



Universität  
Bremen

Maike Koschorreck

# Chancengleichheit, herkunftsbedingte Risikolagen und der schulische Umgang mit (kultureller) Vielfalt

Eine empirische Studie zu Prozessen  
institutioneller Diskriminierung

**Maike Koschorreck**

## Chancengleichheit, herkunftsbedingte Risikolagen und der schulische Umgang mit (kultureller) Vielfalt

Eine empirische Studie zu Prozessen institutioneller Diskriminierung

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität Bremen als Dissertation vor. Es handelt sich um eine leicht überarbeitete Fassung der eingereichten Arbeit. Die Änderungen liegen der Geschäftsstelle des Promotionsausschusses vor.

Gutachter:innen: Prof. Dr. Matthias Wingers  
Dr. Margrit E. Kaufmann  
Prof. Dr. Alisha M. B. Heinemann

Prüfer:innen: Prof. Dr. Michael Windzio  
Prof. Dr. Özen Odağ

Das Promotionskolloquium fand am 6. Mai 2022 statt.

## Danksagung

Viele Menschen haben diese Arbeit ermöglicht, unterstützt und begleitet.

Mein erster Dank gilt den Pädagog:innen und Mitarbeiter:innen in den vier Bremer Schulen, der Bremer Bildungsbehörde und dem Bremer Landesinstitut für Schule, die an dieser Studie mitgewirkt, Zeit investiert und ihre Gedanken geteilt haben, um mit viel Interesse und Vertrauen einen Beitrag zu diesem Projekt zu leisten. Neben ihnen danke ich auch und besonders den Schüler:innen, die mich so freundlich und offen in ihren Klassen aufgenommen und an ihrem Schulleben haben teilnehmen lassen.

Zudem schätze ich mich mehr als glücklich, in meiner wissenschaftlichen Arbeit von einem sehr unterstützenden, fordernden und inspirierenden Betreuungskomitee begleitet worden zu sein. Prof. Dr. Matthias Wingens, Dr. Margrit E. Kaufmann und Prof. Dr. Özen Odağ danke ich für ihre wertvollen Ratschläge in allen Phasen meiner Promotion. Prof. Dr. Alisha M. B. Heinemann danke ich für die Begutachtung meiner Arbeit und die darin enthaltenen Anstöße zum Weiterdenken.

Ein weiterer Dank gilt den Einrichtungen, die mein Promotionsprojekt finanziell und ideell gefördert haben. Dies sind die FAZIT-Stiftung, der Deutsche Akademische Austauschdienst, die Hans-Böckler-Stiftung und vor allem die ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius. Hier möchte ich im Speziellen Dr. Anna Hofmann und allen Beteiligten am Bucerius Ph.D. Scholarship Program in Migration Studies „Settling into Motion“ danken. Die Teilnahme an diesem Programm eröffnete mir außergewöhnliche Möglichkeiten des wissenschaftlichen Austauschs und ein Netzwerk, in dem wunderbare Freundschaften und berufliche Kontakte entstanden sind.

Die Bremen International Graduate School of Social Sciences (BIGSSS) an der Universität Bremen und der Jacobs University Bremen (heute Constructor University) ist der Ort, an dem diese Dissertation entstanden ist. Ich hätte mir kein besseres Umfeld für meine Promotion vorstellen können und danke allen Mitarbeiter:innen, Kolleg:innen und Kommiliton:innen für die lehrreiche und schöne Zeit und gemeinsamen Projekte.

Ein besonderer Dank gilt zudem meiner Familie und meinen Freund:innen, die mich zu jeder Zeit auf unschätzbare Weise unterstützt, motiviert und mit positiver Energie versorgt haben.

## Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	v
Abkürzungsverzeichnis.....	vi
Empirische Quellenangaben.....	viii
Zeichen und Pseudonyme.....	ix
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Stand der Forschung.....</b>	<b>5</b>
2.1. Schulbildung in der Einwanderungsgesellschaft und Befunde zu herkunftsbedingter Ungleichheit im deutschen Schulsystem .....	5
2.2. Erklärungsansätze zu den Ursachen herkunftsbedingter Bildungsungleichheit.....	8
2.2.1. Erklärungsfaktoren seitens der Schüler:innen und ihrer Familien .....	8
2.2.2. Erklärungsfaktoren seitens des Schulsystems .....	10
2.3. Forschungsdesiderate .....	15
<b>3. Theoretisch-konzeptioneller Rahmen der Studie.....</b>	<b>19</b>
3.1. Die Analyseperspektive der institutionellen Diskriminierung für die Untersuchung von schulbildungsbezogener Ungleichheit.....	19
3.1.1. Institutionelle Diskriminierung: Entstehung, grundlegende Annahmen und innovative Aspekte .....	19
3.1.2. Im Fokus: Indirekte Formen institutioneller Diskriminierung.....	24
3.1.3. Analysemodell zu Prozessen indirekter institutioneller Diskriminierung im Schulbildungskontext.....	32
3.2. Eine intersektionelle Forschungsperspektive auf die Situation der Schüler:innen mit Migrationshintergrund.....	34
3.2.1. Der Migrationshintergrund.....	34
3.2.2. Intra-kategorialer Forschungsansatz .....	39
<b>4. Untersuchungsdesign und Durchführung der Forschung .....</b>	<b>42</b>
4.1. Forschungsfrage, analytische Zielsetzung und methodologischer Ansatz .....	42
4.1.1. Entwicklung der Forschungsfrage und Umgang mit dem Vorwissen .....	42
4.1.2. Analytische Zielsetzung: Erarbeitung Sensibilisierender Konzepte anhand eines abduktiven Verfahrens .....	44
4.1.3. Stärken und Herausforderungen des ethnografischen Ansatzes .....	45
4.2. Datenerhebung: Sampling, Forschungsfeld und Feldforschung.....	52
4.2.1. Fallauswahl.....	52
4.2.2. Forschungsfeld und Informant:innen .....	59
4.2.3. Feldforschung .....	72



4.3.	Datenauswertung: Analyseprozess in fünf Schritten .....	86
4.3.1.	Offenes Codieren während der Datenerhebung .....	86
4.3.2.	Distanzierungs- und Aufräumphase .....	88
4.3.3.	Re-Codieren und vorläufiges Kategorisieren eines ersten Teils des Materials.....	88
4.3.4.	Vergleichende Analyse und Verdichtung der Kategorien.....	90
4.3.5.	Fallanalysen.....	91
4.3.6.	Anmerkungen zur Überprüfung von Zwischenergebnissen .....	92
<b>5.</b>	<b>Schulpolitisches Handeln: Ziele und Maßnahmen für mehr Chancengleichheit ....</b>	<b>95</b>
5.1.	Drei offizielle Ziele für die Bremer Schüler:innen .....	96
5.1.1.	Erstes Ziel: Herstellung von schulbildungsbezogener repräsentativer Chancengleichheit .....	97
5.1.2.	Zweites Ziel: Wertschätzende Anerkennung von Vielfalt und ein konstruktiver Umgang mit Differenz.....	99
5.1.3.	Drittes Ziel: Verbesserung des Bildungsniveaus aller Schüler:innen über die bestmögliche Förderung individueller Potentiale.....	101
5.2.	Strukturelle Implementierung: Eine „Umgestaltung auf allen Ebenen“ .....	103
5.2.1.	Maßnahmen zur „interkulturellen Öffnung“ und „Migrantenförderung“ .....	103
5.2.2.	„Zweigliedrigkeitsmodell“ .....	107
5.2.3.	Inklusion.....	109
5.2.4.	Ganztagsschulen .....	111
5.2.5.	Teilautonomisierung, freie Schulwahl und die neue Rolle der Schulleitung .....	112
5.2.6.	Geforderte Kompetenzen in einem „sich ändernden Bild vom Lehrerberuf“ .....	116
5.2.7.	Ressourcenzuwendungen und Ausstattungssituation an den Schulen ....	120
5.3.	Zwischenfazit.....	125
<b>6.</b>	<b>Schul(organisator)isches Handeln zwischen veränderten Anforderungen und eigenen Ansprüchen.....</b>	<b>127</b>
6.1.	Die Hohenfelder Oberschule (HOS): Eine Schule, die über lange Zeit vor sich hin »gemuddelt« hat und nun zwischen kräftezehrenden »Fronten« versucht, den Schulalltag zu »bewältigen« .....	128
6.1.1.	Schüler:innen, Familien und die Schule .....	128
6.1.2.	Vielfaltskonzept.....	129
6.1.3.	Schulkultur, schul(organisator)ische Herausforderungen, selbstgesteckte Ziele.....	131
6.1.4.	Ausstattungssituation und Wahrnehmung schulbehördlicher Entscheidungen .....	135

6.2.	Die Oberschule am Berg (OaB): Eine Schule, die eine »Leistungsschule für alle Kinder« sein will und dafür mit »voller Power« das »nachbessert«, was »politisch versäumt« wurde .....	137
6.2.1.	Schüler:innen, Familien und die Schule .....	137
6.2.2.	Vielfaltskonzept.....	139
6.2.3.	Schulkultur, schul(organisator)ische Herausforderungen, selbstgesteckte Ziele.....	141
6.2.4.	Ausstattungssituation und Wahrnehmung schulbehördlicher Entscheidungen .....	145
6.3.	Die Oberschule Turmstraße (OTS): Eine Schule, an der viele »Einzelkämpfer« versuchen gegen die Entmischung »anzuarbeiten« und sich dabei immer wieder »die Sinnfrage« stellen.....	146
6.3.1.	Schüler:innen, Familien und die Schule .....	146
6.3.2.	Vielfaltskonzept.....	148
6.3.3.	Schulkultur, schul(organisator)ische Herausforderungen, selbstgesteckte Ziele.....	151
6.3.4.	Ausstattungssituation und Wahrnehmung schulbehördlicher Entscheidungen .....	155
6.4.	Das Stadtgymnasium (SGy): Eine Schule, die nach Wegen sucht, um die hohen G8-Anforderungen und die »Gleichbehandlung« mit dem »inkluisiven Gedanken« zu vereinen .....	156
6.4.1.	Schüler:innen, Familien und die Schule .....	156
6.4.2.	Vielfaltskonzept.....	158
6.4.3.	Schulkultur, schul(organisator)ische Herausforderungen, selbstgesteckte Ziele.....	161
6.4.4.	Ausstattungssituation und Wahrnehmung schulbehördlicher Entscheidungen.....	166
6.5.	Zwischenfazit.....	168
<b>7.</b>	<b>Drei Prozesse indirekter institutioneller Diskriminierung: Alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis in ihrem äußeren und innersystemischen Handlungskontext .....</b>	<b>173</b>
7.1.	Erster Prozess: Wenn eine Schule in die »depressive Abwärtsspirale« gerät und »vergessen« wird, sie zu unterstützen.....	174
7.1.1.	Schulbildungsrelevante Risikolagen von Schüler:innen, die wissen, dass sie »gesellschaftlich nicht unbedingt fähig und schon gar nicht gewünscht sind« .....	174
7.1.2.	Naheliegende schulische Antwort: Empowerment – »Du bist stark, du kannst das!« und ich zeige dir, »wie die Welt noch sein kann« .....	180
7.1.3.	Alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis in der »Abwärtsspirale«: Anzeichen einer »depressiven« Schulkultur .....	183
7.1.4.	Institutionelle Gründe für die »depressive« Entwicklung einer Schule .....	212
7.1.5.	Zwischenfazit .....	234

7.2.	Zweiter Prozess: Wenn eine Schule alles »besonders gut« können muss, es dafür aber am Grundlegenden fehlt .....	236
7.2.1.	Schulbildungsrelevante Risikolagen von Schüler:innen, die »bildungsfern« aufwachsen .....	236
7.2.2.	Naheliegende schulische Antwort: Viel Zeit mit den »besten Lehrern« in »kollektiven Prozessen« und einer »lernreichen« Umgebung.....	239
7.2.3.	Alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis »zwischen den Ansprüchen und dem, was wirklich machbar ist« .....	242
7.2.4.	Institutionelle Gründe dafür, dass eine Schule ein »hochwertiges« Lernangebot nur unzureichend bietet.....	256
7.2.5.	Zwischenfazit .....	263
7.3.	Dritter Prozess: Wenn eine Schule die Brücke nicht schlägt, weil ihr dafür der Perspektivenwechsel, das didaktische Handwerkszeug und die Zeit fehlen .....	264
7.3.1.	Schulbildungsrelevante Risikolagen von Schüler:innen, die »zwischen den Welten« pendeln und im Bildungsaufstieg »sehr auf sich alleine gestellt« sind.....	264
7.3.2.	Naheliegende schulische Antwort: Flitnersche Brücken schlagen .....	269
7.3.3.	Alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis am »traditionellen« G8-Gymnasium .....	273
7.3.4.	Institutionelle Gründe für die fehlenden Brücken am Gymnasium .....	294
7.3.5.	Zwischenfazit .....	307
<b>8.</b>	<b>Schlussbetrachtung</b> .....	<b>309</b>
8.1.	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse .....	309
8.2.	Konzeptioneller Beitrag .....	311
8.3.	Ausblick auf die Schulentwicklung.....	315
	Literatur.....	318
	Anhang.....	347
a.	Informationsschreiben für die Pädagog:innen.....	348
b.	Einverständniserklärung zur Interviewteilnahme.....	349
c.	Gesprächsleitfaden für die teilstandardisierten Interviews mit den Pädagog:innen.....	350
d.	Gesprächsleitfaden für die teilstandardisierten Interviews mit den Mitarbeiter:innen der Bremer Bildungsbehörde und des Landesinstituts für Schule .....	352
e.	Transkriptionsregeln und -zeichen.....	354
f.	Codierschema .....	356

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Typen von Diskriminierung nach Feagin und Booher Feagin.....	22
Abb. 2:	Analysemodell zu Prozessen indirekter institutioneller Diskriminierung im Schulbildungskontext.....	33
Abb. 3:	Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bezugsstaaten in der Stadt Bremen im Jahr 2009 .....	60
Abb. 4:	Vergleich schulischer Kennzahlen nach Migrationsstatus für das Land Bremen, Schuljahr 2009/10.....	62
Abb. 5:	Forschungssetting im Überblick: Bremer Schüler:innen- und Elternschaft und Bremer Schulsystem.....	65
Abb. 6:	Forschungsorte im Überblick: Vier öffentliche Bremer Sek-I-Schulen .....	69
Abb. 7:	Informand:innen im Überblick: Schulisches und behördliches Personal.....	71
Abb. 8:	Finales Materialkorpus im Überblick .....	86
Abb. 9:	Beispiel für ein Contact Summary Sheet aus dem Forschungstagebuch .....	87
Abb. 10:	Bremer allgemeinbildendes „Zweiglidrigkeitsmodell“ .....	108
Abb. 11:	Grundmuster des sogenannten ‚fundamentalen Attributionsfehlers‘ .....	188

## Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaft
AufnVOÖffSch	Verordnung über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in öffentliche allgemeinbildende Schulen
BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
EADSNE	European Agency for Development in Special Needs Education
ELD	English Literacy Development
ESL	English as a Second Language
G8	Achtjähriger Bildungsgang zum Abitur auf gymnasialem Anforderungsniveau; entspricht der Erlangung des Abiturs nach insgesamt 12 Schuljahren
G9	Neunjähriger Bildungsgang zum Abitur auf gymnasialem Anforderungsniveau; entspricht der Erlangung des Abiturs nach insgesamt 13 Schuljahren
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GSV	Gesamt-Schüler:innen-Vertretung
Hartz IV	umgangssprachlich für Arbeitslosengeld II
Hervorh. i. Orig.	Hervorhebung(en) im Original
Hervorh. MK	Hervorhebung(en) von Maïke Koschorreck
IQB	Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
ISG	Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik
KMK	Kultusminister:innenkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)
LehrerDO	Verordnung über die Aufgaben der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen (Lehrerdienstordnung)
LIS	Landesinstitut für Schule
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
NaWi	Naturwissenschaften
NRW	Nordrhein-Westfalen
OS	Oberschule
QUIMS	Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen“, entwickelt im Schweizer Kanton Zürich
ReBUZ	Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum bzw. Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren

SekIGymVO	Verordnungen über die Sekundarstufen I des Gymnasiums
SekIOSchVO	Verordnungen über die Sekundarstufen I der Oberschulen
SfBW	Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen
SfKB	Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen (nach Neuzuschnitt der Ressorts 2015)
SGB-II	Sozialgesetzbuch II
SOR-SMC	Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage
tdsb	Toronto District School Board
UN-CRPD	United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities
UPädVO:1	Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik
WZB	Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
ZuP	Zentrum für unterstützende Pädagogik bzw. Zentren für unterstützende Pädagogik

## Empirische Quellenangaben

### Abkürzungen

BEH	Bremer Bildungsbehörde
Dok	Schuldokument, d.h. Websitetext, Unterrichtsmaterial, Broschüre, Handreichung usw.
FN	Feldnotizen, d.h. Forschungstagebücher, in denen die Teilnehmenden Beobachtungen und natürlichen Forschungsgespräche dokumentiert sind
HOS	Hohenfelder Oberschule
LIS	Landesinstitut für Schule
Int	Interview, d.h. Interviewtranskript eines teilstandardisierten Forschungsgesprächs
IntPr	Interviewprotokoll, d.h. Notizen zur Interviewsituation, zum Gesprächsverlauf, zu zentralen Themen und Inhalten von Vor- und Nachgesprächen ohne Aufzeichnung
OaB	Oberschule am Berg
OTS	Oberschule Turmstraße
SGy	Stadtgymnasium
SpS	Schulpolitisches Setting, d.h. Notizen zu öffentlichen Veranstaltungen zum Thema Migration und Bildung sowie zu informellen Gesprächen in der Bremer Bildungsbehörde und im Landesinstitut für Schule

### Beispiele

(FN HOS: 146)	= (Feldnotizen zu den Schulbesuchen an der Hohenfelder Oberschule: Absatz 146 des Forschungstagebuchs)
(Int 28 BEH: 75)	= (Interview Nummer 28, geführt in der Bremer Bildungsbehörde: Absatz 75 des Interviewtranskripts)
(IntPr 4 OaB: 8)	= (Protokoll zum Interview Nummer 4, geführt an der Oberschule am Berg: Absatz 8 des Interviewprotokolls)
(Dok 5 SGy)	= (Schuldokument Nummer 5 vom Stadtgymnasium)

## Zeichen und Pseudonyme

### Zeichen

*Kursive* Schreibweise wird verwendet, um Worte besonders hervorzuheben.

„Doppelte Anführungszeichen“ kennzeichnen Zitate aus der Fachliteratur und den Felddokumenten (schulpolitische, behördliche und schulische Dokumente).

»Doppelte Guillemets« kennzeichnen Zitate und sinngemäße Inhalte aus den selbstgenerierten empirischen Daten (Feldnotizen, Interviewtranskripte und -protokolle).

[Eckige Klammern] zeigen an, dass in einem Zitat eine Ergänzung bzw. Erklärung durch mich nachträglich eingefügt wurde.

Die Transkriptionsregeln und -zeichen der Interviewtranskriptionen sind in einer separaten Tabelle im Anhang dieser Arbeit ausführlich aufgelistet und erklärt.

### Pseudonyme

Alle in dieser Arbeit verwendeten *Personen-*, *Schul-* und *Ortsnamen* (mit Ausnahme von Bremen) sind Pseudonyme.





## 1. Einleitung

Migration und soziale Differenzierung haben die schulbildungsrelevanten Ausgangslagen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland in den letzten Jahrzehnten nachhaltig verändert. Soziale, kulturelle und sprachliche Vielfalt ist damit in vielen Regionen, insbesondere in großstädtischen Räumen, für die schulische Organisation und das pädagogisch-didaktische Handeln von konstitutiver Bedeutung und der diskriminierungsfreie Umgang mit ihr, der allen Kindern die gleichen Bildungschancen einräumt, ein „Kernanliegen Deutschlands“ (Nationaler Bildungsbericht 2020: 317).

Ein Schulsystem zu schaffen, das den vielfältigen Ausgangslagen von Kindern gerecht wird und diese nicht zum Prädiktor für Schulbildungsverläufe werden lässt, ist jedoch nicht nur eines der erklärten Ziele, sondern auch eine der größten Herausforderungen, denen sich Bildungsakteur:innen hierzulande gegenübersehen. Zwar konnten seit den ersten PISA-Ländervergleichen, die Anfang der 2000er Jahre die ungleiche Bildungsbeteiligung nach Herkunftsgruppen in prägnanter Deutlichkeit zutage förderten, graduelle Verbesserungen in unterschiedlichen Bereichen erzielt werden. Dennoch bleibt die öffentliche und politische Forderung nach Chancengleichheit im deutschen Schulsystem bislang unerfüllt (z.B. Möller, Gamper et al. 2020: 13; Nationaler Bildungsbericht 2018: 41). Eine Gruppe, die sowohl im Kompetenzerwerb als auch in den erreichten Schulabschlüssen vergleichsweise schlecht abschneidet und deshalb in der Diskussion um herkunftsbedingte Bildungsungleichheit immer wieder im Fokus der Aufmerksamkeit stand und steht, bilden die Schüler:innen mit Migrationshintergrund<sup>1</sup>. Von den Mitgliedern dieser Gruppe gehören überdurchschnittlich viele auch gleichzeitig der Gruppe von Schüler:innen an, die aus prekären sozioökonomischen Lebenslagen stammen (z.B. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration 2014: 37).

Die Erziehungs- und Kultursoziologin Julia Reuter hat kürzlich die These formuliert, dass die enge Koppelung zwischen dem Bildungs(miss)erfolg und der Herkunft eines Kindes und die darauf fußende, in Deutschland zu beobachtende Statusreproduktion immer wieder einen „wunden Punkt“ im öffentlichen Bewusstsein berühren, da sie mit dem Selbstverständnis als offene und sozial gerechte Gesellschaft nicht in Einklang zu bringen sind (2020: 111). Wie ist es zu erklären, dass es bisher nicht gelungen ist, die Diskrepanz zwischen diesem Selbstverständnis und den messbaren Ergebnissen schulischer Arbeit im anvisierten Maße zu verkleinern? Oder wie es ein Schulleiter in der vorliegenden Forschung formulierte: »Warum ist man nicht in der Lage, die Kinder, die wir hier haben aus Verhältnissen, die schwieriger sind, dass man die zum Abschluss bringt? Das ist doch idiotisch irgendwo, dass man das nicht schafft. Aber woran das letztlich liegt, ist eine schwere Frage« (Int 29 SGy: 156).

Die Bildungsforschung hat sich dieser »schweren Frage« vor allem aus zwei Blickrichtungen genähert: Zum einen sind die individuellen und familialen Ausgangslagen und Ressourcen der Schüler:innen unterschiedlicher Herkunftsgruppen sowie deren Passung zu den Anforderungen deutscher Schulbildung empirisch genauer bestimmt worden. Zum anderen sind von

---

<sup>1</sup> Der Migrationshintergrund ist eine aus unterschiedlichen Gründen kritisch zu befragende soziale Kategorie. Anfang der 2010er Jahre, als diese Forschungsarbeit ihren Anfang nahm, spielte er jedoch eine wichtige Rolle sowohl in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur zu herkunftsbedingter Bildungsungleichheit als auch im Forschungsfeld selbst: In quantitativen Vergleichsstudien wurde er (z.B. nach seiner Definition des statistischen Bundesamts) als statistisches Unterscheidungsmerkmal eingesetzt. Und im untersuchten Schulsystem gehörte er zum alltäglichen Sprachgebrauch der Akteur:innen – ihr Verständnis und ihre Verwendung (oder Ablehnung) des Begriffs besitzen somit auch eine empirische Relevanz für die vorliegende ethnografische Arbeit, die an der Alltagserfahrung und -sprache der Menschen im Forschungsfeld ansetzt. Diese Ausgangslage gab den Anlass, den Migrationshintergrund als Einstiegs-kategorie für die vorliegende Forschung zunächst zu übernehmen, um ihn dann im Verlauf der Untersuchung einer intersektionellen Analyse zu unterziehen (mehr dazu in Kap. 3.2).

einer neueren Forschungsrichtung die Strukturen und Arbeitsweisen des Schulsystems in ihrer Passung zu den unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler:innen untersucht worden. Die dabei bisher gewonnenen Erkenntnisse bestätigen, dass es sich bei der Reproduktion von Verteilungsungleichheiten im Schulsystem – wie vom zitierten Schulleiter vermutet – um ein komplexes Phänomen handelt, in dem viele, teilweise latente oder für sich allein genommen unverdächtige Faktoren zusammenwirken und kumulieren, sodass die Mechanismen, die am Werk sind, nicht einfach zu beobachten sind. Eine bewusste Diskriminierungsintention handelnder Akteur:innen spielt in diesem Komplex eine, aber bei weitem nicht die einzige oder zentralste, Rolle. Vielmehr zeigen die Ergebnisse einschlägiger Forschungen, etwa aus dem angelsächsischen und mittlerweile auch aus dem deutschen Kontext, dass rassistische und/oder andere diskriminierungsrelevante Handlungsmotive keine zwingende Voraussetzung für die Entstehung von Diskriminierung darstellen (z.B. Pager & Shepherd 2008: 182), sondern auch neutral oder positiv intendierte Handlungen in ungünstigen Konstellationen auf indirekten Wegen diskriminierende (Neben-)Wirkungen erzeugen können. In dieser Sichtweise auf Diskriminierung liegt ein analytisches Potential, das genutzt werden kann, um zu weiteren Erkenntnissen über die Ursachen der vergleichsweise niedrigen Bildungsbeteiligung von Schüler:innen aus Einwanderungsfamilien und der Hartnäckigkeit, mit der sich Ungleichheit im deutschen Schulsystem trotz guter Vorsätze der involvierten Bildungsakteur:innen reproduziert, zu gelangen.

Hier knüpft das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Dissertationsprojektes an: In einem lokalen Schulsystem wird auf den drei Handlungsebenen der Schulpolitik, der Schulorganisation sowie der Schul- und Unterrichtspraxis der Umgang mit (kultureller) Vielfalt untersucht. Um dabei den Forschungsblick für das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren in der (Re-)Produktion von Verteilungsungleichheiten, d.h. für den systemischen Charakter von Diskriminierung, zu schärfen, arbeitet die Untersuchung mit dem Konzept der (indirekten) institutionellen Diskriminierung als zentraler Analyseperspektive (z.B. Gomolla & Radtke 2009; Feagin & Booher Feagin 1978). Das Forschungsfeld bilden vier Bremer Schulen der Sekundarstufe I, die Bremer Bildungsbehörde und das örtliche Landesinstitut für Schule, das die zweite Phase der Lehramtsausbildung und Maßnahmen zur Weiterqualifizierung des pädagogischen Personals durchführt. Das methodische Vorgehen basiert auf einem ethnografischen Grounded Theory Design (z.B. Breidenstein, Hirschauer et al. 2013; Glaser & Strauss 1971) und setzt damit an den Perspektiven, alltäglichen Handlungsweisen und Erfahrungen der im untersuchten Schulsystem tätigen Bildungsakteur:innen an.

Als empirische Ergebnisse identifiziert die Studie drei Prozesse indirekter institutioneller Diskriminierung, die aufzeigen, wie im untersuchten Schulsystem Handlungsweisen, die zunächst weitgehend diskriminierungsunverdächtig erscheinen, in ungünstigen Konstellationen zu unbeabsichtigten diskriminierungsrelevanten (Neben-)Folgen für Schüler:innen aus herkunftsbedingten Risikolagen führen und damit dem vom Schulsystem selbst gesteckten Ziel der Herstellung von mehr Chancengleichheit entgegenwirken. Die Untersuchung kommt dabei zu der zentralen konzeptionellen Erkenntnis, dass eine analytische Zusammenführung der spezifischen herkunftsbedingten Risikolagen von Schüler:innen (individuelle Faktoren) mit den spezifischen Standortmerkmalen von Schulen (institutionelle Faktoren) unverzichtbar ist, um die Prozesse und Wirkungsweisen indirekter institutioneller Diskriminierung zu identifizieren und präzise zu erfassen. Die aus der Untersuchung gewonnenen Sensibilisierenden Konzepte (Blumer 1954: 7) ermöglichen folglich auch einen Beitrag zur Theoriebildung, indem sie das bestehende konzeptionelle Wissen zur indirekten institutionellen Diskriminierung im

Schulbildungskontext empirisch begründet ausarbeiten und darüber ein differenzierteres Verstehen des Phänomens ermöglichen.

Eine Erwartung, die häufig an die Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft gerichtet wird, ist, dass ihre Studien zu konkreten Praxisempfehlungen gelangen (z.B. Heinzl 2010: 124). Diese Zielsetzung verfolgt die vorliegende kultur- und sozialwissenschaftlich ausgerichtete Arbeit nicht. Dennoch leistet die Arbeit neben ihrem wissenschaftlichen auch einen praxisbezogenen Beitrag, der für die Schulentwicklung genutzt werden kann: Ihr Wert für die Praxis liegt in der empirisch fundierten und damit sehr praxisnahen Analyse des schulischen Alltags, deren Ergebnisse zur Selbstreflexion über die eigenen tagtäglichen Handlungsweisen und -entscheidungen der Akteur:innen an unterschiedlichen Stellen des Schulsystems anregen. Wer jedoch nach schnellen und kostengünstigen Wegen zu mehr Chancengleichheit im Schulsystem sucht, wird in dieser Arbeit nicht fündig. Vielmehr zeichnen die Ergebnisse dieser Arbeit die auch im Nationalen Bildungsbericht (2018: 15) konstatierte Notwendigkeit einer weitreichenden Neugestaltung der schulischen Lernorte und der Personalentwicklung als zentrale Herausforderungen für das deutsche Schulsystem vor.

Diese Dissertationsschrift ist wie folgt aufgebaut: Im sich anschließenden Kapitel 2 werden das Untersuchungsfeld und der Forschungsstand zur herkunftsbedingten Ungleichheit im deutschen Schulsystem skizziert. Dabei werden die bestehenden Forschungsbedarfe herausgearbeitet, die in der Dissertation adressiert werden.

In Kapitel 3 wird der theoretisch-konzeptionelle Rahmen der Studie vorgestellt. Der erste Teil des Kapitels widmet sich ausführlich dem Konzept der institutionellen Diskriminierung, das zunächst in seinen Grundzügen und Neuerungen gegenüber traditionellen Diskriminierungskonzepten skizziert wird, bevor die Formen *indirekter* institutioneller Diskriminierung und das analytische Modell für ihre Erforschung eingehend vorgestellt werden. Im zweiten Teil des Kapitels erfolgt eine Einordnung der Analyseperspektive, mit der die hier im Fokus stehende Gruppe von Schüler:innen erfasst wird. Dafür wird zunächst eine – zum methodischen Ansatz passende – emische Definition für den Begriff des Migrationshintergrunds vorgenommen. Darauf aufbauend wird der verwendete intra-kategoriale Forschungsansatz dargelegt, der es ermöglichen soll, die schulischen Diskriminierungssituationen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund differenzierter zu erfassen.

Kapitel 4 gibt detaillierte Einblicke in das Untersuchungsdesign und methodische Vorgehen der Arbeit, um den Leser:innen eine Einordnung der erzielten Forschungsergebnisse zu ermöglichen. Einführend wird auf die Entwicklung der Forschungsfrage, den Umgang mit Vorwissen, die analytische Zielsetzung sowie einige grundlegende Stärken und Herausforderungen des gewählten methodologischen Ansatzes eingegangen. Anschließend werden das Vorgehen in der Fallauswahl und das sich hieraus ergebende Forschungsfeld sowie die angewandten Erhebungs- und Auswertungsmethoden dargelegt.

In Kapitel 5 wird der erste Teil der empirischen Ergebnisse vorgestellt. Es wird das schulpolitische Handeln im Bremer Forschungsfeld beschrieben, das die Rahmenbedingungen für die Arbeit mit (kultureller) Vielfalt in den Schulen setzt. Das Kapitel beginnt mit den Zielsetzungen, das heißt den offiziellen Handlungsintentionen, die in der Bremer Schulpolitik zum Zeitpunkt der Erhebung verfolgt werden. Daran anschließend werden die schulpolitischen Maßnahmen skizziert, die die strukturellen Voraussetzungen schaffen sollen, um die gesteckten Ziele in der schulischen Praxis zu erreichen.

In Kapitel 6 folgt dann der zweite Teil der empirischen Ergebnisse. Dieser widmet sich dem schul(organisator)ischen Handeln der vier untersuchten Bremer Sek-I-Schulen. Das Kapitel

ist vergleichend angelegt, um standort- und schulartenspezifische Herausforderungen und Besonderheiten der vier Schulen herauszuarbeiten. Jedes Schulportrait umfasst die wesentlichen Merkmale der Schüler:innen- und Elternschaft, des Vielfaltskonzepts, der Schulkultur, schul(organisator)ischen Herausforderungen, selbstgesteckten Ziele und Ausstattungssituation sowie Einschätzungen der Lehrkräfte zu schulbehördlichen Entscheidungen.

Auf den Erkenntnissen zu diesen zwei Handlungsebenen aufbauend, präsentiert Kapitel 7 das Herzstück der empirischen Analysen. In diesem dritten Teil der empirischen Ergebnisse werden die drei identifizierten Prozesse indirekter institutioneller Diskriminierung vorgestellt. Dabei stehen die alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis an den vier beforschten Schulen und ihre unbeabsichtigten diskriminierungsrelevanten (Neben-)Folgen für Schüler:innen aus herkunftsbedingten Risikolagen im Fokus. Zudem wird genauer betrachtet, welche institutionellen Faktoren des schulpolitischen und schul(organisator)ischen Settings zu der Entstehung der dargelegten diskriminierungsrelevanten Alltagspraxis einen Beitrag leisten.

In Kapitel 8 werden die zentralen Erkenntnisse, die das vorliegende Dissertationsprojekt zum Forschungsfeld der herkunftsbedingten schulbildungsbezogenen Ungleichheit beiträgt, noch einmal zusammengefasst.

## 2. Stand der Forschung

Im Folgenden wird der Forschungsstand zur herkunftsbedingten Ungleichheit im deutschen Schulsystem dargelegt. Das Kapitel beginnt mit einer Einführung in die Forschungsthematik, in der die integrative Funktion von Schulbildung skizziert und anhand einiger empirischer Befunde zur Schulbildungsbeteiligung von Schüler:innen aus eingewanderten Familien gezeigt wird, dass das deutsche Schulsystem diese Aufgabe unter den Vorzeichen migrationsbedingter Vielfalt nicht ausreichend erfüllt, um herkunftsunabhängige Chancengleichheit herzustellen (Kap. 2.1).<sup>2</sup> Anschließend werden zwei Erklärungsansätze zu den Ursachen der ungleichen Schulbildungsbeteiligung von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem vorgestellt (Kap. 2.2). Darauf aufbauend gilt das Interesse dann den ausstehenden Forschungsbedarfen, die sich in der Ursachenforschung zur herkunftsbedingten Ungleichheit im deutschen Schulsystem erkennen lassen und zur Entwicklung meines Forschungsprojektes geführt haben (Kap. 2.3).

### 2.1. Schulbildung in der Einwanderungsgesellschaft und Befunde zu herkunftsbedingter Ungleichheit im deutschen Schulsystem

In den 1950er Jahren erwartete Schelsky aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung der deutschen Nachkriegsgesellschaft den Beginn einer hochmobilen Gesellschaft, die durch Entschichtungsvorgänge sowie ein universales Aufstiegsbedürfnis gekennzeichnet sein würde (1957: 15f). Eine möglichst gleichmäßige Teilnahme am aufkommenden „materiellen und geistigen Zivilisationskomfort“ verstand er dabei als „das selbstverständlichste materielle Grundrecht dieser Gesellschaftsfassung“ (ebd.: 15). Schelsky erkannte in diesem Kontext die sich verändernde gesellschaftliche Bedeutung von formalen Bildungsprozessen und definierte das öffentliche Schulsystem als fortan „primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebens-Chancen des einzelnen in unserer Gesellschaft“ (ebd.: 18).

Mehr als ein halbes Jahrhundert später zeigen empirische Studien zwar, dass Schulbildungserfolg nicht automatisch zu wirtschaftlichem Erfolg und sozialem Aufstieg führt (z.B. Butterwegge 2020; Nachtwey 2016). Jedoch bedeutet dies nicht, dass Schelskys These zur integrierenden Schlüsselfunktion von Schulbildung deshalb hinfällig wäre oder an Relevanz verloren hätte. Im Gegenteil: Da Chancen auf dem Arbeitsmarkt und berufliche Karrierewege heute stärker denn je an Abschlüsse und Kompetenzen gebunden sind, die in Schulen und Hochschulen erworben werden, gewinnt Schulbildung als erste Weichenstellerin für Wege in weitere Bildungsgänge und das Erwerbssystem stetig an Bedeutung (Butterwegge 2020: 94f). Darüber nimmt Schulbildung indirekt auch Einfluss auf weitere Aspekte menschlicher Lebenslagen, wie etwa Gesundheit, Wohnverhältnisse und Mobilität (z.B. Kronauer 2010: 46; Nationaler Bildungsbericht 2010: 89; Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009: 29; ISG & WZB 2009: 43). Das öffentliche Schulsystem bleibt demnach auch in hochentwickelten Technologie-, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaften der entscheidende Ort, an dem der Grundstein für gesellschaftliche Partizipation und eine finanziell gesicherte Lebensführung institutionell-strukturell gelegt wird (Quehl 2010: 184; Geißler 2005: 88f).

---

<sup>2</sup> In diesem Kapitel werden zunächst empirische Befunde zu den allgemeinen Unterschieden in der Schulbildungsbeteiligung von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund angeführt. Spezifischere Forschungsbefunde, die für die empirischen Analysen von Teilaspekten und Unterthemen im Verlauf dieser Arbeit bedeutsam sind, werden an den jeweiligen Stellen ergänzt.

Aufgrund der Relevanz formaler Bildungsprozesse für die Chance auf Teilhabe argumentieren Crul, Mollenkopf und andere, dass es für die wirtschaftliche, politische und soziale Entwicklung moderner, von Migration geprägter Gesellschaften essentiell sei, jungen Menschen aus eingewanderten Familien mittels einer erfolgreichen Einbindung in Schulbildungsprozesse zur Ausschöpfung ihrer Potentiale zu verhelfen (2012: 3; auch Diefenbach 2011: 449f; 2008: 81-85; Geißler 2005: 71; Banks & NCSS 1991: 1f). Es gelte demnach, die Herausbildung einer „alienated new urban poor“, deren Leben von schulischen Misserfolgen, Arbeitslosigkeit und Abhängigkeit von Sozialleistungen bestimmt sei und die sich mit jeder Generation reproduziere, zu verhindern (Crul & Mollenkopf 2012: 3; auch Dirim & Mecheril 2010a: 122). Gelingen dies nicht, verheiße dies zum einen, dass die europäischen und andere westliche Gesellschaften den von ihnen bekundeten demokratischen Werten der Chancengleichheit<sup>3</sup> selbst nicht gerecht würden (Crul & Mollenkopf 2012: 3; Mecheril 2010b: 10). Zum anderen prognostiziert Bade, dass eine Zunahme von gesellschaftlich abgeschiedenen und wirtschaftlich abgehängten migrantischen Milieus den sozialen Frieden in Einwanderungsgesellschaften zunehmend gefährden könne (2007: 62).

Diese Überlegungen sind für die deutsche Gesellschaft, in der Einwanderung seit Längerem die Bevölkerungsentwicklung prägt, von wesentlicher Bedeutung. Die Bundesrepublik entwickelte sich seit der Nachkriegszeit zu einer der beliebtesten europäischen Destinationen für Migrant:innen diverser kultureller und sozialer Hintergründe (z.B. Mecheril 2010b: 8).<sup>4</sup> Der Bevölkerungsanteil der Migrant:innen und ihrer Nachkommen stieg in diesem Zuge kontinuierlich und erreichte zum Forschungszeitpunkt bei den unter 45-Jährigen einen Durchschnittswert von etwa 20 Prozent und bei den unter 5-Jährigen von mehr als 35 Prozent (z.B. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration 2014: 32). In westdeutschen urbanen Räumen betrug letzterer Wert zum selben Zeitpunkt bereits (mancherorts weit) über 40 Prozent (Statistisches Bundesamt 2013: 19).

Ogleich seit der ersten, 1953 einsetzenden, Gastarbeiteranwerbungsphase die gesellschaftliche Bedeutung von Einwanderung stetig wuchs, erfolgte erst relativ spät, gegen Ende der 1990er Jahre, eine politische Abkehr vom „rituelle[n] Bekenntnis zum Nichteinwanderungsland Deutschland“ (Hell 2005: 77). Zuvor galt die Annahme, dass die eingewanderten Familien sich nur zeitweilig in Deutschland aufhalten und irgendwann in ihre Herkunftsländer zurückkehren würden. Diese „paradoxe Einwanderungssituation ohne Einwanderungsland“ (Bade 1994: 18) führte dazu, dass über Jahrzehnte eine konstruktive und systematische Auseinandersetzung mit den migrationsbedingten gesellschaftlichen Veränderungen weitgehend ausblieb: „denn was man verdrängt, das kann man nicht gestalten“ (ebd.: 53; auch Castro Varela & Mecheril 2010: 29).

Das Schulsystem gehört zu den institutionellen Bereichen, die das Provisorium mittragen und gleichzeitig unter seinem Erbe zu leiden hatten und haben (Terkessidis 2010: 47). Während sich die schulbildungsrelevanten Ausgangslagen in vielen Schuleinzugsgebieten nachhaltig veränderten, wurden Reformen, die diese Entwicklungen aufgenommen und das Schulsystem für die sprachlich und soziokulturell vielfältigere Schüler:innenschaft gezielter

---

<sup>3</sup> Das Konzept der (repräsentativen) Chancengleichheit und seine Implikationen für die Schulbildungspraxis werden in Kapitel 5.1 ausführlich betrachtet.

<sup>4</sup> Dass dieses Kapitel in der Nachkriegszeit ansetzt, bedeutet nicht, dass kulturelle Vielfalt davor keine Rolle spielte. Auf dem heute zu Deutschland zählenden Territorium fanden seit Beginn frühster Aufzeichnungen Wanderungsbewegungen und daraus resultierende kulturelle Vermischungsprozesse statt (z.B. Castro Varela & Mecheril 2010: 23). Ich beziehe mich hier jedoch auf den Zeitraum seit der Gastarbeiteranwerbungsphase, da ab diesem Zeitpunkt das Einwanderungsphänomen in Deutschland qualitativ wie quantitativ eine neue Dimension annahm (s. dazu z.B. Wenning 1996b; Bade 1992).

aufgestellt hätten, nicht konsequent angegangen (z.B. Geißler 2005: 88; Radtke 1988: 118). Dabei hatte beispielsweise Hermann Müller bereits 1974 „Alarm für die Schule“ geschlagen:

„Unser Erziehungs- und Bildungssystem und darüber hinaus unsere Gesellschaft ist vor die Aufgabe gestellt, jetzt und in Zukunft Millionen ausländischer Arbeiter und ihre Familien zu integrieren. Die Gesellschaft und ihre Institutionen können sich dieser Aufgabe nicht entziehen. Sie haben sie bisher nach Art und Grad so hinhaltend und abwehrend heruntergespielt, daß heute und in der allernächsten Zukunft eine schwere und bedrohliche Hypothek abzutragen ist, die durch Ignorieren nur umso schneller weiterwächst“ (1974: 9).

Zwar lässt sich seit Beginn des 21. Jahrhunderts eine stärkere gesellschaftspolitische „Anerkennung der Migrationstatsache“ (Castro Varela & Mecheril 2010: 24) in Deutschland feststellen, in deren Zuge auch eine Reihe von schulpolitischen Empfehlungen und Vereinbarungen zu „Interkultureller Bildung“ auf Bundesebene verabschiedet wurden (für einen Überblick s. z.B. Karakaşoğlu, Gruhn et al. 2011b: 16-23). Jedoch erfolgten diese Maßnahmen zu einem Zeitpunkt, als sich die Folgen der von Müller prognostizierten „schweren und bedrohlichen Hypothek“ des Provisoriums in Befunden zur Schulbildungsbeteiligung von Schüler:innen aus Einwanderungsfamilien bereits deutlich niederschlugen und darauf hinwiesen, dass das hiesige Schulsystem seine integrative Funktion nicht für alle Herkunftsgruppen gleichermaßen leistete. Diese Erkenntnis brachten in den frühen 2000er Jahren insbesondere die Ergebnisse der internationalen PISA-Schulvergleichsstudien, die das Ausmaß der ungleichen Schulbildungsbeteiligung von Schüler:innen aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen in voller Deutlichkeit zutage förderten und dem deutschen Schulsystem eine vergleichsweise stark ausgeprägte Chancenungleichheit attestierten (zu den detaillierten Ergebnissen dieses ersten Ländervergleichs s. Baumert, Klieme et al. 2001; Deutsches PISA-Konsortium 2001). Dabei wurde auch ersichtlich, dass sich hierzulande – gemäß der These des Schulsystems als sozialer Dirigierugsstelle – herkunftsbedingte Startnachteile bzw. -vorteile vom Elementarbereich über die Schul-, Aus- und Hochschulbildung bis in die Erwerbsbeteiligung so stark vererbten wie in keinem anderen europäischen Einwanderungsland (z.B. Bade 2007: 62).

Auch wenn sich die Situation der Schüler:innen aus eingewanderten Familien in der Dekade nach dem ersten PISA-Schock leicht verbesserte (z.B. Neumann & Schwaiger 2012: 215f), belegen nachfolgende empirische Vergleichsstudien, dass es dem deutschen Schulsystem weiterhin „letztlich nicht gelungen ist, auf die Migrationstatsache in einer Weise zu reagieren, die eine angemessene Bildungsbeteiligung von Schüler/innen mit Migrationsgeschichte ermöglicht hätte“ (Dirim & Mecheril 2010a: 121). Indikatoren der „ethnischen Schichtung“ (Esser 2006: 30) im deutschen Schulsystem sind beispielsweise die Überrepräsentanz von Schüler:innen mit Migrationshintergrund auf der Hauptschule (z.B. Diefenbach 2008: 76f) und in Sonderschulen für Schüler:innen mit ‚Lernschwächen‘ (z.B. Kornmann 2006) sowie durchschnittlich häufigere Klassenwiederholungen (z.B. Krohne, Meier et al. 2004), höhere Schulabbruchsquoten (z.B. Hintz, Grosche et al. 2009), niedrigere Bildungsabschlüsse (z.B. Flam & Schönefeld 2007: 39-43) und eine Unterrepräsentanz insbesondere auf dem hohen und höchsten Leistungsniveau (z.B. Neumann & Schwaiger 2012: 216).

Aus diesen Befunden lässt sich ableiten, dass das deutsche Schulsystem unter den Vorzeichen der migrationsbedingten gesellschaftlichen Veränderungen hinter den gesellschaftspolitischen Erwartungen der herkunftsunabhängigen Chancengleichheit bisher zurückgeblieben ist (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration 2014: 88). Bis zuletzt zeigen die einschlägigen Befunde, dass es dem deutschen Schulsystem insgesamt misslingt, den Schul(miss)erfolg von der kulturellen und sozioökonomischen Herkunft eines Kindes zu



entkoppeln, was Schüler:innen aus eingewanderten Familien ‚doppelt‘ trifft (z.B. Möller, Gamper et al. 2020: 13-15; Nationaler Bildungsbericht 2016: 100, 204f; Kurz & Böhner-Taute 2016).<sup>5</sup> Darüber hinaus zeigt sich im internationalen Vergleich zum einen, dass die schulische Integration von Schüler:innen aus eingewanderten Familien in anderen Ländern besser gelingt und zudem eine „starke Heterogenität der Lerngruppen“ nicht mit Leistungseinbußen einhergehen muss (Klemm 2003: 109). Zum anderen irritiert im internationalen Vergleich, dass im deutschen Schulsystem auch Kinder und Jugendlichen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, nicht signifikant besser abschneiden als ihre eingewanderten Vorfahren (Neumann & Schwaiger 2012: 216). Dieser Befund ist im internationalen Vergleich ebenfalls untypisch und deutet darauf hin, dass schulische Integration und leistungsbezogene Assimilation „keine sich mit der Zeit von selbst ergebende Prozesse [sind]“ (Ditton & Aulinger 2011: 110).

## **2.2. Erklärungsansätze zu den Ursachen herkunftsbedingter Bildungsungleichheit**

Die deskriptiven Befunde zur ungleichen Schulbildungsbeteiligung von unterschiedlichen Herkunftsgruppen im deutschen Schulsystem verlangen nach wissenschaftlichen Erklärungen ihrer Ursachen. Dieser Aufgabe hat sich die hiesige Bildungsforschung in zweierlei Ausrichtungen mit unterschiedlichen Blickachsen gewidmet: Der erste Forschungsansatz, der an dieser Stelle nur kurz skizziert wird, richtet die Perspektive vornehmlich auf individuelle und familiäre Faktoren seitens der *Schüler:innen*, d.h. auf die von ihnen mitgebrachten Ressourcen, und untersucht deren Passung zu den Anforderungen deutscher Schulbildung (Kap. 2.2.1). Der zweite Forschungsansatz, der ausführlicher dargelegt wird, da sich die vorliegende Arbeit primär in diesem Forschungsfeld verortet, richtet die Perspektive vornehmlich auf das *Schulsystem* und untersucht die Passung seiner Strukturen, Regeln und Arbeitsweisen zu den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfen einer zunehmend vielfältigen Schüler:innenschaft (Kap. 2.2.2).

### **2.2.1. Erklärungsfaktoren seitens der Schüler:innen und ihrer Familien**

Der erste Forschungsansatz, der die Schüler:innen und die von ihnen mitgebrachten Ressourcen fokussiert, um Bildungsungleichheiten zu erklären, kann noch einmal unterteilt werden in solche Forschungen, die mit der Kulturdifferenzthese bzw. Kulturdefizithese arbeiten, und solche, die humankapitaltheoretische Erklärungen heranziehen (z.B. Ditton & Aulinger 2011: 95-100; Diefenbach 2004: 240-244):

Nach zum Beispiel Ditton und Aulinger (2011: 100) erklären Forschungsarbeiten, die auf die *Kulturdifferenzthese* rekurrieren, schulischen (Miss-)Erfolg von Schüler:innen aus eingewanderten Familien mit einer fehlenden Übereinstimmung bzw. zu großen Differenzen zwischen der Herkunftskultur der Schüler:innen und der kulturellen Orientierung der Schule im Aufnahmeland, die zu Eingliederungsschwierigkeiten in die schulischen Lehr-/Lernprozesse führt. Dieser Erklärungsansatz, so Ditton und Aulinger, scheint zwar zunächst intuitiv plausibel,

---

<sup>5</sup> Im Mikrozensus 2012 etwa lag die „Armutgefährdungsquote bei Personen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie bei Personen ohne Migrationshintergrund [...]. In allen Alterskohorten liegt die Quote bei Personen mit Migrationshintergrund deutlich höher als in der Vergleichsgruppe“ (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration 2014: 37, auch 89). Damit sind in Deutschland die „sozialen Disparitäten zwischen zugewanderten Familien und Familien ohne Migrationshintergrund [...] im internationalen Vergleich besonders groß, und von der ersten zur zweiten Generation ist keine Verbesserung der Lage zu beobachten“ (Stanat, Rauch et al. 2010: 225; s. auch Diefenbach 2011: 463).

ließe sich auf Grundlage vorliegender empirischer Befunde jedoch nicht durchgängig bestätigen (2011: 100). So vermöge er nicht zu erklären, warum Schüler:innen aus vermeintlich ähnlichen (europäischen) Herkunftskulturen schlechter im deutschen Schulbildungssystem abschneiden als Schüler:innen aus Herkunftskulturen, denen allgemein eine größere Differenz zur hiesigen Kultur zugeschrieben wird (ebd.). Es lässt sich erkennen, dass eine konzeptionelle Schwäche dieser Arbeiten in einer verallgemeinernden Herangehensweise an den vielschichtigen Kulturbegriff besteht, die verfehlt, differenziert zu betrachten, welche für Schulbildungsprozesse an deutschen Schulen *relevanten* Aspekte der Herkunftskultur im Einzelnen welchen Stellenwert haben (ebd.). Die sogenannte *Kulturdefizit*these verfolgt einen ähnlichen Ansatz, geht dabei nur einen Schritt weiter, indem sie Unterschiede zwischen der Herkunftskultur der Schüler:innen und der Schulkultur expliziter wertet. Kulturelle Abweichungen (seitens der Schüler:innen) von einer gewünschten bzw. vorausgesetzten Norm (seitens der Schule) werden als Begründung für eine erschwerte Schulbildungsbeteiligung herangezogen, wie dies etwa in der Arbeit von Leenen, Grosch und Kreidt (1990) geschieht. Die „Erklärung durch kulturelle Defizite“ (Diefenbach 2011: 455) besagt im Kern, dass Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer kulturellen Herkunft „nicht die Verhaltensweisen, Kenntnisse oder Fähigkeiten mitbringen, die Kinder ohne Migrationshintergrund vergleichbaren Alters und Entwicklungsstandes mitbringen und die daher in den Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in Deutschland als normal vorausgesetzt werden“ (ebd.: 455f). Nach Diefenbach ist dies der älteste (seit den 1970er Jahren verfolgte) Erklärungsansatz. Jedoch weist auch er – aus letztlich denselben Gründen wie die Kulturdifferenzthese – empirische und konzeptionelle Lücken auf (ebd.: 461f), da auch er aufgrund einer verallgemeinernden und starren Konzeption von (National-)Kulturen die unterschiedliche Schulbildungsbeteiligung verschiedener Gruppen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund nicht ausreichend zu erklären vermag.

Hierneben wächst das Korpus an empirischen Forschungen, die mit *humankapitaltheoretischen* Erklärungsansätzen arbeiten und sich damit den herkunftsbedingten Ausgangslagen der Kinder differenzierter nähern. In diesen Arbeiten wird die fehlende Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (Bourdieu 1983) in eingewanderten Familien zur Erklärung der Bildungsungleichheitsbefunde herangezogen (Diefenbach 2007: 43; Hormel 2007: 113). Beispiele für diese weit verbreitete Forschungsrichtung sind die Arbeiten von Kristen und Olcyk (2013), Kristen und Granato (2007), Esser (2006: 285-398), Müller und Stanat (2006), Walter und Baumert (2006) sowie bereits vor dem PISA-Schock von Nauck, Diefenbach und Petri (1998). Im Zentrum der Untersuchungen stehen Schüler:innen und Familien aus verschiedenen kulturellen, sprachlichen und soziökonomischen Milieus sowie die Praxen und das Wissen (verstanden als bildungsrelevante Ressourcen), welche/s sie mitbringen oder ihnen *fehlt*, um eine deutsche Schullaufbahn erfolgreich durchlaufen zu können. Die erklärenden Faktoren, die diese Forschungsarbeiten für die unterdurchschnittliche Bildungsbeteiligung von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund herausarbeiten, können wie folgt zusammengefasst werden:

„Je umfangreicher das verfügbare Kapital ist, umso besser stehen die Chancen, anspruchsvollere Bildungslaufbahnen wählen zu können und riskantere Entscheidungen zu treffen [...]. Migrantenfamilien könnten aufgrund geringerer Ressourcen häufiger mit Problemen konfrontiert sein als autochthone Familien. Zum einen dürfte es ihnen schwerer fallen, ihre Kinder außerschulisch, zum Beispiel bei Hausaufgaben und Vorbereitungen auf Prüfungen, adäquat zu unterstützen. Zum anderen fehlt möglicherweise das nötige Wissen, um erfolgreiche Strategien zum Erreichen höherer Bildung wählen zu können“ (Ditton & Aulinger 2011: 102; mit Bezug auf Kristen & Granato 2007; Kristen 2003).

Aus diesen empirischen Forschungen, insbesondere denen, die mittels humankapitaltheoretischer Konzepte einen differenzierteren Blick auf die schulbildungsrelevanten Ressourcen in Familien richten, lassen sich wichtige Erkenntnisse dazu gewinnen, welche Faktoren des Herkunftskontextes der Schüler:innen einen wesentlichen Einfluss auf ihre Schulbildungsbeteiligung im deutschen Schulsystem nehmen. Dennoch liefern sie keine ausreichende und umfassende Erklärung für die herkunftsbedingte Bildungsungleichheit in Deutschland, wie Autor:innen, die mit diesen Ansätzen arbeiten, selbst herausstellen (z.B. Schnell 2014; Peucker 2012: 81; Diefenbach 2011: 463f, 468; O. Walter & Taskinen 2008: 347; Prenzel, Artelt et al. 2007). Um das Bild weiter zu ergänzen, benötigt es auch Erkenntnisse zu den Ein- und Ausschlussmechanismen, die sich aus den Rahmenbedingungen des *Schulsystems* und dem darin stattfindenden Handeln der Bildungsakteur:innen ergeben. Diesen institutionellen Erklärungsfaktoren für die bestehenden Bildungsungleichheiten zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund hat sich eine zweite Forschungsrichtung gewidmet, deren Erkenntnisse im folgenden Unterkapitel ausführlicher dargelegt werden. Darauf, dass es sich dabei um ein Forschungsfeld mit einer ergänzenden und bedeutsamen Erklärungskraft handelt, deuten nicht zuletzt die internationalen Schulvergleichsstudien hin, die zeigen, dass es in den Schulsystemen anderer Länder erfolgreicher als in Deutschland gelingt, auf ungleiche herkunftsbedingte Lernausgangslagen mit angemessenen Rahmenbedingungen und Maßnahmen zu reagieren und für mehr Chancengleichheit zu sorgen, indem Startnachteile über die schulische Arbeit ausgeglichen und mehr Schüler:innen zur Ausschöpfung ihrer Potentiale befähigt werden (z.B. Geißler 2005: 93, 96).

### 2.2.2. Erklärungsfaktoren seitens des Schulsystems

Studien, die einen schulsystembezogenen Erklärungsansatz verfolgen, fragen gezielt danach, ob Faktoren im institutionellen Setting des Schulsystems und in den alltäglichen Regelabläufen in der Schule ausgemacht werden können, die eine benachteiligende Wirkung auf bestimmte Gruppen von Schüler:innen haben. Einige solcher institutionellen Barrieren, denen sich speziell Schüler:innen aus Einwanderungsfamilien im deutschen Schulsystem gegenübersehen und die ihre Schulbildungsverläufe beeinträchtigen, sind bereits empirisch nachgewiesen und mittels des Begriffs der *institutionellen Diskriminierung* benannt worden (Gomolla & Radtke 2009).

Hierzulande stellt die Untersuchung institutioneller Diskriminierung ein relativ neues Forschungsfeld dar. Begründet wird dies häufig damit, dass in Deutschland ein enges Verständnis von Diskriminierung als „persönliche Ungleichbehandlung“ vorherrscht (Peucker 2012: 84). In einigen angelsächsischen Gesellschaften dagegen hat sich bereits seit Längerem ein weitergefasster Diskriminierungsbegriff entwickelt, der strukturelle Konstellationen, die – auch ohne die Intention einzelner – Barrieren für bestimmte Bevölkerungsgruppen erzeugen, miteinschließt (ebd., mehr dazu in Kap. 3). In diesen Gesellschaften bildet das Konzept der institutionellen Diskriminierung bzw. des institutionellen Rassismus seit Längerem einen etablierten Erklärungsansatz für bestehende Ungleichheitsverhältnisse in öffentlichen Institutionen der Ausbildung, des Arbeitsmarktes, der Gesundheitsversorgung und des Strafvollzugs (Gomolla 2005: 59). Einflussreiche Arbeiten zu institutioneller Diskriminierung im Schulsystem in Großbritannien und den USA sind beispielsweise von Gillborn (2008; 1995), Troyna und Williams (1986), Spears (1978) sowie Baratz und Baratz (1970) verfasst worden. Dabei lag der wissenschaftliche Fokus zunächst auf der Beschreibung der *Effekte* institutioneller Diskriminierung, d.h. dem Nachweis einer statistisch erfassbaren Bildungsungleichheit

zwischen unterschiedlichen Herkunftsgruppen, verschob sich dann aber allmählich auf die genauere Betrachtung der *Mechanismen*, die zu diesen Effekten führen (Gomolla 2010: 67).

Den bisher entscheidendsten Beitrag zur Adaption des Konzeptes der institutionellen Diskriminierung im deutschsprachigen wissenschaftlichen Bildungsdiskurs leisteten Gomolla und Radtke mit ihrer Studie „Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ (2009, Orig. 2002), die die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Migrantenkinder an Bielefelder Schulen – lokalspezifische Bedingungen der Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher in Bielefeld“, zusammenführt.<sup>6</sup> In dieser Arbeit wurden erstmalig Mechanismen direkter und indirekter Diskriminierung in den alltäglichen institutionalisierten Praktiken an deutschen Schulen empirisch nachgewiesen. Die Autor:innen richteten ihren Fokus dabei auf die *Selektionsentscheidungen*, die in den untersuchten Grundschulen getroffen wurden: Anhand quantitativer Daten zu den Übergängen der Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Schularten der weiterführenden Schule sowie qualitativer Daten zu pädagogischen Übergangsempfehlungen zeigen sie, dass an diesen Übergängen eine systematische Benachteiligung von Kindern aus eingewanderten Familien und/oder aus sozialschwachen Milieus stattfindet. Die zentralen Erkenntnisse der Studie besagen, dass kulturalisierende Problemdeutungen in Hinblick auf die Schüler:innen immer dann vom Schulpersonal als Ressource verwendet werden, wenn sie die schulische Organisation in ihren Absichten bestärken und organisationalen Notwendigkeiten (Selektionserfordernis aufgrund limitierter Schulplätze) dienen: „Die Mechanik des Vorgangs ist darin zu sehen, daß interne Unterscheidungen, die der Eigenrationalität und Pragmatik der Schule folgen, auf externe Unterscheidungen gestützt werden, die zur institutionellen Logik gesellschaftlicher Diskurse und tradiertter Ordnungen gehören“ (ebd.: 276). So werden Rückstellungen, Abschlüsse und niedrige Übergangsempfehlungen der betroffenen Schüler:innen mittels kulturalisierender Deutungsmuster begründet, die im öffentlichen Diskurs als „allgemein akzeptiert“ gelten und damit die Notwendigkeit einer weiteren Rechtfertigung für die Empfehlungsentscheidungen seitens der Schule minimieren (ebd.: 276-283). Im Detail, so Gomolla und Radtke, werden von den schulischen Entscheidungsträger:innen in einer verkürzten ‚Kausalitätskette‘ „aus Sprachmängeln über die besonderen Belastungen, die mit der Migration verbunden seien, Frustrationserlebnisse, Motivationsstörungen und schließlich generalisierte Lernstörungen und andauerndes Lernversagen“ (ebd.: 272) konstruiert, die negative Selektionsentscheidungen legitimieren (sollen).

Seit Veröffentlichung dieser wegweisenden Studie wurde eine Reihe von Arbeiten publiziert, die das Konzept der institutionellen Diskriminierung als ein Erklärungsmodell (häufig neben anderen) für die statistischen Befunde schulbildungsbezogener Ungleichheit heranziehen. Hier sind exemplarisch die Arbeiten von Gomolla selbst (2011; 2010; 2006a; 2006b), Kalpaka (2009), Diefenbach (2008), Hormel (2007) sowie Dravenau und Groh-Samberg (2005) zu nennen. Diese Arbeiten verbindet, dass sie das Konzept der institutionellen Diskriminierung wie von Gomolla und Radtke angewandt übernehmen, d.h. den Fokus ebenfalls auf die Selektion(entscheidungen), die das viergliedrige deutsche Schulsystem erfordert, richten und auf Diskriminierungspotentiale überprüfen. Diese Arbeiten verfolgen also nicht den Anspruch, anhand eigener Untersuchungen einen empirischen und konzeptionellen (aus-

---

<sup>6</sup> Erste Teilergebnisse der Bielefelder Studie wurden bereits zu Beginn des Projekts von Bommers und Radtke (1993) sowie Lentz und Radtke (1994) publiziert. Die Haupterhebungsphase der Studie, in der Gruppen-/ Interviews mit Schulleiter:innen, Lehrer:innen und Akteur:innen in der Schulbehörde durchgeführt wurden, fand zwischen 1991 und 1996 statt. Die Studie bezieht darüber hinaus quantitative Daten zu den Übergängen von Schüler:innen aus den Jahren 1980 bis 1989 sowie schriftliche Schulgutachten des Zeitraums 1979 bis 1993 ein (Gomolla & Radtke 2009: 92f, 151).

differenzierenden, erweiternden) Beitrag zum Verständnis *unterschiedlicher Mechanismen* institutioneller Diskriminierung im deutschen Schulsystem zu leisten.

Forschungsarbeiten, in denen – neben Übergangsstellen/Selektionsentscheidungen – noch weitere institutionelle Faktoren, organisatorische Arrangements und Handlungsprozesse innerhalb des Schulsystems auf Diskriminierungsrelevanz genauer untersucht werden, um ein vollständigeres Bild institutionsbezogener Ursachen für die bestehenden Bildungsungleichheiten zu erhalten, haben bisher nur wenige Wissenschaftler:innen verfolgt:

Hier ist zunächst ein weiterer empirischer Beitrag von Gomolla (2005) zu nennen. In einer Vergleichsstudie untersucht sie drei unterschiedliche Modelle für die Entwicklung vielfaltsgerechter Schulen in Deutschland (NRW), der Schweiz (Zürich) und England (London). Der Fokus liegt dabei auf den veränderten institutionellen Rahmenbedingungen, die im Zuge der verstärkten *Autonomisierung von Schulen* entstanden sind. Anhand ethnografischer Daten von je einer Schule pro Stadt und der örtlichen Schulbehörde (ebd.: 17-20) fragt die Autorin danach, „ob und wenn ja, inwiefern im breiteren Reformkonzept der Marktsteuerung, mit dem die Politik der lokalen Schulentwicklung gegenwärtig in den meisten Ländern verknüpft ist, Mechanismen der Benachteiligung und des Ausschlusses von Migrantinnen und Migranten verfestigt oder neu geschaffen werden“ (ebd.: 13). Die Studie kommt zu dem zentralen Ergebnis, dass Schüler:innen aus Einwanderungsfamilien von dem durch Autonomisierung beförderten Qualitätswettbewerb zwischen den Schulen nicht profitieren und zudem Mechanismen der Benachteiligung von Schüler:innen aus eingewanderten und sozialschwachen Familien unangetastet bleiben (ebd.: 267f, mehr dazu in Kap. 5.2.5).

Eine weitere Studie, in der das Konzept der institutionellen Diskriminierung als Erklärungsansatz für die in PISA und IGLU gezeigte herkunftsbedingte Bildungsungleichheit herangezogen wird, hat Fereidooni (2011) publiziert. Die institutionellen Rahmenbedingungen, die der Autor in den Analysefokus rückt, sind vier – eher allgemeingefasste – bildungspolitische Strategien bzw. *bundesweite Beschulungskonzeptionen* für Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland zwischen 1973 und dem Veröffentlichungszeitpunkt verfolgt wurden: die Phase der Separation, der Ausländerpädagogik, der Interkulturellen Pädagogik und der Neugestaltung der schulischen Rahmenbedingungen (ebd.: 19, 39-51). Fereidoonis Policy-Analyse liefert dabei einen Abriss schulpolitischer Versäumnisse und Unzulänglichkeiten, die im Untersuchungszeitraum festzustellen sind (vgl. dazu Kap. 2.1 dieser Arbeit). Der Autor führt dies auf eine in der Vergangenheit ausgebliebene organisierte Interessenvertretung und schulpolitische Einflussnahme der Bevölkerung mit Migrationshintergrund zurück (Fereidooni 2011: 156ff).

Die neueste Studie, die institutionelle Erklärungen für Bildungsungleichheit dezidiert in den Blick nimmt, hat Schnell (2014) vorgelegt. Der Autor untersucht Unterschiede in der Bildungsmobilität von Schüler:innen der zweiten Generation aus türkischen Herkunftsfamilien und Schüler:innen ohne Migrationshintergrund in Österreich, Frankreich und Schweden, indem er eine Verknüpfung der beiden oben dargelegten Forschungsperspektiven (individuelle und institutionelle Erklärungsfaktoren) in einem quantitativen Forschungsdesign vornimmt. Unter den individuellen Faktoren werden die vorhandenen schulbildungsrelevanten Ressourcen in der Familie und im Freundeskreis sowie die individuelle Unterstützung durch Lehrkräfte gefasst (ebd.: 31-36). Als institutionelle Faktoren werden das im jeweiligen Schulsystem vorgegebene Vorschul- und Einschulungsalter, Selektionszeitpunkte und -pfade, Grad der Durchlässigkeit und Gelegenheiten zum Aufstieg innerhalb des Systems untersucht (ebd.: 30). Schnell kommt zu dem Erkenntnis, dass es die *Interaktion* zwischen den untersuchten

*individuellen und institutionellen Faktoren* ist, die die Richtung und das letztendliche Ergebnis des Bildungsprozesses bestimmen (ebd.: 217):

„But these two are unequal partners. Education systems, in terms of their institutional arrangements and the way they determine the relevance of individual-level factors, *matter more*. In all the interaction mechanisms I have observed, the power relationship between individual-level and institutional-level factors has always been in favour of the education systems' institutional arrangements. In particular, with increasing degrees of differentiation between education systems, the relevance of individual-level characteristics for second-generation Turks increases as well [...]. Education systems that provide more favourable institutional arrangements make the educational mobility of second-generation Turks less dependent on individual-level factors and resources, leading to higher educational attainment“ (ebd.: 217ff, Hervorh. i. Orig.).

Die Studie von Schnell leistet damit einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis der Mechanismen und Wirkweisen institutioneller Diskriminierung, indem sie belegt, dass institutionelle Arrangements als Erklärungsfaktoren für die Bildungsverläufe der untersuchten Gruppe von Schüler:innen in *Kombination* mit bestimmten individuellen Faktoren besonders bedeutsam werden (ebd.: 218).

Im Folgenden werden noch einige empirische Schulforschungen ergänzt, die untersuchen, wie Lehrkräfte die zunehmende kulturelle Vielfalt in ihren Klassen *wahrnehmen* und welche *Konsequenzen* sie daraus für ihr eigenes berufliches *Handeln* ziehen. Diese Studien sind deshalb für die vorliegende Forschung relevant, weil sie empirische Einsichten liefern, warum die angesichts der sich verändernden äußeren Handlungsbedingungen angezeigten Schulentwicklungsprozesse (vgl. Kap. 2.1) *aus den Schulen selbst heraus* kaum erfolgt sind.

Hier ist als erstes die Studie von Marburger, Helbig und Kienast (1997) zu nennen. Die Autor:innen untersuchen, wie die Institution Schule „in ihren Ziel- und Aufgabenstellungen dem Wandel zur Einwanderungsgesellschaft Rechnung [trägt]“ (1997: 5). Diese Forschungsfrage wird anhand der Interviewaussagen von 40 Grundschullehrer:innen aus Berliner Schulbezirken beantwortet, die dazu befragt wurden, wie sie „zur wachsenden gesellschaftlichen Multiethnizität [stehen], und welche Konsequenzen [...] sie für Schule und Unterricht [sehen]“ (ebd.). Die Untersuchung kommt zu dem zentralen Ergebnis, dass rund drei Viertel der befragten Lehrer:innen aus den Berliner Bezirken, in denen kulturelle Vielfalt seit Längerem den Schulalltag prägt, trotzdem keinen Bedarf dafür sehen, dass sich das Schulwesen in Anbetracht der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in irgendeiner Weise mitverändern müsse (ebd.: 25, 27). Die Autor:innen ziehen daraus den Schluss, dass

„Praxiserfahrungen mit multiethnischer Schülerschaft alleine keine veränderte Sicht auf Schule bewirken. Vielmehr scheint das Eingebundensein in die Schul- und Unterrichtsroutine, der tag-tägliche Handlungsdruck den Blick auf größere Zusammenhänge eher zu verstellen, indem vorrangig Stör- und Belastungsfaktoren für die eigene Tätigkeit wahrgenommen werden“ (ebd.: 30).

Aus dieser Studie lässt sich also lernen, dass veränderte äußere Handlungsbedingungen hinsichtlich der veränderten schulbildungsrelevanten Ausgangslagen der Schüler:innen und Elternhäuser bei den Pädagog:innen nicht zu einer veränderten Wahrnehmung der Ziel- und Aufgabenstellungen ihrer pädagogischen Praxis führen und damit auch keine Schulentwicklung anstoßen, die sich auf die veränderten äußeren Handlungsbedingungen einstellt. Ursachen für die schulischen Schwierigkeiten der Schüler:innen aus Einwanderungsfamilien werden laut der Studie von den Berliner Lehrkräften vornehmlich bei den Familien selbst verortet, sodass die eingeübte schulische Praxis unangetastet bleiben kann, da diese nicht als ursächlich für die wahrgenommene Bildungsungleichheit verstanden wird.

Auch Quehl (2002), der das Konzept des institutionellen Rassismus mit einem diskursanalytischen Ansatz verknüpft, um zu untersuchen, wie gesellschaftliche Diskurse über Migration

und Multikulturalität den „Diskurs über die Sprache der ‚ausländischen Schüler‘“ (ebd.: 180) in der Schule beeinflussen, kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Die zentrale Erkenntnis seiner qualitativen Untersuchung ist, dass – ähnlich wie an den Bielefelder und Berliner Grundschulen – die Lehrkräfte diskursiv verfügbare Deutungsangebote zu „ausländischen“ Familien auf vereinfachende Weise übernehmen, um Bildungsungleichheit sowie Probleme der Schule (z.B. Abwanderung) zu deuten und zu rechtfertigen. Dabei werden auch hier verkürzende und einseitige Schuldzuweisungen vorgenommen und innerhalb der Schulgemeinschaft und nach außen kommuniziert. Dies hat erstens ausgrenzende Effekte auf die eingewanderten Familien (ebd.: 191). Zweitens werden durch die verkürzten Problemdeutungen weitere familiäre, soziale und personale Lernvoraussetzungen, die die Schulbildungsbeteiligung der betroffenen Kinder hemmen und in der schulischen Arbeit berücksichtigt werden müssten, ausgeblendet (ebd.: 194). Drittens bleiben reflektierende Blicke auf die eigene Berufspraxis und Entwicklungsmöglichkeiten der Schule versperrt (ebd.: 196).

Ähnliche Analysen mit ähnlichen Ergebnissen, in denen sich starre Konstruktionen ethnischer Unterschiede durch die Lehrkräfte zeigen, die konstruktive pädagogische Handlungsspielräume und Entwicklungsmöglichkeiten einschränken, hat Weber (z.B. 2011; 2009; 2003) für den Bereich der gymnasialen Oberstufe vorgelegt.

Interessant sind die Befunde einer qualitativen Befragung von Züricher Grundschullehrkräften, die Edelmann (2008; 2006) durchgeführt hat. Auch Edelmanns Studie wird von der Fragestellung geleitet, „wie Primarlehrer/innen mit der kulturellen Heterogenität ihrer Klasse umgehen, d.h. welche Potenziale und Herausforderungen von ihnen wahrgenommen und welche Strategien und Routinen für die typischen Anforderungen der Praxis entwickelt werden“ (2006: 235). Anders als Marburger, Helbig et al., Quehl und Weber fragt Edelmann allerdings zusätzlich danach, ob Kontextfaktoren der „Institutionsebene“ (schulische Prozesse und Merkmale) auf die individuellen Umgangsweisen der Lehrkräfte mit kultureller Vielfalt im Klassenzimmer einen positiven Einfluss nehmen und die – oben ausbleibende – konstruktive Auseinandersetzung mit den veränderten äußeren Handlungsbedingungen und schulischen Entwicklungsbedarfen eröffnen können. Der schulische Kontextfaktor, dessen Einfluss von Edelmann untersucht wird, ist das Nicht- bzw. das Vorhandensein von „innovativen Teamstrukturen“ (z.B. ein multikulturelles Lehrteam oder einschlägiges Fortbildungsengagement des Kollegiums) innerhalb der Schule (ebd.: 241). Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass eine positive, potentialorientierte Wahrnehmung von kultureller und sprachlicher Heterogenität durch die befragten Lehrkräfte dann befördert wird, wenn erstens im Kollegium eine explizite Auseinandersetzung mit der kulturellen Vielfalt an der Schule und eine Übernahme der (Mit)Verantwortung für den Schulerfolg aller Schüler:innen geschieht (2008: 201) und zweitens das schulische Ziel eines konstruktiven Umgangs mit kultureller Vielfalt durch eine finanzielle und/oder fachliche Unterstützung flankiert wird (ebd.). Hier lassen sich also erste institutionelle Kontextfaktoren erkennen, die einen *fördernden* Einfluss auf einen konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt in der alltäglichen Handlungspraxis nehmen können.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die hier vorgestellten Studien einige Aspekte innerhalb des Schulsystems beleuchten, die für einen diskriminierungsfreien Umgang mit kultureller Vielfalt im Schulalltag bzw. eine vielfaltsgerechte Schulentwicklung hinderlich oder – wie im letzten Fall bei Edelmann – förderlich sind. Dennoch ist die empirische Bestimmung von institutionsbezogenen Faktoren, die die Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche aus eingewanderten Familien im deutschen Schulsystem hemmen bzw. verhindern, keineswegs abgeschlossen. Einige zentrale, ausstehende Forschungsbedarfe werden im folgenden Unterkapitel benannt.

### 2.3. Forschungsdesiderate

Diefenbach diskutiert die oben skizzierten individuellen und institutionellen Erklärungsansätze in ihrer theoretischen Validität und empirischen Erforschung zusammenfassend. Sie kommt dabei zu dem Fazit, dass die bislang vorliegende Forschung zur Frage nach dem unterdurchschnittlichen Bildungserfolg von Schüler:innen mit Migrationshintergrund als „unbefriedigend, weil unzureichend“ (2011: 468) zu bewerten ist. Den größten Forschungsbedarf weist dabei nach der Einschätzung von zum Beispiel Peuckert (2012: 83), Hormel (2007: 258) und Gomolla (2006a: 87f) das neuere Untersuchungsfeld der *institutionellen* Erklärungsansätze auf, weshalb hier weitere Forschungen wünschenswert seien, die die bestehenden empirischen und theoretischen Defizite adressieren. Ausgehend von den statistischen Befunden der flächendeckenden Großuntersuchungen wie PISA, die belegen, dass die Gruppe der Schüler:innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem systematisch schlechter abschneidet als die Gruppe ohne Migrationshintergrund, gilt es anhand geeigneter Forschungsdesigns zu explizieren, *an welchen Stellen* und *auf welche Weise* die wiederholt dokumentierten Unterschiede in den Schullaufbahnen von Schüler:innen unterschiedlicher Herkunftskulturen auf der Mikroebene entstehen (z.B. Gomolla 2010: 79; Diefenbach 2008: 139f; C. Allemann-Ghionda, Auernheimer et al. 2006: 263). Es lassen sich insbesondere vier Forschungsdesiderate erkennen:

(1) *Diskriminierungsrelevantes Handeln im Schulalltag*: Auch wenn das Konzept der institutionellen Diskriminierung Mechanismen erfassen soll, die über das individuelle Handeln hinausreichen, so bedeutet dies keinesfalls, dass das konkrete alltägliche Handeln der Akteur:innen im Schulsystem außer Acht gelassen werden kann. Im Gegenteil: Es bedarf weiterer Forschung, die das alltägliche Handeln in den Schulen und Klassenzimmern auf Diskriminierungspotentiale untersucht. So bildet beispielsweise in der oben zitierten Studie von Fereidooni diese alltägliche Handlungsebene eine auffällige Leerstelle zwischen der untersuchten Policy-Ebene und den aus PISA und IGLU entnommenen Wirkungen auf die Schüler:innen. Aus diesem Grund führt die Studie auch zu keinen neuen Erkenntnissen darüber, *wie* genau bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen (bei Fereidooni die vier unterschiedlichen bildungspolitischen Beschulungsstrategien) diskriminierungsrelevantes Handeln der Pädagog:innen erfordern oder befördern. Darüber hinaus bieten zwar qualitative Befragungen wie die von Marburger, Helbig et al. sowie Edelmann wichtige Erkenntnisse darüber, wie die Pädagog:innen ihre Arbeit mit kulturell vielfältigen Klassen wahrnehmen und darüber berichten. Allerdings verbleiben die Analysemöglichkeiten dieser Studien auf der Reflexionsebene, denn es lässt sich „von Orientierungen und Sichtweisen nicht gradlinig auf schulische Praxis schließen. Doch sollten die erhobenen Befunde zumindest Anlaß sein, dieser Praxis hinsichtlich des Umgangs mit Minderheiten mehr Aufmerksamkeit zu widmen als bisher“ (Marburger, Helbig et al. 1997: 61). Folgerichtig stellt Edelmann in ihrer Ergebnisdiskussion die Frage, „inwiefern es für die [...] Untersuchung von Bedeutung gewesen wäre, die Interviews durch Unterrichtsbeobachtungen zu ergänzen“ (2008: 205). Diese Frage stellt sich nicht zuletzt vor dem Hintergrund eines Forschungsergebnisses ihrer Arbeit, das im Abgleich mit dem deutschsprachigen Forschungsstand auch von der Autorin selbst als untypisch bewertet wird (2008: 201-203). Demnach konnte

„bei keiner Lehrperson auf eine ‚folkloristische Umgangsweise‘ mit der Vielfalt geschlossen werden, die sich in einer Überbetonung von Differenzen und einer Reduzierung von Schüler/innen auf ihren kulturellen Hintergrund manifestiert. Ebenso wenig wurde die Vielfalt als Konfliktpotenzial oder Bedrohung persönlicher, respektive Schweizer Normen und Werte eingeschätzt, noch kam eine aktive Ablehnung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund zum Ausdruck“ (2006: 244).



Eine Ursache für dieses unerwartete Ergebnis könnte im gewählten Untersuchungsdesign liegen. So erwähnt Edelmann mit Bezug auf Bortz und Döring (1995: 212), dass in den Interviews von den befragten Pädagog:innen wohl vornehmlich dargestellt wurde, „wie man gerne wäre“ (2008: 201-203). Die Studie von Edelmann liefert somit keine weiterführenden Erkenntnisse zu den ganz pragmatischen – in der Regel weit weniger idealistischen – Handlungsmotiven der Pädagog:innen zur Bewältigung des schulischen Alltags sowie ihren tatsächlichen Handlungen im Umgang mit kultureller Vielfalt im Klassenzimmer.

Weitere Schulforschungen, die die konkrete Handlungsebene (wie etwa von Diefenbach für die Unterrichtsgestaltung oder das Interaktionshandeln gefordert (2011: 464)) miteinbeziehen, kristallisieren sich vor diesem Hintergrund als ein wichtiger nächster Schritt heraus, um die vorliegenden Studien zur Wahrnehmung kulturell vielfältiger Klassen zu ergänzen. Im Sinne des Forschungsprogramms zu den Mechanismen institutioneller Diskriminierung erscheinen dabei triangulative Erhebungsverfahren besonders geeignet, anhand derer die konkreten Handlungsweisen mit den reflektierenden Aussagen der Lehrkräfte in Beziehung gesetzt werden können. Denn sollten sich Abweichungen und Widersprüche zwischen den in den Forschungsgesprächen geäußerten Ideal- und Wunschbildern und dem eigenen Umgang mit kultureller Vielfalt sowie dem tatsächlichen Handeln im Schulalltag zeigen, gilt es im nächsten Analyseschritt, die institutionellen Rahmenbedingungen zu bestimmen, die diese Diskrepanzen hervorbringen.

*(2) Institutionelle Faktoren, die diskriminierungsrelevantes Handeln im Schulalltag befördern:* Das zweite Forschungsdesiderat liegt im Bereich des zentralen Erkenntnisinteresses des Forschungsprogramms zu institutioneller Diskriminierung. Es existieren bisher kaum Studien, die der Frage nachgehen, „welche Bedingungen in den Organisationen und ihrem institutionellen Umfeld es möglich machen, dass Diskriminierung im organisationalen Handeln geschehen und aufrecht erhalten werden kann“ (Gomolla 2010: 79; auch z.B. Hormel 2010: 190f). Somit bedarf es nach Einschätzung der Autorinnen (Hormel 2007: 76-78; Gomolla 2006a: 87) weiterer empirischer Einsichten, die Aufschluss darüber geben, welche institutionellen Rahmenbedingungen das schulische Arbeitsumfeld auf eine Weise strukturieren, die diskriminierungsrelevante Handlungsweisen der Pädagog:innen im Schulalltag begünstigt. Mecheril (2012a: 13) und Diefenbach (2007: 48) haben darauf hingewiesen, dass es dabei auch gilt, professions- und schulkulturelle Merkmale, die die Arbeits-, Lern- und Interaktionsprozesse in unterschiedlichen Schul(art)en prägen, verstärkt in den Blick zu nehmen. Diese schulorganisatorischen und -kulturellen Kontextmerkmale, die nach Diefenbach einen direkten Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen und seine Effizienz nehmen, seien „bei weitem nicht so gut erforscht [...] wie man vermuten sollte und wie es wünschenswert wäre“ (2004: 244). Ähnliches gilt nach Gomolla (2006a: 87) für Faktoren des breiteren politischen und sozialen Kontexts, in den die schulische Arbeit eingebettet ist.

Zukünftige Forschungsvorhaben sollten demnach das systematische Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren und Ebenen in der Erzeugung von diskriminierungsrelevantem Handeln in der Schule analysieren. Dafür benötigt es Forschungsdesigns, die auch „versteckte Informationen“ (C. Allemann-Ghionda, Auernheimer et al. 2006: 263) erfassbar machen, also sehr subtile und indirekte Formen der Diskriminierung, die im Zusammenwirken von Faktoren entstehen, die mit Diskriminierung auf den ersten Blick gar nichts zu tun haben, wie dies Peuckert (2012: 83) und Gomolla (2010: 79) vermuten.

(3) *Diskriminierungen spezifischer Gruppen von Schüler:innen*: Die statistische Forschungslage zeigt, dass Diskriminierung im deutschen Schulsystem nicht lediglich entlang ethniesiegender Grenzen verläuft (z.B. Hormel 2010: 178ff). Jedoch liegt nach Diefenbach

„keine umfassende Beschreibung der schulischen Situation bzw. der Bildungsnachteile *verschiedener Gruppen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* [...] vor. Dies hat zur Folge, dass die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund als homogen aufgefasst wird und pauschale Aussagen über die Gründe und Ursachen der schulischen Situation *der* Schüler mit Migrationshintergrund, wie etwa mangelnde Deutschkenntnisse, gesucht und benannt werden“ (2011: 468, Hervorh. i. Orig.).

Neben Hormel und Diefenbach haben diverse Autor:innen (z.B. Ditton & Aulinger 2011: 112; Mecheril 2010b: 13; Gomolla 2006a: 87) auf das Erfordernis hingewiesen, Diskriminierungsprozesse, denen spezifische Gruppen von Schüler:innen besonders ausgesetzt sind, analytisch genauer zu bestimmen. Im Detail lassen sich die folgenden Differenzdimensionen in Kombination mit der kulturellen Herkunft als Ansatzpunkte für aufschlussreiche differenzierende Analysen identifizieren: Zu allererst bildet nach wie vor „die soziale Herkunft ‚die vergessene Seite‘ im Diversitätsdiskurs“ (Lange-Vester 2020: 407; mit Bezug auf Gerhards & Sawert 2018). Studien, die die Bildungssituation von Schüler:innen aus eingewanderten Familien untersuchen, sollten demnach den sozioökonomischen Status und formalen Bildungshintergrund der Herkunftsfamilien stärker berücksichtigen. Zudem sind Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund – je nach äußeren Merkmalen, Migrationszeitpunkt, Wohnort usw. – unterschiedlich stark persönlichen Ausgrenzungserfahrungen und gesellschaftlicher Randständigkeit ausgesetzt. Auch diese Faktoren gilt es zum Beispiel in ihrem Einfluss auf Zukunftsaussichten und die damit einhergehenden Erwartungshaltungen an Schulbildung genauer zu betrachten, wie dies etwa Neumann und Schwaiger (2012: 214) herausgestellt haben. Eine weitere Schnittstelle, die es genauer zu untersuchen gilt, ist die „zwischen Männlichkeit und Ethnizität“ (Budde 2008: 46). So sind es überproportional häufig Schüler aus muslimisch geprägten Herkunftskulturen und sozial- und bildungschwachen Milieus, die im deutschen Schulsystem wenig Erfolg haben, was dezidierter Erklärungen bedarf (Geißler 2005: 95). Aber auch für Mädchen und junge Frauen aus eingewanderten Familien können schulische Erfahrungen festgestellt werden, die spezifische Diskriminierungsformen aufweisen (vgl. dazu z.B. Martina Weber 2003). Zur Ermittlung der Faktoren, die ihre Schulbildungsbeteiligung hemmen, erscheinen demnach ebenfalls differenziertere Analysen als bisher erforderlich.

Erstrebenswert wären also intersektionell ausgerichtete Studien, die verschiedene Kategorien sozialer Ungleichheit zusammendenken und -analysieren. Der Wert solch differenzierter Betrachtungsweisen von Phänomenen der Bildungsungleichheit wird zwar immer wieder angemahnt, aber bisher zu selten forschungspraktisch umgesetzt (Budde 2008: 46).

(4) *Diskriminierungsrelevante Kombinationen von individuellen und institutionellen Faktoren*: Das vierte Forschungsdesiderat führt die drei zuvor genannten zusammen. So weisen die Ergebnisse der oben zitierten Studie von Schnell darauf hin, dass weiterführende Forschungserkenntnisse zu den Ursachen herkunftsbedingter Bildungsungleichheit aus der analytischen Verbindung von individuellen und institutionellen Faktoren gewonnen werden können und müssen:

„Whether and how the institutional arrangements of education systems really matter can only be answered once these *interactions* with individual-level characteristics are considered. Future research that aims to understand why children of immigrants show different levels of educational mobility [...] should adopt and elaborate this systematic *interaction approach* further“ (Schnell 2014: 218, Hervorh. i. Orig.).

Dies bedeutet, dass zukünftige Forschungsprojekte stärker als bisher die Forschungsperspektive, die die Bedingungen seitens der Herkunftsfamilien fokussiert (vgl. Kap. 2.2.1), mit der Forschungsperspektive, die die Bedingungen seitens des Schulsystems fokussiert (vgl. Kap. 2.2.2), zusammenführen sollten. Differenzierte Analysen könnten hier zeigen, welche Kombinationen aus bestimmten Lebensumständen der Schüler:innen (d.h. schulbildungsbezogenen Risikolagen) und bestimmten Gegebenheiten in den Schulen besonders diskriminierungsrelevant werden.

Die vorliegende Studie adressiert die vier genannten Forschungsdesiderate. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen institutionsbezogene Erklärungsfaktoren, die weitere Erkenntnisse über die unterdurchschnittliche Schulbildungsbeteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund ermöglichen. Mittels eines qualitativen Forschungsdesigns werden Aspekte des (1) *konkreten Handelns* im Umgang mit (kultureller) Vielfalt auf den drei Handlungsebenen der Schulpolitik, der Schulorganisation und des alltäglichen Schul- und Unterrichtsbetriebs in einem lokalen Schulsystem (Bremen) erfasst. Ein Analyseschwerpunkt der Arbeit liegt – gemäß dem Erkenntnisinteresse von Studien zu institutioneller Diskriminierung – auf der Identifizierung von (2) *institutionellen Faktoren*, d.h. von schulpolitischen, -organisatorischen und -kulturellen Kontextmerkmalen, die ein diskriminierungsrelevantes Handeln der Lehrkräfte in der alltäglichen Schulpraxis befördern. Der verwendete intersektionelle Ansatz ermöglicht es zudem, zu differenzieren, welche (3) *spezifischen Gruppen von Schüler:innen* von diesem diskriminierungsrelevanten Handeln besonders betroffen sind. Zu diesem Zweck verfolgt die Untersuchung – wie Schnells Studie – auch eine analytische (4) *Verbindung von individuellen und institutionellen Faktoren*, um die Prozesse institutioneller Diskriminierung und ihre Wirkungsweisen für spezifische Gruppen von Schüler:innen möglichst präzise zu erfassen.

In den zwei folgenden Kapiteln werden die theoretisch-konzeptionellen Blickachsen (Kap. 3) sowie das methodische Vorgehen (Kap. 4), die die Studie für dieses Forschungsprogramm einsetzt, ausführlicher beschrieben.

### 3. Theoretisch-konzeptioneller Rahmen der Studie

In diesem Kapitel führe ich die zentralen Konzepte ein, auf denen meine Studie aufbaut.<sup>7</sup> Meine Arbeit folgt einem *iterativ-induktiven* Ansatz (vgl. dazu ausführlich Kap. 4), was für die Darstellungsform des theoretisch-konzeptionellen Rahmens eine Schwierigkeit mit sich bringt:

„In pure form, grounded theory research would be presented as a jumble of literature consultation, data collection, and analysis conducted in ongoing iterations that produce many relatively fuzzy categories that, over time, reduce to fewer, clearer conceptual structures. Theory would be presented last. Presenting grounded theory in this pure form, however, would be neither efficient nor comprehensible“ (Suddaby 2006: 637).

Bei der folgenden systematischen Darstellung des theoretisch-konzeptionellen Rahmens meiner Forschung ist also zu beachten, dass die Fokussierung, Ausarbeitung und Verbindung konzeptioneller Teilaspekte aus der empirischen Analyse selbst unter Einbezug der bereits bestehenden Literatur entstanden ist (ebd.).

#### 3.1. Die Analyseperspektive der institutionellen Diskriminierung für die Untersuchung von schulbildungsbezogener Ungleichheit

Im vorangegangenen Kapitel zum Stand der Forschung wurde bereits deutlich, dass Studien zu schulbildungsbezogener Ungleichheit, die die Analyseperspektive nicht vorwiegend auf die unterschiedlichen (familiären) Ressourcen der Schüler:innen und *deren* Passung für die deutsche Schulbildung, sondern auf das Schulsystem und *seine* Passung für eine vielfältige Schüler:innenschaft richten, immer häufiger das Konzept der institutionellen Diskriminierung zur Erklärung diskriminierungsrelevanter Befunde heranziehen. Diese theoretisch-konzeptionelle Perspektive stellt auch den Ausgangspunkt meiner Forschung dar. Im Folgenden stelle ich das Konzept der institutionellen Diskriminierung zunächst kurz in seinen Grundzügen und Neuerungen gegenüber traditionellen Konzepten von Diskriminierung vor (Kap. 3.1.1). Daran anschließend gehe ich ausführlich auf die *indirekte* institutionelle Diskriminierung ein (Kap. 3.1.2), da diese Unterart der institutionellen Diskriminierung für das Verständnis diskriminierungsrelevanter Dynamiken im vorliegenden Forschungsfeld zentral ist und meine Arbeit in diesem Bereich einen konzeptionellen Beitrag leistet. Abschließend wird das hier entwickelte analytische Modell präsentiert, das die wichtigsten konzeptionellen Aspekte der indirekten institutionellen Diskriminierung zusammenfasst (Kap. 3.1.3).

##### 3.1.1. Institutionelle Diskriminierung: Entstehung, grundlegende Annahmen und innovative Aspekte

Das Konzept der institutionellen Diskriminierung bzw. des institutionelles Rassismus<sup>8</sup> geht auf die Bürgerrechtsaktivisten Carmichael und Hamilton (1967) zurück, die im Zuge des US-

---

<sup>7</sup> Weitere Begriffe und theoretische Perspektiven, die ich an einzelnen Stellen in dieser Arbeit zusätzlich heranziehe, werden dort kurz erläutert.

<sup>8</sup> Mit Blick auf das in dieser Forschung angelegte *intersektionelle* Verständnis von Vielfalt und Diskriminierung (s. dazu ausführlich Kap. 3.2.2), ziehe ich den Begriff der institutionellen Diskriminierung dem des institutionellen Rassismus vor. So haben auch beispielsweise R. Miles (1989: 54-61) und Troyna und Williams (1986: 55-58) auf die häufig zu eng angelegte analytische Perspektive des institutionellen Rassismus hingewiesen, die das komplexe Zusammenspiel verschiedener Ungleichheitsdimensionen (insbesondere der Triade von Race, Class, Gender) nicht ausreichend berücksichtigt. Auch deutsche Wissenschaftler:innen haben auf diese spezifische Schwäche in frühen Arbeiten zu institutionellem Rassismus hingewiesen und vorgeschlagen, die Frage danach, welche Ungleichheitsdimensionen in einem institutionellen Feld besonders zum Tragen kommen, stärker *empirisch* zu beantworten (Gomolla 2010: 78; Hormel 2007: 79f). Damit blieben Forschungen zu institutioneller Diskriminierung auch anschlussfähiger für breitere Fragen der sozialen Ungleichheitsforschung und ermöglichten es gleichzeitig,

Civil Rights Movement eine neue Erklärungsperspektive für die Ungleichheitsverhältnisse zwischen Weißer<sup>9</sup> und Schwarzer US-Bevölkerung zu erarbeiten suchten. Die alarmierende Situation Schwarzer Kinder und Jugendlicher im US-Bildungssystem dieser Zeit bildete eins der ersten Forschungsfelder, die mittels dieser Analyseperspektive neu betrachtet wurden (z.B. Feagin & Booher Feagin 1978; Spears 1978; Jones 1972; Baratz & Baratz 1970).

Dieser Entstehungskontext deutet bereits an, dass das Konzept von Beginn an nicht nur wissenschaftliche, sondern auch politische und rechtliche Anwendungen fand, was eine historische Einbettung und Nachzeichnung der unterschiedlichen und teilweise verwobenen Dimensionen erforderlich macht (Gomolla 2010: 62). Da diese jedoch mittlerweile auch in der deutschsprachigen Literatur, zum Beispiel bei Gomolla (2010: 64-71) oder Hormel (2007: 65-74), umfassend nachzulesen ist, verzichte ich an dieser Stelle auf eine Wiederholung und konzentriere mich im Folgenden auf die entscheidenden Neuerungen, die das Konzept gegenüber traditionellen Forschungsansätzen zu (rassistischer) Diskriminierung in den wissenschaftlichen und hierüber auch in den gesellschaftspolitischen Diskurs brachte.

Die erste entscheidende Neuerung, die durch das Konzept des institutionellen Rassismus angestoßen wurde, betraf die *Verortung* von rassistischen Vorkommnissen innerhalb einer Gesellschaft. So versteht dieser neue Analyseansatz zur Untersuchung gesellschaftlicher Ungleichheit rassistische Diskriminierung nicht ausschließlich als „fringe question“ (Gilroy 1992: 51), also als Produkt rassistischer Einstellungen und Handlungen von extremen Individuen und Gruppen – auch wenn diese Formen von Rassismus fortbestehen. Vielmehr geht der Ansatz davon aus, dass es sich beim Phänomen rassistischer Diskriminierung um eine strukturgebende bzw. -erhaltende Kraft, die von der Mitte der Gesellschaft ausgeht und deren Ursachen tief in ihr verwurzelt sind, handelt (z.B. Gomolla 2010: 65; Gillborn 2002: 1f).

Somit besteht die zweite Neuerung dieses Konzepts in einem eher *sozialwissenschaftlichen Verständnis* von rassistischer Diskriminierung im Unterschied zu den bis dahin vorherrschenden sozialpsychologischen Ansätzen zur Untersuchung von Rassismus. Während die sozialpsychologischen Modelle individuelle Vorurteile und Intention für rassistisches Handeln voraussetzten und die ursächlichen Probleme von Rassismus vor allem in problematischen Ideologien und kognitiven Fehlern von Individuen verorteten, „wurde der Begriff nun auf ein breites Spektrum sozialer Prozesse bezogen – v.a. thematische Diskurse, politische Strategien und organisatorische Strukturen und Praktiken in zentralen gesellschaftlichen Institutionen“ (Gomolla 2010: 67; s. auch R. Miles 1989: 51). Diese sozialwissenschaftliche Perspektive sollte fortan verkürzte Analysen von rassistischer Diskriminierung als ‚Betriebsunfälle‘, d.h. als individuelle Ausnahmehandlungen in einem ansonsten normalen Funktionieren pluraler Gesellschaften vermeiden (z.B. Terkessidis 2010: 85; Hormel 2007: 63). Stattdessen rückten durch sie die *alltäglichen* Formen rassistischer Diskriminierungsprozesse, die nun selbst als Bestandteil des normalen gesellschaftlichen Funktionierens verstanden wurden, in

---

institutionelle Diskriminierungsmechanismen vollständiger und spezifischer erfassen zu können (z.B. Hormel 2007: 70f; Gomolla 2006a: 87; 2010: 78). Dennoch finden sich in diesem Kapitel beide Begriffe, da ich stets den Begriff der Autor:innen und des jeweiligen Zeitraums übernehme, auf die ich mich gerade beziehe.

<sup>9</sup> Meine etwas merkwürdig anmutende Schreibweise von Weiß ergibt sich aus den folgenden Überlegungen: Die Großschreibung auch des Adjektivs verweist zunächst darauf, dass mit dem Begriff niemals eine biologistische Kategorie, sondern eine *soziale* Kategorie (oder auch: gesellschaftspolitische Positionierung) gemeint ist (z.B. Bonnett 1997: 189). Die Verwendung des Großbuchstabens folgt damit der Tradition von Schwarz als Selbstbezeichnung, dessen Großschreibung seit den 1960er Jahren auf der sprachlichen Ebene einen Widerstand gegen die bis dahin gültige Verwendung dieses Adjektivs für eine Hautfarbe/biologistische Kategorie zum Ausdruck brachte (z.B. Arndt 2009: 344). Jedoch handelt es sich bei Weiß – im Gegensatz zu Schwarz – i.d.R. nicht um eine identitätsstiftende, aus soziopolitischem Widerstand entstandene, *Selbstbezeichnung*. Somit muss der Begriff in dieser Hinsicht von Schwarz unterschieden werden. Aus diesem Grund wird der erste Buchstabe von mir zusätzlich kursiv gesetzt, um diesen Unterschied zu verdeutlichen (s. dazu z.B. Eggers, Kilomba et al. 2009: 13).

den analytischen Fokus und mit ihnen auch die potentiell diskriminierenden Effekte der Arbeitskultur und routinierten Arbeitsweisen staatlicher Einrichtungen wie dem Schulsystem.

Hier schließt sich ein drittes Definitionsmerkmal des institutionellen Rassismus an, nämlich dass dieser nicht spontane, sporadische oder zufällige Diskriminierungsvorfälle bezeichnet, sondern solche Prozesse ins Auge fasst, die *systematisch* und *kontinuierlich* eine stabile Verteilungsungleichheit (re-)produzieren (z.B. Gomolla 2010: 77, 80; Feagin & Booher Feagin 1978: 22), wobei erstere natürlich Bestandteil der zweiten sein können. Als Indikatoren für diese Verteilungsungleichheit, die bestimmte Gruppen überproportional häufig nachteilig trifft, werden statistische Befunde genauso wie die subjektiven Erfahrungen von Betroffenen herangezogen. Dies bedeutet, dass mit dem Konzept des institutionellen Rassismus die *Outcomes*, also die messbaren Resultate oder empfundenen Auswirkungen als ein ebenso entscheidendes Indiz für das Bestehen von Diskriminierung anerkannt werden, wie die Intentionen, die von den Institutionsmitarbeitenden mit ihren Handlungen verfolgt werden und die vormals im Mittelpunkt wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Diskurse über rassistische Diskriminierung standen (z.B. Gillborn 2002: 17). Der gesellschaftspolitische Einfluss dieser Neuerung zeigt sich zum Beispiel in Großbritannien, wo das Innenministerium rassistische Vorfälle nicht mehr ausschließlich anhand der Handlungsintentionen, sondern auch der Handlungswirkungen definiert (Home Office 2000, in Kraft seit 2002: 1).

Diese bedeutende Anerkennung durch das Britische Innenministerium geht auf Macpherson (1999) zurück, der im Namen der britischen Regierung einen evaluierenden Abschlussbericht zur fehlgeschlagenen polizeilichen Aufklärung des Mordes an Stephen Lawrence, einem Schwarzen 16-Jährigen Collegeschüler, verfasste. Aus diesem Macpherson Report stammt die wohl meist zitierte Definition von institutionellem Rassismus, in der sich neben den bisher genannten noch zwei weitere definitorische Merkmale erkennen lassen. Macpherson definiert institutionellen Rassismus als

„[t]he *collective* failure of an organisation to provide an appropriate and professional service to people because of their colour, culture, or ethnic origin. It can be seen or detected in processes, attitudes and behaviour which amount to discrimination through *unwitting* prejudice, ignorance, thoughtlessness and racist stereotyping which disadvantage minority ethnic people“ (1999: 6.34, Hervorh. MK).

Der Verweis auf ein kollektives Versagen in dieser Definition signalisiert viertens, dass es sich beim institutionellen Rassismus stets um ein *Zusammenspiel mehrerer Faktoren* handelt, die in einer bestimmten Konstellation die oben beschriebene problematische Verteilungsungleichheit kontinuierlich (re-)produzieren. Es handelt sich also um eine Art *Systemmechanismus* (z.B. Ditton & Aulinger 2011: 102), in dem Handlungen in ihrer Eingebundenheit („embeddedness“) in größere organisationale, institutionelle und soziokulturelle Zusammenhänge Diskriminierung erzeugen oder reifizieren (z.B. Feagin & Booher Feagin 1978: 23).

Eine solche holistische Betrachtungsweise, die Diskriminierungsursachen im ungünstigen Zusammentreffen von bestimmten Verhältnissen, Umständen und Handlungsweisen sieht, lässt bereits vermuten, dass diese Konstellationen auch Handlungen, (ungeschriebene) Regeln, Vorschriften usw. beinhalten können, die isoliert betrachtet auf den ersten Blick mit Diskriminierung wenig zu tun haben und in anderen Konstellationen als durchaus legitim oder fair angesehen werden können (Gomolla 2010: 79; Alvarez 1979: 6). Das bedeutet, dass institutioneller Rassismus auch *unwissentlich* oder *unbeabsichtigt* auftritt bzw. erzeugt wird (worauf der Begriff „unwitting“ in Macphersons Definition verweist). Den institutionellen Rassismus definiert also fünftens, dass dieser auch latente Formen von rassistischer Diskriminierung meint, die sich aus lange etablierten Normen und Selbstverständlichkeiten speisen,

weshalb sie denjenigen Gesellschaftsmitgliedern, für die sie nicht zu einem eigenen Nachteil führen, weniger bewusst sind als offene Formen des Rassismus und somit auch weniger kritische Reflexion erfahren (z.B. Feagin & Booher Feagin 1978: 22f). Institutioneller Rassismus wird entsprechend von Carmichael und Hamilton auch als häufig verdeckt auftretender Rassismus verstanden, als „less overt, far more subtle, less identifiable in terms of *specific* individuals committing the acts“ (1967: 4, Hervorh. i. Orig.), was ihn jedoch nicht weniger destruktiv für das Leben der Betroffenen mache. Auf ähnliche Weise sprechen Ditton und Aulinger (2011: 102) von versteckten Systemmechanismen, in denen *unbeabsichtigte* oder *unerwartete Nebenfolgen* von Handlungen und Regeln in bestimmten Konstellationen auftreten und diskriminierungsrelevant werden. Hieraus ergibt sich ein „Dunkelfeld der alltäglichen Diskriminierung in Organisationen, auf die nur rückgeschlossen werden kann, weil sich ihre Effekte statistisch beschreiben lassen“ (Gomolla & Radtke 2009: 19).

Dieses letzte Merkmal hat dazu geführt, dass in Forschungen zu institutionellem Rassismus und institutioneller Diskriminierung grundlegend zwischen den beiden Unterarten der direkten und indirekten Diskriminierung unterschieden wird. Nach Feagin und Booher Feagin liegt dabei der *direkten* institutionellen Diskriminierung *Intentionalität* und der *indirekten* institutionellen Diskriminierung *Nicht-Intentionalität* zugrunde (vgl. Abb. 1).

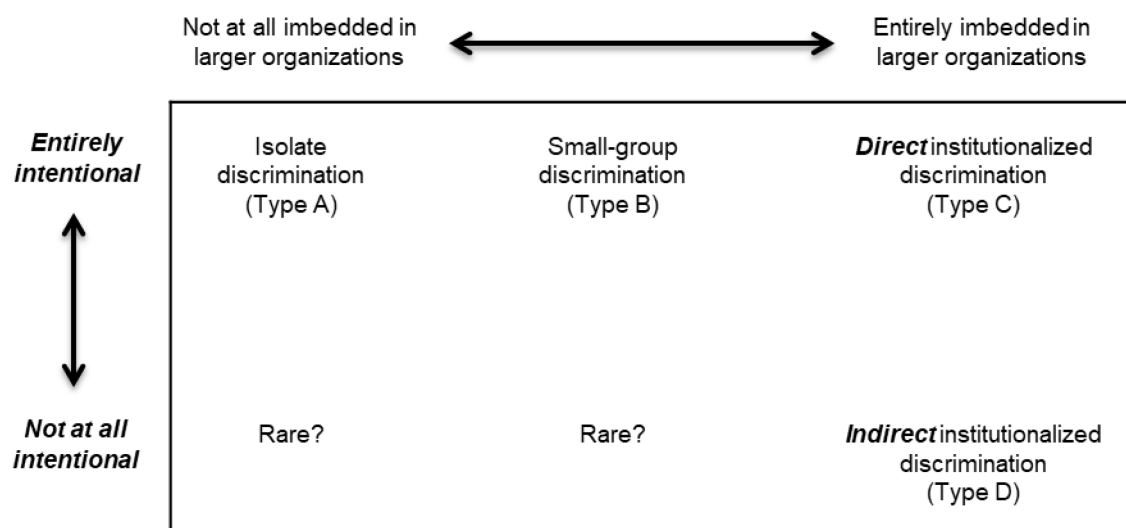


Abb. 1: Typen von Diskriminierung nach Feagin und Booher Feagin (Quelle: Feagin & Booher Feagin 1978: 28)

Da es in meiner Arbeit um institutionelle Diskriminierung im Schulkontext, d.h. in einem organisationalen Setting geht, sind hier nur der Typ C und D von Interesse. Analytisch leichter fassbar sind dabei Diskriminierungsphänomene des Typs C (direct institutionalized discrimination). Diese beinhalten nach Feagin und Booher Feagin „organizationally-prescribed or community-prescribed actions which have an intentionally differential and negative impact on members of subordinate groups“ (1978: 30, auch 23). Wichtig ist, dass auch diese direkten Formen institutioneller Diskriminierung sowohl offenkundig („blatant“/ „door-slamming“) als auch unterschwellig („subtle“/„covert“) in Erscheinung treten können (Feagin & Booher Feagin 1978: 31). Bei dieser direkten, intendierten Form der institutionellen Diskriminierung wird also eine bewusst diskriminierende Haltung in offenkundige oder subtile diskriminierende Praktiken mit den entsprechenden Effekten transferiert und durch Rückgriff auf rassistische Begründungen gestützt (z.B. Gomolla & Radtke 2009: 275; Troyna & Williams 1986: 56).

Ehe ich mich ausführlicher mit dem Typ D (indirect institutionalized discrimination) beschäftige, sei noch darauf hingewiesen, dass die Grenzen zwischen indirekter institutioneller Diskriminierung und Fällen *subtiler* direkter Diskriminierung nicht immer sofort und trennscharf zu bestimmen sind. Ein Grund dafür ist, dass „mechanisms typically exemplifying indirect discrimination can be used intentionally by more sophisticated discriminators“ (Feagin & Booher Feagin 1978: 35). Zudem ist manchmal nicht ganz eindeutig, ob tatsächlich „a real lack of awareness of the discriminatory effects“ (ebd.: 23) vorliegt oder nur vorgeschoben wird. Um daher nicht den Anschein zu erwecken, dass subtile direkte Diskriminierungsformen im untersuchten Forschungsfeld nicht (mehr) vorkommen, werde ich in der späteren Analyse an den Stellen, an denen ein entsprechender Verdacht naheliegt, explizit darauf hinweisen.

Gegenüber einer direkten institutionellen Diskriminierung sind Formen indirekter institutioneller Diskriminierung (Typ D) analytisch prinzipiell schwieriger zu erfassen und nachzuweisen, weil diese immer subtil und vor allem nicht-intendiert und damit häufig auch unbewusst geschehen. Bei indirekter institutioneller Diskriminierung geht es also um (scheinbar) nicht-diskriminierende Haltungen, die in (scheinbar) neutrale oder sogar positiv intendierte Handlungen übersetzt werden, die aber *in bestimmten Konstellationen* dennoch diskriminierende (Neben-)Folgen erzeugen (z.B. Feagin & Booher Feagin 1978: 31).

Welche ursächlichen Konstellationen zu diskriminierungsrelevanten (Neben-)Folgen für bestimmte Gruppen führen und welche Form der institutionellen Diskriminierung im Untersuchungsfeld die größte Erklärungskraft für die bestehenden Verteilungsungleichheiten besitzt, ist letztlich nur empirisch zu klären (Gomolla 2010: 80). Dieser Einsicht folgend bildete das bisher skizzierte konzeptionelle Gerüst des institutionellen Rassismus bzw. der institutionellen Diskriminierung lediglich den Ausgangspunkt bzw. die grundlegende Analyseperspektive meiner Forschung, die den beobachteten Phänomenen keine gegebenen theoretischen Konzepte aufzwang, sondern sich von den empirischen Beobachtungen leiten ließ (vgl. dazu ausführlich Kap. 4.1). Dabei zeigte sich, dass für das Verständnis schulbildungsbezogener Ungleichheit im Forschungsfeld vor allem die Formen indirekter institutioneller Diskriminierung relevant sind. So ist *direkte* institutionelle Diskriminierung, gerade in ihrer Variante der *offenkundigen* Ausprägungen schlicht durch das geltende Schulrecht verboten und ihr Vorkommen deshalb selten. Diese Rechtslage sowie das gesellschaftspolitische diskursive Klima zum Erhebungszeitpunkt ließ insofern auch nicht mehr erwarten, dass rassistische Begründungsmuster für schulische Entscheidungen – wie Gomolla und Radtke sie in ihrer Studie bis in die erste Hälfte der 1990er Jahre gefunden hatten – weiterhin als legitime Entscheidungsgrundlage von den untersuchten Bremer Pädagog:innen selbst eingesetzt, kommuniziert oder von anderen akzeptiert würden. Diese Vermutung wurde während der Erhebung in den Gesprächen mit den Lehrkräften bestätigt. So konstatierte zum Beispiel ein Lehrer mit Migrationshintergrund: »ich kenne keinen einzigen Fall in den letzten sechs Jahren, dass, dass Schüler schlechte Noten bekommen, *weil* sie Migranten sind, das glaub ich nicht [...]. Also, wer die Leistung erbringt, [...] kann ja auch irgendwie Ali heißen oder Mohammed oder irgendwie Pero und das ist egal« (Int 2 HOS: 212, 214, Hervoh. i. Orig.). Stattdessen könnten »indirekte Faktoren« durchaus »gewisse Rollen spielen« (ebd.: 218), eine Einschätzung, die auch eine weitere Kollegin mit Migrationshintergrund teilte (Int 24 OaB: 186-189).

Aus den genannten Gründen konzentriert sich meine Untersuchung diskriminierungsrelevanter Prozesse im aktuellen Schulkontext insbesondere auf die vorherrschenden Formen indirekter institutioneller Diskriminierung (Typ D). Im Analysefokus dieser Arbeit stehen also:



„practices having a negative and differential impact on minorities [...] even though the organizationally prescribed or community-prescribed norms or regulations guiding those actions were established, and are carried out, *with no prejudice or no intent to harm lying immediately behind them*. On their face and in their intent, the norms and resulting practices *appear fair or at least neutral*“ (Feagin & Booher Feagin 1978: 31, Hervorh. MK).

Auf die Praktiken dieses Typs D in ihren nicht extremen, sondern alltäglichen und häufig auftretenden Formen, deren Ursprünge und Auswirkungen den von mir befragten Lehrkräften – aus verschiedenen Gründen – unbewusst oder auch zu schmerzhaft sind, um sie auf ihre tatsächliche Fairness gegenüber allen Schüler:innen reflektierend zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern, konzentrieren sich die empirischen Analysen in Kapitel 7. Im nun folgenden Unterkapitel wird die indirekte institutionelle Diskriminierung auf der konzeptionellen Ebene ausführlich beschrieben.

### **3.1.2. Im Fokus: Indirekte Formen institutioneller Diskriminierung**

Es wurde oben bereits darauf hingewiesen, dass Prozesse, die im Typ D diskriminierende (Neben-)Wirkungen produzieren, aufgrund ihrer ausschließlich *subtilen, nicht-intendierten* und damit häufig auch *unbewussten* Entstehung empirisch schwieriger nachzuweisen sind als die unmittelbar wirksamen Prozesse direkter institutioneller Diskriminierung. Zudem wurde in der Einführung des Konzepts deutlich, dass man es bei allen Prozessen institutioneller Diskriminierung mit einem Zusammenspiel mehrerer Faktoren zu tun hat, von denen einige auf den ersten Blick gar nicht mit Diskriminierung in Verbindung zu stehen scheinen, sich aber dennoch zu einer diskriminierungsrelevanten Konstellation verbinden. Um sich diesen Konstellationen analytisch anzunähern und ihre Entstehung nachzuvollziehen, benötigt es deshalb eine *Mehrebenenanalyse* (z.B. Ditton 2000: 76; Becker 1983: 104), die die drei Analysebereiche (A) des gesellschaftlichen Ungleichheitskontexts, (B) des alltäglichen Handelns und (C) der Handlungsbedingungen innerhalb des Schulsystems umfasst und zueinander in Beziehung setzt. Dabei ist innerhalb des Analysebereichs des alltäglichen Handelns (B) wiederum drei Ebenen Rechnung zu tragen, nämlich dem schulpolitischen Handeln (B1), dem schul(organisator)ischen Handeln (B2) und der alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis (B3). Diese Analysebereiche und -ebenen und ihre wechselseitigen Beziehungen werden im Folgenden im Detail erläutert.

#### (A) Gesellschaftlicher Ungleichheitskontext

Wie andere Organisationen, agieren und funktionieren Schulen nicht abgekoppelt von ihrer Umwelt und deren Bedingungen, sondern nehmen diese in ihre alltägliche Arbeit mit auf (Pager & Shepherd 2008: 196). Um die Wirkweisen indirekter institutioneller Diskriminierung zu verstehen, ist es insofern erforderlich, dass die analytische Perspektive nicht auf die Arbeitsweisen innerhalb einer „single institution“ (Troyna & Williams 1986: 54) beschränkt bleibt, sondern darüber hinausgeht. Anderenfalls drohen verkürzte Erklärungen, die den netzartigen Charakter von Diskriminierung ausblenden und damit allenfalls unterkomplexe *Teilerklärungen* für die beobachtete Verteilungsungleichheit liefern (z.B. Gomolla 2010: 74, 80f; Troyna & Williams 1986: 54-56; Feagin & Booher Feagin 1978: 35). Dieser Einsicht folgend widmet sich der erste Analysebereich der indirekten institutionellen Diskriminierung den *äußeren* Bedingungen, die Einfluss auf die Schulbildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft und den schulischen Umgang mit ihnen nehmen.

Diese äußeren Handlungsbedingungen, auf die sich die Schulen und Pädagog:innen in ihrer Arbeit einstellen (müssen), ergeben sich aus dem *gesellschaftlichen Ungleichheitskontext*, in dem sich vornehmlich zwei Faktoren für viele Schüler:innen mit Migrationshintergrund zu schulbildungsrelevanten Risikolagen<sup>10</sup> verbinden (Feagin & Booher Feagin 1978: 31-33): Der erste Faktor sind die ungleichen Bedingungen für Schulbildung, die aus kumulativen oder Verschränkungseffekten mit anderen gesellschaftlichen Bereichen entstehen. Diese werden von Feagin und Booher Feagin als „inter-institutional“ bzw. „side-effect discrimination“ bezeichnet (1978: 32). Demnach nehmen beispielsweise (rassistische) Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnisse auf dem Arbeitsmarkt oder in der Stadtentwicklung und Wohnraumvergabe (sozialgeografische Ungleichheit) unterschiedlichen Einfluss auf die schulbildungsrelevanten Ausgangsbedingungen unterschiedlicher Gruppen von Schüler:innen (ebd.: 32, 35). Für die schulische Arbeit bedeutet dies konkret, dass die aktuell herrschende sozioökonomische Ungleichheit und soziokulturelle Segregation, die – wie bereits im Stand der Forschung angedeutet – eng an das Thema migrationsbezogener Ungleichheit geknüpft sind, mitgedacht werden müssen, um die Verschränkungseffekte möglichst klein zu halten und hierüber die Entkoppelung des Schul(miss)erfolges von der Herkunft zu ermöglichen.<sup>11</sup> Der zweite Faktor sind solche Diskriminierungsaspekte, die primär als ein Problem der Vergangenheit gedeutet und verortet werden und deren Auswirkungen auf die gegenwärtige Ausgangssituation der Schüler:innen somit nicht immer sofort ersichtlich sind (z.B. R. Miles 1989: 84-87; Feagin & Booher Feagin 1978: 32f). Diese sogenannten „past-in-present“ Faktoren können jedoch für die schulische Arbeit diskriminierungsrelevant werden, wenn Anforderungen, Regeln und Arbeitsweisen so angelegt sind, dass bestimmte Schüler:innen (und Eltern) indirekt durch sie sanktioniert werden, da ihnen die erforderlichen schulbildungsrelevanten Fähigkeiten, Kenntnisse oder andere Ressourcen fehlen, zu denen ihnen in der Vergangenheit der Zugang verwehrt wurde (Feagin & Booher Feagin 1978: 32). Zusammenfassend resümieren Feagin und Booher Feagin, dass eine Vielzahl aktueller indirekt diskriminierender Handlungen nicht dadurch motiviert sei, den Betroffenen bewusst zu schaden. Vielmehr sei davon auszugehen, dass „acts having a harmful effect may have that effect because of their linkage to intent-to-harm practices in other areas or in the past“ (ebd.: 27).

Flankiert werden die eben beschriebenen historisch gewachsenen Ungleichheitsverhältnisse durch die in politischen, medialen und Alltagsdiskursen gegenwärtigen *Deutungsmuster*, die den Bildungsakteur:innen zur Verfügung stehen, um gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und die Lebenswelten und Problemlagen der Schüler:innen zu deuten. Diese gesellschaftlich bereitgestellten Deutungsmuster nehmen Einfluss auf die Wahrnehmung von möglichen schulpolitischen und pädagogisch-didaktischen Handlungsoptionen und können schließlich auch zur Legitimierung der entsprechenden Entscheidungen herangezogen werden (z.B. Gomolla & Radtke 2009: 72-77; Hormel 2007: 115-120). Im englischen Original sprechen Feagin und Booher Feagin in diesem Zusammenhang auch von einer kulturellen Untermauerung („cultural underpinning“), die die diskriminierenden Praktiken in öffentlichen Einrichtungen stützt und diese damit überhaupt erst ermöglicht, da sie nur anhand bestimmter Deutungsmusterangebote eine gesellschaftliche Akzeptanz erfahren (1978: 36). Mit Bezug

---

<sup>10</sup> Der Begriff der Risikolagen bezeichnet eine Kombination aus erhöhter Wahrscheinlichkeit und Gefahr und trägt damit der auch im untersuchten Forschungsfeld wiederholt geäußerten Einschätzung der Pädagog:innen Rechnung, dass sich viele Schüler:innen mit Migrationshintergrund in einer für den Schulerfolg mehrfach ungünstigen Lage befinden und deshalb letztlich einen *Mehraufwand* leisten müssen, um *genauso* erfolgreich wie andere Schüler:innen durch die Schule zu gehen (z.B. Int 4 OaB: 752-757; Int 5 HOS: 338-353; Int 27 BEH: 119; Int 40 SGy: 156, 237; Int 42 OTS: 11-16).

<sup>11</sup> Zur „Zirkelthese“ (Status der Herkunftsfamilie → schulischer Erfolg → erreichter Status) s. z.B. Ditton (2011: 238f) oder Rolff (1997, Orig. 1967: 36).

auf die „past-in-present“ Überlegungen kann man zugespitzt mit Mecheril sagen, dass die Pädagog:innen in der Deutung bestimmter Situationen und Interaktionen und der Rechtfertigung bestimmter Entscheidungen im Zweifel der aktualisierbaren Attraktivität rassistischer Angebote – bewusst oder unbewusst – erliegen können (2006: 468). Dies funktioniert selbstverständlich nur, wenn diese „rassistischen Angebote“ nicht zu offenkundig („blatant“/„door-slaming“) sind. Vielmehr ist davon auszugehen, dass es sich auch dabei wieder um subtile Formen der Bewertung handelt, die bestimmte kulturelle und soziale Weltanschauungen und Lebensweisen als minderwertig, mangelhaft oder zumindest für den schulischen und gesellschaftlichen Erfolg hinderlich sehen (z.B. Feagin & Booher Feagin 1978: 36). Diese Bewertungen geschehen demnach häufig „auf der Grundlage gesellschaftlich einflussreicher Normalitätsannahmen und Wertemuster“ (Scherr 2014: 13), die in breiten Bevölkerungsteilen akzeptiert bzw. geteilt werden und anhand derer „die Normalen“ von denjenigen unterschieden werden, „die in unerwünschter Weise anders“ sind“ (Goffman 1967: 13, zitiert nach ebd.). Den Einfluss, den gesellschaftlich einflussreiche Normalitätsannahmen und Wertemuster auf Lehrkräfte nehmen können, haben Stanat et al. exemplarisch an der Wahrnehmung von Schüler:innen aus türkischstämmigen Familien beschrieben:

„Die Sozialpsychologie hat wiederholt gezeigt, wie mächtig gesellschaftlich verbreitete Stereotype sind, indem sie das Erleben und Verhalten von Menschen auch dann beeinflussen können, wenn diese die stereotypen Vorstellungen nicht teilen (Nelson 2002). Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass negative Stereotype über türkischstämmige Migrantinnen und Migranten, wie sie etwa in aktuellen Debatten über Zuwanderung und Integration sehr deutlich zum Vorschein kommen, mit dazu beitragen, dass es Heranwachsende dieser Herkunftsgruppe im deutschen Bildungssystem besonders schwer haben, zu reüssieren“ (2010: 227).

In ähnlicher Weise, wie die Deutungsmusterangebote Einfluss auf die Bildungsakteur:innen nehmen und ihnen gleichzeitig zur Deutung und Legitimierung zur Verfügung stehen, gilt dies auch für die Schüler:innen und Eltern. Auch bei ihnen fließen diese Angebote in die Sinnggebung dessen, was sie in der Schule erleben und beobachten und wie sie sich selbst wahrnehmen, mit ein. Für viele eingewanderte Menschen spielen hier auch Erfahrungen mit symbolischen und manifesten Grenzen in unterschiedlich Formen und Ausprägungen (Othering, Marginalisierung, rassistische Diskriminierung) eine Rolle. Dies wurde oben mit Verweis auf die inter-institutionellen und „past-in-present“ Faktoren, die sich zu einer schwierigen gesellschaftlichen Ausgangslage verbinden, deutlich. Die Deutungsmusterangebote speisen sich dabei also auch im Falle der Schüler:innen nicht nur *unmittelbar* aus eigenen Erfahrungen, sondern auch *tradiert* über die Erfahrungen früherer Generationen oder nahestehender Personen und *mittelbar* durch die Medien, in denen über Repräsentant:innen oder Mitglieder der Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, berichtet wird (Mecheril 2006: 469f). Vor diesem Hintergrund wird auch die Sensibilität für (rassistische) Diskriminierung, mit der sich Pädagog:innen in Interaktionen mit Schüler:innen und Eltern in der Schule zuweilen konfrontiert sehen, verstehbar. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Art der Sensibilität letztlich nur in einem gesellschaftlichen bzw. bildungsinstitutionellen Kontext herausbilden kann, in dem rassistische Unterscheidungen faktisch irgendwann einmal bedeutsam und wirkmächtig waren und/oder heute noch sind (ebd.: 466f).

Insgesamt ist davon auszugehen, dass sich aus den hier beschriebenen äußeren Handlungsbedingungen in Form des gesellschaftlichen Ungleichheitskontexts und der Deutungsmuster, die ihn stützen, diverse *Erwartungshaltungen* herausbilden, die an die schulischen Akteur:innen von verschiedenen Seiten herangetragen werden oder die sie selbst mitbringen und die allesamt Einfluss auf das alltägliche Handeln nehmen. Um diesen Analysebereich des alltäglichen Handelns im Schulsystem geht es im folgenden Abschnitt.

### (B) Alltägliches Handeln im Schulkontext und seine unbeabsichtigten diskriminierenden (Neben-)Folgen

Das alltägliche Handeln<sup>12</sup> stellt in einer Forschung zu Prozessen indirekter institutioneller Diskriminierung den Kern der Untersuchung dar. Es ist nämlich nicht zu sehen, dass oder wie es Diskriminierung geben kann, ohne dass diese durch Handlungen erzeugt, ausgelöst oder reproduziert wird (Pager & Shepherd 2008: 182; Essed 2008: 178, 181). Aus diesem Grund gilt dem *konkreten Umgang mit (kultureller) Vielfalt* im untersuchten Schulsystem das größte Interesse der vorliegenden Arbeit. Auch wenn es zu den analytischen Stärken des Ansatzes der (indirekten) institutionellen Diskriminierung zählt, den Fokus um Aspekte, die jenseits von Handlungsintentionen und konkreten zwischenmenschlichen Interaktionen liegen, zu erweitern: Auf keinen Fall darf vernachlässigt werden, an welchen Stellen, in welchen Momenten und auf welche Art und Weise diskriminierendes Handeln, egal ob beabsichtigt oder unbeabsichtigt, im Schulalltag auftritt. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Forschungsergebnisse zu (indirekter) institutioneller Diskriminierung die Bildungsakteur:innen dazu einladen, „sich von jeglicher Verantwortung frei zu sprechen – es ist ja ‚das System‘ bzw. ‚die Organisation‘ die diskriminiert – oder in Anlehnung an eine Formulierung Hannah Arendts (1991: 12): ‚wo alle schuldig sind, da ist es niemand‘“ (Gomolla 2010: 77). Entsprechend haben Dirim und Mecheril auf die Problematik hingewiesen, dass der Ansatz der (indirekten) institutionellen Diskriminierung droht, die Realität von Diskriminierung zu ‚halbieren‘, da er „die Seite der interaktiven und persönlichen Diskriminierung nicht thematisiert“ (2010a: 135). Aus diesen Gründen hebe ich in meiner Arbeit die Bedeutung der Handlungen auch im Rahmen der indirekten institutionellen Diskriminierung hervor. Dabei ist dieses alltägliche Handeln auf drei analytisch unterscheidbaren – in der Praxis aber natürlich ineinandergreifenden – Ebenen zu verorten: auf der Ebene des schulpolitischen Handelns (B1), des schul(organisator)ischen Handelns (B2) und der alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis (B3).

Die Ebene des *schulpolitischen Handelns* (B1) beinhaltet zum einen die Vorgabe bestimmter Bildungsziele, die von den schulischen Akteur:innen umzusetzen sind und ihnen in Form von Gesetzen und Verordnungen sowie Zielvorgaben und Schulentwicklungsplänen zur Orientierung für ihre Arbeit zur Verfügung gestellt werden. Zum anderen beinhaltet das schulpolitische Handeln die konkreten strukturellen Maßnahmen zur Implementierung des gesetzten Bildungsauftrags. Hierzu zählen zum Beispiel Schulstrukturentscheidungen, Übertragung von Verantwortungsbereichen an die Schulen, Ressourcenbereitstellungen im materiellen, finanziellen, personellen, aber auch Professionalisierungsbereich sowie Maßnahmen zum Monitoring und zur Qualitätssicherung. Diese unterschiedlichen Vorgaben und Maßnahmen werden von Ditton auch als Inputfaktoren bezeichnet (2000: 77).

Auf der Ebene des *schul(organisator)ischen Handelns* (B2) wird hier vor allem das Handeln durch die Schulleitung (wenn auch unter Mitgestaltung des Kollegiums) verstanden, die sowohl die schulinternen Ziele als auch den unterstützenden Rahmen für das, was im Unterricht vermittelt werden soll, setzt (z.B. Ditton 2000: 84). Dies umfasst konzeptionelle Aspekte wie die Erarbeitung eines Leitbildes, Schulprogramms und schulinternen Curriculums sowie Maßnahmen zur strukturellen und organisatorischen Umsetzung des pädagogisch-didaktischen Konzepts in der Raumgestaltung, Lerngruppenbildung sowie Zusammenstellung und Führung des Kollegiums. Hinzu kommen weitere Führungsaufgaben wie Maßnahmen der Qualitätssicherung, Professionalisierung der Mitarbeiter:innen und Organisationsentwicklung

---

<sup>12</sup> Wenn ich im Folgenden von Handeln, Handlungen und Handlungsweisen spreche, schließt das stets auch das Sprechen und Sprechweisen mit ein.

(z.B. Ditton & Müller 2011: 105f). Das schul(organisator)ische Handeln prägt somit die Schul- und Professionskultur in ihrer Gesamtheit.

Die Ebene der *alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis* (B3) bildet den analytischen Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Ihr kam auch in der Erhebung der Daten die größte Aufmerksamkeit zu, weil in der einschlägigen Forschung weiterhin der konkreten Lehr-/Lernsituation die zentrale Bedeutung für die schulische Erfahrung zugeschrieben wird (z.B. Ditton & Müller 2011: 103; Ditton 2000: 84, 86f; Slavin 1996: 261), weshalb eine ähnlich zentrale Bedeutung auch für die diskriminierungsrelevanten Erfahrungen vermutet werden kann. Konkret umfasst diese Ebene die *Interaktionen inner- und außerhalb des Unterrichts* zwischen Pädagog:innen und Schüler:innen. Ergänzend werden hier im Sinne neuerer Erkenntnisse der schulbildungsbezogenen Migrationsforschung Interaktionen zwischen Pädagog:innen und Eltern in die Analyse miteinbezogen (s. z.B. Gomolla 2010: 88, mit Bezug auf QUIMS). Darüber hinaus erhalten auch Interaktionen innerhalb des Kollegiums Beachtung, denn auch in ihnen werden diskriminierungsrelevante Aspekte im Umgang mit kultureller Vielfalt im schulischen Alltag potentiell erfassbar.

Mit Blick auf den für meine Studie zentralen Analysebereich des alltäglichen Handelns sei hier noch einmal betont, dass „a deliberate intention to discrimination is by no means a necessary requirement in order to recognize that an activity or policy may be racist in its consequences“ (Gillborn 2005: 498; auch Pager & Shepherd 2008: 182). Man kann also festhalten, dass Diskriminierung zwar ohne entsprechende Handlungen nicht vorstellbar, ohne entsprechende Intentionen jedoch sehr wohl denkbar ist. Hierzu kann es insbesondere dann kommen, wenn die diskriminierende Wirkung eine *unerwartete oder unbeabsichtigte (Neben-)Folge* einer Handlung ist, mit der die schul(polit)ischen Akteur:innen eigentlich etwas (ganz) anderes intendieren (was sie – je nach Situation – eventuell auch tatsächlich erreichen). In der indirekten institutionellen Diskriminierung haben wir es demnach mit Wirkungsweisen zu tun, die in Handlungstheorien als „The unanticipated consequences of purposive social action“ (Merton 1936) beschrieben werden. Spezifischer geht es um die *unerwünschten (Neben-)Folgen* von zielgerichteten Handlungen aus der Sicht der Akteur:innen (ebd.: 895). Dabei ist auch nicht auszuschließen, dass selbst solche Handlungen, denen ursprünglich eine explizit *antidiskriminierende* Intention zugrunde liegt, noch diskriminierende (Neben-)Folgen erzeugen können, da die ursprünglichen Intentionen auf ihrem Implementierungsweg über die unterschiedlichen Ebenen und Stellen des Schulsystems bis in die schulische Alltagspraxis Transformationsprozesse (Interpretationen, Anpassungen) durchlaufen oder durch andere intentionierte Handlungen ‚gestört‘ werden können (z.B. Gillborn 2005: 499; Ditton 2000: 78). Solche Brüche zwischen ursprünglicher Intention und erzielter Wirkung können, so die These von Gomolla und Radtke, in den Schulen unbemerkt bleiben und sich wiederholen, da es in der Regel unterbleibt, „den kausalen Zusammenhang von pädagogischen Absichten und den tatsächlichen Effekten pädagogischer Handlungen und Entscheidungen zu kontrollieren“ (2009: 66; s. auch Ditton 2000: 74).

Die unerwünschten diskriminierungsrelevanten (Neben-)Folgen für Schüler:innen mit Migrationshintergrund bestehen dann vor allem darin, dass die zunächst unverdächtig oder neutral wirkenden Handlungen unbeabsichtigt, dafür aber beständig, bestimmte Aspekte des oben beschriebenen historisch gewachsenen *Ungleichheitskontexts reaktivieren*. Konkret bedeutet dies, dass durch sie die erschwerenden, benachteiligenden oder schmerzhaften Aspekte von Marginalisierung, (tradierten) Diskriminierungserfahrungen und schulbildungsrelevanten Risikolagen getriggert, reifiziert, bekräftigt oder verstärkt werden, anstatt ihnen mittels des pädagogisch-didaktischen Handelns konsequent entgegenzuwirken und neue (positivere)

Erfahrungen und Perspektiven zu ermöglichen und auszubauen (z.B. Essed 2008: 190). Die diskriminierenden (Neben-)Effekte sind dabei auch im Ansatz der indirekten institutionellen Diskriminierung nicht deterministisch zu verstehen. Auch wenn sie diskriminierungsrelevante Strukturen festigen, so besteht doch prinzipiell immer die Möglichkeit, dass die betroffenen Schüler:innen ihre Selbstwirksamkeit aktivieren und nutzen, um sich bestimmten Handlungsweisen und -wirkungen in der Schule auch auf positive Weise zu widersetzen (z.B. Mecheril 2010a: 74). Jedoch ist gleichwohl davon auszugehen, dass dies mit erheblichen individuellen Anstrengungen für die einzelnen Schüler:innen verbunden ist.

Die Annahme, dass diskriminierende Wirkungen im Schulkontext als unbeabsichtigte (Neben-)Folgen von Handlungen entstehen können, hat wichtige Konsequenzen für die Betrachtungsweise der in diesem Kontext *handelnden Subjekte*: Wenn es in der indirekten institutionellen Diskriminierung nicht darum geht, ob jemand von rassistischen (und/oder anderen diskriminierungsrelevanten) Ideologien überzeugt und damit aus einer moralischen Perspektive ein ‚schlechter‘ Mensch ist, diskriminierendes Handeln einer Lehrkraft also keineswegs Böswilligkeit voraussetzt (Diefenbach 2008: 136), dann eröffnet sich damit eine analytische Perspektive, in der die Diskriminierungsproblematik nicht mehr nur auf die wenigen unbelehrbaren, moralisch ‚Schlechten‘ reduziert werden kann (Mecheril 2006: 467). Vielmehr wird (rassistische) Diskriminierung damit für prinzipiell *alle* Personen im Schuldienst potentiell relevant, also auch für die große Mehrheit von Pädagog:innen, die aus einem von hoher Bildung geprägten liberal-intellektuellen Milieu stammt, in dem die eigene Einstellung und Lebensweise als offen und tolerant gegenüber anderen soziokulturellen Lebensweisen verstanden wird (s. dazu auch z.B. Schumacher 2002: 256; Frankenberg 1993: 20).

In meiner eigenen Forschung (z.B. IntPr 48 OTS: 22f; FN SGy: 1984, 2534), aber auch in der Literatur finden sich hierzu einige interessante Hinweise, die diese Folgerung stützen. So stellte beispielsweise die Weiße US-Amerikanerin Marx in ihrer Rassismus-Studie mit angehenden Weißen Lehrkräften fest: „Even the most loving teachers can still be racist“ (2004: 40; s. auch Rivière 2008: 358). Ein prägnantes Beispiel aus dem deutschen Kontext findet sich zudem bei Rose (2012), die in ihrer Forschung anhand der Erzählungen von Schüler:innen deren Rassismuserfahrungen in alltäglichen Interaktionen mit Pädagog:innen im Unterricht untersucht hat. Eine Erzählung handelt von einem Grundschul-Krippenspiel-Arrangement, „bei dem die einzigen vier ‚Ausländer‘ der Klasse sich in der Rolle der ‚armen Hirten‘ wiederfinden“ (ebd.: 290). Auch in dieser Erzählung wird – dieses Mal aus der Perspektive eines betroffenen Schülers – deutlich, dass diskriminierende Wirkungen auch durch das Handeln ‚guter‘ Lehrkräfte erzeugt werden können:

„die Lehrerin waren ganz nett. [...] Wirklich sehr nett [...]. Aber, aber eins kann ich niemals vergessen, weil es war wirklich wir haben so'n Theaterstück gehabt. [...] Und dieser eine Satz: ‚Arme Hirten sind wir.‘ Das habe ich immer noch nicht damals schon hab ich schon gedacht, also das kann doch nicht sein. Drei Könige, drei Deutsche. [...] Mutter, Vater, alles Deutsche. [...] Aber vier Hirten, waren vier Ausländer! [...] Ich fand die Lehrerin total nett [...]. Aber das kann ich ihr niemals verzeihen“ (Bayram in Rose 2012: 289, Transkription vereinfacht von MK).

Dieses Zitat deutet darauf hin, dass das größte Problem in deutschen Schulen nicht »ein Rassist ist, der sich auch durch Fortbildungen nicht von seinem Rassismus heilen lässt«, wie dies ein Pädagoge auf einer öffentlichen Veranstaltung, auf der Nadine Rose diese Szene vorstellte, als These formulierte (FN SpS: 654).<sup>13</sup> Vielmehr dürfte sich die Diskriminierungsproblematik – wie in der eben zitierten Erfahrung – in den weitaus meisten Fällen daraus ergeben, dass „wirklich sehr nette“ Pädagog:innen ohne direkte Diskriminierungsintention

---

<sup>13</sup> Auch wenn damit nicht negiert wird, dass es diese extremen Problemfälle im Schuldienst (weiterhin) gibt.

auch/trotzdem diskriminierend handeln. Wie schmerzhaft und prägend diese Erfahrung für die betroffenen Schüler:innen dennoch (oder vielleicht gerade deshalb?) sein kann, zeigt die Erzählung von Bayram eindrücklich („das kann ich ihr niemals verzeihen“). Zudem deutet sich hier ein Beziehungskonflikt an, der sich aus dieser Ambivalenz für Bayram gegenüber der Lehrkraft ergibt und der einen Hinweis darauf gibt, wie komplex Diskriminierungserfahrungen für die davon betroffenen sein können, gerade weil (rassistische) Diskriminierung nicht anhand der Dichotomisierung in schlechte Rassist:innen und gute Nicht-rassist:innen dingfest gemacht werden kann (Dannenbeck 2011: online).

Jedoch gerade in der Auflösung dieser Dichotomie liegt aus einer wissenschaftlichen Perspektive das Potential, die Hartnäckigkeit der Reproduktion von Ungleichheit im Schulkontext besser zu verstehen. Aus einer praxisrelevanten Perspektive besteht darüber hinaus das Potential, den handelnden Akteur:innen die herrschende Angst vor dem Rassismusvorwurf ein Stück weit zu nehmen, denn (rassistisch) diskriminierend *handeln* ist dann nicht mehr automatisch gleichbedeutend mit dem Urteil, rassistisch zu *sein* (Pager & Shepherd 2008: 182). Ein Vorwurf, der für viele »unerträglich« ist, weil er einem »das größtmögliche Unrecht antut« und »eine Keule ist, die wie ein Totschläger wirkt«. <sup>14</sup> Demgegenüber ermöglicht es die Trennung zwischen Intention und Wirkung in einen konstruktiveren Aufarbeitungsprozess bestehender Diskriminierungsverhältnisse einzusteigen. Oder wie es ein Mitarbeiter der Bremer Bildungsbehörde ausdrückte: »drüber sprechen und gleichzeitig nicht panisch werden. Lehrer handeln oft im Affekt. Aber später muss darüber reflektiert werden« (FN SpS: 665). Allerdings – und dies ist entscheidend – gilt dann auch nicht mehr ohne weiteres die umgekehrte Überzeugung, nämlich, dass wenn ich keine rassistischen oder diskriminierenden Intentionen verfolge, auch nichts, was ich sage oder tue, diskriminierende Auswirkungen haben kann.

### (C) Handlungsbedingungen innerhalb des Schulsystems

Festzustellen, dass es Situationen gibt, in denen Akteur:innen im Schulkontext unbeabsichtigt diskriminieren, indem sie benachteiligende oder ausschließende Aspekte des äußeren Ungleichheitskontextes für Schüler:innen mit Migrationshintergrund reaktivieren, ist nur ein erster Schritt in der Analyse. Relevant ist auch und vor allem, zu verstehen, *warum* es zu solchen Situationen kommt, also in welchen *ungünstigen Konstellationen* Handlungen unbeabsichtigte diskriminierende (Neben-)Folgen entwickeln. So hat schon Merton darauf hingewiesen, dass Handlungen nicht nur im Kontext der konkreten Handlungssituation, sondern auch der sie umgebenden *Handlungsbedingungen* betrachtet werden müssen, um die Entstehung von unbeabsichtigten (Neben-)Folgen nachvollziehen zu können (1936: 895).

Die relevanten *äußeren* Handlungsbedingungen für die schulische Arbeit entstehen dabei im (A) gesellschaftlichen Ungleichheitskontext. Demgegenüber liegt der Fokus im dritten Analysebereich (C) der indirekten institutionellen Diskriminierung auf den Handlungsbedingungen *innerhalb des Schulsystems* und deren Einfluss auf die schulische Arbeit. Diese innersystemischen Handlungsbedingungen resultieren aus den Handlungsergebnissen der schulpolitischen Ebene (B1) und schul(organisator)ischen Ebene (B2). Zu ihnen wird die alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis (B3) in Beziehung gesetzt, um darüber zu Erklärungen für die diskriminierungsrelevanten Handlungsweisen der Lehrkräfte zu gelangen (z.B.

---

<sup>14</sup> Diese eindrücklichen Worte stammen aus einer E-Mail des ZEIT Chefredakteurs Giovanni di Lorenzo, die er einer Gruppe von Promovierenden (mich eingeschlossen) des „Setting into Motion – Bucerius Ph.D. Scholarship Program in Migration Studies“ im Rahmen der Debatte um das N-Wort in Kinderbüchern im Januar 2013 schrieb.

Gomolla 2010: 77; Troyna & Williams 1986: 56). Dafür benötigt es eine Bestimmung der institutionellen und organisatorischen Ziele, Vorgaben, Verfahren, Arbeitsweisen und Regeln, die entweder hochformal oder auch informell und ungeschrieben gelten und vor deren Hintergrund die Handlungsweisen der Pädagog:innen im Schulalltag interpretiert werden müssen. Wichtig ist dabei mit Blick auf die *indirekte* institutionelle Diskriminierung, dass auch

„Faktoren, die mit Diskriminierung auf den ersten Blick gar nichts zu tun haben, eine wichtige Rolle für die Aufrechterhaltung einer Praxis haben [können], die bestimmte Gruppen systematisch benachteiligt. Zu denken ist hier an Merkmale der Organisation, Formen der Kooperation der Lehrkräfte oder Merkmale der Professionskultur“ (Gomolla 2005: 65f).

Hier sind potentiell eine ganze Reihe von Faktoren des institutionellen Settings und organisatorischen Arrangements relevant, wie zum Beispiel Entscheidungen zu den angebotenen Schulformen und ihren Lerngruppenzusammensetzungen, zu Prüfungs- und Selektionsverfahren, zu den an die Schulen und Pädagog:innen übertragenen Aufgaben und Kompetenzen, zu dem abzuleistenden Unterrichtsdeputat, zu den geforderten Anwahlzahlen der Schulen und den vorgegebenen Unterrichtszielen. Auch die gebotenen Unterstützungsnetzwerke, die zur Verfügung gestellten Ressourcen sowie die ‚von oben‘ vermittelte Motivation und vorgelebten (und erwarteten) Umgangsformen und Anspruchshaltungen, die allesamt die jeweiligen Schul- bzw. Professionskulturen entscheidend mitprägen, gilt es hier zu beachten. Auch hier lassen sich wieder Anforderungen in Form von *Erwartungshaltungen* erkennen, die kontinuierlich von der Bildungsbehörde, der Schulleitung und dem Kollegium an die einzelnen Pädagog:innen unmittelbar oder vermittelt herangetragen werden und die sich in Inhalt und Priorisierung durchaus auch widersprechen können. Aus ihnen können sich für die schulischen Akteur:innen bestimmte ‚Zwänge‘ ergeben, die einen (unbeabsichtigten) negativen Einfluss auch auf den individuellen Umgang mit (kultureller) Vielfalt in der alltäglichen schulischen Arbeit nehmen können.

An dieser Stelle spielen noch einmal die Handlungsintentionen der Lehrkräfte eine Rolle für die Analyse: So ist davon auszugehen, dass die eben erwähnten ‚Zwänge‘, die zunächst nur bedingt mit kultureller Vielfalt und Diskriminierung im Zusammenhang zu stehen scheinen, ihrerseits ebenfalls Handlungsintentionen – oder vielleicht besser: Handlungsmotivationen – bei den Akteur:innen erzeugen, die diese dann jenseits der offiziellen Handlungsintentionen zusätzlich verfolgen. Diese *inoffiziellen* Handlungsmotivationen sind sehr viel pragmatischerer Natur und beziehen sich *nicht* wie die offiziellen Handlungsintentionen auf die angestrebten Bildungsziele für die *Schüler:innen*. Sie beziehen sich vielmehr zum einen auf angestrebte Ziele der einzelnen *Schulen*, wie etwa ein ungestörtes Funktionieren eingespielter Abläufe, die Akquise oder der Erhalt von Ressourcen oder die Attraktivität für ein bestimmtes Eltern-Klientel (z.B. Gomolla 2010: 78-80). Die Verfolgung dieser (zusätzlichen) Ziele kann dabei durchaus Eigendynamiken entwickeln, deren (Neben-)Folgen für den Umgang mit kultureller Vielfalt nicht immer direkt absehbar sind oder aber ignorierend in Kauf genommen werden. Zum anderen produzieren diese ‚Zwänge‘ noch eine weitere bedeutsame Art von Handlungsmotivationen, nämlich solche, die sich auf die *Lehrkräfte* und deren *akute Bedürfnisse*, die sich aus ihrer Arbeitssituation ergeben, beziehen. Nach Merton könnte man hier auch von „imperious immediacy of interest“ (1936: 901) sprechen: Seine These lautet, dass in Handlungssituationen, in denen grundlegende eigene Interessen und Bedürfnisse (in der Schule z.B. nach Entlastung) eine hohe Dringlichkeit entwickeln, diese die Akteur:innen andere Konsequenzen ihres Handelns (z.B. für die Schüler:innen) schneller aus dem Blick verlieren lassen, was unbeabsichtigte Nebenfolgen des Handelns umso wahrscheinlicher macht.



Insgesamt kann also festgehalten werden, dass neben den offiziellen Handlungsintentionen auch inoffizielle Handlungsmotivationen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Handeln im Schulalltag nehmen und dabei die offiziellen Bildungsziele für die Schüler:innen unter Umständen beeinträchtigen oder diesen sogar zuwider laufen können. Die Rekonstruktion der institutionellen, organisatorischen und persönlichen Umstände, die solche inoffiziellen Handlungsmotivationen befördern, gehört zu den anspruchsvollsten Analyseaufgaben, die in Forschungen zu indirekter institutioneller Diskriminierung zu leisten sind, weil die entsprechenden Prozesse selten offensichtlich, sondern in der Regel subtil ablaufen. Gelingt diese Rekonstruktion jedoch, können damit wichtige Erkenntnisse über befördernde Bedingungen von indirekter institutioneller Diskriminierung im Schulalltag gewonnen werden.

### **3.1.3. Analysemodell zu Prozessen indirekter institutioneller Diskriminierung im Schulbildungskontext**

Die vorstehenden theoretisch-konzeptionellen Überlegungen bedeuten für die Analyse von Prozessen indirekter institutioneller Diskriminierung, dass (1) dem *systemischen* Charakter von Diskriminierung, also dem Zusammenspiel mehrerer Faktoren, die auf den ersten Blick nicht unbedingt etwas mit Diskriminierung zu tun haben müssen, Rechnung zu tragen ist. Dass sich eine Diskriminierungsrelevanz auch indirekt und damit (2) *nicht-intendiert* ergeben kann, hat Konsequenzen für die Sichtweise auf die im Schulsystem handelnden Subjekte: (Rassistische) Diskriminierung ist damit nicht nur ein ideologisches oder gar pathologisches Problem, das nur wenige extreme Individuen betrifft, sondern (3) potentiell auch für die vielen „*wirklich sehr netten*“ *Pädagog:innen* in ihrer alltäglichen Arbeit bedeutsam. Entsprechend wird die Realität von Diskriminierung auch nicht mittels des Verweises auf das diskriminierende System ‚halbiert‘, sondern (4) die Bedeutung des *Handelns* und damit letztlich auch die Verantwortung der Bildungsakteur:innen für ihr Handeln innerhalb der indirekten institutionellen Diskriminierung betont. Mit ihrem Handeln (5) reagieren die *Pädagog:innen* auf *alltägliche Problemsituationen* (Anforderungen, Aufgaben, aber auch Herausforderungen und Krisen), die sich aus den *äußeren* und *inersystemischen Umgebungsbedingungen* ergeben und den Umgang mit (kultureller) Vielfalt direkt oder indirekt betreffen. Die *Pädagog:innen* verfolgen dabei mit ihren Handlungen den Zweck, (6) eine Lösung für die Schüler:innen, aber auch *für die Schule* oder *sich selbst* herbeizuführen. Diese Lösungen produzieren dabei (7) *unbeabsichtigte negative (Neben-)Folgen* für Schüler:innen bestimmter Herkunftsgruppen. Diese bestehen vor allem darin, dass die (8) *herkunftsbedingten schulbildungsrelevanten Risikolagen*, in denen sich die betroffenen Schüler:innen befinden, durch das Handeln der *Pädagog:innen* nicht abgemildert, sondern *reaktiviert*, also fortgeführt oder sogar noch verstärkt werden.

Aus diesen Annahmen zu den Prozessen indirekter institutioneller Diskriminierung im Schulbildungskontext lässt sich ein analytisches Modell<sup>15</sup> entwickeln, das die wichtigsten konzeptionellen Aspekte zusammenfasst (vgl. Abb. 2).

---

<sup>15</sup> Dieses analytische Modell basiert in seinen Grundzügen auf einem Vorschlag von Ditton (vgl. z.B. Ditton & Müller 2011: 127), das ich für meine Forschung adaptiert habe. Dittons Modell bietet ebenfalls eine „Mehrebenen-sicht“ (Ditton 2000: 76) auf schulische Prozesse und deren Wirkungen. Es unterscheidet zwischen dem intendierten, implementierten und erreichten Curriculum und verweist damit bereits auf potentielle Brüche zwischen Intention und Wirkung und die unerwünschten (Neben-)Effekte, die dabei auftreten können (Ditton & Müller 2011: 103).

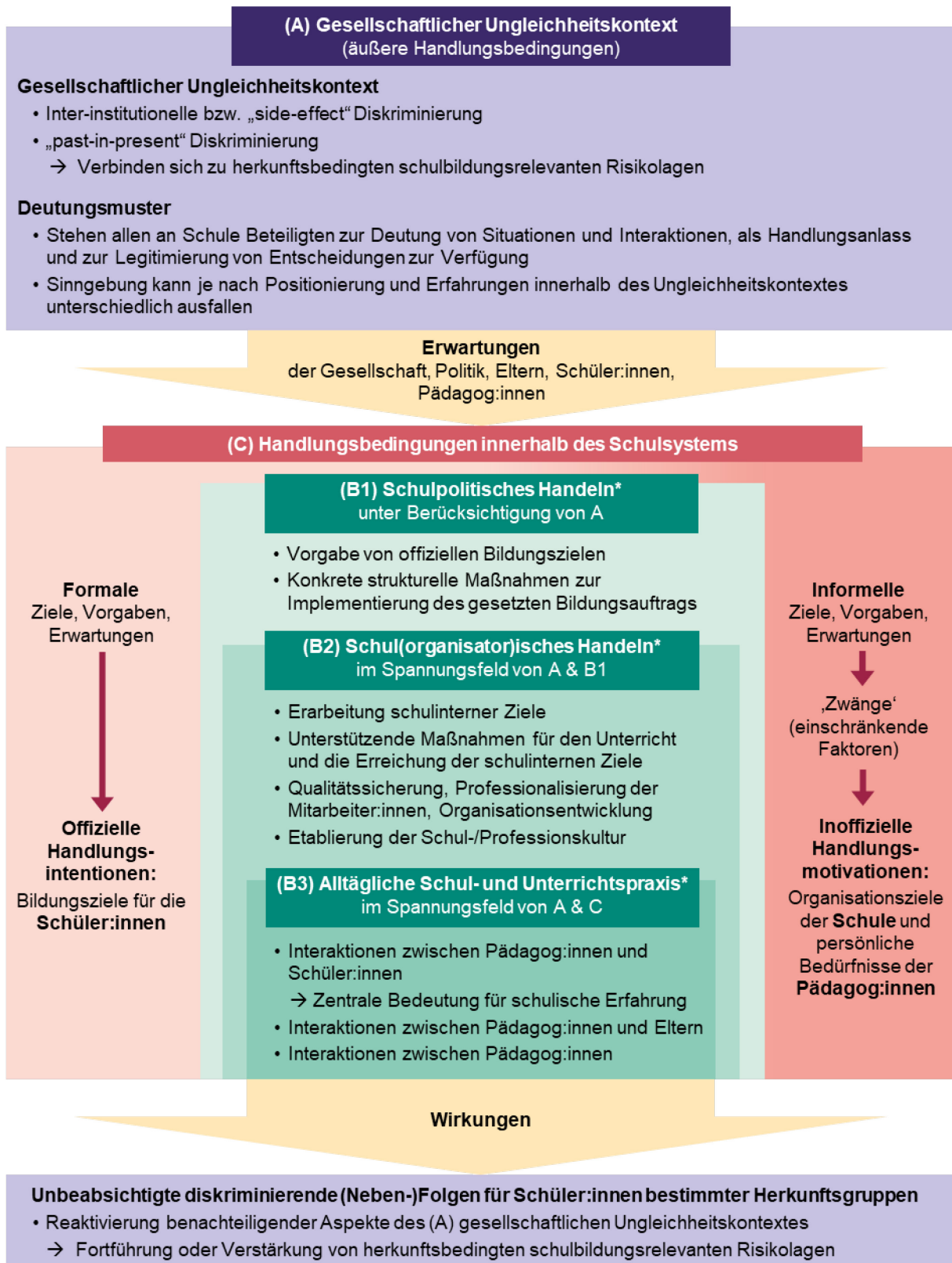


Abb. 2: Analysemodell zu Prozessen indirekter institutioneller Diskriminierung im Schulbildungskontext  
(Quelle: eigene Darstellung)

\*Grundannahme zu allen Handlungsebenen: Diskriminierendes Handeln setzt keine Böswilligkeit, keine rassistischen (und/oder anderen diskriminierungsrelevanten) Ideologien und Intentionen voraus. Diskriminierung entsteht auch indirekt als unbeabsichtigte (Neben-)Folge von neutral oder positiv intendiertem Handeln. Diskriminierendes Handeln ist somit auch bei der großen Mehrheit „sehr netter“ Pädagog:innen vorstellbar.

### 3.2. Eine intersektionelle Forschungsperspektive auf die Situation der Schüler:innen mit Migrationshintergrund

Anlass für die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit sind die quantitativen Befunde zur durchschnittlichen Schlechterstellung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund gegenüber ihren Mitschüler:innen ohne Migrationshintergrund. Aufgrund der zentralen Rolle, die der Migrationshintergrund in dieser Arbeit folglich spielt, wird im Folgenden mein Verständnis von sowie mein analytischer Umgang mit dieser – aus diversen Gründen befragungswürdigen – sozialen Kategorie dargelegt. Dafür näherte ich mich zunächst einer für diese Studie sinnvollen Definition des Migrationshintergrundes an (Kap. 3.2.1) und beschreibe dann die Implikationen, die sich daraus für meine analytische Herangehensweise ergeben (Kap. 3.2.2).

#### 3.2.1. Der Migrationshintergrund

In einer Arbeit, die die unterdurchschnittliche Schulbildungsbeteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund zum Ausgangspunkt hat, ist es erforderlich, zu erläutern, was unter dem Begriff Migrationshintergrund zu verstehen ist, der faktisch eine „alles andere als [...] homogene Gruppe“ (Ditton & Auling 2011: 96) bezeichnet. Was verbindet also neben einer großen Heterogenität an Lebensweisen und Eigenschaften die Menschen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird? Die dem Wortlaut nach zu vermutende Antwort, dass sie selbst oder mindestens eine:r ihrer Vorfahren nach Deutschland migrierten, greift dabei zu kurz. Je nach Kontext und Zweck einer angestrebten Definition kommt vielmehr eine ganze Reihe an definitorischen Merkmalen für den Migrationshintergrund in Frage. Die Festlegung, ob jemand einen Migrationshintergrund hat, scheint somit stets auch zu einem gewissen Grad „künstlich, von Fußnote zu Fußnote änderbar – wie Politiken und Interessen“ (Utlu 2011: 445). So verweist auch die Beauftragte der Bundesregierung für Migration darauf, dass der „Migrationshintergrund [...] längst nicht mehr ausschließlich als ein statistisches Merkmal zu sehen [ist]“ (2014: 41f), das uns anhand bestimmter Indikatoren wie dem Pass der Großmutter oder der erlernten Erstsprache erläutert, wer zu dieser Kategorie zu zählen ist. Vielmehr, so Utlu, schreibt der Begriff seine eigene Geschichte und ist dabei in seiner Bedeutung auch von statistischen Schranken nicht kontrollierbar (2011: 445). Dennoch sind auch die statistischen Merkmale des Migrationshintergrunds, wie sie etwa der Bund<sup>16</sup> und die Bundesländer<sup>17</sup> definieren und im Mikrozensus erheben, für einige Forschungsschritte in dieser Arbeit bedeutsam gewesen. So begründeten die statistischen Befunde zur Schlechterstellung der Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die anhand entsprechender personenbezogener Indikatoren in anderen wissenschaftlichen Arbeiten ermittelt wurden, die Motivation für die Durchführung meines Forschungsprojektes. Im Verlauf meiner Forschung

---

<sup>16</sup> Nach dem Statistischen Bundesamt zählen zu den Menschen mit Migrationshintergrund „*alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil*“. Dies bedeutet, dass in Deutschland geborene Deutsche einen Migrationshintergrund haben können, sei es als Kinder von (Spät-)Aussiedlern, als *ius soli*-Kinder ausländischer Eltern oder als Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund. Dieser Migrationshintergrund leitet sich dann ausschließlich aus den Eigenschaften der Eltern ab. Die Betroffenen können diesen Migrationshintergrund aber nicht an ihre Nachkommen „vererben“. Dies ist dagegen durchweg bei den Zugewanderten und den in Deutschland geborenen Ausländern und Ausländerinnen der Fall. Nach den heutigen ausländerrechtlichen Vorschriften umfasst diese Definition somit üblicherweise Angehörige der 1. bis 3. Migrantengeneration“ (2013: 6, Hervorh. i. Orig.).

<sup>17</sup> Hier ist für die vorliegende Arbeit Bremen interessant, wo in statistischen Analysen mit dem Begriff „Migrationshinweis“ gearbeitet wird. „Dieser liegt vor, wenn eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit der Person vorliegt, eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit bei einem der der Elternteile vorliegt, oder die vorrangig in der Familie der Person gesprochene Sprache nicht deutsch ist“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 18).

ermöglichten diese Daten dann auch in der Fallauswahl, möglichst erkenntnisreiche Orte für meine Erhebung zu identifizieren, an denen kulturelle Vielfalt ein alltägliches Phänomen darstellt und zudem eine Differenz in der schulischen Beteiligung von Schüler:innen entlang unterschiedlicher herkunftsbedingter Faktoren feststellbar ist (vgl. dazu ausführlich Kap. 4.2.1 u. 4.2.2).

Hierneben führt für die vorliegende Arbeit, in der es um die Wahrnehmung von und den Umgang mit kultureller Vielfalt im Schulalltag *durch die Pädagog:innen* geht, eine Definition des Migrationshintergrundes entlang statistischer Merkmale jedoch nur sehr bedingt weiter, weshalb ich an dieser Stelle auch keine *eigene*, also durch mich für diese Arbeit festgelegte formale Definition geben möchte. Eine solche Definition wäre zum Beispiel für eine quantifizierende Analyse wichtig, in der der Migrationshintergrund anhand statistischer Indikatoren operationalisiert wird (s. dazu z.B. Bienfait 2015: 133-135). In meiner Arbeit, in der der Migrationshintergrund keinen Analysebegriff, sondern einen Feldbegriff darstellt, tritt jedoch eine offizielle bzw. durch mich gesetzte Begriffsdefinition letztlich hinter die *emischen* (und damit auch alltagssprachlichen) Bedeutungen des Begriffs zurück. Diese sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Offizielle statistische Definitionen des Migrationshintergrunds werden nur dann für die Schulpraxis wirklich relevant, wenn es um die Zuteilung von zusätzlichen Ressourcen für eine Schule geht, die in Bremen sowohl über soziale als auch migrationshintergrundsbezogene Indikatoren der Schüler:innenschaft berechnet werden. So sagte mir eine Schulleiterin: »Wenn ich Geld haben will, muss ich den hohen Sozialindikator und Migration ins Feld führen« (FN OaB: 1415, vgl. dazu auch ausführlich Kap. 5.2.6). Hierneben haben offizielle statistische Definitionen des Migrationshintergrundes kaum Bedeutung für die alltägliche Arbeit der Pädagog:innen.

Vielmehr ist der Migrationshintergrund für die Akteur:innen im Forschungsfeld ein sprachliches Mittel, um *Differenz* von dem ihm gegenübergedachten, im alltagssprachlichen Gebrauch ebenfalls mehrdeutigen Konstrukt des Einheimisch- oder Deutschseins auszudrücken. In diesem Sinne ist der Migrationshintergrund also ein „soziolinguistisches Segregationsinstrument“ (Utlu 2011: 447). Genauer würde ich sagen, dass der Begriff dabei hauptsächlich die Menschen sprachlich segregiert, bei denen Menschen *ohne* Migrationshintergrund vor allem kulturelle (beinhaltet im Folgenden intersektionell: religiöse, sprachliche, sozioökonomische) Differenzen zu der *eigenen* Lebensweise wahrnehmen. Entsprechend wählten zwei Pädagogen im Forschungsfeld für manche Familien das sprachliche Hilfskonstrukt »mit 'nem starken Migrationshintergrund« (Int 31 SGy: 92; Int 40 SGy: 174), um zu verdeutlichen, dass hier eine besonders große kulturelle Distanz zum Eigenen festgestellt wurde. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass für Menschen, an denen viel Gemeinsames in den Lebensweisen und -einstellungen entdeckt wird, eher selten der Begriff des Migrationshintergrundes assoziiert und verwendet wird. Sezgin (2016: online) nennt hier als Beispiele einen aus den USA stammenden Weißen Biochemiker oder einen Weißen französischen Kleinunternehmer, der in Deutschland aus privaten oder beruflichen Gründen einen permanenten Wohnort findet und vermutlich höchst selten in Gesprächen mit dieser Bezeichnung konfrontiert wird. Ein Beispiel aus dem Forschungsfeld bestätigt diese These:

»Also keiner käme auf die Idee, 'n binationales Kind, Vater Deutscher, Mutter aus Brasilien stammend, eben aus 'm Akademikermilieu, irgendwie als Migrant zu bezeichnen [...]. Wenn man denen sagen würde, du hast 'n Migrationshintergrund, hätte man dir gesagt: „Du hast 'n Knall. Gar nichts hab ich da.“ Ne? So, also Migration ist da ganz schnell so sehr stark auch

gefühlt, ja das ist 'n, ist 'ne musl~, man denkt da eher an schwarze Haare, schwarze Haut, andere Glaubensrichtung« (Int 27 BEH: 61, auch 21).

Es handelt sich beim Migrationshintergrund demnach also um ein alltagssprachliches Konstrukt, das im Sinne eines „Ethnic Boundary Making“ (Wimmer 2013) eine Grenze zieht, die eben nicht entlang statistisch klar definier- und erfassbarer Merkmale verläuft, sondern entlang einer *empfundenen* kulturellen Anders- oder Fremdheit (»sehr stark auch gefühlt«), die zudem vermeintlich auch an äußerlichen Merkmalen (»schwarze Haare, schwarze Haut, andere Glaubensrichtung«, »musl~« = mit Kopftuch oder »Kutte und Bart« (FN SGy: 1115)) oder dem Namen erahnt oder erkannt werden kann (auch z.B. Int 24 OaB: 102). Eine diametrale – wenn auch mit den statistischen Definitionsmerkmalen eigentlich konforme – Verwendung des Begriffs (z.B. ein Beharren auf die Bezeichnung Migrationshintergrund gegenüber dem »binationalen« Kind aus akademischem Milieu), würde demgegenüber in der alltäglichen Kommunikation wohl ein Irritationspotential mit sich bringen (»Du hast 'n Knall. Gar nichts hab ich da«).

Auch die konkreten alltagsweltlichen Merkmale des Migrationshintergrundes lassen sich besonders deutlich über Irritationen erkennen, die entstehen, wenn diese Kriterien bei einem Gegenüber (unerwartet) nicht greifen. So berichtet eine Pädagogin mit Migrationshintergrund:

»es gibt jetzt ein Netzwerk für ähm Migranten, für Lehrer mit Migrationsgeschichte heißt es ja jetzt mittlerweile. Also diese Betitelung alleine, wo ich denke, das muss doch ehrlich nicht sein! [...] Dieser Mensch [in der Bildungsbehörde], ich will jetzt keinen Namen nennen, sagt: „Und Frau Önal<sup>18</sup>, unterrichten Sie Türkisch?“ Und ich sage: „Nee, meine Hauptfächer sind Deutsch und Englisch. Ich hab Türkisch nicht studiert.“ – „Wie, Sie machen Deutsch und Englisch?“ [...] Oder er hatte mich auch angerufen, als ich in Elternzeit war, weil's in 'ner andern Schule brannte und ich sollte da einspringen und äh wir hatten uns noch nie gesehen und er sagt, mein zweiter Nachname ist Bastürk, das ist ja wirklich sehr typisch türkisch und schwer auch, ähm wo er denn sagte: „Also Sie sind bestimmt deutsch und haben einen türkischen Partner“, weil ich perfekt Deutsch rede [...]. So, oder an vielen Mitbürgern von hier so. Das ist dann immer, dass auch das überbetont wird. Ja, also *besonders* betont wird: „Du sprichst aber sehr gut Deutsch. Du bist aber anders, du bist ja völlig integriert, du wohnst in Grashöhe [einem wohlhabenden Bremer Stadtteil] und du hast 'n schickes Haus und du bist Beamtin und alles ist geregelt. Du hast nur ein Kind und nicht vier Kinder,“ ja so« (anonym 102, auch 162, Hervorh. i. Orig.).<sup>19</sup>

Anhand dieser beispielhaften Erfahrungen einer *untypischen* Person mit Migrationshintergrund, die »anders« ist als »viele Mitbürger« das von Menschen mit Migrationshintergrund erwarten, lässt sich im Umkehrschluss ableiten, dass der Migrationshintergrund im alltagssprachlichen Gebrauch *typischerweise* kulturelle Differenz nicht lediglich auf neutrale Weise benennt, sondern auch »immer im Sinne von Defizit« versteht (Int 27 BEH: 61; s. auch z.B. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration 2014: 41f). Diese negative Konnotation hat dazu geführt, dass der Begriff des Migrationshintergrundes vielerorts, und so auch im Forschungsfeld, mittlerweile bei vielen Menschen Unbehagen hervorruft. Es ist anzunehmen, dass aus diesem Grund in öffentlichen Diskursen zunehmend auf begriffliche Alternativen, wie etwa die „Zuwanderungsgeschichte“ zurückgegriffen wird (SfBW 2012e; auch z.B. FN

---

<sup>18</sup> Es gilt erneut der Hinweis: *Alle* in dieser Arbeit verwendeten *Personen-, Schul- und Ortsnamen* (mit Ausnahme von Bremen) sind Pseudonyme.

<sup>19</sup> Zwar handelt es sich bei *allen* in dieser Arbeit verwendeten Kürzeln und Namen um Pseudonyme, jedoch habe ich mich entschieden, für Angaben zu den zitierten Personen, die diese leicht für andere Akteur:innen im Forschungsfeld erkennbar machen würden, komplett auf die Referenz zum Forschungsort oder zu den involvierten Personen zu verzichten. Gleiches gilt für Situationen und Gesprächspassagen, die ich als besonders heikel oder besonders vertraulich einschätze. Auch hier verzichte ich auf Angaben, um die Anonymität der Forschungsteilnehmer:innen bestmöglich zu gewährleisten (s. dazu auch die Anmerkungen von Girtler 2009: 189). Da jedoch alle Klammerverweise mit einem Literaturverwaltungsprogramm (EndNote) erstellt und für die anonymisierten Referenzen lediglich die Angaben auf der sichtbaren Oberfläche durch den manuellen Eintrag „anonym“ ersetzt wurden, bleiben alle Referenzen auch zu einem späteren Zeitpunkt eindeutig zuord- und nachvollziehbar.

SpS: 375, 614).<sup>20</sup> So erzählte mir auch eine Pädagogin, dass sie vor »ein paar Monaten auf 'ner Veranstaltung [war], da wurde dann gesagt: „Von Migration darf man gar nicht mehr sprechen, jetzt heißt es Zuwanderung“« (Int 34 SGy: 242). Utlu meint hierzu, dass eine Streichung des Begriffs des Migrationshintergrunds aus dem Sprachgebrauch, „vermutlich ein Fortschritt, aber keine Lösung [wäre]. Solange das ‚Konstrukt des Anderen‘ gebraucht wird und das Denken beherrscht, lassen sich beliebig andere Worte finden und schöpfen, die die Idee dahinter transportieren“ (2011: 448). Auf ähnliche Weise denkt auch eine weitere Pädagogin mit Migrationshintergrund über den Migrationshintergrund und seine sprachlichen Vor- und Nachläufer nach und verweist dabei auch auf ein fortwährendes Dilemma zwischen dem Wunsch nach der Auflösung von und der Notwendigkeit des Festhaltens an (historische gewachsenen) sozialen Kategorisierungen:

»Ob es nun Ausländer heißt oder Gastarbeiter heißt oder Gastarbeiterkind oder Migrationshintergrund und letztens hab ich sogar eine Migrationsgeschicht~, nee, Zuw~ (.) was war das, Zuwanderungshintergrund oder sowas hab ich auch noch gehört oder gelesen? Das kann man nehmen, wie man will. Ich finde all diese Zusätze sind unsinnig eigentlich, finde ich. Man kann ja sagen unbedingt, wenn man das beschreiben möchte, Deutsch-Türkin oder Deutsch-Kurkin oder Deutsch-Arabisches, was weiß ich. Aber ich finde, dass es viel schöner ist, wenn da ein 'Deutsch' dazugehören würde. Und wenn man nämlich das separiert mit Migrationsgeschichte, Mensch mit Migrationshinter~, Migrationsgeschichte, der ist dann, der ist segregiert worden, schon von, mit dem Namen. Viele Menschen wollen das gar nicht haben. Also ich möchte nicht mit Migrationsgeschichte oder Zuwanderungsgeschichte bezeichnet werden. Aber das ist die Politik, die gemacht wird. Auf der anderen Seite muss man ja das Kind beim Namen nennen, ist auch irgendwie wichtig für irgendwelche Teile. Und da finde ich, wenn das für alle gleiche Chancen, gleiche Ausgangsmöglichkeiten gäbe und zwar sowohl für Deutsche als auch für den (.) was sagt der Mecheril? MmMs [= Menschen mit Migrationshintergrund], dann würde man diese ganzen Separierungen gar nicht brauchen. Wenn jeder Schulleiter an bestimmten Fortbildungen teilnehmen würde, wenn der Schulleiter, die Schulleiterin sensibilisiert werden, (.) sein könnten, dann bräuchten wir gar nicht diese ganze Lehrer mit Migrationshintergrund. Oder, oder Schüler mit Migrationshintergrund ist ja noch schlimmer, weil Schüler sind die meisten sind inzwischen hier geboren. Also wenn mein Sohn mit Migrationshintergrund genannt wird, der will damit gar nichts zu tun haben. Mein Mann ist hier geboren und mein Sohn ist hier geboren. „Mama, lass mich in Ruhe mit deiner Migration,“ höre ich öfter von meinem Sohn. Deswegen ist es, ja, ich halte nicht sehr viel davon, aber es muss doch politisch eine, ja, wir sind noch nicht soweit« (anonym: 9, auch 11; anonym 102).

In diesen Überlegungen lässt sich noch ein letztes alltagsweltliches Merkmal des Migrationshintergrundes explizit erkennen, das sich auch im ersten Erfahrungsbericht bereits implizit andeutete: Er nervt viele Menschen, die damit stetig konfrontiert werden und die damit »gar nichts zu tun haben« wollen. Dies lässt sich zum einen auf die oben genannten defizitären Konnotationen des Begriffs zurückführen, berührt daneben aber auch noch eine grundlegende Problematik aller Gruppenmarkierungen, die sich wie der Migrationshintergrund oder alternativ die Zuwanderungsgeschichte auf ein Ereignis in der *Vergangenheit* oder die *Abstammung* (hier: von *woanders*) beziehen. So ist der Migrationshintergrund in der Regel kein identitätsstiftendes *Selbst*konzept, sondern eine *Fremdzuschreibung*, etwas Auferlegtes, aus dem zudem kein Entkommen möglich scheint, da man seine Vergangenheit oder Abstammung nicht ändern oder loswerden kann. Oder wie Utlu es formuliert: „Die ›Gastarbeiterin‹ gebar einen ›ausländischen Mitbürger‹, dessen Tochter sitzt im ›Migrationshintergrund‹ fest, weggesperrt in einem Zwischengeschoss: [...] Es kann kein Abstreifen mehr geben“ (2011: 446; auch Int 27 BEH: 21). Vor diesem Hintergrund erklärt sich, warum Menschen, die immer wieder mit diesem sprachlichen Label auf ihre vermeintliche kulturelle Andersartigkeit und

---

<sup>20</sup> Für die neuen und alten Konnotationen, die jegliche Bezeichnung mit der Vorsilbe Zu-/zu- im Kontext einer von Migration geprägten Gesellschaft mit sich bringt, siehe z.B. Utlu (2011: 448).

nicht selbstverständliche Anwesenheit in Deutschland verwiesen werden, dies nicht akzeptieren, sondern sich gegen diese Fremdzuschreibung wehren.

Dass die Kategorie des Migrationshintergrundes zum Erhebungszeitpunkt eine nicht zu neugierende Rolle im Forschungsfeld spielte und der Begriff den Akteur:innen entsprechend vertraut war, führte trotz alledem letztlich dazu, dass auch ich selbst den Begriff in der Kommunikation mit den Pädagog:innen, *nicht* aber mit den Schüler:innen, verwendete. Der Grund hierfür war, dass anfängliche Versuche, andere Begriffe und Umschreibungen zu verwenden, sperrig und deplatziert wirkten, Unsicherheiten bei meinen Gesprächspartner:innen hervorriefen und umständlicher Erklärungen meinerseits bedurften (z.B. FN HOS: 42, 390; vgl. dazu auch Pott 2002: 166f; Marburger, Helbig et al. 1997: 11). Demgegenüber ermöglichte der Begriff des Migrationshintergrundes aufgrund der vertrauteren Sprechweise einen natürlicheren, an den Alltagserfahrungen der Akteur:innen anknüpfenden Gesprächseinstieg über die Themen, die für diese Forschung von Interesse waren. Auch realisierte ich, dass sprachliche Referenzen auf den Migrationshintergrund unverzichtbar waren, wenn ich fokussiert forschen wollte (IntPr 31 SGy: 8).

Neben diesem forschungspraktischen Vorteil ergibt sich jedoch auch ein forschungsethisches Risiko, wenn man ein „soziolinguistisches Segregationsinstrument“ als Untersuchungsgegenstand in das Forschungsfeld hineinträgt und damit letztlich die symbolische Grenze, die der Migrationshintergrund markiert und die sowohl in den Erfahrungen der Akteur:innen als auch aus wissenschaftlicher Sicht befragungswürdig ist, reifiziert. In vielen Gesprächen mit den Pädagog:innen realisierte sich diese Befürchtung jedoch nicht. Vielmehr eröffneten sich über meine Fragen nach Schüler:innen und Eltern mit Migrationshintergrund durchaus sehr differenzierte Gespräche, in denen auch die Probleme dieser Bezeichnung angesprochen und diskutiert wurden, wie sich dies in den oben zitierten Passagen bereits andeutet und hier noch anhand einiger weiterer Reaktionen verdeutlicht werden soll. So hieß es des Öfteren von Pädagog:innen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen: »Da würde ich schon widersprechen [...]. Also das ist 'ne Pauschalisierung, mit der man eigentlich nichts anfangen kann« (Int 8 OaB: 217). Auch ein Mitarbeiter des Landesinstituts für Schule wies darauf hin, »dass in der Bildungsdiskussion das ähm sehr oft zu sehr pauschalisiert wird und nicht mehr gesehen wird, was [...] in dieser Gruppe, die da so als homogene Gruppe angenommen wird, eigentlich selber für 'ne Vielfalt und für 'ne Spannweite drin [ist]« (Int 21 LIS: 249). Aus dem gleichen Grund entgegnete mir ein anderer Pädagoge, dass auch er »diese *Kategorie* immer dann auch so so problematisch [findet]. Migrationshintergrund. Letztendlich gibt's nicht *den* Migrationshintergrund« (Int 11 OaB: 739, Hervorh. i. Orig.; auch z.B. Int 7 OaB: 159; Int 26 HOS: 271-276; Int 29 SGy: 149f; Int 34 SGy: 228). Insgesamt war es also nicht nur mein eigenes, sondern auch das Anliegen vieler Pädagog:innen, in den Gesprächen so differenziert und spezifisch wie möglich zu identifizieren, um wen oder was es gerade eigentlich ging.

Die Bedeutungen und der Gebrauch des Migrationshintergrundes im Forschungsfeld haben wichtige Implikationen für das weitere Vorgehen in dieser Arbeit. Die erste Implikation betrifft die sprachliche Ebene: Hier gehe ich so vor, dass ich die Attribute mit bzw. ohne Migrationshintergrund in diesem Forschungsbericht nur dann angebe, wenn ich dies für das Verständnis der analysierten Szene als erforderlich ansehe.<sup>21</sup> Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass dort, wo einfach von Schüler:innen, Lehrkräften, Eltern etc. die Rede ist, damit nicht etwa nur

---

<sup>21</sup> Auf eine differenziertere Angabe der Herkunft, die die Verwendung des Begriffs Migrationshintergrund umgehen würde, verzichte ich hingegen, um die Identität meiner Informant:innen bestmöglich zu schützen.

die Weißen bzw. die ohne Migrationshintergrund, sondern explizit *alle* von ihnen bzw. sowohl als auch gemeint sind. Die zweite Implikation betrifft die anzulegende Analyseperspektive in dieser Arbeit: Diese muss unbedingt für die Komplexität von Überlappungen, Vermischungen und Vergänglichkeiten zwischen und innerhalb von sozialen Gruppen (wie den Schüler:innen mit Migrationshintergrund) offenbleiben. Dies bedeutet, dass es sinnvoll ist, ein *dynamisches* Gruppenverständnis zu Grunde zu legen, wie dies zum Beispiel bei Wimmer (2008a; 2008b) zu finden ist. Mit dem *Intersektionalitätsbegriff* existiert ein konzeptioneller Entwurf, der ein solches dynamisches Verständnis von sozialen Gruppen bzw. Differenzkategorien aufnimmt und Erkenntnisse über sowie Vorschläge für die analytische Herangehensweise an ihr komplexes Zusammenwirken in der (Re)Produktion von Ungleichheit liefert. Den aus empirischer Sicht bestehenden Bedarf an intersektionellen Analysen in Forschungen zu Bildungsungleichheiten habe ich in Kapitel 2 bereits eingeführt. Im Folgenden Kapitel soll es darum gehen, den von mir gewählten intersektionellen Ansatz konzeptionell-methodisch einzuordnen.

### 3.2.2. Intra-kategorialer Forschungsansatz

Die Intersektionalitätsforschung nimmt die vielschichtigen Überlappungen und das wechselseitige Zusammenwirken des *Horizontalen* (Diversität) und *Vertikalen* (Ungleichheit) in den Blick, um hierüber das Zustandekommen *spezifischer*, das heißt nicht rein additiver, Erfahrungen von Diskriminierung zu untersuchen (z.B. Kaufmann 2018: 227; s. auch Prengel 2017: 32).

Über die konkrete analytische Herangehensweise an die Komplexität von intersektionellen Subjektpositionen und ihren sozialen Auswirkungen herrscht im internationalen wissenschaftlichen Intersektionalitätsdiskurs Uneinigkeit.<sup>22</sup> Drei grundlegende Möglichkeiten des intersektionellen Forschens hat McCall (2005) identifiziert: den inter-kategorialen, intra-kategorialen und anti-kategorialen Forschungsansatz. Innerhalb dieser gängigen Typisierung lässt sich mein intersektionelles Vorgehen dem *intra-kategorialen* Ansatz zuordnen. Dieser Ansatz erkennt die relativ stabile und realitätsstrukturierende Existenz sozialer Kategorien (wie die geschlechtliche, religiöse etc. Zugehörigkeit) vorübergehend an, nicht jedoch ohne diese kritisch zu hinterfragen, indem die dahinterstehenden sozialen und diskursiven *Konstruktionsprozesse* („the boundary-making and boundary-defining process itself“ (ebd.: 1773)) sowie die *Komplexität* der gelebten Erfahrungen innerhalb dieser Kategorien („the complexity of lived experience within such groups“ (ebd.: 1774)) ebenfalls anerkannt und analysiert werden.<sup>23</sup>

In der Forschungspraxis schlägt sich ein solcher intra-kategorialer Ansatz, wie ich ihn verfolge, konkret anhand einer zu Beginn der Forschung theoretisch begründeten Setzung einer zentralen Kategorie nieder, die „(meist implizit) dazu verwendet wird, ‚das Feld‘ zu konstruieren und das Sample zu bestimmen“ (Binder & Hess 2011: 46). Damit hilft eine solche Priorisierung von einzelnen Differenzkategorien in Untersuchungen zu Diversitäts- und Ungleichheitsthemen auch dabei, die empirische Komplexität für ein Forschungsprojekt überhaupt handhabbar zu machen (z.B. Kaufmann 2018: 220f). Im Fall der vorliegenden Arbeit war die von mir zunächst gesetzte Kategorie die der kulturellen Zugehörigkeit bzw. des Migrationshintergrunds. Um die *schulbildungsrelevanten Risikolagen* der Schüler:innen

---

<sup>22</sup> Für eine detaillierte Übersicht zu den unterschiedlichen Ansätzen und Positionen in internationalen wissenschaftlichen Intersektionalitätsdebatten siehe z.B. Knapp (2011).

<sup>23</sup> Dieser von McCall definierte Typ des intra-kategorialen Forschens ähnelt in seinem Kategorienvverständnis Walgenbachs Vorschlag der „interdependente[n] Kategorie“ (z.B. 2007), nach dem „nicht mehr allein von Interdependenzen bzw. wechselseitigen Abhängigkeiten *zwischen* Kategorien bzw. Machtverhältnissen ausgegangen [wird], sondern soziale Kategorien [...] zugleich als *in sich* heterogen strukturiert konzeptualisiert [werden]“ (2012: online, Hervorh. i. Orig.).



mit Migrationshintergrund, die durch die Prozesse indirekter institutioneller Diskriminierung reaktiviert werden, spezifischer erfassen zu können, wurde diese Kategorie dann von mir im Verlauf des Forschungsprozesses anhand der vorgefundenen alltagsweltlichen Erfahrungen und Praktiken im Forschungsfeld intersektionell verdichtet, d.h. in ihrer *für eine bestimmte Diskriminierungskonstellation* jeweils spezifischen Konstitution differenziert analysiert (z.B. Binder & Hess 2011: 46f; s. auch Ditton & Aulinger 2011: 98). Die Frage danach, welche Zugehörigkeiten und Differenzlinien in der Analyse einbezogen wurden, war entsprechend eine hauptsächlich empirische (z.B. Knapp 2011: 266f) – obgleich die vor Forschungsbeginn vorhandenen Befunde in gewissem Maße bereits dazu aufforderten, für bestimmte weitere Differenzlinien (insb. sozioökonomische, religiöse, geschlechtliche und sprachliche) besonders sensibel zu sein.

Ich bin allerdings skeptischer als Walgenbach, dass mit einem intersektionellen Kategorienverständnis, das diese „als *in sich* heterogen strukturiert konzeptualisiert“ (2012: online, Hervorh. i. Orig.), tatsächlich erreicht werden kann, dass soziale Kategorien damit „keinen ‚genuinen Kern‘ mehr [haben]“ (ebd.). Die Essentialismus-Problematik, die die Intersektionalitätsforschung mit intra-kategorialen Ansätzen zu überkommen versucht, wird dabei meines Erachtens vielmehr in die Kategorie selbst verlagert, mit dem Ergebnis, dass die einzelnen Kategorien nun vielleicht nicht mehr einen, dafür aber mehrere Kerne haben. Allerdings sehe ich dies auch nur bedingt als Problem. Denn zum einen entspricht diese Konzeptualisierung immer noch sehr viel mehr den empirisch beobachtbaren Selbstkonzepten und Erfahrungswelten der Subjekte als dies frühere Diversitätskonzepte taten. Zum anderen stellt sich die Frage, was sich mit einem radikalen *anti-kategorialen* Ansatz (vgl. McCall 2005: 1773, 1777), also der *vollständigen Auflösung* jeglichen kategorialen Denkens, für die Subjekte und/oder die Forschung gewinnen ließe, vor allem dann, wenn der wissenschaftliche Beitrag einer Studie auf ein besseres Verständnis *beobachtbarer* gesellschaftlicher Ungleichheitsdynamiken, die sich entlang sozialer Differenzkategorien manifestieren, abzielt. Eine potentielle Gefahr eines solchen *anti-kategorialen* Vorgehens kann somit auch sein, dass die Historizität von Diskriminierungsverhältnissen, die zwar einige Gemeinsamkeiten, jedoch auch diverse Spezifika in den realen Erfahrung der Betroffenen und damit in den politischen und wissenschaftlichen Entwicklungen um sie herum aufweist, zu verwischen droht (z.B. Dannenbeck 2014: 92; Feagin & Booher Feagin 1978: 40).<sup>24</sup> Aus diesem Grund findet auch der *inter-kategoriale* Forschungsansatz weiterhin viele Anhänger:innen. Denn dieser trägt den historisch gewachsenen Verteilungsungleichheiten und anderen Formen der Diskriminierung sowie den daraus resultierenden identitätspolitischen Bewegungen wohl die meiste Rechnung, indem er die klassischen Differenzdimensionen provisorisch weiterhin anerkennt und die wechselseitigen Beziehungen zwischen ihnen in der Produktion von jeweils spezifischen Ungleichheitsphänomenen analysiert (für ein Beispiel vgl. McCall 2005: 1784-1794).

Zwischen diesen beiden Polen der Intersektionalitätsforschung bildet der in dieser Arbeit verfolgte *intra-kategoriale* Ansatz somit eine Art Zwischenweg, von dem ich mir erhoffe, dass er die historisch gewachsenen spezifischen Ungleichheitsverhältnisse und die diesbezüglichen wissenschaftlichen Errungenschaften anerkennt, ohne dabei zu einer Polarisierung, d.h. auch zu einem Ausspielen einer Kategorie gegen eine andere in aktuellen identitätspolitischen Debatten, unbeabsichtigt beizutragen (Knapp 2011: 270; für den Schulkontext s. auch Quehl 2009: 237f). Zudem ermöglicht dieses Vorgehen, so nah wie möglich an den

---

<sup>24</sup> S. hierzu auch Knapps Bericht über Crenshaws Unbehagen bzgl. einiger europäischer Trends in der Intersektionalitätsforschung (Knapp 2011: 252-257).

Erfahrungswelten der Pädagog:innen und Schüler:innen, in denen soziale Kategorisierungen und ihre sprachlichen Markierungen eine nicht zu negierende Rolle spielen und soziale Realitäten strukturieren, anzusetzen und Erklärungsansätze von dort aus zu entwickeln (vgl. dazu auch Walgenbach 2009: 386). Dennoch kann auch dieser analytische Zugang immer nur als eine *Annäherung* an die gelebte Komplexität von Zugehörigkeiten und Ungleichheitsverhältnissen verstanden werden, die trotz einer möglichst umsichtigen Herangehensweise an den Forschungsgegenstand um bestimmte Verknappungen und blinde Flecken nicht umhinkommt. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Vorannahmen und das Vorgehen der eigenen Forschung präzise offenzulegen, um hierüber eine kritisch-konstruktive Diskussion zu den so produzierten Ergebnissen zu ermöglichen. In diesem Sinne wird im nun folgenden Kapitel mein Vorgehen in der Konzeption des Untersuchungsdesigns und die konkrete Durchführung meiner ethnografischen Schulforschung im Detail beschrieben und diskutiert.

## **4. Untersuchungsdesign und Durchführung der Forschung**

Ziel meiner Forschungsarbeit ist ein empirisch begründeter konzeptioneller Beitrag in Form einer Theorieergänzung bzw. -ausdifferenzierung zum Forschungsfeld der institutionellen Diskriminierung im Schulbildungskontext. Um diesen erarbeiten zu können, bediente ich mich einer Kombination aus ethnografischen und Grounded Theory Methoden.<sup>25</sup> Dabei folgte ich den von Breidenstein, Hirschauer et al. (2013: 184-188), O'Reilly (2012: 224-230) und Girtler (2009: 183-190) formulierten Gütekriterien für ethnografische Forschung sowie den allgemeineren Gütekriterien für qualitative Forschung von Silverman (2011b: 351-395), Maxwell (2010), Hussy, Schreier et al. (2010: 265-272), Steinke (2004: 323ff) und Mayring (2002: 140-148).

Im Sinne einer guten Lesbarkeit beschreibe ich den Forschungsprozess im Folgenden in einer künstlichen Chronologie von der ersten Forschungsfrage bis hin zur Datenauswertung, die nicht meiner tatsächlichen Vorgehensweise entsprach. Das *iterativ-induktive* Vorgehen in beiden von mir gewählten Forschungsansätzen gestaltet sich traditionell spiralförmig aus überlappenden Sequenzen der Datenerhebung, Datenanalyse und Entwicklung theoretischer Konzepte unter Heranziehung existierender Theorien und Modifizierung des Forschungsdesigns (z.B. O'Reilly 2012: 180f; Glaser & Strauss 1971: 43). Diese „messy, non-linear reality of grounded theory“ (Suddaby 2006: 637), die sich auch in der Ethnografie findet, in der die drei Phasen des Forschungsprozesses (Vorbereitung/Erhebung, Aufbereitung/Analyse, Schreiben) flexibel ineinandergreifen (z.B. Dracklé 2015: 390; Hirschauer 2010: 222), macht eine chronologische Aufgliederung in die einzelnen Forschungsschritte, wie ich sie unten darbrachte, eigentlich unmöglich. Dennoch wähle ich diese Darstellungsform des Forschungsprozesses, da sie den Lesenden am ehesten die Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens ermöglicht.

Ich beginne das Kapitel mit dem Entwicklungsprozess meiner Forschungsfrage und meinem Umgang mit der Frage des Vorwissens, der analytischen Zielsetzung meiner Forschung sowie einigen einleitenden Anmerkungen zu den Stärken und Herausforderungen des von mir gewählten methodologischen Ansatzes (Kap. 4.1). Im Anschluss folgen dann konkrete Beschreibungen der Anlage und Durchführung meiner Datenerhebung und -auswertung. Dabei stelle ich zunächst mein Vorgehen in der Fallauswahl und das sich hieraus ergebende Forschungsfeld vor (Kap. 4.2.1 u. 4.2.2). Anschließend beschreibe ich die von mir eingesetzten Erhebungsmethoden und das sich hieraus ergebende finale Materialkorpus (Kap. 4.2.3) sowie die Methoden, die ich für seine Auswertung anwendete (Kap. 4.3). Im Verlauf dieser Darstellungen reflektiere ich die Stärken und Limitierungen meines methodischen Vorgehens, um eine Einordnung der Forschungsergebnisse zu ermöglichen.

### **4.1. Forschungsfrage, analytische Zielsetzung und methodologischer Ansatz**

#### **4.1.1. Entwicklung der Forschungsfrage und Umgang mit dem Vorwissen**

Wie in vielen ethnografischen und Grounded Theory Studien standen auch am Beginn meines Forschungsprojektes keine detailliert ausformulierte Forschungsfrage und keine Ex-ante-Hypothesen. Jedoch schien die radikale Forderung von Glaser und Strauss, „at first, literally to ignore the literature of theory and fact on the area under study“ (1971: 37), weder praktikabel noch aufgrund der Gefahr einer Wiederholung von bereits Erforschtem/Bekanntem wünschenswert (Meinefeld 2004: 269; Denzin 1977: 53). So haben auch Vertreter:innen der

---

<sup>25</sup> Für einen ausführlichen Vergleich der beiden Forschungsprogramme siehe z.B. O'Reilly (2012: 201-205).

Grounded Theory selbst wiederholt auf die methodologische Unmöglichkeit der vollständigen Ausblendung von Vorwissen und die Vorteile, die aus dem Einsatz des Vorwissens zur Sensibilisierung und Orientierung der Forscher:innen entstehen können, hingewiesen (z.B. Strauss & Corbin 1990: 48-56; Glaser & Strauss 1971: 3). Entsprechend konstatiert Suddaby, dass es sich bei dem Postulat, dass eine Grounded Theory verlangt, sich ohne Kenntnis vorheriger Forschungen ins Feld zu begeben, um eine weitverbreitete Fehlannahme handele (2006: 634). Seine Warnung lautet vielmehr: „Totally unstructured research produces totally unstructured manuscripts“ (ebd.). Auch in der ethnografischen Forschung zeichnen sich gute analytische Themen „nicht nur dadurch aus, dass sie eine Fundierung in den Daten haben. [...] Die Durchdachtheit eines Themas und dessen Relevanz innerhalb von wissenschaftlichen Diskursen sind [ebenso] wichtige Kriterien“ (Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 118).

Dieser Einsicht folgend, zog ich zur Entwicklung der ersten Forschungsfrage die bekannten empirischen Befunde (vgl. Kap. 2) und theoretischen Konzepte (vgl. Kap. 3) zu schulbildungsbezogener Ungleichheit und institutioneller Diskriminierung heran. Neben meinem alltagsweltlichen Vorwissen zu schulischen Prozessen prägten bzw. strukturierten diese wesentlich meinen Zugang zum Feld. Aufbauend auf diesem Forschungsstand lautete meine möglichst offene Fragestellung zunächst, wie kulturelle Vielfalt von den schulischen Akteur:innen wahrgenommen und gehandhabt wird und in welcher Beziehung dies zu den institutionellen Rahmenbedingungen, Erfordernissen und Arbeitsweisen des Schulsystems steht.

Im Verlauf der Forschung galt es dann, dem empirischen Material keine der bereits vorhandenen theoretischen Konzepte aufzuzwingen und den Blick nicht vor Unerwartetem und bisher Unbeachtetem zu versperren, sondern meine „eigenen Konzepte in Frage zu stellen und von anderen zu lernen“ (Dracklé 2015: 387; s. auch Kelle & Kluge 2010: 109; Meinefeld 2004: 266f). Dies erforderte eine „Überraschungsbereitschaft“ (Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 121), also das Zulassen von Irritationen und das fortwährende Überprüfen von bereits bekanntem *theoretischen* Vorwissen zum Thema der institutionellen Diskriminierung, um den angestrebten Theorieergänzungsprozess (Verfeinern und ggf. Ersetzen) zu ermöglichen. Daneben musste auch mein *persönliches* Vorwissen, also meine Einstellungen, die ich aufgrund meiner eigenen Schulzeit an das Forschungsfeld herantrug, kontinuierlich reflektiert werden (Dracklé 2015: 387). Die vollständige Überwindung von fachlichem oder persönlichem Vorwissen bleibt in diesem Prozess jedoch stets ein nicht zu erreichendes Ideal. Vielmehr geht es darum, den „Researcher ‘bias’“ (Maxwell 2010: 281) wahrzunehmen und die eigenen Vorurteile „zu identifizieren, damit man auch die ‚Entdeckungen‘ einer Studie identifizieren kann“ (Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 170).

Der offensive Umgang mit dem Vorwissen in ethnografischen Studien (Reflexion anstelle von Negierung) dient auch dazu, dieses bereits frühzeitig für die Erhebung und Analyse zu nutzen. Es wird dabei mit den Erkenntnissen aus dem Feld verglichen und verbunden (ebd.: 171; auch O'Reilly 2012: 226f). So wurde auch die von mir zunächst offen formulierte Ausgangsfrage anhand der während der Datenerhebung gewonnenen Erkenntnisse in Hinblick darauf, was *aus Sicht der Akteur:innen* im Feld bedeutungsvoll ist, kontinuierlich modifiziert und ausdifferenziert. Die Forschungsfrage, die ich im Folgenden nenne, ist das *Ergebnis* dieses iterativ-induktiven Prozesses und leitete die Auswertung meines Materials somit erst gegen Ende der Forschung ab dem dritten Analyseschritt (vgl. Kap. 4.3.3-4.3.6):

Welche Prozesse indirekter institutioneller Diskriminierung lassen sich im Forschungsfeld identifizieren, die dazu führen, dass die – im Forschungsfeld angestrebte – Entkopplung von Herkunft und Schul(miss)erfolg nicht in dem anvisierten Maße gelingt?

Das heißt: Welche Konstellationen aus äußeren Handlungsbedingungen (Schulstandort, Schüler:innen- und Elternschaft) und innersystemischen Handlungsbedingungen (Ergebnisse des schulpolitischen und schul(organisator)ischen Handelns) befördern in der alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis trotz neutraler oder positiver Handlungsintentionen der Lehrkräfte die Entstehung von nicht-intendierten diskriminierungsrelevanten (Neben-)Folgen für Schüler:innen mit Migrationshintergrund?

Welches sind die spezifischen herkunftsbedingten schulbildungsrelevanten Risikolagen, die die von den jeweiligen Prozessen indirekter institutioneller Diskriminierung am stärksten betroffenen Schüler:innen teilen?

#### **4.1.2. Analytische Zielsetzung: Erarbeitung Sensibilisierender Konzepte anhand eines abduktiven Verfahrens**

Ziel meiner Forschungsarbeit ist es, das bestehende konzeptionelle Wissen zur indirekten institutionellen Diskriminierung im Schulbildungskontext empirisch begründet auszuarbeiten, um ein differenzierteres Verstehen dieses Phänomens zu ermöglichen. Meine Studie ist demnach keine primär sammelzentrierte Ethnografie mit einem möglichst hohen deskriptiven Eigenwert, sondern eine derer Ethnografien, „die durch empirische Beobachtung angeregt vor allem einen Beitrag zu theoretischer Innovation suchen“ (Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 175). Sowohl die bereits bestehenden Konzepte zur indirekten institutionellen Diskriminierung als auch die von mir vorgenommenen Ergänzungen und Ausdifferenzierungen würde ich in Blumers Worten als Sensibilisierende Konzepte (sensitizing concepts) beschreiben:

„A sensitizing concept [...] gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look. [...] They lack precise reference and have no bench marks which allow a clean-cut identification of a specific instance and of its content. Instead, they rest on a general sense of what is relevant“ (1954: 7).

Wichtig, wenn auch selbstverständlich, ist dabei der Hinweis, dass solche Sensibilisierenden Konzepte immer nur eine begrenzte Reichweite haben und sich im Lichte neuer empirischer Daten weiterentwickeln und verändern können (O'Reilly 2012: 225f).<sup>26</sup>

Da in dem hier verfolgten Forschungsansatz ein Erkenntnisgewinn dadurch erreicht wird, dass im Sinne der *constant comparison method* ein bereits bestehendes Vorverständnis des Gegenstandes mit neuem empirischen Wissen sukzessive abgeglichen und modifiziert wird, kann von einem *abduktiven* Verfahren gesprochen werden (z.B. Hussy, Schreier et al. 2010: 239; Kelle 1994: 284). In diesem Verfahren werden verschiedene bereits vertraute Phänomene fortwährend vor dem Hintergrund der im Feld beobachteten Phänomene neu betrachtet, um sie dann „zum richtigen Zeitpunkt in einer Deutung auf den Punkt [zu] bringen“ (Bude 2004: 572). Um diese abduktiven Schlüsse zu erreichen, wurden von mir zum einen bereits während der Datenerhebungsphase nah am Material liegende Codes sowie theoretische Memos, die sich aus der ‚Rotation‘ verschiedener deduktiver und induktiver Elemente ergaben, im Forschungstagebuch notiert und kontinuierlich revidiert oder ergänzt, sobald neue Blickwinkel und Erkenntnisse diese wieder in Frage stellten (ebd.). Der letzte Schritt mit dem Ziel, die Deutung der beobachteten und gehörten Phänomene „auf den Punkt zu bringen“, erfolgte dann nach der vollständigen Codierung und Interpretation aller Gesprächs-

---

<sup>26</sup> Der Umfang, in dem ethnografische Studien mit (sehr) kleinen Fallzahlen dies leisten können, ist dabei begrenzt auf *erwartbare* Übertragungsmöglichkeiten von beobachteten Zusammenhängen im untersuchten Setting auf *ähnliche* Settings (z.B. O'Reilly 2012: 225f).

protokolle und -transkripte, Feldnotizen und -dokumente. Die anhand dieses abduktiven Verfahrens erarbeiteten Sensibilisierenden Konzepte zu Prozessen indirekter institutioneller Diskriminierung im Schulalltag werden in Kapitel 7 vorgestellt.

#### **4.1.3. Stärken und Herausforderungen des ethnografischen Ansatzes**

In meiner Arbeit werden die Erhebungsmethoden des ethnografischen Repertoires mit denen des Grounded Theory Ansatzes kombiniert. Beide Forschungsansätze verbinden diverse Ähnlichkeiten im Vorgehen, an anderen Stellen ergänzen sie sich produktiv. Bevor ich jedoch die einzelnen Schritte der Erhebung beschreibe, soll kurz auf einige spezifische Aspekte des hier gewählten ethnografischen Ansatzes eingegangen werden, denn im Gegensatz zu traditionellen ethnologischen Forschungen in fernen Regionen der Welt, handelt es sich bei meiner Studie um eine Ethnografie zuhause im eigenen Schulsystem. Dabei werde ich wiederholt auf einen grundlegenden Aspekt der Ethnografie eingehen, der für das Forschen in der eigenen Gesellschaft noch einmal an besonderer Bedeutung gewinnt, nämlich die Dynamik zwischen Nähe und Distanz bzw. die „Verwandlung von Fremdem in Vertrautes und von Vertrautem in Befremdliches“ (Hirschauer 2010: 212; auch z.B. Metje 2001: 66).

#### Ethnografische Schulforschung: Triangulation, emische Perspektiven und Selbsterfahrung

Ethnografische Bildungsforschung kann nicht zuletzt seit den einflussreichen Arbeiten von Margaret Mead aus den 1960er Jahre auf eine gewisse Tradition zurückblicken. Ethnografische Schulforschung ist dabei traditionell vornehmlich an den institutionellen Bedingungen, Organisationsformen und pädagogischen Prozessen interessiert, die bei der Bildung von Kindern und Jugendlichen – auch oder insbesondere im Sinne ihrer Sozialisierung in eine bestehende kulturelle oder gesellschaftliche Ordnung – wirken (z.B. Becker 1983: 99). In gesellschaftlichen Kontexten, die von sozialer und kultureller Vielfalt geprägt sind, werden häufig Forschungsfragen verfolgt, die darauf abzielen, herauszufinden, welche potentiellen (Un-)Vereinbarkeiten sich zwischen den soziokulturellen Lebenswelten der Schüler:innen und ihrer Familien und den sich hieraus ergebenden unterschiedlichen Zugängen zu formaler Bildung einerseits und den Zielen und Arbeitsweisen der Schulen andererseits zeigen. Schulbildung wird dabei stets als ein komplexes organisatorisches Gebilde betrachtet, dessen Analyse einen multiperspektivischen bzw. Mehrebenenansatz erfordert (ebd.: 104).

Vor diesem Hintergrund bietet die Ethnografie insbesondere drei methodologische Vorzüge, die sie für die Untersuchung von institutioneller Diskriminierung im Schulalltag eignen: (1) ihr triangulatives Vorgehen, (2) ihr Ansatz an den emischen Perspektiven, d.h. an den konkreten alltäglichen Fragestellungen, Problemen und Konflikten der Akteur:innen, sowie (3) der in ihr angelegte Erkenntnisgewinn durch Selbsterfahrung. Im Folgenden erläutere ich den Nutzen dieser drei ethnografischen Grundprinzipien für meine eigene Forschung.

(1) *Triangulatives Vorgehen*: In der Ethnografie bildet die triangulative Verknüpfung von als gleichwertig verstandenen Datenquellen bereits seit Malinowski, der als Gründungsvater der ethnografischen Feldforschung gilt, ein methodisches Grundprinzip, auch wenn dabei der Begriff der Triangulation eher selten explizit verwendet wird (z.B. Flick 2004: 314; vgl. auch Malinowski 2001, Orig. 1922: 42f). Die längste Zeit diente das implizite triangulative Vorgehen dazu, dem holistischen Anspruch der Disziplin, der das ganzheitliche Verstehen eines

komplexen Gegenstandes zum Ziel hat, bestmöglich gerecht zu werden.<sup>27</sup> Ethnografie bedient sich auch heute noch an allen denkbaren und ethisch vertretbaren Datenquellen und den ihnen entsprechenden Erhebungsmethoden. Die Auswahl und Gewichtung der methodischen Zugänge erfolgt dabei flexibel je nach Forschungsfrage und den Bedingungen des Forschungsfeldes (Lüders 1995: 321).<sup>28</sup>

Das von mir gewählte triangulative Vorgehen kann nach zum Beispiel Denzin (1977: 308) als *between* oder *across method triangulation* bezeichnet werden. In dieser Variante der Triangulation werden mittels unterschiedlicher Erhebungsmethoden (in meinem Fall: Teilnehmende Beobachtung, Forschungsgespräche, Dokumentensammlung) Daten aus derselben empirischen Einheit gewonnen. Auf diese Weise können zum einen mehr Dimensionen des untersuchten Phänomens erfasst werden als bei der Anwendung lediglich einer Erhebungsmethode. Zum anderen können die Ergebnisse der verschiedenen Perspektiven miteinander verglichen werden, was der Untersuchung Breite, Komplexität, Reichhaltigkeit und Tiefe verleiht (Denzin & Lincoln 2000: 5). Zu bedenken bleibt jedoch, dass man mit ihrer Hilfe zwar potentiell ein volleres, jedoch kein objektiv(er)es Bild erhält, denn das Ziel dieser Triangulation muss keineswegs eine völlige Übereinstimmung der unterschiedlichen Blickwinkel auf den Untersuchungsgegenstand sein (z.B. Fielding & Fielding 1986: 33). So ist sogar damit zu rechnen, dass die Triangulation auch Widersprüche zwischen den unterschiedlichen Perspektiven der Feldakteur:innen sowie zwischen den emischen Perspektiven und der etischen, also der forschenden Beobachtungsperspektive, zum Vorschein bringt (z.B. Weißköppel 2001: 81). Patton stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass solche unterschiedlichen Ergebnisse nicht zwangsläufig darauf hinweisen „that either or both kinds of data are invalid, although that may be the case. More likely, it means that different kinds of data have captured different things and so the analyst attempts to understand the reasons for the differences“ (1980: 331). Zusammenfassend wurde die Triangulation in meiner Forschung also „eher unter dem Gesichtspunkt der Komplementarität als dem der Validität gesehen [und eingesetzt]: Verschiedene Methoden eröffne[te]n unterschiedliche Sichtweisen auf einen Gegenstand und ergänz[t]en sich wechselseitig“ (Hussy, Schreier et al. 2010: 269).

Auf meinen konkreten Untersuchungsgegenstand bezogen, ermöglichte dieses triangulative Vorgehen, verschiedene Dimensionen und Facetten des Umgangs mit kultureller Vielfalt innerhalb des untersuchten Schulsystems zu erfassen und die Möglichkeiten des Handelns auf der individuellen Ebene (z.B. im Klassenzimmer) mit denen auf der strukturellen Ebene (z.B. in der Schulpolitik) in Verbindung zu setzen (Heinzel 2010: 123). Die unterschiedlichen Datenquellen sollten ermöglichen, Spannungen und Brüche zwischen den verschiedenen Dimensionen der gesetzlichen Regelungen und Vorgaben und der pädagogisch-didaktischen Praxis zu identifizieren (vgl. Spittler 2001: 16). Dieses Vorgehen erschien deshalb sinnvoll, da davon auszugehen war, dass die sogenannte »Papierlage« (FN SpS: 363), also die schulbehördlichen Absichtserklärungen zum schulpolitischen Umgang mit kultureller Vielfalt, sowie die Beschreibungen der Akteur:innen im formalen Interviewsetting ein Ideal vermitteln würden, zu dem in informelleren Gesprächen und der alltäglichen Praxis Abweichungen zu erwarten waren (z.B. Beer 2008b: 168, 174; Gottlieb 2006: 48). Das Ergänzen der offiziellen

---

<sup>27</sup> Hier bleiben berechnete Zweifel, ob Forschungsarbeiten diesem idealistischen holistischen Anspruch gerecht werden können oder diesen überhaupt verfolgen sollten. Wichtiger scheint die weiter unten (in Kap. 4.2.1) diskutierte Frage, an welchen Stellen und mit welcher Begründung die Forschungsfeldgrenzen durch die Forscher:innen gezogen werden.

<sup>28</sup> Das (implizite) triangulative ethnografische Vorgehen entspricht auch dem der Grounded Theory als „multi-faceted investigation, in which there are no limits to the techniques of data collection, the way they are used, or the types of data required“ (Glaser & Strauss 1971: 65).

Äußerungen mittels der Erkenntnisse, die sich aus dem Beobachten und informellen Befragen der Akteur:innen in ihrem schulischen Alltag gewinnen ließ, ermöglichte es demnach, „die tatsächlich dem Handeln zugrundeliegenden Regeln herauszufinden, die [...] dem widersprechen können, was die Leute von sich und ihren Strategien erzählen“ (Girtler 2009: 140). Zudem wurden hier häufig auch Themen und Einschätzungen, die nicht öffentlich angesprochen wurden, oder das Ausbleiben von in Aussicht gestellten Handlungen evident (Beer 2008b: 174, 176). Insgesamt ermöglichte die Triangulation also, die Transformationsprozesse der ursprünglichen Handlungsintentionen über die unterschiedlichen Ebenen und Stellen des Schulsystems bis in den Unterricht hinein nachzuvollziehen, um hierüber auch die potentiellen Entstehungsmomente von unerwünschten diskriminierenden (Neben-)Folgen auf diesem Implementierungsweg zu identifizieren.

(2) *Emische Perspektiven*: Hier schließt sich das zweite Argument für ein ethnografisches Verfahren in der Untersuchung von institutioneller Diskriminierung im Schulsystem an. Dabei handelt es sich um den Anspruch der Ethnografie, die Geschehnisse aus verschiedenen, als gleichwertig betrachteten emischen Perspektiven heraus zu verstehen. Dies ermöglicht es, an konkreten alltäglichen Gegebenheiten, Fragestellungen, Problemen und Konflikten anzusetzen. So ist es charakteristisch für ethnografische Bildungsforschung, dass diese nicht die übergeordnete Vogelperspektive, sondern die der teilnehmenden Akteur:innen einnimmt (Mecheril 2010a: 70). In diesem Zusammenhang wird häufig der Begriff der Gegenstandsnahe als ein entscheidendes Gütekriterium ethnografischen Forschens angeführt. Ein weiteres wichtiges Kriterium für das Verstehen der erforschten Lebens- bzw. Arbeitswelten ist es, „sich an das empirisch Fassbare [zu halten]. In diesem Zusammenhang ist das real, was einen Bezug zu den Menschen und Bedeutung für sie hat“ (Knorr 2011: 9).

Aus diesen methodischen Prämissen ergeben sich zwei Herausforderungen: Erstens erfordern sie eine fortwährende Abwägung zwischen der möglichst originären Darstellung dieser emischen Perspektiven im späteren Forschungsbericht einerseits (auch wenn diese immer mit der eigenständigen analytischen Perspektive der forschenden Person angereicht wird) und der Gewährleistung der Anonymität der Beforschten andererseits. Denn um das Vertrauen der Beforschten zu gewinnen und ihren Schutz insbesondere in thematisch heiklen Forschungen zu gewährleisten, kommt den Ethnograf:innen eine besondere Verantwortung zu, die vergleichbar ist mit der in anderen Berufsfeldern, in denen Menschen sensible Informationen über sich und ihr Leben preisgeben (Girtler 2009: 109). Zweitens hat es die Ethnografie in der Regel „mit perspektivisch gebrochenen Feldern zu tun, in denen partielle Versionen miteinander konkurrieren“ (Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 187). Hieraus ergibt sich, dass Forscher:innen, die sie sich wirklich auf die menschlichen Erfahrungen, auf die sie während der Forschung treffen, einlassen, wahrscheinlich feststellen, dass sich eigene Vorstellungen von zum Beispiel ‚Guten‘/‚Opfern‘ und ‚Bösen‘/‚Tätern‘ innerhalb des Feldes auflösen und sich ein differenzierteres oder komplexeres Bild der Situation, der Beziehungsgeflechte und des untersuchten Problems ergibt (z.B. Binder & Hess 2011: 47; Girtler 2009: 80). Diese Erfahrungen stellen die Forscher:innen vor die nicht triviale Aufgabe, sich von den höchst widersprüchlichen Eindrücken nicht verwirren zu lassen, sondern diese analytisch aufzuarbeiten (letztlich zu entwirren), um über die multiplen emischen Perspektiven im Feld später im Forschungsbericht zu einem dezidiert eigenständigen, möglichst erkenntnisreichen Blick auf das Thema zu gelangen (Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 187).

In meiner Forschung habe ich zwei wichtige methodische Erfahrungen im Umgang mit den emischen Perspektiven gemacht: Erstens stellte ich fest, dass die intensive Forschungsarbeit mit den Feldakteur:innen einen ungeahnt rapiden und umfassenden Lernzuwachs über das



Forschungsthema und -feld ermöglichte. Dabei war es besonders interessant, zu erfahren, was die Beforschten als für sich, ihre Schule und ihre Arbeit mit (kulturell) vielfältigen Klassen zentral bzw. problematisch, aber auch bereichernd vermittelten. Über ihre Sichtweisen auf die Bedingungen und Schwierigkeiten ihrer Arbeit, also auf das, was *für sie* real und relevant ist, wie Knorr es oben beschreibt, konnten Erkenntnisse über die Herausforderungen im alltäglichen Umgang mit (kultureller) Vielfalt gewonnen werden. Denn es sind letztlich diese Wahrnehmungen der Akteur:innen, die ihre Handlungsweisen (mit-)bestimmen und deshalb für die vorliegende Forschung von Interesse sein müssen. An ihren Themen und Problemen anzusetzen und diese mit dem, was aus der bestehenden Literatur bekannt ist, abzugleichen, ermöglichte somit die Formulierung von Erklärungsansätzen für die unterschiedlichen Faktoren, die im Zustandekommen von indirekter institutioneller Diskriminierung im Schulalltag eine Rolle spielen. Als eine zweite wichtige methodische Erfahrungen im Umgang mit den emischen Perspektiven stellte ich jedoch sehr bald fest, dass die intensive Beschäftigung mit den unterschiedlichen Erfahrungen der Feldakteur:innen gleichzeitig auch einen bremsenden Effekt mit Blick auf das Voranschreiten in der Beantwortung meiner Fragestellung hatte. Denn jede neuauftretende Perspektive zögerte das Festlegen eines Analyseergebnisses immer wieder heraus. Folgt man den Vorschlägen, die innerhalb der Grounded Theory zur Verifizierung der Forschungsergebnisse gemacht werden, so ist dieses Zögern, das sich aus der stetigen Suche nach neuen Perspektiven und Situationen, die das bisher Erkannte herausfordern oder widerlegen, ergibt, allerdings unumgänglich (Suddaby 2006: 636).

(3) *Selbsterfahrung*: An dieser Stelle schließt sich die dritte methodische Stärke an, die die Ethnografie für eine Schulforschung bietet. Um den Arbeitsalltag und seine Herausforderungen aus der Perspektive der schulischen Mitarbeiter:innen zu verstehen, ist es hilfreich nicht nur eine intellektuelle Nähe, sondern auch eine Erfahrungsnähe zu den Beforschten aufzubauen, einschließlich der zugehörigen Emotionen, die das Handeln in alltäglichen Situationen mitbestimmen. Diese Erfahrungsnähe ergibt sich in der Ethnografie fast automatisch daraus, dass die Forscher:innen lange Präsenzzeiten im Feld absolvieren, intensive Gespräche führen und – nicht zuletzt im Sinne der Teilnehmenden Beobachtung als dem methodischen Herzstück der Ethnografie – nicht nur aus der Distanz begleiten, sondern eben auch teilnehmen. Das Verständnis von Ethnografie als „Methode der Erfahrung“ (Metje 2005: 109) impliziert, dass die Forscher:innen sowohl Subjekt als auch Objekt innerhalb der Forschung sind (Winter 2011: 85) und ihre eigenen Erlebnisse reflektierend zum Erkenntnisgewinn einsetzen (Nadig 2000: 95, 98). Der Erkenntnisgewinn ergibt sich dabei aus dem nicht nur rationalen, sondern auch emotionalen Verstehen kulturell und sozial fremder Prozesse. So ermöglicht die temporäre Aufgabe von Distanz in der Ethnografie eine Empfänglichkeit für vieles, das einem ansonsten nicht ohne weiteres bewusst würde (Girtler 2009: 79), und darüber eine Beschreibung der beforschten Situation „aus eigener intimer Kenntnis heraus“ (Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 185; mit Bezug auf Geertz 1990: 140). Zu beachten gilt, dass durch die Anwesenheit und Teilnahme der Forscher:in im untersuchten Forschungsfeld die strikte Grenze „between observer and observed, between method and object“ (Conquergood 2006: 317) aufweicht bzw. die Schnittstellen selbst zum Objekt wissenschaftlichen Interesses werden. Die sich daraus ergebende „uncontrollable messiness of any truly interesting fieldwork situation“ (ebd.) erfordert somit von den Forschenden ein besonderes Maß an Reflexionsvermögen sowie Phasen der Distanzierung (Nadig 2000: 96).

In meiner eigenen Forschung wurden Wichtigkeit und Nutzen der erreichten Nähe zu den Beforschten auf verschiedene Weise konkret sichtbar: Erstens führte die Selbsterfahrung in

der Schule und die intensive Begleitung der Geschehnisse unweigerlich zu einer Identifikation mit den Akteur:innen bezüglich ihrer tagtäglichen Herausforderungen. Dies förderte die nötige Sensibilisierung meinerseits und stärkte darüber auch das nötige Vertrauen ihrerseits, welche es für die Beforschung eines sensiblen Themas wie dem der Diskriminierung benötigt. Zweitens halfen mir die Selbsterfahrung und die Irritationen, die dabei auftreten (Metje 2001: 67), meine eigenen verinnerlichten und vorschnellen Vor- und Werturteile, die im Kontakt mit den Schüler:innen und Lehrkräften auf den Prüfstand gestellt wurden, zu erkennen und ihren Einfluss auf meine Forschung kontinuierlich zu reflektieren (z.B. FN HOS: 692; FN OaB: 149; IntPr 4 OaB: 11). Auch realisierte ich während der Erlebnisse und Begegnungen, die ich inner- und außerhalb der Schulgrundstücke hatte, wie wenig ich vor Beginn der Forschung über die Lebenswelten der Schüler:innen und ihrer Familien in bestimmten Stadtteilen wusste. Armut, soziale Verwahrlosung und Trostlosigkeit riefen in mir dabei regelmäßig Fassungslosigkeit hervor (z.B. IntPr 19 HOS: 6; FN OaB: 304; FN OTS: 1459). Diese Erfahrungen halfen mir dabei, die Lehrkräfte, die größtenteils aus sehr ähnlichen sozialen Kontexten wie ich selbst stammten, in der von ihnen berichteten Fassungslosigkeit und den Fremdheitsgefühlen zu verstehen. Die dritte – und wohl wichtigste – Selbsterfahrung im Feld war, die herausfordernden Aufgaben der Lehrkräfte, wie beispielsweise einem »Inklusionskind« Matheaufgaben zu erklären (z.B. FN OTS: 2126-2139), temporär zu übernehmen und die nervenzehrenden Arbeitsbedingungen an einer Sek-I-Schule mit ihrem schier unerträglichen Lärmpegel und teils chaotischen Treiben am eigenen Leib zu erfahren – inklusive der hieraus resultierenden körperlichen und geistigen Erschöpfung und dem dringenden Bedürfnis nach Ruhe und Ordnung (z.B. FN OaB: 328; IntPr 19 HOS: 7-10; IntPr 37 SGy: 9). Mit Blick auf den Umgang mit Vielfalt, Andersartigkeit und Konflikten im Schulalltag spielen diese auftretenden körperlichen und geistigen Belastungen der Lehrkräfte eine nicht zu unterschätzende Rolle, dann nämlich, wenn Geduld, Aufmerksamkeit und Besonnenheit durch Stress und negative Emotionen auf die Probe gestellt werden. So bemerkte ein Lehrer mir gegenüber, dass man erst dann versteht, worum es geht, wenn man nach dem Studium in der Praxis das erste Mal in der Schule »an die Grenzen des realen Lebens stößt und einem [bewusst wird, dass] das Sachliche oft nicht mehr weiterhilft. Sachliches und Gefühle vermischen sich hier« (FN OaB: 1258). Aus diesem Grund war es hilfreich, einige dieser schwierigen Situationen und (negativen) Emotionen, mit denen die Lehrkräfte in ihrem Arbeitsalltag konfrontiert sind und mit denen sie auf professionelle und konstruktive Weise im Kontakt mit den Schüler:innen und Eltern umgehen müssen, selbst zu erleben.

Die hautnahen Erfahrungen im Forschungsfeld bringen jedoch erneut auch problematische Aspekte für den Forschungsprozess mit sich. So brachten mich einige Begegnungen und die traurigen und teils gewaltsamen Geschichten von den Schüler:innen und ihren Familien regelmäßig aus dem Konzept und in Gefahr, den Fokus meiner Forschung aus den Augen zu verlieren (z.B. IntPr 41 OTS: 8f). Letztlich half mir jedoch auch diese Erfahrung, ein Verständnis dafür zu entwickeln, was man als Lehrkraft in Anbetracht der bestehenden Probleme, mit denen man im Schulalltag an manchen Schulen konfrontiert ist, alles auch verarbeiten – oder alternativ ausblenden – muss, um im Unterricht überhaupt funktionieren zu können. Die Infragestellung von Bedeutung und Nutzen des eigenen Tuns in Angesicht der herrschenden (und als unlösbar empfundenen) Missstände kann vor diesem Hintergrund auch als ein Ausdruck von Ratlosigkeit und (emotionaler) Überforderung gelesen werden, mit denen nicht nur ich in meiner Forschung zeitweilig umgehen musste, sondern – wie sich herausstellte – auch die Pädagog:innen in ihrem Arbeitsalltag (dazu mehr in Kap. 7). Neuen Antrieb in den zäheren Zeiten der Datenerhebung gaben mir dann stets die schönen Momente im Kontakt mit den Schüler:innen. Diese Momente brachten die nötige Energie, um mit der

Arbeit fortzuführen, wie sie dies auch für die Lehrkräfte tun. So konnte es zum Beispiel großen Spaß machen, die Jungs beim humorvollen Erproben unterschiedlicher Rollen und gegenseitigen Necken zu beobachten (z.B. FN HOS: 808f), oder zu bemerken, wie sich eine Beziehung zu den Schüler:innen aufzubauen beginnt (z.B. FN OTS: 3119), oder die tolle Erfahrung, wenn es gelingt, etwas Schwieriges beizubringen (FN OaB: 259).

Im nächsten Abschnitt wird die Frage der Nähe und ihrer Bedeutung für eine ge- oder misslingende Beforschung des Schulalltags noch auf eine andere Weise diskutiert, nämlich mit Blick auf die Herausforderung, ein vertrautes Feld forschend neu zu erschließen.

### Ethnografie zuhause: Fremdes und Vertrautes in der eigenen Gesellschaft beforschen

In meiner Arbeit wird die Forschungsperspektive auf die eigene Gesellschaft sowie die alltäglichen Praktiken in einer ihrer Institutionen, dem Schulsystem, gerichtet. Insbesondere in der europäischen Ethnologie und Kulturanthropologie bildet ein solcher Ansatz einen Bruch mit der traditionellen wissenschaftlichen Blickrichtung des Fachs. In ihren Anfängen hat die ethnografische Forschung verschiedene Phasen durchlebt, in denen sich die räumliche und Betrachtungsdistanz zwischen Forschenden und Beforschten zwar kontinuierlich veränderte,<sup>29</sup> jedoch war allen diesen traditionellen Ansätzen gemeinsam, dass westliche Forscher:innen über sogenannte und -verständene ‚primitive‘ Gemeinschaften in anderen Regionen der Welt forschten. Insbesondere zwei Aspekte dieser Art der Forschung stehen mittlerweile in der Kritik, die gleichzeitig einen Bezug zum Thema der vorliegenden Arbeit aufweisen: So ist insbesondere im 19. Jahrhundert ein subtiler Rassismus und eine institutionelle und diskursive Einbettung der ethnologischen Wissensproduktion in koloniale Strukturen nicht zu leugnen (z.B. Schramm 2009: 460-462; Watson 1999: 14). Zum anderen haben vornehmlich Wissenschaftler:innen aus den ehemaligen europäischen Kolonien darauf hingewiesen, dass „die Anthropologie noch immer als Forschung über vorgefundene ‚Andere‘ dort draußen durch ein unproblematisches und nicht weiter gekennzeichnetes westliches ‚Selbst‘ betrieben wird“ (Abu-Lughod 1996: 17).

Diese kritischen Auseinandersetzungen außer- und innerhalb des Fachs führten dazu, dass auch in Europa, wie Burgess es ausdrückt, „Anthropology has now ‘come home’“ (1995: 14). Damit schließt sie sich seit den 1980er Jahren sozialwissenschaftlichen Ethnografien an, die bereits seit Längerem nicht oder nur teilweise vertraute Subkulturen und Milieus in der eigenen Gesellschaft („groups with whom the researcher shared little or no experience“ (ebd.: 16)) in den Blick nahmen.<sup>30</sup> Während diese neueren ethnografischen Arbeiten zwar eine innergesellschaftliche Perspektive anlegen, bleiben viele von ihnen jedoch weitestgehend dem traditionellen Anliegen der Ethnologie verhaftet, (das) Fremde zu erkennen und zu erschließen, indem sie diese(s) nun auch in der eigenen Gesellschaft – zum Beispiel in Subkulturen, migrantischen Milieus oder Religionsgemeinden – suchen und damit den „Dualismus zwischen ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘“ (Metje 2001: 47) letztlich aufrechterhalten. Hirschauer spricht in diesem Zusammenhang auch von diversen „kulturellen Sonderwelten“, die unsere vielschichtig differenzierten Gesellschaften hervorbringen und dank derer sich aus einer methodischen Perspektive „die Möglichkeiten von Fremdheitserfahrungen in der eigenen Gesellschaft“ multiplizieren (2010: 215).

---

<sup>29</sup> Für einen kurzen Überblick über die verschiedenen Phasen der Ethnologie s. z.B. Burgess (1995: 11-14).

<sup>30</sup> Zu den bekanntesten Vertreter:innen dieser Ethnografien zuhause, die häufig, aber nicht ausschließlich, in urbanen Räumen stattfand, zählte seit den 1920er Jahren die Chicago School of Sociologists, auch bekannt als „Chicago ethnographers“ (Hannerz 1980: 19).

In einem dritten Schritt werden die Methoden der ethnografischen Feldforschung – und hier schließt meine eigene Arbeit an – inzwischen auch zur gesellschaftlichen *Selbst*beobachtung angewendet (Lüders 2004a: 390). Dabei sind die scheinbar selbstverständlichen Realitäten, die die Akteur:innen anhand ihres alltäglichen Wissens, Sprechens und Handelns im untersuchten Forschungsfeld generieren, von besonderem Interesse (Lüders 2004a: 390). Eine Konsequenz, die sich aus der gesellschaftlichen Selbstbeobachtung ergibt, ist, dass sich an den allermeisten heimischen Forschungsorten immer sowohl Fremdes und wenig Vertrautes (Anderes) als auch Selbstverständliches und Vertrautes (Eigenes) findet (ebd.: 92; vgl. auch Metje 2001: 52). Was in der Untersuchung tatsächlich fremd und was eigen ist, muss also im Forschungsprozess zumindest kontinuierlich reflektiert werden (Beer 2008a: 32). In der Methodenliteratur kommt in diesem Zusammenhang insbesondere eine methodische Herausforderungen wiederholt zur Sprache, die im Folgenden kurz skizziert und mit Blick auf meinen eigenen Umgang mit ihr diskutiert werden soll. Es handelt sich um die potentielle Problematik einer gewissen analytischen ‚Blindheit‘ gegenüber (zu) sehr vertrauten kulturellen oder sozialen Phänomenen (z.B. Metje 2005: 111; Burgess 1995: 22). Dieser Einwand scheint für Schulforschungen einleuchtend, weshalb ihm in der einschlägigen Methodenliteratur ausgiebig Aufmerksamkeit gewidmet worden ist (z.B. Gordon, Holland et al. 2002; Burgess 1995: 24-28; Spindler & Spindler 1982). So beziehen sich die wohl am häufigsten vorgebrachten Bedenken gegenüber einer Ethnografie in einem bekannten Setting wie der Schule auf die Frage danach, inwieweit die Forscher:innen in der Lage sind, „das, was uns allen so vertraut und selbstverständlich ist, überhaupt klar zu Gesicht bekommen kann. Es herrscht ein *Mangel an Fremdheit* zwischen Beobachter und Gegenstand“ (Hirschauer 2010: 211, Hervorh. i. Orig.). Um diesem Mangel zu begegnen werden in diesen Forschungssituationen häufig Verfahren zur „Exotisierung des Eigenen“ (Hirschauer 2010) vorgeschlagen, die „durch eine Art künstliche Verfremdung seines Gegenstandes, durch die Herstellung einer ‚künstlichen Naivität‘ ihm gegenüber“ erreicht werden sollen (Oevermann 1986: 36; auch z.B. Reichertz 2004: 522). Wenn man aber die oben angestellten und auch von Hirschauer selbst geteilten Überlegungen ernst nimmt, kann eine (künstliche) Exotisierung durchaus ein eigenes Erkenntnisproblem generieren, nämlich dann, wenn diese eine Differenz überhaupt erst erzeugt, indem sie den Blick auf Andersartigkeit fokussiert oder gar reduziert und damit Gemeinsamkeiten zu übersehen droht (Hirschauer 2010: 223; auch z.B. Beer 2008a: 32; Abu-Lughod 1996: 18f).

Überzeugender und zugleich anwendungsbezogener sind für mich Strategien, die helfen sollen, das (eigene) Alltagswissen zum Gegenstand der Forschung zu machen, also auf eine analytische Weise „*vor Augen zu führen*“ und sicherzustellen, dass eine „*Überbietung* des Alltagswissen, nämlich die methodische Herstellung von besserem, also sichererem, genauem, geprüften Wissen“ erzielt wird (Hirschauer 2010: 211, Hervorh. i. Orig.). Hierzu zählt für mich die Einnahme einer „*Haltung systematischen Zweifels* gegenüber dem je Selbstverständlichen“ (Hitzler 1991: 297). Dieser Haltung näherte ich in meiner eigenen Forschung bestmöglich mittels drei Strategien an: Erstens bewährte es sich, Vertrautes und Selbstverständliches – einschließlich routinierter Arbeitsweisen in der Schule – zu einem befragungswürdigen Gegenstand zu machen (Hirschauer 2010: 216). Also versuchte ich, möglichst viele Fragen in natürlichen Gesprächssituationen während der Teilnehmenden Beobachtung zu stellen (Spittler 2001: 8f, 17). Eine „*Attitüde der künstlichen Dummheit*“ (Hitzler 1991: 297) war dabei zumindest in meiner Forschung nicht erforderlich, denn ich realisierte schnell beim nachträglichen ausführlichen Verschriftlichen meiner Kurznotizen, dass ich vieles Gehörte und Gesehene tatsächlich nur ungefähr verstanden hatte, weshalb ich meine Informand:innen bei nächster Gelegenheit bat, die mich interessierenden Prozeduren ihrer

Arbeitsroutinen zu erklären. Zweitens nahm ich mir die Warnung zu Herzen, dass Forschende in sehr vertrauten Situationen – etwa ein beobachtetes Lob für eine gute schulische Leistung oder ein Tadel für eine Unterrichtsstörung – dazu neigen, Details und Spezifika zu übersehen. Entsprechend zwang ich mich insbesondere in der Anfangsphase der Forschung, auch all die mir zunächst unwichtig und langweilig erscheinenden Details einer Situation oder eines Gesprächs, die ich für ein alltägliches Agieren in der (Gesprächs-)Situation ausgefiltert hätte, sorgfältig zu dokumentieren – eine mühsame, aber im Rückblick lohnenswerte Arbeit (s. dazu auch z.B. Girtler 2009: 134-141). Drittens geht es mit Blick auf das (zu) Vertraute nicht nur um die potentielle Gefahr, etwas Neues zu verpassen oder zu übersehen, sondern auch etwas (zu) Eigenes als Deutungsrahmen heranzuziehen. Um derartige Einflüsse von „bias, oversimplification, prior judgement and the inability to separate observation from feeling“ (Burgess 1995: 22) möglichst gering zu halten, halfen mir die regelmäßigen Rückzüge aus dem Feld, in denen ich sowohl vorläufige Analysen der erhobenen Daten als auch Reflexionsgespräche über selbige mit anderen Wissenschaftler:innen durchführte. Hierauf gehe ich im Verlauf der Beschreibung meiner Datenerhebung und -auswertung noch weiter ein. Zunächst geht es nun jedoch um mein Vorgehen in der Fallauswahl.

## **4.2. Datenerhebung: Sampling, Forschungsfeld und Feldforschung**

### **4.2.1. Fallauswahl**

Der klassische Feldbegriff in der Ethnologie versteht das Forschungsfeld als eine abgeschlossene Einheit und entspricht damit dem traditionell holistischen Ansatz der Disziplin. Von diesem Anspruch, ein Forschungsfeld in seiner Ganzheit erfassen zu können, sind Ethnograf:innen jedoch mittlerweile weitestgehend abgerückt. Diese Auffassung vertritt auch Marcus (1995: 99) in seinem Forschungsprogramm der multi-sited ethnography, das heute einen der einflussreichsten Referenzrahmen für die Konzeption ethnografischer Forschungsfelder bildet. Marcus' Ansatz betont die Komplexität von Forschungsfeldern als zerfasert und fluktuierend. Diese sind damit nicht (mehr) „charakterisiert durch bestimmte gegebene örtliche Verhältnisse, sondern durch Lokalisierungen, Positionierungen, Handlungsstränge und Perspektiven“ (Sökefeld 2002: 93). Damit leiten Beziehungen verschiedenster Art, die örtlich nicht zwingend miteinander verbunden sind, die Aufmerksamkeit der Forschung (Marcus 1995: 105). Der Feldbegriff wird somit auch in der Ethnologie zu einem fragmentierten, dynamischen und letztlich eher metaphorischen.

Für die Fallauswahl ergibt sich daraus zum einen, dass differenzierte Forschungsdesigns eingesetzt werden müssen, die sich an die unterschiedlichen Gegebenheiten innerhalb des Forschungsfeldes und die Erkenntnisse im Verlauf der Untersuchung flexibel anpassen. In diesem Verständnis der ethnografischen Fallauswahl zeigt sich eine Anschlussfähigkeit bzw. Ähnlichkeit zum Ansatz der Grounded Theory, dessen zentrale Sampling Strategie – das Theoretische Sampling – ebenfalls größtenteils in den Forschungsprozess selbst verlagert ist, da die Auswahl von Orten, Ereignissen und Personen entlang der sich entwickelnden Theorie sukzessive erfolgt (z.B. Suddaby 2006: 634). Zum anderen impliziert dieser Ansatz, dass es sich beim Sampling um eine wissensgenerierende Methode handelt, mittels derer eine (Mit-)Konstruktion des Feldes durch die Forschenden und damit auch des Forschungsgegenstands selbst vorgenommen wird (Nadai & Maeder 2005: online; Marcus 1995: 99-106).

Aus diesem neueren ethnografischen Feldbegriff ergibt sich insbesondere eine Konsequenz: Mit ihm gewinnen die Auswahlentscheidungen, die in ethnografischen Studien vorgenommen werden, an Bedeutung.

### Theoriegeleitetes Sampling zu Beginn der Forschung

Der oben angestellten Überlegungen folgend ging es in der Fallauswahl für meine Studie nicht darum, ein weitestgehend vollständiges Bild einer bestimmten Klasse oder Schule oder gar des Bremer Schulsystems zu erhalten. Vielmehr sollten Ausschnitte des Bremer Schulsystems identifiziert und in die Untersuchung einbezogen werden, die einen möglichst hohen Erkenntnisgewinn mit Blick auf die Forschungsfrage versprachen.

Um einen ersten Feldeinstieg zu ermöglichen, legte ich dafür zu Beginn der Forschung ein qualitatives Sample im Sinne eines top-down Ansatzes fest (z.B. Hussy, Schreier et al. 2010: 188). In dieser *vorläufigen* Fallauswahl verfolgte ich die Strategie der theoriegeleiteten und somit absichtsvollen Stichprobe (purposive sampling) (z.B. Patton 2002: 230-242; s. auch Strauss & Corbin 1990: 180). Dies bedeutet, dass ich Fälle (Orte) bestimmte, für die ich auf Grundlage meines theoretischen und alltagsweltlichen Vorwissens annahm, dass sie aufschlussreich für die Aspekte und Prozesse, an denen ich interessiert war, sein würden (Silverman 2011b: 388). Da ich am Ende meiner Forschung zu Aussagen über Prozesse institutioneller Diskriminierung gelangen wollte, die über den Kontext einer spezifischen Klasse oder Schule hinaus auch für andere schulische Kontexte Bedeutung haben würden, spielten zudem Überlegungen zu der späteren Übertragbarkeit der Ergebnisse bereits während dieser ersten Fallauswahl eine Rolle. Mein absichtsvolles Sample sollte folgende Kriterien erfüllen:

(1) *Das Alltägliche – Praxisrelevanz von kultureller Vielfalt*: Da mein Forschungsinteresse über eine Analyse des ‚Sprechens über‘ hinausgeht, indem es den praktischen Umgang mit kultureller Vielfalt im Schulalltag fokussiert, bildete die Relevanz des Phänomens der kulturellen Vielfalt in der alltäglichen Praxis ein wichtiges Kriterium der Fallauswahl. Das heißt, dass kulturelle Vielfalt an den ausgewählten Forschungsorten weder ein ganz neues, noch ein – numerisch – marginales Phänomen sein sollte, sondern vielmehr eins, das für die Akteur:innen in ihrer alltäglichen Arbeit eine Rolle spielt.

(2) *Intersektionalität*: Um die angestrebte intersektionelle Analyse zu ermöglichen, sollten die demographischen Gegebenheiten im ausgewählten Forschungsfeld eine Untersuchung der Verschränkungen verschiedener Ungleichheitsdimensionen im Zustandekommen von schulischer Minderleistung ermöglichen. Mit Blick auf bestehende Forschungsbefunde zum Thema Migration und Bildung erschien hier insbesondere auch die sozioökonomische Herkunft der Schüler:innen relevant.

(3) *Nachweislich schlechteres Abschneiden von Schüler:innen mit Migrationshintergrund*: Die Fallauswahl sollte berücksichtigen, dass Studien zu institutioneller Diskriminierung dort sinnvoll anzusiedeln sind, wo die bestehende statistische Datenlage für das Schulsystem anzeigt, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund systematisch schlechtere Ergebnisse erzielen als ihre Mitschüler:innen ohne Migrationshintergrund (z.B. Gomolla 2010: 79). Aus diesem Grund sollte das ausgewählte Schulsystem ein systematisch schlechteres Abschneiden der Schüler:innen mit Migrationshintergrund aufweisen (für einzelne Schulen sind diese Daten nicht ohne weiteres im Vorfeld einer Studie zugänglich).

(4) *Keine negativen Extremfälle*: Jedoch musste ebenfalls beachtet werden, dass es in Untersuchungen zu institutioneller Diskriminierung nicht um das Aufzeigen von skandalösen oder extremen Einstellungen und Handlungen geht. Folglich sollte das Sample zwar Kriterium 3 erfüllen, jedoch gleichzeitig dort angesiedelt werden, wo die Ergebnisse keine skandalösen Extremfälle dokumentieren, sondern vielmehr das (Skandalöse im) Alltägliche(n) abbilden. Um dies zu gewährleisten, erschien es sinnvoll, nur solche Forschungsorte auszuwählen, an

denen eine explizite Gestaltungsintention von bzw. positive Haltung gegenüber kultureller Vielfalt (z.B. anhand der öffentlichen Selbstdarstellung einer Schule) zu erwarten war.

(5) *Das Institutionelle*: In Studien zu institutioneller Diskriminierung muss das Sampling später Analysen ermöglichen, die den vielschichtigen Entstehungscharakter von Diskriminierung im Schulsystem erfassen können. Entsprechend konnte die Fallauswahl nicht lediglich auf die Interaktionen zwischen pädagogischem Personal und Schüler:innen abzielen. Vielmehr musste das Sample im Sinne eines triangulativen Vorgehens Orte, Personen und Dokumente der verschiedenen Ebenen des Schulsystems umfassen. Das Interesse an institutionellen Faktoren ließ es zudem sinnvoll erscheinen, Schulen auf der Ebene der Sekundarstufe I (Sek-I) als Forschungsorte auszuwählen. Dies würde es ermöglichen, die Auswirkungen der *unterschiedlichen* institutionellen Vorgaben (z.B. Zuständigkeiten und Ziele) und Ressourcenausstattung auf den Umgang mit kultureller Vielfalt in zwei unterschiedlichen Schularten zu untersuchen, von denen (vereinfacht gesprochen) eine, die Oberschule<sup>31</sup>, als Ausgangssituation eine leistungsheterogenere Schüler:innenschaft annimmt und ihr mit dem Ansatz der Binnendifferenzierung begegnet, und die andere, das Gymnasium, als Ausgangssituation eine (leistungs-)homogenere Schüler:innenschaft annimmt, die über äußere Differenzierung hergestellt wird.

(6) *Vielfältige und kontrastreiche Fälle*: Um eine Relevanz der zu erarbeitenden Sensibilisierenden Konzepte über einen sehr spezifischen Kontext (wie eine einzelne Schulklasse) hinaus zu ermöglichen, mussten mehrere Fälle ausgewählt werden, die sich – nach meinem theoretischen Kenntnisstand – in relevanten Aspekten unterschieden. Diese voneinander abweichenden Fälle sollten die sich im Forschungsverlauf ergebenden analytischen Ergebnisse immer wieder auf den Prüfstand stellen (z.B. Patton 1980: 328; Denzin 1977: 194-199). Dies erlaubt es, einzuschätzen, wie robust sich die erarbeiteten Sensibilisierenden Konzepte auch in Anbetracht veränderter Kontextbedingungen zeigen und hilft somit dabei, diese zu verfeinern und ihre letztliche Reichweite zu benennen (wo und für wen gilt das Gesagte unter welchen Bedingungen?). Da es aufgrund der limitierten Ressourcen und des gewählten methodischen Ansatzes nicht möglich war, ganze Schulsysteme miteinander zu vergleichen, sollte das Sample zumindest auf der Ebene der Schulen und beforschten Akteur:innen komparativ und kontrastreich angelegt sein.

(7) *Handhabbarkeit*: Hier schließen sich Fragen der Durchführbarkeit in der Auswahl der Fälle an. So sollte die Suche nach Kontrastreichtum nicht dazu führen, dass so viele unterschiedliche Fälle in die Studie einbezogen werden, dass die Untersuchung auf einer oberflächlichen Betrachtungsebene verbleibt und eine detailreiche bzw. dichte Beschreibung und tiefgehende Analyse, die das Ziel und die Stärke von qualitativen Studien sind, nicht mehr erreicht werden kann. Also musste auch hier eine Balance zwischen Kriterium 6 und 7 sichergestellt werden.

Anhand dieser theoretisch bestimmten Kriterien legte ich als erstes das Bremer Schulsystem als institutionelles Setting meiner Forschung fest. Dann bestimmte ich mittels der relevanten Kriterien (Schulart, kulturell vielfältige Schüler:innenschaft, Gestaltungsintention von Vielfalt) und einer entsprechenden Recherche der Bremer Sek-I-Schullandschaft (behördliche Kennzahlen, Selbstdarstellung der Schulen im Internet) die erste Schule für meine Forschung. Im nächsten Abschnitt beschreibe ich, welche Strategien und konkreten Schritte ich in der Auswahl weiterer Fälle (Orte und Personen) danach im *Verlauf* der Forschung verfolgte.

---

<sup>31</sup> Die Bremer Oberschule entspricht nach KMK-Kriterien einer integrierten Gesamtschule (Ilsemann 2010: 65).

### Sampling Strategien während der Forschung

Bereits vor Forschungsbeginn war mir bewusst, dass sich meine eingangs formulierte Fallauswahl erst im Verlauf der Erhebungsphase konkretisieren würde, da die bedeutsamen Zusammenhänge zu Beginn der Forschung nur erahnt werden konnten (Merkens 2004: 296; Glaser & Strauss 1971: 45f). Dementsprechend musste die Fallauswahl kontinuierlich überdacht werden – dieses Mal jedoch im Sinne eines bottom-up Ansatzes. Mein Vorgehen orientierte sich dabei an dem in der Grounded Theory praktizierten Theoretischen Sampling (z.B. Strauss & Corbin 1990: 176-193) sowie an den Auswahltechniken des tracking und tracing, die in der multi-sited ethnography (Marcus 1995) verwendet werden.<sup>32</sup>

Das Hauptmerkmal des Theoretischen Samplings ist die erkenntnisgeleitete Fallauswahl. Sie muss sich dabei an die gewonnenen Erkenntnisse so anpassen, dass bestimmte Kriterien oder Fälle in die Auswahl aufgenommen werden, die dabei helfen, die angestrebten Konzepte und Erklärungen zunächst vorläufig zu erarbeiten, um sie dann an neuen Daten zu testen und weiterzuentwickeln (z.B. auszudifferenzieren). An einigen Stellen benötigt es hierfür eine Erweiterung der Fallauswahl, z.B. in Form einer als gegensätzlich vermuteten Perspektive auf das Phänomen oder eines sogenannten Negativfalls. Eine Reduzierung kann sinnvoll sein, wenn sich bestimmte Annahmen, die eingangs an das Feld herangetragen wurden, im Forschungsverlauf als irrelevant herausstellen. Zudem kann eine Fokussierung der Fallauswahl an bestimmten Stellen erforderlich werden, um die nötige analytische Tiefe zu erreichen (Silverman 2011b: 391; Strauss & Corbin 1990: 178, 183, 186f).

Für das erkenntnisgeleitete Vorgehen ist es deshalb erforderlich, die empirische Erhebung bereits mit einer vorläufigen Analyse der Daten zu begleiten: „Sampling and analysis must occur in tandem, with analysis guiding the data collection“ (Strauss & Corbin 1990: 178). Das traditionelle Vorgehen sieht dabei nach Glaser und Strauss vor, dass „[the researcher] should not be afraid to take, literally, months off his data collection, if necessary (and possible), to think through his emergent theory before returning to the field“ (1971: 73). Mehrmonatige Rückzüge aus dem Feld werden für Grounded Theory Studien deshalb empfohlen, weil die Analysetätigkeit während der Erhebung eigentlich bereits mehrere Stadien der Datenanalyse bzw. Codierungsschritte umfasst.

In meiner eigenen Forschung war es mir nicht möglich, derart lange Analysephasen während der Erhebung zu absolvieren. Unvereinbarkeiten von Schul- und Semesterzeiten ließen ohnehin nur begrenzt Zeit für meine Feldforschung. Aus diesem Grund verbrachte ich die Zeit, die mir zum Forschen zur Verfügung stand, weitestgehend im Feld und nicht am Schreibtisch. Ich tat dies auch, weil ich bemerkte, dass sich im stressigen Schulalltag bereits unvermeidbare kürzere Pausen negativ auf meine Beziehungen zu den Akteur:innen im Feld auswirkten und Zugänge und Kontakte erneut erarbeitet werden mussten (z.B. FN SGy: 1197, 1586; IntPr 19 HOS: 19). Ich nutzte jedoch kontinuierlich einen Tag pro Arbeitswoche und die Schulferienzeiten für die Datenaufbereitung und -analyse, musste meine Analysetätigkeit dabei aber auf den ersten Analyseschritt des *Offene Codierens* beschränken (vgl. dazu Kap. 4.3.1). Trotz dieser Einschränkung folgte ich der Grundidee des Theoretischen Samplings, indem mich das Offene Codieren und seine vorläufigen Ergebnisse zu „more

---

<sup>32</sup> Mir ist bewusst, dass Marcus mit seinen methodischen Vorschlägen der multi-sited ethnography eigentlich ein *makroanalytisches* Forschungsprogramm „in/of the world system“ (1995) intendiert, das in meiner Arbeit natürlich nicht geleistet wird. Die Techniken, die Marcus vorschlägt, scheinen mir jedoch – vor allem in Kombination mit denen des Theoretischen Samplings – hervorragend geeignet, um auch in Forschungsprojekten mit geringerer geographischer Reichweite *systemische Verbindungen* zwischen verschiedenen für die Forschungsfrage relevanten Orten und Personen zu erkennen und zu verfolgen.



observation, participation, interviewing, listening, hearing and thinking“ (O'Reilly 2012: 204) führten. Gleichzeitig konnte ich die am Schreibtisch entwickelten – zu diesem Zeitpunkt noch provisorischen – analytischen Ideen bereits direkt anhand von neuem Material weiterausarbeiten oder auch wieder verwerfen (Strauss 1994: 58). So kehrte ich beispielsweise an bereits beforschte Orte zurück, um Personen erneut aufzusuchen und Fragen, die sich während der Analysearbeit nachträglich ergaben, zu klären oder zusätzliches Material zu sammeln (O'Reilly 2012: 183). In anderen Momenten kristallisierte sich in dieser frühen Auswertungsphase heraus, welche Orte oder Personen ich als nächstes aufsuchen sollte, um bestimmte analytische Ideen weiterzuverfolgen und die hierfür nötigen Informationen zu sammeln. Mein Vorgehen in diesem Prozess kann in Marcus Worten als *tracking* und *tracing* beschrieben werden (1995: 106f, 109f): Ich folgte den für mein Forschungsinteresse relevanten Personen (*tracking*) sowie den Wegen, die sich zum Beispiel anhand von Geschichten, Konflikten und Ressourcenflüssen abzeichneten (*tracing*).

Das *tracking* leitete mich dabei vor allem innerhalb einer Schule: In den ausgewählten Schulen war im Sinne eines klassischen *gatekeepers* die erste Kontaktperson jeweils die Schulleitung (z.B. Burgess 1995: 48f). Nach erteilter Forschungserlaubnis folgte ich dann für den Rest meiner Forschungszeit an der jeweiligen Schule dem pädagogischen Personal. Das Begleiten der Pädagog:innen zu *ihren* alltäglichen Orten und den Ereignisse und Kontakten, die sich dort ergaben, ermöglichte es mir, ihre alltäglichen Arbeitsroutinen zu erschließen. Somit waren es auch die Einsatzorte der von mir begleiteten Pädagog:innen, die weitestgehend bestimmten, an welchen sozialen Situationen (Unterrichtsstunden, Feiern, Fortbildungen, Pausengespräche etc.) ich teilnahm und an welchen „subsites“ (Klassenzimmer, Pausenhof, Lehrer:innenzimmer, Aula etc.) ich mich aufhielt (z.B. Burgess 1995: 53, 59-61). Die von mir angestrebte Perspektivenvielfalt bedurfte dabei nur wenig aktive Steuerung meinerseits. Vergleichbar mit dem Schneeballprinzip, vermittelten die Pädagog:innen mir weitere Kolleg:innen. Dabei kam ich in Kontakt mit einer Vielfalt von Pädagog:innen, die sich in Lebensalter, Berufserfahrung und Ausbildung, kulturellem Hintergrund und Geschlecht unterschieden – Unterschiede, von denen ich erwartete, dass sie relevant für die Wahrnehmung von kultureller Vielfalt sein könnten. Besonders erkenntnisreich erwiesen sich dabei die Perspektiven der Kolleg:innen mit Migrationshintergrund, die das deutsche Schulsystem selbst als Schüler:innen durchlaufen hatten (z.B. Int 2 HOS; Int 16 OaB; Int 24 OaB). Diese Gespräche zeigten mir einige blinde Fleck auf, die ich als Tochter aus einem Weißen deutschsprachigen akademischen Elternhaus mitbrachte, wenn es um die alltäglichen Selbstverständlichkeiten einer deutschen Schule und ihrer Anforderungen an Schüler:innen und Eltern ging (vgl. dazu z.B. auch Gillborn 2006: 23; Ladson-Billings 1998: 18). Ähnlich erkenntnisreiche Blickwinkel auf die vermeintlich selbstverständlichen Umgangsweisen mit Vielfalt in deutschen Schulen eröffneten auch die vergleichenden Erzählungen von Lehrkräften, die Schulerfahrungen in anderen Ländern gesammelt hatten (z.B. anonym OaB; anonym SGy). Eine weitere besondere Rolle nahmen die sogenannten *key informants* ein. Diese Schlüsselpersonen sind Feldakteur:innen, die ein großes Interesse daran zeigen, an der Forschung mitzuwirken, und die Forscher:innen entsprechend bereitwillig und vertrauensvoll an ihrem Alltag und ihren Gedanken teilhaben lassen. Diese *key informants* sind für jede Feldforschung wichtig und hilfreich, weil sie Zugänge und weitere Kontakte ermöglichen und gleichzeitig geeignet sind, um Fragen und erste Erkenntnisse zu diskutieren und diese immer wieder mit den emischen Perspektiven abzugleichen (z.B. Girtler 2009: 140f). Ich selbst hatte an jeder der von mir beforschten Oberschulen ein bis zwei *key informants*. Lediglich am Gymnasium entwickelte sich keine der Forschungsbeziehungen vollständig in diese Richtung. Auch an dieser Schule hatte ich diverse Zugänge und sehr

auskunftswillige und interessierte Studienteilnehmer:innen, mit denen ich viel Zeit verbrachte sowie intensive und offene Gespräche führte. Jedoch war die Beziehung zu allen von ihnen distanzierter und geprägt durch eine betonte Aufrechterhaltung der unterschiedlichen Rollen (Pädagogin auf der einen Seite – Forscherin auf der anderen Seite).

Die Auswahlstrategie des *tracing* leitete mich dann insbesondere über die Schule hinaus zu weiteren Forschungsorten. So zeigten bestimmte Geschichten, Ressourcenfragen und Konflikte, die mir im Schulbetrieb und den Erzählungen der Pädagog:innen wiederholt begegneten, bereits früh im Forschungsprozess an, dass auch schulexterne Perspektiven und Prozesse unverzichtbar für das Verstehen der Geschehnisse innerhalb der Schulen waren – was mit Blick auf den Forschungsstand wenig überraschte (vgl. z.B. Hormel 2007: 116f, 119). Die wiederkehrenden Themen, Probleme und offenen Fragen veranlassten mich somit, in der Bildungsbehörde<sup>33</sup> und dem Landesinstitut für Schule (LIS)<sup>34</sup> die zuständigen Entscheidungsträger:innen oder Fachexpert:innen aufzusuchen sowie öffentliche (z.B. bildungs- oder migrationspolitische) Veranstaltungen zu besuchen. Auf diese Weise konkretisierte sich der institutionelle Rahmen, dessen Einfluss es auf den Umgang mit kultureller Vielfalt im Schulalltag zu untersuchen galt.

Die bisher beschriebene Umsetzung der Fallauswahl gestaltete sich weitestgehend unproblematisch. Nur selten wurde mir ein Zugang verwehrt oder die Teilnahme an meiner Forschung verweigert. Diese wenigen Fälle schränkten meine Erhebung jedoch nicht ein, da es ausreichend Alternativen gab, die vergleichbare Zugänge und Perspektiven ermöglichten. Zudem ließen sich aus den Begründungen für verwehrt Zugänge bzw. Forschungsteilnahmen weitere Daten gewinnen, die ich für die Analysen nutzen konnte (s. dazu z.B. auch Gottlieb 2006: 61). Herausfordernder wurde die Akquise von Informand:innen erst, als ich weit genug vorangeschritten war, um meine vorläufigen Erkenntnisse in ihrer bisherigen Ausarbeitung und Reichweite zu überprüfen, indem ich gezielt nach *abweichenden* Perspektiven auf das Thema suchte. Denn Ziel des theoretischen Samplings ist nicht nur die Bestätigung von bisher Gefundenem, sondern gerade auch die Kontrolle seiner Robustheit anhand des ständigen Vergleichs (*constant comparison*) mit neuen Beobachtungen in abweichenden Fällen (z.B. Suddaby 2006: 636; Denzin 1977: 194-199). Um dies zu gewährleisten, folgte ich den – häufig eher impliziten – Hinweisen der Pädagog:innen, mit denen ich viele Sichtweisen auf das Thema teilte (von denen ich also annahm, dass sie meine Vorannahmen und Interpretationen nur bedingt herausforderten), auf Kolleg:innen oder Schulen, die die Dinge (ganz) anders sahen oder angingen. Von der Aufnahme solcher Personen und Schulen in meine Fallauswahl erhoffte ich mir, wichtige Gegenstimmen zu den bisher gehörten Positionen oder alternative Umgangsstrategien zu finden, an denen ich meine bisherigen analytischen Ideen testen könnte. Aus demselben Grund wollte ich auch Pädagog:innen für die Teilnahme gewinnen, die mir und meiner Forschung in Erstbegegnungen eher skeptisch

---

<sup>33</sup> Die Bildungsbehörde ist die Bremer Senatorische Behörde für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, die zum Erhebungszeitraum folgende Referate in der Abteilung Bildung umfasste: (1) Qualitätsentwicklung und Standardisierung; (2) Gestalterische Aufgaben der allgemeinbildenden Schulen und der Lehrerbildung; (3) Ministerielle und schulbetriebliche Aufgaben, berufsbildende Schulen; (4) Allgemeine, berufliche und politische Weiterbildung, außerschulische Berufsbildung; (5) Schulbetrieb, -entwicklung, Beratung, Aufsicht, Unterrichtsversorgung, Allgemeinbildende Schulen; (6) Zusammenarbeit Schule – Jugendhilfe.

<sup>34</sup> Das Landesinstitut für Schule ist eine Einrichtung der Bremer Senatorin für Bildung und Wissenschaft. „Als Kompetenzzentrum erbringt das LIS für alle, die an Schule und Erziehung beteiligt sind, fachliche, pädagogische und psychologische Dienstleistungen“ (LIS 2012: online). Hierzu zählt der „Auftrag, Referendarinnen und Referendare auszubilden, die an der Schule Beteiligten für ihre Aufgaben [z.B. anhand von Fortbildungen] zu qualifizieren und die Schulen bei ihrer qualitativen Entwicklung [z.B. mit Bezug auf ihr Curriculum und andere pädagogisch-didaktische Innovationsprojekte] zu unterstützen sowie im Auftrag des Senators für Bildung und Wissenschaft inhaltliche Rahmenvorgaben für die Schulen zu entwickeln“ (BremSchVwG 2009: § 16).

gegenüberzustehen schienen oder signalisierten, dass sie auf mein Forschungsthema wenig Lust hatten. Ich interessierte mich dafür, welche Vorbehalte sie zu dieser Skepsis bewogen und ob diese mit Blick auf das Thema weitere Erkenntnisse ermöglichen würden. Diese schwieriger zugänglichen Personen, die die Forscher:innen zwingen, aus ihrer Komfortzone herauszutreten, sind quasi das Gegenstück zu den *key informants*, was ihre Notwendigkeit für die Forschung verdeutlicht, denn sie können die Gefahr einer zu starken Beeinflussung durch einzelne *key informants* abmildern (z.B. Girtler 2009: 111). Aus diesen Gründen bezog ich auch Pädagog:innen, die ich intuitiv zunächst eher mied, weil sie mir entweder »auf Antrieb nicht so symphytisch« waren (FN OaB: 1290; auch z.B. FN OTS: 2739) oder mich die Interaktionen mit ihnen anstregten (z.B. FN SGy: 1006-1048), konsequent in meine Fallauswahl ein und widmete ihnen dieselbe Aufmerksamkeit wie anderen.

Abschließend soll noch erwähnt sein, dass eine weitere Auswahl, die ich neben der Auswahl von Forschungsorten und Informant:innen sowohl auf der Ebene des schulpolitischen Settings (SpS) als auch auf der Ebene der Schulen während des Forschungsverlaufs vernahm, die Zusammenstellung eines *schul(polit)ischen Dokumentenkörpus* war. Diese Dokumente sollten in der späteren Analyse wichtige Daten zum institutionellen und organisationalen Kontext der beobachteten pädagogisch-didaktischen Handlungen und Gesprächsaussagen liefern. So ging ich davon aus, dass die schulpolitische und behördliche »Papierlage« eine wichtige institutionelle Grundlage für den Umgang mit Vielfalt im untersuchten Schulsystem bildet, auf die sich die Akteur:innen in den Schulen in ihrer konzeptionellen und praktischen Arbeit entweder beziehen müssen (z.B. Gesetze) oder können (z.B. Empfehlungen, Handreichungen). Darüber hinaus fungieren die verschiedenen analogen und digitalen/online Materialien der Bildungsbehörde und der Schulen als Informationsquellen für die Schüler:innen und Eltern selbst. Offizielle Dokumente dieser Art geben somit immer auch Aufschluss darüber, was im untersuchten Feld als präferierte Form von Wirklichkeit und legitim gilt (z.B. Wolff 2004: 502; Saldaña 2013: 54). Neben den Auskünften der Feldakteur:innen komplementieren diese Dokumente somit die Informationen über die institutionellen und organisationalen Strukturen, Kennzahlen, Aktivitäten und *Absichten* des untersuchten Schulsystems bzw. der untersuchten Schulen, die später mit den Erkenntnissen anderer Untersuchungsebenen verglichen werden können (z.B. Burgess 2006: 300). Das Vorgehen in der Auswahl dieser Dokumente gestaltete sich jedoch unstrittiger als andere zu treffende Sampling Entscheidungen, da hier letztlich – dank des überschaubaren Rahmens des Stadtstaates und der vier Schulen – eigentlich keine nennenswerte Selektion vorgenommen werden musste, sondern vielmehr alle zugänglichen und themenrelevanten Dokumente einbezogen werden konnten. Ich nahm alles in das Korpus auf, was im Erhebungszeitraum (April 2011 bis Mai 2013) zur Verfügung stand und mir Auskünfte über die allgemeinen Eigenschaften und Prozesse des Schulsystems und der vier Schulen während des Untersuchungszeitraums gab.<sup>35</sup> Dies waren vor allem Schulgesetze, politische Statements zur Bremer Schulentwicklung, Bildungskennzahlen und Statistiken, Berichte über Ressourcenzuteilungen, Informationsbroschüren über Schularten und Funktionsweisen des Schulsystems für Eltern und Schüler:innen, Aus- und Fortbildungskonzepte des LIS sowie Schulleitbilder, –programme und –regeln der vier Schulen. Darüber hinaus wählte ich Materialien aus, die einen expliziten Bezug zum Thema Vielfalt enthielten. Dies waren einschlägige Expertisen und andere Handreichungen, die in Bremen während des Forschungszeitraums zirkulierten und die mir von den Akteur:innen als Lektüre empfohlen wurden, sowie einschlägige Projekt-

---

<sup>35</sup> Wo dies sinnvoll erschien, habe ich im Nachhinein noch Dokumente für die Analyse hinzugenommen, die nach dem Erhebungszeitraum veröffentlicht wurden. Dies war bei den folgenden Dokumenten der Fall: Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2014a; 2013a; 2013b), LIS (2015a; 2015b).

ergebnisse aus den Schulen. Erweitert wurde der Dokumentenkörper noch durch weniger offizielle Dokumente der Schulen, die mir zur Verfügung gestellt wurden. Diese umfassten Handreichungen für das pädagogische Personal, Elternbriefe und Unterrichtsmaterialien. Die mediale Berichterstattung zu Bildungsthemen, die während des Untersuchungszeitraums in der Presse erschien, bezog ich hingegen nicht systematisch in das zu analysierende Dokumentenkörper mit ein. Jedoch verfolgte ich diese aktuellen Diskursentwicklungen, um sie während meiner Forschung als Kontextwissen in den Gesprächen nutzbar machen zu können und bestimmte Themen zu initiieren (vgl. auch Weißköppl 2001: 80).

Die unterschiedlichen, sich ergänzenden Sampling Strategien verfolgte ich, bis sich für mich eine zufriedenstellende Tiefe bzw. Dichte und gleichzeitige Breite bzw. Vielfalt abzeichnete. Dies machte ich daran fest, dass ich im Sinne einer *theoretischen Sättigung* keine nennenswerten neuen Perspektiven und Erkenntnisse für meine erarbeiteten Sensibilisierenden Konzepte mehr feststellen konnte (vgl. dazu auch Kap. 4.2.3). Im Folgenden skizziere ich nun das finale Sample der Untersuchung, das sich aus meiner Fallauswahl ergab.

#### **4.2.2. Forschungsfeld und Informand:innen**

Die folgende Beschreibung des finalen Samples umfasst nur die für die *Fallauswahl* relevanten Eigenschaften des Forschungssettings, der Forschungsorte und der Informand:innen. Die für die Fragestellung relevanten detaillierten und analytisch angelegten Beschreibungen des schulpolitischen Settings, der vier beforschten Schulen und ihrer Kollegien sind Teil der empirischen Ergebnisse und folgen erst später (vgl. Kap. 5 u. 6).

##### Forschungssetting: Bremer Schüler:innen- und Elternschaft und Bremer Schulsystem

Ich wählte das Bundesland Bremen und darin die Stadtgemeinde Bremen und somit auch das Bremer Schulsystem als räumliches und institutionelles Setting für meine Forschung aus. Als Stadtstaat erfüllt Bremen zum einen das oben genannte Auswahlkriterium eines vergleichsweise kompakten Forschungsfeldes, das die erforderliche *Handhabbarkeit* für eine Dissertationsforschung gewährleisten sollte. Wichtiger ist jedoch, dass das Bremer Beispiel auch den oben genannten *analytisch* relevanten Fallauswahlkriterien entspricht. Im Folgenden benenne ich die relevanten Merkmale, die Bremen zu einem geeigneten demographischen und schulpolitischen Setting für die vorliegende Untersuchung machen. Dabei werden bereits einige Aspekte des (A) *gesellschaftlichen Ungleichheitskontexts* und damit der *äußeren Bedingungen* für das Handeln innerhalb des untersuchten Bremer Schulsystems in ihren Grundzügen skizziert (vgl. Abb. 2 in Kap. 3.1.3).

Mit der Auswahl einer westdeutschen Großstadt als Forschungssetting folgte ich Terkessidis' Einschätzung, nach der zunächst die Städte den Fokus aller Überlegungen zur Gestaltung von Vielfalt sein sollten, da die meisten eingewanderten Menschen und ihre Nachkommen in (westdeutschen) urbanen Räumen leben (2010: 16; vgl. auch z.B. Statistisches Bundesamt 2013: 41f). So ist auch in Bremen die Anwesenheit von Migrant:innen und ihren Kindern und Kindeskindern kein marginaler oder vorübergehender Umstand (z.B. Mecheril 2012a: 2). Kulturelle Vielfalt ist hier vielmehr mit all ihren Facetten gelebte Wirklichkeit: Im Jahr 2009<sup>36</sup>, kurz vor Erhebungsbeginn, hatten im Land Bremen 176.000 Menschen einen Migrations-

---

<sup>36</sup> Die meisten der hier referierten Kennzahlen (inkl. Schüler:innenzahlen) haben sich in den Folgejahren nicht nennenswert verändert (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 15), sodass sie für die Einschätzung der Situation zum Zeitpunkt meiner Datenerhebung (2011-2013) dienen können.

hintergrund<sup>37</sup>, was knapp 28% der bremischen Gesamtbevölkerung entsprach (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 21; Bremer Senat 2012: 3). Der Bremer Wert liegt damit im Jahr 2009 „sieben Prozentpunkte über dem bundesdeutschen Durchschnitt [...]. Nur in den Ländern Hamburg und Baden-Württemberg ist der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung noch größer“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 45). Betrachtet man den Bevölkerungsanteil der Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren, so steigt dieser Wert weiter auf 42%; für die unter-sechs-jährige Bevölkerung ist er mit 43,5% sogar noch höher (ebd.: 20). Diese Prozentsätze entsprechen denen in anderen deutschen großstädtischen Räumen wie Berlin, Hamburg, Dortmund, Duisburg, Hannover oder Köln (vgl. z.B. Statistisches Bundesamt 2013: 17f; Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 27; Bundeszentrale für politische Bildung 2012: online). Die Bremer Familien mit Migrationshintergrund kommen dabei aus diversen Herkunftsländern, wobei Familien aus dem Herkunftsland Türkei mit einem Anteil von etwa einem Viertel die größte Gruppe bilden. Auch Familien aus Polen, anderen osteuropäischen Ländern und Staatsgebieten der ehemaligen Sowjetunion sind in der Stadt Bremen häufig ansässig (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 48f, vgl. Abb. 3).

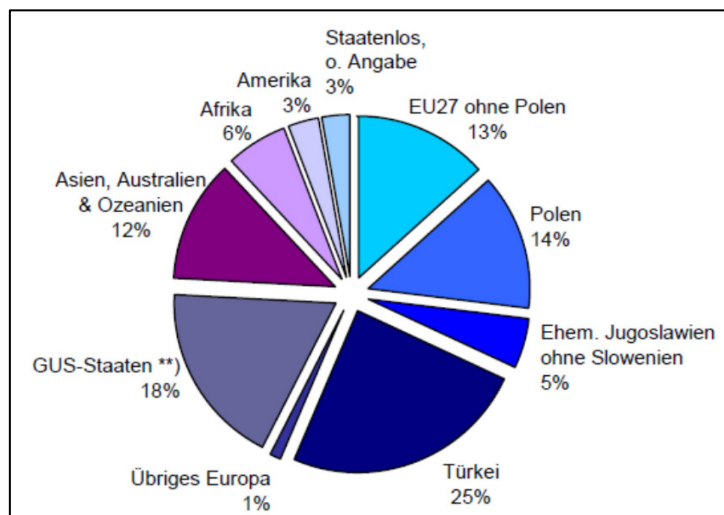


Abb. 3: Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bezugsstaaten in der Stadt Bremen im Jahr 2009 (Quelle: Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 49; Daten des Statistischen Landesamts Bremen)

Mit Blick auf das Kriterium der *Praxisrelevanz* von kultureller Vielfalt kann also gefolgert werden, dass verschiedene Migrationserfahrungen keine Besonderheit, sondern einen festen Bestandteil des Schulalltags an Bremer Schulen darstellen. Zusätzlich eröffnet die vielfältige kulturelle Zusammensetzung der Schüler:innenschaft auch Gelegenheiten, differenziert zu analysieren, ob und auf welche Weise sich Wahrnehmung und Umgang der Pädagog:innen je nach Herkunftskultur der Schüler:innen und Eltern verändert.

Des Weiteren zeigt sich in der Stadt Bremen nicht nur eine große kulturelle Vielfalt, sondern auch eine bedeutsame Diskrepanz in den sozioökonomischen Lebensverhältnissen. So gibt es in Bremen zum einen große Unterschiede in der Einkommensverteilung und zum anderen

<sup>37</sup> Mit Migrationshintergrund meint in Bremer Statistiken, „selbst aus dem Ausland zugezogen oder [...] Mitglied einer Familie mit Migrationsbiografie“ zu sein (Bremer Senat 2012: 3). Alternativ wird in Bremen der Begriff Migrationshinweis verwendet, der vorliegt, wenn die betreffende Person oder mindestens eins ihrer Elternteile eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft hat oder wenn die vorrangig in der Familie gesprochene Sprache nicht Deutsch ist (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 18). Statistisch scheint es sich dabei um eine relevante Unterscheidung für die präzise Ermittlung von Schüler:innen-Kennzahlen zu handeln, weshalb ich jeweils die Bezeichnung der zitierten Quelle übernehme.

ist der Anteil von Menschen in Risikolagen (Erwerbslosigkeit, Armut, niedriger formaler Bildungsstand) hier so hoch wie in kaum einem anderen Bundesland (Statistisches Landesamt Bremen 2013: 16; Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 21f, 50). Betrachtet man zum Beispiel die sozioökonomische Lage von Kindern und Jugendlichen unter 15 Jahren in Bremen, so zeigt sich, dass etwa 30% von ihnen im Jahr 2009 Leistungen nach SGB-II bezogen – ein Wert der im selben Zeitraum lediglich in Berlin noch etwas höher lag, im dritten Stadtstaat Hamburg und bundesweit jedoch deutlich niedriger (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 52). Der Mikrozensus 2009 zeigte zudem, dass bundesweit Menschen mit Migrationshintergrund in besonderem Maße von Armut betroffen sind (27% vs. 12%). In Bremen tritt auch diese Diskrepanz noch einmal verstärkt auf: „Hier liegt das Einkommen von etwa 38% der Migrantinnen und Migranten unter der bundesweiten Armutsrisikoschwelle. Dies gilt hier für etwa 14% der Personen ohne Migrationshintergrund“ (ebd.: 50). Wie in anderen Großstädten lässt sich dabei auch in der Stadt Bremen eine *räumliche Segregation*, d.h. eine sozialgeografische Ungleichheit zwischen den Ortsteilen beobachten (SfBW 2011b: 16, 19). Auch in Bremen konzentrieren sich dabei Familien mit Migrationshintergrund in den Quartieren, in denen zugleich Erwerbslosigkeit, Armutsrisiko und ein geringer formaler Bildungsstatus – inklusive der bekannten gesundheitlichen, seelischen und verhaltensbezogenen Folgen prekärer Lebensumstände und labiler Beziehungserfahrungen – besonders stark ausgeprägt sind (z.B. ebd.: 17; Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 54-56, 66). Entsprechend wächst auch etwa ein Drittel aller Schüler:innen mit Migrationshintergrund in diesen Bremer Ortsteilen der Gruppe A auf, in der „der Anteil der Migrantinnen und Migranten *und* der Anteil der Personen, die SGB II-Hilfe empfangen, an der schulrelevanten Bevölkerung *über* dem stadtweiten Durchschnitt“ liegt (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 53, Hervorh. i. Orig., auch 177).

Mit Blick auf die Bildungsbeteiligung bestimmter Schüler:innengruppen ergibt sich in Bremen das folgende Bild: Da sozioökonomische Risikolagen in Bremen, wie anderswo in Deutschland auch, Bildungsbiografien beeinträchtigen, sind Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die sich häufiger als andere Schüler:innen in diesen Lagen befinden, in besonderer Weise von diesem Phänomen betroffen (ebd.: 36). Die Verschränkung von sozioökonomischem und kulturellem Hintergrund im Zustandekommen von Bildungsungleichheiten konnte (und musste) somit im Sinne einer *intersektionellen Analyse* in der vorliegenden Forschung berücksichtigt werden.

Es bleibt festzuhalten, dass auch im Bundesland Bremen<sup>38</sup> kurz vor der Erhebung insgesamt „fast alle zentralen Kennzahlen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis ungünstiger aus[fallen] als für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshinweis“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 34). So ist beispielsweise ihr Anteil an denjenigen, „die am Ende der vierten Jahrgangsstufe das sogenannte Leistungskriterium erfüllen (Leistungen in Mathematik und Deutsch oberhalb der Regelstandards), niedriger“ (ebd.). Entsprechend sind Übergänge zum Gymnasium und der Besuch eines Gymnasiums auch noch in Klasse 8 sowie Übergänge an die gymnasiale Oberstufe nach der Sek-I seltener (ebd.).<sup>39</sup> Zudem sind ihre Schullaufbahnen in Klasse 5 und Klasse 9 verzögert, sie sind häufiger von Abschlusssprozessen betroffen und überrepräsentiert an Förderzentren in Klasse 8 (ebd.; vgl. auch Abb. 4).

---

<sup>38</sup> Die entsprechenden Daten nur für die Stadtgemeinde Bremen liegen im Bildungsbericht 2012 nicht vor, weshalb ich hier auf die Daten für das gesamte Bundesland zurückgreife.

<sup>39</sup> Für einen bundesweiten Überblick zu den Bedingungen des Gymnasialbesuchs von Schüler:innen mit Migrationshintergrund und dessen Verläufen, siehe z.B. P. Walter (2012).

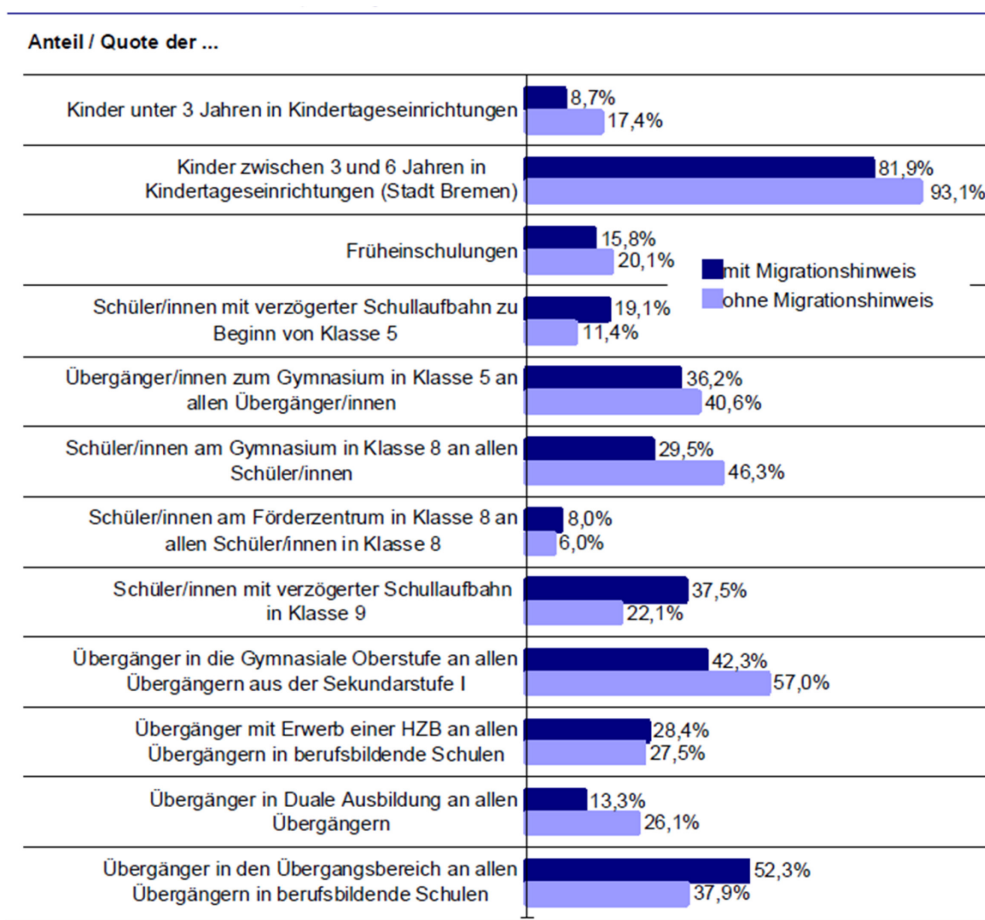


Abb. 4: Vergleich schulischer Kennzahlen nach Migrationsstatus für das Land Bremen, Schuljahr 2009/10 (Quelle: Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 35; Daten der SfBW)

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die statistischen Befunde darauf hinweisen, dass nicht allein die oben beschriebene Überrepräsentation der Schüler:innen mit Migrationshintergrund in niedrige(re)n sozioökonomischen Lagen für diese Diskrepanzen ausschlaggebend zu sein scheint. So ist der sozioökonomische Status der Familie eines Kindes nicht der einzige Prädiktor für (Miss-)Erfolg im Bremer Schulsystem. Auch wenn es in Bremen seit 2005 eine positive Entwicklung für Schüler:innen mit Migrationshintergrund zu verzeichnen gibt (vgl. z.B. Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 61), schneiden hier während des Erhebungszeitraums Schüler:innen mit Migrationshintergrund schlechter ab als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund vom *selben* sozioökonomischen Status (z.B. ebd.: 187, 238, 211, 224, 257, 278). Interessant ist dabei der Befund, dass mit sinkenden ökonomischen und sozialen Risiken, die Differenz mit und ohne Migrationshintergrund für die Bildungsverläufe bedeutsamer zu werden scheint (Mecheril 2012a: 13). Es lässt sich also auch mit Blick auf das Kriterium des *nachweislich schlechteren Abschneidens von Schüler:innen mit Migrationshintergrund* festhalten, dass die entsprechenden statistischen Vergleichsdaten für Bremen vorliegen und eine Untersuchung wie die vorliegende hier folglich sinnvoll anzusiedeln ist.

Gleichzeitig ist jedoch davon auszugehen, dass das Bremer Schulsystem im innerdeutschen Vergleich *keinen negativen Extremfall* in Hinblick auf die Schulbildungsbeteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund darstellt, denn Bremen gehört neben Nordrhein Westfalen und Hamburg zu den Bundesländern, in denen Schüler:innen mit Migrationshintergrund noch am häufigsten höherwertige Abschlüsse erzielen (z.B. Diefenbach 2008:



76).<sup>40</sup> Auch geben Schüler:innen mit Migrationshintergrund in Bremen im bundesdeutschen Vergleich überdurchschnittlich oft an, Lust auf Schule und Lernen zu haben – ein Befund, der mit den PISA Daten, die eine höhere Schulzufriedenheit dieser Gruppe belegen, übereinstimmt (vgl. Karakaşoğlu, Gruhn et al. 2011a: 13; Rohlf 2011).

Die im Bundesvergleich gute Bildungsbeteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund in Bremen mag daher rühren, dass hier – wahrscheinlich aufgrund der numerischen Bedeutung von Migration für das kleine Bundesland – nach Selbsteinschätzung des Bremer Senats relativ früh ein allgemeines politisches Bewusstsein für die Notwendigkeit einer aktiven Gestaltung der Integration von Migrant:innen und des Zusammenlebens in Vielfalt eintrat und institutionell verankert wurde (zu den einzelnen Maßnahmen s. z.B. Bremer Senat 2012: 4). Gesichert lässt sich sagen, dass dieses politische Bewusstsein in Kombination mit dem PISA-Schock dazu führte, dass das Bremer Bildungsressort einige Jahre vor dem Erhebungszeitraum begann, sich der „Migrationstatsache“ (Mecheril 2012a: 2) verstärkt zu widmen. Der für die Fallauswahl relevante *schulpolitische Gestaltungswille zum produktiven Umgang mit (kultureller) Vielfalt* zeigt sich in Bremen entsprechend deutlich und geht dabei über spezifische Maßnahmen der „interkulturellen Öffnung“ (Bremer Senat 2012: 14) bzw. „Migrantenförderung“ (SfBW 2012d: online) weit hinaus. So wurden im Rahmen einer umfangreichen Reform diverse strukturelle Veränderungen auf den Weg gebracht und in einem neuen Schulgesetz verankert, die das Bremer Schulsystem nicht nur durchgängig vielfaltstauglicher machen, sondern auch sein Qualitätsniveau insgesamt erhöhen sollen (z.B. Jürgens-Pieper 2009: 4f). Die einzelnen Maßnahmen dieser Reform werden in Kapitel 5 ausführlich diskutiert; hier geht es nur um ihre Relevanz für die Fallauswahl. Auch wenn Schulbildung Ländersache ist, lassen sich doch insbesondere im Sek-I-Bereich neben vielen Spezifika auch einige bundesweite Trends in der Schulstrukturentwicklung erkennen, von denen wiederum die meisten auch in einem expliziten Zusammenhang mit dem verbesserten Umgang mit herkunftsbedingter Vielfalt und dem Ausbau von Chancengleichheit stehen. In diesen Trends lassen sich also einige Gemeinsamkeiten zwischen dem Bremer Schulsystem und anderen Schulsystemen ausmachen, was auf die Relevanz der hier produzierten Ergebnisse auch über den spezifischen Bremer Forschungskontext hinaus hinweist.

Erstens führte Bremen im Jahr 2009 im Rahmen einer Schulgesetznovelle ein *zweigliedriges allgemeinbildendes Schulsystem* ab der Sek-I ein (BremSchulG 2009: §§ 16, 17), um die international kritisierte frühe Selektivität im traditionellen deutschen Schulsystem sowie die Problematik der „Restschul“-Situation der Hauptschule“ (SfBW 2011b: 70) abzumildern. Entsprechend sieht das neue Bremer Schulgesetz vor, dass es fortan nur noch Gymnasien und Oberschulen (Bremer Gesamtschulmodell) mit dem Abitur als jeweils höchstmöglichem Abschluss gibt. Die Datenlage zum Zeitpunkt der Erhebung zeigte, dass die meisten Bundesländer aus einer ähnlichen Motivation heraus, eine ähnliche strukturelle Entwicklung zu einem zweigliedrigen oder zumindest weniger frühselektiven allgemeinbildenden Schulsystem – in der einen oder anderen speziellen Umsetzung – auf längerfristige Sicht anstrebten (z.B. dpa 2011: online; Tagesschau.de 2011: online; Wernstedt & John-Ohnesorg 2009: 7;

---

<sup>40</sup> Das Erreichen eines höherwertigen *formalen Bildungsabschlusses* ist dabei nicht automatisch mit dem Erreichen höherer *Kompetenzen* gleichzusetzen. Da in Bremen dieser zweite Vergleichswert insgesamt niedriger liegt als in anderen Bundesländern, zeigt sich dies entsprechend auch im Vergleich der Kompetenzen der Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Mit Blick auf das Thema der institutionellen Diskriminierung bleibt der formale Bildungsabschluss jedoch eine relevante Vergleichsgröße. So weisen z.B. Hunger und Thränhardt darauf hin, dass gerade eine Diskrepanz zwischen erreichtem Schulabschluss und erreichter Kompetenz (die in Bremen, NRW und Hamburg geringer ist als in anderen Bundesländern) aus einer Diskriminierungsperspektive problematisch zu beurteilen ist (2006: 63, auch 51f, 62f, 65f). Nichtsdestotrotz wird es später auch um das Kompetenzniveau gehen, denn dessen Verbesserung ist ein explizites Ziel der Bremer Schulpolitik (vgl. dazu ausführlich Kap. 5.1.1).



Woessmann 2007: 9; auch FN OaB: 130; Int 6 BEH: 117-124). Zweitens wurde in Bremen während des Erhebungszeitraums im Zuge der neuen strukturellen Zweigliedrigkeit bereits mit der praktischen Umsetzung von *Inklusion* begonnen. Mit der Ratifizierung der „UN-Behindertenrechtskonvention“ (UN-CRPD 2006; UN-BRK 2011) durch die Bundesregierung im Jahr 2009 wurden alle deutschen Bundesländer rechtlich verpflichtet, sich auf den Weg der inklusiven Beschulung zu begeben (Hirschberg 2010: 21). Bremen formulierte dabei als erstes Bundesland in seinem neuen Schulgesetz den entsprechenden Auftrag, die allgemeinbildenden Schulen „zu inklusiven Schulen zu entwickeln“ (BremSchulG 2009: § 3). Ein Vergleich mit den online Bildungsportalen der anderen Bundesländer zeigt, dass die allermeisten von ihnen dem Inklusionsauftrag mittlerweile ebenfalls sukzessive nachkommen und dabei in den Grundzügen ähnlich zu Bremen vorgehen, indem zum Beispiel in (bestimmten) allgemeinbildenden Schulen »Inklusionsklassen« eingerichtet und die inklusive Beschulung von schulinternen und/oder regionalen Kompetenzzentren unterstützt wird. Unterschiede liegen hingegen im Tempo des Entwicklungsprozesses sowie der in vielen Bundesländern parallel fortgeführten gesonderten Förderschulstruktur, die in Bremen im Zuge des neuen Schulgesetzes weitestgehend aufgelöst wird (vgl. z.B. Ministerium für Bildung Schleswig-Holstein; Ministerium für Kultus Baden-Württemberg; Ministerium für Schule Nordrhein-Westfalen; Sächsisches Staatsministerium für Kultus; Senatsverwaltung für Bildung Berlin). Eine dritte strukturelle Entwicklung, die in Bremen und anderen Bundesländern zum Zeitpunkt der Erhebung bereits seit einiger Zeit schulpolitisch mit Nachdruck verfolgt wurde, ist der Ausbau der *Ganztagsschulen*, an die im internationalen und bundesdeutschen Diskurs diverse Erwartungen bezüglich einer Abmilderung herkunftsbedingter Disparitäten im Schulerfolg geknüpft sind (für eine zusammenfassende Bestandsaufnahme s. z.B. Meyer-Hamme 2014: 27-61). Viertens folgte Bremen mit der sogenannten *Teilautonomisierung* seiner Schulen und der hieran geknüpften freien Schulwahl am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule ebenfalls bereits einige Jahre vor dem Erhebungszeitraum einem inter-/nationalen Trend (vgl. z.B. Gogolin 2006: 45-47; Klemm 2003: 112f). Die Teilautonomisierung bedeutet für die Schulen einen höheren Grad der Gestaltungsfreiheit, aber auch der Eigenverantwortung in der Umsetzung von schulpolitischen Zielvorgaben inklusive derer, die sich auf den Umgang mit Vielfalt und der Gewährleistung von Chancengleichheit beziehen. Die freie Schulwahl forciert zudem eine Konkurrenzsituation zwischen den Schulen derselben Schulstufe, die den Druck auf die Schulen in diesem Umsetzungsprozess weiter erhöht.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass das Fallbeispiel Bremen die in Kapitel 4.2.1 aufgeführten *theoriegeleiteten Auswahlkriterien* erfüllt. Darüber hinaus bietet Bremen ein demographisches und institutionelles Forschungssetting, das mit Blick auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit einige *relevante Merkmale* – wie die für westdeutsche Großstädte recht typischen Ausgangsbedingungen auf Seiten der Schüler:innenschaft und schulstrukturelle Entwicklungen wie den Ausbau der Ganztagsschulen und der erhöhte Grad an Eigenverantwortung und Gestaltungsfreiheit im Zuge der Teilautonomisierung und freien Schulwahl im Sek-I Bereich – *mit anderen Bundesländern teilt*. Darüber hinaus ist Bremen mit seinem neuen allgemeinbildenden »Zweigliedrigkeitsmodell« und der inklusiven Beschulung innerhalb dieses Modells als ein *frühes Fallbeispiel* für zwei weitere bundesweite schulstrukturelle Entwicklungen zu verstehen. Letzteres birgt zum einen die Chance, diese Entwicklungen in eine Schulforschung zum institutionellen Umgang mit Vielfalt überhaupt bereits einbeziehen zu können. Zum anderen gehen hiermit natürlich die bekannten Vorbehalte gegenüber der Aussagekraft von Erkenntnissen, die in einem noch sehr frischen und daher potentiell uneingespielten System gewonnen werden können. Da die vorliegende Forschung jedoch weder Inklusion (im Sinne der „UN-Behindertenrechtskonvention“) noch

die deutsche Schulstrukturdebatte zum *Fokus* hat, sondern diese nur als zwei *potentiell* relevante institutionelle Rahmenbedingungen neben anderen einbezieht, wiegen diese Vorbehalte nicht schwer. Ein Faktor, der bedeutender erscheint, ist die sogenannte Bremer »Haushaltsnotlage«, also die *Knappheit der materiellen und personellen Ressourcen*, die den Bremer Schulen für die Umsetzung ihres Bildungsauftrags zur Verfügung stehen und die Arbeitsbedingungen der Pädagog:innen prägen. So muss in der Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass mit Bremen letztlich ein Forschungsort „mit besonders schwierigen Ausgangsbedingungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 66) ausgewählt wurde. Für die Einordnung der in den Analyse-Kapiteln dieser Arbeit präsentierten Ergebnisse kann entsprechend vermutet werden, dass immer dort, wo diese Aspekte einen Einfluss auf den Umgang mit (kultureller) Vielfalt zu nehmen scheinen, möglicherweise eine besonders ausgeprägte Version der Problematik vorliegt. Insgesamt gehe ich also davon aus, dass die in Bremen beobachteten Phänomene auch über diesen spezifischen Forschungskontext hinaus für *vergleichbare* Settings relevante Erkenntnisse über den schulischen Umgang mit (kultureller) Vielfalt und Prozesse indirekter institutioneller Diskriminierung liefern können. Die nachfolgende Abbildung 5 gibt einen zusammenfassenden Überblick über das ausgewählte Forschungssetting.

Forschungssetting: Bremer Schüler:innen- und Elternschaft
<p><b>Kulturelle und sozioökonomische Zusammensetzung der Schüler:innen- und Elternschaft</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Migrationsbedingte kulturelle, religiöse und sprachliche Vielfalt → <i>vergleichbar zu anderen westdeutschen Großstädten</i></li> <li>• Erhöhte Armutsquote → <i>relativ hoch im bundesdeutschen Vergleich</i></li> <li>• Sozioökonomische Ungleichheit und sozialräumliche Segregation → <i>vergleichbar zu anderen westdeutschen Großstädten</i></li> <li>• Relativ viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund leben in Familien und Quartieren, in denen sich die 3 „Risikolagen“ Erwerbslosigkeit, Armut und niedriger formaler Bildungsstand konzentrieren → <i>vergleichbar zu anderen westdeutschen Großstädten</i></li> </ul> <p><b>Schulbildungsbezogene Kennzahlen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsniveau in den in PISA getesteten Kernkompetenzen → <i>Insgesamt betrachtet, relativ niedrig im bundesdeutschen Vergleich</i></li> <li>• Trotz positiver Tendenz seit 2005 und etwas weniger schulbildungsbezogener Ungleichheit im Vergleich zu anderen Bundesländern, fallen fast alle zentralen schulbildungsbezogenen Kennzahlen für Schüler:innen mit Migrationshintergrund ungünstiger aus als für die Schüler:innen ohne Migrationshintergrund – Befund bleibt auch unter Kontrolle des sozioökonomischen Status der Schüler:innen bestehen. Es gilt: Je höher der sozioökonomische Status, desto größer die Unterschiede → <i>statistisch nachweisbare schulbildungsbezogene Schlechterstellung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund vorhanden, gleichzeitig kein negativer Extremfall</i></li> </ul>
Forschungssetting: Bremer Schulsystem (Sekundarstufe I)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulpolitischer Gestaltungswille der „Migrationstatsache“ vorhanden → <i>kein negativer Extremfall</i></li> <li>• »Zweigliedrigkeitsmodell« → <i>frühes Fallbeispiel für ähnliche Entwicklungen in anderen Bundesländern</i></li> <li>• Inklusion → <i>durch UN-Konvention/Bunderegierung vorgegeben; frühes Fallbeispiel für eine Entwicklung, die in fast allen Bundesländern mittlerweile begonnen wurde</i></li> <li>• Ganztagschule → <i>vergleichbar zu anderen Bundesländern</i></li> <li>• Teilautonomisierung und »freie Schulwahl« → <i>entspricht inter-/nationalen Trends</i></li> <li>• Haushaltsnotlage → <i>relativ hohe Belastung/Anforderung für Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Bundesländern (bemessen an zur Verfügung stehender Zeit und Anzahl zu betreuender Schüler:innen in Relation zu den zu erfüllenden Aufgaben und zu erreichenden Zielen)</i></li> </ul>

Abb. 5: Forschungssetting im Überblick: Bremer Schüler:innen- und Elternschaft und Bremer Schulsystem (Quelle: eigene Darstellung)

### Forschungsorte: Vier öffentliche Bremer Schulen der Sekundarstufe I

Um grundlegende Vergleichsdimensionen berücksichtigen zu können, mussten in meine Forschung mehrere Schulen einbezogen werden. Gleichzeitig orientierte sich die Obergrenze der zu untersuchenden Schulen an der Machbarkeit dessen, was in Anbetracht der sehr arbeits- und zeitaufwendigen Methodik möglich war. Vor diesem Hintergrund umfasst meine finale Schulauswahl vier öffentliche Schulen der Schulstufe Sek-I (Klasse 5-10)<sup>41</sup>.

Die Gründe für die Fokussierung auf *öffentliche* Schulen bestehen darin, dass Privatschulen wegen ihrer hohen sozialen und kulturellen Selektivität, die sie – zumindest in Bremen – aufweisen, in der vorliegenden Arbeit als Extremfälle hätten behandelt werden müssen (vgl. Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 25, 134-137; s. auch Weiß 2011). Zudem sind Privatschulen nicht im selben Maß wie öffentliche Schulen an die schulbehördlichen institutionellen Vorgaben gebunden, was einen Vergleich des Einflusses dieser Rahmenbedingungen auf den schulischen Umgang mit (kultureller) Vielfalt erschwert hätte.

Für die *Sek-I* entschied ich mich hauptsächlich aus drei Gründen: So lagen zu Forschungsbeginn hauptsächlich einschlägige Studien aus der Primarstufe vor (z.B. Gomolla & Radtke 2009; Edelmann 2008; Marburger, Helbig et al. 1997). Für die weiterführende Schule hingegen fehlten empirische Untersuchungen mit einem Fokus auf institutionelle Diskriminierung, obgleich hier diverse Bildungsnachteile für Schüler:innen mit Migrationshintergrund statistisch nachgewiesen worden sind (Nauck, Diefenbach et al. 1998: 718; mit Bezug auf z.B. Büchel 1996; Alba, Handl et al. 1994). Zweitens findet sich in diesem Abschnitt des deutschen Schulsystems die – international kritisierte – Segregation der Schüler:innenschaft in unterschiedliche Schularten. Auch wenn diese mit dem Gymnasium und der Oberschule auf zwei – im höchstmöglichen Abschluss – gleichwertige Schularten reduziert wurden, sind aufgrund unterschiedlicher schulbehördlicher (Ziel-)Vorgaben für die beiden Schularten weiterhin unterschiedliche Organisationsformen, pädagogisch-didaktische Konzepte und Selbstverständnisse beider Schularten anzunehmen, die mit Blick auf die schulische Wahrnehmung von und den Umgang mit Vielfalt einen erkenntnisreichen Vergleich versprachen. Diese Vermutung stützt sich auch auf Studienergebnisse zu den Bildungserfolgen und Erfahrungen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund an Schulen des dreigliedrigen Schulsystems gegenüber solchen an Gesamtschulen (z.B. Diefenbach 2011: 464; 2003; E. Schulze 2007). Drittens durchlaufen die Schüler:innen in der Sek-I mit der Adoleszenz eine wichtige Prägungs- und Erprobungsphase, in der Fragen der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der eigenen Zugehörigkeiten immer wieder im Fokus stehen. Dies wurde im Verlauf der Forschung durch die Erfahrungen der Pädagog:innen bestätigt. So berichtete zum Beispiel ein Lehrer: »gerade in der Achten [Klasse] stellen die sich ja selbst sehr in Frage und fragen sich äh, was bin ich eigentlich, wer bin ich und meine Eltern und so weiter. Das kommt ja gerade in dem Alter« (Int 39 OTS: 231; auch z.B. IntPr 2 HOS: 15, 25). Insofern können in der Sek-I Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Bedeutung die Pädagog:innen diesen Faktoren in ihrem Umgang mit Vielfalt beimessen und inwiefern die Schule in dieser Prägungszeit auf die Heranwachsenden einwirkt, indem sie bestimmte Identifikationsperspektiven der Schüler:innen bestärkt oder aber neue eröffnet (Wohin und zu wem gehöre ich?) und sie in ihrer Selbstwahrnehmung und Zukunftsorientierung (Was bringe ich mit und was kann ich damit wo erreichen?) begleitet.

---

<sup>41</sup> Zwar ist die 10. Klasse im »G8«-System bereits der Gymnasialen Oberstufe zugeordnet, doch da sie an den drei von mir besuchten Oberschulen jeweils noch zur Sek-I zählt, wurde sie von mir auch am Gymnasium mit in die Fallauswahl einbezogen, wo sich dies aufgrund der begleiteten Lehrkräfte ergab.

In der Auswahl der einzelnen Schulen berücksichtigte ich zunächst das theoriegeleitete Kriterium der *Praxisrelevanz*, also eines nennenswerten Anteils an Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Die vorliegenden Schüler:innen-Kennzahlen für die Stadt Bremen zeigen, dass zu Beginn meiner Forschung im Schuljahr 2010/11 von insgesamt 40 Sek-I-Schulen 24 einen Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund von mindestens 30 Prozent hatten (Email-Auskunft eines Mitglieds im Autorenteam Bildungsberichterstattung). Die Auswahl an Schulen, die für meine Untersuchung in Frage kamen, war also groß. Viele von ihnen erfüllten ebenfalls das Auswahlkriterium, in ihrem *öffentlichen* Selbstbild eine *positive Haltung* gegenüber und *Gestaltungssintention* von kultureller Vielfalt zu vermitteln. Diese identifizierte ich anhand der Außendarstellung der Schulen in Informationsbroschüren und Internetauftritten. Kriterien waren dabei Beschreibungen wie »multikulturell«, »bunt«, »international«, »ohne Rassismus«, »friedliches Miteinander«, »Sprachenvielfalt«, »heterogene Lerngruppen«, »Umgang mit Heterogenität« etc.<sup>42</sup> Es ist wichtig, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass sich im Verlauf der Forschung Abweichungen zwischen den ersten und zweiten Eindrücken an manchen Schulen ergaben (z.B. FN OaB: 198, 220; FN OTS: 438). War dies der Fall, wurde die Forschung an der Schule nicht abgebrochen, sondern die beobachteten Abweichungen in die Analyse einbezogen. Weitere Auswahlkriterien für die Schulen ergaben sich ab der zweiten Schule aus dem Vorgehen im Theoretischen Sampling, wie etwa der Suche nach Kontrastreichtum. Aus der Kombination dieser Faktoren ergab sich das folgende finale Schulsample:

(1) *Hohenfelder Oberschule* (HOS): Meine Forschung begann im Mai 2011 an der HOS. Zusätzlich zu den eben genannten Auswahlkriterien ließ der Stadtteil, in dem die HOS liegt, vermuten, dass kulturelle Vielfalt an der HOS nicht nur ein alltägliches, sondern auch kein allzu neues Phänomen ist, was mir später von den Pädagog:innen bestätigt wurde (z.B. Int 19 HOS: 470). Auszugehen war hier also von einem *routinierten* Umgang des pädagogischen Personals mit kultureller Vielfalt.

(2) *Oberschule am Berg* (OaB): Parallel zu meiner Forschung an der HOS begann ich meine Forschung an der OaB, die im *selben* Stadtteil wie die HOS liegt und deren Schüler:innen-Kennzahlen eine sehr *ähnliche* Klientel versprachen. Überlegungen des Theoretischen Samplings zufolge versprach der Einbezug der OaB Aufschluss darüber, ob bei einer vergleichbaren Schüler:innenschaft *Unterschiede* zwischen den beiden Schulen im konzeptionellen und alltäglichen Umgang mit kultureller Vielfalt sichtbar würden. Bestärkt wurde die Wahl der OaB durch Erzählungen der Lehrkräfte an der HOS, die mich bereits auf Unterschiede zwischen den Schulen (implizit) hinwiesen (z.B. FN HOS: 146, 331, 392; IntPr 3 HOS: 17).

(3) *Stadtgymnasium* (SGy): Nach Abschluss der Erhebung an den ersten beiden Schulen setzte ich im September 2012 meine Forschung am SGy fort. Damit wurde die Vergleichsebene der *Schulart* in das Sample aufgenommen.<sup>43</sup>

(4) *Oberschule Turmstraße* (OTS): Parallel zum SGy begann meine Erhebung an der OTS, der dritten Oberschule im Sample, die anders als die HOS und OaB in einem kulturell und sozioökonomisch *durchmischten Stadtteil* liegt.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Um die Anonymität der beforschten Schulen bestmöglich zu gewährleisten, verzichte ich an dieser Stelle auf die wortgetreue Zitierung aus öffentlichen Texten.

<sup>43</sup> Erzählungen an der HOS und OaB hatten mich zunächst an ein anderes Gymnasium geführt, an dem mir jedoch der Forschungszugang verwehrt wurde, was aber das Sample nicht beeinträchtigte, da mehrere Bremer Gymnasien den Auswahlkriterien entsprachen und mit dem SGy eine passende Alternative gefunden wurde.

<sup>44</sup> Als vierte Schule hatte ich ebenfalls zunächst eine andere Oberschule ausgewählt. Nach einem ersten Besuch und Recherchen zur Geschichte und aktuellen Situation der Schule wurden jedoch (zu) viele forschungsrelevante

Abschließend möchte ich dieses Schulsample noch kurz entlang der *Ausgangsbedingungen* seitens der Schüler:innenschaft vergleichen (weitere Vergleiche der Eigenschaften der Schulen folgen in Kapitel 6 als Teil der empirischen Ergebnisse): Mein finales Sample umfasst drei Oberschulen und ein Gymnasium in drei unterschiedlichen Bremer Stadtteilen. Die HOS und OaB liegen im selben Stadtteil, in dem viele eingewanderte Familien leben und der als strukturschwach gilt. Die OTS liegt in einem kulturell und sozioökonomisch eher gemischten Stadtteil und das Gymnasium in einem der strukturstärkeren Bremer Stadtteile mit wenig ansässigen eingewanderten Familien. Die vier Schulen im Sample *ähneln* sich darin, dass ein *nennenswerter Anteil ihrer Schüler:innenschaft einen Migrationshintergrund* hat, was aufgrund der gesetzlich festgelegten freien Schulwahl in Bremen keinen Widerspruch zu den unterschiedlichen Standorten der Schulen bedeutet. In den Gesprächen mit den Pädagog:innen wurde überdies deutlich, dass die ethnischen, religiösen und sprachlichen Hintergründe ihrer Schüler:innen so vielfältig sind, wie dies die obige Abbildung 3 der Bezugsstaaten(-gruppen) in der Stadt Bremen vermuten lässt (z.B. Int 5 HOS: 246; Int 11 OaB: 422-428; Int 34 SGy: 80; IntPr 46 OTS: 50f). Die meisten dieser Kinder und Jugendlichen wurden dabei bereits in Deutschland geboren oder haben hier zumindest den allergrößten Teil ihres Lebens verbracht. Allerdings gab es während des Erhebungszeitraumes an einigen Schulen im Sample auch Schüler:innen, die vor allem anlässlich der Gesetzesänderungen im Zuge der EU Erweiterung oder krisenbedingter Fluchtmigration neu in Deutschland, Bremen und der jeweiligen Schule ankamen und dort in das laufende Schuljahr integriert wurden.

Die sozioökonomische Lage und der formale Bildungsstand der Familien, aus denen die Schüler:innen an den vier Schulen kommen, lassen sich auf Grundlage des in Bremen erhobenen Sozialindicators bzw. Sozialindex in Kombination mit den Eindrücken der an den Schulen tätigen Pädagog:innen ebenfalls einschätzen. Den Kennzahlen und Erzählungen zufolge ergibt sich demnach das folgende Bild an den beforschten Schulen: An der HOS und OaB im *strukturschwachen Stadtteil mit vielen eingewanderten Familien* gehen zum Zeitpunkt der Erhebung die meisten Schüler:innen dort zur Schule, wo sie auch wohnen, und aus anderen Stadtteilen kommen so gut wie keine Schüler:innen hinzu (z.B. FN HOS: 392; Int 12 OaB: 42). Nur vergleichsweise wenige Schüler:innen haben nach der vierten Klasse die notwendige Empfehlung und die Unterstützung innerhalb der Familie (z.B. Bewältigung eines längeren Schulwegs), um auf eins der weiter entfernten Gymnasien zu gehen (wer die Empfehlung und die nötige Unterstützung der Eltern hat, nutzt diese Möglichkeit jedoch; z.B. Int 4 OaB: 505-510; Int 12 OaB: 36-42). Die sozioökonomische Zusammensetzung der Schüler:innenschaft an den beiden Schulen entspricht laut Sozialindexwert der Schulen<sup>45</sup> und Einschätzung der Lehrkräfte weiterhin in etwa dem, was die Situation im Stadtteil vermuten lässt: Demnach wächst ein erheblicher Teil der Schüler:innen in prekären Verhältnissen auf (z.B. Int 11 OaB: 70-72, 135; Int 24 OaB: 27). Die OTS in dem *durchmischten Stadtteil* verzeichnet aufgrund der freien Schulwahl hingegen eine deutliche *Entmischung*: Viele Schüler:innen, deren schulische Leistungen nach der vierten Klasse und Unterstützung aus dem Elternhaus dies zulässt, wandern an Oberschulen und Gymnasien und seltener Privatschulen in anderen bessergestellten Stadtteilen ab. Da dies in den allermeisten Fällen die Schüler:innen aus Familien eines höheren sozioökonomischen Status und formalen Bildungsstands sind, verbleibt an der OTS eine Schüler:innenschaft aus Elternhäusern mit

---

Ähnlichkeiten zur HOS deutlich, was mich daran zweifeln ließ, dass hier die Kontraste und neuen Erkenntnisse in dem erhofften Maße zu finden sein würden (FN OTS: 70).

<sup>45</sup> Um die Anonymität der beforschten Schulen bestmöglich zu gewährleisten, verzichte ich an dieser Stelle auf die Nennung des genauen Sozialindex der Schulen.

einem durchschnittlich geringeren sozioökonomischen Status und formalen Bildungsstand als die Umgebung der Schule vermuten lässt (z.B. FN OTS: 438-441, 446). Der Sozialindex der Schule bestätigt dies: Die Schule findet sich in der entsprechenden Einstufung der Bremer Schulen nur noch am unteren Rand des Mittelfelds. Umgekehrt ist am SGy eine zunehmende *Durchmischung* zu beobachten: Hier wird die Schüler:innenschaft aufgrund der freien Schulwahl und damit Zuwanderung von Schüler:innen aus anderen, teils weit entfernten Stadtteilen mit Schulwegen bis zu einer Stunde, nicht nur kulturell, sondern auch sozioökonomisch und mit Blick auf den formalen Bildungsstand der Eltern vielfältiger als dies die vergleichsweise *strukturstarke Umgebung mit wenig eingewanderten Familien* vermuten lässt (z.B. Int 29 SGy: 79-90; FN SGy: 464f, 751, 1115-1120, 1474, 1592). Trotz dieser zunehmenden Durchmischung liegt das SGy – wie die meisten Bremer Gymnasien – im oberen Drittel der Sozialindex Tabelle.

Zusammenfassend erfüllen die vier ausgewählten Schulen die auf der Schulebene relevanten *theoriegeleiteten Auswahlkriterien* und sind dabei in bestimmten Aspekten *vergleichbar*. Dies trifft für alle zu mit Blick auf die Schulstufe und ihre institutionellen Rahmenbedingungen, einen nennenswerten Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund aus unterschiedlichen Herkunftskulturen sowie den öffentlich kommunizierten schulischen Gestaltungswille von »Heterogenität«. Für die HOS und die OaB gilt die Vergleichbarkeit auch in Bezug auf die Standortmerkmale. Gleichzeitig *unterscheiden* sich die vier Schulen in verschiedenen für diese Forschung relevanten Aspekten. Dies gilt für die Schulart und die einhergehenden schulbehördlichen Vorgaben (HOS, OaB, OTS vs. SGy), die Standortmerkmale (HOS, OaB vs. SGy vs. OTS), die durchschnittliche sozioökonomische Lage der Schüler:innenschaft (HOS, OaB, OTS vs. SGy) sowie die konzeptionelle Ausgestaltung des Umgangs mit Vielfalt (alle). Damit sind im Sample Vergleichsmöglichkeiten und Kontrastreichtum gegeben, um die in der Grounded Theory benötigte theoretische Sensibilität sowie die spätere Prüfung der Reichweite der sich entwickelnden Sensibilisierenden Konzepte zu ermöglichen (vgl. Abb. 6).

Forschungsorte: 4 öffentliche Bremer Schulen der Sekundarstufe I
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öffentliche Schulen → <i>keine Extremfälle (hohe soziale u. kulturelle Selektivität an Bremer Privatschulen)</i></li> <li>• Schulstufe Sek-I → <i>bisher keine empirische Forschung zu institutioneller Diskriminierung trotz statistisch nachweisbarer Ungleichheit; ermöglicht Vergleich von schulartenspezifischem Umgang mit Vielfalts-thematik; Interesse an schulischer Begleitung der Adoleszenzphase der Schüler:innen</i></li> </ul>
<p><b>Vergleichbare Merkmale der Schulen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gleiche Schulart (HOS, OaB, OTS) → <i>Interesse an Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Herausforderungen und Umgangsweisen von Schulen derselben Schulart</i></li> <li>• Gleicher Standort (HOS, OaB) → <i>Interesse an Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schulen im Umgang mit derselben Schüler:innen- und Elternschaft</i></li> <li>• Nennenswerter Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund aus unterschiedlichen Herkunftskulturen (HOS, OaB, SGy, OTS) → <i>Alltäglichkeit und Praxisrelevanz von kultureller Vielfalt</i></li> <li>• Kommunizierter Gestaltungswille von Vielfalt (HOS, OaB, SGy, OTS) → <i>keine negativen Extremfälle</i></li> </ul>
<p><b>Unterscheidende Merkmale der Schulen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zwei unterschiedliche Schularten (HOS, OaB, OTS vs. SGy) → <i>Interesse an der Bedeutung von unterschiedlichen schulbehördlichen (Ziel-)Vorgaben, Organisationsformen, pädagogisch-didaktischen Konzepten und Selbstbildern der beiden Schularten für den Umgang mit Vielfalt</i></li> <li>• Unterschiede in der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft (HOS, OaB, OTS vs. SGy) → <i>Interesse am Verhältnis von sozioökonomischen und kulturellen Faktoren im Umgang mit Vielfalt</i></li> <li>• Unterschiede in der konzeptionellen Ausgestaltung des Umgangs mit Vielfalt (HOS vs. OaB vs. SGy vs. OTS) → <i>Interesse am Einfluss der Schulleitung und Schulprogramme auf den Umgang mit Vielfalt</i></li> </ul>

Abb. 6: Forschungsorte im Überblick: Vier öffentliche Bremer Sek-I-Schulen  
(Quelle: eigene Darstellung)



### Informand:innen: Schulisches und behördliches Personal

Der Forschungsfokus auf den alltäglichen Umgang mit (kultureller) Vielfalt in der Institution Schule ließ mich in der Fallauswahl der Informand:innen vornehmlich die Perspektiven der Pädagog:innen und der schulbehördlichen Mitarbeiter:innen berücksichtigen. Im Folgenden beschreibe ich zunächst die Faktoren, die meine Auswahl der Pädagog:innen an den Schulen leiteten. Im Anschluss erläutere ich dann mein Vorgehen in der Auswahl der Informand:innen in der Bildungsbehörde und dem LIS, das anderen Kriterien folgte.

Neben den genannten theoriegeleiteten Auswahlkriterien und Überlegungen im Rahmen des Theoretischen Samplings, sollte die Auswahl der begleiteten und befragten *Pädagog:innen* die Komposition des Kollegiums an der jeweiligen Schule widerspiegeln (z.B. Burgess 1995: 73-75). Mit Blick auf die Forschungsfrage spielten hierbei demographische Merkmale (insb. Alter, kulturelle Herkunft und Geschlecht), Ausbildung, Berufserfahrung und Position innerhalb der Schule eine Rolle. Gemäß dieser Auswahlkriterien *unterscheiden* sich die Samples der vier Schulen in dem Sinne voneinander, dass zum Beispiel das Sample an einer Schule mit einem auffallend jungen Kollegium durchschnittlich auch jünger ist als an einer anderen Schule mit einem älteren Kollegium. Ähnliches gilt für meine Auswahl von Informand:innen an den Schulen mit Inklusionsklassen oder anderen spezifischen pädagogisch-didaktischen Bereichen. Auch diese spezifischen Expertise- und Erfahrungsbereiche wurden in die Auswahl von Informand:innen an den betreffenden Schulen bestmöglich miteinbezogen. Ein wesentlicher Grund, diese Unterschiede innerhalb der Kollegien für das Sample zu berücksichtigen, ist, dass die demographische und fachliche Zusammenstellung des Kollegiums einer Schule nicht zufällig, sondern als Teil des Gesamtkonzepts oder der Gesamtsituation dieser Schule für die hier verfolgte Fragestellung analytisch relevant ist. Darauf gehe ich in den analytischen Schulbeschreibungen genauer ein (vgl. Kap. 6). Insgesamt umfasst das Sample 36 *Pädagog:innen*, die ich an den vier Schulen in ihrem Arbeitsalltag begleitete und befragte.

Hinzu kamen *acht Entscheidungsträger:innen und Fachexpert:innen* der Bremer Bildungsbehörde (6) und des Landesinstituts für Schule (2). Hier war das ausschlaggebende Auswahlkriterium die Relevanz ihres Kompetenzbereichs für mein Thema.<sup>46</sup> Diese Personen begleitete ich nicht in ihrem Arbeitsalltag, sondern traf mich mit ihnen lediglich für ein Expert:inneninterview mit mir in der Rolle der informierten Laiin (vgl. z.B. Bogner & Menz 2009: 88f).<sup>47</sup>

Es ist wichtig, auf eine offensichtliche *Limitierung* dieses Samples einzugehen: Aufgrund meines Forschungsfokus auf das System und seine ausführenden Akteur:innen sowie der zur Verfügung stehenden Ressourcen für das Forschungsprojekt konzentrierte ich mich auf die intensive Begleitung und Befragung der Mitarbeiter:innen, um hier die erforderliche Breite und Substanz gewährleisten zu können. Das bedeutet, dass Schüler:innen und Eltern nicht systematisch als Informand:innen in mein Projekt einbezogen wurden. Dies hätte ein grundlegend anderes Forschungsdesign benötigt. Aus dem Kontakt mit den Schüler:innen sowie Gesprächen mit anderen Wissenschaftler:innen, die Interviews mit Kindern und Jugendlichen geführt hatten, wusste ich, dass gelingende Interviews mit Mittelstufenschüler:innen zu einem

---

<sup>46</sup> Zur Wahrung der Anonymität dieser Informand:innen verzichte ich auf die Nennung ihrer Abteilung bzw. Position.

<sup>47</sup> Neben den hier genannten Personen interviewte ich noch drei weitere. Diese Interviews gingen jedoch nicht in die spätere umfassende Auswertung ein und werden hier deshalb nicht weiter berücksichtigt. Es handelt sich um folgende Interviews: Eine Gesprächspartnerin bat nach dem Interview um Vorlage aller Textpassagen der Dissertation, in denen sie (auch anonymisiert) zitiert würde, und behielt sich Änderungswünsche vor, weshalb das Interview nach Verfassung des zugehörigen Interviewprotokolls aus dem Sample genommen wurde. Zwei Interviews, die nicht ins Sample passten und denen deshalb kaum Teilnehmende Beobachtung vorausgegangen war, hatte ich nur auf Empfehlung anderer Pädagog:innen, die ich nicht ablehnen wollte, durchgeführt. Auch diese Interviews wurden nach Verfassung der zugehörigen Interviewprotokolle aus dem Sample genommen.

sensiblen Thema, wie dem von mir beforschten, viel Zeit zum Normalisieren der Forschungssituation und Vertrauensaufbau benötigen. Die Durchführung von Interviews mit Schüler:innen hätte somit eine deutliche Reduktion der Forschungsorte auf nur ein bis zwei Schulklassen erfordert. Die Stimmen der Schüler:innen (und ihrer Eltern) sind jedoch trotzdem nicht abwesend in meiner Forschung. Sie kommen in der Teilnehmenden Beobachtung und den dabei entstandenen informellen Gesprächen zum Ausdruck. Des Weiteren sind sie indirekt über die Erzählungen der Lehrkräfte in den Forschungsgesprächen präsent. Insbesondere die Pädagog:innen mit Migrationshintergrund konnten mir diverse Einsichten in die Lebenswelten und Erfahrungen der Kinder und ihrer Familien vermitteln, weil sie selbst in denselben Bremer Stadtteilen aufwuchsen und zur Schule gingen oder heute (noch) dort wohnen und weil sie aufgrund ihrer mehrsprachigen Kompetenz und der gefühlten kulturellen Nähe Vertraute vieler Schüler:innen und Eltern mit Migrationshintergrund sind und deshalb viel über deren Leben und Wahrnehmung von Schule und Gesellschaft wissen (z.B. Int 12 OaB: 22; Int 23 OaB: 57; Int 24 OaB: 132, 201; IntPr 42 OTS: 7-9; IntPr 2 HOS: 15).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die *Mitarbeiter:innen* mit ihren Zielen, Beweggründen, Vorgehensweisen und empfundenen Herausforderungen im pädagogischen, organisatorischen und institutionellen Umgang mit kultureller Vielfalt im Fokus der vorliegenden Forschung stehen und sich dieser Fokus im Sample der Informand:innen widerspiegelt. Meine Auswahl an befragten Personen ermöglicht dabei eine *Multiperspektivität* auf das Forschungsthema aus verschiedenen professionellen Positionen und auf unterschiedlichen Ebenen innerhalb des Schulsystems, die miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt werden können. Die Auswahl der Pädagog:innen an den einzelnen Schulen ist zudem *schulspezifisch* und spiegelt damit die Gegebenheiten innerhalb der einzelnen Kollegien inklusive konzeptioneller Aspekte des Personaleinsatzes wider (vgl. Abb. 7).

Informand:innen: Schulisches und behördliches Personal				
<b>36 Pädagog:innen der 4 Bremer Schulen</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 bis 10 Pädagog:innen pro Schule</li> <li>• Sample bildet Komposition des jeweiligen Kollegiums ab: Demographische Merkmale, Ausbildung, Berufserfahrung, Position; Keine Auswahl nach Fächern</li> </ul>				
Schule	HOS	OaB	SGy	OTS
<b>Insg. begleitet/befragt</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Schulleitungsmitglieder	2	2	3	2
Fachlehrkräfte	4	4	5	5
Referendar:innen	2	1	1	1
Sonderpädagog:innen	0	1	0	1
Sozialpädagog:innen	0	1	0	1
Männlich:weiblich	ausgeglichen	ausgeglichen	$\frac{2}{3}$ m $\frac{1}{3}$ w	ausgeglichen
mit Migrationshintergrund (nach Definition Kap. 3.2.1.)	1	3	0	1
Berufs- und Lebensalter	überdurch. alt	überdurch. jung	ausgeglichen	ausgeglichen
<b>6 Mitarbeiter:innen der Bildungsbehörde und 2 Mitarbeiter:innen des LIS</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entscheidungsträger:innen und Fachexpert:innen in den für diese Forschung relevanten Bereichen</li> </ul>				

Abb. 7: Informand:innen im Überblick: Schulisches und behördliches Personal  
(Quelle: eigene Darstellung)



### 4.2.3. Feldforschung

Die Vielfalt der Erhebungsmethoden, die in der Ethnografie eingesetzt werden, um sich der untersuchten Lebens- bzw. hier Arbeitswelt anzunähern, ist groß und reicht vom qualitativen bis ins quantitative Spektrum. Dabei werden solche Erhebungstechniken aus dem Repertoire angewendet, die zu den sich im Verlauf der Forschung entwickelnden Fragen und spezifischen Gegebenheiten des Feldes passen (z.B. Weißköppel 2001: 76). In meiner Arbeit waren dies vorrangig die Durchführung von Teilnehmenden Beobachtungen an den Schulen und die Führung informeller (natürlicher) Gespräche und teilstandardisierter Interviews mit Pädagog:innen und schulpolitischen Entscheidungsträger:innen und Fachexpert:innen sowie ergänzend die Sammlung von Dokumenten. Im Folgenden beschreibe ich den Prozess meiner Feldforschung, mein methodisches Vorgehen in der Erhebung und das hieraus entstandene Materialkorpus.

#### Zeitlicher Umfang und Ablauf der Feldforschung

Meine Feldforschung begann im März 2011 zunächst mit einer achtwöchigen explorativen Phase, in der ich Genehmigungen einholte, Schulrecherchen durchführte, mit der ersten Schule Kontakt aufnahm und meinen Gesprächsleitfaden mit mir privat bekannten Lehrkräften erprobte. Von Juni 2011 bis Mai 2013 verbrachte ich dann knapp zwei Schuljahre im Feld und erhob Daten im Stile einer „Teilzeit-Feldforschung“ (Beer 2008a: 32) in jeweils vier- bis zehnwöchigen Blöcken, die von ferien- und semesterbedingten Pausen unterbrochen wurden. In den Erhebungsblöcken absolvierte ich zwei bis fünf mehrstündige Schulbesuche pro Woche. Die Nachmittage, mindestens einen schulfreien Tag pro Woche und die Schulferien nutzte ich zum Ausformulieren der Feldnotizen und Gesprächsprotokolle sowie für erste Analysen derselben.

Bereits nach einigen Wochen Feldforschung an der HOS begann ich parallel mit meiner Forschungsarbeit an der OaB. Ein Vorteil dieser parallel angelegten Forschungsbesuche an zwei unterschiedlichen Orten war, dass Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Schulen im Umgang mit Vielfalt schnell deutlich wurden, was viele theoretische Denkanstöße lieferte oder mich auf bestimmte Aspekte aufmerksam machte, die mir sonst nicht aufgefallen wären. Aufgrund dieser positiven Erfahrungen, die den hohen Stellenwert und Nutzen der Methode des ständigen Vergleichs in der Grounded Theory bestätigten, absolvierte ich später auch die Feldforschung am SGy und der OTS parallel.

#### Gatekeeper und Zugänge

Der Frage des Zugangs ist in der ethnografischen Methodenliteratur immer wieder Aufmerksamkeit gewidmet worden, da diese maßgeblichen Einfluss auf Form und Verlauf einer Studie nehmen kann, falls entscheidende Bereiche verwehrt bleiben (z.B. Burgess 2006: 299). Zutritte gewähren, lenken oder verhindern meist sogenannte *Gatekeeper*, weshalb empfohlen wird, ihre Rolle und potentiellen Eigeninteressen während des Forschungsverlaufs zu reflektieren (z.B. Merrens 2004: 288, 298; auch Burgess 1995: 40).

In meiner Forschung waren es die Schulleitungen, die darüber entschieden, ob ich an einer Schule eine Forschungserlaubnis bekam. Obwohl im Jahr 2011 in der Bremer Schullandschaft eine Atmosphäre der (zeitlichen) Belastung aufgrund der Schulreform und personeller Engpässe (vgl. dazu ausführlich Kap. 5) sowie »Überforschung« einzelner Schulen herrschte

(z.B. FN HOS: 38; FN SGy: 67), zeigten sich die Schulleitungen der vier beforschten Schulen offen, interessiert und kooperativ. So wurde ich positiv davon überrascht, wie häufig ich in den Erstgesprächen mit den Leitungen hörte, dass das, was ich vorhatte, »kein Problem« sein sollte (z.B. FN HOS: 43; FN OaB: 71; FN SGy: 92), und »wie problemlos sich der Zugang auch zur Behörde gestaltete« (IntPr 6 BEH: 36). An diesen problemlosen ersten Zugängen über die Leitungen wurde schnell deutlich, dass diese den Nutzen und die Wichtigkeit meines Anliegens – das ich grob als eine qualitative Studie zum institutionellen Umgang mit Heterogenität, insbesondere kultureller Vielfalt, umriss – erkannten und mich als Forscherin entsprechend ernst nahmen (z.B. FN HOS: 40f; FN OaB: 199-203, 228f; FN SGy: 92-96, 114; FN OTS: 94f). Eine Schulleiterin stellte sogar in Aussicht, die Lehrkräfte für ein Interview mit mir vom Unterricht freizustellen (FN HOS: 43) und ein Schulleiter bot an, ein Projekt zu Vielfalt und Heimat im Lehrplan vorzuziehen, so dass es in meine Forschungszeit fallen würde (FN OTS: 552f). Erst im Verlauf meiner Forschung, als den Schulleitungsmitgliedern deutlich wurde, dass meine Forschung auch von ihnen nicht lediglich eine Zustimmung, sondern Aufmerksamkeit und Zeit verlangte, wurden einige von ihnen in ihrer Begeisterung für meine Forschung zurückhaltender. Anders als bei einigen Lehrkräften, sorgte jedoch die Ruhe und Verbindlichkeit der meisten Schulleitungen auch in hektischen und kritischen Momenten dafür, dass sie meinen Bitten nach Gesprächen, Dokumenten und Hospitationen weiterhin konsequent nachkamen (z.B. FN HOS: 651; IntPr 4 OaB: 18; IntPr 34 SGy: 13; FN OTS: 1641-1645).

Im zweiten Schritt der Kontaktaufnahme, als es galt, einzelne Lehrkräfte für die Teilnahme an meiner Studie zu gewinnen, musste ich dann vor allem mit einigen Lenkungsversuchen der Schulleitungen umgehen, die mir gezielt bestimmte Lehrkräfte (gerne z.B. die mit Migrationshintergrund) und Klassen (gerne die »Vorzeigeklassen«) vermitteln oder auch von anderen abraten wollten. Ich kam einigen dieser Vorschläge der Schulleitungen nach, da diese mit meinen eigenen Überlegungen zum Vorgehen in der Fallauswahl im Einklang standen. An anderen Stellen wurde deutlich, dass ich selbst nachsteuern musste, um die angestrebte Perspektivenvielfalt zu erreichen. Ein weiterer Grund hierfür war, dass drei Schulleitungen ihre Lehrkräfte über Inhalt und Ablauf meiner Forschung zunächst selbst informieren wollten (z.B. FN HOS: 70-72; FN SGy: 218-224; FN OTS: 37f, 94-96), sich die Pädagog:innen jedoch vermittelt durch die Schulleitung nicht so einfach von einer Teilnahme an meiner Forschung überzeugen ließen, weshalb ich über diesen Weg kaum eine positive Rückmeldung erhielt.

Somit benötigte es einen dritten Schritt, um die nötigen Forschungszugänge zu erhalten: die direkte Kontaktaufnahme mit den Pädagog:innen, denn diese sind in Schulen ebenfalls Gatekeeper – nämlich für ihre Klassen und ihren Unterricht (s. dazu auch Burgess 1995: 40, 45, 49). So entschieden letztlich die Pädagog:innen selbst, ob sie an meiner Studie teilnehmen wollten. Einige von ihnen zeigten sich sehr offen, als ich sie direkt ansprach, andere waren etwas zögerlicher, nur drei von ihnen (FN SGy: 65-69, 1584, 1602) lehnten eine Teilnahme vollständig ab. Bei den zögerlichen Pädagog:innen spielten neben der befürchteten zeitlichen Mehrbelastung auch schlechte Erfahrungen mit anderen Hospitationsszenarien (z.B. im Rahmen ihres Referendariats) eine Rolle (vgl. dazu auch Kap. 7.1.4). Nicht zu unterschätzen ist in diesem Kontext auch das Thema des Schul- und Datenschutzes. In Zeiten systematischer Schularten- und Ländervergleiche und stetiger Überprüfung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit unter den Schulen können Forschungen zu empfindlichen Sachverhalten – nachvollziehbarerweise – von den Mitarbeiter:innen immer auch mit Blick auf ihren potentiellen evaluativen Charakter und somit auch Schaden für die eigene

Einrichtung oder Person verstanden werden (z.B. H.S. Becker 2010: 60). So wurde mir gegenüber auch offen die Befürchtung geäußert, dass ich eine Auftragsforschung – womöglich für die Bildungsbehörde – durchführen könnte (z.B. Int 2 HOS: 308-315; Int 3 HOS: 737-753; FN OTS: 769-778). Es galt also, Überzeugungsarbeit zu leisten und Vertrauen aufzubauen. Dabei war es äußerst hilfreich, die eigene Person, das Forschungsprojekt und die dahinterstehende Motivation den verschiedenen Akteur:innen im Feld selbst zu präsentieren. Das bietet die Chance, potentielle Missverständnisse (wie die Auftragsforschung) direkt auszuräumen, und erlaubt den Akteur:innen, ihre Entscheidung nicht auf Grundlage einer schriftlichen Anfrage<sup>48</sup>, sondern eines zwischenmenschlichen Gespürs zu treffen. Aus diesem Grund habe ich ab der zweiten Schule mein Projekt dem Kollegium auf Gesamtkonferenzen selbst vorgestellt. Diese Vorstellungen erzielten die erhofften Erfolge bei der Kontaktaufnahme zu den Pädagog:innen. Zudem ließen mich nach dieser offiziellen Einführung alle Schulleitungen als Forscherin frei gewähren und da mich nun alle kannten, konnte ich einzelne Pädagog:innen später problemlos individuell ansprechen.

Nachdem ich den Kontakt zu den ersten Kolleg:innen etabliert hatte, verbrachte ich während meiner Feldarbeit viel Zeit wartend auf Schulfluren vor Klassen- oder Lehrer:innenzimmern, um zum Beispiel bei der Übergabe einer Klasse von einer Lehrkraft zur nächsten jemanden Neues anzusprechen. Diese Taktik stellte sich als erfolgreich heraus. Als Nebeneffekt gaben mir die Wartezeiten Gelegenheit zur Beobachtung alltäglicher Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen (z.B. FN HOS: 110; FN OaB: 52; FN SGy: 237; FN OTS: 84-87).

Insgesamt bleibt damit festzuhalten, dass – insbesondere in Anbetracht der nicht zu negierenden Belastungssituation – eine für mich unerwartet große Bereitschaft der Mitarbeiter:innen des Bremer Schulsystems bestand, mich in meinem Forschungsvorhaben zu unterstützen. Dies ermöglichte es, die von mir angestrebte Perspektivenvielfalt in dem von mir erhofften Maße umzusetzen. Verwehrte Zugänge blieben dabei, wie oben bereits erwähnt, die Ausnahme und beeinträchtigten das Sample nicht, weshalb an dieser Stelle nicht erneut auf sie eingegangen werden soll.

#### Teilnehmende Beobachtung

Nachdem ich die nötigen Zugänge zum Forschungsfeld erhalten hatte, zeigte sich die Anfangsphase im Feld als unerwartet anstrengend und herausfordernd, weshalb ich mich in dieser Zeit häufiger überwinden musste, in die Schule zu fahren (z.B. FN HOS: 714; FN OaB: 350, 986). So waren die ersten Wochen an einer Schule, die ich damit zubrachte, Klassenräume zu finden, Abläufe zu verstehen, Kontakte zu knüpfen und vielbeschäftigte Personen von der Studienteilnahme zu überzeugen, auch von Gefühlen der Orientierungslosigkeit, Unsicherheit, Fremdheit und eines Sich-Lästig-Fühlens geprägt. Zudem bestätigte sich in meiner Forschung nicht, dass es in ethnografischen Feldforschungen häufig relativ viel Leerlauf gibt und Ethnograf:innen „oft stunden- oder tagelang Herumsitzen oder -gehen, ohne dass viel zu beobachten ist“ (Spittler 2001: 15, auch 3). Dies war in meiner Forschung nur äußerst selten – und wenn, dann während Phasen der vorübergehenden Stagnation (z.B. IntPr 22 OaB: 7) und gegen Ende, als sich langsam eine theoretische Sättigung einstellte (z.B. FN OTS: 44, 636), – der Fall (dazu unten mehr). Zu Beginn wurde vielmehr die vielvältige Relevanz meines Forschungsthemas für die Akteur:innen im Schulalltag deutlich. So hatten die allermeisten Lehrkräfte direkt einiges zu meinem Forschungsthema zu

---

<sup>48</sup> Auch an den Schulen, an denen ich mich und mein Projekt persönlich vorstellte, verteilte ich zusätzlich Informationsschreiben über meine Forschung. Das Schreiben kann im Anhang dieser Arbeit eingesehen werden.

erzählen. Somit brachten die ersten Forschungswochen bereits sehr reichhaltiges Datenmaterial mit sich, das bewältigt werden musste (FN HOS: 50). Um mich ein- und zurechtzufinden, stellte ich in dieser frühen Phase vor allem viele Fragen, die zu diesem Zeitpunkt noch in alle Richtungen reichten und sich nicht nur mit dem Umgang mit Vielfalt, sondern viel häufiger auch mit den grundlegenden politischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen und der schulischen Organisation beschäftigten. Ich musste die Regeln, Vorgaben und Abläufe meines Forschungsfeldes erst einmal verstehen.

Nach der ersten Orientierungs- und Eingewöhnungsphase galt es dann, systematischer vorzugehen. Da das Schuljahr und die Arbeit an der Schule von verschiedenen Rhythmen und Phasen der An- und Entspannung geprägt sind, achtete ich nun darauf, in meinen Besuchen diese unterschiedlichen Kontextbedingungen zu berücksichtigen und dort, wo diese mir relevant schienen, abzudecken (s. z.B. Burgess 1995: 62, 71f; Spittler 2001: 6). Zwar war ich insbesondere an den Alltagssituationen und alltäglichen Abläufe in der Schule interessiert, jedoch erschien es lohnenswert, auch besondere Ereignisse wie ein Schulfest oder die letzte Unterrichtswoche vor den Ferien in die Erhebung einzubeziehen. In diesen Situationen zeigten sich schulkulturelle Merkmale der Schulen häufig besonders prägnant. Ebenfalls erkenntnisreich waren Hospitationen in Extrem- bzw. Krisensituationen, in denen die Lehrkräfte oder Schulleitungen unter Stress oder ad hoc reagieren mussten. Hier bestätigte sich schnell meine eingängliche Vermutung, dass sich der Umgang mit Vielfalt in ruhigen Phasen, in denen Zeit zum Nachdenken und für Geduld zur Verfügung steht, häufig anders gestaltet als in Konfliktsituationen und Zeiten großer Anspannung.

Einige der wichtigsten Zwecke, die die Teilnehmende Beobachtung in (m)einer Forschung erfüllt, habe ich bereits in den einleitenden Anmerkungen zu den methodischen Stärken der Ethnografie benannt (vgl. Kap. 4.1.3): Die Selbsterfahrung in der Schule und die intensive Begleitung der Geschehnisse (1) ermöglichte mir über die Erfahrungsnähe ein *Verstehen der tagtäglichen Herausforderungen* der Feldakteur:innen, (2) führte dazu, dass meine eigenen *Vorannahmen und Werturteile herausgefordert* wurden, (3) war dem *Vertrauensaufbau* sehr zuträglich und ermöglichte offene Gespräche über sensible Themen aufgrund der gemeinsam verbrachten Zeit und der (vorübergehenden) Identifikation mit der Situation der beforschten Akteur:innen. Hier lässt sich anfügen, dass auch ich mich in Gesprächen mit Personen, die ich besser kannte, intensiver auf die eigentlichen Gesprächsinhalte und das Nachfragen konzentrieren konnte, da ich weniger mit eigenen Unsicherheiten und der Herstellung eines funktionierenden Gesprächsrahmens beschäftigt war (z.B. IntPr 13 LIS: 7f; IntPr 17 OaB: 10-13; IntPr 33 SGy: 10).

Hierneben lassen sich zwei weitere Vorzüge des Einsatzes der Teilnehmenden Beobachtung in meiner Forschung anführen: So konnte ich aus den Teilnehmenden Beobachtungen (4) *diverse Anregungen* für die Forschungsgespräche gewinnen und *an den Geschehnissen in der Schule orientierte Fragen* stellen. Dies trug zur Qualität der Gesprächsdaten bei, denn Fragen, Themen und Haltungen konnten entlang konkreter Fälle und Situationen besprochen werden. Dadurch wurden die Gespräche von einer allgemeinen oder gar idealisierenden Ebene heruntergeholt und stärker auf die tatsächlichen Erfahrungen der Pädagog:innen im Umgang mit kultureller Vielfalt in verschiedenen Situationen bezogen. Gleichzeitig wurde das Beobachtete und Erlebte in den Schulen zu einem unabdingbaren „Interpretationshintergrund“ (Pott 2002: 153) für abstraktere Inhalte, die beispielsweise die Mitarbeiter:innen in der Bildungsbehörde und dem LIS in die Forschungsgespräche einbrachten. Ein weiterer Vorteil der Begleitung der Lehrkräfte in ihrem Arbeitsalltag war, dass es zu diversen Situationen kam, in denen die Feldakteur:innen und ich zwar *dasselbe*, aber – aufgrund meines abweichenden

Forschungsblicks – auf *unterschiedliche* Weise beobachten (Spittler 2001: 17). Nach Spittler sind diese Situationen hilfreich, da mittels der sich hieraus ergebenden Verständnis- und Nachfragen der forschenden Person (5) *Zugänge* zu dem gefunden werden können, was den Feldakteur:innen sonst als nicht erwähnenswert erscheint: dem (zu) *Selbstverständlichen*. In meiner Forschung zeigte sich mein abweichender Blick unter anderem dann, wenn die Pädagog:innen anhand meiner Fragen etwas überrascht feststellten, was ich über die schulischen Arbeitsprozesse alles nicht wusste oder was ich alles wissen wollte, das sonst nie jemanden interessiert. Besonders deutlich wurde dies auch, wenn noch weitere Referendar:innen und Seminarleiter:innen aus dem LIS im selben Unterricht wie ich hospitierten und wir im Anschluss gemeinsam das Unterrichtsgeschehen reflektierten (FN OaB: 412-464; FN SGy: 955-975). Eine schöne Erfahrung war, dass ich von vielen Lehrkräften die Rückmeldung erhielt, dass der Austausch mit mir als fachlich Außenstehende tatsächlich zum Nachdenken anregte und in diesem Reflexionspotential wertgeschätzt wurde (z.B. FN OTS: 2869-2874; Int 8 OaB: 260-263; Int 34 SGy: 308; IntPr 43 OTS: 24).

Im Laufe vieler Teilnehmender Beobachtungen entwickelt sich die Anwesenheit der forschenden Person irgendwann zu etwas (zu) Vertrautem und Selbstverständlichem. Dies hat einerseits viele positive Auswirkungen auf die Forschung, kann aber andererseits auch zu problematischen Situationen führen. So war es mir häufig sehr unangenehm, dass in meinem Beisein heikle – auch personenbezogene – Sachverhalte diskutiert oder Konflikte ausgetragen wurden (FN OaB: 878f; auch z.B. FN HOS: 401; FN OTS: 1473, 312, 656f; IntPr 39 OTS: 8). Wie sollte ich mit diesen Daten umgehen? Da sie zu ignorieren keine Option war, habe ich auch diese Daten – mit den entsprechenden Verweisen über den Entstehungskontext und unter Einhaltung absoluter Anonymisierung – dokumentiert. Zudem gab es auch aus diesen Situationen etwas Zusätzliches über das Forschungsfeld zu lernen, dass nämlich das Besprechen von Fehlverhalten, (problematischen) Schulkarrieren und schlechten Noten zwischen Tür und Angel und im Beisein unbeteiligter Personen an manchen Schulen ein gar nicht so ungewöhnliches Phänomen ist (z.B. FN HOS: 1120f). Auf eine ähnliche Weise problematisch und erkenntnisreich zugleich zeigte sich auch die überraschend selbstverständliche Einbindung meiner Person in das Unterrichten, die mich anfänglich noch sehr irritierte – hatte ich doch keine pädagogische Ausbildung vorzuweisen, was die Lehrkräfte zwar eigentlich wussten, jedoch bereitwillig ignorierten (z.B. FN HOS: 628; FN OaB: 259; FN OTS: 1203). Diese Rollenverwirrung führte in wenigen Fällen auch zu kritischen Momenten, wenn ich in Krisensituationen mit den Schüler:innen alleine gelassen wurde und plötzlich realisierte, »dass nur mit Schreien hier nichts auszurichten ist, aber ich bin wie gelähmt. Mir geht nur durch den Kopf: Darf ich den Schüler anfassen? Was ist, wenn ich ihm ausversehen wehtue? Bin ich befugt ihn anzufassen?« (anonym: 302). Andererseits lässt sich die Einbindung meiner Person in den Unterricht natürlich ebenfalls als Ausdruck für den Wunsch nach zusätzlichem pädagogischem Personal an den von mir besuchten Schulen lesen (dazu mehr in Kap. 7.2.4).

Ich möchte an dieser Stelle noch auf eine häufig beschriebene Gefahr für die interne Validität einer Untersuchung, die sich des methodischen Instruments der Teilnehmenden Beobachtung bedient, eingehen. Es handelt sich hierbei um die sogenannten „reactive effects of observation“ (Denzin 1977: 201). Im Forschungsfeld Schule treten diese Observationseffekte zum Beispiel in Form von Inszenierungen von Unterrichtsgeschehen für die forschende Person auf. So gibt Edelmann zu bedenken, dass die Präsenz von Forschenden bereits dazu führen kann, dass Lehrkräfte beginnen, „ihren Unterrichtsalltag differenzierter wahrzunehmen und – möglicherweise auch nur vorübergehend – die kulturelle Heterogenität in

ihrem Unterricht bewusster zu berücksichtigen“ (2008: 206). Maxwell (2010: 284) schlägt auch hier wieder vor, dieses Phänomen nicht ausschließlich in seiner Problematik für die Erhebung, sondern auch in seiner potentiellen Aussagekraft über das untersuchte Feld zu reflektieren, was ich im Folgenden tun möchte: Zum einen sind besondere Inszenierungen von Unterricht zu bestimmten Anlässen nichts Ungewöhnliches. Vielmehr gehören sie insbesondere im Referendariat anscheinend ganz selbstverständlich zur Ausbildung dazu. Aber auch dienstältere Lehrkräfte richten Vorbereitung oder Durchführung ihres Unterrichts unter Umständen auf einen Besuch aus. Dass dies üblich zu sein scheint, machte ich unter anderem daran fest, dass mich einige Pädagog:innen bei Einwilligung zur Forschungsteilnahme vorwarnten, dass sie mir »dann aber keine Show bieten könnten« (FN OTS: 538; auch z.B. FN HOS: 143). So stellte sich mir gegen Ende meiner Erhebung gar die Frage, ob sich in den Augen der Pädagog:innen eine ‚echte‘ Schulstunde eigentlich jemals zum Präsentieren eignet (FN OTS: 539).

Neben dieser generelleren Erkenntnis, halte ich noch folgende Beobachtungen für erwähnenswert: An der OTS zeigte sich die Schulleitung im Vergleich mit denen der anderen drei Schulen auffällig unsicher in Bezug auf die Gesamtsituation der Schule und somit – wenig überraschend – auch in der Erteilung der Erlaubnis für meine Forschung. So war dies auch die einzige Schulleitung, die zwischenzeitlich explizit von mir wissen wollte, welche Kolleg:innen ich bereits begleitet und befragt hatte, da sie eine zu einseitige (problematische) Auswahl befürchtete (IntPr 38 OTS: 37) – eine Auskunft, die ich aus Datenschutzgründen jedoch nicht erteilte. Vor diesem Hintergrund war es für mich ebenfalls wenig überraschend, dass mir von der Schulleitung an dieser Schule eine Klasse nachdrücklich für meine Untersuchung vorgeschlagen wurde, in der ich dann direkt nach der ersten Hospitationsstunde

»bestätigt [bekomme], was ich mir bereits gedacht habe: Die beiden Klassenlehrer:innen sagen mir, dass sie die Vorzeige-Inklusionsklasse seien. Deshalb bin ich wahrscheinlich auch nicht die erste Hospitantin. Ich kann mir das gut vorstellen bei so viel Esprit, wie die Lehrerin versprüht, und der guten Laune der beiden Pädagog:innen« (FN OTS: 1217).

Ich sah jedoch keinen Anlass, (außergewöhnlich) gut laufende Klassen oder Jahrgänge, die es an allen von mir besuchten Schulen gab, von der Erhebung auszuschließen. Vielmehr bemühte ich mich auch hier um Vergleichsmöglichkeiten, indem ich »Problemklassen« oder weniger gut laufende (»besondere«) Jahrgänge der Schulen ebenfalls besuchte, um auf diese Weise herauszufinden, worin die Unterschiede begründet sein könnten (FN HOS: 625, 773; FN OaB: 366, 1247-1250; FN SGy: 792, 1313-1315; FN OTS: 650, 985).

Auch wenn ich Reaktivitätseffekte dieser Art nicht prinzipiell als verfälschend, sondern auch als aussagekräftig für mein Forschungsfeld verstand, versuchte ich an anderen Stellen diese auch immer wieder abzumildern, indem ich – nach vorheriger genereller Erlaubnis – öfter mal unerwartet erschien, was eine allzu ungewöhnliche und umfangreiche Unterrichtsplanung, wie man sie insbesondere von Hospitationsstunden im Referendariat kennt, unmöglich machte (und somit auch meine Informand:innen zeitlich entlastete). Insgesamt hatte ich das Gefühl, dass die Mischung aus Zeitmangel und Aufmerksamkeitsabsorption im stressigen Unterrichtsalltag, Spontaneität meiner Besuche und dem Gewöhnungseffekt in Langzeitstudien (z.B. Patton 1980: 334) letztlich dazu führte, dass ich des Öfteren eher überrascht davon war, wie *ungefiltert* viele Geschehnisse und Gespräche in meinem Beisein abliefen, wie die Unterrichtsszenen in den späteren Analysekapiteln zeigen werden (vgl. dazu Kap. 7).

Abschließend zur Teilnehmenden Beobachtung bleibt noch zu erwähnen, dass ich Gebrauch von der in der qualitativen Forschung akzeptierten Möglichkeit einer flexiblen Forschungsstrategie machte (z.B. Glaser & Strauss 1971: 66). Während ich in der Konzeption meines

Forschungsdesigns noch den teilstandardisierten Interviews die größte Wichtigkeit für die Beantwortung meiner Forschungsfrage zugemessen hatte, verschob ich meine methodischen Zugänge im Verlauf der Erhebung etwas zu Gunsten der Teilnehmenden Beobachtung, da sich mittels dieser Methodik und der sich hierbei ergebenden informellen Gespräche (s. folgenden Abschnitt) äußerst erkenntnisreiches Material für meine Forschungsfrage gewinnen ließen. Dies führte letztlich zu einer *ausgewogeneren* Gewichtung innerhalb meiner Methodentriangulation als ursprünglich geplant. Keinesfalls würde ich jedoch in meiner Forschung von einer „Favorisierung von Beobachtungsdaten gegenüber den Gesprächsdaten“ sprechen, wie dies etwa Weißköppl für ihre Schulforschung angibt (2001: 82), denn in meiner Erfahrung ermöglichte letztlich erst ihre Symbiose den größtmöglichen Erkenntnisgewinn (s. auch Spittler 2001: 16).

### Forschungsgespräche

In meiner Forschung lassen sich grob zwei Arten von Forschungsgesprächen unterscheiden: Dies waren zum einen *informelle (natürliche) Gespräche*, die sich im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung in der Regel spontan und manchmal unter Beisein von anderen Menschen ereigneten und von mir unmittelbar mittels Kurznotizen festgehalten und später zu Gesprächsprotokollen ausgearbeitet wurden. Zum anderen führte ich *formale teilstandardisierte Interviews*, für die ich im Vorhinein einen Leitfaden entwickelte. Diese Gespräche fanden ohne Beteiligung weiterer Menschen an extra dafür vereinbarten Terminen statt und wurden mit einem digitalen Tonbandgerät aufgezeichnet und später transkribiert. Beide Arten von Gesprächen erwiesen sich als wichtige Datenquellen, die unterschiedliche Informationen erzeugten. Im Folgenden beschreibe ich ihre praktische Durchführung und den jeweiligen Erkenntnisgewinn, der durch sie ermöglicht wurde.

Eine Grundannahme meiner Arbeit ist die Verwobenheit von bewussten (expliziten, strategischen) sowie dem Bewusstsein nicht direkt zugänglichen (impliziten) Wissensbeständen, die beide Einfluss auf das Handeln der Akteur:innen nehmen. Eine Aufgabe bestand also darin, die verschiedenen Wissensbestände jeweils für sich und in ihrem Zusammenwirken zu rekonstruieren. Insbesondere mit Blick auf die impliziten Wissensbestände und impliziten Regeln sozialen Handelns, die „en passant im Routinehandeln“ im Schulalltag auftreten und keinen „bewusst vorgenommenen und intentional gesteuerten Akt“ darstellen (Meuser 2006: 140; s. auch Polanyi 1985), stellt dies eine methodische Herausforderung dar. Diese bin ich mittels der von Spittler vorgeschlagenen Dichten Teilnahme, „in der Beobachtung und natürliche Gespräche kombiniert werden“ (2001: 6), angegangen. Natürliche Gespräche zeichnen sich nach Spittler vor allem dadurch aus, dass es sich bei ihnen um *spontane* Unterhaltungen mit den Beforschten (im Dialog oder in der Gruppe) handelt (ebd.), in denen während alltäglicher Handlungssituationen Fragen zu denselben gestellt werden (ebd.: 9). Dies ermöglicht es nach Spittler, Zugang zum impliziten (praktischen und theoretischen) Wissen zu erhalten, welches von den Akteur:innen verinnerlicht ist und den unausgesprochenen Bezugsrahmen ihrer Handlungen und Urteile darstellt (s. auch Polanyi 1985: 16, 24).<sup>49</sup> Darüber hinaus zeigt sich ein zusätzlicher Informationsgehalt solcher durch Informalität und Ungezwungenheit gekennzeichneten Gespräche darin, dass hier auch Tabuthemen

---

<sup>49</sup> Hier weisen Spittlers Natürliche Gespräche Ähnlichkeiten zum Narrativen Interview nach Bohnsack (z.B. 2014: 93-105) auf, das in der Rekonstruktiven Sozialforschung zur Anwendung kommt und ebenfalls die Zielsetzung verfolgt, durch möglichst freie Erzählungen ohne Argumentationszwang einen „Zugang zu unterschiedlichen Ebenen der Erfahrungsbildung im Alltag“ zu ermöglichen (ebd.: 93, auch 96). Auch Bohnsack schätzt hierfür die „Stegreiferzählung“ als ein geeignetes Erhebungsinstrument ein (ebd.: 94).

besprochen werden können, die im hochhoffiziellen Setting des teilstandardisierten Interviews mit Tonbandaufzeichnung seltener oder gar nicht zur Sprache kommen (dürfen) (Spittler 2001: 8). Insbesondere in einer Forschung zu einem so sensiblen Thema wie dem der Diskriminierung steigt der Wert solcher Gespräche somit nochmals. Zudem gestattet es diese Gesprächsform, dass neben den intensiv begleiteten Hauptinformant:innen auch noch einige weitere Akteur:innen – in meinem Fall insbesondere die Schüler:innen – in der Forschung zu Wort kommen.

Zur Durchführung dieser Gespräche ergaben sich je nach den jeweiligen Gegebenheiten an den Schulen unterschiedliche Möglichkeiten. Während sich an den Oberschulen in den sogenannten Arbeitsplanstunden, in denen die Schüler:innen weitestgehend selbstständig an Aufgabenblättern arbeiten, viele Gelegenheiten für kurze Gespräche mit den Lehrkräften boten, war dies am Gymnasium nicht der Fall. Hier verlief der reguläre Unterricht in der Regel enger getaktet und »lehrkraftzentrierter«, so dass weniger Zeitfenster für Gespräche blieben. Ähnliches galt hier auch für die Wege von einer Klasse zur nächsten, in denen die Lehrkräfte weiterhin besonders in Eile waren. Aus diesen Gründen musste ich mir am Gymnasium Gelegenheiten für diese Art der Gespräche stärker erarbeiten, indem ich die Lehrkräfte zum Beispiel zum Rauchen nach draußen begleitete. Auch spielten bauliche Aspekte eine Rolle: In Schulgebäuden, in denen aufgrund einer architektonischen Gestaltung mit offenen Raumkonzepten, Gemeinschafts- und Aufenthaltsflächen Begegnungen insgesamt mehr begünstigt wurden als in Schulgebäuden mit schmalen Fluren und geschlossenen Räumen, kam es automatisch auch zu mehr informellen Gesprächen zwischen mir und den Pädagog:innen.

Im Kontrast zu den natürlichen Gesprächen wurde der artifizielle Charakter des Gesprächssettings der teilstandardisierten Interviews besonders deutlich (z.B. IntPr 23 OaB: 11). Auch wurden in den Interviews – erwartungsgemäß – sensible oder unangenehme Themen eher vermieden bzw. nur auf meinen Input hin besprochen. Hierzu zählte beispielsweise jegliche Bezugnahme auf das Kopftuch, obgleich dieses Thema die Mehrheit meiner Gesprächspartner:innen beschäftigte, was ich aus informellen Gesprächen wusste. Andererseits ließen sich natürlich anhand genau dieser Vergleichsmöglichkeiten heikle Themen oder offizielle Tabuthemen überhaupt erst bestimmen. Zudem hatten die teilstandardisierten Gespräche noch einen entscheidenden Vorzug. Sie boten in der Hektik des Schulalltags einen Raum der ungeteilten Aufmerksamkeit und Ruhe zum Nachdenken:

»Der Lehrer schenkt mir seine komplette Aufmerksamkeit. Er nimmt die Sache und mich sehr ernst, das habe ich auch vorher schon gemerkt. Als wir uns setzen, sagt er: „Ok, dann können wir anfangen.“ Entspannt legt er seine Füße auf den Stuhl neben ihm. Es gibt keine Störungen während des Interviews. Es ist ruhig im Raum. Und weil es spät ist, ist auch nicht mehr viel los in der Schule um uns herum« (IntPr 40 SGy: 13f).

Der Wert dieser Gespräche für die Forschung lag somit vor allem darin, dass in diesem Setting Abläufe, Entscheidungsfindungen und Problemlagen der Schule, bestimmter Klassen oder Schüler:innen ausführlich erklärt und reflektiert werden konnten.

Fast alle teilstandardisierten Gespräche fanden während der regulären Schulzeit in den Pausen oder unterrichtsfreien Stunden der Pädagog:innen im Schulgebäude statt. Der Vorteil dieses Arrangements war zum einen, dass meinen Gesprächspartner:innen hieraus keine allzu große zusätzliche zeitliche Belastung entstand. Zum anderen sorgte die vertraute Umgebung für eine gewisse Abmilderung der künstlichen Gesprächsatmosphäre (s. dazu auch Girtler 2009: 154; Marburger, Helbig et al. 1997: 13). Der Arbeitsalltag verlangte es, dass einige der durchschnittlich eineinhalbstündigen Interviews auf zwei Sitzungen gesplittet



werden mussten, da zum Beispiel eine unvorhergesehene Vertretungsverpflichtung oder ein dringendes Eltern- oder Schüler:ingespräch das Interview vorzeitig beendeten. Während ich in diesen Fällen zunächst um die Qualität der gesplitteten Interviews aufgrund des Bruchs im Gesprächsfluss besorgt war, stellte sich im Nachhinein heraus, dass diese von mir zunächst als ungünstig eingeschätzte Situation eine bedeutsame Erkenntnis ermöglichte. So bemerkte nicht nur ich, sondern auch meine Gesprächspartner:innen im zweiten Teil eines gesplitteten Interviews, dass die Tagesform bzw. Stimmung einen Einfluss auf die Einschätzung bestimmter Themen oder Deutung von (Konflikt-)Situationen haben kann (IntPr 12 OaB; auch z.B. Int 3 HOS: 494-511). Dieser Eindruck verstärkte sich auch in einigen Beobachtungen von Interaktionen im Klassenzimmer (z.B. IntPr 35 SGy: 10f; FN OTS: 3187-3194; IntPr 43 OTS: 8-13) und ließ mich intensiv darüber nachdenken, inwieweit rassistische (oder andere diskriminierende) Äußerungen und Handlungen Ausdruck einer allgemeinen, andauernden Haltung sind oder ob vielleicht eher ihr situativer und affektiver Charakter analytisch genau(er) betrachtet werden muss – diesen Hinweis hatte ich bereits vor Beginn meiner Forschung von Mechtild Gomolla erhalten (FN SpS: 2-7; auch IntPr 12 OaB: 37).

Wie es der Standard in qualitativen Studien vorsieht, nahmen alle Gesprächspartner:innen freiwillig teil und wussten nach meiner Einführung zu Beginn des Interviews, dass es ihnen frei stand, (1) Fragen nicht zu beantworten, (2) von der Studie zurückzutreten oder auch (3) die Aufnahme des Gesprächs komplett oder zwischenzeitlich zu verweigern. Von der ersten und dritten Option machten meine Gesprächspartner:innen Gebrauch. Diese einleitenden (Rück-)Versicherungen können einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre zuträglich sein (z.B. Hussy, Schreier et al. 2010: 266, 268), auch wenn in meinem Fall die vorangegangenen Teilnehmenden Beobachtungen diesbezüglich bereits die bedeutendste Vorarbeit geleistet hatten.<sup>50</sup> Ein weiterer Vorteil, der sich daraus ergab, dass meine Gesprächspartner:innen mich und meine Interessen bereits kannten, war, dass von Beginn an trotz Unterzeichnung der formalen Einverständniserklärung<sup>51</sup> und Einschalten des Aufnahmegegeräts eine recht natürliche Gesprächssituation herrschte. Zudem bedurfte es keiner thematischen Einleitungen und damit erneuten Vorstrukturierung des Gesprächs meinerseits, was es ermöglichte, dass die Interviewten schnell zu Wort kamen. Um mit dem Einstieg einen vielversprechenden Grundstein für den weiteren Gesprächsverlauf zu legen, wählte ich hierfür eine Frage zur beruflichen Laufbahn, von der ich mir sicher war, dass sie von allen mühelos zu beantworten und inhaltlich unverfänglich war.

Für die Form der Gespräche wählte ich das teilstandardisierte, also leitfadengestützte, Interview, da dieses eine gewisse *Vergleichbarkeit* bestimmter Gesprächsteile bei gleichzeitiger *Flexibilität* und *Anpassungsmöglichkeit* an die Gesprächssituation, die interviewte Person sowie die bereits gewonnen Erkenntnisse des Forschungsprozesses ermöglicht (z.B. Hopf 2004: 351). Diese doppelte Ausrichtung bzw. dieses Spannungsfeld innerhalb der Interviews ist in der Grounded Theory deshalb wesentlich, da zum einen das Erfordernis besteht, die Einschätzungen der Akteur:innen zu bestimmten Kernthemen zu vergleichen, um hierüber Aussagen zu der Reichweite der erarbeiteten Konzepte zu ermöglichen (unter welchen Bedingungen bzw. in welcher Personengruppe tritt z.B. eine bestimmte Haltung

---

<sup>50</sup> Wie bereits erwähnt, gilt dies nicht für die Mitarbeiter:innen der Bildungsbehörde und des LIS, die ich lediglich für den Interviewtermin traf. Da diese Gespräche jedoch eine andere inhaltliche Ausrichtung und Form hatten (nach z.B. Bogner und Menz (2009: 88f) ähnlich dem Experteninterview mit der Interviewerin in der Rolle der informierten Laiin), war die fehlende Teilnehmende Beobachtung für die Gesprächsatmosphäre hier nicht so entscheidend. Vielmehr waren sowohl ich als auch einige der Interviewten überrascht über die Offenheit dieser Gespräche (z.B. IntPr 28 BEH: 29; IntPr 30 BEH: 23).

<sup>51</sup> Die Einverständniserklärung ist im Anhang dieser Arbeit einzusehen.

auf?). Zum anderen verändern sich bestimmte Gesprächsinhalte je nach Forschungsverlauf und Erkenntnisgewinn. Entsprechend weisen Strauss und Corbin darauf hin, dass der allererste Interviewleitfaden

„should be just that: beginning guidelines only. To adhere rigidly to them throughout the study will foreclose on the data possibilities inherent in the situation [...] and prevent the researcher from achieving the density and variation of concepts so necessary for developing a grounded theory“ (1990: 180).

Die Fragen für den allerersten Leitfaden meiner Forschung generierte ich entlang meines theoretischen Vorwissens. Anschließend diskutierte ich den Leitfaden im Forschungskolloquium und testete ihn in zwei Pilotinterviews, was zu einer leichten Modifizierung führte (s. z.B. Hussy, Schreier et al. 2010: 268). Im Verlauf der Forschung wurden einige Fragen aus dem Leitfragen gestrichen, die sich als weniger relevant für die Forschungsfrage erwiesen als eingangs vermutet. Andere Fragen wurden im Zuge der sich entwickelnden Sensibilisierenden Konzepte modifiziert. Insgesamt habe ich über die Zeit weniger, dafür aber tiefergehender gefragt und mir Beispielgeschichten erzählen lassen. Zudem habe ich auch vor allem gegen Ende meiner Forschung meine analytischen Ideen relativ direkt getestet, wie von Glaser und Strauss vorgeschlagen (1971: 76). Dies bedeutet, dass ich neue Fragen hinzufügte, die dazu dienten, bestimmte konzeptionelle Aspekte herauszufordern, zu modifizieren oder zu bestätigen.<sup>52</sup>

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass die allermeisten Pädagog:innen dankbare Interviewpartner:innen sind. Es gelingt schnell, ihr Interesse und ihre Aufmerksamkeit zu wecken und sie sind es gewohnt, vor anderen Menschen zu sprechen und ihre Meinung zu äußern und zu vertreten sowie Handlungen und Abläufe zu erklären und zu reflektieren. Dieser Umstand führte dazu, dass viele Interviews ohne großes Zutun meinerseits sehr gut liefen. Trotzdem legte ich natürlich auf bestimmte Aspekte der Gesprächsführung Wert, um die Interviews erkenntnisreich und angenehm zu gestalten. So achtete ich darauf, möglichst *offene* und *erzählgenerierende* Fragen zu stellen, um meinen Interviewpartner:innen die Gelegenheit zu geben, in ungebrochenen Erzählflüssen ihre Sichtweisen auch wirklich äußern zu können (s. z.B. Schmidt 2003: 547f; auch IntPr 4 OaB: 10). Dies bedeutete auch, dass ich sie ermutigte, eigene Themen einzubringen und mich darauf hinzuweisen, wenn ich ihrer Meinung nach die falschen Fragen stellte. Die Situationen, in denen meine Interviewpartner:innen dieses Angebot annahmen oder meine Fragen explizit uminterpretierten oder mich auf etwas Anderes bzw. Neues aufmerksam machten, waren stets besonders erkenntnisreich (z.B. IntPr 2 HOS: 9). Zudem wussten meine Interviewpartner:innen, dass sie später noch einmal auf mich zukommen konnten, falls ihnen noch etwas eingefallen war oder sie etwas Gesagtes überdacht hatten und korrigieren wollten (z.B. FN OaB: 1196-1206).<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Ein Überblick über die in den verschiedenen Interviews gestellten Fragen ist im Anhang einzusehen. Für die einzelnen Interviews wurde der Leitfaden jeweils individualisiert. Dies bedeutet, dass sowohl die Reihenfolge der Fragen als auch die Anzahl und Art der Fragen je nach Person und Gesprächssituation angepasst wurden.

<sup>53</sup> Um den dialogischen Charakter der Gespräche weiter zu stärken und nicht zu sehr in der traditionellen Rolle der „blank-faced research persona“ (Frankenberg 1993: 30, auch 29) zu verbleiben, bot ich am Ende jedes Interviews meinen Gesprächspartner:innen an, auch mir Fragen zu meinem Forschungsprojekt und zu mir als Forscherin zu stellen. Dieses Angebot zum Gegenfragen wurde von vielen meiner Interviewpartner:innen auf unterschiedliche Weise angenommen. Einige interessierten sich für meinen wissenschaftlichen Werdegang oder den Grund für die Wahl meines Themas. Andere wollten wissen, was meine bisherigen Eindrücke und Erkenntnisse waren. Diese letzte Frage beantwortete ich jedoch stets zurückhaltend, denn ich hatte eine Warnung von Lüders im Hinterkopf hinsichtlich der vorschnellen Präsentation von Zwischenergebnissen in induktiv oder abduktiv angelegten Forschungsprojekten (2004b: 642; z.B. IntPr 7 OaB: 29f).

### Interviewtranskripte, Gesprächsprotokolle und Feldnotizen

Da das Schreiben als die wichtigste Tätigkeit in allen Stadien der ethnografischen Forschung und somit als ihr methodisches Markenzeichen gilt (z.B. Dracklé 2015: 390; Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 110), gehe ich in diesem Abschnitt noch auf die Dokumentation der Teilnehmenden Beobachtung und Forschungsgespräche ein:

Die teilstandardisierten Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und später unter Mithilfe von zwei Studentinnen, die von mir in die Datenschutzbestimmungen und Transkriptionsregeln eingewiesen wurden, verbatim transkribiert.<sup>54</sup> Nach einem Vorschlag von zum Beispiel Spradley (1979: 75f) verfasste ich zusätzlich während der Gespräche Notizen zur Gesprächssituation, zu außersprachlichen Merkmalen, Schlüsselwörtern und den wichtigsten Themen sowie zu den Vor- und Nachgesprächen ohne Tonbandaufzeichnung. Direkt im Anschluss an das Gespräch formulierte ich auf Grundlage dieser Notizen umfangreiche Interviewprotokolle, in denen ich auch meine eigene Performance dahingehend reflektierte, wie diese den Gesprächsverlauf beeinflusst haben könnte und was ich beim nächsten Mal beibehalten oder anders machen wollte (z.B. IntPr 4 OaB: 10; IntPr 21 LIS: 11f; IntPr 23 OaB: 7-12; IntPr 26 HOS: 9).

In Hinblick auf die Dokumentation der natürlichen Gespräche vertreten einige Autor:innen wie zum Beispiel Quinn (2010) eine skeptische Haltung gegenüber Gesprächsdaten, die ohne Aufnahme und detailreiche Transkription erhoben werden. Gewiss sind Gesprächsprotokolle, die anhand von Kurznotizen und Erinnerungen festgehalten und später am Schreibtisch ausgearbeitet werden, in Umfang und Genauigkeit nicht mit einem Interviewtranskript zu vergleichen. Jedoch können mit etwas Übung auch hier sehr gute Dokumentationsergebnisse erzielt werden. Diesen Eindruck bestätigte mir ein Schulleiter, der es vorzog, auch das teilstandardisierte Interview ohne Aufnahmegerät durchzuführen:

»Nach dem Interview, als ich so froh bin, dass es vorbei ist, weil ich fix und fertig bin vom Fragen, Zuhören, Tippen [...], beginne ich [auf Wunsch vom Schulleiter], Frage für Frage, Antwortnotiz für Antwortnotiz alles noch mal vorzulesen. Zwischendurch und auch am Ende merkt mein Interviewpartner an, wie viel und präzise ich mitgeschrieben hätte: „Wirklich beeindruckend. Das ist ja fast wortwörtlich. Da hätten wir es ja auch aufnahmen können.“ [...] Er hat nichts zu beanstanden. Nur einmal ersetzen wir „Akzent“ durch „Dialekt“, wobei er das eigentlich auch nicht so wichtig findet« (IntPr 46 OTS: 11).

Neben der erforderlichen Übung zeigte es sich als hilfreich, mich für die Gesprächsprotokolle auf die für meine Forschungsfrage besonders relevanten inhaltlichen sowie sprachlichen Aspekte einer Konversation zu konzentrieren. Der Vorschlag von Quinn (2010: 245), sich interessante Themen aus natürlichen Gesprächen in späteren Interviews während der Tonbandaufnahme erneut erzählen zu lassen, erwies sich in meiner Forschung hingegen als nur bedingt praktikabel. Denn gerade weil es sich hierbei oft um für *mich* interessante, für die Akteur:innen jedoch *alltägliche* Situationen handelte, konnten diese sich häufig gar nicht mehr recht erinnern, was eher die nachträglichen Ausführungen in den Interviews in ihrer Verlässlichkeit fraglich erschienen ließ.

Das Verfassen des ethnografischen Forschungstagebuchs, das verschiedene Arten von Texten enthält, die alle im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung entstehen, ist eine zeitintensive und anspruchsvolle Tätigkeit, die viel Disziplin erfordert, während man unterdessen immer wieder feststellt, dass es insbesondere an Forschungstagen mit einer dichten Abfolge von Ereignissen einfach unmöglich ist, alles zu dokumentieren (z.B. FN

---

<sup>54</sup> Alle Transkriptionsregeln und -zeichen sind im Anhang dieser Arbeit einzusehen.

OaB: 394; IntPr 8 OaB: 9; s. auch Dracklé 2015: 390). Gerade deshalb aber ist es wichtig, ein Vorgehen zu entwickeln, das dabei hilft, die riesigen Datenmengen, die in der Ethnografie anfallen, zu ordnen und die notwendige „Strukturierung“ der ‚unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung“ (Girtler 2009: 134) zu erreichen. Aus diesem Grund braucht es ein Dokumentationssystem, das es einem selbst – und anderen im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit – auch später noch erlaubt, bestmöglich zu erkennen, wer was wann und in welchem Kontext gesagt, getan oder vielleicht auch nur gedacht hat. Um dies sicherzustellen, habe ich für meine Forschung das folgende Verfahren entwickelt:

Zum einen versuchte ich, alles zeitnah zu dokumentieren, solange die Erinnerungen noch frisch waren. Dies bedeutete, dass ich *Kurznotizen*, wenn möglich, bereits in der Situation (nach Abwägung, da Schreiben natürlich immer vom Beobachten und Zuhören ablenkt) entweder handschriftlich in einem Büchlein oder seltener direkt am Notebook anfertigte (z.B. Girtler 2009: 141f). Bot sich während einer Hospitation oder eines Gesprächs keine Gelegenheit zum Mitschreiben, holte ich dies direkt im Anschluss nach. Jedoch war dies in meiner Forschung selten notwendig. Denn in der Schule wird das Dokumentieren sehr durch den Umstand erleichtert, dass hier nicht nur die Anwesenheit von Hospitant:innen (z.B. Student:innen oder Referendar:innen), sondern auch das Mitschreiben von Unterrichtsgeschehnissen und Gesprächsinhalten nichts Befremdliches oder Irritierendes ist, wie dies in anderen Forschungsfeldern durchaus der Fall sein kann, sondern vielmehr von den Akteur:innen lediglich als ein Zeichen von Interesse und Ernsthaftigkeit des Unterfangens verstanden wird (vgl. auch Weißköppel 2001: 76; Gottlieb 2006: 50). In den seltenen Momenten, in denen ich bemerkte, dass Pädagog:innen (oder auch Schüler:innen) interessierte oder verunsicherte Blicke auf meine Mitschriften richteten, nahm ich dies zum Anlass, ein Gespräch zu bestimmten Aspekten meiner Notizen zu initiieren und damit auch einen Raum für eine Unterhaltung zum Unterrichtsgeschehen zu eröffnen. Hieraus entwickelten sich häufig sehr erkenntnisreiche Gespräche, die zudem weitestgehend verhinderten, dass zu viel Stille meinerseits oder gar ein Zuklappen der Notizen als implizite Kritik am Unterricht, Geheimhaltungsbemühungen oder Zurückweisung aufgefasst werden würden (vgl. Ulichny & Schoener 2010: 426f).

Die Nachmittage und forschungsfreien Tage nutzte ich zum Ausformulieren meiner Kurznotizen zu *ausführlichen Protokollen*. Da sprachliche Aspekte in ethnografischen Forschungen zumeist eine bedeutende Rolle spielen (Spradley 1979: 69-74), dokumentierte ich in diesen ausführlichen Protokollen (emische/native) Aussagen von Informand:innen aus dem Feld soweit es möglich war verbatim und trennte diese von meinen eigenen (etischen/observer) Gedanken mittels unterschiedlicher Formatierungen (Saldaña 2013: 20; Silverman 2011b: 362). Auch achtete ich auf eine detaillierte Dokumentation des Kontextes, in denen Aussagen getätigt wurden bzw. Handlungen auftraten (Steinke 2004: 325). In den Fällen, in denen mir dieser nicht mehr ausreichend präsent war, wurde dies von mir vermerkt und in der Analyse berücksichtigt (z.B. FN HOS: 97; FN SGy: 2241). Zudem nutzte ich die in ethnografischen Forschungen gebotene und äußerst hilfreiche Möglichkeit des Nachfragens bei den Akteur:innen selbst, wenn ich mir unsicher war, ob ich alles richtig verstanden hatte (z.B. FN HOS: 599, 659; FN OaB: 1242-1245; FN SGy: 169; FN OTS: 2223).

Um die Subjektivität der Erhebungsperspektive bestmöglich zu reflektieren, empfiehlt Spradley „an introspective record of field work [which] enables a person to take into account personal biases and feelings, to understand their influence on the research“ (1979: 76). Entsprechend verfasste ich in meinem Tagebuch auch *persönliche Notizen*, in denen ich meine emotionalen und assoziativen Reaktionen auf Informand:innen und Situationen

(insbesondere Irritationen) festhielt. Ich bemerkte schnell, dass diese nicht nur zu einem gewissen Grad beeinflussten, was ich wahrnahm oder in meinem Gegenüber auslöste ((Gegen-)Übertragungen), sondern auch mit Blick auf den Forschungsgegenstand bedeutungstragend waren und mir analytische Ideen gaben (z.B. FN HOS: 621; FN OaB: 395, 946; FN OTS: 2739, 2746; IntPr 41 OTS; s. auch Nadig 2000: 95, 97f).

Da Niederschreiben generell zum Nachdenken anregt (Girtler 2009: 142) und die Grounded Theory bereits während der Erhebungsphase erste Analyseschritte (nicht zuletzt für das Theoretische Sampling) erfordert, nutzte ich die ausführliche Dokumentation zum Verfassen analytischer Ideen. Diese analytischen Textpassagen waren zu Beginn der Forschung, als ich hauptsächlich beschrieb, was ich wahrnahm, noch selten und nahmen dann mit Voranschreiten der Forschung deutlich zu (z.B. FN OaB: 1466-1533, vgl. dazu ausführlich Kap. 4.3.1).

### Theoretische Sättigung, Ausstieg und Erwartungen

In einer Grounded Theory Forschung ist der richtige Zeitpunkt für den Abschluss der Datenerhebung der Moment, in dem die theoretische Sättigung eintritt, sich also keine bedeutsamen neuen Erkenntnisse für die *zentralen* Analysekatoren mehr gewinnen lassen (z.B. Glaser & Strauss 1971: 70). Zu Beginn der Forschung war ich unsicher, woran ich diesen Punkt erkennen und ob sich dieser überhaupt erreichen lassen würde. Diese Unsicherheit hielt sich bis zum letzten Tag der Erhebung, denn ethnografische Sammlungen erscheinen selten als abgeschlossen (z.B. Dracklé 2015: 389; Sökefeld 2002: 89). Vielmehr besteht auch nach Glaser und Strauss „a tendency to wait in the field just in case something new should happen, but often it does not – and the study is prolonged unnecessarily. This tendency may be related to the researcher’s anxiety to ‘know everything,’ which is not necessary for theoretical saturation“ (1971: 73). Retrospektiv wurde deutlich, dass mir meine Protokolle die eintretende theoretische Sättigung eigentlich durch Einträge wie »ich bin etwas enttäuscht, weil irgendwie nichts Neues mehr kommt« (IntPr 31 SGy: 8), »immer dasselbe« (FN OTS: 574) oder »Ich kann’s nicht mehr hören« (ebd.: 2248f) angezeigt haben.

Ein Aspekt, der den Ausstieg an jeder einzelnen Schule erschwerte, waren die Beziehungen zu einigen Akteur:innen im Feld, die sich im Laufe der Zeit entwickelt hatten. Fragen der Lehrkräfte danach, wann ich mal wieder vorbeikäme, konnte ich mich nur schwer entziehen (z.B. IntPr 36 OTS: 13). Gleiches galt für die vielen gut gemeinten Empfehlungen von weiteren Personen, die ich unbedingt noch begleiten oder befragen sollte. Außerdem waren mir viele der Schüler:innen ans Herz gewachsen. Der Abschied von ihnen fiel mir nicht leicht, weil ich wusste, dass ich sie – im Gegensatz zu einigen Lehrkräften, mit denen ich aus verschiedenen Gründen einen sporadischen Kontakt halten würde – wahrscheinlich nie wieder sehen würde. Als meine Besuche in ihren Klassen seltener wurden, sprachen sie mich auf dem Schulflur an und fragten, wann ich wieder zu ihnen in die Klasse kommen würde (z.B. FN OTS: 2964f, 3210). Ihnen zu erklären, warum ich nun seltener und bald gar nicht mehr bei ihnen sein würde, war keine leichte Aufgabe. Wenn man eine (ethnografische) Forschung in einer anderen Gesellschaft durchführt, sorgt in dieser letzten Erhebungsphase häufig das Datum des Flugtickets für die klare zeitliche Grenze (Sökefeld 2002: 89). So schaffte auch ich den Absprung letztlich nur mittels einer Strategie des äußeren Anreizes: durch einen mehrmonatigen universitären Aufenthalt im Ausland, der mir ein Flugticket sowie einen guten Grund für mich selbst und eine nachvollziehbare Erklärung für alle anderen bescherte.

Auch wenn damit meine Feldforschung im Mai 2013 nach insgesamt zwei Schuljahren einen offiziellen Abschluss fand, kehrte ich später noch wenige Male an die Schulen zurück, um entweder noch versprochene Informationen und Dokumente nachträglich einzuholen oder einfach zu fragen, wie es so lief. Mit einigen Informant:innen hielt ich zudem weiterhin Kontakt und kam ihren Gesprächs- oder Vortragsanfragen immer wieder gerne nach (z.B. FN OaB: 1466ff; s. auch Girtler 2009: 109f, 128f). Dabei begann ich verstärkt über eine Frage nachzudenken, die sich mir schon während der Erhebung wiederkehrend gestellt hatte: Inwieweit ließ sich meine Studie eigentlich für die Feldakteur:innen (insbesondere die Pädagog:innen) in eine brauchbare Währung ummünzen? Es ist bekannt, dass gerade im Feld der Bildungsforschung die Nachfrage nach (kostenlosen) Evaluationen, aus denen sich *konkrete* Handlungsvorschläge ableiten lassen, eine vielfach geäußerte Hoffnung ist, die mit einer Studienteilnahme verbunden wird. Auch mir gegenüber wurde von Pädagog:innen in leitenden Positionen geäußert, dass in der Praxis das Interesse daran, weiterhin »nur irgendwelche wissenschaftlichen Blasen [zu] bewegen« immer geringer würde (Int 48 OTS: 341; FN SGy: 569f). Nun müssen sich Ethnolog:innen jedoch eingestehen, dass der direkte, also greifbare und handfeste, Nutzen ihrer Forschung für die Praktiker:innen – zunächst einmal – eher gering ausfällt. Schnelle Antworten auf ganz konkrete und dringende Probleme kann ethnografische Forschung nicht liefern (z.B. Ulichny & Schoener 2010: 426). Mir wurde diese Erwartungsproblematik in den Momenten deutlich vor Augen geführt, als akute und konkrete Fragen und Schwierigkeiten auftraten, die die Pädagog:innen (und auch die Schüler:innen) mit meinem Forschungsthema assoziierten und deshalb mit einer Hoffnung auf Rat, Expertise oder Verbesserung der Situation an mich herantraten (z.B. FN SGy: 1125). Andere baten mich um Feedback zu ihrem binnendifferenzierten Unterricht (z.B. FN OTS: 769). Auch wurde mit meiner Präsenz die Hoffnung verbunden, dass nun endlich jemand Rückmeldung an die Bildungsbehörde zu den Umsetzungsproblematiken der Inklusion geben würde (z.B. FN OTS: 775, 1195), und eine Schülerin bat mich, ihrer Klasse Laptops zu besorgen (FN OTS: 1168). Auch wenn ich diese Art von Erwartungen weder mittels meiner Position noch meiner Forschung erfüllen konnte, so stellte ich doch erfreut fest, dass nach einigen Gesprächen darüber, was ich tatsächlich untersuchen und beitragen wollte, viele Akteur:innen den Wert des Reflexionswissens, das von einer Forschung aus einer nicht-erziehungswissenschaftlichen Disziplin geleistet werden kann, ebenfalls sahen (z.B. FN OaB: 1081, 1354-1370; Int 11 OaB: 856-868; Int 28 BEH: 27, 90-96; Int 48 OTS: 341).

### Das finale Materialkorpus im Überblick

Aus der oben beschriebenen Fallauswahl und triangulierten Erhebungsmethodik ergab sich letztlich das folgende Materialkorpus mit drei Arten von Texten<sup>55</sup>:

(1) *42 Transkripte der teilstandardisierten Interviews* (Int) von ein bis zweieinhalb Stunden Länge und die *zugehörigen Interviewprotokolle* (IntPr), in denen Reflexionen zur Interviewsituation und Notizen zu Gesprächsteilen, die nicht auf Tonband aufgezeichnet wurden, dokumentiert sind, plus *fünf* weitere *Interviewprotokolle* von Interviews, die nicht aufgenommen oder die begründet nicht weiter in die Analyse einbezogen wurden (s. dazu Fußnote 47).

---

<sup>55</sup> Neben diesen drei Textarten könnten auch noch die sogenannten „headnotes“ (Sanjek 1990: 93) angeführt werden, die in den meisten Forschungen und so auch in meiner Arbeit eine Rolle spielten. Headnotes sind nach Breidenstein, Hirschauer et al. die Erfahrungen, Feldkenntnisse und Erinnerungen an Nuancen, die nicht niedergeschrieben werden, aber dennoch viele analytische Entscheidungen implizit mitsteuern. Denn – wie die Menschen, über die sie forschen, – wissen auch die Forscher:innen letztlich häufig mehr als sie zu sagen bzw. aufzuschreiben wissen (2013: 171).

(2) *Fünf* Forschungstagebücher mit Feldnotizen (FN), davon eins für jede Schule (HOS, OaB, OTS, SGy) und eins für das schulpolitische Setting (BEH + LIS), die insgesamt *mehr als 650 getippte DIN A4 Seiten Feldnotizen* zu allen Teilnehmenden Beobachtungen, informellen Gesprächen und meinen Assoziationen und analytischen Memos enthalten.

(3) Eine *Vielzahl von öffentlichen und internen Dokumenten (inklusive Websitetexten)* der vier Schulen (Dok) und des schulpolitischen Settings, die eine inhaltliche Relevanz für die Forschungsfrage versprochen. Da diese Dokumente in ihrem Umfang sehr unterschiedlich waren, bietet die Anzahl der Dokumente letztlich nur eine ungefähre Orientierung.

Die nachfolgende Abbildung 8 zeigt das vollständige Materialkorpus im Überblick.

	Interview- transkripte (Int)	Interview- protokolle (IntPr)	Feldnotizen in 5 Forschungstagebüchern (FN)	Öffentliche und interne Dokumente (Dok)
<b>Insg.</b>	<b>42 Interview- transkripte</b>	<b>47 Interview- protokolle</b>	<b>669 DIN A4 Seiten Notizen (175 Tageseinträge)</b>	<b>155 öffentliche u. interne Dokumente, inkl. Websitetexten</b>
HOS	8 Transkripte	8 Protokolle	67 Seiten Notizen (32 Einträge)	30 öffentliche und interne Schuldokumente
OaB	9 Transkripte	11 Protokolle	114 Seiten Notizen (42 Einträge)	15 öffentliche und interne Schuldokumente
SGy	9 Transkripte	9 Protokolle	208 Seiten Notizen (53 Einträge)	29 öffentliche und interne Schuldokumente
OTS	9 Transkripte	10 Protokolle	243 Seiten Notizen (36 Einträge)	39 öffentliche und interne Schuldokumente
BEH	5 Transkripte	6 Protokolle	37 Seite Notizen (12 Einträge)	42 öffentliche Dokumente
LIS	2 Transkripte	3 Protokolle		

Abb. 8: Finales Materialkorpus im Überblick  
(Quelle: eigene Darstellung)

### 4.3. Datenauswertung: Analyseprozess in fünf Schritten

Mehr als die Erhebung ist klassischerweise die Auswertung die „black box“ des ethnografischen Forschungsprozesses (Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 111). Auch gibt es aufgrund der Vielfalt der Daten und unterschiedlichen Zielsetzungen in ethnografischen Forschungsprojekten kein einheitliches oder priorisiertes Analyseverfahren (ebd.: 125). Entsprechend wichtig ist deshalb wieder die Begründung und Beschreibung der gewählten Auswertungsmethoden. Analog zu meinem Vorgehen in der Erhebung, nutze ich auch hierfür eine Kombination von methodischen Schritten, die in der Grounded Theory und/oder Ethnografie angewendet werden. Mein Auswertungsprozess lässt sich in fünf Schritte gliedern.

#### 4.3.1. Offenes Codieren während der Datenerhebung

Das iterativ-induktive Vorgehen in beiden gewählten Forschungsansätzen erfordert, dass Erhebungs- und Auswertungsschritte „blur and intertwined continually, from the beginning of

an investigation to its end“ (Glaser & Strauss 1971: 43). Da zu Beginn der Datenerhebung noch nicht ersichtlich ist, welche Aspekte zur bestmöglichen Beantwortung der Forschungsfrage führen, ist die analytische Vorgehensweise in dieser Phase sowohl inhaltlich als auch methodisch durch *Offenheit* charakterisiert. Das Offene Codieren wird häufig nicht als eine spezifische Codiermethode verstanden, die nach festgeschriebenen Regeln vorgeht (Saldaña 2013: 100). Vielmehr reichen die erstellten Codes „from the descriptive to the conceptual to the theoretical, depending on what you observe in and infer from the data, and depending on your personal knowledge and experiences you bring to your reading of the phenomena“ (Saldaña 2013: 105; s. auch z.B. O'Reilly 2012: 203). Eine auch von mir umgesetzte Empfehlung ist jedoch, dass die Codes in dieser Phase inhaltlich und sprachlich unmittelbar am empirischen Material angelegt werden sollten, um die Verankerung der Ergebnisse in den Daten zu gewährleisten. Aus diesem Grund vermied ich die Verwendung von Fachbegriffen zur Beschreibung der Geschehnisse im Feld (z.B. Böhm 2004: 478). Erste Interpretationen der Daten während dieser frühen Bearbeitungsphase erfolgten nicht mittels der Codierung selbst, sondern des damit einhergehenden kontinuierlichen Schreibens von analytischen Memos, also von Erinnerungsnotizen, in denen analytische Ideen entwickelt wurden (z.B. Saldaña 2013: 17, 20, 41-57; Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 162f; Glaser 1978: 56).

<b>Contact Summary Sheet</b>	
<b>Welche Personen, Ereignisse, Situationen waren involviert?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frau Krüger, 5. Klasse Klassenrat</li> <li>• Gespräch unter Zehntklässler:innen an der Bushaltestelle</li> </ul>
<b>Welche Hauptthemen tauchten während des Kontakts auf?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ungeduld / Probleme schnell vom Tisch schaffen</li> <li>• Scham, Fairness, Benachteiligung</li> <li>• Sich nicht äußern können</li> <li>• Ein typischer Justin?</li> <li>• Ein „zu türkisches“ Mädchen</li> </ul>
<b>Welche Forschungsfrage betraf der Kontakt?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<b>Welche neuen Hypothesen, Spekulationen oder Ideen über die Situation im Feld ergeben sich aus dem Kontakt?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lehrkraft wählt den einfacheren Weg. Probleme der Kinder werden, wenn möglich, nicht diskutiert. → Evtl. hat sie Angst, für ein Problem keine Lösung zu wissen? → Ihre Ungeduld spielt sicherlich auch eine Rolle.</li> <li>• Scham und Fairness spielen für die Kinder eine sehr wichtige Rolle.</li> <li>• Benachteiligt werden ist schwer auszuhalten. Der betroffene Schüler reagiert sehr emotional. Die Lehrkraft „interessiert das jetzt nicht“.</li> <li>• Das sprachliche Ungleichgewicht in der Klasse und die fehlende Kompetenz der Lehrkraft damit umzugehen bietet (1) einen Nährboden für Diskriminierung (der Schüler, der nicht kurz und präzise schriftlich formulieren konnte, was passiert ist, läuft Gefahr nicht beachtet oder ernst genommen zu werden) und somit (2) einen Aggressionsauslöser für die betroffenen Schüler:innen.</li> <li>• Die Lehrkraft setzt ein geteiltes Wissen über „Justins“ voraus, das aber nicht meinem entspricht. Sie erzählt wirt über seine Herkunft.</li> <li>• Die Herkunftskultur der Freundinnen spielt für jugendliche Mädchen eine Rolle, weil sie den gemeinsamen Alltag beeinflusst.</li> </ul>
<b>Welche neuen Fragen ergeben sich aus dem Kontakt?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gab es schon mal Probleme der Kinder, die die Lehrerin schwierig fand, im Klassenrat zu lösen?</li> </ul>
<b>Worauf sollte ich in der nächsten Kontaktsituation achten?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<b>Wie geht es mir als Forscherin?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkältet → etwas unaufmerksam</li> </ul>

Abb. 9: Beispiel für ein Contact Summary Sheet aus dem Forschungstagebuch (Quelle: eigene Darstellung (FN OTS: 228-258) nach Vorschlägen von z.B. Silverman (2011a: 231f))



Neben dem Offenen Codieren schrieb ich für jeden Feldbesuch und jedes Interview eine Zusammenfassung, wie sie Silverman (2011a: 231f) und Miles und Huberman (1984: 50f) zur Systematisierung von qualitativen Daten vorschlagen, wobei je nach Dichte und Relevanz der Ereignisse und Erzählungen nicht immer alle Felder dieses Contact Summary Sheets (umfangreich) ausgefüllt wurden (für ein Beispiel vgl. Abb. 9). Diese Form der zusammenfassenden Strukturierung der Tagesgeschehnisse erwies sich als sehr hilfreich für die kontinuierliche Fokussierung meiner Forschungsfrage, die weitere Planung meiner Forschung (Theoretisches Sampling) und die Entwicklung von analytischen Ideen (Memoing).

Im Sinne des *comprehensive data treatment*, das dazu beiträgt, dass im Analyseverlauf nicht nur Daten und Informationen in Erinnerung bleiben, die mit den Vorannahmen übereinstimmen (Silverman 2011a: 278; Hussy, Schreier et al. 2010: 268), unterzog ich das *gesamte* Datenmaterial diesem ersten Auswertungsschritt.

#### **4.3.2. Distanzierungs- und Aufräumphase**

Während der erste Analyseschritt noch wesentlich durch das unmittelbare Erleben im Feld geprägt ist, bedarf es nach Abschluss der Datenerhebung zunächst einer „period of ‘digesting and reflecting’ on the data“ (Clarke 2005: 84; zitiert nach Saldaña 2013: 101), also einer Zeit, in der es gilt, Abstand vom Material zu suchen. Dieser Schritt mag nicht in allen Forschungen erforderlich sein, in meiner Forschung empfand ich diese Analysepause jedoch als notwendig. Die Intensität der Erfahrungen in den Schulen, die »mit Schülern zu tun haben, denen man *unterstellt*, [...] dass sie gesellschaftlich *nicht* unbedingt fähig sind und dass sie gesellschaftlich schon gar nicht *gewünscht* sind« (Int 5 HOS: 333, Hervorh. i. Orig.) gingen mir ähnlich nahe wie vielen Lehrkräften. Auch deren Ohnmachtsgefühle in Situationen der Konfrontation mit (kriegs-)traumatisierten Kindern (z.B. Int 41 OTS: 124-163; FN OTS: 424-431), Armut und anderen schwierigen familiären Bedingungen (z.B. IntPr 30 BEH: 23; FN OaB: 658; Int 36 OTS: 198-200) bis hin zu (Verdachts-)Fällen von häuslicher Gewalt (z.B. Int 3 HOS: 342-361; FN OaB: 403, 486) oder Zwangsheirat (z.B. anonym: 318-328; anonym: 127, 129) übertrugen sich auf mich und verfolgten mich teilweise bis in meine Träume (z.B. IntPr 41 OTS: 8f; FN HOS: 402f, 621, 713; FN OaB: 394f). Ich hielt es deshalb für sinnvoll, vor der weiteren Auseinandersetzung mit dem empirischen Material etwas Zeit vergehen zu lassen, um eine innere Distanz zum Forschungsgegenstand (wieder) aufzubauen, die ich für die weiteren Analyseschritte als unerlässlich ansah.

Ich nutzte die Pause von den Daten, um analytischen Ideen aus der Offenen Codierungsphase anhand der existierenden Literatur nachzugehen. Der Wiedereinstieg in meine eigenen Daten erfolgte dann mittels der Verschaffung eines Überblicks über das umfangreiche Material und dessen Aufbereitung. Dabei sortierte ich ein paar Dokumente aus, deren Relevanz für die Forschungsfrage sich mir bei erneuter Betrachtung nicht mehr erschloss. Angesichts der noch immer verbleibenden großen Datenmengen war dieser Schritt nicht nur sinnvoll, sondern auch entlastend (s. auch z.B. Dracklé 2015: 395).

#### **4.3.3. Re-Codieren und vorläufiges Kategorisieren eines ersten Teils des Materials**

Nach dieser Phase des Aufräumens und Sortierens widmete ich mich intensiv dem empirischen Material. Ich hörte mir von der ersten Schule (HOS) die Interviews erneut an und las parallel ihre Transkripte Korrektur. Zudem pseudonymisierte ich alle personen- und orts-

bezogenen Daten in den Transkripten und meinem Forschungstagebuch.<sup>56</sup> Dieses erneute intensive Lesen und Hören ermöglichte es mir auch, die Texte noch einmal in ihrer texteigenen Zeitstruktur wahrzunehmen und mir hierzu (z.B. zu Widersprüchen innerhalb eines Gesprächsverlaufs) Memos anzufertigen, bevor sie mittels der zeilen- oder abschnittsweisen Codierung auseinandergerissen und ihre chronologische Struktur durch eine analytische ersetzt wurde (Dracklé 2015: 392f; Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 126, 137).

Anschließend begann ich, dieses aufbereitete Material der ersten Schule kleinschrittig zu recodieren. Diese Codierung nahm ich weitestgehend computergestützt mit der Software MaxQDA vor.<sup>57</sup> Dabei verwendete ich *keine* der automatischen Codierfunktionen des Programms, sondern nutzte die Software vielmehr im Sinne O'Reillys, die Computerprogramme hauptsächlich als Unterstützung in der Handhabung großer qualitativer Datenmengen versteht: „they are tools for sorting, moving and collating. The ethnographer does the analysis“ (2012: 190).

Ich übernahm in dieser Analysephase die Herangehensweise eines „pragmatic eclecticism“, in der Codiermethoden miteinander verknüpft werden („mixed and matched“), die am besten zu den sich entwickelnden spezifischen Forschungsfragen und erhobenen Daten passen und somit die vielversprechendste, da maßgeschneiderte Analyse ermöglichen (Saldaña 2013: 60). Konkret arbeitete ich mit einer Kombination aus *Descriptive Coding* und *In Vivo Coding*. Ersteres ordnet den einzelnen Textpassagen ein thematisches Label in Form eines Schlagwortes oder eines kurzen Satzes zu. Es handelt sich dabei also um eine Art thematische Inventur, die für die Bearbeitung des reichhaltigen Materials, das in ethnografischen Forschungen entsteht, gut geeignet ist (ebd.: 87-91). Das In Vivo Coding dient ebenfalls der Erfassung signifikanter Themen und Aussagen des Textes, bedient sich für die entsprechenden Labels jedoch der Sprache der Forschungssubjekte (ebd.: 84), weshalb die so entstehenden Codes in der Ethnografie auch „emische Kategorien“ genannt werden (Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 126f). Der Einsatz des In Vivo Codings war mit Blick auf meine Forschungsfragen eine sinnvolle Ergänzung zu meinen eigenen Schlagwörtern, da In Vivo Codes dabei helfen, die Analyse so dicht wie möglich am Material bzw. an den Stimmen und Erfahrungen der Feldakteur:innen anzusetzen, wie dies in meiner Forschung geschehen sollte (Saldaña 2013: 61; Charmaz 2006: 57). Bereits bei der Erhebung war mir aufgefallen, dass die Akteur:innen in ihren Äußerungen häufig sehr aussagekräftige und symbolträchtige Bilder benutzten, die analytische Anregungen gaben und die ich deshalb unbedingt erhalten und für die Analyse nutzbar machen wollte. Um die In Vivo Codes von meinen Begriffen deutlich unterscheidbar zu machen, kennzeichnete ich sie mit doppelten Anführungszeichen.

Erwähnenswert ist noch, dass dieser Analyseschritt des Re-Codierens aufgrund des vorangegangenen Offenen Codierens während der Erhebungsphase nicht bei null ansetzte. Einige Themen waren schon relativ weit entwickelt, andere ergaben sich erst im Verlauf des erneuten Codierens (wozu auch die Entdeckung einiger Aspekte in den vertrauten Geschichten gehörte, die mir während der Erhebung nicht aufgefallen waren oder deren Bedeutung sich

---

<sup>56</sup> Während der Pseudonymisierung meiner Daten bemerkte ich schnell, wie schwierig diese scheinbar leichte Aufgabe tatsächlich ist. So sind Namen insbesondere im Schulkontext nicht zu unterschätzende Träger von Bedeutung (man denke nur an die Oldenburger Studie, die unter dem Titel „Kevin ist kein Name, sondern eine Diagnose!“ bekannt wurde (z.B. Kaiser 2010a; 2010b)). Entsprechend schwierig war es, den Kindern und Jugendlichen einen Namen zuzuweisen, insbesondere in den Szenen, in denen der Name – entsprechend der Oldenburger These – bedeutungstragend für die Wahrnehmungs- und Erklärungsmuster der Pädagog:innen und damit relevant für die Analysen war (dazu mehr in Kap. 7.1.3).

<sup>57</sup> Einige Felddokumente habe ich nicht in MaxQDA (<http://www.maxqda.de/>), sondern manuell codiert, da die MaxQDA Version, die ich zur Verfügung hatte, in manchen PDF-Dokumenten nicht-eingebettete Schriften und Bilder nicht richtig erkannte und sich die Codierung mittels der Software daher als nicht praktikabel herausstellte.

mir jetzt deutlicher erschloss). Andere Themen verloren an Gewicht oder wurden mit anderen verschmolzen (Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 117-128; Glaser & Strauss 1971: 72).

Mit dieser gegenüber der Offenen Codierung elaborierteren Codierung des Materials der ersten Schule ging ich zum Formulieren von *ersten vorläufigen* Kategorien über. Das Bilden von Kategorien ist eine kreative und zugleich anstrengende Arbeit des Nachdenkens und Ausprobierens, in dem Codes vor dem Hintergrund der Forschungsfrage zueinander in Beziehung gesetzt werden. In der Praxis bedeutet dies, dass ich Codes herumschob, zusammenfasste, teilte, verwarf, sortierte, (re-)strukturierte und hierarchisierte und umbenannte, bis diese immer genauer trafen, worum es ging (z.B. Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 127f, 135f). Das Schreiben von weiteren analytischen Memos begleitete diesen Prozess. Das Ergebnis dieses Analyseschritts waren erste (übergeordnete) Kategorien, die verschiedene – zu diesem Zeitpunkt noch grob gefasste – diskriminierungsrelevante Phänomene bezeichneten, die ich im Forschungsmaterial der untersuchten alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis erkannt hatte. Diesen vorläufigen Kategorien waren Codes zugeordnet, die zu dem jeweiligen diskriminierungsrelevanten Phänomen eine Zugehörigkeit versprachen.

#### **4.3.4. Vergleichende Analyse und Verdichtung der Kategorien**

Die vorläufigen Ergebnisse des Re-Codierens und Kategorisierens der ersten Schule ‚testete‘ ich dann im Sinne der *constant comparative method* am empirischen Material der zweiten (OaB), dritten (SGy) und vierten Schule (OTS). Ich prüfte also, welche meiner bisherigen Codes, Kategorien und analytischen Ideen auch dem Beobachteten und Erfahrenen an diesen Forschungsorten entsprachen, wo es einer Überarbeitung (insbesondere Erweiterung) bedurfte, eine Neuordnung bereits bestehender Codes zu neuen Kategorien sinnvoll erschien oder eine Verfeinerungen bereits bestehender Kategorien möglich war (z.B. O'Reilly 2012: 203; Denzin 1977: 53). Ich ging in diesem Analyseschritt erneut so vor, wie für das Material der ersten Schule beschrieben (vgl. Kap. 4.3.3), das heißt, ich begann mit dem Korrekturhören und -lesen und der Pseudonymisierung der Daten einer Schule und ging dann zum Re-Codieren und Kategorisieren des Materials dieser Schule über.

Mit dem Fortschreiten im Re-Codieren und Kategorisieren des Materials wurde der Fortschritt in der Arbeit an den Kategorien deutlich. Die Kategorien wurden weniger, die einer Kategorie zugeordneten Codes und Unter-Codes mehr. Es entstanden Unter-Kategorien als Zwischenebene. Damit wurde die innere Struktur der Kategorien differenzierter und elaborierter. Das Ergebnis dieser Verdichtung waren vier Kategorien (= vier Diskriminierungsprozesse), die das Herzstück meiner restlichen Forschungsarbeit bildeten.

Als letztes re-codierte ich das Material zum schulpolitischen Setting (SpS). Dieses lieferte zu den vier Kategorien/Diskriminierungsprozessen wichtige Daten zu den innersystemischen Handlungsbedingungen, die für die Formulierung der institutionellen Erklärungsansätze für den jeweiligen Diskriminierungsprozess benötigt wurden (vgl. dazu Kap. 3.1.2).

Nachdem auch das Material des schulpolitischen Settings re-codiert und den vier Kategorien zugeordnet war, unternahm ich – nun da das gesamte Material eingearbeitet war – noch eine weitere Verdichtungsrunde bis zur ‚Sättigung‘ der Kategorien. In dieser Runde fertigte ich auch kleine Zeichnungen an, die die Zusammenhänge innerhalb einer Kategorie (Wer macht was, wie, unter welchen Bedingungen, zu welchem Zweck und mit welchem Ergebnis?) über Visualisierungen zusätzlich verdeutlichten (s. dazu z.B. den Vorschlag von Mills 2013: Video Minuten 37:50-40:30). Zudem ging ich ins Schreiben über. Bei diesen ersten Formulierungs-

versuchen bemerkte ich Schwachstellen in meiner Analyse und zurechtgelegten Argumentation, die mir beim bloßen Betrachten meiner Codierungs- und Kategorisierungsergebnisse im Codierbaum nicht aufgefallen waren. Hierfür brauchte ich das *schreibende Auswerten* (Dracklé 2015: 401; auch Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 111, 170), dessen Erkenntnisse ich dann immer wieder in den Codierbaum zurückübertrug. Am Ende dieser letzten Verdichtungsrunde hatte ich die finalen vier Kategorien aus dem empirischen Material erarbeitet, die jeweils einen *Prozess indirekter institutioneller Diskriminierung* abbilden.

Von den herausgearbeiteten vier Prozessen präsentiere ich jedoch in Kapitel 7 nur *drei*. Der in dieser Arbeit *nicht* behandelte Prozess beschreibt diskriminierungsrelevante Dynamiken, die sich – sehr reduziert und vereinfacht gesprochen – aus den mangelnden Umgangsstrategien der Pädagog:innen mit dem Diffusen und zuweilen Konflikthaften der kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten der Schüler:innen ergeben. Demnach ließ sich im Forschungsfeld beobachten, dass über das alltägliche Handeln in der Schul- und Unterrichtspraxis die freie Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen zuweilen eingeschränkt und symbolischer Ausschluss forciert wird sowie inter-kulturelle oder -religiöse Konfliktpotentiale nicht konstruktiv bearbeitet, sondern mitunter sogar noch verstärkt werden. Zwar handelt es sich dabei um wichtige Forschungserkenntnisse; ich gehe darauf in meiner Arbeit aber aus zwei Gründen nicht weiter ein. Erstens haben schon Dreyer und Meng (2010), die Fokusgruppen an zehn Bremer Sek-I-Schulen durchgeführt haben, *Teilaspekte* dieses Prozesses thematisiert und sind zu vergleichbaren Ergebnissen gekommen, wie ich sie gerade in aller Kürze skizziert habe (vgl. z.B. ebd.: 22f). Zweitens bieten die drei anderen Prozesse einen höheren Erkenntnisgewinn mit Blick auf die *Forschungsfrage*, in der die unzureichend gelingende Entkoppelung von Herkunft und *Schul(miss)erfolg* ein zentrales Interesse bildet, da sie das *schulische Lernen* (Lernangebot, Lernprozesse, Erwartungen an das Lernvermögen) stärker thematisieren. Insofern erscheint es mir – auch mit Blick auf den begrenzten Rahmen dieser Dissertationsschrift – sinnvoll, in die *Tiefe* gehende qualitativen Analysen dieser drei noch nicht thematisierten Prozesse zu präsentieren.

#### 4.3.5. Fallanalysen

Als letzten Schritt wollte ich das Gerüst der komprimierten und abstrahierten Analyseergebnisse des Codierens und Kategorisierens wieder mit den facettenreichen Alltagsgeschichten aus dem Feld zusammenbringen. In dieser letzten Auswertungsphase nahm ich detaillierte *Fallanalysen* vor, in denen ich spezifische Situationsbeschreibungen des schulischen Alltags mit dem angeeigneten Wissen zum äußeren und innersystemischen Handlungskontext zusammenführte (Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 139-156).

Wie in der Ethnografie üblich, legte ich im Rahmen dieser unterschiedlichen Fallanalysen auch spezifische Analyseperspektiven an, die für einen untersuchten Fall oder eine bestimmte Datenquelle besonders geeignet erschienen (z.B. Dracklé 2015: 397; Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 113, 155). So griff ich etwa für die Bearbeitung des Dokumentenmaterials des schulpolitischen Settings und der Schulen auf Vorgehensweisen zurück, die ich aus der (Kritischen) Diskursanalyse kannte (z.B. Keller 2011; Jäger 2004). Versteht man Diskurse als die „Gesamtheit aller möglichen und wirklichen Aussagen“ (Geisenhanslüke 2001: 62; auch Foucault 1981: 156), versprach diese Analyseperspektive, etwas über das Sag- und Wissbare – und damit auch die Tabus – zu kultureller Vielfalt, sozialer Ungleichheit und der schulischen Arbeit im Forschungsfeld herauszufinden (z.B. Foucault 2003: 10f). Da es mir um Prozesse *indirekter* institutioneller Diskriminierung und damit um die Brüche

zwischen einer neutralen oder positiven Intention schul(polit)ischer Zielsetzungen und deren tatsächlicher Wirkungen ging, analysierte ich auch die Interpretation und (flexible oder selektive) Umsetzung schul(polit)ischer Diskursinhalte im Sprechen und Handeln der Akteur:innen. In anderen Fallanalysen, wie beispielsweise zu der Situation bestimmter Schüler:innen, kam verstärkt eine intersektionelle Analyseperspektive zum Einsatz, um die Komplexität der gelebten Erfahrungen innerhalb der Gruppe der Schüler:innen mit Migrationshintergrund (aber auch der Lehrkräfte) und die hieraus resultierenden spezifischen Problemkonstellationen differenzierter erfassen zu können (z.B. McCall 2005: 1773f; Binder & Hess 2011: 37f).

Da detaillierte Fallanalysen letztlich nur exemplarisch durchgeführt und im Forschungsbericht präsentiert werden können, sah ich mich in diesem Schritt erneut vor der Herausforderung zu selektieren. Für die Auswahl der beispielhaften Szenen und Materialausschnitte orientierte ich mich an den diesbezüglichen Verfahrensvorschlägen von Breidenstein, Hirschauer et al. (2013: 140f) und Mayring (2002: 143):

(1) Alle ausgewählten Szenen sollten *detailreich* und *nuanciert* beschrieben vorliegen, um den Leser:innen später möglichst viele (Kontext-)Informationen für die Nachvollziehbarkeit der entwickelten Argumentation zur Verfügung stellen zu können.

(2) Wie bereits während der Fallauswahl für die Erhebung, sollte meine Ergebnispräsentation dem Prinzip der *Kontrastierung* folgen und ein Spektrum der Möglichkeiten bzw. Variationen im Umgang mit Vielfalt und Problemkonstellationen zeigen.

(3) Entsprechend sollten einerseits Fallbeispiele ausgewählt werden, die das *Typische* eines Diskriminierungsphänomens zeigen, also ihre *charakteristischen Aspekte*, die sich in anderen vergleichbaren Szenen wiederholen.<sup>58</sup>

(4) Andererseits sollten auch *abweichende Fälle* (sogenannte Negativfälle) einbezogen werden. Diese sind in meiner Forschungsarbeit Szenen, in denen alternative Handlungsweisen zu Tage treten, die das Potential besitzen, die empirisch festgestellten indirekten institutionellen Diskriminierungsprozesse abzumildern oder gar zu vermeiden.

#### 4.3.6. Anmerkungen zur Überprüfung von Zwischenergebnissen

Es gibt verschiedene Techniken, um festzustellen, ob die eigene Interpretation von qualitativen Daten intersubjektiv nachvollziehbar ist. Denkbar sind dabei insbesondere Techniken, die zusätzliche Perspektiven entweder von anderen Wissenschaftler:innen oder den Beforschten selbst zur Überprüfung der eigenen Deutungen des Materials einbeziehen. Im Folgenden beschreibe ich, welche Techniken ich über den Forschungsverlauf hinweg zur Überprüfung meiner Analyseideen und Zwischenergebnisse einsetzte.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Mein Forschungsinteresse an dem auf einer abstrakten Ebene Gemeinsame von unterschiedlichen empirischen Situationen erfordert es, dass ich in den Analyse-Kapiteln nicht der traditionellen Form ethnografischer Ergebnispräsentation mit ihren kontextreichen Beschreibungen von Mikrosituationen und individuellen Erfahrungen folge, sondern diese subjektzentrierten Beschreibungen aufbreche, um vergleichbare Beispiele aus verschiedenen Situationen und persönlichen Geschichten herauszuziehen und zu abstrahieren, wie dies in der Grounded Theory üblich und erforderlich ist (z.B. Suddaby 2006: 635).

<sup>59</sup> In der Sozialforschung kommen zur Überprüfung der eigenen Codierungsergebnisse häufig Inter-Coder (oder Inter-Rater) Verfahren zum Einsatz. Das heißt, dass andere Wissenschaftler:innen Teile des empirischen Materials codieren, der Forscherin zum Abgleich mit den eigenen Codierungen zur Verfügung stellen und diese daraus anhand des Einsatzes von Maßzahlen den Grad der Übereinstimmung (Intercoder-Reliabilität) bestimmt. Dieses Verfahren wurde von mir nicht durchgeführt. Sollte hierfür nachträglich Bedarf bestehen, ist dies auf Anfrage möglich, da alle empirischen Daten in MaxQDA anonymisiert vorliegen und somit zu diesem Zwecke zugänglich gemacht werden könnten. Es soll jedoch erwähnt sein, dass ich gegen Ende meines Auswertungs-

Dies war zum einen die Bearbeitung meiner Forschungsdaten in der *Ethnopsychoanalytischen Deutungswerkstatt* (z.B. Nadig 2009). Hierbei handelt es sich um ein Verfahren, in dem eine Gruppe von Wissenschaftler:innen Deutungsarbeit an Materialausschnitten aus der Feldforschung vornimmt. Die Forscherin selbst kommt in diesem Format nur ganz am Ende zu Wort, denn Ziel ist es nicht, dass sie ihre Interpretationen kundtut und diese zur Diskussion stellt, sondern dass sie die unterschiedlichen Deutungen der Gruppenmitglieder hört. Aus diesem Grund geschieht die Interpretationsarbeit an möglichst rohen, also nichtüberarbeiteten und somit ungeschönten Beobachtungs- und Gesprächsprotokollen, aus denen die eigenen Codierungen und analytischen Memos zuvor entfernt wurden. Angewendet wird die Technik des *affektiven Verstehens*, bei der insbesondere über Assoziationen, die an inhaltlich, sprachlich, atmosphärisch etc. *irritierenden* Interaktionssequenzen ansetzen, Lesarten entwickelt werden, die ein routiniertes Textverstehen aufbrechen (König 2004: 563). Es wird in einfachen Worten gedeutet und auf die Anknüpfung an wissenschaftliche Theorien verzichtet. Hierbei wird das Ziel verfolgt, latente Inhalte und Dynamiken von Interaktionen sowohl zwischen Forscherin und Feldakteur:innen als auch unter den Feldakteur:innen zu verstehen. Über die anfängliche Schilderung von Bildern, Gefühlen und Assoziationen zu irritierenden Textsequenzen gelangen die Teilnehmer:innen schließlich zu Überlegungen dazu, welchen Aufschluss die identifizierten Emotionen, Konflikte, Ängste und Abwehrformen in einer beobachteten oder erlebten Situation über Verhaltensmuster und Aspekte des gesellschaftlichen und kulturellen Kontextes liefern können (Nadig 2009: online). Zudem hilft das Verfahren der Forscherin bei der Erarbeitung eines analytischen Zugangs zu der eigenen Positionierung inklusive ihrer Vorannahmen zum Forschungsfeld und -gegenstand (Steinke 2004: 325). Neben der Arbeit in der Deutungswerkstatt, stellte ich mein Vorgehen in der Datenerhebung und -analyse sowie meine *eigenen* Interpretationen des Materials in regelmäßig stattfindenden Forschungskolloquien verschiedener Fachdisziplinen zur Diskussion (Steinke 2004: 326). Beide Arten des Austausches mit anderen Wissenschaftler:innen über meine Feldforschung und ersten Auswertungsergebnisse begann ich bereits früh im Forschungsprozess, um potentielle analytische Irrwege oder Fehlschlüsse möglichst nicht zu lange weiterzuverfolgen. Zudem ergaben sich aus ihnen auch neue Denkanstöße, die meine eigene Auswertung herausforderten und damit weiter verbesserten.

Die kommunikative Validierung mit den *Beforschten* selbst ist eine weitere in der Methodoliteratur häufig benannte Möglichkeit, die eigene Interpretation des empirischen Materials abzusichern (z.B. Hussy, Schreier et al. 2010: 24; Girtler 2009: 129f). Dieses Vorgehen wird in der Ethnografie auch unter den Begriffen der *Kollaboration* (O'Reilly 2012: 227) oder *Reziprozität* (Deutsche Gesellschaft für Völkerkunde 2009: 3) diskutiert. Es ist nicht ganz unstrittig, ob anhand dieses Verfahrens das gewünschte Ziel einer erhöhten Validierung von Forschungsergebnissen tatsächlich erreicht werden kann. Erstens erscheint dies insbesondere dann fraglich, wenn man sich ein zentrales Kriterium für eine gelingende Ethnografie vor Augen führt: „eine *Differenz* zum Teilnehmerwissen zu erzeugen [...]. Eben dies muss das ständige Hin und Her zwischen Feld und Universität, zwischen Teilnehmer- und Beobachter-

---

prozesses Studierende in einem Methodenkurs im Rahmen einer Übung Teile meines anonymisierten Datenmaterials (Ausschnitte aus meinem Forschungstagebuch, einem Interview und einem Schuldokument) mit verschiedenen induktiven Codiermethoden codieren und kategorisieren ließ. Die Übung erfolgte ohne detaillierte thematische Vorstrukturierung. Die Studierenden hatten in der Einführung nur erfahren, dass das Material aus meiner Forschung zu kultureller Vielfalt im Schulsystem stammte. Ihre Ergebnisse verglichen wir mit meinen eigenen in der Gruppe und stellten dabei fest, dass die Studierenden zu sehr ähnlichen Analyseergebnissen für diese Materialausschnitte gelangt waren wie ich selbst. Da die Übung jedoch nur mit vergleichsweise wenig Material durchgeführt wurde und ich im Nachhinein kein Übereinstimmungsmaß errechnet habe, wäre es zu weit gegriffen, hier von einem Inter-Coder Verfahren zu sprechen. Dennoch bildeten die Ergebnisse dieser Übung für mich selbst einen wichtigen Anhaltspunkt für die Einschätzung meiner Auswertungsarbeit.

perspektive, zwischen Alltagssprache und Fachsprache leisten“ (Breidenstein, Hirschauer et al. 2013: 186f, Hervorh. i. Orig.; auch z.B. Hussy, Schreier et al. 2010: 269). Zweitens muss bedacht werden, dass sich die vorliegende Arbeit zu institutioneller Diskriminierung im Schulsystem mit einem für die befragten Mitarbeiter:innen potentiell *unangenehmen* Thema beschäftigt. Abrams hat in diesem Kontext darauf hingewiesen, dass „overt respondent validation is only possible if the results of the analysis are compatible with the self-image of the respondents“ (1984: 8). Auch vor diesem Hintergrund erscheint die Anwendbarkeit der kommunikativen Validierung mit den Beforschten in meiner Forschung fraglich.

Dennoch bleibt für mich die *empirische Angemessenheit* der Darstellungen ein Kriterium, an der sich ein ethnografischer Forschungsbericht messen lassen muss. Die Akteur:innen sollten ihre Arbeitswelten und Erfahrungen in den analytischen Beschreibungen wiedererkennen. Aus diesem Grund suchte ich im Verlauf meiner Forschung immer wieder das Gespräche mit Informand:innen, um Fragen und Unsicherheiten, die bei den Analysen am Schreibtisch aufgetreten waren, zu besprechen (z.B. FN OaB: 1194, 1196-1206; FN SGy: 692). Diese Gespräche mit den Beforschten waren zwar sehr wichtige Anhaltspunkte, um zu überprüfen, ob das, was ich meinte über die Ereignisse und Abläufe im Feld verstanden zu haben, dem entsprach, wie die Akteur:innen diese wahrnahmen. Jedoch betrachtete und verwendete ich diese – aus den oben genannten Gründen – nicht zur Validierung meiner Analyse(zwischen)ergebnisse, sondern vielmehr als eine weitere Daten- bzw. Erkenntnisquelle, die mir noch tiefergehende Einblicke und zusätzliches Wissen über Ereignisse, Abläufe und Kontextfaktoren im Feld ermöglichte (Fielding & Fielding 1986: 43).

Nachdem sich dieses Kapitel der Beschreibung und Reflexion des Designs und der Durchführung der Forschung gewidmet hat, werden in den folgenden Kapiteln nun die auf diese Weise erarbeiteten Untersuchungsergebnisse präsentiert.

## 5. Schulpolitisches Handeln: Ziele und Maßnahmen für mehr Chancengleichheit

In diesem Kapitel werden die Analyseergebnisse zum schulpolitischen Handeln (B1) vorgestellt (vgl. Abb. 2). Dieser erste Teil der empirischen Ergebnisse bildet die Basis für die später folgenden Analysen der Handlungen in den Schulen, die in Kapitel 6 und 7 im Fokus stehen. Dort werden Aspekte der hier eingeführten schulpolitischen Zielsetzungen und Maßnahmen wieder aufgegriffen und das Handeln der Pädagog:innen (B2 und B3) zu ihnen in Beziehung gesetzt.

Das Kapitel beginnt mit einer Darstellung der Bremer schulpolitischen Bildungsziele (offizielle Handlungsintentionen) zum Erhebungszeitraum (Kap. 5.1). Daran anschließend werden die schulpolitischen Maßnahmen, die zur Erreichung dieser Ziele beitragen sollen, vorgestellt (Kap. 5.2). Die Beschreibungen fokussieren dabei die Aspekte, die sich im Laufe der Forschung für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt in den beforschten Schulen als besonders bedeutsam herauskristallisiert haben. Im letzten Unterkapitel erfolgt ein Zwischenfazit, das die wesentlichen Erkenntnisse zum schulpolitischen Handeln zusammenfasst (Kap. 5.3).

Die folgenden analytischen Beschreibungen beruhen in weiten Teilen auf den zum Erhebungszeitpunkt existierenden *schulpolitischen* und *-behördlichen Dokumenten*.<sup>60</sup> Innerhalb dieser umfangreichen Bremer »Papierlage« (FN SpS: 363) bilden insbesondere fünf Dokumente eine Art konzeptionellen Kern der schulpolitischen Strategien zum Umgang mit (kultureller) Vielfalt und zum Ausbau von Chancengleichheit im Rahmen der Schulreform:

Das erste dieser fünf Dokumente ist der 2008 erschienene „Bremer Schulentwicklungsplan“ (SfBW 2011b)<sup>61</sup>, der die Ergebnisse eines Fachausschusses zur Schulentwicklung der Deputation für Bildung dokumentiert und die *strukturellen Eckpfeiler* der für das Bremer Schulsystem vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen als notwendig erachteten Reformen definiert. Die politische Einigung auf die in diesem Entwicklungsplan beschriebenen Eckpfeiler – der sogenannte „Bremer Konsens zur Schulentwicklung“ (Jürgens-Pieper 2009: 5)<sup>62</sup> – ebnete, zweitens, den Weg für die Bremer Schulgesetznovelle aus dem Jahr 2009 (BremSchulG 2009; BremSchVwG 2009). Diese sollte fortan die *gesetzlichen Rahmenbedingungen* schaffen, damit sich die Bremer Schulen „zu Orten von Vielfalt entwickeln können“ (Bremer Senat 2012: 33). Die dritte erwähnenswerte Veröffentlichung, die im Kontext des Bremer Reformprozesses entstand, ist die von der Senatorin in Auftrag gegebene „Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen ‚Entwicklungsplan Migration und Bildung‘“ (Karakasoğlu, Gruhn et al. 2011b), die die Neuausrichtung des Bremer Schulsystems unter dem Gesichtspunkt vielfaltsrelevanter Aspekte *wissenschaftlich begleiten* sollte. Diese Expertise ist „zugleich kritische Bestandsaufnahme und Konzeptpapier“, die „Handlungserfordernisse und Möglichkeiten ihrer konkreten Umsetzung“ herausarbeitet (ebd.: 3). Viertens kam im Jahr 2012 mit dem Berichtsband „Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012)

<sup>60</sup> Zum Vorgehen in der Auswahl dieser Dokumente siehe Kapitel 4.2.1. Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass viele dieser Bremer Dokumente in ihrer Funktion für diese Arbeit letztlich eine Mischform bilden: Sie sind einerseits *Sekundärquellen*, da sie Kennzahlen für die Begründung der Fallauswahl lieferten. Andererseits enthalten sie auch schulpolitische Empfehlungen und Vorgaben, was sie zu einem Bestandteil des institutionellen Rahmens und damit zu *Primärquellen* für die Analyse macht.

<sup>61</sup> Der Schulentwicklungsplan wurde erstmalig 2008 veröffentlicht. In der vorliegenden Arbeit wird die zweite Auflage aus dem Jahr 2011 verwendet, die gegenüber dem Original lediglich um ein neues Layout, ein Vorwort und einen erweiterten Anhang ergänzt wurde, jedoch im Haupttext identisch ist.

<sup>62</sup> Dieser Konsens wurde bald auch unter dem Namen „zehnjähriger Schulfrieden“ bekannt (z.B. Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 117; Int 20 BEH: 60), mit dem man in Bremen – nicht ohne Stolz – die Jahrzehnte alten politischen bzw. „ideologischen Grabenkämpfe“ (Jürgens-Pieper 2009: 11) über die Schulentwicklung als beendet ansah.



noch eine weitere „kritische, ungeschminkte *Bestandsaufnahme* über die Situation des Bildungssystems im Lande Bremen aus dieser besonderen thematischen Perspektive“ (ebd.: Vorwort, Hervorh. MK) hinzu, die „die Situation zu Beginn der Schulstrukturreform beschreiben und damit eine Datengrundlage erarbeiten [sollte], an der sich die zukünftige Entwicklung messen kann“ (Bremer Senat 2012: 39). Und schließlich folgte mit dem „Entwicklungsplan Partizipation und Integration“ (Bremer Senat 2012) noch ein fünfter Bericht, der eine *Einbettung der Bremer Schulentwicklung in ein politisches Gesamtkonzept* in Aussicht stellt, indem er auf das Erfordernis eines systematischen Zusammendenkens verschiedener Politikbereiche (Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik) hinweist, um strukturelle Diskriminierung nachhaltig zu bekämpfen (ebd.: 3f).<sup>63</sup>

Neben diesem konzeptionellen Kern, der die vielfaltsbezogene Neugestaltung des Bremer Schulsystems in ihren Grundzügen definiert, begründet und gesetzlich verankert, umfasst die Bremer »Papierlage« zum Erhebungszeitraum noch zahlreiche weitere Handreichungen, Konzeptpapiere, Verordnungen und Erklärungen, die sich entweder der Vielfaltsthematik aus spezifischen Blickwinkeln wie dem der Inklusion nähern, bestimmte Aspekte der neuen Schulstruktur in der Sek-I genauer beschreiben oder die Aufgaben der Pädagog:innen weiter ausdifferenzieren. Sie alle bilden die Datenbasis für die nachfolgenden Beschreibungen. Ergänzend werden Erläuterungen aus den Forschungsgesprächen herangezogen.

### 5.1. Drei offizielle Ziele für die Bremer Schüler:innen

Eine Analyse zu nicht-intendierter Diskriminierung benötigt als Ausgangspunkt eine Bestimmung der *intendierten* Ziele des schulpolitischen Handelns, von denen ausgehend später nicht-intendierte (Neben-)Folgen überhaupt festgestellt werden können. Nach einem Vorschlag von Ditton (2000: 77) wird die Definition dieser intendierten Ziele für die vorliegende Untersuchung *empirisch* hergeleitet, also aus dem, was die Bremer Schulpolitik *sich selbst* als Ziele während des Untersuchungszeitraums gesteckt hat. Hierzu ließen sich anhand des Forschungsmaterials drei grundlegende Zielsetzungen identifizieren (wobei die zweite und dritte in gewisser Hinsicht als Teilziele der ersten verstanden werden können):

- (1) die Herstellung von schulbildungsbezogener repräsentativer Chancengleichheit über eine unterscheidende Gerechtigkeit;
- (2) die wertschätzende Anerkennung von Vielfalt und ein konstruktiver Umgang mit Differenz;
- (3) die Verbesserung des Bildungsniveaus aller Schüler:innen über die bestmögliche Förderung individueller Potentiale.

Diese drei Ziele, von denen die vielfältige Schüler:innenschaft profitieren soll, sind die offiziellen Handlungsintentionen, die die Bremer Schulpolitik während des Untersuchungszeitraums verfolgt. Nicht zufällig nehmen diese Ziele bereits Bezug auf die in Kapitel 4.2.2 skizzierten äußeren Handlungsbedingungen (A) in Form des gesellschaftlichen Ungleichheitskontexts, auf den sich das Bremer Schulsystem in seiner Arbeit einstellen muss: »man *kann* heute keinen Unterricht mehr machen, wenn man nicht Rücksicht nimmt auf die

---

<sup>63</sup> Kurz nach dem Forschungszeitraum kam noch ein weiteres wissenschaftlich gestütztes schulpolitisches Konzeptpapier hinzu, das sich der Erarbeitung eines verbindlich geltenden, schularten- und schulstufenübergreifenden Sprachförderkonzeptes widmete (SfBW 2013a) und das ich für Erläuterungen zu den Bremer Initiativen der Sprachförderung in diesem Kapitel einbeziehe.

unterschiedlichen Bedingungen, die in den Stadtteilen existieren. Und die *sind* eben *heterogen* und kulturell sehr vielfältig« (Int 20 BEH: 186, Hervorh. i. Orig.; auch FN SpS: 46).<sup>64</sup>

Im Folgenden werden diese drei Ziele unter Zuhilfenahme theoretischer Bezüge in ihrer Bedeutung für die (Bremer) Schulpraxis diskutiert. Ein Anliegen dieser Erörterung ist es, einige explizite und implizite Anforderungen und Aufgaben, die mit der Herstellung von Chancengleichheit und einem diskriminierungsfreien Umgang mit (kultureller) Vielfalt verbunden sind und die es in der alltäglichen Schulpraxis zu meistern gilt, herauszuarbeiten. Diese werden in den späteren Analysen des schul(organisator)ischen Handelns (Kap. 6) und der alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis (Kap. 7) wieder aufgegriffen.

### 5.1.1. Erstes Ziel: Herstellung von schulbildungsbezogener repräsentativer Chancengleichheit

Ein erstes Ziel, das im Bremer Schulsystem zum Forschungszeitraum explizit angestrebt wird, ist eine „Verminderung der Chancenungleichheit“ (Ilsemann 2011: online; auch BremSchulG 2009: § 4 (3)). Der Begriff der Chancen(un)gleichheit ist historisch betrachtet keineswegs eindeutig verwendet worden. Aus diesem Grund soll hier kurz erläutert werden, was unter dem Begriff im Forschungsfeld und somit auch in dieser Arbeit zu verstehen ist:

Der Begriff der Chancengleichheit wird im Bremer Schulsystem – nach den Typologien von Prenzel und Rolff – in einem radikal-demokratischen Verständnis verwendet, wie es bereits die sozialdemokratisch und gewerkschaftlich orientierten Pädagog:innen in der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre vertraten (vgl. Prenzel 1995: 22; Rolff 1983: 362f). Nach diesem Verständnis von Chancengleichheit, das auch als herkunftsunabhängige bzw. repräsentative Chancengleichheit (Klemm, Rolff et al. 1986: 29) bezeichnet werden kann,

„wäre ein demokratisches Bildungssystem, das im Sinne des Grundgesetzes niemanden benachteiligen würde, erst verwirklicht, ‚wenn alle Klassen, Stände und Gruppen genauso in den Einrichtungen weiterführender Bildung, wie in der Gesamtbevölkerung vertreten wären‘ (Klemm, Rolff et al. 1986: 29). Chancengleichheit entspricht also dem Modell der perfekten Mobilität (W. Müller & Mayer 1976: 25). ‚Bejaht man das politische Ziel, Kinder sollen nicht aufgrund ihrer Herkunft von vornherein ungleiche Chancen haben, so bedeutet dies, dass Chancengleichheit erreicht wäre, wenn Unterschiede zwischen großen sozialen Gruppen sich nicht mehr in den Bildungs- und Berufschancen von Kindern auswirken würden. Empirisch entspricht diese Definition der Chancengleichheit dem Modell statistischer Unabhängigkeit nach Herkunft (bzw. Geschlecht, Rasse, Religion)‘ (W. Müller & Mayer 1976: 27). Bildung und Status sind gesellschaftlich knappe Güter, auf die aber alle Kinder dasselbe Anrecht haben sollen“ (Prenzel 1995: 23).

Bereits in den sechziger und siebziger Jahren wurde vermutet, dass dieser Zustand der repräsentativen Chancengleichheit, der die „Gleichheit des Ergebnisses“<sup>65</sup> (Rolff 1983: 362) herzustellen sucht, wohl nur dann (irgendwann) zu erreichen sei, wenn für bestimmte Kinder *höhere Aufwendungen* bzw. eine *kompensatorische Erziehung* eingesetzt würde, um ungüns-

<sup>64</sup> Zusätzlich korrespondieren diese drei Ziele der Bremer Schulpolitik – vielleicht wenig überraschend – mit einigen der Ziele, die bereits für die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre impulsgebend waren und somit nicht nur in Bremen, sondern bundesweit Bedeutung haben. Diese sind bei z.B. Flitner (1985: 1) als die Realisierung der Rechte der Schüler:innen auf demokratische Teilhabe, auf eine freie Entfaltung der Persönlichkeit und auf Bildung zusammenfassend benannt worden.

<sup>65</sup> Ich verstehe die „Gleichheit des Ergebnisses“ bei Rolff so, dass hiermit *nicht* gemeint ist, dass alle Kinder als Ergebnis *denselben Schulabschluss* (z.B. das Abitur) oder *dieselbe Leistung* in einem Unterrichtsfach erreichen sollen. Vielmehr verstehe ich die „Gleichheit des Ergebnisses“ (analog zu Prenzels Verweis auf „dasselbe Anrecht“) als einen angestrebten Zustand, in dem Kinder aus unterschiedlichen Milieus die *gleichen Chancen* auf das Erreichen desselben Schulabschlusses oder derselben Leistung in einem Unterrichtsfach haben.

tige Ausgangsbedingungen auszugleichen (Prenzel 1995: 23): „Undeserved inequalities call for redress‘ (Rawls 1971: 100). Und ‚redress‘ bedeutet im Fall der Bildung, dass diejenigen, die durch die Natur („Intelligenz“) oder die Gesellschaft (soziale Herkunft) benachteiligt wurden, einen besonderen Anspruch auf Ausbildung haben“ (Windolf 2009: 20). Dass besondere Aufwendungen und kompensatorische Maßnahmen eine notwendige Grundvoraussetzung für die Reduzierung von herkunftsbedingter Bildungsungleichheit bilden, wird bis heute nicht nur im Bremer Schulsystem (SfBW 2011b: 86; 2010c; BremSchulG 2009: § 4 (5); BremSchVwG 2009: § 22), sondern auch auf Bundesebene beispielsweise von der KMK (2010: 8, 16) schulpolitisch vertreten.

Dieser – auch auf ausgleichende Mittel setzende – Ansatz zur Herstellung von repräsentativer Chancengleichheit fußt in der Annahme, „dass eine Gleichbehandlung keineswegs gleich faire Chancen bedeutet“ (Stuber 2004: 108). Jedoch bildet die Gleichbehandlung im Kontext von Chancengleichheit und Antidiskriminierung (z.B. im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG)) und insbesondere auch in der Schule als öffentlicher Institution und „Ort kollektiven Unterrichts“ (Flitner 1985: 5) für gewöhnlich ein zentrales Handlungsprinzip, über das Diskriminierungsfreiheit erreicht werden soll. So auch im untersuchten Schulsystem, wo der „Grundsatz der Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler“ (BremSchVwG 2009: § 12 (1)) eindeutig gilt. Aus diesem Grund scheint klärungsbedürftig, ob und wie sich die Gleichbehandlung in den radikal-demokratischen Ansatz zur Herstellung von repräsentativer Chancengleichheit einfügen kann. Denn: widerspricht der Ansatz der besonderen Aufwendungen für bestimmte Schüler:innen nicht dem Handlungsprinzip der Gleichbehandlung? Und wie verhalten sich beide Ansätze zu den sich unwillkürlich anschließenden Fragen der empfundenen Gerechtigkeit, die in der Schule eine bedeutende Rolle spielen und auf die auch im untersuchten Schulsystem in diesem Kontext verwiesen wird (z.B. SfBW 2014a: 6; 2012c: 3; BremSchulG 2009: § 5 (1))? Um diese Fragen nachzugehen, müssen zwei unterschiedliche Verständnisse von Gleichbehandlung unterschieden werden:

Erstens kann Gleichbehandlung bedeuten, dass alle Schüler:innen ungeachtet ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen vollständig gleich behandelt werden. Hier hätten wir es also mit einem Handlungsprinzip zu tun, in dem *keine Unterschiede* gemacht werden und hierüber eine *gleichsetzende Gerechtigkeit* (Flitner 1985: 5) angestrebt wird. Flitner fasst dieses erste Prinzip der Gleichbehandlung in der Formel „Allen das gleiche“ (1985: 2) zusammen. Nach Rolffs und Prenzels Typologie ist dieses Verständnis von Gleichbehandlung in Diskussionen um Chancengleichheit vor allem in der liberal-demokratischen Position zu finden (Rolff 1983: 362; Prenzel 1995: 22), deren Anliegen „sich zugespitzt als Gleichheit der Chancen des *Zugangs* zu qualifizierten Bildungsabschlüssen verstehen [läßt]“, die über die „*Angleichung* örtlicher und regionaler Versorgung mit Bildungseinrichtungen und die *gleichmäßige* Ausstattung aller Bildungseinrichtungen mit Lehrpersonal und Sachmitteln“ (Rolff 1983: 362, Hervorh. MK) erreicht werden soll. Diese Herbeiführung von gleichen Bedingungen an unterschiedlichen Standorten und Schulen wirkt jedoch nur dann vielversprechend, um Diskriminierungsfreiheit im Schulsystem zu gewährleisten, wenn die Schüler:innen *gleiche* oder (sehr) ähnliche schulbildungsrelevante Voraussetzungen mitbringen. Ansonsten werde hierüber lediglich eine „Wettbewerbsgleichheit unter Ungleichen“ (Rolff 1983: 362) hergestellt, in der Schüler:innen aus weniger privilegierten Elternhäusern gegenüber denen aus privilegierten Elternhäusern in der Regel weiterhin das Nachsehen hätten (Flitner 1985: 16). Die zu beobachtende Statusreproduktion – so die Kritik aus der radikal-demokratischen Position – werde anhand eines nach dieser Logik operierenden Schulsystems fortgeführt, nicht jedoch im Sinne der repräsentativen Chancengleichheit abgemildert (Rolff 1983: 362).

Wenn ungleiche schulbildungsrelevante Voraussetzungen (herkunftsbedingte Benachteiligungen) bestehen, denen *entgegengewirkt* bzw. die *abgebaut* werden sollen (z.B. BremSchulG 2009: § 4 (3)), um repräsentative Chancengleichheit zu ermöglichen, benötige es demnach eine zweite Art der Gleichbehandlung, die zwar in Bremen nicht explizit benannt wird, jedoch implizit im radikal-demokratischen Ansatz zur Herstellung repräsentativer Chancengleichheit enthalten ist: Diese zweite Art der Gleichbehandlung gesteht allen Schüler:innen gleichermaßen das Anrecht zu, dass ihre *Unterschiede* wahrgenommen und dort, wo sie schulbildungsrelevant sind, *berücksichtigt* werden. Mit Flitner gesprochen, zielt diese zweite Art der Gleichbehandlung darauf ab, Gerechtigkeit dadurch herzustellen, dass allen Schüler:innen „im höheren Sinne das gleiche, nämlich etwas gleich Wichtiges, Hilfreiches [gegeben wird]“ (1985: 2). So wird nach Flitner die gleichsetzende Gerechtigkeit erst dann „sinnvoll, wenn sie mit dem anderen Prinzip, dem der *unterscheidenden* Gerechtigkeit verbunden und abgewogen wird“, das nicht durchgängig „Allen das gleiche“, sondern – wo erforderlich – auch immer mal wieder ‚das Ihre‘ zugesteht (ebd., Hervorh. i. Orig.). So schließt auch Prengel mit der Erwartung, dass nur ein Bildungsbegriff, der auf dem unterscheidenden Gerechtigkeitsprinzip beruht, „den historisch und biographisch gewordenen individuellen, geschlechtlichen und kulturellen Verschiedenheiten der Menschen gerechter werden kann und gleichzeitig dem politischen Ziel der Gleichberechtigung verpflichtet ist“ (1995: 27).

Diese Gleichbehandlung „im höheren Sinne“, die allen Schüler:innen nicht das exakt gleiche, sondern gleichermaßen das Ihre zugesteht und damit dem Prinzip der unterscheidenden Gerechtigkeit folgt, ist mit dem in den Bremer Papieren erkennbaren Verständnis von Chancengleichheit, ihren Forderungen und Zielen grundsätzlich kompatibel. Ebenso kann der Bremer schulgesetzliche Auftrag zur Gleichbehandlung aller Schüler:innen letztlich nur auf diese Weise verstanden werden, da neben ihm im Schulgesetz „zahlreiche Paragraphen [existieren], die auf die soziale, kulturelle und religiöse Vielfalt in der Schule hinweisen und der Schule die Aufgabe zuweisen, diese zu *berücksichtigen*“ (Karakasoğlu, Gruhn et al. 2011b: 49, Hervorh. MK) und falls erforderlich, spezifische oder höhere Aufwendungen einzusetzen.

### **5.1.2. Zweites Ziel: Wertschätzende Anerkennung von Vielfalt und ein konstruktiver Umgang mit Differenz**

Der oben zitierte Verweis Prengels auf die „historisch und biographisch gewordenen individuellen, geschlechtlichen und kulturellen Verschiedenheiten der Menschen“, denen ein zeitgemäßer Bildungsbegriff gerecht werden müsse, leitet über zum zweiten Ziel, das im untersuchten Bremer Schulsystem für die Schüler:innen zum Forschungszeitpunkt anvisiert wird: Die Schüler:innen »wertschätzen mit dem, was sie mitbringen« (Int 28 BEH: 105; auch z.B. Int 21 LIS: 163). Das, was die Schüler:innen »mitbringen«, bezieht sich dabei auf ihre kulturellen, religiösen, sprachlichen, sozialen und geschlechtlichen Unterschiede und (Vor-)Prägungen genauso wie auf ihre unterschiedlichen körperlichen und geistigen Befähigungen. Die Vielfalt der Schüler:innen soll demnach im Bremer Schulsystem nicht als hinderliche „Störung“ einer schulischen „Gleichartigkeitsnormalität“ (Mecheril 2010a: 55), sondern »im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt« (Int 21 LIS: 107; mit Bezug auf Prengel 1995) als »Bereicherung« (Int 25 LIS: 63) verstanden werden. Diese Zielsetzung übersetzt sich insbesondere in vier explizite Aufgaben für die Bildungsakteur:innen:

Erstens kommt den Schulen die Aufgabe zu, einen konstruktiven Umgang mit Vielfalt zu entwickeln (Int 21 LIS: 107), in dem die unterschiedlichen Ressourcen, die die Schüler:innen herkunftsbedingt (beispielsweise in der Sprache) mitbringen, erkannt und gefördert werden

können (z.B. SfbW 2013a: 8). Zweitens soll die pädagogische Arbeit – vor allem in der einsetzenden Adoleszenz der Schüler:innen in der Sek-I – zu einer „Stärkung der Persönlichkeit und Unterstützung bei der Identitätsbildung“ beitragen (LIS 2011: 19; auch SekIOSchVO 2009: § 2; SekIGymVO 2009: § 2). Dieser Aufgabe kommt unter den Vorzeichen der vielfältigen kulturellen, religiösen und sozialen Einflüsse, die auf die heranwachsenden Bremer Schüler:innen einwirken, noch einmal eine besondere Bedeutung zu. Drittens haben die Schulen die Aufgabe, ein „friedliches Zusammenleben in [...] Vielfalt zu fördern und zu praktizieren“ (BremSchulG 2009: § 4 (3)) und dafür Sorge zu tragen, dass keine der im vorherigen Absatz benannten Merkmale zur Ausgrenzung oder Benachteiligung einzelner Schüler:innen führt (z.B. ebd.: §§ 3 (4), 4 (3), (5), 9 (2)).<sup>66</sup> Viertens umfasst der Bildungsauftrag der Bremer Schulen, die Schüler:innen für ein Zusammenleben, -lernen und -arbeiten in Vielfalt zu befähigen. So benennt das Bremer Schulgesetz zum Beispiel die wechselseitige Achtung von unterschiedlichen Werten, das Verständnis für Beeinträchtigungen, die Bereitschaft, Eigenarten zu respektieren, die Reflexion eigener Verhaltensweisen sowie die Entwicklung von Toleranz gegenüber den Meinungen und Lebensweisen anderer als Erziehungsziele für die Schüler:innen (z.B. ebd.: § 5 (1), (2), (3); vgl. auch KMK 1996: 5f, 9).

Diese drei Bildungsaufträge, die zum Ziel haben, die Vielfalt der Bremer Schüler:innen anzuerkennen und »konstruktiv« in den Schul- und Unterrichtsalltag zu integrieren, erfordert letztlich von allen an Schule Beteiligten eine gegenseitige Achtung von unterschiedlichen Weltanschauungen, Lebensweisen und Leistungsvermögen – denn leben und lernen in Vielfalt in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft bedeutet neben dem Entdecken und Ausleben von Gemeinsamem, auch das Ausloten und mitunter Aushalten von Differenz (vgl. auch BremSchulG 2009: §§ 4 (4), 5 (2)). Eine solche (zu erlernende) wertschätzende und achtsame Grundhaltung ist nach Prenzel der Grundstein eines egalitären Umgangs mit Vielfalt in der Schule, der gleiche Freiheit für unterschiedliche Schüler:innen durch solidarische Unterstützung der anderen ermöglicht (2017: 38, 40). Sie eröffnet in der Schule einen „gedanklichen und intersubjektiven Kosmos, der dem Leistungsprinzip moderner Demokratien eine entscheidende andere Dimension hinzugesellt: die Anerkennung aller mit ihren heterogenen Lebensformen jenseits von Leistung“ (ebd.: 39). Im untersuchten Schulsystem wird diese Dimension durch Verweise auf die Erziehung zur „Bereitschaft, kritische Solidarität zu üben“ (BremSchulG 2009: § 5 (2)), und die Verpflichtung zur „Mitmenschlichkeit“ (ebd.: § 5 (1)) explizit betont.

<sup>66</sup> Insgesamt werden die *allermeisten gängigen Diversitätsdimensionen*, die im Zusammenhang mit Chancengleichheit und Antidiskriminierung i.d.R. Erwähnung finden, im Verlauf des Bremer Schulgesetzes irgendwann explizit als zu integrieren bzw. nicht auszugrenzen oder benachteiligen erwähnt. Eine Ausnahme hierzu bildet die sexuelle Orientierung der Schüler:innen, die keine explizite Erwähnung erfährt. Ich gehe allerdings davon aus, dass diese Auslassung keine vorsätzliche ist, denn betrachtet man das Schulgesetz als Ganzes ist nicht vorstellbar, dass eine Ausgrenzung von Schüler:innen aufgrund ihrer (sich in höheren Schulstufen irgendwann herausbildenden) sexuellen Orientierung in Bremer Schulen zu tolerieren ist. Entsprechend betrifft dann auch eine ähnliche Beobachtung in diesem Kontext die Art und Weise, wie die benannten Diversitätsdimensionen in den unterschiedlichen Aufzählungen variieren: Diese Variationen folgen nach meinem Leseindruck keiner eindeutigen Systematik. Vielmehr lassen sie eine gewisse Naturwüchsigkeit erkennen, in der sich die zu einem bestimmten Zeitpunkt jeweils besonders beachteten Zielgruppen von Chancengleichheit und Antidiskriminierung sowie die sich wandelnden Bezeichnungen dieser Zielgruppen widerspiegeln. So ist in diesen Aufzählungen mal die Rede von den – breitgefassten – Dimensionen „mit Migrationshintergrund“ (BremSchulG 2009: § 4 (3)) oder „mit Behinderung“ (ebd.: § 4 (5)). Andere Textstellen verweisen spezifischer auf „personale, soziale, kulturelle und ethnische Besonderungen“ (ebd.: § 14 (1)). Das Geschlecht scheint dabei mal unter den „personalen Besonderungen“ mitgemeint, mal wird es explizit erwähnt bzw. hervorgehoben (ebd.: §§ 4 (3), 10). An wieder anderer Stelle fallen die „personalen Besonderungen“ dann ganz weg und es wird nur darauf verwiesen, dass der „Unterricht und das weitere Schulleben [...] eine Benachteiligung bestimmter sozialer, ethnischer oder kultureller Gruppen vermeiden und zum Abbau sozialer Schranken beitragen [soll]“ (ebd.: § 9 (2)). In einer weiteren Aufzählung tauchen dann einmalig auch „Staatsbürgerschaft“ und „Religion“ auf, von denen unabhängig eine Inklusion „in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft“ befördert werden soll (ebd.: § 3 (4)).

### 5.1.3. Drittes Ziel: Verbesserung des Bildungsniveaus aller Schüler:innen über die bestmögliche Förderung individueller Potentiale

Das dritte schulpolitische Ziel, das neben repräsentativer Chancengleichheit und einem wertschätzenden und konstruktiven Umgang mit Differenz während des Untersuchungszeitraums angestrebt wird, ist, „ein hohes Bildungsniveau zu erreichen“ (Ilsemann 2011: online). Das Bremer Schulsystem sollen allen Schüler:innen eine hochwertige Ausbildung ermöglichen, die diese für ihr zukünftiges persönliches, berufliches und gesellschaftliches Handeln bestmöglich befähigt (z.B. BremSchulG 2009: § 5 (3)). In Bremen, wo zum Forschungszeitpunkt Vergleichsstudien den Schüler:innen ein durchschnittlich niedrigeres Lernniveau in den Kernkompetenzbereichen attestieren als in anderen Bundesländern, erfordert dies nach Einschätzung der Bremer Bildungssenatorin „die qualitative Weiterentwicklung des Schulsystems und die Verbesserung des Lernniveaus unserer Schülerinnen und Schüler“ (Jürgens-Pieper 2009: 4; auch z.B. SfBW 2007):

„Es gilt, ihnen die für das Erwerbsleben notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, ohne dabei die Perspektive aus dem Blick zu verlieren, sie auch auf gesamtgesellschaftliche Teilhabe und Verantwortungsübernahme vorzubereiten. Sie müssen neben Kompetenzen in einzelnen Disziplinen auch über eine solide Allgemeinbildung verfügen, also die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität [...] und den dazu notwendigen Kompetenzen“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 10; mit Bezug auf Klafki 1990: 95).

Um dieses Ziel zu erreichen, ist der Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht nur auf die Vermittlung *fachlicher* Kompetenzen beschränkt, sondern erstreckt sich auch auf *kulturelle* Kompetenzen (im Sinne einer Befähigung zum „Encoding/Decoding“ (Hall 1996) von kulturspezifischen Kommunikationsinhalten und -weisen) und *soziale* Kompetenzen (vgl. z.B. BremSchulG 2009: § 5 (2), (3)). Die Zielsetzung umfasst demnach, die Schüler:innen in allen drei Bereichen (fachlich, kulturell, sozial) soweit zu befähigen, dass sie in unserer Gesellschaft zurechtkommen, sich in ihr, ihren Institutionen (z.B. der Universität) und wirtschaftlichen Betrieben selbstbewusst bewegen und beteiligen können.<sup>67</sup> Vor dem Hintergrund der festgestellten herkunftsbedingten Vielfalt der Bremer Schüler:innen (vgl. z.B. Kap. 4.2.2) und mit Blick auf das erste Ziel der Herstellung von repräsentativer Chancengleichheit ergibt sich hieraus für die Schulen die Aufgabe eines *Brückenschlags*, und zwar insbesondere für diejenigen Schüler:innen, für die die Bildungs- und Erziehungsinhalte und -ziele nicht eine Bestätigung dessen, was sie (größtenteils) von zuhause kennen, sondern etwas (teilweise) Neues darstellen (Flitner 1985: 18-20; auch z.B. Wenning 1996a: 185f; Prengel 1995: 25). Hier muss die Schule an den Ausgangsbedingungen und Ressourcen der Kinder (und Eltern) ansetzen und von dort aus mittels geeigneter organisatorischer und pädagogisch-didaktischer Handlungsweisen „die Brücke“ zur Schul- und Unterrichtskultur und den angestrebten Bildungs- und Erziehungszielen schlagen (Flitner 1985: 18). Im Forschungsfeld findet sich dieser pädagogische Ansatz des Brückenschlags zum Beispiel im Bestreben wider, „eine an den Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien orientierte Betreuung, Erziehung und Bildung [zu] gewährleisten“ (BremSchulG 2009: § 4 (2)). Kinder mit sehr unterschiedlichen herkunftsbedingten schulbildungsrelevanten Voraussetzungen – im Sinne der repräsentativen Chancengleichheit – gleichermaßen zu einem hohen Bildungsniveau zu befähigen, stellt damit an die Schulen wieder einige explizite und implizite Aufgaben:

<sup>67</sup> Flitner spricht auf ähnliche Weise von dem Mindestausbildungsziel eines „Sockelniveaus“ und meint damit „das, was für alle nötig ist, auch von allen erreicht werden kann“ (1985: 19f), um gesellschaftliche und wirtschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Erstens müssen die Lehrkräfte „wissen, wo das Kind steht“, um es von dort abzuholen (El-Mafaalani 2014: 40) bzw. „die Brücke“ zu schlagen (s. Flitner oben). Um dieses Wissen zu erlangen, erhalten die Bremer Lehrkräfte den Auftrag, sich mit dem „Umfeld“, den „Lebensverhältnissen“ und „Lebensbedingungen“ der Schüler:innen „so weit vertraut [zu] machen“, dass sie in der Lage sind, diese in ihr pädagogisch-didaktisches Handeln einzubeziehen (LehrerDO 2010: § 11(3)). Hierfür werden ihnen zum Beispiel Hausbesuche (ebd.) oder die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen und Fachleuten (ebd.: § 12) nahegelegt.

Zweitens müssen die Pädagog:innen „wissen, [...] wohin die Reise gehen soll (Ziele) und wer oder was unterwegs im Wege steht bzw. stehen kann (Barrieren)“ (El-Mafaalani 2014: 40). Bedenkt man, dass es um Kinder (und Eltern) geht, für die die Schul- und Unterrichtskultur und ihre Bildungs- und Erziehungsziele etwas (teilweise) Neues darstellen, ergibt sich hier die schulische Aufgabe, die Ziele der Reise (Anforderungen) klar zu definieren, Erwartungen zu (er)klären und die Wege zu den Zielen transparent zu vermitteln. Dafür ist es hilfreich, als Pädagog:in auch zu „wissen, [...] wo man selbst steht (pädagogische Selbstreflexion)“ (ebd.), um darüber zu neuen Blickwinkeln auf das Selbstverständliche der Schul- und Unterrichtskultur und ihren Anforderungen zu gelangen, die aufzeigen, wo es Dinge zu (er)klären gilt.

Drittens erfordert der Ansatz des Brückenschlags von den Schulen pädagogisch-didaktische Konzepte, die es ermöglichen, dass Kinder und Jugendliche ihre unterschiedlichen Neigungen, Interessen und Potentiale, die sie mitbringen, in der Schule bestmöglich entdecken und entwickeln sowie an ihren schulbildungsrelevanten Schwachstellen, die sie mitbringen, arbeiten können: »Stärken stärken, Schwächen schwächen, das ist immer der Gedanke« (Int 4 OaB: 277), damit „jedes Kind und jede(r) Jugendliche gemäß seinem/ihrem Potential die höchstmöglichen Leistungen erzielen kann“ (Neumann & Schwaiger 2012: 217). Um dies zu ermöglichen, soll der Unterricht an Bremer Schulen so gestaltet werden, dass er in Organisation, Inhalt und Methodik „die Interessen der Schülerinnen und Schüler [...] berücksichtigt und individuell angemessene Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet“ (BremSchulG 2009: § 9 (1), auch (2)). In diesem Zusammenhang gewinnt also das *individuelle Fördern und Fordern* an Bedeutung, das sich in differenzierten und individualisierten Unterrichts- und Lernformen konkretisiert. Dieser Unterricht soll die Schüler:innen darin unterstützen, sich auf einem individuell fordernden Niveau Lernziele zu setzen und zu erreichen. Gerade auch Schüler:innen aus „ungünstigen soziokulturellen Sozialisationsbedingungen“, so die Hoffnung, könnten diese pädagogisch-didaktischen Konzepte bestmöglich zur „Aktualisierung“ ihrer Leistungsfähigkeit verhelfen, da sich Begabungspotentiale durch sie „optimal“ erkennen und entfalten ließen (Prengel 1995: 23).

Viertens kann jedoch auch die individualisierte Förderung nicht aufheben, dass Schulbildung, an die bestimmte gesellschaftliche und wirtschaftliche Erwartungen gerichtet werden, in vielen Bereichen nicht umhin kommt, bestimmte zu erreichende Verhaltensnormen und (wenn auch nach Abschlüssen differenzierte) Prüfungsstandards zu definieren. Deshalb muss für einen – zu den gesetzten Bildungs- und Erziehungszielen führenden – schulischen Umgang mit (kultureller) Vielfalt das oben erwähnte Handlungsprinzip, das allen Schüler:innen ‚das Ihre‘ zugesteht (vgl. Kap. 5.1.1), auf gewisse Weise doch eingeschränkt werden, denn dieses darf *nicht* dazu führen,

„jeden in seiner Herkunft, seiner Beschränktheit zu belassen; oder auch: jeden nur nach seinen autonomen Wünschen zu fördern [...]. ‚Das Seine‘ kann nur heißen: was den Schüler fördert, was ihm nützt, wessen er zu seiner Bildung und Entwicklung und sozialen Förderung besonders bedarf. Einiges [davon] liegt auf der Linie seiner spezifischen Begabung, seines Selbstverständnisses, seiner bewußten Wünsche. Anderes liegt quer dazu, ja kann den Neigungen und augenblicklichen Bedürfnissen geradezu wider-

sprechen. Wir können nicht umhin, uns über seine Lage ein Urteil zu bilden, mit ihm danach zu suchen, auf welche Weise seinen Rechten aufgeholfen werden kann“ (Flitner 1985: 4f).

Auch Prengel hat auf das Spannungsverhältnis zwischen den Forderungen nach einem anerkennenden, wertschätzenden und erhaltenden Umgang mit (kultureller) Vielfalt (Ziel 2) und den an die Schulen gerichteten Bildungs- und Erziehungserwartungen (Ziel 3) hingewiesen. Auch sie kommt dabei zu der Frage bzw. impliziten Feststellung, „wie sehr gerade manche soziokulturell benachteiligten Kinder im Interesse ihrer Chancengleichheit von Erwachsenen zu kulturellen Konventionen wie Kulturtechniken hingeführt werden sollten, auch wenn sie so zunächst in ihrer Freiheit eingeschränkt werden“ (2009: 145). Für die schulische Praxis ergibt sich aus diesen Überlegungen von Flitner und Prengel, dass die Schüler:innen zwar – z.B. über lebensweltnahen Unterricht (z.B. Grant & Sleeter 2010: 63) – an ihrem Startpunkt (in ihrer „Herkunft“) abgeholt, dann aber im nächsten Schritt motiviert werden müssen, Neues zu erlernen und sich Ziele zu setzen, die außerhalb ihrer bisherigen Wissens- und Erfahrungswelt liegen. Dabei kann es auch vorkommen, dass die Bildungs- und Erziehungsziele in der Schule für manche Schüler:innen nicht nur etwas Neues darstellen, sondern auch mit den Erwartungen, die zuhause und im außerschulischen Umfeld an sie gerichtet werden, im Konflikt stehen. Die Schulen müssen somit für diese Lernprozesse den stimulierenden und zugleich stützenden Rahmen bieten. Denn „Chancengleichheit verwirklichen heißt, jedem Individuum die Chance geben, daß seine [...] Potentialität sich durch geeignete Umweltherausforderungen aktualisieren kann“ (Nunner-Winkler 1971: 122).

### **5.2. Strukturelle Implementierung: Eine „Umgestaltung auf allen Ebenen“**

Aufgrund seiner kurzen Entscheidungswege ist das Bundesland Bremen in der Lage, die drei (neuen) Bildungsziele, die sich aus den gesellschaftlichen Veränderungen und dem PISA-Schock ergeben haben, nicht nur anzukündigen, sondern vergleichsweise schnell in Maßnahmen der praktischen Umsetzung zu überführen (z.B. Int 6 BEH: 117-124; Int 30 BEH: 16f). Im Folgenden werden die strukturellen Rahmenbedingungen betrachtet, die Bremens Schulpolitik schafft, um die Schulen in der Umsetzung von repräsentativer Chancengleichheit, einem wertschätzenden und konstruktiven Umgang mit Vielfalt und einem höheren Bildungsniveau zu unterstützen.

#### **5.2.1. Maßnahmen zur „interkulturellen Öffnung“ und „Migrantenförderung“**

Unter den schulpolitischen Maßnahmen, die zum Erhebungszeitraum implementiert sind oder werden, befinden sich einige Initiativen, die unter den Schlagworten der „interkulturellen Öffnung“ (Bremer Senat 2012: 14) und der „Migrantenförderung“ (SfBW 2012d: online) gefasst werden können und den Zweck verfolgen, die Bildungsbeteiligung von Schüler:innen aus eingewanderten Familien über zielgruppenspezifische Maßnahmen zu verbessern:

Der Begriff der „interkulturellen Öffnung“ beschreibt einen Prozess der Organisationsentwicklung von zumeist öffentlichen Einrichtungen, der potentielle Zugangsbarrieren für Migrant:innen zu Bildung, Kultur und sozialen Diensten beseitigen soll (z.B. Kalpaka & Mecheril 2010: 90; mit Bezug auf Fischer 2006: 21). Um Zugänge zu öffentlichen Einrichtungen (wie der Schule) für Migrant:innen zu erleichtern, ist eine häufig gewählte Maßnahme die der mehrsprachigen Kommunikation, um über den Zugang zu Informationen Orientierung und Teilhabe sicherzustellen. Aufgrund der großen Bedeutung, die der aktiven Mitwirkung und Unterstützung der *Eltern* für den Schulbildungserfolg ihrer Kinder beigemessen wird



(SfBW 2011b: 52f), richtet somit auch die Senatorische Bildungsbehörde im Rahmen ihrer Bestrebungen zur „interkulturellen Öffnung“ die Erwartung an die Bremer Schulen, dass dort „[m]ehrsprachige Informationsangebote (z.B. mehrsprachige Elternabende, mehrsprachiges Informationsmaterial, mehrsprachige Beschilderungen etc.) [...] soweit möglich umgesetzt werden [sollten]“ (SfBW 2013a: 19). Neben dem Zweck des Informierens der Eltern, die die deutsche Sprache (noch) nicht ausreichend beherrschen, um die Schulbildung ihrer Kinder im gewünschten Maße zu unterstützen, wird mit der mehrsprachigen schulischen Kommunikation zudem „das ausdrückliche Ziel [verbunden], eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu etablieren und ein Klima zu schaffen, das Eltern aller Muttersprachen willkommen heißt“ (ebd.: 9). Ein interessanter Befund in diesem Zusammenhang ist, dass die Bildungsbehörde diese Initiative der Mehrsprachigkeit, zu der sie die Schulen anhält, während des Untersuchungszeitraums auf ihrem *eigenen* zentralen online Informationsportal nicht umsetzt.<sup>68</sup>

Um für die aus dem Ausland neuzugezogenen *Kinder* und *Jugendliche*, die im Laufe ihrer Schulzeit mit sehr unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen in ihrer schulischen Sozialisation, in ihren Lernständen in den Unterrichtsfächern und Sprachständen in der Herkunftssprache in Bremen ankommen (z.B. Int 1 HOS: 354-360), den Zugang zum Bremer Schulsystem zu verbessern und sie zügig in den Unterrichtsbetrieb zu integrieren, wird das Aufnahme- und Förderkonzept für diese Quereinsteiger:innen zum Forschungszeitpunkt überarbeitet. Zuvor waren die Bremer Schulen in der Organisation der Sprachförderung und Beschulung der neuzugezogenen Schüler:innen (z.B. Anzahl der sogenannten Vorkurse/-klassen an einer Schule, Dauer der separaten Beschulung, Eingliederungsschritte in den Regelunterricht) und in der inhaltlichen Gestaltung relativ frei (Karakasoğlu, Gruhn et al. 2011b: 96). Die behördlichen Überlegungen zum Untersuchungszeitraum sehen vor, fortan zum einen eine stärkere »Dezentrierung« (FN OTS: 665) neuankommender Schüler:innen, also ihre Verteilung auf mehr Schulen also zuvor zu erreichen – eine Entwicklung, die von den Schulleitungen an den Oberschulen im Sample begrüßt wird (z.B. Int 1 HOS: 343; FN OaB: 1417-1419; FN OTS: 1325).<sup>69</sup> Zum anderen soll die Integration neuankommender Schüler:innen in den Regelunterricht zukünftig schneller erfolgen als bisher, unter anderem um die soziale Integration zügiger anzubahnen (SfBW 2013a: 16).

Eine dritte Maßnahme im Rahmen der „interkulturellen Öffnung“ des Bremer Schulsystems bilden die Bemühungen, in Schulen und pädagogischen Beratungseinrichtungen den Anteil von Personal mit Migrationshintergrund deutlich zu erhöhen (SfBW 2011b: 54; BremSchVwG 2009: § 9 (2); s. dazu auch die Empfehlungen von z.B. Kalpaka & Mecheril 2010: 89; Strasser & Steber 2010). Um diesen Prozess voranzubringen und bei mehr jungen Menschen mit Migrationshintergrund das Interesse für das Lehramt zu wecken und sie im beruflichen Einstieg zu begleiten, wurde in Bremen das „Netzwerk der Pädagoginnen und Pädagogen

<sup>68</sup> Zwar sind Informationsbroschüren zum Schulsystem *mittlerweile* auch auf anderen Sprachen verfügbar (SfKB 2020: online), jedoch benötigt es für die Navigation zu der entsprechenden Unterseite deutsche Sprachkenntnisse. Auch eine Verlinkung zu diesen mehrsprachigen Informationsmaterialien von der Startseite oder der Website zur „Migrantenförderung“ ist nicht vorhanden. Ein vergleichender Blick in den sehr erfolgreichen PISA-Teilnehmerstaat Kanada, der gleichzeitig als vorbildlich im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt im Schulsystem gilt (z.B. Karakasoglu, Gruhn et al. 2011b: 36), zeigt, dass dort die online Informationsportale der Bildungsbehörden bereits seit längerem mehrsprachig für die Eltern zur Verfügung stehen (vgl. z.B. Toronto District School Board (tdsb) 2014: online). Um die mehrsprachige Verfügbarkeit von allen grundlegenden Informationen und Services sicherzustellen, greifen immer mehr kanadische Bildungsbehörden mittlerweile auf die Einbindung von Google Translate in ihre Websites zurück (vgl. z.B. Ottawa-Carleton: <https://ocdsb.ca/>, Calgary: <https://www.cbe.ab.ca/>, Vancouver: <https://www.vsb.bc.ca/>).

<sup>69</sup> Im Zuge der vermehrten Ankunft von Geflüchteten in Bremen seit dem Sommer 2015 beschleunigte sich der Dezentralisierungsprozess in der Integration bzw. Zuordnung von Quereinsteiger:innen an die Schulen. Fast alle Schulen in Bremen, inklusive aller Gymnasien, nehmen seither diese Schüler:innen, allerdings weiterhin in unterschiedlicher Anzahl je nach Standort und Schulart, auf.

mit Zuwanderungsgeschichte“ gegründet, das Austausch ermöglichen sowie Beratungs- und Unterstützungsfunktionen übernehmen soll bzw. möchte (SfBW 2012e: online).

Von den Maßnahmen der „interkulturellen Öffnung“ zu *unterscheiden* sind solche Initiativen, die die Senatorische Behörde als „Migrantenförderung“ ankündigt. Hierunter finden sich einige (Pilot-)Projekte, die das Engagement und die Unterstützungsleistung der Eltern mit Migrationshintergrund gezielt verbessern sollen (s. dazu z.B. Friedrich, Siegert et al. 2009; KMK 2010: 19f). Da diese Projekte jedoch zum Forschungszeitpunkt nur im Elementar- und Primarbereich angeboten werden und zudem „keine flächendeckenden und Regelmaßnahmen [darstellen], die in das Selbstverständnis von Schulen integriert sind“ (Karakaşoğlu, Gruhn et al. 2011b: 48), sind diese für die vorliegende Analyse nicht relevant. Von Interesse sind hingegen die Maßnahmen der „Migrantenförderung“, die zur spezifischen Förderung der Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Sek-I-Bereich eingesetzt und angeboten werden:

Hierzu zählt ein „im Bundesvergleich umfangreiches Unterrichtsangebot für Herkunftssprachen“ (SfBW 2013a: 17; s. dazu auch die Empfehlungen von z.B. Meyer 2008: 8, 63; KMK 2007: 3). Von diesem Angebot sollen die Bremer Schüler:innen mit Migrationshintergrund profitieren, indem sie zum einen die Möglichkeit erhalten, sogenannten muttersprachlichen Unterricht in ihrer Herkunftssprache zu belegen. Zum anderen können sie an vielen Bremer Schulen „Russisch, Polnisch oder Türkisch als 2. Fremdsprache (anstelle von z.B. Französisch, Spanisch und Latein) wählen“ (SfBW 2012d: online). Auch dieses Angebot soll für die Schüler:innen mit Migrationshintergrund „die Integration in das Bremer Schulsystem erleichtern“ (ebd.). Mit den schriftsprachlichen Kenntnissen, die in den jeweiligen Herkunftssprachen erworben werden können, verbindet man in Bremen allerdings *weniger* die Hoffnung, dass hierüber direkte positive Effekte auch auf den deutschen Spracherwerb und den Gesamtbildungserfolg der Schüler:innen mit Migrationshintergrund erzielt werden könnten (Karakaşoğlu, Gruhn et al. 2011b: 101). Denn diese positiven Zusammenhänge lassen sich aus den einschlägigen – wenn auch lückenhaft vorliegenden – empirischen Befunden nicht ableiten (ebd.: 98f).<sup>70</sup> Vielmehr lässt sich der Bremer »Papierlage« entnehmen, dass über dieses Unterrichtsangebot vornehmlich ein Beitrag zur zweiten Zielsetzung geleistet werden soll. So sei die „erfahrene Wertschätzung der Herkunftssprachen [...] ein von Schülerinnen und Schülern sehr bewusst wahrgenommenes Zeichen des persönlichen Respekts und damit wichtige Grundlage für Lernmotivation“ (SfBW 2013a: 8; auch SfBW 2012f: 5). Über die wertschätzende Anerkennung der Sprachenvielfalt werde zudem dem identitätsstiftenden Charakter der Herkunftssprache für die Persönlichkeitsentwicklung Rechnung getragen (SfBW 2011b: 53; s. dazu auch die Empfehlungen von z.B. Karakaşoğlu, Gruhn et al. 2011b: 101; Christina Allemann-Ghionda, Stanat et al. 2010: 7). Darüber hinaus soll Mehrsprachigkeit jedoch auch als zukunftsrelevante Ressource auf einem globalisierten Arbeitsmarkt verstanden und entwickelt werden (SfBW 2013a: 8).

Weitere Initiativen, die zu den Bremer Maßnahmen der „Migrantenförderung“ gezählt werden, sind Kooperationsprogramme mit anderen Bildungsträgern, die die schulischen und beruflichen Chancen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund verbessern sollen (vgl. Ziel 1). Im Sek-I-Bereich beteiligt sich Bremen beispielsweise an dem länderübergreifenden Modellvorhaben „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG), das sich auf die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen konzentriert (z.B. SfBW 2011b: 52). Ein weiteres Programm ist das von der

<sup>70</sup> Gleichzeitig zeigen die wenigen verlässlichen Studien, dass sich zweisprachiger Unterricht gegenüber monolingualen Alternativen auch nicht negativ auf den Zweitspracherwerb auswirkt (Söhn 2005).

Bildungssenatorin in Kooperation mit der Mercator-Stiftung und der Universität Bremen getragene „Bremer Förderprojekt für Schülerinnen und Schüler der Sek.I und Sek.II mit Migrationshintergrund“ (auch „Mercator-Förderunterricht“ genannt), in dem die Schüler:innen durch Unterricht in Kleingruppen von (Lehramts-)Studierenden in verschiedenen Schulfächern und ihrer (Deutsch-)sprachlichen Entwicklung unterstützt werden (z.B. SfBW 2012d: online).<sup>71</sup> Zudem bewirbt die Senatorische Behörde (SfBW 2012d: online) das Stipendiatenprogramm der START-Stiftung<sup>72</sup>, für das sich leistungsstarke Schüler:innen mit Migrationshintergrund bewerben können. Das Programm bietet den Stipendiat:innen neben einer finanziellen Unterstützung ein umfassendes Bildungsprogramm, persönliche Betreuung und ein Netzwerk, um sie auf ihrem Weg zum (Fach-)Abitur zu begleiten.

Im Kapitel zum Migrationshintergrund (vgl. Kap. 3.2.1) hatte eine Pädagogin bereits erwähnt, dass man in der Bremer Schulpolitik »noch nicht soweit« sei, auf zielgruppenspezifische Förderansätze für Schüler:innen mit Migrationshintergrund (»diese ganzen Separierungen«), die in den zuletzt genannten Kooperationsprogrammen deutlichen werden, zu verzichten. Perspektivisch will man in der Bremer Bildungsbehörde jedoch eigentlich »weg von diesem Labeling« (Int 27 BEH: 75) und

»weg von so 'ner Maßnahmenübersicht [...]. Wir machen in dem Bereich Sommercamps<sup>73</sup>, wir machen START, wir machen Mercator und Elternbildungsprogramme. So, das ist ja alles gut und wichtig und wird's auch weiterhin geben, aber [wir wollen] hin zu einer, wie gestalten wir Schulen, die bunt geworden sind und vielfältig geworden sind? Was heißt das eigentlich für's Schulsystem, was heißt das für 'ne normale Schule sozusagen?« (ebd.: 31; auch z.B. Int 30 BEH: 23; FN SpS: 546).

Denn zum einen würden diese schematisch angelegten Maßnahmen immer noch suggerieren, »Migrantinnen und Migranten brauchen etwas Besonderes, etwas Anderes [...] und wir brauchen 'ne Willkommenskultur für Menschen, die eigentlich schon da sind« (Int 27 BEH: 39). Zum anderen sieht man auch im Forschungsfeld die im Kapitel zum intra-kategorialen Forschungsansatz (vgl. Kap. 3.2.2) erwähnte potentielle Gefahr einer Polarisierung. Denn Maßnahmen, die sehr gezielt bestimmte Gruppen ansprechen und ihnen exklusive Ansprüche auf bestimmte Ressourcenzugänge einräumen, beinhalteten stets das Risiko, Unmut bei anderen (benachteiligten) Gruppen zu schüren: »da muss man aufpassen, dass man nicht zu sehr das Pendel jetzt wieder in die andere Richtung schlägt« (Int 32 SGy: 166). So wurde in den Forschungsgesprächen und auf bildungspolitischen Veranstaltungen des Öfteren darüber nachgedacht und diskutiert, welche Gruppe im Schulsystem denn nun am meisten benachteiligt sei, wer schon genug oder gar zu viel spezifische Aufmerksamkeit und Ressourcen bekäme und wer mehr politische Unterstützung benötige, wie zum Beispiel »diese *deutschen* Schüler aus sozialschwachen Familien, die werden nämlich *nirgendwo* gesehen« (Int 3 HOS: 765, Hervorh. i. Orig.; auch Int 27 BEH: 57; FN SpS: 376). Und so weiß man auch in der Bildungsbehörde: »die Konkurrenz um Ressourcen gibt es. Klar, auch innerhalb der Schulen. Wär ja auch komisch, wenn's anders wäre« (Int 27 BEH: 109, auch 107).

<sup>71</sup> Zwei weitere Programme („MiCoach“ und „Bremer Ausbildungsbrücke“), die Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Übergang von der Schule ins Studium oder in eine Ausbildung in Mentoring-Formaten unterstützen sollen, sind bei Karakaşoğlu, Gruhn et al. (2011b: 138f) beschrieben.

<sup>72</sup> S. dazu <https://www.start-stiftung.de/>.

<sup>73</sup> Zur Bereitstellung von Förder- und Freizeitprogrammen werden in Bremen und anderen Bundesländern „Ferien-Camps“ angeboten (z.B. SfBW 2013a: 7; KMK 2010: 6), die darauf abzielen, den „Kompetenzerwerb insbesondere bei benachteiligten Schülerinnen und Schüler zu sichern [...]. Das Angebot richtet sich an die Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5-10 mit ausreichenden und schwächeren Leistungen. Die Teilnahme ist freiwillig und kostenlos“ (SfBW 2014b: online). Eine Studie in Kooperation mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2011) zeigt insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund Erfolge dieser Maßnahme (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 203).

Vor diesem Hintergrund sollen von der Bremer Schulreform möglichst *alle* Schüler:innen profitieren. Die Reformen sollen dafür sorgen, dass die »bunt und vielfältig gewordenen« Bremer Schulen für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt strukturell besser aufgestellt sind, um zukünftig Herkunft und Schul(miss)erfolg wirksamer als bisher voneinander zu entkoppeln. Dabei sollen nicht nur die Schulbildungschancen der Schüler:innen mit Migrationshintergrund, sondern auch der Schüler:innen aus sozialschwachen Milieus und sogenannten »bildungsfernen« Familien steigen. Zudem sollen die vielfaltsgerechteren Schulstrukturen neue Bildungswege für Schüler:innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf ermöglichen. Gleichzeitig sollen auch die Interessen des »Bildungsbürgertums« gewahrt werden. Hier meint man in Bremen aus dem »Bildungskampf« in Hamburg gelernt zu haben, der »sehr eindrücklich« gezeigt habe, dass man »eine Bildungsreform nicht gegen das Bildungsbürgertum durchsetzen kann« (FN SpS: 222). Demgegenüber habe man in Bremen »eine kleine Revolution angestoßen« und dabei »keine Demonstrationen auf den Straßen gehabt, die diesen Prozess in irgendeiner Form kritisiert haben« (Int 20 BEH: 85; auch z.B. FN SpS: 197). Das Ergebnis dieser »kleinen Revolution«, das mithilfe einiger schulpolitischer Kompromissbildungen zustande kam, wird im Folgenden genauer betrachtet.

### 5.2.2. „Zweigliedrigkeitsmodell“

Das neue Bremer Schulgesetz sieht erstmals zum Schuljahr 2009/10 und spätestens zum Schuljahr 2011/12 die Implementierung eines nurmehr *zweigliedrigen allgemeinbildenden Schulsystems* ab der Sek-I (Klasse 5) vor (BremSchulG 2009: §§ 16, 17; Jürgens-Pieper 2009: 6). Die neue Sekundarstufe besteht in Bremen seither aus Gymnasien, die in der Regel nach 12 Schuljahren zum Abitur führen (auch wenn andere Abschlüsse ebenfalls erworben werden können), und Oberschulen, die in einem Gesamtschulprinzip die Erweiterte Berufsbildungsreife, den Mittleren Schulabschluss sowie das Abitur nach 12 oder 13 Schuljahren als Abschlüsse anbieten (BremSchulG 2009: § 20, vgl. auch Abb. 10).<sup>74</sup>

Zum Erhebungszeitpunkt gibt es in der Stadt Bremen 34 (bereits eingerichtete oder einzurichtende) Oberschulen und acht Gymnasien (SfBW 2012c: 15, 20; Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 121). Der dauerhafte Erhalt von acht öffentlichen Gymnasien ist dabei ein zentraler schulpolitischer Kompromiss, den man einging, um den oben erwähnten Bremer Konsens zur Schulreform zu erreichen (z.B. Int 20 BEH: 159-164; Int 27 BEH: 47; SfBW 2011b: 72; Jürgens-Pieper 2009: 10, 12). Die Anzahl der zu erhaltenen Gymnasien und einzurichtenden Oberschulen orientiert sich an der Zielvorgabe der Bildungsbehörde,

„dass der weitaus überwiegende Teil der Kinder (80%) zu Beginn der Sekundarstufe I auf die Oberschule, und nur ein als außergewöhnlich leistungsstark identifizierter Anteil (maximal 20%) auf das Gymnasium geht, um damit eine leistungsförderliche Heterogenität in der Oberschule zu gewährleisten“ (Karakaşoğlu, Gruhn et al. 2011a: 13f).

Da beide Schularten zum Abitur führen (können), ist mit dem neuen Modell sichergestellt, dass fortan für alle Bremer Schüler:innen „ein wohnortnaher Zugang zu den zum Abitur führenden Schulen der Sekundarstufe I gegeben ist“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 202). Aufgrund der „leistungsförderlichen Heterogenität in der Oberschule“ (s. oben), verspricht man sich in der Senatorischen Behörde zudem, dass mit der neuen Schulart die

---

<sup>74</sup> Der Vollständigkeit halber ist zu erwähnen, dass diese beiden Schularten ab Klasse 9 von der „Werkschule“ ergänzt werden. Dieser Berufsbildungsgang ist ausbildungsvorbereitend ausgerichtet, führt zur Berufsbildungsreife und richtet sich an Schüler:innen, „denen das theoretische Lernen nicht so leicht fällt und die mehr Zeit zum Lernen brauchen, gerne praktisch arbeiten und über diese Herangehensweise besser lernen können“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 24; s. dazu auch SfBW 2011b: 94).

bundesweit seit Längerem gesuchten „Auswege aus der ‚Restschul‘-Situation der Hauptschule“ (SfBW 2011b: 70) gefunden sei. So führte die Senatorin die Schulreform vor der Bremer Bürgerschaft mit den Worten ein: „Wir verabschieden ein ‚Zweiglidrigkeitsmodell‘, das Vorbildcharakter haben könnte für die Schulstrukturdebatte in anderen Bundesländern“ (Jürgens-Pieper 2009: 10).

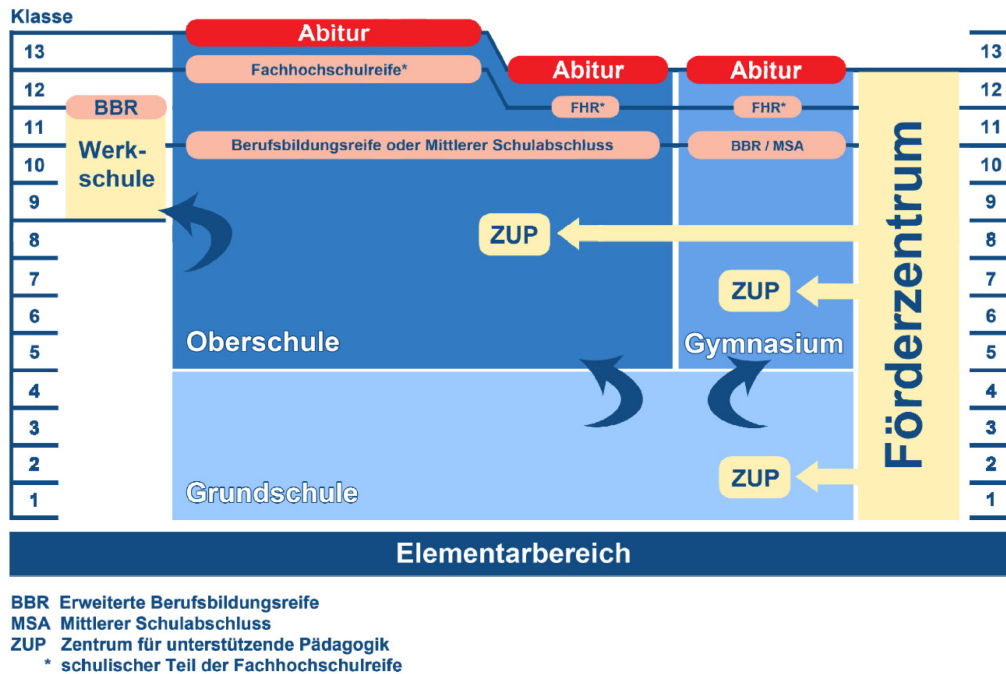


Abb. 10: Bremer allgemeinbildendes „Zweiglidrigkeitsmodell“  
 (Quelle: SfBW, hier abgebildet nach Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 117)

Bedenkt man die empirischen Befunde, die gezeigt haben, dass sich soziale Ungleichheiten eher reproduzieren, wenn ein Bildungssystem eine hohe Anzahl an Übergangsstellen und eine frühe selektive Trennung aufweist (z.B. Möller, Gamper et al. 2020: 18), erscheinen die Bremer Hoffnungen nicht unbegründet, dass das neue Schulmodell vielversprechende strukturelle Voraussetzungen für die Herstellung von repräsentativer Chancengleichheit schafft: Wer in Bremen „ab jetzt keinen Platz am Gymnasium findet, kann in keine Sackgasse geraten und findet seinen Platz an der Oberschule, die ihm ebenfalls den Weg zum Abitur bei entsprechender Leistung anbietet“ (Jürgens-Pieper 2009: 11). Zudem lässt das Gesamtschulprinzip mit differenzierenden Lernorganisationsformen, nach dem die Oberschule arbeitet, ein möglichst langes gemeinsames Lernen aller Kinder und Jugendliche zu, in dem Zeit für die Entwicklung von individuellen Potentialen und Fähigkeiten (vgl. Ziel 3) innerhalb eines stabilen sozialen Kontextes zur Verfügung steht (z.B. Flitner 1985: 5f). Gegenüber drei- bzw. viergliedrigen Schulsystemen, in denen Schularten häufig an unterschiedlichen Standorten angeboten werden, lassen dabei die unterschiedlichen Abschlüsse, die die Oberschule unter einem Dach anbietet, auch eine nach oben gerichtete Durchlässigkeit im Verlauf der Schulzeit (nicht erst über einen zweiten Bildungsweg) wahrscheinlicher werden (z.B. Mecheril 2012a: 17f; Wenning 2004: 573).

In der Bremer Ausführung bedeutet das Schulmodell ohne „Sackgassen“ auch, dass an beiden Sek-I-Schularten das verpflichtende Wiederholen eines Jahrgangs bei unzureichenden Leistungen abgeschafft wurde. Nur in Ausnahmefällen kann eine Wiederholung einer Jahrgangsstufe „freiwillig“ im Einvernehmen zwischen Eltern und Schule erfolgen (BremSchulG 2009: § 37 (3)). Zudem »darf nicht mehr abgeschult werden. Wer auf 'nem

Gymnasium ist, bleibt auf 'nem Gymnasium« (Int 30 BEH: 21). Diese Regelungen bedeuten somit vor allem für die acht Gymnasien Eingriffe in ihren bisherigen schulischen Umgang mit Schüler:innen, die die Leistungsanforderungen nicht erfüllen. In der Bildungsbehörde und am LIS erhofft man sich vom Wegfall der Optionen des Sitzenbleibens und Abschulens, dass dies auch die Gymnasien veranlasst, in ihrer pädagogisch-didaktischen Arbeit vielfaltsge-rechter zu werden (ebd.):

»das zwingt die Gymnasien, sich auch 'n Stück weit zu öffnen in Hinblick auf verschiedene äh Leistungsgruppen, 'ne Heterogenität. Also Gymnasium war ja früher die Schulform, die immer sagen konnte: „Ihr passt nicht zu uns.“ Und das trägt ja dieses System *Gymnasium* auch. Und das *kann* es nicht mehr. Also jedenfalls (.) nach Regelung. Mal gucken, wie das *läuft*. Aber wenn das Gymnasium nicht mehr sagen kann: „Ihr *passt* nicht zu uns,“ wird es vielleicht auch die Chance der Angleichung zwischen beiden Schultypen geben. Weil die Schüler, die dann auf 'm Gymnasium sind, *sind da*. Die Schüler, die dann auf 'm Gymnasium sind, sind nicht alles Schüler, die in Anführungsstrichen im Sinne des Gymnasiums *gymnasial* sind« (Int 25 LIS: 153, Hervorh. i. Orig.).

Die von der LIS-Mitarbeiterin erwähnte »Chance der Angleichung zwischen beiden Schul-typen« führt zu einer letzten Anmerkung zum neuen Bremer „Zweigliedrigkeitsmodell“. Diese gilt der öffentlich wahrgenommenen Wertigkeit von Schularten. Denn auch in Bremen weiß man: »Wir ham so 'ne klare Wertigkeit. Das Gymnasium steht ganz oben« (ebd.: 150). Vor diesem Hintergrund erhofft man sich in der Senatorischen Behörde, dass die Oberschule auch „eine überzeugende Alternative zum Gymnasium wird, weil Leistungsorientierung und gemeinsames Lernen sich in ihr verbinden“ (SfBW 2012c: Vorwort). Dies bedeutet, dass man in der Bildungsbehörde hofft, dass man mit der Einführung der Oberschulen nicht nur zwei (dem höchstmöglichen Schulabschluss nach) *formal* „gleichwertige Schulformen“ (Karakaoğlu, Gruhn et al. 2011a: 13) geschaffen hat, sondern auch die Eltern von leistungs-starken Kindern tatsächlich überzeugen kann, die neue „Alternative zum Gymnasium“ anzuwählen (dazu mehr in Kap. 5.2.5). Die Aufwertung der Oberschule gegenüber früheren Sek-I-Schularten, denen der Ruf der ‚Restschulen‘ anhaftete, soll dabei mit dem angebotenen Abitur sowie „ihrer modernen Pädagogik und ihren attraktiven Angeboten“ (SfBW 2012c: Vorwort) erreicht werden.

### 5.2.3. Inklusion

Eine zweite gravierende Neuerung im Rahmen der Schulreform ist die Einführung der *Inklusion*. Seit der Ratifizierung der „UN-Behindertenrechtskonvention“ (UN-CRPD 2006; dt. UN-BRK 2011) durch die deutsche Bundesregierung im Jahr 2009 sind alle Bundesländer rechtlich verpflichtet, sich auf diesen Weg zu begeben (Hirschberg 2010: 21). Bremen formulierte als erstes von ihnen in seinem neuen Schulgesetz den entsprechenden Auftrag, seine allgemeinbildenden Schulen „zu inklusiven Schulen zu entwickeln“ (BremSchulG 2009: § 3). Diese erneute Vorreiterrolle Bremens scheint dabei ähnlich motiviert zu sein wie der frühe Gestaltungswille zur gesellschaftlichen Integration von Migrant:innen und ihren Nachkommen (vgl. Kap. 4.2.2). So handelt es sich auch hier um ein Thema, das in Bremen zum einen numerisch bedeutsam ist, denn in Bremen zeigt sich ein im Bundesvergleich hoher Anteil von Schüler:innen mit der Diagnose »sonderpädagogischer Förderbedarf«, der für die Schüler:innen mit Migrationshintergrund noch einmal zusätzlich erhöht ist – wengleich hier die Frage nach der Zuverlässigkeit der Diagnoseverfahren und Einstufungspraxis, die zu den Förderquoten in Bremen und anderswo führen, explizit zu stellen ist (Autorenteam Bildungs-

berichterstattung 2012: 165-195).<sup>75</sup> Zum anderen argumentiert das Bremer Autorenteam Bildungsberichterstattung, dass der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an Bremer Schulen auf eine lange Tradition zurückblicke und somit bereits vor der UN-BRK ein zentrales Anliegen gewesen sei (ebd.: 24).<sup>76</sup>

Den Perspektivwechsel von der Integration zur nun geforderten Inklusion fassen Wernstedt und John-Ohnesorg folgendermaßen zusammen: „In der integrativen Bildung wird versucht, die zuvor ‚aussortierten‘ Kinder den Bedingungen der Regelschule anzupassen, während inklusive Bildung davon ausgeht, dass sich die Rahmenbedingungen [im allgemeinbildenden Schulsystem] an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten müssen“ (2010: 12; s. auch UN-BRK 2011: 35f, vgl. auch Ziel 2). Um dies zu verwirklichen, kommen erhebliche reformatorische Anforderungen auf die Schulstrukturen und Lehramtsausbildung in Deutschland zu. So bestünden hierzulande – nicht zuletzt aufgrund der traditionellen mehrgliedrigen Struktur – zunächst einmal „die denkbar schlechtesten Voraussetzungen für den Aufbau eines inklusiven Schulsystems im Sinne der UN-Konvention“ (Wernstedt & John-Ohnesorg 2010: 15). Im Einzelnen müssen u.a. adäquate Räumlichkeiten und Materialbestände an den allgemeinbildenden Schulen geschaffen sowie Fachkräfte eingestellt und das vorhandene pädagogische Personal in der „Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen“, in der Verwendung geeigneter Kommunikationsformen und -mittel sowie in der Anwendung pädagogisch-didaktischer Unterstützungsverfahren und -materialien fortgebildet werden (UN-BRK 2011: 37).

In Bremen soll mit dem neuen Schulgesetz „die inklusive Beschulung schrittweise der Normalfall werden“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 165). Dabei beschließt Bremen, von Beginn an mit einem *weitgefassten* Inklusionsbegriff zu arbeiten, der weniger auf der UN-BRK als vielmehr auf einer Publikation der UNESCO-Kommission zur Inklusion (2009) beruht, die mit ihren „Forderungen nach Chancengerechtigkeit weit über die Frage der Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf hinaus[geht]“ und „ein erweitertes Verständnis von Heterogenität zugrunde[legt], das *alle* Heterogenitätsdimensionen in den Blick nimmt“ (Karaşoğlu, Gruhn et al. 2011b: 23, Hervorh. MK; s. auch z.B. SfBW 2010b: 8, 12). Im Zuge dieses erweiterten Inklusionsbegriffs verändert sich auch das zugehörige Förderkonzept: Der „sonderpädagogische Förderbedarf“ geht fortan in der weitergefassten „unterstützenden Pädagogik“ auf und soll damit das gesamte Spektrum an sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (Hören, Sehen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Lernen) sowie andere spezifische Lernvoraussetzungen (z.B. LRS, Dyskalkulie oder Hochbegabung) adressieren und abdecken (SfBW 2010b: 14f). Während einige Gründe für die schulpolitische Entscheidung zur Erweiterung des ursprünglichen Zielgruppenfokus der UN-BRK (Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) nachvollziehbar sind – Bremen möchte weg vom »Labeling« und sieht im Rahmen der Inklusion „Mittel und Wege“, von denen „alle Kinder profitieren“ können (SfBW 2010b: 12, vgl. auch Kap. 5.2.1.) –, ist jedoch davon auszugehen, dass die Komplexitätserhöhung, die dem erweiterten Inklusionsbegriff inhärent ist, diese ohnehin herausfordernde Reform für die Lehrkräfte in den allgemeinbildenden Schulen in der Unterrichtspraxis noch anspruchsvoller werden lässt.

---

<sup>75</sup> Siehe dazu im Detail z.B. Wernstedt und John-Ohnesorg (2010: 14f), Bos, Müller et al. (2010: 384, 387) und Solga (2006: 138).

<sup>76</sup> So gab Bremen beispielsweise bereits vor der Ratifizierung der UN-BRK durch die Bundesregierung ein „Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen“ (Klemm & Preuss-Lausitz 2008) in Auftrag (Ilsemann 2010: 65).



In der praktischen Umsetzung ist dabei eine erste „Kernfrage“, die sich alle Bundesländer inklusive Bremen trotz neuer „Zweigliedrigkeit“ stellen müssen:

„Welche Schulform ist die Regelschule, die zukünftig für ein inklusives Bildungsangebot steht? Erfüllt ausschließlich die zweite Säule des Bildungssystems – wie sie sich absehbar neben dem Gymnasium in den Bundesländern entwickeln wird – diese Aufgabe? Ist dies mit dem Auftrag der Konvention überhaupt vereinbar? Wie muss [oder kann] sich das [zieltgleich unterrichtende] Gymnasium inklusiv entwickeln?“ (Erdsieck-Rave 2010: 42).

Während Wernstedt und John-Ohnesorg mit Blick auf die schulischen Voraussetzungen in den einzelnen Bundesländern als kurzfristiges Ziel zunächst angeben, „mindestens sicherzustellen, dass keinem Kind der Besuch einer Regelschule verweigert wird“ (2010: 15), entscheidet sich Bremen hier gesetzlich erneut direkt den ‚ganzen Weg‘ zu gehen:

„Die naheliegende Frage nach Inklusivität in gegliederten Schulsystemen der weiterführenden Stufen steht unter der Maßgabe des ‚Bremer Konsenses‘ von 2009 nicht auf der Tagesordnung. Festzuhalten ist, dass die bremischen Gymnasien von Anfang an und ausdrücklich einbezogen sind in den Auftrag zum gemeinsamen Lernen von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen“ (SfBW 2010b: 13, s. auch z.B. 36; 2012b: 7; BremSchulG 2009: § 35).<sup>77</sup>

Im Konkreten sehen die Bremer Maßnahmen während des Erhebungszeitraums vor, dass fast alle Bremer Förderzentren (bis auf drei für „sinnesgeschädigte“ Schüler:innen) sukzessive aufgelöst und die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Klasse 5 an in den Regelschulen beschult werden. Die Bestimmung des geeigneten Förderorts obliegt dabei der Senatorischen Behörde (ebd.: 67; UPädVO\_1 2013: § 15). Hier ist allerdings trotz „ausdrücklichem Einbezug der Gymnasien“ zunächst fast ausschließlich von den *Oberschulen* die Rede, an denen sogenannte Inklusionsklassen mit einer Klassenfrequenz von 17 Regelschüler:innen plus 5 Schüler:innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf eingerichtet werden (SfBW 2014c: online; Ilsemann 2011; 2010: 66f; SfBW 2010b: 34).<sup>78</sup> In diesen Inklusionsklassen ist eine „zeitweise Doppelbesetzung“ in 15 Unterrichtsstunden pro Woche vorgesehen, in der Fachlehrkräfte und Sonderpädagog:innen gemeinsam unterrichten (SfBW 2010b: 15). Koordiniert und organisiert wird die inklusive Beschulung in Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP), die in den jeweiligen allgemeinbildenden (Ober-)Schulen eingerichtet werden (UPädVO\_1 2013: § 3). Zudem sollen in Bremen nach Hamburger Vorbild „Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren“ (ReBUZ) zukünftig Unterstützungsleistungen in den Bereichen der Beratung, Diagnostik und Vernetzung mit anderen Diensten übernehmen (UPädVO\_1 2013: §§ 4, 5; BremSchulG 2009: § 22).

#### 5.2.4. Ganztagschulen

Ein dritter Kurs, der in Bremen mit der Schulstrukturereform zwar nicht neu eingeschlagen, aber bestärkt wird, ist der Ausbau der *Ganztagschulen* im Sek-I-Bereich (Autorenteam

---

<sup>77</sup> Gleichzeitig werden in den Bremer Papieren die Herausforderungen bereits deutlich, die der Einbezug der Bremer Gymnasien in die inklusive Beschulung mit sich bringt: So muss berücksichtigt werden, dass die Gymnasien qua Schulgesetz „keinen Auftrag zu zieldifferentem Unterricht haben [...] [und] der Zugang über ein teilwirksames Leistungskriterium erfolgt“ (SfBW 2010b: 35). Hiermit gehen entsprechende Einschränkungen der inklusiven Beschulung einher, z.B. ein Ausschluss des sonderpädagogischen Förderbereichs „Lernen“ (SfBW 2010b: 35). Auch sind viele Bremer Gymnasien in alten Gebäuden untergebracht, die dem Denkmalschutz unterstehen oder deren räumliche Umrüstung mit erheblichen Kosten verbunden wäre, was weitere Handlungseinschränkungen mit sich bringe (Ilsemann 2010: 67).

<sup>78</sup> Tatsächlich gab es an Bremer Gymnasien zum Untersuchungszeitpunkt noch keine Inklusionsklassen (FN SpS: 265). Auch von Wernstedt und John-Ohnesorg wird die Inklusion in Bremen als Aufgabe der Oberschulen verstanden: „Die Kinder mit besonderem Förderbedarf werden an den Oberschulen – der neben dem Gymnasium zweiten Säule im Bremer Schulsystem – unterrichtet“ (2010: 16).



Bildungsberichterstattung 2012: 141). So sind die meisten Oberschulen sowie zwei der acht öffentlichen Gymnasien in Bremen mittlerweile offizielle Ganztagschulen, in denen fortan mehr gemeinsame und individuelle Lernzeit zur Verfügung steht und Aktivitäten, die über den Kernunterricht hinaus gehen, angeboten werden (z.B. ebd.: 138; SfBW 2014a: 26). Die Bremer Ganztagschulen sollen dabei zum einen zu einer Steigerung der „Schulfreude“ durch außerunterrichtliche Angebote beitragen sowie der Notwendigkeit Rechnung tragen, Eltern aus allen Stadtteilen und in allen familiären und Einkommensverhältnissen eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen (z.B. Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 26, 138). Darüber hinaus erwartet man in Bremen vom Ausbau der Ganztagschulen einen weiteren wichtigen Beitrag zur Herstellung von herkunftsunabhängiger Chancengleichheit (vgl. Ziel 1).

Die erwarteten positiven Wirkungen von Ganztagschulen auf die Abmilderung herkunftsbedingter Disparitäten im Schulerfolg sind zum Beispiel bei Meyer-Hamme (2014: 27-33) zusammengefasst. An dieser Stelle sollen sie nur kurz anhand der Bremer Erklärung skizziert werden. Demnach geht es in Bremen – wie in anderen Bundesländern – im Wesentlichen um die „anregungsreiche Umgebung“ in den Entwicklungsbereichen Lernen, Bewegung und Beziehungen, die die Ganztagschule insbesondere den Schüler:innen, die in Armut, Bildungsarmut und/oder schwierigen sozialen Verhältnissen aufwachsen, bieten soll (z.B. SfBW 2010c). Zwar besteht der Schulentwicklungsplan darauf, dass die Bremer Ganztagschule „kein ‚Benachteiligtenmodell‘“ ist, verweist aber gleichzeitig darauf, dass die „kompensatorische Funktion ganztägigen Lernens und Verweilens in der Schule [...] dennoch einen unverzichtbaren Beitrag zur Entkopplung von Sozialstatus und Lebenslage vom Bildungserfolg leisten [soll]“ (SfBW 2011b: 86; vgl. auch z.B. Meyer-Hamme 2014: 32f; KMK 2010: 8, 16). Aus diesem Grund ist es auch wenig überraschend, dass in Bremen

„insbesondere die öffentlichen Ganztagschulen in der Sekundarstufe I [...] in den Ortsteilen der Gruppe A [= hoher Anteil an Migrant:innen und SGB II-Hilfe Empfänger:innen] liegen. Dies ist Resultat einer gezielten Steuerung auf Basis von Kennzahlen sozialer Rahmendaten (dem sogenannten Sozialindikator). Das Ziel war, insbesondere in Quartieren mit hohen sozialer Risikolagen eine intensivere Förderung und bessere Betreuung in Ganztagschulen zu ermöglichen“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 142).

In Kapitel 4.2.2 wurde bereits herausgestellt, dass sich unter den eben beschriebenen Schüler:innen, die in (Bildungs-)Armut aufwachsen, viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass sie von der Ganztagschule – wenn diese ihre ausgleichende Zielsetzung über ein vielseitiges und qualitativ hochwertiges Angebot erfüllt – profitieren können (z.B. Dirim & Mecheril 2010a: 140; Banks 2008: 122). So legen Studien nahe, dass sich für die Schüler:innen mit Migrationshintergrund zum Beispiel „eine Hausaufgabenbetreuung im Ganztage positiv auf die Notenentwicklung aus[wirkt]“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 26). Darüber hinaus setzt Bremen auf die vielversprechenden Voraussetzungen für die Förderung der deutschen Sprache durch die Erhöhung der individuellen Lernzeit und die Interaktionen mit Gleichaltrigen im Rahmen der Ganztagschule (SfBW 2013a: 20).

### **5.2.5. Teilautonomisierung, freie Schulwahl und die neue Rolle der Schulleitung**

Eine vierte schulpolitische Entscheidung, die die Arbeit an den Bremer Schulen prägt, ist die Teilautonomisierung der Schulen, an die eine »freie Schulwahl« (Int 20 BEH: 97) durch die Schüler:innen bzw. ihre Eltern und somit auch ein Wettbewerb zwischen den Schulen um die Anwahlen der Schüler:innen gekoppelt ist. Ähnlich der Ganztagschulentwicklung, ging

Bremen den Schritt in Richtung Teilautonomisierung bereits einige Jahre vor der Schulreform, schreibt diese Entwicklung jedoch in der Schulgesetznovelle weiter fest.

Die *Teilautonomisierung* der Schulen ist der „tendenzielle Rückzug des Staates auf das budgetierte Bereitstellen von Ressourcen“ (Klemm 2003: 112) bei gleichzeitiger Übertragung von Entscheidungen zur Umsetzung der Zielvereinbarungen in die Verantwortung der Schulen. Die Vorbilder für diese Neuregelung, die zur Qualitätsverbesserung der schulischen Arbeit in Deutschland betragen soll (Ditton 2000: 74), sind insbesondere in Großbritannien und den USA zu finden, wo bereits Ende der 1980er Jahre eine solche Reform angestoßen wurde (Gogolin 2006: 45). Die Teilautonomisierung der Schulen zieht dabei zwei wesentliche Entwicklungen mit sich: Die erste ist eine *größere Gestaltungsfreiheit* der Schulen. Die Reduktion schulbehördlicher Zwänge und Vorgaben soll es den Schulen ermöglichen, ein schuleigenes und damit auch an den Schulstandort und die Schüler:innenschaft angepasstes pädagogisch-didaktisches Programm zu entwickeln, das zu den angestrebten Lernzielen und Schulabschlüssen führt (ebd.). Die klassischen *Lehrpläne*, in denen Ziele, Inhalte und Hinweise zur didaktischen Gestaltung der Fächer enthalten sind, werden dabei zunehmend durch *Bildungszielvorgaben* ersetzt, die nur noch inhaltliche Eckpfeiler und die zu erlernenden Kompetenzen vorgeben, die genaue Ausgestaltung des Lernens jedoch den Schulen überlassen (vgl. auch KMK 2010: 14-16). Im spezifischen Kontext der vielfaltsgerechten Schulentwicklung können diese neugeschaffenen Freiräume zum Beispiel genutzt werden, um Zeit für differenzierten Unterricht zu schaffen, die Inhalte des Unterrichts an den Interessen einer mehrsprachigen Schüler:innenschaft mit verschiedenen religiösen und kulturellen Herkunft auszurichten oder die extracurricularen Aktivitäten im Ganztags so zu gestalten, dass den Schüler:innen hier etwas angeboten wird, zu dem ihnen außerhalb der Schule die Zugänge aus unterschiedlichen Gründen fehlen.

Eine konsequente zweite Entwicklung, die die größere Gestaltungsfreiheit im Rahmen der Teilautonomie in der Regel mit sich bringt, ist die *freie Schulwahl* der Schüler:innen bzw. ihrer Eltern. Dieses Verfahren erlaubt es, dass die Profile und Leistungen der Schulen in die Schulwahl einbezogen werden können. Der zuvor bindende Charakter von Schuleinzugsgebieten und Schulempfehlungen beim Übergang in die weiterführenden Schulen rückt dabei in den Hintergrund. „In die Praxis übersetzt bedeutet dies auch, dass die Schulen Beschreibungen ihrer selbst als ‚Produzenten‘ und ihrer Zielsetzungen als ‚Produkte‘ vornehmen [...]; die Schülerschaft wird dementsprechend zur Kundschaft“ (Gogolin 2006: 46). In anderen Ländern, wie in Großbritannien, in denen die Teilautonomie und freie Schulwahl schon länger praktiziert werden, zeichnet sich mit diesem Trend ein gesteigerter *Wettbewerb* zwischen den Schulen ab, der in manchen Schuldistrikten durch Leistungsevaluationen, deren Ergebnisse in Schulrankings veröffentlicht werden, zusätzlich forciert wird (Gillborn 2005: 494).

Bremens Teilautonomisierungsstrategie zum Forschungszeitpunkt spiegelt diese Entwicklungen weitestgehend wider: Mit dem Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ wurde der Prozess zur Erweiterung der „Entscheidungs- und Handlungsfreiheiten einer einzelnen Schule“ angestoßen und im Schulgesetz verankert (SfBW 2011b: 61; BremSchulG 2009: § 9; BremSchVwG 2009: §§ 21, 22). Der neue Grundsatz lautet dabei „Steuern auf Abstand“ (SfBW 2011b: 61), das heißt die Senatorische Behörde „setzt in dieser Entwicklung nur noch die Rahmenbedingungen, die der allgemeinen schulgesetzlichen Verpflichtung geschuldet sind, so dass reglementierende Eingriffe der staatlichen Schulaufsicht auf ein unverzichtbares Minimum reduziert werden“ (ebd.: 62).

Die neue Freiheit bzw. Eigenverantwortung der Bremer Schulen bezieht sich auf alle Kernbereiche des schul(organisator)ischen Handelns: Im *pädagogischen* Bereich werden in Bremen die klassischen Lehrpläne durch kompetenzorientierte Bildungsstandards (LIS 2011: 10), die in sogenannten Bildungsplänen beschrieben sind (als Beispiel: SfBW 2010a), ersetzt. Damit setzt die Senatorische Behörde nur noch „die Standards für die zu erreichenden Kompetenzen, die über zentrale Abschlussprüfungen gesichert werden. Den Weg, diese Standards zu erreichen, gestalten die Schulen in eigener Verantwortung“ (SfBW 2011b: 61). Hierfür erarbeiten die Kollegien ein schulinternes Curriculum und pädagogisch-didaktisches Konzept, das die Lerninteressen und -zugänge der Schüler:innen berücksichtigt (z.B. BremSchulG 2009: § 20 (2); SekIGymVO 2009: § 5; SekIOSchVO 2009: § 5, vgl. auch Ziel 3). Die neue *organisatorische* Eigenverantwortung der Schulen erlaubt dann, dass diese im Rahmen des Schulverwaltungsgesetzes auch eigene Organisationsstrukturen entwickeln können, die der Umsetzung ihrer pädagogischen Ziele dienen (SfBW 2011b: 61). Mit dieser organisatorischen Gestaltungsfreiheit gehen *Personal-* und *Budgetverantwortung* einher (ebd.: 61f). Dies bedeutet, dass die Personalauswahl und -entwicklung als wichtiges Element der Schulentwicklung verstanden und an die Schulen übertragen wird (BremSchulG 2009: § 9). Zudem stellt die Stadtgemeinde den Schulen Haushaltsmittel zur Verfügung, deren spezifischen Einsatz sie im Sinne der „Selbstbewirtschaftung“ verantworten (BremSchVwG 2009: §§ 4, 21).

Die freie Schulwahl, die in Bremen bereits vor dem Erhebungszeitraum eingeführt wurde, ist – wie der Erhalt der acht Gymnasien – Bestandteil des Bremer Konsens, über den die Schulreform politisch erreicht wurde, und wird deshalb auch nach der Schulreform „gesetzlich gesichert“ (Jürgens-Pieper 2009: 5; BremSchulG 2009: § 37a; BremSchVwG 2009: § 6).<sup>79</sup> Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft erläutert den Eltern die mit der freien Schulwahl in Bremen verbundenen Rechte und Pflichten wie folgt:

„Die *Entscheidung* über die geeignete Schulart für Ihr Kind *liegt bei Ihnen*. Sie müssen allerdings am angebotenen Beratungsgespräch [in der Grundschule] teilgenommen haben. Ihre Teilnahme an den Beratungsgesprächen ist in diesem Sinne verpflichtend. Nehmen sie *nicht* an der Elternberatung teil, weist die Grundschule Ihr Kind einer Schulart zu“ (SfBW 2013b: 5, auch 11, Hervorh. i. Orig.; s. auch BremSchulG 2009: § 37a).

Das „Wahlrecht“ der Eltern bezieht sich dabei nicht nur auf die Schulart, sondern auch auf „eine konkrete Schule“ – allerdings mit der Einschränkung „soweit deren Kapazität reicht“ (SfBW 2012b: Vorwort). In Bremen gibt es *keine* offiziellen Schulrankings auf Basis von Leistungsevaluationen, wie dies oben von Gillborn für britische Schuldistrikte beschrieben wurde. Die Bremer Eltern informieren sich über das Angebot und die Qualität von Schulen vielmehr mittels der üblichen Kommunikationswege, wie Informationsveranstaltungen, Websites, die regionale Presse und Gespräche mit anderen Eltern (dazu mehr in Kap. 6). Das Bremer Schulanwahlsystem ist ein anonymisiertes und damit »vollkommen transparentes Verfahren« (Int 27 BEH: 129), auf das man in der Senatorischen Behörde – auch mit Blick auf dessen Bedeutung für Chancengleichheit – »richtig stolz« (ebd.: 123) ist:

»Die Eltern können stadtweit die Schule ihrer Wahl anwählen, ohne dass da geguckt wird, du bist reich, du bist arm, du bist Migrant, du bist nicht Migrant und so weiter [...] und können letztendlich alle Chancen nutzen, die alle andern Kinder auch haben. So, und das hört sich dann wiederum leicht zynisch an [...]. Aber trotzdem sind formal Chancen also so. Und [...] das wird häufig, glaub ich, so 'n bisschen auch vernachlässigt und vergessen. Wir wissen [...] manchmal auch zu wenig, äh welchen Schatz wir da eigentlich haben in Bremen und auch anderswo. Das ist nämlich 'ne Sache, die fast überall auf der Welt gar nicht so gegeben ist« (ebd.: 113).

<sup>79</sup> Im Grundschulbereich gelten in Bremen mehr Einschränkungen in den Schulwahlmöglichkeiten. Hier bildet weiterhin das Einzugsgebiet ein entscheidendes Kriterium für die Vergabe von Schulplätzen, auch wenn es Ausnahmen geben kann (AufnVOÖffSch 2012: Abschnitt 2).

Wenn eine Bremer Schule in diesem »transparenten Verfahren« überangewählt wird und nicht alle Schüler:innen, die sich dort einen Platz wünschen, angenommen werden können, kommt es zu einem – für Laien recht komplex anmutenden – Entscheidungsverfahren, das in einer entsprechenden Verordnung geregelt ist (AufnVOÖffSch 2012: Abschnitt 3).<sup>80</sup> Zudem besteht zu einem späteren Zeitpunkt die Möglichkeit, die Schule zu wechseln, wenn an der Wunschschule Plätze freigeworden sein sollten (BremSchVwG 2009: § 6a (7)).

Die Übertragung weitreichender Gestaltungsverantwortung an die Schulen erfordert ein Überprüfungssystem für die erreichten Ergebnisse (Gogolin 2006: 46). In Bremen soll die Qualität(sentwicklung) der eigenverantwortlichen Schulen über eine „systematische Evaluation und Rechenschaftslegung“ überprüft und sichergestellt werden (SfBW 2007: Vorwort). Zum einen sind alle Schulen angehalten, ein eigenes Qualitätsmanagement in ihren Schulkonzepten zu verankern, da dies als „eine wesentliche Voraussetzung zur nachhaltigen Verbesserung und Entwicklung der Qualität von Schulen, die ihren Gestaltungsprozess selbst organisieren und dabei Leitbildern und Entwicklungszielen folgen“, angesehen wird (ebd.). Zum anderen sind regelmäßige externe Evaluationen vorgesehen, deren Ergebnisse an die evaluierte Schule und die Senatorische Behörde berichtet werden (BremSchVwG 2009: § 13). Darüber hinaus werden – als logische Folge der freien Schulwahl – auch die Anwahlzahlen, die die Beliebtheit einer Schule in der Bremer „Kundschaft“ widerspiegeln, als ein Beurteilungskriterium für die Qualität(sentwicklung) einer Schule in Betracht gezogen. Für den Fall, dass eine Schule mehrere Schuljahre unterangewählt wird, also längerfristig nicht die anvisierten Anwahlzahlen vorweist, gibt es in Bremen zum Forschungszeitpunkt keine allgemeingültige Verfahrensregelung. In diesen Fällen werden die potentiellen Gründe der Unteraanwahl einzeln betrachtet und über Maßnahmen individuell entschieden (Int 27 BEH: 80-90). Eine – auf welche Weise auch immer – durch die Schulaufsicht diagnostizierte (anhaltende) Minderleistung einer Bremer Schule kann in letzter Konsequenz zu ihrer Schließung führen (ebd.: 88; s. dazu auch Gillborn 2005: 494).

Dieses Schulmodell, in dem Gestaltungsverantwortung und Qualitätssicherung weitestgehend in der Hand der Bremer Schulen liegen, erfordert nach Einschätzung der Senatorin für Bildung und Wissenschaft eine „neue Steuerungsphilosophie“ (2008: Vorwort), in der insbesondere den *Schulleitungen* eine sehr verantwortliche und zugleich vielseitige Rolle zukommt: Diese tragen die „Gesamtverantwortung“ für die Entwicklung ihrer Schule in allen oben genannten Bereichen (LehrerDO 2010: § 16). Dabei muss es ihnen „gelingen, das Spannungsverhältnis zwischen der Fürsorge für ihr Personal, der Umsetzung behördlicher Vorgaben und der Verantwortung gegenüber der Schulbehörde sowie der Loyalität zum Dienstherrn auszuhalten und im Sinne praktischer Konkordanz aufzulösen“ (SfBW 2008: 6). Die Senatorin sieht hier ein neues Rollenverständnis, in dem „Führungs- und Management-Kompetenzen von Schulleitungen mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung der Schule [...] den Kern des neuen Berufsbildes [bilden]“ (ebd.: Vorwort). Gleichzeitig betont die Senatorin, dass die Schulleitungen in ihren umfassenden Aufgaben „auf ein qualifiziertes System professioneller Unterstützung zurückgreifen können [müssen]“ (ebd.). Die Transparenz der Anforderungen sei dafür gewährleistet (ebd.). Zudem gäbe der überparteiliche Bremer Konsens den Schulen ausreichend Zeit (mindestens zehn Jahre), um den Schulentwicklungsplan mit seinen oben skizzierten anspruchsvollen Anforderungen ‚ungestört‘ umzusetzen (SfBW 2012b: Vorwort).

---

<sup>80</sup> S. dazu auch die Erläuterungen der Senatorin für Bildung und Wissenschaft (SfBW 2013b: 10, 13; 2011b: 74; Jürgens-Pieper 2009: 7).

Abschließend ist erwähnenswert, dass die Teilautonomisierung von Schulen in der Fachliteratur insgesamt und unter dem Gesichtspunkt der *Chancengleichheit* im Speziellen ambivalenter betrachtet wird als die anderen Elemente der Bremer Strukturreform. Denn erstens war zu Beginn der Entwicklung in Deutschland bereits strittig, ob größere Schulautonomie überhaupt ihr primäres Ziel erreicht, also „tatsächlich eine höhere Qualität bewirken kann. Zumindest fehlt[e] es im internationalen Vergleich an Belegen dafür, daß das Ausmaß an zugestanderer Autonomie für die Schulen und die erzielte Qualität überhaupt in einer systematischen Beziehung zueinander stehen“ (Ditton 2000: 74; mit Bezug auf Scheerens & Bosker 1997). Zweitens wohnt den gestärkten (weitestgehend »freien«) Schulwahlrechten der Eltern am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule zwar das Potential inne, die diskriminierenden schulischen Selektionsentscheidungen, die in der Studie von Gomolla und Radtke an diesen Übergängen herausgearbeitet wurden, zu reduzieren. Jedoch ist aus US-amerikanischen und britischen Studien ebenfalls seit Längerem bekannt, dass das System der freien Schulwahl trotzdem zur soziokulturellen *Entmischung* an den Schulen beiträgt:

„Die auf die Folgen freier Schulwahl bezogenen Untersuchungen [...] haben ergeben, dass Bildungsstand, Hautfarbe und ethnische Zugehörigkeit der Familien nicht nur dafür bestimmend sind, welche Schule gewählt wird. Vielmehr sind sie darüber hinaus entscheidend dafür, ob überhaupt gewählt wird. Das Angebot, ein Kind zur Schule der eigenen Wahl zu schicken, wird umso eher wahrgenommen, je besser die Familien gestellt sind. Diese Schulwahlen führen zur Abwanderung der Kinder, nicht nur, aber auch aus Schulen, in denen ethnisch-kulturelle Differenz besonders ausgeprägt ist – die Benachteiligten wählen nicht und bleiben, die Bevorzugten wählen und gehen. Benachteiligte, so muss aus diesen Ergebnissen geschlossen werden, gewinnen nicht ohne entschiedene Maßnahmen zu ihren Gunsten von solchen Reformen des Bildungssystems, sondern sie gehören auch hier – noch einmal ausgeprägter – zu den Verlierern“ (Gogolin 2006: 47; s. auch z.B. Kimmelberg & Billingham 2013: 201f; Gillborn 2005: 494-497; Gomolla 2005: 260-263; Hatcher 2002).

Diese Dynamiken kennt man auch in Bremen. Denn auch wenn das Bremer Schulanwahlsystem ein »vollkommen transparentes Verfahren« ist, in dem »formal« allen die gleichen Chancen eingeräumt sind (s. oben),

»haben natürlich bestimmte Eltern mehr Potential, dass sie strategisch besser gehen können oder 'ne realistischere Einschätzung haben oder besser Beratung von Lehrkräften annehmen oder was auch immer. Also [...] das kriegen Sie nicht aufgehoben, ne? [...] So und das führt eben halt auch dazu, ähm, ja gut und also das ist die administrative Ebene, die ist *perfekt*. Aber natürlich so zum Beispiel zu sagen, nehmen wir mal an, [die, die in] Hollerland wohnen, in die Innenstadt wollen, was alle können, was auch alle tun, hat natürlich jemand, der mehr Geld hat, der mobiler ist, [...] mehr innere Erlaubnis, das dann auch wirklich zu tun, ne? [...] Und das beeinflusst natürlich Anwahlprozesse« (Int 27 BEH: 129, Hervorh. i. Orig.; auch Int 20 BEH: 97)

Da diese Prozesse jedoch außerhalb des Wirkungsbereiches der Senatorischen Behörde verortet werden, gibt man sich zum Zeitpunkt der Forschung damit zufrieden, dass die administrative Ebene »perfekt« ist, »weil da die Leerstelle, das ist freier Markt. Das können wir nicht beeinflussen. Das kann man, das ist 'n politischer Prozess, das soziale Auseinanderdriften der Stadt« (ebd.: 123).

### 5.2.6. Geforderte Kompetenzen in einem „sich ändernden Bild vom Lehrerberuf“

Nachdem sich die bisherige Darstellung auf die wesentlichen *schulstrukturellen* Rahmenbedingungen der Bremer Sek-I-Schulen konzentrierte, werden nun noch Faktoren betrachtet, die für die praktische Umsetzung der schulpolitischen Bildungsziele und Reformen eine entscheidende Rolle spielen.

Eine erste wesentliche Voraussetzung für die gelingende Umsetzung kann in den *Kompetenzen*, also der *Qualifikation* der Lehrkräfte für die Aufgaben, die (spätestens) mit der Schulreform auf sie zukommen, gesehen werden. Denn diese »ganzen Vorhaben, das ist eine Mammutaufgaben; mit den Oberschulen [...], dann Inklusion und dann die Migration« (Int 28 BEH: 23; auch Int 30 BEH: 49). Die meisten Anforderungen gelten demnach also den Pädagog:innen an den Oberschulen. Jedoch sollen auch die Kollegien an den Gymnasien ihre pädagogisch-didaktische Arbeit stärker auf die »Heterogenität« der Schüler:innenschaft einstellen, weshalb auch sie mit neuen Anforderungen konfrontiert sind. Neben den *fachlichen* Kompetenzen, die es für das angestrebte hohe Bildungsniveau im Unterricht benötigt (Int 21 LIS: 51, vgl. auch Ziel 3), lassen sich einige weitere Kompetenzbereiche „eines sich ändernden Bildes vom Lehrerberuf“ (GEW & KMK 2006: 3) ausmachen, die auch die befragten Bremer Akteur:innen in der Bildungsbehörde und am LIS als zentrale (neue) Anforderungen an die Berufspraxis in einer vielfaltsgerecht(er)en Schule beurteilen. Diese werden im Folgenden kurz erläutert. Dabei wird auch beschrieben, über welche Wege diese Kompetenzen in die Bremer Schulkollegien gelangen (sollen).<sup>81</sup>

Demnach erfordert das Unterrichten einer vielfältigen Schüler:innenschaft erstens die *Erweiterung* des didaktischen Repertoires um Kompetenzen in den bereits erwähnten individualisierten Lernformaten, die dem differenzierten Fördern und Fordern dienen (vgl. Ziel 3). Gegenüber dem ‚lehrkraftzentrierten‘ (Frontal-)Unterricht, kommt in diesem ‚schüler:innen-zentrierten‘ Unterricht den Lehrkräften eine stärker unterstützend-begleitende Rolle zu:

»Ich brauche den Lehrer in Zukunft generell dafür, dass er mein, mein Lernentwicklung praktisch coacht, mich begleitet, mich führt, äh mehr erkennt, was ich als Schüler brauche, erkennt, welche Ressource brauche ich, welche besondere Förderung brauche ich, was brauch ich für Nachteilsausgleiche, was äh brauch ich vielleicht nur für 'n bestimmten Zeitraum mal 'ne Unterstützung, ja? Oder nur in bestimmten Fachgebieten mal 'ne Unterstützung. Oder kann ich in 'ner Hochbegabung diejenige sein oder derjenige sein, der anderen zur Seite steht und, und, und. Also *das* ist Aufgabe des Lehrers in Zukunft. Und das ist 'ne verdammt große Herausforderung, weil da ist das Berufsbild komplett geändert. Aber das brauchen wir und zwar dringendstens« (Int 30 BEH: 19, Hervorh. i. Orig.; auch z.B. Int 21 LIS: 51; GEW & KMK 2006).

Um die Bremer Pädagog:innen für diese »Coaching«-Aufgaben zu qualifizieren, bietet das LIS zum Untersuchungszeitraum ein Fortbildungsangebot rund um das Thema „Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen“ (vgl. z.B. LIS 2011: 20f; 2010: 7).

Zweitens haben Schulen mittlerweile insgesamt ein weiter gefächertes Aufgabenspektrum:

„Sie sind nicht mehr nur Lehr- und Lernort von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern, sondern [...] werden als ein zunehmend wichtiger gemeinsamer Lebensraum wahrgenommen [...]. Angesichts veränderter gesellschaftlicher Bedingungen und des heute weiter gefassten schulischen Auftrags verstehen sie sich zunehmend auch als Teil eines personalen Netzwerkes, das immer häufiger getragen wird durch Kommunikation und Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern z.B. mit Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Psychologinnen und Psychologen“ (GEW & KMK 2006: 2f).

Vor diesem Hintergrund gewinnt also die Tendenz hin zu einer multiprofessionelleren Teamarbeit im beruflichen Alltag und für das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte an Bedeutung (Int 21 LIS: 153). Diese sei heutzutage »Voraussetzung und [...] Gelingensbedingung« (Int 20 BEH: 232) der schulischen Praxis. Nach Einschätzung der befragten

<sup>81</sup> Ich gehe in der folgenden Darstellung nicht auf die Lehramtsausbildung ein, da die Bremer Lehrkräfte diese an ganz unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten in Deutschland absolvieren und absolviert haben und eine zusammenfassende Betrachtung der dabei vermittelten und erworbenen Kompetenzen deshalb nicht möglich ist. Was die Lehrkräfte im Sample nach eigenen Aussagen in ihrer Ausbildung alles (nicht) gelernt haben, wird jedoch in Kapitel 7 wiederholt zum Thema werden.

Akteur:innen bildet das kooperative Arbeiten eine weitere »Herausforderung« für die Pädagog:innen, denn dieses bedeutet, die »Berufsrolle auch noch mal ganz anders zu definieren, weil sich so Lehrer im *klassischen* Berufsbild, glaub ich, nie als Teamplayer, sondern immer eher als Einzelkämpfer definiert haben« (Int 21 LIS: 153, Hervorh. i. Orig.; auch Int 6 BEH: 58, 64). Um eine gute Teamarbeit an den Schulen zu unterstützen, macht das LIS auch in diesem Bereich begleitende Fortbildungsangebote (vgl. z.B. LIS 2011: 21; 2010: 8f). In der Bildungsbehörde beurteilt man indes die angestrebte Entwicklung des Personals von »Einzelkämpfern« zu »Teamplayern« in vielen Bremer Schulen bereits auf einem guten Wege:

»Die Menschen, also in Schule jetzt, machen, sind mehr zusammen. Der Lehrer war ja immer derjenige, der alles wusste, hat die Klassentür zugemacht und war alleine. Das ist aufgebrochen. (.) Das haben wir schon erreicht. Das find ich schon total klasse, dass man aufeinander zugeht, dass man sich gegenseitig stützt, dass man sich um, ne? Es hatte ja auch, hab ich selber auch bei mir gespürt, äh man hat nicht gerne über Fehler gesprochen oder über kritische Situationen, ne? Man wollte sich nicht bloßstellen innerhalb des Kollegiums. Das war früher wirklich so, ja? Da hat man als Versager gegolten. Das ist heute anders, (.) ja? Desto mehr ich mich öffne und [...] andere Kompetenzen in meinen Unterricht einbeziehe [...], desto besser stehe ich heute da« (Int 30 BEH: 85).

Eine dritte Aufgabe, die die traditionelle Arbeit der allgemeinbildenden Schulen tiefgreifend beeinflusst, ist die inklusive Beschulung, für die man »die Methodik und Didaktik und das Schulleben ändern [muss]« (ebd.: 23). Eine Mindestanforderung für diesen Entwicklungsprozess ist ein Team, in dem die Diagnostik- und Förderkompetenzen der „unterstützenden Pädagogik“ vorhanden sind. Aus diesem Grund unterrichten in den Inklusionsklassen Fachlehrkräfte zweitweise gemeinsam mit Sonderpädagog:innen und werden dabei von den Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) an ihren Schulen sowie den außerschulischen „Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren“ (ReBUZ) unterstützt (vgl. Kap. 5.2.3). Die Aufgaben der ZuP umfassen die Diagnose von individuellen Förder- und Förderbedarfen, die Planung und Umsetzung der entsprechenden Förder- und Förderkonzepte, die Beratung Betroffener, die Unterstützung des pädagogischen Personals sowie die Qualitätssicherung (z.B. UPädVO\_1 2013: § 3). Wo notwendig, können und sollen die ZuP auch therapeutische, soziale und sonstige Hilfen außerschulischer Träger einbeziehen, um ihren Kompetenzpool zu erweitern (SfBW 2010b: 23). Die ReBUZ übernehmen Aufgaben der Prävention, Beratung und Diagnostik und bieten allen Schüler:innen „unabhängig von ihrem sonderpädagogischen Förderbedarf, ihrer Behinderung und ihrer individuellen Problemlagen“ (UPädVO\_1 2013: § 5) professionelle Unterstützung in akuten Krisen an (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 118). Bei Bedarf sollen die ReBUZ die Schulen und Familien auch mit dem schulärztlichen Dienst, der schulpsychologischen Beratung, der Kinder- und Jugendhilfe und anderen Anlaufstellen im Stadtteil vernetzen (UPädVO\_1 2013: § 5; BremSchVwG 2009: § 14). Der „Entwicklungsplan Inklusion“ empfahl die Einrichtung von acht ReBUZ für die Stadtgemeinde Bremen (SfBW 2010b: 25). Tatsächlich eingerichtet wurden (bis heute) vier (SfBW 2014c: online). Neben diesen Kompetenzzentren bietet auch hier wieder das LIS den Lehrkräften Unterstützung in Form von Fortbildungen zur „Begleitung auf dem Weg zur inklusiven Schule“ (vgl. z.B. LIS 2011: 25f; SfBW 2010b: 41f).

Viertens identifiziert die Expertise von Karakaşoğlu et al. (2011b) einen Qualifizierungsbedarf auch für den spezifischen Umgang mit *kultureller* Vielfalt in der Schul- und Unterrichtspraxis. Während die Senatorische Behörde die Vermittlung von „fundierte[n] interkulturelle[n] Kompetenzen“ (SfBW 2011b: 54) perspektivisch insbesondere in der Lehramtsausbildung verortet, benennen Karakaşoğlu et al. auch „einen Handlungsbedarf im Hinblick auf eine

Nachqualifikation von Lehrerkollegien und Schulleitungen zu dem Thema (kulturelle) Heterogenität als Normalfall“ (ebd.: 159). Demnach seien der Kompetenzaufbau in der Sprachbildung und -förderung (z.B. DaZ) sowie die Vermittlung „interkultureller Kompetenzen“ ein notwendiger, aber zum Erhebungszeitraum nicht selbstverständlicher bzw. ausreichender Bestandteil des Aus- und Fortbildungsangebots am LIS (ebd.: 158-160). Vor diesem Hintergrund empfehlen die Autorinnen in Anlehnung an ein Hamburger Konzept die Einrichtung eines „Kompetenzzentrums Interkulturelle Schulentwicklung am LIS“ (2011b: 161). Dieses wurde noch während des Erhebungszeitraums eingerichtet. Die Aufgaben des „Kom.In“ umfassen die Entwicklung und Umsetzung von Fortbildungskonzepten sowie Beratungstätigkeiten zu Themen der „Interkulturalität“ (s. z.B. LIS 2015a: online). Daneben setzt Bremen in diesem Bereich auf die Expertise der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (vgl. Kap. 5.2.1). So soll in dem oben erwähnten Bremer „Netzwerk der Pädagoginnen und Pädagogen mit Zuwanderungsgeschichte“ auch „fachlicher Austausch und Wissenstransfer stattfinden, zum Beispiel in Fragen Deutsch als Zweitsprache oder im Herkunftssprachenunterricht“ (SfBW 2012e: online). Zudem erhofft man sich in der Senatorischen Behörde, dass die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund auch ihre eigenen biographischen Erfahrungen als Wissensressource in die Kollegien einbringen:

»Die [Lehrkräfte mit Migrationshintergrund] brauch ich, weil die wissen, wie es, wie fühle ich mich mit einem anderen kulturellen Hintergrund. Den kann ich nicht erlernen, (.) ja? [...] Aber ich muss es verstehen können, und das kann ich nur, wenn ich auch dahingehend 'n multiprofessionelles Team habe. Also, wenn ich auch Kolleginnen und Kollegen mit Migrationshintergrund bei mir habe in der Schule« (Int 30 BEH: 23).

In Anbetracht anhaltender gesellschaftlicher Veränderungen und der damit einhergehenden Veränderungen im schulischen Aufgabenspektrum benennt ein LIS-Mitarbeiter noch einen fünften Kompetenzbereich, der – z.B. in den KMK-Richtlinien der Lehramtsausbildung – heute expliziter formuliert wird als früher. Es handelt sich dabei um eine »Innovationsbereitschaft«, die es im professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte zu verankern gelte:

»Das heißt, Lehrerberuf auch als lebenslange Lernaufgabe äh anzusehen und nicht zu denken, jetzt bin ich fertiger Lehrer und muss mich nicht mehr weiterentwickeln, sondern das ist ja nicht so. Schule verändert sich, Lehrer verändern sich (atmet ein), Schüler verändern sich [...], das ist in diesem letzten Bereich Innovieren, Innovationsbereitschaft [gemeint]« (Int 21 LIS: 51).

Demnach soll eine regelmäßige Fortbildung, die allerdings auch schon vorher verpflichtender Bestandteil des Schuldienstes war, die Lehrkräfte „befähigen, professionell auf veränderte Anforderungen zu reagieren“, „zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsausübung“ beitragen und damit auch die „Qualitätssicherung der unterrichtlichen und sonstigen schulischen Arbeit“ sicherstellen (BremSchVwG 2009: § 10 (3)). Um die – nicht zuletzt für die Schulreform – unabdingbare »Innovationsbereitschaft« in den Kollegien zu erreichen, schätzt man sich in Bremen glücklich, auf einen natürlichen Erneuerungsprozess der Personalstruktur an den Schulen bauen zu können, der als sehr förderlich nicht nur für den *Anstoß* von Innovationsprozessen, sondern auch für ihre *nachhaltige* Wirkung beurteilt wird:

»wir ham als Behörde *gemeinsam* mit den Schulen an diesem Prozess gelernt. Äh und geholfen hat uns eigentlich dabei auch der große Generationswechsel, der bei den Lehrern stattfindet. Ich glaube, wenn wir nicht die Notwendigkeit gehabt hätten, jetzt im großen Maße auch junge Menschen einzustellen, dass wir in dem Prozess größere Schwierigkeiten gehabt hätten. Also die mit anderer Ausbildung, auch mit anderen kulturellen Vorerfahrungen zu uns gekommenen äh Studierenden ähm ham, glaube ich, ja sehr *nachhaltig* dazu beigetragen. Wir ham auch dafür gesorgt, dass viele von ihnen auch in relativ *früher* Zeit auch Verantwortung 'n Stück übernommen haben, also Funktionsstellen oder ähnliche Aufgaben [...]. Ich glaube, [...] da wir alle gemeinsam relativ alt geworden sind, [...] sowohl die Lehrerinnen und Lehrer, die in der



Schule waren, als auch die Menschen, die in dieser Behörde arbeiten, dass wir ohne diesen Generationswechsel das nicht so hinbekommen hätten (Int 20 BEH: 213, 217, Hervorh. i. Orig.).

Dass die jungen Lehrkräfte neben der »Innovationsbereitschaft« vor allem auch eine »andere Haltung« im Umgang mit Heterogenität mitbringen, meint auch eine Kollegin am LIS, die der Ansicht ist, dass für

»die jüngeren Lehrerinnen und Lehrer [...] das einfach auch selbstverständlicher is einfach 'n interkulturellen, internationalen *Freundeskreis* zu haben. Und äh so 'n bisschen Multiperspektivität dadurch ja dann auch schon *automatisch* rein kommt [...]. Also dass man ähm da einfach dann auch gelassener, flexibler damit umgehen kann [...]. Weil man *andere* Kulturerfahrungen schon *gemacht* hat und insofern 'n Bewusstsein dafür hat, äh (.) mm dass bestimmte Situationen vielleicht anders *geregelt* werden müssen. Oder man sie *ushält*« (Int 25 LIS: 161, 165, Hervorh. i. Orig.).

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass die für die praktische Umsetzung der schulpolitischen Bildungsziele und Reformen benötigten Kompetenzen eines „sich ändernden Bildes vom Lehrerberuf“ zwar als umfangreich und herausfordernd beurteilt werden, aber gleichzeitig Zuversicht herrscht, dass die Bremer Kollegien – nicht zuletzt dank des unterstützenden »großen Generationswechsels« – bereits auf einem vielversprechenden Wege sind, die Anforderungen und Aufgaben kompetent zu meistern.

### 5.2.7. Ressourcenzuwendungen und Ausstattungssituation an den Schulen

Einen zweiten wesentlichen Faktor für die praktische Umsetzung der Bildungsaufträge bilden die zur Verfügung gestellten materiellen und personellen Ressourcen. Aus diesem Grund wird nun abschließend beschrieben, welche Mittel die Bremer Schulen an die Hand bekommen, um die ihnen übertragenen Aufgaben auszuführen. Ein kurzer und zugleich aussagekräftiger Überblick über diese Ausstattungsdaten ist nicht ganz einfach, denn dafür benötigt man Referenzgrößen, um die Bremer Zuwendungen einschätzen zu können. Zwar sind diese Vergleichsdaten zur Bildungsfinanzierung vorhanden, jedoch bilden diese immer hoch komplexe Sachverhalte ab. So arbeiten unterschiedliche Schulsysteme (Bundesländer) im Sek-I-Bereich etwa mit unterschiedlichen Schularten und pädagogisch-didaktischen Konzepten, die wiederum unterschiedliche Gebäude-, Material- und Personalkonzepte und damit Ressourcen erfordern. Trotz dieser Vergleichsproblematik muss hier ein Einschätzung einiger zentraler Ausstattungsmerkmale zumindest versucht werden, denn die zur Verfügung gestellten materiellen und personellen Ressourcen sind ein bedeutender Aspekt der institutionellen Rahmenbedingungen, die es in ihrem potentiellen Einfluss auf den schulischen und individuellen Umgang mit (kultureller) Vielfalt in dieser Forschungsarbeit zu untersuchen gilt.

Im Land Bremen liegen die *Gesamtbildungsausgaben*<sup>82</sup> je *Einwohner:in* zu Beginn des Erhebungszeitraums bei 1.346 Euro.<sup>83</sup> Das sind zwar etwa sieben Prozent mehr als im bundesweiten Durchschnitt, jedoch liegt Bremen damit im Vergleich mit den anderen beiden Stadtstaaten – die aufgrund ähnlicher demographischer und struktureller Bedingungen als aussagekräftigste Vergleiche herangezogen werden können – an letzter Stelle: Berlin gibt 1.405 Euro und Hamburg 1.468 Euro aus – der Hamburger Wert liegt damit 17% über dem

---

<sup>82</sup> Die Gesamtbildungsausgaben enthalten Ausgaben für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen, Hochschulen, Jugendarbeit und Tageseinrichtungen für Kinder, Förderung des Bildungswesens und Sonstiges (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 74).

<sup>83</sup> Alle hier referierten Bildungsausgaben der Bundesländer je Einwohner:in und Schüler:in stammen aus dem Bremer Bericht „Bildung – Migration – soziale Lage“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012), der seine Daten von den Statistischen Bundes- und Landesämtern und dort – je nach Verfügbarkeit – aus den Schuljahren 2007/2008 bis 2010/2011 bezieht.

Bundesdurchschnitt (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 74). Auch die Bremer *Schulbildungsausgaben* je Einwohner:in liegen mit etwa 660 Euro im Stadtstaatenvergleich zwar leicht über denen Berlins (etwa 655 Euro), aber deutlich unter denen Hamburgs (etwa 775 Euro) und auch unter dem Bundesdurchschnitt (etwa 675 Euro) (ebd.: 76). Der Anteil der Schulbildungsausgaben am Gesamthaushalt ist in Bremen mit nicht ganz 11% sowohl im Stadtstaaten- als auch bundesdeutschen Vergleich der niedrigste (leicht unter dem Berlins, aber deutlich unter dem Hamburgs mit über 13% und dem des Bundes mit über 14% (ebd.)). Diese untere Platzierung bleibt erneut auch unter Kontrolle der Bevölkerungszusammensetzung bestehen (ebd.: 77-79).

Bei den Schulbildungsausgaben je *Schüler:in* zeigt sich ein ähnliches Bild: Zwar fallen mit 4.200 Euro die schüler:innenbezogenen Ausgaben für das Personal an Bremer Schulen im bundesdeutschen Vergleich leicht überdurchschnittlich, im Vergleich mit Berlin (5.200 Euro) und Hamburg (4.800 Euro) hingegen erneut deutlich niedriger aus (ebd.: 81). Zudem zeigt sich, dass die Bremer Schulausgaben je Schüler:in nicht nur für das Personal, sondern auch insgesamt ebenso deutlich unter denen der anderen beiden Stadtstaaten liegen (ebd.: 82f, auch 75). Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass in den Bremer Schulen während des Erhebungszeitraums auch noch die Nachwirkungen der niedrigen Ausgaben für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen der vorangegangenen zwei Jahrzehnte spürbar sind, denn während bundesweit seit 1995 durchgehende Ausgabensteigerungen zu beobachten waren, verzeichnete Bremen im selben Zeitraum leicht gesunkene Ausgaben (ebd.: 75, 81). Zusätzlich gilt insgesamt zu berücksichtigen, dass die Höhe der aus öffentlichen Haushalten bereitgestellten *deutschen* Bildungsausgaben in diesen Jahrzehnten im internationalen Vergleich insgesamt bereits *unterdurchschnittlich* ausfiel (s. dazu z.B. Klemm 2003: 114).

Während es sich bei den oben genannten Ausgaben um Durchschnittswerte handelt, erfolgt die Verteilung des Gesamtbudgets an die einzelnen Bremer Schulen in der Praxis differenzierter. Zur „Sicherung der Gleichwertigkeit im Bildungswesen und der Chancengleichheit der Schülerinnen und Schüler“ (BremSchVwG 2009: § 22) kann etwa – im Sinne der unterscheidenden Gerechtigkeit – ein „Ausgleich besonderer sozialer Belastungen der einzelnen Schule“ (ebd.: § 4) über die Ressourcenzuwendungen erfolgen. Diese Entscheidung gründet in der Annahme, dass durch die unterschiedliche soziokulturelle und leistungsbezogene Zusammensetzung der Schüler:innenschaft an den einzelnen Schulstandorten unterschiedliche schulische Aufgaben und Anforderungen entstehen, die in der Ressourcenzuweisung berücksichtigt werden müssen (SfBW 2007: 2). In der Praxis bedeutet dies, dass „die Oberschule als die Schule mit der größeren Heterogenität der Schülerschaft [...] in ihrer Ausstattung mit personellen und sachlichen Ressourcen dem Gymnasium mindestens gleichgestellt, in besonderen Bereichen wie z.B. der Differenzierung und Förderung auch besser gestellt [wird]“ (Jürgens-Pieper 2009: 11). Dies ergibt sich im Konkreten zum einen aus den zusätzlich benötigten Personalmitteln je nach Anzahl der Schüler:innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf (Inklusion) (SfBW 2010b: 31). Zum anderen werden je nach Anzahl der Sprachanfänger:innen im Deutschen Sondermittel für Sprachförderung (z.B. für DaZ-Kurse) bereitgestellt (Karakasoğlu, Gruhn et al. 2011b: 82).

Darüber hinaus bildet der Sozialindikator bzw. Sozialindex<sup>84</sup>, der für alle Bremer Schulen erhoben wird, eine weitere Entscheidungsgrundlage für die Ressourcenzuteilung. Dieser

---

<sup>84</sup> In Bremer Publikationen wird „von Sozialindikatoren gesprochen, wenn einzelne statistische Kennzahlen (z.B. die SGB-II-Quote) gemeint sind“ (Bremer Senat 2015: 3). Werden mehrere dieser einzelnen Sozialindikatoren zu einer übergeordneten Kennzahl zusammengefasst, werden diese in einigen Dokumenten als Sozialindex, in anderen jedoch ebenfalls als Sozialindikatoren bezeichnet (ebd.).

basiert auf einer Datensammlung von 22 Indikatoren, die zu inhaltlichen Gruppen zusammengefasst werden, die die Bereiche Bildungsbeteiligung, Erwerbs- und Einkommensverhältnisse, Identifikation (z.B. Wahlbeteiligung) sowie Entmischung und Konfliktpotential abbilden sollen (SfBW 2011a: 2). In der daraus resultierenden Rangliste der Ortsteile gilt dann: „Je höher der Rang eines Ortsteils, desto stärker ist die anzunehmende Benachteiligung“ (Die Senatorin für Arbeit 2010: 13). Aufgrund der freien Schulwahl wird bei der Um- bzw. Anrechnung der Sozialindikator-Werte für die Ressourcenzuweisungen an die einzelnen Schulen jedoch *nicht* der Ortsteil, in dem sich die Schule befindet, sondern die Herkunft der Schüler:innen nach Ortsteilen sowie die Schüler:innenzahlen als Berechnungsgrundlage herangezogen (SfBW 2011a: 3f). Die Bremer Schulen werden dann auf Grundlage ihres Sozialindikators in fünf „Sozialstufen“ eingeteilt, wobei die Stufe 5 die negativsten sozialen Bedingungen bzw. die höchsten sozialen Belastungen ausweist (SfBW 2011a: 5).<sup>85</sup> Die Zuordnung einer Schule zu einer hohen Sozialstufe bewirkt dabei, dass die Aufnahmekapazität in der fünften Klasse und die angesetzte Klassengröße reduziert werden können (Bremerische Bürgerschaft 2015: 6f). Zudem können „Sozialarbeiterstellen“, „mehr Lehrerstunden für eine bessere individuelle Förderung“, mehr „Verwaltungsstunden“ sowie Ressourcen für zusätzliche Stundenbedarfe für zusätzliche Lernmittel und jahrgangsübergreifenden Unterricht beantragt werden (ebd.: 7-9). Auch im Entscheidungsprozess zu der Einrichtung neuer Ganztagschulen wird die Sozialstruktur der Schüler:innenschaft berücksichtigt (ebd.: 9). Demgegenüber ergab eine Sichtung der baulichen Neuinvestitionen (insg. 202,4 Mio. Euro zwischen 2007 und 2010) in den Bremer Schulen im Abgleich mit ihrer Sozialstufe keinen eindeutigen Zusammenhang (SfBW 2011a: 11-15; 2010c). Hier scheinen akute Bedarfe einzelner Standorte (z.B. Schulneugründungen, Sanierungsbedarfe) der ausschlaggebende Faktor in den Jahren vor dem Erhebungszeitraum gewesen zu sein.

Auch wenn die Ausstattungssituation somit von Schule zu Schule (maßvoll) variiert, können doch einige aussagekräftige Eckdaten bestimmt und verglichen werden, die eine grobe Einschätzung der Lehr-/Lernsituation in den Bremer Sek-I-Schulen insgesamt ermöglichen. Diese Betrachtung geschieht unter Bezugnahme auf die durch die OECD identifizierten „wichtigsten Faktoren der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte“ (2011: 521). Diese umfassen die durchschnittliche Klassengröße<sup>86</sup>, die Schüler:innen-Lehrkräfte-Relation, die vertraglich vereinbarte Arbeits- und Unterrichtszeit sowie die Gehälter der Lehrkräfte (ebd.):

Bremer Lehrkräfte an Gymnasien unterrichten Klassen mit „nicht mehr als 30“ Schüler:innen (SfBW 2012b: 14). An den Oberschulen liegt die Maximalgrenze bei 25 Schüler:innen (SfBW 2012c: 4). Die Höchstfrequenz für beide Schularten kann dabei in Ausnahmefällen je nach Sozialstufe der Schule reduziert werden oder je nach räumlichen Möglichkeiten „nach unten oder oben abweichen“ (AufnVOÖffSch 2012: § 18). Für Inklusionsklassen gilt die oben erwähnte gesonderte Klassenfrequenz von maximal 22 Schüler:innen (vgl. Kap. 5.2.3). Zum Forschungszeitpunkt sind diese Klassengrößen beider Bremer Sek-I-Schularten im bundesdeutschen Vergleich, auch mit den Stadtstaaten, als durchschnittlich bis leicht positiv zu beurteilen (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 191; vgl. KMK 2011b). Die Klassen-

<sup>85</sup> Die detaillierte Berechnungsgrundlage der Sozialindikatoren für die Ortsteile sowie das Umrechnungssystem für die Ressourcenzuweisungen an die Sek-I Schulen während des Erhebungszeitraums sind bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2012a; 2011a) nachzulesen.

<sup>86</sup> Es sei angemerkt, dass es bisher keine Studien gibt, die einen direkten Zusammenhang zwischen Klassengröße und Leistungen bestimmter Schüler:innengruppen eindeutig zeigen. Jedoch ist für die hier angestellte Betrachtung interessant, dass Studien trotzdem darauf hinweisen, dass die Klassengröße als ein *Faktor der Arbeitsbedingungen* der Lehrkräfte die Lehr-/Lernsituation durchaus beeinflusst, da diese z.B. die pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten, die die Lehrkräfte für die Unterrichtsgestaltung haben, mitbestimmt und hierüber wiederum Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte nimmt (OECD 2011: 486-490; 2009; Hattie 2009; Krueger 2002).

größe allein sagt jedoch nicht allzu viel über die Unterrichtssituation und damit auch Arbeitsanforderung an die einzelne Lehrkraft aus. Drei weitere Kennwerte sind für diese Einschätzung bedeutsam(er). Dies sind, erstens, die Anzahl der regulär durch das Land finanzierten „Lehrerwochenstunden, die einer Klasse für Unterrichtszwecke zur Verfügung gestellt wird“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 188).<sup>87</sup> Hier ist festzuhalten, dass die Bremer Sek-I-Klassen mit durchschnittlich 37,4 zur Verfügung gestellten Lehrerwochenstunden zwar etwas über dem Bundesdurchschnitt (37,0), aber unter der Unterrichtsstundenausstattung in Hamburg (38,4) und Berlin (42,2) liegen (ebd.: 29, 191). Zweitens ist die *Schüler:innen-Lehrkräfte-Relation* eine zu berücksichtigende Kennzahl für die Einschätzung der zu leistenden Betreuung durch eine Lehrkraft. In Bremer Sek-I-Schulen kommen durchschnittlich 15,3 Schüler:innen auf eine „Vollzeit-Lehrereinheit“<sup>88</sup>. Der Bremer Wert liegt damit in etwa auf dem bundesweiten Niveau (15,1), jedoch erneut über den Werten von Hamburg (14,5) und Berlin (13,2) (ebd.: 28, 190). Insbesondere wenn man die Annahme zu Grunde legt, dass Schüler:innen und Eltern, die (gerade erst) nach Deutschland migriert sind oder die sich in schwierigen sozialen Lagen befinden, durchschnittlich eine höhere schulische Betreuungs- bzw. Beratungsintensität erfordern, dann ist auch hier wieder festzustellen, dass Bremer Lehrkräfte diese Aufgaben für mehr Schüler:innen (und Eltern) leisten müssen als anderswo (ebd.: 190). Die für Bremer Lehrkräfte erhöhte Arbeitsanforderung zeigt sich noch in einem dritten Faktor, der mit den beiden vorherigen zusammenhängt. Dabei handelt es sich um die vertraglich vereinbarte *Unterrichtszeit (Lehrdeputat)* im Rahmen der festgelegten Gesamtarbeitszeit: Im Schuljahr 2011/2012 betrug die Unterrichtsverpflichtung einer in Bremen vollzeitbeschäftigten Sek-I-Lehrkraft (verbeamtet oder angestellt, ohne Ermäßigungen für bestimmte Altersgruppen) an Oberschulen und Gymnasien 27 Unterrichtsstunden pro Woche. Für jüngere Lehrkräfte (unter 50 Jahren) erhöht sich diese Stundenzahl zeitweilig auf 28. Mit diesen Deputatstunden liegen die Bremer Lehrkräfte im bundedeutschen Vergleich an der Obergrenze für diese Schularten. Im selben Schuljahr unterrichteten die Sek-I-Vollzeit-Lehrkräfte sowohl in Hamburg (26 an Gymnasien bzw. 25,1 an Gesamtschulen) als auch Berlin (26 an beiden Schularten) weniger Stunden. Im niedersächsischen Umland, mit dessen Lehrkräften viele Bremer Lehrkräfte im persönlichen Kontakt stehen und dieser Vergleich deshalb häufig angestellt wird, lag das Deputat an Gesamtschulen mit 24,5 und an Gymnasien mit 23,5 deutlich unter der Unterrichtsverpflichtung der Bremer Lehrkräfte (vgl. KMK 2011a). Was die *Gesamtarbeitszeit* angeht, gibt es in Bremen keine offizielle, vertraglich festgelegte Gesamtarbeitszeit für Lehrkräfte. Auf meine diesbezügliche Anfrage in der Bremer Bildungsbehörde erhielt ich die Auskunft, dass diese (für die Berechnung von Ressourcen) 46 Arbeitswochenstunden ansetzt, in denen alle Aufgaben der Lehrkräfte (Unterricht, Vor- und Nachbereitung, Konferenzen, Fortbildungen, außerunterrichtliche schul- und schüler:innenbezogene Aufgaben) abgedeckt und der Ferienzeitausgleich bereits berücksichtigt ist (FN SpS: 730). Somit verbringen Bremer Sek-I-Lehrkräfte (bei 27 Deputatstunden) 44% ihrer regulären Arbeitszeit im Unterricht, während bundesweit durchschnittlich nur 42,6% der Arbeitszeit für das Unterrichten im Klassenzimmer vorgesehen ist (vgl. OECD 2011: 529). Dies bedeutet, dass die Zeit für Unterrichtsvor- und -nachbereitung sowie für die

<sup>87</sup> Die KMK bezeichnet diese als „erteilte Unterrichtsstunden je Klasse“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 188). Ich ziehe allerdings den Ausdruck der *regulär zur Verfügung gestellten* Unterrichtsstunden vor, da „erteilt“ den Eindruck erweckt, dass kein Unterrichtsauftritt – was zumindest in Bremen nicht gilt.

<sup>88</sup> „Die in dieser Berechnung zugrunde gelegte Lehrerarbeitszeit ist nicht identisch mit den Stunden, die tatsächlich für den Unterricht genutzt werden können. Es sind bspw. auch Entlastungsstunden enthalten, die eine einzelne Lehrkraft für Tätigkeiten erhält, die für eine Schule wichtig [...] aber nicht unterrichtswirksam sind – z.B. für Beratungstätigkeiten, für Schulleitungsaufgaben, für die Beteiligung an Maßnahmen der Weiterbildung usw. aber auch Ermäßigungen z.B. wegen Alter oder Schwerbehinderung“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 188).

zunehmenden außerunterrichtlichen schul- und schüler:innenbezogenen Aufgaben (vgl. dazu Kap. 5.2.6) anteilig geringer ausfällt.

Der Vollständigkeit halber soll noch kurz auf die *Entlohnung* der Lehrkräfte für ihre Arbeit eingegangen werden.<sup>89</sup> Hier erscheinen zwei Aspekte erwähnenswert: Der erste betrifft eine zunehmende Ausdifferenzierung von Gehältern unter demselben Schuldach. So arbeiten während des Untersuchungszeitraums insbesondere an den Bremer Oberschulen Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lehrberechtigungen, die für als gleichwertig empfundene Arbeit unterschiedlich bezahlt werden (z.B. Int 6 BEH: 95-102; BesoldungsG 2015: § 16; LIS 2015b).<sup>90</sup> Zudem gehören zu den neuen multiprofessionellen Teams an vielen Bremer Schulen auch Schulsozialarbeiter:innen oder Sozialpädagog:innen mit wiederum eigener Besoldungsgruppe. Und schließlich gibt es im Bremer Schuldienst eine steigende Anzahl angestellter Lehrkräfte, die sich gegenüber ihren verbeamteten Kolleg:innen in der Entlohnung und Absicherung schlechter gestellt sehen (z.B. anonym: 9-12). *Allerdings* sollte dabei – und dies ist der zweite erwähnenswerte Aspekt – nicht vergessen werden, dass die jährlichen Mindestgehälter deutscher Sek-I-Lehrkräfte (62.930 U\$ kaufkraftbereinigt) im internationalen Vergleich etwa mit dem OECD Durchschnitt (41.701 U\$ kaufkraftbereinigt) und dem EU21 Durchschnitt (42.967 U\$ kaufkraftbereinigt) insgesamt als *hoch* einzustufen ist (vgl. OECD 2011: 513, auch 501, 515). Hinzukommen nach wie vor für die allermeisten deutschen Lehrkräfte die zusätzlichen Vorteile des Beamtentums wie etwa eine langfristige Beschäftigungssicherheit.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass – auch wenn die Komplexität der strukturellen und demographischen Gegebenheiten und somit Unterschiede insbesondere zwischen Stadt- und Flächenstaaten in Rechnung gestellt werden – insgesamt gilt, dass Bremen „ein Bundesland mit besonders schwierigen Ausgangsbedingungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen [ist]“ (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 66). Dies gilt sowohl für die *materielle* also auch die *personelle* Ausstattungssituation an den Bremer Schulen. Mit Blick auf letztere ergibt sich insbesondere im Vergleich mit den strukturell und demographisch vergleichbaren Stadtstaaten das folgende Bild: Trotz durchschnittlich etwas kleinerer Klassen, betreuen die Bremer Sek-I-Lehrkräfte mehr Schüler:innen. Zudem haben sie höhere Lehrdeputate und verbringen damit mehr Zeit im Klassenzimmer gemessen an ihrer Gesamtarbeitszeit. Dies bedeutet, dass die Zeit für Vor- und Nachbereitung, Beratung und andere außerunterrichtliche schul- und schüler:innenbezogene Aufgaben (bei ohnehin mehr zu betreuenden Schüler:innen) anteilig noch einmal geringer ausfällt. Dass Bremer Sek-I-Lehrkräfte hohe Lehrdeputate haben, heißt jedoch *nicht*, dass Bremer Schüler:innen mehr Lehrerwochenstunden für Unterrichtszwecke zur Verfügung gestellt bekämen. Aufgrund insgesamt knapp bemessener Personaleinsätze fallen in Bremen die wöchentlich veranschlagten Unterrichtsstunden je Sek-I-Klasse geringer aus als Hamburg und Berlin und dies bei den gleichen zu erreichenden Lernzielen für die jeweiligen Schulabschlüsse. Insgesamt zeigt sich damit eine überdurchschnittliche Arbeitsbelastung der Bremer Sek-I-Lehrkräfte. Diese ist zu verstehen als eine erhöhte Anforderung, die sich aus der zur Verfügung stehenden Zeit und Anzahl der zu betreuenden Schüler:innen in Relation zu den zu erfüllenden Aufgaben und zu erreichenden Lehr-/Lernzielen ergibt. Gleichzeitig werden

<sup>89</sup> Diese Kurzbetrachtung beschränkt sich auf die Grundbezüge und lässt damit Zusatzvergütungen für die Übernahme von Funktionsstellen (z.B. Jahrgangsführung) außen vor.

<sup>90</sup> Nach einem Beschluss des Bremer Senats aus dem April 2019 wird diese Unterscheidung ab August 2021 aufgehoben. Die neue Regelung sieht dann die Bezahlung von Lehrkräften aller Lehrberechtigungen nach Beamtenbesoldung A 13 vor (s. dazu BremBBVAnpG 2019/2020/2021).

deutsche (und damit auch Bremer) Sek-I-Lehrkräfte im internationalen Vergleich überdurchschnittlich gut für ihre Arbeit bezahlt.

Abschließend sei noch erwähnt, dass die Bremer „Sparzwänge“ die Senatorin für Bildung und Wissenschaft veranlassten, gegen Ende des Erhebungszeitraums zurückzutreten. Die Senatorin begründete ihre Entscheidung mit den wachsenden Engpässen im Bildungsetat, aufgrund derer „ihr notwendige zusätzliche Mittel für die Bildung nicht zugestanden worden seien“, und sie die Kompromisse, die im Koalitionsausschuss zum defizitären Bildungsetat geschlossen wurden, nicht mittragen könne (Radio Bremen 27.11.2012: online). Mit Blick auf die vorliegende Arbeit ist dieser Leitungswechsel jedoch unerheblich, da mit der neuen Bildungssenatorin keine bedeutenden schulpolitischen Richtungsänderungen festgestellt werden konnten. Nicht zuletzt aufgrund des Bremer Konsens, der selbst einen Regierungswechsel überdauert hätte, wäre dies auch überraschend gewesen. In einem der ersten Papiere, das kurz nach dem Erhebungszeitraum erschien, betont somit auch die neue Senatorin, dass die Zielrichtung der Bremer Schulentwicklung bleibe, „die Chancengleichheit zu erhöhen, die Bildungsgerechtigkeit zu verbessern sowie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu steigern“ (SfBW 2014a: 6).

### **5.3. Zwischenfazit**

Wie in anderen deutschen Großstädten wachsen auch in Bremen viele Kinder und Jugendliche mit diversen kulturellen Einflüssen und Muttersprachen sowie in unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnissen auf. Die Bildungskennzahlen zeigen dabei in Bremen wie andernorts, dass ein Zusammenhang zwischen Herkunftsfaktoren und Schul(miss)erfolg besteht (vgl. Kap. 4.2.2). Vor diesem Hintergrund beschließt die Bremer schulpolitische Führung, das allgemeinbildende Schulsystem mit der Zielsetzung weiterzuentwickeln, mehr repräsentative Chancengleichheit über einen konstruktiven Umgang mit Vielfalt und eine Steigerung des individuellen Lernniveaus der Schüler:innen zu ermöglichen.

Wenn man mit Banks und anderen eine begründete politische Grundsatzerklärung zur Förderung von Chancengleichheit und deren rechtliche Verankerung als eine wesentliche Voraussetzung für ein vielfaltsgerechtes Schulsystem ansieht (2008: 111-114, 123; auch z.B. Gomolla 2010: 84), dann kann festgehalten werden, dass diese Voraussetzung im hier untersuchten Forschungsfeld erfüllt ist. Die Zielsetzungen der Bremer Schulpolitik sowie Umfang und Ausrichtung der schulstrukturellen Reformen, mit denen diese Zielsetzungen erreicht werden sollen, verdeutlichen, dass das Bundesland den Umgang mit (kultureller) Vielfalt als Querschnittsaufgabe der Schul- und Unterrichtsentwicklung versteht und damit eine „Umgestaltung auf allen Ebenen“ beabsichtigt (Jürgens-Pieper 2009: 4).

Die schulstrukturellen Maßnahmen orientieren sich dabei in weiten Teilen an Erkenntnissen aus dem fachwissenschaftlichen Diskurs zu Bildungsungleichheiten, folgen (inter-)nationalen Schulpraxistrends oder zeichnen diese sogar vor. Aus diesem Grund geht man in der Bremer Bildungsbehörde davon aus, dass für den Umgang mit Vielfalt und die Herstellung von Chancengleichheit »die Strukturen in Bremen stimmen wie in keinem anderen Bundesland« (FN SpS: 197) und die »Voraussetzungen [...] im Schulgesetz und in der Schulreform hervorragend etabliert [sind]« (Int 27 BEH: 39, 47; auch z.B. FN SpS: 363-366).

Auch eine von Karakaşoğlu, Gruhn et al. unter vielfaltsbezogenen Gesichtspunkten durchgeführte Analyse des neuen Bremer Schulgesetzes kommt zu dem Schluss, dass in Bremen

„in den letzten vier Jahren ein deutlicher Wandel im bildungspolitischen Diskurs um die Berücksichtigung von Diversität in der Schule stattgefunden hat, der sich im Schulgesetz niederschlägt [...] und hier somit inzwischen gute strukturelle Bedingungen für die Abwehr von Mechanismen institutioneller Diskriminierung in Schule vorliegen“ (2011b: 49, 56).

Während Gomolla noch 2005 konstatierte, dass sich „Initiativen zur Bekämpfung der Probleme [...] weitestgehend auf Fortbildungen und Trainingsprogramme, die auf die Information und Bewusstseinsbildung der Akteure im Umgang mit Fragen der Diversität und Pluralität zielen“, beschränkten und „Problemursachen im institutionellen Setting der Schule und gezielte organisationale und institutionelle Veränderungen [...] dagegen nicht ins Auge gefasst“ wurden (65), kann hier also festgehalten werden, dass sich dies im Forschungsfeld zum Erhebungszeitraum verändert darstellt.

Gleichzeitig ist oben deutlich geworden – und auch in der Senatorischen Behörde bekannt –, dass die Schulreform mit „ehrgeizigen Zielen“ (SfBW 2008: Vorwort) und damit auch einem „anspruchsvollen Orientierungsrahmen“ (ebd. 2008: 4) für die Pädagog:innen in den Schulen verbunden ist, den diese unter „besonders schwierigen Ausgangsbedingungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen“ umsetzen müssen – dies gilt sowohl in Hinblick auf die vergleichsweise knapp bemessenen *materiellen* als auch *personellen* Ressourcen, die den Bremer Schulen für die »Mammutaufgabe« zur Verfügung stehen. Aus dieser Situation ergibt sich einerseits ein Verständnis dafür, dass es »im Moment [...] hammerhart [ist] für unsere Kollegen [...]. Wir müssen uns [...] um die Menschen, die es tun vor Ort, um die müssen wir uns kümmern« (Int 30 BEH: 49, 52). Andererseits bedeutet „Steuern auf Abstand“ im Rahmen der Teilautonomisierung der Schulen, dass ein Großteil der Verantwortung für die gelingende Umsetzung der angestrebten Bildungsziele und Reformen bei den Schulen verbleibt, wie auch der Leiter des Projekts „Schulen im Reformprozess“ bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft bekräftigt:

„auch im 2. Jahr der Bremer Schulreform werden besonders an die Beteiligten in den Schulen – die Lehrerinnen und Lehrer bzw. das pädagogische Personal insbesondere Sie, liebe Schulleiterinnen und Schulleiter – hohe Erwartungen gestellt. Sie gemeinsam sind die Hauptakteure in diesem Vorhaben [...]. Wie im zurückliegenden Jahr gehe ich davon aus, dass ein großer Teil der Entwicklungsarbeit eigenverantwortlich in der Schule stattfindet“ (Bothmann 2010: Grußwort).

Der Rückzug der Bildungsbehörde aus den konkreten Gestaltungsprozessen und die damit verbundene Übertragung von Entscheidungskompetenzen in der Umsetzung von Zielvereinbarungen bedeuten für die Schulen – neben Verantwortung – auch *Freiheit* in der Interpretation und Ausgestaltung des schulpolitischen Leitbildes zum Umgang mit (kultureller) Vielfalt.

Im nun folgenden zweiten Teil der empirischen Ergebnisse wird betrachtet, wie die vier untersuchten Schulen mit der ihnen übertragenen Aufgabe und Verantwortung umgehen, wie sie die ihnen gewährten Freiheiten in der Ausgestaltung ihres Schulprogramms nutzen, welche Ziele sie sich für ihre Arbeit stecken und welchen schularten- und schulstandort-spezifischen Herausforderungen sie dabei unter den herrschenden äußeren und innersystemischen Handlungsbedingungen begegnen.

## 6. Schul(organisator)isches Handeln zwischen veränderten Anforderungen und eigenen Ansprüchen

In den folgenden Unterkapiteln wird das *schul(organisator)ische Handeln* (B2) der beforschten Schulen im Einzelnen vorgestellt (vgl. Abb. 2). Dabei wird zum einen auf die für die jeweilige Schule relevantesten Aspekte des – im vorigen Kapitel analysierten – schulpolitischen Handelns (B1) Bezug genommen. Zum anderen schließen die Analysen bereits einige Deutungsmuster der Pädagog:innen zu den jeweiligen äußeren Handlungsbedingungen (A) ihrer Schule mit ein.

Die folgenden Schulbeschreibungen sind vergleichend angelegt. Über diesen Vergleich können die standort- und schulartenspezifischen sowie schulkulturellen<sup>91</sup> Merkmale der vier Schulen herausgearbeitet werden. Daraus folgend lassen sich erste schulische Eigen-dynamiken in der Ausgestaltung des Umgangs mit (kultureller) Vielfalt sowie die zentralen Herausforderungen der jeweiligen Kollegien erkennen. Gemäß dem Forschungsinteresse und -design dieser Arbeit erfolgen die Beschreibungen hauptsächlich aus der Perspektive der befragten Pädagog:innen. Sie bilden also eine Selbsteinschätzung der eigenen schulischen Situation ab, die an einigen Stellen um meine eigenen Eindrücke als Außenstehende ergänzt werden. Die Schulbeschreibungen adressieren jeweils vier inhaltliche Bereiche:

(1) *Schüler:innen, Familien und die Schule*: Im ersten Abschnitt werden die äußeren Handlungsbedingungen der Schulen vorgestellt. Dies geschieht anhand von einigen ersten – noch recht allgemein gehaltenen – Deutungsmustern der Lehrkräfte zu den Ausgangslagen der Klientel ihrer Schule. Darauf aufbauend wird skizziert, welche Möglichkeiten die Lehrkräfte vor diesem Hintergrund sehen, mit ihrer Arbeit auf die Zukunftschancen ihrer Schüler:innen einzuwirken.

(2) *Vielfaltskonzept*: Im zweiten Abschnitt werden anhand der Schuldokumente und ergänzender Erläuterungen der Lehrkräfte die für diese Forschung relevanten Aspekte des Schulprogramms zusammengefasst. Hier wird also skizziert, wie die Schulleitungen die (neuen) schulpolitischen Aufträge zum Umgang mit (kultureller) Vielfalt in ihre schuleigenen Konzepte integrieren.

(3) *Schulkultur, schul(organisator)ische Herausforderungen, selbstgesteckte Ziele*: Im dritten Abschnitt werden schulkulturelle Merkmale beschrieben, die das Arbeiten und Lernen an den Schulen prägen. Diese werden über die von den Pädagog:innen geschilderten Innen- und Außenperspektiven auf ihre Schule erfasst und durch meine eigenen Eindrücke ergänzt. In diesen Beschreibungen treten bereits einige zentrale Herausforderungen zum Vorschein, mit denen sich die Schulen im alltäglichen Schulbetrieb konfrontiert sehen. Zudem werden die Ziele benannt, die sich die Kollegien für ihre Arbeit mit den Schüler:innen gesetzt haben.

(4) *Ausstattungssituation und Wahrnehmung schulbehördlicher Entscheidungen*: Im vierten Abschnitt werden die Ausstattungssituation sowie einige schulpolitische bzw. -behördliche Handlungen thematisiert, die in der Wahrnehmung der Lehrkräfte das schulische Hinarbeiten auf die gesteckten Bildungsziele erschweren.

Das Kapitel endet mit einem vergleichenden Zwischenfazit (Kap. 6.5), das die gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale der Schulen noch einmal einander gegenüberstellt.

---

<sup>91</sup> Der gelebten Schulkultur wird mittlerweile eine große Bedeutung für die schulische Erfahrung zugesprochen, weshalb sie in Schulqualitätsdiskursen vermehrt Aufmerksamkeit erhält (s. dazu z.B. Böhme, Hummrich et al. 2015; Helsper 2001; vgl. auch z.B. Int 6 BEH: 26, 31).



## **6.1. Die Hohenfelder Oberschule (HOS): Eine Schule, die über lange Zeit vor sich hin »gemuddelt« hat und nun zwischen kräftezehrenden »Fronten« versucht, den Schulalltag zu »bewältigen«**

### **6.1.1. Schüler:innen, Familien und die Schule**

Die HOS liegt in Banndorf. Wie im Kapitel zur Fallauswahl bereits erwähnt, gehen viele der hier lebenden Schüler:innen wohnortnah zur Schule. Um also ein Verständnis für die äußeren Handlungsbedingungen der schulischen Arbeit an der HOS zu erlangen, werden im Folgenden die Lebensumstände in Banndorf – aus Sicht der befragten Lehrkräfte – betrachtet.

Die Lehrkräfte beschreiben Banndorf als »Arbeiterstadtteil«, in dem sich seit den 1950er Jahren auch viele Gastarbeiter:innen mit ihren Familien niederließen und ein »hoher Migrantenanteil« und »Interkulturalität« bis heute zum Leben dazugehören (Int 2 HOS: 104; Int 5 HOS: 292; Int 10 HOS: 83; vgl. auch Int 24 OaB: 27).<sup>92</sup> Der Bevölkerungsteil mit Migrationshintergrund umfasst dabei nicht nur eine große türkischstämmige Community, die sich im Zuge der Gastarbeiteranwerbung hier formierte, sondern noch viele weitere »Gruppierungen«, die sich über die Jahrzehnte in Banndorf (vorübergehend) niederließen:

»es kamen mal die *Algerier*, [...] es kamen mal die *Tunesier* [...], es kamen ä-h *Libanesen* und so was. Die sind alle nur drei Jahre da gewesen, die ham sie in der Wirtschaft gebraucht oder was, ham sie gerufen und so was. Es kamen ä-h dann die türkischen Familien, die sind geblieben [...]. *Jugoslaven* sind mal gekommen. Dann sind die Russen gekommen. Die Polen sind gekommen. Und dann sind die Afrikaner gekommen. Also ich hab eigentlich in diesem Stadtteil alles mitgemacht« (Int 10 HOS: 657, 660, Hervorh. i. Orig.; auch z.B. Int 5 HOS: 292; Int 19 HOS: 470).

Nach Ansicht der Lehrkräfte hat sich diese Bevölkerungsentwicklung in Banndorf ohne politische Vorbereitung, Steuerung, Koordination oder Begleitung vollzogen (Int 5 HOS: 347):

»als hätten die Menschen das jahrelang, irgendwie so 30 Jahre lang nie gehört, nie gesehen und plötzlich: „Oh ja, da waren sie irgendwie, da war noch was.“ So, ne? [...] Also, als hätte man irgendwie immer da weggeguckt und überhaupt [...] keine Gedanken drüber gemacht und nicht irgendwie mitbekommen, dass da etwas (lacht) entsteht. Also, so eine Migrantengesellschaft, meine ich, ein, eine Parallelgesellschaft, als hätte man irgendwie das verschlafen“ (Int 2 HOS: 294).

Von der zuvor erwähnten (selbsttestierten) „fortschrittlichen Integrationspolitik in Bremen“, die zudem „eine lange Tradition“ habe (Bremer Senat 2012: 4, vgl. auch Kap. 4.2.2), nehmen die Lehrkräfte also wenig konkrete Erfolge wahr. Vielmehr geben sie an, dass der Banndorfer Stadtteil »Jahrzehnte [...] auf politischer Ebene vernachlässigt« wurde (Int 10 HOS: 531; auch Int 5 HOS: 63-65, 237). Als Folge seien nun bestimmte Bevölkerungsgruppen immer »mehr untereinander für sich« (Int 10 HOS: 507) und die erwähnte »Parallelgesellschaft«

»versucht jetzt nach wie vor äh, ihre Lebensideale [...] äh -vorstellungen für Deutschland in dieser Gesellschaft durchzusetzen. Und so lange diese Parallelgesellschaft sich weiterhin also beibehält und sich vermehrt, sag ich mal so, (lacht) mh äh, überspitzt [...], werden diese äußerlichen Faktoren das Schulleben enorm beeinträchtigen« (Int 2 HOS: 225).

Ein Faktor, der mit dieser Entwicklung Hand in Hand geht und den Stadtteil mindestens ebenso kennzeichnet wie seine kulturelle Vielfalt, ist die zunehmende Armut und mit ihr die Anzeichen »sozialer Verwahrlosung« (Int 3 HOS: 412; vgl. auch Int 24 OaB: 27). Laut den Lehrkräften prägen Erwerbslosigkeit, Kriminalität, ungesunde Lebensweisen, unstete soziale

---

<sup>92</sup> Da die Hohenfelder Oberschule (HOS) und die Oberschule am Berg (OaB) im *selben* Stadtteil liegen, gebe ich hier in den Klammerverweisen auch Referenzen auf die Aussagen von OaB-Pädagog:innen an, die die Eindrücke der HOS-Pädagog:innen von Banndorf und seiner Bevölkerung bestätigen, damit später in Kapitel 6.2.1 keine Wiederholung erfolgen muss.

Beziehungen und Perspektivlosigkeit das Leben einer stetig steigenden Anzahl der hier ansässigen Familien mit und ohne Migrationshintergrund (z.B. Int 2 HOS: 75; Int 5 HOS: 65; vgl. auch Int 4 OaB: 1084). So seien viele Außenstehende, die in anderen Verhältnissen leben und eine Banndorfer Schule zum ersten Mal besuchen, regelmäßig »fassungslos über die Realität unserer Schüler. Die können's nicht begreifen. Sie sagen: „Das, so kann man doch nicht leben!“« (Int 5 HOS: 176; vgl. auch Int 11 OaB: 68, 72). Neben einer veränderten wirtschaftlichen Konjunkturlage, werden auch hier wieder politische (z.B. städtebauliche) Entscheidungen dafür verantwortlich gemacht, dass sich in Banndorf »Problemfamilien« zunehmend ballen (z.B. Int 10 HOS: 83, 237-253; vgl. auch Int 4 OaB: 1084).

Die prekären Lebensumstände in Banndorf beeinflussen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die Bildungsbeteiligung der Menschen merklich. So sei in vielen Familien die »Grundhaltung [...] nicht bildungsorientiert, sondern [...] lebensorientiert« (Int 5 HOS: 288). Natürlich gäbe es auch in Banndorf »tolle gefestigte Familien mit Migrationshintergrund« (Int 3 HOS: 412) und viele Elternhäuser, die »alle das Beste für ihre Kinder [wollen]« (Int 1 HOS: 65). Aber ein Großteil der Eltern sei »völlig überfordert mit der Erziehung« (ebd.). Erschwerend käme hinzu, dass es unter den eingewanderten Familien eben doch auch einige mit einer »Abwehrhaltung« gäbe (Int 14 HOS: 381), die »Bildungsprozesse in Deutschland enorm blockieren« (Int 2 HOS: 220). Diese Familien wollten sich nicht unbedingt an der deutschen Schulbildung und dem gesellschaftlichen Leben beteiligen oder etwas aus den Möglichkeiten, die ihnen in Deutschland geboten würden, machen (z.B. Int 3 HOS: 554; Int 10 HOS: 567-572; Int 19 HOS: 175, 561, 563).

Das Fazit, das die Pädagog:innen aus diesen Ausgangsbedingungen ziehen, ist, dass sie nur sehr bedingt mit ihrer schulischen Arbeit etwas dazu beitragen können, den »Teufelskreislauf« (Int 14 HOS: 56) der Statusreproduktion in Banndorf zu durchbrechen:

»Man versucht es. Aber man wird das so nicht richtig hinkriegen. Also bis zum *Endeffekt* geht das nicht. [...] Man kann sich da drum *bemühen*, kann äh dem entgegenwirken und so etwas. Aber wenn ich eine solche Konzentration wie hier habe, ä-h (schnaubt) dann geht das nicht« (Int 10 HOS: 543, 549, Hervorh. i. Orig.; auch z.B. Int 14 HOS: 391-395).

Insbesondere die fehlende lernförderliche und unterstützende Umgebung in vielen Familien könne die Schule nicht kompensieren: »*Aufheben* kann man die [Benachteiligung] sowieso nicht. Denn das, was die Kinder aus den *Elternhäusern* mitbringen, das ist ja nicht mehr auszugleichen in der Schule« (Int 1 HOS: 366, Hervorh. i. Orig.; auch Int 26 HOS: 111-119).

### 6.1.2. Vielfaltskonzept

Die HOS-Pädagog:innen berichten, dass sich das Kollegium über die Jahrzehnte hinweg auf die »Interkulturalität und Vielfalt der Schülerschaft« und die verschiedenen Herausforderungen im Stadtteil »bewusst« eingestellt habe (Int 2 HOS: 47). Das von der Schule zu diesem Zweck entwickelte Vielfaltskonzept folgte dabei insgesamt dem Leitbild, dass »jeder [...] sich hier aufgenommen fühlen [soll], so gefördert, wie er's nötig hat und so unterstützt, wie er's nötig hat« (Int 19 HOS: 248).<sup>93</sup> Die einzelnen Maßnahmen und Angebote, die im Folgenden skizziert werden, nehmen dabei viele der in Kapitel 5 benannten schulpolitischen Ziele und Entwicklungsvorgaben zum Umgang mit (kultureller) Vielfalt und zur Herstellung von Chancengleichheit an verschiedenen Stellen auf.

---

<sup>93</sup> Um die Anonymität der befragten Schulen bestmöglich zu gewährleisten, verzichte ich im Folgenden weitestgehend auf wortgetreue Zitate von der Website und aus Dokumenten der Schulen und gebe diese stattdessen in den Worten meiner Gesprächspartner:innen oder in meinen eigenen Worten wieder.

Als erstes ist hier zu nennen, dass die HOS zum Forschungszeitpunkt seit einigen Jahren ein Gesamtschulmodell praktizierte, das der neuen Schulart der Oberschule bereits ähnelte (Dok 1 HOS; Dok 15 HOS). In dieser Schulart werden die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen der Schüler:innen in der Zusammensetzung der Klassen berücksichtigt, um die für das Gesamt- bzw. Oberschulkonzept notwendige „leistungsförderliche Heterogenität“ (vgl. Kap. 5.2.2) bestmöglich sicherzustellen. Der binnendifferenzierte Unterricht soll es ermöglichen, dass Schüler:innen mit unterschiedlichem Leistungsvermögen möglichst lange in dem als wichtige soziale Einheit verstandenen Klassenverband gemeinsam lernen, bevor äußere Differenzierungen in höheren Klassen unverzichtbar werden. Zum Forschungszeitpunkt befinden sich neuere Methoden des binnendifferenzierten Unterrichts (z.B. die Arbeit mit Wochenplänen), die individualisiert fördern und das eigenständige Lernen trainieren sollen (vgl. Ziel 3), in der Erprobungsphase.

Im Bereich Fördern bietet die HOS wie viele andere Bremer Schulen Feriencamps zur Nacharbeitung von Unterrichtsinhalten und Vorbereitung auf Abschlussprüfungen an (vgl. Kap. 5.2.1). Auch Nachhilfeangebote für verschiedene Unterrichtsfächer, Förderunterricht für spezifische Lernschwächen wie LRS sowie Sprachförderkurse sind kostenfreie Bestandteile des Förderkonzepts (Dok 1 HOS; Dok 15 HOS). Im Bereich Fordern sollen Wettbewerbe, Schulprojekte und Arbeitsgemeinschaften im literarischen, künstlerischen, musischen und sportlichen Bereich den Schüler:innen Möglichkeiten zum untereinander Messen, Lernen und Entdecken von Talenten und Fähigkeiten bieten (Dok 1 HOS; Dok 15 HOS).

Viele dieser Förder- und Förderangebote finden im Rahmen des Ganztags statt. So hat sich die HOS bereits vor Längerem und mit explizitem Verweis auf die „Heterogenität“ ihrer Schüler:innenschaft zu einer Ganztagschule entwickelt (ebd.). In den Gesprächen mit den Lehrkräften spiegeln die Begründungen für diese Entwicklung die schulpolitischen Argumente (vgl. Kap. 5.2.4) wider: Arbeitende Eltern sollen in der Betreuung entlastet werden (z.B. Int 2 HOS: 75). Viel wichtiger erscheint die Ganztagschule an diesem Standort jedoch als Instrument zum Ausgleich der Anrengungsarmut, die die Pädagog:innen in den vielen Familien, die von der sehr hohen Arbeitslosigkeit im Stadtteil betroffen sind, beobachten (ebd.; auch z.B. Int 3 HOS: 468). Darüber hinaus soll der Ganztag auch eine Art Schutzraum bieten, in dem die Schüler:innen altersgerechte Angebote vorfinden, sich ausprobieren und Erfahrungen sammeln können, die in ihrem außerschulischen Umfeld (z.B. aufgrund familiärer oder religiöser Verpflichtungen) nicht ohne weiteres möglich wären (Int 19 HOS: 254).

Ein weiterer Schwerpunkt, der für den Umgang mit Vielfalt Relevanz hat, ist das sogenannte soziale Lernen (Dok 1 HOS; Dok 15 HOS). Hierzu finden sich an der HOS – wie an vielen anderen Schulen – Lernformate wie der „Klassenrat“<sup>94</sup> oder die „Trainingsraum-Methode“<sup>95</sup>, in denen die Schüler:innen ihr Selbstwertgefühl stärken, Selbstwirksamkeit erfahren sowie Respekt, Rücksichtnahme, Konfliktfähigkeit und Verantwortungsübernahme für sich selbst und andere erlernen sollen (vgl. Ziel 2).

Zudem sieht das Schulkonzept der HOS vor, »Schule als Lebenswelt« zu begreifen und die Alltagserfahrungen bzw. »Realitäten der Schülerschaft« in Banndorf in den Unterricht, das Schulleben und die schulische Arbeit einzubeziehen (FN HOS: 545; Int 2 HOS: 102; Dok 1 HOS; Dok 15 HOS). Dieser Lebensweltbezug soll die Schüler:innen dort abholen, wo sie stehen, und darüber ihr Interesse an den Unterrichtsinhalten wecken und eine höhere Lernmotivation erzeugen (vgl. Ziel 3). Mit Blick auf den »hohen Migrantenanteil« im Stadtteil

---

<sup>94</sup> S. dazu [www.derklassenrat.de](http://www.derklassenrat.de).

<sup>95</sup> S. dazu [www.trainingsraum-methode.de](http://www.trainingsraum-methode.de).

bedeutet dies zum einen, dass »Interkulturalität ein Bestandteil des Unterrichts, [...] der Schularbeit und [...] des Schulalltags wird« (Int 2 HOS: 104). Zum anderen spielen auch in diesem Zusammenhang wieder die »Realität« der »Arbeitslosigkeit« eine »gewisse Rolle« (ebd.). An diese lebensweltliche Erfahrung vieler Banndorfer Schüler:innen schließt ein weiterer Schwerpunkt der HOS an, der Unterrichtseinheiten und Kooperationsprojekte umfasst, die der Lebensvorbereitung dienen sollen, indem sie die Schüler:innen zum Beispiel in Berufsorientierungsprojekten zu einer selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lebensführung befähigen (z.B. Int 10 HOS: 274; Int 19 HOS: 225; Dok 15 HOS).

Neben den bisher vorgestellten allgemeinen Bestandteilen des Vielfaltskonzepts der HOS sind noch einige Aspekte des Schulprogramms zu nennen, die sich speziell auf die *kulturelle* Vielfalt der Schüler:innen beziehen und ein friedliches Zusammenleben in Vielfalt fördern sollen (vgl. Ziel 2). Dies sind beispielsweise Initiativen gegen Rassismus (Int 10 HOS: 100), die im Rahmen des Programms „Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage“<sup>96</sup> durchgeführt werden (Dok 18 HOS). Zudem hat sich die HOS in einer Projektwoche dem Thema „Heimat“ gewidmet (Dok 22 HOS) und mit außerschulischen Bildungspartnern Projekte durchgeführt, in denen sich die Schüler:innen künstlerisch mit Rassismus auseinandergesetzt haben (vgl. z.B. Dok 23 HOS).

Abschließend soll noch auf zwei Aspekte des Mehrsprachigkeitskonzepts der HOS eingegangen werden. So ist die HOS eine der Bremer Schulen, die seit einiger Zeit Türkisch als »Ersatz für die zweite Fremdsprache« (FN HOS: 226; auch Int 1 HOS: 263) anbieten, da damit »die Benachteiligung wieder ein Stück weit ausgeglichen« werden könne (Int 1 HOS: 263, vgl. Kap. 5.2.1.). Quereinsteiger:innen, die als Sprachanfänger:innen an die Schule kommen, werden – wie zum Untersuchungszeitraum an den meisten Bremer Schulen üblich – zunächst separiert vom Rest der Schüler:innenschaft in einer extra Lerngruppe beschult, in der die neuen Schüler:innen zum einen die deutsche Sprache intensiv erlernen und zum anderen die frische Migrationserfahrung teilen und sich gegenseitig mit Unterstützung der Lehrkraft »auffangen« sollen (Int 10 HOS: 453, 455; auch z.B. Int 19 HOS: 252, 254).

### 6.1.3. Schulkultur, schul(organisator)ische Herausforderungen, selbstgesteckte Ziele

Eine sehr prägnante Selbsteinschätzung in den Gesprächen mit den Lehrkräften ist das *niedrige Lernniveau*, das sich unter anderem in den wenigen höheren Abschlüssen, die die HOS am Ende der Sek-I an ihre Schüler:innen vergeben kann, zeigt (z.B. Int 1 HOS: 65; Int 10 HOS: 458-467; FN HOS: 398, 445). Zudem verließen in den Jahrgängen vor Forschungsbeginn stetig etwa zehn Prozent der Schüler:innen die HOS ganz ohne Abschluss (Int 1 HOS: 65; Int 5 HOS: 442; Dok 2 HOS: 2-8). Nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte wissen auch die Eltern im Stadtteil um diese Situation, was zum einen dazu führe, dass die Eltern, »denen das bewusst ist, dass ihre Kinder nicht, nicht doll sind in der Schule oder so, versuchen, [...] ihre Schüler an diese Schule zu stecken, weil sie halt wissen, wenn sie's schaffen, wenn sie noch irgendeine Chance haben es zu schaffen, dann da« (Int 14 HOS: 181, Hervorh. i. Orig.; auch Int 3 HOS: 159, 170). Demgegenüber hätten die »Eltern, die sich 'n bisschen kümmern«, begonnen, die HOS zu meiden (Int 3 HOS: 704). Die freie Schulwahl (vgl. Kap. 5.2.5) habe dieses Problem verstärkt. Für »gesunde Gesamtschulklassen« fehle der HOS seither die dafür nötige „leistungsförderliche Heterogenität“ (vgl. Kap. 5.2.2): »Wir ham kaum noch starke Schüler. Das ist das Problem. Das ist aber die Entscheidung der

<sup>96</sup> S. dazu [www.schule-ohne-rassismus.org](http://www.schule-ohne-rassismus.org).

*Politik.* Die Eltern können ja ihre Schüler hinschicken, wo sie wollen. Damit sind uns also die starken Schüler genommen worden« (Int 10 HOS: 162, Hervorh. i. Orig.). Nach Meinung der Schulleitung hätten die »sich kümmernden« Eltern dabei nicht nur die HOS, sondern auch den gesamten »Stadtteil abgewählt. Die ham die an eins der Innenstadtgymnasien, nach weiter stadtauswärts oder sonst wohin geschickt« (Int 1 HOS: 84).

Über die Jahre hat sich vor diesem Hintergrund an der HOS nicht nur ein Selbstverständnis und eine Außenwahrnehmung als »Brennpunktschule« (z.B. Int 3 HOS: 71), sondern auch der »traurige« Ruf der »Restschule« etabliert, da »Schüler, die nirgendwo aufgenommen worden sind, kommen dann irgendwie zur Hohenfelder Oberschule (lacht). [...] Also die HOS also ist die letzte Möglichkeit [...], die nehmen eh also alle auf« (Int 2 HOS: 129, 131; auch Int 10 HOS: 288, 290; Int 19 HOS: 182, 336). Das insgesamt schlechte Image der HOS beinhalte darüber hinaus – und aus Sicht der Pädagog:innen unbegründet – das Stigma, eine »gefährliche Schule« (Int 10 HOS: 262) zu sein: »Gewalt. Also *schwierigste* Lernverhältnisse, *aggressive* Klientel und Ähnliches. Das ist so das Außenbild, das immer wieder propagiert wird« (Int 5 HOS: 61, Hervorh. i. Orig.). Einen Erklärungsansatz für diesen Ruf bildet erneut der Verweis auf die problematischen Bedingungen im Stadtteil: »Da geht man nachts nicht mehr lang. (.) Und genau in dieser Region stand diese Schule« (Int 5 HOS: 55; auch Int 10 HOS: 230-237). Der Umstand, dass in dieser Umgebung zudem »viele Ausländer ihre Hochburg haben« (Int 10 HOS: 77), führte dann schließlich noch zu dem Ruf: »darfste zwar nicht laut sagen, ne? Das ist die Türkenschule« (Int 19 HOS: 231; auch Int 1 HOS: 95). Ein Lehrer beobachtet in diesem Zusammenhang die für die Schule aus seiner Sicht »fatale Sache«, dass mittlerweile auch die »sich kümmernden« Eltern mit Migrationshintergrund »meinen, sie müssten sich, ihrem Kind 'ne andere Schule suchen, die 'nen besseren Ruf hat [...]. Selbst türkische Eltern sagen: „Ich schick mein Kind nicht zur Türkenschule.“ Ja? Es sind ihnen zu viele Ausländer hier« (Int 10 HOS: 79, 286).

Aus der Situation, dass »die Mischung irgendwann nicht mehr stimmte« und daraus immer mehr eine »Abwärtsspirale« wurde (Int 1 HOS: 84), ergibt sich, dass die HOS zum Erhebungszeitpunkt im Wettbewerb zwischen den Sek-I-Schulen um die Anwahlzahlen schlecht dasteht (Int 3 HOS: 170; Int 10 HOS: 284, 290). Durchaus selbstkritisch reflektieren die Pädagog:innen dabei, dass es auch dem Kollegium in den letzten Jahren nicht ausreichend gelungen sei, den früheren Ruf der HOS als »renommierte Lernschule« (Int 5 HOS: 61), die in Fachkreisen eine gute Arbeit bescheinigt bekam, positiv evaluiert und sogar in manchen Bereichen ausgezeichnet wurde, in die Stadt hinein zu vermitteln (Int 1 HOS: 84; Int 10 HOS: 266-278, 670; Int 19 HOS: 225, 262). Allerdings erfolgt auch in diesem Zusammenhang ein Verweis auf die erschwerenden Bedingungen des Schulstandorts: »Was uns immer gefehlt hat, ist so diese Publicity nach außen. Aber es war auch so für die Zeitung nie interessant, was in Banndorf lief. [...] Wenn in Schönauerberg was passiert am Schlossgymnasium, ist das sofort in der Zeitung. Wenn hier, interessiert keine Sau« (Int 19 HOS: 225, 227). So bleibt insgesamt festzuhalten, dass zwar »nirgendwo dokumentiert [ist], dass diese Schule 'n Schmuttel-Image hat [...]. Aber alle reden davon« (Int 5 HOS: 237). Allerdings merkt eine der selbstkritischeren Lehrkräfte an, dass es sich dabei wohl doch nicht nur um ein gänzlich unbegründetes Imageproblem handele, sondern Eltern gespürt hätten, dass in der Schule tatsächlich »etwas nicht stimmte« (anonym HOS: 138).

Wenig überraschend zählt die HOS damit nicht zu den beliebtesten Dienststätten für Lehrkräfte in Bremen (Int 10 HOS: 266; Int 5 HOS: 146; FN HOS: 836). Betrachtet man die Motivationen, die die befragten Pädagog:innen nach Banndorf und an die HOS geführt haben, so ist dann auch auffällig, dass sie alle eher zufällig oder aus einer Verlegenheit

heraus hier gelandet sind. Viele von ihnen waren nach einer Phase der Arbeitslosigkeit (anonym HOS: 21; anonym HOS: 58-62) oder nach dem Auslaufen einer anderen Anstellung (anonym HOS: 15-25; anonym HOS: 16, 22) und/oder aus privaten Gründen (anonym HOS: 21; anonym HOS: 62) auf der Suche nach einer Stelle und bekamen hier eine angeboten bzw. die noch fehlende Verbeamtung in Aussicht gestellt. Andere wurden nach der Ausbildung dieser Schule zugewiesen, da sie sich vorher »nicht dadrum gekümmert« hatten, zu welcher Schule sie gerne wollten (anonym HOS: 10; auch anonym HOS: 12; anonym HOS: 18). Somit lässt sich für die Motivationslage der Befragten – und zwar egal »ob jung oder ob alt« – zusammenfassend festhalten, dass es sich *nicht* um eine bewusste Entscheidung für den Standort oder das pädagogisch-didaktische Konzept der Schule handelte, sondern vielen »nichts anderes übrig blieb« (anonym HOS: 89; auch anonym HOS: 34). Erwähnenswert ist in diesem Kontext auch, dass in den Erzählungen zum Kollegium erneut das oben erwähnte Selbstverständnis als »Restschule« bzw. Auffangbecken auftaucht. Dieses Mal nicht nur für Schüler:innen, sondern auch für Pädagog:innen:

»Das ist tatsächlich so gewesen, wir haben wirklich (lacht) den letzten Schrott zum Teil gekriegt hier an Kollegen und auch an Schülern. [...] Ja, das war, also psychisch Kranke, die dann auch ständig ausfielen wegen irgendwelcher Sachen, die praktisch wie so 'n Wanderpokal von Schule zu Schule geschickt wurden [...] und ja, man hat sie halt irgendwie, ja (.) s-o versucht zu lenken, dass es funktioniert. Hat nicht immer funktioniert. Einige sind dann wirklich ähm, in Pension geschickt worden, außer Dienst genommen. [...] Aber HOS hat eben alles gekriegt zum Auffangen, hieß auch immer so, ne?: „Wenn nichts mehr geht: Hohenfelder Oberschule!“ (lacht)« (Int 19 HOS: 195-215).

Insgesamt habe ich die HOS darüber hinaus als eine Schule kennengelernt, deren Kollegium schon einiges an Bremer Schulreformen gesehen und mitgemacht hat. So wurde in den Gesprächen mit den zwei dienstälteren Lehrkräften deutlich, dass es wohl kaum eine Bremer Sek-I-Schulart der vergangenen Jahrzehnte gibt, die nicht zu irgendeinem Zeitpunkt an der HOS angeboten wurde (z.B. Int 10 HOS: 20-38; Int 19 HOS: 94-117). Dabei hat sich das Kollegium immer wieder auf die mit den Reformen einhergehenden, veränderten schulpolitischen Leitbilder, Unterrichtsformen, Prüfungsarten und -anforderungen einstellen müssen, was nicht immer konfliktfrei verlief. So entwickelten sich auch Proteste einiger »Skeptiker unter den Lehrkräften« gegen einige der von oben, also durch die Bildungsbehörde, verordneten und über die (jeweilige) Schulleitung mitgetragenen reformatorischen Maßnahmen (Int 1 HOS: 124). Wie ein neueres Kollegiumsmitglied erzählt, sah sich die Schulleitung in diesen Momenten einem »eingefleischten Kollegium« gegenüber, das »politisch sehr aktiv und dementsprechend [...] sehr gut organisiert« war (Int 2 HOS: 90). Für einige der Befragten macht dieser als außergewöhnlich empfundene Zusammenhalt des Kollegiums, der – wenn nötig – auch gegenüber der Schulleitung demonstriert wird, den positivsten Aspekt ihrer Dienststelle aus (z.B. Int 3 HOS: 71; Int 10 HOS: 268; Int 14 HOS: 303).

Sucht man nach Erklärungen für die Proteste des Kollegiums gegen jüngere Reformen, liegt es nahe, diese in einer gewissen Reformmüdigkeit gerade unter dienstälteren Kolleg:innen zu suchen. An einer Schule wie der HOS, an der über Jahrzehnte keine regelmäßige und gezielte »Durchmischung« des Kollegiums durch die Bildungsbehörde forciert wurde (Int 5 HOS: 211), finden sich von diesen dienstälteren reformmüden Kolleg:innen vergleichsweise viele:

»als ich gekommen bin, [...] hatten wir [...] eine schulinterne Fortbildung äh und [...] wir sollten uns dann in der *Reihenfolge* der Angehörigkeit zu der Schule hinstellen [...] und ich stand an erster Position, weil ich [...] also gerade drei Tage da [war]. Und eine Kollegin stand am äußersten Ende, weil sie 41 Jahre dieser Schule angehörte. Und zwischen mir und demjenigen, der sechs Jahre an dieser Schule war, war 'ne kleine Gruppe und dann kam zwischen sechs Jahren *bis* 28 Jahren keiner! Und die nächsten kamen erst ab 28 Jahren. Das heißt also, die

meisten Kollegen haben hier 16 Jahre lang ohne Unterstützung, ohne *neue* kreative Ideen, ohne Bereitschaft mh auch wieder was zu tun, äh hier gearbeitet« (ebd.: , Hervorh. i. Orig.).

Verstärkt wird diese Tendenz im Kollegium dadurch, dass von denjenigen Lehrkräften, die »mit Kreativität am Standort gearbeitet [haben]«, einige in den vergangenen Jahren der »Abwärtsspirale« die HOS verließen: »Diejenigen, die am flexibelsten auf Situationen sich einstellen können, das sind diejenigen, die als erstes gehen« (Int 5 HOS: 128). Ohne neue »kreative« und mit dem Abwandern der vorhandenen »flexiblen« Köpfe, verblieb an der HOS nur noch »ein Rumpf« (ebd.), der in Anbetracht der gesellschaftlichen Veränderungen, für die es neue schulische Antworten und Mut benötigte, ein Problem darstellte. So berichtete man mir, dass unter den verbliebenen Kolleg:innen auch »Angst« eine gewisse Rolle spiele und zwar davor, dass strukturelle und pädagogisch-didaktische Neuerungen auch bedeuteten, dass man »sich dann irgendwie anders einrichten« und »auf neue Dinge einlassen« müsse und nicht mehr den »alten Stil durchführen« könne. Einige Kolleg:innen, die mit ihrem Unterrichtsstil (seit Jahrzehnten) zufrieden seien, würden dies jedoch nicht (mehr) wollen (alles ebd.: 205-207). So ist auch erwähnenswert, dass ein hohes Gut, auf das einige dienstältere Kolleg:innen keinesfalls verzichten wollen, die Freiräume innerhalb des kollegialen Gefüges und in der konkreten Ausgestaltung ihrer Arbeitsbereiche und Zeiteinteilung sind, die Lehrkräfte in Deutschland traditionell genießen.<sup>97</sup> Ich höre dazu in einem informellen Gespräch, dass die Einführung neuer Ziele und Vorgaben an der HOS nicht einfach sei, denn »Lehrer lassen sich nicht gerne reinreden. Sie mögen es auch nicht, wenn ihnen jemand zuschaut und sie überprüft« (FN HOS: 324). Meine Frage danach, wie ein ideales Arbeitsumfeld aussähe, beantwortet eine der HOS-Lehrkräfte dann auch mit den Worten,

»dass man also praktisch Organisation, was Vertretung, Unterricht, Austausch, Team-Teaching [angeht], in einem *kleinen* Rahmen alles selber managen kann, ohne von oben Einfluss zu haben. [...] Ja, so 'n gemütliches, 'n gemütlicher Bereich, wo man wirklich locker so von hier nach da mal eben schnell organisieren kann« (Int 19 HOS: 629, 631, Hervorh. i. Orig.).

Der Eindruck, dass einige HOS-Lehrkräfte es lieber vermeiden, dass ihnen jemand zuschaut, und sich lieber in »gemütliche Bereiche« zurückziehen, bestätigte sich durch meine eigenen Erfahrungen während der Feldforschung. So vermittelte sich mir an der HOS eine Atmosphäre der Anonymität und Verslossenheit (z.B. FN HOS: 430; FN OaB: 477).<sup>98</sup> Es war hier besonders schwierig, Pädagog:innen für Hospitationen zu finden (z.B. IntPr 1 HOS: 7-10; FN HOS: 37, 224), in den Schulfluren traf ich selten Lehrkräfte an und Türen, an die ich kam, waren in der Regel verschlossen und auf ein Klopfen antwortete niemand (z.B. FN HOS: 110, 346, 354, 402, 832).

Betrachtet man die Bildungsziele für die Schüler:innen, an denen das Kollegium zum Forschungszeitpunkt arbeitet, ist auffällig, dass diese – in Einklang mit dem berichteten niedrigen Lernniveau und den schwierigen herkunftsbedingten Bildungsvoraussetzungen, die die Schule nicht aufheben könne, – eher bescheiden formuliert sind:

»wir ham im Augenblick damit zu kämpfen, dass äh das Wissen schon ziemlich weit unten ist [...]. Es fehlen also Grundfertigkeiten, die schon aus der Grundschule nicht mitgekommen sind [...]. Und äh da ist der Anspruch, den der Lehrplan hat, der ist sehr, sehr schwer zu erfüllen, weil ähm ja (.) man schafft das nicht [...]. Die brauchen sehr lange bis sie irgendwie etwas äh

---

<sup>97</sup> Vgl. dazu auch die LehrerDO (2010: § 3 (1)).

<sup>98</sup> Die Referenzen auf Forschungstagebücher anderer Schulen im Sample (hier der OaB) ergeben sich daraus, dass mir manche Eigenschaften bzw. Besonderheiten einer Schule insbesondere im Vergleich mit den Erfahrungen an einer anderen Schule auffielen und diese ‚Geistesblitze‘ deshalb dort vermerkt sind, wo sie auftraten (vgl. dazu auch Kap. 4.2.3).

verstehen und äh das begreifen, was da ist. Und [...] sehr arbeitsintensiv ist das Ganze. Und äh (...) manche verstehen's eben nicht« (Int 10 HOS: 461, 463; auch Int 14 HOS: 173).

Vor diesem Hintergrund lässt sich dem Schulprogramm der HOS entnehmen, dass alle Schüler:innen zumindest die Basiskompetenzen erreichen sollen (Dok 15 HOS). Darüber hinaus lautet ein Ziel, das die Schulleitung formuliert, dass

»alle unsere Schüler [...] am Ende ihrer Schulzeit bei uns einen Schulabschluss erhalten, der zu ihnen passt. Und damit meine ich, dass das ein Schulabschluss ist, der ihren Fähigkeiten entspricht. Wir sind ja Gesamtschule (...) und ähm (...) möchten eben, dass unsere Schüler und Schülerinnen den möglichst besten Schulabschluss erreichen« (Int 1 HOS: 65).

In dieser Zielformulierung bleibt offen, ob der am Ende der Schulzeit mögliche Schulabschluss, der zu den Schüler:innen »passt« bzw. ihren »Fähigkeiten entspricht«, so stark durch das familiäre Umfeld vordeterminiert ist, wie dies von den eingangs zitierten HOS-Lehrkräften in Aussicht gestellt wurde. Gesichert lässt sich jedoch sagen, dass keine der Lehrkräfte erwähnte, dass die Schule es sich zum Ziel gesetzt habe, die Chancen der Schüler:innen aus ungünstigen schulbildungsbezogenen Ausgangslagen auf einen guten Schulabschluss über die schulische Arbeit zu *erhöhen* (vgl. demgegenüber die Ziele der OaB). Auffällig ist zudem, dass das Erreichen (irgend)eines Schulabschlusses tatsächlich das *einzig*e Ziel war, das von den Pädagog:innen als ihnen bewusst benannt wurde (vgl. auch Int 3 HOS: 155; Int 5 HOS: 114; Int 10 HOS: 145). Zu diesen wenig präzise und eher bescheiden anmutenden Leistungsansprüchen (Int 26 HOS: 93-95; FN HOS: 324f), stellt ein Lehrer die These auf, dass »dieses Kollegium [...] nicht in der Lage [sei], irgendwelche Ziele zu setzen äh, sondern ähm, also sie wollen eher den Alltag bewältigen, also den Schulalltag bewältigen« (Int 2 HOS: 83). Hierzu passt auch die Einschätzung eines Schulleitungsmitglieds, nach der die HOS auch »einen großen Teil von Kollegen« habe, die nicht nur reform-, sondern auch »schulmüde« seien. »Die guten Unterricht machen, die gute Vorbereitung machen«, aber denen darüber hinaus die Arbeit an diesem Standort »auch sehr viel Kraft gekostet« habe, die mittlerweile für Engagement, das über das Allernotwendigste hinausgeht, fehle (alles Int 5 HOS: 211; auch Int 3 HOS: 640).

Die Anstrengung, die den Arbeitsalltag am Standort der HOS prägt, äußerte sich wiederholt in Form von Kampf-Metaphern, die die Lehrkräfte auffällig häufig zur Beschreibung ihrer täglichen Arbeit heranzogen. Demnach gibt es an der HOS »Fronten« zwischen Lehrkräften und Schüler:innen (Int 5 HOS: 306; Int 14 HOS: 303) und »Kämpfe« im Unterricht (Int 10 HOS: 461, 463; Int 14 HOS: 173). Als »Kampf« empfindet auch die Schulleitung die Zusammenarbeit mit dem eigenen Kollegium, wenn es darum geht, Vorgaben umzusetzen (Int 5 HOS: 22). Zudem müsse man aufgrund der Konkurrenz zwischen den Sek-I-Schulen um die leistungsstarken Schüler:innen »kämpfen« (FN HOS: 329), genauso wie um Anerkennung von außen für die geleistete Arbeit (Int 26 HOS: 301). Ein Referendar trieb dieses sprachliche Bild noch weiter, als er erzählte, dass er seinem Seminarleiter und seiner Ausbildungsgruppe seine Erfahrungen im Schulalltag der HOS am liebsten mit den Worten beschrieben hätte: »Erster Weltkrieg, Senfgasangriff, Schützengraben – so ungefähr« (IntPr 14 HOS: 12).

#### **6.1.4. Ausstattungssituation und Wahrnehmung schulbehördlicher Entscheidungen**

Abschließend wird nun noch die Ausstattungssituation der HOS und damit auch ihrer Beziehung zur Bildungsbehörde betrachtet. Es klang bereits wiederholt an, dass das Kollegium sich angesichts der schwierigen Standortbedingungen nicht im erforderlichen



Maße von der »Politik« unterstützt fühlt, um die eingeforderten schulischen Erfolge mit den Kindern und Jugendlichen erzielen zu können. Die Lehrkräfte führen dazu weiter aus, dass die schulischen Reformen der letzten Jahrzehnte bestenfalls halbherzig angegangen und schon die baulichen Rahmenbedingungen nie geschaffen worden seien, um die ‚von oben‘ gewünschten schulischen Neuerungen richtig umsetzen zu können:

»Man hat zwar eine neue Schule [gemeint ist hier Gesamtschule mit Ganzttag] eingeführt, aber man hat überhaupt kein Geld reingesteckt, um das irgendwie äh zu *verwirklichen* das Ganze [...]. Da hätte man abreißen müssen, 'ne richtig schöne neue Mensa hinsetzen müssen, wenn man das richtig *ernsthaft* wollte, dass das hier 'ne Ganzttagsschule wird« (Int 10 HOS: 205, 207, Hervorh. i. Orig.).

Betrachtet man das Schulgebäude und möchte es positiv formulieren, so könnte man mit der HOS »typisch alte Schule« assoziieren (Int 26 HOS: 105; auch z.B. FN HOS: 329, 438, 881). Doch wenn man die nostalgische Brille abnimmt, dann wirkt die Schule schlicht »angestaubt, (.) alt, (.) sanierungsbedürftig« (Int 26 HOS: 105), was eine abschreckende Wirkung auf die »sich kümmernden« Eltern im Stadtteil habe und damit einen weiteren Standortnachteil der HOS in der Konkurrenzsituation der freien Schulwahl mit sich bringe (Int 1 HOS: 124; Int 2 HOS: 138; FN HOS: 329). Auch mir fiel in den Hospitationen besonders auf, wie »heruntergekommen«, »schäbig« und »lieblos« die Klassenzimmer aussahen (FN HOS: 305, 835): »Die Wände und Fensterrahmen sind beschmiert. Später beim Rausgehen bemerke ich, wie dreckig die Ecken und der Boden sind. Schrott liegt unter der Tafel. Aber auch der Blick aus dem Fenster ist schrecklich« (ebd.: 305, auch z.B. 377, 388). Die Ausstattung der Räume zeigt sich auch eher bescheiden: »wir haben 'ne alte Tafel, wir haben teilweise nur Overhead-Projektoren, da reden wir nicht von neuen Medien« (Int 26 HOS: 69; auch z.B. Int 3 HOS: 632; FN HOS: 661). Differenzierungsräume und Arbeitsmaterialien für den binnendifferenzierten Unterricht fehlten ebenfalls (Int 1 HOS: 364; Int 3 HOS: 626-630).

Mit Blick auf die Personalsituation wurde bereits beschrieben, dass die Bildungsbehörde der Schule nicht regelmäßig neue »kreative« Köpfe für eine gute Durchmischung des Kollegiums, sondern den »letzten Schrott« an Lehrkräften zugewiesen habe (vgl. Kap. 6.1.3). Außerdem ergaben sich an der HOS während des Forschungszeitraums auch Personalengpässe, die beispielsweise zur Folge hatten, dass Pädagog:innen die Aufgaben anderer, inklusive der Schulverwaltung, übernehmen mussten (z.B. FN HOS: 397). Auch ist in diesem Kontext das fachfremde Unterrichten zu erwähnen, das zwar als »Notlösung« (ebd.: 137) gilt, jedoch ein andauernder Zustand zu sein scheint, denn alle befragten Lehrkräfte – bis auf die Referendar:innen – unterrichteten kontinuierlich und zudem diverse Fächer fachfremd (z.B. Int 5 HOS: 33-59; Int 19 HOS: 36-66; FN HOS: 137, 438). Zudem müssen viele Aufgaben im regulären Schulbetrieb (z.B. Mensaleitung oder Anleitung von Ganztagsangeboten) von Eltern und anderen Personen, die nicht im Schuldienst angestellt sind, als »Ehrenamt« oder auf Honorarbasis übernommen werden (FN HOS: 653-658). Die Personalengpässe bestehen dabei offenbar trotz des vergleichsweise hohen Sozialindicators der HOS, der zusätzliche Stundenmittel eigentlich ermöglicht (Int 19 HOS: 537-545).

Insgesamt zeigt sich damit an der HOS, welche konkreten Formen die „besonders schwierigen Ausgangsbedingungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen“ (vgl. Kap. 5.2.7) in einer Schule annehmen können. An der HOS geht man allerdings davon aus, dass die mangelhafte Ausstattungssituation nicht alle Bremer Schulen gleichermaßen betreffe. Ein Lehrer formuliert die folgende These:

»es wird absichtlich kein Geld ausgegeben. Es gibt Stadtteile äh, *Schönauerberg* oder so was, da wird 'ne Schule umgerüstet und umgebaut, da ist alles möglich. Alles ist da möglich. [...] Hier

ist es immer so, hier wird dieser Stadtteil immer finanziell benachteiligt [...]. Und das ist das Ungerechte. Da kann ich immer sagen, das äh dürfte *nicht* sein [...]. Man hat diese Schule über Jahrzehnte *vergammeln* lassen« (Int 10 HOS: 209, 665, Hervorh. i. Orig.).

In dieser Aussage erscheint erneut die Wahrnehmung, dass die finanzielle Vernachlässigung nicht nur etwas mit der HOS (oder der gesamtbremischen Situation), sondern vielmehr mit dem Stadtteil zu tun habe. In Stadtteilen wie Banndorf seien demnach die Eltern und Kinder über die Jahrzehnte hinweg von der »Politik« immer wieder enttäuscht worden, da die in Aussicht gestellten oder als notwendig erachteten Schulsanierungen nicht oder nicht im versprochenen Maße umgesetzt wurden (z.B. FN HOS: 719).

Schließlich deutet die Schulleitung auch die »Resignation« im Kollegium, die nicht nur mir wiederholt auffiel (z.B. FN HOS: 379, 439, 841), sondern auch von einem Lehrer explizit (Int 2 HOS: 146; FN HOS: 323) und anderen implizit (z.B. Int 1 HOS: 295, 297; Int 3 HOS: 640; Int 5 HOS: 211) benannt wurde, als Folge der fehlenden Wertschätzung für die Arbeit an einem Standort wie Banndorf durch die (Schul-)Politik (Int 5 HOS: 211). So betont die Schulleitung, wie wichtig es für die Motivation des Kollegiums (gewesen) wäre, dass »*Politik* immer wieder mal vorbeiguckt und sagt: „So, das ist ein, mein liebstes Kind, um das möchte ich mich kümmern“« (ebd., Hervorh. i. Orig.). Demgegenüber habe »man [...] über einen *langen* Zeitraum in Bremen die Kollegien in den Brennpunktschulen allein gelassen« und zwar, so die Meinung des anderen Schulleitungsmitglieds, weil die »das auch ganz gut gemuddelt [hätten]. [...] *Deswegen* hat man sie ja auch allein gelassen. Also ich sag mal, wenn wir hier vor zehn, fünfzehn Jahren *Rütli* gehabt hätten, würde das vielleicht *auch* anders aussehen. *Hatten* wir aber nicht« (Int 1 HOS: 293, 295, Hervorh. i. Orig.).<sup>99</sup> In Retrospektive erscheint es allerdings auch der Schulleitung so, als wäre dabei zu spät bemerkt worden, dass sich die Verhältnisse in Banndorf parallel »*extremst* verändert« hätten (ebd.: 293, Hervorh. i. Orig.). Als man an der HOS realisierte, dass die Schulpraxis sich stärker hätte mitverändern müssen, befand sich die Schule bereits zu tief in der »Abwärts-spirale«, um diese mit den vorhandenen Mitteln aus eigener Kraft wieder zu verlassen. Denn »Schule [...] ist 'n schwerfälliger *Apparat*, kann gar nicht so schnell reagieren, wie das vielleicht *notwendig* ist« (ebd., Hervorh. i. Orig.).

## **6.2. Die Oberschule am Berg (OaB): Eine Schule, die eine »Leistungsschule für alle Kinder« sein will und dafür mit »voller Power« das »nachbessert«, was »politisch versäumt« wurde**

### **6.2.1. Schüler:innen, Familien und die Schule**

Wie die HOS liegt auch die OaB in Banndorf. Der Stadtteil und die hier ansässigen Familien wurden bereits detailliert beschrieben (vgl. Kap. 6.1.1) und in den Klammerweisen kenntlich gemacht, dass die OaB-Lehrkräfte an vielen Stellen zu sehr ähnlichen oder deckungsgleichen Einschätzungen der Lebensumstände ihrer Banndorfer Schüler:innen gelangen wie die Kolleg:innen an der HOS (auch z.B. Int 11 OaB: 358; Int 12 OaB: 20; Int 24 OaB: 19). Zudem vertreten die OaB-Pädagog:innen eine ähnlich kritische Haltung zu den sozial- und stadtteilpolitischen Entscheidungen, unter denen sich Banndorf zum Schlechteren entwickelt hat (z.B. Int 4 OaB: 1084; Int 16 OaB: 33, 46; FN OaB: 1023). An der gleichen Ausgangslage

---

<sup>99</sup> Die ehemalige Rütli-Schule in Berlin Neukölln wurde 2006 bundesweit bekannt als Lehrkräfte in einem offenen Brief an die Berliner Bildungsbehörde auf das massive Gewaltproblem an der Schule aufmerksam machten und damit eine öffentliche Debatte über die Problemlagen von »Brennpunktschulen« auslösten. Im Nachgang wurden Ressourcen für die umfassende Sanierung des Schulgeländes freigegeben und dieses zum „Campus Rütli – CR<sup>24</sup>“ ([www.campusruetli.de](http://www.campusruetli.de)) mit einem umfassenden, integrierten Bildungs- und Sozialisationsangebot weiterentwickelt.

ansetzend, konzentriert sich die folgende Darstellung auf zwei wesentliche *Unterschiede* in den geäußerten Wahrnehmungen zu den Banndorfer Schüler:innen und Eltern und zu dem, was die Schule angesichts dieser äußeren Handlungsbedingungen erreichen könne.

Erstens fällt auf, dass die OaB-Schulleitung vorausseilende schulbildungsbezogene »Stigmas«, die Kindern im »Brennpunkt« in der Regel anhaften, vermeiden möchte (FN OaB: 118f): »wir haben das Wort Brennpunkt aus unserem Vokabular gestrichen, weil (.) was ist das? [...] Die sind, ist 'ne heterogene Gruppe, klar, aber das war's auch« (Int 22 OaB: 63). Das Bemühen um eine möglichst offene Haltung gegenüber allen Schüler:innen und Eltern soll es ermöglichen, die positiven Ressourcen, die diese trotz schwieriger Lebenslagen mitbrächten, zu erkennen. Dennoch sind allen Kollegiumsmitgliedern die Herausforderungen bewusst:

»wir sind keine Traumtänzer, ich hab in dem Jahrgang nur sieben Kinder, die über dem Regelstandard<sup>100</sup> liegen. Das heißt unsere Mischung, die ham wir noch nicht. [...] Aber es ist die Frage, was trage ich vor mir *her*. (.) Das ist [...] keine Lüge, das ist eben auch unsere Überzeugung. Wir sehen ja, unsere Kinder haben das Potential« (Int 4 OaB: 430, Hervorh. i. Orig.).

So bringen viele der Banndorfer Kinder in der Wahrnehmung der Schulleitung auch durchaus den Wunsch mit: »Ich möchte hier Leistung zeigen, ich möchte was schaffen« (Int 22 OaB: 27). In dieser Hinsicht sei der Stadtteil

»verkannt, weil wenn ich die Kinder sehe, die hier ankommen, wie motiviert und fröhlich die hier ankommen, also das stimmt irgendwie nicht überein mit dem, was man so immer so hört [...]. Und die Eltern sind verkannt, weil so viele Eltern sind total, die sind motiviert und sagen: „Was können wir für die Ferien noch extra tun?“« (ebd.: 63; auch z.B. Int 24 OaB: 201).

Eine zweite Auffälligkeit ist die Auffassung der OaB-Lehrkräfte von der Rolle und den Möglichkeiten, die die Schule hat, um in den »Teufelskreis« der Statusreproduktion zu intervenieren. Ganz anders als an der HOS, wo ich erfuhr, dass die Voraussetzungen in den Elternhäusern weitestgehend bestimmen, was schulisch möglich und machbar und alles darüber hinaus im Bereich des »Schönredens« anzusiedeln sei (IntPr 3 HOS: 17), antworteten an der OaB sehr viele Pädagog:innen auf meine Frage, ob Schule in der Lage sei, herkunftsbedingte Benachteiligungen zu kompensieren bzw. ihnen entgegenzuwirken: »Ja, definitiv. [...] Das ist einfach unsere Aufgabe und das kriegen, können wir mit Schule schon machen, denk ich« (Int 16 OaB: 87, 92; auch z.B. Int 8 OaB: 223; Int 11 OaB: 586-593). Die Schulleitung verwies in diesem Zusammenhang explizit auf die entscheidende Rolle der einzelnen Pädagog:innen, die an einer Schule tätig sind: »Das ist wie dieses Märchen, das ist 'ne *schlechte* Klasse, das ist 'ne gute. Ist auch 'n Märchen. Die sind *immer*, das ist 'n *ganz starker Bezug* zu den Kollegen, die da arbeiten. Völlig klar« (Int 4 OaB: 1036, Hervorh. i. Orig.). Ein weiterer Lehrer verwies darauf, dass auch wenn die Schüler:innen erstmal »genauso drauf« wären wie an anderen Schulen in prekären Stadtteilen, es immer auch eine »psychologische Komponente« innerhalb des Kollegiums gäbe, die für die Entwicklung der Schule ausschlaggebend sei (Int 11 OaB: 358). Bei allem Optimismus zeigte sich dennoch auch ein Bewusstsein dafür, dass eine positive schulische Entwicklung und der Ausbau von Chancengleichheit an einem Standort wie Banndorf kein Selbstläufer, sondern »natürlich 'ne schwierige Aufgabe [sei]. Es ist wirklich 'ne Herausforderung. Das geht auch nicht von heute auf morgen« (Int 24 OaB: 212). Ebenso kritisch wie an der HOS sieht die OaB-Schulleitung dabei die Stadtteilentwicklung, die – falls politisch nicht gegengesteuert werde – alle schulischen Bemühungen immer wieder gefährde:

<sup>100</sup> In Bremen wird in den Lernentwicklungsberichten in Klasse 4 für mehrere Kompetenzen pro Fach auf einer Skala von 1 bis 10 angegeben, wie gut die Kinder diese beherrschen. „Über dem Regelstandard liegen die Leistungen, wenn nach dem ersten Halbjahr der 4. Klasse für die Fächer Deutsch und Mathematik die meisten Kreuze im 9. oder 10. Kästchen sind“ (SfBW 2020: online).

»*bildungspolitisch* [...] kann man da nur gegen Windmühlen kämpfen. [...] Und *das* liegt natürlich dran, dass die Art der Häuser, der Wohnungen [...], der ganze Stadtteil so gebaut ist, [...] dass Menschen, die so leben wie in der Stadtmitte oder gar Grashöhe, hier nicht herziehen würden. Also bildungsnahe Eltern. [...] Umso wichtiger ist natürlich, dass wir hier gute (seufzt) Möglichkeiten schaffen. Aber ja, [...] insofern ist die Integrationspolitik ganz schlecht, undurchdacht. Da muss viel mehr passieren. Damit auch damit wir 'ne Basis haben. Wir [...] strampeln uns hier ab (.). Ich weiß nicht, ob es uns *gelingen* wird« (Int 4 OaB: 1084, Hervorh. i. Orig.).

### 6.2.2. Vielfaltskonzept

Die OaB verfügt zum Forschungszeitpunkt über ein umfangreiches Vielfaltskonzept, das – noch stärker als an der HOS – die schulpolitischen und fachwissenschaftlichen Impulse zur Herstellung von Chancengleichheit (vgl. Kap. 5) aufnimmt und vor allem ausdifferenziert. Im Folgenden werden die Ähnlichkeiten zum Konzept der HOS genauso wie die Besonderheiten des Vielfaltskonzepts der OaB benannt.

Hier ist als erstes zu nennen, dass die OaB zum Zeitpunkt der Forschung bereits erste Jahrgänge mit Inklusionsklassen hat, in denen Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden (vgl. Kap. 5.2.3). Nicht zuletzt aus diesem Grund beinhaltet das pädagogisch-didaktische Konzept der OaB bereits sehr viel präziser ausgearbeitete Maßnahmen, um den Unterricht (nicht nur in den Inklusionsklassen) binnendifferenziert und individualisiert zu gestalten (Dok 6 OaB; Dok 8 OaB; Dok 9 OaB). Der Stundenplan enthält viele »offene« Unterrichtsstunden, in denen die Schüler:innen an Arbeitsplänen oder in klassen- und jahrgangsübergreifenden Projekten selbstständig lernen, sich immer wieder neue Herausforderungen suchen und eigene Ziele setzen sollen (auch FN OaB: 91). Innerhalb des »offenen« Lernklimas wird jedoch auch großer Wert auf gemeinsame Regeln und Rituale gelegt, die Orientierung geben, Struktur vermitteln und ein Gemeinschaftsgefüge entwickeln sollen, um die Schüler:innen für ihren Lebensweg zu stärken (z.B. Dok 8 OaB; Int 22 OaB: 37, vgl. zu allem auch Ziel 3). Dem Gemeinschaftsgefüge zutragen soll auch das soziale Lernen. Gegenseitige Wertschätzung und Unterstützung werden dabei nicht nur im Klassenrat eingeübt, sondern beispielsweise auch, indem sich Schüler:innen im Unterricht als Lernhelfer:innen für ihre Mitschüler:innen betätigen (z.B. Dok 8 OaB).

Im Bereich Fördern setzt die OaB unter anderem auf gezielte Diagnostik sowie Studien- und Vertiefungsstunden (z.B. Dok 13 OaB). Auch Oster- und Sommercamps sind fester Bestandteil des Schuljahresprogramms und bieten den Schüler:innen einen Mix aus Unterricht, kostenloser Nachhilfe und Freizeitaktivitäten (FN OaB: 107).

Daneben legt man an der OaB im Einklang mit der eingangs erwähnten potentialorientierten Herangehensweise großen Wert auf das Fordern. So lautet die Devise, die die Schulleitung an das Kollegium vermittelt, »an den Stärken des Kindes anzusetzen. Das ist unser Interesse« (Int 8 OaB: 57). Dieser Ansatz, die eigene Aufmerksamkeit gezielt auf die positiven Ressourcen, die die Kinder in die Schule mitbringen, zu lenken, zeigte sich als besonders auffällig nicht nur im Kontrast zur HOS, sondern auch zur OTS (vgl. Kap. 6.3). Der Vorsatz, die Schüler:innen positiv zu fordern, gilt im regulären Unterricht genauso wie in den extracurricularen Lernangeboten. Die OaB ist zum Beispiel bemüht, ihren Schüler:innen Möglichkeiten zum internationalen Austausch im Rahmen von Schulpartnerschaften zu bieten (Dok 9 OaB). Zudem werden innerhalb des Schulbetriebs und Ganztags verschiedene Mitgestaltungsmöglichkeiten geboten, die auf positive Erfahrungen unter dem »Stichwort Selbstwirksamkeit« zielen (Int 4 OaB: 316). Dazu gehören zum Beispiel Werkstätten und Projekte, die sich mit dem Thema Demokratie beschäftigen und den Schüler:innen zeigen,

wie sie ihre Interessen in Klassen- und Schulgremien sowie später auch gesellschaftspolitisch einbringen können (z.B. Dok 8 OaB; Dok 5 OaB). Zudem werden die Schüler:innen ermutigt, sich an Wettbewerben und sportlichen Wettkämpfen zu beteiligen (z.B. Dok 9 OaB; Dok 10 OaB), um ihnen Gelegenheiten zu geben, in Bereichen, die ihnen liegen, ihr Selbstbewusstsein zu stärken (Int 4 OaB: 430).

Auch an der OaB soll das Ganztagsprogramm den Schüler:innen ein Angebot an Freizeitgestaltung und Bildung bieten, das viele von ihnen zuhause nicht erhalten (z.B. Int 12 OaB: 46). Die OaB möchte damit für die Schüler:innen nicht nur ein Lernort, sondern auch ein »Lebensort« sein (Int 4 OaB: 316, vgl. auch Kap. 5.2.6). Dieser Lebensort wird wie an der HOS als ein Schutzraum für die Schüler:innen verstanden, in dem sie eine Auszeit von ihrem nicht immer leichten oder kindgerechten Leben in Banndorf erhalten:

»[Die Schüler:innen] kommen hier gern her, sie würden gern bis abends um acht hier bleiben. Also sie würden nicht nach Hause gehen wollen, weil es eben dort einfach so viele Probleme gibt und so viel Leid [...]. Sie kommen nach Hause [...] und da wird noch die Playstation angeschmissen bis nachts und der Bruder telefoniert noch mit irgendeinem Kumpel über irgendwelche Dinge, die der Kleine gar nicht hören dürfte. Die liegen aber zusammen in einem Zimmer [...] und äh das sind dann eben die Bereiche, wo ich dann sage, es macht Sinn, so lange wie möglich hier [im Ganztagsprogramm zu bleiben] und deshalb ist es einfach hier an dieser Schule top, top für diesen Stadtteil« (Int 16 OaB: 67; auch z.B. Int 12 OaB: 46).

Einen weiteren Schwerpunkt des Vielfaltskonzepts bildet die Gestaltung des sogenannten »Dreiecks«, also der Zusammenarbeit zwischen Pädagog:innen, Schüler:innen und Eltern (Int 4 OaB: 633). Für den Austausch mit den Eltern wird viel Raum und Zeit geschaffen, um kontinuierlich Leistungsrückmeldungen zu geben und gemeinsam zu reflektieren (z.B. Dok 8 OaB). Auch dienen die Gespräche dem Klären von Erwartungen und Anforderungen, denn

»häufig gibt's hier auch 'ne Diskrepanz. Also aus andern Kulturen, da sind manchmal zum Teil, also nicht überall, aber viele archaische Verhältnisse noch in Familien da und die müssen [...] begreifen, dass Schule anders funktioniert und auch 'n bisschen sich öffnen können und das ist gar nicht so leicht und da sind wir dabei, das mit den Eltern gemeinsam zu kommunizieren« (Int 8 OaB: 82).

Die »aktive, aufsuchende Elternarbeit« (Int 4 OaB: 203) der OaB beinhaltet zudem »viele Hausbesuche«, die häufig von Kolleg:innen mit Migrationshintergrund durchgeführt werden (Int 24 OaB: 206). Darüber hinaus werden den Eltern vor Ort in der Schule diverse Mitgestaltungs- und Begegnungsformate wie »Eltern machen Schule« oder das »Elterncafé« geboten (Int 4 OaB: 207; auch z.B. Dok 4 OaB; Dok 8 OaB; Dok 11 OaB).

Im Bereich der Mehrsprachigkeit verfolgt die OaB ebenfalls ein ambitioniertes Konzept. Im Curriculum bietet die OaB neben dem ‚klassischen‘ Sprachenangebot – wie die HOS – Türkisch als zweite Fremdsprache an (z.B. Dok 13 OaB). Anders als an der HOS wird diese Entscheidung jedoch nicht mit dem »Nachteilsausgleich«-Argument begründet. Vielmehr werde Türkisch als »ernstgenommene zweite Fremdsprache« angesehen und als zukunftsrelevante Ressource gefördert (FN OaB: 1450, vgl. Kap. 5.2.1). Deshalb ist der Türkischunterricht an der OaB auch für Nicht-Muttersprachler:innen offen (FN OaB: 1449). Auch im Konzept für die Integration von Quereinsteiger:innen finden sich Unterschiede zwischen den beiden Schulen. An der OaB nehmen neuankommende Schüler:innen zum Forschungszeitpunkt bereits direkt für viele Stunden pro Woche am Unterricht der Regelklassen teil, wie sich dies die Bildungsbehörde perspektivisch für alle Schulstandorte vorstellt (vgl. Kap. 5.2.1). Der zusätzliche DaZ-Unterricht findet vor dem offiziellen Unterrichtsbeginn statt. Dieses System soll möglichst viele Sprachanlässe mit deutschsprachigen Gleichaltrigen schaffen, Freundschaften ermöglichen und somit auch präventiv gegen Gruppenbildung auf

dem Schulhof wirken (FN OaB: 1420-1423; auch Int 24 OaB: 27). Schließlich ist erwähnenswert, dass die offizielle Kommunikation der OaB nach außen im Sinne der „interkulturellen Öffnung“ mehrsprachig gestaltet wird (z.B. FN OaB: 96, 965, vgl. Kap. 5.2.1).

Daran anschließend setzt das Vielfaltskonzept explizit auch auf eine Willkommenskultur, in der auf Neue und »Fremde« offen und respektvoll zugegangen wird (z.B. Dok 8 OaB). Hierfür bedarf es nach Ansicht der Schulleitung neben der Mehrsprachigkeit auch einer »interkulturellen Kompetenz« (Int 4 OaB: 186), die von den Lehrkräften in ihrer Vorbildrolle vorgelebt und an die Schüler:innen vermittelt werden soll: »Dass sie eben statt der Ängste durch Wissen voneinander eben die Ängste abbauen, nech? Und dies leider ja im [...] Stammhirn so is, dass wir Angst haben (lacht) vor Fremden. Dass wir dem begegnen« (Int 4 OaB: 189). Die Schulleitung plant zu diesem Zweck auch eine Fortbildung zu interkultureller Kompetenz mit Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern. Alle Mitglieder des »Dreiecks« miteinzubeziehen sei dabei ein ganz neuer Ansatz (FN OaB: 573).

### 6.2.3. Schulkultur, schul(organisator)ische Herausforderungen, selbstgesteckte Ziele

Das schulische Selbstverständnis, das in den Gesprächen mit den OaB-Pädagog:innen zum Ausdruck kommt, spiegelt das Bewusstsein für die schwierigen äußeren Handlungsbedingungen sowie das ambitionierte Vielfaltskonzept der Schule wider: Da die Kinder in Klasse 5 aus ähnlichen familiären Verhältnissen und denselben Grundschulen kommen wie an der HOS, überrascht es nicht, dass sich auch an der OaB das Lernniveau zum Forschungszeitpunkt für einige Pädagog:innen als (noch) nicht zufriedenstellend zeigt. Auch hier äußern einige Lehrkräfte, dass den Kindern, wenn sie an die OaB kommen, viel aus der Grundschulzeit fehle (FN OaB: 256; auch z.B. Int 7 OaB: 194). So schätzt eine Lehrerin,

»dass die Schüler:innen [in der 5. Klasse] generell etwa ein Jahr Rückstand hätten gegenüber Gleichaltrigen in anderen Stadtteilen. Sie sagt, die sprachliche Entwicklung sei schlechter oder nicht so weit, wie es in der 5. Klasse normal sei. Auch banale Arbeitstechniken wie das schnelle Abschreiben fehlten den Kindern. Zudem seien Lernmotivation (Wissensdurst) und Eigenverantwortung im Arbeiten bei sehr vielen schwach ausgeprägt« (FN OaB: 808).

Hinzu kommt, dass viele Schüler:innen aufgrund der schwierigen Lebensbedingungen, in denen sie aufwachsen, »ganz viel anderes noch mit sich rumtragen, was sie beschäftigt« und von den Unterrichtsinhalten ablenkt (Int 12 OaB: 170; auch z.B. Int 8 OaB: 47).

Trotz dieser beeinträchtigenden Faktoren äußern die Befragten auch an dieser Stelle wieder, dass sie in ihren Klassen wahrnehmen, dass Lernerfolge mit den Schüler:innen durchaus möglich sind. So bemerkt ein Referendar, dass »wenn du dich in die *Eins-zu-Eins*-Situation mit den Schülern setzt, dass du *dann* bei denen wirklich was erreichen kannst. Und das doofe ist, [...] dass es halt viel Zeit und Energie kostet, aber der *Effekt* ist *unglaublich* groß« (Int 11 OaB: 528, Hervorh. i. Orig.). Auch ein anderer Kollege betont, dass man »wirklich sieht«, dass manche der Schüler:innen »wirklich was drauf« hätten (Int 8 OaB: 47; auch z.B. FN OaB: 146). Auch ich selbst beobachtete, dass zwar einige Kinder »lange brauchen, um die Arbeitsschritte zu verstehen, aber andere sehr engagiert sind und viel wissen« (FN OaB: 404, auch z.B. 250, 663).

Vor diesem Hintergrund arbeitet die OaB aktiv an einem Selbstverständnis als »Leistungsschule [...] für alle Kinder« (Int 22 OaB: 27) und an einer Atmosphäre, die »dem Lernen förderlich ist« (Int 22 OaB: 27; auch z.B. Int 8 OaB: 243). Zugleich legen die Befragten Wert darauf, dass die Atmosphäre trotzdem »nett« und »familiär« ist (Int 12 OaB: 170) und dazu beiträgt, dass sich die Schüler:innen »wohl fühlen« (Int 7 OaB: 19). Das dem so sei, zeige

sich unter anderem daran, wie früh die Schüler:innen kämen und wie spät sie gingen. So stünden einige von ihnen bereits »um viertel vor sieben vor der verschlossenen Schultür [...]«. Auch in der Frühförderung sind viele Kinder, die eigentlich kein ‚Anrecht‘ mehr auf die Förderung haben oder diese brauchen. „Aber was soll man machen, wenn ein Kind vor dir steht und fragt, ob es mitmachen darf?“ fragt mich eine Lehrerin« (FN OaB: 660; auch z.B. Int 16 OaB: 69; Int 22 OaB: 29).

Um diese positive Lernatmosphäre zu gewährleisten, wird auf drei Aspekte besonders geachtet. Erstens betont die Schulleitung: »Eine Schule muss schön sein, ne? [...] Schön vermittelt ja, es ist es ist 'ne gute Ausstattung da, es stimmt alles, ist harmonisch. Das steckt ja alles in dem Wort „schön“, ne? Es *passt*, es ist richtig, es ist *lieb*evoll« (Int 4 OaB: 510, Hervorh. i. Orig.).<sup>101</sup> Ansonsten »können die Lehrer sich auch abstrampeln. Wenn das 'n altes hässliches Gebäude ist [...]. Das hat keine positive Ausstrahlung. Und da möchte man sein Kind dann auch nicht haben« (ebd.: 1210, 1216). Folglich betrachtet die Schulleitung eine »schöne« Schule auch als wichtige Grundvoraussetzung, um der Abwanderung leistungsstarker Schüler:innen entgegenzuwirken, denn auch sie versteht die Wahl eines Innenstadtgymnasiums – wie die Schulleitung der HOS – als Ausdruck des Wunsches vieler Banndorfer Eltern, »beteiligt zu sein am Wohlstand, ne? Der drückt sich natürlich auch dadurch aus, dass es in der Innenstadt einfach schöner aussieht als hier« (Int 4 OaB: 510). Zweitens müssten für das Wohlfühlen Konflikte, die mit oder unter den Schüler:innen und Eltern auftreten, möglichst schnell »bereinigt« werden (Int 4 OaB: 633; auch Int 8 OaB: 161; Int 23 OaB: 57), damit sich im Schulalltag keine »Fronten« bildeten oder verhärteten (vgl. Kap. 6.1.3), sondern »Frieden« herrsche (Int 23 OaB: 23; auch Int 16 OaB: 16, 71; Int 24 OaB: 19). Drittens leiste die zu anfangs erwähnte und von der Schulleitung gewünschte Offenheit einen wichtigen Beitrag zum positiven Lernklima. Diese Offenheit zeigt sich etwa in einer offeneren Raumstruktur, als man dies von traditionellen deutschen Schulgebäuden gewöhnt ist (z.B. Int 11 OaB: 68), der einladenden »guten Laune« (Int 22 OaB: 97) und »professionellen Freundlichkeit«, mit der Besucher:innen begrüßt werden (Int 4 OaB: 1030), sowie der Offenheit des Kollegiums gegenüber neuen fachlichen Impulsen (z.B. Int 7 OaB: 17; Int 11 OaB: 68; Int 16 OaB: 71). Insgesamt sehen die Lehrkräfte in dieser »offenen« Schulkultur die größte Stärke ihrer Schule, die auch von außen wahrgenommen werde (z.B. Int 8 OaB: 92; Int 12 OaB: 24; Int 24 OaB: 206) – eine Einschätzung, die meine eigenen Eindrücke bestätigten (z.B. FN OaB: 63, 166, 965, 1333). Verstärkt wird der Eindruck der Offenheit zudem dadurch, dass sich das Personal der OaB – im Vergleich zur HOS – im Schulgebäude sehr präsent und ansprechbar zeigt (z.B. FN OaB: 52, 94; Int 23 OaB: 27).

Eine weitere Auffälligkeit an der OaB ist die aktive, das heißt gestalterische und leitende Rolle, die das Schulleitungsteam einnimmt. Dieses verfolgt den Anspruch, innovativ zu arbeiten und sucht dafür auch gezielt nach Beispielen gelingender Praxis, um Lösungen für die Herausforderungen der eigenen Schule zu finden (z.B. Int 4 OaB: 207, 510). Zudem hat die Schulleitung ein Personalkonzept entwickelt, das nicht nur die Fächerbedarfe berücksichtigt, sondern explizit auch zum pädagogisch-didaktischen Konzept passt. Die Personalauswahl erfolgt somit gezielter als an der HOS und mit der Absicht, solche Lehrkräfte für die Schule zu gewinnen, die sich »schulspezifisch für unsere Schule entschieden [haben]« (Int 22 OaB: 31) und »die sich freuen auf diesen Standort und nicht Angst haben davor, dass hier im Stadtteil viel Armut ist und dass es viel Kinder gibt, die mehrsprachig aufwachsen und da eben ganz andere Bedürfnisse haben« (Int 4 OaB: 156). Ein Kollegiumsmitglied bestätigt,

<sup>101</sup> Die Schulleitung bezieht sich in dieser Gesprächspassage auf ein Buch von Ulrike Kegler. Ich vermute, es handelt sich dabei um den Titel „In Zukunft lernen wir anders. Wenn die Schule schön wird“ (2009).

dass »derjenige, der hierher kommt, [...] der muss richtig sich da engagieren können und muss freundlich sein, herzlich sein und wenn du das nicht kannst, dann, dann wird man hier, glaub ich, auch gar nicht eingestellt« (Int 8 OaB: 94). Eine andere Kollegin erwähnt ebenfalls das geforderte Engagement und dass dieses »auch in der Stellenbeschreibung [stand]« (Int 12 OaB: 64). Somit ist die Schulwahl der OaB-Lehrkräfte eine sehr viel bewusstere Entscheidung als an der HOS (z.B. Int 8 OaB: 25; Int 11 OaB: 11-22; Int 24 OaB: 15). Lehrkräfte, denen der Standort, das Konzept oder geforderte Engagement nicht zusagten, kämen hingegen selten an diese Schule oder verließen diese wieder (z.B. Int 22 OaB: 31; FN HOS: 146; FN OaB: 1530).

Das Kollegium der OaB weist somit zum Forschungszeitpunkt folgende Merkmale auf: Zum einen handelt es sich um ein überdurchschnittlich junges Kollegium, das – mit Blick auf die skizzierten Anforderungen wenig überraschend – »sehr engagiert« (Int 7 OaB: 179; Int 12 OaB: 170) und »voller Power« (Int 24 OaB: 19) ist. Als inklusive Oberschule mit Ganztagsangebot arbeitet die OaB zudem in multiprofessionellen Teams (z.B. Dok 8 OaB; Int 7 OaB: 17, vgl. Kap. 5.2.6). Innerhalb der Teams sollen jedoch nicht nur unterschiedliche fachliche Kompetenzen abgedeckt werden, sondern die Schulleitung bemüht sich auch darum, dass möglichst die sprachliche und kulturelle Zusammensetzung der Schüler:innenschaft ein Stück weit widergespiegelt wird (FN OaB: 97, vgl. Kap. 5.2.1 u. 5.2.6). Neben der motivierenden Vorbildfunktion für die Schüler:innen (Int 24 OaB: 201) und der mehrsprachigen Kompetenzen, die die Kolleg:innen mit Migrationshintergrund einbringen, erhofft man sich von ihnen auch eine Sensibilisierung des gesamten Kollegiums für diskriminierungsrelevante Belange und Situationen im Schulalltag (Int 4 OaB: 800).

Dieses Kollegium steckt sich hohe Ziele für die Arbeit mit den Schüler:innen. Auf den *ersten Blick* scheint hier zunächst kein großer Unterschied zu dem an der HOS geäußerten Ziel vorzuliegen. So wird auch an der OaB angestrebt, dass »möglichst alle Schüler 'n Abschluss hier machen können und [...] das Wichtigste ist wirklich, dass jeder hier unter seinen Bedingungen lernen kann« (Int 12 OaB: 28). In den weiteren Ausführungen wird dann jedoch deutlich, dass der selbstgewählte »Auftrag, jedem [...] die Chance zu geben, den höchstmöglichen Bildungsabschluss zu erlangen, den er sich vorstellt« (Int 8 OaB: 223; auch z.B. Int 4 OaB: 186), bedeutet: »wir wollen vielen Kindern hier helfen, 'n möglichst guten Schulabschluss zu bekommen, der vielleicht unter normalen Umständen für sie gar nicht möglich wäre« (Int 8 OaB: 51; auch z.B. Int 16 OaB: 52, vgl. Ziel 1). So lautet das Ziel, »dass die Kinder hier rauskommen und sagen: „Wow, das hätte ich nicht gedacht, dass ich so weit komme“« (Int 22 OaB: 37).

Im Einklang mit diesem ambitioniert Ziel für die Schüler:innen, zeigen sich Schulleitung und Kollegium gleichermaßen »zielstrebig« (FN OaB: 196) und äußern immer wieder eine große »Bereitschaft, an sich zu arbeiten« (Int 16 OaB: 71), um die Ansprüche, die sie an sich selbst und ihre Arbeit formulieren, zu erreichen. Ein Beispiel:

»ich finde schon, dass es meine Aufgabe ist als Lehrerin, [...] so viele wie möglich mit rüber zu holen. Das ist immer so mein Standardsatz, wo ich sage: So, ich hab 22 Kinder, von diesen 22 möchte ich, dass 20 das schaffen, 20, ja? Dass sie sagen können Ende 10: „Ich mach jetzt 'ne Ausbildung, ich mach Abitur, ich mach, keine Ahnung, 'n Auslandsstudium,“ was auch immer, ja? [...] Das ist das, was *ich* mir als Lehrerin an Zielen setze. Ich hoffe, dass ich das 20, 30 Jahre durchhalte (lacht). Aber ähm, das ist ja nicht umsonst, dass ich in diesen Stadtteil gekommen bin« (Int 24 OaB: 212, Hervorh. i. Orig.; auch z.B. Int 7 OaB; FN OaB: 396-461).

Um den Schüler:innen eine lernförderliche Umgebung zu bieten, hat die Schulleitung noch ein weiteres Ziel: Sie möchte – um beim sprachlichen Bild der HOS zu bleiben – in eine



*Aufwärtsspiral* gelangen, indem sie mehr »bildungsnahe« Eltern überzeugt, ihre Kinder nach Klasse 4 an die OaB zu schicken, damit die angestrebte leistungsförderliche Durchmischung irgendwann erreicht wird (Int 4 OaB: 430). Zum Forschungszeitpunkt sind die Anwahlzahlen für die Schulleitung also noch nicht zufriedenstellend (z.B. ebd.: 380, 517, 1187). Um eine attraktive Sek-I-Schule für Eltern von leistungsstarken Kindern zu werden, verfolgt die OaB die Strategie, zunächst das »Vertrauen« (z.B. Int 12 OaB: 82) der Menschen in Banndorf durch »kontinuierliche, ehrliche Arbeit« (Int 4 OaB: 1206) zurückzugewinnen. Enttäuschungen müssten dabei unbedingt vermieden werden, denn: »Das letzte, was die Menschen in diesem Stadtteil brauchen, sind Versprechen und Zusagen, die nicht eingehalten werden« (FN OaB: 1177). Die erste vertrauensbildende Maßnahme zielt darauf ab, dass die Eltern der Kinder, die bereits an der OaB sind, das Gefühl haben »die sind hier gut aufgehoben, ihre Kinder, die werden nicht nur aufbewahrt« (Int 4 OaB: 316), damit diese ihre positiven Erfahrungen dann an andere Eltern im Stadtteil kommunizieren (Int 22 OaB: 63).<sup>102</sup> Zwei weitere vertrauensbildende Maßnahmen, die zusätzlich zum schulischen Regelbetrieb geleistet werden müssten, sind die bereits erwähnten Hausbesuche im Rahmen der aufsuchenden Elternarbeit (z.B. Int 24 OaB: 206; FN OaB: 717) sowie eine »enge Zusammenarbeit« mit Vereinen, Organisationen und auch den Moscheen in Banndorf, um dort das Signal zu vermitteln, »dass wir alle zusammen die Kinder voran mitentwickeln« (Int 16 OaB: 71; auch z.B. Int 12 OaB: 58).

Insgesamt steckt die OaB zum Forschungszeitpunkt viel Energie in die Öffentlichkeitsarbeit, um die Arbeit, die an der Schule geleistet wird, nach außen zu tragen und im Wettbewerb zwischen den Sek-I-Schulen positiv aufzufallen (z.B. Int 7 OaB: 47; Int 11 OaB: 269). Dabei zeigt sich erneut ein (selbst-)kritisches Bewusstsein der Lehrkräfte, dieses Mal bezüglich der »Gefahr«, dass in der Kommunikation nach außen »ganz viel Schein ist. Der muss auch ausgefüllt werden mit Sein. Und da hab ich im Moment so 'n bisschen Angst, ob das gelingt« (anonym OaB: 60). Die Konkurrenz verschärfe diese Gefahr, denn »die Schulleitung guckt schon sehr genau nach rechts und links, was so die anderen Schulen machen. Da möchte man natürlich auch Probleme sehr schnell unter den Teppich kehren« (ebd.: 163). Dabei sähe sich die Schulleitung auch gezwungen, einige Dinge, wie den hohen Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund, »diplomatisch« zu kommunizieren oder »zu bestimmten Themen nicht zu laut« zu sein, da sonst die »deutschen Eltern die Kinder nicht hierhin schicken«, die man aber an der OaB natürlich »unbedingt auch« haben möchte (anonym OaB: 80-86). Um die Befürchtungen im Kollegium bezüglich einer drohenden Diskrepanz zwischen »Schein und Sein« weiß auch die Schulleitung (FN OaB: 515, 1027-1031). Gleichzeitig bliebe der »Druck« groß, nach außen Erfolge zu präsentieren und die Anwahlzahlen (vor allem Erstwahlen) stetig zu verbessern, um eine erfolgreiche schulische Arbeit zu ermöglichen, mit der die gesteckten Ziele für die Schüler:innen erreicht werden könnten (z.B. Int 4 OaB: 1187; FN OaB: 95, 145). Damit »Schein und Sein« nicht auseinanderdriften, ist somit das, »was an Arbeit gleichzeitig auf uns lastet« (anonym OaB: 17) aus Sicht des Kollegiums eine ganze Menge. So geben einige Lehrkräfte zu bedenken, »dass wir Kollegen ganz viel leisten und teilweise mehr leisten, als wir wollen oder müssen oder wie auch immer, manche auch können« (anonym OaB: 66; auch anonym OaB: 291-310).

<sup>102</sup> Vgl. dazu auch Kimelberg und Billingham, die in ihrer Studie zu Schulwahlentscheidungen von Bostoner Mittelschichtseltern von Grundschüler:innen herausfanden, dass in der Entscheidungsfindung »word of mouth« recommendations and subjective approval of similarly situated peers and acquaintances carried a great deal of weight (2013: 219, auch 220-221).

### 6.2.4. Ausstattungssituation und Wahrnehmung schulbehördlicher Entscheidungen

Der Wettbewerb zwischen den Sek-I-Schulen und der daraus resultierende Druck, den die Pädagog:innen unter anderem in der Arbeitsbelastung zu spüren bekommen, ist immer auch verknüpft mit der Frage der Ausstattungssituation der einzelnen Schulen.

Schaut man hier zunächst wieder auf die materielle und räumliche Ausstattung, so wurde schon gesagt, dass die OaB-Schulleitung Wert darauf legt, dass die Schule »schön« ist, damit die Eltern ihre Kinder gerne anmelden und sich die Schüler:innen und Lehrkräfte gleichermaßen wertgeschätzt und wohlfühlen. Tatsächlich gehört die OaB zu den Bremer Schulen, an denen in den Jahren vor meiner Forschung Sanierungsmaßnahmen durchgeführt wurden. Mit dem Ergebnis sind die Pädagog:innen, wenn sie die OaB *mit anderen Bremer Schulen*<sup>103</sup> vergleichen, durchaus zufrieden (Int 7 OaB: 19; Int 11 OaB: 11, 68; Int 12 OaB: 170). Auch die Ausstattungssituation mit Material wird in diesem Vergleich als annehmbar wahrgenommen (z.B. Int 12 OaB: 60; FN OaB: 310). Anders verhält es sich bisher mit den Räumen und Ressourcen, die für den differenzierenden Unterricht und das Ganztagsprogramm benötigt werden. Diese werden – ähnlich wie an der HOS – als unzureichend beurteilt (z.B. Int 16 OaB: 42, 67; FN OaB: 816). Auch wenn die OaB zwar zu den schöneren Schulen in Bremen zählt, so ist eine Unterfinanzierung des Unterrichtsbetriebs trotzdem spürbar. In der Schulleitung wünscht man sich deshalb, nicht zuletzt mit Blick auf all das, was an Arbeit ohnehin schon »gleichzeitig auf dem Kollegium lastet«,

»mehr finanzielle Mittel, um (.) um die Schule so auszustatten, dass sie wirklich ein durch und durch positives Lernangebot leisten kann. [...] Dass man sich über jede Gardine streiten muss und man rechtfertigen muss, warum man hier 'n Stück Glas haben will und nicht da und (.) das sind so Sachen, wo ich am Anfang gesagt hab, hier wird einfach nicht genug Geld ausgegeben. Die Lehrer haben nicht genug, oder Schulleitung auch, haben nicht genug Zeit, sich einfach mit dem Unterricht zu beschäftigen, sondern man muss sich wirklich damit beschäftigen, dass auch wirklich die Gardine jetzt hängt. Und nach drei Monaten beklagt man das immer noch. Das sind so Sachen, wo ich denke, es ist wirklich lächerlich« (Int 22 OaB: 108).

Neben ständig anfallenden und zeitintensiven Verhandlungen mit der Bildungsbehörde über sprichwörtliche und tatsächliche »Gardinen«, die die zielstrebige und verhandlungsstarke OaB-Schulleitung sehr beharrlich führt, wird vor allem die schulpolitische Entscheidung zur freien Schulwahl und der damit einhergehende Konkurrenzdruck als sehr erschwerend für die Arbeit beurteilt: »das ist bei all der Arbeit, die man sowieso hat, ist das schon auch lästig, ehrlich gesagt. Das hat auch viel kaputt gemacht. Das hat [...] viel zur Entmischung beigetragen« (Int 4 OaB: 1187, 1191, vgl. auch Kap. 5.2.5). Die Entmischungsproblematik, mit der die OaB auf ähnliche Weise zu kämpfen hat wie die HOS, werde dann noch dadurch verschärft, dass die Bildungsbehörde (zu) viele Quereinsteiger:innen der OaB zuweist. Kurz vor und während der Forschung (und dies war vor der Fluchtkrise 2015) kämen »alle 14 Tage« neue Kinder, die gleichzeitig Sprachanfänger:innen im Deutschen seien, weshalb sich die Pädagog:innen wünschten, »dass wir dann auch irgendwann sagen können: „So, jetzt reicht's.“ Damit wir unsern normalen Unterricht auch machen können [...], also im Interesse der Lerngruppe« (Int 8 OaB: 41, 43). Deshalb wehrt sich die Schulleitung mittlerweile auch »mit Händen und Füßen«, sobald die Bildungsbehörde noch ein weiteres »Sprachanfängerkind« an der OaB anmelden möchte (FN OaB: 1418). Aufgrund des vielen Zuzugs nach

<sup>103</sup> Der Verweis auf die Vergleichsdimension ist wichtig, denn die allermeisten der befragten Lehrkräfte bewerteten die Ausstattungssituation an ihrer Schule immer nur im Vergleich zu anderen Bremer Schulen. Eine Ausnahme hierzu bildeten die Lehrkräfte, die Schulerfahrungen in anderen PISA-erfolgreicheren Ländern gesammelt haben. Diese Lehrkräfte zogen häufig auch Vergleiche zu den ihnen bekannten Schulen im Ausland. Diese internationalen Vergleiche zur Ausstattungssituation fielen stets *sehr* ernüchternd für die Bremer sowie deutsche Schulen insgesamt aus (z.B. anonym OaB: 67; anonym: 24).

Banndorf kämen solche Anfragen sehr häufig, jedoch Sorge die Bildungsbehörde damit für noch mehr Entmischung, weshalb die Schulleitung die Ansicht vertritt, dass »die Kinder verteilt werden müssen, egal, wo sie wohnen« (ebd.).

Blickt man abschließend auf die personelle Ausstattungssituation, kommt das fachfremde Unterrichten, das auch hier – ähnlich selbstverständlich wie an der HOS – zum Arbeitsalltag der Pädagog:innen gehört, zur Sprache (z.B. Int 12 OaB: 6-8; FN OaB: 148, 511, 712). Zudem werden Personalengpässe im Bereich der Inklusion wiederholt erwähnt (z.B. FN OaB: 265f, 281, 641; Int 7 OaB: 32-35). Darüber hinaus zeigt sich in einigen Gesprächen, dass das heterogen zusammengestellte Lehrteam Herausforderungen mit sich bringt, die an einigen Stellen Zeit und Energie erfordern. So werden im ehrgeizigen OaB-Kollegium immer wieder Diskussionen geführt, etwa zu den bestgeeigneten pädagogisch-didaktischen Ansätzen für den Standort oder auch diskriminierungsrelevanten Faktoren der eigenen Praxis (z.B. IntPr 16 OaB: 8; Int 23 OaB: 101; FN OaB: 827f, 848). Neben der hohen Arbeitsbelastung, machen diese – wenn auch als wichtig für eine erfolgreiche Arbeit angesehenen – Auseinandersetzungen viele der Kolleg:innen zusätzlich »müde« (FN OaB: 1487ff). Hinzukommen die aufwendige Unterrichtsvor- und -nachbereitung des binnendifferenzierten Unterrichts bei hohen Lehrdeputaten, der »Lärmpegel« (Int 16 OaB: 46) und die intensive Arbeit in den »Eins-zu-Eins-Situationen« mit den Schüler:innen, die in den vielen offenen Lernformaten von den Lehrkräften »einen langen Atem« erfordern (FN OaB: 92). Die daraus resultierende hohe Belastung einiger Lehrkräfte fiel auch mir wiederholt auf (z.B. FN OaB: 367, 607, 870). Zudem sind die Krankenstände zum Erhebungszeitpunkt auffällig hoch, wie ein Schulleitungsmitglied anmerkt: »was da an Krankheit ist teilweise, das geht auf keine Kuhhaut, so, ne? Aber es ist auch verständlich, dass die, dass Leute einfach viel schneller mal krank werden oder sich 'n Virus einfangen, weil es einfach ähm doch extrem ist« (Int 22 OaB: 88).

Vor diesem Hintergrund machen sich im Kollegium erste Überlegungen bemerkbar, das Engagement eventuell etwas zurückzufahren, da »man einfach unglaublich aufpassen [muss], weil man hier halt sehr schnell ausbrennt [...]. Man muss hier einfach mehr investieren als an 'nem Gymnasium im Bremer Speckgürtel« (Int 16 OaB: 46). Das Zurücknehmen fällt vielen jedoch schwer, da man ja für das Schulkonzept und die Arbeit an diesem Standort »brennt«, wie ein anderer Kollege erzählt. Allerdings schiebt auch er nach, dass man Acht geben müsse, »dass man dabei nicht verbrennt« (FN OaB: 717). Die Tendenz zum Burnout nimmt auch die Schulleitung wahr. Denn dieses Risiko steige mit dem Gefühl, sich im »Kampf gegen Windmühlen« tagtäglich »abzustrampeln«. So entstehe die hohe Belastung an diesem Standort natürlich (auch) durch das Spannungsfeld zwischen der schulpolitischen Zielsetzung der Herstellung von Chancengleichheit, der sich die OaB angenommen hat, und den sozialpolitischen und ressourciellen Rahmenbedingungen. So kommt die Schulleitung zu dem Fazit, dass »ihr Kollegium nur nachbessert, was politisch versäumt wurde: „Da können wir letztendlich nur Schadensbegrenzung betreiben. Aber wir tun, was wir können“« (FN OaB: 1427). Dabei sei sie »nicht mutlos«, aber es bliebe »ein langer Weg« (Int 4 OaB: 1206).

### **6.3. Die Oberschule Turmstraße (OTS): Eine Schule, an der viele »Einzelkämpfer« versuchen gegen die Entmischung »anzuarbeiten« und sich dabei immer wieder »die Sinnfrage« stellen**

#### **6.3.1. Schüler:innen, Familien und die Schule**

Die OTS liegt auf der Grenze zwischen den beiden Ortsteilen Fichten und Fisselburg in einem von Bremens sozioökonomisch und kulturell gemischteren Stadtteilen. In der direkten

Umgebung der Schule gibt es aus Sicht der Lehrkräfte sowohl »gut bürgerliche« Haushalte und »Arbeiterviertel« als auch einen »berüchtigten Straßenzug« mit »Mietskasernen« (Int 41 OTS: 404), in denen viele Migrant:innen leben, bei denen die Integration »gescheitert« sei (Int 39 OTS: 161). Dass diese unterschiedlichen Lebenswelten geografisch so dicht beieinanderliegen, ist in Bremen zwar nicht durchweg die Regel (wie man an Banndorf gesehen hat), jedoch auch keine komplette Ausnahme. Eine Pädagogin schildert ihre Sicht auf dieses Phänomen folgendermaßen:

»wir gucken hier in Bremen, in diesem kleinen Bundesland echt durch die Lupe, was soziale Ungerechtigkeiten angeht. Wo sich das verbessert auf dem Land, aber hier ist es wirklich drei Straßenbahnhaltestellen äh schon weiter anders. Hier leben wir Mauer an Mauer und die Betuchten in den Innenstadt-Stadtteilen oder neben dem besagten Straßenzug und dazwischen will man nicht viel miteinander zu tun haben« (Int 41 OTS: 384).

Der Eindruck der dicht beieinanderliegenden und gleichzeitig im Alltag getrennten Lebenswelten unterschiedlicher Milieus speist sich aus den Erfahrungen der Lehrkräfte mit ihrer Schüler:innenschaft, die genau diese Mischung eben nicht widerspiegeln (z.B. ebd.: 404). So zeigen sich auch an der OTS – trotz der weniger segregierten direkten Umgebung der Schule – soziokulturelle Entmischungsdynamiken. Die Abwanderung der »sich kümmernden« (größtenteils Fichtener) Familien vollziehe sich dabei nicht nur in Richtung der Innenstadtgymnasien, sondern auch zu anderen Oberschulen in der Umgebung mit einem besseren »gut bürgerlichen« Ruf sowie zu den Bremer Privatschulen (z.B. Int 36 OTS: 24; Int 47 OTS: 33; FN OTS: 441).<sup>104</sup> Gleichzeitig kämen hier neben den am Standort verbleibenden Kindern aus Fisselburg auch Schüler:innen aus anderen Ortsteilen hinzu, jedoch nicht, weil diese sich aktiv für die OTS entschieden hätten, sondern weil ihre Erstschulwahlen aufgrund mangelnder Plätze nicht erfüllt werden konnten (Int 36 OTS: 112).

Vor diesem Hintergrund setzt sich die Schüler:innenschaft im Untersuchungszeitraum in der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte wie folgt zusammen: Auch an der OTS lernen »Kinder aus sehr vielen Nationen« (Int 47 OTS: 27; auch z.B. Int 36 OTS: 152; Int 44 OTS: 18). Wenn man also – wie ich in meiner Forschung – auf der Suche nach kultureller Vielfalt sei, wäre man an der OTS »genau richtig« (FN OTS: 135, 326, 1762). Unter den Schüler:innen gäbe es vor allem viele »Schwarzhaarige« (FN OTS: 1971). Damit meinen die Lehrkräfte muslimische Kinder und Jugendliche mit arabischem, türkischem oder libanesischem Migrationshintergrund (Int 36 OTS: 152; Int 41 OTS: 82). Des Weiteren zeigen sich auch an dieser Schule die bereits von den beiden Banndorfer Schulen bekannten prekären Lebensverhältnisse, in denen eine stetig steigende Anzahl von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund aufwächst. Arbeitslosigkeit, Armut, soziale Verwahrlosung, »Bildungsferne« und eine fehlende Gesundheitsversorgung sind somit auch an der OTS Themen, mit denen sich die Lehrkräfte im schulischen Alltag beschäftigen (z.B. Int 36 OTS: 198-200; Int 38 OTS: 376-380; Int 47 OTS: 47).

Schulerfolgsaussichten betrachtet man an der OTS – sehr ähnlich wie an der HOS – als stark an die Bedingungen im Elternhaus gekoppelt. Die entscheidenden Faktoren seien demnach die bildungsbezogene Motivation und Vorbildfunktion des Elternhauses (z.B. Int 38 OTS: 333; Int 44 OTS: 50; IntPr 46 OTS: 83). Wenn die gegeben seien, hätten die Kinder »keine schlechten Karten« (Int 39 OTS: 210). Wenn jedoch »die Eltern morgens nicht mehr

---

<sup>104</sup> Vgl. dazu auch die Befunde im Bremer Schulentwicklungsplan (2011b: 134), nach denen der Anteil an Privatschüler:innen im Land Bremen zum Forschungszeitpunkt steigt, was zudem einem bundesweiten Trend entspricht (s. dazu z.B. Weiß 2011). Wie die befragten Pädagog:innen vermutet das Autorenteam des Schulentwicklungsplans hinter den Gründen für eine Privatschulwahlentscheidung der Eltern nicht nur ein »pädagogisches«, sondern auch »soziales Motiv« (2011b: 69).

aufstehen, um die Kinder zu wecken, ihnen nichts mit zu essen geben und [...] zum Ausflug auch keine Regenjacke mitgeben (lacht) (seufzt), ist [es] schwierig« (Int 36 OTS: 128). Dabei gelte insgesamt an der OTS dasselbe wie an der HOS und OaB, nämlich:

»wenn Kinder verwaht werden [...] oder wenn sich nicht vernünftig um Kinder gekümmert wird, dann ist es ganz egal, ob es Migrations- oder nicht Migrationshintergrund ist, dann werden die Kinder verkümmern. So. Und [...] türkische Eltern kümmern sich, können sich doch genau so gut oder sind doch oft auch genau so liebevoll wie deutsche Eltern oder machen auch manchmal denselben Mist, den deutsche Eltern machen« (Int 48 OTS: 203).

Ähnlich wie an der HOS werden die schulischen Möglichkeiten zur Entkopplung von Herkunft und schulischen (Miss-)Erfolg somit auch an der OTS als begrenzt wahrgenommen:

»Kinder, die 'n unproblematisches Zuhause haben, die von ihren Eltern gemocht werden, die müssen gar nicht schlau sein oder irgendwas, sondern die werden in der Schule auch klarkommen [...] und ihre Leistung bringen können. Kinder, die solche großen Probleme zuhause haben, die werden das nicht schaffen. Da können wir gegenarbeiten und da können wir uns anstrengen, aber da werden wir nur begrenzten Erfolg haben« (ebd.: 178; auch z.B. Int 41 OTS: 350).

Zudem erwähnen die OTS-Pädagog:innen wie ihre Banndorfer Kolleg:innen erschwerende sozialpolitische Faktoren, die aus ihrer Sicht die Ausgangslagen der Schüler:innen weiter beeinträchtigen und gegen die man in der Schule zusätzlich »arbeiten« müsse. Während in den Banndorfer Schulen in diesem Kontext hauptsächlich die Integrationspolitik sowie die wirtschaftliche und wohnbauliche Entwicklung des Stadtteils bemängelt werden, erwähnen die OTS-Pädagog:innen darüber hinaus auch wiederholt politische Entscheidungen zur finanziellen Unterstützung von Familien wie Sozialhilfeleistungen, bei denen nicht sichergestellt werde, dass diese Unterstützung im Interesse der (schulischen) Entwicklung der Kinder eingesetzt werde (z.B. Int 38 OTS: 315-319). Ein weiteres Beispiel für eine solche politische Entscheidung sei das »Betreuungsgeld zuhause« (Int 36 OTS: 284), denn für die Erhöhung der Chancen auf einen guten Schulabschluss sei doch gerade eine intensive Frühförderung der Kinder aus Risikolagen wichtig (z.B. ebd.; Int 47 OTS: 167, 183).

Daneben gibt es nach Ansicht der Pädagog:innen noch einen gesamtgesellschaftlichen Faktor, der die Einflussmöglichkeiten der Schule »minimiert« (Int 38 OTS: 331). Dieser betrifft die Alltagserfahrungen der Schüler:innen außerhalb des Schulgeländes:

»[Die Schule] ist nach wie vor ein geschützter Raum. Wir können das hier für *den* Bereich leisten, aber für den Moment, in dem sie hier bei den Nachbarn vorbeigehen und meinetwegen der Schüler, der *davor* lang gegangen ist, hat 'ne Tüte hingeschmissen. Dann kommt der, der da gerade vorbei geht, und der Nachbar sieht das, ist dann Schuld. (.) Und weil er schwarze Haare hatte, ne? So. Und [...] das kann Schule nicht leisten [...], so wie sie diesen Raum verlassen, [...] zählt was anderes« (ebd.: 331; auch z.B. Int 39 OTS: 216).

Vor diesem Hintergrund werden die schulischen Interventionsmöglichkeiten in den »Teufelskreis« der Statusreproduktion auch an der OTS im besten Fall als ein »langer, langer Weg« (Int 41 OTS: 350) und im schlechtesten Fall als ein eher aussichtsloses Unterfangen gesehen. Aber auch hier zeigt sich in Teilen des Kollegiums zumindest der Wille, es dennoch zu »versuchen« (z.B. Int 36 OTS: 196; Int 43 OTS: 212; Int 47 OTS: 177).

### 6.3.2. Vielfaltskonzept

Die »Papierlage« zum Umgang mit (kultureller) Vielfalt ist auch an der OTS umfangreich und orientiert sich an den schulpolitischen Anforderungen (vgl. Kap. 5). Das Konzept umfasst dabei diverse Komponenten, die sich in dieser Studie immer mehr als ‚typisch‘ für die neuen Oberschulen herausstellen:

So sind mit der Inklusion die Binnendifferenzierung und Individualisierung des Unterrichts zu zentralen Bestandteilen der Schulentwicklung geworden, mit denen die möglichst lange gemeinsame Beschulung von Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen innerhalb eines Klassenverbandes auch an der OTS gelingen soll (z.B. Dok 1 OTS). Die herkunftsbedingte Vielfalt und das unterschiedliche Leistungsvermögen der Schüler:innen werden dabei explizit als Bereicherung für den Unterricht kommuniziert, da diese unter anderem die »soziale Intelligenz« aller Schüler:innen lebensnah fördere (IntPr 46 OTS: 34). Um den Leistungsunterschieden gerecht zu werden und gleichzeitig das selbstständige und eigenverantwortliche Lernen zu fördern, setzt man auch hier schüler:innenzentrierte Unterrichtsformen und eine ganze Reihe von neueren didaktischen Methoden ein, wie etwa die Arbeit mit Wochenplänen und Lernzeitheften (Int 36 OTS: 52; FN OTS: 402f, 2403, 2617; Dok 20 OTS). Da die Binnendifferenzierung eine der Kernaufgaben und gleichzeitig eine pädagogisch-didaktische Herausforderung der neuen Oberschulen bildet, plant die Schulleitung Fortbildungen des Kollegiums in diesem Bereich, um den hohen Erwartungen und Zielen, die mit der neuen Schulart verbunden sind, nachzukommen (Int 38 OTS: 36; Dok 1 OTS).

Im Bereich des Förderns findet man ebenfalls die bekannten Zusatz- und Vertiefungsangebote, wie Hausaufgabenbetreuung und Lernunterstützung für Klassenarbeiten, Sprachförderkurse in Deutsch und »Ostercamps« in den Ferien (z.B. Dok 1 OTS; Dok 28 OTS; Dok 30 OTS). Im Bereich des Forderns finden sich vergleichsweise viele »internationale« und »interkulturelle« Projekte und Angebote, die auch mit außerschulischen, teilweise internationalen Partnereinrichtungen durchgeführt werden, sowie Austauschangebote mit Partnerschulen im Ausland (z.B. Dok 35 OTS; Dok 38 OTS; Dok 39 OTS). Darüber hinaus soll der Bereich des Forderns zukünftig noch um projektorientiertes, forschendes Lernen erweitert werden (IntPr 46 OTS: 34).

Auch an der OTS wird ein gutes »soziales Miteinander« als wichtig angesehen. Dies gelte unter den Schüler:innen genauso wie zwischen Schüler:innen und Lehrkräften. Kritikfähigkeit, Offenheit, Respekt und Wertschätzung werden als Voraussetzungen für den Vertrauensaufbau untereinander angesehen und sollen in Unterrichtseinheiten zur »Werteerziehung« und im Klassenrat erlernt und praktiziert werden (Int 36 OTS: 42; IntPr 46 OTS: 39). Diese Maßnahmen des sozialen Lernens sollen die Basis dafür schaffen, dass in vertrauensvoller Atmosphäre »auch sehr prekäre Themen angesprochen werden können« (Int 43 OTS: 194), die den Schüler:innen auf dem Herzen liegen, und »Streit« produktiv gelöst werden kann (Int 36 OTS: 42).

Zudem findet sich auch der Lebensweltbezug im OTS-Konzept. Dieser soll über eine Öffnung zum umliegenden Stadtteil und seinen Menschen erfolgen: »also nicht diese Schule hat 'nen Zaun drum rum, [...] visuell als auch inhaltlich nicht, sondern wir wollen mit den [...] Eltern und den Kinder zusammen deren Leben begleiten« (Int 38 OTS: 52; auch IntPr 46 OTS: 26).

Den Ganzttag nutzt die OTS für einen Schwerpunkt ihrer pädagogisch-didaktischen Arbeit: Neben den eben genannten Förder- und Forderangeboten, wird die zusätzliche Lernzeit verstärkt auch für »Schulsozialarbeit« verwendet. Diese umfasst »offene«, das heißt nicht angeleitete Stunden, die niedrigschwellige vertrauensvolle Gespräche mit dem pädagogischen Personal und unter den Schüler:innen ermöglichen sollen, sowie diverse Trainings- und Beratungsangebote, die zum Beispiel Schulvermeidung vorbeugen sollen (z.B. Dok 13 OTS; Dok 29 OTS; Dok 34 OTS). Die Ganzttagsschule wird hier – wie an der HOS und OaB – als Ort verstanden, der herkunftsbedingte Benachteiligungen ausgleichen und einen Schutzraum für die Schüler:innen bietet soll:

»Und die anderen, die so einfach gerne bei uns sind, das sind Kinder, denen fehlt 'ne Familie zuhause. Die kriegen all den, werden da nachgefüttert äh auch mal eben hier 'n Pflaster und äh „kannst du mir mal helfen?“ und 'n bisschen betüddelt werden und spielen und 'n Angebot kriegen äh und Aufmerksamkeit bekommen. Das sind die bedürftigen Kinder, die sind gerne bei uns. Die genießen Ganztagschule, weil zuhause ist es langweilig. Und die [...] Mädels vor allen Dingen aus muslimischen Familien, die genießen hier die Freiheit« (Int 41 OTS: 123).

Entsprechend blieben viele Schüler:innen am Nachmittag »bis es nicht mehr geht« und zögen »lange Gesichter« zu Ferienbeginn (Int 41 OTS: 125, 127; auch Int 39 OTS: 170-184).

Eine »aufsuchende Elternarbeit« – wie sie die OaB verfolgt – betrachten auch einige der OTS-Lehrkräfte als sinnvoll, um sich mit den Ausgangslagen ihrer Schüler:innen vertrauter zu machen und diese in ihr pädagogisch-didaktisches Handeln einbeziehen zu können (z.B. Int 36 OTS: 196, 288; Int 48 OTS: 188). Auch seien Maßnahmen wünschenswert, wie man sie etwa »in Neukölln [durchführt], dass man da Eltern noch viel mehr holt« (Int 36 OTS: 286). Jedoch lagen diese Initiativen im Erhebungszeitraum im Ermessen und in den Kapazitäten der einzelnen Lehrkräfte. So sei eine Elternarbeit, die über Elternsprechtage und -abende hinausgeht, (noch) nicht im offiziellen Konzept verankert (IntPr 46 OTS: 46). Lediglich ein erstes »Elternfest«, um »aufeinander zuzugehen«, befände sich in Planung (ebd.).

Betrachtet man die migrationsspezifischen Anteile des Vielfaltskonzepts, so fällt auf, dass die OTS vergleichsweise viele Projekte initiiert, die auf die kulturelle Vielfalt ihrer »bunten« Schüler:innenschaft eingehen (z.B. Dok 21 OTS; Dok 23 OTS). Die Schulleitung erachtet diesen Schwerpunkt gerade an einem Standort mit einer sehr »heterogenen Schülerschaft« als zum einen »sinnvoll« und zum anderen »super interessant« (IntPr 46 OTS: 55, 58). Das Vielfältige müsse »gelebt werden«, weshalb unter anderem darauf Wert gelegt werde, dass beispielsweise »Plakate von den Ländern, aus denen die Kinder kommen«, im Schulgebäude hängen und die Ergebnisse »interkultureller Projekte« ausgestellt werden (ebd.; auch FN OTS: 45, 85). Die Ausgestaltung des »interkulturellen« Schwerpunktes umfasse zudem »gemeinsames Lernen, gemeinsame Veranstaltungen, Feste sowie den Austausch über die unterschiedlichen Kulturen« (IntPr 46 OTS: 46), um mit »Neugier« kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu entdecken (Int 44 OTS: 54). Dies versteht man »als Friedenserziehung im weitesten Sinne« (Int 41 OTS: 201). Die Schüler:innen sollen dabei eine »faire« und »friedliche« Haltung entwickeln, die »Unterschiedlichkeiten« der Mitschüler:innen achten lernen und zu »Courage« ermutigt werden (Int 36 OTS: 36; Int 41 OTS: 56; IntPr 46 OTS: 25f).

Im Bereich Mehrsprachigkeit bietet auch die OTS Türkisch als zweite Fremdsprache an, was von der Schulleitung – wie an der HOS – mit dem »Nachteilsausgleich« begründet wird (IntPr 46 OTS: 80-83). Für Quereinsteiger:innen hat die OTS ein mehrstufiges Vorklassensystem entwickelt, das die Schüler:innen über einen relativ langen Zeitraum erst separiert, dann schrittweise integrativ in den Regelunterricht begleitet (Int 44 OTS: 22; FN OTS: 947, 1318-1332, 2084). Bezüglich der schulpolitisch geplanten Neustrukturierung der Beschulung von Quereinsteiger:innen, die eine Verkürzung der separierten Beschulung und mehr Verteilung auf unterschiedliche Standorte vorsieht (vgl. Kap. 5.2.1), ist man geteilter Meinung: Während die Schulleitung – wie an der OaB – die konsequentere Verteilung neuankommender Schüler:innen begrüßt, um der Entmischung Einhalt zu gebieten, fürchten andere Kollegiumsmitglieder, dass das neue Modell mit Mittelkürzungen einhergehen und das eigene, über Jahre erarbeitete Modell funktionsunfähig machen werde (Int 44 OTS: 22, 24; FN OTS: 1325).

### 6.3.3. Schulkultur, schul(organisator)ische Herausforderungen, selbstgesteckte Ziele

In den Erzählungen zur Situation der OTS finden sich einige Parallelen zu den Erzählungen aus Bannndorf: Auch an der OTS beklagen die Lehrkräfte das (zu) niedrige Lernniveau in ihren Klassen. So käme die »Wissensvermittlung [...] hier wahrscheinlich etwas kürzer als an anderen Schulen« (Int 39 OTS: 22; auch Int 42 OTS: 84). Das Lernniveau sei vor allem in den letzten Jahren stetig gesunken, wie eine Pädagogin, die schon lange an der OTS tätig ist, erzählt:

»früher konnte ich mehr machen inhaltlich. Mengenmäßig, aber auch niveaumäßig. Ja, da ging das besser. Ja [...] ist doch so mein Eindruck, weil ich hab da eben alte Arbeitsblätter zuhause, wo ich denke: „Das kannst du jetzt gar nicht mehr machen.“ [...] Ich finde auch, dass die Kinder zum Beispiel aus der Grundschule ohne die Fähigkeit, also nicht alle, aber es gibt Schüler, die können ihr 1x1 nicht. Also nicht mal das kleine. Die Grundrechenarten. An solchen Dingen merkt man das und das, ja. Die Rechtschreibleistung, die Leseleistung« (Int 36 OTS: 24).

Für die meisten Pädagog:innen ist auch hier wieder vor allem die schulpolitisch herbeigeführte Konkurrenzsituation zwischen den Schulen bzw. Schularten verantwortlich dafür, dass die Mischung aus leistungsstärkeren und -schwächeren Schüler:innen, die notwendig wäre, damit »Gesamtschule gut funktionieren« kann, nicht mehr stimmt: »wenn ich einen Gymnasiasten in der Klasse hab oder gar keinen, dann fehlt doch das Zugpferd, ist doch klar« (Int 38 OTS: 99; auch Int 36 OTS: 56, 90; Int 39 OTS: 219). Zudem sei es nach Ansicht der Schulleitung

»immer so [gewesen], [...] dass die Gymnasien grundsätzlich uns als Restschulen betrachtet haben [...]. Die Zusammenarbeit ist sehr, sehr schlecht. Immer dann, wenn sie Kinder, mit denen sie erziehungstechnisch, pädagogisch nicht fertig werden, dann werden die zu uns geschickt nach dem Motto: „Das ist eben kein Gymnasiast“« (Int 38 OTS: 93, auch 46).

Auch das Image, das der OTS bei den Eltern in den anliegenden Stadtteilen anhafte, sei – ähnlich wie an der HOS – insgesamt »kein gutes« (Int 39 OTS: 26; auch z.B. Int 47 OTS: 33). Vor dem Hintergrund der Entwicklung der Schule in den letzten Jahren räumte zwar ein Lehrer ein, dass er es einerseits verstehen könne, wenn manche Eltern mittlerweile »Bedenken haben«, ihre leistungsstärkeren Kinder an die OTS zu schicken (Int 39 OTS: 151). Andererseits äußerten er und seine Kolleg:innen häufig die Ansicht, dass die Abwanderung der »bildungsnahen Eltern« und die daraus resultierenden gesunkenen Anzahlen (z.B. Int 38 OTS: 58) »nicht unbedingt gerechtfertigt [seien], weil es, glaub ich, auch nicht unbedingt in der Konkurrenzschule hier äh sehr viel besser ist [...] vom Hören-Sagen. Also ich glaube, wir sind besser als unser Ruf und die andere Schule ist wahrscheinlich schlechter als ihr Ruf« (Int 39 OTS: 151; auch z.B. Int 38 OTS: 18; Int 43 OTS: 116). Nur bei den Gymnasien vermuten die Lehrkräfte, dass diese ihrem guten Ruf wohl gerecht würden, denn »da hat ja 'ne Selektion stattgefunden. Da wird das anders sein, was den Punkt Wissensvermittlung angeht« (Int 39 OTS: 22).

Ähnlich wie in den Erzählungen an der HOS und OaB berichten die OTS-Lehrkräfte, dass »viele mittelschichtsorientierte Eltern« (Int 43 OTS: 116) ihre Kinder an Schulen schicken möchten, deren Klientel als hauptsächlich der Mittelschicht zugehörig wahrgenommen wird. Es gehe also bei den Schulanwahldynamiken – so die These auch der OTS-Lehrkräfte – um den Wunsch nach Zugehörigkeit zum »Wohlstand« (vgl. Kap. 6.2.3) an den »Gewinner-schulen« in den »Gewinnerstadtteil[en]«, wo »das Bürgertum« lebt (Int 41 OTS: 352; auch Int 39 OTS: 155). Zusätzlich sei auch die »Angst« vor bestimmten sozialen Faktoren, die mit prekären Lebensverhältnissen assoziiert werden, für die Schulwahlentscheidungen von großer Bedeutung. So erzählt eine Kollegin, dass das »Zusammenprallen« zwischen



Schüler:innen, die aus einem »schwierigen Umfeld« kämen, und solchen, »die aus einem behüteten Elternhaus« kämen, dazu beigetragen habe, dass letztere Familien begannen, die OTS zu meiden (Int 47 OTS: 33). Hinzukäme, dass »man« in den umgebenden Stadtteilen wisse, dass an der OTS der »Migrantenanteil sehr hoch ist« (Int 44 OTS: 20). Dies sei – ähnlich zu den Erfahrungen insbesondere an der HOS – insofern ein Nachteil, als »dass für viele Eltern außerhalb dieser Schule einfach 'n Haufen bunter Kinder heißt, die Bildung ist schlechter« (Int 48 OTS: 198). So verquicken (oder bedingen) sich in den weiteren Einschätzungen zur Elternwahrnehmung der OTS die Faktoren Migration und Gewalt und ein niedriges Lernniveau auffällig stark: »dieses Gefühl [...] im näheren Stadtteil, dass es hier unsicher ist, dass hier zu viele Ausländer sind und es deswegen äh es zu Gewalttaten kommt, das ist nach wie vor da. Das andere ist, dass man hier nicht genug lernt. Zu viele Ausländer und so, heißt es dann« (Int 41 OTS: 74; auch z.B. Int 36 OTS: 72; Int 47 OTS: 37; Int 48 OTS: 40). Somit beobachtet man auch an der OTS, dass nicht nur »deutsche«, sondern »auch ausländische Eltern [...] sagen: „Ich schick mein Kind nicht an eure Schule, weil ihr zu viele Ausländer habt“« (Int 38 OTS: 44). Dabei ist es scheinbar nicht der hohe »Migrantenanteil« per se, der bei den Eltern im Stadtteil problematische Assoziationen weckt. Vielmehr wird in den Erzählungen deutlich, dass dies vor allem auf ein »Überhandnehmen von arabisch, türkisch, libanesischen Schülern« zurückzuführen sei (Int 41 OTS: 82). So hätte es eine Zeit gegeben, in der einige dieser Jungen versucht hätten, »die Meinungsführer zu werden an der Schule und mächtig zu sein« (Int 41 OTS: 82).<sup>105</sup> Um dem »Überhandnehmen« bestimmter Gruppen an der OTS (und anderen Schulen) entgegenzuwirken, wünscht man sich auch an der OTS eine stärkere von oben gesteuerte »Entzerrung«, von der nicht zuletzt auch die Schüler:innen mit Migrationshintergrund in ihrer (schulischen) Entwicklung profitieren würden (Int 39 OTS: 161, 168; auch Int 41 OTS: 404).

Trotz des geäußerten Wunsches nach mehr soziokultureller Entzerrung und der problematischen Erfahrungen mit bestimmten Schüler:innen mit Migrationshintergrund, versteht sich auch die OTS als eine Schule mit Willkommenskultur, in der »Offenheit« zum grundlegenden Selbstverständnis des Kollegiums gehört (z.B. Int 36 OTS: 128; Int 42 OTS: 40; Int 47 OTS: 27). Demnach sei man auch gegenüber Schüler:innen jeglicher nicht-deutscher Herkunft wirklich prinzipiell »offen« (Int 36 OTS: 278; auch Int 39 OTS: 155; Int 48 OTS: 200). Konkret zeigt sich die »Offenheit« der Schule für Besucher:innen vor allem daran, dass die Türen im Verwaltungs- und Schulleitungstrakt in der Regel geöffnet sind (z.B. FN OTS: 84, 1111; Int 48 OTS: 32) und die Pädagog:innen und Schüler:innen gerne Gäste in ihrem Unterricht empfangen (z.B. FN OTS: 84, 1639, 1877). So bemerkten auch Eltern mit anfänglichen Vorbehalten, dass es vor Ort wider Erwarten doch eigentlich »ganz nett« sei (Int 47 OTS: 37).

Schaut man auf die Zusammensetzung und Charakteristika des Kollegiums, das zum Zeitpunkt der Erhebung an der OTS arbeitet, lässt sich dieses im Vergleich zu den anderen drei Kollegien als auffällig heterogen in Lehrstilen, -methoden sowie inhaltlichen und pädagogischen Schwerpunkten beschreiben. Im Interview mit einem Lehrer, der seit vielen Jahren an der Schule tätig ist, bestätigt sich dieser Gesamteindruck: »Es gibt hier ganz viele ganz gute Kollegen, die ganz viele verschiedene Sachen machen [...]. Jeder macht irgendwie was. Es

<sup>105</sup> An dieser Stelle lohnt ein kurzer Blick zurück auf das Vielfaltskonzept der OTS (vgl. Kap. 6.3.2): So scheinen vor dem eben skizzierten Hintergrund erstens die Bemühungen der Schule, das »Bunte« und »Schöne« von kultureller Vielfalt in Projekten explizit zu betonen und auch für Außenstehende sichtbar zu machen, als ein schlüssiger Versuch, um den negativen Assoziationen mit kultureller Vielfalt ein Stück weit entgegenzuarbeiten. Zweitens wird auch die Rahmung »interkultureller« Unterrichtseinheiten als »Friedenserziehung im weitesten Sinne« mit Blick auf das beobachtete Konfliktpotential an der Schule verständlicher. Drittens lässt sich noch mehr nachvollziehen, warum die Schulleitung nicht möchte, »dass wir hier dann immer 30 neuangekommene Migranten jedes Schuljahr haben. Sie hat Angst, dass die OTS zur Brennpunktschule wird« (FN OTS: 1325).

fehlt aber irgendwie ein äh, eine Sache, über die das gebrochen wird« (Int 48 OTS: 38). Demnach bestehe das OTS-Kollegium aus »vielen Einzelkämpfern« (FN OTS: 1945). Ähnlich wie an der HOS legen dabei insbesondere einige ältere Kollegiumsmitglieder Wert auf ihre pädagogisch-didaktischen Freiheiten und darauf, dass es im Kollegium nicht nur »kameradschaftlich«, sondern bei schulischen Entscheidungsprozessen auch »basisdemokratisch« zugeht (Int 41 OTS: 50; vgl. auch Int 48 OTS: 32; Int 36 OTS: 128). Fühlt sich das Kollegium in diesen Ansprüchen eingeschränkt, werde es durchaus »etwas ungehorsam« (Int 41 OTS: 50) und scheue dabei auch keine »Reibungsverluste« mit der Schulleitung (ebd.: 50, 54; auch z.B. Int 48 OTS: 32).

Auch die Beweggründe, die die Pädagog:innen an die OTS geführt haben, zeigen gewisse Ähnlichkeiten mit den an der HOS genannten. So sind auch hier fast alle der befragten Lehrkräfte nicht aufgrund einer bewussten Entscheidung an der OTS gelandet, sondern weil sie hier eine feste Stelle oder einen Ausbildungsplatz bekamen (z.B. Int 39 OTS: 4, 12; Int 47 OTS: 5; Int 48 OTS: 61-68). Ein Unterschied zur HOS besteht darin, dass die OTS-Lehrkräfte (bis auf die Referendar:innen) zuvor sehr unterschiedliche pädagogische Bereiche kennengelernt oder gar Karrierewechsel vollzogen haben (ebd.). Dies könnte durchaus ein Erklärungsansatz für die eben beschriebenen auffälligen Unterschiede in Unterrichtsstilen und pädagogischen Schwerpunkten, die von den einzelnen Lehrkräften verfolgt werden, sein.

Ein »multikulturelles« Team ist kein offizieller Bestandteil des Personalkonzepts der OTS (FN OTS: 543). Allerdings findet die Schulleitung die Idee, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Vorbilder für die Schüler:innen zu haben, eigentlich »prima« (IntPr 46 OTS: 90). Auch für die Elternschaft sei das »wichtig« (ebd.). Zudem könne es »in vielen Situationen helfen« (ebd.). So stellt eine Pädagogin heraus, dass man insbesondere in pädagogischen Problemsituationen mit muslimisch-konservativ erzogenen Schüler:innen, in denen man selbst »nicht weiter komme«, dringend »muslimische« Kolleg:innen in den Teams in den Schulen benötige, »die da angreifen« (Int 41 OTS: 304, auch 305-328). Andererseits deutet sich gleichzeitig in mehreren Gesprächen an, dass sich viele Kollegiumsmitglieder – vielleicht aufgrund der Befürchtung, dass die »arabisch, türkisch, libanesischen« Einflüssen auf das Schulleben »überhandnehmen« könnten – keine Kolleg:innen wünschen, die sich nach Außen als (zu) offensichtlich religiös und nicht genügend »europäisch weltoffen« zeigten (Int 38 OTS: 360, auch 349-370; IntPr 46 OTS: 90; Int 48 OTS: 135).<sup>106</sup>

Betrachtet man die Zielsetzungen detaillierter, die das »Einzelkämpfer«-Kollegium der OTS zum Forschungszeitpunkt verfolgt, so lautet die oberste Priorität, »dass die Oberschule gelingt. Wir wollen das besonders gut machen« (IntPr 46 OTS: 31). Demnach sei das »Verständnis im Kollegium« und das ernannte Ziel der Schulleitung, eine »Schule für alle« zu sein (ebd.; Int 38 OTS: 52). Dafür entwickle das Kollegium derzeit »Strategien, um den einzeln abzuholen und gezielt zu fördern. Es gibt aber auch Kollegen, denen das vielleicht auch noch etwas schwerer fällt. Aber generell trifft die Oberschule auf große Akzeptanz« (IntPr 46 OTS: 31; auch z.B. Int 47 OTS: 31). Bei denjenigen Kolleg:innen, bei denen die neue Schulart auf wenig Akzeptanz stößt, setzt die Schulleitung – ähnlich wie die Bildungsbehörde (vgl. Kap. 5.2.6) – auf den Generationswechsel (Int 38 OTS: 138).

Um die Oberschule »besonders gut zu machen« sei das Ziel für den Unterricht, »die Kinder speziell [...] zu fördern. Beide, die Spitzen, [...] die dann später auch das Gymnasium dann noch mit der Oberstufe dann anstreben, [...] und dann aber auch speziell die anderen so zu

<sup>106</sup> Diese Einstellung mag auch an den anderen drei Schulen im Sample bestehen, jedoch ist sie nur an der OTS explizit und wiederholt geäußert worden.

fördern, dass sie eben auch mithalten können« (Int 36 OTS: 52). So sollen auch an der OTS »alle Schüler, egal, ob inklusive Schüler oder aus welchem Land auch immer, [...] ihren Abschluss schaffen« (Int 41 OTS: 62; auch z.B. Int 38 OTS: 138). Wie eben erwähnt, möchte man zwar die »Spitzen« fordern, aber mit Blick auf die »inklusive Schüler oder die bedürftigen Schüler oder Schüler mit Defiziten« liegt der Fokus für viele Kolleg:innen auch darauf, diese so zu »integrieren, dass sie, dass sie es schaffen. [...] Dass sie durchkommen. [...] Dass die selbstständig werden, lebensfähig werden« (Int 41 OTS: 64, 66, 68). Um dies zu erreichen, werde in schwierigere Schüler:innen »ziemlich viel Zeit investiert« (Int 39 OTS: 22; auch Int 47 OTS: 37). So arbeitet auch die OTS – mit einer ähnlichen Zielsetzung wie die OaB – intensiv daran, eine »Atmosphäre zu schaffen, die den Kindern das Lernen ermöglicht. [...] Dass Kollegen hingucken, [...] dass wir Gespräche führen, dass im Zweifelsfall unser Kontaktpolizist [...] da auch mit eingreift« (Int 38 OTS: 18, 20). Die Arbeit, die das »überdurchschnittlich engagierte Kollegium« (ebd.: 22) in diesem Bereich leiste, betrachten die befragten Lehrkräfte als eine große Stärke ihrer Schule (Int 36 OTS: 208). Allerdings lässt sich diese Stärke auf dem »freien Markt«<sup>107</sup> (Int 41 OTS: 62), in dem die Sek-I-Schulen um leistungsstarke Schüler:innen konkurrieren, nicht zu Gunsten der OTS einsetzen. Vielmehr vermittele sich dadurch den »bildungsnahen Elternhäuser« noch mehr

»das Gefühl [...], hier sind zu viele bildungsferne Kinder und deswegen kann und wird auf die bildungsstarken oder die starken Kinder nicht genug Rücksicht genommen, nicht genug eingegangen, [...] man kümmert sich *nur* um die Inklusion, man kümmert sich *nur* um die Förderkinder, man kümmert sich *nur* um die, die kein Deutsch sprechen, und die klugen Gymnasiasten sag ich jetzt mal, die kommen zu kurz. Und das ist der Ruf, gegen den wir *jetzt* ankämpfen müssen« (Int 38 OTS: 32, Hervorh. i. Orig.).

Vor diesem Hintergrund plant die Schulleitung, das Kollegium im Bereich des Forderns verstärkt fortzubilden (Int 38 OTS: 36). Denn auch von der Bildungsbehörde habe die OTS die Rückmeldung erhalten: »Ihr müsst euch mehr anstrengen, dann kriegt ihr auch bessere Schüler. Ihr müsst attraktiver werden, dann kriegt ihr auch andere Schüler« (Int 41 OTS: 96). Um die Schule »attraktiv« für Eltern zu machen, brauche es jedoch nach Aussage der Bildungsbehörde »ein ganz neues Konzept« (Int 36 OTS: 82). Diese Empfehlung trifft beim Kollegium einen wunden Punkt. So räumen mehrere Lehrkräfte in den Interviews ein, dass die konzeptionelle Arbeit insgesamt seit Längerem einen »Schwachpunkt« ihrer Schule darstelle (Int 39 OTS: 101; auch z.B. Int 36 OTS: 52; Int 47 OTS: 29; Int 48 OTS: 32, 38).

Um mehr Eltern von der OTS zu überzeugen, setzt man auch hier zum Forschungszeitpunkt vor allem auf die Intensivierung der Öffentlichkeitsarbeit. Die Schulleitung möchte in der Außendarstellung und »Pressearbeit« stärker vermitteln, »wie viele Wettbewerbe und wie viele [...] verschiedene Projekte wir hier laufen haben [...]. Und da suchen wir jetzt, sind wir grad dabei, äh sowas zu erarbeiten« (ebd.: 22). Damit führt auch an der OTS die Konkurrenz zwischen den Schulen dazu, dass neben dem Unterricht und der Schulentwicklung viel Zeit und Energie in die Außenkommunikation und Überzeugungsarbeit im Stadtteil investiert werden muss, in der Hoffnung, dass dadurch wieder mehr bildungsnahe Eltern den »Mut« haben, ihre Kinder an der OTS anzumelden und damit den Weg für mehr Durchmischung und in die Aufwärtsspirale zu ebnen (Int 36 OTS: 90; auch Int 38 OTS: 32; Int 43 OTS: 116; FN OTS: 2349).<sup>108</sup> Aber auch hier wird erwähnt, dass es bei dem Ziel, sich nach außen gut zu präsentieren, letztlich »viel um den schönen Schein« gehe (Int 41 OTS: 62).

<sup>107</sup> Zur Entstehung von „Quasi-Markets in Education“ im Zuge von Teilautonomisierung und freier Schulwahl siehe auch z.B. Whitty (1997).

<sup>108</sup> Eine Studie von Kimelberg und Billingham (2013) zeigt, welche Effekte sich auf die demographische Entwicklung einer Schule binnen kurzer Zeit zeigen können, wenn einzelne Weiße Mittelschichtseltern, »[who are] willing

### 6.3.4. Ausstattungssituation und Wahrnehmung schulbehördlicher Entscheidungen

Betrachtet man die Ausstattungssituation, so zeigen sich auch an der OTS beeinträchtigende Faktoren, die die oben skizzierte Gesamtsituation letztlich noch herausfordernder machen, als diese ohnehin schon von den Lehrkräften wahrgenommen wird.

Die ungenügende Ausstattung zeigt sich dabei nicht so sehr am Gebäude wie es bei der HOS der Fall war. Vielmehr wirken die befragten Lehrkräfte – wie an der OaB – mit dem äußerlichen Zustand ihres Schulgebäudes im innerbremischen Vergleich durchaus zufrieden. So sei die OTS mittlerweile auch eine »schöne Schule, eine sanierte Schule« (Int 47 OTS: 27; auch Int 36 OTS: 30; Int 41 OTS: 50; IntPr 46 OTS: 23; Int 48 OTS: 24) – ein Eindruck, der sich auch hier wieder mit meinem eigenen deckte (FN OTS: 11, 41, 1441, 1637). Ähnlich zur OaB und HOS ergibt sich jedoch auch hier das Problem, dass die Räumlichkeiten an einigen Stellen dennoch nicht zu den Erfordernissen des Schulbetriebs, zum Beispiel des geplanten Ganztagsprogramms, passen (z.B. Int 43 OTS: 116; Int 48 OTS: 48).

So deutlich wie an keiner anderen Schule im Sample zeigt sich an der OTS die prekäre Ausstattungssituation im Personalbereich. So wird zum Forschungszeitpunkt nicht nur – selbstverständlich – fachfremd unterrichtet (z.B. Int 36 OTS: 20; Int 48 OTS: 58; FN OTS: 2363), sondern der Unterricht muss auch an diversen Stellen mit unqualifiziertem Personal aufgefüllt werden (dazu mehr in Kap. 7.2.4). Kritisch beurteilt wird auch – wie an der OaB – die Unterversorgung mit Sonderpädagog:innen, die für die Inklusion benötigt werden. Zwar findet man die neue Schulart der Oberschule und mit ihr die Inklusion weiterhin »grundsätzlich« eine »gute Idee« (Int 36 OTS: 56), kommt jedoch zu der Realisierung, dass »so, wie es läuft, [...] ist es äh der Wahnsinn, [...] so geht Inklusion nicht. Da muss man mehr Geld in die Hand nehmen« (Int 38 OTS: 122, 126; auch z.B. Int 36 OTS: 284-290; Int 48 OTS: 44). Hinzu kommt, dass in Anbetracht der hohen Arbeitsbelastung, die aus den vielen »Baustellen« in den Klassen und in der Schulentwicklung (Int 47 OTS: 174; Int 36 OTS: 52) resultiert, auch an der OTS (teils langfristige) krankheitsbedingte Ausfälle keine Seltenheit sind. Diese kann das Kollegium in der angespannten Personalsituation eigentlich nicht auffangen. So äußern einige Lehrkräfte explizit die Sorge: »Was ist, wenn ich mal krank bin? Ist, wer soll die Klasse vertreten? Das ist so schwierig« (Int 44 OTS: 56; auch Int 38 OTS: 124). Des Weiteren hemmen die Personalausfälle die Arbeit an der Schulentwicklung, die angesichts des Drucks von Seiten der Bildungsbehörde eigentlich dringend notwendig wäre (Int 38 OTS: 58). So sieht sich die Schulleitung mit Blick auf die angespannte Personalsituation gezwungen, von den Zielen für die Unterrichtsentwicklung, die im Zuge der gerade eingeführten Oberschule gesetzt wurden, wieder »einiges zurück[zunehmen]« (ebd.: 138), damit »die Kollegen es durchhalten und nicht zusammenklappen« (ebd.).

Insgesamt sieht sich damit das Kollegium in seinem »Versuch«, eine »besonders gute Schule für alle« zu erschaffen, an vielen Stellen hilflos oder geschwächt. Der Weg in die Aufwärtsspirale wirkt angesichts der schwierigen äußeren Handlungsbedingungen und wenig beeinflussbaren Schulanwahldynamiken am Ende des Tages für die OTS nur bedingt realistisch: »da kann man sich 'nen Wolf dran abarbeiten in dieser Schule« (Int 41 OTS:

---

to make that leap«, beginnen, die Schulwahlentscheidungen entgegen konventioneller Wanderungsdynamiken zu treffen. Diese »mutigen« Entscheidungen ziehen im Sample der Studie einen „clustering“ effect“ von Eltern mit einem ähnlichen kulturellen und sozioökonomischen Kapital an den untersuchten Grundschulen nach sich. Gleichzeitig deuten Randergebnisse der Studie jedoch ebenfalls darauf hin, dass je älter die Kinder werden, desto mehr rücken auch für die untersuchten Weißen Bostoner Mittelschichtseltern Qualitäts- und Sicherheitsfragen in ihren Schulwahlentscheidungen in den Vordergrund und desto „less willing to take a 'risk' with their child's schooling“ werden sie (ebd.: 226).

352). Darüber hinaus fehlt es am nötigen Personal und der Ausstattung, um die vielen Aufgaben und Anforderungen im Schulbetrieb bewältigen zu können. Angesichts der empfundenen Diskrepanz zwischen den schulpolitischen Zielsetzungen und den dafür zur Verfügung gestellten Mitteln, resümiert eine der älteren Lehrer:innen, dass sie ihren Beruf gar nicht nur wegen der schwierigen Voraussetzungen auf Seiten der Kinder an diesem Standort »manchmal total anstrengend« finde, sondern auch vor allem aufgrund der

»Bedingungen, die so drum rum oft sehr, die ich manchmal als sehr widrig empfinde so durch äh Vorgaben der Behörde oder Ansprüche, ähm was man alles machen soll, was [...] im Alltag durch Mangel, der herrscht, gar nicht so umgesetzt werden kann. Also wenn man's ganz ernst nimmt, würd ich mich oft auch innerlich zerrissen fühlen zwischen den Ansprüchen und dem, was wirklich machbar ist« (Int 36 OTS: 22, Hervorh. i. Orig.).

Auch einem anderen Kollegen »merkt man an, wie frustriert er von der Situation ist, dass er unter den herrschenden Bedingungen kaum richtigen Unterricht machen kann. Er sagt: „Manchmal stellt man sich da schon die Sinnfrage“« (FN OTS: 330).<sup>109</sup>

#### **6.4. Das Stadtgymnasium (SGy): Eine Schule, die nach Wegen sucht, um die hohen G8-Anforderungen und die »Gleichbehandlung« mit dem »inkluisiven Gedanken« zu vereinen**

##### **6.4.1. Schüler:innen, Familien und die Schule**

Es wurde bereits gesagt, dass die meisten der acht Bremer Gymnasien in einer der »schöneren Umgebungen« Bremens liegen, in denen bessersituierte Familien leben als in Banndorf oder Fisselburg. Dies trifft auch auf das SGy zu. Jedoch wurde ebenfalls bereits erläutert, dass die Schüler:innenschaft an vielen Bremer Gymnasien aufgrund der freien Schulwahl und der Attraktivität dieser Schulen weniger den kulturellen und sozioökonomischen Merkmalen der direkten Umgebung entspricht, als dies an den untersuchten Oberschulen der Fall ist. Aus diesem Grund richtet sich der Fokus der folgenden Beschreibung nicht auf die Bedingungen im umgebenden Stadtteil, sondern nur auf die Schüler:innen- und Elternschaft. Hier bestätigt sich aus Sicht der Lehrkräfte, dass die Schüler:innen am SGy tatsächlich aus allen möglichen Bremer Stadtteilen kommen und viele von ihnen sehr lange Schulwege auf sich nehmen (z.B. FN SGy: 464, 751, 1474, 1592, 2550). Auf diese Weise hat zum einen die kulturelle Vielfalt unter den Schüler:innen am SGy über die letzten Jahre zugenommen (Int 35 SGy: 76; Int 37 SGy: 25; FN SGy: 89). Diese Entwicklung wird von der Schulleitung vor dem Hintergrund weltweiter Wanderungsbewegungen und gesamtgesellschaftlicher Veränderungen auch an einem Gymnasium als ein »ganz natürlicher Prozess« (Int 34 SGy: 142) verstanden. Zum anderen ist die Schüler:innenschaft am SGy auch »im Sozialen gemischter« bzw. »breiter« geworden:

»Also früher, glaub ich schon, dass [...] auch mehr betuchte Eltern hier ihre Kinder hingetan haben, nicht? Äh also was man heute vielleicht findet eher so auch Privatschulen und sowas, nicht? Also äh insofern sind wir 'ne ganz normale Schule eigentlich eher geworden. [...] Also die, die (...) Eltern, die ihre Kinder schicken, das sind ganz normale« (Int 29 SGy: 46).

Auf den Hinweis, dass das SGy mittlerweile eine »ganz normale Schule« und nicht, wie man in der Stadt »viel hört«, eine Schule »nur für Elite und wohlsituierte Familien« sei (Int 35

---

<sup>109</sup> Vgl. dazu auch die Diagnose von Schlee: „Oft kumulieren sich im pädagogischen Berufsalltag kleinere und größere Beeinträchtigungen auf und führen zu Teufelskreisen. Lehrerinnen und Lehrer kommen dann an die Grenzen ihrer Belastungsfähigkeit [...]. Dabei sind es eigentlich nicht die körperlichen Anstrengungen, die an den Kräften zehren, sondern es ist die Tatsache, dass aufgrund der vielen Reibereien und Vergeblichkeiten [...] Lehrerinnen und Lehrer die Sinnhaftigkeit ihres Handelns nicht mehr erkennen können“ (2012: 13).

SGy: 76), legen die Pädagog:innen in ihren Erzählungen viel Wert. Zwar überwiege nach wie vor »die höhere Mittelschicht« (Int 49 SGy: 18), aber das SGy sei kein Gymnasium mehr, an dem sich nur das »Bildungsbürgertum [...] sammelt« (Int 29 SGy: 26). Ein anderer Pädagoge stellt in diesem Kontext heraus: »Das wundert manchmal [...] Leute, die von außen kommen, dass wir eigentlich [...] was die Schülerschaft betrifft, genauso [...] wirken wie eine Schule, die, die eben nicht gymnasial ist« (Int 32 SGy: 36; auch z.B. Int 29 SGy: 26; Int 31 SGy: 46). Insgesamt nimmt man damit in der Schulleitung an, dass die Schüler:innenschaft des SGy Bremens soziokulturelle Struktur mittlerweile weitestgehend »abbildet« (Int 29 SGy: 70).

Auch die Eltern, die ihre Kinder ans SGy schicken, wollen nach Einschätzung der Lehrkräfte alle »nur das Beste für ihr Kind« (Int 33 SGy: 169). Unter ihnen sind »viele insbesondere leistungsinteressierte oder leistungsfixierte Eltern« (Int 49 SGy: 18; auch z.B. Int 29 SGy: 46). In ihrem tatsächlichen Engagement zeigt sich die Elternschaft jedoch in der Wahrnehmung der Pädagog:innen unterschiedlich. Da gebe es »die überbesorgten Eltern, die halt fast täglich anrufen« (Int 49 SGy: 98). Daneben gebe es aber auch viele Eltern, die »desinteressiert« wirkten, da sie »kaum zu Elternabenden« erschienen (Int 49 SGy: 98) und sich aus den schulischen Belangen ihrer Kinder »leider sehr rausnehmen« würden (FN SGy: 175; auch Int 29 SGy: 46). Zudem sehen auch die SGy-Lehrkräfte in einer zunehmenden Anzahl von Familien eine »Überforderung mit der Erziehung« (FN SGy: 322). Insbesondere in Elternhäusern, in denen »der soziale Stand nicht ganz so hoch ist«, werde auf bestimmte erzieherische Werte nicht mehr im selben Maße geachtet wie früher (Int 35 SGy: 104). Bei den Eltern mit Migrationshintergrund, von denen viele der ersten Generation angehören, treten zudem Verständigungsprobleme aufgrund der Sprachbarriere auf (Int 29 SGy: 126; Int 32 SGy: 110; Int 37 SGy: 60, 194). Und auch hier bemerkt eine Lehrkraft, dass manche dieser Eltern eine »andere Auffassung« von Erziehung und Schulbildung hätten, die die Zusammenarbeit zuweilen erschwere (Int 31 SGy: 92).

Angesichts der Schulart, für die sich die Schüler:innen und Eltern entschieden haben, möchte man am SGy jedoch von bestimmten Erwartungen bezüglich der mitzubringenden Haltung und zu erfüllenden Rollen und Aufgaben nicht abweichen, da diese – unabhängig von der kulturellen und sozioökonomischen Zusammensetzung der Schüler:innen- und Elternschaft – als notwendig angesehen werden, um an einem G8-Gymnasium bestehen zu können: Da auf dieses Schulart der Unterricht zielgleich und in einem erhöhten Lerntempo erfolgt, müssten die Schüler:innen eine »gewisse Lernbereitschaft«, einen »gewissen Ehrgeiz« und eine »gewisse Disziplin« mitbringen (Int 34 SGy: 46). Ein anderer Lehrer versteht auch das Leitbild des SGy, das »vom ersten Tag an kommuniziert« wird, in diese Richtung. Auch dieses beinhalte aufgrund der »hohen Ansprüche« der Schule die eben erwähnten Erwartungen an die Arbeitshaltung der Kinder (Int 40 SGy: 28). Gegenüber den Eltern werde zudem auf den Informationsabenden vor dem Übergang von Klasse 4 nach 5 »deutlich formuliert«,

»dass sie nämlich mit uns zusammenarbeiten [müssen]. Das heißt, sie sind keine Nachhilfelehrer ihrer Kinder, aber äh sie müssen Interesse zeigen, [...] auch durchaus gucken: „Hat mein Kind Hausaufgaben gemacht?“ [...] Und mit den Kindern auch mal *reden*, nicht? Was passiert denn hier an der Schule? Was ist wichtig für so 'n Kind? Äh und dass sie da eben ihr Kind begleiten, wirklich begleiten, nicht? Und nicht abgeben und: „Mach mal,“ ne? Das erwarten wir von Eltern« (Int 29 SGy: 126, Hervorh. i. Orig.).

Insgesamt stellen die Pädagog:innen jedoch fest, dass diese kommunizierten Erwartungen nur noch in einem »sehr unterschiedlichen« Maß von der sich verändernden Schüler:innen- und Elternschaft erfüllt werden (Int 29 SGy: 126). So bestünden in der Aufgabenwahrneh-

mung mancher Eltern »große Defizite« (Int 32 SGy: 201). Auch bezüglich der nötigen Lernstände und Leistungsvoraussetzungen der Schüler:innen stellen die befragten Lehrkräfte fest, dass – unter anderem aufgrund der Versäumnisse im Elternhaus und/oder in den Grundschulen – eine größer werdende Anzahl von ihnen den oben erwähnten »hohen Ansprüchen« des Gymnasiums nicht gerecht werden kann (z.B. Int 29 SGy: 50; Int 37 SGy: 164, 166; Int 40 SGy: 42, 203).

#### 6.4.2. Vielfaltskonzept

Auch wenn die Oberschule die neue Bremer „Schule der Vielfalt“ (Jürgens-Pieper 2009: 5) ist, sind die Gymnasien ebenfalls angehalten, Konzepte zum Umgang mit Vielfalt zu entwickeln (SfBW 2012b: 7; 2010b: 13, 36; BremSchulG 2009: § 35; SekIGymVO 2009: § 4 (1)). Denn auch wenn die Gymnasien im Unterschied zu den Oberschulen nach wie vor den Auftrag haben, »zielgleich« zu unterrichten, könnten sie dabei »in *Wirklichkeit* [...] nur noch hinsichtlich des Abschlusses zielgleich unterrichten, nicht mehr in der Durchführung. Weil auch im Gymnasium 'ne Heterogenität der Schülerschaft da ist« (Int 30 BEH: 21, Hervorh. i. Orig.). Vor diesem Hintergrund hat auch das SGy ein Konzept zum Umgang mit Heterogenität entwickelt (z.B. Dok 5 SGy). Denn auch am Gymnasium hat man erkannt, dass die Schüler:innenschaft sich in dem Sinne »gewandelt hat«, dass sie

»stärker in diese Häppchenkultur eingebunden [ist], so, wie sie es eben kennt aus den Medien heraus. Da muss man 'nen ganz anderen Unterricht machen. Ich kann mich heute nicht mehr hinstellen und 45 Minuten reden, [...] das verlangt 'ne ganz andere Form von Unterrichtsvorbereitung und [...] -nachbereitung [...]. Es kommt drauf an, die Schüler dort abzuholen, wo sie sind. Das hat man früher nicht gemacht. Und das ist heute, denke ich, mehr im Fokus [...], man will sozusagen ihre psychische Entwicklungsrahmen mit in den Unterricht hineinbringen« (Int 32 SGy: 135; auch z.B. Int 49 SGy: 46).

Bei allen oben skizzierten Erwartungen, die an die Schüler:innenschaft gerichtet werden, wird somit doch auch eine Bereitschaft seitens der Schule deutlich, sich auf die veränderten Lernvoraussetzungen pädagogisch-didaktisch einzustellen. Das Konzept, mit dem das SGy dies umsetzen möchte, verbindet dabei in den Worten der Schulleitung die »traditionellen« Stärken gymnasialer Bildung mit »flexiblen pädagogischen Handlungsmustern«, »modernen Lernmethoden« und einer Vielzahl an extracurricularen Förder- und Förderangeboten (Int 32 SGy: 25; Int 29 SGy: 22; Int 34 SGy: 38).

Zum einen umfasst dies Bestrebungen, perspektivisch mehr individualisierte und kooperative Lernformate im Unterricht einzusetzen, so dass das einheitliche Leistungsniveau »auch individuell gestaltet werden [kann], um dann möglichst alle Schüler mitzunehmen« (Int 32 SGy: 52; auch Dok 5 SGy). Dafür hat die Schulleitung auch Überlegungen dazu angestellt, wie man den traditionell (auch) an diesem Gymnasium dominierenden Stil des »Frontalunterrichts« mit eingeschobenen »Übungsphasen« ein »bisschen aufbrechen« kann (Int 29 SGy: 120). Im Konkreten wurden daraufhin folgende Initiativen angestoßen, um den Unterricht binnendifferenzierter als bisher zu gestalten:

»wir äh machen in Klasse 5 und 6 Studienvertiefungsstunden und sind mittlerweile so, dass wir jede Klasse mit Material ausgestattet haben, was äh sehr differenziert ist auf verschiedenen Niveaus. Wir haben diese Onlinetestung gemacht, da gibt es Förder- und Fördermaterial speziell bezogen auf Kinder und äh wie weit das jetzt konkret im Unterricht jetzt genutzt wird, das wächst jetzt, ne? Aber das haben wir schon gesagt, dass jedes Kind, dass man also nicht in einer Front dann vorgeht, sondern dass eben die Kinder Gelegenheit haben, Defizite dann auszugleichen oder wo sie Interessen haben, da auch was zu machen, ne? Äh und dass sie auch

lernen, äh für ihr Lernen Verantwortung zu übernehmen« (Int 29 SGy: 120; auch z.B. Dok 5 SGy; FN SGy: 167f, 279).

Die hier erwähnten Ziele des Erkundens eigener Interessen, des Suchens nach individuellen Herausforderungen und des eigenverantwortlichen Lernens, die mit diesen Maßnahmen zukünftig erreicht werden sollen, ähneln also denen der Oberschulen.

Dem neuen Rollenverständnis von Lehrkräften als »Lerncoaches« steht man in der Schulleitung hingegen etwas skeptisch gegenüber (FN SGy: 571, vgl. dazu Kap. 5.2.6). So behält trotz der angestoßenen Innovationen der lehrkraftzentrierte Unterricht auch weiterhin eine zentrale Stellung innerhalb des pädagogisch-didaktischen Konzepts – und zwar unter anderem auch explizit mit Blick auf die als förderlich (wissensvermittelnd, vorbildhaft) verstandene Funktion, die er insbesondere lernschwächeren Schüler:innen bieten könne (Int 29 SGy: 120, auch z.B. 174). Auch unter den jüngeren Lehrkräften wird die Ansicht vertreten, dass ein »guter Frontalunterricht« weiterhin »seine Berechtigung« hat (Int 49 SGy: 46).

Zudem bleibt nach Ansicht der Schulleitung zu beachten, dass trotz des Einsatzes »moderner Lernmethoden« das gemeinsame Lernen von Schüler:innen mit unterschiedlichen Leistungsständen am Gymnasium irgendwann unwillkürlich an eine Grenze stößt:

»das ist der vom Gesetz her vorgesehene Unterschied. Die Oberschulen *müssen* differenziert unterrichten, äh und können dann auch bestimmte Anforderungen variieren, je nach Leistungsstand der Schülerschaft. Während wir auf *einem* inhaltlichen Niveau arbeiten, aber auch, dennoch immer Rücksicht nehmen *können* auf~, nur irgendwann sind wir dann nicht mehr in der Lage, diese Rücksicht durchzuhalten, sondern wir müssen dann schon den Lehrstoff ja für die, für die äh anderen Teile der, der Klassen entsprechend durchführen. Sonst erreichen wir unser inhaltliches Ziel nicht« (Int 32 SGy: 52, Hervorh. i. Orig.; Int 49 SGy: 86).

Deshalb stützt sich das Differenzierungskonzept des SGy vor allem auf Förder- und Fördermaßnahmen, die *außerhalb* des Regelunterrichts geschehen. Im Bereich Fördern bietet auch das SGy von Hausaufgabenbetreuung über Nachhilfe in den Kernfächern bis hin zu Ferien-camps und Sprachförderung im Fach Deutsch alles an (z.B. FN SGy: 175; Dok 5 SGy). Als Gymnasium mit »hohen Ansprüchen« wird hierneben natürlich das Fordern besonders großgeschrieben. Arbeitsgemeinschaften, Austauschprogramme, Zusatzqualifikationen und Wettbewerbe werden umfangreich angeboten und sollen noch weiter ausgebaut werden, um leistungsstarken Schüler:innen ein attraktives Angebot zu bieten und diese für das SGy in der Konkurrenz mit den anderen Gymnasien zu gewinnen (z.B. Int 32 SGy: 14; Dok 5 SGy).

Bezüglich des »ganztägigen« Unterrichts erfahre ich, dass eigentlich alle Bremer G8-Gymnasien mit Blick auf die erforderliche und angebotene Lernzeit entweder offizielle oder »verkappte« Ganztagschulen sind (FN SGy: 166, vgl. auch z.B. 754f). Dies sei so, da das erforderliche inhaltliche Pensum andernfalls gar nicht zu schaffen sei. Den Unterschied zwischen den offiziellen und »verkappten« Ganztagsgymnasien mache hauptsächlich die (fehlende) finanzielle Ausstattung für die Durchführung des ganztägigen Schulprogramms (ebd.). Die vorrangige Zielsetzung von »ganztägigem« Unterricht an Gymnasien ist demnach auch nicht der »Nachteilsausgleich« für fehlende Lern- und Freizeitgestaltungsanreize in den Familien und im Stadtteil, wie dies an den Oberschulen beschrieben wurde, sondern die Unterbringung des Lernpensums sowie eine Entlastung von vollzeitarbeitenden Eltern.

Demgegenüber sieht man am SGy im Bereich des sozialen Lernens durchaus einen steigenden Bedarf an »Ausgleich« bzw. Kompensation für Versäumnisse in den Elternhäusern (Int 35 SGy: 90): »Wir haben soziales Lernen und [...] wir haben's ja nicht umsonst eingeführt, sondern weil da Probleme sind« (Int 29 SGy: 120). So zeigen sich am SGy, an dem eine sich soziokulturell verändernde Schüler:innenschaft unter hohem Leistungsdruck lernt



(ebd.: 26), in den letzten Jahren vermehrt Verhaltensweisen, die als »unangemessen« beurteilt werden (ebd.: 120) und der Schulleitung zunehmend Sorgen machen. Die Gründe für diese Verhaltensweisen kann die Schulleitung bisher nicht einordnen. Vielleicht sei es eine Mischung aus Wohlstandsverwahrlosung und dem Leistungs- und Konkurrenzdruck am Gymnasium (Int 29 SGy: 120; Int 35 SGy: 265). Andere vermuten demgegenüber, dass schwierige Verhaltensweisen vor allem bei Kindern aus Familien auftreten, in denen »es zuhause halt auch nicht ganz so wichtig ist, wie miteinander umgegangen wird« und dies sei eher dort der Fall, wo »die Bildung nicht so hoch ist. Ich kenn nicht alle Eltern [...], aber ich hab doch das Gefühl, dass das schon mit der Bildungsschicht korreliert« (Int 35 SGy: 106). Auch wenn über die Gründe für dieses Phänomen bisher nur spekuliert werden kann, hat man Konsequenzen aus den Beobachtungen gezogen und Formate des sozialen Lernens im pädagogisch-didaktischen Konzept verankert (z.B. Dok 15 SGy; Dok 16 SGy), die erneut in ihrer Zielsetzung Ähnlichkeiten zu denen der Oberschulen aufweisen. So soll auch am SGy in diesen Unterrichtseinheiten das Selbstwertgefühl der Schüler:innen gestärkt und Verantwortungsübernahme für sich selbst und andere eingeübt sowie Konfliktfähigkeit, Toleranz und Wertschätzung erlernt werden (Int 34 SGy: 38; Int 35 SGy: 86, 90, 108; Int 40 SGy: 98).

Betrachtet man darüber hinaus die migrationsspezifischeren Anteile des Vielfaltskonzepts, so finden sich im Vergleich zu denen der Oberschulen weniger Initiativen und Schwerpunkte, die explizit auf die kulturelle Vielfalt der Schüler:innenschaft Bezug nehmen. Einen Schwerpunkt legt das SGy hier auf die eben angesprochene Vermittlung von Toleranz und Verantwortung, die insbesondere auch vor dem Hintergrund der Anforderungen einer globalisierten Welt und vielfältigen Gesellschaft als sinnvoll erachtet wird (z.B. Dok 11 SGy): »Wir wollen eben die Schüler im Zuge der globalisierten Welt [...] zu einer demokratischen, kulturell offenen und darüber hinaus auch sich in dieser veränderten Situation einbringenden Persönlichkeit erziehen« (Int 32 SGy: 16; auch Int 29 SGy: 22; Int 34 SGy: 92; Int 37 SGy: 27). Zudem ist auch das SGy eine zertifizierte SOR-SMC, an der eine »Anti-Rassismus-AG« mit der Durchführungen von Projekten im Rahmen des Programms betraut wurde (Int 40 SGy: 261, auch z.B. 172; Int 33 SGy: 72; FN SGy: 399f). Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts finden sich – passend zu den oben herausgestellten traditionellen Stärken des Gymnasiums – die klassischen gymnasialen Angebote. Der Umgang mit nicht-deutschen Muttersprachen findet im Schulkonzept keine explizite Erwähnung. Vorklassen für Sprachanfänger:innen gibt es – zum Forschungszeitpunkt – nicht. Auch der sogenannte »Lebensweltbezug«, der in den Konzepten der Oberschulen viel Raum einnimmt und dabei auch die kulturelle Vielfalt der Schüler:innen ausdrücklich aufnimmt, spielt im Lehrprogramm des SGy keine Rolle. Das Curriculum sei durch schulbehördliche Vorgaben »klar formuliert und [...] völlig unabhängig von jeder Schülerschaft« (Int 29 SGy: 146; auch Int 32 SGy: 136-147; Int 34 SGy: 144).

An dieser Stelle lässt sich anfügen, dass die Schulleitung insgesamt gewisse Vorbehalte gegenüber einer (über)betonten Berücksichtigung der herkunftsbezogenen Heterogenität ihrer Schüler:innenschaft hegt. Vielmehr äußert die Schulleitung, dass »man dies ja auch positiv sehen könne: es wird nicht unterschieden« (FN SGy: 406). Dieser Sichtweise folgend wird der »Gedanke der Gleichbehandlung« (Int 31 SGy: 84) von den SGy-Lehrkräften häufiger als an den anderen Schulen als ein pädagogisch-didaktisches Leitmotiv, an dem man sich orientiere, in den Vordergrund gestellt: »im normalen Unterrichtsgeschehen macht man [...] keinen Unterschied zwischen diesen Kindern [...], das sind Individuen und Punkt« (Int 34 SGy: 70, auch 138; Int 35 SGy: 229). Dieser Ansatz wird damit begründet, dass es »im Großen und Ganzen« bis auf »manchmal ein sprachliches Problem« keine »großen

Unterschiede« zwischen den Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund gäbe (Int 32 SGy: 110, 168). Weitere Erfahrungen bzw. Überzeugungen seien, dass es für die schulische Arbeit »völlig egal« sei bzw. sein sollte, woher die Kinder kämen (Int 35 SGy: 148; Int 34 SGy: 70, 246).<sup>110</sup> Ein zu starker (fördernder) Fokus auf bestimmte Gruppen – wie beispielsweise auf die Schüler:innen mit Migrationshintergrund – berge zudem stets die Gefahr, dass dies zu »Animositäten« innerhalb der Schüler:innen- und Elternschaft führen könne (Int 32 SGy: 166). Aus diesem Grund sei es wichtig, dass man jegliche Förderung »gleichmäßig [...] auf alle verteilen kann« (ebd.: 172, Hervorh. i. Orig.).

Auch wenn damit ein Vielfaltskonzept erarbeitet wurde, das der Schulleitung mit Blick auf die Vorgaben der Schulart zunächst einmal schlüssig und begründbar erscheint, ließ sich in den Forschungsgesprächen dennoch eine Unzufriedenheit feststellen. Diese rührte daher, dass eine externe (allgemeine) Evaluation der Schule vor einiger Zeit ergeben hätte, dass es zum Umgang mit Heterogenität am SGy »nichts gäbe« (FN SGy: 91). Dieses Ergebnis habe das Kollegium »überrascht« (ebd.). Als Konsequenz hat die Schulleitung daraufhin einige Lehrkräfte »in eine Fortbildung geschickt, die die Kommunikation speziell mit Kindern oder mit Eltern mit Migrationshintergrund äh nochmal vertiefend erlernen [...] und diese Erkenntnisse eben auch an die, an die Lehrkörper weitergeben sollen« (Int 32 SGy: 110). Zudem wurde eine Fortbildung zur Binnendifferenzierung angesetzt (z.B. Int 33 SGy: 54; Int 49 SGy: 46).

#### 6.4.3. Schulkultur, schul(organisator)ische Herausforderungen, selbstgesteckte Ziele

Aufgrund der Bestimmung, dass der Zugang zu den Bremer Gymnasien „über ein teilwirksames Leistungskriterium erfolgt“ (SfBW 2010b: 35), liegen die schulischen Leistungen der allermeisten Gymnasiast:innen bei Eintritt in die Sek-I offiziell über dem sogenannten »Regelstandard«. <sup>111</sup> Demnach bringt auch am SGy eine große Mehrheit von Schüler:innen ein überdurchschnittliches schulisches Leistungsvermögen mit. In den Erzählungen findet in diesem Zusammenhang Erwähnung, dass das SGy in diesem »positiven Sinne« doch auch eine »Eliteschule« sei (Int 37 SGy: 27). Insgesamt erhält dieser Begriff also eine gewisse Ambivalenz in den Ausführungen der Pädagog:innen. So möchte man zwar »nicht nach außen tragen: „Wir sind keine Eliteschule“« (ebd.: 27). Andererseits wird großer Wert darauf gelegt, den Begriff stets »in Anführungszeichen« (Int 29 SGy: 24; auch Int 37 SGy: 31) zu setzen und aufzupassen, »dass uns dieses Label nicht [...] manchmal aufgedrückt wird« (Int 32 SGy: 27; auch Int 29 SGy: 26). Insbesondere das »heile Welt« Image, nachdem nur »Kinder reicher Leute hier sind« sei eben »alles Blödsinn« (Int 29 SGy: 26; auch z.B. Int 33 SGy: 80-86; Int 35 SGy: 76). Bezieht sich der Begriff demgegenüber in dem eingangs erwähnten »positiven Sinne« auf die schulischen Angebote und Leistungen, die gefordert und erbracht werden, kann man mit dem Begriff schon sehr viel besser leben (z.B. Int 32 SGy: 22). So macht nach Ansicht der Pädagog:innen die Attraktivität ihrer Schule vor allem ihre guten Ausbildungsmöglichkeiten und ihr vielseitiges Angebot aus (z.B. Int 29 SGy: 78; Int 32 SGy: 22; Int 40 SGy: 24). Auch das hohe Leistungsniveau »im Vergleich zu vielen anderen Schulen [...] [und] im Vergleich zur Oberschule auf jeden Fall« (Int 31 SGy: 24, 26) gehört dabei zum Selbstverständnis der Lehrkräfte (auch Int 49 SGy: 119). Dieses Selbstverständnis vermittelt sich auch an die Schüler:innen, von denen viele »sehr bemüht« seien, den hohen Ansprüchen gerecht zu werden (Int 40 SGy: 195). Und so geraten einige der

<sup>110</sup> Ob es sich hierbei tatsächlich um eigene Erfahrungen oder Überzeugungen dazu, wie es sein sollte, handelt, lässt sich in den entsprechenden Gesprächspassagen *nicht* eindeutig bestimmen.

<sup>111</sup> Zu den Details der Aufnahmebestimmungen für das Gymnasium inklusive Restplatzvergabe- und Härtefallregelungen etc. siehe die Bremer AufnVOÖffSch (2012).

Lehrkräfte auch schon einmal ins Schwärmen, wenn sie von ihren Schüler:innen erzählen: »die Schüler kommen und wenn wir sie entlassen, dann sind da also teilweise Schüler und Schülerinnen dabei, das ist traumhaft, nicht? Die sind richtig, richtig gut« (Int 29 SGy: 22; auch z.B. Int 33 SGy: 72, 74). Auch mich beeindruckten das Arbeitsklima, die Motivation und Leistungsbereitschaft vieler Schüler:innen immer wieder auf ähnliche Weise (z.B. FN SGy: 158-160, 352f, 456, 461, 712f, 1847). Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass das SGy einen (sehr) guten Ruf genießt (Int 29 SGy: 22; Int 32 SGy: 14; Int 34 SGy: 34; Int 40 SGy: 34) und dementsprechend »gut angewählt« ist (FN SGy: 90).

Diese Situation der leistungsbetonten Lernatmosphäre und des guten Rufs der Schule bringt zwei Entwicklungen mit sich: Erstens wurde schon gesagt, dass vor allem »leistungsinteressierte« Eltern ihre Kinder am SGy anmelden und auch die Lehrkräfte »hohe Ansprüche« an die Schüler:innen stellen. Aus dieser Kombination ergibt sich von Anfang an ein »unglaublich hoher Leistungsdruck« (Int 35 SGy: 283; auch Int 31 SGy: 113; Int 40 SGy: 197; Int 49 SGy: 46). Damit ist auch Konkurrenz bereits in den unteren Klassenstufen am SGy

»ein ganz *großes* Thema, denn normalerweise, die Schüler, die da zu uns kommen, waren bei sich in der Grundschule schon richtig gut und gehörten zu den Besten, ja und jetzt auf einmal werden die Besten alle zusammengefasst und da muss man sich dann wieder neu positionieren und da wird bestimmt noch viel in Richtung Konkurrenz gedacht« (Int 34 SGy: 100, Hervorh. i. Orig.; auch Int 35 SGy: 265).

Einige Lehrkräfte nehmen dies als »recht gesunden Konkurrenzkampf [wahr], ohne dass da jemand unter die Räder großartig gerät oder sich von den anderen so unter Druck gesetzt fühlt« (Int 31 SGy: 113; auch Int 32 SGy: 98). Andere beobachten demgegenüber eine für ihr Dafürhalten »viel zu extreme« Konkurrenzsituation (Int 35 SGy: 265) und »schwierige« Fixierungen auf Noten (ebd.: 273, 275), durch die einige Schüler:innen »verbissen« werden (ebd.: 277) und »sich gegenseitig nichts gönnen und neidisch sind auf die anderen« (Int 49 SGy: 63), auch weil »die meisten Schüler« schlechtere Noten »beschämend« finden (Int 49 SGy: 63). Die von den Lehrkräften beschriebene konkurrenzbetonte Lernatmosphäre war auch für mich in den Hospitationen bereits ab der 5. Klassenstufe (überraschend) deutlich sichtbar (z.B. FN SGy: 356f, 1484, 2121) und ist ein weiterer Grund, warum das soziale Lernen auf Wunsch der Lehrkräfte gestärkt werden soll (vgl. Kap. 6.4.2).

Die zweite Entwicklung, die der gute Ruf der Schule mit sich bringt, ist, dass trotz des Zugangs über ein »teilwirksames Leistungskriterium«, auch solche Kinder am SGy angemeldet werden, für die der gymnasiale Bildungsgang mit »Turbo-Abi« (Int 34 SGy: 46) von den Pädagog:innen nicht als die richtige Wahl eingeschätzt wird: »wir haben 12 Jahre. Das bedeutet, dass wir im Prinzip eigentlich eher leistungsstärkere Schüler hier haben müssten äh, die das dann auch in der Zeit schaffen« (Int 29 SGy: 50, Hervorh. i. Orig.). Der Konjunktiv deutet bereits an, dass dem jedoch aus Sicht der Lehrkräfte nicht so ist, was sich an den zunehmend großen Leistungsunterschieden in den Klassen bemerkbar mache (z.B. FN SGy: 352, 1264, 2625, 2634). Somit »hadere« man

»ein bisschen mit der Qualität der Schüler, die inzwischen hierher kommen, und [...] [ist] 'n bisschen traurig darüber, dass viele ihre Kinder hier anmelden, weil die Schule den guten Ruf hat, aber ob~ obwohl das nichts für die Kinder ist. Dass einige Kinder äh hier einfach überfordert sind und die Eltern dann wenig (.) ja Einsicht dafür zeigen« (Int 40 SGy: 42, Hervorh. i. Orig.; auch z.B. Int 32 SGy: 201; Int 37 SGy: 164, 166; FN SGy: 322, 569).

Nach Beobachtung der Schulleitung zählen zu diesen Eltern, »die keine realistische Einschätzung« dazu haben, was ihre Kinder in der Lage sind schulisch zu leisten, viele Eltern mit arabischem oder türkischem Migrationshintergrund (Int 29 SGy: 80, 82).

Auch wenn die Schulleitung schulinterne Statistiken zu den einzelnen Bildungsverläufen nicht explizit nach Herkunftsfaktoren aufschlüsselt (Int 34 SGy: 192, auch 83-88; Int 32 SGy: 166-172; FN SGy: 379), deutet sich in den Gesprächen an, dass die Statistiken, die die Schulleitung »im Kopf hat«, darauf hinweisen, dass zum Beispiel »unter denjenigen, „die die mittlere Reife nicht schaffen, und das sind doch einige, tatsächlich wesentlich mehr mit Migrationshintergrund als ohne sind“« (FN SGy: 380). Ein Lehrer, der zu seinem Bedauern das SGy mittlerweile als »Selektionsmaschine« (Int 49 SGy: 20) wahrnimmt, berichtet von einer ähnlichen informellen Statistik seiner Klasse:

»Gerade habe er die Notenliste für seine Klasse bekommen. Bei vielen Schüler:innen sieht es nach dieser Halbjahresbewertung sehr schlecht aus. Ich sehe auf der Liste, dass von mindestens sechs Schüler:innen Noten rot eingekreist sind. Alle bis auf eine von ihnen haben einen Migrationshintergrund, erzählt mir der Lehrer« (FN SGy: 1264).

Derselbe Lehrer vermutet, dass »von denen, die unsere Schule in der Oberstufe verlassen, [...] 80 Prozent mit Migrationshintergrund [sind]« (Int 49 SGy: 117). Auch wenn der Schulleitung (aufgrund der nicht-aufgeschlüsselten Statistiken) diese Zahlen »so nicht bekannt« sind, würde sie »auch [davon] ausgehen, dass es so ist« (Int 29 SGy: 80). Wie an den anderen Schulen verquickt sich in diesen im Schulalltag beobachteten Zusammenhängen zwischen Herkunftsfaktoren und der Chance, »die Schule ganz zu bestehen«, der Migrationshintergrund sehr häufig mit einem niedrigen sozioökonomischen Status bzw. einem »bildungsfernen« Elternhaus (Int 49 SGy: 51; auch Int 34 SGy: 186-192; FN SGy: 322). Nicht zuletzt da der Unterricht ein hohes sprachliches Niveau erfordere, hätten Schüler:innen aus diesen Familien »grundsätzlich schlechtere Chancen« (Int 49 SGy: 51).

Da es auf den Gymnasien keine verpflichtenden Klassenwiederholungen und kein Abschulen mehr gibt (vgl. Kap. 5.2.2) und die von einigen Schüler:innen benötigte Förderung unter den herrschenden Bedingungen an dieser Schulart »leider außer Frage steht« (FN SGy: 1264; auch Int 29 SGy: 84), bleibt in den Fällen, in denen sich herauskristallisiert, dass die Kinder mit den Anforderungen nicht mitkommen, nur die Option, »den Eltern durch die Blume zu sagen, dass ein Schulwechsel auf eine Oberschule gut wäre, weil die Misserfolge und Frustration sonst immer mehr werden« (FN SGy: 1264). So sieht man für diese Schüler:innen bessere Chancen auf einem Bildungsgang, der mehr Zeit lässt und mehr Fördermöglichkeiten bieten kann (Int 29 SGy: 84; auch Int 40 SGy: 54).<sup>112</sup> Allerdings seien viele dieser »Eltern der Meinung [...]: „Nur auf dieser Schule kriegt mein Kind eine gute Bildung.“ Weil auch sehr viele Eltern halt nichts von, von Oberschulen halten oder zumindest nicht so, wie sie umgesetzt sind. Ähm und dadurch ihr Kind auf Teufel komm raus hier auf der Schule halten möchten« (Int 35 SGy: 34, Hervorh. i. Orig.; auch z.B. FN SGy: 322). Hinzukäme, dass die einzigen Oberschulen, die für diese Eltern in Frage kämen, ausgelastet seien (Int 40 SGy: 56; auch z.B. Int 35 SGy: 42). In den Beratungsgesprächen mit den Eltern spiegelt sich dabei genau die an den Oberschulen beschriebene Dynamik, dass die sich »kümmernden« Eltern (mit Migrationshintergrund) ihre Kinder nicht an Schulen, an denen ihnen »zu viele Ausländer« sind, schicken möchten und Stadtteile wie Banndorf und seine Schulen verlassen haben und dorthin nun auch nicht ‚zurückkehren‘ möchten:

<sup>112</sup> Vgl. dazu auch den gesamtbreitischen Befund, dass zum Forschungszeitpunkt Schüler:innen mit Migrationshintergrund »an Gymnasien – unter Berücksichtigung ihrer ohnehin geringen Gymnasialbeteiligung – überproportional häufig abgeschult [wurden]« (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 242). So war »insbesondere in der Gruppe der Migrantinnen und Migranten der Anteil derer, die [im Schuljahr 2009/10] in der achten Klasse die Schulart Gymnasium besucht haben, sehr viel niedriger als der entsprechende Anteil in der fünften Klasse. [...] Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Gruppe der Migrantinnen und Migranten vermutlich in besonderem Maße von [...] Schulartwechseln von der Schulart Gymnasium in andere Schularten betroffen sind« (ebd.: 254).

»man kann versuchen, gemeinsam 'nen Ausweg zu finden, äh der da heißt: „Wir nehmen 'ne andere Schule,“ nicht? So und dann ist es oft so: „Ja, wo wohnen Sie denn?“ „Da und da.“ „Gucken wir mal da.“ „Nee, da will ich aber mein Kind nicht hin haben!“ Weil das spielt natürlich so das Soziale, ich glaub, das ist 'ne ganz wichtige Sache [...], es ist 'ne soziale, ähm wie ist die Elternschaft sozial aus~ aufgestellt, ne? Es gibt auch Oberschulen, äh die sind gut angewählt, wenn Sie Kleinhude nehmen und da kann ich Ihnen auch andere nennen, und es gibt welche, wo man sagt: „Das sind die ‚Schmuddelkinder‘ in Anführungszeichen.“ „Aber da schick ich doch nicht, da sind die Ausländer,“ ne? Das ist so« (Int 29 SGy: 84, Hervoh. i. Orig.).

Auch andere Kolleg:innen verweisen darauf, dass der Ruf des SGy, ein »sicherer Ort« zu sein (Int 33 SGy: 84), die Schule »per se attraktiv« mache (Int 32 SGy: 22; auch z.B. Int 40 SGy: 36). Und so steht man am SGy bei leistungsschwachen Schüler:innen immer wieder vor der Frage: »wohin mit dem Kind? [...] Also das ist wirklich ein Problem« (Int 35 SGy: 46), für das man zum Forschungszeitpunkt keine zufriedenstellende Lösung findet. So bleibt nur das »Mitziehen der Schüler bis hin zum Ende« (Int 32 SGy: 201), von dem man jedoch denkt, dass es

»doch nicht gut sein [kann], wenn ich diese Art weiter mache und ich dadurch ständig negative Erfahrungen bei den Schülern hervorrufe [...]. Das wissen wir beide, wenn wir ständig negative Erfahrungen irgendwo mitnehmen, dann geben wir irgendwann auf. Und dann sind das die potentiellen Schulabgänger ohne Abschluss. Und die züchte ich dann hier ran« (ebd.; auch FN SGy: 339).

Das Kollegium, das einen Umgang mit den Leistungsunterschieden innerhalb der Klassen finden und die teils »widersprüchlichen« Anforderungen und Erwartungen von G8 und »moderner« Vielfaltspädagogik umsetzen soll, vereint zum Forschungszeitpunkt ein homogenerer pädagogisch-didaktischer Ausbildungshintergrund als die »multiprofessionellen« Teams an den Oberschulen. Dies begründet sich in der notwendigen Lehrberechtigung für die Sek-I und Sek-II sowie den hierneben für diese Schulart nur bedingt bereitgestellten Ressourcen für zusätzliches pädagogisches Personal. Die Personalauswahl am SGy geschieht demnach zu allererst anhand der benötigten Fächerkombinationen (z.B. Int 34 SGy: 134). Darüber hinaus zeichnet eine gute Lehrkraft aus, dass sie ihre Fächer gut »verkörpert« (Int 49 SGy: 49). Diese Lehrkräfte möchte man für das SGy gewinnen, indem man sie davon überzeugt, dass sie »sich hier selbst verwirklichen [...] können in ihrem Beruf« (Int 32 SGy: 22, Hervoh. i. Orig.).

Die Schulleitung stellt dabei die Erwartung an ihr Kollegium, dass dieses letztlich »mehr Arbeit [...] als an normalen Schulen« leistet (Int 29 SGy: 34, Hervoh. i. Orig.). Im Gegenzug für das, was von den Lehrkräften an Engagement erwartet wird, weist die Schulleitung neue Kolleg:innen darauf hin: »Dafür bekommt ihr Schüler und Schülerinnen, mit denen man gut arbeiten kann« (ebd.: 38). Somit setzt sich das Kollegium aus Lehrkräften zusammen, deren Maßstäbe »recht hoch gesteckt sind« (Int 31 SGy: 26; auch z.B. Int 40 SGy: 42) und die sich zudem genau für diese Schulart und auch für ihre »ausgesuchte Schülerschaft« entschieden haben (Int 40 SGy: 8; auch Int 35 SGy: 26; FN SGy: 483).

Eine kulturelle Diversifizierung des Kollegiums wird demgegenüber von der Schulleitung in der Personalauswahl nicht explizit verfolgt, sondern ergibt sich nur zufällig (z.B. Int 34 SGy: 134; FN SGy: 219-224). Den schulpolitischen Bestrebungen in diese Richtung (vgl. Kap. 5.2.6) wird vielmehr – erneut mit Verweis auf das bevorzugte herkunftsunabhängige Schulkonzept – eher zurückhaltend begegnet:

»die Landesregierungen setzen ja darauf, äh möglichst viele unterschiedliche ethnische Personen [...] in die Lehrkollegien hineinzubringen. Weil man festgestellt hat, wenn ich jemanden habe, mit dem ich sozusagen auf einer Wellenlänge bin, dann treff ich eben die Ethnie besser als, als sonst. Die Frage ist nur, was machen die anderen, die da drin sitzen? [...] Ich glaube,

dass es wichtig wäre, *alle*, es ist wichtig, ein Lehrkollegium zu haben, (.) die *offen* sind, ja? Offen sind für alle Bereiche. Warum müssen das bestimmte Ethnien sein? Das halte ich nicht unbedingt immer für den richtigen Weg« (Int 32 SGy: 149, Hervorh. i. Orig.).

Am SGy setzt man also – ähnlich wie an der OaB – explizit auf die Offenheit »*aller*« Pädagog:innen als entscheidenden Faktor, um Diskriminierung gegenüber einer vielfältigen Schüler:innenschaft zu vermeiden. Anders als an der OaB, wird hier jedoch nicht zusätzlich auf die »sensibilisierende« Unterstützung durch ein multikulturelles Team mit seinen unterschiedlichen Perspektiven auf Diskriminierung zurückgegriffen, um kontinuierlich zu überprüfen, ob die offene Haltung im schul(organisator)ischen und interaktiven Handeln tatsächlich auch zufriedenstellend umgesetzt wird. Vielmehr setzt man am SGy, an dem sich das Kollegium im Zuge des »großen Generationswechsels« (vgl. Kap. 5.2.6) in denen letzten Jahren ebenfalls »verjüngt« hat (z.B. Int 31 SGy: 44; Int 49 SGy: 16), vor allem auf die neuen, jungen Kollegiumsmitglieder, die die nötige Offenheit im Umgang mit Vielfalt bereits von sich aus mitbringen (Int 34 SGy: 138). Die Schulleitung sieht insbesondere vor dem Hintergrund der veränderten Schüler:innenschaft und gestiegenen pädagogisch-didaktischen Anforderungen die Vorteile der neuen Altersstruktur des Kollegiums sehr deutlich und stellt heraus, dass diese »vielleicht auch vorher gefehlt [hat]« (Int 32 SGy: 31). So hat auch hier – ähnlich zur HOS – die Schulleitung in der Vergangenheit die Erfahrung gemacht, dass Reformmaßnahmen, die eine »längerfristige Bereitschaft im Sinne eines Commitments« erfordern, »oft schwierig bei Lehrern« sei (FN SGy: 405). Dies schließt auch gescheiterte Versuche ein, die darauf abzielten, den »Umgang mit Heterogenität« im Unterricht etwas systematischer zu erfassen und gemeinsam Ideen für eine Weiterentwicklung in diesem Bereich zu erarbeiten (ebd.: 405, 1605). Auch mir vermittelte sich am SGy – mit Ausnahme der Schulleitungsmitglieder und im Gegensatz zu den Oberschulen – wiederholt der Eindruck, dass die älteren (weiblichen) Kollegiumsmitglieder das Vielfaltsthema als etwas wahrnahmen, das für sie mit einem Gefühl der Unsicherheit und Abwehr belegt war und für das sie zudem explizit eher die nachkommende Generation zuständig sahen: »Da fragen Sie mal lieber [...] die Jüngeren! Die sind doch in sowas sowieso viel besser« (FN SGy: 1602, auch 790f, 1540, 1586). Die Schulleitung begründet diese ablehnende Haltung (wie an der HOS) mit einer Reformmüdigkeit sowie der insgesamt stetig gestiegenen Arbeitsbelastung (z.B. Int 29 SGy: 38, 120; Int 34 SGy: 142). Zudem hänge die ablehnende Haltung gegenüber Aufgaben jenseits des »Kerngeschäfts« auch mit dem Rollenverständnis der meisten Gymnasiallehrkräfte zusammen. An »Brennpunktschulen« sei es

»vielleicht auch einfach so, dass da der [...] Blick ein anderer drauf ist, auf die Schüler, nicht? Dass man einfach so von vorn herein mehr um die Probleme weiß und dann auch deutlicher reagiert, nicht? Äh ich glaube, [...] es hängt auch ein bisschen zusammen, [...] wie Kollegen die Schule sehen. Das ist so ein bisschen eher, wir haben ja Fachwissenschaftler hätt' ich fast gesagt, in Anführungszeichen, äh wär jetzt 'n bisschen provokativ gesagt, nicht? Die ihren Unterricht äh (.) im Mittelpunkt sehen, aber dann eben auch sagen: „Gut, das war's dann.“ Und äh ich glaube, das trifft nicht alle, ne? Aber es trifft eben sehr viele« (Int 29 SGy: 38).

Demgegenüber stehen einige reformwilligere Lehrkräfte, die aus Sicht der Schulleitung (wie an der OaB) nicht zuletzt aufgrund ihres Ehrgeizes und ihrer Jugend (noch) sehr belastbar seien (Int 29 SGy: 38) und die sich von der Schulleitung in einigen pädagogisch-didaktischen Bereichen weniger »Festhalten am Alten« und mehr – als notwendig und zeitgemäß erachtete – »Neuerungen« wünschen würden (Int 49 SGy: 16, 27; auch Int 35 SGy: 124, 126).

Die Ziele, die mit Blick auf die Schüler:innen verfolgt werden, spiegeln letztlich das sich bisher abzeichnende Spannungsverhältnis zwischen gymnasialer Tradition und Reform sowie zwischen dem Anspruch »höherer Bildung« (Int 35 SGy: 124) einer »Eliteschule im

positiven Sinne« und dem Wunsch der Öffnung für eine »breitere« Schüler:innenschaft, die »Bremen abbildet«, wider. Dies bedeutet, dass das oberste Ziel »ganz klar [...] der schulische Abschluss des Abiturs« (Int 29 SGy: 50) bleibt, und zwar in einem höheren Lerntempo als an den Oberschulen (z.B. Int 34 SGy: 46; Int 40 SGy: 197). Auch inhaltlich hat die Schulleitung »immer drauf geachtet, dass wir 'n Gymnasium sind, nicht? Also Sprachen, aber auch Mathematik, Naturwissenschaften, [...] wir geben den Schülern 'ne breite, fundierte Allgemeinbildung« (Int 29 SGy: 22; auch Int 34 SGy: 30), mit einem Leitbild, das »Vernunft geleitet ist, humanistisch« (Int 40 SGy: 150). Und so schließt sich hier dann die zweite Zielsetzung des SGy an, die im Vielfaltskonzept bereits erwähnt wurde und die bei allem Streben nach fachlicher Leistung keineswegs vergessen oder verloren gehen soll, nämlich auf diesem gymnasialen Weg »möglichst alle Schüler mitzunehmen« (Int 32 SGy: 52) und ihnen beizubringen, in einer »globalisierten Welt [...] Verständnis äh für sich, für andere Menschen und Kulturen [zu] entwickeln. Das fand ich immer auch wichtig, so 'ne gewisse Offenheit, nicht?« (Int 29 SGy: 22). In Sinne dieser zweiten Zielsetzung stellt einer der jüngeren Kollege nach kurzem Nachdenken dann auch fest, dass man eigentlich im Vergleich zur Oberschule

»keine grundlegend anderen Aufgaben [hat], insofern dass man Schüler, steht ja auch im Schulgesetz, [...] fordern, fördern, erziehen. Also die [...] offiziellen Ziele sind, denk ich mal, absolut das gleiche, wobei natürlich an Oberschulen das Miteinander, [...] der inklusive Gedanke, (.) wobei der auch hier Einzug erhalten hat, ja 'ne große Rolle spielt« (Int 31 SGy: 54).

Auch ein anderer Lehrer berichtet mir, dass er in den Sommerferien nachgedacht hat und zu dem Entschluss gekommen sei, seinen Unterricht zu verändern. »Er möchte „fairer“ und „individueller“ unterrichten, hat er sich als persönliches Ziel vorgenommen« (FN SGy: 690).

#### 6.4.4. Ausstattungssituation und Wahrnehmung schulbehördlicher Entscheidungen

Einige der Lehrkräfte bemerkten mir gegenüber, dass sie im Vergleich zu den äußeren Handlungsbedingungen und Anforderungen der Leistungsdifferenzierung an den Oberschulen am SGy wohl eher auf »hohem Niveau leiden« würden (FN SGy: 1847, auch z.B. 2406). Vielleicht aus dieser Einschätzung heraus waren viele der Befragten dann auch zurückhaltender, wenn es um Angaben zur Ausstattungssituation ihrer Schule ging. Nur ein befragter Pädagoge äußerte, dass das Gymnasium in seiner finanziellen Ausstattung »sicherlich schlechter [...] gestellt« sei als die Oberschule und vermutete, dass damit vielleicht auch versucht werde, »das Bild der Gymnasien [...] quasi zu diskreditieren [...], um die Oberschule besser dastehen zu lassen« (Int 40 SGy: 253). Alle anderen äußerten eine solche Bewertung nicht in vergleichbarer Direktheit. Insbesondere die Schulleitung bemühte sich um diplomatischere Formulierungen, wie in der folgenden exemplarischen Aussage über das qualitativ hochwertige – und vielfaltsgerechte – schulische Angebot, das man auch am SGy den Schüler:innen bieten wolle:

»Das ist ja mit vielen Kosten verbunden [...]. Und das ist eben nicht immer leicht aufgrund der Rahmenbedingungen im Land Bremen, ne? Das heißt jetzt, ist keine Kritik, sondern es ist einfach nur, äh, wenn man die Möglichkeiten nicht hat, das Gebäude entsprechend umzusetzen, dann wird das schwierig, nicht? Und äh, das ist, fällt allen Beteiligten schwer, das nicht zu tun. Man *will* ja den Kindern die möglichst beste Ausbildung bieten auch. Egal, ob das jetzt hier, das will jede Schule« (Int 32 SGy: 27, Hervorh. i. Orig.)

Dennoch, und das lässt sich dieser Aussage der Schulleitung ebenfalls entnehmen, lassen sich natürlich auch am SGy Ausstattungsengpässe und Belastungsfaktoren feststellen, die das erfolgreiche Arbeiten mit der zunehmend heterogenen Schüler:innenschaft erschweren.

Hierzu zählt die von der Schulleitung angesprochene Raumsituation. Wenn man das SGy betritt, kommt einem auch hier – wie in der HOS – die Assoziation »so typisch alte Schule« (vgl. Kap. 6.1.4 u. z.B. IntPr 34 SGy: 24f). Allerdings sind das Gebäude und die Räume aus meiner, aber auch aus Sicht der Lehrkräfte, die andere Bremer Schulen kennengelernt haben, in einem vergleichsweise guten und gepflegten Zustand (z.B. FN SGy: 111, 136-141; Int 31 SGy: 46). Jedoch passen auch hier die vorhandenen Räume, die ursprünglich für weniger Schüler:innen, kleinere Klassen und nur halbtägigen Unterricht konzipiert wurden (Int 37 SGy: 25), nicht zu den veränderten Anforderungen des »modernen« Schul- und Unterrichtsbetrieb. Es gibt kaum Möglichkeiten, binnendifferenziert zu arbeiten, Unterrichtsmaterialien zu lagern und Pausenzeiten – für die Schüler:innen zur Entspannung und für die Lehrkräfte zum konzentrierten Vor- und Nachbereiten – zu nutzen (z.B. Int 32 SGy: 14; Int 33 SGy: 66; Int 40 SGy: 253).<sup>113</sup> In Anbetracht dieser beengten räumlichen Situation kommt die Schulleitung zu dem Fazit, dass eine Mittelstufenklasse weniger pro Jahrgang und dadurch ein »bisschen mehr Luft« allen am SGy »gut täte« (Int 29 SGy: 120).

Im personellen Bereich stellt sich die Situation am SGy zum Erhebungszeitpunkt so dar, dass wohl nicht zuletzt aufgrund der »hohen Ansprüche« und der Erwartung, dass die Lehrkräfte ihre Fächer gut »verkörpern« (s. oben), fachfremde Einsätze nicht mit denen an den Oberschulen vergleichbar sind: »Sie können nicht aus einem Lateinlehrer plötzlich einen Französischlehrer machen« (Int 32 SGy: 8). Personalmangel in bestimmten Fächern tritt zwar auch hier auf, aber bisher sei es gelungen, das fachfremde Unterrichten nur auf »*verwandte* Fächer« in den unteren Klassenstufen zu begrenzen (ebd., Hervorh. i. Orig.). Schwierigkeiten im personellen Bereich bereiten demgegenüber jedoch auch hier wieder die mit den veränderten äußeren Handlungsbedingungen einhergehenden zusätzlichen Anforderungen an das Personal:

»Ich glaube, dass es schon manchmal [...] an die Grenze geht, was da von Lehrern erwartet wird [...], die Schule kann nicht alles, was schief läuft, heilen. Aber es ist oft so die, das, was uns entgegenschlägt, nicht? Ähm was früher war, dass man nur seinen Unterricht gemacht hat [...] und dann war Schluss, das ist längst vorbei, glaub ich, auch vernünftigerweise vorbei, [...] Aber das sind Aufgaben [der Sozialpädagogik und -arbeit], die Lehrer eben auch noch machen müssen. Das geht bis in die Familie hinein. Klar kann man sich versuchen, Hilfe zu holen, wobei, das [...] durchaus schwierig ist« (Int 29 SGy: 141, Hervorh. i. Orig., auch z.B. 120; Int 32 SGy: 135; Int 34 SGy: 161f).

Die »Mängelverwaltung in der Bildungsbehörde« führt demnach dazu, dass auch am SGy im Personalbereich »nicht das bereitgestellt [wird], was notwendig ist, sondern nur das, was zwingend (.) überlebenswichtig ist« (Int 40 SGy: 253). Hierzu zählt, dass das, was an Ressourcen für Doppelbesetzungen und Förder-, Forder- und Differenzierungsstunden auf dieser Schulart von der Bildungsbehörde »erkämpft« werden kann, angesichts des bestehenden Bedarfs in den Klassen und mit Blick auf die Situation in anderen Bundesländern und in Ländern, die in PISA im Umgang mit Heterogenität besser abschneiden, als ein »bisschen amateurhaft« beurteilt wird (Int 29 SGy: 62, auch z.B. 158; Int 32 SGy: 14; Int 33 SGy: 24, 175-187). Angesichts des hohen Lehrdeputats und der 30er Frequenzen in den Mittelstufenklassen sieht man zudem nicht, wie die Regellehrkräfte die einzelnen Unterrichtsstunden noch differenzierter vorbereiten oder auf »besondere« Förderbedarfe einzelner Schüler:innen mehr eingehen könnten (Int 29 SGy: 38; Int 31 SGy: 54; Int 49 SGy: 86).

<sup>113</sup> Vgl. dazu auch den Bremer Schulentwicklungsplan, in dem es heißt: »Eine gute Schule bietet Räume für Differenzierung und individualisiertes Lernen, für Ruhephasen und sportliche und kulturelle Aktivitäten und stellt den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und Teams angemessene Arbeitsbedingungen und Arbeitsplätze zur Verfügung« (SfBW 2011b: 37).



Hinzu kommt die zeitliche Verdichtung durch G8. Diese bedeutet »mehr Unterricht, längere Schultage, mehr Stoff [...] für Schüler und Lehrer« (Int 37 SGy: 56). Und trotz der Aufstockung der Unterrichtsstunden pro Woche reiche die Zeit zur Fachvermittlung häufig nicht aus, um alle geforderten Lerninhalte zu vermitteln (z.B. FN SGy: 560, 773, 1418). Unterrichtsauffall, etwa aufgrund krankheitsbedingter Fehlzeiten, ist unter diesen Bedingungen natürlich ein »großes Problem« (Int 29 SGy: 120; auch FN SGy: 1389, 1675, 1895, 2213), das man sich weder mit Blick auf die eigenen Ansprüche noch angesichts der »Verpflichtung gegenüber der Eltern« (FN SGy: 569), die bei Unterrichtsauffall schnell auf die »Barrikaden« gehen (ebd.: 2610), leisten kann. Angesichts der ambitionierten gymnasialen Anforderungen und hohen Erwartungen der Eltern überrascht es nicht, dass sich viele SGy-Lehrkräfte in einer Art dauerhaftem Stresszustand befanden, den man ihnen deutlich ansah und -merkte (z.B. FN SGy: 575, 578, 583, 699, 791, 1294, 1387, 1602).<sup>114</sup> Auch die Schulleitung weiß um diese Belastungssituation und versucht deshalb, zumindest die zusätzlichen Aufgaben neben dem Regelbetrieb so zu verteilen, dass niemand ganz ausfällt. Dies bedeutet jedoch meist, dass diejenigen, die ohnehin schon viel Extraarbeit leisten, noch ein bisschen mehr machen müssen (Int 29 SGy: 38, auch 141).

Bei allem guten Willen bleibt die Schulleitung angesichts dieser Gesamtsituation in ihrer Suche nach »Lösungen«, die nicht lediglich bedeuten, »dass wir die Schüler einfach nur abschieben und dann sollen die anderen sehen, wie sie damit fertig werden« (Int 32 SGy: 201), etwas »ratlos« zurück (Int 29 SGy: 12, auch 156, 172, 174).

### 6.5. Zwischenfazit

Betrachtet man zunächst vergleichend die drei untersuchten Oberschulen, lässt sich festhalten, dass alle drei mit herausfordernden äußeren Handlungsbedingungen in der schulischen Arbeit umgehen müssen. In Banndorf vernehmen und problematisieren die befragten Lehrkräfte der HOS und OaB den von Bade diagnostizierten „folgeschweren politischen Schlafzustand in Sachen Migration und Integration“ (2007: 55) besonders deutlich. Viele unterschiedliche migrantische Communities, von denen sich manche als kaum (mehr) zugehörig zu der sie umgebenden Gesellschaft verstehen, sowie sozioökonomische Desintegrationsprozesse und eine zunehmende soziale Verwahrlosung prägen den Stadtteil. Aber auch an der OTS, die in einem eigentlich gemischteren Einzugsgebiet liegt, hat im Zuge der freien Schulwahl die Abwanderung von Familien, die sich für ihre Kinder mehr Zugehörigkeit zum »Wohlstand« an Schulen mit gutbürgerlicher Klientel wünschen, zu soziokulturellen Entmischungsprozessen geführt. Damit ist in den letzten Jahren an der OTS eine – hauptsächlich Fisselburger – Schüler:innenschaft verblieben, die der Banndorfer Schüler:innenschaft an der HOS und OaB ähnlicher wird. Angesichts der fortschreitenden negativen Stadtteilentwicklungen und der beeinträchtigenden familiären und gesamtgesellschaftlichen Faktoren, auf die die Schule keinen Einfluss hat, kommt man insbesondere an der HOS und mittlerweile auch an der OTS zu der Einschätzung, dass die schulische Arbeit die schulbildungsbezogenen Risikolagen, in denen viele Banndorfer und Fisselburger Kinder aufwachsen, nur (sehr) bedingt abmildern kann. Diesbezüglich unterscheidet sich die OaB von den anderen

<sup>114</sup> Auch zwei Forschungsabsagen von SGy-Lehrkräften wurden mit dieser Überlastungssituation, in der man sich »nicht noch mehr aufhalsen« könne, begründet (FN SGy: 1584, auch 1539-1541, 1585f). Daneben gab auch die Schulleitung am zuerst angefragten Gymnasium als eine Begründung für ihre Absage an, dass die meisten Lehrkräfte ihrer Schule »auf dem Zahnfleisch« gingen und auf halbe Stellen reduzieren würden, weil eine ganze Stelle unzumutbar wäre – von einer Zusatzbelastung durch eine Forschungsteilnahme wäre demnach ganz zu schweigen (FN SGy: 67f, auch 64).

beiden Oberschulen: Hier sind die Lehrkräfte sehr viel stärker der Ansicht, dass eine Intervention in den »Teufelskreis« der Statusreproduktion und der Ausbau der Chancen der Kinder durch die Schule möglich und auch ihre Aufgabe ist.

In ihren Vielfaltskonzepten, zu deren Erarbeitung alle Bremer Sek-I-Schulen im Rahmen der Schulreform verpflichtet sind (Int 6 BEH: 39), nehmen alle drei Oberschulen die schulpolitischen und fachwissenschaftlichen Impulse zur Herstellung von Chancengleichheit auf. In den drei Konzepten lassen sich wiederkehrende Schwerpunkte ausmachen, die sich somit als ‚typisch‘ für die neue Schulart der Oberschule herausstellen. Hierzu zählen das möglichst lange gemeinsame Lernen von Schüler:innen mit unterschiedlichem Leistungsvermögen, individualisierte ‚schüler:innenzentrierte‘ Lernformen, ein Lebensweltbezug des Curriculums, ein lernreiches und reichhaltiges Ganztagsangebot, Formate des sozialen Lernens und der Anti-Diskriminierungsarbeit sowie Mehrsprachigkeitskonzepte. Besonderer Wert wird in allen drei Vielfaltskonzepten darauf gelegt, die Schule als einen Schutzraum zu verstehen, in dem die Kinder eine Auszeit von ihrem nicht immer leichten oder kindgerechten Leben erhalten und alternative Erfahrungen machen können. Dazu gehört auch, dass die Schüler:innen in der Schule ein inspirierendes, lernreiches und für ihre zukünftigen Lebenswege stärkendes Umfeld vorfinden sollen, das ihnen in ihrem außerschulischen Umfeld häufig fehlt. Neben diesen gemeinsamen Schwerpunkten, ist erwähnenswert, dass an der OaB explizit ein potentialorientierter Ansatz verfolgt wird, d.h. dass das OaB-Kollegium von der Schulleitung dazu angehalten wird, den Blick »offen« zu halten und die positiven Ressourcen der Banndorfer Schüler:innen und Eltern (auch) wahrzunehmen und zu nutzen. Des Weiteren ist die OaB die Schule im Sample mit dem elaboriertesten und umfassendsten Konzept für eine »aktive, aufsuchende« Elternarbeit.

Die schul(organisator)ischen Herausforderungen ähneln sich an allen drei Oberschulen vor allem auf zweierlei Weise: Die freie Schulwahl der Eltern und die damit einhergehende Konkurrenz mit Sek-I-Schulen mit Standortvorteilen und einem traditionell guten Ruf sorgen für viel Druck auf die Kollegien, gute Anwahlzahlen und darüber die anvisierte leistungsförderliche Mischung in den Klassen zu erreichen. Alle drei Oberschulen beklagen zudem Ressourcenmängel. Diese äußern sich an der HOS besonders sichtbar im sanierungsbedürftigen Gebäude, an der OTS im Personalmangel und an der OaB in der Arbeitsbelastung der Schulleitung, die nicht aufstecken will und mit der Bildungsbehörde aufreibende Kämpfe um jede »Gardine« einght.

Hinsichtlich der Zusammensetzung ihrer Kollegien, der gelebten Schulkultur und der gesteckten Ziele für die schulische Arbeit unterscheiden sich die OaB und HOS stark, obwohl beide Oberschulen im gleichen Stadtteil liegen:

Das Kollegium der HOS ist überdurchschnittlich alt und legt Wert auf die traditionellen Freiheiten des Lehramtes. Die allermeisten Lehrkräfte haben sich zudem nicht bewusst für die HOS entschieden, sondern kamen zufällig oder aufgrund einer Zuweisung/Versetzung an die Schule. Diesem Kollegium ist es nach eigenen Angaben nicht gelungen, auf die sich »extrem« verändernden äußeren Handlungsbedingungen im Stadtteil angemessen zu reagieren. Die einst »renommierte Lernschule« hat sich in einem schleichenden Prozess zu einer »Restschule« entwickelt. In dieser – für alle Beteiligten – frustrierenden Situation sind die »Fronten« zwischen Lehrkräften und Schüler:innen mittlerweile verhärtet, das Kollegium zieht sich aus dem anstrengenden Schulleben immer mehr zurück und mit der schulischen Arbeit werden kaum noch Ziele verfolgt, außer den Alltag zu bewältigen. Eine Mitverantwortung an dieser Situation sieht die Schulleitung bei der (Schul-)Politik: Wenig Wertschätzung

und Interesse für die Arbeit an Schulstandorten in peripheren Stadtteilen, ausbleibende Ressourcenzuwendungen und keine kontinuierliche, gezielte Versorgung des Kollegiums mit neuen engagierten und ideenreichen Lehrkräften hätten entscheidend dazu beigetragen, dass die HOS immer tiefer in die »Abwärtsspirale« hineingeriet, aus der sie aus eigener Kraft nicht mehr herauskommt.

Demgegenüber ist das Kollegium der OaB überdurchschnittlich jung und vor allem gezielt ausgewählt. Die sehr aktiv gestaltende Schulleitung verfolgt ein ambitioniertes und innovatives Schulprogramm mit passendem Personalkonzept: Das Kollegium ist nicht nur multi-professionell, sondern auch multikulturell aufgestellt und hat sich bewusst für die Arbeit an diesem Standort entschieden. Die OaB sticht in ihren Bemühungen zur Herstellung von mehr Chancengleichheit als die ehrgeizigste Schule im Sample hervor. Dem Schicksal der »Brennpunktschule« will man sich hier nicht beugen, sondern eine Leistungsschule für alle Schüler:innen sein. Auch die Kinder aus herkunftsbedingten Risikolagen sollen dabei Abschlüsse erreichen, die unter »normalen Umständen« weder für sie noch die Außenwelt vorstellbar gewesen wären. Den schwierigen äußeren Handlungsbedingungen begegnet man hier vor allem mit positiver Energie. Der Fokus richtet sich auf die Potentiale der Schüler:innen und darauf, diese gezielt zu entwickeln. Die Bildungsziele sollen hier zudem vom Kollegium vorgelebt werden. Dazu zählen Offenheit, Freundlichkeit und Respekt genauso wie Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz und Leistungsbereitschaft. Die Leidenschaft und den Ehrgeiz, um seine ambitionierten Ziele zu erreichen, bringt das OaB-Kollegium mit. Allerdings birgt die Diskrepanz zwischen den hohen eigenen Ansprüchen und dem, was unter den herrschenden Bedingungen leistbar ist, ein nicht zu negierendes Burnout-Risiko für das Kollegium.

Die OTS weist hinsichtlich der Zusammensetzung des Kollegiums, der gelebten Schulkultur und der gesteckten Ziele für die schulische Arbeit sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zu den beiden anderen Oberschulen auf: Ihr Kollegium besteht aus vielen »Einzelkämpfern« mit unterschiedlichen Ausbildungshintergründen, Lehrstilen und Ambitionen, von denen – wie an der HOS – vor allem die älteren auf den Erhalt ihrer pädagogisch-didaktischen Freiheiten achten. Die Gesamtsituation der OTS ist zum Forschungszeitpunkt von einer Ambivalenz geprägt. Einerseits machen sich auch hier die letzten Jahre am Rande der »Abwärtsspirale« deutlich bemerkbar: Wie an der HOS wird die Arbeit auch an diesem Standort als äußerst anstrengend empfunden und einige Lehrkräfte stellen sich angesichts der zunehmenden Herausforderungen seitens der Schüler:innenschaft bei gleichzeitigen Ressourceneinsparungen frustriert »die Sinnfrage«. Andererseits finden viele Lehrkräfte die OTS eigentlich besser als ihren aktuellen Ruf und sehen im Aufbau der neuen Schullandart eine Chance, sich in der Bremer Schullandschaft neu zu positionieren. Ähnlich wie an der OaB möchte man eine besonders gute Oberschule für *alle* Kinder werden. Um dies zu erreichen, lautet die Aufgabe, mit einem »ganz neuen Konzept« eine »attraktivere« Schule zu werden, die wieder mehr bildungsnahe Eltern anzieht und die OTS (zurück) in die Aufwärtsspirale bringt. Bei dieser Aufgabe stößt das Kollegium allerdings nach eigenen Angaben vor allem auf zwei Herausforderungen: Erstens fehlt ein fundiertes Konzept, das den »Einzelkämpfern« eine gemeinsame Richtung vorgibt und eine zielgerichtete Schulentwicklung ermöglicht. Zweitens bringt der erwähnte Personalmangel das ohnehin überarbeitete Kollegium an die Belastungsgrenze.

Das SGy agiert unter anderen äußeren Handlungsbedingungen als die drei Oberschulen. An diesem gut angewählten Traditionsgymnasium überwiegt nach wie vor die akademische, höhere Mittelschicht. Allerdings hat sich auch hier die soziokulturelle Zusammensetzung der

Schüler:innenschaft in einem »natürlichen Prozess« mit der Bremer Bevölkerungsentwicklung mitverändert, eine steigende Anzahl von Migrant:innen insbesondere der ersten Generation sowie »bildungsfernere« Eltern mit und ohne Migrationshintergrund nutzen hier mittlerweile die Möglichkeit zum Bildungsaufstieg für ihre Kinder. Den Ruf der »Eliteschule« in soziokultureller Hinsicht weist das Kollegium somit entschieden zurück; das SGy sei ein Gymnasium für Kinder aller Herkünfte. Eine Gemeinsamkeit der Familien am SGy ist damit ihre Leistungsorientierung. Unterschiede in den Elternhäusern zeigen sich hingegen in der Erfüllung der von den SGy-Lehrkräften erwarteten bildungsförderlichen Unterstützung der Kinder im schulorganisatorischen und erzieherischen Bereich. Auch eine steigende Anzahl der Schüler:innen erfüllt nach Ansicht der Lehrkräfte die Lernvoraussetzungen – trotz Gymnasialempfehlung der Grundschule – nicht mehr im selben Maße wie früher. Im Vergleich zu den untersuchten Oberschulen zeigen sich in den Berichten am SGy insgesamt die größten Diskrepanzen zwischen den von den Lehrkräften *erwarteten* und den von ihnen *beobachteten* äußeren Handlungsbedingungen für ihre Arbeit.

Das SGy hat ein Vielfaltskonzept entwickelt, das weiterhin auf die traditionellen Stärken gymnasialer Bildung setzt, diese aber zunehmend mit »modernen Lernmethoden« anreichert. Damit versucht man auch am Gymnasium den veränderten Lernvoraussetzungen der Schüler:innen – so gut es im Rahmen des zielgleichen Unterrichts geht – entgegenzukommen. Der ganztägige Unterricht wird vor allem für die Unterbringung des hohen Lernpensums, das im G8-Bildungsgang anfällt, sowie für die üblichen Förder- und diverse Förderangebote genutzt. Daneben steht das soziale Lernen im Vordergrund, für das man am SGy einen zunehmenden Bedarf erkannt hat. Auf eine (Über-)Betonung der kulturellen Vielfalt verzichtet man am SGy bewusst. Vielmehr werden der »Gedanke der Gleichbehandlung« sowie die Vorzüge und Notwendigkeit eines herkunfts*unabhängigen* Schulkonzeptes herausgestellt. Angesichts des entwickelten Vielfaltskonzepts ist das SGy-Kollegium überrascht von einer externen Evaluation, die kürzlich ergab, dass das SGy keine nennenswerten Initiativen im Umgang mit Heterogenität vorzuweisen habe.

Die schulartenspezifischen Vorgaben und schulischen Traditionen des Gymnasiums spiegeln sich in der Zusammensetzung des Kollegiums, dem Unterrichtsklima und den gesteckten Zielen für die schulische Arbeit am SGy wider: Das Kollegium ist im Vergleich mit den Oberschulen monoprofessionell und auch -kulturell aufgestellt und besteht vor allem aus Lehrkräften, die sich als ‚Fachwissenschaftler:innen‘ wahrnehmen und sich zudem für die »ausgesuchte« Klientel der Schule bewusst entschieden haben. Vielen älteren Kolleg:innen sind zudem auch hier eine Reformmüdigkeit und die gestiegene Arbeitsbelastung deutlich anzumerken. Deshalb setzt man am SGy auf den eintretenden Generationswechsel und hofft, dass dieser neues Fachwissen und vor allem belastbare Kolleg:innen in die Schule bringen wird. Das oberste Ziel, das das Kollegium verfolgt, ist die fachliche Vorbereitung der Kinder auf das G8-Abitur. Die Ansprüche der Lehrkräfte sind dementsprechend hoch, viele Schüler:innen stehen unter Leistungsdruck, der auch zu einem Konkurrenzdenken untereinander führt. In dieser Situation sucht das SGy nach Möglichkeiten, auch seinem »inklusiven Gedanken« gerecht zu werden und möglichst alle Kinder bis zum Abitur »mitzunehmen«. Hier sieht sich das SGy-Kollegium jedoch vor einer Herausforderung, der es sich nur bedingt gewachsen fühlt. Die Leistungsunterschiede innerhalb der Klassen sind groß. Insbesondere Schüler:innen mit arabischen und türkischen Migrationshintergrund und/oder aus »bildungsfernen« Familien sind in der Erfahrung der Lehrkräfte häufig mit den G8-Anforderungen »überfordert« und scheitern. Da viele Eltern den Schulartenwechsel, der nur noch freiwillig erfolgen kann, ablehnen, zieht man am SGy diese Schüler:innen weiter mit, allerdings mit

der Aussicht, sie irgendwann ohne Abschluss zu entlassen, da die von ihnen benötigte Förderung unter den herrschenden Bedingungen an dieser Schulart nach Ansicht der Lehrkräfte nicht leistbar ist: Die Klassen sind größer als an den Oberschulen, das Lerntempo ist höher, multiprofessionelle Kompetenzen im Team und zusätzliche Lehrkraftstunden für Doppelbesetzungen oder Ähnliches sind vergleichsweise wenige vorhanden. Hinzukommen – wie an den Oberschulen – die hohe Arbeitsbelastung sowie räumliche Einschränkungen, die einen »modernen« ganztägigen und vielfaltsgerechten Unterrichtsbetrieb erschweren. Insgesamt befindet sich das SGy damit in einer Situation, in der die schulpolitisch erhoffte »Angleichung« der soziokulturellen Zusammensetzung der Schüler:innenschaft an Oberschulen und Gymnasien (Int 25 LIS: 153) hier tatsächlich eingesetzt hat. Eine Angleichung der insbesondere personellen Ausstattung an diese Situation ist demgegenüber jedoch bisher weitestgehend ausgeblieben. Gleichzeitig sind die Konsequenzen anderer schulpolitischer Entscheidungen, wie die Einführung von G8 und der Wegfall des Sitzenbleibens und Abschulens, mit dem man die Bremer Gymnasien dazu bringen möchte, sich mehr für Heterogenität zu »öffnen« (ebd.), im Arbeitsalltag der Lehrkräfte deutlich spürbar. Diese Entscheidungen bieten allerdings keine unterstützenden Rahmenbedingungen für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt, sondern erhöhen vor allem den Druck unter Lehrkräften und Schüler:innen gleichermaßen. Für die Schulleitung bleibt damit fraglich, was angesichts der inhaltlichen Anforderungen, der zur Verfügung stehenden Ausstattung und der Zusammensetzung des Kollegiums im Umgang mit Heterogenität letztlich erwartbar ist.

Im nächsten Kapitel wird nun betrachtet, wie sich im Kontext der skizzierten äußeren und innersystemischen Handlungsbedingungen sowie schulspezifischen Merkmale die alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis an den untersuchten Schulen gestaltet und welche unbeabsichtigten diskriminierungsrelevanten (Neben-)Folgen sich daraus für Schüler:innen aus herkunftsbedingten Risikolagen ergeben.

## 7. Drei Prozesse indirekter institutioneller Diskriminierung: Alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis in ihrem äußeren und innersystemischen Handlungskontext

Der folgende dritte Teil der empirischen Ergebnisse bildet das analytische Herzstück dieser Arbeit. Es werden drei Prozesse indirekter institutioneller Diskriminierung beschrieben, in denen – auf jeweils spezifische Weise – bestimmte herkunftsbedingte Risikolagen der Schüler:innen durch weitgehend neutrale und damit zunächst diskriminierungsunverdächtig erscheinende Handlungsweisen der Pädagog:innen im Schulalltag reaktiviert, d.h. fortgeführt oder sogar noch verstärkt, werden. Damit steht in diesem Kapitel die Handlungsebene der *alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis* (B3) im Fokus. Diese wird jedoch nicht isoliert betrachtet, sondern zu Aspekten des gesellschaftlichen Ungleichheitskontexts (A; äußere Handlungsbedingungen) sowie des schulpolitischen und schul(organisator)ischen Handelns (C; innersystemische Handlungsbedingungen) in Beziehung gesetzt (vgl. Abb. 2).

Anders als bei den Ergebnissen zum schul(organisator)ischen Handeln, die zur Herausarbeitung schulspezifischer Merkmale pro Schule dargestellt wurden, erfolgt die Ergebnisdarstellung in diesem Kapitel somit entlang der für den jeweiligen Prozess bedeutsamen Merkmale des äußeren und innersystemischen Handlungskontextes: Der erste Prozess indirekter institutioneller Diskriminierung (Kap. 7.1) lässt sich besonders deutlich an jenen Oberschulen beobachten, die sich zum Zeitpunkt der Forschung schwierigen äußeren Handlungsbedingungen gegenübersehen und im Sog der »Abwärtsspirale« befinden (HOS und OTS). Der zweite Prozess (Kap. 7.2) zeigt sich besonders dort, wo die Oberschulen gegen die »Abwärtsspirale« anzukämpfen versuchen und dabei auf grundlegende Mängel stoßen, die diese Bemühungen hemmen (OTS und OaB). Der dritte Prozess (Kap. 7.3) lässt sich am Gymnasium (SGy) identifizieren, das sich aufgrund schulartenspezifischer Merkmale anderen diskriminierungsrelevanten Herausforderungen gegenüberstellt.

In Anlehnung an den Aufbau des analytischen Modells strukturiere ich die Darstellung der drei Prozesse auf folgende Weise:

(1) *Schulbildungsrelevante Risikolagen der Schüler:innen (und Eltern)*: Ich beginne jeweils mit einer Beschreibung der für den jeweiligen Diskriminierungsprozess zentralen herkunftsbedingten schulbildungsrelevanten Risikolagen der betroffenen Schüler:innen (und Eltern). Diese, auf den Diskriminierungsprozess hin spezifizierte und vertiefende Darlegung des gesellschaftlichen Ungleichheitskontexts (A) erfolgt größtenteils anhand der Deutungsmuster der Pädagog:innen (Forschungsgespräche), die mit meinen Eindrücken (Feldnotizen) sowie Erkenntnissen aus der Fachliteratur abgeglichen werden.

(2) *Naheliegende schulische Antworten*: Daran anschließend werden schulische Handlungsweisen skizziert, die angesichts der jeweiligen Risikolagen naheliegend wirken, um diese über die schulische Erfahrung abzumildern und somit mehr Chancengleichheit für die betroffenen Schüler:innen zu ermöglichen. Diese schulischen Antworten werden aus der Expertise der Pädagog:innen generiert (Forschungsgespräche) und durch Erkenntnisse aus der Fachliteratur ergänzt.

(3) *Die alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis*: Dann folgen analytische Beschreibungen der alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis (B3). Diese zeigen, wie die alltäglichen Handlungssituationen und Interaktionen inner- und außerhalb des Unterrichts von den naheliegenden schulischen Antworten abweichen oder ihnen sogar zuwiderlaufen und darüber nicht-intendierte diskriminierungsrelevante (Neben-)Folgen produzieren. Diese vertiefenden Fallanalysen des schulischen Regelbetriebs basieren auf den triangulierten Daten aus den Teilnehmenden Beobachtungen (Feldnotizen) und Gesprächssequenzen mit den Pädagog:innen

(Forschungsgespräche), die mit einschlägigen empirischen und theoretischen Befunden aus anderen Studien angereichert werden. Zudem werden den diskriminierungsrelevanten Handlungsweisen auch immer wieder (Erzählungen über) alternative Handlungsoptionen gegenübergestellt, die für die Herstellung von Chancengleichheit vielversprechender wirken. Äußerst aufschlussreich erweisen sich in diesem Zusammenhang die Berichte zweier Pädagog:innen im Sample, die über Ausbildungs- und/oder Arbeitserfahrungen in PISA-Teilnehmerstaaten verfügen, die sowohl im Bereich des allgemeinen Kompetenzniveaus als auch in der Entkopplung von Herkunft und Schulerfolgchancen besser abschneiden als Deutschland.<sup>115</sup>

(4) *Institutionelle Gründe*: Dann erfolgen – im Sinne des Ansatzes der institutionellen Diskriminierung – detaillierte Betrachtungen der beschriebenen Schul- und Unterrichtspraxis im Kontext der innersystemischen Handlungsbedingungen (C), die dazu beitragen, dass es zu den unter (3) dargelegten Handlungsweisen der Lehrkräfte (und eben *nicht* zu den naheliegenden schulischen Antworten) kommt. Die Grundlage dieser Erklärungsansätze bildet die triangulative Zusammenführung weiterer Reflexionen der Pädagog:innen in den Schulen, in der Bildungsbehörde und im LIS (Forschungsgespräche) mit den Erkenntnissen zum schulpolitischen Handeln (B1; Kap. 5) und schul(organisator)ischen Handeln (B2; Kap. 6).

Jedes Kapitel endet mit einem *Zwischenfazit*, das die zentralen Erkenntnisse zum jeweiligen Prozess indirekter institutioneller Diskriminierung noch einmal zusammenfasst.

## **7.1. Erster Prozess: Wenn eine Schule in die »depressive Abwärtsspirale« gerät und »vergessen« wird, sie zu unterstützen**

Dieses Unterkapitel widmet sich den diskriminierungsrelevanten Konstellationen und Dynamiken, die sich im Schulalltag an jenen Schulen finden lassen, die sich zum Zeitpunkt der Forschung schwierigen äußeren Handlungsbedingungen gegenübersehen und im Sog der »Abwärtsspirale« befinden (HOS und OTS). An diesen Schulen erzeugen die alltäglichen Handlungsweisen der Lehrkräfte eine Schulkultur und Lernatmosphäre, die die Risikolagen der Banndorfer und Fisselburger Schüler:innen nicht abmildern, sondern fortführen und an manchen Stellen sogar noch verstärken. Demgegenüber zeigen einige alternative Handlungsweisen der OaB, wie diese Schule – mit gleichschwierigen äußeren Handlungsbedingungen – den Diskriminierungspotentialen der »Abwärtsspirale« zu entgehen versucht. Abschließend werden drei institutionelle Gründe identifiziert, die zu der Entwicklung diskriminierungsrelevanter Handlungsweisen an Schulen in der »Abwärtsspirale« beitragen.

### **7.1.1. Schulbildungsrelevante Risikolagen von Schüler:innen, die wissen, dass sie »gesellschaftlich nicht unbedingt fähig und schon gar nicht gewünscht sind«**

An den Schulen in Banndorf und Fisselburg (HOS, OaB und OTS) haben es die Lehrkräfte mit einer Vielzahl von Schüler:innen zu tun, deren schulbildungsrelevante Risikolagen nicht ausschließlich aus der vielbeachteten »Bildungsferne« des Elternhauses resultieren.<sup>116</sup> Vielmehr ist für die schulische Arbeit ebenso relevant, dass das Aufwachsen in diesen Stadtteilen von den hier geballt auftretenden und zudem über Generationen gewachsenen

<sup>115</sup> Aus Datenschutzgründen bleiben im weiteren Verlauf sowohl die beiden PISA-Teilnehmerstaaten, um die es geht, als auch die Pädagog:innen (soweit möglich) anonym. Diese Einschränkung schmälert jedoch m.E. nicht den Erkenntniswert, den diese vergleichenden Erzählungen für diese Arbeit liefern.

<sup>116</sup> Den Risikolagen eines »bildungsfernen« Elternhauses widmet sich Kapitel 7.2.1 eingehender.

prekären Lebensumständen und gesellschaftlichen Marginalisierungserfahrungen geprägt ist. Daraus ergeben sich weitere Risikolagen, von denen die Banndorfer und Fisselburger Schüler:innen mit Migrationshintergrund auf spezifische Weise und besonders ausgeprägt betroffen sind. Auf sie konzentriert sich gemäß der Forschungsfrage auch die folgende Darstellung. Da einige Aspekte dieser Risikolagen aber auch Schüler:innen ohne Migrationshintergrund aus diesen Stadtteilen betreffen, finden auch sie im Folgenden Erwähnung.

Betrachtet man die Zukunftsaussichten von Schüler:innen mit Migrationshintergrund zum Forschungszeitpunkt, so zeigt sich aus einer statistischen Perspektive ein eher ernüchterndes Bild: Ihre Zugangschancen in eine berufliche Ausbildung sind auch unter Kontrolle der schulischen Voraussetzungen geringer als die von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (z.B. Granato, Beicht et al. 2010: 7f). Besondere Schwierigkeiten einen Ausbildungsplatz zu finden haben dabei Bewerber:innen „türkisch-arabischer“ Herkunft (ebd.: 10). Da junge Menschen mit Migrationshintergrund nach Abschluss der Schulzeit seltener über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, sind sie auch an den Hochschulen unterrepräsentiert (z.B. Nationaler Bildungsbericht 2012: 125). Zwar nehmen diejenigen unter ihnen, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, dann mindestens genauso häufig oder öfter ein Studium auf als Abiturient:innen ohne Migrationshintergrund (ebd.), jedoch relativiert sich dies wieder aufgrund ihrer erhöhten Abbruchsquote im Verlauf des Studiums (ebd.: 133). Hinzu kommt, dass auch der erreichte Aus-/Bildungsstand der Menschen mit Migrationshintergrund vergleichsweise wenig Auswirkung auf ihre Armutsgefährdungsquote hat. Sie sind fast doppelt so häufig von Arbeitslosigkeit betroffen wie Menschen ohne Migrationshintergrund (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration 2014: 31).

Bei dieser vergleichsweise schwierigen Ausbildungs-, Arbeitsmarkt- und wirtschaftlichen Lage der Menschen mit Migrationshintergrund handelt es sich nicht nur um ein aktuelles Phänomen, sondern um eine Risikolage, die sich in Stadtteilen wie Banndorf oder Fisselburg seit der ersten Gastarbeiteranwerbungsphase entwickelt und verfestigt hat. Dies bedeutet, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund zum Erhebungszeitpunkt in Familien und einer umliegenden Stadtteil-Community aufwachsen, die durch jahrzehntelange wirtschaftliche Deprivation und gesellschaftliche Marginalisierungserfahrungen geprägt sind und in denen sie wenig gesellschaftlich anerkannte Erfolge, dafür aber viel Desillusionierung, Scheitern und Armut mit den bekannten psychosozialen Auswirkungen gesehen und miterlebt haben (Mecheril 2012b). Diese Problematik beobachten auch die Pädagog:innen an den drei untersuchten Oberschulen. Im Schulalltag begegnen sie Eltern mit und ohne Migrationshintergrund, denen »die Armut und die Trostlosigkeit, die Hoffnungslosigkeit aus den Augen [guckt]« und »das müssen die Kinder ja alles aushalten« (Int 4 OaB: 1084). Zudem fehlen den Kindern aus diesen Familien, in denen sie »überhaupt keine [...] Sozialisierungserfahrung mehr machen, die irgendwie mit Arbeit oder Erwerbstätigkeit zu tun hat« (Int 11 OaB: 583), die Vorbilder, an denen sie sich für ihre späteren Lebenswege orientieren können (Int 38 OTS: 333). In den Familien mit einem »starken Migrationshintergrund« (vgl. Kap. 3.2.1) trifft dies aus Sicht der Lehrkräfte noch einmal verstärkt zu, da diese Kinder »nie erlebt haben, wie man ein Kind in unsere [= die deutsche] Gesellschaft hinein erzieht« (Int 43 OTS: 28, 30; auch z.B. Int 1 HOS: 153; Int 39 OTS: 50, 52).

Stattdessen erleben und lernen viele Banndorfer und Fisselburger Kinder frühzeitig in ihrem Leben, was es bedeutet, gesellschaftlich »am Rande« und »abseits« zu stehen (Int 4 OaB: 174). So vermutet ein Lehrer: »Unsere Schüler betrachten sich wahrscheinlich auch schon immer gesellschaftlich als ausgegrenzt, zumindest äh hier türkisch-libanesischen Wurzeln. [...] Ich erkläre mir das immer mit dem Elternhaus. Womöglich fühlen sich die Eltern ausge-



grenzt und geben das an ihre Kinder weiter« (Int 39 OTS: 155, 161). Jedoch sind es nicht nur »tradierte Gefühle« der Eltern (Int 41 OTS: 348), sondern auch aktuellere Ausgrenzungserfahrungen im familiären Umfeld der Kinder, an denen sie bemerken, dass die »Akzeptanz« und »Anerkennung in den Betrieben und der Gesellschaft allgemein« wohl gerade für »die üblichen Migranten« nach wie vor »nicht so groß« ist (Int 44 OTS: 46, 48; auch Int 24 OaB: 162). So bekämen die Schüler:innen mit, wie sich zum Beispiel die Ausbildungsplatzsuche auch bei den älteren Geschwistern erfolglos gestaltet oder mühselig hinzieht (Int 26 HOS: 243). Andere erleben, dass Mitschülerinnen keine Ausbildungs- oder Praktikumsstelle finden und daraufhin von ihren Lehrkräften vermutet wird, »dass es am Kopftuch lag« (Int 3 HOS: 522). Insgesamt vermittelt sich somit sehr vielen Schüler:innen in Banndorf und Fisselburg über (tradierte) Erfahrungen in ihrem Umfeld der Eindruck, »dass sie gesellschaftlich *nicht* unbedingt fähig sind, und dass sie gesellschaftlich schon gar nicht *gewünscht* sind. Das ist das Schüler-Klientel, das wir hier *haben*« (Int 5 HOS: 333, Hervorh. i. Orig.). Auch andere Lehrkräfte äußern explizit, dass sich ihre Schüler:innen »bewusst sind, dass sie aus 'm sozialen Brennpunkt kommen. Dass man sie nicht unbedingt will« (Int 3 HOS: 237; auch Int 23 OaB: 120; Int 41 OTS: 352).<sup>117</sup>

Das Aufwachsen in prekären (migrantischen) Communities am gesellschaftlichen Rande kennzeichnet dabei häufig auch eine auffällig starke räumliche Begrenztheit (Mecheril 2012a: 4). Demnach zeigt sich „die Mobilität (innerhalb der Stadt, aber auch aus ihr heraus) für Menschen in sozial-ökonomisch schwierigen Lagen erheblich eingeschränkt“ (ebd.). Dieses Phänomen hat man auch in der Bremer Bildungsbehörde beobachtet:

»also jetzt grade im interkulturellen Kontext oder im Armutskontext bin ich verblüfft, wie [...] viel Angst Menschen haben, ihr, ihren Kiez zu verlassen. Das ist unglaublich. [...] Das sind andere Lebensmilieus und so die Angst von, von Menschen, ihren kleinen gesicherten Raum zu verlassen, ist, glaub ich, je ärmer das wird und je migrantischer das wird, desto größer wird die Angst« (Int 27 BEH: 129, auch 97, 113; Int 21 LIS: 259).

In den Schulen in Banndorf und Fisselburg zeigt sich die „Begrenztheit“ der geographischen Lebenswelt und Mobilität der Kinder in alltäglichen Situationen wie der folgenden:

»Also ich hab das jetzt gemerkt, als wir Schlittenfahren waren, hab ich gesagt „Rodelberg“ [...], das ist ja hier ist der See und viele wohnen ja auch gar nicht so weit weg vom See und da gibt es diese Erhöhung da, die heißt da ja „Rodelberg“. Als wir dann am Deich ankommen, sagen die zu mir „hier?“ Nee, ich sag „wir gehen doch zum Rodelberg!“ Also es heißt, viele von den Kindern verlassen ja ihre, die gehen nicht in Bremen spazieren und gucken, selbst ihre nähere Umgebung wissen sie nicht zu benennen« (Int 36 OTS: 152; auch FN OTS: 2355, 1910-1938).

Demgegenüber habe es früher zu den Lebenserfahrungen von Bremer Fünftklässler:innen gezählt, schon einmal den Bürgerpark, den Dom oder andere Orte in der Innenstadt besucht zu haben (z.B. Int 36 OTS: 152). Diese vermeintlich kleinen Erlebnisse, die jedoch die Perspektive der Kinder dem Alter entsprechend *weiten*, würden heute vielen Bremer Kindern, die »ihren Kiez« nie verlassen, fehlen.

Die „Begrenztheit“ der Lebenswelten der Kinder aus Familien, die nicht nur von Immobilität, sondern auch von Arbeitslosigkeit und Niedriglohnarbeit geprägt sind, führt auch zu einer eingeschränkten Vorstellungskraft bezüglich zukünftiger Berufswege, die vor ihnen nur wenige oder niemand aus ihrem direkten Umfeld betreten hat. Ein Pädagoge in Banndorf hat in diesem Zusammenhang beobachtet, dass sich viele dieser Schüler:innen in ihrer »klei-

<sup>117</sup> Dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund den negativen Erwartungshaltungen gegenüber ihrer Gruppe *bewusst* sind, zeigen zum Beispiel auch die Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit jungen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, die Strasser und Hirschauer (2009) durchführt haben.

nen« und zum Teil »negativen Welt« arrangierten (Int 16 OaB: 87), da ihnen die Ideen fehlten, wie sie aus diesen »ausbrechen« könnten, und nicht wüssten, welche Möglichkeiten sie überhaupt hätten (ebd.: 92). Ein anschauliches Beispiel, an dem sich der hier beschriebene begrenzte „Raum des denkbar Möglichen“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2014: 199) der Banndorfer und Fisselburger Kinder zeigt, sind die Berufswünsche, die die Kinder und Jugendlichen in ihren Steckbriefen, die in vielen Klassenräumen hängen, formulieren. In einer 5. und 6. Klasse am untersuchten Gymnasium findet sich in diesen Steckbriefen eine Bandbreite an Berufen, von denen alle, die nicht Fußballprofi oder Popstar lauten, zugleich studierte Berufe sind. Diese reichen von Ärzt:innen über Notar:innen, Journalist:innen und Lehrer:innen bis hin zu Informatiker:innen (FN SGy: 155, 262). An der HOS berichtet demgegenüber ein Lehrer: »Manche sagen ja auch, wenn du sie fragst, was sie nachher machen wollen: „Ja, Hartz IV oder so“« (Int 14 HOS: 227; auch Int 21 LIS: 251) – ein ‚Berufswunsch‘, der sich auch in den Steckbriefen einer 8. Klasse der HOS mehrfach wiederfindet (FN HOS: 743). Ein studierter Beruf (Rechtsanwältin) taucht hier hingegen nur ein Mal auf (ebd.). Dieser Kontrast ist für einen OaB-Lehrer wenig überraschend, bedenkt man, dass seiner Schätzung nach an der OaB »durchschnittlich nur ein Kind pro Klasse ein Mitglied in der Familie hat, das studiert (hat): „Die Universität ist ihnen fremd, sie können sich darunter nicht viel vorstellen“« (FN OaB: 723; auch FN HOS: 153). An dieser Stelle ist der Hinweis wichtig, dass mit der Anführung dieses Beispiels *nicht* die Vorstellung verbunden ist, dass ein erstrebenswerter, erfüllender Lebensweg ausschließlich über ein Studium zu erreichen ist, oder wie ein Lehrer der OaB betont: »Es geht nicht darum, dass man mit dem Anspruch rangeht: „Ich mach hier jetzt aus jedem Kind 'nen Abiturienten oder einen Professor.“ [...] Es wird immer Kinder geben, die auch Busfahrer werden wollen [...] und darin muss ich sie auch unterstützen« (Int 8 OaB: 223). Dennoch demonstriert das Beispiel der durch die Schüler:innen entworfenen Berufswünsche anschaulich, wie unterschiedlich bereits junge Schüler:innen je nach Herkunftskontext ihre Zukunftsmöglichkeiten wahrnehmen und abstecken.<sup>118</sup>

Aus den Erzählungen der Pädagog:innen lässt sich entnehmen, dass sich diese Ausgangslagen der Banndorfer und Fisselburger Kinder und Jugendlichen (Ausgrenzungserfahrungen, Bewusstsein für eine – vermeintliche – gesellschaftliche Bedeutungslosigkeit, eingeschränkte Mobilität und Zukunftsperspektiven, fehlende Vorbilder)<sup>119</sup> im *Unterricht* auf dreierlei Weise besonders bemerkbar machen:

Erstens fehle vielen Schüler:innen eine »intrinsische Motivation« zum Lernen (Int 47 OTS: 121): »Natürlich gibt es Kinder, die haben [diese] so oder so, aber wir haben hier eben viele

<sup>118</sup> Vgl. dazu auch die Ergebnisse von Lange-Vester und Teiwes-Kügler, die Gymnasiast:innen und Hauptschüler:innen (9./10. Klasse) nach ihren Zukunftsperspektiven befragten: Von den Gymnasiast:innen aus oberen gesellschaftlichen Milieus wird die Zukunft „als weitgehend noch offen gesehen, [...] dafür ist Raum. Es bestehen häufig nur vage berufliche Vorstellungen, klar ist aber, dass ein Studium angestrebt wird. Insgesamt sind kaum Selbstzweifel vorhanden, ein Studium und das Leben insgesamt meistern zu können“ (2014: 197). Demgegenüber wird den Autorinnen von den Hauptschüler:innen „[e]indrücklich [...] vor Augen geführt, dass sie den sozialen Ort, der ihnen gesellschaftlich zugewiesen wird, bereits verinnerlicht und angenommen haben [...]. Entsprechend begrenzt fallen auch die Lebens- und Zukunftsentwürfe aus, die die Schüler und Schülerinnen jeweils in Collagen für sich entwickelt haben. Der Raum des denkbar Möglichen ist bereits äußerst begrenzt. Die Mädchen möchten z.B. gern Friseurin werden, hoffen auf einen liebevollen Partner und darauf, nicht von Sozialhilfe abhängig zu werden“ (ebd.: 199). Die Friseurin ist (neben der Verkäuferin) übrigens auch eine der wenigen Berufswünsche, die in den Steckbriefen der HOS-Schülerinnen genannt wird (FN HOS: 743).

<sup>119</sup> In seiner Abhandlung über „Die Krise der ‚sozialen Stadt‘“ (2006) stellt Häußermann ähnliche Diagnosen wie die hier befragten Pädagog:innen in Banndorf und Fisselburg. Auch er kommt zu dem Ergebnis, dass für die Bewohner:innen in städtischen Quartieren, die von selektiver Migration und Verarmung der Bevölkerung geprägt sind, „nur noch eine begrenzte Realitätswahrnehmung möglich und der Verlust von moralischen Qualifikationen wahrscheinlich ist [...]. Insbesondere die Kinder und Jugendlichen werden kaum noch mit positiven Rollenmodellen konfrontiert“ (ebd.: 311). Zudem zeige sich in diesen Quartieren, dass „die Integrationsprozesse [...] prekär geworden [sind], sie erfassen nicht mehr alle, sie lassen Überflüssige am Wegesrand stehen“ (2006: 312).

Kinder, die auch diese Motivation erst erfahren müssen« (ebd.; auch z.B. Int 1 HOS: 242, 358; FN OaB: 808).<sup>120</sup> Diese zunächst schwach ausgeprägte Lernmotivation ist nach Gage und Berliner (1996: 361) sowie Rosemann und Bielski (2001: 122) vor dem Hintergrund der oben skizzierten familiären Erfahrungen dieser Kinder schlüssig:

„Intrinsische Motivation, also eine Motivation aus der Sache heraus, wird von vielen Pädagogen als die wertvollere Motivationsform angesehen. Es ist jedoch die Frage zu stellen, ob eine explizit intrinsische Motivation so überhaupt auftritt. Aus behavioristischer Betrachtungsweise wäre diese Fragestellung zu verneinen. Die Auslösung von Verhalten (Motivation) wird hier ausschließlich auf externe Faktoren zurückgeführt. [...] [Dem]zufolge äußern sich in einer als solche wahrgenommenen intrinsischen Motivation eher ‚Prozesse der Selbstverstärkung, die mit großer Wahrscheinlichkeit aus früheren externen Verstärkungen umgewandelt worden sind‘“ (Rosemann & Bielski 2001: 122; mit Bezug auf Gage & Berliner 1996: 361).

Diese frühen externen Verstärkungen haben viele Banndorfer und Fisselburger Kinder, die in ihrem direkten Umfeld viel Unzufriedenheit und Scheitern (trotz Schulabschlüssen) mitbekommen haben, eher selten erfahren, weshalb es für einige Lehrkräfte verständlich ist, dass ihnen die Motivation für das schulische Lernen fehlt (Int 11 OaB: 613). So auch für einen Pädagogen im LIS:

»wenn ich äh Schüler in Brennpunkten, ganz egal jetzt, ob Migrationshintergrund oder *nicht*, ähm (.) im Kopf habe, (..) dann ist da [...] ein Problem, mit dem Schule umgehen muss, was aber (.) längst nicht allein ein schulisches Problem ist, sondern sich auf [...] die Entwicklung der Stadtteile, die Entwicklung der Biographien bezieht, ähm Chancen auf dem Arbeitsmarkt [...]. Also 'ne Perspektivlosigkeit, die da ist. Die dann natürlich auch wenig Anreize schafft, ähm (.): „Warum soll ich überhaupt mich in der Schule anstrengen?“ Äh wenn erlebt wird, eine Durchlässigkeit von sozialen Schichten ist da überhaupt nicht gegeben oder wird gar nicht als ähm als denkbar erlebt« (Int 21 LIS: 251, Hervorh. i. Orig.; auch Int 12 OaB: 78; FN OTS: 3000).

Zweitens stellt ein Lehrer heraus, dass vielen Kindern in diesen Stadtteilen, wenn sie an die Schule kommen, das »Selbstvertrauen« fehlt (FN OaB: 360). Auch dies wird von vielen der befragten Pädagog:innen als eine ungünstige Voraussetzung für Lernprozesse beurteilt (z.B. Int 4 OaB: 783; IntPr 46 OTS: 78; FN SGy: 160).<sup>121</sup> Das fehlende Selbstvertrauen lässt sich dabei nach Ansicht eines Mitarbeiters der Bildungsbehörde zum einen »entwicklungspsychologisch« auf die (emotional) unzulänglichen Elternhäuser zurückführen, in denen Erfahrungen des »Kümmerns« und des bestärkenden Zuspruchs fehlen, als da *nicht* wären: »Die Erfahrung, es gibt Menschen, die mich lieben [...]. Es gibt Menschen, die wollen, dass ich mich entwickle, es gibt Menschen, die Zeit für mich haben, die mich in Krisen begleiten und Vertrauen haben« (Int 27 BEH: 119; auch z.B. Int 48 OTS: 178). Zum anderen stellen die befragten Lehrkräfte auch in diesem Kontext wieder Verbindungen zu Diskriminierungserfahrungen her, die insbesondere ihre Schüler:innen mit Migrationshintergrund betreffen: »diese negative Einschätzung von Ausländern von deutscher Seite befördert ja nicht gerade das Selbstvertrauen. Und schulischer Erfolg hängt ja auch von Selbstvertrauen ab: Was ich mir zutraue und was ich mir *denke*, was mir andere zutrauen« (Int 4 OaB: 783). Eine andere Pädagogin erinnert sich im Interview:

»Ich war mal am Bahnhof. Und, privat ohne Schüler, (.) und ich wollte in eine Bahn (.) einsteigen und mit mir zusammen wollten unter anderem zwei Schwarze Jugendliche einsteigen. (.) Und es kam irgendjemand aus der Bahn raus, guckte und sagte, ich weiß gar nicht mehr genau was, aber sagte ganz Abfälliges über diese Schwarzen (.) Jungen, Jugendl~, also vielleicht waren's

<sup>120</sup> Zu der geringer ausgeprägten Motivation von Schüler:innen mit Migrationshintergrund gegenüber derer von Schüler:innen ohne Migrationshintergrund vgl. auch z.B. die PISA Sekundäranalysen von Artelt, Naumann et al. (2010: 111), die die Effekte der geringeren Motivationslage auf die Leseleistung untersucht haben.

<sup>121</sup> Zu der Bedeutung eines gut ausgeprägten Selbstvertrauens für die Verläufe von Schulkarrieren (etwa für die Bewältigung von auftretenden Misserfolgen), s. auch z.B. Rosemann und Bielski (2001: 120).

sogar ältere Kinder, so 12 Jahre waren die vielleicht. Und da hab ich in dem Moment gedacht, das ist ja jetzt nur eine Situation, wo die sowas hören, das ham die auf jeden Fall mitgekriegt. Wenn man sein *Leben* lang und das schon als Kind oder Jugendlicher, inner *Phase*, wo man sich überhaupt selbst entdeckt, regelmäßig abwertende Bemerkungen hört, nur aufgrund der Hautfarbe (...), das nagt *natürlich* am Selbstbewusstsein« (Int 3 HOS: 477, Hervorh. i. Orig.).<sup>122</sup>

In der Schule zeigt sich das »angenagte« Selbstwertgefühl der Schüler:innen zum Beispiel wieder in den bereits erwähnten Steckbriefen, die eine Lehrerin an ihre 5. Klasse austeilte und danach feststellt, »dass viele Kinder „Stärken“ leer ließen und ihr sagten, sie hätten keine. Alle schrieben jedoch „Schwächen“ auf« (FN OaB: 555). Am auffälligsten zeigt sich diese ungünstige schulbildungsrelevante Voraussetzung der Banndorfer und Fisselburger Schüler:innen jedoch an den großen Unsicherheiten, die in den vielen Momenten deutlich werden, wenn die Kinder Aufgaben im Unterricht selbstständig bearbeiten sollen. Beispielhaft kann dafür ein Referendar in einer gemeinsamen Reflexionsrunde nach einem Unterrichtsbesuch zitiert werden, der sagte, »dass es ihm besonders zu schaffen mache, dass selbst die guten Kinder in der Klasse sehr unsicher seien und sich nicht trauen würden, alleine zu arbeiten und mit den Aufgaben so richtig loszulegen. Alle hätten immer tausend Fragen. Viele seien so richtig blockiert« (FN OaB: 416, auch z.B. 651, 1175; FN HOS: 595, 808-810; FN OTS: 147f, 2247).<sup>123</sup>

Drittens ließ sich bereits in den Vielfaltskonzepten und den Aussagen der Pädagog:innen zu den Zielen für die schulische Arbeit erkennen, dass eine geringe Selbstachtung und eine geringe Achtung vor anderen in den Schulen scheinbar häufig Hand in Hand gehen, weshalb sowohl die Achtung vor sich selbst als auch vor anderen explizit gestärkt werden soll (vgl. Kap. 6). Betrachtet man das zuvor Gesagte, so lässt sich hier bereits ein erhöhtes Risiko für die Banndorfer und Fisselburger Schüler:innen vermuten, die nach Angaben der Lehrkräfte mit Ausgrenzungserfahrungen, Perspektivlosigkeit und Minderwertigkeitsgefühlen zu kämpfen haben. Somit zeigt sich im Unterricht auch ein erhöhtes Frustrationspotential dieser Schüler:innen (von denen viele männlich sind), das zuweilen in »unkontrolliertem« oder respektlosem Verhalten mündet (Int 48 OTS: 124; auch z.B. Int 1 HOS: 153; FN OaB: 623). Verstärkt wird dieses Frustrationspotential durch die bereits eingefahrenen schulischen Misserfolge, die dazu führen, dass diese Kinder bereits zu Beginn der Sek-I »kein Zutrauen in sich« mehr haben, da sie sehen, dass andere Kinder »100 mal mehr« können, als sie dies von sich selbst annehmen (Int 48 OTS: 124). Nicht nur ein Lehrer weist mich zudem auf das Problem der Sprachlosigkeit hin, das die Ohnmachtsgefühle dieser Kinder weiter verschärft:

»Du, vielleicht ist auch 'n Großteil der Schüler frustriert, [...] weil die so wenig mitbekommen, ne? Ich meine, das merkst du ja auch. Viele können nicht richtig lesen [...]. Dann äh setzt da natürlich auch sehr schnell die, so 'ne Frustration bei den Schülern ein und dann machen die auch sehr schnell zu [...]. Von denen haben wir hier bestimmt viele. [...] Das eine bedingt natürlich immer das andere. Klar, wenn die schon in der Grundschule mitkriegen: „Ich versteh hier nur die Hälfte,“ dass die sich dann mehr so auf (.) ja sich anderweitig durchsetzen müssen, und sei es durch Kraft oder durch Prügeleien [...], weil sie sonst überhaupt nicht zur Geltung kommen« (Int 39 OTS: 68, 212).

Auf ähnliche Weise sieht eine Kollegin ein erhöhtes »Gewaltpotential« bei vielen Schülern darin begründet, »dass es einfach so ist, sie wissen sich nicht anders zu wehren. Sie haben wahrscheinlich nie gelernt zu diskutieren« (Int 47 OTS: 147, 149; auch z.B. Int 4 OaB: 1046).

<sup>122</sup> Ähnliche Alltagsbeobachtungen im Supermarkt oder in der Nachbarschaft gegenüber Kindern mit türkisch-muslimischem Migrationshintergrund berichteten auch zwei weitere Lehrkräfte (Int 24 OaB: 226; Int 38 OTS: 331).

<sup>123</sup> Vgl. dazu auch die PISA Sekundäranalysen von Stanat und Christensen, die z.B. für die Leistungen in Mathematik zu dem Ergebnis kommen, dass auch wenn »die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Motivation und Interesse zeigen, [...] sie nicht genügend Vertrauen in ihre Fähigkeiten [haben], Mathematikaufgaben lösen zu können, und [...] beim Lösen der Aufgaben mehr Angst [empfinden]« (2006: 132).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle also festhalten, dass es die drei Oberschulen in Bannndorf und Fisselburg (HOS, OaB und OTS) mit einer Vielzahl von Schüler:innen zu tun haben, die in gesellschaftlicher Randständigkeit in Elternhäusern aufwachsen, in denen sie wenig gesellschaftlich anerkannte Erfolge und persönliche Bestärkung, dafür aber viel Trost-, Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit erfahren. Diese Ausgangslage führt dazu, dass viele dieser Kinder und Jugendlichen wenig Motivation für das schulische Lernen und ein geringes Selbstvertrauen in die Schule mitbringen, was nach Einschätzung ihrer Pädagog:innen eine ungünstige Voraussetzung für Lernprozesse darstellt. Einige Schüler:innen zeigen zudem ein erhöhtes Frustrationspotential, welches das schulische Miteinander gefährdet.

### 7.1.2. Naheliegende schulische Antwort: Empowerment – »Du bist stark, du kannst das!« und ich zeige dir, »wie die Welt noch sein kann«

Mit welchen pädagogischen Ansätzen begegnet man Schüler:innen aus den oben genannten Risikolagen, um (tradierte) Diskriminierungserfahrungen, ein »angenagtes« Selbstvertrauen und Perspektivlosigkeit in der Schule nicht fortzuführen oder gar zu verstärken, sondern ihnen entgegenzuwirken? In seiner Antwort auf diese Frage rekurriert ein Lehrer der OaB implizit auf das dritte Bremer Ziel, das den Schulen den Auftrag erteilt, die Schüler:innen für ihr zukünftiges persönliches, berufliches und gesellschaftliches Handeln *bestmöglich zu befähigen* (vgl. Kap. 5.1.3), wenn er zunächst auf einer allgemeinen Ebene herausstellt:

»Also irgendwie ist ja, ist ja doch die [...] Aufgabe der Schule (.) ähm junge Menschen auf's Leben vorzubereiten und ja letztendlich so viel Wissen mitzugeben und so viele [...] *Strategien* mitzugeben, um sich in so 'ner komplexen Welt irgendwie zurechtzufinden und *trotdem* agieren zu können« (ebd.: 586, Hervorh. i. Orig.).

Um »trotz« der oben genannten widrigen Startbedingungen »agieren« und »Strategien« für eine selbstbestimmte und zufriedenstellende Lebensführung entwickeln zu können, müssen die Schüler:innen zunächst aus dem passiven Zustand der als sehr begrenzt empfundenen Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit heraus gelangen (z.B. Mecheril 2012b). Mit Blick auf das dritte Bremer Bildungsziel bedeutet dies also, dass an genau dieser Stelle die in Kapitel 5.1.3 beschriebene Aufgabe der Schule in der Vordergrund tritt, die betreffenden Schüler:innen nicht in ihrer »Herkunft«, ihrer »Beschränktheit« (Flitner 1985: 4) zu belassen, sondern ihnen durch geeignete Umweltherausforderungen dazu zu verhelfen, ihre mitgebrachte »Potentialität« zu »aktualisieren« (Nunner-Winkler 1971: 122), indem sie dazu motiviert werden, sich Ziele zu setzen, die sich ursprünglich vielleicht gar nicht auf ihrem ‚Radar‘ befanden. Im nächsten Schritt gilt es dann, die Kinder von schulischer Seite darin zu unterstützen, die Ressourcen, die sie für den Weg zu diesen Zielen mitbringen, zu erkennen, zu aktivieren und anhand immer neuer Aufgaben und Erfahrungen zu erweitern. Hier kommt der Ansatz des *Empowerment* in der pädagogischen Arbeit zum Tragen. Ins Deutsche als Selbst-/Bemächtigung oder Selbst-/Stärkung übersetzt (Can 2011: 587), meint Empowerment

„mutmachende Prozesse [...], in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen“ (Herriger 2006: 20).

Die positiven Wirkungen einer pädagogischen Befähigungsarbeit auf die Bildungsbeteiligung von Schüler:innen aus marginalisierten Milieus, in denen Zukunftsperspektiven als limitiert erscheinen, werden auch im Fachdiskurs zur Schulqualität in pluralen Gesellschaften betont (z.B. Mecheril 2012a: 11; Ditton & Müller 2011: 100; Banks 2008: 36, 38). An den beforschten

Oberschulen findet sich ein pädagogischer Empowerment-Ansatz in den Schulkonzepten und einigen Aussagen der Lehrkräfte wieder. Letzteres ist insbesondere an der OaB der Fall:

»das Ziel ist, [...] dem Kind halt Mut zu geben und [...] zu stärken in seinem Selbstbewusstsein [...]. Viele Kinder [...] haben vielleicht 'ne tolle Leistung, sind aber nicht in der Lage, das irgendwie zu präsentieren. Also dieses, das Kind auch zu stärken oder eben auch 'n bisschen da rauszuholen aus dem familiären Umkreis, so nicht in die erlernte Hilflosigkeit hineindriften zu lassen, sondern zu sagen: „Du bist stark, du kannst das!“« (Int 8 OaB: 57; auch Int 22 OaB: 37).

Aber auch an der OTS erwähnt eine Pädagogin, dass die Schule es sich zur Aufgabe gemacht habe, dass die Schüler:innen mit widrigen Startchancen »selbstständig werden, lebensfähig werden, dass die äh motiviert sind, mutig sind (.), ihr Leben in die Hand zu nehmen, dass die Verantwortung übernehmen (.), dass die nicht sagen: „Ich werd Hartz IV,“ dass sie nicht entmutigt sind« (Int 41 OTS: 66, 68). An der HOS findet eine „Lebensvorbereitung“, die die Schüler:innen zu einer selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lebensführung befähigen soll, zumindest im Schulprogramm Erwähnung (vgl. Kap. 6.1.2).

In ihrer Umsetzung im Schulalltag, so lässt sich den Ausführungen der Lehrkräfte entnehmen, erfordert die Empowerment-Arbeit insbesondere fünf zentrale Vorgehensweisen in den Interaktionen mit den Schüler:innen:

Um die Ressourcen der Kinder zu aktivieren, benötigt es erstens eine »potentialorientierte Herangehensweise« (Int 4 OaB: 430), die in eine insgesamt »positive Lernkultur« (Int 22 OaB: 27) eingebettet ist und auf die Stärkung eines positiven Selbstbildes der Schüler:innen abzielt. Hierfür setzt die schulische Arbeit an den »Stärken des Kindes« an, um diese dann zu bestärken und auszubauen (Int 8 OaB: 57). Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei gezielt darauf, »das Positive rauszulocken [...]. Einfach zu gucken, was macht ihr gut, statt immer drauf zu gucken, wo ist das Negative« (Int 22 OaB: 63; auch z.B. FN OaB: 95, 145).

Eine zweite Notwendigkeit besteht darin, Leistungen zuzutrauen und einzufordern. Die OaB-Schulleiterin begründet die Wichtigkeit einer anspruchsvollen Lernkultur *gerade* für die sogenannten »Brennpunktschulen« folgendermaßen:

»Das tut den Kindern gut. Das [...] wollen doch alle, das Gefühl haben: „Ich kann was,“ ne? Und nicht äh: „Naja, hier wird so 'n bisschen gekuschelt.“ [...] Das ist so diese falsche Gesamtschulpädagogik [...] der siebziger Jahre, [...] Kuschelpädagogik, also erst mal ganz viel Sozialpädagogik und Lernen kommt dann erst mal an zweiter Stelle, ne? Das weiß man nun heute, das ist verkehrt. Das Lernen ist das Oberste, das ist das Wichtigste [...]. Das hilft ihnen ja auch viel eher vielleicht über ihre Probleme hinwegzukommen, wenn sie merken: „Mensch, hier habe ich aber meinen Platz.“ [...] Nicht nur *reden* hilft, sondern einfach sich eben *selbstwirksam* zu erfahren. Das ist 'ne viel bessere Therapie als reden, reden, reden« (Int 4 OaB: 430, Hervorh. i. Orig.).

Die Schulleiterin erwähnt in diesem Zusammenhang auch den »Effekt, den wir so 'n bisschen als Pygmalion-Effekt kennen« (ebd.: 437), und rekurriert damit auf Forschungen, deren Ergebnisse nahelegen, dass sich positive Erwartungshaltungen, Zuwendungen und hohe Leistungsanforderungen der Lehrkräfte auf die Leistungsfähigkeit von Schüler:innen positiv auswirken (vgl. z.B. Rosenthal & Jacobsen 1976). Die Bedeutung von Erwartungseffekten dieser positiven, aber auch negativen Art für die Lernprozesse von Kindern (»was ich mir *denke*, was mir andere zutrauen« (s. oben)), sind in zahlreichen internationalen Forschungsarbeiten wiederholt belegt worden (für einen Überblick s. z.B. Strasser & Steber 2010: 09; für den hiesigen Kontext s. auch die Studie von Lorenz 2018). Dass Kinder die Erwartungen ihrer Lehrkräfte kennen und richtig einschätzen, ist nicht nur aus der Forschung bekannt (z.B. Strasser & Steber 2010: 108; Strasser & Hirschauer 2009), sondern berichten auch einige der befragten Lehrer:innen. Einer von ihnen beschreibt dies so: »die Kinder haben echt tolle Antennen und eine tolle Wahrnehmungskraft und dann jede kleinen Blicke, jedes

kleine Wort nehmen sie wahr« (Int 23 OaB: 45; auch z.B. Int 4 OaB: 1046). Vor diesem Hintergrund wird die Vermittlung *positiver* Erwartungen durch die Lehrkräfte an die Lernenden zentral, um nicht-intendierte Diskriminierung zu vermeiden (Herwartz, Schurt et al. 2010: 167; mit Bezug auf Alexander & Schofield 2008; Schofield 2006). Die Bedeutung der Erwartungshaltung in der Schule nimmt dabei für die Gruppe von Schüler:innen, um die es in diesem Kapitel geht, noch einmal zu: Denn zum einen haben US-amerikanische Studien gezeigt, dass leistungsschwächere Schüler:innen mit niedrigem sozialen Status aus ethnischen Minderheiten (dort: Schwarze Schüler:innen) „stärker von der Lehrperson abhängig [sind] und stärker durch die Erwartungen von Lehrer(inne)n beeinflusst [werden] als das bei weißen Mittelklasseschüler(inne)n der Fall ist“ (Strasser & Steber 2010: 114; mit Bezug auf Good & Brophy 1985; s. dazu auch Lorenz 2018: 227). Zum anderen ist es bei Schüler:innen aus den oben skizzierten Risikolagen wahrscheinlich, dass diese bereits außerhalb der Schule *negative* Erwartungshaltungen gegenüber der Leistungsfähigkeit der soziokulturellen Gruppe, zu der sie sich zugehörig fühlen, vernommen haben (die Schüler:innen wissen, dass sie »gesellschaftlich nicht unbedingt fähig sind«). Umso entscheidender ist es somit, dass die Schule diese nicht fortführt, sondern „Relationale Strategien“ einsetzt, die in den Interaktionen zwischen den Lehrkräften und „den stereotypisierten Schüler(inne)n [...] positive Gefühle stärken, identitätsbezogene Sicherheit vermitteln und eine Wahrnehmung der schulischen Lernumgebung als vorurteilsfreie Atmosphäre [...] fördern“ (Herwartz, Schurt et al. 2010: 167). Hierneben wird von der OaB-Schulleiterin noch ein weiterer entscheidender Aspekt im Kontext von Erwartungshaltungen angesprochen, der sich nicht nur auf die darüber erzeugte Leistungsaktivierung der Schüler:innen, sondern auch der Lehrkräfte selbst bezieht:

»Wenn [...] ich den Kindern etwas zutraue, dann gebe ich mir auch automatisch Mühe und überlege mir was für meinen Unterricht. Dann mache ich meinen Unterricht gut. Das folgt eigentlich daraus. Wenn ich denke [...]: „Die können doch sowieso nichts,“ dann gebe ich mir auch keine Mühe« (Int 4 OaB: 359).

Drittens wurde bereits erwähnt, dass viele Schüler:innen in Banndorf und Fisselburg die Motivation zum Lernen in der Schule erst »erfahren müssen« (Int 47 OTS: 121). Daraus folgt: »Guter Unterricht, das heißt, Lehrkräfte, die Kinder ermutigen [...]. Also dass die Kinder gerne lernen wollen, das müssen die Lehrkräfte erzeugen« (Int 4 OaB: 359; s. auch z.B. KMK 2010: 17). Denn ohne Motivation geht es nicht, da die eben erwähnten hohen Leistungsanforderungen und anspruchsvollen Aufgaben für viele Banndorfer und Fisselburger Kinder unbestrittenmaßen große Anstrengungen bedeuten: »das ist schon 'n *Kraftakt*. Und das geht nur, wenn die richtig motiviert sind« (Int 4 OaB: 920, Hervorh. i. Orig.). Motivation entsteht dabei nach Meinung der befragten Lehrkräfte nicht nur über motivierende Ansprachen (»Du bist stark, du kannst das!«), sondern auch über indirektere Formen der Beziehungsarbeit, in denen sich den Schüler:innen das Gefühl vermittelt: »„Mir liegt was an euch. Und es ist mir wichtig, dass ihr in der Schule seid und nicht zuhause sitzt. Oder [...] mir ist auch wichtig, dass du hier was lernst und was tust und nicht nur rumsitzt“« (Int 47 OTS: 125; auch z.B. Int 36 OTS: 104; Int 48 OTS: 54).

Das vierte pädagogische Handlungsfeld im Rahmen des Empowerment betrifft die Aktualisierung der Zukunftsperspektiven der Schüler:innen. Nachdem der Lebensweltbezug den *Ausgangspunkt* der pädagogischen Arbeit bildet (vgl. Kap. 5.1.3), gilt es im Verlauf der Schulzeit die „Begrenztheit“ dieser Lebenswelt kontinuierlich auf den Prüfstand zu stellen und sich »auf den Weg [zu] machen, dass es zukunftsorientiert ist, [...] eben auch den Blick weiten [...]. Dass sie sehen, wie die Welt noch sein kann, außer vielleicht in ihren kleinen vier Wänden zuhause« (Int 4 OaB: 174, auch z.B. 193; Int 16 OaB: 87, 92).

Fünftens liegt es nahe, Kindern, die in ihrem direkten Umfeld keine oder wenige Vorbilder finden, die ihnen die für den Schulbildungserfolg und eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe hilfreiche bzw. notwendige Orientierung geben können, solche Vorbilder in der Schule zu bieten. Hier schließen nicht zuletzt die Hoffnungen an, die an die Gewinnung von Menschen mit Migrationshintergrund für das Lehramt geknüpft sind. Zudem ist insgesamt das vorbildliche Handeln von Lehrkräften in den Verhaltensweisen, die gleichsam zum Erziehungsauftrag der Schule zählen (Sozialverhalten, Sprachgebrauch, Disziplin, Pünktlichkeit usw.), als ein wichtiges Merkmal von Schulqualität herausgestellt worden (z.B. EADSNE 2012: 14; SfBW 2007: 9). Dass erfahrungsgemäß die Schüler:innen-Klientel in Stadtteilen wie Banndorf oder Fisselburg besonders »sensibel« auf das, was ihnen ihre Lehrkräfte vorleben, reagieren, berichten erneut die Kolleg:innen der OaB. So erzählt ein Lehrer, dass er die Arbeit mit den Kindern an diesem Standort »sehr angenehm« findet, weil diese den Lehrkräften gegenüber »sehr aufgeschlossen« seien und diese »in gewisser Weise auch sehr, sehr, sehr bewundern und sehr mögen« würden, was an anderen Standorten »nicht unbedingt selbstverständlich« sei (Int 11 OaB: 22, 532; vgl. dazu auch Strasser & Steber 2010: 113; mit Bezug auf Irvine 1989). Die Schulleitung betont in diesem Kontext erneut die Verantwortung, die – insbesondere vor dem Hintergrund der oben skizzierten Ausgangslage der Schüler:innen – den Lehrkräften in ihrer Vorbildfunktion aus ihrer Perspektive zukommt:

»Das muss man auch vormachen. Dass sie hier auch nicht, zum Beispiel auch nicht so [...] ihr Leid vor sich her tragen, [...] sondern professionell auch sind in dem Sinne, ähm dass sie diese positive Ausstrahlung haben, [...] da achten die Kinder sehr drauf. Das ist ihnen ganz wichtig [...]. Und die wissen ja auch, [...] welche Bedeutung sie äh in der Stadt haben, dass sie nicht so viel Geld haben wie die Schönauerberg Kinder. Das wissen die ja. Das heißt, die reagieren noch sensibler auf uns Lehrkräfte. Die wissen auch, dass wir Lehrer viel, und ich sowieso, viel mehr Geld verdienen als ihre Eltern. Das heißt, [es] wird ganz sensibel registriert, wie wir auf sie eingehen. Also [...] das müssen wir im Blick haben. [...] Da müssen wir wirklich Profis sein« (Int 4 OaB: 359, 362, 365).

Zusammenfassend besteht die naheliegende schulische Antwort auf die oben genannten Risikolagen am »Rande« der Gesellschaft also in einem pädagogischen Empowerment-Ansatz, der fünf Strategien umfasst: Es benötigt eine positive Lernkultur, die die Stärken der Schüler:innen in den Mittelpunkt rückt, um Potentiale und ein positives Selbstbild zu fördern. Es müssen positive Erwartungen und anspruchsvolle Leistungsanforderungen an die Schüler:innen herangetragen werden, um den Risiken negativer Erwartungseffekte zu entgehen. Es gilt, die Schüler:innen zu motivieren, damit diese schwierige Aufgaben und Misserfolge bewältigen können. Zudem bedarf es schulischen Erfahrungen, die den Blick der Schüler:innen für die vielen Möglichkeiten außerhalb ihres direkten Umfeldes weiten. Und schließlich muss die Schule Vorbilder bieten, an denen sich die Schüler:innen orientieren können. Im folgenden Unterkapitel wird nun betrachtet, welche Handlungsweisen der Pädagog:innen sich demgegenüber in den Schulen im Sample in der »depressiven Abwärtsspirale« (HOS und OTS) im Schulalltag beobachten ließen.

### **7.1.3. Alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis in der »Abwärtsspirale«: Anzeichen einer »depressiven« Schulkultur**

Der Begriff der »depressiven« Schule stammt aus einem Interview in der Bremer Bildungsbehörde (anonym BEH: 75) und wird hier übernommen, um unter ihm eine Reihe von Handlungsweisen zusammenfassend zu beschreiben, die im Schulalltag vor dem Hintergrund der oben skizzierten Risikolagen derjenigen Schüler:innen, die in gesellschaftlicher Marginalisierung aufwachsen, problematische reaktivierende (Neben-)Folgen wahrscheinlich werden



lassen. So kennzeichnen einen depressiven Zustand allgemein eine gedrückte Stimmungslage, Gefühle von Hoffnungs- und Hilflosigkeit, ein vermindertes Selbstbild sowie Antriebsarmut, Motivationsverlust und eine verminderte Leistungsfähigkeit (z.B. Tewes & Wildgrube 2016: 75). An diesen definitorischen Merkmalen zeichnet sich bereits ab, dass ein Zusammentreffen von Schüler:innen in den oben skizzierten Ausgangslagen und einer Schul- und Unterrichtspraxis, die solche Merkmale aufweist, eine denkbar ungünstige, da verstärkende Konstellation darstellt. Im vorliegenden Schulsample lassen sich »depressive« Merkmale besonders deutlich im Schulalltag an der HOS, die sich zum Forschungszeitpunkt besonders tief in der »Abwärtsspirale« befindet, ausmachen, sowie teilweise an der OTS, die zum Forschungszeitpunkt ebenfalls von den Erfahrungen der »Abwärtsspirale« der letzten Jahr geprägt ist, an der aber ebenfalls in letzter Zeit von einem Teilen des Kollegiums verstärkt Versuche unternommen werden, sich gegen diese zu stemmen.<sup>124</sup> Diesen beiden Schulen gilt somit im Folgenden die Hauptaufmerksamkeit. Die an ihnen beobachtete Schul- und Unterrichtspraxis wird zu einer gemeinsamen Darstellung zusammengezogen, die die »depressiven« Merkmale besonders hervorhebt. Somit nähert sich die folgende Darstellung einem idealtypischen Konstrukt:

„Idealtypen gewinnt man durch eine ‚einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde‘ (Max Weber 1904/1988: 191). Ein Idealtypus steht damit zwischen Empirie und Theorie, er bezieht sich auf reale empirische Phänomene, beschreibt sie aber nicht einfach, sondern übersteigert einige ihrer Merkmale, um zu einem Modell sozialer Wirklichkeit zu gelangen“ (Kelle & Kluge 2010: 83).

Die Auswahl der Fallbeispiele, die im Folgenden analysiert werden, orientiert sich dabei an den zuvor skizzierten naheliegenden schulischen Antworten auf die spezifischen Risikolagen, mit denen die Schulen konfrontiert sind, um die Kontraste, die hierzu in der alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis auftreten, zu verdeutlichen.

#### »Wie soll man das denn positiv nutzen?«

Im Schul- und Unterrichtsalltag der HOS und OTS erscheint die Etablierung einer positiven Schulkultur, in der nicht immer nur »auf dem Negativen rumgehackt«, sondern »das Positive auch gesehen wird« (Int 24 OaB: 27), alles andere als einfach. So entstand bei diesen beiden (teilweise) »depressiven« Schule direkt zu Beginn der Forschung der Eindruck, dass Menschen aus den oben beschriebenen Lebenslagen hier weiterhin »an der Türschwelle schon als Problem wahrgenommen werden« (FN OaB: 120), wie dies die Schulleiterin der OaB für selbsternannte »Brennpunktschulen« problematisiert. Eine solche grundlegend negative Erwartungshaltung zeigte sich an der HOS und OTS bereits bei der Kontaktaufnahme mit den Akteur:innen, wenn das erste Mal »das Stichwort kulturelle Vielfalt« fiel und die erste Reaktion lautete: »Das war hier schon immer so in Banndorf, das Problem haben wir schon immer« (FN HOS: 448). Auch einem anderen Lehrer erzählte ich beim Erstkontakt, dass ich mich

»für Schulbildung interessiere und wie Schulen kulturelle Vielfalt positiv nutzen und gestalten und welche Strategien sie im Umgang damit entwickeln. Er lacht. „Wie soll man das denn positiv nutzen?“ Er zeigt auf zwei sich im Spaß prügelnde Schüler (mit Migrationshintergrund) in der ersten Reihe. Er fragt mich: „Gibt es überhaupt jemanden, der das positiv nutzt? Strategien

---

<sup>124</sup> Dieser zweiten Dynamik und den Hindernissen, denen Kollegien bei diesem Kraftakt begegnen, widmet sich das nächste Kapitel (7.2).

entwickelt? Schau dir das doch an. Und das ist eine vorbildliche Stunde. Zu spät,“ sagt er, „im Kindergarten vielleicht.“ Ich bin irritiert: „Hier ist es also zu spät?“ Er nickt. „Positiv ummünzen tue ich das nicht – wie denn? Ich versuche mich auf Ergebnisse zu konzentrieren und nicht in Frust zu verfallen, wie viele andere Kollegen.“ Ich frage ihn: „Ist das so?“ „Ja, oft. Aber nachvollziehbarer Weise“« (ebd.: 390).

Ein weiterer Lehrer, der zum Zeitpunkt der Forschung dabei ist, die HOS zu verlassen, hat in seiner Zeit an dieser Schule ähnliche Erfahrungen mit seinen Kolleg:innen gemacht. Er berichtet, dass in seiner Wahrnehmung

»kulturelle Vielfalt äh und die Interkulturalität [...] nach wie vor als Hindernis gesehen [wird], also in der äh Schularbeit äh auf jeden Fall. Und ähm, die (.) auf der theoretischen Ebene wird sehr viel diskutiert: „Davon sollte man profitieren und das sollte man irgendwie so konstruktiv einsetzen [...].“ Das wird kaum verwirklicht [...], [sondern] immer noch als [...] ein Defizit äh bei unserer Arbeit gesehen« (anonym HOS: 149).

Diese Wahrnehmung bestätigt sich im Interview mit einem Mitarbeiter am LIS, der anmerkt, dass bei Referendar:innen der Anteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund

»immer ein Thema in so 'ner Lerngruppenbeschreibung [ist]. Ganz häufig wird es da erstmal als ein den Unterricht erschwerender Faktor genannt und nicht etwas, das als Ressource wahrgenommen wird. Und dann ist vielfach auch die Frage, wie geht man damit um? Wie kriegt man den Unterricht trotzdem hin? (.) Ähm, da beißt sich dann, [...] was erziehungswissenschaftliche Theorien fordern und vermitteln wollen, ähm und das, was dann praktischen Gegebenheiten und auch Fähigkeiten in der Praxis umgesetzt werden kann« (Int 21 LIS: 107).

Auch an der OTS vermittelte sich mir eine pessimistische Grundhaltung gegenüber (kulturell) vielfältigen Klassen von einem Teil des Kollegiums bereits in den ersten Kontaktaufnahmen, so etwa bei einem Lehrer, der »mir seinen Stundenplan zeigt. Er sagt: „Die hier, das ist die Problemklasse, die 8. Klasse, die ich nachher eigentlich gehabt hätte.“ [...] Er schaut auf den Plan, dann mich an: „Eigentlich sind es alles Problemklassen“« (FN OTS: 650). Somit wird auch an der OTS »zwar gesagt: „Wir brauchen, wir möchten.“ Aber es ist noch nicht angekommen. Sowohl in der Schule nicht, sowohl in der Gesellschaft nicht. Man hat immer noch den Blick auf den Migranten, der eine Last für die deutsche Gesellschaft ist« (Int 42 OTS: 143).

Anhand dieser ersten Gesprächsausschnitte zeigt sich also, dass viele Lehrkräfte an den beiden Schulen in der »depressiven Abwärtsspirale« tatsächlich mit einer eher gedrückten Stimmungslage den Klassenraum betreten und damit zu kämpfen haben, »nicht in Frust zu verfallen«, von einem konstruktiven, nach Potentialen suchenden, Umgang mit dem, was die Schüler:innen in Banndorf und Fisselburg mitbringen, ganz zu schweigen. Hier zeichnet sich auch ein Motivationsverlust der Lehrkräfte bereits ab, nicht zuletzt da es ihnen an Strategien zu fehlen scheint, um ihren Unterricht (»trotzdem«) so zu gestalten, dass etwas Positives dabei herauskommt. Der Eindruck der Hoffnungslosigkeit wird dadurch noch verstärkt, dass es für eine positive Beeinflussung oder Wendung der Schulbildungsverläufe der betreffenden Schüler:innen in der Mittelstufe aus ihrer Perspektive ohnehin bereits »zu spät« ist. Vor dem Hintergrund dieser pessimistischen Grundhaltung vieler Pädagog:innen gegenüber ihrer Schüler:innenschaft stellt sich die Frage, ob und mit welchen Konsequenzen sich diese in spezifische Erwartungshaltungen gegenüber bestimmten Gruppen von Schüler:innen transferiert. Der Beantwortung dieser Frage widmet sich der folgende Abschnitt.

#### »Da kannst du nix anderes erwarten«

Auch wenn oben der HOS-Lehrer in Aussicht stellte, dass man »im Kindergarten vielleicht« die Banndorfer Kinder noch »positiv ummünzen« könne, so zeigt sich doch in den weiteren

Gesprächsverläufen, dass viele der befragten Lehrkräfte an den (teilweise) »depressiven« Schulen auch daran nicht glauben. In ihrer Wahrnehmung bleibt vielmehr weiterhin die Herkunft der entscheidende Faktor, der die Schulbildungsverläufe der Kinder von vornherein determiniert, wie sich dies bereits in Kapitel 6 andeutete, wo an beiden Schulen insgesamt die Einstellung überwog: »Kinder, die solche großen Probleme zuhause haben, die werden das nicht schaffen«. Die Zukunftsprognosen sind demnach für mehrere Gruppen von Schüler:innen schlecht. Drei dieser Gruppen, die in den Forschungsgesprächen wiederholt Erwähnung fanden, und die zugehörigen Erwartungshaltungen der Pädagog:innen werden im Folgenden exemplarisch vorgestellt.

Die erste Gruppe sind die Schüler:innen aus prekären sozioökonomischen Verhältnissen, also aus »verwahrlosten« Familien – dies schließt auch Schüler:innen ohne Migrationshintergrund explizit mit ein. Ein Indikator, der negative verhaltens- und lernbezogene Erwartungen an diese Gruppe bei den Pädagog:innen triggert, ist der Name der Kinder: »Du hast einen Namen, und damit hast du ein Stigma« (Int 5 HOS: 302). Diese Erfahrung hat der zitierte HOS-Lehrer mit mindestens einem »Kollegen [gemacht], der gewisse Erfahrungen mit einzelnen Schülern genossen hat und innerlich das an Namen festmacht« (ebd.). Der zitierte HOS-Lehrer erwähnt zudem, dass dies kein Einzelfall, sondern insgesamt ein »normaler Prozess« sei, dem letztlich auch er selbst sich nicht entziehen könne (ebd.: 304).<sup>125</sup> Wichtig ist an dieser Stelle der Hinweis, dass dieser »normale Prozess« unter den Lehrkräften auch nicht mit dem »großen Generationswechsel« einfach verschwindet. Dies zeigte sich zum Beispiel in einer der Hospitationsrunden mit Referander:innen von der HOS und OaB:

»Das ziemlich erste, was die HOS-Referendarin nach dem Unterrichtsbesuch an der OaB tut, ist, über Joels Familie zu lästern [...]. Der Referendar der OaB (dessen Stunde soeben hospitiert wurde) fragt die HOS-Referendarin daraufhin, woher sie Joel kennt. Sie sagt, dass sie ihn bis eben nicht kannte, aber seine Schwester Denise unterrichtet. Sie fügt hinzu: „Ja, aber Denise geht ja noch als Name. Es gibt von denen noch Jason, Leslie und Shannon. Joel ist der Zweitälteste nach Denise.“ Die HOS-Referendarin kommentiert ihre Ausführung dann noch mit den Worten: „Aber man hat ja keine Vorurteile,“ und lacht« (FN OaB: 415).

Mit den schlechten Prognosen gehen – wie dies von der OaB-Schulleiterin in Aussicht gestellt wurde (vgl. Kap. 7.1.2) – negative Erwartungshaltungen bezüglich des *Lernvermögens* der betreffenden Schüler:innen einher. Diese Negativerwartungen machen sich im Schulalltag häufig indirekt, nämlich über *Irritationen* (Verwunderung) der Pädagog:innen, bemerkbar, die immer dann auftreten, wenn eins der Kinder, von denen man aufgrund seiner Herkunft wenig oder nichts erwartet hat, doch etwas »zu bieten hat« (FN OTS: 297). Eine Lehrkraft reflektiert über dieses Phänomen folgendermaßen:

»Und im Bewusstsein von Lehrern ist schon auch eher, also so wie ich immer gehört hab: „Naja als Arbeiterkind,“ ne? War Erklärung für vieles [...]. Äh passiert uns bestimmt uns auch, dass wir denken: „Naja der,“ ne? „So schwatt wie der ist, kann der nichts werden.“ (Lacht). Oder wie's 'ne Zeit lang: „Der Kevin aus dem Osten, kann ja nichts draus werden,“ ne? Bestimmt. (Lacht). Wir wundern uns dann manchmal über *gute* Leistungen. Wir wundern uns bei Fenja und Luise nie, wenn die gute Leistungen bringen. Das erwarten wir von denen. Bei den anderen staunen wir dann eher noch« (anonym: 204, Hervorh. i. Orig.).<sup>126</sup>

<sup>125</sup> Die schulische »Normalität« dieses »Prozesses« hat neben der Oldenburger Studie, die unter dem Titel „Kevin ist kein Name, sondern eine Diagnose!“ bekannt wurde (z.B. Kaiser 2010a; 2010b) und auf die ich bereits in Kapitel 4.3.3 verwiesen habe, auch die Studie von Bonefeld und Dickhäuser (2018) zum Benotungsverhalten von Lehramtsstudierenden erneut bestätigt.

<sup>126</sup> Für weitere Beispiele, in denen Pädagog:innen nicht damit rechneten und sich entsprechend »verwundert« zeigten, wenn Schüler:innen oder Eltern, von denen sie aufgrund herkunftsbezogener oder äußerer Merkmale nichts oder Schlechtes erwartet hatten, durch Vorkenntnisse oder Leistungen positiv auffielen, s. auch FN HOS (722f), FN OTS (411-413, 2979), FN SpS (396) und Int 42 OTS (72).

Die Lehrerin erwähnt hier zum einen (in einer abschätzigen Formulierung) eine zweite Gruppe von Schüler:innen, von denen einzelne Pädagog:innen äußern, weniger zu erwarten als von anderen, nämlich die der Schwarzen Schüler:innen (auch z.B. anonym: 108; anonym: 287). Zum anderen findet in dieser Aussage implizit auch die Gruppe Erwähnung, bei der nicht nur diese Lehrkraft im Vorhinein von besonders guten Leistungen *ausgeht* und – wie dies die OaB-Schulleiterin bereits prognostizierte – diese somit auch *einfordert* (denn »Das erwarten wir von denen« hat ja genau diese *beiden* Bedeutungen): Fenja und Luise stehen demnach für die Gruppe der Mädchen aus deutschsprachigen »bildungsnahe« Elternhäusern, die im deutschen System zum Forschungszeitpunkt – auch statistisch betrachtet – die besten Chancen auf einen (sehr) guten Schulabschluss haben (z.B. Geißler 2005).

Eine dritte Gruppe von Schüler:innen, die im Forschungsfeld »supernegativ« besetzt ist (Int 24 OaB: 162), ist die Gruppe der »schwarzhaarigen« Jungen mit arabischem, türkischem oder libanesischem Migrationshintergrund, die in größtenteils muslimischen Familien aufwachsen, die gleichzeitig der »Unterschicht« angehören: »da kannst du eben nix anderes erwarten, ne? [...] Die kommen irgendwie aus, aus dem letzten Dorf und haben da ihre verkalkten Einstellungen« (Int 19 HOS: 561, 563; auch z.B. Int 1 HOS: 153; Int 39 OTS: 50, 52; Int 43 OTS: 28, 30). Jungen aus diesen Familien werden bereits in der 5. Klasse oftmals als »tickende Zeitbomben« (FN OTS: 297) wahrgenommen, von denen die Lehrkräfte erwarten, dass sie alsbald »verhaltensauffällig, gewaltbereit und auch schnell kriminell werden« (Int 41 OTS: 334), da sie »außer der Körpergröße leider nicht viel zu bieten hätten« (FN OTS: 297; auch z.B. Int 39 OTS: 50). Im Falle dieser Jungen vermittelte sich besonders auffällig der Eindruck, dass auch wenn diese Schüler ein positives Lern- und Sozialverhalten zeigten, dies an ihrer äußerst negativen Gesamtprognose wenig bis gar nichts änderte, sondern vielmehr sogar Deutungsweisen für das positive Verhalten herangezogen wurden, die das negative Bild noch bestärkten:

»Während die meisten Kinder in der Pause sind, unterhalten sich die beiden Lehrkräfte über die Aufgaben und die Leistungen, die sie von den Sechstklässler:innen eben während des Schreibens der Mathearbeit mitbekommen haben. Der Lehrer berichtet seiner Co-Klassenlehrerin, dass Fouad bei einer Art Labyrinth Knobelaufgabe gemerkt hat, dass irgendein Weg C nicht weiter ist als ein anderer Weg U (um von einem Punkt zu einem anderen oder wieder zurück zu gelangen). Seine Kollegin sagt daraufhin: „Ja, wenn die Bullen hinter einem her sind, muss man wissen, welches der kürzeste Weg ist.“ Beide lachen. Dann dreht sich die Kollegin zu mir und sagt: „Wir reden nicht schlecht über die Schüler. Wir prognostizieren nur ihre Zukunft“« (FN OTS: 1473).

Fouad ist den beiden Klassenlehrer:innen in den Wochen, in denen ich in der Klasse hospitierte, nicht nur in dieser Stunde, sondern mehrfach durch positive Leistungen in Mathematik und auch durch positives Sozialverhalten im Umgang mit seinen Mitschüler:innen aufgefallen, wie beispielweise auch in dieser Szene, von der mir seine Lehrerin erzählt: »Heute hat Fouad Hugo erklärt, wie man [Brüche] kürzen kann. Fouad hat im Moment 'ne gute Phase [...]. Hugo war hin und weg« (anonym OTS: 70; z.B. auch anonym OTS: 10). Dies änderte jedoch an seiner negativen Gesamtprognose nichts. So sagte sein Klassenlehrer im letzten Interview der Forschung an der OTS (und dieses Mal auch ohne das implizite Augenzwinkern, das in der Prognose seiner Kollegin noch enthalten war): »meine Prognose für Fouad ist schlecht [...]. Ich glaub, irgendwann haut er jemandem richtig einen rein und dann wird die Schulleiterin Schaum vorm Mund haben und sagen: „Jetzt ist er weg“« (anonym OTS: 123).

Tatsächlich lässt sich bei keiner anderen Gruppe von Schüler:innen im Forschungsfeld eine vergleichbar ausgeprägte »Behauptung einer Verhaltensdeterminierung durch die [...] Herkunftskultur« (Gomolla & Radtke 2009: 277) erkennen, wie bei den »schwarzhaarigen«

Jungen.<sup>127</sup> Ihre Handlungen scheinen für die befragten Pädagog:innen „einem inneren Programm zu folgen [...], aus dem sie nicht aussteigen können“ (ebd.; mit Bezug auf Balibar 1990; Bude 1995). Dies zeigt sich auch in der folgenden Aussage einer Lehrkraft, die über die »schwarzhaarigen« Jungen in ihrer Klasse sagt: »Das ist wie automatisch, wie auf Knopfdruck. Du brauchst nur ihre Familie beleidigen und dann bum. Das ist auch überhaupt nicht rational irgendwie. Aber die sind wohl so gestrickt, so erzogen« (FN OTS: 581; auch Int 36 OTS: 178). Wenn in dieser Aussage auch unsicher bleibt, ob die Verhaltensdeterminierung bereits angeboren ist (die sind so »gestrickt«) oder erst durch das frühkindliche Umfeld in einem kulturellen Sozialisationsprozess erfolgt (die sind so »erzogen«), so bleibt doch die Diagnose, dass die betreffenden Jungen aus diesen Automatismen nicht herauskommen können, weil sich diese ihrer Rationalität und damit reflexiven Auseinandersetzung entziehen und die Jungen ihnen somit *ohnmächtig* ausgeliefert sind.<sup>128</sup>

An dieser Stelle lohnt ein weiterer Blick auf die Lernmotivationsforschung von Rosemann und Bielski. Die Lehrkräfte führen in allen in diesem Abschnitt beschriebenen Beispielen die Ursachen für die Handlungen und Verhaltensweisen ihrer Schüler auf stabile (hier: durch Herkunft bzw. kulturell determinierte) Fähigkeiten zurück. Diese Art der Attribution wird in der Lernmotivationsforschung als „fundamentaler Attributionsfehler“ bezeichnet (vgl. Abb. 11).

Grundmuster des so genannten ‚fundamentalen Attributionsfehlers‘					
Ursachenlokalisierung		Stabilität		Kontrollierbarkeit	
Internal	✓	Stabil	✓	Beeinflussbar	
External		Variabel		Nicht beeinflussbar	✓

Abb. 11: Grundmuster des sogenannten ‚fundamentalen Attributionsfehlers‘  
(Quelle: eigene Darstellung nach Rosemann und Bielski (2001: 109))

Da beim „fundamentalen Attributionsfehler“ Leistungen und Verhaltensweisen der Schüler als (fast gar) nicht beeinflussbar wahrgenommen werden, erzeugt bzw. verstärkt der „fundamentale Attributionsfehler“ Ohnmachtsgefühle, Hoffnungslosigkeit auf Veränderung und damit einen Motivationsverlust sowohl bei den Schülern als auch bei ihren Lehrkräften. Dies lässt negative Folgen für die Ambitionen der Lehrkräfte in der pädagogischen Förderung dieser Jungen wahrscheinlich werden:

„Die Attribution auf stabile Fähigkeiten kann zur Folge haben, dass der Lehrer auf pädagogische Bemühungen insbesondere zur Förderung des schlechten Schülers verzichtet. [...] Da der Lehrer glaubt, auf angeborene ‚Eigenschaften‘ keinen Einfluss nehmen zu können, hat er gewissermaßen ein Alibi dafür, auf pädagogische Maßnahmen zu verzichten [...]. Derartige Attributionsmuster des Lehrers beziehen sich nicht nur auf das Leistungsverhalten von Schülern, sondern auch auf ihr Sozialverhalten [...]. Die beschriebenen Attributionsmuster von Lehrern sind an sich schon sehr problematisch. Eine besonders schwierige Situation ergibt sich jedoch, wenn derartige Attributionsmuster mit ungünstigen Attributionen der Schüler bezüglich ihrer eigenen Schülerleistungen [wie dies bei den Banndorfer und Fisselburger Schüler:innen der Fall ist] zusammentreffen“ (2001: 110).

<sup>127</sup> Gleichzeitig ist dies die Gruppe, die in der Wahrnehmung der Lehrkräfte von den oben benannten Risikolagen besonders stark betroffen ist. So hatte ein Lehrer bereits erwähnt, dass sich diese Schüler »wahrscheinlich auch schon immer gesellschaftlich als ausgegrenzt« betrachten. Zudem fehlen ihnen besonders häufig die positiven Vorbilder für ein Leben in »unserer Gesellschaft«, an denen sie sich orientieren können (vgl. Kap. 7.1.1).

<sup>128</sup> Genauso »automatisch« wie die Reaktionen dieser Jungen, habe ich im Forschungsfeld übrigens auch die ständigen Provokationen dieser Reaktionen anhand des Drückens dieser sensiblen »Knöpfe« durch andere nicht-»schwarzhaarige« Schüler wahrgenommen, denen deshalb die Fähigkeit zum rationalen Denken und Handeln jedoch *nicht* abgesprochen wurde (z.B. FN OTS: 574-582).

Wimmer gehört zu den Kulturtheoretiker:innen, die die These der kulturbedingten Verhaltensdeterminierung zurückweisen. Anhand zahlreicher eigener und Sekundäranalysen kommt er vielmehr zu dem Ergebnis, dass Menschen „nicht Gefangene im Gehäuse ihrer eigenen kulturellen Tradition sind“ (2005: 37), sondern grundlegend die Fähigkeit besitzen, „das kulturell Gegebene als eine von vielen anderen denkbaren Möglichkeiten zu erkennen“ (ebd.: 29). Menschen sind demnach „in der Lage, ihre eigene Situation kritisch einzuschätzen und Strategien zu entwerfen, welche auch von den vorgegebenen kulturellen Mustern abweichen können“ (ebd.: 34). Die OaB ist die Schule im Sample, an der man (implizit) an dieser von Wimmer beschriebene Fähigkeit ansetzt, indem man es sich zur Aufgabe gemacht hat, der allzu verlockenden, da auch *entlastenden* Überfokussierung auf das vermeintlich unveränderbare kulturelle „Gehäuse“ (= da kann ich als Lehrkraft eh nichts bewirken, wenn die so gestrickt bzw. erzogen sind) zu widerstehen und – mit Budde gesprochen – auf eine „Flexibilisierung eines tradierten männlichen Habitus hinzuarbeiten“ (2013: 32). Um dies zu erreichen, wird an der OaB versucht, die Aufmerksamkeit auf die Gelegenheiten zu lenken, in denen man auch dieser »Generation, die irgendwie [...] zwischen den Welten steckt, und grad die Jungs, die sich dann auch oft als Verlierer sehen« (Int 41 OTS: 337), die Möglichkeiten bietet, über ganz *pragmatische Erfahrungen zu erleben*, dass auch sie etwas für das Leben in »unserer Gesellschaft« zu »bieten« haben, mit dem sie *jenseits* ihrer Körpergröße Anerkennung erlangen können:

»das Stichwort Selbstwirksamkeit [...], dass die Kinder hier äh sich überall beteiligen können, wo es irgendwo geht [...]. Das heißt natürlich auch immer Vertrauen, ne? Man muss denen was zutrauen und man muss ihnen vertrauen. Äh zum Beispiel der eine Schüler, der hatte auch letztens Bücher gestempelt, also auch hier in den Schulbetrieb einbezogen zu sein, mit Verantwortung zu übernehmen [...]. Das bedeutet, denke ich, Lebenswelt, wenn sie für sich erfahren: „Ich kann hier etwas gestalten. Ich kann hier etwas für mich tun“« (Int 4 OaB: 316, auch z.B. 207; FN OaB: 363).<sup>129</sup>

Selbstverständlich ist es nicht leicht, eine grundlegend positive, vertrauensgeprägte und zutruende Erwartungshaltung einzunehmen, die bestimmten eigenen oder über Kolleg:innen vermittelten Erfahrungswerten nicht unbedingt entspricht. Zudem ist Handeln unter Zuhilfenahme komplexitätsreduzierender Kategorien, die wir innerlich bilden, tatsächlich eine Art »normaler Prozess«, der nicht nur in der Schule, sondern in alltäglichen Handlungssituationen allgemein zum Tragen kommt. An der OaB wird eine Bewusstmachung und Durchbrechung dieses Prozesses somit auch nicht als eine selbstverständliche Fähigkeit, die von den Pädagog:innen einfach so mitgebracht wird, verstanden. Jedoch wird erwartet, dass man diese Fähigkeit als einen Aspekt der *professionellen* Rolle, die für die pädagogische Arbeit *erlernt* und dann so konsequent wie möglich *eingenommen* werden muss, anerkennt: »Du packst Leute automatisch in 'ne Schublade, wenn du sie siehst. Und dazu, zu so 'ner wertfreien Haltung zu kommen und [...] diese professionelle Öffnung dann da hinzukriegen, das ist harte Arbeit und die dauert Jahre« (Int 7 OaB: 112; auch Int 12 OaB: 82).

Trotz der harten Arbeit, die diese Bewusstmachung erfordert, scheint es sich dabei – nach fachwissenschaftlichem Kenntnisstand sowie den Erfahrungen der Pädagog:innen aus erfolgreicherer Schul(system)en in der Herstellung von Chancengleichheit – um eine wichtige Voraussetzung zu handeln, um im Umgang mit Schüler:innen aus den genannten Ausgangslagen die Risiken einer nicht-intendierten Diskriminierung zu verringern. Hinzu kommt, – wie

<sup>129</sup> Auch Stuber hat die motivierenden Effekte hervorgehoben, die entstehen, wenn nicht die Misstrauenskultur in einer Organisation herrscht, sondern den Mitgliedern möglichst viele Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme für die Gemeinschaft geboten werden, über die sie Anerkennung und Identifikationsmöglichkeiten erfahren können (2004: 241; mit Bezug auf Wunderer & Küpers 2003).

dies zum Beispiel in der Schulleitung der HOS realisiert wird –, dass »mit Stigmas hier zu arbeiten, [...] die mich *selbst* blockieren, die den Schüler blockieren und 'ne Front aufbauen« (Int 5 HOS: 306, Hervorh. i. Orig.), nicht nur für die Schüler:innen, sondern auch für die *eigene* Arbeitszufriedenheit wenig hilfreich ist (ebd.). Ein weiteres Argument ergibt sich nach Ansicht einiger Pädagog:innen auch aus den Gefahren, die das Handeln mit »Stigmas« im Sinne einer „Self-Fulfilling Prophecy“ (Merton 2010, Orig. 1948) mit sich bringen kann:

»Tatsächlich ist es eine Schüler-Klientel, die mit Problemen *beladen* sind, sie sind aber nicht gewalttätig und sie sind eigentlich 'ne *herzensgute* Gruppe. Aber wie lange hält sich eine [...] vom Grundkonstrukt herzensgute Gruppe auch da dran, herzensgut zu sein, wenn alle sagen, du bist ein Arsch? (.) [...] Dann dauert das vielleicht zwei Jahre und dann [...] *benehm* ich mich doch auch so« (Int 5 HOS: 333, Hervorh. i. Orig.; auch Int 8 OaB: 221).

Für Merton bildet die Self-Fulfilling Prophecy einen Spezialfall der nicht-intendierten (Neben-)Folgen sozialen Handelns (Mijic & Scheve 2010: 84), deren Bedeutung für die indirekte institutionelle Diskriminierung bereits erläutert wurde. Merton definiert die sich selbst erfüllende Prophezeiung als „eine zu Beginn *falsche* Definition der Situation, die ein neues Verhalten hervorruft, das die ursprünglich falsche Sichtweise *richtig* werden lässt“ (ebd.: 91, Hervorh. i. Orig.).<sup>130</sup> Entscheidend ist, dass Merton – ähnlich wie Wimmer – empirische Belege dafür liefert, dass dem vermeintlich unausweichlichen Teufelskreis der Self-Fulfilling Prophecy mit bewussten und gezielten (institutionellen) Handlungen Einhalt geboten werden kann (ebd.: 104f). Als Grundvoraussetzung dafür gilt jedoch, dass „erst wenn man dem sozialen Fatalismus eine Absage erteilt, der mit der Vorstellung von einer unwandelbaren Natur des Menschen impliziert ist, [...] der tragische Kreislauf [...] durchbrochen werden [kann]“ (ebd.: 106).

#### »Aus falsch verstandener Rücksichtnahme«

Die Schulleiterin der OaB hatte die These aufgestellt, dass ein Zusammenhang zwischen der Erwartungshaltung an die Schüler:innen und der eigenen Unterrichtsgestaltung besteht (vgl. Kap. 7.1.2). Es konnte in den vorherigen beiden Abschnitten gezeigt werden, dass viele Lehrkräfte an den beiden (teilweise) »depressiven« Schulen eine insgesamt eher problembehaf-tete Sicht auf ihre Klassen hegen und von vielen ihrer Schüler:innen ein eher geringes kognitives Leistungsvermögen erwarten. In der Unterrichtsgestaltung an diesen beiden Schulen ließ sich tatsächlich – gemäß der These der OaB-Schulleiterin – feststellen, dass die Schüler:innen im Unterricht ‚geschont‘ und wenig Leistungsanreize durch die Lehrkräfte gegeben wurden. Ein Beispiel hierfür ist das ausbleibende, jedoch von den Banndorfer und Fisselburger Kindern dringend benötigte Sprachtraining, das nicht nur für die Schüler:innen, sondern auch für die Lehrkräfte *Anstrengung* bedeutet, für die im Schulalltag vielen Pädagog:innen jedoch häufig die Energie und der Antrieb zu fehlen scheint. Eins von *sehr wenigen* positiven Beispielen für das konsequente Einfordern und Trainieren des Sprechens ließ sich an der OaB finden:

»Die Sprachlosigkeit, die mir im Klassenrat besonders auffiel, stört auch die Lehrerin, wie sie mir sagt. Sie besteht auf ganze Sätze, wenn die Kinder sie ansprechen und etwas von ihr wollen. Sie ‚quält‘ die Schüler:innen so lange, bis ein ganzer Satz gesprochen wird. Das machen wohl nicht alle Lehrkräfte, vielleicht auch aus Ungeduld, wie sie vermutet. Aber dieser Lehrerin ist das ganz wichtig. Das merke ich auch im Verlauf der Stunde, wenn Schüler:innen nach vorne kommen und nach Arbeitsblättern und Materialien fragen. Sie ist geduldig und gleichzeitig unnachgiebig: „Was möchtest du? Ich verstehe nicht, was du möchtest“ usw.« (FN OaB: 812).

<sup>130</sup> Vgl. auch Norbert Elias: „Gib einer Gruppe einen schlechten Namen, und sie wird ihm nachkommen (2010: 368).

An der OTS äußerten einzelne Lehrkräfte ein Bewusstsein für die Problematik des ausbleibenden Einforderns und Zutrauens in der Sprachbildung. So begründete eine Lehrerin selbstkritisch die gesunkenen Leistungen der Kinder im Lesen und Schreiben auch darin,

»dass man heute zu wenig trainiert. Aus falsch verstandener Rücksichtnahme lässt man nicht mehr wirklich viel schreiben, sondern f~ Lücken ausfüllen [...] und gibt auch andere Dinge schon viel vor und das äh soll immer alles Spaß machen, aber (.) ernsthaft gesagt, ist das auch 'ne gewisse Arbeit und ohne dass man sich äh mal quält (lacht) ja, geht das nicht. [...] Ich meine, auch wenn man vielleicht schwach begabt ist, kann man mit Training in einem gewissen äh Level ja doch was erreichen. Aber man muss sich dazu hinsetzen und braucht eine gewisse Arbeitshaltung und äh dass einfach 'ne ruhige Atmosphäre [...]. Und ich glaube, das könnte, das müsste man verstärkt einfach auch während des Schulalltags einfordern« (Int 36 OTS: 220, 222; ähnliche Selbsteinschätzungen auch FN OTS: 433, 2216).<sup>131</sup>

Es könnte der Eindruck entstehen, dass das Sprachtraining im Schulalltag deshalb häufig ausbleibt, weil die Unterrichtstaktung zu hoch ist und für das geduldige Einfordern somit nicht genügend Zeit bleibt. Dies lässt sich jedoch für die beiden (teilweise) »depressiven« Schulen nicht bestätigen. Vielmehr vermittelte sich auch diesbezüglich der Eindruck, dass die Schüler:innen häufig zu sehr geschont wurden. So war während der Hospitationen an der HOS und OTS nicht nur im Vergleich zum SGy, sondern auch zur OaB eine (sehr) langsame Unterrichtstaktung auffällig, die selbst dann nicht erhöht wurde, wenn die Schüler:innen gut mitarbeiteten (z.B. FN HOS: 309, 599, 725, 841f; FN OTS: 1018-1023, 2987-2989, 3067-3069). Bezeichnenderweise antwortete ein Lehrer der HOS auf meine Fragen dazu, ob und wie sich das Curriculum mit einer kulturell vielfältigen Schüler:innenschaft im Rahmen der neugeschaffenen Freiräume durch die Teilautonomisierung verändert habe: »Man kann dann nur langsam arbeiten« (IntPr 10 HOS: 11). Dass die Lehrkräfte dabei ein um das andere Mal die Schüler:innen unterschätzten, zeigte sich etwa daran, wenn an einer 25-minütigen Wiederholungsphase (von insgesamt 45 Minuten Unterrichtszeit) festgehalten wurde, obwohl die Schüler:innen ihren Lehrer bereits nach den ersten Minuten darauf hinwiesen, »dass sie das doch in der letzten Stunde schon gemacht hätten« (FN OTS: 2240). Viele andere Stunden mündeten zudem frühzeitig in einem Leerlauf, wie zum Beispiel in dieser Szene:

»15 Minuten vor Schluss stellt sich dann ein Leerlauf bei fast allen Schüler:innen ein. Nur die Schüler:innen, bei denen die Lehrkräfte am Tisch noch etwas erklären, arbeiten noch. Der Lehrer wirft nur noch hier und da ein verzweifertes „Lauft nicht rum“ in die Klasse. Zu mir sagt er: „Da ist dann nichts mehr zu machen“« (ebd.: 2409).

Diese langsame Unterrichtstaktung schlug zuweilen sogar in einen atmosphärischen Zustand der Lustlosigkeit und Lethargie um:

»Der Lehrer tut auch gar nichts, um die Schüler:innen mal wachzurütteln. Auch hier fällt mir wieder auf, dass ein anderer Schüler, der auch schon länger gar nichts macht, dennoch alle Antworten kennt, wenn er dran kommt. Er war ganz offensichtlich sehr schnell fertig mit dem Rechnen« (FN HOS: 394, auch z.B. 399, 449, 583; FN OTS: 568, 862, 2132).

Gegenüber dem Begriff der Lethargie, der mir in den Hospitationen an den (teilweise) »depressiven« Schulen häufig durch den Kopf ging, war es an der OaB »vielmehr eine sehr große Dynamik aller Beteiligten, die mich faszinierte«, und ich bemerkte, dass hier »tatsächlich ganz schön viel gearbeitet wird« (FN OaB: 87, 402). Eine beispielhafte Szene, in der deutlich wird, dass die Schüler:innen an der OaB gefordert werden, ist die folgende:

»Als ich während der Pause mit der Lehrerin durch die Schule laufe, kommen wir auch am Ruheraum vorbei. Die Lehrerin öffnet die Tür und sagt zu mir: „Ich muss noch mal eben zwei Mädels wecken. Wir haben heute einen Englischtest geschrieben und danach haben Sie mich

---

<sup>131</sup> Das Thema der ausbleibenden Sprachbildung wird in Kapitel 7.2.3 noch ausführlicher aufgegriffen.



gefragt, ob ich ihnen noch ein Märchen vorlesen kann. Dabei sind sie mir sofort weggeknackt. Daran merkt man, wie anstrengend Schule ist« (ebd.: 932).

Im Interview mit einem OaB-Schulleitungsmitglied erfahre ich zur Bedeutung des Forderns etwas, das zugleich die diesbezüglich problematischen Merkmale des Unterrichtsgeschehens an den (teilweise) »depressiven« Schulen noch einmal zusammenfasst und reflektiert:

»wenn man nicht Leistung erwartet, wenn man sondern stattdessen sagt: „[...] erstmal ganz langsam,“ dann unterfordert man Kinder und dann werden die frustriert [...]. Und ich glaube, das ist passiert, dass man immer dieses, diese Schiene fährt: „Oh, ihr Armen, kommt erstmal an und jetzt machen wir erstmal~.“ Diese, diese niedrigen Erwartungen sind schlimm für alle Kinder. Das weiß man, das ist bei allen Kindern so und einige reagieren dann sehr extrem, werden auch wirklich aggressiv [...]. Aber ich denke, dieses Unterschätzen und Unterfordern ist ganz gefährlich und diese Mitleidsgeschichte, von wegen: „Ach, du kannst noch nicht richtig Deutsch.“ Was ist das denn? Und wir gehen's anders an: [...] hier ist die Leistung und das fordern wir. Und da haben die gar keine Zeit sich groß zu überlegen, was kann man jetzt noch anstellen? Und die Aggressivität geht, [...] das spüren wir auf jeden Fall. Das merkt man auch, wenn die Kinder zuerst in die Schule kommen in 5, (.) die kommen aus den, allen möglichen Grundschulen, da ist auch 'n bisschen was anderes irgendwie eventuell gelaufen. Aber sie merken hier, ohne Leistung funktioniert hier gar nichts [...]. Das ist 'n bestimmtes Tempo, das muss man einhalten. Da muss man natürlich vorsichtig sein, dass man auch die Schwächeren mitzieht, aber wenn man die unterschätzt und unterfordert, dann [...] würd ich sagen, passiert sowas wie an anderen Schulen« (Int 22 OaB: 66).

Die Unterrichtsbeispiele und Gesprächssequenzen in diesem Abschnitt bekräftigen also insgesamt die These zum Zusammenhang von Erwartungshaltung und Unterrichtsgestaltung: Es lässt sich folgern, dass in beiden Schulen, in denen die Lehrkräfte besonders häufig angeben, den Schüler:innen sehr wenig schulbezogene Fähigkeiten und Potentiale zuzutrauen (HOS und OTS), der Unterricht diese nicht im gleichen Maße fordert wie an den Schulen, an denen man den Schüler:innen (auch aus gleichen Milieus) sehr viel mehr zutraut (OaB und SGy). Auffällig ist zudem, dass an den (teilweise) »depressiven« Schulen nicht nur das Lerntempo bis hin zur Langeweile reduziert, sondern die Atmosphäre im Klassenzimmer häufig auch durch eine Energielosigkeit und Antriebsarmut der Lehrkräfte gezeichnet ist, die motivierende Effekte auf die Schüler:innen unwahrscheinlich werden lässt.

#### »Keine Ahnung«

Die Lustlosigkeit und Lethargie im Unterrichtsgeschehen paarte sich insbesondere an der HOS, die zum Forschungszeitpunkt besonders tief in der »Abwärtsspirale« feststeckte, mit einer gewissen Ideenlosigkeit im Umgang mit den skizzierten Risikolagen der Schüler:innen. Dies zeichnete sich in der eingangs erwähnten Kontaktaufnahme, in der ich gefragt wurde, ob »es überhaupt jemanden gibt, der das positiv nutzt«, bereits ab. Dieser Eindruck verstärkte sich dann in einem Interview, in dem mir eine junge Lehrerin von dem geringen Selbstwertgefühl der Schüler:innen berichtete. Ich fragte sie daraufhin:

»MK: Und würdest du sagen, dass an der Schule irgendwie versucht wird, gegen dieses [gerade von ihr beschriebene, sehr negative] Selbstbild anzuarbeiten, oder~?

= Lehrerin: Gegen das Selbstbild der Schüler?

MK: Ja.

Lehrerin: (...) Das is aber 'ne (lacht) schwere Frage. [...] (..) Könntest du 'n Beispiel sagen?« (Int 3 HOS: 239-249).

Auch in den Hospitationen entstand der Eindruck, dass es einigen Lehrkräften an Input dazu fehlte, wie sie ihre Schüler:innen aus »ihrer kleinen Welt« (vgl. Kap. 7.1.1) und ihrer Passivität herausholen könnten. Dies zeigte sich zum Beispiel in der Zeit vor den Sommerferien,

die in Schulen häufig für Ausflüge und andere Aktivitäten außerhalb des Schulgeländes genutzt wird. Auch an der HOS erfuhr ich von der Schulleitung zu dieser Zeit, dass der 10. Jahrgang gerade viel unterwegs sei (FN HOS: 525). Dabei stellte sich jedoch heraus, dass damit keinerlei pädagogische Überlegungen verfolgt wurden, sondern die Schüler:innen lediglich »so wenig wie möglich an der Schule sein sollen bis zu den Ferien, damit sie keinen Unsinn machen« (ebd.). Die ideenlose Planung einer solchen außerschulischen Aktivität durch eine – ebenfalls zu den jüngeren zählende – Lehrkraft erlebte ich einer 9. Klasse:

»Dann endet die Stunde und die Lehrerin bespricht noch einige Dinge für die anstehenden Vor-Ferien-Aktivitäten an der Schule und in der Klasse. Am nächsten Freitag soll ein Ausflug in ein Café im nahegelegenen Einkaufszentrum [in dem die Schüler:innen ohnehin häufig ihre Freizeit verbringen] gemacht werden. Ein Junge meldet sich und weist seine Lehrerin darauf hin, dass an dem Freitag der Ramadan beginnt und ob man nicht auch etwas anderes machen könnte, weil einige dann ja fasten und das Café, in dem gefrühstückt werden soll, dann kein so attraktives Ausflugsziel mehr sei. Die Lehrerin fragt in die Runde, wen das alles betrifft. Die Hälfte der Klasse meldet sich.<sup>132</sup> Einige Schüler:innen machen nun durcheinander Vorschläge für andere Aktivitäten, die sich – ähnlich wie das Einkaufszentrum – letztlich alle in dem lebensweltlichen Radius befinden, den sie kennen. Dabei wird u.a. auch vorgeschlagen, einfach in der Schule zu bleiben. Die Lehrerin sagt darauf hin, dass sie nicht in der Schule bleiben könnten, weil sie dann Unterricht machen müssten. Die Lehrerin verschiebt dann die Diskussion: „Keine Ahnung. Überlegen wir nächste Woche,“ sagt sie und entlässt die Schüler:innen« (FN HOS: 881).

Mit Blick auf das dritte Bremer Bildungsziel und die Vorschläge von Flitner, ruft diese Szene geradezu danach, die Schüler:innen – auch angesichts des Ramadans, der jegliche Essensaktivitäten ohnehin nicht als die ideale Lösung für die Klasse zu diesem Zeitpunkt erscheinen lässt, – einmal nicht in ihrer „Herkunft“, ihrer „Beschränktheit zu belassen; oder auch: jeden nur nach seinen autonomen Wünschen zu fördern“, sondern etwas zu unternehmen, das die Schüler:innen „fördert“, ihnen „nützt“, wessen sie zu ihrer „Bildung und Entwicklung und sozialen Förderung besonders [bedürfen]“ (Flitner 1985: 4f, vgl. dazu ausführlich Kap. 5.1.3). Später im Interview frage ich die Lehrerin, zu welchem Ergebnis die Ausflugsplanung dann in der folgenden Woche gekommen sei, und erfahre, dass die Klasse letztlich doch in das Café ging, um dort dann nur etwas zu trinken und die Zeugnisse auszuteilen (Int 26 HOS: 185).

An der OaB hingegen, wo man es sich zur Aufgabe gemacht hat, die Perspektiven der Schüler:innen zu weiten, berichteten mir die Lehrkräfte von folgenden außerschulischen Aktivitäten, mit denen sie erneut die vermeintlich kleinen und pragmatischen Maßnahmen mit den großen Bildungszielen für die Banndorfer Schüler:innen zu verbinden suchten:

»Also ich [...] sag [...] immer wieder den Jungs und Mädels: „Ihr wohnt hier in Banndorf, das ist schön hier, aber es gibt auch andere Stadtteile und um hier rauszukommen müsst ihr 'ne gute Ausbildung haben.“ [...] Ich versuch ihnen immer wieder [...] den Horizont zu erweitern. Wir fahren ja dann auch mal, die waren zum Beispiel zum allerersten Mal in ihrem Leben am, beim Weserstadion. Sie kennen das nur aus 'm Fernsehen. Dann waren wir da und das war für die, da gingen die Augen auf und die waren zum ersten Mal im Stadion drinne mit mir und haben dann 'ne Rundführung gemacht. Und dass die einfach den Horizont erweitern und erkennen, es gibt noch mehr als nur Banndorf und nur das, was sie bislang gesehen haben. Das ist einfach unsere Aufgabe [...], dass wir ihnen deutlich machen [wenn sie ins Stadtzentrum fahren]: „Du redest davon, du möchtest Anwalt werden [...], da wäre vielleicht dein Büro in die Richtung oder dort, da kannst du was machen.“ [...] Wir sprechen darüber und [...] ich denke, unterschwellig bleibt es hängen, dass sie wissen, sie müssen 'n guten Schulabschluss machen [...], dass sie dann eben alle Türen auf haben. [...] Das versuchen wir ihnen schon in vielen Einzelgesprächen immer wieder zu erklären [...], dass wir ihnen 'ne Möglichkeit bieten, irgendwann selbstständig auf eigenen Füßen ihren eigenen Weg gehen zu können« (Int 16 OaB: 87, 92).

<sup>132</sup> Mit Blick auf den diskriminierungsfreien Umgang mit kultureller Vielfalt stellt sich hier grundlegend die Frage, ob es entscheidend ist, ob der Ramadan ein, zwei oder zwölf Schüler:innen betrifft, oder ob die Klassenlehrerin nicht eine Aktivität anstreben könnte, an der prinzipiell alle Schüler:innen aktiv teilnehmen können.

Ein zweites Beispiel für eine Aktivität, die auf ein großes Ziel hinarbeitet, kommt aus einem Bereich, der etwa in Großbritannien basierend auf einer Empfehlung aus dem Macpherson Report (vgl. Kap. 3.1.1) verstärkt an Schulen mit einer gesellschaftlich marginalisierten Schüler:innen-Klientel in den Lehrplan integriert wurde. Es handelt sich dabei um Aktivitäten rund um die Themen „Citizenship and Political Literacy“, bei denen die Schüler:innen frühzeitig lernen, dass (auch) sie aktiv, informiert, kritisch und verantwortungsvoll an der (politischen) Gestaltung der Gesellschaft partizipieren können und sollen (Terkessidis 2010: 117). Ein OaB-Lehrer berichtet von einem Ausflug zu diesem Thema, bei dem die Schüler:innen zugleich erneut unter Beweis stellen konnten, dass man ihnen etwas zutrauen kann:

»die Kinder besonders hier auch, nicht nur Migrantenkinder, sondern dann auch Einheimische in Banndorf, sie brauchen das Gefühl, dass sie einfach im Zentrum stehen, nicht am Rande [...]. Und [...] hier versuchen wir immer wieder genau auch den Kindern das Gefühl zu geben. Das heißt, ich hab auch die Kinder in die Bürgerschaft mitgenommen [...]. Da haben wir zwei Stunden erst auch so eine [...] Sitzung über Hafen und über Zoll und so weiter auch beobachtet und wir hatten gute Vorbereitung erst hier in der Schule [...]. Und die Kinder haben die ganze Zeit auch die Abgeordneten beobachtet, was sie tun, [...] und dann waren wir dann auch im SPD-Gruppenraum und dann zwei Abgeordnete haben auch unsere Schüler begrüßt und so eine [...] viereckige Tischgruppe, ja, und überall gibt es auch Mikrofone und die Schüler haben sich sehr, sehr souverän gesetzt und dann auch mit Mikrofon drücken [...] und dann sprechen, haben sie schnell gelernt. Sie haben [...] mehr als eine Stunde sehr gute Fragen gestellt und dann hab ich auch eine Stunde ungefähr alle Schüler einfach in die Stadt geschickt und war auch Weihnachtszeit. Die Stadt war voll. Ich hab nur gesagt: „Genau um vier Uhr kommt ihr wieder zurück.“ [...] Die sind alle zurückgekommen, Elf-, Zwölfjährige. Vier Stunden allein hatte ich gar kein Problem mit 20 Schülern. Genau von diesen Erfahrungen hab ich diese Erkenntnisse, ja? Die Kinder haben gemerkt, dass sie ernst genommen werden: „Aha, hier ist [...] etwas Großes, Wichtiges. Dann muss ich genau auch etwas Entsprechendes tun“« (Int 23 OaB: 120).

Anders als an der HOS, an der den Lehrkräften die Ideen und vielleicht auch die Energie für (außer-)unterrichtliche Aktivitäten, die den Risikolagen der Schüler:innen in sehr begrenzten Lebenswelten entgegenwirken, zu fehlen scheinen, demonstrieren diese Beispiele von der OaB, wie im Sinne eines Empowerments in kleinen Schritten versucht wird, den Raum des denkbar Möglichen für die Schüler:innen zu weiten und über Erfahrungen der Selbstwirksamkeit sowie Teilhabe an »etwas Großem, Wichtigem« ihr Selbstwertgefühl zu stärken.

### Vorbilder, »wo seid ihr?«

Es wurde bereits erwähnt, dass die Kinder, die »zwischen den Welten stecken« – und zwar unabhängig davon, ob die familiäre Welt kulturell oder sozial oder soziokulturell von der Schulwelt verschieden ist – mehr als andere Kinder, für die die Erwartungen und Anforderungen in beiden Kontexten weitestgehend übereinstimmen, Orientierung benötigen (vgl. Kap. 5.1.1 und 5.1.3). Dazu wurde ebenfalls bereits vorgeschlagen, die Aufmerksamkeit auf die Vorbilder zu richten, die die Schüler:innen in der Schule vorfinden und die ihnen auch verhaltensbezogen und in ihrer Arbeitshaltung vorleben können, was von ihnen erwartet wird (vgl. Kap. 7.1.2). Und schließlich wurde auch an allen drei Oberschulen die Funktion der Schule als Schutzraum vor den schwierigen (trostlosen, erniedrigenden usw.) Verhältnissen, mit denen viele Schüler:innen außerhalb der Schule konfrontiert werden, in ihren Vielfaltskonzepten und/oder den Ausführungen der Lehrkräfte betont (vgl. Kap. 6). Dieser Abschnitt widmet sich nun explizit dem, was die Pädagog:innen an den (teilweise) »depressiven« Schulen in Anwesenheit der Schüler:innen »vor sich her tragen«, wie dies die Schulleiterin der OaB formuliert hat, sowie der Lernatmosphäre, die dabei als Nebeneffekt im Schulgebäude entsteht.

Es wurde in Kapitel 6 bereits erwähnt, dass sich eine zunehmende Anzahl von Schüler:innen mit der Einhaltung der für schulischen (und später auch beruflichen) Erfolg erforderlichen Arbeitsdisziplin und -moral schwertun (auch z.B. Int 3 HOS: 298; Int 12 OaB: 66; Int 39 OTS: 54). Es liegt nahe, diesen Schüler:innen, die man zu einer solchen Arbeitsdisziplin und -moral hinführen möchte, diese auch selbst vorzuleben. Dies erscheint nicht zuletzt deshalb sinnvoll, weil man nur so auch in der Lage ist, ein entsprechendes Verhalten seitens der Schüler:innen *glaubhaft* einzufordern: »dass man das vorlebt, was man verlangt, das ist wichtig, dass man nicht von den Kindern Pünktlichkeit verlangt und die kommen und selber kommt man irgendwann« (Int 36 OTS: 214). Die Pünktlichkeit ist an dieser Stelle auch deshalb ein gutes Beispiel für die (ausbleibende) Vorbildfunktion, da die Lehrkräfte hier über ihr eigenes Handeln zum Ausdruck bringen können, dass Unterrichtszeit wertvoll ist (SfBW 2007: 9). Dies gilt speziell für Schüler:innen aus »bildungsfernen« Elternhäusern, da diese auf die gemeinsame, angeleitete Lernzeit besonders stark angewiesen sind. Es geht hier also nicht nur um Disziplin um ihrer selbst willen, sondern um ihren funktionalen Charakter, nämlich die für den Schulerfolg von vielen dringend benötigte Lernzeit auch tatsächlich zum Lehren/Lernen zu nutzen.

Insbesondere an der HOS, an der das Kollegium nach eigenen Angaben insgesamt nur noch sehr niedriggesteckte Ziele mit der schulischen Arbeit verfolgt (vgl. Kap. 6.1.3), lässt sich jedoch erkennen, dass sich diese reduzierten Ansprüche auch im Arbeitsverhalten der Lehrkräfte widerspiegeln. Die an anderen Schulen verstärkt eingeführten »Präsenzzeiten« werden an der HOS zum Beispiel »nicht so stringent durchgeführt« (Int 26 HOS: 95). Und die Schulleitung erwähnt, dass sie gegen Ende des Schuljahres »keine Vertretungslehrer:innen in die Klassen schickt, weil das nichts bringen würde. Die Schüler:innen kämen eh nicht zum Unterricht« (FN HOS: 383, auch 191; FN OTS: 3009). Für die Arbeitsmoral und -motivation, die sich darüber hinaus anhand der Einstellung zu einem pünktlichen Unterrichtsbeginn und -ende zeigt, sind die folgenden Szenen bezeichnend:

»Ich sitze mit einem Lehrer im Lehrer:innenzimmer. Es ist 8:45h (Stundenbeginn). Eine Kollegin kommt zur Tür herein und stellt ihre Tasche auf dem Tisch ab. Sie schaut zur Uhr und seufzt. Der Lehrer, bei dem ich gleich hospitieren werde, sagt: „Ja, es ist schon so weit. Du bist gerade erst gekommen, oder?“ Sie antwortet: „Ich war noch Einkaufen und das hat länger gedauert. So ist das halt.“ Sie zuckt mit den Schultern« (ebd.: 720).

In einer anderen Szene auf dem Schulflur »flüstert mir ein Lehrer, mit dem ich mich zu einem Interview verabreden möchte, zu: „Ich kann auch früher am Dienstag, weil ich mit dem Unterricht früher Schluss mache. Im Zehner Jahrgang läuft jetzt eh nichts mehr. Aber ich wollte das eben nicht vor der Schulleitung sagen“« (ebd.: 400). Diese Sorge schien mir ein wenig unbegründet, denn auch die Schulleitung hatte gerade die Unterrichtsstunde davor, in der ich hospitiert hatte, 15 Minuten früher beendet (ebd.: 394).<sup>133</sup>

An dieser Stelle lohnt ein erster Vergleich mit der Erzählung einer der beiden Lehrkräfte, die über Arbeitserfahrungen in erfolgreicherer PISA-Teilnehmerstaaten verfügen. Eine von ihnen berichtet aus dem Ausland:

»wenn es gongt, fängt man an, und wenn es gongt, hört man wieder auf. Und man lässt die Klasse nicht zehn Minuten früher raus, was typisch hier in Deutschland öfter vorkommt. Aus welchem Grund auch immer. Ist mir egal, was los ist. [...] Der Ruf der Lehrer [...] ist [dort] genau derselbe Rang wie Doktor und Ärzte und Rechtsanwälte und das ist ihre Profession. Und (.) ich verstehe, warum Leute das hier nicht so respektieren, weil äh die Lehrer benehmen sich nicht professionell, das ist so hier manchmal [...]. Das ist ein riesen Unterschied« (anonym: 26).

<sup>133</sup> Weiter Beispiele für zu spät begonnenen oder zu früh beendeten Unterricht auch FN HOS (171, 302, 376, 601, 796) und FN OTS (954, 958f, 2068, 2336, 3074).

Die zweite Lehrkraft mit Erfahrung in einem erfolgreicherem PISA-Teilnehmerstaat bestätigt diese Eindrücke, wenn sie berichtet, dass auch in dem Schulsystem, das sie im Ausland kennengelernt hat, eine »sehr große Disziplin« in den Schulkollegien und damit auch im gesamten Schulgebäude herrscht (anonym: 69). In diesem Kontext taucht in dem obigen Zitat erneut der Begriff der *Professionalität* auf, der bereits von den beiden Schulleitungsgliedern der OaB mehrfach erwähnt wurde. An der OaB gilt der professionelle Anspruch: »Wir arbeiten mit *Freude*, Anstrengung, Ausdauer. Und [...] das gilt für *alle*, nicht nur für die Kinder. Wir erscheinen pünktlich zum Unterricht [...]. Das sind die Leitlinien für *alle*« (Int 4 OaB: 1033, Hervorh. i. Orig.). Meine eigenen Eindrücke an der OaB deckten sich mit dieser Vorgabe: »Die Lehrkräfte sind pünktlich [...]. In der letzten Woche vor den Sommerferien ist der Unterricht nach wie vor sehr strukturiert. Zudem wird noch ein Englisch-Vokabeltest geschrieben – schon einmal vorgezogen für das neue Schuljahr, wie man mir erzählt. Alle wirken sehr motiviert« (FN OaB: 88, auch z.B. 164, 656).

Dass Anstrengung und Ausdauer an der OaB auch von den Lehrkräften erwartet wird, ist im Forschungsfeld bekannt. So treffe ich in einer weiteren schulübergreifenden Hospitationsrunde auf eine Banndorfer Referendarin (nicht im Sample), die mir erzählt, dass sie sich »gegen die OaB entschieden habe, „weil sie dort Lehrer mit Engagement suchen,“ das sie zurzeit nicht leisten könne« (FN HOS: 146). Diese Begründung der Referendarin für die Wahl ihrer Ausbildungsstätte kann als ein weiterer Indiz für die in Kapitel 6 identifizierten *Cluster* Dynamiken verstanden werden, die dafür sorgen, dass sich Lehrkräfte mit bestimmten beruflichen Ambitionen an Schulen mit bestimmten schulkulturellen Merkmalen vermehrt sammeln. Die Bedeutung dieser Dynamiken, so verdichtet sich hier die Annahme, ist für die Zusammensetzung der Kollegien und damit auch für die Entwicklungen der Schulen im Forschungsfeld nicht zu unterschätzen.

Mit Blick auf das, was die Lehrkräfte in den Schulen in der »Abwärtsspirale« besonders stark mit sich herum und »vor sich her« trugen, ließen sich daneben noch drei weitere Beobachtungen machen: An den (teilweise) »depressiven« Schulen im Sample machte sich zum Zeitpunkt der Forschung erstens eine *Traurigkeit* darüber bemerkbar, wie »hoffnungslos« (FN OTS: 592) die Gesamtsituation angesichts der familiären, schulischen, psychischen usw. Probleme vieler Schüler:innen erscheint. Beispielhaft können hier die Eindrücke einer OTS-Lehrerin angeführt werden. Wie viele ihrer Kolleg:innen (z.B. FN OTS: 2415, 2648), erzählte sie mir immer wieder »traurige Geschichten«, unter anderem von einer zehntägigen Klassenfahrt, bei der

»am neunten Tag plötzlich alles Mögliche hochkam bei den Kindern. Ganz viele hätten begonnen bitterlich zu weinen. Die Sozialpädagogin, die dabei war, hätte ihr damals gesagt, dass das bei einer zehntägigen Klassenfahrt ganz normal sei. Dass sie das schon öfter kurz vor Schluss erlebt hätte. Die Lehrerin sagt: „Auch wenn das scheinbar normal ist, war das für mich ganz schwer auszuhalten“« (ebd.: 456).

Diese Lehrerin erwähnte auch im Interview, dass sie sich »ganz schlecht abgrenzen« kann (Int 36 OTS: 140). Dass ihr die Schicksale ihrer Schüler:innen »überhaupt nicht egal« waren (ebd.), führte bei der Lehrerin einerseits zu einem Engagement für das Wohlergehen ihrer Schüler:innen, das weit über das Unterrichten hinausreichte. Andererseits merkt man dieser Lehrerin jedoch auch ihre Niedergeschlagenheit angesichts ihrer empfundenen Hoffnungs- und Hilflosigkeit nicht nur in den Gesprächen, sondern auch im Unterricht sehr häufig an:

»als es zur Pause läutet und die Kinder aufspringen und herumlaufen, steht die Lehrerin regungslos in der Mitte der Klasse. Sie seufzt und sagt wie abwesend und mit betrübten Blick vor sich hin: „So ist das. Einige brauchen einfach länger. Und andere, ja andere werden es nie verstehen“« (FN OTS: 571, auch z.B. 270, 308, 417, 556).

Die Kinder, von denen nicht wenige selbst mit Traurigkeit zu kämpfen haben (s. oben und auch z.B. FN OTS: 424, 568), erleben hier also eine Lehrerin als Vorbild, der es selbst häufig schwerfällt, das Positive zu zeigen, welches sie aus den Kindern ja letztlich »hervorlocken« soll und auch möchte. Legt man die oben dargelegte Annahme zugrunde, dass die Kinder mit ihren »tollen Antennen« auch für solche Einflüsse empfänglich sind, so kann in einer solchen Konstellation eher eine Verstärkung der Trostlosigkeit vermutet werden, als dass die Schule hier einen temporären Schutzraum vor derselben bietet. So höre ich dann auch während eines Klassenrats, der für die Lehrerin regelmäßig eine besonders schwere (emotionale) Belastungsprobe darstellt, eine der Fünftklässler:innen zu ihrer Lehrerin, um deren Wohlergehen sie sich sichtlich sorgt und somit in einer Art Rollenumkehrung Fürsorge übernimmt, sagen: »„Arme Frau Krüger“« (ebd.: 219).

Neben der Traurig- und Hoffnungslosigkeit, mit der noch weitere Kolleg:innen in Banndorf und Fisselburg zu kämpfen hatten (dazu mehr in Kap. 7.1.4), stand auffällig vielen Lehrkräften an den (teilweise) »depressiven« Schulen eine große *Frustration* ins Gesicht geschrieben. In den Gesprächen mit ihnen vermittelte sich mir dabei der Eindruck, dass diese Frustration bei Weitem nicht nur im direkten Kontakt mit den Schüler:innen entstand, sondern sehr häufig auch an *anderer* Stelle: in einer allgemeinen Verärgerung über die Politik und Gesellschaft, die ihrer Wahrnehmung nach zu den beobachteten Missständen beitrugen (vgl. dazu Kap. 6), im Kontakt mit Eltern, der Bildungsbehörde, Kolleg:innen, der Schulleitung, der Seminarleitung am LIS oder auch der Universität. Ein Beispiel für ein solches Gespräch, von denen es viele gab, aus denen bereits zitiert wurde oder später noch zitiert wird, soll hier genügen:

»Als ich mich vorstelle und sage, dass ich zu kultureller Vielfalt und Heterogenität im Schulalltag eine Doktorarbeit schreibe, fängt der Lehrer an zu lachen und schüttelt den Kopf. Ich frage ihn, was das bedeutet. Er wird stink sauer und beginnt über die Behörde loszuwettern: „Ist ja toll, dass die uns endlich mal jemanden schicken. Wenn wir das Ganze mit der Inklusion hier schon stemmen sollen, dann wünsch ich mir mindestens wissenschaftliche Begleitung!“ Das könne ich denen ruhig mal sagen, sagt er zu mir. Zwischendurch bin ich nicht ganz sicher, ob er auf die Behörde oder die Schulleitung oder die Uni sauer ist oder auf alle zusammen. Es geht einiges durcheinander. Er meckert über seinen „Dienstherren“ in der Behörde [...]. Ich erfahre, dass er auch gerade seinen Personalrat angerufen hat, weil er mit irgendwas seinen Status betreffend sehr unzufrieden ist. Dann meckert er noch richtig über die Schulleitung [...] und endet schließlich mit: „Ich bin gerade echt sauer“« (anonym: 1195).

Die Frustration über das, was von (Bremer) Lehrkräften mittlerweile alles verlangt wird, jedoch aufgrund des Mangels, der im Alltag herrscht, aus ihrer Perspektive gar nicht umgesetzt werden kann (vgl. Kap. 6.3.4), zeigte sich erneut nicht nur in den Gesprächen mit mir. Auch im Umgang mit den Schüler:innen äußerte sich die allgemein herrschende Frustration an diesen beiden Schulen auffällig häufig in einer schlechten Laune und einem sehr rauen Umgangston der Lehrkräfte, die bereits vor Unterrichtsbeginn einsetzte: »Der Gesichtsausdruck des Lehrers ist angespannt seit die ersten Schüler:innen den Raum betreten haben. Er beginnt direkt mit Ermahnungen« (ebd.: 2231, auch z.B. 2972). In einer anderen Szene bemerkte ich ebenfalls, dass der Lehrer bereits vor der Stunde »sauer« auf eine Klasse war, die er gleich unterrichten würde, obgleich sein Ärger von anderswo herrührte:

»als wir an der Tür zum Klassenraum ankommen und er sie aufschließt, sagt er zu den Schüler:innen: „Falls heute was Außergewöhnliches passieren sollte: Ich bin heute abgenervt wegen einer anderen Klasse vorhin.“ Ein Mädchen [...], das neben uns steht, sagt daraufhin: „Heute? Sie sind immer abgenervt“« (ebd.: 693, auch z.B. 1444, 1641).

Noch angespannter habe ich die Umgangsweisen an der HOS erlebt. Hier stellten bereits die ersten Kontaktaufnahmeversuche mit dem Schulsekretariat, deren Mitarbeiterin gestresst wirkte und mir sowohl spöttisch als auch misstrauisch und wiederholt unfreundlich begegnete

(FN HOS: 37, 75), meinen eigenen Umgangston auf die Probe und ließen mich zudem an der vielzitierten »Willkommenskultur« (z.B. Int 28 BEH: 105) an dieser Schule frühzeitig zweifeln. Die in den Gesprächen geäußerte »Resignation« vieler Lehrkräfte (z.B. ebd.: 323, 391), die diese – egal ob jung oder alt – angesichts der Gesamtsituation ihrer Schule verspürten, zeigte sich dann auch hier wieder im Umgang mit den Schüler:innen, zum Beispiel bei einer Lehrerin, die hauptsächlich »stumm« unterrichtet, »dabei hängen ihre Mundwinkel nach unten. Zwischendurch seufzt sie laut. Oft kommentiert sie Beiträge und Fragen sarkastisch« (FN HOS: 841, auch z.B. 379, 439, 799). Bezeichnenderweise fiel einer HOS-Referendarin ihre negative Haltung gegenüber den Schüler:innen in der bereits erwähnten Reflexionsrunde im Anschluss an die schulübergreifende Gruppenhospitation selbst auf:

»Die Gruppe schreibt auf Karten positives Feedback für den eben hospitierten OaB Referendar. [...] Die HOS Referendarin schreibt auf ihre Feedbackkarte die Worte »Immer freundlich« und ergänzt diese später in der mündlichen Ausführung zu ihrer Feedbackkarte mit dem Kommentar: „gelingt mir selbst oft nicht!“« (FN OaB: 417, 426).

Die dritte Beobachtung zu dem, was die Pädagog:innen an den (teilweise) »depressiven« Schulen »vor sich hertrugen«, betrifft eine Gefahr, die sich aus der ungünstigen Kombination aus Frustration und der Akzeptanz eines Heraustretens bzw. -fallens aus der professionellen Rolle und Haltung im Umgang mit den Schüler:innen ergeben kann: das zeitweilige Abrutschen in Umgangsweisen, die *Respekt* und *Achtung* vermissen lassen. Diese Beobachtung irritiert besonders vor dem Hintergrund der Risikolagen der Schüler:innen, deren Alltagserfahrungen und erlernte Verhaltensweisen nach Einschätzung der Pädagog:innen ja ebenfalls häufig von allerlei fehlender Achtung geprägt sind. Hier wäre die Schule erneut sowohl als Schutzraum sowie als Vorbild gefragt, die den Schüler:innen vermittelt, wie ein respektvoller Umgang aussieht und sich anfühlt, um darüber zum einen ihr Selbstwertgefühl zu stärken und zum anderen im Gegenzug auch von ihnen die Achtung vor anderen glaubhaft einfordern zu können.

Ein Beispiel, an dem sich das Herausfallen von frustrierten Lehrkräften aus ihrer professionellen Rolle zeigt, sind die rohen und respektlosen Ausdrucksweisen, die – wie die fehlende Arbeitsdisziplin und -moral – bei den Schüler:innen allgemein hin bemängelt und sanktioniert werden, jedoch von den Lehrkräften der »depressiven« HOS selbst verwendet wurden, wenn diese über ihre Schüler:innen sprachen. An keiner anderen Schule habe ich in den Gesprächen die Lehrkräfte ihre Schüler:innen beispielsweise als »letzten Schrott«, »Verhaltensgestörte« oder »Spacken« bezeichnen hören (Int 19 HOS: 195, 518; FN HOS: 775). Dass sich diese Sprechweisen erneut nicht nur in ‚geschützten‘ Gesprächssituationen außerhalb des Schulbetriebs, sondern auch in der Schulöffentlichkeit und im Klassenzimmer einschlichen, zeigen die folgenden Beispiele:

»Ein Lehrer und ich stehen in der Pause im Schulflur. Ein anderer Lehrer kommt dazu. Die beiden beginnen über einen Schüler (mit Migrationshintergrund) zu sprechen. Es geht um dessen verhaute mündliche Abschlussprüfung und die Beschwerde dieses Schülers darüber, dass er im Vorhinein von seinen Lehrkräften bezüglich der Fachwahl für die Prüfung falsch beraten worden sei, was der Lehrer neben mir übrigens tatsächlich einräumt, wenn er erwähnt, dass auch er diesbezüglich „ein wenig ein schlechtes Gewissen“ habe, weil er ihn nicht gut beraten hätte. Der andere Lehrer verneint das: Das wäre doch alles Quatsch. [...] Nicht nur fachlich hätte der Schüler nichts drauf, sondern auch die Einstellung hätte gar nicht gestimmt [...]. Dann sagt er auf einmal: „So ein Arschgesicht! Und da gehen dann 10 bis 15 Stunden Schulleitungsarbeit und Beratung rein, die für 'n Arsch sind!“« (FN HOS: 401).<sup>134</sup>

<sup>134</sup> Insgesamt war ich des Öfteren irritiert darüber, wie selbstverständlich Schulbildungsverläufe, schulische Misserfolge und schlechte Noten einzelner Schüler:innen an der HOS und auch an der OTS buchstäblich zwischen

Ein weiteres Beispiel stammt aus einer Interviewpassage mit einer anderen Lehrkraft, in der diese über das Kopftuch-Thema spricht:

»Also ich find das in Ordnung. Wenn die [Schülerinnen] möchten, können sie Kopftuch tragen. Ich hatte auch mal ein Gespräch mit Schülern, mit drei männlichen Schülern, wovon, lass mich überlegen, waren zwei Türken oder vielleicht waren sogar alle drei, weiß ich jetzt gar nicht mehr (.), und die ham eben auch ein Mädchen in der Klasse, das Kopftuch trägt, aber ganz stark geschminkt ist. Und da hab ich diese drei Jungs gefragt: „Wie schätzt ihr das *ein*? Ich kenne das so, dass man ein Kopftuch trägt als Frau (.), weil man eben nicht mit seinen weiblichen Reizen spielen soll. *Warum* sagt keiner was, wenn die wirklich so geschminkt rumläuft wie 'ne Bordsteinschwalbe?“ (.) Und da ham die Jungs sich angeguckt, ham gelacht, ham gesagt: „Ach, Frau [nennt ihren Namen], machen Sie sich doch nichts vor. Das ist eh die Schlimmste von allen!“ (.) Also es ist scheinbar oft 'ne Farce einfach« (anonym: 540, Hervorh. i. Orig.).

In dieser von der Lehrkraft geschilderten Szene *diffamiert* diese zum einen über ihre Beschreibung (»geschminkt wie 'ne Bordsteinschwalbe«) das betreffende Mädchen vor ihren Mitschülern. Zum anderen *legitimiert* und *bestärkt* sie mit ihrer Ansprache der türkisch-muslimischen Jungen als ‚Experten‘ (»Wie schätzt ihr das *ein*?«) einen Anspruch, den die Pädagog:innen sehr häufig an muslimisch-erzogenen Jungen (und Männern) beobachten und *ablehnen* (z.B. Int 12 OaB: 20; Int 19 HOS: 424-428; Int 43 OTS: 188-192) und den sie insgesamt im Rahmen ihrer Aufgabe zur Förderung der „Gleichberechtigung der Geschlechter“ (BremSchulG 2009: z.B. §4 (3), §5 (2)) nicht bestärken sollten: nämlich, dass (diese) Jungen einen Anspruch auf eine Definitionsmacht über angemessenes und verwerfliches weibliches Verhalten hätten. Und schließlich legt die Lehrkraft dann auch noch eine entsprechende Maßregelung des Mädchens nahe (»*Warum* sagt keiner was?«), anstelle, wie sie im weiteren Verlauf der Interviewpassage selbst für sich als Aufgabe formuliert, tatsächlich dieses und andere Mädchen – im Sinne eines Empowerment – »so mündig zu erziehen in der Schule (.), dass sie selbstbewusst sind, diese Entscheidung selber zu treffen« (ebd.) – und diese Entscheidung dann auch in der *professionellen* Rolle als Lehrerin zu akzeptieren und auszuhalten, *ohne* dass sich das eigene *persönliche* Unverständnis darüber (»für *mich* passt es nicht zusammen« (ebd., Hervorh. i. Orig.)) in diffamierenden Äußerungen im Klassenzimmer entlädt.

Ein drittes Beispiel für eine solche verbale Entladung der Frustration im Klassenzimmer berichtet eine weitere HOS-Lehrkraft, die im Interview über die »Missachtung« spricht, die die Bildungsbehörde in ihren Augen der »Wertigkeit« der an der HOS über viele Jahrzehnte geleisteten Arbeit entgegengebracht habe (anonym: 217, vgl. dazu auch Kap. 6.1). Die Lehrkraft erzählt, dass auch die Schüler:innen den Frust des Kollegiums wahrgenommen hätten: »Schüler haben mich [...] gefragt: „Wie fühlen Sie sich?“ Da habe ich gesagt: „Mal in euren Worten gefasst: Von hinten gefickt.“ Anders war es nicht zu beschreiben« (ebd.). Zum einen stellt sich hier mit Blick auf die Vorbildfunktion der Lehrkraft natürlich die Frage, ob die Problematik tatsächlich »nicht anders zu beschreiben« war – zum Beispiel anhand der im Interview verwendeten Begriffe »Missachtung« und »Wertigkeit«. Zum anderen passiert hier etwas Ähnliches zu dem, was sich bereits im vorherigen Beispiel beobachten ließ: Eine sexuelle Praktik, die insbesondere Jungen im Forschungsfeld nicht in wertneutralen Beschrei-

---

Tür und Angel auf dem Schulflur im Beisein unbeteiligter Dritter diskutiert wurden (auch z.B. FN OTS: 312, 656f, 1120). Eine diesbezügliche Recherche im Bremer Schulgesetz und der Lehrerdienstordnung ergab, dass eine „Geheimhaltungspflicht“ bzw. „Pflicht zur Vertraulichkeit“ über Inhalte, die die Schüler:innen, ihre Leistungen und Lebenssituation betreffen, dort tatsächlich nur in den folgenden Zusammenhängen explizite Erwähnung findet: Im Kontext *schulpsychologischer Beratung* (BremSchVwG 2009: § 14 (3) und (4)), im Kontext von *Konferenzinhalten* und -beschlüssen, „deren Vertraulichkeit die Konferenz beschlossen hat“ (BremSchVwG 2009: § 91 (1)) sowie im Kontext von Gesprächen mit den *Vertrauenslehrkräften*, die „der besonderen Verschwiegenheit zur Wahrung des Persönlichkeitsschutzes der sich ihnen Anvertrauenden [unterliegen]“ (BremSchVwG 2009: § 53 (1)).



bungen, sondern in aggressiven schwulen- und frauenverachtenden *Beleidigungen* verwenden und dafür – berechtigterweise – von ihren Lehrkräften zur Rechenschaft gezogen werden (z.B: Int 14 HOS: 98; FN OaB: 622), wird hier erneut von der Lehrkraft legitimierend und bestärkend wiederholt, anstelle ihnen vorzuleben (und/oder mit ihnen zu erarbeiten), wie produktive Umgangsweisen mit Frust- und Ohnmachtserfahrungen aussehen könnten.

Dass die schlechte Laune und Frustration im Kollegium ein Problem in der schulischen Arbeit und Entwicklung darstellt, reflektierte auch ein Schulleitungsmitglied der HOS im Interview:

»das würde ich mir wünschen: [...] Den willigen, begeisterten, emotionalen Lehrer [...]. Und ich hab davon viele kennengelernt. Ich hab aber auch welche kennengelernt, die als Einzelperson hierher [an die HOS] gekommen sind vor fünf Jahren und gnadenlos an die Wand gefahren wurden, weil sie nur auf Miesepeter zum Teil gestoßen sind, die wir hier im Kollegium hatten« (Int 5 HOS: 388).

Aus dieser Reflexion spricht zum einen ein Problembewusstsein, das über »schwierige« Schüler:innen hinausgeht, indem es das Kollegium miteinschließt. Zum anderen deutet sich ein weiteres Mal an, dass neue Lehrkräfte nicht per se innerschulische Probleme lösen. Vielmehr scheint das Schulleitungsmitglied hier (problematische) *Sozialisations-effekte* zu beobachten, die in Schulen genauso zum Tragen kommen wie in jeder anderen Organisation.

Die OaB-Lehrkraft mit Arbeitserfahrung in einem erfolgreicherem PISA-Teilnehmerstaat problematisiert ebenfalls die »mürrische« Atmosphäre in vielen deutschen Klassenzimmern und betont dabei erneut den Beitrag, den die Pädagog:innen (»die Profis«) über die Ausübung einer positiven Vorbildfunktion leisten können, um be- und verstärkende Kräfte in die entgegengesetzte Richtung freizusetzen: »als Schule muss man da voran sein, man muss wie so 'n Leuchtturm sein, dass der Stadtteil merkt, okay, da werden unsere Kinder zu richtig guten Erwachsenen herangezogen und wir müssen da mitziehen als Eltern« (anonym OaB: 63). Aspekte der praktischen Umsetzung dieser Zielsetzung im Schulalltag verdeutlicht die Pädagogin anhand einer Erzählung über ihre schulische Arbeit im Ausland und die Lehren, die sie daraus für die Arbeit in Banndorf zieht. Dabei fasst die Lehrkraft gleichzeitig die verschiedenen Aspekte der Vorbildfunktion in der Schulpraxis noch einmal zusammen:

»wir wussten, wir mussten präsent sein. Das war so 'ne Schule auch im Umbruch und wir sind raus [in der Pause] und sind spazieren gegangen [...]. Und während wir gegangen sind, haben wir immer 'n bisschen Müll aufgesammelt [...] und wenn wir da dann an irgendwelchen Kindern vorbeigegangen sind, dann hat man gesagt: „Oh, heb das mal eben auf.“ Kein Problem. Weil die natürlich uns auch ständig gesehen haben, wir haben immer mal was aufgehoben, und das war deswegen, weil *wir's* gemacht haben, ganz selbstverständlich [...]. Und durch diese Präsenz haben wir vieles mitgekriegt und da haben die Kinder mitgekriegt, hier macht man das so [...]. Es ist natürlich gleichzeitig anstrengend, weil man auf alles achtet [...]. Es ist noch anstrengender für Leute, die 'n bisschen jünger sind und unerfahrener sind und denken: „Oh, ich kann doch nicht auf alles achten.“ [...] Aber man muss Vorbild sein [...]. Natürlich gibt es Momente, wo die Kinder, wo irgendjemand irgendwas macht, da muss man sehr, sehr streng sein. Aber die Kinder wissen, die sagen auch zu mir: „Warum sind Sie immer so fröhlich, Frau [nennt ihren Namen]? Was ist denn mit Ihnen los?“ Ne? Ich so: „[...] ich bin doch euer Vorbild! [...] Ihr wollt doch nicht jemanden hier stehen haben mit schlechter Laune.“<sup>135</sup> [...] Da muss man 'n anderen Beruf wählen [...]. Aber ich finde als Lehrer, wenn man draußen ist und präsent ist, man muss positiv sein. Nur so lernen's die Kinder ja auch. In Jahrgang 5 waren die [...] auch nicht so freundlich und höflich. Wir haben halt gesagt, jedes Mal wenn man sich trifft, sagt man Hallo, guten Tag, hält die Tür auf und solche Sachen [...]. Manche Kinder mussten das 20 Mal machen: „Geh nochmal raus, klopf nochmal an. Wie sagt man das?“ So, das sind so die ganz kleinen Sachen und ich glaube, in vielen Schulen werden die vergessen. Und wenn man darauf

---

<sup>135</sup> Dass die OaB-Lehrkräfte trotz der grundlegend positiven und fröhlichen Haltung, die »nicht auf Strafen aus« ist (Int 22 OaB: 63), in manchen Situationen sehr streng sind und dies auch Teil des pädagogischen Konzepts ist, habe ich während der Hospitationen wiederholt erlebt (z.B. FN OaB: 252, 366, 618, 986).

nicht achtet, dann hat man keine gute Kultur [...]. Das ist vielleicht anstrengend erst mal, aber es, es lohnt sich, [...] mit gutem Vorbild vorangehen und einfach so sein, wie man halt will, dass sich die Schülerschaft benimmt« (ebd.: 97, Hervorh. i. Orig.).

In dieser Erzählung hebt die Lehrkraft unter anderem die Wichtigkeit der *Präsenz* der Lehrkräfte hervor, auch wenn diese »anstrengt«. Denn nur wer anwesend ist, kann auch etwas vorleben, an dem sich die Schüler:innen orientieren können, und bekommt gleichzeitig mit, was diese so treiben und umtreibt. An der HOS, wo Lehrkräfte dazu tendieren, sich vom anstrengenden Schulbetrieb hinter geschlossene Türen zurückzuziehen und eine Atmosphäre der Anonymität und Verslossenheit herrscht (vgl. Kap. 6.1.3), fehlt diese Präsenz. Dies fällt auch den Schüler:innen auf. So stammt das Zitat in der Überschrift dieses Abschnittes (Vorbilder, »wo seid ihr?«) aus einem Text, den Schüler:innen der HOS in einem Literaturprojekt mit einem externen Bildungspartner geschrieben haben. Dort heißt es im Original:

„Lehrer, wo seid ihr?  
Wir brauchen euch jetzt  
Ihr seid nicht alleine angeätzt  
[...]  
Lehrer, kommt raus auf den Pausenhof  
Und checkt mit uns die Lage  
Was anderes kommt nicht in Frage“ (Dok 14 HOS).

Insgesamt zeigt sich insbesondere an der HOS und teilweise an der OTS, dass die Lehrkräfte zum Forschungszeitpunkt Chancen der positiven Vorbildfunktion ungenutzt lassen und die von den Schüler:innen benötigte Orientierung nur bedingt leisten. Vielmehr lassen sich in den diskutierten Beispielen problematische Aspekte einer zweifelhaften Arbeitshaltung, geringen Motivation und respektlosen Ausdrucksweise nicht nur auf Seiten der Schüler:innen, sondern auch bei den Lehrkräften selbst ausmachen. Dabei scheint wieder die fehlende Professionalität eine Rolle zu spielen. Denn auch für die Akteur:innen selbst entsteht mitunter der Eindruck, dass es vielen Pädagog:innen schwer fällt, eine professionelle Haltung im Umgang mit den Schüler:innen konsequent aufrechtzuerhalten und die Dinge, die sie selbst persönlich und beruflich beschäftigen und belasten, von den Interaktionen und Geschehnissen im Klassenzimmer auf professionelle Weise zu trennen.

### »Du kapiert so wenig«

Als wenig zuträglich zu einer positiven Lernatmosphäre, die ermutigend wirken und einen Schutzraum vor Erniedrigungen bilden soll, können auch *demotivierende Ansprachen* gewertet werden, die die Lehrkräfte an die Kinder und Jugendlichen richten. Solche beiläufigen abschätzigen ‚Seitenhiebe‘, die die Schüler:innen daran erinnern, was sie (alles) nicht können, ließen sich jedoch an der HOS und OTS wiederholt vernehmen:

»In einer 6. Klasse sollen die Kinder, die den Girls‘ & Boys‘ Day<sup>136</sup> in Betrieben verbracht haben, von ihren Erfahrungen berichten [...]. Tim war beim Friseur. Er erzählt, dass er dort fegen, Kaffee kochen und den Kund:innen Getränke bringen musste. Die Arbeit sei „mittelmäßig“ gewesen: „Keine Arbeit, die ich später machen würde,“ resümiert er. Die Co-Klassenlehrerin fragt dazwischen: „Warum nicht? Kannst 'n bisschen Kaffee trinken, fegen, brauchst nicht so viel zu denken, machst du ja eh nicht so gerne“« (FN OTS: 2829).

Auch in einer anderen Mathestunde, in der die Kinder nach einem Rechenquiz ihre gesammelten Punkte zusammenzählten, hörte ich »zwischen dem Gezähle die Lehrerin auf einmal zu Tim sagen: „Tim, du kapiert so wenig“« (FN OTS: 3198). Ein weiteres Beispiel für das

---

<sup>136</sup> S. dazu [www.boysday.de](http://www.boysday.de) und [www.girlsday.de](http://www.girlsday.de).

abschätziges Sprechen über die Schüler:innen in ihrem Beisein ist die eingangs erwähnte Szene, in der ein Lehrer feststellt, dass eigentlich alle seine Klassen »Problemklassen« seien. Denn auch bei dieser Äußerung war nicht nur ich als Zuhörer:in zugegen. In ihrer gesamten Länge vollzog sich die Szene vielmehr wie folgt:

»Der Lehrer sagt: „Die hier, das ist die Problemklasse, die 8. Klasse, die ich nachher eigentlich gehabt hätte.“ Mir fällt auf, dass sich das Klassenzimmer um uns herum bereits zu füllen beginnt, als er so negativ über diese 8. Klasse spricht. Er hatte mir eben [gemäß seiner negativen Erwartungshaltung] versichert, die Schüler:innen würden eh zu spät kommen. Als sie nun doch schon da sind, bemerkt auch er: „Oh, da hab ich’s eben gesagt. Doch nicht.“ Die Schüler:innen gucken uns sparsam an. Ich möchte das Ganze schnell beenden und sage: „Gut, dann fangen wir doch mit der 8. an!“ Er lacht: „Also interessieren dich Problemklassen?“ „Mich interessieren alle Klassen,“ entgegne ich schnell und „von mir aus auch die 7.“ Er schaut auf den Plan, dann mich an: „Eigentlich sind es alles Problemklassen!“ (FN OTS: 650, auch z.B. 147, 1510, 2842).

Ein Referendar, der selbst in einer »bildungsfernen« Familie aufgewachsen ist, berichtete in diesem Zusammenhang, dass er abfällige Ansprachen ebenfalls als Schüler erlebt (und darunter gelitten) habe. Zudem bemerke er, dass diese Art des Umgangs in Pausengesprächen und im Unterricht noch immer bestehe, »wo das den Lehrern zwar nicht auffällt, aber wo sie [...] wortwörtlich Einiges erzählen, was die Schüler angreift« (Int 42 OTS: 74). Auch an der HOS fiel mir auf, dass die »Lehrer:innen ständig negativ über ihre Schüler:innen in deren Beisein sprechen« (FN HOS: 425, z.B. 398, 722, 799, 813, 842). Bemerkenswerterweise ließen sich beiläufige Abwertungen dieser Art sogar auf einer öffentlichen Schulveranstaltung ausmachen, auf der die Schüler:innen über die Ehrung für besondere Leistungen und besonderes Engagement eigentlich explizit (Be-)Stärkung erfahren sollten. So sagte die Person, die auf der Aulabühne die Lobesrede für vier Jungen hielt, die an einem Musikprojekt mit einem externen Bildungspartner teilgenommen hatten: »Die Jungs der Hohenfelder Oberschule haben andere Jugendliche integriert. Sie waren der soziale Mittelpunkt des Projekts. [...] Ein Trompeter fragte mich: „Wissen deine Jungs eigentlich, wie Klasse sie sind?“ Ich antwortete ihm: „Das hören sie nicht so oft!“ (FN HOS: 495, ähnlich auch eine zweite Lobesrede (481)).<sup>137</sup>

In anderen empirischen Studien finden sich Hinweise darauf, dass die Sek-I-Schüler:innen mit ihren »tollen Antennen« auch für diese zeitweilig achtlosen und mitunter auch von mangelndem Respekt zeugenden Ansprachen ihrer Lehrkräfte sensibel sind, wie dies eingangs die zwei OaB-Lehrkräfte in Aussicht stellten (vgl. Kap. 7.1.2). So kommen etwa Dreyer und Meng, die Fokusgruppen mit Schüler:innen an zehn Bremer Sek-I-Schulen durchgeführt haben, ebenfalls zu dem Ergebnis, dass aus der Sicht der befragten Schüler:innen die Werte, die von schulischer Seite gesetzt werden, „von den Pädagogen nicht immer vorgelebt [werden]“ (2010: 22):

„Übergreifend finden sich in vielen der Gesprächsrunden Beispiele, die auf gravierende Anerkennungsdefizite im Lehrer-Schüler-Verhältnis, teilweise sogar auf ein Klima wechselseitiger Respektlosigkeit, verweisen. Die folgende kurze Gesprächssequenz steht exemplarisch für kritische Erörterungen über die Diskrepanz zwischen der von der Schule postulierten Gleichheit im Sinne einer Gleichwertigkeit und der tatsächlichen schulischen Praxis. Da heißt es dann:  
8 ‚Lehrer müssen uns auch Respekt geben, so. Wenn die auch Respekt von uns wollen. [...] 2 Manche Lehrer, die sagen irgendwas und dann sagt man denen hinterher: ‚Ja, aber das war jetzt voll beleidigend für mich, ich find das ziemlich doof, wenn Sie das so machen‘, und er sagt: Tja, ich versuch nur ehrlich zu sein‘. Ja, und dann, wenn man dann irgendwie die Grenze zwischen Ehrlichkeit und Respektlosigkeit nicht findet, ist das ein bisschen doof. Vor allem bei Lehrern vor der ganzen Klasse“ (ebd.: 34).

<sup>137</sup> Solch ‚gut gemeinte‘ Ansprachen, in denen hinter stärkenden Ansprachen sogleich abwertende folgen, finden sich auch in der öffentlichen Beschreibung des sozialpädagogischen Angebots (Dok 25 HOS).

Während sich dem veröffentlichten Teil des Forschungsberichts von Dreyer und Meng nicht eindeutig entnehmen lässt, an welchen der zehn Schulen (Schulart, Standort, Schüler:innen-Klientel etc.) diese und ähnliche Eindrücke von den Schüler:innen geäußert wurden, zeigt sich in den Studienergebnissen von Lange-Vester und Teiwes-Kügler, dass insbesondere die von ihnen befragten Hauptschüler:innen, die aus ähnlichen Milieus wie die Banndorfer und Fisselburger Schüler:innen stammen (2014: 198),

„um Anerkennung und Wertschätzung [kämpfen], die ihnen nach eigenen Angaben von Lehrerseite häufig verweigert wird. Die Erfahrungsberichte der Befragten verweisen auf ein Unterrichtsklima, das offenbar von wechselseitiger Respektlosigkeit gekennzeichnet ist und als ‚Teufelskreis der Nicht-Achtung‘ (Lange-Vester 2005: 298) gefasst werden kann“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2014: 198f).

Die von den Autorinnen befragten Gymnasiast:innen thematisieren demgegenüber eine „Nicht-Achtung“ durch ihre Lehrkräfte nicht (vgl. ebd.: 195-197; und auch Wrede 2020: 362).

An der HOS und der OTS ging die herrschende gegenseitige „Nicht-Achtung“ auch mit einem gegenseitigen Misstrauen Hand in Hand, das deutlich sicht- und spürbar die Atmosphäre im Schulgebäude prägte. Ein Beispiel hierfür sind die vielen Verbote und reglementierenden Maßnahmen der Schulen, die für ein angemessenes Verhalten und mehr Respekt sorgen sollen, dieses Ziel jedoch verfehlen und die Problematik sogar noch verstärken, wie dies zum Beispiel eine OTS-Pädagogin beobachtet hat:

»mir wär's lieber, wir würden flexibel damit umgehen und nicht so 'ne Verbotswelle hier anschieben [...]. Wir können diese Regeln mit diesem Kollegium an dieser Schule nicht einhalten. Wir bringen immer nur Kinder gegen uns auf. [...] Ist total aufreibend. Die Kinder fühlen sich wie im Knast. Wir haben schlechte Laune. Und ich find immer, wenn wir flexibel damit umgehen, [...] dann entsteht da mehr Freiheit. Haben wir Verbote, gibt's 1000 Möglichkeiten, kenn ich auch an mir selbst, wenn ich an mich denke als Schülerin, in den Widerstand zu gehen« (Int 41 OTS: 183, 185; auch z.B. Int 22 OaB: 27; Int 5 HOS: 277, 279; FN OTS: 3184, 3188; FN HOS: 730).<sup>138</sup>

An der OaB möchte man dieser negativen »Spirale von beiden Seiten« (Int 16 OaB: 37), in der sich Missmut, Missachtung und gegenseitiges Misstrauen immer mehr verstärken, entgehen, indem man den Schüler:innen zum einen die bereits erwähnte »professionelle Freundlichkeit« entgegenbringt (Int 4 OaB: 1030). Zum anderen investiert das Kollegium hier in eine äußerst zeitaufwendige Beziehungsarbeit, die sich folgendermaßen zusammenfassen lässt: »wir führen tausendstündige Gespräche mit den Kindern, nicht sofort bestrafen, nicht sofort auch suspendieren und oder die Eltern einladen« (Int 23 OaB: 25; auch z.B. Int 16 OaB: 37; Int 24 OaB: 19). Bei beiden Strategien geht es für die Schulleitung im Kern »immer um Respekt. Und es geht immer darum, dass wir halt 'ne gute Kultur schaffen wollen. Und dass es natürlich weiterhin schwere Arbeit sein wird, ist klar« (Int 22 OaB: 97).

<sup>138</sup> Auch an der Oberschule, die ich nicht ins Sample aufnahm, weil ich hier (zu) viele forschungsrelevante Ähnlichkeiten zur HOS feststellte (vgl. Kap. 4.2.2), las ich beim Betreten des Schulgebäudes »als erstes gleich ein Verbot [...]. Dies bleibt nicht das einzige Verbot. Es gibt noch ein paar weitere an den Wänden. Plus zwei Mal die Schulregeln« (FN OTS: 68f). Die zahllosen Regeln und Verbote, die ich an manchen Schulen erlebte, sind dabei nicht nur unheimlich »aufreibend« für die Pädagog:innen und verbreiten (noch mehr) »schlechte Laune« unter den Pädagog:innen und Schüler:innen gleichermaßen, sondern scheinen manchmal sogar die größeren Ziele schulischer Bildung aus dem Blick zu verlieren, wie das folgende Beispiel von der OTS zeigt: »Die Pause ist fast vorbei. Ich treffe die Lehrerin, mit der ich gleich verabredet bin, im Schulflur. Sie beobachtet durch die Glaswände und den Innenhof hindurch Schülerinnen auf der anderen Seite des Schulgebäudes. Sie ermahnt und schickt raus. Das gleiche aufreibende Spiel, das ich vorhin schon bei einem anderen Lehrer beobachtet habe. Ich höre sie den Mädchen zurufen: „Ich seh euch! Raus auf den Schulhof!“ Zu mir gedreht: „Es ist ein Kampf.“ Auf der Bank neben uns sitzt ein Mädchen mit Migrationshintergrund, vielleicht 9. Klasse. Sie liest in einem dicken Roman, der auf ihrem Schoß liegt. „Sie habe ich eben auch schon ermahnt“, sagt die Lehrerin zu mir« (FN OTS: 3188, auch z.B. 205, 285f).

Es lässt sich also zusammenfassen, dass, während an der OaB in eine positive Beziehungsarbeit viel Zeit und Energie investiert wird, die HOS und die OTS – ähnlich zu Befunden aus anderen Schulen mit einer vergleichbaren Schüler:innen-Klientel – dem eigenen Anspruch, einen empowernden und gleichzeitig schützenden Raum vor erniedrigenden Erfahrungen zu bieten, in unterschiedlichen Situationen im Schulalltag nicht nachkommen. Beiläufige demotivierende und abschätzige Bemerkungen sowie die gewählten Maßnahmen zur Reglementierung des schulischen Miteinanders erscheinen dabei in ihren pädagogischen Zielsetzungen (auch den Pädagog:innen selbst) fraglich. Vielmehr ist erwartbar, dass verschlossene Türen und Verbote die Lernatmosphäre und das schulische Miteinander nicht positiv beeinflussen, sondern eher zu einer Gefängnisatmosphäre beitragen, die die Fronten zwischen Lehrkräften und Schüler:innen (vgl. Kap. 6.1.3) weiter verhärten und die Schulen immer tiefer in die Negativspirale führen.

### Die »Wunde«

Viele der diskriminierungsrelevanten Handlungsweisen, die in den letzten Abschnitten dargelegt wurden, betreffen nicht ausschließlich die Banndorfer und Fisselburger Schüler:innen mit Migrationshintergrund, sondern auch ihre Mitschüler:innen ohne Migrationshintergrund aus sozial schwachen marginalisierten Familien, die ebenfalls auf eine positive, zutrauende, anregende, ermutigende und orientierungsgebende Lernumgebung in einem erhöhten Maße angewiesen sind. In diesem Abschnitt geht es noch einmal – wie in dem Beispiel der besonders negativen Erwartungshaltungen gegenüber den »schwarzhaarigen« Jungen aus muslimischen »Unterschichtsfamilien« – um eine diskriminierungsrelevante Dynamik, die im spezifischen Kontext der sozio-kulturell-religiösen Differenz<sup>139</sup> auftritt und somit die Schüler:innen mit Migrationshintergrund betrifft, bei denen die Pädagog:innen diese Differenz (besonders stark) wahrnehmen.

Einige der befragten Pädagog:innen äußerten im Hinblick auf positive Vorbilder, die die Schule den Schüler:innen aus den genannten Risikolagen bieten sollte (vgl. Kap. 7.1.2), auch die Erfahrung, dass sich Schüler:innen und ihre Eltern vor allem dann von positiven Vorbildern in der Schule »mitnehmen« lassen und Bereitschaft zeigen, sich auch auf für sie fremde Dinge einzulassen, die für die schulische Bildung als Vorbereitung auf ein Leben in »unserer Gesellschaft« notwendig sind, wenn sich diese Schüler:innen und ihre Eltern im Gegenzug auch in *ihren* Sicht- und Lebensweisen »ernst genommen«, »angenommen« und »verstanden« fühlen (z.B. Int 4 OaB: 359, 363; Int 30 BEH: 75; FN OaB: 1485). Zudem teilte die große Mehrheit der Lehrkräfte die Einschätzung, dass viele Banndorfer und Fisselburger Familien mit Migrationshintergrund im außerschulischen Alltag wiederholt ablehnende oder auch erniedrigende Erfahrungen aufgrund ihrer kulturellen, religiösen oder sprachlichen ‚Andersartigkeit‘ machen und gemacht haben (vgl. Kap. 7.1.1). Bei letzterer (Vor-)Erfahrung handelt es sich in den Worten eines Pädagogen um eine »Wunde« (Int 16 OaB: 37), die in schulischen Interaktionen mit vielen Familien mit Migrationshintergrund immer wieder deutlich sichtbar werde.

Bedenkt man diese zwei Erkenntnisse, so erscheint es sinnvoll, diese in der Schul- und Unterrichtspraxis zu beachten und hier mit einer erhöhten Wachsamkeit und Sensibilität zu

---

<sup>139</sup> Ich wähle den Begriff der *sozio-kulturell-religiösen* Differenz, da sich in den Erzählungen der befragten Lehrkräfte über diese als fremd empfundenen Familien sozioökonomische Faktoren (inkl. Bildung), religiöse Faktoren und kulturelle Faktoren, die über das Religiöse hinausreichen, so stark intersektionell vermischen, dass diese auch analytisch im Nachhinein m.E. nicht auseinander zu differenzieren sind.

agieren, um reaktivierende (Neben-)Wirkungen zu vermeiden, die Gefühle des Ausschlusses triggern und verstärken und darüber die vertrauensvolle und zielführende (auch überzeugende) Zusammenarbeit gefährden. Ohne Frage sieht sich hier die Schule erneut mit einer herausfordernden ‚reparierenden‘ Anforderung konfrontiert. Denn sie soll letztlich das, was in unserer Gesellschaft »im Großen nicht gelingt«, anders angehen bzw. besser machen (Int 41 OTS: 352), um die »Wunde« zu lindern oder wenigstens kein Salz in sie zu streuen.

Die dafür nötige Wachsamkeit und Sensibilität konkretisiert sich insbesondere in zwei Herangehensweisen: Erstens benötigt es eine Transparenz von Entscheidungsprozessen (Bewertungen, Sanktionen, Verteilungen usw.), damit alle – auch die Schüler:innen und Eltern, die fürchten/antizipieren, sie könnten aus (kultur-)rassistisch motivierten Gründen benachteiligt werden – sich sicher sein können, dass dies nicht der Fall ist, sondern die Lehrkräfte »fair« und alle Entscheidungen nachvollziehbar begründet sind (Int 22 OaB: 57; s. dazu auch Dirim & Mecheril 2010a: 140; Dreyer & Meng 2010: 35).<sup>140</sup>

Zweitens, und darum geht es in diesem Abschnitt, schlägt die OaB-Schulleiterin vor, die Vorbildfunktion der Lehrkräfte auch diesbezüglich ernst zu nehmen:

»da sie [die Menschen mit Migrationshintergrund] davon ja auch ständig *lesen*, ne? Von irgendwelchen ä-h *Rechtspopulisten*, ne? Wissen wir ja, das verstärkt das natürlich und wenn dann sich Lehrkräfte mal so *ähnlich* äußern oder es an Anzeichen zeigen, klar, dann wird das Vorurteil bestätigt. Und schon und dann machen die *dicht*, junge Leute [...], die reagieren auf uns, auf die Erwachsenen. Die nehmen uns als Vorbild, negativ wie positiv. Und da sind wir diejenigen, [...] die vorleben müssen: Nein, wir [...] sind freundlich« (Int 4 OaB: 1030, Hervorh. i. Orig.).

Es ist wohl nicht zufällig, dass die Schulleiterin hier die Formulierungen »so *ähnlich* äußern« und »Anzeichen« wählt, da wir an dieser Stelle beginnen, uns Handlungen zu nähern, die den Übergang zu *direkten* Formen der Diskriminierung markieren und damit auch schulrechtlich sensibel sind. Erwartungsgemäß äußerten einige Lehrkräfte dann auch Unverständnis für anklagende Bemerkungen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die den Vorwurf der »Ausländerfeindlichkeit« in den Raum stellten: »Man muss sich auch mal anhören so als Lehrer, dass man irgendwas gegen Ausländer hätte und so, ne? Das ist ja ganz merkwürdig. Obwohl die das hier garantiert nicht zu spüren bekommen von den Lehrern« (anonym OTS: 155; auch z.B. anonym HOS: 177; anonym HOS: 221; anonym OTS: 200).

Andere Lehrkräfte zeigten sich jedoch weit weniger optimistisch, dass die Schüler:innen eine Ablehnung ihrer sozio-kulturell-religiös geprägten Lebensweisen im Schulalltag von ihren Lehrkräfte tatsächlich »nicht zu spüren bekommen«. So deutet die oben erwähnte ablehnende Reaktion einer Lehrkraft auf eine Schülerin, die ein Kopftuch trägt und gleichzeitig »stark geschminkt« ist, und ihre Schlussfolgerung, dass es sich beim Tragen eines Kopftuchs somit wohl »oft« um eine »Farce« handeln müsse, bereits darauf hin, dass das Akzeptieren und Respektieren fremder kultureller Lebensweisen, mit denen die Pädagog:innen *persönlich* nicht viel anfangen können, ihnen nicht immer leicht fällt.<sup>141</sup>

<sup>140</sup> Transparenz ist für den diskriminierungsfreien Umgang mit (kultureller) Vielfalt noch auf andere Weise bedeutsam. Kapitel 7.3.3 widmet sich dieser Thematik ausführlich.

<sup>141</sup> Das in dieser Arbeit vertretene Kulturverständnis negiert keinesfalls die Bedeutung von *Eigenem* und *Fremdem* in kulturellen Aushandlungsprozessen. Zwar führen Überlappungs- und Vermischungsprozesse in unserer Gesellschaft an diversen Stellen zu einer reduzierten Trennschärfe zwischen kulturell Eigenem und Fremdem (vgl. Welsch 2005: 325) sowie zu „Shifting Boundaries“ (Wimmer 2008b: 987) und Mehrfachzugehörigkeiten (z.B. Welsch 2005: 326, 328). Dies bedeutet jedoch keine Uniformierung kultureller Lebensweisen (ebd.: 336-338). Vielmehr stoßen wir auch in den von Überlappungen geprägten pluralen Gesellschaften an bestimmten Stellen immer wieder auf kulturelle Differenz, also auch auf Neues und Fremdes. Ansonsten wären wir stets in der Lage, alle um uns herum fluktuierenden kulturellen Codes jederzeit problemlos zu decodieren (Hall 1996) und nach allen möglichen kulturellen Spielregeln (Wimmer 2005: 36) zu leben. Wir wissen jedoch, dass dem nicht so ist.

Diese These bestätigte sich im Verlauf der Forschung. So äußerte beispielsweise eine Lehrkraft, dass man in den Schulen nach wie vor

»versucht irgendwie diese Kanten und Ecken zu glätten äh, die die Interkulturalität halt mitbringt, und denkt man, dadurch äh wird die Schularbeit besser, dadurch wird irgendwie der Schulalltag besser, und dadurch wird äh, äh werden die PISA-Ergebnisse besser. Ich halte eigentlich sehr wenig davon, also ich äh, (.) diese Menschen leben hier und diese Menschen leben hier seit äh Langem und die Kinder warten eigentlich begierig drauf, hier als äh zugehörig anerkannt zu werden. Also auch äh mit ihren Namen, die, die man vielleicht nicht gut [...], nicht korrekt aussprechen kann mit ihren [...] Ideen, die vielleicht [...] hier unbekannt vorkommen und irgendwie so äh, ähm exotisch irgendwie ankommen und so was, und mit ihren Tänzen oder Musikstücken und so was. Aber sie wollen anerkannt werden äh als Bremer. Und ähm das ist aber leider noch nicht der Fall. [...] Und man will das irgendwie so homogenisieren äh, dass es nicht mehr als fremd irgendwie vorkommt, also dass man irgendwie äh wie die Kolonialisten damals gemacht hatten, in der Haut irgendwie Türke und im Geiste Deutscher und so was, also [...] viele haben ja irgendwie solche Ideale, [dass] das Fremde so geglättet wird und so poliert wird, [...] dass es wie ein Deutscher aussieht, dann gibt es kein Problem« (anonym HOS: 149, 160; auch z.B. anonym OTS: 178; anonym OTS: 143).

Eine Lehrkraft der OTS räumte ebenfalls ein, dass man einen »Widerwillen« gegen das sozio-kulturell-religiös Fremde innerhalb des Kollegiums »spüre«, was wohl auch mir als Forscherin nicht entgangen sei:

»Anonym: [...] ich merk einfach auch selbst im Kollegium und aber auch [...] in meinem Umkreis [...], niemand von denen sagt: „Wir finden das toll, das ist 'n Reichtum oder 'n Schatz in so 'ner bunten Schule zu sein und wir stehen dazu.“ (Verneinendes Mh-Mh). Zurzeit ist eher 'ne ganz rückwärts gewandte Bewegung [...]. Auch wenn oben alibimäßig politisch äh Goodwill gezeigt wird oder auch äh andere Parolen ausgegeben werden, aber in der Bevölkerung selbst ist ein Widerwillen da [...].

MK: Und entsprechend versuchen viele hier an der Schule wahrscheinlich auch was zu lernen, *lehren*, an das sie selbst gar nicht (.) glauben?

Anonym: Ja, (.) das ist natürlich äh unter 'm Strich (lacht) dein, dein Ergebnis, ne? (Lacht) Oder deine Vermutung, aber ich sag jetzt mal, die Vermutung ist (.) richtig. Hast du ja wahrscheinlich auch schon gespürt. Ja wir sind auch alle hier manchmal ein bisschen abgegessen *und* es gibt gleichzeitig genau dieses Gefühl: Überfremdung« (anonym OTS: 388-390, Hervorh. i. Orig.).

Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht abwegig, dass über Kurz oder Lang auch die Schüler:innen mit ihren »tollen Antennen« diese ablehnende Haltung gegenüber ihrer kulturellen und/oder religiösen Lebensweisen spüren. Noch wahrscheinlicher wird diese »Spürbarkeit« wohl in den Schulen, in denen das Heraustreten aus der professionellen Rolle, das »Vor-Sich-Her-Tragen« von negativen Emotionen und achtlose Äußerungen Bestandteile der Arbeitskultur bilden. So ist es in dieser Konstellation naheliegend, dass die sehr negativen Erwartungshaltungen gegenüber – zum Beispiel – der Gruppe der »schwarzhaarigen« Jungen nicht ausschließlich in den Gesprächen unter den Lehrkräften zum Thema gemacht werden, sondern auch irgendwann in den Interaktionen im Klassenzimmer zum Ausdruck kommen:

»Also ein Beispiel, eine Kollegin ähm, die mit *Hingabe* Schüler liebt, die äh hier in diesem Stadtteil seit vielen Jahren an dieser Schule gearbeitet hat und ähm emotional auch gearbeitet hat, die hat trotzdem gerade mit muslimischen Jungs immer 'ne Abwertung durchgeführt. Sie hat die *grundsätzlich* emotional abgewertet: „Aus dir wird nix.“ Sie haben sich nie in ihrer Wertigkeit wahrgenommen gefühlt und umso schlimmer, weil sie emotional das Gefühl hatten, sie sind angenommen. Das ist natürlich 'ne Verstärkung, wenn ich jemanden sag: „Du bist nichts, äh du bist für unsere Gesellschaft nichts *wert*, aber eigentlich bist du, hab ich dich total *lieb*,“ also dann ist das ein Gnadenschuss eigentlich schon« (anonym HOS: 314, Hervorh. i. Orig.).

---

Vielmehr bemerken wir das Fremde immer genau dann, wenn wir zunächst einmal nicht in der Lage sind zu decodieren, wenn wir verunsichert sind oder wenn wir bestimmte kulturelle Praktiken vielleicht kognitiv verstehen, aber trotzdem nicht richtig nachvollziehen und teilen können oder auch wollen.

Neben der offensichtlichen Bestärkung der skizzierten Risikolagen (Schüler, die wissen, dass sie »gesellschaftlich nicht unbedingt fähig und schon gar nicht gewünscht sind« bekommen durch ihre Lehrerin bestätigt, dass sie »für unsere Gesellschaft nichts *wert* sind«), verweist diese Erzählung auch auf einen der Ausgangspunkte dieser Forschungsarbeit zurück: Die Ambivalenz, die die Beziehung zwischen dem von Nadine Rose (2012) interviewten Bayram und seiner Lehrerin kennzeichnete („Ich fand die Lehrerin total nett [...]. Aber das kann ich ihr niemals verzeihen“, vgl. Kap. 3.1.2), taucht auch in dieser Erzählung von der HOS auf – dieses Mal aus der Perspektive der Lehrerin/des Erzählers (»eigentlich hab ich dich total *lieb*, aber du bist für unsere Gesellschaft nichts *wert*«). Dass diese Ambivalenz die Interaktionsdynamik nicht etwa weniger problematisch, sondern aus Perspektive der Schüler »umso schlimmer« bzw. zum »Gnadenschuss« macht, kann zumindest die erzählende Lehrkraft nachempfinden. Ein anderer Lehrer äußerte dieses Problembewusstsein auch, als er sagte, dass die Ablehnung, die auch bei den „netten“ Lehrkräften gegenüber bestimmten sozio-kulturell-religiösen Lebensweisen mehr oder weniger latent mitschwingt, »nicht harmlos, sondern brutal« sei (anonym OaB: 1143).

Eine Befürchtung, die gleich mehrere Pädagog:innen mit und ohne Migrationshintergrund in diesem Kontext äußerten, betrifft die problematischen Folgen, die sich aus einer Kombination der im Verlauf dieses Kapitels skizzierten demotivierenden schulischen Erfahrungen und einer wiederholt empfundenen Ablehnung der eigenen sozio-kulturell-religiösen Herkunft seitens der Schüler:innen entwickeln kann: So sei das »Opfergefühl«, das sich insbesondere bei den Jungen einstelle, die spüren, dass sie »für unsere Gesellschaft nichts *wert*« seien, ein »gefährliches Gefühl« (anonym: 37), das dazu führen könne, dass sie sich von der »Mehrheitsgesellschaft« immer weiter entfernen und einen »Anker« in religiös ausgelegter Ideologie suchen, die ihnen »relativ einfach die Welt erklärt« (anonym: 141, 151):

»wenn wir diese Schüler immer wegschieben, von uns schieben, und sagen, [...] „du Ausländer“ [...] und [...] „Du gehörst eigentlich nicht so richtig dazu,“ dann wird dieses Kind, dieser Schüler, diese Schülerin irgendwann doch [...] in den Kreis der Moschee und in den Kreis der Kulturvereine äh sich aufhalten, wo er sich irgendwie zugehörig fühlt [...]. Diese Vereine, dieser Gruppierungen sind ja irgendwie darauf angewiesen, ihre äh Mitgliederzahlen ähm zu halten beziehungsweise sie zu erhöhen. Und das können sie nur dann machen, wenn sie (räuspert sich) den Menschen das Gefühl vermitteln, ähm also ähm „Ihr werdet da nicht angenommen,“ also [...] als Beispiel sagen sie ja, ich mein, „Ihr müsst drei Mal besser sein oder äh, also doppelt besser sein als, als die deutschen Schüler, dann, sonst würdet ihr überhaupt keine Stelle bekommen,“ und solche Sachen (räuspert sich). Da werden sie richtig unter Druck gesetzt, also so, ich kann ja nur von Schülern ausgehen erstmal und mit solchen äh mit solchen Druckmitteln kommen die Schüler auch äh zur Schule und dann äh, ähm, sobald sie irgendeiner Benachteiligung in Führungszeichen erleben oder irgendwie so mh Rückzieher machen müssen, dann denken sie: „Ach doch, das stimmt doch, was wir im Verein oder in der Moschee oder irgendwo anders äh gehört haben“« (anonym: 220, 224; auch anonym: 392-397, 412; anonym: 139, 151).

Diese Befürchtungen schließen auch an die zu Beginn dieses Abschnitts von der OaB-Schulleiterin angemahnte Dynamik an, nach der die Schüler:innen »*dicht* machen«, wenn Lehrkräfte im Umgang mit der »Wunde« nicht mit einer erhöhten Wachsamkeit und Sensibilität agieren, sondern »Vorurteile« seitens der Schüler:innen (und Eltern) »bestätigen«, indem sie sich »so *ähnlich* äußern oder Anzeichen zeigen«, wie die Schüler:innen (und Eltern) dies von »Rechtspopulisten« – oder eben auch aus bestimmten Moscheen oder Kulturvereinen – kennen. Auch in diesem Kontext vermutete ein Lehrer zudem wieder eine sich negativ verstärkende »Spirale«, in der Schüler(:innen), die »aufgehetzt« worden seien, in der Schule dann Lehrkräften, die jahrelang dachten, sie machten »keinen Unterschied«, »mit solchen Beschuldigungen konfrontiert[en]«, was dann wiederum »seitens des Kollegiums« eine »Gegenwehr« hervorriefe, die »nicht immer freundlich« sei (anonym: 226).



Anhand des Forschungsmaterials lassen sich die hauptsächlich für die muslimischen Jungen beschriebene schmerzhaft Ambivalenz zwischen der teilweisen »Annahme«/Akzeptanz durch eine „wirklich nette Lehrkraft“ und der gleichzeitigen »Abwertung«/Ablehnung soziokulturell-religiöser Lebensweisen sowie die problematischen (Neben-)Folgen, die sich daraus ergeben können, noch für eine weitere Gruppe zeigen: für die Mädchen aus konservativ-muslimischen Familien. Diese Gruppe eignet sich hier auch deshalb als Beispiel, weil die Pädagog:innen wiederholt angaben, dass sehr viele dieser Schülerinnen – anders als viele ihrer Brüder – aus einer schulbildungsbezogenen Perspektive eigentlich alles ‚richtig‘ machten. So zeigten diese Mädchen Verhaltensweisen und Fähigkeiten, die als sehr zuträglich für erfolgreiche Lernprozesse beurteilt werden, das schulische Miteinander in keinerlei Weise gefährden und den Lehrkräften wiederholt »positiv auffallen« (Int 47 OTS: 71). Diese Mädchen seien »ganz oft sehr strebsam« (Int 47 OTS: 71), »ehrgeizig« und hätten »Potential« (Int 24 OaB: 27). Auch bräuchten sie »Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Sauberkeit, Ordnung [mit]« (Int 48 OTS: 161) und seien »reihenweise« leistungsstark (ebd.: 127; auch Int 39 OTS: 241; Int 41 OTS: 318).

Dennoch scheint es aus Sicht vieler Pädagog:innen ein »Problem« (anonym OTS: 3095) zu geben, nämlich, dass einige dieser Schülerinnen »ein Glaubensgelöbnis abgelegt haben und zu dem gehört für sie das Kopftuch« (ebd.). Auch dieses »Problem« wird in den besorgten Schulen häufig zunächst nur unter den Lehrkräften etwa im abgeschirmten Raum des Lehrer:innenzimmers besprochen (z.B. ebd.). Aber auch hier lässt sich dem Forschungsmaterial entnehmen, dass manche Lehrkräfte dieses sensible Thema der religiösen Haltung und Lebensweise auch im Kontakt mit den Schüler:innen »problematisieren«:

»Schülerinnen mit Kopftuch, äh wo dann von Lehrern angedeutet wird, wieso denn ein Stück, ein äh Tuch, Stoff so wertvoll sei und äh wieso sie sich dann immer distanzieren muss oder wieso sie immer auffallen muss. Ähm, (.) solche Sachen, wo man eher öffentlich nichts sagt, nichts sagt als Lehrer, aber dann, äh wenn man dann untereinander ist oder mit Schülern, mit zwei, drei Schülern, dass das dann angesprochen wird. Es wird [von den Kolleg:innen], glaub ich, auch nicht als Beleidigung wahrgenommen oder als ein Eingriff in die Freiheit, wie man Religion ausüben kann oder darf [...]. Solche Sachen, die dann auch äh in die Privatsphäre und die Religionsfreiheit eingreifen, wird auch von Lehrern oft so äh übergebracht an Schüler« (anonym OTS: 74).

Wie problematisch solche Gespräche »mit zwei, drei Schülern« über das Tragen eines Kopftuchs verlaufen können, wenn eine Lehrkraft diese Gespräche nutzt, um ihre *persönliche* ablehnende Haltung gegenüber der beobachteten Lebensweisen der betreffenden Schülerinnen zum Ausdruck zu bringen, hat das schon beschriebene Beispiel (»*Warum* sagt keiner was, wenn die wirklich so geschminkt rumläuft wie 'ne Bordsteinschwalbe?«) gezeigt. Die Tatsache, dass die Lehrerin, die von dieser Situation berichtete, diese Geschichte *selbst* erzählte, bestätigt zudem die eben von der OTS-Lehrkraft zitierte Vermutung, dass Interventionen dieser Art von einigen Kolleg:innen nicht als Beleidigung oder als Eingriff in die Religionsfreiheit wahrgenommen werden. Insgesamt scheint jedoch in der Tat in Gesprächssituationen, die solche Verläufe nehmen, das zweite Bremer Ziel der *wertschätzenden Anerkennung* kultureller, religiöser und anderer Differenz im Rahmen einer freien Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen gefährdet (vgl. Kap. 5.1.2). Darüber hinaus zieht das fehlende Problembewusstsein bzw. die fehlende Sensibilität der Lehrkräfte im Umgang mit der Kopftuch-Thematik noch zwei weitere problematische (Neben-)Folgen mit sich: Hierzu zählt erstens die *Beziehungsgefährdung* zwischen den Schülerinnen und ihren Lehrkräften, die durch die bereits mehrfach angesprochene schmerzhaft emotionale Ablehnungserfahrung in solchen Gesprächssituationen ausgelöst werden kann. Ein Beispiel von der OaB

zeigt, wie auch an dieser Schule, an der man viel investiert, um eine positive Willkommens- und Lernkultur zu etablieren, der Umgang mancher Kolleg:innen mit dem Reizthema Kopftuch diese »tausendstündige« vertrauensbildende Arbeit in nur einem Gespräch aufs Spiel setzen kann:

»Ein Lehrer erzählt mir, dass neulich eine Klassenlehrerin zu einem Mädchen in ihrer Klasse, das begonnen hat, ein Kopftuch zu tragen, sagte: „Schade, dass du jetzt ein Kopftuch trägst. Ich mochte dich doch immer so.“ [...] Der Lehrer erzählt, dass heute der Vater des Mädchens in der Schule war [...]. Das Mädchen möchte jetzt die Schule wechseln, weil die Worte ihrer Klassenlehrerin ihr so wehgetan haben und sie sich unverstanden fühlt« (anonym OaB: 1520).

Eine zweite diskriminierungsrelevante (Neben-)Folge, die aus der in diesem Kapitel verfolgten Analyseperspektive besonders relevant ist, ergibt sich in den Situationen, in denen die Schülerinnen mit Kopftuch aufgrund dessen, was dieses für die Lehrkräfte symbolisiert, durch ihre Lehrkräfte eine explizite *Entmutigung* erfahren. So wird von Fällen berichtet, in denen

»bestimmte Stereotypen einfach auf den Tisch kommen, dass eben Mädchen mit Kopftüchern sehr oft benachteiligt werden [...]. Also [...] dass es schwieriger ist für Migrantenkinder wirklich direkt dieses Ziel Abitur anzupeilen. Das ist so mein Grundgefühl oder das, was ich höre von Kollegen, so. Ich weiß nicht, ob ich das erzählt hatte, an [einer früheren Wirkungsstätte in einem Bremer Randbezirk], [...] da war auch eine Kollegin, 'ne deutsche Kollegin, etwas älter, die wirklich den ähm ganz vielen türkischen Mädchen so Steine wirklich in den Weg gelegt hat und gesagt hat: „Naja, was willst du mit 'nem superguten Abschluss? Du wirst sowieso heiraten.“ Also das hat die wirklich gesagt, ja? So, und wo die Eltern natürlich auf die Barrikaden gegangen sind, Migranteneltern, und gesagt ham: „Das geht gar nicht.“ Also egal welche Nationalität oder Kopftuch ja oder nein. So ähm, das hört man schon recht oft« (anonym OaB: 187, 189, auch 49).

Dass kopftuchtragende Schülerinnen zuweilen in ihren schulischen und beruflichen Ambitionen von manchen ihrer „wirklichen sehr netten“ Lehrkräfte gebremst und daran erinnert werden, was sie in »unserer Gesellschaft« alles (vermeintlich) nicht machen können oder sollten, zeigt auch das folgende Beispiel:

»Ich höre von einer Informandin, dass es eine Anhörung eines „wirklich guten“ Lehrers an einer Bremer Schule gibt. Der Grund ist, dass er einer Schülerin mit Kopftuch gesagt habe, dass ihr Wunsch, Ärztin zu werden, schwer zu realisieren sein sollte, solange sie ein Kopftuch trägt. Daraufhin hätten das Mädchen und ihre Eltern offiziell Beschwerde über die Äußerung des Lehrers eingelegt. Die Informandin versichert mir, der Lehrer habe es mit dieser Aussage „nur gut gemeint.“ Er hätte die Schülerin jetzt schon darauf hinweisen wollen („So ist die Realität nun mal“), sodass später die Enttäuschung nicht so groß sein würde bzw. sie sich noch früh genug ument-scheiden könnte, was das Tragen des Kopftuchs angehe [...]. Die Informandin ist verärgert, dass ein „eigentlich so guter Lehrer“ nun diese Anhörung über sich ergehen lassen muss« (anonym: 652, 655; sehr ähnliche Szenen auch anonym OaB: 1520; anonym OTS: 3095).

Es stellt sich hier die Frage, warum ein »eigentlich guter Lehrer« auf die beschriebene Weise mit der Schülerin ins Gespräch geht, da es in Deutschland keine gesetzliche Regelung gibt, die es Frauen mit Kopftuch verbietet, ein Medizinstudium aufzunehmen oder eine ärztliche Praxis zu führen. Eine alternative – dem Empowerment-Ansatz entsprechende – Herangehensweise an diese Beratungssituation wäre folglich, dass der Lehrer, um einer »Enttäuschung« der Schülerin vorzubeugen, gemeinsam mit ihr sondiert, was der für ein Medizinstudium benötigte Numerus Clausus schulisch bis zum Abitur von ihr abverlangen wird. Auch ist denkbar, mit der Schülerin über potentielle Einschränkungen aufgrund von Hygienevorschriften in der ärztlichen Berufspraxis ins Gespräch zu kommen und sie zu ermutigen, sich diesbezüglich von fachkundigen Personen beraten zu lassen (hier wäre vielleicht eine in Deutschland ausgebildete und/oder praktizierende Ärztin mit Kopftuch eine mögliche Ansprechpartnerin). Und schließlich ist auch denkbar, dass Lehrer und Schülerin über potentielle institutionelle Barrieren und individuelle Vorbehalte sprechen, denen die

Schülerin auf dem angestrebten beruflichen Weg begegnen könnte. Jedoch würde ein pädagogischer Empowerment-Ansatz, der andere sozio-kulturell-religiöse Lebensweisen respektiert, hier keine (vorausseilende) Beugung der Schülerin nahelegen, sondern Überlegungen dazu anstreben, wie sich die Schülerin konstruktiv selbstbewusst mit diesen auseinandersetzen kann (s. dazu auch Mecheril 2012a: 11).

Das Verquere an den beschriebenen alltäglichen Kontaktsituationen zwischen den Lehrkräften und kopftuchtragenden Schülerinnen ist, dass die Pädagog:innen auch mit Ansprachen dieser Art letztlich wieder das *fortführen*, was sie an konservativ-muslimischen Familien, in denen diese Mädchen aufwachsen, *kritisieren*, nämlich dass in diesen Familien die Mädchen »flachgehalten werden« (anonym OaB: 20). So werden die kopftuchtragenden Mädchen in den beschriebenen Szenen auch eher ausgebremst, anstatt dass sie motiviert würden, ihre Potentiale zu nutzen, einen ihrem Ehrgeiz entsprechenden Schulabschluss und beruflichen Werdegang anzustreben und mit einem guten Abitur einen wichtigen Grundstein für eine selbstbestimmte Lebensführung zu legen, in der sie bestmöglich handlungsfähig sind (*insbesondere* auch dann, wenn familiäre Erwartungshaltungen ihre selbstbestimmten Lebenswege tatsächlich erschweren sollten).<sup>142</sup>

Die eingangs erwähnte Überzeugung einer Lehrkraft, dass die Schüler:innen im Schulalltag von ihren Lehrkräften »garantiert nicht zu spüren bekommen«, dass diese »irgendwas gegen Ausländer hätten«, lässt sich also angesichts der Ergebnisse dieser Arbeit nicht uneingeschränkt halten. Vielmehr legen die beispielhaften Erzählungen in diesem Abschnitt nahe, dass einige Lehrkräfte in manchen Gesprächssituationen einen professionell-reflektierten Umgang mit sozio-kulturell-religiöser Differenz vermissen lassen. Zwar geben einzelne Lehrkräfte an, sich im beruflichen Umgang zum Beispiel mit muslimischen Lebensweisen »wirklich« um »Objektivität« zu bemühen (anonym OTS: 356), jedoch erscheint die Umsetzung dieses Vorsatzes in der Alltagspraxis alles andere als einfach, wenn die Lehrkräfte »ganz privat« bemerken: »das ist mir fremd« (ebd.: 364) und »natürlich lehne ich das ab« (anonym OTS: 188). Die fehlende Trennung zwischen privater und professioneller Rolle birgt allerdings auch in diesem Zusammenhang wieder Diskriminierungsrisiken. Sie führt dazu, dass zeitweilig die Konzentration auf das pädagogisch Wesentliche, nämlich die Förderung der schulischen Potentiale der Schüler:innen, verloren geht. Zudem wird die vertrauensvolle und zielführende Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Familien gefährdet. Stattdessen werden »gefährliche« Gefühle des Ausschlusses auf Seiten der Schüler:innen reaktiviert und verstärkt, sodass sich diese – entgegen dem häufig zitierten Ziel der stärkeren Integration – »noch mehr von der Mehrheitsgesellschaft und von dem deutschen Schulsystem entfernen« (anonym OaB: 226).

<sup>142</sup> Von den Lehrkräften ist die am allerhäufigsten geäußerte Interpretation der Situation der kopftuchtragenden Mädchen (und Frauen), dass diese von ihrem Umfeld unterdrückt und in ihrer Lebensführung und Freiheit eingeschränkt werden. Exemplarisch für diese Sichtweise ist die folgende Interviewaussage: »Es [das Kopftuch] ist nach wie vor ein, ein Mittel, um Frauen zu unterdrücken. Die behaupten zwar, die machen das freiwillig, aber wenn die Männer das sexuell so anregt, sollen sie weggucken« (Int 43 OTS: 190). Ob diese Interpretation auch der *Selbtsicht* aller/vieler/einiger/keiner der betreffenden Mädchen und Frauen im Forschungsfeld entspricht, kann auf Grundlage der hier erhobenen Daten nicht beantwortet werden. Was jedoch aus der in dieser Forschungsarbeit eingenommenen Analyseperspektive besonders auffällt, ist, dass das beschriebene Handeln der Lehrkräfte *gerade unter ihrer eigenen Prämisse irritiert*, dass es sich beim Tragen eines Kopftuches um eine Vorschrift (= du musst ein Kopftuch tragen) oder indirekte Nahelegung (= du darfst selbst wählen, aber enttäuscht mit deiner Entscheidung ggf. bestimmte Erwartungen) durch ihr Umfeld handelt. Denn gerade wenn ein einschränkendes Erwartungsumfeld bestünde, wäre doch eine Stärkung und Befähigung der Schülerinnen durch die Schule umso wichtiger. Gleichzeitig erfordert die pädagogische Empowerment-Arbeit auch eine Sensibilität dafür, dass für viele Mädchen »die Kopftuch tragen müssen, die das eigentlich nicht wollen« (anonym OTS: 123), sozio-kulturell-religiöse Ablösungs- und Neufindungsprozesse eine Entfremdung von oder gar einen Bruch mit ihrer eigenen Familie bedeuten können (anonym OTS: 326, 328).

»Sie ham das mitgekriegt, dass ihre Schule 'n schlechten Ruf hat«

Es ist unwahrscheinlich, dass es den Pädagog:innen an den (teilweise) »depressiven« Schulen mittels der beschriebenen Handlungsweisen gelingt, den skizzierten Risikolagen der Schüler:innen entgegenzuwirken. Dies lässt sich auch den Erzählungen der Lehrkräfte entnehmen, in denen deutlich wird, dass sich die Selbstzweifel der Schüler:innen über den Verlauf der Schulzeit verfestigen und der „Raum des denkbar Möglichen“ weiterhin begrenzt bleibt. Dies zeigt sich in den oberen Jahrgängen, in denen es darum geht, Strategien für die Zeit nach Beendigung der Mittelstufe zu entwickeln. Hier nehmen die Pädagog:innen Zukunftsängste ihrer Schüler:innen wahr, die ihre »Unfähigkeit« mittlerweile internalisiert und weiterhin wenig außerhalb ihrer begrenzten Lebenswelt kennengelernt haben (z.B. Int 3 HOS: 237; Int 26 HOS: 241-243; vgl. dazu auch die Ergebnisse von Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2014: 199). So erzählen mir mehrere Lehrkräfte, »dass die Schüler:innen Angst hätten vor einer Ausbildung. Nicht nur vor der ungewohnten Situation des Arbeitens im Betrieb („das kennen die nicht“), sondern auch schon vor dem Bewerbungsprozess« (FN HOS: 444) und davor, »dass sie da versagen könnten« (Int 3 HOS: 231). Angst davor zu haben, was nach der Schule kommt, führe demnach dazu, dass sehr viele Schüler:innen nach der zehnten Klasse keinen Versuch wagten, auf »eigenen Füßen« zu stehen (Int 26 HOS: 241), sondern typischerweise in schulischen Übergangssystemen landeten: »Das is immer noch das einfachste. Das *kennen* sie« (Int 3 HOS: 227, Hervorh. i. Orig.; auch z.B. Int 10 HOS: 342; Int 36 OTS: 270, 272; Int 39 OTS: 192, 194).<sup>143</sup>

Ein weiterer Faktor, der das ohnehin geringe Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl der Schüler:innen an den beiden (teilweise) »depressiven« Schulen im Verlauf ihrer Schulzeit negativ bestärkt, ist, dass diese nun offenbar nicht nur ein Bewusstsein dafür haben, dass sie aus einem Stadtteil kommen, der »nicht unbedingt 'n Gewinnerstadtteil« ist, sondern auch noch das Gefühl äußern: »Wir sind die Verliererschule. Wer hier hingehet, ist ein Verlierer« (Int 41 OTS: 352, auch 336). Auch eine Lehrerin der HOS stellt fest:

»Sie [die Schüler:innen] ham das mitgekriegt, dass ihre Schule 'n schlechten Ruf hat. (.) Sie sagen selber: „Immer sagt man mir, ich komm von der HOS. Die HOS is 'ne *Scheiß*-Schule.“ Und wenn man ihnen dann sagt: „Naja, aber die HOS, das seid *ihr*. Ihr seid die Schule,“ das realisieren sie auch nicht. Dass die HOS als *scheiße* angesehen wird, weil (.) die lautesten Schüler, nicht alle Schüler, aber die lautesten Schüler, sich manchmal auch *scheiße benehmen*« (Int 3 HOS: 237, Hervorh. i. Orig.).

Die Szene, die die Lehrerin hier beschreibt, kann zum einen als ein weiterer eher missglückter Empowerment-Versuch interpretiert werden: Sie möchte den Schüler:innen in solchen Gesprächssituationen wohl eigentlich vermitteln: *Ihr könnt aus eigener Kraft etwas Positives bewirken*. Was sie jedoch zumindest als Neben-, wenn nicht sogar als Hauptaussage an die Schüler:innen vermittelt, bewirkt wohl eher eine Reifikation ihres Bewusstseins dafür, dass sie »scheiße« (nicht fähig, gewünscht, wertvoll etc.) seien. Zum anderen scheint die Lehrerin dabei selbst auch etwas nicht zu »realisieren«, nämlich, dass auch das Kollegium den Ruf einer Schule beeinflusst. Diese Reflexion findet sich im Sample der HOS nur bei der Lehrkraft, die die Schule verlassen möchte (anonym HOS: 138), sowie der Schulleitung, die wiederholt mit selbstkritischen Einschätzungen zitiert wurde und die die Situation folgendermaßen zusammenfasst: »sie [die Kolleg:innen] würden gerne Hilfestellungen haben, (.) aber akzeptieren nicht, dass sie selber das Problem auch mitverursachen« (Int 5 HOS: 298).

<sup>143</sup> Zu dem Befund, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund in Bremen nach der 09./10. Klasse eher als die ohne Migrationshintergrund weiter zur Schule (z.B. in den „Übergangsbereich“) als in eine Ausbildung gehen, s. auch Autorenteam Bildungsberichterstattung (2012: 223f).

#### 7.1.4. Institutionelle Gründe für die »depressive« Entwicklung einer Schule

Die in diesem Kapitel fokussierten diskriminierungsrelevanten Dynamiken in den Schulen in der »Abwärtsspirale«<sup>144</sup> sind auch in der Bremer Bildungsbehörde bekannt. Der eingangs erwähnte Mitarbeiter, der den Begriff der »depressiven« Schule ins Spiel brachte, stellte sich in dem Zuge auch die Frage nach den Gründen für eine solche Schulentwicklung (anonym BEH: 75). Im Folgenden werden drei Erklärungsansätze formuliert, die sich im Verlauf der Forschung in den Gesprächen mit den Pädagog:innen als besonders relevant herauskristallisiert haben, um diese Entwicklung zu verstehen.

##### Schwierige Bedingungen für eine effektive und nachhaltige (Weiter-)Qualifizierung

Die äußeren Handlungsbedingungen für die untersuchten Oberschulen in Banndorf und Fisselburg sind aufgrund städteräumlicher Entwicklungen und Anwahldynamiken am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule alles andere als einfach. Auch besteht weder der Anspruch, dass aus den schwierigen Ausgangslagen der Kinder jedes einzelne von ihnen durch die Schule »gerettet« werden kann (FN OTS: 2648), noch kann oder soll aus jedem einzelnen von ihnen »ein Abiturient oder Professor« gemacht werden (vgl. Kap. 7.1.2). Dennoch besteht im Forschungsfeld die Zielsetzung, auch an diesen Standorten mittels der schulischen Arbeit *mehr* Kindern, die in den oben skizzierten Risikolagen aufwachsen, Wege aus diesen heraus in mehr gesellschaftliche Teilhabe zu eröffnen. Für diese Zielsetzung benötigen die Pädagog:innen neben sehr guten didaktischen Fähigkeiten auch eine ganze Reihe von Kompetenzen und Fachkenntnissen, inklusive einem Wissen über (latente) Diskriminierungsmechanismen, sowie ein hohes Maß an Reflexionsvermögen und Professionalität. Hinzu kommt, dass solange sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verändern, sich die Herausforderungen und Aufgaben der Schulen stets *mit*verändern und damit auch eine stetige Überprüfung und gegebenenfalls Aktualisierung von didaktischen und pädagogischen Kompetenzen notwendig wird (s. dazu auch z.B. Schlee 2012: 15).

Dass diese Kompetenzen in der eigenen Schule zum Forschungszeitpunkt *fehlen*, äußern die Schulleitungen der HOS und OTS überraschend deutlich in den Interviews. In der Schulleitung der HOS sagte man mir zur fehlenden Professionalisierung im Umgang mit kultureller Vielfalt beispielsweise, dass es für Schulen

»absolut notwendig [ist], dass man *Beratungsinstitutionen* hat, die man ähm regelmäßig äh zur Verfügung hat. Die man einladen kann, die Kurzreferate äh liefern, wie führ ich zum Beispiel sinnvoll Al-, Elternarbeiten mit äh kulturellem Hintergrund äh durch? Wie näher ich mich äh Gepflogenheiten an? *Muss* ich sie überhaupt äh, *muss* ich mich dem annähern oder kann ich auch erwarten, dass sich diese kulturellen äh, ähm, ja Unterschiede einfach *präsentieren* (.) und sie einfach im *Raum* stehen lassen? [...] *Muss* ich das Kopftuch dulden? Welche Hintergründe sind es? Sondern ich kann ja einfach sagen: „Trägt ein Kopftuch, punkt.“ Und ich vertief das gar nicht als *Sachgegenstand*. Aber dafür brauche ich 'ne kompetente Person, die mir das klar-macht: *Das* ist zu äh wirklich zu vertiefen, da muss man *ran*. Also für mich zum Beispiel ist ein Kopftuch kein Gegenstand einer Diskussion. Ich weiß, dass viele äh sich da dran *aufreiben* können, *massivst* dran aufreiben können und das auch gut *begründen* können, aber *für mich*

<sup>144</sup> Alle bisher beschriebenen diskriminierungsrelevanten Phänomene zeigten sich an den Schulen in der »Abwärtsspirale« (HOS und OTS) am weitaus deutlichsten. Das bedeutet aber nicht, dass diese oder verwandte Phänomene an den anderen beiden Schulen (OaB und SGy) gänzlich abwesend wären. So wurde oben bereits ein diskriminierungsrelevantes Beispiel von der OaB angeführt (vgl. Die »Wunde«). Und auch am SGy sind diese Phänomene nicht völlig unbekannt: »ich denke, dass es insgesamt, dass es auch unbewusste Diskriminierung von den Lehrern ist, dass man denen [mit Migrationshintergrund] halt grundsätzlich weniger zutraut, sind meistens schriftlich nicht so gut. Und wenn sie sich dann mündlich nicht besonders produzieren, dann haben sie's halt schwer, auf die vernünftigen Noten zu kommen. Und dann setzt auch diese Frust-Spirale ein, dass sie ihr Selbstbewusstsein verlieren, nicht richtig gefördert werden in den Dingen, die sie können, sondern ihnen nur gezeigt wird, was sie nicht können, und dann halt langsam Abstand nehmen« (anonym SGy: 119).

stellt es kein Problem dar. Für mich stellt es eher so die Wahl der Verkehrssprache als Problem dar [...].<sup>145</sup> Und da wär's hilfreich, von *außen* jemanden, der wirklich das äh von der Sozialisation aus der gesellschaftlichen *Sicht* äh her einordnen kann. Denn nach wie vor [...] wird eine Gesellschaft stark durch das Schulwesen geprägt und soll auch so geprägt werden, aber äh in dem Bereich hier sind wir nicht kompetent. [...] Wir müssen da kompetent mit umgehen, permanent, aber *können's* nicht, weil man uns keine Kompetenzen an die *Hand* gibt« (Int 5 HOS: 325-329, Hervorh. i. Orig.; sehr ähnlich auch die Schulleitung der OTS, Int 38 OTS: 184-192).

Das andere Schulleitungsmitglied der HOS hatte als Erklärung für die ausbleibende Hilfe von außen angeführt, dass »in Bremen die Kollegien in den Brennpunktschulen« die schulischen Aufgaben ja eigentlich auch alleine »ganz gut gemuddelt« hätten, was sie daran festmachte, dass es in Bremen, anders als zum Beispiel in Berlin, keine »Rütli« Fälle gegeben habe (vgl. Kap. 6.1.4). Wenn dies jedoch der Maßstab ist, an dem ein erfolgreiches schulisches Arbeiten in sogenannten sozialen »Brennpunkten« gemessen wird, dann zeigt dies zum einen letztlich die geringen Ansprüche und Erwartungen, die an Schulbildung an solchen Standorten gestellt werden, weshalb es dann nicht verwundert, dass diese Schulen für »bildungsnahe« und »sich kümmernde« Elternhäuser nicht attraktiv sind. Zum anderen ist es dann ebenfalls wenig überraschend, dass versäumt wurde, einen *differenzierten* Blick auf die Qualität der Bildungsarbeit an diesen Schulen zu richten, der Schwachstellen und Aktualisierungsbedarfe in den Kompetenzen der Lehrkräfte identifiziert, nachqualifiziert und somit vermeidet, dass Schulkollegien in eine »depressive Abwärtsspirale« geraten, in der der Schulalltag von Ideenlosigkeit, Resignation und Frustration geprägt ist und Ziele für viele Kolleg:innen nur noch darin bestehen, »den Schulalltag zu bewältigen« (vgl. Kap. 6.1.3).

Dass sich weder die Schulleitungen, noch viele der Lehrkräfte an der HOS und OTS den großen Herausforderungen, mit denen sie im Schulalltag konfrontiert sind, gewachsen sehen, zeigte sich im Verlauf dieses Kapitels anhand der berichteten Handlungsweisen. Daneben wurde die Überforderung auch während der Datenerhebung in den Momenten deutlich, in denen mir Pädagog:innen erzählten, dass sie entweder selbst schon einmal aus einem Gefühl der Überforderungen heraus nach einer Unterrichtsstunde »heulend« im Klassenzimmer standen (anonym HOS: 12) oder dies von anderen Kolleg:innen gehört hatten (anonym HOS: 327). In Anbetracht der fehlenden Kompetenzen und der daraus resultierenden Überforderung verwundert es nicht, dass alle Lehrkräfte der HOS und viele Lehrkräfte der OTS angaben, dass man gegen die äußeren Handlungsbedingungen als Schule quasi nichts ausrichten könne bzw. »ein bisschen hilflos« sei (anonym OTS: 79). Des Weiteren ist es schlüssig, dass Lehrkräfte, die sich als »hilflos« wahrnehmen und an der eigenen pädagogischen Selbstwirksamkeit zweifeln, auch die Möglichkeiten der eigenen Einflussnahme auf die Schüler:innen, etwa über das Ausüben einer positiven Vorbildfunktion, als gering einschätzen bzw. diese von sich weisen, wie dies in der Aussage des folgenden Lehrers deutlich wird:

»es hat auch keinen Sinn, weil die sich ja nichts sagen lassen. Wir sind ja nicht ihre Bezugspersonen. Wir versuchen das ja nur in geordnete Bahnen zu bringen. Davon sind, tut mir leid, da sind die Eltern für zuständig. Also [...] ich denk mal, es ist auch wissenschaftlich irgendwo

<sup>145</sup> Auch zu diesem ‚Problem‘ gibt es zum Beispiel an der OaB (z.B. Int 22 OaB: 27) und in erfolgreicheren PISA-Teilnehmerstaaten *erprobte* alternative Herangehensweisen, die dem Gebrauch der unterschiedlichen Muttersprachen auf dem Schulgelände „nicht mit der Gewalt eines Redeverbots begegnen“ (Dirim & Mecheril 2010b: 115), sondern den Schüler:innen gezielt beibringen, diese *positiv*, nämlich für den *Zweck des Lernens* und gegenseitigen *Helfens* und *Integrierens* von Schüler:innen einzusetzen. Demgegenüber gewinnt man in internationalen Vergleichsstudien „den Eindruck, dass besonders in der deutschen Schule der Gebrauch der Familiensprachen als Zeichen der Integrationsunwilligkeit gedeutet und damit negativ gewertet wird“ (C. Allemann-Ghionda, Auernheimer et al. 2006: 252; mit Bezug auf Schiffauer, Baumann et al. 2002: 150ff; s. auch z.B. Löser 2010). Ein solches Verständnis kann als ein weiterer Ausdruck von Misstrauen gelesen werden, das weiteren aufreibenden Verboten und Gefühlen der Ablehnung Vorschub leistet, wie diese in Kap. 7.1.3 beschrieben wurden.

bewiesen oder so, dass wir keine wirklichen Bezugspersonen sind oder, was weiß ich, zu 10% oder irgendwas. Das ist nun mal, die Eltern, also war zumindest bei mir so, die Eltern sind die Vorbilder, ob man will oder nicht« (anonym HOS: 195).<sup>146</sup>

Erneut nach Rosemann und Bielski ist dann ebenfalls schlüssig, dass sich auch die Arbeitsmotivation der Lehrkräfte vermindert zeigt, denn Ergebnisse aus der Motivationsforschung zeigen, dass die Wahrnehmung einer Situation als durch das eigene Handeln *beeinflussbar* und *kontrollierbar* (Attribution: internal, variabel) eine wesentliche Voraussetzung für Motivation und ihre Aufrechterhaltung ist (2001: 117f). Demgegenüber scheinen jedoch die Lehrkräfte an der HOS und teilweise an der OTS über die Jahr(zehnt)en hinweg in einen Zustand hineingeraten zu sein, der von Seligman (1995) als „Erlernte Hilflosigkeit“ bezeichnet worden ist, und „in dem das Handeln durch die Auffassung bestimmt wird, Probleme könnten mit den vorhandenen Fertigkeiten des Individuums nicht mehr gelöst werden. Es besteht die Tendenz zur Generalisierung dieser Auffassung“ (Rosemann & Bielski 2001: 114).<sup>147</sup> Diese Tendenz findet sich zum Beispiel auch bei dem Kollegen der OTS, der sich angesichts seiner empfundenen Hilf- und Erfolglosigkeit im Unterricht »die Sinnfrage« stellt und damit also die Sinnhaftigkeit seines beruflichen Handelns generell zu hinterfragen beginnt (vgl. Kap. 6.3.4), wie dies von Schlee für Lehrkräfte, die in „Teufelskreisen“ von „Vergeblichkeiten“ feststecken, insgesamt prognostiziert worden ist (2012: 13). Dieser Zustand der erlernten Hilflosigkeit und Infragestellung der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns in der Schule, in dem sich viele Lehrkräfte der HOS und OTS befinden, weist große Ähnlichkeiten zu den Risikolagen der Banndorfer und Fisselburger Schüler:innen auf, aus denen die Pädagog:innen diese nach eigenen Angaben eigentlich herausholen möchten (vgl. dazu Kap. 7.1.2).

Um dieser ungünstigen Konstellation entgegenzuwirken, haben die Schulleitungen der beiden Schulen die Notwendigkeit erkannt und benannt, »von außen jemanden« zu haben, der:die dem Kollegium »Kompetenzen an die Hand gibt« (s. oben). Zu dieser Empfehlung gelangt auch Häußermann, der nicht zu Schulen, sondern zu segregierten „problembeladenen“ (2006: 312) städtischen Quartieren geforscht hat. So weisen Häußermanns Ergebnisse darauf hin, dass für das Herausarbeiten aus der „kumulativ sich selbst verstärkende[n] Abwärtsspirale“ (ebd.: 311), in der sich also nicht nur Schulen, sondern auch ganze Stadtteile befinden können, die „starken nachbarschaftlichen Beziehungen, die in segregierten Quartieren vorgefunden werden können, [...] eher von benachteiligender als von emanzipatorischer Qualität [sind]“ (ebd.: 312). Auch diese Quartiere bedürfen somit „zur Entwicklung anderer Qualität der Unterstützung von außen“ (ebd.), um die *Selbstwirksamkeit* und *Handlungsfähigkeit* der Akteur:innen in der »Abwärtsspirale« wieder zu stärken (ebd.: 313). In Schulen nun, in denen »eingefleischte Kollegien« über *Jahrzehnte* »im eigenen Saft schmoren« (anonym HOS: 306) und sich daran gewöhnt haben, »ohne Einfluss von oben« in einem »gemütlichen Bereich« alles selber zu »managen« (vgl. Kap. 6.1.3 u. 6.1.4), stoßen Personen von außen, die eine neue Entwicklung anschieben möchten, allerdings unwillkürlich auf einige Schwierigkeiten, die im Folgenden anhand der diesbezüglichen Erfahrungen im Forschungsfeld zusammengefasst werden.

<sup>146</sup> Der Eindruck, keinen Einfluss zu haben, wurde von den OaB-Lehrkräften in den Gesprächen *nicht* geäußert, obgleich diese Schule die gleichen äußeren Handlungsbedingungen wie die HOS und schlechtere äußere Handlungsbedingungen als die OTS hat. Die Lehrkräfte an der OaB berichteten vielmehr wiederholt davon, wie »aufgeschlossen« viele dieser Schüler:innen seien, dass man »bei denen wirklich was erreichen« kann, viele von ihnen »einen mögen und bewundern« und »sehr auf einen achten« (vgl. Kap. 7.1.2 u. 6.2).

<sup>147</sup> Vgl. dazu auch in Kapitel 6.2.1 »das Märchen, das ist 'ne schlechte Klasse, das ist 'ne gute« (= externe Attribution von pädagogischem (Miss-)Erfolg = nicht/wenig beeinflussbar), dem die Schulleiterin der OaB entgegengesetzt, dass »das immer 'n ganz starker Bezug zu den Kollegen ist, die da arbeiten« (= interne Attribution von pädagogischem (Miss-)Erfolg = beeinflussbar).

Der Schulleiter der HOS hatte für den fehlenden neuen fachlichen Input, der innerhalb des Kollegiums über Jahre nicht bemerkt wurde, sich aber im Nachhinein zumindest für die Schulleitung und Bildungsbehörde als offensichtlich herausstellte, erstens, die über Jahrzehnte versäumte und damit »fehlende Durchmischung« des Kollegiums mit jungen Lehrkräften, die »kreative neue Köpfe« (Int 5 HOS: 306) mitbringen, verantwortlich gemacht. Mit dieser Problemdeutung ist der Schulleiter nicht alleine. Vielmehr wurde deutlich, dass unterschiedliche Akteur:innen im Forschungsfeld auf den »großen Generationswechsel« hoffen und setzen, der neues Fachwissen, neue Kompetenzen und eine neue, offenere Haltung gegenüber (kultureller) Vielfalt in die Schulen bringen soll (vgl. Kap. 5.2.6, 6.3.3 u. 6.4.3). Die Ergebnisse dieser Studie lassen jedoch Zweifel an einem solchen Automatismus, der die herausfordernde Aufgabe des Umgangs mit (kultureller) Vielfalt ohne zusätzliche flankierende institutionelle Maßnahmen löst. Vielmehr zeigen sich im Forschungsmaterial Überforderung mit den und Ablehnung der veränderten pädagogisch-didaktischen Aufgaben auch bei jungen Lehrkräften, von denen sich einige deshalb auch eine Rückkehr zum »Kerngeschäft«, das heißt »wirklich nur die reine Fachvermittlung«, bereits während des Referendariats explizit wünschen (z.B. anonym HOS: 312, 446). Auch am LIS stellt man fest, dass der Unterricht, den die Referendar:innen vorbereiten und durchführen, nicht etwa von innovativen pädagogisch-didaktischen Antworten auf die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen zeugt, sondern »oft 'ne Reproduktion dessen [ist], was man selbst gelernt, also selbst *gemacht* hat und erlebt hat. Das heißt, eigentlich sehe ich ganz oft Unterricht, der so ist wie vor 20 Jahren oder 30 Jahren« (anonym LIS: 220, Hervorh. i. Orig.). Somit lassen sich eher Sozialisierungseffekte an den Schulen erkennen, die nicht etwa darauf hindeuten, dass sich die älteren von den jüngeren Kolleg:innen mitnehmen lassen und von diesen lernen, sondern vielmehr, dass sich (insbesondere die unsichereren) Berufseinsteiger:innen häufig – und nachvollziehbarerweise – an den Deutungsmustern und Herangehensweisen orientieren, die sie bei den erfahreneren Kolleg:innen an den Schulen beobachten. Auch suchen sie nach eigenen Angaben bei ihnen sehr viel häufiger fachlichen Rat als zum Beispiel bei ihren Ausbilder:innen am LIS (z.B. anonym: 365; anonym: 135-139, 329, 450). Zudem hat die HOS-Schulleitung selbst festgestellt, dass diejenigen neuen Lehrkräfte, die tatsächlich neue Ideen und Motivation mitbringen, im Kollegium auf »Miesepeter« stoßen, die sie »vor die Wand fahren« lassen (vgl. Kap. 7.1.3). Diese neuen Kolleg:innen beugen sich dann entweder doch irgendwann den routinierten Arbeitsweisen im Kollegium oder verlassen die Schule wieder oder werden – wie an der OTS – zu »Einzelkämpfern«, ohne dass von ihrer Arbeit ein merklicher Einfluss auf das Kollegium als Ganzes ausginge. Und schließlich macht das Warten und Setzen auf einen neuen »großen Generationswechsel« für den benötigten neuen Input das Schulsystem und seine Schulen eben zu genau dem »schwerfälliger Apparat«, der nach Ansicht der HOS-Schulleitung ohnehin nicht so schnell auf sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen reagieren kann, wie dies notwendig wäre (vgl. Kap. 6.1.4). Aufgrund dieser Beobachtungen scheinen also neue Lehrkräfte (allein) die benötigten fachlichen und schulkulturellen Impulse »von außen« für die Erneuerungen der Schulen zum Forschungszeitpunkt nicht leisten zu können.

Als eine zweite Hoffnung für eine »entwicklungsbedürftige Schule« wird in der Bildungsbehörde eine neue »starke Schulleitung« ins Spiel gebracht (anonym BEH: 88, auch 90). Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen in der Tat, dass eine solche »starke« Schulleitung für das erfolgreiche Arbeiten und die Fortentwicklung einer Schule unerlässlich ist. »Stärke« zeichnet sich dabei nach den Ergebnissen dieser Arbeit dadurch aus, dass diese Schulleitungen (1) Führungskompetenz, d.h. vorausschauende Planung, Ziel- und Umsetzungsorientierung, Kommunikationsgeschick, mit (2) viel Erfahrung und (3) umfangreicher fachli-



cher Kompetenz, die sich ihrerseits auch wiederum aus einer (4) Offenheit gegenüber *Impulsen von außen* (aus Fachdiskursen und der Praxis erfolgreicher Schulen und Schulsysteme) speist, vereinen. Jedoch zeigt sich im Forschungsmaterial ebenfalls, dass die befragten Schulleitungsmitglieder – bis hin zu den »stärksten« unter ihnen – wie auch die neuen Lehrkräfte an Grenzen stoßen, die die Möglichkeiten der fachlichen Fortbildung ihrer Kollegien, der Etablierung bestimmter Leistungsansprüche und somit der Gesamtentwicklung ihrer Schulen einschränken. So erwähnen einige der Lehrkräfte selbst, dass sie mit neuen Anforderungen ‚von oben‘ nach einem Leitungswechsel »überhaupt nicht umgehen [konnten]« (anonym: 72) oder dass Schulleitungen mit einem anderen und höheren Arbeitsanspruch, als dies in Kapitel 7.1.3 skizziert wurde, wohl auch »Neider im Kollegium« hatten (anonym: 92; auch anonym: 324). In der Bildungsbehörde hat man darüber hinaus die Erfahrung gemacht, dass wenn Schulleitungen »die Druckkulisse« erhöhen (anonym BEH: 88), einige Kolleg:innen sich eine neue Schule suchen, »wo man sich mehr so 'n bisschen noch irgendwie wegschlummern kann« (ebd.) – das Problem sich also nur verschiebt und nicht gelöst wird (vgl. dazu auch das »Sammelbecken«, z.B. in Kap. 6.1.3). Ein Schulleitungsmitglied hat zudem erlebt, dass bei Überlegungen, »hier und da mal 20 Minuten bei den Kolleg:innen in den Unterricht zu gehen, nur um einen Eindruck zu bekommen, wie an unserer Schule gelehrt wird, es dann direkt Probleme mit dem Personalrat gab« (anonym: 366). Als die Schulleitungsmitglieder daraufhin anboten, dass die Kolleg:innen natürlich auch bei ihnen in den Unterricht kommen könnten, »kam leider keiner« (ebd.). Ein Schulleitungsmitglied einer anderen Schule berichtet, sich letztlich oft ohnmächtig zu fühlen:

»Nach wie vor ärgert es mich, weil wir Beamte sind und wir gut versorgt sind und dann muss man auch nach 20 Jahren sich zusammen reißen und sagen, das muss ich aber auch noch mal wuppen. Deswegen ärgert es mich [...]. Dann ist nur die Frage und deswegen kann ich an dieser Stelle nicht meine Kollegen jetzt mit allem Möglichen fesseln und sagen: „Es reicht mir! Du kriegst hier nach 13 Uhr, du hast hier 4000 Euro *netto* Cash außer Hand, hast den Lebensabend absolut sicher. Nu reiß dich zusammen, du hast da zehn Dienstjahre vor dir. Mach mal deinen Job richtig!“ *Könnst* ich machen, aber ich hab ein anderes Risiko dabei: Der lässt seinen Frust nämlich an einer Stelle aus, wo es mir dann anschließend um die Ohren fliegen kann [für die Folgen des Frustablassens vgl. Kap. 7.1.3] [...]. Also um das Verständnis zu liefern, warum ich an *etlichen* Stellen ein wenig inaktiv mich benehme [...]. Wo es eigentlich, also wir haben hier wirklich Stellen, wo ich sag, das geht nicht, das geht nicht, das darf nicht sein. (.) Aber es ist nachvollziehbar, begründbar, warum es sich dahin entwickelt hat« (anonym: 211, 333, 335, 337, Hervorh. i. Orig.).

Diese Ohnmacht der Schulleitungen sieht man durchaus auch in der Bildungsbehörde, wo man ebenfalls festgestellt hat, dass »wenn man Interventionskonzepte sich anschaut, schulintern ist nichts, was wirklich greift« (anonym BEH: 82). Zudem bestehen letztlich die Risiken, dass wenn man »Druck« auf Kolleg:innen erhöht, aber deren *Kompetenzen* nicht entsprechend der Erwartungen und Erfordernisse (nach)schult, zum einen die Erfolgsaussichten für den Umgang mit den Schüler:innen fraglich bleiben und zum anderen die Wahrscheinlichkeit steigt, dass diese Kolleg:innen dann noch mehr als unter der hohen Arbeitsbelastung ohnehin schon beginnen »wegzubrechen«, also häufig oder dauerhaft zu erkranken, wie dies zum Beispiel die Schulleitung der OTS berichtet (Int 38 OTS: 337, 138; vgl. auch Kap. 6.3.4 u. auch z.B. anonym OaB: 56). Anhand dieser Erfahrungen lässt sich folgern, dass die Schulleitungsmitglieder im Forschungsfeld zwar um die Notwendigkeit kontinuierlicher Reflexionsanstöße über die alltägliche schulische Praxis und den Bedarf an Professionalisierungsmaßnahmen in unterschiedlichen Bereichen wissen, die allermeisten von ihnen jedoch realisieren, diese Aufgaben nicht zufriedenstellend umsetzen zu können. Organisationaler Wandel und lebenslanges Lernen stellen sicherlich nicht nur in Schulen eine herausfordernde Leitungsaufgabe dar. Dennoch erscheint die über Generationen

gewachsene schulische Arbeitskultur, in der viele »Einzelkämpfer« es »nicht gewöhnt« sind, dass »jemand [...] von außen noch mal guckt« (anonym OaB: 188), als eine weitere Erklärung dafür, dass das deutsche Schulsystem ein besonders »schwerfälliger Apparat« ist, der auf gesellschaftliche Veränderungen nicht im erforderlichen Maße reagieren kann.

Eine andere schulische Arbeitskultur lässt sich demgegenüber wieder in den Berichten der Lehrkräfte aus erfolgreicheren PISA-Teilnehmerstaaten erkennen. Eine Lehrkraft mit Erfahrungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Ausland skizzierte im Interview, was dort unternommen wird, um den Kollegien das alltäglich benötigte pädagogisch-didaktische Handwerkszeug »an die Hand« zu geben und diese für ihre Aufgaben (nach) zu schulen, damit diese trotz sich verändernden äußeren Handlungsbedingungen und Anforderungen an das Lehramt<sup>148</sup> über ihre gesamte Berufslaufbahn handlungsfähig bleiben und erfolgreich arbeiten können: Demnach wird erstens in der Ausbildung bereits engmaschiger überprüft, ob die Lehrkräfte in der Praxis zurechtkommen und das »Hineinarbeiten« in die professionelle Rolle (z.B. der Aufbau einer positiven Beziehung zu den Klassen) gelingt (anonym: 57): »Das wird auch getestet. Man wird da jede Woche ähm anhopitiert, jeder, das, das geht irgendwie, das ist nicht so alle paar Wochen, sondern *wöchentlich* kommt jemand und guckt sich an, (lacht) wie man unterrichtet und da wird *ganz*, ganz viel Wert drauf gelegt« (ebd., Hervorh. i. Orig.). Zweitens gibt es dort auch nach der Ausbildung kein »Tür zu und dann kriegt keiner mehr mit, was hier in der Klasse vorgeht. Das kann's nicht sein. Aber was mich ja wundert, ist, dass Deutschland da so hinterherhinkt« (ebd.: 67).<sup>149</sup> Drittens werden dort die Lehrkräfte nicht nur »sehr gut ausgebildet«, sondern machen auch »viele Fortbildungen«, die direkt an ihrer eigenen tagtäglichen Unterrichtspraxis ansetzen und deren Ergebnisse sie somit auch direkt »wieder in ihre Klasse, in ihren Unterricht [stecken können]« (ebd.: 69), zum Beispiel:

»Ich hab 'ne Zeit lang ähm an so 'nem Programm mitgearbeitet, da haben wir andere, hab ich andere Lehrer unterrichtet, wie sie noch besser werden können. Und da haben wir zum Beispiel mit Video, haben wir die Lehrer, natürlich mit der Zustimmung, ähm gefilmt und dann haben wir das so 1:1 besprochen, was war gut und was war~, ne? Und da waren bestimmte Kriterien, Kriterien von Transparenz, positive Ausstrahlung und all solche Sachen. Und diese Lehrer, die haben teilweise schon 25 Jahre unterrichtet, aber haben sich dann trotzdem noch mal ganz enorm verbessert, weil sie einfach ihr Unterrichten so reflektiert haben, dass sie gesagt haben: „Ja Wahnsinn!“ Und plötzlich liefen die Klassen noch besser. Und ich denke, diese Reflexion ist so wichtig, das kommt manchmal zu kurz, ne? Wenn man, wenn man so viel zu tun hat, denkt man ja, ja okay, alles klar, das lief. Dass solche Störungen im Unterricht immer auch 'n Grund haben, ähm und dass man da hinterher muss, ich denke, das, das ist in Deutschland 'n bisschen anders. Das wird manchmal anders angegangen. Und dort im Ausland hab ich die Erfahrung gemacht, dass auch die Schulleitungen dann sagen: „So, da stecken wir jetzt Geld rein. Wir haben hier so 'n Programm. So, Schulleitungsmitglied XY, du bist jetzt verantwortlich. Nimm dir 'n Schwung von Lehrern und [...] dann haben, da wurden sechs [Lehrkräfte] ein Jahr lang ganz viel beobachtet. Die haben ganz viele Gespräche irgendwie gehabt, wir haben ganz viel dran gearbeitet. Und die sechs wurden dann so gut, dass sie dann je immer einen noch selber auch so als Mentor ähm gehabt haben für das nächste Jahr. Und so hat sich das verbreitet. In so 'ner Schule wurden dann wirklich die Lehrer, die auch schon sowieso gut waren, zu sehr, sehr guten Lehrern, weil sie einfach so viel reflektiert haben: „Was kann ich hier noch und wie könnt ich das anders sagen?“ Das waren einfach ganz kleine Sachen, aber die haben das Unterrichten sehr gut gemacht« (ebd.).

<sup>148</sup> Diese Veränderungen gehen natürlich über den Umgang mit (kultureller) Vielfalt hinaus. Ein weiteres Beispiel für eine solche Veränderung wären z.B. die aktuell stattfindenden Digitalisierungsprozesse.

<sup>149</sup> Tatsächlich zeigten sich beide Lehrkräfte mit Erfahrung in erfolgreicheren PISA-Teilnehmerstaaten wiederholt erstaunt über die ‚von unten‘ eingeforderten und ‚von oben‘ zugesprochenen individuellen Freiheiten und individualisierten Arbeitsweisen in den Schulen, die sie im Kontakt mit den Lehrkräften und auch der Bildungsbehörde in Deutschland erleben (auch z.B. anonym: 32-38, 179-185).

Die Umsetzung von Weiterqualifizierungs- und Professionalisierungsinitiativen dieser Art, die die *Kollegien als Ganzes* zur Zielgruppe haben sowie umfangreich und dauerhaft angelegt sind, wirken jedoch unter den herrschenden innersystemischen Handlungsbedingungen im Forschungsfeld aus verschiedenen Gründen in weiter Ferne, von denen zwei zentrale hier kurz benannt werden. Der erste Grund ist der offensichtliche: Solche Qualifizierungsmaßnahmen sind teuer in der Konzeption und Durchführung sowie in den Freiräumen (Deputatsreduktion), die die Lehrkräfte für diese Maßnahmen erhalten müssten. Zweitens zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass das nötige *Vertrauen* in Qualifikationsinitiativen, die natürlich immer auch *evaluierende* Anteile enthalten, bei vielen Pädagog:innen nicht vorhanden zu sein scheint. Dieses Misstrauen fußt nach Ansicht der befragten Lehrkräfte wohl bereits im Referendariat, das allgemeinhin als »Hölle« empfunden wird (anonym OaB: 114). Zwar hat das Bremer Referendariat unter den Referendar:innen den Ruf, »freundlicher und auch innovativer« zu sein als anderswo und scheinbar wird man hier als Referendar:in auch weniger »fertig gemacht« als in anderen Bundesländern (anonym OaB: 1172), aber dennoch sind (sehr) negative Ausbildungserinnerungen nicht nur unter zugezogenen, sondern auch hier ausgebildeten und sowohl älteren als auch jüngeren Lehrkräften im Sample keine Seltenheit. Darüber hinaus lässt sich im Forschungsfeld vernehmen, dass trotz der fachwissenschaftlichen Warnung vor „Pauschalisierungen zur Wirksamkeit einzelner Methoden“ (Ditton 2000: 83) und einzelner Aufrufe aus der Bremer Bildungsbehörde, die Methodenfrage entsprechend ein »bisschen entspannter, ausgewogener, differenzierter [zu] sehen« (anonym BEH: 107), sich gerade auch dienstältere Kolleg:innen immer häufiger damit konfrontiert sehen, dass die Didaktik, die sie einst erlernt haben, mittlerweile als regelrecht »verpönt« gilt (anonym BEH: 14), was weitere Verunsicherung bezüglich der eigenen Praxis im Klassenzimmer und Abwehr gegenüber evaluierenden Maßnahmen erzeugt.

Die Konsequenzen dieser negativen Erfahrungen beschreibt zum Beispiel eine Sonderpädagogin, die im Rahmen der Inklusion kollegiale Beratung durchführen soll und dabei ebenfalls auf Ablehnung stößt:

»also Referendariat ist nach wie vor schlimm für viele und [...] ich gehe aus diesen schlimmen zwei Jahren gehe ich raus mit diesem Eindruck, ich will jetzt endlich alleine sein. Ich will *endlich* mich nicht mehr rechtfertigen, nicht mehr diskutieren, meinen Unterricht zerpfücken lassen, deswegen möchte ich allein in meinem Klassenzimmer arbeiten. Und es ist für viele, also für die Sonderpädagogen ist es stinknormal. Ich hab 'n Zivi früher dadrin sitzen gehabt, ich hatte Sozialarbeiter, den ich mir holen konnte. Ähm, ich hab mit der Nachbarklasse zusammengearbeitet, wir haben uns Materialien ausgetauscht [...]. Aber [...] es passiert einfach immer häufiger, dass Lehrer zu Alleinkämpfern werden und da gehen die bei drauf« (anonym: 141, Hervorh. i. Orig.).

Um diese Problematik weiß man auch in der Bildungsbehörde: »wir haben's hier mit ganz viel Kränkungen immer zu tun auf allen möglichen Ebenen [...]. Und wenn ich so eine Erfahrung habe und das dann auch noch mit somatischen Markern wie aufgeregt sein, gedemütigt sein und so verbunden ist, dann werd ich 'n Teufel tun und äh mich hospitieren lassen« (anonym BEH: 111, 113). Somit zeichnet sich an dieser Stelle ein Dilemma ab:

*Einerseits* erkennen viele der befragten Pädagog:innen sowie die Mitarbeiter:innen am LIS und in der Bildungsbehörde einen großen Fortbildungsbedarf. Zwar sei die Summe der Schulentwicklungsstunden, die die Bildungsbehörde den Schulen für den Reformprozess zur Verfügung gestellt habe, »nicht klein«, jedoch käme aus den Schulen das Feedback: »es reicht hinten und vorne nicht« (anonym BEH: 93). Das Gefühl, dass die Qualifizierungsmaßnahmen nicht ausreichen, stellt sich dabei möglicherweise auch dadurch ein, dass die angebotenen Fortbildungen zum Umgang mit (kultureller) Vielfalt, die außerhalb des Klassenzimmers und damit zwangsläufig ein Stück weit entkoppelt und entfernt von der eigenen

Praxis stattfinden, von den befragten Lehrkräften als kaum hilfreich beurteilt werden. Einen Grund hierfür reflektieren einige von ihnen selbst, nämlich dass es – beispielsweise – im Umgang mit (kultureller) Vielfalt einige »Sachen [gibt], die wird mir auch *keiner* inner Fortbildung erzählen können, weil das viel zu *speziell* ist« (anonym OaB: 739, Hervorh. i. Orig.). Somit kehren die Pädagog:innen in vielen Fällen von solchen Fortbildungen, in denen sie zum Beispiel »die Kommunikation speziell mit Kindern oder mit Eltern mit Migrationshintergrund« erlernen sollen und wollen (vgl. Kap. 6.4.2), enttäuscht zurück: »Es war nicht so ergiebig die Fortbildung, wie ich mir das erhofft hätte« (anonym SGy: 154). Auch an der OTS berichtet man mir: »Unsere Sekretärin hat gerade so eine [Fortbildung] gemacht und die kam wieder und sagt, was sie gelernt hat, ist, dass es unterschiedliche Kulturen gibt und dass äh es unterschiedliche Sprachen gibt. Ja dafür brauchen wir keine Fortbildung. Das merken wir auch« (anonym OTS: 186; auch z.B. anonym HOS: 333-355; anonym HOS: 538-546; anonym OaB: 574, 1252f).

Während diese allgemeiner ausgerichteten Fortbildungsangebote also als wenig hilfreich für die eigene Praxis wahrgenommen werden, lehnen viele Lehrkräfte *andererseits* ganz offensichtlich die Fortbildungsmaßen, die *direkt* an der eigenen Praxis im Klassenzimmer, den eigenen »speziellen« Fragen und Schwierigkeiten ansetzen, ab. Effektive, das heißt eine möglichst passgenaue, Unterstützung zu erhalten, die man »direkt wieder in den eigenen Unterricht stecken kann«, erscheint demnach schwierig zu realisieren. Dabei scheinen auch *Entlastungspotentiale* ungenutzt zu bleiben, die darin liegen, dass man den teilweise (sehr) schwierigen äußeren Handlungsbedingungen und diversen Anforderungen im Klassenzimmer eigentlich nicht (mehr) als »Alleinkämpfer« begegnen müsste: »Ich glaube, das liegt [...] in der Natur des Lehrers, dass, dass man ähm in so 'ner ganz komischen Mentalität lebt. Ich *muss* klar kommen mit dieser Klasse, ich *muss* den Stoff durchdrücken. Und das ham *alle immer* alleine gemacht« (anonym OaB: 798, Hervorh. i. Orig.). An der OaB, an der die Schulleitung eine Hospitationskultur im vergleichsweise jungen Kollegium von Beginn an gezielt vorantreibt und an der durch offenere Raumkonzepte auch die Türen zu den Klassenzimmern im wörtlichen und übertragenen Sinne viel »offener« stehen als an den anderen Schulen, berichten die Lehrkräfte von den Vorteilen, die dieser Kulturwandel mit sich bringt: »niemand ist in seiner Klasse *allein*. Weder die Kinder noch die Kollegen. Es sind ja immer alle *da*« (anonym OaB: 1228, Hervorh. i. Orig.; auch z.B. anonym OaB: 19; anonym OaB: 47).

Zum Forschungszeitpunkt jedoch, an dem nach Einschätzung der Pädagog:innen bei vielen Lehrkräften die Bereitschaft und zudem von behördlicher Seite die finanziellen Mittel für ein umfangreiches Weiterqualifizierungskonzept fehlen, scheint es bis zu einer flächendeckenden Etablierung einer Hospitations- und Fortbildungskultur, die die Lehrkräfte über ihre gesamte berufliche Laufbahn erfolgreich handlungsfähig hält, noch ein weiter Weg zu sein. Die Ergebnisse dieser Studie legen dabei nahe, dass ein erster Schritt, um mehr Lehrkräfte für Maßnahmen der Reflexion der eigenen Praxis und des lebenslangen Lernens zu gewinnen, auch die Überprüfung der im Schulsystem herrschenden Evaluations- und Leitungskultur beinhalten müsste, um sicherzustellen, dass der Umgang mit den Lehrkräften in Aus- und Fortbildungsmaßnahmen den Professionalitätsansprüchen ebenso genügt, wie dies auch von den Lehrkräften für den Umgang mit den Schüler:innen im Klassenzimmer gefordert wird. Somit scheint auch für die Aus- und Fortbildung eine motivierende und »potentialorientierte Herangehensweise« als das Mittel der Wahl (vgl. Kap. 7.1.2), denn »wenn man das schafft, die Potentiale von Menschen irgendwie herauszukitzeln und die Leute wachsen zu lassen, dann kann man [...] auch mit denselben Leuten auch enorm viel auf die Reihe bringen, die dann wie befreit noch mal loslegen« (anonym BEH: 90).

### Schulautonomie und schleichender Verfall abseits des öffentlichen und schulpolitischen Interesses

Der zweite Erklärungsansatz widmet sich noch einmal speziell der HOS als der Schule im Sample, die am längsten und tiefsten in der »depressiven Abwärtsspirale« steckt. Den Erzählungen der älteren Kollegiumsmitglieder lässt sich entnehmen, dass es auch an der HOS eine Zeit in der fernerer Vergangenheit gab, in der die Schule noch als »renommierte Lernschule« galt, der in Fachkreisen eine gute Arbeit bescheinigt, die positiv evaluiert oder sogar in manchen Bereichen ausgezeichnet wurde (vgl. Kap. 6.1.3). Im Folgenden wird deshalb genauer betrachtet, welche weiteren Faktoren – neben der versäumten Weiterqualifizierung des Kollegiums – dazu beigetragen haben, dass sich eine »renommierte Lernschule« schleichend zu einer »Restschule« mit den oben beschriebenen Folgen für die alltägliche Schulpraxis entwickelte. Dabei rücken schulpolitische bzw. -behördliche und elterliche (Des-)Interessen an bestimmten Schulstandorten in den Fokus der Betrachtung.

Ein Schulleitungsmitglied erwähnte, dass seiner Ansicht nach, die HOS über Jahrzehnte hinweg nicht das »liebste Kind« der Politik gewesen wäre (vgl. Kap. 6.1.4). Eine andere Kollegin äußerte ebenfalls den Eindruck, dass kleinere (schulische) Erfolgsgeschichten aus einem Stadtteil wie Banndorf für die Bildungsbehörde und die Stadtöffentlichkeit weniger interessant seien, als das, was in anderen zentraleren Stadtteilen vor sich ginge (vgl. Kap. 6.1.3). Dass unterschiedlichen Standorten ein unterschiedliches Maß an Aufmerksamkeit zuteil kommt, berichtet man mir auch in der Bildungsbehörde:

»Also wir haben ja so, Politik hat immer ganz schnell so bestimmte Modelle, ne? So, *aha* das ist die Schule, die [»im Dunstkreis des deutschen Schulpreises ist«], ne? So, und so weiter und so weiter und es gibt auch viele Schulen, über die gar keiner redet, die so 'ne ganz unspektakuläre, gute, seriöse, moderne Arbeit machen und die werden häufig vergessen. Das ist jammerschade« (anonym BEH: 78, Hervorh. i. Orig.).

Die Ergebnisse dieser Studie legen nahe, dass das Verschwinden einer Schule vom schulpolitischen und öffentlichen Radar nicht nur »jammerschade« ist, sondern auch äußerst problematische Folgen für die Entwicklung einer Schule nehmen kann. Die HOS ist dafür ein eindrückliches Beispiel, an dem gleichzeitig die Prognose Dittons Bestätigung erfährt, dass mehr Schulautonomie nicht automatisch zu einer besseren Schulqualität führt (vgl. Kap. 5.2.5). Denn über Jahr(zehnt)e hinweg außerhalb des Blickfeldes der schulpolitischen und öffentlichen Aufmerksamkeit »ohne Einfluss von oben« vor sich hinarbeiten zu können, solange es nur kein »Rütli« gibt (vgl. Kap. 6.1.4), ist nur unter großer Autonomie möglich, die die HOS ganz offensichtlich aufgrund des geringen öffentlichen Interesses bereits hatte, bevor die „Eigenverantwortliche Schule“ und das „Steuern auf Abstand“ zu offiziellen schulpolitischen Grundsätzen wurden (vgl. Kap. 5.2.5). In der äußerst ungünstigen Konstellation aus schwierigen äußeren Handlungsbedingungen, fehlender (Weiter-)Qualifizierung und schulpolischem Laisser-faire entwickelte sich die HOS unter dieser Handlungsautonomie jedoch nicht in eine positive Richtung, sondern zu einem »komischen Eigengebilde«, das zum Forschungszeitpunkt »irgendwie abgekapselt von seiner Umwelt« vor sich hin existiert (anonym HOS: 545).

Über die Freiheiten, die Schulen von behördlicher Seite zugesprochen wurden und werden und die weit über inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Curriculum hinausreichen, zeigt sich erneut auch eine der beiden Lehrkräfte mit Erfahrungen in einem erfolgreicherem PISA-Teilnehmerstaat erstaunt: »Sollte die Behörde einem nicht wenigstens sagen, was man auf keinen Fall tun soll?« (anonym: 13). Diese Ansicht vertritt auch zum Beispiel Gomolla, die mit Blick auf die Qualitätsentwicklung von Schulen unter gleichzeitiger Vorbeugung von unbe-

merkten diskriminierungsrelevanten Alltagspraktiken für eine „nützliche Mischung aus Vorgaben und Freiräumen [plädiert], um auf der Basis sorgfältiger Erkundigungen der eigenen Praxis, Bedarfsanalysen und Beratung vor Ort, eigene Strukturen aufzubauen“ (2010: 89). In der Bremer Bildungsbehörde hat man ebenfalls erkannt, dass die Schulentwicklung an unterschiedlichen Standorten mit sehr unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert ist und sich dies wohl stärker als bisher auch in der Intensität der Prozessbegleitung widerspiegeln müsste (anonym BEH: 82). Eine weitere Person aus der Bildungsbehörde reflektiert,

»dass im Grunde genommen die Freiheit, die wir den Schulen gegeben haben, Stunden, die wir für die besondere Förderung von besonderen Begabungen oder besonderen Benachteiligungen äh freigegeben haben, die, die frei zu verwenden, dass das nicht der richtige *Weg* war. Sondern wir haben äh so aus diesen [PISA] Analysen auch durchaus erkannt, dass wir stärker hinsehen müssen als Schulaufsicht auch auf die spezifischen *Förderungsnotwendigkeiten*, die gegeben sind« (anonym BEH: 202, Hervorh. i. Orig.).

Nicht zuletzt mit Blick auf den oben identifizierten Weiterqualifizierungsbedarf scheint eine solche engmaschigere und verantwortlichere Prozessbegleitung, die die Qualitätsentwicklung durch externe Beratung und Richtlinien *stützt* (Gomolla 2010: 85), in der Tat sinnvoll. Zum Zeitpunkt der Forschung jedoch muss man in der Bildungsbehörde einräumen, dass Schulen

»über Jahrzehnte nicht angeguckt worden oder nicht beurteilt worden [sind], ob sie gute Arbeit machen. Es gab keine Kriterien, die sind einfach, das war so 'ne *Wirkungsvermutung*. Alles, was wir reingeben, kommt hinten schon gut raus. Und diese Blackbox, was passiert eigentlich in der Schule, da wurde überhaupt nicht dran gerührt. Das war so 'n Selbstverständnis, die machen das alles schon gut und die machen das auf 'm hohen Niveau gut und die sind professionell. Aber das *stimmt ja nicht*. So, wie das ist, Schule ist da ja kein Ausnahmephänomen. Da finden sich, wie in der freien Wirtschaft auch, wie bei uns in der Behörde auch, wie überall Menschen, die machen ihren Job gut, andere, die machen ihn weniger gut. Und dann guck ich, wie krieg ich die dazu, die das weniger gut machen, das besser zu machen. Aber hier ist ja schon so 'ne Grundweigerung, Dinge offen auf den Tisch zu legen. Kann ich auch verstehen, weil das nie gefordert war, erscheint das jetzt als Zumutung. Das normalste von der Welt, zu sagen, was machst du, wie machst du das und was ist dabei rausgekommen und woher wissen wir, außer, dass wir das fühlen, [...] dass das, was wir da tagtäglich fabrizieren, tatsächlich Wirkung entfaltet, wenn wir das nicht überprüfen? So, und wir sagen, die Schulen sollen das mal selbst überprüfen. Und da haben wir natürlich auch 'n Fehler gemacht. Also es gibt ganz viele Steuerungsfehler [...]. Die Schulen sollen Schulprogramme und sollen sich selbst evaluieren, aber es wurde nicht entsprechend das Know-How aufgebaut an den Schulen. Die können das in der Regel gar nicht« (anonym BEH: 78, Hervorh. i. Orig.).

Neben den negativen Auswirkungen, die eine schulbehördliche Laisser-faire Haltung in der ungünstigen Konstellation mit unzureichenden Kompetenzen in den Schulen hervorbringt, lässt sich noch eine zweite Problematik ausmachen: So berichten die Lehrkräfte an allen drei Banndorfer und Fisselburger Schulen zur Ausstattungssituation, dass es einige Schulen in Bremen gäbe, an denen sich ein geringes schulpolitisches Interesse auch an geringen finanziellen Zuwendungen für Instandhaltungsarbeiten der Schulen bemerkbar gemacht habe. Dementsprechend »verrottet« (anonym OTS: 24) bzw. »vergammelt« (anonym HOS: 665) seien diese Schulen. Dass auch dieses Versäumnis nicht nur »jammerschade« ist, sondern sich an Standorten wie Banndorf oder Fisselburg mit anderen Problematiken ungünstig verquickt und diskriminierungsrelevant verstärkt, soll im Folgenden kurz nachgezeichnet werden.

Die Schulleitung der OaB und weitere Lehrkräfte hatten bereits die »Schönheit« einer Schule, die letztlich auch einen gewissen »Wohlstand« symbolisiert, als eine Grundvoraussetzung benannt, um auf dem »freien Markt« in der Konkurrenz um die Anwahlen der »bildungsnahen« und »sich kümmernden« Eltern mitzuhaltten (vgl. z.B. Kap. 6.2.3). Denn

wenn man eine Schule betritt, die von außen und innen »heruntergekommen«, »angestaubt, alt, sanierungsbedürftig«, »schäbig« und »lieblos« aussieht (vgl. Kap. 6.1.4), dann möchte dort »keiner sein Kind hinschicken. Das [...] ist 'ne Form von Vernachlässigung, ne? Die ist da ganz deutlich sichtbar« (anonym OaB: 511). Demnach weiß man in Bremen, dass nicht nur die HOS, sondern auch andere Schulen nicht gut liefen, bevor sie saniert wurden (ebd.). Diese sanierungsbedürftigen Schulen leiden aufgrund des Wegbleibens der »bildungsnahen« Familien bei Weitem nicht nur an der fehlenden leistungsförderlichen Durchmischung, die man im Unterricht benötigen würde, damit das Oberschul- bzw. Gesamtschulkonzept »gut funktionieren« kann (vgl. Kap. 6.2.3 u. 6.3.3). Vielmehr zeichnen sich im Forschungsmaterial noch einige weitere latent wirkende negative Folgen ab, die im Zusammenhang mit dem Wegbleiben der »sich kümmernden« Eltern von den sanierungsbedürftigen Schulen stehen.

Hier finden sich erneut Parallelen zu den Ergebnissen von Häußermann zu den prekären städtischen Quartieren in der „Abwärtsspirale“. Die „Verwahrlosung von Gebäuden“ in diesen Stadtteilen beeinträchtigt demnach das Selbstwertgefühl der Menschen in gesellschaftlicher Randständigkeit weiter und verstärkt die Neigung zu *Rückzug* und *Resignation* (2006: 311). Diese Tendenz zeigt sich auch in der vorliegenden Forschung auffällig häufig unter den Lehrkräften der »vergammelten« HOS, an der das jahrzehntelange öffentliche Desinteresse besonders augenfällig in Erscheinung tritt. Die Schulleitung kontextualisiert die zu beobachtende Resignation im Kollegium ebenfalls vor dem Hintergrund der öffentlichen Vernachlässigung der Schule: »Wenn ich<sup>150</sup> [...] *keinen* Rückhalt von Politik bekomme, von der Stadtteilpolitik, von der Behördenspitze für diese Arbeit, dann stell ich sie nach einer gewissen Zeit auch ein« (anonym HOS: 211, Hervorh. i. Orig.; auch anonym HOS: 295, 297).

Es ist anzunehmen, dass wenn in anderen Stadtteilen Lehrkräfte Teile ihrer Arbeit »einstellen«, bald »Eltern intervenieren« (anonym HOS: 322) und zur Not – wie vom SGy gehört – »auf die Barrikaden gehen« (vgl. Kap. 6.4.4), wenn sie die Bildungsqualität für ihre Kinder gefährdet sehen. An der HOS jedoch, an der mit dem Wegbleiben der »sich kümmernden« Eltern auch die Interessenvertretung der Schüler:innen- und Elternschaft gegenüber den Lehrkräften, der Schulleitung und der Bildungsbehörde geschwächt ist (z.B. anonym HOS: 445),<sup>151</sup> scheinen Lehrkräfte über längere Zeit ihr berufliches Engagement herunterfahren zu können, ohne damit viel Aufmerksamkeit zu erregen, auch wenn dabei an manchen Stellen die Schulleitung denkt, »das geht nicht, das darf nicht sein«. Dabei ergibt sich noch ein weiteres Risiko, nämlich dass diesen Schulstandorten, die vom Radar des öffentlichen Interesses verschwunden sind und denen auch die »sich kümmernden« Eltern den Rücken gekehrt haben, irgendwann der Ruf unter Lehrkräften und Lehramtsanwärter:innen voraus-eilt, dass das Lehramt hier in gewisser Weise »bequemer« sei als an anderen Standorten. Dies zeigte sich zum Beispiel in einer Hospitationsrunde mit Lehramtsstudierenden, von denen einer in der Nachbesprechung die anleitenden Lehrkräfte direkt fragte: »Ist es hier bequemer Lehrer zu sein, weil die Eltern einen in Ruhe lassen?« (FN OaB: 126; vgl. auch z.B. anonym HOS: 246; anonym BEH: 68). Ein solches Bequemlichkeitsnarrativ lässt vor dem Hintergrund der beobachteten Cluster-Dynamiken in den Schulwahlentscheidungen von Lehrkräften problematische Folgen erahnen, die die betreffenden Schulstandorte und die Qualität ihres Bildungsangebotes dann noch weiter schwächen.

Darüber hinaus bemerken natürlich auch die Schüler:innen das Desinteresse an ihrer Schule und damit (vermeintlich) an ihnen selbst nicht nur am abnehmenden Engagement ihrer

<sup>150</sup> Das »ich« markiert in dieser Interviewpassage nicht die Position des Sprechers selbst, sondern dieser berichtet hier von der Arbeitseinstellung, die er im HOS-Kollegium beobachtet.

<sup>151</sup> Vgl. dazu auch in Kapitel 2.2.2 die Ergebnisse von Fereidooni (2011).

Lehrkräfte, sondern auch an der Vernachlässigung, die am Gebäude und seiner Ausstattung »ganz deutlich sichtbar« wird. Gefühle gesellschaftlicher Randständigkeit und »Wertlosigkeit« werden hier nicht etwa abgemindert, sondern bestätigen sich eher, wie dies Häußermann oben konstatiert (2006: 311), wenn diese Schüler:innen schon an »lieblos« anmutenden Klassenräumen sehen: »„es interessiert keinen, was wir hier machen, und es kümmert sich keiner um uns“« (anonym OaB: 58, auch 33). Ganz im Sinne der sich negativ verstärkenden Abwärtsspirale provoziert die Achtlosigkeit und Vernachlässigung am Gebäude der HOS damit auch wieder Achtlosigkeit und Vernachlässigung seitens der Schüler:innen. Dies führt dazu, dass an der HOS mittlerweile jede Tür im Schulgebäude abgeschlossen werden muss, um Vandalismus zu vermeiden (z.B. FN HOS: 311, 346, 353, 354, 374, 402, 832), was wiederum die ungeliebte und wenig zielführende Misstrauens- und »Knast«-Atmosphäre (vgl. Kap. 7.1.3) noch weiter verstärkt. Demgegenüber stellt man an der OTS, die kürzlich saniert wurde, fest: »wir hatten auch gedacht, dass wir hierherkommen und die Schüler würden viel mehr kaputt machen. Es ist gar nicht so. Wenn man Schülern halbwegs gepflegte Räume anbietet, dann bleiben die auch halbwegs gepflegt« (anonym OTS: 24). Effekte der räumlichen Gegebenheiten auf das Handeln und die damit einhergehende Feststellung, dass ein »pädagogisches Konzept natürlich verstärkt wird durch schöne und sinnvolle Räume« (anonym OaB: 1224), benennen mehrere Pädagog:innen, so auch diese Lehrkraft der OaB:

»wo schon viel kaputt ist, machen Schüler auch mehr kaputt, (.) ja? Und wenn ich jetzt in neue Räume komme und auch sehe, hier werde ich gewürdigt, also hier wird auch was mir an technischen Möglichkeiten als Schüler geboten, damit ich dementsprechend lernen kann. Ähm, das hat noch mal 'ne ganz andere Qualität, um in den Unterricht einzusteigen« (anonym OaB: 25).

Insgesamt verdeutlicht die vorangegangene Betrachtung, wie wichtig es für die Entwicklung eines Schulstandortes ist, dass eine Schule eine *Lobby* hat, die die Interessen der Schüler:innen vertritt. Mit Blick auf die in diesem Kapitel fokussierten Schüler:innen aus prekären Elternhäusern lässt sich dabei feststellen, dass ihre Eltern diese Aufgabe in den letzten Jahrzehnten nur (sehr) bedingt übernommen haben. Dass es längerfristig wünschenswert und vorteilhaft für Schulstandorte und Quartiere wie Banndorf und Fisselburg wäre, wenn die Bewohner:innen zu mehr (schul)politischer Repräsentation und gesellschaftspolitischer Teilhabe insgesamt motiviert werden könnten und diese zukünftig übernehmen würden, steht außer Frage. Genau an diesem längerfristigen Ziel arbeitet zum Beispiel die OaB zumindest für die nächste Generation, wenn sie Citizenship and Political Literacy Projekte mit den Schüler:innen durchführt (vgl. Kap. 7.1.3). Soll jedoch unter den *aktuell herrschenden Bedingungen* in diesen Stadtteilen das Ziel der herkunftsunabhängigeren Chancengleichheit vorangetrieben werden, so bedeutet dies, dass die ausbleibende Interessenvertretung durch die Eltern trotzdem nicht dazu führen darf, dass diese Schulstandorte in eine sich immer weiter verstärkende »Abwärtsspirale« geraten. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass hier eine »starke« Schulleitung durchaus Abhilfe leisten kann, indem sie die Interessen dieses Schulstandortes im Kontakt mit der Bildungsbehörde mit Nachdruck vertritt und an jeder sprichwörtlichen und realen »Gardine« beharrlich dran bleibt. Welchen Unterschied eine solche »starke« Schulleitung tatsächlich im Ringen um schulbehördliche Zuwendung ausmachen kann, lässt sich der folgenden Interviewpassage entnehmen, in der gleichzeitig noch einmal mehrere der bereits angesprochenen Weichenstellungen in eine stabile positive Schulentwicklung oder aber in die »Abwärtsspirale« zusammengefasst aufgegriffen werden:

»die Frage ist, warum sind einige Schulen so gut und einige Schulen so schwach, sagen wir mal in dem Bereich, im Bezug auch, nicht nur Interkulturalität, sondern auch so überhaupt so attraktiv. Denn es ist ja natürlich, das ist ja auch 'n systemischer Kontext, der ja häufig auch, wir weisen das ja häufig sozusagen als Schuld oder 'ne Verantwortung den Schulen zu, aber zum



Tango-Tanzen gehören eben halt mehrere Leute, ne? So, das ist irgendwie halt [...] aufgrund von politischen Konstellationen, aufgrund von sich drum kümmern. Also wenn jemand, also wenn Sie jetzt 'n, 'n relativ marodes Gebäude haben. (.) Ich hab 'n relativ marodes Gebäude und Sie haben 'n marodes Schulgebäude und wir sind beide Schulleitungen und die Voraussetzung ist erstmal im Prinzip gleich und (undeutlich) Renovierungsbereich da [...]. Wenn Sie aber sozusagen sich offensiv und konstruktiv in Zusammenarbeit mit der Behörde nach Lösungen suchen, nach kleineren, nach größeren und so weiter und so weiter und ich tu das nicht, dann haben Sie in fünf Jahren 'ne renovierte Schule und ich aber nicht [...], das ist ganz klar [...]. Wenn Sie 'ne überangewählte Schule sind und immer dadurch immer volle Klassen haben, kann 'ne Schulaufsicht Ihnen kein, kein Schulverweiser reindrücken oder, oder, ne? [...]. Und äh wenn ich 'ne Lehrerin oder 'n Lehrer, der nicht mehr so hundertprozentig auf der Höhe der Zeit ist und irgendwie unterbringen muss, weil er, weil die ja im öffentlichen Dienst sind, dann sind bei Ihnen die Türen zu und bleiben zu. Und wenn ich sage, du musst aber trotzdem, dann gibt's aber Gegenwind. Wo geh ich hin? Wo's weicher wird. Und das [...] sind so Prozesse, glaub ich, die zu wenig reflektiert werden, also, ne? So, dass wir durchaus irgendwie bei formalen gleichen Chancen Schulen haben, die auch ähm bezogen auf [...] Ressourcen extrem stabil dastehen und Schulen haben, die instabiler dastehen« (anonym: 93).

Um die entscheidende Rolle der Schulleitung in diesen informellen Aushandlungsprozessen, die Schulentwicklungen in bestimmte Bahnen bzw. Aufwärts- oder »Abwärtsspiralen« lenken, weiß man besonders an der OaB, die zum Forschungszeitpunkt wohl über die »stärkste« Schulleitung im Sample verfügt. Hier möchten sich einige gar nicht ausmalen, was geschehen könnte, wenn die Schulleitungsmitglieder einmal ausfallen oder die Schule verlassen sollten (z.B. anonym OaB: 236). Diese Sorgen sind nicht unbegründet, wenn die Geschicke einer Schule am seidenen Faden einer »starken« Schulleitung hängen und es kein Sicherheitsnetz gibt, das Ausfälle an der Spitze in der Interessenvertretung der Schule kompensiert. So hat man Erfahrungen mit den fatalen Folgen, die selbst kürzere Ausfälle bestimmter Schulleitungsmitglieder für die Schulentwicklung haben können, bereits an mehreren Schulen im Forschungsfeld gemacht.<sup>152</sup>

Betrachtet man das Ergebnis, das eine große Handlungsautonomie und die Übertragung der „Gesamtverantwortung“ für die Schulentwicklung an die Schulleitung unter schwierigen äußeren Handlungsbedingungen an der HOS hervorgebracht haben, so ist der schulpolitische Trend des „Steuerns auf Abstand“ in seiner Umsetzung im Forschungsfeld aus der Perspektive der indirekten institutionellen Diskriminierung eher kritisch zu beurteilen. Damit reiht sich dieses Forschungsergebnis in die Befunde anderer Studien ein, die ebenfalls nicht-intendierte diskriminierungsrelevante Nebeneffekte der Teilautonomisierung für Schulen in prekären Stadtteilen identifiziert haben (vgl. dazu Kap. 5.2.5). Um »Abwärtsspiralen« wie die, in der die HOS feststeckt, zu verhindern, erscheint es vielmehr erforderlich, dass auch die Bildungsbehörde Verantwortung für die Entwicklung der einzelnen Schulen übernimmt und im Sinne der *Schüler:innen* an prekären Standorten die derzeit geringe bzw. ausbleibende Interessensvertretung durch die Eltern (und »schwächeren« Schulleitungen) durch eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Entwicklungen vor Ort ‚kompensiert‘. Denn um dem selbstgesteckten Ziel der herkunftsunabhängigen Chancengleichheit näher zu kommen, muss sichergestellt sein, dass diese Schulstandorte, die sich häufig in der städtischen Peripherie befinden, nicht schleichend vom öffentlichen Radar verschwinden und außerhalb des Blickfeldes verkommen. Diese (auch finanziellen) Zuwendungen ‚von oben‘ müssen zudem *kontinuierlich* erfolgen und nicht erst, wenn der Tiefpunkt der »Abwärtsspirale« bereits erreicht ist, da man gewartet hat, »bis alles explodiert« (anonym OaB: 57). Dass dies jedoch – trotz aller Erfahrungswerte an Standorten wie Banndorf oder auch Berlin-Neukölln – weiterhin die Praxis bleiben könnte, befürchtet man an der OaB angesichts der halbherzigen

<sup>152</sup> Diese Fälle und ihre Folgen können aus Datenschutzgründen nicht konkret benannt werden.

Investitionen, die auch an dieser Banndorfer Schule (schon wieder) beobachtet werden:

»Also als diese Rütli-Schule hochging, also auf einmal waren 20 Millionen da [...]. Das ist also, weiß ich nicht, hier wird's wieder nicht mal 'ne vernünftige Turnhalle geben [...]. Und die Mensa ist dann gleich [...] Aula zusammen [...]. Warum kann man nicht 'ne [...] vernünftige Mensa machen? [...] Oder der der Schulhof, der ist nur~, da will man doch keinen rausschicken so. Die können sich doch hier nur die *Köpfe* einschlagen, weil es *gibt nichts* (anonym OaB: 889, 893, Hervorh. i. Orig.; auch anonym OaB: 42).

In den erfolgreicherer PISA-Teilnehmerstaaten, von denen berichtet wurde, scheint sich auch die diesbezügliche Situation anders darzustellen:

»in Deutschland, die Schulen sehen aus, da dacht ich, ich fall tot um, ehrlich gesagt, weil das Geld, was ausgegeben wird im Ausland für Schulen – Wahnsinn! Die sehen einfach anders aus. Die sehen einfach modern aus, da geht man gerne hin. [...] Ich glaub, die Kinder [dort] wissen, dass sehr viel in ihre Bildung gesteckt wird, dass die Lehrer sehr viel tun und dass auch, ehrlich gesagt, die Regierung selbst, dass das Land selbst weiß: „So, das ist unser Allerwichtigstes.“ Und so fühlt es sich auch an« (anonym OaB: 67, 69; auch anonym: 24).

### Dysfunktionale Unterstützungsstrukturen für die pädagogische Arbeit in belastenden Situationen

In diesem letzten Abschnitt soll genauer betrachtet werden, welche Gründe dazu führen, dass sich im Schulalltag verschiedene negative Emotionen der Pädagog:innen (Frustration, Traurigkeit, Hoffnungslosigkeit, Abneigung) immer wieder in die pädagogischen Interaktionen im Schulalltag hineinmischen und dort für diskriminierungsrelevante Dynamiken sorgen. Auch dieses Phänomen ließ sich besonders an den Schulen, die sich (teilweise) in der »depressiven Abwärtsspirale« befinden, beobachten. Jedoch zeigte ein Beispiel der OaB, dass es an anderen Schulen ebenfalls auftritt.

In diesem und auch dem vorangegangenen Kapitel wurde mehrfach deutlich, dass schulbehördliche Entscheidungen und Ressourcenmängel *eine* bedeutende Quelle von Frustration in den hier untersuchten Schulen darstellen (vgl. Kap. 7 u. 6). Daneben ließen sich in der vorliegenden Forschung jedoch noch weitere Quellen für Stress und Unmut bei den Lehrkräften identifizieren, die in ihnen die beschriebene Traurigkeit, Hilflosigkeit und Ablehnung hervorrufen, mit denen der Umgang in der professionellen Rolle schwer fällt und zuweilen misslingt. Ihnen gilt die Aufmerksamkeit in diesem Abschnitt. Dafür gilt es sich zunächst zu vergegenwärtigen, dass die schulische Arbeit zu den Berufsfeldern gehört, in denen die Akteur:innen tagtäglich zu Grenzgänger:innen zwischen den verschiedenen sozialen, kulturellen und religiösen Lebenswelten werden, die in unsere Gesellschaft zu finden sind. Dies trifft im besonderen Maße auf die Arbeit an den sogenannten »Brennpunktschulen« in großstädtischen Räumen zu, in denen die Pädagog:innen mit »Verhältnissen« in Berührung kommen, mit denen viele von ihnen (und auch viele andere Menschen in unserer Gesellschaft) ansonsten »persönlich nichts zu tun« hätten oder haben (anonym OTS: 200). Daraus ergeben sich Herausforderungen, die an der Realisierung eines Lehrers anknüpfen, dass sich »Sachliches und Gefühle vermischen«, wenn man als Lehrkraft in der Schule »an die Grenzen des realen Lebens stößt« (FN OaB: 1258, vgl. dazu auch Kap. 4.1.3). Bevor erörtert wird, was dies für die Pädagog:innen genau bedeutet, sollen zunächst zwei Anmerkungen vorweg gestellt werden:

Die erste Anmerkung betrifft die Anerkennung für die Kinder, die die Pädagog:innen äußern, sowie die positiven Erfahrungen, die sie mit der kulturellen Vielfalt an ihren Schulen machen – und zwar auch in Kombination mit prekären familiären Herkunftsverhältnissen. So beein-

druckt viele Lehrkräfte regelrecht, wie die Kinder aus prekären Lebensbedingungen, in denen es »Schläge, Drogen, [...] Vernachlässigung« gibt, oder die Kinder, die gerade erst migriert sind oder gar aus traumatisierten Fluchtfamilien stammen, ihre »Situation meistern« (Int 41 OTS: 141): »das müssen Sie sich mal vorstellen, womit diese Kinder zurechtkommen, das ist bewundernswert« (FN OaB: 95). Zudem berichten die Pädagog:innen von viel »Ehrlichkeit«, »Herzlichkeit«, »Dankbarkeit«, »Zugewandtheit« und Gastfreundschaft, die ihnen von sehr vielen Familien – insbesondere auch an den Standorten in Banndorf und Fisselburg – entgegengebracht wird (z.B. Int 3 HOS: 317; Int 19 HOS: 435-440; Int 11 OaB: 22, 68, 532-539). Und schließlich bringt speziell die kulturelle Vielfalt natürlich vieles mit sich, das die Pädagog:innen »unheimlich spannend« und »schön« finden und das das Schulleben bereichert und zahlreiche Möglichkeiten der Horizonterweiterung für die Schüler:innen, Eltern und Pädagog:innen gleichermaßen bietet (z.B. Int 1 HOS: 208; Int 2 HOS: 168; Int 8 OaB: 155; Int 12 OaB: 84; Int 36 OTS: 156; Int 44 OTS: 20, 54). Gemäß der Forschungsfrage dieser Arbeit steht im Folgenden nun jedoch das im Mittelpunkt, was Marburger Helbig et al. als das „Aber“ (1997: 15f) beschrieben haben. Dieses „Aber“ leitet in den Erzählungen der Lehrkräfte die problematischeren und auch konflikthafteren Kontaktsituationen ein, die sich im Umgang mit (kultureller) Vielfalt in der alltäglichen schulischen Arbeit *ebenfalls* ergeben und die in der Analyse von diskriminierungsrelevanten Situationen Aufmerksamkeit verlangen.

Der schwierige Umgang mit als fremd und negativ empfundenen Familienverhältnissen wird im Forschungsfeld – und dies ist die zweite wichtige Anmerkung – nicht ausschließlich in den Geschichten der Weißen Pädagog:innen über Kontakterlebnisse mit Familien mit »starkem Migrationshintergrund« thematisiert. Auch eine Lehrkraft mit türkisch-muslimischem Migrationshintergrund erwähnt Umgangsschwierigkeiten etwa mit »Migrantenfamilien«, die »sehr traditionell oder sehr religiös eingestellt sind« oder auch, wenn sie an »deutsche« Familien denkt, die »sehr [...] mit sich selbst beschäftigt« und in denen die Kinder »größtenteils verwahrlost« sind (anonym OaB: 27). Ebenso schließen die Berichte der Weißen Lehrkräften über Zustände von häuslicher Gewalt, Strukturlosigkeit und Verwahrlosung, über die sie zutiefst »schockiert« sind, viele »deutsche« Familien mit ein (z.B. anonym HOS: 412; anonym OaB: 68-75; anonym OTS 304f).

Im Folgenden werden die Herausforderungen skizziert, die entstehen, wenn die Lehrkräfte in ihrem Arbeitsalltag mit als sehr fremd und zudem problematisch empfundenen »Verhältnissen« konfrontiert sind, die man auf Dauer nicht »verleugnen« kann (z.B. anonym OaB: 193). Darüber soll nachvollziehbar werden, warum die Trennung bzw. Entwirrung der privaten von der professionellen Rolle, die eine wichtige Voraussetzung für das diskriminierungsfreie Handeln im Umgang mit (kultureller) Vielfalt in der Schule bildet, nur unzureichend gelingt.

Insgesamt hat in der Wahrnehmung der Lehrkräfte sowohl die Anzahl der »deutschen« Familien als auch derer mit einem »starken Migrationshintergrund«, die in den Lehrkräften negative Fremdheits- und Entfremdungsgefühle hervorrufen, über die letzten Jahrzehnte insbesondere in Banndorf und Fisselburg, aber auch am SGy (z.B. anonym SGy: 135), zugenommen. Zudem scheinen sich die prekären sozialen Lebensverhältnisse verschärft zu haben, wie eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund berichtet, die selbst in einer Arbeiterfamilie aufgewachsen ist:

»Wir waren zu dritt zuhause, meine Mutti war Hausfrau. Wir hatten nicht viel Geld aber wir waren immer sauber, wir hatten was zu essen, Schule ging vor. [...] So, wir wohnten in 'ner Sozialbauwohnung, mussten uns zu dritt ein Zimmer teilen. Und jetzt komm ich hier an und merke so, hui, also wenn ich an meinen Schüler denke, [...] sieben Kinder in zwei Zimmern, deutsches Kind, nichts zu essen, völlig verwahrlost. [...] Und das ist auch das, was es so erschwert oder

schwierig macht oder, dass man darunter leidet [...]. So, und weiß ich nicht, ob ich das wirklich 30 Jahre schaffe. Aber das ist so, dass du, früher war es auch, mein Lehrer meinte, der meinte so: „Damals gab es auch Migrantenkinder und damals gab's auch Arbeiterkinder aber damals gab's auch ganz viele von den andern. Da war das Benehmen anders, da war die Umgangsform anders, da war die Einstellung der Elternschaft anders“ (anonym OaB: 27; auch z.B. anonym HOS: 412, 707; anonym OTS 304f, 2626-2648).

Die OTS-Lehrerin, die sich nach eigenen Angaben »schlecht abgrenzen« kann und im Unterricht viel Trost- und Hoffnungslosigkeit »vor sich herträgt« (vgl. Kap. 7.1.3), gibt das folgende Beispiel für die neuen Herausforderungen, mit denen sie sich mittlerweile in der Schule konfrontiert sieht:

»eingeladen haben mich zum Beispiel auch jetzt die Familienhelferin von dem Christoph, der ist ja (.) Sinti oder Roma [...], die wollte ja gerne, dass ich da hin komme [...], das war für mich ein ganz ganz äh (..) wie soll ich das sagen? Beeindruckend und aber auch ein bisschen niederschmetternd, weil die hatten da eine äh kleine Wohnung und oben, ich komm dann da die Treppe hoch und auf dem, außerhalb der Wohnung auf dem obersten Treppengelände hängt schon überall die Wäsche, dann kam ich rein in die Wohnung und die beiden Zimmer, die sie hatten, waren beides dann Schlafzimmer ja und das war das erste Mal, dass es so war, dass ich auf dem Bett saß und die Mutter vor mir auf dem Fußboden. Und das hab ich, ich konnte, „hui“ hab ich gedacht. (Atmet ein) Dann war die Familienhelferin da, weil die Mutter äh gar kein Deutsch kann (..) ja. Die wollte gern, die Familienhelferin wollte gerne, dass ich verstehe, wie es da ist zuhause. Das war auch gut. Denn da gab's auch das Problem mit dem Hunger [...]. Aber die Familienhelferin hilft der Mutter auf den Weg, die Mutter ist Analphabetin und die kennt sich einfach gar nicht aus mit 'nem Kalender und [...] wenn man Christoph 'n Buch mit nach Hause gibt, das haben die [von der Familienhilfe] uns auch jetzt gesagt: Nichts da, das zerreißen die kleineren Geschwister [...]. Ja, das sind jetzt diese neuen Herausforderungen« (Int 36 OTS: 198, auch z.B. 134; anonym OTS: 139, 141).

In dieser Erzählung wird unter anderem deutlich, dass die Aufgabe der Lehrkräfte, sich mit den Lebensbedingungen ihrer Schüler:innen „vertraut“ zu machen, um eine an diesen „orientierte Betreuung, Erziehung und Bildung [zu] gewährleisten“ (vgl. Ziel 3 in Kap. 5.1.3), einerseits für die pädagogisch-didaktische Arbeit von der Pädagogin tatsächlich als hilfreich angesehen wird (»Das war auch gut«), jedoch andererseits auch unwillkürlich einiges an Eindrücken mit sich bringt, mit denen sich die Pädagogin allein gelassen fühlt: »Man hat das dann halt plötzlich da und jetzt ja, sieh mal zu, wie du damit umgehst« (Int 36 OTS: 200). Ein OaB-Lehrer kennt die zwei Seiten des intensiveren Kontakts mit den Schüler:innen nicht nur von Hausbesuchen, sondern auch schon aus der verlängerten Schulzeit im Rahmen des Ganztags: »Das ist für uns pädagogisch gesehen letztlich 'n Vorteil, gleichzeitig aber auch der Nachteil, dass viel Soziales und Konfliktpotential mit in die Schule geholt wird und dafür muss man eben auch entsprechende Antworten haben, sonst funktioniert das Ganze nicht« (anonym OaB: 73). Diese benötigten Antworten erfordern den Erzählungen nach nicht nur von den Sozialpädagog:innen, sondern auch von den Regelschullehrkräften die Übernahme von Aufgaben, die zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit angesiedelt sind und neben dem »Kerngeschäft« zunehmend »oben drauf« kommen (z.B. anonym HOS: 364; anonym OaB: 170; anonym OTS: 42). Zu der Übernahme dieser Aufgaben, so die Einschätzung eines Kollegen, »musst du heute einfach auch bereit sein, wenn du Lehrer bist. Dass du dich eben vor allen Dingen auch auf das Soziale und Pädagogische noch mehr einstellst« (anonym OaB: 171, vgl. dazu auch das „sich ändernde Bild vom Lehrerberuf“ in Kap. 5.2.6).

Dieses erweiterte Aufgabenprofil schlägt sich zum einen in einer insgesamt (noch) höheren *Arbeitsbelastung* nieder, wenn in Pausenzeiten Telefonate mit dem Sozial- oder Jugendamt anstehen und an späten Nachmittagen und Abenden Familien besucht werden. Zudem benötigt es auch hier wieder *Kompetenzen*, von denen die Pädagog:innen angeben, diese nicht erlernt zu haben: »wenn man jetzt so als junger (.) Mensch nach dem Studium sein

Fach nur studiert [hat], [...] dann ist man eben eigentlich (.) für diese ganzen sozialen Dinge ja gar nicht so vorbereitet, (.) die man da machen muss, wissen muss« (anonym OTS: 200). Und schließlich berichtet eine Lehrkraft eindrücklich, was die ‚multiprofessionelle‘ Rolle bzw. Verstrickung, in der sich die Regelschullehrkräfte (nicht im Team, sondern in *einer Person*) wiederfinden, wenn sich die pädagogische Arbeit ohne entsprechende Ausbildung in Richtung des »Sozialen« verschiebt, auch mit Blick auf die *psychische* Belastung bedeutet:

»Dieses Soziale, was man hier tagtäglich versucht, das ist sehr erschwerend [...] und für viele, ich glaub, für viele Berufsanfänger ist *das* das Problem, ne? Also ich hab vorher an einem Standort gearbeitet, da [...] war das fast so ähnlich wie hier und wenn ich dann über die Autobahn nach Hause fuhr, hab ich ganz oft die Ausfahrt verpasst, weil ich einfach so in Gedanken das mit mir rumgeschleppt hab, dass ich abends immer ganz viel mit meinem Mann geredet habe, wie kann man denen hier helfen? Das geht natürlich sehr nahe so, ne? Also unser Lehrerberuf ist ja nicht nur vorne stehen um Vokabeln beizubringen, sondern eben gerade auch an solchen Standorten, ja Mutti-Ersatz, Freundin-Ersatz, äh (.) Psychologe, man ist ja alles. Man ist eine Person in allen Bereichen und das kann man nicht immer abdecken. Also das muss man auch für sich irgendwie klären, wie weit will ich überhaupt und wie weit kann ich gehen« (anonym OaB: 19, Hervorh. i. Orig.; auch z.B. anonym HOS: 212; anonym OaB: 35, 171; anonym OTS: 6).

Während diese Lehrkraft ‚nur‘ die Ausfahrt verpasst, weil sie die Probleme ihrer Schüler:innen mit sich »rumschleppt«, berichtet eine andere Person, dass sie manchmal nach Hausbesuchen auf der Rückfahrt sogar zum Anhalten am Straßenrand gezwungen war, weil sie »so doll weinen musste« (anonym: 23). Neben der Traurigkeit über das Erlebte ist es auch die Hilflosigkeit, die den Pädagog:innen wohl am meisten zu schaffen macht:

»zu wissen, ja, selbst wenn ich in der Schule das und das erreiche, werden sie trotzdem mittags oder nachmittags zurück nach Hause fahren, da unter den Bedingungen aufwachsen, unter denen sie aufwachsen, die ich, die ich zum Teil mitkriege, und die (atmet ein) ähm ich auch so als sehr bedrückend dann erlebe [...]. Und trotzdem kriege ich die Kinder da auch nicht (.) raus [...], das ist einfach nicht das, was ich als Lehrer tun kann« (anonym LIS: 261, 263; auch z.B. anonym OaB: 27).

Dieselbe Person am LIS formuliert in diesem Zusammenhang unter dem Stichwort »Lehrergesundheit« die naheliegende Schlussfolgerung, »dass viele Lehrerinnen und Lehrer ähm (.) sich aber dieser Anforderung [der sozialen Arbeit] stellen [...] und [dass] diese Diskrepanz aus ähm ganz viel Energie reingeben und dennoch die Probleme nicht lösen können, sowas wie beruflichen Stress und ähm Unzufriedenheit mit Beruf auch mitbedingen kann« (anonym LIS: 253). Dies ist zumindest dann wahrscheinlich, wenn die Pädagog:innen weder eine entsprechende Ausbildung noch eine entsprechende professionelle Begleitung für diese Aufgaben haben und zudem auch das ressort-übergreifende »Unterstützungssystem« (anonym BEH: 107), das eigentlich diejenigen Aufgaben übernehmen sollte, die jegliche Kompetenz- und Entscheidungsbereiche der Lehrkräfte überschreiten, den Bedarfen nicht hinterherkommt:

»Es gibt hier wirklich Familien, wo man denkt: Oha. Was, was ist da falsch gelaufen und wo ist da die Unterstützung? [...] Bis man da irgendjemanden hat, der da wirklich reingeht und hilft und guckt, und man würde ja denken, nach so 'n paar Fällen in den letzten Jahren, wo da Sachen passiert sind mit Kindern, man würde ja denken, die sind da 'n bisschen hellhöriger. Ist aber nicht der Fall und das ist 'n Problem« (anonym OaB: 104).<sup>153</sup>

<sup>153</sup> Die Lehrkraft rekurriert hier vermutlich vor allem auf den Bremer „Fall Kevin“ aus dem Jahr 2006, der eine bundesweite Debatte über Kinderschutz auslöste. Die Leiche des zu Tode misshandelten zweijährigen Kevins wurde erst Wochen nach seinem Tod von Mitarbeiter:innen des Amts für Soziale Dienste im Kühlschrank der Wohnung gefunden (s. z.B. Aldenhoff 2016: Weserkurier online).

Angesichts der Situation der fehlenden professionellen Ausbildung, Begleitung und Unterstützung wird verstehbarer, dass viele Pädagog:innen das »Elend« und »Leid« nicht nur mit nach Hause »schleppen«, sondern ihnen die Abgrenzung auch im Klassenzimmer nicht gelingt und sie dieses somit auch im Umgang mit den Schüler:innen »vor sich hertragen«.

Neben der psychischen Belastung, von der viele Lehrkräfte äußern, nicht zu wissen, wie sie mit ihr umgehen sollen, kommen dann noch Fremdheitserfahrungen hinzu, die viele der Lehrkräfte angeben im Kontakt mit Familien mit »starkem Migrationshintergrund« zu machen, deren sozio-kulturell-religiös geprägte Weltanschauungen und Lebensweisen sich erheblich von ihren eigenen unterscheiden. Mögen diese Fälle auch nicht die Mehrheit der Begegnungen mit Familien mit Migrationshintergrund ausmachen, so hinterlassen sie doch einen merklichen Eindruck bei den Pädagog:innen, mit dem ihnen der professionelle Umgang nach eigenen Angaben (und nach dem, was oben deutlich wurde,) schwer fällt. Eine Weiße Pädagogin verwendet für die Beschreibung dieser Fälle, mit denen sie keinen Umgang findet, die Metapher der »Fremdheiten-Mauern« (anonym OTS: 312):

»Ich bin mal irgendwie groß geworden für die Emanzipation äh aufgestanden in meiner Generation, ich fühl mich dann so in so andere Welten versetzt oder so hilflos auch oder so geknebelt, ja (atmet aus). Das sind meine äh sagen wir mal ähm, ähm so Begegnungen mit *dem* [»arabisch, kurdisch, türkischen« und »muslimischen«] Kulturkreis, [...] wo ich nicht weiter komme, wo ich denk, da müssen andere Leute an die Schule [...]. Ich krieg dann auch Wut. Ich hab Widerstände. Ich (lacht) ähm (..) will das nicht, will das nicht haben und (..) will das auch nicht verstehen« (ebd.: 304, 306).

»Wut«, »Widerstände« oder auch ein »Schaudern« (anonym OTS: 131) werden zum Beispiel dadurch ausgelöst, dass die Lehrkräfte von »versprochenen Mädchen« erfahren (anonym OTS: 322): »das gibt's auch, das ist ja Alltag hier. Hier werden Kinder verheiratet. [...] So, das sind andere, das sind, musst hinten hier drei Straßen weiter fahren, das sind andere Welten, auf die man da trifft« (anonym OTS: 127, 129; auch z.B. anonym OaB: 20; anonym OTS 788, 794). Eine andere Weiße Lehrerin überkommt ebenfalls ein »Schaudern«, als sie an ein Elterngespräch mit einem Vater zurückdenkt: »Frauen gab er nicht die Hand. [...] Er wollte mir dann noch irgendwann noch zeigen, wo die einzig richtige Moschee hier in Bremen [ist] (lacht) ja. Das, sowas find ich, also das ist äh uff« (anonym OTS: 180; auch z.B. anonym HOS: 196; anonym OTS: 131; anonym OTS: 14). Erfahrungen dieser Art sind – wie das Kopftuch – für viele der befragten Pädagog:innen Ausdruck der Geschlechterverhältnisse in konservativ-muslimischen Milieus, die eins der altbekannten „Reizthemen“ (Martina Weber 2009: 84) in deutschen Schulen darstellen.

Das hier verfolgte analytische Interesse richtet sich erneut auf den *Umgang* mit den negativen *Emotionen*, die durch Erfahrungen rund um diese und andere „Reizthemen“ bei den Lehrkräften entstehen: Ähnlich zu der mangelnden professionellen Begleitung und Bearbeitung der psychischen Belastung, die die soziale Arbeit mit sich bringt, zeigt sich auch für die *Irritationen*, *Kränkungen* usw., die sie (und auch ihre Gegenüber) zuweilen im Kontakt mit sozio-kulturell-religiös geprägter Andersartigkeit verspüren, dass den Pädagog:innen für den professionellen Umgang mit diesen Situationen keine Strategien zur Verfügung stehen. So fällt etwa einer jungen Weißen Lehrkraft nur ein, darauf zu hoffen, dass mit der Zeit die eigene »Problem toleranz 'n bisschen höher [wächst]« (anonym HOS: 329). Eine dienstältere Weiße Lehrkraft, die auch nicht weiß, wie sie mit dem Spannungsverhältnis zwischen eigener Weltanschauung und Lebensweise und denen anderer in der pädagogischen Praxis umgehen soll, ist entsprechend erleichtert, dass sie dieses ‚Problem‘ erstmal aufschieben kann:

»also ich wüsste nach wie vor nicht ganz genau, wie würd ich damit umgehen, wenn jetzt eine Asha [ein Mädchen aus ihrer Klasse] mit 'nem Kopftuch ankäm, (.) natürlich lehn ich das ab.

Aber es wäre für sie auch ein Ausdruck *ihrer* kulturellen Hintergrunds und vielleicht wäre sie stolz drauf. Muss ich mich nicht mit auseinandersetzen, macht keine in der Klasse (lacht)« (anonym OTS: 188, Hervorh. i. Orig.).

Ein weiteres Beispiel, an dem sich die fehlenden Umgangsstrategien zeigen lassen und das etwas genauer betrachtet werden soll, ist die Antwort der Lehrerin, die ich fragte, wie die oben beschriebene Situation mit dem Vater, der ihre Hand nicht schütteln wollte, weiterging:

»ich war total von den Socken. (.) Ja, ich mach da, ich fang ja nicht an, mit dem da irgendwie (.) äh da bin jetzt nicht der Typ für, ne? Ich könnte hier 'ne Kollegin, die würde wahrscheinlich echt ausrasten (lacht) und richtig vielleicht ausfallend werden, aber das liegt ja auch bei jedem selber dann, ne? [...] Was hab ich denn dann gesagt? Ja, ich hab meine Hand zurückgezogen, er hat sich ja auch nicht jetzt, er hat es wohl auch, er hat es mir ja auch erklärt, das war mir ja auch nicht unbekannt (.) ja und dann [...] haben wir dann inhaltlich hab ich, hatte ich auch 'n paar Fragen auch an ihn zu stellen und was sein Kind sich wünschte und (seufzt). (.) Ja, dann haben wir so gemacht, als wenn das gar nicht da war, ja, wir haben einfach weiter geredet« (anonym OTS: 184, 186).

Erstens lässt sich in dieser Erzählung feststellen, dass die Lehrerin im besten Sinne des Kindes, um das es geht, handelt, indem sie ihre Aufmerksamkeit auf das Inhaltliche richtet, und den Vater fragt, »was sein Kind sich wünschte«. Daneben lässt sich feststellen, dass der Pädagogin zwei Möglichkeiten einfallen, mit der für sie in der Situation entstandenen Irritation (»ich war total von den Socken«) und ihrem Unbehagen und ihrer Kränkung (»das ist äh uff« (s. weiter oben)) umzugehen: »ausrasten« (Eskalation) oder »machen, als wenn das gar nicht da war« (Verdrängung). Für eine Eskalation ist die Pädagogin nicht der »Typ«. Zudem würde eine solche wohl auch die Beziehung Schule-Eltern-Kind nachhaltig belasten und nicht im Sinne des Bildungsprozesses des Kindes sein. Allerdings kann das Übergehen des eigenen Unbehagens und der eigenen Kränkung (Verdrängung) der Pädagogin natürlich diese Beziehung und auch weitere (vermeintlich) ähnliche Beziehungen auf Dauer ebenfalls belasten, wenn nachträglich keine Wege der Bearbeitung der empfundenen Kränkung gefunden werden. Auch ist nicht zu erwarten, dass mehrere (übergangene) Erlebnisse dieser Art über die Zeit dazu führen, dass die »Problemtoleranz« wächst (also mehr Gelassenheit eintritt), wie dies die junge Lehrkraft oben hofft. Wahrscheinlicher ist, dass sich die Sensibilität der Pädagogin erhöht und einen negativen Einfluss auf ihre Erwartungshaltung und Herangehensweise an neuauftretende, (vermeintlich) ähnliche Fälle nimmt (z.B. in Form von Misstrauen). Und damit kann es dann, wie es eine andere Lehrkraft für sich selbst formuliert, zukünftig »echt schwer [werden], (.) da in Berührung zu kommen und [...] im menschlichen, (.) ehrlichen Kontakt zu bleiben« (anonym OTS: 394).

Diese Prozesse entstehen natürlich weder nur im Kontext sozio-kulturell-religiöser Differenz, noch lassen sie sich komplett verhindern. Aber gerade weil „es im pädagogischen Alltag immer wieder genügend Anlässe für Irritationen, Missstimmungen, Missverständnisse und Kränkungen [gibt]“ (Schlee 2012: 12) und weil nachgezeichnet werden konnte, wie »spürbar« die (indirekten und direkten) diskriminierungsrelevanten Folgen im Schulalltag sein können (vgl. Kap. 7.1.3), zeigt sich der eindeutige Bedarf, diese Prozesse ernst zu nehmen und über Strategien, die diese Prozesse zumindest abmildern können, nachzudenken. Denn dass diese Prozesse zu wenig beachtet werden, vermutet man auch im Forschungsfeld, zum Beispiel in der Bildungsbehörde:

»So und denn gibt es aber eben halt auch viel [...] so [den] Bereich, der ganz weich ist, der so auf sehr so 'ner ja zwischenmen~, auf so 'ner kommunikativen Ebene läuft und der so, glaub ich so, viel zu wenig immer mitberücksichtigt wird, ne? So, [...] vor ein paar Jahren war ich in einer Oberschule, wo so 'ne, so 'ne tiefe Verzweiflung und Desorientierung einige vieler Lehrkräfte, weil die Schule sehr türkisch geworden ist und das im Grunde genommen nur Angst macht und

nur Abwehr hervorruft und so, ne? So, das und das, also diese Prozesse kann man nicht weg-wischen, ne? Sozusagen: „Du hast dich verdammt noch mal auf die Schüler einzustellen, das ist jetzt so und jetzt sieh mal zu, wie du damit klarkommst und entwickel dich weiter.“ Sondern da laufen mehr so Desintegrationsprozesse, die wirklich auch nicht leicht sind, so die Herausforderungen und [...] einfach so zu tun, ja wir machen jetzt alles Multikulti und wir haben da diese Schwierigkeiten nicht, das wär auch verlogen« (anonym BEH: 133).

Die erhöhte Gefahr von Kränkbarkeit, Ängsten und Misstrauen sieht diese Person erneut nicht ausschließlich für Weiße Lehrkräfte, sondern für alle Beteiligten am Zusammenleben und -arbeiten in (kulturell) vielfältigen Schulen, in der teilweise große Unterschiede zwischen Weltanschauungen, Lebensweisen und auch gesellschaftlichen Positionierungen (im Sinne von hierarchischen Differenzen) bestehen (ebd.). In der Fachliteratur wird ebenfalls empfohlen, diese Prozesse, die auf Dauer den menschlichen Kontakt, der im Mittelpunkt pädagogischer Arbeit steht (LIS 2015c: online), belasten, nicht einfach »wegzuwischen«, sondern zum Beispiel in Supervisionsprogrammen für das Schulpersonal (z.B. Wenning 2004: 580) oder in kollegialer Fallberatung zu thematisieren und bearbeiten. Diese Programme sollten sich dann allerdings neben „schwierigen interkulturellen“ auch den nur vermeintlich interkulturellen sowie diskriminierenden und rassistischen Fällen widmen (Dirim & Mecheril 2010a: 140).

Das LIS in Bremen bietet zum Zeitpunkt der Forschung verschiedene Supervisionsformate „für einen vertrauensvollen Austausch und eine kontinuierliche, professionell begleitete und strukturierte Bearbeitung und Reflexion von Erfahrungen“ (2010) sowohl für Schulleitungen als auch für das restliche pädagogische Personal inklusive der Referendar:innen an (auch z.B. ebd. 2011: 16f). Das Angebot umfasst dabei unter anderem Bausteine zur „Entlastung in Konfliktsituationen“ und „Professionalisierung im Umgang mit belastenden Situationen“ (ebd.: 17). Auch in der „Aufgabenkonstellation der ReBUZ ist der Bereich ‚Beratung - Coaching – Supervision‘“ nach Angaben der Senatorin für Bildung von „besonderer Bedeutung“ (SfBW 2010b: 25). Wie kommt es dann, dass fast keine der befragten Lehrkräfte solche Angebote wahrnehmen, obgleich die Belastung, die sich aus den oben beschriebenen Situationen ergibt, deutlich geäußert wird? Neben dem Zeitfaktor, der aufgrund des hohen Lehrdeputats und der zunehmenden Aufgabendichte bei *allen* Entscheidungen der Lehrkräfte, beruflich noch etwas »oben drauf« zu nehmen, eine Rolle spielt, können auf Grundlage der Ergebnisse dieser Forschung noch vier weitere Erklärungsansätze dazu formuliert werden, warum eine konstruktive Bearbeitung nicht stattfindet:

Erstens trauen die Lehrkräfte insbesondere an der HOS und OTS dem schulsysteminternen Beratungsnetzwerk eine Unterstützung bei Problemen generell nicht (mehr) zu. Dies deutete sich im Erklärungsansatz zu der benötigten (Weiter-)Qualifizierung in anderen Bereichen bereits an und führt sich auch in die erhoffte Unterstützung im Umgang mit Situationen, wie sie in diesem Abschnitt beschrieben wurden, fort. Zum Beispiel:

»Also, sie [am LIS] reden dir gut zu. Die Sache ist ja auch, sie haben selber keine, kein Patentrezept für irgendwelche Probleme. Du musst halt klarkommen damit irgendwie, musst versuchen, irgendwelche Strategien zu entwickeln [...], du hast ja erstmal das Problem [...], was dich jetzt irgendwie an deine Grenzen bringt« (anonym Int 14 HOS: 329; auch z.B. anonym HOS: 154).

Die Mitarbeiter:innen in der Bildungsbehörde erwecken zudem den Anschein, als seien sie »so abgehoben wie die Politiker. Die wissen auch nicht mehr, was an der Basis los ist« (anonym OTS: 290), weshalb man sich auch gerade mit sensiblen Problemen nicht mehr an sie wenden möchte:

»die [in der Behörde] haben völlig die Bodenhaftung verloren [...] und die Hilfe, die wir [in der Vergangenheit] bekommen haben, waren von der Polizei, ja, da gab, oder von Kirche, von allen möglichen anderen Institutionen, die versuchten zu unterstützen, aber die Behörde hat sich auf



ihren Sozialindex berufen und gesagt: „ist nicht, da gibt's Schulen [...], die sind, stehen auch viel schlimmer da.“ Und von daher war da eigentlich nichts zu erwarten« (anonym OTS: 96).

Die Mitarbeiter:innen in der Bildungsbehörde, mit denen ich im Rahmen dieser Forschung gesprochen habe, vermittelten mir zwar in den Gesprächen *nicht* den Eindruck, als hätten sie die Bodenhaftung verloren (s. etwa die Interviewpassage oben zu den Desorientierungsprozessen). Jedoch zeigte sich in diesen Gesprächen an manchen Stellen tatsächlich die in den Schulen vermutete Ratlosigkeit im Umgang mit bestimmten Herausforderungen:

»die Schulen haben Herausforderungen, [...] also jetzt gerade so Kontext [...] mit osteuropäischer Zuwanderung, was zwar in der Summe nicht die Masse ist, aber sie haben halt, die Schulen haben da Sachen jetzt zu bewältigen, da hab ich auch keine Antworten drauf. Was machen sie mit Kindern, die keine Krankenversicherung haben? Was machen sie mit Kindern, die keine Schule von innen gesehen haben, die mit 79 Menschen in drei Wohnungen leben? Äh, da kann ihnen eigentlich gar nicht viel zu einfallen und da sind eigentlich alle ratlos und da helfen, natürlich brauchen sie da Förderressourcen, aber das löst das Problem eigentlich in dem Sinne nicht« (Int 27 BEH: 137).

Zweitens verhindert den „vertrauensvollen Austausch“ und die konstruktive „strukturierte Bearbeitung“, dass sich nicht nur zwischen Lehrkräften und Schüler:innen über die Jahr(zehnte) »Misstrauensspiralen« und »Fronten« gebildet haben, sondern auch zwischen Schulen und Bildungsbehörde »das Misstrauen *immer* überwiegt« (anonym BEH: 68, Hervorh. i. Orig.):

»Dieses kaputte Verhältnis ist pathologisch und verhängnisvoll [...]. Eigentlich machen wir dasselbe in unterschiedlichen Rollen. Wir arbeiten alle daran gemeinsam, dass die Welt 'n bisschen besser wird, dass die Kinder schlauer werden, die Menschen sich gut fühlen und ohne Angst vor Übergriffen und wie auch immer sich entwickeln können und zur Schule gehen können [...]. Ich würde mir wünschen, wenn wir alle [...] wacher und besser ausgebildet irgendwie miteinander kommunizieren würden [...]. Ja, das schaffen wir aber nicht (lacht) [...]. Aber [...] das wär 'n großer Schritt nach vorne« (anonym BEH: 150; auch anonym BEH: 58).

Ein drittes häufig benanntes Hindernis, das diesen »großen Schritt nach vorne« ebenfalls hemmt, scheint darin zu bestehen, dass komplexe und über Jahrzehnte akkumulierte Problematiken, für die nicht nur die Akteur:innen im Forschungsfeld auf Anhieb keine schnellen Lösungen parat haben, Prozessen der Tabuisierung unterliegen (vgl. dazu auch Dreyer & Meng 2010: 27). Dies deutete sich in Formulierungen wie »darfst du zwar nicht laut sagen« (vgl. Kap. 6.1.3) oder der Probleme, die »unter den Teppich gekehrt werden« (vgl. Kap. 6.2.3), bereits an und wurde zudem in der Forschung für bestimmte Herausforderungen wie dem zunehmenden Analphabetentum direkt geäußert: »wir tabuisieren das« (anonym BEH: 70). Insgesamt beeinflusste die Angst vor den Konsequenzen von Tabubrüchen den gesamten Forschungsprozess: »Also das ist sozusagen sowas, das würd ich und äh darum ist es ja gut, dass das alles anonymisiert ist (lacht), nicht so sagen dürfen« (anonym 56). Interessanterweise werden dabei bestimmte Probleme in den Schulen tabuisiert, *obwohl* Tabuisierungen nicht nur in *allen Altersgruppen* der befragten Pädagog:innen, sondern auch von denen *mit* und *ohne Migrationshintergrund* und an *allen Schulen* und dem LIS und der Bildungsbehörde als unproduktiv beurteilt werden, da diese die Entwicklung von Problemlösungsansätzen blockierten: »Das schränkt einen auch irgendwie ein in seinem Denken« (anonym OaB: 149; auch z.B. anonym HOS: 364; anonym HOS: 58, 217; anonym OaB: 84, 193; anonym SGy: 156; anonym OTS: 14; anonym LIS: 165; anonym BEH: 133). Auch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Tabuisierungen unter Umständen verhindern, dass hilfebedürftige Schüler:innen diese erhalten. Denn wenn beispielsweise in einer Schule

tatsächlich Verdachtsfälle von Zwangsheirat und Minderjährigenehe auftreten («Hier werden Kinder verheiratet»), dann bedürfen diese Fälle der Nachverfolgung und Überprüfung.<sup>154</sup>

Hieran anknüpfend kann schließlich noch ein viertes Hindernis benannt werden, das Problemlösungsprozesse im Forschungsfeld blockiert: So gehören auch zu diesem »Tango« natürlich wieder »mehrere Leute«. Denn wenn ein Tabubruch für Probleme und Herausforderungen gefordert wird, dann muss dieser auch für (unbeabsichtigtes) diskriminierendes Handeln gelten. Entsprechend wird eine Arbeit am Tabubruch von einigen Pädagog:innen auch für Fälle (unbeabsichtigter) Diskriminierung gefordert, denn auch dieses komplexe Problem werde weiterhin viel zu oft »unter den Teppich gekehrt« (anonym OTS: 20; auch anonym OaB: 574; anonym LIS: 26; anonym SpS 664f). Dies erfordert von den *Lehrkräften*, dass diese sich zum Beispiel mit der eigenen Verantwortung für achtlose Äußerungen und problematische Frustventile sowie insgesamt mit Fragen eines angemessenen professionellen Verhaltens auseinandersetzen und unterkomplexe Deutungen schulischer Problemlagen überprüfen (anonym BEH: 150). Denn dazu, so stellt es eine Lehrkraft heraus,

»muss man halt [auch] bereit sein. Wie viele Kollegen sind schon nicht bereit 'ne Supervision zu besuchen? Die eigentlich superdringend notwendig, also das wäre für mich Standard eigentlich und das muss ja noch nicht mal im Kollegium sein, sondern auch extern wäre es ja möglich. Kaum einer reflektiert über den Lehrerberuf. Wir meckern alle, wir motzen, aber mal wirklich so in die Tiefe zu gehen, was ist denn los, was löst das bei mir aus? Meine eigene, ich war ja selber Schüler mal, ich war ja Referendar, was von diesem Frust kommt vielleicht wieder in mein Klassenzimmer? (.) Und ich glaub, das hat dann auch nicht mal was mit [...] interkulturellen Sachen zu tun, sondern einfach du als Persönlichkeit kommst ja schon da rein« (anonym: 119).

Als »Persönlichkeit« kommst »du« natürlich auch »da rein«, wenn du *zum Beispiel* einmal für eine bestimmte Art der »Emanzipation aufgestanden« bist, wie dies eine Weiße Lehrerin oben von sich erzählte, und du jetzt im Kontakt mit Schülerinnen arbeitest, deren Lebensentwürfe oder Verhaltensweisen oder Kleidung sich in verschiedenen Aspekten von den Idealen dieser bestimmten Art der Emanzipation unterscheiden. In der Schule kann dieses (und anderes) »Persönliche« dann zum Auslöser diskriminierungsrelevanter Dynamiken werden, wenn eine reflektierte Abgrenzung zwischen Eigenem und Fremden in der professionellen Rolle nicht hinreichend gelingt, das Spannungsverhältnis von der Lehrkraft nicht »ausgehalten« werden kann (vgl. dazu auch Kap. 5.2.6) und diese beginnt, in pädagogischen Situationen ‚übergriffig‘ zu handeln. In diesen Fällen besteht eine erhöhte Gefahr dafür, dass beispielsweise eine Schülerin mit Kopftuch von ihrer Lehrerin diffamiert wird, weil die Lehrerin die Ansicht vertritt: »für *mich* passt es nicht zusammen, dass sie sich [trotz Kopftuch] dann die ganz engen T-Shirts anziehen und die hohen Schuhe und Lippenstift und die Augen wie 'n was weiß ich was schminken« (anonym HOS: 540, Hervorh. i. Orig.); oder dass eine Lehrerin sich von einer Schülerin emotional abwendet, weil sie von deren Entscheidung, ein Kopftuch zu tragen, persönlich »enttäuscht« ist; oder dass eine Lehrerin weniger schulische Leistungen erwartet und einfordert, weil sie persönlich keinen Sinn in einem guten Schulabschluss für eine Schülerin sieht, die (vermeintlich) »eh heiratet« usw. Somit kann durchaus davon ausgegangen werden, dass auch bei interkulturellen Themen die reflektierende Auseinandersetzung mit dem Eigenen eine wichtige Grundlage für einen diskriminierungsfreieren Umgang mit Differenz bildet:

»Also [...] ich muss mir noch 'ne Frage selber stellen: Wie wird man 'ne interkulturell gebildete Lehrerin oder Lehrer oder Schule oder 'ne Institution? Setzt das ja voraus, ein Gewahrsein, wer

<sup>154</sup> Vgl. dazu z.B. die Wissenschaftlichen Dienste des Deutschen Bundestages (2017) sowie den Bremer Senat, der ebenfalls ankündigt, die „Auseinandersetzung mit der Problematik Zwangsheirat durch Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Fachpersonal und die Präventionsarbeit in den Schulen [...] fortzuführen“ (2012: 25).

bin ich und was mach ich mit anderen und wo [...] überschreite ich bestimmte Grenzen? Was sind meine Ängste, was sind meine Klischees, ne? So [...] und nur die Tatsache, dass ich mich da jetzt seit sechs Jahren relativ viel professionell damit befasse und möglicherweise auch aus meiner Biografie also bestimmte Sachen mitbringe, bin ich nicht frei davon irgendwelche kulturellen Klischees zu reproduzieren [...] oder auch Menschen zu kränken oder zu verletzen oder einfach so irgendwie, ich hau dann manchmal auch blöde Sprüche raus« (anonym: 141).

Um über eine Stärkung des professionellen Selbstverständnisses die eigene Praxis weiterzuentwickeln (Schlee 2012: 14) genügt es somit auch nicht – wie dies zum Beispiel ein Lehrer am SGy als Strategie für sich entwickelt hat –, »zu Hause Supervision mit seiner Frau zu machen, die auch Lehrerin ist« (anonym SGy: 2246). Vielmehr charakterisiert die professionelle Supervision, die Elemente der Fachberatung und Psychotherapie kombiniert (Belardi 2015: 41)<sup>155</sup>, dass eben nicht »im eigenen Saft geschmort« wird, wie dies der Schulleiter HOS für Kollegien, die keinen Input von außen erhalten, erkannte, sondern eine Intervention aus einer neuen Perspektive erfolgt, denn es geht darum,

„wie man aus den Teufelskreisen wieder herauskommen und für sein Arbeitsfeld neue Perspektiven und Kräfte gewinnen kann [...]. Es geht in der Supervision nicht um Seelenmassagen und nicht um Beschönigungen, Tröstungen oder Beschwichtigungen. Auf diese Art können keine Probleme gelöst werden. Supervision soll den Blick nicht trüben oder verklären, sondern schärfen“ (Schlee 2012: 13f).

Unterstützungsmaßnahmen dieser Art können auch in der Erfahrung einer Pädagogin, die ein solches Supervisionsprogramm im Rahmen ihrer Ausbildung in einem anderen Bundesland durchlaufen hat, »unseren Lehrerberuf noch mal professioneller machen« (anonym OaB: 188). Insbesondere im Umgang mit (kultureller) Vielfalt im Schulalltag, der die Lehrkräfte neben vielem »Schönen« und »Spannenden« auch immer wieder mit Traurigkeit, Hilflosigkeit, Wut, Angst, Abneigung und Kränkung konfrontiert, könnten nicht nur die Schüler:innen, sondern letztlich auch die Pädagog:innen von solchen Maßnahmen profitieren. Die Arbeit an einer professionellen Distanzierung bedeutet dabei keinesfalls, dass die Pädagog:innen in der Schule zu emotionslosen Robotern werden (sollen). Vielmehr ist das Ziel, dass der menschliche Kontakt, der im Zentrum der pädagogischen Arbeit steht, ein Stück weit eine *Entlastung* von der »Beladenheit«, »Last«, »Verzweiflung« und »Empörung« erfährt, die an den »depressiven Schulen« den Schulalltag belasten (anonym BEH: 75). Denn nur dann können in einer positiven Lernkultur die Lehrkräfte den Schüler:innen (und Eltern) als Vorbilder – auch für einen konstruktiven Umgang mit (kultureller) Vielfalt und Andersartigkeit – Orientierung geben und ihren Fokus auf die Potentiale und Bildungsprozesse der Kinder richten. Und das »tut den Kindern gut [...]. Und mitnehmen nach Hause kann ich sie doch sowieso nicht« (anonym OaB: 430).

### 7.1.5. Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die beiden (teilweise) »depressiven« Schulen HOS und OTS die herkunftsbedingten Risikofaktoren ihrer Schüler:innen, die aus dem Aufwachsen in gesellschaftlicher Marginalisierung entstehen, nicht abmildern können. Das von diesen Schüler:innen benötigte pädagogische Empowerment – durch eine potentialorien-

---

<sup>155</sup> Eine psychotherapeutisch orientierte Supervision meint „eine Beratung für Alltag und Beruf, in welcher einiges an Wissen und Techniken aus der Psychotherapie (Tiefenpsychologie) angewendet wird, ohne jedoch direkt psychotherapeutisch zu arbeiten. Es werden also keine ‚Krankheiten‘ behandelt und die Supervisor:innen sind keine ‚Patienten‘. Allerdings kann die Supervisor:in der Supervisor:in helfen, etwas, was dieser selber nicht bewusst war, zu verstehen“ (Belardi 2015: 43). Die Supervision bleibt dabei jedoch stets auf der Arbeitsebene: „Alle Äußerungen werden im Hinblick auf die Arbeitssituation und die Aufgabe interpretiert und kommentiert. Es gilt, die Arbeitsaufgabe zu lösen“ (ebd.: 47).

tierte Lernkultur, positive Erwartungshaltungen und anspruchsvolle Leistungsanforderungen sowie durch Motivation, Horizonterweiterung und vorbildhaftes Verhalten – kann von diesen Schulen nicht im erforderlichen Maße geleistet werden. Vielmehr ist der Schulalltag hier von Überforderung, Minderleistung, Frust, Ideen-, Trost- und Hoffnungslosigkeit geprägt, die sich ungünstig mit den Risikolagen der Schüler:innen verquicken und verstärken. Unsicherheiten und Zukunftsängste der Schüler:innen sowie das Gefühl, zu den »Verlierern« zu gehören, werden hier über die schulische Erfahrung nicht abgemildert, sondern verstärkt.

Die dargelegten Erklärungsansätze für die »depressive« Entwicklung von Schulen in prekären Stadtteilen zeigen, dass insbesondere drei zusammenwirkende institutionelle Faktoren in Summe dazu geführt haben, dass diese Schulen in die »Abwärtsspirale« geraten sind:

(1) Die *(Weiter-)Qualifizierung der Kollegien*, die diese in diversen Bereichen benötigt hätten, um im Umgang mit der extrem veränderten Schüler:innenschaft nicht selbst in eine „erlernte Hilflosigkeit“ zu geraten, sondern handlungsfähig zu bleiben, ist *ausgeblieben*. Zwar wurden die großen Bedarfe in der Kompetenzentwicklung von den Akteur:innen erkannt, ein strukturierter Ansatz zum lebenslangen Lernen, der mit effektiven, z.B. unterrichtsnahen, und nachhaltigen Maßnahmen arbeitet, ließ und lässt sich jedoch aufgrund der herrschenden Arbeitskultur der »Einzelkämpfer« und der wenig konstruktiven Evaluationskultur nicht etablieren.

(2) Das *öffentliche und schulpolitische Desinteresse* hat Schulen in peripheren Stadtteilen über lange Zeit hinweg eine große Handlungsautonomie beschert, die jedoch in der ungünstigen Kombination mit schwierigen äußeren Handlungsbedingungen und fehlenden Kompetenzen nicht etwa zur Qualitätssteigerung, sondern zu einem schleichenden Verfall dieser Schulstandorte beigetragen hat. „Steuern auf Abstand“ und die Übertragung der „Gesamtverantwortung“ an die Schulen geschah hier unter der falschen Prämisse, dass die dafür nötigen Kompetenzen in der Qualitätsentwicklung und -überprüfung in den Schulen vorhanden seien. Neben diesen selbsteingräumten »Steuerungsfehlern« hat die Vernachlässigung der Gebäude das Übrige getan, um engagierte Eltern von diesen Schulstandorten fernzuhalten. Mit ihrem Wegbleiben wurde auch die Interessensvertretung der Schüler:innen an diesen Schulen weiter geschwächt, sodass sich Missstände ausbreiten konnten, ohne Aufmerksamkeit zu erregen.

(3) Die *Unterstützungsstrukturen*, die den Lehrkräften Hilfestellung und Strategien an die Hand geben sollen, damit diese mit *belastenden Situationen* im Schulalltag professionell umgehen können, sind *dysfunktional*. Aufgaben der Sozialarbeit müssen ohne eine entsprechende Ausbildung von den Regelschullehrkräften übernommen werden, da das ressortübergreifende Unterstützungsnetzwerk unterbesetzt ist. Für die konstruktive Bearbeitung von negativen Fremdheitserfahrungen im Kontakt mit anderen sozio-kulturell-religiösen Lebensweisen fehlen den Lehrkräften ebenfalls Strategien. Zwar bietet das LIS Supervision und Fallberatungen an, doch werden diese von den Lehrkräften nur sehr vereinzelt genutzt. Zusätzlich zum gefürchteten Zeitaufwand, traut man auch in dieser Hinsicht den schulsysteminternen Beratungsstellen eine Problemlösungskompetenz nicht (mehr) zu. Vielmehr fürchten die Lehrkräfte auf Unverständnis für die realen Herausforderungen ihrer täglichen Arbeit sowie Tabuisierungen und Rassismuskorrekturen zu treffen. Gleichzeitig ist fraglich, inwieweit die Lehrkräfte bereit wären, sich im Rahmen professioneller Reflexion auf eine Konfrontation mit dem ‚Eigenen‘ – auch (unbeabsichtigtem) – diskriminierungsrelevanten Verhalten tatsächlich einzulassen.

## **7.2. Zweiter Prozess: Wenn eine Schule alles »besonders gut« können muss, es dafür aber am Grundlegenden fehlt**

In diesem Unterkapitel wird ein zweiter Prozess indirekter institutioneller Diskriminierung beschrieben, der sich beobachten lässt, wenn man Schulkollegien, die sich herausfordern- den (und teilweise überfordernden) äußeren Handlungsbedingungen gegenübersehen, sehr begrenzte Ressourcen für die Gestaltung von Schulbildung zur Verfügung stellt und ihnen gleichzeitig den Auftrag erteilt: »Ihr müsst euch mehr anstrengen, dann kriegt ihr auch bessere Schüler. Ihr müsst attraktiver werden, dann kriegt ihr auch andere Schüler« (vgl. Kap. 6.3.3). Die potentiellen Probleme bei der praktischen Umsetzung dieses Auftrags lassen sich im vorliegenden Sample besonders deutlich an der OTS zeigen, an der die Schulleitung zum Forschungszeitpunkt mit hoher Dringlichkeit begonnen hat, sich dem Kampf gegen die »Abwärtsspirale« zu widmen, diesen jedoch unter Bedingungen der Personalknappheit und der festgestellten (Weiter-)Qualifizierungsbedarfe bestreiten muss. Die Beobachtungen an der OTS werden wieder um Befunde von den anderen Schulen im Sample ergänzt, so vor allem von der OaB, deren Gestaltungsmöglichkeiten in der anvisierten und ambitionierten schulischen »Nachbesserung« von dem, was »politisch versäumt« wurde, ebenfalls durch die Ressourcenknappheit begrenzt sind.

Die folgende Darstellung beginnt erneut mit Deutungen der Lehrkräfte zu den Ausgangs- lagen ihrer Schüler:innen. Über die bereits genannten schulbildungsrelevanten Risikolagen der Fisselburger und Banndorfer Schüler:innen (vgl. Kap. 7.1.1) hinaus wird hier eine weitere Risikolage ergänzt, die für den zweiten Prozess indirekter institutioneller Diskriminierung besonders bedeutsam ist. Diese Risikolage ergibt sich aus unterschiedlichen Aspekten, die allesamt im Zusammenhang mit der sogenannten »Bildungsferne« stehen und Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund aus prekären Elternhäusern betreffen. Anschließend werden schulische Antworten skizziert, die die Schulbildungschancen von Kindern aus »bildungsfernen« Elternhäusern erhöhen können. Die Analysen der Schul- und Unterrichts- praxis (vor allem der OTS und ergänzend der OaB) zeigen dann, wie die Schulen hinter diesen Erwartungen zurückbleiben (müssen). Es lassen sich wieder drei institutionelle Faktoren identifizieren, die hierfür Erklärungen liefern.

### **7.2.1. Schulbildungsrelevante Risikolagen von Schüler:innen, die »bildungsfern« aufwachsen**

In wissenschaftlichen Studien zum Zusammenhang von Herkunft und Schul(miss)erfolg finden sich eine Reihe von Definitionsmerkmalen, anhand derer die Bildungsnähe bzw. –ferne eines Elternhauses oder Milieus bestimmt wird. Diesen Definitionen liegt ein spezifischer Bildungsbegriff zugrunde, der sich an Kriterien der vorhandenen Formalbildung (z.B. Loerwald 2007: 29) sowie der Aneignung von und Auseinandersetzung mit spezifischen Kulturgütern und Bildungsinhalten (z.B. Watermann & Baumert 2006: 70) bemisst.<sup>156</sup> Von besonderem Interesse ist an dieser Stelle erneut vor allem, wie die befragten Pädagog:innen »bildungs- ferne« Elternhäuser beschreiben und als bedeutsam für ihre schulische Arbeit wahrnehmen. In ihren Erzählungen lassen sich dazu insbesondere drei Aspekte eines »bildungsfernen«

<sup>156</sup> Auch wenn dieser Bildungsbegriff im »klassischen bildungsbürgerlichen Verständnis« (Int 27 BEH: 59) nicht unumstritten ist, da er Formen informeller und non-formeller Bildung außer Acht lässt (s. dazu z.B. Wiezorek 2009), erklärt sich seine Bedeutung und Anwendung in der Schulforschung (und schulischen Praxis) jedoch vor dem Hintergrund der Inhalte und Fertigkeiten, die in den Schulen – gemäß der gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungserwartungen – vermittelt werden sollen und somit von den Schüler:innen erlernt werden müssen, um schulbildungserfolgreich zu sein.

Elternhauses ausdifferenzieren, die erschwerte Ausgangsbedingungen für erfolgreiche Schulbildungsprozesse bedeuten und somit die Kinder aus diesen Familien benachteiligen.

Erstens ist demnach für die schulische Praxis – wie von Loerwald und anderen erwartet – von Bedeutung, inwieweit Formalbildungserfahrungen in den Elternhäusern vorhanden sind. Dies ist schlüssig, denn »bildungsferne« Eltern, die selbst wenig oder sogar gar keine formale Schulbildung genossen haben, sind wenig oder gar nicht vertraut mit den *Inhalten* formaler Bildung, mit der *Organisation*, die Schulbildungsprozesse erfordern, oder mit den *Strategien*, die das schulische Lernen erleichtern. Somit sind diese Eltern nur (sehr) bedingt in der Lage, ihre Kinder im schulischen Lernen zuhause zu unterstützen:

»so toll wie Hausaufgaben sind, aber letztendlich [...] also wenn die Schule was nicht schafft und es ans Elternhaus delegiert wird, das funktioniert in vielen Elternhäusern relativ gut, ähm wenn die Eltern 'nen entsprechenden Bildungsabschluss haben, dass sie noch unterstützend tätig sein können. Aber wenn die Eltern nicht lesen können, rudimentär rechnen können, wo sollen die [Schüler:innen] da 'ne Unterstützung erfahren?« (Int 11 OaB: 601; auch z.B. Int 1 HOS: 65; Int 8 OaB: 47; Int 47 OTS: 167).

Zweitens kennzeichnet ein »bildungsfernes« familiäres Umfeld in den Erfahrungen der Lehrkräfte, dass dieses *wenig Lernmaterialien* und *-anreize* bietet (s. dazu auch Nachtigall 2006: 59; PISA-Konsortium Deutschland 2006: 139). Dies betrifft zum einen die Wohnsituation vieler »bildungsferner« Familien, die von den Lehrkräften als schwierig angesehen wird, um Schulbildungsprozesse zu unterstützen. Demnach lebe eine ganze Reihe von Schüler:innen in Banndorf und Fisselburg mit vielen Familienmitgliedern zusammen und aufgrund fehlender materieller Ressourcen »sehr beengt« (Int 1 HOS: 274; auch z.B. Int 24 OaB: 27; Int 27 BEH: 57, 137). Dies wurde bereits in der Erzählung der Pädagogin über den Hausbesuch in der Familie eines Schülers deutlich, in der beide Zimmer der Wohnung Schlafzimmer waren und die Mutter während des Gesprächs auf dem Boden saß. In solchen Wohnsituationen fehle den Kindern die benötigte Ruhe und ein geeigneter Arbeitsplatz zum Lernen (z.B. Int 28 BEH: 105). Zum anderen sei auch die Ausstattungssituation aus Schulbildungsperspektive häufig ungeeignet. Demnach gäbe es in einigen dieser »bildungsfernen« Elternhäuser zwar Unterhaltungsmedien, aber grundlegende Schulmaterialien oder ein Schreibprogramm auf dem Computer sei nicht vorhanden (z.B. Int 3 HOS: 468; Int 11 OaB: 583; Int 43 OTS: 24). Auch Materialien, die nicht nur der Beschäftigung, sondern auch der Entwicklung dienen, fehlten vielen Kinder aus »bildungsfernen« Familien, in denen es »kein einziges Buch in der Wohnung [gibt] und vielleicht nur zwei Spielzeuge [...] und die Eltern auf die Frage, ob dieses Kind gerne Bilderbücher zum Beispiel anguckt, nur verständnislose Blicke haben« (Int 21 LIS: 261; auch z.B. Int 22 OaB: 90; Int 3 HOS: 468). In familiären Umfeldern, in denen es nur wenige und einseitige Beschäftigungsanreize gibt, bemerken die Lehrkräfte dann auch, dass Schüler:innen aus diesen Familien »schon im frühen Alter [...] Schwierigkeiten [haben], ihre Freizeit zu gestalten« (Int 2 HOS: 75). Viele von ihnen seien vielmehr »nachmittags alleine oder würden auf der Straße rumsitzen oder müssten sich um ihre Geschwister kümmern oder sonstiges. Auf jeden Fall würde kein großes Angebot an Freizeitgestaltung oder an Bildung erfolgen« (Int 12 OaB: 46). Ähnlich zu den vergleichsweise begrenzten Berufsvorstellungen und -wünschen der Schüler:innen, die im vorherigen Kapitel thematisiert wurden, zeigt sich mit Blick auf die Freizeitgestaltung in den Banndorfer und Fisselburger Schulen somit ebenfalls ein recht einseitiges Bild. In den Steckbriefen der Schüler:innen in den Klassenzimmern liest man dort unter Hobbies: »„Nix“, „rausgehen“, „Musik hören“, „mit Freunden chillen“« (FN HOS: 742; auch z.B. Int 1 HOS: 257). Demgegenüber lässt sich anhand der Steckbriefe am untersuchten Gymnasium feststellen, dass in einer Klasse »zwei Drittel der Kinder ein Instrument (oder mehrere) spielen. Alle geben

Hobbies an. Darunter am beliebtesten: verschiedene Sportarten wie Fußball oder Tennis, ein Musikinstrument, lesen, Kunst/zeichnen« (FN SGy: 153f).

Das dritte Merkmale eines »bildungsfernen« familiären Umfeldes ist das wohl schwerwiegendste schulbildungsbezogene »Handicap«, das Schüler:innen herkunftsbedingt mitbringen können (Int 39 OTS: 212). Es handelt sich dabei um die *Spracharmut*, die in einigen Elternhäusern – und zwar unabhängig von der Familiensprache – herrscht und die Schulbildungsprozesse maßgeblich erschwert:

»Wenn ich nicht mit Kindern rede, entwickelt sich ganz viel nicht in ihrem Gehirn. (.) Kinder brauchen Erwachsene, die sie fördern [...]. Irgendwann meinte ein Vater: „Ja soll ich ihnen mal 'ne Gebrauchsanweisung vorlesen?“ Ganz egal, was! (Lacht) Die Zuwendung und den Stellenwert, den man Sprache gibt, ist wichtig« (Int 43 OTS: 50; auch z.B. Int 1 HOS: 274; Int 12 OaB: 123; Int 48 OTS: 203).

Die zentrale Rolle, die der Sprachbeherrschung für Lernerfolgchancen (und für gesellschaftliche Teilhabe insgesamt) zukommt, ist unumstritten, weshalb sie in allen Diskussionen zur Herstellung von Chancengleichheit Erwähnung findet, denn »wenn man in unserer Gesellschaft nicht Lesen und Schreiben kann, hat man keine Chance« (Int 43 OTS: 28; s. dazu auch z.B. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration 2014: 49f; KMK 2010: 12). Wie sich die ausbleibende sprachliche Förderung der Kinder in »bildungsfernen« Familien mit den anderen skizzierten Bedingungen in diesen Haushalten verquickt, verdeutlicht diese Interviewpassage:

»Lehrkraft : [...] Hugo zum Beispiel ist schlau, zweifelsohne, aber der kann nicht lesen. Das wird ein Problem werden.

MK: Und warum kann er nicht lesen?

Lehrkraft: Weil seine Mutter ihn vor den Fernseher setzt [...]. Man kann einem Kind auch vorlesen und man kann ein Kind mit Büchern umgeben oder man kann ein Kind mit 'ner Playstation und (.) 'nem Fernseher umgeben« (Int 48 OTS: 90-92, auch 106).

Die Feststellung, dass viele Bremer Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund aus sozioökonomisch schwächeren Milieus in der Sek-I nicht ausreichend lesen können, ist nicht von der Hand zu weisen. Dies zeigen die Ergebnisse aus Vergleichsstudien, wie die seit 2009 durch das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführte Überprüfung der Bildungsstandards:

„Etwas vereinfacht ausgedrückt werden [...] [in dieser Studie u.a. die Lesekompetenzen der] Kinder von Ärztinnen und Ärzten, Lehrerinnen und Lehrern oder von Eltern mit Führungspositionen mit Kindern aus Arbeiterfamilien verglichen. Der Kompetenzunterschied zwischen diesen beiden Gruppen beträgt [in Klasse 9] bundesweit durchschnittlich 67 Punkte, wobei Bremen mit einer Differenz von 92 Punkten deutlich oberhalb des Bundesdurchschnitts rangiert. Dies gilt in ähnlicher Weise für Berlin, hier beträgt die Differenz 89 Punkte. In Hamburg fällt der Unterschied mit 81 Punkten ebenfalls sehr hoch aus, liegt aber unter dem von Bremen« (Autorenteam Bildungsberichterstattung 2012: 270f; mit Bezug auf Knigge & Leucht 2010: 194).<sup>157</sup>

Diesen Befund bestätigt auch ein Lehrer der OTS für seine 8. Klasse: »Viele von denen lesen so schlecht. Der eine besonders, den nehme ich gar nicht mehr dran« (FN OTS: 973). Auch mir vermittelte sich in einer Hospitation der Eindruck, dass einer der Achtklässler:innen »liest wie ein Grundschüler [...] und insgesamt niemand von denen, die drankommen, gut lesen kann« (ebd.: 2241). Erwartungsgemäß haben somit viele Schüler:innen an den untersuchten Oberschulen auch mit dem Schreiben ähnlich große Schwierigkeiten. Und auch diese Beobachtung gilt nicht nur für Schüler:innen mit nicht-deutschen Muttersprachen:

---

<sup>157</sup> Vgl. dazu auch die aktuellen PISA-Ergebnisse, in denen sich der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Lesekompetenz in Deutschland weiterhin als stark und im OECD-Vergleich überdurchschnittlich ausgeprägt zeigt (z.B. Reiss, Weis et al. 2019: 9-11).

»Also ich hab zum Beispiel [...] einen Schüler in meiner Klasse, ich hab jetzt 'ne Deutscharbeit geschrieben, das kann das ganz klar widerlegen. Also er hat 'n Migrationshintergrund, zumindest seine Eltern haben einen, und man sieht ganz klar, er macht in einem Aufsatz drei Fehler, wo eben viele deutsche Kinder auch, die jetzt kein LRS oder sonstiges haben, 30, 40 Fehler machen« (Int 8 OaB: 217; auch z.B. FN OTS: 2320, 2937).

Zudem wurde in den Klassenratsstunden wiederholt deutlich, dass es vielen Schüler:innen auch in Alltagskonversationen »schwerfällt, sich klar und deutlich zu äußern und den anderen mitzuteilen, was ihnen auf dem Herzen liegt, was genau passiert ist und was sie sich wünschen« (FN OTS: 210, auch z.B. 267). Auch in einer 5. Klasse an der OaB bin ich zwar

»fasziniert, wie die Kinder diskutieren. Mir fällt allerdings besonders auf, wie schlecht die Kinder Deutsch sprechen [...]. Die Lehrerin versteht schneller als ich. Sie scheint die fehlenden Worte (insbesondere Verben) und falsche Grammatik gewöhnt zu sein. Das Mädchen, das heute die Leitung des Klassenrats innehat, kann nicht einmal das Datum der Einträge im Klassenrat-Buch richtig vorlesen (FN OaB: 617).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Kinder aus »bildungsfernen« Elternhäusern, in denen sie wenig Unterstützung beim Lernen erhalten können und/oder ihnen wenige Lernmaterialien und -anreize zur Verfügung stehen und/oder sie wenig sprachliche Förderung erfahren, erhebliche herkunftsbedingte Benachteiligungen gegenüber ihren Mitschüler:innen, bei denen diese schulbildungsförderlichen Strukturen im Elternhaus vorhanden sind, mitbringen. Um der Zielsetzung der herkunftsunabhängigen Chancengleichheit näher zu kommen, müssen sich die Schulen somit auf diese »sensationell unterschiedlichen Startvoraussetzungen« einstellen und versuchen, diese »soweit es irgendwie geht auszugleichen« (Int 27 BEH: 119). Was für diese anspruchsvolle schulische Aufgabe aus Sicht der Pädagog:innen benötigt wird, wird als nächstes beschrieben.

### **7.2.2. Naheliegende schulische Antwort: Viel Zeit mit den »besten Lehrern« in »kollektiven Prozessen« und einer »lernreichen« Umgebung**

Kinder und Jugendliche, die zuhause über weniger Lernunterstützungsmöglichkeiten und -anreize verfügen als solche aus bildungsnahen und ressourcenstarken Familien, sind im besonderen Maße auf die angeleitete gemeinsame Lernzeit in der Schule angewiesen, in der Lernanreize und Bildungsressourcen geschaffen werden und Lehrkräfte für unterstützende Maßnahmen wie Anleitungen, Erklärungen, Tipps und Motivation zur Verfügung stehen (Int 4 OaB: 1146). Zwar bleiben auch »bildungsferne« Eltern in der Verantwortung, wenn es darum geht, Interesse an den schulischen Aktivitäten ihrer Kinder zu zeigen, zu Elterngesprächen zu erscheinen und Empfehlungen der Lehrkräfte ernst zu nehmen. Wenn es jedoch um die schulischen *Lernprozesse* selbst geht, ist es vor dem Hintergrund der oben skizzierten Ausgangsbedingungen in diesen Elternhäusern schlüssig, dass die Oberschullehrkräfte angeben,

»dass man die [bildungsfernen] *Eltern* aus 'm Boot lassen muss, also was *Bildung* angeht. Also dass man's nicht als Ressource voraussetzen *darf*. Ähm möglichst ja (.) wenig Zeit (lacht), so blöd, wie es klingt, aber teilweise zuhause zu verbringen. [...] Die klassische bürgerliche Familie würde dann wieder aufschreien und sagen: „Das ist ja total schlimm hier meine Kinder und die müssen, ja?“ Und aber so früh wie möglich anzufangen [...], dass die [Kinder] viel Zeit in *kollektiven* Prozessen verbringen, wo sie Bildung erfahren können, wo's 'ne *reichhaltige* Umgebung gibt. Also das, was zuhause nicht vorhanden ist, dass sie das woanders erleben können« (Int 11 OaB: 605, Hervorh. i. Orig.; auch z.B. Int 47 OTS: 177).

Um den Kindern, die »viel mehr die Gruppe brauchen«, möglichst viel Zeit in kollektiven Prozessen, in denen sie etwas »gemeinschaftlich erarbeiten« können (auch Int 39 OTS:



126), zu ermöglichen, wurde mit der Ganztagschule die angeleitete gemeinsame Lernzeit verlängert und die schulischen Angebote um das, was zuhause an Beschäftigungsmöglichkeiten und Lernanreizen nicht vorhanden ist, erweitert. Ähnlich wie in der Bildungsbehörde sieht man damit auch an den Oberschulen die notwendigen *grundstrukturellen* Voraussetzungen für die Herstellung von Chancengleichheit für Schüler:innen aus »bildungsfernen« Elternhäusern zunächst einmal erfüllt (z.B. Int 47 OTS: 177). Allerdings ist für die Lehrkräfte neben dem, was man strukturell implementiert hat, für ein erfolgreiches schulisches Arbeiten auch entscheidend, wie dies in der Praxis umgesetzt wird, »um es *richtig* zu realisieren«, damit es für die Schüler:innen auch wirklich »früchttragend« ist (ebd., Hervorh. i. Orig.). An dieser Stelle gewinnt die pädagogisch-didaktische *Qualität* der Lernangebote an Bedeutung. Denn in der Schule ein »bisschen betüddelt werden und spielen und 'n Angebot kriegen äh und Aufmerksamkeit bekommen« (Int 41 OTS: 123) ist für viele Fisselburger und Banndorfer Schüler:innen zwar wichtig, um sich in der Schule wohlfühlen, jedoch nicht ausreichend, um im schulischen Lernen und ihrer Entwicklung voranzukommen. Um die erforderliche Bildungsqualität ermöglichen zu können, müssen nach Auffassung der Pädagog:innen zwei Voraussetzungen gewährleistet sein:

Erstens bedarf es *fachlich und didaktisch sehr gut ausgebildeter Lehrkräfte*: »Gerade diese Kinder, die so 'ne Förderung bräuchten, die bräuchten eigentlich die besten Lehrer« (Int 29 SGy: 64). Denn diese müssten sehr gut erklären und mit Tipps und Motivation unterstützen können (Int 4 OaB: 1146). Dabei bräuchte es vor allem auch »Beziehung. Also unglaublich« (Int 47 OTS: 121). Denn schulisches Lernen mit Kindern aus »bildungsfernen« Elternhäusern ginge »nur über starke persönliche Bindung. [...] Es gibt Kinder, also so Fenja, die brauchen das so nicht. Die haben [...] ihre Führung und Lenkung auch zuhause, die haben die Zuwendung [...]. Und bei den anderen müssen wir das ein Stück weit übernehmen« (Int 43 OTS: 20; auch Int 42 OTS: 86; Int 48 OTS: 54, 56). Darüberhinaus müssten diese »besten Lehrer«

»jeden auf seinem Lernstand abhol[en]. Das heißt, der Unterricht muss auch mindestens auf vier Niveaus differenziert sein [...]. Ich hab diese sehr schwachen Kinder, die eigentlich 'ne eins zu eins Betreuung bräuchten teilweise, während andere wirklich Futter brauchen. Also die müssen sich 'n, die können sich viel schneller weiterentwickeln als eben andere und das ist schwer, das alleine zu schaffen [...], es ist sehr viel Anstrengung, die in den Unterricht gesteckt werden muss, damit man allen Kindern gerecht wird« (Int 47 OTS: 51; s. dazu auch SfbW 2010c: 27).

Und schließlich benötigten die Lehrkräfte didaktische Kompetenzen in der Sprachbildung und Sprachförderung<sup>158</sup>, um die Schüler:innen zum einen zu befähigen, die deutsche Sprache in ihrer alltäglichen Verwendung so gut zu beherrschen, dass diese in der Lage sind, sich anderen differenziert mitzuteilen. Dies ist nicht zuletzt mit Blick auf die im vorherigen Kapitel beschriebenen Interaktionseffekte zwischen Sprachlosigkeit (empfundene Ohnmacht, Ausschluss) vieler Banndorfer und Fisselburger Schüler und dem Griff zu alternativen, körperlich aggressiven Formen der Äußerung und Durchsetzung, »weil sie sonst überhaupt nicht zur Geltung kommen«, wichtig. Hierfür sei es hilfreich, wenn man während der Schulzeit möglichst »viele Sprachanlässe schafft« (FN OaB: 1421). Zum anderen besteht eine noch größere Herausforderung darin, den Schüler:innen die benötigten Kompetenzen in der deutschen Bildungssprache zu vermitteln. Diese formalisierte Fachsprache unterscheidet sich von der alltäglichen Sprache in ihrer Komplexität und ist das

<sup>158</sup> Die Sprachbildung wird »vom Begriff der Sprachförderung als einem Teilbereich der Sprachbildung abgegrenzt. Von Sprachförderung wird dann gesprochen, wenn im individuellen Kompetenzerwerb ein Rückstand auftritt, der eine gezielte Intervention erforderlich macht. Während sich Sprachbildung an alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe richtet, zielt Sprachförderung auf Einzelne oder eine Teilgruppe. Sprachbildung ist per se integrierte Aufgabe des Fachunterrichts« (SfbW 2013a: 5).

für Schulbildungsprozesse benötigte „Medium, um abstrakte und komplexe Inhalte aufzunehmen und auszudrücken“ (Lange & Gogolin 2010: 9; s. dazu auch Dirim & Mecheril 2010b: 106; Gogolin, Neumann et al. 2003: 51).<sup>159</sup> Da mit den steigenden inhaltlichen und analytischen Anforderungen über den Verlauf der Schulzeit auch die für ihr Verständnis benötigte Bildungssprache stetig mitwächst, kommt der Sprachbildung und -förderung nicht nur im vor- und elementarschulischen Bereich eine zentrale Bedeutung im Unterricht zu. Vielmehr muss diese systematisch und kontinuierlich über die gesamte Schullaufbahn erfolgen und wird dabei gleichsam zur „Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer und aller Fächer“ (SfBW 2011b: 50; s. dazu auch z.B. Karakaşoğlu, Gruhn et al. 2011b: 58-60; Gogolin 2006: 42-44). Die Notwendigkeit dieser Querschnittsaufgabe des Sprachunterrichts »im normalen Unterricht« sehen auch die Pädagog:innen (Int 38 OTS: 309; auch z.B. Int 47 OTS: 167; FN SGy: 1527).

Zweitens muss auch das *Ganztagsangebot qualitativ hochwertig* sein, um die Entwicklung der Schüler:innen voranzubringen. In der Formulierung der »reichhaltigen Umgebung« (Hervorh. MK) klingt bereits an, dass eine gute Ganztagschule zum einen eine Vielfalt an Angeboten bieten muss, um den Neigungen und Interessen der Schüler:innen im Sinne des Entdeckens, Förderns und Forderns von individuellen Potentialen Raum zu geben (vgl. dazu Ziel 3 in Kap. 5.1.3). Zum anderen muss etwas angeboten werden, das »für die Schüler interessant ist, aber [...] auch lernreich« (Int 2 HOS: 75):

»es müssen gute Angebote sein, [...] in dem Sinne, dass 'ne zusätzliche Lerngelegenheit ist, damit die Kinder sich erproben können, erfahren können: „Oh, was kann ich noch?“ Eben die unterschiedlichen Sportarten, die wir anbieten, bis hin zu Tischtennis, Fußball natürlich, Basketball, äh aber auch Schach, Theater, Natur erfahren [...], Tanzen, also [...] ganz breit aufgestellt mit dem Gedanken, die Kinder zu stärken [...]. Und diese Werkstätten [...] haben 'ne ganz wichtige Funktion, eben 'ne sinnvolle Freizeitgestaltung, die auch ja Lernen bedeutet. Und auch Lernen in dem Sinne, dass die Kinder miteinander *sprechen*. Und das ist dann auch wieder eine Sprachförderung natürlich auf ganz spielerischem Wege. Wenn sie zusammen in einer Zirkuswerkstatt sind, müssen sie sich absprechen, wie sie sich dann da fo~ formieren und wenn sie da irgendwie 'ne schöne Pyramide bauen wollen. Also man muss kommunizieren und das tun sie *nicht*, wenn sie zuhause dann am PC sitzen oder~, an ihrer Konsole kom~ kommunizieren sie zwar auch, chatten vielleicht oder so, aber natürlich das erfolgt dann immer in 'ner recht verkürzten Sprache, das ist der Unterschied. Und ähm (.) das elaborierte Sprechen, das ist etwas, was wir fördern müssen, nech? Und das kommt durch äh wird durch diese Werkstätten auch gefördert. Das auch. Das ist also letztlich auch Unterricht, in meinem Sinne jetzt, und fördert, fördert die Kinder« (Int 4 OaB: 277, Hervorh. i. Orig.; auch z.B. Int 3 HOS: 468; Int 22 OaB: 90).

Eine wichtige abschließende Bemerkung gilt an dieser Stelle der Bedeutung, die ein solches schulisches Angebot, das auf die *Qualität* der Unterrichtsanleitung (»die besten Lehrer«) und der Unterrichtsinhalte (ein »reichhaltiges« Lernangebot) setzt, auch für die Zielsetzung, »attraktiver« für bildungsnahe Familien zu werden, entfalten kann: Denn neben den Kindern aus »bildungsfernen« Familien, die eine schulische Umgebung, in der sie das »erleben« können, »was zuhause nicht vorhanden ist«, benötigen um ihre Schulbildungschancen zu erhöhen, wünschen sich gerade auch bildungsnahe Eltern eine Ganztagschule, die ihren Kindern die bestmögliche Bildung ermöglicht und in der die verlängerte tägliche Lernzeit nicht zur »Freiheitsberaubung« (Int 4 OaB: 277), sondern sinnvoll genutzt wird. Neben anderen Faktoren, die in den Schulwahlentscheidungen von Eltern eine Rolle spielen

<sup>159</sup> „Bei der Bildungssprache handelt es sich um eine spezielle Ausprägung des Deutschen, die die unmittelbare Gegenwartsebene verlässt und sich nicht mehr auf das gemeinsam Erlebte bezieht. Zudem zeigt die Bildungssprache Merkmale der ‚konzeptionellen Schriftlichkeit‘, worunter die Verwendung komplexer grammatikalischer und textlicher Strukturen verstanden wird. Ein weiteres Merkmal ist die Verwendung unpersönlicher Ausdrucksweisen (wie Passivkonstruktionen), die das Verständnis erschweren“ (SfBW 2013a: 5; mit Bezug auf Lange & Gogolin 2010: 9).

(»Schönheit« einer Schule, Teilhabe am »Wohlstand«, Angst vor »Schmuddelkindern«), ist die Qualität des schulischen Angebotes somit eine Grundvoraussetzung an den Oberschulen, um der von ihnen anvisierten »Mischung« aus leistungsstarken und -schwächeren Schüler:innen ein Stück näher zu kommen. Gelingt dies, könnten davon erneut auch die Schüler:innen aus »bildungsfernen« Elternhäusern nicht nur im Unterricht, sondern auch durch die darüber ermöglichten Sozialkontakte (z.B. Freundschaften) zu Kindern aus bildungsnahen Familien zusätzlich profitieren. Diese These speist sich zum einen daraus, dass solche Netzwerke den Schüler:innen Zugang zu schulbildungsrelevantem kulturellem Kapital ermöglichen können, das in ihren eigenen Familien nicht oder wenig vorhanden ist. Zum anderen konnten Effekte der Einstellung von Freund:innen zur Schule und zum Lernen auf die eigene Einstellung zur Schule und zum Lernen empirisch gezeigt werden. Mehr befreundete Mitschüler:innen aus bildungsnahen Familien lassen demnach für Kinder aus »bildungsfernen« Familien positive Effekte auf die Schulleistung erwarten (Windzio 2013: 206, auch 192-195; Schnell 2014: 206).

Insgesamt setzen die naheliegenden schulischen Antworten auf die genannten Risikolagenaspekte der »bildungsfernen« Elternhäuser allesamt am Umfang und der Qualität der schulischen Lernangebote an, da die Schüler:innen aus diesen Risikolagen (viel) mehr auf die angeleitete gemeinsame Lernzeit in der Schule angewiesen sind als Schüler:innen aus bildungsnahen und ressourcenstarken Familien. Zudem sind über eine ansprechende Unterrichtsqualität auch indirekte positive Effekte für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die sozialen Netzwerke der Schüler:innen aus »bildungsfernen« Elternhäuser zu erwarten, wenn über ein »attraktives« Lernangebot auch (mehr) Schüler:innen aus bildungsnahen Familien gewonnen werden können. Im nächsten Unterkapitel wird betrachtet, welchen Schwierigkeiten die Oberschulen (vor allem die OTS und an einigen Stellen auch die OaB) in der Realisierung dieser Qualitätsansprüche im Unterrichtsalltag begegnen, die es in Summe unwahrscheinlich werden lassen, dass die gesteckten Ziele für die Schüler:innen aus »bildungsfernen« Familien erreicht werden.

### **7.2.3. Alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis »zwischen den Ansprüchen und dem, was wirklich machbar ist«**

Auch in diesem Kapitel erfolgt wieder eine Art idealtypische Beschreibung, in der die diskriminierungsrelevanten Beobachtungen und Erzählungen aus mehreren Schulen zusammenfließen, die für den zweiten Prozess indirekter institutioneller Diskriminierung von Bedeutung sind. Im Mittelpunkt stehen dabei Beobachtungen und Erzählungen von der OTS, die um Eindrücke insbesondere von der OaB ergänzt werden. Es wurde eingangs bereits kurz erwähnt, dass das *gemeinsame* schulische Merkmal dieser beiden Schulen darin besteht, dass sich ihre Schulleitungen und (Teile der) Kollegien zum Forschungszeitpunkt gegen die »Abwärtsspirale« stemmen, indem sie zum einen versuchen, die »reichhaltige Umgebung« zu schaffen, die insbesondere die Schüler:innen aus »bildungsfernen« Familien benötigen, um im Lernen und ihrer Entwicklung bestmöglich voranzukommen. Zum anderen möchte man ein solches »reichhaltiges« Schulprogramm auch etablieren, um im Konkurrenzkampf um leistungsstarke Schüler:innen bestmöglich mithalten zu können. An beiden Schulen liegt also vielen Kolleg:innen etwas daran, »dass die Oberschule gelingt«, damit mehr Chancengleichheit möglich und ihre Schule gleichzeitig zu einem »attraktiven« Lernort für *alle* Schüler:innen wird. Ein *unterscheidendes* Merkmal der beiden Schulen liegt hingegen in den vorhandenen Kompetenzen in relevanten Teilbereichen vielfaltsgerechter Schulbildung. Hier

wurden für die OTS (auch selbsttestierte) Mängel festgestellt, während die OaB diejenige Schule im Sample ist, an der die Schulleitung über sehr durchdachte pädagogisch-didaktische Antworten auf die aktuellen Herausforderungen schulischer Bildung verfügt, die sich in einem sehr ambitionierten und stringenten Vielfalts- und Personalkonzept widerspiegelt. Aufgrund dieses Unterschieds betreffen nicht alle im Folgenden vorgestellten diskriminierungsrelevanten Dynamiken beide Schulen gleichermaßen. In Summe jedoch lassen sich über die Beobachtungen und Erzählungen beider Schulen die bestehenden Problematiken in der Etablierung des benötigten qualitativ hochwertigen Lernangebots besonders deutlich herausarbeiten. Ergänzende und kontrastierende Beispiele aus den anderen beiden Schulen im Sample (HOS und SGy) sowie aus erfolgreicheren PISA-Teilnehmerstaaten schärfen die Perspektive auf die bestehenden Problematiken zusätzlich.

#### »Und was können Sie sonst noch?«: Fachfremdes Unterrichten und die Qualitätsfrage

Dieser erste Abschnitt widmet sich den als notwendig erachteten fachlich und didaktisch sehr gut ausgebildeten Lehrkräften (vgl. Kap. 7.2.2), auf deren Anleitung, Erklärungen und Tipps die Schüler:innen aus »bildungsfernen« Familien für erfolgreiche Schulbildungsprozesse im besonderen Maße angewiesen sind. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass an den untersuchten Oberschulen fachfremde Einsätze, also das Unterrichten eines Faches, für das die Lehrkraft nicht ausgebildet wurde, eine sehr viel gängigere Praxis ist als an dem untersuchten Gymnasium, an dem ein Schulleitungsmitglied darauf hinwies, dass »Sie [...] nicht aus einem Lateinlehrer plötzlich einen Französischlehrer machen [können]«. Auch wird am SGy explizit Wert darauf gelegt, dass die Lehrkräfte ihre Fächer gut »verkörpern« und zudem sind sich alle Lehrkräfte der »hohen Ansprüche«, die am SGy für alle Beteiligten gelten sollen, bewusst. Somit beschränkt sich am SGy das fachfremde Unterrichten nur auf »*verwandte* Fächer« in den unteren Klassenstufen (vgl. Kap. 6.4).

An den Oberschulen gilt demgegenüber ein anderer Umgang mit dem fachfremden Unterrichten. Zwar heißt es in der Bremer Lehrerdienstordnung, dass Lehrer:innen zum „Unterricht in Fächern, für die er oder sie nicht ausgebildet ist, und zum Einsatz in einer Schule der angrenzenden Stufe [...] für längere Zeit nur mit seiner oder ihrer Einwilligung herangezogen werden [kann]“ (LehrerDO 2010: § 14 (2)), jedoch erscheint dieses Recht in der alltäglichen Praxis an den Oberschulen eingeschränkt: So wird in den Oberschulen nach Angabe meiner Informand:innen, inklusive der Schulleitungen, allgemein »erwartet, dass du bereits bist, in der Sek-I fachfremd eingesetzt zu werden« (FN OaB: 148). An der OTS beispielsweise, die zum Forschungszeitpunkt den akutesten Personalmangel im Sample aufweist, würden vermehrt Kolleg:innen »verdonnert«, Lücken in den Unterrichtsbedarfen aufzufüllen, für die sie eigentlich nicht eingestellt wurden (z.B. Int 48 OTS: 40; auch z.B. FN OTS: 3176). Auch eine neuere Kollegin erwähnte, dass die anfangs gemachten »Versprechen« der Schulleitung bezüglich ihres Facheinsatzes »jetzt schon nicht eingehalten werden konnten« (FN OTS: 1477). Da an der OTS jede »billige Arbeitskraft« (FN OTS: 1405) bereitwillig eingespannt wird und händeringend »immer Leute gebraucht« werden, verwundert es auch nicht, dass die OTS die Schule war, an der man auch mich so häufig wie an keiner der anderen Schulen als Lehrkraft »verwurschten« wollte (Int 48 OTS: 232) und auf meinen Einwand hin, dass ich keinerlei pädagogische Ausbildung vorzuweisen hätte, »nur herzlich lachte« (FN OTS: 1203, auch z.B. 1405, 2810). Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass am SGy kein einziges Mal von den Kolleg:innen in Erwägung gezogen wurde, mich als Lehrkraft in den Unterricht einzuspannen.

Insgesamt ist das – auch *dauerhafte* und *nicht fächerverwandte* – fachfremde Unterrichten an der OTS (z.B. auch Int 36 OTS: 20; Int 48 OTS: 58; FN OTS: 2363) damit genauso selbstverständlich wie an den beiden anderen Oberschulen im Sample. An der HOS berichtet dazu beispielsweise eine Lehrerin:

»Chemie und Biologie sind meine Fächer [...]. Physik fachfremd, [...] alles andere hab ich auch schon fachfremd unterrichtet, ne? Immer, was so nötig war [...]. Also, Hauswirtschaft hab ich gemacht, äh Kunst hab ich gemacht. Ähm (.) vertretungsweise Englisch [...]. Ja, das, in der Regel kommt man an eine Schule ran: „Was sind denn Ihre Fächer?“. Dann heißt es: „So, so. Und was können Sie sonst noch?“ (lacht) [...]. Und dieses „Was können Sie sonst noch?“, das läuft dann auf WUK [= Welt- und Umweltkunde] meistens raus, das kann jeder. Ähm, Sport hab ich auch schon vertreten« (Int 19 HOS: 27-46; auch z.B. Int 5 HOS: 33-59; FN HOS: 137, 438).

Auch wenn die Lehrerin die Vorstellung, dass bestimmte Unterrichtsfächer »jeder kann«, hier auf das Nebenfach der Welt- und Umweltkunde bezieht, lässt ihre Erzählung schließen, dass auch die Kernfächer hiervon nicht ausgenommen sind und erwartet wird, dass eine Naturwissenschaftlerin auch Sprachen unterrichten kann. So erzählte auch ein anderer Lehrer, dass er »immer wieder« und »obwohl er das nicht mag« für den Sprachenunterricht, für den er »keine Ausbildung« habe, eingesetzt werde. Seine Qualifikation für diesen Einsatz sei, dass eins seiner Elternteile (nicht aber er selbst) diese Sprache als Muttersprache spräche und dies für die leistungsschwächeren Klassen an der Schule – die eigentlich die »besten Lehrer« brauchen – »wohl noch reichen würde« (anonym: 137). Hier zeigt sich ein erster Interaktionseffekt mit der im vorangegangenen Kapitel beschriebenen diskriminierungsrelevanten Dynamik, die entsteht, wenn man Schüler:innen in »sozialen Brennpunkten« wenig zutraut und daraus der Schluss folgt, dass die fachliche und didaktische Unterrichtsgestaltung dann auch weniger Kompetenz von den Lehrkräften erfordere.

Auch an der OaB stellte das fachfremde Unterrichten zum Erhebungszeitpunkt eine Anforderung für die Lehrkräfte dar (z.B. Int 12 OaB: 6-8; FN OaB: 148, 511, 712, 746). Da die OaB und die OTS zum Zeitpunkt der Forschung bereits mit der Inklusion begonnen hatten, bemerkte man hier zudem, dass in Bremen nicht nur »das Geld knapp« sei (Int 16 OaB: 46), sondern auch ein akuter Mangel an ausgebildeten Sonderschullehrkräften, die für die Inklusion an den Regelschulen benötigt werden, besteht (z.B. Int 38 OTS: 128; FN OTS: 1477). Aus diesem Grund erfahre ich von einer Sonderpädagogin, dass auch sie

»derzeit alles machen und können muss: Diagnostik, Materialaufbereitung, Vernetzung und Organisation, und dies für alle sonderpädagogischen Kompetenzbereiche und alle Fächer. Sie sagt mir, dass sie sich im Moment noch fit fühlt und es deshalb geht. Aber sie weiß nicht, wie es in ein paar Jahren sein wird« (FN OaB: 265f, auch 266, 281, 641; Int 7 OaB: 32-35).

Auch wenn einige Kolleg:innen, wie diese Sonderpädagogin, sehr viel Zeit auch über die Belastungsgrenzen hinaus investieren, um sich in die fachfremden Inhalte und Didaktiken einzuarbeiten – eine *mehrjährige* universitäre und praktische Ausbildung in bestimmten Fächern kann nicht nebenbei nachgearbeitet werden. Besonders deutlich fiel mir dies im fachfremden Matheunterricht einer 7. Klasse auf, in dem die ohnehin häufig unsicheren Schüler:innen zusätzliche Irritationen erfuhren, da (in mehreren Unterrichtseinheiten) falsche Ergebnisse an der Tafel und falsche Erklärungen von der Lehrkraft entweder unbemerkt blieben oder nicht korrigiert wurden. Als ich dies irgendwann gegenüber der ebenfalls anwesenden Co-Lehrkraft anmerkte, erwiderte diese: »Selbst wenn's falsch ist, wenn wir's jetzt aufdecken würden, würde es nur laut werden« (anonym 2985, auch z.B. 2621, 2982-2984). Diese Co-Lehrkraft konnte eventuell auch deshalb keine Unterstützung für die Kollegin und Schüler:innen in diesem fachfremden Matheunterricht sein, da auch sie selbst keine Ausbildung in diesem Fach hatte (anonym 2363).

Das Unbehagen, das sich bei mir im Verlauf der Forschung mit Blick auf das fachfremde Unterrichten vor dem Hintergrund der Qualitätsfrage einstellte, teilten auch viele der Lehrkräfte explizit. So ist beispielsweise der Lehrer, der angab, »das nicht zu mögen«, der Ansicht, dass nicht nur die Kernfächer, sondern auch Nebenfächer

»auf jeden Fall von Fachlehrkräften irgendwie unterrichtet werden müssten, also von ausgebildeten Leuten [...]. Ich will ja auch irgendwie ähm, nicht sehr viel verderben. Also wenn äh (lacht), wenn es dann drauf ankommt. [...] Da kann man wirklich viele Fehler machen, also als *nicht* Ausgebildeter« (anonym: 32, 34, Hervorh. i. Orig.).

Auch ein anderer Lehrer stellte fest, »viele wichtige Bereiche überhaupt nicht studiert [zu haben]. Da hab ich überhaupt keine Ahnung von« (anonym: 20). Deshalb sei es ein »Glück«, wenn man im Team-Teaching – anders als in dem oben erwähnten Matheunterricht – jemanden an der Seite habe, der:die dies ausgleichen könne (ebd.: 62, auch 58-66). Von einer anderen Lehrkraft erfuhr ich in einem informellen Gespräch, dass ihr aktueller fachfremder Einsatz »bis zur 10. Klasse hochgehen soll. Sie gesteht mir in diesem Zusammenhang nachdenklich, dass sie so hoch noch nie unterrichtet hat« (anonym: 1477). Im Interview erzählte sie: »Mein Kollege macht mir da Mut, sonst hätte ich noch mehr Angst (lacht). Also in der 5. Klasse hatte ich (.) richtig also es hat mich manchmal bis in die Träume hinein verfolgt [...]: Wie werde ich den Kindern gerecht, [...] die irgendwann mal Abitur machen wollen?« (anonym: 42). Die Lehrkräfte an den Oberschulen wissen, dass sie »die besten Lehrer«, die sie für ihre Schüler:innen explizit sein *möchten*, im fachfremden Unterricht – ohne ausgebildete Unterstützung im Team-Teaching oder umfangreiche Nachqualifikation – faktisch nicht sein *können*. Trotzdem ist das fachfremde Unterrichten zum Forschungszeitpunkt eine gängige Praxis, die an den untersuchten Oberschulen sehr viel ausgeprägter ist als am untersuchten Gymnasium. Dies stellt sich vor dem Hintergrund der skizzierten schulischen Antworten auf die Risikolagen der Fisselburger und Banndorfer Schüler:innen sowie der Zielsetzung der Oberschulen, »attraktiver« für bildungsnahe Familien zu werden, als besonders problematisch dar.

#### »Dieser Traum durchgängige Sprachförderung«

Auch in diesem Abschnitt geht es um die benötigten »besten Lehrer«. Es wurde bereits festgestellt, dass viele Lehrkräfte an den Oberschulen nach eigenen Angaben für diverse Teilbereiche des Umgangs mit (kultureller) Vielfalt »keine Kompetenzen an der Hand haben«. Zudem müssen sie häufig fachfremd unterrichten sowie einen Unterricht gestalten, der »mindestens auf vier Niveaus« differenziert sein soll (vgl. Kap. 7.2.2). Darüber hinaus haben diese Lehrkräfte noch eine weitere Aufgabe, die sie als »beste Lehrer« kompetent meistern müssen: »egal ob Mathe oder Deutsch oder [...] WUK oder was weiß ich [...] immer *mindestens* 'n Drittel der Zeit Sprachunterricht« (Int 38 OTS: 309, Hervorh. i. Orig.). Die Schulleiterin benennt hier mit einem »Drittel« eine Art zeitlichen Richtwert, den sie sich selbst für den Unterricht auferlegt hat. Letztlich verweist dieser Richtwert jedoch eher auf die wichtige Bedeutung von Sprachbildung in der Unterrichtspraxis als auf eine allgemeingültige zeitliche Formel. Entscheidend ist – so die schulbehördliche Vorgabe –, dass der Unterricht »eine Vielzahl von anregenden Sprechansätzen« bietet, das heißt auch, dass »die Redeannteile der Schülerinnen und Schüler [...] möglichst hoch« sein sollen (SfBW 2013a: 13). »Begleitend sollen [zudem] systematisch unbekannte Begriffe erläutert und der Fachwortschatz aufgebaut werden« (ebd.).

Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits erwähnt, dass das Sprachtraining »aus falsch verstandener Rücksichtnahme« gegenüber den Schüler:innen während des Schulalltags häufig nur ungenügend »eingefordert« wird. In diesem Abschnitt sollen einige weitere Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis ergänzt werden, die zeigen, dass die ausbleibende Sprachbildung und -förderung nicht nur einer »falsch verstandenen Rücksichtnahme« geschuldet ist, sondern auch im Zusammenhang mit der Kompetenzfrage und der Überforderung steht, die Lehrkräfte betrifft, die unter hohem Erwartungsdruck alles »besonders gut« können und machen müssen und wollen.

Die erste Beobachtung gilt der (ausbleibenden) Sprachbildung und -förderung im »individualisierten« Unterricht. So hat nicht nur ein Pädagoge an der OTS (Int 39 OTS: 126), sondern auch ein Mitarbeiter der Bildungsbehörde festgestellt, dass in der Oberschul-Realität die Gefahr einer den Zielen der Sprachförderung *entgegenlaufenden* Tendenz besteht, also eines *Verlusts* an Sprachanlässen und sprachlicher Begleitung durch die Lehrkraft, wenn das »individualisierte« Unterrichten in einigen Klassen dazu führt, dass die erwähnten »kollektiven Prozesse«, die die Kinder aus »bildungsfernen« Familien nicht zuletzt für die passive und aktive Sprachbildung dringend benötigen, (unbemerkt) verloren gehen:

»Beispielsweise [das] Switchen vom Frontalunterricht zu vollkommen individualisierten Lernformen, ist jetzt [...] das Nonplusultra der Pädagogik. Alle machen das [...] und alles ist schrecklich toll und schrecklich modern [...] und ich fühl mich dann manchmal wie 'n alter, konservativer Mann, wenn ich sage: „Lasst uns mal überlegen, was, was machen wir da eigentlich?“ Also [...] es gibt immer ja auch, in den Extremen gibt's ja immer so dunkle Flecken auch, ne? So, das ist ja im Prinzip, Kinder *sind* anders und sie können nicht mehr so mit dem schematischen Unterricht kommen. Und gleichzeitig, wenn sie zu sehr individualisieren, dann ist, ist 'ne immense Gefahr [...], dass es sogenannte Buchhalterstunden werden so. Jedes Kind macht irgendwas, sie kommen da in die Klasse, fühlt sich wunderbar an, gute Stimmung, irgendwie [...]. So jeder tut was, aber keiner weiß, was er macht. So 'n bisschen so 'n stumpfsinniges Abarbeiten von irgendwelchen komischen Arbeitsblättern, die dann weggeheftet werden, die der Lehrer dann fünf Tage später mal nachguckt, dann kriegt man 'ne Rückmeldung drauf. Innerlich als Kind bin ich da so und so schon mit durch. Wo ich mich frage, wo ist das Gemeinsame? Wo ist die Lust am gemeinsamen Sprechen? Wo ist die Lust am gemeinsamen Nachdenken über einen Lerngegenstand, ne? Warum steht die Sieben jetzt da und nicht die Neun und so weiter, ne? [...] Also gerade im Kontext von Migration von Migration, Sprachbildung erleb ich [...] auch in den sogenannten modernen Schulen so 'n dramatischen Verlust an Sprache, an Sprachvorbild der Lehrerin, des Lehrers und so weiter und so weiter, ne? So und da wird mir einfach zu wenig gesprochen, auch unter den Kindern untereinander« (Int 27 BEH: 107, Hervorh. i. Orig.).<sup>160</sup>

Die hier erwähnten »Buchhalterstunden« habe auch ich insbesondere an der OTS erlebt, an der zum Forschungszeitpunkt einige der engagierten »Einzelkämpfer« die »moderne Pädagogik«, für die diese Schulart (auch) steht, »besonders gut« umsetzen wollen. Dabei entstand einige Male der Eindruck, dass es lohnenswert wäre, auch diese »moderne« Unterrichtspraxis *unterstützend* evaluativ und reflektierend zu begleiten, um zu verhindern, dass hier »Extreme« mit »dunklen Flecken« (nicht-intendierten diskriminierungsrelevanten Nebenfolgen) entstehen:

»Je länger der Unterricht dauert, desto mehr habe ich das Gefühl, dass der Lehrer von seinem System selbst verwirrt ist. Nicht nur die riesigen Haufen von Papieren auf dem Pult, von denen die Schüler:innen mal den einen oder anderen Zettel benötigen, der nicht direkt gefunden wird,

<sup>160</sup> Zu einer ähnlichen Einschätzung kommen zum Beispiel auch Karakaşoğlu, Gruhn et al., wenn sie herausstellen, »dass sich Heterogenität und Individualisierung in einem Spannungsverhältnis zueinander befinden. Wenn in Klassen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache durch eine Überbetonung individueller Lernformen nicht mehr genügend Möglichkeiten zur Kommunikation auf bildungssprachlichem Niveau gegeben werden, zeichnet sich hier eine Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler ab, für die die Schule einer der wenigen Orte ist, diese Varietät der deutschen Sprache angemessen zu erlernen« (2011b: 47).

sondern auch das Hoch- und Runterstellen von Fragekarten an den Tischen der Schüler:innen, das Anschalten der Melodie [als Signal für bestimmte Phasen der Einzelarbeitszeit], das Anschreiben von Strichen für ‚Störungen‘ an der Tafel und natürlich das inhaltliche Helfen scheinen ihn gut zu beschäftigen. Wie eine nervöse Raubkatze (oder vielleicht eher wie ein ferngesteuerter Roboter) tigert er in der Klasse auf und ab, sucht Dinge, ruft mal hier und da eine Ermahnung in den Raum: „Bitte hinsetzen und ruhig sein,“ „Jetzt ruhig. Wer jetzt rumschreit, bekommt Striche,“ und immer so weiter: Und was muss als nächstes? Und was danach? Und welches Arbeitsblatt braucht wer?“ (FN OTS: 2412, auch z.B. 2374-2381, 2396-2419, 2624).

An dieser beispielhaften Unterrichtsszene, die sich an jedem Schultag in der Woche in dieser Klasse wiederholt, zeigt sich einerseits die beschriebene Gefahr des »Sprachverlustes«, da in dieser Unterrichtsform nicht (angeleitet, gemeinsam) gesprochen wird. Andererseits zeigt sich, dass in einer solchen »Buchhalterstunde« und ähnlichen Unterrichtseinheiten, in denen die *Organisation* des Lernens *extrem* viel Raum einnimmt, die eigentlichen Lerninhalte und die wichtige Erklärungs- und Unterstützungsfunktion der Lehrkraft auf einmal beginnen, eine untergeordnete Rolle einzunehmen. Insbesondere sprachsensibler Unterricht erfordert jedoch eine erhöhte Aufmerksamkeit und Konzentration von der Lehrkraft oder wie dies Reich für den Elementarbereich bereits treffend formuliert hat: eine „geschützte Zeit, in der die Erzieherin sich nicht von den hundert Notwendigkeiten des Alltags ablenken lassen muss“ (2008: 93). Sind Lehrkräfte hingegen sehr abgelenkt, werden Szenen wie die Folgende (im Unterricht desselben Lehrers) wahrscheinlicher:

»Im Verlauf der Stunde kommt ein Schüler mit Migrationshintergrund, der eine Frage zu seinem Aufgabenblatt in Deutsch hat, auf seinen Lehrer zu. Die Schüler:innen sollen auf diesem Aufgabenblatt einen Bericht schreiben. Sie haben oben auf dem Blatt Stichpunkte zu einem Vorgang eines Unfalls. Unten stehen Fragen, die ihnen beim Schreiben des Berichts helfen sollen. Eine von ihnen lautet: „Wie ist der Unfall passiert?“ Der Junge versteht das nicht. Der Lehrer fragt: „Wie?“ Der Junge antwortet: „Ja, wie wie?“ Der Lehrer sagt wieder: „Wie?“. Er versteht nicht, was an „Wie ist der Unfall passiert?“ nicht verständlich ist. Er sagt dem Schüler darauf hin etwas ungeduldig vor, was er da hinschreiben soll: „Ampel war rot, hat es nicht gesehen, fuhr weiter, der andere passte nicht auf“. Da fragt der Schüler: „Muss es dann aber nicht ‚Warum‘ heißen?“ Clever, denke ich. Aber sein Lehrer antwortet: „Nee, wieso?“ und ist schon wieder dabei, sich anderen Dingen zuzuwenden« (FN OTS: 2638, auch z.B. 3169-3171).

In der Tat entstand bei mir häufig der Eindruck, dass – entgegen des allseits festgestellten akuten Bedarfs an Sprachbildung und -förderung – vielen Pädagog:innen für diese Aufgabe nicht nur die fachliche Qualifikation, sondern auch insgesamt die Sensibilität, also das wachsame Ohr, zu fehlen schien. Dies fiel mir insbesondere auch in den unteren Klassen auf, in denen sich diverse Gelegenheiten für eine (spielerische) Sprachbildung boten, die die Lehrkräfte jedoch nicht als solche wahrnahmen:

»Da der Klassenrat ausfällt, spielen die Kinder einer 6. Klasse nun in dieser letzten Stunde vor dem Wochenende ‚Black Box Stories‘ mit ihrem Lehrer. Das haben sie sich gewünscht. Der Lehrer schreibt an die Tafel: „Eine Frau ging in eine Bar und bestellte etwas. Daraufhin erschoss der Mann hinter der Theke sie.“

Die Kinder müssen nun anhand von Ja/Nein Fragen herausfinden, was passiert ist (Lösung: Die Frau war Zeugin, wie der Mann die Kasse ausgeraubt hat). Leyla darf nach vorne kommen und die Antwort auf der Karte lesen, kennt damit die Lösung des Rätsels und ist damit für die Beantwortung der Fragen der anderen Kinder zuständig [...].

Mir fällt auf, dass das Spiel eine super Übung ist, bedenkt man, wie schwer es vielen Kindern an dieser Schule fällt, sich differenziert und verständlich auszudrücken. So macht sich dann auch schnell bemerkbar, dass das Stellen von präzisen Fragen, die zur Lösung des Rätsels weiterhelfen, den meisten Kindern unheimlich schwer fällt. Ich erlebe jedoch nicht, dass der Lehrer diese Chance nutzt. Fragen, mit denen weder Leyla noch der Rest der Klasse wirklich etwas anfangen kann, werden mit einem „Mensch!“ oder „Hä, was?“ oder „Weiß nich“ kommentiert, anstelle gemeinsam zu versuchen, die Frage noch mal genauer oder anders zu formulieren. So dauert es dann auch *ewig*, bis die Lösung des Rätsels gefunden wird, was auch viele



der Kinder zu frustrieren scheint. Und tatsächlich wird auch die Lösung nicht präzise wiedergegeben, da den meisten Kindern, die eine Ahnung haben, das Wort „Zeugin“ in ihrem aktiven Wortschatz fehlt« (FN OTS: 2851-2854, auch z.B. 3137; FN HOS: 316).

Eine weitere Beobachtung betrifft die Konstellation aus sprachunsensibler Unterrichtspraxis und einer Schulkultur, die von »Regel- und Verbotswellen« geprägt ist, wie sie an der OTS zum Forschungszeitpunkt existiert. So zeigt das folgende Beispiel, wie *Sprachanlässe* nicht geschaffen, sondern unterdrückt werden. Wichtig ist der Hinweis, dass die Szene in einer *sozialpädagogischen* Unterrichtseinheit in einer 5. Klasse entstanden ist, in der *keine* Zeitnot bestand und auf kein inhaltliches Ziel (eine bestimmte Menge an zu behandelndem Unterrichtsstoff für eine Klassenarbeit oder Ähnliches) hingearbeitet werden musste, sondern – anders als in manchem Regelunterricht – Zeit und Raum für die Kinder und ihre Belange explizit zur Verfügung stehen sollte:

»[Wir sitzen in einem Kreis auf dem Boden. Alle Kinder sollen etwas erzählen, über das sie sich am vergangenen Wochenende gefreut haben oder worauf sie sich in den kommenden Tagen freuen]. Wir erfahren, dass Samira, Verena, Chantale, Aileen und Beccy gestern zusammen etwas unternommen haben. Es scheint viel passiert zu sein. Einige der Mädchen waren am Deich und haben die anderen danach noch getroffen. Heute möchten einige von ihnen wieder eine Radtour machen, weil ihr gestriges Treffen so viel Spaß gemacht hat. Die Mädchen werden jedoch von den beiden Sozialpädagoginnen ständig in ihren Erzählungen unterbrochen und ermahnt: „Jede nur einen Satz, das gilt für alle.“ „Wir wollen jetzt hier keine langen Geschichten hören.“ „Lange Geschichten brauchen wir jetzt nicht.“ Warum eigentlich nicht? Ich fand es interessant zu hören, was die Mädchen gemeinsam erlebt haben, außerdem haben sie alle das Erzählen-Üben bitter nötig. Auch fällt mir auf, dass sie ihre Geschichte nicht zusammen erzählen und sich auch nicht gegenseitig (z.B. bei fehlenden Vokabeln) helfen dürfen: „Samira, Ruhe! Chantale ist dran.“ Dabei war Chantale eigentlich ganz froh über die Unterstützung« (FN OTS: 2505, auch z.B. 205).

In dieser Szene zeigt sich ein weiterer Interaktionseffekt mit den diskriminierungsrelevanten Dynamiken, die im vorherigen Kapitel im Fokus standen. Denn das – hier von den Pädagoginnen *verwehrt* – (gemeinsame) Erzählen über (gemeinsam) Erlebtes kann als „das Moment einer selbstermächtigenden Anordnung von Bedeutungen“ (Hoffarth & Diehm 2010: 92) verstanden werden, das als Bewältigungsstrategie für schwierige Erlebnisse und Erinnerungen fungieren kann (ebd.: 93; mit Bezug auf H. Schulze 2006: 210). Und von solchen schwierigen Erlebnissen und Erinnerungen haben viele Fisselburger Kinder nach Einschätzung der Pädagog:innen einige zu verarbeiten. Besonders kritisch wird die Szene also auch dadurch, dass die Kinder erst explizit *aufgefordert* werden, etwas durchaus *Persönliches* von sich mit der Gruppe zu teilen (ein Mädchen beginnt zum Beispiel von den Erlebnissen in ihrer neuen Pflegefamilie zu erzählen (FN OTS: 2508)), und ihnen dann aber, sobald sie trotz schwieriger Erzählinhalte und sprachlicher Hürden in das Erzählen hineinkommen, der Raum und die Legitimation zum Sprechen wieder genommen wird und die Kinder somit auch noch mit der angefangenen Bedeutungsfindung alleingelassen werden. Durch die ständigen Unterbrechungen wird den Kindern zudem vermittelt, dass ihre Geschichten nicht wichtig genug seien, um (in angemessener Länge) erzählt und gehört zu werden, was das Gefühl, dass »es keinen interessiert, was wir (hier) machen« (vgl. Kap. 7.1.4) eher verstärken als mildern dürfte. Demgegenüber könnten gerade solche sozialpädagogischen Einheiten, in denen eigentlich Zeit zum Erzählen zur Verfügung steht, nicht nur für das dringend benötigte Sprachtraining, sondern auch für das ebenso benötigte Empowerment der Kinder viel mehr genutzt werden.<sup>161</sup>

---

<sup>161</sup> Interessant ist im Kontext des (gemeinsamen) Erzählens in der pädagogischen Arbeit mit kulturell vielfältigen Klassen auch ein Hinweis von Banks zur Bedeutung kulturspezifischer Erzählweisen: „Research indicates that

Eine letzte Beobachtung zur (ausbleibenden) Sprachbildung betrifft den begleitenden und systematischen Aufbau des Fachwortschatzes. Die Umsetzung dieser Aufgabe zeigte sich in der Forschung sehr stark abhängig von *einzelnen* in diesem Bereich *ausgebildeten* Lehrkräften. Eine von ihnen habe ich an der OTS kennengelernt. Diese Lehrerin passte ihre Lehrmaterialien für den Matheunterricht selbstständig an, da viele Schüler:innen mit dem ursprünglich vorgesehenen Mathebuch nicht zurechtkamen:

»das hat die Sprache von Schönauerberg Kindern. Die [Fisselburger Kinder] verstehen es einfach überhaupt nicht. Und seitdem ich mit meinen Materialien arbeite, verstehen sie's. [...] Jetzt im Moment leg ich ganz viel Wert darauf, dass sie Mathematik in *Sprache* auch umsetzen können. Das ist 'ne wichtige Voraussetzung [...] für Kinder, die weitergehen wollen. Die müssen das, was sie tun und machen, mit Worten auch erzählen können« (Int 43 OTS: 42, Hervorh. i. Orig.).

Dass es sich bei diesen Ausführungen nicht nur um eine Idealbeschreibung handelt, sondern von derselben Lehrerin in der Unterrichtspraxis umgesetzt wird, zeigt das folgende Beispiel:

»Die Lehrerin schreitet durch die Klasse, die Kinder lesen Brüche vor, geben Definitionen von unechten Brüchen und so weiter. Als sich ein Junge (mit Migrationshintergrund) mit einer Definition quält, korrigiert die Lehrerin seine Wortwahl [...]. Auch im Folgenden legt sie viel Wert darauf, dass die Kinder die Fachbegriffe, die an der Tafel stehen, in ihren Antworten verwenden: „Benutz die Wörter da oben,“ ruft sie und deutet auf die Tafel« (FN OTS: 1151).

Einen weiteren Lehrer mit Sprachausbildung, der der Rolle als Sprachvorbild und -vermittler auch im Fachunterricht auf beeindruckende Weise nachkam, traf ich am SGy: »Der Lehrer ist das perfekte Sprachvorbild für die Schüler:innen. Er spricht wie ein Buch. Er drückt sich sehr gewählt aus, verbessert die Schüler:innen und weist sie freundlich darauf hin, wenn sie Dinge sagen, die es „in der deutschen Sprache nicht gibt“« (Int 32 SGy: 554). In anderen Momenten erläutert er ausgiebig Fachbegriffe (z.B. ebd.: 1537). Sprachorientierter Fachunterricht, wie er sich in diesen letzten beiden Beispielen zeigt, blieb jedoch in den Forschungshospitationen die Ausnahme. Vielmehr fiel mir immer

»wieder sehr auf, dass der Sprachunterricht im Fachunterricht wirklich nicht ausreichend ist. Wieder fehlt mir, dass Schlüsselbegriffe an der Tafel oder in einer Liste mit ‚Vokabeln der Woche‘ oder wo auch immer festgehalten werden. Mit dem entsprechenden Artikel und vielleicht noch mit einem Synonym oder Antonym, wenn es sich anbietet« (FN OTS: 2320).

Die Tatsache, dass die beiden Lehrkräfte, die hier als positive Beispiele angeführt werden, nicht nur der Aufgabe des systematischen Aufbaus des Fachvokabulars nachkamen, sondern insgesamt sprachorientiert unterrichteten, ist nicht zufällig, sondern ergibt sich vielmehr aus ihrer Ausbildung in diesem Bereich, die sie insgesamt für die umfassende Aufgabe der Sprachbildung und -förderung sensibilisierte.<sup>162</sup> Diese Beobachtung ist keineswegs neu,

---

teachers can increase the classroom participation and academic achievement of students from different cultural and language groups by modifying their instruction so that it draws upon their cultural strengths. Some studies provide evidence to support the idea that when teachers use culturally responsive teaching, the academic achievement of students from diverse groups increases. Au and Kawakami (1985) found that when teachers used participation structures in lessons that were similar to the Hawaiian speech event 'talk story,' the reading achievement of Native Hawaiian students increased significantly. They write: 'The chief characteristic of talk story is *joint performance*, or the cooperative production of responses of two or more speakers. For example, if the subject is going surfing, one of the boys begins by recounting the events of a particular day. But he will immediately invite one of the other boys to join him in describing the events to the group. The two boys will alternate as speakers, each telling a part of the story, with other children present occasionally chiming in' (Au & Kawakami 1985: 409, emphasis in original). Talk story is very different from recitations in most [Western] classrooms, in which the teacher usually calls on an individual child to tell a story" (Banks 2008: 35).

<sup>162</sup> Dies können unterschiedliche Ausbildungen sein, die jedoch allesamt den Lehrkräften analytische Zugänge zu Sprache vermitteln und damit auch ihre Sensibilität für (spezifische) Sprachförderbedarfe der Schüler:innen erhöhen. Hierzu zählen in der vorliegenden Forschung Qualifikationen in Deutsch als Zweitsprache oder Sprachheilpädagogik und -diagnostik, aber auch ein (Fremd-)Sprachenstudium, das viele sprachanalytische und -praktische Anteile (Linguistik-, Grammatik- und Schreibkurse) enthält.

sondern findet sich bereits in Edelmanns Studie, die ergab, „dass alle sprachorientierten Lehrpersonen – unabhängig davon, ob sie individuell oder in Teamstrukturen eingebunden agieren –, über mindestens eine formale Zusatzqualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache verfügen“ (2006: 244).

Dass die große Mehrzahl der in dieser Forschung begleiteten Lehrkräfte nicht über eine entsprechende (Zusatz-)Qualifikation verfügt und die durchgängige und fächerübergreifende Sprachbildung somit in der beobachteten alltäglichen Unterrichtspraxis kaum ausgeprägt ist, verwundert nicht, wenn man die Nachqualifizierungsbedarfe, die insgesamt von den Lehrkräften geäußert werden, bedenkt (s. dazu auch die Ergebnisse von Große 2015: 238-242). Ein durchaus überraschendes Ergebnis ist jedoch, dass auch ein Referendar, zu dessen Ausbildungszeit das Thema der Sprachbildung und -förderung bereits in aller Munde ist, berichtet, dass »in der Lehrerausbildung [...] es zwar in Bremen so wahrgenommen [wird], dass äh es mehrere Sprachen gibt, aber nur unter Deutschlehrern wahrscheinlich, weil in Politik bekomme ich das nicht mit, äh im Politikseminar, dass man auf Sprache achten muss« (Int 42 OTS: 141). In einem Gespräch mit einer Mitarbeiterin am LIS bestätigt sich der Eindruck des zitierten Referendars:

»es wird darauf gesetzt, alle Lehrer müssen sprachsensiblen Unterricht machen. Dem ist aber längst nicht so [...]. Ä-h-m dann geht's darum, wie setzen wir all das in der Ausbildung um? Wir fangen damit an, wir machen das. Aber ich glaube, dass *längst* nicht alle Referendare, die bei uns rausgehen, tatsächlich *fit* dafür sind und das konsequent umsetzen. Weil auch natürlich nicht alle *Fachleiter* äh da irgendwelche *Fortbildungen* gemacht hätten. Die ham das vielleicht ein-, zweimal *gehört* oder mal einen Tag gemacht, aber dass das *durchgängiges* Prinzip in der Unterrichtsbeobachtung wäre, (.) äh geht nicht. Und in der Uni, also die Leute, die von der Uni kommen, haben es eben wirklich nich, *auch* nicht drauf. Also muss man *auch* wiederum sagen. Also die Uni muss natürlich ihren Teil auch dazu beitragen [...]. Das heißt, man müsste eigentlich *ganz* konsequent ständig immer wieder so: Wo ist die Multiperspektivität? Wo ist die Sprachförderung? Wo sind die Leseaufgabe? Und äh (.) ja, ich würde mal sagen, das machen vielleicht zehn, fünfzehn Prozent von uns [Ausbilder:innen]. Also es ist auch nicht *hier* [am LIS] institutionell verankert« (Int 25 LIS: 210, 220, Hervorh. i. Orig.; s. dazu auch Karakaşoğlu, Gruhn et al. 2011b: 157).

In der Einschätzung dieser LIS Mitarbeiterin, dass »man eigentlich *ganz* konsequent ständig immer wieder« die Unterrichtspraxis auf ihre Sprachorientierung hin überprüfen müsste, lässt sich erstens erneut der Bedarf erkennen, die Pädagog:innen in ihrer alltäglichen Praxis *unterstützend*-evaluativ zu begleiten (Gomolla 2010: 89, auch 85, vgl. Kap. 7.1.4). Dabei scheint eine zweite Schwierigkeit darin zu bestehen, dass der (Weiter-)Qualifizierungsbedarf im Bereich des sprachorientierten und -sensiblen Unterrichts auch für die Ausbilder:innen selbst festzustellen ist. Aus diesem Grund kommt die LIS Mitarbeiterin dann auch zu der Prognose, dass es wohl »zehn bis zwölf Jahre« (Int 25 LIS: 210) dauern wird, bis die diesbezüglichen Maßnahmen in den Bremer Schulen »greifen« und für die Schüler:innen spürbar werden. Und somit bleibt »dieser Traum durchgängige Sprachförderung [...] nicht nur für Ausländer, auch für die anderen« (Int 28 BEH: 101) zunächst ein Traum, obgleich man die abnehmenden Kompetenzen in der Beherrschung der (Bildungs-)Sprache im Forschungsfeld schon lange Zeit für die Schüler:innen aus den beschriebenen Risikolagen beobachtet hat. Dabei zeigen die beiden angeführten positiven Beispiele, dass Investitionen in eine entsprechende (Zusatz-)Qualifikation der Lehrkräfte für die Unterrichtsqualität vielversprechend sein können. Allerdings bleibt an dieser Stelle noch eine letzte Anmerkung: Wenn man sich etwa die Konzeption, Organisation und Durchführung der mehrjährigen „English as a Second Language (ESL)“ und „English Literacy Development (ELD)“ Programme an kanadischen Schulen vor Augen führt (vgl. z.B. Ontario Ministry of Education 2007; Guo 2010: 129-131), wird deutlich, dass für den effektiven akademischen (Zweit-)Spracherwerb der Schüler:innen

eine (Zusatz-)Qualifikation der Lehrkräfte nur der Anfang ist, der um weitere konzeptionelle und strukturelle Maßnahmen an den Schulen ergänzt werden muss. Denn gegenüber den professionellen Strukturen, die mit diesen ESL/ELD Studienprogrammen für kanadische Schüler:innen aller Schulstufen für den akademischen (Zweit-)Spracherwerb existieren, wirken die im Forschungsfeld vorhandenen Strukturen zum (Zweit-)Spracherwerb im Vergleich einmal mehr ein »bisschen amateurhaft«.

#### »Das ist noch so eine Sache: Dieser viele Unterrichtsausfall«

Dieser Abschnitt widmet sich Problemen bei der Realisierung des »reichhaltigen« Lernangebots, die es zum Forschungszeitpunkt insbesondere an der OTS gab. Es bedarf keiner weiteren Erläuterungen, dass das tatsächliche Stattfinden von (qualitativ hochwertigem) Unterricht die zentrale Voraussetzung ist, um einen Nachteilsausgleich für Schüler:innen aus »bildungsfernen« Familien, die auf die angeleiteten »kollektiven Lernprozesse« im besonderen Maße angewiesen sind, zu ermöglichen. So kommt es nicht von ungefähr, dass eine Pädagogin am SGy berichtet, dass die bildungsnahen Eltern insbesondere dann »auf die Barrikaden« gehen, wenn Unterricht ausfällt. Unterricht bildet das »Kerngeschäft« jeder Schule, an dem sich ihre Qualität und ihre »Attraktivität« messen lassen müssen.

Zwar konnten alle Schulen – nicht zuletzt aufgrund der hohen Arbeitsbelastung und der damit in Verbindung gebrachten Krankenstände – die konstante Abdeckung der Unterrichtsbedarfe zum Zeitpunkt der Forschung nur bedingt sicherstellen. Allerdings war das Problem des Unterrichtsausfalls an der OTS nicht nur aus meiner, sondern auch aus der Perspektive der Pädagog:innen am gravierendsten:

»Nach der Stunde, als ich mit dem Lehrer über seine „Problemklassen“ spreche, kommt Bolek nochmal rein, weil er seinen Roller vergessen hat. Er sagt, dass er jetzt nach Hause rollt. „Hast du nicht noch Unterricht?“ „Nein, die nächsten vier Stunden fallen aus.“ Weg ist er. Der Lehrer schaut mich an: „Das ist noch so eine Sache: Dieser viele Unterrichtsausfall!“ (FN OTS: 891).

Im Verlauf der Forschung wurde deutlich, dass der Unterrichtsausfall an der OTS nicht nur einzelne Stunden betraf, sondern die Qualität eines strukturellen Problems angenommen hatte. Für diese These könnten diverse Belege angeführt werden (z.B. FN OTS: 924-933, 1021, 1321, 1386, 1449, 1520f, 2308, 2429, 3009); hier soll ein Beispiel genügen, das die Problematik veranschaulicht:

»Eine Gruppe von Mädchen wartet vor der offenen Bürotür der Schulleitung. Der Stundenplaner ist bei der Schulleitung. Ein Mädchen aus der Gruppe übernimmt das Sprechen und fragt den Stundenplaner: „Ich hab eine Frage zur 8b. Da fallen heute alle Stunden aus bis auf die Fünfte?“ Der Stundenplaner, dessen Mimik ich nicht sehen kann, antwortet (wahrscheinlich mit einem Zwinkern): „Ich kann die 8b nicht ausstehen, die will ich heut nicht sehen.“ Die Schulleitung geht dazwischen und ruft: „Wir haben keine Lehrer!“ Sie fügt dann noch hinzu, dass sie eh sehr wenige Spanisch Kolleg:innen hätten und dass die anderen alle krank seien. Schon fast beleidigt sagt sie zu den Mädchen: „Was sollen wir machen?!“ Man hört ihrer Stimme an: Wir können nichts dafür, findet euch damit ab« (FN OTS: 1444).

Es lohnt an dieser Stelle ein Vergleich mit einer Erzählung einer der beiden Lehrkräfte mit Arbeitserfahrung in einem erfolgreicherem PISA-Teilnehmerstaat. Für diese Lehrkraft ist der Umgang mit Unterrichtsausfall in Deutschland ein weiteres Thema, das im Zusammenhang mit der im vorangegangenen Kapitel mehrfach thematisierten »Professionalität« steht:

»wenn man krank ist [in dem erfolgreicherem PISA-Teilnehmerstaat], ähm kommt ein Vertretungslehrer rein. (.) So, wenn ich krank bin, muss *ich*, mein Unterricht geht weiter, ich muss wissen, wenn ich krank bin, vielleicht hab ich einen Arzttermin oder sowas, dann muss ich den

ganzen Tag schriftlich vorbereiten. Jeden [...] Punkt, den ich durchgehe, jeden Film, den ich zeigen möchte, jeden, das ist, muss ich *alles* vorher vorbereitet haben, sodass der Vertretungslehrer nur rein kommt und meinen, ja, Instruktionen folgt und den Unterricht macht, *als ob* ich da bin! Da fällt nichts aus. Und äh (.) diese Sachen so vorzubereiten, ist für mich mehr Arbeit, als manchmal krank zu sein (lacht). Dann überleg~, ich kann sagen, dort war ich, ich kann an einer Hand abzählen, wie oft ich krank war, weil ich wollte diese ganze Arbeit, diese Vorbereitung nicht mitmachen, so hab ich mich richtig angestrengt [...]. Und das ist hier in Deutschland (.) wieder nicht immer der Fall. Wo Lehrer sich längere Zeit, aber mal sind sie krank und das kann vorkommen [...], aber dort [im erfolgreicheren PISA-Teilnehmerstaat] würde denn ein neuer Lehrer kommen für eine Woche und die ersten zwei, drei Tage hätte ich alles vorbereiten müssen [...]. Das hätte ich vorher vorbereiten müssen und danach konnte der Lehrer sich dann einarbeiten, wo er sich dann selber auch Pläne macht und solche Sachen macht. Aber da kommt ein Lehrer, es fällt kein Unterricht aus. Das ist vielleicht auch ein Grund, warum in äh die PISA Studien vielleicht besser sind [...]. Ja, und das, dafür braucht man, dafür braucht man Geld! [...] Weil (.) der Lehrer, der krank ist, wird weiterbezahlt [...] und der neue Lehrer muss auch bezahlt werden« (anonym: 185-189).

Da zum Zeitpunkt der Forschung kein vergleichbares, mit Ressourcen hinterlegtes, systematisches Vertretungskonzept existiert, das im Falle von krankheits- oder anders bedingten Personalausfällen sicherstellt, dass alle Unterrichtsstunden stattfinden und in Inhalt und Didaktik so weitergehen, als ob die eigentliche Lehrkraft anwesend wäre, müssen an den Schulen die Stundenplaner:innen für kreative Lösungen sorgen, um Unterrichtsauffälle bestmöglich zu umgehen oder zumindest zu reduzieren. Dies stellt die Stundenplaner:innen an allen Schulen und besonders an der OTS vor eine große Herausforderung angesichts der herrschenden Personalsituation, die nicht nur Lösungen für kurzfristige Ausfälle erfordert, sondern auch für längerfristig bestehende Unterversorgungen (etwa im Fach Spanisch oder in der Sonderpädagogik – dazu mehr in Kap. 7.2.4). Hinzu kommt, dass nach Auffassung der Pädagog:innen die stundenplanerische Umsetzung der gewachsenen Anforderungen durch temporäre Auflösungen der Klassenstrukturen (Projektarbeit, äußere Differenzierung), »Rhythmisierung« (Ganztag) und Verdichtung (G8) ohnehin schon nur unzureichend gelingt, da die fachdidaktischen Erfordernisse und die Aufnahmefähigkeit der Schüler:innen nicht durchgängig berücksichtigt werden können (z.B. Int 3 HOS: 143; Int 12 OaB: 64; FN SGy: 772; Int 36 OTS: 138; FN OTS: 2228, 3079).

Auch die negativen Folgen einer von Mangel und Unzuverlässigkeit geprägten Stundenplanung lassen sich besonders deutlich am Beispiel der OTS zeigen. Hier führte das Problem, »keine Lehrer« zu haben, zum Erhebungszeitpunkt nicht nur dazu, dass sehr viel Unterricht ausfiel, sondern auch dazu, dass die Stundenpläne während des laufenden Schuljahres ständig an die Personalsituation angepasst werden mussten. Die dabei zahlreich auftretenden kurzfristigen Änderungen verwirrten und verärgerten regelmäßig die Schüler:innen und Lehrkräfte gleichermaßen, stellten eine nicht zu unterschätzende zusätzliche Belastung für die Lehrkräfte dar und beeinträchtigten die Qualität der kurzfristig angesetzten Unterrichtseinheiten, wie die folgenden Szenen und Gesprächsausschnitte exemplarisch zeigen:

»Der Lehrer [...] entschuldigt sich bei mir für die kurzfristige Stundenplanänderung und sagt mir, dass er selbst auch gerade erst davon erfahren hätte [...]. Er schüttelt den Kopf: „Und dann soll es jetzt erstmal diese Woche nur eine Probezeit sein [...]. Die Situation ist furchtbar für alle. Auch für die Lehrer und den Stundenplaner.“ Ja, denke ich, und auch für die Schüler:innen. So kommt dann auch prompt eine Durchsage über den Lautsprecher, in der uns mitgeteilt wird, dass die Basketball-AG jetzt heute (Montag) und nicht mehr dienstags stattfindet. Henri [...] regt sich auf: „Toll! Völlig unnutz. Das hätten sie uns Freitag sagen sollen.“ Dasselbe hatte ich auch gerade gedacht, denn braucht man zum Basketballspielen nicht Sportsachen?« (FN OTS: 2181f).<sup>163</sup>

<sup>163</sup> Anders als in manchen anderen Bundesländern, gibt es in Bremen zwei Einstellungstermine im Schuljahr für neue Referendar:innen: den 1. Februar und den 1. August (LIS 2015b; 2020).

Ein anderer Lehrer ist ebenfalls verärgert über die Situation:

»Die [in der Schulleitung] haben schon wieder meinen Stundenplan geändert. Ich soll jetzt ein Projekt, das ich hatte, einfach abgeben und dafür ein anderes unterrichten. Ich habe die ganzen Osterferien dieses Projekt vorbereitet und Materialien dafür gekauft. Und jetzt nehmen die mir das einfach weg. Das erfahre ich *heute* [eine Woche nach Unterrichtsbeginn]!« (ebd.: 1195).<sup>164</sup>

Insgesamt zeigen die hier angeführten Beispielszenen aus dem Schulalltag also, dass man insbesondere an der OTS nicht in der Lage ist, die grundlegenden Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Schüler:innen aus »bildungsfernen« Elternhäusern möglichst viel Zeit in »kollektiven Lernprozessen«, in denen sie optimal gefördert werden, verbringen können, da der geplante Unterricht entweder gar nicht stattfindet oder kurzfristige Stundenplanänderungen die Qualität der Unterrichtseinheiten und -angebote beeinträchtigen. Auch zeichnet sich ab, dass die Unterrichtsqualität zukünftig zusätzlich darunter leiden könnte, dass selbst sehr engagierte Lehrkräfte irgendwann nicht mehr bereit sind, Projekte und Unterrichtseinheiten sehr gut vorzubereiten, wenn kurzfristige Stundenplanänderungen die geleistete aufwendige Vorarbeit wiederholt zunichtemachen.

#### Die »große Baustelle Ganztagsbetreuung«

Damit die Schulen dem »Gedanken einer *guten* Ganztagschule« gerecht werden, sollten sie – nach allem, was die Pädagog:innen ausführten, – eben nicht nur eine »Betreuung«, sondern eine »reichhaltige Umgebung« und ein »lernreiches« Angebot bieten, sodass die Kinder nicht nur »aufbewahrt« werden, sondern tatsächlich in ihrer (Lern-)Entwicklung weiterkommen (Int 4 OaB: 316, Hervorh. i. Orig.). In diesem Abschnitt wird gezeigt, dass jedoch auch in diesem Bestreben nicht nur die OTS, die die Oberschule inklusive dem Ganzttag »besonders gut machen« möchte, sondern auch die OaB, die ihr ambitioniertes Konzept im Ganzttag fortführen möchte, an Ressourcengrenzen stößt.

Für die OTS, an der nicht einmal die Abdeckung des regulären Unterrichts mit den entsprechend ausgebildeten Fachkräften gewährleistet werden kann, stellt sich erst recht für den Ganztagsbetrieb zu allererst die grundsätzliche Frage: »Wenn das zusätzliche Kräfte wären, dann kann man sich fragen, sind die qualifiziert, um zu fördern?« (Int 39 OTS: 88). Die Abdeckung des Ganztagsangebots mit qualifiziertem Personal bildete jedoch auch an der OaB eine große Herausforderung. Zwar stehen in Bremen einige »Töpfe« und Projektmittel für die Durchführung des Ganztags zur Verfügung, aber Mittel für Personalstellen für die Betreuung der Angebote seien darin »knapp gehalten« (Int 11 OaB: 870, Hervorh. i. Orig.). Somit könne das, was dabei herauskommt, »auch wieder nichts besonders Hochwertiges sein. Klar, es [...] kann [...] trotzdem erfolgreich sein, aber es ist nicht viel Geld, was da in die Hand genommen wird« (Int 4 OaB: 1129). Aus diesem Grund setzen die untersuchten Schulen zum einen darauf, dass die Regellehrkräfte »verschiedene Hobbies« haben, aus denen man für die Kinder ein möglichst reichhaltiges Ganztagsangebot zusammenstellen kann (Int 16 OaB: 79). Zum anderen greifen die Schulen auch auf externe Mitarbeiter:innen zurück, die im Ehrenamt Aufgaben im Ganzttag übernehmen, um die Betreuungsbedarfe der Werkstätten bzw. Arbeitsgemeinschaften zu decken (z.B. FN OaB: 487; FN HOS: 653-655, 658). Neben der Tatsache, dass diese Ehrenämter unbezahlt ausgeführt werden müssen (ebd.), verwiesen die Lehrkräfte auch hier wieder darauf, dass die Angebote, die die ehrenamtlichen Kräfte durchführten, in vielen Fällen nicht den inhaltlichen Ansprüchen genügen, die man eigentlich an den Ganzttag im Bereich des Förderns und Forderns stelle – wie sich

---

<sup>164</sup> weitere Beispiele für das »Stundenplanchaos« auch FN OTS (640, 989, 1365, 2179, 2310, 2701).

dies in der Frage des OTS-Pädagogen nach der Qualifizierung dieser zusätzlichen Kräfte bereits andeutete. So berichtete eine OTS-Lehrerin beispielsweise zu den künstlerisch-handwerklichen Angeboten, in denen es eigentlich darum gehen soll, die Kreativität der Schüler:innen zu fördern oder auch »Sachen handelnd zu entdecken« und »herzustellen« (Int 11 OaB: 189, 192), dass das in ihrem Jahrgang

»Barbara [macht] und das heißt auch einfach nur Basteln oder so. Das ist 'ne ganz liebe ältere Frau, die Kinder gehen da gerne hin, die sind da, fühlen sich da sehr gut aufgehoben, angenommen und basteln (.) was. (.) Hat 'ne Berechtigung. Ist prima, ne? [...] Aber auch in dem Bereich könnte man was anbieten, wo sie sich in ihrer Kreativität schon auch weiterbringen in ihrer Entwicklung. Und das müssten aber schon auch dann gelernte Pädagogen sein, die das im Kopf haben. Ich will nicht einfach nur basteln mit denen, sondern es soll eigentlich auch, die sollen Spaß haben, aber es soll sie auch in ihrer Entwicklung weiterbringen« (Int 43 OTS: 124).

Ein Ganztagsangebot im künstlerisch-handwerklichen Bereich, das die Kinder auch in ihrer Entwicklung weiterbringt, scheitert an der OTS dabei nicht nur an den fehlenden zusätzlichen Fachkräften, wie ein Lehrer berichtet, der eine entsprechende Ausbildung vorzuweisen hätte: »Wir haben auch keine Räume für 'n Ganztage. Wir haben keine Werkräume, wir haben keine Handarbeitsräume, wir haben äh, ne? Die Sachen fehlen alle. Ich könnte [...] Werken anbieten. Kann ich ja. Haben wir keinen Raum« (Int 48 OTS: 48; auch z.B. Int 43 OTS: 116).

Von einer ähnlichen Problematik wurde an der OaB für den Sportbereich berichtet, für den die Schule eigentlich einen sehr gut ausgebildeten Kollegen hat, der die Kinder eben nicht nur »beschäftigt«, indem er einen Ball in die Mitte wirft, sondern ernsthaft mit den Kindern trainiert und dabei die im vorherigen Kapitel beschriebenen Empowerment-Ziele fest im Blick hat. So berichtet die Schulleitung voller Stolz von ihren Schüler:innen und diesem Kollegen,

»der 'n super Trainer ist [...] [und] acht Mädchen mit nach Wolfsburg genommen [hat]. Die kommen heute erst wieder. Super, ne? Also sie sind sehr äh und konnten das umsonst machen. Er hat sie dann aus seiner, wir ham ja 'ne Mädchen-Fußballmannschaft [...]. Dann war unser Sportkollege am Freitag beim Duell der Klassen. Da ham, da hat die Klasse den ersten Platz gemacht in ihrem Jahrgang. Also das sind Sachen, die fördern natürlich das Selbstbewusstsein, und solche Gelegenheiten ihnen zu geben« (Int 4 OaB: 427-430).

Aber um den Schüler:innen »solche Gelegenheiten« und andere zu bieten, benötigt es natürlich neben dem entsprechend ausgebildeten Personal erneut auch die entsprechenden Räume und Sportstätten. Zu beidem erfahre ich von dem besagten Sportkollegen der OaB:

»Ich weiß noch nicht, wie lange wir es noch fahren können [...], ob wir [...] dieses Personal weiterhin so fa~ haben können, [...] ob wir das dann noch so anbieten können in dieser Breite, die wir jetzt im Moment haben. Ich hoffe, es ist wünschenswert, aber man muss es halt sehen. Auch von der Kapazität her mit den Hallen, wir haben hier eine kleine Halle, viel zu wenig. Ich geh jetzt gleich mit einer Gruppe rein, wo ich eigentlich Ballspiel hab, geh ich gleich in den Aufenthaltsraum, weil die Halle besetzt ist. Das geht einfach nicht, es fehlen die Kapazitäten. Es gibt hier 'n paar Hallen, die wollen aber unglaublich hohe Mieten von uns, können wir nicht bezahlen, also ist da, sind uns da wieder die Hände gebunden« (anonym OaB: 67).

Und so ist auch dieser Pädagoge frustriert, da hier »Chancen« für die Banndorfer Schüler:innen vertan werden, weil »nichts investiert« werde:

»Wenn man sich den Schulhof anguckt, das ist 'ne Katastrophe, ne? [...] Wir bräuchten hier 'nen Bolzplatz [...]. Die Tischtennisplatten hier haben hier keine Netze. Wer soll darauf spielen? [...] Wir brauchen Geld, um einfach diesen riesen Schulhof hier so zu gestalten, dass die Kinder hier Spaß haben und sich beschäftigen können [...]. Tischtennis spielen sie alle und das bis zur 10. Klasse hoch. Haben sie bei mir hier gespielt [...] und da waren die Zehntklässler am Spielen und sind beschäftigt und machen eben keinen Blödsinn und kommen nicht auf Ideen, die Schule zu verlassen und irgendwo hier was zu verkaufen, sondern sie waren hier im Sportbereich tätig und das hat denen Spaß gemacht und das, da war das Interesse da, die Anerken-

nung auch und sie kriegen halt sehr viel Anerkennung darüber. Sie sind unglaublich stolz, wenn sie natürlich Anerkennung bekommen. Und sie kriegen wenig Anerkennung außerhalb der Schule auch ähm und das ist 'ne riesen Chance für die. Die wird eigentlich nicht optimal genutzt« (anonym OaB: 42).

Im Angesicht der Ressourcen, die nötig sind, um das Angebot der Ganztagschulen qualitativ hochwertig und attraktiv zu gestalten, werden in allen Bundesländern seit Längerem „die Kompetenzen von Fachleuten aus dem außerschulischen Bereich [genutzt]“ (KMK 2015: 9). Kooperationen mit außerschulischen Partnereinrichtungen (Sportvereine, Musikschulen, Bildungsträger usw.), die nicht nur fachkundiges Personal, sondern auch Räumlichkeiten, Sportstätten und Equipment in die schulische Arbeit einbringen können, seien demnach „in allen Ländern ein wichtiges Element für die Ganztagschule“ (ebd.: 10). Auch an den hier beforschten Schulen sieht man die Chance solcher Kooperationen, um die gewünschten Angebote tatsächlich schaffen zu können (Int 11 OaB: 183). Allerdings ist eine gelingende schulpraktische Umsetzung dieser schlüssigen Antwort auf die Qualitätsfrage im Ganztage in den Erfahrungen der Lehrkräfte alles andere als einfach. Denn die Etablierung und Pflege solcher Partnerschaften sowie die Sicherstellung der verlässlichen Durchführung erfordert auch seitens der Schulen Organisation und Personalressourcen, wie zum Beispiel eine Kollegin der HOS festgestellt hat:

»Mittwoch [...] gibt's dann nachmittags Angebote zur Berufsvorbereitung von der Bildungsstätte, mit der wir kooperieren [...], wo aber auch *wenig* Schüler kommen, weil das immer externe Menschen sind, die das anbieten, die gar nicht genau wissen: Wer soll kommen? Wer is das? Wen kann ich ansprechen? Das funktioniert also auch nicht so gut« (Int 3 HOS: 143, Hervorh. i. Orig.).

Auch ein Kollege der OTS merkte an, dass eine gelingende Kooperationsarbeit mit externen Partnereinrichtungen für seine Schule, an der man bereits mit der Planung und Organisation des »Kerngeschäfts« und dem Aufbau der neuen Schulart zum Forschungszeitpunkt überlastet ist und gleichzeitig gegen den schlechten Ruf der »Verliererschule« im Stadtteil ankämpft, illusorisch sei:

»wenn die Behörde meint, mit ein paar Honorarkräften kann man einen Ganztage bestreiten, dann ist das dummes Zeug, dann geht das nicht. Und wenn man dann redet mit Kooperationen, mit Sportvereinen oder, oder, oder. Äh, ich glaube nicht, dass das funktioniert. Das funktioniert vielleicht in Schönauerberg, das funktioniert vielleicht auch in Schulen, die ganz lange schon Ganztage machen [...], da kann ich mir vorstellen, wenn da feste und langfristige Kooperationen sind, dass das da funktioniert. Aber einfach nun zu solchen Schulen wie zu uns zu sagen: „Och, sucht euch mal 'n Sportverein und 'n Schützenverein, die kommen dann schon und machen.“ Das ist utopisch. Man braucht Ressourcen für 'n Ganztage [...] und da haben wir zu wenig von« (Int 48 OTS: 48).

Die Studie von Meyer-Hamme zur Konzeption und Durchführung von außerunterrichtlichen Aktivitäten und deren nachteilsausgleichenden Wirkungen für Kinder aus herkunftsbedingten Risikolagen kommt zu ähnlichen Erkenntnissen: Nach Meyer-Hamme nützen die viel zitierte schulische Öffnung zum Stadtteil und Kooperationen mit außerschulischen Partnernvereinen und -organisationen den Kindern aus »bildungsfernen« Elternhäusern nur dann etwas, wenn diese Kooperationen langfristig etabliert und eingespielt sind und dadurch die *Verlässlichkeit* und *Qualität* des Ganztagsangebots steigt. Ansonsten ist der organisatorische Aufwand für das (ohnehin überlastete) Schulpersonal hoch, die positiven Effekte auf die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder jedoch gering (vgl. 2014: 148-151, 196-199, 239-243).<sup>165</sup>

---

<sup>165</sup> Zum entscheidenden Faktor des Verbindlichkeitsgrades für die Effektivität von Ganztagsystemen für den Nachteilsausgleich s. auch z.B. das Autorenteam Bildungsberichterstattung (2012: 142).



Insgesamt bleibt somit auch der Ganztagsbereich, mit dem in der Fachliteratur und in der Schulpolitik hohe Erwartungen für den Nachteilsausgleich und die Herstellung von Chancengleichheit verbunden werden, zum Forschungszeitpunkt eine »große Baustelle« (Int 11 OaB: 174), die diesen Erwartungen nicht gerecht wird.<sup>166</sup> Die Ambitionen der Lehrkräfte, die verlängerte Lernzeit effektiv zur Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen zu nutzen, können nicht im gewünschten und notwendigen Maße umgesetzt werden, da für ein qualitativ hochwertiges Angebot zum einen die Fachkräfte und zum anderen die Raum- und Materialausstattung fehlen. Außerdem mangelt es für eine gelingende Kooperationsarbeit mit Externen an zeitlichen Ressourcen, die für ihren Aufbau und die Begleitung der Durchführung notwendig wäre. Zudem traf die geäußerte Befürchtung, dass man auch die *vorhandene* Personalstärke und Qualität nicht auf Dauer halten könne (Int 16 OaB: 67), bereits während des Forschungszeitraums ein. So mussten an den Schulen einige bestehende Ganztagsangebote, die von den Schüler:innen sehr gut angenommen und von den Lehrkräften als äußerst sinnvoll beurteilt wurden (wie etwa eine Lesestunde an der HOS), aufgrund auslaufender Mittel aus dem Schulprogramm bereits gestrichen werden (FN OaB: 487, 661; auch z.B. Int 11 OaB: 174).

#### **7.2.4. Institutionelle Gründe dafür, dass eine Schule ein »hochwertiges« Lernangebot nur unzureichend bietet**

Die oben beschriebene alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis zeigte deutliche Diskrepanzen »zwischen den Ansprüchen«, die an die Oberschulen gerichtet und an der OTS und OaB auch selbst vertreten werden, »und dem, was wirklich machbar ist« (Int 36 OTS: 22). Dabei standen vier Aspekte einer verminderten Unterrichtsqualität im Fokus (fachfremder Unterricht, ausbleibende Sprachbildung, Unterrichtsauffall/Stundenplanchaos, Engpässe im Ganztage), die in Summe dazu führen, dass die spezifischen Risikolagen der Schüler:innen aus »bildungsfernen« Familien während der Schulzeit nicht in dem erforderlichen Maße bearbeitet werden können, um ihre schulbildungsbezogenen Chancen entscheidend zu erhöhen. Darüber hinaus lassen es einige der Befunde ebenfalls unwahrscheinlich werden, dass die Oberschule mit „ihren attraktiven Angeboten eine überzeugende Alternative zum Gymnasium wird“ (SfBW 2012c: Vorwort, vgl. dazu auch Kap. 5.2.2). Für die Diskrepanzen zwischen den formulierten Erwartungen an die Unterrichtsqualität und der Umsetzungsrealität lassen sich anhand des empirischen Materials wieder drei Gründe identifizieren, die im Folgenden dargelegt werden.

#### Fehlende Kompetenzen in Schulen und Ausbildungsstätten im Bereich der Sprachbildung

Angesichts der Problematiken, die im Zusammenhang mit der ausbleibenden Sprachbildung und -förderung beobachtet wurden, verdichtet sich der Befund, dass es im Forschungsfeld in vielen – für die Herstellung von Chancengleichheit unerlässlichen – Aufgabenbereichen an einem umfangreichen und verpflichtenden *Kompetenzauf- und -ausbau* der Lehrkräfte mangelt. Da die ungünstigen institutionellen Rahmenbedingungen für die Etablierung eines

---

<sup>166</sup> Es scheint sich dabei nicht allein um ein Bremer Problem zu handeln. Der bundesweite Bildungsbericht kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass bislang „die erweiterten Lern- und Fördermöglichkeiten von einem Großteil der Schulen nicht im Sinne einer über den ganzen Tag verteilten Lernorganisation ausgeschöpft [werden]. Nicht einmal an jeder zweiten Ganztagschule sind die Angebote mit dem Unterricht verknüpft und arbeiten die Lehrkräfte regelmäßig im Ganztage mit. Insgesamt scheint es an Konzepten für die Verbindung von Ganztageangebot und Unterricht zu mangeln“ (2016: 99).

effektiven und nachhaltigen (Weiter-)Qualifikationskonzeptes jedoch bereits ausführlich im vorherigen Kapitel thematisiert wurden (vgl. Kap. 7.1.4), soll an dieser Stelle keine Wiederholung erfolgen. Lediglich eine weitere Erkenntnis lässt sich zufügen: Zumindest für die Sprachbildung lässt sich demnach feststellen, dass Professionalisierungsmaßnahmen in diesem Bereich zusätzlich dadurch erschwert werden, dass auch den *Ausbilder:innen selbst* die Kompetenzen, die diese den (angehenden) Lehrkräften vermitteln sollen, fehlen.

### Konzeptionelle Schwächen und Planungsdefizite

Die Oberschule ist nicht nur im Bereich der Didaktik (insbesondere aufgrund der benötigten Binnendifferenzierung), sondern auch der *Organisation* eine äußerst anspruchsvolle Schulart. Inklusion, Projektarbeit, Gestaltung und Rhythmisierung des Ganztags sowie die Arbeit in multiprofessionellen Jahrgangsteams benötigen eine *zielgerichtete und vorausschauende Planung*, um eine erfolgreiche schulische Arbeit zu gewährleisten.<sup>167</sup> Dass diese Schulart, wenn sie sehr gut konzipiert (und entsprechend ausgestattet) ist, schulische Antworten auf gesellschaftliche Veränderungen liefern und einen merklichen Beitrag zum Erreichen herkunftsunabhängiger Chancengleichheit *und* zur Erhöhung zukunftsrelevanter Kompetenzen leisten kann, zeigen erfolgreichere PISA-Teilnehmerstaaten wie Kanada und Finnland mit vergleichbaren Gesamtschulsystemen (z.B. Solga & Powell 2006: 180; oder auch Geißler 2012; Vierlinger 2009; Bacher 2007; Klieme, Döbert et al. 2003).

Blickt man demgegenüber ins Forschungsfeld und dort vor allem auf die OTS, so zeigt sich an dieser Schule jedoch eine ungünstige Konstellation für nachhaltige und erfolgreiche Planungs- und Organisationsprozesse. Es wurde bereits mehrfach angesprochen, dass der *Konkurrenzdruck* zwischen den Sek-I-Schulen das Risiko eines Auseinanderdriftens von »Schein und Sein« insbesondere an den beiden Oberschulen (OaB und OTS) mit sich bringt, die trotz schwieriger äußerer Handlungsbedingungen den Sprung in die *Aufwärtsspirale* schaffen möchten und deshalb viel in die Außenwirkung ihrer Schule investieren. Diese Initiativen führen zwar auch an der OaB dazu, dass einige Pädagog:innen die Sorge äußern, sich mit »einem Überangebot [zu] verausgaben« (Int 7 OaB: 19), da die Schule »an fast jedem ausgeschriebenen Bremer Projekt beteiligt ist, die Kapazitäten dafür aber eigentlich nicht vorhanden sind« (FN OaB: 820). Jedoch kann die OaB zum Forschungszeitpunkt zumindest auf eine »starke Schulleitung« bauen, die die Vielzahl an schulischen Aktivitäten konzeptionell ausarbeitet und vorbereitet, das Schulprogramm stringent bis in die Raum- und Personalplanung weiterdenkt und im Rahmen der bereitgestellten finanziellen Mittel umsetzt.

---

<sup>167</sup> Exemplarisch für eine solche organisatorische Herausforderung kann die für diese Schulart typische Organisation des pädagogischen Personals in *Jahrgangsteams* angeführt werden. Jahrgangsteams bieten vor allem im *sozialen und erzieherischen* Bereich Vorteile: »Wenn alle Lehrkräfte einer Klasse[nstufe] gleich und berechenbar mit den gleichen Anforderungen und Sanktionen [...] reagieren, profitieren alle Schüler davon enorm. Man kann präventive Erziehungsarbeit leisten und Elterngespräche miteinander verbinden. Gibt es besondere Auffälligkeiten, sind diese allen bekannt und die Probleme eines Elternhauses müssen nicht von jedem neu entdeckt werden. Es gibt also viele Vorteile, die Arbeit in solchen Teams zu koordinieren. Richtig durchgeführt schaffen sie Arbeitserleichterung und informellen, positiven Austausch, der allen Beteiligten zugutekommen kann« (Ganztägig bilden 2010: online). Diese Vorteile des jahrgangsbezogenen Unterrichtens benennen auch einige Lehrkräfte (z.B. FN OTS: 328). Wenn Lehrkräfte jedoch hauptsächlich jahrgangsbezogen unterrichten, werden *fachfremde* Einsätze, die mit Blick auf die *Unterrichtsqualität* thematisiert wurden, wahrscheinlicher, was ebenfalls von einigen Lehrkräften angemerkt – und aus den genannten Gründen – problematisiert wird (z.B. FN OaB: 1497-1512). Damit also kein Zielkonflikt zwischen Unterrichtsqualitäts- und Erziehungsargument entsteht, stellt die Organisationsform der Jahrgangsteams hohe Anforderungen an die Personal- und Stundenplanung, um fachfremde Einsätze so gering und fachverwandt wie möglich zu halten.

An der OTS hingegen, an der die konzeptionelle Arbeit nach Angabe mehrerer Kolleg:innen ohnehin seit Längerem einen »Schwachpunkt« darstellt, zeigt sich diese Schwäche im Aufbau der neuen Schulart bei gleichzeitigem akutem Handlungsdruck aus der Bildungsbehörde aufgrund der (zu) niedrigen Anwahlzahlen besonders deutlich. Diese ungünstige Kombination führt dazu, dass die OTS in der Außenkommunikation eine auffällig hohe Anzahl an Zielsetzungen, Projekten und Initiativen ankündigt (z.B. FN OTS: 438).<sup>168</sup> So listet die OTS alleine in ihrem Konzeptpapier zum Ganztags 20 „Schwerpunkte“ der pädagogisch-didaktischen Arbeit auf (Dok 14 OTS). Blickt man dann jedoch auf die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Komponenten des Schulprogramms, räumt ein Lehrer ein, dass diese ein »bisschen dürftig« ausfiele (Int 39 OTS: 101). In der Tat zeigen sich in allen Erzählungen zum Schulprogramm an der OTS starke Kontraste zu den diesbezüglichen Erzählungen an der OaB, an der die Schulleitung ein ähnlich anspruchsvolles Schulprogramm ausflaggt, deren einzelne Komponenten jedoch von den Lehrkräften in ihren Teilzielsetzungen, den zugehörigen Maßnahmen und Beispielprojekten differenziert und konkret benannt werden können. An der OTS kann man mir demgegenüber zu den konkreten Inhalten des Schulprogramms selbst in der Schulleitung wenig sagen und auch »nichts Schriftliches geben, weil das äh ist, hat sich überholt« (Int 38 OTS: 52, auch 50; IntPr 46 OTS: 25). Im Einzelnen erwähnen die OTS-Lehrkräfte drei Bereiche, in denen sie die konzeptionellen Schwächen in ihrer alltäglichen Arbeit besonders deutlich bemerken:

Erstens scheinen – wie dies oben bereits angedeutet wurde – einige der inhaltlichen Profile der OTS, aus denen die Schüler:innen im Laufe der Schulzeit Schwerpunkte wählen, vornehmlich für die Außenwirkung ausgewählt worden zu sein. So äußert ein Kollege, dass dieses Schulprofil zu wenige der »Stärken« und Interessen, die die Schüler:innen an diesem Standort mitbrächten, berücksichtigen würde (Int 39 OTS: 101, 103).<sup>169</sup> Zudem hätte mindestens eins dieser Profile »noch keinen [...] festen Lehrplan«, wie die Schulleitung einräumt (Int 38 OTS: 170, auch 171-176). Somit konnten auch hier Nachfragen dazu, was in diesen Profilen mit den Schüler:innen erarbeitet wird, nicht »aus dem Kopf« beantwortet werden (z.B. Int 38 OTS: 171-176; Int 43 OTS: 130; IntPr 46 OTS: 48).

Zweitens habe die OTS trotz bereits mehrerer Inklusionsjahrgänge kein entsprechendes Förderkonzept (Int 43 OTS: 96, 100). Damit zusammenhängend sei auch ein einheitliches Unterrichtskonzept für das binnendifferenzierte Arbeiten »sozusagen noch auf dem Weg« (Int 36 OTS: 52). Dieses sei aber gerade für die Schüler:innen an diesem Standort, die viel Struktur, Rhythmus und Orientierung zum Lernen benötigten, besonders wichtig (Int 39 OTS: 128, 132). Auch würde mehr »Einheitlichkeit« in der Unterrichtskonzeption im Kollegium der OTS mit seinen »vielen Einzelkämpfern« nicht nur die pädagogisch-didaktische Arbeit verbessern, sondern auch Entlastung schaffen, wenn zum Beispiel Materialien weitergegeben werden könnten (ebd.; auch z.B. Int 39 OTS: 128, 132; Int 48 OTS: 32).

<sup>168</sup> Auch an den anderen beiden Oberschulen höre ich davon, dass man als Schule auf einem »freien Markt« bestimmte Projekte und Angebote einfach »nicht nicht (lacht) haben darf« (Int 3 HOS: 200, Hervorh. i. Orig.) – auch wenn für eine qualitativ hochwertige Durchführung dieser Projekte die Expertise und Kapazitäten eigentlich nicht gegeben sind. Selbst am SGy, das im Konkurrenzkampf Standort- und Rufvorteile gegenüber vielen anderen Bremer Schulen hat, berichtet ein Referendar: »Jetzt seitdem ich da bin, hab ich natürlich mitbekommen, dass wir ganz viele Plaketten und Schilder haben« (Int 31 SGy: 24). Es ist dabei erneut bezeichnend, dass der Referendar hier nicht davon spricht, dass er mitbekommen habe, was an der Schule alles *gemacht* wird. Vielmehr verweist auch er mit seiner Wortwahl (»Plaketten und Schilder«) vor allem auf die nach *außen gerichtete Kommunikation* des schulischen Angebots.

<sup>169</sup> An der OaB lief man bei der Erstellung eines außenwirksamen Profils übrigens auch zunächst in eine ähnliche Richtung, in der die mitgebrachten Interessen der Schüler:innen nicht ausreichend zur Geltung kamen, war aber zum Erhebungszeitpunkt gerade dabei, dies zu realisieren und nachzusteuern (Int 16 OaB: 42, auch 39-41).

Drittens bräuchte natürlich auch der Ganzttag ein Konzept, das jedoch an der OTS ebenfalls nicht vorhanden ist (Int 48 OTS: 48). Dies habe man allerdings viel zu spät realisiert und dann »hektisch« begonnen nachzusteuern, als ersichtlich wurde, »dass plötzlich also viel zu wenig Stunden für 'n Ganzttag da sind« (ebd.: 32). Zudem wurden die bereits erwähnten Handarbeits- und Werkräume, die jetzt im Ganzttag benötigt werden, erst kurz zuvor bei Sanierungsarbeiten »weggemacht [...], weil die Behörde in ihrer Weisheit beschlossen hat, dass wir fünfzünftig werden. Um jetzt die Wendung um 180 Grad zu machen und uns wieder dreizünftig zu machen oder wie viel waren's?« (ebd.: 48; auch Int 43 OTS: 116).<sup>170</sup>

Zwar handelt es sich bei diesen Einschätzungen um eine Momentaufnahme zum Zeitpunkt der Forschung. Jedoch berichtet ein Lehrer:

»[Es] fehlt in all den Jahren, in denen ich an dieser Schule bin, die konzeptionelle Klammer, an der sich 'ne Schule ausrichtet [...], dass man sagt: „Das ist gut für die Schule, das machen wir und das lass mal zur Seite, das brauchen wir nicht.“ Dann kann man auch, dann ist man auch gegenüber Eltern erkennbar, dann ist man deutlich« (anonym OTS: 32, 38).

Diese Aussage deutet darauf hin, dass es sich bei der konzeptionellen Schwäche nicht nur um ein sehr akutes, punktuelles Problem der OTS handelt. Für diese These spricht ebenfalls, dass ich acht Monate nach Ende der Forschung weiterhin vertröstet wurde, da die Arbeit an dem Schulkonzept noch nicht abgeschlossen sei und es das entsprechende Papier deshalb weiterhin nicht gäbe. Auf meine Frage, wann es denn so weit sein könnte, reagierte man in der Schulleitung zunächst ausweichend und sagte dann schließlich, dass es wohl noch das nächste Halbjahr in Anspruch nehmen werde (FN OTS: 3240).

Konzeptionelle Mängel dieser Art bilden eine problematische Voraussetzung für die »hochwertige« Umsetzung ambitionierter Schulbildungsziele. Auch hier würde man erwarten, dass die Bildungsbehörde, in der man ebenfalls daran interessiert ist, dass die neue Schulart Oberschule »besonders gut« gelingt, bereits während der Planungs- und dann in der frühen Umsetzungsphase engmaschig begleitet, um solche »Schwachpunkte« in zentralen pädagogisch-didaktischen Bereichen möglichst früh zu erkennen und unterstützend tätig zu werden. Allerdings scheinen Planungsdefizite nicht nur in Schulen wie der OTS zum Zeitpunkt der Forschung ein Problem in der Umsetzung der Schulreform darzustellen. Auch auf behördlicher Ebene scheint man (spätestens) unter dem schulpolitischen Handlungsdruck, den der PISA-Schock und auch die Unterzeichnung der „UN-Behindertenrechtskonvention“ durch die Bundesregierung erzeugt haben, in eine ähnlich »hektische« Handlungssituation geraten zu sein. So deutete sich eine unzureichende behördliche Planung zum einen bereits in der zitierten Anmerkung der Lehrkraft an, dass die Bildungsbehörde in der Kapazitätsplanung für die OTS eine »Wendung um 180 Grad« machte, nachdem (ohnehin fragliche) bauliche Maßnahmen bereits vorgenommen worden waren, um mehr Klassen aufnehmen zu können, die nun doch nicht kommen sollen. Zum anderen lässt sich die These der unzureichenden behördlichen Planung auch am Beispiel der Personalplanung verdeutlichen, die einen weiteren bedeutsamen Erklärungsfaktor für die beschriebenen diskriminierungsrelevanten Missstände liefert und im Folgenden Abschnitt genauer betrachtet wird.

---

<sup>170</sup> Ein weiterer Bereich, für den es an der OTS (noch) kein Konzept gibt und der bereits erwähnt wurde, ist die Elternarbeit (vgl. dazu Kap. 6.3.2).

## Personalmangel

Sehr deutlich wurden in diesem Kapitel immer wieder Probleme in der Sicherstellung der Unterrichtsqualität, die sich aus der allgemeinen Ressourcenknappheit und dabei besonders aus dem Personalmangel an den untersuchten Schulen zum Forschungszeitpunkt ergeben.<sup>171</sup> An der OTS, an der sich die Personalengpässe im Schulalltag am drastischsten bemerkbar machen, erfahre ich, dass – auch wenn einmal keine (der vielen) krankheitsbedingten Ausfälle vorlägen, von denen mehrere Schulleitungen berichten – nicht einmal der reguläre Unterrichtsbedarf durch die vorhandenen Lehrkräfte abgedeckt werden könne:

»„Jetzt gerade haben wir 67 Unterstunden.“ Ich frage den Lehrer, was das bedeutet. Das bedeutet, dass sie an der OTS gerade 67 Unterrichtsstunden haben, für die keine Lehrkräfte zum Unterrichten zur Verfügung stehen. Dies entspricht etwa zwei bis zweieinhalb vollen Lehrkraftstellen. Um dies zu kompensieren, werden Lösungen von der Schulleitung gesucht, die bedeuten, dass beispielsweise die für bestimmte Fächer vorgesehenen Halbgruppen doch zu ganzen Gruppen zusammengelegt werden, dass Doppelbesetzungen gestrichen werden oder dass die vorgesehene Anzahl an Unterrichtsstunden reduziert wird (also zum Beispiel aus drei NaWi-Stunden pro Woche dann nur noch zwei werden) usw.« (FN OTS: 1365, auch z.B. 3079).

An den anderen Schulen ist man mit der Situation ungedeckter Stundenbedarfe ebenfalls vertraut. So berichtet zum Beispiel eine Kollegin der HOS: »Wir haben halt dieses Schuljahr vor allen Dingen diese ganze Diskussion, dass die Bildungssenatorin dann sagt, ja, sie hat genug Lehrkräfte eingestellt. Aber irgendwie frag ich mich, wo die sind« (Int 26 HOS: 301).

Die Schulleitung der OTS fühlt sich von der Bildungsbehörde mit der problematischen Personalsituation, die sich die Schule angesichts der herausfordernden äußeren Handlungsbedingungen, der vielen zu bewältigenden Aufgaben und der notwendigen konzeptionellen (Nach-)Arbeit eigentlich überhaupt nicht leisten könne, »allein gelassen. Die Kolleg:innen brächen ihr weg und von der Behörde käme nur ein: „Musst du hinkriegen“« (FN OTS: 13). »Hinkriegen« müssen die Schulleitungen unter diesen Bedingungen zum Beispiel auch die personelle Organisation einer der größten Aufgaben der Schulreform, nämlich die der Inklusion. Hierzu erfahre ich an der OTS, dass die veranschlagten 15 Unterrichtsstunden Doppelbesetzung mit einer Fach- und einer Sonderschullehrkraft pro Inklusionsklasse (vgl. Kap. 5.2.3) zum Zeitpunkt der Forschung nicht erfüllt werden können:<sup>172</sup>

»uns ist gesagt worden [...]: „Wenn ihr Glück habt, dann kriegt ihr eben auch 'nen Sonderpädagogen oder zwei bei zwei Inklusionsklassen.“ Äh jetzt für's nächste Schuljahr ist es so, wir sollen zwei Inklusionsklassen aufmachen, haben aber nur einen Sonderpädagogen. Es gibt keinen. „Joa, gut, dann müsst ihr gucken. Dann besetzt ihr das eben doppelt mit normalen Lehrern.“ Also was *all* dieses angeht, äh gibt es äh gute Worte von der Behörde, aber das war's dann auch [...], wirklich unterstützt fühlen wir uns da nicht« (Int 38 OTS: 128, 130, Hervorh. i. Orig.).

An der OaB zeigt sich das gleiche Bild. Auch dort bräuchte man »wirklich die Sonderpädagogen da drin [in den Klassen]. Und wie Sie wissen, haben wir ja momentan *eine* da oben. Wir haben aber 'ne extra Lehrkraft, die jetzt auch in den 15 Stunden mit in der andern Klassen mit drin ist, einfach 'ne Lehrkraft, keine Sonderpädagogin« (Int 22 OaB: 55, Hervorh. i. Orig.; auch FN OaB: 265f, 281, 641; Int 7 OaB: 32-35). Zu den Gründen für das fehlende

<sup>171</sup> Im Abschnitt zur »großen Baustelle Ganztagsbetreuung« zeigte sich, dass auch ressourcenbedingte *bauliche und Ausstattungsmängel* für den in diesem Kapitel vorgestellten zweiten Prozess indirekter institutioneller Diskriminierung bedeutsam sind. Da diese Mängel jedoch bereits im Rahmen der Erklärungsansätze des ersten Prozesses in Kapitel 7.1.4 diskutiert wurden, wird hier auf eine erneute Betrachtung dieses Problems verzichtet.

<sup>172</sup> Die Lehrkräfte an den Banndorfer und Fisselburger Standorten beurteilen die Doppelbesetzung in 15 von 30 Stunden, die eine Inklusionsklasse erhält, als ohnehin zu wenig. Darüber hinaus äußern Lehrkräfte aller vier Schulen einen Bedarf an Doppelbesetzungen auch für Klassen, die keine offiziellen Inklusionsklassen sind, in denen sich jedoch ebenfalls Schüler:innen mit sehr heterogenen Lernvoraussetzungen und/oder verhaltensauffällige Schüler:innen befinden (z.B. Int 1 HOS: 364; Int 16 OaB: 94; Int 34 SGy: 252; Int 36 OTS: 94).

Personal vermutet ein OaB-Kollege, dass die Bildungsbehörde auch für den Bereich der Inklusion direkt nach Start der Schulreform »jetzt schon wieder einiges eingespart [hat] in diesem Jahr. Das Geld ist knapp. Jetzt sind das schon anderthalb Stellen oder anderthalb Besetzungen und nicht mehr Doppelbesetzungen« (Int 16 OaB: 46, Hervorh. i. Orig.). Dass im Forschungsfeld nicht in allen Inklusionsklassen die Doppelbesetzung im vorgesehenen Umfang gewährleistet werden kann und zudem die vorhandenen Sonderpädagog:innen »alles machen und können müssen«, was an Diagnostik, Materialaufbereitung und Organisation in den verschiedenen sonderpädagogischen Kompetenzbereichen und Fächern anfällt, liegt zum Forschungszeitpunkt jedoch nicht nur an Sparvorgaben, sondern – wie eingangs angedeutet – vor allem auch an einer unzureichenden Planung im Vorfeld der Schulreform:

»Man braucht halt das Personal [...]. Und das Problem ist, dass ja [...] nicht genug Sonderpädagogen draußen irgendwie rumlaufen. (Lacht) Ne? Es gibt einfach momentan nicht genug, es wurden nicht genug ausgebildet. Das heißt, jetzt müssen die nach~, (.) also die müssen jetzt Fortbildungen machen, sodass wir mehr dazu kriegen. Das ist so 'n bisschen so, ne? Wir gehen nach vorne und dann gehen wir fünf Schritte zurück. So 'n bisschen. Wieso haben sie nicht gewartet, bis das alles steht, dass wir genug Personal haben? So was versteh ich irgendwie nicht« (Int 22 OaB: 55; auch z.B. FN OaB: 265f, 281, 641; Int 7 OaB: 32-35).<sup>173</sup>

Für die Schüler:innen bedeuten die generellen und fachspezifischen Personalengpässe, die sich aus der Kombination von Ressourcenknappheit und schlechter Planung ergeben, einen reduzierten Umfang der für sie eigentlich vorgesehenen gemeinsamen, angeleiteten Lernzeit sowie der Qualität des stattfindenden Unterrichts. Jedoch bleiben auch hier wieder, wie dies bereits im vorangegangenen Kapitel zu den verheerenden Folgen der »depressiven Abwärts-spirale« beschrieben wurde, *Interventionen* gegen die herrschenden Missstände aus. Während am SGy die bildungsnahen Eltern angesichts solcher Bedingungen längst »auf die Barrikaden« gehen würden, bleibt diese Interessenvertretung in Fisselburg (und Banndorf) trotz massiven Unterrichtsausfalls, nicht umgesetzter schulpolitischer Vor- und Maßgaben (z.B. Doppelbesetzungen in Inklusionsklassen) oder auch der Auffüllung von regulärem Fachunterricht mit Personal, das hierfür nicht (fertig) ausgebildet ist (anonym: 86, 90-94; anonym: 48), weitestgehend aus: »Wenn wir Eltern hätten, die äh klagefreudig sind, kann man dem, kann man da bestimmt gegen angehen, ne? Aber die haben wir ja hier wenig« (anonym: 94; auch anonym: 449). Zudem greift erneut auch die Bildungsbehörde nicht ein, um diese Missstände, die die Ausbildung der Schüler:innen insbesondere am Standort der OTS gefährden, zu beheben, denn unter anderem aufgrund der eigenen mangelnden Personalplanung kann auch sie keine akute Abhilfe leisten.

Als Schule (zu) wenige Lehrkräfte zu haben, erzeugt nicht nur *unmittelbar* negative Effekte auf die Ausbildungsqualität der Schüler:innen aufgrund von Unterrichtsausfall, fachfremdem Unterricht und Stundenplanchaos. Für die Lehrkräfte führen die knapp gehaltenen Personalressourcen auch zu einer insgesamt erhöhten Arbeitsbelastung: Hohe Lehrdeputate, Facheinsätze außerhalb der eigenen Kompetenzbereiche und allerhand Zusatzaufgaben neben dem Unterrichten kosten viel Zeit und Energie. In Kombination mit den psychischen Belastungsfaktoren der Arbeit an diesen Standorten und dem Druck seitens der Bildungsbehörde, »attraktiver« zu werden, führen diese Faktoren zu der Be- und Überlastung der Kollegien, unter der diese drohen »zusammenzuklappen«. In einer solchen Situation ist es wenig verwunderlich, dass es vermehrt zu Spannungen auch innerhalb der Kollegien kommt. So beobachtet etwa die OTS-Schulleitung mittlerweile bei einigen Kolleg:innen »Neidgefühle«

<sup>173</sup> Ähnliche fachspezifische Personalengpässe gibt es darüber hinaus natürlich auch noch in sogenannten Mangelfächern, etwa im naturwissenschaftlichen Bereich oder bestimmten Sprachen (z.B. Spanisch).

gegenüber denjenigen, die Doppelbesetzungen in ihren Klassen bekämen, obwohl doch alle anderen auch so viele »schwierige Schüler« hätten. Gleiches gelte für Kolleg:innen, die eine Deputatsreduktion für bestimmte konzeptionelle Aufgaben im Rahmen des Aufbaus der Oberschule erhielten. Insgesamt verursache der Personalmangel an der OTS somit auch eine »gewissen Spaltung« innerhalb des Kollegiums, die es zusätzlich zu allen anderen Baustellen zu managen gelte (alles Int 38 OTS: 132, 134). Vor diesem Hintergrund sieht die Schulleitung keine andere Möglichkeit, als Abstriche in der Umsetzung der dringend notwendigen Unterrichtsentwicklung zu machen:

»Also [...] wenn sie es eben *nicht* schaffen, im Team ihre Unterrichtseinheiten gemeinsam zu planen, ähm dann sollen sie's praktisch machen wie bisher [...], das hab ich alles so 'n bisschen heruntergebrochen jetzt. Also wenn Jahrgänge das nicht packen, dann sollen sie sich um ihre Klasse kümmern und ähm sehen, dass das erstmal 'n Gefüge wird und dann schauen wir weiter« (ebd.: 138, 140, Hervorh. i. Orig.).

Wie sich hier andeutet, wird unter den herrschenden innersystemischen Handlungsbedingungen der einzige Ausweg aus der Überlastung des Kollegiums darin gesehen, dass man letztlich (zunächst) zu traditionelleren Arbeitsweisen zurückkehrt, die für viele (häufig ältere) Pädagog:innen, die es gewohnt sind, als »Einzelkämpfer« im Klassenzimmer zu agieren, vertrauter und eingeübter sind. Von diesen traditionelleren Arbeitsweisen berichten die Lehrkräfte an allen Oberschulen und in der Bildungsbehörde und am LIS jedoch, dass sie aufgrund der veränderten äußeren Handlungsbedingungen und der veränderten Anforderungen der neuen Schulart eigentlich nicht mehr funktionieren. Denn diese machten zum einen eine Multi-Expertise erforderlich und zum anderen die Bewältigung der Unterrichtsvorbereitung (Stichwort: Binnendifferenzierung) für »Einzelkämpfer« aufgrund der hohen Lehrdeputate unmöglich. Diese Einschätzungen legen die Vermutung nahe, dass eine Rückkehr zu traditionelleren Arbeitsweisen die Belastung der Lehrkräfte also auf Dauer nicht reduzieren, sondern unter Umständen sogar noch erhöhen und zudem die Unterrichtsqualität für die Schüler:innen *mittel- und längerfristig* weiter gefährden könnte.

An dieser Stelle lohnt ein Blick auf die Folgen der ebenfalls angespannten Personalsituation an der OaB, die zwar nicht ganz so viele Unterstunden wie die OTS hat, dafür aber besonders hohe Anforderungen an die Leistung des Kollegiums stellt. Unter anderem aus diesem Grund ist das Kollegium der OaB in diesem und dem vorherigen Kapitel in seinem Umgang mit (kultureller) Vielfalt immer wieder positiv aufgefallen und erhält für die geleisteten Anstrengungen auch in der Bremer Schullandschaft »von außen Anerkennung« (FN OaB: 516). Denn deren Ergebnisse beginnen sich sowohl im Unterrichtsalltag im Sozial- und Lernverhalten der Schüler:innen als auch in den schulischen Leistungen positiv bemerkbar zu machen (z.B. ebd.: 815, 1477-1485; Int 24 OaB: 206). So scheint es, als könnte mittels der an der OaB verfolgten Konzepte und Handlungsweisen eine „Entkoppelung des engen Zusammenhanges von Bildungserfolg und ererbtem kulturellen und sozialen Kapital [...] in weitaus höherem Maße [gelingen], als dies derzeit in Deutschland geschieht“ (Gogolin 2006: 48). Das Kollegium der OaB demonstriert dabei, wie „handlungsmächtig“ eine Schule sein kann; „sie hängt nicht an den Schicksalsfäden, die durch die zufällige Zusammensetzung ihrer Klientel gesponnen sind“ (ebd.). Zudem zeigen die Forschungsergebnisse zur OaB, dass es auch in Deutschland möglich ist, dass sich „Leistungsorientierung und gemeinsames Lernen [...] verbinden“ (SfBW 2012c: Vorwort, vgl. dazu auch Kap. 5.2.2). All dies ist jedoch nur leistbar, wenn die Ressourcenausstattung den ambitionierten Bildungszielen der OaB nachkommt. Ansonsten »stirbt das Baby« (FN OaB: 765f), wie es ein Lehrer der OaB mir gegenüber ausdrückte, wenn dem engagierten Kollegium in der anstrengenden »Nachbesserung« von dem, was »politisch« über Jahrzehnte »versäumt« wurde, die Kraft ausgeht.

Denn zum Zeitpunkt der Forschung haben viele Pädagog:innen der OaB die benötigte »Power zwar noch, aber man müsste noch mehr leisten und man hat schon 100 Prozent geleistet [...] und noch mehr geht nicht« (Int 12 OaB: 64). Und so zeigen sich auch an der OaB bereits während des Forschungszeitraums erste Anzeichen, dass die Pädagog:innen dem teilweise als »enorm« empfundenen Druck, der aufgrund der hohen Anforderungen bei einer gleichzeitig sehr angespannten Ausstattungssituation und unzureichenden Begleit- und Unterstützungsstruktur auf ihnen lastet, nicht auf Dauer »standhalten« können. Eine erste (sehr engagierte und kompetente) Lehrkraft, die »auszubrennen« droht, verlässt die Schule bereits (anonym OaB: 6). Vor diesem Hintergrund kommt es kurze Zeit nach dem eigentlichen Erhebungszeitraum auch an der OaB vermehrt zu Auseinandersetzungen innerhalb des Kollegiums darüber, auf welchem Wege Entlastung erreicht werden könne, wobei alle Vorschläge – ähnlich wie an der OTS – zu Ungunsten der Angebote für die Schüler:innen und Unterrichtsqualität ausfallen würden (FN OaB: 1487ff). Auch die »starke« Schulleitung, die dem Kollegium nach Aussage der OaB-Lehrkräfte bisher die nötige Unterstützung und Orientierung geboten hat, zeigt sich durch die kräftezehrenden Kämpfe um jede »Gardine« und angesichts der angespannten Personalsituation zusehends geschwächt (FN OaB: 1490f). Diese letzten Eindrücke verweisen auf die *Fragilität* positiver Schulentwicklungsprozesse, wenn diese nicht durch geeignete, umfassende und verstetigte innersystemische Rahmenbedingungen flankiert und abgesichert werden.

### 7.2.5. Zwischenfazit

Der zweite Prozess indirekter institutioneller Diskriminierung lässt sich ebenfalls in Banndorf und Fisselburg identifizieren an den beiden Schulen, die den Kampf gegen die »Abwärts-spirale« aufgenommen haben, dabei jedoch auf grundlegende Mängel stoßen. Das qualitativ hochwertige und reichhaltige, sehr gut angeleitete, sprachfördernde und verlässliche Lernangebot, das es benötigen würde, um die Risikolagen von Schüler:innen aus »bildungsfernen« Elternhäusern effektiv abzumildern, kann von den Schulen – insbesondere von der OTS, aber auch von der OaB – nicht im anvisierten und erforderlichen Maße geleistet werden. Insbesondere an der OTS leidet die Qualität des Lernangebotes unter fachfremden Einsätzen der Lehrkräfte auch in hohen Klassenstufen und nicht verwandten Fächern. Die systematische Sprachbildung und -förderung und die Schaffung anregender Sprechansätze lässt sich im Unterricht nur vereinzelt finden. Darüber hinaus hat der Unterrichtsausfall an der OTS die Qualität eines strukturellen Problems angenommen. Und auch in der Umsetzung des geplanten Ganztagsprogramms begegnet man sowohl an der OTS als auch an der OaB diversen Schwierigkeiten, da entweder das qualifizierte Personal zur Anleitung der Angebote oder die benötigte räumliche und materielle Ausstattung nicht vorhanden sind.

Auch in diesem Prozess indirekter institutioneller Diskriminierung verquicken sich mehrere institutionelle Faktoren, die den Ausbau von Chancengleichheit an den betroffenen Standorten hemmen:

(1) Den Lehrkräften fehlen – wie im ersten Diskriminierungsprozess – die Kompetenzen für die ihnen übertragenen Aufgaben (vgl. Kap. 7.1.4). Besonders augenfällig wird der *Kompetenzmangel* dieses Mal im Bereich der *Sprachbildung und -förderung*. Der diesbezüglich festzustellende (Weiter-)Qualifizierungsbedarf betrifft nicht nur die Lehrkräfte, sondern nach Angaben des LIS auch die Ausbilder:innen. Folglich bringen auch die Referendar:innen diese Kompetenzen nicht im erforderlichen Maße in die Schule mit.



(2) Unter einem als hoch empfundenen Handlungsdruck wird in der OTS und der Bildungsbehörde gleichermaßen »hektisch« agiert. Dabei treten *konzeptionelle Schwächen und Planungsdefizite* zutage, die die Schulentwicklung gefährden: Der Druck, etwas Attraktives nach außen zu präsentieren, führt an der OTS etwa dazu, eine Vielzahl an schulischen Angeboten zu initiieren, für die keine ausgearbeiteten Konzepte vorliegen und für die die dafür nötigen Ressourcen nicht hinterlegt sind. Zudem veranlasste die Bildungsbehörde die frühzeitige Umsetzung der Inklusion, ohne den damit einhergehenden Bedarf an sonderpädagogischem Personal adäquat zu kalkulieren und sicherzustellen.

(3) Der *Personalmangel* reicht jedoch über den Bereich der Sonderpädagogik hinaus. Es besteht ein genereller Mangel an qualifiziertem Personal. An der OTS lässt sich mit den zur Verfügung gestellten Personalressourcen der vorgesehene Unterricht nicht einmal dann vollständig abdecken, wenn alle Kolleg:innen einsatzfähig sind. Dies ist jedoch selten der Fall, da der Personalmangel das Kollegium sowohl an der OTS als auch an der OaB über die Belastungsgrenze treibt und die Krankenstände hoch sind. Der empfundene Leistungsdruck und die hohe Arbeitsbelastung befördern zudem an beiden Oberschulen Spannungen und Burnout-Risiken innerhalb der Kollegien, angesichts derer sich die Schulleitungen gezwungen sehen, die angestoßenen notwendigen Reformen zu bremsen oder gar rückgängig zu machen, was die Entwicklung hin zu einer vielfaltgerechteren Schule gefährdet.

### **7.3. Dritter Prozess: Wenn eine Schule die Brücke nicht schlägt, weil ihr dafür der Perspektivenwechsel, das didaktische Handwerkszeug und die Zeit fehlen**

Dieses Unterkapitel widmet sich dem SGy, das wegen der schulartenspezifischen Bestimmungen des Gymnasiums unter anderen innersystemischen Handlungsbedingungen agiert als die Oberschulen. Auch die äußeren Handlungsbedingungen des SGy weisen einige Unterschiede zu denen der untersuchten Oberschulen auf, da das SGy einen (sehr) guten Ruf hat, gut angewählt wird und der Zugang für die Schüler:innen über ein teilwirksames Leistungskriterium erfolgt. Auch in schulkultureller Hinsicht unterscheidet sich das SGy als »traditionelles« Gymnasium (vgl. Kap. 6.4) von den Oberschulen. Aufgrund dieser Unterschiede finden sich am SGy spezifische diskriminierungsrelevante Dynamiken, die im Folgenden auf dieselbe Weise herausgearbeitet werden, wie dies in den vorangegangenen Analysekapiteln geschehen ist.

#### **7.3.1. Schulbildungsrelevante Risikolagen von Schüler:innen, die »zwischen den Welten« pendeln und im Bildungsaufstieg »sehr auf sich alleine gestellt« sind**

Einleitend sind zwei Unterschiede zwischen der Ausgangssituation der Schüler:innen am SGy und derer vieler Schüler:innen an den Oberschulen in Banndorf und Fisselburg festzuhalten: Erstens weisen fast alle Schüler:innen am Gymnasium aufgrund des Zugangs über ein teilwirksames Leistungskriterium schulische Leistungen in Deutsch und Mathematik auf, die in der vierten Klasse über dem sogenannten Regelstandard lagen (vgl. Kap. 6.4.3). Das heißt, dass die allermeisten Schüler:innen am SGy die grundlegenden kognitiven Fähigkeiten für einen Bildungsgang auf gymnasialem Anforderungsniveau mitbringen. Zweitens gehören alle Eltern am SGy zu der Gruppe der »sich kümmernden« Eltern, die bewusste schulbildungsbezogene Entscheidungen trifft – ansonsten hätten sie ihre Kinder nicht (trotz teilweise sehr weiter Anfahrtswege usw.) an diesem Gymnasium angemeldet. Das heißt, dass sich die Eltern am SGy grundsätzlich für die schulischen Belange ihrer Kinder interes-

sieren und der formalen Schulbildung ihrer Kinder eine wichtige Bedeutung zuschreiben.<sup>174</sup> Dass diese zwei – für Schulbildungserfolg günstigen – Voraussetzungen in der Schüler:innenschaft gegeben sind, bedeutet jedoch nicht, dass die bisher identifizierten Risikolagen (vgl. Kap. 7.1.1 u. 7.2.1) für die schulische Arbeit am Gymnasium keine Rolle spielen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass einige von ihnen hier auf spezifische Weise ins Gewicht fallen, denn auch am SGy wird die Schüler:innenschaft mit jedem neuen Jahrgang »multikultureller« und »im Sozialen breiter«, während gleichzeitig die Anforderungen und Erwartungen an die Schüler:innen und ihre Eltern hier gleichförmiger und zudem besonders hoch sind (vgl. Kap. 6.4). Im Folgenden werden deshalb einige der Erkenntnisse zu den schulbildungsrelevanten Risikolagen, die bereits thematisiert wurden, wiederaufgenommen und mit Blick auf den spezifischen Kontext des gymnasialen Bildungswegs ergänzt. Dafür werden zunächst einige schulbildungsrelevante Ausgangslagen von Eltern mit Migrationshintergrund und/oder aus »bildungsfernen« Milieus genauer betrachtet, bevor der Fokus dann wieder auf den Risikolagen der Kinder liegt.

Um die Befürchtungen zu beschreiben, die viele *Eltern* mit Migrationshintergrund gegenüber der Schule hegten und deren Beteiligung am Schulleben ihrer Kinder hemmten, verwendete eine Grundschullehrkraft bei Marburger, Helbig et al. den Begriff der „Schwellenängste“ (1997: 50). Diese elterlichen „Schwellenängste“ lassen sich anhand der Erzählungen der Bremer Lehrkräfte ebenfalls belegen. Für die Elternschaft des untersuchten *Gymnasiums* sind insbesondere drei von ihnen relevant, die in einschlägigen internationalen Studien auch allesamt von eingewanderten Eltern selbst geäußert wurden (z.B. Ali 2012; Doucet 2011; Guo 2010).

Erstens bemerken die Lehrkräfte, dass die schulkulturelle Praxis in Stil, Inhalten und Erwartungen für viele Eltern nicht (mehr) selbstverständlich ist, sondern sich – teils erheblich – von den Kommunikations-, Beschäftigungs- und Umgangsformen in den familiären Zusammenhängen unterscheidet. Dies betrifft viele Eltern mit, aber auch ohne Migrationshintergrund insbesondere aus »bildungsfernen« Milieus, deren Erziehungsstil und -ideale von den Lehrkräften als abweichend von dem, was man selbst kennt und für die (schulische) Entwicklung der Kinder für richtig hält, wahrgenommen wird (z.B. Int 29 SGy: 130; Int 35 SGy: 90-106; Int 22 OaB: 90; s. dazu auch Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2014: 198). Eltern, die diese *Diskrepanz zwischen der eigenen und der erwarteten Erziehungsarbeit* wahrnehmen, blicken Elterngesprächen des Öfteren mit Unsicherheiten oder auch Unbehagen entgegen (z.B. Int 12 OaB: 104; Int 28 BEH: 68; s. dazu auch Doucet 2011: 2726f, 2729).

Zweitens sind am SGy viele eingewanderte Eltern der ersten Generation vertreten (vgl. Kap. 6.4.1), die nicht in Deutschland zur Schule gegangen sind und die somit eine andere Schulsozialisation erfahren haben. Bei ihnen sind *Informationsdefizite* über die Funktionsweisen des deutschen Schulsystems sowie das Rollenverständnis und die Zuständigkeiten von Lehrkräften und Eltern festzustellen (Int 35 SGy: 209; s. dazu auch Robbe 2009: 36). Demnach hätten viele eingewanderte Eltern »dieses Bild: „So, ich geb mein Kind in die Schule. Der Lehrer [...] entscheidet hier jetzt und die übernehmen alles, fertig“« (Int 24 OaB: 193). Auch diese Missverständnisse können zu unangenehmen konflikthaften Situationen in Elterngesprächen beitragen und Unsicherheiten im Kontakt mit der Schule erzeugen oder verstärken (z.B. Int 34 SGy: 140; s. auch z.B. Ali 2012: 205).

<sup>174</sup> In manchen Familien wird diese »sich kümmernde« Rolle auch von anderen Verwandten, wie großen Geschwistern, Tanten oder Onkeln übernommen oder unterstützt (z.B. Int 49 SGy: 139).

Drittens bedeutet der Kontakt mit der Schule für die eingewanderten Eltern der ersten Generation häufig die Konfrontation mit *Sprachbarrieren*. Dies betrifft zum einen die schriftliche Kommunikation (z.B. Int 49 SGy: 141; Int 16 OaB: 65). Zum anderen bemerken diese Eltern wenn sie zu Schulveranstaltungen und Gesprächen erscheinen, dass sie auch dort wenig verstehen und zudem ihre eigenen Fragen und Anmerkungen nicht verständlich äußern können (z.B. Int 29 SGy: 126; Int 35 SGy: 191, 193; Int 37 SGy: 194). Vieles nicht zu verstehen sowie die auch hilflosen und schambehafteten Situationen, die daraus resultieren können, sind weitere Gründe für diese Eltern, den Kontakt mit der Schule zu meiden (s. dazu auch Guo 2010: 133).

Es lässt sich somit festhalten, dass davon auszugehen ist, dass auch viele der am SGy vertretenen Eltern mit Migrationshintergrund und/oder aus »bildungsfernen« Milieus gewisse Schwellenängste im Kontakt mit der Schule hegen. Die Unsicherheiten der Eltern entstehen dabei aus der Konfrontation mit dem eigenen Unwissen oder den eigenen vermeintlichen Unzulänglichkeiten, die im Kontakt mit den Erwartungen der soziokulturell speziellen Schulkwelt und ihren sprachlichen Anforderungen für sie sichtbar werden. Hieraus resultiert auch die Erwartung einer asymmetrischen Struktur der Kommunikation und Zusammenarbeit, die viele dieser Eltern entweder im Kontakt mit Schulen oder anderen staatlichen Institutionen (wie z.B. dem Migrationsamt oder Amt für soziale Dienste) bereits erlebt haben (Yildiz 1999: 233; Int 28 BEH: 68). Dies führt dazu, dass auch die prinzipiell interessierten unter ihnen der Schule häufiger mit Skepsis begegnen oder den Kontakt mit ihr sogar vermeiden (s. dazu auch Ali 2012: 209; Doucet 2011: 2723).

Blickt man nun auf die Situation der *Kinder* von Eltern mit Migrationshintergrund und/oder aus »bildungsfernen« Milieus am SGy, ergeben sich für sie sechs (teils bereits erwähnte) Risikofaktoren, die im Kontext eines gymnasialen Bildungswegs relevant werden:

Anders als bei Kindern aus deutschsprachigen, akademischen Mittelschichtsfamilien, für die eine (sehr) gute Passung zwischen familiärer und gymnasialer Schulkultur in Stil, Anforderungen und Erwartungen besteht, ist erstens davon auszugehen, dass die eben beschriebene *Diskrepanz* zwischen familiärer Herkunfts- und Schulkultur für Kinder aus »bildungsfernen« Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund bedeutet, dass diese den »Code« der gymnasialen »Mittelstandskultur« (Int 25 LIS: 188) erst erlernen müssen, um an den Schulbildungsprozessen erfolgreich teilnehmen zu können. Diese Kinder fallen am SGy dadurch auf, dass sie »länger brauchen, um am Gymnasium anzukommen«, dass sie insgesamt »nicht gut zurechtkommen«, da sie im Vergleich mit anderen Kindern »noch sehr kindlich« und »unorganisiert« sind, »viele nicht mitbekommen« und dadurch etwas »verloren« wirken (FN SGy: 1480).

Zweitens betreffen viele dieser Kinder auch die im Kontext der »Bildungsferne« bereits identifizierten Aspekte eines *familiären Sprachgebrauchs*, der sich in „Reichtum“, „Differenziertheit“ und „Stil des Ausdrucks“ von der Schulsprache unterscheidet (Bourdieu 2006: 30f), sowie einer *fehlenden außerschulischen Lernunterstützung und Auseinandersetzung mit spezifischen Kulturgütern und Bildungsinhalten* (vgl. Kap. 7.2.1). Es ist anzunehmen, dass diese Aspekte verstärkt ins Gewicht fallen, wenn Kinder aus »bildungsfernen« Familien ein Gymnasium besuchen, an dem Leistungsanforderungen und Bildungsinhalte aufgrund des zielgleichen Unterrichts unter G8-Bedingungen besonders anspruchsvoll und zudem noch stärker als an den Oberschulen am »klassischen bildungsbürgerlichen Verständnis« (Int 27 BEH: 59) ausgerichtet sind. Zudem finden sich am Gymnasium jene Eltern – vor allem mit Migrationshintergrund –, die unabhängig von ihrem eigenen Formalbildungsgrad und Beteili-

gungsgrad an den Schulbildungsprozessen ihrer Kinder, hohe Bildungsaspirationen für diese haben (z.B. Int 37 SGy: 79, 178-184). Dies bedeutet für die Kinder, dass sie unter dem Erwartungsdruck stehen, die hohen inhaltlichen Anforderungen am SGy trotz vergleichsweise wenig familiärer Unterstützung besonders gut zu erfüllen.

Diese Kinder sind jedoch nicht nur im Lernen der Sprache und der fachlichen Inhalte »sehr auf sich alleine gestellt«, wie eine Lehrkraft aus einer »Arbeiterfamilie« mit Migrationshintergrund aus ihrer eigenen Zeit am Gymnasium erinnert (anonym: 15). Sie müssen zusätzlich in ganz praktischen Belangen kompensieren, was ihre Eltern nicht leisten (können). So müssen diese Kinder drittens die *schulische Organisation und Kommunikation* größtenteils selbstständig bewerkstelligen. Diese Zusatzaufgaben werden von – erfolgreichen – Bildungsaufsteiger:innen in Retrospektive als „fordernd und anstrengend“ beschrieben (Lörsch 2020: 262; auch z.B. Brill 2020: 147; Schuchert-Güler 2020: 322). Wenngleich „fordernd“ bedeutet, dass die Kinder an diesen Aufgaben wachsen und in ihrer Entwicklung vorankommen können, so ist doch auffällig, dass der Begriff der *Belastung* sowohl in den Einschätzungen der befragten Lehrkräfte als auch in einschlägigen empirischen Studien zu Bildungsaufstiegen häufig im Vordergrund steht:

»Und dann gibt es [...] andere [...], die eben auch vielleicht ein Elternhaus haben, wo die Mutter (seufzt) noch nicht mal lesen kann, wo ich das nicht als selbstverständlich ansehen kann, dass der Junge in jeder Stunde ein Heft und einen Stift dabei hat, weil wo man keinen Kontakt mit den Eltern halten kann, weil die Eltern einen einfach gar nicht verstehen. Das belastet natürlich so ein Kind auch. Und (.) wo die wirklich von zuhause auch gar keine Unterstützung haben« (Int 37 SGy: 60).

Die Belastung resultiert dabei zum einen aus der übertragenen *organisatorischen Verantwortung* sowie dem in der Schule drohenden Tadel und vielleicht auch der Scham, wenn ein Kind (wiederholt) kein Heft und keinen Stift im Unterricht dabei hat. Zum anderen resultiert die Belastung daraus, dass die Kinder die zwei unterschiedlichen Lebenswelten der Schule und des Elternhauses kontinuierlich zusammenhalten müssen (EI-Mafaalani 2020: 75). Dies betrifft sowohl inhaltliche Übersetzungsleistungen zur schulischen Organisation und ihren Anforderungen sowie – für viele Kinder mit Migrationshintergrund – sprachliche Übersetzungsleistungen: »Ganz blöde Situation auf Elternsprechtagen, wenn der Schüler seinen Eltern übersetzen muss, was die Lehrer grad erzählen« (Int 1 HOS: 65; auch Int 35 SGy: 179, 191-193; Int 37 SGy: 194; Int 40 SGy: 170). Diese Situationen sind unter anderem deshalb »blöde«, weil es zu einer belastenden, da verunsichernden und häufig schambehafteten Rollenumkehr zwischen Eltern und Kindern kommt: Die Eltern sind hilflos ohne ihre übersetzenden Kinder und die Kindern realisieren die Hilflosigkeit ihrer Eltern und übernehmen für sie die Unterstützungs-, Vorbild- und Orientierungsfunktion, die sie eigentlich von den Eltern bräuchten, die diese jedoch in dieser Hinsicht nicht erfüllen können (EI-Mafaalani 2020: 74; s. dazu auch Guo 2010: 136).

Viertens beobachten die SGy-Lehrkräfte, dass mit der »im Sozialen breiter« und »multikultureller« gewordenen Schüler:innenschaft auch die Anzahl von Kindern gestiegen ist, die in familiären Verhältnissen oder prekären Lebenslagen aufwachsen, die den Kindern »Sorgen« machen (Int 40 SGy: 199). Einige dieser Belastungssituationen sind dabei so groß, dass auch die SGy-Lehrkräfte – ähnlich wie ihre Kolleg:innen in Banndorf und Fisselburg – »echt erschrocken« sind, wenn sie davon erfahren (Int 34 SGy: 154; auch z.B. Int 35 SGy: 110). Sowohl die kleineren als auch größeren Sorgen dieser Kinder *binden ihre Aufmerksamkeit und Energie*, sodass Lernprozesse hintenanstehen (Int 32 SGy: 162; Int 40 SGy: 199).

Fünftens nimmt – wie an den untersuchten Oberschulen – auch am SGy die bei den Kindern vorhandene oder *fehlende* »Grundsicherheit« hinsichtlich des eigenen schulischen Könnens Einfluss auf den Lernerfolg (Int 35 SGy: 420, Hervorh. MK). Auch hier hätten Kinder aus akademischen und sozial gefestigten Elternhäusern »ab Geburt« den entscheidenden »Vorsprung« gegenüber Kindern, denen dieses Grundvertrauen in ihre schulischen Fähigkeiten nicht durch die Eltern vermittelt werden kann (ebd.: 418-420). Für die SGy-Lehrkräfte spielt auch hier die »soziale Herkunft« eine »große Rolle« und die »Haltungen, die sich da von Kind auf entwickeln«. Die Kinder aus akademischen Mittelschichtsfamilien gingen an die schulischen Aufgaben mit einem ganz anderen »Selbstbewusstsein« heran (Int 29 SGy: 154). Dies mag zum einen darin begründet sein, dass »bildungsferne« Eltern ihren Kindern nur bedingt glaubhaft vermitteln können, dass sie die Lerninhalte, die für sie selbst fremd und unverständlich sind, gut beherrschen (können). Zum anderen kommen für die Kinder aus sozioökonomischen »Verliererstadtteilen« noch die Marginalisierungs- und Diskriminierungserfahrungen hinzu, die das Selbstwertgefühl und den Glauben an die eigene Selbstwirksamkeit zusätzlich beeinträchtigen (vgl. dazu Kap. 7.1.1). Die herkunftsbedingten Unterschiede im Selbstvertrauen und im Auftreten sind dabei am SGy auch *zwischen den Schüler:innen* besonders ausgeprägt und im Unterricht deutlicher vernehmbar als an den untersuchten Oberschulen (z.B. FN SGy: 832f), da hier – anders als in Banndorf und Fisselburg – die Kinder von ungelernten Arbeiter:innen oder Analphabet:innen sehr viel häufiger mit Kindern von Akademiker:innen zusammen lernen. Dieser Peervergleich kann unter *ungünstigen* Voraussetzungen dazu führen, dass Zweifel am eigenen Können, die in Bildungsaufstiegsprozessen selbst für erfolgreiche Aufsteiger:innen eine gemeinsame Erfahrung darstellen, zusätzlich verstärkt werden (s. dazu auch Lange-Vester 2020: 390f, 394).

Wenn im schulischen Umfeld andere Umgangsweisen, Anforderungen und Erwartungen als im häuslichen Umfeld gelten, geht Prengel davon aus, dass die betreffenden Kinder viele der (sub-)kulturellen Erfahrungen und Haltungen, die sie sich im familiären Kontext angeeignet haben, „verlernen müssen“, wenn sie in der Schule erfolgreich sein wollen (1995: 25). An diese These schließt die sechste Risikolage an: die Gefahr der *Entfremdung von der eigenen Herkunft* (El-Mafaalani 2014: 8). Zwar ist es Bildungsprozessen inhärent, dass diese immer auch identitätsverändernd wirken (ebd.: 39), jedoch besteht in steilen Bildungsaufstiegen eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass für die Heranwachsenden „soziale Nebenwirkungen“ auftreten, wie etwa der Verlust von sozialem Kapital und emotionalen Bindungen in der Herkunftsfamilie und dem freundschaftlichen Umfeld (ebd. 2020: 72). Hinzu kommt die Ungewissheit darüber, ob eine „neue soziale Heimat“ im Ankunftsmilieu gefunden werden kann (ebd. 2014: 8). Für diese Risikolage lässt sich ein Migrationsspezifikum identifizieren, das El-Mafaalani in Vergleichsstudien herausgearbeitet hat. Demnach stellt der Distanzierungsprozess vom Herkunftsmilieu in Biographien von Bildungsaufsteiger:innen mit Migrationshintergrund ein noch „dringlicheres Problem“ dar als für diejenigen ohne Migrationshintergrund (2020: 76). Dies erklärt der Autor damit, dass die Ablösungsprozesse in eingewanderten Familien nicht nur die Oben-Unten-Differenz (bildungsnah – bildungsfern), sondern zusätzlich auch die Innen-Außen-Differenz (Kultur der Verwandtschaft und ethnischen Community – Kultur der Aufnahmegesellschaft und Schule), die auch als „Sphärendifferenz“ (Bohnsack & Nohl 2001: 22) bezeichnet wird, betreffen (El-Mafaalani 2020: 77). Dass auch viele Bremer Heranwachsenden mit Migrationshintergrund dieser Sphärendifferenz ausgesetzt sind, wenn sie sich tagtäglich »zwischen den Welten« bewegen, berichten viele der befragten Lehrkräfte. Zwar könne das Aufwachsen in zwei kulturellen »Systemen« den Heranwachsenden unter günstigen Voraussetzungen »ganz viel geben«. Es könne sie jedoch »auch kaputt machen« (Int 48 OTS: 157). So seien viele dieser Kinder eher »zerrissen« zwischen den unterschied-

lichen Lebensweisen und Erwartungen der schulischen und familiären Welt und gerieten mitunter in Loyalitätskonflikte oder gar eine Art »Persönlichkeitsspaltung« (Int 23 OaB: 29; auch Int 8 OaB: 213; Int 19 HOS: 587-591). Auch mit dieser »überfordernden« Situation seien die Schüler:innen häufig »allein gelassen« (Int 7 OaB: 151; s. dazu auch Doucet 2011: 2710, 2718-2721, 2725).

Zusammenfassend sind also auch Gymnasiast:innen mit Migrationshintergrund und/oder aus »bildungsfernen« Elternhäusern, die die erforderlichen kognitiven Fähigkeiten für erfolgreiche Schulbildungsprozesse nachweislich mitbringen und Eltern haben, die sich grundlegend für Schulbildung interessieren, schulbildungsrelevanten Risikolagen ausgesetzt. Um am Gymnasium zurechtzukommen, müssen viele dieser Kinder die »Codes« der mittelschichtsgeprägten Schulkultur erst erlernen und in einem ehrgeizigen Lernklima mit vielen leistungsstarken Klassenkamerad:innen die häufig nicht vorhandene Grundsicherheit hinsichtlich ihres eigenen schulischen Könnens erst aufbauen. Dabei sind sie sowohl in ihren Lernprozessen als auch bei den allermeisten organisatorischen Aufgaben »sehr auf sich alleine gestellt«. Sie müssen sich vieles selbstständig aneignen, neben ihren eigenen auch Elternaufgaben verantwortlich übernehmen, inhaltliche und sprachliche Übersetzungsleistungen zwischen Schule und Eltern erbringen sowie die dabei auftretenden belastenden Rollenkonfusionen aushalten. Neben dem Zusammenhalten der unterschiedlichen »Welten« werden für diese Kinder gleichzeitig auch soziokulturelle Ablösungs- und Neufindungsprozesse im Bildungsaufstieg am Gymnasium erforderlich, die die potentielle Gefahr der Entfremdung von der eigenen Herkunft bergen. Insgesamt stehen die Bildungsaufsteiger:innen damit zwischen allerhand hohen Anforderungen und Erwartungen, die es zuhause und am Gymnasium zu erfüllen gilt.

### **7.3.2. Naheliegende schulische Antwort: Flitnersche Brücken schlagen**

Damit keine (zu große) Benachteiligung entsteht, wenn die schulbildungsrelevanten Diskrepanzen zwischen familiärem und gymnasialem Umfeld groß sind, gilt es, Maßnahmen zu ergreifen, die die Schüler:innen in ihrer Vermittlungs- und Kompensationsrolle »zwischen den Welten« ein Stück weit entlasten und dafür sorgen, dass sie im Unterricht, im Schulbetrieb und in Belastungssituationen nicht »alleingelassen« sind. Die schulische Arbeit kann zwar die Diskrepanzen zwischen den Anforderungen und Erwartungen der schulischen und häuslichen Welt *nicht aufheben*, sie kann aber von den Ausgangslagen der Eltern und Kinder ausgehend einige Flitnersche Brücken zur Schul- und Unterrichtskultur und den angestrebten Bildungs- und Erziehungszielen schlagen, die den Weg dorthin für die Schüler:innen erleichtern (vgl. dazu ausführlich Kap. 5.1.3). Grundlegend für einen solchen Brückenschlag ist ein *Perspektivenwechsel* seitens der Lehrkräfte bzw. die Einnahme einer „adressatenbezogenen Denkweise“ (SfBW 2008: 7), um die entscheidenden Diskrepanzen zwischen den Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen der Schüler:innen und den Erwartungen und Anforderungen des Gymnasiums differenziert erfassen und mit geeigneten Maßnahmen reagieren zu können. Im Folgenden werden einige konkrete schulorganisatorische und pädagogisch-didaktische Maßnahmen beschrieben, die die Schule einsetzen kann, um Brücken von den Ausgangspunkten »bildungsferner« Familien mit und ohne Migrationshintergrund hin zu der für sie (teilweise) fremden Schul- und Unterrichtskultur und ihren Bildungs- und Erziehungszielen zu schlagen.

Um die Schüler:innen in schulischen Dingen und Vermittlungsaufgaben zu entlasten, führt eine Brücke zunächst zu ihren *Eltern*, um diese bestmöglich zu einer Beteiligung an den

schulischen Belangen ihrer Kinder zu aktivieren.<sup>175</sup> Die positiven Effekte von Elternbeteiligung auf den Schulbildungserfolg der Kinder sind in empirischen Studien wiederholt gezeigt worden (für einen Überblick s. z.B. Schwaiger & Neumann 2010: 64). Dieser Befund bezieht sich nicht nur auf die Möglichkeiten der elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben und beim Lernen, sondern auch auf andere Beteiligungsformen am Schulleben. Aus diesem Grund bleibt der Befund auch bei einem niedrigen Formalbildungsgrad der Eltern gültig (Schnell 2014: 205). Am SGy, an dem man an alle Eltern und damit auch an die »bildungsfernen« mit und ohne Migrationshintergrund noch nachdrücklicher als an den Oberschulen die Erwartung richtet, dass diese mit der Schule »zusammenarbeiten«, »ihr Kind wirklich begleiten« und nicht einfach am SGy »abgeben« (vgl. Kap. 6.4.1), zeigt sich der Bedarf für eine schulische Strategie zur intensiven Einbindung der Eltern besonders deutlich. Um mehr Eltern mit den oben skizzierten „Schwellenängsten“ zu einer stärkeren Beteiligung am Schulleben ihrer Kinder zu motivieren, sind befähigende und vertrauensbildende Maßnahmen naheliegend, die dafür sorgen, dass die Zugänge zur Schule sowie Kommunikationsprozesse erleichtert (oder überhaupt möglich) werden und Schulbesuche keine schambehafteten Erfahrungen erzeugen oder reaktivieren.

Um dies zu erreichen, ist erstens erneut die vielzitierte *Willkommenskultur* gefragt (z.B. Int 28 BEH: 105), die sich dadurch auszeichnet, dass sich die Schule als besucherfreundliche und »offene« Schule präsentiert, in der das Schulpersonal respektvoll und möglichst vorurteilsfrei auf Eltern unterschiedlicher Herkunft und Voraussetzungen zugeht und ihre Anwesenheit und Fragen nicht als ‚Störung‘ für den Regelbetrieb wahrnimmt, sondern sie einlädt, das Schulgebäude auch außerhalb von Elternabenden zu betreten und sich auf unterschiedlichen Wegen zu beteiligen (z.B. Int 7 OaB: 200; Int 24 OaB: 47; auch SfbW 2007: 20). Eine solche »offene« Schule hat auch eine *räumliche Komponente* (z.B. Int 4 OaB: 1224). So hat zum Beispiel Terkessidis darauf hingewiesen, dass die Raumgestaltung als Schnittstelle zwischen innen und außen die (Kommunikations-)Kultur einer Einrichtung entscheidend mitprägt (2010: 152). Eine Raumgestaltung, die die unterschiedlichen Voraussetzungen ihrer Nutzer:innen berücksichtigt, kann dabei einen entscheidenden Beitrag zur Zufriedenheit der Personen mit ihrer Umgebung und damit auch zu ihrem Zugehörigkeitsgefühl und ihrem Willen zur Partizipation leisten (ebd.). Vor diesem Hintergrund stellt eine kommunikationsförderliche Raumgestaltung ein Qualitätsmerkmal der vielfaltsgerechten Schule dar (SfbW 2007: 3). Zu einer solchen Raumgestaltung zählt, dass zentrale Beschilderungen etwa im Eingangsbereich mehrsprachig verfasst sind, da sie funktional und zentral für die Orientierung der Eltern sind und ihnen zugleich im Sinne der Willkommenskultur signalisieren, dass (auch) sie hier erwartet werden (s. dazu auch Karakaşoğlu, Gruhn et al. 2011b: 109).

Wenn Eltern in der Vergangenheit Erfahrungen mit einer asymmetrischen Kommunikationsstruktur im Kontakt mit der Schule oder anderen Institutionen gemacht haben und/oder unsicher im Umgang mit schulischen Rollen und Aufgaben sind, führt dies zweitens dazu, dass die *Gesprächsführung* »kompliziert« sein kann:

»Man [...] muss immer wieder überlegen, wie das bei dem Anderen ankommen könnte [...], dass es nicht missverstanden wird. Das sind manchmal ganz Kleinigkeiten, die dann zu Missverständnissen führen, und deswegen muss man da wirklich ganz genau überlegen, was man sagt« (Int 12 OaB: 104; auch z.B. Int 34 SGy: 140).

<sup>175</sup> Es werden im Folgenden – wie in Kap. 5.2.1 angekündigt – keine projektförmigen Initiativen für eine intensivierte Elternbeteiligung beschrieben, sondern gemäß dem Forschungsinteresse dieser Arbeit Erfordernisse und Möglichkeiten innerhalb des ganz *alltäglichen schulischen Regelbetriebs* aufgezeigt. Dieser Fokus entspricht auch den empirischen Forschungsbefunden, die *Kontinuität* als eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Elternarbeit benennen (z.B. Karakaşoğlu, Gruhn et al. 2011b: 112).

Eine Gesprächsatmosphäre auf Augenhöhe herzustellen, stellt in Elterngesprächen, in denen viel erklärt werden muss, durchaus eine Herausforderung dar. Dennoch sind Annäherungen möglich, wenn Zeit für einen geduldigen Austausch vorhanden ist und auch mit den Anliegen der Eltern respektvoll umgegangen wird. Auf diese Weise kann eine grundlegend positive Beziehung aufgebaut werden, die das Vertrauen der Eltern in die Schule stärkt und die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass zukünftig auch Konfliktfälle konstruktiv besprochen werden können (z.B. Int 8 OaB: 88; s. dazu auch Ali 2012: 198; Karakaşoğlu, Gruhn et al. 2011b: 110).

Drittens kann der Einsatz von *Übersetzungen* Hürden abbauen. In Elterngesprächen unterstützen Übersetzer:innen eine konstruktive Gesprächsführung, da Themen differenzierter besprochen werden können, und entlassen zudem die Kinder aus der »blöden« Vermittlungsrolle in Gesprächen über (kritische) Inhalte, die sie selbst (oder ihre Geschwister) betreffen. Zudem signalisiert die Schule mit dem Einsatz von Übersetzungen und Übersetzer:innen ganz deutlich ihren Willen zur Verständigung und Kooperation: »die [Eltern] müssen wissen, wir wollen, dass sie uns verstehen« (Int 22 OaB: 77). Gleichzeitig erhöhen Übersetzungen die Verbindlichkeit von Vereinbarungen: »Dann können sie nachher nicht sagen: „Oh, das wusste ich nicht« (ebd.).

Neben diesen Maßnahmen im Rahmen der Elternarbeit, die die Kinder auf indirektem Wege entlasten können, kann die Schule den Kindern selbst noch fünf weitere Flitnersche Brücken bauen, die sie auf *direktem* Wege in ihrem Bildungsaufstieg unterstützen:

Erstens stellen die Lehrkräfte auch am Gymnasium fest, dass Schüler:innen, für die die Schul- und Unterrichtskultur sowie die Bildungs- und Erziehungsinhalte etwas (teilweise) Fremdes darstellen, eine »unglaublich gute« und »persönliche Beziehung zu den Lehrern« benötigen, um »gut lernen« zu können (Int 40 SGy: 110; auch z.B. Int 34 SGy: 146). Wie in Banndorf und Fisselburg begründet sich dies darin, dass das Handeln der Lehrkräfte (ihre Rückmeldungen, Reaktionen, Ratschläge usw.) einen entscheidenden orientierungsstiftenden Referenzrahmen für diese Kinder auf ihrem Bildungsweg bildet. Diese Schüler:innen sind besonders darauf angewiesen, ihre (manchmal auch bloß rückversichernden) *Fragen*, bei denen ihnen zuhause niemand weiterhelfen kann, in der Schule stellen zu können. Zudem benötigen sie ihre Lehrkräfte für *konkretes Feedback* zu ihren Lernständen und Verbesserungsbedarfen, für *Lerntipps* und die Nennung *hilfreicher Materialien* (vgl. Kap. 7.2.2).

Zweitens sind Schüler:innen, denen die Grundsicherheit im Umgang mit schulischen Inhalten und Anforderungen fehlt, auch am Gymnasium auf eine *bestärkende* und *motivierende Unterstützung* ihres schulischen Umfeldes angewiesen, um Unsicherheiten bezüglich des eigenen Könnens abzubauen zu können (vgl. Kap. 7.1.2). Um den Schüler:innen diese Unterstützung und Sicherheit zu geben, gilt es, eine empowernde Lernatmosphäre herzustellen, die – im Sinne des »inklusive[n] Gedankens« – auch am leistungsorientierten Gymnasium den »Respekt des Miteinanders« betont (Int 32 SGy: 104). Dies beinhaltet

»auch das *Zuhören* für den anderen, ihm die *Möglichkeit* geben, sich einzubringen [...]. Und dass sich Schüler gegenseitig auch achten, wenn [...] deren Aussage inhaltlich völliger Blödsinn oder, oder wie auch immer ist. Und das sollte ich als Lehrer aber genauso achten, ja? Ich muss immer gleichwertig die Möglichkeit bieten, dass Schüler sich einbringen können. Und diesen Respekt muss ich denen vermitteln« (ebd., Hervorh. i. Orig.).

Drittens bedarf es auch am Gymnasium der »besten Lehrer« (Int 29 SGy: 64, vgl. Kap. 7.2.2), die nicht nur fachlich und didaktisch sehr gut ausgebildet, sondern auch »gut organisiert« sind (Int 22 OaB: 57). Denn für eine sehr gut angeleitete, effektive gemeinsame Lernzeit, auf die Schüler:innen aus »bildungsfernen« Elternhäusern besonders angewiesen sind, ist es



»ganz wichtig [...], dass du Struktur hast für dich und diese Struktur auch einhalten kannst, auch für die Kinder verlässlich bist. Ganz wichtig ist, dass du transparent bist in deinem Handeln, [...] konsequent [...]. Weil ähm viele Kinder [...] sonst gar nicht wissen, was von ihnen verlangt wird« (Int 12 OaB: 131, 133; auch Int 37 SGy: 164).

Unter den G8-Bedingungen der sehr hohen inhaltlichen Dichte und Taktung gewinnt dabei die *Struktur* als Merkmal guten Unterrichts noch einmal an Gewicht (s. dazu auch Ditton 2000: 83). Dem Qualitätsmerkmal der *Transparenz* kommt in der Unterrichtsgestaltung zudem auf mehrfache Weise Bedeutung zu. Neben der Verlässlichkeit erzieherischen Handelns, sind für Schüler:innen, die auf Orientierung im besonderen Maße angewiesen sind, auch die Transparenz und Klarheit von Zielen, Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien unerlässlich: »Die Kinder müssen wissen, was sie tun müssen, um irgendwo weiterzukommen. Sie müssen auch wissen, jede Stunde müssen sie wissen, was zu tun ist, um in *der* Stunde erfolgreich zu sein« (Int 22 OaB: 57, Hervorh. i. Orig.; s. dazu auch SfBW 2007: 6f).

Viertens stellen die SGy-Lehrkräfte fest, dass es angesichts der wachsenden Anzahl an Gymnasiast:innen, die mit sehr unterschiedlichen soziokulturellen Einflüssen, unter teilweise hohem Erwartungsdruck und immer häufiger auch in prekären Lebenslagen und schwierigen familiären Verhältnissen aufwachsen, Kanäle benötigt, über die die damit einhergehenden Verunsicherungen und psychischen Belastungen *Gehör finden* können. Demnach wenden sich immer mehr Schüler:innen am SGy in Belastungssituationen an ihre Lehrkräfte, die heutzutage »viel größere Bezugspunkte« seien als früher: »Wir sind Konstanten in einer sich schnell drehenden Welt geworden« (Int 40 SGy: 231). Für ihre pädagogische Arbeit leiten die SGy-Lehrkräfte daraus ab, dass es eine erhöhte Wachsamkeit braucht, um aus Verhaltensweisen und beiläufigen Bemerkungen abzulesen oder herauszuhören, ob vielleicht gerade zuhause »etwas schief läuft« (Int 40 SGy: 130). Zudem gilt es mehr als früher, auch für die »Sorgen und Nöte« der Schüler:innen, die nichts mit der Schule zu tun haben, »ein offenes Ohr zu signalisieren« (Int 34 SGy: 146; Int 40 SGy: 229). Und schließlich braucht es »Empathiefähigkeit«, um auf schwierige Situationen von Schüler:innen im pädagogischen Handeln einzugehen (ebd.).

Fünftens kommt den Lehrer:innen am Gymnasium die Aufgabe zu, den *identitätsverändernden Prozess* des (steilen) Bildungsaufstiegs pädagogisch zu begleiten (vgl. Kap. 5.1.2). Hierfür muss die schulische Arbeit den *stimulierenden* und zugleich *stützenden* Rahmen bieten (vgl. Kap. 5.1.3), damit der Bildungsaufstieg zwar eine identitätsstiftende Herausforderung, jedoch keine Zerreißprobe wird, in der die schulischen und außerschulischen Zugehörigkeiten die Qualität eines Konflikts annehmen (El-Mafaalani 2020: 78; 2014: 39; Badawia 2002: 307-337). Denn ein solcher Konflikt kann dazu führen, dass Selbstzweifel verstärkt werden und die Schüler:innen zum Aufgeben bringen oder dass bei ihnen das Gefühl entsteht, die eigene Herkunft verleugnen zu müssen, um bildungserfolgreich zu sein und im Aufstiegsmilieu akzeptiert zu werden (z.B. Hartmann 2020: 380, 382). Ein grundlegender Beitrag, den die Schule leisten kann, um diese Gefahren einzudämmen, ist die Etablierung einer »inklusiven« Schulkultur, in der den Schüler:innen vermittelt wird, dass niemand aufgrund einer bestimmten soziokulturellen Herkunft am Gymnasium deplatziert ist, sondern alle von ihnen hier „am rechten Ort“ sind (Dirim & Mecheril 2010a: 129).

Um also am Gymnasium die schulbildungsrelevanten Risikolagen der Schüler:innen aus »bildungsfernen« Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund abzumildern und sie in ihrem Bildungsaufstieg zu unterstützen, gilt es, die familiäre und die schulische Welt auf verschiedene Weise »noch ein bisschen mehr zu vernetzen« (Int 8 OaB: 213). Die Schule kann dies tun, indem sie den Schüler:innen und ihren Eltern Flitnersche Brücken baut. Um

zu wissen, wo diese Brücken anzusetzen sind, müssen die Gymnasiallehrkräfte einen Perspektivwechsel auf die vermeintlichen Selbstverständlichkeiten schulischer Anforderungen und Erwartungen einnehmen. Darauf aufbauend können sie Maßnahmen für den Schul- und Unterrichtsbetrieb entwickeln, die auch denjenigen Eltern und Schüler:innen, für die die Schul- und Unterrichtskultur etwas (teilweise) Fremdes darstellt, gleiche Teilhabe- und Erfolgchancen eröffnet. Im Konkreten müssen hierfür Zugänge und Kontaktaufnahme für die Eltern erleichtert werden. Die Kommunikation muss von Respekt und Geduld geprägt sein, um erfahrungs- und herkunftsbedingte Unsicherheiten seitens der Eltern und Kinder abzubauen und ihr (Selbst-)Vertrauen zu stärken. Um schulbildungsrelevante Wissenslücken und fehlende Erfahrungen aufzuarbeiten, bedarf es Zeit für (Er-)Klärungen, an einigen Stellen Übersetzungen und an vielen Stellen Orientierungsmöglichkeiten. Ein Unterricht, der auf diese Bedarfe eingeht, bietet Raum für Fragen, leistet Unterstützung in Form von Lerntipps und hilfreichen Materialien, ist sehr gut strukturiert und zudem transparent in seinen Anforderungen und Zielen sowie den Wegen, die zu ihnen führen. Zudem müssen Heranwachsende, die in herausfordernden Lebensumständen aufwachsen, an die diverse Erwartungen gerichtet werden, die elterliche Rollen übernehmen müssen und in vielen Dingen »auf sich allein gestellt« sind, auch pädagogisch sehr gut begleitet werden, damit sie diese Herausforderungen zwischen den »Welten« meistern und einige ihrer »Sorgen und Nöte« loswerden können, um Energien und Kapazitäten für die hohen Lernanforderungen am G8-Gymnasium freizusetzen.

### **7.3.3. Alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis am »traditionellen« G8-Gymnasium**

In den folgenden Abschnitten wird gezeigt, an welchen Stellen im alltäglichen Schul- und Unterrichtsbetrieb am SGy die oben skizzierten Brücken jedoch fehlen und/oder das Spannungsfeld zwischen Herkunfts- und Schulkultur über das alltägliche Handeln der Lehrkräfte nicht abgemildert, sondern verstärkt wird. Dass im Folgenden die Handlungsweisen am SGy im Mittelpunkt stehen, bedeutet abermals nicht, dass die dabei erkennbaren diskriminierungsrelevanten Problematiken ausschließlich an dieser Schule zu beobachten sind. Jedoch treten sie hier besonders deutlich auf und fallen dabei gleichzeitig aufgrund der spezifischen gymnasialen Anforderungen und Erwartungshaltungen an die Schüler:innen und Eltern besonders stark ins Gewicht. Zur Einordnung der Beobachtungen vom SGy wird erneut auch auf alternative Handlungsweisen hingewiesen, die in der Schulpraxis an der OaB und in erfolgreicherem PISA-Teilnehmerstaaten Anwendung finden.

#### Der Kontakt mit Eltern könnte »intensiver« sein, ist aber »bei uns einfach nicht so vorgesehen«

Zur Elternarbeit am SGy lässt sich als erstes feststellen, dass die örtlichen Gegebenheiten für eine Kontaktaufnahme mit den Pädagog:innen hochschwellig sind. Zum einen schränkt die bauliche Grundstruktur (verwinkelte Gänge, abgeschlossene Räume, schwere Türen) die Möglichkeiten für offene, transparente und damit leichter zugängliche und einladendere Raumkonzepte ein (Int 32 SGy: 14; Int 49 SGy: 22). Zum anderen gibt es am SGy keine gut sichtbaren Orientierungshilfen für Besucher:innen, was die Kontaktaufnahme für Eltern, die sich in Schulgebäuden ohnehin eher unsicher bewegen, zusätzlich erschwert. Dieser Mangel fällt im Vergleich mit Schulen in anderen Ländern besonders ins Auge:

»wenn man hier reinkommt, weiß man überhaupt nicht, wo man hingeht erstmal. Es ist überhaupt kein, (.) ja, keine Schilder, wo das Sekretariat ist. Das ist, das sind Sachen, die man hier wesentlich verbessern kann, um äh Auskunft zu geben oder irgendwas. Aber ich denk, das liegt auch wieder am deutschen System, wo Lehrer keinen eigenen Klassenraum haben [...]. Wenn ich weiß, ich hab meine, meinen Klassenraum [wie etwa in nordamerikanischen Schulsystemen] und Leute wissen das und es kann auch ausgeschildert sein [...]. Und dadurch sitzen die Lehrer auch öfter in dem Raum, sind auch länger in der Schule. Sobald der Unterricht [hier] fertig ist, fährt man weg. Und dann kommt man manchmal rein und denkt: „Gibt es hier überhaupt Unterricht irgendwo oder Schüler?“ [...]. Ich kenn auch die internationale Schule hier in Bremen, neu aufgebaut. Da ist auch gleich im Eingangsbereich ist, sitzt einer da und kann ganz leicht Auskunft geben und wo man hin muss« (anonym SGy: 42, 44).

In diesem Vergleich verweist die Lehrkraft auf ein weiteres Problem: die (schwierige) Erreichbarkeit der Lehrkräfte am SGy. Hier wäre nach ihrer Ansicht ein doppelter Zweck auf einmal zu erreichen: Ein fester (und bekannter) Arbeitsplatz in der Schule für die Lehrkräfte würde diese nicht nur für Besucher:innen leichter, sondern auch länger auffindbar machen, da sie nicht gezwungen wären, für eine konzentrierte Unterrichtsvor- und -nachbereitung das Schulgebäude zu verlassen (auch Int 37 SGy: 229; Int 49 SGy: 205-207).<sup>176</sup>

Das Problem der mangelnden Ansprechbarkeit der SGy-Lehrkräfte während des Schultages wird jedoch nicht nur durch fehlende Arbeitsplätze und Leitsysteme zu ihren Aufenthaltsorten erzeugt. Auch wenn man ihnen begegnet, ist es mit vielen von ihnen nicht einfach, ins Gespräch zu kommen. Versucht man es dennoch, entsteht eher ein abweisender als ein einladender Eindruck:

»mir fällt wieder auf, dass mich außer den Schulleitungsmitgliedern kaum jemand grüßt. Andere Kolleg:innen ducken sich eher oder huschen vorbei [...]. So richtig willkommen fühle ich mich hier nicht. Ich sehe auch nur sehr selten mal Eltern. Das ist sehr anders als an der OaB, wo ich häufig Eltern begegnet bin [...]. Die dunklen, schweren, teils verschlossenen Türen und die kurzangebundenen Sekretärinnen laden aber auch nicht wirklich zum Vorbeischauen ein« (FN SGy: 1599, auch z.B. 84, 1839; IntPr 34 SGy: 11, 23).

Des Weiteren ist am SGy besonders auffällig, dass »alle Kolleg:innen nur Zeit haben, wenn es unbedingt sein muss« (FN SGy: 1599). An keiner anderen Schule im Sample bekam ich bei Kontaktaufnahmen so häufig das Gefühl vermittelt, den Pädagog:innen ungelegen zu kommen (FN SGy: 791). Eine Lehrerin, zum Beispiel, »hat nicht einmal eine Minute Zeit für mich. „Eigentlich nicht,“ sagt sie, als sie einen der kleinen Nebenräume aufschließt, in dem auch andere SGy-Lehrkräfte gerne mal in der Pause verschwinden [...]. Sie schaut die ganze Zeit grimmig und abweisend« (ebd.: 1602, ähnliche Begegnungen auch z.B. 583, 791, 1293f). Diese Begegnungen und Beobachtungen am SGy erinnern an die HOS. Während sich die HOS-Lehrkräfte jedoch vor allem aus Resignation aus dem Schulalltag zurückzogen (vgl. Kap. 7.1.3), schien dies am SGy nicht der vornehmliche Grund für die Kontaktvermeidung seitens der Lehrkräfte zu sein. Vielmehr entstand hier der Eindruck, dass das ‚Verstecken‘ in kleinen Nebenräumen und die Zurückweisungen der Lehrkräfte vor allem der stets herrschenden Eile und Zeitnot geschuldet waren. So stellte ich nicht nur bei einer Lehrkraft, die in den ersten Kontaktaufnahmen sehr abweisend gewesen war, erst viel später in einer ruhigen Minute fest: »Eigentlich ist sie gar nicht so unfreundlich. Sie ist nur wahn-sinnig im Stress« (FN SGy: 1294, auch 1540, 1584). Es ist jedoch anzunehmen, dass Eltern, für die die Kontaktaufnahme mit der Schule ohnehin mehr Überwindung kostet als für mich als Forscherin und für die unfreundliche und ungeduldige Signale der Mimik und Gestik das Gefühl verstärken, mit ihren Anliegen hier unpassend zu sein, zu einer solchen nachträg-

---

<sup>176</sup> Angesichts des Ausbaus der Ganztagschulen wird der fehlende ruhige und angemessen ausgestattete Arbeitsplatz im Schulgebäude nicht nur am Gymnasium, sondern auch an den Oberschulen als ein entscheidendes Manko der Arbeitsbedingungen benannt (z.B. Int 21 LIS: 153; FN OaB: 819).

lichen Revision des ersten Eindrucks eher selten kommen. Wahrscheinlicher ist, dass diese Eltern resignieren und weitere Kontaktaufnahmen meiden, wenn sich das SGy im alltäglichen Schulbetrieb als ein »Ort, der jetzt nicht gerade der Freundlichste der Welt ist« präsentiert – wie dies ein Lehrer selbst reflektiert (Int 40 SGy: 215). Zudem deutet die folgende Aussage darauf hin, dass einige SGy-Lehrkräfte vielleicht wirklich nicht bereit sind, die nötige Sensibilität und Geduld für Eltern aufzubringen, die nicht ihre Erwartungen erfüllen und überdurchschnittlich viel ihrer Zeit in Anspruch nehmen:

»Der Lehrer sagt, dass er sich auch immer so darüber aufregt, dass ein Schüler seiner Klasse nie Geld für das Schulessen dabei hat [...]: „Es ist schließlich nicht meine Aufgabe, hier die Kinder zu füttern.“ Und dann sagt er noch: „Eigentlich müssten wir noch viel mehr Erziehungsarbeit bei den Eltern leisten, aber dafür habe ich keine Zeit“« (FN SGy: 2244).

Eine effektive Kommunikation auf Augenhöhe zwischen Eltern und Schule am SGy wird zudem dadurch erschwert, dass ein Großteil der Regelkommunikation zwischen Schule und Eltern *schriftlich* erfolgt. Viele Informationen gelangen in Elternbriefen und bei individuellerem oder kurzfristigerem Bedarf über ein Mitteilungsheft, das die Schüler:innen führen, zu den Eltern (Dok 12 SGy: 7; FN SGy: 1085). Unterschriften der Eltern bestätigen die Kenntnisnahme (ebd.). Mehrsprachige Übersetzungen von Informationen – wie etwa an der OaB – sind zum Forschungszeitpunkt nicht vorgesehen. Für Fragen und Belange seitens der Eltern kann neben dem Mitteilungsheft die Kommunikation per E-Mail genutzt werden (Int 49 SGy: 98). Angesichts der Sprachbarriere, die die SGy-Lehrkräfte bei einer steigenden Anzahl von Eltern erkennen (vgl. Kap. 7.3.1), stellen diese schriftlichen, einsprachigen Kommunikationswege eine Hürde dar, an der einige der Eltern scheitern.<sup>177</sup> So stellt etwa die Schulleitung fest, dass die Ankündigungen, Erläuterungen und Angebote, die per Elternbrief, auf der Homepage der Schule oder auf Infoflyern kommuniziert werden und *gerade* viele eingewanderte Familien aufgrund ihres erhöhten Informationsbedarfs (und erhöhten Förderbedarfs ihrer Kinder) zur Zielgruppe haben, genau diese Eltern nicht erreichen (FN SGy: 175; Int 29 SGy: 172-174; Int 34 SGy: 212-214). Eine Lehrkraft stellt den »großen Nachteil«, der für Schüler:innen aus eingewanderten Familien aufgrund der Bedeutung der schriftlichen Elternkommunikation am SGy entsteht, explizit heraus (FN SGy: 696). Wie erwartet, versuchen zudem einige dieser Kinder kompensierend für ihre Eltern tätig zu werden. Dies bemerkte beispielsweise ein Lehrer bei einem »intelligenten« und »ehrgeizigen« Jungen, der die geforderten Unterschriften unter offiziellen Mitteilungen wiederholt fälschte, weil seine Eltern nicht nur kein Deutsch sprechen, sondern auch »Analphabeten« sind (Int 49 SGy: 139).

Neben der schriftlichen Kommunikation ist am SGy auch die Kontaktaufnahme per *Telefon* möglich (z.B. Int 29 SGy: 136; Int 34 SGy: 112). Allerdings sei im Kollegium die Bereitschaft für Telefongespräche mit Eltern außerhalb der Unterrichtszeit »unterschiedlich« ausgeprägt (Int 29 SGy: 136); »einige Kollegen geben ihre Privatnummer zum Beispiel gar nicht raus« (Int 49 SGy: 98). Während sich die Lehrkräfte im Schulgebäude aufhalten, sind sie zwar alle prinzipiell erreichbar, jedoch nicht zuletzt aufgrund der hohen Lehrdeputate, Pausenaufsichten und Betreuung von Arbeitsgemeinschaften trotzdem – auch nach meiner eigenen Erfahrung – nur äußerst schwer ans Telefon zu bekommen. Auch der Weg über das Sekretariat ist mühsam und selten erfolgreich (z.B. FN SGy: 218). Zudem ist zu bedenken, dass auch Telefonate kein

<sup>177</sup> Neuere Online-Übersetzungsplattformen, die gestützt durch künstliche Intelligenz das Übersetzen von Texten zuhause erleichtern, können mittlerweile zur Unterstützung der schriftlichen Kommunikation zwischen Schulen und nicht-deutschsprachigen Eltern genutzt werden. Aber auch hierfür müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. So müssen etwa die entsprechenden elektronischen Endgeräte in den Familien vorhanden sein, die Texte möglichst digital vorliegen, die Eltern lesen und schreiben können und der Umgang mit digitalen Textdateien und Übersetzungsprogrammen bekannt sein.

ideales Kommunikationsformat für Eltern, die wenig Deutsch sprechen, sind. Eine geringere Tonqualität und die fehlenden kommunikationsunterstützenden visuellen Signale der Mimik und Gestik erschweren die Konversation und erhöhen die Wahrscheinlichkeit für Missverständnisse. Auch Übersetzungen durch Dritte sind am Telefon schwierig umzusetzen.

Aus diesen Gründen bilden *persönliche Gespräche in kleinem Rahmen*, d.h. Elternsprechtage und andere Einzelgespräche, für viele der Lehrkräfte an allen vier untersuchten Schulen häufig die beste Möglichkeit, um mit (»bildungsfernen«) Eltern mit Migrationshintergrund in Kontakt zu treten und sich mit ihnen auszutauschen (z.B. Int 1 HOS: 148; Int 4 OaB: 227-235; Int 38 OTS: 217-230; Int 49 SGy: 98).<sup>178</sup> So hat man auch am SGy mit dieser Art von Gesprächen in der Vergangenheit die Erfahrung gemacht, dass sich »Kommunikationsprobleme« mit Eltern mit Migrationshintergrund und/oder mit Eltern in prekären Lebenssituationen in ihnen »regeln« ließen (Int 34 SGy: 202). So etwa in einem Fall, bei dem die Schulleitung zuvor »die ganze Zeit nicht begriffen [hatte], wo eigentlich das Problem lag« (ebd.). Erst im individuellen vertrauensvollen Gespräch wurden wichtige Hintergrundinformationen, die zur Problemlösung beitrugen, geteilt, da es den Eltern »zu unangenehm« gewesen war, sie bei früheren Gelegenheiten im Beisein ihrer Kinder (wenn diese Nachrichten übermittelten) oder anderer Eltern (an Elternabenden) mitzuteilen (ebd.). Auch anderen SGy-Lehrkräften sind die Vorteile, die ein regelmäßiger, vertrauensvoller Austausch insbesondere mit den Eltern mit Migrationshintergrund für die schulische Arbeit mit den Kindern bringen würde, bewusst. Denn um (auch) diesen Kindern »gerecht zu werden«, fehlen den Lehrkräften nach eigenen Angaben häufiger Informationen über deren erziehungsrelevante soziokulturelle Prägung sowie konkrete Lebens- und Lernbedingungen (Int 40 SGy: 64; auch Int 35 SGy: 237). So sei die Verständigung »mit den deutschen Eltern« nicht nur wegen der gemeinsamen Sprache, sondern auch wegen der soziokulturellen »Nähe« leichter: »Ich hab selber auch noch Kinder in dem Alter gehabt und weiß, wie das da zu geht. Und ich weiß eben nicht, wie es in so einer Familie wie bei Faris zugeht, was da für Strukturen sind« (Int 37 SGy: 81).

Was Möglichkeiten der Beteiligung am Schulleben anbelangt, lässt sich der Vollständigkeit halber festhalten, dass das SGy Eltern vor allem für verantwortliche (häufig auch schriftliche) Aufgaben im Elternbeirat, in der Klassenorganisation, auf Schulveranstaltungen oder im Elternverein sucht. Hierneben ist die einzige niedrigschwellige Beteiligungsmöglichkeit für Eltern, die die Lehrkräfte erwähnen, die Mitarbeit in der Cafeteria. An dieser Aufgabe, so stellen die Lehrkräfte auch selbst fest, beteiligen sich auffallend viele Eltern mit Migrationshintergrund (z.B. Int 32 SGy: 110; FN SGy: 1752, 1851).

Aus diesen Erfahrungen und Erkenntnissen heraus werden jedoch am SGy zum Forschungszeitpunkt keine neuen Maßnahmen entwickelt, die die Kommunikation und den persönlichen Kontakt auch zu (»bildungsfernen«) Eltern mit Migrationshintergrund stärken würden. Eine »intensivere« Elternarbeit, so fasst es ein Lehrer zusammen, sei am SGy »einfach nicht so vorgesehen« (Int 49 SGy: 98). Vielmehr bleiben persönliche Gespräche in der Regel auf die wenigen Elternsprechtagestermine im Schuljahr begrenzt oder werden erst dann angesetzt,

<sup>178</sup> Zu Elternabenden in großer Gruppe erscheinen diese Eltern hingegen in der Erfahrung der befragten Lehrkräfte (sehr) viel seltener als zu Elternsprechtagen oder Einzelgesprächen (z.B. Int 1 HOS: 148; Int 4 OaB: 227-235; Int 38 OTS: 217-230; Int 49 SGy: 98). In den Interviews mit Eltern, die Guo und Ali durchgeführt haben, wird die von Lehrkräften häufig bemängelte Abwesenheit oder Passivität von eingewanderten Eltern auf Elternabenden darin begründet, dass auf diesen öffentlichen Informationsveranstaltungen zum einen die Sprachbarriere (viele und häufig abstraktere Informationsinhalte, weniger Pausen zum Zwischenfragen oder Übersetzen) und Sprechhemmungen (vor der Gruppe) größer seien als im individuelleren und kleineren Gesprächsformat des Elternsprechtags. Zudem verhielten sich manche Eltern auch aufgrund ihrer kulturellen Sozialisation auf Elternabenden zurückhaltender und äußerten keine kritischen Fragen oder Bedenken, um die Autorität der Lehrkräfte in diesem öffentlichen Setting vor der Gruppe nicht zu beschädigen (Ali 2012: 207; Guo 2010: 131, 135).

wenn Krisen und Konflikte bereits ein fortgeschrittenes Stadium erreicht haben (Int 32 SGy: 110-112). Auch gibt es keine Initiativen die mehrsprachige Kommunikation auszubauen. Eltern, die kein oder wenig Deutsch sprechen, müssen sich am SGy Übersetzungen »selber organisieren« (Int 37 SGy: 197). Übersetzungen durch das Schulpersonal werden nur – meist ad hoc in Gesprächssituationen – in den Sprachen angeboten, die von den involvierten Lehrkräften selbst gelehrt oder beherrscht werden. Dies ist in den meisten Fällen Englisch, was jedoch bei den Eltern, zu denen ein intensiverer Kontakt am SGy wünschenswert wäre, häufig wenig weiterhilft (ebd.: 194; Int 34 SGy: 114).

Abschließend lohnt an dieser Stelle wieder ein vergleichender Blick an die OaB, die ein Konzept der »aktiven, aufsuchenden« Elternarbeit, das die unterschiedlichen schulbezogenen Voraussetzungen der Eltern berücksichtigt, entwickelt hat. Dieses beinhaltet nicht nur viele Hausbesuche und diverse Mitgestaltungs- und Begegnungsformate (vgl. Kap. 6.2.2), sondern die Schulleitung achtet auch explizit darauf, dass sich die Lehrkräfte während des Schultages »Zeit« für Eltern nehmen. Das Kredo lautet hier: »Sie können rein, sie können fragen, sie können anrufen« (Int 24 OaB: 206) – auch »ganz spontan« (Int 22 OaB: 61). Die Lehrkräfte, inklusive der Schulleitungsmitglieder, sind »präsent und auch sehr freundlich« (Int 23 OaB: 27), gehen auf Besucher:innen aktiv zu, begrüßen und fragen, ob sie weiterhelfen können (z.B. FN OaB: 56, 963, 1048, 1058, 1333, 1465). Das Gebäude mit der bewusst gewählten offeneren Raumstruktur und mehrsprachigen Beschilderung lädt zum Eintreten ein und erleichtert die Orientierung und Kontaktaufnahme merklich (z.B. FN OaB: 94, 265, 965; Int 8 OaB: 82). Ähnlich wie an Schulen in erfolgreicheren PISA-Teilnehmerstaaten bringen diese räumliche Offenheit und Signale der Ansprechbarkeit eine »total andere Atmosphäre in die Schule«, die »einladend« ist und zum Wohlfühlen in der Schule entscheidend beiträgt (anonym SGy: 50).

Darüber hinaus erwartet die OaB-Schulleitung von den Lehrkräften, dass Eltern nicht das Gefühl vermittelt wird, sie seien »erziehungsbedürftig«. Es gehe darum, die Eltern zu »informieren« und Notwendigkeiten »freundlich und ruhig [zu] erklären« (FN OaB: 125; Int 8 OaB: 98). Ihre Erfahrung an deutschen Schulen habe einer der beiden OaB-Schulleiterinnen gezeigt, dass viele Lehrkräfte hierzulande noch nicht an dem Punkt seien, tatsächlich eine Beziehung auf Augenhöhe mit Eltern, die ihren eigenen Erziehungsvorstellungen und soziokulturellen Lebensweisen nicht entsprechen, aufzubauen (Int 22 OaB: 99). Wenn man jedoch keine respekt- und vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern etabliert habe und dann mit Schul- und Erziehungsfragen »so Knall auf Fall mit der Tür ins Haus fällt, dann sind die Eltern natürlich gleich wie angefasst« (ebd.; auch Int 8 OaB: 88; Int 24 OaB: 15).

Respektvolle Aushandlungsprozesse zwischen Schule und Eltern seien auch deshalb wichtig, um den Kindern, die das Gefühl haben, in zwei unterschiedlichen Welten zu leben, zu zeigen, dass man in diesen Welten aber zumindest in vielen für sie relevanten Dingen »dieselbe Sprache« spricht (Int 22 OaB: 35). Um diese gemeinsame Sprache zu finden, ist man an der OaB bereit, einige Eltern sehr regelmäßig in der Schule zu empfangen, so »dass das Kind weiß: „Aha, mein Vater kommt jede Woche,“ [...] man merkt bei einigen Kindern, die brauchen das« (ebd.). In schulischen und erzieherischen Fragen einheitlich aufzutreten, bedeutet dabei an der OaB jedoch nicht, tatsächlich »dieselbe Sprache« sprechen zu müssen. So wird hier den *funktionalen* Aspekten einer mehrsprachigen Elternkommunikation und ihren *entlastenden* Effekten auf die *Kinder* ein größeres Gewicht beigemessen als möglichen Effekten auf die allgemeine Integrationsbereitschaft ihrer Eltern:

»Weil wir werden den Kindern natürlich Deutsch beibringen, aber den Eltern [...] ja nun nicht. Deswegen, damit die [Eltern] uns verstehen, sagen wir: „Hier, das ist unser Entgegenkommen.“

[...] Wo dann Leute sagen: „Oh nee, das sollte man nicht tun. Die sollen Deutsch lernen.“ (.) Wir werden nicht [...] die ganze Gesellschaft hier verändern, aber wir werden bestimmt diese Generation verändern und ich denke, die Eltern müssen wissen, sie können uns verstehen, ne? Wenn wir Übersetzer dabei haben müssen, machen wir das« (Int 22 OaB: 77).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das SGy die Schule im Sample ist, die die höchsten Anforderungen und Erwartungen an die schulische Beteiligung der Eltern stellt. Gleichzeitig ist das SGy die Schule, die – im Vergleich zu den untersuchten Oberschulen, insbesondere der OaB, sowie Schulen in anderen Ländern – bisher die wenigsten Schritte unternommen hat, um die Elternarbeit stärker als zuvor aus einer differenzierenden „adressatenbezogenen Denkweise“ heraus, die auf unterschiedliche Voraussetzungen seitens der Elternschaft eingeht, weiterzuentwickeln. Die Kommunikationswege und Beteiligungsmöglichkeiten entsprechen hier weiterhin vor allem der traditionellen Elternklientel der Schule. Um daneben auch »bildungsferne« und nicht-deutschsprachige Eltern zu mehr Beteiligung am Schulleben und einer engeren Begleitung von Schulbildungsprozessen zu befähigen und darüber die Kinder aus diesen Familien aus der Übernahme elterlicher Aufgaben stärker zu entlasten, erscheint es notwendig, eine einladendere Atmosphäre im Schulgebäude, eine erleichterte Ansprechbarkeit des Personals sowie mehr Orientierungs- und Übersetzungsmöglichkeiten sicherzustellen.

Nachdem in diesem Abschnitt die Elternarbeit im Fokus stand, widmen sich die folgenden Abschnitte nun dem Umgang mit den *Schüler:innen* im Schul- und Unterrichtsbetrieb am SGy.

»Wir sagen ihnen: „Jetzt nimm deine Struktur, die du nicht hast, und arbeite das auf“«

Am SGy werden aufgrund der hohen Anforderungen nicht nur an die Eltern, sondern natürlich auch an die Schüler:innen eine ganze Reihe von Erwartungen gerichtet. Neben »Lernbereitschaft«, »Ehrgeiz«, »Disziplin« und einem »hohen sprachlichen Niveau« (vgl. Kap. 6.4), benötigen die Schüler:innen hier auch eine besonders gute *Selbstorganisation* und *Arbeitsstruktur*, um *Arbeitsaufträge selbstständig lösen* und *eigenständig lernen* zu können (z.B. Int 29 SGy: 56; Int 40 SGy: 203). Die letztgenannten Fähigkeiten gewinnen im Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule insgesamt an Bedeutung für den Schulerfolg, da die Anzahl der Fächer und lernintensiven Unterrichtsstunden steigt, die Dichte der Inhalte zunimmt und für Klassenarbeiten mehr gelernt werden muss. Unter G8-Bedingungen verschärft sich diese Situation noch einmal (Int 35 SGy: 391).

Dieser Abschnitt betrachtet deshalb, welche Unterstützungsmöglichkeiten am SGy für diejenigen Schüler:innen vorhanden sind, denen die Organisationsfähigkeit, Arbeitsstruktur und Strategien, die sie zum selbstständigen Lernen benötigen, in der Sek-I (noch) *fehlen*. Nach Ansicht der Lehrkräfte aller vier Schulen ist dies insbesondere bei Fünftklässler:innen aus »bildungsfernen« Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund der Fall. Dieser Eindruck deckt sich mit den eigenen Schulerfahrungen eines Lehrers im Sample, der aus einer »bildungsfernen« Familie mit Migrationshintergrund stammt und auf dem Gymnasium erstmalig viele Klassenkamerad:innen hatte, deren Eltern »fast alle [...] entweder Lehrer oder Rechtsanwälte oder Ärzte oder Ingenieure« waren und die, wie er bemerkte, »einen anderen Zugang zum Lernen« hatten als er selbst. So sei er zwar fleißig gewesen und habe »mehr getan als andere«, aber er sei dabei wenig effektiv gewesen, weshalb es trotzdem »dann für die Note nicht immer gereicht« habe (anonym: 12-14). Die Studienergebnisse von Lange-Vester und Teiwes-Kügler bestätigen diese Erfahrung. Sie zeigen, dass alle der von ihnen befragten Schüler:innen aus Elternhäusern des akademischen Mittelschichtsmilieus

über „individuelle Lernstrategien [verfügen], die an die Anforderungen der Schule angepasst sind“ (2014: 195). Demgegenüber tun sich die befragten Bildungsaufsteiger:innen „deutlich schwerer mit den schulischen Anforderungen. Sie [...] benötigen mehr Unterstützung von Seiten ihrer Lehrer“ (ebd.: 197). Sie sind „auf klarere Vorgaben, Hilfen und Kontrollen angewiesen, um zurechtzukommen“ (ebd.). Über die von den Lehrkräften geforderte Eigenverantwortung und Selbstdisziplin im Lernen verfügen sie nicht in gleicher Weise wie ihre Mitschüler:innen aus dem akademischen Mittelschichtsmilieu (ebd.: 199f).

Um diesen ungleichen Lernvoraussetzungen entgegenzuwirken, verfolgen die untersuchten Oberschulen im Rahmen ihrer Vielfaltskonzepte das Ziel, den betreffenden Kindern Organisations- und Arbeitstechniken mit geeigneten didaktischen Methoden im Unterricht zu vermitteln, um sie darüber zum selbstständigen Lernen zu befähigen (vgl. Kap. 6). Am SGy hingegen stellen die Lehrkräfte auch diesbezüglich »Erwartungen an das Elternhaus« (Int 40 SGy: 203). Diese Auslagerung ist ein Nachteil für Schüler:innen, deren Elternhäuser diese Hilfestellung in der Aneignung von Lernstrategien nicht leisten können. So weiß man auch am SGy etwa mit Blick auf die schulische Selbstorganisation, dass die meisten Kinder sich diese »nicht selber beibringen [können]« (Int 35 SGy: 389). Aus diesem Grund verteilen zwar einige SGy-Lehrkräfte »am Anfang des Schuljahres« in der 5. Klasse und »nochmal zwischendurch« Arbeitsblätter dazu, wie man eine Mappe führt und den Schultag organisiert, aber »dieses Vermitteln von Strategien«, müsse trotzdem »im Elternhaus dann nochmal wieder wiederholt werden«, um tatsächlich Effekte auf die Lernorganisation der Kinder zu haben. Wenn dieses Nacharbeiten im Elternhaus nicht geschehe, bliebe es »ganz, ganz schwierig für das Kind« (ebd.).

Auch die zweite zentrale Voraussetzung für den Schulerfolg, nämlich die Beantwortung der Frage »Wie lerne ich überhaupt?« zähle zwar zu den »Dinge[n], die man ihnen versucht, an die Hand zu geben« und für die man »auch gewisse Zeit [...] aufwendet« (Int 40 SGy: 215), allerdings seien auch hierfür die Möglichkeiten in der Schule sehr begrenzt, da weder »die Zeit im Unterricht« noch die »Lehrerstunden« zur Verfügung stünden, um Defizite in den Lernstrategien und Arbeitsweisen der Kinder »abzufangen und ihnen diese Strukturen beizubringen« (ebd.: 203). Deshalb müsse man dann sagen:

»So, jetzt haben wir euch das versucht beizubringen. Ihr müsst eure Wege finden. Findet sie!« Und wenn sie sie nicht gefunden haben, dann stehen sie alleine da [...]. Wir sagen ihnen: „Jetzt nimm deine Struktur, die du nicht hast, und arbeite das auf.“ (.) Nebenbei machen wir aber ja neuen Stoff weiter [...] und wir schicken sie mit noch mehr Arbeitsstoff nach Hause« (ebd.: 215).

Wenn erkennbar wird, dass Schüler:innen die Lernziele einer Klassenstufe nicht erreichen werden, sollen an allen Bremer Schulen Förderpläne eingesetzt werden, die die individuellen Lernrückstände und -defizite identifizieren und Strategien zu deren Aufarbeitung vorschlagen. Dies beinhaltet auch Aufgaben für das Schulpersonal, wie etwa die Ausarbeitung „konkrete[r] Maßnahmen zur Umsetzung der vereinbarten Ziele im Unterricht und in der Förderung“, die „Angabe von Lernmethoden, die der Schülerin oder dem Schüler das Lernen ermöglichen“, die „Nennung hilfreicher Materialien und Hilfsmittel“ sowie ein „Zeitplan zur Überprüfung des Lernerfolgs“ (UPädVO\_1 2013: § 10). Auch am SGy werden Förderpläne eingesetzt. Allerdings erfahre ich, dass die Umsetzung dieses pädagogisch-didaktischen Unterstützungswerkzeugs hier allgemein hin demselben Prinzip folgt und auf denselben (ausgelagerten) Erwartungen beruht wie reguläre Arbeitsaufträge. Dies bedeutet, dass die betreffenden Schüler:innen mit noch mehr Arbeitsstoff alleine nach Hause geschickt werden, ohne dass dieser Prozess von schulischer Seite durch die benötigten und in der UPädVO



vorgesehenen klaren Vorgaben, Hilfen und Kontrollen engmaschig begleitet wird. So seien die Förderpläne nach dem Eindruck eines Lehrers

»so 'ne Ablage. Punkt. Akte. Das wird gemacht, das wird unterschrieben, das geht in die Akte, aber passiert wenig. Es führt nicht dazu, dass sich die Leistung verbessert. Also da funktioniert die Umsetzung nicht, weil (.) das ist auch so 'n Teufelskreis. Schüler, die schlecht arbeiten, kriegen schlechte Noten, kriegen Arbeitsaufträge, die sie alleine bewältigen sollen, sie können das aber gar nicht, weil sie die Arbeitsstruktur nicht haben, arbeiten also nicht *nach*, die Lücke bleibt, wird vielleicht sogar größer, weil sie ja auch im laufenden Schuljahr schlecht arbeiten. Äh und sie haben selber die Mittel nicht, dementsgegen zu wirken. Und wir erwarten es aber, dass sie es selbstständig lösen können. Und sie können es aber nicht« (Int 40 SGy: 203).<sup>179</sup>

Demgegenüber sind auch in diesem Zusammenhang wieder die Unterschiede markant, die sich in der didaktischen Herangehensweise der SGy-Lehrkraft, die in einem erfolgreicherem PISA-Teilnehmerstaat ausgebildet wurde, zeigten. Als ich die Lehrkraft im Interview danach fragte, ob sie eine Idee habe, wie die unterschiedlichen PISA-Ergebnisse zustande kämen, antwortete sie, dass ihrer Meinung nach ein Grund sein könnte, dass in den erfolgreicherem Ländern mehr Wert auf Übung und Überprüfung, inklusive der darauf folgenden Lernstands-rückmeldung, auch innerhalb des Unterrichts gelegt werde (anonym SGy: 152):

»man wiederholt das und man wird wieder gefragt und man wird wieder gefragt und man sagt am Ende: „Warum muss ich das Thema, nochmal diese Arbeit schreiben?“ Aber vielleicht ist das ein Grund. In Deutschland machen wir das nicht. Wo wir, wir machen ein Thema, schreiben vielleicht 'ne Arbeit drüber und dann ist das abgehakt« (ebd.: 156)

In der alltäglichen Unterrichtspraxis dieser Lehrkraft ließ sich dieses engmaschige und begleitende Vorgehen (üben, testen/überprüfen, rückmelden, wiederholen) wie folgt beobachten: Zum einen fielen hier tatsächlich die ungewöhnlich vielen *Lernstandsüberprüfungen* und *Lernstands-rückmeldungen* auf. Arbeitsblätter wurden oft direkt eingesammelt und kontrolliert (z.B. FN SGy: 2176), es wurden mehr kleine Tests unter Prüfungsbedingungen geschrieben, ohne dass diese zwangsweise in die Zeugnisnoten eingingen (z.B. ebd.: 1676), und es wurde über Nachfragen häufiger überprüft, ob auch schwächere Schüler:innen dem Unterricht folgen konnten (z.B. ebd.: 1757). Zum anderen fiel auf, dass diese Lehrkraft den Schüler:innen ungewöhnlich viele *unterschiedliche Lernwege zur Aneignung des Unterrichtsstoffs* anbot. Auch ohne Binnendifferenzierung wurde hier eine Vielzahl an Methoden (und Medien) eingesetzt, die das Unterrichtsthema auf vielfältige Weise beleuchteten und wiederholten – ohne dabei Leerlauf oder Langeweile zu erzeugen. Hierüber konnten Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernzugängen und -voraussetzungen auch in diesem zielgleichen Unterricht im großen Klassenverband für sie individuell geeignete Lernwege entdecken und ihr eigenes Lernrepertoire, das sie zum eigenständigen Lernen benötigen, entwickeln bzw. erweitern (z.B. ebd.: 1675, 1765, 1777, 2170-2174). Zudem gab die Lehrkraft nach Unterrichtsschluss in Einzelgesprächen konkrete Lerntipps für den Unterricht und für zuhause (ebd.: 1783). Diese engmaschige Betreuung der Lernprozesse – so reflektiert die Lehrkraft im Interview – helfe vielen Schüler:innen, erhöhe aber natürlich den Zeit- und Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte (anonym SGy: 152). Diesen erhöhten Aufwand scheinen viele andere Lehr-

---

<sup>179</sup> Eine Anmerkung gilt an dieser Stelle der *Sprachförderung*, die am SGy ebenso zentral ist, um die Lernerfolgchancen von Schüler:innen aus »bildungsfernen« Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund zu verbessern wie an den Oberschulen. Hier gilt dieselbe Beobachtung wie für die Umsetzung der Förderpläne insgesamt: Es fehlt an der Schule ein systematisches, umfassendes und verbindliches Sprachförderkonzept, das die Schüler:innen in ihren Sprachständen nicht nur testet, sondern auch die anschließenden Fördermaßnahmen begleitet und die Sprachentwicklung engmaschig überprüft und aufbaut. Für ein solches Programm sind zum Forschungszeitpunkt keine Ressourcen vorgesehen. Zudem verfügte keine der befragten SGy-Lehrkräfte über eine DaZ-Ausbildung. Sprachförderung erfolgt am SGy somit hauptsächlich auf Eigeninitiative der Schüler:innen in extracurricularen Förderstunden oder anhand von Übungsaufgaben »alleine« zuhause.

kräfte am SGy nicht leisten zu können oder auch wollen, wie ein weiterer Lehrer anmerkt, der selbst eine Klasse mit vergleichsweise vielen Schüler:innen aus »bildungsfernen« Familien mit Migrationshintergrund unterrichtet:

»es [ist] einfach anstrengender. Man muss halt~, sie brauchen mehr Ansprache und ähm mehr genauere Regeln und man muss sie halt stärker kontrollieren als viele andere und das sehen dann viele Kollegen schon nicht ein, weil sie der Meinung sind: „Nee, es müssen alle das gleiche machen und dann sorg ich lieber dafür, dass solche Schüler aussortiert werden“« (Int 49 SGy: 117).

(Individuelle) Hilfestellung und Beratung sowie eine kontinuierliche Überprüfung und intensive Begleitung von Lernfortschritten durch die Lehrkräfte, auf die insbesondere diejenigen Schüler:innen angewiesen sind, denen das selbstständige Lernen Schwierigkeiten bereitet und die Strategien hierfür erst noch entwickeln und einüben müssen, erfolgen damit insgesamt am untersuchten Gymnasium zum Erhebungszeitpunkt zu selten, um Chancengleichheit sicherzustellen. Am SGy sind die Schüler:innen vielmehr in dieser Hinsicht (weiterhin) auf Unterstützung aus ihren Elternhäusern angewiesen oder, wenn diese sie nicht leisten können, größtenteils »auf sich alleine gestellt«.

#### »Chaos«-Stunden und wenig »Transparenz, was so ein Kind leisten muss«

Schüler:innen, die Selbstorganisation und selbstständiges Arbeiten erst noch erlernen müssen und mehr Vorgaben und Hilfen benötigen, sind auch darauf angewiesen, dass der Unterricht – insbesondere, wenn die inhaltliche Dichte und Abfolge hoch ist, – *gut strukturiert* und in seinen *Anforderungen verständlich* ist. So hängt der Lernerfolg dieser Schüler:innen etwa in der Erfahrung einer OTS-Lehrkraft besonders stark davon ab, wie gut ihre Lehrkräfte sie im Lernen »leiten und lenken« (Int 43 OTS: 22). Dieser Abschnitt widmet sich folglich dem Qualitätsmerkmal der Transparenz und Klarheit von Zielen, Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien im Unterricht. Diese Aspekte bilden eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass die betreffenden Schüler:innen im Unterricht nicht »verloren« sind, sondern wissen, was in jeder einzelnen Stunde und Prüfung zu tun ist und von ihnen verlangt wird, um erfolgreich zu sein (vgl. Kap. 7.3.2).

Eine erste diskriminierungsrelevante Beobachtung gilt in diesem Zusammenhang den »Chaos«-Stunden: In Kapitel 6.4 wurde erwähnt, dass die für G8 erforderliche hohe Taktung des Unterrichts und der viele zu bearbeitende Unterrichtsstoff nicht nur einige Schüler:innen sehr fordert bzw. überfordert, sondern auch viele Kollegiumsmitglieder am SGy in einen dauerhaften Stresszustand versetzt. Wie groß die G8-Herausforderung für einige Lehrkräfte ist, bemerkte ich zum Beispiel am Ende einer Stunde als sich der Klassenraum zur großen Pause leert und die Lehrkraft »fast wie in einem Mantra immer wieder selbstversichernd vor sich hersagt: „Wir haben nur noch drei Stunden vor der Arbeit. Mittwoch die Doppelstunde und Montag. Aber wir schaffen das.“ Diesen Satz wiederholt sie mindestens drei Mal« (FN SGy: 1418, auch z.B. 773). Mit Blick auf die hier fokussierten Schüler:innen, die in besonderem Maße auf Struktur und Orientierung angewiesen sind, führen Stress und Überforderung seitens der Lehrkräfte dann zu problematischen (Neben-)Folgen, wenn dieser Zustand im Unterricht in »Hektik« umschlägt und die Unterrichtsstruktur darunter deutlich zu leiden beginnt, weil die Lehrkräfte »rotieren«, den Überblick verlieren oder »chaotisch« versuchen, alles gleichzeitig zu machen (FN SGy: 526, 603, 1294, auch z.B. 615, 778, 791, 1305, 1406-1419). In einem solchen Unterricht wird häufig zwischen verschiedenen Aufgabenstellungen und Anweisungen »hin und her gesprungen«, angekündigte Arbeitsschritte unterliegen einer

willkürlich erscheinenden »Verhandelbarkeit« mit den Schüler:innen oder werden unkommentiert nicht weiterverfolgt, weshalb es insgesamt extrem anstrengend und schwierig ist, den Zielen des Unterrichts zu folgen und Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden (FN SGy: 1016-1021, 1027, 1310). Wohl nicht zufällig sind »Chaos«-Stunden dieser Art auch auffällig unruhig, so dass Unterbrechungen und Ablenkungen das Unterrichtsgeschehen irgendwann so sehr dominieren, dass der ‚rote Faden‘ komplett abreißt (FN SGy: 780, 1310, 2623). Zudem bleiben hier erneut Chancen ungenutzt, die Entwicklung der Schüler:innen über die Vorbildfunktion der Lehrkräfte zu unterstützen, denn von Lehrkräften, die selbst nicht »gut organisiert« sind und denen die »Arbeitsstruktur« (zumindest unter Druck) ebenfalls abhandenkommt, können sich die Schüler:innen diesbezüglich nur bedingt etwas Hilfreiches anschauen.

Einen starken Kontrast zu den »Chaos«-Stunden bildete die ruhige, präzise und systematische Unterrichtsführung, die sich am SGy insbesondere bei drei Kolleg:innen – darunter die Lehrkraft aus dem erfolgreicheren PISA-Teilnehmerstaat und die Schulleitung – beobachten ließ und die es enorm erleichterte, den anspruchsvollen Lerninhalten, die im Rahmen einer Unterrichtseinheit bearbeitet werden mussten, zu folgen (FN SGy: 243, 825, 1675, 1833). Am systematischsten wurde die Sicherstellung »klarer Voraussetzungen« im Unterricht durch eine sehr gute Unterrichtsstruktur allerdings erneut an der OaB angegangen. Um allen Schüler:innen Orientierung und die Konzentration auf das Wesentliche zu ermöglichen, soll der Unterricht hier – nach dem Vorbild PISA-erfolgreicherer Länder – so gestaltet sein, dass

»die Kinder genau wissen: „Aha, wenn das ist, mach ich das.“ Und das sind die Anweisungen und die Kinder wissen, die und die Anweisungen, die gelten [...]. Und ich denke, in einigen anderen Ländern werden die Lehrer ganz anders dafür ausgebildet [...], jetzt inzwischen wandelt sich das hier auch. Aber das war ja lange Zeit nicht so« (anonym OaB: 57).

Dazu stellt die Schulleitung den Kolleg:innen methodische Leitfäden zur Verfügung, aus denen hervorgeht, dass darauf zu achten ist, Unterrichtsziele und -phasen klar zu benennen, Arbeitsschritte zu visualisieren, einheitliche Signale unterstützend einzusetzen und Beispiele dafür zu geben, wie die Arbeitsergebnisse (z.B. in Projektarbeiten) aussehen könnten, sodass Schüler:innen, die mehr Orientierung benötigen, diese erhalten. Die Leitfrage für die Lehrkräfte lautet hier stets: „Wie macht ihr den Ablauf [...] und das gewünschte Ergebnis für die Kids transparent?“ (Dok 15 OaB). Auch auf einer schulinternen Fortbildung wurden hierzu Ideen und Erfahrungen ausgetauscht und geeignete Methoden gemeinsam im Team entwickelt (z.B. FN OaB: 558, 561).

Der Hinweis auf das „gewünschte Ergebnis“ leitet über zu den zusammenhängenden Bereichen der für Chancengleichheit wichtigen *transparenten Leistungskriterien* und *-beurteilungen*. Hierzu erfuhr ich in der Bildungsbehörde, dass man dort die Erfahrung gemacht hat, dass sich Lehrkräfte »verdammte schwer« damit täten, »Dinge zu belegen« und ihr professionelles Handeln (inkl. Entscheidungen) nachvollziehbar zu »dokumentieren«, da sie dies bisher in ihrem beruflichen Alltag nicht benötigt hätten (anonym BEH: 78). Am SGy, an dem viele Schüler:innen »sehr bemüht« sind, den Ansprüchen ihrer Lehrkräfte »gerecht zu werden«, und zudem Konkurrenz bereits in den unteren Klassenstufen ein »großes Thema« ist (vgl. Kap. 6.4.3), zeigt sich die Notwendigkeit von transparent kommunizierten Entscheidungen jedoch besonders deutlich, da sich hier die Schüler:innen häufig bei ihren Lehrkräften danach erkundigen. In den entsprechenden Situationen fiel in der Tat auf, dass etwa die »Beurteilung von richtig und falsch« im Unterricht oder die Begründungen für Noten häufig weder für die Schüler:innen noch für mich nachvollziehbar waren, da sachbezogene Beurteilungskriterien nicht mitkommuniziert wurden (z.B. FN SGy: 591f, 601, 705, 779, 1952, 1957,

2121, 2235, 2660). Exemplarisch kann die folgende Szene angeführt werden, in der der Schüler Amir von seinem Lehrer wissen möchte, warum er keine bessere Zeugnisnote erhält als die, die ihm der Lehrer auf Nachfrage in Aussicht stellt. Der Lehrer begründet dies nicht mit einem sachbezogenen Argument, sondern mit einem Vergleich: »Marie, zum Beispiel, weiß noch mehr« (ebd.: 1121). Diese Auskunft des Lehrers bietet Amir keinerlei konkrete Anhaltspunkte, was er effektiv tun kann, um seine *eigene* schulische Leistung zu verbessern und erfolgreich zu sein (vgl. dazu auch die negativen Folgen des „fundamentalen Attributionsfehlers“ auf die Lernmotivation in Kap. 7.1.3). Im teils »verbissenen« Lernklima am SGy leisten diese Art der Intransparenz von Bewertungskriterien sowie die kommunizierten Vergleiche zwischen den Schüler:innen zudem unnötige zusätzliche Beiträge zur ohnehin stark ausgeprägten Konkurrenzatmosphäre, deren negative Effekte auf das schulische Miteinander die Lehrkräfte selbst problematisieren (vgl. Kap. 6.4.3).

Die Frage, was die Schüler:innen tun können, um gute schulische Leistungen zu erbringen, betrifft auch die *Vorbereitung auf Prüfungen*. Ähnlich wie bei der Umsetzung von Förderberichten sind die Schüler:innen am untersuchten Gymnasium auch in dieser Hinsicht auf Selbstständigkeit angewiesen, wie sich zum Beispiel in dieser Szene andeutet: »Sehr bald wird eine Englischarbeit geschrieben [...]. Ein Junge mit Migrationshintergrund fragt: „Haben Sie noch Übungsaufgaben und Lösungen, damit man üben kann?“ Sein Lehrer antwortet: „Nein!“« (FN SGy: 1950). Nach den bisherigen Erkenntnissen dieses Abschnitts wenig überraschend sehen erneut beide Lehrkräfte mit Arbeitserfahrung in erfolgreicheren PISA-Teilnehmerstaaten in der Art und Weise, wie hierzulande Schüler:innen von ihren Lehrkräften auf Prüfungsinhalte und -formate vorbereitet werden, Mängel, die im Kontext von Chancengleichheit relevant werden. Denn wenn »keiner [weiß], was eigentlich zu lernen war« (anonym: 57), benachteiligt dies wieder vor allem diejenigen Schüler:innen, die auf Orientierungshilfen und klare Vorgaben seitens der Schule für die Vorbereitung auf Prüfungen besonders angewiesen sind. Im Ausland seien die »Strukturen, die Transparenz, was so ein Kind leisten muss und was es leisten wird sozusagen, [...] ganz klar. Und ich denke, es ist hier [in Deutschland] noch sehr schwammig« (anonym: 70). Im Konkreten gelte im Ausland die Anforderung an die Lehrkräfte, die Schüler:innen auf das, was in Klassenarbeiten vorkommt, »direkter« vorzubereiten, etwa anhand der im vorherigen Abschnitt erwähnten Zwischentests und präzisen Rückmeldungen zu Verbesserungsbedarfen (anonym: 148-156). Zudem erfolge die Konzeption von Prüfungsinhalten, -formaten und -zeitpunkten einheitlicher, um darüber eine Vergleichbarkeit zwischen den Klassen eines Jahrgangs herzustellen und Lernrückstände schneller erkennen und ihre Gründe (nicht nur bei einzelnen Schüler:innen) identifizieren zu können:

»da müssen [...] alle Lehrer ungefähr das Gleiche unterrichten [...]. Zum gleichen Zeitpunkt schreiben wir denn alle die gleiche Arbeit und so geht's weiter mit jedem Thema. Und wenn ich da nicht mithalten kann oder irgendwas nicht stimmt bei mir [...], dann seh ich schlecht aus. [...] Denn dann: „Warum sind deine Kinder nicht, warum sind die Noten so schlecht und warum sind sie so weit hinterher? Was, warum bist du so langsam?“ [...] So, wenn ich [hier in Deutschland] eine schlechte Arbeit vorbereite [...], da hab ich keine Kollegen, die sagen: „Hey, was hast du denn hier geschrieben? Das [...] geht überhaupt nicht über dein Thema. Du kannst sowas nicht fragen!“« (anonym: 179-185).<sup>180</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass von einem durchgängig strukturierten Unterricht alle Schüler:innen profitieren (würden), weshalb es sich hierbei um ein generelles

<sup>180</sup> Im Sinne einer konstruktiven Evaluationskultur und der Qualitätsentwicklung des Unterrichts geht es in solchen Fällen *nicht* darum, die Lehrkräfte, deren Klassen Lernrückstände aufweisen, abzustrafen, sondern die Gründe für die Rückstände differenziert zu analysieren und geeignete Unterstützungsmaßnahmen für die Lehrkräfte und Schüler:innen zu entwickeln.

Qualitätsmerkmal guten Unterrichts handelt. Für diejenigen, die auf eine sehr gut angeleitete gemeinsame Lernzeit und Orientierung durch ihre Lehrkräfte besonders angewiesen sind, ist »Struktur« zudem unerlässlich, um ihre Chancen auf Lernerfolg zu verbessern. Für sie sind die negativen Folgen somit am gravierendsten, wenn Lehrkräfte selbst nicht gut organisiert sind, unter Stress im Unterricht »rotieren« und wenig Klarheit über Ziele und Aufgabenstellungen herrscht. Um für Schüler:innen, für die die Bildungsinhalte, -anforderungen und -ziele viel Neues beinhalten, klar aufzuzeigen, „wohin die Reise gehen soll“ (vgl. Kap. 5.1.3), wären ebenso mehr Transparenz von Bewertungskriterien, präzisere Rückmeldungen zu Verbesserungsmöglichkeiten der eigenen Leistung und eine gezieltere Vorbereitung auf Prüfungsinhalte und -formate ein unterstützender und motivierender Beitrag (»Ich weiß was zu tun ist, um erfolgreich zu sein«), den die Lehrkräfte am SGy zum Forschungszeitpunkt jedoch nur vereinzelt leisten.

### »Nebensächlichkeiten« und »biographische Probleme«, die die Schüler:innen »mit sich rumtragen«

Im Verlauf der Forschungszeit am SGy stellte sich mir die Frage, wie man am SGy damit umgeht, wenn eins der Kinder neben dem hohen Lernpensum noch andere Dinge zu bewältigen hat und sich Unterstützungsbedarfe zeigen, die über das Fachliche hinausreichen (FN SGy: 1220). Anlass für diese Frage hatte mir unter anderem ein Gespräch mit einem OaB-Lehrer gegeben:

»manche Kinder haben wirklich was drauf, aber [...] sind immer sehr viel mit irgend so, ich nenn das manchmal Nebensächlichkeiten, beschäftigt, die für die Kinder aber persönlich sehr wichtig sind, ne? [...] Das heißt also, äh deswegen versuch ich das auch im Unterricht immer zu integrieren, dass auch viel Zeit für die Kinder bleibt, davon zu erzählen, was sie bewegt und [...] was sie bedrückt, dass sie auch das Gefühl haben, du wirst hier ernst genommen [...]. [Denn] wenn zuhause die Verhältnisse nicht ganz geordnet sind, dann lähmt das ein Kind halt in dem Sinne, dass man sich dann natürlich eben nicht auf das konzentrieren kann, worauf man sich eigentlich konzentrieren sollte in so einem Unterricht« (Int 8 OaB: 47, auch 171-173; Int 12 OaB: 20).

Am SGy erfuhr ich, dass im Zuge der sich verändernden Schüler:innenschaft auch hier die Anzahl der Kinder, die außerschulische »Sorgen und Nöte« belasten, merklich zugenommen hat (vgl. Kap. 7.3.1). Folglich gibt es auch hier mittlerweile »diverse« Fälle, bei denen sich die Lehrkräfte fragen, wie der betroffene »Schüler [...] überhaupt lernen soll, weil [...] man einsieht, dass der gar keinen offenen Kanal hat für schulische Probleme, [...] weil er zuhause viel mehr Sorgen hat. Und das [...] führt dann auch zu viel Misserfolg« (Int 40 SGy: 199).

Die folgende Beispielszene vom SGy zeigt, wie eine familiäre Situation, die die Aufmerksamkeit eines Schülers bindet, im alltäglichen Unterrichtsgeschehen plötzlich zum Vorschein tritt:

»Die Klasse ist im PC-Raum angekommen. Nuri kommt auf seine (gestresste) Lehrerin zu, die gerade damit beschäftigt ist, die Klasse zu sortieren und zum Arbeiten zu bringen. Er lässt nicht locker. Er möchte ins Sekretariat, weil er „eine Schulbescheinigung für die Ausländerbehörde“ braucht. „Muss das jetzt sein?“, fragt seine Lehrerin. „Ja,“ antwortet Nuri, obgleich es noch früh am Tag ist und das Sekretariat eigentlich auch später in den Pausen noch besetzt sein müsste. Seine Lehrerin gibt ihm das Okay. Als Nuri wiederkommt, hält er ein Stück Papier in den Händen und läuft sofort wieder zu seiner Lehrerin, die eigentlich gerade zur Klasse spricht. Er hält ihr das Dokument direkt unter die Nase und fragt: „Ist das wirklich das Richtige?“ Sie schaut kurz drauf und sagt: „Ja, das ist eine Schulbescheinigung.“ Er geht auf seinen Platz und steckt das Papier in seine Tasche. Zwei Mitschülerinnen haben die Szene verfolgt. Sie unterhalten sich. Eine von ihnen (mit Migrationshintergrund) erklärt der anderen (ohne Migrationshintergrund), was bei einer Abschiebung passiert« (FN SGy: 1328f).

In dieser Szene darf Nuri die für ihn gerade sehr wichtige und dringende Angelegenheit zwar trotz laufendem Unterricht erledigen. Jedoch findet die Lehrerin weder im Unterricht (was verständlich ist), noch nach dem Unterricht die Gelegenheit, um mit Nuri in Ruhe bzw. überhaupt darüber zu sprechen, was es mit der benötigten Schulbescheinigung für das Migrationsamt auf sich hat. Dass eine solche pädagogische Begleitung des Vorfalls aber eigentlich wichtig und notwendig gewesen wäre, unter anderem um zu klären, ob Nuri ähnlich bedrohliche Assoziationen mit „der Ausländerbehörde“ verbindet wie seine Mitschülerinnen (Sorge um den Aufenthaltstitel der Familie), erwähnt die Pädagogin mir gegenüber nach der Stunde (FN SGy: 1332). Als ich sie im Interview noch einmal auf die Szene anspreche, fällt ihr zudem direkt noch ein weiterer Schüler aus derselben Klasse ein, dessen familiäre Situation eigentlich auch nach mehr Aufmerksamkeit und Begleitung ihrerseits verlangen würde:

»[Nuri] musste ins Sekretariat und das Ding holen und ich hab überhaupt keine Zeit, mit ihm darüber zu reden: „Was ist denn los? Wieswegen brauchst du das denn?“ [...] Es ist schon schwierig, ne? Solche~, oder wenn Faris zum Beispiel nie seine Sachen dabei hat oder wenn er keine Unterschrift hat auf den Rückmeldungen, weil seine Mutter die Unterschrift wirklich nicht machen kann, äh weil sie nicht schreiben kann und weil ich mit ihr auch nicht kommunizieren kann. Das ist schon schwierig [...]. Es ist schade, dass man dann nicht die Zeit hat zu fragen: „Was ist denn? Warum brauchst du denn die Bescheinigung?“ Vielleicht wollen die [Eltern von Nuri] ja auch nur irgendwie 'n Pass und Verreisen, aber ich weiß es auch nicht. Da ist keine Zeit zu« (Int 37 SGy: 76).<sup>181</sup>

Neben diesen »Nebensächlichkeiten«, die mittlerweile immer mehr Kinder am SGy beschäftigen und ihre Konzentration und Energien vom Lernen ablenken, belasten eine ebenfalls steigende Anzahl von Schüler:innen auch noch schwerwiegendere »biographische Probleme« (Int 32 SGy: 162). Diese »knallen dann so in die Bildungsbiographie hinein, dass es dann letztlich nicht zum Ergebnis führt« (Int 32 SGy: 162). Von einem solchen Fall erfahre ich in einem Interview mit einem anderen Lehrer:

»Ganz netter Schüler eigentlich, der [...] in der Sek-I noch sehr gut war in der Schule, fast nur Zweien hatte, und dann aber in der Oberstufe, als es auch Familienprobleme bei ihm zuhause gab, seine muslimischen Eltern haben sich scheiden lassen, was wohl für ihn 'ne große Belastung war, und die Mutter wurde aus der Familie ausgeschlossen und er ist trotzdem bei seiner Mutter geblieben und ähm, dann kam er halt wirklich auch in 'nen Konflikt. Erst mal, weil er private Sorgen hatte, die ihn teilweise von der Schule abgehalten haben, und [es gab dann] keinen, der dann wirklich Verständnis gezeigt hat« (Int 49 SGy: 123; auch FN SGy: 339).

Für solche Fälle, die nach Ansicht des Lehrers mehr »Verständnis« sowie »mehr Betreuung, mehr Gespräche« durch die Pädagog:innen erfordern würden, gäbe es am SGy keine passenden pädagogischen Konzepte (Int 49 SGy: 121). Wenn sich vermehrt Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler:innen zeigten, käme ein Standardverfahren zum Einsatz (Konferenz, Verhaltensvereinbarung, Eskalations- und Sanktionsschritte bei Nichteinhalten der Vereinbarung), das jedoch mögliche außerschulische Verhaltensursachen weitestgehend ausklammere und folglich nur selten zum erhofften Erfolg bei den Schüler:innen führe (ebd.).

Während man am SGy bei Jungen häufiger und leichter »am Verhalten« ablesen könne, ob diese außerschulische Probleme beschäftigten, die ihre Lernbereitschaft beeinträchtigen (Int 40 SGy: 130), sei dies bei Mädchen tendenziell schwieriger, die diesbezüglich »verschlossener« seien (ebd.). Im dicht getakteten, stressigen Schulalltag mit großen Lerngruppen am SGy kann es somit passieren, dass bei ihnen Probleme von den Pädagog:innen erst wahrgenommen werden, wenn diese bereits ein fortgeschrittenes Stadium erreicht haben. Wenn die Krise dann eintritt,

<sup>181</sup> Weitere Beispiele für »Nebensächlichkeiten«, die Aufmerksamkeit erfordert hätten, auch FN SGy (851-856, 864, 1129-1139).

»fragt man sich natürlich, was steckt dahinter und man kommt ja auch nur so peu à peu da ran und ähm da ging's dann tatsächlich um familiäre Geschichten [...], aber das kriegt man als Lehrer ja auch immer gar nicht alles mit, (.) leider. Manchmal wäre es schön, wenn man das vorher mitbekäme, dann könnte man vorher helfen. In dem Fall war es schon sehr spät. Da ist das erst tatsächlich aufgefallen, als diese geritzten Arme gesehen wurden« (Int 34 SGy: 160).<sup>182</sup>

An diesen verschiedenen Beispielen wird deutlich, dass am SGy (frühzeitige) sozialpädagogische Unterstützungsmaßnahmen für Schüler:innen in belastenden Lebenslagen zu häufig ausbleiben, um deren »lähmende« Effekte auf die Lernbereitschaft und Bildungsprozesse sowie die Risiken für das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen entscheidend abzumildern. Um diese Kinder und Jugendlichen von den »Päckchen«, die sie »mit sich rumtragen« (Int 34 SGy: 154), stärker zu entlasten, bräuchte auch das SGy – wie die Oberschulen – ein multiprofessionelles Team und außerschulisches Unterstützungsnetzwerk, das die diesbezüglichen Kompetenzen und Ressourcen, die insbesondere bei den hier arbeitenden Gymnasiallehrkräften, die sich traditionell als »Fachwissenschaftler« verstehen (vgl. Kap. 6.4.3), nicht vorhanden sind, ergänzt. Jedoch kann diese Unterstützung zum Forschungszeitpunkt weder durch die unterausgestattete schulinterne Sozialpädagogik (Int 29 SGy: 142) noch durch die Kapazitäten der „Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren“ (ReBUZ) ausreichend geleistet werden. So sei es zwar gut,

»das ReBUZ zu haben, was ja auch mit Psychologen da ja zur Seite stehen kann. Man muss allerdings auch sagen, dass die, glaub ich, so langsam auch nicht mehr mit der ganzen Arbeit hinterher kommen. Das sind mittlerweile so viele Fälle, die sind, glaub ich, auch einfach unterbesetzt, dass nicht immer sofort die Unterstützung da ist. Also manchmal muss man leider auch ein paar Monate drauf warten« (Int 34 SGy: 160; auch Int 29 SGy: 136, 142).

Zusammenfassend fehlt damit am SGy zum einen im »dichten« Schulalltag den Regelschullehrkräfte die Zeit, um Schüler:innen, die außerschulischen Belastungen ausgesetzt sind, das »offene Ohr« zu bieten, das diese in der Wahrnehmung der Lehrkräfte benötigen, um ihre alltäglichen »Sorgen und Nöte«, die sie beschäftigen und vom Lernen ablenken, loszuwerden. Zum anderen fehlen auch für schwerwiegendere Belastungssituationen der Schüler:innen geeignete sozialpädagogische Interventionskonzepte. Für diese sind am SGy weder die benötigte Expertise und Ressourcenausstattung schulintern vorhanden noch kann das außerschulische Unterstützungsnetzwerk Hilfestellung in akuten Fällen ausreichend leisten.

### »Warum bist du denn auf 'm Gymnasium?«

In den Oberschulanalysen wurde dargelegt, dass auch sehr leistungsfähige Schüler:innen aus »bildungsfernen« Familien (mit Migrationshintergrund) immer »tausend Fragen« stellen und Schwierigkeiten haben, im Unterricht »richtig loszulegen«, da ihnen die Selbstsicherheit im Umgang mit den schulischen Inhalten, Anforderungen und Erwartungen fehlt (vgl. Kap. 7.1.1). Dieses unsichere Verhalten wird auch am SGy von den Lehrkräften beobachtet und mit Blick auf Lernerfolgsaussichten problematisiert (z.B. Int 35 SGy: 291, 293; FN SGy: 148, 160, 310). Und auch hier wird eine fehlende »Grundsicherheit« häufiger bei Kindern aus den oben beschriebenen Risikolagen beobachtet als bei Kindern aus akademischen und sozialgefestigten Elternhäusern (vgl. Kap. 7.3.1). Zudem wurde im Verlauf dieses Kapitels deutlich, dass bei diesen Schüler:innen vermehrt Lernrückstände festzustellen sind, die aufgrund fehlender Lernstrategien der Kinder und adäquater Unterstützungsstrategien des SGy immer

---

<sup>182</sup> Weitere Beispiele für »biographische Probleme«, die eine viel intensivere Begleitung erfordern würden, auch Int 40 (SGy: 125), Int 49 (SGy: 149-159, 161-163).

größer werden. Diese Lernrückstände verstärken Zweifel an den eigenen Fähigkeiten und der Selbstwirksamkeit in schulischen Lernprozessen weiter.

Um sowohl der Unsicherheit als auch den Lernrückständen dieser Kinder entgegenzuwirken, ist es auch am SGy wichtig, ein gleichberechtigtes und befähigendes (empowerndes) Lernklima in den Klassen herzustellen (vgl. Kap. 7.1.2), das – im Sinne des »inkluisiven Gedankens« des SGys (vgl. Kap. 6.4) – alle Kinder stärkt, motiviert und ihre Freude am Lernen und der Schule aufrechterhält. Demgegenüber zeigen jedoch sowohl die Unterrichtsbeobachtungen als auch die Reflexionen der SGy-Lehrkräfte in den Forschungsgesprächen, dass auf diese Aspekte im Schulalltag zu wenig geachtet wird, um unsicheren Schüler:innen mit größeren Rückmeldungs- und Unterstützungsbedarfen ein lernförderliches Umfeld zu bieten. Stattdessen lassen sich am untersuchten Gymnasium drei spezifische Formen des Depowerments ausmachen, die keine befähigenden Effekte vermuten lassen und die Unsicherheiten dieser Schüler:innen verstärken.

Erstens müssen Schüler:innen, die besonders darauf angewiesen sind, während der angeleiteten gemeinsamen Lernzeit in der Schule *Fragen* stellen zu können, um hilfreiche Rückmeldungen und Erklärungen zu erhalten, am SGy mit einer Unterrichtstaktung und -atmosphäre zurechtkommen, die in dieser Hinsicht als vergleichsweise hochschwellig und demotivierend bezeichnet werden kann. Zwar dürfen die Schüler:innen natürlich auch am SGy Fragen stellen. Jedoch werden »unsichere« (Nach-)Fragen oft auch als störend empfunden. Eine Lehrerin beschrieb diese zum Beispiel als »schon wirklich sehr irritierend«, da sie ihrer Meinung nach »auch *selbst* zu beantworten« gewesen wären (Int 35 SGy: 291, 293, Hervorh. i. Orig.). Für einen anderen Lehrer waren die vielen (Nach-)Fragen, die einige seiner Schüler:innen (fast alles Jungen mit Migrationshintergrund) regelmäßig stellten, sogar Teil der »Unterrichtsstörungen«, die er in einem Gespräch beklagte (FN SGy: 2240). Diese Einschätzungen aus den Forschungsgesprächen spiegelten sich im Umgang mit Fragen im alltäglichen Unterrichtsgeschehen wider, in dem SGy-Lehrkräfte wiederholt den Eindruck vermittelten, dass nicht unbedingt jede Art von Fragen und nicht zu viele Fragen gestellt werden konnten oder sollten. Dies ließ sich zum Beispiel in einer 8. Klasse beobachten:

»Der Lehrer arbeitet hauptsächlich mit Blicken und lässt sich nicht zu detaillierten Antworten und Aussagen hinreißen. Eher: „Das sollte bekannt sein, das haben wir schon gemacht.“ Oder: „Denk noch mal nach.“ [...] Es ist sehr ruhig in der Klasse, die etwas eingeschüchtert wirkt, vor allem zu Beginn der Stunde. Fragen werden nur sehr zaghafte gestellt. Davor gibt es immer mal wieder ein paar unsichere Blicke« (ebd.: 349f).

Der Lehrer einer 7. Klasse gibt ebenfalls »nur Ein-Wort-Antworten, d.h. wenn er überhaupt Fragen annimmt. Kalil meldet sich. Als er drankommt, sagt er: „Ich habe eine Frage.“ Sein Lehrer entgegnet: „Nein, keine Zeit für Fragen“« (ebd.: 1619, ähnliche Szenen auch 583, 1607, 1627, 1954, 2229, 2434). Auch Mitschüler:innen reagierten mitunter verständnislos auf die (Nach-)Fragen von Klassenkamerad:innen mit überdurchschnittlich viel Erklärungsbedarf:

»Die Lehrerin ist zu spät. Grund ist eine in der Nähe gefundene Weltkriegsbombe. Wegen der bevorstehenden Entschärfung haben alle nach der fünften Stunde schulfrei und das musste gerade organisiert werden. Die Fünftklässler:innen dürfen etwas zum Bombenfund sagen oder fragen. Das Thema ist super spannend für die Kinder und es gibt viele Meldungen [...]. Nach den ersten Kommentaren und Fragen sagt die Lehrerin: „Ok, dann jetzt die letzten fünf Meldungen,“ und zählt die Kinder auf, die noch etwas sagen dürfen. [...] Bassam ist an der Reihe. Er fragt: „Was ist entschärfen?“ Sofort geht ein Proteststurm los. Leon und einige andere Kinder ohne Migrationshintergrund sind genervt angesichts dieser ‚verschwendeten‘ Wortmeldung. Es



wird „Oh man!“ gerufen. Ungeduldig und schnell erklärt einer von ihnen, was entschärfen bedeutet« (ebd.: 1470f, ähnliche Szenen auch 833, 2111, 1644-1646).<sup>183</sup>

Dass sich einige Schüler:innen am SGy von (Nach-)Fragen nicht nur »genervt« zeigten, sondern diese auch zum Anlass nahmen, die Gymnasialeignung von Mitschüler:innen mit mehr Erklärungs- und Unterstützungsbedarf in Frage zu stellen, zeigt die folgende Szene aus einer Gruppenarbeitsphase in einer 8. Klasse: »Ein Junge fragt seine Sitznachbarin etwas zu der zu bearbeitenden Aufgabe. Diese ruft: „Bist du blöd oder was? Das steht doch an der Tafel! Warum bist du denn auf 'm Gymnasium?“ Sie verdreht genervt die Augen. Der Junge ist verunsichert und versucht sich zu erklären« (ebd.: 357).<sup>184</sup> Es ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die SGy-Lehrkräfte im Umgang mit Fragen angesichts der knappen Unterrichtszeit unter G8-Bedingungen und der vielen sehr leistungsstarken Schüler:innen in den SGy-Klassen, die nicht ‚ausgebremst‘ werden wollen und sollen, natürlich vor einer Herausforderung stehen. Es ist schlüssig, dass an den untersuchten Oberschulen, an denen im Rahmen von G9 mehr Zeit zur Verfügung steht, heterogene Lernvoraussetzungen in den Klassen normal sind und die Lehrkräfte von dem großen Klärungs- und Rückversicherungsbedarf ihrer Schüler:innen zwar auch manchmal angestrengt sind, diesen aber antizipieren (z.B. FN OaB: 238; FN OTS: 3194), für jede Art von (Nach-)Fragen viel mehr Raum gegeben wird als am untersuchten Gymnasium. Allerdings bleibt zum einen aus der hier eingenommenen Analyseperspektive dennoch festzuhalten, dass die vergleichsweise wenige Zeit, die am SGy für Antworten und Erklärungen eingeräumt wird, während der Bedarf angesichts des vielen Unterrichtsstoffs und der hohen Taktung besonders hoch ist, eine ungünstige Konstellation für diejenigen Schüler:innen darstellt, die ihre Fragen nicht notfalls auch zuhause stellen können. Auch werden die Unsicherheiten dieser Schüler:innen verstärkt, wenn sie spüren, dass Lehrkräfte und Mitschüler:innen »genervt« davon sind, wie viel Zeit, Aufmerksamkeit und Energie sie mit ihren Fragen und Klärungsbedarfen in Anspruch nehmen (auch z.B. FN SGy: 1479, 2229, 2660). Zum anderen zeigte erneut die Unterrichtspraxis der Lehrkraft mit Arbeitserfahrung in einem erfolgreicherem PISA-Teilnehmerstaat, dass auch am Gymnasium ein anderer Umgang mit (Nach-)Fragen möglich ist. In ihrem Unterricht fiel mir wiederholt auf, dass »jede Frage gestellt werden darf« (FN SGy: 1673, auch 1781). Zudem bot diese Lehrkraft immer an einem Tag in der Woche in der Mittagspause eine Sprechstunde für die Schüler:innen an, die Fragen zum Lernstoff hatten (FN SGy: 1784). Ein solches Angebot entlastet nicht nur die knappe Unterrichtszeit, sondern letztlich auch die Schüler:innen selbst, denen es die Möglichkeit bietet, einige ihrer »unsicheren« Nachfragen abseits ihres Klassenverbandes stellen zu können.

Zweitens erfordert eine empowernde Lernumgebung, die allen Schüler:innen hilft, ihre Unsicherheiten zu überwinden und ihre Leistungen zu verbessern, einen respektvollen Umgang miteinander und mit der geleisteten Arbeit anderer. Dieser Respekt muss aktiv gelehrt und gelernt werden (vgl. Ziel 2 in Kap. 5.1.2), insbesondere in einer schulischen Atmosphäre, in der die Lehrkräfte beobachten (und bemängeln), dass viele Schüler:innen sich »gegenseitig nichts gönnen und neidisch auf die anderen sind« (vgl. Kap. 6.4.3), es für einige »schwierig« ist, »Rücksicht auf andere zu nehmen« (Int 40 SGy: 195), und die Schulleitung feststellt: »wir haben Mobbing, ist ganz klar« (Int 29 SGy: 106). Jedoch spiegelte sich

<sup>183</sup> Auch in den Gruppendiskussionen von Dreyer und Meng ‚beschwerten‘ sich mehrere Weiße Schüler:innen über „Ausländer, die auch das Deutsche nicht so gut beherrschen“, die „irgendwelche Fragen, [...] die total unnützlich sind, [...] überhaupt keinen Sinn machen, [...] schon längst erklärt worden sind [...] oder die überhaupt nicht dazugehören“, in den Unterricht „reinwerfen“ (2010: 30).

<sup>184</sup> Auch Lange-Vester und Teiwes-Kügler fanden bei einigen der von ihnen befragten Gymnasiast:innen aus oberen gesellschaftlichen Milieus „Abgrenzungen gegenüber Mitschülern, die aus Sicht der Befragten nicht ans Gymnasium gehören“ (2014: 197).

dieses Bewusstsein der SGy-Lehrkräfte, das in den Forschungsgesprächen prägnant und wiederholt zutage trat, in ihrem alltäglichen Handeln überraschend wenig wider. Vielmehr ließen viele von ihnen zu, dass sich im Unterricht ein Umgang der Schüler:innen untereinander einschlich, der von wenig Respekt für die Leistungen anderer zeugte und schwächere Schüler:innen wiederholt vor der Klasse bloßstellte. Dies ließ sich besonders deutlich beobachten, wenn sich die Schüler:innen untereinander *Feedback* geben sollten. In diesen Situationen achteten die Lehrkräfte in der Regel nicht darauf, dass auch positive Aspekte rückgemeldet und/oder konstruktive Verbesserungsvorschläge gemacht wurden. Als Ergebnis mussten einige (auch sehr junge) Schüler:innen mit einer Fülle an einseitiger, harscher Kritik zurechtkommen, die ihnen zudem (erneut) in keiner Weise weiterhalf, ihre Leistungen zu verbessern, wie etwa in dieser 5. Klasse:

»Im Englischunterricht haben die Kinder in Paarbeit kleine Tests erarbeitet, die ein anderes Paar danach beantworten soll. Anschließend kontrollieren und benoten sich die Schüler:innen gegenseitig. Während des Kontrollierens kommentieren einige der Kinder falsche Antworten mit „Fehler! Fehler!“ oder „Haha, falsch.“ Als alle Tests fertig korrigiert sind, fragt die Lehrerin die Paare nacheinander ab, wer den von ihnen kontrollierten Test ausgefüllt hatte und wie viele Punkte sie (von 6) gegeben haben. Ein Paar sagt die Namen der Kinder, die den Test geschrieben haben, und dann: „Null. Wir haben noch Minuspunkte gegeben.“ Die Lehrerin geht zum nächsten Paar weiter« (FN SGy: 2121, ähnliche Szene auch 2353f).

Insgesamt war im Vergleich zu den untersuchten Oberschulen auffällig, wie häufig am SGy-Schüler:innen von und vor der Klasse ausgelacht und von den Lehrkräften nicht eingriffen wurde (z.B. FN SGy: 354, 782, 1323, 1644, 1646, 2218). Das soziale Lernen, das am SGy eingeführt wurde, um diesen Dynamiken zwischen den Kindern entgegenzuwirken (vgl. Kap. 6.4.2), schien somit sehr auf die dafür vorgesehenen Unterrichtseinheiten (eine Wochenstunde in den unteren Jahrgängen (Int 40 SGy: 261)) beschränkt zu bleiben. Dies bemängelte auch die Schulleitung, die festgestellt hatte, dass das eingeführte Format zum sozialen Lernen eben »sehr wie Unterricht« sei und »dort nur artifizielle Situationen und nicht die wirklichen Probleme oder Themen der Kinder und Jugendlichen untereinander besprochen würden« (FN SGy: 388). Um diese anhand realer Situationen aufzugreifen und mit den Schüler:innen zu bearbeiten, bot das alltägliche Unterrichtsgeschehen am SGy zwar wiederholt Anlässe, jedoch vermittelte sich mir in den Hospitationen zum einen der Eindruck, dass den involvierten SGy-Lehrkräften »das Gespür« für diese Situationen in ihrer alltäglichen Unterrichtspraxis zu fehlen schien (FN SGy: 784), weshalb sie in diesen für die Kinder beschämenden und verunsichernden Momenten nicht unterstützend eingriffen.<sup>185</sup> Zum anderen bleibt fraglich, ob im dicht getakteten Unterrichtsbetrieb am SGy, in dem selbst für Fragen häufig »keine Zeit« bleibt, überhaupt Kapazitäten geschaffen werden könnten, um mit den Kindern gezielter an einer respektvollen Lernatmosphäre zu arbeiten und Vorfälle aufzugreifen.

<sup>185</sup> Lange-Vester und Teiwes-Kügler machten eine ähnliche Beobachtung bei einer von ihnen befragten Gymnasiallehrkraft, der ebenfalls auffällig deutlich „der Sinn“ dafür zu fehlen schien, „wie es ist, auf der Verliererseite zu stehen und von anderen ausgelacht zu werden“ (2014: 192). Auch Mobbing in ihrer Klasse registrierte diese Lehrkraft nach eigenen Angaben erst als die Eltern sie damit konfrontierten (ebd.). Aus der Schüler:innenperspektive erinnert der Bildungsaufsteiger Prott von seiner Schulzeit am Gymnasium das ignorierende Verhalten seiner Lehrkräften in den beschämenden Situationen des Auslachens, die zwar ihn selbst nicht zum Aufgeben brachten, andere aber durchaus: „Wir waren nur wenige, die den Wechsel von der Realschule auf das Gymnasium gewagt hatten [...]. Unsere ungehobelte Umgangssprache nahmen die anderen zum Anlass uns auszulachen, wann immer uns das Wort erteilt wurde. Einige ‚Aufsteiger‘, die mit mir gewechselt hatten, meldeten sich daraufhin immer weniger zu Wort. Nicht wenige haben deshalb auch die Schule vor dem Abitur verlassen. Ich habe das Gelächter ignoriert und mich trotzdem noch am Unterricht beteiligt. Im Nachhinein finde ich schade, dass es einige Lehrkräfte gab, die in solchen Situationen nicht rigoros durchgegriffen und das Gelächter unterbunden haben“ (2020: 310).

Wenn man drittens den »inkluisiven Gedanken« des SGys nicht nur auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzung der Kinder, sondern auch auf ihre unterschiedlichen soziokulturellen Herkünfte bezieht, dann kommt auch in diesem Bereich eine Gestaltungsaufgabe auf die Lehrkräfte zu. So beobachteten und berichteten einige SGy-Lehrkräfte, dass nicht nur leistungsbezogene, sondern auch soziokulturelle Unterschiede immer wieder Anlässe für Beleidigungen der Kinder untereinander bis hin zu Mobbing gaben und Kinder sich für den niedrigen sozioökonomischen Status ihres Elternhauses oder für ihre kulturelle Herkunft schämten (z.B. Int 40 SGy: 96; Int 35 SGy: 345; FN SGy: 356, 786, 1266).<sup>186</sup> Folglich gibt es am SGy, das im soziokulturellen Sinne keine »Eliteschule«, sondern eine Schule für Kinder aller Herkünfte sein möchte (vgl. Kap. 6.4.3), auch in dieser Hinsicht einen Bedarf, diesen Tendenzen entgegenzuwirken, damit keins der Kinder das verunsichernde Gefühl haben muss, aufgrund seiner Herkunft an diesem Gymnasium fehl am Platz zu sein. Demgegenüber ließen sich jedoch im alltäglichen Unterrichtsgeschehen sowohl unter den Schüler:innen als auch den Lehrkräften *soziokulturelle Distinktionspraktiken* beobachten, die das in den Interviews von den Lehrkräften negierte Image der »Eliteschule« reproduzierten und dabei – beiläufig – Eltern und Kinder aus »bildungsfernen« (migrantischen) Milieus beschämten. Dies kann an einer Unterrichtsszene gezeigt werden, in der Schüler:innen eines höheren Jahrgangs eine (hypothetische) Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems zu Gunsten eines Gesamtschulsystems, wie es etwa in Finnland oder Kanada praktiziert wird, in einer mündlichen Debatte erörtern sollten:

»Im Klassenraum packt gerade noch eine andere, ältere Weiße Lehrerin zusammen [...]. Wir gehen trotzdem schon rein. Die Lehrerin wendet sich an die Schüler:innen [...]: „Na, was macht ihr gleich?“ Ein Schüler antwortet: „Wir debattieren darüber, ob Einheitsschulen in Deutschland eingeführt werden sollen.“ Er hat das kaum zu Ende gesagt, da ruft die Lehrerin: »„Nein, wie furchtbar! [...] Gut, dass ich das nicht mehr erleben werde. Meine Kinder haben Gott sei Dank schon Abitur. Meine Tochter ist Ärztin.“ Dann sagt sie plötzlich laut: „Einheitsschule und, ach ja, unsere *lieben* Migrantenkinder. Ich kann's nicht mehr hören.“ Der Lehrer, der die folgende Unterrichtseinheit leiten wird, wendet ein: „Ja, aber wir können ja nun auch nicht einen Großteil unserer Bevölkerung einfach verblöden lassen.“ Die Lehrerin entgegnet: „Aber das liegt doch an den Eltern und nicht am Schulsystem“« (FN SGy: 873f).

In dieser Eingangsszene findet sich zum einen ein weiteres Beispiel dafür, wie sich der Frust einer Lehrkraft, die keine Lust auf »ständige Reformen« (FN SGy: 874) und veränderte, zusätzliche Anforderungen hat (ebd.: 1602), in die pädagogischen Interaktionen im Schulalltag hineinmischt, mit dem Ergebnis, dass sich hieraus eine abwertende Bemerkung in Richtung der »Migrantenkinder« ergibt (vgl. dazu Kap. 7.1.3). Zum anderen macht die Lehrerin mit ihrer undifferenzierten und wenig sachlichen Aussage einen tonangebenden Auftakt, der von den Schüler:innen in der nachfolgenden Diskussion aufgenommen und fortgeführt wurde. Auch die von ihnen vorgebrachten Argumente konzentrierten sich auf ähnlich undifferenzierte Weise sehr einseitig auf die Nachteile, die sie von einem Gesamtschulsystem für Gymnasiast:innen vermuten. So hieß es etwa in einem Statement: »Einheitsschulen würden bedeuten, dass alle die gleichen Bildungsmöglichkeiten bekommen sollen. Aber müssen wir uns nicht fragen, ob wir das überhaupt wollen?« (ebd.: 882). In einem anderen Statement wurde angeführt, dass die Bedingungen in Deutschland für eine gemeinsame Beschulung aller Kinder in derselben Schulart ungeeignet seien. Der Debattierende erläuterte, »dass er damit „die große Spaltung zwischen Arm und Reich“ und die „Migranten“ meint, auch wenn er „natürlich nicht sagen möchte, dass die genetisch bedingt weniger

<sup>186</sup> Auch Dreyer und Meng vernahmen an dem von ihnen untersuchten Bremer Gymnasium, dass dort ein „starker Konformitätszwang“ herrschte, in dem subkulturelle und alternative Lebensstile als unvereinbar mit dem (eigenen) Status als Gymnasiast:in von den Schüler:innen „diskreditiert“ wurden (2010: 46).

lernen können“« (ebd.: 883). Insgesamt kamen die Schüler:innen zu dem Fazit, dass Einheitsschulen »die Bildungselite kaputt machen« würden (ebd.: 884). Ihr Lehrer, der die Unterrichtseinheit anleitete, hielt sich während der Debatte vollständig zurück und ließ damit die Schüler:innen zum einen über ein Schulsystem diskutieren bzw. spekulieren, zu dessen Strukturen und Arbeitsweisen sie keinerlei Vorkenntnisse hatten, wie sich im Verlauf der Debatte herausstellte (ebd.: 877-889). Zum anderen gab er auch keinen fachlichen Input, der den Schüler:innen eine fundierte und differenzierte Auseinandersetzung mit den Themen sozialer und Bildungsungleichheit ermöglicht hätte. Insgesamt stimulierte die Unterrichtseinheit damit wenig neue Sichtweisen oder Erkenntnisse für die Schüler:innen. Den einzigen ‚Perspektivenwechsel‘, den der Lehrer den Schüler:innen anbot, war ein »„Tipp für ein überzeugendes Pro-Argument“«, das er ihnen am Stundenende noch mit auf den Weg gab:

»„Alle Eltern wollen das Beste für ihre Kinder und dann wollen die halt auch nicht, dass die, und das hört sich jetzt vielleicht schlimm an, aber dann wollen die halt nicht, dass die mit schlecht gebildeten Türkenkindern zusammen auf der Schule sind.“ Es wird gelacht. „Und diese Eltern muss man dann halt auch überzeugen, dass das positive Effekte für ihre Kinder haben kann, wenn die später zum Beispiel Architekten werden und dann mit den Bauarbeitern zusammenarbeiten müssen. Und wenn sie das dann in der Schule schon gelernt haben, dann haben sie davon einen Vorteil“« (ebd.: 885).<sup>187</sup>

Auch hier lässt sich – neben den oben benannten Zweifeln an den inhaltlichen Lerneffekten für die Schüler:innen – festhalten, dass den involvierten Lehrkräften die Sensibilität für die Nebenfolgen, die sich aus solchen Szenen für die Schulkultur und das schulische Miteinander ergeben können, in der alltäglichen Praxis zu fehlen scheint. Die Bilder von Schularten und ihrer (traditionellen) Klientel, die hier erzeugt werden, zeugen weniger von einem »inkluisiven Gedanken« als dass sie das in den Interviews negierte Image des »Elitegymnasiums« reproduzieren. Zudem ist davon auszugehen, dass sich in einer Schulkultur, in der auf diese Weise über »ungebildete Migrantenfamilien« gesprochen wird, Gymnasiast:innen, die aus solchen Familien stammen, davon mitangesprochen fühlen. Unsicherheiten und Scham, die einige von ihnen angesichts der großen Unterschiede zu den bildungsnahen und »wohl-situierten« Familien, aus denen viele ihrer Mitschüler:innen und Lehrkräfte stammen, ohnehin für ihre Herkunft verspüren, werden in einer solchen Schulkultur nicht abgemildert, sondern über die schulische Erfahrung potentiell verstärkt.<sup>188</sup>

Anhand einiger Beispiele wurde in diesem Abschnitt gezeigt, dass es auch am untersuchten Gymnasium spezifische Anzeichen einer depowernden Schulkultur gibt. Schüler:innen, denen herkunftsbedingt ein Grundvertrauen in ihr schulisches Können fehlt, die mehr auf hilfreiche Rückmeldungen zu ihren Fragen und Lernergebnissen angewiesen sind und deren gymnasialer Bildungsweg letztlich insgesamt weniger selbstverständlich ist als der von Kindern aus akademischen Mittelschichtsfamilien, erhalten in diesem für sie wenig motivierenden und eher exkludierenden Lernklima nicht die (Be-)Stärkung, die sie benötigen würden, um ihre Unsicherheiten ein Stück weit zu überwinden, zwischenzeitlichen »Frust« besser zu verarbeiten und »nicht aufzugeben« (Int 29 SGy: 150). Vielmehr werden am SGy in unterschiedlichen Situationen die für Lernprozesse ungünstigen Voraussetzungen der Verunsicherung und des fehlenden Selbstvertrauens nicht abgemildert, sondern – in vielen

<sup>187</sup> Ein soziales Überlegenheitsgefühl gegenüber »Assis«, die auf »Brennpunktschulen« gehen, zeigte sich auch in weiteren Szenen am SGy (FN SGy: 1648, 1384) sowie in der Studie von Dreyer und Meng in einem Gruppen-gespräch am Gymnasium (2010: 46).

<sup>188</sup> Eine weitere unbeabsichtigte Nebenfolge, die sich abzeichnet, ist, dass die Lehrkräfte mit Bemerkungen dieser Art einen eigenen Beitrag dazu leisten, dass SGy-Schüler:innen, die den gymnasialen Anforderungen unter den herrschenden Bedingungen nicht genügen können, »auf Teufel komm raus« nicht auf eine Oberschule wechseln wollen – ein schulisches »Problem«, das viele SGy-Lehrkräfte selbst beklagen (vgl. Kap. 6.4.3).

Fällen unnötig – verstärkt. Das SGy kommt in dieser Hinsicht letztlich zwei seiner oben formulierten eigenen Ansprüche nicht nach: Zum einen fehlt in Unterrichtssituationen immer wieder der »Respekt des Miteinanders«, »das Zuhören für den anderen« und die möglichst gleichberechtigte »Möglichkeit, sich einzubringen« (vgl. Kap. 7.3.2). Die SGy-Lehrkräfte, die in den Interviews ein Bewusstsein für diese Problematik äußern, zeigen in der alltäglichen Unterrichtspraxis überraschend wenig Sensibilität für entsprechende Situationen, in denen Schüler:innen ausgelacht oder beleidigt werden und Feedback erhalten, das ihnen in keiner Weise dabei hilft, einen Lernfortschritt zu erzielen. Zum anderen kommt das SGy auch dem eigenen Selbstbild als Gymnasium, an dem die Anwesenheit von Kindern aus allen sozio-kulturellen Herkunftsmilieus selbstverständlich ist, nicht nach. Vielmehr leisten Lehrkräfte in alltäglichen Kommunikationssituationen einen Beitrag zur Reproduktion des – entschieden abgelehnten – Rufs der »Eliteschule«, die sich nicht nur im Leistungsanspruch, sondern auch in ihrer Klientel von anderen Sek-I-Schularten vermeintlich abhebt. In dieser Schulkultur werden auch beiläufige beschämende Bemerkung in Richtung von »Migrantenkinder« und anderen »Assis« aus »Brennpunkten« (FN SGy: 1648, 1384) geäußert, die diejenigen SGy-Schüler:innen, deren Eltern ebenfalls »ungebildete Türken«, Analphabet:innen oder schlichtweg arm sind, wenig dabei unterstützen, Unsicherheiten und Scham bezüglich der eigenen Herkunft zu überwinden.

#### »Der Erwartungsdruck ist höher. Und mit dem können viele Kinder nicht umgehen«

Ein weiterer Indikator für Schul(miss)erfolg am SGy ist, ob Kinder dem »Stressfaktor« des leistungsbetonten und erwartungsdurchzogenen Lernklimas gewachsen sind (Int 32 SGy: 162). So beobachten die Lehrkräfte bereits bei Fünftklässler:innen Ängste, den Erwartungen ihres Umfeldes nicht entsprechen zu können:

»die Kinder wissen, [...] ich muss auf dem Gymnasium Leistung erbringen und wenn ich das nicht erbringe, dann (.) ähm muss ich hier weg oder dann ähm (.) krieg ich Ärger zuhause oder [...] werde von meinem Lehrer nicht mehr angesehen. Ich glaube, bei den Kindern herrscht einfach ein unglaublich hoher Leistungsdruck« (Int 35 SGy: 283; auch z.B. Int 31 SGy: 113; Int 49 SGy: 46).

Im Einklang mit den bekannten Befunden zu den vergleichsweise hohen Bildungsaspirationen und den damit häufig verbundenen Aufstiegserwartungen in eingewanderten Familien (z.B. B. Becker 2010), zählen zu den SGy-Schüler:innen, die unter hohem Druck stehen, auch viele mit Migrationshintergrund (z.B. Int 37 SGy: 79, 178-184). Zwei Beispiele hierfür sind die beiden Fünftklässlerinnen Ecrin und Alisa, von denen mir ihre Englischlehrerin erzählte, dass sie »beide noch unheimlich (.) klein und unsicher und zum Teil halt auch überfordert [sind]. Die wollen beide. Die ackern, glaub ich, ohne Ende« (Int 35 SGy: 295). Anhand des folgenden Beispiels wird gezeigt, wie sich der familiäre Erwartungsdruck für eine von ihnen, Alisa, mit den ungünstigen schulbildungsbezogenen Voraussetzungen der fehlenden »Grundsicherheit« und dem »überfordernden« Umstand, im Lernen und in der schulischen Organisation »sehr auf sich alleine gestellt zu sein«, verquickt und dazu führt, dass Alisa ihr vorhandenes Leistungspotential nicht abrufen kann. Im Lehrer:innenzimmer treffe ich Alisas Deutschlehrerin:

»Während wir uns unterhalten, frage ich sie, wie die Klassenarbeit zu den Gedichten gelaufen ist. Eigentlich ganz okay, meint sie. Allerdings bis auf die „kleine Alisa“. Ob ich mich an sie erinnere? Ja, tue ich. Die Lehrerin erzählt mir, dass Alisa während der Klassenarbeit einen 45-minütigen Weinkrampf wegen eines Blackouts hatte. Sie habe vergebens versucht, Alisa zu beruhigen. Im Gespräch unter vier Augen erzählte Alisa ihr dann alles mündlich: Was ein ABBA Reim ist und worum es in dem Gedicht ging, zu dem sie in der Arbeit Fragen beantworten

sollten. Die Lehrerin sagt, dass als Alisa da so weinend vor ihr saß, sie sie am liebsten in den Arm genommen hätte. „Was sie gesagt hat, war ja auch alles richtig, aber was soll ich jetzt machen?“ Sie erzählt mir, dass das wohl auch in anderen Fächern bei Alisa passiere. Sie habe anscheinend Prüfungsangst und mache sich selbst viel zu viel Druck. „Da müssen wir mal mit den Eltern reden.“ Dann sagt sie noch, dass sie zwar versuchen will, dass in der Halbjahresnote nicht zu sehr miteinzubeziehen, aber wie genau das gehen soll, weiß sie nicht. Alisa müsse das mit ihren Eltern zusammen in den Griff bekommen. Dann korrigiert sie sich: „Also wir alle zusammen.“ Ein weiteres Problem ergibt sich nach Ansicht der Lehrerin daraus, dass der Vater, der in der Familie die Kommunikation mit der Schule übernimmt, nur wenig Deutsch spricht. „Klar, man versucht dann irgendwie auch auf Englisch und so. Aber da ist es dann auch schwierig, so richtig ranzukommen.“ Die Muttersprache von Alisa ist Russisch, erfahre ich. Beim letzten Elterngespräch musste Alisa übersetzen. Die Pädagogin wirkt etwas hilflos. Fragend blickt sie mich an« (FN SGy: 1141).

Am Beispiel von Alisas Situation und den schulischen Unterstützungsmöglichkeiten, nach denen die Lehrkraft sucht, um das Problem gemeinsam mit der Familie »in den Griff« zu bekommen, lassen sich einige Aspekte der in diesem Kapitel beschriebenen Risikolagen der Schüler:innen mit Migrationshintergrund und die Grenzen des unterstützenden schulischen Umgangs mit ihnen am SGy noch einmal zusammenfassen:

Erstens lässt sich feststellen, dass Alisa durchaus die Fähigkeiten mitbringt, um den inhaltlichen Ansprüchen am SGy zu genügen (»Was sie gesagt hat, war ja auch alles richtig«). Sie ist jedoch trotzdem mit ihrer schulischen Gesamtsituation »teilweise überfordert«, wie dies ihre Englischlehrerin anmerkte. Die Überforderung resultiert wahrscheinlich daraus, dass Alisa zu den Kindern (mit Migrationshintergrund) gehört, die unter einem hohen Erwartungsdruck seitens ihrer Eltern stehen und gleichzeitig wenig inhaltliche Lernunterstützung von ihnen erhalten können, nicht zuletzt da diese nur sehr wenig Deutsch sprechen. Aus demselben Grund gehört Alisa zu den Schüler:innen, die viele schulorganisatorische Dinge weitestgehend alleine regeln und »zwischen den Welten« vermitteln müssen. Ihre Deutschlehrerin hat erkannt, dass es wichtig wäre, an Alisas Eltern »richtig ranzukommen«, um gemeinsam nach Möglichkeiten zu suchen, die Alisa in dieser Gesamtsituation entlasten würden. Jedoch fehlen für inhaltlich gehaltvolle Gespräche mit nicht-deutschsprachigen Eltern am SGy die unterstützenden Strukturen, sodass ein solches Elterngespräch für Alisa keine Entlastung, sondern eher eine zusätzliche Belastung bedeuten würde, da sie wohl in diesem Gespräch über ihre eigenen schulischen Schwierigkeiten und dem Anteil ihrer Eltern daran selbst übersetzen müsste.

Zweitens überlegt die Lehrkraft, die abgebrochene Klassenarbeit in Alisas Zeugnisbenotung nicht »zu sehr miteinzubeziehen«. Alternativ könnte eine Überlegung sein, eine zusätzliche Prüfungsleistung anzubieten. Beide Maßnahmen sind allerdings am SGy schwer vorstellbar, denn sie würden voraussetzen, dass die Lehrerin mit der am SGy geltenden Gleichbehandlung nach dem Handlungsprinzip „Allen das gleiche“ (vgl. Kap. 6.4.2) bricht. Eine solche Entscheidung gegenüber anderen Schüler:innen und Eltern zu vertreten, erscheint nicht zuletzt in der konkurrenzbetonten Lernatmosphäre, in der sich Schüler:innen »gegenseitig nichts gönnen und neidisch auf die anderen sind«, als eine schwierige Aufgabe.

Drittens wird deutlich, dass es Alisa gegen ihre »Prüfungsangst« ganz offensichtlich nicht hilft, zuhause »ohne Ende zu ackern«. Um Ängste vor Prüfungssituationen schrittweise abzubauen, würde Kindern wie Alisa eine Unterrichtsgestaltung helfen, die nicht nur auf Prüfungsinhalte, sondern auch -formate gezielt vorbereitet, indem die Lehrkräfte diese kontinuierlich – auch ohne Benotung – als Übungen einbauen und den Kindern Rückmeldungen geben. Ein prüfungsvorbereitender Unterricht dieser Art bildet im untersuchten Unterrichtsalltag am SGy jedoch die Ausnahme. Auch individuelle Lerntipps, wie sie die Lehrkraft

aus einem PISA-erfolgreicheren Teilnehmerstaat an ihre Schüler:innen verteilt, könnten Alisa helfen, effektivere Lernstrategien zu entwickeln und darüber zukünftig ihre Lernzeiten etwas zu reduzieren, sodass mehr Zeit für Stressabbau im Freizeitausgleich bleibt.

Viertens würde die »unsichere« Alisa von einem Lernumfeld profitieren, das sie im Aufbau eines größeren Selbstvertrauens in ihr eigenes Können (»Ich bin stark, ich kann das«) unterstützt und ihr hilft, auftretende Rückschläge konstruktiv zu verarbeiten. Es ist jedoch zweifelhaft, ob die wenig empowernde Atmosphäre im untersuchten Unterrichtsalltag am SGy einen solchen stärkenden Beitrag leisten kann.

Schließlich resultiert der Druck auf Alisa natürlich auch aus den nicht zu negierenden hohen G8-Leistungsansprüchen, die im Schulalltag am SGy für alle Beteiligten spürbar sind. An dieser Stelle ist kein Entgegenkommen und keine Entlastung von schulischer Seite möglich. Die hohen G8-Anforderungen lassen sich nicht reduzieren, sondern werden eher noch weiter steigen, denn die Bildungsbehörde hat kurz vor dem Erhebungszeitraum einige gymnasiale Anforderungen für die höheren Klassenstufen sogar noch einmal erhöht (Int 32 SGy: 162).

Damit bleibt insgesamt fraglich, ob es unter den zum Forschungszeitpunkt herrschenden Bedingungen am SGy den Pädagog:innen und Eltern »gemeinsam« gelingen wird, Alisa so zu fördern und unterstützen, dass sie mit den Anforderungen des gymnasialen Bildungswegs wachsen kann, anstatt an ihnen zu scheitern.

#### **7.3.4. Institutionelle Gründe für die fehlenden Brücken am Gymnasium**

Auch am SGy entstehen ungleiche Möglichkeiten der Schulbildungsbeteiligung für Schüler:innen aus unterschiedlichen Herkunftslagen in den allermeisten Fällen nicht aus bewusst diskriminierenden Absichten der Pädagog:innen, sondern als Nebenfolgen von neutralen (nicht unterscheidenden) Handlungsweisen. Diese Handlungsweisen haben sich am SGy im Laufe jahrzehntelanger gymnasialer Schulpraxis herausgebildet und erfüllten für die traditionelle Klientel der Schule ihren Zweck zufriedenstellend. Angesichts der zunehmenden schulbildungsrelevanten Risikolagen unter den SGy-Schüler:innen reicht das Altbekannte und -bewährte jedoch nicht mehr aus, um herkunftsunabhängige Chancengleichheit im – auch von den schulischen Akteur:innen – erhofften Maße an der Schule zu ermöglichen.

Es ist wichtig an dieser Stelle zu betonen, dass aus der hier eingenommenen Perspektive der indirekten institutionellen Diskriminierung nicht das »Festhalten« an den »traditionellen« Stärken gymnasialer Bildung (vgl. Kap. 6.4) per se problematisiert wird. Wenn sich dieses Traditionsbewusstsein in der Vermittlung einer »breit fundierten Allgemeinbildung« nach einem »humanistischen« Leitbild und in »hohen« Bildungszielen ausdrückt, dann obliegt es alleinig den Eltern und Kindern, sich für oder gegen ein solches Profil zu entscheiden. Zudem reduzieren sich in einer an diesem Profil ausgerichteten Bildungspraxis einige der in den letzten beiden Kapiteln beschriebenen diskriminierungsrelevanten Dynamiken, die etwa aus zu niedrigen Anforderungen an die Schüler:innen resultieren (vgl. Kap. 7.1).

Jedoch zeigen die unterschiedlichen Beispiele aus dem Schul- und Unterrichtsalltag am SGy, dass dort, verglichen mit den Oberschulen und Schulen in erfolgreicheren PISA-Teilnehmerstaaten, nicht nur an der traditionellen *inhaltlichen* Ausrichtung gymnasialer Schulbildung festgehalten wird, sondern auch an traditionellen Gestaltungsformen des Schul- und Unterrichtsbetriebs. Ihr Funktionieren beruht am SGy auf diversen Annahmen und Erwartungen bezüglich dem, was »jedes Elternhaus leisten können muss« (Int 35 SGy: 389, Hervorh. i. Orig.). In den Worten Mertons handelt es sich dabei allerdings um imaginäre

Handlungsbedingungen („‘imaginary’ conditions“) (1936: 901). Handlungsweisen, die auf einer solchen verzerrten Wahrnehmung der Situation („distortion of the objective situation“) fußen, rufen nach Merton zwangsläufig unbeabsichtigte Nebenfolgen hervor (ebd.). Das SGy unterliegt in dieser Hinsicht dem folgenden Trugschluss:

„A common fallacy is frequently involved in the too-ready assumption that actions which have in the past led to the desired outcome will continue to do so. This assumption is often fixed in the mechanism of habit and it there finds pragmatic justification, for habitual action does in fact often, even usually, meet with success. But precisely because habit is a mode of activity which has previously led to the attainment of certain ends, it tends to become automatic and undeliberative through continued repetition so that the actor fails to recognize that procedures which have been successful in certain circumstances need not be so under any and all conditions“ (1936: 901).

Um perspektivisch Schüler:innen aus »Verhältnissen«, die für Schulbildungsprozesse »schwieriger« sind, auf ihrem gymnasialen Bildungsweg effektiver zu unterstützen und zum Abschluss zu bringen (Int 29 SGy: 156), müsste das SGy folglich zunächst seine gewohnheitsmäßigen Sicht- und Handlungsweisen („habitual action“) stärker auf ihre Aktualität, d.h. Passung zu den veränderten äußeren Handlungsbedingungen, überprüfen. Für die veränderten »psychischen Entwicklungsrahmen« vieler Kinder, die sich aus ihrer Eingebundenheit in die fortschreitende »mediale Häppchenkultur« ergeben, wurde eine entsprechende didaktische Anpassung bereits initiiert (vgl. Kap. 6.4.2). Für andere Lernvoraussetzungen, die sich insbesondere aus den in diesem Kapitel fokussierten Risikolagen ergeben, steht eine systematische Aktualisierung am SGy allerdings noch aus. Um auch diese schulbildungsrelevanten Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen stärker zu berücksichtigen und die betreffenden Schüler:innen auch in dieser Hinsicht wirklich »dort abzuholen, wo sie sind« (ebd.), müssten die begonnenen Modernisierungen des Schul- und Unterrichtsbetriebs fortgeführt und mehr Flitnersche Brücken für diese Schüler:innen geschlagen werden. Anhand des empirischen Materials lassen sich insbesondere vier Faktoren identifizieren, die diese Schulentwicklung am SGy bisher hemmen.

### Die Trennung zwischen »Bildung« und »Sozialem«

In Kapitel 7.3.3 wurde erwähnt, dass für die Entwicklung adäquater schulischer Antworten auf neue Herausforderungen die Diagnose von Problemursachen nicht auf der Phänomenebene (die Eltern beteiligen sich nicht, die Schüler:innen können nicht selbstständig arbeiten, die Schüler:innen sind verhaltensauffällig) verbleiben darf, sondern den Entstehungskontext, inklusive herkunftsbedingter Risikolagen, miteinbeziehen muss. Um dies zu ermöglichen, sind Bremer Lehrkräfte angehalten, sich mit dem „Umfeld“ und den „Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler“ vertraut zu machen (vgl. Kap. 5.1.3). Es lässt sich feststellen, dass dies am SGy nicht nur aufgrund *fehlender Übersetzungshilfen* seltener möglich, sondern auch generell weitaus weniger üblich ist als an den untersuchten Oberschulen. Die Anforderung, herkunftsbedingte Kontextfaktoren in die schulische Arbeit miteinzubeziehen, d.h. sie zu kennen und darauf zu reagieren, trifft hier auf eine Professionskultur, in der eine striktere Trennung zwischen »Bildung« und »Sozialem« besteht (Int 28 BEH: 105), als dies an den untersuchten Oberschulen der Fall ist. Folglich sind fundierte Einblicke in die Ausgangslagen der Schüler:innen seltener vorhanden oder werden erst in Krisen eingeholt.

Anhand des Forschungsmaterials lässt sich feststellen, dass diese Trennung nicht ausschließlich deshalb besteht, weil die Gymnasiallehrkräfte ein ‚*Fachwissenschaftler:innen*‘-*Dasein* bevorzugen und eine intensivere Auseinandersetzung mit den soziokulturellen Rahmenbedingungen von Schulbildungsprozessen generell ablehnen. Bei vielen Kollegiums-



mitgliedern sei dies nach Ansicht der Schulleitung zwar der Fall (vgl. Kap. 6.4.3), jedoch lässt sich diese Annahme zumindest für das Forschungssample nur in einem Fall bestätigen bzw. sogar nur vermuten (Int 40 SGy). Im empirischen Material können dagegen zwei andere Gründe ausgemacht werden, die relevanter erscheinen:

Erstens thematisierten und zeigten die SGy-Lehrkräfte immer wieder *Unsicherheiten* bezüglich der *Balance zwischen Nähe und Distanz* im Umgang mit den Familien, die an den untersuchten Oberschulen nicht geäußert wurden oder zu beobachten waren. Ein Grund hierfür lässt sich in den Rollen- und Interaktionserwartungen der traditionellen Klientel des SGy vermuten. So ist vorstellbar, dass Eltern der akademischen »höheren Mittelschicht« mitunter wenig Interesse an einem Austausch über ihre »Lebensverhältnisse« haben. Eine OTS-Lehrkraft benannte den diesbezüglichen Unterschied im Vergleich zwischen den Eltern an ihrer Schule und den Gymnasien, die sie kennengelernt hat, besonders prägnant: »die Eltern würden sich verbitten, dass Lehrer da irgendwie mit eingreifen« (Int 43 OTS: 22). Die daraus resultierende Unsicherheit wird beispielsweise deutlich bei einer SGy-Pädagogin, die erzählte, dass sie als Klassenlehrerin »mehr Kontakt zu den Eltern [hat] und ähm man kriegt auch so dann nochmal ein bisschen was mit. Das ist natürlich auf der einen Seite schön, auf der anderen Seite natürlich auch schwierig, wie man damit umgehen soll« (Int 35 SGy: 112). Auf meine Nachfrage, was daran schwierig sei, antwortete sie, dass sie dann ja auch »einen Weg finden muss«, der nicht bedeutet, »jemanden zu bevormunden« (ebd.: 114). In der Umsetzung des schulpolitischen Auftrags an die Pädagog:innen, sich mit den Lebensbedingungen ihrer Schüler:innen auseinanderzusetzen, zeigt sich demnach im Kontext des Gymnasiums mit seiner heterogenen Klientel eine spezifische Herausforderung – wenngleich es diese letztlich an *allen* Schulen im Umgang mit den Familien und dem Einbezug ihrer Lebenswelten in die schulische Arbeit zu reflektieren gilt: Die Rede ist hier von der Notwendigkeit eines differenzierten, feinfühligem Ansatzes, der nicht nur seitens der Lehrkräfte, sondern auch seitens der Familien, und zwar *aller* Familien, unterschiedliche Bedürfnisse nach Öffnung oder aber auch Abgrenzung im Übergang von der »Bildung« ins »Soziale« anerkennt und berücksichtigt. Damit im Zusammenhang spielte am SGy auch die Sorge um die Folgen des Verlustes der professionellen Distanz eine stärkere Rolle als an den untersuchten Oberschulen, an denen einige Lehrkräfte zum Beispiel feststellten, dass sie im Laufe der jahr(zehnt)elangen Arbeit an »Brennpunktschulen« die »Mamarolle« irgendwann einfach verinnerlicht hätten (Int 43 OTS: 6; auch z.B. Int 24 OaB: 19; Int 26 HOS: 212). Die belastenden Folgen für die Lehrkräfte, die sich aus diesen Rollenkonfusionen bei fehlender professioneller Ausbildung, Begleitung und Unterstützung ergeben können, wurden in Kapitel 7.1.4 ausführlich dargelegt. Am SGy, an dem mittlerweile auch immer mehr Lehrkräfte – wie ihre Kolleg:innen in Banndorf – »erschrocken« sind, wenn sie von einigen Lebensumständen der Kinder erfahren (vgl. Kap. 7.3.1), ließ sich den Aussagen einiger Lehrkräfte entnehmen, dass man auch aus diesem Grund zögerlicher ist, den Kontakt mit den Familien zu intensivieren (z.B. FN SGy: 1125; Int 29 SGy: 142).

Der zweite Faktor, der dazu führt, dass die befragten Gymnasiallehrkräfte die Trennung zwischen »Bildung« und »Sozialem« aufrechterhalten, ist der *antizipierte zeitliche Aufwand*, der mit einer intensiveren und differenzierten Zuwendung zum »Sozialen« einhergehen würde und der am SGy in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Zeit und Anzahl der zu betreuenden Schüler:innen in Relation zu den zu erfüllenden Aufgaben als nicht leistbar gesehen wird. Da jedoch die Bedeutung des Zeitmangels nicht nur in diesem Kontext, sondern auf vielfache Weise für den Umgang mit Vielfalt am SGy relevant ist, ist ihm weiter unten ein gesonderter Abschnitt gewidmet.

„Betriebsblindheit“

Mehr Einblicke in die schulbildungsrelevanten Ausgangslagen der Schüler:innen und Eltern zu gewinnen, wäre jedoch ohnehin nur der erste Schritt, um routinierte Sicht- und Handlungsweisen auf ihre Passung zu den Ausgangslagen einer soziokulturell vielfältiger gewordenen Schüler:innenschaft zu überprüfen. Um die schulische Arbeit darauf aufbauend diskriminierungssensibel weiterzuentwickeln, muss auch die *soziokulturelle Spezifität gymnasialer Schulpraxis* in Sprache, Stil, Inhalten und Erwartungen bewusst gemacht und mit den soziokulturellen Ausgangslagen der Schüler:innen *ins Verhältnis* gesetzt werden (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2014: 178). Die Reflexion der eigenen gewohnten Sicht- und Handlungsweisen und das gedankliche Hineinversetzen in die gewohnten Sicht- und Handlungsweisen der Kinder und Eltern aus anderen Milieus haben Lange-Vester und Teiwes-Kügler als „Habitusreflexion“ (ebd.: 202) bzw. „Habitus­sensibilität“ (ebd.: 177) bezeichnet. Zusammengebracht können sie den Blick dafür schärfen, an welchen Stellen Kinder aus abweichenden soziokulturellen Milieus mehr Erklärungen, Bestärkung, Orientierung, Führung und Tipps benötigen, um am Gymnasium gut zurechtzukommen, als Kinder aus einem familiären Umfeld mit (sehr) guter soziokultureller Passung zum schulischen Umfeld.

Die Bedeutung habitusbezogener Aspekte für die Bildungspraxis zu reflektieren, ist für alle Lehrkräfte eine anspruchsvolle Aufgabe (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2014: 177). Die Ergebnisse dieser Forschung bestätigen jedoch Ergebnisse anderer Studien, nach denen die Bedingungen für diese Aufgabe in Gymnasialkollegien noch einmal schwieriger sind. So sind, trotz langsam eintretender Diversifizierungsprozesse, die Kollegien an der Schulart Gymnasium in ihrer soziokulturellen Zusammensetzung am homogensten und zugleich am privilegiertesten. Vergleichsweise viele Gymnasiallehrkräfte stammen aus den oberen sozialen Milieus (ebd.: 186). Somit haben vergleichsweise viele von ihnen in der eigenen Schulzeit Diskrepanzen zwischen familiärer Herkunftskultur und gymnasialer Schulkultur selten oder gar nicht erfahren.<sup>189</sup> Diesen allgemeinen Befund spiegelt auch das SGy-Sample grundlegend wider. So erwähnte – anders als an den untersuchten Oberschulen – keine der befragten SGy-Lehrkräfte, „Arbeiterkind“ zu sein oder einen Bildungsaufstieg vollzogen zu haben. Zudem nahmen die SGy-Lehrkräfte im Vergleich zu ihren Kolleg:innen an den Oberschulen seltener ‚Umwege‘ in ihren Werdegängen, sondern gingen in der Regel von der Universität direkt (wieder) ans Gymnasium (z.B. anonym SGy: 8; anonym SGy: 1-4, 186; anonym SGy: 19-22; anonym SGy: 8). Die spezifischen schulischen Herausforderungen für Schüler:innen aus (stark) abweichenden Herkunftsmilieus wahrzunehmen und in ihrer Bedeutung für die eigene pädagogische Praxis zu reflektieren, ist unter diesen Bedingungen besonders herausfordernd. Wohl nicht zufällig spricht die einzige befragte SGy-Lehrkraft mit einem etwas »ungeraderen« Weg diese ungünstige Voraussetzung für die vielfaltsgerechtere Schulentwicklung am SGy im Interview an:

»Also ich glaub einfach, was auch für unsere Schulleitung gilt, Schüler, die nie im System Probleme gehabt haben, und das sind viele Lehramtsstudenten, die haben dann mit 1 Abi gemacht, haben mit 1 das Staatsexamen an der Uni gemacht, machen dann auch ihre zweite Staatsexamen mit 1 und gehen dann sofort an die Schule. Dass die einfach, weil die nie 'n Problem mit dem System gehabt haben, einfach für die Fehler des Systems blind geworden sind und meinen, das wär total super und alles in Ordnung. Ich [...] hab gesehen, dass das System auf schwierige Schüler [...], dass auf sowas einfach keine Rücksicht genommen wird. Und ich finde, dass einfach Lehrer dafür mehr 'n Auge haben sollten und dass das auch in der

<sup>189</sup> Hinzu kommt, dass die „Berufsvererbung“ bei Studienrät:innen hoch ist – vergleichbar mit der bei Ärzt:innen (Kühne 2006: 629). Dies bedeutet, dass viele Gymnasiallehrkräfte in Elternhäusern aufwachsen, in denen die Erziehungs- und Bildungsideale vermutlich weitgehend deckungsgleich mit denen am Gymnasium sind.

Ausbildung vermittelt wird. Ich glaub, das ist dann anders, wenn du für andere Schulzweige ausgebildet wirst [...], aber insbesondere [...] für Sek-I und Sek-II ist das noch nicht ausgereift« (anonym SGy: 165).

Um eine Habitusreflexion in Kollegien zu fördern und darüber die Gefahr »blinder« Flecken für latente Hürden und diskriminierungsrelevante Aspekte der schulischen Arbeit für Kinder aus bestimmten Herkunftsmilieus zu reduzieren, braucht es nach Lange-Vester und Teiwes-Kügler Unterstützung im Rahmen der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte (2014: 202). Daneben legen die oben angestellten Überlegungen die Vermutung nahe, dass eine höhere Habitussensibilität durch eine stärkere soziokulturelle Durchmischung der Kollegien *zusätzlich unterstützt* werden kann, wenn Lehrkräfte, die selbst einen Bildungsaufstieg vollzogen haben, bereit sind, die Erfahrungen und Erkenntnisse, die sie während ihrer eigenen Schulzeit gesammelt haben, in das Team und die Schulentwicklung einzubringen (Int 30 BEH: 23). Dass Erfahrungswissen dieser Art den Umgang mit Fragen der Diversität und Chancengleichheit in der professionellen Praxis entscheidend prägen kann, zeigen etwa die gesammelten Aufstiegsbiographien bei Reuter, Gamper et al. (2020), in denen dies als ein gemeinsames Merkmal in den Erzählungen der „Arbeiterkinder“ mit und ohne Migrationshintergrund hervortritt (Hartmann 2020: 386). Der Bildungsaufsteiger Lorsch beispielsweise benennt explizit die „Kompetenz zum vielfältigen Brückenbauen“, die er auf seine eigene Jugenderfahrungen des „Pendelns“ zwischen Gymnasium und familiärer Welt zurückführt (2020: 272). Zwar ist davon auszugehen, dass es sich hierbei – wie beim »großen Generationswechsel« – nicht um einen Selbstläufer in dem Sinne handelt, dass alle Lehrkräfte aus nicht-akademischen Elternhäusern automatisch habitus- und diskriminierungssensible Kompetenzen mitbringen und/oder gewillt sind, diese in die schulische Arbeit einzubringen. Jedoch zeigen die Ergebnisse dieser Studie, ähnlich wie die gesammelten Erzählungen bei Reuter, Gamper et al., zumindest eine starke Tendenz in diese Richtung.

In der vorliegenden Forschung ist es erneut insbesondere die OaB, die die Potentiale eines herkunftsdiversen Teams für die schulische Arbeit erkennt und einsetzt. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aus »Arbeiterfamilien« übernehmen hier *freiwillig* und engagiert Aufgaben und Funktionen, die auch am Gymnasium für eine vielfaltsgerechtere Schulentwicklung hilfreich wären: Sie halten auf Wunsch der Schulleitung die »Sensibilität« für spezifische Bedürfnisse und diskriminierungsrelevante Situationen im Kollegium »wach«, »damit das einfach nicht verloren geht, ne? Damit wir's immer mit im Blick haben« (Int 4 OaB: 800; auch z.B. Int 16 OaB: 14, 37; Int 23 OaB: 49, 57; Int 24 OaB: 15, 33, 132). Darüber hinaus erzeugt ihre Präsenz an der Schule auch Vertrauen und ein Gefühl von Sicherheit bei den Familien mit Migrationshintergrund aus »bildungsfernen« und anderen Milieus, weshalb sie viele Einblicke in die Situationen dieser Familien erhalten (Int 23 OaB: 57-59), was auch ihre Kolleg:innen ohne Migrationshintergrund explizit herausstellen (z.B. Int 12 OaB: 22). Zudem leben diese Pädagog:innen vor, dass der Bildungsaufstieg nicht in eine Zerreißprobe münden und die eigene Herkunftsidentität nicht vollständig aufgeben werden muss, um „im Normensystem der Mehrheit“ erfolgreich zu sein (Strasser & Steber 2010: 114; mit Bezug auf Fordham & Ogbu 1986). Vielmehr können sie den Schüler:innen Ratschläge geben, was es braucht, um »beide Seiten [...] unter einen Hut zu bringen« (Int 24 OaB: 84; auch Int 16 OaB: 37; FN OaB: 1166). Schließlich unterstützen sie das Kollegium ganz praktisch: Dank der »verschiedensprachigen Lehrkräfte« ist es an der OaB viel öfter als an den anderen

untersuchten Schulen möglich, in Elterngesprächen »wirklich miteinander ins Gespräch zu kommen« (Int 7 OaB: 133, Hervorh. i. Orig.).<sup>190</sup>

Sucht man nach Gründen, warum die Durchmischung des Kollegiums der der Schüler:innen-schaft am SGy (und anderen Gymnasien) bisher nicht nachkommt, fallen im empirischen Material drei Ansatzpunkte ins Auge: Erstens sieht man in der Schulleitung am SGy zwar die Vorteile eines Kollegiums, das im Zuge des »großen Generationswechsels« in seiner Altersstruktur heterogener geworden ist, da die *generations*geprägten Biographien der Lehrkräfte auch ein anderes Unterrichtsverhalten mit sich brächten, von deren Vielfältigkeit die Schulentwicklung profitieren könne (Int 32 SGy: 31). Analoge positive Effekte *herkunfts*geprägter Biographien der Lehrkräfte erwartet die Schulleitung jedoch nicht. Die oben beschriebenen Potentiale finden in den Forschungsgesprächen mit den SGy-Schulleitungsmitgliedern keine Erwähnung. Eine soziokulturelle Diversifizierung des Kollegiums wird somit am SGy zwar nicht abgelehnt, aber in der Personalgewinnung auch nicht aktiv verfolgt (vgl. Kap. 6.4.3). Zweitens fällt auf, dass viele der für diese Studie befragten Lehrkräfte aus nicht-akademischen Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund sich aufgrund der Erfahrungen ihrer eigenen Schulzeit am Gymnasium gegen das Gymnasiallehramt entschieden haben. Sie berichten, dass ihnen dort als Schüler:innen die »Bindung« zu und die »persönlichen Gespräche« mit ihren Lehrkräften gefehlt hätten. Deshalb wollten sie heute nicht an einem Gymnasium mit »alten Traditionen« (anonym: 14) arbeiten, an dem man »seinen Unterricht durchkloppt und ansonsten nichts mit den Schülern zu tun hat« (ebd.: 8), sondern an Schulen, an denen die pädagogische Beziehungsarbeit einen höheren Stellenwert einnimmt und die Lehrkräfte ihre Schüler:innen nicht nur fachlich, sondern auch pädagogisch so unterstützen können, wie sie es sich selbst auf ihrem »steinigen Weg« in bestimmten Phasen gewünscht hätten (auch anonym: 37; anonym OaB: 15; anonym: 14; anonym: 22). Während also »Fachwissenschaftler:innen« wissen, dass sie sich an einem Gymnasium wie dem SGy »beruflich verwirklichen« können (vgl. Kap. 6.4.3), scheinen Lehrkräfte, die daneben die Schüler:innen auch pädagogisch professionell begleiten möchten, diese berufliche Chance am Gymnasium nicht zu sehen – eine Vermutung, die die Analysen des Schul- und Unterrichtsalltags am SGy bekräftigen (vgl. Kap. 7.3.3). Drittens zeichnet sich in zwei Erfahrungsberichten aus dem Referendariat ab, dass dort die genannten schulartenspezifischen Merkmale des Gymnasiums bedeutsam werden und sich einige der in diesem Kapitel beschriebenen diskriminierungsrelevanten Dynamiken fortsetzen:

»ich hab halt in den ganzen zwei Jahren eigentlich immer so unterschwellig gespürt, dass ich da nicht willkommen war [...]. Manche sagen dann eben Ausrede. Ich sage einfach, [...] ich hatte überhaupt keine Probleme dort rein vom Fachlichen her, aber ich wurde halt ununterbrochen immer wieder unterschwellig bearbeitet [...]. Es kamen halt auch Aussagen von Fachleitern wie: „Bei dir, sind das keine Lehrer deine Eltern?“ [...] In meinem ganzen Seminar waren wir fast über 40, wir waren sehr viele, und davon waren eben dann 30 Referendare, die eben

<sup>190</sup> Es ist erwähnenswert, dass in Kanada eigens für diese Aufgaben Funktionsstellen an Schulen geschaffen werden. Die sogenannten »intermediaries« (Vermittler:innen) sind dafür zuständig, die Zusammenarbeit zwischen dem Schulpersonal und (großen) Minderheitengruppen zu vereinfachen und intensivieren (Guo 2010: 125). Die Stelleninhaber:innen haben häufig selbst einen entsprechenden Migrationshintergrund und schaffen als »bridge between teachers and parents« die Voraussetzungen für fundierte Verständigungsprozesse (ebd.). Ihr Aufgabenspektrum reicht von Übersetzungen von Schildern im Schulgebäude, Formularen und Informationsmaterialien bis hin zum Simultandolmetschen bei Elterngesprächen und Schulveranstaltungen. Zudem stehen sie den Eltern für Erläuterungen zum kanadischen Schulwesen, seinen Anforderungen an die Familien und seinem Fachjargon zur Verfügung. Die Lehrkräfte erhalten von ihnen Informationen und Beratungen zu kulturellen Spezifika und Schulbildungstraditionen der Herkunftsländer bis hin zu Sprach-Crashkursen. Auch bei Konfliktmediation stehen die »intermediaries« bei Bedarf zur Seite (ebd.: 125, 133, 135). In diesem Sinne sind diese Vermittler:innen nicht nur »language interpreters«, sondern auch »cultural interpreters« (ebd.: 132f). Die Erkenntnisse aus ihrer Berufspraxis in der Vermittlungsposition können zudem für die Schulentwicklung genutzt werden (ebd.: 135).

wirklich alle auch Lehrer also als Eltern Lehrer hatten und ähm da waren dann eben nur ganz wenige, so wie ich auch halt, die auch keine Lehrer in ihrer Familie hatten. Ich hatte auch keine akademischen Eltern, meine Eltern sind einfache Arbeiter, die dann in dem Fall auch eben wenig Unterstützung gegeben haben [...]. Und ja das war einfach insgesamt immer unerschwinglich hat man so die ganze Zeit das Gefühl gehabt: „Bin ich hier eigentlich richtig? Wollen die mich hier eigentlich auch? Bin ich hier erwünscht?“ Und wenn man das zwei Jahre so das Gefühl hat, dann ist das echt schwierig. Ich hatte das an meiner Ausbildungsschule auch [...]. Mein Problem [im Referendariat], sag ich auch ganz ehrlich, war vielleicht [...] die gymnasiale Ausbildung. Ich denke schon, dass ich als Berufsschullehrer oder als Grundschullehrer oder an der [...] Oberschule wär das anders gewesen. Da gibt es einfach auch deutlich mehr Ausländer [...]. Also das ist dann doch eben 'ne Offenheit dann doch erst mal 'ne andere. Aber ich war so richtig traditionelles Gymnasium [...]. So wirklich noch diese alte Schiene und der [ausbildende Schulleiter] wollte das auch aufrechterhalten [...], die alten Traditionen sozusagen auch eines Gymnasiums und dieses Ganze jetzt, [...] Inklusion, [...] das Zusammenführen von verschiedenen Kulturen und alles, das war alles nicht so seine Sache und das hat er auch spüren lassen« (anonym: 8, 14).<sup>191</sup>

Vor diesem Hintergrund ist es schlüssig, dass Menschen aus nicht-akademischen Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund seltener den Weg ins Gymnasiallehramt einschlagen oder zu Ende gehen. Wenn aktive Signale der »Öffnung« gegenüber diesen Lehrkräften sowie gegenüber neueren – auch durch ihre Erfahrungen gespeiste – pädagogischen Ideen ausbleiben, werden in dieser Schulart auch weiterhin Chancen für eine habitus-sensiblere Schulentwicklung, von der Schüler:innen aus herkunftsbedingten Risikolagen profitieren könnten, ungenutzt bleiben.

Daneben lässt sich noch eine weitere – ebenfalls ungenutzte – Möglichkeit zur Vermeidung von zu viel ‚Betriebsblindheit‘ identifizieren, die abschließend kurz erwähnt werden soll. Ein denkbarer Ansatz, um Reflexionen zur eigenen Praxis anzustoßen und Ideen für die Schulentwicklung am SGy zu erhalten, wäre, zu spezifischen Fragen den Austausch mit anderen Schulen zu suchen, die über Erfahrungen mit bestimmten Herausforderungen und der Umsetzung von bestimmten Maßnahmen verfügen (z.B. in der Umsetzung pädagogisch-didaktischer und architektonischer Konzepte, dem Einsatz von Übersetzer:innen, der Zusammenarbeit mit multiprofessionellen Netzwerken usw.). Insbesondere Schulleitungen, deren Werdegang sie ohne Umschweife vom Gymnasium an die Universität zurück ans Gymnasium geführt hat, könnten hieraus neue, alternative Blicke auf das eigene »System«, auf seine Stärken, aber auch Schwächen, gewinnen. So stellt etwa ein Schulleitungsmitglied bei einer Interviewfrage, die über den SGy-Kontext hinausgeht, selbst fest: »Ich bin ja, was das angeht, recht begrenzt, muss ich sagen. Weil ich halt immer an dieser Schule war im Laufe (lacht) meiner [...] Berufstätigkeit« (anonym SGy: 186). Wie fruchtbar das Lernen an-

<sup>191</sup> Die Frage danach, ob er im Lehramt überhaupt »richtig« und »gewünscht« ist, musste sich auch noch ein anderer Pädagoge mit Migrationshintergrund aus »bildungsfernem« Elternhaus während seiner Referendariatszeit stellen. Ihm wurde von seiner damaligen Schulleiterin an der Ausbildungsschule wiederholt »vorgeworfen«, dass er seine »Lehrerpersönlichkeit« nicht gefunden hätte (anonym: 40). Auf meine Nachfrage, woran die Schulleiterin dies festmachte, zeigte sich abermals auf eindrückliche Weise die oben bereits mit Blick auf die Schüler:innen erwähnte Problematik der Intransparenz von Beurteilungskriterien und wenig hilfreichen Leistungsrückmeldungen. So lautete die Antwort des Pädagogen: »[Die Schulleiterin machte das daran fest,] wie ich mich im Lehrerzimmer benehme und wie ich da zu anderen dann, wie ich mich mit denen unterhalte. Das war das Hauptkriterium, obwohl die Schulleiterin noch nie in meinem Unterricht war, außer die erste Lehrprobe, da war sie dabei [...]. Ja, und ähm ich sollte mir doch ganz genau überlegen, ob der Lehrerberuf das Richtige für mich wäre [...]. Und [...] hat dann auch selbst gesagt: „Ich war zwar noch nie in deinem Unterricht,“ aber sie hätte so den Eindruck [...]. Und, wenn man dann erfährt, die Schulleiterin ist schon mal bei der anderen Referendarin gewesen im Unterricht, aber in meinem noch nicht, obwohl ich sie sehr oft eingeladen habe in den Unterricht, obwohl ich ihr auch das immer schriftlich gegeben habe. Vor allem die Termine mit den Unterrichtsbesuchen und auch gesagt habe, Sie können natürlich auch außerhalb des Unterrichtsbesuchs kommen, ich wäre, würde mich freuen über Ratschläge, Tipps, was ich besser machen könnte, woran ich arbeiten müsste. Das kam dann leider nie« (anonym: 42, 44).

hand anderer Praxisbeispiele für die Reflexion von Entwicklungsbedarfen und -möglichkeiten der eigenen Praxis sein kann, haben im Verlauf dieser Arbeit die vergleichenden Erzählungen aus erfolgreicheren PISA-Teilnehmerstaaten wiederholt gezeigt. Vor dem Hintergrund der alternativen Erfahrungen im Ausland reflektierten die betreffenden Lehrkräfte die eigene Praxis und die ihrer Kolleg:innen in deutschen (Bremer) Schulen sehr differenziert und forderten routinierte Arbeitsweisen, die für ihre Kolleg:innen kaum erwähnenswert oder gar hinterfragungswürdig waren, in ihren Erzählungen und in ihrem praktischen Handeln heraus.<sup>192</sup> Aber auch aus innerdeutschen Vergleichen lässt sich lernen. So nennt etwa die OaB-Schulleiterin unter den Schulen, bei denen sie sich etwas abgeschaut hat, auch deutsche Beispiele (Int 4 OaB: 207, 510). Innerhalb des Forschungsfeldes findet allerdings ein Erfahrungsaustausch zwischen Schulen selten statt. Die schwach ausgeprägte Bereitschaft zur Zusammenarbeit auf Peer-Ebene, so die Bildungsbehörde, sei ein »altes Phänomen«, das man nicht oder wenn, dann nur »sehr schleppend« verändert bekäme: »wenn es nicht mal gelingt innerhalb der eigenen Schule das Kollegium dazu zu bringen, ihr Material miteinander auszutauschen, dann ist man sehr weit davon entfernt, dass schulübergreifend irgendeinen Erfahrungsaustausch oder ein Nutznießen von Materialien erfolgt« (Int 6 BEH: 62, 64, 55, 58).<sup>193</sup> Erschwert wird eine schulübergreifende Zusammenarbeit insbesondere im allgemeinbildenden Bereich auch durch das über Jahrzehnte gewachsene »sehr, sehr schlechte« Verhältnis zwischen den Schularten (vgl. Kap. 6.3.3), das im Zuge der verschärften Konkurrenzsituation der freien Schulwahl noch weiter gelitten hat. In einem Schulsystem, in dem in der Wahrnehmung vieler Familien und Bildungsakteur:innen eine »klare Wertigkeit« der Sek-I-Schularten besteht (vgl. Kap. 5.2.2) und Schulleitungen das Gefühl haben, »dass die Gymnasien grundsätzlich andere Schularten als Restschulen betrachten« (vgl. Kap. 6.3.3), verwundert es nicht, dass die Zusammenarbeit auf der horizontalen Ebene zwischen den Schulen insgesamt und insbesondere zwischen den zwei Sek-I-Schularten schwachausgeprägt ist. Peer-Beratung, das Benennen von eigenen Herausforderungen und die Weitergabe von Erfahrungswerten und guten Ideen an Konkurrenzschul(art)en hat hier »nicht so die Priorität« (Int 4 OaB: 1177). Und so erwähnt auch die SGy-Schulleitung, dass sie bisher »leider noch keine Gelegenheit gehabt habe, an einer Oberschule zu hospitieren« (FN SGy: 277).<sup>194</sup>

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass am SGy eine gewisse ‚Betriebsblindheit‘ für diskriminierungsrelevante Schwachstellen der schulischen Praxis festzustellen ist. Diese resultiert daraus, dass das Kollegium viele Lehrkräfte vereint, für die stets eine sehr gute Passung zwischen Herkunfts- und Schulkultur bestand. Die vergleichsweise homogene und zugleich privilegierte soziokulturelle Zusammensetzung des Kollegiums scheint sich an dieser Schulart unter anderem aufgrund latenter Ausschlussmechanismen, die den

<sup>192</sup> Wohl auch aus diesem Grund werden Stimmen lauter, die fordern, mehr Anreize für Semesteraufenthalte an ausländischen Hochschulen oder Schul- und Unterrichtspraktika in ausländischen Schulsystemen unter Lehramtsstudierenden, die bisher unterproportional international mobil sind (Wernisch 2017: 8), zu schaffen (s. dazu z.B. DAAD 2020; aber auch bereits den Aufruf der KMK 1996: 13). Eine Erwartung an die durch Auslandsaufenthalte erwerbenden Kompetenzen und Erfahrungen ist explizit, dass über sie die „Reflexionskompetenz eigener Systeme und Vorgehensweisen durch Wissen über andere Schulsysteme, Bildungskulturen und -praktiken“ (Wernisch 2017: 9) geschult werden kann.

<sup>193</sup> Die bereits innerhalb der eigenen Schule fehlende Bereitschaft zum Erfahrungsaustausch und zur Zusammenarbeit überrascht und bemängelt erneut auch eine der beiden Lehrkräfte mit Arbeitserfahrung in einem erfolgreicherem PISA-Teilnehmerstaat. An den Schulen im Ausland, an denen sie gearbeitet habe, sei Teamarbeit in der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung, inklusive des Teilens von Arbeitsmaterialien, keine optionale, sondern eine verpflichtende Aufgabe von Lehrkräften (anonym: 185, auch 183).

<sup>194</sup> Auf vertikaler Ebene findet zwischen Grundschulen, Sek-I-Schulen und Oberstufen in bestimmten Arbeitsbereichen mehr Austausch und Zusammenarbeit statt. Dies betrifft allerdings hauptsächlich die Übergänge der Schüler:innen und weniger die Schulentwicklung (anonym: 1153, 1156).

Weg ins Gymnasiallehramt für Anwärtler:innen mit Migrationshintergrund erschweren, stärker als an den Oberschulen zu reproduzieren. Zum anderen findet kein nennenswerter Austausch mit anderen – im Umgang mit Vielfalt und Ungleichheit erfahreneren – Schul(art)en statt, die neue Sichtweisen auf die eigene schulische Praxis ermöglichen könnten. Damit fehlen am SGy zum Erhebungszeitpunkt insgesamt die benötigten Impulse, um eine reflektierende Auseinandersetzung mit der soziokulturellen Spezifität der gymnasialen Praxis und ihrer latenten Hürden für Schüler:innen aus abweichenden Herkunftsmilieus zu initiieren.<sup>195</sup>

### Fehlende didaktische Kompetenzen

Um mehr Flitnersche Brücken in der schulischen Praxis zu etablieren, bedarf es auch ganz konkreter *didaktischer Umsetzungskompetenzen*. In Kapitel 5.1.3 wurde dargelegt, dass der Flitnersche Brückenschlag unter anderem didaktische Konzepte des individuellen Förderns und Forderns vorsieht, die sich in differenzierten und individualisierten Unterrichts- und Lernformen konkretisieren. Zwar plant auch die SGy-Schulleitung, die Binnendifferenzierung in das didaktische Repertoire aufzunehmen (vgl. Kap. 6.4.2) und hält das Kollegium mittlerweile an, 20 Prozent des Unterrichts »offen« zu gestalten (Int 49 SGy: 46; auch Int 33 SGy: 54; Int 32 SGy: 52). Um die Binnendifferenzierung bei gleichzeitiger Zielgleichheit am Gymnasium tatsächlich durchführen zu können, bräuchte es jedoch auch am SGy didaktische Kompetenzen, die viele (auch jüngere) Lehrer:innen in ihrer »fachwissenschaftlich«-ausgerichteten Gymnasialausbildung nicht ausreichend erlernt haben. Folglich äußern sie ein »bisschen Sorge«, dass sie einer stärkeren Differenzierung »nicht gewachsen wären« (Int 35 SGy: 26). Auch in anderen vielfaltsrelevanten Didaktik-Bereichen zeigen sich am SGy Bedarfe zur (Weiter-)Qualifikation, wie etwa in der Sprachbildung (insbesondere DaZ), der Unterrichtsstrukturierung oder auch dem Einsatz einer Methodenvielfalt, die unterschiedliche Lerntypen anspricht und die nicht nur im binnendifferenzierten Unterricht, sondern auch im ‚Frontalunterricht‘ zur Anwendung kommen könnte, jedoch im beobachteten Unterrichtsalltag am SGy nur von der Lehrkraft mit Ausbildungs- und Arbeitserfahrung in einem erfolgreicherem PISA-Teilnehmerstaat umgesetzt wurde (vgl. Kap. 7.3.3). Die didaktische Weiterentwicklung des Kollegiums stößt am SGy nach Angaben der Schulleitung, die um diese Bedarfe weiß, allerdings auf dieselben Schwierigkeiten, die bereits in Kapitel 7.1.4 ausführlich dargelegt wurden, nämlich die schulische Arbeitskultur der geschlossenen Türen und »Einzelkämpfer« sowie die Vorbehalte der Kolleg:innen gegenüber Hospitationen aufgrund der erfahrenen und antizipierten negativen Evaluationskultur (z.B. FN SGy: 366-369).

### Zeitmangel

Wie an den untersuchten Oberschulen bestimmen auch am SGy die zur Verfügung gestellten Ressourcen in einem nicht unerheblichen Maße die Möglichkeiten und Handlungsspielräume, die das Gymnasium hat, um vielfaltsgerechter zu arbeiten. Hierzu lässt sich kurz zusammenfassen, dass zum einen die Rahmenbedingungen für die von der Bildungsbehörde auch für die Gymnasien gewünschte stärkere Binnendifferenzierung im Unterricht am

---

<sup>195</sup> Dass neue Impulse von Menschen und Schulen mit (Erfahrungs-)Wissen im Umgang mit Ungleichheit und Diskriminierung diese Reflexionsarbeit anstoßen können, zeigte sich am SGy im Verlauf der Forschung. Die Konfrontation mit dem Vielfaltsthema und meine diesbezüglichen Nachfragen brachten viele SGy-Lehrkräfte zum Nachdenken über ihre eigene Praxis. Dabei bemerkten einige von ihnen, dass der Umgang mit Vielfalt vielleicht doch irgendwie »schwammiger und komplexer« sei als es die Formel der »Gleichbehandlung« zunächst suggeriere und stellten etwa fest: »Gleich ist ja oft nicht gleich gleich« (IntPr 31 SGy: 10f, 14; auch IntPr 34 SGy: 21; Int 35 SGy: 229-233; Int 49 SGy: 86; FN SGy: 1332, 2253).

SGy nicht gegeben sind. Methoden der Binnendifferenzierung etwa können angesichts der Klassengrößen (30er Frequenz), der zur Verfügung stehenden kleinen und mit dem Regelbetrieb nahezu vollständig ausgelasteten Räume sowie der nicht im nennenswerten Maße vorgesehenen Doppelbesetzungen bestenfalls sporadisch eingesetzt werden, wie zum Beispiel dieser Lehrer herausstellt: An einer »perfekt ausgestatteten Schule [...], da könnte man das vielleicht hinkriegen [...], aber im normalen Alltag, wie das hier ist, mit Sparen, Sparen, Sparen und immer mehr Schüler in kleinen Räumen, was wir hier haben, da kannst du sowas nicht machen« (Int 33 SGy: 58). Zum anderen fehlen personelle Ressourcen etwa für ein multiprofessionelleres Team sowie im außerschulischen Netzwerk, das (auch) die Gymnasien in der Begleitung von Schüler:innen in schwierigen Lebenslagen oder -phasen nicht erst »ein paar Monate« später, sondern bei Bedarf beraten und unterstützen soll. Da diese offensichtlichen Probleme in der Umsetzung des schulpolitischen Auftrags zur vielfaltsgerechteren Schulentwicklung jedoch bereits im Rahmen der vorangegangenen Oberschulanalysen ausführlich diskutiert wurden (vgl. insb. Kap. 7.2.4), wird hier auf eine detaillierte Ausführung verzichtet. Die Aufmerksamkeit gilt im Folgenden einer fehlenden Ressource, die im Schul- und Unterrichtsalltag am SGy und in den dort zu beobachtenden diskriminierungsrelevanten Situationen am prägnantesten hervorstach: die fehlende Zeit. Auch hier gilt, dass »Zeitmangel« (FN SGy: 321) keineswegs ausschließlich am untersuchten Gymnasium die Möglichkeiten zum Ausbau von Chancengleichheit beeinträchtigt. Jedoch waren am SGy – unter Lehrkräften und Schüler:innen gleichermaßen – das Gefühl, »keine Zeit« zu haben, und die Folgen von »Stress«, »Hektik« und »Eile« besonders deutlich vernehmbar (z.B. FN SGy: 575, 578, 583, 699, 791, 1294, 1387, 1602). In diesem Abschnitt werden einige zentrale Gründe für den Mangel an Zeit am SGy zusammen mit seinen Konsequenzen für die schulische Arbeit der Pädagog:innen und die schulische Erfahrung der Schüler:innen diskutiert.

Auf die Frage von Reuter, Gamper et al. an die Bildungsaufsteiger:innen, worauf sie ihren eigenen Bildungserfolg zurückführen und was oder wer ihnen am meisten geholfen habe, antwortet Wrede in seiner biographischen Erzählung: „Zeit! In meiner Jugend war es zweifellos die Zeit am Gymnasium und die damit einhergehende Zeit für Freundschaften und Muße, die mir am meisten geholfen hat“ (2020: 366). Diese Erinnerungen an die Schulzeit am Gymnasium stammen aus einer Zeit vor G8. Am SGy, an dem sich angesichts der verkürzten Lernzeit bis zum Abitur auch die *Schüler:innen* in einem dauerhaften Stresszustand befinden, ist zum Forschungszeitpunkt von „Muße“ wenig zu spüren. Das Problem an der – zumindest Bremer – Umsetzung von G8 lässt sich wie folgt zusammenfassen:

»Wir haben ein ganzes Jahr gekürzt, aber von den Themenbereichen und dem ganzen Material, was man alles lernen muss, ist gar nichts gekürzt. Wie [...] sollen wir das denn machen? [...] Und das ist eine Frage der Politik. Und ich weiß nicht, warum die das, sowas überhaupt eingeführt haben. *Wenn* man [ein anderes Land] als Beispiel von PISA kopieren möchte, [...] dann muss man alles kopieren [...]. Wenn man Schule zwölf Jahre machen muss, dann muss das ganztags in der 1. Klasse anfangen« (anonym SGy: 173, 175, 177, Hervorh. i. Orig.).

Die Einführung des G8-Bildungsgangs bei gleichgebliebenen inhaltlichen Anforderungen des Abiturs und ohne Anpassungen der Unterrichtszeiten und -inhalte ab der ersten Klasse, führt am untersuchten Gymnasium dazu, dass selbst Lehrkräfte, die sehr gut vorbereitet in die Unterrichtsstunden gehen, das erforderliche Pensum der einzelnen Unterrichtseinheiten nicht schaffen (ebd.). Um auf diesen Umstand zu reagieren und das fehlende Schuljahr zu kompensieren, verfolgt die SGy-Schulleitung drei – notgedrungene – Anpassungen: Da keine Reduzierung von Themenbereichen und ihren Lernzielen vorgesehen ist, sah die Schulleitung erstens keine andere Möglichkeit, als in der Mittelstufe vertiefende Einheiten zu einzelnen Themenbereichen aus dem schulinternen Curriculum zu streichen, da es »viel zu



viel Stoff für viel zu wenig Zeit war«. Die Schulleitung ist »unzufrieden mit dieser Lösung«, da sie dazu geführt hat, dass in vielen Fächern »jetzt nur noch ein Überblick gegeben werden kann. Der ganze Unterbau fehlt den Kindern« (FN SGy: 560). Dieser fehlende »Unterbau« erschwert das Schritthalten insbesondere für diejenigen Schüler:innen aus den in diesem Kapitel fokussierten Risikolagen, denen Strategien für das selbstständige Lernen, Recherchieren und Aneignen von Wissen fehlen und die zudem lernstoffbezogene Fragen nicht zur Not auch zuhause stellen können. Die zweite Anpassung, die vorgenommen werden musste, um fehlende Zeit wettzumachen, ist die Reduzierung schulischer Aktivitäten, die nicht zwingend erforderlich sind. Im Jahr der Forschung traf dies die Projektwoche (FN SGy: 321) – eine der wenigen Gelegenheiten am Gymnasium für »offenes« Lernen nach Neigungen und Lernständen der Kinder, das im Sinne des individuellen Förderns und Forderns eine Säule des vielfaltsgerechten Unterrichts bildet (vgl. Kap. 5.1.3). Die dritte Maßnahme, mit der G8 am SGy ermöglicht werden soll, ist die offensichtlichste: Die Aufstockung der wöchentlichen Unterrichtszeit für die Schüler:innen (vgl. Kap. 6.4.4). In den Beobachtungen der Lehrkräfte hat dies dazu geführt, dass bereits Fünftklässler:innen unter der Woche kaum Freizeit haben und sich nicht mehr mit ihren Freund:innen verabreden können (Int 35 SGy: 391). Auch dies trifft wieder insbesondere diejenigen Schüler:innen, denen »Unterstützung im Elternhaus [...] nicht gegeben werden kann«, denn diese sollen zusätzlich zu den langen Regelunterrichtszeiten Angebote wie Förderstunden oder Hausaufgabenbetreuung wahrnehmen (ebd.: 393). Dies bedeutet »für die Schüler eine Heimkehr zwischen 16, 17, 18 Uhr« (Int 40 SGy: 213) und damit erheblich eingeschränkte Möglichkeiten etwa einem Hobby – auch zum Stressausgleich – nachzugehen (ebd.). So stand zum Beispiel die Schülerin Lilli, die gerne Sport treibt und zu denen gehört, die von ihrer Lehrerin »gezielt« auf die Teilnahme an der Hausaufgabenbetreuung angesprochen wurden, weil ihr Elternhaus sie beim Lernen nicht unterstützen kann, »schon zwei Mal [...] ganz verzweifelt« vor ihrer Lehrerin, weil sie fürchtete, ihr Hobby aufgeben zu müssen (Int 35 SGy: 393). Damit lässt sich festhalten, dass die schulpolitische Entscheidung für G8 in der Bremischen Umsetzung letztlich einen Beitrag dazu leistet, dass den Bildungsaufsteiger:innen am untersuchten Gymnasium heute weniger Zeit für die intensive Auseinandersetzung mit Lerninhalten, für das Nacharbeiten von Lerndefiziten, für das Entdecken und Nachgehen von Neigungen sowie „für Freundschaften und Muße“ zur Verfügung steht als früher – ein Umstand, der den Bildungsaufstieg für sie erschwert und dem Ausbau von Chancengleichheit nicht zuträglich ist.

Aus Perspektive der SGy-Lehrkräfte sind es vor allem die aufgrund von G8 sehr hohen inhaltlichen Anforderung an ihren Unterricht in Kombination mit den gestiegenen Lehrdeputaten auf 27 bis 28 Pflichtstunden (vgl. Kap. 5.2.7), die verpflichtenden Tätigkeiten im Schulbetrieb, von denen es heute mehr und für die es gleichzeitig weniger Entlastungsstunden gibt als früher, und die hohen Klassenfrequenzen, die in Summe dazu führen, dass »alles viel dichter geworden« und die Arbeitsbelastung gestiegen ist (Int 37 SGy: 56; auch z.B. Int 29 SGy: 38, 120; Int 31 SGy: 143, 147; Int 34 SGy: 142). Diese »dichte« Arbeitssituation der Lehrkräfte resultiert (neben G8) daraus, dass für die im Schulalltag zu bewältigenden Aufgaben und zu betreuenden Schüler:innen letztlich nicht ausreichend Lehrkraftstunden zur Verfügung stehen, um vielfaltsgerecht zu unterrichten. Die knapp bemessenen Personalressourcen münden am SGy zwar nicht – wie an der OTS – in einem massiven Unterrichtsaufschlag, denn dies lassen die engagierten, leistungsorientierten Eltern am SGy nicht zu. Dennoch sind diskriminierungsrelevante Konsequenzen im Schulalltag für die Schüler:innen aus den hier fokussierten Risikolagen deutlich spürbar:

Erstens zeigen sich die Konsequenzen des Zeitdrucks in den unmittelbaren Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. So wie die Lehrkräfte an den »depressiven« Schülern ihren Frust und ihr Leid vor sich hertrugen, taten dies die »unter Druck« stehenden SGy-Lehrkräfte mit ihrer hektischen Anspannung und – mitunter unfreundlichen – Ungeduld (»Keine Zeit für Fragen«). Und auch hier fallen einige Kolleg:innen, wie die oben zitierte ältere Lehrerin (»Einheitsschule und, ach ja, unsere *lieben* Migrantenkinder. Ich kann's nicht mehr hören«), mitunter sogar vollständig aus ihrer professionellen Rolle heraus. Abwehrreaktionen dieser Art von Lehrkräften, die »die Nase voll [haben] von Migranten« aufgrund der Mehrarbeit und zusätzlichen zeitlichen Belastung, die sie mit den Anforderungen einer vielfaltsgerechteren Schulentwicklung auf sich zukommen sehen, kennt man auch in der Bildungsbehörde:

»kann ich auch nachvollziehen, das ist, die sind alle bis hier überbelastet, okay. Aber damit können wir uns nicht retten, [...] also ich habe immer wieder gesagt, dann sollten wir uns hinsetzen und ein Konzept vorbereiten, was vielleicht am Anfang viel Zeit uns kosten wird, aber wo wir alle zusammen dranbleiben [...]. Ähm, ja da war ich die Böse: „Oh, die mit ihren Migranten wieder“« (anonym BEH: 68).

Zweitens kommt den Schüler:innen im dicht getakteten Schulalltag am SGy individuell eine geringere Aufmerksamkeit zu als an den untersuchten Oberschulen. Auf ihre unterschiedlichen Lernstände und Förderbedarfe im Unterricht differenzierter einzugehen, wäre auch am SGy »möglich zu machen, aber nur, wenn man die Zeit dafür hat und wenn die Klassengröße nicht so zu groß ist« (Int 33 SGy: 203; auch FN SGy: 1043). Ähnlich verhält es sich mit den schulbildungsrelevanten familiären Lebenslagen der Schüler:innen, die Einfluss auf ihre schulische Beteiligung und Lernprozesse nehmen. Sich intensiver mit diesen auseinandersetzen ist »nur sehr begrenzt leistbar, wenn Sie 200 Schüler in der Woche haben. [...] Da *seh* ich *einiges*, klar, aber äh dass ich dann so ganz individuell drauf eingehen kann, ich glaub, das ist 'ne Überforderung« (Int 29 SGy: 141, Hervorh. i. Orig.; auch Int 32 SGy: 135; Int 34 SGy: 161f). Diese Überforderung wurde etwa in den Szenen deutlich, in denen die Schüler:innen Unterstützungsbedarfe aktiv an ihre Lehrkräfte signalisierten, diese jedoch aufgrund der herrschenden Hektik und des empfundenen Stresses von den Lehrkräften weder im Unterricht noch in den Pausenzeiten aufgenommen und weiterverfolgt wurden (vgl. Kap. 7.1.3). So ließ sich bei einigen SGy-Lehrkräften zwar prinzipiell ein Wille erkennen, sich auch mit außerschulischen »Nebensächlichkeiten« einzelner Schüler:innen zu beschäftigen, jedoch hieße dies am SGy, an dem die Gleichbehandlung im Sinne „Allen das gleiche“ gilt, dass eine solche Aufmerksamkeit dann auch allen anderen Kindern der Klasse zukommen müsse, wofür bei 30 Kindern die Zeit nicht annähernd ausreicht (FN SGy: 1332). Auch wenn die Notwendigkeit der »Rücksicht« auf herkunftsbedingte Risikolagen heute unter einigen Gymnasiallehrkräften etwas »präzenter« sei, als dies etwa die oben zitierten Lehrkräfte aus nicht-akademischen Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund von ihrer eigenen Schulzeit am Gymnasium erinnern, so sehen die Lehrkräfte am SGy doch wenig Möglichkeiten unter den herrschenden Bedingungen, die individuelle Förderung und den pädagogischen Kontakt zu ihren Schüler:innen zu intensivieren (Int 31 SGy: 145). Auf ähnliche Weise sehen einige Lehrkräfte auch den Ausbau der Elternarbeit zwar als sinnvoll und wünschenswert an, antizipieren hier jedoch eine weitere »heftige Mehrbelastung« (Int 49 SGy: 98), die letztlich auch die »eine Stunde Entlastung« (Int 29 SGy: 126), die Klassenlehrer:innen von 5. Klassen am SGy mittlerweile für diese Aufgabe erhalten, insgesamt nicht kompensieren kann. Bedenkt man die Erwartungen, die die Bildungsbehörde bezüglich der Elternarbeit im Rahmen der „interkulturellen Öffnung“ an die Schulen heranträgt (vgl. Kap. 5.2.1), und die zeitintensiven Maßnahmen, die etwa die OaB durchführt, um »bildungsferne« Eltern mit und

ohne Migrationshintergrund zu erreichen und einzubinden (s. oben), dann wirkt diese Einschätzung durchaus realistisch.

Eine dritte Konsequenz des Zeitmangels betrifft die auch am SGy nötigen Maßnahmen der (Weiter-)Qualifizierung. Wenn Lehrkräften ihrem Empfinden nach im regulären Unterrichtsbetrieb bereits »alles über den Kopf wächst« (FN SGy: 1584), muss Weiterbildung kurzfristig und unmittelbar »ergiebig« sein, ansonsten wird sie lediglich als Enttäuschung und Zusatzbelastung erlebt (z.B. anonym SGy: 154). Jedoch erfordern komplexe Sachverhalte und sich verändernde Herausforderungen der schulischen Arbeit Reflexionswissen und Kompetenzen, die von den Lehrkräften „nicht in kurzer Zeit mechanisch“ erworben werden können. Besteht die Erwartung, dass sich Lehrkräfte diesen Anforderungen stellen, „müssen [sie] dazu auch Gelegenheit erhalten. Erforderlich ist Zeit, die Lehrkräfte kaum übrig haben. Die Möglichkeiten, den Routinen des Schulalltags zu entkommen, sind begrenzt“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2014: 202f).

Schließlich sei noch erwähnt, dass auch die SGy-Schulleitung für die Aufgaben, für die sie zuständig und verantwortlich ist, zu wenig Zeit hat. Auf ähnliche Weise wie die OaB-Schulleitung, die berichtete, sich um jede »Gardine« selbst kümmern zu müssen (vgl. Kapitel 6.2.4), bemerkte auch die SGy-Schulleitung: »Ich bin überbezahlt für das, was ich oft mache. Ich bin Smutje und Steuermann zugleich« (FN SGy: 379). Mit Blick auf die umfangreiche Schulentwicklung, die dem SGy auf dem Weg zu einem vielfaltsgerechteren Gymnasium bevorstünde, fehlen in den Routinen des Alltags vor allem die Gelegenheiten, um zu analysieren, sich zu informieren, Konzepte zu entwickeln und Maßnahmen zu erproben und evaluieren. Aufgrund fehlender personeller Ressourcen in der Verwaltung und zeitweilig auch der Schulleitung selbst<sup>196</sup>, mangelt es in der SGy-Leitung bereits an der Zeit, um das »Pflichtprogramm« und die grundlegenden Aufgaben in der Schul- und Qualitätsentwicklung zu bewältigen: »Vor allem „Input- und Output-Zahlen“ fehlen ihnen am SGy. Ich bin nicht sicher, ob ich mich verhört habe. Gar keine Zahlen? Als ich später nachfrage, erfahre ich, dass die Schulleitung nicht einmal für die Erhebung differenzierter Statistiken über die Bildungsverläufe der Schüler:innen Zeit hat« (FN SGy: 379, auch 372-377).<sup>197</sup>

Zeit ist an sich zwar noch kein Garant für mehr Chancengleichheit, sie muss sinnvoll gefüllt und genutzt werden – dies haben die Oberschulanalysen gezeigt. Aber sie ist eine notwendige Voraussetzung für nahezu alles, was es für eine vielfaltsgerechte und diskriminierungssensible Bildungsarbeit braucht. Dies gilt nicht nur für das Schulpersonal, das Zeit zum Zuhören, Nachfragen, Erklären, individuellen Fördern, Nachdenken und Fortbilden benötigt, sondern auch für die Bildungsaufsteiger:innen selbst mit Blick auf die von ihnen geforderten Anpassungsleistungen an die Spielregeln und Anforderungen höherer Bildung (Lange-Vester 2020: 394). Vor diesem Hintergrund führen schulpolitische Erwartungen der Herstellung von mehr Chancengleichheit einerseits und einem effizienteren Bildungsangebot und -erwerb andererseits die Schulen letztendlich in einen Zielkonflikt. Zumindest für die Akteur:innen am SGy lässt sich dieses Spannungsverhältnis zum Forschungszeitpunkt nicht zufriedenstellend

<sup>196</sup> In fast allen der in dieser Arbeit auftauchenden Schulen waren in den Schulleitungen Stellen – auch in vorhersehbaren Situationen wie dem Ausscheiden eines Schulleitungsmitglieds aufgrund von Pensionierung – zeitweise und teilweise über mehrere Monate unbesetzt (z.B. anonym: 5f; anonym: 65, 1440f; anonym: 58; anonym: 97). Diese Fälle können jedoch aus Datenschutzgründen nicht weiter ausgeführt werden.

<sup>197</sup> Mit solchen Statistiken sind explizit *keine* »Rankings« gemeint, die nach *außen*, also z.B. an Schüler:innen oder Eltern vermittelt werden, wie dies ein anderes Schulleitungsmitglied am SGy zunächst missverstand (Int 34 SGy: 83-88). Gemeint sind statistische Erhebungen und Auswertungen für die *interne* Qualitätssicherung, die die Schulbildungsbeteiligung von Schüler:innen z.B. entlang herkunftsbezogener Merkmale aufschlüsseln und damit Vermutungen zu den Bildungsverläufen und Abbruchquoten von Schüler:innen (vgl. Kap. 6.4.3) durch einen systematischen Überblick ersetzen.

auflösen, mit dem Ergebnis, dass der »inklusive Gedanke« in der Alltagspraxis und schulische Zusatzinvestitionen in eine vielfaltsgerechtere Schulentwicklung auf der Strecke bleiben.

### 7.3.5. Zwischenfazit

Im dritten Prozess indirekter institutioneller Diskriminierung, der sich am untersuchten Gymnasium identifizieren lässt, gelingt es der Schule nicht, die Kinder aus »bildungsfernen« Milieus mit oder ohne Migrationshintergrund, für die die Schul- und Unterrichtskultur sowie die Bildungs- und Erziehungsinhalte des Gymnasiums viel Neues beinhalten und die in ihrem Bildungsaufstieg zwischen diversen Erwartungen und Anforderungen »sehr auf sich alleine gestellt« sind, effektiv zu unterstützen und zu entlasten. Die Flitnerschen Brücken, die sie (und ihre Eltern) für gleichberechtigtere, herkunftsunabhängigere Teilhabechancen am Gymnasium benötigen würden, fehlen im Schul- und Unterrichtsbetrieb am SGy an vielen Stellen. Im Konkreten fehlt es an Übersetzungs- und Orientierungsmöglichkeiten und erleichterten Zugängen, um die Eltern stärker einzubinden und darüber die Kinder zu entlasten. Zudem mangelt es an Transparenz von Anforderungen und gezielten Vorbereitungen auf Prüfungsszenarien im Unterricht, die es allesamt bräuchte, damit die Kinder genauer wissen, „wohin die Reise gehen soll“. Auch ein sehr gut strukturierter Unterricht, der die Kindern auf dem Weg zu den Zielen führt und ihnen Orientierung ermöglicht, kommt zu kurz, ebenso wie eine engmaschige Begleitung ihrer Lernfortschritte und Lernstandrückmeldungen sowie das Aufzeigen von unterschiedlichen Lernwegen und die Versorgung mit Tipps, mit denen das selbstständige Lernen nicht nur eingefordert, sondern auch beigebracht wird. Darüber hinaus bleiben Schüler:innen in herausfordernden Lebenslagen häufig mit ihren außerschulischen Sorgen, die ihre Konzentration und Energie binden, (zu lange) allein. Auch finden sie nicht die empowernde Lernumgebung, die ihnen helfen würde, herkunftsbedingte Unsicherheiten zu überkommen, ihr (Selbst-)Vertrauen in den eingeschlagenen Weg zu stärken und über ermutigende und befähigende Rückmeldungen im Lernen voranzukommen.

Zusammenfassend hemmen insbesondere vier schulartenspezifische Rahmenbedingungen den Ausbau von Chancengleichheit am SGy:

(1) Die striktere *Trennung zwischen »Bildung« und »Sozialem«* am Gymnasium führt dazu, dass fundierte Einblicke in die familiären Ausgangslagen der Schüler:innen, an denen die schulische Förderung verstärkt ansetzen müsste, häufig fehlen. Die Aufrechterhaltung dieser Trennung ergibt sich jedoch nicht nur aus dem traditionellen Selbstverständnis der Gymnasiallehrkräfte als ‚Fachwissenschaftler:innen‘, sondern auch aus Unsicherheiten, wie viel Nähe sich die Familien überhaupt wünschen und welche Konsequenzen mehr Nähe zu den Familien für die eigene psychische Belastung hätte (vgl. Kap. 7.1.4). Auf der praktischen Ebene fehlt es zudem an Zeit und Übersetzungsmöglichkeiten, um sich mit den Familien intensiver und differenzierter auszutauschen.

(2) Da das Kollegium in seiner soziokulturellen Zusammensetzung relativ homogen ist und vergleichsweise viele Lehrkräfte vereint, die selbst mit einer (sehr) guten Passung zwischen Herkunfts- und Schulkultur aufgewachsen und sehr gut im Schulsystem zurechtgekommen sind, ist eine Tendenz zur ‚*Betriebsblindheit*‘ des Kollegiums festzustellen, d.h. den Lehrkräften fehlt der diskriminierungssensible Blick für potentielle Hürden der gymnasialen Schulpraxis. Die Berichte der Oberschullehrkräfte mit Migrationshintergrund aus nicht-akademischen Elternhäusern über negative bzw. diskriminierungsrelevante Erfahrungen während ihrer eigenen Schulzeit am Gymnasium und im Referendariat liefern potentielle Erklärungsansätze dafür, warum eine stärkere soziokulturelle Durchmischung des Kollegi-

ums, von der etwa die vielfaltsgerechte Schulentwicklung an der OaB stark profitiert, an Gymnasien bisher nicht im vergleichbaren Maße wie an anderen Schularten eingesetzt hat. Zudem behindert die herrschende Arbeitskultur der »Einzelkämpfer« sowie die Konkurrenzsituation zwischen den Schul(art)en den überschulischen fachlichen Austausch, der Perspektivwechsel und neue Impulse für die Schulentwicklung am SGy ermöglichen könnte.

(3) Aufgrund ihrer fachwissenschaftlich-ausgerichteten Ausbildung *fehlen* sehr vielen – nicht nur älteren – Kollegiumsmitgliedern diverse *didaktische Kompetenzen*, die es zulassen würden, auch den zielgleichen Unterricht am SGy vielfaltsgerechter zu gestalten. Somit zeigt sich auch an dieser Schule der Bedarf an umfangreichen (Nach-)Qualifizierung besonders deutlich (vgl. Kap. 7.1.4).

(4) Die Kombination aus G8 und knappbemessenen Lehrkraftstunden führen am SGy zu einer extrem »dichten« Arbeitssituation mit hohen inhaltlichen Lehranforderungen, hohen Lehrdeputaten und großen Klassen. Aufgrund des herrschenden *Zeitmangels* ist somit ein individuelleres Fördern (und Fordern) der Schüler:innen und eine intensivere Begleitung von Schüler:innen in schwierigen Lebenslagen ebenso wenig umsetzbar wie eine geduldige Zusammenarbeit mit den Eltern oder zeitliche Investitionen in Fortbildungsmaßnahmen und Schulentwicklungsaufgaben.

## 8. Schlussbetrachtung

In der folgenden Schlussbetrachtung fasse ich zunächst die zentralen empirischen Befunde zusammen (Kap. 8.1). Darauf aufbauend stelle ich einige Überlegungen dazu an, welche konzeptionellen Schlüsse sich aus diesen empirischen Erkenntnissen ziehen lassen, die ein differenzierteres Verstehen des Phänomens der (indirekten) institutionellen Diskriminierung im Schulsystem ermöglichen (Kap. 8.2). Die Arbeit schließt mit einem kurzen Ausblick auf zwei Herausforderungen der Schulentwicklung, die auf dem Weg zu einem chancengerechteren deutschen Schulsystem eine entscheidende Rolle spielen werden (Kap. 8.3).

### 8.1. Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Es kennzeichnet qualitative Arbeiten wie die vorliegende, dass ihre Stärke darin liegt, mittels sehr differenzierter und detailreicher Fallanalysen, in denen die (latenten) Sinngehalte von Äußerungen und Feinheiten von Handlungen kontextspezifisch interpretiert und analytisch verknüpft werden, Einsichten in ansonsten unentdeckt bleibende Zusammenhänge zu ermöglichen. Aus diesem Grund ist es eigentlich nur schwerlich möglich, die Erkenntnisse dieser dichten Beschreibungen, die in Kapitel 7 präsentiert wurden, in wenigen Sätzen zusammenzufassen. Dennoch sollen im Folgenden zumindest die empirischen Kernaussagen noch einmal wiedergegeben werden.

Diese Forschungsarbeit startete mit der Intention, einen empirisch begründeten Erkenntnisbeitrag zu den Ursachen der unterdurchschnittlichen Bildungsbeteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem zu leisten. Die Forschungsperspektive richtete sich dabei vornehmlich auf das Schulsystem und die in ihm handelnden Bildungsakteur:innen. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Frage, warum es dem Schulsystem nicht in dem selbst anvisierten Maße gelingt, Chancengleichheit zu ermöglichen. Um dieser Frage nachzugehen, setzte die ethnografische Untersuchung an der Alltagspraxis und den Perspektiven der Pädagog:innen an, über die sich die Herausforderungen der schulischen Praxis im Spannungsfeld zwischen den äußeren Handlungsbedingungen der kulturellen Vielfalt und sozialen Ungleichheit einerseits und den herrschenden innersystemischen Handlungsbedingungen des Schulsystems andererseits eindrücklich nachzeichnen ließen. Es konnte gezeigt werden, dass die untersuchten Schulen in diesem Spannungsfeld der an sie heran- und von ihnen selbst mitgetragenen Erwartungen an eine Schulpraxis, die niemanden herkunftsbedingt benachteiligt, nicht durchgängig gerecht werden (können).

Im Speziellen konnten drei Prozesse indirekter institutioneller Diskriminierung empirisch nachgewiesen werden, die die Schulbildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen, die in herkunftsbedingten Risikolagen aufwachsen, hemmen. Es zeigte sich dabei, dass von allen drei Diskriminierungsprozessen nicht ausschließlich Schüler:innen mit Migrationshintergrund, sondern auch solche ohne Migrationshintergrund betroffen sein können, wenn sie Aspekten der an einem Schulstandort relevanten Risikolagen ebenfalls herkunftsbedingt ausgesetzt sind. Die Diskriminierungsrelevanz der gefundenen Prozesse zeichnet sich dann dadurch aus, dass hier eine schulische Praxis entsteht und wirkt, die die Risikolagen der betroffenen Schüler:innen nicht abmildert – was notwendig wäre, um ungleiche Startchancen auszugleichen –, sondern reaktiviert, d.h. fortführt oder sogar verstärkt. Die für die drei identifizierten Diskriminierungsprozesse charakteristischen Alltagspraxen, ihre institutionellen Entstehungsbedingungen und ihre Wirkungen auf die betroffenen Schüler:innen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Der erste Prozess tritt auf, wenn eine Schule aufgrund öffentlichen Desinteresses, fehlender fachlicher Impulse und mangelnder multiprofessioneller Unterstützungsstrukturen in die »depressive Abwärtsspirale« gerät, in der die schulische Berufspraxis von Minderleistung, Frust, Ideen- und Hoffnungslosigkeit geprägt ist. Betroffen von diesem ersten Prozess sind insbesondere diejenigen Schüler:innen, deren Risikolagen durch das Aufwachsen in gesellschaftlicher Marginalisierung entstehen. Diese Schüler:innen kommen mit geringem Selbstwertgefühl, Unsicherheiten bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten, Zukunftsängsten und wenig intrinsischer Motivation in die Schule. Um sie aus dieser Situation herauszuholen, ihre Potentiale zu aktivieren, ihre Perspektiven zu weiten und ein erfolgreiches Lernen für ein Leben in unserer Gesellschaft zu ermöglichen, bräuchte es eigentlich ein konsequentes pädagogisches Empowerment sowie »leuchtende« Vorbilder, die den Schüler:innen ein positives Arbeits-, Sozial- und Kommunikationsverhalten tagtäglich vorleben. Beides kann jedoch von einem Schulkollegium, das seinerseits selbst mit Überforderung, dem Einhalten der professionellen Rolle, Enttäuschungen und Zweifeln an der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns zu kämpfen hat, nicht erfüllt werden. Vielmehr verquicken und bestärken sich hier die »depressive« Professionskultur der Lehrkräfte und die Risikolagen der Schüler:innen auf fatale Weise und führen die betroffenen Schulen immer tiefer in die Abwärtsspirale. Dabei wird auch das Gefühl der Schüler:innen, zu den »Verlierern« zu gehören, über die schulische Erfahrung nicht abgemildert, sondern weiter verstärkt.

Der zweite Prozess wird ausgelöst, wenn eine Schule alles »besonders gut« können muss, es ihr für die Umsetzung dieses Auftrags jedoch an verschiedenen Stellen am Grundlegenden fehlt. Dies betrifft vor allem das dafür notwendige qualifizierte Personal, inklusive der Lehrkräfte und Ausbilder:innen, die über die für die Herstellung von Chancengleichheit essentiellen didaktischen Kompetenzen in der Sprachbildung und -förderung verfügen. Des Weiteren fehlen angemessene Räumlichkeiten und ausgearbeitete Konzepte zur Umsetzung eines vielfaltsgerechten Bildungsangebots. Diese grundlegenden Mängel lassen sich nicht nur auf die allgemeine Ressourcenknappheit zurückführen, sondern auch auf erhebliche Planungsdefizite, die daraus resultieren, dass sowohl in den betroffenen Schulen als auch in der Bildungsbehörde unter dem herrschenden Handlungsdruck wenig vorausschauend und nachhaltig agiert wird. Von den negativen Folgen dieser Situation sind vorrangig Schüler:innen betroffen, deren Risikolagen auf das Aufwachsen in einem »bildungsfernen« Elternhaus zurückzuführen sind. Das reichhaltige, sehr gut angeleitete, sprachfördernde und verlässliche Lernangebot, das es bräuchte, um die beschäftigungs- und spracharme häusliche Umgebung der Schüler:innen effektiv zu kompensieren, kann von den Schulen, an denen fachfremdes Unterrichten, massiver Unterrichtsausfall und die fehlende räumliche und materielle Ausstattung das Lernangebot stark beeinträchtigen, nicht ausreichend geboten werden.

Der dritte Prozess entsteht, wenn eine Schule keine »Brücken« von den Ausgangslagen der Schüler:innen, für die die Schul- und Unterrichtskultur viel Neues und Fremdes beinhaltet, hin zu den angestrebten Bildungszielen schlägt. Das Problem der fehlenden »Brücken« ist vor allem am untersuchten Gymnasium festzustellen. Hier mangelt es dem Kollegium an den nötigen Einblicken in die familiären Ausgangslagen der Schüler:innen, um Bildungsprozesse überhaupt an diesen ansetzen zu können. Zudem kennzeichnet dieses Kollegium, dass es soziokulturell wenig durchmischt und selbst mit einer (sehr) guten Passung zwischen Herkunft- und Schulkultur aufgewachsen ist, was eine »Betriebsblindheit« für die potentiellen Hürden gymnasialer Schulpraxis zur Folge hat. Daneben fehlen dem fachwissenschaftlich-orientierten Gymnasialkollegium sowohl die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen als auch die erforderliche Ausstattung und Zeit, um den eng getakteten G8-Unterricht vielfalts-

gerecht zu gestalten. Insgesamt ergibt sich daraus ein gymnasialer Schul- und Unterrichtsbetrieb, der in seinen Anforderungen, seiner Organisation und Durchführung nach wie vor auf eine bildungsbürgerliche Schüler:innen- und Elternschaft eingestellt und an ihr ausgerichtet ist. Das Nachsehen haben dabei diejenigen Schüler:innen, deren Risikolagen sich daraus ergeben, dass sie in einem von diversen hohen Erwartungen und Anforderungen geprägten Schulalltag »sehr auf sich alleine gestellt« sind, weil ihre nicht-deutschsprachigen und/oder mit deutscher Schulbildung nicht vertrauten und/oder prekären Herkunftsfamilien sie nicht unterstützen und mit dem nötigen Selbstvertrauen ausstatten können. Ihnen vermag das Kollegium unter den gegenwärtigen Bedingungen am G8-Gymnasium nicht die nötige Orientierung, individuelle Begleitung, Ermutigung, Geduld und Entlastung von den von ihnen mit zu bewältigenden elterlichen Aufgaben zu bieten, die es allesamt bräuchte, um ihnen effektiv zum Bildungsaufstieg zu verhelfen.

Schaut man genauer auf die alltäglichen Handlungsweisen der Pädagog:innen, die in den drei Prozessen die diskriminierungsrelevanten (Neben-)Folgen erzeugen, wird deutlich, dass diese ganz unterschiedlicher und häufig auch ganz praktischer Natur sind: Es sind demnach, wie zu Beginn der Forschung vermutet, nur (sehr) selten offensichtliche, skandalöse Vorfälle direkter Diskriminierung, die die Bildungsbeteiligung der Schüler:innen aus herkunftsbedingten Risikolagen in den untersuchten Schulen beeinträchtigen. Sehr viel häufiger sind es zum Beispiel niedrige Leistungserwartungen, unbedachte demotivierende Ansprachen oder das Ausagieren des eigenen beruflichen und persönlichen Frusts der Lehrkräfte im Klassenzimmer, die die schulische Erfahrung vieler Schüler:innen negativ und auf diskriminierungsrelevante Weise prägen. Wiederholt ins Auge fällt dabei, dass einigen Lehrkräften die Trennung zwischen privater und professioneller Rolle nicht gelingt, ihr Blick zu wenig auf das pädagogisch Wesentliche, nämlich die Förderung der schulischen Potentiale und Lernprozesse der Schüler:innen, gerichtet ist und die Lehrkräfte ihren (negativen) Einfluss auf die Schüler:innen, die auf der Suche nach Orientierung und Vorbildern sind, unterschätzen. Im didaktischen Bereich wurde zudem deutlich, dass es vielen Lehrkräften am grundlegenden Handwerkszeug fehlt, um vielfaltsgerechteren Unterricht abzuhalten. Dabei geht es nach den Ergebnissen dieser Forschung weniger um die stärkere Individualisierung des Unterrichts. Zentraler erscheinen die fehlenden Kompetenzen für eine sprachbildende Unterrichtspraxis – obgleich die Schlüsselrolle der Sprache für den Schulerfolg sowie die große Schere zwischen den Lese- und Schreibkompetenzen der Schüler:innen aus unterschiedlichen Herkunftslagen seit Langem bekannt sind. Zudem gelingt auch die strukturierte und transparente Unterrichtsführung nicht ausreichend, um Schüler:innen, für die die schulischen Bildungsinhalte und Anforderungen viel Neues beinhalten, die Klarheit von Zielen, Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien zu bieten, die sie benötigen, um zu verstehen, was in jeder einzelnen Stunde und Prüfung von ihnen erwartet wird, um erfolgreich sein zu können. Schließlich sind es immer wieder auch ausbleibende Handlungen, etwa das frühzeitige Beenden des Unterrichts und die zu verzeichnenden Unterrichtsausfälle, die Schüler:innen, die aufgrund fehlender häuslicher Lernunterstützung auf die angeleitete, kollektive Lernzeit in der Schule besonders stark angewiesen sind, benachteiligen.

### **8.2. Konzeptioneller Beitrag**

Aus den empirischen Einsichten im Forschungsfeld ließen sich konzeptionelle Erkenntnisse gewinnen, die ein differenzierteres Verstehen des Phänomens der indirekten institutionellen Diskriminierung im Schulsystem ermöglichen. Diese wurden ausführlich in Kapitel 3.1.2 und



3.1.3 beschrieben. Die dort angestellten theoretisch-konzeptionellen Überlegungen und das vorgestellte analytische Modell (vgl. Abb. 2) wurden im Verlauf der Forschung in einem abduktiven Verfahren erarbeitet und beinhalten folglich sowohl konzeptionelle Elemente, die bereits aus der Literatur bekannt waren, als auch solche, die erst in dieser Untersuchung empirisch erarbeitet und mit dem bestehenden Wissen verbunden wurden. Im Folgenden werden die wesentlichsten Erkenntnisse zu den Entstehungs- und Wirkungsweisen indirekter institutioneller Diskriminierung im Schulsystem noch einmal reflektiert, und darauf aufbauend skizziert, welche forschungspraktischen Schlüsse sich aus ihnen für nachfolgende Untersuchungen zu (indirekter) institutioneller Diskriminierung ableiten lassen.

Betrachtet man zunächst die gewonnenen Einsichten zu den *Wirkungsweisen* indirekter institutioneller Diskriminierung im untersuchten Schulsystem, so lohnt es sich, noch einmal die Frage zu stellen, wodurch neutral (oder sogar positiv) intendierte Handlungen denn nun letztlich diskriminierend werden – wie dies die *indirekte* institutionelle Diskriminierung postuliert. Um diese Frage zu beantworten, benötigt es nach den in dieser Forschung gesammelten Erkenntnissen zwei Parameter: Erstens lassen sich diskriminierende Wirkungen überhaupt nur als solche identifizieren, wenn zuvor differenziert erfasst wurde, was der diskriminierungsfreie ‚Idealzustand‘ im untersuchten Schulsystem wäre, von dem aus Diskriminierung gemessen werden kann (hier: die selbstgesteckten schulpolitischen Ziele der repräsentativen Chancengleichheit, der wertschätzenden Anerkennung von Vielfalt und eines insgesamt höheren Bildungsniveaus). Zweitens müssen die herkunftsbedingten Ausgangslagen der Schüler:innen, die an den jeweiligen Schulstandorten *relevant* und *vorhanden* sind und dort eine gleichberechtigte Teilhabe beeinträchtigen, differenziert ermittelt werden, das heißt sie müssen in ihre einzelnen, für schulische Lernprozesse an diesem Standort relevanten, Teilaspekte zerlegt werden (hier: schulstandortspezifische Stressoren und Mängel wie z.B. Marginalisierungsgefühle, fehlendes Selbstvertrauen, Sprachlosigkeit, fehlende Vorbilder, Perspektiv- und Orientierungslosigkeit, Auf-Sich-Allein-Gestellt-Sein).

Um die Diskriminierungsrelevanz von Handlungen zu erfassen, müssen deren (erwartbare) Wirkungen zu diesen beiden Parametern in Beziehung gesetzt werden: Handlungen müssen demnach dann als diskriminierungsrelevant gelten, wenn sie einen Schul- und Unterrichtsbetrieb hervorbringen, der den Zielen des diskriminierungsfreien ‚Idealzustands‘ entgegenarbeitet, indem er Teilaspekte der Risikolagen der Schüler:innen – wenn auch unbeabsichtigt, aber dennoch beständig – *reaktiviert* (d.h. diese fortführt oder verstärkt, anstatt sie abzumildern oder zu kompensieren) und damit die bestehenden Ungleichheiten reproduziert. Der Schlüssel zum Erkennen der Diskriminierungsrelevanz von neutral (oder positiv) intendierten Handlungen liegt also im *Handlungskontext*. Genauer formuliert: Eine neutral intendierte Handlung erzeugt nicht bei allen Gruppen von Schüler:innen die gleiche oder eine ähnliche Wirkung. Je nach Umfeld, in dem die Kinder und Jugendlichen heranwachsen und das sie für bestimmte Handlungen entweder besonders sensibel macht oder diese ausgleichen und auffangen kann, können die (Neben-)Folgen des Handelns entweder relativ »harmlos« oder aber – zumindest in einer gewissen Beständigkeit – durchaus problematisch sein. Deshalb ist es auch so wichtig, sich die schulbildungsrelevanten Teilaspekte der Risikolagen der Schüler:innen und die ‚größeren Linien‘ der Zielstellung des eigenen Tuns auch im beruflichen Alltag regelmäßig vor Augen zu führen. Dies gilt insbesondere in einem institutionellen Feld, für das – wie in Kapitel 3.1.2 erwähnt – bereits festgestellt wurde, dass Brüche zwischen ursprünglicher Intention und erzielter Wirkung häufig unbemerkt bleiben und sich wiederholen, da es in der Regel unterbleibt, den Zusammenhang von pädagogischen Absichten und tatsächlich erzielten Effekten zu überprüfen (Gomolla & Radtke 2009: 66;

Ditton 2000: 74). Auch empirisch zeigte sich, dass an der Schule im Sample, an der die Lehrkräfte und insbesondere die Schulleitung die Risikolagen ihrer Schüler:innen am stärksten durchdrungen und die größeren Ziele ihrer Arbeit ganz klar vor Augen haben (OaB), das Kollegium die wenigsten unbeabsichtigten diskriminierenden Handlungen begeht.

Betrachtet man nun noch, was sich zu den *Entstehungsweisen* von indirekter institutioneller Diskriminierung in dieser Forschung lernen ließ, so lässt sich anhand der vorliegenden Ergebnisse zuerst bestätigen, dass immer mehrere Faktoren an unterschiedlichen Stellen des Schulsystems für die Entstehung von Diskriminierung verantwortlich sind. Es lässt sich also auch für den Bremer Fall kein „eindeutiges Aktionszentrum der Diskriminierung“ (Radtke 1988: 113), sondern ein *Aktionsnetzwerk* der Diskriminierung konstatieren – wie dies mit Verweis auf den *institutionellen* bzw. systemischen Charakter von Diskriminierung betont wird. Das Ineinandergreifen von mehreren Faktoren bildet dabei die grundlegende *Voraussetzung* dafür, dass unbeabsichtigte Diskriminierung entsteht. Eine interessante Beobachtung in diesem Zusammenhang ist, dass es nicht immer dieselben Konstellationen aus Faktoren des schulpolitischen, -organisatorischen und pädagogisch-didaktischen Handelns sind, die für die Entstehung von Diskriminierung ausschlaggebend sind.

Aus dieser Erkenntnis ergeben sich drei Konsequenzen: Erstens lassen sich – bis auf zwei Ausnahmen, die im nächsten Abschnitt genauer betrachtet werden, – kaum einzelne inner-systemische Faktoren isolieren bzw. bestimmen, deren Vorhandensein *per se* zu indirekter institutioneller Diskriminierung führt. Das bedeutet zum Beispiel: Eine bestimmte Schulform *alleine*, eine schwache Schulleitung *alleine*, ein älteres Kollegium *alleine* usw. führt *nicht in jedem Fall* zu Diskriminierung, sondern jeweils nur in ungünstigen Kombinationen mit anderen Faktoren.<sup>198</sup> Somit lässt sich zweitens festhalten, dass es auch nicht den *einen* Prozess indirekter institutioneller Diskriminierung gibt. Vielmehr lassen sich im Untersuchungsfeld unterschiedliche Prozesse erkennen, die von einem jeweils eigenen Konglomerat von schulpolitischen und schul(organisator)ischen Handlungen, die nicht von vornherein einen Diskriminierungsbezug nahelegen, befördert werden. Damit hat drittens eine ganze Reihe von Handlungen das *Potential*, in bestimmten Konstellationen diskriminierungsrelevant zu werden. Dies begründet auch, warum eine Reflexion der diskriminierungsrelevanten Effekte der eigenen Handlungsweisen für die – an unterschiedlichen Stellen im Schulsystem – beteiligten Bildungsakteur:innen schwierig ist, da sich die Diskriminierungsrelevanz meist erst in einem größeren Bild, das über das eigene Handeln hinausreicht, zeigt (Kalpaka 2009: 32; Gomolla & Radtke 2009: 290).<sup>199</sup> Zudem erklären sich vor diesem Hintergrund auch die langen Überschriften der empirischen Kapitel dieser Arbeit: Die vielen Aspekte, die in ihnen

<sup>198</sup> Dies bedeutet umgekehrt übrigens auch: Eine bestimmte Schulform *alleine*, eine starke Schulleitung *alleine*, ein junges Kollegium *alleine* etc. führt *nicht in jedem Fall* zu einer vielfaltsgerechteren Schule.

<sup>199</sup> Allerdings nimmt Gomolla auch an, dass indirekte institutionelle Diskriminierungsmechanismen in der Praxis eigentlich nie vollkommen unsichtbar für die handelnden Akteur:innen sind (2010: 76). Das empirische Material dieser Forschung gibt ebenfalls Hinweise in diese Richtung, wobei in diesbezüglichen Aussagen zwischen *nicht-intendierten* Handlungsfolgen (unbeabsichtigt, ohne Vorsatz) und *unbewussten* Handlungsfolgen unterschieden werden muss: In der vorliegenden Forschung war in den allermeisten diskriminierungsrelevanten Fällen – wie dies immer wieder betont wurde – kein *vorsätzlich* diskriminierendes Handeln feststellbar (und dort, wo Zweifel bestanden, wurde im Text darauf hingewiesen). Jedoch, und dies soll an dieser Stelle noch erwähnt sein, ist es – wie Feagin und Booher Feagin dies bereits erkannten (1978: 23) – in der Tat nicht immer einfach zu bestimmen, ob tatsächlich auch *kein Bewusstsein* für die potentiell diskriminierenden Folgen des eigenen Handelns bei den Akteur:innen vorliegt. So entstand zwar in den meisten Situationen wirklich der Eindruck, dass den Akteur:innen im Forschungsfeld der reflektierte Zugang zu den problematischen (Neben-)Folgen ihres Handelns häufig fehlt. Vereinzelt ließ sich jedoch auch erkennen, dass potentiell benachteiligende Nebenfolgen bestimmter Handlungen durchaus erahnt, aber im Sinne anderer institutioneller Interessen (Stichwort: Zielkonflikte) ignoriert wurden. Als Beispiel können hier die absehbar der Chancengleichheit nicht zuträglichen Folgen der Versetzung von Personalproblemfällen in ohnehin geschwächte Kollegien in sozialen »Brennpunkten« angeführt werden (vgl. Kap. 7.1.4).

benannt werden, spiegeln letztlich diese Komplexität der Entstehung von indirekter institutioneller Diskriminierung wider.

Wichtig ist an dieser Stelle festzuhalten, dass diese Einsichten zu den vielfältigen, verwobenen Entstehungsfaktoren von Diskriminierungsprozessen im Untersuchungsfeld *nicht* den Umkehrschluss zulassen, dass deshalb alle möglichen Handlungen und Ergebnisse des Schulsystems vorschnell als (indirekte) institutionelle Diskriminierung deklariert werden können. Die Erkenntnisse dieser Forschung zeigen vielmehr, dass der Nachweis von diskriminierenden Handlungs(neben)folgen aufwendig ist und großer Sorgfalt bedarf. So müssen bestimmte – zum Teil bereits bekannte, zum Teil hier erkannte – Bedingungen erfüllt sein, um den Verdacht von (indirekter) institutioneller Diskriminierung wissenschaftlich bestätigen zu können. Dies führt über zu einigen Anregungen, die die hier erarbeiteten Sensibilisierenden Konzepte – im Sinne Blumers (1954: 7) – nachfolgenden Forscher:innen für die Entwicklung von Forschungsdesigns zu ähnlichen Fragestellungen mit auf den Weg geben können und die einladen sollen, diese auch in anderen Untersuchungsfeldern zu testen und im Lichte neuer empirischer Daten und konzeptioneller Erkenntnisse weiterzuentwickeln (O'Reilly 2012: 225f).

Studien zu (indirekter) institutioneller Diskriminierung sollten demnach:

(1) belegen, dass in dem zu untersuchenden institutionellen Feld eine *statistisch* messbare Benachteiligung für eine oder mehrere (Herkunfts-)Gruppe(n) besteht (Gomolla 2010). Dies ist erstens wichtig, weil darüber gezeigt wird, dass *Verteilungsungleichheiten* als Ergebnis des institutionellen Handelns vorhanden sind. Zweitens ist dies wichtig, weil es nicht um einzelne Diskriminierungsvorfälle, sondern um *strukturelle* Benachteiligung geht.

(2) differenziert bestimmen, welche für das institutionelle Feld relevanten *Ausgangs- bzw. Risikolagen* für diese benachteiligte(n) (Herkunfts-)Gruppe(n) auszumachen sind. Dies ist wichtig, um die spezifischen (Neben-)Folgen von Handlungsweisen für diese Gruppe(n) präzise abschätzen und darlegen zu können.

(3) zeigen, dass das (ausbleibende) *Alltagshandeln* im Untersuchungsfeld *beständig* Aspekte der unter (2) bestimmten Risikolagen reaktiviert und damit zur Reproduktion der unter (1) gezeigten Verteilungsungleichheiten beiträgt. Dies ist wichtig, weil die *Interaktionsmuster* zwischen Institutionsmitarbeitenden und Teilnehmenden/Kund:innen von zentraler Bedeutung für die erzielten Ergebnisse ist (Ditton 2000; Slavin 1996) – durch sie werden sowohl positive als auch negative Wirkungen produziert (Empfehlung: Als Hilfsgröße auch alternative Handlungsweisen identifizieren, die vielversprechendere Antworten auf die vorhandenen Ausgangslagen und Herausforderungen liefern, um darüber den Analyseblick für die davon abweichenden problematischen Handlungsweisen zu schärfen).

(4) nachzeichnen, dass das (Nicht-)Handeln an *unterschiedlichen Stellen auf verschiedenen Ebenen* dafür mitverantwortlich ist, dass es zu dem unter (3) beschriebenen (ausbleibenden) Alltagshandeln kommt. Dies ist wichtig, weil es um das „kollektive Versagen“ (Macpherson 1999) geht – wenn sich nicht mehrere beteiligte Aktionspunkte im institutionellen Feld bestimmen lassen, handelt es sich nicht um ein institutionelles Problem, sondern das einer kleineren Gruppe oder einzelnen Organisation (Troyna & Williams 1986).

(5) abwägen, ob eine neutrale (oder positive) Handlungsintention der Akteur:innen wirklich nachvollziehbar und glaubhaft dargelegt werden kann. Dies ist wichtig, um die Übergänge von der indirekten zur direkten Diskriminierung klar aufzeigen und benennen zu können.

### 8.3. Ausblick auf die Schulentwicklung

Abschließen möchte ich diese Arbeit mit einem kurzen Ausblick auf die weitere Schulentwicklung. Auch wenn festgestellt wurde, dass die allermeisten institutionellen Faktoren alleine nicht zu unbeabsichtigter Diskriminierung führen, so können doch zwei zentrale Faktoren herausgestellt werden, die in allen drei identifizierten Prozessen indirekter institutioneller Diskriminierung – in unterschiedlich starker und jeweils spezifischer Ausprägung in Kombination mit weiteren Faktoren – wesentlich dafür mitverantwortlich sind, dass eine diskriminierungssensible und vielfaltsgerechte Schulentwicklung an den untersuchten Schulen entscheidend gehemmt wird. Folglich müssen diese beiden Faktoren meines Erachtens im Fokus stehen, wenn der Ausbau von Chancengleichheit im deutschen Schulsystem zukünftig besser gelingen soll.

Erstens sind hier die *Ressourcenmängel* sowohl im personellen als auch räumlichen Bereich zu nennen, deren Ausmaß vor allem in den vergleichenden Aussagen der beiden Lehrkräfte deutlich wird, die Erfahrungen in erfolgreicheren PISA-Teilnehmerstaaten gesammelt haben (»die Schulen in Deutschland sehen aus, da dacht ich, ich fall tot um, das Geld, was im Ausland ausgegeben wird für Schulen – Wahnsinn!«). Insbesondere bei denjenigen Lehrkräften, die sich in dieser Forschung durch ihr Engagement und ihre Qualitätsansprüche an die eigene Arbeit positiv hervortaten, führt die chronische Unterausstattung an ihren Schulen zu einem Gefühl der »innerlichen Zerrissenheit« zwischen den an sie herangetragenen bzw. eigenen Ansprüchen an ihre Arbeit und dem, was wirklich machbar ist. Auf ähnliche Weise zeigt sich, dass wenn die Anforderungen an die Arbeit mit einer vielfältigen Schüler:innen-schaft nicht mit den herrschenden Arbeitsbedingungen übereinstimmen, auch engagierte Schulleitungen sich gezwungen sehen, die gesteckten Ziele und angestoßenen Maßnahmen für eine vielfaltsgerechte Schulentwicklung wieder zurückzunehmen, um die teils eklatanten Krankenstände im überlasteten Kollegium zu reduzieren, damit der Unterrichtsaufall nicht noch mehr zunimmt. Betrachtet man vor diesem Hintergrund einige zentrale Kennzahlen zur Personalausstattung im internationalen Vergleich (OECD und EU21), zeigen diese zum Untersuchungszeitpunkt in den für die Unterrichtsqualität relevanten Bereichen ebenfalls überdurchschnittliche Anforderungen für die deutschen Sek-I-Lehrkräfte (und die Bremer Lehrkräfte liegen hier an der oberen Anforderungsgrenze). Dies betrifft beispielsweise die Schüler:innen-Lehrkraft-Relation, die in deutschen Sek-I-Schulen ( $\emptyset$  15,1) insgesamt rund eineinhalb Schüler:innen über dem OECD Durchschnitt ( $\emptyset$  13,5) und dreieinhalb Schüler:innen über dem EU21 Durchschnitt ( $\emptyset$  11,5) liegt (vgl. OECD 2011: 499). Daneben lässt sich auch für die Höhe der Lehrdeputate feststellen, dass Sek-I-Vollzeit-Lehrkräfte in Deutschland im Durchschnitt im Verlauf des Schuljahres 756 (Zeit-)Stunden unterrichten. Im erfolgreichen PISA-Teilnehmerstaat Finnland unterrichten Sek-I-Lehrkräfte nur 592 Stunden im Schuljahr und das bei nur 5 Unterrichtstagen weniger im Jahr (ebd.: 529).

Neben der Personalsituation betreffen die Ausstattungsmängel im Forschungsfeld auch den Zustand der Schulgebäude, die zum einen nicht die Funktionalität und Ausstattung aufweisen, die es benötigt, um vielfaltsgerechte pädagogisch-didaktische Konzepte auf hohem Niveau umsetzen zu können. Zum anderen lassen einige der unsanierten und ungepflegten Gebäude auch die »Schönheit« vermissen, die es bräuchte, um Schüler:innen, Eltern und Pädagog:innen gleichermaßen Wertschätzung entgegenzubringen und ihnen zu signalisieren, dass sie ernst genommen werden. Nur wenn die Ressourcenaufwendungen dieses Signal senden, ist es möglich, im Gegenzug auch von ihnen Anstrengungsbereitschaft überzeugend einzufordern.

Hier schließt die zweite zentrale Erkenntnis an: Nur mit finanziellen Ressourcen werden sich die im Verlauf dieser Arbeit identifizierten Probleme in der Umsetzung einer vielfaltsgerechteren Schulbildung nicht lösen lassen. Den Erfahrungen der Lehrkräfte und Mitarbeiter:innen am Landesinstitut für Schule lässt sich entnehmen, dass es im Forschungsfeld an den institutionellen Strukturen für ein *effektives Lebenslanges Lernen* der Lehrkräfte mangelt. Um den Anforderungen des „sich ändernden Bildes vom Lehrerberuf“ (GEW & KMK 2006), die sich aus den veränderten (und sich weiter verändernden) gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ergeben, gerecht zu werden und die Pädagog:innen über ihre gesamte berufliche Laufbahn erfolgreich handlungsfähig zu halten, benötigt es Maßnahmen der Qualifizierung und Weiterbildung, die in Umfang, professioneller Durchführung und Verbindlichkeit weit über die bestehenden Angebote hinausgehen.<sup>200</sup> In Anbetracht der hohen Arbeitsbelastung und hohen Lehrdeputate gilt es hierfür allerdings zunächst Freiräume innerhalb der Arbeitszeit zu schaffen, die dann wiederum von den Lehrkräften aber auch verbindlich und kontinuierlich für Professionalisierungsmaßnahmen, die stärker als bisher an der eigenen Unterrichtspraxis ansetzen und dafür gezielte Unterstützung leisten, genutzt werden müssen.

Allerdings zeichnen sich hier zwei ineinander verflochtene Schwierigkeiten in der Umsetzung ab, die im Zusammenhang mit dem oben erwähnten Professionalitätserfordernis stehen: So kennzeichnet den Bereich der Referendariatsausbildung, Schulevaluation und Weiterbildung in der Erfahrung der Lehrkräfte eine Evaluationskultur, die als wenig konstruktiv bis erniedrigend, zudem eher ineffektiv und mit Blick auf einige durch Schüler:innen- und Elternschaft entstehende Herausforderungen sogar als tabuisierend wahrgenommen wird. Das Vertrauen in und die Bereitschaft für professionelle Beratung fehlt entsprechend bei vielen Lehrkräften. Gleichzeitig herrscht ein (selbstkritisches) Bewusstsein unter den Befragten dafür, dass Lehrkräfte neuen Impulsen für die eigene Praxis insgesamt eher skeptisch gegenüberstehen und die herrschende und allgemein hin akzeptierte Arbeitskultur der »geschlossenen Türen« durchaus problematische Voraussetzungen für effektive Weiterbildungsmaßnahmen bildet. Vor diesem Hintergrund erscheint das Schulsystem auch den Akteur:innen selbst als ein wenig innovationsfähiger, »schwerfälliger Apparat«, der nicht in der Lage ist, auf gesellschaftliche Veränderungen in angemessener Weise zu reagieren. Sollen deutsche Schulen jedoch nicht nur für den Umgang mit herkunftsbedingter Vielfalt, sondern auch für andere anstehende gesellschaftliche Herausforderungen gerüstet sein, ist diese Innovationsfähigkeit unerlässlich.<sup>201</sup>

Auch wenn die Beantwortung gesellschaftlicher Herausforderungen nicht alleine an die Schulen und in den begrenzten Zeitabschnitt der Schulzeit delegiert werden kann, so entlässt dies die Schulen jedoch nicht aus ihrer Verantwortung (Ditton & Aulinger 2011: 114). Deutsche Schulen können einen größeren Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit leisten als dies bisher geschieht. Dass dies möglich ist, zeigt eine der beforschten Schulen. Unter denselben äußeren Handlungsbedingungen wie eine andere Schule im Sample demonstriert ihr Kollegium, dass die Entwicklung einer Schule nicht an den „Schicksalsfäden“ ihrer Klientel hängen muss (Gogolin 2006: 48). Dass es für eine erfolgreichere schulische Arbeit jedoch gleichwohl eine geeignetere und umfassendere Unterstützung aus dem institutionellen Umfeld benötigt, um die »Mammutaufgaben« deutscher Schulentwicklung stemmen zu können, zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit ebenfalls mehr als eindrucklich. Genauso wie Diskriminierung im Schulsystem durch ein kollektives Versagen entsteht, ist

---

<sup>200</sup> S. dazu auch z.B. die bereits vor zwei Jahrzehnten getätigte Empfehlung von Klieme, Döbert et al. (2003: 16).

<sup>201</sup> Zu den Herausforderungen und Zukunftsaufgaben der Schule stellte z.B. Mathias Greffrath (2021) kürzlich einige interessante Überlegungen in einem Rundfunkbeitrag im Deutschlandfunk an.

davon auszugehen, dass eine positive Schulentwicklung nur durch eine kollektive Anstrengung entstehen kann. Inwieweit es dabei gelingt, mehr Chancengleichheit zu ermöglichen und die Potentiale aller Schüler:innen zu aktivieren, wird ein entscheidender Prüfstein für die Leistungs- und Zukunftsfähigkeit dieses Schulsystems sein.

---

**Literatur**

- Abrams (1984): „Evaluating Soft Findings: Some Problems of Measuring Informal Care.“ *Research, Policy and Planning* 2(2): 1-8.
- Abu-Lughod, L. (1996): „Gegen Kultur Schreiben.“ In I. Lenz, A. Germer et al.: *Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive*. Opladen, Leske+Budrich: 14-46.
- AGG (2006): *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz*. Berlin, Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz.
- Alba, R., J. Handl, et al. (1994): „Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem.“ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46(2): 209-237.
- Aldenhoff, K. (2016): *Fall Kevin: Vor zehn Jahren schockierte sein Tod ganz Deutschland*. Gesichtet am 31.12.2020 auf: Weserkurier online: [https://www.weserkurier.de/bremen/bremen-stadt\\_artikel,-Fall-Kevin-Vor-zehn-Jahren-schockierte-sein-Tod-ganz-Deutschland-\\_arid,1472676.html](https://www.weserkurier.de/bremen/bremen-stadt_artikel,-Fall-Kevin-Vor-zehn-Jahren-schockierte-sein-Tod-ganz-Deutschland-_arid,1472676.html).
- Alexander, K. M. & J. W. Schofield (2008): „Understanding and Mitigating Stereotype Threat's Negative Influence on Immigrant and Minority Students' Academic Performance.“ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48: 1-24.
- Ali, M. A. (2012): „The Shadow of Colonialism on Relations Between Immigrant Parents and Their Children's Teachers.“ *Alberta Journal of Educational Research* 58(2): 198-215.
- Allemann-Ghionda, C., G. Auernheimer, et al. (2006): „Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen.“ In C. Allemann-Ghionda and E. Terhart: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim, Beltz. 51: 250-266.
- Allemann-Ghionda, C., P. Stanat, et al. (2010): „Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg - Einleitung zum Themenschwerpunkt.“ *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* 55: 7-16.
- Alvarez, R. (1979): „Institutional Discrimination in Organizations and Their Environments.“ In R. Alvarez, K. G. Luttermann et al.: *Discrimination in Organizations*. San Francisco, Jossey-Bass: 2-49.
- Arendt, H. (1991): „Persönliche Verantwortung in der Diktatur.“ In H. Arendt, E. Geisel et al.: *Isreal, Palästina und der Antisemitismus. Aufsätze*. Berlin, Wagenbach: 7-38.
- Arndt, S. (2009): „Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands.“ In M. M. Eggers, G. Kilomba et al.: *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster, Unrast: 24-28.
- Artelt, C., J. Naumann, et al. (2010): „Lesemotivation und Lernstrategien.“ In E. Klieme, C. Artelt et al.: *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster, Waxmann: 73-112.
- Au, K. H. & A. J. Kawakami (1985): „Research Currents: Talk Story and Learning to to Read.“ *Language Arts* 62(4): 406-411.

- AufnVOÖffSch (2012): *Verordnung über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in öffentliche allgemeinbildende Schulen (Verkündungsstand 28.11.2014)*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Autorenteam Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Bacher, J. (2007): *Effekte von Gesamtschulsystem auf Testleistungen und Chancengleichheit*. Linz, isw.
- Badawia, T. (2002): *Der Dritte Stuhl. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant\*innen mit kultureller Differenz*. Frankfurt am Main, IKO.
- Bade, K. J. (1992): *Deutsche im Ausland - Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart*. München, Beck.
- Bade, K. J., Ed. (1994): *Das Manifest der 60: Deutschland und die Einwanderung*. München, C.H.Beck.
- Bade, K. J. (2007): *Leviten lesen. Migration und Integration in Deutschland. Abschiedsvorlesung 27.06.2007*. Osnabrück, Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien.
- Balibar, E. (1990): „Gibt es einen »Neo-Rassismus«?“ In E. Balibar and I. Wallenstein: *Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg, Argument Verlag: 23-38.
- Banks, J. A. (2008): *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, Pearson.
- Banks, J. A. & NCSS (1991): *Curriculum Guidelines for Multicultural Education*. Gesichtet am 05.06.2013 auf:  
<http://www.itari.in/categories/multiculturalism/CurriculumGuidelinesforMulticulturalEducation.pdf>.
- Baratz, S. S. & J. C. Baratz (1970): „Early Childhood Intervention: The Social Science Base of Institutional Racism.“ *Harvard Educational Review* 40: 29-50.
- Baumert, J., E. Klieme, et al., Eds. (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, Leske + Budrich.
- Becker, B. (2010): „Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse.“ *Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung* 137.
- Becker, H. S. (1983): „Studying Urban Schools.“ *Anthropology and Education Quarterly* 14(2): 99-108.
- Becker, H. S. (2010): „Studying Urban Schools.“ In W. Luttrell: *Qualitative Educational Research. Readings in Reflexive Methodology and Transformative Practice*. New York City, NY u.a., Routledge: 55-62.
- Beer, B. (2008a): „Einleitung: Feldforschungsmethoden.“ In B. Beer: *Methoden ethnologischer Feldforschung*. Berlin, Dietrich Reimer Verlag: 9-36.
- Beer, B. (2008b): „Systematische Beobachtung.“ In B. Beer: *Methoden ethnologischer Feldforschung*. Berlin, Dietrich Reimer Verlag: 167-189.



- Belardi, N. (2015): *Supervision für helfende Berufe*. Freiburg, Lambertus.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2009): *Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland*. Berlin, Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- BesoldungsG (2015): *Besoldungsgesetz (27.02.2015)*. Bremen.
- Bienfait, A. (2015): „Studienabbrecherinnen und -abbrecher mit Migrationshintergrund: ein Beispiel für institutionelle Diskriminierung im deutschen Hochschulsystem.“ *Migration und soziale Arbeit* 37(2): 133-139.
- Binder, B. & S. Hess (2011): „Intersektionalität aus der Perspektive der Europäischen Ethnologie.“ In S. Hess, N. Langreiter et al.: *Intersektionalität Revisited: Empirische, theoretische und methodische Erkundungen*. Bielefeld, transcript: 15-52.
- Blumer, H. (1954): „What is Wrong with Social Theory.“ *American Sociological Review* 19(1): 3-10.
- Bogner, A. & W. Menz (2009): „Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion.“ In A. Bogner, B. Littig et al.: *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 61-98.
- Böhm, A. (2004): „Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory.“ In U. Flick, E. v. Kardorff et al.: *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 475-485.
- Böhme, J., M. Hummrich, et al., Eds. (2015): *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Köln, Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & A.-M. Nohl (2001): „Ethnisierung und Differenzerfahrung. Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem.“ *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2(1): 15-36.
- Bommes, M. & F.-O. Radtke (1993): „Institutionalisierte Diskriminierung von Migrant\*innenkindern.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 39(3): 483-479.
- Bonefeld, M. & O. Dickhäuser (2018): „(Biased) Grading of students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes.“ *Frontiers in Psychology* 9(Article 481): 1-13.
- Bonnett, A. (1997): „Constructions of Whiteness in European and American Anti-Racism.“ In P. Werbner and T. Modood: *Debating Cultural Hybridity: Multi-Cultural Identities and the Politics of Anti-Racism*. London, Zed Books.
- Bortz, J. & N. Döring (1995): *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Springer.
- Bos, W., S. Müller, et al. (2010): „Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen.“ In G. Quenzel and K. Hurrelmann: *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 375-397.

- Bothmann, O. (2010): „Schule im Reformprozess!“ In LIS: *Gemeinsam lernen. Schulen im Reformprozess - Das Begleitangebot des LIS (2)*. Bremen, Landesinstitut für Schule Bremen.
- Bourdieu, P. (1983): „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.“ In R. Kreckel: *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, Schwarz: 183-198.
- Bourdieu, P. (2006): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg, VSA-Verlag.
- Breidenstein, G., S. Hirschauer, et al. (2013): *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz u.a., UVK Verlagsgesellschaft.
- BremBBVAnpG 2019/2020/2021 *Gesetz zur Anpassung der Besoldungs- und Beamtenversorgungsbezüge 2019/2020/2021 in der Freien Hansestadt Bremen (Verkündungsstand 14.05.2019)*. Bremen, Freie Hansestadt Bremen.
- Bremer Senat (2012): *Entwicklungsplan Partizipation und Integration 2012-2015. Beteiligung fördern - Gemeinsamkeiten und Vielfalt stärken*. Bremen, Land Bremen.
- Bremer Senat (2015): *"Sozialindikatoren und Ressourcenzuweisung an Schulen" Antwort des Senats an die Stadtbürgerschaft vom 7. April 2015 auf die Große Anfrage der Fraktion DIE LINKE vom 08.01.2015*. Bremen, Land Bremen.
- Bremische Bürgerschaft (2015): *Antwort des Senats auf die Große Anfrage der Fraktion DIE LINKE. Sozialindikatoren und Ressourcenzuweisung an Schulen*. Bremen, Bremische Bürgerschaft.
- BremSchulG (2009): *Bremer Schulgesetze 2009 (Verkündungsstand 17.06.2009)*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- BremSchVwG (2009): *Bremer Schulgesetze 2009 (Verkündungsstand 23.06.2009)*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Brill, M. (2020): „»Wer bin ich und wo gehöre ich hin?« Gedanken eines Arbeiterkindes.“ In J. Reuter, M. Gamper et al.: *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, transcript: 144-152.
- Büchel, F. W., Gert (1996): „Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland - Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern.“ In W. Zapf, R. Habich et al.: *Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt*. Frankfurt am Main, Campus: 80-96.
- Budde, J. (2008): *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen*. Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Budde, J. (2013): „Schule im Spannungsfeld von kultureller Passung, Habitus, Kapitalien und Schulkultur. Oder: Was kann Bourdieu zu einem Verständnis des Zusammenhang von Bildungs(miss)erfolgen und Geschlecht leisten?“ In D.-T. Chwalek, M. Diaz et al.: *Jungen-Pädagogik: Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Wiesbaden, Springer: 23-33.
- Bude, H. (1995): „Kultur als Problem.“ *Merkur* 49: 775-782.

- Bude, H. (2004): „Die Kunst der Interpretation.“ In U. Flick, E. v. Kardorff et al.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 569-578.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2012): *Statistik: Migrantenanteil in deutschen Großstädten wächst*. Gesichtet am 30.03.2015 auf: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/newsletter/148820/migrantenanteil-in-deutschen-grossstaedten-waechst>.
- Burgess, R. G. (1995): *In the Field: An Introduction to Field Research*. London, Routledge.
- Burgess, R. G. (2006): „An Ethnographer's Tale: A Personal View of Educational Ethnography.“ In D. Hobbs and R. Wright: *The SAGE Handbook of Fieldwork*. London, SAGE: 293-306.
- Butterwegge, C. (2020): „Bildungsaufstieg - Realität, Utopie und/oder Ideologie?“ In J. Reuter, M. Gamper et al.: *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, transcript: 89-101.
- Can, H. (2011): „Empowerment - Selbstbemächtigung in People of Color-Räumen.“ In S. Arndt and N. Ofuatey-Alazard: *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, Unrast: 587-590.
- Carmichael, S. & C. V. Hamilton (1967): *Black Power: The Politics of Liberation in America*. New York City, NY, Random House.
- Castro Varela, M. d. M. & P. Mecheril (2010): „Grenzen und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärung.“ In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela et al.: *Bachelor | Master: Migrationspädagogik*. Weinheim, Beltz: 23-53.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA, SAGE.
- Clarke, A. E. (2005): *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, Ca, SAGE.
- Conquergood, D. (2006): „Rethinking Ethnography: Towards a Critical Cultural Politics.“ In D. S. Madison and J. Hamera: *The Sage Handbook of Performance Studies*. London u.a., SAGE: 315-327.
- Crul, M. & J. Mollenkopf (2012): „The Second Generation.“ In M. Crul and J. Mollenkopf: *The Changing Face of World Cities. Young Adult Children of Immigrants in Europe and the United States*. New York City, NY, Russel Sage Foundation: 3-25.
- DAAD (2020): *Internationalisierung der Lehramtsausbildung („Lehramt.International“)*. Gesichtet am 20.06.2021 auf: <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/lehramtinternational/>.
- Dannenbeck, C. (2011): *Inklusion als Herausforderung für die Migrationspädagogik und umgekehrt*. Gesichtet am 12.08.2015 auf: <http://bidok.uibk.ac.at/library/dannenbeck-inklusion.html#idp32296240>.
- Dannenbeck, C. (2014): „Vielfalt neu denken. Behinderung und Migration im Inklusionsdiskurs aus der Sicht Sozialer Arbeit.“ In G. Wansing and M. Westphal:

- Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden, Springer: 83-96.
- Denzin, N. K. (1977): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York City, NY, McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (2000): „The Discipline and Practice of Qualitative Research.“ In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln: *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, SAGE: 1-28.
- Deutsche Gesellschaft für Völkerkunde (2009): *"Frankfurter Erklärung" zur Ethik in der Ethnologie*. Gesichtet am 23.06.2014 auf: <http://www.dgv-net.de/ethikerklaerung.html>.
- Deutsches PISA-Konsortium, Ed. (2001): *PISA 2000*. Opladen, Leske + Budrich.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, F. u. I. (2014): *10. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (Oktober 2014)*. Berlin, Die Bundesregierung.
- Die Senatorin für Arbeit, F., Gesundheit, Jugend und Soziales, (2010): *Sozialindikatoren 2009. Volume 9. Aktualisierung der Sozialindikatoren*. Bremen, Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales.
- Diefenbach, H. (2003): „Schulerfolgsquoten ausländischer und deutscher Schüler an Integrierten Gesamtschulen und an Schulen des dreigliedrigen Schulsystems. Sind Integrierte Gesamtschulen die bessere Wahl für ausländische Schüler?“ In F. Swiaczny and S. Haug: *Migration - Integration - Minderheiten. Neuere interdisziplinäre Forschungsergebnisse*. Wiesbaden, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB): 77-95.
- Diefenbach, H. (2004): „Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem - Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand.“ In FIAB: *Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur*. Recklinghausen, FIAB: 225-255.
- Diefenbach, H. (2007): „Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren.“ In Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Bonn, Berlin, Eigendruck: 43-54.
- Diefenbach, H. (2008): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, H. (2011): „Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund.“ In R. Becker: *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 449-473.
- Dirim, İ. & P. Mecheril (2010a): „Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft.“ In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela et al.: *Bachelor | Master: Migrationspädagogik*. Weinheim, Beltz: 121-149.
- Dirim, İ. & P. Mecheril (2010b): „Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft.“ In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela et al.: *Bachelor | Master: Migrationspädagogik*. Weinheim, Beltz: 99-120.

- Ditton, H. (2000): „Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung.“ In A. Helmke, W. Hornstein et al.: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim, Beltz: 73-92.
- Ditton, H. (2011): „Familie und Schule - eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute.“ In R. Becker: *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 245-264.
- Ditton, H. & J. Aulinger (2011): „Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung - eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung.“ In R. Becker: *Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 95-119.
- Ditton, H. & A. Müller (2011): „Schulqualität.“ In H. Reinders, H. Ditton et al.: *Lehrbuch Empirische Bildungsforschung - Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 99-111.
- Doucet, F. (2011): „(Re)Constructing Home and School: Immigrant Parents, Agency, and the (Un) Desirability of Bridging Multiple Worlds.“ *Teachers College Record* 113(12): 2705-2738.
- dpa (2011): *Das Schulangebot in den Bundesländern*. Berlin, dpa.
- Dracklé, D. (2015): „Ethnographische Medienanalyse: Vom Chaos zum Text.“ In C. Bender and M. Zillinger: *Handbuch der Medienethnographie*. Berlin, Reimer: 387-403.
- Dravenau, D. & O. Groh-Samberg (2005): „Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung.“ In P. A. Berger and H. Kahlert: *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim & München, Juventa: 103-129.
- Dreyer, U. & F. Meng (2010): *Kollektivistische Entwertungen in der Schule. Zur Verbreitung von und zum Umgang mit Facetten rechtsextremer Deutungsmuster in Bremer und Bremerhavener Schulen*. Bremen, Akademie für Arbeit und Politik.
- EADSNE (2012): *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE).
- Edelmann, D. (2006): „Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen.“ In C. Allemann-Ghionda and E. Terhart: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim, Beltz: 235-249.
- Edelmann, D. (2008): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum: Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Münster, LIT-Verlag.
- Eggers, M. M., G. Kilomba, et al. (2009): „Konzeptionelle Überlegungen.“ In M. M. Eggers, G. Kilomba et al.: *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster, Unrast: 11-13.
- El-Mafaalani, A. (2014): *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Konrad Adenauer Stiftung.

- El-Mafaalani, A. (2020): „Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität.“ In J. Reuter, M. Gamper et al.: *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, transcript: 65-87.
- Elias, N. (2010): „Zur Theorie von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen.“ In S. Neckel: *Sternstunden der Soziologie*. Frankfurt a. M., Campus: 358-379.
- Erdsiek-Rave, U. (2010): „Zwischen Integration und Inklusion: Die Situation in Deutschland.“ In R. Wernstedt and M. John-Ohnesorg: *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen*. Bonn, Friedrich-Ebert-Stiftung: 39-48.
- Essed, P. (2008): „Everyday Racism: A New Approach to the Study of Racism.“ In P. Essed and D. T. Goldberg: *Race Critical Theories: Text and Context*. Malden, Mass., Blackwell Publishing: 176-194.
- Esser, H. (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main, Campus.
- Feagin, J. R. & C. Booher Feagin (1978): *Discrimination American Style: Institutional Racism and Sexism*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Fereidooni, K. (2011): *Schule - Migration - Diskriminierung : Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fielding, N. G. & J. L. Fielding (1986): *Linking Data. The Articulation of Qualitative and Quantitative Methods in Social Research. Qualitative Research Methods*. Beverly Hills, SAGE.
- Fischer, V. (2006): „Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifikationserfordernisse.“ In V. Fischer, M. Springer et al.: *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung - Transfer - Organisationsentwicklung*. Schwalbach am Taunus, Wochenschau: 11-30.
- Flam, H. & D. Schönefeld (2007): „Die Perspektive der Mainstream-Soziologie zu Migration und Schule.“ In H. Flam: *Migranten in Deutschland: Statistiken - Fakten - Diskurse*. Konstanz, UVK Verlagsgesellschaft: 35-63.
- Flick, U. (2004): „Triangulation in der qualitativen Forschung.“ In U. Flick, E. v. Kardorff et al.: *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 309-318.
- Flitner, A. (1985): „Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 31(1): 1-26.
- Fordham, S. & J. U. Ogbu (1986): „Black Students' School Successes. COping with the Burden of "Acting White".“ *The Urban Review* 18(3): 1-31.
- Foucault, M. (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Foucault, M. (2003): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main, Fischer.
- Frankenberg, R. (1993): *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

- Friedrich, L., M. Siegert, et al. (2009): *Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte. Working Paper 24*. Nürnberg, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Gage, N. L. & D. C. Berliner (1996): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Beltz.
- Ganztägig bilden (2010): *In Jahrgangsteams arbeiten*. Gesichtet am 14.10.2020 auf: <https://www.ganztaegig-lernen.de/jahrgangsteams-arbeiten>.
- Geertz, C. (1990): *Die künstlichen Wilden: Anthropologen als Schriftsteller*. München, Hanser.
- Geisenhanslüke, A. (2001): „Literatur und Diskursanalyse.“ In M. S. Kleiner: *Michel Foucault: Eine Einführung in sein Denken*. Frankfurt, Campus: 60-71.
- Geißler, R. (2005): „Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen.“ In P. A. Berger and H. Kahlert: *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim & München, Juventa: 71-100.
- Geißler, R. (2012): „Die meritokratische Illusion. Oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen.“ In M. Haller and M. Niggeschmidt: *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin. Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 193-210.
- Gerhards, J. & T. Sawert (2018): „»Deconstructing Diversity«: Soziale Herkunft als die vergessene Seite des Diversitätsdiskurses.“ *Leviathan* 46(4): 527-550.
- GEW & KMK (2006): *Fördern und Fordern - eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte. Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz*.
- Gillborn, D. (1995): *Racism and Antiracism in Real Schools*. Buckingham, Open University Press.
- Gillborn, D. (2002): *Education and Institutional Racism*. London, Institute of Education, University of London.
- Gillborn, D. (2005): „Education Policy as an Act of White Supremacy: Whiteness, Critical Race Theory and Education Reform.“ *Journal of Education Policy* 20(4): 485-505.
- Gillborn, D. (2006): „Critical Race Theory and Education: Racism and Antiracism in Educational Theory and Praxis.“ *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 27(1): 11-32.
- Gillborn, D. (2008): *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* New York City, NY, Routledge.
- Gilroy, P. (1992): „The End of Antiracism.“ In J. Donald and A. Rattansi: *'Race', Culture and Difference*. London, SAGE: 49-61.
- Girtler, R. (2009): *Methoden der Feldforschung*. Wien, Böhlau.
- Glaser, B. G. (1978): *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, Sociology Press.
- Glaser, B. G. & A. L. Strauss (1971): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York City, NY, Aldine.

- Goffman, E. (1967): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Gogolin, I. (2006): „Chancen und Risiken nach PISA - über Bildungsbeteiligung von Migrant\*innen und Reformvorschläge.“ In G. Auernheimer: *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrant\*innen*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 33-50.
- Gogolin, I., U. Neumann, et al. (2003): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107*. Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Gomolla, M. (2005): *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster, Waxmann.
- Gomolla, M. (2006a): „Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrant\*innen und -jugendlichen im deutschen Schulsystem.“ In G. Auernheimer: *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrant\*innen*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 87-102.
- Gomolla, M. (2006b): „Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem.“ In R. Leiprecht and A. Kerber: *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts., Wochenschau-Verlag: 97-109.
- Gomolla, M. (2010): „Institutionelle Diskriminierung: Neue Zugänge zu einem alten Problem.“ In U. Hormel and A. Scherr: *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 61-93.
- Gomolla, M. (2011): „Institutionelle Diskriminierung: Rechtliche und politische Hintergründe, Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten im Praxisfeld Schule.“ In U. Neumann and J. Schneider: *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster, Waxmann: 181-195.
- Gomolla, M. & F.-O. Radtke (2009): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Good, T. L. & J. E. Brophy (1985): *Looking in Classrooms*. New York City, NY, Harper Collins.
- Gordon, T., J. Holland, et al. (2002): „Ethnographic Research in Educational Settings.“ In P. Atkinson, A. Coffey et al.: *Handbook of Ethnography*. London u.a., SAGE: 188-203.
- Gottlieb, A. (2006): „Ethnography: Theory and Methods.“ In E. Peregman and S. R. Curran: *A Handbook for Social Science Field Research: Essays & Bibliographic Sources on Research Design and Methods*. Thousand Oaks, CA, SAGE: 47-68.
- Granato, M., U. Beicht, et al. (2010): *Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zwischenbericht*. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Grant, C. A. & C. E. Sleeter (2010): „Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom.“ In J. A. Banks and C. A. M. Banks: *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken, Wiley: 59-80.



- Greffrath, M. (2021): „Was die Schule der Zukunft leisten sollte.“ In Deutschlandfunk Radio: *Essay und Diskurs (Sendung vom 27.6.2021)*. Zugriff am 28.6.2021 auf [https://www.deutschlandfunk.de/inventur-und-neustart-3-3-was-die-schule-der-zukunft.1184.de.html?dram:article\\_id=499411](https://www.deutschlandfunk.de/inventur-und-neustart-3-3-was-die-schule-der-zukunft.1184.de.html?dram:article_id=499411).
- Große, A. (2015): *Vom Umgang mit Migration und Ungleichheit in der Institution Schule. Fallstudien zu einer Schule mit einem hohen Anteil von Aussiedlerschülern*. Münster, Waxmann.
- Guo, Y. (2010): „Meetings Without Dialogue: A Study of ESL Parent-Teacher Interactions at Secondary School Parents' Nights.“ *School Community Journal* 20(1): 121-140.
- Hall, S. (1996): „Encoding/Decoding.“ In S. Hall, D. Hobson et al.: *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79*. London, Routledge: 128-138.
- Hannerz, U. (1980): *Exploring the City. Inquiries Toward an Urban Anthropology*. New York, NY, Columbia University Press.
- Hartmann, M. (2020): „Vom ›Arbeiterkind‹ zur Professur - Merkmale eines erfolgreichen Aufstiegs.“ In J. Reuter, M. Gamper et al.: *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, transcript: 379-388.
- Hatcher (2002): „Schools Under New Labour - Getting Down to Business.“ In I. Lohmann and R. Rilling: *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*. Opladen, Leske + Budrich: 109-131.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London, Routledge.
- Häußermann, H. (2006): „Die Krise der »sozialen Stadt«. Warum der sozialräumliche Wandel der Städte eine eigenständige Ursache für Ausgrenzung ist.“ In H. Bude and A. Willisch: *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*. Hamburg, Hamburger Edition: 294-313.
- Heinzel, F. (2010): „Theorieorientierte und theoriebildende qualitative Grundschulforschung.“ In F. Heinzel and A. Panagiotopoulou: *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich*. Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren: 120-130.
- Hell, M. (2005): *Einwanderungsland Deutschland?: Die Zuwanderungsdiskussion 1998-2002*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2001): *Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herriger, N. (2006): *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Herwartz, -. E., Leonie, V. Schurt, et al. (2010): *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechter-gerechten interkulturellen Pädagogik*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hintz, A.-M., M. Grosche, et al. (2009): „Schulmeidendes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.“ In H. Ricking, G. C. Schulze et al.:

- Schulabsentismus und Dropout: Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention.* Paderborn, Schöningh: 49-73.
- Hirschauer, S. (2010): „Die Exotisierung des Eigenen. Kultursoziologie in ethnographischer Einstellung.“ In M. Wohlrab-Sahr: *Kultursoziologie: Paradigmen - Methoden - Fragestellungen.* Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 207-226.
- Hirschberg, M. (2010): „Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung.“ In R. Wernstedt and M. John-Ohnesorg: *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen.* Bonn, Friedrich-Ebert-Stiftung: 21-25.
- Hitzler, R. (1991): „Dummheit als Methode: eine dramalogische Textinterpretation.“ In K. Kraimer: *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte. Methoden, Analysen.* Opladen, Westdt. Verlag: 295-318.
- Hoffarth, B. & I. Diehm (2010): „Migrationskindheit erzählt - Das Sprechen über sich selbst als Aneignung von Erinnerung.“ In J. Hagedorn, V. Schurt et al.: *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule.* Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Home Office (2000, in Kraft seit 2002): *Code of Practice on Reporting and Recording Racist Incidents. In Response to Recommendation 15 of the Stephen Lawrence Inquiry Report.* London, Home Office.
- Hopf, C. (2004): „Qualitative Interviews - ein Überblick.“ In U. Flick, E. v. Kardorff et al.: *Qualitative Forschung: Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 349-360.
- Hormel, U. (2007): *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft: Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte.* Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hormel, U. (2010): „Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem.“ In U. Hormel and A. Scherr: *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse.* Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 173-195.
- Hunger, U. & D. Thränhardt (2006): „Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den westdeutschen Bundesländern. Diskrepanzen zwischen den PISA-Studien und den amtlichen Schulstatistiken.“ In G. Auernheimer: *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder.* Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 51-67.
- Hussy, W., M. Schreier, et al. (2010): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften.* Berlin, Springer.
- Ilsemann, C. v. (2010): „Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem - das Beispiel Bremen.“ In R. Wernstedt and M. John-Ohnesorg: *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen.* Bonn, Friedrich-Ebert-Stiftung: 65-68.
- Ilsemann, C. v. (2011): *Referendariat in Bremen: Ein spannender Moment! (Vortrag).* Gesichtet am 01.12.2012 auf:  
[http://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?template=06\\_solr\\_ergebnis\\_d&solr\[txt\]=Referendariat&solr\[category\]=Dokumente](http://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?template=06_solr_ergebnis_d&solr[txt]=Referendariat&solr[category]=Dokumente) &  
<http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.6263.de>.
- Irvine, J. J. (1989): „Beyond Role Models. An Examination of Cultural Influences on the Pedagogical Practices of Black Teachers.“ *Peabody Journal of Education* 66: 51-63.

- ISG & WZB (2009): *Integration in Deutschland. Erster Indikatorenbericht: Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring*. Berlin, Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Jäger, S. (2004): *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. Münster, Unrast Verlag.
- Jones, J. M. (1972): *Prejudice and Racism*. Reading, Addison-Wesley Publishing Company.
- Jürgens-Pieper, R. (2009): „Reden vor der Bürgerschaft vom 27. Mai und 17. Juni 2009.“ In Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft: *Bremer Schulgesetze*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Kaiser, A. (2010a): „Kevin ist kein Namen, sondern eine Diagnose!“ Der Vorname in der Grundschule: Klang-, Mode- oder Reizwort?“ *Die Grundschulzeitschrift* 24(238.239): 26-29.
- Kaiser, A. (2010b): „Vornamen: Nomen est omen? Vorerwartungen und Vorurteile in der Grundschule.“ *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht* 21(2): 58-59.
- Kalpaka, A. (2009): „Institutionelle Diskriminierung im Blick - Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren.“ In W. Scharathow and R. Leiprecht: *Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach, Wochenschau-Verlag: 25-40.
- Kalpaka, A. & P. Mecheril (2010): „»Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven.“ In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela et al.: *Bachelor | Master: Migrationspädagogik*. Weinheim, Beltz: 77-98.
- Karakaşoğlu, Y., M. Gruhn, et al. (2011a): *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster, Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y., M. Gruhn, et al. (2011b): *Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Kaufmann, M. E. (2018): „Mind the Gaps - Diversity als spannungsgeladenes Zeitgeist-Dispositiv.“ In M. Florin, V. Gutsche et al.: *Diversität historisch: Repräsentationen und Praktiken gesellschaftlicher Differenzierung im Wandel*. Bielefeld, transcript: 211-232.
- Kegler, U. (2009): *In Zukunft lernen wir anders. Wenn die Schule schön wird*. Weinheim, Beltz.
- Kelle, U. (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Kelle, U. & S. Kluge (2010): *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2011): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kimelberg, S. M. & C. M. Billingham (2013): „Attitudes Toward Diversity and the School Choice Process: Middle-Class Parents in a Segregated Urban Public School District.“ *Urban Education* 48(2): 198-231.

- Klafki, W. (1990): „Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs.“ In H.-H. Krüger and E. Beck-Gernsheim: *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Leske + Budrich: 91-104.
- Klemm, K. (2003): „Die PISA-Studie und ihre Auswirkungen auf die Schulentwicklung in Deutschland.“ In J. Beillerot and C. Wulf: *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich*. Münster, Waxmann: 107-117.
- Klemm, K. & U. Preuss-Lausitz (2008): *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der Sonderpädagogischen Förderung*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Klemm, K., H.-G. Rolff, et al. (1986): *Bildung für das Jahr 2000: Bilanz der Reform, Zukunft der Schule*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- Klieme, E., H. Döbert, et al. (2003): *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten: Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden*. Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- KMK (1996): *Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2007): *„Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit“*. *Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2010): *Förderstrategie für Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010*. Köln, Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- KMK (2011a): *Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemein bildenden und beruflichen Schulen. Ermäßigungen für bestimmte Altersgruppen der Voll- bzw. Teilzeitlehrkräfte. Besondere Arbeitszeitmodelle. Schuljahr 2011/2012*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2011b): *Vorgaben für die Klassenbildung. Schuljahr 2011/2012*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2015): *Ganztagsschulen in Deutschland (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015)*. Kultusminister Konferenz, Berlin.
- Knapp, G.-A. (2011): „Von Herkunft, Suchbewegungen und Sackgassen: Ein Abschlusskommentar.“ In S. Hess, N. Langreiter et al.: *Intersektionalität Revisited: Empirische, theoretische und methodische Erkundungen*. Bielefeld, transcript: 249-271.
- Knigge, M. & M. Leucht (2010): „Soziale Disparitäten im Spracherwerb“ In O. Köller, M. Knigge et al.: *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Überprüfung der Erreichung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für Deutsch und die erste Fremdsprache in der neunten Jahrgangsstufe*. Münster, Waxmann: 185-202.
- Knorr, A. (2011): *Cyberanthropology*. Wuppertal, Hammer.

- König, H.-D. (2004): „Tiefenhermeneutik.“ In U. Flick, E. v. Kardorff et al.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 556-569.
- Kornmann, R. (2006): „Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen.“ In G. Auernheimer: *Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 71-85.
- Kristen, C. (2003): „Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem.“ *Aus Politik und Zeitgeschichte* 53(21/22): 26-32.
- Kristen, C. & N. Granato (2007): „Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien.“ In Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Bonn, Berlin, Eigendruck: 25-42.
- Kristen, C. & M. Olczyk (2013): „Ethnische Einbettung und Bildungserfolg.“ In R. Becker and A. Schulze: *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden, Springer: 353-404.
- Krohne, J. A., U. Meier, et al. (2004): „Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 50(1): 373-391.
- Kronauer, M. (2010): „Inklusion - Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Lage der Gegenwart.“ In M. Kronauer: *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld, Bertelsmann Verlag: 24-58.
- Krueger, A. B. (2002): *Economic Considerations and Class Size, NBER Working Papers, No. 8875*. Cambridge, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Kühne, S. (2006): „Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4): 617-631.
- Kurz, K. & E. Böhner-Taute (2016): „Wer profitiert von den Korrekturmöglichkeiten in der Sekundarstufe? Der Einfluss von Bildungsherkunft und Migrationshintergrund im Bildungsverlauf.“ *Zeitschrift für Soziologie* 45(6): 431-451.
- Ladson-Billings, G. (1998): „Just What is Critical Race Theory and What's It Doing in a Nice Field like Education?“ *International Journal of Qualitative Studies in Education* 11(1): 7-24.
- Lange-Vester, A. (2005): „Teufelskreis der Nichtachtung.“ In F. Schultheis and C. Schulz: *Gesellschaft mit begrenzter Haftung*. Konstanz, UVK-Verlag: 298-310.
- Lange-Vester, A. (2020): „Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger\*innen im akademischen Feld.“ In J. Reuter, M. Gamper et al.: *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, transcript: 389-409.
- Lange-Vester, A. & C. Teiwes-Kügler (2014): „Habitus-sensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen.“ In T. Sander: *Habitus-sensibilität: Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 177-207.

- Lange, I. & I. Gogolin (2010): *Durchgängige Sprachbildung: Eine Handreichung*. Münster u.a., Waxmann.
- Leenen, W. R., H. Grosch, et al. (1990): „Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit "bildungserfolgreichen Migranten der Zweiten Generation.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 36: 753-771.
- LehrerDO (2010): *Verordnung über die Aufgaben der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen (Lehrerdienstordnung) (Verkündungsstand 02.12.2014)*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Lentz, A. & F.-O. Radtke (1994): „Bildungsghettos - Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule.“ *Unterrichtswissenschaft* 22(2): 182-191.
- LIS (2010): *Gemeinsam lernen. Schulen im Reformprozess - Das Begleitangebot des LIS (2)*. Bremen, Landesinstitut für Schule Bremen.
- LIS (2011): *Ziel- und Leistungsvereinbarung Schuljahr 2011/2012, Fortschreibung der ZLV 2010-2011 zwischen der Senatorin für Bildung und Wissenschaft und dem Landesinstitut für Schule Bremen*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft und das Landesinstitut für Schule Bremen (LIS).
- LIS (2012): *Über das LIS*. Gesichtet am 25.02.2015 auf: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.6561.de>.
- LIS (2015a): *Kom.In*. Gesichtet am 30.11.2015 auf: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.48127.de>.
- LIS (2015b): *Merkblatt für die Bewerbung zum Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an öffentlichen Schulen im Lande Bremen*. Bremen, Landesinstitut für Schule Bremen.
- LIS (2015c): *Supervision im schulischen Arbeitsfeld*. Gesichtet am 30.03.2015 auf: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.8528.de>.
- LIS (2020): *Bewerbung zum Referendariat im Bundesland Bremen*. Gesichtet am 22.10.2020 auf: [https://www.lis.bremen.de/zentr\\_dienste/bewerbungen/zum\\_referendariat-29262](https://www.lis.bremen.de/zentr_dienste/bewerbungen/zum_referendariat-29262).
- Loerwald, D. (2007): „Ökonomische Bildung für bildungsferne Milieus.“ *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 32(33): 27-33.
- Lorenz, G. (2018): *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule: Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lörsch, M. (2020): „Die Entdeckung am Sonnentor von Tiahuanaco.“ In J. Reuter, M. Gamper et al.: *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, transcript: 261-273.
- Löser, J. M. (2010): *Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen: Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland*. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel.
- Lüders, C. (1995): „Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung.“ In E. König and P. Zedler: *Bilanz qualitativer Forschung. Band 2: Methoden*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag: 311-342.

- Lüders, C. (2004a): „Beobachten im Feld und Ethnographie.“ In U. Flick, E. v. Kardorff et al.: *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 384-401.
- Lüders, C. (2004b): „Herausforderungen qualitativer Forschung.“ In U. Flick, E. v. Kardorff et al.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 632-642.
- Macpherson, W. (1999): *The Stephen Lawrence Inquiry*. Gesichtet am 05.11.2010 auf: <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/sli-00.htm>.
- Malinowski, B. (2001, Orig. 1922): *Argonauten des westlichen Pazifik: Ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch-Neuguinea*. München, Syntikat.
- Marburger, H., G. Helbig, et al. (1997): „Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht.“ In A. Heintze: *Schule und multiethnische Schülerschaft: Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt am Main, Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 4-62.
- Marcus, G. E. (1995): „Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography.“ *Annual Review of Anthropology* 24: 95-117.
- Marx, S. (2004): „Regarding Whiteness: Exploring and Intervening in the Effects of White Racism in Teacher Education.“ *Equity & Excellence in Education* 37(1): 31-43.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2011): *Lernsommer*. Gesichtet am 30.08.2011 auf: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/beendete-bereiche/erziehungswissenschaft-und-bildungssysteme/forschungsgebiet-iii/text-und-bild>.
- Maxwell, J. A. (2010): „Validity: How Might You Be Wrong?“ In W. Luttrell: *Qualitative Educational Research. Readings in Reflexive Methodology and Transformative Practice*. New York City, NY & London, Routledge: 279-287.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Beltz.
- McCall, L. (2005): „The Complexity of Intersectionality.“ *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 30(3): 1771-1800.
- Mecheril, P. (2006): „Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten ...“ In R. Leiprecht and A. Kerber: *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts., Wochenschau-Verlag: 462-471.
- Mecheril, P. (2010a): „Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft.“ In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela et al.: *Bachelor | Master: Migrationspädagogik*. Weinheim, Beltz: 54-76.
- Mecheril, P. (2010b): „Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive.“ In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela et al.: *Bachelor | Master: Migrationspädagogik*. Weinheim, Beltz: 7-22.
- Mecheril, P. (2012a): *Institutionen an die Schülerschaft anpassen, nicht umgekehrt - eine Einladung zur Kritik ausländerpädagogischer Förderung. Kommentar zum ersten*

- Bildungsbericht für das Land Bremen "Bildung - Migration - soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen".* Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Mecheril, P. (2012b): *Vortrag zum 4. Bremer Stadtgespräch Migration und Bildung.* Bremen.
- Meinefeld, W. (2004): „Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung.“ In U. Flick, E. v. Kardorff et al.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 265-275.
- Merkens, H. (2004): „Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion.“ In U. Flick, E. v. Kardorff et al.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 286-299.
- Merton, R. K. (1936): „The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action.“ *American Sociological Review* 1(6): 894-904.
- Merton, R. K. (2010, Orig. 1948): „Die self-fulfilling prophecy.“ In S. Neckel: *Sternstunden der Soziologie: Wegweisende Theoriemodelle des soziologischen Denkens.* Frankfurt a. M., Campus: 88-107.
- Metje, U. (2001): „»Hier haben ja alle Löffel Löcher«. Forschung im eigenen Land: Eine ethnologische Untersuchung über Straßenkids.“ In J. Sippel-Süsse: *Ethnopschoanalyse Band 6: Forschen, erzählen und reflektieren.* Frankfurt a.M., Brandes & Apsel 42-69.
- Metje, U. (2005): *Zuhause im Übergang: Mädchen und junge Frauen am Hamburger Hauptbahnhof.* Frankfurt am Main, Campus.
- Meuser, M. (2006): „Rekonstruktive Sozialforschung.“ In R. Bohnsack, W. Marotzki et al.: *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung.* Opladen & Farmington Hills, Budrich: 140-142.
- Meyer-Hamme, A. (2014): *Außerunterrichtliche Aktivitäten und herkunftsbedingte Diversität: Konzeption und Wahrnehmung an Ganztagschulen.* Weinheim, Beltz Juventa.
- Meyer, B. (2008): *Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.* Hamburg, Universität Hamburg.
- Mijic, A. & C. v. Scheve (2010): „Omen est nomen. Robert K. Merton: Die »self-fulfilling prophecy« “ In S. Neckel: *Sternstunden der Soziologie: Wegweisende Theoriemodelle des soziologischen Denkens.* Frankfurt a. M., Campus: 83-87.
- Miles, M. B. & A. M. Huberman (1984): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods.* Beverly Hills, SAGE.
- Miles, R. (1989): *Racism.* New York City, NY, Routledge.
- Mills, J. (2013): *Grounded Theory (Youtube Video).* Gesichtet am 15.03.2015 auf: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_Eab7qIR5BI](https://www.youtube.com/watch?v=_Eab7qIR5BI).
- Ministerium für Bildung Schleswig-Holstein: *Inklusive Schule.* Gesichtet am 01.07.2019 auf: [https://www.schleswig-holstein.de/DE/Themen//inklusion\\_schulische.html](https://www.schleswig-holstein.de/DE/Themen//inklusion_schulische.html).
- Ministerium für Kultus Baden-Württemberg: *Ausgestaltung inklusiver Bildungsangebote.* Gesichtet am 01.07.2019 auf: [https://km-bw.de/,Lde\\_DE/Startseite/Schule/Inklusion?QUERYSTRING=inklusion](https://km-bw.de/,Lde_DE/Startseite/Schule/Inklusion?QUERYSTRING=inklusion).



- Ministerium für Schule Nordrhein-Westfalen: *Inklusion*. Gesichtet am 01.07.2019 auf: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/index.html>.
- Möller, C., M. Gamper, et al. (2020): „Vom Arbeiterkind zur Professur: Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen.“ In J. Reuter, M. Gamper et al.: *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, transcript: 9-63.
- Müller, A. & P. Stanat (2006): „Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei.“ In J. Baumert, P. Stanat et al.: *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 221-255.
- Müller, H. (1974): „Alarm für die Schule: Die Erziehung und Berufsbildung ausländischer Kinder droht zu scheitern (Vorwort).“ In H. Müller: *Ausländerkinder in deutschen Schulen: Ein Handbuch*. Stuttgart, Klett: 9-10.
- Müller, W. & K.-U. Mayer (1976): *Chancengleichheit durch Bildung*. Stuttgart, Deutscher Bildungsrat Bd. 42.
- Nachtigall, C. (2006): *Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2006*. Jena, Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Nachtwey, O. (2016): *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Auf begehren in der regressiven Moderne*. Berlin.
- Nadai, E. & C. Maeder (2005): „Fuzzy Fields. Multi-Sited Ethnography in Sociological Research.“ *Forum: Qualitative Sozialforschung/Qualitative Research* 6(3): online.
- Nadig, M. (2000): „Interkulturalität im Prozeß. Ethnopschoanalyse und Feldforschung als methodischer und theoretischer Übergangsraum.“ In H. Lahme-Gronostaj and M. Leuzinger-Bohleber: *Identität und Differenz. Zur Psychoanalyse des Geschlechterverhältnisses in der Spätmoderne*. Wiesbaden, Springer: 87-101.
- Nadig, M. (2009): *Einführung in eine ethnopschoanalytische Deutungswerkstatt*. Gesichtet am 27.08.2014 auf: <http://web123604.rex15.flatbooster.info/Ethnopschoanalyse/index.php?page=1836599642&f=1&i=1998196283&s=1887056036&ss=1836599642>.
- Nationaler Bildungsbericht (2010): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld, wbv.
- Nationaler Bildungsbericht (2012): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld, wbv.
- Nationaler Bildungsbericht (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld, wbv.
- Nationaler Bildungsbericht (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld, wbv.
- Nationaler Bildungsbericht (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld, wbv.

- Nauck, B., H. Diefenbach, et al. (1998): „Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 98(5): 701-722.
- Nelson, T. D. (2002): *The Psychology of Prejudice*. Boston, Allyn & Bacon.
- Neumann, U. & M. Schwaiger (2012): „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I.“ In M. Matzner: *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim, Beltz: 209-224.
- Nunner-Winkler, G. (1971): *Chancengleichheit und individuelle Förderung: Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik*. Stuttgart, Enke.
- O'Reilly, K. (2012): *Ethnographic Methods*. London & New York City, NY, Routledge.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris, OECD.
- OECD (2011): *Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren*. Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Deutsche Fassung).
- Oevermann, U. (1986): „Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der »objektiven Hermeneutik«.“ In S. Aufenanger and M. Lenssen: *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik*. München, Kindt Verlag: 19-83.
- Ontario Ministry of Education (2007): *The Ontario Curriculum Grades 9 to 12: English as a Second Language and English Literacy Development*. Ontario, Ministry of Education.
- Pager, D. & H. Shepherd (2008): „The Sociology of Discrimination: Racial Discrimination in Employment, Housing, Credit and Consumer Markets.“ *Annual Review of Sociology* 34: 181-209.
- Patton, M. Q. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, London, SAGE.
- Patton, M. Q. (2002): *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA, SAGE.
- Peucker, M. (2012): „Differenz in der Migrationsgesellschaft - ethnische Diskriminierung und Einstellungen gegenüber Migrant/innen und Minderheiten.“ In M. Matzner: *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim, Beltz: 73-88.
- PISA-Konsortium Deutschland (2006): *PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster, Waxmann.
- Polanyi, M. (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Pott, A. (2002): *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß: Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*. Opladen, Leske & Budrich.
- Prenzel, A. (1995): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen, Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2009): „Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung.“ In H. Eberwein and S. Knauer: *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim, Beltz.

- Prenzel, A. (2017): „Differenz und Ungleichheit in der Bildung. Eine historisch-systematische Annäherung.“ In I. Diehm, M. Kuhn et al.: *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden, Springer: 29-46.
- Prenzel, M., C. Artelt, et al., Eds. (2007): *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster, Waxmann.
- Prott, J. (2020): „»Mach was aus dir, aber bleib‘ der Alte!« - Von Auswärtsspielen am Rande erfolgreicher Wege.“ In J. Reuter, M. Gamper et al.: *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, transcript: 291-303.
- Quehl, T. (2002): „Institutioneller Rassismus - Ein Lackmustest auch für die Schule?“ In M. Jäger and H. Kauffmann: *Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland*. Duisburg, DISS: 165-201.
- Quehl, T. (2009): „Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule.“ In W. Scharathow and R. Leiprecht: *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach, Wochenschau-Verlag: 226-243.
- Quehl, T. (2010): „Immer noch die Anderen? Ein rassismuskritischer Blick auf die Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung.“ In A. Broden and P. Mecheril: *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld, transcript: 183-208.
- Quinn, N. (2010): „The Cultural Analysis of Discourse.“ In W. Luttrell: *Qualitative Educational Research. Readings in Reflexive Methodology and Transformative Practice*. New York City, NY & London, Routledge: 237-257.
- Radio Bremen (27.11.2012): *Pressemitteilung zum Rücktritt der Bildungssenatorin*. Gesichtet am 01.12.2012 auf:  
<http://www.radiobremen.de/politik/nachrichten/politikkoalitionsausschussbremenbildung100.html>.
- Radtke, F.-O. (1988): „Institutionalisierte Diskriminierung: Zur Verstaatlichung der Fremdenfeindlichkeit.“ In R. Bauböck, G. Baumgartner et al.: *...Und raus bist du! Ethnische Minderheiten in der Politik*. Wien, Verlag für Gesellschaftskritik: 107-128.
- Rawls, J. (1971): *A Theory of Justice*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Reich, H. H. (2008): *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar, Das Netz.
- Reichertz, J. (2004): „Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie.“ In U. Flick, E. v. Kardorff et al.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 514-524.
- Reiss, K., M. Weis, et al. (2019): *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung*. Münster, Waxmann.
- Reuter, J. (2020): „Literarische Zeugnisse von Bildungsaufsteiger\*innen zwischen Autobiographie und Sozioanalyse.“ In J. Reuter, M. Gamper et al.: *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, transcript: 103-128.

- Rivière, D. (2008): „Whiteness in/and Education.“ *Race, Ethnicity and Education* 11(4): 355-368.
- Robbe, I., Ed. (2009): *Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule: Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung*. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr. 40. Oldenburg, BIS-Verlag.
- Rohlf, C. (2011): *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden, VS Verlag.
- Rolff, H.-G. (1983): „Chancengleichheit.“ In D. Lenzen: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Stuttgart, Klett-Cotta: 361-364.
- Rolff, H.-G. (1997, Orig. 1967): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim, Juventa.
- Rose, N. (2012): *Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld, transcript.
- Rosemann, B. & S. Bielski (2001): *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Beltz.
- Rosenthal, R. & L. Jacobsen (1976): *Pygmalion im Unterricht: Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim, Beltz.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultur: *Inklusion*. Gesichtet am 01.07.2019 auf: <https://www.inklusion.bildung.sachsen.de/index.html>.
- Saldaña, J. (2013): *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles u.a., SAGE.
- Sanjek, R. (1990): *Fieldnotes. The Making of Anthropology*. Ithaca, Cornell University Press.
- Scheerens, J. & R. Bosker (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, Pergamon.
- Schelsky, H. (1957): *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg, Werkbund-Verlag.
- Scherr, A. (2014): *Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien*. Wiesbaden, Springer.
- Schiffauer, W., G. Baumann, et al., Eds. (2002): *Staat - Schule - Ethnizität: Politische Sozialisation von Immigrant\*innenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster, Waxmann.
- Schlee, J. (2012): *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Schmidt, C. (2003): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews.“ In B. Friebertshäuser and A. Prengel: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim & München, Juventa: 544-568.
- Schnell, P. (2014): *Educational Mobility of Second Generation Turks. Cross-National Perspectives*. Amsterdam, Amsterdam University Press.

- Schofield, J. W. (2006): *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. Berlin, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), WZB.
- Schramm, K. (2009): „Weißsein als Forschungsgegenstand. Methodenreflexion und >neue Felder< in der Ethnologie.“ In M. M. Eggers, G. Kilomba et al.: *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster, Unrast: 460-475.
- Schuchert-Güler, P. (2020): „Herkunft versus Zukunft.“ In J. Reuter, M. Gamper et al.: *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, transcript: 319-326.
- Schulze, E. (2007): „Zwischen Ausgrenzung und Unterstützung. Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.“ In W.-D. Bukow, C. Nikodem et al.: *Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 213-228.
- Schulze, H. (2006): „Erinnern und Erzählen als Aneignung und Distanzierung von persönlicher und sozialer Geschichte.“ In W.-D. Bukow, M. Ottersbach et al.: *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 201-216.
- Schumacher, E. (2002): „Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen - oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns?“ In J. Mägdefrau and E. Schumacher: *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt: 253-270.
- Schwaiger, M. & U. Neumann (2010): *Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA (Berlin), der Hauptstelle RAA NRW (Essen) und Integration Central (Weinheim)*. Hamburg, Universität Hamburg.
- SekIGymVO (2009): *Verordnungen über die Sekundarstufen I des Gymnasiums 2009 (Verkündungsstand 26.06.2009)*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SekIOSchVO (2009): *Verordnungen über die Sekundarstufen I der Oberschulen 2009 (Verkündungsstand 26.06.2009)*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Seligman, M. E. P. (1995): *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim, Beltz.
- Senatsverwaltung für Bildung Berlin: *Inklusion*. Gesichtet am 01.07.2019 auf: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/inklusion/>.
- Sezgin, H. (2016): *Wir sind längst angekommen!* Gesichtet am 26.01.2020 auf: <https://www.zeit.de/2006/29/Einwanderung-neu>.
- SfBW (2007): *Der Bremer Orientierungsrahmen Schulqualität*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SfBW (2008): *Anforderungsprofil für Schulleitungen*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SfBW (2010a): *Deutsch. Bildungsplan für die Oberschule*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.

- SfBW (2010b): *Entwicklungsplan Inklusion. Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung. Entwurf zur Vorlage in der Deputation für Bildung am 02.12.2010.* Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SfBW (2010c): *Schulentwicklung ist Stadtteilentwicklung.* Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SfBW (2011a): *Berechnung der Sozialindikatoren der Grundschulen und Sek.I-Schulen.* Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SfBW (2011b): *Bremer Schulentwicklungsplan. Ergebnisse der Arbeit des Fachausschusses „Schulentwicklung“ der Deputation für Bildung.* Auflage. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SfBW (2012a): *Berechnung der Sozialindikatoren der Grundschulen und Sek.I-Schulen.* Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SfBW (2012b): *Das Gymnasium Bremen stellt sich vor.* Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SfBW (2012c): *Die Oberschule Bremen stellt sich vor.* Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SfBW (2012d): *Migrantenförderung.* Gesichtet am 05.12.2014 auf:  
<http://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen117.c.4554.de>.
- SfBW (2012e): *Netzwerk der Pädagoginnen und Pädagogen mit Zuwanderungsgeschichte.* Gesichtet am 20.12.2013 auf:  
<http://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen117.c.15879.de>.
- SfBW (2012f): *Türkisch. Bildungsplan für die Oberschule.* Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SfBW (2013a): *Sprachbildung. Ein Konzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft.* Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SfBW (2013b): *Übergang von der Grundschule in die 5. Jahrgangsstufe. Schuljahr 2014/2015.* Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SfBW (2014a): *Die weiterführenden Schulen in Bremen stellen sich vor.* Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- SfBW (2014b): *Fördern & Fordern: Ostercamps.* Gesichtet am 02.03.2014 auf:  
<http://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen117.c.17543.de>.
- SfBW (2014c): *Inklusion.* Gesichtet am 01.12.2014 auf:  
<http://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen117.c.4417.de>.
- SfBW (2020): *Von den Grundschulen in die Gymnasien und Oberschulen.* Gesichtet am 17.06.2020 auf: [https://www.bildung.bremen.de/uebergang\\_von\\_4\\_nach\\_5-3744](https://www.bildung.bremen.de/uebergang_von_4_nach_5-3744).
- SfKB (2020): *Broschüren und Flyer.* Gesichtet am 22.12.2020 auf:  
[https://www.bildung.bremen.de/broschueren\\_und\\_flyer-3402](https://www.bildung.bremen.de/broschueren_und_flyer-3402).
- Silverman, D. (2011a): *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook.* Los Angeles, SAGE.

- Silverman, D. (2011b): *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research*. Ed. Los Angeles, SAGE.
- Slavin, R. E. (1996): *Education for All*. Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Söhn, J. (2005): *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz 2*. Berlin, WZB (Referat 3).
- Sökefeld, M. (2002): „Feld ohne Ferne - Reflexionen über ethnologische Forschung 'zu Hause' - in Hamburg, zum Beispiel.“ In C. Ehlers, J. Becker et al.: *Ethnoscripts. Jahrgang 4, Heft 1*. Hamburg, Institut für Ethnologie der Universität Hamburg: 82-96.
- Solga, H. (2006): „Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung.“ In H. Bude and A. Willisch: *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*. Hamburg, Hamburger Edition: 121-146.
- Solga, H. & J. J. W. Powell (2006): „Gebildet – Ungebildet.“ In S. Lessenich and F. Nullmeier: *Deutschland. Eine gespaltene Gesellschaft*. Frankfurt a.M., Campus: 175-190.
- Spears, A. K. (1978): „Institutional Racism and the Education of Blacks.“ *Anthropology and Education Quarterly* 9(2): 127-136.
- Spindler, G. & L. Spindler (1982): „Roger Harkes and Schönhausen: From the Familiar to the Strange and Back.“ In G. Spindler: *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. New York City, NY, Holt, Rinehart and Winston: 20-47.
- Spittler, G. (2001): „Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme.“ *Zeitschrift für Ethnologie* 126: 1-25.
- Spradley, J. P. (1979): *The Ethnographic Interview*. New York City, NY, Holt, Rinehart & Winston.
- Stanat, P. & G. Christensen (2006): *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich: Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003*. Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Stanat, P., D. Rauch, et al. (2010): „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.“ In E. Klieme, C. Artelt et al.: *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster, Waxmann: 200-230.
- Statistisches Bundesamt (2013): *Fachserie 1 Reihe 2.2: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2012 – Wiesbaden*, Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Landesamt Bremen (2013): *Bremen in Zahlen. Ausgabe 2013*. Bremen, Statistisches Landesamt Bremen.
- Steinke, I. (2004): „Gütekriterien qualitativer Forschung.“ In U. Flick, E. v. Kardorff et al.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 319-331.
- Strasser, J. & M. Hirschauer (2009): *Coping with Negative Stereotypes - How Turkish Students in Germany Experience and Get Along with Stereotypes About Their Group. Paper presented at the 15th European Conference on Educational Research (ECER)*. Wien, Österreich, 28.-30. September 2009.

- Strasser, J. & C. Steber (2010): „Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund - Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung.“ In J. Hagedorn, V. Schurt et al.: *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 97-126.
- Strauss, A. L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München, Fink.
- Strauss, A. L. & J. Corbin (1990): *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park u.a., SAGE.
- Stuber, M. (2004): *Diversity: Das Potenzial von Vielfalt nutzen - den Erfolg durch Offenheit steigern*. Neuwied, Luchterhand.
- Suddaby, R. (2006): „From the Editor: What Grounded Theory Is Not.“ *Academy of Management Journal* 49(4): 633-642.
- Tagesschau.de (2011): *CDU hält Hauptschulen für ein Auslaufmodell*. Gesichtet am 23.06.2011 auf: <http://www.tagesschau.de/inland/unionhauptschulen100.html>.
- Terkessidis, M. (2010): *Interkultur*. Berlin, Suhrkamp.
- Tewes, U. & K. Wildgrube (2016): *Psychologie-Lexikon*. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Toronto District School Board (tdsb) (2014): *Toronto District School Board*. Gesichtet am 23.11.2014 auf: <http://www.tdsb.on.ca/>.
- Troyna, B. & J. Williams (1986): *Racism, Education and the State*. London, Croom Helm.
- Ulichny, P. & W. Schoener (2010): „Teacher-Researcher Collaboration from Two Perspectives.“ In W. Luttrell: *Qualitative Educational Research. Readings in Reflexive Methodology and Transformative Practice*. New York City, NY & London, Routledge: 421-447.
- UN-BRK (2011): *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Berlin, Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen.
- UN-CRPD (2006): *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Gesichtet am 16.05.2014 auf: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- UNESCO-Kommission, D. (2009): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
- UPädVO\_1 (2013): *Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik [1] (Verkündungsstand 02.12.2014)*. Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Utlu, D. (2011): „Migrationshintergrund. Ein metaphernkritischer Kommentar.“ In S. Arndt and N. Ofuatey-Alazard: *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, Unrast: 445-448.
- Vierlinger, R. (2009): „Echte Gesamtschule statt Zwei-Säulen-Modell!“ In D. Bosse and P. Posch: *Schule 2020 aus Expertensicht: Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 129-134.



- Walgenbach, K. (2007): „Gender als interdependente Kategorie.“ In K. Walgenbach, G. Dietze et al.: *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen & Farmington Hills, Barbara Budrich: 23-64.
- Walgenbach, K. (2009): „>Weißsein< und >Deutschsein< - historische Interdependenzen.“ In M. M. Eggers, G. Kilomba et al.: *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster, Unrast: 377-393.
- Walgenbach, K. (2012): *Intersektionalität - eine Einführung*. Gesichtet am 30.06.2018 auf: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/>.
- Walter, O. & P. Taskinen (2008): „Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Ländern.“ In M. Prenzel, C. Artelt et al.: *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster, Waxmann: 343-374.
- Walter, P. (2012): „Gymnasialbesuch und seine Bedingungen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.“ In M. Matzner: *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim, Beltz: 225-239.
- Watermann, R. & J. Baumert (2006): „Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde nationaler und internationaler vergleichender Analysen.“ In J. Baumert, P. Stanat et al.: *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 61-94.
- Watson, C. W. (1999): „Introduction: The Quality of Being There.“ In C. W. Watson: *Being There: Fieldwork in Anthropology*. London, Pluto Press: 1-24.
- Weber, M. (1904/1988): „Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis.“ In J. Winckelmann: *Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen, Mohr: 146-214.
- Weber, M. (2003): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen, Leske+Budrich.
- Weber, M. (2009): „Das Konzept "Intersektionalität" zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen.“ In J. Budde and K. Willems: *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim & München, Juventa Verlag: 73-91.
- Weber, M. (2011): „Pädagogische Routinen und hausgemachte "interkulturelle" Probleme.“ In U. Neumann and J. Schneider: *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster, Waxmann: 156-168.
- Weiß, M. (2011): *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?* Berlin, Friedrich Ebert Stiftung.
- Weißköppel, C. (2001): *Ausländer und Kartoffeldeutsche: Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse*. Weinheim u. München, Juventa.

- Welsch, W. (2005): „Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften.“ In L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer et al.: *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt am Main, Campus: 314-341.
- Wenning, N. (1996a): *Die nationale Schule: Öffentliche Erziehung im Nationalstaat*. Münster, Waxmann.
- Wenning, N. (1996b): *Migration in Deutschland. Ein Überblick*. Münster u.a., Waxmann.
- Wenning, N. (2004): „Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft. Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 50(4): 565-582.
- Wernisch, D. (2017): „Diskrepanz zwischen Interesse und Realisation von Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium.“ *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 40: 8-12.
- Wernstedt, R. & M. John-Ohnesorg (2009): *Schulstruktur: Bestandsaufnahme, bundesländerinterner Vergleich und Perspektiven*. Berlin, Friedrich Ebert Stiftung.
- Wernstedt, R. & M. John-Ohnesorg (2010): „Zehn Punkte.“ In R. Wernstedt and M. John-Ohnesorg: *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen*. Bonn, Friedrich-Ebert-Stiftung: 11-20.
- Whitty, G. (1997): „Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries.“ *Review of Research in Education* 22: 3-47.
- Wiezorek, C. (2009): „Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler.“ In J. Bilstein and J. Ecarius: *Standardisierung – Kanonisierung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 181-195.
- Wimmer, A. (2005): *Kultur als Prozess*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, A. (2008a): „Ethnische Grenzziehungen in der Immigrationsgesellschaft. Jenseits des Herder'schen Commonsense.“ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft* 48: 57-80.
- Wimmer, A. (2008b): „The Making and Ummaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory.“ *American Journal of Sociology* 113(4): 970-1022.
- Wimmer, A. (2013): *Ethnic Boundary Making: Institutions, Power, Networks*. Oxford, Oxford University Press.
- Windolf, P. (2009): „Einleitung: Inklusion und soziale Ungleichheit.“ In R. Stichweh and P. Windolf: *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 11-27.
- Windzio, M. (2013): „Immigrant Children's Access to Social Capital in School-Class Networks.“ In M. Windzio: *Integration and Inequality in Educational Institutions*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 191-210.
- Winter, R. (2011): „Kritik, soziale Gerechtigkeit und Intervention. Qualitative Forschung in der amerikanischen Tradition.“ In R. Winter: *Die Zukunft der Cultural Studies. Theorie, Kultur und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*. Bielefeld, transcript: 75-93.

- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (2017): *Zwangsheirat und Minderjährigenehen in Deutschland*. Berlin, Deutscher Bundestag.
- Woessmann, L. (2007): *Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries*. CESifo Working Papers.
- Wolff, S. (2004): „Dokumenten- und Aktenanalyse.“ In U. Flick, E. v. Kardorff et al.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 502-513.
- Wrede, A. (2020): „Dem weißen Kaninchen gefolgt ...“ In J. Reuter, M. Gamper et al.: *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, transcript: 359-376.
- Wunderer, R. & W. Küpers (2003): „Virus Demotivation.“ *Personalwirtschaft* 30: 34-39.
- Yildiz, Y. (1999): „Keine Adresse in Deutschland?“ In C. S. Gelbin, K. Konuk et al.: *AufBrüche. Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland*. Königstein, Ulrike Helmer: 224-236.

# Anhang

## **a. Informationsschreiben für die Pädagog:innen**

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

hiermit möchte ich Sie über ein kulturwissenschaftliches Forschungsprojekt informieren, das ich im Rahmen meiner Doktorarbeit durchführe und für das ich Sie um Unterstützung bitten möchte. Meine Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Kulturelle Vielfalt als institutionelle Herausforderung für deutsche Schulen“ und wird von Prof. Dr. Matthias Wingens von der Universität Bremen betreut.

Die Bildungsbeteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund ist ein viel beachtetes und diskutiertes Thema in der Wissenschaft sowie in der öffentlichen Diskussion. In meiner Dissertation möchte ich untersuchen, welche Faktoren Einfluss auf die Arbeit mit kulturell vielfältigen Klassen in der Schule nehmen. Des Weiteren möchte ich herausfinden, wie Schulen und Lehrkräfte sich mit der Situation arrangieren und welche Strategien sie entwickeln, mit den oft widersprüchlichen externen Erwartungen und Vorgaben, die sie in ihrer Arbeit beeinflussen, umzugehen. Es interessiert mich, was Sie über die Arbeit mit kulturell vielfältigen Schüler:innen denken, wie Sie damit umgehen und welche Erfahrungen Sie gemacht haben.

Um den Schulalltag aus der Perspektive der Lehrkräfte an Schulen der Sekundarstufe I besser kennenzulernen um somit ein Verständnis für Ihre tägliche Arbeit zu bekommen, würde ich mich sehr freuen, wenn Sie mich in Ihren Unterricht mitnehmen oder mir erzählen würden, wie Ihr beruflicher Alltag aussieht. Vielleicht haben Sie ja auch bestimmte Materialien oder Programme an Ihrer Schule, von denen Sie mir berichten möchten.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie Interesse daran hätten, mich bei meinem Dissertationsprojekt zu unterstützen.

Für Fragen stehe ich Ihnen selbstverständlich jederzeit zur Verfügung.

Vielen Dank im Voraus für Ihre Unterstützung und einen freundlichen Gruß,

Maike Koschorreck

---

BIGSSS - Universität Bremen  
Postfach 330 440  
28334 Bremen  
Tel.: 0421-218-[...], Mobil: [...]  
E-Mail: [...]

**b. Einverständniserklärung zur Interviewteilnahme**

Einverständniserklärung zur Teilnahme am Interview

Ich,

.....

(Vor- und Zuname)

geboren am:

.....

(Geburtsdatum)

erkläre mich hiermit bereit, an der Befragung durch Maike Koschorreck im Rahmen ihrer Doktorarbeit teilzunehmen.

Die Teilnahme an dem Projekt ist freiwillig und eine Nichtteilnahme bleibt folgenlos. Die Zustimmung zur Teilnahme kann jederzeit mit der Wirkung für die Zukunft widerrufen werden.

Alle personenbezogenen Daten der Interviews werden anonymisiert oder pseudonymisiert.

Mit der Tonbandaufzeichnung des Gesprächs bin ich einverstanden/nicht einverstanden.

.....

(Ort, Datum)

.....

(Unterschrift)

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Maike Koschorreck

Doktorandin an der BIGSSS/Universität Bremen

Postfach 330 440 • 28334 Bremen

Tel.: 0421-218-[...] • Mobil: [...] • E-Mail: [...]

### **c. Gesprächsleitfaden für die teilstandardisierten Interviews mit den Pädagog:innen**

#### Einführung

- Aufnahme ok? Hinweis auf Anonymisierung, Pseudonymisierung
- Es gibt einen Leitfaden, aber mich interessiert, welche Themen und Dinge Ihnen noch einfallen
- Wenn Sie Fragen nicht beantworten wollen/können, können Sie das sagen

#### Einstieg (zur Person)

- Wie kam es, dass Sie an die Schule xy gekommen sind?
- Warum sind Sie Lehrer/in geworden?
- Bereitet Ihnen Ihr Beruf Freude?

#### Zur Schule und Arbeit an der Schule

- Würden Sie mir zum Einstieg etwas über Ihre Schule erzählen?
- Wenn jemand zum ersten Mal an diese Schule käme, was würde dieser Person auffallen?
- Hat Ihre Schule eine Art Leitbild? ... Ziele?
- Gibt es eine Art Schulkultur, die an neue Schüler:innen und Lehrkräfte vermittelt wird?
- Was würden Sie sagen, wie wird Ihre Schule von außen wahrgenommen?
- Wie wird sie von innen wahrgenommen?
- Hat sich die Schule über die letzten Jahr oder Jahrzehnte verändert?
- Was würden Sie sagen, inwieweit hat sich die Arbeit als LehrerIn in den vergangenen Jahren oder Jahrzehnten verändert?
- Was ist für Sie besonders wichtig im Umgang/Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler:innen?

#### Erster individualisierter Teil je nach Person/Position, z.B.

- Fragen zu den Schultypen Oberschule und Gymnasium und dem zweigliedrigen Schulsystem
- Fragen zur Inklusion
- Fragen zum Auswahlverfahren von Schüler:innen am Übergang von Klasse 4 zu Klasse 5
- Fragen zu Vorklassen, Muttersprachlichem Unterricht, bestimmten Fächerangeboten etc.
- Fragen zu bestimmten Schulprojekten

#### Arbeit mit kultureller Vielfalt in der Schule

- Was fällt Ihnen zu diesem Thema ein?
  - Wie sieht es in Ihrer Klasse mit dem Thema kulturelle Vielfalt aus?
  - Erinnern Sie sich an eine bestimmte Situation, wo es um Kultur ging und die Ihnen besonders in Erinnerung geblieben ist?
- Gibt es an Ihrer Schule bestimmte Strategien oder Regeln der Gestaltung des Umgang mit Vielfalt? Oder ist das nicht nötig?
- Gibt es entsprechende Entwicklungen im Curriculum?

- Wie ist es im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen untereinander? Spielt da Heterogenität - kulturell oder auch sozial - eine Rolle?
- Wie läuft die Zusammenarbeit mit den Eltern mit Migrationshintergrund?
- Kommt es denn auch mal zu „inter-kulturellen“ Konflikten? Besteht dafür Potential?
  - Wie wird mit solchen Krisen umgegangen?
- Denken Sie, dass mittlerweile ein spezielles Wissen oder eine Ausbildung notwendig sind, um mit kultureller Vielfalt an Schulen zu arbeiten?

#### Zweiter individualisierter Teil je nach Person/Position, z.B.

- Fragen zu Situationen/Vorfällen in der Klasse oder Schule
- Fragen zu vorangegangenen informellen Gesprächen
- Fragen zu bestimmten Schüler:innen und Eltern
- Fragen zu Thesen oder Fragen, die sich bis hierher ergeben hatten

#### Schulerfolg

- Wo landen die Schüler:innen nachdem sie die Sek I bei Ihnen beendet haben?
- Wie ist das bei den Kindern, die es nicht schaffen:
  - Was gelingt diesen Kindern nicht?
  - Welche Probleme führen zu den schulischen Misserfolgen?
- Wie ist es mit Fördermaßnahmen an der Schule? Werden die angeboten/wahrgenommen?

#### Allgemeine Situation von Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem

- Wie schätzen Sie allgemein die Situation von Schüler:innen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem derzeit ein?
  - Woran wird die Benachteiligung deutlich?
  - Welche Faktoren führen zu dieser Benachteiligung?
- Inwieweit, glauben Sie, ist Schule in der Lage, einer gesellschaftlichen Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund oder aus sozial schwachen Milieus, entgegenzuwirken oder diese zu kompensieren?

#### Äußere Faktoren und Einflüsse

- Wie schätzen Sie generell die öffentlichen Diskussionen zum Thema Migration ein?
- Kommen die öffentlichen Integrations-und-Migrations-Debatten (z.B. Sarrazin) bei Ihnen in der Schule an? Haben sie irgendeinen Einfluss auf Ihre Arbeit hier in der Schule?
- Es gab eine Zeit lang eine öffentliche Debatte um das Tragen von Kopftüchern in der Schule – wie ist Ihre Meinung dazu? Wie geht Ihre Schule damit um?
- Wenn wir speziell auf die Bremer Politik schauen – was passiert da mit Blick auf das Thema Migration und Bildung?

#### Schluss (Eigene/Alternative Lösungsansätze und Handlungsmöglichkeiten)

- Hätten Sie eine Idee, wie man die Dinge anders oder besser machen könnte?
- Wie sähe für Sie ein ideales Arbeitsumfeld aus?
- Wenn Sie einfach mal frei von allen Vorgaben und Einschränkungen träumen dürften, was würden Sie sich wünschen?



#### **d. Gesprächsleitfaden für die teilstandardisierten Interviews mit den Mitarbeiter:innen der Bremer Bildungsbehörde und des Landesinstituts für Schule**

##### Zur Person & dem Referat/Aufgabenbereich

- Würden Sie mir etwas über Ihren Aufgabenbereich erzählen?
- Wo liegen derzeit die Schwerpunkte Ihrer Arbeit? Wofür werden derzeit Gelder zur Verfügung gestellt?

##### Individualisierter Teil je nach Position, z.B.

- Fragen zur Inklusion
- Fragen zu Bremer Evaluationskonzepten
- Fragen zur Bremer Schulreform
- Fragen zur Ressourcenausstattung von Schulen
- Fragen zu schulischen Kennzahlen
- Fragen zu Aus- und Fortbildungsaspekten

##### Diskursives Klima

- Wie schätzen Sie generell die öffentlichen Diskussionen zum Thema Migration ein?
- Wie schätzen Sie derzeit die politische Bedeutung des Themas ‚Umgang mit Heterogenität‘ für den Bildungskontext in Bremen ein?
  - Wann und warum setzte ggf. politisches Interesse an diesem Thema ein?
  - Und wie sieht es bei den AkteurInnen im Schulsystem aus? Besteht da Interesse?
- Wie verhält sich das, was in Bremen derzeit geschieht und diskutiert wird, im Vergleich zu anderen Bundesländern? Wo steht Bremen im Bundesvergleich?

##### Arbeit an den Schulen in Zusammenarbeit mit der Behörde bzw. dem LIS

- Inwieweit hat sich die Arbeit an Schulen bzw. die Aufgaben von Schulen in den vergangenen Jahren/Jahrzehnten verändert?
  - Gibt es aus Ihrer Perspektive Veränderungen in den Aufgabengebieten und Arbeitsweisen von Lehrkräften?
- Gehen mit diesen veränderten Bedingungen Reformen in der Struktur und dem Aufbau von Schulen [neue Schulmodelle] bzw. mit der Ausbildung der PädagogInnen einher?
- Wie werden die Schulen in ihrer Arbeit durch die Behörde bzw. das LIS unterstützt?
  - Welche Konzepte gibt es da?
  - Gibt es eine spezielle Unterstützung für Schulen in sogenannten sozialen Brennpunkten?
- Gibt es besondere Fördermaßnahmen für Schüler:innen aus bestimmten Familien oder Milieus?

##### Allgemeine Situation von Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem

- Wie schätzen Sie allgemein die Situation von Schüler:innen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem derzeit ein?
  - Woran wird die Benachteiligung deutlich?
  - Welche Faktoren führen zu dieser Benachteiligung?

- Inwieweit, glauben Sie, ist Schule in der Lage, einer gesellschaftlichen Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund oder aus sozial schwachen Milieus, entgegenzuwirken oder diese zu kompensieren?

Schluss (Eigene/Alternative Lösungsansätze und Handlungsmöglichkeiten)

- Was würden Sie anders machen oder was würden Sie sich wünschen von der Politik bzw. den Schulen bzw. der Behörde bzw. dem LIS, damit Sie erfolgreich sein können in Ihrer Arbeit?
- Gibt es eine Art eigenes Fazit, das Sie aus dem Gesagten ziehen würden? Auch als Privatperson, nicht unbedingt ausschließlich aus Ihrer Funktion hier am LIS/in der Behörde gesprochen?

## e. Transkriptionsregeln und -zeichen

### Transkriptionsregeln

- *Pausen* und deutliche *Ähms* und *Mhms* usw. werden transkribiert.
- Umgangssprache wie *haste* anstatt *hast du* wird im Transkript übernommen.
- Allerdings werden sprachliche Verkürzungen wie *genomm* anstatt *genommen* der Lesbarkeit wegen ‚bereinigt‘.
- *Außersprachliche Merkmale* wie Zettelrascheln, Türgeräusche oder ähnliches werden nur dann transkribiert, *wenn diese Handlungen das Gespräch beeinflussen*, also zum Beispiel den Redefluss unterbrechen.
- *Parasprachliche Merkmale* wie zum Beispiel ein Leiser-Werden beim Sprechen werden generell nicht transkribiert. Lachen, Seufzen, Räuspern etc. werden mit transkribiert.
- Wenn jemand *auffallend lang überlegt* oder *leise spricht* etc., wird dieses in einer eckigen Klammer beschrieben.
- *Akzente* werden nicht transkribiert.

### Transkriptionszeichen

#### Allgemeine Zeichen

Zeichen	Bedeutung	Beispiel
XX:	Interviewte Person	
MK:	Interviewerin (Maike Koschorreck)	
=MK:	Überlappend/unterbrechend/ einsetzend	XX: Und dann haben wir da noch die Türken =MK: Mhm. XX: die jetzt als Ersatz für eine zweite Fremdsprache bei uns Türkisch wählen können ...
„Wort/e“	Indirekte Rede/Wiedergabe des Wortlauts einer anderen, nicht anwesenden Person	XX: Die sagen dann immer „du Rassist“ oder „Sie sind ausländerfeindlich“ oder so ...
Wor~	Nicht beendetes Wort	XX: Ja, das kann man so sa~, obwohl eigentlich nicht ...

#### Prosodische Merkmale

Zeichen	Bedeutung	Beispiel
(.) (..) (...)	Kurze Pause Mittlere Pause Lange Pause	I: Welche nationalen oder kulturellen Hintergründe sind denn so bei euch hier an der Schule vertreten? (...) XX: Das weiß ich gar nicht so genau. (.) Das ist eine schwierige Frage. Ich glaub, das meiste sind Türken ...
Wort Wort	Betonung des Wortes oder eines Teils des Wortes	XX: <i>Das</i> müssen Sie sich ma vorstellen!
W-o-r-t Wo-rt	Auffällige Dehnung des Wortes	XX: J-o-a, das kann man so sagen.
Worte!	Ausruf	XX: Richtig!
Worte?	Frage	XX: Versteh ich das richtig? (.) Oder was war jetzt Ihre Frage?
Worte.	Fallende Intonation	XX: Das ist alles, was ich dazu sagen kann.

## Parasprachliche Merkmale

Zeichen	Bedeutung	Beispiel
(lacht)	Lachen	
(seufzt)	Seufzen	
(hustet)	Husten	
(räuspert sich)	Räuspern	
(atmet ein)	Hörbares (tiefes) Einatmen	
(atmet aus)	Hörbares (tiefes) Ausatmen	
(undeutlich)	Das Gesagte ist nicht eindeutig zu verstehen	XX: Ich fand das immer schön, wenn die (undeutlich) sind, vor allem wenn wir ...

## Außersprachliche Merkmale

Zeichen	Bedeutung	Beispiel
[Erklärung]	Erklärung einer Handlung durch die transkribierende Person	<p>[Die Tür geht auf und eine Frau kommt herein. Es wird kurz gesprochen. Nach ca. einer Minute verlässt die Frau den Raum wieder.]</p> <p>I: Würdest du dein Kind auf eure Schule schicken?  XX: [Die Interviewte überlegt lange und spricht in ihrer Antwort auffallend leise und zögerlich] Also das ist, (.) also das, (.) ich find das schwer zu sagen (..) ...</p> <p>XX: Ich bin der Meinung, dass [Telefonklingeln] wir noch einen weiten Weg vor uns haben [Telefonklingeln] und (..) Ich muss da kurz rangehen [steht auf und geht zum Telefon]...</p>

## f. Codierschema

<b>1. Schule in der "depressiven Abwärtsspirale"</b>
<b>1.1. Risikolagen: "gesellschaftlich nicht unbedingt fähig"/ "nicht gewünscht"</b>
Eltern unfähig für unsere Gesellschaft/Realität zu erziehen
Arm, arbeitslos, trostlos, hoffnungslos
Kriminalitätsbedingte Gewalt / Kriminalität
"Sie haben aber viele Ausländer in der Klasse"
(Im)Mobilität / Angst, unmöglich das Bekannte zu verlassen
SuS: es gewöhnt sein, nicht gehört / gesehen zu werden
Alleine/allein gelassen, schwach fühlen
Davon ausgehen, es nicht (ALLEINE) zu können, verloren
Grundlegendes NICHT gesichert - kümmern erforderlich
Marginalisierung / Abgekapselt
Migranten-/Sozialghettos
Migrationspolitik zu passiv / vernachlässigend / "halbherzig"
Rassismuserfahrungen, rassistische Erfahrungen
Selbstbeschreibung "Ghetto-Kind"
Soziale Verwarlosung, extrem hilfsbedürftig
SuS sensibel, nehmen ALLES wahr, auch subtile Diskriminierung
SuS: (fehlende) Motivation, Selbstbewusstsein
SuS: Gewalterfahrungen allg. & häusliche Gewalt
Zukunftsperspektiven für SuS: Lernen für Leben in Parallelwelt
<b>1.2. Antworten: Empowerment</b>
Alternativverfahren
Gemeinsame Regeln und Rituale für Zusammenhalt und Wohlfühlen
Empowern - Klassenrat, Soz. Trainings etc.
"Schüler lieben und dieses auch vor sich hertragen"
Offenheit, Kommunikation, Fragen stellen, Dinge ansprechen
Respektvolle Atmosphäre als Voraussetzung für das Lernen
Wachsam agieren, nicht warten "bis alles explodiert" ist
SuS im BP brauchen "persönliche Annahme", sind schwierig
"Das ist ein guter Lehrer! Der hat mich ernst genommen!"
"sehr hohe Eigenständigkeit ist notwendig" & Selbstvertrauen!
"die im Klassenraum auf [SuS] wartet und sich freut"
"Eine Schule muss schön sein"
"für das Leben lernen"
"Leistungsschule [...] für alle Kinder" vs. "Kuschelpädagogik"
"Verantwortung übernehmen für sich und andere" / Mündig
"willigen, begeisterten, emotionalen Lehrer", positive Ausstrahlung
"wir gehen gemeinsam den Weg"
(Ersatz) VORBILD & STÜTZE sein, gerade in der Pubertät
Arbeit ausgerichtet auf die Lebenswelten der SuS
Begleiten, gemeinsam reflektieren
Empowerment der SuS
Erziehen SuS zur Mündigkeit
Früherkennung von Problemen der SuS
Mehrsprachigkeit = positiv

Menschen brauchen Gefühl, im Zentrum zu stehen, nicht am Rande
Prävention Schulabstinz
Realistisch einschätzen, was möglich ist
Ruf einer Schule ist entscheidend / wichtig
Super Schulen: Stolz auf eigene Arbeit / Schule / SuS
Potential nicht ausschöpfen
Sich dagegen wehren / damit abfinden in der schwächeren Gruppe zu sein
SuS im Brennpunkt suchen Schule nach Lage aus, nicht Inhalten
SuS ist alles egal
<b>1.3. Alltagspraxis: De-Powerment, "depressiv", "Abwärtsspirale"</b>
"Brennpunkt"
Versuch, "Kanten und Ecken [...] zu glätten"
Konflikte wegen fehlendem VERTRAUEN
Hass-Spirale
Alternative: Home away from home / Wohlfühlen
"an der Türschwelle schon als Problem wahrgenommen"
(keine) Anerkennung für das, was Kinder mit MH meistern/leisten
Abstumpfen
Defizitdenken verhindert Profitierung
Der hat einfach nichts zu bieten
Die Abwärtsspirale / Self-Fulfilling Prophecy
Froh über Unterrichtsauffall, Schwänzer:innen, jede/n SuS weniger
Gegen Windmühlen kämpfen
Ignorieren / Verdrängen
Ignoriert werden / vergessen / nicht begrüßt / erinnert werden
Immer nur auf dem Negativen rumhacken, zu wenig loben
Jungs mit MH als Problemgruppen
Kein Vertrauen in SuS, nichts zutrauen -> Agressionsauslöser
Keine Ahnung
Klein-Halten (lieber nicht Gym etc.)
Leerlauf im Unterricht schadet der Konzentration, Arbeit
Lethargie vs. Energie / Dynamik, Motivation, Fleiß
Missglückte Empowerment Versuche, verzweifelt
Mitleid, Schonen, Unterforderung, erstmal langsam (=gefährlich)
Motz-Attitude, schlechte Laune
Namen als Bedeutungsträger/ das Spiel mit den "komischen" Namen
Negative Vorbildfunktion PädS
Negativer Selbstdiskurs Schulen
völlig eingefahren, steif, starr (kein Ausweg aus der Spirale)
Nicht helfen / Ohnmacht verstärken / es noch schlimmer machen
Personal rassistisch/diskriminierend
PädS glauben nicht, dass SuS mit 'MH' das schaffen können
REGELN, Verbote
Schicksal der Schwestern
Schule baut Misstrauen nicht ab -> Hass-Spirale
Sich die Sinnfrage stellen, alle/s scheiße
Sich wundern über gute SuS mit MH, überrascht über Leistungen
Störungen unterdrücken: Härte, Strafe

SuS mit unsinnigen Dingen quälen, die Selbstbewusstsein schwächen
SuS: Still/Passiv sein (müssen)/ frustriert, Scham, Angst
Verkriechen / Verstecken
Verletzendes, beiläufiges Otherring
Wertigkeit/Verbote von Sprachen
Alternative: Motivieren und etwas beibringen
Alternative: Sinnvolle Motivation für Schul-/Berufswahl
Alternative: SuS empowern / den SuS etwas zutrauen
Alternative: SuS sprechen lassen, einbinden, mitbestimmen
Alternative: Vorbild sein
Alternativen: Gemeinsam etwas erleben, dabei lernen
Alternativen: SuS, LuL Empowerment durch Schule/Päds
<b>1.4. Fördernde Faktoren: Fehlende (Weiter-)Qualifizierung, öffentliches Desinteresse, dysfunktionale Unterstützungsstrukturen</b>
Emotionalität und Sachlichkeit - verschwimmende Grenzen
Noch nie eine Schule von Innen gesehen
Schule als lebenslang lernende Organisation?
Benachteiligung durch Stadtentwicklungspolitik
Expertise kommt woher bzw. nicht?
Fehlende Anerkennung und Ausstattung Schulen: demotivierend
Hängt von Schulleitung und Ressourcen ab
Konflikte (allgemein) Behörde, Schulleitungen, Kollegien
Negatives Image Schulen
Referendariatsschule wird zugewiesen (?)
Resignation / Zeit absitzen / gedanklich abwesend
Sich mit niedrigem Bildungsniveau der Stadtstaaten abfinden
Von der Behörde alleine gelassen
Teil-Autonomie der Schulen
"da gehen die bei drauf"
"Erster Weltkrieg, Senfgasangriff, Schützengraben"
"heulend im Werkraum"
"Kampf" / "Front" / "Krieg" / "ums Überleben kämpf[en]"
"Verbitterung, Ratlosigkeit und [...] Rassismus"
(kulturelle) Vielfalt = positiv
Alles geben und trotzdem scheitern
An einer normalen Schule "wirklich nur [...] Fachvermittlung"
Anerkennung für die geleistete Arbeit
Bedarf Supervision/ sich anvertrauen/ Reflexionsmöglichkeit
Bremer Goodwill & Alibigerede
Evaluationen & Qualitätssicherung - erniedrigend o. ausbleibend
Freude am Beruf?
Frustration "ins Gesicht geschrieben" / Quälerei
Gereizt/Genervt sein - "ich halte das gerade nicht aus"
Immer weniger Freude am Beruf
Innere Zerissenheit, Gewissenskonflikte
Lehrkräfte lassen sich nicht über die Schulter schauen
Politik/Gesellschaft lagert die Aufgabe an Schule aus
Päds "nicht kompetent" / brauchen "Hilfestellung"

Tabuthemen
Vorgaben von oben nicht umsetzen
Zynisch: "ich muss jetzt mal lachen", sonst heule ich / fassungslos
Überfremdung / 'Deutschenfeindlichkeit'
Übersättigung / "Integrations-DISKURS müde"
<b>2. Schule, die alles können muss ohne Ressourcen und Kompetenzen</b>
<b>2.1. Risikolagen: "bildungsfern"</b>
Benachteiligung "bildungsfern" / arm / "Unterschicht"
SuS können nicht, haben zu viele Defizite in allen Bereichen
SuS: Nicht(s) verstehen / nicht äußern können / Sprachlosigkeit
Sich langweilen
SuS kommen gern zur Schule
<b>2.2. Antworten: Reichhaltiges, hochwertiges Angebot, "beste Lehrer"</b>
Ohne Bindung, Beziehung geht es nicht
"bräuchten die besten Lehrer"
Ganztagsschule als hochwertige Freizeitgestaltung, fördern
<b>2.3. Alltagspraxis: Fachfremd, keine Sprachförderung, Unterrichtsausfall, Beschäftigungstherapie</b>
Arbeit an FORM frisst Ressourcen, die für Inhalte benötigt wird
Fachfremdes Unterrichten, zu hohe Klassen unterrichten
Fehlende Sprachförderung
Ganztagsschule als Beschäftigungstherapie
Stundenausfall, Unterrichtsausfall
<b>2.4. Fördernde Faktoren: Fehlende didaktische Ausbildung, Planungsdefizite, Personalmangel</b>
Halbherzig in der Umsetzung / Keine Ressourcen
Personalmangel
'Freie' Schulwahl / Konkurrenz erzeugt pädagogisch-didaktischen Quatsch
Konzepte passen nicht zu den Lehrkräften
Referendar:inneneinsatz schlecht geplant
Kein Ref-Platz bekommen, trotz Mangelfächern
Wenigstens drohen die Eltern nicht mit einem Anwalt
Bei uns lernen die Referendar:innen das auch nicht / das Falsche
Schulreformen
Konflikte mit Kollegium / Kollegium gespalten, Grüppchen
Inklusions-Praxis an Schulen
<b>3. Schule ohne Brücken</b>
<b>3.1. Risikolagen: Zwischen den Welten "sehr auf sich allein gestellt"</b>
Es hängt immer noch vom Elternhaus ab, insb. am Gym
Am Gym: völlig überfordert und dadurch unsicher
Anders sein bedeutet unsicher sein
nicht wissen was man ist vs. genau wissen was man ist
Fehl am Platz
"steiniger Weg" für Migrantenkinder
Zwischen den Welten leben / Kult. Identifikationen
Schüler:innenschaft "im Sozialen gemischerter geworden"
Kinder sind gelähmt aufgrund privater Problemlagen
Konzentrationsschwäche ist das Problem, nicht kult. Vielfalt
Krasser Gegensatz: SuS, die alleine, verantwortlich arbeiten
Keine Chance, wenn die "Grundsicherheit" aus der Kindheit fehlt



keine gemeinsame kulturelle Grundlage mehr
Hohe Bildungsaspirationen der Eltern
Eltern mit 'Schwellenängsten'
Keine Benachteiligungen SuS mit MH - die wollen nicht
SuS mit MH: Angst, das Abi nicht zu schaffen
<b>3.2. Antworten: Brücken bauen</b>
Loyalitätskonflikte der SuS vermeiden
"die Muße und die Ruhe haben"
"für alle Kinder da sein"
"Gleich ist ja oft nicht gleich"
"jeder soll sich hier aufgenommen fühlen"/ eine Schule für alle
Bereitschaft, neugierig, offen zu sein / einlassen
Beziehungsarbeit zu SuS / Eltern
Eltern dürfen nicht länger als Ressource vorausgesetzt werden
Enge Arbeit am Kind = bewirkt etwas / radikal vom Kind aus denken
Fairness gegenüber SuS
Flexibilität Stundenplan / Inhalte
Gelungene Kommunikation mit SuS und Eltern ist das A und O
Lernen Rücksicht auf andere zu nehmen
Lernen, eigenständig zu arbeiten, lernen / Freiheiten
Mehr erklären müssen / klären müssen
Schule sollte "Anlaufstelle" sein (Ort des KONTAKTS)
Situationen für VERTRAUENSVOLLE Gespräche schaffen
Streitkultur an Schulen / Demokratiepädagogik
Struktur, Transparenz, Verlässlichkeit, Motivation wichtig
SuS / Eltern ernst nehmen & Kontakt suchen, Sorgen anhören
Teilhabe / Selbstwirksamkeit stärken
Transparenz / Nachvollziehbarkeit / Richtung zeigen
Umgang mit Heterogenität /individualisiertes Lernen / Vielfalt
Zusammenarbeit mit Eltern / Eltern haben Rechte (z.B. Verstehen)
<b>3.3. Alltagspraxis: Keinen Blick, keine Zeit für Bedürfnisse, fehlendes didakt. Handwerkszeug</b>
(Fehlende) Motivations-Kultur
Sich schämen für die eigene Herkunft
Hohe Leistungsansprüche/-anforderungen
Gym: "dass wir n Gymnasium sind" (hoher Bildungsanspruch)
Gym: Leistungsschule für "besonders befähigte und belastbare"
Selektionsmechanismen
Am Gym arbeiten die SuS von alleine
Mobbing
Gym: Asoziales, respektloses, Distinktions-Verhalten, auslachen
Päds: kein Bock auf nicht-traditionelle Zusatzaufgaben, SuS "füttern"
Intransparent: Abschaffung Sitzenbleiben, Noten schlecht
Möglichkeit, sich rauszuziehen (siehe auch Abschulen/Auslagern)
Konsens finden trotz individueller Bedürfnisse - geht das?
Verpeilt / Wirr
Weiterreichen / Auslagern an Expert:innen, Sozpäds etc.
Statussymbole
Neid

Normal = unauffällige, anpassungsfähige, motivierte SuS
Migrationsbedingte Vielfalt weiterhin nicht normal
Abblocken / Einfach weitermachen / Ausblenden
Nicht einsehen, sich "auch noch um die Sprachproblem-Kinder zu kümmern"
Mittelschichts-Deutsch
Webseiten nur auf Deutsch
In einen kleinen Raum verschwinden
Am Gym: Alles ordentlich von SuS bis zum Klassenraum, leise
Päds: Bloß nicht selbst ausprobieren, Sprachprobleme zu haben
Eltern werden erst interessant, wenn die Krise schon da ist
Inkonsequenz
"Gleiche Regeln für alle"
Bedürfnis der Päds: RUHE, Ruhe, Ruhe
Fehlende Orientierungshilfen
Intransparenz von Unterricht / Prüfungen / Entscheidungen / Inhalt
Kein Diversity, Monoperspektive im Unterricht
Keine Schule für alle / Fehlende Willkommenskultur
Keine Unterschiede sehen, für mich sind alle gleich
Spezifische Situation, spezifische Bedürfnisse - Päds HILFLOS
Standardbriefe und -vorgehensweisen
Ungeduldig/genervt sein von unsinnigen, dummen Fragen
"Störenfriede" am Gym, die nicht parieren / leistungsschwach
Am Gym: Brilliante SuS / Klassen, "extrem leistungsstark"
Was darf ich erwarten? Wir brauchen klare Regeln, die für alle gelten
Wunsch Patentrezepte, konkrete Anweisung für Kulturkreise / unsicher
Alternative: Alternativen suchen, die für alle gehen
Alternative: Diversität Kollegium fördern, nutzen
Alternative: Eltern empowerment / dürfen wirklich mitgestalten
Alternative: Multiperspektivität, Diversity im Unterricht
Alternative: Strukturierter, transparenter Unterricht
Alternative: Transparenz "Sie können rein, sie können fragen"
Alternative: Willkommenskultur (Gebäude etc.)
Deal: Gute, hart arbeitende Päds bekommen im Gegenzug super SuS
SGy Selbstbild: traditionell, modern
<b>3.4. Fördernde Faktoren: Trennung Bildung/Soziales, ‚Betriebsblindheit‘, fehlende didaktische Ausbildung, Zeitmangel</b>
Schmalere Grat zwischen Eingreifen und Bevormunden
Am Gym: Bewusstsein für Leiden auf hohem Niveau
Gymnasien fühlen sich benachteiligt gegenüber Oberschulen
Druck auf die FACH-Lehrkräfte
Wertigkeit der Schultypen & Leistungsdruck
Alternative: Kollegium als Vorbilder, Orientierungshilfe
Kolleg:innen mit MH (Rolle, Erwartungen)
Nicht in die "Lehrerpersönlichkeit" passen
Prestige vs. nicht so wichtig / passt nicht ins Bild
Ref = Anpassungsleistung / Nicht anecken wollen
Veränderung notwendig - aber Vorbehalte / Widerstand
Problem der Betriebsblindheit

Belastung (ZEIT)
Benötigtes Material & Räumlichkeiten = diversitygerechte Räume
Es muss Raum / Zeit geschaffen werden für das Thema, Reflektion
Kein differenziertes Bildungsmonitoring / Statistiken
Keine Zeit (generell viel zu hohe Arbeitsbelastung) - Inhalte
Keine / Wenig Vielfalt Kollegium
Thema ist komplex, erfordert Anstrengung, Gestaltung, Zeit
Wenig anderes bisher gesehen (verzehrtes Bild von normal)
<b>4. Schule, die mit sozio-kulturell-religiöser Vielfalt überfordert ist</b>
<b>4.1. Risikolagen: In kultureller Vielfalt aufwachsen – Eigenes, Fremdes, Gemeinsames, Diffuses, Konflikthafes</b>
Rassismus unter SuS / Eltern
Beziehung zum Deutsch-Sein
Ethnisch getrennte Gruppenbildung unter SuS, auch Gendergruppen
Stadtkinder leben "selbstverständlich" mit kultureller Vielfalt
Ungleichheit, Konflikte werden zunehmen
Sich fremd / anders fühlen
Klasse 5-10 "das prägendste Alter überhaupt"
SuS "wollen [Anderssein] eigentlich auch gar nicht so betonen"
SuS mit MH müssen drei Mal besser sein als deutsche SuS
SuS wollen dazu gehören / "anerkannt werden [...] als Bremer"
<b>4.2. Antworten: Sensibel und wachsam sein</b>
"das Zusammenleben von verschiedenen Kulturen friedlich gestalten"
"gegen Rassismus und solche Sachen"
"lernen in der Vielfalt"
"niemand wird mit MH geboren"
"Null-Toleranz" bei Diskriminierung, Rassismus / präventiv arbeiten
"sehr schnell und flexibel [...] reagieren"
"Werte einer demokratischen und humanen Gesellschaft" / Toleranz
"Wir erleben das hier eher als Bereicherung"
"wo ich mich wohlfühle, angenommen, verstanden fühle"
Aktive Gestaltung Vielfalt / Anti-Diskriminierung wichtig
Beibringen, mit Pluralität positiv umzugehen, Offenheit
Du brauchst als Päd ein Basiswissen über Kulturen & globale Konflikte
Es kommt immer wieder etwas Neues, womit du nicht rechnet
Fragen der Zugehörigkeit (Pubertät) bearbeiten, nicht ignorieren
Integration vom ersten Tag an
Migrant:innen als Teil dieser Gesellschaft anerkennen
Päds: Mit Ängsten offen umgehen / sich öffnen für die anderen
Respekt, Toleranz, Anerkennung, Wertschätzung
Schule als "Ort des Lebens"
Schule Identifikations-, Begegnungsraum/ zusammen, sinnstiftend
SuS müssen "lernen, wie man darüber reden kann"
Unvoreingenommenheit gegenüber SuS / Eltern
Vertrauen aufbauen als Voraussetzung für das Zusammenwachsen
Zum kritischen Denken erziehen
<b>4.3. Alltagspraxis: Gemeinsames übersehen, Unterschiede überbetonen, Diskussionen unterdrücken, Konflikte ignorieren</b>

ABWEHR des Rassismus-/Diskriminierungsvorwurfs (Personal)
Angst: eigene PRIVILEGIEN verlieren / eigene Kinder opfern
Einlassen als erste Bedingung / schwierig / Angst
Emotionalität macht klares Denken / Handeln schwierig
Lehrkräfte mit MH sind betroffen von 'meinem' Thema
Otherring in Unterricht, Lehrinhalten, Projekten
'Positive' Diskriminierung
Assimilation(sforderung), assimilieren
Begründungsstrategien für De-Thematisierung / Nicht-Umsetzung
Definition des Eigenen über das Andere
Denken / Sprechen in rigiden Kategorien
Diversity 'Strategie'/ Projekte: Folklore / Multikulti
Diversity 'Strategie'/ Projekte: Heimat-Projekte und ähnliches
Diversity aufgezwungen / Pflicht / nervt
Du bist doch gar nicht (richtig) deutsch / europäisch
Multikulti & Überholte Vorstellungen der Migrationsgesellschaft
Rassismus Vorfälle & 'Interkulturelle' Konflikte / Probleme
Separieren für den Schulerfolg (ungewollt ethnisch)
Separieren, isolieren, suspendieren / anstelle zusammenzubringen
Transkulturelles Perspektiven-Chaos unterdrücken
Über einen Kamm scheren, nicht so genau anhören/-schauen, wissen
Unnötige Betonung des kulturellen Hintergrunds der SuS
Visualisierung Diversität am bzw. im Gebäude
Vorurteile: "immer auch 'n Fünkchen Wahrheit drin"
Wir und die Anderen
Alternative: Schule Identifikationsraum / Zugehörigkeit / Sicherheit
Alternative: Aktiver Umgang mit Vielfalt / Diskriminierung
Alternative: Konstruktiver Umgang mit Konflikten
Alternative: Reflexionspotenzial Personal
Alternativen: Nicht-Wissen, Fehler zugeben / von SuS lernen
<b>4.4. Fördernde Faktoren: Fehlende Ausbildung in Diversitätsthemen u. Mediation, Zeitmangel, Angst vor Chaos</b>
Keine Umgangsstrategie mit (rassistischen) Konfliktsituation / ignorieren
Fehlende Expertise in Diversity u. Rassismus Theorien u. Empirie / Demokratiepäd.
Forderung: Härteres Durchgreifen, klarere Regeln durch Politik (auslagern)
<b>Schulpolitisches Handeln allgemein / Feldbeschreibung</b>
Vorklassen (VKs): Für wen, was, wie?
Arbeitszeiten Lehrkräfte
Behörde will weg von (behält) Schubladen / Zielgruppenpädagogik
Bremen ist vielfältig und Schule muss dem gerecht werden
Bremer Konsens & Ressort übergreifende Zusammenarbeit
Der "große Generationswechsel"
Expert:innen, Orte, Publikum: Wer spricht und wer hört zu?
Inklusion
Lehrkraft als Coach / neue, andere Anreize schaffen
Lehrkraft als Moderator
MH heißt jetzt Zuwanderungsgeschichte
Motivation / Anstoß um auf Agenda zu setzen

Mutig: Migration auch ohne Lobby auf Agenda zu setzen
Neues Berufsprofil Lehrkräfte: Allrounder & Teamer
Nicht mehr nur das "Kerngeschäft"
Pädagogische Entscheidungen in Bruchteil von Sekunden getroffen
Rücktritt Senatorin
Strukturell: Perfektes System / keine Benachteiligung
Unterstützungs-Netzwerke (Bildung-Gesundheit-Soziales)
Verschleiß Lehrkräfte / "hammerhart für unsere Kollegen"
Veränderte pädagogische Aufgaben: "Sehr vielfältiger Beruf"
Welche Debatten müssen geführt werden? (Widersprüche)
Zweigliedriges System
Gymnasien politisch gewollt, nicht zu diskutieren / heilige Kuh
Öffentlichkeit dankbar für etwas Konkretes

