



Armut in Bremen

Bericht 2005 > Schwerpunkt: „Armut und Bildung“

Armut in Bremen

Herausgeber

Arbeiterkammer Bremen
Bürgerstraße 1
28195 Bremen
Telefon 0421 – 3 63 01 – 0
Telefax 0421 – 3 63 01 – 89
Info@arbeiterkammer.de
www.arbeiterkammer.de

VerfasserInnen

Johannes Beck, Susanne Gieffers, Dietmar Kirchhoff,
Volker Pusch, Karl Schlichting, Paul M. Schröder

Redaktion

Martina Kedenburg

Gestaltung

jung und pfeffer :visuelle kommunikation, Bremen

Fotos

Ilse Grunewald, Julia Baier

Druck

müllerDITZEN, Bremerhaven

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1 Einleitung
Volker Pusch
Armut und Bildung

2 Karl Schlichting
Zur Auswirkung von Armut und Status
auf die Bildungsbeteiligung bremischer Schüler

- 2.1 Vorbemerkungen
- 2.2 Bildungsbeteiligung und Auslese
- 2.3 Bildungsbeteiligung bremischer Schüler nach Ortsteilen in der zehnten Klasse
- 2.4 Bildungsquoten in den Stadtbezirken
- 2.5 Bildungsbeteiligung von Migranten
- 2.6 Zusammenfassung

3 Dietmar Kirchhoff
Armut und Bildungsungleichheit –
Bildung als Begünstigung oder ewiger Nachteil?

- 3.1 Schulleitungsstudien – Ergebnisse und Folgerungen
 - 3.1.1 PISA-I (Programme für International Student Assessment)
 - 3.1.2 PISA-E – eine nationale Erweiterung
 - 3.1.3 IGLU 2001 (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)
 - 3.1.4 Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse aus IGLU-E für das Land Bremen
 - 3.1.5 Zwischenfazit
- 3.2 Handlungsfelder und Entwicklungsmöglichkeiten
 - 3.2.1 Entwicklungsmöglichkeiten auf der Systemebene
 - 3.2.2 Entwicklungsmöglichkeiten auf Ebene der Einzelschule
- 3.3 Fazit

4 Paul M. Schröder
Zahlen, Daten, Fakten

- 4.1 Erläuterungen zum Zahlenwerk
- 4.2 SozialhilfeempfängerInnen
- 4.3 Allgemein bildende Schulabschlüsse der SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren in den Städten Bremen und Bremerhaven
- 4.4 Berufsschulabschlüsse der SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 25 (!) bis unter 65 Jahren in den Städten Bremen und Bremerhaven

5 Susanne Gieffers
Sie alle wollen nur eins: ein geregeltes Leben

6 Johannes Beck
Arm an Bildung? Über Bildungsarmut und den möglichen Reichtum
der Bildung

- 6.1 Bildungsarmut mit System: Sonderschulen für alle?
- 6.2 Bildungsarmut im Reichtum der Bildung
- 6.3 Über Armut und Reichtum urbaner Bildung
- 6.4 Pädagogen wider die Bildungsarmut der Kinder

Vorwort

Die Armut in Deutschland hat zugenommen, sagt der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Leider ist die Entwicklung in Bremen noch deutlich schlechter und die Abkoppelung vom Bund schreitet voran. In Bremen leben verhältnismäßig mehr arme und von Armut bedrohte Menschen als anderswo im Land, hier ist die Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung besonders hoch. Das ist für die Betroffenen und ihre Familien eine oftmals schwierige Lebenssituation. Aber auch die Städte Bremen und Bremerhaven leiden darunter, nicht nur in finanzieller Hinsicht. Die Lebens- und Aufenthaltsqualität in unseren Städten nimmt Schaden, das gesamte Klima verschlechtert sich. Davon sind letztlich alle betroffen.

Mit unserer seit vier Jahren betriebenen Armutsberichterstattung wollten wir einen kleinen Beitrag zur Einsicht in das Armutsproblem und damit zur Eindämmung der Armut leisten. Davon sind wir weit entfernt. Das Problem ist größer und unsere Armutsberichte sind umso notwendiger geworden. Zumindest aber haben wir dazu beigetragen, das Armutsthema auf die Tagesordnung zu setzen und verstärkt in das Bewusstsein zu rücken. Das erfreut uns, nimmt uns aber nicht unsere Sorgen.

In Bremen leben rund 150.000 Menschen unter oder in der Nähe der Armutsgrenze. Das ist fast ein Viertel der Bevölkerung. Den größten Anteil machen Kinder aus und sie tragen auch die größte Last. Sie müssen unter Armutbedingungen lernen und über Bildung versuchen, ihre soziale Situation langfristig zu verbessern. Und das, obwohl Schultests wie PISA nachgewiesen haben, dass dies in Deutschland besonders schwierig ist. Hier gilt in besonderer Weise: einmal arm, immer arm.

Der neue Bürgermeister von Bremen, Jens Böhrnsen, hat in seiner Regierungserklärung der Bildung „absolute Priorität“ eingeräumt. Wir als Arbeitnehmerkammer begrüßen diese Schwerpunktsetzung ausdrücklich. Wir sind nicht diejenigen, die in diesem Bundesland detaillierte Vorschläge zur Neuordnung des Schulsystems machen. Gleichwohl erlauben wir uns, Überlegungen anzustellen zu einem Bildungssystem, das offensichtlich diejenigen ausgrenzt, die Integration am nötigsten hätten. Mit den Folgen einer misslingenden Schulbildung sind auch wir als Arbeitnehmerkammer konfrontiert: Es gibt mehr und mehr Menschen, die ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen und keine Chance haben, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Wir haben in Bremerhaven und Bremen eine erschreckend hohe Anzahl Langzeitarbeitsloser, die keine Ausbildung haben und denen der Weg auf den dramatisch enger werdenden Arbeitsmarkt verwehrt bleiben wird. Müssen und dürfen Ein-Euro-Jobs oder das Arbeitslosengeld II zur Perspektive für so viele und so junge Menschen werden?

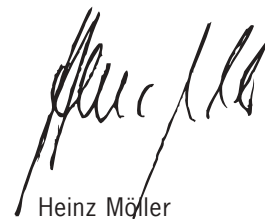
Investitionen in Bildung kosten Geld. Geld, in Zeiten, in denen kein Geld vorhanden ist. Trotzdem bleiben wir dabei: Investitionen in die Köpfe sind Investitionen in die Zukunft, in die Zukunft einzelner Menschen und unserer Städte.



Dr. Hans-L. Endl
(Geschäftsführer)



Hans Driemel
(Präsident)



Heinz Möller
(Geschäftsführer)

1 Einleitung: Armut und Bildung

In dem Zeitraum, in dem die Beiträge zu diesem Bericht verfasst und zusammengestellt wurden, also etwa zwischen Januar und September des laufenden Jahres, schwankte die bildungspolitische Diskussion in Deutschland und in Bremen zwischen Hoffen und Bangen. Die Veröffentlichung der Resultate von PISA II, der neuen internationalen OECD-Vergleichsstudie über die Mathematik-, Naturwissenschafts- und Leseleistungen 15-jähriger SchülerInnen aus dem Jahr 2003, stand ins Haus, verbunden mit vielen Fragen: Haben wir den Schock aus PISA I schon überwunden oder liegen die Schulleistungen deutscher Jugendlicher nach wie vor ‚unter Mittelmaß‘? Ist es uns in den drei Jahren zwischen beiden Testdurchläufen gelungen, wenigstens von der dritten in die zweite Liga aufzusteigen, zur Not mit Ach und Krach? Schließlich: Haben es die Bremer SchülerInnen vermocht, die berüchtigte ‚rote Laterne‘ im nationalen Leistungsranking abzugeben?

Die Arbeitnehmerkammer Bremen muss angesichts der Befürchtungen, die in diesen Fragen mitschwingen, vorsorglich eine sachliche Klarstellung treffen:

In einem Bericht über „Armut in Bremen“, der im Schwerpunkt den Zusammenhang von Armut und Bildung thematisiert, ist die Behandlung der Resultate von nationalen und internationalen Schulvergleichstests sicher nicht eine ureigene Kammerangelegenheit. Unsere Aufgabe besteht nicht darin, die Fachdiskussionen um Testtheorien oder gar die rechte Interpretation von schulischen Leistungstestergebnissen durch eigene Beiträge zu erweitern. Wir haben daher all die Fragen, die das Thema Armut und Bildungsungleichheit aus Sicht der Pädagogik oder der Leistungserfassung und messung betreffen oder die die Auswirkungen von Armut und Sozialstatus auf die Bildungsbeteiligung Jugendlicher thematisieren, ausgewiesenen Experten gestellt. Ihre Antworten dokumentiert dieser Bericht:

Karl Schlichting vom Statistischen Landesamt Bremen setzt sich in seinem Beitrag mit der

Frage auseinander, wie Armut und sozialer Status auf die Bildungsbeteiligung bremischer SchülerInnen durchschlagen. Dietmar Kirchhoff wertet daran anschließend umfassend die Schulvergleichstests PISA und IGLU aus und nähert sich aus dieser Warte dem thematischen Zusammenhang von Armut und Bildung. Paul Schröder vom Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe hat für unseren Bericht – wie in jedem Jahr – die harten Zahlen, Daten und Fakten über die Entwicklung der Armut im Lande Bremen erhoben. Die Journalistin Susanne Gieffers beleuchtet in einer Reihe von Kurzreportagen Lebenswirklichkeit und Schulalltag von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern in und an den sozialen Brennpunkten unserer Stadt. Prof. Dr. Johannes Beck, Erziehungs- und Bildungswissenschaftler der Universität Bremen, beschließt mit seinem Essay unseren Bericht, indem er das Verhältnis von Bildungsarmut und dem möglichen Reichtum der Bildung zum Thema macht. Für unser Haus wollen wir darauf verweisen, dass das eingangs Gesagte gilt: Wir sind keine pädagogische Institution. Wir bieten den ausgewählten AutorInnen mit ihren Beiträgen in unserem Armutsbericht einen Rahmen, weil wir ihre Auffassungen für wichtig und diskussionswürdig halten, ohne dass dabei jede einzelne Position mit uns abgestimmt worden wäre.

Schlechte Schulbildung ist heute mehr denn je eine „Garantie“ für ein prekäres Berufsleben

Dennoch erhebt unser Band den Anspruch, ein Armuts- und kein Bildungsbericht zu sein. Den Beweis dafür, dass Armut an Bildung und materielle Armut in einem Bedingungsverhältnis stehen, den lieferten uns die Resultate von PISA I + II nämlich durchaus. Deshalb machen wir die Schulbildung und das Bildungssystem im Folgenden zu unserem Thema.

Das in Deutschland und Bremen spürbare Unbehagen vor der neuerlichen Konfrontation mit den Ergebnissen des Leistungsvergleichs PISA II zeigte, wie sehr der allgemeine Befund der OECD-Studie aus dem Jahr 2000

ExpertInnen und interessierte Öffentlichkeit getroffen und verunsichert hat. Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland, dies wies PISA I schlüssig nach, ist in einem grundlegenden Sinne außerstande, allen jugendlichen BildungsnachfragerInnen eine umfassende und gründliche Schulbildung zu vermitteln. In keinem Bundesland zeigte sich dies deutlicher als in Bremen. Am Ende der Jahrgangsstufe 9 kamen im Durchschnitt der drei gemessenen Kompetenzbereiche 38 Prozent der am Test beteiligten bremischen 15-Jährigen über die Kompetenzstufe I nicht hinaus. Weniger abstrakt formuliert – dieser Teil der getesteten SchülerInnen erreichte in den untersuchten Fächern einen Kompetenzstand, der dem von GrundschülerInnen am Ende der Jahrgangsstufe 4 entspricht.

Man muss sich vor Augen führen, welcher soziale und wirtschaftliche Sprengstoff in diesem Befund enthalten ist. Über ein Drittel des Nachwuchses im Bundesland Bremen dürfte kaum in der Lage sein, nach Abschluss der Regelschulzeit die Anforderungen zu erfüllen, die sich im Bereich der dualen Berufsausbildung stellen. Um nicht missverstanden zu werden: Dies ist alles andere als ein Alibi für regionale Unternehmen, sich aus ihrer gesellschaftlichen Verantwortung zur Ausbildung Jugendlicher zurückzuziehen. Es ist blanker Zynismus, wenn die sinkende Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft – im nationalen Maßstab bildet nur noch ein gutes Drittel aller Privatunternehmen aus – mit dem unzureichenden Kompetenzstand vieler HauptschülerInnen begründet wird. Das ‚Schwarzer-Peter-Spiel‘, bei dem die Weigerung auszubilden von VertreterInnen der Wirtschaft mal mit Versäumnissen der Schule und mal mit den mangelhaften Leistungen der SchülerInnen begründet werden, ist nur zu durchsichtig. Aber – dies bedeutet auf der anderen Seite nicht, dass man die mangelhaften Resultate der schulischen Erstausbildung dem nachgelagerten dualen Ausbildungssystem aufbürden kann.

Es ist und bleibt ein Skandal erster Ordnung, dass an den Schulstandorten Bremen und Bremerhaven mehr als ein Drittel aller

SchulabsolventInnen auf einen Kompetenzstand zurückgefallen ist, der nicht einmal die elementare Voraussetzung für die Integration in das Berufsleben absichert: die allgemeine Befähigung zur Berufsausbildung. Mit anderen Worten – 38 Prozent der bremischen Jugendlichen sind vom Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt bereits abgeschnitten, bevor sie sich überhaupt für ihn qualifiziert haben. Genau in diesem Aspekt liegt das angesprochene soziale und wirtschaftliche Dilemma. Das bremische Bildungssystem schafft es bislang nicht, das Bildungspotenzial der ihm anvertrauten SchülerInnen umfassend zu fördern und zu entwickeln. Der Stadtstaat gefährdet damit das, was er für eine erfolgreiche Verfolgung seiner wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Ziele in der Zukunft am dringendsten braucht – eine allseitig gut gebildete Jugend. Der schlecht herangebildete Nachwuchs verliert dagegen noch weit mehr – die Aussicht auf ein Leben nämlich, das in mehr besteht als der beständigen Suche nach unterbezahlten Kurzeit-Jobs, mal mit, mal ohne Arbeitslosengeld II-Aufstockung, um wenigstens eine spärliche Existenz absichern zu können.

Wenn die Redeweise vom ‚PISA-Schock‘ einen wahren Kern hat, dann besteht er ohne Zweifel in dem zuvor Gesagten. In Deutschland hielt sich über viele Jahre hinweg die selbstzufriedene Anschauung, dass das föderal verantwortete Bildungswesen bei den BildungsadressatInnen – trotz gewisser Mängel – immer noch das Bildungsniveau hervorbringen und sichern könne, für das das Lese- und Bildungsland der Dichter und Denker von den Nachbarn so oft bewundert wurde. Die Einsicht in die desolater Erziehungswirklichkeit geriet deshalb, nach PISA I, zum Fiasko. Bildungspolitische Debatten über ‚Chancengleichheit‘ und ‚Teilhabe‘ wurden über Nacht zu Makulatur und der endlose Streit um die Rechtschreibreform, in den sich die deutsche Intelligenz aus Politik, Bildung und Kultur verbissen hatte, mutete – angesichts des desolaten Zustands des Bildungssystems – fast schon grotesk an. Der Schock saß in der Tat tief und er führte, wie bereits angedeutet, dazu, dass die Bildungs-

politik alle Hoffnungen auf schnelle Besserung – insbesondere mit Blick auf die Resultate von PISA II – dämpfte.

Der Zusammenhang zwischen dem Einkommen der Eltern und dem Bildungsstand der Kinder bleibt skandalös

Die durch eine Vorab-Veröffentlichung der Deutschen Presse-Agentur (dpa) – sehr zum Unmut der deutschen Kultusminister – bereits zum Jahresübergang 2004/05 in Umlauf gelangten Resultate von PISA II bestätigten im Wesentlichen das schlechte Abschneiden Deutschlands und Bremens im Jahr 2000. Vier zentrale Aspekte belegten dabei erneut den engen Zusammenhang von materieller Armut und Bildungsarmut:

- ▶ Es gibt keinen vergleichbaren Staat weltweit, in dem der Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen in so direktem Verhältnis von der Einkommenshöhe und dem Bildungsstand der Eltern abhängig ist, wie in Deutschland. Das Versagen des deutschen Schulsystems bei der Förderung von Kindern aus der Statusgruppe der Un- und Angelernten, der ArbeiterInnen und insbesondere bei der Gruppe der MigrantInnenkinder ist eklatant. Erschreckend ist der Umstand, dass ein Kind aus einem Akademikerhaushalt bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischer Lesekompetenz im nationalen Durchschnitt eine viermal so große Chance hat, das Abitur zu erlangen, wie ein Facharbeiterkind.
- ▶ Der Anteil der 15-jährigen SchülerInnen, der einfachste Texte weder verstehen, noch lesen und der bestenfalls auf Grundschulniveau rechnen kann, liegt im nationalen Durchschnitt erneut bei 25 Prozent. Keine andere große Industrienation weist ein auch nur annähernd schlechtes Ergebnis auf.
- ▶ In keinem anderen vergleichbaren Industriestaat klaffen so große Leistungsunterschiede zwischen guten und schlechten Schulen.
- ▶ Die Leistungsspreizung zwischen starken und schwachen SchülerInnen hat sich seit

2000 erhöht. Insbesondere beim Lesen und beim Textverständnis hat sich die Gruppe der Leistungsstarken gegenüber PISA I leicht verbessert, die Leistungen der schwachen SchülerInnen stagnieren dagegen.

Diese grob zusammengefassten und vereinfacht wiedergegebenen Resultate gelten für Bremen in einem noch stärkeren Maße, denn der Stadtstaat konnte seine Schlussposition im Leistungsvergleich nicht verlassen.

Die eigentliche Ungerechtigkeit, die die OECD-Vergleichsstudie erneut in aller Deutlichkeit aufdeckt, besteht also darin, dass das soziale Milieu, dem die SchülerInnen entstammen, in enormem Maße über ihren Schulerfolg entscheidet. Es existiert eine geradezu beängstigende Diskrepanz zwischen den Leistungen der 15-Jährigen aus oberen und unteren sozialen Schichten. Sicher wäre es zu oberflächlich, wenn man unterstellen würde, dass ein geringer sozialer Status in jedem einzelnen Falle auf Einkommensarmut basiert. Dennoch muss man festhalten, dass Ende 2003 von den 60.981 SozialhilfeempfängerInnen im Land Bremen 19.780 (32,4 Prozent) unter 15 Jahre alt waren. In der Stadt Bremerhaven waren zu diesem Zeitpunkt von 1.000 Kindern unter 15 Jahren 278 (27,8 Prozent) auf Sozialhilfe angewiesen; in Bremen waren es dagegen 208 Kinder (20,8 Prozent). Alles spricht dafür, dass diese erschreckend große Gruppe Jugendlicher, die den armen Familien der Bevölkerung entstammt, die geringsten Chancen im bremischen Schulsystem hat. Klar dürfte auch sein, dass das Gros dieser SchülerInnen aus Familien kommt, in denen die Eltern in der Überzahl nicht über höhere Bildungs- und Berufsabschlüsse verfügen. In diesem Sinne darf daher zu Recht davon gesprochen werden, dass nicht nur materielle Armut und Armut an Bildung miteinander korrespondieren, es ist vielmehr auch so, dass das Bildungssystem in erheblichem Maße an der Zementierung dieser Strukturen mitwirkt – gewollt oder ungewollt.

Schule allein kann's nicht richten: Die Politik muss sich der sozialen Ausgrenzung auch im außerschulischen Feld widmen

In unserem Armutsbericht aus dem Vorjahr haben wir in dieser Hinsicht bereits festgestellt: „PISA hat bestätigt, dass die vorgefundene soziale Ungleichheit durch Schule nicht einmal ansatzweise aufgehoben, sondern noch eher verfestigt wird. Arm bleibt also arm, auch arm an Bildung. Insofern stellt sich nicht nur die Frage, inwieweit sich Schule verändern muss, um bessere Ergebnisse zu erreichen. Es besteht auch die Frage, wie sich die Gesellschaft verändern muss, um soziale Ungleichheit abzubauen, was Schule offensichtlich nur unzureichend kann, obwohl sie der Schlüssel zur Lösung des Problems ist.“ (Armut in Bremen, Bericht 2004, S. 20.)

Diese Feststellung ist uns nach wie vor wichtig. Es ist zu billig, den deutschen und bremischen Schulen kurzerhand die Schuld für die desaströsen Ergebnisse der Leistungsvergleichstests zuzuweisen. Wenn Schule den in der empirischen Bildungsforschung bereits in den 60er-Jahren des vorigen Jahrhunderts gut belegten Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg bis heute nicht aufsprengen konnte, dann stellt sich nach all den Jahrzehnten die Frage, ob das Bildungssystem nicht vor ein Problem gestellt worden ist, das es allein gar nicht bewältigen kann? Man ist schnell damit bei der Hand, SchülerInnenleistungen mit dem Leistungsverhalten, dem Unterricht, der Begabung oder der SchülerInnenpersönlichkeit zu begründen. Auch die PISA-Kommission ist nicht frei von dieser Betrachtungsweise und insistiert bei der Interpretation der Testergebnisse weitgehend darauf, dass man durch bloße Verbesserung von Schule und Unterricht das Problem der Koppelung von materieller Armut und Bildungsarmut in den Griff bekommen könne. Diese Auffassung ist aber wenig überzeugend.

Das schulische Lernen und die Resultate schulischen Lernens werden von einer

Vielzahl außerschulischer, gesellschaftlicher und individueller Einflüsse beeinträchtigt, auf die die konkrete pädagogische Arbeit der LehrerInnen auch bei größtem Engagement keinen oder nur äußerst geringen Einfluss ausüben kann. Der in dieser Hinsicht für diesen Bericht besonders bedeutsame Faktor ist die materielle Armut, die die familiäre Lebenslage der Jugendlichen prägt. Diese Armut ist nicht nur charakterisiert durch das unzureichende Einkommen der Familien an sich. Es begründet in der Konsequenz eben auch häufig die soziale Ausgrenzung von Jugendlichen in ihrem Lebensumfeld, verstärkt durch eine Unterversorgung mit materiellen und kulturellen Gütern. Diese soziale Lage führt zu psychischen und physischen Entwicklungsrückständen bei den Jugendlichen, zu massiven Problemen in ihrer kognitiven Entwicklung, zu Schwierigkeiten bei der Ausbildung sozialer Kompetenzen und – im schlimmsten Falle – zu frühen gesundheitlichen Störungen. Armut und Arbeitslosigkeit, die in der Familie erlebt und verarbeitet werden, können resignative Haltungen hervorrufen, die die Aussichtslosigkeit der sozialen Existenz und die Unmöglichkeit, den materiell bedrängten Verhältnissen entkommen zu können, bereits in das kindliche Bewusstsein spiegeln.

All diese Phänomene finden bremische LehrerInnen zunehmend bei SchulanfängerInnen aus den armen sozialen Schichten fertig und verfestigt vor. Die faktisch in der bremischen Schulwirklichkeit zunehmend zu beobachtende Häufung dieser Phänomene erinnert daran, dass pädagogische Arbeit alleine außerstande ist, die prekären Lebensverhältnisse armer SchülerInnen praktisch zu verbessern.

Um nicht missverstanden zu werden: Der Anspruch an Bildungspolitik und Schule, alles dafür zu unternehmen, dass sozial benachteiligte Jugendliche ein Kompetenzniveau erreichen können, das es ihnen ermöglicht, Lebensperspektiven eigenverantwortlich zu entwerfen und die dafür bestehenden Chancen entschlossen zu ergreifen, soll natürlich aufrechterhalten bleiben. Aber – dies ist keine Aufgabe, die das Bildungssystem im



Lande Bremen allein schultern könnte. An der Lage der MigrantInnenkinder in Bremen wird dies besonders deutlich.

Besondere Problemlagen bei Migranten: Schule und Arbeitsmarkt grenzen doppelt aus

In den vergangenen 20 Jahren verzeichnete die Bundesrepublik eine allgemeine Zunahme der Armutsbevölkerung, allerdings in deutlich polarisierter Form: Während bei den BürgerInnen deutscher Nationalität die Armut von 12 auf 14 Prozent zunahm, stieg sie im gleichen Zeitraum bei den MigrantInnen von 19 auf 23 Prozent. MigrantInnenfamilien sind also in wesentlich stärkerem Maße von Armut betroffen als deutsche Familien, was besonders negativ auf die Bildungschancen des Nachwuchses der ZuwanderInnen durchschlägt: MigrantInnenkinder erreichen im allgemein bildenden Schulsystem im Durchschnitt niedrigere Bildungsabschlüsse als ihre deutschen MitschülerInnen. Dies zeigt sich im Land Bremen daran, dass rund ein Fünftel aller ausländischen SchülerInnen jedes Jahr die Schule ohne Abschluss verlässt, während sich der Anteil bei den Deutschen auf weniger

als ein Zehntel beläuft.

Ausländische SchülerInnen, die keinen Schulabschluss erwerben, sind aber gleich in doppelter Hinsicht benachteiligt: Auf der einen Seite fehlt ihnen die Kompetenz, die das Ausbildungssystem als Eintrittsvoraussetzung zum Erwerb einer Berufsqualifikation verbindlich macht. Genau wie ihre deutschen LeidensgenossInnen scheitern ausländische Jugendliche am Zugang zum Arbeitsmarkt, bevor sie überhaupt eine Qualifikation für ihn erworben haben. Auf der anderen Seite aber scheitert auch ihr individueller Versuch, durch die Übernahme der deutschen Bildungsnormen zumindest die allgemeinen Voraussetzungen für eine nachhaltige soziale Integration zu schaffen.

Was die soziale Lebenslage von MigrantInnenkindern aus armen Familien verschärft und sie von sozialhilfeabhängigen deutschen Kindern unterscheidet, sind vor allem

- ▶ die insbesondere bei in der ersten Generation in Bremen lebenden Familien fehlenden sprachlichen Ressourcen, die, neben der materiellen und kulturellen

- Mangelsituation, dazu führen, dass Eltern nicht oder nur schwach in der Lage sind, ihre Kinder ausreichend zu unterstützen;
- ▶ die häufige Unfähigkeit der Erwachsenen, im familiären Leben in der ‚Fremdsprache Deutsch‘ zu kommunizieren, um so indirekt dem Lernprozess der Kinder außerhalb der Schule weitere Impulse zu geben;
 - ▶ die weitgehende Unkenntnis über den Aufbau, die Funktionsweise und die Leistungsanforderungen des gegliederten, allgemein bildenden Schulsystems;
 - ▶ die sozialstrukturellen Unterschiede, die sich aus der vorwiegend ländlichen Herkunft vieler Familien aus den südlichen Balkanländern ergeben;
 - ▶ die schwer wiegenden traumatischen Erlebnisse, die Eltern und Jugendliche zum Teil aus Regionen mitbringen, in denen sich langjährige militärische Konflikte abspielten;
 - ▶ die ethnische Segregation, die sich in der ungleichen regionalen Verteilung der verschiedenen ethnischen Gruppen auf die bremischen Schulen spiegelt.

Deutlich dürfte sein, dass MigrantInnenkinder aus armen Familien, angesichts der Kopplung von sozialer Herkunft und Schulerfolg, vor besonders hohen Hürden stehen. Das „soziale und kulturelle Kapital“, das sie in die Schule mitbringen, ist häufig nicht gefragt. Übernahme oder aber zumindest Angleichung an das Bildungsverhalten ihrer deutschen MitschülerInnen ist die Grundvoraussetzung dafür, überhaupt einen Platz im Lernverband der Klasse zu finden. Diese Absicht steht und fällt allerdings mit dem Grad, in dem die Fremdsprache „Deutsch“ beherrscht wird. Es ist daher unschwer nachvollziehbar, dass das Erreichen des Ziels der Schulkarriere, soziale Integration, unter diesen Voraussetzungen enormen Belastungen ausgesetzt ist.

Der letztgenannte Aspekt gewinnt noch an Aussagekraft, wenn man bedenkt, dass von allen bremischen SchülerInnen 15,8 Prozent aus anderen Nationen kommen. Nahezu die Hälfte ist mit ihren Familien aus

der Türkei zugewandert. Wenn man auf dieser Basis einmal abstrakt folgert, wie sich die ausländischen SchülerInnen auf die GesamtschülerInnenschaft rein rechnerisch verteilen, kommt man zu folgendem Ergebnis: Im Schnitt wäre nur knapp jede/r siebte SchülerIn einer bremischen Klasse ausländischer Herkunft, darunter fast jede/r dreizehnte Türke/in. Selbst wenn man alle oben genannten Probleme ausländischer SchülerInnen als gegeben unterstellt, nebst der allgemeinen, auch für deutsche SchülerInnen geltenden Armutsproblematik, dann muss man dennoch zu dem Schluss kommen, dass das Integrationsproblem unter abstrakt-rechnerischen Voraussetzungen keines ist. Die Realität aber sieht anders aus:

In den ‚gutbürgerlichen Stadtgebieten‘, in denen in hohem Maße Familien aus der Akademiker- und Führungsschicht leben, bleibt der Schulbesuch von AusländerInnen gering: Oberneuland 4 Prozent, Borgfeld 4,1 Prozent, Schwachhausen 5,7 Prozent und Horn 6,3 Prozent. Demgegenüber steht Huckelriede mit einem Anteil von 35,4 ausländischen SchülerInnen, gefolgt von Tenever (31,1 Prozent), Alte Neustadt (30,6 Prozent) und Hohentor (28 Prozent). Fast überflüssig zu sagen, dass der Anteil der GymnasiastInnen an allen SchülerInnen in Schwachhausen gegenwärtig bei 62,4 Prozent liegt, in Tenever dagegen nur bei 16,9 Prozent.

Ein doppeltes Resultat tritt damit sehr klar zutage: Die enorme Leistungspreizung zwischen SchülerInnen der unteren und der oberen sozialen Schichten, die PISA II dem Land Bremen bescheinigte, spiegelt sich in der jeweiligen Bildungsbeteiligung in den Stadtteilen. Die Leistungen der SchülerInnen klaffen also nicht nur gemäß ihrer Schichtzugehörigkeit auseinander, sondern dieses Problem verteilt sich räumlich ungleichmäßig auf die Schulstandorte. Zweitens aber, die Schulen, in denen sich die leistungsschwächeren SchülerInnen räumlich konzentrieren – in der Regel also die Hauptschulen – tragen zudem noch den Großteil der Lasten, die aus

dem nicht gelösten Problem der AusländerInnenintegration resultieren.

Hier ist schließlich auch der Anknüpfungspunkt zu der eingangs geäußerten Annahme, dass weit mehr erforderlich sein wird, als eine bloße Veränderung von Unterricht und Lehrplan, um die Koppelung von sozialer Herkunft und Schulerfolg zu überwinden. Die Schulen, die in den genannten und in anderen sozialen Brennpunkten der Stadt ihre pädagogische Arbeit leisten, werden nicht annähernd in der Lage sein, durch bloße Veränderungen im Unterricht-Halten die sozialen Ungleichheiten zu beheben. Hinter den Resultaten von PISA I + II steht, was Bremen anbelangt, alles andere als ein bloß ärgerlicher Rang im nationalen und internationalen Leistungsvergleich. Hinter PISA I + II steht stattdessen die Verdichtung und Eskalation der sozialen, kulturellen und ethnischen Probleme und ihre Konzentration auf einige wenige, exponierte Stadtteile.

Die zentrale Frage, wie man ein hohes Kompetenzniveau des städtischen Nachwuchses erzielen kann, das Zukunftsperspektiven für die Betroffenen und ebenso für die strukturelle Entwicklung des Bundeslandes eröffnet, kann daher nicht allein vom Bildungssystem beantwortet werden. Sie muss in mindestens gleicher Intensität auch durch Sozial-, Kultur- und Stadtentwicklungspolitik bearbeitet werden. Alles andere würde darauf hinauslaufen, dass die Schulen stets aufs Neue mit den in den Stadtteilen entstehenden sozialen Konflikten und ethnischen Problemen konfrontiert würden, ohne jemals direkt auf sie einwirken zu können. Eine sinnlose Perspektive, weil sie in dem untauglichen Versuch enden müsste, allein mit den ideellen Mitteln der Pädagogik das Heilen zu wollen, was Sozial-, Kultur- und Stadtentwicklungspolitik weder einzeln noch gemeinsam praktisch aus der Welt zu schaffen vermögen.

Grundschulen und IGLU-Test zeigen: Gemeinsames Lernen beugt Ausgrenzung vor

So sehr aus Sicht der Arbeitnehmerkammer Bremen immer wieder darauf hingewiesen werden muss, dass sich in den Resultaten von PISA I + II weit mehr wiederfindet als ein Indiz für das Versagen deutscher und bremischer Schulen – niemand kann vor dem eingangs angeführten Umstand, dass 38 Prozent der 15-jährigen SchülerInnen im Lande Bremen weit unter dem Kompetenzniveau bleiben, das für die Übernahme eines Ausbildungsplatzes zwingend erforderlich ist, die Augen verschließen. Noch weniger ist es hinnehmbar, dass diese SchülerInnen ganz offenkundig in einem wenig förderlichen Lernmilieu groß geworden sind, in dem sie bis zum Abschluss der Schule förmlich ‚eingemauert‘ bleiben. Wenn man den PISA II-Befund für Bremen ernst nimmt, demzufolge sich die ohnehin leistungsstarken SchülerInnen zwar – geringfügig – verbessert haben, dies aber durch eine wachsende Distanz zu den leistungsschwachen SchülerInnen erkaufen, dann ergibt sich ein bedenklicher Schluss: Offenbar ist es in der bremischen Schulwirklichkeit so, dass mit jedem Kind, das sich irgendwie einen Weg in eine weiterführende Schule bahnt, die Lage der Kinder in den Hauptschulen schwerer, um nicht zu sagen hoffnungsloser wird.

Dies aber ist noch immer nicht das ganze Problem. Bedrückend ist die Tatsache, dass die bei den 15-jährigen AbsolventInnen der Sekundarstufe I durch PISA festgestellte Leistungsspreizung ganz offenkundig ein Resultat der Sortierung der SchülerInnen nach dem Ende der Grundschule ist. Faktum ist nämlich – dies ergab die Auswertung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) aus 2001, an der 35 Staaten beteiligt waren, darunter auch 16 PISA-Teilnehmer, dass die deutschen Grundschulen einiges leisten. In dem IGLU-Leistungstest konnten sich die deutschen Schulen im oberen Drittel der Getesteten platzieren, wobei – und dies ist die eigentliche Überraschung – die Leistungsstreuung am Ende der Grundschule

vergleichsweise gering ausfiel. Die Forscher stellten fest, dass zwischen den fünf Prozent besten und den fünf Prozent schlechtesten SchülerInnen nur eine vergleichsweise geringe Leistungsdifferenz bestand, sodass, zumindest in Bezug auf die Leseleistungen, eine sehr homogene SchülerInnenenschaft die Grundschule verließ.

Der eigentliche schulpolitische Skandal wird nun überdeutlich: Das Resultat der IGLU-Studie läuft darauf hinaus, dass nicht etwa zu wenige SchülerInnen der unteren sozialen Schichten gymnasial geeignet wären, sondern das zu viele gymnasial geeignet sind, aber keine Empfehlung für das Gymnasium erhalten. Bei gleichen Kompetenzen bekommen die SchülerInnen der Grundschule ganz unterschiedliche Noten und unterschiedliche Übergangsempfehlungen. Die Konsequenz: Unser Bildungssystem, das sich große Stücke darauf zugute hält, dass es die AbsolventInnen der Grundschule streng nach gemessener Leistung auf die weiterführenden Schulen zuordnet, scheitert an diesem Anspruch kläglich. Maßgeblich für den Besuch einer weiterführenden Schule wird stattdessen in einer erheblichen Zahl von Fällen das bildungsnahe Milieu des Elternhauses.

An dieser Stelle ergäbe sich theoretisch die Chance zu einer neuen, ideologisch unbefangenen Diskussion über unser Bildungssystem. Nach Auswertung der IGLU-Ergebnisse ist eines nämlich nicht länger zu bestreiten: Im internationalen Vergleich schneiden deutsche GrundschülerInnen mit ihren Leseleistungen wesentlich besser ab als SchülerInnen der Sekundarstufe I beim PISA-Vergleich. Dies belegt einerseits nachhaltig, dass die desaströsen Kompetenzdefizite, die PISA bei deutschen SchülerInnen zutage gefördert hat, erst nach der Grundschule im Verlauf der Sekundarstufe I entstehen beziehungsweise sich erst dort vehement vergrößern. Mit einer gewissen Portion Sarkasmus könnte man auch sagen, dass sich der Vorteil eines bildungsnahe Elternhauses erst in der Sekundarstufe I so erheblich auswirkt, wie dies PISA I + II

zeigen. Andererseits, der IGLU-Vergleich belegt, dass es der deutschen Grundschule recht gut gelingt, eine heterogene SchülerInnenenschaft in einer gemeinsamen Schule zu fördern, ein mehr als hinreichendes Kompetenzniveau zu erzielen, in einem Lernmilieu, das die Kinder offenbar recht gut motiviert – trotz aller Sozial-, Migrations- und Armutsprobleme, von denen die Schulen gerade nicht frei sind.

Leider aber ist eine unideologische Diskussion dieses Sachverhalts weder in Deutschland noch in Bremen möglich. Bis zum heutigen Tage gehen BildungsexpertInnen und Politiker unverdrossen davon aus, dass „Qualitätsmängel“ in der Schule zwingende Folge zu „konzilianter“ und nicht dicht genug an der Leistungsfähigkeit der SchülerInnen orientierter Übergangentscheidungen nach der vierten Klasse der Grundschulen seien. Mit anderen Worten – weil es dem deutschen Bildungssystem erwiesenermaßen nicht gelingt, die SchülerInnen nach Leistung in unterschiedliche Schulformen zu sortieren, wird die Sortiererei nicht etwa eingestellt, sondern radikalisiert, durch Verschärfung der Leistungstests, der Auswahlprozesse und der Zurücksetzungen. Nötig wäre dies nicht. Wenn man sich Rat für die Gestaltung einer wirklich erfolgreichen Schule für alle SchülerInnen schon nicht bei den gnadenlos überlegenen PISA-Siegern aus Skandinavien holen möchte, dann würde es auch der Blick auf die eigenen Grundschulen tun. Selbst dort zeigen sich – trotz gewaltiger sozialer Probleme – noch die unübersehbaren Vorteile einer Schule für alle SchülerInnen.

Die Frage allerdings bleibt, warum so viele hartnäckig die frühe Auslese bereits im Alter von 10 Jahren verteidigen und unbeirrt an die Möglichkeit einer „leistungsgerechten Differenzierung“ zur Bildung entsprechend „homogener Lerngruppen“ glauben. Sie bleibt insbesondere deshalb, weil die allgemeine Berufungsinstanz für diesen Glauben, PISA I + II, kein Material für ihn liefert. Würde man sich an den PISA-Siegern orientieren, dann wäre die Reform der Schulstruktur nach dem Muster Finnlands längst unterwegs. Dass dies

nicht geschieht, weil es auch um die Verteidigung von Bildungsprivilegien geht, darf man unterstellen. Solange Kinder aus Akademikerhaushalten eine fast viermal so große Chance haben, ein Gymnasium zu besuchen wie Kinder aus einer Facharbeiterfamilie bei gleicher Intelligenz und Leistung haben Akademikereltern einen kaum zu bestreitenden subjektiven Grund, diesen für sie und ihre Kinder günstigen Zustand zu verteidigen.

Für die in Länderhoheit liegende Bildungspolitik gilt dies dagegen nicht. Ihr sollte klar sein, dass ein für die Zukunft wirklich gut ausgebildeter Nachwuchs bei weitem nicht durch die vergleichsweise kleine Gruppe der AkademikerInnen gestellt werden kann. Zudem – gut ausgebildete Jugendliche brauchen interkulturelle Erfahrungen. Die

können sie nicht in Gymnasien erwerben, in denen statistisch nur in jeder dritten Klasse ein/e SchülerIn mit Migrationshintergrund sitzt. Die Motive, die die Politik veranlassen, die Diskussion über einen Systemwechsel der Schule nach dem Muster der wirklich erfolgreichen PISA-Nationen zu unterbinden, bleiben weiter nebulös. Ob das Beharren auf dem Bestehenden nun aus Rechthaberei oder aus Angst vor einer produktiven Unruhe erfolgt, die jeder Systemwechsel nun mal mit sich bringen würde, muss – leider – eine rein akademische Frage bleiben. So sehr sich Fachleute darüber einig sind, dass es für die SchülerInnen ein Segen wäre, wenn man ihnen die Möglichkeit gäbe, länger und ohne Angst vor Sitzenbleiben, Aussortierung oder Rückstufung zusammen zu lernen, so wenig ist die Bildungspolitik und die ihr verpflichtete



Wissenschaft gegenwärtig in der Lage, in dieser Hinsicht über ihren Schatten zu springen.

Bildung als wichtigste Investition in den Stadtstaat

Da es auf absehbare Zeit in Deutschland und im Bundesland Bremen bei dem drei- bis fünfgliedrigen Schulsystem bleiben wird, mit der Zuordnung der SchülerInnen auf weiterführende Schulen nach vier oder sechs Jahren, muss sich der Versuch, das Kompetenzniveau der SchülerInnen zu verbessern und die Koppelung von Armut, sozialer Herkunft und Schulerfolg aufzubrechen, stark auf das untere Segment des Schulsystems konzentrieren. Dies deshalb, weil die Förderung der Kinder aus sozial schwachen, von Armut geprägten Verhältnissen nur dort Erfolg versprechend ist. Rahmenbedingungen für die Entwicklung des Grundschulbereichs sind

- ▶ die Vernetzung der schulischen und außerschulischen Jugendbildung;
- ▶ die Verzahnung des Elementarbereichs mit der Grundschule auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungs- und Personalentwicklungsplans;
- ▶ die Zusammenführung der LehrerInnen- und ErzieherInnenfortbildung in einem gemeinsamen Fortbildungskonzept;
- ▶ die Aufwertung des ErzieherInnenberufs durch Einrichtung entsprechender Ausbildungsgänge an der Fachhochschule;
- ▶ die mittelfristige Umwandlung aller Hauptschulen in Ganztagschulen;
- ▶ ein massiv verstärkter Lehrkräfteeinsatz in allen Grundschulklassen;
- ▶ ein doppelter LehrerInneneinsatz, speziell in Grundschulklassen mit hohem Anteil an MigrantInnenkindern;
- ▶ ein massiv verstärkter Einsatz von SozialarbeiterInnen;
- ▶ ein durchgehendes Angebot von Fördermaßnahmen für SchülerInnen aus sozial schwierigen Verhältnissen oder bei bestehendem Migrationshintergrund;
- ▶ ein umfassendes Qualitätsmanagement.

Ob man durch derartige Investitionen in das untere Segment des Bildungssystems Resultate erzielen kann, die sich mit denen der Länder messen lassen, die auf die Selektion nach der vierten Klasse verzichten und so zu herausragenden Standards kommen, wird sich zeigen müssen. Eines steht allerdings fest: So lange die Bildungspolitik an der überkommenen Schulstruktur festhält, müssen leistungsschwache SchülerInnen frühzeitig und nachhaltig in der ersten Phase schulischen Lernens stabilisiert und gefördert werden. Diese kompensatorische Leistung kostet in jedem Falle Geld. Inwiefern der Verzicht auf die Sortierung der SchülerInnen und die Gewährung der Möglichkeit länger gemeinsam zu lernen, nicht die erfolgreichere und kostengünstigere Variante von Schulentwicklung wäre, bleibt eine rein akademische Überlegung, so lang es am politischen Willen fehlt, in diese Richtung zu gehen.

Es kann aber kein Zweifel daran bestehen, dass die desaströse Schulwirklichkeit im Lande Bremen nicht zum Null-Tarif zu überwinden ist. Eine politische Grundvoraussetzung dafür, dass die in diesem Bericht geschilderten Probleme mit Aussicht auf Erfolg angegangen werden können, ist ein fundamentaler Wandel der Betrachtung und Bewertung des Bildungswesens und seiner Leistungen für die Entwicklung des Stadtstaats Bremen. Wenn ein gutes Drittel des bremischen Nachwuchses in der Schule keine auf dem Arbeits- oder Ausbildungsmarkt verwertbare Qualifikation erwerben kann, wenn die leistungsstarken SchülerInnen mehr und mehr aus der relativ kleinen Bevölkerungsgruppe der AkademikerInnen und Führungskräfte kommen und wenn sich schließlich Bildungsarmut, Armut und soziale Konflikte aus Migrationsproblemen in einigen exponierten Stadtteilen zusammenballen, dann ist die Grundlage für die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zukunft der Stadt und ihrer BürgerInnen gefährdet.

Der Um- und Ausbau des bremischen Bildungswesens ist unter diesem Gesichtspunkt eine Investitionsaufgabe ersten Ranges. Der spätestens an dieser Stelle fällige Verweis auf die desolate Haushaltslage des Stadtstaats trifft die Sache daher ausnahmsweise nicht: Der strukturelle, bevölkerungs- und entwicklungspolitische Schaden, der durch diverse Sparoperationen am Bildungswesen bis heute entstanden ist, dürfte ideell und auch materiell enorm sein; eines haben diese Maßnahmen in keinem Falle erzeugt – einen irgendwie gearteten Nutzen für die BürgerInnen Bremens oder für die Sanierungsziele.

Aus diesem Grunde macht sich die Arbeitnehmerkammer im Rahmen ihrer Kampagne „Bremen braucht Bildung“ dafür stark, dass in den Haushaltsberatungen dieses Jahres keine Kürzungen im Bildungsetat vorgenommen werden. Um notwendige zusätzliche Mittel für den Bildungssektor freizubekommen, sollte künftig jedes Investitionsprojekt des Landes genau geprüft werden. Maßstab der Prüfung muss dabei sein, ob die Verausgabung von Projektmitteln im Rahmen der Wirtschaftsförderung nachweislich zur Sicherung des Unterweserstandorts, zur Schaffung zusätzlicher Arbeitsplätze oder zur Verbesserung der öffentlichen Einnahmen führt. Wenn dies nicht der Fall ist, sollten die veranschlagten Mittel in einen Investitionsfond zur Förderung und Verbesserung der bremischen Schulstruktur einfließen.

Diese Forderungen mögen, angesichts der Haushaltslage Bremens, überzogen anmuten. Faktum ist aber, dass die Bildungsarmut in Bremen, die Ausdruck sozialer Not ist, nicht durch Sparsamkeit überwunden werden kann.



2 Zur Auswirkung von Armut und Status auf die Bildungsbeteiligung bremischer Schüler

2.1 Vorbemerkungen

Der Schulbesuch von Schülern aus allen Bevölkerungsschichten an den konkurrierenden Schulgattungen bleibt weiterhin eine grundlegende Fragestellung in der Bildungsforschung. Explizit nach dem Auslaufen der Bildungsexpansion und der stärkeren Betonung der Auslese- und Leistungsfunktion gewinnt die Analyse der Bildungsbeteiligung sozialer Schichten weiter an Gewicht.

Für eine historische gesamtgesellschaftliche Bildungsquotenbetrachtung werden grundsätzlich die Daten aus Volkszählungen und des Mikrozensus herangezogen. Solche Auswertungen der Sozialdaten lassen nach wie vor keinen Zweifel daran, dass zwischen Bildungsabschluss und sozialer Herkunft ein enger Zusammenhang besteht. Frühere Erkenntnisse über die Zuteilung sozialer Positionen haben danach keineswegs ihren Einfluss verloren und wirken sich weiterhin auf die Lebenschancen aus. Wie vor 20 Jahren¹ scheint, trotz aller Bemühungen der Schulpolitik, eine Rolle des Bildungswesens darin zu bestehen, dass "die durch familiäre Herkunft gegebenen Voraussetzungen in spezifische Fähigkeiten umzuwandeln, die es ermöglichen, später eine dem Statusniveau nach weitgehend durch die Herkunft schon gesicherte berufliche Stellung zu übernehmen".²

Empirische Untersuchungen auf der Grundlage von Volkszählungen und Mikrozensus belegen durchgehend eine Ungleichheit der Bildungsbeteiligung. Benachteiligungen im Schulerfolg sind in der historischen Bildungsforschung bekanntlich für die Kinder von Arbeitern und Bauern belegt. Dagegen verfügen Mädchen mittlerweile, besonders in Großstädten wie Bremen, über höhere Bildungsabschlüsse als Jungen.³

Der Mikrozensus – eine jährliche Stichprobenerhebung über die Bevölkerung, soziale Strukturen und Erwerbstätigkeit – weist Ergebnisse über

- ▶ die soziale Stellung des Vaters und/oder der Mutter,
- ▶ den Schulabschluss der Eltern,
- ▶ den Berufsbildungsabschluss des Vaters,
- ▶ das Nettoeinkommen des Haushalts,
- ▶ und die Gemeindegrößenklasse des Wohnortes aus.

Die soziale Stellung wird dabei durch eine vergleichsweise grobe statistische Unterteilung der Erwerbstätigen nach Stellung im Beruf nachgewiesen. Darüber hinaus dokumentiert der Mikrozensus die Familienstrukturen mit dem gemeinsamen Einkommen, der Religionszugehörigkeit und dem Bildungsabschluss. Die Ergebnisse belegen, dass für den Besuch weiterführender Schulen vorrangig nicht so sehr das Einkommen (Armut oder Reichtum), sondern der Status der Eltern bestimmend ist.⁴ Diese einprozentige Stichprobe beschreibt die allgemeinen Bildungsstrukturen für vergleichsweise große Gebiets-einheiten wie Bundesländer. Für das Bundesgebiet insgesamt lässt sich das typische Bildungsverhalten nach Gemeindegrößenklassen nachzeichnen. Hier ist erkennbar, dass der Besuch weiterführender Schulen mit der Größe der Gemeinden korreliert, also eine Wechselwirkung zwischen Bildungsangebot und Bildungsnachfrage besteht.

Bundesweit können flächendeckende Ergebnisse über die Sozialstruktur mit dem jeweils erreichten Bildungsniveau nur aus den Ergebnissen der Volkszählungen dargestellt werden. Hier ließen sich nach den Angaben der befragten Einwohner in Bremen kleinräumig

1 Schlichting, K.: Bildungsanteile von Schülern der Sekundarstufe 1; in: Statistische Monatsberichte Bremen, Heft 4/1983.

2 Müller, W./Mayer, K.U.: Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchung über den Zusammenhang von Bildungsabschlüssen und Berufsstatus, in: Deutscher Bildungsrat; Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 42; S. 54, Stuttgart 1976.

3 Vgl. Rösel, B.: Schulische und berufliche Ausbildung im Lande Bremen: Junge Frauen zwischen Aufbruch und Tradition, Teil 1: Schulische Ausbildung; in: Statistische Monatsberichte Bremen, Heft 9/10 2003, S. 192.

4 Vgl. Statistisches Bundesamt: Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2001, Wiesbaden 2002, S. 31.

soziale Strukturen mit den Bildungsstrukturen verbinden. Diese Daten beruhen auf der schulischen und beruflichen Entwicklung aller Befragten bis zum Zeitpunkt der Erhebung. Werden im weiteren Verlauf des Berufslebens noch zusätzliche allgemeenschulische Abschlüsse erworben, verbessert dies die Bildungsquoten durch den Erwerb weiterführender Schulabschlüsse.⁵

Nach der allgemeinen Schulpflicht besteht die Möglichkeit, bundesweit Schulabschlüsse an Abendschulen und Kollegs nachzuholen. Im Jahr 2002 wurden hier gut 52.000 Schüler unterrichtet. Da die Abendschulen neben der beruflichen Tätigkeit absolviert werden, sind die Schüler den stärksten Belastungen ausgesetzt. Dies trägt zu einer überdurchschnittlichen Abbrecherquote bei.⁶ Bemerkenswert ist, dass mehr männliche Schüler die Ausbildung beginnen, aber mehr Frauen sie erfolgreich beenden.

Viele im Zuge der Bildungsreform der 70er-Jahre geschaffenen Möglichkeiten, auch an beruflichen Schulen allgemein bildende Abschlüsse zu erwerben, wurden in der Folgezeit zunehmend genutzt. In etwa die Hälfte aller Schüler ohne Hauptschulabschluss erreichten diesen später an den beruflichen Schulen. Neben den 235.000 Abiturienten aus allgemein bildenden Schulen erhielten im Jahre 2002 im Bundesgebiet noch 126.200 Berufsschüler die (Fach)hochschulreife an beruflichen Schulen.⁷ Voraussetzung ist hierfür der Eintritt in die berufliche Ausbildung. In den letzten Jahren wuchs jedoch die Zahl der Jugendlichen, deren Wunsch nach

einer beruflichen Bildung nicht ausreichend befriedigt werden konnte.⁸

Die zunehmende Erosion klassischer Beschäftigungsverhältnisse schränkt die Aussagefähigkeit der Analyse von Statusgruppen ein. Besonders das Wachstum der Angestellten und „Selbständigen“ mit allen Differenzierungen in für die Betroffenen nachteilige sozialökonomische Abhängigkeits- und Einkommensverhältnisse, wird ohne zusätzliche Informationen nicht transparent und steht eindeutigen Definitionen entgegen. Im Mikrozensus findet diese Entwicklung bei den Angestellten ihren Ausdruck im Wachstum der Teilzeitarbeit sowie der geringfügigen Beschäftigung,⁹ während die ehemals abhängig Beschäftigten und heutigen „Selbständigen“ kaum zu definieren sind. Allenfalls ein geringes Einkommen in Verbindung mit hohen Stundenleistungen kann diese Entwicklung dokumentieren. Andere bildungspolitische Befragungen können diese Entwicklung nicht dokumentieren.

Im Rahmen der Städtestatistik werden zunehmend Methoden angewandt, um über kleinräumige Analysen sozialstrukturelle Entwicklungen in Karten zu visualisieren. Die Einteilung der Stadt in charakteristische Gebietstypen spiegelt Sozialstrukturen für den ansässigen Leser häufig eingängiger wider als andere Analysen. Diese Methode wird zunehmend nicht nur in den Stadtstaaten genutzt.¹⁰ Zusammenhänge von Sozial- und Siedlungsstrukturen sowie der Bildungsbeteiligung ließen sich so auf kleinräumiger Ebene für Bremen überzeugend nachweisen.¹¹

⁵ Vgl. Hörner, W.: Zur statistischen Erfassung des lebenslangen Lernens; in: *Wirtschaft und Statistik*, Heft 8/2001, Wiesbaden.

⁶ Vgl. Schiereck, H.: Die Abendschulen im Lande Bremen; in: *Statistische Monatsberichte Bremen*, Heft 10/1980.

⁷ Vgl. Statistisches Bundesamt: *Datenreport 2004*, Bonn 2004, S. 68.

⁸ Bis zum 18ten Lebensjahr unterliegen alle Jugendlichen der (Berufs-) Schulpflicht. Alle Schulpflichtigen ohne Zugang zur Berufsbildung müssen ausbildungsvorbereitende beziehungsweise berufsvorbereitende Maßnahmen absolvieren. In vielen Fällen wird mit dieser Teilnahme die Berufsschulpflicht beendet. Die

Entwicklung wird im jährlichen *Berufsbildungsbericht des Statistischen Landesamtes Bremen* dokumentiert.

⁹ Vgl. Pöschel, H.: *Geringfügige Beschäftigung 1990. Ergebnisse des Mikrozensus*; in: *Wirtschaft und Statistik*, Heft 3/1992.

¹⁰ Vgl. Henning, E./Lohde-Reiff, R./Sack, D.: *Wahlenthaltung in der Großstadt: Das Beispiel Frankfurt am Main*, in: *Frankfurter statistische Berichte* 3/2001, S. 243.

¹¹ Vgl. Schlichting, K.: *Bildungsquoten bremischer Schüler der 10. Klasse in den Ortsteilen der Stadt Bremen*, in: *Statistische Monatsberichte Bremen*, Heft 11/12 2003.

2.2 Bildungsbeteiligung und Auslese

Die PISA-Studie erinnerte die Bevölkerung daran, dass in keinem anderen beteiligten europäischen Land der Schulerfolg von Kindern so stark von ihrer sozialen Herkunft abhängt wie im reichen Deutschland. Unübersehbar ist, dass der Gymnasialbesuch, der bei 15-Jährigen aus Familien der oberen Dienstklasse 50 Prozent beträgt, mit niedriger werdender Sozialschicht auf 10 Prozent in Familien von ungelerten und angelernten Arbeitern sinkt. Dagegen steigt der Hauptschulbesuch von gut 10 Prozent in der oberen Dienstklasse auf rund 40 Prozent in der Gruppe der Kinder aus Familien von ungelerten Arbeitern.¹² Die enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Schulerfolg wird durch die deutsche empirische Bildungsforschung dauerhaft belegt. Deutlich stärker als in den anderen europäischen Ländern gelingt es dem deutschen Schulwesen, die gesellschaftliche Ungleichheit in Bildungsungleichheit zu übertragen.

Die Sozialisationsforschung beschreibt den Prozess der sozialen Auslese an der Schule durch einen zirkulären Verlauf. Danach prägt die Sozialisation durch den Beruf weitgehend die Mitglieder der sozialen Unterschicht anders als die der Mittel- und Oberschicht. Diese einstellungs- und handlungsprägenden Charakterzüge werden von den Eltern an ihre Kinder weitervermittelt. „Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägung des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es die Kinder aus der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu

erreichen. Sie erlangen häufig nur Qualifikationen für die gleichen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausüben. Wenn sie in diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen.“¹³

Schülerleistungen werden von ihnen selbst sowie den Lehrern in der Regel ihrem Leistungsverhalten, dem Unterricht sowie der Begabung oder der Persönlichkeit zugeschrieben.¹⁴ Bei genauerer Betrachtung lassen sie sich jedoch „aus dem Herkunftsmilieu übernommenen kulturellen Gewohnheiten und Möglichkeiten“¹⁵ ableiten, die durch schichtspezifische Bildungsorientierungen verstärkt werden. Lernende aus der Unterschicht erleben zunehmend den Widerspruch zwischen ihren sozialen Orientierungen und den an sie gerichteten Anforderungen der Schule. Auch die abnehmenden beruflichen Lebensperspektiven der unteren Schicht fördern sicherlich restriktive Grundhaltungen und tragen nicht zu einer allgemeinschulischen Motivation bei. Erfolgreiche Schüler der höheren Schichten erscheinen dagegen nicht als Bildungsprivilegierte – und nehmen sich wohl auch nicht so wahr –, sondern als diejenigen, die über ihre Leistungen die Position erreicht haben. Verbunden mit dem sozialen Kapital ihrer Familien – den gesellschaftlichen Verbindungen – können sie in der Folge ihre besseren beruflichen Startmöglichkeiten weiter ausbauen.¹⁶

¹² Vgl. Artelt u.a.: PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001, S. 35.

¹³ Roff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Weinheim – München 1997, S. 36.

¹⁴ Vgl. Bourdieu, P./Passeron, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs; Stuttgart 1971, S. 30.

¹⁵ Ebenda.

¹⁶ „Die aus gutem Hause stammenden Schüler, die von ihrer Familie einen ausgeprägten Platzierungssinn mitbekommen haben, (...) sind dazu in der Lage, ihre Investitionen im rechten Augenblick und am

richtigen Ort (...) zu tätigen. Im Gegensatz dazu sind die aus den benachteiligten Familien stammenden Schüler, und da ganz besonders die sich meistens ganz und gar selbst überlassenen Einwandererkinder, häufig ab dem Ende der Primarschulzeit dazu gezwungen, sich den Imperativen der Institution Schule oder dem Zufall zu überlassen, um sich ihren Weg durch ein immer komplexeres Universum zu schlagen, und sind aus diesem Grunde dazu verurteilt, ein ansonsten äußerst reduziertes kulturelles Kapital falsch oder zur Unzeit anzulegen.“ Bourdieu, P.: Die intern Ausgegrenzten; in: Bourdieu, P.: Das Elend der Welt, Konstanz 1997, S. 531.

Pierre Bourdieu sieht in diesem Vorgang eine Kapitalumwandlung von familiärem kulturellem Kapital in langfristig nutzbares ökonomisches Kapital,¹⁷ dem höheren Einkommen.

Die in der Bildungsforschung während der 60er Jahre begonnene Diskussion um den Bildungsnotstand¹⁸ mündete in den folgenden Jahren in die sozialliberal geprägte Bildungsexpansion. Sie wurde getragen durch den enormen Ausbau der sekundären und tertiären Bereiche des Bildungswesens, während die aktuelle Bildungsdiskussion eindeutig auf die Förderung der Vor- und Grundschule abzielt. In der Folgezeit verfügten immer größere Teile der Bevölkerung über mittlere oder höhere Bildungsabschlüsse, die die soziale Ungleichheit der Bildungsabschlüsse kompensieren sollten. Die Auslese oder Selektion erfolgte in erster Linie nach Leistung. Aber „Auslese durch das Bildungssystem ist jedoch nie ausschließlich Auslese nach Leistung, sondern immer auch – gewollt, geduldet oder ungewollt – soziale Auslese. Soziale Merkmale der jungen Menschen – ihre soziale, ethische und regionale Herkunft, ihr Geschlecht – beeinflussen ihre Bildungskarrieren“.¹⁹

In der Folge werden die Ausleseprozesse der allgemein schulischen Bildungsqualifikation Bremens transparent gemacht. Ursache ist die fortschreitende soziale Differenzierung, die sich in der gesellschaftlichen Polarisierung der Sozialstrukturen ausdrückt. Als originäre Quellen werden für eine kleinräumige innerstädtische Darstellung die Schülerstatistiken herangezogen. Allerdings fehlen hier, wie bei vielen anderen personenbezogenen Fachstatistiken, die sozialstrukturellen Merkmale.

Durch die Einteilung Bremens in Gebietstypen – eine immer häufiger gebrauchte Methode der Städtestatistik – lassen sich Informationsdefizite sozialstruktureller Merkmale ausgleichen. Allerdings müssen die Gebietstypen ihre wesentlichen Bestimmungen aus sozialstrukturellen Merkmalen erhalten.²⁰ Frühere Einteilungen auf der Basis räumlich unterschiedlicher Bebauung können für diesen Zweck nicht als Hilfsgröße herangezogen werden.²¹ Für Bremen konnten auf der Basis aktueller sozialstruktureller Indikatoren die Gebietstypen berechnet und in einer Karte visualisiert werden.

¹⁷ Vgl. Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital; in: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, Hamburg 1992.

¹⁸ Vgl. Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe; Olten 1964.

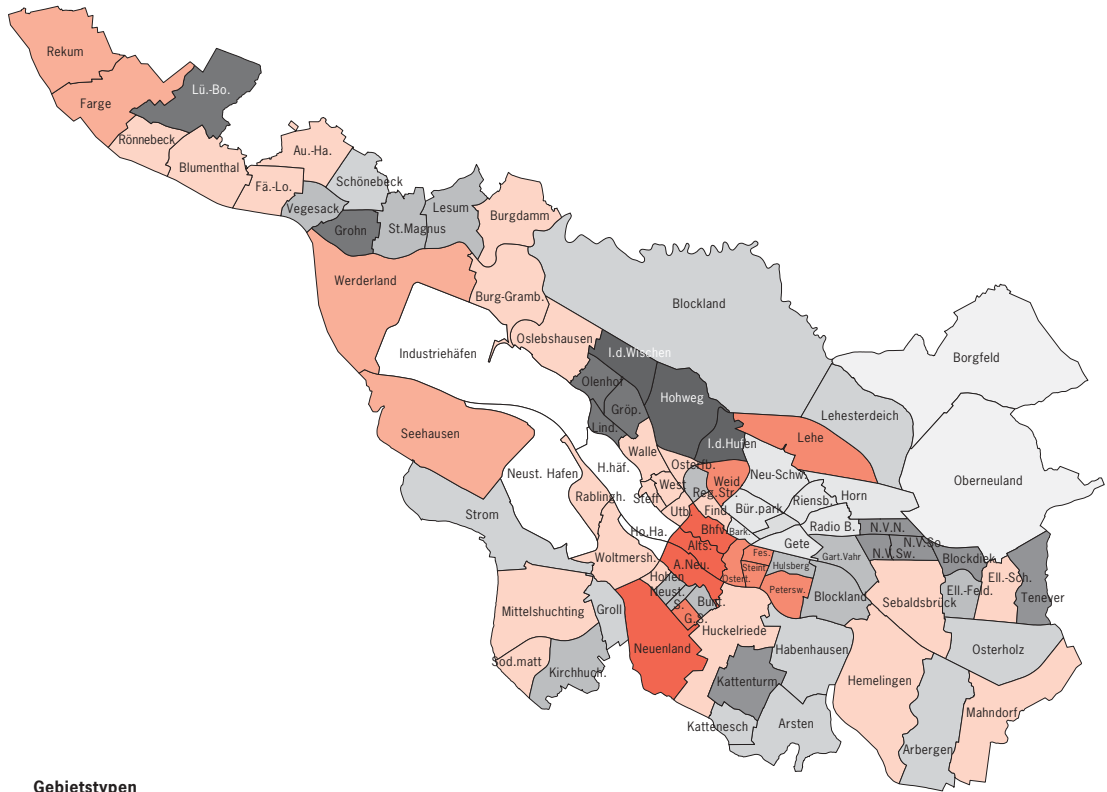
¹⁹ Vgl. Geißler, R.: Die Sozialstruktur Deutschlands, Wiesbaden 2002, S. 333.

²⁰ Vgl. Henning, E./Lohde-Reiff, R./Sack, D.: Wahlenthaltung in der

Großstadt: Das Beispiel Frankfurt am Main, in: frankfurter statistische berichte 3/2001, S. 243 sowie Buitkamp, M.: Sozialraum-analyse in den Quartieren Hannovers, in: agis Info Nr. 10/2000.

²¹ Vgl. Schnur, H.E.: Alt- und Neubaugebiete der Stadt Bremen – Typisierung stadtbremischer Ortsteile nach ihrer baulichen Struktur unter Berücksichtigung soziogeographischer Merkmale; in: Statistische Monatsberichte Bremen, Heft 4/1974.

Gebietstypen der Stadt Bremen



Gebietstypen

- Innenstadt und Dienstleistungsstandorte
- Traditionelles bürgerliches Wohngebiet
- Bervorzugtes Wohngebiet
- EFH-Gebiet Mittelschicht
- EFH-Gebiet Sonstiges
- Mischgebiet
- Großsiedlungen
- Großsiedlungen mit hoher Transferquote und hohem Migrantenanteil
- Arbeiterviertel
- Arbeiterviertel mit hoher Transferquote und hohem Migrantenanteil
- Kleingärten

Quelle: Statistisches Landesamt Bremen

2.3 Bildungsbeteiligung bremischer Schüler nach Ortsteilen in der zehnten Klasse

Alle Kinder durchlaufen nach geltenden schulischen Bestimmungen die Sekundarstufe 1 in den Klassen 5 bis 10. Nach Vorgaben der Schulen entscheiden die Eltern für ihre Kinder (nach deren Leistungsvermögen) über den weiteren Besuch der Schulgattungen Gesamtschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Daneben ist für Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Formen der Behinderung – auf Empfehlung der Schule – auch der Besuch einer Sonderschule möglich, wenn sie in den anderen Schulgattungen nicht angemessen gefördert werden können.

Wie die gesamte Gesellschaft, so hat sich in dem zurückliegenden halben Jahrhundert das Bildungsverhalten der Schüler bei der Wahl der Schulgattungen erheblich verändert. Zum Vergleich werden hier die Schülerzahlen in der 10. Klasse zugrunde gelegt. Da bis in die 80er-Jahre eine Schulpflicht nur bis zur 8. Klasse bestand, konnten für den Vergleich im zurückliegenden Zeitraum auch nur die achten Klassen herangezogen werden. Zudem wurden im historischen Vergleich die Anteile der Sonderschulen außer Acht gelassen, da für einige frühere Jahre keine Zahlen nach Klassenstufen in schlüssiger Form vorlagen.

Tabelle 1: Schüler der 10, Klassenstufen aus den allgemein bildenden Schulen der Stadt Bremen¹

Schuljahr	Schüler insgesamt		Davon an			
	Anzahl	Hauptschule in %	Realschule in %	Gymn. Sek I in %	Gesamtschule (inkl. FW) in %	
1950 / 51	5.747	66,1	11,7	22,2	X	
1960 / 61	6.738	59,4	22,9	17,2	0,6	
1970 / 71	7.035	42,8	28,3	27,9	1,1	
1980 / 81	9.038	21,5	30,6	36,2	12	
1990 / 01	4.010	18,1	35,2	35,5	11,2	
2000 / 01	4.330	22,1	28,2	32,3	17,5	
2001 / 02	4.501	20,9	28,0	33,8	17,4	
2002 / 03	4.637	20,6	28,5	34,8	16,2	

¹ Bis 1980/81 erfolgte der Vergleich nach Schulgattungen in der achten Klassenstufe, da noch nicht alle Schulgattungen bis zur 10ten Klasse ausgebaut waren.

Aus Tabelle 1 lässt sich die überragende Bedeutung der Volks- und Hauptschule in den Nachkriegsjahren erkennen. Bis 1970 ging der Schüleranteil von zwei Drittel auf zwei Fünftel zurück und ermöglichte den anderen Schulgattungen nur eine vergleichsweise geringe Wachstumsrate. Mit dem Einsetzen der Bildungsreform nahm ihre Bedeutung in den folgenden Jahren sehr stark bis auf ca. ein Fünftel aller Schüler ab. Die Schulgattung „Realschule“ wies in den Nachkriegsjahren bis 1970 das stärkste Wachstum auf, und zwar von gut einem Zehntel bis auf ein Fünftel. Sie erfüllte wahrscheinlich am besten den Bedarf an gut qualifizierten Schülern für die Periode des industriell geprägten Wirtschaftswunders. Die gymnasiale Stufe begann erst in den 60er-Jahren stärker zu wachsen und erreichte um 1980 ihren vorläufigen Höchststand mit gut einem Drittel aller Schüler. In diesem Zusammenhang ist die seinerzeitige Ausrufung des Bildungsnotstands zu erwähnen,²² die die Wettbewerbsfähigkeit des Gesellschaftsmodells „Bundesrepublik“ auch damals in Frage stellte.

Die vergleichsweise neue Schulgattung der öffentlichen Gesamtschule erhöhte mit jeder neuen Eröffnung eines Standortes ihre Bedeutung auf mittlerweile ein Sechstel aller Schüler.

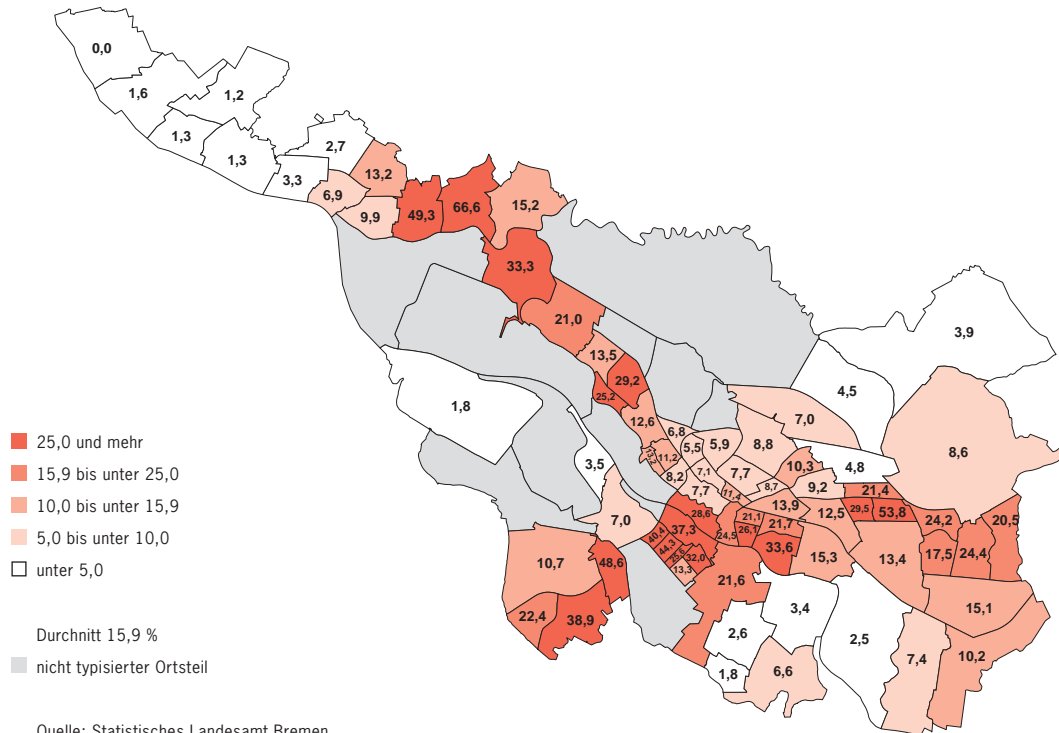
Die Verteilung der Schüler auf die Schulgattungen in der 10. Klasse gibt nur den momentanen Stand der Bildungsanteile im Land Bremen wieder. Nicht alle Schüler einer Schulgattung erhalten zum Abschluss der 10. Klasse den entsprechenden Abschluss. Aber eine ganze Reihe von Schülern – besonders in wirtschaftlich schwierigen Zeiten – nutzen die Möglichkeiten eines weiteren Schulbesuchs, um einen höheren allgemein bildenden Schulabschluss zu erhalten. Später können sie auch über die berufliche Bildung höhere allgemein bildende Abschlüsse realisieren oder den zweiten Bildungsweg (Abendschule, Kolleg etc.) einschlagen.

Um das Problem der großen Abweichungen bei Ortsteilen mit recht geringen Schülerzahlen in der zeitlichen Betrachtung zu vermeiden, wurden die letzten vier Jahre zum Gesamtbestand 2000 bis 2004 addiert. Trotzdem musste die Veröffentlichung der Anteile einiger Ortsteile mit sehr geringer Schülerzahl unterdrückt werden, da sie zu stark vom Zufall geprägt waren.

Die folgende Untersuchung gibt also das sozialstrukturelle, regional geprägte Bildungsverhalten aktuell wieder. In der Folgezeit bietet unser Bildungssystem allen Interessierten die Möglichkeit der weiteren allgemein bildenden und beruflichen Qualifikation.

²² Vgl. Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe; Olten 1964.

Anteil der Gesamtschüler/-schülerinnen der Klassenstufe 10 in den Ortsteilen der Stadt Bremen nach ständigem Wohnsitz in den Schuljahren 2000/2004 in Prozent



Gesamtschulen einschließlich Freie Waldorfschule

Die beachtliche Zunahme der Gesamtschüler in den letzten 30 Jahren auf mittlerweile ca. 16 Prozent wird durch den Ausbau öffentlicher und privater Gesamtschulen getragen.

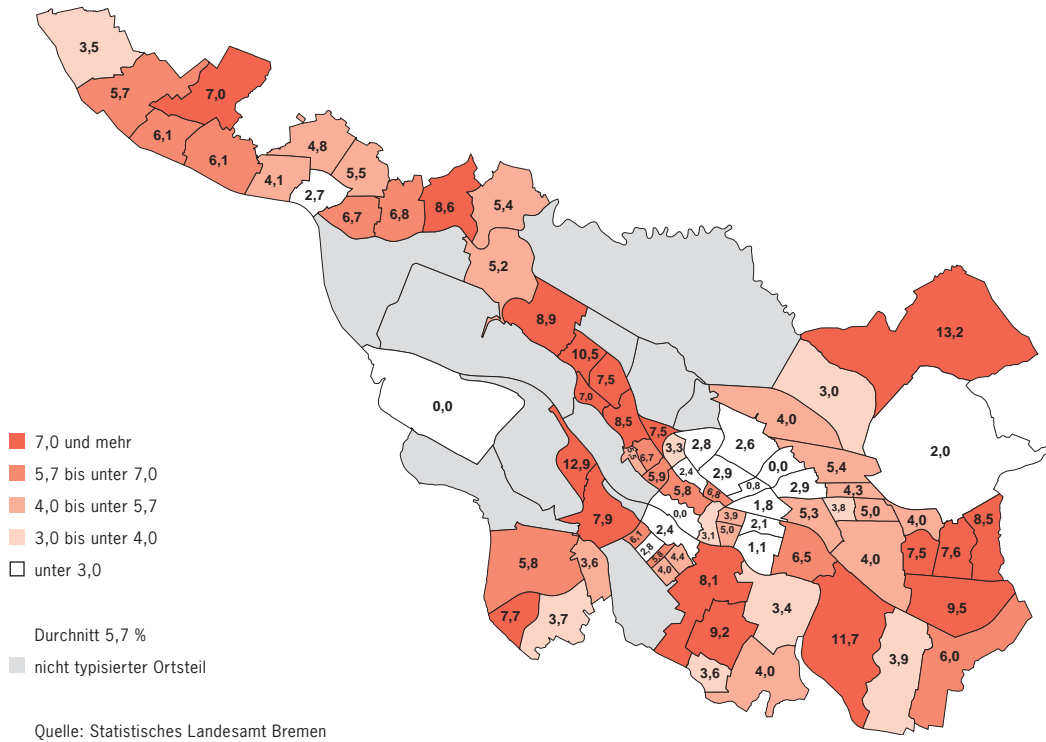
Setzt man die Schulstandorte zu den Anteilen der Ortsteile ins Verhältnis, so weisen die Ortsteile mit den Schulstandorten und die angrenzenden Gebiete die höchsten Anteile auf. Das heißt, der Einzugsbereich der Gesamtschulen geht nur leicht über den von entsprechenden Sekundarstufenschulen hinaus. Die höchsten Anteile weisen Lesum (66,6 Prozent), Neue Vahr Südost (53,8 Prozent), Neustadt (44,3 Prozent), Hohentor (40,4 Prozent) und Alte Neustadt (37,3 Prozent) sowie Grolland (48,6 Prozent) und Kirchhuchting (38,9 Prozent) auf. Dagegen finden sich in Ortsteilen mit zunehmend größerer

Distanz zu einer Gesamtschule, wie in Vegesack und Blumenthal, immer niedrigere Beteiligungswerte.

Private (Gesamt-)Schulen mit einem weltanschaulichen Hintergrund haben an ihrem Standort einen deutlich niedrigeren Beteiligungswert, verfügen aber über einen sichtlich größeren Einzugsbereich. Aber auch für die Freie Waldorfschule mit ihren Standorten im bürgerlichen Wohngebiet zeigen sich nördlich der Lesum eindeutig abnehmende Besucherwerte.

Gesamtschulen mit ihrem die gesamte Sekundarstufe I umfassenden Angebot reduzieren mit ihren Anteilen die Nachfrage nach Schulgattungen des dreigliedrigen Schulsystems. So liegt in Lesum der Anteil der Haupt- und Realschüler bei 11 Prozent und damit noch unter dem der Besucher des gymnasialen Zweigs (13,7 Prozent). Von den Besuchern der bremischen Gesamtschulen

Anteil der Sonderschüler/-schülerinnen der Klassenstufe 10 in den Ortsteilen der Stadt Bremen nach ständigem Wohnsitz in den Schuljahren 2000/2004 in Prozent



erreichte nach einigen Abgängern ohne (Haupt-)Schulabschluss im Durchschnitt ca. ein Zehntel einen Hauptschulabschluss. Die verbleibenden neun Zehntel erhielten einen Realschulabschluss. Davon wechselte rund ein Drittel mit Empfehlung direkt auf die gymnasiale Sekundarstufe II.

Sonderschulen

Sonderschulen werden von Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Formen der Behinderung besucht, die in den anderen Schulgattungen nicht angemessen gefördert werden können. Wie schon vor 20 Jahren liegt der Anteil von Schülern in Klassen für Lernbehinderte

bei ca. zwei Drittel aller Sonderschüler.²³ Hieraus ist ersichtlich, dass bei der überwiegenden Zahl der Schüler die Ursache für die Lernbehinderung weitgehend in ihrem Umfeld zu suchen ist. Nur ca. ein Drittel der Behinderungen (geistige und körperliche) können im Wesentlichen als angeboren betrachtet werden. Schüler mit geistigen und körperlichen Behinderungen verteilen sich relativ gleichmäßig über das bremische Stadtgebiet. Lernbehinderte Schüler konzentrieren sich dagegen weitgehend auf benachteiligte Stadtgebiete. Ausländische Schüler²⁴ und Aussiedlerkinder²⁵ weisen weiterhin überdurchschnittliche Anteile unter den Sonderschülern und Hauptschülern auf,

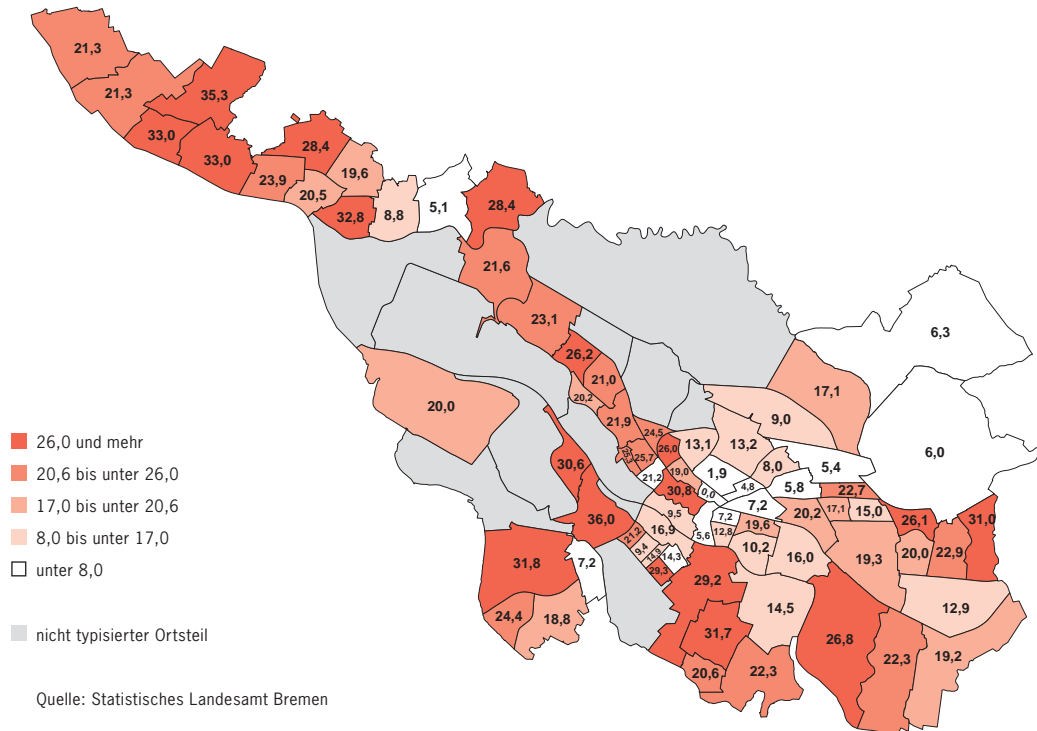
²³ Vgl. Schlichting, K.: Bildungsanteile von Schülern der Sekundarstufe I; in: Statistische Monatsberichte Bremen, Heft 4/1983.

²⁴ So besuchten von den gut 1.700 ausländischen Schülern 400 eine Sonderschule, das ist ein mehrfach höherer Anteil als im

stadtbremischen Durchschnitt von 5,7 Prozent.

²⁵ Aussiedler sind Deutsche und lassen sich nicht gesondert ausweisen, aber über Fördermaßnahmen in den Schulen sind auch hier überdurchschnittliche Anteile zu erkennen.

Anteil der Hauptschüler/-schülerinnen der Klassenstufe 10 in den Ortsteilen der Stadt Bremen nach ständigem Wohnsitz in den Schuljahren 2000/2004 in Prozent



sodass sich in Stadtgebieten mit hohen Ausländeranteilen häufig entsprechend hohe Quoten unter Sonder- und Hauptschülern finden.

Für weit zurückliegende Jahre (Tabelle) waren die Zahlen der Sonderschüler nicht zweifelsfrei zu ermitteln beziehungsweise durch konzeptionelle Änderungen Schwankungen unterworfen. So stieg ihre Zahl gegen Ende der 90er-Jahre durch die Einführung der Förderzentren wieder an. Deshalb wurden zur Betrachtung nur die aktuellen Ergebnisse herangezogen.

Bezieht man die Anteile der Sonderschüler in den bremischen Ortsteilen auf die Schüler der Jahrgangsstufe insgesamt, so weisen – bei Vernachlässigung von Ortsteilen mit geringen

Schülerzahlen – die so genannten bürgerlichen Wohngebiete die geringsten Anteile auf, und zwar Schwachhausen (0,8 Prozent), Peterswerder (1,1 Prozent), Gete (1,8 Prozent) und Oberneuland (2,0 Prozent). Die höchsten Werte finden sich dagegen in Hemelingen (11,7 Prozent), Rablinghausen (12,9 Prozent) und Borgfeld (13,2 Prozent). Der höchste Anteil in Borgfeld relativiert sich allerdings weitgehend durch eine Einrichtung zur dauerhaften Unterbringung von bremischen und auswärtigen Behinderten.²⁶

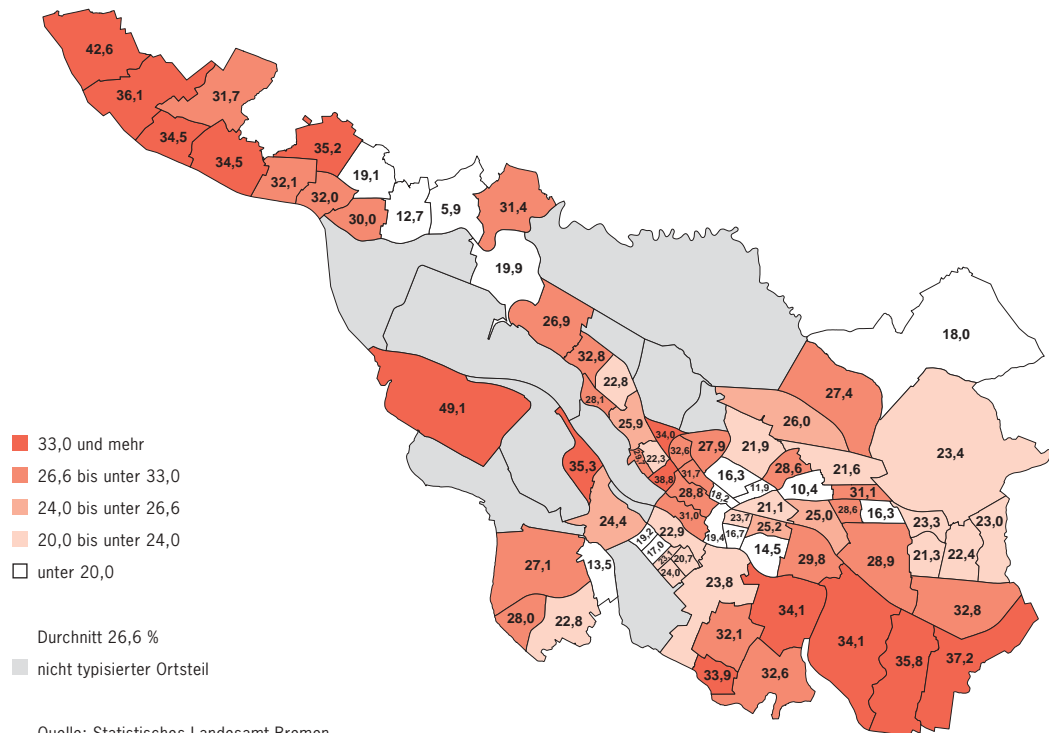
2.4 Bildungsquoten in den Stadtbezirken

Eine Verknüpfung der regionalen Bildungsquoten mit den Merkmalen der Sozialstruktur

²⁶ Diese Relativierung wird auch durch die aktualisierten Sozialindikatoren des Sozialressorts belegt, nach denen der Ortsteil Borg-

feld die geringsten Benachteiligungen in Bremen aufweist.

Anteil der Realschüler/-schülerinnen der Klassenstufe 10 in den Ortsteilen der Stadt Bremen nach ständigem Wohnsitz in den Schuljahren 2000/2004 in Prozent



ist über die Auswertung der Schülerdaten nicht möglich, da solche Angaben über die einzelnen Schüler schon lange nicht mehr erhoben werden. Die Beschreibung der regionalen Bildungsstruktur der Stadt setzt somit die Kenntnis der Sozialstruktur in den Ortsteilen voraus.

Mitte

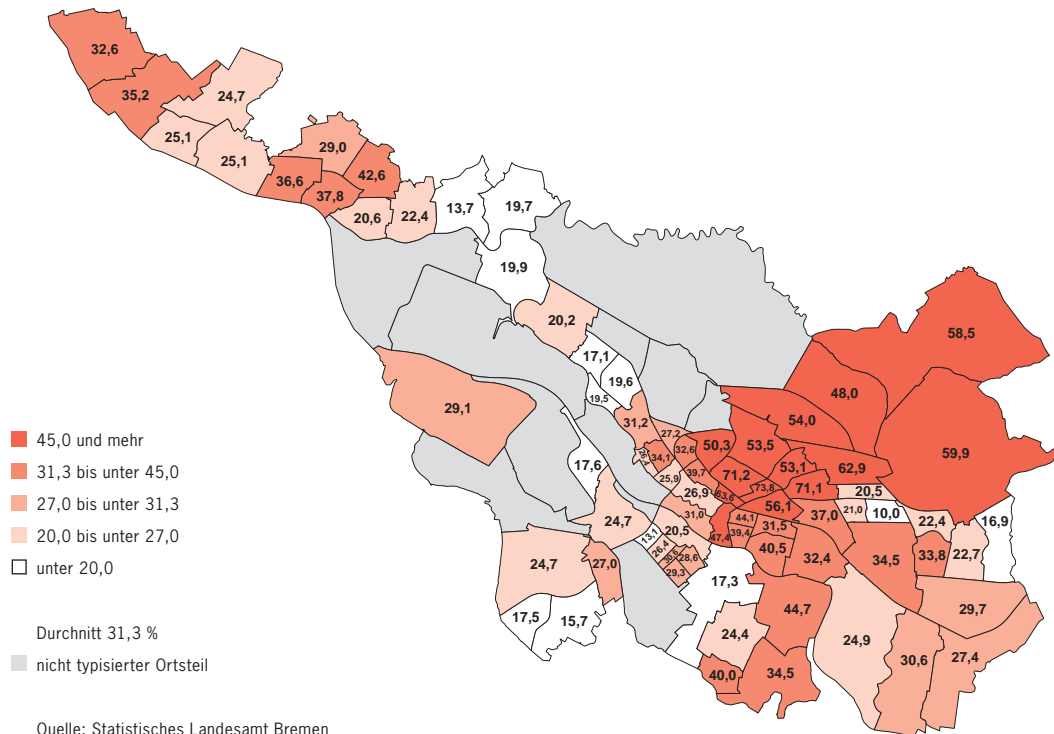
Der kleinste Stadtbezirk mit fast 16.000 Bewohnern umfasst neben den zentralen Ortsteilen auch die des Hafengebietes. Die geringe Schülerzahl in den Ortsteilen des Hafengebietes sowie einigen anderen Ortsteilen in der Stadt Bremen steht einer sinnvollen Darstellung der Bildungsstruktur entgegen.

Von den Schülern des Stadtbezirks Mitte wohnt weit über die Hälfte im Ortsteil Oster-

Geschäftsviertel mit hohem Bestand an gepflegt sanierten alten Häusern.

Die relative Nähe zu öffentlichen und privaten Gesamtschulen beschert diesem Stadtteil unter anderem einen überdurchschnittlichen Anteil Gesamtschüler, darunter das Ostertor mit nahezu einem Viertel. Auch der Anteil von Schülern an Gymnasien liegt hier deutlich über dem bremischen Durchschnitt, darunter ist er im Ostertor mit fast der Hälfte aller Schüler am höchsten. Dagegen liegen die Anteile der Haupt- und Realschüler mit ca. einem Drittel deutlich unter dem bremischen Durchschnitt. Im Ostertor beträgt er sogar nur ein Viertel. Dies ist ein Beleg für den Wandel der Sozialstruktur im innerstädtischen Gebiet. Besonders im Gebiet der früheren Mozarttrasse wurden kleinbürgerliche Schichten von eher bildungsbürgerlichen ersetzt.

Anteil der Gymnasiasten der Klassenstufe 10 in den Ortsteilen der Stadt Bremen nach ständigem Wohnsitz in den Schuljahren 2000/2004 in Prozent



Stadtbezirk Süd

Die Sozialstruktur des südlichen Stadtbezirks in Bremen mit gut 120.000 Einwohnern umfasst Ortsteile mit unterschiedlichsten Strukturen, darunter solche mit überwiegend landwirtschaftlicher Nutzung (Strom), Gebiete mit hohen Arbeiteranteilen und Vierteln mit überwiegend Wohneigentum, ausgeprägten Mittelschichten also.

In einigen Ortsteilen der Neustadt wohnt eine vergleichsweise große Zahl ausländischer Familien. Darunter findet sich die stärkste Konzentration türkischer Mitbürger im Ortsteil Huckelriede. Mit knapp drei Zehntel Hauptschülern und gut 8 Prozent Sonderschülern sind hier auch die höchsten Anteile im Stadtteil Neustadt festzustellen. Die Eröffnung einer Gesamtschule in der alten Neustadt ließ die Schüleranteile dieser Schulgattung in diesem Stadtteil in den letzten Jahren sehr

stark auf gut drei Zehntel anwachsen, der damit deutlich über dem bremischen Durchschnitt liegt. Am höchsten lagen die Anteile in den an den Schulstandort grenzenden Ortsteilen Neustadt (44,3 Prozent) und Hohentor (40,4 Prozent). Entsprechend stark verringerten sich die Anteile der Realschüler auf gut ein Fünftel, die der Gymnasiasten allerdings nicht so ausgeprägt. Trotz des großen Anteils der Gesamtschüler nahm die Hauptschülerquote nur geringfügig ab. Dies ist auf die deutlichen Zunahmen in der Gartenstadt Süd (29,3 Prozent) und im Ortsteil Hohentor (21,2 Prozent) zurückzuführen, die stärkere Abnahmen in den Ortsteilen Neustadt, Südvorstadt und Buntentor weitgehend kompensierten.

Die nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen unterschiedlich sozial strukturierten Neubaugebiete in Obervieland und Huchting unterscheiden sich am deutlichsten bei den Gesamtschülern. Die Eröffnung einer Gesamtschule in

Kirchhuchting ließ den Anteil der Gesamtschüler Huchtungs auf ein Viertel steigen, darunter am meisten in Grolland (48,6 Prozent) und Kirchhuchting (38,9 Prozent). Obervieland weist dagegen nur eine private Gesamtschule mit relativ großem Einzugsbereich auf, was vermutlich dazu beiträgt, den Anteil der Gesamtschüler auf 3,7 Prozent zu begrenzen.

Der bis auf den Ortsteil Grolland dominierende soziale Wohnungsbau mit hohen Gesamtschüleranteilen führt im Stadtteil Huchting vermutlich zu sinkenden Anteilen von Realschülern auf knapp ein Fünftel. Noch geringer ist mit gut einem Fünftel der Anteil der Gymnasiasten, einem der niedrigsten in Bremen, der sich nur in Grolland dem Durchschnitt nähert. Dagegen liegt der Anteil der Hauptschüler mit fast einem Fünftel über dem Durchschnitt Bremens und erreicht nach einer deutlichen Zunahme in Mittelshuchting (31,8 Prozent) einen der höchsten in ganz Bremen.

Auch in Obervieland wird dieser hohe Wert in einem durch Geschosswohnungsbau geprägten Ortsteil Kattenturm (31,7 Prozent) erreicht, während er in den anderen Ortsteilen deutlich darunter liegt.²⁷ Insgesamt liegt hier der Anteil der Hauptschüler nur knapp unter dem Huchtungs. Über dem bremischen Durchschnitt liegen die Anteile der Realschüler (32,9 Prozent) und der Gymnasiasten (33,6 Prozent), die allerdings durch den niedrigen Wert an Gesamtschülern wieder relativiert werden. Die höchsten Bildungsanteile finden sich im Ortsteil Habenhausen, der an den Werten der bürgerlichen Ortsteile im Osten Bremens anknüpft.

Die Bildungsbeteiligung in Woltmershausen weicht von den anderen Stadtteilen beträchtlich ab. Durch die relative Entfernung zu einem Gesamtschulstandort besuchen hier nur 6,4 Prozent eine Gesamtschule. Im Orts- und

Stadtteil Woltmershausen wird nach einer deutlichen Zunahme mit 36 Prozent der höchste Anteil von Hauptschülern in Bremen erreicht. Auch die Quoten von Sonderschülern überschreiten den Durchschnitt beträchtlich. Während der Anteil der Realschüler nur leicht unter dem bremischen Wert liegt, ist der Anteil der Gymnasiasten (23,5 Prozent) folglich einer der niedrigsten in ganz Bremen.²⁸

Stadtbezirk Ost

Der bei weitem größte bremische Stadtbezirk, Ost, – mit annähernd 220.000 Bewohnern – weist erwartungsgemäß das Spektrum aller Sozialstrukturtypen auf. Auf der einen Seite leben in einigen Orts- und Stadtteilen (zum Beispiel Oberneuland, Schwachhausen) starke bürgerliche Schichten, während in anderen Gebieten der soziale Wohnungsbau mit seinen vielfältigen sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen dominiert.

Die östliche Vorstadt gehört neben Schwachhausen zu den historisch gewachsenen Vierteln im Bezirk Ost. Seit den 70er-Jahren wird die Bevölkerungsstruktur durch hohe Mobilität permanent umgeschichtet.²⁹ Die jetzt vorherrschenden neuen Mittelschichten führten zu steigender Nachfrage nach weiterführenden Schulen und Gesamtschulen. Durch die Errichtung der Gesamtschule Mitte im Gebiet des Stadtteils stieg folglich der Anteil der Gesamtschüler recht deutlich auf fast 27 Prozent. Alle anderen Anteile waren rückläufig.

Am stärksten werden die weiterführenden Schulen im Stadtteil Schwachhausen mit seinen bevorzugten Wohnlagen frequentiert. Hier stieg der Anteil der Gymnasiasten auf 62,4 Prozent an, fast zwei Drittel aller Schüler. Unter den Ortsteilen Schwachhausens sind auch die mit den höchsten

²⁷ Zur heterogenen Sozialstruktur dieses Stadtteils vgl. Statistisches Landesamt Bremen, Strukturuntersuchung Obervieland, Stadtforschung Heft 9.

²⁸ Zur Sozialstruktur vgl. Statistisches Landesamt Bremen: Woltmershausen. Eine Sammlung quantitativ – statistischer

Informationen aus Anlass 750 Jahre Woltmershausen; Bremen, Mai 1994.

²⁹ Vgl. Statistisches Landesamt Bremen, Strukturuntersuchung Steintor, Stadtforschung Heft 2.

Gymnasiastenquoten in Bremen, davon allein 3 mit über 70 Prozent. Zusammen mit Oberneuland (59,9 Prozent), Borgfeld (58,5 Prozent) und Horn (62,9 Prozent) konzentriert sich hier ein zusammenhängendes Gebiet mit den höchsten Bildungsquoten.

Nach Oberneuland (6,0 Prozent) und Borgfeld (6,3 Prozent) besuchen in Schwachhausen mit 6,6 Prozent die wenigsten Schüler eine Hauptschule. Darunter weisen die Ortsteile Barkhof (0,0 Prozent) und Bürgerpark (1,9 Prozent) die niedrigsten Hauptschüleranteile Bremens auf. Auch der Realschüleranteil liegt mit 18,8 Prozent deutlich unter dem bremischen Durchschnitt. Ein Teil der Abnahme in den letzten beiden Jahrzehnten wird allerdings durch die Zunahme der Gesamtschüler auf mittlerweile 10,3 Prozent relativiert. Dies wird nicht nur durch den Standort der Freien Waldorfschule, sondern auch durch die in den angrenzenden Stadtteilen entstandenen öffentlichen Gesamtschulen ausgedrückt.

Horn-Lehe lässt sich in seiner Gesamtheit als ein großflächiges zusammenhängendes bürgerliches Wohngebiet mit erheblichen Anteilen von Neubauten beschreiben. Mit 52,8 Prozent, darunter in dem an Schwachhausengrenzenden Horn mit 62,9 Prozent, geht gut die Hälfte aller Schüler auf ein Gymnasium. Ungünstige und damit weite Verkehrswege zur nächsten Gesamtschule führen in Horn-Lehe weiterhin zu einem niedrigen Anteil (5,2 Prozent) dieser Schulgattung. Der Besucheranteil der Hauptschulen ist zwar weiter auf 12,4 Prozent gesunken, liegt aber erheblich über dem der angrenzenden Gebiete. Dies ist im Besonderen auf den Ortsteil Lehesterdeich zurückzuführen, der sich mit gut 17 Prozent dem bremischen Durchschnitt nähert. Auch der Anteil der Realschüler erreicht hier bei weitem nicht den bremischen Durchschnittswert.

Aus dem Gesamtbild der Ortsteile des Stadtteils Vahr weicht nur die an Schwachhausengrenzende Gartenstadt Vahr mit dem dominierenden Wohneigentum ab, obwohl die Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulen hier in den letzten zwei Jahrzehnten

deutlich gesunken ist. Dies ist wie in den anderen Vahrer Ortsteilen auf den starken Besuch der Gesamtschule mit insgesamt gut drei Zehntel aller Schüler der hier betrachteten Klassenstufe zurückzuführen, wobei die bei weitem höchste Beteiligung von 53,8 Prozent am Schulstandort in der Neuen Vahr Südost lokalisiert wird. Aber unabhängig davon stieg der Hauptschüleranteil in der Gartenstadt auf gut zwei Zehntel und weicht damit nur noch geringfügig von den anderen Vahrer Ortsteilen ab, die allerdings deutlich höhere Gesamtschüleranteile aufweisen. Auch die gymnasiale Stufe wird in der Vahr nur noch zu gut einem Fünftel besucht. Hier liegen die Anteile zwischen der Gartenstadt (37 Prozent) und Südost mit 10 Prozent, dem niedrigsten Anteil in ganz Bremen, sehr weit auseinander.

Der Stadtteil Osterholz ist seit dem Zweiten Weltkrieg aus einem dörflichen Kern heraus zu einem großen Stadtteil angewachsen. Von seiner Sozialstruktur her bietet er ein heterogenes Bild und zwar zwischen dem alten Ortskern Osterholz, der in Teilen seinen früheren beschaulichen Charakter bewahrte, und dem ehemaligen Demonstrativbauvorhaben Tenever, dessen Wohnraumangebot gegenwärtig durch Abriss reduziert wird. Die Bildungsbeteiligung ist in den letzten 20 Jahren insgesamt deutlich gesunken. Durch einen der ersten Gesamtschulstandorte Bremens blieb der Anteil der Schüler mit gut einem Fünftel über den ganzen Zeitraum in etwa gleich. Der Hauptschüleranteil stieg dagegen beachtlich an und liegt nun mit gut einem Viertel deutlich über dem bremischen Durchschnitt. Darunter Tenever (31 Prozent) mit einem der höchsten Werte Bremens, während der Ortsteil Osterholz mit knapp 13 Prozent – vergleichbar der Sozialstruktur – durch die Jahre stabil blieb. Dagegen nahm der Anteil der Realschüler recht deutlich auf knapp ein Fünftel ab. Hier hatte Osterholz mit knapp einem Drittel einen herausragenden Anteil. Am stärksten sank der Anteil der Gymnasiasten, und zwar auf gut ein Fünftel. Auch diesbezüglich lagen die Anteile zwischen Tenever (16,9 Prozent) und Ellener Feld (33,8 Prozent) relativ weit auseinander. Wenn

die Bildungsbeteiligung Ausdruck und Folge der Sozialstruktur ist, hat hier in den letzten 20 Jahren ein deutlicher Wandel stattgefunden. Mehrere soziale Gruppen mit ihren unterschiedlichen Problemlagen gewannen nachweislich an Bedeutung.³⁰

Obwohl Hemelingen über keinen Gesamtschulstandort verfügt, nahm der Anteil der Schüler in dieser Schulgattung auf gut 9 Prozent zu. Aber auch in diesem Stadtteil weisen die Ortsteile in relativer Nähe zu Gesamtschulen anderer Stadtgebiete die höchsten Werte auf, zum Beispiel Hastedt mit 15,3 Prozent. In den letzten beiden Jahrzehnten stieg der Hauptschüleranteil auf 21,3 Prozent und liegt damit über dem Durchschnitt, davon der höchste Anteil in Hemelingen (26,6 Prozent) und der niedrigste in Hastedt (16 Prozent). Der Anstieg ist im Wesentlichen auf die Neubaugebiete Arbergen (22,3 Prozent) und Mahndorf (19,2 Prozent) zurückzuführen, die früher sehr niedrige Anteile aufwiesen. Recht deutlich sank der Realschüleranteil auf 33 Prozent, liegt aber immer noch spürbar über dem bremischen Durchschnitt. Gravierender verringerte sich der Gymnasiastenanteil auf nur noch knapp drei Zehntel. In den letzten zwei Jahrzehnten sank er unter den bremischen Durchschnitt, wick aber – ähnlich wie bei den Realschülern – in den einzelnen Ortsteilen nicht sonderlich vom Durchschnitt des Stadtteils ab. Dies weist trotz eines nicht unerheblichen Anteils der Bevölkerung mit unterschiedlichen Problemlagen auf eine verhältnismäßig homogene Sozialstruktur hin.

Stadtbezirk West

Die Sozialstruktur dieses Bezirks – mit rund 88.000 Einwohnern – ist in Walle und Gröpelingen nach wie vor durch einen überdurchschnittlichen Anteil Arbeiter geprägt. Ein Bauungsschwerpunkt von Baugesellschaften für öffentlich Bedienstete führte dagegen im an die Innenstadt grenzenden Stadtteil Findorff zu einem hohen Anteil von Beamten

und anderen öffentlich Bediensteten. Einige Gebiete Gröpelings weisen einen sehr hohen Anteil türkischer Mitbürger auf.

Aufgrund verschiedener Entwicklungen wurde die Aufnahmekapazität an der Gesamtschule West in den vergangenen Jahren deutlich verringert. Dies führte in allen Ortsteilen des Stadtbezirks zu einer mehr oder weniger deutlichen Abnahme der Schulbesucher dieser Schulgattung. Nach der Eröffnung eines zweiten Standortes in der Pestalozzistraße ist wieder mit einer Zunahme zu rechnen.

Der Anteil der Gesamtschüler in Findorff nahm möglicherweise aufgrund der relativen Entfernung zur Gesamtschule West leicht auf das sehr niedrige Niveau von 5,9 Prozent ab. Auch der Hauptschüleranteil verringerte sich weiter auf gut 17 Prozent und liegt somit unter dem bremischen Durchschnitt, wobei er im Ortsteil Regensburger Straße auf 26 Prozent zunahm und deutlich über dem der anderen Ortsteile Findorffs liegt. Trotz Rückgangs liegt der Anteil der Realschüler mit gut 30 Prozent weiterhin über dem bremischen Wert. Der Anteil der Gymnasiasten legte hingegen deutlich auf den recht hohen Anteil von 43,8 Prozent zu. Durch die starke Zunahme der Anteilswerte in den Ortsteilen Bürgerweide und Weidedamm liegen sie folglich in diesem Stadtteil sehr weit auseinander. Weidedamm knüpft mit 50,3 Prozent an die Werte der jenseits des Bürgerparks liegenden bürgerlichen Wohngebiete an, während sich der Ortsteil Regensburger Straße mit knapp einem Drittel eher an Walle „orientiert.“

Der Rückbau, die relative Entfernung einiger Ortsteile zur Gesamtschule West und die veränderten Sozialstrukturen reduzierten den Gesamtschüleranteil von ehemals gut einem Drittel auf gut ein Zehntel im Stadtteil Walle. Die Hauptschüler- und Realschüleranteile erhöhten sich beachtlich und liegen etwas über dem bremischen Durchschnitt. Dagegen reduzierte sich der Wert für die Gymnasiasten leicht und liegt nunmehr etwas unter dem für Gesamt-

³⁰ Vgl. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales: Sozialindikatoren 2003, Volume 6, Bremen, 9 2003.

bremen. Einige Ortsteile heben mit ihren überdurchschnittlichen Sonderschülerzahlen den Anteil des Stadtteils über den Durchschnitt. Insgesamt ist Walle bei den Bildungsanteilen ein immer noch homogener Stadtteil.

Auch in Gröpelingen liegt der Sonderschüleranteil mit 8,6 Prozent recht deutlich über dem Durchschnitt. Die reduzierte Aufnahmekapazität der Gesamtschule West – eine der ältesten Gesamtschulen Bremens – senkt den früher dominierenden Gesamtschüleranteil dieses Stadtteils um die Hälfte auf über ein Fünftel, wobei der Ortsteil Gröpelingen fast drei Zehntel erreicht, während er sich in Ohlenhof auf 13,5 Prozent „beschränkt“. Der deutlich gewachsene – mittlerweile überdurchschnittliche – Hauptschüleranteil verteilt sich relativ gleichmäßig auf die Ortsteile Gröpelingens. Der leicht überdurchschnittliche Realschüleranteil spannt sich von Gröpelingen (22,8 Prozent) bis Ohlenhof (32,8 Prozent). Dies wird allerdings durch die entsprechenden stark differierenden Gesamtschüleranteile der beiden Ortsteile relativiert, da Ortsteile mit hohen Gesamtschülerquoten geringe Werte bei den Mittelschülern aufweisen.

Stadtbezirk Nord

Die Ortsteile in Bremen-Nord – mit gut 100.000 Bewohnern – umfassen Viertel mit sozialem Wohnungsbau (zum Beispiel Lüssum-Bockhorn, der gegenwärtig durch Abrisstätigkeit zurückgeführt wird) bis hin zu Gebieten mit die Ortsteile prägenden bürgerlichen Bevölkerungsanteilen (St. Magnus, Schönebeck).

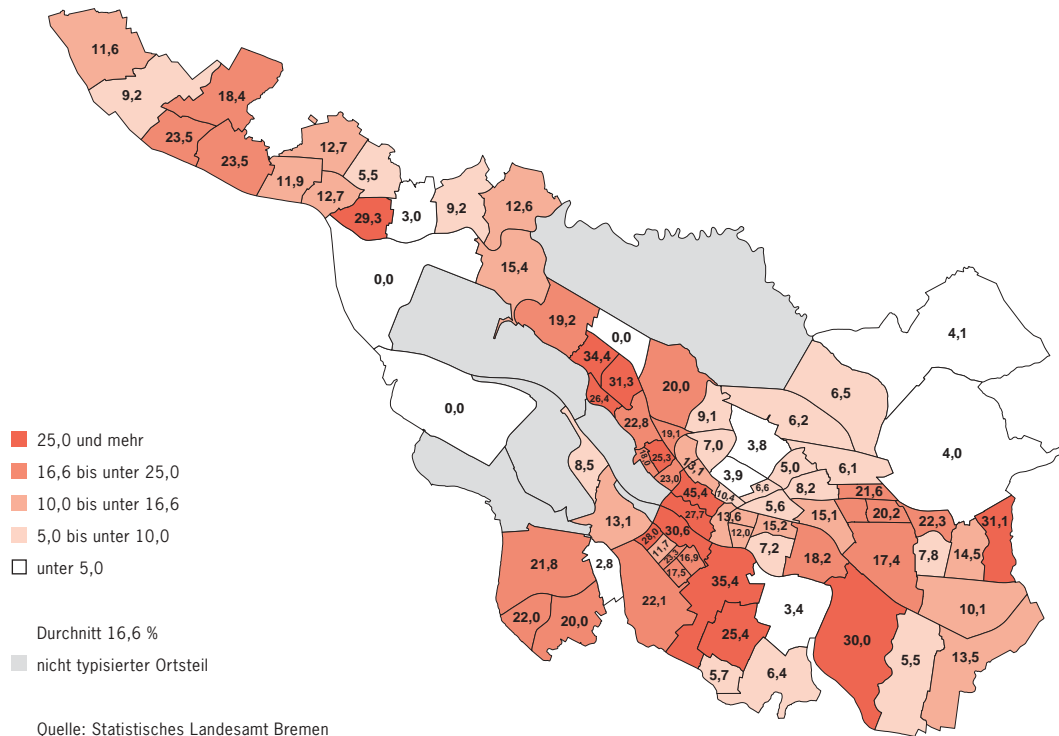
Burglesum weist durch den Schulverbund Lesum seit dessen Bestehen den höchsten Anteil von Gesamtschülern (38,7 Prozent) auf. Darunter ist der Ortsteil Lesum mit einem Anteil von zwei Dritteln aller Schüler mit dem absolut höchsten Wert in Bremen hervorzuheben. Aber auch aus dem angrenzenden Ortsteil St. Magnus geht knapp die Hälfte aller Schüler auf die Gesamtschule. Dieser hohe Wert an Gesamtschülern beeinflusst natürlich die Anteile der anderen Schulgattungen, sodass der unterdurchschnitt-

liche Hauptschüleranteil von 17 Prozent als hoch angesehen werden muss. Am stärksten wird der niedrige Realschüleranteil von 18,7 Prozent relativiert. Abgeschwächt gilt dies auch für die Gymnasiastenquote.

Der geographisch in Richtung Nordwest folgende Stadtteil Vegesack weist durch die Entfernung zum Schulverbund Lesum mit 6,4 Prozent recht wenige Gesamtschüler auf. Die meisten Gesamtschüler (13,2 Prozent) wohnen in dem an Burglesum grenzenden Ortsteil Schönebeck, während es in Aumund-Hammersbeck nur noch 2,7 Prozent sind. In den beiden letzten Jahrzehnten stieg der Hauptschüleranteil recht deutlich auf gut ein Viertel an, mit dem höchsten Wert in Grohn (32,8 Prozent). Der leicht unterdurchschnittliche Realschüleranteil Vegesacks hat in Schönebeck den bei weitem niedrigsten Wert (19,1 Prozent). In diesem Ortsteil gehen auch die meisten Schüler (42,6 Prozent) Vegesacks auf ein Gymnasium, während der Stadtteilwert insgesamt nur leicht über dem bremischen Durchschnitt liegt.

Unter allen Stadtteilen weist Blumenthal mit knapp drei Zehntel den höchsten Anteil an Hauptschülern auf, darunter Lüssum-Bockhorn (35,3 Prozent) mit dem höchsten Wert in Bremen-Nord. Vor zwanzig Jahren lagen beide Werte bemerkenswerterweise noch deutlich niedriger. Dagegen sank der Realschüleranteil (34,4 Prozent) auf einen überdurchschnittlichen Wert. Auch der Anteil der Gymnasiasten sank recht deutlich (28,2 Prozent) ab. Allerdings differieren die Anteile zwischen Rönnebeck (38,6 Prozent) und Lüssum-Bockhorn (24,7 Prozent) beachtlich. Im Übrigen weist dieser Stadtteil den niedrigsten Anteil an Gesamtschülern auf, wobei kein Schüler aus Rekum kommt. Dies ist der deutlichste Hinweis auf die hohe Lagerelevanz von bestimmten Schulangeboten.

Anteil ausländischer Schüler an der Gesamtschülerzahl je Ortsteil in Prozent



Auswärtige Schüler

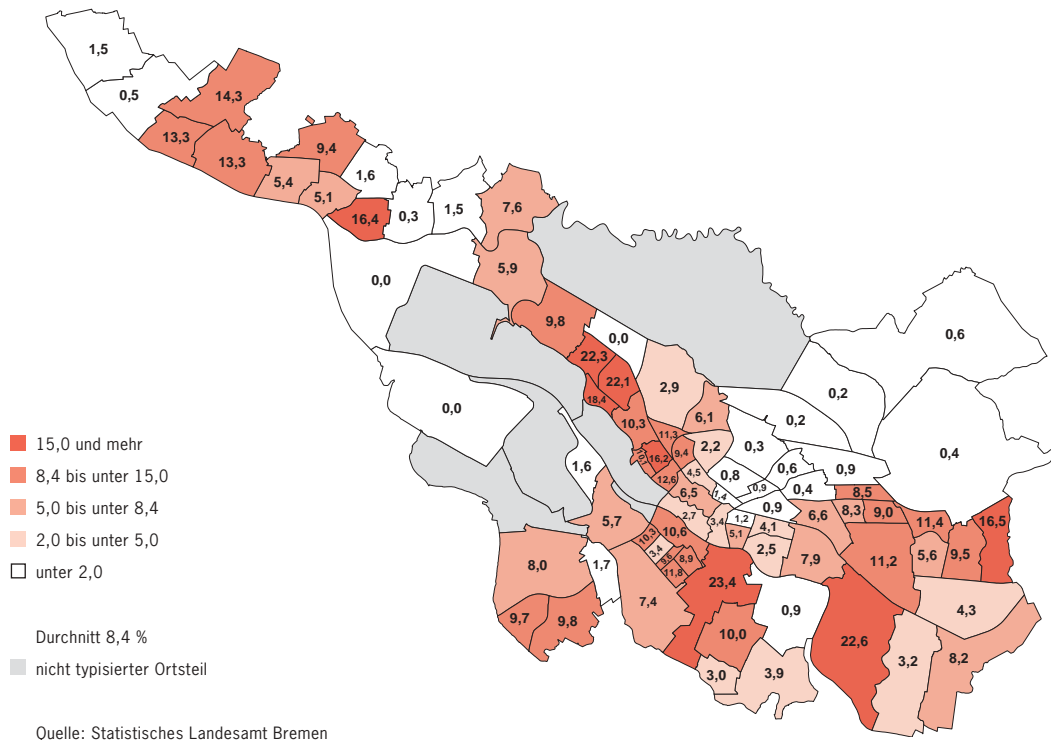
Von den Schülern in der zehnten Klasse an den bremischen Schulen kamen in den betrachteten vier Jahren 687 (gut 3,5 Prozent) von außerhalb, nahezu alle aus den Umlandkreisen. Auffällig ist, dass nur ein vergleichsweise kleiner Teil die Haupt- (8,2 Prozent) und Realschule (24,7 Prozent) besucht. Der Besucheranteil auf bremischen Gymnasien entspricht in etwa dem Durchschnitt. Dagegen liegen die Besucheranteile der Gesamtschulen (19,5 Prozent) und Sonderschulen (18 Prozent) mit ihren vielfältigen Angeboten deutlich über dem Durchschnitt Bremens. Das heißt, ein nicht unerheblicher Teil der Schüler aus dem Umland sucht ein Schulangebot, über das seine nähere Umgebung nicht verfügt.

2.5 Bildungsbeteiligung von Migranten

Untersuchungen über den Schulbesuch und Schulerfolg von Ausländer- und Aussiedlerkindern an deutschen Schulen belegen deren anhaltende Probleme. Ihr Schulbesuch und der erreichte Bildungsabschluss stellen die biografischen Weichen für die zukünftigen Chancen auf dem Arbeitsmarkt und den gesellschaftlichen Positionen. Darüber hinaus bestehen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund weitere Hürden für einen beruflichen Erfolg. Grundsätzlich bildet aber der Erwerb von schulischen Qualifikationen einen wichtigen Schritt im weiteren sozialen Integrationsprozess.

Mehr als bei den deutschen Schulkindern mit vergleichsweise vielfältigen familiären sozialen Kontakten – ihrem sozialen Kapital – können Migrantenkinder häufig nur ihre Bildungsqualifikationen einbringen, um gesellschaftlich anerkannte Positionen zu erringen. Die

Anteil ausländischer Schüler türkischer Abstammung an der Gesamtschülerzahl je Ortsteil in Prozent



strukturelle Assimilation durch Übernahme und Angleichung des Bildungsverhaltens an das der deutschen Bevölkerung wird damit zu einer notwendigen Bedingung einer nachhaltigen sozialen Integration.

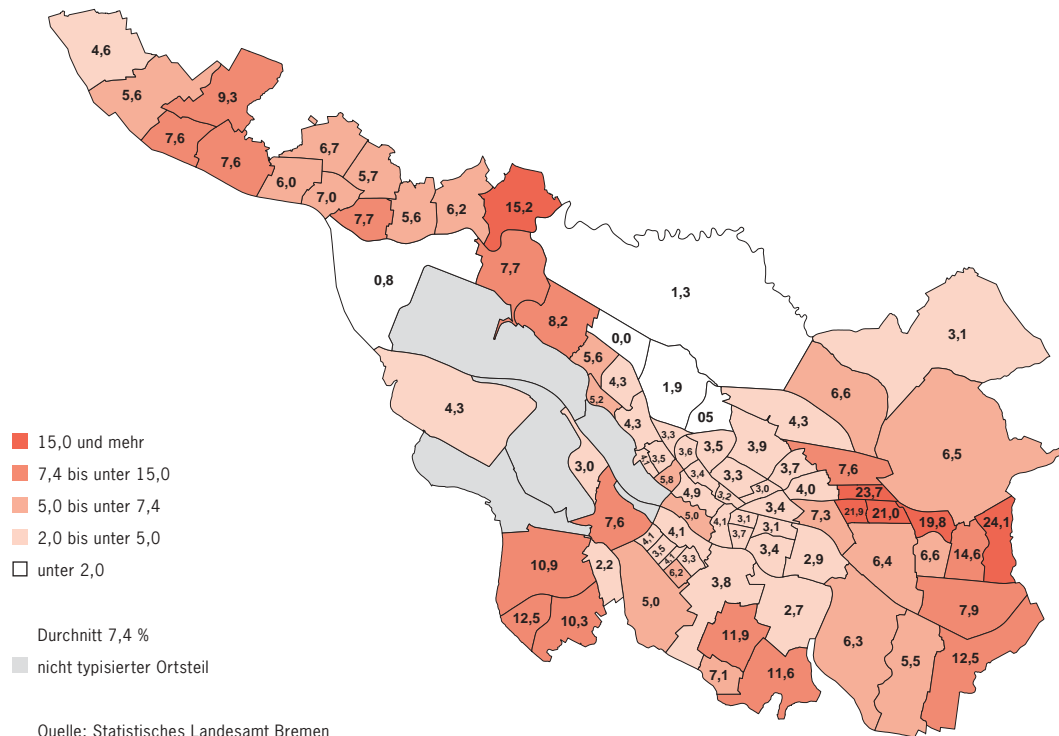
Für die verschiedenen Nationalitätengruppen im Lande Bremen weist die jährliche Schulstatistik das unterschiedliche Bildungsverhalten in den Bildungsgängen nach. Alle Untersuchungen zeigen, dass Migrantenkinder im Bildungssystem schlechter abschneiden als gleichaltrige Deutsche.³¹ Das unterdurchschnittliche Gesamtergebnis für Deutschland wird unter anderem auf die nicht ausreichende Integration der Migrantenkinder und deren relativ großer Anteil an der Gesamtschülerchaft in Schulen bestimmter Stadtgebiete

zurückgeführt. In der Folge soll diese Annahme für die einzelnen Nationalitäten überprüft werden.

Die ethnischen Unterschiede im Bildungsverhalten – abgesehen von wenigen dominierenden Nationalitäten – können aus datenschutzrechtlichen Gründen nur für die Stadt Bremen insgesamt ausgewiesen werden. Nicht berücksichtigt wurden Kinder von Migranten, die mittlerweile Deutsche sind und somit nicht mehr als Ausländer registriert werden. Eine Ausnahme bilden deutsche Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion, die in einem besonderen Abschnitt betrachtet werden. Da sie in der Schülerstatistik nur als Deutsche geführt werden, ist ihr Bildungsverhalten nicht direkt nachweisbar. Nur über die regionale Zuordnung sowie die sprach-

³¹ Vgl. Artelt u.a.: PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde; in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001, S. 35.

Anteil im Ausland geborener Deutscher an der Gesamteinwohnerzahl je Ortsteil in Prozent



lichen Fördermaßnahmen lassen sich ihnen Bildungsanteile in den Ortsteilen annäherungsweise zuordnen.

Ausländer

Die zunehmende wirtschaftliche und gesellschaftliche Globalisierung weiter Bevölkerungsschichten verschärft seit Jahren nicht nur in Deutschland die ökonomische Lage. Steigende Arbeitslosenzahlen fördern die gesellschaftliche Polarisierung mit steigender Armut als Folge. Deutlich stärker als bei der deutschen Bevölkerung sind Migrantenfamilien von der wachsenden Armut betroffen, die sich besonders auf die Lebenschancen der jüngeren Familienmitglieder auswirkt.

Am stärksten betrifft die Arbeitslosigkeit niedrig qualifizierte Werkstätige: die häufigste Tätigkeit zugewanderter Gastarbeiter. In dieser Konsequenz sind vor allem Bürger türkischer Herkunft von der Armut betroffen.

„Überaus bedenklich ist, dass Armut für viele Zuwanderer nicht ein vorübergehendes Phänomen, sondern ein dauerhafter Zustand ist.“³² Zudem leben gerade jüngere Zuwanderer zu einem deutlich höheren Anteil als gleichaltrige Einheimische in prekären Verhältnissen. Die anhaltend schwierige wirtschaftliche Situation in den Familien wirkte sich in den letzten Jahren nach Erkenntnissen des Essener Zentrums für Türkeistudien auf die Stimmung aus und fördert massiv die Zukunftsangst³³ der jüngeren Generation. „Dies Problem kann langfristig

³² Tucci, I./Wagner, G.: Einkommensarmut bei Zuwanderern überdurchschnittlich gestiegen; in: DIW Wochenbericht 5/2005, S. 79.

³³ Vgl.: Deutsch-Türken im Stimmungstief; in: die tageszeitung vom 7.4.2005, S.7.

nur durch bessere Bildung und Ausbildung gelöst werden.³⁴

Migrantenkinder weisen im allgemein bildenden Schulsystem durchschnittlich niedrigere Bildungsabschlüsse auf als gleichaltrige Deutsche. Rund ein Fünftel aller ausländischen Schüler im Lande Bremen verlassen jedes Jahr die Schule ohne Abschluss, während sich der Anteil bei den Deutschen auf weniger als ein Zehntel beläuft.³⁵ Allerdings unterscheiden sich die Nationalitäten oder Ethnien im Ausmaß ihrer Be(nach)teiligung, die Rückschlüsse auf die soziale Herkunft zulassen.

Ethnische Unterschiede werden in der Bildungsbeteiligung schon vor Beginn des Schulbesuchs nachgewiesen.³⁶ Im Übergang zur Sekundarstufe I spielt die Wahl der Schulgattung die entscheidende Schlüsselrolle für den weiteren Werdegang des Kindes. Eingeschlagene Bildungswege werden selten nach oben modifiziert oder revidiert, legen somit die weitere Entwicklung der Kinder fest. Häufiger vollzieht sich im weiteren Verlauf der Sekundarstufe I eine Abstufung oder in der aktuellen Sprachregelung eine Anpassung an das Leistungsniveau.

Entscheidend für den Schulerfolg ist nach der sozialen Herkunft die Migrationsbiografie. In der ersten Generation schneiden die Zuwandererkinder deutlich schlechter ab als Schüler in der besser integrierten zweiten Generation.³⁷ Wichtig ist auch die zu Hause gesprochene Sprache. Schüler(innen), die in ihrem Alltagsleben vorrangig die deutsche Sprache sprechen, (beziehungsweise zweisprachig aufwachsen) zeigen erheblich bessere Schulleistungen als andere Migrantenkinder.

Unterschiede in der Bildungsbeteiligung der ethnischen Gruppen leiten sich aus mehreren Bestimmungsfaktoren ab. Diese häufig

unverbundenen Gründe spiegeln sich als einzelne Tatbestände in dem empirischen Material der amtlichen Statistik wider. Der personellen Verknüpfung der Faktoren in einem theoretischen Rahmen zum Ressourcenansatz³⁸ stehen allerdings methodische und datenschutzrechtliche Widerstände gegenüber. Nach dem Ansatz setzten alle Personen die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen zur Verwirklichung ihrer Ziele ein. Er umfasst dabei alle unterschiedlichen Eigenschaften, Positionen, Güter etc., über die jeder verfügt und sich zunutze macht. Allerdings ist jeder Mensch mit unterschiedlichen ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen ausgestattet, die seinem Handeln Begrenzungen setzen oder es fördern. Zwischen den Wünschen und Möglichkeiten bestehen somit häufig erhebliche Unterschiede.

Geht man davon aus, dass alle Familien eine möglichst gute Ausbildung für ihre Kinder erreichen wollen, so sind den Möglichkeiten der Migranten hohe Beschränkungen gesetzt. Ihnen fehlen häufig die notwendigen sprachlichen Ressourcen sowie das kulturelle Kapital unseres Kulturkreises, um den Bildungserfolg ihrer Kinder ausreichend zu unterstützen. Den stärksten Einschränkungen sind sicherlich die neu zugewanderten Familien aus den ländlichen bildungsfernen Schichten eines fremden Kulturkreises unterworfen. Hier zeigt sich weiterhin, je höher das Einreisealter der Schulpflichtigen ist und damit der Seiteneinstieg in höhere Klassenstufen, desto geringer sind die Chancen auf den Besuch einer weiterführenden Schule mit höherem Abschluss. Je früher der Zugang zum Bildungssystem (einschließlich Vorschule) möglich ist, umso besser sind die Chancen des Kindes auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn.

³⁴ Tucci, I./Wagner G.: a.a.O., S. 79.

³⁵ Vgl. Tabelle 4.1: Deutsche und ausländische Absolventen/ Abgänger des Schuljahres nach Abschlussarten und Schularten an Schulen der allgemeinen Bildung im jährlichen Statistischen Bericht Allgemeine Bildung des Statistischen Landesamtes Bremen.

³⁶ Aktuelle Maßnahmen sehen im Lande Bremen Förderprogramme im Vorschulbereich zur Kompensation der Sprachdefizite vor.

³⁷ Vgl. Schrader, A. u.a.: Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik, Kronberg 1976.

³⁸ Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital; in: Die verborgenen Mechanismen der Macht, Schriften zu Politik & Kultur 1, Hamburg 1992.

Eltern können den Schulerfolg ihrer Kinder nur im Rahmen ihrer Möglichkeiten fördern. Alle, die selbst einen höheren Bildungsgang absolvierten, sind sicher in der Lage mit ihrem Bildungs- und Kulturkapital dem Nachwuchs eine weitgehende Hilfe bei Hausaufgaben, Klassenarbeiten beziehungsweise schulischen Schwierigkeiten zu geben. Gerade auf diesem Feld sind viele Migrantenfamilien den Einheimischen deutlich unterlegen. Insbesondere wenn sie die deutsche Sprache nur unzureichend beherrschen, können sie ihren Kindern im Lernprozess außerhalb der Schule nur wenig Unterstützung geben.

Eine weitere wichtige Ressource für den Schulerfolg ist das Wissen über das Bildungssystem. Die meisten deutschen Eltern sind mit den Schul(leistungs)anforderungen vertraut, wissen um die zentralen Weichenstellungen im Bildungssystem und können mit ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln auf den schulischen Werdegang ihrer Kinder Einfluss nehmen. Migrantenfamilien verfügen häufig nicht über solche Informationen und können sich deshalb nicht ähnlich strategisch verhalten. Somit ergeben sich deutlich schlechtere Voraussetzungen für die Unterstützung der Kinder als in deutschen Familien.

Ein weiteres strukturell segmentierendes Merkmal, die ethnische Segregation, ist die ungleiche regionale Verteilung der verschiedenen ethnischen Gruppen über die Schulen. Wie die Karten zeigen, konzentrieren sich die Migrantenkinder der Stadt Bremen auch in bestimmten Stadtteilen und dort wiederum an wenigen Schulen, während sich in anderen Gebieten nur geringe Anteile finden. Konzentrieren sich hohe Anteile an Migrantenkindern in einer Klasse, so verbringen diese ihre Schulzeit mit der eigenen ethnischen Gruppe und können kaum die wichtigen Integrationskontakte zu einheimischen Kindern aufbauen und pflegen. Diese Situation ist nur wenig geeignet, ihre Integration in die deutsche Gesellschaft zu fördern. Besonders der Spracherwerb wird durch die täglichen inter-ethnischen Kontakte gefördert. Sprachförderprogramme können diese fehlenden Kontakte teilweise ausgleichen, aber niemals

ersetzen. Wie in der PISA-Studie pauschal festgestellt wird, setzt eine hohe Migrantenkonzentration in einer Klasse das Leistungsniveau herab und senkt damit die Möglichkeit des einzelnen Schülers für den Übergang auf eine weiterführende Schule.

Tabelle 2: Ausländische Schüler/Schülerinnen nach Staatsangehörigkeiten 2003/2004 in der Stadt Bremen

Land der Staatsangehörigkeit	Schüler	Hauptschüler		Realschüler		Gymnasiasten		Integrierte Gesamtschüler		Sonderschüler	
	insges.	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Europa	2750	828	30,1	751	27,3	459	16,7	427	15,5	277	10,1
Albanien	17	6	35,3	1	5,9	2	11,8	5	29,4	3	17,6
Belgien	1	-	0,0	-	0,0	-	0,0	1	100,0	-	0,0
Bosnien - Herzegowina	51	14	27,5	13	25,5	10	19,6	10	19,6	4	7,8
Bulgarien	9	3	33,3	1	11,1	4	44,4	-	0,0	1	11,1
Dänemark	4	-	0,0	1	25,0	2	50,0	-	0,0	1	25,0
Estland	1	-	0,0	-	0,0	1	100,0	-	0,0	-	0,0
Finnland	2	-	0,0	-	0,0	1	50,0	1	50,0	-	0,0
Frankreich	8	1	12,5	1	12,5	-	0,0	6	75,0	-	0,0
Griechenland	37	7	18,9	14	37,8	6	16,2	9	24,3	1	2,7
Großbritannien	11	1	9,1	1	9,1	6	54,5	3	27,3	-	0,0
Irland	1	-	0,0	-	0,0	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Italien	40	11	27,5	6	15,0	8	20,0	7	17,5	8	20,0
Jugoslawien	240	85	35,4	58	24,2	21	8,8	32	13,3	44	18,3
Kroatien	23	5	21,7	4	17,4	7	30,4	6	26,1	1	4,3
Lettland	6	1	16,7	1	16,7	4	66,7	-	0,0	-	0,0
Litauen	9	1	11,1	3	33,3	4	44,4	-	0,0	1	11,1
Mazedonien	21	5	23,8	11	52,4	-	0,0	2	9,5	3	14,3
Niederlande	11	1	9,1	3	27,3	5	45,5	2	18,2	-	0,0
Norwegen	3	-	0,0	2	66,7	1	33,3	-	0,0	-	0,0
Österreich	10	1	10,0	1	10,0	3	30,0	3	30,0	1	10,0
Polen	120	26	21,7	34	28,3	28	23,3	23	19,2	9	7,5
Portugal	36	9	25,0	8	22,2	2	5,6	15	41,7	2	5,6
Rumänien	11	1	9,1	2	18,2	5	45,5	3	27,3	-	0,0
Russische Föderation	216	42	19,4	34	15,7	92	42,6	39	18,1	6	2,8
Schweden	4	-	0,0	-	0,0	4	100,0	-	0,0	-	0,0
Schweiz	4	-	0,0	-	0,0	1	25,0	2	50,0	1	25,0
Slowakei	1	-	0,0	1	100,0	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Spanien	9	-	0,0	3	33,3	-	0,0	5	55,6	1	11,1
Tschechische Republik	1	1	100,0	-	0,0	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Türkei	1841	607	33,0	548	29,8	241	13,1	252	13,7	190	10,3
Ungarn	2	-	0,0	-	0,0	1	50,0	1	50,0	-	0,0

Land der Staatsangehörigkeit	Schüler	Hauptschüler		Realschüler		Gymnasiasten		Integrierte Gesamtschüler		Sonderschüler	
	insges.	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Afrika	159	45	28,3	51	32,1	22	13,8	25	15,7	16	10,1
Äthiopien	1	-	0,0	1	100,0	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Algerien	9	-	0,0	3	33,3	1	11,1	3	33,3	2	22,2
Ghana	44	12	27,3	14	31,8	7	15,9	6	13,6	5	11,4
Marokko	31	9	29,0	12	38,7	8	25,8	1	3,2	1	3,2
Tunesien	20	8	40,0	8	40,0	2	10,0	1	5,0	1	5,0
Übriges Afrika	54	16	29,6	13	24,1	4	7,4	14	25,9	7	13,0
Amerika	39	5	12,8	14	35,9	5	12,8	7	17,9	4	10,3
Brasilien	8	-	0,0	3	37,5	1	12,5	2	25,0	2	25,0
Chile	3	1	33,3	-	0,0	-	0,0	2	66,7	-	0,0
Vereinigte Staaten	8	1	12,5	3	37,5	2	25,0	-	0,0	-	0,0
Übriges Amerika	20	3	15,0	8	40,0	2	10,0	3	15,0	2	10,0
Asien	583	160	27,4	153	26,2	109	18,7	88	15,1	73	12,5
Afghanistan	48	8	16,7	20	41,7	4	8,3	13	27,1	3	6,3
Indien	3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	-	0,0	-	0,0
Indonesien	5	-	0,0	2	40,0	-	0,0	2	40,0	1	20,0
Iran	127	30	23,6	38	29,9	32	25,2	15	11,8	12	9,4
Israel	2	-	0,0	-	0,0	1	50,0	-	0,0	1	50,0
Japan	3	-	0,0	-	0,0	3	100,0	-	0,0	-	0,0
Jordanien	8	2	25,0	3	37,5	-	0,0	-	0,0	3	37,5
Korea	4	-	0,0	-	0,0	3	75,0	1	25,0	-	0,0
Korea Republik	13	1	7,7	1	7,7	9	69,2	2	15,4	-	0,0
Libanon	160	69	43,1	32	20,0	10	6,3	15	9,4	34	21,3
Pakistan	14	3	21,4	5	35,7	1	7,1	3	21,4	2	14,3
Philippinen	5	2	40,0	3	60,0	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Sri Lanka	84	9	10,7	27	32,1	21	25,0	19	22,6	8	9,5
Syrien	35	14	40,0	8	22,9	1	2,9	9	25,7	3	8,6
Thailand	12	4	33,3	5	41,7	2	16,7	1	8,3	-	0,0
Vietnam	14	2	14,3	3	21,4	7	50,0	2	14,3	-	0,0
Übriges Asien	46	15	32,6	5	10,9	14	30,4	6	13,0	6	13,0
Sonstige	88	30	34,1	14	15,9	5	5,7	6	6,8	32	36,4
Insgesamt	3619	1068	29,5	983	27,2	600	16,6	553	15,3	402	11,1

Betrachtet man die ausländischen Schüler in Bremen nach Staatsangehörigkeit und Schulgattungen, so muss die pauschale Beurteilung der Migranten in der PISA-Studie eingeschränkt werden. Wie bei den deutschen Schülern ist auch hier die soziale Herkunft richtungsweisend für den weiteren Schulbesuch. Kinder aus einem ostanatolischen Bergdorf oder einer zentralasiatischen Steppensiedlung haben sicher in der Mehrzahl größere Probleme, die kulturellen Unterschiede zu überwinden und sich erfolgreich schulisch und gesellschaftlich zu integrieren, als die aus Großstädten unterschiedlicher Länder, deren Eltern einen überdurchschnittlichen Status erreichten beziehungsweise eindeutig bürgerlichen Schichten angehören. So sind die ausländischen Kinder aus den EU-Staaten, und hier besonders den nord- und westeuropäischen, in der Tendenz in höheren Schulgattungen zu finden. Beispielsweise besuchen alle vier schwedischen Kinder der 10ten Klasse ein Gymnasium. Europäische Mittelmeeranrainer – die klassischen Herkunftsländer von Gastarbeitern der ersten Stunde – liegen bei den Bildungsquoten unter denen der deutschen Schüler. Die niedrigsten Bildungsquoten weisen Kinder aus den südlichen Balkanländern (zum Beispiel Albanien und Kosovo) auf. Neben der ländlichen Herkunft spielen hier sicherlich bei vielen Schülern traumatische Erlebnisse aus den mehrjährigen militärischen Konflikten eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Noch gravierendere Problemlagen finden sich bei den Schülern aus dem Libanon, wo sich neben der fremden Kultur sicherlich die sozialstrukturellen Unterschiede auswirken. Die bei weitem größte Gruppe ausländischer Schüler hat einen Geburtsort in der Türkei. Hierzu kann man die nicht unwesentlichen Einbürgerungen addieren. Der weitaus größte Teil stammt auch hier aus den weniger entwickelten Gebieten

der Osttürkei sowie den durch Unterschichten geprägten Vororten der westtürkischen Städte, die sich auch dort durch ihre kulturelle Distanz zu den Alteingesessenen abheben.

Schüler der übrigen Kontinente weisen eher unterdurchschnittliche Bildungsquoten zu den anderen bremischen Schülern auf. Einzelne Nationalitäten, deren Anzahl allerdings gering ist, kommen aus industriell entwickelten Ländern wie Japan.³⁹ Hier ist sicherlich nicht anzunehmen, dass die Zuwanderung der Eltern auf klassische Gastarbeitermotive zurückzuführen ist. Ähnlich wie bei einigen Zuwanderern aus EU Ländern liegen die Gründe eher in den Führungsaufgaben in den Unternehmensfilialen aus den Herkunftsländern.

Weitere Abweichungen ergeben sich aus dem Asyl aus politischen Gründen. Eine wie auch immer politisch einzuordnende militärische oder religiöse Diktatur führt fast immer zu einer zumindest vorübergehenden Vertreibung intellektueller politisch engagierter Schichten, deren Kinder auch hier entsprechend ihrer Schichtzugehörigkeit die Schule besuchen. Anfang der 80er-Jahre lebten zum Beispiel in Osterholz-Tenever viele politische Flüchtlinge aus dem von einer Militärdiktatur beherrschten Chile, deren Kinder überwiegend ein Gymnasium besuchten und so die Bildungsquote insgesamt hoben.

Eine Besonderheit zeigt die Zuwanderung aus der Russischen Föderation. Im Gegensatz zu den deutschen Aussiedlern stammen viele aus den westlichen Großstädten und verfügen häufig über einen bildungsbürgerlichen Hintergrund.⁴⁰ Ihre Zugehörigkeit zur gehobenen Schicht ihres Herkunftslandes drückt sich im ausgeprägten Bildungs- und Sozialkapital aus und lässt ihre Kindern scheinbar bruchlos auf entsprechende Bildungseinrichtungen wechseln.

³⁹ Bezeichnenderweise bestand für einige Jahre eine japanische höhere Schule in Oberneuland.

⁴⁰ Vgl. Radio Bremen TV, buten un binnen vom 15.4.2005: Schon mehrfach berichtete die jüdische Gemeinde Bremens über einen starken Zuwachs und der noch stärkeren Belegung des

Gemeindelebens durch kulturell engagierte Mitglieder aus der alten Sowjetunion. Die sehr ausgeprägte bildungsbürgerliche Einstellung führt zu einem den bürgerlichen Schichten Bremens vergleichbaren Bildungsverhalten.

Wenn auch das Bildungsverhalten der ausländischen Schüler durch das dominierende Element der Gastarbeiter geprägt ist, die sich überwiegend aus den Unterschichten der Herkunftsländer rekrutieren, ist doch – wenn auch national unterrepräsentiert – eine beachtliche Bildungsdifferenzierung zu den Ausländern aus west- und nordeuropäischen Industriestaaten zu erkennen.

Wie bei den bremischen Schülern insgesamt zeigen die Karten, ob sich die Anteile ausländischer Schüler nach Ortsteilen auch entsprechend differenzieren. In den beiden Karten wird der Anteil der türkischen sowie der ausländischen Schüler insgesamt auf die Gesamt-schülerzahl des Ortsteils bezogen. Hier ist der Anteil der ausländischen Schüler insgesamt mit den Problemen einer klaren sozialstrukturellen Zuordnung behaftet. Die Bildungs-

anteile der türkischen Schüler lassen aufgrund ihres Bildungsverhaltens eher Rückschlüsse zu. Aber auch hier besuchen die wenigen türkischen Schüler in den bürgerlichen Wohngebieten weit über ihren Durchschnitt hinaus weiterführende Schulen. Die Differenz zwischen den Bildungsanteilen der ausländischen und türkischen Schüler in den Ortsteilen lässt Rückschlüsse auf die Anteile anderer eher sozial benachteiligter Gruppen zu.

Von allen bremischen Schülern haben 15,8 Prozent eine andere Nationalität. Davon hat nahezu die Hälfte einen türkischen Pass. Im Durchschnitt wäre in einer bremischen Klasse weniger als jeder siebte Schüler ein Ausländer und darunter fast jeder 13te türkischer Herkunft. Eine Integration wäre unter diesen Verhältnissen sicherlich kein gravierendes Problem. Wie die Karten zeigen, sind die Schüler



recht ungleichmäßig über Bremen verteilt und konzentrieren sich stärker auf Haupt- und Sonderschule als der gesamtbremische Durchschnitt. Die niedrigsten Anteile ausländischer Schüler finden sich in den bürgerlichen Stadtgebieten Oberneuland (4 Prozent), Borgfeld (4,1 Prozent), Schwachhausen (5,7 Prozent) und Horn (6,3 Prozent). Türkische Schüler sind in diesen Gebieten nur zu weniger als einem Prozent vertreten. Diese Schüler liegen in der Bildungsbeteiligung unter der der Deutschen, aber wesentlich über ihrem nationalen Durchschnitt. Offensichtlich entscheiden sich auch viele ausländische Zuwanderer – zumindest nach einer gewissen Aufenthaltszeit – für eine Wohnlage nach ihren wirtschaftlichen Möglichkeiten, die ihrem früheren Status entspricht.

In der Östlichen Vorstadt lebt mit knapp 11 Prozent eine unterdurchschnittliche Anzahl ausländischer Schüler. Allerdings liegt der Anteil türkischer Schulbesucher mit 3,2 Prozent noch weiter unter dem Mittelwert. Am stärksten ist diese Differenz in Fesenfeld, wo mit 12,5 Prozent der Durchschnitt ausländischer Schüler leicht unterschritten wird, der Anteil der türkischen mit 1,2 Prozent aber kaum noch ins Gewicht fällt. Diese urbane zentrale Wohnlage wird allgemein stark nachgefragt und fördert eine bildungsbürgerliche Durchmischung, grenzt aber zugleich durch das Mietniveau und vergleichsweise hohe Wohnpreise aus. Diese Tendenz setzt sich im Stadtteil Mitte und hier besonders im Ostertor weiter fort.

In den anderen drei bevölkerungsstarken Stadtteilen des Ostens steigt der Anteil ausländischer Schüler über den Durchschnitt. Die Vahr mit ihren vergleichsweise kleinen älteren (Sozial)Wohnungen – abgesehen von der Gartenstadt mit einem hohen Anteil an Wohneigentum und durchschnittlichen Bildungsquoten – weist fast ein Fünftel ausländische Schüler auf, darunter erreichen die türkischen nur einen durchschnittlichen Wert. Wie sich bei den Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion zeigen wird, leben hier auf vergleichsweise preiswertem Wohnraum überdurchschnittlich viele Menschen aus ehema-

ligen sozialistischen Ländern mit einem deutlich ausgeprägtem Wunsch nach relativ modern ausgestattetem Wohnraum in verdichteter Bauweise.

Diese Tendenz setzt sich in Osterholz verstärkt fort und findet sich auch in anderen vergleichbaren Wohngebieten Bremens. Dieser Stadtteil hat den höchsten Ausländeranteil (21,5 Prozent) im Stadtbezirk Ost, der aber nur von den beiden Ortsteilen Blockdiek (22,3 Prozent) und Tenever (31,1 Prozent) geprägt wird.⁴¹ Die anderen drei Ortsteile mit einer anderen Sozialstruktur liegen zum Teil deutlich unter dem Mittelwert. Insgesamt übersteigt der Anteil türkischer Schüler in diesem Stadtteil nur geringfügig den Durchschnittswert an allen Ausländern. Auch in Tenever mit fast einem Drittel ausländischer Schüler haben die türkischen nur einen Anteil von gut der Hälfte. Offensichtlich haben viele türkische Familien keine ausgeprägten Wohnpräferenzen für Hochhausbebauung, sondern ziehen im Bedarfsfall preiswerte Sozialwohnungen in moderater Bauhöhe in anderer Wohnlage vor.

Im Stadtteil Hemelingen liegt der Anteil ausländischer Schüler nur in den Ortsteilen Arbergen und Mahndorf unter dem Durchschnitt. Der zentrale – immer noch industriell geprägte Ortsteil Hemelingen – weist fast ein Drittel ausländische Schüler auf. Hier ist auch der Anteil türkischer Schüler mit gut einem Fünftel am höchsten im Bremer Osten. Insgesamt stellen in diesem bedeutenden Stadtteil die türkischen Schüler einen merklich über dem Durchschnitt liegenden Anteil an allen Ausländern.

Auf der anderen Weserseite im Stadtbezirk Süd gehen geringfügig mehr ausländische Kinder zur Schule als im bremischen Durchschnitt, während der Anteil türkischer Schüler leicht darunter liegt. Der große zentrale Stadtteil Neustadt mit seiner durchwachsenen Siedlungs- und Sozialstruktur hat die höchsten Anteile ausländischer und auch türkischer Schüler unter den Stadtteilen dieses Stadtbezirks. In den Ortsteilen Alte Neustadt (30,6 Prozent), Hohentor (28

Prozent) und Huckelriede (35,4 Prozent) liegt der ausländische Schüleranteil weit über dem bremischen Durchschnitt. Abgesehen von Südevorstadt (23,3 Prozent) und dem bevölkerungsschwachen Neuenland oszillieren die anderen Ortsteile um den Mittelwert. Etwas unter der Hälfte aller türkischen Schüler leben in Huckelriede (23,4 Prozent), von denen sich der größte Teil in einem überschaubaren Gebiet dieses Ortsteils konzentriert. Nicht gerade die besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration, wie die Bildungsquoten der gesamten Schülerzahl dieses Ortsteils zeigen.⁴²

Im angrenzenden Ortsteil Kattenturm – mit seiner verdichteten Bebauung – finden sich auch hohe Anteile ausländischer (25,4 Prozent) beziehungsweise türkischer Schüler (10 Prozent). Dagegen liegen die Anteile der anderen Ortsteile Obervielands mit bedeutender Reihenhausbebauung weit unter dem bremischen Durchschnitt. Besonders der Ortsteil Habenhausen mit ansprechender Wohnbebauung weist Ausländeranteile und Bildungsquoten auf, die mit den bürgerlichen Wohngebieten auf der anderen Weserseite vergleichbar sind.

Auch der an die Neustadt grenzende Ortsteil Grolland – im Stadtteil Huchting – mit seiner Dominanz an Reihenhauswohneigentum wird ebenfalls durch sehr niedrige Ausländeranteile (2,8 Prozent) und recht hohe Bildungsquoten charakterisiert. Die drei anderen zusammenhängenden Ortsteile Huchtings sind durch bedeutende Gebiete des sozialen Wohnungsbaus geprägt und haben unter den Schülern gut ein Fünftel Ausländer. Daran gemessen

liegen die Anteile türkischer Schüler etwas unter dem Durchschnitt.

Woltmershausen, ein von Gewerbegebieten eingefasster Stadtteil mit unterschiedlichen Wohnmöglichkeiten, weist trotz seiner unterdurchschnittlichen Bildungsquoten vergleichsweise niedrige Anteile ausländischer und besonders türkischer Schüler auf.

Schon seit vielen Jahren leben recht viele türkische Familien im bremischen Westen und dominieren dort mittlerweile einige kleine Wohngebiete mit einer gewachsenen sozialen Infrastruktur, einem eigenen Milieu.⁴³ Der stadtnahe und gut erschlossene Stadtteil Findorff belegt zumindest für den Ortsteil Weidedamm eine bürgerlich geprägte Wohnbevölkerung mit hohen Bildungsanteilen und deutlich unterdurchschnittlichen Anteilen ausländischer (7 Prozent) und besonders türkischer (2,2 Prozent) Schüler. Auch in allen anderen Ortsteilen werden die bremischen Durchschnittswerte klar unterschritten.

Dagegen liegen die Anteile in allen Ortsteilen Walles – mit durchmischten Wohnverhältnissen – merklich über dem Durchschnitt. Zeigen aber insgesamt mit gut einem Viertel ausländischen sowie (11,9 Prozent) türkischen Schülern in etwa die gleiche Aufteilung wie in der Stadt insgesamt. Die höchsten Ausländeranteile finden sich in den zentralen Ortsteilen Utbremen (23 Prozent) und Westend (25,3 Prozent) mit vergleichsweise preiswertem Wohnraum.⁴⁴

Im Westen, und hier besonders in Gröpelingen, war seit den 70er-Jahren der Bevölkerungs-

⁴² Siehe oben Abschnitt 2.3.

⁴³ Im Rahmen seiner Habitus-Theorie definiert P. Bourdieu die Ursachen eines Milieus, das in Abwandlung auch auf ethnische Gruppen bezogen werden kann. „Die Grundthese, wonach der Habitus eine aus der Not entstandene Tugend ist, lässt sich nirgends so deutlich nachvollziehen wie am Beispiel der unteren Klassen, stellt Not für sie doch alles dar, was sich üblicherweise mit diesem Wort verbindet, nämlich, dass es unvermeidlicherweise am Notwendigen fehlt. ...“

Eine gesellschaftliche Klasse ist nicht nur durch ihre Stellung in den Produktionsverhältnissen bestimmt, sondern auch durch den Klassenhabitus, der normalerweise (das heißt mit hoher statistischer Wahrscheinlichkeit) mit dieser Stellung verbunden ist.“ Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft; Frankfurt 1987, S. 585.

⁴⁴ Zur Entwicklung der Bevölkerungsstruktur dieses Ortsteils siehe: Statistisches Landesamt Bremen, Strukturuntersuchung Walle, Stadtforschung Heft 7, Bremen 1983.

rückgang durch Wohnungszusammenlegungen stärker als im bremischen Durchschnitt.⁴⁵

Die im Schnitt größeren zugewanderten türkischen Familien konnten so ihren Anteil an der Gesamtbevölkerung Gröpelingens und durch die höhere Kinderzahl an den Schülern insgesamt weiter steigern.⁴⁶ Sehr hohe Anteile ausländischer Schüler zwischen 26,4 Prozent in Lindenhof und 34,4 Prozent in Ohlenhof werden von den höchsten türkischen Schülerquoten zwischen 18,4 Prozent und 22,3 Prozent fundiert. Ohne die Gesamtschule dieses Gebiets, mit ihren ausgewiesenen Fördermöglichkeiten, wären bei dieser starken Konzentration und den Integrationsproblemen die Bildungsquoten möglicherweise noch niedriger. Nur der Ortsteil Oslebshausen weicht von den anderen ab. Die besondere Lage und eine aufgelockerte Bebauung in Wohneigentum senken den Ausländeranteil auf den bremischen Mittelwert. Zudem ist hier der Anteil türkischer Schüler an den Ausländern insgesamt deutlich niedriger als im Rest Gröpelingens.

Ausländische Schüleranteile liegen in Bremen-Nord leicht unter dem bremischen Durchschnitt. Am geringsten ist er in dem an den Westen grenzenden Stadtteil Burglesum. Hohe Anteile von Reihenhäusern in Wohneigentum senken besonders in St Magnus die Anteile auf die geringsten im nördlichen Bremen. Auch in den anderen Ortsteilen wird der bremische Durchschnitt häufig deutlich unterschritten. Nur Burg-Grambke mit seinem verdichteten sozialen Wohnungsbau erreicht den Mittelwert. Türkische Schüler sind in diesem Ortsteil allerdings deutlich schwächer vertreten.

Auch der Stadtteil Vegesack erreicht in nahezu allen Ortsteilen nicht die gesamtbremischen Werte. Nur Grohn ragt aus allen anderen Ortsteilen mit fast einem Drittel ausländischen sowie 16,4 Prozent türkischen

Schülern heraus und hat damit den höchsten Wert unter den Ortsteilen im Stadtbezirk Nord. Neben Lüssum-Bockhorn gehört dieser Ortsteil zu den wesentlichsten Mehrfachproblemlagegebieten im Norden. Dagegen ist Schönebeck mit seiner überwiegend reizvollen Bebauung fast ein idyllisches Fleckchen.

Nur im Stadtteil Blumenthal liegen die Anteile der ausländischen (17,2 Prozent) und türkischen Schüler (10,1 Prozent) über dem Durchschnitt. Herausragend sind hier die Ortsteile Blumenthal (23,5 Prozent) und Lüssum-Bockhorn (18,4 Prozent), während die anderen mehr oder weniger weit unter dem Durchschnitt liegen. Gemessen an den Ausländern sind die Anteile der türkischen Schüler in beiden Ortsteilen mit 13,3 Prozent in Blumenthal und 14,3 Prozent in Lüssum-Bockhorn recht hoch. Besonders in Lüssum-Bockhorn sind die anderen ausländischen Schüler neben den türkischen fast zu vernachlässigen.

Anders als bei den deutschen Schülern besuchen nur wenige ausländische beziehungsweise türkische Schüler aus den Umlandgemeinden bremische Schulen.

Aussiedler

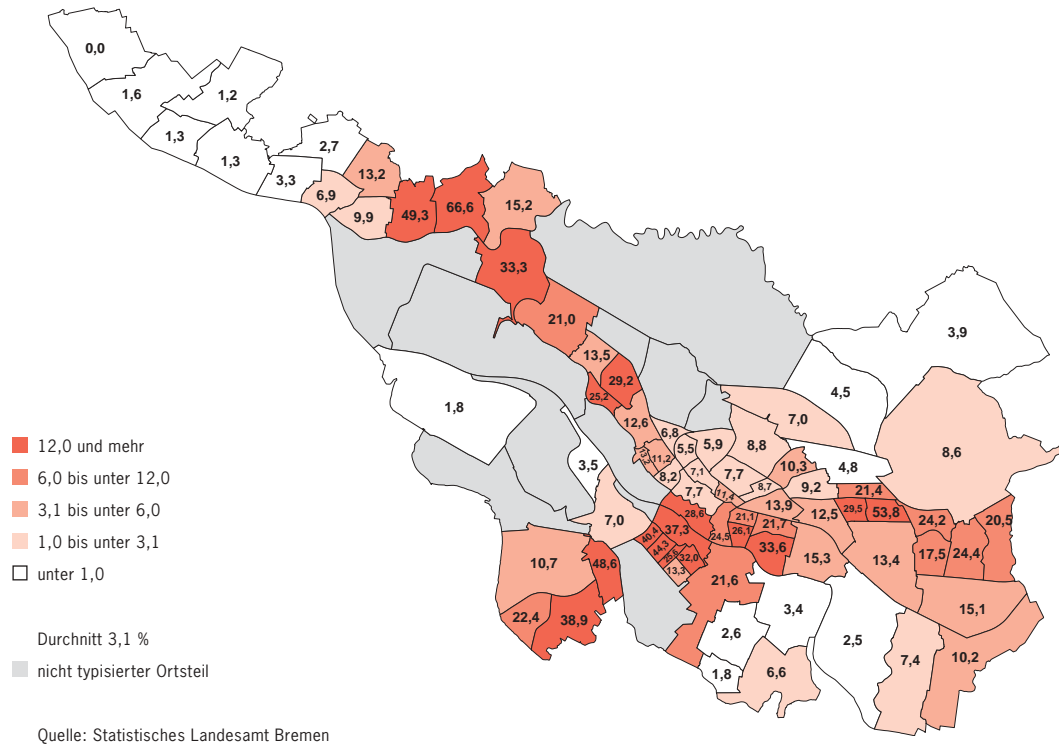
Bildungsinformationen über Aussiedlerkinder können nicht aus den Schulstatistiken gewonnen werden, da sie wie die Einheimischen als Deutsche registriert sind. Nur die Einwohnermeldedatei weist im Ausland geborene Deutsche nach ihrem Geburtsort aus. Da die Einbürgerung in Polen geborener Deutscher weitgehend in den 80er-Jahren erfolgte, haben sie in den Schülerjahrgängen nur noch ein sehr geringes Gewicht. Somit bleiben als relevante Größe nur die in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Schülerjahrgänge.

Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion dominieren in den Ortsteilen mit eher

⁴⁵ Vgl. Schlichting, K.: Strukturwandel in der Region Bremen, Teil 3 – Stadt Bremen – in: Statistische Monatsberichte Heft 8/1994, S. 202.

⁴⁶ Vgl. Statistisches Landesamt Bremen: Strukturuntersuchung Gröpelingens, Stadtforschung Heft 4, Bremen 1981, S. 32.

Anteil deutscher Schüler mit Geburtsstaat ehemalige Sowjetunion an der Gesamtschülerzahl je Ortsteil in Prozent



niedrigen Bildungsquoten und zwar durchweg in Stadtgebieten mit verdichtetem Wohnungsbau. In allen übrigen Stadtgebieten – besonders in den bürgerlichen – ließen sie sich nach ihrer Einreise nur in vergleichsweise geringer Anzahl nieder. Sicher spielte hier auch der Mietpreis eine Rolle. Signifikant ist aber die enge Korrelation zwischen der Herkunft aus ehemaligen sozialistischen Ländern und vergleichsweise modernen Wohnungen in Hochhausbebauung.

Bei einem durchschnittlichen Bevölkerungsanteil von gut 3 Prozent wurde im Stadtbezirk Mitte (0,5 Prozent) sowie im Westen (1,1 Prozent) nur eine vergleichsweise geringe Anzahl von Aussiedlern registriert. Im Süden wiesen nur Obervieland (3,7 Prozent) – darunter Habenhausen mit 0,3 Prozent – und Huchting (5,5 Prozent) – darunter Grolland mit 0,3 Prozent – höhere Anteile in Gebieten mit verdichtetem Wohnungsbau auf. Im Norden

sind es Blumenthal (3,7 Prozent) mit Lüssum-Bockhorn (5 Prozent) und Burglesum (4,8 Prozent) mit Burgdamm (8,8 Prozent), die den Durchschnitt übersteigen.

Die bei weitem größte Konzentration findet sich in den Neubaugebieten Vahr (10,5 Prozent) und Osterholz (9,6 Prozent) im Osten Bremens. Hier leben rund zwei Fünftel aller Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion. In der Vahr bewegt sich ihr Anteil mit Ausnahme der Gartenstadt (1,9 Prozent) zwischen 12 Prozent in der Neue Vahr Südost und 15,7 Prozent in der Neue Vahr Nord. Der höchste Wert eines Ortsteils wird im Demonstrativbauvorhaben Tenever (16,2 Prozent) erreicht. Die etwas älteren Neubaugebiete in Osterholz-Blockdiek (9,7 Prozent) und Ellenerbrock-Scheveemoor (7,9 Prozent) flankieren diese Konzentration, während die beiden übrigen älteren Ortsteile deutlich geringere Anteile aufweisen.

Für keine andere gesellschaftliche Gruppe Bremens lassen sich derartig eindeutige Wohnpräferenzen belegen. Signifikant ist auch der weitgehende Kontrast zu einer anderen Gruppe mit schulischen Defiziten – den türkischen Schülern – die in anderen Gebieten – wie dem Westen – ihre eindeutigen Wohnschwerpunkte haben. „Migranten leben – auch bei einem guten Einkommen – weit häufiger in beengten Wohnverhältnissen als die zur Mehrheitsbevölkerung zählenden Personen.“⁴⁷

Durch die Konzentration ist die Mehrheit der Migrantenkinder nachteiligen Ausgangsbedingungen unterworfen. Aufgrund ihrer Migrationsgeschichte und der damit verbundenen Ressourcenausstattung, sind die Familien häufig nicht ausreichend in der Lage, die schulische Entwicklung ihrer Kinder in einem vergleichbaren Umfang wie bei den deutschen Eltern zu unterstützen. Verstärkt durch die regionale Konzentration dominieren sie dann die Zusammensetzung bestimmter Klassen und Schulen, deren Schülerschaft sich im Ergebnis relativ leistungshomogen auf unterdurchschnittlichem Niveau bewegt.

2.6 Zusammenfassung

Vergleicht man die aktuelle Entwicklung der Schulgattungen in den Orts- und Stadtteilen Bremens mit der Situation von vor 20 Jahren⁴⁸, so ist eine Tendenz zur Segregation der Bildungsquoten erkennbar. Ortsteile mit überwiegend bürgerlichen Sozialstrukturen verbesserten ihre schon recht hohe gymnasiale Bildungsquote bei entsprechender Reduzierung des Anteils der Hauptschüler.

Dagegen stieg der Anteil der Hauptschüler in den besonders benachteiligten Mehrproblem-

lagengebieten weiter an. Sicherlich wirkte sich hier die zunehmende gesellschaftliche Polarisierung aus, die in der Analyse der Sozialindikatoren des Sozialressorts⁴⁹ ihren Niederschlag findet. Alle Ortsteile mit stark gewachsenen Hauptschüler- beziehungsweise Sonderschüleranteilen weisen erheblich sozialstrukturelle Defizite auf. Die Rangfolge der Ortsteile in der Sozialindikatorenanalyse deckt sich weitgehend mit den Resultaten der Bildungsquoten.

Durch die Bildungsexpansion stieg seit den 70er-Jahren die schulische Qualifikation insgesamt. Merkwürdig legte allerdings die Bildungsquote der Mädchen zu, die mittlerweile über der des anderen Geschlechts liegt. Signifikant wuchs auch das schon sehr hohe Niveau der Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen aus bürgerlichen Familien.⁵⁰ Bezieht man diese Erkenntnis auf die negative Kompetenzanalyse der PISA-Studie⁵¹, so korreliert die höhere Bildungsquote mit einer Absenkung des Kompetenzniveaus. Die angestrebte Verbesserung der Chancengleichheit von bildungsfernen sozial benachteiligten Schichten durch die Bildungsexpansion der Vergangenheit ist nicht zu erkennen.

Die gesellschaftliche Polarisierung der letzten Jahre stürzte einen wachsenden Teil der Bevölkerung Deutschlands in Armut. Während sie jedoch unter der deutschen Bevölkerung nur von 12 Prozent auf 14 Prozent stieg, wuchs die schon recht hohe Armut unter den Zuwanderern von 19 Prozent auf 23 Prozent. Die Entwicklung der Einkommensarmut bei Zuwanderern und die damit einhergehende Erfahrung ökonomischer und sozialer Ausgrenzung in zentralen Lebensbereichen stellen eine große Herausforderung an die deutsche Integrationspolitik.⁵²

⁴⁷ Tucci, I./Wagner, G.: a.a.O., S. 85.

⁴⁸ Vgl. Schlichting, K.: Bildungsanteile von Schülern der Sekundarstufe 1; in: Statistische Monatsberichte Bremen, Heft 4/1983.

⁴⁹ Vgl. Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, bearbeitet von Wolfgang Denker: Sozialindikatoren 2003, Volume 6, Anlage 2: Rangfolge allgemeiner Benachteiligungsindex, Bremen, September 2003.

⁵⁰ In anderen europäischen Ländern wuchs ebenfalls der Zugang zu höherer Bildung und auch hier profitierten überproportional Kinder aus besseren Familien. Vgl. Nachtwey, O.: Blair paradox; in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 4/2005, S. 397.

⁵¹ Vgl. Artelt u.a.: PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde; in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001, S. 36 sowie Statistisches Bundesamt, Datenreport 2004, Bonn 2004, S.492.

⁵² Vgl. Tucci, I./Wagner, G.: a.a.O., S. 86.

In einigen anderen EU Ländern erfolgte die soziale und schulische Integration erfolgreicher als in Deutschland. Vor allem die skandinavischen Länder zeigen, dass Chancengleichheit und soziale Mobilität auf einem hohen Grad sozialer Gleichheit beruhen.⁵³ Nur über diese erfolgreichen kompensierenden Maßnahmen lässt sich die wachsende soziale Differenzierung an den allgemein bildenden Schulen begrenzen.

Die größten Probleme zeichnen sich bei den jüngeren Ausländern ab. Aufgrund nicht ausreichender allgemein schulischer und beruflicher Ausbildung finden viele nur marginale Beschäftigungsverhältnisse und laufen Gefahr, dauerhaft ökonomisch ausgegrenzt zu werden. Wie im Nachbarland Frankreich kann sich dies in Frustration verwandeln und die Spannungen verschärfen.⁵⁴ Nur durch eine langfristig bessere und ausgleichende Bildung und Ausbildung kann die Zuspitzung der gesellschaftlichen Probleme begrenzt werden.

Die vorgelegten Ergebnisse sind dazu angetan eine Erkenntnis des französischen Sozialforschers Bourdieu zu unterstreichen, wonach in der bürgerlichen Gesellschaft die erfolgreiche familiäre Förderung der Schüler „auf diskrete Weise die Erbfolge bürgerlicher Rechte sichert“⁵⁵.

⁵³ Vgl. Nachtwey, O.: a.a.O., S. 397.

⁵⁴ Vgl. Bourdieu, P.: Die Abdankung des Staates; in: Bourdieu, P.: Das Elend der Welt, Konstanz 1997, S. 214.

⁵⁵ Bourdieu, P./Passeron, J.C., Die Illusion der Chancengleichheit: a.a.O., S. 227.



3 Armut und Bildungsungleichheit – Bildung als Begünstigung oder ewiger Nachteil?

Wie kann der dauerhaft anhaltenden Bildungsungleichheit trotz der seit mehreren Jahrzehnten andauernden und weiterhin gewünschten Bildungsexpansion begegnet werden? Dies ist wohl eine der wichtigsten sozial-ökonomischen Fragen des 21. Jahrhunderts.

Damit ist eines der gravierendsten Probleme im Deutschen und damit auch im Bremer Bildungssystem benannt. Unterschiedliche soziologische¹ und erziehungswissenschaftliche Studien – die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) 2000 und 2003 sowie die Internationale Grundschule-Untersuchung (IGLU) 2001² – haben insbesondere für den Stadtstaat Bremen empirisch belegt, dass die Schülerinnen und Schüler aus ärmeren, bildungsferneren Elternhäusern viel schlechtere Startchancen besitzen als die Kinder wohlhabender Eltern, die selbst einen höheren Bildungsabschluss haben.

In Deutschland – am ausgeprägtesten in Bremen – ist der Abstand zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern am größten. Bereits der Armutsbericht 2004 der Arbeitnehmerkammer Bremen hat in seiner Einleitung darauf hingewiesen, dass die nationalen und internationalen Schulleistungsstudien PISA und IGLU dem bremischen Schulwesen in diesem Zusammenhang ein desaströses Zeugnis ausgestellt haben.

„Bremer Schülerinnen und Schüler schneiden im Vergleich außerordentlich schlecht ab. Die Gründe dafür mögen vielfältig sein, sicher ist aber, die soziale Lage des Elternhauses ist von entscheidender Bedeutung dafür, wie sich die schulische Entwicklung des Kindes vollzieht. Mehr noch: PISA hat bestätigt, dass die vorgefundene soziale Ungleichheit durch Schule nicht einmal ansatzweise aufgehoben,

sondern eher noch verfestigt wird. Arm bleibt also arm, auch arm an Bildung. Insofern stellt sich nicht nur die Frage, inwieweit sich Schule verändern muss, um bessere Ergebnisse zu erreichen. Es besteht auch die Frage, wie sich die Gesellschaft verändern muss, um soziale Ungleichheiten abzubauen, was Schule offensichtlich nur unzureichend kann, obwohl es der Schlüssel zur Lösung des Problems ist“ (S. 20). Dieses Ergebnis ist im Juli 2005 einmal mehr durch die Ergebnisse des Ländervergleichs im Rahmen von PISA 2003 bestätigt worden.³

Bedeutsame Unterschiede in der Bildungsbeteiligung lassen sich also im Hauptmaß auf soziale Herkunft und scheinbar untrennbar damit verbunden auf die Nationalität oder im Sinne der Studien ausgedrückt auf einen bestehenden Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler zurückführen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002).

Die hier angesprochenen Schulleistungsstudien PISA und IGLU, die in jüngster Zeit diese Interdependenzen noch einmal stark ins öffentliche Interesse gebracht haben, sollen nachfolgend hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und ihrer Ergebnisse ausführlich dargestellt werden. Anschließend werden erste Ansätze auf der übergreifenden Systemebene des Bildungssystems und der Ebene der einzelnen Schule aufgezeigt. Ein Fazit – fokussiert auf die Auswirkungen von Armut und Bildungsungleichheit – schließt den Beitrag ab.

3.1 Schulleistungsstudien – Ergebnisse und Folgerungen

Bereits vor der ersten Veröffentlichung der Ergebnisse der Schulleistungsuntersuchung PISA-I⁴ 2000 im Dezember 2001 waren die Fachleistungen der Kernfächer Deutsch,

¹ Eine umfassende Zusammenstellung von Erklärungen und Befunden zu den Ursachen der Bildungsungleichheit geben Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2004): Bildung als Privileg?, Wiesbaden.

² Der internationale Name lautet: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), weitere Informationen unter: www.iea-dpc.de/Home/Studien/PIRLS/pirls.html

³ Die Ergebnisse der Studien sind unter www.ipn.uni-kiel.de/pisa_abrufbar.

⁴ Durch die Zusätze I = International werden die internationalen Anteile der Schulleistungsstudie bzw. durch E = Erweiterung die nationalen Testanteile und Ergebnisse bezeichnet.

Mathematik und Naturwissenschaften in der öffentlichen Diskussion. Auf der Grundlage der Resultate der internationalen Schulvergleichsstudie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und den deutschen überregionalen Untersuchungen⁵ wie MARKUS (Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext), QuaSUM (Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik, Brandenburg) und LAU (Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung, Hamburg) wurde diese Diskussion aufgenommen und wird nach der jüngsten Veröffentlichung eines Teils der Ergebnisse aus der deutschen Erweiterung zu PISA-E 2003 und PISA-I 2003 (Dezember 2004) weiterhin intensiv geführt. Zusätzliche internationale und nationale (thematische) Berichte und (regionale) Auswertungen aus der PISA-Studie 2000 sind bereits veröffentlicht, ein thematischer Band zum Thema Bildung und Migrationshintergrund ist für dieses Jahr angekündigt. Im Januar 2003 erfolgte die Veröffentlichung des internationalen Teils von IGLU 2001 und wurde neun Monate später durch die Ergebnisse der nationalen Untersuchungen ergänzt.

Für Bremen war bereits nach dem ersten Untersuchungszyklus PISA 2000 eine besondere Ergebnisanalyse gefordert, denn in der nationalen Erweiterung der PISA-Studie belegt Bremen jeweils mit einem größeren Punkteabstand zu den anderen Ländern den letzten Platz. PISA bezieht sich überwiegend auf die Sekundarstufe I, insbesondere auf die 15-Jährigen. Trotzdem gibt es erhebliche Auswirkungen auf die Qualitätsanforderungen an das Gesamtsystem Schule.

3.1.1 PISA-I (Programme for International Student Assessment)

Die generelle Zielsetzung des Programme for International Student Assessment⁶ ist es, den beteiligten 32 Staaten Bildungsindikatoren für Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen Leseverständnis (reading literacy), Mathematik (mathematical literacy) und Naturwissenschaften (scientific literacy) zur Verfügung zu stellen. Zusätzlich zu Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den genannten Bereichen werden auch fächerübergreifende Kompetenzen (cross-curricular competencies) in den Bereichen „Selbstreguliertes Lernen“ und „Problemlösefähigkeit“ erfasst. Das Gesamtprojekt gliedert sich in drei Zyklen mit den jeweiligen Schwerpunkten Lesekompetenz (2000), Mathematische Grundbildung (2003) und Naturwissenschaftliche Grundbildung (2003). In PISA 2000 wurden wichtige Voraussetzungen für selbstständiges und kooperatives Lernen erhoben. Sämtliche Kompetenzen wurden in einem zweitägigen Test (Testzeit: je 120 Minuten) möglichst lebensnah erfasst. Die Zielpopulation der internationalen Untersuchung sind die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler. Für den internationalen Teil wurden in Deutschland 5.073 Schülerinnen und Schüler aus 219 Schulen aller sechzehn Länder einbezogen. Insgesamt nahmen an dieser Studie weltweit mehr als eine viertel Million Schülerinnen und Schüler der beteiligten OECD-Staaten teil. In einem Schülerfragebogen wurden zu den demographischen auch sozio-ökonomische und familiäre Daten erhoben und durch Fragen zu Unterrichtsmethoden in der Schule sowie der Selbsteinschätzung des eigenen Lernens ergänzt. Ein Elternfragebogen gibt Auskunft über familiäre Hintergründe. Schulleitungen waren aufgefordert, Angaben zu Rahmenbedingungen, Lage der Schule, Lernbedingungen und Ressourcen zu geben.

⁵ Die aufgeführten Untersuchungen und ihre Ergebnisse sind im Internet unter den folgenden Adressen zu finden:

TIMSS http://www.timss.mpg.de/TIMSS_im_Ueberblick/TIMSSIII-Broschuere.pdf MARKUS <http://www.rhrk.uni.kl.de/~zentrum/markus/markus.html> QuaSUM http://www2.rz.hu-berlin.de/empir_

<http://www.hamburger-bildungsserver.de/bf/QuaSUM.htm> LAU <http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?untent=/schulentwicklung/lau/welcome.htm>

⁶ Umfassende Informationen sind vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin als erstes projektleitendes Institut über das Internet zu erhalten: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>

Ergebnisse PISA-I 2000

Das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei der OECD-Vergleichsstudie PISA 2000 hat grundlegende Schwierigkeiten unseres Bildungssystems, eine umfassende und gründliche Schulbildung zu vermitteln, offen gelegt. Prof. Dr. J. Baumert, Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, stellte die zentralen übergreifenden Befunde aus deutscher Sicht vor (Auszüge aus der KMK-Pressemitteilung vom 4. Dez. 2001):

- ▶ In allen untersuchten Kompetenzbereichen (Lesekompetenz, mathematische Kompetenz, naturwissenschaftliche Kompetenz) liegen die mittleren Ergebnisse für die 15-Jährigen in Deutschland deutlich unter dem OECD-Durchschnitt.
- ▶ Die Streuung der Leistungen ist in Deutschland breiter als in den meisten OECD-Staaten, im Bereich Lesekompetenz sogar am größten überhaupt.
- ▶ Der Anteil derjenigen, die nur das unterste, elementare Kompetenzniveau erreichen oder sogar noch darunter bleiben, ist in Deutschland größer als in vielen anderen OECD-Staaten. Das betrifft insbesondere die Lesekompetenz. Deutschland liegt hier auf dem fünftletzten Platz.
- ▶ Im oberen Leistungsbereich entsprechen die durchschnittlichen Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler weitgehend denen in anderen Staaten. Allerdings sind keine herausragenden Erfolge in der Förderung von Spitzenleistungen nachweisbar.
- ▶ Der internationale Vergleich zeigt, dass die Sicherung eines insgesamt hohen Leistungsniveaus und die Verringerung der Leistungsabstände unter angemessener Förderung aller Leistungsgruppen miteinander vereinbare Ziele sind.
- ▶ Schwächen zeigen sich in allen untersuchten Bereichen insbesondere bei Aufgaben, die ein qualitatives Verständnis der Sachverhalte verlangen und nicht im Rückgriff auf reproduzierbares Routinewissen gelöst werden können. Die Anwendungsorientierung kommt hier insgesamt zu kurz.
- ▶ In Deutschland ist der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenz-Erwerb in allen drei untersuchten Bereichen statistisch besonders eng. Im Bereich der Lesekompetenz ist er im Vergleich zu allen anderen OECD-Staaten am engsten.
- ▶ Es gibt hohe Überlappungen in der Leistungsverteilung zwischen den einzelnen Schulformen.
- ▶ Die Verteilung der 15-Jährigen in Deutschland auf unterschiedliche Jahrgangsstufen ist ungewöhnlich breit. Dabei ist im Verhältnis zu den anderen Staaten die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die sich erst auf der neunten Jahrgangsstufe befinden, sehr hoch. Ursachen hierfür sind auch die intensiv genutzte Praxis der Zurückstellung vom Schulbesuch der Grundschule und der Klassenwiederholung, von der die meisten anderen OECD-Staaten nur zurückhaltenden Gebrauch machen.
- ▶ Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund – insbesondere solchen Familien, die als tägliche Umgangssprache eine andere Sprache als Deutsch verwenden – bleiben im Durchschnitt deutlich unter den Kompetenzniveaus, die 15-Jährige erreichen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Das gilt nicht nur für die Lesekompetenz, sondern – teilweise verstärkt – auch für die anderen Lernbereiche. Die Förderung von Schülerinnen und Schülern aus Familien vergleichbarer Zuwanderungsgruppen gelingt in anderen Ländern teilweise besser als in Deutschland.
- ▶ Die niedrigeren Leistungsergebnisse von Jugendlichen aus Migrationsfamilien drücken sich auch in einer unterproportionalen Beteiligung an Bildungsgängen aus, die zu höheren Schulabschlüssen führen. Die entscheidende Hürde beim Übergang in

diese Bildungsgänge ist dabei das Fehlen einer ausreichenden Lesekompetenz.

- ▶ Jungen erzielen im Lesen schwächere Leistungen als Mädchen. Diese Differenz ist größer als der Leistungsvorsprung der Jungen in der Mathematik. Dieser Befund zeigt sich in fast allen an der Untersuchung beteiligten Ländern, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß. Die relative Schwäche der Jungen im Lesen scheint vor allem darauf zurückzuführen zu sein, dass sie weniger Interesse und Zeit für das Lesen aufbringen als Mädchen.
- ▶ Computer werden in deutschen Schulen deutlich seltener genutzt als in allen anderen Industrienationen. Die deutschen Jugendlichen haben zwar ein großes

Interesse an Computern, aber vergleichsweise wenig Erfahrungen. Ihre Erfahrungen konzentrieren sich noch stärker als in anderen Ländern auf Computerspiele. Die Schulen – vor allem die Gymnasien – nutzen ihre Chance zu wenig, geschlechtsspezifische Interessen- und Erfahrungsunterschiede auszugleichen und Jugendliche auch an moderne Arbeits- und Lernsoftware heranzuführen.

„Diese Befunde von PISA geben uns eindeutige Hinweise, worauf wir unsere gemeinsamen Anstrengungen jetzt richten müssen“, erklärte der damalige Vizepräsident der Kultusministerkonferenz und amtierende Bildungsminister in Bremen, Willi Lemke. „Vorrangig müssen wir die bisherigen Fördermaßnahmen und Lernstrategien für Schüle-



rinnen und Schüler aus bildungsferneren Elternhäusern überprüfen und verbessern. Dies betrifft insbesondere die Lesekompetenz junger Menschen, die – wie PISA unterstreicht – der Schlüssel für erfolgreiche Bildungsprozesse in allen Lernbereichen innerhalb und außerhalb der Schulen ist. Erforderlich ist dabei eine generelle Stärkung der professionellen Verantwortung der Schule von der Grundschule an und ein intensiveres Zusammenwirken von Schule und Elternhaus. Die Lernzeiten in der Schule müssen intensiver genutzt und um ergänzende Angebote erweitert werden. Darüber hinaus müssen auch besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler verstärkt gefördert werden.“ Die Komplexität und das Gewicht der Befunde schloss im Dezember 2001 allerdings aus, ein bereits abgeschlossenes Handlungsprogramm vorzulegen. Die Kultus-Minister-Konferenz der Länder (KMK) hat sich aus diesem Grund auf sieben Handlungsfelder für eine Aufarbeitung geeinigt (siehe nachfolgenden Kasten).

Ergebnisse PISA-I 2003

Der Vergleich der Ergebnisse aus 2000 und 2003 zeigt eine Verbesserung der Bildungsergebnisse für Deutschland. Während es eine Stagnation im Bereich der Lesekompetenz gibt, sind in Teilbereichen der mathematischen Kompetenz und in der naturwissenschaftlichen Kompetenz nachweisbare Zuwächse zu beobachten. „Die im internationalen Vergleich überdurchschnittlichen Kompetenzwerte im Problemlösen lassen ein kognitives Potenzial der Jugendlichen in Deutschland erkennen, das nur zum Teil in fachbezogenes Wissen und Verständnis umgesetzt wurde. Die im Problemlösen erzielten Leistungen können als eine Bezugsgröße für Entwicklungsmöglichkeiten der Kompetenz in der Mathematik und in den Naturwissenschaften verstanden werden.“

Die KMK hat sich auf die folgenden Handlungsfelder geeinigt:

- 1 Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich;
- 2 Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung;
- 3 Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge;
- 4 Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund;
- 5 Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation;
- 6 Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung;
- 7 Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.

Pressemitteilung der KMK vom 4.12.2001

Die in PISA 2003 erfassten Kompetenzen und Verbesserungen in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften können vor dem Hintergrund einer seit 1997 durch TIMSS bekannten Problemlage und den darauf folgenden Bemühungen, den Unterricht in diesen Fächern weiterzuentwickeln, betrachtet werden. Wie unzureichend die Lesekompetenz in Deutschland entwickelt ist, wurde erst Ende 2001 mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Erhebung offensichtlich. Für den Zeitraum bis zur Erhebung 2003 lassen sich keine substantziellen Verbesserungen der Lesekompetenz absichern. Einer systematischen Förderung der Lesekompetenz kommt somit weiterhin in Deutschland eine herausragende Bedeutung zu. Die Streuung der Kompetenzwerte ist nach wie vor in allen Bereichen hoch. Bemerkenswert ist, dass die Kompetenzverbesserungen nicht gleichmäßig über das gesamte Leistungsspektrum verteilt sind. Die stärksten Zuwächse sind in den Gymnasien zu verzeichnen, dort bei den Schülerinnen und Schülern der unteren Leistungsverteilung. Während auch für die Realschulen und die Integrierten Gesamtschulen in einigen Bereichen bedeutsame Zuwächse beobachtet werden können, sind die Kompetenzzuwächse in den Hauptschulen gering und statistisch nicht signifikant. (PISA-Konsortium 2004, Hervorhebungen d.d.V.).

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die Kompetenzstufe II nicht erreichen, sind bezogen auf die individuellen wie die gesellschaftlichen Möglichkeiten einer ausreichenden Entwicklung zur Verstärkung grundlegender Kompetenzen in Deutschland in allen Bereichen zu hoch. Die zentrale Herausforderung besteht nach PISA 2000 und 2003 weiterhin darin, die große Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit einer Risikoprognose für ihre weitere Schullaufbahn und ihr Berufsleben deutlich zu verringern. „Die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler steht in einem Zusammenhang mit dem Problem der Kopplung von Merkmalen der sozialen Herkunft und Kompetenzunterschieden. Die für Deutschland beobachtete enge Kopplung beschreibt nicht nur ein Problem der Chancengerechtigkeit, sondern auch eines der Entwicklung von kognitiven Ressourcen

und der Förderung von Talenten. Nach wie vor hängen die Chancen für einen Besuch des Gymnasiums nicht nur von der (bei PISA über den Test gemessenen) Lese- oder Mathematikkompetenz ab, sondern auch von der sozialen Herkunft. Besondere Aufmerksamkeit verlangt die Förderung von Schülerinnen und Schülern, die selbst beziehungsweise deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind. Auch für den Zusammenhang von Merkmalen der sozialen Herkunft mit Kompetenzunterschieden zeigt der internationale Vergleich, dass eine Lockerung des Zusammenhangs keineswegs durch Leistungseinbußen erkaufte werden muss. Insgesamt zeigen die Befunde aus PISA 2003, dass in Deutschland seit TIMSS und PISA 2000 Veränderungen in Gang gekommen sind, die sich in Kompetenzverbesserungen niederschlagen haben“ (ebenda). Auf diese besondere Problematik wird im Folgenden noch einmal explizit eingegangen.

3.1.2 PISA-E: eine nationale Erweiterung

Um die Ergebnisse der Leistungsstudie PISA zusätzlich deutschen Rahmenbedingungen anpassen zu können, hat die Auftraggeberin der Studie, die KMK, festgelegt, das Untersuchungsdesign durch die folgenden Merkmale zu erweitern:

- ▶ Aufnahme von lehrplanbezogenen Aufgaben,
- ▶ zusätzliche Testformen des Leseverständnisses,
- ▶ veränderte Gestaltung der Untersuchungsanlage zur Sicherung möglicher Ländervergleiche und deren Schulsysteme beziehungsweise pädagogischen Konzepte,
- ▶ zusätzliche (Test-)Untersuchung der Problemlösefähigkeit im ersten Zyklus
- ▶ sowie zusätzliche Testinstrumente zur Erfassung sozialer Kompetenzen und motivationaler Aspekte des Lernens.

PISA erforscht im Wesentlichen vier Bereiche:

- ▶ Basisindikatoren, die den politischen Entscheidungsträgern ein Grundprofil von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den jeweiligen beteiligten Ländern und den verschiedenen demographisch darstellbaren Untersuchungsgruppen vermitteln,
- ▶ zusammenhängende Indikatoren, die darüber informieren, in welchem Verhältnis die Fertigkeiten und Fähigkeiten zu demographischen, sozialen, wirtschaftlichen und pädagogischen Variablen stehen,
- ▶ Trendindikatoren, die sich aus der zyklischen Anlage der Untersuchung ergeben und
- ▶ Basisinformationen, die sich für eine weitgehende politische Analyse und damit wirksame Politikberatung eignen.

An dieser Stelle kann bereits angemerkt werden, dass im Umgang mit den Ergebnissen aus den o.a. Untersuchungsbereichen noch erhebliche Nachbesserungen erfolgen müssen. Es klafft weiterhin eine große Lücke zwischen dem vorhandenen Steuerungswissen und seiner Verwendung. Dieses gilt nicht nur für die bildungspolitischen Entscheidungsebenen, sondern auch für das vor Ort tätige Personal. Transferprojekte sind vor allem im Bereich der mangelnden Lesekompetenz einzurichten.

Ergebnisse PISA-E 2000 und 2003 im Ländervergleich⁷

Am nationalen Test haben im Jahr 2000 insgesamt 45.899 der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler sowie die Neuntklässler aus allen 16 Bundesländern teilgenommen. Die Teilnahmezahlen für 2003 werden im November 2005 bekannt gegeben, sind aber in etwa gleich geblieben.

Testsieger in allen Kompetenzbereichen sind – vor Sachsen und Baden-Württemberg – sowohl in 2000 als auch in 2003 die bayrischen Schülerinnen und Schüler. Der Stadtstaat Bremen belegt in 2000 mit deutlichem Abstand den letzten Platz. Dieser große Abstand zum Durchschnitt aller in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler fordert für Bremen eine Ergebnisanalyse, die die besonderen Kontextdaten des Stadtstaates einbeziehen muss. Für das Jahr 2003 hat sich der Abstand in allen untersuchten Kompetenzbereichen deutlich verringert. Bremen bleibt in der Rangliste jedoch in allen untersuchten Lernbereichen weiterhin auf Rang 16.

Die einzelnen Länder belegen in der Gesamtschau die in den Abb. 1 – 3 dargestellten Rangplätze. Die angegebenen Werte stellen den Mittelwert der erreichten Punkte der getesteten 15-jährigen Schülerinnen und Schüler des jeweiligen Landes dar. Insgesamt haben sich die Leistungsveränderungen der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den anderen Bundesländern in einigen Ländern „besonders ausgeprägt. Bremen liegt bei den Leistungssteigerungen im oberen Drittel der 16 Bundesländer. Die im Vergleich beste Lernentwicklung gab es beim Lesen. Die Lesekompetenz steigerte sich von 448 auf 467 Punkte. Das ist die zweitbeste Steigerungsrate aller Länder nach Sachsen-Anhalt. Die mathematische Kompetenz im Bereich „Veränderung und Beziehung“ stieg von 442 auf 472 Punkte beziehungsweise im Bereich „Raum und Form“ von 449 auf 468 Punkte. Das ist die fünft- beziehungsweise sechstbeste Steigerung aller Länder. In Naturwissenschaften stieg die Kompetenz von 461 auf 477 Punkte, auch diese Steigerung liegt über dem Durchschnitt der Länder (Platz 7). ... Die neuen PISA-Daten machen aber auch deutlich, dass wir unsere Anstrengungen unvermindert fortsetzen müssen“ (*Pressemitteilung, Senator für Bildung und Wissenschaft vom 14.07.2005*).

⁷ Die detaillierten Ergebnisse PISA-E 2003 werden am 3. November 2005 veröffentlicht und finden Berücksichtigung, soweit sie im Vorbericht aus Juli 2005 veröffentlicht wurden.

Abbildung 1: Lesekompetenz der 15-Jährigen in den Jahren 2000 und 2003

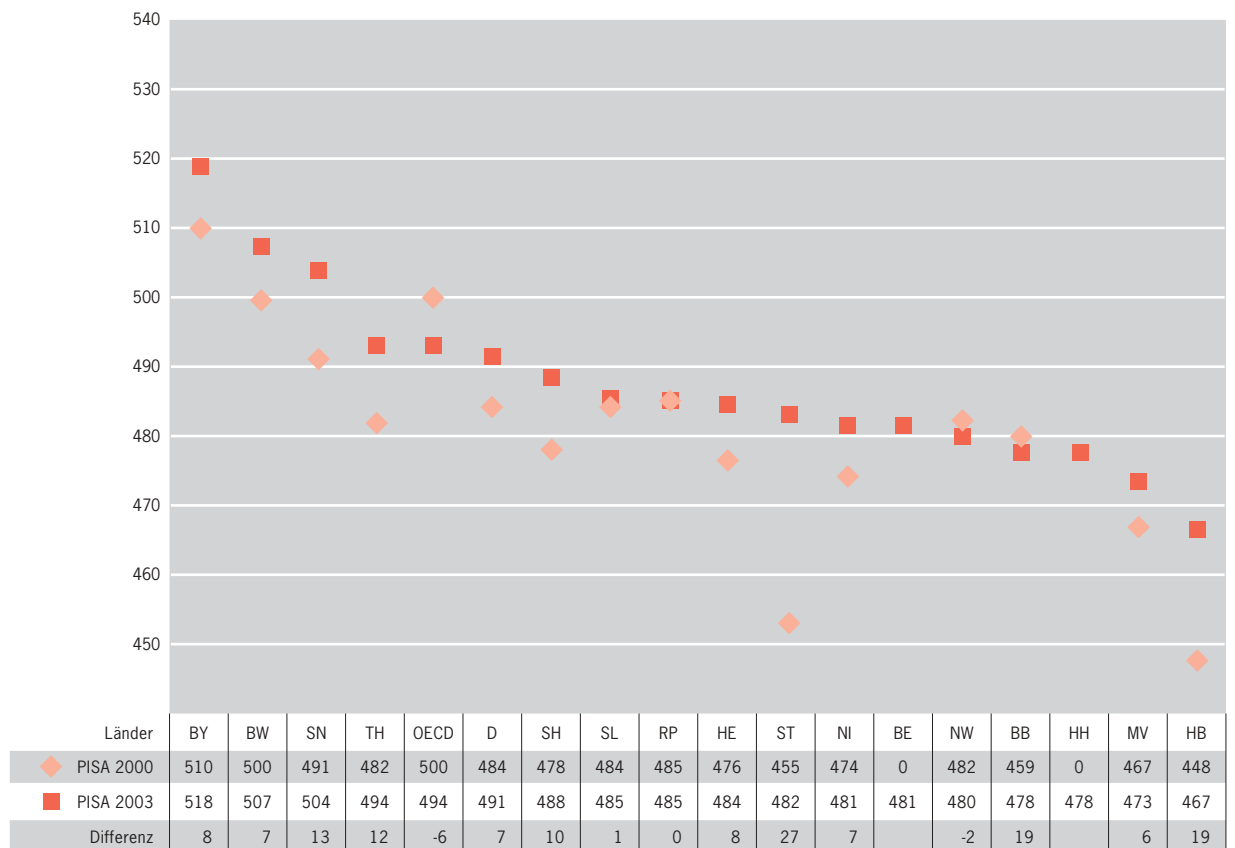


Abbildung 2: Mathematische Grundbildung der 15-Jährigen in den Jahren 2000 und 2003

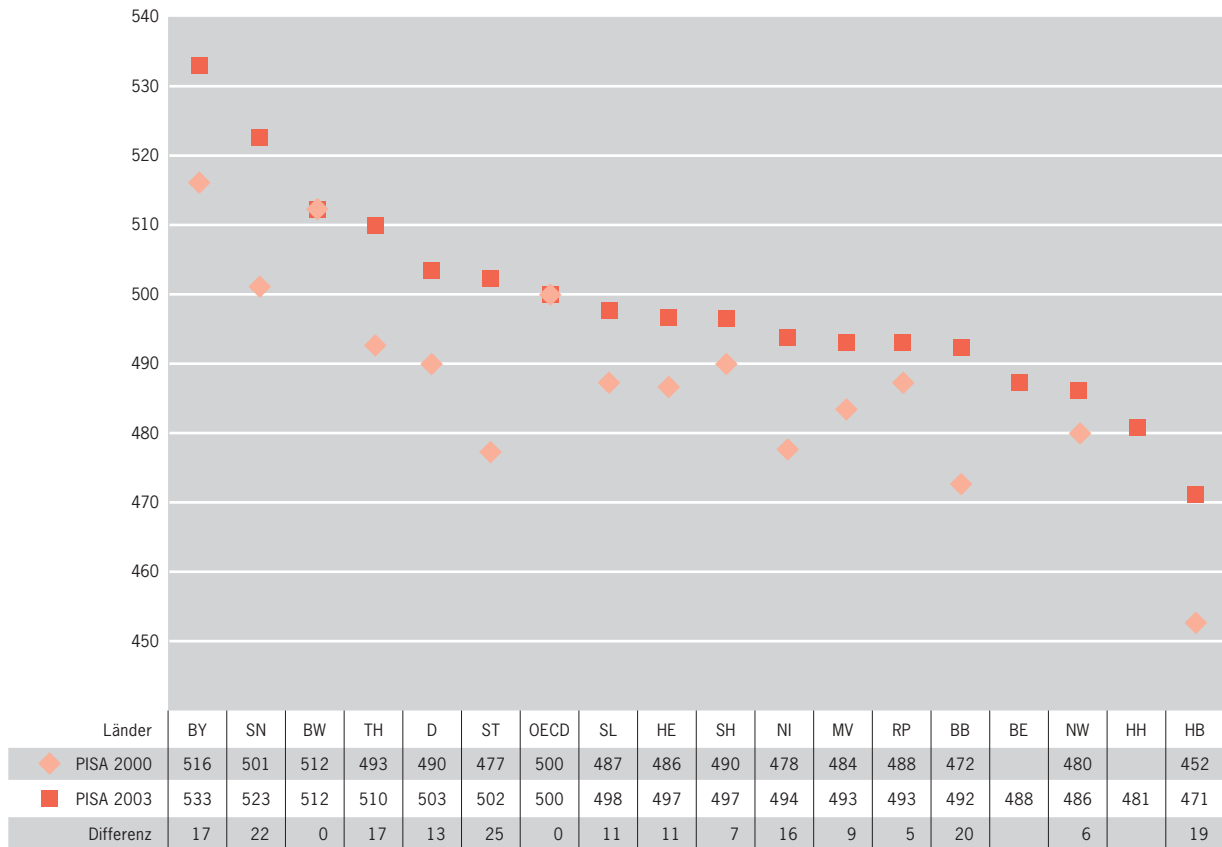


Abbildung 3: Naturwissenschaftliche Grundbildung der 15-Jährigen in den Jahren 2000 und 2003

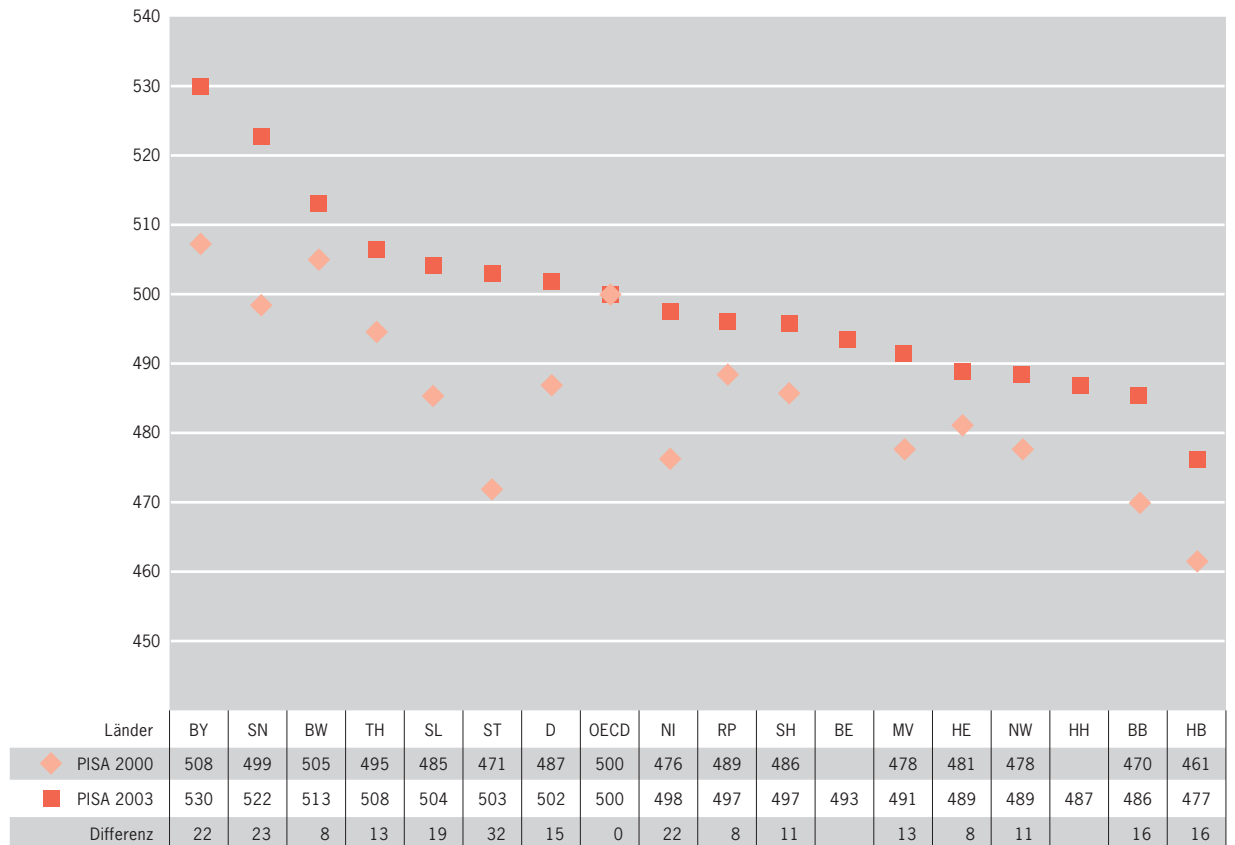
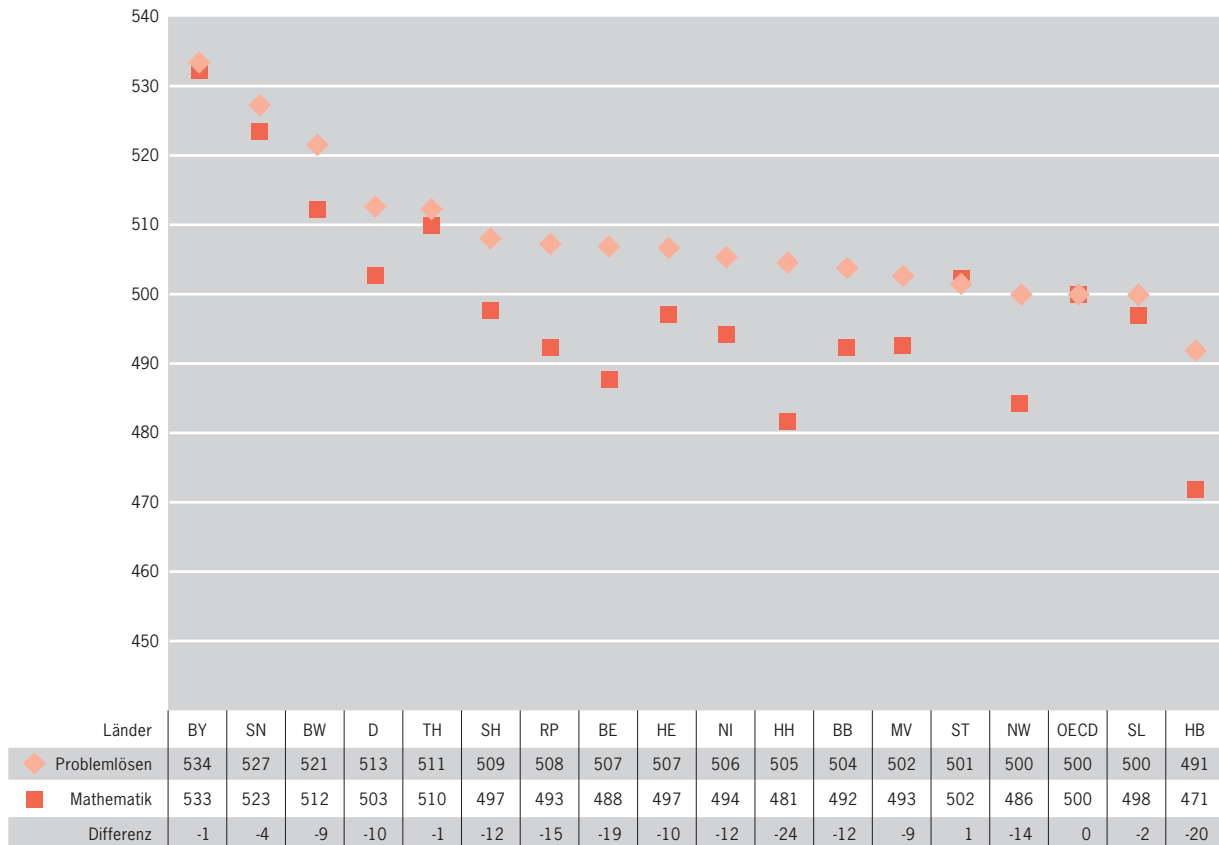


Abbildung 4: Nutzungsgrad vorhandener Problemlösekompetenzen der 15-Jährigen in PISA-E 2003



Zusätzlich zu den drei Lernbereichen mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung und Lesekompetenz stellt PISA 2003 weitere Erkenntnisse zum Testbereich Problemlösen zur Verfügung. Gestestet wird „die Fähigkeit, kognitive Prozesse zu nutzen, um reale, fächerübergreifende Problemstellungen zu lösen, bei denen der Lösungsweg nicht unmittelbar erkennbar ist. Die Aufgaben setzen drei Typen von Problemstellungen um (Entscheidungen treffen, Systeme analysieren und entwerfen sowie Fehler suchen) und beziehen sich auf Anforderungen außerhalb der Schule (z.B. in Freizeit- und Berufssituationen), in denen problemorientiertes Handeln erforderlich ist. Der internationale Test erfasst mit Papier- und Bleistift-Aufgaben insbesondere die analytische Problemlösekompetenz. In Deutschland wurden in einer Teilstichprobe mit Hilfe eines computergestützten Verfahrens darüber hinaus dynamische Aspekte der Problemlösekompetenz erhoben“ (PISA-Konsortium Deutschland; 2003, S. 15).

Die internationalen Ergebnisse im Bereich des Problemlösens weisen ein interessantes Ergebnis für Deutschland aus. Die Schülerinnen und Schüler haben eine überdurchschnittlich ausgeprägte Kompetenz im Bereich Problemlösen und lassen ein bemerkenswertes kognitives Potenzial erkennen. Es bestehen große Ähnlichkeiten mit den Anforderungen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Testbereich. Im Vergleich des Kompetenzniveaus, das die Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Bereich der mathematischen und in der naturwissenschaftlichen Grundbildung erreichen, bleiben sie scheinbar hinter ihren kognitiven Möglichkeiten zurück. „Das kognitive Potenzial in stärker fachbezogenes Wissen und Verständnis umzusetzen, dürfte damit eine wichtige Herausforderung für die

Schulen in Deutschland sein“ (ebenda; S. 16). Für Bremen bedeutet der Abstand der Kompetenzen in mathematischer Grundbildung und Problemlösekompetenz von 20 Leistungspunkten, dass ein übergroßes Potenzial kognitiver Leistungsfähigkeit besteht, lediglich in Hamburg ist die Differenz zwischen den Leistungen in mathematischer Grundbildung und der Problemlösekompetenz mit 24 Punkten noch höher (vgl. Abb. 4), welches in den Schulen scheinbar nicht genügend für den Ausbau weiterer Kompetenzen in übergreifenden Lernbereichen genutzt wird. Da auch der dritte Stadtstaat Berlin diese Konstellation ausweist, liegen Interpretationen nahe, die sich auf das städtische Umfeld beziehen. Eine genauere Analyse kann jedoch erst erfolgen, wenn die Ergebnisse in detaillierter Form vorliegen.

PISA-E 2000: Bremer Ergebnisse

Werden die sehr schlechten Bremer Leistungsergebnisse der 15-Jährigen und der Neuntklässler auf die einzelnen erreichten Kompetenzstufen verteilt, zeigen sich für Bremen besonders schwache Leistungen einer großen Gruppe von Schülerinnen und Schüler (im Durchschnitt aller drei Kompetenzbereiche ca. 38 Prozent), die über die Kompetenzstufe ¹⁸ nicht hinauskommen (Abb. 5). Das bedeutet, sie erreichen am Ende der Jahrgangsstufe 9 einen Kompetenzstand, der denen von Grundschülerinnen und -schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 entspricht. Diese Schülerinnen und Schüler werden neben anderen auftretenden Problemlagen voraussichtlich nicht in der Lage sein, die Anforderungen für eine Berufsausbildung zu erfüllen.

Im Vergleich zu den Flächenländern liegen die Anteile in den höheren Kompetenzstufen III – V in den drei Untersuchungsbereichen näher

¹⁸ Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzstufe I (von V) erreichen, sind in der Lage:

- ▶ explizit angegebene Informationen zu lokalisieren, wenn keine konkurrierenden Informationen im Text vorhanden sind (Informationen ermitteln);
- ▶ den Hauptgedanken oder die Intention des Autors in einem Text über ein vertrautes Thema zu erkennen, wobei der Hauptgedanke

relativ auffällig ist, weil er am Anfang des Textes erscheint oder wiederholt wird (textbezogenes Interpretieren);

- ▶ einfache Verbindungen zwischen Informationen aus dem Text und allgemeinem Alltagswissen herzustellen, wobei der Leser ausdrücklich angewiesen ist, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten (Reflektieren und Bewerten).

Abbildung 5: Verteilung der Schülerleistungen der 15-Jährigen in Bremen auf die Kompetenzstufen

	Kompetenzstufen (Verteilung in Prozent der getesteten Schüler)						Punkte Streuung
	< Stufe 1	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	
Lesekompetenz							
Bremen	18,2	17,8	21,1	22,7	15,0	5,1	377
Deutschland ¹	9,9	12,7	22,3	26,8	19,4	8,8	366
Mathematik							
Bremen	13,4	25,4	30,5	22,0	7,6	1,0	368
Deutschland ¹	7,0	17,0	32,0	31,0	12,0	1,3	338
Naturwissenschaft							
Bremen	38,1		23,3	16,5	19,1	3,0	368
Deutschland ¹	26,3		26,3	20,1	23,9	3,4	335
Legende	Grundschulenniveau und darunter		Curriculare Standards werden nicht voll eingelöst	entsprechen curricularen Anforderungen der Klassenstufe 9	Übertreffen teilweise deutlich die curricularen Anforderungen der Klassenstufe 9		Differenz der 5 Prozent schwächsten zu den 5 Prozent besten Schülerinnen und Schülern

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich, Opladen.

am deutschen Durchschnitt. Die Schülerinnen und Schüler, die zum überwiegenden Teil diese Stufen erreichen, kommen aus eher bildungsnahen Familien beziehungsweise zum Teil aus den Realschulen – insbesondere aber aus den Gymnasien. Der Anteil von Schülerinnen und Schüler, die einen Migrationshintergrund aufweisen und/oder aus bildungsfernen Familien stammen, sind eher in den unteren Kompetenzstufen wiederzufinden. Hier gelingt die Vermittlung der Voraussetzungen für den entsprechenden Kompetenzerwerb überhaupt nicht, was die bereits beschriebenen Auswirkungen zur Folge hat.

Werden nur die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der neunten Klassen aus den Gymnasien aus PISA-E 2000 zugrunde gelegt (Abb. 6), erreicht Bremen kein besseres Ergebnis, jedoch rücken die durchschnittlich erzielten Leistungen näher an die anderen Bundesländer heran. Die Ergebnisse aus PISA-E 2003 liegen in diesem Detaillierungsgrad noch nicht vor. Trotzdem lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen aus PISA-I 2003 bereits erste Ableitungen treffen. Voraussicht-

lich resultieren die Leistungssteigerungen in den untersuchten Bereichen aus den verbesserten Testleistungen der „starken“ Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus den Realschulen beziehungsweise der eher „schwachen“ Gruppe aus den Gymnasien. Hieraus folgt, dass die bestehende Problematik in Bezug auf die so genannte „Risikogruppe“ der eher „schwachen“ Realschülerinnen und -schüler beziehungsweise der Hauptschülerinnen und -schüler noch keine Ansätze von Verbesserungen zeigt. „Wenn im Herbst die detaillierten Ergebnisse vorliegen, werden wir prüfen, in welchen Bereichen wir unsere Anstrengungen intensivieren müssen“ (Pressemitteilung, Senator für Bildung und Wissenschaft vom 14.07.2005).

Entwicklungsansätze zeigen sich jedoch bereits jetzt deutlich, wenn ein differenzierterer Blick auf die Ergebnisse der getesteten Schülerinnen und Schüler geworfen wird (vgl. Husfeldt; Arnold; Möser; Brümmer 2004). Längere Ausführungen zu den Ergebnissen aus der Sekundäranalyse zu PISA-E 2000 würden den hier angedachten kurzen Über-

Abbildung 6: Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung im Gymnasialvergleich der Neuntklässler in Deutschland
(Die angegebenen Werte stellen den Mittelwert der erreichten Punkte des jeweiligen Landes dar.)

Lesekompetenz		Mathematik		Naturwissenschaften	
1. Bayern	593	1. Bayern	599	1. Schleswig-Holstein	595
2. Schleswig-Holstein	584	2. Schleswig-Holstein	590	2. Baden-Württemberg	588
2. Niedersachsen	584	3. Mecklenburg-Vorpommern	577	3. Bayern	587
4. Rheinland-Pfalz	582	4. Baden-Württemberg	576	4. Sachsen	582
4. Baden-Württemberg	582	4. Sachsen	576	5. Niedersachsen	579
4. Sachsen	582	6. Niedersachsen	575	5. Thüringen	579
7. Nordrhein-Westfalen	581	7. Thüringen	574	7. Mecklenburg-Vorpommern	577
Deutschland Durchschnitt	572	8. Saarland	572	8. Berlin	574
8. Thüringen	571	9. Rheinland-Pfalz	570	9. Rheinland-Pfalz	573
9. Saarland	570	Deutschland Durchschnitt	570	10. Saarland	572
10. Hessen	568	10. Hessen	568	Deutschland Durchschnitt	572
10. Berlin	568	11. Nordrhein-Westfalen	567	11. Nordrhein-Westfalen	569
12. Mecklenburg-Vorpommern	566	12. Berlin	565	12. Hessen	561
13. Hamburg	563	13. Sachsen-Anhalt	561	13. Hamburg	559
14. Sachsen-Anhalt	553	14. Hamburg	552	14. Brandenburg	554
15. Brandenburg	552	15. Brandenburg	550	15. Bremen	551
16. Bremen	547	16. Bremen	547	15. Sachsen-Anhalt	551

Anm.: Im Gegensatz zu den Angaben der 15-Jährigen sind im Gymnasialvergleich der Neuntklässler die Ergebnisse aus den Stadtstaaten Hamburg und Berlin einbezogen worden.

blick jedoch vollkommen sprengen. Trotzdem soll an dieser Stelle der analysierte Zusammenhang zwischen den Testleistungen der Bremer Neuntklässler und ihrem Sozialstatus dargestellt werden:

„Werden die jeweiligen Leistungen der Neuntklässler im Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftstest betrachtet, zeigt sich ein starker, nahezu linearer Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund und den erworbenen Kompetenzen. Die Analyse wird ... auf Grundlage des ISEI [International Socio-Economic Index], dessen Spektrum in acht gleich große Klassen unterteilt wurde, durchgeführt. In der niedrigsten sozialen Gruppe

beträgt die durchschnittliche Leseleistung in etwa 83 Punkte⁹. Mit dem sozioökonomischen Status steigt diese kontinuierlich bis zu einem Wert von 127,4 Punkten für die höchste Sozialgruppe. Die Differenz der beiden Gruppen beträgt folglich über 44 Punkte, was einem Abstand von 1,5 Standardabweichungen entspricht.

Im mathematischen Bereich ist die Differenz zwischen der durchschnittlichen Kompetenz in der niedrigsten und der höchsten sozialen Klasse geringer als im Bereich der Lesekompetenz. Trotzdem bleibt der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und der Testleistung stark. In der niedrigsten Sozialstatusgruppe werden etwas mehr als 88

⁹ Die in den PISA-Veröffentlichungen verwandte 500er-Metrik wurde hier in eine 100er-Metrik umgewandelt.

Punkte erreicht, in der höchsten über 127 Punkte – der Unterschied beträgt 39 Punkte.

Am geringsten ist der Zusammenhang von sozialem Hintergrund und Testleistung im Bereich der Naturwissenschaften. Der Unterschied zwischen der mittleren naturwissenschaftlichen Grundbildung der niedrigsten sozialen Gruppe und der höchsten sozialen Gruppe beläuft sich auf in etwa 33 Punkte, was etwas mehr als einer Standardabweichung entspricht“ (ebd.; S. 79 ff.).

PISA-E 2000: Bremer Ergebnisse unter der Berücksichtigung Bremens als Stadtstaat

„Um Leistungsverteilungen von Schülern in Großstädten ... korrekt abbilden zu können und damit eine hinsichtlich der Zusammensetzung der Schülerschaft annähernd vergleichbare Gruppe für Schüler aus dem Stadtstaat Bremen zu haben, wurden die Gewichte der Schüler aus Großstädten mit über 300.000 Einwohnern (ohne Stadtstaaten Bremen, Hamburg und Berlin) dem relativen Schulbesuch in den einzelnen Städten entsprechend adjustiert.

Insgesamt 1.300 15-jährige Schülerinnen und Schüler (beziehungsweise 1.294 Neuntklässler) aus der PISA-E-Stichprobe gehen in Städten mit über 300.000 Einwohnern zur Schule. Hierbei handelt es sich um insgesamt 14 Städte: München, Nürnberg, Stuttgart, Bielefeld, Bochum, Dortmund, Düsseldorf, Essen, Köln, Wuppertal, Frankfurt a.M., Dresden, Leipzig, Hannover. Nach der ersten Post-adjustierung innerhalb der Städte, die dazu geführt hat, dass die relativen Schulbesuchszahlen jeweils korrekt reproduziert werden, wurde für die Gesamtgruppe der Schüler aus Großstädten eine zweite Korrektur vorgenommen, die gewährleistet, dass die Relationen der Schulformen in Großstädten korrekt abgebildet wurden (Hauptschule 18,2 Prozent; Schulen mit mehreren Bildungsgängen 12,8 Prozent, Realschulen 12,9 Prozent, Integrierte Gesamtschulen 15,4 Prozent; Gymnasien 40,7 Prozent). Damit besteht die Möglichkeit, Ergebnisse für Schülerinnen und Schüler aus

Großstädten über alle Länder der Bundesrepublik im Mittel darzustellen“ (Baumert/Artelt/Carstensen/Sibberns/Stanat, 2002, S. 23 f.). Obwohl die Form der Adjustierung einige Fragen offen lässt, zum Beispiel hat München keine Gesamtschülerinnen und -schüler, sind Erkenntnisse aus einem solchen Vergleich für Bremen sehr bedeutsam.

Bremen (Stadt) hat gegenüber den oben angegebenen relativen Kennzahlen im Großstadtvergleich die folgenden abweichenden Kontextmerkmale:

- ▶ Relationen der Schulformen in Bremen (Land): Hauptschule 24,7 Prozent; Schulen mit mehreren Bildungsgängen 0 Prozent, Realschulen 25,1 Prozent, Integrierte Gesamtschulen 15,4 Prozent; Gymnasien 29,6 Prozent. Hier besteht bereits eine große Abweichung zum Mittelwert der in den Vergleich einbezogenen Großstädte.
- ▶ Bremen (Stadt) hat 543.279 Einwohner, eine Arbeitslosenquote von 15,3 Prozent und einen Ausländeranteil von 12,6 Prozent (Stand 2000), einen Anteil der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund von 40,7 Prozent im Land Bremen (nach PISA 2000). Zusätzlich gibt es bestimmte Standortfaktoren, die auf die gewählten vergleichbaren Großstädte zumeist nicht zutreffen:
- ▶ Der „Speckgürtel-Effekt“. Gemeint ist, dass bildungsnahe Familien höherer Dienstklassen ins Umland abwandern und somit die eher leistungsstarken Schülerinnen und Schüler die vorhandenen Gymnasien außerhalb der Großstadt besuchen, weil die stadtnahen Kommunen als die jeweiligen Schulträger aufgrund der guten wirtschaftlichen Lage gute Voraussetzungen in ihren Gymnasien bieten können. Dieser Effekt ist in anderen Städten eher entgegengesetzt, Schülerinnen und Schüler aus dem Umland besuchen die traditionsreichen Gymnasien der Großstadt, weil diese ihnen eine entsprechende kulturelle beziehungsweise eine gut ausgestattete Struktur bieten können.

- ▶ Das Land Bremen besteht aus zwei unterschiedlichen Teilen: Stadt Bremen und Stadt Bremerhaven (ca. 130.000 EW, abweichende Kennzahlen), die im Großstadtvergleich nur aggregiert berücksichtigt wurden, aber stark unterschiedliche soziale Strukturen aufweisen.
- ▶ Bremen hat einen hohen Anteil von Familien mit Migrationshintergrund, bei gleichzeitiger extrem hoher Arbeitslosenzahl und hoher Sozialhilfeabhängigkeit.
- ▶ Zu dem sollte berücksichtigt werden, aus welchen Ländern die Migrantenfamilien stammen, denn es haben sich im internationalen Vergleich in diesem Bereich sehr unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich der verschiedenen Migrantengruppen vor allem türkischer und osteuropäischer Herkunft gezeigt.
- ▶ Bremen hat eine außergewöhnlich hohe Zuwandererzahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund während der Pflichtschulzeit (der zugrunde liegende Zuwanderungseffekt wird im Nachfolgenden noch einmal näher beleuchtet).

PISA-E 2000: Befunde für Bremen im Vergleich mit Schülern aus anderen Großstädten

In allen untersuchten Kompetenzbereichen liegt Bremen weit hinter den Ergebnissen der Schüler aus vergleichbaren Großstädten (hier nur Neuntklässler) zurück.

Lesekompetenz

Bremen hat 45 Punkte Abstand zum mittleren Wert vergleichbarer Großstädte. In den unteren Perzentilen (leistungsschwächere Schüler) erhöht sich dieser Abstand, während er in den höheren Perzentilen wieder abnimmt. Die 5 Prozent besten Schüler kommen im Mittel über die Kompetenzstufe IV¹⁰ nicht hinaus, die 5 Prozent schlechtesten Schüler liegen unterhalb der Kompetenzstufe I. Die Streuung der Leistungsergebnisse in Bremen ist übermäßig groß (333). Die „Risikogruppe“ (Schülerinnen und Schüler unterhalb der Kompetenzstufe I) ist in Bremen mit 12 Prozent (!) fast dreimal so groß wie in vergleichbaren Großstädten (4,8 Prozent). Die Spitzengruppe (Schüler auf der Kompetenzstufe V) erreichen in Bremen 4,3 Prozent der Schüler,

Leseleistungen der Neuntklässler

(5. Perzentil = 5 Prozent der leistungsschwächsten Schüler, 10. Perzentil = 10 Prozent usw. ... 95 Prozent = 5 Prozent der leistungsstärksten Schüler)

	Ø	5.	10.	25.	75.	90.	95.	95.-5.
Großstädte	504	337	372	434	574	626	657	320
HB	459	287	322	389	532	591	620	333

Leseleistungen der Neuntklässler ohne und mit Migrationsgeschichte

	Ø	5.	10.	25.	75.	90.	95.	95.-5.
Großstädte ohne	525	382	411	464	585	638	666	284
HB ohne	486	323	361	425	553	607	634	311
Großstädte mit	455	283	324	380	537	606	627	344
HB mit	424	262	295	350	496	551	586	324

¹⁰ Die Kompetenzstufen „Lesekompetenz“ sind folgendermaßen unterteilt:

Kompetenzstufe I 335 – 407 Punkte

Kompetenzstufe II 408 – 480 Punkte

Kompetenzstufe III 481 – 552 Punkte

Kompetenzstufe IV 553 – 625 Punkte

Kompetenzstufe V über 625 Punkte

während diese Gruppe in anderen Großstädten 10,1 Prozent ausmachen.

Der Anteil der „Nichtleser“ in Bremen ist mit 41 Prozent (Bundesdurchschnitt 42 Prozent) deutlich über dem Mittel der Großstädte mit 34 Prozent. „Schüler, die nicht aus eigener Motivation heraus lesen, haben gegenüber ihren lesenden Mitschülern einen Nachteil beim Kompetenzerwerb ...“ (PISA-Konsortium 2002, S. 80). Erwartungsgemäß erzielen die Mädchen höhere Leistungen in der Lesekompetenz und gehören im geringeren Maße der Gruppe der Nichtleser an. Dieses Ergebnis wird durch PISA-I 2000 bestätigt.

Die Leseleistungen der Neuntklässler ohne und mit Migrationsgeschichte verändern sich in Relation zu den Ergebnissen aus den Großstädten hauptsächlich im Bereich der Leseleistungen schwächerer Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Hier scheint die Förderung etwas besser zu gelingen, als in der gleichen Gruppe ohne Migrationshintergrund. Trotzdem bleibt zu erklären, warum es in anderen Großstädten weitaus besser gelingt, dass die Schüler in der Lesekompetenz ein sehr viel höheres Niveau erreichen.

Mathematische Grundbildung

Im Gegensatz zur Lesekompetenz hat Bremen im Bereich der mathematischen Kompetenzen einen etwas geringeren 31-Punkte-Abstand zum mittleren Wert vergleich-

barer Großstädte. In den unteren Perzentilen (leistungsschwächere Schüler) sind die Abstände relativ gering, nehmen proportional zur Kompetenzstufe aber zu.

„Auffällig ist die erhebliche Streuung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunft, die sich in den Großstädten, im Stadtstaat Bremen und in Nordrhein-Westfalen zeigt, und zwar sowohl im untersten als auch zum obersten Leistungsbereich hin. Bemerkenswerterweise erreicht der Wert für das 95. Perzentil der deutschen Schülerinnen und Schüler im Stadtstaat Bremen mit 655 Punkten einen ähnlich hohen Wert wie Bayern (673) und die Großstädte (682)“ (ebenda; S. 118).

Weitere Befunde im Großstädtevergleich

In den Großstädten konzentrieren sich große Teile der Jugendlichen mit Misserfolgskarrieren und insbesondere wenig erfolgreiche Jugendliche aus Zuwandererfamilien in Hauptschulen. Gegenüber den Schülern aus anderen Großstädten (ca. 33 Prozent) hat Bremen (ca. 43 Prozent) erheblich mehr 15-Jährige (10 Prozent) mit verzögerter Schullaufbahn an allgemein bildenden Schulen (ohne Sonderschüler), das heißt im Einzelnen:

- Schüler, die bei der Einschulung ein Jahr zurückgestellt werden:

Bremen: 11,2 Prozent
Großstädte: 12,1 Prozent

Mathematische Grundbildung

	Ø	5.	10.	25.	75.	90.	95.	95.-5.
Großstädte	496	307	349	416	572	636	669	362
HB	465	305	337	401	529	589	631	326

Mathematische Grundbildung mit und ohne Migrationshintergrund

	Ø	5.	10.	25.	75.	90.	95.	95.-5.
Großstädte ohne	514	316	375	447	591	652	682	366
HB ohne	486	332	367	421	546	614	655	323
Großstädte mit	453	300	326	383	528	595	627	327
HB mit	436	284	311	374	502	559	588	305

- ▶ Schüler, die mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben:

Bremen: 33,5 Prozent
Großstädte: 28,7 Prozent

- ▶ Schüler, die zurückgestellt wurden oder mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben:

Bremen: 42,3 Prozent
Großstädte: 38,9 Prozent

„Die Differenzen ... verweisen auf die institutionellen Auswirkungen nicht reflektierter pädagogischer Praxis“ (PISA-Konsortium 2002, S. 52).

Für eine Schülerin oder einen Schüler der Dienstleistungsklasse I¹¹ nach EGP besteht in Bremen eine etwa sechsmal so große Chance, ein Gymnasium zu besuchen, als dieses für einen Jugendlichen aus einer Facharbeiterfamilie (Dienstleistungsklasse V-VI) möglich ist. In vergleichbaren Großstädten ist diese Chance mehr als 14mal größer. Bei gleicher Sozialschichtzugehörigkeit und gleicher Lesekompetenz ergibt es sich, dass trotz gleicher Voraussetzungen die Chance aus der Dienstklasse I dreimal so groß ist als die für einen Jugendlichen aus einer Facharbeiterfamilie (V-VI). In vergleichbaren Großstädten ist diese Chance 4,3-mal größer.

„Das wirklich überraschende Resultat der Analysen ist jedoch der deutlich zu erkennende Befund, dass die sekundären sozialen Ungleichheiten unter den 15-Jährigen ohne Migrationsgeschichte nicht geringer, sondern tendenziell größer als für die Gesamtkohorte ausfallen“ (ebenda, S. 172). Das heißt, Schüler mit Migrationshintergrund haben bei gleichen Voraussetzungen hinsichtlich der Sozialschichtzugehörigkeit und Lesekompetenz tendenziell größere Chancen ein Gymnasium zu besuchen.

Werden die mittleren Ergebnisse der Lesekompetenz der oberen und unteren Dienstklasse miteinander in Beziehung gesetzt, so ist festzustellen, dass es ein sehr großes Leistungsgefälle zwischen diesen beiden Extremgruppen gibt. „Die schwächsten Leistungsergebnisse erzielen Jugendliche aus der Arbeiterschicht im Stadtstaat Bremen“ (ebenda, S. 179). Die Differenz der Testwerte (Lesekompetenz) ist etwas kleiner als in vergleichbaren Großstädten (110 zu 118). Diese Differenz verändert sich nicht, wenn nur die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden, deren beide Eltern in Deutschland geboren sind.

Werden die Bremer 15-Jährigen nach Geburtsland der Eltern, der Verweildauer in Deutschland mit denen der anderen vergleichbaren Großstädte verglichen, so gibt es hier sehr starke Unterschiede, die bei der Interpretation der Leistungsergebnisse berücksichtigt werden müssen: Der Prozentsatz der Schüler, deren beide Eltern im Ausland geboren sind, ist um 5 Prozent höher als in den Großstädten. Nur 47,5 Prozent leben seit Geburt in Bremen (Großstädte: 61,7 Prozent). 23 Prozent sind während der Grundschulzeit nach Bremen zugewandert (Großstädte: 11,6 Prozent) und 12,3 Prozent sogar während der Sekundarschulzeit (Großstädte: 5,8 Prozent).

Interessant wird sein, welche bildungsrelevanten Ergebnisse die von 2004 – 2006 laufende Studie „Zuwanderer in der Stadt – Empfehlungen zur stadträumlichen Integrationspolitik“ ergibt. Ausgangspunkt sind die folgenden zwei Hypothesen:

„Erstens: In allen Ländern mit starker Einwanderung gibt es die einheitliche Erfahrung, dass Zuwanderer sich in bestimmten Wohnquartieren konzentrieren. ... Räumliche Konzentration mit ihren zahlreichen Unterstützungsstrukturen für Zuwanderer kann sich zur Abschottung gegenüber dem Einwan-

¹¹ Eine genaue Konstruktion der EGP-Klassen (hier als Dienstklassen bezeichnet) nach Erikson u.a. (1979) ist unter www.gesis.org/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA_Nachrichten/documents/pdfs/

zn46_01-brauns-steinmann.pdf abrufbar. Vgl. auch Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 339.

derungsland entwickeln. Die Folgen sind dann soziale und wirtschaftliche Isolation für mehrere Generationen von Zuwanderern. Aus diesen Quartieren heraus kann es auch zur Entwicklung von Gegenkulturen zum Leitbild einer offenen Gesellschaft kommen. Erst seit jüngstem und unter Druck der demographischen Entwicklung Deutschlands¹² wird die Integration von Zuwanderern allgemein als vom Staat gezielt zu fördernde zentrale gesellschaftliche Aufgabe anerkannt. ...

Zweitens: Konjunkturell und strukturell bedingt nimmt die Integrationskraft des Arbeitsmarktes stetig ab. Im Gegenzug gewinnen Wohnviertel und die Wohnung als alltägliche Aufenthaltsorte steigende Bedeutung für die Integration.“ (Schader-Stiftung u.a. 2005, S. 5 f.) Genau diese Problemlagen spiegeln zum großen Teil die städteräumlichen Bedingungen in den Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven wider. Der Senator für Bildung und Wissenschaft reagiert durch ein langfristig angelegtes Projekt „Schule macht sich stark“, welches insbesondere die Schulen in den sozialen Brennpunktgebieten umfassend unterstützt (vgl. 3.2 Handlungsfelder und Entwicklungsmöglichkeiten als Reaktion auf die Schulleistungsstudien).

PISA-E 2000 und 2003: Erste Rückschlüsse

Insgesamt lassen die Ergebnisse aus PISA-E 2000 und die zurzeit eher spärlich vorliegenden Teilergebnisse aus PISA-E 2003 die folgenden ersten Rückschlüsse zu:

- ▶ Es findet eine übermäßig schlechte Förderung der leistungsschwachen Gruppe der Schülerinnen und Schüler statt (alle Kompetenzbereiche).
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler des mittlere Leistungsspektrums (im internen Vergleich)

werden annähernd ausreichend gefördert (alle Kompetenzbereiche).

- ▶ Es gelingt nicht, die in Großstädten vorhandene Leistungsspitze ausreichend zu fördern (alle Kompetenzbereiche).
- ▶ Die Lesekompetenz muss durch geeignete Formen der Förderung gestärkt werden und gleichzeitig eine höhere Motivation im Leseverhalten erreicht werden. Dieses gilt für alle Schülergruppen, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die während der Schulzeit zuwandern, und Schüler aus so genannten bildungsfernen Familien, die aufgrund des schlechten Sozialstatus eine geringere Bildungschance erhalten.
- ▶ Die hohe Streuung zwischen den Kompetenzstufen zeugt von einer nicht ausreichenden Binnendifferenzierung in allen untersuchten Schulformen und lassen die gleichen Rückschlüsse auf alle Schulstufen zu (Selektionseffekte).
- ▶ Die sehr hohe Anzahl der Schüler, die aus verschiedenen Gründen Lernzeiten verlieren (Rückstellungen, Sitzenbleiber, Schwänzer), muss gesenkt werden.

3.1.3 IGLU 2001 (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)

„In Deutschland nahmen alle 16 Bundesländer an der internationalen Lesestudie teil. Einige Bundesländer erweiterten ihre Stichprobe (Oversampling), sodass letztendlich 10.571 Schülerinnen und Schüler an 246 Schulen getestet wurden. Für den zweiten Testtag, an dem die Tests in Mathematik, Naturwissenschaften, Rechtschreiben und Aufsatz durchgeführt wurden, entschieden sich nur zwölf Bundesländer.

¹² Eine umfassende Kritik zum Umgang mit der „demographischen Zeitbombe“ stellt Ulrich Deupmann in seinem Buch „Die MACHT der KINDER!“ zusammen. Seine Forderung lautet: Kinder sind

unsere Zukunft: wirtschaftlich, sozial, politisch. Deshalb brauchen wir den radikalen Umbau des Landes zur ‚Kinderrepublik Deutschland‘.

Um das Geschehen im Unterricht und die vielfältigen Bedingungen, die die Schülerleistungen beeinflussen, möglichst mehrdimensional und mehrperspektivisch in den Blick nehmen zu können, wurden alle betroffenen Gruppen (Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler) mit Fragebögen befragt.“ (Bos u.a. 2002, S. 4).

Ergebnisse aus IGLU-I 2001

An IGLU haben 35 Staaten teilgenommen, darunter 16 Staaten, die auch an PISA 2000 teilgenommen haben. IGLU wurde nicht von der OECD, sondern von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) durchgeführt, die unter anderem auch für TIMSS verantwortlich ist.

Deutschland erreichte im Lesen 539 Punkte und liegt damit im oberen Drittel der teilnehmenden Staaten. Der internationale Durchschnitt liegt bei 500 Punkten. Nur Schweden (561), Niederlande (554) und England (553) schneiden signifikant¹³ besser ab als die deutschen Grundschüler. Signifikant schlechter waren Schottland (528), Frankreich (525) und Griechenland (524). Der Durchschnitt der teilnehmenden EU-Länder liegt bei 541 Punkten; der Durchschnitt der teilnehmenden OECD-Staaten bei 532 Punkten.

Die Leistungsstreuung ist am Ende der Grundschule vergleichsweise gering mit 221 Punkten zwischen den 5 Prozent besten und 5 Prozent schlechtesten Schülern, das heißt, die Grundschule „produziert“ eine in ihren Leseleistungen sehr homogene Schülerschaft; nur die Niederlande haben ein deutlich besseres Ergebnis (188), während in den meisten anderen Staaten die Leistungsschere viel weiter auseinander geht. Die Frage, die offen bleibt,

ist: Warum gehen die Leistungsergebnisse in der Sekundarstufe I (PISA) in einem so großen Maß auseinander? Die Möglichkeiten von Selektionseffekten durch das frühe Trennen der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Bildungswege müssten eindringlicher untersucht werden. Dieses wird aber aufgrund der jahrelang andauernden ideologiebegründeten Diskussionen um das richtige Schulsystem nur sehr schwierig zu realisieren sein. In anderen Ländern wird diese Problemlage weitaus offener diskutiert.¹⁴

Auch der Leistungsvorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen ist in Deutschland vergleichsweise gering (13 Punkte) ausgeprägt. Der Mittelwert liegt bei 20 Punkten und in Norwegen (21), Schweden (22), England (22) und Neuseeland (27) liegt er noch höher.

Der Anteil schwacher Leserinnen und Leser, die die Kompetenzstufe II (davon unterhalb der Kompetenzstufe I „nur“ 1,3 Prozent) nicht erreichen, liegt mit 10,3 Prozent vergleichsweise günstig im oberen Drittel der Tabelle; Niederlande (3,9), Schweden (5,6) und Kanada (9,9) haben niedrigere Werte, aber England (12,2), Frankreich (14,3), Neuseeland (19,2) und Norwegen (25) haben deutlich höhere Anteile. Leistungsstarken Leserinnen und Leser (Kompetenzstufe IV) liegen mit 18,1 Prozent im oberen Drittel, aber England (30), Schweden (27,6), USA (25,3), Neuseeland (22,5), Kanada (22,3) und Niederlande (21,0) haben zum Teil deutlich größere Teilgruppen.

Die Kopplung der Schülerleistungen an die soziale und kulturelle Stellung des Elternhauses spielt auch in der Grundschule schon eine wesentliche Rolle. Im internationalen Vergleich ist der Leistungsvorsprung der Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern (mehr

¹³ In der Statistik heißen Unterschiede signifikant (bedeutsam), wenn sie mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit nicht durch Zufall zustande gekommen sind. Die Überprüfung der statistischen Signifikanz geschieht mit Hilfe einer Nullhypothese, die verworfen wird, wenn das zufällige Zustandekommen des Unterschiedes sehr

unwahrscheinlich ist. Der Grad der zu überprüfenden Unwahrscheinlichkeit wird vorher festgelegt und mit α bezeichnet, beispielsweise $\alpha = 0,05$ für 5% Irrtumswahrscheinlichkeit.

¹⁴ Vgl. Ramseier; Brühwiler (2003), die in einer sachlichen Form die Situation für die Schweiz darstellen.

als 100 Bücher)¹⁵ in Deutschland größer (39), vor allem gegenüber USA (32), Schweden (31), Kanada (30), Niederlande (20) und Italien (19), aber geringer als in Neuseeland (45) und England (43).

Der Migrationshintergrund spielt bereits am Ende der Grundschule eine wesentliche Rolle bei den Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren sind (in Deutschland 55 Punkte Leistungsrückstand). Nur in Norwegen ist dieser Abstand etwas größer, der EU-Durchschnitt liegt bei 36, der OECD-Durchschnitt bei 22 Punkten.

Die Lehr- und Lernbedingungen unterscheiden sich zum Teil erheblich unter den Teilnehmerländern. In Deutschland (und Frankreich) sind die Schulleitungen in erster Linie Lehrkräfte, während sie sich in Schweden, den Niederlanden und England vor allem um Leitungsaufgaben der Schulen kümmern, wie zum Beispiel die Entwicklung von pädagogischen Leitlinien, um die Fort- und Weiterbildungskonzepte, die Koordination der Arbeit im Kollegium sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern und den Kommunen.

Die Differenzierung im Unterricht verläuft in deutschen Grundschulen vor allem durch unterschiedlich lange Lernzeiten beziehungsweise Geschwindigkeiten für die starken und schwachen Leser, während in England, Schweden und Niederlande viel stärker auch unterschiedliches Material eingesetzt wird.

Ergänzend zur internationalen IGLU wurden in IGLU-E (siehe unten) auch mathematische und naturwissenschaftliche (im Sachkundeunterricht) Aufgaben eingesetzt und zwar auch solche, die bereits bei TIMSS zur Primarstufe (POP I) im Jahr 1995 eingesetzt wurden, an der Deutschland nicht teilgenommen hat. Dadurch ist im Nachhinein nur ein „errechneter“ internationaler Vergleich in diesen Leistungsbereichen möglich,

sowohl im Hinblick auf TIMSS (POP I) wie auch auf PISA 2000.

In den mathematischen Kompetenzen liegen die deutschen Grundschüler mit 545 Punkten deutlich über dem Mittelwert der verglichenen PISA-Staaten an achter Stelle; signifikant besser sind nur Korea (611), Japan (597), Tschechien (567) und Österreich (559). Bei den Naturwissenschaftsleistungen schneiden die deutschen Grundschüler noch besser ab mit 560 Punkten, deutlich besser sind nur Korea (597) und Japan (574).

Interessant ist nun der – aus statistischer Sicht mit Vorsicht zu interpretierende – Vergleich von IGLU-Ergebnissen mit den PISA-Ergebnissen:

In allen drei getesteten Kompetenzbereichen (Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung) schneidet die Grundschule im Vergleich deutlich besser ab als die 15-Jährigen in der Sekundarstufe I:

► Leseverständnis:

IGLU-Wert 539 Punkte / PISA-Wert 484 Punkte. Zahlreiche schlechtere IGLU-Länder überholen Deutschland bei PISA, so unter anderem Tschechien (492), Neuseeland (529), Frankreich (505), Norwegen (505), andere Länder vergrößern ihren Vorsprung vor Deutschland wie USA (von +3 auf +20 Punkten), Schweden (von +22 auf +32) und Kanada (von +5 auf +50).

► Mathematische Kompetenzen:

IGLU-E-Wert 545 Punkte / PISA-Wert 490 Punkte. Auch hier überholen beziehungsweise vergrößern zahlreiche Länder den Abstand zu Deutschland bei den 15-jährigen: Österreich von +14 auf +25 Punkte Vorsprung; Irland von +5 auf +13 Punkte; Australien von +1 auf +43 Punkte; Kanada von –13 auf +43 Punkte; England von –32

¹⁵ IGLU hat als ein empirisch abgesichertes Ergebnis wie vorab auch schon PISA erbracht, dass die Höhe der Bücheranzahl im

Elternhaus ein guter Anzeiger für Schülerleistungen darstellt. Ein Schwellenwert stellt hier die Grenze von mehr als 100 Bücher dar.

auf +39 Punkte; Norwegen von –43 auf +9 Punkte; Neuseeland von –46 auf +47 Punkte Vorsprung. Auch die Verringerung des Rückstands von Portugal von –70 auf –36 Punkte ist bemerkenswert.

► Naturwissenschaftliche Kompetenzen (Sachkunde):

Der IGLU-E-Wert liegt bei 560 Punkte, der PISA-Wert bei 487 Punkten. In diesem Bereich vergrößern sich die Abstände der anderen Länder zu Deutschland noch stärker: Korea von +37 auf +65 Punkte; Japan von +14 auf +63 Punkte, Österreich von +2 auf +41, Australien von +5 auf +32; Tschechien von -3 auf +24; Norwegen von -30 auf +13; England von –9 auf +45; Kanada von –11 auf +42; Neuseeland von –29 auf +41 Punkte. Auch hier verringern andere Länder den Leistungsvorsprung bei IGLU erheblich.

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist in Deutschland bei IGLU etwa ebenso groß wie bei PISA, im Durchschnitt haben etwa 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler ein Elternteil, das im Ausland geboren ist. Dies bedeutet, dass auf längere Frist nicht mit einem Absenken des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund gerechnet werden kann. Der entsprechende Wert für Bremen bei IGLU entspricht daher auch dem PISA-Wert von ca. 40 Prozent. Bei IGLU ist der Leistungsvorsprung von Kindern ohne Migrationshintergrund mit 55 Punkten zwar vergleichsweise groß, von den EU-Ländern hat nur Norwegen einen höheren Wert (58 Punkte), wesentlich günstigere Werte haben die Niederlande (44 Punkte), Italien (35 Punkte), Frankreich (31 Punkte) und England (24 Punkte) sowie Kanada (14 Punkte). Dieser Leistungsvorsprung beziehungsweise -rückstand vergrößert sich allerdings bei PISA erheblich (vgl. Bos u.a. 2002, Abb. VII.11, Seite 296), kein anderes Land weist größere Differenzen auf.

Ähnlich verhält es sich bei der sozialen Kopplung der Leistungen, dem Leistungsvorsprung von Kindern aus sozial und kulturell

besser gestellten Familien. Deutschland nimmt, was die Größe des Leistungsabstands angeht, einen Platz zwischen dem ersten und zweiten Drittel der Länder ein. Die Differenz ist mit circa 40 Punkte schon substantiell. Werden in den Vergleich wieder die in PISA belegten Differenzen einbezogen, wird ein auffälliger Befund für Deutschland sichtbar. Mit fast 90 Punkten Differenz in der Gruppe der 15-Jährigen bei PISA wird dieser Unterschied in Deutschland und Ungarn am größten, mehr als doppelt so groß als in der Grundschule. Der Vorteil eines bildungsnahen Elternhauses wirkt sich demnach erst in der Sekundarstufe I so erheblich aus, wie sich dies bei PISA gezeigt hat.

Schließlich bestätigt die IGLU-Untersuchung in vollem Umfang die PISA-Daten (Deutsches PISA-Konsortium 2002) hinsichtlich der Leistungsverteilung und der Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen/Bildungsgänge. Die Schülerinnen und Schüler erhalten bei gleichen Kompetenzen von den Grundschulen ganz unterschiedliche Noten und unterschiedliche Übergangsempfehlungen auf weiterführende Schulen. Es gibt zwar signifikante Unterschiede, aber auch beträchtliche Überlappungen. Schülerinnen und Schüler auf der Kompetenzstufe IV im Lesen erhalten zum Teil eine Hauptschul-Empfehlung, während Schülerinnen und Schüler mit der niedrigeren Kompetenzstufe III und darunter eine Gymnasial-Empfehlung erhalten. Entsprechend verhält es sich mit den Noten, das heißt, bei gleicher Kompetenzstufe werden unterschiedliche Noten gegeben. Die IGLU-Forscher folgern daraus, dass es in unserem Bildungssystem nicht gelingt, die Kinder nach Leistung in unterschiedliche Schulformen zu sortieren. Zitat: „Neben den im Einzelfall möglicherweise fatalen Folgen für die Schullaufbahn eines Kindes führt dies auch zu Problemen im Unterricht, weil die aufnehmenden Schulen mit einer Homogenität rechnen, die nicht gegeben ist und deshalb vermutlich auch nicht der vorfindbaren Heterogenität angemessene Maßnahmen der Differenzierung und Unterstützung anbieten. Stattdessen wird nachträglich versucht, „Fehler“ bei der Sortierung zu korrigieren (Wiederholungen,

Querversetzungen, Schrägversetzungen).“ (Bos u.a. 2002, S. 18 f.) Diese nachträgliche „Korrektur“ erfolgt in der Regel „nach unten“.

Zusammenfassende Erkenntnisse

Im internationalen Vergleich schneiden die deutschen Grundschülerinnen und -schüler wesentlich besser ab als bei PISA, auch wenn grundsätzliche Probleme (Migrantenförderung, soziale Kopplung, Anteil schwacher Leser) in der Grundschule noch nicht hinreichend gelöst sind.

Es zeigt sich, dass die gravierenden Defizite, die die PISA-Studie aufgedeckt hat (höchste Leistungsvarianz, stärkste soziale Kopplung, schwache Migrantenförderung, hoher Anteil sehr schwacher Schülerinnen und Schüler unterhalb der Kompetenzstufen II und I) erst nach der Grundschule im Verlauf der Bildungsgänge der Sekundarstufe I entstehen beziehungsweise sich dort erheblich vergrößern. Die PISA-Forscher führen dies auf das je spezifische Lern- und Leistungsmilieu der Schulformen innerhalb des zwei- bis fünfgliedrigen Schulsystems in Deutschland zurück. In keinem anderen IGLU- und PISA-Teilnehmerstaat wird so früh und so differenziert eine Aufteilung der Schüler auf unterschiedliche Schulformen vorgenommen.

Was auf der Ebene der Grundschule nicht hinreichend gelingt, lässt sich offenbar – dies zeigen die PISA-Befunde – auf der Ebene der Sekundarstufe I nicht mehr kompensieren. Jedoch gelingt es der Grundschule wesentlich besser, eine heterogene Schülerschaft in einer gemeinsamen Schule zu fördern, größere Lernfortschritte zu erzielen und eine hohe Lernmotivation zu erreichen.

Bessere IGLU-Leistungen anderer Länder (insbesondere in Schweden, Niederlande und England) können möglicherweise unter anderem durch ein besser ausgebautes Bildungssystem im Elementarbereich / Kindergarten und eine bessere Ausstattung der Grundschule sowie durch längere Lernzeiten beziehungsweise mehr Unterrichts- und Förderstunden im OECD-Vergleich erklärt

werden. Aber auch bei der Teilnahme an Fortbildung und in der innerschulischen pädagogischen Kooperation gibt es Verbesserungsmöglichkeiten.

Die Wertschätzung der Eltern gegenüber dem Lesen ist in den besseren IGLU-Staaten deutlich höher. Andererseits haben die Kinder in Deutschland eine vergleichsweise positive Einstellung zum Lesen: „nur“ 18 Prozent gaben an, „ich lese nicht zum Vergnügen“. Der Vergleichswert bei PISA lag bei 42 Prozent, also um 24 Prozent höher.

Im Einzelnen werden die Ergebnisse im Zusammenhang mit dem folgenden so genannten Sieben-Ländervergleich genauer untersucht und interpretiert. Die bisher in Bremen eingeleiteten Maßnahmen nach PISA 2000 beziehungsweise 2003 im Elementar- und Primarbereich werden alle durch die Ergebnisse von IGLU in ihrer Notwendigkeit bestätigt. Inwieweit sie ausreichen, kann erst durch die Evaluation dieser Maßnahmen sowie weitere Untersuchungen und Analysen beantwortet werden.

3.1.4 Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse aus IGLU-E

Im Folgenden werden Ergebnisse aus den Ländern der Bundesrepublik Deutschland berichtet, die mit einer ausreichend großen Zufallsstichprobe mit dem Ziel einer Vergleichsmöglichkeit an den Tests teilgenommen haben. Das sind die Länder Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Thüringen hat seine Stichprobe erweitert, allerdings handelt es sich hier nicht um eine Zufallsstichprobe. Deshalb werden die Ergebnisse ungewichtet berichtet (vgl. Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Valtin, Walther, 2004).

Lehr-/Lernbedingungen

In der personellen und materiellen Ausstattung unterscheidet sich Bremen nicht von den anderen Ländern. Die Klassengrößen variieren im Schnitt zwischen 20,3 (Thüringen) und 24,6 (Bayern) Kindern.

Das Durchschnittsalter der Bremer Grundschüler ist im Durchschnitt am höchsten. 22 Prozent der Kinder in Bremen sind älter als sie nach dem Einschulungstichtag sein sollten.

In der Versorgung mit Kindergartenplätzen reicht Baden-Württemberg fast an die Situation in den neuen Bundesländern heran: 82 Prozent der Kinder haben mehr als zwei Jahre einen Kindergarten besucht, in Bremen sind es nach Auskunft der Eltern nur 57 Prozent. Bremen erteilt nach Brandenburg (739 Stunden) mit 777 Stunden die geringste Jahresunterrichtszeit. Bayern erteilt 839 Stunden. Der Anteil des Leseunterrichts in Bremen macht lediglich 17 Prozent (= 130 Stunden) aus (Nordrhein-Westfalen = 20 Prozent = 167 Stunden). Eine Übernahme von Verantwortung schlechter Schülerleistungen findet in Bremen von Seiten der Lehrkräfte beziehungsweise der Schule nicht statt. Schlechtes Schulversagen wird fast gänzlich als Problem der einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern angesehen.

Insgesamt wird weniger gelesen, vor allem auch deutlich weniger durch die Lehrkraft vorgelesen, als in Staaten wie Schweden und England, die bei IGLU die Spitzenwerte in der Vermittlung von Lesekompetenz aufweisen.

Bremen weist schwache Werte hinsichtlich fortgeschrittener Schulentwicklungsprozesse und einer geregelten Kooperation zwischen den Lehrkräften aus.

„Wie bedeutsam solche Unterschiede für den Lernerfolg sind, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Die Vielschichtigkeit des Lernprozesses verbietet eine einfache kausale Interpretation einzelner Merkmale und macht mehrdimensionale Analysen erforderlich.“ (Bos)¹⁶

Weitere Zusammenhänge werden dazu von Holtappels (2004) in einer speziell auf das

Bremer Grundschulsystem ausgelegten Studie (ein Vergleich von vollen Halbtagsgrundschulen und verlässlichen Grundschulen im Rahmen von IGLU) wie folgt beschrieben: „Die Bremer Grundschulen zeigen sich in der Qualität der Lernkultur durchaus als entwickelt und sind in dieser Hinsicht mit Grundschulen anderer Länder in etwa vergleichbar. Auch werden Schulqualität und Aufgabenerfüllung von Eltern tendenziell positiv bewertet; sowohl in Merkmalen der Schulqualität und grundschulpädagogischer Arbeitsformen als auch bezüglich spezifischer Gestaltungsmerkmale von Halbtagsgrundschulen ... besonders die Betreuungsform ... reichen an voll ausgebaute Halbtagsschulformen anderer Länder (wie in Hamburg, Rheinland-Pfalz) nicht heran. Zudem sind lernbezogene Aktivitäten in Betreuungsphasen ... gegenüber Spiel und Freizeit unzureichend. Es erscheint daher angezeigt, die von Lehrkräften gestaltete Lernzeit über zusätzliche Lehrerstunden sowie ggf. die Anhebung der Schülergrundstunden spürbar auszuweiten, um mehr Zeit speziell für fachliches Lernen und Lernförderung zu gewähren. Doppelbesetzungen mit Lehr- bzw. Förderpersonal im Unterricht scheinen auch zukünftig in angemessenem Umfang erforderlich zu sein, um intensive Förderung für alle Grundschul Kinder, vor allem für Lernschwächere, zu garantieren. Die Forschungsergebnisse deuten in der Gesamtschau darauf hin, dass die über den Pflichtunterricht hinaus gehenden Betreuungsphasen offenbar nur geringe oder keine pädagogischen Effekte für den Lernprozess und die Lernleistungen der Schüler/innen haben.“ (S. 23)

¹⁶ Im Herbst 2005 wird der dritte Bericht mit weiteren Analysen zu IGLU 2001 veröffentlicht.

Leistungsergebnisse

Die Ergebnisse der drei untersuchten Kompetenzbereiche bilden sich folgendermaßen ab:

Beteiligte Länder	Lesekompetenz	Streuung 5% – 95%	Mathematische Kompetenz	Naturwissenschaftliche Kompetenz (Sachkunde)
Baden-Württemberg	549	210	565	574
Bayern	546	220	547	566
Hessen	544	214	547	564
Deutschland	539	221	545	560
Nordrhein-Westfalen	531	227	537	549
Brandenburg	526	237	–	–
Bremen	507	248	512	526
Thüringen	552	212	572	591

Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler liegen in allen drei Untersuchungsbereichen (der Lesekompetenz, in der mathematischen Kompetenz und in naturwissenschaftlicher Kompetenz) als einziges Bundesland signifikant unterhalb des deutschen Mittelwertes. International kann sich Bremen in allen Untersuchungsbereichen knapp über dem internationalen Mittelwert (500) einordnen und sich mit Ländern wie Slowenien (Lesen = 502) und Rumänien (Lesen = 512) vergleichen. Der Unterschied in der Lesekompetenz umfasst 42 Punkte zu Baden-Württemberg.

In Mathematik macht der Unterschied zwischen Baden-Württemberg (565) und Bremen (512) in etwa ein halbes Unterrichtsjahr aus.

In Naturwissenschaften entspricht der Abstand von 50 Punkten zu Baden-Württemberg in etwa einem Leistungsunterschied zwischen der dritten und vierten Jahrgangsstufe.

Die Mädchen haben in der Lesekompetenz gegenüber den Jungen einen Vorsprung von 12 Punkten (Deutschland = 13 Punkte).

Leistungen nach Kompetenzstufen

Lesekompetenzen (Verteilung in Prozent)

Kompetenzstufen	< I	I	II	III	IV
		Gesuchte Wörter in einem Text erkennen	Angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen	Implizit im Text enthaltene Sachverhalte aufgrund des Kontextes erschließen	Mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen
Baden-Württemberg	0,8	6,5	25,1	46,4	21,2
Deutschland	1,3	9,0	28,6	43,0	18,1
Bremen	4,0	17,1	37,7	31,9	9,4

Das bedeutet, dass über ein Fünftel der Bremer Grundschülerinnen und -schüler nicht die Kompetenzstufe II erreichen. 18,8 Prozent der Bremer Grundschülerinnen und -schüler geben an, dass sie außerhalb der Schule nie zum Spaß lesen. Nur Brandenburg weist mit 20,9 Prozent einen höheren Wert

auf (Baden-Württemberg = 15,5 Prozent). Kinder, die einen Kindergarten oder eine vorschulische Einrichtung besucht haben, haben in allen drei Untersuchungsbereichen signifikant bessere Leistungen. Hier ist die Länge des Besuches zudem leistungsfördernd.

Mathematische Kompetenzen (Verteilung in Prozent)

Kompetenzstufen	I	II	III	IV	V
	Rudimentäres schulisches Anfangswissen	Grundfertigkeiten zum Zehnersystem, zur ebenen Geometrie und zu Größenvergleichen	Verfügbarkeit von Grundrechenarten und Arbeit mit einfachen Modellen	Beherrschung der Grundrechenarten, Bewältigung von Aufgaben der räumlichen Geometrie und begriffliche Modellentwicklung	Problemlösen bei Aufgaben mit innermathematischem oder außer-mathematischem Kontext
Baden-Württemberg	0,4	11,3	37,0	42,0	9,3
Deutschland	1,9	16,7	39,8	35,1	6,5
Bremen	5,1	28,4	40,9	22,7	2,8

Bremen hat 33,5 Prozent Schülerinnen und Schüler unterhalb der Kompetenzstufe II. Diese Schülerinnen und Schüler weisen erhebliche Defizite in ihren mathematischen Fähigkeiten auf; ihr mathematisches Wissen

und Können geht kaum über das zweite Schuljahr hinaus. Mädchen (37,4 Prozent) schneiden zu dem schlechter ab als Jungen (29,6 Prozent).

Naturwissenschaftliche Kompetenzen (Verteilung in Prozent)

Kompetenzstufen	< I	I	II	III	IV	V
	Vorschulisches Alltagswissen	Einfache Wissensreproduktion	Anwenden alltagsnaher Begriffe	Anwenden naturwissenschaftlicher Begriffe	Beginnendes naturwissenschaftliches Verständnis	Naturwissenschaftliches Denken und Lösungsstrategien
Baden-Württemberg	2,4	9,9	19,2	20,8	36,1	11,5
Deutschland	3,9	12,8	20,2	21,3	33,7	8,1
Bremen	8,4	18,9	26,3	19,7	22,2	4,5

In Bremen erreichen 27,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht die Kompetenzstufe II, das bedeutet, diese verfügen nur über sehr schlechte Voraussetzungen für ein anschließendes Lernen und für ein sinnvolles Anwenden von Wissensbeständen. Die Mädchen sind auch in diesem Untersuchungsgebiet noch einmal schlechter als die Jungen.

Rechtschreibleistungen

Bei allen für die Erfassung der Rechtschreibleistung verwendeten Kennwerte befindet sich Bremen deutlich unter dem Mittelwert der untersuchten Länder. Entsprechend sind die Ergebnisse bei der Kompetenzstufenzugehörigkeit. Bremen hat 48 Prozent Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe I und II, das heißt fast 50 Prozent der Viertklässler weisen gravierende Rechtschreibprobleme (17 Prozent) beziehungsweise deutliche Rechtschreibschwierigkeiten (31 Prozent) auf.

Migrationshintergrund

35,6 Prozent der Kinder in Bremen geben an, dass mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist (Deutschland = 22,2 Prozent; Nordrhein-Westfalen = 30,5 Prozent; Bremen (PISA) 41,7 Prozent). „Die hier vorgestellten differenzierten Befunde aus dem Vergleich einiger Länder der Bundesrepublik Deutschland entsprechen dem für Gesamtdeutschland festgestellten Ergebnis. Weder das Geschlecht noch der Wohnort scheinen systematische Einflüsse auf den Erwerb von Kompetenzen zu haben“. (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Valtin, Walther 2003, S. 31) Hinweise für Zusammenhänge beim Kompetenzerwerb

lassen sich hingegen sowohl in der kulturellen Tradition als auch dem Sozialstatus der Familie finden. Die vorgelegten nationalen Befunde deuten – gestützt durch internationale Vergleiche – darauf hin, dass sich die Situation bezüglich der Geschlechts-, Migrations- und Schichteffekte in der Grundschule zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland nicht substantiell unterscheidet. Die PISA-Ergebnisse zur sozialen Selektivität des Bildungssystems werden somit grundlegend bestätigt.

3.1.5 Zwischenfazit

PISA und IGLU beziehen sich – wie in der Untersuchungsanlage beschrieben – überwiegend auf die Primarstufe und die Sekundarstufe I, trotzdem gibt es erhebliche Auswirkungen auf und Veränderungsansprüche an die Qualität des Gesamtsystems Schule. Zwangsläufige Innovationen werden durch vorgegebene und nicht primär durch Schule beeinflussbare Rahmenbedingungen, unter anderem durch den Kontext der Einzelschulen, den individuellen Lernvoraussetzungen und -bedingungen oder in außerschulischen Lernbereichen, mitbestimmt.

Perspektivisch ist primär die Frage zu stellen: Was kann tatsächlich mit diesen empirisch ermittelten Tatbeständen für die Schulentwicklung, insbesondere der einzelnen Schule angefangen werden? Die Antwort wird durch die Kooperation und Kommunikation aller an Schule Beteiligten, durch die Weiterentwicklung der Lern- und Unterrichtskultur sowie durch die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung mitbestimmt.

3.2 Handlungsfelder und Entwicklungsmöglichkeiten

Natürlich sind nicht alle sieben der o.a. durch die KMK benannten Handlungsfelder als erste Reaktion auf die deutschen PISA-Ergebnisse im Rahmen eines kurzen Aufsatzes hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung differenziert auszuführen. Vielmehr werden im Folgenden einerseits die Systemebene als ein relevantes Handlungsfeld skizziert, welches nur bedingt beeinflussbar ist durch die Bildungspolitik, aber insbesondere durch gesellschaftspolitische Entwicklungen. Andererseits werden in einem zweiten Schritt exemplarisch Veränderungsmöglichkeiten auf Ebene der einzelnen Schule aufgeführt.

3.2.1 Entwicklungsmöglichkeiten auf der Systemebene

Wer nach der Veröffentlichung der Ergebnisse aus TIMSS und PISA lediglich eine Verbesserung der einzelnen Schulen und damit des Unterrichts durch die einzelnen Fachdidaktiken, Fachkonferenzen und pädagogischen Fachleiter fordert, unterschätzt die Komplexität der empirischen Befunde.

Der Lernprozess und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden von einer Vielzahl außerschulischer und individueller Faktoren beeinflusst, auf die Bildungspolitik und die pädagogische Arbeit in den Schulen kaum Einfluss haben.

Vor allem soziologische Untersuchungen geben einen Einblick in die Lebenssituation vieler Schülerinnen und Schüler und zeigen den Umfang und die Erscheinungsformen speziell von Armut in der lern- und entwicklungspsychologisch frühen Lebensphase. So zählen z.B. zu den zentralen, auf die Armutsproblematik fokussierten Ergebnisse, die Studien zu „Lebenslagen und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen“, die das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS)

im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt (AWO-ISS-Studie) seit 1997 durchführt¹⁷:

- ▶ (Kinder-)Armut ist in Deutschland viel verbreiteter, als gemeinhin angenommen wird.
- ▶ (Kinder-)Armut beschränkt sich nicht allein auf unzureichendes Einkommen, sondern führt bei Kindern vor allem zu Entwicklungsdefiziten, Unterversorgung und sozialer Ausgrenzung.
- ▶ Auf der Basis des Lebenslageansatzes können verschiedene kindspezifische Armutsdimensionen erfasst und schon für Sechsjährige empirisch nachgewiesen werden.
- ▶ Armut prägt die kindliche Lebenssituation von Vorschulkindern zwischen Wohlergehen und multipler Deprivation, doch leiden auch Kinder aus nicht-armen Familien durchaus unter vielfältigen Einschränkungen.
- ▶ Die Folgen von Armut müssen frühzeitig und umfassender wahrgenommen und könnten stärker durch ein präventiv wirkendes Hilfesystem aufgefangen werden.

„Kinder – und unter diesen vor allem die jüngsten Altersgruppen (Kinder unter 10 Jahren) – zählen seit 20 Jahren zu den armutsgefährdetsten Bevölkerungsgruppen. Gegenwärtig lebt jedes siebte Kind (rd. zwei Millionen) in einem Haushalt, der als relativ arm einzustufen ist, jedes 14. Kind (rd. eine Million) ist auf Sozialhilfe angewiesen. In großstädtischen Quartieren (z.B. in [Bremen], Berlin, Duisburg oder München), aber auch in ländlichen Gemeinden Nord- und Ostdeutschlands sind Sozialhilfequoten von 20 bis 25 Prozent die Regel, jedes vierte bis fünfte Kind ist hier arm. Deutschland befindet sich im oberen Mittelfeld jener europäischen Staa-

¹⁷ Der Projektbericht ist unter <http://www.familienhandbuch.de/cms/Familienforschung-Armut.pdf> abrufbar.

ten, die den höchsten Anteil an Kinderarmut aufweisen. ... Die Entwicklung und die Zukunftschancen von armen im Vergleich zu nichtarmen Kindern lassen sich anhand der vier zentralen Lebenslagebereiche eines Kindes empirisch vergleichen und bewerten: die materielle Versorgung bzw. Grundversorgung des Kindes (Wohnen, Nahrung, Kleidung, Partizipationsmöglichkeiten); die Versorgung im kulturellen Bereich (z.B. kognitive Entwicklung, sprachliche und kulturelle Kompetenzen, Bildung); die Situation im sozialen Bereich (z.B. soziale Kontakte, soziale Kompetenzen) und die Situation im psychischen und physischen Bereich (z.B. Gesundheitszustand, körperliche Entwicklung).“ (Holz 2003, S. 3). Der Umfang und die jeweilige Stärke der von Holz dargestellten Faktoren müssen weiter erforscht werden. Ein sich abzeichnender

lang anhaltender Streit in der pädagogischen Praxis hilft nicht wirklich weiter!

Ein erster systemischer und systematischer Ansatz zur Veränderung der schwierigen bildungsbezogenen, aber auch sozio-ökonomischen Lage von Schülerinnen und Schülern aus der so genannten Risikogruppe bezieht sich auf elf Schulen der Sekundarstufe I, die im Aktionsprogramm „Schule macht sich stark“ (SMS) unter der Leitung von Cornelia von Ilsemann und Maike Reese im Auftrag des Senators für Bildung und Wissenschaft mitarbeiten.

Das Projekt „richtet sich an Schulen, die sowohl bezüglich der äußeren Bedingungen in einer kritischen Lage sind (weit überproportionaler Anteil von MigrantInnen, bildungsfer-



ne Elternhäuser, schwierige sozio-ökonomische Lage) als auch im Innern Krisensymptome zeigen (schwache Lernergebnisse, Konflikte im Kollegium, eine hohe Zahl von Wiederholern, Rückläufern und Schülerinnen und Schülern, die die Schule ohne Abschluss verlassen, Gewaltvorfälle). Am Programm beteiligen sich insgesamt 11 Sek. I-Schulen, die über einen Zeitraum von vier Jahren (2004–2008) zielgerichtet Möglichkeiten systematischer, interner Qualitätsentwicklung nutzen. Zentrale Aufgabe des Projekts „Schule macht sich stark! (SMS) ist die systematische Qualitätssteigerung der Schulen. Der Erwerb von Basiskompetenzen und die Hinführung zu eigenverantwortlichem Handeln sind Grundbedingungen für die Bewältigung der Anforderungen beruflicher Tätigkeit und eines eigenständigen Lernens und Lebens. Dies kann nur gelingen, wenn alle Lehrkräfte sich beteiligen und die Schule Unterricht und Schulleben so verändert, dass die jeweiligen Stärken und Schwächen eines jeden Jugendlichen und die Heterogenität der Schülerschaft berücksichtigt werden. Ein zuverlässiges und gut strukturiertes, forderndes und förderndes Lernumfeld sind wesentliche Voraussetzungen für eine positive Lernentwicklung aller Schülerinnen und Schüler.“ (Unveröffentlichte Projektbeschreibung, Reese 2005).

Die Hauptziele des Programms zielen im Kern auf eine Verbesserung des Unterrichts, wobei die Schulen sich auf zwei Leitziele konzentrieren sollen: Erstens: Die Förderung und Sicherung der Basiskompetenzen (Sprach- und Leseverständnis, mathematische Modellbildung, ggf. Englisch, Sicherheit im Umgang mit dem Computer); zweitens: Die Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Leben und die Schulgemeinde.

Das gesamte Projekt wird wissenschaftlich begleitet. Zur Klärung der Ausgangslage der beteiligten Schulen wurden diese durch einen

externen Schulentwicklungsberater besucht und erhielten eine Einschätzung der gegenwärtigen Situation. Das Erreichen der Ziele wird alle zwei Jahre durch eine Lernstandserhebung der fünften, siebten und neunten Jahrgänge in den Fächern Mathematik und Deutsch evaluiert. Ergänzt wird die Untersuchung durch regelmäßige Überprüfung des Verantwortungsbewusstseins und der Sozialkompetenzen. (Vgl. ebenda, 2005). Für die kommenden Jahre ist ein Ausbau des Ansatzes auf den Primarbereich vorgesehen.

Weitere systemische und strukturelle Ansätze werden gegenwärtig im Bereich des Ausbaus der Ganztagschulen im Rahmen des Investitionsprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) realisiert.¹⁸

3.2.2 Entwicklungsmöglichkeiten auf Ebene der Einzelschule

Ansätze auf Ebene der einzelnen Schule für die vier Bereiche von Schulentwicklung werden im Folgenden (exemplarisch) dargestellt:

- ▶ auf der Ebene der Organisationsentwicklung (Weiterentwicklung der Verzahnung des Elementarbereichs mit der Grundschule),
- ▶ auf den Ebenen der Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung (Qualität der Schule und des Unterrichts) und
- ▶ auf der Ebene der Personalentwicklung (Veränderung der diagnostischen Sichtweise von Lehrkräften).

Weiterentwicklung der Verzahnung des Elementarbereichs mit der Grundschule

Den Schulanfang erleben Schülerinnen und Schüler als eine Erfahrung, die einen großen Einfluss auf die spätere schulische Entwicklung und für die Erfolge im schulischen Lernen hat. Der Prozess des Übergangs vom

¹⁸ Auskünfte über das Investitionsprogramm sind zu finden unter:

<http://www.bmbf.de/de/1125.php>

Elementarbereich in den Primarbereich der Schule – anders ausgedrückt – der Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind muss besondere Begleitung finden.

Erschwerend für die Entwicklung hierfür angemessener Handlungs- und Organisationsstrukturen sowie pädagogischer Antworten auf die sich permanent verändernden Lebensbedingungen der Kinder ist die große Heterogenität der Schulanfänger in ihren individuellen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsständen. Perspektivisch sind also gemeinsame Arbeitsfelder und Erziehungsmodelle abzustimmen, die den fließenden Wechsel von den Institutionen des Elementarbereichs in die Institutionen des Primarbereichs möglichst kindgerecht zulassen. Dieser Anspruch lässt sich unter anderem mit den folgenden ineinander greifenden Arbeitsansätzen verwirklichen:

- ▶ regionale Strukturvernetzung der Institutionen aus dem Elementar- und dem Primarbereich;
- ▶ gemeinsame Fortbildungsprogramme für Erzieherinnen, Erzieher und Grundschullehrkräfte;
- ▶ ein gemeinsamer Bildungsplan für den Elementar- und Primarbereich (liegt seit 2004 vor, sollte jedoch weiterentwickelt werden.);
- ▶ Angebot von Fördermodellen für die so genannten Risikogruppen (Schülerinnen und Schüler aus Familien mit sozial schwierigen Verhältnissen oder bestehendem Migrationshintergrund);
- ▶ veränderter Schulanfang unter Einbeziehung sozialpädagogischer Kompetenz und einer anspruchsvollen Diagnostik der Lern-

ausgangslage (Ansätze hierzu gibt es bereits, sollten aber weiter ausgebaut werden.¹⁹).

Qualität der Schule und des Unterrichts

„Ein erheblicher Teil der schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern wird durch die Qualität der Schule und des Unterrichts selbst bestimmt. Dafür ist ja auch die Schule da. Denn Fakt ist, dass die schulischen Leistungen sich unter nahezu gleichen sozioökonomischen, materiellen und personellen Rahmenbedingungen durch das konkrete Handeln von Schulleitungen und Lehrkräften wesentlich verbessern lassen. Quantitative Einflüsse wie Ressourcen, Klassengröße, Unterrichtsausfall u.a.m. (die i.d.R. für negative Ergebnisse verantwortlich gemacht werden) sind hinsichtlich der Verbesserung der Lernleistungen fast schon zu vernachlässigende Faktoren, zumindest werden sie weit überschätzt und zuweilen nur vorgeschoben“ (Schweitzer, 2001, S. 135). Was ist in Schule zu tun?

Die Unterrichtsentwicklung muss verstärkt die Aufarbeitung der PISA-Ergebnisse einbeziehen. So sollten die Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler durch Entwicklung neuer Unterrichtskonzepte, eine Weiterentwicklung und systematische Umsetzung unterrichtsbezogener Qualitätssicherung unter Einbezug verbindlicher Lernziele sowie eine verbesserte Nutzung der Lernzeit (übergreifend zählen hierzu auch die Optimierung des Einschulungszeitpunktes, die Wirksamkeitsüberprüfung oder Aufhebung der Klassenwiederholung, Übergangentscheidungen und Begabtenförderung) als Schwerpunkte der Entwicklungsarbeit gesehen werden. Diese Anstöße „von außen“ lösen in vielen Schulen eine Reserviertheit, teilweise auch Abwehr gegen diese neuen Strömungen

¹⁹ Die von der Grundschule am Pfälzer Weg entwickelten Ansätze „Jahrgangübergreifendes Lernen im Anfangsunterricht“ und „Beobachtungshilfen für den Schulanfang“ beschreiben exemplarisch ein praxisorientiertes Vorgehen, um auf die beschriebenen Defizite in der schulischen Organisation und in der

Schaffung professioneller Bedingungen in Form einer zukunftsweisenden Unterrichtsentwicklung bei gleichzeitiger Steigerung professionellen Handelns reagieren zu können und sind in allen Bremer Grundschulen verbindlich umzusetzen.

aus. Neues von außen wird – oft unbewusst – als Kritik an der bisherigen Arbeit interpretiert. Hier ist ein gutes Schulmanagement gefragt. Wichtig ist, dass die Schulleitungen die Reaktionen auffangen und eine gezielte Unterstützung anbietet. Eine Veränderung und (Weiter-)Entwicklung von Unterricht ist möglich, wenn vorhandene Kompetenzen genutzt werden, die Lehrkräfte durch schulinterne und -externe Angebote und Unterstützungsleistungen an Neuerungen herangeführt werden, überschaubare Arbeitsschwerpunkte gewählt werden, eine kollegiale Kooperationskultur aufgebaut wird, „best practice“-Modelle einbezogen werden, Veränderungen eine Nachhaltigkeit erfahren und auch evaluiert werden und zudem eine Abstimmung durch Vereinbarungen mit der Schulaufsicht und damit vernetzte Unterstützungs- und Beratungsinstitutionen einbezogen werden.

Veränderung der diagnostischen Sichtweise von Lehrkräften

„Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei Individuen (und den in einer Gruppe Lernenden) Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie den Besuch weiterer Bildungswege oder die vom Bildungswesen zu erteilenden Berechtigungen für Berufsausbildungen zum Ziel haben.“ (Ingenkamp 1991, S. 760).

Genau diese diagnostischen Fähigkeiten, die Lerngruppe nach Lernprozessen und Lernergebnissen zu differenzieren, so stellen die international bislang anerkanntesten Schulleistungsvergleiche PISA und auch IGLU gleichermaßen als einen Befund unter vielen fest, reicht scheinbar bei den meisten Lehrkräften der gewählten Stichprobe nicht aus. Diese Aussage wurde aufgrund einer an die Klassen- beziehungsweise Deutschlehrkräfte

der gestesteten Schülerinnen und Schüler gerichteten Aufforderung getroffen, Auskunft darüber zu erteilen, welche der zu testenden Schülerinnen und Schüler über eine so geringe Lesefähigkeit verfügen, dass sie erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang ins Berufsleben haben dürften. Das heißt, es sollten vor dem Test die Schülerinnen und Schüler als „schwache Leser“ benannt werden, deren Lesefähigkeit so gering ausgeprägt ist, dass einerseits ernsthafte Probleme beim Übergang ins Berufsleben entstehen können und andererseits diese Schülerinnen und Schüler unterhalb des Lesefähigkeitsniveaus gleichaltriger Schülerinnen und Schüler der gleichen Schulform zu finden sind. Die Befragung der Lehrkräfte zeigte, dass lediglich 15,1 Prozent der ‚schwachen Leser‘ identifiziert wurden. Zu kennzeichnen waren also die Schülerinnen und Schüler, die die Kompetenzstufe 1 (3,7 Prozent) beziehungsweise nicht einmal diese Kompetenzstufe (11,4 Prozent) erreicht haben. „Da PISA keine umfassende Erhebung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften beinhaltet, kann die Ursache für den relativ hohen Anteil unerkannt gebliebener Risikoschülerinnen und -schüler nicht genauer bestimmt werden. Die Ergebnisse sprechen jedoch dafür, dass es lohnenswert sein könnte, diesem Aspekt weiter nachzugehen und die Diagnose der Lesefähigkeiten von Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte systematisch zu untersuchen.“ (Artelt/Stanat / Schneider & Schiefele 2001, S. 120).

Ein zweiter Befund, der die Annahme nicht ausreichender Diagnosefähigkeiten als eine wichtige Voraussetzung für die innere Differenzierung durch die Lehrkräfte stützt, ist die hohe Zahl deutscher Schülerinnen und Schüler, die entweder frühzeitig vom Schulbesuch zurückgestellt werden oder aber im Verlauf ihrer Schulzeit eine Klasse wiederholen. Lediglich 64 Prozent der in PISA gestesteten Schülerinnen und Schüler absolvieren ihre Schullaufbahn ohne Verzögerungen. Auf diese Weise werden ‚künstlich‘ scheinbar homogene Lerngruppen geschaffen, die einer inneren Differenzierung nicht bedürfen.

Ähnliche Hinweise fehlender Professionalität im Bereich der pädagogischen Diagnostik, besonders im Bereich der schulischen Leistungsbeurteilung (hier in einer konstruktiven Auseinandersetzung mit Schülerbeurteilungen ohne Zensuren) stellen Arnold/Jürgens (2001) fest: „Veränderte Aufwuchsbedingungen heutiger Kinder und Jugendlicher mögen umso dringlicher eine Pädagogik der Differenzierung für die Schule begründen, aber diesem Erfordernis liegen genau genommen überhaupt keine neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Grunde“ (S. 25).

Welche möglichen Folgerungen sind unter anderem aus diesen Feststellungen abzuleiten? Einerseits ist die (empirische) Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie gemeinsam gefordert, wissenschaftliche Grundlagen zu ermitteln. Andererseits müssen Lehrkräfte durch Aus-, Fort- und Weiterbildung in die Lage versetzt werden, Kompetenzen in der pädagogischen Diagnostik als Voraussetzung für die systematische Analyse von Differenzierungsproblemen zu entwickeln. Zugleich müssen die damit verzahnten unterschiedlichen Aspekte der inneren Differenzierung (Methoden, Medien, Lernziele, Lerninhalte) in die Aus-, Fort- und Weiterbildung aufgenommen werden, das heißt den (zukünftigen) Lehrkräften in Form anwendbarer Arbeitstechniken vermittelt werden, um perspektivisch so zu einer Veränderung des Unterrichts bei gleichzeitiger Steigerung der Schülerleistungen beizutragen. Hier ist dringender Handlungsbedarf angezeigt!

3.3 Fazit

Die Befunde aus PISA 2003 ermutigen, die Bemühungen um eine Verbesserung der Professionalität und Qualität von Unterricht und Schule fortzusetzen, konzeptionell weiterzuentwickeln und auf andere Kompetenzbereiche zu übertragen. Die Befunde zeigen aber auch einen unveränderten Bedarf an Konzeptionen, Maßnahmen und zusätzlichen Anstrengungen, um die große Streuung der Leistungen zu reduzieren, alle Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und jungen Menschen unabhängig von Geschlecht und

sozialer Herkunft gerechte Entwicklungsmöglichkeiten zu geben.

„Insgesamt deckt das Erhebungsprogramm von PISA zentrale Teile eines allgemeinen Erklärungsmodells schulischer Leistungen gut ab. Damit öffnet PISA die Möglichkeit, theoretisch gehaltvolle Modelle quantitativ zu schätzen. ... [Es zeigt sich], dass diese Modelle nicht nur das Verständnis schulischer Wissenserwerbsprozesse verbessern, sondern auch gezielte Hinweise auf Interventions- und Verbesserungsmöglichkeiten geben. Trotz der theoriegeleiteten Programmentwicklung muss auch immer wieder auf die Grenzen der Aussagefähigkeit von PISA hingewiesen werden, wenn es um kausale Schlussfolgerungen geht. Aufgrund der querschnittlichen Anlage von PISA sind belastbare kausale Aussagen in der Regel nicht möglich. PISA ist aber ein hervorragendes exploratives Instrument, das sehr wohl geeignet ist, unsere Wissensbasis in dem komplexen Anwendungsfeld von Schule, Unterricht und Lernen erheblich zu erweitern und damit die Voraussetzung rationaler Diskurse zu verbessern.“ (Baumert; Stanat; Demmrich, 2001, S. 33).

Zukünftig ist das Programm der eingeleiteten bildungspolitischen Maßnahmen zu überprüfen. Dieses kann sehr zeitnah geschehen, denn die detaillierten Ergebnisse aus der PISA-E 2003 (Länderstudie) werden im November 2005 vorliegen. Eine Fokussierung auf festgestellte Defizite im Bildungssystem – und das belegen bereits die internationalen Ergebnisse aus PISA-I 2003 sowie der Kurzbericht zu den Ergebnissen aus PISA-E 2003 – muss erfolgen und wird eine Neuausrichtung in der Themenwahl neuer Projekte im Bremer Bildungsbereich leitend mitbestimmen. Eine entsprechend wissenschaftliche Unterstützung sollte dabei gewährleistet werden. Bereits im nächsten Jahr 2006 können die Bremer Schulen das entstandene Bild im „PISA-Rennen“ weiterhin nachdrücklich verbessern.

Dagegen spricht, „dass primär bereichsübergreifende ökonomische, soziale, kulturelle, aber auch institutionelle Bedingungen für Leistungsunterschiede zwischen den Ländern verantwortlich sein dürften“ (Baumert u.a.

2002, S. 225). Dieser Hinweis wird von Rainer Block und Klaus Klemm in der Expertise „Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet?“ unter demographischen, ökonomischen, institutionellen und familialen Bedingungen des Lernens näher beleuchtet. Ziel der Studie ist es dabei, eine Folie für die Interpretation der Ergebnisse des innerdeutschen Ländervergleichs bei PISA 2003, der in detaillierter Form erst im November 2005 veröffentlicht wird, zu bieten.

Für die 16 Bundesländer werden Indikatoren zu den Themenbereichen ‚Bevölkerung und Erwerbstätigkeit‘, ‚Wirtschaft und Finanzen‘, ‚Bildungseinrichtungen‘ sowie ‚Familialer Hintergrund zehnjähriger bis fünfzehnjähriger Kinder‘ zusammengetragen und bilden eine abschließende Gesamtschau:

- ▶ Es ist zwischen nichtdeutscher Nationalität (Bremen 12,7 Prozent) und Migrationshintergrund (Bremen nach PISA 2000 40,7 Prozent) zu unterscheiden. Die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund hat eine große Auswirkung auf den jeweiligen Rangplatz in den Leistungsskalen. Ohne Migrationshintergrund steigt Bremen um zwei Plätze, Thüringen und Sachsen (geringer Migrationshintergrund) verlieren mehrere Plätze.
- ▶ Ein überwiegender Anteil der Migranten Deutschlands ist beides zugleich: Minorität und Unterschicht. Und beide Gruppen, die Angehörigen von Minoritäten und die der Unterschicht, werden in Deutschlands Schulen – auch im internationalen Vergleich – besonders stark benachteiligt.
- ▶ Die Zuzüge (Wanderungsbilanz) der deutschen und nichtdeutschen Bevölkerung verstärken in Bremen (Faktor 2,3) den Anteil der nichtdeutschen Bevölkerung.
- ▶ Deutschlandweit wird es in den vor uns liegenden Jahren zu einer deutlichen Verringerung zuerst der Schülerzahlen und dann der Zahlen derer kommen, die in das Erwerbsleben eintreten. Langfristig führt dies zu einer demographisch bedingten Verknappung. Vor diesem Hintergrund gewinnen Schwächen bei der Ausbildung junger Menschen eine besondere Dimension: Sie führen zu einer Vergeudung vorhandener Potenziale bei gleichzeitiger Knappheit. Selbst wenn davon abgesehen wird, dass eine mangelhafte Bildung und Ausbildung für die heranwachsende Generation einer Vorverurteilung zu einem Leben am Rande der Gesellschaft bedeutet, bleibt: Deutschland kann sich qualitative Mängel bei Bildung und Ausbildung ökonomisch nicht leisten!
- ▶ In Bremen liegt der Anteil der 0- bis 1-Jährigen nur noch bei 81,3 Prozent der 19- bis 20-Jährigen,²⁰ das heißt, langfristig ist mit einem weiteren Schülerrückgang zu rechnen. (Da sich der Anteil der nichtdeutschen Bevölkerung aufgrund der erheblich höheren Geburtenraten damit verändert, wird es zu einer weiteren Problemverschärfung hinsichtlich der Risikogruppen kommen.)
- ▶ Bremen hat das zweithöchste BIP (Brutto-Inlands-Produkt) pro Kopf der Bevölkerung (nach Hamburg). Hier wird problematisch angemerkt, dass viele der Produzierenden nicht in Bremen leben und dieses zu einem Widerspruch zu anderen finanziellen beziehungsweise wirtschaftlichen Werten führt (vgl. hierzu auch den oben angegebenen „Speckgürtel-Effekt“), auch zum Beispiel in der Statistik zum Länderfinanzausgleich.
- ▶ Hinsichtlich der öffentlichen Ausgaben liegt Bremen dagegen im Bundesdurchschnitt.
- ▶ Mit 82 Prozent verfügbarer Kindergartenplätze (zum Anspruch) liegt Bremen in Deutschland am unteren Ende.

²⁰ Hierzu noch einmal der Hinweis auf das Buch „Die Macht der Kinder“ von Deupmann.

- ▶ Mit 9,9 Prozent Schüler ohne Abschluss liegt Bremen kurz über dem Bundesdurchschnitt (9,2 Prozent).
 - ▶ Die Schüler-/Lehrer-Relation liegt mit 17,4 Prozent kurz über dem Bundesdurchschnitt (17,3 Prozent).
 - ▶ Bremen hat die größte Gruppe der Lehrkräfte, die älter als 50 Jahre sind (62 Prozent, Bundesdurchschnitt 46 Prozent).
 - ▶ Das Volumen der Unterrichtsstunden, das den Kindern und Jugendlichen von der ersten bis zum Ende der neunten Klasse zur Verfügung gestellt wird, weist von Land zu Land erhebliche Unterschiede auf: Die Schüler und Schülerinnen Bremens erhalten in 9 Jahren 10.982 (Schleswig-Holstein mit 9.918 Stunden die geringsten) Unterrichtsstunden, während die Jugendlichen in Bayern mit 11.362, in Brandenburg mit 11.628 und in Berlin mit 12.882 Unterrichtsstunden das umfangreichste Unterrichtsstundenangebot erhalten. Diese Unterschiede sind bedeutsam, weil in den Analysen zur innerdeutschen PISA 2000-Untersuchung festgestellt wurde: „Mit einem steigenden nominellen Unterrichts aufkommen, das für die gesamte Schulzeit von der ersten bis zur neunten Jahrgangsstufe erfasst wurde, verbessern sich auch die mittleren Leistungen in allen drei Kompetenzbereichen“ (ebenda, S. 225).
 - ▶ Die schulische Qualifikation der ‚Haushaltsbezugspersonen‘ der Jugendlichen, also in der Regel des Vaters beziehungsweise der Mutter, unterscheidet sich von Land zu Land deutlich. Im Bundesdurchschnitt verfügen 22,4 Prozent der Bezugspersonen mit dem Abitur, dem Fachabitur oder der Fachhochschulreife über eine Hochschulzugangsberechtigung (Bremen 23 Prozent).
 - ▶ Das mittlere monatliche Familieneinkommen der Familien der 15-Jährigen liegt bei 89 Prozent des Bundesdurchschnitts. Hier wird besonders der Widerspruch zum BIP/Kopf deutlich. Der Arbeiteranteil dieser Familien liegt 7 Prozent über dem Bundesdurchschnitt.
- ▶ Der Anteil der Bezieher von Arbeitslosengeld/Arbeitslosen-/Sozialhilfe liegt in Bremen 65 Prozent über dem Bundesdurchschnitt (Bayern -61 Prozent; Baden-Württemberg -45 Prozent, Sachsen-Anhalt +110 Prozent).
- „Zwischen den günstiger und den eher ungünstig ausgestatteten Ländern Deutschlands tut sich damit heute schon eine breite Lücke auf, die angesichts der Unterschiede bei den wirtschaftlichen Rahmendaten zwischen den Spitzenländern und den ihnen folgenden Ländern größer zu werden droht. Dabei wird das Anwachsen dieser klaffenden Lücke noch dadurch beschleunigt, dass der jetzt schon bestehende Rückstand der zurückliegenden Länder vergrößert wird, weil diese ihre Jugendlichen aufgrund ihrer im Ländervergleich schwächeren Wirtschaft nicht so wie die führenden Länder bilden und ausbilden können. So wird die Schulentwicklung das Auseinanderdriften der Bundesländer intergenerativ verstärken und beschleunigen. Von der ‚Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse‘ entfernen sich Deutschlands Regionen immer mehr – nicht nur in der Ost-West-, sondern auch in der Nord-Süd-Dimension.“ (Block, Klemm 2005, S. 27).
- Die Ergebnisse der Schülerleistungsstudien PISA und IGLU verweisen zu dem nachweislich auf ein gesellschaftspolitisches Versagen bei der Unterstützung und Förderung eines großen Teils von Kindern und Jugendlichen: Das Bildungsniveau von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern bleibt in Deutschland im internationalen Vergleich eher im Mittelfeld angesiedelt. Das deutsche Schulsystem ist gegenwärtig nicht in der Lage, soziale Ungleichheiten auszugleichen. Es besteht weiterhin ein enger Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Bildungsbenachteiligung und Auswirkungen auf die Bildungskompetenz der Kinder sind aus der sozialen Herkunft ableitbar. Schichtzugehörigkeit und soziale Herkunft werden durch gesellschaftliche Merkmale wie Einkommen, Wohnung, schulische und berufliche Qualifikation, sozialer Status oder auch Staatsangehörigkeit bestimmt und werden durch die materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen respektive Kompetenzen der Familie, durch die Möglichkeiten der gesell-

schaftlichen Partizipation und besonders durch den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (zum Beispiel Kita, Schule) des Einzelnen gespeist.

Kinder und Jugendliche galten bis ins letzte Jahrzehnt nicht als eigenständige Gruppe, sondern allenfalls als Ursache von Familienarmut und als ein Armutsrisiko für Erwachsene.

„Kindheit galt als die unbelastete und problemlose Zeit zur Vorbereitung auf das Erwachsenenalter, nicht aber als eigene Lebensphase mit vielfältigen Entwicklungs- und Anpassungsleistungen. Kinder wurden eher als Objekt und weniger als handelndes Subjekt wahrgenommen. Die kindliche Wirklichkeit sieht aber ganz anders aus und das vor allem für Kinder, die in familiärer Armut leben und so von Beginn an Benachteiligungen erfahren. Kinder in Deutschland erfahren und bewältigen einen Alltag, der sowohl ‚kindliches Wohlergehen trotz Armut‘ als auch ‚multiple Deprivation trotz Wohlstand‘ bedeuten kann.

Armut ist eine mehrdimensionale Lebenslage und muss aus der Sicht des Kindes definiert werden. Weiterhin ist der familiäre Zusammenhang und damit die Gesamtsituation des Familienhaushaltes zu berücksichtigen. Schließlich sind die Lebenswelt des Kindes und seine Entwicklungs- beziehungsweise Teilhabechancen zu erfassen. Innerhalb der EU gilt die relative 50-Prozent-Armutsgrenze: Ein Haushalt beziehungsweise die darin lebenden Personen sind arm, wenn ihnen monatlich weniger als die Hälfte des gewichteten durchschnittlichen Haushaltsnettoeinkommens zur Verfügung steht. Die Armutsdefinition um die Kindperspektive erweitert, führt zur entscheidenden Frage: „Was kommt beim Kind tatsächlich an? Als Ursachen für Armut werden in Deutschland vor allem Arbeitslosigkeit, allein erziehend, Kinderreichtum und Migration genannt. Das Armutsrisiko für Erwachsene steigt mit der Geburt von Kindern. Ursächlich ist die zu geringe gesellschaftliche Absicherung der Existenz des Kindes. Dieses kostet seine Eltern weitaus mehr Geld, als der Staat kompensatorisch zur Verfügung stellt bzw. zu stellen bereit ist. Folglich sinkt mit der Geburt

eines jeden Kindes der Lebensstandard oder Wohlstand der betreffenden Familie. Ungleichheit wird so gesellschaftlich produziert. Eine existenzsichernde Grundsicherung für Kinder sowie umfassende Förder- und Betreuungsangebote wären erste Schritte zur Vermeidung kindlicher Armut.“ (Holz 2003).

Schon in einer frühen biografischen Phase entscheidet sich somit, wer im weiteren Leben immer wieder mit der Gefahr der Verarmung und der sozialen Ausgrenzung konfrontiert sein wird – und wer nicht. Eine nicht ausreichende Bildung bestimmt den Lebenslauf in hohem Maß nachhaltig. Möglichkeiten eines Aufstiegs im Arbeitsmarkt sind sehr beschränkt, die Zugänge zu Weiterbildungsmöglichkeiten sind eng und werden zudem weitere Einschränkungen erfahren. Zusätzlich ist die Gefahr groß, durch technologischen Wandel den Arbeitsplatz zu verlieren. Bildung beeinflusst zukünftige Familienkonstellationen durch die Wahl der Lebenspartner und hat Einfluss auf das Bildungsniveau der Eltern und somit wiederum auf den schulischen Erfolg der Kinder. Ein Teufelskreis, der durchbrochen werden muss! Auch Zusammenhänge zwischen Bildung, Gesundheit und Lebenserwartung sind nachgewiesen. Ein geringes Bildungsniveau trägt zu größeren Gesundheitsrisiken bei.

Die Summe der aufgezeigten Zusammenhänge verdeutlicht die starke gesellschaftspolitische Bedeutung des Bildungssystems. Gelingt es, möglichst viele Kinder und Jugendlichen auf ein gutes Bildungsniveau zu bringen, wird sich das Verarmungsrisiko entsprechend vermindern. Versagt das Bildungswesen, wird die Anzahl von armutsbetroffenen Haushalten steigen.

Fazit: Bildung kann Armut und soziale Ausgrenzung stoppen! Das Bildungssystem konnte jedoch bisher diese sozialpolitische Erkenntnis nur bedingt in wirkungsvolles Handeln umsetzen. Zu viele junge Menschen kommen noch immer mit zu wenig guter Bildung – wenn überhaupt – in das Berufsleben. Weitere Reformen – in Verbindung mit beschäftigungs- und familienpolitischen Maßnahmen – sind weiterhin zwingend notwendig!

Literatur

- ▶ Arnold, Karl-Heinz; Jürgens, Eiko (2001). Schülerbeurteilung ohne Zensuren. Studientexte für das Lehramt Band 8. Neuwied, Kriftel.
- ▶ Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich (2001). Lesekompetenz: Testkonstruktion und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. S. 69 – 137.
- ▶ Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. S. 15 – 68.
- ▶ Block, Rainer; Klemm, Klaus (2005). Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet? Demographische, ökonomische, institutionelle und familiale Bedingungen des Lernens im Bundesländervergleich. Essen. Manuskript.
- ▶ Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Walther, Gerd (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse unter: www.erzswiss.uni-hamburg.de/IGLU/kurz-end.pdf
- ▶ Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Walther, Gerd (2004). IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Unter: www.erzswiss.uni-hamburg.de/IGLU/kurzversion-LV.pdf
- ▶ Deupmann, Ulrich (2005). Die MACHT der KINDER!. Frankfurt/M.
- ▶ Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)(2001). Planung von Schulrückmeldungen: Ein Vorschlag zu den Prinzipien, zur Gestaltung und zum Prozess der Schulrückmeldung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- ▶ Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- ▶ Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002). PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.
- ▶ Holtappels, Heinz-Günter (2004). IGLU – Zusatzstudie „Schulqualität Bremer Grundschulen“. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zum Systemvergleich zwischen Vollen Halbtagsgrundschulen (VHGS) und Verlässlichen Grundschulen (VGS). Unter: www.ifs.uni-dortmund.de/ifs/download/EndberZusfassung.pdf
- ▶ Holz, Gerda (2003). Kinderarmut verschärft Bildungsmisere. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (B 21 – 22/ 2003). Zitiert nach: www.bpb.de/publikationen/5FTSAU.html
- ▶ Ingenkamp, Karlheinz (1991). Pädagogische Diagnostik. In: Roth, Leo (Hrsg.) (1991). Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth. S. 760 – 785.
- ▶ Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rolf, Hans-Günter; Rost, Jürgen und Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (PISA-Konsortium Deutschland) (2003). PISA 2003 – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs Zusammenfassung, Zitiert nach: www.ipn.uni-kiel.de/pisa
- ▶ Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rost, Jürgen und Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (PISA-Konsortium Deutschland) (2003). PISA 2003. Vorinformation zu PISA 2003: Zentrale Ergebnisse des zweiten Vergleichs der Länder in Deutschland. Zitiert nach: www.ipn.uni-kiel.de/pisa
- ▶ Ramseier, Erich; Brühwiler, Christian (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfertigkeiten. In: Revue suisse des sciences de l'éducation 25 (1) 2003
- ▶ Schweitzer, Jochen (2001). Mit der Reform des Unterrichts jetzt beginnen! TIMSS, LAU, PISA etc. verlangen konsequentes Handeln. In: Die Deutsche Schule, 93, Heft 2/ 2001, S. 135 – 138.
- ▶ Verbundpartner „Zuwanderer in der Stadt“ (Hrsg.) (2005). Empfehlungen zur städteräumlichen Integrationspolitik. Darmstadt.



Paul M. Schröder / Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe

4 Zahlen, Daten, Fakten

Tabelle 1.1/2003: SozialhilfeempfängerInnen¹ insgesamt

Ende 2003

	insgesamt	männlich	weiblich	
Baden-Württemberg	228.190	100.202	127.988	56,1%
Bayern	223.198	97.806	125.392	56,2%
Berlin	260.535	124.848	135.687	52,1%
Brandenburg	76.160	35.339	40.821	53,6%
Bremen	60.981	27.361	33.620	55,1%
Hamburg	119.239	55.793	63.446	53,2%
Hessen	237.217	106.931	130.286	54,9%
Mecklenburg-Vorpommern	65.646	31.106	34.540	52,6%
Niedersachsen	311.923	138.055	173.868	55,7%
Nordrhein-Westfalen	682.909	295.131	387.778	56,8%
Rheinland-Pfalz	102.830	43.509	59.321	57,7%
Saarland	43.422	18.566	24.856	57,2%
Sachsen	133.256	60.399	72.857	54,7%
Sachsen-Anhalt	95.204	44.908	50.296	52,8%
Schleswig-Holstein	115.009	51.971	63.038	54,8%
Thüringen	55.484	25.183	30.301	54,6%
Westdeutschland	2.124.918	935.325	1.189.593	56,0%
Ostdeutschland	686.285	321.783	364.502	53,1%
Bundesrepublik Deutschland	2.811.203	1.257.108	1.554.095	55,3%
Stadt Bremen	46.966	21.065	25.901	55,1%
Stadt Bremerhaven	14.015	6.296	7.719	55,1%
Anteil Bremen (L) an WD	2,870%	2,925%	2,826%	
Anteil Bremen (L) an BRD	2,169%	2,177%	2,163%	

¹ EmpfängerInnen lfd. Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen

Quellen: StBA und StLA Bremen; eigene Berechnungen

Tabelle 1.2/2003: Sozialhilfedichte: EmpfängerInnen¹ pro 1.000 EinwohnerInnen
 Ende 2003 – sortiert nach Sozialhilfedichte insgesamt (absteigend)

	insgesamt	männlich	weiblich
Bremen	92	85	98
Berlin	77	76	78
Hamburg	69	66	71
Saarland	41	36	46
Schleswig-Holstein	41	38	44
Niedersachsen	39	35	43
Hessen	39	36	42
Mecklenburg-Vorpommern	38	36	40
Nordrhein-Westfalen	38	34	42
Sachsen-Anhalt	38	36	39
Sachsen	31	29	33
Brandenburg	30	28	31
Rheinland-Pfalz	25	22	29
Thüringen	23	22	25
Baden-Württemberg	21	19	24
Bayern	18	16	20
Westdeutschland	32	29	35
Ostdeutschland	41	39	42
Bundesrepublik Deutschland	34	31	37
Stadt Bremerhaven	118	108	128
Stadt Bremen	86	80	92

¹ EmpfängerInnen lfd. Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen

Quellen: StBA und StLA Bremen; eigene Berechnungen

Tabelle 1.3/2003: EinwohnerInnen, SozialhilfeempfängerInnen¹ und Sozialhilfedichte (unter 15 Jahre)

Ende 2003 – sortiert nach Sozialhilfedichte (unter 15 Jahre) (absteigend)

	EinwohnerInnen im Alter von u 15	SozialhilfeempfängerIn. ¹ u 15	Sozialhilfedichte ² u 15
Bremen	89.536	19.780	221
Berlin	421.859	80.405	191
Hamburg	229.256	35.129	153
Sachsen-Anhalt	276.633	31.570	114
Mecklenburg-Vorpommern	199.574	20.660	104
Saarland	148.602	14.477	97
Sachsen	470.594	44.515	95
Schleswig-Holstein	442.452	40.072	91
Niedersachsen	1.282.270	110.344	86
Hessen	915.450	76.731	84
Nordrhein-Westfalen	2.828.849	229.874	81
Brandenburg	296.599	23.769	80
Thüringen	262.088	19.596	75
Rheinland-Pfalz	630.390	34.877	55
Baden-Württemberg	1.714.728	78.182	46
Bayern	1.953.230	73.505	38
Westdeutschland (WD)	10.234.763	712.971	70
Ostdeutschland (OD)	1.927.347	220.515	114
Bundesrepublik Deutschland	12.162.110	933.486	77
Stadt Bremerhaven	16.908	4.695	278
Stadt Bremen	72.628	15.085	208
Anteil Bremen (L) an WD	0,875%	2,774%	
Anteil Bremen (L) an BRD	0,736%	2,119%	

¹ EmpfängerInnen lfd. Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen (unter 15 Jahre)

² SozialhilfeempfängerInnen* pro 1.000 EinwohnerInnen (jeweils unter 15 Jahre alt)

Quellen: StBA und StLA Bremen; eigene Berechnungen

Tabelle 1.4/2003 SozialhilfeempfängerInnen¹ im Alter von 15 bis unter 65 Jahre
Ende 2003

	Insgesamt 15 – u 65	männlich 15 – u 65	weiblich 15 – u 65	
Baden-Württemberg	140.565	56.125	84.440	60,1%
Bayern	140.622	56.595	84.027	59,8%
Berlin	169.309	78.751	90.558	53,5%
Brandenburg	51.558	22.884	28.674	55,6%
Bremen	38.868	16.356	22.512	57,9%
Hamburg	79.566	35.957	43.609	54,8%
Hessen	150.936	63.968	86.968	57,6%
Mecklenburg-Vorpommern	44.180	20.064	24.116	54,6%
Niedersachsen	189.663	76.849	112.814	59,5%
Nordrhein-Westfalen	427.508	167.782	259.726	60,8%
Rheinland-Pfalz	61.835	23.862	37.973	61,4%
Saarland	27.643	10.785	16.858	61,0%
Sachsen	87.129	36.920	50.209	57,6%
Sachsen-Anhalt	62.402	27.770	34.632	55,5%
Schleswig-Holstein	72.704	30.369	42.335	58,2%
Thüringen	35.413	14.834	20.579	58,1%
Westdeutschland	1.329.910	538.648	791.262	59,5%
Ostdeutschland	449.991	201.223	248.768	55,3%
Bundesrepublik Deutschland	1.779.901	739.871	1.040.030	58,4%
Stadt Bremen	29.980	1 2.653	17.327	57,8%
Stadt Bremerhaven	8.888	3.703	5.185	58,3%
Anteil Bremen (L) an WD	2,923%	3,036%	2,845%	
Anteil Bremen (L) an BRD	2,184%	2,211%	2,165%	

¹ EmpfängerInnen lfd. Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen

Quellen: StBA und StLA Bremen; eigene Berechnungen

Tabelle 1.5/2003: Sozialhilfedichte: EmpfängerInnen¹ pro 1000 EinwohnerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren

Ende 2003 – sortiert nach Sozialhilfedichte Insgesamt (absteigend)

	Insgesamt 15 – u 65	männlich 15 – u 65	weiblich 15 – u 65
Bremen	87	73	102
Berlin	70	64	76
Hamburg	66	59	73
Saarland	39	30	49
Schleswig-Holstein	39	32	46
Nordrhein-Westfalen	36	28	44
Niedersachsen	36	29	44
Hessen	37	31	43
Mecklenburg-Vorpommern	36	32	41
Sachsen-Anhalt	36	31	41
Sachsen	29	24	35
Brandenburg	28	24	33
Rheinland-Pfalz	23	18	29
Thüringen	21	17	26
Baden-Württemberg	20	16	24
Bayern	17	13	20
Westdeutschland	30	24	37
Ostdeutschland	38	33	43
Bundesrepublik Deutschland	32	26	38
Stadt Bremerhaven	114	92	138
Stadt Bremen	82	69	95

¹ EmpfängerInnen lfd. Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen

Quellen: StBA und StLA Bremen; eigene Berechnungen

Tabelle 2.1/2004: Sozialhilfe und Sozialhilfedichte 2004
Bevölkerung und EmpfängerInnen laufender Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von
Einrichtungen (HLU)
 Stadt Bremen

Alter (Jahre)	Bevölkerung (31.12.2004)				HLU-EmpfängerInnen (31.12.2004)				EmpfängerInnen pro 1.000 EW (31.12.2004)		
	insgesamt	männlich	weiblich		insgesamt	männlich	weiblich		insgesamt	männlich	weiblich
unter 3	13.212	6.804	6.408	48,5%	3.223	1.651	1.572	48,8%	244	243	245
3 – unter 7	18.814	9.610	9.204	48,9%	4.153	2.090	2.063	49,7%	221	217	224
7 – unter 11	19.419	10.078	9.341	48,1%	3.758	1.931	1.827	48,6%	194	192	196
11 – unter 15	20.100	10.430	9.670	48,1%	3.576	1.862	1.714	47,9%	178	179	177
15 – unter 18	15.794	7.993	7.801	49,4%	2.477	1.287	1.190	48,0%	157	161	153
18 – unter 21	16.955	8.280	8.675	51,2%	1.614	697	917	56,8%	95	84	106
21 – unter 25	29.139	14.179	14.960	51,3%	2.371	879	1.492	62,9%	81	62	100
25 – unter 30	35.682	17.867	17.815	49,9%	3.532	1.313	2.219	62,8%	99	73	125
30 – unter 40	83.487	43.435	40.052	48,0%	7.579	2.870	4.709	62,1%	91	66	118
40 – unter 50	81.411	41.147	40.264	49,5%	6.078	2.641	3.437	56,5%	75	64	85
50 – unter 60	67.620	33.261	34.359	50,8%	3.981	1.838	2.143	53,8%	59	55	62
60 – unter 65	36.246	17.947	18.299	50,5%	1.599	740	859	53,7%	44	41	47
65 – unter 70	35.510	16.511	18.999	53,5%	474	271	203	42,8%	13	16	11
70 – unter 75	23.553	10.082	13.471	57,2%	331	126	205	61,9%	14	12	15
75 – unter 80	20.799	7.996	12.803	61,6%	295	72	223	75,6%	14	9	17
80 – unter 85	16.085	4.720	11.365	70,7%	158	35	123	77,8%	10	7	11
85 und älter	12.106	3.162	8.944	73,9%	135	17	118	87,4%	11	5	13
Zusammen	545.932	263.502	282.430	51,7%	45.334	20.320	25.014	55,2%	83	77	89
davon:											
unter 15 Jahre	71.545	36.922	34.623	48,4%	14.710	7.534	7.176	48,8%	206	204	207
15 – unter 65	366.334	184.109	182.225	49,7%	29.231	12.265	16.966	58,0%	80	67	93
65 und älter	108.053	42.471	65.582	60,7%	1.393	521	872	62,6%	13	12	13

Quellen: Statistisches Landesamt Bremen; eigene Berechnungen

Tabelle 2.1/2003: Sozialhilfe und Sozialhilfedichte 2003
Bevölkerung und EmpfängerInnen laufender Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb
von Einrichtungen (HLU)
 Stadt Bremen

Alter (Jahre)	Bevölkerung (31.12.2003)				HLU-EmpfängerInnen (31.12.2003)				EmpfängerInnen pro 1.000 EW (31.12.2003)		
	insgesamt	männlich	weiblich		insgesamt	männlich	weiblich		insgesamt	männlich	weiblich
unter 3	13.509	6.974	6.535	48,4%	3.414	1.745	1.669	48,9%	253	250	255
3 – unter 7	19.359	9.915	9.444	48,8%	4.197	2.138	2.059	49,1%	217	216	218
7 – unter 11	19.328	9.971	9.357	48,4%	3.838	1.942	1.896	49,4%	199	195	203
11 – unter 15	20.432	10.539	9.893	48,4%	3.636	1.916	1.720	47,3%	178	182	174
15 – unter 18	15.539	7.911	7.628	49,1%	2.472	1.258	1.214	49,1%	159	159	159
18 – unter 21	16.685	8.124	8.561	51,3%	1.537	649	888	57,8%	92	80	104
21 – unter 25	28.274	13.796	14.478	51,2%	2.422	930	1.492	61,6%	86	67	103
25 – unter 30	35.143	17.719	17.424	49,6%	3.593	1.360	2.233	62,1%	102	77	128
30 – unter 40	86.138	45.023	41.115	47,7%	8.100	3.136	4.964	61,3%	94	70	121
40 – unter 50	79.538	39.827	39.711	49,9%	6.053	2.611	3.442	56,9%	76	66	87
50 – unter 60	67.731	33.428	34.303	50,6%	4.059	1.907	2.152	53,0%	60	57	63
60 – unter 65	37.775	18.618	19.157	50,7%	1.744	802	942	54,0%	46	43	49
65 – unter 70	34.203	15.874	18.329	53,6%	681	318	363	53,3%	20	20	20
70 – unter 75	22.820	9.697	13.123	57,5%	510	192	318	62,4%	22	20	24
75 – unter 80	20.432	7.450	12.982	63,5%	361	100	261	72,3%	18	13	20
80 – unter 85	15.907	4.690	11.217	70,5%	189	42	147	77,8%	12	9	13
85 und älter	12.040	3.162	8.878	73,7%	160	19	141	88,1%	13	6	16
Zusammen	544.853	262.718	282.135	51,8%	46.966	21.065	25.901	55,1%	86	80	92
davon:											
unter 15 Jahre	72.628	37.399	35.229	48,5%	15.085	7.741	7.344	48,7%	208	207	208
15 – unter 65	366.823	184.446	182.377	49,7%	29.980	12.653	17.327	57,8%	82	69	95
65 und älter	105.402	40.873	64.529	61,2%	1.901	671	1.230	64,7%	18	16	19

Quellen: Statistisches Landesamt Bremen, Statistische Berichte K I 1 Teil 2 und Bevölkerung am 31.12.2003 nach Altersjahren ...; eigene Berechnungen

Tabelle 2.2/2004: Bevölkerung und EmpfängerInnen laufender Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen (HLU) 2004

insgesamt – deutsch – nichtdeutsch
Stadt Bremen

Alter (Jahre)	Bevölkerung am 31.12.2004				HLU-EmpfängerInnen am 31.12.2004				HLU-Empfäng. pro 1.000 EW		
	insgesamt	deutsch	nicht-dt.		insgesamt	deutsch	nicht-dt.		insgesamt	deutsch	nicht-dt.
unter 3	13.212	11.121	2.091	15,8%	3.223	2.350	873	27,1%	244	211	418
3 – unter 7	18.814	15.741	3.073	16,3%	4.153	2.926	1.227	29,5%	221	186	399
7 – unter 11	19.419	15.914	3.505	18,0%	3.758	2.404	1.354	36,0%	194	151	386
11 – unter 15	20.100	16.781	3.319	16,5%	3.576	2.248	1.328	37,1%	178	134	400
15 – unter 18	15.794	13.271	2.523	16,0%	2.477	1.563	914	36,9%	157	118	362
18 – unter 21	16.955	13.673	3.282	19,4%	1.614	1.072	542	33,6%	95	78	165
21 – unter 25	29.139	23.065	6.074	20,8%	2.371	1.742	629	26,5%	81	76	104
25 – unter 30	35.682	26.816	8.866	24,8%	3.532	2.319	1.213	34,3%	99	86	137
30 – unter 40	83.487	68.192	15.295	18,3%	7.579	4.949	2.630	34,7%	91	73	172
40 – unter 50	81.411	71.862	9.549	11,7%	6.078	4.312	1.766	29,1%	75	60	185
50 – unter 60	67.620	60.402	7.218	10,7%	3.981	2.732	1.249	31,4%	59	45	173
60 – unter 65	36.246	33.501	2.745	7,6%	1.599	1.061	538	33,6%	44	32	196
65 – unter 70	35.510	33.622	1.888	5,3%	474	282	192	40,5%	13	8	102
70 – unter 75	23.553	22.392	1.161	4,9%	331	215	116	35,0%	14	10	100
75 – unter 80	20.799	20.125	674	3,2%	295	198	97	32,9%	14	10	144
80 – unter 85	16.085	15.601	484	3,0%	158	117	41	25,9%	10	7	85
85 und älter	12.106	11.750	356	2,9%	135	106	29	21,5%	11	9	81
Zusammen	545.932	473.829	72.103	13,2%	45.334	30.596	14.738	32,5%	83	65	204
davon:											
unter 15 Jahre	71.545	59.557	11.988	16,8%	14.710	9.928	4.782	32,5%	206	167	399
15 – unter 65	366.334	310.782	55.552	15,2%	29.231	19.750	9.481	32,4%	80	64	171
65 und älter	108.053	103.490	4.563	4,2%	1.393	918	475	34,1%	13	9	104

Quellen: Statistisches Landesamt Bremen; eigene Berechnungen

Tabelle 2.2/2003: Bevölkerung und EmpfängerInnen laufender Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen (HLU) 2003
 insgesamt – deutsch – nichtdeutsch
 Stadt Bremen

Alter (Jahre)	Bevölkerung am 31.12.2003				HLU-EmpfängerInnen am 31.12.2003				HLU-Empfäng. pro 1.000 EW		
	insgesamt	deutsch	nicht-dt.		insgesamt	deutsch	nicht-dt.		insgesamt	deutsch	nicht-dt.
unter 3	13.509	11.605	1.904	14,1%	3.414	2.510	904	26,5%	253	216	475
3 – unter 7	19.359	15.908	3.451	17,8%	4.197	2.888	1.309	31,2%	217	182	379
7 – unter 11	19.328	15.893	3.435	17,8%	3.838	2.511	1.327	34,6%	199	158	386
11 – unter 15	20.432	17.125	3.307	16,2%	3.636	2.301	1.335	36,7%	178	134	404
15 – unter 18	15.539	12.892	2.647	17,0%	2.472	1.532	940	38,0%	159	119	355
18 – unter 21	16.685	13.365	3.320	19,9%	1.537	1.044	493	32,1%	92	78	148
21 – unter 25	28.274	22.192	6.082	21,5%	2.422	1.747	675	27,9%	86	79	111
25 – unter 30	35.143	26.309	8.834	25,1%	3.593	2.339	1.254	34,9%	102	89	142
30 – unter 40	86.138	71.035	15.103	17,5%	8.100	5.417	2.683	33,1%	94	76	178
40 – unter 50	79.538	70.387	9.151	11,5%	6.053	4.339	1.714	28,3%	76	62	187
50 – unter 60	67.731	60.410	7.321	10,8%	4.059	2.809	1.250	30,8%	60	46	171
60 – unter 65	37.775	35.149	2.626	7,0%	1.744	1.178	566	32,5%	46	34	216
65 – unter 70	34.203	32.410	1.793	5,2%	681	421	260	38,2%	20	13	145
70 – unter 75	22.820	21.726	1.094	4,8%	510	304	206	40,4%	22	14	188
75 – unter 80	20.432	19.860	572	2,8%	361	235	126	34,9%	18	12	220
80 – unter 85	15.907	15.496	411	2,6%	189	138	51	27,0%	12	9	124
85 und älter	12.040	11.601	439	3,6%	160	128	32	20,0%	13	11	73
Zusammen	544.853	473.363	71.490	13,1%	46.966	31.841	15.125	32,2%	86	67	212
davon:											
unter 15 Jahre	72.628	60.531	12.097	16,7%	15.085	10.210	4.875	32,3%	208	169	403
15 – unter 65	366.823	311.739	55.084	15,0%	29.980	20.405	9.575	31,9%	82	65	174
65 und älter	105.402	101.093	4.309	4,1%	1.901	1.226	675	35,5%	18	12	157

Quellen: Statistisches Landesamt Bremen, Statistische Berichte K I 1 Teil 2 und Bevölkerung am 31.12.2003 nach Altersjahren ...; eigene Berechnungen

Tabelle 2.3/2004: Sozialhilfe und Sozialhilfedichte 2004
Bevölkerung und EmpfängerInnen laufender Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen (HLU)
 Stadt Bremerhaven

Alter (Jahre)	Bevölkerung (31.12.2004)				HLU-EmpfängerInnen (31.12.2004)				EmpfängerInnen pro 1.000 EW (31.12.2004)		
	insgesamt	männlich	weiblich		insgesamt	männlich	weiblich		insgesamt	männlich	weiblich
unter 3	2.937	1.501	1.436	48,9%	1.077	568	509	47,3%	367	378	354
3 – unter 7	4.282	2.208	2.074	48,4%	1.363	718	645	47,3%	318	325	311
7 – unter 11	4.391	2.245	2.146	48,9%	1.122	575	547	48,8%	256	256	255
11 – unter 15	4.837	2.506	2.331	48,2%	1.159	612	547	47,2%	240	244	235
15 – unter 18	4.126	2.075	2.051	49,7%	781	402	379	48,5%	189	194	185
18 – unter 21	4.296	2.196	2.100	48,9%	673	312	361	53,6%	157	142	172
21 – unter 25	5.689	2.898	2.791	49,1%	984	385	599	60,9%	173	133	215
25 – unter 30	6.488	3.438	3.050	47,0%	1.164	476	688	59,1%	179	138	226
30 – unter 40	15.702	8.524	7.178	45,7%	2.148	825	1.323	61,6%	137	97	184
40 – unter 50	17.503	8.843	8.660	49,5%	1.796	729	1.067	59,4%	103	82	123
50 – unter 60	15.056	7.553	7.503	49,8%	1.070	469	601	56,2%	71	62	80
60 – unter 65	7.783	3.985	3.798	48,8%	472	220	252	53,4%	61	55	66
65 – unter 70	7.748	3.734	4.014	51,8%	149	77	72	48,3%	19	21	18
70 – unter 75	5.384	2.256	3.128	58,1%	94	34	60	63,8%	17	15	19
75 – unter 80	4.932	1.852	3.080	62,4%	79	15	64	81,0%	16	8	21
80 – unter 85	3.666	1.163	2.503	68,3%	45	4	41	91,1%	12	3	16
85 und älter	2.461	727	1.734	70,5%	35	4	31	88,6%	14	6	18
Zusammen	117.281	57.704	59.577	50,8%	14.211	6.425	7.786	54,8%	121	111	131
davon:											
unter 15 Jahre	16.447	8.460	7.987	48,6%	4.721	2.473	2.248	47,6%	287	292	281
15 – unter 65	76.643	39.512	37.131	48,4%	9.088	3.818	5.270	58,0%	119	97	142
65 und älter	24.191	9.732	14.459	59,8%	402	134	268	66,7%	17	14	19

Quellen: Statistisches Landesamt Bremen; eigene Berechnungen

Tabelle 2.3/2003: Sozialhilfe und Sozialhilfedichte 2003
Bevölkerung und EmpfängerInnen laufender Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb
von Einrichtungen (HLU)
 Stadt Bremerhaven

Alter (Jahre)	Bevölkerung (31.12.2003)				HLU-EmpfängerInnen (31.12.2003)				EmpfängerInnen pro 1.000 EW (31.12.2003)		
	insgesamt	männlich	weiblich		insgesamt	männlich	weiblich		insgesamt	männlich	weiblich
unter 3	3.047	1.521	1.526		1.131	581	550		371	382	360
3 – unter 7	4.396	2.252	2.144		1.303	694	609		296	308	284
7 – unter 11	4.480	2.313	2.167		1.129	592	537		252	256	248
11 – unter 15	4.985	2.571	2.414		1.132	587	545		227	228	226
15 – unter 18	4.137	2.112	2.025		760	388	372		184	184	184
18 – unter 21	4.322	2.189	2.133		630	276	354		146	126	166
21 – unter 25	5.648	2.893	2.755		971	392	579		172	135	210
25 – unter 30	6.515	3.458	3.057		1.081	423	658		166	122	215
30 – unter 40	16.437	8.843	7.594		2.120	823	1.297		129	93	171
40 – unter 50	17.487	8.831	8.656		1.730	707	1.023		99	80	118
50 – unter 60	14.863	7.515	7.348		1.077	477	600		72	63	82
60 – unter 65	8.270	4.194	4.076		519	217	302		63	52	74
65 – unter 70	7.460	3.550	3.910		157	83	74		21	23	19
70 – unter 75	5.290	2.195	3.095		116	38	78		22	17	25
75 – unter 80	4.884	1.802	3.082		82	15	67		17	8	22
80 – unter 85	3.668	1.153	2.515		42	1	41		11	1	16
85 und älter	2.387	705	1.682		35	2	33		15	3	20
Zusammen	118.276	58.097	60.179		14.015	6.296	7.719		118	108	128
davon:											
unter 15 Jahre	16.908	8.657	8.251		4.695	2.454	2.241		278	283	272
15 – unter 65	77.679	40.035	37.644		8.888	3.703	5.185		114	92	138
65 und älter	23.689	9.405	14.284		432	139	293		18	15	21

Quellen: Statistisches Landesamt Bremen, Statistische Berichte K I 1 Teil 2 und Bevölkerung am 31.12.2003 nach Altersjahren ...; eigene Berechnungen

Tabelle 2.4/2004: Bevölkerung und EmpfängerInnen laufender Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen (HLU) 2004

insgesamt – deutsch – nichtdeutsch
Stadt Bremen/Haven

Alter (Jahre)	Bevölkerung am 31.12.2004				HLU-EmpfängerInnen am 31.12.2004				HLU-Empfäng. pro 1.000 EW		
	insgesamt	deutsch	nicht-dt.		insgesamt	deutsch	nicht-dt.		insgesamt	deutsch	nicht-dt.
unter 3	2.937	2.565	372	12,7%	1.077	1.009	68	6,3%	367	393	183
3 – unter 7	4.282	3.789	493	11,5%	1.363	1.253	110	8,1%	318	331	223
7 – unter 11	4.391	3.913	478	10,9%	1.122	981	141	12,6%	256	251	295
11 – unter 15	4.837	4.260	577	11,9%	1.159	1.011	148	12,8%	240	237	256
15 – unter 18	4.126	3.592	534	12,9%	781	706	75	9,6%	189	197	140
18 – unter 21	4.296	3.723	573	13,3%	673	592	81	12,0%	157	159	141
21 – unter 25	5.689	4.770	919	16,2%	984	863	121	12,3%	173	181	132
25 – unter 30	6.488	5.186	1.302	20,1%	1.164	970	194	16,7%	179	187	149
30 – unter 40	15.702	12.999	2.703	17,2%	2.148	1.818	330	15,4%	137	140	122
40 – unter 50	17.503	15.466	2.037	11,6%	1.796	1.572	224	12,5%	103	102	110
50 – unter 60	15.056	13.716	1.340	8,9%	1.070	932	138	12,9%	71	68	103
60 – unter 65	7.783	7.203	580	7,5%	472	393	79	16,7%	61	55	136
65 – unter 70	7.748	7.421	327	4,2%	149	131	18	12,1%	19	18	55
70 – unter 75	5.384	5.248	136	2,5%	94	82	12	12,8%	17	16	88
75 – unter 80	4.932	4.855	77	1,6%	79	71	8	10,1%	16	15	104
80 – unter 85	3.666	3.649	17	0,5%	45	44	1	2,2%	12	12	59
85 und älter	2.461	2.419	42	1,7%	35	35	0	0,0%	14	14	0
Zusammen	117.281	104.774	12.507	10,7%	14.211	12.463	1.748	12,3%	121	119	140
davon:											
unter 15 Jahre	16.447	14.527	1.920	11,7%	4.721	4.254	467	9,9%	287	293	243
15 – unter 65	76.643	66.655	9.988	13,0%	9.088	7.846	1.242	13,7%	119	118	124
65 und älter	24.191	23.592	599	2,5%	402	363	39	9,7%	17	15	65

Quellen: Statistisches Landesamt Bremen; eigene Berechnungen

Tabelle 2.4/2003: Bevölkerung und EmpfängerInnen laufender Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen (HLU) 2003

insgesamt – deutsch – nichtdeutsch
Stadt Bremenhaven

Alter (Jahre)	Bevölkerung am 31.12.2003				HLU-EmpfängerInnen am 31.12.2003				HLU-Empfäng. pro 1.000 EW		
	insgesamt	deutsch	nicht-dt.		insgesamt	deutsch	nicht-dt.		insgesamt	deutsch	nicht-dt.
unter 3	3.047	2.678	369	12,1%	1.131	1.049	82	7,3%	371	392	222
3 – unter 7	4.396	3.864	532	12,1%	1.303	1.201	102	7,8%	296	311	192
7 – unter 11	4.480	3.974	506	11,3%	1.129	983	146	12,9%	252	247	289
11 – unter 15	4.985	4.374	611	12,3%	1.132	995	137	12,1%	227	227	224
15 – unter 18	4.137	3.538	599	14,5%	760	685	75	9,9%	184	194	125
18 – unter 21	4.322	3.745	577	13,4%	630	553	77	12,2%	146	148	133
21 – unter 25	5.648	4.642	1.006	17,8%	971	855	116	11,9%	172	184	115
25 – unter 30	6.515	5.148	1.367	21,0%	1.081	906	175	16,2%	166	176	128
30 – unter 40	16.437	13.696	2.741	16,7%	2.120	1.806	314	14,8%	129	132	115
40 – unter 50	17.487	15.585	1.902	10,9%	1.730	1.519	211	12,2%	99	97	111
50 – unter 60	14.863	13.484	1.379	9,3%	1.077	924	153	14,2%	72	69	111
60 – unter 65	8.270	7.715	555	6,7%	519	439	80	15,4%	63	57	144
65 – unter 70	7.460	7.148	312	4,2%	157	138	19	12,1%	21	19	61
70 – unter 75	5.290	5.192	98	1,9%	116	97	19	16,4%	22	19	194
75 – unter 80	4.884	4.817	67	1,4%	82	76	6	7,3%	17	16	90
80 – unter 85	3.668	3.649	19	0,5%	42	42	0	0,0%	11	12	0
85 und älter	2.387	2.335	52	2,2%	35	35	0	0,0%	15	15	0
Zusammen	118.276	105.584	12.692	10,7%	14.015	12.303	1.712	12,2%	118	117	135
davon:											
unter 15 Jahre	16.908	14.890	2.018	11,9%	4.695	4.228	467	9,9%	278	284	231
15 – unter 65	77.679	67.553	10.126	13,0%	8.888	7.687	1.201	13,5%	114	114	119
65 und älter	23.689	23.141	548	2,3%	432	388	44	10,2%	18	17	80

Quellen: Statistisches Landesamt Bremen, Statistische Berichte K I 1 Teil 2 und Bevölkerung am 31.12.2003 nach Altersjahren ...; eigene Berechnungen

Tabelle 3/2004: SozialhilfeempfängerInnen¹ mit höchstem allgemein bildendem Schulabschluss

	15 bis unter 65 Jahre			davon:	15 bis unter 25 Jahre			25 bis unter 65 Jahre		
	insgesamt	weiblich		insgesamt	weiblich		insgesamt	weiblich		
Stadt Bremen - Ende 2004										
in schulischer Ausbildung (allgemein bildend)	2.860	1.445	50,5%	2.720	1.349	49,6%	140	96	68,6%	
Volks-/Hauptschulabschluss	9.570	5.496	57,4%	1.228	769	62,6%	8.342	4.727	56,7%	
Realschulabschluss oder gleichwertiger Abschluss	4.584	2.973	64,9%	712	490	68,8%	3.872	2.483	64,1%	
Fachhoch- oder Hochschulreife (Abitur)	2.633	1.488	56,5%	147	108	73,5%	2.486	1.380	55,5%	
Sonstiger Schulabschluss	599	311	51,9%	111	59	53,2%	488	252	51,6%	
Kein Schulabschluss	2.953	1.779	60,2%	669	375	56,1%	2.284	1.404	61,5%	
Schulabschluss unbekannt	6.032	3.474	57,6%	875	449	51,3%	5.157	3.025	58,7%	
insgesamt (15 bis unter 65 Jahre)	29.231	16.966	58,0%	6.462	3.599	55,7%	22.769	13.367	58,7%	
darunter:										
Abschluss bekannt und nicht in schulischer Ausbildung	20.339	12.047	59,2%	2.867	1.801	62,8%	17.472	10.246	58,6%	
Stadt Bremerhaven - Ende 2004										
in schulischer Ausbildung (allgemein bildend)	1.040	507	48,8%	1.030	501	48,6%	10	6	60,0%	
Volks-/Hauptschulabschluss	4.116	2.417	58,7%	662	401	60,6%	3.454	2.016	58,4%	
Realschulabschluss oder gleichwertiger Abschluss	1.107	708	64,0%	269	175	65,1%	838	533	63,6%	
Fachhoch- oder Hochschulreife (Abitur)	283	140	49,5%	37	23	62,2%	246	117	47,6%	
Sonstiger Schulabschluss	265	137	51,7%	45	22	48,9%	220	115	52,3%	
Kein Schulabschluss	1.141	673	59,0%	261	149	57,1%	880	524	59,5%	
Schulabschluss unbekannt	1.136	688	60,6%	134	68	50,7%	1.002	620	61,9%	
insgesamt (15 bis unter 65 Jahre)	9.088	5.270	58,0%	2.438	1.339	54,9%	6.650	3.931	59,1%	
darunter:										
Abschluss bekannt und nicht in schulischer Ausbildung	6.912	4.075	59,0%	1.274	770	60,4%	5.638	3.305	58,6%	

¹ EmpfängerInnen laufender Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen

Quellen: Statistisches Landesamt Bremen; eigene Berechnungen

Tabelle 4/2004: SozialhilfeempfängerInnen¹ mit höchstem Berufsausbildungsabschluss

	15 bis unter 65 Jahre			davon: 15 bis unter 25 Jahre			25 bis unter 65 Jahre		
	insgesamt	weiblich		insgesamt	weiblich		insgesamt	weiblich	
Stadt Bremen - Ende 2004									
kein berufl. Ausbildungsabschluss und nicht in Ausbildung	14.467	8.670	59,9%	5.057	2.805	55,5%	9.410	5.865	62,3%
noch in beruflicher Ausbildung	326	202	62,0%	217	124	57,1%	109	78	71,6%
abgeschlossene Lehre	6.883	3.612	52,5%	307	209	68,1%	6.576	3.403	51,7%
abgeschlossene beruflich-schulische Ausbildung	397	311	78,3%	44	33	75,0%	353	278	78,8%
Abschluss einer Fach-, Meister-, Technikerschule u.ä.	164	119	72,6%	13	12	92,3%	151	107	70,9%
Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss	929	508	54,7%	16	5	31,3%	913	503	55,1%
anderer beruflicher Ausbildungsabschluss	557	368	66,1%	22	16	72,7%	535	352	65,8%
Berufsausbildungsabschluss unbekannt	5.508	3.176	57,7%	786	395	50,3%	4.722	2.781	58,9%
insgesamt (15 bis unter 65 Jahre)	29.231	16.966	58,0%	6.462	3.599	55,7%	22.769	13.367	58,7%
darunter:									
mit bekanntem beruflichen Abschluss	8.930	4.918	55,1%	402	275	68,4%	8.528	4.643	54,4%
Stadt Bremerhaven - Ende 2004									
kein berufl. Ausbildungsabschluss und nicht in Ausbildung	5.232	3.139	60,0%	2.029	1.114	54,9%	3.203	2.025	63,2%
noch in beruflicher Ausbildung	99	57	57,6%	70	39	55,7%	29	18	62,1%
abgeschlossene Lehre	1.770	876	49,5%	105	61	58,1%	1.665	815	48,9%
abgeschlossene beruflich-schulische Ausbildung	468	263	56,2%	58	36	62,1%	410	227	55,4%
Abschluss einer Fach-, Meister-, Technikerschule u.ä.	38	12	31,6%	1	0	0,0%	37	12	32,4%
Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss	77	38	49,4%	2	2	100,0%	75	36	48,0%
anderer beruflicher Ausbildungsabschluss	283	161	56,9%	14	8	57,1%	269	153	56,9%
Berufsausbildungsabschluss unbekannt	1.121	724	64,6%	159	79	49,7%	962	645	67,0%
insgesamt (15 bis unter 65 Jahre)	9.088	5.270	58,0%	2.438	1.339	54,9%	6.650	3.931	59,1%
darunter:									
mit bekanntem beruflichen Abschluss	2.636	1.350	51,2%	180	107	59,4%	2.456	1.243	50,6%

¹ EmpfängerInnen laufender Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen Quellen: Statistisches Landesamt Bremen; eigene Berechnungen

Abbildung 1.1/2004: Sozialhilfedichte nach Altersgruppen und Geschlecht in der Stadt Bremen
EmpfängerInnen pro 1.000 EinwohnerInnen (Ende 2004)

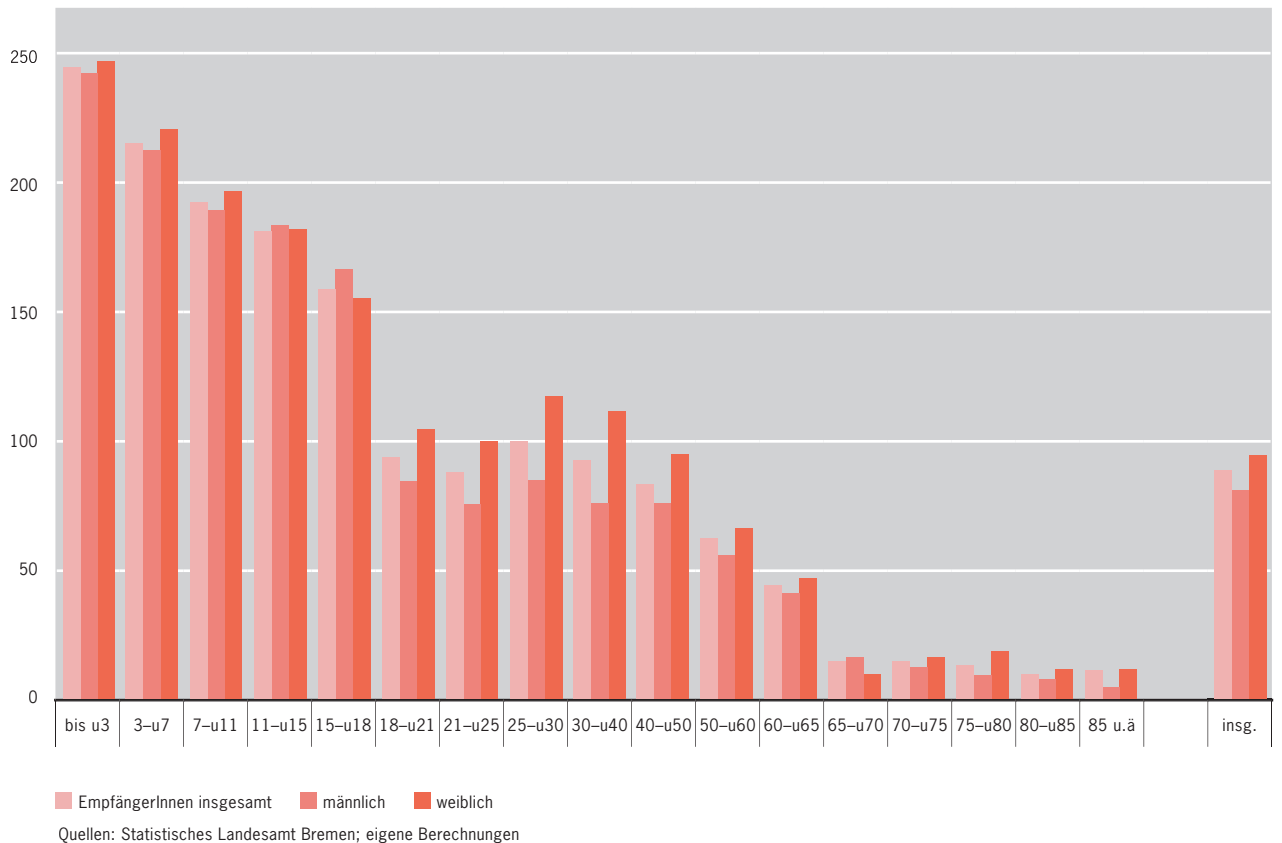


Abbildung 1.1/2001–2004g: Sozialhilfedichte nach Altersgruppen in der Stadt Bremen
EmpfängerInnen pro 1.000 EinwohnerInnen (Ende 2001 – Ende 2004)

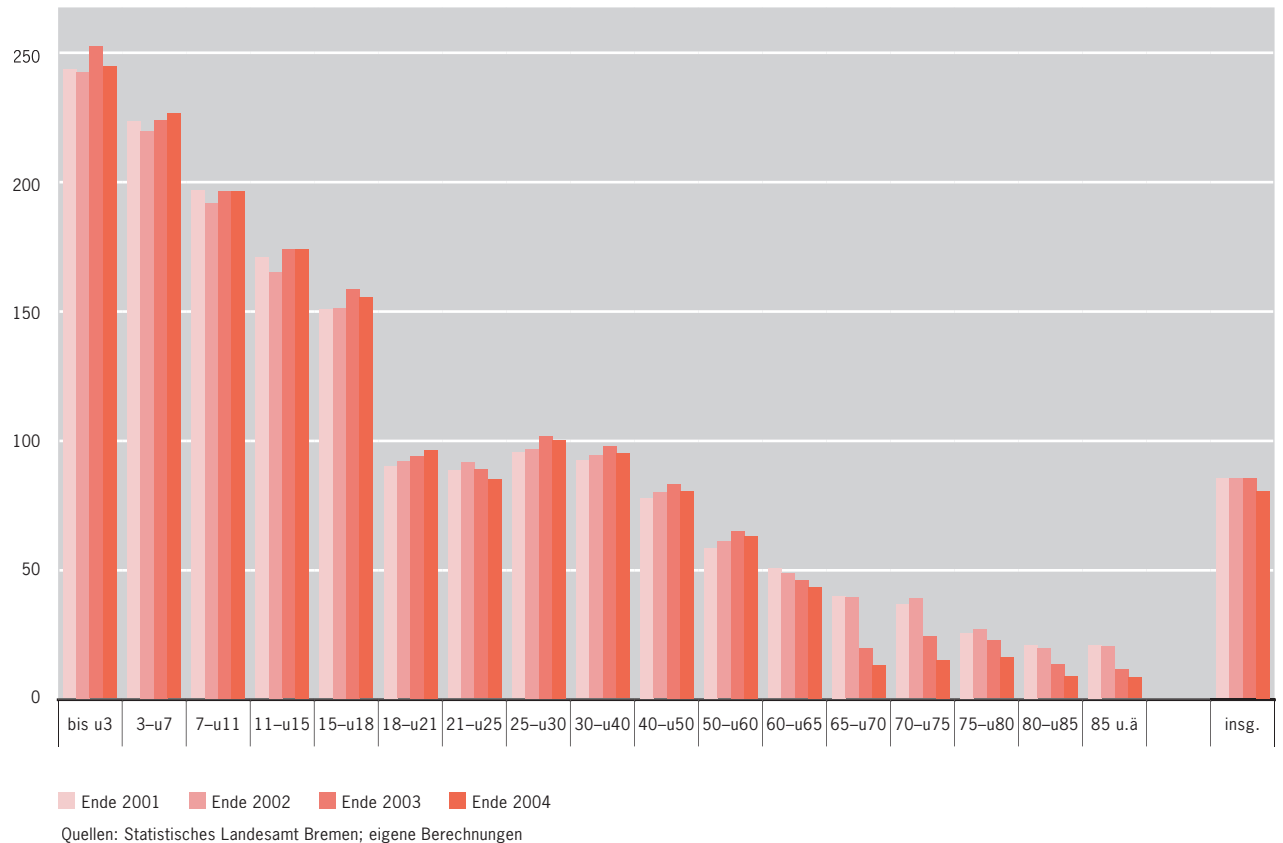


Abbildung 1.1/2001–2004w: Sozialhilfedichte nach Altersgruppen in der Stadt Bremen (weiblich)
Empfängerinnen pro 1.000 Einwohnerinnen (Ende 2001 – Ende 2004)

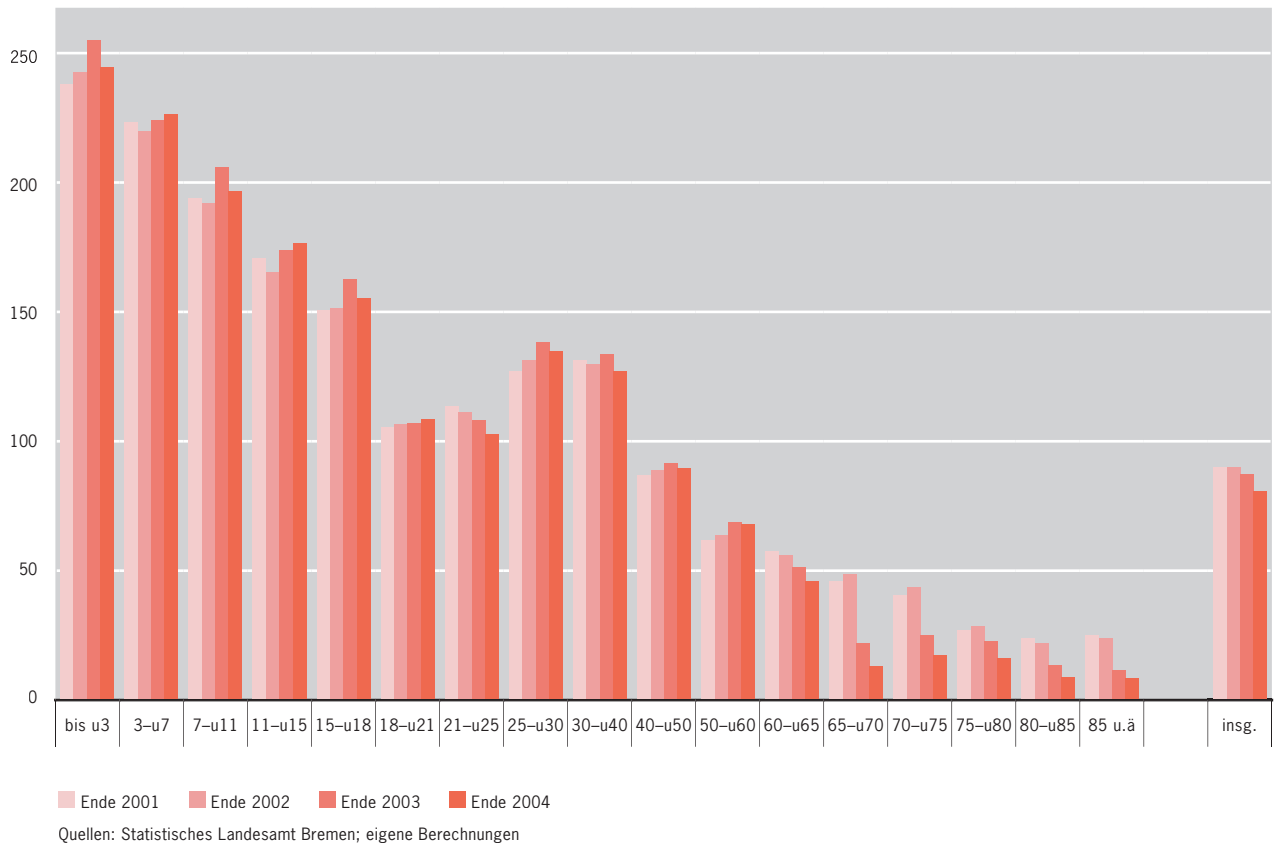


Abbildung 1.1/2001–2004m: Sozialhilfedichte nach Altersgruppen in der Stadt Bremen (männlich)
Empfänger pro 1.000 Einwohner (Ende 2001 – Ende 2004)

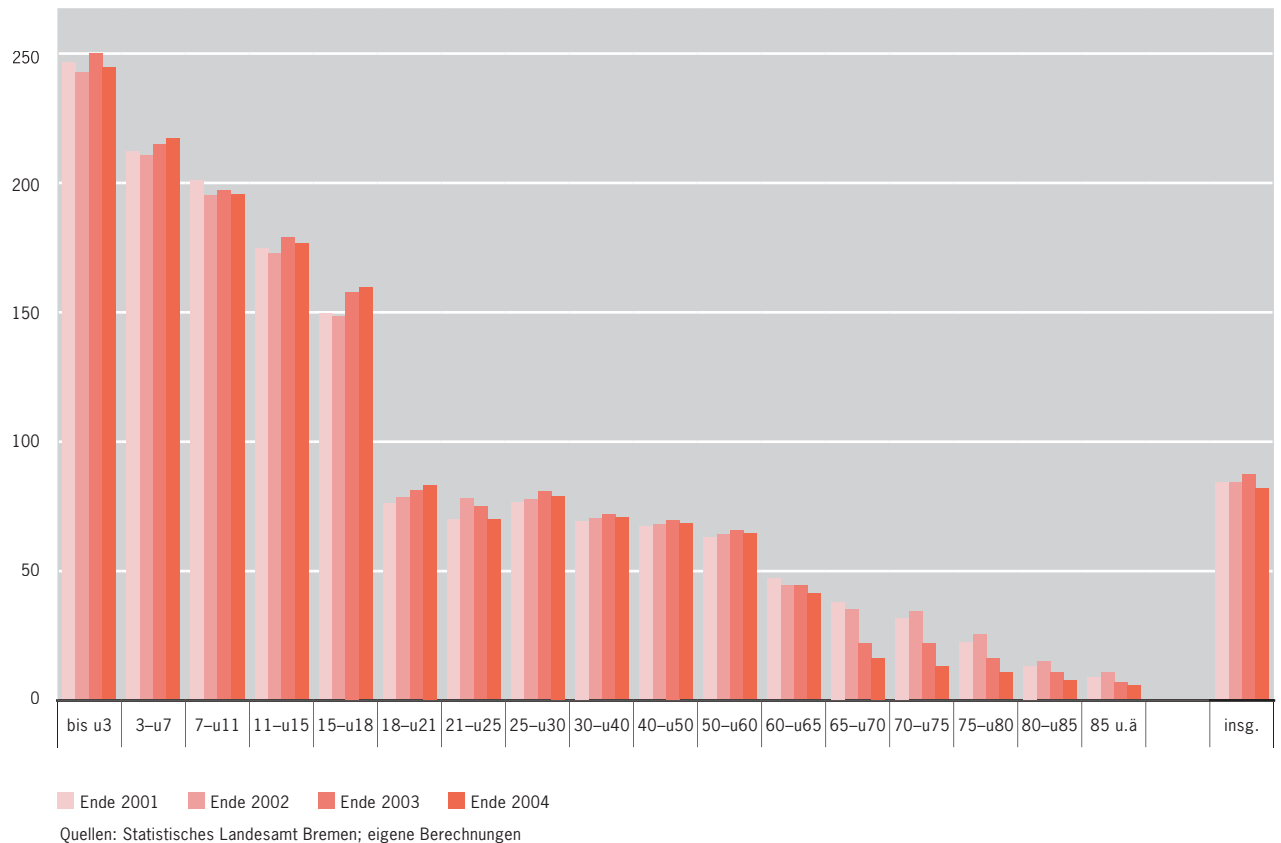


Abbildung 1.2: Sozialhilfedichte nach Altersgruppen und Staatsangehörigkeit in der Stadt Bremen
EmpfängerInnen pro 1.000 EinwohnerInnen (Ende 2004)

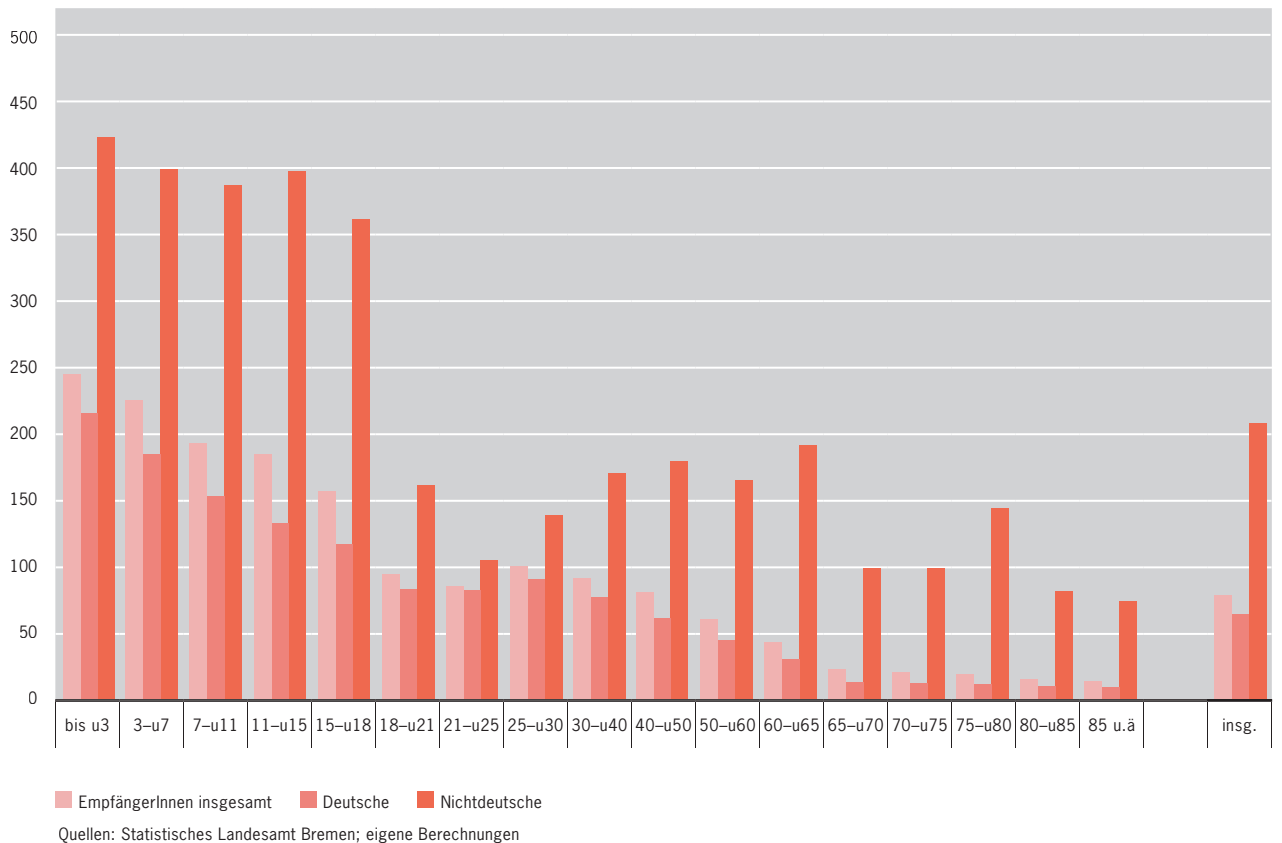


Abbildung 1.3/2004: Sozialhilfedichte nach Altersgruppen und Geschlecht in der Stadt Bremerhaven
EmpfängerInnen pro 1.000 EinwohnerInnen (Ende 2004)

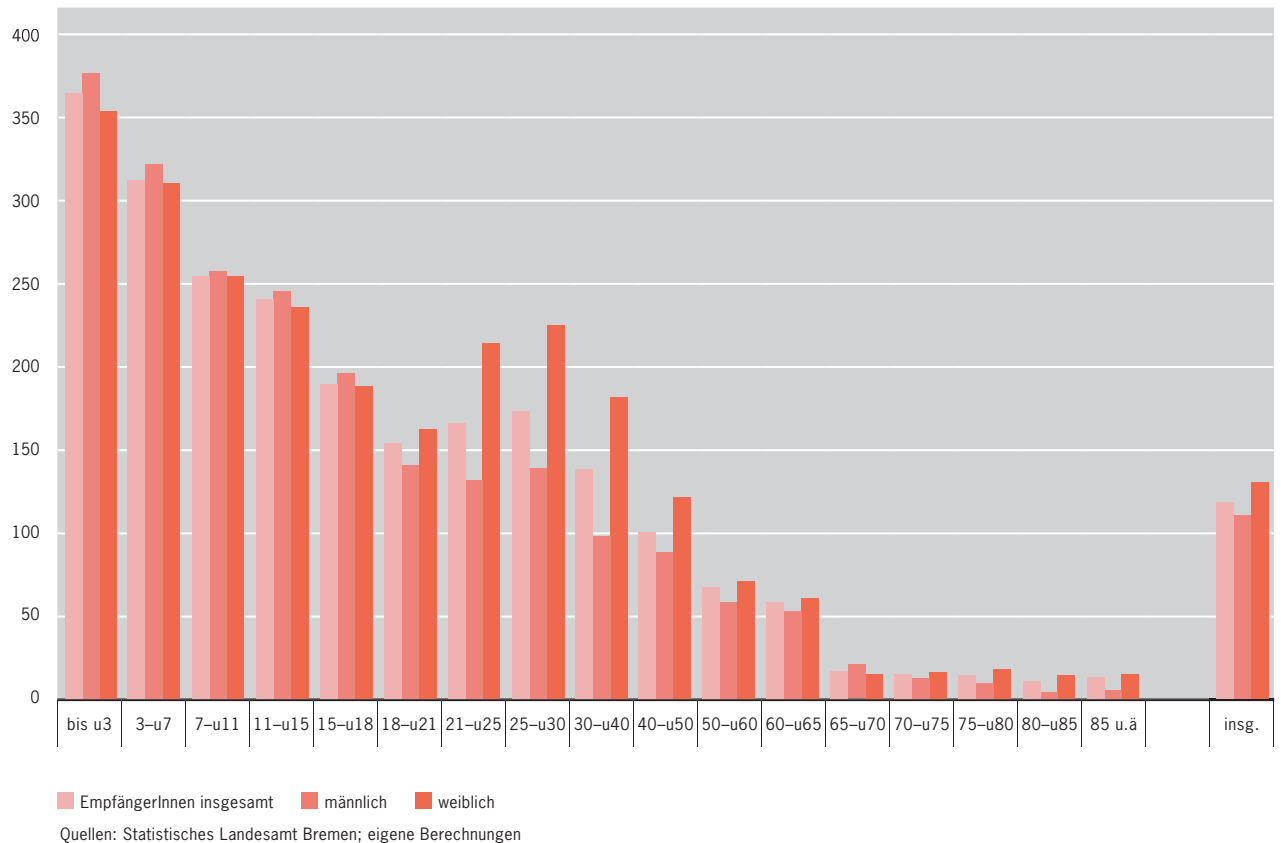


Abbildung 1.3/2001–2004g: Sozialhilfedichte nach Altersgruppen in der Stadt Bremerhaven
EmpfängerInnen pro 1.000 EinwohnerInnen (Ende 2001 – Ende 2004)

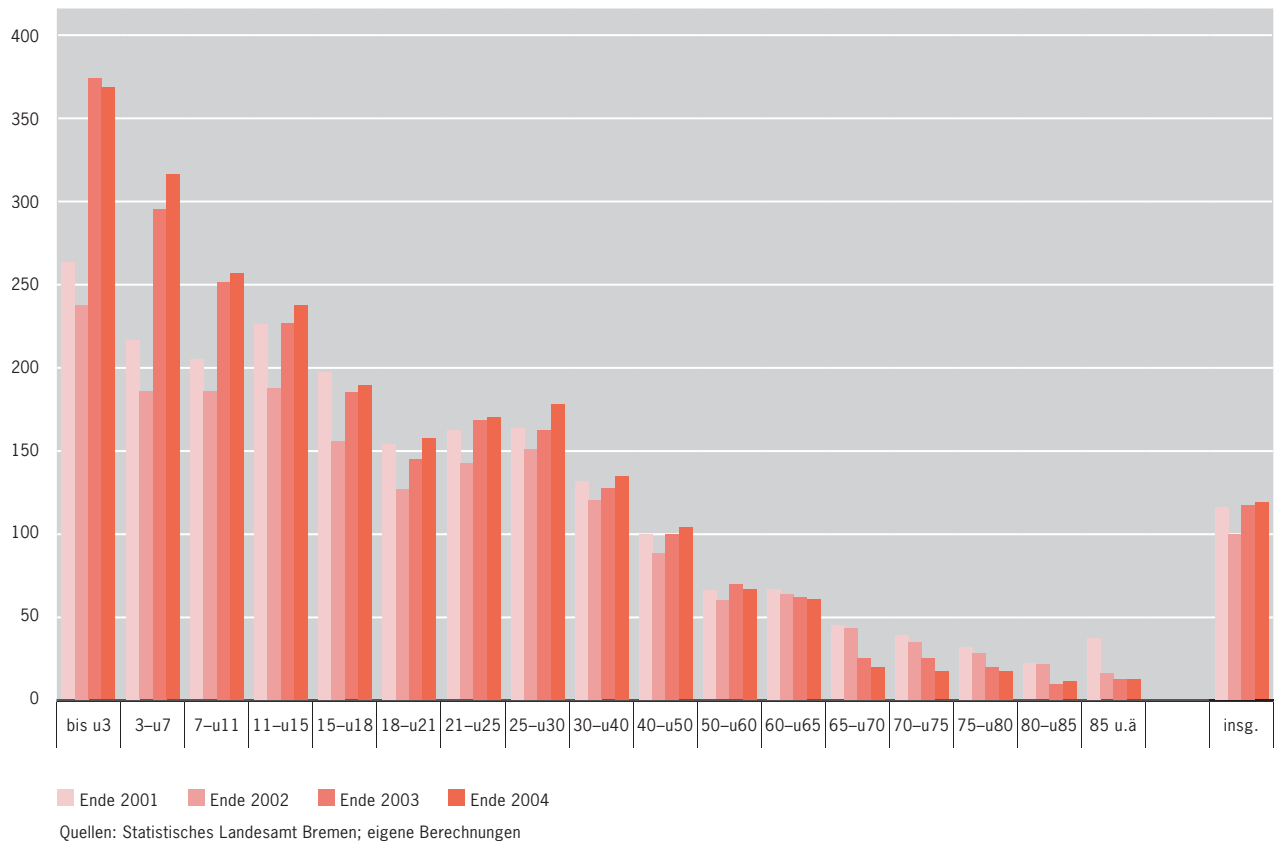


Abbildung 1.3/2001–2004w: Sozialhilfedichte nach Altersgruppen in der Stadt Bremerhaven (weiblich)
 Empfängerinnen pro 1.000 Einwohnerinnen (Ende 2001 – Ende 2004)

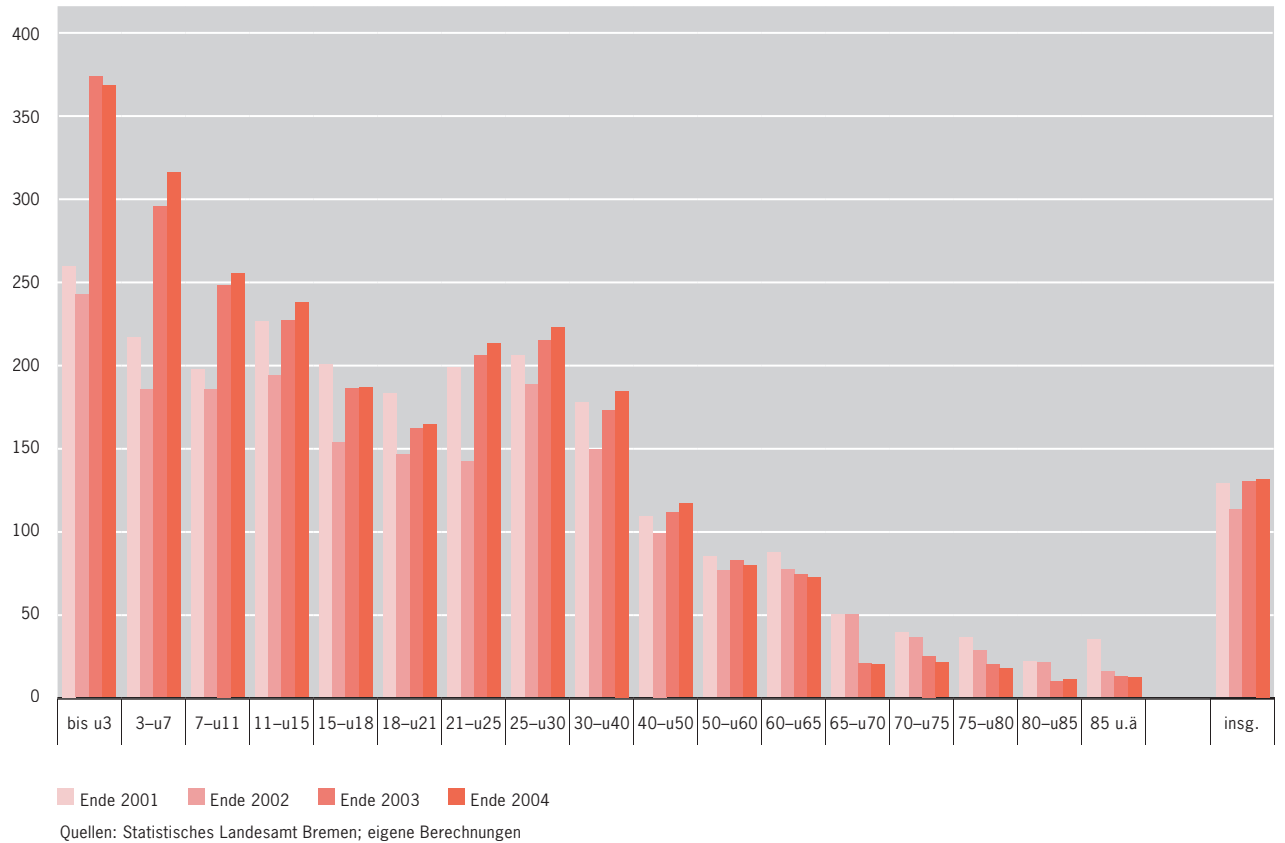


Abbildung 1.3/2001–2004m: Sozialhilfedichte nach Altersgruppen in der Stadt Bremerhaven (männlich)
Empfänger pro 1.000 Einwohner (Ende 2001 – Ende 2004)

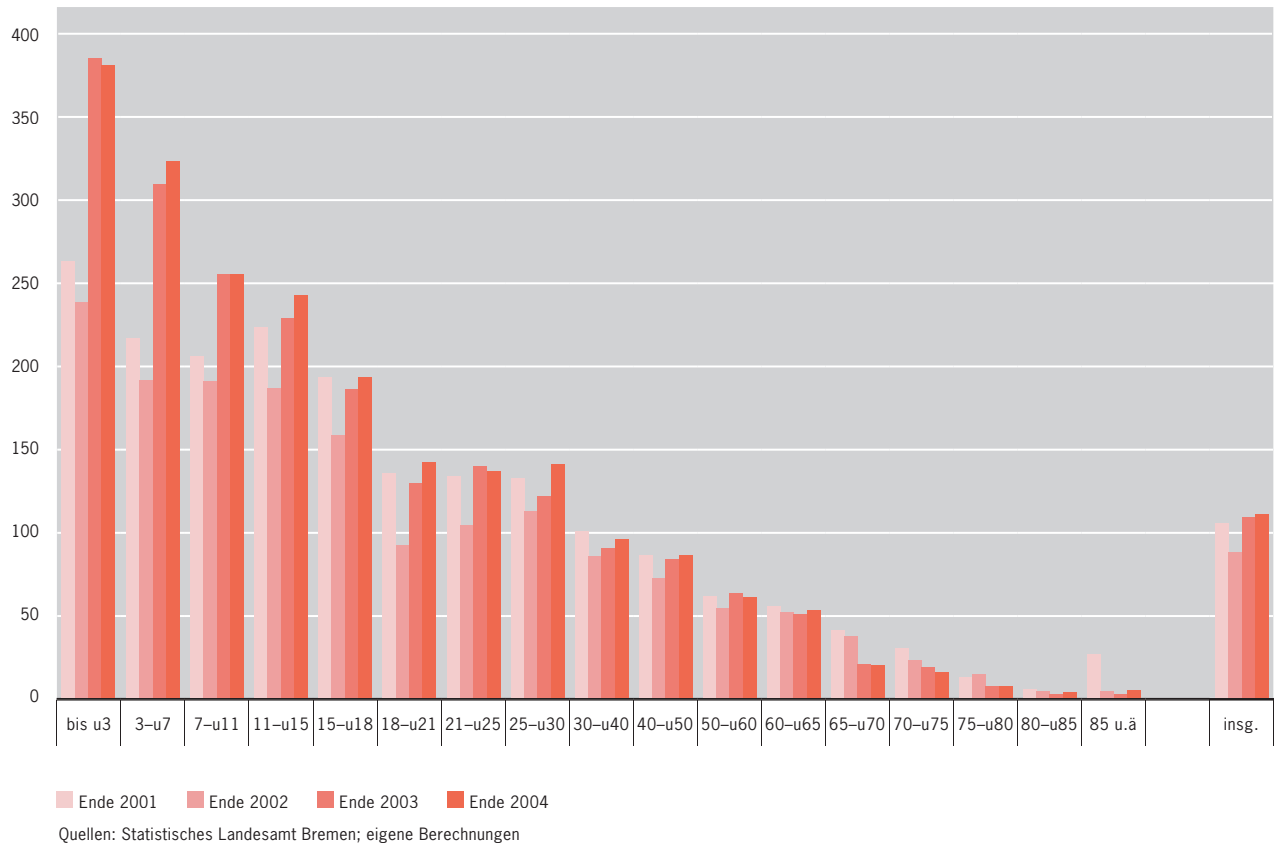
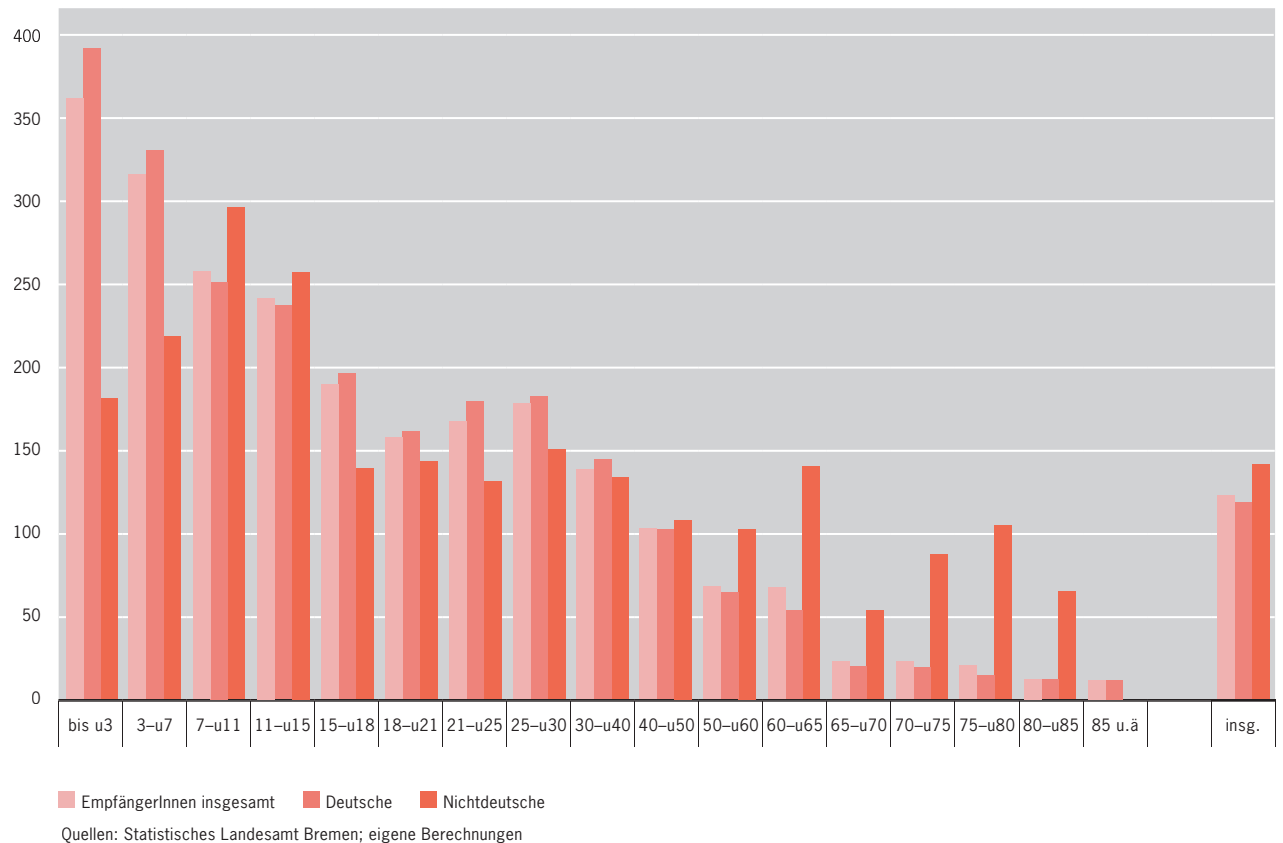


Abbildung 1.4: Sozialhilfedichte nach Altersgruppen und Staatsangehörigkeit in der Stadt Bremenhaven

EmpfängerInnen pro 1.000 EinwohnerInnen (Ende 2004)



4.1 Erläuterungen zum Zahlenwerk

Vorbemerkung: Die Anmerkungen zur Sozialhilfe in den beiden bremischen Städten Bremen und Bremerhaven beziehen sich im Wesentlichen auf Ende 2004. Die Ländervergleiche beziehen sich auf Ende 2003. Die notwendigen Daten für einen Ländervergleich Ende 2004 lagen bei Redaktionsschluss dieses Berichtes noch nicht vor.

4.2 SozialhilfeempfängerInnen

Ende 2003 waren in der **Bundesrepublik Deutschland** mit einer Gesamtbevölkerung von 82,532 Millionen insgesamt 2.816.248 Menschen in 1,426 Millionen Haushalten außerhalb von Einrichtungen auf laufende Hilfen zum Lebensunterhalt, die so genannte „Sozialhilfe im engeren Sinne“¹, angewiesen. Damit waren Ende 2003, trotz des zum 1. Januar 2003 in Kraft getretenen „Gesetz über eine bedarfsorientierte Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung (GSiG)“², etwa 59.000 (2,1 Prozent) mehr Menschen auf Sozialhilfe angewiesen als ein Jahr zuvor, und nur knapp 77.000 (2,7 Prozent) weniger als Ende 1997, als mit 2,893 Millionen die bisher meisten SozialhilfeempfängerInnen gezählt wurden.

Die Sozialhilfedichte, die Zahl der SozialhilfeempfängerInnen pro 1.000 EinwohnerInnen, betrug Ende 2003 in der **Bundesrepublik Deutschland** 34 (Ende 2002: 33). Ende 1997 waren 35 von 1.000 Menschen auf Sozialhilfe angewiesen.

Die Verteilung der SozialhilfeempfängerInnen auf die **10 westdeutschen Bundesländer (Westdeutschland) und 6 ostdeutschen Bundesländer (Ostdeutschland)** und die jeweilige Sozialhilfedichte ist in den **Tabellen 1.1 und 1.2** dargestellt.³

Ende 2003 lebten im **Land Bremen** mit einer Gesamtbevölkerung von 663.129 (0,803 Prozent der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland) 60.981 (2,169 Prozent) der insgesamt 2,81 Millionen SozialhilfeempfängerInnen. Dies waren, trotz GSiG⁴, 2.093 (3,6 Prozent) mehr als Ende 2002, aber 6.880 (10,1 Prozent) weniger als Ende 1998⁵. Von den 60.981 SozialhilfeempfängerInnen im Land Bremen lebten 46.966 (77,0 Prozent) in der **Stadt Bremen** und 14.015 (23,0 Prozent) in der **Stadt Bremerhaven**.⁶

Der Anstieg der Zahl der SozialhilfeempfängerInnen im Land Bremen um 3,6 Prozent im Verlauf des Jahres 2003 ist ausschließlich auf den deutlichen Anstieg in der **Stadt Bremerhaven** zurückzuführen. Die Zahl der SozialhilfeempfängerInnen stieg dort von 11.887 (Ende 2002) um 17,9 Prozent (!) auf 14.015 und erreichte damit in etwa wieder das Niveau des Jahres 2001 (Ende 2001: 13.839) – und auch wieder Rang 1 im Städtevergleich⁷. In der Nordsee-Zeitung vom 19. November 2004 heißt es dazu unter der Überschrift „Traurige Spitze bei der Sozialhilfe“: „Laut Sozialstadtrat Wilfried Töpfer (SPD) war auch die Statistik für 2002 lediglich fehlerhaft: ‚Wir sind die rote Laterne nie wirklich los geworden‘.“

¹ Im Folgenden kurz Sozialhilfe.

² Das „Gesetz über eine bedarfsorientierte Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung (GSiG)“ wurde zum 1. Januar 2005 in das SGB XII (Sozialgesetzbuch Zwölftes Buch – Sozialhilfe) integriert (Viertes Kapitel: Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung – §§ 41 bis 46).

³ Die Zahl der SozialhilfeempfängerInnen in Tabelle 1 weicht um 5.045 HilfeempfängerInnen von den oben genannten 2.816.248 ab, da in den Länderdaten des Statistischen Bundesamtes kurzfristige Nachmeldungen der Stadt Lübeck und des Kreises Bergstraße nicht einbezogen sind.

⁴ Siehe oben.

⁵ Für das Jahr 1997 (Ende 1997) liegen keine vom Statistischen Landesamt Bremen veröffentlichten Daten zur Sozialhilfe im Land Bremen vor.

⁶ Die Altersstruktur der SozialhilfeempfängerInnen in der Stadt Bremen und Bremerhaven ist in den Tabellen 2.1 (Stadt Bremen) und 2.3 (Bremerhaven) und den Abbildungen 1.1 (Stadt Bremen) und 1.3 (Bremerhaven) dargestellt, der ausländerrechtliche Status der SozialhilfeempfängerInnen – deutsch beziehungsweise nichtdeutsch – in den Tabellen 2.2 (Stadt Bremen) und 2.4 (Bremerhaven) und den Abbildungen 1.2 (Stadt Bremen) und 1.4 (Bremerhaven).

⁷ Siehe unten.

Die Sozialhilfedichte in den 16 Bundesländern reichte Ende 2003 von 92 (9,2 Prozent) in **Bremen** bis 21 in Baden-Württemberg und 18 in Bayern. Hinter Bremen belegten die beiden anderen Stadtstaaten Berlin und Hamburg mit einer Sozialhilfedichte von 77 beziehungsweise 69 die Ränge 2 und 3. Die Sozialhilfedichte im Land Bremen lag 170 Prozent über dem Bundesdurchschnitt beziehungsweise 184 Prozent über dem Durchschnitt in Westdeutschland und 33,7 Prozent über der Sozialhilfedichte in Hamburg.⁸

Die in allen Bundesländern deutlich höhere Sozialhilfedichte bei den Frauen (und Mädchen) reichte Ende 2003 von 98 in **Bremen**, 78 in Berlin und 71 in Hamburg bis 24 in Baden-Württemberg und 20 in Bayern.

Im Vergleich der **76 Großstädte** in der Bundesrepublik Deutschland (Ende 2003) belegten die Städte **Bremerhaven** und **Bremen** mit einer Sozialhilfedichte von 118 beziehungsweise 86, wie zwei Jahre zuvor, die Ränge 1 und 4. Zwischen den beiden bremischen Städten lagen die Städte Kassel (99) und Offenbach am Main (94) auf Rang 2 und 3. Auf Rang 5 bis 10 folgten Ende 2003 die Städte Kiel (84), Saarbrücken (83), Schwerin (82), Berlin und Hannover (jeweils 77) und Hildesheim (71).⁹

SozialhilfeempfängerInnen im Alter von unter 15 Jahren (Ende 2003)

Ende 2003 waren in der **Bundesrepublik Deutschland** 933.486 (33,1 Prozent) der SozialhilfeempfängerInnen unter 15 Jahre alt, 5,3 Prozent (47.063) mehr als ein Jahr zuvor.¹⁰ Bei insgesamt 12,162 Millionen Kindern im entsprechenden Alter entsprach dies einer durchschnittlichen Sozialhilfedichte von 77. Ein Jahr zuvor, Ende 2002, betrug die durchschnittliche Sozialhilfedichte bei den

Kindern im Alter von unter 15 Jahren noch 71.¹¹

Die Verteilung der SozialhilfeempfängerInnen im Alter von unter 15 Jahren auf die **Bundesländer** und die jeweilige Sozialhilfedichte ist in der **Tabelle 1.3** dargestellt.

Ende 2003 waren von den 60.981 SozialhilfeempfängerInnen im **Land Bremen** 19.780 (32,4 Prozent) unter 15 Jahre alt. Der Anteil des Landes Bremen an den SozialhilfeempfängerInnen im Alter von unter 15 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland betrug 2,119 Prozent bei einem Anteil an den Kindern im entsprechenden Alter von lediglich 0,736 Prozent.

Von den 19.780 Kindern in der Sozialhilfe lebten 15.085 (76,3 Prozent) in der **Stadt Bremen** und 4.695 (23,7 Prozent) in der **Stadt Bremerhaven**.

In den Bundesländern reichte die Sozialhilfedichte bei den Kindern im Alter von unter 15 Jahren von 221 in **Bremen**, 191 in Berlin und 153 in Hamburg bis 46 in Baden-Württemberg und 38 in Bayern.

In der **Stadt Bremerhaven** waren Ende 2003 von 1.000 Kindern im Alter von unter 15 Jahren 278 (27,8 Prozent) und in der **Stadt Bremen** 208 SozialhilfeempfängerInnen. Ein Jahr zuvor, Ende 2002, waren dies 201 in der Stadt Bremen und nur 194 in der Stadt Bremerhaven. Der oben erwähnte Fehler in der Bremerhavener Sozialhilfestatistik hatte Ende 2002 auch bei den Kindern zu einer deutlichen Untererfassung geführt. Die amtliche Zahl der SozialhilfeempfängerInnen im Alter von unter 15 Jahren entwickelte sich in der Stadt Bremerhaven wie folgt: 3.926 (224 pro 1.000) Ende 2001, 3.338 (194 pro 1.000) Ende 2002 und 4.695 (278 pro 1.000) Ende 2003.¹²

⁸ Errechnet auf Basis nicht gerundeter Werte der Sozialhilfedichte.

⁹ Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Sozialhilfe im Städtevergleich – Ein Vergleich 76 deutscher Großstädte, Ausgabe November 2004 (mit aktuellen Daten bis Ende 2003), Schaubild 1 und Tabelle 5.

¹⁰ Unter 18 Jahre alt (minderjährig) waren 1.078.925 SozialhilfeempfängerInnen.

¹¹ 886.423 von insgesamt 12,416 Millionen Kindern im Alter von unter 15 Jahren.

¹² Ende 2004: 4.721 (287 pro 1.000); siehe Abschnitt 6.3.2.

SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren (Ende 2003)¹³

Ende 2003 waren in der **Bundesrepublik Deutschland** 1,780 Millionen (63,3 Prozent) der SozialhilfeempfängerInnen 15 bis unter 65 Jahre alt, 5,9 Prozent (98.486) mehr als ein Jahr zuvor. Bei einer Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 65 Jahren von insgesamt 55,510 Millionen entsprach dies einer durchschnittlichen Sozialhilfedichte dieser Altersgruppe von 32. Ein Jahr zuvor, Ende 2002, betrug die durchschnittliche Sozialhilfedichte dieser Altersgruppe 30.¹⁴

Die Verteilung der SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren auf die **Bundesländer** und die jeweilige Sozialhilfedichte ist in den **Tabellen 1.4 und 1.5** dargestellt.

Ende 2003 waren von den 60.981 SozialhilfeempfängerInnen im **Land Bremen** 38.868 (63,7 Prozent) 15 bis unter 65 Jahre alt. Der Anteil des Landes Bremen an den SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland betrug 2,184 Prozent bei einem Anteil an der Bevölkerung im entsprechenden Alter von lediglich 0,801 Prozent.

Von den 38.868 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren lebten 29.980 (77,1 Prozent) in der **Stadt Bremen** und 8.888 (22,9 Prozent) in der **Stadt Bremerhaven**.

In den Bundesländern reichte die Sozialhilfedichte in dieser Altersgruppe von 87 in **Bremen**, 70 in Berlin und 66 in Hamburg bis 20 in Baden-Württemberg und 17 in Bayern.

In der **Stadt Bremerhaven** waren Ende 2003 von 1.000 EinwohnerInnen im Alter von 15 bis

unter Jahren 114 und in der **Stadt Bremen** 82 SozialhilfeempfängerInnen. Ein Jahr zuvor, Ende 2002, waren dies 100 (Bremerhaven) beziehungsweise 79 (Bremen).¹⁵

Der Anteil der **Frauen** an den SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren ist mit durchschnittlich 58,4 Prozent wesentlich höher als ihr Anteil an der Bevölkerung in dieser Altersgruppe (49,3 Prozent). Die Sozialhilfedichte lag dementsprechend mit 38 um 44,4 Prozent über der Sozialhilfedichte der Männer im Alter von 15 bis unter 65 Jahren (26).¹⁶

In den Bundesländern reichte die Sozialhilfedichte bei den Frauen im Alter von 15 bis unter 65 Jahre von 102 in **Bremen**, 76 in Berlin und 73 in Hamburg bis 24 in Baden-Württemberg und 20 in Bayern. Die entsprechende Sozialhilfedichte bei den Männern reichte von „lediglich“ 73 in **Bremen**, 64 in Berlin und 59 in Hamburg bis 16 in Baden-Württemberg und 13 in Bayern.

Die Sozialhilfedichte bei den Frauen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren lag in Bremen um 40,4 Prozent über der Sozialhilfedichte der Männer im entsprechenden Alter. Dieser Abstand ist vier Prozentpunkte kleiner als im Bundesdurchschnitt, aber wesentlich größer als in den beiden anderen Stadtstaaten. In Berlin und Hamburg lag die Sozialhilfedichte bei den Frauen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren um „lediglich“ 17,7 Prozent beziehungsweise 23,9 Prozent über der Sozialhilfedichte bei den Männern im entsprechenden Alter.

In der **Stadt Bremerhaven** waren Ende 2003 von 1.000 Frauen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren 138 und in der **Stadt Bremen** 95 Sozialhilfeempfängerinnen. Bei den Männern dieser Altersgruppe betrug die Sozialhilfedichte in den beiden bremischen Städten 92

¹³ Altersgrenzen der so genannten erwerbsfähigen Bevölkerung, die auch Eingang in das am 1. Januar 2005 in Kraft getretene SGB II (Sozialgesetzbuch Zweites Buch – Grundsicherung für Arbeitsuchende) gefunden haben.

¹⁴ 1,681 Millionen von insgesamt 55,682 Millionen Menschen im Alter

von 15 bis unter 65 Jahren.

¹⁵ Zum Anstieg der Sozialhilfedichte in der Stadt Bremerhaven siehe die Anmerkungen zu den Fehlern in der Sozialhilfestatistik des Jahres 2002.

¹⁶ Errechnet auf Basis nicht gerundeter Werte der Sozialhilfedichte

(Bremerhaven) beziehungsweise 69 (Bremen). Die Sozialhilfedichte bei den Frauen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren lag in der Stadt Bremerhaven um 48,9 Prozent und in der Stadt Bremen um 38,5 Prozent über der Sozialhilfedichte bei den Männern im entsprechenden Alter.

SozialhilfeempfängerInnen in der Stadt Bremen (Ende 2004)

Ende 2004 waren in der Stadt Bremen mit einer Bevölkerung von 545.932 insgesamt 45.334 Menschen auf laufende Hilfen zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen (kurz: Sozialhilfe) angewiesen, 3,5 Prozent (1.632) weniger als ein Jahr zuvor. Die Sozialhilfedichte, die Zahl der SozialhilfeempfängerInnen pro 1.000 EinwohnerInnen, betrug 83 (Ende 2002: 86).

Von den 45.334 SozialhilfeempfängerInnen waren 14.710 (32,4 Prozent) **Kinder** im Alter von unter 15 Jahren, 2,5 Prozent (375) weniger als ein Jahr zuvor. Bei insgesamt 71.545 Kindern, die Ende 2004 in der Stadt Bremen lebten, betrug die Sozialhilfedichte 206 (Ende 2003: 208). Das heißt, 20,6 Prozent der Kinder im Alter von unter 15 Jahren lebten in Familien (Haushalten)¹⁷, die auf Sozialhilfe angewiesen waren.

Die Sozialhilfedichte unter den Kindern nimmt mit zunehmendem Alter der Kinder ab – von 244 bei den Kindern im Alter von unter drei Jahren auf 178 bei den Kindern im Alter von 11 bis unter 15 Jahren. Aber auch die Sozialhilfedichte von 178 bei den Kindern von 11 bis unter 15 Jahren ist noch mehr als doppelt so hoch wie die durchschnittliche Sozialhilfedichte in der Stadt Bremen.

29.231 (64,5 Prozent) der SozialhilfeempfängerInnen waren **15 bis unter 65 Jahre** alt, 2,5 Prozent (749) weniger als Ende 2003. Die Sozialhilfedichte in dieser Altersgruppe

betrug durchschnittlich 80 (8,0 Prozent) (Ende 2003: 82).¹⁸

Der Anteil der **Mädchen und Frauen** an den SozialhilfeempfängerInnen insgesamt betrug 55,2 Prozent bei einem Anteil der weiblichen Bevölkerung von 51,7 Prozent. Ende 2004 waren in der Stadt Bremen 89 von 1.000 Mädchen und Frauen (Ende 2003: 92) auf Sozialhilfe angewiesen. Von 1.000 Jungen und Männern waren dies „lediglich“ 77 (Ende 2003: 80). Die überdurchschnittliche Abhängigkeit der Frauen von der Sozialhilfe wird allerdings durch die Einbeziehung von Kindern mit einem Anteil der Mädchen von lediglich 48,8 Prozent unterzeichnet.

Von den 29.231 SozialhilfeempfängerInnen **im Alter von 15 bis unter 65 Jahren** waren 58,0 Prozent (16.966) Frauen – bei einem Anteil an den insgesamt 366.334 EinwohnerInnen dieser Altersgruppe von lediglich 49,7 Prozent. Die Sozialhilfedichte dieser Altersgruppe betrug 93 bei den Frauen und „lediglich“ 67 bei den Männern. Das heißt, die Sozialhilfeabhängigkeit der Frauen im erwerbsfähigen Alter lag in der Stadt Bremen Ende 2004 um etwa 39,8 Prozent über der Sozialhilfeabhängigkeit der Männer.¹⁹

Noch größer ist diese Differenz in der **Altersgruppe der 21- bis unter 40-Jährigen**. Von den insgesamt 13.482 SozialhilfeempfängerInnen dieser Altersgruppe – mit in der Regel kleinen Kindern – waren 62,5 Prozent (8.420) Frauen. Bei einer durchschnittlichen Sozialhilfedichte von 91 in dieser Altersgruppe waren in der Stadt Bremen 116 von 1.000 Frauen und „lediglich“ 67 von 1.000 Männern auf Sozialhilfe angewiesen. Das heißt, die Sozialhilfedichte in der Altersgruppe der 21- bis unter 40-Jährigen war bei den Frauen etwa 72,4 Prozent höher als bei den Männern.

¹⁷ So genannte Bedarfsgemeinschaften.

¹⁸ Zur Sozialhilfedichte in den acht Altersgruppen zwischen 15 und unter 65 Jahren (15 bis unter 18, 18 bis unter 21 usw.) und zu

den erheblichen geschlechtsspezifischen Abweichungen von der jeweiligen durchschnittlichen Sozialhilfedichte siehe Tabelle 2.1.

¹⁹ Errechnet auf Basis nicht gerundeter Werte der Sozialhilfedichte.

Von den insgesamt 45.334 SozialhilfeempfängerInnen waren 67,5 Prozent (30.596)

Deutsche und 32,5 Prozent (14.738)

Nichtdeutsche²⁰ bei einem Anteil der Nichtdeutschen an der Bevölkerung der Stadt Bremen von 13,2 Prozent.²¹ Von 1.000 in der Stadt Bremen lebenden Deutschen waren 65, von 1.000 Nichtdeutschen 204 auf Sozialhilfe angewiesen. Nach diesen amtlichen Daten war die Sozialhilfedichte unter den Nichtdeutschen in der Stadt Bremen (angeblich) etwa 217 Prozent höher als die der Deutschen.²²

167 von 1.000 deutschen und 399 von 1.000 nichtdeutschen Kindern im Alter von unter 15 Jahren lebten in Familien (Haushalten), die auf Sozialhilfe angewiesen waren. Mit anderen Worten: Gemäß amtlicher Sozialhilfestatistik waren Ende 2004 in der Stadt Bremen fast 40 Prozent der ausländischen und 16,7 Prozent der deutschen Kinder SozialhilfeempfängerInnen, ein extrem hoher Anteil, der sich in den letzten Jahren kaum verändert hat.²³

Von den 29.231 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren in der Stadt Bremen waren 67,6 Prozent (19.750) Deutsche und 32,4 Prozent (9.481) Nichtdeutsche – bei einem Anteil der Nichtdeutschen an der Bevölkerung in dieser Altersgruppe von 15,2 Prozent. Die Sozialhilfedichte in dieser Altersgruppe betrug 64 unter der deutschen und 171 unter der nichtdeutschen Bevölkerung. Das heißt, die Sozialhilfedichte unter den Nichtdeutschen im erwerbsfähigen Alter war (angeblich) etwa 169 Prozent höher als unter den Deutschen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren.

SozialhilfeempfängerInnen in der Stadt Bremerhaven (Ende 2004)

Ende 2004 waren in der Stadt Bremerhaven mit einer Bevölkerung von 117.281 insgesamt 14.211 Menschen auf Sozialhilfe²⁴ angewiesen, 1,4 Prozent (196) mehr als ein Jahr zuvor. Die Sozialhilfedichte, die Zahl der SozialhilfeempfängerInnen pro 1.000 EinwohnerInnen, betrug 121 (Ende 2002: 118). Sie lag damit um 45,9 Prozent über der Sozialhilfedichte in der Stadt Bremen.

Von den 14.211 SozialhilfeempfängerInnen waren 4.721 (33,2 Prozent) **Kinder** im Alter von unter 15 Jahren, 0,6 Prozent (26) mehr als ein Jahr zuvor. Bei insgesamt lediglich 16.447 Kindern, die Ende 2004 in der Stadt Bremerhaven lebten, betrug die Sozialhilfedichte 287 (Ende 2003: 278). Das heißt, 28,7 Prozent der Kinder im Alter von unter 15 Jahren lebten in Familien (Haushalten)²⁵, die auf Sozialhilfe angewiesen waren. Die Sozialhilfedichte unter den Kindern lag damit in der Stadt Bremerhaven um 39,6 Prozent über der entsprechenden Sozialhilfedichte in der Stadt Bremen.

In der Altersgruppe der unter 3-Jährigen betrug die Sozialhilfedichte 367. Sie lag damit um 50,3 Prozent über der entsprechenden Sozialhilfedichte in der Stadt Bremen. Mit zunehmendem Alter sinkt diese extrem hohe Sozialhilfedichte auf 240 unter den Kindern im Alter von 11 bis unter 15 Jahren.²⁶ In dieser Altersgruppe ist die Sozialhilfedichte damit allerdings noch immer doppelt so hoch wie die durchschnittliche Sozialhilfedichte in der Stadt Bremerhaven.

²⁰ Deutsche: Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit sowie Personen, die nach dem Grundgesetz den Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit gleichgestellt werden. Hierunter fallen auch Personen, die sowohl eine deutsche als auch eine fremde Staatsangehörigkeit besitzen. Nichtdeutsche: alle anderen Personen (Statistisches Bundesamt).

²¹ Vgl. Tabelle 2.2.

²² Vgl. dazu die entsprechenden, deutlich anderen Ergebnisse in der Stadt Bremerhaven. Die Gründe für die in der Stadt Bremen extrem höhere und in der Stadt Bremerhaven nur geringfügig

höhere Sozialhilfedichte unter der nichtdeutschen Bevölkerung (im Verhältnis zur Sozialhilfedichte unter der deutschen Bevölkerung) sind dem Verfasser nicht bekannt.

²³ Vgl. die entsprechenden Tabellen für die Jahre 2001 bis 2003.

²⁴ Laufende Hilfen zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen (kurz: Sozialhilfe).

²⁵ So genannte Bedarfsgemeinschaften.

²⁶ Der Abstand zur Sozialhilfedichte in der Stadt Bremen betrug in dieser Altersgruppe „nur noch“ 34,7 Prozent.

9.088 (64,0 Prozent) der SozialhilfeempfängerInnen waren **15 bis unter 65 Jahre** alt, 2,3 Prozent (200) mehr als Ende 2003. Die Sozialhilfedichte in dieser Altersgruppe betrug durchschnittlich 119 (von 1.000); (Ende 2003: 114).²⁷

Der Anteil der **Mädchen und Frauen** an den SozialhilfeempfängerInnen insgesamt betrug 54,8 Prozent bei einem Anteil der weiblichen Bevölkerung von 50,8 Prozent. Ende 2004 waren in der Stadt Bremerhaven 131 von 1.000 Mädchen und Frauen (Ende 2003: 128) auf Sozialhilfe angewiesen. Von 1.000 Jungen und Männern waren dies „lediglich“ 111 (Ende 2003: 108).

Von den 9.088 SozialhilfeempfängerInnen **im Alter von 15 bis unter 65 Jahren** waren, wie in der Stadt Bremen, 58,0 Prozent (5.270) Frauen – bei einem mit 48,4 Prozent deutlich geringeren Frauenanteil an der Bevölkerung dieser Altersgruppe als in der Stadt Bremen.²⁸ Die Sozialhilfedichte dieser Altersgruppe betrug 142 bei den Frauen und „lediglich“ 97 bei den Männern. Die Sozialhilfeabhängigkeit der Frauen im erwerbsfähigen Alter lag in der Stadt Bremerhaven Ende 2004 um etwa 46,9 Prozent über der Sozialhilfeabhängigkeit der Männer in Bremerhaven und um 52,4 Prozent über der entsprechenden Sozialhilfedichte der Frauen in der Stadt Bremen.²⁹

Noch größer ist diese Differenz in der **Altersgruppe der 21- bis unter 40-Jährigen**. Von den insgesamt 4.296 SozialhilfeempfängerInnen dieser Altersgruppe – mit in der Regel kleinen Kindern – waren 60,8 Prozent (2.610) Frauen. Bei einer durchschnittlichen Sozialhilfedichte von 154 in dieser Altersgruppe waren in der Stadt Bremerhaven 200 von

1.000 Frauen und „lediglich“ 113 von 1.000 Männern auf Sozialhilfe angewiesen. Das heißt, die Sozialhilfedichte in der Altersgruppe der 21- bis unter 40-Jährigen war bei den Frauen etwa 76,7 Prozent höher als bei den Männern.

Von den insgesamt 14.211 SozialhilfeempfängerInnen waren 87,7 Prozent (12.463) **Deutsche** und 12,3 Prozent (1.748) **Nicht-deutsche**³⁰ – bei einem Anteil der Nichtdeutschen an der Bevölkerung der Stadt Bremerhaven von 10,7 Prozent.³¹ Von 1.000 in der Stadt Bremerhaven lebenden Deutschen waren 119, von 1.000 Nichtdeutschen 140 auf Sozialhilfe angewiesen. Die Sozialhilfedichte unter den Nichtdeutschen war in Bremerhaven, deutlich anders als in der Stadt Bremen, nur relativ geringfügig höher als die der Deutschen (+17,5 Prozent).

293 von 1.000 deutschen und „nur“ 243 von 1.000 nichtdeutschen Kindern im Alter von unter 15 Jahren lebten in der Stadt Bremerhaven in Familien (Haushalten), die auf Sozialhilfe angewiesen waren.³²

Von den 9.088 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren in der Stadt Bremerhaven waren 86,3 Prozent (7.846) Deutsche und 13,7 Prozent (1.242) Nichtdeutsche – bei einem Anteil der Nichtdeutschen an der Bevölkerung in dieser Altersgruppe von 13,0 Prozent. Die Sozialhilfedichte in dieser Altersgruppe betrug 118 unter der deutschen und 124 unter der nichtdeutschen Bevölkerung. Das heißt, die Sozialhilfedichte unter den Nichtdeutschen im erwerbsfähigen Alter war nur etwa 5,6 Prozent höher als unter den Deutschen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren.

²⁷ Zur Sozialhilfedichte in den acht Altersgruppen zwischen 15 und unter 65 Jahren (15 bis unter 18, 18 bis unter 21 usw.) und zu den erheblichen geschlechtsspezifischen Abweichungen von der jeweiligen durchschnittlichen Sozialhilfedichte siehe Tabelle 2.3.

²⁸ Der Anteil der Frauen an der Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 65 Jahren betrug 49,7 Prozent.

²⁹ Errechnet auf Basis nicht gerundeter Werte der Sozialhilfedichte.

³⁰ Zur Abgrenzung siehe Fußnote oben.

³¹ Vgl. Tabelle 2.4.

³² Anmerkung: Die – allerdings auf extrem hohem Niveau – geringere Sozialhilfedichte unter den nichtdeutschen Kindern in der Stadt Bremerhaven ist bemerkenswert. Die Gründe für die extrem von den „stadtbremischen Verhältnissen“ abweichenden Daten zu den deutschen und nichtdeutschen Kindern in der Sozialhilfe sind dem Verfasser nicht bekannt.

4.3 Allgemein bildende Schulabschlüsse der SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren in den Städten Bremen und Bremerhaven (Ende 2004)

SozialhilfeempfängerInnen in der Stadt Bremen (Ende 2004)

Von 23.199 (79,4 Prozent) der insgesamt 29.231 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren in der Stadt Bremen (Ende 2004) war der Schulabschluss bekannt (20.339) beziehungsweise bekannt, dass sie noch eine allgemein bildende Schule besuchten (2.860).³³

Von den 20.339 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit bekanntem allgemein bildendem Schulabschluss verfügten 9.570 (47,1 Prozent) – als höchsten allgemein bildenden Schulabschluss – über einen Volks- beziehungsweise Hauptschulabschluss. 4.584 (22,5 Prozent) hatten einen Realschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss, 2.633 (12,9 Prozent) die Fachhochschul- oder Hochschulreife und 599 (2,9 Prozent) einen sonstigen Schulabschluss. 2.953 (14,5 Prozent) der SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit bekanntem allgemein bildendem Schulabschluss hatten keinen Schulabschluss.

Der Anteil der **Frauen** an den 23.199 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren, von denen der Schulabschluss bekannt war beziehungsweise die noch eine allgemein bildende Schule besuchten, betrug 58,2 Prozent (13.492).

Von den 13.492 Sozialhilfeempfängerinnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren (Ende 2004) war der Schulabschluss bekannt (12.047) beziehungsweise bekannt, dass sie noch eine allgemein bildende Schule besuchten (1.445).

Von den 12.047 Sozialhilfeempfängerinnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit bekanntem allgemein bildendem Schulabschluss verfügten 5.496 (45,6 Prozent) über einen Volksbeziehungsweise Hauptschulabschluss. 2.973 (24,7 Prozent) hatten einen Realschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss, 1.488 (12,4 Prozent) die Fachhochschul- oder Hochschulreife und 311 (2,6 Prozent) einen sonstigen Schulabschluss. 1.779 (14,8 Prozent) der Sozialhilfeempfängerinnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit bekanntem allgemein bildendem Schulabschluss hatten keinen Schulabschluss.

Der Anteil der **Männer** an den 23.199 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren, von denen der Schulabschluss bekannt war beziehungsweise die noch eine allgemein bildende Schule besuchten, betrug 41,8 Prozent (9.707).

Von den 9.707 Sozialhilfeempfängern (männlich) im Alter von 15 bis unter 65 Jahren (Ende 2004) war der Schulabschluss bekannt (8.292) beziehungsweise bekannt, dass sie noch eine allgemein bildende Schule besuchten (1.415).

Von den 8.292 Sozialhilfeempfängern im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit bekanntem allgemein bildendem Schulabschluss verfügten 4.074 (49,1 Prozent) über einen Volksbeziehungsweise Hauptschulabschluss. 1.611 (19,4 Prozent) hatten einen Realschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss, 1.145 (13,8 Prozent) die Fachhochschul- oder Hochschulreife und 288 (3,5 Prozent) einen sonstigen Schulabschluss. 1.174 (14,2 Prozent) der Sozialhilfeempfänger im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit bekanntem allgemein bildendem Schulabschluss hatten keinen Schulabschluss.

³³ Vgl. dazu Tabelle 3; die Tabelle enthält auch differenzierte Daten zur Altersgruppe der 15- bis unter 25-Jährigen und der 25- bis unter 65-Jährigen.



Der Vergleich der (bekannten) Schulabschlüsse bei Frauen und Männern in der Sozialhilfe zeigt unter anderem: Männer hatten häufiger als Frauen einen Volks- beziehungsweise Hauptschulabschluss als höchsten allgemein bildenden Schulabschluss. Frauen hatten dagegen häufiger als Männer einen Realschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss.

SozialhilfeempfängerInnen in der Stadt Bremerhaven (Ende 2004)

Von 7.952 (87,5 Prozent) der insgesamt 9.088 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren in der Stadt Bremerhaven (Ende 2004) war der Schulabschluss bekannt (6.912) beziehungsweise bekannt, dass sie eine allgemein bildende Schule besuchten (1.040).³⁴

Von den 6.912 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit bekanntem allgemein bildendem Schulabschluss ver-

fügten 4.116 (59,5 Prozent) – wesentlich mehr als in der Stadt Bremen – über einen Volks- beziehungsweise Hauptschulabschluss als höchsten allgemein bildenden Schulabschluss. Nur 1.107 (16,0 Prozent) hatten einen Realschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss und nur 283 (4,1 Prozent) die Fachhochschul- oder Hochschulreife. 265 (3,8 Prozent) hatten einen sonstigen Schulabschluss. 1.141 (16,5 Prozent) der SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit bekanntem allgemein bildendem Schulabschluss hatten keinen Schulabschluss.

Der Anteil der **Frauen** an den 7.952 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren, von denen der Schulabschluss bekannt war beziehungsweise die noch eine allgemein bildende Schule besuchten betrug 57,6 Prozent (4.582).

Von den 4.582 Sozialhilfeempfängerinnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren (Ende 2004)

³⁴ Vgl. dazu Tabelle 3; die Tabelle enthält auch differenzierte Daten zur Altersgruppe der 15- bis unter 25-Jährigen und 25- bis unter 65-Jährigen.

war der Schulabschluss bekannt (4.075) beziehungsweise bekannt, dass sie eine allgemein bildende Schule besuchten (507).

Von den 4.075 Sozialhilfeempfängerinnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit bekanntem allgemein bildendem Schulabschluss verfügten 2.417 (59,3 Prozent) über einen Volksbeziehungsweise Hauptschulabschluss. Nur 708 (17,4 Prozent) hatten einen Realschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss und nur 140 (3,4 Prozent) die Fachhochschul- oder Hochschulreife. 137 (3,4 Prozent) hatten einen sonstigen Schulabschluss. 673 (16,5 Prozent) der Sozialhilfeempfängerinnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit bekanntem allgemein bildendem Schulabschluss hatten keinen Schulabschluss.

Der Anteil der **Männer** an den 7.952 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren, von denen der Schulabschluss bekannt war beziehungsweise die noch eine allgemein bildende Schule besuchten betrug 42,4 Prozent (3.370).

Von den 3.370 Sozialhilfeempfängern (männlich) im Alter von 15 bis unter 65 Jahren (Ende 2004) war der Schulabschluss bekannt (2.837) beziehungsweise bekannt, dass sie noch eine allgemein bildende Schule besuchten (533).

Von den 2.837 Sozialhilfeempfängern im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit bekanntem allgemein bildendem Schulabschluss verfügten 1.699 (59,9 Prozent) einen Volksbeziehungsweise Hauptschulabschluss. Nur 399 (14,1 Prozent) hatten einen Realschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss und nur 143 (5,0 Prozent) die Fachhochschul- oder Hochschulreife. 128 (4,5 Prozent) hatten einen sonstigen Schulabschluss. 468 (16,5

Prozent) der Sozialhilfeempfänger im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit bekanntem allgemein bildendem Schulabschluss hatten keinen Schulabschluss.

Der Vergleich der (bekannten) Schulabschlüsse bei Frauen und Männern in der Sozialhilfe zeigt unter anderem: Frauen hatten häufiger als Männer einen Realschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss. Männer hatten häufiger als Frauen die Fachhochschul- oder Hochschulreife – wobei dieser Anteil sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern sehr deutlich unter dem entsprechenden Anteil in der Stadt Bremen liegt. Während in der Stadt Bremen durchschnittlich 12,9 Prozent der SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit bekanntem allgemein bildendem Schulabschluss über die Fachhochschulbeziehungsweise Hochschulreife verfügten, waren dies in der Stadt Bremerhaven lediglich 4,1 Prozent.

4.4 Berufsausbildungsabschlüsse der SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 25 (!) bis unter 65 Jahren³⁵ in den Städten Bremen und Bremerhaven (Ende 2004)

SozialhilfeempfängerInnen in der Stadt Bremen (Ende 2004)

Von 18.047 (79,3 Prozent) der 22.769 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren in der Stadt Bremen (Ende 2004) war bekannt, ob sie a) eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten, b) sich noch in einer beruflichen Ausbildung befanden oder c) keinen beruflichen Ausbildungsabschluss hatten und sich auch nicht in einer beruflichen Ausbildung befanden.

³⁵ Die folgenden Anmerkungen beziehen sich auf die Altersgruppe der 25- bis unter 65-Jährigen. Die entsprechenden Daten für die Altersgruppe der 15- bis unter 65-Jährigen und der 15- bis unter 25-Jährigen sind (ebenfalls) in der Tabelle 4 enthalten. Die Altersgruppe der 25- bis unter 65-Jährigen wurde gewählt, da ab einem Alter von 25 Jahren die Phase der Berufsausbildung in den meisten Fällen abgeschlossen ist und in der Regel auch keine

(erste) Berufsausbildung begonnen wird. In der Altersgruppe der 15- bis unter 25-Jährigen mit insgesamt 6.462 SozialhilfeempfängerInnen in der Stadt Bremen waren übrigens nur 402 mit einem bekannten beruflichen Abschluss erfasst. In der Stadt Bremerhaven waren dies 180 von insgesamt 2.438 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren.

8.528 (47,3 Prozent) dieser 18.047 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung und 109 (0,6 Prozent) befanden sich noch in einer beruflichen Ausbildung. 9.410 (52,1 Prozent) verfügten über keine abgeschlossene Berufsausbildung und befanden sich auch nicht in einer Berufsausbildung.

Von den 8.528 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren mit bekannter abgeschlossener Berufsausbildung hatte der weitaus überwiegende Teil, insgesamt 6.576 beziehungsweise 77,1 Prozent, eine Lehre in einem kaufmännischen, gewerblich-technischen oder ähnlichen Beruf abgeschlossen. 913 (10,7 Prozent) dieser 8.528 SozialhilfeempfängerInnen hatten einen Fachhochschul-beziehungsweise Hochschulabschluss, 353 (4,1 Prozent) eine abgeschlossene beruflich-schulische Ausbildung, 151 (1,8 Prozent) den Abschluss einer Fach-, Meister-, Technikerschule u.ä. und 535 (6,3 Prozent) einen anderen beruflichen Ausbildungsabschluss.

Von 10.586 (79,2 Prozent) der 13.367 **Frauen** im Alter von 25 bis unter 65 Jahren, die in der Stadt Bremen (Ende 2004) auf Sozialhilfe angewiesen waren, war bekannt, ob sie a) eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten, b) sich noch in einer beruflichen Ausbildung befanden oder c) keinen beruflichen Ausbildungsabschluss hatten und sich auch nicht in einer beruflichen Ausbildung befanden.

4.643 (43,9 Prozent) dieser 10.586 Sozialhilfeempfängerinnen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung und 78 (0,7 Prozent) befanden sich noch in einer beruflichen Ausbildung. 5.865 (55,4 Prozent) verfügten über keine abgeschlossene Berufsausbildung und befanden sich auch nicht in einer Berufsausbildung.

Von den 4.643 Sozialhilfeempfängerinnen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren mit bekannter abgeschlossener Berufsausbildung hatten

insgesamt 3.403 (73,3 Prozent) eine Lehre in einem kaufmännischen, gewerblich-technischen oder ähnlichen Beruf abgeschlossen. 503 (10,8 Prozent) dieser 4.643 Sozialhilfeempfängerinnen hatten einen Fachhochschul-beziehungsweise Hochschulabschluss, 278 (6,0 Prozent) eine abgeschlossene beruflich-schulische Ausbildung, 107 (2,3 Prozent) den Abschluss einer Fach-, Meister-, Technikerschule u.ä. und 352 (7,6 Prozent) einen anderen beruflichen Ausbildungsabschluss.

Von 7.461 (79,4 Prozent) der 9.402 **Männer** im Alter von 25 bis unter 65 Jahren, die in der Stadt Bremen (Ende 2004) auf Sozialhilfe angewiesen waren, war bekannt, ob sie a) eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten, b) sich noch in einer beruflichen Ausbildung befanden oder c) keinen beruflichen Ausbildungsabschluss hatten und sich auch nicht in einer beruflichen Ausbildung befanden.

3.885 (52,1 Prozent) dieser 7.461 Sozialhilfeempfänger (männlich) im Alter von 25 bis unter 65 Jahren verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung und 31 (0,4 Prozent) befanden sich noch in einer beruflichen Ausbildung. 3.545 (47,5 Prozent) verfügten über keine abgeschlossene Berufsausbildung und befanden sich auch nicht in einer Berufsausbildung – ein kleinerer Anteil als unter den Sozialhilfeempfängerinnen der entsprechenden Altersgruppe (55,4 Prozent).

Von den 3.885 Sozialhilfeempfängern im Alter von 25 bis unter 65 Jahren mit bekannter abgeschlossener Berufsausbildung hatten insgesamt 3.173 (81,7 Prozent) eine Lehre in einem kaufmännischen, gewerblich-technischen oder ähnlichen Beruf abgeschlossen. 410 (10,6 Prozent) dieser 3.885 Sozialhilfeempfänger hatten einen Fachhochschul-beziehungsweise Hochschulabschluss, 75 (1,9 Prozent) eine abgeschlossene beruflich-schulische Ausbildung, 44 (1,1 Prozent) den Abschluss einer Fach-, Meister-, Technikerschule u.ä. und 183 (4,7 Prozent) einen anderen beruflichen Ausbildungsabschluss.

SozialhilfeempfängerInnen in der Stadt Bremerhaven (Ende 2004)

Von 5.688 (85,5 Prozent) der 6.650 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren in der Stadt Bremerhaven (Ende 2004) war bekannt, ob sie a) eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten, b) sich noch in einer beruflichen Ausbildung befanden oder c) keinen beruflichen Ausbildungsabschluss hatten und sich auch nicht in einer beruflichen Ausbildung befanden.

2.456 (43,2 Prozent) dieser 5.688 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung und 29 (0,5 Prozent) befanden sich noch in einer beruflichen Ausbildung. 3.203 (56,3 Prozent) verfügten über keine abgeschlossene Berufsausbildung und befanden sich auch nicht in einer Berufsausbildung.

Von den 2.456 SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren mit bekannter abgeschlossener Berufsausbildung hatte der weitaus überwiegende Teil, insgesamt 1.665 beziehungsweise 67,8 Prozent, eine Lehre in einem kaufmännischen, gewerblich-technischen oder ähnlichen Beruf abgeschlossen. 75 (3,1 Prozent) der 2.456 hatten einen Fachhochschul- beziehungsweise Hochschulabschluss, 410 (16,7 Prozent) eine abgeschlossene beruflich-schulische Ausbildung, 37 (1,5 Prozent) den Abschluss einer Fach-, Meister-, Technikerschule u.ä. und 269 (11,0 Prozent) einen anderen beruflichen Ausbildungsabschluss.

In der Stadt Bremerhaven war der Anteil der SozialhilfeempfängerInnen im Alter von 25 bis unter 65 Jahre ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung größer als in der Stadt Bremen. Von den SozialhilfeempfängerInnen dieser Altersgruppe mit abgeschlossener Berufsausbildung hatten in der Stadt Bremerhaven deutlich weniger eine Lehre in einem kaufmännischen, gewerblich-technischen oder ähnlichen Beruf oder ein Studium an einer Fachhochschule oder Hochschule abgeschlossen. Andererseits war der Anteil derjenigen SozialhilfeempfängerInnen mit einer

abgeschlossenen beruflich-schulischen Berufsausbildung in der Stadt Bremerhaven wesentlich größer als in der Stadt Bremen.

Von 3.286 (83,6 Prozent) der 3.931 **Frauen** im Alter von 25 bis unter 65 Jahren, die in der Stadt Bremerhaven (Ende 2004) auf Sozialhilfe angewiesen waren, war bekannt ob sie a) eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten, b) sich noch in einer beruflichen Ausbildung befanden oder c) keinen beruflichen Ausbildungsabschluss hatten und sich auch nicht in einer beruflichen Ausbildung befanden.

Nur 1.243 (37,8 Prozent) dieser 3.286 Sozialhilfeempfängerinnen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung und 18 (0,5 Prozent) befanden sich noch in einer beruflichen Ausbildung. 2.025 (61,6 Prozent) verfügten über keine abgeschlossene Berufsausbildung und befanden sich auch nicht in einer Berufsausbildung.

Von den 1.243 Sozialhilfeempfängerinnen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren mit bekannter abgeschlossener Berufsausbildung hatten insgesamt 815 beziehungsweise 65,6 Prozent eine Lehre in einem kaufmännischen, gewerblich-technischen oder ähnlichen Beruf abgeschlossen. 36 (2,9 Prozent) dieser 1.243 Sozialhilfeempfängerinnen hatten einen Fachhochschul- beziehungsweise Hochschulabschluss, 227 (18,3 Prozent) eine abgeschlossene beruflich-schulische Ausbildung, 12 (1,0 Prozent) den Abschluss einer Fach-, Meister-, Technikerschule u.ä. und 153 (12,3 Prozent) einen anderen beruflichen Ausbildungsabschluss.

Von 2.402 (88,3 Prozent) der 2.719 **Männer** im Alter von 25 bis unter 65 Jahren, die in der Stadt Bremerhaven (Ende 2004) auf Sozialhilfe angewiesen waren, war bekannt ob sie a) eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten, b) sich noch in einer beruflichen Ausbildung befanden oder c) keinen beruflichen Ausbildungsabschluss hatten und sich auch nicht in einer beruflichen Ausbildung befanden.

1.213 (50,5 Prozent) dieser 2.402 Sozialhilfeempfänger (männlich) im Alter von 25 bis unter 65 Jahren verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung und 11 (0,5 Prozent) befanden sich noch in einer beruflichen Ausbildung. 1.178 (49,0 Prozent) verfügten über keine abgeschlossene Berufsausbildung und befanden sich auch nicht in einer Berufsausbildung – ein wesentlich kleinerer Anteil als unter den Sozialhilfeempfängerinnen der entsprechenden Altersgruppe (61,6 Prozent).

Von den 1.213 Sozialhilfeempfängern im Alter von 25 bis unter 65 Jahren mit bekannter abgeschlossener Berufsausbildung hatten insgesamt 850 beziehungsweise 70,1 Prozent eine Lehre in einem kaufmännischen, gewerblich-technischen oder ähnlichen Beruf abgeschlossen. 39 (3,2 Prozent) dieser 1.213 Sozialhilfeempfänger hatten einen Fachhochschul- beziehungsweise Hochschulabschluss, 183 (15,1 Prozent) eine abgeschlossene beruflich-schulische Ausbildung, 25 (2,1 Prozent) den Abschluss einer Fach-, Meister-, Technikerschule u.ä. und 116 (9,6 Prozent) einen anderen beruflichen Ausbildungsabschluss.



Susanne Gieffers / Journalistin

5 Sie alle wollen nur eins: ein geregeltes Leben

Ziele hat jeder. Und wenn nichts anderes bleibt, dann ist es eben der Dealer von der Ecke. Eine Geschichte von Armut, von schlechten Chancen, von Fernsehern, die in jedem Zimmer stehen, von Eltern, die so bedürftig sind wie ihre Kinder, von Jugendlichen, die ihren Weg suchen, von engagierten Lehrern – und von tollen Kindern.

Don Do Ko Don Kon. Dodonkododokodokodododod – nein, es geht hier in Osterholz-Tenever nicht um Rhododendron, die Don Kosaken oder irgendwelche Kokons – es geht ums Trommeln, ums Lernen und um Gemeinsamkeit. Die 20 Kinder im Musikraum der Schule Andernacher Straße finden die scheinbar verrirrten Silben kein bisschen fremd. Es ist ihr Rhythmus. Hoch aufgereckt stehen die vier in der ersten Reihe vor ihren großen Trommeln, die Beine gespreizt, die Füße fest auf dem Boden, die Arme in die Höhe gestreckt, den Rücken durchgedrückt, das Gesicht geradeaus, das Kinn erhoben. Die Trommeln reichen nicht für alle, in den Reihen dahinter stehen die Kinder vor ihren Stühlen, darauf blaue, rote, gelbe Quader aus Plastik. Alle in derselben Pose. Dann beginnen sie. „Do-don-ko-dododoko“, jede Silbe ein gemeinsamer Schlag auf Trommel oder Quader, den einen Arm in der Höhe, den anderen nach unten und umgekehrt. Und immer wieder aufrichten. Es ist laut. Ohrenbetäubend. Beeindruckend. „Langsam fahren, sonst verpasst ihr die Ausfahrt“, ruft Masakazu Nishimine in die Runde. Der Künstler, der hier traditionelles japanisches Trommeln unterrichtet, hat die Kleinen genau im Blick. Das „Do – don – ko“ klappt prima, aber beim „do-ko“ kommen sie jedes Mal aus dem Takt. „Das ist aber auch wirklich schwer“, sagt Klassenlehrerin Gisela Lütjen später. Aber ihre Schüler haben es irgendwann raus. „Masa, guck mal, ich kann's“, kräht Bülent*. „Masa, wechseln!“, ruft Daniel. Die ganze Truppe rotiert: Die Kinder der hinteren Quader-Reihe gehen nach vorne zu den Trommeln, die Trommler rücken eins nach hinten zu den Plastikquadern. Es gibt keinen Streit. Sekunden später stehen sie alle wieder aufrecht vor ihren Instrumenten und warten auf das Kommando. „Erst, wenn ihr alle richtig spielt, sieht es auch gut aus“, sagt Masa,

„strengt euch an, aber macht langsam: Jeder muss es verstehen.“ An diesem Morgen trommeln sie verschiedene Lieder, japanische und deutsche. Das „Auf der Mauer, auf der Lauer“ bekommt japanisch 20-fach synchron getrommelt eine ganz neue Note, irgendwie massiv, erschütternd, tiefgründig.

„Masa“, wie ihn hier alle nennen, kommt einmal die Woche. Im Rahmen des „Muse“-Projekts, das die Yehudi-Menuhin-Stiftung für „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ ins Leben gerufen hat, bringt er den Drittklässlern Trommeln bei. Und noch viel mehr. Ein Gefühl für Rhythmus, für Bewegung – und für Gemeinsamkeit. Auf den ersten Blick mag es wie eigentümlicher Luxus scheinen, mit dem es die Kinder bereits zu einem Auftritt ins Bremer Rathaus geschafft haben. Auf den zweiten Blick geht es hier um ganz Grundsätzliches.

„Den Kindern den Rücken stärken“ will Schulleiter Uwe Hehr mit Projekten wie diesem. An der Schule Andernacher Straße in Osterholz-Tenever haben 90 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund. Und sehr viele sind arm. Kinder, die am Montag mit Riesenhunger in die Schule kommen, weil es am Wochenende zu Hause kaum etwas zu essen gab. Kinder, die am Montag fast einschlafen, weil das ganze Wochenende zu Hause die Glotze lief und keiner darauf achtete, wann das Kind ins Bett kam. „Kinder, die keine Strümpfe oder nur welche mit Riesenlöchern drin anhaben“, erzählt Lehrer Folkert Hanssen. Die Armut sei nicht immer eine materielle, betonen Hehr und Hanssen. „Das Geld für Kaba und Vanillemilch ist da“, erzählt Lehrer Hanssen, „und statt eines liebevoll gemachten Butterbrots und Saft oder Tee bringen sie oft so'n teures gekauftes Teil mit.“ Ganz oft fehle zu Hause das Miteinander, „es gibt entweder keine Erziehung oder ganz strenge Regeln. Aber keine Flexibilität“, hat Uwe Hehr beobachtet. Die Folge: Die Kinder sind in ihrer Entwicklung nicht so weit, wie sie sein sollten, wenn sie zur Schule kommen. „Sie sind in der Regel nicht in der Lage, gemeinsam in der Gruppe zu arbeiten, gemeinsam zu essen, aufeinander zu warten“, sagt Hehr, „die sozial-emotionale Seite ist hinterher.“

Auf die Frage, ob die Lehrer hier ihr Pensum schafften, schütteln beide mit dem Kopf. Hanssen erzählt von dem Druck, unter dem er und seine Kollegen stehen: „Die eigentliche Aufgabe, nämlich Wissen zu vermitteln, kommt zu kurz.“ Und wenn Uwe Hehr leise sagt: „Unser sind einfach kleiner“, dann wird klar, warum die Bild-Zeitung, die nach der VERA-Grundschuluntersuchung über die Sozialindikatoren der Andernacher Straße „die schlechteste Schule Bremens“ titelte, hier Hausverbot hat. „Im vierten Schuljahr wäre in Deutsch Grammatik dran. Aber da kann man unseren Kindern nicht mitkommen, das geht nicht“, sagt Hehr. „Wir schaffen nicht, in vier Jahren das aufzuholen, was zuvor zu Hause gefehlt hat.“ Also geht es Hehr, Hanssen und den anderen Lehrern hier um anderes: „Lust machen auf Schule, stark machen“, sagt Hehr dazu, „wir gucken auf Stärke, Selbstwertgefühl und soziale Kompetenzen. Wenn diese Seite stimmt, dann lernen die den Rest von alleine“, so der Schulleiter und setzt hinterher: „Das ist meine persönliche Sicht.“

Stärke. Tina fühlt sich heute wenig stark. Mehrfach kommt sie hinter ihren Trommeln nach vorne zu Lehrerin Gisela Lütjen, lässt sich in die Arme nehmen, über den Rücken fahren, ein paar Haare hinters Ohr streichen. „Kopfschmerzen, keine Lust, meine Mädels“, sagt Gisela Lütjen später und erzählt von den drei Mädchen, die immer zusammenhängen. Von den drei Geschwistern der einen und wie alle vier bei verschiedenen Pflegeeltern unterkamen, weil die Mutter krank war. Inzwischen leben sie beim Vater. Oder von dem Bruder der anderen, den die Mutter wiederhaben wollte, weshalb sie die Kinder wieder aus dem Heim nahm, um die Tochter aber ging es ihr dabei nicht. „Die drei haben’s ganz schwer“, sagt Lütjen, „die haben sich gesucht und gefunden. Arme Mäuschen.“

Von Anfang an die schlechteren Chancen

Dass Eltern an ihren Kindern nicht interessiert seien, glaubt Anne Knauf nicht. Die Leiterin des Kindertagesheims Andernacher Straße erklärt den Druck, der auf vielen Bewohnern des Hochhausviertels lastet: „Wenn ich als Erwach-

sener mit meinen Lebensumständen mehr als genug zu tun habe – dann gehe ich nicht mit meinem Kind spazieren oder lese ihm vor, sondern ich versorge es und habe mit mir selbst zu tun.“ Das gilt nicht nur für Migranten, das gilt auch für deutsche Familien. „Migranten kommen meist ohne Bildungshintergrund hierher“, sagt Knauf und bis zu der Frage: „Was muss mein Kind denn können, damit es in dieser fremden Kultur zurechtkommt“ kämen viele erst gar nicht. Die Kinder haben Entwicklungsverzögerungen in allen Bereichen. „Sie haben von Anfang an die schlechteren Startchancen“, sagt Knauf. Und oft bleiben sie im Stadtteil. „Nur der Weg zur Ausländerbehörde ist bekannt“, erzählt Anne Knauf. Und der Weserpark. Wenn sie mit ihren Kids den Bürgerpark besuchen, hören die Erzieherinnen regelmäßig ein erstauntes „das ist ja ein Wald!“ – denn erwartet wurde, was sonst, ein Einkaufszentrum.

35 Prozent der Menschen in Tenever leben von der Sozialhilfe, und das trifft vor allem Kinder und Jugendliche, denn Tenever ist der kinderreichste Ortsteil in ganz Bremen. „Hier wächst gewissermaßen die Zukunft Bremens und der Sozialversicherungssysteme heran“, erklärte Joachim Barloschky von der Stadtteilgruppe Tenever bei einem Integrationsworkshop in Rotterdam, auf dem er im vergangenen Jahr den Stadtteil und die Arbeit der Gruppe vorstellte. Tenever ist international. Hier leben Menschen aus 88 Ländern, 40 Prozent sind Ausländer, 30 Prozent sind Aussiedler. „Alle Eltern wollen das Beste für ihre Kinder – egal aus welchem Land sie kommen, welche sonstigen kulturellen und moralischen Werte sie haben“, sagte Barloschky in Rotterdam. Seine Kollegin Maren Schreier sagt ein paar Monate später in einem der Hochhäuser: „Die Kids kriegen oft nur Markensüßigkeiten aus der Werbung mit. Die Kinder sollen’s gut haben. Sie sollen es nicht merken“, dass das Geld fehlt. „Es ist in der Tat so, dass die Leute am Ende sind“, sagt Joachim Barloschky, „die arbeiten Teilzeit hier, illegal da, die kloppen Nachtschichten auf Tagschichten.“ Das macht, sagt Barloschky, „einen schlechten Start aus.“ Knauf, Barloschky, Schreier und die anderen Tenever-Engagierten sehen die vielen Kulturen

und die Zwei- bis Mehrsprachigkeit vieler Kinder durchaus als Chance – aber das, sagen sie, sei längst nicht bei allen so. „Viele sehen von außen auf Tenever“, sagt Anne Knauf, „und finden das hier das Allerletzte.“ Mit Vorurteilen sind Anne Knauf und ihre KollegInnen häufig konfrontiert. Und mit der Haltung, die Migranten sollten gefälligst deutsch lernen und mit ihren Kindern zu Hause deutsch sprechen – wie wichtig die Muttersprache aber für die Kinder und ihre Familien ist und wie viel Potenzial die Mehrsprachigkeit bergen kann, das werde viel zu wenig geschätzt.

Immer schön aufpassen, „damit ihr mal nicht so schwer arbeiten müsst wie ich“

Ein Lehrer wie Folkert Hanssen von der Grundschule schätzt jeden seiner kleinen Schützlinge. „Es ist schön, dich in meiner Klasse zu haben und ich komme auch deshalb jeden Tag gern in die Schule, weil du in meiner Klasse bist – so oder ähnlich“, zitiert Peter Halamoda das Zeugnis, das seine Tochter einst nach Hause brachte. Ausgestellt von Folkert Hanssen. Der wird später abwinken, persönliche Briefe wie diese hätten in dieser Jahrgangsstufe alle Lehrer allen Schülern ausgestellt, individuell und motivierend habe es sein sollen. Peter Halamoda hat dieses Zeugnis seiner Tochter eingerahmt und an die Wand gehängt. Er ist Elternsprecher und im Stadtteil sehr aktiv. „Je mehr Bildung man hat, desto mehr kann man machen“, sagt der Mann, der jahrelang Trucks durch ganz Europa gefahren hat. Jetzt ist er arbeitslos. „Es geht dabei gar nicht so sehr um Zeugnisse oder Dokumente“, findet Halamoda, „es geht um praktische Erfahrung.“ Aber, setzt er nachdenklich nach, „manchmal sind auch Papiere wichtig.“ Das merkt er, wenn er bei Jobs, von denen er weiß, er wäre geeignet, gleich von der Bewerbung absieht, weil „Hochschulabsolventen“ gewünscht werden.

Halamoda kennt Tenever gut. Erzählt von Sozialhilfekarrieren, von den Sprachschwierigkeiten, die „das Internationale“ mit sich bringe, davon, dass er eine Software zu bekommen versucht, die die Infoblätter für

die anderen Eltern in verschiedene Sprachen übersetzt, und er erzählt von den Spanischkursen, die er sich für die Schule wünscht, wie am Kippenberg-Gymnasium in Schwachhausen. Da aber zahlen die Eltern. „Das wäre hier natürlich nicht möglich“, sagt Halamoda, „da fangen die Unterschiede an.“ Nicht erst bei den Spanischkursen. Wenn Klassenfahrten anstehen, fehlt vielen das Geld. Dafür gibt's Zuschüsse vom Amt für Soziale Dienste. „Da hab ich einen Sammelantrag fertig gemacht“, erzählt Halamoda, „ich hab keine Angst vor denen im Amt.“ Dennoch seien trotz gewährter Zuschüsse viele Kinder nicht mitgefahren. „Weil die das Geld so ausgegeben haben“, glaubt Halamoda.

„Ich bin auch so einer“, sagt neben ihm etwas verdreckt Martin Schneider (Name geändert), „ich leb' vom Unterhalt und vom Kindergeld.“ Die Klassenfahrt aber würde er seinen drei Kindern möglich machen. „Meine Kinder sind noch überall mit hingefahren“, erklärt er und klingt sehr stolz. „Du planst ja auch“, sagt Halamoda zu Schneider, „aber die anderen lassen das alles so auf sich zukommen.“ Doch auch das Planen hilft nicht immer. „Wenn Ausflüge anstehen, komme ich schon ins Schwitzen“, sagt Martin Schneider, „wenn größere Summen bezahlt werden müssen, erst recht.“ Seine Kinder sollen aufpassen in der Schule. Anders als er. „Hätte ich mehr aufgepasst, wäre ich nicht auf dem Bau gelandet.“ Da hat er sein halbes Leben lang geschuftet. Jetzt ist er 35, arbeitslos, „Rücken kaputt.“ Immer schön aufpassen, „damit ihr mal nicht so schwer arbeiten müsst wie ich.“

Der schwierige Weg aus dem Chaos

Von Aufpassen kann bei Mark gerade keine Rede sein. Er hat den Kopf auf seine verschränkten Arme gelegt, der Lehrerin abgewandt, ganz still, von den anderen nicht beachtet. Er ruht. „Er war krank“, sagt Lehrerin Barbara Klein, „er ist heute den ersten Tag wieder da.“ Marks Nicki und seine Hosen sind nicht neu, seine Haare sind strubbelig, ein bisschen strähnig, er ist sehr blass. „Aber er sieht schon viel viel besser aus“, sagt seine

Lehrerin. Mark besucht die fünfte Klasse der Sekundarschule am Schulzentrum Koblenzer Straße, Tenever. Eines Tages habe das Kind Kakerlaken im Ranzen gehabt, erzählt Klein. Der Familie wurde eine Familienhelferin zur Seite gestellt, Mark und seine Geschwister kamen für eine Übergangszeit zur Tante, inzwischen leben sie wieder bei ihren Eltern und es gehe ihnen besser. Barbara Klein hat Marks Eltern besucht. „Wir haben uns vorgenommen, dass wir alle Eltern zu Hause besuchen.“ Bei Mark war es „sehr ärmlich, auf dem Balkon und im Regal lag ganz viel Gerümpel.“ Sie sei, sagt Barbara Klein, „richtig erschrocken.“ Aber, „was schön war: Beide Eltern waren da und waren lieb mit ihren Kindern. Sie kümmerten sich.“ Klein würde sich wünschen, dass das für alle Eltern gelte. Doch sie erzählt von Besuchen, bei denen „es keine Bedeutung hatte, ob wir da sind oder nicht“, oder bei denen sie erlebt, wie die Tochter diejenige ist, die den kleinen Bruder am besten beruhigen kann und es deshalb immer tun muss, auch nachts – worauf Klein versteht, warum das Mädchen oft zu spät kommt: „Die Mutter vergisst, sie zu wecken.“ Sie erzählt von Besuchen, bei denen der Fernseher läuft, in jedem Zimmer einer, und nach denen der Sohn erst mal verprügelt wird. „Da habe ich hinterher sehr verstanden, warum der Junge seine Sachen nicht dabei hat.“

Mark ist inzwischen wieder fit, lacht mit den Jungs am Nachbartisch, zwiebelt das Mädchen am Tisch vor ihm, Celine kichert. Celines Hintergrund ähnelt dem von Mark, erzählt Klein später. Es ist für Kinder nicht leicht, im Chaos, in der Unstrukturiertheit oder gar Verzweiflung der Eltern einen Weg zu finden, der anders aussieht als der ihrer Familie. Celines Bruder ist es gelungen. Er habe sogar eine Gymnasialempfehlung erhalten, berichtet Barbara Klein. Er würde gerne aufs Alte Gymnasium in der Bremer Innenstadt gehen. „Aber sollen wir das empfehlen?“, fragt die Lehrerin. Klar wäre es schön mit all den anderen Kindern aus anderen, geordneteren Zusammenhängen. Aber wäre es das wirklich? „Es ist doch die Frage“, sagt Barbara Klein, „ob so ein Kind das aushalten kann oder ob es sich nicht dafür schämt, wo es herkommt.“

Barbara Klein unterscheidet wie alle anderen LehrerInnen und ErzieherInnen in Tenever zwischen den Kindern mit Migrationshintergrund und den aus deutschen Familien. Bei ersteren spielt vor allem die andere Kultur und die Sprache eine Rolle, die die Eltern oft nicht oder nur wenig beherrschten. Sodass die Kinder, obwohl hier geboren, nicht richtig deutsch können, wenn sie zur Schule kommen. In anderen Kulturen geht das Leben bis in die Nachtstunden, vorher wird nicht geschlafen, und das gilt auch für die Kinder. Oft haben sie keinen Platz für sich und ihre Schulsachen, geschweige denn ein eigenes Zimmer. „Aber viele von den ausländischen Familien habe eine Ausbildung und dürfen hier nicht arbeiten. Doch sie wollen ihre Kinder hochbringen.“ Anderes beobachtet Klein bei den deutschen Familien: „Da ist das Angewiesensein auf Sozialhilfe schon ein bisschen vererbt. Die Eltern haben sich aufgegeben. Und dieses Gefühl kommt auch bei den Kindern rüber.“ Ihre Kollegen von der Grundschule Andernacher Straße formulieren es schärfer: „Unsere deutschen Kinder sind am schwierigsten“, so Schulleiter Uwe Hehr, „da lebt die Familie oft in der dritten Generation von Sozialhilfe. Da haben die Kinder überhaupt keine Idee mehr davon, dass man was tun muss, wenn man was haben will.“

„Keiner, der dich in den Arm nimmt und sagt: Ich hab dich lieb“

Ob Anja so ein Kind ohne Idee war? Und wenn – inzwischen ist sie es nicht mehr. Saftpresstechnikerin will sie werden, vielleicht. Gestern war sie mit den anderen Kids vom Schulvermeider-Projekt im Berufsinformationszentrum. Jetzt steht sie in der Küche der Jugendfarm Ohlenhof auf der weiten lichten Fläche zwischen Bahngleisen und Gefängnis Oslebshausen, schlürft an ihrem Kaffee und fachsimpelt mit den anderen über Berufe. „Ey, als Dachdecker kriegste im dritten Jahr 1.086 Euro“, ruft Robin und schiebt gleich hinterher: „Hamse gestern Arsenal/Bayern gesehen?“ Volker Wessel nickt. Er ist hier so was wie der Mittelpunkt, auf den sich alle beziehen. „Herr Wessel, guckense mal, ist das richtig?“, fragen sie ihn, als sie draußen an dem alten

Kicker lose Spanplatten festschrauben. „Herr Wessel, haben wir morgen Unterricht?“, dabei wissen sie das längst und fragen nur, um ihn „na klar“ sagen zu hören und darauf wirkungsvoll stöhnen zu dürfen. Volker Wessel leitet das Schulvermeider-Projekt in Gröpelingen. Er ist die letzte staatliche Station für Schwänzer. „Danach kommt nichts mehr“, sagt er. Derzeit hat er sechs Schützlinge, die meist nach Monaten des Schwänzens auf die Farm kamen, skeptisch bis ablehnend zu Anfang, jetzt einhellig begeistert. Auf der Ohlenhof-Farm arbeitet Volker Wessel mit ihnen, gibt ihnen Unterricht und hilft ihnen zurück zu einer Struktur – Strukturen, die die Jugendlichen in ihren oft in zweiter Generation von Sozialhilfe abhängigen Familien nie erlernt haben. Wessel will das nicht als Vorwurf verstanden wissen: „Wie soll man denn eine Struktur halten, wenn man aus allen Systemen rausgefallen ist?“ Den Kids fehlten „Qualifikationsvorbilder“. Dass das von Reglement geprägte Schulsystem geeignet sei, Menschen wie sie zu unterstützen, bezweifelt der Projektleiter. „Sie sind leistungs- und lernfähig“, sagt Wessel über seine Jugendlichen, „es ist nicht so, dass man mit ihnen nicht arbeiten kann – aber sie sind nicht konform.“

Wie soll eine wie Anja auch konform sein. Das Mädchen, das seit gestern erstmal Saftpresstechnikerin werden will, hat mit ihren 15 Jahren wohl mehr erlebt und bewältigt als viele Menschen, die doppelt und dreifach so alt sind. „Schule scheiße, Mutter scheiße“, sagt Anja, und da steckt schon alles drin. Das erste Mal Schwänzen war „ein komisches Gefühl“, erzählt Anja, „du weißt doch, dass Schule wichtig ist.“ Aber zu Hause war wichtiger. „Ich hatte mehr die Probleme im Kopf als die Schule.“ Ihre Mutter trinkt. Ihren leiblichen Vater kennt Anja nicht, ihr Stiefvater lebt in Rostock. Irgendwann hält Anja es nicht mehr aus und geht ins Mädchenhaus. Es ist ihre eigene Entscheidung. Aber sie kehrt zur Mutter zurück. „Meine Mutter ist mir sehr wichtig“, sagt sie. „Ich hab gedacht, sie hätte sich geändert“, erzählt Anja, „war aber nicht.“ Anja kommt zu einer Pflegefamilie, mag ihre Pflegemutter nicht und die sie auch nicht. Das Mädchen geht wieder nach Hause, schlägt sich irgendwie durch. „Ich hab ein halbes Jahr ohne Geld

gelebt.“ Und offenbar auch die falschen Freunde gefunden. Sie erzählt vom Kiffen, vom Trinken, davon, „mal eine Nase gezogen“ zu haben. „Ich will nicht wissen, wie weit ich jetzt wäre. Ich wär’ jetzt auf Schorre.“ Auf Heroin. „Du stehst alleine auf und da ist keiner, der dich weckt“, sinniert sie mehr für sich als für das Gegenüber, „keiner, der dich in den Arm nimmt und sagt, ich hab dich lieb. Meine Mutter kümmert sich ’n Dreck.“ Doch jetzt, sagt Anja, die ein weiteres Mal von zu Hause weggegangen ist und inzwischen in einer betreuten Mädchen-WG lebt, „verstehen wir uns supergut.“

Anjas Mutter wurde groß in Mecklenburg, DDR. Sie kam mit 13 ins Heim, erzählt ihre Tochter, „mein Opa ist zur See gefahren, meine Oma hatte jeden Tag ’nen anderen Kerl.“ Mit 18 kommt Anjas Mutter ins Gefängnis: wegen Arbeitsverweigerung. „Das hätte ich auch so gemacht“, sagt ihre Tochter und klingt stolz. Doch die andere Seite dieser Mutter-Tochter-Beziehung folgt sofort. „Sie macht eine Therapie, hat sie gesagt“, Anja sieht aus dem Fenster auf die sonnenbeschiene Gräser am Bahndamm und schnauft vernehmlich, „Therapie! Darauf warte ich heute noch.“

Sie alle wollen nur eines: ein geregeltes Leben

Nein, Anja findet nicht, dass sich niemand um sie gekümmert habe. „Wir wurden von der Schule mit blauen Briefen bombardiert“, berichtet sie – ihre Reaktion: „Leckt mich doch am Arsch.“ Alles noch mal besser machen will sie, wenn sie könnte: „Von dem Tag an, an dem das alles losging.“ Zu spät. „Ich hatte gute Chancen, ich hab sie nie angenommen. Jetzt bleibt mir außer hier nichts anderes übrig.“ Was sie sich wünscht? „Einfach nur ’n geregeltes Leben“, sie schaut auf und beginnt zu grinsen, „und nicht so viel Gemecker vom Herrn Wessel.“ Der Herr Wessel lacht. Die Stimmung ist gut. „Ich bin bisweilen ziemlich anstrengend“, sagt der Lehrer, der für die Jugendlichen viel mehr als nur das ist, „dadurch, dass ich nicht reglementiere, sondern sie sich stundenlang mit mir unterhalten müssen.“ Er packe sie bei ihren Zielen. Denn die haben sie alle. Wessel: „Es ist doch eine

Illusion zu glauben, dass Jugendliche es toll finden, unter der Brücke zu schlafen.“ Dass die Arbeit und der Unterricht auf der Ohlenhof-Farm so etwas wie ihre letzte Chance seien, das haben die Jugendlichen wohl begriffen. Sie wollen sie nutzen. Keiner wünscht sich etwas anderes als ein geregeltes Leben. „Haus, Auto, Arbeit“, sagt Robin.

Außer vielleicht Alex. Doch auch er hat Ziele. „Ey Alter“, sagt er zu Robin in der Pause und deutet mit dem Daumen hinter sich auf die Mauern der JVA, „ich kenn einen, der hat richtig gut Kohle gemacht im Knast. Der hat auch erzählt, was man da drin alles kaufen kann. Richtig geile Uhren.“ Er grinst. Robin grinst mit. Sie erzählen sich von „Schuppen voller Waffen, ey, Mann, Alter!“ und von Kumpels, die Handys klauten, „das ist ja auch blöd, was lässt du dich erwischen!“ Dabei schauen sie immer wieder auf, lachen verschmitzt, vergewissern sich, dass ihre Worte die gewünschte Aufmerksamkeit bringen. Aber während Robin eher verschämt von seinem Onkel erzählt, der genau hier, ein paar hundert Meter hinter ihm einsitzt und bei seinem ersten Freigang „was gemacht hat, was er nicht hätte machen sollen“, dreht Alex auf. Erzählt von Drogen, von Dealern, von Killern. Es ist ein Spiel, schon klar. Aber Alex' Zukunft könnte tatsächlich so aussehen. „Er kifft, seit er neun ist“, erzählt Volker Wessel später, „seine Familie kommt aus Russland, beide trinken, er hat als Kind nur Exzesse erlebt.“ Und wenn sonst kein Vorbild da ist, „dann wird eben der Dealer von der Ecke zum Vorbild.“ Ein Jahr lang war Alex in Wessels Obhut. Morgen ist sein letzter Tag, danach wird er wieder zur Schule gehen. Zur Sonderschule. Bei Volker Wessel gibt es zwar keine festgelegte Maximalzeit, aber mehr als ein Jahr sollte keiner der Jugendlichen bleiben, dann sollen sie aus dem behüteten Leben-Arbeiten-Lernen auf der Farm zurück in die Schule oder in die Berufsfachschule. Was nicht immer einfach sei, sagt Wessel. „Viele Schulen wollen unsere Jugendlichen nicht.“ Weil sie nicht konform sind, nicht passend. Wessel ist in seinem Projekt alleine, so fehlt ihm die Zeit, seine Kids nach ihrer Farm-Zeit in ihren neuen Bezügen zu begleiten – sie zu unter-

stützen und ihren neuen Lehrern zu zeigen, dass es keineswegs Loser sind, die da jetzt zur Schule kommen. Also passiert es, dass die Jugendlichen nach all der Aufbau-Arbeit doch wieder durchfallen. Alex könnte so ein Kandidat sein. „Komm, wir bauen den Kicker weiter“, sagt Robin jetzt zu Alex, der steht wortlos auf, wenig später hört man die beiden kichern und sieht sie die Kickerbeine zusammennieten.

Dann gibt es da noch Tommi. Klein, stämmig, still. Tommi wird wohl länger als ein Jahr bei Volker Wessel bleiben. Denn sein Vater wird bald sterben. „Wenn das passiert, soll er noch hier sein“, sagt Wessel. „Meine Mama pflegt meinen Papa“, sagt Tommi einsilbig auf die Frage, was seine Eltern machten. Er hat aufgehört zur Schule zu gehen, als er mit seiner Klassenlehrerin aneinander geriet. „Die wollte mir mein Handy wegnehmen“, sagt er und ist jetzt noch empört, „die wollte meine Tasche auskippen.“ Da hat er sie geschubst. Und ist nicht mehr zu ihrem Unterricht, irgendwann gar nicht mehr zur Schule gegangen. Stattdessen hat er gearbeitet. Tommi ist jetzt 14. Was er erzählt, ist schon eine Weile her. Dass er auf dem Bau gearbeitet hat. „Trockenbau kann ich“, sagt er und klingt ganz nach Mann. Nachtschichten auf dem Großmarkt geschoben. Dass Kinder in diesem Land nicht arbeiten dürfen, spielt in der Realität von Tommi und den anderen keine Rolle. Tommi hat es getan. Mit neun im Supermarkt angefangen. „Ich verdien' mir halt mein eigenes Geld“, sagt er, „ich brauch' nicht nach meiner Mama gehen.“ Die hätte auch keins? „Genau“, sagt Tommi. Seine Eltern hätten durchaus registriert, dass er schwänzte. „Die sagen: Du lernst für dich, nicht für die Lehrer.“ Und ließen ihn gewähren. Vielleicht konnten sie nicht anders. Auch Tommi gehört zu denen, die alles anders machen würden, könnten sie die Uhr zurückdrehen. „Ich würde weiter zur Schule gehen“, sagt Tommi und schnieft durch die Nase, „muss ich.“ Sein Ziel: „Einen Abschluss kriegen. Das braucht man im Leben.“

Nicht, dass unter Volker Wessels Obhut lauter Musterschüler entstünden. „Das Beste, was hier einer mal geschafft hat, war ein mäßiger

Hauptschulabschluss“, erzählt der Lehrer und klingt dabei kein bisschen resigniert. Denn er schafft mit seinen Kids hier vieles, anderes. Derzeit fehlt Anja. Sie soll die Späne von der Arbeit am Kicker auffegen. Die anderen haben schon Feierabend und sind längst gegangen. Aber auch Anja ist weg. Einfach abgehauen? Keiner weiß, wo sie steckt. „Da ist sie doch“, sagt ein Mitarbeiter der Ohlenhof-Farm und deutet um die Ecke des Stalls. Da steht Anja neben einem Pferd und kratzt ihm die Hufe aus. „Guck mal“, sagt Volker Wessel Richtung Anja und lächelt etwas schief, „die Menschen sind doch besser als ich dachte.“

„Die Schule lehrt, dass man auch anders durchs Leben kommt“

Das mit dem Schwänzen ist so eine Sache. „Wenn du einmal anfängst, kannst du nicht einfach wieder hingehen“, sagt Murat. Zurück in Tenever. Im Jungsraum des Jugendfreizeithauses diskutieren die jungen Männer über Schule und Ausbildung. „Wenn du dem Lehrer gesagt hast, du musst ins Krankenhaus, kannst du nicht einfach wieder zur Schule gehen“, erklärt Murat die Logik des Schwänzens. Und wenn man dann wieder da ist, versteht man nicht, worum’s geht – da fällt das nächste Fehlen gleich leichter. Murat ist Lagerarbeiter, „besser als gar nichts“. Er würde gerne wieder zur Schule gehen, sagt er. „Wegen der geilen Mädchen“, kräht sein Kumpel Celal und schon diskutieren sie heftigst auf Türkisch. Derweil erzählt Yasin stockend von seinem Wunsch, eine Lehrstelle als Einzelhandelskaufmann zu bekommen, „bisher nur Absagen.“ Yasin hat immerhin einen Realschulabschluss, „aber auch nicht mit dollen Noten.“ In seiner Klasse sei er nicht klargekommen und irgendwann „bin ich untergetaucht“, ein halbes Jahr nicht mehr zur Schule gekommen. Was da los war, mag er nicht sagen, nur dass es um die Familie gegangen sei. „Ich bin der Älteste, ich musste mich um alles kümmern.“ Seit 19 Jahren lebt seine Familie in Deutschland, aber seine Eltern sprächen nur wenig deutsch.

Eine Adresse in Tenever ist nicht karriereförderlich, sagt Werner Schwagereit, der im Freizi Tenever arbeitet. Er erzählt von vielen

Absagen sogar für Ferienjobs, die die Kids in Tenever bekämen – wegen ihrer Adresse. Karriere hat überdies in vielen Familien einen anderen Fokus. „Wenn ich nicht in die Moschee gegangen bin, hat mein Vater geschimpft“, erzählt Celal, „aber die Schule war ihm egal. Er hat immer gesagt: Aus dir wird sowieso nichts.“

„Viele Jugendliche organisieren sich ihr Leben schön“, erklärt Schwagereit, „sie organisieren sich Erfolgserlebnisse: und wenn’s nur darum geht, erfolgreich die Lehrer zu verarschen.“ Eine Perspektive braucht halt jeder, sagt der Sozialarbeiter fast wortgleich wie Volker Wessel – und sei’s die des Dealers von nebenan. Prompt ruft einer der Jungs, und er lacht freundlich dabei: „Werner, was willst du eigentlich: Was du verdienst im Monat, mach’ ich in einer Stunde.“ Der Junge dealt übrigens nicht. Aber es wäre wohl eine Perspektive.

Ahmet steht anders als alle anderen im Raum kurz vorm Fachabitur. Es war ein Weg mit Umwegen dorthin. Und es ist einer der Klassiker, den Kinder mit Migrationshintergrund auf ihrem Bildungsweg hinlegen, Ahmet ist sozusagen die wahr gewordene Statistik: Er kommt nach der sechsten Klasse aufs Gymnasium, bringt nach dem ersten Halbjahr „ein perfektes Zeugnis“ nach Hause. Dann fängt er mit dem Schwänzen an, drei, vier Monate lang. Warum? „Warum nicht!“, erwidert er. „Ich wurde runtergeworfen auf die Realschule“, auch dort klappt es nicht, er kommt mit dem Lehrer nicht klar, der habe gesagt: „Ich weiß schon.“ Ahmet heute: „Ich weiß nicht, was der schon wusste.“ Seinen Eltern war überhaupt nicht egal, was Ahmet macht: „Es war die Hölle“, sagt der junge Mann, „aber wenn man so viel Druck hat, dann macht man das auch weiter.“ Das Schwänzen. Es folgt die Hauptschule. Doch hier fühlt er sich unterstützt von den Lehrern, seine Leistungen werden besser, inzwischen steht das Wirtschaftsabi auf dem Programm. Die Statistik zeigt, dass überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund das Gymnasium nach dem ersten Jahr dort verlassen, später auch die Realschule, und der Hauptschulabschluss, wenn überhaupt, die Endstation ist. Dass Ahmet sich wieder aufgerappelt hat, entspricht nicht mehr dem

Durchschnittsbild. „Die Schule lehrt, wie man auch anders durchs Leben kommt“, sagt Murat.

Wenn einer Arbeit hat, dann auf absolut niedrigem Niveau

„Meine Kinder sollen den Hauptschulabschluss machen“, sagt Elke Ritter (Name geändert). Sie ging früher zur Sonderschule, hat sie abgeschlossen, aber so richtig weit ist sie da nicht gekommen, denn nun sitzt sie im Alphabetisierungskurs der Volkshochschule und übt Schreiben und Lesen. Wenn sie bisher mal was lernen wollte, hat sie die „Sendung mit der Maus“, die „Sesamstraße“ oder „Pusteblume“ geguckt. Lesen ging noch, aber geschrieben haben für sie „meine Kinder oder Vati.“ Und vielleicht hätte sich Elke Ritter auch weiter so durchgeschlagen, wenn da nicht ihr Chef wäre. Sie arbeitet in einer großen Bremer Einrichtung, erst in der Reinigung, dann ist sie ins Lager gewechselt. Auf eigenen Wunsch. Aber nun muss sie schreiben. Und rechnen. Wie viel Müllbeutel noch da sind, wenn sie 250 aus einem 1000er-Pack herausgibt. Nicht leicht für die sonst so gestandene Frau, die mit 16 ihr erstes Kind bekommen hat und nun, mit 46, schon fünf Enkelkinder hat. „Mein Chef hat gesagt, das hier ist meine letzte Chance“, erzählt sie. Die will sie nutzen. Und ein bisschen gutmachen, was sie früher an Chancen nicht bekommen hat. Als ihre Mutter die Sonderschullehrerin fragte, warum sie ihre Tochter denn so selten drannähme im Unterricht, sei die Antwort gekommen, das Mädchen solle doch lieber spielen. Und Elke Ritters Mutter, selbst Sonderschülerin, ließ sich damit abspeisen. „Na, das hätte sich ein Herr Doktor nicht bieten lassen“, sagt Claudia Fritsche, die den Alphabetisierungskurs leitet. Dass die Kinder eines Herrn Doktors kaum zur Sonderschule gehen, fügt sie gar nicht mehr hinzu. Das versteht sich von selbst.

Wenn Erwachsene nicht oder kaum lesen und schreiben können, dann habe das stets mehrere Ursachen, berichtet Fritsches Kollegin Monika Wagener-Drecoll, die bei der VHS den Alphabetisierungsbereich leitet. Zu Hause werden Lesen und Schreiben oft kaum oder nur

schlecht beherrscht, das Tempo der Schule sei nicht individuell auf den Schüler abgestimmt, der kommt erst in die Fördergruppe, dann in die Sonderschule, „dann hat er den Stempel weg: das ist ein Loser“, sagt Monika Wagener-Drecoll. Und der Stempel prägt. „Lesen bedeutet nicht nur Buchstaben-Aneinanderhängen“, erklärt Lehrerin Fritsche, „sondern im Lesen komme ich in einen Fluss – in eine Welt, die ich nicht mehr kontrollieren kann, in der man Risiken eingehen muss. Das hat etwas Bedrohliches“, sie schweigt kurz, „da haben die dann irgendwann zugemacht.“ Mit klaren Folgen: Mindestens die Hälfte der Teilnehmer der Alphabetisierungskurse seien arbeitslos, schätzt Wagener-Drecoll, „und wenn einer Arbeit hat, dann auf absolut niedrigem Niveau.“ Siehe Elke Ritter, die in dem Moment, wo sie das niedrige Niveau der Reinigung für das höhere der Lagerhaltung verließ, massive Probleme bekam. Reinigung ist bei Frauen der Klassiker, bei Männern ist es der Bau.

„Überall, wo ein Kugelschreiber auf dem Tisch liegt, kriegst du ein ungutes Gefühl“, hat ein Teilnehmer mal zu Monika Wagener-Drecoll gesagt, die aus diesem Gespräch ein kleines Büchlein gemacht hat. „Jetzt ist Schluss“, wird da der erwachsene Schüler zitiert, „jetzt probierst du das noch mal mit dem Lesen- und Schreibenlernen. Du musst das doch mal packen. Ich glaube, wenn ich dieses Problem nicht hätte, hätte ich in meinem Leben garantiert noch viel, viel mehr erreicht.“

So viel Armut – „und wie toll doch diese Kinder sind“

Zurück auf Anfang. Dorthin, wo – scheinbar – noch alle Türen offen stehen: in den Kindergarten. „Hier sitzt Barbara“, schreit die kleine Marie und wirft ihren Körper auf den Stuhl neben sich. „Du darfst nicht freihalten“, sagt das Mädchen, das sich nun einen anderen Stuhl suchen muss. „Barbara, sitzt du heute hier?“, piepst es aus der anderen Ecke. „Nein, bei uns“, ruft Marie. Barbara Schygulla setzt sich auf den Stuhl, den Marie für sie reserviert hat und sofort liegt ihr der Kopf der Kleinen im Schoß. „So viel Bedürftigkeit“, sagt

Barbara Schygulla später, „als ich hier angefangen hab, hab ich gedacht, das gibt's doch gar nicht.“ Vorher hat sie im Viertel gearbeitet. Ein so massives Bedürfnis nach Nähe, nach ungeteilter Aufmerksamkeit gab es dort kaum. Im Kindergarten Carl-Severing-Straße in der Vahr ist das anders. „Wir sind hier nicht erziehungsergänzend, sondern wir bauen die Familienarbeit hier auf“, seufzt Schygulla, „und wir fangen jeden Morgen von vorne an.“ Mit Medien „vollgestopft“ seien die Kleinen, erzählt Schygullas Kollegin Ulrike Diekmann, „zu Hause in jedem Zimmer eine Glotze und die läuft immer.“ Kein Wunder, dass die Kinder nicht wissen, dass die Milch von der Kuh kommt, ein Baum Wurzeln und Zweige hat – oder was ein Apfel ist. „In den Familien wird auch wenig zugehört“, sagt Diekmann, „ich hab mittags immer Elefantenohren.“ Aber die Eltern, ergänzt Barbara Schygulla, „sind genauso bedürftig wie ihre Kinder.“ Wenn der Kindergarten zum Fest lädt, dann kommen sie alle. Regelmäßig, mit Kuchen, mit Salat, mit Chips, „als großzügig fallen uns vor allem die Eltern auf, die besonders wenig haben.“

In Barbara Schygullas Gruppe sollen die Kinder, die bald zur Schule kommen, heute Oster Eier malen. In den Umriss eines großen Eis soll jedes Kind ein Muster zeichnen. Birgül malt Kreise und abwechselnd Herzen. „Toll“, sagt die Erzieherin. Gökay krakelt mit einem Stift wild in seinem Ei herum, bis es voller Farbe ist. „Mit Muster!“, sagt Schygulla, „Gökay! Du bist ein Schulkind!“ Die Erzieherin schüttelt still den Kopf. Viele können auch das vermeintlich Leichte nicht, was von ihnen gefordert wird. Eigentlich sollten die Vorschulkinder auch ihren Namen schreiben können. Martin kann's – auf seine Weise. Er schreibt ihn perfekt spiegelverkehrt. Immer. Die umgekehrte Version behält er einfach nicht. „Die haben auch einen riesengroßen Fernseher zu Hause“, sagt Barbara Schygulla und streicht dem Jungen über die blonden Haare, „mehr fällt mir dazu nicht mehr ein.“

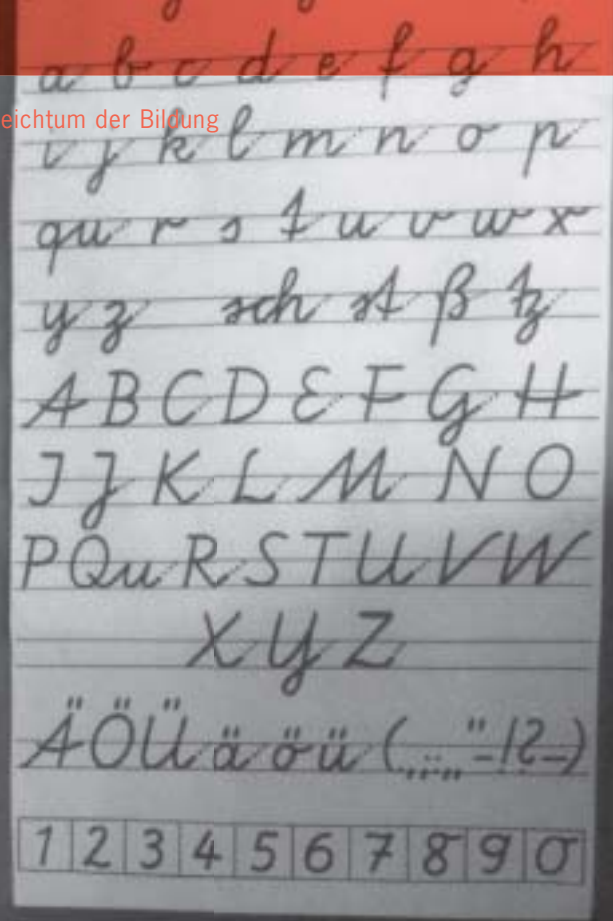
Ein paar Kilometer weiter im Bremer Osten, in Tenever, ruft Ursula Machlus: „Auf, ihr süßen kleinen Pinguine!“ Die Pinguin-Gruppe des Kindergartens Andernacher Straße tanzt. „Wir

wollen eine Reise machen und die geht nach Madrid“, singt es aus dem Rekorder und Yusuf, Zerdest, Hasan, Mutlu, Anthony und Viktor laufen kichernd im Takt voreinander. Es ist ihr Lieblingslied. Und wie die Kleinen da so tanzen, da scheint zumindest diese Welt mit ihren bunten Glasperlen, ihren sanft schwingenden Mobiles, den Bilderbüchern und mitreißenden Liedern in Ordnung. „Dieses Kind wird nächste Woche abgeschoben, zusammen mit seiner Mutter, der Vater darf bleiben“, sagt Ursula Machlus und deutet auf einen der kleinen Tänzer. „Er hier“, sagt sie und zeigt auf einen anderen, „ist sehr müde und gestern bestimmt wieder nicht ins Bett gekommen.“ 18 Kinder hat sie in ihrer Gruppe, über die Hälfte der Eltern sei arbeitslos, oft seien die Mütter krank, oft gehe es in den Familien um die Folgen von Alkohol, Drogen, Medikamenten. Die Kinder hätten oft wenig zu essen, und wenn sie mit ihnen zur Toilette gehe, dann entdeckt Ursula Machlus öfter mal, dass die Unterhose uralte ist oder ganz fehlt. „Ursula, guck mal“, ein Mädchen zeigt ihre Stecktafel, darauf sorgfältig eingesteckt ein grüner und ein gelber Perlenstecker. „Wunderschön, ganz toll“, sagt Ursula Machlus. „Ursula, ich muss Pipi“, kräht ein anderes. „Und wo sind deine Hausschuhe, mein Schatz?“ Ursula Machlus liebt ihre Pinguine. Sie reicht nicht, das weiß sie. Aber was soll sie tun – „so viel Armut, so hohe Belastungen“, sagt sie, „und wie toll doch diese Kinder sind.“

**Die Namen aller Kinder und Jugendlichen wurden geändert.*

1.213 (50,5 Prozent) dieser 2.402 Sozialhilfeempfänger (männlich) im Alter von 25 bis unter 65 Jahren verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung und 11 (0,5 Prozent) befanden sich noch in einer beruflichen Ausbildung. 1.178 (49,0 Prozent) verfügten über keine abgeschlossene Berufsausbildung und befanden sich auch nicht in einer Berufsausbildung – ein wesentlich kleinerer Anteil als unter den Sozialhilfeempfängerinnen der entsprechenden Altersgruppe (61,6 Prozent).

Von den 1.213 Sozialhilfeempfängern im Alter von 25 bis unter 65 Jahren mit bekannter abgeschlossener Berufsausbildung hatten insgesamt 850 beziehungsweise 70,1 Prozent eine Lehre in einem kaufmännischen, gewerblich-technischen oder ähnlichen Beruf abgeschlossen. 39 (3,2 Prozent) dieser 1.213 Sozialhilfeempfänger hatten einen Fachhochschul- beziehungsweise Hochschulabschluss, 183 (15,1 Prozent) eine abgeschlossene beruflich-schulische Ausbildung, 25 (2,1 Prozent) den Abschluss einer Fach-, Meister-, Technikerschule u.ä. und 116 (9,6 Prozent) einen anderen beruflichen Ausbildungsabschluss.



6 Arm an Bildung? Über Bildungsarmut und den möglichen Reichtum der Bildung

Was aber sind die Reichen ohne Weisheit anderes als von Kleie gemästete Schweine?

Was die Armen ohne das Verständnis der Dinge anderes als von Lasten beladene Esel?

Johann Amos Comenius

Das Elend der Welt, der Reichen und der Armen, das der böhmische Bischof Comenius mitten im Dreißigjährigen Krieg in deutlichen Worten beklagte, sollte sich als nachhaltiger erweisen, als er befürchten konnte. Er sah eine der Ursachen des Elends in der Armut der Menschen an Wissen, Fähigkeiten und Verständnis, an Güte und Weisheit. Dieser Armut an Bildung – von ihm auch Dummheit oder Torheit genannt – wollte er durch eine Schule für alle begegnen. Sie sollte nicht nach Ständen oder Klassen, sondern nach Altersstufen gegliedert sein; und durch seine „Große Didaktik“ sollte „die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“ möglich werden. Wir können Comenius – dessen Spuren vor allem im protestantischen Nordeuropa, also auch im kleinen Bremen (Gymnasium Illustre) zu entdecken sind – als den Erfinder der modernen europäischen Schule und ihrer einzigartigen, bis heute weltweit wirksamen Bildungsidee begreifen.¹

6.1 Bildungsarmut mit System: Sonderschulen für alle?

Was aus der menschenfreundlichen Idee des Comenius geworden ist, wissen wir aus der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Klassenschule seit langem. Mit deren sozial diskriminierender Schulstruktur und ihren ärmlichen Ergebnissen müssen wir uns wohl weiterhin herumschlagen. Nun wurde auch durch die jüngsten PISA-Studien erneut darauf hingewiesen, dass die allgemeine

Bildungsarmut, die Arme und Reiche sehr ungleich betrifft, besonders hierzulande noch immer erschreckende Realität ist, obwohl sie doch längst der Vergangenheit angehören könnte.

Unter dem Begriff „Bildungsarmut“ wird meist nur die mangelhafte Versorgung mit schulischen „Bildungsgütern“ verstanden – vor allem der Kinder aus den auch materiell ärmeren Bevölkerungsschichten. Doch eröffnet der Begriff ein viel weiteres Feld von zusammenhängenden Phänomenen und Bedeutungen. Sie reichen von der einfältigen Dummheit bis zur unverschämte kalkulierenden Schläue. In beiden Fällen mangelt es an Bildung. Bildungsarmut betrifft sowohl das arme, schulisch benachteiligte und auch zu Hause ungeforderte Kind in seiner unverschuldeten Beschränktheit, als auch den relativ reichen, privilegierten und hochgeforderten Akademiker in seiner selbstverschuldeten Borniertheit, wenn er beispielsweise als Bildungspolitiker dafür sorgt, dass armen Kindern die mögliche Förderung ihrer Bildung vorenthalten bleibt. Beide sind arm an Bildung, aber die Qualitäten, Gründe und Folgen ihrer Bildungsarmut liegen meilenweit auseinander. Doch können alle Menschen den Reichtum ihrer Bildung entfalten, also selbstverständlich auch die aus ärmlichen Verhältnissen und trotz widriger Umstände. Diese Tatsache wird bestätigen können, wer einmal dem Spiel und Handwerk afrikanischer Kinder in ihrer Überlebenskunst zugeschaut hat. Übrigens war und ist die Arbeit mit den Kindern der Armen zur Entfaltung ihrer guten Fähigkeiten stets das Anliegen der bekanntesten unter unseren großen Pädagogen von Johann Heinrich Pestalozzi bis zu Paulo Freire gewesen; und das dürften auch all die engagierten Pädagogen in den Armenquartieren unserer Stadt für sich in Anspruch nehmen.

¹ Diese Idee war und ist durchaus widersprüchlich. Lernen sollte jetzt unter Anleitung professioneller Lehrer in speziellen Institutionen über Belehrung geschehen und nicht mehr durch tätige Teilnahme im alltäglichen Lebenszusammenhang. Dessen Bildungsmacht ist auch durch die nach Comenius einsetzende Verschulung des Lernens, ja der ganzen Gesellschaft (Ivan Illich)

weiter verarmt und entwertet worden. Eine der Folgen ist, dass sich die Reformpädagoginnen nun bemühen müssen, Bildung und Lernen in der pädagogisch ergiebigen Entdeckung, Erfahrung und Gestaltung der alltäglichen Lebenswelt wieder zur Geltung zu bringen, zum Beispiel durch die Öffnung der Schulen in den Stadtteil. (Siehe dazu das Kapitel 6.3. über urbane Bildung.)

Ich hoffe, dass es mir in diesem Essay gelingt, noch genauer zu klären, was unter Bildung in Verbindung mit Armut oder Reichtum zu verstehen ist (siehe Kapitel 6.2). Was aber mit dem Wort Bildungsarmut jeweils gemeint ist, sollte sich aus Text und Kontext schon herauslesen lassen.

Sicher wäre es falsch, die Armut an Bildung den Schulen allein oder gar nur den Lehrern anzulasten. Die Ursachen der verbreiteten Bildungsarmut, die schon Erasmus und Comenius beklagten, sind in den erbärmlich „gebildeten und bildenden Lebensumständen“ insgesamt zu finden. Sie werden ständig neu hervorgebracht, von unterschiedlich mächtigen Menschen, die unter den herrschenden Verhältnissen leiden oder von ihnen profitieren.

Aber die Schulen spielen in diesem Ensemble der bildenden Verhältnisse, in der Bestätigung von Privilegien oder deren Gegenteil und damit auch in der Herstellung von Bildungsarmut noch immer eine herausragende Rolle. Die verhängnisvollste gesellschaftliche Funktion „unseres“ hierarchisch gegliederten Schulwesens besteht ja in der radikalen Selektion neun- bis zehnjähriger Kinder in ungleichwertige, parallel inszenierte Schullaufbahnen mit realen Übergängen, die man vorzugsweise nach unten stattfinden lässt.

Mit der schulischen Sortiererei – nach Bewertungsmaßstäben, die weitgehend den Normen der Mittelschicht entsprechen – erfolgt bekanntlich die Zuweisung künftiger Status-, Berufs- und Lebenschancen. Sie erfolgt faktisch als Bestätigung der sozio-kulturellen Herkunft der Kinder aus „besser oder schlechter verdienenden“ Elternhäusern der unterschiedlichen Milieus. Den daraus resultierenden vergleichsweise geringen Schulerfolg von Kindern aus den unteren Schichten der Gesellschaft haben die PISA-Studien auch für Bremen eindeutig nachgewiesen.²

Das hierarchisch gegliederte Schulwesen unterstützt also die Reproduktion und Verfestigung gesellschaftlicher Hierarchien und damit sozialer Ungleichheit, anstatt sie auszugleichen. Dies geschieht durch die (nach dem Grundgesetz Artikel 3 Absatz 3) verfassungswidrige Bevorzugung oder Benachteiligung der Kinder aufgrund ihrer Herkunft und Sprache bei Erwerb und Bescheinigung „allgemeiner Schulbildung“. Die dadurch mitbewirkte Isolation und Abschottung sozialer Schichten und Milieus gegeneinander, die besonders unter Jugendlichen zum Ausdruck kommt, trägt wesentlich zur Segregation und Desintegration der Stadtgesellschaft in reiche und arme Parallelgesellschaften bei. Sie reicht bis hin zur Sekten- und Ghettobildung, mit all ihren gefährlichen Folgen in den Stadtteilen. Ein gerechteres Schulsystem mit gleichwertigen und guten Schulen für alle Kinder sowie bessere Möglichkeiten urbaner Bildung in erfahrungsträchtigen und gestaltbaren, also lebendigen Stadtteilen könnte zumindest dazu beitragen, den Teufelskreislauf der staatlich begünstigten und organisierten „Vererbung“ von Armut und Reichtum, Dummheit und Dünkel zu durchbrechen.

Auch in Bremen gibt es wieder Sonderschulen für alle, für die selbst ernannten Eliten und gegen die hoffnungslos Abgehängten. Hier hat eine große Koalition der Bildungsblockierer mit ihrem antiquierten Schulgesetz von 2004 und 2005, durch das die Kinderselektion noch verschärft wird, das Rad der Geschichte besonders weit verdreht. Vor diesem Schulgesetz sind alle ungleich und die Armen noch ungleicher. Die von den PISA-Siegern Schweden, Finnland oder Kanada erteilte bildungspolitische Lektion wurde hier nicht gelernt. Deren gemeinsame Schule für alle Kinder, aus der also kein Kind aussortiert werden kann, mit gemischten Lerngruppen zur Förderung eines jeden, ohne leistungs- und lernbehindernde Zensuren zur Selektion, diese Schule wird es

² Genauer belegen die von Karl Schlichting in diesem Armutsbericht aufbereiteten Zahlen und Fakten die schulischen Selektionsergebnisse in Bremen – auch im Vergleich seiner reichen und armen

Stadtteile. Diese Feststellungen sollen hier nicht wiederholt, sondern unter Bildungsaspekten interpretiert werden.

hier vorläufig nicht geben – zum Nachteil aller Schüler, vor allem der aus den ärmsten Bevölkerungsschichten und ihren Stadtteilen.

Wer wird in diesem „von oben“ verordneten Schul-Klassenkampf siegen, wer verlieren? Wir wissen es – und die Herrschaften dürften es auch wissen: Es sind unsere Kinder – die der Armen besonders, aber auch die der Reichen, wenn sie zu unschuldigen Siegern über ihre ehemaligen Mitschüler gekürt werden. Deutschland ist Weltspitze in unsozialer Ausleserei durch sein radikal veraltetes, hierarchisch gegliedertes Schulsystem. Und das soll wohl auch in Bremen so bleiben, ja jetzt noch schlimmer kommen. Am Ende werden hoffnungsvolle Menschenkinder hoffnungslos verloren sein. Und die Polizei wird mehr zu tun haben, als die Pädagogen zu tun gehabt hätten, wenn man ihnen die Möglichkeiten gewährt hätte.

Das ist nicht nur wirtschaftlich kontraproduktiv – ja nicht einmal auf dem Niveau neoliberaler Unverschämtheiten; es ist politisch dumm, pädagogisch falsch und moralisch verwerflich.

Dies alles geschieht bei vollem Bewusstsein und wider besseres Wissen der verantwortlichen zeichnenden Stadt- und Bildungspolitik. Es geschieht angesichts der Herstellung von immer weniger Chancen für immer mehr chancenlos gemachte Menschen durch die Profiteure der wild gewordenen Ökonomie einer Gesellschaft, in der man offenbar Chancen zum Leben braucht. Die gängige Propaganda der wohlgenährten „Illusion der Chancengleichheit“ (Pierre Bourdieu) wirkt da nur noch zynisch, indem sie die Opfer der Klassen-Schule und des Sozial-Raubbaus zu schuldigen Tätern erklärt: „Wer es nicht schafft, wer seine Chance nicht nutzt, ist nicht nur selbst dran schuld; er ruiniert auch noch den Staatshaushalt.“ Anders gesagt: Schuld am Versagen des Schulsystems sind die „Schulversager“, an fehlenden Jobs und Steuereinnahmen die Arbeitslosen, an der Armut die Armen, am Reichtum der Herrgott.

An die Adresse der an Bildung armen Reichen schrieben die Schüler der toskanischen „Schülerschule von Barbiana“ (Wagenbachver-

lag Berlin 1970) in ihrem noch immer lesenswerten öffentlichen Brief an eine Lehrerin, die sie durchfallen ließ:

„Eure Schule ist ein Krankenhaus, das die Gesunden pflegt und die Kranken abweist.“

In einer neunten Bremer Hauptschulklasse wurden mir zwei weise Frage gestellt:

1 „Wenn wir uns jetzt richtig anstrengen und den Abschluss schaffen, wie viele Lehrstellen entstehen dadurch?“

2 „Wenn es zu wenig Lehrstellen gibt und ich eine davon abkriege, wer kriegt dann keine?“ Diese Schüler, die sich selbst als „Schulversager“ titulierten, haben zumindest denken gelernt und dies verstanden: Das Gerangel vor dem Mangel schafft ihn nicht ab; und wenn sich nun alle auf die Zehenspitzen stellen, dann sieht keiner weiter.

6.2 Bildungsarmut im Reichtum der Bildung

Wäre es nicht besser, die Verhältnisse menschlich zu gestalten, als die Menschen verhältnismäßig zu machen?

Nähme man nur die Dauer des Schulbesuchs und den bescheinigten Schulerfolg zum Maßstab für den Wert erworbener Bildung, dann wäre die Sache klar; dann wären die erfolgreichen Reichen mit ihren wenigen Kindern eben reich und die erfolglosen Armen mit ihren vielen Kindern eben arm an Bildung. Die Sache wird komplizierter, wenn wir nach dem Inhalt der Bildung, nach der Qualität ihres Reichtums oder ihrer Armut fragen. Damit will ich nicht von bedrückender materieller Armut ablenken, sondern darauf hinweisen, dass diese ja immer als Kehrseite des materiellen Reichtums der Wenigen erscheint, den es ohne die Armut der Vielen in aller Welt und daheim gar nicht gäbe. Und genau dies verweist auf Bildung, wenn wir unter ihr mehr und Besseres verstehen wollen, als nur Schulbildung und den Marktwert bescheinigter Schulabschlüsse. Dann könnten die Sieg- und Erfolg-Reichen, die dies in der allgemeinen Konkurrenz nur

auf Kosten anderer geworden sein können, durchaus arm an Bildung sein, während sich der Reichtum der Bildung auch den Armen, den Ohnmächtigen jenseits ergatterter Privilegien erschließen kann. Ob das zutrifft und was es bedeutet, können wir nur beantworten, wenn wir über allgemeine menschenwürdige Maßstäbe für Bildung (also nicht nur für Lernen, Wissen oder Qualifikation) verfügen, die es uns erlauben, dem Denken und Handeln der so oder so „Gebildeten“ in vernünftiger, ästhetischer und moralischer Weise ganz praktisch zu begegnen – und das in der gebotenen Skepsis und ohne jemanden persönlich anzugreifen, nur weil er oder sie in arme oder reiche Verhältnisse hineingeboren wurde.

Schauen wir uns in der Bildungspolitik bei den offiziellen Vermessern der Bildungslandschaft nach solchen Maßstäben für Bildung um, so müssen wir feststellen, dass es dort einen gefüllten Begriff menschenwürdiger Bildung nicht gibt, also auch keine Maßstäbe für sie geben kann. Aber es gibt Wörter, mit denen so getan wird, als gäbe es sie: überprüfbare Kompetenzen oder Qualifikationen (für irgendwas), Wissensmodule, hirngerechtes Lernen, Schulerfolg und nun auch noch einheitliche Bildungsstandards. Das sind Beispiele für Worthülsen oder Plastikwörter, die inhaltslos ganz ohne Bildung auskommen; aber sie suggerieren, dass Bildung, die immer einzigartig ist, sich zu ihrer Kontrolle standardisieren ließe. Also versuche ich über Bildung, über ihren Einspruch gegen Armut und Herrschaft, über ihren möglichen Reichtum nachzudenken.

Über Bildung: Zunächst wäre der gegenwärtigen Tendenz zur Vertreibung der Menschen aus der Erinnerung ihrer Geschichte, zur Entwertung ihrer Erfahrungen und zur Sabotage ihrer eigenwilligen Formung von Biografie und Lebenswelt zu widersprechen. Diese Tendenz ist in der Zumutung einer selbsttätigen und selbst verantwortlichen Ver zweckung der Einzelnen für fremde Zwecke zu erkennen, nach dem unheimlichen Motto: Du bist nichts, dein Standort ist alles!

Dieser Tendenz stünde eine befreiende Bildung der Einzelnen und ihrer demokratischen

Gemeinwesen in weltbürgerlicher Hinsicht radikal entgegen. Über sie haben Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, Schleiermacher, Marx, Heine und all die anderen Streiter für ein besseres Leben schon vor Jahren Unerhörtes gesagt. In deren Sinne dürfte es wohl erlaubt sein, eine Bildungsvorstellung neu zu formulieren, die sich in einer aufklärenden, auf Freiheit und Emanzipation gerichteten Tradition versteht. Unter heutigen Bedingungen lässt sie sich in pragmatischer Hinsicht vielleicht so umreißen:

Bildung ist kein Zustand. Sie ist begeisternder Vorgang, Weg aus der Unmündigkeit ins Freie. Darin widerspricht sie jeder Herrschaft, in welcher Verkleidung sich diese auch immer glaubwürdig darzustellen sucht. Niemals hätten wir mit unseren sich bildenden Einsichten und Fähigkeiten nur „Rohstoff oder Ressource“ für irgendwelche Zwecke anderer, für Zustände, Standorte und deren Profiteure zu sein. Bildung ist etwas Schöneres und Besseres als nur Anpassung an das Bestehende. Sie ist auf Erkenntnis, Verständnis und die gute Gestaltung unseres Lebens und Gemeinwesens gerichtet.

Solche Bildung kann nur als soziale Angelegenheit und befreiende Tat derer entstehen, die sich bilden. Sie bilden sich in einer dialogischen Haltung freundlicher Zuständigkeit für sich und ihre Nächsten, in der Gestaltung ihrer Welt. Dabei werden sie ohne Kenntnisse, Fähigkeiten und Können nicht auskommen – diese also durch Aufmerksamkeit, Studium, Übung in Arbeit und Spiel erwerben.

Die Entfaltung eigener, umfassender und guter Fähigkeiten ereignet sich in einem Wechselspiel zwischen wahrnehmendem erkennendem Eindruck und gestaltendem Ausdruck. Dies geschieht im Umgang mit den Menschen, den Dingen und der Natur (J.J. Rousseau). Im Gang der Bildung sind Vernunft und Moral, Wahrnehmung, Vorstellung, Erkenntnis und Gestaltung untrennbar aufeinander bezogen.

Pädagogen und Bildungsinstitutionen, Politik und vor allem die Alltagswelt können in dieser

Bildung der Einzelnen und des Gemeinwesens unterstützend oder behindernd wirken.

Der in den Bildungseinrichtungen, also vor allem in Schulen und Universitäten vorherrschenden und lernbehindernden Pädagogik misstrauischer Kontrolle, des penetranten Eindrucks und Abfragens von Wissensbrocken wäre eine Pädagogik des Vertrauens, des Ein- und Ausdrucks, der Gestaltung, der Beteiligung beizubringen. Eine solche Pädagogik ginge nicht von den Defiziten, sondern von den Fähigkeiten der Menschen aus. Sie in Beispielen kennen zu lernen, theoretisch zu begreifen und praktisch zu erproben wäre in jeder Bildungsarbeit (gerade auch in den Schulen und in der Lehrerbildung) die Aufgabe von Projekten und Versuchen, die für die Beteiligten selbst sinnvoll sind. In ihnen können sie sich in den Suchbewegungen forschenden Lernens und lernenden Forschens den gesellschaftlich und persönlich bedeutsamen Fragen widmen und sich in ihrer Beantwortung üben. In solcher Bildung wäre nicht der Stoff zum Problem der Lernenden zu machen. Ihre Probleme wären vielmehr mit Hilfe des Stoffs zu lösen.

Aber noch mehr: Das alte Wort für Schule Skoli bedeutete in der Antike Ort der Muße. Das könnte gegenwärtig ein Ort der Kultur und ihrer ästhetischen Bildung sein, wo man auch lernen möchte, etwas nur Zweckmäßiges nicht zu tun. Der vorherrschenden und allzu häufig Zerstörungen rechtfertigenden Ethik des Machens wäre heute in einer Ethik des Unterlassens zu begegnen.

In der Zuständigkeit für eine gute Gegenwart in Freud und Leid, in ihrer aktuell-konkreten Gestaltung, erwerben wir – wie unsere Kinder auch – Zuversicht und wünschenswerte Fähigkeiten. Mit ihnen können wir in guter Hoffnung und gebotener Skepsis fast jeder Zukunft begegnen und ihre Meisterung in eigener und gemeinsamer Weise mutig versuchen. Dies gilt – wenn es sein muss – auch im Widerstehen gegenüber autoritären Zumutungen aller Art. Dabei bilden wir uns gastlich mit unseren Nächsten, mit Freunden und mit Fremden, in der Formung einer gemeinsamen Lebenswelt, also in gegenseitiger Zuständigkeit selbst unter schwierigsten Umständen.

Dazu brauchen wir Mut, Begeisterung, Zuversicht, Wissen, Können und Klugheit. Den Vorgang, in dem dies alles zustande kommen und geschehen möge, diesen Vorgang könnten wir in guter Hoffnung Bildung nennen.

BildungsWandel: Wir können Bildung zunächst auch nur pragmatisch als den verändernden Prozess begreifen, durch den etwas Gestalt annimmt, indem es gestaltet, also geformt oder gebildet wird. Menschlich geschieht dies durch mimesis (Nachahmung), educatio (Herausführung) und formatio (Formung) unter immer anderen Umständen. In traditionsgeleiteten Gesellschaften waren die Inhalte und Formen dieses Prozesses durch die Erfahrung vermittelt. Deren Träger waren die Alten und Weisen (deren heutige Nachfolger nur noch als Gesundheits- und Rentenproblem denunziert werden). In der eher innen geleiteten, protestantisch geprägten bürgerlichen Gesellschaft trat das „selbst verantwortliche“ Individuum in die Geschichte ein. Als deren erhofftes Subjekt sollte es nun aus eigener Kraft wollen sollen, was die neuen Verhältnisse erforderten, was Erfahrung allein nicht mehr zu lehren vermochte. Damit wurde Bildung mit Schule und über sie hinaus mit der Entfaltung der Persönlichkeit und der Hoffnung auf „Emanzipation des Menschengeschlechts“ verbunden.

Bei Wilhelm von Humboldt (1767-1835) heißt es dementsprechend anspruchsvoll und sinngemäß: Bildung ist die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Hinwendung zur Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst in der Welt erkennenden und zuständigen Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit zu bereichern vermag. Dieses große Versprechen der bürgerlichen Gesellschaft aus der Zeit ihres Aufbruchs ist eine ihrer bis heute uneingelösten Erbschaften.

In den modernen, eher außen geleiteten Gesellschaften (David Riesman) scheinen Erfahrung und Erkenntnis, Weisheit, Güte und Barmherzigkeit in der Entfaltung menschlicher Fähigkeiten ausgedient zu haben – also auch ihre autonomen Subjekte und ihre Träger in der älteren Generation. Flexible Einpassung in

das gerade noch Bestehende soll nun den brauchbaren „jungen Erwachsenen in den besten Jahren“ als Königsweg und als Maßstab einer nur noch so genannten Bildung gelten.

In einem schamlos ökonomistischen Jargon mächtiger Konzernherren und ihrer beflissenen Diener in Wissenschaft und Politik wird alles, was sich regt, ausbeuten und verwerten lässt, der kapitalistischen Ökonomie und ihrem Herrgott, dem Markt untergeordnet; der unbrauchbare Rest wird „abgeschrieben“. Die üble Sprache einer neoliberalen Propaganda dieser neuen Oberlehrer sagt in ihrer Bildungsarmut mehr, als ihre Sprecher hoffentlich einmal gesagt haben wollen: Da werden Menschen zu „Humankapitalisten“, die ein explodierendes „Wissen als Rohstoff und Ressource“ (wofür wohl?) in sich selbst, in ihre eigene „Bildung“ investieren sollen, in das „Unternehmen Mensch“. Am Ende steht die „Ich-AG“, oft als erbarmungswürdige Verzweiflungstat. Sie existiert in den Brüchen der ehemaligen Lebenszusammenhänge. Billigend wird „in Kauf genommen“, dass alle, die beim neoliberalen Roulette nicht mithalten können oder wollen, unter die Räder kommen; und das sind bereits jetzt mehr Menschen, als nur eine „radikale Minderheit notorischer Fortschrittsverweigerer“.³

Die lebenslänglich verhängten Ein- und Anpassungsleistungen „flexibler Menschen“ werden jetzt „selbst gesteuertes lebenslanges Lernen“ genannt. Die Prozeduren und Inhalte dieses Lernens werden als „Qualifikationen“ tendenziell jeder Moral beraubt und damit gleichgültig für alle (un)möglichen Zwecke brauchbar gemacht. Auch die Mitglieder jeder terroristischen Mafia sind in ihrem mörderischen Kopf- und Handwerk fachlich kompetent, kreativ, flexibel, lern-, kritik- und durchsetzungsfähig, kooperativ, teamfähig und extrem zielorientiert, also rundum „schlüsselqualifiziert“.

Maßstäbe für Bildung: Gegenüber dem Bildungswahn im kapitalistischen Furor marktfrömmiger Gleichschaltung bleibt denen, die darun-

ter zu leiden haben, zumindest die eigene mögliche Praxis einer menschenwürdigen Bildung. Sie wäre als Teil der Hoffnung auf Emanzipation zu begreifen, als eine Bedingung der Befreiung aus unwürdigen, also nur in Würde zu ertragenden und zu verändernden Verhältnissen. Aber das ist die eigene Sache derer, die das wünschen, wollen und tun. In ihrer notwendigen Veränderungsarbeit könnten auch die aufgeherrschten aber doch erworbenen „Schlüssel-Kompetenzen“ etwas taugen: nicht zum Verschließen, sondern zum Öffnen von Schlössern in eine bessere Welt. Das wäre möglich, weil sie gerade in ihrer inhaltlichen Ambivalenz den Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft untilgbar in sich tragen (Heinz-Joachim Heydorn): Wer lesen und schreiben kann, muss nicht nur Anweisungen lesen oder verfassen; wer in schulischen Projekten kreativ, also phantasievoll zu kooperieren gelernt hat, kann diese Fähigkeit auch im gemeinsamen Streit gegen eine sinnlose Stadtautobahn, für eine sinnvolle Gemeinschaftsschule, in einer notwendigen Initiative gegen die Ausgrenzung von Obdachlosen einsetzen oder das zarte Gewebe seiner Freunde verknüpfen – und noch sehr viel mehr.

Damit dürfte schon deutlich geworden sein, in welchen Dimensionen die Maßstäbe der Bildung mit ihren Kompetenzen und Fähigkeiten – ihrem möglichen Reichtum also – zu finden sein werden. Einige der wichtigsten möchte ich hier stichwortartig nennen, ohne sie im Rahmen dieses Beitrags weiter ausführen und begründen zu können:

Maßstäbe für Bildung, die Haltungen zu sich und den Nächsten betreffen, zeigen sich:

- ▶ in der Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit in Güte, Strenge und Barmherzigkeit,
- ▶ in der Wahrnehmung von eigenem und anderer Glück und Unglück,

³ Wer's nicht glaubt, lese dazu zum Beispiel die schon vor sieben Jahren erschienene Propagandaschrift des Bundesverbandes der

Deutschen Industrie (BDI) „Für ein attraktives Deutschland in einem weltoffenen Europa, Köln, Juni 1998.“

- ▶ im Willen, sich mit Freunden und Fremden zu verständigen,
- ▶ im Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz,
- ▶ in der Wachheit für letzte Fragen, in der Bereitschaft zur eigenen Zuständigkeit in der res publica.

Um diesen Maßstäben der Bildung gerecht zu werden benötigen wir Wissens- und Handlungskompetenzen:

- ▶ in den Zusammenhängen (von allem mit allem),
- ▶ im sozialen Umgang und bezüglich der eigenen Identität,
- ▶ in technologischer Hinsicht
- ▶ sowie in den Bereichen der Gerechtigkeit, Ökologie und Geschichte.

Eng mit den Maßstäben und Kompetenzen verbunden ist die Entfaltung von Fähigkeiten, die unser Erkenntnis- und Gestaltungsvermögen betreffen. Es geht um Fähigkeiten:

- ▶ zur Wahrnehmung, Empfindung, Phantasie, Vorstellung, Einsicht und Erkenntnis;
- ▶ zu Erfahrung, Genuss, Kritik und Reflexion, in Zuständigkeiten und Beziehungen;
- ▶ zur Tätigkeit im Werkzeuggebrauch, zu Ausdruck und Gestaltung.

Die unter Kompetenzen und Fähigkeiten genannten Aspekte der Bildung verlieren ihren formalen Charakter, wenn sie mit Inhalten ge-

füllt werden, die sich aus den zuerst genannten Maßstäben für Bildung ergeben. Dann werden sich beispielsweise Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Handlungsfähigkeit auf die Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit richten oder die Vorstellungsfähigkeit nicht auf das Austüfteln neuer Grausamkeiten gegen Mitmenschen.⁴

6.3 Über Armut und Reichtum urbaner Bildung

„Ähnliche Menschen bringen keine Stadt zuwege.“

Aristoteles

Du sagen zu können, zu meiner Kommune, das setzt eine Beziehung zu dem voraus, was mich umgibt, zum Fremden, zum Anderen, zu etwas, was ich nicht bin und dem ich doch verbunden angehöre. Vertrauen in meine Stadt; das wäre immer ein Ergebnis gelungener urbaner Bildung der Stadt und der Städter. Sie könnte nur aus der politisch aufmerksamen und gerechten Gestaltung städtischer Differenz und Vielfalt gelingen – andernfalls wären Misstrauen, ja Ausgrenzung und Unterdrückung das traurige Ergebnis. Auch die stadträumlich separate Verortung der Armut der vielen Ohnmächtigen und des Reichtums der wenigen Mächtigen zeugen von der Notwendigkeit positiver gestalteter urbaner Bildung im gefährdeten Zusammenhang des öffentlichen Lebens.⁵

In der Schrift des Aristoteles zur Politik, also zur Polis heißt es:

„Die Stadt ist ihrer Natur nach eine Vielheit. Die Bestandteile, woraus eine Einheit werden soll, müssen der Art nach verschieden sein.

⁴ Zu den Maßstäben für Bildung siehe: Hartmut v. Hentig: Bildung, München/Wien 1996. Zu den Kompetenzbereichen siehe: Oskar Negt: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen 1997. Zu den Fähigkeitsbereichen siehe: Johannes Beck / Heide Wellershoff: SinnesWandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht, Frankfurt am Main 1993.

⁵ Vorbemerkung: Du – Die Stadt, so heißt eine Reihe von Veranstaltungen der Arbeitnehmerkammer Bremen, in der unser Forschungsprojekt „Bildung & Stadt“ von der Universität Bremen im März 2005 einen Nachmittag und Abend unter dem Thema „Was hält die Stadt zusammen?“ mitgestaltet hat. Aus meinem dort gehaltenen Vortrag „Was sprengt die Stadt?“ stammt der folgende gekürzte und für diesen Beitrag überarbeitete Text.



Eine Stadt besteht aus unterschiedlichen Arten von Menschen; ähnliche Menschen bringen keine Stadt zuwege.“

Manche der modernen Stadtplaner werden solche über 2000 Jahre alten Gedanken für den längst geschmolzenen Schnee von vorgestern halten. Würden sie sich etwas mit urbaner Bildung befassen, dann könnten sie erkennen, dass das Ringen um die Bildung der Polis, der Kommune, ihres Sensus Communis, eine andauernde Aufgabe der Städter, ja der Menschheit geblieben und immer neu geworden ist – wenn auch stets unter anderen Bedingungen und in anderen Worten.

Die gelungene Bildung der Stadt geschähe also in einer Verbindung der gleichberechtigt Verschiedenen, die sich jenseits von Friede-Freude-Eierkuchen auseinander setzen, indem sie sich zusammensetzen: Indem sie sich etwas bedeuten, sich nicht selbst isolieren oder ausgrenzen und klein machen lassen, indem sie wissen, wie sie aufeinander angewiesen sind, indem sie in Nähe und Distanz du sagen können zu der Vielfalt, die ihre Stadt bildet, als Gemeinwesen, wie wir dieses Gebilde Stadt auch nennen.

Soweit die schöne Hoffnung der Utopie, die dem Städtischen stets zu Eigen war. Doch holt mich die immer schwierig gewesene Gegenwart auf das Pflaster zurück, in die so genannte Realität.

In der Frage „Was hält die Stadt zusammen?“ steht indirekt die These, dass Selektion und Ausgrenzung – wo immer sie stattfinden – die Stadt, die Stadtgesellschaft und ihre gemeinsame Bildung sprengen. Dazu und zur guten Besserung möchte ich aus der Sicht urbaner Bildungsforschung einige Gedanken formulieren:

Unsere Bildung – auch die der Urbanität – geschieht durch Tätigkeiten im sozialen Raum. Sie ist Formung, verändernder Umgang mit Vorhandenem, mit sich selbst, mit Differenz und Vielfalt vor allem, die ihre Voraussetzung und Folge ist. Sie ist Umgang mit den Dingen, den Menschen und der Natur, mit dem Unbekannten und Fremden, dem Anderen als dem Verschiedenen in einer möglichst verträglichen Heterogenität der Beteiligten und ihrer Lebensverhältnisse. Sie ist also auf deren reale Existenz und Veränderbarkeit angewiesen. Gegenüber dieser alten – keineswegs

nur pädagogischen, sondern politischen – Weisheit haben unverständige bis brutale Machthaber mit ihren Planern immer versucht, gesellschaftliche und räumliche Homogenitäten durch Selektion herzustellen, durch das Auseinanderreißen dessen, was zusammengehört. Unter diesem Aspekt gibt es eine Linie von den religiösen, rassistischen und ethnischen Säuberungen hin zur Herausbildung reicher und armer Parallelgesellschaften durch die städtischen Segregationen, zu den politisch produzierten Ghettos, den monokulturell-spezialisierten Stadtteilen, bis zur systematischen Entmischung der Städte und ihrer Tätigkeiten durch die getrennte Unterbringung ganzer Bevölkerungsteile (zum Beispiel der Armen, Reichen, Jungen, Alten, Familien oder Migranten) in speziellen Einrichtungen und Quartieren sowie durch die Konzentration des Gewerbes, des Konsums und des Wohnens in separaten Gebieten und allen unmöglichen Konsum-, Industrie-, Technologie-, Safari- und Space-Parks.

Die damit einhergehende Verarmung der städtischen Räume durch die Vertreibung der Vielfalt und durch ihre monokulturelle Spezialisierung hat viele Ursachen, sie ist aber auch das Ergebnis einer törichten, in Bildungsfragen ahnungslosen, wenn nicht gar bildungsfeindlichen Stadtpolitik und Stadtplanung, ja sogar einer Bildungspolitik ohne Bildung.

Durch die Trennungen der Menschen und ihrer Lebenszusammenhänge können sie kaum noch etwas voneinander lernen und miteinander gestalten. Aber sie können jetzt ihre Vorurteile aufeinander projizieren, auf die und das, was sie nicht kennen, was sie zu bedrohen scheint. Ein trauriges Beispiel aus der Gegenwart: Fremdenfeindlichkeit ist bekanntlich in den Gebieten am größten, in denen es kaum Fremde gibt. Im Übrigen können wir feststellen, dass es einen engen Zusammenhang zwischen monostrukturell eintönigen, verwahrlosten Stadtquartieren und in materieller Armut verwahrlosten Menschen gibt. Und davon sind besonders viele Kinder auch in ihrem Bildungsschicksal betroffen.

Am Beispiel der Kinder und Jugendlichen möchte ich einige Folgen der bis heute vorherrschenden Selektionspolitik exemplarisch skizzieren:

Vor allem für Kinder und Jugendliche ist der wichtige städtischen Erfahrungs- und Gestaltungsraum – also Bildungsraum – durch die verödende Entmischung und Automobilmachung der Quartiere weitgehend verarmt und entwertet worden. Als Ersatz müssen jetzt eigene Einrichtungen wie Ganztagschulen, Freizeitheime, betreute Spielplätze etc., also pädagogische Provinzen, Parkplätze oder Inseln, Ersatzwelten eben, geschaffen werden. Deren Funktion besteht auch darin, die städtische Öffentlichkeit zeitweise von ihrem (die Geschäfte störenden) Nachwuchs zu entsorgen und die Bildungsmacht der öffentlichen Räume weiter zu minimieren. Als Ersatz – auch dafür – haben wir ja jetzt die pädagogischen Einrichtungen.

Das ist nicht nur extrem aufwendig, sondern auch pädagogisch nicht das Gelbe vom Ei. Wir lernen nämlich am besten und effektivsten dort, wo wir in einem normalen anregungsreichen Lebenszusammenhang erwünscht sind, ernsthaft spielen, arbeiten und etwas Sinnvolles gestalten können, wo wir gebraucht werden. Wer einmal Kindern zugeschaut hat, die spielend laufen, sprechen, Rad fahren oder ein Baumhaus bauen, indem sie es tun, ganz ohne Lernziele und Zensur, der wird verstehen, was ich meine. Aber wo kann das in öffentlicher Geborgenheit noch geschehen? Anders gefragt: Was haben die Kinder auf der Straße verloren? Ich meine, viel zu viel.

Ein bekanntes afrikanisches Sprichwort sagt: Zum guten Aufwachsen eines Kindes braucht man ein ganzes Dorf. Unsere Kinder brauchen dazu wenigstens ein ganzes lebendiges Stadtviertel. Das kann weder die allein erziehende Mutter im siebten Stock eines Wohnturms bieten, noch die isolierte Kleinfamilie in der Reihenhaussiedlung, auch nicht der Sozialarbeiter um die Ecke, ein engagiertes Lehrerkollegium oder die Straßenkinderbande zwischen den parkenden Autos.

Nun gibt es also die Kitas, Schulen und so weiter, in denen sich die Pädagogen auch redlich und meist unter miesen Bedingungen bemühen, gute „institutionelle Bedingungen“ des Aufwachsens zu schaffen. Sogar die Öffnung der Schule zum Stadtteil wird versucht, selbst da, wo der verarmte Stadtteil kaum noch positive öffentliche Erfahrungen und Gestaltungen zulässt – wie zum Beispiel in den leblosen Villenvierteln, isolierten Einfamilienhaussiedlungen und am schlimmsten in den öden Trabantenstädten.

Jenseits der Frage, ob Schulen die besten Orte der Bildung sind, muss man heute feststellen, dass sie für unseren Nachwuchs zu den wichtigsten Orten der Versammlung geworden sind. In ihnen entstehen soziale Zusammenhänge und Freundschaften – in ihnen werden aber auch folgenreiche Trennungen in schamloser Weise administrativ durchgesetzt.

Ich muss die bekannte Schulkritik an dieser Stelle wiederholen – allerdings unter dem Aspekt der urbanen Bildung: Die schulische Selektion der Kinder, die durch das hierarchisch gegliederte Schulsystem praktiziert wird, ist persönlich grausam und sie sprengt die Stadtgesellschaft der Jungen. Wie soll die städtische Integration gelingen, wenn man bereits 10-jährige Kinder nach ihrer sozialen Herkunft und Kultur, nach armen und reichen Elternhäusern in verschiedene Schulsorten sortiert – in hierarchisch gestufte schulische Parallelgesellschaften, in Sonderschulen für alle?⁶

Von diesem Zeitpunkt an haben die Kinder verschiedener Schichten und Milieus kaum noch persönlich miteinander zu tun, selbst wenn sie Nachbarn sein sollten. Freundschaften aus der Grundschulzeit (als alle noch beieinander waren) oder aus dem Straßenleben werden auseinander gerissen. Die Kinder werden in Sieger und Verlierer aufgeteilt – mit den be-

kannten Folgen für ihren Lebensweg und den Zerfall der jugendlichen Stadtkultur.

Das ist – hier schon wieder und nebenbei gesagt – auch aus pädagogischer Sicht eine Katastrophe: Die PISA-Ergebnisse könnten es auch den dümmsten Fans der schulischen Kinder-Selektion beweisen, dass Länder mit integrierten, heterogen zusammengesetzten Gemeinschaftsschulen für alle Kinder bessere Lernergebnisse bei allen Schülern erbringen. Und diese Schulen können auch gute Orte urbaner Bildung sein, die als offene Zentren der Kultur in die Stadtteile oder Kommunen integriert sind. Sie müssen keine exterritorialen Gebiete eines „besonderen Gewaltverhältnisses“ gegenüber der jüngeren Generation mehr sein. Sie strahlen in den Stadtteil hinein, fordern seinen möglichen Anregungsreichtum heraus und geben ihm seine Kinder zurück. Und die bilden – wie man weiß – die Zukunft der Städte. Stadtpolitik wider die Bildungsarmut öffentlicher Räume: Wir können nur hoffen, dass es den Stadtpolitikern und Planern aller Ressorts noch schnell genug gelingt, die ganze Stadt mit ihren Quartieren und all ihren Einrichtungen endlich als wichtigen Bildungsraum zu begreifen. Der öffentliche Raum ist für alle Städter da und besonders für die Kinder aus beengten Wohnverhältnissen ein „Lebensmittel“. Er ist als Erfahrungs- und Ausdrucksraum zu gestalten. Eine dementsprechende Stadtentwicklung zum Wohle der Bürger und ihrer Kinder wäre nicht nur für sie, sondern mit ihnen zu betreiben. Die grausame Alternative hieße: Freie Fahrt für Dummheit und Gleichgültigkeit, Gewalt und Überwachung in Bildungsarmut für alle!

In welche Richtung die Stadtentwicklung zur Verbesserung urbaner Bildungsmöglichkeiten gehen sollte, können wir aufgrund unserer Untersuchungen, die wir im Forschungsprojekt Bildung & Stadt der Universität Bremen durch-

⁶ Nicht nur die aussortierten Kinder mit ihren von der „negativen Auslese“ ebenfalls betroffenen oft armen Eltern leiden unter den Folgen.

Auch die vielen guten Lehrer, denen das Wohl der ihnen anvertrauten Kinder am Herzen liegt, leiden unter der pädagogisch unverantwortlichen Prozedur, die sie durchführen müssen.

geführt haben, recht genau sagen. Es lassen sich stadträumliche Bedingungen skizzieren, die günstige Voraussetzungen für die Herausbildung und Existenz lebendiger, bildungsträchtiger und integrationsfähiger Orte in den Stadtteilen bieten, die zugleich der städtischen Selektion, Segregation entgegenwirken, also auch der Konzentration von Armut in abgesehenen und nur noch alimentierten Stadtteilen.⁷

Solche bildungsreichen Quartiere zeichnen sich durch möglichst viele der folgenden zehn Qualitätsmerkmale aus:

- 1 Sie bieten eine relative Dichte und kleinräumige Nutzungsmischung, durch die vielfältige und sinnvolle Tätigkeiten – besonders auch der Kinder und Jugendlichen – ermöglicht werden.
- 2 Es gibt in ausreichendem Maße bezahlbaren Wohn- und Betriebsraum (zur Miete oder als Eigentum) für unterschiedlich situierte und interessierte Nutzer.
- 3 Es sind Quartiere der kurzen Wege, mit hoher Aufenthaltsqualität in den öffentlichen Räumen, in denen zum Beispiel der fließende und ruhende Autoverkehr so weit gebündelt ist, dass Kinder die Straßen für ihre Tätigkeiten nutzen können.
- 4 Genügend alterungsfähige, also auch wenig spezialisierte Bauten, Straßen und Plätze lassen gegenwärtig und im Laufe der Zeit verschiedene Nutzungen zu.
- 5 Die Zugänglichkeit, Nutzbarkeit und Gestaltbarkeit ausreichend vorhandener öffent-

licher Räume und Einrichtungen durch Bewohner und Fremde ist gewährleistet.

- 6 Es gibt genügend Orte und Anlässe städtischer Begegnung, Erwerbsarbeit, Subsistenz, Versorgung, Kultur, Erholung und ziviler Konfliktaustragung.
- 7 Integrierte und integrierende, zum Stadtteil offene Kitas und Schulen sorgen dafür, dass alle Kinder und Jugendlichen des Quartiers – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft – wenigstens bis zum 10. Schuljahr zusammenbleiben und gemeinsam leben und lernen können.
- 8 Integrative soziokulturelle Initiativen – die auch den Problemen der Migration und der neuen Armut begegnen – finden geeignete Orte und kommunale Unterstützung.
- 9 Das gemischte Quartier wird nicht durch die Konzentration von Aufgaben und Problemen überfordert (zum Beispiel Integration, Armut, Durchgangsverkehr), die von anderen spezialisierten, monokulturell geprägten und meist reicheren Stadtteilen abgewiesen werden.
- 10 Es sind Quartiere, in denen sich die politische Öffentlichkeit und Autonomie der Bewohner – die ja in der Einmischung in ihre eigenen Angelegenheiten etwas zu sagen haben – wirksam artikulieren kann und nicht nur reaktiv ohnmächtig bleiben muss.

Kurz: Es sind gemischte, anpassungsfähige Stadtquartiere der verträglichen Vielfalt, in denen die urbane Bildung und Subsistenz, Kultur und Integration der Städter und der

⁷ Die ausführliche Darstellung der Untersuchungen des Projekts „Bildung und Stadt“ zur urbanen Bildung (im Rahmen des Verbundprojektes EVALO, „Eröffnung von Anpassungsfähigkeit für lebendige Orte“) ist in der vom Forschungsteam (Johannes Beck, Anne Kehl, Lutz Liffers) herausgegebenen Schriftenreihe StadtRandNotizen zu finden. (4 Bände, je 5,- Euro, 120–170 Seiten, viele Bilder, Verlag: Edition Temmen, Bremen):
Band 1: EVALO: Vielfalt und Konflikt (darin Beiträge der Teilprojekte von EVALO, (ISBN 3-86108-382-5, 2003)

Band 2: J. Beck, A. Kehl, L. Liffers: Urbane Bildung – Theorie und Praxis (ISBN 3-86108-396-5, erscheint 2005)

Band 3: Lutz Liffers: Vorstadtbildung – zum Beispiel Bremen Gröpelingen (ISBN 3-86108-041-9, 2004)

Band 4: Anne Kehl: Auf unsichtbaren Bühnen – Forschendes Theater im Stadtteil (ISBN 3-86108-047-8, 2004)

Informationen zum Projekt EVALO und seinen 7 Teilprojekten:
www.uni-kassel.de/fb13/evalo

Stadt besser gelingen kann als in den monokulturell spezialisierten – und das gilt besonders, aber nicht nur für den ärmeren Teil der Stadtbewohner.

Stadtpolitiker und Planer aller Ressorts hätten die noch vorhandenen Bildungs-Qualitäten im öffentlichen Raum der Stadtteile zu erkennen und zu fördern – und wo sie fehlen, zu ihrer erfreulichen Entwicklung beizutragen.

Denken wir daran: Die Stadt bildet die Menschen und die Menschen bilden die Stadt – im guten, wie im schlechten Sinne. Im schlechten Sinne wäre es die Fortsetzung der bisherigen Stadtentwicklungspolitik zur Steigerung der öffentlichen Bildungsarmut. Im guten Sinne wäre es die Bildung der Urbanität im Reichtum der Vielfalt. Sie kann nur als gemeinsames Werk der Verschiedenen gelingen, also durch uns, die Städter aller Schichten und Kulturen mit unseren Kindern.

6.4 Pädagogen wider die Bildungsarmut der Kinder

„... dass das weiche Wasser in Bewegung mit der Zeit den harten Stein besiegt. Du verstehst, das Harte unterliegt.“

frei nach Laotse von B. Brecht

Die sich ausbreitende materielle Kinderarmut in Deutschland, also auch in Bremen, in einem der reichsten Länder dieser Erde, ist ein Skandal ersten Ranges. Dafür gibt es zwar viele Begründungen, aber keine Entschuldigung. Armut, also auch die der Kinder, kann nur politisch und wirtschaftlich durch eine gerechte Beteiligung aller am gesellschaftlichen Reichtum und der verbliebenen notwendigen Erwerbsarbeit beseitigt werden. Das Gegenteil geschieht: Die Reichen werden reicher, die Armen ärmer; und anstatt die erfreulich verringerte Zeit der notwendigen Erwerbsarbeit auf alle zu verteilen, verlängert man die Arbeitszeiten der Jobbesitzer und erhöht so die Anzahl der Arbeitslosen und der Armen. Dümmer geht es nicht.

Pädagogen können die materielle Armut nicht beseitigen, aber gegen die Bildungsarmut können sie etwas tun, obwohl die Bedingungen dafür nicht günstig sind.

Die andauernden Verschlechterungsreformen in der materiellen und personellen Ausstattung der armen Kitas, Schulen und sozialen Einrichtungen behindern eine sinnvolle und wirksame Förderung aller Kinder und Jugendlichen, besonders aber der von materieller Armut Betroffenen. Sie zeugen von einer Geringschätzung dieses Teils der nachfolgenden Generation und der für sie bedeutsamen sozialen und pädagogischen Arbeit durch eine kurzsichtige, wenn nicht gar zukunftsblinde Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit. Ganz offenbar werden Schüler und Lehrer der Armenschulen (Haupt-, Berufs- und Sonderschulen) eher als „Risikofaktoren der Standortsicherung“ angesehen, denn als bedeutende Gestalter einer lebenswerten Gegenwart und Zukunft anerkannt, gefördert und unterstützt. Wo als Zugabe die populistisch wohlfeile Jugend- und Pädagogenschelte noch draufgesattelt wird, macht sich ein Klima der Geringschätzung und des Misstrauens gegenüber den „Verlierern des Fortschritts“ öffentlich breit. In diesem Klima können Bildung, Lust auf Lernen, pädagogische Phantasie und tatkräftiges Engagement nur schwer gedeihen. Gleichgültigkeit und Resignation oder Wut und Aggressionen bei Kindern und Jugendlichen, bei Eltern und Pädagogen hängen auch mit dieser geringen Wertschätzung zusammen, die ihnen als poli-tisch eiskalter Wind aus obiger Richtung ins Gesicht geblasen wird.

Umso beachtlicher ist es, wenn trotz alledem an einigen Orten möglicher Bildung, von mutigen Pädagogen viel Schöneres und Besseres zustande gebracht wird, als jemals vorge-schrieben werden könnte. Politiker aller Ressorts und andere Einflussnehmer hätten diese Aktivitäten pädagogischer Akteure und Reformer vor Ort auch öffentlich anzuerkennen und durch konkrete, ideelle und materielle Hilfen nachhaltig, also andauernd zu unterstützen.

Sicher, auch eine gescheite, den Menschen zugewandte Bildungs- und Kommunalpolitik, in der also begriffen worden wäre, was Bildung sein kann und wie notwendig sie für uns alle und unser Gemeinwesen ist, könnte sie nicht machen. Aber sie kann Bedingungen schaffen, die Bildung fördern. Gegenwärtig geschieht das dumme Gegenteil, nicht nur im Bremer Land, aber da in besonders erschütternder Weise. Bis sich das ändert – und das kann dauern –, müssen die sozialen, kulturellen und pädagogischen Tätigkeiten mit allen Kindern trotzdem, auch unter widrigen Umständen, in guter Weise getan werden. Dazu möchte ich hier ermutigen: Wartet nicht auf bessere Zeiten!

Als engagierte, aufgeklärte, dem guten Leben zugewandte und öffentlich präsenzte Bürger bremischer Zivilgesellschaft, die wir selbstverständlich das Wohl der Stadt und all ihrer Kinder im Blick haben, müssen wir uns fragen:

Wie können wir die Bildungsinteressen der nachfolgenden Generationen – also auch die unseren – wirksam zur Sprache und dann zur praktischen Geltung bringen? Können wir dazu einer neuen Bewegung für Bildung auf die Beine helfen? Einer Bewegung, die politisch Druck machen kann, weil sie Bildung für unsere Nachfolger will, also nicht deren Zurichtung und Einpassung in bestehende Hierarchien oder gar die weitere Ausgrenzung ihrer schwächsten Angehörigen. Sicher, eine noch so notwendige Bewegung für Bildung kann niemand „herstellen“ – aber etwas für sie tun, das können wir schon. Diese Forderung betrifft alle, Freunde, Philosophen, Pädagogen, Sozial- und Kulturarbeiter, die den Kampf gegen das Elend der Welt, also auch gegen die Bildungsarmut der Kinder als ihre Sache begreifen: Bildung bleibt unsere eigene Angelegenheit unter allen Umständen. Sie ist die Angelegenheit derer, die den Mut aufbringen, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, um sich und ihre Mitwelt gemeinsam mit anderen menschlich zu formen.

Wie nun Bildung innerhalb und außerhalb von Schulen trotz widriger Umstände ermöglicht werden kann, muss nicht neu erfunden, aber

immer neu durchdacht werden. Gute Ideen, Beispiele, Fragen und Versuche, die „Schule machen“ können, sind schon seit langem bekannt. Es gibt hervorragende Beispiele auch in unserem Land. Aber darüber wäre an anderer Stelle zu berichten.

Hier kann ich nur einige pädagogische Grundsätze für die Bildungsarbeit skizzieren, die im Umgang zwischen „Lehrenden und Lernenden“ jedweder sozialen Herkunft, ob arm oder reich, hilfreich sein können. Doch werden die Kinder aus ärmeren Verhältnissen durch die entsprechende Praxis eine besondere Anerkennung und Förderung erfahren. Und das ist gut so. Diese Grundsätze entstammen langjährigen reformpädagogischen Erfahrungen und bildungstheoretischen Überlegungen. Ich habe sie in verschiedenen Zusammenhängen (zum Beispiel in der kollegialen Lehrerfortbildung) vorgetragen, wo sie manchmal kontroverse Diskussionen auslösten. Von pädagogischen Skeptikern wurde eingewandt, dass alles schön und gut, aber angesichts der Verhältnisse kaum umsetzbar sei. Wo das der Fall ist, sagt es in kritischer Hinsicht mehr über die Verhältnisse aus, als über die Grundsätze. Die können ja nur eine Richtung angeben, in die der Weg zur Verbesserung der pädagogischen Praxis gehen könnte. Was dann konkret erreicht werden kann, ist dem geschuldet und daran zu messen, was in einer konkreten Situation „historisch möglich“ war (Paulo Freire). Das kann unter günstigen Umständen die Umwandlung einer ganzen Schule in eine herrliche pädagogische Werkstatt sein – oder, wo so etwas nicht möglich ist, auch nur ein Gespräch im Lehrerzimmer, das in zugewandter Weise auch „schwierigen Kindern“ gilt.

Eine Pädagogik gegen Bildungsarmut könnte sich an folgenden reformpädagogischen Grundsätzen orientieren:

- ▶ Bildung ist der Vorgang, in dem wir uns und unsere Welt durch Tätigkeiten bilden: Philosophieren lernen wir durch philosophieren, Bauen durch bauen, Lieben durch lieben, Lernen durch lernen und lehren. Bildung als Vorgang enthält mehr als nur Belehrung, Lernen und Wissen.

- ▶ Stadt, Straße, Haus, Betrieb und so weiter sind als Orte urbaner Bildung zu begreifen und zu gestalten: Das sollte mit der Kultivierung pädagogischer Provinzen (zum Beispiel der Schulen oder Kindergärten) einhergehen. Sie sind ein Teil der Kommune. Im Alltagsleben und seiner Gestaltung können wir am meisten und am besten lernen und etwas bilden. Es kommt nur darauf an, welche Anregungen und Möglichkeiten es bietet, welche wir einbeziehen und welche wir schaffen.
- ▶ Wahrnehmen, entdecken, erkennen, erfahren im Umgang mit Phänomenen ermöglichen: Kinder wollen handgreifliche, nicht nur virtuelle Erfahrungen machen. Sie sind neugierig auf die Welt. Das verlernen sie häufig in der Schule durch Belehrung, Besserwisseri, Herumsitzen und Zensur. Erwachsene (auch Lehrende) hätten ihre „kindliche Neugier“ gegenüber aufschlussreichen Phänomenen wieder zu entdecken.
- ▶ Freude am eigenen Tun wecken statt Angst und Druck erzeugen: Angst und Stress machen dumm und unlustig. Spaß muss nicht sein. Aber ohne Lust an der eigenen sinnvollen Tätigkeit (zum Beispiel in gemeinsamen und nach außen wirksamen Projekten), können Lernen und Bildung kaum gelingen. Wer Freude am eigenen Tun weckt, arbeitet wider die Gleichgültigkeit, die auch durch das langweilige „Lernen um-zu“ oder das Konsumieren von Programmen hergestellt wird.
- ▶ Ausdrücken statt eindrücken: Gegen die Einseitigkeit der Schule des Eindrucks, des Abfüllens mit abfragbaren Wissensbrocken, steht die Schule des Ein- und Ausdrucks, der Gestaltung. Freies Schaffen eigener Werke ist zu ermöglichen, sonst drohen Destruktion, Resignation und Gewalt in der „fertigen Welt“, in der nichts mehr zu wünschen und zu tun übrig bleibt. Alle Sinne wecken und ansprechen. Wir lernen am besten, wenn wir unsere Welt wahrnehmen und uns frei ausdrücken können. Ein- und Ausdruck sind im gestaltenden Tun zu verbinden. Es geht um tätiges Sein und nicht nur ums Machen zum Haben (E. Fromm).
- ▶ Dialogisch sein statt monologisch vereinsamen und ausgrenzen: Das gleichberechtigte Gespräch im Geiste der Philia mit dem Nächsten ist die Großmutter der Bildung (von Sokrates bis Pestalozzi, Buber, Freire oder Illich). Einander verstehen und lehren statt nur belehren oder nur moderieren ist eine Aufgabe von Lehrern. Zusammenarbeit statt Konkurrenz und Selektion befördert unsere Kraft. Bildungspolitisch heißt das: Bildungsorte für alle errichten, in denen die Verschiedenheit die Grundlage der Gemeinsamkeit ist. In den „Schulen des Lebens“ darf kein Kind verloren gehen; da darf keiner sagen können: „Du bist hier falsch.“
- ▶ Vielfalt fördern statt Einfalt fordern: Differenz ist die Voraussetzung des Lernens und der Bildung. Jedes Lernen ist Veränderung im Umgang mit Fremden und Fremdem. Identität und Distanz gehören zusammen. Wer nur sich selber kennt, kennt auch sich nicht richtig. Heterogenität, Altersmischung, kulturelle Vielfalt und so weiter wirken gegen geistige und soziale Verelendung.
- ▶ Fähigkeiten erkennen und fördern statt Defizite nur diagnostizieren: Unsere erworbenen Fähigkeiten sind die Grundlagen jeder weiteren Bildung. Mit alten Erfahrungen, Werkzeugen und Begriffen entsteht das Neue. Es geht um aufbauen und aufrichten statt abrichten und nur unterrichten. Lehrpläne und „Bildungsexperten“ gehen meist von Defiziten der Menschen aus. Potenzen werden oft ignoriert; aber nur auf ihrer Basis können wir auch unseren Defiziten begegnen.
- ▶ Vertrauen üben statt Kontrolle verüben: Vertrauen ist die Voraussetzung von Selbstvertrauen. Selbstvertrauen und Mut brauchen wir in der Begegnung mit Neuem, Fremdem, also auch mit den Gegenständen des Forschens und Lernens. Kontrolle ist die Aufforderung zum Widerstand oder zu autoritärer Unterwerfung. In unserer Bildung geht es dagegen um eine Praxis möglicher Freiheit.

- ▶ Leistungen ermöglichen statt durch Zensur behindern: Sinnvolle Leistungen werden angeregt und anerkannt durch Begeisterung, Zustimmung und Kritik, niemals durch Zwang, Sanktion oder Zensur. Im deutschen Grundgesetz steht übrigens ganz weit vorne: „Eine Zensur findet nicht statt.“

alle Beteiligten bereits lebenswert ist. Auch Schulzeit ist kostbare Lebenszeit von Schülern und Lehrern. Sie gegenwärtig zu gestalten wäre zugleich die beste Vorbereitung unserer Kinder auf eine ungewisse Zukunft.

Im Sinne solcher Grundsätze wäre die Gegenwart mit den Kindern mutig zu gestalten und nicht nur einer unbekanntem Zukunft zu opfern (Schleiermacher). Dabei lernen wir auch am besten für später. Zukunftsfähigkeit kommt aus der Geschichte und wird in der Gegenwart gewonnen – oder verloren. Gerade in der pädagogischen Praxis geht es also um die Herausbildung und Vergegenwärtigung von Haltungen, in denen sich wichtige Dimensionen der Bildung verbinden und zur Wirkung bringen lassen:

- ▶ Zuständigkeit für mich und meine Nächsten, also Einmischung vor Ort in unsere eigenen Angelegenheiten (Pestalozzi),
- ▶ Mut und Vertrauen zum eigenen Wahrnehmen, Fühlen, Vorstellen, Denken und Handeln (Kant) – zum Dialog mit anderen und anderem (Buber und Freire),
- ▶ Begeisterung, Phantasie und Erkenntnis im Finden der eigenen Fragen, Wege und Antworten, auch in der Schule,
- ▶ Erfahrung, Wissen und Können im Umgang mit der Natur, den Werkzeugen, den Dingen, Vorgängen und Menschen. Sie sind unsere Lehrer (Comenius – Rousseau).

Eine Praxis in diesen Haltungen wäre nicht nur Voraussetzung „pädagogischer Kultur“, sondern möglicher Beitrag eines jeden zu einer erfreulichen, also bildungsträchtigen, den Kindern zugewandten Atmosphäre des Alltags – und so einen Alltag brauchen vor allem die ärmsten der Kinder, die ihn zu Hause nicht finden können. Dazu können die Pädagogen beitragen – trotz Bildungspolitik –, wenn sie nicht nur auf „ein Leben“ vorbereiten wollen, sondern wenn auch ihr Schulalltag für