

Projekt CHANSON

(= Chancenförderung bei der Selektion)

Schlussbericht zur dreijährigen Pilotphase
(2013/2014 bis 2015/2016)

Pädagogische Hochschule St.Gallen
Institut «Bildung und Gesellschaft»
Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen
blogs.phsg.ch/chanson

Doris Edelmann, Virgil König, Michael Beck & Sonja Bischoff

St.Gallen, Juli 2016

Zitationsvorschlag

Edelmann, D., König, V., Beck, M. & Bischoff, S. (2016). *Projekt CHANSON. Schlussbericht zur dreijährigen Pilotphase*. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.

Wir danken den folgenden Stiftungen für ihre Unterstützung, die uns die Entwicklung und Durchführung des Projekts CHANSON ermöglichte.

**STIFTUNG
MERCATOR
SCHWEIZ**



Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Zusammenfassung | 6 |
| 1 Theoretische und empirische Hintergründe | 8 |
| 1.1 Empirische Fakten zum Einfluss der sozialen Herkunft | 9 |
| 1.2 Promotions- und Übertrittsreglement des Kantons St.Gallen | 12 |
| 2 Das Projekt CHANSON | 13 |
| 2.1 Auswahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler | 13 |
| 2.2 Förderung im Projekt CHANSON | 14 |
| 2.3 Weiterbildung der Eltern | 15 |
| 2.4 Engagement von Studierenden der Pädagogischen Hochschule | 15 |
| 3 Zahlen und Fakten | 17 |
| 3.1 Teilnehmende Schülerinnen und Schüler | 17 |
| 3.2 Zahlen zum Übertritt | 18 |
| 3.3 Teilnehmende Studierende | 19 |
| 4 Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews | 20 |
| 4.1 Perspektiven von teilnehmenden Kindern | 20 |
| 4.2 Perspektiven von Eltern | 22 |
| 4.3 Perspektiven von Klassenlehrpersonen | 23 |
| 5 Erkenntnisse aus den quantitativen Erhebungen | 24 |
| 5.1 Befragungen der Klassenlehrpersonen | 24 |
| 5.2 Befragungen der Studierenden, die im Projekt CHANSON mitwirkten | 24 |
| 5.2.1 Demographische Merkmale der Studierenden | 25 |
| 5.2.2 Teilnahmemotivation der Studierenden | 25 |
| 5.3 Quantitative Untersuchung zu den Schülerinnen und Schüler | 30 |
| 6 Resümee | 34 |
| Literatur | 35 |
| Anhang | 37 |
| Fördermaterialien im Projekt CHANSON | 37 |
| Dissemination | 38 |
| Statistische Kennwerte in Ergänzung zu Kapitel 5 | 39 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abb. 1: Verteilung von Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft auf die drei Schultypen der Oberstufe im Kanton St.Gallen | 9 |
| Abb. 2: Übertrittswahrscheinlichkeit nach sozialer Herkunft | 10 |
| Abb. 3: Zuteilungschancen für Mädchen mit hohem Leistungsniveau im Kanton St.Gallen | 11 |
| Abb. 4: Zuteilungschancen für Mädchen mit tiefem Leistungsniveau im Kanton St.Gallen | 11 |
| Abb. 5: Teilnahmemotivation der Studierenden | 27 |
| Abb. 6: Veränderungen der Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik im ersten Förderjahr | 31 |
| Abb. 7: Veränderungen der Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik im zweiten Förderjahr | 31 |
| Abb. 8: Veränderungen der Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik im dritten Förderjahr | 31 |
| Abb. 9: Entwicklung der Testwerte in Mathematik und Deutsch im ersten Förderjahr 2013 / 2014 | 32 |
| Abb. 10: Entwicklung der Testwerte in Mathematik und Deutsch im zweiten Förderjahr 2014 / 2015 | 32 |
| Abb. 11: Entwicklung der Testwerte in Mathematik und Deutsch im dritten Förderjahr 2015 / 2016 | 33 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| Tab. 1: Anzahl teilnehmende Schülerinnen und Schüler, alle drei Standorte | 17 |
| Tab. 2: Anzahl teilnehmende Schülerinnen und Schüler in Rapperswil-Jona | 17 |
| Tab. 3: Anzahl teilnehmende Schülerinnen und Schüler in St.Gallen | 17 |
| Tab. 4: Anzahl teilnehmende Schülerinnen und Schüler in Wil | 17 |
| Tab. 5: Übertrittsquoten für die Sekundarschule nach Förderjahr, alle Standorte | 18 |
| Tab. 6: Übertrittsquoten für die Sekundarschule nach Förderjahr in Rapperswil-Jona | 18 |
| Tab. 7: Übertrittsquoten für die Sekundarschule nach Förderjahr in St.Gallen | 18 |
| Tab. 8: Übertrittsquoten für die Sekundarschule nach Förderjahr in Wil | 18 |
| Tab. 9: Studierende pro Semester über alle drei Projektstandorte | 19 |
| Tab. 10: Studierende nach Studiengang und Geschlecht über alle drei Projektstandorte | 19 |

«Chancengerechtigkeit im Bildungswesen entspricht einer Lernumgebung, in der Individuen während ihres gesamten Lebens Optionen abwägen und Entscheidungen treffen können, die auf ihren Fähigkeiten und Talenten, nicht auf Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierungen basieren. Diese Lernumgebung ermöglicht Frauen und Männern aller Nationalitäten und sozioökonomischer Hintergründe, Fähigkeiten zu entwickeln, welche nötig sind, um als produktive mündige Bürger/innen am öffentlichen Leben teilzunehmen. Sie eröffnet ökonomische und soziale Chancen, unabhängig von Geschlecht, Nationalität oder sozialem Status.»

(Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2010, S. 32)

Zusammenfassung

Das Projekt CHANSON (= Chancenförderung bei der Selektion) zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler aus wenig privilegierten Familienverhältnissen beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I (= Selektion) zu fördern. Mit dem Ziel, einen Beitrag zu gerechten Bildungschancen zu leisten, werden ausgewählte Schülerinnen und Schüler während der 6. Klasse sowie während des ersten Semesters der Oberstufe jeden Samstagmorgen während drei Stunden von einer erfahrenen Lehrperson sowie Studierenden der Pädagogischen Hochschule St.Gallen in ihrem Bestreben unterstützt, den erfolgreichen Übertritt in die Sekundarschule sowie den Verbleib zu erreichen. Unterstützt werden die Schülerinnen und Schüler insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie beim Lösen von Hausaufgaben und bei Prüfungsvorbereitungen. Zudem werden Lernstrategien geübt und das schulische Selbstvertrauen gefördert.

Das familien- und schulergänzende Projekt CHANSON wird seit August 2013 in Rapperswil-Jona, St.Gallen und Wil durchgeführt. Der vorliegende Schlussbericht bezieht sich auf die ersten drei Durchgänge (Schuljahre 2013/2014 bis 2015/2016), an denen 110 Schülerinnen und Schüler teilnahmen. Etwas mehr als die Hälfte von ihnen hat den Übertritt in die Sekundarschule sowie den Verbleib geschafft. Zudem haben sich während dieser drei Jahre rund 78 Studierende der Pädagogischen Hochschule St.Gallen in diesem Projekt engagiert und sich dadurch ergänzend zum regulären Studium mit der Thematik ‚Bildungschancen und soziale Herkunft‘ auseinandergesetzt.

Während der ersten beiden Durchgänge wurde das Projekt CHANSON wissenschaftlich begleitet, indem mit den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern Gruppendiskussionen durchgeführt wurden. Zudem wurden die Leistungen in Mathematik und Deutsch mit einem standardisierten Test erhoben und die Schulnoten erfasst. Mit ausgewählten Eltern von teilnehmenden Kindern wurden qualitative Interviews durchgeführt, um ihre Sichtweisen zum Projekt zu erfahren. Alle Klassenlehrpersonen, von denen Schülerinnen und/oder Schüler am Projekt beteiligt waren, wurden mit einem schriftlichen Fragebogen zu ihren Erfahrungen befragt. Mit einzelnen Lehrpersonen wurden zur Vertiefung der Erkenntnisse qualitative Interviews durchgeführt. Den Studierenden der Pädagogischen Hochschule, die sich im Projekt CHANSON engagierten, wurde jeweils zu Beginn und zum Ende eines Fördersemesters ein schriftlicher Fragebogen zugesandt, der vor allem das Ziel hatte, ihre Motivation für die Teilnahme sowie ihre Perspektive auf das Thema Chancengerechtigkeit zu erfassen.

Die wichtigsten Erkenntnisse zum Projekt CHANSON im Überblick:

Den **Schülerinnen und Schülern** gefällt die Teilnahme im Projekt CHANSON. In den Gruppendiskussionen kam vor allem zum Ausdruck, dass sie die individuelle variantenreiche Einzelförderung durch die Förderlehrperson und die Studierenden schätzen. Ausserdem äusseren sie sich positiv bezüglich der Entwicklung ihres Lernverhaltens sowie ihrer schulischen Leistungen. In den vergangenen drei Durchgängen haben, mit Ausnahme von fünf Kindern, die aus unterschiedlichen Gründen aus dem Projekt ausgestiegen sind, alle Kinder während der gesamten sechsten Klasse regelmässig am Projekt CHANSON teilgenommen.

Im Zusammenhang mit den schulischen **Leistungen**, die mit Hilfe von Orientierungsarbeiten (vgl. Kanton Solothurn, 2012) in den Fächern Mathematik und Deutsch erhoben wurden, zeigte sich ein signifikanter Zuwachs. Dieser Zuwachs bedarf allerdings einer vorsichtigen Interpretation und kann nicht als alleiniger Effekt der Förderung verstanden werden. Bezüglich der Noten zeigten sich leichte Verbesserungen in Mathematik und Deutsch bei den Schülerinnen und Schülern, welche den Übertritt in die Sekundarschule schafften.

Die **Eltern** äusserten sich im Rahmen der Interviews durchwegs positiv zum Projekt CHANSON. Sie schätzten insbesondere die schulischen Unterstützungsleistungen und das individuelle Eingehen auf ihr Kind als wertvoll ein.

Auch die **Klassenlehrpersonen** gaben in den Interviews zum Ausdruck, dass sie grundsätzlich positiv eingestellt sind zum Projekt. Sie schätzten vor allem die Förderung einzelner Schülerinnen und/oder Schüler und betonten das gute Projektmanagement. Teilweise kritisch wurde der Zeitpunkt der Förderung eingeschätzt und vorgeschlagen, bereits früher zu beginnen. Ebenso bestanden zum Teil Unsicherheiten bezüglich der Auswahl der Schülerinnen und Schüler, die am Projekt CHANSON teilnehmen können.

Im Rahmen der Onlinebefragung zeigte sich, dass die Mehrheit der Klassenlehrpersonen das Projekt ihren Kolleginnen und Kollegen weiterempfehlen würde. Zudem kam deutlich zum Ausdruck, dass die Übertrittsthematik als zusätzliche Belastung erfahren wird.

Was die Teilnahmemotivation der **Studierenden** der Pädagogischen Hochschule St.Gallen betrifft, wurden in beiden Semestern primär professionelle Gründe und der Wunsch zu helfen angegeben. Monetäre Gründe wurden als weniger relevant angesehen. Häufig waren die Studierenden daran interessiert, praktische Erfahrungen zu machen. In der Onlinebefragung kam zudem zum Ausdruck, dass die Studierenden ihre Teilnahme als sinnvolle Gelegenheit verstanden, Inhalte des Studiums mit Anforderungen der Praxis zu verbinden und daraus einen Nutzen für ihre spätere Berufsausübung zu erwerben.

Das Projekt CHANSON wird während der Schuljahre 2016/2017 bis 2019/2020 in Rapperswil-Jona und in Wil weitergeführt. Die beiden Schulgemeinden kommen für die Finanzierung des Projektes auf. Die Projektverantwortung bleibt weiterhin beim Institut «Bildung und Gesellschaft» der Pädagogischen Hochschule St.Gallen.

1 Theoretische und empirische Hintergründe

In modernen Wissensgesellschaften ist Bildung eine entscheidende Grösse für berufliche und persönliche Lebenschancen sowie die gesellschaftliche Kohäsion und wirtschaftliche Prosperität. Die Sicherstellung von Chancengerechtigkeit ist deshalb als eine zentrale gesellschaftliche und bildungspolitische Zielsetzung in demokratischen Gesellschaften zu verstehen. Sie ist daher auch in der Schweizer Bundesverfassung (Art. 2) verankert. Als chancengerecht werden schulische Bildungsangebote dann verstanden, wenn Fähigkeiten, Talente und Leistungsbereitschaft über den Erfolg von Kindern und Jugendlichen entscheiden und nicht soziokulturelle und/oder ökonomische Zugehörigkeiten (z. B. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2010).

Die Realisierung von gerechten Bildungschancen für alle Kinder ist in der Schweiz noch nicht erreicht. Vielmehr weist die Forschungsliteratur nach, dass Bildungserfolge in der Schweiz besonders deutlich von der familialen Herkunft abhängen (z. B. Buccheri, Brühwiler, Erzinger & Hochweber, 2014; SKBF, 2010; 2014). Ebenso zeigt sich, dass die Institution Schule aufgrund ihrer Strukturen und (Handlungs-)Routinen dazu beiträgt, gesellschaftliche Ungleichheiten hervorzubringen respektive zu stabilisieren oder sogar zu verstärken (z. B. Hormel & Scherr, 2013, S. 268).

Empirisch erwiesen ist auch die Tatsache, dass geringere Bildungschancen durchaus mit Perspektiven und Handlungsroutinen von Lehrkräften und Schulbehörden in einem Zusammenhang stehen können (z. B. Gomolla & Radtke, 2007), auch wenn diese „in der Regel nicht als bewusst diskriminierende Praktiken zu verstehen sind“ (Steinbach, 2016, S. 281). Mecheril und Melter (2010) betonen daher, dass die Schule als wichtiges Element „einer von politischen, kulturellen und symbolischen Machtverhältnissen durchzogenen Gesellschaft“ (S. 154) zu verstehen ist, weil sie eine zentrale Rolle als „soziale Platzanweiserin im Prozess der Vergesellschaftung von Kindern und Jugendlichen“ (Steinbach, 2016, S. 280) einnimmt.

Eine entscheidende Weiche im Prozess der gesellschaftlichen Platzierung kommt der schulischen Selektion zu, die in der Schweiz beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I stattfindet. Sie ist verbunden mit weitreichenden Folgen für die weitere schulische und berufliche Laufbahn sowie die private Lebensgestaltung. Die ungleiche Verteilung von Bildungschancen betrifft vor allem Kinder mit mittleren schulischen Leistungen, die in wenig privilegierten Familienverhältnissen aufwachsen, wobei ein familiärer Migrationshintergrund zu einer zusätzlichen Benachteiligung beitragen kann (z. B. Baeriswyl, Wandeler & Trautwein, 2011; Maaz, Baumert & Trautwein, 2009; Kronig, 2010; SKBF, 2014).

Vor diesem Hintergrund erweist es sich als unerlässlich, dass sich angehende und amtierende Lehrkräfte „kritisch-reflexiv mit den Bedingungen schulischer und gesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse auseinandersetzen und dabei die eigenen Erwartungen, Erfahrungen sowie die eigene Involviertheit in diese Verhältnisse in den Blick nehmen“ (Steinbach, 2016, S. 281).

In der Schweiz besteht ein breiter gesellschaftlicher Konsens, dass Kinder für die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen ihrer Familien nicht verantwortlich gemacht werden dürfen. Weniger klar ist es, wie der Tatsache entgegengesteuert werden kann, so Brake und Büchner (2012) „dass ‚das Leben ungerecht ist‘, weil einige ohne eigenes Zutun das Glück

haben, in eine Familie hineingeboren zu werden, die äusserst vorteilhafte Ausgangsbedingungen bereithält, während andere ihre Bildungsbiografien unter deutlich erschwerten familiären Bedingungen realisieren müssen“ (S. 39).

Da sich diese gesellschaftliche Tatsache kaum verändern wird, ist es wichtig, dass sich Schulen und Lehrpersonen „auf bildungspolitische Ansätze zur Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit“ konzentrieren, mit denen „ungleichheitsherstellende Wirkungen der sozialen Heterogenität von Ausgangslagen im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg abgemildert werden können“ (ebd.). Entsprechend wird Chancengerechtigkeit daran gemessen, inwiefern es durch pädagogische Angebote gelingt, benachteiligende familial bedingte Ausgangslagen zu kompensieren. Chancengerechtes Bildungshandeln orientiert sich folglich nicht daran, „dass alle das Gleiche (z. B. Förderung) erhalten, sondern an der Vorstellung von Bedarfsgerechtigkeit, wonach eine an disparaten Ausgangslagen festgemachte unterschiedliche Behandlung“ (ebd.) erfolgt. Der Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen bezieht sich also darauf, dass Schulen und Lehrpersonen für einen effektiven Nachteilsausgleich sorgen. Damit ist keinesfalls gemeint, dass alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Leistungen erzielen sollen. Vielmehr geht es darum, dazu beizutragen, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Fähigkeiten und Talente maximal entfalten können, unabhängig von ihrer familiären Herkunft. Dies führt zu einer chancengerechteren Gesellschaft und trägt zur sozialen Mobilität bei.

1.1 Empirische Fakten zum Einfluss der sozialen Herkunft

Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg kann exemplarisch mit der Verteilung von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern in unterschiedlichen Schultypen im Kanton St.Gallen verdeutlicht werden (vgl. Abb. 1). Sie basiert auf PISA Erhebungen von 2012, die zeigen, dass sich „Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft sehr ungleich auf die drei Schultypen verteilen“ (Buccheri et al., 2014, S. 56).

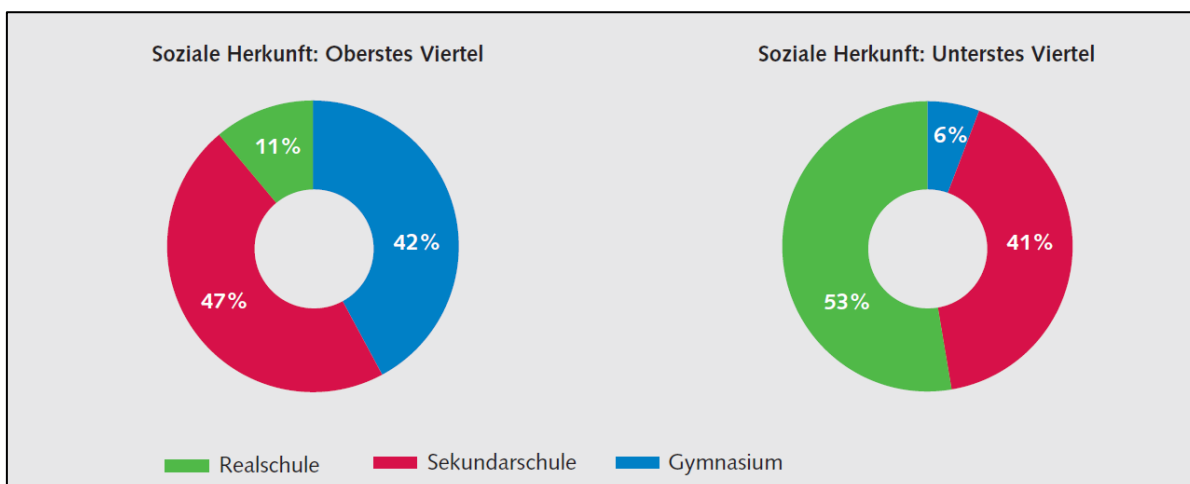


Abb. 1: Verteilung von Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft auf die drei Schultypen der Oberstufe im Kanton St.Gallen

Mit Daten aus der Schweiz konnte Kronig (2007) nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler aus wenig privilegierten Familien mit ausländischer Staatsangehörigkeit und mittleren Leistungen seltener in einen anspruchsvollen Schultyp der Sekundarstufe I übertreten als Schülerinnen und Schüler mit gleichen Leistungen aus privilegierten Familien und Schweizer Staatsangehörigkeit (vgl. Abb.2). Damit wird deutlich, dass die Selektionsentscheide am Ende der 6. Klasse nicht nur auf den Leistungen der Schülerinnen und Schüler basieren, sondern auch weitere Faktoren eine Rolle spielen, wie etwa die Erwartungen von Lehrpersonen an die weitere Entwicklung eines Kindes oder elterliche Bildungserwartungen. Zudem spielt die Zusammensetzung der Schülerschaft in der Klasse eine Rolle (z. B. Baeriswyl, Wandeler & Trautwein, 2011).

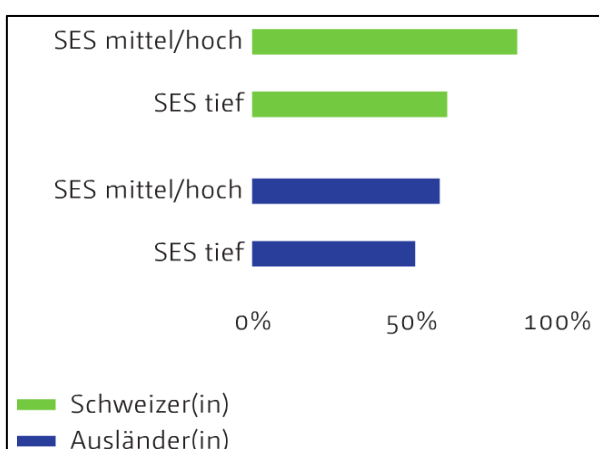


Abb. 2: Übertrittswahrscheinlichkeit nach sozialer Herkunft (Quelle: SKBF, 2010, S. 87)

Die nachfolgende Abbildung (vgl. Abb. 3) zeigt auf, mit welcher Wahrscheinlichkeit einheimische deutschsprachige Mädchen im Kanton St.Gallen einen bestimmten Schultypus besuchen. Bei den aufgeführten Leistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch zeigt sich, dass beim Vergleich von leistungsstarken Mädchen „Schülerinnen aus dem obersten Viertel der sozialen Herkunft eine fast viermal höhere Chance [haben], ein Gymnasium zu besuchen, als ihre Kolleginnen aus dem untersten Viertel der sozialen Herkunft“ (Buccheri et al., 2014, S. 57). Dagegen werden Schülerinnen aus wenig privilegierten Familienverhältnissen, trotz erfolgreicher schulischer Leistungen, mit hoher Wahrscheinlichkeit die Sekundarschule anstelle des Gymnasiums besuchen (vgl. ebd.).

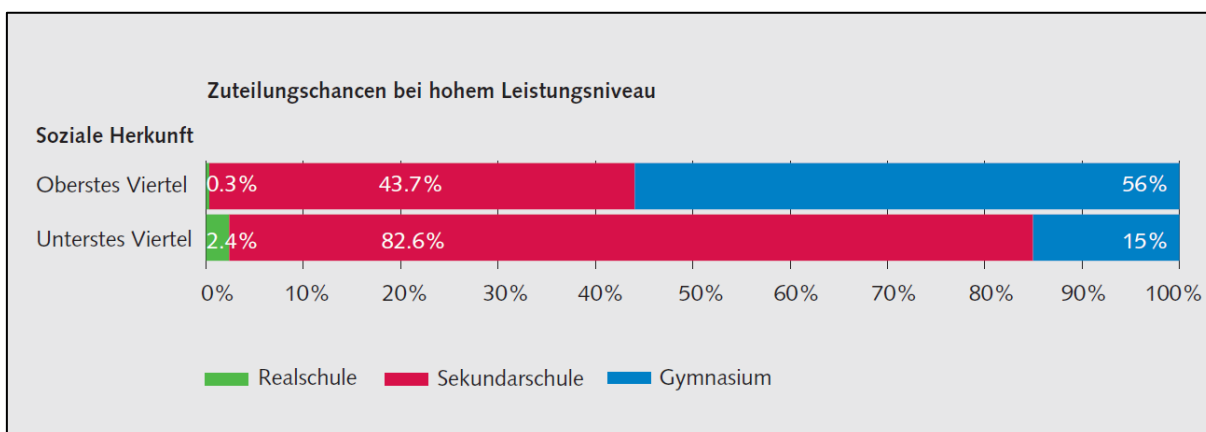


Abb. 3: Zuteilungschancen für Mädchen mit hohem Leistungsniveau im Kanton St.Gallen

Analoge Befunde zeigen die PISA Erhebungen von 2012 bezüglich Mädchen mit einem tiefen Leistungsniveau (vgl. Abb. 4). Für den Kanton St.Gallen zeigt sich, dass „Mädchen aus dem obersten Viertel der sozialen Herkunft [...] trotz schwacher Leistungen immer noch über 50 Prozent Chancen [haben], der Sekundarschule anzugehören“ (Buccheri et al., 2014, S. 58). Dagegen betragen die Chancen auf einen Übertritt in die Sekundarschule für Mädchen mit einer sozialen Herkunft aus dem untersten Viertel trotz gleicher Leistungen nur etwas mehr als 20 Prozent (vgl. ebd.).

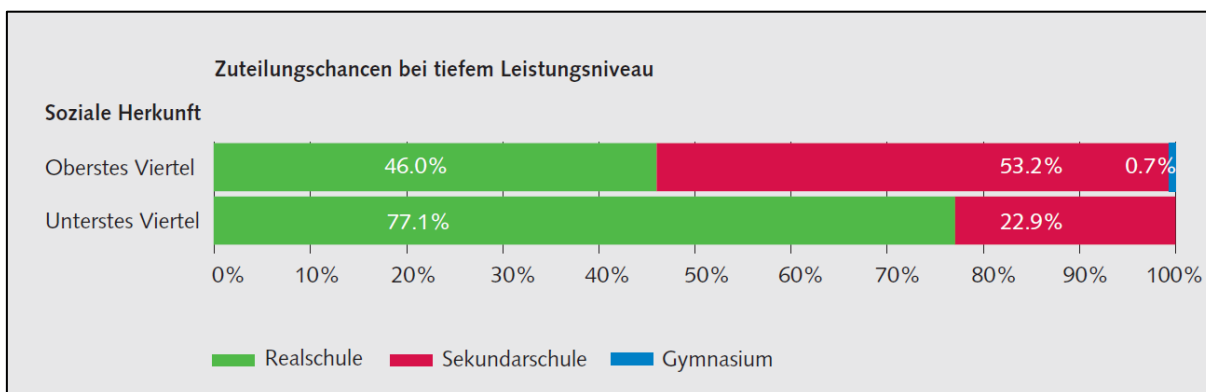


Abb. 4: Zuteilungschancen für Mädchen mit tiefem Leistungsniveau im Kanton St.Gallen

Mit Blick auf Erkenntnisse über männliche fremdsprachige Jugendliche mit Migrationshintergrund kann gesagt werden, dass die Effekte der sozialen Herkunft mit jenen der Mädchen vergleichbar sind. So haben auch Knaben „bei nachteiliger sozialer Herkunft deutlich verringerte Chancen, ein höheres Anforderungsniveau [der Oberstufe] zu besuchen“ (Buccheri et al., 2014, S. 58).

Die vorliegenden Forschungsbefunde verdeutlichen, dass der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I eine kritische Schnittstelle in der Bildungslaufbahn von Kindern ist, da sie zur Entstehung und Verfestigung von sozialen Ungleichheiten beitragen kann. Für die Schweizer Gesellschaft bedeuten die aufgezeigten Herkunftseffekte im Kontext des Übertrittsverfahrens in die Oberstufe (= Selektion), dass die soziale Mobilität für einen grossen Teil der nachkommenden Generation trotz vorhandener Leistungspotenziale bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Bildungsbiografie eingeschränkt wird. In den Bildungswissenschaften wird dieser herkunftsbedingte Einfluss auf Bildungschancen als fehlende Chancen-

gerechtigkeit und in der Bildungspolitik als mangelnde Ausschöpfung von Begabungsreserven in der Gesellschaft thematisiert (z. B. Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat, 2011). Vor diesem Hintergrund wurde das Projekt CHANSON (= Chancenförderung bei der Selektion) konzipiert, mit dem ein konkreter Beitrag zum Abbau von herkunftsbedingten Disparitäten beim Übertritt in die Sekundarstufe I geleistet wird (vgl. Kapitel 2).

1.2 Promotions- und Übertrittsreglement des Kantons St.Gallen

Im Kanton St.Gallen erfolgt der Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I nach dem sechsten Schuljahr (vgl. Promotions- und Übertrittsreglement des Kantons St.Gallen, 2008). Die Sekundarstufe I teilt sich im Kanton St.Gallen in drei Niveaus auf. Es handelt sich um das Langzeitgymnasium, das bis zur Maturität sechs Jahre dauert. Diese Schulform wird nur an einzelnen Standorten im Kanton St.Gallen angeboten und daher nur von einer geringen Anzahl Kinder besucht. Die beiden anderen, am meisten besuchten Schulformen, sind die Sekundar- und die Realschule (vgl. Zahner, 2015).

Gemäss den kantonalen Dokumenten richtet sich die Sekundarschule an Schülerinnen und Schüler, die in der Schule Ausdauer, Interesse, eine erhöhte Leistungsbereitschaft sowie gute schulische Leistungen vorweisen. Es handelt sich bei dieser Schulstufe um eine Grundausbildung mit erhöhten Anforderungen in sprachlicher, mathematischer, naturwissenschaftlicher sowie musischer Richtung. Sie gilt als Grundlage für eine Berufslehre mit oder ohne Berufsmaturität sowie weiterführende Schulen (vgl. ebd.).

In der Realschule geht es um eine generelle Allgemeinbildung in den gleichen Fächern. Dabei sollen vor allem die Leistungsbereitschaft sowie das Selbstvertrauen in die erbrachten Leistungen gestärkt werden. Die Realschule bereitet auf handwerkliche, industriell-gewerbliche und dienstleistungsorientierte Berufe vor (vgl. Broschüre die Volksschule des Kantons St.Gallen, 2013).

Die zuständige Schulbehörde ist verantwortlich für den Übertrittsentscheid. Dieser basiert auf dem Notenbild in allen Fachbereichen der sechsten Klasse. Laut dem Promotions- und Übertrittsreglement des Kantons St.Gallen (2008) setzt sich die Notensumme aus der Summe der Leistungsnoten in den Bereichen Mensch und Umwelt (ohne Religion) sowie Sprachen und Mathematik zusammen. Die Leistungsnote entspricht in den Fächern Mensch und Umwelt sowie Mathematik der Zeugnisnote. Die Sprachnote setzt sich aus dem auf Zehntel gerundeten Durchschnitt der Zeugnisnoten in Deutsch und Fremdsprachen zusammen, wobei Deutsch zur Hälfte, Englisch und Französisch je zu einem Viertel gewichtet werden.

Zudem gibt die Lehrperson der sechsten Klasse ihre Empfehlung bezüglich einer Zuweisung in die Sekundar- oder Realschule ab. Diese erläutert sie im Rahmen eines Gesprächs auch den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler. Wichtige Hinweise für den Übertrittsvorschlag geben neben den aktuellen Noten vor allem auch die Entwicklung der Noten sowie die Auffassungsgabe, Arbeitshaltung und Leistungsmotivation der betreffenden Schülerinnen und Schüler (vgl. Zahner, 2015). Sind die Eltern mit dem Übertrittsentscheid der Schulbehörde nicht einverstanden, haben sie das Recht zu einer Stellungnahme. Zudem können sie bei der Rekursstelle der Volksschule einen Rekurs eingeben (vgl. Broschüre «Die Volksschule im Kanton St.Gallen», 2013).

2 Das Projekt CHANSON

Das übergeordnete Ziel des Projekts CHANSON (= Chancenförderung bei der Selektion) besteht darin, ausgewählte Primarschülerinnen und Primarschüler aus wenig privilegierten Familienverhältnissen in ihrem Bestreben zu unterstützen, eine Zuweisung in ein hohes Niveau der Sekundarstufe I sowie einen erfolgreichen Verbleib zu erreichen. Das Projekt versteht sich als familienergänzende Förderung, da es Leistungen erbringt, welche die teilnehmenden Kinder aufgrund ihrer Herkunft in ihrem Elternhaus nicht ausreichend erfahren können. Entwickelt wurde das Projekt von Mitarbeitenden des Instituts «Bildung und Gesellschaft» der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHSG). Es startete im August des Schuljahres 2013/2014 und wurde bis Ende des Schuljahres 2015/2016 als Pilotprojekt in den drei Schulgemeinden Rapperswil-Jona, St.Gallen und Wil durchgeführt. Während diesen drei Durchgängen wurde das Projekt wissenschaftlich begleitet. Finanziell unterstützt wurde das Projekt durch die Stiftung Mercator Schweiz, die Jacobs Foundation, die Stiftung Mariaberg sowie die Pädagogische Hochschule St.Gallen.

Das Projekt CHANSON wird während der kommenden vier Schuljahre (2016/2017 bis 2019/2020) an den Standorten Rapperswil-Jona und Wil weitergeführt. Die Schulgemeinden übernehmen die gesamte Finanzierung des Projektes. Die Projektverantwortung wird weiterhin beim Institut «Bildung und Gesellschaft» der PHSG bleiben.

2.1 Auswahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler, die am Projekt CHANSON teilnehmen können, erfolgt durch die Mitarbeitenden des Instituts «Bildung und Gesellschaft» der PHSG in Kooperation mit den Schulgemeinden und den Klassenlehrpersonen der Kinder. Seitens des Instituts «Bildung und Gesellschaft» wird ein Informationsbrief mit einer Anmeldung zur Verfügung gestellt, der sich an diejenigen Eltern richtet, deren Kinder eine sechste Klasse in einer Schulgemeinde besuchen, die sich am Projekt CHANSON beteiligt. Diese Dokumente werden den Eltern während der fünften Klasse durch die Klassenlehrpersonen ihres Kindes ausgehändigt. Die Eltern melden ihr Kind selber an, indem sie die Anmeldung direkt an die PHSG senden. Die Klassenlehrpersonen können, falls sie möchten, ausgewählte Eltern für die Anmeldung ihrer Kinder beraten und/oder sie dazu motivieren. Die Teilnahmevoraussetzung sind ein Notendurchschnitt bei rund 4-5 in den für den Übertritt besonders relevanten Fächern (v. a. Deutsch und Mathematik), eine hohe Leistungsmotivation sowie wenig privilegierte Familienverhältnisse. Wenig privilegierte Familienverhältnisse können gegeben sein, wenn

- die Familie geringe finanzielle Möglichkeiten hat,
- die Eltern keine schulische Unterstützung leisten können,
- in der Familie kein Deutsch gesprochen wird,
- in der Familie mehr als vier Kinder leben,
- jemand in der Familie (Mutter, Vater, Geschwister) unter gesundheitlichen Belastungen leidet,
- das Kind in einer Einelternfamilie aufwächst.

Im Projekt CHANSON gilt ein Kind in der Regel als wenig privilegiert, wenn mindestens zwei dieser sechs Kriterien auf seine Lebenssituation zutreffen.

Die eingegangenen Anmeldungen werden von Mitarbeitenden des Instituts «Bildung und Gesellschaft» der PHSG geprüft. Schülerinnen und Schüler, welche die Teilnahmekriterien erfüllen, werden zu einem persönlichen Gespräch eingeladen, das an einer Schule ihres Wohnorts an einem Samstagmorgen stattfindet. Die Kinder werden über ihre Motivation sowie ihre Erwartungen bezüglich der Teilnahme gefragt und sie füllen einen Fragebogen zur Leistungsmotivation (Petermann & Winkel, 2007) aus. Anschliessend erfolgen telefonische Rücksprachen mit den Klassenlehrpersonen. Die ausgewählten Schülerinnen und Schüler werden schriftlich über ihre Aufnahme ins Projekt CHANSON informiert. Zudem werden die Klassenlehrpersonen sowie die Schulleitungen seitens der PHSG über die Projektteilnahme der Schülerinnen und Schüler benachrichtigt.

2.2 Förderung im Projekt CHANSON

Im Projekt CHANSON nehmen rund zwölf Schülerinnen und Schülern pro Schuljahr und Standort teil. Der Förderunterricht wird von einer erfahrenen Lehrperson (= Förderlehrperson) geleitet, die jeweils von drei bis fünf Studierenden (= angehende Lehrpersonen) der Pädagogischen Hochschule St.Gallen unterstützt wird. Die Förderlehrpersonen im Projekt CHANSON verfügen über mehrjährige Lehrerfahrung auf der Mittel- und/oder Oberstufe und sind mit den lokalen Verhältnissen vertraut. Sie planen und entwickeln den Förderunterricht in Absprache mit den Projektverantwortlichen der Pädagogischen Hochschule St.Gallen. Regelmässig stattfindende Treffen zwischen den Förderlehrpersonen sowie den Förderlehrpersonen und den Projektverantwortlichen tragen zur Qualitätssicherung des Projektes bei. Die Studierenden, die sich im Projekt CHANSON engagieren, werden seitens der Pädagogischen Hochschule rekrutiert und über ihre Aufgabe informiert. Während ihres Einsatzes vor Ort werden sie durch die Förderlehrpersonen unterstützt und begleitet.

Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler werden während der gesamten 6. Klasse gefördert. Bei einem erfolgreichen Übertritt in die Sekundarschule können sie während des ersten Semesters weiterhin am Projekt teilnehmen.

Der Förderunterricht findet jeweils am Samstagmorgen während drei Stunden statt (ausgenommen Schulferien). Er umfasst ein intensives Training in verschiedenen fachlichen und sozialen Bereichen. Da für die Selektion, respektive den erfolgreichen Verbleib in der Sekundarschule, die Fächer Mathematik und Deutsch besonders relevant sind, wird diesbezüglich in der Förderung ein Schwerpunkt gesetzt. Die Förderinhalte orientieren sich ergänzend zum kantonalen Lehrplan am «Merkbüchlein» von Müller (2013), welches das Grundwissen der Mittel- und Oberstufe beinhaltet.

Ergänzend wird der individuellen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler eine hohe Bedeutung zugemessen. Das Eingehen auf Lernbedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler, welches mehrmaliges und variantenreiches Erklären und Üben beinhaltet, bezieht sich auf Vor- und Nachbereitungen von Prüfungen, die Unterstützung bei Hausaufgaben und/oder die Aufarbeitung von fachlichen Lücken in denjenigen Fächern, die für die Gesamtbeurteilung durch die Klassenlehrpersonen relevant sind.

Die fachliche Förderung wird durch die Thematisierung von Lernstrategien, den Umgang mit Stress sowie allfälliger Prüfungsangst ergänzt. Für diese überfachliche Unterstützung orientieren sich die Förderlehrpersonen und die Studierenden der PHSG an der Publikation von Schader (2012) mit dem Titel «Mein schlaues Lernheft». Auch der Stärkung des Selbstvertrauens wird eine Rolle zugeschrieben, indem die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auf ihre Potenziale aufmerksam gemacht und für die aktive Teilnahme in ihrem regulären Klassenunterricht motiviert werden. Eine Liste mit den Fördermaterialien, die im Projekt CHANSON eingesetzt werden, ist im Anhang des vorliegenden Berichts zu finden.

2.3 Weiterbildung der Eltern

Da die Familie die bedeutendste Sozialisationsinstanz ist und in ihrer Funktion als primärer Bildungsort für den Bildungserfolg von Kindern massgeblich ist, werden für die Eltern im Rahmen des Projektes CHANSON entsprechende Weiterbildungen angeboten. In den vergangenen Pilotphasen wurden pro Förderjahr drei bis vier Anlässe mit den Eltern der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Der erste Anlass fand jeweils am ersten Samstagmorgen beim Start des Förderjahres statt. Bei dieser Gelegenheit wurden die Eltern seitens der Projektverantwortlichen des Instituts «Bildung und Gesellschaft» über Ziele und Inhalte des Projekts informiert. Zudem bestand die Möglichkeit für Fragen seitens der Eltern. Die weiteren drei Male wurden die Eltern von den Förderlehrpersonen an einem Samstagmorgen eingeladen. Die Studierenden übernahmen dann während rund einer Stunde in eigener Verantwortung den Förderunterricht mit den Schülerinnen und Schülern, während sich die Förderlehrperson mit den Eltern in angrenzende Räumlichkeiten zurückzog. Beim ersten Treffen ging es darum, wie die Eltern ihr Kind zu Hause beim Lernen unterstützen und motivieren können. Beim zweiten Mal stand der Übertritt im Zentrum und beim dritten Mal wurde thematisiert, was es bedeutet, wenn ein Kind den angestrebten Übertritt in die Sekundarschule nicht erreicht. Diesbezüglich wurde vor allem diskutiert, wie das Kind weiterhin motiviert werden kann und welche weiteren Bildungsmöglichkeiten offen stehen.

2.4 Engagement von Studierenden der Pädagogischen Hochschule

Studierende der Pädagogischen Hochschule St.Gallen haben im Rahmen ihrer Ausbildung die Möglichkeit, sich im Projekt CHANSON zu engagieren. Ihre Mitarbeit während eines Semesters können sie sich im Umfang eines ECTS-Punktes (= 30 Arbeitsstunden) für ihr Studium anrechnen lassen. Pro Semester und Standort erhalten jeweils vier bis fünf Studierende die Gelegenheit, im Projekt CHANSON mitzuarbeiten. Die Aufgabe der Studierenden besteht darin, in Absprache mit der Förderlehrperson die Förderung der CHANSON-Schülerinnen und CHANSON-Schüler sicherzustellen. Sie unterstützen die Kinder einzeln oder in kleinen Gruppen bei individuellen Prüfungsvorbereitungen, den Hausaufgaben, dem Aufarbeiten von Wissenslücken und/oder beim Sprach- und Mathematiktraining.

Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden durch ihr Engagement für Kinder aus wenig privilegierten Familienverhältnissen ihre Erfahrungen im Umgang mit der sozialen Diversität von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern erweitern. Zudem sollen sie für Ungleichheits- und Differenzverhältnisse sensibilisiert werden, die „in der Schule vor allem unter Maximen der Gleichberechtigung und Chancengleichheit reproduziert werden“, indem „zwar gleiche Ausgangsbedingungen für alle gelten, diese jedoch gleichzeitig zur Folge

haben, dass bestimmte Schüler/innen besonders profitieren und andere ausgeschlossen werden – vor allem diejenigen, die den (institutionellen) Normalitätserwartungen nicht entsprechen“ (Steinbach, 2016, S. 296).

3 Zahlen und Fakten

Nachfolgend werden zunächst Angaben zur Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie zu den Übertrittszahlen gemacht. Insgesamt haben sich in den vergangenen drei Förderjahren 110 Kinder beteiligt. Es handelt sich um 71 Mädchen und 39 Knaben. Davon hat etwas mehr als die Hälfte eine Zuweisung in die Sekundarschule erhalten. Ausschliesslich fünf Kinder sind während den drei Pilotdurchgängen aus unterschiedlichen Gründen vorzeitig aus dem Projekt CHANSON ausgestiegen.

3.1 Teilnehmende Schülerinnen und Schüler

In den vergangenen drei Jahren haben insgesamt 110 Schülerinnen und Schüler am Projekt CHANSON teilgenommen. Es beteiligten sich mehr Mädchen als Knaben.

Tab. 1: Anzahl teilnehmende Schülerinnen und Schüler, alle drei Standorte

| Förderjahr | gesamt | Mädchen | Knaben |
|--------------|------------|-----------|-----------|
| 2013/2014 | 36 | 23 | 13 |
| 2014/2015 | 35 | 22 | 13 |
| 2015/2016 | 39 | 26 | 13 |
| Total | 110 | 71 | 39 |

Tab. 2: Anzahl teilnehmende Schülerinnen und Schüler in Rapperswil-Jona

| Förderjahr | gesamt | Mädchen | Knaben |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| 2013/2014 | 9 | 5 | 4 |
| 2014/2015 | 11 | 7 | 4 |
| 2015/2016 | 12 | 7 | 5 |
| Total | 32 | 19 | 13 |

Tab. 3: Anzahl teilnehmende Schülerinnen und Schüler in St.Gallen

| Förderjahr | gesamt | Mädchen | Knaben |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| 2013/2014 | 12 | 7 | 5 |
| 2014/2015 | 14 | 11 | 3 |
| 2015/2016 | 12 | 8 | 4 |
| Total | 38 | 26 | 12 |

Tab. 4: Anzahl teilnehmende Schülerinnen und Schüler in Wil

| Förderjahr | gesamt | Mädchen | Knaben |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| 2013/2014 | 15 | 11 | 4 |
| 2014/2015 | 10 | 4 | 6 |
| 2015/2016 | 15 | 11 | 4 |
| Total | 40 | 26 | 14 |

3.2 Zahlen zum Übertritt

Die nachfolgenden Tabellen zeigen die Übertrittsquoten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler an den drei Projektstandorten. In Tabelle 5 werden die Quoten über alle drei Standorte aufgeführt, in den Tabellen 6 bis 8 diejenigen für die einzelnen Schulgemeinden. Über alle drei Pilotjahre hat etwas mehr als die Hälfte aller teilnehmenden Schülerinnen und Schüler eine Zuweisung in die Sekundarschule erhalten. In absoluten Zahlen sind dies 57 von 110 Kindern.

Tab. 5: Übertrittsquoten für die Sekundarschule nach Förderjahr, alle Standorte

| Förderjahr | Zuweisung Sekundarschule | Quote |
|--------------|----------------------------|-------------|
| 2013/2014 | 16 Kinder (von 36) | 44 % |
| 2014/2015 | 20 Kinder (von 35) | 57 % |
| 2015/2016 | 21 Kinder (von 39) | 54 % |
| Total | 57 Kinder (von 110) | 52 % |

Tab. 6: Übertrittsquoten für die Sekundarschule nach Förderjahr in Rapperswil-Jona

| Förderjahr | Zuweisung Sekundarschule | Quote |
|--------------|---------------------------|-------------|
| 2013/2014 | 2 Kinder (von 9) | 22 % |
| 2014/2015 | 4 Kinder (von 11) | 36 % |
| 2015/2016 | 6 Kinder (von 12) | 50 % |
| Total | 12 Kinder (von 32) | 36 % |

Tab. 7: Übertrittsquoten für die Sekundarschule nach Förderjahr in St.Gallen

| Förderjahr | Zuweisung Sekundarschule | Quote |
|--------------|---------------------------|-------------|
| 2013/2014 | 5 Kinder (von 12) | 42 % |
| 2014/2015 | 9 Kinder (von 14) | 64 % |
| 2015/2016 | 5 Kinder (von 12) | 42 % |
| Total | 19 Kinder (von 38) | 50 % |

Tab. 8: Übertrittsquoten für die Sekundarschule nach Förderjahr in Wil

| Förderjahr | Zuweisung Sekundarschule | Quote |
|--------------|---------------------------|-------------|
| 2013/2014 | 9 Kinder (von 15) | 60 % |
| 2014/2015 | 7 Kinder (von 10) | 70 % |
| 2015/2016 | 10 Kinder (von 15) | 67 % |
| Total | 26 Kinder (von 40) | 65 % |

3.3 Teilnehmende Studierende

Während allen drei Durchgängen des Projektes CHANSON haben sich Studierende der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (= angehende Lehrpersonen) bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern engagiert. Sie haben sich jeweils für die Mitarbeit an zehn Samstagmorgen im Laufe eines Semesters verpflichtet. Dabei haben sie durch eigene Inputs und individuelle Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler zur Förderung beigetragen. Ihr Engagement wurde in Form eines ECTS-Punktes (= 30 Stunden Arbeit) respektive einer finanziellen Entschädigung (20 CHF pro Stunde) vergütet, wenn sie ein zweites oder drittes Semester mitarbeiteten.

In der nachfolgenden Tabelle 9 ist aufgeführt, wie viele Studierende sich während den drei Durchgängen engagiert haben. Zu beachten ist, dass beim ‚Total‘ diejenigen Studierenden doppelt gezählt werden, die während mehr als einem Semester mitgemacht haben. Die Spalte ‚Verlängerung‘ verweist auf die Anzahl Studierende, die ihre Mitarbeit im Projekt CHANSON jeweils um ein weiteres Semester verlängert haben. Einige Studierende haben bis zu drei oder vier Semester lang mitgearbeitet, so dass sich in den vergangenen drei Förderjahren insgesamt 78 Studierende engagierten.

Tab. 9: Studierende pro Semester über alle drei Projektstandorte

| Förderjahr | Total | 1. Semester | 2. Semester | Verlängerung |
|--------------|------------|-------------|-------------|--------------|
| 2013/2014 | 42 | 22 | 20 | 9 |
| 2014/2015 | 31 | 16 | 15 | 8 |
| 2015/2016 | 32 | 17 | 15 | 10 |
| Total | 105 | 55 | 50 | 27 |

Tabelle 10 zeigt die Anzahl Studierende nach Studiengang und Geschlecht. Dabei wird unterschieden zwischen dem Studiengang «Kindergarten und Primarschule» und dem Studiengang «Sekundarstufe I» der Pädagogischen Hochschule St.Gallen. Die teilnehmenden Studierenden sind zudem nach Geschlecht aufgeführt.

Tab. 10: Studierende nach Studiengang und Geschlecht über alle drei Projektstandorte

| Förderjahr | Kindergarten/ Primarschule | | Sekundarstufe I | | Weiblich | | Männlich | |
|--------------|-------------------------------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|
| | 1. Sem. | 2. Sem. | 1. Sem. | 2. Sem. | 1. Sem. | 2. Sem. | 1. Sem. | 2. Sem. |
| 2013/2014 | 20 | 15 | 2 | 5 | 20 | 15 | 2 | 5 |
| 2014/2015 | 11 | 10 | 5 | 5 | 12 | 11 | 4 | 4 |
| 2015/2016 | 12 | 8 | 5 | 7 | 15 | 12 | 2 | 3 |
| Total | 43 | 33 | 12 | 17 | 47 | 38 | 8 | 12 |

4 Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews

Während des ersten und zweiten Förderjahres wurde das Projekt CHANSON an den Projektstandorten Rapperswil-Jona, St.Gallen und Wil wissenschaftlich begleitet. In diesem Rahmen wurden qualitative Gruppendiskussionen mit den teilnehmenden Kindern sowie qualitative Interviews mit ausgewählten Eltern und Klassenlehrpersonen durchgeführt.

4.1 Perspektiven von teilnehmenden Kindern

Mit dem Ziel, Erfahrungen und Meinungen von teilnehmenden Schülerinnen und Schülern zu erfassen, wurden mit ihnen während des ersten und zweiten Durchgangs fokussierte Gruppendiskussionen (vgl. Schulz, 2012) mit Unterstützung von Leitfragen (vgl. Witzel, 2000) durchgeführt. Vorteile dieser Methode liegen darin, dass die Kinder während einer Gruppendiskussion von Gleichaltrigen umgeben sind, die sie kennen, und dass sie den Verlauf einer Diskussion beeinflussen können (vgl. Richter, 1997). Durch die zahlenmässige Überlegenheit der Schülerinnen und Schüler gegenüber der erwachsenen, das Interview leitenden Person, kann zudem ein möglicherweise hemmendes Machtgefälle zwischen Forschenden und Kindern ausgeglichen werden (vgl. Vogl, 2015). Und schliesslich können Gruppendiskussionen – im Gegensatz zu Einzelinterviews – Einblicke in „Mikroprozesse sozialer Aushandlungen [bieten], weil sich die Kinder aufeinander beziehen und sich weniger am Gesprächsleiter orientieren“ (Billmann-Mahecha, 1994; zit. nach Vogl, 2015, S. 63). Auf diese Weise erlauben Gruppendiskussionen immer auch einen Einblick in die Kinderkultur und somit in die Entwicklung der Kinder, was als Mehrwert anzusehen ist (vgl. ebd.).

Die rund 30 Minuten dauernden Gruppendiskussionen wurden mit Einbezug möglichst aller Kinder an den drei Projektstandorten durchgeführt. Pro Gruppendiskussion beteiligten sich jeweils drei bis vier Schülerinnen und Schüler. Diese brachten ihre Erfahrungen zu folgenden Themen ein:

- Motivation zur Teilnahme am Projekt CHANSON
- Ansichten zum Projekt CHANSON
- Einschätzung zum Einfluss des Projektes CHANSON auf das Lernverhalten
- Erfahrungen mit der Unterstützung durch Studierende

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse, also Perspektiven der Kinder zu den aufgeführten Themenbereichen, dargelegt. Jedes Kapitel beginnt mit einem anonymisierten Zitat eines teilnehmenden Kindes, das die Typik der Einschätzung gegenüber dem entsprechenden Diskussionsthema zum Ausdruck bringt.

• **Motivation zur Teilnahme am Projekt CHANSON**

„Manchmal fragen mich Freunde, wieso ich am Samstag zur Schule gehe und ich sage ihnen dann, dass ich mich steigern will, um meine Ziele zu erreichen.“

Nach den Gründen für die Teilnahme am Projekt CHANSON gefragt, erwähnen die meisten Kinder an erster Stelle den Wunsch eines erfolgreichen Übertritts in die Sekundarschule. Weiter wird von einigen Schülerinnen und Schülern das Anliegen eingebracht, sich durch die Teilnahme schulisch zu verbessern. Zudem weisen einzelne Schülerinnen und Schüler auf

ihr Ziel hin, durch verbesserte Noten später einen anspruchsvollen Beruf erlernen zu können. Erwähnt werden auch Eltern und/oder Klassenlehrpersonen, die sie zur Teilnahme am Projekt motiviert haben.

- **Ansichten zum Projekt CHANSON**

„Das Projekt CHANSON hilft mir, mehr zu lernen. Ich habe jetzt bessere Noten. Es macht mir einfach Spass, weil ich mich mit allen verstehe und viel Unterstützung bekomme.“

Das Projekt CHANSON wird von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der fokussierten Gruppendiskussionen überwiegend positiv bewertet. Mehrheitlich verweisen sie auf die individuellen Lernmöglichkeiten im Projekt und sie bringen zum Ausdruck, dass sie es schätzen, dass sie diese zusätzliche Lerngelegenheit haben. Wiederholt erwähnen sie es als positiv, dass sie bei den Studierenden oder den Förderlehrpersonen jederzeit nachfragen können und sie somit die gewünschte Unterstützung (z. B. bei Prüfungsvorbereitungen oder Hausaufgaben) erhalten. Schliesslich verweisen einige Kinder auf die Tatsache, dass der Förderunterricht Spass mache und sie viel dazulernen würden.

- **Einschätzung zum Einfluss des Projektes CHANSON auf das Lernverhalten**

„Ich interessiere mich mehr für die Dinge und ich frage auch viel häufiger nach. Ausserdem mache ich mehr mit und komme besser vorwärts. Ich verstehe auch viel mehr.“

Bezüglich der Frage zu den Auswirkungen des Projektes CHANSON auf das Lernen und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden im Rahmen der fokussierten Gruppendiskussionen von fast allen Kindern sowohl fachliche als auch überfachliche Lernbereiche angesprochen. Mit Bezug auf das fachliche Lernen werden Wissenszuwächse in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt genannt. Hinsichtlich des überfachlichen Lernens verweisen annähernd alle Schülerinnen und Schüler auf die Lerntechniken aus dem Lernheft (vgl. Schader, 2012), das im Projekt CHANSON zur Unterstützung der von Lernkompetenzen eingesetzt wird. Dass sie lernen würden, wie sie am besten lernen können, wird von ihnen sogar als zentraler Lernzuwachs genannt. Als weiteren Punkt zum überfachlichen Lernen äussern einige Schülerinnen und Schüler den Anstieg ihrer Lernmotivation. Sie erklären, dass sich das Interesse, Neues zu lernen, die Bereitschaft nachzufragen, sich bei Fragen an ihre Klassenlehrperson zu wenden oder vor die Klasse zu treten und etwas vorzuzeigen, verstärkt habe.

- **Erfahrungen mit der Unterstützung durch Studierende**

„Ich finde es gut, dass wir von Studierenden unterstützt werden. Jeder hat dann jemanden. In der Schule hat man nur eine Lehrerin und hier hat jeder seinen eigenen Lerncoach. Auch in kleinen Gruppen, so kommt man mehr zum Lernen. Sie sind nett und helfen bei allem.“

Dieses Zitat illustriert, dass die Schülerinnen und Schüler die Zusammenarbeit mit den Studierenden schätzen. Im Rahmen der fokussierten Gruppendiskussionen wird die Einzelförderung, die mehrmalige und variantenreiche Erklärungen zulässt, als besonders wertvoll beur-

teilt. Zudem wird es von den Schülerinnen und Schülern ausnahmslos positiv eingeschätzt, dass die Studierenden individuell auf ihre Lernbedürfnisse eingehen. Die Tatsache, dass dabei nebst konzentriertem Arbeiten zwischendurch auch gelacht wird und der Spass nicht zu kurz kommt, unterscheidet in den Augen einiger Schülerinnen und Schüler das Projekt CHANSON vom regulären Klassenunterricht.

4.2 Perspektiven von Eltern

Mit den Eltern von Schülerinnen und Schülern des Projektes CHANSON wurden im ersten und zweiten Durchgang leitfadengestützte Interviews durchgeführt (vgl. Witzel, 2000). Pro Förderstandort und pro Förderjahr wurden jeweils zwei Eltern zu ihren Erwartungen an das Projekt CHANSON sowie ihre Ansichten über das Projekt befragt. Je zur Hälfte wurden Eltern interviewt, deren Kinder einen Zuweisungsentscheid in die Sekundarschule oder in die Realschule erhielten. Die Interviews dauerten zwischen 20 bis 55 Minuten.

In den Interviews mit den Eltern wurde deutlich, dass sie die Möglichkeit der Teilnahme ihres Kindes am Projekt CHANSON unterstützen. Sie bewerten das Projekt inhaltlich wie auch strukturell als sehr gut und sie sind der Meinung, dass sie bei ihren Kindern positive Fördereffekte erkennen können.

• Erwartungen der Eltern an das Projekt CHANSON

„Ja, dass er besser mithalten kann und dass es jemandem, der etwas auf der Kippe ist, für in die Sekundarschule reicht.“

Die zentrale Erwartung der Eltern gilt ausdrücklich dem Kompetenzzuwachs ihrer Kinder und damit einhergehend dem erfolgreichen Übertritt in die Sekundarschule. Daneben erwähnen die Eltern häufig die Erwartung, dass die Kinder bezüglich ihrer schulischen Anliegen und Fragen professionell unterstützt werden. Weiter spielt es für einige Eltern eine Rolle, dass ihre Kinder lernen, wie sie am besten lernen können. Schliesslich erwartet ein Elternpaar von ihrem Kind, dass es sich im Klassenunterricht vermehrt aus eigener Initiative einbringt und nachfragen würde.

• Ansichten über das Projekt CHANSON

„Wenn sie eine Frage hat oder zum Beispiel ein Thema in der Schule nicht ganz klar ist, hat sie immer eine Chance zum Nachfragen und es wird ihr erklärt.“

Die Eltern sind grundsätzlich der Meinung, dass ihre Kinder von der Teilnahme profitieren. Wie im vorangegangenen Zitat zum Ausdruck kommt, betont die Mehrheit der Befragten die schulische Unterstützungsleistung und das individuelle Eingehen auf Lernbedürfnisse ihrer Kinder. Vor allem auch bezogen auf Lernstrategien, die für den Lernerfolg unterstützend wirken können, sind die Eltern überzeugt, dass ihre Kinder besser Bescheid wissen. Ihre Kinder, so der Eindruck der Eltern, gehen zudem gerne ins Projekt CHANSON – auch wenn es nicht für alle in die Sekundarschule gereicht hat. Einige kritische Stimmen verweisen auf die Möglichkeit, das Projekt CHANSON bereits in früheren Klassen einzuführen, da die Förde-

rung für viele Kinder bereits in jüngeren Jahren wichtig wäre. Dass diese schulische Hilfe kostenlos angeboten wird, ist für viele Eltern nicht selbstverständlich.

4.3 Perspektiven von Klassenlehrpersonen

Um die Sichtweisen von Klassenlehrpersonen hinsichtlich des Projektes CHANSON zu erfassen, wurden mit ihnen Leitfadenterviews (vgl. Witzel, 2000) durchgeführt, die zwischen 30 und 45 Minuten dauerten. Im ersten Durchgang wurde pro Standort je eine Klassenlehrperson interviewt. Im zweiten Durchgang wurden mit je zwei Klassenlehrpersonen pro Standort Leitfadenterviews durchgeführt. Es wurden jeweils diejenigen Klassenlehrpersonen ausgewählt, von denen am meisten Schülerinnen und Schüler am Projekt CHANSON teilnahmen. In den insgesamt neun Interviews wurde v. a. nach positiven und kritischen Einschätzungen der Klassenlehrpersonen bezüglich des Projektes CHANSON gefragt.

- **Positive Einschätzungen**

„Es ist professionell umgesetzt und macht einen guten Eindruck. [...] Im Laufe des Projektes hat es mich auch überzeugt, wie ihr das ganze begleitet habt, mit den Umfragen und den Rücksprachen, welche ihr gemacht habt.“

Die Lehrpersonen bewerten die Tatsache, dass es eine Chance für Kinder aus wenig privilegierten Familienverhältnissen gibt, als sehr positiv. Sie sind der Meinung, dass die Schülerinnen und Schüler es geschätzt haben, dass man ihnen diese Möglichkeit gegeben hat und ihnen geholfen wurde. Darüber hinaus äussern sich die Lehrpersonen in hohem Mass zufrieden, was die Informationen im Vorfeld und die Organisation während des Projektes CHANSON anbelangen. Die Rücksprachen und Umfragen werden als Mehrwert empfunden und das Projekt in administrativer und wissenschaftlicher Hinsicht als professionell eingestuft.

Des Weiteren berichten die Klassenlehrpersonen, dass die von ihnen wahrgenommene Flexibilität des Projekts CHANSON gegenüber mitgebrachten Prüfungen, allgemeinen schulischen Fragen oder anspruchsvollen Hausaufgaben die Schülerinnen und Schüler weiterbringe und stark dazu beitrage, dass die Kinder ihre Chance packen könnten – gerade vor dem Hintergrund, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu Hause wenig oder keine Unterstützung erhalten würden.

- **Kritische Einschätzungen**

„Dann ist für mich schon fraglich, ob es nicht zu kurz vorher ist. Dann hat man sich Fragen gestellt, ob man früher hätte anfangen sollen oder ob man doch andere Kinder hätte hinschicken sollen.“

Die kritischen Stimmen beziehen sich vor allem auf die Auswahl der Schülerinnen und Schüler. Die Frage, ob die geeignetsten Kinder aufgenommen wurden, beschäftigt die Klassenlehrpersonen. Ebenso stellen sich einige die Frage, ob der Zeitpunkt des Projektes gut gewählt wurde und ob es nicht sinnvoller wäre, dass Projekt bereits im Frühling der fünften Klasse zu starten. Schliesslich war eine kritische Äusserung zu vernehmen, dass nicht immer klar sei, was die Schülerinnen und Schüler im Projekt machten, ob mit den Kindern die Hausaufgaben angeschaut und/oder inwiefern auch Lerntechniken thematisiert würden.

5 Erkenntnisse aus den quantitativen Erhebungen

Während des ersten und des zweiten Förderjahres wurden die Meinungen von Klassenlehrpersonen, von denen einzelne Schülerinnen und/oder Schüler am Projekt CHANSON teilnahmen, mit einem standardisierten Online-Fragebogen erhoben. Die Studierenden, die sich im Projekt CHANSON engagierten, wurden während allen drei Jahren schriftlich zu ihren Erfahrungen und Erwartungen befragt.

5.1 Befragungen der Klassenlehrpersonen

Mittels 5-stufiger Likertskalen wurden die Klassenlehrpersonen, von denen einzelne Schülerinnen und/oder Schüler teilnahmen, zu ihren Einstellungen zu unterschiedlichen Themen in Bezug auf das Projekt CHANSON im Besonderen sowie zur Übertrittsthematik im Allgemeinen befragt. Der Wert «1» stellt jeweils die höchste Zustimmung dar und der Wert «5» die höchste Ablehnung. Ein Wert von «3» bedeutet folglich, dass die Klassenlehrpersonen gegenüber den entsprechenden Items indifferent waren.

Die Klassenlehrpersonen wurden unter anderem gefragt, ob das Projekt CHANSON positive Wirkungen auf die Leistungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zeige. Während die Zustimmung der Lehrpersonen während des ersten Förderdurchgangs noch etwas verhalten war (MW=2.67, SD=0.92), bejahten dies die Klassenlehrpersonen im zweiten Förderjahr überwiegend (MW=1.55, SD=0.69). Die positive Einschätzung des Projekts verstärkte sich dadurch, dass die Mehrheit (38 von 45) das Projekt ihren Kolleginnen und Kollegen weiterempfehlen würde. Hingegen äusserten sich die Klassenlehrpersonen auf die Frage, ob sich Wirkungen des Projekts im Unterricht zeigten, eher indifferent bis leicht ablehnend. Die durchschnittlichen Antwortwerte liegen im mittleren Bereich der Skala (erstes Förderjahr: MW=3.21, SD=1.14; zweites Förderjahr: MW=2.95, SD=1.00).

Bezüglich der Übertrittsthematik gaben die Klassenlehrpersonen tendenziell an, dass sich diese für sie in einer leicht höheren Belastung äussere (erstes Förderjahr: MW=1.96, SD=1.12; zweites Förderjahr: MW=2.24, SD=0.94). Bei den Klassenlehrpersonen wurden zudem die meritokratischen Überzeugungen sowie das Bewusstsein über ungleiche Bildungschancen erhoben (Betz et al., 2012). Sowohl bei den meritokratischen Überzeugungen (erstes Förderjahr: MW=2.13, SD=0.33; zweites Förderjahr: MW=2.08, SD=0.48) als auch beim Bewusstsein über ungleiche Bildungschancen (erstes Förderjahr: MW=2.17, SD=0.44; zweites Förderjahr: MW=2.60, SD=0.30,) zeigten die Klassenlehrpersonen eher hohe Werte.

5.2 Befragungen der Studierenden, die im Projekt CHANSON mitwirkten

Jeweils vor und nach einem Semester wurden die im Projekt engagierten Studierenden (= angehende Lehrpersonen der Pädagogischen Hochschule St.Gallen) mittels einer standardisierten Onlinebefragung zu ihren Erfahrungen und Ansichten befragt. Insgesamt wurden also

pro Förderjahr vier Studierendenbefragungen durchgeführt, welche im Folgenden mit "T1" bis "T12"¹ bezeichnet werden. Bei den ungeraden Zahlen handelt es sich jeweils um eine Befragung zu Beginn eines Semesters, bei ungeraden um eine zum Abschluss eines Semesters.

5.2.1 Demographische Merkmale der Studierenden

Insgesamt engagierten sich im Laufe der bislang drei durchgeführten Förderjahre 78 Studierende im Projekt CHANSON. Hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft, gemessen am Bildungsabschluss sowie der beruflichen Position ihrer Eltern, ist diese Gruppe vergleichbar mit ihren Mitstudierenden an der PHSG. Grosse Unterschiede zeigen sich hingegen beim Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund. Im Folgenden wird dies durch den Vergleich mit der vom Institut «Bildung und Gesellschaft» durchgeführten Studie DIVAL (= Diversität angehender Lehrpersonen) gezeigt, mit der unterschiedliche Herkunftsmerkmale von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen erhoben wurden (vgl. Beck, Bischoff & Edelmann, 2014).

Von den teilnehmenden Studierenden im Projekt CHANSON gaben 16.7 % (DIVAL: 10.9 %) an, im Ausland geboren zu sein. 22.2 % (DIVAL: 17.3%) gaben an, in der Schweiz geboren zu sein, wobei mindestens einer ihrer Elternteile einen ausländischen Geburtsort aufweist. Beim höchsten elterlichen Bildungsabschluss gaben 7.5 % (DIVAL: 8.2 %) einen Abschluss auf ISCED Niveau II, d. h. einen Abschluss mit maximal obligatorischer Schule, 50.9 % (DIVAL: 48.8 %) einen Abschluss auf ISCED Niveau III (maximal Abschluss der Sekundarstufe II, Berufs- oder Allgemeinbildung) sowie 41.5 % (DIVAL: 43 %) einen Abschluss auf ISCED Niveau V (Abschluss auf Tertiärniveau) an. Bezüglich der höchsten beruflichen Position der Eltern ergibt sich ein Mittelwert von 60.1 (SD= 21.1) Punkten (DIVAL: MW=61.4, SD=19.4) auf der ISEI Skala.

Es zeigt sich somit, dass die Studierenden, die sich im Projekt CHANSON engagierten, hinsichtlich der sozialen Herkunft eine repräsentative Auswahl bezogen auf die Studierendenschaft der PHSG darstellen. Hingegen sind Studierende mit Migrationshintergrund klar häufiger vertreten. Sie scheinen vom Projekt CHANSON mehr angesprochen zu werden als die übrigen Studierenden.

5.2.2 Teilnahmemotivation der Studierenden

Zu Beginn eines jeden Fördersemesters wurden die im Projekt CHANSON engagierten Studierenden nach ihrer Teilnahmemotivation gefragt. Hierfür kamen verschiedene Skalen zum Einsatz, die in Tabelle 11 aufgeführt sind. Für die Darstellung wurden jeweils die Skalenmittelwerte berechnet. Die Zuordnung der Items zu den einzelnen Skalen erfolgte aufgrund der

¹ Bei den Befragungen zum Anfang und zum Ende des allerersten Fördersemesters handelte es sich um eine Pilotbefragung. Aufgrund der Erfahrungen dieser beiden Befragungen wurden die Erhebungsinstrumente angepasst, daher sind die Ergebnisse von T1 und T2 nicht uneingeschränkt mit den Befunden der weiteren Befragungen vergleichbar. Sie werden daher in der vorliegenden Auswertungen nicht berücksichtigt.

inhaltlichen Nähe der Items und nicht aufgrund messtheoretischer Werte. Ein Wert von «5» bedeutet die höchste Zustimmung, ein Wert von «1» die höchste Ablehnung.

Tab. 11: Items zur Teilnahmemotivation von Studierenden

| Kategorie | Item |
|--------------|---|
| „Helfen“ | Ich finde es wichtig, mich im Rahmen des Projektes CHANSON für Schülerinnen und Schüler aus wenig privilegierten Familienverhältnissen zu engagieren. |
| | Schülerinnen und Schülern aus wenig privilegierten Familienverhältnissen zu helfen, ist für mich eine Herzensangelegenheit. |
| „Profession“ | Ich erhoffe mir Vorteile bei einer späteren Bewerbung, indem ich nachweisen kann, dass ich mich während des Studiums im Projekt CHANSON engagiert habe. |
| | Ich möchte Erfahrungen für meine spätere Tätigkeit als Lehrperson sammeln. |
| „Studium“ | Ich nehme am Projekt hauptsächlich wegen der ECTS-Punkte teil. |
| | Ich könnte mir grundsätzlich vorstellen, eine Bachelorarbeit zum Projekt CHANSON zu schreiben. |
| | Ich beabsichtige, eine Bachelorarbeit zum Projekt CHANSON zu schreiben. |
| „Forschung“ | Ich möchte gerne in einem Forschungsprojekt der PHSG mitarbeiten. |
| | Ich interessiere mich für die Resultate des Forschungsprojektes CHANSON. |
| | Ich interessiere mich für Forschungsprojekte der PHSG. |
| „Geld“ | Ich nehme am Projekt hauptsächlich wegen des Geldes teil. |

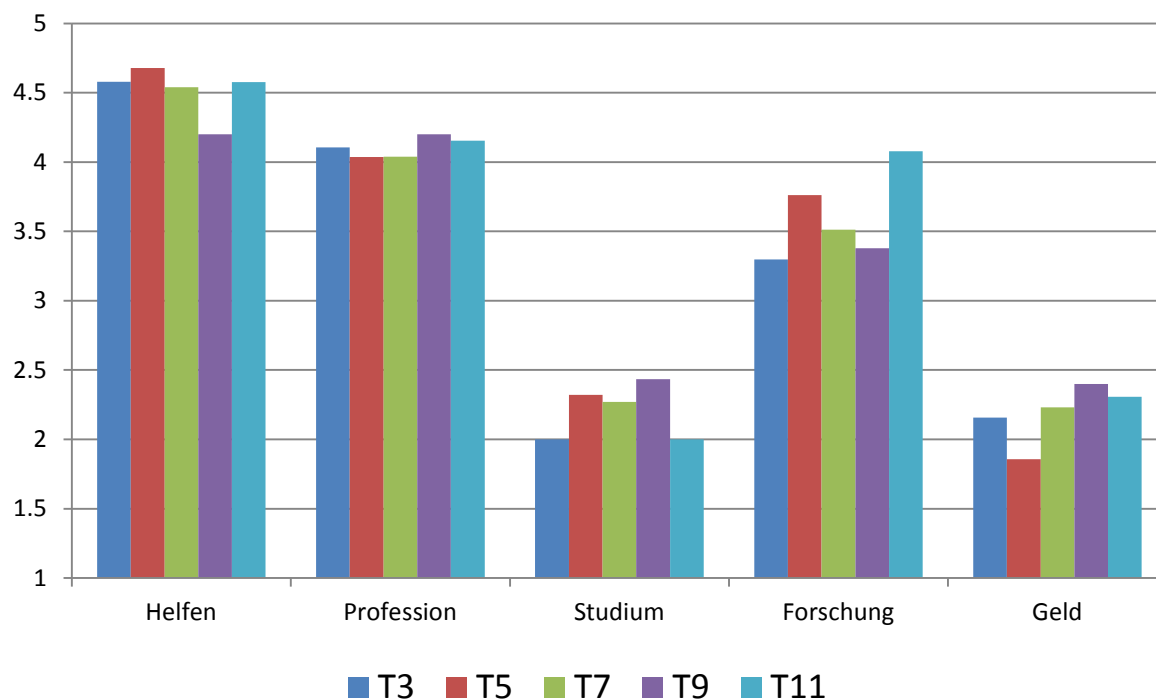


Abb. 5: Teilnahmemotivation der Studierenden

Wie man der Abbildung 5 entnehmen kann, stehen über alle Semester hinweg überwiegend die Motive ‚Helfen‘ sowie die Erwartung, dass eine Teilnahme am Projekt CHANSON professionelle Vorteile bringen kann, im Vordergrund der Einschätzungen seitens der Studierenden. Ebenso spielt das Interesse an Forschung eine nicht unerhebliche Rolle, während dem Motiv der Bezahlung sowie erhoffter Vorteile im Studium die geringsten Bedeutungen zugesprochen werden. Dass monetäre Motive eine sehr geringe Rolle spielen, kann einerseits als plausibel betrachtet werden, da die Studierenden bereit sind, sich in ihrer freien Zeit am Samstagmorgen zu engagieren. Andererseits ist die Entlohnung im Verhältnis zu anderen studentischen Jobs eher gering (200 CHF plus ein ECTS-Punkt oder 600 CHF ohne ECTS-Punkt). Bezüglich der hohen Ausprägung bei der Kategorie ‚Helfen‘ kann es auch sein, dass sozial erwünschtes Antwortverhalten (z. B. Bortz & Döring, 1995) die Einschätzungen prägen. Dabei kann es sich sowohl um eine professionelle Selbsteinschätzung handeln (im Sinne von 'ich werde Lehrperson, also helfe ich gerne') als auch um die Tatsache, dass die Befragung von demjenigen Institut erfolgt, welches das Projekt durchführt und die Studierenden bezahlt. Eine weitere Erklärung für die positiven Motive könnte darin gefunden werden, dass Studierende im Projekt CHANSON eine positiv selektionierte Gruppe darstellen. Da ihr Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich hoch ist (vgl. Kap. 5.2.1), ist es denkbar, dass eben diese Studierenden aus besonderen Motiven an CHANSON teilnehmen, weil sie es möglicherweise in der Schule selbst schwer hatten und daher über eine besondere Motivation verfügen, Schülerinnen und Schülern mit weniger privilegierten Familienverhältnissen zu helfen.

Die Studierenden wurden jeweils vor und nach ihrer Mitarbeit im Projekt während eines Semesters zu ihren Einstellungen bezüglich Bildungsungleichheiten sowie dem Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit einer weniger privilegierten Herkunft befragt. Hierfür kamen bereits erprobte Skalen von Hachfeld und Kolleginnen (Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn & Kunter, 2012) sowie Betz und Kolleginnen (Betz, de Moll, Pardo-Puhlmann, & Bischoff, 2012) zum Einsatz, welche an die schweizerischen Gegebenheiten sowie das Projekt angepasst wurden. Beispielitems sind in der folgenden Tabelle 12 aufgeführt.

Tab. 12: Beispielitems Skalen Einstellungen Studierende

| Kategorie | Beispielitem |
|--|--|
| „Selbstwirksamkeit für das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit einer weniger privilegierten Herkunft“* | Ich traue mir zu, meine Unterstützung auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern aus wenig privilegierten Familienverhältnissen ausrichten zu können. |
| „Enthusiasmus für das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit einer weniger privilegierten Herkunft“** | Es macht mir Freude, Schülerinnen und Schüler aus wenig privilegierten Familienverhältnissen zu unterrichten. |
| „Vorurteile bezüglich des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit einer weniger privilegierten Herkunft“** | Schülerinnen und Schüler aus wenig privilegierten Familienverhältnissen haben weniger Interesse an schulrelevanten Themen. |
| "Bewusstsein ungleicher Bildungschancen"*** | Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund müssen sich in der Schweiz doppelt anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein. |
| "Meritokratisches Bewusstsein"*** | Im Grossen und Ganzen findet im Schweizer Bildungssystem ein fairer Wettbewerb statt. |

*: überarbeitete Version von Hachfeld et al. (2012); **: überarbeitete Version von Betz et al. (2012)

In der nachfolgenden Tabelle 13 sind die Veränderungen in den genannten Skalen vor und nach den jeweiligen Fördersemestern aus Darstellungsgründen vereinfacht abgetragen². Die Richtung der Pfeile zeigt jeweils die Richtung der Veränderung an, die Grösse der Pfeile die Stärke der Veränderung. Signifikante Resultate sind entsprechend gekennzeichnet. Es zeigt sich in nahezu allen Semestern eine Verbesserung der Selbstwirksamkeit sowie des Enthusiasmus für das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern aus wenig privilegierten Familienverhältnissen.

Ebenso ist in fast allen Semestern ein Rückgang von Vorurteilen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit einer wenig privilegierten Herkunft festzustellen. Es lässt sich also zeigen, dass die Teilnahme am Projekt bei den Studierenden tatsächlich wünschenswerte Einflüsse auf ihre Einstellungen haben kann.

² Die statistischen Kennwerte befinden sich im Anhang in den Tabellen A.1 bis A.5.

Tab. 13: Veränderungen in den Einstellungen der Studierenden im Semesterverlauf

| | T3 - T4 | T5 - T6 | T7 - T8 | T9 -T10 | T11 - T12 |
|--|---------|---------|---------|---------|-----------|
| Selbstwirksamkeit | ↑ | ↑ | | ↑** | ↓ |
| Enthusiasmus | ↑ | ↑** | | ↑*** | ↑ |
| Vorurteile | | ↓* | ↓ | ↓ | ↓ |
| Meritokratische Überzeugungen | | | | ↓* | |
| Bewusstsein für ungleiche Bildungschancen | | | | | |

Range: 1-5; Veränderungen (in Skaleneinheit): ↑↓: +/- 0.11 - 0.3; ↑↓: +/- 0.31 - 0.5; ↑↓: +/- > 0.5
 *: p < 0.1; **:p<0.05; ***: p<0.01

Die teilnehmenden Studierenden wurden zudem nach zwei Fördersemestern³ zum einen um ihre Einschätzung gebeten, inwiefern ihnen die Teilnahme am Projekt CHANSON hilft, die im Studium gelernten theoretischen Aspekte in der Praxis umzusetzen. Zum anderen sollten sie ihre Einschätzung dazu abgeben, ob sie durch ihre Teilnahme einen Nutzen für ihr weiteres Studium an der Pädagogischen Hochschule sowie ihre spätere berufliche Laufbahn ziehen können. Beispielitems sowie Kennwerte sind in Tabelle 14 aufgeführt.

Tab. 14: Nutzeneinschätzung durch die teilnehmenden Studierenden

| Kategorie | Beispielitem | MW (SD) T4 | MW (SD) T6 |
|--|--|-------------|-------------|
| „Verbindung von Theorie und Praxis“ | Die Mitarbeit im Projekt CHANSON gibt mir eine Gelegenheit, das im Studium Gelernte in der Praxis anzuwenden. | 3.26 (0.55) | 3.36 (0.52) |
| „Nutzen für Studium und spätere Arbeit“ | Ich erwarte, dass ich durch die Mitarbeit im Projekt CHANSON meine professionellen Kompetenzen erweitern kann. | 3.45 (0.55) | 3.73 (0.21) |

Es wird deutlich, dass die Studierenden bei beiden Einschätzungen sehr hohe Werte angeben, wobei der eingeschätzte Nutzen für ihr Studium und die zukünftige berufliche Tätigkeit als Lehrperson von allen befragten Studierenden als besonders hoch bewertet wird. Somit kann gezeigt werden, dass ein Engagement am Projekt CHANSON für die Studierenden eine sehr positiv bewertete Erfahrung darstellt.

³ Diese Items wurden auf Grund ihrer zeitlichen Stabilität und um die Studierenden bei der Befragung zu entlasten bei folgenden Erhebungen nicht mehr abgefragt.

5.3 Quantitative Untersuchung zu den Schülerinnen und Schüler

Von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern wurden zweierlei Leistungsdaten erhoben. Zum einen wurden die Zeugnisnoten während beiden Semestern der fünften Klasse sowie dem ersten Semester der sechsten Klasse erfasst. Zum anderen wurde ein standardisierter Leistungstest in den Fächern Deutsch und Mathematik (vgl. Kanton Solothurn, 2012) jeweils zu Beginn und am Ende der Förderperiode durchgeführt.

In den Abbildungen 6 bis 8 auf der folgenden Seite sind die Notenentwicklungen in Mathematik und Deutsch dargestellt. Es zeigt sich, dass es zwischen den drei Standorten, den drei Förderjahren sowie den beiden Fächern ein gewisses Ausmass an Variation gibt. Diese Variation scheint jedoch keinem konstanten Muster zu folgen. Aus diesem Grund ist es unseres Erachtens nach zulässig, die Schwankungen eher als die jeweiligen unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu interpretieren, als sie auf eine allfällig unterschiedliche Qualität der Förderung zwischen den Standorten und Durchführungszeitpunkten zurückzuführen.

Das Ausbleiben einer konstanten Notenveränderung sollte unseres Erachtens nicht zur Interpretation verleiten, dass die Förderung nur geringe Wirkungen erzielt hat. Für eine derartige Interpretation fehlt eine geeignete Vergleichsgruppe. So ist es möglicherweise denkbar, dass vergleichbare Schülerinnen und Schüler ohne Förderung im selben Zeitraum eher Verschlechterungen in den Noten aufweisen, da die Anforderungen in der fünften und sechsten Klasse, bedingt durch den bevorstehenden Übertritt, tendenziell ansteigen. Eine weitere Alternativerklärung wäre, dass die Klassenlehrpersonen möglicherweise höhere Ansprüche an Schülerinnen und Schüler stellen, die im Projekt CHANSON teilnehmen. Um dies zu untersuchen, wären jedoch weitere Untersuchungen notwendig, welche die Erwartungen der Lehrpersonen an ihre Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen würden.

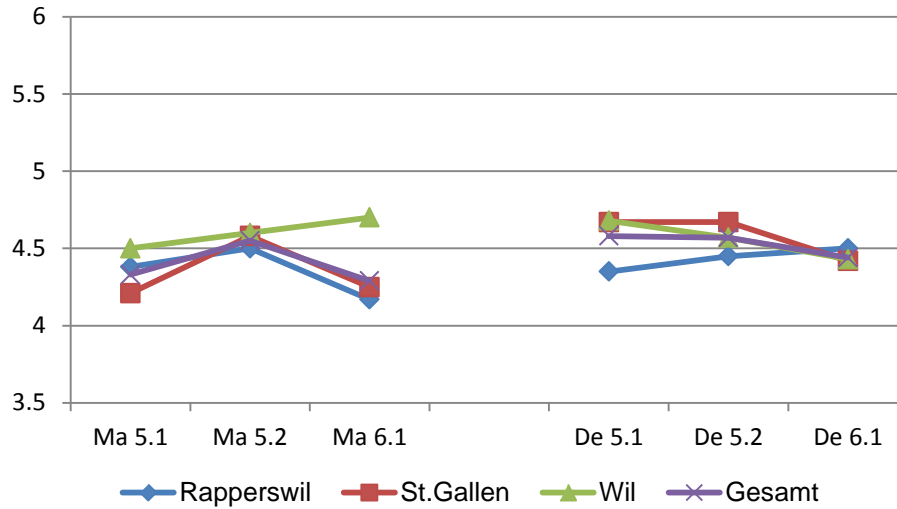


Abb. 6: Veränderungen der Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik im ersten Förderjahr

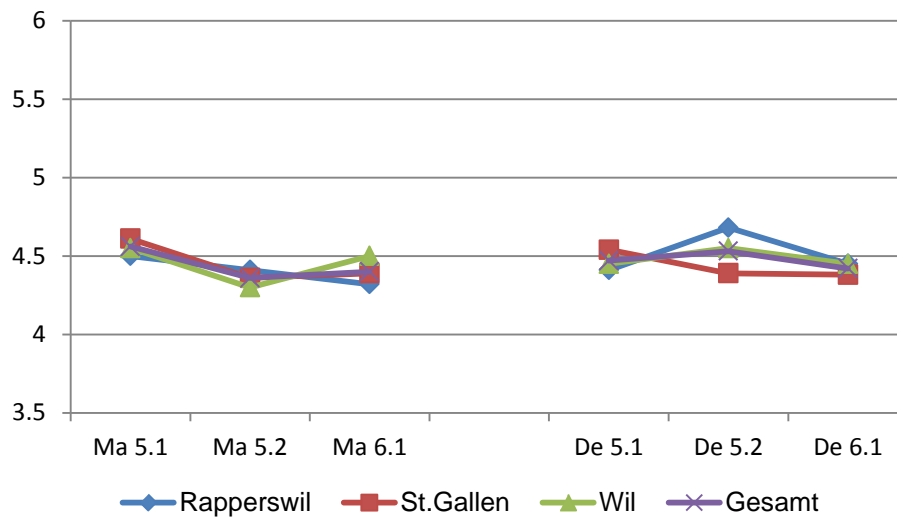


Abb. 7: Veränderungen der Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik im zweiten Förderjahr

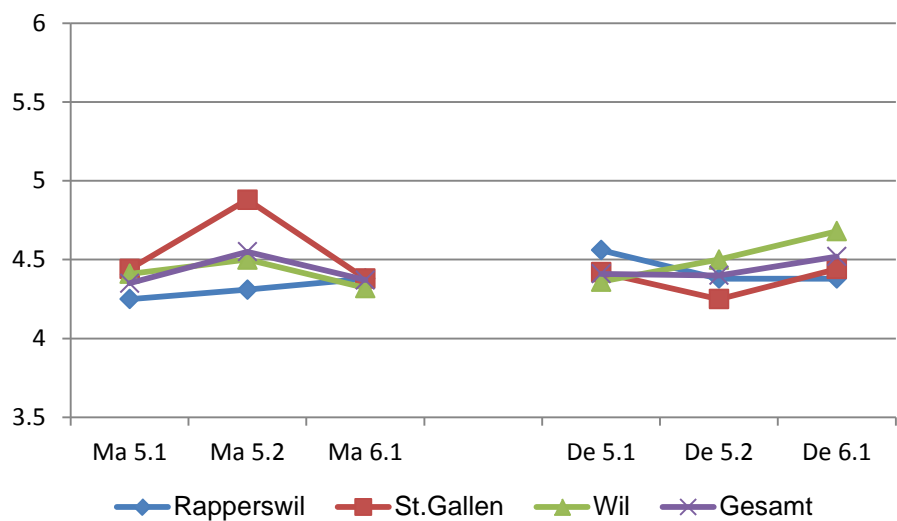


Abb. 8: Veränderungen der Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik im dritten Förderjahr

Die Veränderungen zwischen Beginn und Ende der jeweiligen Förderdurchgänge sind in den Abbildungen 9 bis 11 abgetragen. Die Entwicklungen der Leistungen gemessen an den standardisierten Leistungstests sind an allen drei Standorten während allen drei Förderjahren in den gemessenen Bereichen Deutsch und Mathematik positiv. Die Zuwächse in den Leistungen über die Förderdauer sind allesamt statistisch signifikant⁴.

Deutlich wird, dass die Leistungsstreuungen sowie die Veränderungen in den Leistungen zwischen den Standorten und den unterschiedlichen Durchgängen leicht variieren. So scheint es im zweiten Durchgang eher eine leichte Divergenz zwischen den Mittelwerten der Standorte zu den beiden Messzeitpunkten zu geben. Beim dritten Durchgang ist dagegen zumindest im Bereich Deutsch eine leichte Konvergenz zwischen den Messzeitpunkten festzustellen.

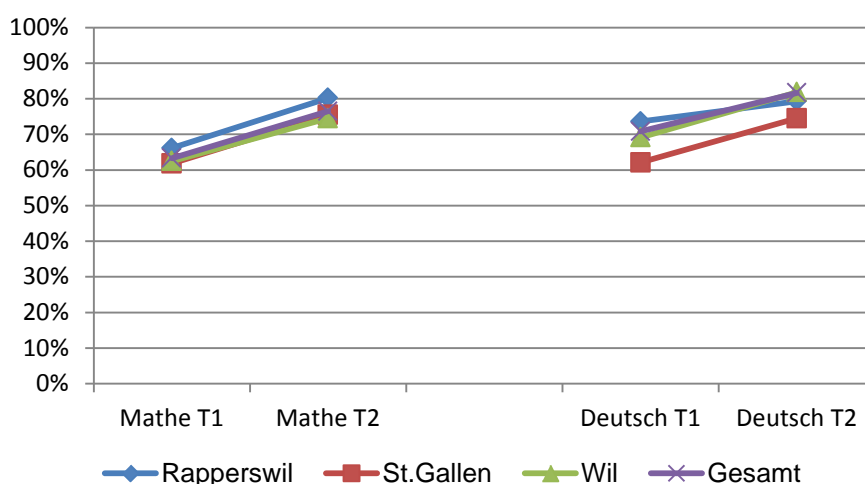


Abb. 9: Entwicklung der Testwerte in Mathematik und Deutsch im ersten Förderjahr 2013 / 2014

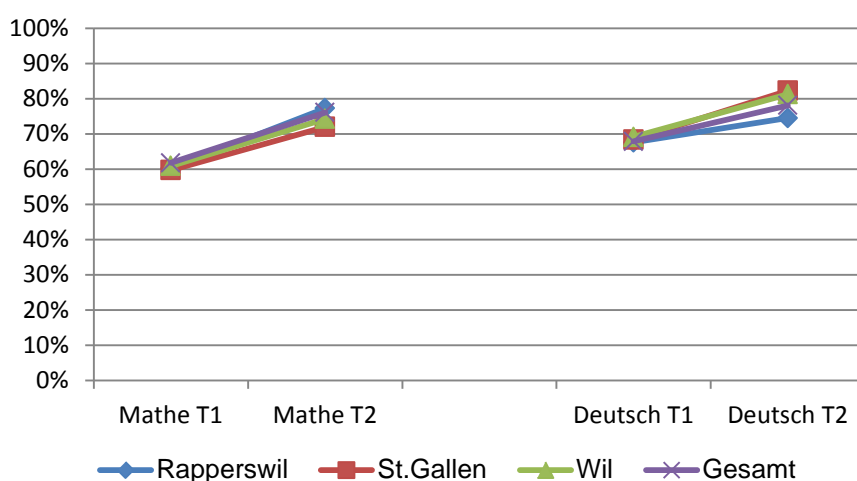


Abb. 10: Entwicklung der Testwerte in Mathematik und Deutsch im zweiten Förderjahr 2014 / 2015

⁴ Kennwerte und Teststatistiken befinden sich im Anhang in den Tabellen A.6 bis A.8.

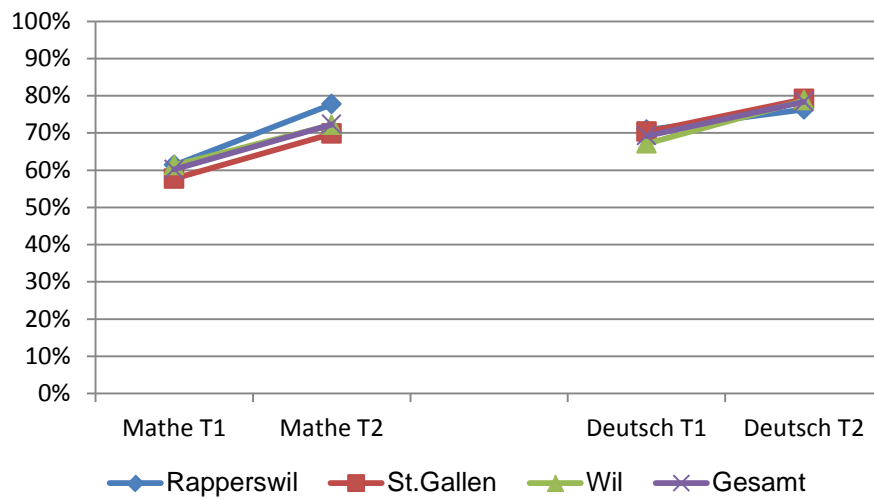


Abb. 11: Entwicklung der Testwerte in Mathematik und Deutsch im dritten Förderjahr 2015 / 2016

6 Resümee

Rückblickend können die drei Pilotphasen des Projektes CHANSON als Erfolg gewertet werden. Durch die gute Kooperation aller Schulverantwortlichen (Schulpräsidenten, pädagogische Leitungen, Schulleitungen und Klassenlehrpersonen) mit den Projektverantwortlichen des Instituts «Bildung und Gesellschaft» der Pädagogischen Hochschule St.Gallen, konnten kontinuierliche Optimierungen vorgenommen werden, so dass das Projekt nun den Anforderungen der Praxis umfassend entspricht.

Insgesamt zeigt die wissenschaftliche Begleitung des Projekts CHANSON, dass damit ein Förderkonzept entwickelt wurde, das den Unterstützungsbedürfnissen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler entspricht. Die Tatsache, dass das Programm den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entgegen kommt, wird auch dadurch deutlich, dass während den drei Durchgängen ausschliesslich fünf Kinder vorzeitig aus dem Projekt CHANSON ausgetreten sind und von den letztlich 110 teilnehmenden Kindern leicht mehr als die Hälfte eine Zuweisung in die Sekundarschule erhielten.

Als bedeutende punktuelle Optimierung des Projektes erwies sich die stärkere Einbindung der Klassenlehrpersonen in das Projekt CHANSON, was die Auswahl der Kinder anbelangt. Diesbezüglich bestand zu Beginn des Projektes einige Skepsis seitens der Lehrkräfte, weil es Befürchtungen gab, dass dies zu Diskussionen mit Eltern führen könnte, deren Kinder nicht ins Projekt aufgenommen werden. Inzwischen hat sich jedoch gezeigt, dass diese Befürchtungen unberechtigt waren und dass es wichtig ist, dass die Lehrkräfte mit der Teilnahme von ausgewählten Schülerinnen und Schülern einverstanden sind und sie entsprechend unterstützen können. Zudem werden die Klassenlehrpersonen inzwischen zweimal jährlich eingeladen, das Projekt CHANSON zu besuchen (= Tag der offenen CHANSON-Türen) und sich mit den Förderlehrpersonen auszutauschen. Auch dies hat sich als gute Strategie erwiesen, das Commitment der Klassenlehrpersonen zum Projekt CHANSON zu erhöhen.

Bei den teilnehmenden Studierenden wird deutlich, dass sie durch ihre Erfahrungen im Projekt CHANSON ergänzende berufspraktische Erfahrungen sammeln, die zur Erweiterung ihrer Perspektiven im Umgang mit Kindern aus wenig privilegierten Familienverhältnissen beitragen können. Zudem bietet es die Möglichkeit, intensive Formen der Einzelförderung auszuprobieren, die im Rahmen von regulären Praktika selten geübt werden können. Und nicht zuletzt werden die Studierenden mit der Übergangsthematik und deren selektiven Mechanismen unmittelbar konfrontiert. Eine wichtige weitere Entwicklung des Projektes kann darin gesehen werden, die Mitarbeit von Studierenden noch intensiver und verbindlicher in die reguläre Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule einzubinden. Vor dem Hintergrund, dass die Pädagogische Hochschule als relevanter Bildungsort massgeblich „zur Produktion des Wissensvorrats einer Gesellschaft beiträgt und an der Grundlegung und Organisation des sozialen Zusammenlebens (zumindest) beteiligt ist“ (Steinbach, 2016 S. 285), könnte dies zur kritischen Reflexion und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Verhältnissen in Bezug auf Bildungschancen und damit zur pädagogischen Professionalität beitragen.

Erfreulicherweise wird das Projekt CHANSON während der kommenden vier Schuljahre (2016/2017 bis 2019/2020) an den Standorten Rapperswil-Jona und Wil weitergeführt. Die Schulgemeinden werden dabei die Finanzierung des Projektes übernehmen. Die Projektleitung wird wie bisher beim Institut «Bildung und Gesellschaft» der PHSG bleiben.

Literatur

- Atteslander, P. (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baeriswyl, F., Wandeler, C. & Trautwein, U. (2011). „Auf einer anderen Schule oder bei einer anderen Lehrkraft hätte es für's Gymnasium gereicht“. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Schulen und Lehrkräften für die Übertrittsempfehlung. *Zeitschrift für Psychologie*, 25(1), 39-47.
- Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2009). Bildungsentscheidungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*.
- Beck, M., Bischoff, S. & Edelman, D. (2014). *Migrationsbedingte und soziale Diversität von Studierenden der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (2., überarbeitete Fassung)*. St.Gallen: Pädagogische Hochschule.
- Betz, T., de Moll, F., Pardo-Puhmann, M. & Bischoff, S. (2012). *Skalen zur Erfassung ungleichheitsbezogener Einstellungen (unveröffentlichtes Dokument des Projekts EDUCARE – Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben)*. Frankfurt. Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Billmann-Mahecha, E. (1994). Zur kommunikativen Kompetenz von Kindern in Gruppendiskussionen. In K. F. Wessel & F. Neumann (Hrsg.), *Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie & Humangenetik. Band 6*. (S. 341-346). Bielefeld: Klein Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Brake, A. & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bucherer, G., Brühwiler, C., Erzinger, A. B. & Hochweber, J. (2014). *PISA 2012: Portrait des Kantons St.Gallen*. St.Gallen: Pädagogische Hochschule.
- Edelman, D., Schmidt, J. & Tippelt, R. (2012). *Einführung in die Bildungsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(2), 101-120.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2013). Ungleichheiten und Diskriminierung. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics: Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe* (2. erweiterte Auflage) (S. 261-269). Wiesbaden: Springer VS.
- Kanton St.Gallen (o.J.). Das Schulwesen im Kanton St.Gallen: Beurteilung. Online unter: <http://www.sg.ch/home/bildung/volksschule/schulwesen/beurteilung.html> (14.07.16)
- Kanton St.Gallen (2008). Promotions- und Übertrittsreglement. Online unter: <http://sgv.sg.ch/fileadmin/sgv/handbuch/2.3-Promotions- und Uebertrittsreglement-Neudruck.pdf> (14.07.16)
- Kanton St.Gallen (2013). Broschüre: Die Volksschule im Kanton St.Gallen. Online unter: http://www.sg.ch/home/bildung/volksschule/informationen_fuer_eltern/_jcr_content/Par/downloadlist/DownloadListPar/download.ocFile/Volksschule_A5-2013.pdf (14.07.16)
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kronig, W. (2012). Über das Eigenleben von Leistungsbewertungen. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 51-64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Machold, C. & Mecheril, P. (2013). Wahres Wissen? Der Widerspruch von Wirkung und Anspruch universitären Wissens. In P. Mecheril u.a. (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 29-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft, 12*, 11-46.

- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150-178). Weinheim: Beltz.
- Mey, G. (2005). Forschung mit Kindern – Zur Relativität von kindangemessenen Methoden. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 151-183). Köln: Kölner Studien Verlag.
- Müller, M. (2013). *Merkbüchlein. Basiswissen der Mittelstufe. Grundlagen der Oberstufe. Deutsch – Mathematik – Geometrie – Französisch* (6. Auflage). Winterthur: Verlag der Zürcher Kantonalen Mittelstufenkonferenz.
- Richter, R. (1997). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 22(4), 74-98.
- Petermann, F. & Winkel, S. (2007). *Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 4. bis 6. Klasse (FLM 4-6)*. Frankfurt a. M.: Hartcourt Test Services.
- Schader, B. (2012). *Mein schlaues Lernheft*. Zürich: Orell Füssli.
- Schulz, M. (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Wissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 9-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF] (Hrsg.). (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF] (Hrsg.). (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.
- Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat [SWTR] (2011). *Empfehlungen des SWTR zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation*. Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft.
- Steinbach, A. (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In A. Doğmuş, Y. Karakşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 279-300). Wiesbaden: Springer VS.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1). [Online Journal]. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> (06.07.2014).
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Zahner, B. (2015). *Chancengerechtigkeit beim Übertritt in die Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung des Förderprojekts CHANSON mit beteiligten Schülerinnen*. Pädagogische Hochschule St.Gallen: unveröffentlichte Bachelorarbeit.

Anhang

Fördermaterialien im Projekt CHANSON

- Allgemeine Bildung.ch (2014). Online unter: <http://www.allgemeinbildung.ch/aktuell.htm> (10.09.2014).
- Autorenteam (2010). Die Sprachstarken 6. Baar: Klett und Balmer.
- Beuschel-Menze, H. (2001). Lernen wie von selbst. Basiswissen Deutsch (7. Auflage). Hamburg: AOL-Verlag.
- Autorenteam (2010). Die Sprachstarken 6. Baar: Klett und Balmer Verlag.
- Erzinger-Hess, C., Lauffer, F. & Schnellmann T. (2011). Mathematik 6 (4. Auflage). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Feel-ok.ch (2014). Online unter: http://www.feel-ok.ch/de_CH/jugendliche/jugendliche.cfm (10.09.2014).
- Heinrich, E. et al. (2014). Fördermaterialien Deutsch. 7./8. Schuljahr. Berlin: Cornelsen.
- Paulsen, I. et al. (2014). Fördermaterialien Mathematik. 7./8. Schuljahr. Berlin: Cornelsen.
- Hunkeler, M. (2011). Quer durchs Jahr in Mathe 6. Schaffhausen: Schubi Lehrmittelverlag.
- Kanton Solothurn. (2012). Orientierungsarbeiten 5. Klasse. (2012). Online unter: <http://www.so.ch/departemente/bildung-und-kultur/volksschule/schulentwicklung/leistungstests-und-checks/5-klassen-oa5.html> (10.09.2014).
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Gyger, M., Hefti, C. & Kernen, N. (2013). Sprachgewandt 2. bis 9. Klasse. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Müller, M. (2013). Merkbüchlein. Basiswissen der Mittelstufe. Grundlagen der Oberstufe. Deutsch - Mathematik - Geometrie - Französisch (6. Auflage). Winterthur: Verlag der Zürcher Kantonalen Mittelstufenkonferenz.
- Noser, F., Oester, M., Scherer, T. & Züger, R. (2009). Logisch 6. Rorschach: Lehrmittelverlag St.Gallen.
- Pfeiffer, K. (1999). Lesetraining 6. Sinnerfassendes Lesen, Konzentration, Reflexion. Düren: Stolz Verlag.
- Profax. (2006). Tempo 60. [Online] Stand: 10.09.2014: <http://www.profax.ch/index.php?p=4>
- Schader, B. (2012). Mein schlaues Lernheft. Zürich: Orell Füssli.
- Schnider, S. (2004). Kopfrechnen zu zweit 5./6. Schuljahr. Winterthur: elk Verlag.
- Takacs, I. & Wannenmacher, R. (2013). Logicals français(2. Auflage). Winterthur: Verlag der Zürcher Kantonalen Mittelstufenkonferenz.
- Unterrichtsmaterial.ch (2014). Online unter: <http://unterrichtsmaterial.ch/> (10.09.2014).
- Winkelmann, A. & Winkelmann, R. (2010). Richtig! Deutsch! 1. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Winkelmann, A. & Winkelmann, R. (2010). Richtig! Deutsch! 3. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Winkelmann, A. & Winkelmann, R. (2011). Richtig! Deutsch! 2. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag.

Dissemination

Referate durch Mitarbeitende des Instituts Bildung und Gesellschaft:

- Förderung gerechter Bildungschancen unter besonderer Berücksichtigung von Übergängen. Pädagogisches Forum Rapperswil-Jona, 20. März 2014.
- Potentiale und Herausforderungen. Chancen für die Zukunft? Einblicke in erste Erkenntnisse des Förderprojektes CHANSON. Kongress zum Thema ‚Forschung und Entwicklung für die Primarstufe‘ an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Brugg. 4. April 2014.
- Auf dem Weg zu einer chancengerechten Schule. Workshop am CONVEGNO 2015 – Tagung der EDK-Kommission Bildung und Migration: Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit. Thun, 24. April 2015.
- Förderung beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I: Empirische Erkenntnisse über schulergänzende Unterstützungsmöglichkeiten, familiale Prozesse und individuelle Erfahrungen. Kongress der Schweizerischen Bildungsgesellschaft, PH St.Gallen, 1. Juli 2015.
- Chancenförderung beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe. Einblicke in ein innovatives Projekt an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen. Nationale Tagung «Mehr Bildung für weniger Armut – Plus de formation pour moins de pauvreté». Kultur- und Kongresszentrum ‚Altes Spital‘, Solothurn, 6. November 2015.

Berichte über das Projekt CHANSON

- Ebnetter, V. & Edelmann, D. (2014). Man soll an jedes Kind glauben... Schule Aktuell (1), 7.
- Edelmann, D. & Bischoff, S. (2013). Chancen für die Zukunft. Magazin Stiftung Mercator Schweiz (1), 31.
- Edelmann, D. & Bischoff, S. (2013). Schulprojekt CHANSON. Schule Aktuell (1), 7.
- Fieke, N. (2014). Das Ziel fest vor Augen. Magazin Stiftung Mercator Schweiz (2), 62-65.
- Ghiselli, L. (2016). Chancengleichheit beim Übertritt. Das Förderprojekt «CHANSON» der PH St.Gallen hilft wenig privilegierten Kindern mit Samstagsunterricht den Übertritt in die Sekundarschule zu schaffen. Bildung Schweiz, 1, 22.

Medienmitteilungen

- Medienmitteilung PHSG, 19. März 2013: Lancierung Projekt CHANSON
- St.Galler Nachrichten, 22. März 2013: Gleiche Chancen für alle Primarschüler
- Werdenberger & Obertoggenburger, 23. März. 2013: Gleiche Chancen für alle Primarschüler
- Radiomitteilungen vom 20. März 2013: (SRF1, Regionaljournal Ostschweiz; Radio Toxic)
- St. Galler Nachrichten, 24. Februar 2016: «Chanson» will Chancen ausgleichen. Stadt St. Gallen soll nicht abseits stehen.
- St.Galler Nachrichten, 2. März 2016: Fragen zu einem Angebot für nichtprivilegierte Schüler.
- St.Galler Nachrichten, 10. März 2016: CHANSON als Chance nicht vertun.

Statistische Kennwerte in Ergänzung zu Kapitel 5

Tabelle A.1: Veränderungen in den Einstellungen der Studierenden T3 - T4

| | | Mittelwert | N | SD | T | df | p |
|--------|--------|------------|---|------|-------|----|-------|
| Paar 1 | SW_T3 | 3.44 | 8 | 0.37 | -1.34 | 7 | 0.222 |
| | SW_T4 | 3.63 | 8 | 0.35 | | | |
| Paar 2 | ENT_T3 | 3.69 | 8 | 0.46 | -1.43 | 7 | 0.197 |
| | ENT_T4 | 3.88 | 8 | 0.35 | | | |
| Paar 3 | VOR_T3 | 2.04 | 8 | 0.65 | 0.81 | 7 | 0.442 |
| | VOR_T4 | 1.95 | 8 | 0.57 | | | |
| Paar 4 | MER_T3 | 2.90 | 8 | 0.32 | 0.40 | 7 | 0.699 |
| | MER_T4 | 2.85 | 8 | 0.33 | | | |
| Paar 5 | BEW_T3 | 2.38 | 8 | 0.60 | 0.31 | 7 | 0.763 |
| | BEW_T4 | 2.33 | 8 | 0.44 | | | |

SW: Selbstwirksamkeit; ENT: Enthusiasmus; VOR: Vorurteile; MER: Meritokratische Prinzipien;
BEW: Bewusstsein ungleicher Bildungschancen

Tabelle A.2: Veränderungen in den Einstellungen der Studierenden T5 – T6

| | | Mittelwert | N | SD | T | df | p |
|--------|--------|------------|----|------|-------|----|-------|
| Paar 1 | SW_T5 | 3.61 | 14 | 0.39 | -0.84 | 13 | 0.416 |
| | SW_T6 | 3.71 | 14 | 0.40 | | | |
| Paar 2 | ENT_T5 | 3.54 | 14 | 0.60 | -1.88 | 13 | 0.082 |
| | ENT_T6 | 3.86 | 14 | 0.36 | | | |
| Paar 3 | VOR_T5 | 1.75 | 13 | 0.58 | 2.21 | 12 | 0.047 |
| | VOR_T6 | 1.48 | 13 | 0.38 | | | |
| Paar 4 | MER_T5 | 2.91 | 13 | 0.35 | 0.77 | 12 | 0.454 |
| | MER_T6 | 2.83 | 13 | 0.37 | | | |
| Paar 5 | BEW_T5 | 2.51 | 13 | 0.40 | -0.56 | 12 | 0.584 |
| | BEW_T6 | 2.56 | 13 | 0.28 | | | |

SW: Selbstwirksamkeit; ENT: Enthusiasmus; VOR: Vorurteile; MER: Meritokratische Prinzipien;
BEW: Bewusstsein ungleicher Bildungschancen

Tab. A.3: Veränderungen in den Einstellungen der Studierenden T7 - T8

| | | MW | N | SD | T | df | p |
|--------|--------|------|----|------|-------|----|-------|
| Paar 1 | SW_T7 | 3.65 | 13 | 0.44 | 0.18 | 12 | 0.861 |
| | SW_T8 | 3.63 | 13 | 0.36 | | | |
| Paar 2 | ENT_T7 | 3.81 | 13 | 0.38 | -0.81 | 12 | 0.436 |
| | ENT_T8 | 3.88 | 13 | 0.30 | | | |
| Paar 3 | VOR_T7 | 1.63 | 13 | 0.50 | 1.40 | 12 | 0.188 |
| | VOR_T8 | 1.42 | 13 | 0.47 | | | |
| Paar 4 | MER_T7 | 2.67 | 13 | 0.33 | -0.22 | 12 | 0.829 |
| | MER_T8 | 2.71 | 13 | 0.40 | | | |
| Paar 5 | BEW_T7 | 2.56 | 13 | 0.28 | -0.69 | 12 | 0.502 |
| | BEW_T8 | 2.62 | 13 | 0.30 | | | |

SW: Selbstwirksamkeit; ENT: Enthusiasmus; VOR: Vorurteile; MER: Meritokratische Prinzipien;
BEW: Bewusstsein ungleicher Bildungschancen

Tab. A.4: Veränderungen in den Einstellungen der Studierenden T9 - T10

| | | MW | N | SD | T | df | p |
|--------|---------|------|----|------|-------|----|-------|
| Paar 1 | SW_T9 | 3.48 | 13 | 0.33 | -2.54 | 12 | 0.026 |
| | SW_T10 | 3.67 | 13 | 0.37 | | | |
| Paar 2 | ENT_T9 | 3.42 | 13 | 0.57 | -3.27 | 12 | 0.007 |
| | ENT_T10 | 3.96 | 13 | 0.14 | | | |
| Paar 3 | VOR_T9 | 1.48 | 12 | 0.53 | 0.98 | 11 | 0.347 |
| | VOR_T10 | 1.35 | 12 | 0.39 | | | |
| Paar 4 | MER_T9 | 2.69 | 13 | 0.28 | 1.87 | 12 | 0.087 |
| | MER_T10 | 2.46 | 13 | 0.44 | | | |
| Paar 5 | BEW_T9 | 2.49 | 13 | 0.32 | 0.15 | 12 | 0.883 |
| | BEW_T10 | 2.47 | 13 | 0.21 | | | |

SW: Selbstwirksamkeit; ENT: Enthusiasmus; VOR: Vorurteile; MER: Meritokratische Prinzipien;
BEW: Bewusstsein ungleicher Bildungschancen

Tab. A.5: Veränderungen in den Einstellungen der Studierenden T11 - T12

| | | MW | N | SD | T | df | p |
|--------|---------|------|---|------|-------|----|-------|
| Paar 1 | SW_T11 | 3.50 | 9 | 0.45 | 1.35 | 8 | 0.214 |
| | SW_T12 | 3.36 | 9 | 0.44 | | | |
| Paar 2 | ENT_T11 | 3.72 | 9 | 0.57 | -0.80 | 8 | 0.447 |
| | ENT_T12 | 3.83 | 9 | 0.35 | | | |
| Paar 3 | VOR_T11 | 1.62 | 9 | 0.51 | 0.92 | 8 | 0.384 |
| | VOR_T12 | 1.51 | 9 | 0.46 | | | |
| Paar 4 | MER_T11 | 2.62 | 9 | 0.55 | 0.18 | 8 | 0.865 |
| | MER_T12 | 2.60 | 9 | 0.40 | | | |
| Paar 5 | BEW_T11 | 2.54 | 9 | 0.16 | 0.71 | 8 | 0.500 |
| | BEW_T12 | 2.48 | 9 | 0.29 | | | |

SW: Selbstwirksamkeit; ENT: Enthusiasmus; VOR: Vorurteile; MER: Meritokratische Prinzipien;
BEW: Bewusstsein ungleicher Bildungschancen

Tab. A.6: Veränderungen der Testwerte im ersten Förderjahr 2013 / 2014

| | | MW | N | SD | T | df | p |
|--------|--------|------|----|------|-------|----|-------|
| Paar 1 | T_Ma_1 | 24.2 | 32 | 6.20 | -5.02 | 31 | 0.000 |
| | T_Ma_2 | 29.4 | 32 | 5.04 | | | |
| Paar 2 | T_De_1 | 42.7 | 33 | 4.43 | -6.67 | 32 | 0.000 |
| | T_De_2 | 48.5 | 33 | 4.33 | | | |

Tab. A.7: Veränderungen der Testwerte im zweiten Förderjahr 2014 / 2015

| | | MW | N | SD | T | df | p |
|--------|--------|------|----|------|-------|----|-------|
| Paar 1 | T_Ma_1 | 24.5 | 29 | 5.93 | -7.15 | 28 | 0.000 |
| | T_Ma_2 | 30.4 | 29 | 4.64 | | | |
| Paar 2 | T_De_1 | 42.4 | 34 | 6.11 | -7.02 | 33 | 0.000 |
| | T_De_2 | 48.4 | 34 | 5.48 | | | |

Tab. A.8: Veränderungen der Testwerte im dritten Förderjahr 2015 / 2016

| | | MW | N | SD | T | df | p |
|--------|--------|------|----|------|-------|----|-------|
| Paar 1 | T_Ma_1 | 25.3 | 37 | 5.12 | -6.86 | 36 | 0.000 |
| | T_Ma_2 | 30.6 | 37 | 3.98 | | | |
| Paar 2 | T_De_1 | 42.5 | 37 | 6.23 | -6.05 | 36 | 0.000 |
| | T_De_2 | 49.1 | 37 | 4.84 | | | |