irgendetwas bringt.» Eine andere Person fügt hinzu, man müsse sich bewusst sein, «dass es ein langer Prozess ist»: Sie selbst könne im Unterricht nun besser folgen, die Noten hätten sich jedoch noch nicht gebessert. Wichtig sei, dass man sich mit der Person, die einem Nachhilfe gebe, gut verstehe. Sie hebt weiter positiv hervor, dass sie bei der Person spontan Fragen stellen oder einen Termin vereinbaren könne. Im vierten und letzten Programmjahr haben bereits zwölf der interviewten Schüler:innen die Nachhilfe besucht. Die Einschätzungen dazu sind überwiegend positiv: Neun Schüler:innen heben die Nachhilfe explizit als Element hervor, das im Programm unbedingt erhalten bleiben müsse. Als wichtigste Inhalte der Nachhilfe werden das Erklären des Unterrichtsstoffes (1), das Mitbringen von Hausaufgaben (1), die Einschätzung eigener Schwächen anhand von Aufgaben sowie das gemeinsame Üben (1) genannt. Besonders hilfreich erleben die Jugendlichen die konkreten Tipps der Maturand:innen (1), den guten Kontakt auch über weitere Themen (1), den damit verbundenen Zwang, einmal pro Woche «das Fach zu lernen» (1), das nochmalige Erklären durch die Maturanden (2) und die Erklärung auf eine andere Art und Weise im Vergleich zur Lehrperson (1). Dabei weisen mehrere Schüler:innen darauf hin, es sei besonders hilfreich, wenn die Maturand:innen dieselbe Lehrperson hätten wie die Nachhilfesüher:innen bzw. wenn die Lehrperson mindestens dieselben Materialien verwende (3). Eine Person gibt kritisch zu bedenken, dass sich ihre Note durch die Nachhilfe nicht verbessert habe (1).

¹³ Diese Kritik, die im Zwischenbericht zum dritten Programmjahr zum Ausdruck kam, setzte die Projektleitung um: Das Betreute Lernen wurde ab dem vierten Programmjahr ab der 2. Klasse freiwillig (vgl. Kap. 1.1, Tabelle 2).

Vor allem im dritten Jahr ist zudem die zeitliche Belastung durch die verschiedenen Elemente des Programms ein Thema. Sowohl beim Stützkurs wie auch beim betreuten Lernen werden Dauer und Zeitpunkt teilweise als ungünstig wahrgenommen. Drei Jugendliche erwähnen, dass das Coaching bei ihnen über Mittag stattfinde; zusammen mit den übrigen Programmelementen könne das dazu führen, dass man keine Mittagspause habe. Als Lösung wird vorgeschlagen, dass der Stützkurs Deutsch zu einer anderen Zeit stattfinden oder nur eine Lektion dauern solle, damit alle eine Mittagspause hätten (3).

4.1.7 Kulturblicke

Das Angebot Kulturblicke wurde aufgrund der seltenen Durchführung (vgl. Kap. 1.1.1) nur im ersten Jahr in den Gruppeninterviews besprochen. In diesem Jahr blieb das Angebot aufgrund der bald eintretenden Schulschliessung auf den Besuch eines Jazzkonzerts beschränkt. Beschrieben wird das Programmelement von zwei Jugendlichen allgemein damit, dass man eine «neue Kultur» kennenlerne. Das Konzert habe gefallen (2), man habe dadurch etwas Neues kennengelernt (2) und die Ablenkung von der Schule als positiv empfunden (1). Für mehr als die Hälfte der Jugendlichen ist im ersten Jahr jedoch nicht nachvollziehbar, «für was das ist», und einige empfinden das Element mit Blick auf die Programmziele nicht als hilfreich (3). Eine Person kritisiert im konkreten Fall zudem den gewählten Zeitpunkt, da mehrere, die am Jazzkonzert teilgenommen hätten, am darauffolgenden Tag eine Prüfung hätten schreiben müssen.

4.1.8 Auswahlverfahren

Schliesslich sprachen wir in den Gruppeninterviews mit den Jugendlichen auch wiederholt über das Thema, für wie transparent und fair sie den Prozess der Auswahl und Aufnahme von Teilnehmenden in CHANCE KSR hielten. Dabei zeigen sich über die Jahre Veränderungen – einerseits am Auswahlverfahren, das modifiziert wurde, andererseits aber auch an der Wahrnehmung dieses Verfahrens durch die Jugendlichen. Gefragt nach den Gründen ihrer Teilnahme berichten im ersten Jahr mehrere, dass Lehrpersonen sie auf CHANCE KSR aufmerksam gemacht hätten (5). Teils wird berichtet, dass sie in einem Einzelgespräch angesprochen wurden, teils auch, dass alle Schülerinnen und Schüler der Klasse mündlich über das Programm informiert wurden (3). Gemäss einer Äusserung wurde in der betreffenden Klasse nur «die Broschüre verteilt». Auf die Bitte, das Auswahlverfahren zu beschreiben, erwähnen die Jugendlichen im ersten Jahr als Erstes das Motivationsschreiben. Eine Person führt aus:

Man musste auch beweisen, dass man das auch wirklich will. Wenn man das zum Beispiel nur macht, weil die Eltern das so wollen, dann ist es etwas anderes, als wenn man die Unterstützung wirklich braucht. Auch damit man sicherstellen kann, dass die Kinder dabei sind, die das auch wirklich wollen und es nicht vernachlässigen oder so was.

Auf die Nachfrage, was wohl entscheidende Auswahlkriterien gewesen seien, wird am Ende des ersten Programmjahres am häufigsten die Motivation genannt (5). Als weiterer Grund wird erwähnt, dass man Zeit hat bzw. aufwenden möchte (3). Zudem sei relevant, ob man Prüfungsangst oder Stress habe (1), wie man sich fühle und sein Leben beschreibe (1), ob man einen Migrationshintergrund habe (2) oder was die Lehrperson zurückgemeldet habe (2). Als Grund, weshalb sie selbst gezielt angesprochen wurde, meint eine Person, dass es wohl darum gehe, in welchen Jugendlichen die Lehrpersonen ein Potenzial erkennen würden und ob sie wollten, «dass dieses Potential voll ausgeschöpft wird».

Die Jugendlichen, die sich am Ende des ersten Programmjahres dazu äussern, empfinden das Auswahlverfahren als fair (5). Berichtet wird jedoch über andere, nicht am Programm teilnehmende Schülerinnen oder Schülern, diese hätten es als unfair empfunden, nicht aufgenommen zu werden, «weil sie teilweise schlechter waren in der Schule als wir und sie dachten halt, sie bräuchten die Chance mehr als wir». Eine Person erwähnt zudem den Fall eines Schülers, der nicht aufgenommen wurde und nun nicht mehr an der

Kantonsschule ist, was sie für nicht fair hält. Zudem meint jemand, dass es «toll» wäre, wenn mehr Jugendliche aufgenommen würden.

Auch im dritten Programmjahr sehen viele Schülerinnen und Schüler das Auswahl- und Aufnahmeverfahren kritisch. Knapp die Hälfte der interviewten Jugendlichen schätzt die Auswahl zu diesem Zeitpunkt als unfair ein (8). Am häufigsten wird die Potenzialeinschätzung durch die Lehrpersonen als zu wenig fundiert und folglich unfair betrachtet; eine Person meint, besonders der einzureichende Aufsatz sei dafür keine gute Grundlage. Zwei Jugendliche erwähnen, dass einige Schülerinnen und Schüler nicht aufgenommen worden seien, obwohl sie gewollt hätten; in der Zwischenzeit hätten die Betroffenen die Klasse wiederholen müssen oder seien nicht mehr an der Kantonsschule. Eine Schülerin meint, sie kenne Personen, welche schlechtere Noten hätten oder unter grösserem Stress litten und trotzdem nicht im Programm seien. Die Schülerinnen und Schüler vermuten zwar, dass die Lehrpersonen für ihre Entscheidungen, wem die Teilnahme am Programm jeweils empfohlen wird und wer aufgenommen wird, ihre Gründe hätten, können diese Gründe jedoch nicht benennen. Eine Schülerin weist darauf hin, dass die Platzzahl möglicherweise begrenzt sei. Eine andere ergänzt: «Vielleicht haben sie gesehen, dass wir uns ja Mühe geben und ähm auch beim Unterricht mitmachen [...] Oder sie sehen, dass wir uns halt einfach im Unterricht bewähren, und dann sehen sie halt Potenzial».

Am Ende des vierten Programmjahres diskutieren manche Jugendlichen aus den höheren Klassen kritisch, dass für sie unklar bleibt, wer aus welchen Gründen ins Programm aufgenommen wird. Einen Unterschied macht aus der Perspektive der Schüler:innen, ob die Teilnahme von einer Lehrperson der KSR (was bei sechs Jugendlichen gemäss eigener Aussage der Fall war) oder von einer Primarlehrperson (bei vier Personen) empfohlen wurde. Gemäss den Schüler:innen begründeten die Lehrpersonen der Kantonsschule die Empfehlung bevorzugt mit dem «Potenzial» der Schüler:innen (1) oder mit deren «Bereitschaft, sich anzustrengen» (1). Primarlehrpersonen hingegen würden das Programm empfehlen, weil dieses die Schüler:innen im Fach Deutsch unterstütze.

Drei Schüler:innen berichten, dass die Lehrperson sie angemeldet habe, ohne sie zuvor zu fragen. Die Anmeldung erklären sie sich damit, dass sie einen Migrationshintergrund hätten und man folglich einfach davon ausgegangen sei, dass sie das Programm benötigen. Eine Person führt dies folgendermassen aus:

Also eigentlich habe ich mich nicht selbst angemeldet, sondern meine Lehrerin hat mir einfach nachher gesagt «du bist angemeldet» und deswegen ist es auch etwas so überraschend gewesen (...) also mir ist gesagt worden, dass eben Leute dorthin gehen, welche zum Beispiel Schwierigkeiten zuhause haben, also ja zum Beispiel, also Eltern haben, die so eher so wie soll ich sagen, so eher nicht gebildet sind oder so, nicht so viel Erfahrung haben mit Gymnasium und Universität und so weiter. Und zum Beispiel bei mir ist das nicht der Fall, weil meine Eltern sind eigentlich gut gebildet.

Eine weitere Person berichtet etwas Ähnliches:

Also unsere Lehrperson hat uns einfach so angemeldet gehabt und das hat mich aufgeregt und eben, ich habe auch mitbekommen, dass es irgendwie für Leute ist, wo Schwierigkeiten zuhause haben oder Migrationshintergrund und das hat mich mega aufgeregt, weil es stimmt gar nicht. Sie wissen wie nichts über mein Leben, das können sie nicht einfach so behaupten. Und weil ich letztes Jahr keine Motivation gehabt habe zum Lernen, heisst das nicht, dass ich dumm bin und solch ein Programm benötige.

Auch eine dritte Person bringt ihre Anmeldung damit in Verbindung, dass die Verantwortlichen an der Schule Vorurteile bezüglich ihres familiären Hintergrunds hätten. Sie führt aus:

Falls man zu Beginn des Jahres in der Klasse gesagt wird «Ja, sagt einmal, woher ihr kommt oder so?», dass dann gleich angenommen wird (...) dass man die deutsche Sprache nicht kann, dass zuhause niemand gebildet ist, dass es auch allgemein eine schlechte Beziehung zwischen Kind und Eltern gibt und da... Das, finde ich, sollte verändert werden.

Bemerkenswert an diesen Wahrnehmungen der Jugendlichen ist u. a., dass die Schule bei der Anmeldung für CHANCE KSR ausnahmslos ein von den Eltern der Jugendlichen unterschriebenes Anmeldeformular

einfordert, die Lehrpersonen die Schüler:innen also nicht ohne das Wissen der Eltern anmelden können. Dass die zitierten Schüler:innen die Anmeldung so wahrnehmen, als sei sie über ihren Kopf hinweg geschehen, verweist insofern darauf, dass das Anmeldeprozedere nicht immer genügend transparent kommuniziert wird.

In zwei der drei Gruppeninterviews wird zum Thema, dass mehrere Schüler:innen nicht wissen, inwiefern der Migrationshintergrund für die Programmaufnahme ein Kriterium darstellt. Zwei Schüler:innen gehen davon aus, dass dies bzw. Deutsch als Zweitsprache ein Grund war. Eine Person gibt an, dass sie sich selbst wegen ihres Migrationshintergrundes angemeldet habe, nämlich in der Annahme, dass ihr das Programm im Fach Deutsch helfe. Drei andere jedoch schätzen dies nicht als relevanten Grund ein. Zwei befragte Schüler:innen gaben zudem an, sich für das Programm angemeldet zu haben, da sie von der Sekundarstufe an die Kantonsschule gewechselt haben und deshalb davon ausgingen, das Programm zu benötigen.

4.1.9 Rückschau am Ende des vierten Programmjahres

In den Gruppeinterviews mit den 3. und 4. Klassen sowie der 5. und 6. Klassen fragten wir einen Teil der Jugendlichen – nämlich diejenigen, die während mindestens zwei Jahren im Programm gewesen waren – ausdrücklich danach, ob sie sich ihrer Meinung nach heute in einer anderen Situation befänden, wenn sie das Programm nie besucht hätten. Zehn Schüler:innen bejahen diese Frage, drei Personen konkretisieren dies dahingehend, dass sie ohne Besuch des Programms die Kantonsschule wohl nicht mehr besuchen würden. Sieben Schüler:innen geben an, dass CHANCE KSR ihrer Meinung nach keinen grossen Einfluss auf ihre Situation hätte und sie das Programm auch nicht benötigten. Drei Schüler:innen geben zu verstehen, dass sie das Programm früher benötigt hätten, nun jedoch nicht mehr. Dies beschreibt eine 3. Klässlerin folgendermassen:

Im ersten Semester habe ich 2,2 Punkte gehabt und nicht einmal gewusst, dass ich so schlecht dran gewesen bin. Also ich habe nicht so darauf geachtet, ich habe einfach keine Ahnung. Und als mir die Lehrperson gesagt hat, dass er mich für Chance KSR anmelden werde, bin ich in Chance KSR hingegangen und habe bemerkt, dass ich mehr lernen sollte und hatte dann plötzlich mehr Motivation erhalten. Aber dann so ein Jahr ist es gut gewesen, aber so das zweite, dritte Jahr, hatte ich dann wie keine Lust mehr gehabt, also ich habe es nicht mehr gebraucht und jetzt weiss ich ja selbst, wie ich lernen sollt und so.

Ähnlich führt eine andere Schülerin aus:

Ich habe es, glaube ich persönlich im ersten Jahr ganz dringend gebraucht, weil so das erste Jahr in der Kanti ist immer so etwas schwierig (...) ich dachte, dass es genauso schlimm bleibt, wie ich gedacht habe, aber es hat sich ja mit der Zeit verbessert, weil ich jetzt wie so daran gewöhnt bin mit dem ganzen Lernen und so. Und deswegen finde ich so für den Anfang ist es gut, aber so, wenn man länger drin ist, dann braucht man es irgendwann nicht mehr.

In der Rückschau auf die Zeit in CHANCE KSR merken Schüler:innen aus den höheren Klassen als Kritikpunkt an, dass man häufig keine Übersicht gehabt habe, welche Elemente genau zum Programm gehören und wie sich dies von Jahr zu Jahr verändere: «Ja und eben Veränderungen werden einem gar nicht gesagt.» Vier Jugendliche aus den 5. und 6. Klassen weisen darauf hin, dass Chance KSR in der Klasse nicht thematisiert werde, was sie «etwas komisch» finden (4). Wichtig wäre es aus ihrer Sicht, dass die Schüler:innen der KSR durch andere Jugendliche über das Programm informiert werden, solche, die das Programm bereits besucht haben, und nicht bloss durch die Lehrpersonen.¹⁴ Beispielsweise könne jemand, der über drei Jahre

¹⁴ Um dieses Anliegen aufzunehmen, liess die Projektleitung einen kurzen Film zu CHANCE KSR drehen, in dem die Jugendlichen als Hauptdarsteller:innen fungieren; sie werden beim Besuch verschiedener Programmelemente gezeigt und interviewt. Der Film soll Ende März 2024 lanciert und künftig allen Schüler:innen in den Klassenstunden gezeigt werden.

am Programm teilgenommen haben, jeweils eine Viertelstunde in einer Klassenstunde davon berichten und dabei ausführen, was man gelernt habe. Eine Person aus der 6. Klasse konkretisiert dies wie folgt:

Es gibt dann auch noch ein anderes Bild, wenn jemand wirklich dort dabei gewesen ist und sagen kann «Hey, es ist wirklich, eigentlich bringt es einem sehr viel und es ist nicht so schlimm wie es klingt», genau.»

Bedauert wird, dass Schüler:innen der 5. und 6. Klasse nicht noch einmal explizit auf die Möglichkeit, am Programm teilzunehmen, hingewiesen werden. Eine Person ergänzt, dass CHANCE KSR für mehrere Personen in ihrer Klasse allenfalls wichtig sein könnte, weil diese «Probleme haben und auch keine Lust mehr».

4.2 Interviews mit Coaches, Lehrpersonen und Projektleitung

4.2.1 Coaching

Als zentrales Element von CHANCE KSR wurde das Coaching in den Interviews mit den Schulmitarbeitenden am Ende der ersten beiden Programmjahre sowie erneut am Ende des vierten Programmjahres thematisiert. Dabei ging es u. a. um die Fragen, welche Themen und Methoden in den Coachings der einzelnen Programmjahre im Vordergrund standen, welche Überlegungen zur Gestaltung der Settings sich die Coaches machten und welche Entwicklungen sie bei den Schüler:innen im Verlauf des Programms wahrnahmen. Insbesondere zum letzten Punkt konnten sich nicht nur die Coaches, sondern auch Klassenlehrpersonen äussern.

Im Hinblick auf das erste Programmjahr weisen die Interviewpartner darauf hin, wie stark die Coachings durch die Corona-Pandemie und die damit einhergehenden Einschnitte in den Schulalltag beeinflusst waren. So seien die Coaching-Gespräche seit den Schulschliessungen überwiegend per Videokonferenz geführt worden seien. Bei einer Person in der Coaching-Rolle hatte dies die Folge, dass sie die eigentlich vorgesehene Orientierung am *Zürcher Ressourcenmodell* (ZRM) «komplett verlassen» und statt dessen nur nachgefragt habe, wie es den Schüler:innen gehe und «ob sie Unterstützung in Bezug auf die Organisation brauchen [...], wie es zuhause aussieht und wie sie den Schulalltag im Fernunterricht bewältigen». Eine zweite Person berichtet, dass sie das Coaching zwar zu Beginn auf der Grundlage des ZRM gestaltet und versucht habe, die Ressourcen der Schüler:innen zu aktivieren. Da die Jugendlichen im Fernunterricht oft zurückhaltend gewesen seien, habe sie das Gruppensetting aber bald aufgegeben und individuell mit den Schüler:innen gearbeitet, «damit ich im persönlichen Kontakt weiterkomme, auch wenn es aufwendiger ist».

Für eine Bewertung Coachings im Hinblick auf die Zielsetzungen von CHANCE KSR ist es für die Coaches und auch für die Lehrpersonen am Ende des ersten Programmjahres noch zu früh. Ein Coach äussert jedoch bereits Zweifel, ob der Ansatz nach dem ZRM für die Schüler:innen in der Unterstufe passend sei:

Einige von uns sind der Meinung, dass so ein Projekt für Schüler aus der 1. Klasse etwas zu früh ist. Zumindest ist das meine Meinung. Ich hatte zwar das Gefühl, dass sie mir zuhören und es interessant finden, aber dass es sehr abstrakt für sie ist, wenn man von Erinnerungshilfen spricht, die sie motivieren sollten.

Demgegenüber blicken die Coaches am Ende des zweiten Programmjahres bereits auf umfangreichere Erfahrung zurück. Als Erfolgserlebnisse im Rahmen der Coachings berichten sie, dass es motivierend gewesen sei, positive Veränderungen bei den Schüler:innen wahrzunehmen (3 Nennungen), zu erleben, wie ein Vertrauensverhältnis entstehen können (4), wie die Schülerinnen und Schüler die Arbeit der Coaches wertschätzten (2) oder wie man durch die Coachings selbst in persönlichen Themen etwas dazu gelernt habe (2). Die Diskussion bezieht sich anschliessend darauf, was die Schüler:innen aus Sicht der Erwachsenen aus dem Coaching «mitnehmen» konnten und können. Eine Klassenlehrperson bemerkt dazu, sie als Aussenstehende glaube wahrzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler etwas offener, gesprächiger oder

«reaktiver» seien. Zwei Coaches betonen, dass aus ihrer Sicht die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler im Zentrum stehe: Diese lernten, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, dabei «aufmerksamer und sensibler» zu sein, Probleme zu bemerken, Werkzeuge zu besitzen, um sich beispielsweise auf eine Prüfung besser vorzubereiten. Eine Person konkretisiert das wie folgt: «Bewusster umgehen, wie sie lernen, wie sie arbeiten, was sie davon abhält, das von Zeit zu Zeit auch reflektieren und Lösungen suchen». Ein Coach fügt hinzu, dass es neben der Selbstreflexion vor allem um Selbstvertrauen und Motivation gehe, darum, sich von Misserfolgen wie einer schlechten Note nicht demotivieren zu lassen.

Lehrpersonen wie Coaches äussern sich am Ende des zweiten Programmjahres auch dahingehend, dass es vermutlich von Fall zu Fall verschieden sei, was die Schüler:innen «aus dem Coaching ziehen» könnten. Abhängig sei das zum Beispiel von der Klassenstufe, vom Geschlecht, vom kulturellen Hintergrund oder auch der individuellen Reife. So ist ein Coach der Meinung, dass sich die Mädchen beim Thema Selbstreflexion deutlich leichter täten als die Jungen, eine andere Person vermutet Ähnliches bezüglich der Stufen: Erstklässler:innen nähmen alle Inhalte des Coachings gleichermassen auf und lernten erst mit der Zeit, herauszufinden, was ihnen nütze; dagegen zögen die älteren Schüler gezielt einzelne Inhalte für sich heraus. Ein Coach pflichtet bei und ergänzt: «dass sie nicht unbedingt (...) dann alles umsetzen, was man miteinander gemacht hat. Das ist einfach wie eine Möglichkeit, wo sie etwas kennengelernt haben und etwas damit machen oder auch nicht, wenn es ihnen nicht passt, wenn es ihnen nicht liegt». Zur Organisation des Coachings äussert eine Person, dass es wichtig wäre, ein fixes Zeitfenster dafür einzuplanen, wie dies auch für die weiteren Programmelemente der Fall sei. Die Terminsuche sei eine stete Herausforderung, zudem «würde ein fixer Termin das Coaching aufwerten».

Am Ende des vierten Programmjahres diskutieren die Coaches – die diesmal unter sich sind – ausführlich über die grosse Unterschiedlichkeit in der methodischen Gestaltung der Coachings zwischen den Gruppen. Einig sind sich die Interviewpartner darüber, dass diese Vielfalt sinnvoll sei. Denn die Coachings seien abhängig von den einzelnen Schüler:innen, der Gruppenzusammensetzung, den Beziehungen der Schüler:innen untereinander. Teilweise komme man mit der Gruppe «in einen Flow» und es passe. Dies könne sich jedoch auch rasch ändern, weil beispielsweise jemand die Schule verlasse. Danach könne es «wieder eine andere Dynamik» geben und es könne dann «überhaupt nicht mehr zusammen gehen» in der Gruppe, so dass man wieder verstärkt auf Einzelcoachings setze. Zudem sei sehr individuell, wie viel die Schüler:innen zu tun und zu leisten bereit sein. Als Coach müsse man herausfinden, was einzelne Schüler:innen benötigen, führt eine Person aus, entsprechend ändere sich auch die Aufgabe des Coaches. Diese bestehe je nachdem darin, «den Knoten zu öffnen» (3), die Möglichkeit zu schaffen, an sich selbst zu arbeiten (2), die Selbstwirksamkeit zu stärken (1) oder Unterstützungsbedarf zu erkennen (1). Eine Person ergänzt, sie sehe sich gegenüber manchen Schüler:innen als «Coach für alle Lebenslagen», als jemand, dem die Schüler:innen auch private Themen oder Geheimnisse erzählen können. Teilweise stelle man jedoch fest, merkt eine andere Person an, dass die Jugendlichen sich nicht primär für das Coaching interessieren, sondern einfach ihre Deutschkenntnisse verbessern möchten. Dann sei das Coaching «etwas mühsam oder es bringt dann einfach nichts». Eine andere Person ergänzt dazu, dass sie in der Gruppe viel bewirken könne und die Schüler:innen auch in der Gruppe untereinander profitieren können, wenn sie merke, dass sie im Einzelcoaching nicht weiterkomme.

4.2.2 Projektorganisation und Zusammenarbeit der Beteiligten

Anders als die Schüler:innen konnten die Schulmitarbeitenden zu weiteren Programmelementen von CHANCE KSR (z. B. betreutes Lernen, Stützkurs Deutsch) nicht ausführlich Stellung nehmen, da die meisten weder direkt in diese Angebote involviert waren noch indirekt Einblick in die dortigen Entwicklungen hatten. Wiederholt zum Thema wurde jedoch die Projektorganisation und die Zusammenarbeit der verschiedenen Projektbeteiligten mit den Lehrpersonen und Klassenlehrpersonen.

Positiv erwähnt wird dabei am Ende des ersten Programmjahres die interne Begleitung des Coachings. So merkt ein Coach an, er fühle sich durch die Projektleitung gut unterstützt, zudem lobt er das Material zum Coaching, das «einem eine gewisse Struktur verleiht», aber trotzdem ermögliche, individuell auf die Schüler:innen einzugehen. Verbesserungspotenzial erkennen die Mitarbeitenden im ersten Jahr bei der internen Kommunikation über das Projekt, insbesondere zwischen Projektleitung und Lehrpersonen. Zu Beginn habe

«eine gewisse Unsicherheit» geherrscht. Der Projektstart habe für die Lehrpersonen zusätzliche Arbeit bedeutet, ohne dass bereits ganz klar gewesen sei, wozu. Mehrere Personen sind der Meinung, dass die Lehrpersonen noch besser mitbekommen sollten, «was da genau läuft», wobei man sich überlegen müsse, was man wie kommuniziere. Damit den Lehrpersonen vor Augen geführt werden könne, «was der Nutzen ist», finden zwei Personen es wichtig, erste Ergebnisse mitzuteilen, denn auf diese Weise könne man «Vertrauen in das Projekt aufbauen».

Angesprochen wird im Zusammenhang der Projektorganisation auch die Beteiligung der Eltern. Die Eltern seien bisher kaum in das Programm involviert, finden zwei Personen am Ende des ersten Programmjahres. Zwei Coaches halten genau dies jedoch für richtig: Die Eltern sollten keine grössere Rolle spielen, insbesondere bei den älteren Jugendlichen, da es in dieser Schulstufe «darum geht, die Kinder sehr selbstständig ihren Weg machen zu lassen» und sich die Jugendlichen in diesem Alter ohnehin von den Eltern distanzieren. Zudem beherrschten die meisten Eltern der gecoachten Schüler:innen die deutsche Sprache nicht. Eine Person sieht das anders, plädiert dafür, die Eltern noch stärker an dem, was im Programm vor sich gehe, teilhaben zu lassen:

Ich finde es schön, wenn die Eltern in das Projekt reinschauen können und wissen, wo ihre Kinder Unterstützung erhalten, damit sie es auch für sich selbst beurteilen können und den Weg, den die Kinder gehen, wertschätzen können.

Am Ende des zweiten Programmjahres thematisieren die Mitarbeitenden stärker die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Coaches. Dabei wird ersichtlich, wie individuell diese Zusammenarbeit gestaltet wird. Eine Person in der Coaching-Rolle berichtet, dass sie bei der Leistungsbeurteilung mit den Klassenlehrpersonen zusammenarbeiten werde und man aufgrund dessen beispielsweise Nachhilfe beantrage, sofern Klassenlehrperson und Schüler:in dies für sinnvoll hielten. Diese Absprache sei sinnvoll, die Nachhilfe lasse sich auf diese Weise pragmatisch und rasch organisieren. Ein andere Person berichtet, dass sie als Coach die Schüler:innen jeweils frage, ob sie den Austausch mit der Klassenlehrperson befürworten. Eine Klassenlehrperson berichtet, sie habe sich in der Vergangenheit einmal mit einem Coach über einen Schüler ausgetauscht und dies als hilfreich empfunden. Demgegenüber sind andere Interviewteilnehmende jedoch der Meinung, der Austausch zwischen den Schulmitarbeitenden müsse eng begrenzt werden, dies sei eine zentrale Voraussetzung für das Vertrauensverhältnis zwischen Schüler:in und Coach. Andere wenden ein, dass die Lehrpersonen auf diese Weise gar kein Bewusstsein entwickeln könnten, was das Coaching genau beinhalte und was dieses bringe. Ein vermehrter Austausch sei zudem für die Klassenlehrperson hilfreich, die dadurch beispielsweise auf familiäre Herausforderungen einer Schülerin aufmerksam werden und solche Umstände berücksichtigen könnte.

Zur Akzeptanz von CHANCE KSR unter den Lehrpersonen der KSR äussern sich die Interviewteilnehmenden am Ende des zweiten Programmjahres zwiespältig. Einerseits sei die Tatsache, dass es das Programm gibt, in der Schulgemeinschaft etabliert und bekannt. Dennoch sind mehrere Mitarbeitende der Meinung, dass es wichtig wäre, die Klassenlehrpersonen noch gezielter zu informieren, wie und woran in den Coachings gearbeitet werde – nicht in Einzelfällen, sondern im Allgemeinen.

Auch im Interview am Ende des dritten Programmjahres ist die Zusammenarbeit zwischen Coaches und Klassenlehrpersonen Thema.¹⁵ Dabei wird deutlich, dass es zur Frage, wann, wie häufig, in welcher Form, bezüglich welcher Themen und mit welchem Ziel der Austausch stattfinden soll, weiterhin unterschiedliche Haltungen gibt. Einige Coaches erwähnen, dass sie die Klassenlehrpersonen über die Entwicklungen in den Coachings in relevanten Belangen informieren, andere tun dies ausdrücklich nur dann, wenn die Schülerinnen und Schüler zustimmen, Dritte schliesslich berichten den Klassenlehrpersonen als Grundsatz nicht von den Coachings und weichen nur in Ausnahmefällen davon ab. Ein Mitglied der Programmleitung weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass geplant sei, die Zusammenarbeit zwischen Coaches und Lehrpersonen «stärker zu strukturieren». Dazu, wie eine solche verbindlichere Regelung aussehen könnte, bemerkt eine Klassenlehrperson:

¹⁵ Vgl. oben, Fussnote 12. Der Austausch zwischen Coaches und Klassenlehrpersonen wurde während des dritten Programmjahres in Workshops zwischen Coaches und Klassenlehrpersonen ausführlich thematisiert.

Ich muss die Geheimnisse, welche Schüler mit den Coaches teilen, nicht kennen, überhaupt nicht [...] Ich möchte einfach so etwas allgemein wissen, eben, geht das in Richtung: Die Person ist am falschen Ort und wir müssen eine Anschlusslösung suchen oder die Person ist genau am richtigen Ort und es läuft gut oder die Person benötigt das Coaching gar nicht.

Im vierten Programmjahr diskutieren die Coaches ausführlich zur de Frage, ob sie sich auf ihre Aufgaben in CHANCE KSR genügend vorbereitet fühlen. Die Meinungen gehen auseinander. Mehrere Personen weisen darauf hin, dass sie sowohl das erhaltene Buch wie auch die Inputs des zuständigen Mitglieds der Projektleitung sehr hilfreich fänden (3). Eine Person ergänzt, dass sie es sehr schätze, bei Fragen jederzeit auf die Person zugehen zu können und dabei mit Ideen und Materialien unterstützt zu werden. Eine andere Person jedoch berichtet, dass sie sich «schon ein wenig ins kalte Wasser geworfen» fühle. Ein anderer Coach ergänzt, dass eine kollegiale Beratung wichtig wäre. Schliesslich sind zwei Coaches der Meinung, dass man sich nur bedingt vorbereiten könne, da man auf Themen der Gruppe eingehen müsse. Einer der Coaches ergänzt, dass es nötig sei, sich fortlaufend mit dem Coaching auseinanderzusetzen. Zur Frage, wie die Coaches künftig besser unterstützt werden könnten, werden verschiedene Aspekte genannt: Die Vorstellung des ZRM sei spannend gewesen, jedoch etwas kurz (1), zudem habe das zuständige Mitglied der Projektleitung zwar zu Beginn Inputs und Material gegeben, aktuell jedoch kaum mehr (1). Zwei Coaches fänden es hilfreich, wenn man jederzeit die Unterstützung der Projektleitung anfragen könnte, eine andere Person weist hier noch einmal darauf hin, dass sie bei Fragen jeweils auf die Person zugegangen sei und dann auch unterstützt worden sei. Zwei Coaches merken an, dass die konzeptuellen und methodischen Grundlagen und Dokumente, mit denen die Coaches arbeiten, allen Lehrpersonen zugänglich gemacht werden könnten, um die Transparenz über das Coaching zu steigern.

Auch andere Möglichkeiten, die Projektorganisation zu verbessern, werden am Ende des vierten Programmjahres diskutiert. Die Vorschläge beziehen sich auf mehr Weiterbildung für Coaches (1), die Verbesserung der Kommunikation über das Programm unter den Lehrpersonen (1), die Freiwilligkeit des Besuchs vom betreuten Lernen, wenn die Schüler:innen nichts zu tun hätten (1) sowie die Möglichkeit, dass nur einzelne Elemente des Programms besucht werden können (2).

4.2.3 Auswahlverfahren

In sämtlichen Gruppeninterviews mit den Schulmitarbeitenden wird das Auswahl- und Aufnahmeverfahren von CHANCE KSR ausführlich diskutiert – sowie in diesem Zusammenhang die Frage, in welchem Ausmass es gelingt, die «richtigen» Schüler:innen in das Programm aufzunehmen, d. h. diejenigen, für die es «eigentlich» gedacht ist. Dabei besteht bezüglich der Frage, an wen das Programm sich der Absicht nach richtet und was das Programm präzise erreichen soll, zwar weitgehend Übereinstimmung, aber doch kein voller Konsens. So betonen zwei Mitarbeitende im ersten Programmjahr, dass Schüler:innen dann als geeignet erachtet würden, wenn sie «Potenzial haben» und «für das Programm motiviert sind». Eine Klassenlehrperson gibt jedoch zu bedenken, dass man Personen, «die sonst schon sehr motiviert» seien, «nicht in diesem Programm haben möchte». Eine Person in der Coaching-Rolle weist darauf hin, dass die Verbesserung der Noten bzw. das Erlangen der Matura, die in der Diskussion zuvor scheinbar einhellig als Ziele des Programms benannt worden waren, nicht zwingend das Ziel sein müssten. So habe sie einem Schüler, der die Schule wegen mangelnder Leistungen verlassen musste, trotzdem «auf seinem Weg geholfen, insbesondere bei Vorbereitungen auf Gespräche». Damit sei das Ziel in diesem Fall erreicht.

Darüber hinaus diskutieren die Schulmitarbeitenden am Ende des ersten Programmjahres über die konkrete Gestaltung des Auswahlverfahrens. Diese Auswahl beschreiben mehrere Klassenlehrpersonen als delikate (3). Die Schwierigkeit liege u. a. darin, dass die Lehrpersonen die Schüler:innen teilweise noch nicht lange kennen würden (2), die Rekrutierungsphase im ersten Jahr zu kurz gewesen sei (1). So hätten aufgrund mangelnder Erfahrung und Information ökonomische Aspekte im Vordergrund gestanden (1). Zwei Personen finden kritisch, dass den persönlich angesprochenen Jugendlichen unterstellt werde, sie kämen aus benachteiligten Familienverhältnissen (2). Zudem wird als herausfordernd erachtet, Entscheidungen, bei denen ein Schüler nicht aufgenommen wurde, zu kommunizieren (2). Eine Klassenlehrperson findet problematisch,

dass die Kommunikation in einem Fall der Klassenlehrperson übertragen wurde, obwohl diese selbst den Schüler als geeignet erachtet hatte.

Ein Coach berichtet, er mache die Erfahrung, dass manche Eltern gerade die Teilnahme ihres Kindes an dem Programm als Stigmatisierung ansehen. Es sei wichtig, im Kontakt mit den Eltern darauf zu achten, dass dieses Stigma «in ein positives Gefühl umgewandelt» werde. Konkret drückt die Person dies so aus:

Es ist so, dass nicht alle Kinder in das Projekt reinkommen. In meinen Augen, das kommt mir bei diesem Gespräch immer wieder in den Sinn, schwingt auch etwas Negatives mit und dieses Negative sollte widerlegt werden. Die Kinder dürfen glücklich und die Eltern stolz sein, dass ihr Kind das geschafft hat. Es zeigt, dass das Kind motiviert ist, das Potenzial hat und dass wir an das Kind glauben und wir alles versuchen, damit das Kind diese Hürde schafft. In meinen Augen ist das gefühlsmässig nicht vorhanden. An dem, denke ich, sollte man arbeiten.

Umgekehrt berichtet eine Klassenlehrperson, dass nicht aufgenommene Schüler:innen sehr enttäuscht gewesen seien. Auch Eltern hätten sich gefragt, wieso deren Kinder keinen Platz erhalten hätten – sie, die Lehrperson, könne dies nachvollziehen. Schweizer Eltern, so die Lehrperson, fühlten sich benachteiligt. Auch hätten Schüler:innen aus ihrer Klasse nachgefragt, weshalb Jugendliche angenommen wurden, die «bereits stabile Noten» hätten und folglich «die Unterstützung nicht brauchen». Als kritischer Aspekt im Zusammenhang des Auswahlverfahrens wird im ersten Programmjahr auch die unterschiedliche Handhabung der Ansprache durch die Lehrpersonen genannt (1). Teils seien Schüler gefragt worden, wer teilnehmen möchte, teils hätten Lehrpersonen die Schüler «beobachtet und ausgewählt, wer in das Programm passt». Eine Klassenlehrperson ergänzt, sie habe «das Programm vorgestellt und die Schüler und Schülerinnen sind von sich aus auf mich zugekommen», eine weitere Lehrperson fügt hinzu, dass sie dies auch so gehalten habe.

Am Ende des zweiten Programmjahres steht in der Diskussion zum Auswahlverfahren die Frage im Vordergrund, ob CHANCE KSR genügend Schüler:innen in den höheren Klassen erreicht und wie dies verbessert werden könnte. Eine Person erwähnt, dass man sich mit der Aufnahme der «reifen Schülerinnen und Schüler» bisher schwertue, weil das Interesse in den höheren Klassen nicht so ausgeprägt sei. Es wird vermutet, dass die Schüler:innen bereits viel zu tun haben oder dass sich der Mehrwert des Programms noch nicht herumgesprochen habe. Ziel wäre es, so drückt es eine Person aus, die Aufnahme als Ehre und Chance zu sehen. Um dies zu erreichen, brauche es «gute Beispiele» – mit der Zeit würde sich der Nutzen des Programms sicherlich herumsprechen. Da manche Schülerinnen und Schüler mutmasslich schon aufgrund des zeitlichen Aufwands nicht am Programm teilnehmen, sprechen sich mehrere Interviewteilnehmende in der Gruppendiskussion des zweiten Programmjahres dafür aus, die weiteren Programmelemente abseits des Coachings künftig freiwillig anzubieten – im Sinn eines Angebots, bei dem die Schüler:innen selbst entscheiden können, was genau sie benötigen.¹⁶

Umgekehrt wird im zweiten Jahr aber auch die Herausforderung erwähnt, den Zeitpunkt zu erkennen, an dem eine Schülerin die Teilnahme am Programm nicht mehr benötigt. Eine Person vermutet, dass man sich bisher zu Art und Zeitpunkt des Ausstiegs aus dem Programm noch wenig Gedanken gemacht habe, weil man vorwiegend mit dem Programmeinstieg beschäftigt gewesen sei. Ein Coach beschreibt in diesem Zusammenhang einen aus seiner Sicht «schwierigen Moment»: den Moment nämlich, «wo man Schüler nach eineinviertel Jahren im Programm sagen hört: Ich habe mich im Hinblick auf die Konzentrationsfähigkeit und Planungsfähigkeit gesteigert, und deshalb möchte ich weitermachen (...) obwohl wir das ja eigentlich nicht unbedingt möchten, dass die unbedingt weitermachen».

Auch am Ende des dritten Programmjahres sehen mehrere Mitarbeitende ein Problem darin, dass CHANCE KSR noch nicht in ausreichendem Ausmass diejenigen Schüler:innen erreicht, die durch das Programm angesprochen werden sollen. Das gelte zum einen für Jugendliche, die nicht teilnehmen, obwohl das Programm für sie gedacht sei, zum anderen aber auch für solche, die teilnehmen, obschon sie eigentlich nicht zur Zielgruppe gehören. Mehrere Personen weisen am Ende des zweiten Programmjahres darauf hin, dass im letzten Jahr Schülerinnen und Schüler in die Kantonsschule übergetreten seien und in CHANCE KSR aufgenommen wurden, bei denen sich bald herausstellte, dass sie die Leistungsanforderungen der Kantonsschule nicht

¹⁶ Diese Anregung wurde infolge der Zwischenberichtsergebnisse auf das vierte Programmjahr hin umgesetzt (vgl. Kap. 1.1, Tabelle 2).

erfüllten. Dabei seien die Empfehlungen der abgebenden Lehrpersonen zu optimistisch gewesen. Ein Coach drückt das so aus:

Man muss genau hinschauen, weil da werden natürlich in der Etikette werden die Leute als tauglich verkauft, wo du sagen musst, wenn du die Etikette wegnimmst, ja es sind ein paar Mängel dahinter. Sprachlich, dass es gar nicht mehr reicht und so weiter.

Ein anderer Coach fügt an, dass er eine Schülerin, die die Anforderungen der Schule eindeutig nicht erfüllte, durch das Coaching immerhin beim Finden der geeigneten Anschlusslösung habe unterstützen können. Hier sei also das Coaching doch in einer Hinsicht sehr hilfreich gewesen, wenn auch nicht derjenigen, für die das Programm eigentlich gedacht sei.

Probleme bei der Auswahl der Programmteilnehmenden werden darüber hinaus vor allem darin gesehen, dass Schülerinnen und Schüler der Oberstufe, die vom Coaching und weiteren Programmelementen grundsätzlich profitieren könnten, durch den steigenden Leistungsdruck zeitlich und emotional bereits zu sehr belastet seien, um sich auf das Programm einlassen zu können. Das liege daran, führt ein Coach aus, dass in der Oberstufe neue Fächer und später die Maturarbeit hinzukämen, in einigen Fällen sei der Promotionsdruck durch eine «vorbestehende Repetitions-Thematik» zudem besonders hoch. Ein Coach formuliert einen ähnlichen Aspekt wie folgt:

Also da kommen ganz andere Angstlevels, äh, sind hier zu bewältigen [...] Weil wirklich viele Dinge sind [...] wo einfach so läuft wie ein Bass in einer Musik, wo untendurch läuft oder der läuft einfach immer und der hält einem wach mit schlechtem Gewissen und allem und auf der anderen Seite die Druckphase mit den Prüfungen.

Die Aufnahme von Schüler:innen aus der Oberstufe wird im dritten Programmjahr als ungelöstes Problem diskutiert. CHANCE KSR habe in der Oberstufe, so fasst eine Person es zusammen, derzeit einen schlechten Ruf, weil es als zeitintensiv und potenziell stigmatisierend gesehen werde. Zudem fehle es noch an Vorbildern und deutlichen Belegen dafür, dass das Programm die Erfolgchancen an der Schule tatsächlich erhöhe, so dass selbst jene, die die Motivation und Ressourcen mitbrächten, vom Mehrwert nicht unbedingt überzeugt seien.

Ähnliche Themen werden auch im vierten Programmjahr unter den Coaches diskutiert. Auch hier besteht kein Konsens darüber, wer zur Zielgruppe von CHANCE KSR gehört. Ein Coach weist darauf hin, einerseits werde das Potenzial der Schüler:innen als zentral erachtet, andererseits gebe es jedoch keine Potenzialabklärung. Die Unklarheit zeige sich beispielsweise darin, dass bei einem Coach nach einem Jahr nur noch die Hälfte der zugeteilten Schüler:innen im Programm gewesen und die anderen «rausgeworfen» worden seien, weil sie nicht zur Zielgruppe «gepasst hätten», was man aber schon im Voraus hätte wissen können. Ein Coach führt aus, dass Personen, die lediglich ihre Noten verbessern möchten, eindeutig nicht zur Zielgruppe gehörten, denn es gehe im Programm vielmehr darum, Strategien zu entwickeln, um mehr Selbstverantwortung übernehmen zu können. Ein weiterer Coach hebt die Motivation als besonders bedeutsames Kriterium hervor. Eine Person beschreibt das Coaching mit einem Schüler beispielsweise als herausfordernd, der nicht motiviert und verhaltensauffällig gewesen sei. Eine Person berichtet, dass sie ihre Schüler:innen gefragt habe, weshalb sie am Programm teilnehmen können, was diese jedoch nicht beantworten konnten. Sie konnten auch nicht sagen, wer sie angemeldet habe. Dies, obschon doch die Freiwilligkeit der Teilnahme am Programm eine Grundvoraussetzung sei. Auch aus Sicht der Schüler:innen, so diskutieren die Coaches, sei es herausfordernd, wenn unklar bleibe, wer zur Zielgruppe gehöre. In diesem Zusammenhang gehen die Coaches auch auf den Umstand ein, dass Eltern «ihre Steuererklärung einreichen» müssen.¹⁷ Eine Person hält das für unnötig und schlägt vor, dass stattdessen nur nach dem Beruf gefragt und aufgrund dessen «das Vermögen» abgeschätzt werde. Zudem sei unklar, ob die Schüler:innen wissen, dass man die Steuererklärung einreichen müsse, meint ein Coach. Eine andere Person bemerkt in diesem Zusammenhang: «Wie kann

¹⁷ Die «Steuererklärung» (gemeint ist der Nachweis des steuerbaren Einkommens) wurde bereits seit dem dritten Programmjahr bei der Anmeldung für CHANCE KSR nicht mehr eingefordert. Insofern beziehen sich die Coaches hier auf ein Merkmal des Programms, das nur in den ersten beiden Programmjahren tatsächlich relevant war.

ich das positiv darstellen, ohne dass die gebrandmarkt werden?». Andere pflichten bei, eine grosse Schwierigkeit beim Auswahlverfahren bestehe darin, CHANCE KSR «positiv darzustellen, ohne die Schüler zu stigmatisieren». Sie habe den Eindruck, dass Schüler:innen, die bereits an der Kantonsschule sind, aufgrund der Stigmatisierung nicht am Programm teilnehmen möchten, merkt eine Person an. Das führe dazu, dass man die Zielgruppe ungenügend erreiche: «Ich habe das Gefühl, es gibt viele dunkle Flecken, wo eigentlich Schüler das Programm wirklich nötig hätten, es ihnen helfen würde, und wir finden diese Schüler nicht». Der negative Ruf sei wohl sehr klassenabhängig, entgegnet eine andere Person. Sie selbst habe noch nie etwas davon mitbekommen, dass das Programm ein «negatives Image» habe.

An möglichen Verbesserungen im Hinblick auf das Auswahlverfahren diskutieren die Coaches am Ende des vierten Programmjahres den von einer Person vorgebrachten Vorschlag, dass die Entscheidung, welche Schüler:innen ins Programm aufgenommen werden, erst an der Kantonsschule – und nicht wie in manchen Fällen bereits in der Primarschule – getroffen werden soll. Dieser Vorschlag wird positiv bewertet. Zur Begründung wird diskutiert, dass dies die Gruppenbildung vereinfache, der Gruppe mehr Stabilität verleihe und zudem verhindere, dass Schüler:innen aufgenommen werden, «die überfordert sind». Zudem könnten sich dadurch auch die Schüler:innen zuerst an der Kantonsschule einleben und selbst besser abschätzen, ob sie das Programm benötigen. Gleichzeitig könne man die Schüler:innen so «ins Boot holen» und sie wüssten, weshalb sie am Programm teilnehmen. Zwei Coaches schlagen vor, die Aufnahme der Schüler:innen bereits Mitte November zu diskutieren oder an Weihnachten und nicht erst im Januar. Zudem wird noch einmal erwähnt, dass die Aufnahmekriterien geklärt werden (1) und eine Potenzial- und Bedürfnisabklärung vor Aufnahme ins Programm eingeführt werden sollte (2).

4.2.4 Programmelemente: pauschal obligatorisch oder individuell kombinierbar?

Bereits im ersten Programmjahr problematisieren mehrere Schulmitarbeitenden, dass die verschiedenen Bestandteile von CHANCE KSR – wie das zunächst der Fall war und später aufgelockert wurde – für alle Teilnehmenden obligatorisch sind. Das Obligatorium wirke sich, wie eine Person im dritten Programmjahr betont, auf den Stützkurs Deutsch negativ aus: «denn den brauchen nicht alle und wollen nicht alle und das ist extrem gefährlich, wenn es dann eben heisst: Ich muss da jetzt hingehen, aber ich sehe den Nutzen für mich nicht.» Andere schliessen sich an. Die individuelle Begleitung durch das Coaching sei das Kernstück des Programms, findet ein Coach, und deshalb könne und solle dort auch individuell diskutiert werden, welche Programmelemente für die einzelnen Schülerinnen und Schüler sinnvoll seien. Ein Coach weist darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler das betreute Lernen teilweise besuchen müssten, obschon sie nichts zu erledigen hätten. Eine Lehrperson führt aus, dass das Obligatorium die Gefahr der Stigmatisierung erhöhe, weil es die Programmteilnehmenden als eine Gruppe für sich erscheinen lasse und ihnen damit einen besonderen Status verleihe. Das sei zusammen mit der Begabtenförderung, die an der Schule parallel eingeführt worden sei, im schlimmsten Fall ein Schritt in eine «Mehrklassengesellschaft». Eine Klassenlehrperson fügt an, dass sie zwei Jugendliche auf das Programm angesprochen habe, dass diese jedoch die Sorge um eine mögliche Stigmatisierung erwähnt und sich schliesslich nicht beworben hätten. Zur Frage des Obligatoriums äussert eine Person die Meinung, dass sämtliche Programmelemente zwar nicht obligatorisch sein, aber doch allen Programmteilnehmenden ohne Einschlusskriterien fakultativ angeboten werden sollten.

4.3 Interview mit der Projektleitung

Am Ende des vierten Programmjahres wurden die Mitglieder der Projektleitung separat interviewt. Die Gruppe bestand aus fünf Personen einschliesslich der Schulleiterin. Vier dieser Personen waren seit Beginn des Programms Teil der Projektleitung, eine fünfte Person kam später dazu.

4.3.1 Anpassungen an Inhalten und Zielen des Programms

Die Diskussion bezieht sich im ersten Teil auf zentrale Erkenntnisse aus den ersten Programmjahren und darauf, wie diese zu Anpassungen an der Programmgestaltung führten. Eine Person schildert, man habe in den Coachings bald erkannt, dass sich das Bedürfnis der Schüler:innen nach Unterstützung sehr individuell gestalte. So würden nicht alle Jugendlichen von allen Programmelementen profitieren. Dem habe man in der Projektleitung Rechnung getragen durch Flexibilisierung: Die ursprüngliche Anlage, in der sämtliche Programmelemente für alle Teilnehmenden des Programms obligatorisch waren, sei aufgegeben worden. Darüber hinaus habe man das Programm ergänzt durch zusätzliche Elemente wie die Nachhilfe, und man habe methodische Aspekte verbessert, etwa durch eine stärkere Betonung des Gruppencoachings – Gefässe, in denen sich Schüler:innen gegenseitig unterstützen könnten. Ein Fortschritt der ersten Programmjahre wird auch darin gesehen, dass «die Fachschaft Deutsch mehr und mehr ins Boot geholt» werden konnte. Ausführlich diskutiert wird, dass sich neben den Inhalten auch die Ziele des Programms erweitert hätten. Man habe in der Programmleitung gemerkt, dass es bei CHANCE KSR nicht allein um Schulnoten und Promotionsquoten gehen könne. Genauso wichtig seien «soft skills» wie die Stärkung des Selbstvertrauens der Schüler:innen. Zu den erweiterten Zielen gehöre auch, dass man jenen Jugendlichen, die die Schule trotz Teilnahme an CHANCE KSR aufgrund ungenügender Leistungen verlassen müssen, einen «guten Ausstieg» ermögliche, sie «beim Suchen eines alternativen Weges» begleite.

4.3.2 Herausforderungen des Aufnahmeverfahrens

Die Mitglieder der Projektleitung äussern sich zur Frage, ob das Programm tatsächlich diejenigen Lernenden erreicht, für die es gedacht ist. Dabei wird zunächst der Punkt diskutiert, ob die finanziellen Verhältnisse der Familie ein Aufnahmekriterium darstellen sollen. Zwei Personen vertreten die Meinung, dass die Angaben zum Einkommen nicht relevant seien und es daher richtig sei, auf einen Nachweis der finanziellen Verhältnisse zu verzichten.¹⁸ Eine dritte Person wendet ein, dass die Bedeutung der Finanzen für sie «noch nicht ganz klar» sei, zumal sie bei manchen Jugendlichen im Förderprogramm den Eindruck habe, dass deren Eltern sich eine Unterstützung für ihr Kind auch privat leisten könnten.

Als Herausforderung im Aufnahmeprozess wird genannt, dass man sich noch schwer damit tue, potenzielle Teilnehmende frühzeitig zu identifizieren, d. h. zu einem Zeitpunkt, da der Übertritt an die Kantonsschule aus der Primar- oder Sekundarschule erst noch bevorsteht. Leider habe man die Erfahrung gemacht, dass nur wenige Klassenlehrpersonen in der Primar- oder Sekundarschule ihre Schüler:innen für das Programm anmelden, bevor diese an die KSR kommen. Einig sind sich die Interviewten darin, dass man einen wichtigen Zeitpunkt bereits verpasst habe, wenn man erst nach dem Übertritt an die KSR herausfinde, dass eine Person das Programm benötige, und diese daher erst im zweiten Semester aufnehmen könne. So sei es schwieriger, «das Steuer herumzureissen», wenn das erste halbe Jahr «nicht funktioniert» habe. Zudem könne die Kick-off Veranstaltung zu Schuljahresbeginn dann nicht besucht werden. Die frühzeitige Aufnahme zum Schuljahresbeginn habe auch den Vorteil, dass die Gruppen konstant bleiben würden und die Schüler:innen sich in der Gruppe von Anfang an gegenseitig unterstützen könnten. Den Wechsel von der Primarschule oder Sekundarschule an die KSR bezeichnet eine Person als «krassen Übergang». Sie ergänzt, dass viele nicht abschätzen könnten, was auf sie zukomme. Deshalb halten es mehrere für wichtig, frühzeitig den Kontakt mit den Lehrpersonen in den abgebenden Schulen zu suchen. Eine Person erwähnt, dass sie begonnen habe, Lehrpersonen telefonisch zu kontaktieren. Das sei zwar zweitaufwendig, aber der «Schlüssel zum Erfolg». Eine andere Person ist optimistisch, dass CHANCE KSR bei den Klassenlehrpersonen der abgebenden Schulen zuletzt an Bekanntheit gewonnen habe, sie habe dazu zuletzt zwei ermutigende Rückmeldungen erhalten. Als mögliche Strategie, die Anzahl der Anmeldungen aus der Primarschule zu erhöhen, bringt eine Person die «Ernennung von Botschaftern» ins Spiel. So könnten Jugendliche aus der KSR, die das Programm besucht haben, in ihren ehemaligen Primarschulen von den Erfahrungen aus dem Programm berichten. Als weitere Herausforderung des Aufnahmeverfahrens wird genannt, dass sich die Schüler:innen an der KSR in der Regel nicht selbst für das Programm anmelden. Dies wird einhellig als Problem gesehen, zumal die

¹⁸ Vgl. oben, Fussnote 17.

Anmeldung mit der Motivation in Zusammenhang steht. Eine Person drückt das so aus: «Dabei sollte die Initiative von ihnen kommen, dass sie selber dies möchten». Selbstanmeldungen würden auch deshalb bevorzugt, weil dadurch eine geringere Abhängigkeit von den Klassenlehrpersonen bestehe, d. h. davon, ob diese nun zufällig eine Aufnahme ins Programm empfehle oder nicht. An möglichen Gründen für die Zurückhaltung der Jugendlichen wird diskutiert, dass diese die Vorteile des Programms zu wenig erkennen würden, dass sie auch so schon zu viele Lektionen hätten oder dass sie damit rechnen würden, ihre Hobbies oder allgemeiner ihre Freizeit zu sehr einschränken zu müssen. Insbesondere bei Jugendlichen, die in der Freizeit sehr aktiv seien, z. B. in Sportvereinen, stelle dies eine grosse Hürde dar. Zur Förderung der Selbstanmeldungen würden die Klassenlehrpersonen an der KSR aktuell stark ermutigt, das Programm in ihrer Klasse vorzustellen. Wie wichtig es sei, dass Schüler:innen regelmässig von CHANCE KSR hören, zeige sich beispielsweise darin, dass Geschwister oder Freunde von Schüler:innen, die am Programm teilnehmen, besser erreicht würden und sich auch eher von sich aus anmeldeten. Als weitere Massnahme habe man im laufenden Programmjahr zudem die Anmeldefrist auf Juni 2023 erweitert. Zum Zeitpunkt des Interviews konnte noch nicht abgeschätzt werden, ob sich dies auf die Anzahl der Anmeldungen ausgewirkt hatte.

4.3.3 Entstigmatisierung des Förderprogramms

Im Zusammenhang des Aufnahmeverfahrens kommen auch die Mitglieder der Projektleitung darauf zu besprechen, dass «die mögliche Stigmatisierung» der Teilnehmenden bei CHANCE KSR «ein Thema» sei, und zwar bereits seit Beginn des Förderprogramms. Dem versuche man mit verschiedenen Massnahmen zu begegnen. Dazu gehöre, dass die Klassenlehrpersonen bei der Vorstellung des Programms eigens betonen würden, dass die «Ungleichheit halt effektiv besteht, dass sich niemand dafür schämen muss und das Programm da einfach ganz natürlich da irgendwie etwas hilft». Zum Ende des Schuljahres 2022/23 habe man erstmals eine Abschlussveranstaltung durchgeführt, bei der alle am Programm teilnehmenden Schüler:innen, Nachhilfelehrpersonen sowie Deutschlehrpersonen (die Coaches werden nicht erwähnt, sind aber mutmasslich ebenfalls gemeint) zu einem Pizaessen mit Dessert eingeladen wurden. Ziel sei es gewesen, ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl zu schaffen. Man habe die Erfolge der Schüler:innen gefeiert, zudem seien Zertifikate zur Bestätigung der Programmteilnahme abgegeben worden. Eine Person erwähnt, dass derzeit ein Film über das Programm in Planung sei, dieser solle dem Programm ein «vorteilhafteres Image» verleihen. Darüber hinaus, so gibt eine andere Person zu bedenken, wirke die bereits vorgenommene Individualisierung und Flexibilisierung des Programms mutmasslich der Stigmatisierung entgegen. Ein Mitglied der Projektleitung ergänzt, dass das Ausmass, in dem die Programmteilnahme als potenziell stigmatisierend wahrgenommen werde, wohl sehr vom individuellen Fall abhängen. So habe sie selbst eine Schülerin für das Programm vorgeschlagen, diese sei jedoch danach demotiviert gewesen und habe begonnen, an sich zu zweifeln; so habe ihr dies die Mutter der Schülerin berichtet. Insofern müsse man im Gespräch mit den Schüler:innen «sensibel sein, wie man das Programm anspricht». Es sei wichtig, die Botschaft zu vermitteln: «Hey, wir sehen eine Chance, wir sehen Potenzial – und nicht: Hey, du brauchst das».

4.3.4 Fazit nach vier Programmjahren

Der letzte Teil der Diskussion bezieht sich auf die Frage, wie die Mitglieder der Projektleitung das Verhältnis von Aufwand und Ertrag nach vier Jahren CHANCE KSR insgesamt einschätzen. Konsens besteht darüber, dass aufgrund der kurzen Dauer des Programms, der Einschnitte durch die Corona-Pandemie sowie der stetigen Weiterentwicklung schwierig zu beurteilen sei, in welchem Grad die Ziele erreicht worden seien. Die Ressourcen seien oft knapp gewesen, dabei habe man aber nicht immer hinreichend genau erfassen können, in welchem Umfang und welcher Form die Elemente des Programms durchgeführt wurden. So sei beispielsweise nicht präzise erfasst, wie viele Coachingsitzungen stattgefunden hätten und wie viele davon im Einzelsetting vs. in der Gruppe. Für Leitung, Coaches und Lehrpersonen sei das Programm immer wieder herausfordernd, weil die zeitlichen Ressourcen beschränkt seien und es unter dem Schuljahr zudem «Peaks» gebe, wo «viele zusammenfällt». Ohne externe Finanzierung sei ein solcher zusätzlicher Aufwand kaum zu

leisten. Trotzdem findet die Mehrheit der Interviewten abschliessend, dass sich der Aufwand lohne. Eine Person führt aus: «Die Wichtigkeit zeigt sich, wenn man dann wieder mit den Schülern und Schülerinnen Kontakt hat (...) Ich finde, dort zeigt sich einfach jeden Tag, fast in jeder Unterrichtslektion, dass es das einfach braucht».

5 Diskussion

Im Folgenden fassen wir die wichtigsten Befunde der vorliegenden Evaluationsstudie kurz zusammen. Anschliessend formulieren wir Empfehlungen zu einer möglichen Weiterentwicklung des Programms.

5.1 Erkenntnisse des quantitativen Untersuchungsstrangs

Die Analysen des quantitativen Untersuchungsstrangs lassen den Schluss zu, dass das primäre Wirkungsziel von CHANCE KSR, nämlich die Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Verbleibs an der KSR für die geförderten Schüler:innen zu erhöhen, erreicht wurde. Bei Abschluss des vierten Jahres nach Eintritt ins Programm lag die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler:innen die KSR aus Leistungsgründen verlassen müssen, in der Fördergruppe bei 25 %, in der Vergleichsgruppe bei 41 %. Diese Differenz von 16 Prozentpunkten bedeutet, dass sechs bis sieben Personen gefördert werden müssen, um bei einer von ihnen ein Ausscheiden aus der Kantonsschule nach spätestens vier Jahren zu verhindern.¹⁹ Im Vergleich mit anderen Effektstärken, die aus Interventionsstudien im Schulsystem bekannt sind, erscheint dies als respektable Wert. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass der Effekt durch ein quasi-experimentelles Studiendesign ermittelt wurde. Eine Randomisierung der Gruppenzuteilung war nicht möglich (vgl. Kap. 2.2). Die Aussagekraft der statistischen Analyse hängt insofern davon ab, ob tatsächlich alle relevanten Unterschiede, die zwischen den beiden Gruppen bestanden, gemessen und in das Modell einbezogen wurden.

Keine klaren Hinweise ergeben sich im quantitativen Untersuchungsstrang, dass das Programm CHANCE KSR die weiteren berücksichtigten Wirkungsdimensionen positiv beeinflussen konnte. Im Längsschnitt entwickelten sich die individuellen Merkmale der Jugendlichen, die gemäss dem Wirkungsmodell zur Steigerung der schulischen Leistungen beitragen sollen, gemäss Selbstbericht der Schüler:innen mehrheitlich leicht negativ. Dies gilt beispielsweise für mehrere Aspekte der Lern- und Leistungsmotivation, die Selbstwirksamkeitserwartung, die Selbstkontrolle oder den Optimismus der Jugendlichen. Auch das Gefühl, an der Schule und unter den Gleichaltrigen sozial gut eingebettet zu sein, nimmt über die Zeit leicht ab, und die Jugendlichen fühlen sich durch ihre Eltern mit zunehmender Dauer weniger unterstützt. Die von den Jugendlichen berichteten emotionalen Probleme (Depressivität, Ängstlichkeit) nehmen über die Zeit leicht zu. Alle diese Entwicklungen sind für sich genommen wenig aussagekräftig. In der wissenschaftlichen Literatur ist gut belegt, dass sich persönliche Ressourcen wie das Selbstwertgefühl oder die psychische Gesundheit im Jugendalter durchschnittlich negativ entwickeln. Die in der Fördergruppe beobachteten Veränderungen könnten also erwartbare Erscheinungen des Jugendalters sein – mehr noch, es ist sogar denkbar, dass das Förderprogramm die im Jugendalter üblicherweise beobachtete Negativentwicklung zwar nicht ins Positive gewendet, aber doch gebremst hat. Gegen eine solche Interpretation spricht jedoch, dass sich die Werte der Schüler:innen in der Fördergruppe von jenen in der Vergleichsgruppe nicht positiv abheben. Ganz ähnlich verhält es sich mit den schulischen Leistungen. Zwar legen die Schüler:innen in der Fördergruppe gegenüber jenen in der Vergleichsgruppe im ersten Programmjahr (Notenentwicklung vom 1. zum 2. Semester) ganz leicht zu, dieser Effekt scheint sich aber über die folgenden Semester wieder zu verlieren. Allerdings ist hier zu bedenken, dass sich die Verbleibwahrscheinlichkeiten zwischen den Gruppen ab dem dritten Jahr nach Eintritt in das Programm unterscheiden, was den Vergleich der Notenentwicklung potenziell verzerrt.

Die Aussage, aus unserer Studie hätten sich keine klaren Hinweise darauf ergeben, dass CHANCE KSR die psychosozialen Merkmale der Schüler:innen positiv beeinflusst, ist nicht zu verwechseln mit der Aussage, die Studie hätte klare Hinweise darauf ergeben, dass das Programm diese Ziele nicht erreicht. Die beiden Aussagen mögen zum Verwechseln ähnlich klingen, bedeuten aber mitnichten dasselbe. Das hat zum einen erkenntnislogische Gründe, denn Interventionsstudien wie die vorliegende sind darauf angelegt, die Nullhypothese, also die Annahme, dass die untersuchte Intervention *keinen* Effekt hat, mit hinreichend kleiner

¹⁹ Dieser Wert, die so genannte «Zahl der zu behandelnden Fälle» (engl. *number needed to treat*, NNT), lässt sich anhand folgender Formel berechnen: $NNT = 1 / \text{Absolute Risk Reduction (AAR)}$. Die AAR beträgt im vorliegenden Fall $0.41 - 0.25 = 0.16$. Also $1 / 0.16 = 6.25$ Fälle.

Irrtumswahrscheinlichkeit zu widerlegen, nicht etwa darauf, die Nullhypothese mit hinreichend kleiner Irrtumswahrscheinlichkeit zu bestätigen.

Zusätzlich ist zu beachten, dass unsere Untersuchung forschungsmethodischen Einschränkungen unterliegt, die die Aussagekraft des quantitativen Untersuchungsstrangs einschränken. Zum einen ergeben sich diese Einschränkungen aus den unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten des Verbleibs an der KSR, die wir feststellen konnten. Diese Differenzen werden ab dem dritten Jahr nach Eintritt der Schüler:innen ins Programmjahr relevant und können sich dann auf die Ergebnisse in den übrigen Wirkungsdimensionen (Notenentwicklung, psychosoziale Merkmale) verzerrend auswirken, d. h. sie könnten potenziell vorhandene Effekte in diesen Dimensionen verdecken. Zum anderen ergeben sich Einschränkungen aber auch grundsätzlich daraus, dass das Förderprogramm nicht so durchgeführt werden konnte, wie dies ursprünglich geplant war. Konkret weicht das Studiendesign in fünf Hinsichten von einem erkenntnistheoretisch wünschenswerten Vorgehen ab: a) Die Schüler:innen in der Vergleichsgruppe haben sich – anders, als dies im Studiendesign vorgesehen war – nicht für das Programm angemeldet und lassen sich insofern nicht im engeren Sinn als Teil der Zielgruppe verstehen, auch wenn sie sich in ihren Ausgangsmerkmalen sonst kaum von den Mitgliedern der Fördergruppe zu unterscheiden scheinen; b) in beiden Gruppen schied eine substantielle Anzahl von Jugendlichen vorzeitig aus dem Befragungsteil der Studie aus; c) darunter waren auch Schüler:innen, die die KSR verlassen haben und die ab dem Zeitpunkt des Austritts nicht mehr befragt werden konnten; d) die Gruppen unterschieden sich organisatorisch bedingt im Erhebungssetting; Schüler:innen in der Fördergruppe füllten die Fragebogen im Klassenzimmer und im Beisein des Forschungsteams aus, Schüler:innen in der Vergleichsgruppe unter nicht überprüfbareren Bedingungen zuhause; e) die genaue Anzahl der von den Schüler:innen wahrgenommenen Termine (z. B. Coaching-Termine, Besuch von Förderangeboten) wurde nicht erfasst, da dies einen grossen administrativen Aufwand auf Seite der Schule bedeutet hätte; dadurch sind keine Aussagen zur Implementationsqualität des Programms möglich, weder bezogen auf das Programm insgesamt noch auf einzelne Schüler:innen.

Problematisch sind die unter b) und c) genannten Ausfälle erstens, weil sie die Aussagen über Veränderungen innerhalb der jeweiligen Gruppe potenziell verzerren – dies unter der nicht unplausiblen Annahme, dass sich die aus der Studie ausscheidenden Schüler:innen in ihren Verläufen von den übrigen, in der Studie verbleibenden Schüler:innen unterscheiden. Bezogen auf die Schulnoten kann ein solcher Effekt sogar als gesichert gelten, denn zwischen dem Notenverlauf und der Austrittswahrscheinlichkeit besteht ein direkter Zusammenhang. Zweitens könnte es sein, dass es diesbezüglich Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gab, die den Gruppenvergleich beeinträchtigen. Solche Prozesse verzerrender Selektivität können sowohl zu einer Unterschätzung wie auch zu einer Überschätzung der Effekte einer Intervention führen. Ob eines davon in der vorliegenden Studie der Fall war, lässt sich nicht beurteilen.

Im quantitativen Untersuchungsstrang wurden nebst den Wirkungen auch prozessbezogene Merkmale wie die Beurteilung der einzelnen Programmelemente durch die Schüler:innen beleuchtet, zudem wurde die Wahrnehmung des Programms aus der Perspektive der Lehrpersonen und Eltern erfragt. Was die Beurteilung der Programmelemente betrifft, so zeigt sich über die vier Jahre hinweg ein konsistenter Befund: Die Schüler:innen beurteilen das Coaching ebenso wie die Nachhilfe mehrheitlich als hilfreich im Hinblick auf die Ziele des Programms. Weniger ausgeprägt gilt dies für die Angebote der Deutschförderung und für das betreute Lernen. Am Coaching wird die Beziehung zum Coach geschätzt, darüber hinaus berichten viele Jugendliche aber auch subjektiv über einen Zuwachs an jenen Kompetenzen (z. B. Lernstrategien, Strategien der Prüfungsvorbereitung), die für den schulischen Erfolg wichtig sind. Der Profit, den die Jugendlichen bezüglich ihrer schulischen Kompetenzen subjektiv aus dem Coaching ziehen, nimmt dabei in den höheren Klassen noch zu. Als etwas weniger hilfreich wird das Coaching im Hinblick auf selbstbezogene und soziale Kompetenzen (z. B. mit persönlichen Problemen zurechtkommen, mit Klassenkamerad:innen zurechtkommen) wahrgenommen.

Aus der Befragung der Lehrpersonen ergibt sich das Bild, dass die grosse Mehrheit der Lehrpersonen gegenüber dem Förderprogramm positiv eingestellt ist und ihm, soweit man sich ein Urteil erlaubt, eine ausgeprägte Wirksamkeit attestiert. Letzteres gilt zum einen für Wirkungen bei den einzelnen Schüler:innen, die an CHANCE KSR teilnehmen: Jeweils eine deutliche Mehrheit der Klassenlehrpersonen, die dazu befragt wurden, ist der Meinung, dass die von ihnen betreuten Schüler:innen in der Fördergruppe durch das Programm u. a. motivierter für die Schule seien, Hausaufgaben zuverlässiger machten, selbstständiger seien und mehr Selbstvertrauen hätten. Von verbesserten Noten gehen 74 % der Lehrpersonen mindestens «teilweise» aus.

Zum anderen nehmen die Lehrpersonen aber auch auf der überindividuellen Ebene positive Wirkungen wahr: Jeweils eine deutliche Mehrheit von ihnen ist davon überzeugt, dass CHANCE KSR die Lehrpersonen der Schule für besondere Bedürfnisse sozioökonomisch benachteiligter Schüler:innen sensibilisiert hat, dass benachteiligte Schüler:innen sich nun besser verstanden fühlen, dass die Aussenwirkung der Kantonsschule sich verbessert hat und dass die Chancengerechtigkeit für sozioökonomisch benachteiligte Schüler:innen an der KSR insgesamt gestiegen ist. Nicht beurteilen lässt sich die Repräsentativität der Stichprobe, angesichts der relativen grossen Beteiligung ($n = 68$) scheinen grössere Verzerrungen jedoch nicht sehr wahrscheinlich. Eine solche wäre nur dann anzunehmen, wenn mit dem Förderprogramm sehr unzufriedene Lehrpersonen stark überproportional davon abgesehen hätten, sich an der Befragung zu beteiligen.

Nahezu einhellig positiv äussern sich schliesslich auch die befragten Eltern. Jeweils eine deutliche Mehrheit der Eltern findet, dass sich ihr Kind aufgrund der Programmteilnahme in schulischen Belangen positiv entwickelt habe, z. B. motivierter, konzentrierter und selbstständiger sei, die Hausaufgaben zuverlässiger mache und bessere Noten schreibe. Zudem fühlt sich eine Mehrheit der Eltern durch das Förderprogramm sowohl zeitlich als auch finanziell entlastet. Acht von zehn würden das Programm ganz sicher weiterempfehlen, die zwei übrigen wahrscheinlich. In einem Punkt sind die Ergebnisse nicht ganz so positiv: Lediglich eine knappe Mehrheit der zehn Personen, die an der Befragung teilnahmen, fühlt sich über das Programm gut informiert. Angesichts der geringen Beteiligungsquote und potenziell selektiver Effekte der Auswahl ist fraglich, ob die Stichprobe für die Gesamtheit aller Eltern repräsentativ ist.

5.2 Erkenntnisse des qualitativen Untersuchungsstrangs

Die Gruppeninterviews des qualitativen Untersuchungsstrangs haben zu zahlreichen Aspekten des Programms jeweils eine Fülle von Einschätzungen aus unterschiedlichen Perspektiven zutage gebracht. Wir fokussieren im Folgenden auf einige ausgewählte Aspekte, die uns für die Evaluation des Programms besonders bedeutsam erscheinen. Insbesondere greifen wir Aspekte heraus, die für die abschliessend formulierten Empfehlungen relevant sind.

5.2.1 Beurteilung einzelner Programmelemente

Bezüglich der Einschätzungen einzelner Programmelemente decken sich die Äusserungen der Schüler:innen weitgehend mit den Ergebnissen des quantitativen Strangs. Über das Coaching äussert sich jeweils eine Mehrheit der Jugendlichen positiv, dabei werden vorteilhafte Aspekte sowohl des Einzelsettings (z. B. Ansprechen persönlicher Themen) als auch des Gruppensettings (z. B. Austausch über Lernstrategien, gegenseitige Motivation) gesehen. Wenn das Coaching kritisch betrachtet wird, so geht es meist entweder darum, dass sich die Coaches unter einander in ihrem Vorgehen und der Regelmässigkeit der mit ihnen vereinbarten Termine etc. stark zu unterscheiden scheinen, was von der Schüler:innen teils mit Verwunderung registriert wird, zum anderen aber gerade auch um den Eindruck, dass sich die Inhalte des Coachings und die dabei vermittelten Methoden und Strategien ab dem zweiten Programmjahr zu wiederholen beginnen. Ebenfalls kritisiert wird die fehlende Transparenz über den Austausch zwischen den Coaches und den Klassenlehrpersonen. An den Angeboten im Bereich der Deutschförderung wird einerseits grundsätzlich kritisiert, dass diese Angebote auch für Schüler:innen verpflichtend seien, die ihrer nicht bedürften; zum anderen heben die Schüler:innen aus unterschiedlichen Programmjahren aber auch immer wieder hervor, dass die Inhalte teilweise zu wenig zu den Themen des Deutschunterrichts passten und dass die Lehrpersonen die behandelten Themen stärker mit den teilnehmenden Schüler:innen abstimmen sollten. Der Nachhilfeunterricht durch Maturand:innen wird meist positiv erwähnt, dabei weisen manche Schüler:innen darauf hin, dass es vorteilhaft sei, wenn Maturand:innen und Schüler:innen das Fach bei der gleichen Lehrperson belegten. In den Gruppeninterviews mit den Schulmitarbeitenden sind die einzelnen Programmelemente kaum Thema, mit Ausnahme des Coaching. Auf dieses bezogen bestand im ersten Programmjahr die Vermutung, dass sich die fokussierte Coaching-Methode (ZRM) für Erstklässler:innen nicht eignen könnte, dieser Vorbehalt wurde zu späteren

Zeitpunkten jedoch nicht mehr erwähnt. Grundsätzlich berichten die Coaches, dass sie bei den von ihnen betreuten Schüler:innen zwar nicht immer, aber doch häufig positive Entwicklungen wahrnehmen, insbesondere solche im Bereich der Reflexionsfähigkeit, der Bereitschaft, sich zu öffnen, im persönlichen Zeitmanagement und den Lernstrategien. Die Coaches betonen die Einzelfallabhängigkeit des Vorgehens, die grosse Unterschiedlichkeit in der Beziehungsgestaltung, in den vereinbarten Rhythmen und in den Settings, die zu vereinbaren seien, um den einzelnen Schüler:innen und der hohen Dynamik in den Gruppen gerecht zu werden. Die Coaches fühlen sich auf ihre Rolle mehrheitlich gut vorbereitet, einzelne fänden jedoch eine gründlichere Schulung sinnvoll. Mehrere würden sich eine Form von Intervention oder kollegialer Beratung wünschen. Zudem besteht teilweise der Eindruck, dass die Dichte an Inputs und Begleitung durch die Projektleitung mit fortschreitender Dauer des Programms abgenommen habe. Andere betonen, dass die Projektleitung bei Fragen weiterhin schnell und gut erreichbar sei.

5.2.2 Fehlende Klarheit über Auswahlkriterien

In den Gruppeninterviews mit den Schulmitarbeitenden ebenso wie mit den Jugendlichen zeigt sich, dass kein vollständiger Konsens darüber besteht, an wen sich CHANCE KSR richtet. Schlüsselbegriffe, die in diesem Zusammenhang in den Interviews mit den Erwachsenen wie auch mit den Jugendlichen oft wörtlich verwendet werden, sind *Motivation* und *Potenzial*. Bezüglich beider scheint nicht hinreichend geklärt, welche Rolle sie für die Aufnahmekriterien spielen. Bezogen auf die Motivation gibt es unterschiedliche Ansichten darüber, ob Schüler:innen, die in CHANCE KSR aufgenommen werden, nun gerade besonders motiviert sein sollen, nämlich motiviert, in der Schule zu reüssieren und sich im Programm stark zu engagieren, oder ob das Förderprogramm im Gegenteil dazu dienen kann, Schüler:innen mit grossem Potenzial, aber bisher zu geringer Motivation an eine solche Motivation erst heranzuführen. Überwiegend scheint Motivation positiv konnotiert zu sein und als Voraussetzung der Aufnahme zu gelten, aber es fehlt in den Interviews nicht an Stimmen, die betonen, dass man die besonders Motivierten ja nicht unbedingt im Programm haben wolle, weil bei ihnen davon auszugehen sei, dass sie sowieso schon ihr Bestes geben.

Implizit – das bleibt spekulativ – wird also möglicherweise denen, die besonders motiviert sind, zugeschrieben, dass sie kein Potenzial hätten, weil sie sonst ja nicht trotz hoher Motivation in die Lage kämen, der Förderung zu bedürfen. Umgekehrt wird in den Interviews auch kein Konsens deutlich dahingehend, ob Schüler:innen, denen Potenzial zugeschrieben wird, die aber keine Motivation erkennen lassen, am Programm teilzunehmen, zu einer solchen motiviert werden sollten, ob man sich also bemühen sollte, talentierte, aber augenscheinlich zu wenig motivierte Schüler:innen für eine Teilnahme zu gewinnen. Bisweilen klingt in den Interviews mit den Schulmitarbeitenden an, dass man Motivation als Gegenleistung der Schüler:innen für die Förderung durch die Schule erwartet. Auf der anderen Seite scheint man sich aber auch bewusst, dass gerade Jugendliche mit Migrationshintergrund, sofern deren soziales Umfeld eine akademische Bildung eher kritisch betrachtet als honoriert, die Motivation zu diesem Bildungsweg trotz vorhandener Talente nicht zwingend aus sich selbst heraus hervorbringen können und gerade darum in motivationaler Hinsicht gefördert und gecoacht werden müssten. Vor diesem Hintergrund, so deuten manche an, wäre es wenig sinnvoll, eine starke Motivation schon vor Beginn der Förderung vorauszusetzen, da ja gerade sie es sei, die gefördert werden soll.

Neben Motivation und Potenzial wird schliesslich auch das dritte Kriterium, das für die Auswahl der Schüler:innen bedeutend ist, nämlich die *soziale Herkunft*, in den Interviews unterschiedlich interpretiert. Der Migrationshintergrund scheint dafür bedeutsam, aber es wird nicht definiert, ab wann ein Migrationshintergrund im Sinn der Förderkriterien vorliegt: Migration aus bestimmten Ländern, nicht aber aus anderen? Migration beider Elternteile, oder reicht ein Elternteil? Geht es statt des Migrationshintergrunds eigentlich um die Sprache, die im Haushalt gesprochen wird? Oder um den Bildungsstand der Eltern, der mit bestimmten Herkunftsländern statistisch assoziiert ist, wovon in Einzelfällen grosse Abweichungen möglich sind? Ist das anhand der Steuererklärung erfasste Einkommen der Eltern, wenn es unter eine bestimmte Grenze fällt, eine notwendige Voraussetzung der Förderung? Eine hinreichende? Beides? Oder beides nicht? Darf die Angabe des steuerbaren Einkommens verlangt werden oder ist dies übergreifig – und wie liesse sich die ökonomische Situation der Familie annäherungsweise erfassen, wenn man, wie es im dritten Programmjahr als Neuerung eingeführt wurde, auf diesen Nachweis verzichtete? Solche Fragen werden in den Interviews bald explizit

diskutiert, bald implizit relevant – ein Konsens über die Antworten besteht augenscheinlich nicht. Diese fehlende Klarheit bezüglich der Auswahlkriterien zeigt sich ganz ähnlich auch bei den Schüler:innen. Gefragt, was die Aufnahmekriterien für CHANCE KSR seien, verweisen manche auf das Potenzial, manche auf die Motivation, dritte auf den Migrationshintergrund. Andere führen aus, CHANCE KSR wende sich an Schüler:innen, deren Eltern sie zuhause nicht unterstützen könnten, weil sie selber nicht die nötige Bildung hätten; dem widersprechen nun aber wieder andere, die ihr Zuhause in einer solchen Beschreibung nicht wiedererkennen.

5.2.3 Stigmatisierung

Eng verbunden mit der Unklarheit über die Auswahlkriterien ist das in den Gruppeninterviews oft registrierte und thematisierte Risiko der Stigmatisierung. Konkret geht es um die Vermutung, dass eigentlich förderungsbedürftige und aufgrund ihres Potenzials förderungswürdige Schüler:innen um das Förderprogramm einen Bogen machen, weil sie befürchten, bei einer Teilnahme von negativen Zuschreibungen betroffen zu sein. Dieses Risiko wird nicht nur von den Erwachsenen, sondern auch von den Jugendlichen selbst des öfteren thematisiert. Die Erwachsenen sprechen wörtlich vom Risiko der Stigmatisierung oder auch vom «schlechten Ruf» oder dem «schlechten Image», das CHANCE KSR bekommen habe. Bei den Jugendlichen wird das Thema eher indirekt angesprochen, etwa dann, wenn eine Schülerin sich darüber beschwert, dass man sie für das Programm angemeldet habe, weil man offenbar allein aufgrund ihres Migrationshintergrunds davon ausgehe, dass ihre Eltern «ungebildet» seien, dass sie zuhause eine «schlechte Beziehung zu den Eltern» habe oder dass sie «dumm» sei. Überhaupt scheint dies unter den Jugendlichen eine verbreitete Sorge zu sein: dass man, wie eine andere Person es ausdrückt, zur Gruppe der «schlechten Schüler» gezählt wird, sobald bekannt wird, dass man «in die Chance geht». Die Erwachsenen sehen in den ersten Programmjahren teils kritisch, dass (wie es zu Beginn eben noch der Fall war) das Einkommen der Eltern als Auswahlkriterium herangezogen wird, einerseits deshalb, weil dies dazu zwangte die Steuererklärung der Eltern einzufordern und damit die Grenze zur Privatsphäre zu überschreiten, andererseits auch, weil man zu befürchten scheint, dass sich die Schüler:innen durch die auf diese Weise sichtbar werdende Familienarmut blossgestellt fühlen könnten. Die Jugendlichen selbst erwähnen die Armut bzw. das Einkommen als Kriterium nicht. Dabei muss offen bleiben, ob sie dies deshalb nicht erwähnen, weil das Thema nicht relevant oder weil es im Gegenteil eben schambesetzt ist.

Nicht unplausibel erscheint vor diesem Hintergrund, dass die im voranstehenden Punkt diskutierte Unklarheit der Auswahlkriterien gerade die Funktion erfüllen soll, die Stigmatisierung zu entschärfen. Wenn letztlich nicht klar ist, aufgrund welcher Merkmale jemand in CHANCE KSR aufgenommen wird, dann muss auch niemand befürchten, dass man ihn aufgrund seiner Programmteilnahme mit diesen Merkmalen in Verbindung bringt. Fraglich ist, ob eine solche Strategie aufgehen könnte. Nebst der oben beschriebenen Unsicherheit kann sie auch dazu führen, dass an die Stelle der klar formulierten und kommunizierten Aufnahmekriterien in der Außenwahrnehmung einfach mutmassliche Kriterien treten. Unbeteiligte würden mit den Programmteilnehmenden dann also immer noch bestimmte Merkmale in Verbindung bringen, nun jedoch solche, die – jedenfalls in vielen Fällen – nicht zutreffen.

In der Projektleitung ist man sich des beschriebenen Risikos bewusst und versucht ihm angemessen zu begegnen, das wird in den Interviews immer wieder deutlich. Ausgeprägt ist das Bewusstsein, dass die Aufnahme ins Förderprogramm als «Chance und Ehre» aufgefasst werden sollte, das erfolgreiche Absolvieren des Programms als «Leistung», auf die man «stolz» sein kann. Neu eingeführte Massnahmen wie die, dass den Absolvent:innen ein Zertifikat verliehen wird, sollen zu dieser Umwertung beitragen. Auch das am Ende des vierten Programmjahres durchgeführte «Pizzaessen mit Dessert», das in einem Interview erwähnt wird, lässt sich lesen als Versuch, neben dem Gemeinschaftsgefühl der Programmteilnehmenden auch ein neues, positives Verständnis zu stiften: Wenn die Teilnahme an CHANCE KSR ein Grund zum Feiern ist, wie könnte sie dann etwas zum Schämen sein?

5.2.4 Fehlende Transparenz über den Austausch zwischen Coach und Klassenlehrperson

Ein letzter Aspekt, der sowohl von den Schulmitarbeitenden wie den Schülerinnen kontrovers und teils kritisch diskutiert wird, betrifft den Austausch zwischen Coaches und Klassenlehrpersonen. Wie in Kap. 4.2 deutlich wurde, wünschen sich manche Klassenlehrpersonen eine Intensivierung dieses Austauschs – nicht, wie eine Person es ausdrückt, weil sie «die Geheimnisse, welche Schüler mit den Coaches teilen» erfahren möchte, sondern weil sie für relevant hält, in welche «Richtung» sich das Coaching entwickelt, ob es beispielsweise um «eine Anschlusslösung» gehe oder etwas anderes. Manche Coaches und Klassenlehrpersonen berichten auch von positiven Erfahrungen und einer guten Koordination des Vorgehens, die durch den Austausch möglich geworden sei. Auch unter den Coaches gibt es jedoch Personen, die eine Gefahr darin sehen, wenn die Schüler:innen wissen, dass manche Informationen mit den Klassenlehrpersonen geteilt werden, weil diese sich dann möglicherweise nicht mehr im gleichen Mass zu öffnen trauen. Die Haltungen diesbezüglich unterscheiden sich: Manche Coaches schliessen den Austausch aus, andere entscheiden im Einzelfall und nicht ohne Rücksprache mit der Schülerin, Dritte scheinen gegenüber dem Austausch grundsätzlich offen. Die Jugendlichen sehen den Austausch zwischen Coach und Klassenlehrperson mehrheitlich kritisch, zumal dann, wenn er nicht vorher angekündigt wird. Eine Person berichtet, dass sie durch den Austausch zwischen ihrem Coach und der Klassenlehrperson überrascht worden sei, zumal vorher gesagt worden sei, es «dringe nichts nach aussen». Eine weitere ist überrascht und enttäuscht, dass die Klassenlehrperson sie auf einen Inhalt aus dem Coaching ansprach, ohne die Hintergründe zu kennen. Diese Vorbehalte wurden durch die Projektleitung indes im dritten Programmjahr aufgenommen. Es kam zu mehreren Diskussionsworkshops zwischen Coaches und Klassenlehrpersonen, die darauf angelegt waren, den Austausch zwischen den beiden Funktionen zu klären und zu vereinheitlichen.

5.3 Empfehlungen

Im letzten Teil des Evaluationsberichts formulieren wir nun eine Reihe von Empfehlungen, die sich auf die Frage beziehen, welche Aspekte von CHANCE KSR in Zukunft verändert werden könnten mit dem Ziel, die Wirksamkeit des Förderprogramms zu steigern. Grundlage dieser Empfehlungen sind einerseits die in den Kapiteln 2 bis 4.2 dargestellten Befunde einschliesslich der Einschätzungen zahlreicher Personen, die sich in den offenen Antwortfeldern des quantitativen Untersuchungsstrangs oder in den Gruppeninterviews geäussert haben. Andererseits beziehen wir uns auf unsere Kenntnis der in Kapitel 1 summarisch dargestellten Forschungsliteratur. Eine Abschätzung der Ressourcen, die zur Umsetzung der Empfehlungen notwendig werden, wird nicht vorgenommen. Die Empfehlungen sind bewusst kurz und knapp formuliert. Ihre Nummerierung drückt keine Rangfolge oder Empfehlung zur Priorisierung aus.

Empfehlung 1: Leistungen des Förderprogramms präziser erfassen.

In den Gruppeninterviews mit den direkt am Projekt beteiligten Mitarbeitenden der Schule wurde wiederholt erkennbar, dass über die genaue Anzahl an Coaching-Terminen, die im Rahmen des Förderprogramms allgemein und bezogen auf einzelne Schüler:innen durchgeführt werden, ebenso wie über das Setting (z. B. Einzel- vs. Gruppencoaching, online vs. Präsenz) keine genauen Informationen erhoben werden. Dieser Umstand war für unsere Evaluationsstudie eine Herausforderung, weil sich die sog. Implementationsqualität (Hill & Erickson, 2019; Stains & Vickrey, 2017) nicht präzise erfassen liess. Auch jenseits des Evaluationsinteresses erscheint eine genauere Erfassung von Leistungen aus Sicht der Projektleitung unerlässlich, da sich die erforderlichen Ressourcen pro Schüler:in sonst schwer abschätzen und angemessen verteilen lassen.

Empfehlung 2: Eintrittskriterien klären und kommunizieren.

Die derzeit mehrdeutig formulierten Eintrittskriterien (d. h. Kriterien, die für eine Aufnahme in CHANCE KSR erfüllt sein müssen) sollten diskutiert, beschlossen und schriftlich fixiert werden. Solche Kriterien können und sollten für die Konstrukte *soziale Herkunft* (z. B. jeweils bezogen auf elterliche Merkmale wie Einkommen, Bildung, Beruf, Herkunftsland, Sprachkompetenzen, Ausmass der Förderung des Kindes), *Motivation*, *Potenzial* und *Schulnoten* festgelegt werden. Dass Kriterien definiert werden, heisst nicht, dass sie *eng* definiert werden müssen (z. B. niedrige Einkommensschwelle) oder dass nur eine einzige Kombination von Merkmalen die Kriterien erfüllt. Gerade bei Mehrfach-Kombinationen ist die Gefahr, dass Programmteilnehmende mit bestimmten Merkmalen (wie z. B. Familienarmut) identifiziert werden, gering. Die präzisierten Auswahlkriterien sollten programmintern wie -extern kommuniziert werden.

Empfehlung 3: Austrittskriterien klären und kommunizieren.

Genauso wichtig erscheint die Definition von Austrittskriterien. Es sollte diskutiert, beschlossen und schriftlich fixiert werden, unter welchen Umständen vorgesehen ist, dass aufgenommene Schüler:innen wieder austreten. Einerseits kann es sich hier um Anforderungen an das Engagement der Jugendlichen handeln (z. B. Anzahl wahrgenommene Termine, Erfüllung von Aufgaben etc.), andererseits sollte aber auch die Möglichkeit berücksichtigt werden, dass die Ziele des Programms erfüllt sind und eine weitere Teilnahme damit *nicht mehr* angezeigt ist. Bei der Festlegung dieser Kriterien kann neben objektiven Kriterien (z. B. Notenentwicklung) die individuelle Einschätzung des Coaches und der Schülerin/des Schülers berücksichtigt werden; es sollte aber festgelegt werden, an welchen Kriterien sich die beteiligten Personen bei dieser Einschätzung orientieren (z. B. Grad der Erreichung zuvor festgelegter Ziele).

Empfehlung 4: Potenzialabklärung einführen.

Zur sorgfältigen Einschätzung der Eintrittskriterien, insbesondere der Kriterien *Potenzial* und *Motivation*, erscheint die Einführung einer professionellen Potenzialabklärung sinnvoll. Mit professionell ist hier gemeint, dass sich die Methode der Potenzialabklärung an wissenschaftlichen Standards orientieren und dass die abklärenden Personen über die zur Anwendung dieser Methode notwendige Qualifikation verfügen sollten. Die Kompetenz zu einer solchen Abklärung könnte intern aufgebaut oder extern delegiert werden. Dabei ist darauf zu achten, dass die bei der Abklärung eingesetzten Kriterien mit den von der Projektleitung definierten Eintrittskriterien abgeglichen sind und der Werthaltung der Projektleitung wie allgemein der KSR voll Rechnung tragen.

Empfehlung 5: Wirkungsmodell klären und Förderangebote darauf abstimmen.

In Kapitel 1 der vorliegenden Evaluationsstudie wurde ein theoretisches Wirkungsmodell dargestellt. Dieses Modell lag nicht der Konzeption von CHANCE KSR zugrunde, sondern wurde erst nachträglich als Grundlage des Evaluationsdesigns entwickelt. Wir regen an, dass die Projektleitung selbst ein Wirkungsmodell ausarbeitet, unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Literatur. Dieses Wirkungsmodell sollte darlegen, welche Ursachen man in der Projektleitung für die beobachtete Benachteiligung von Schüler:innen in ihren Bildungschancen vermutet und wie genau die Elemente des Förderprogramms dazu beitragen können, diese Benachteiligung zu reduzieren. Gegebenenfalls sind anschliessend Anpassungen an der Auswahl und Ausrichtungen der Angebote vorzunehmen, wenn das bisherige Angebot dem Wirkungsmodell nicht voll entspricht. Evaluationsstudien weltweit haben gezeigt, dass eine solche «Theorie der Veränderung» (engl. *theory of change*) zur Steigerung der Wirksamkeit von Interventionen entscheidend beitragen kann (z. B. Breuer et al., 2015).

Empfehlung 6: Coaching-Ansatz hinsichtlich Übereinstimmung mit wissenschaftlichen Evidenzen überprüfen.

Wie wir in Kapitel 1 kurz angedeutet haben, liegt eine umfangreiche internationale Literatur vor, die sich mit der Wirksamkeit von Interventionen zur Steigerung der Bildungschancen sozioökonomisch benachteiligter Jugendlicher auseinandersetzt (z. B. Dietrichson et al., 2017). Aus dieser Literatur lassen sich zahlreiche Hinweise dazu ableiten, wie wirksame Interventionen gestaltet sein sollten. Auch bezogen auf die Wirksamkeit unterschiedlicher Coaching-Ansätze innerhalb solcher Förderprogramme ist die Literatur instruktiv. Wir empfehlen deshalb, dass die Projektleitung den aktuell verfolgten Coaching-Ansatz (ZRM) daraufhin überprüft, inwiefern dieser den aktuellen wissenschaftlichen Evidenzen Rechnung trägt. Gegebenenfalls wären Elemente zu modifizieren oder auch Elemente anderer Ansätze in den aktuellen Coaching-Ansatz aufzunehmen.

Empfehlung 7: Coaches schulen und weiterbilden. Intervision einführen.

Die Ergebnisse unserer Evaluationsstudie weisen darauf hin, dass die Coaches grossmehrheitlich eine wertschätzende, vertrauensvolle Beziehung zu den Schüler:innen etablieren. Unklar ist aufgrund der Befunde des quantitativen Untersuchungsstrangs, in welchem Grad es innerhalb dieser Arbeitsbündnisse auch gelingt, die Schüler:innen in der angestrebten Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Die Schulung und Instruktion der Coaches vor Beginn ihrer Aufgabe erscheint derzeit vergleichsweise sparsam entwickelt, zudem scheint es an Angeboten der Weiterbildung und Supervision (durch die Projektleitung) bzw. Intervision (kollegiale Beratung unter den Coaches) zu fehlen. Es sollte geprüft werden, ob und wie sich Schulung und bestehende Gefässe der Qualitätssicherung und -entwicklung (Weiterbildung/Intervision) mit den bestehenden Ressourcen ausbauen lassen. Angesichts des derzeit relativ geringen Professionalisierungsgrad unter den Coaches erscheint eine solche Entwicklung angezeigt.

Empfehlung 8: Angebote der Deutschförderung stärker auf Förderbedarfe und -bedürfnisse der Schüler:innen abstimmen.

Aus unseren Befragungen und Interviews zu den Angeboten der Deutschförderung im Rahmen von CHANCE KSR (Stützkurs Deutsch, Schreibtraining, Schreiberberatung) hat sich wiederholt der Hinweis ergeben, dass diese Angebote nicht immer bzw. nicht in ausreichendem Mass auf die konkreten Förderbedarfe und -bedürfnisse abgestimmt sind. Insbesondere scheint die Passung zu den im Deutschunterricht behandelten Themen und den dort geforderten Kompetenzen nicht immer gegeben. Die Unzufriedenheit betrifft nicht alle Schüler:innen, ist aber bei einem substantziellen Anteil von ihnen seit Jahren persistent vorhanden. Es sollte überprüft werden, worauf diese Einschätzungen beruhen, gegebenenfalls sollten die Angebote überarbeitet werden. Diese Empfehlung ist durch die Projektleitung, dem «Work-in-progress»-Charakter des Förderprogramms entsprechend, im Lauf des vierten Programmjahres bereits umgesetzt worden. Aufgrund der kurzen Dauer konnten wir in der Evaluation indes noch nicht prüfen, wie die Schüler:innen diese Neuerungen wahrnehmen und beurteilen.

Empfehlung 9: Das Programm ent-programmieren.

Wir empfehlen, den Begriff CHANCE KSR künftig nicht mehr auf das Programm insgesamt, sondern lediglich auf das Coaching zu beziehen. Das Coaching sollte zum identifizierenden Element von CHANCE KSR, das bisherige «Förderprogramm CHANCE KSR» zu einem *Coaching CHANCE KSR* werden. Die übrigen Elemente sollten als «Satelliten» dann hinzukommen, wenn Coach und Schüler:in dies gemeinsam so festlegen; ein allfällig noch bestehendes Obligatorium bezüglich dieser Elemente sollte komplett aufgegeben werden. Ziel dieser Veränderung ist es, das Risiko der Stigmatisierung zu reduzieren und dadurch die Attraktivität von CHANCE KSR aus Sicht der Schüler:innen und Eltern zu steigern. Denn anders als die Begriffe «Programm» und «Förderung» ist «Coaching» in der Alltagssprache positiv besetzt, und das grosse Engagement der Coaches scheint im Verlauf der ersten vier Programmjahre dazu geführt zu haben, dass die Schüler:innen gegenüber dem Coaching in der grossen Mehrheit positiv eingestellt sind. Wir haben in der vorliegenden Studie nicht empirisch untersucht, halten aber für möglich, dass sich das «schlechte Image» von CHANCE KSR an der Kantonsschule auf das Förderprogramm als ganzes, nicht jedoch auf das Coaching bezieht. Dieser Umstand ist für die Darstellung des Programms nach innen und aussen zu nutzen. Gegenüber externen Anspruchsgruppen und potenziellen Geldgebern kann das Programm weiterhin als umfassendes – denn die übrigen Förderangebote sind und bleiben ja wichtiger Bestandteil – gedacht und benannt werden (z. B. CHANCE+ KSR). Auch konzeptuell sind die übrigen Elemente in einem engen Zusammenhang mit dem Coaching zu sehen und zusammen mit diesem kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Empfehlung 10: CHANCE KSR partizipativ entwickeln. Einen Beirat aus ehemaligen Teilnehmenden bilden.

Die Tatsache, dass inzwischen eine grössere Anzahl von Schüler:innen CHANCE KSR während eines oder mehrerer Jahre durchlaufen hat, ist in ganz direkter Weise für die Weiterentwicklung des Programms zu nutzen: durch einen Beirat ehemaliger Teilnehmender, der die Projektleitung bei ihren Entscheidungen berät (für einen Überblick über Ansätze solcher Partizipation: Rieker et al., 2015). Ein solcher Beirat könnte beispielsweise drei bis fünf Personen umfassen und sich aus aktuellen Schüler:innen der KSR zusammensetzen, die das Programm durchlaufen haben; auch ein Einbezug ehemaliger Schüler:innen wäre möglich. Die genaue Häufigkeit und Form der Partizipation ist festzulegen, die Mitarbeit wäre in geeigneter Form zu honorieren.

6 Literatur

- Asbury, K., & Plomin, R. (2013). *G is for genes: The impact of genetics on education and achievement*. New York: John Wiley & Sons.
- Belsky, D. W., Domingue, B. W., Wedow, R., Arseneault, L., Boardman, J. D., Caspi, A., ... & Harris, K. M. (2018). Genetic analysis of social-class mobility in five longitudinal studies. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *115*(31), E7275-E7284.
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*, 1053-1064.
- Berger, S., Meiler, L., & Moser U. (2015). Evaluation des Programms "Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn". Kurzbericht zuhanden der Projektleitung. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic inequality and educational outcomes: Evidence from twenty years of TIMSS*. Cham: Springer Nature.
- Breuer, E., Lee, L., De Silva, M., & Lund, C. (2015). Using theory of change to design and evaluate public health interventions: a systematic review. *Implementation Science*, *11*, 1-17.
- Brown, R. E. (2016). Hebb and Cattell: The genesis of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Frontiers in Human Neuroscience*, *10*, 606, 1-11.
- Brunello, G., & Rocco, L. (2013) The effect of immigration on the school performance of natives: cross country evidence using PISA test scores. *Economic of Education Review*, *32*, 234-246.
- Cattaneo, M. A., & Wolter, S. C. (2015). Better migrants, better PISA results: Findings from a natural experiment. *IZA Journal of Migration*, *4*(1), 18-28.
- Condon, M., Filindra, A., & Wichowsky, A. (2016). Immigrant inclusion in the safety net: A framework for analysis and effects on educational attainment. *Policy Studies Journal*, *44*(4), 424-448.
- de Quervain, D., Coynel, D., Aerni, A., Amini, E., Bentz, D., Freytag, V., et al. (2021). Swiss Corona Stress Study: survey in high school students, March 2021. Verfügbar unter: <https://osf.io/zk4g9/download>
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A. M. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, *87*(2), 243-282.
- Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking self-control. *Child Development Perspectives*, *9*(1), 32-37.
- Evans, M. D., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, *28*(2), 171-197.
- Elsässer, S. (2018). Komponenten von schulischen Leistungen. Eine Analyse zu Einflussfaktoren auf die Notengebung in der Grundschule. Dissertationen der LMU, Bd. 26. München: Universitätsbibliothek LMU.
- Enrich, S. R. (2020). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies. *International Journal of Comparative Sociology*, *61*(6), 441-475.
- Foster, S., Estévez-Lamorte, N., Walitza, S., Dzemaili, S., & Mohler-Kuo, M. (2023). Perceived stress, coping strategies, and mental health status among adolescents during the COVID-19 pandemic in Switzerland: a longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *32*(6), 937-949.

- Furthmüller, P. (2014). Skalenverzeichnis. Skalen und Indizes der Scientific-Use-Files 2005 bis 2009. München Studie zur Weiterentwicklung von Ganztageseschulen (StEG). Abrufbar unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/StEG/StEG_SV.pdf
- Hadjar, A. & Berger, J. (2010). Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. *Zeitschrift für Soziologie*, 39, 182–201.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2012). *Screening psychischer Störungen im Jugendalter – II. Deutschsprachige Adaptation des Reynolds Adolescent Adjustment Screening Inventory™ (RAASITM) von William M. Reynolds*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.) (S. 83–94). Berlin: Springer.
- Jansen, D., Elffers, L., & Jak, S. (2023). A cross-national exploration of shadow education use by high and low SES families. *International Studies in Sociology of Education*, 32(3), 653–674.
- Hill, H. C., & Erickson, A. (2019). Using implementation fidelity to aid in interpreting program impacts: A brief review. *Educational Researcher*, 48(9), 590–598.
- König, N., Berger, S., Smirnow, S. & Moser, U. (2019). Evaluation des Programms Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn. Kurzbericht zuhanden der Projektleitung. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Lawson, G. M., Hook, C. J., & Farah, M. J. (2018). A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and executive function performance among children. *Developmental Science*, 21(2), e12529.
- Lohaus, A. & Nussbeck, F. W. (2016). *FRKJ 8-16. Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mang, J., Ustjanzew, N., Leßke, N., Schiepe-Tiska, A. & Reiss, K. (2019). *PISA 2015 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann. Abrufbar unter: https://www.pe-docs.de/volltexte/2019/17449/pdf/Mang_et_al_2019_PISA_2015_Skalenhandbuch.pdf
- Martorell, P., Stange, K., & McFarlin Jr, I. (2016). Investing in schools: capital spending, facility conditions, and student achievement. *Journal of Public Economics*, 140, 13–29.
- Michael, D., & Kyriakides, L. (2023). Mediating effects of motivation and socioeconomic status on reading achievement: a secondary analysis of PISA 2018. *Large-scale Assessments in Education*, 11(1), 31–39.
- Moser, U. & Berger, S. (2013). Evaluation des Programms "Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn". Schlussbericht zuhanden der Projektleitung. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Nieuwenhuis, J., & Hooimeijer, P. (2016). The association between neighbourhoods and educational achievement, a systematic review and meta-analysis. *Journal of Housing and the Built Environment*, 31, 321–347.
- OECD. (2019). PISA 2018 Technical Report. Paris: OECD.
- OECD (2023), Education at a Glance 2023. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- OECD. (2024). PISA 2022 Technical Report. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>.
- Okagaki, L. (2001) Triarchic model of minority children's school achievement. *Educational Psychologist*, 36(1), 9–20.
- Pfeifer, J. (2016) Elterliches Involvement und Zielorientierungen im Kindes- und frühen Jugendalter (Dissertation). Abrufbar unter: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/6100/Dissertation_JulianePfeifer.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Prinstein, M. J., & Dodge, K. A. (2008). *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents*. New York: Guilford Press.

- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. *Education Economics*, 26(5), 445-458.
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A. & Stroezel, H. (Hrsg.). (2015). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz*. Wiesbaden: VS Springer.
- Salanti, G., Peter, N., Tonia, T., Holloway, A., White, I. R., Darwish, L., et al. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic and associated control measures on the mental health of the general population: A systematic review and dose-response meta-analysis. *Annals of Internal Medicine*, 175(11), 1560-1571.
- Schneeweis, N. (2015). Immigrant concentration in schools: Consequences for native and migrant students. *Labour Economics*, 35, 63-76.
- Schulz, M., Mack, B., & Renn, O. (Hrsg.). (2012). *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Berlin: Springer.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549-571.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation* (2., überarbeitete und neu normierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Stains, M., & Vickrey, T. (2017). Fidelity of implementation: An overlooked yet critical construct to establish effectiveness of evidence-based instructional practices. *CBE—Life Sciences Education*, 16(1), rm1.
- Therneau, T., Crowson, C., & Atkinson, E. (2017). Using time dependent covariates and time dependent coefficients in the cox model. *Survival Vignettes*, 2(3), 1-25.
- Turner, J. C., & Reynolds, K. J. (2012). Self-Categorization Theory. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. Tory Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 399-417). London: Sage.
- Universität Konstanz. (o. J.). Elternbefragung 2 (Anhang). Abrufbar unter: <https://daqs.fachportal-paedagogik.de/search/show/survey/91>
- Weiss, R. H. (2019). *CFT 20-R mit WS/ZF-R Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest (WS) und Zahlenfolgentest (ZF)* (2., überarbeitete Aufl. mit aktualisierten und erweiterten Normen). Göttingen: Hogrefe.
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., ... & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364-369.