

**Institutionen an die Schülerschaft anpassen,
nicht umgekehrt
– eine Einladung zur Kritik ausländerpädagogischer
Förderung**

**Kommentar zum ersten Bildungsberichtsband für das Land Bremen
„Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen“**

**Prof. Dr. Paul Mecheril
Universität Oldenburg**

Bremen – ein Land mit Migrationshintergrund

Spätestens mit dem neuen Jahrtausend hat sich in Deutschland und auch im Land Bremen das Selbstverständnis durchgesetzt, dass die Anwesenheit von Migranten und Migrantinnen weder ein marginaler noch vorübergehender Umstand ist, sondern konstitutiver Bestandteil gesellschaftlicher Wirklichkeit. Die öffentlichen Diskurse, die politischen Debatten und Anstrengungen sowie die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung der letzten Jahre in Deutschland zeigen, dass die Auseinandersetzung mit Migration zu den wichtigsten gesellschaftlichen Fragen der Gegenwart und wohl auch der Zukunft gehört. Der Sinn des mit „Migration und soziale Lage“ bezeichneten Berichts, den das Autorenteam Bildungsberichtserstattung für das Land Bremen vorgelegt hat, erschließt sich daher augenblicklich. Die in dem vorliegenden Bericht verwirklichte durchgängige Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Bildungssituation in Relation zu Kennzahlen der im Land geltenden sozialen Verhältnisse stellt ein ambitioniertes und beispielhaftes Projekt dar.

Die Selbstverständlichkeit, mit der die Migrationstatsache mittlerweile behandelt wird, verstellt allerdings bisweilen den Blick darauf, dass bis Ende der 1990er Jahre die offizielle Politik der Bundesrepublik Deutschland von dem Slogan dominiert war, dass Deutschland *kein* Einwanderungsland sei. Diese Ablehnung einer rationalen Auseinandersetzung mit der Migrationstatsache hat zu schwierigen Entwicklungen beigetragen und konstruktive Ansätze verhindert. Eine Veränderung der Situation ist dringend geboten und in Deutschland, auch in Bremen, sind grundlegende Umbauarbeiten nicht zuletzt im Bildungssystem im Gange, die der migrationsgesellschaftlichen Realität Rechnung zu tragen versuchen.

Zwei grundsätzliche statistische Generaltrends kennzeichnen hierbei das Feld Migration und Bildung; dies gilt sowohl für die gesamte Bundesrepublik als auch für das Land Bremen. Erstens ist der Anteil der Personen, die als Personen mit Migrationshintergrund gelten, hoch. Nach dem Mikrozensus 2009 sind dies im Land Bremen 26,6% der Bevölkerung. Der Umstand, dass Wanderungsbewegungen die Struktur und das Gesicht der Bevölkerung prägen, wird auch in Zukunft bedeutsam sein – allein deshalb, weil, der Anteil der Bevölkerungsgruppe mit familialer Migrationsgeschichte sich umso höher darstellt, je jünger die betrachtete Gruppe ist,

Zweitens ist die Realität formaler Bildung (wenn man die Unterscheidung „mit Migrationshintergrund“/„ohne Migrationshintergrund“ als Beobachtungsperspektive verwendet) systematisch dadurch gekennzeichnet, dass Personen „mit Migrationshintergrund“ schlechtere Ergebnisse im System formaler Bildung aufweisen: So sind Schülerinnen und Schüler „mit Migrationshintergrund“ an allgemeinbildenden Schulen unterrepräsentiert und an Haupt- und Sonderschulen sowie an schulischen Einrichtungen für Lernbehinderte überrepräsentiert. Sie sind unterrepräsentiert an Gymnasien und überrepräsentiert bei nicht-qualifizierten Schulabschlüssen. Sie sind überrepräsentiert bei denjenigen, die die Schule ohne anerkannten Abschluss verlassen und unterrepräsentiert bei jenen, die Abitur machen. Sie finden schwieriger Ausbildungsplätze und diese sind weniger qualifizierend, Die Formel, die über Jahrzehnte und noch immer für das Deutsche Bildungssystem gilt, lautet: je höher das kulturelle Prestige und Kapital, das an formale Bildungsphänomene (Zertifikate, Karrieren etc.) geknüpft ist, desto geringer der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die als „mit Migrationshintergrund“ gelten.

Entscheidend ist nun - und diese Perspektive kennzeichnet den hier vorliegenden Kommentar grundlegend - nicht den Fehler zu begehen, bei der Frage nach dem, was sich ändern muss, allein Schülerinnen und Schüler, die als „mit Migrationshintergrund“ gelten, sowie ihre Eltern, zu fokussieren. Diese „ausländerpädagogische“, zumeist auf Förderung und Defizitkompensation ausgerichtete Zielgruppenorientierung wird zwei in der Fachliteratur diskutierten Erfordernissen nicht gerecht. Erstens müssen die notwendigen Veränderungen im Feld Migration und Bildung immer auch als notwendige Veränderungen der Bildungs*institutionen* gedacht und konzipiert werden. Zweitens geht das komplexe Feld Migration und Bildung mit Anforderungen einher, die *alle* Schülerinnen und Schüler betreffen, nicht allein solche, die als „mit Migrationshintergrund“ gelten.

Unter „Ausländerpädagogik“ wird jene insbesondere in den 1970er Jahren vorherrschende zielgruppenpädagogische Praxis bezeichnet und von Beginn an in der Fachliteratur kritisiert, die als Defizite verstandenen Schwierigkeiten der „Ausländerkinder“ in den Blick nahm und zum Zielpunkt paternalistisch-kompensatorischer Bemühungen machte. Allerdings ist die Ausländerpädagogik bestenfalls als Etikett, nicht als Praxis verschwunden. Gerade der sogenannte Pisa-Schock leitete gesamtgesellschaftlich die Renaissance (der Legitimität) von Ansätzen ein, die die Pädagogik der Migrationsgesellschaft auf Konzepte und Praxen der kompensativen Förderung der Deutschkenntnisse der Zielgruppe „mit Migrationshintergrund“ beschränkte. In der migrationspädagogischen Perspektive dieses Kommentars ist dies Beschränkung hoch problematisch und eher Teil des Versuchs der restaurativen Stärkung eines phantasmatischen gesellschaftlichen Wir. Der Kommentar lädt somit zu einer Kritik ausländerpädagogischer Programme ein.

Wer das Handeln und das Können der Schüler und Schülerinnen mit Migrationsgeschichte, die im bestehenden Schulsystem schlechter abschneiden, direkt oder indirekt als „Ursache“ ihrer Situation versteht, argumentiert nicht nur einseitig und verkürzt. Es besteht zudem die Gefahr, rassistische Positionen zu bestärken, die nicht erst seit der Causa Sarrazin in Deutschland öffentlich artikuliert werden. Mit Rassismus haben wir es immer dann zu tun, wenn mit vermeintlich gesichertem Wissen eine Natur oder ein Wesen ganzer Gruppen erstens behauptet und zweitens als Argument und Erklärung für ihre benachteiligte Position genutzt werden. Rassismus legitimiert mit pseudo-wissenschaftlicher Rede Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse. Wer, wie es im öffentlichen Diskurs in Deutschland seit dem sogenannten PISA-Schock regelmäßig der Fall ist, ausschließlich „die Migranten“ – ihre kulturelle Identität, ihr Sprachvermögen, ihre Bildungsaspiration, ihren „Integrationsstatus“ etc. – für ihr schlechteres Abschneiden verantwortlich macht, muss noch lange kein Rassist sein. Eine entsprechende Rede ist aber gefährdet, rassistische Bilder von der Unterbemitteltheit „der Anderen“, etwa ihrem intellektuellen Rückstand („mangelnde Sprachkompetenz“) oder ihrer sittlichen Unzulänglichkeit („mangelnde Integrationsbereitschaft“) zu bestärken. Wenn – wie im vorliegenden Bericht – Ergebnisse über das schlechtere Abschneiden von Schülerinnen und Schülern „mit Migrationshintergrund“ vorliegen, dann weisen diese Ergebnisse durchaus auf Probleme und auch Mängel hin. Werden diese jedoch einseitig auf der Seite der Eltern und Schülerinnen „mit Migrationshintergrund“ verortet, unterschlägt dies die bildungsinstitutionelle Seite des Verhältnisses von Schule und ihren Schüler/innen. Fast noch gewichtiger ist das Problem, dass die einseitige Fokussierung von ethnisch oder natio-ethno-kulturell kodierten „Problem“-Schülergruppen und deren Eltern Gefahr läuft, gleichsam das „Wesen der Anderen“ für ihre Bildungssituation verantwortlich zu machen. Auf diese Gefahren hinzuweisen heißt zugleich nicht, keine Unterschiede zu sehen. Die sozialen, infrastrukturellen und privilegienspezifischen Lebenslagen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen (z. B. die prekären Verhältnisse vieler Migranten und Migrantinnen im Land Bremen) wirken sich durchaus aus – auch auf ihr Verhältnis zu den Bildungsinstitutionen, das Vertrauen, das sie in sie setzen, die Kenntnis, die sie über sie besitzen etc.

In der Perspektive dieses Kommentars werden Probleme und Mängel zunächst als Hinweise auf unangemessene Mechanismen und Routinen, Grenzen und Probleme der gesellschaftlichen Organisation von Bildung verstanden und interpretiert. Dies geschieht nicht, um die Praxis von Bildungsinstitutionen verächtlich zu machen, sondern um einen Beitrag zu ihrer weiteren Professionalisierung zu leisten.

Dies gilt auch für einen Vergleich von unterschiedlichen „Migrantengruppen“. Wenn beispielsweise, wie über bestimmte Befunde des vorliegenden Bildungsberichtes deutlich wird, Schülerinnen und Schüler „russischer Herkunft“ in bestimmten formalen Bildungszusammenhängen erfolgreicher abschneiden als Schüler „türkischer Herkunft“ (→ [Kapitel F8](#)), dann sollte dies – im Zuge einer stigmatisierungsmeidenden Vorgehensweise – als Ergebnis verstanden werden, das potenziell Hinweise auf die Praxis und Routine der Bildungsinstitutionen gibt. Die kritische Frage an dieser Stelle ist also, ob und wodurch Bildungsinstitutionen zu diesem Ergebnis beitragen und welche Änderungen auf der Ebene der Bildungsinstitutionen zu einer angemessenen Veränderung der Bildungsrealität beitragen würden.

Wir wissen aus der Fachliteratur, dass mindestens zwei Typen von Praxen in den Bildungsinstitutionen Unterschiede zwischen Gruppen auf der Ebene ihres formalen Bildungserfolgs herstellen: erstens eine (z.B. sprachliche) Gleichbehandlung und zweitens eine (z.B. exotisierende) Ungleichbehandlung - darauf wird noch einzugehen sein. Darüber hinaus können auch spezifische Lebenswirklichkeiten (in diesem Fall die Lebenswirklichkeiten der Migranten und Migrantinnen „russischer Herkunft“ bzw. „türkischer Herkunft“) dazu beitragen, dass gruppenspezifische Unterschiede bei der formalen Bildung entstehen. Hier muss aber davor gewarnt werden, „russisch“, „türkisch“ als Hinweise auf aus Russland und der Türkei importierte kulturelle Gewohnheiten zu verstehen, die determinierend wirken würden. Die Aufmerksamkeit für die strukturellen, materiellen und sozialräumlichen Bedingungen, unter denen bestimmte Gruppen leben, darf nicht dadurch erschwert werden, dass auf ihre vermeintlichen kulturellen „Haltungen“ (die häufig unter diesen migrationsgesellschaftlichen Bedingungen erst entstehen bzw. gestärkt werden) fokussiert wird.

Damit können hier bereits drei Leitlinien für die Thematisierung von Migration und unterschiedlichen Migrantengruppen bezeichnet werden:

- Vorsicht dabei, „Kultur“ vorschnell als Erklärungsmuster zu verwenden (sind es tatsächlich z.B. die „Werthaltungen“, die den Zugang zum Bildungssystem erschweren/erleichtern?)
- „Kultur“ weniger im Sinne von Herkunftskultur verstehen und eher als kulturelle Lebensform, die im Kontext der (Bremer) Migrationsgesellschaft entsteht
- „Kultur“ zunächst nicht als Erklärungsfaktor verwenden, sondern als etwas, das zu erklären ist (Wie kommen z.B. bestimmte „Werthaltungen“ zustande?)

Die Kritik an einer in Deutschland häufig festzustellenden Gleichsetzung von kultureller Differenz mit nationalen und ethnischen Unterschieden sollte damit verknüpft sein, die relevanten Unterschiede und ihre Bedingungen zu erkennen und sensibel gegenüber pauschalisierenden und essentialisierenden Zuschreibungen zu sein. Es geht also um Differenzkritik *und* –sensibilität. Die sogenannte Bildungsferne bestimmter Migrantengruppen mit ihrer „Herkunftskultur“ in Verbindung zu bringen, mag für die Mehrheit und ihre Repräsentanten einfacher und bequemer sein als die Vergegenwärtigung, dass sich diese „Ferne“ bei gewissen Gruppen aus erfahrungsbegründet tradiertem Wissen ergibt, in dieser Gesellschaft ohnehin kaum eine Chance zu haben.

Allgemein ist die prekäre Bildungssituation besonders ausgeprägt in urbanen Kontexten, auch deshalb, weil in großen Städten in einem besonderen Maße Personen leben, die sich in sozial-ökonomisch schwierigen Lagen befinden.

Urbanität ist nicht nur, aber auch gekennzeichnet über die hohe Zahl von Erwachsenen ohne Schulabschluss oder auch darüber, dass im Land Bremen 43 Prozent aller Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren in Familien leben, die entweder von Erwerbslosigkeit oder Armut betroffen sind oder einen schlechteren Status formaler Bildung aufweisen oder für die alle drei sogenannte Risikofaktoren Gültigkeit haben. Für Menschen, die von einem höheren Risiko für Armut und für Schlechterstellung im formalen Bildungssystem betroffen sind, stellen große Städte einen Anziehungspunkt dar: Städte formieren und versprechen einen Raum, in dem aufgrund ihrer kulturellen Prägung (größere Indifferenz und Toleranz bzw. Ignoranz), ihrer sozialen Differenzierung (mehr Menschen in vergleichbarer Lebenslage) und ihrer infrastrukturellen Angebote (differenzierte Unterstützungsangebote) ein größeres Maß an Wirklichkeit gegeben scheint. Diese „Wirklichkeit“ stellt zugleich eine Begrenztheit und Beschränkung dar, da die Mobilität (innerhalb der Stadt, aber auch aus ihr heraus) für Menschen in sozial-ökonomisch schwierigen Lagen erheblich eingeschränkt ist.

In dieser Situation ist die Entscheidung des Landes Bremen überaus begrüßenswert, die Bilanzierung formaler Bildungsphänomene unter der Schwerpunktperspektive „Migration und soziale Lage“ vorzunehmen. Allemaal deshalb, weil die Daten des Berichtes zusammen mit der wissenschaftlichen Expertise von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und Mitarbeiterinnen zu

interkultureller Schul- und Unterrichtsentwicklung im Land Bremen, die Grundlage für einen Entwicklungsplan 'Migration und Bildung' bilden. Mit diesem Plan soll, wie entsprechenden Reden der Bremer Bildungssenatorin zu entnehmen ist, das Bremer Bildungssystem ausdrücklich so weiterentwickelt werden, dass es angemessener auch auf die migrationsgesellschaftliche Realität Bezug nimmt.

Aufgabe dieses Kommentars kann es nicht sein, die vorliegenden Daten des Bildungsberichts und die auf 270 Seiten sorgfältig und informativ zusammengestellten statistischen Zusammenhänge nachvollziehend zu erläutern. Ebenfalls kann es nicht Aufgabe sein, über konkrete (bildungs-)politische Konsequenzen aus dem Bericht nachzudenken. Diese finden sich als vielversprechende Empfehlungen für das Land Bremen in der Expertise von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und werden im Entwicklungsplan ausgeführt werden.

Was bleibt also? Der hier vorliegende Kommentar markiert einige generelle Ergebnisse des Berichtes und versucht sie so zu erläutern, dass sie in einen größeren gesellschafts- und kulturwissenschaftlichen Zusammenhang gestellt werden. Dabei werden die Herausforderungen deutlich gemacht, die sich bei der Umstellung von einem traditionell eher auf Homogenität bezogenen System formaler Bildung auf eines ergeben, das durch Migrationsphänomene bedingte Vielfalt und Differenz anerkennt. Der Kommentar nimmt eine eher abstrakte migrationspädagogische Perspektive ein und betrachtet (auch politisch) selbstverständlich erscheinende Zusammenhänge reflexiv-kritisch. Die Hoffnung ist, dass dies als Einladung zur Reflexion verstanden wird und als eine Anregung dienen kann auch Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen. So zum Beispiel die oft genug unhinterfragte Position, dass das Erlernen der Deutschen Sprache durch Menschen deren Erstsprache nicht Deutsch ist, die wichtigsten Bildungsprobleme der Migrationsgesellschaft mit einem Schlage löste.

Der Kommentar schließt mit Überlegungen zu Leitlinien eines Systems formaler Bildung, die den Erfahrungen und Perspektiven, den Kompetenzen und Lernvoraussetzungen der Schülerschaft der Migrationsgesellschaft zu entsprechen versucht. Es geht um den anspruchsvollen Versuch, mehr Gerechtigkeit in dem formalen Arrangement von Bildung zu verwirklichen. Hierfür ist die Thematisierung des Zusammenhangs von Migration und Bildung auf allen Ebenen des Bildungssystems bedeutsam und kann sicher nicht auf die Förderung der „Schülerschaft mit Migrationshintergrund“ reduziert werden.

Bremen vor dem neuen Schulgesetz– einige wenig überraschende Kennwerte

Der von dem Autorenteam Bildungsberichterstattung erarbeitete Bericht bezieht sich auf Daten, die im Kern das Jahr 2009 bzw. das Schuljahr 2009/10 betreffen. Eben zu diesem Zeitpunkt wurde im Land Bremen ein neues, weitreichende Veränderungen nach sich ziehendes Schulgesetz verabschiedet. Der der UN-Konvention verpflichtete Ansatz durchgängiger Inklusion, das Abschaffen der unfreiwilligen Schulklassenwiederholung, die Konzentration der Schultypen der Sekundarstufe auf Gymnasium und Oberschule, wobei beide Schulformen das Abitur als Abschluss ermöglichen, das Einrichten der Werkschule, sind vermutlich die bedeutendsten schulstrukturellen Veränderungen dieser in Kraft getretenen Reform. Mit dem neuen Schulgesetz ist eine Veränderung eingeleitet, die die Fortführung und Stärkung einer bestimmten bildungspolitischen Ansatzes bezeichnet. Dieser orientiert sich weg von dem stark und früh nach Leistung selektierenden und damit Schülerinnen- und Schülergruppen milieuspezifisch homogenisierenden Prinzip, hin zu einer Schulstruktur, mit und in der der Versuch unternommen ist, durch Anerkennung der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler einen Beitrag zur Entkopplung von Schulleistungen und sozialer Herkunft zu leisten. Die Antwort auf die Frage, inwiefern dieser Prozess mit den schulgesetzlichen Reformen auch tatsächlich konkrete Praxis werden wird und die hoch gesteckten Ziele erreicht werden, bleibt abzuwarten und wird zukünftigen Bildungsberichten vorbehalten sein. Der vorliegende Bericht kann lediglich darauf hinweisen, dass Bemühungen von Dringlichkeit sind, die Verquickung von, um es pointiert zu sagen, Geburt und gesellschaftlichem Schicksal weniger alternativlos werden zu lassen, also eine Grundambition jenes Projektes, zu dem wir Aufklärung sagen.

Denn der soziale Status der Familien der Schüler und Schülerinnen und Erfolg im formalen Bildungssystem Bremens sind im Zeitraum, auf den der Bericht sich bezieht, sehr eng verbunden. Dies wird durch den vorliegenden Bericht differenziert und zum Teil bedrängend deutlich, zumindest dann, wenn man, was man bei Statistiken immer tun sollte, die Daten mit Phantasie liest und sich die differentielle Produktion von Lebenschancen und Biographien vergegenwärtigt, die das segregierende Schulsystem zur Folge hat.

Mithin bestätigt der Bericht nachträglich die Notwendigkeit und Richtigkeit der Modifikation der Schulstruktur. Er verweist aber auch darauf, dass Maßnahmen erforderlich sind, die sich an diejenigen wenden, die durch das „alte“ Bildungssystem in ihrem Handlungsradius gesellschaftlicher Teilhabe eingeschränkt wurden.

Die Ergebnisse des Berichtes zeichnen ein Bild für die Situation im Land Bremen, das, angesichts dessen, was man bereits, weiß (zum Beispiel aufgrund der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien für Bremen; auf Grund Daten des Mikrozensus) bzw. geahnt hat, wenig überrascht. Gleichwohl sind diese Ergebnisse wichtig, sie ergeben so etwas wie die *Baseline* der Situation vor den neuen Schulgesetzen. Hier sollen die meines Erachtens wichtigsten Resultate knapp markiert werden:

1) Demographie: „je jünger, desto migrantischer“

Dem vorliegenden Bildungsbericht können wir entnehmen, dass im Land Bremen altersübergreifend etwa 28 % aller Menschen als mit Migrationshintergrund gelten, in der Altersgruppe der unter Einjährigen sind dies im Jahr 2010 über 44%. Je jünger die betrachtete Altersgruppe in Bremen ist, desto bedeutsam höher ist der Anteil der Personen, die als mit Migrationshintergrund gelten. Dieser Befund variiert zwar ein wenig in Abhängigkeit von den Kriterien, nach denen „mit Migrationshintergrund“ definiert wird, ist aber gleichwohl über alle Definitionen hinweg stabil und bedeutsam. Im Durchschnitt ist im Land Bremen die Bevölkerung „mit Migrationshintergrund“ deutlich jünger als der Bevölkerungsteil ohne Migrationshintergrund. 12% der Personen in Bremen, die als ohne Migrationshintergrund gelten, sind jünger als 18 Jahre. In der Gruppe derer „mit Migrationshintergrund“ hingegen sind nahezu 25% unter 18

Jahren. In der Gruppe der Kinder unter 6 Jahren gilt in der Stadt Bremen statistisch mehr als jedes zweite Kind als Kind mit Migrationshintergrund, im Land Bremen sind es knapp 50%. In Bremerhaven liegt in den ersten Klassen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die als mit Migrationshintergrund gelten, bei 45%.

Vor dem Hintergrund dieser Zahlen ist die Prognose, dass die Realität der Bildungsinstitutionen in den kommenden Jahren weiterhin intensiv durch migrationsgesellschaftliche Vielfalt geprägt sein wird, nicht sehr riskant. Dieser Wirklichkeit gilt es im Bildungssystem konzeptuell und professionell zu entsprechen.

Zugleich muss darauf hingewiesen werden, dass bei einem Vergleich der demografischen Daten von 2005 und 2009, der Anteil derer, die statistisch einen Migrationshintergrund aufweisen, in der Gruppe der in Bremen lebenden Personen, die zwischen 30 und 65 Jahren sind, gestiegen ist und diese anteilige Steigerung auf Grund des Alterwerdens der heute noch jüngeren Personen „mit Migrationshintergrund“ vermutlich zunehmen wird. Auch mit dem demografischen Blick zeigt sich somit: die angemessene Berücksichtigung der migrationsgesellschaftlichen Realität hat die jüngere wie die ältere Generation zu berücksichtigen. Die Thematisierung von Migration und Bildung ist eine Querschnittsaufgabe.

2) Struktur des Sozialraums: „je ärmer, desto migrantischer“

Nach dem Mikrozensus 2009 liegt das Einkommen von mehr als einem Viertel der Personen, die als mit Migrationshintergrund gelten, unterhalb 60% des mittleren Haushaltsnettoeinkommens in Deutschland und damit unter der Armutsrisikoschwelle. In der Gruppe der Personen, die als Personen ohne Migrationshintergrund gelten, sind dies in Deutschland 12%. Zu dieser auffälligen Differenz von 25% zu 12% trägt die Situation im Land Bremen einiges bei. Hier liegt das Einkommen von mehr als einem Drittel der Personen, die als mit Migrationshintergrund gelten, unter der Armutsrisikoschwelle (14% ohne Migrationshintergrund). Das deutlich höhere Armutsrisiko bei Menschen, die als mit Migrationshintergrund gelten, spiegelt sich, so die entsprechenden Daten, auch in Arbeitslosenzahlen und Unterstützungsbedarf nach SGB II wieder.

Der vorliegende Bildungsbericht nimmt eine sozialräumliche Analyseperspektive vor allem auf die Stadt Bremen ein. Er unterscheidet für Bremen Ortsteile einerseits nach Armutsrisiko binär: hoher Anteil an Personen, die Unterstützung nach SGB II in Anspruch nehmen oder geringer Anteil entsprechender Personen. Zudem unterscheidet der Bericht binär nach der Anzahl der Personen „mit Migrationshintergrund“: hoher Anteil an Personen „mit Migrationshintergrund“ oder geringer Anteil entsprechender Personen. Beide Unterscheidungen werden im Bericht in Beziehung gesetzt und ergeben vier Felder, von denen allerdings bezeichnender Weise zwei nahezu unbesetzt sind: Von den 78 Ortsteilen, die im Bildungsbericht berücksichtigt wurden, sind lediglich je vier Ortsteile geprägt von einem hohen Anteil an Personen, die Unterstützung nach SGB II in Anspruch nehmen und zugleich geprägt von einem geringen Anteil von Personen „mit Migrationshintergrund“ oder geprägt von einem geringen Anteil an Personen, die Unterstützung nach SGB II in Anspruch nehmen und zugleich geprägt von einem hohen Anteil an Personen „mit Migrationshintergrund“. Anders gesagt: der Umstand, dass „mit Migrationshintergrund“ und soziale Risikolage nicht miteinander verbunden sind, ist ein kaum gegebener gesellschaftlicher Sachverhalt. In 70 Bremer Ortsteilen gilt: Je geringer das Armutsrisiko eines Ortsteils, desto weniger Menschen „mit Migrationshintergrund“ leben in diesem Ortsteil. Komplementär ist die Zahl der Menschen „mit Migrationshintergrund“ in einem Ortsteil um so höher, je höher das Armutsrisiko des Ortsteils ist.

Diese enge Kopplung des sozialen Faktums „Migrationshintergrund“ mit sozialen Räumen, die durch geringere Ressourcen ihrer Bewohnerinnen und Bewohner gekennzeichnet sind, also Räumen, die vermutlich im Vergleich über eine eingeschränkte Attraktivität und womöglich geringere Lebensqualität verfügen, die Verkettung von „Migrationshintergrund“ mit Räumen geringen Prestiges, findet sich auch im Kontext schulischer Verhältnisse.

Je weniger Schüler und Schülerinnen mit einem niedrigen durchschnittlichen Armutsrisiko eine Bremer Schule besuchen, desto weniger Schülerinnen und Schüler, die als Schüler mit Migrationshintergrund gelten, finden sich an dieser Schule. Vor allem an den Grundschulen der Stadt Bremen gilt, dass mit steigendem, die Schülerschaft der Schule kennzeichnenden Armutsrisiko ein Anstieg des Anteils von Schülerinnen und Schüler, die als Schülerinnen mit Migrationshintergrund gelten, einher geht. Dass der Zusammenhang zwischen Armut der Schülerschaft und ihrem Migrationsstatus im primarschulischen Bereich ausgeprägt ist, ist angesichts der segregierenden, sozialräumlichen Struktur in Bremen und der wohnortnahen Beschulung in der Grundschule nicht überraschend.

Auch der Besuch von Schulformen der Sekundarstufe im hier bedeutsamen Zeitraum korreliert mit dem Migrationsstatus, wie der Bildungsbericht belegt:

„Migrantinnen und Migranten besuchen im Land Bremen deutlich seltener das Gymnasium und häufiger ein Förderzentrum.

Sie stellen in der Stadt Bremen in der Sekundarstufe I nur 24% der Schülerinnen und Schüler dieser Schulart, in der Stadt Bremerhaven etwa 38%, während ihr Anteil in der gesamten Schülerschaft dieser Altersgruppe höher liegt.

In der Gymnasialen Oberstufe liegt der Anteil dieser Gruppe mit etwa 22% noch einmal deutlich niedriger.

Für Bremerhaven ist außerdem festzuhalten, dass die einpendelnden Schülerinnen und Schülerin der Gymnasialen Oberstufe – sie stellen hier etwa ein Viertel der Schülerschaft –zumeist keinen Migrationshinweis haben“ (Bildungsbericht S. 193).

Insgesamt lässt sich für das Land Bremen festhalten, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die als mit Migrationshintergrund gelten, im Vergleich zu anderen Bundesländern hoch ist. Zugleich ist dieses Niveau insbesondere in der Stadt Bremen ein von Segregation moderiertes Niveau: Es finden sich 39 Schulen, in denen der Anteil von Schülern, die als mit Migrationshintergrund gelten, unter 20 Prozent liegt und 18 Schulen, in denen, die Schüler, die als mit Migrationshintergrund gelten, mehr als 60% ausmachen. Schulen mit mehr Schülern und Schülerinnen, die als mit Migrationshintergrund gelten, verfügen zugleich, bringt man das Prestige einer Schule mit den mit der Schulform verknüpften Perspektiven in Verbindung, über geringeres Ansehen.

3) Schulübergänge: „je prestigeträchtiger die Übergangsoption, desto weniger migrantisch“

Der Bildungsbericht weist detailliert darauf hin, dass im Land Bremen vor der Schulreform im Schuljahr 2009/10 fast „alle zentralen Kennzahlen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis ungünstiger ausfallen als für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshinweis:

In der Gruppe der Migrantinnen und Migranten ist der Anteil von

- ... Früheinschulungen niedriger
- ... Schülerinnen und Schülern, die am Ende der vierten Jahrgangsstufe das sogenannte Leistungskriterium erfüllen (Leistungen in Mathematik und Deutsch oberhalb der Regelstandards) niedriger
- ... Schülerinnen und Schülern mit verzögerter Schullaufbahn in Klasse 5 höher
- ... Übergängerinnen und Übergängern zum Gymnasium niedriger
- ... Schülerinnen und Schülern am Gymnasium in Klasse 8 niedriger
- ... Schülerinnen und Schülern in Förderzentren in Klasse 8 höher
- ... Schülerinnen und Schülern mit verzögerter Schullaufbahn in Klasse 9 höher

-
- ... Übergängerinnen und Übergängern in die Gymnasiale Oberstufe aus der Sekundarstufe I niedriger
 - ... Übergängerinnen und Übergängern in Bildungsgänge an berufsbildende Schulen, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen, genauso so hoch
 - ... Übergängerinnen und Übergängern in eine Berufsausbildung niedriger
 - ... Übergängerinnen und Übergängern in den Übergangsbereich höher,

als in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshinweis. Zudem sind Migrantinnen und Migranten häufiger von Abschlussprozessen betroffen als die anderen Schülerinnen und Schüler“ (Bildungsbericht S. 34).

Die Betrachtung der Gesamtsituation im Bereich schulischer Übergänge für die Zeit vor der Schulreform wird durch Detailergebnisse differenziert, etwa dem Umstand, dass die zu Ungunsten letzterer sich darstellende Differenz zwischen „ohne Migrationshinweis“ und „mit Migrationshinweis“ in der Stadt Bremen deutlich ausgeprägter ist als in Bremerhaven, dass dies in der Stadt Bremen insbesondere in Ortsteilen mit geringerer Armut der Fall ist, dass diese Differenz ausgeprägter ist, wenn man die Ergebnisse von Jungen und jungen Männern „ohne Migrationshinweis“ und „mit Migrationshinweis“ vergleicht und dass auch die Unterscheidung nach sogenannten Herkunftsgruppen auf statistische Unterschiede verweist. Gleichwohl darf im Lichte der Ergebnisse des Bildungsberichtes die Situation vor der Schulreform allgemein als eine verstanden werden, die die Notwendigkeit einer Veränderung des institutionellen Rahmens, in dem formale Bildungsprozesse stattfinden, bestätigt. Vor allem die Einführung der Oberschule, auf die über 70% der Schülerinnen und Schüler in den fünften Klassen im Land Bremen gehen, und der generelle Versuch, auf Unterschiede der Schülerinnen und Schüler nicht mit schulischer Segregation, sondern strukturell mit dem Prinzip der Binnendifferenzierung zu reagieren und eine größere Vielfalt von zu respektablen Schulabschlüssen, wie dem Abitur, führenden bildungsbiographischen Wegen zu ermöglichen, kann nur begrüßt werden. Es bleibt zu hoffen, dass diese strukturell eingeleitete Veränderung auch zur Realität der Schul(en)-Kultur Bremens wird.

Bremen vor dem neuen Schulgesetz – Versuch einer Interpretation

Bei den Resultaten des Bildungsberichtes handelt es sich, wie bei den meisten Bildungsberichten in der Tradition der gegenwärtig vorherrschenden empirischen Bildungsforschung, um deskriptive Statistiken. Wer Antworten auf die nicht ganz unwichtige Frage sucht, was die Bedingungen oder gar Ursachen der aufgefundenen Zusammenhänge sind, wird keine sicheren Antworten erhalten, aber einige Hinweise.

Die Lebenssituation und damit die Bildungssituation von Migranten und Migrantinnen, wird vor allem moderiert von ihrer sozialen Lage

Die Möglichkeiten für Menschen, die ein erhöhtes Armutsrisiko aufweisen, an prestigeträchtigeren formalen Bildungszusammenhängen zu partizipieren, sind im Land und insbesondere in der Stadt Bremen eingeschränkt bis deutlich eingeschränkt. Da Menschen, die als Menschen mit Migrationshintergrund gelten, vermehrt ein erhöhtes Armutsrisiko aufweisen, betrifft sie die differentielle Verteilung von Bildungschancen in Abhängigkeit vom sozialen Status in deutlicher Weise.

Was ist zu tun? Eine boshafte Antwort könnte sich ergeben, wenn die Stadt Bremen von Bremerhaven in einem Punkt lernte: In Bremen gibt es Schulen mit Schülern und Schülerinnen, die ein geringeres Armutsrisiko besitzen und Schulen mit höherem Armutsrisiko. Erste Schulen haben weniger Schülerinnen und Schüler, die als mit Migrationshintergrund gelten, und zweite Schulen mehr. Um diese Segregation zu mildern, könnte Bremen nun in den Norden des Landes schauen. In Bremerhaven ist dies nämlich nicht der Fall; hier unterscheiden sich die Schulen nicht mit Bezug auf den Migrationsstatus und das Armutsrisiko der Schüler und Schülerinnen – denn das Armutsrisiko dominiert in allen Schulen: Schulische Segregation kann also vermieden werden durch Anstieg des allgemeinen Armutsrisikos. An diesem zynisch aufgewiesenen Zusammenhang soll klar gemacht werden, dass weder die nach welchen Hinsichten auch immer festgestellte Segregation noch ihr Gegenteil *an sich* erstrebenswert sind – es kommt auf die Art und das Niveau der Lebenschancen und die Möglichkeit ihrer Verwirklichung an.

Für Stadtentwicklungsperspektiven heißt dies, dass die erste Maxime nicht die sein sollte, „ethnische Segregation“ zu vermeiden. Vielmehr geht es darum, die Infrastruktur aller Stadtviertel so zu verbessern, dass diese zu respektablen Räumen werden und lebenswert.

Die gelegentlich diskutierte Frage, ob die Anwesenheit von zu vielen als Migranten geltenden Personen zu sozialen Problemen führe (Wie viele Migranten verträgt die Schule? Wie viele Migrantinnen verträgt der Stadtteil?), ist mithin falsch gestellt, auch weil sie zuweilen Ausdruck eines negativen Stereotyps ist und Migranten zu einer Chiffre für soziale Probleme macht. Letztlich geht es nicht um die Frage, wie viele Personen einer konstruierten Gruppe an einem Ort leben (das gilt in der Regel ja auch mit Bezug auf die hohe Anzahl von Menschen „ohne Migrationshintergrund“ selten als Problem), sondern um die Frage der Rechte, Ressourcen und Handlungsspielräume, die den Bewohnerinnen und Bewohnern, gleich ob als Migrantinnen und Migranten geltend oder nicht, zugestanden wird. Denn da, wo Menschen in öffentlichen Räumen die Erfahrung machen, positiven Einfluss auf ihr eigenes Leben nehmen zu können, sind die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sie sich wirksam und kritisch in gesellschaftliche Zusammenhänge einbringen. Entscheidend ist somit die Frage, welche Gelegenheitsstrukturen, Handlungsmöglichkeiten, auch Chancen politischer Beteiligung Menschen vorfinden und gestalten können und inwiefern sie die Erfahrung machen können, in diesen Räumen (selbst-)wirksam zu sein.

Mindestens drei bildungspolitische Konsequenzen aus der angesprochenen engen Kopplung von sozialem Status und formalen Bildungsoptionen können vor diesem Hintergrund formu-

liert werden. Angesichts der in Bremen, wie auch in anderen großen Städten, geltenden sozialräumlichen Verteilung der Möglichkeiten im formalen Bildungssystem erfolgreich zu sein, ist die Aufmerksamkeit für die Situation strukturschwächerer Stadtviertel und Quartiere geboten. Es geht um einen strukturellen Ausbau der Bildungsangebote insbesondere in ressourcenschwachen Gebieten auf allen Ebenen (Ausbau der elementar-, schul- und jugendpädagogischen Einrichtungen). Wichtig ist hierbei, die Stadtviertel als Bildungsraum insgesamt zu verstehen und die Intensivierung und Koordinierung von schulischer und außerschulischer, auch politischer Bildungsarbeit prioritär zu betreiben. In den Stadtvierteln durch den Ausbau und der Sicherung entsprechender Angebote vermehrt bürgerschaftliches Engagement der Bewohnerinnen und Bewohner zu ermöglichen, ihr erfahrungsbegründetes Selbstverständnis, im öffentlichen Raum anerkannte, politische Subjekte zu sein, sollte Teil von bildungspolitischen Erwägungen sein. Denn Bildung hat immer auch eine sozialräumliche Dimension. Bildungspolitik ist somit immer auch Stadtentwicklungspolitik. Der sogenannte Bildungserfolg von Schülerinnen egal ob mit oder ohne „Migrationshinweis“ kann davon abhängig sein, dass sie die Erfahrung von Selbstwirksamkeit machen, auf deren Hintergrund sie sich einerseits als verantwortliches Lernsubjekt verstehen lernen, sich aber auch konstruktiv selbstbewusster gegenüber Autoritäten, wie der Institution Schule, verhalten. Diese Erfahrung von Selbstwirksamkeit kann durch Selbst-Bewusstsein stärkende Angebote politischer Bildung im Stadtviertel, durch ein soziales Netzwerk, das die Entwicklung eines positiven Selbstwertes und produktiver Selbstbildungsprozesse unterstützt oder durch angemessene non-formale und informelle Bildungsmöglichkeiten angeregt werden. Lernprozesse in der Schule werden auch moderiert von den Selbstverständnissen der Schülerinnen und Schüler (sowie ihrer Eltern), die sie nicht unwesentlich auch in Abhängigkeit von den Gelegenheitsstrukturen des Umfelds, in dem sie leben, entwickeln.

Zudem müssen die Bildungsangebote den auch (milieu-)spezifischen Dispositionen der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Eltern Rechnung tragen. Es geht also nicht allein um eine Ausweitung des Bildungsangebotes, sondern auch um die Veränderung der Inhalte, der Didaktiken, es geht um Fragen, die die Konzipierung von (Lern-)Raum und (Lern-)Zeit betreffen. Konkret heißt dies beispielsweise für schulische wie außerschulischer Kontexte: respektvoller Umgang der pädagogischen Institutionen mit der Multilingualität des Stadtviertels, Berücksichtigung aller Erstsprachen bei den Deutschförderangeboten (für Erwachsene, Jugendliche und Kinder), Einsatz von Sprachstandsverfahren, die die alle Erstsprachen berücksichtigen, Ermöglichung der Auseinandersetzung mit dem Sinn von schulischer Bildung und den realistischen Chancen, die mit schulischer Bildung einhergehen, Einsatz und Ausbildung von Multiplikator/innen, milieuspezifischen Übersetzer/innen und Mittler/innen, Auseinandersetzung mit den Erfahrungen mit städtischen, kommunalen Institutionen, etc. pp (siehe auch Expertise von Yasemin Karakaşoğlu und Mitarbeiterinnen).

Schließlich werden mit Angeboten und Impulsen der Organisationsentwicklung vermehrt Veränderungen der bestehenden Institutionen außerhalb des formalen Bildungssystems auf den Weg zu bringen sein, etwa der Polizei und der öffentlichen Verwaltung. Das, was unter dem Stichwort der sogenannten Interkulturellen Öffnungen öffentlicher Einrichtung verstanden wird, zeichnet hierbei eine brauchbare Handlungsgrundlage: Etablierung einer selbstreflexiven und –kritischen Organisationskultur, Erweiterung der Palette der sprachlich-kulturellen Darstellungs- und Handlungsweisen der Organisation, Personalentwicklung, die ermöglicht, dass vermehrt Menschen mit Migrationsgeschichte und aus Minderheitengruppen eingestellt werden, auch und nicht zuletzt in Leitungspositionen.

Gleichwohl muss an dieser Stelle davor gewarnt werden, formaler Bildung zu viel zuzutrauen. Auch wenn wir spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse gleichsam als Mantra hören und lesen, dass Bildung zu gesellschaftlicher Anerkennung und Handlungsfähigkeit führe, so ist darauf hinzuweisen, dass dies nur dann der Fall ist, wenn auch entsprechende Strukturen vorhanden sind. In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation gilt, dass ein Mangel an formaler Bildung gesellschaftliche Anerkennung (ökonomische wie symbolische) deutlich erschwert. Zugleich gilt der umgekehrte Zusammenhang nicht, formale Bildung führt nicht immer zu der entsprechenden gesellschaftlichen Anerkennung – dazu fehlt es an Kapazitäten, etwa an ausreichend vielen Arbeitsplätzen.

**„‘Mehr Bildung’
führt nicht automatisch zu
‘mehr Gerechtigkeit’“**

So bedeutsam die Forderung nach dem quantitativen Ausbau und der inhaltlichen Modifikation der formalen Bildungssysteme ist, so wenig darf diese Forderung naiv erhoben werden. „Mehr Bildung“ führt nicht automatisch zu „mehr Gerechtigkeit“, nur dann, wenn mit „mehr Bildung“ auch eine Erweiterung und Diversifizierung der Zugangsoptionen zu weiteren gesellschaftlichen Gütern (etwa biographisch würdevolle Formen von Erwerbstätigkeit) verbunden sind. Die Arbeitslosenzahlen in Bremen und Bremerhaven (→ [Kapitel A3](#)) sowie die Zahl der verfügbaren und zukünftig verfügbaren Erwerbstätigkeitsplätze warnen vor einem überzogenen pädagogischen Optimismus. Der Versuch, gesellschaftliche Verhältnisse durch „Pädagogik“ positiv zu beeinflussen, hat selbstverständlich nur dann eine realistische Chance, wenn er eingebettet ist in eine Gesamtstrategie, die etwa eine Stadtentwicklungspolitik umfasst, die bestrebt ist, alle Wohngebiete zu respektablen Kontexten werden zu lassen oder wenn dieser Versuch mit nachhaltigen Konzepten der Reduktion von (Jugend)Arbeitslosigkeit verbunden ist.

Mit dem Hinweis auf die Grenzen der pädagogischen Veränderung sozialer Ungleichheit mag die Gefahr bestehen, dass sich bei denen, die bestrebt sind, das Bildungssystem hin zu mehr Gerechtigkeit zu verändern, eine gewisse Ratlosigkeit breit macht. Die Konsequenz aus dem Wissen nicht nur um die Potenziale, sondern auch die Grenzen gesellschaftlicher Veränderung durch die Veränderung des Systems formaler Bildung, sollte aber eine andere sein. Es geht um eine realistische Einschätzung, die vielleicht auch den einen oder anderen überzogenen Anspruch, der an das pädagogische System herangetragen wird, durch Versachlichung zurückweisen muss. An der Unumgänglichkeit des Engagements für ein gerechteres, auch migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen entsprechendes Bildungssystem kann dies aber nichts ändern.

Die Lebenssituation und damit die Bildungssituation von vielen Menschen mit Migrationsgeschichte wird durch einen Mangel an Anerkennung ihrer Biographien, ihrer Kenntnisse, ihrer Entwicklungsmöglichkeiten strukturiert

Die Situation in Bremen, so wie sie sich in dem vorliegenden Bildungsbericht darstellt, ist geprägt davon, dass Schüler und Schülerinnen mit sogenanntem Migrationshinweis im und durch das System formaler Bildung schlechter gestellt sind. Schlechter gestellt im und durch das Bremer Schulsystem im Berichtszeitraum sind also Schülerinnen und Schüler, deren Staatsangehörigkeit nicht deutsch ist oder war und/ oder die aus Familien stammen, die von sich sagen, dass in den ersten drei Lebensjahren des Kindes Deutsch nicht die vorrangig gesprochene Sprache war. Diese Tendenz hat zwar viel mit der milieuspezifischen und gesellschaftlichen Stellung der Familien dieser Kinder und Jugendlichen zu tun (und mutmaßlich mit einer Diskrepanz zwischen den Erwartungen bzw. impliziten Vorgaben des formalen Bildungssystems und beispielsweise dem kulturellen Kapital der Familien, den Bildungserwartungen der Eltern, den familiären Unterstützungsformen), geht aber darin nicht gänzlich auf. So schneiden beispielsweise auch Schülerinnen und Schüler mit sogenanntem Migrationshinweis aus Familien und Stadtteilen mit geringerem Armutsrisiko im formalen Bildungs-

system des Landes Bremen häufig schlechter ab als Schülerinnen und Schüler, die als solche ohne Migrationshinweis gelten.

Womit dies *konkret* zusammen hängt, kann mit Verlässlichkeit weder den Daten des Bildungsberichtes entnommen werden noch anderen Studien. Die Komplexität der Verhältnisse, mit denen wir es hier zu tun haben, sowohl mit Blick auf die Heterogenität der Gruppe, die als mit Migrationshinweis oder -hintergrund gilt, als auch mit Blick auf die schulische Realität, machen einfache Ursachenbestimmungen unmöglich.

Schauen wir uns beispielsweise die Zahlen an, die Auskunft geben über Praxen früherer Einschulung. Für die Stadt Bremen gilt, dass Kinder aus ressourcenschwachen, von hohem Armutsrisiko betroffenen Ortsteilen deutlich seltener früher eingeschult werden als Kinder aus besser gestellten Ortsteilen. Zugleich werden in beiden Typen von Stadtteilen Kinder mit sogenanntem Migrationshinweis seltener früh eingeschult als andere Kinder, dieses ist aber in den Ortsteilen mit geringerem Armutsrisiko deutlich stärker ausgeprägt.

„Je geringer die ökonomischen und sozialen Risiken in städtischen Quartieren, desto bedeutsamer scheint im Hinblick auf Bildungsverläufe die Differenz mit und ohne Migrationshinweis zu werden.

...

Wodurch diese Tendenz zustande kommt, darüber kann lediglich gemutmaßt werden.“

Je geringer die ökonomischen und sozialen Risiken in städtischen Quartieren, desto bedeutsamer scheint im Hinblick auf Bildungsverläufe die Differenz mit und ohne Migrationshinweis zu werden – dies ist ein Zusammenhang, der sich in den Daten immer wieder andeutet und vielleicht auch erläutert, warum in Bremerhaven „mit und ohne Migrationshinweis“ weniger bedeutsam ist als in der Stadt Bremen, hier insbesondere in den Ortsteilen mit geringerem Armutsrisiko.

Wodurch diese Tendenz zustande kommt, darüber kann hier lediglich gemutmaßt werden. Hängt es damit zusammen, dass in Schulen, die eher von ökonomisch besser gestellten Milieus besucht werden, soziale Distinktionspraxen eine größere Rolle spielen, bei Schülerinnen wie bei Lehrern? Hängt es damit zusammen, dass das Leistungsniveau der Schulen, die eher von ökonomisch schlechter gestellten Milieus besucht werden, niedriger ist? Hängt es damit zusammen, dass Schüler und Schülerinnen, die als mit Migrationshintergrund gelten, in bestimmten, distinktionsintensiveren Schulen eher demotivierende oder gar demoralisierende Erfahrungen machen, auch weil sie numerisch in der Minderheit sind? Hängt es damit zusammen, dass in Schulen, die eher von ökonomisch schlechter gestellten Milieus besucht werden, die Bedeutung der Deutschen Sprache eine andere ist? Hängt es damit zusammen, dass an Schulen, die eher von ökonomisch besser gestellten Milieus besucht werden, Etikettierungen als „schlechter Schüler“ schulkulturell einfacher möglich sind? Hängt es damit zusammen, dass Schulen, die eher von ökonomisch schlechter gestellten Milieus besucht werden, sozusagen die Anforderungen herabgesenkt haben, so dass ein freundlicherer Umgang im Hinblick auf „schulische Fehler“ gilt und sich hier eine andere Dynamik der Kumulation von sozusagen Anschlussversäumnissen ergibt?

Fragen dieser Art sind mit dem vorliegenden Bildungsbericht nicht zu beantworten. Zukünftig wären insofern nicht nur, aber auch qualitative Schuluntersuchungen wünschenswert. Qualitative Untersuchungen können einen Beitrag zur Erhellung der unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Prozesse der Herstellung schulischer Realität durch die schulischen Akteure leisten. Zudem stellen Analysen der unterschiedlichen Lernmilieus bzw. Schulkulturen und ihre Auswirkung auf die Erzeugung von zunächst schulischen Unterschieden, sodann sozialer Ungleichheit, sinnvolle Untersuchungsperspektiven qualitativer Schuluntersuchungen dar. Auch die Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler einen Beitrag zur Ethnisierung und Kulturalisierung bestimmter Schüler und Schülerinnen leisten, ob diese als „Andere“ angesprochen werden und welchen Einfluss dies auf Schulklassendynamiken und davon vermittelt auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler hat, wäre zu untersuchen. Ethnisierung und Kulturalisierungen sind Praxen, die in der Migrationsgesellschaft

verbreitet und nicht zuletzt auch in pädagogischen Feldern anzutreffen sind. In ethnisierenden oder kulturalisierenden Praxen dienen „kulturelle oder ethnische Identität“ in pauschalisierender, homogenisierender und reduktiver Weise als Erklärung für Handlungsweisen (für die es auch ganz andere Erklärungen geben kann).

Auf *abstrakter* Ebene aber kann mit einiger theoretischer Plausibilität festgehalten werden, dass formaler Bildungserfolg statistisch (selbstverständlich nicht deterministisch) etwas mit der Frage der „Passung“ zwischen den kognitiven, lingualen, sozialen, kulturellen etc. Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen (wie ihrem sozialen Nahbereich) und den entsprechenden Erwartungen bzw. Normalitätsvorstellungen der Schule zu tun hat. Die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, auch die politischen Kämpfe finden zuweilen in der Fragefigur statt: Wer soll sich verändern, „die Schule“ oder „die Migranten“? Die Position des vorliegenden Kommentars ist: 1. Es gibt keine moralische oder sonstige Verantwortung zur Selbst-Veränderung bei „Migrant/innen“ (so wenig wie bei „Nicht-Migrant/innen“); 2. Die Bildungsinstitutionen müssen sich verändern (das tun sie ja auch), 3. Es ist sinnvoll Strukturen zu schaffen, die es Menschen mit geringerer Kenntnis zum Beispiel im Hinblick auf das formale Bildungssystem oder mit weniger Kenntnissen in Bezug auf die vorherrschende Verkehrssprache ermöglichen, Kenntnisse zu erwerben (auch im vorschulischen und lebensweltlichen Feld), 4. Dies darf aus ethischen und erziehungswissenschaftlichen Gründen aber politisch, diskursiv und pädagogisch nicht als Disziplinierungsverfahren organisiert werden. Anders als bei den Bildungsinstitutionen gibt es hier über den (verfassungs)rechtlichen Rahmen hinausgehend kein „Muss“. Wir als Erziehungswissenschaftler/innen, Bildungspolitiker/innen, Pädagog/innen haben Strukturen zu schaffen, die es Menschen möglich machen, in Lern- und Bildungsprozesse einzusteigen (und ihre Kinder einsteigen zu lassen), und zwar, weil diese Lernprozesse Handlungs- und Perspektivenerweiterung glaubwürdig und nachhaltig in Aussicht stellen.

Vor diesem Hintergrund ist es naheliegend, dass der schulische Entwicklungs- und Veränderungsprozess davon geleitet sein sollte, sich mehr und mehr von national verengten Selbstverständnissen und Praxen zu lösen. Hierzu, dies wird weiter unten genauer ausgeführt, ist es notwendig, sich in einem weitreichenden Sinn wertschätzend auf die von den Schülerinnen und Schülern in die Schule eingebrachten Unterschiede zu beziehen und zugleich selbstkritisch zu sein im Hinblick auf die Festlegung von Schülerinnen und Schülern auf bestimmte Identitäten.

Mehr Bildungsgerechtigkeit. Eine wissenschaftliche und pädagogische (Heraus-)Forderung

Von der Tatsache der Migration ist das System formaler Bildung in vielerlei Hinsicht grundlegend betroffen. Nicht nur gewohnte Praxen und Institutionalisierungsformen pädagogischen Handelns, auch pädagogische Selbstverständnisse und Programme werden unter Bedingungen der Vielfalt von ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten und demokratisch nicht legitimierbarer Ungleichheit prekär bzw. in ihrem prekären Status sichtbar. Das Erfordernis, sich pädagogisch und erziehungswissenschaftlich mit dem Themenfeld Migration und Bildung auseinanderzusetzen, ergibt sich vor dem Hintergrund, dass für die Migrationsgesellschaft und ihre Bildungszusammenhänge Unterschiede und Unterscheidungen bedeutsam sind. Nun kann für den Zusammenhang von sogenanntem „Migrationshintergrund“ und schulischer Bildung gesagt werden, dass im deutschsprachigen Raum und auch im Land Bremen „Migrationshintergrund“ keine Variable ist, die schulischen Erfolg vorhersagt – eher das Gegenteil ist der Fall.

Phänomene der Bildung müssen als relationale Phänomene verstanden werden. Wenn wir also davon ausgehen, dass das, was im formalen Bildungssystem geschieht, sich allein, etwas trivialisiert gesagt, im Wechselspiel von Institution/Lehrerschaft und Schülerschaft ereignet, dann sind eingeschränkte Perspektiven, seien sie nun pädagogischer oder politischer Art, wenig überzeugend. Ausschließlich die Seite der Institution Schule in den Blick zu nehmen oder, was im öffentlichen Diskurs in Deutschland häufig die übliche Praxis ist, allein die Schülerinnen und Schüler, ihre familialen Einbindungen und daraus resultierende Vermögen, ihre vermeintlichen „Defizite“, ist reduktiv und potenziell stigmatisierend.

Herausforderungen für ein Berichtswesen in der Migrationsgesellschaft

Mit Bezug auf zukünftige Bildungsberichte heißt dies wohl auch, dass es von Bedeutung wäre, methodische Zugänge zu wählen, die das empirische Verhältnis der formalen Bildungsinstitutionen und ihrer Schülerschaft untersuchen. Es reicht nicht aus, Indikatorengestützt über das Verhältnis von Institution und Schülerin Vermutungen anzustellen. Wir benötigen auch Studien, die beispielsweise untersuchen, wie durch institutionelle Unterscheidungen Schüler und Schülerinnen zu „passenden“ oder „weniger passenden“ (gemacht) werden. Studien, die zum Thema machen, auf Grund welcher schulbiographischen Erfahrungen und Verarbeitungsmodi Schüler das Zutrauen, den Sinn und das Vergnügen in und an Lernprozessen verlieren, würden wertvolle Hinweise liefern auf das, was im Hinblick auf Bildungsprozesse „wirklich“ geschieht. Hierzu scheinen, wie gesagt, insbesondere qualitative Forschungsansätze vielversprechend, da sie die Deutungs- und Interpretationsleistungen der Handelnden systematisch zum Gegenstand der Untersuchung machen. Vielleicht wissen wir auch im Land Bremen zu wenig darüber, welche Erfahrungen Schüler und Schülerinnen in den Schulen in Bremen machen, welche Bedeutung sie auf Grund welcher Bedingungen diesen Erfahrungen verleihen und welchen Einfluss diese Bedeutungszuschreibung auf ihre Bildungsbiographie nimmt. Mit eher Interpretationen und Deutungen von Akteuren untersuchenden Ansätzen wäre weiterhin ein Beitrag dazu geleistet, die Expertise der Lehrkräfte deutlich zu machen und ernst zu nehmen - was inhaltlich und kommunikativ kein unwesentlicher Punkt gerade im Zuge von Schulentwicklungsprozessen ist.

Einer solchen Perspektive würde es vielleicht auch eher gelingen, die Bildungsprozesse und -strukturen nicht allein mit Hilfe eines äußeren Maßes zu beurteilen, sondern mehr noch zu verstehen, welche Bildungsprozesse im Raum Schule tatsächlich vor sich gehen und von welchen Erfahrungen diese Prozesse moderiert werden. Es ist sinnvoll, den Ausdruck Bildung nicht mit dem Begriff Qualifikation oder Kompetenz gleichzusetzen. Auch wenn „Bildung“ viel damit zu tun hat, in gesellschaftlichen Zusammenhängen handlungs- und kritikfähig zu sein, geht der Begriff nicht auf, in dem was vermeintlich objektiv erforderlich („Qualifikation“) oder von Belang ist, um den gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen zu genügen („Kompetenz“). Bildung kann damit nicht beschränkt werden auf die Anforderungen formaler Bildungsräume. Bildung findet in vielfältiger Form, womöglich und unter bestimmten

Bedingungen auch in dem statt, was aus einer institutionellen Perspektive als ein Scheitern erscheint. Insofern unterscheiden sich die Lernprozesse und auch ihre Bewertung, die unter „Bildung“ thematisiert werden, von dem, was man sieht, wenn man allein „Qualifikation“ oder „Kompetenz“ im Blick hat.

Womöglich ist der Hinweis auf einen Bildungsbericht, der, um ein klassisches Verständnis von „Bildung“ anzudeuten, Selbst-, Gegenstands- und Weltverhältnisse, die im formalen Bildungsraum möglich und verhindert werden, untersucht und wiedergibt, angesichts der gegenwärtigen Dominanz nach quantifizierbaren Variablen fragender Bildungsforschung ungewöhnlich. Gleichwohl besteht das Potenzial von Ansätzen, die das, was gesellschaftlich als das Erforderliche gilt (z.B. „Qualifikationen“, „Kompetenzen“), nicht als alleiniges Maß der Einschätzung von Lernverhältnissen verwenden, darin, aus formalen Bildungsarrangements kulturell resultierende deziitäre Zuschreibungen, wie sie in Ausdrücken wie „Kompetenzdefizit“ oder „Qualifikationsmangel“ zum Ausdruck kommen, kritisch zu untersuchen. Die zur Zeit im Vordergrund stehende Bildungsberichterstattung neigt - insbesondere im Bereich Bildung und Migration - zu einer gewissen Defizitorientierung, also zu dem Herausheben allein oder vor allem misslingender Aspekte. Wiewohl diese Perspektive dann wichtig und produktiv ist, wenn mit ihr schulstrukturelle Problemstellen markiert werden, geht mit ihr immer auch das Problem der negativen Kennzeichnung der Schülergruppen (ihre Eltern und ihrer Milieus) einher, die in dem System weniger oder nicht erfolgreich sind. Eine Berichterstattung, die sich des für migrationsgesellschaftliche Zusammenhänge ausgeprägten Stigmatisierungspotenzials besonders bewusst ist, würde also noch stärker der Analyse schulstruktureller Problemstellen widmen (und weniger der Identifizierung „problematischer Schülergruppen“) und zugleich Lernverhältnisse in den migrationsgesellschaftlichen Lernräumen (Stadtviertel, Schule, Kindergarten etc.) nicht allein am Maß des gesellschaftlich Erforderlichen analysieren, sondern beispielsweise fragen, inwiefern die schulischen Arrangements einen Beitrag dazu leisten, dass es für Schüler und Schülerinnen sinnvoll und möglich wird, solidarisch anderen gegenüber zu sein. Damit verbunden ist auch ein größeres Augenmerk auf gelingende Lernzusammenhänge.

Vielleicht wäre dies in der Situation, in der sich das Land Bremen zu befinden scheint – einerseits eine gewisse Desillusionierung angesichts der ungleichen Verteilung von Wohlstand und Chancen, andererseits eine gewisse Aufbruchstimmung mindestens im Bildungsbereich – auch ganz förderlich: Zuweilen muss man sich auch darauf besinnen, was gelingt (ohne das, was weniger gelingt, zu dethematisieren). Hiermit soll nicht einem politischen (Selbst-)Schulterklopfen das Wort geredet werden. Vielmehr geht es darum, die Handlungsweisen derer anzuerkennen, die zum Teil unter widrigen Bedingungen ihre Lebenswirklichkeit gestalten. Professionelle, zivilgesellschaftliche Akteure und nicht zuletzt „die Menschen“ selbst sind hier gemeint. Dies hat im Feld von Migration und Bildung noch einmal eine besondere Bedeutung, da dieses Feld geprägt ist von Jahrzehnte langen Versäumnissen und sicher gut gemeinten, aber doch nur punktuell durchgeführten und wirksamen Ansätzen. Angesichts dessen, dass für viele Menschen, die als Menschen mit Migrationshintergrund gelten, eine doppelte, materielle und symbolische Einschränkung im Hinblick auf Teilhabe und Selbstentfaltung gültig war und ist, gelingt es vielen in einer letztlich auf Kraft und Eigeninitiative, Zutrauen und Solidarität gegründeten Basis erstaunlich gut, sich in dem eher unwirtschaftlichen Rahmen der Mehrheitsgesellschaft einzufinden. Dies gilt auch für das System formaler Bildung: Wenn man bedenkt wie wenig dieses sich in den letzten Jahren auf migrationsmoderierte Phänomene eingestellt hat, dann sind auch die messbaren Leistungen derer, die als mit Migrationshintergrund gelten, nicht unbeachtlich.

Nun ist diese Personengruppe aber erst durch Bezeichnungspraxen zu einer „Gruppe“ geworden, und es ist von großer Bedeutung, sich dieses Artefakt immer wieder zu vergegenwärtigen. Auch hier stoßen wir auf ein Dilemma: So wichtig die Analyse des Umgangs des formalen Bildungssystems mit Schülerinnen und Schülern ist, die als mit Migrationshintergrund gelten, so sehr trägt diese Analyseperspektive zur Essentialisierung und Verdinglichung der Menschen bei. Diese Gefahr besteht insbesondere dann, wenn die Analyse die Relationalität des Phänomens, das sie untersucht, aus den Augen verliert und meint, schlicht über „Leistungen“, „Performanzen“, „Verhalten“, allgemein Merkmale von Schülern und

Schülerinnen zu sprechen. Schuluntersuchungen sagen etwas über das Verhältnis von Schülern und schulischem Kontext aus, aber nicht über „Schüler(gruppen)“ an sich. Hier ist somit Dreifaches geraten:

- Analyseperspektiven so wählen, dass der (auch bildungsinstitutionelle) Hervorbringungscharakter der Figur „mit Migrationshintergrund“ angezeigt und bedacht wird (dies sind insbesondere empirische, aber auch pädagogische Ansätze, die die Mechanismen (bildungs-)institutioneller Unterscheidungen und Diskriminierungen ernst nehmen);
- die empirische Heterogenität derer „mit Migrationshintergrund“ deutlich machen und systematisch in Rechnung stellen
- und drittens eine Sprache wählen, die wenig verdinglichend und festschreibend ist (die Unsicherheit, ob die Formulierung „mit Migrationshinweis“ ganz glücklich ist, hat in dem vorliegenden Kommentar zu der Rede von „Menschen, die als mit Migrationshintergrund gelten“, geführt. Diese Formulierung verweist erstens auf den Konstruktionscharakter der auch statistischen Unterscheidung von „Menschen mit Migrationshintergrund/- hinweis“, zweitens darauf, dass die (auch bildungsinstitutionelle) Zuschreibung, „anders“ zu sein, ein häufig signifikantes Moment in den (Bildungs-) Biographien derer ist, die als Migranten und Migrantinnen (etc.) gelten).

Dies sind einige Herausforderung, die sich *dem Bildungsberichtswesen* in der Migrationsgesellschaft zumindest dann stellen, wenn man es für wichtig erachtet, die soziale Wirkung wissenschaftlicher Untersuchungen zu reflektieren. Was aber ergibt sich vor dem Hintergrund des Berichtes an Herausforderungen an das System formaler Bildung in der Migrations- und Ungleichheitsgesellschaft?

Herausforderungen an das System formaler Bildung in der Migrationsgesellschaft

Einigen impliziten Forderungen, so könnte man sagen, wurde bildungspolitisch in Bremen bereits entsprochen. Die Bremer Schulstruktur wird durch die letzten Reformen - das Prinzip der Oberschule, Abschaffung der unfreiwilligen Schuljahrwiederholung, Inklusion als durchgängiges Prinzip - in einer Weise verändert, die womöglich insbesondere Schülern und Schülerinnen aus Familien zugute kommt, die eine relative weite Distanz zur Kultur einnehmen, die durch die Schule repräsentiert wird („bildungsfern“ ist eine dies nur unzutreffend und - erneut - Relationalität unterschlagende Formulierung).

Der Leitsatz, dies legen die im Bericht präsentierten Daten aus dem Jahr 2009 nahe, kann heißen: Nicht die Schüler und Schülerinnen haben sich zu ändern (um in einer bestehenden Schulstruktur Anschluss zu finden), sondern die vor- und außerschulischen Bildungsangebote sowie die Schulstruktur sollte verändert werden. An diese schulstrukturelle Modifikation anschließend kann sich

„Nicht die Schüler und Schülerinnen haben sich zu ändern (um in einer bestehenden Schulstruktur Anschluss zu finden), sondern die Schulstruktur sollte verändert werden und daran anschließend kann sich die Schulkultur kontinuierlich weiter entwickeln“

die Schulkultur kontinuierlich weiter entwickeln, so dass die Schüler und Schülerinnen dieser Zeit und dieses Raumes für sie angemessene Lern-, Bildungs- und Entwicklungsräume vorfinden. Der Wert des Prinzips der Oberschule ist deshalb (unabhängig von „Ranking“-Platzierungen der kommenden Jahre) deutlich zu machen: Es ist ein gesellschaftlicher Wert, eine Schulform zu entwickeln, die erstens Kinder nicht durch Selektion ins Abseits schiebt, zweitens Schülern und Schülerinnen die Chance bietet, im gemeinsamen schulischen Lernen implizit eine Idee von Gesellschaft kennenzulernen und vielleicht auch für diese einzustehen, in der Unterschiede gegeben und „normal“ sind.

Durch die mit der Schulreform strukturell auf den Weg gebrachte Verringerung der Mechanismen, die Schüler und Schülerinnen biographisch folgenreich in Gruppen unterscheiden und spezifischen Bildungsinstitutionen zuordnen, darf sich hier auch die Hoffnung verbinden, dass institutionelle Diskriminierung weniger wahrscheinlich wird. Es wird wichtig werden, das Prinzip der Oberschule womöglich auch gegen den rauen Wind der *League-* und *Ranking - Culture*, die sich nicht zuletzt durch den Diskurs um PISA und Co entwickelt und etabliert hat, als einen Wert und ein Bildungsgut zu verteidigen. Womöglich kann sich das Land Bremen bildungspolitisch hiermit profilieren. Aber allen Beteiligten wird hierbei auch klar sein, dass niemand schnelle Lösungen erwarten darf.

Der grundlegende und erforderliche Wandel, der womöglich durch die Schulstrukturreform eingeleitet wurde, kann sich nur verwirklichen, wenn neben der strukturellen Änderung auch eine Änderung in den Köpfen und der alltäglichen bildungsinstitutionellen Praxis, mithin eine kulturelle Änderung stattfindet. Die aufmerksame Ermöglichung und

„Die aufmerksame Ermöglichung und behutsame Begleitung und Moderierung der durch die Strukturreform eingeleiteten schulkulturellen Änderung wird eine zentrale Aufgabe der kommenden Jahre sein.“

behutsame Begleitung und Moderierung dieser schulkulturellen Änderung durch die relevanten Akteure wird eine zentrale Aufgabe der kommenden Jahre sein. Wie kann man Kulturentwicklung in Schulen, Verwaltung und Politik, wie eine Kooperationskultur zwischen den dem Bildungssystem zugehörigen Institutionen gefördert werden, die die Achtsamkeit und Wertschätzung für Unterschiede als allgemeine Aufgabe versteht, zugleich einer Festschreibung von Unterschieden gegenüber selbstreflexiv-skeptisch eingestellt ist? Wie also sehen Schulen aus, die nicht auf dem Primat der Praxis beharren, Schülerinnen und Schüler an die institutionell erforderlich erscheinende Form anzupassen? Wie sehen Schulen aus, die sich an den Unterschieden der Schülerinnen und Schüler orientieren, ohne sie auf bestimmte Identitäten festzulegen?

Zwei Leitlinien sind von besonderer Bedeutung, (a) die Entwicklung und Beförderung einer reflexiven Schulkultur (und reflexiver Habitus), (b) Eine Schulkultur der Anerkennung von Differenzen

(a) Entwicklung und Beförderung einer zuschreibungsreflexiven Schulkultur (und reflexiver Habitus)

(Schul-)Pädagogik ist in mehrerer Hinsicht ein kompliziertes und gar ein unmögliches Geschäft. Denn es ist geprägt von einer Vielzahl zum Teil widerstreitender Anforderungen, etwa der Anforderung Bildungsprozesse so zu gestalten, dass Kinder sich selbst, was immer dies heißt, entfalten können und sie zugleich sich die Kompetenzen aneignen, die in der jeweiligen Gesellschaft bedeutsam oder gar erforderlich sind. Lehrerinnen und Lehrer, gleich ob sie einen „Migrationshinweis“ haben oder nicht, sehen sich darüber hinaus immer mit der Frage konfrontiert, wie sehr sie Lernprozesse von Kindern anleiten und führen sollen und inwiefern Zutrauen und Unterstützung bei der Selbstaneignung auch solcher Strategien des sogenannten Lernenlernens sinnvoller sind. Lehrerinnen und Lehrer handeln weiterhin im Spannungsfeld zweier, sich zuweilen ausschließender Typen von der Orientierung auf einzelne Kinder und der Orientierung auf die gesamte Schulklasse. Nicht nur mit Bezug auf migrationsgesellschaftlich heterogene Kontexte stellt sich die Frage, wann von Lehrerinnen und Lehrern Differenzen (zum Beispiel kulturelle Unterschiede) in Rechnung gestellt werden sollten und wann dies mit einer stereotypen Festschreibung zum Beispiel der Jugendlichen einhergehen würde. Das heißt: Professionelles Handeln in der Schule findet in einem Feld struktureller Widersprüche statt (von denen hier nur einige markiert wurden). Hieraus ergibt sich die Konsequenz, dass es allgemein, erst Recht unter Bedingungen von Vielfalt naheliegend ist, eine reflexive Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer zu ermöglichen. Da sich pädagogisches Handeln fallspezifisch ereignet und nicht rezepthaft durchgeführt werden kann, kann von Lehrern und Lehrerinnen nicht erwartet werden, dass sie immer „richtig“ handeln, aber wir können eine Kultur schaffen, in denen die Lehrerinnen und Lehrer systematisch aus dem

was sie tun und nicht tun, lernen. Die lernende Schule der Migrationsgesellschaft umfasst auch das kontinuierliche Lernen der Lehrer und Lehrerinnen.

Dazu bedarf es zweierlei: Eines reflexiven Lehrerhabitus und der reflexiven, lernenden Schule. Um einen reflexiven Lehrerhabitus anzuregen, benötigen wir eine universitäre Ausbildung, die nicht zufällig, sondern systematisch einen nachhaltigen Beitrag dazu leistet, dass in unseren Schulen kluge Lehrerinnen und Lehrer („mit und ohne Migrationshintergrund“) arbeiten. Wir benötigen den Ausbau einer universitären Lehrerbildung, die den reflexiven und selbstkritischen Umgang mit dem eigenen Tun ermöglicht, die Lehrerinnen und Lehrer theoretisch beispielsweise mit der anspruchsvollen „Unmöglichkeit“ ihres Berufs vertraut macht und ihnen ermöglicht, sich praktisch mit den fallspezifischen Konsequenzen der Widersprüche, Unwägbarkeiten und der Unbestimmtheit des Handlungsfeldes auseinanderzusetzen. Auf der Basis einer profunden erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftstheoretischen Grundlage, sollten Lehrerinnen und Lehrer in die Lage versetzt werden, ihr Tun, die Situation von Schülerinnen und Schülern, die Schule als gesellschaftliche Institution etc. so zu reflektieren, dass sie ihrer hoch anspruchsvollen und von vielen Widersprüchen gekennzeichneten Aufgabe professionell und nicht in erster Linie von defensivem Wissen geleitet nachgehen können. Auch die theoretische und selbstreflexive Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Diskriminierungsroutinen und Rassismen, auch damit, was es heißt, als Lehrerin, der kein Migrationsstatus zugeschrieben wird, und was es heißt als Lehrer, dem ein Migrationsstatus zugeschrieben wird, zu unterrichten, sind bedeutsame Bestandteile einer Lehrerbildung, die einen Beitrag zur Ausbildung reflexiver Habitus leistet. Der hier gewählte Ausdruck „klug“ kann durchaus im Humboldtschen Sinn von „gebildet“ verstanden werden. Lehrerbildung, die gewährleistet, dass Lehrerinnen und Lehrer über das Erlernen mehrerer Sprachen gebildete Lehrerinnen und Lehrer sind, scheint eine Lehrerbildung zu sein, die der multilingualen Migrationsgesellschaft Bremens entspricht. So macht es Sinn über eine Lehrerbildung nachzudenken, die es allen Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, mindestens drei Sprachen zu sprechen: die Verkehrssprache Deutsch, eine der größeren Weltssprachen (Englisch, Mandarin, Hindi, Spanisch ...) und schließlich eine der größeren Migrationssprachen, die in Bremen gesprochen werden.

Ein reflexiver Habitus ist aber nur dann ein Beitrag zum angemessenen Umgang mit den schulpädagogischen Anforderungen, wenn das bildungsinstitutionelle Feld eine reflexive Kultur aufweist, auch fehlerfreundlich ist und Fallbesprechungen und Supervisionen kennt sowie Offerten zu Weiter- und Fortbildungen nicht als Hinweise auf eigene Schwächen oder gar Unvermögen interpretiert. Reflexivität stellt dann eine fruchtbare Grundlage produktiven und konstruktiven pädagogischen Handelns dar, wenn reflexives Handeln im und am Ort des Handelns angemessen ist. Die Frage wie die institutionellen Orte, an denen pädagogisches Handeln stattfindet, zu Orten der Reflexivität werden können, zu Orten, an denen die Professionellen sich als Lernende begreifen, steht hier also im Vordergrund. Reflexives Handeln bedarf reflexiver Orte.

(b) Eine Schulkultur der Anerkennung von Differenzen

Die von den Schülerinnen und Schülern eingebrachten Unterschiede – etwa der Sprache, des Wissens, des Verhältnisses zur Bildungsinstitution – sind Unterschiede, die konstitutiv für die (Migrations-)Gesellschaft sind. Hierbei ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass es sich hier nicht um „interkulturelle Unterschiede“ in dem Sinn handelt, dass „Andere“ ihre kulturellen Gepflogenheiten zu „uns“ mitgebracht haben. Vielmehr sind die kulturellen und sprachlichen Unterschiede Kennzeichen der einen (pluralen) Gesellschaft: Wir sind different, sprechen türkisch, kurdisch, russisch und deutsch. Auch die z. T. ethnisch codierten Jugendkulturen, die wir in Bremen und Bremerhaven beobachten können, sind keine importierten, sondern einheimische, Bremische Kulturen.

Für das Schul- und Unterrichtsgeschehen bedeutet dies, dass die von den Schülern und Schülerinnen eingebrachten Unterschiede in mehrfacher Hinsicht pädagogisch bedeutsam werden: Der Heterogenität hat die Schule zunächst in der Weise Rechnung zu tragen, dass

sie sie symbolisch wie faktisch anerkennt und im Rahmen der Fertigkeiten, Kenntnisse und Interessen der Schüler Bildungsprozesse ermöglicht. Von großer Bedeutung ist beispielsweise die Entwicklung und Revision von Konzepten sprachensensiblen Unterrichts, in denen die Grundlagen dafür gelegt werden, dass von *allen* Schülern und Schülerinnen das Vermögen zu respektabler Kommunikation in der mehrsprachigen und pluralen Gesellschaft erworben werden kann. Die Maxime sprachlicher Bildung in der Migrationsgesellschaft lautet nicht: Deutschlernen. Auch vor dem Wissen um das Deutsche Grundgesetz (das ein sprachliches Diskriminierungsverbot, aber keinen verfassungsrechtlich verbürgten Vorrang der Deutschen Sprache kennt) lautet sie: Sprachliche Handlungsfähigkeit in einer mehrsprachigen Gesellschaft, in der die deutsche Sprache die vorherrschende Verkehrssprache ist. Mit dieser Maxime verbindet sich eine Pädagogik, die die Bedingungen der Möglichkeit in den Blick nimmt und schafft, dass erstens alle ein respektables Deutsch erlernen und zweitens in einer selbstverständlichen Art und Weise der Realität der Mehrsprachigkeit mit Toleranz und Anerkennung begegnen (in der Expertise von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und Mitarbeiterinnen zur interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung finden sich hierzu wichtige konkrete Vorschläge; v.a. Kap. 5). Die Normalität von Lehrerinnen und Lehrern mit „Migrationshinweis“, auch von Schulleitungen würde auch für die Schüler und Schülerinnen symbolisieren: „Migrationshinweis“ und respektable Positionen schließen sich nicht aus. (Eine andere Botschaft vermitteln Bildungsinstitutionen, in denen pädagogische Mitarbeit und Leitung keinen „Migrationshinweis“ aufweisen, das Reinigungspersonal aber sehr wohl). Weiterhin ist es erforderlich, dass alle Lehrerinnen und Lehrer, egal ob mit oder ohne „Migrationshinweis“, gleich ob sie Deutsch oder Physik unterrichten, über profunde Kenntnisse bezüglich der Spracherwerbsprozesse von Schülerinnen und Schülern verfügen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Alle Lehrkräfte der Migrationsgesellschaft, gleich ob ihre Erstsprache Deutsch oder eine andere Sprache ist, sollten systematisch auf die Aufgabe vorbereitete sein, dass sie, egal in welchem Fach, Kinder und Jugendliche, die unterschiedliche Erstsprachen sprechen, in der Bildungssprache der Schule unterrichten. Sprachliche Bildung in der deutschen Sprache als durchgängiges Prinzip und die grundsätzliche Anerkennung von Vielfalt (auch der Sprachen) schließen sich nicht aus.

Auch den weiteren Lehrplan gilt es in migrationspädagogischer Perspektive zu überdenken. In diesem Zusammenhang stellt sich u.a. die Frage nach der Ausdifferenzierung der allgemeinen Angebotsstruktur bei gleichzeitiger Vervielfältigung der allgemeinen Angebote. Zwei Beispiele zur Veranschaulichung des letzten Punkts mögen genügen. Die Veränderung des Geschichtsunterrichts: von der einen Geschichtserzählung (aus einer bestimmten, national verengten Perspektive heraus) zu vielfältigen, multiperspektivische Geschichtserzählungen; die Veränderung des Religionsunterrichts, so dass allen Schülerinnen gleichermaßen die durch sie selbst vertretene Vielfalt von Religiösität und Nicht- Religiösität zugänglich werden kann.

Da neben dem Ernstnehmen der Anerkennung unterschiedlicher Lebensformen auch die kritische Reflexion der Annahme, dass Unterschiede schlicht gegeben seien, von großer Bedeutung ist, sind professionelle Handlungen und Strukturen daraufhin zu befragen, inwiefern sie zu einer Ausschließung „der Anderen“ und/oder zu einer Herstellung „der Anderen“ beitragen. Sowohl der Ausschluss als auch die Produktion Anderer durch professionelles Anerkennungshandeln sind womöglich nie ganz zu vermeiden. Möglich allerdings ist es, die spezifischen Formen von Ausschluss und Erzeugung an den konkreten Orten, an denen pädagogisch gehandelt wird, zu beschreiben, zu bedenken und so zu verändern, dass mehr Bildungsgerechtigkeit möglich wird. Schulen, die aus der Migrationstatsache die Konsequenz ziehen, eine reflexive Schulkultur zu entwickeln und versuchen, den praktischen Raum der nicht festschreibenden Anerkennung von Differenzen auszuweiten, sind Schulen, die das Themenfeld „Migration und Bildung“ nicht auf die Förderung von Schülern und Schülerinnen reduzieren, die als solche mit Migrationshintergrund gelten. Es macht einen gewichtigen, nicht allein terminologischen Unterschied, ob wir als Hauptziel der Schulentwicklung formulieren, dass es um die bessere Förderung bestimmter Schülergruppen geht oder das Ziel in einer Veränderung der Institution sehen. Defizite im Feld „Migration und Bildung“ liegen nicht bei den Schülerinnen und Schülern („mit Migrationshintergrund“). Dies meint die Rede da-

von, dass die Defizitorientierung in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Migration zu überwinden sei: Wie können wir einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit leisten, ohne Zuschreibungen von Defiziten gegenüber ohnehin nicht selten negativ stereotypisierten Gruppen zu betreiben?

Innerhalb eines gesetzlich verbürgten und unhintergehbaren Rahmens der auf formale Bildung bezogenen Gleichberechtigung ist es somit Aufgabe der Bildungsinstitutionen ihre eigenen Praxen und Routinen daraufhin zu überprüfen, wo und wie durch Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung der Schüler und Schülerinnen Lernmöglichkeiten verschlossen werden. Dies kann (nur) in einer reflexiven Schulkultur gelingen. Die Ermöglichung eines selbstreflexiven Habitus der Lehrenden plus Bildungsinstitutionen, die kritische Reflexivität zum Strukturprinzip des Handelns erklären, sind Grundlagen der Entstehung einer reflexiven Schulkultur.

Die Entwicklung dieser Schulkultur – und dies mag unter den gegebenen Bedingungen zwar fast utopisch erscheinen, ändert aber nichts an der inhaltlichen Richtigkeit der Orientierung – sollte sich nicht in erster Linie daran orientieren, dass die Schule in den Rankings besser abschneidet, nicht daran, dass sie im Umgang mit als Migranten geltenden Schülerinnen und Schülern keinen politisch als inkorrekt geltenden Fehler macht. Primäres Ziel dieser Schule wäre ein den Rahmen des Möglichen ausschöpfender Beitrag dazu, dass die Schule die Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (an)erkennt und auf organisatorischer, didaktischer und personeller Ebene die Voraussetzungen der Möglichkeit einer Schulkultur schafft, den Unterschieden und Nicht-Unterschieden der Schülerinnen und Schüler im Sinne der Ermöglichung von Bildung, Teilhabe und Handlungsfähigkeit gerecht zu werden (in der Expertise von Yasemin Karakaşoğlu und Mitarbeiterinnen finden sich vielversprechende konkrete Vorschläge hierzu). Vielleicht findet das Land Bremen den politischen Mut, weitere Schritte in diese Richtung zu gehen. Auf die Notwendigkeit dieser Schritte weisen die Daten des Bildungsberichtes nachdrücklich hin.

Zusammenfassung

1. Der Anteil der Personen, die, wie immer dies auch festgestellt sein mag, als Personen mit Migrationshintergrund gelten, ist hoch. Nach dem Mikrozensus 2009 gelten im Land Bremen 26,6% der Bevölkerung als Menschen mit Migrationshintergrund. Wanderungsbewegungen werden die Struktur und das Gesicht der Bevölkerung auch in Zukunft prägen – allein deshalb, weil, je jünger die betrachtete Bevölkerungsgruppe ist, der Anteil der Gruppe mit familialen Migrationsgeschichte umso höher ist. Im Land Bremen gelten in der Altersgruppe der unter Einjährigen über 44% als mit Migrationshintergrund.
2. Die in einer Migrationsgesellschaft vorhandene Vielzahl von (bildungs-)biographischen Gestaltformen, die Vielzahl von gesprochenen und in die Bildungsräume eingebrachten Sprachen, die Pluralität der in der Migrationsgesellschaft entstehenden und sich verändernden Kulturen sowie das eklatante Ausmaß sozialer Ungleichheit stellen Bildungsinstitutionen, insbesondere solche, die eher auf Homogenität, denn auf Heterogenität eingestellt sind, vor große Herausforderungen.
3. Der von dem Autorenteam Bildungsberichterstattung erarbeitete Bericht bezieht sich auf Daten, die im Kern das Jahr 2009 bzw. das Schuljahr 2009/10 betreffen. Zu diesem Zeitpunkt wurde im Land Bremen ein neues, weitreichende Veränderungen nach sich ziehendes, Schulgesetz verabschiedet. Der der UN-Konvention verpflichtete Ansatz durchgängiger Inklusion, das Abschaffen der unfreiwilligen Schulklassenwiederholung, die Konzentration der Schultypen der Sekundarstufe auf Gymnasium und Oberschule, beide das Abitur ermöglichend sowie das Einrichten der Werkschule, sind vermutlich die bedeutendsten schulstrukturellen Veränderungen dieser in Kraft getretenen Reform. Mit dem neuen Schulgesetz ist eine Veränderung eingeleitet, die die Fortführung und Stärkung jener Bildungspolitik bezeichnet, die sich weg von dem stark und früh nach Leistung selektierenden und damit Schülerinnen- und Schülergruppen milieuspezifisch homogenisierenden Prinzip bewegt. Es geht um die Entwicklung und Realisierung einer Schulstruktur, die den Versuch unternimmt, durch Anerkennung der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler einen Beitrag zur Entkopplung von Schulleistungen und sozialer Herkunft zu leisten. Die Antwort auf die Frage, inwiefern dieser Prozess mit den schulgesetzlichen Reformen auch tatsächlich konkrete Praxis werden wird und die hoch gesteckten Ziele erreicht werden, bleibt abzuwarten und wird zukünftigen Bildungsberichten vorbehalten sein.
4. Aus der Perspektive des hier vorliegenden Kommentars ist entscheidend, nicht den Fehler zu begehen, bei der Frage nach Änderungsnotwendigkeiten in erster Linie auf Schülerinnen und Schüler, die als mit Migrationshintergrund gelten, sowie auf ihre Eltern zu fokussieren. Diese „ausländerpädagogische“, zumeist auf Förderung und Defizitkompensation ausgerichtete Zielgruppenorientierung wird zwei in der Fachliteratur diskutierten Erfordernissen nicht gerecht. Erstens müssen die notwendigen Veränderungen im Feld Migration und Bildung in erster Linie als notwendige Veränderungen der Bildungsinstitutionen gedacht und konzipiert werden. Zweitens geht das komplexe Feld Migration und Bildung mit Anforderungen einher, die alle Schülerinnen und Schüler betreffen, nicht allein solche, die als „mit Migrationshintergrund“ gelten.
5. Die Möglichkeiten für Menschen, die ein erhöhtes Armutsrisiko aufweisen, an prestigeträchtigeren formalen Bildungszusammenhängen zu partizipieren, sind im Land und insbesondere in der Stadt Bremen eingeschränkt bis deutlich eingeschränkt. Da Menschen, die als Menschen mit Migrationshintergrund gelten, vermehrt ein erhöhtes Armutsrisiko aufweisen, betrifft sie die differentielle Verteilung von Bildungschancen in Abhängigkeit vom sozialen Status in deutlicher Weise.

-
6. In Bremen ist eine enge Kopplung des Markers „Migrationshintergrund“ mit sozialen Räumen, die durch geringere Ressourcen ihrer Bewohnerinnen und Bewohner gekennzeichnet sind, zu beobachten. Dieser Zusammenhang findet auch im Kontext schulischer Verhältnisse seine Entsprechung. Der soziale Status der Familien der Schüler und Schülerinnen und deren Erfolg im Bremer Bildungssystem sind im Berichtszeitraum sehr eng verbunden. Je mehr Schüler und Schülerinnen mit einem niedrigen durchschnittlichen Armutsrisiko eine Bremer Schule besuchen, desto weniger Schülerinnen und Schüler ‚mit Migrationshintergrund‘ finden sich an dieser Schule.
 7. Mindestens drei bildungspolitische Konsequenzen aus der engen Verkettung von sozialem Status und formalen Bildungsoptionen können formuliert werden:
 - a) struktureller Ausbau der Bildungsangebote insbesondere in ressourcenschwachen Gebieten. Der sogenannte Bildungserfolg von Schülerinnen, egal ob mit oder ‚Migrationshinweis‘ wird auch von der Erfahrung von Selbstwirksamkeit abhängig sein, auf deren Hintergrund sie sich einerseits als verantwortliches Lernsubjekt verstehen lernen, sich aber auch konstruktiv selbstbewusster gegenüber Autoritäten, wie der Institution Schule, verhalten. Notwendige stärkende Momente sind hier z.B. Angebote politischer Bildung, ein soziales Netzwerk, das die Entwicklung eines positiven Selbstwertes und produktiver Selbstbildungsprozesse unterstützt oder auch angemessene informelle Bildungsangebote.
 - b) Einbezug der der auch (milieu-)spezifischen Dispositionen der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Eltern in Bildungsangeboten: z.B. respektvoller Umgang der pädagogischen Institutionen mit der Multilingualität des Stadtviertels, Berücksichtigung der nicht—deutschen Erstsprachen bei den Deutschförderangeboten (für Erwachsene, Jugendliche und Kinder), Einsatz von Sprachstandsverfahren, die die Erstsprachen berücksichtigen, Ermöglichung der Auseinandersetzung mit dem Sinn von schulischer Bildung und den realistischen Chancen, die mit schulischer Bildung einhergehen, Einsatz und Ausbildung von Multiplikator/innen, milieuspezifischen Übersetzer/innen und Mittler/innen.
 - c) vermehrte Veränderungen der bestehenden Institutionen außerhalb des formalen Bildungssystems auf den Weg bringen (Stichwort: „Interkulturelle Öffnung“ öffentlicher Einrichtung)
 8. Der grundlegende und erforderliche, durch die Schulstrukturreform eingeleitete Wandel kann sich nur verwirklichen, wenn neben der strukturellen Änderung auch eine schulkulturelle Änderung stattfindet. Die aufmerksame Ermöglichung und behutsame Begleitung und Moderierung dieser schulkulturellen Änderung durch die relevanten Akteure wird eine zentrale Aufgabe der kommenden Jahre sein. Zwei Leitlinien sind hierbei von besonderer Bedeutung: die Entwicklung einer reflexiven Schulkultur sowie eine Schulkultur der Anerkennung von Differenzen.
 9. Reflexivität ist eine der zentralen Ansprüche an das Handeln von Lehrern und Lehrerinnen in pluralen gesellschaftlichen Kontexten. Um einen reflexiven Lehrerhabitus zu ermöglichen, benötigen wir eine universitäre Ausbildung, die nicht zufällig, sondern systematisch einen nachhaltigen Beitrag dazu leistet, dass in unseren Schulen kluge Lehrerinnen und Lehrer arbeiten. Wir benötigen den Ausbau einer universitären Lehrerbildung, die den reflexiven und selbstkritischen Umgang mit dem eigenen Tun ermöglicht, die Lehrerinnen und Lehrer theoretisch beispielsweise mit der anspruchsvollen „Unmöglichkeit“ ihres Berufs vertraut macht und ihnen ermöglicht, sich praktisch mit den fallspezifischen Konsequenzen der Widersprüche, Unwägbarkeiten und der Unbestimmtheit des Handlungsfeldes auseinanderzusetzen. Der hier gewählte Ausdruck „klug“ kann durchaus im Humboldtschen Sinn von „gebildet“ verstanden werden. Lehrerbildung, die gewährleistet, dass Lehrerinnen und Lehrer über das Erlernen mehrerer Sprachen gebildete Lehrerinnen und Lehrer sind, scheint eine Lehrerbildung zu sein, die der multilingualen Migrationsgesellschaft Bremens entspricht. Ein reflexiver Habitus ist aber nur dann ein Beitrag zum angemessenen Umgang mit den schulpädagogischen Anforderungen, wenn

das bildungsinstitutionelle Feld eine reflexive Kultur aufweist, auch fehlerfreundlich ist und Fallbesprechungen und Supervisionen kennt sowie Weiter- und Fortbildungen nicht als Hinweise auf eigene Schwächen oder gar Unvermögen interpretiert. Reflexivität stellt dann eine fruchtbare Grundlage produktiven und konstruktiven pädagogischen Handelns dar, wenn Reflexivität im und am Ort des Handelns angemessen ist.

10. Anerkennung von Differenzen und Vielfalt bedeutet für das Schul- und Unterrichtsgeschehen, dass die von den Schülern und Schülerinnen eingebrachten Unterschiede in mehrfacher Hinsicht pädagogisch bedeutsam werden: Der Heterogenität hat die Schule zunächst in der Weise Rechnung zu tragen, dass sie sie symbolisch wie faktisch anerkennt und in diesem Rahmen Bildungsprozesse ermöglicht. Weiterhin ist die Entwicklung und Revision von Konzepten sprachensensiblen Unterrichts notwendig. Mit diesen werden die Grundlagen dafür gelegt, dass von allen Schülern und Schülerinnen das Vermögen zu respektabler Kommunikation in der mehrsprachigen und pluralen Gesellschaft erworben werden kann. Die Maxime sprachlicher Bildung in der Migrationsgesellschaft lautet: Sprachliche Handlungsfähigkeit aller in einer mehrsprachigen Gesellschaft, in der die deutsche Sprache die führende Verkehrssprache ist. Mit dieser Maxime verbindet sich eine Pädagogik, die die Bedingungen schafft, dass erstens alle ein respektables Deutsch erlernen und zweitens in einer selbstverständlichen Art und Weise der Realität der Mehrsprachigkeit mit Toleranz und Anerkennung begegnen. Die Normalität von Lehrerinnen und Lehrern mit „Migrationshinweis“, auch von Schulleitungen würde auch für Schüler und Schülerinnen symbolisieren: „Migrationshinweis“ und respektable Positionen schließen sich nicht aus. Weiterhin ist es erforderlich, dass alle Lehrerinnen und Lehrer über profunde Kenntnisse bezüglich der Spracherwerbsprozesse von Schülerinnen und Schülern verfügen, deren Erstsprache nicht Deutsch, sowie didaktische Kenntnisse in „Deutsch als Zweitsprache“ besitzen. Sprachliche Bildung in der deutschen Sprache als durchgängiges Prinzip und die grundsätzliche Anerkennung von Vielfalt (auch der Sprachen) schließen sich nicht aus.
11. Die Weiterentwicklung und Modifizierung des Bildungssystems in Richtung der Entwicklung einer stärker selbstreflexiven und Differenzen anerkennenden Kultur der Bildungseinrichtungen ist im Lichte der migrationsgesellschaftlichen Realität erstrebenswert und angemessen. Gleichwohl muss davor gewarnt werden, formaler Bildung zu viel zuzutrauen. „Mehr Bildung“ führt nicht automatisch zu „mehr Gerechtigkeit, Nur dann, wenn mit „mehr Bildung“ auch eine Erweiterung und Diversifizierung der Zugangsoptionen zu weiteren gesellschaftlichen Gütern (etwa würdevolle biographische Formen von Erwerbstätigkeit) verbunden ist, löst formale Bildung ihr Versprechen ein. Der Versuch, gesellschaftliche Verhältnisse durch „Pädagogik“ positiv zu beeinflussen, ist nicht all zu selten ein trügerisches Inaussichtstellen von Chancen. Der Versuch hat nur dann eine Chance mehr zu sein, wenn er eingebettet ist in eine Gesamtstrategie, die etwa eine Stadtentwicklungspolitik umfasst, die darauf zielt, alle Wohngebiete zu respektablen Kontexten werden zu lassen oder Konzepte der nachhaltigen Reduktion von (Jugend-)Arbeitslosigkeit und der Schaffung von Ausbildungsplätzen umfasst.