

Bildungseinrichtungen
im sozialen und räumlichen Kontext
Zur Integrationsfunktion
von schulischen und außerschulischen Institutionen
in ausgewählten Vierteln der Stadt Luxemburg.

Magali Lehnert

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades an der
Fakultät für Geowissenschaften der
Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Magali Lehnert
Aus Luxemburg

München, 06.11.2012

Erstgutachterin: Prof. Dr. Caroline Kramer

Zweitgutachter: Prof. Dr. Jürgen Schmude

Tag der mündlichen Prüfung: 6. Februar 2013

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	3
Abbildungsverzeichnis	6
Kartenverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	8
Abkürzungsverzeichnis	9
0 Abstract	11
1 Einleitung.....	13
1.1 Hinführung zum Thema	13
1.2 Fragestellungen	16
1.3 Gliederung der Arbeit	20
2 Theoretische Grundlagen zu Ungleichheit, Bildung und Integration	23
2.1 Ungleiche Lebensbedingungen.....	23
2.2 Schule zwischen Integration und Exklusion.....	27
2.3 Stadtviertel zwischen Integration und Exklusion.....	36
2.4 Die Wechselwirkungen zwischen den drei Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Stadtviertel (Umfeld der Schule)	43
2.5 Integrationsmaßnahmen in Bildungs- und Stadtpolitik und deren Vernetzung.....	48
3 Zur sozialräumlichen Entwicklung Luxemburgs	56
3.1 Eine außergewöhnliche demographische Situation	56
3.1.1 Die verschiedenen Einwanderungswellen	58
3.1.2 Die zunehmende Diversifizierung der Bevölkerungsstruktur	62
3.1.3 Die unterschiedliche sozioökonomische Lage der Migranten	63
3.2 Eine äußerst prosperierende wirtschaftliche Situation	65
3.2.1 Der Arbeitsmarkt: „Das luxemburgische Modell“	65
3.2.2 Veränderungen des Arbeitsmarktes.....	67
3.2.3 Folgen der Veränderungen des Arbeitsmarktes	70
3.3 Eine schwierige Bildungssituation.....	71
3.3.1 Das Schulsystem	72

3.3.2 Die Veränderung der Schülerschaft und ihre Folgen	76
3.3.3 Schulreformen 2009	79
3.4 Eine heterogene außerschulische Betreuungsstruktur.....	82
3.4.1 Die außerschulischen Aktivitäten	82
3.4.2 Veränderung der außerschulischen Aktivitäten	84
3.4 Eine vielseitige Stadtstruktur.....	85
3.4.1 Die Viertel der Stadt Luxemburg	86
3.4.2 Veränderungen der Viertel	89
3.4.3 Folgen der Veränderung der Viertel.....	91
3.4.4 Städtebauliche Maßnahmen gegen die sozialräumliche Polarisierung der Bevölkerung in der Stadt Luxemburg.....	95
<u>4 Sozialer und räumlicher Kontext von Grundschulen in ausgewählten Schulbezirken der Stadt Luxemburg.....</u>	<u>98</u>
4.1 Methodisches Vorgehen: Kombination von quantitativer und qualitativer Sozialforschung	99
4.1.1 Quantitative Analyse.....	99
4.1.1.1 Sozioökonomischer Index der Gesamtbevölkerung in den Schulbezirken	100
4.1.1.2 Sozioökonomischer Index der Schulbevölkerung in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg.....	106
4.1.2 Qualitative Analyse	111
4.1.2.1 Auswahl der Fallstudien	111
4.1.2.2 Leitfadengestützte Experteninterviews und offene Gespräche.....	112
4.1.2.3 Informationserhebung und Auswertung.....	114
4.2 Ergebnisse der Analyse	118
4.2.1 Die sozioökonomische Bevölkerungsstruktur in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg	118
4.2.1.1 Sozioökonomische Struktur der Gesamtbevölkerung in den Schulbezirken	119
4.2.1.2 Sozioökonomischer Index der Schüler und ihrer Eltern in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg	127
4.3 Fallstudien	139
4.3.1 Cessange	139
4.3.1.1 Einführung.....	139
4.3.1.2 Veränderungen des Viertels	141
4.3.1.3 Folgen der Veränderungen des Viertels.....	143
4.3.1.4 Schulische und außerschulische Integrationsmaßnahmen in Cessange	144
4.3.2 Bonnevoie	152
4.3.2.1 Einführung.....	152
4.3.2.2 Veränderungen des Viertels	157
4.3.2.3 Folgen der Veränderungen im Viertel	158
4.3.2.4 Schulische und außerschulische Integrationsmaßnahmen in Bonnevoie	161
<u>5 Zusammenfassung und Ausblick.....</u>	<u>169</u>
5.1 Zusammenfassung.....	169

5.2 Ausblick	177
6 Anhang.....	183
6.1 Tabellen	183
6.2 Interviewpartner.....	184
6.2.1 Nationale Ebene	184
6.2.2 Stadtebene	184
6.2.3 Stadtviertelebene	184
6.2.4 Schulebene.....	184
6.3 Leitfaden für die Expertengespräche.....	185
6.3.1 Auf nationaler Ebene:	185
6.3.2 Auf Stadtebene:.....	187
6.4.3 Auf Stadtviertel- und Schulebene:.....	188
7 Literatur	191

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Integrationsfunktion von Schule und Stadtviertel	15
Abb. 2: Analyseebenen.....	17
Abb. 3: Einordnung der Schulbezirksebene.....	19
Abb. 4: Integration der Bildungseinrichtungen in die soziale Stadtplanung	22
Abb. 5: Sozialisationsinstanzen	46
Abb. 6: Bevölkerungsentwicklung der Stadt Luxemburg 1985-2011	56
Abb. 7: Zuwanderung von Ausländern in Luxemburg zwischen 1970 und 2005.....	60
Abb. 8: Nationalitäten in der Stadt Luxemburg 2011	62
Abb. 9: EU-Europäer und andere Europäer in der Stadt der Luxemburg 2011	62
Abb. 10: Berufssektoren in der Stadt Luxemburg nach Nationalitäten	68
Abb. 11: Organisation des Schulsystems vor der Schulreform in 2009	73
Abb. 12: Leistungsdifferenz der sozio-ökonomisch „begünstigten“ und „benachteiligten“ Schülerinnen und Schüler im Bereich der Lesekompetenz nach Land	76
Abb. 13: Prozentuales Verhältnis luxemburgischer und ausländischer Schüler im luxemburgischen Schulsystem 2006/2007	77
Abb. 14: Aktuelles Schulsystem nach Zyklen und Alter des Kindes	79
Abb. 15: Bevölkerungsentwicklung im Zeitraum 2001-2007 nach Stadtvierteln.....	88
Abb. 16: Methodik als eine Kombination aus quantitativer und qualitativer Sozialforschung.....	99
Abb. 17: Reduktion der Variablen zu Faktoren mittels einer Hauptkomponentenanalyse	109
Abb. 18: Auswertung der Interviews	116
Abb. 19: Wohnviertel und Schule in Cessange	140
Abb. 20: Nationalitäten in Cessange	142
Abb. 21: Nationalitäten in Bonnevoie-Nord	153
Abb. 22: Nationalitäten in Bonnevoie-Süd.....	154
Abb. 23: Kontraste in Bonnevoie	154
Abb. 24: Reihenhäuser in Bonnevoie	155

Kartenverzeichnis

Karte 1: Infrastrukturen für die 4 bis 12-jährigen Kinder in der Stadt Luxemburg (2008)	82
Karte 2: Viertel der Stadt Luxemburg	86
Karte 3: Sozialer Index der Stadt Luxemburg auf Häuserblockebene	93
Karte 4: Schulbezirke der Stadt Luxemburg	102
Karte 5: Die Grundschulen der Stadt Luxemburg in 2007	103
Karte 6: Sozialer Index der Schulbezirke der Stadt Luxemburg in 2007 ..	119
Karte 7: Ausländer in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007 ..	121
Karte 8: Portugiesen in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007	122
Karte 9: Franzosen in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007 .	124
Karte 10: Verhältnis der luxemburgischen und ausländischen Schüler in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg (2008/2009)	125
Karte 11: Index der Familienstruktur in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007	128
Karte 12: Nationalitäten-Index in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007	130
Karte 13: Index des beruflichen Status in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007	132
Karte 14: Einkommensindex der Haushalte in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007	134
Karte 15: Sozioökonomischer Index der Schulbezirke der Stadt Luxemburg in 2007	136
Karte 16: Lage von Cessange innerhalb der Stadt Luxemburg	139
Karte 17: Lage von Bonnevoie innerhalb der Stadt Luxemburg	152

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Fertilitätsraten in Luxemburg nach Nationalität	57
Tab. 2: Bevölkerungsentwicklung in Luxemburg.....	58
Tab. 3: Interviews	112
Tab. 4: Bevölkerung in den Vierteln der Stadt Luxemburg	183

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzungen zu den Schulbezirken

GAWEL, GACOM	Bahnhofsviertel
BEBEG	Beggen
BLDID, BLKA2	Belair
BOARD, BOVER,	Bonnevoie
BOGEL, BOSCH	
CNKAU	Cents
CSCES	Cessange
DOMON	Dommeldange
GAVER	Gasperich
CUCLA	Grund
HAHAM	Hamm
HOM 21	Hollerich
KIBEF	Kirchberg
LIWEB, LIHEN	Limpertsberg
MEMER	Merl
EIMUE	Mühlenbach
NE257	Neudorf
CECON	Oberstadt
PFVAU	Pfaffenthal
RO239	Rollingergrund
WELAR	Weimerskirch

Sonstige Abkürzungen

CAPEL	Centre d'Animations Pédagogiques et de Loisirs
CEPS/INSTEAD	Centre d'Etudes de Populations, de Pauvreté et de Politiques Socio-économiques
CESIJE	Centre d'Etudes sur la Situation des Jeunes en Europe
CSA	Chèques Service Accueil
DATUR	Ministère de l'Intérieur. Direction de l'Aménagement du Territoire et de l'Urbanisme

ES	Enseignement Secondaire
EST	Enseignement Secondaire Technique
FOREG	Institut für Regionale Sozialforschung
IGSS	Inspection Générale de la Sécurité Sociale
MENFP	Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle
PSELL	Panel Socio-Economique „Liewen zu Letzebuerg“
RMG	Revenu Minimum Garanti
SNJ	Service National de la Jeunesse
STATEC	Service Central de la Statistique et des Etudes Economiques
VDL	Ville de Luxembourg

0 Abstract

Die Stadtplanung ist zunehmend mit sozialräumlichen Segregationsprozessen und „gespaltenen Städten“ konfrontiert, die mit gesellschaftlicher Marginalisierung und Ausgrenzung sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen einhergehen. Insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wachsen zum Teil in problembelasteten Stadtvierteln auf, in denen die einheimische Bevölkerung zur Minderheit geworden ist, was zur Entwicklung von Parallelgesellschaften oder ethnischen Enklaven führen kann. Auch im Bildungssystem lassen sich vielfältige Aspekte von Integration und Segregation beobachten. Besonders gravierend stellt sich die Bildungssituation für die Bewohner sogenannter Problemviertel dar, unter denen Immigranten mit niedrigem sozioökonomischen Status meistens überrepräsentiert sind und deren Kinder sich nur geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt einrechnen können.

In Luxemburg ist man sich der Bedeutung dieses Themas zunehmend bewusst. Die besondere Sprachensituation Luxemburgs sowie die außergewöhnlich hohe Zahl an Migranten führen dazu, dass sich auch in Luxemburg sozialräumliche Segregationsprozesse identifizieren lassen. Im Rahmen der Sozialplanung Luxemburgs wird die soziale Bevölkerungsstruktur genauer analysiert.

Integration fängt bereits in der Schule, wenn nicht sogar in der Vorschule an. Deswegen sind Maßnahmen zur Integration von sozial benachteiligten Kindern in den Schulen und im Umfeld der Schulen besonders wichtig. Mein Promotionskonzept bezieht sich auf die Erweiterung der schulischen und außerschulischen Fördermöglichkeiten, die erforderlich sind, um hauptsächlich in sozial benachteiligten Stadtvierteln der Stadt Luxemburg ein lokales Netzwerk zu schaffen, das erlaubt Bewohner und insbesondere Kinder besser zu integrieren. Ein zentrales Anliegen der Arbeit ist deswegen die Untersuchung der Kooperation zwischen Schulen und der Gemeinde in den jeweiligen Schulbezirken. Dabei stellt die Analyse des sozialen Hintergrunds der Schüler und die Gegebenheiten des jeweiligen Einzugsgebietes der Schule den Ausgangspunkt für diese Untersuchung dar. Eine rein quantitativ ausgerichtete statistische Analyse reicht natürlich nicht aus, um die „Problemschulen“ zu untersuchen. Ergänzend zu den Ergebnissen der Berechnung eines sozialen Indexes für die Schulbezirke werden in ausgewählten Beispielen qualitative Fallstudien durchgeführt, in denen

die Wechselwirkungen zwischen schulischen Aktivitäten und kommunalplanerischen Mitteln genauer untersucht werden.

1 Einleitung

1.1 Hinführung zum Thema

Spricht man von Globalisierung im Jahr 2012 denkt man vor allem an die globale Wirtschafts- und Finanzkrise. Dabei sind die in vielen Städten schon seit längerer Zeit zunehmenden Strukturen sozialer Ungleichheit sowie Tendenzen sozialer Ausgrenzung und Marginalisierung nicht zu vergessen. Diese hängen damit zusammen, dass eine gestiegene Migration eine Veränderung der Bevölkerungsstruktur mit sich bringt. Innerhalb der Städte lässt sich ein Trend zu einer sozioökonomischen Polarisierung feststellen. Die Unterschiede zwischen Arm und Reich werden größer. Eine Homogenisierung von Stadtvierteln entwickelt sich, die zu einer Heterogenität der Gesamtstadt führt. Die sozioökonomische Polarisierung führt zu einer sozialräumlichen Polarisierung. Es lässt sich eine zunehmende Zahl von Wohngebieten mit hohem bzw. steigendem Anteil armer Bevölkerung feststellen. Bedeutsam ist aber nicht nur die Zunahme der Armut, sondern auch deren ungleiche Verteilung über die Stadtteile. Es grenzen sich „Räume der Verlierer“ deutlich von „Räumen der Modernisierungsgewinner“ ab. In dieser Arbeit wird die Frage gestellt, inwieweit diese Phänomene auch auf die Stadt Luxemburg zutreffen.

Auf der einen Seite haftet Luxemburg das Image einer wirtschaftlich prosperierenden Stadt und eines Steuerparadieses an. Im Ausland wird Luxemburg meistens mit einer großen Zahl von Banken und einem hohen Einkommen assoziiert. Außerdem ist bekannt, dass Luxemburg der Sitz wichtiger europäischer Institutionen wie zum Beispiel des europäischen Gerichtshofs ist. In der Tat hat sich Luxemburg zu einem der führenden Finanzplätze in Europa entwickelt mit einem der höchsten Pro-Kopf-Einkommen in Europa. Die Stadt Luxemburg verfügt über einen stark entwickelten Dienstleistungssektor mit einem hohen Anteil an internationalen Dienstleistungsfunktionen. Die bisher äußerst prosperierende wirtschaftliche Situation übt eine große Anziehungskraft auf Arbeitsmigranten aus den verschiedensten Ländern aus.

Auf der anderen Seite haben die kontinuierlich steigende Zahl der Migranten, sowie die hohe Zahl an unterschiedlichen Nationalitäten Konsequenzen für das Zusammenleben in der Stadt Luxemburg.

Der hohe Anteil von Migranten an der luxemburgischen Bevölkerung und ihre ethnisch-kulturelle sowie nationale Heterogenität stellt für die luxemburgische Gesellschaft nicht nur hinsichtlich der sozialen Kohäsion, sondern auch hinsichtlich der kollektiven Identität eine große Herausforderung dar. (Willems/Milmeister 2008, S. 82)

Angesichts der Zahlen auf dem Arbeitsmarkt¹ oder bezüglich der Verteilung der Bevölkerung auf die Stadtviertel lassen sich auch für die luxemburgische Gesellschaft sozialräumliche Disparitäten vermuten. Die zunehmende Segmentierung des Arbeitsmarkts wird als zentrales Element der Umstrukturierung der luxemburgischen Gesellschaft beschrieben. Daraus resultiert eine große Herausforderung für die Integration der verschiedenen Bevölkerungsgruppen, nicht nur was den gesellschaftlichen Zusammenhalt angeht, sondern auch in Bezug auf die Sprachensituation.

Die besondere Sprachensituation in Luxemburg mit drei Amtssprachen, sowie die weiteren vielen Sprachen der unterschiedlichen Nationalitäten erschweren die luxemburgische Bildungssituation. Einer weitgehend homogenen luxemburgischen älteren Generation steht eine multikulturelle jüngere Generation gegenüber, die Entstehung einer neuen internationalen Oberschicht. Bedeutet dies zum Beispiel die Entstehung von Parallelgesellschaften mit sozial benachteiligten Stadtvierteln auf der einen Seite und reichen Beamtenviertel auf der anderen Seite?

Das ungewöhnliche Bevölkerungsmuster der Stadt Luxemburg mit 33,85% Luxemburger, im Verhältnis zu 66,15% Ausländer (vgl. VDL 2011, S. 2) spiegelt sich in den Stadtvierteln und somit auch in den städtischen Grundschulen wieder. In den Schulen wird der Prozentsatz an ausländischen Kindern im Vergleich zu den luxemburgischen Kindern immer höher², was dazu führt, dass die luxemburgischen Schüler in den meisten Schulklassen in der Minderheit sind. Außerdem besteht auch innerhalb der Gruppe der ausländischen Kindern eine hohe Heterogenität an Nationalitäten und somit auch an unterschiedlichen Sprachen.

Die ethnische Segmentierung innerhalb der Schulformen drückt sich auch dadurch aus, dass 2010/2011 im klassischen Gymnasium (*enseignement secondaire*) 18,7% Ausländer, im technischen Gymnasium (*enseigmenent secondaire technique*) 42,7% Ausländer waren (vgl. MENFP 2012a, S. 15). Bei den PISA-Ergebnissen 2006 wiesen Schüler mit Migrationshintergrund einen Rückstand von 1,5 bis zu 2 Jahren in der Schullaufbahn auf (vgl. MENFP 2008). Diese erschreckende Bilanz führte zu einem zunehmenden Bewusstsein für die soziale Problematik in Luxemburg.

¹ Luxemburger stellen nur noch 29% der arbeitenden Bevölkerung dar. Vgl. Ries 2012.

² Im Schuljahr 2006/2007 waren 56,9% Kinder mit Migrationshintergrund in den Grundschulen der Stadt Luxemburg (MENFP 2008, S. 25); 2010/2011 waren es bereits 62,2%. (MENFP 2012a, S. 25).

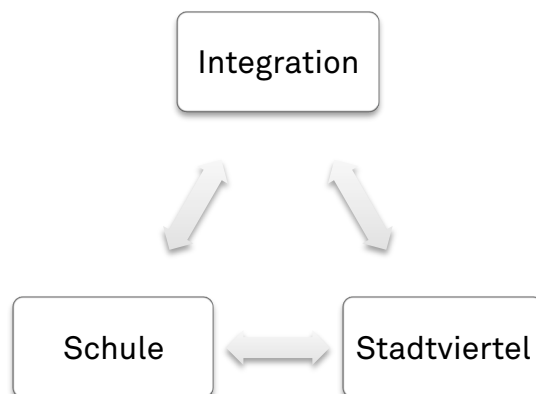
Wie kann Luxemburg auf die zunehmende Segmentierung im Bildungssystem reagieren? Da immer mehr Migranten in den luxemburgischen Schulen sein werden, ist es wichtig einen Weg zu finden, wie man mit der zunehmenden sozialräumlichen Heterogenität umgehen kann. Es stellt sich die Frage, welche Maßnahmen dazu verhelfen können, Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen besser zu integrieren. Wie können zum Beispiel die schulischen und außerschulischen Fördermöglichkeiten erweitert werden, um hauptsächlich in sozial benachteiligten Vierteln eine sozial-integrative Politik zu betreiben?

Einerseits ist es Aufgabe der Bildungspolitik zu überlegen, wie sie die Segregation verringern oder ihre negativen Folgen für Lernergebnisse kompensieren kann. Gefordert sind z.B. die kommunalen Schulträger, die über Ausstattung und Einzugsgebiete von Schulen entscheiden, aber auch die pädagogische Praxis an den Schulen. Andererseits ist die Stadtplanung aufgefordert, verschiedene Integrationsmaßnahmen im Umfeld der Schule einzusetzen und die Bildungseinrichtungen verstärkt in ihre Stadtentwicklungsplanungen mit einzubeziehen.

Im Rahmen der Schulreform im Jahr 2009 sind eine Reihe von Maßnahmen im Bildungssystem entwickelt worden. Man darf sich jedoch nicht auf Maßnahmen auf der Ebene der Schulen beschränken, sondern auch das Umfeld der Schule muss in Betracht gezogen werden. Das bedeutet, dass die Schulbezirke und Stadtviertel, in denen sich die Schulen befinden, in die Analyse mit einzubeziehen sind.

Die Stadtplanung in der Hauptstadt entwickelt sich seit einigen Jahren von einer rein ökonomisch ausgerichteten Stadtplanung hin zu einer sozialen Stadtplanung. Diese Arbeit kann einen Beitrag dazu leisten, die Rolle der Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen in einer sozialen Stadtplanung zu determinieren. Demnach besteht das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, herauszufinden inwieweit Schule und Stadtviertel eine Integrationsfunktion haben können oder sollen.

Abb. 1: Integrationsfunktion von Schule und Stadtviertel



(Quelle: eigener Entwurf)

1.2 Fragestellungen

Die Hauptfragestellung dieser Arbeit lautet:

Welche Rolle spielen Grundschulen im Kontext der Stadtviertel bei der Integration ausländischer bzw. sozial benachteiligter Kinder und deren Eltern?

In dem Zusammenhang werden folgende Aussagen überprüft:

- Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit (vgl. Blanke/ Böhm/ Lanners 2004; Lanners et al. 2007).
- Der sozioökonomische Status und die persönlichen und kulturellen Eigenschaften eines Schülers sind in der Regel ausschlaggebender für eine Bildungsbenachteiligung als die Nationalität des Schülers (vgl. Boudon 1974/ Bourdieu 1983).
- Für die Bildungslaufbahn der Kinder ist die Bildungsförderung durch die Eltern bedeutsamer als deren Schulabschluss (vgl. Boudon 1974; Bourdieu/ Passeron 1971).
- Bildungsungleichheiten werden oft von den Eltern auf die Kinder übertragen (vgl. Boudon 1974; Bourdieu 1983; Becker/ Lauterbach 2004).
- Die schulischen Misserfolge beginnen in Form von Klassenwiederholungen oft bereits in der Grundschule (vgl. Blanke/ Böhm/ Lanners 2004; Lanners et al. 2007).
- Wenn Kinder schon von jungem Alter an integriert werden bzw. die Sprache erlernen, schlagen sie einen besseren Bildungsweg ein (vgl. Diefenbach 2007; 2011).
- Vermehrt ausländische bzw. sozial benachteiligte Schüler in den Schulen heißt mehr Betreuungsbedarf in den Schulen und im Umfeld der Schule (vgl. Coleman et al. 1966; Becker 2011a).
- Integration (in Luxemburg) kann nicht allein über die Sprachförderung erfolgen, sondern diese muss auch durch Maßnahmen begleitet werden, die das unmittelbare Zusammenleben im Stadtviertel betreffen (vgl. Schnur 2003; 2008).
- Nicht nur schulische Maßnahmen zur Integration sind wichtig, sondern insbesondere auch außerschulische Maßnahmen im Umfeld der Schule. (vgl. Coleman et al. 1966; Becker 2011a).

Um diese Aussagen überprüfen zu können, müssen im Vorfeld folgende Fragen geklärt werden:

1. Um den Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Bildungsungleichheit für die Grundschulen der Stadt Luxemburg erfassen zu können, muss die soziale Herkunft der Schüler dargestellt

werden. Ein hoher Migrantenanteil bedeutet in Luxemburg nämlich nicht automatisch eine soziale Benachteiligung, da es große Unterschiede bezüglich der sozioökonomischen Stellung der Migranten gibt. Die Kinder von portugiesischen EU-Beamten haben zum Beispiel einen anderen sozialen Hintergrund als die Kinder von portugiesischen Bauarbeitern. Die soziale Bevölkerungsstruktur in den einzelnen Vierteln lässt Rückschlüsse auf eventuelle „Problemschulen“ zu. Eine erste Frage lautet demnach:

Wie sieht die sozioökonomische Struktur der Schülerschaft in den einzelnen Schulbezirken aus?

2. Da die schulischen Misserfolge in der Grundschule prägend für den weiteren Bildungserfolg und Berufschancen der Schüler sind, müssen Fördermöglichkeiten für sozial benachteiligte Kinder bereits in der Grundschule, wenn nicht schon in der Vorschule eingesetzt werden. Eine zweite Frage lautet demnach:

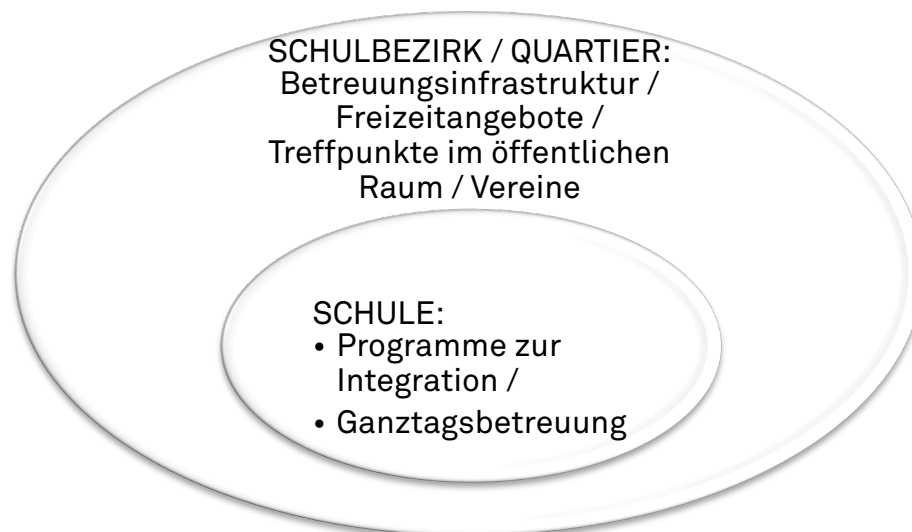
Wie gehen die Grundschulen in den einzelnen Schulbezirken mit sozialräumlicher Segregation um? Gibt es zum Beispiel spezielle Förderprogramme zur Integration in den Grundschulen mit einem hohen Migrantenanteil?

3. Nicht nur die Schulprogramme sondern auch das Schulumfeld ist besonders wichtig für die Integration. Eine weitere Frage ist demnach:
Wie sieht die Wechselwirkung zwischen schulischen Aktivitäten und kommunalplanerischen Maßnahmen aus? Besteht zum Beispiel eine Kooperation zwischen Schule und Stadtplanung?

Diese drei Fragestellungen bewegen sich demnach auf zwei Ebenen:

1. auf die Ebene der Grundschulen
2. auf die Ebene des Schulbezirks oder Quartiers

Abb. 2: Analyseebenen



(Quelle: eigener Entwurf)

Es geht darum, eine Bestandsaufnahme von Bildungseinrichtungen und ihren Integrationsprogrammen einerseits in den Schulen und andererseits im schulischen Umfeld zu erstellen. Anhand von leitfadengestützten Interviews mit Schulleitern, Lehrern, Eltern, Schülern oder dem Bildungsministerium kann erhoben werden, welche Maßnahmen es bereits zur Integration in den Schulen gibt und mit welchem Erfolg Integrationsprogramme bisher durchgeführt wurden. Die Anzahl von außerschulischen Einrichtungen (Vereine, Freizeitbetreuung, Nachhilfe- und Sprachunterricht usw.) in den einzelnen Vierteln kann ebenfalls anhand von Interviews mit dem Kommunal- und Betreuungspersonal bestimmt werden. Es kann somit auch ermittelt werden, an welchen Stellen eventuell mehr Förderbedarf besteht. Dabei steht vor allem die Kooperation zwischen Schule und Stadtviertel und deren Vernetzung untereinander im Vordergrund. Das Ziel ist ein Koordinationsmodell zwischen Bildungseinrichtungen und Stadtplanung zu entwickeln um ein lokales Netzwerk zu schaffen, indem Bewohner und insbesondere Kinder besser integriert werden.

1. Ebene der Schule

SCHULISCHE PROGRAMME ZUR INTEGRATION	Förderung der Sprachkompetenz
	Aktivierung der Elternmitarbeit
	Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
	Verzahnung von Freizeit und Unterricht / Ganztagsbetreuung
	Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

2. Ebene des Schulumfelds

AUßERSCHULISCHE PROGRAMME ZUR INTEGRATION	Sprachkurse
	Freizeitangebote (Spielplätze, Sportplätze)
	Interkulturelle Vereine
	Soziale Infrastruktur
	Quartiersmanagement
	Außerschulische Betreuungsangebote

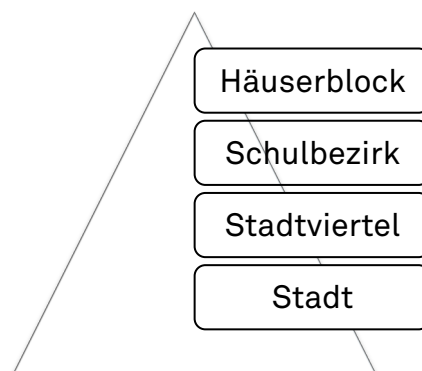
Indem beide Bereiche miteinander kooperieren, kann ein Netzwerk geschaffen werden, in dem Bildungseinrichtungen in eine soziale Stadtplanung für die Stadt Luxemburg integriert werden.

SCHULISCHE PROGRAMME ZUR INTEGRATION	Förderung der Sprachkompetenz
	Aktivierung der Elternmitarbeit
	Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
	Verzahnung von Freizeit und Unterricht
	Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern
AUßERSCHULISCHE PROGRAMME ZUR INTEGRATION	Sprachkurse
	Freizeitangebote (Spielplätze, Sportplätze)
	Interkulturelle Vereine
	Soziale Infrastruktur
	Quartiersmanagement
	Betreuungsangebote

Die sozialräumliche Struktur der Bevölkerung wurde bereits auf mehreren Ebenen analysiert. Auf Gemeinde-Ebene vom CEPS/INSTEAD (Feltgen 2010), auf Stadtviertel-Ebene der Hauptstadt vom CESIJE im Rahmen der Untersuchungen zum Jugendkommunalplan (Willems et al. 2004a-d) und auf Häuserblock-Ebene vom FOREG in Zusammenarbeit mit CEPS/INSTEAD im Rahmen des Sozialkommunalplans (FOREG 2007a).

Die Originalität dieser Arbeit besteht in folgenden Aspekten. Erstens wird die sozialräumliche Segregation auf Schulbezirksebene dargestellt. Die Schulbezirke stimmen nämlich nicht überall mit den Stadtvierteln übereinander, sondern sind zum Teil kleiner oder überschneiden sich mit den Stadtvierteln.

Abb. 3: Einordnung der Schulbezirksebene



(Quelle: eigener Entwurf)

Die Analyse auf der Ebene des Schulbezirks ermöglicht eine kleinräumigere Untersuchung als auf der Ebene des Stadtviertels. Diese ist

notwendig um die Grundschulen in ihrem sozialen und räumlichen Kontext untersuchen zu können. Die vorliegende Arbeit knüpft an die Sozialplanung der Stadt Luxemburg an, welche vom FOREG gemeinsam mit dem CEPS/INSTEAD und dem soziologischen Institut der Universität Trier durchgeführt wurde, und führt darüber hinaus die Beschreibung der sozialen Bevölkerungsstruktur auf der Ebene der Schulbezirke der Stadt Luxemburg weiter.

Zweitens schließt diese Arbeit eine Forschungslücke, da die Rolle der Bildungseinrichtungen im Rahmen des Sozialkommunalplans bisher nicht in dieser Ausführlichkeit behandelt wurde.

Drittens liegt ein Schwerpunkt der Arbeit in der Überprüfung der Aussage, dass der sozioökonomische Hintergrund eines Schülers ausschlaggebender für den Bildungserfolg ist als die Nationalität. Luxemburg bietet angesichts der vielen unterschiedlichen Nationalitäten und sozialen Schichten ein gutes Beispiel diese Frage zu untersuchen und kann somit für andere Studien bezüglich dieses Themas interessante Erkenntnisse liefern.

Schließlich erlaubt die Kombination von quantitativer und qualitativer Methodik einen Überblick der gesamten Schulbezirke der Stadt zu bekommen und andererseits diese in ausgewählten Bezirken vertiefend durch eine Befragung zu überprüfen. Hinzu kommt, dass die Analyse auf zwei Ebenen und deren Vernetzung die Betrachtungsweise des Themas aus einer rein pädagogischen oder rein stadtplanerischen Ausrichtung zu einer bildungsgeographischen Perspektive erweitert.

1.3 Gliederung der Arbeit

Der erste Teil dieser Arbeit beschäftigt sich mit den theoretischen Grundlagen zu sozialer Ungleichheit, Bildung und Integration. Diese bestehen zum einen aus Theorien zur Bildungsungleichheit, zum anderen aus Theorien zu sozialer Ungleichheit und deren räumlichen Auswirkung. Somit werden die zwei Ebenen Schule und Umfeld der Schule (bzw. Stadtviertel) berücksichtigt, indem jeweils die Integrationsfunktion der Schule sowie die Integrationsfunktion des Stadtviertels betrachtet werden. Die vorliegende Arbeit sieht in der Interaktion zwischen den beiden Ebenen die wichtigste Integrationsmaßnahme, weshalb darauf ein besonderes Augenmerk gelegt wird.

In einem weiteren Schritt werden die Eigenschaften des Untersuchungsgebiets dargestellt. Besprochen werden insbesondere die demographische Struktur, die wirtschaftliche Situation, die Bildungssituation und die Stadtstruktur Luxemburgs. Dabei zeigt sich,

dass die Hauptstadt sich in den letzten Jahren in einem Wandel befindet, der in nahezu allen Bereichen in eine Segmentierung, bzw. sozialräumliche Polarisierung mündet.

Der Hauptteil der Arbeit setzt sich mit der Schule in ihrem sozialen und räumlichen Kontext in ausgewählten Schulbezirken auseinander. Das methodische Vorgehen, das aus einer Kombination aus quantitativer und qualitativer Sozialforschung besteht, wird in einem ersten Abschnitt einleitend beschrieben. Die quantitative Analyse besteht aus zwei Teilen, in denen jeweils ein sozioökonomischer Index auf der Ebene der Schulbezirke in der Stadt Luxemburg berechnet wird. Zuerst wird ein sozioökonomischer Index für die Gesamtbevölkerung in den Schulbezirken berechnet und in einem zweiten Schritt ein sozioökonomischer Index für die Schülerschaft und ihre Eltern. Anhand dieser beiden Indizes können sozioökonomische Segregationstendenzen der Bevölkerung in den Schulbezirken dargestellt werden. Diese Analyse dient als Grundlage zur Auswahl der Schulbezirke, in denen Fallstudien durchgeführt werden.

Anschließend gehen die nächsten Abschnitte umfassend auf die qualitative Analyse in den ausgewählten Vierteln Cessange und Bonnevoie ein. Dabei werden anhand von leitfadengestützten Experteninterviews die Hypothesen, die für die Fragestellung der Arbeit relevant sind, überprüft sowie die schulischen und außerschulischen Integrationsmaßnahmen in beiden Vierteln und deren möglichen Vernetzung analysiert. Die Experteninterviews wurden unter anderem mit Akteuren aus der Stadtplanung, dem Bildungs- und Familienministerium sowie in offenen Gesprächen mit Lehrern und Eltern geführt.

Die Dissertation schließt mit einem Ausblick auf zukünftige Maßnahmen, die die drei Sozialisationsinstanzen der Familie, der Schule und dem Stadtviertel miteinander verknüpfen. Ziel ist der Entwurf einer sozialen Stadtplanung, in der die Integrationsfunktion des Stadtviertels sich daraus ergibt, dass eine Vernetzung zwischen den Bildungseinrichtungen und den lokalen Ressourcen im Quartier ein Netzwerk schafft, um Kinder und ihre Eltern besser zu integrieren.

Abb. 4: Integration der Bildungseinrichtungen in die soziale Stadtplanung



(Quelle: eigener Entwurf)

2 Theoretische Grundlagen zu Ungleichheit, Bildung und Integration

2.1 Ungleiche Lebensbedingungen

Die weltweiten Entwicklungen im Zusammenhang mit der Globalisierung führen dazu, dass die Zuwanderung in den Städten immer mehr zunimmt. Die Städte gelten als Magnete der Migration. Das bringt mit sich, dass die Stadtgesellschaften immer heterogener und multikultureller werden. Aber nicht nur die ethnisch-kulturelle Heterogenisierung nimmt zu, sondern auch die sozio-kulturelle Homogenisierung. Heitmeyer, Dollase und Backes sprechen von einer „Homogenisierung von Stadtvierteln, die im Endergebnis zu einer Heterogenisierung der Gesamtstadt führt“ (Heitmeyer/ Dollase/ Backes 1998b, S. 9). Diese ist unter anderem durch eine Pluralisierung der Lebensstile, eine größere Heterogenität der Zuwanderung und eine veränderte Beschäftigungsstruktur bedingt. Der Strukturwandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft führt einerseits zu Wohlstand, andererseits zu Arbeitslosigkeit, Armut und sozialer Ausgrenzung und teilt somit die Städte in „Gewinner“ oder „Verlierer“ dieser Entwicklung auf. Es entsteht eine neue Qualität im Ausmaß und in der Form sozialer Ungleichheit, die oft mit dem Begriff der Exklusion zusammengebracht wird. Häußermann, Kronauer und Siebel sprechen von einer „Spaltung der Gesellschaft in ein ‚Dinnen‘ und ein ‚Draußen‘“ (Häußermann/ Kronauer/ Siebel 2004b, S. 7), in Zugehörige und Ausgegrenzte.

Inzwischen scheint es soziale Gruppen zu geben, die weder nach Klassen – oder Schicht – noch nach Milieumerkmale in das soziale Gefüge einzuordnen sind, sondern stattdessen einen Platz als Aussortierte und / oder Überflüssige einnehmen [...]. Exklusion deutet auf Gruppen von Menschen hin, die durch eine Trennlinie vom Rest der Gesellschaft abgesondert sind. [...] Vergleichbar wie dem sog. Lebenslagen Ansatz weist Exklusion im Kontext von Armut darauf hin, dass Lebenschancen nicht nur nach materiellen Aspekten differieren, sondern auch hinsichtlich der Ausgeschlossenheit von Berechtigungen, der Machtlosigkeit, Perspektivlosigkeit und Ausgrenzung im sozialen wie räumlichen Kontext. (Ditton 2010, S. 53)

In dem Zusammenhang wird auch noch von einer Zwei-Drittel-Gesellschaft gesprochen, die das Phänomen der sozialen Ausgrenzung, das über Armut als knappe ökonomische Ressource hinausreicht, thematisiert. Die Zwei-

Drittel-Gesellschaft bedeutet, dass es eine große Anzahl an Menschen in der Gesellschaft gibt, die langfristig aus der materiellen, sozialen, politischen und kulturellen Partizipation ausgeschlossen sind und deren Lebens- und Teilhabechancen in der Gesellschaft massiv eingeschränkt sind (vgl. Alisch/ Dangschat 1998, S. 11).

Die zunehmende soziale Polarisierung von Lebenslagen drückt sich auch räumlich aus. Es entsteht eine sozioökonomische und soziokulturelle Homogenisierung der Stadtviertel, in denen sich verschiedene Bevölkerungsgruppen nicht nur bezüglich ihrer sozialen und ethnischen Herkunft segregieren, sondern auch bezüglich ihres Lebensstils und ihrer Wert- und Verhaltensunterschiede (vgl. Dangschat 1998, S. 70). Die Stadtviertel werden „als Gestaltungsspielraum für die Realisierung von Lebensstilen, in ihrer Abgrenzungs- bzw. Distinktionsfunktion im kulturellen Sinne“ (Heitmeyer/ Dollase/ Backes 1998b, S. 9) entdeckt. Diese Abgrenzungsmechanismen erhöhen einerseits die Segmentierungen innerhalb der Städte und führen andererseits zu einer neuen Form sozialer Ausgrenzung, die „multidimensional“ wirkt.

Spricht man von Exklusion, so verweist man darauf, „dass es eine gesellschaftliche Spaltung gibt, die nicht mehr der Logik der wechselseitigen, aber ungleichen Abhängigkeit folgt, sondern einer Logik von Teilhabe (an Wohlstand, Beschäftigung, Bürgerstatus) und Ausschluss; dass sich dieses spezifische Ungleichheitsverhältnis in den Problemen von Armut, Arbeitslosigkeit und Migration manifestiert; und dass es gerade die zuletzt genannten Probleme sind, die gegenwärtig das Bild von sozialer Ungleichheit bestimmen [...]. (Ludwig-Mayerhofer/ Kühn 2010, S. 138)

Soziale Ungleichheit wird bei Hradil folgendermaßen definiert:

„Soziale Ungleichheit“ liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den „wertvollen Gütern“ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten. (Hradil 2001, S. 30)

Soziale Ungleichheiten bezeichnet somit nicht eine neutral zu verstehende Verschiedenartigkeit, sondern geht mit Vorstellungen von höher und niedriger, mehr und weniger, Vor- und Nachteilen einher. Klassische Ansätze zur Beschreibung, Analyse und Erklärung sozialer Ungleichheit sind die Klassen- und Schichtungstheorien (vgl. Hradil 2001). Die hierbei betrachteten Ungleichheitsmerkmale sind Besitz und Einkommen, die Verfügung über Produktionsmittel sowie die Stellung im Produktionsprozess bzw. der Beruf, die Bildung und das Prestige oder Ansehen. In der neueren Forschung werden außerdem Ungleichheiten bezüglich weiterer Dimensionen thematisiert, wie z.B. Wohn-, Umwelt- und Freizeitbedingungen. In den Blick kommen damit auch Aspekte der Lebensumgebung und des geographischen Raumes, in dem Menschen leben.

In diesem Kontext ist das von Bourdieu entwickelte Modell erwähnenswert, das zwei Räume unterscheidet, die miteinander in Verbindung stehen: der Raum der sozialen Positionen und der Raum der Lebensstile. Der Raum der sozialen Positionen definiert sich über das vorhandene Kapital, wobei Bourdieu hierbei das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital unterscheidet. Entscheidend ist weiterhin das symbolische Kapital, das man als das öffentlich legitimierte Ansehen im Sinne von Prestige und Renommee verstehen kann. Das Verbindeglied zwischen sozialer Position und Lebensstil stellt der Habitus als „Komplex von Zielen, Einstellungen, Erwartungen und Gewohnheiten dar, der Freiheitsgrade in der Wahl des Lebensstils eröffnet soweit es die soziale Position erlaubt“ (vgl. Ditton 2004b, S. 607).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird soziale Ungleichheit als die „ungleiche Verteilung von Lebenschancen“ (Burzan 2005, S. 7) betrachtet. Diese drücken sich in verschiedenen Dimensionen aus, die sich gegenseitig beeinflussen. Zum einen führt die Dominanz von Dienstleistungstätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt zu einer zunehmenden Einkommensungleichheit. Die Arbeitslosenquote der gering qualifizierten Personen ist nicht nur angestiegen, sondern hat im Verhältnis zu (höher) Qualifizierten auch stärker zugenommen.

Die Arbeitsmarktchancen polarisieren sich und bringen deutliche Exklusionsmuster am Arbeitsmarkt hervor:

Bestimmte Gruppen, namentlich gering Qualifizierte, finden kaum mehr Anbindung an den, geschweige denn vollständigen Einschluss in den Arbeitsmarkt und erscheinen so als strukturelle Verlierer, deren Teilhabechancen dauerhaft eingeschränkt sind [...]. (Ludwig-Mayerhofer/ Kühn 2010, S. 139)

Neben den Prozessen des Arbeitsmarktes, spielt der Wohnungssektor in der Diskussion um Ursachen und Anlässe von Armut und Verarmung eine immer wichtigere Rolle (vgl. Alisch/ Dangschat 1998, S. 73). Dadurch dass die Wohnungsversorgung immer stärker marktförmig organisiert wird (vgl. Häußermann/ Siebel 2004, S. 194), manifestieren sich die gesellschaftlichen Spaltungen immer deutlicher in sozialräumlichen Gegensätzen (vgl. Heitmeyer/ Dollase/ Backes 1998, S. 172). Steigende Mieten und eine sinkende Zahl preiswerter Mietwohnungen führen zu einem erhöhten Armutsrisiko. Die herrschenden Einkommensungleichheiten innerhalb der Stadtgesellschaften schränken die Wahlmöglichkeiten der unteren Einkommenschichten in Bezug auf den vorhandenen Wohnraum ein (vgl. Friedrichs 1995, S. 93).

Die Deregulierungen der letzten Jahre haben bewirkt, dass Investoren nicht den preiswerten Wohnraum zur Verfügung stellen, der am dringendsten gebraucht wird. Sie errichten lieber (ursprünglich) hochrentablen freifinanzierten Wohnungsbau, indem sie vor allem teure, gut ausgestattete Wohnungen anbieten. Für die Einkommensschwachen erbringt dieses „marktkonforme Verhalten“ der Anbieter

jedoch keine Verbesserung der ohnehin schon schlechten und relativ teuren Wohnraumversorgung. (Alisch/ Dangschat 1998, S. 79)

Wie Alisch und Dangschat beschreiben, besteht in den Städten in den letzten Jahren die allgemeine Tendenz, dass das Angebot an preiswerten Wohnungen zunehmend geringer wird. Das bedeutet einerseits, dass sich die Armen, die Langzeitarbeitslosen und die Unqualifizierten in „Problemgebieten“ sammeln, die häufig auch städtebaulich nicht besonders attraktiv sind (vgl. Häußermann/ Läßle/ Siebel 2008, S. 253). Andererseits lässt sich die hochqualifizierte Oberschicht in teuren Wohnungen in Vierteln mit hoher Wohnqualität nieder und grenzt sich somit von der anderen Bevölkerungsschicht deutlich ab. Der Wohnungsmarkt hat demnach einen erheblichen Einfluss auf die Zusammensetzung der Bevölkerung und auf deren Gleich- oder Ungleichverteilung von Lebenschancen (vgl. Häußermann/ Siebel 2004, S. 117).

Die Frage stellt sich inwiefern diese Entwicklungen auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt zu einem Risiko von Parallelgesellschaften in den Städten führen kann, falls es nicht gelingt den zunehmenden sozialräumlichen Polarisierungstendenzen entgegenzuwirken. Exklusionsgefährdet sind aber auch vor allem Menschen, die in ihrer Bildungslaufbahn entweder gar keinen oder nur einen niedrigen Bildungsabschluss erworben haben (vgl. Ditton 2010, S. 66). Bildungsarmut ist mit hohen Risiken von Arbeitslosigkeit und Exklusion verknüpft.

Bildungsverlierer sind Personen ohne oder mit niedrigem Bildungsabschluss (...), die auf dem Ausbildungsmarkt die geringsten Chancen, das höchste Risiko der Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit sowie eine höhere Wahrscheinlichkeit, auf Einfacharbeitsplätzen zu arbeiten, aufweisen. (vgl. Hadjar/ Lupatsch/ Grünwald-Huber 2010, S. 224)

Abstrakter formuliert, könnte man all jene als „Bildungsverlierer“ bezeichnen, die ihre Fähigkeiten nicht in Bildungstitel und /oder Bildungstitel nicht in qualifikationsadäquate berufliche Positionen bzw. in entsprechende Status- und Einkommenschancen umsetzen können (vgl. Quenzel/ Hurrelmann 2010b, S. 11). Will man die Ausgrenzung verschiedener Bevölkerungsgruppen verhindern, müssen Maßnahmen entwickelt werden, die zu einer Integration der sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten in die verschiedenen Teilbereiche der Gesellschaft beitragen.

Der Begriff Integration hat zwei Bedeutungen: Erstens bezeichnet er den Zusammenhalt einer Gesellschaft oder eben einer Stadt, zweitens den Prozess der Eingliederung von Individuen oder Gruppen in die verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereiche wie etwa den Arbeitsmarkt, das Bildungssystem und die sozialstaatlichen Institutionen. (Siebel 2004, S. 230)

Die Teilhabe am Arbeitsmarkt und an Bildung gehören zu den wichtigsten Indikatoren für den Integrationsgrad in eine Gesellschaft. Bildung wirkt sich vorteilhaft auf die Lebenschancen von Menschen in unterschiedlichen Bereichen aus. So erreichen Menschen mit anspruchsvolleren Bildungszertifikaten ein höheres Einkommen und sind durch ein geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko bedroht (vgl. Stocké 2010, S. 73).

Über umfassendere oder geringere Bildung zu verfügen, hat heute im Hinblick auf nahezu alle angestrebten „Werte“ und Zielvorstellungen – sei es Wohlstand, Gesundheit, Sicherheit, Integration oder Ansehen – kaum zu überschätzende Auswirkungen. (Hradil 2001, S. 31)

Die Eingliederung in das Bildungssystem gilt demnach als eines der wichtigsten Mittel zur Reduzierung der zunehmenden Ungleichheit und zur Senkung des Armutsrisikos. Aber auch im Bildungsbereich selbst ist eine zunehmende Ungleichheit im Bildungserfolg und eine anhaltende Chancenungleichheit zu beobachten (vgl. Quenzel/ Hurrelmann 2010b, S. 12).

2.2 Schule zwischen Integration und Exklusion

Die beiden häufigsten Determinanten für Bildungsungleichheiten sind Bildungsarmut aufgrund der sozialen Herkunft und aufgrund eines Migrationshintergrundes. Die PISA-Studien haben gezeigt, dass der Schulerfolg von Kindern eng mit der sozialen Herkunft der Eltern verknüpft ist. Als Risikogruppe, die am höchsten von Bildungsarmut betroffen ist und damit potentiell zu den Verlierern in der Bildungsgesellschaft gehören, gelten junge Männer aus bildungsfernen Elternhäusern. Liegt ein Migrationshintergrund vor, dann wird dieser Effekt noch einmal verstärkt. Ausländische Jugendliche verlassen die Schule doppelt so häufig ohne Abschluss wie deutsche Jugendliche (vgl. Quenzel/ Hurrelmann 2010b, S. 14). Kinder aus höheren Sozialschichten haben signifikant bessere Möglichkeiten an der höheren Bildung zu partizipieren und die erfolgreich abzuschließen, als Kinder aus unteren Sozialschichten (vgl. Becker 2011b, S. 87). Es stellt sich die Frage, warum es trotz der Bildungsexpansion nach wie vor sozial ungleiche Bildungschancen gibt und warum sie dermaßen an die soziale Herkunft des Elternhauses gekoppelt sind?

Die Ursachen für die anhaltende Chancenungleichheit nach Herkunft sind vielfältig und bestehen aus einer Wechselwirkung verschiedener Einflüsse auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen (vgl. Becker 2011b, S.125). Einer der wichtigsten theoretischen Ansätze zur Erklärung von herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten stammt von

Boudon (1974). Er unterscheidet zwischen primären und sekundären Einflussfaktoren. Primäre Effekte beziehen sich auf schichtspezifische Ressourcen und Defizite. Sie bezeichnen herkunftsspezifische Unterschiede in den (Schul-)Leistungen von Kindern, die Ursache für Bildungsungleichheiten im späteren Lebensverlauf sein können. Die Leistung der Kinder steht in engem Zusammenhang mit der Förderung ihrer Eltern. Eltern können in unterschiedlichem Maße, je nach ihrer Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital, ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen (oder Nachhilfeunterricht bezahlen) und ihnen ein förderliches Lernumfeld zur Verfügung stellen (vgl. Berger/ Keim/ Klärner 2010, S. 42). Kinder aus bildungsfernen Schichten werden in schulischen Fragen tendenziell weniger gefordert und gefördert, was insgesamt zu einem geringeren Bildungserwerb führen kann. Des Weiteren spielt die soziale Herkunft und die daran gekoppelten Schulleistungen eine Rolle bei den Selektionshürden des Bildungssystems, insbesondere beim Übergang auf das Gymnasium (vgl. Becker 2011b, S. 109). Unterschiedliche Sozialisationskontexte im Elternhaus und daraus resultierende kognitive Nachteile oder Vorteile führen demnach zu unterschiedlichen Erfolgswahrscheinlichkeiten im Bildungssystem. Kinder aus höheren Sozialschichten haben tendenziell bessere Schulleistungen und haben somit vergleichsweise größere Chancen, auf das Gymnasium zu wechseln und mit dem Abitur die Berechtigung für ein Studium zu erwerben.

Der primäre Herkunftseffekt – der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung und die damit verbundenen Folgen für die Auslese durch das Bildungssystem und die Abschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten durch die Eltern – ist nichts anderes als die Korrelation des sozialen Status des Elternhauses mit dem kulturellen Niveau und der sozialen Distanz zur höheren Bildung: Je niedriger der Sozialstatus der Familie, desto ärmer die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto begrenzter ist deren Bildungserfolg. (Boudon 1974, S. 29)

Sekundäre Herkunftseffekte beziehen sich auf die Bildungsaspirationen der Eltern, die durch eine Kosten-Nutzen-Bilanz bei der Wahl der Bildungslaufbahn für ihre Kinder geprägt sind. Die Erziehungsvorstellungen und Bildungsansprüche der Eltern variieren nach dem sozioökonomischen Status bzw. nach dem Bildungsniveau der Eltern (vgl. Quenzel/ Hurrelmann 2010b, S. 14). Demnach bewerten Eltern aus bildungsferneren Schichten den Bildungsweg ihrer Kinder anders als Eltern mit einem höheren Bildungsstand. Es gibt verschiedene individuelle und klassen- oder schichtspezifische Ursachen, in die Bildungslaufbahn des Kindes zu investieren.

Einen anspruchsvolleren Bildungsweg zu wählen, bedeutet je nach sozialer Position etwas Unterschiedliches: Je höher die soziale Position und je größer das verfügbare Kapital ist, umso höher dürfen die Kosten sein, die bei der Wahl einer Laufbahn entstehen, und umso eher können auch riskante Entscheidungen getroffen werden. (Ditton 2010, S. 56)

Bourdieu erklärt in dem Zusammenhang, „dass man das Risiko einer Bildungsinvestition nur dann eingeht, wenn man sicher ist, niemals alles zu verlieren“ (Bourdieu 1981, S. 180). Auch Breen und Goldthorpe gehen in ihrem Modell der „relativen Risikoaversion“ davon aus, dass Bildungsentscheidungen vom Abwägen zwischen sozialem Aufstieg und der Vermeidung des sozialen Abstiegs abhängen (vgl. Erler 2007b, S. 34). Die Vertreter der Rational-Choice-Theorie (Erikson/ Jonsson 1996) gehen davon aus, „dass Ungleichheit im Bildungserwerb das Resultat instrumentell rationaler Entscheidungen unter der Bedingung beschränkender Randbedingungen ist“ (vgl. Stocké 2010, S. 73). Das bedeutet, dass sozioökonomisch benachteiligte Familien tendenziell weniger in die Bildung ihrer Kinder investieren können und damit die Benachteiligung fortgeführt wird.

Laut Bourdieu sind die Entscheidungen für unterschiedliche Bildungsgänge aber nicht primär Ausdruck eines rationalen Kalküls, sondern werden über Habitualisierungen erklärt (vgl. Brüsemeister 2008, S. 97). Zunächst geht Bourdieu davon aus, dass sich die Sozialstruktur moderner Gesellschaften über die Verteilung von kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital beschreiben lässt. Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts (vgl. Bourdieu 1983, S. 184f.). Bourdieu definiert Sozialkapital als

die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen. (Bourdieu 1983, S. 190)

Das Kulturelle Kapital oder auch Bildungskapital differenziert Bourdieu in drei Formen: 1) im verinnerlichten, d.h. inkorporierten Zustand eines im Sozialisationsprozess erworbenen Habitus 2) im objektivierten Zustand, d.h. in Form kultureller Güter (Bilder, Bücher, Lexika, Instrumente usw.) und in der kulturellen Praxis (Lesen, Sprechen, Besuch von Kultureinrichtungen und –Veranstaltungen usw.) und 3) im institutionalisierten Zustand in Form von Bildungspatenten oder gesellschaftlich relevanten Titeln (vgl. Bourdieu 1983, S. 188).

Nach Bourdieu zählt die Sozialisation im Elternhaus – verstanden als eine Zeit der Akkumulation von kulturellem Kapital in der nachfolgenden Generation – sowie die intergenerationale Übertragung von Kulturkapital von der Eltern- auf die Kindgeneration zu einem der entscheidenden Mechanismen, über den sich Ungleichheiten und Klassenstrukturen in einer Gesellschaft reproduzieren. (Becker 2011c, S. 503)

Die soziale Herkunft ist aber nicht nur im Sinne der drei Kapitalformen zu deuten, sondern auch hinsichtlich schulerfolgsrelevanter

schichtspezifischer Sozialisationsbedingungen (vgl. Hadjar/ Lupatsch/ Grünewald-Huber 2010, S. 224). Als erste Sozialisationsinstanz – im Sinne des Habitus-Konzepts von Bourdieu (1987) – bildet zumeist die Herkunftsfamilie den Rahmen für den Erwerb von Erfahrungen und Kenntnissen, wobei insbesondere die Kompetenzen der Eltern, aber auch andere Bestandteile ihres kulturellen Kapitals wie Besitz von Büchern, Musikinstrumenten etc., sowie ihr ökonomisches Kapital einen starken Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. Mit dem Konzept des Habitus erklärt Bourdieu die Verstetigung von sozial-strukturellen Hierarchien (vgl. Brüsemeister 2008, S. 86). Der Habitus des Menschen ist ein

in klassenspezifischer Sozialisation erworbenes System von Dispositionen und Schemata, das als Beurteilungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmatrix fungiert, die wiederum das Denken und Handeln von Menschen steuert. (Becker 2011c, S. 499)

Habitus ist nach Bourdieu eine inkorporierte Klassenposition und besteht insofern aus angeeigneten Orientierungen (zum Beispiel Geschmack, Stil, Neigungen, Vorlieben, Grundüberzeugungen), die unbewusst oder systematisch in der alltäglichen „sozialen Praxis“ von den Menschen angewendet werden.

Mit seinem klassenspezifischen Habitus interagiert der einzelne Akteur mit jenen Menschen, die sich in ähnlichen sozialen Lagen befinden und damit der gleichen Kultur angehören. Die Menschen in vergleichbarer Klassenlage verfügen bei einem für jedes Individuum typischen Individualhabitus über einen gemeinsamen Klassenhabitus. (Becker 2011c, S. 499f.)

Bourdieu geht von einem Vererben, bzw. einer „intergenerationalen Transmission eines schicht- oder klassenspezifischen Habitus“ (Becker 2011c, S. 499) aus. Auch das Bildungssystem schafft es nicht die schichtspezifischen Ungleichheiten zu kompensieren, sondern wirkt sogar an der Reproduktion sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen mit. Da die Schüler sich in ihrem jeweiligen Habitus unterscheiden, das Bildungssystem jedoch alle nach gleichen Grundsätzen behandelt, ohne die unterschiedlichen Startvoraussetzungen zu berücksichtigen, bleiben die Ungleichheiten bestehen und reproduzieren sich sogar.

Das Bildungssystem behandelt bei der Betonung schulischer Leistungen alle nach gleichen Grundsätzen, übersieht jedoch systematisch die Vorsprünge an kulturellem Kapital, welches Kinder aus oberen Schichten schon mitbringen; das Bildungssystem vermittelt also nur eine „Illusion der Chancengleichheit“. (Brüsemeister 2008, S. 90)

Die Schule wird bei Bourdieu als Institution der oberen Mittelschichten gesehen, die den kulturellen Habitus erfordert, den diese Sozialschichten beherrschen. Somit sind die Kinder aus privilegierten und „kultivierten“ Sozialschichten bereits von Anfang an im Vorteil gegenüber

Kindern aus bildungsferneren Sozialschichten. „Die strukturelle Ignoranz durch das Bildungssystem bestätigt die Legitimität kultureller Vererbung von Privilegien.“ (Becker 2011c, S. 501) Dadurch dass die Defizite an kulturellem Kapital tendenziell zu mehr Leistungsschwierigkeiten in der Schule führen, scheiden die Schüler aus niedrigeren Sozialschichten verhältnismäßig früher aus dem Bildungssystem aus. Weil sie aber selbst austreten, indem sie dem Wettbewerb im Bildungssystem nicht standhalten können, erscheint nach Bourdieu und Passeron (1971) dieser „Prozess der Selbsteliminierung“ allen legitim (vgl. Becker 2011c, S. 501).

Bildungschancen sind einerseits Ergebnisse individueller, sozial bestimmter Bildungsentscheidungen, aber auch Auswahlverhalten, institutioneller Mechanismen des Bildungsübergangs, die vom Bildungswesen vorgegeben sind. Sie ergeben sich aus einem inneren Zusammenhang zwischen Schulleistung und Auswahlverhalten, der zum einen durch das Bildungssystem und zum anderen durch individuelle Entscheidungen der Akteure wie etwa Eltern und ihre Kinder bestimmt wird. Zwischen sozialen Schichten differierende Bildungsergebnisse resultieren wiederum aus sozialen Disparitäten in den Bildungsaspirationen und schulischen Leistungen. Demnach sind Bildungsungleichheiten offensichtlich aggregierte Folgen elterlicher Bildungsentscheidungen und der Schulleistungen, die zwischen den Sozialschichten variieren, sowie der leistungsbezogenen Selektion durch das Bildungssystem, die für die einzelnen Sozialschichten unterschiedliche Konsequenzen für den weiteren Bildungsverlauf haben. (Becker 2011b, S. 106)

Als weitere bedeutende Ursache für eine Benachteiligung im Bildungssystem wird der Migrationshintergrund gesehen. „Für die einen ist er Ausdruck einer allgemeinen Integrationsproblematik, für die anderen ein Nachweis der Unfähigkeit des deutschen Bildungssystems, Minderheiten zu integrieren.“ (Diefenbach 2011, S. 449) In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren ist der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund zunehmend Thema in der Bildungsforschung und im bildungspolitischen Diskurs (vgl. Diefenbach 2011, S. 449). Was die Schulleistungen betrifft, so haben die Schulleistungsstudien PISA und IGLU aus den vergangenen Jahren eindrücklich gezeigt, dass Schüler mit Migrationshintergrund deutliche Nachteile gegenüber Schülern ohne Migrationshintergrund haben. Scheinbar gelingt es der Schule auch nicht, die Nachteile, die Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule haben, im Verlauf der Zeit auszugleichen (vgl. Diefenbach 2011, S. 453). Neben den tendenziell schlechteren Schulleistungen der Kinder mit Migrationshintergrund beschreibt Diefenbach weitere folgende Benachteiligungen:

Sie erfahren weniger vorschulische Betreuung, werden häufiger vor der Einschulung zurückgestellt, wiederholen häufiger Klassenstufen, wechseln von der Grundschule häufiger auf Hauptschulen und besuchen etwa doppelt so häufig Sonderschulen

mit dem Förderschwerpunkt Lernen wie Kinder ohne Migrationshintergrund bzw. deutsche Kinder. (Diefenbach 2011, S. 455)

Obwohl daraus deutliche Nachteile der Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund hervorgehen, darf man nicht vergessen dass es zwischen den verschiedenen Nationalitäten große Unterschiede gibt. Man muss hauptsächlich zwischen den Migranten mit niedrigerem sozioökonomischen Status und Migranten aus höheren Sozialschichten unterscheiden. Es ist dabei davon auszugehen, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben wie Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status ohne Migrationshintergrund.

Es gibt verschiedene Ansätze, die Ursachen für die Bildungsungleichheiten von Migranten zu erklären. Dabei werden zwischen Erklärungen unterschieden, die die Merkmale der Migranten selbst bzw. ihrer Eltern in den Vordergrund stellen und solchen, die sie auf die Rolle der Schule als Institution zurückführen. Beide stehen in Wechselwirkungen zueinander (vgl. Diefenbach 2011, S. 455; Beck/ Jäpel/ Becker 2010, S. 322).

Für die systematische Beantwortung der Frage nach Ursachen von Bildungsungleichheiten unter Migrantenkindern ist aus theoretischer Sicht davon auszugehen, dass Bildungschancen aggregierte Ergebnisse individueller, sozial bestimmter Bildungsvorstellungen und – im Rahmen der Lebensplanung für die Kinder – Entscheidungen der Eltern über den weiteren Bildungs- und Berufsweg und institutioneller, sozial selektiver Mechanismen des Bildungsübergangs sind, die vom Bildungswesen vorgegeben werden. Sie ergeben sich aus einem inneren Zusammenhang zwischen Schulleistung und Auswahlverhalten, der zum einen durch das Schulsystem und zum anderen durch Bildungspräferenzen der Eltern (und ihren Kindern) bestimmt wird. (Beck/ Jäpel/ Becker 2010, S. 322)

Wichtige Ansätze haben beispielsweise Heike Diefenbach (u.a. 2007) und Petra Stanat (u.a. 2006) in mehreren Studien zusammengefasst und analysiert. Dabei sind besonders kulturalistische und humankapitaltheoretische Erklärungsansätze relevant, sowie die Erklärungen durch Merkmale des schulischen Kontextes (vgl. Becker 1964; Coleman et al. 1966) und durch institutionelle Diskriminierung (Gomolla/ Radtke 2002).

Die kulturalistischen Erklärungsansätze stellen die Familien als primäre Erziehungsinstanz und ihre Verfügung über ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital in den Vordergrund (vgl. Ramirez-Rodriguez/ Dohmen 2010, S. 300). Dabei werden insbesondere das kulturelle Kapital und seine drei verschiedenen Ausdrucksformen (inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital) operationalisiert (vgl. Bourdieu 1983). Die Sozialisationsbedingungen innerhalb der Familie sind laut des kulturalistischen Ansatzes die

ausschlaggebenden Parameter um die verhältnismäßig niedrige Beteiligung der Kinder an vorschulischen und allgemeinen Bildungsmaßnahmen zu untersuchen.

In Bezug auf Familien mit Migrationshintergrund werden Indikatoren wie z.B. die in der Familie gesprochene Sprache, Essgewohnheiten, ethnische Zusammensetzung des Freundeskreises sowie bevorzugte Musik und Zeitungslektüre für die Messung ihrer kulturellen Orientierung an die Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft, auch bekannt als Assimilation, besondere Bedeutung zugesprochen [...]. (Ramirez-Rodriguez/ Dohmen 2010, S. 300)

Die kulturell-defizitäre Erklärung geht davon aus, dass es eine kulturell geprägte Basispersönlichkeit gibt, die im Verlauf der Sozialisation vor allem in der Familie geformt wird und später nur schwierig verändert werden kann (Claessens 1962; Diefenbach 2011, S. 456). Dabei haben die „kulturellen Defizite“ von Kindern mit Migrationshintergrund nicht direkt etwas mit der Sozialisation in ihrer Herkunftskultur zu tun, sondern mit den Sozialisationsbedingungen ihrer sozialen Schicht. Es wird (wie bei Bourdieu/ Passeron 1971) angenommen, dass zwischen den Sozialschichten unterschiedliche Sozialisationspraktiken und –bedingungen vorherrschen (vgl. Diefenbach 2011, S. 456). Diese können sich bei Migrantenkindern aus einer sozial niedrigeren Schicht nachteilig auf ihre Bildungssituation auswirken.

Vor allem die Sprache spielt in Bezug auf die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund eine große Rolle. Bernstein (1973) argumentiert auf der Basis breiter empirischer Untersuchungen, dass sich je nach Klasse unterschiedliche Sprachstile und Codes entwickeln, die den schulischen Erfolg nachhaltig beeinflussen (vgl. Löw 2006, S. 66). Vor allem Migrationskinder sind durch ihre Sprache oft benachteiligt. Auch in der PISA-Studie (vgl. Baumert/ Schümer 2001) wird deutlich, dass die Sprachkompetenz die entscheidende Schwierigkeit der Migrationskinder im deutschen Bildungssystem ist. Der Erwerb der Sprache der Aufnahmegesellschaft gilt als eine fundamentale kulturelle Ressource, über die andere Ressourcen erlangt werden können. Vor diesem Hintergrund ist der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes eine zentrale Bedingung jeder weiteren Sozialintegration der Migranten außerhalb des ethnischen Kontextes (vgl. Ramirez-Rodriguez/ Dohmen 2010, S. 301).

Nach einer weiteren Erklärung basiert der geringere Schulerfolg auf einem Defizit an Humankapital (vgl. Becker 1964; Hadjar/ Lupatsch/ Grünewald-Huber 2010, S. 226). „Die Humankapitaltheorie“, schreibt Diefenbach, „entstammt aus der Mikroökonomie und wurde ursprünglich formuliert, um Einkommensunterschiede als Ergebnis von unterschiedlich hohen Investitionen in Bildung zu erklären.“ (2011, S. 457) Weil migrierte Eltern oft eine geringere Bildung und ein geringeres Einkommen aufweisen,

stehen ihnen für die Akkumulation von Humankapital weniger Ressourcen zur Verfügung und dies wirkt sich entsprechend negativ auf den Bildungserfolg der Kinder aus. Die Akkumulation von Humankapital steht in Zusammenhang mit dem Familieneinkommen, welches beeinflusst wie viel Zeit und wie viele Güter für die Investition in das Kind zur Verfügung stehen. Für Humankapitaltheoretiker sind daher die Bildung von Vater und Mutter und das Familieneinkommen die zentralen Einflussfaktoren auf die Bildung, die eine Person während ihrer Kindheit erwirbt.

Der geringere Schulerfolg der Migranten kann auch durch Merkmale der Schule und der Klasse, bzw. der Zusammensetzung der Schülerschaft (vgl. Coleman et al. 1966) erklärt werden. Im schulischen Kontext sind alle physischen, organisatorischen, sozialen und kulturellen Aspekte der Umgebung zusammengefasst, in der die Lernprozesse der Schüler stattfinden.

Zu diesen Aspekten gehören u.a. die Räumlichkeiten, die für die Lehr-lernprozesse zur Verfügung stehen, die Einbindung der Schule in die Gemeinde ihres Einzugsbereiches, das Curriculum, die Klassengrößen, die Zusammensetzung der Schülerschaft in der Schule und in den verschiedenen Klassen, die „Traditionen“ und Normen im Klassenverband, das Unterrichtsklima, die Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte und ihre Erwartungen an die Schüler. (Diefenbach 2011, S. 458)

Einer der wichtigsten Ansätze zur Schuleffektforschung stammt von Coleman (Coleman et al. 1966). Der sogenannte „Coleman-Report“ wird oft zur Begründung einer skeptischen Haltung bezüglich dessen, was Schule bewirken kann, herangezogen. Ein zentrales Ergebnis dieser Studie war, dass sich die Ausstattungsunterschiede zwischen den Schulen zur Erklärung der Unterschiede im Lernerfolg als nahezu bedeutungslos erwiesen (vgl. Ditton 2011, S. 248f.). Im Gegensatz dazu hatte die soziale Herkunft der Schüler einen viel größeren Einfluss auf die Lernerfolge der Schüler. Aber nicht nur der sozioökonomische Hintergrund der Herkunftsfamilie der Schüler war ausschlaggebend, sondern auch die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft in den Schulkassen. In Schulen mit einem großen Anteil von Schülern aus höheren Sozialschichten erzielten die Schüler allgemein bessere Leistungen. In Schulen in denen überwiegend Schüler aus bildungsfernen Familienverhältnissen kamen hat die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft überdurchschnittlich stark den Schulerfolg der Schüler beeinflusst. Insofern schien es weniger wichtig zu sein, wie die Ausstattung der Schulen war, als vielmehr mit wem zusammen man zur Schule geht (vgl. Becker 2011c, S. 493).

Ein weiterer Erklärungsfaktor geht auf die institutionelle Diskriminierung ein. Damit sind spezifische Selektionsmechanismen im Bildungssystem angesprochen (Gomolla/ Radtke 2002). Der Schulerfolg von Migranten kann somit auch von Entscheidungspraktiken der Schulen,

der Lehrpersonen und der Behörden abhängen (Hadjar/ Lupatsch/ Grünewald-Huber 2010, S. 226).

Die Ausführungen zeigen, dass die vorhandenen Ansätze zur Erklärung des verhältnismäßig niedrigen Bildungserfolgs der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in ihrer Gesamtheit als eine Bündelung von Kausal- und Wirkungszusammenhängen zu betrachten sind.

Demnach sind die niedrigeren Leistungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht durch das Merkmal der Zuordnung zu einer ethnischen Gruppe zu erklären, sondern mit einer Kumulation von Faktoren, die zu einer benachteiligten bzw. benachteiligenden Situation im Bildungssystem und später beim Übergang in den Arbeitsmarkt führen. (Ramirez-Rodriguez/ Dohmen 2010, S. 308)

Ein weiterer, für das Thema der vorliegenden Arbeit interessanter Bereich der Bildungsforschung ist die interkulturelle Bildungsforschung, die sich in den 1980er Jahren etablierte. Ausgangsbeobachtung für die Entwicklung interkultureller Forschungsansätze ist der Anstieg sprachlicher und kultureller Diversität, welcher unter anderem durch internationale Migration hervorgerufen wurde und weiterhin wird (vgl. Gogolin 2010, S. 297). Die interkulturelle Bildungsforschung beschäftigt sich mit den Folgen wachsender innergesellschaftlicher sozialer, kultureller, ethnischer und sprachlicher Heterogenität für Bildung und Erziehung. „Leitendes Interesse der interkulturellen Bildungsforschung ist es, Institutionen oder Prozesse der Sozialisation, Erziehung und Bildung sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Konstellationen zu untersuchen“ (Gogolin 2010, S. 297).

Im Speziellen gilt es zu analysieren, inwiefern „Kultur“ oder Konzepte in ihrer Nachbarschaft (wie z.B. „Ethnizität“, „Sprache“) als Anlass, als Mittel oder zur Legitimation von Benachteiligungen fungieren (vgl. Gogolin 2010, S. 309). Ein Beispiel dafür bietet der Ansatz der „Transnationalisierung der sozialen Welt“. Dieser Ansatz beschäftigt sich mit dem in der internationalen Migration zunehmenden Phänomen der „Transmigration“. Darunter wird verstanden, dass grenzüberschreitende Wanderung heute nur noch im Ausnahmefall als ein einmaliger, in sich abgeschlossener Prozess gestaltet wird. Vielmehr halten Migranten auf vielfältige Weise die Verbindungen zu ihrem Herkunftsland offen. Das kann auch bedeuten, dass die Migranten immer wieder für eine kurze Zeit in ihr Herkunftsland zurückkehren um dort zu arbeiten. Es bedeutet aber auch, dass die Migranten in ihrem Einwanderungsland größtenteils Verbindungen zu Menschen der gleichen Herkunft pflegen. In der Folge entstehen „Transnationale soziale Räume“, die soziale Strukturen und Institutionen aufweisen, wie man sie üblicherweise lokal gebundenen sozialen Räumen zurechnet (vgl. Pries 2007).

Die interkulturelle Bildungsforschung berücksichtigt diese Beobachtungen unter anderem um die Auswirkungen der transnationalen Räume auf die Bildungssituation der Migranten zu analysieren. In dem Zusammenhang werden auch die zunehmenden Gründungen von privaten Ersatz- oder Ergänzungsschulen untersucht.

Im Folgenden werden nun die Theorien betrachtet, die sich mit der räumlichen Auswirkung von sozialer Ungleichheit beschäftigen.

2.3 Stadtviertel zwischen Integration und Exklusion

Die räumliche Auswirkung von sozialer Ungleichheit wird als Segregation bezeichnet. Diese beschreibt einen Prozess und einen Zustand der ungleichen Verteilung der Bevölkerungsgruppen in der Stadt. Die Segregationstheorien erfassen

den Zusammenhang von sozialen und räumlichen Strukturen in einer Stadt. Aus sozialer Ungleichheit, verstärkter Segmentierung der Sektoren des Wohnungsmarktes, sozial selektiven Standortpräferenzen und aufgrund von Zuteilungsmechanismen insbesondere im Sektor der Sozialmietwohnungen entstehen verschiedene Muster sozial-räumlicher Polarisierung und Heterogenisierung, die einander überlagern und sich in ihrer Wirkung verstärken. (Alisch/ Dangschat 1998, S. 87)

Die „Stadt als Nebeneinander verschiedener, untereinander abgeschlossener Lebenswelten“ gilt als zentrales Element in den Theorien zur Stadtentwicklung der Chicagoer Schule der Sozialökologie (vgl. Häußermann/ Siebel 2004, S. 33 ff.) Park, Burgess und andere untersuchten zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Auswirkungen der Einwanderung auf die Entwicklung amerikanischer Großstädte am Beispiel Chicagos. Park und Burgess entwickelten dabei ein Modell der Stadtstruktur. Dieses besteht aus einem innerstädtischen Geschäftszentrum, dem *loop* und konzentrisch angeordneten Ringen. Die dabei entstehenden Zonen werden als *natural areas* bezeichnet und werden von jeweils einer Nutzungsart der Bevölkerungsgruppe dominiert. Der erste Ring bildet die *zone in transition*. In die dortigen Wohnviertel siedeln sich die neuankommenden Migranten an. An diese Slumgebiete schließt sich die *zone of working men's homes* an. In diesem Ring mit Arbeiterquartieren wohnen überwiegend Angehörige der zweiten Migrantengeneration. Die vierte und fünfte Zone, also die *residential and commuters zone* bestehen aus mittelständischen Appartement- und gehobenen Eigenheimsiedlungen. Durch Einwanderung beginnt ein Prozess der Invasion und Sukzession entlang der konzentrischen Kreise. Bevölkerung und Nutzung werden dabei in den jeweils nächsten angrenzenden Ring verdrängt (vgl. Friedrichs 1995, S. 38f). Laut Park führt

die Konkurrenz zwischen Individuen zur Funktionsdifferenzierung (Arbeitsteilung) und zu einer systematischen räumlichen Verteilung der Funktionen auf die jeweils geeignetsten Territorien. Aus der Arbeitsteilung und dem Wettbewerb entstehen soziale Ungleichheit und ein Distinktionsbedürfnis, was insgesamt zur Segmentation führt. (Dangschat 1998, S. 30)³

Das Chicagoer Modell ist nicht ohne weiteres auf europäische Städte übertragbar, da es von einer konstant wachsenden Stadt und einem freien Wohnungsmarkt ausgeht. Es basiert jedoch auf der ebenfalls für europäische Städte relevanten Grundannahme, dass sich Stadträume durch Heterogenität auszeichnen. Die einzelnen Quartiere bieten ein unterschiedliches Maß an Wohnqualität. Mit der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe sind Wünsche oder Zwänge in Bezug auf die Wahl des Wohnstandortes verbunden. Auf dem Wohnungsmarkt treffen diese verschiedenartigen Wünsche und Chancen auf ein differenziertes räumliches Angebot. Die Folge dieses Wirkens von Angebot und Nachfrage ist eine „Konzentration bestimmter sozialer Gruppen auf bestimmte Teilräume einer Stadt oder einer Stadtregion“ (vgl. Häußermann/ Siebel 2004, S. 140).

Sozialräumliche Polarisierungen werden seit Ende der 70er Jahre in US-amerikanischen Städten verstärkt beobachtet („*dual cities*“- und „*two cities*“-These) (vgl. Alisch/ Dangschat 1998, S. 87). Auch in der französischen Stadtsoziologie entstanden in den 1980er Jahren Ansätze, die sich mit der räumlichen Konzentration von Armut in den Pariser Vororten, den *banlieues* beschäftigen (vgl. Ludwig-Mayerhofer/ Kühn 2010, S. 141). Dubet und Lapeyronnie (Dubet/ Lapeyronnie 1987) zählen zu den Ursachen dieser räumlichen Konzentration von Armut unter anderem eine Kombination aus

niedrigem Lebensstandard, fehlenden öffentlichen Einrichtungen, schlechte Schulabschlüsse, ein Arbeitsmarkt, der allenfalls schlecht bezahlte Gelegenheitsarbeit bietet, und schließlich die öffentliche Stigmatisierung der betreffenden Viertel und ihrer Bewohner. (Ludwig-Mayerhofer/ Kühn 2010, S. 141)

Diese führen vor allem bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, zu einer Ausgrenzung aus den verschiedenen Teilbereichen der Gesellschaft (Dubet/ Lapeyronnie 1987). In ganz ähnlicher Weise – allerdings unter Verwendung eines anderen Begriffs, nämlich *underclass* hat Wilson für die USA den Zusammenhang von städtischer Segregation, Arbeitslosigkeit und Armut analysiert (Wilson 1987; Kronauer 1997). Die deutsche Stadtsoziologie hat ebenfalls solche Erscheinungen thematisiert, auch

³ Auf der Mikroebene werden die „Ursachen für die Abwehr der Integration Fremder in das eigene Wohnquartier und das damit verbundene Dilemma, das „eigene“ Territorium mit Fremden teilen zu müssen, was die Möglichkeit der (ungestörten) Identifikation mit dem Raum gefährdet „u.a. in dem Ansatz von Elias und Scotson dargestellt – auch noch als „Etablierten-Außenseiter-Konfiguration“ (vgl. Dangschat 1998, S. 23) bezeichnet.

wenn diese in Deutschland bislang noch nicht die drastischen Formen angenommen haben wie in Frankreich und den USA (vgl. Dangschat 1997; Häußermann/ Kronauer/ Siebel 2004a; Ludwig-Mayerhofer/ Kühn 2010).

Eine wichtige Theorie stammt von Häußermann und Siebel, die als Kritik der „*dual cities*“-These von einer Dreiteilung der Stadt sprechen: Nach Häußermann/ Siebel bilden sich in europäischen Großstädten folgende soziale Gruppen:

- a) ein relativ kleines Segment höchstbezahlter Spitzenkräfte, deren Gehälter, Karrieremuster und Lebensstile sich an internationalen Märkten orientieren,
- b) ein breites, eher rückläufiges Segment aus den Angehörigen der [...] Mittelschicht mit gesichertem Einkommen und
- c) ein schnell wachsendes Segment von am Rand der Gesellschaft lebenden, unqualifizierten Beschäftigten in der Grauzone des Arbeitsmarkts bzw. dauerhaft Arbeitslosen. (Alisch/ Dangschat 1998, S. 88)

Im Trend zur dreigeteilten Stadt sind also drei Dimensionen einer Spaltung der Gesellschaft aufs Engste miteinander verflochten:

- die ökonomische Spaltung nach Eigentum, Einkommen und Position auf dem Arbeitsmarkt,
- die soziale Spaltung nach Bildung, sozialer Integration und Position auf dem Wohnungsmarkt,
- die kulturelle Spaltung nach ethnischer Zugehörigkeit, Religion und normativen Orientierungen. (Alisch/ Dangschat 1998, S. 88)

Einen zentralen Ansatz für die ungleiche Aufteilung der Bevölkerung im sozialen Raum hat Bourdieu vorgelegt (1983). Nach Bourdieu zeichnet sich der soziale Raum durch Wahlverwandtschaften zwischen Trägern gleichen Habitus bzw. ähnlicher Kapitalausstattungen aus. Auf der Basis von Ähnlichkeiten finden „soziale Schließungsprozesse“ (vgl. Brüsemeister 2008, S. 89) statt. Der Lebensstil und die Kapitalausstattung der eigenen Gruppe sind Zugangskriterium nach innen und zugleich Abgrenzungskriterium nach außen. Bourdieu geht dabei hauptsächlich auf die Position der „Oberklasse“ (die Bourgeoisie, die kulturelle und politische Elite) im Raum ein, welche aufgrund ihrer hohen Kapitalausstattung eine gewisse Macht besitzt um sich „gegen aufrückende Mittelklassen“ (Kleinbürger) abzusetzen und den eigenen Machtvorteil zu behaupten (vgl. Brüsemeister 2008, S. 89). Das Kapital erlaubt somit „sich erwünschten Dingen und Personen zu nähern bzw. unerwünschte Dinge und Personen auf Distanz zu halten“. Im Gegensatz dazu besitzt die sozial benachteiligte Bevölkerungsschicht aufgrund ihrer verhältnismäßig geringen Kapitalausstattung diese Fähigkeit kaum. Sie ist vielmehr der stigmatisierenden Wirkung des Ortsraumes, die aus der Konzentration anderer Akteure mit relativ geringem Kapital entstehen kann, ausgeliefert. „Ein Mangel an Kapital kettet die Menschen an einen Ort“ (Brüsemeister 2008, S. 93 ff.).

Das Entstehen von ungleichen Chancen hängt für Bourdieu demnach mit der „Aneignung des Raumes“, die sich in Ressourcen und Präferenzen ausdrückt, zusammen. Zu den Ressourcen zählt die Ausstattung mit sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital, zu den Präferenzen gehört der Wunsch nach einer sozial homogenen Nachbarschaft, die Abwanderung von statushöheren Bewohnern oder soziale Netzwerke. Die ökonomische Position, aber auch kulturelles und soziales Kapital (Bourdieu 1983) bestimmen somit ebenso wie Diskriminierungen über askriptive Merkmale die Zugangschancen zum Wohnungsmarkt (vgl. Heitmeyer 1998).

Die Beschreibung und Erklärung der Segregation ist jedoch nur ein erster Schritt. Wichtiger sind aber die sozialen Konsequenzen von Segregation. Außerdem bedeutet Segregation nicht immer dasselbe und ist je nach sozialer Gruppe und je nach den Gründen für ihr Zustandekommen unterschiedlich zu bewerten. Zunächst aber werden die verschiedenen Formen von Segregation genauer betrachtet.

Häußermann und Siebel unterscheiden hauptsächlich soziale und ethnische Segregation (vgl. Häußermann/ Siebel 2004, S. 151ff.). Soziale Segregation besteht aus der ungleichmäßigen Verstreuung der verschiedenen Schichten und Gruppen der Stadtbevölkerung auf verschiedene Wohngebiete und wird auch noch als residentielle Segregation bezeichnet.

Es gibt wohlhabende und arme Wohngebiete, Arbeiterviertel und solche, in denen sich die Zuwanderer konzentrieren. Neben solchen sozialen Ungleichheiten bilden sich aber auch Distinktionsbedürfnisse verschiedener Milieus im Stadtraum ab, die sich symbolisch voneinander abgrenzen. Milieus werden gebildet von Trägern eines bestimmten Lebensstils oder Angehörigen einer Subkultur. (Häußermann/ Siebel 2004, S. 139)

Entsprechend kann man die Segregation der Wohnbevölkerung einer Stadt anhand verschiedener Dimensionen der sozialräumlichen Struktur betrachten: entweder nach vorwiegend sozioökonomischen Merkmalen (z.B. Einkommen, Berufsqualifikation oder Bildungsstand), nach demographischen Merkmalen (z.B. Alter oder Haushaltsgröße) oder nach der ethnischen Zugehörigkeit. Nach der sozialökologischen Theorie ergibt sich ethnische Segregation natürlich, dadurch, dass sich Einwanderung üblicherweise als Kettenwanderung vollzieht. In den Vorstellungen der Chicagoer Schule wird die räumliche Konzentration von Migranten zu einem wichtigen Zwischenschritt des Integrations- und Assimilationsprozesses und somit Bestandteil auch der natürlichen Ordnung und Entwicklung einer Stadt (vgl. Häußermann/ Siebel 2004, S.181). Auch Lebensstile spielen heute zunehmend eine Rolle für die residentielle Segregation. Haushalte eines bestimmten sozialkulturellen Milieus, die ähnliche Lebensweisen praktizieren, suchen sich Quartiere, in

denen das Wohnungsangebot und die Infrastruktur am ehesten zu ihren Ansprüchen passen (vgl. Häußermann/ Siebel 2004, S. 143).

Es ist in der Stadtforschung eine bekannte Annahme, dass das Wohngebiet oder die „Nachbarschaft“ (*neighbourhood*) einen Einfluss auf das Verhalten ihrer Bewohner hat. Die Konzentration bestimmter sozialer Gruppen in bestimmten Gebieten des Stadtraumes lösen wiederum Rückwirkungen auf diese selbst aus (vgl. Harth/ Herlyn/ Scheller 1998, S.11). Die Einflüsse des Wohnstandortes auf die Bewohner werden als Quartierseffekte bezeichnet. Diese können entweder positive oder negative Auswirkungen auf die Integrationskraft der unterschiedlichen Stadtviertel und ihre Bevölkerung haben.

Nicht die räumliche Segregation „an sich“ ist das Problem, vielmehr entfaltet diese destruktive Wirkungen erst ab einer gewissen Großflächigkeit und ab einer gewissen Schärfe der Separierung. Segregierte Communities können integrierende und unterstützende Funktionen haben, sie können aber – gerade bei starker Binnenintegration – auch trennende, schließende Wirkungen zeitigen und die Integration in übergreifende soziale und ökonomische Zusammenhänge behindern oder verhindern. (Heitmeyer/ Dollase/ Backes 1998, S. 169)

Gerade bei einer ethnischen Segregation kann sich aufgrund einer sozialen und ethnischen Homogenität ein spezifisches positives Milieu entwickeln indem intensive nachbarschaftliche Beziehungen gegen soziale Isolation schützen können. Nachbarschaftliche Unterstützungsnetzwerke können den Zuwanderern nicht nur ökonomische Vorzüge, in der Form von materiellen Hilfsfunktionen bieten, sondern auch soziale und politische Vorteile. Soziale Vorteile können sich für neu Zugewanderte dadurch ergeben, dass sie in der ethnischen Kolonie Informationen sowie soziale und psychologische Unterstützung erhalten. Politische Vorzüge werden in Organisationen von Migranteninteressen in den Stadtvierteln gewährleistet (Häußermann/ Siebel 2004, S. 181).

In seiner Studie *The urban villagers* aus dem Jahr 1962 spricht Herbert Gans in dem Zusammenhang von sogenannten „Dörfern in der Stadt“, die ein Gemeinschaftsgefühl der Bewohner in den Quartieren auslösten, in denen Menschen mit ähnlichem Einkommen, vergleichbarem Bildungsstand und in ähnlichen Familienverhältnissen lebten (vgl. Häußermann/ Siebel 2004, S. 109). Segregation gilt demnach nicht per se als Problem, so lange sie sich als freiwillige Segregation herausstellt. Der Wunsch nach sozialer Homogenität des Wohnumfeldes führt oft dazu, sich in einem Quartier niederzulassen in dem die gleiche ethnisch-kulturelle Gruppe vertreten. Auch bei der Oberschicht führt der Wunsch nach einem sozial homogenen Umfeld zu einer Absonderung in bestimmte Wohngebiete und kann somit auch als freiwillige Segregation gesehen werden. Diese Art von Segregation wird aber weniger als Problem betrachtet, als die Konzentration von einkommensschwachen Haushalten oder ethnischen Minderheiten. Das hat auch damit zu tun, dass für die

Angehörigen der Oberschicht kaum negative Folgen mit der Segregation verbunden sind (vgl. Häußermann/ Siebel 2004, S. 183). Es ist demnach wichtig die Art und Weise des Zustandekommens von sozialräumlicher Segregation zu differenzieren.

Räumliche Konzentration wird nur dann als Problem betrachtet, wenn es sich um die Absonderung von Gruppen handelt, deren Andersartigkeit von der Mehrheit als fremd und bedrohlich definiert wird. Nicht der Grad der Abgrenzung, sondern die Akzeptanz der durch die Abgrenzung sichtbar werdenden Kultur ist das Problem. (Häußermann/ Siebel 2004, S. 181)

Die negativen Effekte von benachteiligten Wohnvierteln auf seine Bewohner wurden in verschiedenen Studien thematisiert: In Frankreich zum Beispiel von Paugam (1991, 1993) und Wacquant (2005), in Deutschland von Herlyn, Lakemann, Lettko (1991).

Negative Effekte von Segregation entstehen dann, wenn mit ihr soziale, ökonomische oder politische Nachteile verbunden sind. Soziale Nachteile können entstehen, wenn zum Beispiel der Rückzug in die eigene ethnische Kolonie zu beschränkten Kontaktmöglichkeiten zu anderen Bevölkerungsgruppen führt. Dadurch wird die Integration in die Gesellschaft erschwert. Vor allem für Kinder und Jugendliche hat das erhebliche Konsequenzen auf ihre Teilhabe an den gesellschaftlichen Teilbereichen. Vor allem ihre Bildungschancen können dadurch erschwert werden. Ein weiteres Problem, gerade für Kinder und Jugendliche aus Vierteln mit einer hohen Konzentration an sozial benachteiligten Bewohnern, besteht darin, dass der Einfluss den das Verhalten seiner Bewohner auf die Kinder und Jugendlichen ausübt nicht immer vorteilhaft ist. Die Bewohner dieser Viertel weisen oft Verhalten und Normen auf die von denen der Gesellschaft abweichen. Das Quartier wirkt als Lernraum, in dem „durch Sozialisation ein Rückkoppelungseffekt entsteht, der die Normabweichung bei Jugendlichen verfestigt“ (vgl. Häußermann/ Siebel 2004, S. 166). In diesen Vierteln können sich somit deviante Normen ausbreiten, die dann von der Quartiersbevölkerung nicht als Abweichung wahrgenommen werden. Folglich können die devianten Normen im Viertel zu dominanten Normen werden (vgl. Wilson 1987). Diese Annahmen beruhen auf der Netzwerktheorie und der Theorie des sozialen Lernens.

Die Theorie des sozialen Lernens benennt die Familie, die Medien, die Schule, die Nachbarschaft und unterschiedliche Peergroups als die maßgeblichen Sozialisationsinstanzen. Die Schule, die Nachbarschaft und die Peergroups bezieht sich explizit auf das Quartier als Lernraum. (Häußermann/ Siebel 2004, S. 166)

Wenn viele Bewohner das Gefühl bekommen, dass sie einer immer unerfreulicher werdenden Umwelt hilflos ausgeliefert sind, wird von „überforderten Nachbarschaften“ gesprochen (vgl. Häußermann/ Siebel 2004, S. 160). Soziale Verunsicherung, zunehmende Konflikte und Angst vor sozialem Abstieg führen zu einer selektiven Mobilität.

Der Verstärkungseffekt der subkulturellen Qualitäten eines Quartiers führt zur Abwanderung insbesondere von Familien mit Kindern, die sich nach den klassischen Mittelschichtnormen ausrichten. Je mehr solcher Haushalte fortziehen, desto geringer werden die Erfahrungsmöglichkeiten positiver Rollenvorbilder insbesondere für Kinder und Jugendliche. (Häußermann/ Siebel 2004, S. 166)

Die Haushalte die umziehen sind überwiegend erwerbstätig und sozial besser integriert als die Zurückbleibenden. Unter den Zuziehenden sind viele Nichterwerbstätige und Zuwanderer, weil diese in anderen Quartieren wegen hoher Preise oder Diskriminierung keine Wohnungen finden. Die integrierten Quartiere schließen sich sozial ab und geben die sozialen Probleme in die damit schon besonders belasteten Nachbarschaften weiter. Es kommt somit nach und nach zu einer Dominanz von Werten und Verhaltensweisen, die durch Armut, soziale Exklusion, aber auch durch spezifische Probleme, Konflikte und Gewalt sowie durch ethnisch-kulturell tradierte Werte und Normen gekennzeichnet sind. All dies hat Konsequenzen für die Lebensbewältigung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Willems et al. 2004a, S. 12). In Vierteln mit einer hohen Anzahl an sozial benachteiligter Bevölkerung ist außerdem auch die institutionelle und infrastrukturelle Ausstattung oft defizitär, so dass gesellschaftliche Ausgrenzung und Benachteiligung noch verstärkt werden. Das betrifft auch die Ausstattung mit Kindergärten und Schulen, Sozial- und Arbeitsämtern sowie anderen sozialen Dienstleistungen. Auch die außerschulischen Betreuungsangebote für Kinder und Jugendliche, sowie Sport und Freizeitangebote sind in diesen Vierteln oft weniger ausgebaut. Im Kapitel 4 wird dieser Aspekt, der für die vorliegende Arbeit wichtig ist, näher untersucht.

Ein weiterer Nachteil in diesen Vierteln ist der geringe Anteil an politisch engagierten Bewohnern.

Durch den Wegzug der Qualifizierten und Integrierten geht dem Gebiet soziale Kompetenz verloren, die notwendig wäre, um Probleme zu analysieren, Forderungen zu formulieren und diese wirksam an die politischen Instanzen zu richten. Weiterhin gehen den marginalisierten Quartieren durch den Verlust von integrierten Gruppen (Familien, Erwerbstätige, Qualifizierte) mögliche Führungsfiguren als Träger quartiersbezogener Institutionen, Vereine oder Initiativen verloren. (Häußermann/ Siebel 2004, S. 166)

Ökonomische Nachteile zeitigt Segregation von einkommensschwachen Haushalten durch den Niedergang des privatwirtschaftlichen Angebots an Gütern und Dienstleistungen aufgrund niedriger Kaufkraft. Ist erst eine gewisse Stufe in der Abwärtsspirale erreicht, setzt sowohl durch die Umwelt als auch durch die Bewohner ein Stigmatisierungsprozess ein, der zusätzlich zu einer symbolischen Benachteiligung führt (vgl. Häußermann/ Siebel 2004, S. 169).

Durch den kollektiven Abstieg und durch die selektive Mobilität entsteht ein Milieu der Armut und Ausgrenzung, das für die

benachteiligten Bewohner zusätzliche Benachteiligungen zur Folge hat (vgl. Häußermann / Siebel 2004, S. 160).

Auf der Basis der – oftmals erzwungenen – Homogenität der Bewohnerschaft in solchen Quartieren können Unterstützungsnetzwerke und eine Subkultur entstehen, die ihren benachteiligten Bewohnern das Zurechtkommen erleichtern und eine gewisse soziale Stabilität ermöglichen. Aber solche Quartiere können beides sein: Netz und Käfig, Nische zum Überleben und Ort der Ausgrenzung. Also wäre auch die Maxime, alles einfach zu lassen, wie es ist, angesichts der *circulus-vitiosus*-Effekte in bestimmten Quartieren und ihrer benachteiligenden oder sogar ausgrenzenden Wirkungen sozialpolitisch verantwortungslos. (Häußermann/ Läßle/ Siebel 2008, S. 122)

Wenn die soziale Isolation so weit geht, dass segregierte Gebiete Kontakte zwischen Fremden und Einheimischen verhindern, kann man von Parallelgesellschaften sprechen.

Die negativen Effekte räumlicher Segregation können gerade die Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen, die in sozial benachteiligten Stadtvierteln aufwachsen beeinträchtigen. Vor allem in Bezug auf den Bildungszugang und das Angebot an außerschulischen Einrichtungen spielt der sozialräumliche Kontext eine große Rolle. Im Folgenden werden die Wechselwirkungen zwischen der Familie, der Schule und dem Stadtviertel näher betrachtet.

2.4 Die Wechselwirkungen zwischen den drei Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Stadtviertel (Umfeld der Schule)

Im Allgemeinen wird unter Chancengleichheit im Bildungswesen verstanden, dass „der Erwerb von Bildungsgraden und die dadurch erfolgende Verteilung von Lebenschancen so zu erfolgen hat, daß sie sich ausschließlich an der *individuellen Leistung* bemessen.“ (Hradil 2001, S. 152) Somit würde Chancengleichheit bedeuten, dass alle Individuen entsprechend ihrer Fähigkeiten und Leistungen die gleiche Chance zum Erwerb von Bildungsabschlüssen haben. Bei dieser Sichtweise einer meritokratischen Utopie, wird jedoch nicht beachtet, dass Fähigkeiten, Motivationen, Anstrengungen und Leistungen an die soziale Herkunft gekoppelt sind (vgl. Coleman et al. 1966; Jencks 1973; Heid 1988; Becker 2004). Es bleibt unberücksichtigt, dass schon zum Eintrittspunkt in die Schule ungleiche Lernvoraussetzungen bestehen, wonach Kinder aus höheren Sozialschichten über bessere Startchancen im Bildungssystem verfügen. Da diese sich im Lernkontext des Bildungssystems verstärken, setzen Bourdieu und Passeron (1971) die Sichtweise einer Chancengleichheit in der Schule mit einer „Illusion der

Chancengleichheit“ (vgl. Becker 2011b, S. 89) gleich. Es geht also bei der Frage der Chancengleichheit eher darum, die ungleichen Voraussetzungen für den Bildungserwerb in Betracht zu ziehen, als die Reproduktion der Chancengleichheit in der Schule selbst. Coleman kommt auch zum Schluss, dass die politische Forderung nach Chancengleichheit utopisch ist und „*Equality of educational opportunities*“ ein fehlerhaftes wie irreführendes Konzept sei (vgl. Coleman et al. 1966). In dem Sinn fehlerhaft und irreführend, weil sozioökonomische Ungleichheit ein Fakt ist und Chancengleichheit wegen bestehender Ungleichverteilungen von sozioökonomischen Ressourcen nicht erreichbar sein kann. Außerdem schafft das Bildungssystem nicht diese Ungleichheit zu kompensieren, wenn es die Chancengleichheit an der Illusion gleicher Lerngelegenheiten festmacht.

Es könne daher nicht um das Streben nach Chancengleichheit, sondern nur um die Reduktion von Chancenungleichheiten gehen. [...] Wenn es nicht möglich ist, den Kindern gleiche, von sozialer Herkunft unabhängige Chancen zu garantieren, dann müsse die Schule verstärkt in die Pflicht genommen werden, für die schulischen Leistungen und Bildungserfolge zu sorgen, dass bestehende Ungleichheiten von Lernvoraussetzungen ausgeglichen werden. (Coleman et al. 1966, S. 21f.)

Der Anspruch des Schulsystems wäre demnach nicht im Abbau von Differenz zu sehen, sondern in der bestmöglichen Förderung jedes einzelnen Schülers, sowohl der leistungsschwächeren als auch der leistungsstärkeren (vgl. Ditton 2010, S. 66). Gelingt diese nicht, dann setzen sich die ungleichen Lernvoraussetzungen in ungleiche Bildungserfolge um.

Betrachtet man jedoch die empirischen Befunde zu den Bildungschancen in Deutschland (zum Beispiel PISA, IGLU), dann scheinen weder die Schulen noch die Hochschulen es bis jetzt geschafft zu haben, soziale Ungleichheit von Bildungschancen zu reduzieren. Es scheint aber auch, dass Schulen an sich mit „kompensatorischen“ Schulprogrammen nur begrenzt wirksam sind und die familiäre Herkunft der Schüler sowie die Schulzusammensetzung allgemein ausschlaggebendere Faktoren für den Schulerfolg sind.

Auf Ausgleich angelegte vorschulische und schulische Maßnahmen zeigen oftmals nur enttäuschend geringe Effekte, bzw. Effekte, die nach der Beendigung der Programme nicht länger anhalten. Überdies scheinen die Programme teilweise eher denen zu helfen, die am wenigsten benachteiligt sind. Erfolgreich scheinen gezielte und gut strukturierte Maßnahmen zu sein, die über einen längeren Zeitraum stattfinden. Ebenso scheint bedeutsam zu sein, dass die Maßnahmen in Kooperation mit der Familie bzw. eingebettet in das soziale Umfeld geplant und möglichst auch umgesetzt werden. (Ditton 2011, S. 250)

Es ist demnach eine Zusammenarbeit der schulischen und außerschulischen Programme mit den Familien und dem sozialen Umfeld der Kinder, welche eine positive Auswirkung auf den Schulerfolg

hervorbringen kann. In dem Zusammenhang tritt in der Debatte um die Ökologie von Schule eine Auflösung einer eindeutigen institutionellen Identität des Bildungssystems in den Vordergrund (vgl. Zinnecker 2004, S. 501). Das Lernen selbst löst sich aus seinen traditionellen institutionellen Wurzeln und es entstehen neue Formen des Lernens. Hierbei verlagert es sich in den informellen, außerschulischen Bereich sowie an private Bildungseinrichtungen (Quenzel/ Hurrelmann 2010, S. 18).

Während die Frage der sozialen und kulturellen Ungleichheit zwischen den Schülern in der früheren Bildungsforschung vor allem auf das Verhältnis von Familien- und Schulsystem bezogen wurde, integrieren Bildungs- und Ungleichheitsforscher zunehmend die Frage nach dem Verhältnis von Freizeit- und Schulsystem in ihr Untersuchungsdesign. (Zinnecker 2004, S. 517)

Demnach gilt es nicht nur theoretische Prozesse eines einzigen Sozialisationsmilieus (Familie, Schulklasse, Peers) zu analysieren, sondern die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Sozialisationsinstanzen. Der ökologische Ansatz verweist somit auf die Analyse des „Mesobereiches“, des Systems von

Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft [...]). (Zinnecker 2004, S. 501)

Die verschiedenen Lebensbereiche der Kinder werden auch noch als Lernumwelten bezeichnet. Lernumwelten werden in Anlehnung an Fend (2006) als „Anbieter von Lerngelegenheiten konzeptualisiert, die von den Lernenden zum Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen genutzt werden können“. Die Lernumwelten werden in drei Bereiche unterteilt: formale (z.B. Schule, Ausbildungsplatz, Hochschule), non-formale (z.B. Angebote der Kinder – und Jugendhilfe, von Vereinen und religiösen (Gemeinschaften) und informelle (z.B. Familie, Peers, Medien) Lernumwelten.

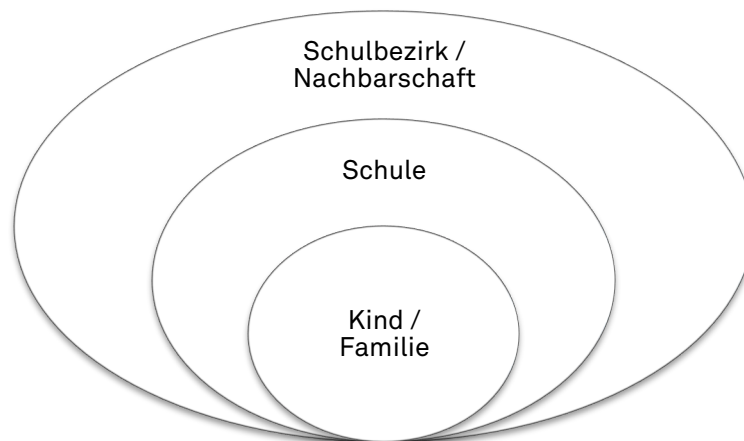
Die Betonung von Bildungsprozessen und Kompetenzentwicklungen im Lebenslauf verlangt nach einer Perspektive, mit der sowohl innerhalb einer Lernumwelt stattfindenden Prozesse als auch diachrone (längsschnittlich) und synchrone (zeitgleiche) Übergänge zwischen verschiedenen Lernumwelten berücksichtigt werden. (Blossfeld/ Schneider/ von Maurice 2010, S. 212)

In Anlehnung an die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist demnach eine Vernetzung der Lernumwelten wichtig, um die Kinder und ihre Eltern besser zu integrieren, einerseits in die Schule und andererseits im Umfeld der Schule in das Stadtviertel. Die Lernumwelten der Kinder werden auch noch als soziale Milieus definiert. Dabei spielt die Theorie des Sozialkapitals eine herausragende Rolle. „Neben kulturellem und ökonomischem Kapital des Elternhauses sind soziale Unterstützung und soziales Kapital von besonderer Bedeutung für den Schulerfolg.“ (Hadjar/

Lupatsch/ Grünewald-Huber 2010, S. 230) Soziales Kapital besteht in dem Zusammenhang aus Netzwerken, welche die Schüler innehaben. Zu diesen Netzwerken gehören Eltern und Familie, die Schule, die Lehrpersonen und die Peers der Schüler, mit denen sie in und außerhalb der Schule in engem Kontakt stehen (vgl. Hadjar/ Lupatsch/ Grünewald-Huber 2010, S. 230). Schulze geht in seinem soziologischen Klassiker „Die Erlebnisgesellschaft“ auf die Rolle der Bildung in diesen Netzwerken der Kinder ein:

Bildung ist eingebettet in einen ästhetisch homogenen Lebenszusammenhang, der schon vor der Schule im Elternhaus vorhanden ist, neben der Schule durch die Gleichaltrigen verstärkt wird und sich nach der Schule fortsetzt. (Schulze 2005, S.191)

Abb. 5: Sozialisationsinstanzen



(Quelle: eigener Entwurf)

Dass die Ressourcen der Herkunftsfamilie für die Bildungschancen von Kindern von Bedeutung ist, hat die Bildungsforschung immer wieder hervorgehoben. Die Frage ist, welche Effekte im Einzelnen wirksam werden.

Als engste Lernumwelt kann zunächst die Familie gesehen werden. Hinsichtlich der Eltern bedeutet soziales Kapital einerseits stabile Bindungen, andererseits auch die Zeit, die Eltern oder andere wichtige Bezugspersonen mit Kindern verbringen. Auch die Bildungsaspirationen der Eltern können hier von Bedeutung sein. Allmendinger, Ebner und Nikolai weisen in dem Zusammenhang, unter Rückgriff auf Bourdieu und Coleman darauf hin, dass solches Sozialkapital aus mindestens drei Elementen besteht: aus „dauerhaften sozialen Beziehungen einer Person“, aus den „ökonomischen, kulturellen oder symbolischen Ressourcen, welche die Mitglieder des jeweiligen Netzwerkes haben“, und schließlich aus der Nutzung des genannten Kapitals, da „letztlich entscheidend ist, welche Ressourcen ein Individuum aus diesen Beziehungen ziehen,

mobilisieren und somit für sich nutzbar machen kann“ (Allmendinger/ Ebner/ Nikolai 2007, S. 489).

Als eine weitere soziale Ressource, die neben dem Elternhaus eine Rolle spielt, kann die Unterstützung durch die Lehrpersonen gesehen werden.

Die entscheidende Weichenstellung, wie die zukünftige Schulkarriere verlaufen wird, erfolgt in der ersten Grundschulklasse [...]. Erhalten Kinder aus unterprivilegierten Schichten keine zusätzliche fachliche und emotionale Förderung vom Lehrpersonal, dann können sie die bereits beim Eintritt in die Grundschule vorhandenen Leistungsunterschiede alleine nur schwer abbauen und zeigen deswegen am Ende der Grundschule vielfach deutlich geringere Leistungen als ihre von zu Hause aus privilegierten Mitschüler. (Quenzel 2010, S. 133)

Die Relevanz zusätzlicher fachlicher und emotionaler Unterstützung von „Risikoschülern“ wurden in einer Studie von Hamre und Pianta (2005, 961ff.) analysiert. Die Gruppe der „Risikoschüler“ umfasst bei Hamre und Pianta sowohl Schüler, die im Kindergarten problematisches Verhalten zeigen, als solche, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die „Risikoschüler“, die im ersten Schuljahr zusätzliche Unterstützung bekommen, im späteren Schulverlauf kein höheres Risiko haben als Schüler ohne Lernschwierigkeiten, im späteren Schulverlauf schulische Probleme zu bekommen. „Risikoschüler“, die in Klassen unterrichtet wurden, in denen sie keine zusätzliche fachliche und emotionale Unterstützung erhielten, fallen dagegen häufiger bis zum Ende der Grundschulzeit in ihren Leistungen deutlich hinter ihren Klassenkameraden zurück.

Um die Chancengleichheit zu erhöhen, müsste die Institution Schule speziell den unterprivilegierten Schülern Unterstützung bei der Bewältigung aller Entwicklungsaufgaben der Kindheits- und Jugendphase anbieten. (Quenzel 2010, S. 133)

Die Peergruppe der Schüler kann ebenfalls als soziale Ressource spezifiziert werden. Eine Peergruppe kann dem Lernen positiv oder negativ gegenüber stehen und damit die Einstellungen der Schüler gegenüber dem Lernen prägen (vg. Hadjar/ Lupatsch/ Grünewald-Huber 2010, S. 230). Den außerschulischen Aktivitäten im Stadtviertel kommt hierbei zusätzlich eine große Bedeutung zu.

Auch außerhalb der eigenen Familie, wenn auch häufig vermittelt durch diese, erfahren Kinder von Anderen vielfältige Anregungen. Die Beteiligung von Kindern an außerschulischen Aktivitäten ist ein wichtiges Feld, in dem Kinder einerseits Erfahrungen machen und Fähigkeiten erwerben, andererseits sich auch in sozialen Kontakten bewähren können. Zeigen lässt sich in diesem Kontext, dass das Freizeitverhalten mit der sozialen Schicht zusammenhängt. Kinder werden dadurch kontaktfreudiger und selbstbewusster und werden an Lernkontexte außerhalb der Schule herangeführt, die den Bildungserfolg positiv beeinflussen. (Hadjar/ Lupatsch/ Grünewald-Huber 2010, S. 240)

Nicht nur dass die Kinder in den außerschulischen Aktivitäten Lernvorteile erzielen können, sondern sie können auch zur Integration in das Stadtviertel beitragen. Werden die Eltern dann auch noch in beiden Bereichen Schule und außerschulischen Aktivitäten eingebunden, kann ein integrierendes Netzwerk geschaffen werden, welches das Zusammenleben in den Stadtvierteln stärkt und sich positiv auf die Umwelt der Kinder und ihrer Eltern auswirkt.

Es stellt sich nun die Frage worin konkrete Integrationsmaßnahmen in der Schule und im Umfeld der Schule bestehen können und wie diese miteinander verknüpft werden können. Im Folgenden werden einerseits Maßnahmen aus der Bildungspolitik und andererseits aus der Stadtpolitik näher betrachtet, die sich in den letzten Jahren bezüglich der Integrationsfunktion von Schule und Stadtviertel entwickelt haben.

2.5 Integrationsmaßnahmen in Bildungs- und Stadtpolitik und deren Vernetzung

Um Schule zu verbessern, muss man also auf der einen Seite nach den „proximalen“ Faktoren schauen und die Lehr-Lernsituationen optimieren. Dabei darf man auf der anderen Seite die Rahmenbedingungen und den gesellschaftlich-sozialen Kontext nicht aus dem Auge verlieren. (Ditton 2011, S. 261)

Wie bereits angesprochen, sind es nicht nur „kompensatorische“ Programme in den Schulklassen, die langfristige positive Wirkungen erzeugen, sondern auch eine Förderung der Kinder außerhalb der Schule. Besonders wichtig für die erfolgreiche Schullaufbahn scheinen dabei bereits frühe Förderungsmaßnahmen in vorschulischen Einrichtungen zu sein.

Es besteht ein ausgeprägtes Leistungsgefälle bereits beim Schuleintritt [...]. Von daher werden gegenwärtig besonders hohe Erwartungen an sozial ausgleichende Wirkungen durch eine frühe Förderung im Kindergartenalter gestellt. (Ditton 2010, S. 66)

Frühkindliche Bildung steht in der bildungspolitischen Debatte immer mehr im Vordergrund. Hierzu haben Stamm und Viehauser eine Analyse vorgelegt, die deutlich macht, dass Investitionen in frühkindliche Bildung nur dann eine nachhaltige Wirkung haben, wenn sie „besonders intensiv sind und möglichst früh ansetzen“, wenn „alle Kinder und nicht nur benachteiligte einbezogen werden“, „wenn es einen hohen Anteil an schulvorbereitenden Maßnahmen gibt“ und „wenn auf die Frühförderung eine über den gesamten Prozess des Aufwachsens gehende Unterstützung und Förderung erfolgt“ (Andresen 2010, S. 508).

Becker betonte ebenfalls den hohen Stellenwert der vorschulischen Bildung in Bezug auf die Reduktion von Chancenungleichheit. Er illustriert die Chancenungleichheit, die durch die sozioökonomische Schichtzugehörigkeit bereits am Anfang der Schullaufbahn besteht an folgendem Beispiel:

Denn die bestehende Chancenungleichheit im Schulsystem besteht im bildlichen Sinne darin, dass die Startchancen beim Hundertmeterlauf insofern ungleich nach sozialer Herkunft verteilt sind, als die Arbeiterkinder mit zu groß geratenen Schuhen ohne Schnürsenkel an der Startlinie stehen, während die Kinder aus höheren Sozialschichten mit bester Ausstattung einen nicht einholbaren Vorsprung von über 50 Meter haben, bevor überhaupt der Startschuss gefallen ist. Mittels institutionalisierter Vorausbildung in Kindergärten, Kindertagesstätten und Vorschulen, die durch ein hochqualifiziertes Lehrpersonal vorzunehmen ist, könnten über gezielte Förderungen sozial benachteiligter Kinder („soziale Integration für den Chancenausgleich“) bei gleichzeitiger Förderung von leistungsstarken oder sozial privilegierten Kindern („soziale Differenzierung für Herstellung von Chancengleichheit im Sinne individueller Optimierung“) der Ausgleich von primären Herkunftseffekten und die Reduktion von Chancenungleichheiten zwischen Sozialschichten gelingen. (Becker 2011b, S. 109)

Eine weitere bildungspolitische Integrationsmaßnahme ist das Konzept der Ganztagschule, die als „wirksames Mittel gegen Bildungsbenachteiligung gesehen wird. Die Ganztagschule hat nämlich einen pädagogisch-sozialen Doppelleffekt: Einerseits können, vor allem von Armut betroffene oder bedrohte Kinder, umfassender betreut und gefördert werden. Andererseits ermöglicht die Ganztagsbetreuung den Eltern leichter als sonst einer Vollzeitbeschäftigung nachzugehen, was sie finanzielle Probleme besser meistern lässt.

Durch die Ganztagschule lassen sich soziale Benachteiligungen insofern kompensieren, als eine bessere Versorgung der Kinder mit Nahrung (gemeinsame Einnahme des Mittagessens), eine gezielte Förderung leistungsschwächerer Schüler etwa bei der Erledigung von Hausaufgaben und eine sinnvolle Gestaltung der nachmittäglichen Freizeit erfolgen. (Ramirez-Rodriguez/ Dohmen 2010, S. 308-309)

Die oft als benachteiligt angesehenen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bedürfen auch zusätzlichen bildungs- und integrationspolitischen, sowie sozialen und pädagogischen Maßnahmen. Dabei steht an erster Stelle die Sprachförderung für Kinder und ihrer Eltern unter Berücksichtigung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Kinder. Ein Beispiel ist das Modell Bilingualer Erziehung wie etwa dem Förmig-Projekt (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). In den Förmig-Projekten werden Ansätze der arbeitsteiligen Zusammenarbeit an der Sprachbildung, nicht nur zwischen Lehrkräften, sondern auch zwischen Bildungsinstitutionen, Eltern und außerschulischen Fördereinrichtungen entwickelt (vgl. Ramirez-Rodriguez/ Dohmen 2010, S. 308f.).

Die wichtigen bildungspolitischen Maßnahmen kann man folgendermaßen zusammenfassen:

- die Gewährleistung der Qualität der vorschulischen Betreuungsangebote,
- die sozialpädagogisch gestützte frühe Förderung von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern,
- die Verschränkung von Elternhaus und Schule,
- das Zusammenspiel zwischen akademischer und beruflich organisierter Ausbildung,
- die Verteilung finanzieller Mittel auf die verschiedenen Schulformen. (vgl. Allmendinger/ Ebner/ Nikolai 2010, S. 63)

Da der räumliche Kontext der Schulen einen großen Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern hat, sind neben den bildungspolitischen Maßnahmen außerdem die Maßnahmen im Stadtviertel wichtig, um die Kinder und Jugendliche zu integrieren. In der Stadtplanung kommt dem Wohnquartier in seinem Potential zur gesellschaftlichen Integration zunehmend eine hohe Bedeutung zu (vgl. Alisch/ Dangschat 1998, S. 11). Das steht auch in Zusammenhang mit dem Wandel in der Stadtplanung von einer reinen Bauplanung zu einer sozialen Stadtplanung.

150 Jahre lang ging es in erster Linie darum, dem Wachstum im wörtlichen Sinne Raum zu verschaffen. Stadtplanung war Bauplanung. Heute muss Stadtplanung weit mehr beinhalten als physische Planung, nämlich vor allem Kultur-, Bildungs- und Sozialpolitik. (Häußermann/ Läßle/ Siebel 2008, S. 223)

In den 1980er Jahren war die Stadtplanung vom Leitbild der kompakten Stadt geprägt und propagierte damit Dichte, Nutzungsmischung, städtebauliche und architektonische Qualität, die Qualität der öffentlichen Räume und Nachhaltigkeit (vgl. Häußermann/ Läßle/ Siebel 2008, S. 91). Die Stadt sollte ein positives Wirtschaftsklima einerseits für potentielle Neuansiedler schaffen und andererseits dazu beitragen neue Arbeitsplätze zu sichern. Somit bestand der Schwerpunkt der Stadtplanung in den 1980er und 1990er Jahren in der Umwandlung der Innenstädte zu Einkaufs- und Erlebnis-zonen, in der Förderung von internationalen Segmenten im Büro- und Kulturbereich, in der Förderung des Tourismus sowie in der Unterstützung der Entwicklung von Informationstechnologien und der Kommunikationsindustrie (vgl. Häußermann/ Läßle/ Siebel 2008, S. 246). Die Entwicklungen in der Stadtpolitik wurden auch noch als „Kulturalisierung der Stadtpolitik“ bezeichnet. Im internationalen Standortwettbewerb wurde die Imageproduktion der Stadt immer wichtiger.

Mit der Zeit änderte sich allmählich auch die politische Rolle der Stadtverwaltungen. Große Bereiche staatlicher Steuerung wurden aus finanziellen Gründen einem Prozess der Privatisierung unterworfen. Dazu gehörte unter anderem auch die Wohnungsversorgung oder die Stadterneuerung.

Die Städte waren und sind zunehmend den Marktprozessen unterworfen, was mit erheblichen sozialräumlichen Polarisierungen verbunden ist. Einerseits zieht die wirtschaftliche Entwicklung in den Städten immer mehr Migranten an. Dadurch wird die Bevölkerungsstruktur in den Städten immer heterogener, die ethnische und kulturelle Differenzierung der Stadtbevölkerung nimmt zu. Andererseits führt die wirtschaftliche Entwicklung zu einer zunehmenden polarisierten Dienstleistungsgesellschaft, in der die Einkommensverteilung immer weiter auseinandergeht und immer mehr soziale Ungleichheit entsteht (vgl. Häußermann/ Läßle/ Siebel 2008, S. 246). Die soziale Ungleichheit drückt sich in den Städten auch räumlich aus, indem auf der einen Seite Viertel der hochqualifizierten, reichen Oberschicht entstehen, auf der anderen Seite Viertel mit überwiegend einkommensschwachen Haushalten, Unqualifizierten und Arbeitslosen.

Diese sozialräumlichen Polarisierungen hängen auch mit der Stadterneuerungspolitik in den 1980 und 1990 Jahren zusammen, bei der, unter anderem eine städtebauliche Aufwertung der Innenstadtviertel, zusehends die weniger zahlungskräftigen Bewohner aus diesen Innenstadtvierteln, mit teilweise heruntergekommenen Bausubstanz, verdrängt hat. Dieser Prozess, auch noch als Gentrifizierung bezeichnet, trug nämlich auch dazu bei, dass in den 1980er Jahren viele Miet- in Eigentumswohnungen umgewandelt wurden und somit eine erhebliche Reduzierung des Angebots im Mietwohnungsmarkt und dort vor allem im Bereich des preiswerten Altbaubestandes, der meist wegen fehlender Rentabilität verkauft wurde entstanden ist. Steigende Mietpreise auf der anderen Seite führen zu einer zunehmenden Segmentierung des Wohnungsmarktes. Hinzu kommt, dass die Städte angesichts der wirtschaftlichen Situation auch selbst allgemein weniger Steuerungsmöglichkeiten haben. In dem Zusammenhang sprechen Heitmeyer, Dollase und Backes (1998) auch noch von einer „Krise der Städte“.

Mit der „Krise der Städte“ ist vor allem eine Integrationskrise gemeint, die sich aus der Verschärfung und Überlagerung der genannten Ungleichheiten und den schwindenden Möglichkeiten der Stadtpolitik ergibt, diese Entwicklung so zu steuern, dass die soziale Integration und Kohäsion erhalten bleibt. (Häußermann/ Läßle/ Siebel 2008, S. 183).

Die Stadtpolitik muss demnach neue Ansätze finden, um auf die sozialen Folgen der Globalisierung, wie Dauerarbeitslosigkeit und instabile Arbeitsverhältnisse, Zuwanderung und kultureller Heterogenisierung einzuwirken.

Der erreichte Grad von Segregation und ihre benachteiligende Wirkungen stellen nach den Entwicklungen im 20. Jahrhundert eine neue Qualität dar. Es ist eine dringende Aufgabe der Stadtpolitik, eine weitere kumulative Negativentwicklung zu verhindern, indem die noch vorhandenen sozialen Potentiale in diesen Gebieten

stabilisiert werden. Nicht räumliche Umverteilung (Desegregation), die ohnehin kaum durchführbar wäre, sondern die Entwicklung von Strategien einer urbanen Integration, die den Prozess der Marginalisierung und Exklusion stoppen könnte, ist notwendig. (Häußermann/ Kronauer/ Siebel 2004, S. 229)

Als politische Reaktion sind demnach in den 1990er Jahren in fast allen europäischen Ländern nationale Programme zur Verbesserung der Lebensbedingungen der Bewohner benachteiligter Wohngebiete entwickelt worden (vgl. Friedrichs/ Van Kempen 2004, S. 67). Diese Programme lassen sich unter dem Begriff der sozialen Stadtplanung zusammenfassen.

Ob sie *Politique urbaine* in Frankreich, *New Deal for Communities* oder *Neighbourhood Renewal* wie in Grossbritannien oder *Kvaterloft* wie in Dänemark heißen, oder ob sie sich – wie das EU-Programm *URBAN* – als Modell für alle Länder der Europäischen Union empfehlen: Sie alle verstehen sich als eine Reaktion auf die sozialräumliche Polarisierung und Segmentierung der Stadtgesellschaften, und sie wollen auf diese neue Qualität der städtischen Entwicklung mit einem veränderten Politikansatz antworten. (Walther 2004, S. 332)

Die soziale Stadtplanung geht demnach vom Quartier als wesentlicher Integrationsinstanz aus und orientiert die Entwicklung der benachteiligenden Quartiere vorrangig an den Interessen und Bedürfnissen der dort Wohnenden und Arbeitenden und weniger an überlokalen Zielen (vgl. Alisch/ Dangschat 1998, S. 181). In den sozialen Stadtentwicklungsprogrammen sollen städtebauliche und soziale Probleme in Zusammenhang gesehen werden und neben der baulichen Erneuerung auch Projekte für die Verbesserung der sozialen Situation und für die Entwicklung des Gemeinwesens in einem integrierten Handlungsprogramm gefördert werden. Anders als in der bisherigen Stadtpolitik, die reine Städtebaupolitik war, werden Quartiere nun auch als Sozialraum betrachtet (vgl. Häußermann/ Siebel, S. 171). Dem Quartier wird in dem Sinn als Instanz sozialer Integration und als wesentliche Ressource zur Lebensbewältigung eine große Bedeutung beigemessen.

Es soll deutlich gemacht werden, dass und wie die Potentiale des Quartiers als Lebensmittelpunkt der Menschen erkannt und gefördert werden müssen, um eine beeinflussbare Instanz sozialer Integration zu entwickeln, die vor dem Hintergrund der schwindenden Integrationskraft des Arbeitsmarktes und entgegen immer feindseligeren Konflikten sozialer Gruppen uns immer notwendiger erscheinen. (Alisch/ Dangschat 1998, S. 7)

Im Rahmen der sozialen Stadtplanung lassen sich verschiedene Handlungsansätze unterscheiden, die auf unterschiedlichen räumlich-administrativen Ebenen verankert sind:

- kommunale Initiativen (Stadtteilmanagement / Quartiersmanagement)
- Landesprogramme (z.B. Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf in NRW 1993, Armutsbekämpfungsprogramm 1994 und soziale Stadtteilentwicklung 1999 in Hamburg, Quartiersmanagement in Berlin 1999)
- Bundesebene (Bund-Länder-Programm „die soziale Stadt“ 1999)

-
- Europäische Ebene (URBAN bis 1999) (Alisch 2002, S. 79)

Die soziale Stadtplanung versteht sich als „präventive Politik“, die die zunehmende Polarisierung und sozialräumliche Segregation verhindern und die soziale Integration der städtischen Gesellschaft bewahren will“ (Alisch 2002, S. 90). Es geht darum Stadtteile, in denen sich soziale und kulturelle Benachteiligungen häufen, zu stabilisieren bevor sie sich zu sozialen Brennpunkten entwickeln.

Dazu wurden verschiedene Strategien zur Verbesserung der Lebensbedingungen der Bewohner in den Quartieren entwickelt. Dabei wurden jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt: offensive Öffentlichkeitsarbeit stadtweit und im Stadtteil selbst, permanente Quartiersarbeit und die Förderung von Bewohnerinitiativen. Es sollten Projekte entwickelt werden, mit denen „auf Quartiersebene vor allem wirkungsvolle Beschäftigungseffekte ausgelöst und die Lebensbedingungen in benachteiligten Stadtteilen verbessert werden.“ (Alisch 2002, S. 77) Unter dem Konzept des „empowerment“ sollen die Bewohner dazu befähigt werden, am Prozess der Quartiersentwicklung zu partizipieren. Die Beteiligung und Aktivierung der Menschen vor Ort gehört zum Standardrepertoire aller Handlungsansätze sozialer Stadtentwicklung.

Die wesentlichen Handlungsprinzipien des Stadtteilmanagements stecken nach Alisch und Dangschat (1998) in den Begriffen Quartiersbezug, Prozesshaftigkeit und Bewohnerorientierung. Die Aufgaben des Stadtteilmanagements oder Quartiersmanagement werden im Folgenden noch einmal aufgezählt:

1. Alle Projekte, Vorhaben und Strategien gehen von den personellen, räumlichen, finanziellen und institutionellen Ressourcen aus, die im Quartier vorhanden sind (endogene Potentiale).
2. Eine normative Vorstellung des Idealstadtteils wäre ein falsches Vorbild. Realisiert wird, was im Stadtteil machbar und milieugerecht ist. Das Stadtteilmanagement richtet sich nach den vorhandenen baulichen und sozialen Strukturen sowie der gegebenen Nutzungsstruktur (Bedürfnisgerechtigkeit).
3. Ausgangspunkt sind die bei der Bewohnerschaft vorhandenen Potentiale, Fähigkeiten und Aktivitäten. Sie gilt es zu stärken („empowerment“).
4. Sichergestellt werden muss dabei, dass Projekte und Verfahren sozial- und umweltverträglich sind und somit auch ungewollte Nebenwirkungen rechtzeitig abgeschätzt werden können (Nachhaltigkeit). (Alisch/ Dangschat 1998, S. 232)

Ein Problem des Konzepts der Bewohneraktivierungen im Rahmen des Quartiersmanagements liegt darin, dass die Bewohner zum einen Interesse an städtebaulichen Maßnahmen in ihrem Quartier zeigen müssen und zum anderen auch noch Bereit sein müssen, sich aktiv an den Projekten zu beteiligen. Die Bereitschaft zum Engagement ist jedoch bei sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten und Migranten oft, unter anderem auch aufgrund mangelnder Möglichkeiten der Artikulation, deutlich

reduziert (vgl. Schnur, 2003, S. 53). „Für die Partizipation, die zur Integration führen soll, ist die Integration selbst die wichtigste Voraussetzung.“ (Häußermann/ Läßle/ Siebel 2008, S. 275)

Damit sind dem Quartiersmanagement verschiedene Grenzen gesetzt, die nur schwer zu überwinden sind. Ein Konzept der sozialen Stadtplanung, welches versucht auf diese Problematik näher einzugehen, ist das Sozialkapital-Konzept (vgl. Schnur 2003, S. 52ff.). Es beschäftigt sich vor allem mit Handlungspotenzialen marginalisierter Gruppen in Stadtquartieren (wie etwa Arbeitslose, Arme, Alte, Ausländer) und behandelt die Frage inwiefern zum Beispiel sprachfremde oder sozioökonomisch schlechter gestellte Migranten besser in die Bewohneraktivierung eingebunden werden können. Im Sozialkapital-Konzept werden die Organisationsmöglichkeiten, Kooperationschancen oder „Stadtregime“ der marginalisierten Bevölkerung identifiziert und für die Potenziale des freiwilligen Engagements Ansatzpunkte geliefert. Der Fokus liegt dabei nicht nur auf den Wohnumfeldbedingungen, sondern auf dem sozialen Zusammenhalt von Gemeinschaften (vgl. Schnur 2003, S. 52).

Gute Wohnverhältnisse und unterstützende Einrichtungen könne dagegen die materielle Seite der sozialen Lage erträglicher machen. Allerdings bedeuten institutionelle Angebote nicht in jedem Fall, dass Arbeitslose und Arme sie nutzen und nutzen können, um der Ausgrenzungsbedrohung zu entgehen. (Häußermann/ Kronauer/ Siebel 200, S. 237)

Als ein zentrales Planungsziel gilt eine gezielte Förderung von Sozialkapital. Dabei steht die Nutzung und Bildung von spezifischen soziostrukturellen Qualitäten in den Quartieren im Vordergrund um eine soziale Eingliederung von Migranten und sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten in den lokalen Zusammenhang zu ermöglichen. Konkrete Maßnahmen sind zum Beispiel eine Integration von „Stadtteilregimen“ oder die Etablierung von Quartiersräten, in denen Migranten und sozial benachteiligte Bevölkerungsschichten dazu befähigt werden können, sich selbst zu organisieren oder zu artikulieren. Vor allem Vereine können eine hohe Integrationskraft aufweisen (Schnur 2003, S. 195).

Das Konzept des Sozialkapitals geht in dem Sinn einen Schritt weiter als das Quartiersmanagement, da es in verstärkter Weise auf Engpässe in den Bereichen von Kommunikation, sozialer Kooperation, Motivation und Solidarität sowie auf die in jedem Stadtteil vorhandenen sozialstrukturellen Potenziale eingeht (vgl. Schnur 2003, S. 73). Ein Problem der Maßnahmen zur Integration, die im Rahmen des Quartiersmanagements getroffen werden, besteht nämlich darin, dass die sehr oft genau die Menschen *nicht* erreichen, die am ehesten auf sie angewiesen wären. In den Konzepten der sozialen Stadtplanung lässt sich des Weiteren eine latente Marginalisierung der Rolle der

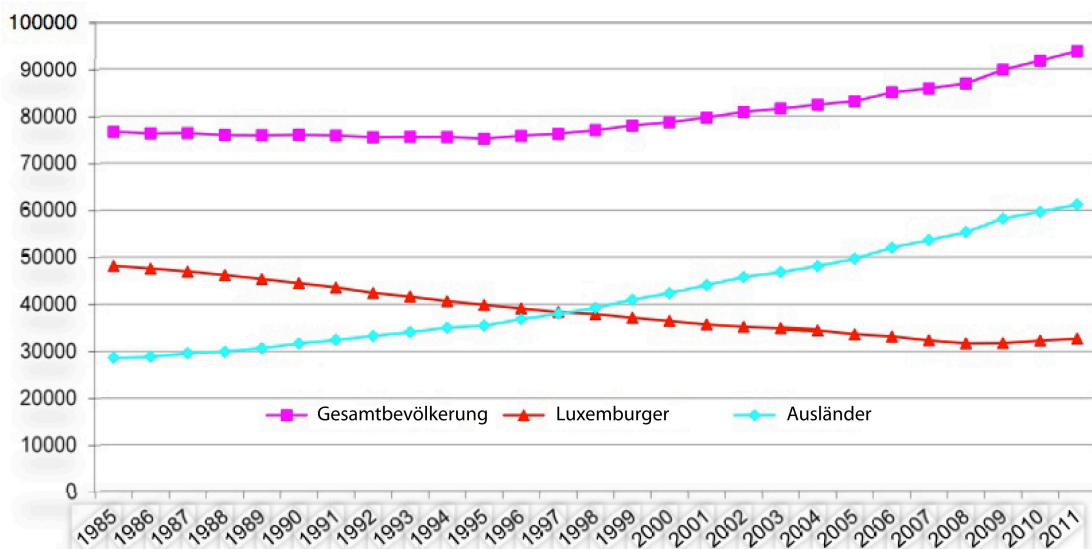
Bildungseinrichtungen feststellen. Wenn es aber das Ziel der sozialen Stadtplanung sein soll, eine aktive Stadtpolitik sozialer Integration zu entwerfen, dann muss die Integrationsfunktion der Bildungseinrichtungen tatsächlich ins Zentrum gerückt und insofern viel stärker in die allgemeinen Handlungsansätze integriert werden. „Nur eine integrierte Bildungs-, Integrations- und Stadtteilpolitik“, schreibt Schnur, „wird die Grundlagen für jene Formen der Partizipation legen, auf die unsere Städte im 21. Jahrhundert angewiesen sein werden.“ (Häußermann/ Läßle/ Siebel 2008, S. 275). In den folgenden Kapiteln wird gezeigt, dass diese Einschätzung ebenso auf die sozialpolitische Situation in der Stadt Luxemburg zutrifft.

3 Zur sozialräumlichen Entwicklung Luxemburgs

3.1 Eine außergewöhnliche demographische Situation

Die Stadt Luxemburg hat eine ungewöhnliche Bevölkerungsstruktur. Während in anderen europäischen Städten eine zunehmende Alterung der Bevölkerung bei einer gleichzeitigen Abnahme des Anteils junger Menschen zu beobachten ist, gehört Luxemburg zu den Städten Europas, die noch ein positives Bevölkerungswachstum zu verzeichnen haben. Während im Jahr 2007 86.977 Einwohner in der Stadt Luxemburg lebten, verzeichnete diese 2011 96.750 Einwohner laut dem Einwohnermeldeamt. Die Luxemburger stellen jedoch nur noch einen Anteil von 33,85% der Stadtbevölkerung. Der Ausländeranteil beläuft sich dabei auf 66,15% (vgl. VDL 2011, S. 2). Es leben demnach in der Hauptstadt mehr Nicht-Luxemburger als Luxemburger – ein Phänomen, das in dieser Dimension in Europa einmalig ist.

Abb. 6: Bevölkerungsentwicklung der Stadt Luxemburg 1985-2011



(Quelle: VDL 2011, S. 4)

Der Bevölkerungszuwachs Luxemburgs ist in den letzten Jahrzehnten fast ausschließlich auf Immigration zurückzuführen. Diese demographische Besonderheit zeichnet sich zum einen dadurch aus, dass

Luxemburgerinnen im Durchschnitt weniger Kinder kriegen als Ausländerinnen (siehe Tab. 1). Somit ist der „Geburtenüberschuss“ hauptsächlich durch die hohe Zahl von Migranten bedingt, auch wenn die Geburtenrate insgesamt deutlich unterhalb des „demographischen Bestandserhaltungswertes“ von 2,1 Kindern pro Frau liegt. (vgl. FOREG 2009a, S. 13) Zum anderen werden seit Mitte der 1980er Jahre allgemein mehr Kinder geboren als ältere Menschen sterben. Im Jahr 2011 standen bezogen auf die Stadt beispielsweise 1.075 Geburten 555 Todesfällen gegenüber (VDL 2011, S. 3).

Tab. 1: Fertilitätsraten in Luxemburg nach Nationalität

	1980	1990	2000	2002	2003	2004	2005	2006
Gesamt	1,5	1,62	1,78	1,63	1,62	1,66	1,62	1,64
Luxemburger	1,37	1,61	1,7	1,61	1,54	1,57	1,51	1,56
Ausländer	1,83	1,59	1,9	1,68	1,75	1,8	1,8	1,79

(Quelle: FOREG 2009a, S. 13)

Das Bevölkerungswachstum zeigt sich nicht nur auf der Ebene der Stadt, sondern im gesamten Großherzogtum: im Jahr 1970 lebten Bewohner aus 69 Nationen auf luxemburgischem Gebiet, im Jahr 2001 waren es – nach dem Ergebnis der Volkszählung – bereits 142. 2001 zählte das Großherzogtum Luxemburg 439.539 Einwohner, von denen mehr als ein Drittel (36,92%, 162.285 Einwohner) Nicht-Luxemburger waren (vgl. STATEC 2012). Nach der letzten Schätzung vom STATEC (*Service central de la statistique et des études économiques*) aus dem Jahr 2012 leben etwa 524.900 Personen im Großherzogtum. Davon sind 43,8% nicht-luxemburgischer Staatsangehörigkeit (STATEC 2012, S. 9), so dass die Luxemburger immer mehr zu einer Minorität werden, und dies nicht nur in der Hauptstadt, sondern im ganzen Land. Die größte Migrantengruppe stellen – auch landesweit – die Portugiesen dar, gefolgt von den Franzosen und Italienern (vgl. STATEC 2012, S.9).

Tab. 2: Bevölkerungsentwicklung in Luxemburg

Volkszählungen	1991	2001	2011	2012 ¹
	x 1000			
Bevölkerung insgesamt	384.4	439.5	512.4	524.9
darunter: Frauen	196.1	223.0	257.4	263.0
Luxemburger	271.4	277.2	291.9	295.0
Ausländer	113.0	162.3	220.5	229.9
davon: Portugiesen	39.1	58.7	82.4	85.3
Franzosen	13.0	20.0	31.5	33.1
Italiener	19.5	19.0	18.1	18.1
Belgier	10.1	14.8	16.9	17.2
Deutsche	8.8	10.1	12.0	12.3
Briten	3.2	4.3	5.5	5.6
Niederländer	3.5	3.7	3.9	3.9
Sonstige Länder der EU	6.6	9.2	21.5	23.2
Sonstige	9.2	22.5	28.7	31.2
Ausländer in %	29.4	36.9	43.0	43.8

¹ Schätzung 1. Januar

(Quelle: STATEC 2012, S. 9)

Seit 130 Jahren hat sich die Bevölkerung verdoppelt, mit einem extremen Anstieg seit den 1960er Jahren. Die Bevölkerung mit luxemburgischer Nationalität stagniert aber seit der Mitte der 1960er Jahre, während die Zahl der Einwanderer stark gestiegen ist (vgl. Willems et al. 2010, S. 170). Die Zuwanderung gilt in Luxemburg als wichtigster demographischer Wachstumsfaktor:

Auch wenn die Geburten- und Sterberaten und die ihnen zugrunde liegenden Bedingungsfaktoren für das Verständnis der urbanen Lebensverhältnisse wichtige Bezugsgrößen sind, für die Erklärung des Bevölkerungswachstums in der Stadt Luxemburg sind sie von untergeordneter Bedeutung. Entscheidend für die Zunahme der Wohnbevölkerung ist vielmehr ein anderer Aspekt: der große Zustrom von Fremden. (FOREG 2009a, S. 14)

3.1.1 Die verschiedenen Einwanderungswellen

Luxemburg wird seit dem Ende des 19. Jahrhunderts durch seine Migrationsgeschichte geprägt. Bis auf wenige Ausnahmen war Luxemburg immer ein Einwanderungsland. Die Einwanderung wurde zunächst durch die Arbeitsmigration beeinflusst, die Ende des 19. Jahrhunderts einsetzte. Eine weitere bedeutende Gruppe von Migranten sind die Asylbewerber und Flüchtlinge, die verstärkt mit dem Beginn des Jugoslawienkonflikts Anfang der 1990er Jahre nach Luxemburg kamen. Darüber hinaus ist die Situation in Luxemburg gekennzeichnet durch einen beträchtlichen Anteil von hochqualifizierten Migranten, die vor allem in den EU-Behörden, dem Finanzwesen sowie in anderen international tätigen Unternehmen arbeiten.

Schließlich sei noch auf die Besonderheiten der Grenzgänger hingewiesen, die auf dem luxemburgischen Arbeitsmarkt einen hohen Anteil aufweisen. Im Folgenden werden die verschiedenen Einwanderungswellen genauer beschrieben. Dabei werden hauptsächlich drei Einwanderungswellen unterschieden: die deutsche, italienische und portugiesische Einwanderungswelle (vgl. Willems/ Milmeister 2008, S. 66 ff.).

Die erste Einwanderungswelle deutscher Immigranten setzte zu Anfang der luxemburgischen Industrialisierung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ein. Zu diesem Zeitpunkt war Luxemburg Mitglied des deutschen Zollvereins. Aus politischen und ökonomischen Gründen war die deutsche Immigration allerdings mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs vorbei. Im Jahre 1947 war der deutsche Anteil an der luxemburgischen Gesamtbevölkerung auf einem ähnlichen Stand wie vor der Industrialisierung.

Ebenfalls gegen Ende des 19. Jahrhunderts begann die erste italienische Einwanderungswelle. Die meisten Italiener wurden als Tagelöhner oder Saisonarbeiter angestellt und blieben nur vorübergehend in Luxemburg. Während des Zweiten Weltkriegs kehrten viele von ihnen nach Italien zurück. Erst nach dem Krieg kam eine zweite Welle italienischer Einwanderer. Die Luxemburger haben seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs eine starke gesellschaftliche Aufwärtsmobilität erlebt. Die Mittelklasse nahm in den Nachkriegsjahren zahlenmäßig zu, aber am unteren Ende der sozialen Pyramide entstand ein Mangel an Arbeitskräften. Es waren zunächst die Italiener, die diese Lücke in den 1950er Jahren auffüllten und damit die Rolle einer neuen Unterschicht einnahmen.

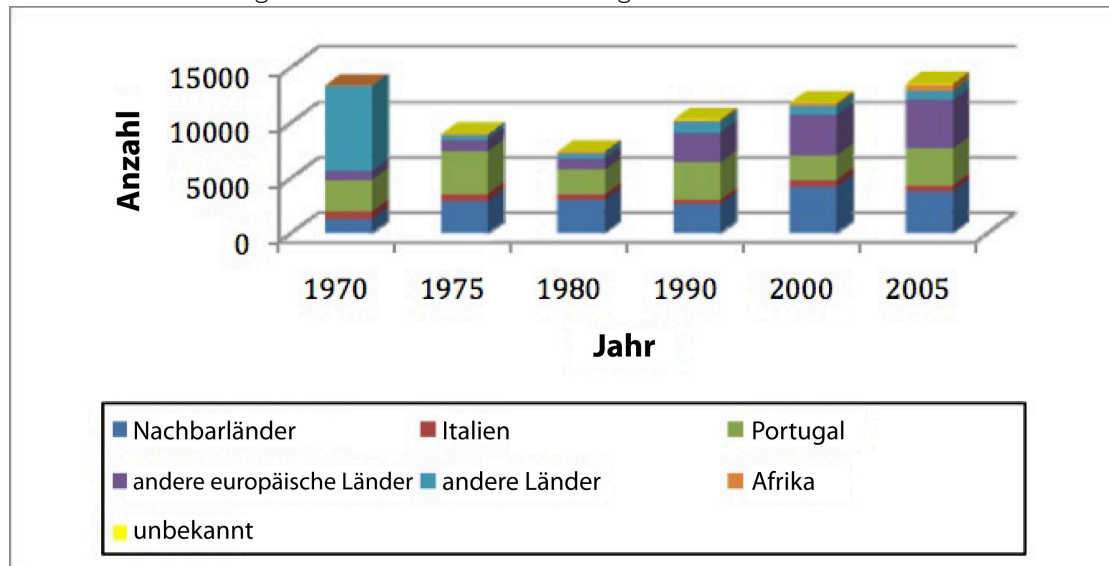
Die zweite und dritte Generation konnte bereits eine andere soziale Position in der luxemburgischen Gesellschaft einnehmen. Viele von ihnen arbeiteten nicht mehr in der Industrie, hatten eine bessere Ausbildung und bekleideten zum Teil Arbeitsstellen im Dienstleistungssektor. Ende der 1950er Jahre begannen die Italiener vermehrt ihre Familien nach Luxemburg zu holen, dennoch nahm die Zahl der italienischen Zuwanderer seit Anfang der 1960er Jahre konstant ab.

Ab den 1970er Jahren setzte die bis heute dominante portugiesische Immigrationswelle ein. Das Phänomen der Familienvereinigung war und ist bei den Portugiesen ebenfalls stark ausgeprägt. Bereits nach einer relativ kurzen Zeit waren die Portugiesen genauso zahlreich wie die Italiener und stellen bis heute die größte ausländische Gruppe innerhalb der Bevölkerung Luxemburgs dar. Sie bilden 85,3% der ausländischen Bevölkerung (STATEC 2012, S. 9).

Seit den 1980er Jahren führte das explosive Ansteigen des Anteils von Einwanderern zu einer zunehmenden Heterogenisierung der Bevölkerung. Allgemein lässt sich in den letzten Jahren auch eine

Diversifizierung der Immigration feststellen (vgl. Kap. 3.1.2). Es ziehen kontinuierlich Belgier und Franzosen zu. Aufs Ganze gesehen wächst der Anteil der Einwanderer aus dem Gesamtspektrum der EU-Staaten wie auch vermehrt aus Afrika, Asien, dem arabischen Raum und den ehemaligen Krisengebieten des Balkans (Montenegro, Kosovo, Serbien und Bosnien-Herzegowina). Außerdem lässt sich eine jüngere Wanderungswelle hoch qualifizierter Migranten aus den nördlichen Ländern der EU, aus Nordamerika und Japan beobachten (vgl. Kap. 3.1.3).

Abb. 7: Zuwanderung von Ausländern in Luxemburg zwischen 1970 und 2005



(Quelle: FOREG 2008, S. 49)

Neben der dauerhaften Immigration gibt es in Luxemburg ein weiteres Phänomen, das während der letzten 25 Jahre eine erhebliche Dimension angenommen hat: die Grenzgänger. Die zunehmende Beteiligung von Grenzgängern am luxemburgischen Arbeitsmarkt führt zu einer regelrechten Umstrukturierung der luxemburgischen Gesellschaft. Insgesamt hat sich die Zahl der Grenzgänger in den vergangenen 30 Jahren mehr als verzehnfacht. Luxemburg liegt innerhalb einer europäischen Großregion und grenzt an vier verschiedene Regionen: in Belgien an die Provinz Luxemburg, in Deutschland an das Saarland und Rheinland-Pfalz sowie in Frankreich an Lothringen. Die Nachfrage nach Arbeitskräften ist auf dem luxemburgischen Arbeitsmarkt so groß, dass sie nicht allein von den Bewohnern des Landes abgedeckt werden kann. Zugleich ist die wirtschaftliche Dynamik in den Nachbarregionen Luxemburgs relativ gering, so dass dort nur wenig neue Arbeitsplätze geschaffen werden konnten und diese Regionen hohe Arbeitslosenzahlen aufweisen. Als eine Folge davon arbeiten immer mehr ausländische Arbeitskräfte als Pendler in Luxemburg. Im Jahr 2011 waren ungefähr 154.200 Grenzgänger in Luxemburg beschäftigt (STATEC 2012, S.12). Die meisten dieser Arbeitspendler arbeiten in der Stadt Luxemburg, einer Stadt mit gerade

einmal 96.750 Einwohnern im Jahr 2011 (VDL 2011, S. 2) – damit übertreffen die Arbeitspendler zahlenmäßig die Einwohnerzahl. Der Anteil der Grenzgänger französischer Herkunft hat sich seit 1990 nahezu vervierfacht. Die Entwicklung der Arbeitskräfte aus Deutschland nähert sich der Zahl der belgischen Grenzgänger an: während 2000 noch 24.200 Belgier und 16.400 Deutsche in Luxemburg beschäftigt waren, sind es 2011 38.900, bzw. 38.900 (STATEC 2012, S.12).

Die Grenzgänger machen ein Drittel der Beschäftigten im Finanz- und fast die Hälfte der Beschäftigten im Immobiliensektor aus. Der stark wachsende Anteil der Arbeitspendler hat vielfältige Gründe. Die wichtigste Voraussetzung ist das anhaltend hohe Wirtschaftswachstum. Hinzu kommt das Fehlen von inländischen Arbeitskräften bei gleichzeitigem Arbeitsplatzmangel in den Grenzregionen. Denn während das Bruttoinlandsprodukt in Luxemburg zwischen 1991 und 2003 um 68% gestiegen ist, vollzog sich der Anstieg in den Grenzregionen – 25% in Belgien, 24% in Frankreich und 16% in Deutschland – sehr viel langsamer (vgl. FOREG 2009a, S. 36). Eng verbunden mit dieser Entwicklung sind die besseren Verdienstmöglichkeiten in Luxemburg.

Diese Situation ist das Resultat eines stärkeren wirtschaftlichen Wachstums in Luxemburg im Vergleich mit seinen Nachbarregionen sowie eines beträchtlichen Unterschieds im Gehaltsniveau. (Willems/ Milmeister 2008, S. 72)

Die Lohnvorteile ergeben sich dabei vor allem durch die vergleichsweise niedrigen Steuern und Sozialabgaben in Luxemburg. Damit sind die Nettolöhne bei gleichem Bruttolohn höher. Zudem führt die oben aufgezeigte Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt zu einem finanziellen Schneeballeffekt: Eine steigende Beschäftigtenzahl führt zu mehr Steuereinnahmen. Dies erlaubt es, die Steuersätze niedrig zu halten bzw. zu senken. Ein weiterer Faktor, der den Anstieg der Pendlerzahlen fördert, sind freundschaftliche und/oder nachbarschaftliche Beziehungen zwischen Grenzgängern in ihren Heimatorten.

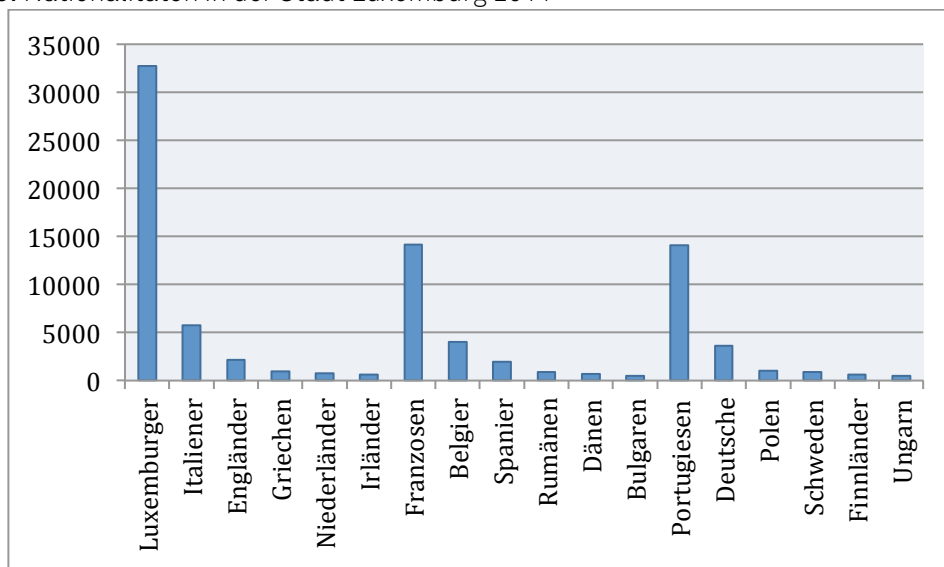
Gleichzeitig gibt es aber auch eine entgegengesetzte Migrationsbewegung. Immer mehr Luxemburger verlegen ihren Wohnort in Gemeinden jenseits der Grenze und werden selbst zu Pendlern. Dies liegt an den in Luxemburg steigenden Immobilienpreisen und Lebenshaltungskosten, die für einen Teil der einheimischen Bevölkerung nicht mehr finanzierbar sind (vgl. Kap. 3.4.2). Die überwiegenden Migrationsbewegungen führen aus der Stadt heraus in die Randgemeinden. Migration ist dabei immer als ein dynamischer Prozess anzusehen. Die ständige Veränderung der Bevölkerungszusammensetzung in der Stadt Luxemburg führt dazu, dass einer weitgehend homogenen luxemburgischen älteren Generation eine multikulturelle jüngere Generation gegenüber steht (vgl. Willems/ Milmeister 2008, S. 71). Im

Folgenden wird die Nationalitätenstruktur der Stadt Luxemburg näher beschrieben.

3.1.2 Die zunehmende Diversifizierung der Bevölkerungsstruktur

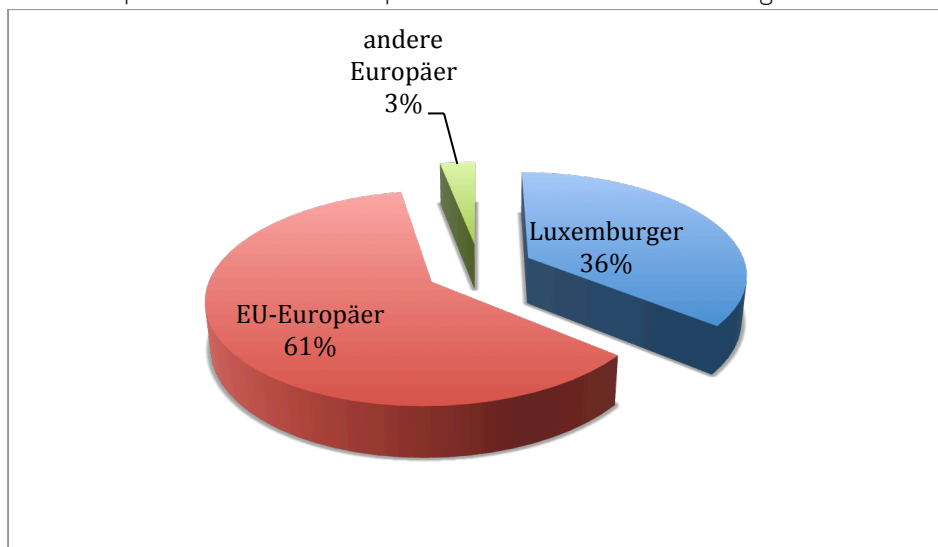
Für die Stadt Luxemburg ist nicht nur der hohe Anteil von Nicht-Luxemburgern charakteristisch, sondern auch die Nationalitätenstruktur der Ausländer. Die heutige Situation ist als eine multiethnische Zusammensetzung der Gesellschaft zu bezeichnen (vgl. Willems/Milmeister 2008, S. 68ff.). Die Stadt kann als ein Vielvölker-Mosaik gesehen werden, das sich aus 153 Nationalitäten zusammensetzt (VDL 2011, S. 2).

Abb. 8: Nationalitäten in der Stadt Luxemburg 2011



(Quelle: VDL 2011, S. 6)

Abb. 9: EU-Europäer und andere Europäer in der Stadt der Luxemburg 2011



(Quelle: VDL 2011, S. 7)

Die Franzosen und Portugiesen stellen mit Abstand die größten Bevölkerungsgruppen dar und entsprechen jeweils 16% und 15% der Gesamtbevölkerung. Sie werden gefolgt von den Italienern (7%) und den Belgiern (5%). 3% der Bevölkerung kommen aus anderen EU-Ländern (VDL 2011, S. 6).

So wenig wie die Gruppe der Migranten hinsichtlich ihrer nationalen Herkunft homogen zusammengesetzt ist, so wenig ist sie dies auch hinsichtlich der Qualifikation und des sozialen Status ihrer Mitglieder. Diese Vielschichtigkeit der Immigranten führt zu mannigfaltigen Differenzierungen auch innerhalb der verschiedenen Migrantengruppen. Im Folgenden sollen nun dahingehend zunächst die unterschiedliche sozioökonomische Herkunft der Migranten genauer betrachtet werden.

3.1.3 Die unterschiedliche sozioökonomische Lage der Migranten

Die ausländische Bevölkerung ist in der Stadt Luxemburg in Bezug auf die sozioökonomische Herkunft differenziert zu betrachten.

Der Zuzug von Migranten in die Stadt sorgt aber nicht nur für ein Anwachsen der Einwohnerzahl und eine Veränderung der Nationalitätenstruktur, sondern damit sind – jedenfalls für bestimmte Migrantengruppen – auch erhebliche sozioökonomische ‚Schieflagen‘ verbunden. (FOREG 2009a, S. 17)

Die Situation der portugiesischen Minderheit ist zum Beispiel unterschiedlich zu betrachten.

Wenn man sich anschaut, wie sich die verschiedenen Gemeinschaften heute entwickeln, stellt man fest, dass die portugiesische Minderheit nicht nur die größte ist, sondern auch diejenige, die noch immer am schnellsten durch Neuankömmlinge wächst. Das bedeutet unter anderem, dass die portugiesische Bevölkerung sich sehr unterschiedlich zusammensetzt. (Willems/ Milmeister 2008, S. 70)

Es gibt einerseits Portugiesen, die ihr gesamtes Leben in Luxemburg gewohnt und gearbeitet haben, während andere erst kürzlich eingewandert sind. Es gibt Portugiesen der zweiten und dritten Generation, die fließend Luxemburgisch, Französisch und Deutsch sprechen, unter anderem weil sie das luxemburgische Schulsystem durchlaufen haben. Dahingegen beherrschen einige Neuankömmlinge nicht ein einziges Wort irgendeiner dieser Sprachen (vgl. Willems/ Milmeister 2008, S. 70ff.) Während die italienische Bevölkerung teilweise wieder nach Italien zurückging und sich teilweise integrierte und heute mit der luxemburgischen Bevölkerung verschmolzen ist, haben die Portugiesen immer noch zu weiten Teilen die Position der Arbeiterklasse inne, auch in der zweiten und dritten Generation. Neben der traditionellen Arbeitsmigration zog der europäische Finanzplatz vermehrt hochqualifizierte Arbeitskräfte aus den Nachbarländern an.

Die Immigration kann in einer ersten Annäherung als sozial gespaltene Immigration bezeichnet werden. Denn auf der einen Seite gibt es Migranten, die ein extrem hohes Bildungsniveau aufweisen, und auf der anderen Seite lässt sich eine Immigration niedrig qualifizierter Arbeiter konstatieren. Bei der Volkszählung von 2001 zählen nur 1,8% der Portugiesen zu der Kategorie der gut Verdienenden, während 14,5% der Luxemburger und 12,6% der Italiener dieser Gruppe angehören. 36,3% der Belgier, 29,2% der Deutschen und 27,5% der Franzosen können ebenfalls dieser Kategorie zugerechnet werden. Die Portugiesen, Kapverdianer und Personen aus den Ländern Ex-Jugoslawiens haben allgemein einen deutlich niedrigeren sozialen Status als die luxemburgische Stadtbevölkerung, das heißt sie sind überproportional häufig als Arbeiter im untersten Lohnsegment beschäftigt und unter Arbeitslosen und RMG-Empfängern⁴ anzutreffen. 81,4% der Portugiesen und 41,2% der Italiener waren 2001 Arbeiter. Darunter sind 28,6% Franzosen und 28,5% Luxemburger, 11,7% aus anderen EU-Staaten (vgl. Willems/ Milmeister 2008, S. 80).

Die Mehrheit der ökonomischen Entscheidungsträger sind heute bereits Immigranten. Ebenso haben mittlerweile viele der in Luxemburg lebenden Ausländer eine höhere Schulbildung als die Luxemburger (vgl. Kap. 3.2.3). Im Jahre 2000 hatten 60% der Einwanderer (im Alter von 25 bis 69 Jahren) das Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss (vgl. Fehlen 2010, S. 140). Die hochqualifizierten Immigranten arbeiten jedoch oft nur für eine begrenzte Zeit in Luxemburg.

Angesichts dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, inwiefern eine Konkurrenz zwischen Einwanderern und Luxemburgern auf dem Arbeitsmarkt besteht. Einerseits würde die luxemburgische Wirtschaft wohl nicht ohne die hohe Zahl an ausländischen Arbeitskräften funktionieren, andererseits wird allerdings die Gefahr, dass die Luxemburger sich auf dem Arbeitsmarkt in ihrem eigenen Land diskriminiert fühlen könnten zunehmend größer. Auf diese Problematik wird in einem späteren Kapitel der vorliegenden Arbeit eingegangen. Im Folgenden wird der luxemburgische Arbeitsmarkt und seine Veränderungen in den letzten Jahrzehnten näher betrachtet.

⁴ *Revenu Minimum Garanti* – garantiertes Mindesteinkommen für vom Arbeitsmarkt Ausgeschlossene.

3.2 Eine äußerst prosperierende wirtschaftliche Situation

Der luxemburgische Arbeitsmarkt charakterisiert sich durch hohe Gehälter und einen konstanten Bedarf an Arbeitskräften. Von 1960 an entwickelte sich Luxemburg zu einem international anerkannten Finanzzentrum. Im Großherzogtum haben sich internationale Konzerne und Großbanken sowie eine Vielzahl europäischer Institutionen (u.a. das Sekretariat des EU-Parlaments, Teile der EU-Kommission, der Europäische Gerichtshof, die Europäische Investitionsbank, der Europäische Rechnungshof, das Statistische Amt der EU/Eurostat) niedergelassen. Zudem werden in Luxemburg regelmäßig Sitzungen des Ministerrates abgehalten, wodurch die luxemburgische Hauptstadt gewissermaßen als „Reservehauptstadt“ der EU angesehen werden kann.⁵

Die wirtschaftliche Prosperität und die Zentralisierung europäischer Einrichtungen führen dazu, dass die Zahl der Arbeitsplätze jedes Jahr um mehr als 3% zunimmt. (vgl. FOREG 2009a, S. 28). Wie bereits angesprochen, übt die Stadt eine große Anziehungskraft auf unterschiedliche Beschäftigungsgruppen aus (vgl. Kap. 3.2.2). Immer mehr ausländische Arbeitskräfte dominieren den luxemburgischen Arbeitsmarkt. Dabei handelt es sich entweder um dauerhaft in Luxemburg lebende Arbeitsmigranten, periodisch in der Stadt diensttuende EU-Beamte oder um Tagespendler aus den angrenzenden Nachbarländern.

Der Arbeitsalltag in der Landeshauptstadt ist durch Formen arbeitsmigratorischer Außenwanderung bestimmt mit der Konsequenz, dass während der Bürostunden der Anteil der Luxemburger wahrscheinlich auf unter 20 Prozent sinkt. (FOREG 2009a, S. 28)

Aber wie ist es zu diesem wirtschaftlichen Erfolg des luxemburgischen Arbeitsmarktes gekommen bzw. wie ist der Finanzplatz Luxemburg entstanden?

Die ausgeprägte politische Stabilität in Verbindung mit einer äußerst positiven ökonomischen Entwicklung lassen inzwischen von einem „Modell Luxemburg“ oder den „Luxemburgischen Weg“ sprechen. (Lorig/ Hirsch 2008, S. 7)

3.2.1 Der Arbeitsmarkt: „Das luxemburgische Modell“

Die luxemburgische Wirtschaft befindet sich seit Jahrzehnten in einem radikalen Umbruch. Die Krise der Stahlindustrie in den 1970er Jahren

⁵ Luxemburg partizipierte am Aufbau Europas, wurde Gründungsmitglied der UNO (1945), der OEEC (1948), des Brüsseler Paktes (1948), des Europarates, der NATO (1949) und auch der Europäischen Gemeinschaften (1950). Im Jahr 1950 wurde die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) gebildet.

verursachte einen bedeutenden Strukturwandel der luxemburgischen Gesellschaft. Wie auch in anderen Ländern hat die Industrie, gemessen an der gesamten Wirtschaftskraft, zugunsten des Ausbaus des Dienstleistungssektors an Bedeutung verloren. In Luxemburg verlief dieser Prozess teils drastischer als in anderen Ländern, da die luxemburgische Wirtschaft zu einem großen Teil von der Stahlindustrie abhängig war. Dennoch meisterte Luxemburg die Krise aber besser als die Nachbarländer, denn der dominante Wirtschaftszweig, die Stahlindustrie, wurde durch den Finanzsektor, ersetzt. Dies hat zu bedeutenden Veränderungen nicht nur in der Wirtschaft, sondern in der gesamten luxemburgischen Gesellschaft geführt.

Die luxemburgische Volkswirtschaft lebt hauptsächlich von der Ausnutzung von Nischen, [...] Durch die Ausnutzung solcher Nischen ist der Bankplatz Luxemburg entstanden, der zum Motor eines einmaligen, viele Sektoren mit sich ziehenden wirtschaftlichen Booms wurde. (Fehlen 2010, S. 138)

Die Entstehung des Finanzplatzes und die Souveränität des Kleinstaates erlaubten es, eine spezifische wirtschafts- und sozialpolitische Lösungsstrategie zu entwickeln:

Das „Luxemburgische Modell“: eine neokorporatistische Politik, die auf einer Konzertierung der Sozialpartner – z.B. in der *Tripartite*, einem Gremium bestehend aus Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- und Regierungsvertretern – beruht, um den sozialen Frieden und günstige gesetzliche Bestimmungen für die Betriebe zu sichern. Die Gegenleistung für die Arbeitnehmer sind neben hohen Leistungen der Alters-, Kranken-, und Familienversorgung ein hoher sozialer Mindestlohn und ein garantiertes Mindesteinkommen für vom Arbeitsmarkt Ausgeschlossene sowie eine automatische, an die Preissteigerung gebundene Indexierung der Löhne. Für die Arbeitgeber besteht sie u.a. in niedrigen Lohnnebenkosten. (Fehlen 2010, S. 136)

Es handelt sich bei der *Tripartite* um ein institutionalisiertes Abstimmungs- und Vermittlungsorgan zwischen der Regierung und den Sozialpartnern. Zu je einem Drittel setzen sich ihre Mitglieder aus Regierungs-, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern zusammen. Sie begleiten den sozialen Dialog auf allen Ebenen.

Dank geschickter Ausnutzung von Souveränitätsnischen ist bislang die Quadratur des Kreises geglückt: sozialstaatliche Umverteilungspolitik in Einklang zu bringen mit einem hohen Wettbewerbsniveau für Unternehmen. (Fehlen 2010, S. 136)

Ein herausragendes Merkmal für den wirtschaftlichen Erfolg Luxemburgs ist, neben der großen politischen und sozialen Stabilität, eine großzügige Gesetzgebung im Finanzsektor. Die Gesetzgebung sieht außerdem obligatorische Tarifverträge und Mitbestimmung in den großen Unternehmen vor. Die großen Gewerkschaften sind in den Verwaltungsräten der großen Unternehmen vertreten und orientieren ihre praktische Interessenpolitik am Prinzip gesamtgesellschaftlicher Verantwortung. Dabei kommt neben gesetzlichen Regulierungen der Tradition der sozialen Nähe eine nicht unerhebliche Bedeutung zu.

Die Rede vom „Luxemburger Modell“ rekurriert auf persönliche Kontakte, soziale Bindungen und eine Kultur des sozialen Dialogs in einem flächen- und bevölkerungsmäßig überschaubaren Land. (Tausch 2008, S. 28)

Die fortschreitende europäische Integration allerdings begrenzt zusehends den Spielraum der Regierung für Sonderregelungen. Es stellt sich dabei die Frage inwiefern eine „Nischenpolitik“ weiterhin möglich sein wird. Der Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt mit einer Verschiebung der Dominanz des sekundären Sektors – der gewerblichen und industriellen Produktion – hin zum tertiären Sektor – des Handels, der Verwaltung und der finanziellen Dienstleistungen – , verdeutlicht jedoch das wirtschaftliche Wachstums- und Innovationspotenzial des Landes und damit auch der Stadt Luxemburg (vgl. FOREG 2009a, S. 29). Nach statistischen Angaben der Volkszählung des Jahres 2001 arbeiteten 80% der Beschäftigten im Dienstleistungssektor und jeweils etwa 10% im Industrie- und Baugewerbe (vgl. STATEC 2003). Der Arbeitsmarkt hat jedoch mit einer zunehmenden Segmentierung zu kämpfen, wie im Folgenden dargestellt wird.

3.2.2 Veränderungen des Arbeitsmarktes

Die drastische Umstrukturierung der Wirtschaftszweige hat dazu geführt, dass die luxemburgische Beschäftigungsstruktur stärker als in anderen europäischen Ländern vom Dienstleistungssektor geprägt ist. Vor allem die unternehmensbezogenen Dienstleistungen (Sicherheitsdienste, Buchhaltung, juristische Dienstleistungen, Werbung etc.) sowie die EDV-Dienstleistungen haben einen überdurchschnittlichen Beschäftigungszuwachs zu verzeichnen (vgl. Zahlen 2008, S. 259).

In Luxemburg wurden die meisten Arbeitsplätze sowohl absolut als auch relativ in den letzten 10 Jahren in der Immobilienbranche und den Unternehmensdienstleistungen geschaffen. Letztere schließen ebenfalls die Computerdienstleistungen ein. (Wagener 2010, S. 237)

Wie bereits angesprochen, ist der luxemburgische Arbeitsmarkt ohne die Arbeitsmigration nicht denkbar.

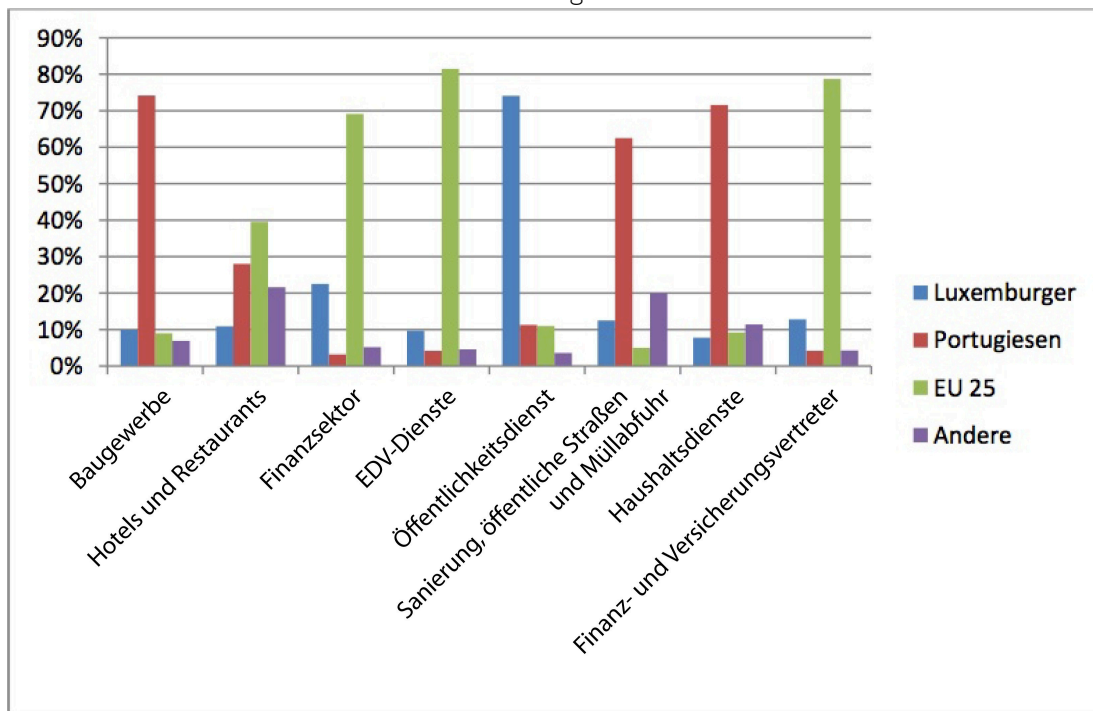
Arbeitsmarkt und Migration bedingen sich gegenseitig. Zum einen lässt sich das momentane Wirtschaftswachstum ohne Rückgriff auf ausländische Arbeitskräfte nicht aufrechterhalten und zieht immer weiter Migranten an, zum anderen verändert die fortschreitende Besetzung bestimmter Berufssektoren durch ausländische Bevölkerungsgruppen die Zusammensetzung des Arbeitsmarktes; Tendenzen „ethnischer Konzentration“ sind dabei in einigen Berufs- und Arbeitsfeldern unübersehbar. (FOREG 2009a, S. 32)

Allgemein sind nur noch ein Drittel (33,9%) der Beschäftigten Luxemburger (FOREG 2009a, S. 32). Die übrigen zwei Drittel der Erwerbstätigen kommen

aus dem Ausland.⁶ Seit Beginn der 1980er Jahre funktioniert der luxemburgische Arbeitsmarkt demnach zum großen Teil auf Basis ausländischer Arbeitnehmer. Ohne dies wäre wohl die Steigerung der Arbeitnehmerzahlen um 38% in zehn Jahren nicht möglich gewesen (vgl. Fehlen 2010, S. 138).

Der Arbeitsmarkt ist jedoch zunehmend durch starke Segmentierungsprozesse gekennzeichnet. In der Verwaltung und im öffentlichen Dienst sind hauptsächlich Luxemburger beschäftigt. In den Leitungsfunktionen des Dienstleistungs- und Finanzbereiches dominieren dahingegen Beschäftigte aus den anderen EU-Staaten sowie Berufspendler aus den Grenzregionen. Einfache Arbeiten ohne höhere Qualifizierung werden vornehmlich von Portugiesen sowie Arbeitskräften aus Osteuropa und dem nicht-europäischen Raum ausgeführt (vgl. FOREG 2009a, S. 51).

Abb. 10: Berufssectoren in der Stadt Luxemburg nach Nationalitäten



(Quelle: FOREG 2009a, S. 34)

Im Rahmen der FOREG-Studie wurden die in 2007 in der Stadt Luxemburg tätigen Personen nach ihrem Beschäftigungsverhältnis (Arbeiter, Angestellte, Beamte) eingeteilt. Die Ergebnisse beleuchten die Unterschiede der verschiedenen Nationalitäten auf dem Arbeitsmarkt. Wie die Abbildung 9 zeigt, sind in der Baubranche und im Bereich häuslicher Dienstleistungen 74,2% bzw. 71,6% der Portugiesen beschäftigt, während im Bereich der öffentlichen Administration 74,1% Luxemburger arbeiten.

⁶ Ihr Anteil beträgt dabei für die Portugiesen 22,4%, für die restlichen EU 25-Länder 36,1% und für andere Nationalitäten 7,6% im Jahr 2007. (Vgl. FOREG 2009a, S. 32ff.)

In den unternehmensbezogenen Dienstleistungen (*Finanzsektor, Finanz- und Versicherungsvertreter* und *EDV-Dienste*) arbeiten mit 69,1%, 78,7% und sogar 81,5% vor allem Erwerbstätige aus den EU-25 Staaten. Erwerbstätige, die nicht aus EU-Ländern stammen, arbeiten vor allem in niedrig qualifizierten Berufssektoren (*Hotels und Restaurants* sowie *Sanierung, öffentliche Straßen und Müllabfuhr*) (vgl. FOREG 2009a, S. 34).

Der hohe Anteil der Luxemburger in Beamtenpositionen erklärt sich daraus, dass Tätigkeiten im öffentlichen Dienst größtenteils luxemburgischen Staatsbürgern vorbehalten sind, wobei die Beherrschung der drei Amtssprachen Luxemburgisch, Französisch und Deutsch erforderlich ist.

Alle, die zum luxemburgischen nationalen Feld (oder Spielraum) gehören, haben ein Interesse daran, das, was ihnen gemeinsam ist, als symbolisches Kapital zu konstituieren. Zentraler Bestandteil dieses symbolischen Kapitals ist ein spezifisches linguistisches Kapital: Es basiert auf der muttersprachlichen Kenntnis des Luxemburgischen und umfasst die Beherrschung des Französischen und Deutschen als Zweitsprachen sowie ab einem gewissen Bildungsgrad des Englischen als erster Fremdsprache. Diese spezifische mehrsprachige Kompetenz wird in der luxemburgischen Schule gelehrt und dort (als Selektionsinstrument) benutzt. (Fehlen 2010, S.138)

Es gibt demnach Arbeitsbereiche, bei denen ein spezifisches (nationales) symbolisches Kapital vorausgesetzt wird. Diese werden in der Literatur oft als geschützter Sektor (*secteur protégé*) des Arbeitsmarktes bezeichnet. (vgl. Fehlen 2010, S. 138) Zu diesem *secteur protégé* zählen auch parastaatliche Organisationen wie Eisenbahn, Post und Stromverteilung.

Auf der anderen Seite hat sich im Laufe der Jahre eine internationale Oberschicht vor allem von Franzosen, Belgiern und Deutschen herausgebildet.

Am Beispiel der Pendler auf dem luxemburgischen Arbeitsmarkt zeigt sich nochmals die Sogwirkung, die von der Stadt auf die Erwerbstätigen in den Grenzgebieten ausgeht, und ihre herausragende Position auf dem Beschäftigungsmarkt, gerade auch für höher qualifizierte Arbeitskräfte aus dem Ausland. (FOREG 2009a, S. 37)

Bereits seit Jahrzehnten wird die luxemburgische Industrie von ausländischen Managern geleitet. Auch auf Ebene der Unternehmensführungen sowie in den höchsten Gehalts- und Qualifikationsgruppen sind mehr Immigranten als Luxemburger vertreten. Dies sind die „transnationalen Eliten“, die hauptsächlich in Chefetagen von Banken, europäischen und internationalen Institutionen sitzen. Die politische Entscheidungsgewalt in Luxemburg liegt jedoch in der Hand einer staatlichen Verwaltung, die zu 90% von Luxemburgern dominiert wird. Im Jahr 2011 waren auf Landesebene 10.300 Internationale Beamte und Angestellte beschäftigt, welche eine Sonderfunktion in Luxemburg innehaben (STATEC 2012, S. 12). Sie beziehen sehr hohe Gehälter, zahlen

wenig Steuern, ihre Kinder gehen häufig in die Europaschule und sie wohnen überwiegend in Vierteln in denen auch EU-Beamte in der Nachbarschaft wohnen. Dies führt dazu, dass die „internationalen Beamten“ insgesamt sehr wenig Kontakte mit den luxemburgischen Einwohnern haben. Sie haben oft auch kein Interesse die luxemburgische Sprache zu lernen, da sie nur begrenzt in Luxemburg beschäftigt sind. Im Allgemeinen kann man bei den EU-Beamten geradezu von einer Art Parallelgesellschaft sprechen (vgl. Kap. 3.4.1). Daraus resultieren Herausforderungen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern eine soziale Kohäsion in einer zunehmend auseinanderdriftenden Gesellschaft noch gewährleistet werden kann.

3.2.3 Folgen der Veränderungen des Arbeitsmarktes

Generell sind die Arbeitsverhältnisse in Luxemburg von einer gewissen Stabilität gekennzeichnet. In letzter Zeit zeichnet sich aber auch eine Bewegung zu einer Flexibilisierung der Beschäftigungsverhältnisse ab, die mit einer Pluralisierung der Lebensformen einhergeht. Insbesondere der Anteil der Alleinlebenden, der nichtehelichen Lebensgemeinschaften und der Alleinerziehenden hat deutlich zugenommen. Im europäischen Vergleich ist die Verteilung der Einkommen in Luxemburg noch relativ homogen. Trotzdem nimmt die Zahl der Arbeitslosen und Geringverdiener auch unter den Luxemburgern zu. Vor allem für Alleinstehende, kinderreiche Paare und Alleinerziehende ist das Armutrisiko besonders hoch.

Eine spezifische Tendenz der luxemburgischen Wirtschaft der vergangenen Jahre ist ein gleichzeitiger Anstieg sowohl von neuen Arbeitsplätzen in den hochqualifizierten Sektoren als auch der Zahl ansässiger Arbeitsloser in niedrigqualifizierten Sektoren. Lag die Arbeitslosenquote 2000 noch bei 2,5%, so hat sie im Januar 2011 5,7% erreicht (STATEC 2012, S. 12). Mit 5,7% ist die Arbeitslosenquote im Land immer noch niedrig, aber Entwicklungen zeigen, dass sich die Einkommensunterschiede vergrößert haben und ein zunehmendes Arbeitslosenrisiko besteht.

Auf der einen Seite gibt es in Luxemburg immer mehr Langzeitarbeitslose und Arbeitssuchende mit geringer Schulbildung, auf der anderen Seite sind die Grenzgänger in der Regel jung, gut ausgebildet und z.T. auch für Tätigkeiten unterhalb ihres Qualifikationsniveaus bereit.

Für den gleichen Lohn kann ein Unternehmen in Luxemburg einen besser ausgebildeten Arbeitnehmer in der Grenzregion finden und braucht so nicht unbedingt auf den Luxemburgischen Markt zurückzugreifen. Andererseits sind viele Qualifizierungen, die von den Unternehmen benötigt werden, auf dem inländischen Arbeitsmarkt nicht vorhanden. (Wagener 2010, S. 242)

Der Anstieg der Arbeitslosigkeit und besonders der Jugendarbeitslosigkeit scheint ein Zeichen dafür zu sein, dass die Qualifikation der Arbeit suchenden nicht der Nachfrage der Wirtschaft entspricht und die in Luxemburg wohnenden Arbeit Suchenden zunehmend der Konkurrenz aus der Grenzregion ausgesetzt sind. Dies führt zu Spannungen auf dem Arbeitsmarkt, da insbesondere die zweite Generation der Immigranten Luxemburgs, sowie die Jugendlichen mit niedrigem Bildungsabschluss in einem besonderen Konkurrenzkampf mit den Grenzgängern stehen.

Die realen Lebensbedingungen haben sich in den westeuropäischen Ländern, die heute vom Abbau ihrer Industrien betroffen sind, für viele – und besonders für die jungen Generationen mit geringer formaler Schulbildung – verschlechtert. Die Nachfrage nach identitätsstiftenden Gemeinschaften, nach Wurzeln und nach Abschottung gegenüber Ausländern, die als Konkurrenten auf dem Arbeitsmarkt empfunden werden, hat zugenommen. (Fehlen 2010, S. 137)

Die paradoxe Lage auf dem Arbeitsmarkt hat in den letzten Jahren zu einer Verstärkung fremdenfeindlicher Stimmung geführt: „Die Grenzgänger nehmen den Luxemburger die Arbeitsplätze weg“ (vgl. Wagener 2010, S. 242). Nach Fehlen (2010) entwickeln die Bewohner Luxemburgs allerdings auch vielfältige Strategien, um sich vor einer Konkurrenz der Grenzgänger zu schützen. Wie bereits im vorigen Absatz erwähnt, ist zum Beispiel der Zugang zu Tätigkeiten im öffentlichen Dienst durch die Kriterien Nationalität und Sprachkenntnisse in den drei nationalen Sprachen geregelt (vgl. Fehlen 2010, S. 138).

1994 wurde zum ersten Mal „die grenzüberschreitende räumliche Mobilität (der Pendler) als Infragestellung der sozialen Aufwärtsmobilität (als Alteingesessenen)“ untersucht und die „Gegenstrategie der Etablierten“ beschrieben, die versuchen, aus ihrer Verankerung in der nationalen Gesellschaft Vorteile zu ziehen. (Fehlen 2010, S. 138)

Die geforderten Kenntnisse der drei offiziellen Sprachen bedeuten nach wie vor ein strukturelles Hindernis für Migranten, die ihre Schullaufbahn nicht in Luxemburg absolviert haben. Wegen des Arbeitskräftemangels sind jedoch in den letzten Jahren die Anforderungen an die sprachlichen Kompetenzen teilweise abgesenkt worden, was sich u.a. in der vermehrten Verwendung der französischen Sprache manifestiert.

3.3 Eine schwierige Bildungssituation

Die schwierige Bildungssituation besteht einerseits aufgrund der außergewöhnlichen Sprachensituation in Luxemburg. Andererseits stellt die Integration der hohen Zahl von unterschiedlichen Nationalitäten und Bevölkerungsschichten das Bildungssystem vor große Herausforderungen. Zunächst soll das luxemburgische Schulsystem kurz vorgestellt werden.

3.3.1 Das Schulsystem

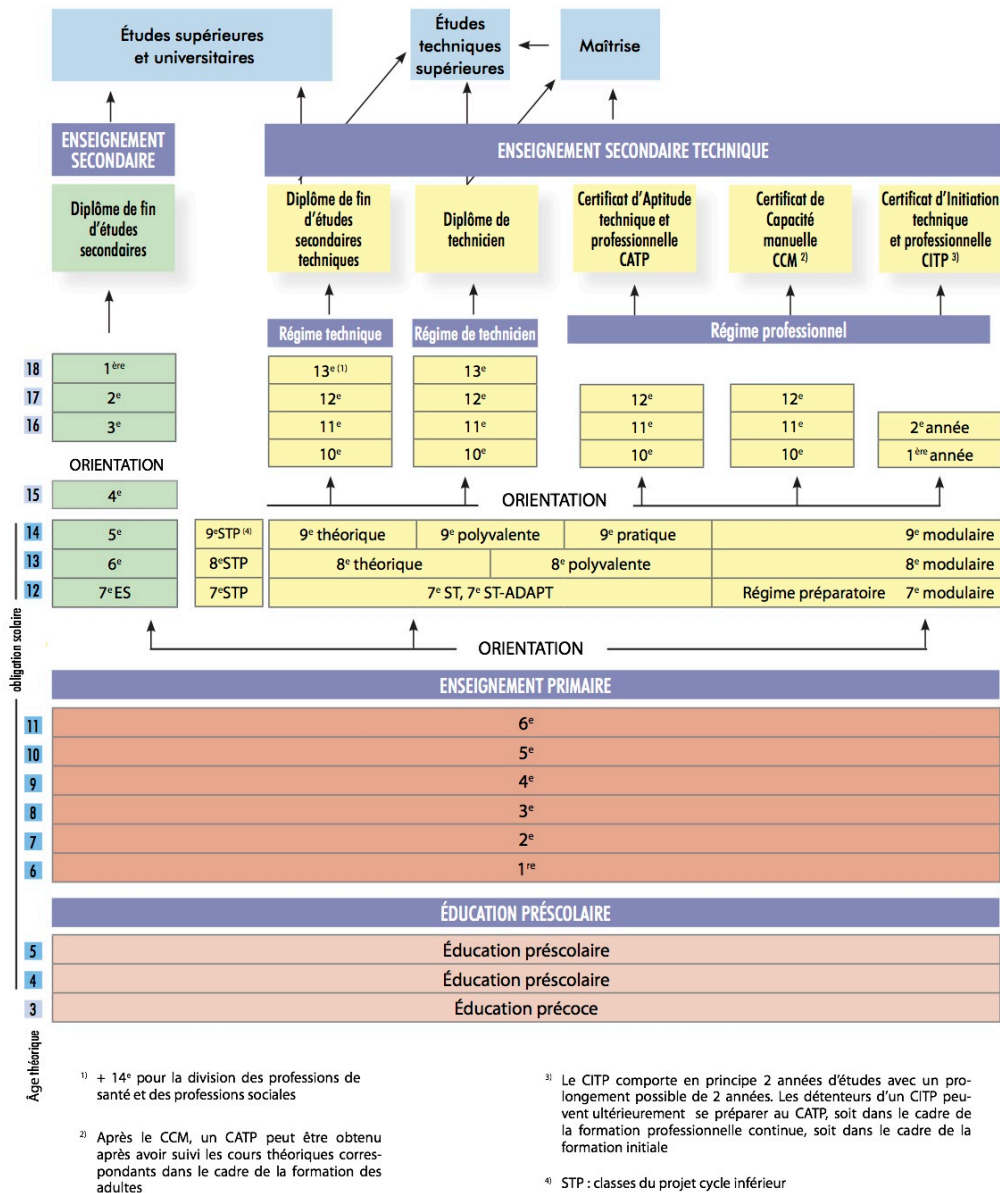
Das bedeutendste Gesetz zur Organisation der Primarschulen oder Grundschulen, wie sie 2009 umbenannt wurden, wurde im 20. Jahrhundert verabschiedet. Die große Wirkkraft der gesetzlichen Normierung speist sich unter anderem daraus dass sich fast 100 Jahre lang (bis 2009) praktisch nichts daran verändert hat.⁷ Laut des Gesetzes war das Schulsystem in 2 Jahre Kindergarten, 6 Jahre Primarschule und 7 Jahre *enseignement postprimaire* aufgliedert.

Das *enseignement postprimaire* ist in *enseignement secondaire* und *enseignement secondaire technique* aufgeteilt. Das *enseignement secondaire* setzt sieben Jahre Schulbesuch voraus, um das Abitur zu erreichen, welches hauptsächlich auf die Universität vorbereitet. Das *enseignement secondaire technique* besteht aus verschiedenen Bildungswegen mit einer Dauer von fünf bis acht Jahren, je nach gewählter Orientierung. Die Schulpflicht besteht ab dem vierten Lebensjahr und beträgt insgesamt elf Jahre.⁸ Nicht verpflichtend ist die *éducation précoce*. Sie ist als eine Art Kindergarten für Dreijährige, als Stufe vor dem Kindergarten, gedacht. Seit 2005 wird eine *éducation précoce* in allen Gemeinden des Landes angeboten. Das Ziel des *précoce* ist es, eine bessere Sozialisation der luxemburgischen Kinder sowie eine bessere schulische und soziale Integration der nicht-luxemburgischen Kinder zu gewährleisten, und zwar durch das frühere Erlernen der luxemburgischen Sprache. Mit vier Jahren ist das Kind schulpflichtig und wird automatisch von der Gemeinde in die Vorschule eingeschult. Die Vorschule wird dem jeweiligen Wohnsitz entsprechend zugeteilt. Die Verwaltung des Kindergartens und der Grundschule lag bis vor kurzem noch in der Hand der Gemeinden und des Bildungsministeriums (*Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle* – MENFP). Die Lehrer müssen drei Sprachen beherrschen: Luxemburgisch, Deutsch und Französisch. Neben den öffentlichen Schulen gibt es zahlreiche Privatschulen: Fieldgen, Notre-Dame Sainte-Anne, Ecole européenne, International School, St George's International School, Waldorfschule, Vauban.

⁷ Erst 2009 wurden grundlegende Reformen eingeleitet.

⁸ Règlement grand-ducal du 2 septembre 1992.

Abb. 11: Organisation des Schulsystems vor der Schulreform in 2009



(Quelle: MENFP 2008, S. 9)

Die besondere Sprachensituation Luxemburgs mit drei Amtssprachen führt dazu, dass die Kinder im luxemburgischen Schulsystem bereits von klein auf mit mindestens drei Sprachen konfrontiert sind: Dabei wird im *précoce* und im Kindergarten der Fokus auf die luxemburgische Sprache gelegt. Vom ersten Schuljahr an erfolgt dann die Alphabetisierung auf Deutsch, im zweiten Schuljahr kommt Französisch hinzu. Generell bildet das Luxemburgische in der Grundschule noch Kommunikationsgrundlage zwischen Schülern und Lehrern. Luxemburgisch ist somit zunächst als Unterrichtssprache dominant, wird aber progressiv durch die beiden

anderen Sprachen, Deutsch und Französisch, ersetzt und immer weniger im Unterricht gebraucht. Weber (2000) kann zugestimmt werden, dass „Luxemburg wahrscheinlich das einzige Land ist, das seine Nationalsprache, zumindest im Gymnasium, ‚virtuell‘ verbietet“ (Fehlen 2008, S. 53). Im zweiten Jahr der Sekundarstufe kommt zusätzlich Englisch als weitere Fremdsprache hinzu. Um diese außergewöhnliche Sprachensituation im Schulsystem zu verdeutlichen, ist es sinnvoll, im Folgenden die allgemeine Sprachensituation Luxemburgs genauer zu erklären.

Die luxemburgische Sprachensituation mag für Außenstehende erstaunlich sein. In den Augen der meisten Luxemburger ist die Dreisprachigkeit dahingegen selbstverständlich, kann sie doch als das Resultat der Geschichte des Landes sowie seiner geographischen und kulturellen Situation gesehen werden. Drei Sprachen werden offiziell verwendet: Luxemburgisch, Französisch und Deutsch. Neben ihrem „Lëtzebuergesch“ sprechen die Luxemburger Deutsch und Französisch, wobei das Luxemburgische die Muttersprache ist. Sie ist die gesprochene Sprache unter Luxemburgern. Die Wenigsten sind jedoch in der Lage, sie grammatisch korrekt zu schreiben. Französisch ist auch Gesetzessprache und eigentliche Schriftsprache der Verwaltung. Deutsch wird hauptsächlich in der Presse als Schriftsprache verwendet. Englisch, als erste wirkliche Fremdsprache, hat im Arbeitskontext in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Die Sprachensituation wird zudem durch die Präsenz vieler Ausländer geprägt, die, besonders wenn sie nur kurz im Lande sind, mit Französisch als Verkehrssprache auskommen. Wegen der Mehrsprachigkeit ist der sprachliche Integrationsdruck auf die Immigranten geringer als in den Nachbarländern (vgl. Fehlen 2008, S. 46).

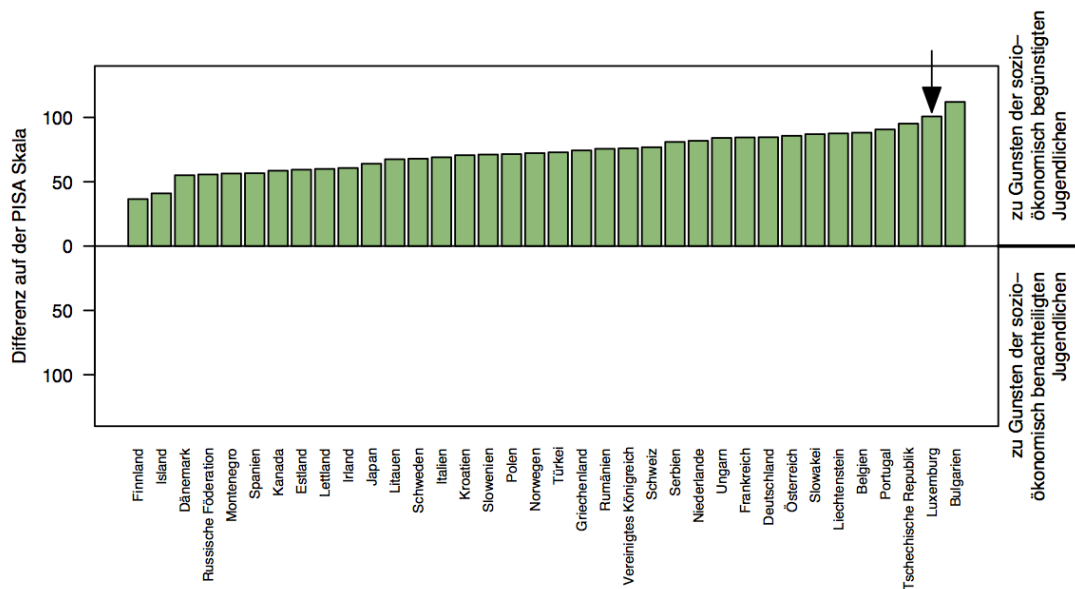
Die Nationalsprache der Luxemburger ist das Luxemburgische. Doch zugleich wissen die Bürger Luxemburgs, dass sie ohne gute Kenntnisse des französischen und Deutschen in Politik, Wirtschaft und Kultur weitgehend isoliert wären. (Tausch 2008, S. 21)

Die meisten Grenzpendler und Einwanderer sprechen kein Luxemburgisch. Die Dreisprachigkeit wird auch nur in der staatlichen Verwaltung und den damit verbundenen Sektoren verlangt. Diese Sprachenvielfalt ist einerseits ein großer Reichtum für die Luxemburger, andererseits sind damit erhebliche Schulprobleme bei den Einwandererkindern verbunden. Vor allem der Sprachunterricht in Deutsch, Französisch und Englisch stellt eine besondere Herausforderung für einen großen Anteil ausländischer Schüler dar. Tatsächlich sind die meisten Einwanderer Kinder mit vier Sprachen konfrontiert: ihrer Muttersprache sowie Französisch, Deutsch und Luxemburgisch. In vielen Fällen schicken die Eltern ihre Kinder zusätzlich in Kurse, in denen ihnen ihre Muttersprache und die Kultur ihres „Heimatlandes“ vermittelt werden (z.B. die *école portugaise*). Besonders

die Schüler aus romanischen Ländern haben Schwierigkeiten Deutsch zu lernen und scheitern daher schulisch oft am Deutschunterricht. Dies führt dazu, dass diese Schüler aufgrund der schwierigen sprachlichen Situation schon von klein auf benachteiligt sind. Sie haben von vorne herein geringere Chance ihre Schullaufbahn erfolgreich zu absolvieren. Eine Strategie der (meist frankophonen) Immigranten Luxemburgs besteht darin, ihre Kinder im nahen Frankreich oder Belgien einzuschulen. Dort bietet ihnen das einsprachige Unterrichtssystem bessere Chancen auf schulischen Erfolg. Die Sprachensituation Luxemburgs ist für Ausländer verwirrend und erschwert deren Integration. Das hat sich spätestens zu jenem Zeitpunkt in dramatischer Weise offenbart, als 2003 die Ergebnisse der ersten PISA-Studie veröffentlicht wurden. Darin wurde nämlich aufgezeigt, dass es einen bedeutenden Unterschied zwischen den Schulerfolgen der Kinder mit Migrationshintergrund und den luxemburgischen Kindern gibt. Die Schulprobleme der Immigranten sind jedoch nicht ausschließlich auf das Sprachenproblem zurückzuführen, sondern auch auf ihren sozioökonomischen Hintergrund. In Bezug auf die Familienstruktur haben die Auswertungen ergeben, dass Kinder mit einer alleinerziehenden Mutter bzw. einem alleinerziehenden Vater weniger gut in der Schule abschneiden als die Kinder, die mit beiden Eltern zusammenleben. Außerdem ist in Luxemburg der Einfluss des Berufsstands der Eltern in Bezug auf die Schulresultate der Kinder über dem OECD-Durchschnitt angesiedelt (vgl. Blanke/ Böhm/ Lanners 2004).

Zusammenfassend kann man sagen, dass luxemburgische Schüler einen relativ großen Unterschied in ihren schulischen Leistungen im Zusammenhang mit ihrem sozioökonomischen Hintergrund aufweisen. Die PISA-Studien 2003; 2006 haben gezeigt, dass das luxemburgische Schulsystem dazu tendiert, die Ungleichheiten der Gesellschaft zu reproduzieren.

Abb. 12: Leistungsdifferenz der sozio-ökonomisch „begünstigten“ und „benachteiligten“ Schülerinnen und Schüler im Bereich der Lesekompetenz nach Land



(Quelle: Lanners et al. 2007, S. 39)

Die Chancengleichheit im luxemburgischen Schulsystem ist somit nicht gewährleistet. Daraus könnte ein großes Problem der luxemburgischen Gesellschaft und auch der Ökonomie resultieren, denn wie in Kapitel 3.1.2 bereits dargestellt wurde, ist die Bevölkerungsstruktur zunehmend heterogener. Bemerkbar macht sich dies nicht nur in der Stadtstruktur, sondern auch in den einzelnen Schulklassen. Jährlich kommen viele neue Kulturen und Sprachen sowie unterschiedliche soziale Schichten hinzu, deren Integration in die Gesellschaft von Seiten des Bildungssystems stärker berücksichtigt werden muss.

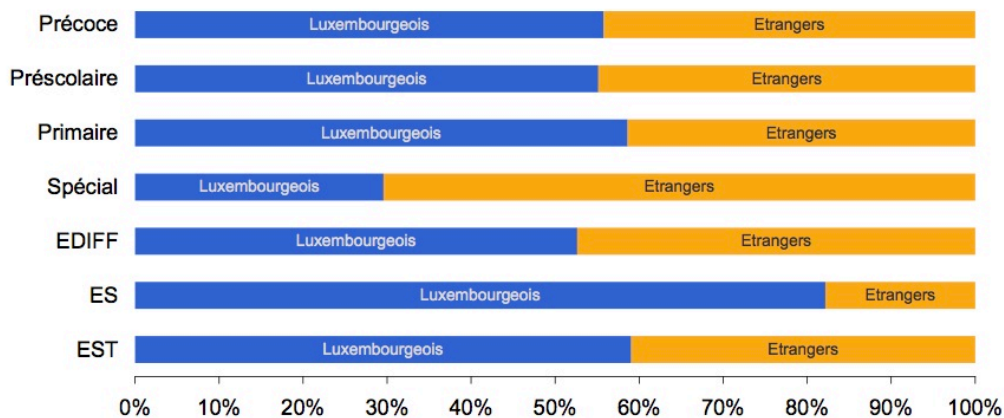
3.3.2 Die Veränderung der Schülerschaft und ihre Folgen

Bis vor kurzem galt das Schulgesetz von 1912, welches sich an einer überwiegend luxemburgischsprachigen Bevölkerung orientierte. Heute sieht sich das Schulsystem jedoch mit einem ganz anderen sozialen und räumlichen Kontext konfrontiert als noch zu Anfang des 20. Jahrhunderts. Die Schülerschaft hat sich erheblich verändert und reflektiert eine zunehmend multikulturelle Gesellschaft. Der Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund ist außergewöhnlich hoch.

Im Schuljahr 2006/2007⁹ waren in der Stadt Luxemburg im *précoce* (Vorschule) 63,6%, im *préscolaire* (Kindergarten) 59,2% und im *primaire* (Primärschule) 56,9% Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. MENFP 2008).

⁹ Die Daten vom Schuljahr 2006/2007 wurden ausgewählt, um die Vergleichbarkeit mit den Daten der Analysen in Kapitel 4 zu gewährleisten.

Abb. 13: Prozentuales Verhältnis luxemburgischer und ausländischer Schüler im luxemburgischen Schulsystem 2006/2007



(Quelle: MENFP 2008, S. 15)

Die Segregation der Schülerschaft wird aber im postprimären Bereich besonders deutlich. Wie bereits erwähnt, gibt es hauptsächlich zwei Typen des Sekundarunterrichts in Luxemburg: das *enseignement secondaire (ES)* und das *enseignement secondaire technique (EST)*. Erstgenannter Typ hat ein höheres Prestige und soll dazu dienen, die Schüler auf ein Universitätsstudium vorzubereiten. Die Schüler mit Migrationshintergrund sind im *enseignement secondaire* stark unterrepräsentiert (17,8%) und in den am wenigsten „prestigeträchtigen“ Sparten des *enseignement secondaire technique*, nämlich dem *enseignement modulaire* und dem *régime professionnel*, überrepräsentiert (59,0%) (MENFP 2008, S. 15). Dabei ist es wichtig die Schüler bezüglich ihres sozioökonomischen Hintergrundes zu unterscheiden, wie im PISA-Bericht von 2003 anhand des beruflichen Status der Eltern der Schüler dargestellt wird. Während 64% der Schüler des *enseignement secondaire* Kinder höherer Beamte oder Selbständiger sind, finden sich hier nur 4,2% der Kinder von unqualifizierten Arbeitern und 5,1% der Kinder von qualifizierten Arbeitern. Im *enseignement secondaire technique* sind 17,8% respektive 15,7% der Schüler Kinder unqualifizierter oder qualifizierter Arbeiter und nur 31,3% Kinder von höheren Beamten oder Selbständigen (vgl. Blanke/ Böhmlann 2004).

Ein Blick auf die Statistiken in einer Studie über die Klassenwiederholungen im primären und postprimären Bereich zeigt, dass am Ende der Grundschule schon über 20% aller Schüler mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben. Die Wahrscheinlichkeit, in eine weniger „elitäre“ Schulform orientiert zu werden, ist für diese Kinder größer als für Schüler und Schülerinnen, die in der Grundschule nicht wiederholt haben (vgl. MENFP 2006). Die Versetzung unterschiedlicher Schülergruppen verrät, dass Kapverdianer, Portugiesen und Ex-

Jugoslawen mit 7 bis 8% eine höhere Wiederholerrate haben als die Franzosen und Italiener mit 5%. Belgier und Deutsche bleiben am seltensten sitzen (vgl. Willems/ Milmeister 2008, S. 86).

Eine mögliche Interpretation dieser Zahlen ist, dass das luxemburgische Schulsystem germanischsprachige Schüler (Luxemburger und Deutsche) bevorteilt, während romanischsprachige (und slawischsprachige) Kinder benachteiligt sind. (Willems/ Milmeister 2008, S. 86)

Ein Problem im luxemburgischen Schulsystem ist auch die allgemein hohe Zahl der Schulabbrecher. In einer Studie über die Ursachen und Ausmaße eines frühzeitigen Schulabbruchs wurde festgestellt, dass, proportional gesehen, hauptsächlich Ausländer die Schule abbrechen. An erster Stelle stehen die kapverdianischen Schüler (vgl. Unsen/ Vallado/ Barthélemy 2005). „Dass viele Schüler ohne Abschlusszeugnis die luxemburgische Schule verlassen, ist sicher nicht ein Zeichen ihrer Qualität.“ (Fehlen 2010, S.132)

In einer Studie über die Zukunft der Schule in Luxemburg hat Martin die Heterogenität der Schüler als zukünftig größte Herausforderung für die Schule identifiziert (vgl. Martin 2006). Es wurden verschiedene Entwicklungsszenarien für die luxemburgische Schule entwickelt. Dazu fanden die Daten der PISA-Studien 2000 und 2003, sowie der MAGRIP-Studie von 1968 zum sozialen Kontext Verwendung. Anhand eines Fragebogens wurden Familien, Lehrer, Direktoren und Inspektoren befragt. Diese Bestandsaufnahme des luxemburgischen Schulsystems hat eindeutig gezeigt, dass sich die Nicht-Versetzung bis ans Ende der obligatorischen Schulzeit kumuliert hat.

Nach einem Bericht des Europarats sind Sprachen in Luxemburg ein (zu) wichtiger Faktor beim schulischen Versagen.

Die Luxemburger Bildungspolitik ist gekennzeichnet durch einerseits ein entschiedenes Festhalten am Ideal der traditionellen Dreisprachigkeit (L, D, F) und andererseits die Unmöglichkeit, diese angesichts einer heterogenen Schülerpopulation mit hohem Ausländeranteil in der Realität umzusetzen. (Fehlen 2008, S. 54)

Die Sprachenvielfalt und kulturelle Vielfalt kann jedoch auch als positive Bereicherung angesehen werden und nicht lediglich als ein Risikofaktor des Bildungssystems. Die PISA-Ergebnisse lösten bei der luxemburgischen Politik einen regelrechten Schock-Effekt aus, so dass bereits 2003 damit begonnen wurde, Reformen für das Bildungssystem zu überlegen und das System nach Schuljahren gegliedert zu überdenken. Denn angesichts der proportional hohen Zahl an Schulabbrechern und Klassenwiederholern bei der ausländischen Schülerschaft besteht die Gefahr, dass die Jugendlichen nicht mehr in den Arbeitsmarkt integriert werden können, was wiederum einen erheblichen Einfluss auf die Wirtschaft und das Sozialsystem des Landes hätte. Ein Schulsystem, welches für

Luxemburger gedacht war in dem mittlerweile allerdings die Luxemburger in der Minderheit sind, kann auf Dauer nicht funktionieren. Somit entstand ein politisches Bewusstsein über die Notwendigkeit das Bildungssystem von Grund auf zu überarbeiten, um dem Schulversagen beizukommen.

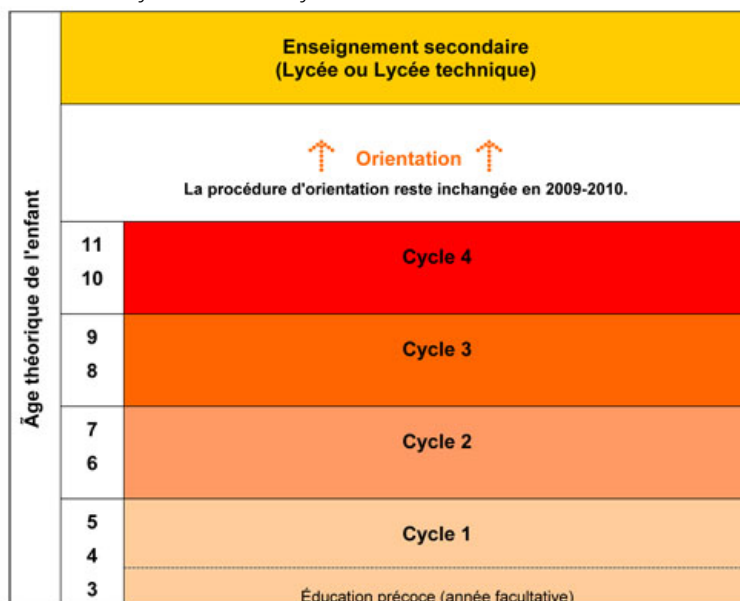
3.3.3 Schulreformen 2009

Am 21. Januar 2009 wurden vier neue Gesetze im luxemburger Parlament verabschiedet, die das Vor- und Primarschulsystem in Luxemburg betreffen.¹⁰ Die neuen gesetzlichen Regelungen sehen vor, beide Schulformen unter dem Begriff „Grundschule“ zusammenzufassen. Die vier neuen Gesetze beziehen sich im Detail auf

- Die Verlängerung der Schulpflicht
- Die Organisation des Grundschulunterrichts
- Das Personal der Grundschule
- Die Gründung einer *Agence de qualité de l'enseignement* und eines *Institut de formation continue* für das Schulpersonal. (vgl. MENFP 2009, S. 13)

Die Schulpflicht wird durch dieses Gesetz um ein Jahr verlängert und dauert jetzt 12 Jahre, das bedeutet vom 4. bis zum 16. Lebensjahr. Die frühkindliche Erziehung, die Vorschule und die Grundschule verschmelzen zu einem großen Ganzen: der Grundschule. Seit dem Schulbeginn 2009-2010 ist die Grundschule nicht mehr in Schuljahre unterteilt, sondern in Zyklen (Cycles):

Abb. 14: Aktuelles Schulsystem nach Zyklen und Alter des Kindes



(Quelle: MENFP 2012b, S. 2)

¹⁰ Loi du 27.1.2009.

Die Vorzüge einer Unterteilung in Zyklen sind:

Statt nur eines Jahres haben die Kinder nun zwei Jahre Zeit, um die nötigen Kompetenzen für den nächsten Zyklus zu erwerben. Die Kinder können in verschiedene Gruppen eingeteilt werden. So ist es möglich, dass sie zeitweise mit älteren Schülern zusammenarbeiten. Die LehrerInnen arbeiten in *Equipes pédagogiques* zusammen, die nach Zyklen aufgeteilt sind. Es finden regelmäßige Besprechungen statt. Die meisten europäischen Länder arbeiten bereits mit Schulsystemen, die nach Zyklen ausgerichtet sind.

Das Prinzip der Unterteilung in Zyklen gründet auf dem Wissen, dass sich die Entwicklung der Kinder schwerlich in Jahre einteilen lässt. Man sagt beispielsweise, dass ein Kind irgendwann zwischen dem 10. und 18. Monat gehen lernt. Es wird weder erwartet, dass jedes Kind mit 12 Monaten gehen kann, noch behauptet, dass alle, die es dann noch nicht können, einen Rückstand haben. Dasselbe muss auch für die schulische Entwicklung gelten. Verlängert die Schule ihre Frist, eine höhere Stufe zu erreichen, auf zwei Jahre pro Stufe, wird sie der unterschiedlichen Entwicklung der Schüler und Schülerinnen, die sich im vollen Wachstum befinden, viel gerechter. (MENFP 2009, S. 14)

Eine Abschlussbewertung am Ende eines jeden Zyklus entscheidet darüber, ob der Schüler die nötige Kompetenz erlangt hat, um in den nächsten Zyklus vorzurücken. Im Prinzip findet das Vorrücken in den jeweils nächsten Zyklus alle zwei Jahre statt, kann jedoch in einigen wenigen Ausnahmefällen vorverlegt bzw. verzögert werden. Die Schüler können nicht mehr die Klasse wiederholen. Dem Kind wird ein seinen Bedürfnissen angepasster Unterricht zuteil. Kein Kind kann aber länger als bis zu seinem 14. Lebensjahr in der Grundschule bleiben. „Sollte ein Fortschritt nicht mehr möglich sein, wird ein individualisierter, auf seine Bedürfnisse zugeschnittener Förderplan entwickelt.“ (MENFP 2009, S. 15)

Das neue Schulgesetz sieht vor, dass alle KlassenlehrerInnen des gleichen Zyklus in einer *Equipe pédagogique* zusammenarbeiten. Sie treffen sich demgemäß jede Woche um ihre Arbeit zu besprechen sowie gemeinsame Stunden vorzubereiten und Hausaufgaben aufeinander abzustimmen. Zudem kann jede Schule auf ein „multiprofessionelles Team“ bestehend aus Psychologen, Pädagogen und Heilpädagogen zurückgreifen, welches die Kinder im Umgang mit Lernschwierigkeiten und anderen Defiziten gezielt unterstützen soll. Die *Equipe pédagogique* arbeitet eng mit diesem Team zusammen.¹¹

Eine weitere Neuerung des Schulgesetzes ist ein sogenannter Schulentwicklungsplan, den jede Schule in Eigenregie erstellt. Dadurch gewinnt jede Schule eine gewisse Autonomie. Sie kann die Schülereinteilung selbstständig verändern, den offiziellen Stundenplan anpassen, die Lehrbücher eigenständig auswählen, paraschulische

¹¹ Inwiefern das wirklich der Fall ist, wird im Kapitel 4 analysiert.

Aktivitäten anbieten usw. Um den Schulen eine Orientierungshilfe bei ihrem Entwicklungsplan zu geben, organisiert das Ministerium Tests auf nationaler Ebene am Anfang und am Ende des vierten Zyklus.

Die Schulen werden von einem Komitee, an dessen Spitze ein Präsident steht, geleitet. Die Eltern sind verpflichtet, an Informationssitzungen teilzunehmen. Sie sind außerdem in der Schulkommission der betreffenden Gemeinde vertreten, die sich mit der Schulorganisation befasst. Ebenso sind die Eltern in der nationalen Schulkommission vertreten, welche dem Ministerium Vorschläge bezüglich des Grundschulwesens unterbreitet.

Das Punktesystem wurde abgeschafft und durch den „kompetenzorientierten Unterricht“ ersetzt. Bei dieser Form von Unterricht geht es nicht nur darum das erlernte Wissen widerzugeben, vielmehr liegt der Fokus darauf, das erlernte Wissen auch umzusetzen. In der Erklärungsbrochure für die Eltern steht:

Eine Grundschule, wie wir sie uns wünschen, muss in erster Linie der Ort sein, an dem Wissen erlangt und umgesetzt wird. Dabei darf nicht ausschlaggebend sein, ob Eltern ihren Kindern zu Hause helfen können oder nicht. Es ist ganz klar die Aufgabe der Grundschule, jedem Schüler die Möglichkeit zu bieten, Wissen zu erlernen und umzusetzen. (MENFP 2009, S. 18)

Der kompetenzorientierte Unterricht wurde als eine notwendige Veränderung gesehen, um den Schülern die gleichen Chancen auf Erfolg in der Schule zu geben. Es existieren spezifische Kompetenzsockel, sogenannte festgelegte Niveaus, die definieren, welche Kompetenzen die Schüler erreichen müssen, um in den nächsten Zyklus zugelassen zu werden. Differenzierter Unterricht soll die Kinder einzeln und zwar je nach ihrem Niveau fördern. Jeder Lehrer muss zusätzlich Förderunterricht (*appui*) geben. Das gilt als Zusatzhilfe für Kinder mit Lernschwierigkeiten und findet während oder außerhalb der Unterrichtszeiten statt. Dies kann dann auch bedeuten, dass sich das Kind für eine bestimmte Zeit in einer anderen Klasse aufhält. Das Gesetz sieht außerdem vor, dass eine Zusammenarbeit zwischen der Schule und den außerschulischen Betreuungseinrichtungen (*Maisons Relais* bzw. *foyers scolaires*) gefördert wird.

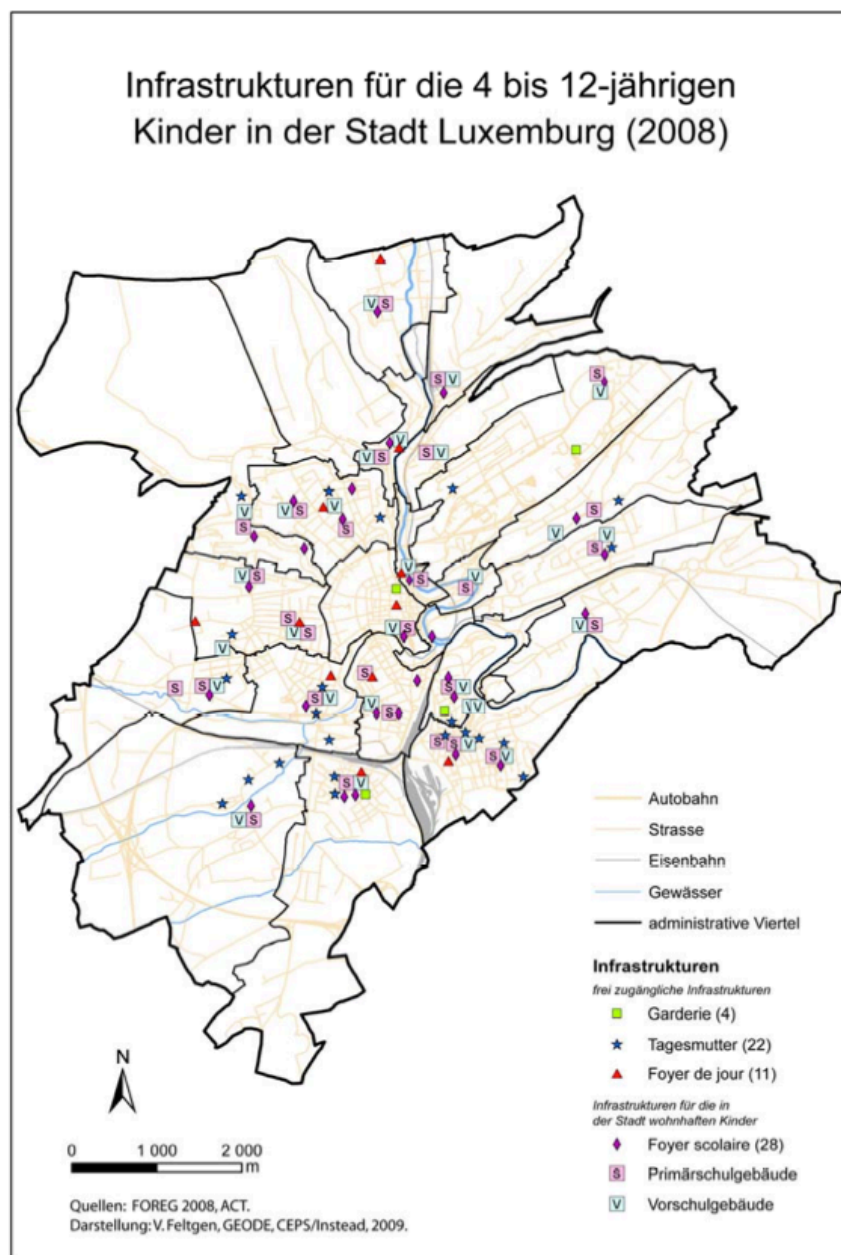
Im Folgenden wird die außerschulische Betreuungsstruktur näher betrachtet.

3.4 Eine heterogene außerschulische Betreuungsstruktur

3.4.1 Die außerschulischen Aktivitäten

Die Kindertageseinrichtungen in der Stadt Luxemburg bestehen einerseits aus den öffentlich und staatlich geförderten Kindertagesstätten und andererseits aus Tagesmüttern oder kommerziell orientierten Kinderkrippen. Außerdem gibt es eine Vielzahl von Tageseinrichtungen und sozialen Diensten deren Träger gemeinnützige ASBLs sind.

Karte 1: Infrastrukturen für die 4 bis 12-jährigen Kinder in der Stadt Luxemburg (2008)



Die ersten „konventionierten“ Kindertagesstätten in der Stadt Luxemburg (*foyers de jour*) sind aufgrund einer Initiative der Lehrerschaft in den 1980er Jahren entstanden und waren als Nachmittagsbetreuung aller Kinder, die in der Stadt Luxemburg eingeschult waren gedacht. Die *foyers de jour* waren eng mit der Schule verbunden. Am Anfang bestand das Angebot dieser Einrichtungen aus einem Mittagessen für die Schulkinder. 1988 entstanden die ersten drei *foyers scolaires municipaux* in den Stadtvierteln Bahnhof, Bonnevoie und Rollingergrund, die die Kinder über die Mittagsstunde hinaus betreuten (vgl. Marth/ Ramponi 2010, S. 699ff.). Mittlerweile gehört zu jeder Schule in der Stadt Luxemburg ein *foyer scolaire*. Die meisten davon wurden vom CAPEL, einer pädagogischen Freizeit- und Kultureinrichtung der Stadt Luxemburg verwaltet.

Neben den *foyers scolaires* sind im Laufe der Jahre eine Reihe von Institutionen im sozialen Sektor entstanden, die auch im Bereich der außerschulischen Aktivitäten tätig sind. Bei diesen Diensten handelt es sich überwiegend um ehrenamtliche Leistungen, deren Träger ASBL's sind (vgl. FOREG 2007a, S.42). Diese gemeinnützigen Vereine gingen vorwiegend aus der Arbeit mit Migranten hervor. Die Gemeinwesenarbeit (*Travail social communautaire, Quartiersarbeit*) besteht unter anderem aus der Organisation und Vertretung von Bewohnerinteressen, der Organisation von Bildungs-, Beratungs- und Hilfsangeboten, Hausaufgabenhilfe, Sprachförderung für Kinder, Streetwork.

Die Ausgangspunkte der gemeinwesenorientierten Aktivitäten sind jeweils räumlich konzentriert auftretende multiple Problemlagen, die sich negativ auf die Lebensbedingungen der Anwohner in den verschiedenen Vierteln und auf deren gesellschaftliche Teilhabe auswirken, den sozialen Zusammenhalt vor Ort gefährden oder Konflikte verursachen. (Gaitsch 2010, S. 1054)

Gegenwärtig haben drei soziale Träger Konventionen mit dem Familienministerium in verschiedenen Stadtvierteln abgeschlossen: *Inter-Actions asbl*, *ASTI asbl* und *Caritas jeunes et familles asbl* (vgl. Gaitsch 2010, S. 1052). Obwohl die Arbeit dieser Organisationen einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung der Migranten und sozial benachteiligten Bevölkerung leistet, muss auch auf die Grenzen der Gemeinwesenarbeit hingewiesen werden:

Diese liegen zum einen in den äußerst idealisierten Annahmen über die Problemlösungspotenziale des Gemeinwesens begründet. Es wird weitgehend vernachlässigt, dass Gemeinwesen in der Praxis äußerst heterogen sind, d.h. dass sie sich aus unterschiedlichen Gruppen mit jeweils eigenen Interessen und Ressourcen zusammensetzen, die Probleme gruppenspezifisch wahrnehmen und sich demzufolge auch nur entsprechend ihrer Interessenlage mobilisieren lassen. Daher können im Rahmen von GWA auch Konflikte zwischen benachteiligten Gruppen und Minderheiten eines Gemeinwesens (z.B. um knappe Mittel) provoziert werden. (Gaitsch 2010, S. 1049)

3.4.2 Veränderung der außerschulischen Aktivitäten

In den vergangenen Jahren hat sich die Tagesbetreuung von Kindern in Luxemburg rasant entwickelt und verändert. Auf Landesebene gab es zwei große Veränderungen:

- Im Jahr 2005 wurde das Gesetz über die Kindertagesstätten (*Maisons Relais*) für Kinder von 0-12 Jahren verabschiedet.
- Im Jahr 2009 wurden die „*chèques services accueil*“ (CSA) eingeführt.

Die *Maison Relais* ist eine neue Form der Tagesbetreuung für Kinder in den Gemeinden des Landes und wird öffentlich (staatlich und kommunal) subventioniert. Die *Maisons Relais* bieten die Betreuung außerhalb der Schulstunden, das Angebot von Mittagsmahlzeiten und Hausaufgabenbetreuung sowie zahlreiche Freizeitangebote an.

Die *Maisons Relais* zielen darauf ab, als Bindeglied zwischen Eltern, Schule, Vereinen und weiteren Angeboten zu fungieren. Mit den *Maisons Relais* wird erstmals ein flächendeckendes Angebot im Bereich der Kinderbetreuung geschaffen.

Die „*chèques-services accueil*“ (CSA) ist ein System von Dienstleistungsgutscheinen für die Kinderbetreuung. Diese ermöglicht allen Eltern ihre Kinder bis zu drei Stunden kostenlos in einer Betreuungseinrichtung zu versorgen. Über diese Stundenzahl hinaus ist der Tarif für die Betreuung nach dem Einkommen der Eltern gestaffelt. Diese Maßnahmen hat in den letzten Jahren dazu geführt, dass immer mehr Familien ihre Kinder in die *foyers scolaires* bzw. *Maisons relais* schickten. Somit sind in einer kurzen Zeit die Gruppen der Kinder in den Einrichtungen drastisch gestiegen.“ Die CSA, deren direkter Empfänger das Kind ist, sind politisch als erster Schritt auf dem Weg zu einer kostenlosen Kinderbetreuung zu sehen“ (Premierminister Jean-Claude Juncker in seiner Rede zur Lage der Nation am 22.Mai 2008).

Tagesbetreuung in Luxemburg hat sich durch den Ausbau der *Maison relais* von einer eher marginalen Dienstleistung für Kinder aus sozial schwachen oder von Armut bedrohten Familien zu einem Mainstream-Angebot für die breite Bevölkerung entwickelt. (Achten, 2012, S. 30)

Hintergrund dieser Maßnahmen ist die Sozial- und Wirtschaftspolitik der EU, die die Vereinbarkeit von Familie und Beruf fördern sollte.

Wenngleich es schwierig ist, einen „Punkt Null“ zu markieren, an dem „alles anfang“, lässt sich doch die Europäische Beschäftigungsinitiative von 1997 und der daran anschließende „Lissabon-Prozess“ mit seiner Reform des europäischen Sozialmodells und – spezifischer – die „Barcelona-Ziele“ von 2002 als Impulsgeber feststellen. Die leitenden wirtschafts-, arbeitsmarkt- und gleichstellungspolitischen Motive der europäischen Initiativen sind auch für Luxemburg relevant. Multikulturalität und Multilingualität Luxemburgs verleihen

Fragen der sozialen Kohäsion und der nationalen Identität ein besonderes Gewicht.
(Honig/ Haag 2012, S. 31)

Nicht nur eine Zusammenarbeit zwischen der Schule und den *foyers scolaires* ist für die Betreuung der Kinder vorteilhaft, sondern auch eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Stadtviertel. Die Schule gilt zwar als erste Integrationsinstanz, die Freizeit wird zumeist jedoch im unmittelbaren Umfeld der Schule bzw. im Stadtviertel verbracht. Somit hat das direkte Zusammenleben im Stadtviertel einen großen Einfluss auf die Integration der Kinder und ihrer Familien. Wie im Kapitel 4 analysiert wird, bestehen in den Stadtvierteln der Hauptstadt soziale und ethnische Segregationstendenzen. Nun stellt sich die Frage, wie eine Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen und der Stadtplanung aussehen kann, um in den Vierteln Netzwerke zu bilden, welche die soziale Kohäsion stärken. Als Ausgangspunkt wird im Folgenden die Stadtstruktur näher beleuchtet. Dabei wird auf die bereits durchgeführten Studien zur unterschiedlichen Verteilung der Bevölkerungsschichten zurückgegriffen und diese auf die Ebene der einzelnen Stadtviertel projiziert.

3.4 Eine vielseitige Stadtstruktur

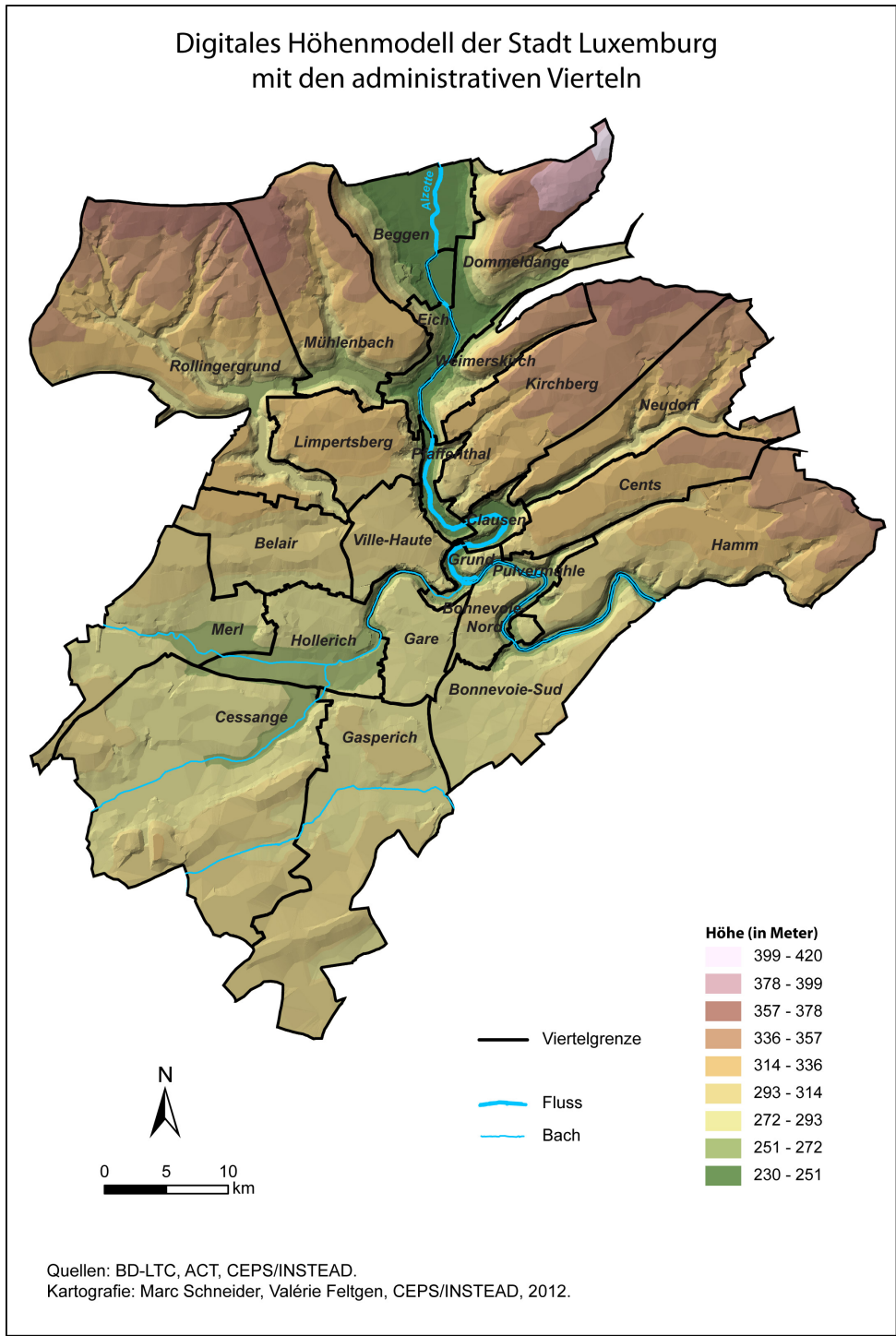
Im Zuge der Globalisierung nimmt die sozialräumliche Polarisierung nicht nur zwischen den Städten, sondern auch innerhalb der Städte zu (vgl. Kap. 12). Die Folgen der zunehmenden Ungleichheiten in den Städten sind nach Wiegandt (2012):

- ein ungleiches Wachstum der einzelnen städtischen Teilräume,
- eine soziale und ethnische Segregation, also die ungleiche Verteilung von Bevölkerung im Stadtgebiet nach Einkommen und Herkunft,
- sowie die Herausbildung von Stadtquartieren mit neuen Qualitäten. (Wiegandt 2012, S. 50)

Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, inwiefern diese Phänomene auch auf die Stadt Luxemburg zutreffen.

3.4.1 Die Viertel der Stadt Luxemburg

Karte 2: Viertel der Stadt Luxemburg



Die Stadt Luxemburg weist eine besondere topographische Lage auf. Das Stadtzentrum liegt auf einem Felsvorsprung, der vom Fluss Alzette umströmt wird und teilt sich somit in zwei Ebenen auf: eine Oberstadt

(Plateau) und eine Unterstadt (Tal).¹² Die Wohnraumentwicklung ist durch diese städtebauliche Struktur geprägt. Die einzelnen Viertel der Stadt Luxemburg weisen eine historisch bedingte differenzierte Siedlungsstruktur auf. Diese wurde durch verschiedene Faktoren beeinflusst. 1920 wurden vier Gemeinden eingegliedert: Hollerich, Hamm, Eich und Rollingergrund. Die Eingemeindungen brachten der Stadt Luxemburg einen großen Gebietszuwachs. Zugleich wuchs die Einwohnerzahl auf mehr als das Doppelte. Im Anschluss wurden in den Eingemeindungen viele neue Wohnviertel erschlossen. Aus Hollerich, Rollingergrund und Hamm gingen Bonnevoie, Gasperich, Cessange, Merl, Kreuzgründchen, Mühlenbach, Pulvermühle und Cents hervor. Aus Eich erwuchsen Weimerskirch, Kirchberg, Weimershof und Neudorf.

Diese Entwicklung deutet an, warum die verschiedenen eingemeindeten Viertel auch heute noch einen eher dörflichen Charakter haben, der sich unter anderem durch eine vermehrte Ansiedlung von Einfamilienhäusern auszeichnet.

Die Wohnraumentwicklung wurde allerdings auch durch die jeweiligen Einwanderungswellen geprägt. Dementsprechend haben sich im Laufe der Zeit typische Arbeiter- und Beamtenviertel herauskristallisiert. Der topographische Einfluss spielte dabei eine wesentliche Rolle. Die Viertel auf den Anhöhen weisen, im Unterschied zu den in den Tallagen, im Durchschnitt einen höheren sozialen Gradienten auf. Das hat auch damit zu tun, dass die Viertel in den Tallagen – im Gegensatz zu den hochgelegenen Stadtquartieren – enger und feuchter sowie weniger gut belichtet sind. Demnach bestanden auch schon immer sozialräumliche Unterschiede zwischen den Tal- und Plateau-Vierteln. Die Talviertel waren ursprünglich typische Arbeiterquartiere, in denen vor allem Saisonarbeiter und Tagelöhner wohnten. So waren zum Beispiel Pfaffenthal oder Grund historisch betrachtet Wohnquartiere der ärmeren Bevölkerung. In den Plateau-Vierteln der Oberstadt hingegen war eher die besser gestellte, reichere Bevölkerungsschicht angesiedelt. Dazu zählen das Stadtzentrum, wie auch Limpertsberg, Belair und Kirchberg, Cents, Cessange. Teilweise lässt sich die heutige Sozialstruktur noch auf die historische Genese der Wohngebiete zurückführen (zum Beispiel Tallagen um die Altstadt, Arbeiterviertel Bonnevoie und Hollerich).¹³

Die physischen Gegebenheiten der Stadt haben ebenso einen Einfluss auf das unterschiedliche Wachstum oder Schrumpfen der Viertel. Die Wohnbevölkerung nimmt konstant zu und stellt die Stadtplanung vor eine große Herausforderung. Vor allem die Bedürfnisse der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen in Bezug auf die

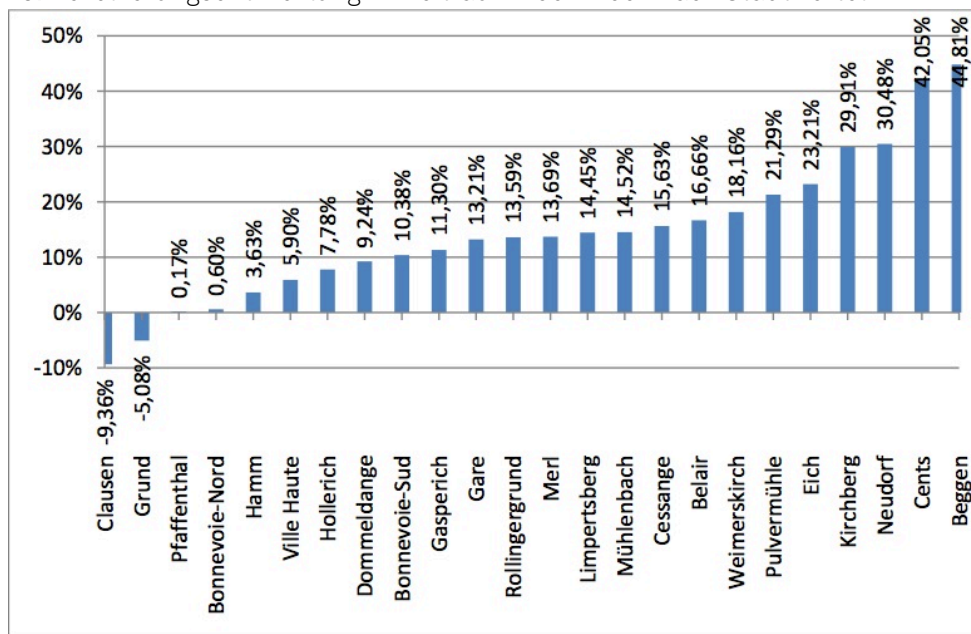
¹² Genauere Beschreibung zur Entwicklung der Stadt Luxemburg in Bange 2012.

¹³ Zur heutigen Situation der Viertel siehe Kap. 4.

Wohnraumversorgung bereiten den Stadtplanern schwierige Aufgaben. Die Frage ist dabei, welche Viertel angesichts ihrer historisch bedingten Siedlungsstruktur noch Wachstumspotenzial aufweisen und welche eher nicht. Denn die positive Bevölkerungsentwicklung erstreckt sich nicht gleichmäßig über das ganze Stadtgebiet. Im Rahmen des Stadtsozialplans (vgl. Kap. 3.4.3) hat FOREG das verschiedenartige Bevölkerungswachstum in den einzelnen Vierteln analysiert:

Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Vierteln, wie ein Vergleich der Bevölkerungszahlen aus dem Jahr 2001 mit denjenigen aus dem Jahr 2007 belegt. (FOREG 2009a, S.9)

Abb. 15: Bevölkerungsentwicklung im Zeitraum 2001-2007 nach Stadtvierteln



(Quelle: FOREG 2009a, S. 10)

Die meisten Stadtbezirke sind demnach gewachsen, wobei die Bevölkerungszunahme von einem sehr geringen Anstieg im Pfaffenthal (mit 0,17%) und Bonnevoie-Nord (mit 0,60%) bis zu einem beachtlichen Zuwachs der Einwohnerzahl in Cents (mit 42,05%) und Beggen (mit 44,81%) reicht. Ein ebenso starkes Wachstum in einer Größenordnung zwischen 20 und 30% ist in den Stadtvierteln Pulvermühle, Eich, Neudorf und Kirchberg zu verzeichnen. In lediglich zwei Stadtvierteln ist die Einwohnerzahl rückläufig. So betrug in dem beobachteten Zeitraum die Schrumpfrate in Clausen 9,26% und im Grund 5,08% (vgl. FOREG 2009a, S. 11).

Ein entscheidender Grund für die im Stadtgebiet ungleich verteilte Bevölkerungszunahme ist der verstärkte Wohnungsbau in einzelnen Vierteln. Im Stadtentwicklungsplan 2003 (ZILM 2003) wurden u.a. die Viertel Cents oder Cessange für den Wohnungsbau vorgesehen. Ein weiteres Beispiel für ein wachsendes Viertel ist Gasperich. Die

unterschiedlichen Wachstumsraten der Viertel sind aber auch in Verbindung mit den ausgeprägten Suburbanisierungsprozessen zu sehen. Die Bevölkerungsfluktuation, bestehend aus der Abwanderung der Wohnbevölkerung ins Umland und der Einwanderung von Migranten, ist von der Wohnraumentwicklung in den einzelnen Vierteln abhängig. In der Hauptstadt ist die Abwanderung der Wohnbevölkerung ins Umland stark ausgeprägt und hat erhebliche Konsequenzen auf die innerstädtischen Räume.

3.4.2 Veränderungen der Viertel

Die Stadt Luxemburg zählt zu den teuersten Wohnstandorten Europas. Die Immobilienpreise sind in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich angestiegen (MDL 2012). Das führte dazu, dass neben der Zuwanderung von Ausländern, eine ausgeprägte Bevölkerungsfluktuation durch eine erhöhte Binnenwanderung zu beobachten ist. Im Zentrum haben sich vor allem Finanzinstitutionen niedergelassen und allmählich die Wohnfunktion verdrängt. Privathaushalte, vor allem Familien mit Kindern, können sich eine Wohnung im Stadtzentrum oft nicht leisten und ziehen an den Stadtrand oder ins Umland der Stadt. Außerdem lässt sich eine weitere Migrationsbewegung der luxemburgischen Bevölkerung feststellen: aufgrund der hohen Immobilienpreise und Lebenshaltungskosten in Luxemburg verlegen immer mehr Bewohner ihren Wohnort in Gemeinden jenseits der Grenze.¹⁴

Die Verdrängung der Wohnfunktion aus dem Zentrum lässt sich auch anhand der Siedlungsstruktur ablesen. Im Stadtkern überwiegt der Bau mehrgeschossiger Gebäude, die größtenteils von Büros belegt sind. Hier bietet sich aufgrund des begrenzten Raumangebotes kaum Gelegenheit zum Bau neuer Einfamilienhäuser. In den Stadtrandgebieten ist dahingegen mehr Baufläche vorhanden als im Stadtkern, dementsprechend weisen diese Viertel (vgl. Kap. 3.4.1), wie zum Beispiel Cessange oder Cents nach wie vor einen viel höheren Anteil an älteren Einfamilienhäusern mit größerer Wohnfläche auf.

Innerhalb der Stadt gibt es auffällige Unterschiede zwischen dem Stadtkern mit kleinen Haushalten in mehrgeschossigen Bauten und einer hohen Bebauungs- und Bewohnerdichte und dem Stadtrand mit großen Einfamilienhäusern und einer niedrigen Bebauungs- und Bewohnerdichte. (FOREG 2009a, S. 73)

¹⁴ Wie aus einer Untersuchung des CEPS hervorgeht, haben zwischen 2001 und 2007 knapp 9500 Bewohner das Land verlassen. Die meisten von ihnen zogen über die Grenze, vor allem nach Deutschland, Belgien und Frankreich. So sind allein in diesem Zeitraum fast 3000 Luxemburger in den Landkreis Trier-Saarburg oder in den Eifelkreis Bitburg-Prüm gezogen (FOREG 2009a, S. 66).

Allgemein besteht in der Stadt Luxemburg eine deutliche Tendenz zu immer kleineren Haushalten (Einpersonenhaushalten). Die Nachfrage nach Studios- und Einzimmerwohnungen nimmt demzufolge ständig zu, was zu einem überproportional hohen Preisanstieg für diese Art von Wohnungen geführt hat.

Für kleine Apartmentwohnungen und Studios sind die Preise besonders stark angestiegen. Trotz der deutlichen Kostensteigerung in den letzten Jahren zählen sie auf dem städtischen Wohnungsmarkt aber zu den begehrtesten Wohnungstypen. (FOREG 2009a, S. 73)

Das Problem dabei ist aber, dass diejenigen, die eine Einzimmerwohnung oder ein kleineres Appartement benötigen nicht unbedingt über die entsprechenden finanziellen Ressourcen verfügen, um die hohen Wohnkosten tragen zu können. Dazu zählen auch die alleinerziehenden Mütter bzw. Väter oder Alleinlebende, deren Anzahl konstant steigt. Der privatwirtschaftlich orientierte Wohnungsbau führt einerseits dazu, dass preiswerter Wohnraum sowie sozialer Wohnungsbau immer mehr zurückgehen, andererseits jedoch zunehmend nachgefragt wird. Wie bereits angesprochen, wächst auch in Luxemburg die Zahl der Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger.

Obwohl Luxemburg zu den reichsten Ländern der Welt gehört und ein umfassendes System der sozialen Sicherung aufgebaut hat, gibt es auch hier von Armut betroffene Personen. (Willems et al. 2010, S. 951)

Es hat sich im Laufe der Jahre in Luxemburg eine Bevölkerungsgruppe gebildet, die, infolge der gesellschaftlichen Entwicklungen, nicht mehr durch die sozialen Integrationsmechanismen aufgefangen werden kann und vom Wohnungsmarkt ausgeschlossen ist. Diesen am stärksten von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffenen Menschen steht eine hochqualifizierte, gut verdienende Elite gegenüber. Dies führt zu erheblichen Segmentierungsprozessen innerhalb der Stadtbewohner. Der luxemburgische Arbeitsmarkt zieht eine diversifizierte Einwanderbevölkerung an, die auch aufgrund der großen Einkommensungleichheiten unterschiedliche Wohnbedürfnisse haben.

Da der Standort Luxemburg vor allem für statushöhere, jüngere und meist hoch gebildete Bevölkerungsschichten als wirtschaftlich attraktiver Standort gilt, nimmt die Nachfrage nach hochwertigem Wohnraum hauptsächlich in den attraktiven Innenstadtwohngebieten zu. Um dieser Entwicklung gerecht zu werden, hat die luxemburgische Stadtplanung in den 1990er Jahren damit begonnen, die Innenstadtviertel zu sanieren und aufzuwerten. Dieser Prozess, der umfassender auch mit dem Begriff Gentrifizierung bezeichnet wird, führte dazu, dass preiswerter innerstädtischer Wohnraum verloren ging und die ursprüngliche Wohnbevölkerung, meist mit geringen Ressourcen und niedrigem sozialen Status, verdrängt wurde. Ein Beispiel dafür ist der Grund, ein ehemaliges

Arbeiterviertel der ärmeren Bevölkerung. In den 1990er Jahren wurde die teilweise renovierungsbedürftige Bausubstanz saniert und durch teuren Wohnraum ersetzt. Heute ist der Grund eines der angesagten Szeneviertel der Stadt mit einer Vielzahl von hochpreisigen Restaurants und kulturellen Einrichtungen. Einerseits wurde dadurch die Innenstadt wieder belebt, andererseits löste dieser Prozess eine sozialräumliche Segregation aus, gibt es doch hier gleichsam funktionierende, sozial heterogene und multiethnische Stadtviertel von niedrig qualifizierten Einwanderern einerseits und einer neuen internationalen Oberschicht andererseits.

In der Stadt Luxemburg ist demnach eine räumliche Konzentrierung bestimmter nationaler Gruppen feststellbar. In Verbindung mit weiteren sozialstrukturellen Merkmalen der Bewohner verweisen sie auf Segregationstendenzen, die mit ungleichen Einkommens-, Status- und Schichtlagen einhergehen.

Diese soziale und ethnische Segregation in der Stadt Luxemburg wurde anhand verschiedener Studien analysiert, und wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

3.4.3 Folgen der Veränderung der Viertel

Die zunehmende Diversifizierung der Bevölkerungsstruktur ist in den Stadtvierteln erkennbar und führt zur Herausbildung von Stadtquartieren mit neuen Qualitäten. In Abhängigkeit vom verfügbaren und bezahlbaren Wohnraum lassen sich seit einiger Zeit Segregationstendenzen feststellen, wie die Autoren der FOREG-Studie in ihrem Band zur Stadtbeschreibung erläutern:

Innerhalb der einzelnen Stadtviertel bestehen berufsgruppenspezifische Konzentrationen und Entmischungstendenzen. Nachweisbar ist eine zunehmende räumliche Aufspaltung in Arbeiter-, Angestellten- und Beamtenviertel, wobei innerhalb der einzelnen Viertel weitere kleinräumige Verdichtungen (auf der Ebene von Wohnblöcken) zu beobachten sind. (FOREG 2009a, S. 52)

Im Rahmen der Untersuchungen zum Jugendkommunalplan (vgl. Kap. 3.4.4) wurde im Jahr 2004 vom CESIJE eine Analyse zur sozialräumlichen Struktur und zu Veränderungen sozialer Milieus in der Stadt Luxemburg durchgeführt. In dieser Studie wurde die soziale Struktur der Bewohner Luxemburgs analysiert sowie einzelne Fallstudien zu den Vierteln in Luxemburg durchgeführt. Sie liefert zentrale Daten über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Vierteln und den dort lebenden Bevölkerungsgruppen. Insbesondere legt die Arbeit sozialräumliche und milieuspezifische Unterschiede der Jugendlichen in der Stadt Luxemburg dar. Dabei wird herausgestellt, dass „die Wahl des Viertels mit dem Status der Person korreliert (vgl. Willems et al. 2004a, S. 124). In der Studie sind die Viertel in Arbeiterviertel (Eich, Pfaffenthal, Grund, Clausen, Neudorf,

Pulvermühle, Bahnhofsviertel), Viertel der EU-Angestellten (Kirchberg, Limpertsberg, Belair) und „luxemburgische“ Viertel (Cents, Hamm, Cessange) aufgeteilt. Darüber hinaus stellen die Autoren eine Spaltung innerhalb der Viertel nach Nationalität und kulturellem Hintergrund fest. Sie definieren unterschiedliche Wohngebiete der Stadt, welche zum Beispiel stärker von Portugiesen oder der einheimischen luxemburgischen Bevölkerung bewohnt werden. Des Weiteren finden die Autoren heraus, dass

aus den Nationalitätenstrukturen der Viertel verschiedene Tendenzen einer residentiellen Segregation herausgelesen werden können. In jenen Vierteln, wo die Portugiesen stark repräsentiert sind, findet man prozentual gesehen äußerst wenig Einwanderer aus Ländern der EU (wie z.B. im Pfaffenthal, Eich oder Grund). (Willems et al. 2004a, S. 43)

Diese Beschreibung diente in der vorliegenden Arbeit dazu, die unterschiedlichen sozialen Milieus und Zusammensetzungen der Viertel zu identifizieren. Erweitert wurde diese an quantitativen Methoden orientierte Sichtweise auf die Viertel durch Experteninterviews und Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen.

Die Interviewergebnisse aus den verschiedenen Fallstudien zeigen, dass sich die diagnostizierte Spaltung der Bevölkerungsschichten zudem auch auf Vereinsebene und im kulturellen Leben niederschlägt. Das Alltagsleben vollzieht sich – den Aussagen der Viertelbewohner gemäß – hauptsächlich in einzelnen Milieus (Beruf, Freizeit, Schule, Familie, Nachbarschaft).

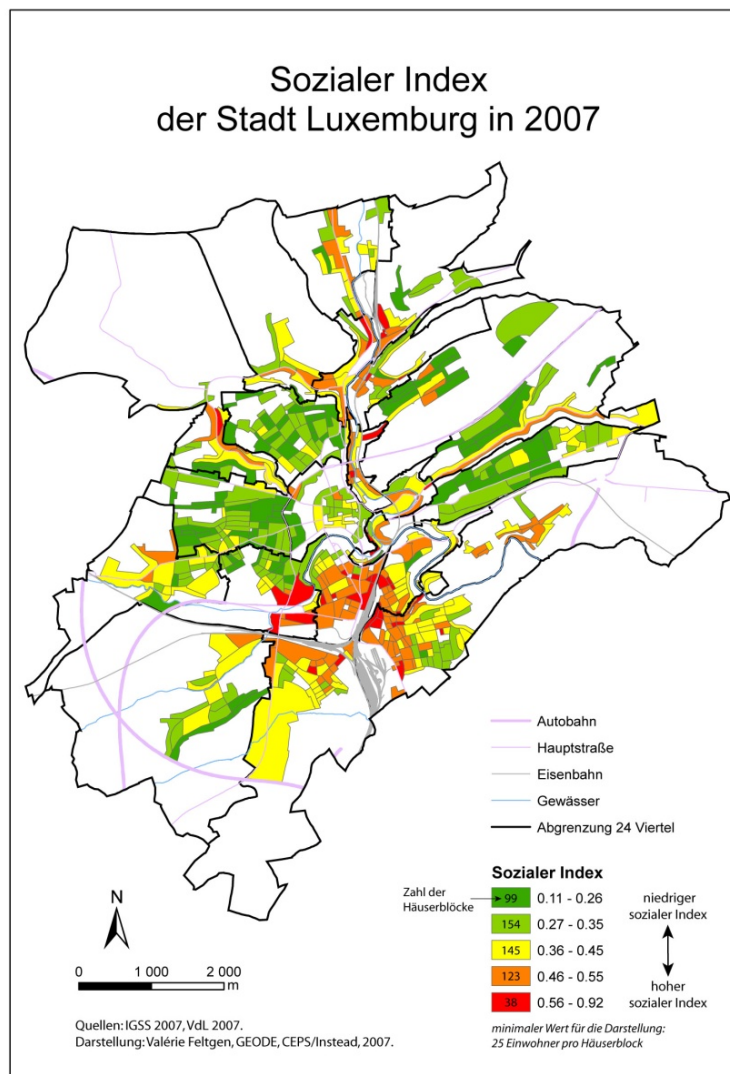
Die sozialräumlichen Unterschiede lassen sich auf der sozialen Ebene in unterschiedlichen Lebensstilen, ungleichen Startchancen, unterschiedlichen Zugängen zu Infrastruktur- und Freizeitangeboten, und damit auch unterschiedlichen Lernanzeichen für Kinder und Jugendliche beschreiben; auf der politischen Ebene in Form unterschiedlicher Belastungen, unterschiedlicher Problemkonzentrationen und damit unterschiedlicher Interventionsbedarfe für die einzelnen Viertel. (Willems et al. 2004a, S.7)

Der Jugendkommunalplan soll dahingehend als Planungsinstrument dazu beitragen, die städtischen Angebote für Jugendliche in der Stadt Luxemburg zu koordinieren, zu verbessern und neu zu planen.

Eine weitere Studie über sozialräumliche Segregationstendenzen in der Stadt Luxemburg ist im Rahmen eines interdisziplinären Projekts vom FOREG, CEPS/INSTEAD und der Universität Trier zur Lebensqualität in der Stadt Luxemburg durchgeführt worden. Ziel war es dabei, einen Stadtsozialplan zu erstellen. In der Studie (FOREG 2007a) wurde ein neuer kleinräumiger Ansatz zur Stadtbeschreibung entwickelt, da eine Analyse auf Quartiersebene, wie sie im Rahmen der Analysen zum Jugendkommunalplan vollzogen wurde, keine differenzierte Beschreibung unterhalb der Ebene der Stadtviertel zulässt. Der Sozialkommunalplan führt somit den Jugendkommunalplan weiter. Methodisch geht er nicht

mehr von den Vierteln aus, sondern stellt die soziale Struktur der Bevölkerung auf Häuserblockebene dar (vgl. FOREG 2007a). Um die räumlichen Unterschiede (z.B. möglicherweise belastete Räume) in der Bevölkerungsstruktur zu identifizieren, wurde ein sozialer Index¹⁵ entwickelt. Anhand dieses sozialen Index kann die sozioökonomische Herkunft der Bevölkerung auf Häuserblockebene dargestellt werden:¹⁶ Dieser Index basiert auf dem Lohn, dem beruflichen Status, der Arbeitslosigkeit und dem Sozialhilfeempfang (RMG) der Einwohner.

Karte 3: Sozialer Index der Stadt Luxemburg auf Häuserblockebene



¹⁵ Die Methodik zur Berechnung des Index wurde in der vorliegenden Arbeit auf Schulbezirksebene angewandt Siehe Kapitel 4.1.1.

¹⁶ Die soziale Struktur wird im Sozialkommunalplan zuerst anhand der Karten der einzelnen Variablen dargestellt und anschließend in der Karte des sozialen Index zusammengefasst.

Ein niedriger sozialer Index (in grün auf der Karte) bedeutet, dass der Häuserblock eine sozial eher gut situierte Bevölkerung im Verhältnis zu den anderen Häuserblöcken aufweist. Je höher der statistische Wert des Index jedoch ist (in rot auf der Karte), desto sozial benachteiligter ist die Bewohnerschaft des Häuserblocks. In der Studie wird auch von risikoreicheren (der Wert des Index tendiert zu Null) und risikoärmeren (der Index tendiert zu eins) Häuserblöcken gesprochen.

Die Viertel, die eine eher begünstigte sozioökonomische Bevölkerungsstruktur aufweisen sind Cents, Limpertsberg und Belair. Auch das Stadtzentrum und den Kirchberg werden bis auf einige wenige Häuserblöcke als eher risikoärmer eingestuft. Cessange und Neudorf weisen im Allgemeinen eher risikomindernde Merkmale auf, es gibt jedoch einen Unterschied zwischen Neudorf im eigentlichen Sinne in der Tallage und dem Viertel zugehörigen Weimershof auf der Hochfläche. Während Weimershof auf der Hochfläche nämlich einen sehr niedrigen sozialen Index aufzeigt, ist Neudorf stärker bedroht.

Was hier im Maßstab des Viertels angedeutet wird, bestätigt sich auf der gesamten Ebene der Stadt: die Viertel der Höhenlage sind risikoärmer, während diejenigen der Täler bedrohter sind. (FOREG 2007a, S. 85)

Drei im Allgemeinen risikoreichere Viertel sind das Bahnhofsviertel und Bonnevoie, wobei man jedoch noch innerhalb der Viertel unterscheiden muss. Das Bahnhofsviertel weist zwar im Allgemeinen eine negative Tendenz auf, dennoch sind der Norden sowie der westliche Teil des Viertels weniger risikoreich. Auch in Bonnevoie gibt es eine solche Ausnahme: die Häuserblöcke, die am weitesten vom Bahnhof entfernt sind, erzielen bessere Werte.¹⁷

Die risikoreicheren Häuserblöcke erstrecken sich rund um den Bahnhof. Sie beschränken sich dabei allerdings nicht nur auf das Bahnhofsviertel und Bonnevoie, sondern gehen auch in den südlichen Teil Hollerichs und den nördlichen Teil Gasperichs über. Auch das weiter entfernte und unter der Flugschneise gelegene Hamm tendiert zu einer risikoreicheren Situation. Alles in allem konzentrieren sich die größten sozialen Risikobereiche der Stadt in den Tälern sowie rund um den Bahnhof (vgl. FOREG 2007a, S.85ff.).

Wie diese detaillierte Studie zeigt, sind die Viertel oft in ihrer inneren Struktur differenzierter zu betrachten. Eine kleinräumige Darstellung der Viertel ist demnach förderlich, um mögliche Problemkonzentrationen und damit einhergehend unterschiedliche Interventionsbedarfe der verschiedenen Institutionen im sozialen Bereich

¹⁷ Diese Ergebnisse sind besonders zu beachten, vgl. Fallstudie Bonnevoie in Kapitel 4.3.2.

(z.B. Jugendarbeit, Kinder, Jugendliche und Familien, unterstützende Dienste bzw. Angebote) auszumachen.

Die drastische Zunahme von Migranten bringt eine erhebliche Heterogenität bzw. Multikulturalität in den Stadtvierteln hervor. Dies kann sich als besonders voraussetzungsvoll für die Entwicklung des sozialen Miteinanders erweisen. Wie in den beiden dargelegten Studien jedoch festgehalten wird, gehen mit der Veränderung der sozialen Bevölkerungsstruktur sozialräumliche Segregationsprozesse einher. Durch die Herausbildung verschiedener, voneinander separierter Bevölkerungsgruppen besteht ein Risiko, dass sich Parallelgesellschaften entwickeln. Im Folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie die Stadtplanung auf die zunehmende sozialräumliche Polarisierung in der Stadt Luxemburg reagiert.

3.4.4 Städtebauliche Maßnahmen gegen die sozialräumliche Polarisierung der Bevölkerung in der Stadt Luxemburg

Wie bereits angedeutet, war der Jugendkommunalplan ein erster Schritt in Richtung einer sozialen Stadtplanung in Luxemburg. Denn lange Zeit war die Stadtplanung nur auf die Vermarktung der Stadt als wirtschaftlich attraktiver Ort für eine bestimmte elitäre und hochqualifizierte Bevölkerungsschicht ausgerichtet. Dabei wurden in der Stadtplanung ganze Teile der Bevölkerung außer Acht gelassen.

Im „Integrativen Stadtentwicklungskonzept“ von 2005 (vgl. ZILM 2008) wurde den Bereichen „Wohnen“, „Wirtschaft“, „Verkehr“, „Versorgung“, „Grün“, „Kultur, Freizeit und Tourismus“ sowie der Bedeutung als „internationales, nationales und regionales Zentrum“ Beachtung geschenkt. Für jeden Teilbereich wurde eine Vision der Stadt Luxemburg im Jahre 2020 erstellt sowie Leitlinien und Ziele entworfen. Dieses Integrative Stadtentwicklungskonzept wurde vor dem Hintergrund entwickelt, dass die hohe wirtschaftliche Dynamik der Stadt Luxemburg besondere Herausforderungen für die räumliche Gestaltung mit sich bringt.

Allerdings birgt nicht nur die wirtschaftliche Dynamik besondere Herausforderungen in sich, sondern auch die damit einhergehenden ständigen Veränderungen der Bevölkerungsstruktur. Was in dem Konzept nicht deutlich angesprochen wird, ist, dass nicht nur die gut verdienende hochqualifizierte Bevölkerungsschicht zunimmt, sondern auch die sozial weniger gut gestellte Bevölkerungsgruppe. Gerade auf die Jugendlichen als Risikogruppe, die oft mit sprachlichen und kulturellen Anpassungsleistungen überfordert sind, muss verstärkt eingegangen werden, um ihre Integrationschancen zu erhalten. Dadurch, dass im Jugendkommunalplan das Freizeitverhalten etc. untersucht wurde (vgl.

Kapitel 3.4.3.), konnten die Bedürfnisse der Jugendlichen besser eingeschätzt werden und dementsprechend gezielter von Seiten der Stadtplanung darauf reagiert werden. Ein solcher Ansatz muss jedoch ständig aktualisiert werden und fokussiert nur auf eine Altersgruppe. Ab dem Jahr 2007 fand daher das „Soziale“ stärkere Berücksichtigung in der Stadtplanung, wodurch weitere Dimensionen ergänzt werden konnten.

Während für die Bereiche des Stadtentwicklungskonzepts planerische Infrastrukturen und auch Prozeduren vorhanden sind, besteht im Sozialen eher ein Nachholbedarf der nunmehr geschlossen werden soll. (FOREG 2007a S. 4)

Wie in Kapitel 3.4.3. erwähnt, entstanden unter interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen FOREG, CEPS/INSTEAD und der Universität Trier die Grundlagen für eine Sozialplanung für die Stadt Luxemburg. Bei der sozialen Stadtplanung geht es darum, soziale Aspekte in die Stadtplanung zu integrieren. Die Bedürfnisse und Interessen der eher sozial benachteiligten Bevölkerungsschicht stehen dabei im Vordergrund. Das Ziel besteht darin, eine Konzeption für die Sozialplanung und Sozialplanungsorganisation zu entwickeln.

Die Grundlage der Sozialplanung bildet die Sozialberichterstattung. Diese liefert je nach Schwerpunktbildung das notwendige Wissen, identifiziert Stärken und Schwächen, beleuchtet den Ist-Stand der Infrastruktur und der Organisation des Sozialen. Der sozialökologische Ansatz für die Analyse der Lebenssituation auf kleinräumiger Ebene bietet sich für die Sozialplanung an. Sozialplanung ermittelt und beschreibt die Bedürfnisse und Lebenslagen der Bürger. (FOREG 2007a, S. 6)

Die soziale Situation der Stadt wird aus verschiedenen Perspektiven aufgezeigt. Die Lebensqualität wird zunächst aus Sicht der Verantwortlichen aus städtischer Administration und Politik dargestellt. Zusätzlich werden auf der Basis bereits vorhandener Untersuchungen die Situation und Probleme ausgewählter Zielgruppen beschrieben. Außerdem wird ein Blick auf die Struktur der sozialen Dienstleistungen geworfen. Zensusdaten, Sozialversicherungsdaten und Einwohnermeldedaten werden zur sozialstatistischen Untersuchung herangezogen. Die vorgenommene kleinräumige Digitalisierung erlaubt die Identifizierung von Sozialräumen. Die subjektiven Einschätzungen der Bürger auf Basis einer repräsentativen Bürgerbefragung rundet die Untersuchung zum sozialen Bild der Stadt ab.

Die Sozialplanung ist als kontinuierliche Beobachtung angelegt und sorgt dafür, strukturelle und gesellschaftliche Veränderungen nicht zu verpassen und frühzeitig in gewünschte Bahnen zu lenken. (FOREG 2007a, S. 16)

In den Kontext der Stadtsozialplanung passt auch der Kinderkommunalplan¹⁸ der Ende 2009 von der Stadt Luxemburg in Zusammenarbeit mit der *Coordination enfance*, dem *service urbanisme* und

¹⁸ Plan d'action communal enfance.

dem *service jeunesse* entwickelt wurde. Anliegen des Kinderkommunalplans ist es, eine Bestandsaufnahme der Infrastruktur für Familien und Kinder in den einzelnen Vierteln der Stadt durchzuführen, um somit besser auf die Bedürfnisse dieser Bevölkerungsgruppe eingehen zu können.

Ziel ist ein Monitoring-Verfahren, mit dem man über lange Jahre die gegenwärtige Lage immer wieder neu evaluieren kann um präventive Maßnahmen gezielt einsetzen zu können. Ein Kinderkommunalplan wird entwickelt um eine Stadt kinderfreundlich zu machen. Es gilt diesen Plan immer wieder zu aktualisieren und in einen ganzen Prozess einzubetten. Vor allem, wenn ein neues Viertel geplant wird, dann muss man sich schon vorher an die neue Bevölkerung die dorthin einziehen wird anpassen. Der „Ist-Stand“ ist dann schon fast zu spät (Interview mit dem Kinderbeauftragten der Stadt Luxemburg vom 27.05.2010)

In der luxemburgischen Gesellschaft ist die Frage nach dem zukünftigen Umgang mit der Integration vieler verschiedener Nationalitäten, Sprachen, Kulturen und Bevölkerungsschichten von zentraler Bedeutung. In zahlreichen Bereichen wurden in den letzten Jahren Maßnahmen und Reformen eingeleitet, die einen gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern sollen: im Bildungssystem die Bildungsreform von 2009, in der Stadtplanung der Jugendkommunalplan, der Kinderkommunalplan und der Stadtsozialplan, in der außerschulischen Betreuung die *maisons relais* und die *chèques services accueil*, im politischen Bereich die Gemeinwesenarbeit (*travail social communautaire*). Diese Maßnahmen sind einzeln gesehen alle sinnvoll, dennoch ist es aber schlussendlich das kooperative Zusammenwirken aller Bereiche, die eine gesellschaftliche Integration befördern können. Die Frage ist nun, wie diese unterschiedlichen Bereiche miteinander vernetzt sind. Besteht überhaupt eine Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und der Stadtplanung oder zwischen der Schule und der außerschulischen Betreuung? Wie gestaltet sich dies in den einzelnen Vierteln, bzw. Schulbezirken? Da bereits die Vorschule und die Schule, neben der Familie als Sozialisationsinstanzen gelten, ist es wichtig, sie bei der Behandlung der Integrationsfrage zu beachten. Zusätzlich gelten aber auch das Umfeld der Schule und das direkte Zusammenleben im Viertel als wichtige Integrationsfaktoren. Denn der soziale Zusammenhalt wird stark durch das Wohnumfeld bestimmt. In diesem Kontext sind auch die Stadtviertel, in denen das direkte Zusammenleben stattfindet, zu betrachten. Deswegen befasst sich die vorliegende Untersuchung mit den dargestellten sozialen Phänomenen auf Stadtviertelebene.

4 Sozialer und räumlicher Kontext von Grundschulen in ausgewählten Schulbezirken der Stadt Luxemburg

Um die Rolle der Grundschulen – im Kontext der jeweiligen Stadtviertel – bei der Integration ausländischer bzw. sozial benachteiligter Kinder und deren Eltern zu untersuchen, werden verschiedene Methoden angewandt.

Als Grundlage dieser Untersuchung dient zunächst eine Bestandsaufnahme der Schulbevölkerung in den verschiedenen Grundschulen der Stadt Luxemburg. Dazu wird die Schülerschaft in Bezug zur jeweiligen sozioökonomischen Herkunft der einzelnen Schüler und ihrer Eltern gesetzt. Diese Bestandsaufnahme wird anhand einer quantitativen Analyse, in der ein sozioökonomischer Index der Schulbezirke in der Stadt Luxemburg berechnet wird, durchgeführt. Der sozioökonomische Index der Schulbezirke gibt Aufschluss darüber, ob es eventuelle Segregationstendenzen der Schulbevölkerung in den einzelnen Schulbezirken der Stadt Luxemburg gibt. Somit dient der sozioökonomische Index der Schulbezirke dazu, einen allgemeinen Überblick über die sozioökonomische Herkunft der Schulbevölkerung zu bekommen.

Ein solcher Index misst jedoch nur „objektive“ Phänomene des sozialen Umfelds. Dieses statistische Verfahren gibt Auskunft darüber, welche Schulbezirke soziale Risiken bergen. Allerdings sagt dies nichts darüber aus, wie Schule oder Stadtplanung mit Fragen der Integration ausländischer bzw. sozial benachteiligter Kinder und ihrer Eltern umgehen. Um die Fragestellung der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 1) zu beantworten, ist es daher notwendig, den Index mittels einer qualitativen Untersuchung zu vervollständigen. So können die statistischen Ergebnisse der quantitativen Analyse durch die individuellen Wahrnehmungen der einzelnen Akteure überprüft werden. Es hat sich demnach eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Verfahren als am geeignetsten herausgestellt.

4.1 Methodisches Vorgehen: Kombination von quantitativer und qualitativer Sozialforschung

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte des methodischen Vorgehens genauer betrachtet.

Abb. 16: Methodik als eine Kombination aus quantitativer und qualitativer Sozialforschung



(Quelle: eigener Entwurf)

4.1.1 Quantitative Analyse

Die quantitative Analyse besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil wird ein sozioökonomischer Index für die Gesamtbevölkerung der Schulbezirke berechnet. Dieser stellt den sozioökonomischen Hintergrund sämtlicher Einwohner in den einzelnen Schulbezirken dar. Da die Daten der Schulstatistik zu Beginn der Untersuchung noch nicht verfügbar waren¹⁹, wurde dieser Index zuerst für die Gesamtbevölkerung der Schulbezirke berechnet. In einem weiteren Schritt konnte ein sozioökonomischer Index für die Schüler und deren Eltern in den einzelnen Schulbezirken berechnet werden.

Geht man davon aus, dass der Bildungsstand der Eltern einen großen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder hat, ist eine Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Bildungsstatus der Eltern und dem schulischen Erfolg des Kindes erforderlich. Demnach war ursprünglich geplant, einen Bildungsindex zu berechnen, der den Bildungshintergrund

¹⁹ Die Datenschutzkommission musste zuerst die Genehmigung zur Benutzung der Daten geben und dann mussten die Daten anonymisiert werden.

der Eltern in den einzelnen Schulbezirken definieren könnte. Da jedoch der Bildungsstand der Eltern nicht in den verfügbaren Datensätzen (IGSS und VDL) erhoben wird,²⁰ konnte dieser Bildungsindex leider nicht berechnet werden. Der soziale Index bietet jedoch eine gangbare Alternative zum Bildungsindex, da er ebenso den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler darstellt. Anhand dessen wird deutlich, welche Schüler als mehr oder weniger sozial benachteiligt eingestuft werden können.

4.1.1.1 Sozioökonomischer Index der Gesamtbevölkerung in den Schulbezirken

Die Methodik zur Berechnung des sozioökonomischen Index wurde vom CEPS/INSTEAD im Rahmen des Stadtsozialplans auf die Häuserblockebene angewandt. Für die vorliegende Arbeit habe ich sie so benutzt, dass die sozioökonomische Bevölkerungsstruktur auch auf der Schulbezirksebene dargestellt werden kann.

Der sozioökonomische Index ist entwickelt worden, um die räumlichen Unterschiede der Bevölkerungsstruktur in der Stadt Luxemburg zu erfassen und mögliche „belastete Räume“ zu identifizieren. Das Ziel des sozialen Index ist es möglichst homogene soziale Räume zu erstellen. Somit kann durch die räumliche Zuordnung sozioökonomischer Merkmale die Stadt hinsichtlich ihrer Homogenität bzw. Heterogenität beschrieben werden. Anstelle der Häuserblockebene, wird der Index in der vorliegenden Arbeit auf Ebene der Schulbezirke berechnet. Sie definieren das Einzugsgebiet der Schule und repräsentieren somit die Schulbevölkerung.

Das Datenmaterial speist sich aus Angaben der Sozialversicherung (IGSS 2007) und des Einwohnermeldeamtes der Stadt Luxemburg (VDL 2007). Hierbei handelt es sich um zwei administrative Datensätze, das heißt, Datensätze die zu administrativen Zwecken, und nicht zu statistischen Zwecken erhoben wurden. Der Datensatz der Generalinspektion der Sozialversicherungen IGSS enthält neben allgemeinen demographischen Angaben wie Geschlecht, Geburtsjahr, Nationalität und Familienstand vor allem Informationen zum „Beschäftigungsstatus“ der Bewohner Luxemburgs. Darunter fallen einerseits Angaben zur Art der Beschäftigung, dem Beschäftigungssektor und der Arbeitszeit. Andererseits sind unter dem Beschäftigungsstatus auch soziale Kriterien erfasst, die Auskunft darüber geben, ob eine Person, Sozialhilfe empfängt oder frühpensioniert ist. Komplettiert wird der

²⁰ Der Bildungsstand wird im Abstand von 10 Jahren bei der Volkszählung erhoben, die vom STATEC durchgeführt wird. Da sich die Bevölkerung der Hauptstadt sehr schnell verändert, war der Bildungsstand von 2001 zum Zeitpunkt meiner Analyse nicht aktuell genug, da die Schüler von 2001 nicht mit den Schülern von 2007 identisch sind. Außerdem sind die Datensätze der Volkszählung nicht auf Schulbezirksebene verfügbar.

Datensatz durch Angaben zum Versicherungsstatus der Personen. Europäische und internationale Beamte sowie deren Familien sind im Datensatz der IGSS nicht enthalten, da sie nicht in Luxemburg, sondern in ihrem jeweiligen Land versichert sind. Vor allem zu Fragen der Beschäftigung und Erwerbssituation liefert der Datensatz auf dieser Analyseebene differenzierte Informationen.

Im Datensatz des Einwohnermeldeamtes der Stadt Luxemburg ist jeder gemeldete Einwohner der Stadt Luxemburg (VDL) enthalten. Umfassende Angaben zu Nationalität, Geschlecht und Alter der Stadtbewohner sind darin enthalten. Aus diesem Datensatz können die Gesamteinwohnerzahl der Stadt Luxemburg sowie bestimmte Bevölkerungsanteile nach Geschlecht, Alter und Nationalität ermittelt werden. Mit Hilfe der Angaben zu Geburten- und Sterbefällen lassen sich die natürlichen demographischen Veränderungen berechnen.

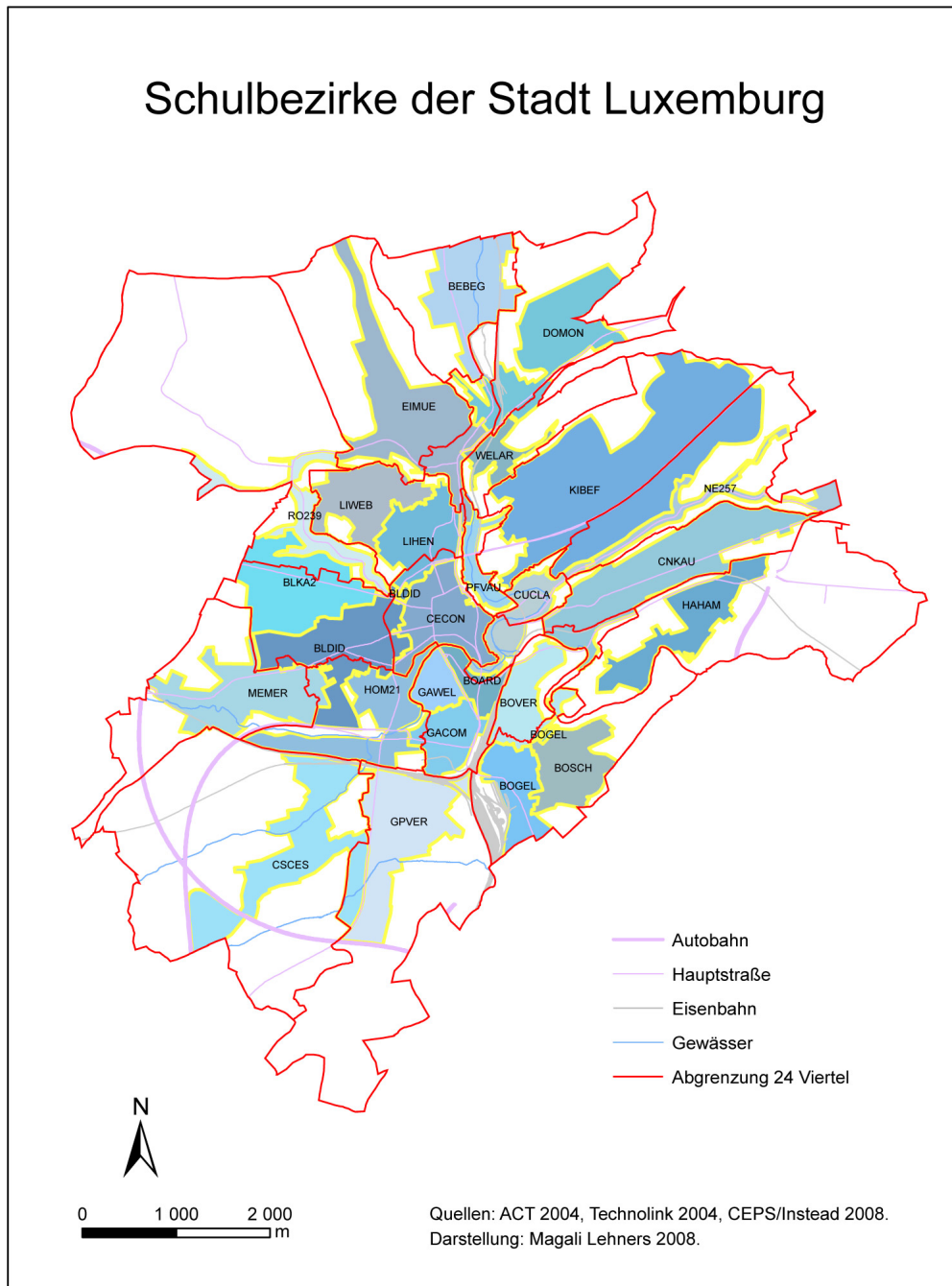
Diese Daten der Sozialversicherung und des Bevölkerungsamtes sind personenscharf, so dass es möglich ist, soziale Phänomene sehr genau zu lokalisieren. Durch die Georeferenzierung der Adressen aus beiden Datensätzen wird es möglich, die verschiedenen Charakteristika der Bevölkerung auf Ebene der Schulbezirke darzustellen.

Die Schulbezirke, als räumliche Grundlage, mussten dazu zunächst in einem geographischen Informationssystem (GIS) digitalisiert werden. Es wurde eine Karte mittels eines GIS erstellt, in der die Grenzen der Schulbezirke eingezeichnet sind. Dazu wurden die Straßenzüge, welche den Schulen von der kommunalen Schulplanung (VDL 2012) zugeordnet sind, digitalisiert. Diese Karte dient als Grundlage für die weiteren Berechnungen eines sozioökonomischen Indexes der Schüler und Eltern der Stadt Luxemburg.

In der folgenden kartographischen Darstellung sind die digitalisierten Schulbezirke dargestellt. Dabei wird auch der Unterschied zwischen den Grenzen der Schulbezirke und den Vierteln der Stadt dargestellt. In der Karte sind die Namen der Schulen in den jeweiligen Schulbezirken abgetragen. Es wurden die Abkürzungen der jeweiligen Schulbezirke verwendet, die beim Technolink (VDL 2012) angegeben sind.²¹

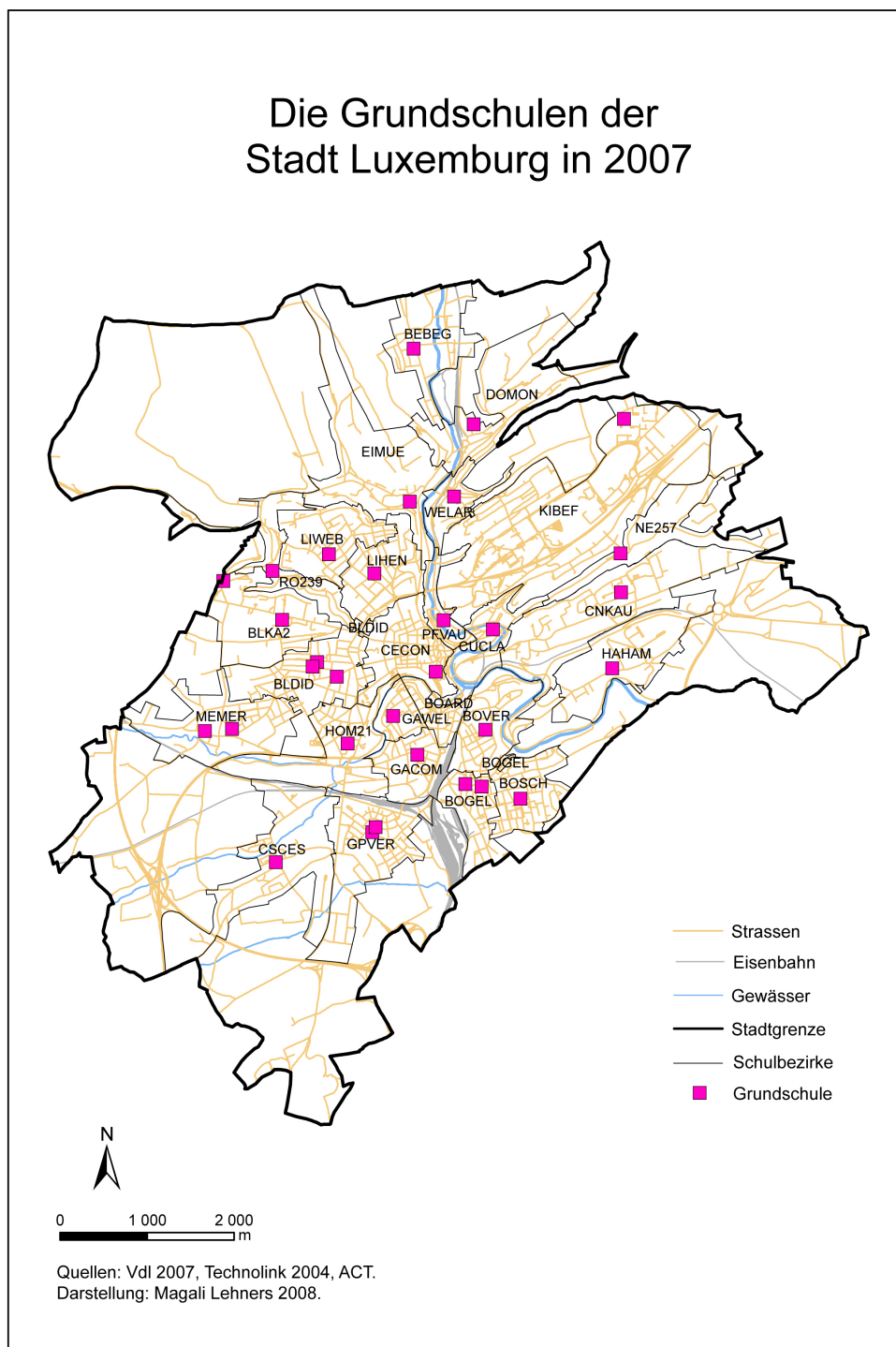
²¹ Schulbezirksnamen siehe Abkürzungsverzeichnis.

Karte 4: Schulbezirke der Stadt Luxemburg



In folgender Karte sind die Grundschulen in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg verzeichnet.

Karte 5: Die Grundschulen der Stadt Luxemburg in 2007



Im Anschluss wird die Methodik zur Erstellung des sozioökonomischen Index dargestellt.

1) Variablen bzw. Indikatoren:

Aus den Datensätzen der Sozialversicherung (2007) und des Einwohnermeldeamtes (2007) konnten verschiedene Variablen abgeleitet werden.

- Lohn: Es wurden zwei Gruppen gebildet, wobei die erste aus dem unteren Quartil des Lohns besteht und die zweite aus dem oberen Quartil. Bei dem unteren Quartil handelt es sich um die 25% der Erwerbstätigen, die am wenigsten verdienen und beim oberen Quartil um die 25% der Personen, deren Lohn am höchsten ist. Berücksichtigt wurde nur der Lohn und nicht das gesamte Einkommen.
- RMG-Empfang
- Arbeitslosigkeit
- Beruflicher Status in der Sozialversicherung: Arbeiter
- Beamte der internationalen und europäischen Institutionen sowie Botschaften.

Wie schon erwähnt gibt es zwei Tendenzen bei den Variablen: die einen sind tendenziell eher negativ ausgerichtet und die anderen eher positiv. Nur Variablen, die eindeutig einen sozialen Vor- oder Nachteil aufweisen, werden berücksichtigt. Negativ bedeutet hier, dass diese Variablen Risiken implizieren können. Positiv heißt hier, dass es sich um risikomindernde Merkmale handelt. Bei den berechneten Werten des sozioökonomischen Index, die zwischen 0 und 1 liegen, spiegelt sich dies folgendermaßen wieder: Je „risikoärmer“ ein Schulbezirk ist, desto niedriger ist der Wert des Index und je „risikoreicher“ er ist, desto höher ist der Wert.

Variablen, die einen höheren sozioökonomischen Index bilden (im Sinne von höheren Risiken)

- % Arbeiter in Bezug auf die aktive Bevölkerung (IGSS 2007)
- % der Arbeitslosen in Bezug auf die aktive Bevölkerung (IGSS 2007)
- % der RMG-Empfänger in Bezug auf die Gesamtbevölkerung (IGSS 2007)
- % der Personen des unteren Quartils des Lohns in Bezug auf die Lohnempfänger (IGSS 2007)

Variablen, die einen niedrigeren sozioökonomischen Index bilden (im Sinne von geringeren Risiken)

- % der Personen des oberen Quartils des Lohns in Bezug auf die Lohnempfänger (IGSS 2007)

-
- % der internationalen, europäischen und Botschaftsbeamten in Bezug auf die aktive Bevölkerung (VDL 2007)

2) Berechnung:

Für jede Variable wird ein standardisierter Index pro Schulbezirk berechnet, der einen Wert zwischen 0 und 1 hat. Dazu wird folgende Formel benutzt:

$$SI_{Variable} = \frac{\text{beobachter Wert} - \text{Minimum}}{\text{Maximum} - \text{Minimum}}$$

Der beobachtete Wert ist jeweils der Wert einer Variablen für den jeweiligen Schulbezirk. Davon wird der kleinste Wert sämtlicher Schulbezirke dieser Variable subtrahiert. Die erhaltene Differenz wird durch den Wert geteilt, den man erhält, wenn man vom höchsten Betrag den niedrigsten dieser Variable abzieht. Das Ergebnis entspricht dem sozioökonomischen Index einer bestimmten Variablen für einen präzisen Schulbezirk. Um den Index einer Variablen für die gesamte Stadt zu erhalten, wird die Rechnung für sämtliche Schulbezirke wiederholt. Nachdem für jede Variable ein standardisierter sozialer Index berechnet ist, wird aus den einzelnen Indizes der gesamte soziale Index (SI) abgeleitet.

$$SI = \frac{\sum_{i=1}^k (SI_{negativ})_i + \sum_{j=1}^l (1 - SI_{positif})_j}{k + l}$$

Hierbei handelt es sich um den arithmetischen Durchschnittswert der einzelnen Indizes. Je nachdem um welche Variablen es sich handeln würde, könnten sie unterschiedlich gewichtet werden. In der vorliegenden Analyse wird nicht gewichtet, da keine Variable einer anderen übergeordnet wird. Da verschiedene Variablen negativ und andere positiv sind, müssen sie harmonisiert werden. Dazu wird der Indexwert der positiven Variablen (der zwischen 0 und 1 liegt) von 1 abgezogen.²² Der erhaltene Wert des gesamten sozialen Index liegt ebenfalls zwischen 0 und 1 für jeden Schulbezirk. Der dazu errechnete Durchschnitt entspricht dem sozioökonomischen Index. Der Vorteil dieses Verfahrens ist, dass die Vollständigkeit der Informationen enthalten bleibt. Des Weiteren besteht die Möglichkeit einer Zeitreihenanalyse, da die Resultate von Jahreszeitraum zu Jahreszeitraum vergleichbar sind.

²²

$$SI = \frac{SI_{Arbeiter} + SI_{Arbeitslose} + SI_{RMG} + SI_{unt.QuartilLohn} + (1 - SI_{ob.QuartilLohn}) + (1 - SI_{int.europ.Beamte})}{6 (= \text{Anzahl der Variablen})}$$

Die sozioökonomische Struktur der Gesamtbevölkerung in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg wird zuerst anhand von Karten der einzelnen Variablen dargestellt. Anschließend wird die Bevölkerung in der Karte des sozioökonomischen Index zusammengefasst. Der berechnete sozioökonomische Index bezieht sich auf die Gesamtbevölkerung im Schulbezirk und gibt demnach noch keine Auskunft über die tatsächliche Schulbevölkerung. Im Folgenden wird nun die Methodik der Berechnung des sozioökonomischen Index der tatsächlichen Schulbevölkerung dargestellt.

4.1.1.2 Sozioökonomischer Index der Schulbevölkerung in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg

Eine Hypothese der vorliegenden Arbeit ist, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Schulerfolgen bzw. -schwierigkeiten der Schüler und ihrem sozioökonomischen und familiären Hintergrund gibt. Demnach spielt die soziale Herkunft der Eltern eine wesentliche Rolle bei der Berechnung eines sozioökonomischen Index der Schulbevölkerung in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg. Die Methodik des sozioökonomischen Index der Schulbevölkerung orientiert sich an einer Studie vom CEPS/INSTEAD, in der ein sozioökonomischer Index der Schulbevölkerung auf Gemeindeebene des Landes entwickelt wurde (vgl. FELTGEN 2011). Ich habe sie jedoch für die Berechnung des Index auf Schulbezirksebene weiterentwickelt und auf den Gegenstand meiner Untersuchung appliziert.

Die Berechnung des Index umfasst alle Schüler der Grundschulen in der Stadt Luxemburg und bezieht sich auf die sozioökonomischen Charakteristika ihrer Herkunftshaushalte. Die verwendeten Daten basieren somit auf zwei verschiedenartigen anonymisierten Dateien, welche miteinander verknüpft wurden: die Daten der Sozialversicherung und die Daten des Schulverwaltungsamtes.

Die erste Datei des Schulverwaltungsamtes enthält alle Schüler, die das Schuljahr 2006/2007 in einer Grundschule der Stadt Luxemburg absolviert haben. Diese gibt Auskunft über Nationalität, Muttersprache, Schulklasse bzw. Schule und die anonymisierte Nummer der Eltern des Schülers. Die zweite Datei besteht aus den Haushalten der Sozialversicherung IGSS aus dem Jahr 2007. Dieser Datensatz enthält alle Personen, die in der Stadt Luxemburg sozialversichert sind und zahlreiche soziale Variablen, wie unter anderem das Einkommen des Haushaltes oder der berufliche Status der Personen im Haushalt.

Der Index bezieht sich somit auf die sozialen Merkmale der Schulbevölkerung, die in der Datei des IGSS Auskunft über die Schulbevölkerung in der Datei des Schulverwaltungsamtes gibt. Um die Zielbevölkerung (Schüler und Eltern) mit den strukturierenden Daten in

Verbindung zu bringen, werden die beiden – im Vorfeld mittels einer Prozedur der Datenschutzkommission anonymisierten – Datensätze miteinander verknüpft. Der Ausgangsdatsatz ist der Datensatz der Schüler und ihrer Eltern. Diesem werden die Merkmale der jeweils entsprechenden Personen aus der Datei des IGSS beigefügt. Der verknüpfte Datensatz bezieht sich dabei auf die Schulbevölkerung des Jahres 2006/2007 mit den sozialen Charakteristika der Eltern aus dem Jahr 2007.²³

Der Datensatz der IGSS enthält nur die Einwohner, die in Luxemburg sozialversichert sind und liefert somit keine Angaben über die im Ausland arbeitenden Personen. Auch jene EU-Beamten sind nicht mit einbezogen, die in ihrem Herkunftsland versichert sind und nicht in Luxemburg. Da aber ein großer Teil der Kinder von EU-Beamten nicht in die öffentliche Schule geht, sondern in die Europa-Schule, fällt ihre Abwesenheit nicht übermäßig ins Gewicht.

Im Vorfeld der Berechnung des Index wird der verknüpfte Ausgangsdatsatz einer aufwendigen Bereinigungs- und Rekonstruktionsprozedur unterworfen (vgl. Feltgen 2010). In einem ersten Schritt werden – anhand ausgewählter Variablen – vier thematische Indizes, mittels einer Faktorenanalyse definiert. Auf Grundlage dieser vier Indizes wird anschließend ein synthetischer Index berechnet. Die vier Variablen, für die jeweils ein thematischer Index erstellt wird, sind: Familienstruktur, Nationalität, beruflicher Status und Einkommen. Für jeden dieser thematischen Indizes werden weitere Variablen verwendet, wobei nach zahlreichen Tests, die durch CEPS/INSTEAD durchgeführt worden sind, folgende Variablen zurückbehalten wurden.

Die Familienstruktur wird durch folgende Variablen dargestellt:

- Prozentsatz der Haushalte mit einem Elternteil unter 35 Jahren,
- Prozentsatz der Haushalte mit zwei Elternteilen und Vater unter 35 Jahren,
- Prozentsatz der Haushalte mit zwei Elternteilen und Vater über 34 Jahren

Anhand der folgenden Variablen wurde der Nationalitätenindex erstellt:

- Prozentsatz der Luxemburger,
- Prozentsatz der Franzosen,
- Prozentsatz der Belgier,
- Prozentsatz der Portugiesen,

²³ Es sind insgesamt 5.232 Schüler und 4.424 Haushalte.

-
- Prozentsatz der Italiener,
 - Prozentsatz der Personen aus anderen EU-Ländern,
 - Prozentsatz der Personen aus anderen Ländern

Beim Index des beruflichen Status wurden folgende Variablen berücksichtigt:

- Prozentsatz der Arbeiter im privaten Sektor,
- Prozentsatz der Privatbeamten,
- Prozentsatz der Arbeiter, Angestellten und Beamten im öffentlichen Dienst,
- Prozentsatz der Paare mit einer berufstätigen Person,
- Prozentsatz der Paare mit zwei berufstätigen Personen

Bezüglich des Einkommens, wird das durchschnittliche Einkommen je Konsumeinheit pro Schulbezirk berücksichtigt. Bei dem Einkommen werden der Lohn und sämtliche Beihilfen berücksichtigt, jedoch nicht die Kapital- oder Vermögenserträge. Dieses Einkommen je Konsumeinheit stellt sich aus allen Gehältern und Beihilfen des Haushalts aller Haushaltsmitglieder der Schulbezirke zusammen indem ihnen ein gewichteter Koeffizient nach Anzahl und Alter der Personen die dem Haushalt angehören (erste erwachsene Person im Haushalt 1 Konsumeinheit, jede weitere Person über 14 Jahren 0,5 Konsumeinheiten und jedes Kind unter 14 Jahren 0,3 Konsumeinheiten). Dieses Einkommen wird nicht für jeden einzelnen Haushalt berechnet, sondern anhand eines Durchschnittswertes pro Schulbezirk.

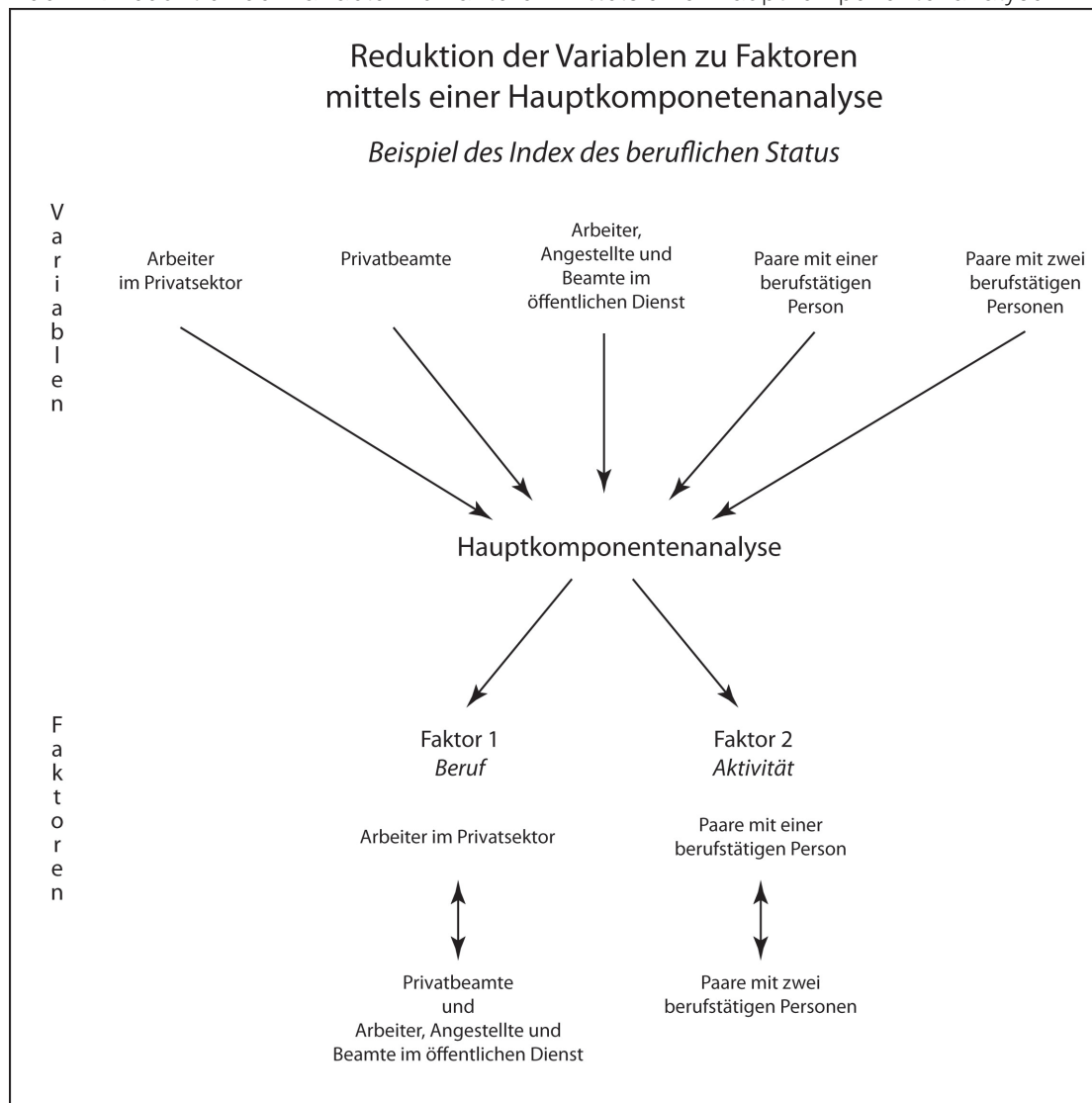
Die Informationen, die man durch die verschiedenen Variablen der ersten drei thematischen Indizes erhalten hat, werden anhand einer Faktorenanalyse zusammengefasst. Das Ziel einer Faktorenanalyse ist die Datenreduktion, wobei eine relativ große Anzahl von Variablen auf eine kleinere Anzahl von sogenannten Faktoren reduziert wird, ohne dabei wesentliche Information zu verlieren. Die Grundannahme ist, dass Variablen, die miteinander korrelieren, auch partiell das Gleiche darstellen, also eine grundlegende Dimension (Faktor) darstellen. Da diese Faktoren im Gegensatz zu den Variablen unkorreliert sind, kann durch wenige Faktoren fast vollständig der Informationsgehalt einer Vielzahl von Variablen wiedergegeben werden (vgl. Schendera 2010, S. 217).

Es gibt verschiedene Methoden innerhalb der Faktorenanalyse. Die hier angewandte Methode ist die Hauptkomponentenanalyse. Diese statistische Methode ist ein multivariates Verfahren zur Analyse der Beziehungen zahlreicher Variablen zueinander. Die Hauptkomponentenanalyse erlaubt, Daten zu explorieren, zusammenzufassen und lineare Zusammenhänge zu entdecken. Ebenfalls

dient dieses Verfahren zur Reduktion der Komplexität von Daten (vgl. Schendera 2010, S. 217) und erlaubt auch eine große Anzahl von Daten zu einigen Dimensionen, den Faktoren, zu reduzieren. Ein solcher Faktor enthält ein Maximum an Informationen und fasst mehrere Variablen zusammen.

Als Beispiel wird, wie die nachfolgende Abbildung zeigt, der Index des beruflichen Status graphisch dargestellt. Dieser geht von den Variablen Arbeiter im Privatsektor, Privatbeamte, Arbeiter, Angestellte und Beamte im öffentlichen Dienst, Paare mit einer berufstätigen Person, Paare mit zwei berufstätigen Personen aus.

Abb. 17: Reduktion der Variablen zu Faktoren mittels einer Hauptkomponentenanalyse



(Quelle: eigener Entwurf)

Die Hauptkomponentenanalyse erlaubt die fünf Variablen auf einzelne Faktoren zu reduzieren. Das Vorgehen besteht darin, die Variablen, die sich untereinander am meisten ähneln, auf einen Faktor zu reduzieren. Im oben aufgeführten Beispiel werden im ersten Faktor die Variablen Arbeiter im

privaten Sektor, Angestellte im privaten Sektor und Arbeiter, Angestellte und Beamte im öffentlichen Dienst zusammengebracht. Innerhalb dieses ersten Faktors stehen sich die Variable Arbeiter im Privatsektor und die Variablen Angestellte im privaten Sektor wie auch Arbeiter, Angestellte und Beamte im öffentlichen Dienst gegenüber. Die Methode erlaubt jedem Schulbezirk eine Kategorie zuzuteilen, der es ermöglicht zu sehen, wie der Schulbezirk bezüglich der Informationen des Faktors positioniert ist. Somit kann eine Unterscheidung der Schulbezirke gemacht werden die folgende Klassifizierung zulässt: Arbeiter des privaten Sektors oder tendenziell mehr Angestellte im privaten Sektor als auch Personen die im Privaten Sektor arbeiten, oder auch noch die Schulbezirke die eine neutrale Position bezüglich des Faktors haben.

Der erste Faktor, den man mittels einer Hauptkomponentenanalyse erhält, fasst die meisten Informationen zusammen. Der zweite Faktor synthetisiert eine andere Art von Informationen – in dem oben aufgeführten Beispiel den Gegensatz zwischen Paaren mit einer berufstätigen Person und Paaren mit zwei berufstätigen Personen. Zahlreiche Versuche sind im Rahmen der Hauptkomponentenanalyse nötig, um die Variablen auszusuchen, die am besten die Schulbezirke kennzeichnen. Durch diese Versuche reduziert sich die Ausgangszahl der Variablen erheblich und man gelangt so beispielsweise zu den Variablen, die in der Abbildung 17 zu sehen sind.

Der sozioökonomische Index wird in zwei aufeinanderfolgenden Etappen erstellt. Der erste Schritt besteht darin, für die verschiedenen Themen eine Hauptkomponentenanalyse auszuarbeiten – für das Einkommen eine Standardisierung der Werte – , um die Merkmale der verschiedenen Schulbezirke zu erfassen. Die zweite Etappe sieht vor, einen synthetischen Index zu erstellen, in dem alle thematischen Indizes zusammengefasst werden.

Der synthetische Index wird gebildet indem das Resultat des ersten Faktors der verschiedenen thematischen Indizes verwendet wird und dabei den Faktor auswählt, der am meisten das Thema erklärt. Zusätzlich wird der standardisierte Wert des Haushaltseinkommens herangezogen. Mit diesem Datensatz wird dann wieder eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Schlussendlich erhält man also den synthetischen Index mit Hilfe einer doppelten Hauptkomponentenanalyse.

Dieses Vorgehen erlaubt, einen sozioökonomischen Index auszuarbeiten, in dem ein Maximum an Informationen der Variablen die den sozioökonomischen Hintergrund der Bevölkerungsstruktur in den Schulbezirken determinieren, berücksichtigt werden. Dieser Index beschreibt demnach die globale sozioökonomische Situation der Schulbezirke indem die vier Themen zusammengefasst werden. Die kartographische Darstellung erlaubt die Tendenzen der verschiedenen

Schulbezirke darzustellen. Indem die vier Themen – Familienstruktur, Nationalität, beruflicher Status und Einkommen – in diesem Index zusammengefasst werden, beschreibt er die grundsätzliche sozioökonomische Situation der Schulbezirke. Die kartographische Darstellung erlaubt, die Tendenzen der verschiedenen Schulbezirke zu visualisieren.

4.1.2 Qualitative Analyse

Den zweiten Teil der empirischen Untersuchung bildet eine qualitative Analyse. Diese umfasst zwei Fallstudien, in denen verschiedene Interview-Methoden herangezogen wurden. Um eine erste inhaltliche Annäherung an die Fragestellung zu erreichen, wurden einerseits leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt. Andererseits wurden in den ausgewählten Vierteln offene Gespräche mit lokalen Akteuren, Lehrern und Eltern realisiert.

4.1.2.1 Auswahl der Fallstudien

Ursprünglich war geplant, in allen Schulbezirken der Stadt Luxemburg vertiefende qualitative Analysen durchzuführen. Der benötigte Zeitaufwand hätte jedoch den zeitlichen Rahmen der Arbeit gesprengt. Im Laufe der Untersuchungen wurde daher die Entscheidung getroffen, sich auf zwei Fallstudien zu beschränken. Nach welchen Kriterien wurden die beiden Viertel der Fallstudien ausgewählt?

Das Ziel des gewählten Fallstudienansatzes besteht in einer Gegenüberstellung von zwei Vierteln mit konträren Tendenzen in Bezug auf den entsprechenden sozioökonomischen Index. Mit Cessange fiel die Wahl auf ein ehemals typisch luxemburgisches Viertel, welches durch eine eher wohlhabendere Bevölkerung charakterisiert ist. Bonnevoie, als Vergleichsfallstudie, gilt als ein noch immer typisches Arbeiterviertel und ist seither durch eine hohe Anzahl an Portugiesen gekennzeichnet. Außerdem ist das Viertel in mehrere Schulbezirke aufgeteilt, deren jeweilige Schülerschaft unterschiedliche Tendenzen bezüglich ihrer sozioökonomischen Herkunft aufzeigen. Somit bietet sich Bonnevoie schon allein wegen seiner kleinräumigen sozioökonomischen Segregationstendenzen als ein vielversprechendes Untersuchungsfeld an. In beiden Vierteln ist der Prozentsatz frankophoner Schüler relativ hoch. Der Vergleich der beiden Nationalitätengruppen soll verdeutlichen, wie wichtig die Differenzierung zwischen sozialer Herkunft der ausländischen Bürger und dem luxemburgischen Kontext ist. Es ist davon auszugehen, dass in beiden Vierteln die Sprachproblematik in der Grundschule aufgrund des hohen Prozentsatzes an frankophonen Ausländern besteht. Daraus ergibt sich die Frage, wie in den unterschiedlichen Vierteltypen mit

Fragen der Integration von Schülern und ihrer Eltern in den schulischen und lebensweltlichen Kontext des Stadtviertels umgegangen wird. In welchem der beiden Viertel wird der soziale Zusammenhalt der Bevölkerung erfolgreicher bewerkstelligt. In Folgendem wird dahingehend zunächst das methodische Vorgehen der qualitativen Analyse dargelegt.

4.1.2.2 Leitfadengestützte Experteninterviews und offene Gespräche

Eine wichtige Komponente der vorliegenden Arbeit sind die Befragungen mittels leitfadengestützter und offener Interviews, da die statistischen Daten lediglich allgemeine Tendenzen in den Schulbezirken aufzeigen, jedoch allein keine Auskunft über das direkte Zusammenleben im Schulbezirk, in den *foyers scolaires* oder in der Schule geben können. In Bezug auf die Fragestellung der Arbeit wurden Interviews auf mehreren Ebenen durchgeführt:

Tab. 3: Interviews

Nationale Ebene
<ul style="list-style-type: none"> - Bildungsministerium - Familienministerium - Projekt <i>Eis Schoul</i> - Universität Luxemburg
Stadtebene
<ul style="list-style-type: none"> - Stadtplanung (<i>service environnement et urbansime</i>) - Kinderbeauftragte (<i>coordonateur enfance</i>) (CAPEL) - Sozialbeauftragte
Stadtviertelebene
<ul style="list-style-type: none"> - Interessenvereine (<i>syndicats d'initiative</i>) - <i>foyers scolaires</i> - Sozialarbeiterin
Schulebene
<ul style="list-style-type: none"> - Lehrer bzw. Schuldirektoren - Eltern

(Quelle: eigener Entwurf)

Auf nationaler Ebene wurden vier Expertengespräche durchgeführt. Das Interview mit einem Vertreter des Bildungsministeriums diente dazu, die Veränderungen der letzten Jahre im Bildungssystem zu beleuchten. Dabei stand vor allem die Schulreform 2009 im Vordergrund. Des Weiteren gab das Interview Auskunft über spezielle Programme zur Integration in den einzelnen Schulen sowie über die zukünftige Schulorganisation. Das Gespräch mit dem Familienministerium eröffnete eine Perspektive über die Betreuungslandschaft und ihrer Veränderungen in den letzten Jahren. Vor allem die Vernetzung der einzelnen Institutionen sowie die Zusammenarbeit mit den Bildungseinrichtungen standen im Mittelpunkt

der Befragungen. Im Bereich der pädagogischen Forschung wurde ein Interview mit einem Mitarbeiter des ersten Ganztagschulprojekts *Eis Schoul* durchgeführt. Dabei erschien die Frage interessant, ob ein solches Ganztagschulprojekt eventuell auch als Modell für weitere Schulen dienen könnte. Das Interview mit einem Professor für „Social Work“ an der Universität Luxemburg diente dazu, einen Überblick über den Stand der Forschung im Bereich der Bildung und Betreuung in Luxemburg zu gewinnen.

Auf Ebene der Stadt Luxemburg geben die Interviews mit Vertretern des *service environnement et urbanisme* Aufschluss über den Umgang der Stadtplanung mit der zunehmenden Heterogenität der Bevölkerungsstruktur sowie Integrationsmaßnahmen, die zu einer Förderung der sozialen Kohäsion beitragen sollen. Dabei bildete die Frage nach eventuellen Quartiersansätzen einen der Hauptschwerpunkte des Interviews. Darüber hinaus sollte herausgefunden werden, ob eine Kooperation zwischen Stadtplanung und Bildungseinrichtungen in der Stadt Luxemburg besteht und, falls dies zutrifft, wie sich die Kooperation der einzelnen Institutionen ausgestaltet. Zusätzlich gaben die Interviewpartner der Stadtplanung einen Überblick über die Entwicklung der einzelnen Viertel – insbesondere der beiden Fallstudienquartiere Cessange und Bonnevoie.

Der Kinderbeauftragte (*coordinateur enfance*) der Stadt Luxemburg erläuterte das Konzept eines Kinderstadtplans sowie die zahlreichen gemeinsamen Projekte des CAPEL und der Schulen. Außerdem verdeutlichte er, mit welchen Maßnahmen die Stadt Luxemburg ihren Ruf als kinderfreundliche Stadt aufrecht erhält.

Die Sozialbeauftragte (*coordinatrice sociale*) der Stadt Luxemburg ging auf allgemeine soziale Probleme in der Stadt Luxemburg ein und stellte die Aufgaben ihres Tätigkeitsfeldes dar. Außerdem stellte sich die Frage, ob dieser Bereich in irgendeiner Weise mit den Bildungseinrichtungen vernetzt ist.

Auf Stadtviertelebene wurden in Gesprächen mit den Interessenvereinen (*syndicats d'initiatives*) die Aktivitäten der Vereine sowie die jeweilige Partizipation der Bürger näher betrachtet. Das soziale Zusammenleben im Viertel wie auch die Veränderungen des Viertels in den letzten Jahren waren weitere Gesprächspunkte. Die Gespräche mit den Leitern der *foyers scolaires* stellten zum einen die Veränderung der Bevölkerungsstruktur in den Schulen sowie die damit zusammenhängenden Herausforderungen bezüglich der Sprachensituation der Kinder und ihrer Eltern dar. Zum anderen war die Zusammenarbeit mit den Schulen ein thematischer Schwerpunkt. Die Sozialarbeiterin (*assistante sociale*) in Bonnevoie gab Auskunft über die allgemeine soziale Situation im Viertel und sprach die Probleme an, mit

denen sie im beruflichen Alltag konfrontiert ist. Auch bei diesem Gespräch wurde die Frage gestellt, wie der soziale Bereich mit der Schule vernetzt ist.

Einen wesentlichen Teil der Befragung machten die offenen Gespräche mit den Lehrern und Eltern in beiden ausgewählten Schulbezirken aus. Denn durch dieses methodische Verfahren konnten die Gesprächspartner die Situation der Untersuchungsgruppe (Schüler und Eltern) am genauesten darstellen.

In den offenen Gesprächen geht es darum, sich von der politisch-administrativen Ebene zu lösen und die Lebenswelt der Bewohner im Viertel getrennt von der politisch-planerischen Systemwelt kennenzulernen. (Stegen 2006, S. 96)

Die Interviews zielen darauf ab, etwas über die Integration der Schüler und ihrer Eltern in den einzelnen Schulbezirken zu erfahren. Dabei spielten die Interessen, Wünsche und Ansprüche an ihr Lebensumfeld, ihre Lebensgestaltung und damit ihr soziales Wohlbefinden eine wichtige Rolle. Darüber hinaus lieferten die Gespräche mit den Lehrern Erkenntnisse über die Vernetzung der schulischen und außerschulischen Integrationsmaßnahmen.

4.1.2.3 Informationserhebung und Auswertung

Es wurden insgesamt 23 Interviews im Zeitraum von März 2009 bis Juni 2011 durchgeführt (vgl. Anhang). Die Interviews wurden in luxemburgischer und französischer Sprache geführt und im Nachgang ins Deutsche übersetzt.

Die Interviewsituationen waren generell durch eine offene Gesprächsatmosphäre gekennzeichnet. Für die Befragung wurde ein Leitfaden entwickelt.²⁴ Dieser strukturierte die Gespräche, wurde aber flexibel gehandhabt. „Die Offenheit des Gesprächs ermöglicht eine Flexibilität bei der Fragestellung und erlaubt Einblicke in die Relevanzstrukturen und den Erfahrungshintergrund des Gesprächspartners.“ (Stegen 2006, S. 100) Die relativ offene Gestaltung der Interviewsituationen erlaubte die Erfassung eines breiten Spektrums an Informationen, ohne dabei die für die Fragestellung relevanten Aspekte und Themen im Laufe des Interviews zu verlieren.

Wichtig ist hierbei zu berücksichtigen, dass die Experteninterviews einen Teil der Informationsgewinnung neben anderen darstellen und in Anlehnung an Meuser und Nagel (1991) dazu dienen, Kontextinformationen zu gewinnen, um das Handeln aller Akteure im Rahmen des Untersuchungsgegenstandes besser erklären zu können. (Stegen 2006, S. 100)

Bei den offenen Gesprächen mit den Eltern und Lehrern hat sich eine Art „Kaffeeklatsch-Atmosphäre“ als am geeignetsten erwiesen. Denn durch

²⁴ Der Leitfaden ist im Anhang beigefügt.

einzelne gezielte Fragen²⁵ konnte die inhaltliche Richtung des Gesprächs gesteuert werden, ohne dass der Gesprächspartner unmittelbar das Gefühl gehabt hätte ausgefragt zu werden. Dies ermöglichte eine Vertrauensatmosphäre aufzubauen, sodass die Gesprächspartner dazu bereit waren, ‚ungezwungen‘ aus ihrem Alltagsleben zu berichten. Allen Gesprächspartnern war wichtig, dass jegliche Informationen vertraulich, rein wissenschaftlich und anonym verwendet werden. Um eine Vergleichbarkeit der Informationen zu gewährleisten, wurden den einzelnen Gruppen (Eltern, Lehrer) die gleichen Fragen gestellt.

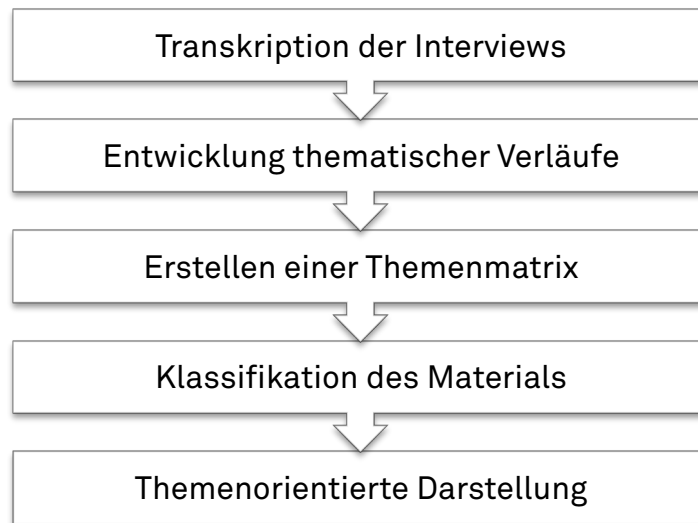
Allgemein war es nicht so einfach die Eltern für ein Gespräch zu gewinnen. Vor allem die Bevölkerungsschicht, die für die Fragestellung am interessantesten gewesen wäre – die eher sozial benachteiligte Bevölkerungsschicht – war schwierig zu erreichen. Das sagt aber bereits auch etwas darüber aus, wie es um den Einsatz in gewissen Bevölkerungsschichten bzw. Milieus bestellt ist, an wissenschaftlichen Untersuchungen teilzunehmen. Die Eltern, die bereit waren ein Interview zu geben, waren an der Bildungslaufbahn ihrer Kinder interessiert. Demnach scheint es zunächst naheliegend zu sein, deren Kinder nicht unbedingt als sozial benachteiligt zu bezeichnen. Da es sich bei den Schülern um Kinder aus der Vor- und Grundschule im Alter zwischen 3 und 12 Jahren handelt, war es ebenfalls nicht möglich, sie in die Datenerhebung mit einzubeziehen. Die Eltern lieferten jedoch bereits wichtige Erkenntnisse über die Situation ihrer Kinder. Im Großen und Ganzen konnten in den offenen Gesprächen wichtige Ergebnisse erzielt werden, da die meisten Gesprächspartner sehr offen und ehrlich aus ihrem Alltagsleben berichtet haben.

Die Experteninterviews waren insofern wichtig, als damit ein erster Einblick in unterschiedliche Dimensionen der Fragestellung gewonnen werden konnte. Es war dabei wichtig herauszufinden, was zum Beispiel die Stadtplanung vorsieht und was tatsächlich auch umgesetzt wird oder überhaupt bei der Bevölkerung ankommt. Deswegen ist die Kombination von Experteninterviews und offenen Gesprächen angebracht, um beide Seiten zu beleuchten. Es werden „die Differenzen zwischen „Betroffenensicht“ und „Expertensicht“ sowie „Expertenhandeln“ und „Alltagshandeln“ (Stegen 2006, S. 97) analysiert. Im folgenden Abschnitt wird die Auswertung der Interviews näher erläutert.

Das Auswertungsverfahren für die leitfadengestützten Experteninterviews und offenen Gespräche orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Jungbauer-Gans (vgl. Lamnek 2005, S. 405) und lässt sich in fünf Stufen unterteilen:

²⁵ Fragenkatalog ist im Anhang beigelegt.

Abb. 18: Auswertung der Interviews



(Quelle: eigener Entwurf)

1) Transkription der Interviews:

Die Gespräche wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend vollständig transkribiert. Bei einigen Interviewpartnern wurde keine Tonbandaufnahme realisiert, da sie dadurch angesichts der mitunter heiklen Themen freier und offener reden konnten. Diese Gespräche wurden anhand einer Mitschrift in ein Ergebnisprotokoll überführt (vgl. Stegen 2006, S. 102).

2) Entwicklung thematischer Verläufe:

Das zum Teil sehr umfangreiche Material wird in einem zweiten Schritt auf das nur für den Untersuchungsgegenstand relevante Material reduziert. Es wird nach Oberbegriffen gegliedert und in eine chronologische Reihenfolge gebracht, die sich an den Statements der einzelnen Untersuchungspersonen orientiert. Für die Fragestellung wichtig erscheinende Gesprächsinhalte wurden ins Luxemburgische übersetzt, wobei jedoch inhaltlich nichts ausgelassen, hinzugefügt oder verändert wurde.

3) Erstellen einer Themenmatrix:

Der dritte Schritt der Auswertung besteht aus einer weiteren Abstraktion und Zusammenfassung der Informationen und stellt einen Überblick über die in den Interviews angesprochenen Themen dar. Das Ergebnis dieses

Schrittes wird in Form einer Themenmatrix dargestellt. Die Themenmatrix kam folgendermaßen zustande:

- Die Transkriptionen der Interviews wurden auf darin aufscheinende Sachverhalte hin untersucht. Davon ausgehend konnte eine Liste angelegt werden, in welcher für jedes Interview die vorkommenden Sachverhalte angekreuzt wurden. Die Liste wurde sukzessive um jedes neu erscheinende Thema erweitert.
- Nachdem die Sachverhalte aus allen Interviews erfasst waren, konnte die entstandene Matrix nach inhaltlichen Gesichtspunkten geordnet werden.

Die Themenmatrix stellt also in erster Linie den thematischen Gehalt eines jeden Interviews dar und nicht die unterschiedlichen Äußerungen zu den einzelnen Themen.

4) Klassifikation des Materials:

Die vierte Phase der Auswertung zielt auf eine Klassifikation des Materials ab. Es werden verschiedene Typen gebildet, bei denen die Gesprächspartner in Gruppen eingeteilt werden, die sich bezüglich des Untersuchungsgegenstandes gleichen bzw. unterscheiden. Hier wird untersucht, welche Konzepte der einzelnen Interviews sinngemäß zusammengehören oder sich widersprechen.

5) Themenorientierte Darstellung:

In der letzten Phase der Auswertung wird der stark reduzierte und konzentrierte Text nach Themen dargestellt. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Aussagen der Gesprächspartner klar. In dieser Phase der Auswertung blickt man über das einzelne Interview hinaus, um eventuell zu allgemeineren (theoretischen) Erkenntnissen zu gelangen. Aus der Fülle des Materials wurden somit bestimmte, inhaltlich interessante Aspekte herausgefiltert. Dies wird als inhaltlich reduktive Vorgehensweise beschrieben (vgl. Lamnek 2005, S. 405).

Nachdem nun das methodische Vorgehen der Arbeit veranschaulicht wurde, sind in den beiden nächsten Teilen der Arbeit die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen dargestellt.

4.2 Ergebnisse der Analyse

4.2.1 Die sozioökonomische Bevölkerungsstruktur in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg

In einem ersten Abschnitt werden die Ergebnisse der Berechnungen des sozioökonomischen Index der Gesamtbevölkerung in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg kartographisch dargestellt. In einem zweiten Abschnitt sind die Karten der Schulbevölkerung anhand der verschiedenen thematischen Indizes und des synthetischen Index aufgeführt.

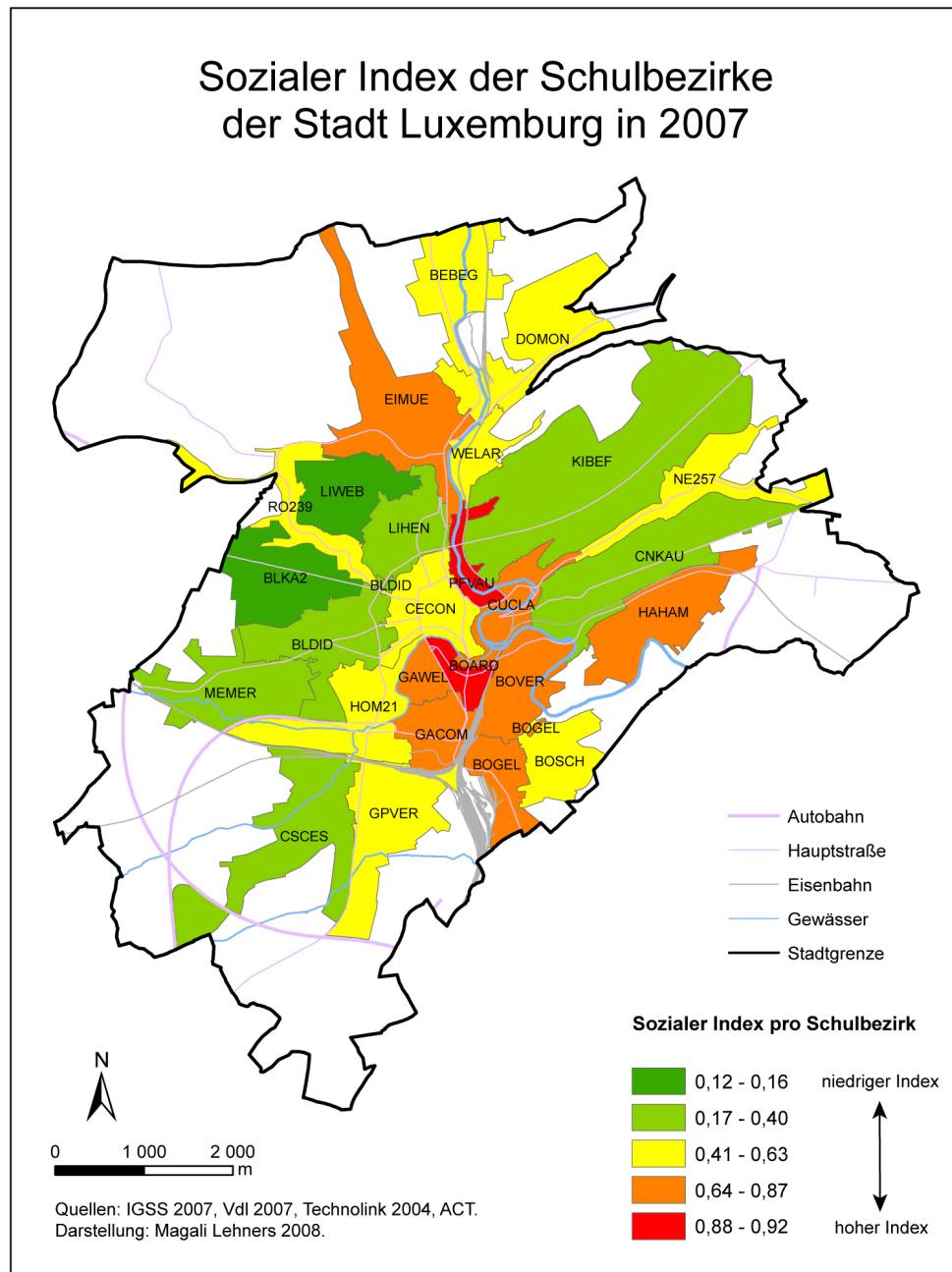
Es ist wichtig zu betonen, dass die Ergebnisse Tendenzen aufzeigen und keineswegs besagen, dass Schulbezirke, die einen hohen sozialen Index aufzeigen auch wirklich sozial benachteiligt sind. Es bedeutet lediglich, dass sie eine im Verhältnis zu den anderen Schulbezirken sozial benachteiligte Bevölkerungsstruktur aufweisen. Sozial benachteiligt bedeutet, dass die Schulbezirke verhältnismäßig viele Arbeitslose, RMG-Empfänger und Niedrigverdiener aufweisen. Umgekehrt bedeutet sozial gut gestellt, dass im Schulbezirk, in Relation zur Gesamtbevölkerung, überproportional viele gut Verdienende und wenig Arbeitslose, wohnen. Angesichts der Aussage, dass der sozioökonomische Hintergrund einen wichtigen Einfluss auf die Bildungserfolge der Kinder hat, ist es demnach wichtig, die Tendenzen in den einzelnen Schulbezirken differenziert darzulegen.

Im zweiten Abschnitt wird die Schulbevölkerung genauer betrachtet. In diesem Teil wird auf die tatsächliche Schulbevölkerung eingegangen. Aufgrund der Analyse lässt sich zeigen, auf welche Schulen mit ihrem Umfeld (Schulbezirk) überproportional viele Schüler aus sozial benachteiligten Verhältnissen oder aus sozial gut situierten Haushalten gehen. Sozial benachteiligte Verhältnisse umfasst in diesem Kontext auch Schüler aus Haushalten Alleinerziehender, aus Haushalten mit niedrigem Einkommen und eventuell Haushalten mit einem niedrigeren beruflichen Status der Eltern. In Bezug auf die Fragestellung der Arbeit gilt es nämlich herausstellen, in welchen Schulen respektive in welchem schulischen Umfeld eventuell verstärkt auf schwierigere Schulverhältnisse einzugehen ist. Vom sprachlichen Aspekt aus betrachtet, würde auch ein überproportional hoher Anteil an frankophonen Schülern in einer Schule bedeuten, dass die deutsche Sprache in den Schulklassen wahrscheinlich mehr Probleme bereiten dürfte als in einer Schulklasse mit vielen luxemburgischen Schülern. In solchen Schulen müsste man überlegen, ob die Eltern verstärkt eingebunden oder zusätzliche Sprachkurse angeboten werden könnten. Im Allgemeinen geben Erkenntnisse über die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft und ihrer Eltern Aufschluss darüber, welche Schulbezirke mehr oder weniger sozial benachteiligt sind. Darauf

aufbauend lassen sich erste Aussagen über mehr oder weniger Interventionsbedarf von Seiten der Schule und „dem Viertel“ bzw. der Stadtplanung treffen. Im Folgenden wird zuerst die sozioökonomische Struktur der Gesamtbevölkerung in den Schulbezirken dargelegt.

4.2.1.1 Sozioökonomische Struktur der Gesamtbevölkerung in den Schulbezirken

Karte 6: Sozialer Index der Schulbezirke der Stadt Luxemburg in 2007



Der soziale Index fasst die sechs Variablen (Arbeitslosigkeit, Arbeiter, RMG-Empfang, unteres Quartil des Lohns, oberes Quartil des Lohns, Beamte der internationalen und europäischen Institutionen sowie Botschaften) zusammen und stellt den durchschnittlichen Wert jedes Schulbezirks dar. Je stärker der Wert des Index gegen Null tendiert (grüne Farbe), desto mehr zeigt der Schulbezirk risikomindernde Merkmale auf. Je mehr der Index hingegen zu eins tendiert (rote Farbe), desto mehr Risiken kann der betroffene Schulbezirk in sich tragen. Die gelben Schulbezirke bedeuten einen Mittelwert.

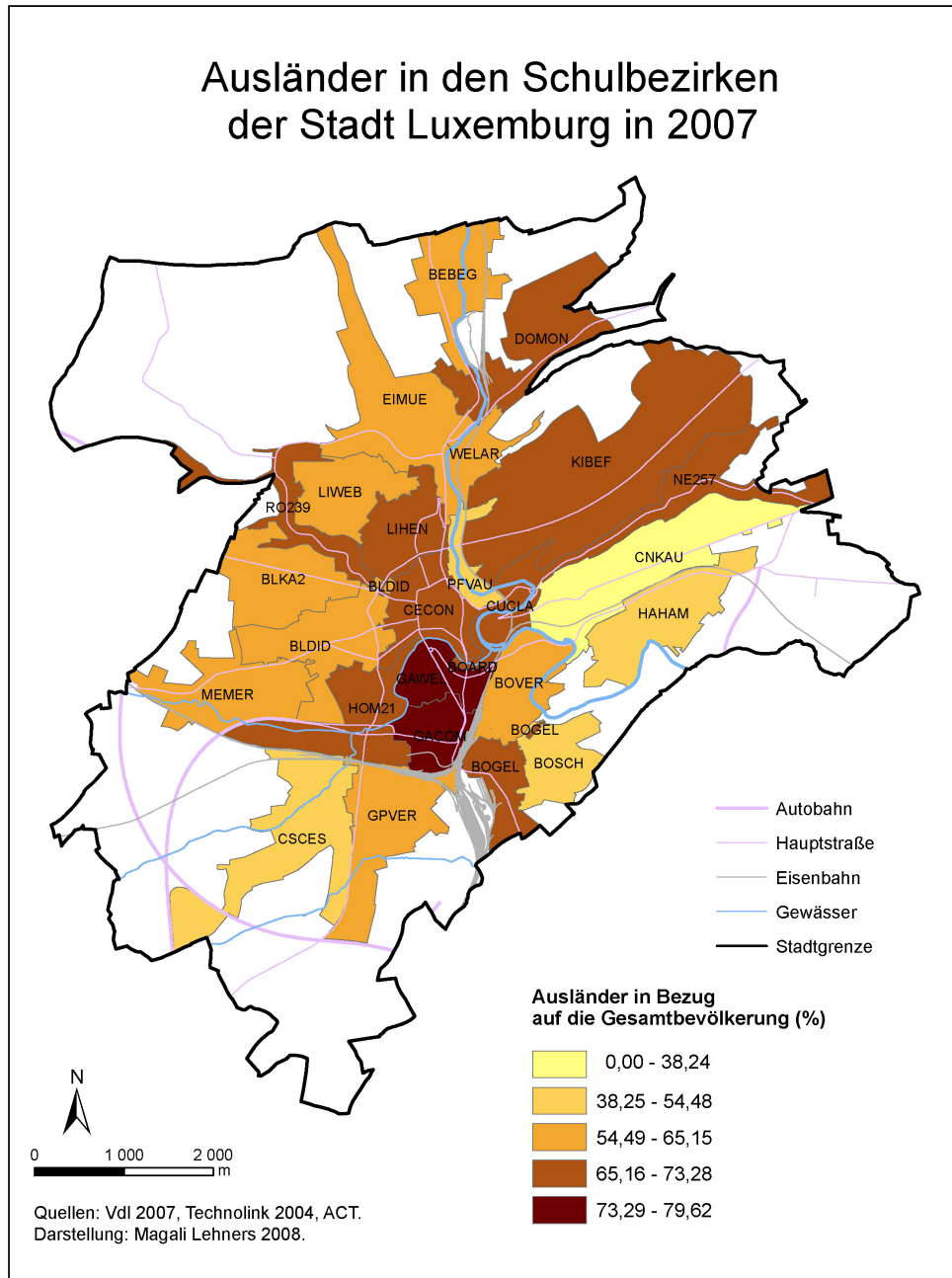
Verschiedene Schulbezirke können als „risikoarm“ bezeichnet werden. Hierbei handelt es sich hauptsächlich um Limpertsberg und Belair. Dazu zählen ebenfalls der Kirchberg, Cents, Merl und Cessange zu den Schulbezirken im grünen Bereich. Andere Schulbezirke hingegen, zeigen einen höheren Index auf, wie der Kreis um den Bahnhof. Der nördliche Schulbezirk des Bahnhofsviertels sowie der Pfaffenthal zeigen die „risikoreichsten“ Werte auf. Interessant ist der Limpertsberg, Bonnevoie und Belair. Die Schulbezirke in diesen Vierteln ergeben unterschiedliche Index-Werte. Die Segregation innerhalb der Viertel ist sehr interessant und, wie vermutet, ist es deswegen wichtig, die Analyse nicht nur auf Viertelsebene zu beschränken, sondern auf Ebene der Schulbezirke auszuweiten. Denn die unterschiedlichen Schulen in den jeweiligen Vierteln können eine andere soziale Struktur als ihre Schüler haben. Das Stadtzentrum sowie Hollerich, Weimerskirch und Dommeldange zeigen Mittelwerte auf. Hollerich ist auch in verschiedene homogene Areale aufgeteilt. Überraschend ist der Rollingergrund, da er angesichts der Resultate bei den vorherigen Variablen eher zu den risikobelasteten Schulbezirken zählen würde, beim sozialen Index jedoch einen Mittelwert einnimmt. Das hat auch damit zu tun, dass der Rollingergrund einerseits auf dem Plateau und andererseits im Tal liegt. Diese beiden Gebiete weisen unterschiedliche Bevölkerungsstrukturen auf. Insgesamt kann man festhalten, dass die Schulbezirke im Tal immer schlechter abschneiden als die in Höhenlage.

Auf der folgenden Karte ist die ausländische Bevölkerung im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung auf Ebene der Schulbezirke dargestellt. Anschließend werden in zwei weiteren Karten die Anzahl der Portugiesen und Franzosen in Bezug auf die Gesamtbevölkerung in den Schulbezirken dargestellt, da sie zu den am häufigsten vertretenen Nationalitäten auf dem Gebiet der Stadt Luxemburg zählen.

Die Karte über das Verhältnis der luxemburgischen und ausländischen Schüler des Schuljahrs 2006/2007 in den Schulbezirken gibt Aufschluss darüber, welche Grundschulen einen überproportional hohen Anteil an ausländischen Schülern aufzeigen. Gleichzeitig lässt sich daran ablesen, welche Schulbezirke sich noch durch eine höhere luxemburgische

Schülerschaft auszeichnen. Diese Karte dient dazu, einen Gesamtüberblick über die Schulbezirke bezüglich ihrer Aufteilung in ausländische und luxemburgische Schüler zu bekommen.

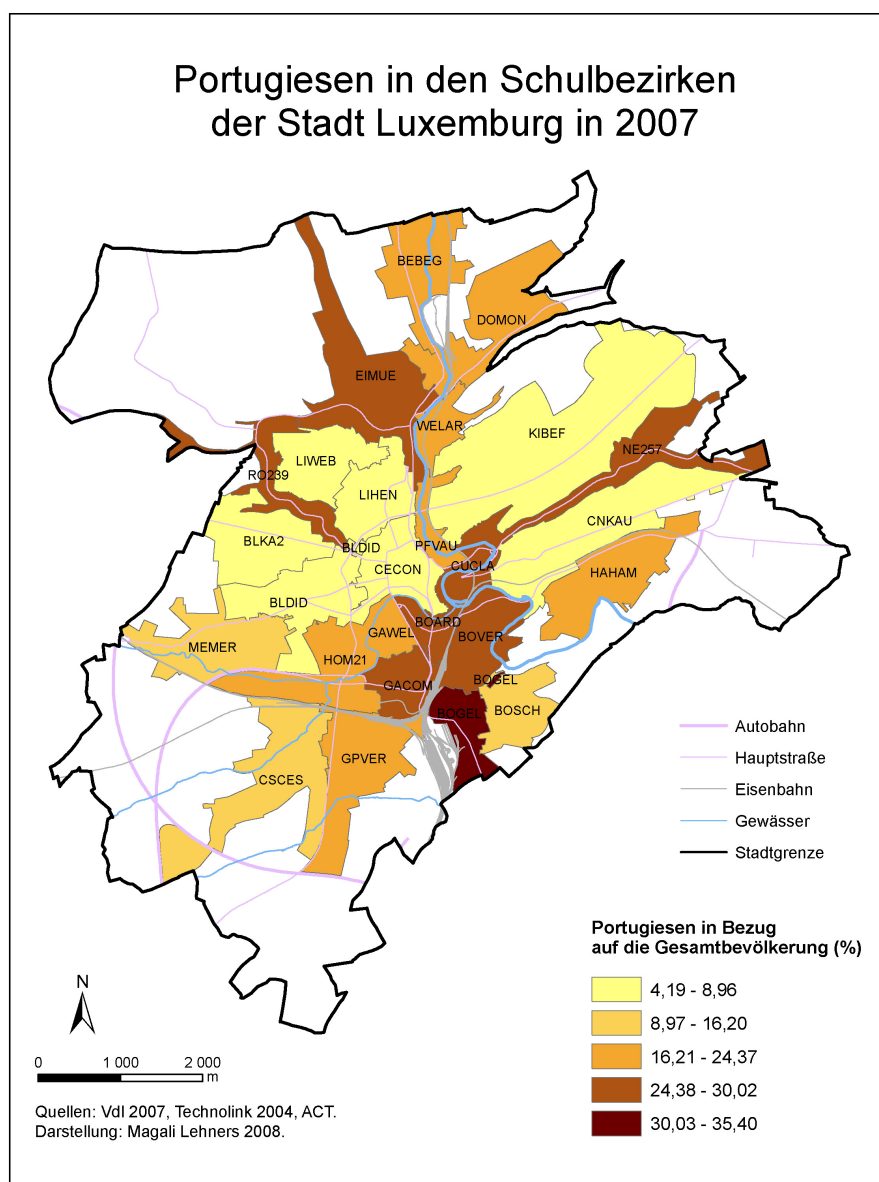
Karte 7: Ausländer in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007



Bei dieser Karte fällt die allgemein hohe Prozentzahl der Ausländer in Bezug zur Gesamtbevölkerung im gesamten Stadtgebiet auf (zwischen 54,49% und 79,62%). Es ist lediglich ein Schulbezirk gelb markiert, der Cents, was bedeutet, dass dort der Prozentsatz an Ausländern am niedrigsten ist (unter 38,24%). Die meisten Ausländer wohnen in den

Schulbezirken des Bahnhofsviertels. Ein hoher Prozentsatz an Ausländern ist zudem auch im Stadtzentrum sowie auf dem Kirchberg vorzufinden. Wichtig ist aber die Unterscheidung der verschiedenen Ausländer. Da es in Luxemburg viele unterschiedliche Kategorien von Ausländern im Hinblick auf ihre Sprachensituation oder ihren sozioökonomischen Hintergrund gibt, ist es notwendig, die einzelnen Gruppen differenziert zu betrachten.

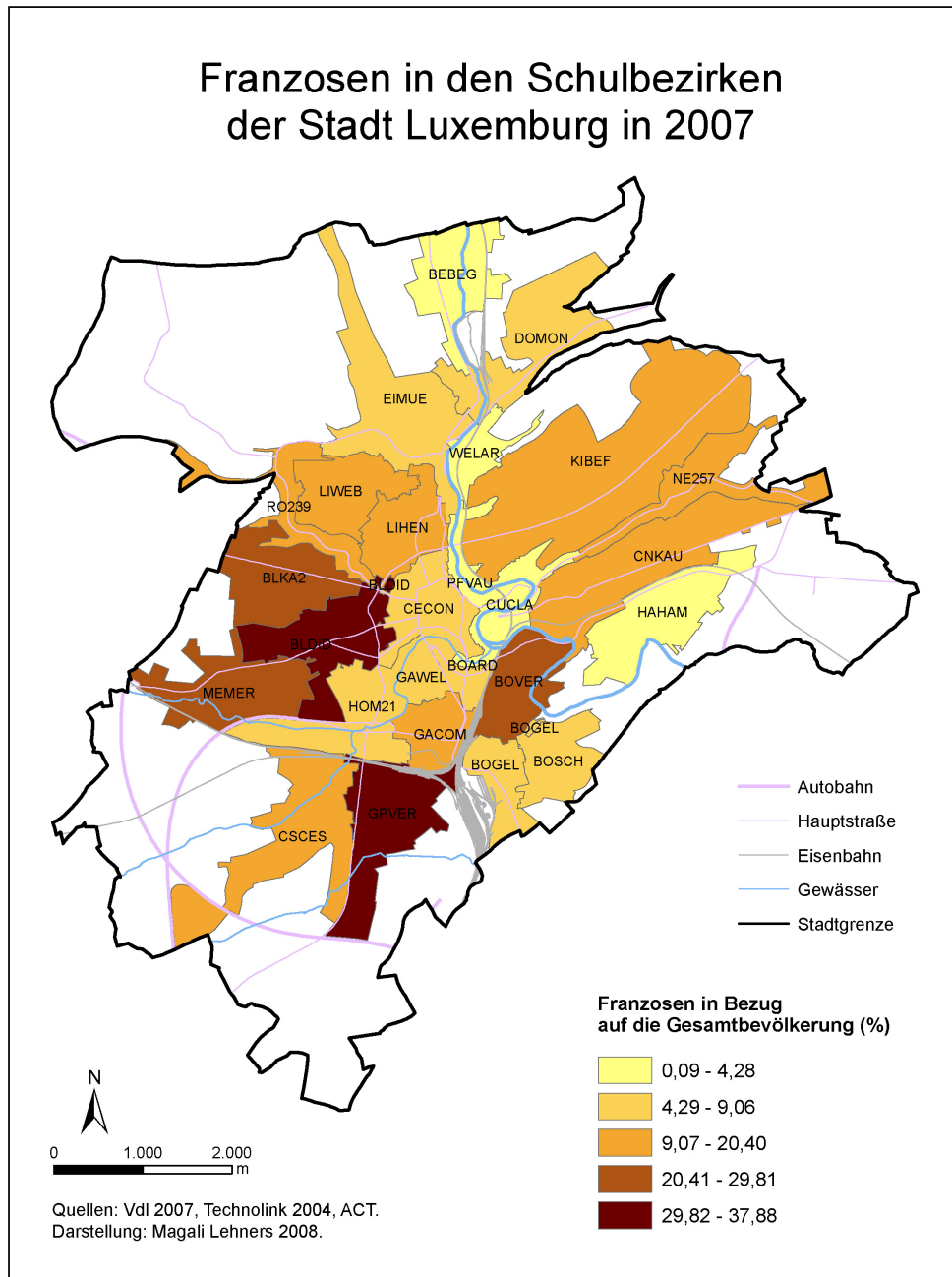
Karte 8: Portugiesen in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007



Die Portugiesen bilden die größte ausländische Minderheit in Luxemburg und weisen eine allgemein hohe Präsenz auf dem gesamten Gebiet der Stadt Luxemburg auf. Der Schulbezirk mit dem höchsten Prozentanteil an Portugiesen liegt im Süden von Bonnevoie (BOGEL). Auffallend ist auch hier wieder die Aufteilung von Bonnevoie-Süd, bei der in dem einen Schulbezirk

verhältnismäßig viele, in dem anderen, unmittelbar angrenzenden eher wenige Portugiesen wohnen. Hier wird die ethnische Segregation innerhalb der Viertel sehr deutlich. Außerdem wohnen viele Portugiesen rund um den Bahnhof, weshalb man davon ausgehen kann, dass in diesen Schulen ein hoher Prozentansatz an Portugiesen anzutreffen sein dürfte und in diesen Schulen eventuell verstärkt auf die Sprachproblematik einzugehen ist. Neudorf und Eich gelten auch als „portugiesenreiche“ Schulbezirke. Betrachtet man die Karte der Arbeiter, so stellt man fest, dass eine ganz ähnliche Aufteilung zustande kommt. Außerdem ähnelt die Karte zur portugiesischen Bevölkerung auch der Karte des unteren Quartils. Dies bedeutet, dass die meisten Portugiesen zu den Geringverdienern gehören. Es handelt sich hier um eine Kombination von verschiedenen sozioökonomischen Faktoren: der Status als Ausländer und der Status als Geringverdiener. In den Vierteln Limpertsberg, Belair, Kirchberg und Cents wohnen die wenigsten Portugiesen. Diese Viertel gelten als die Quartiere der Besserverdiener sowie der EU-Beamten. Interessant ist, dass im Stadtzentrum wenige Portugiesen wohnen, trotz eines hohen Ausländeranteils in diesem Viertel. Daraus lässt sich schließen, dass dort andere Nationalitäten wohnen. Rollingergrund ist ein ehemaliges Arbeiterviertel mit einem hohen Portugiesenanteil. Man sieht, dass wiederum in den Tälern mehr Portugiesen wohnen als in den Vierteln auf den Anhöhen.

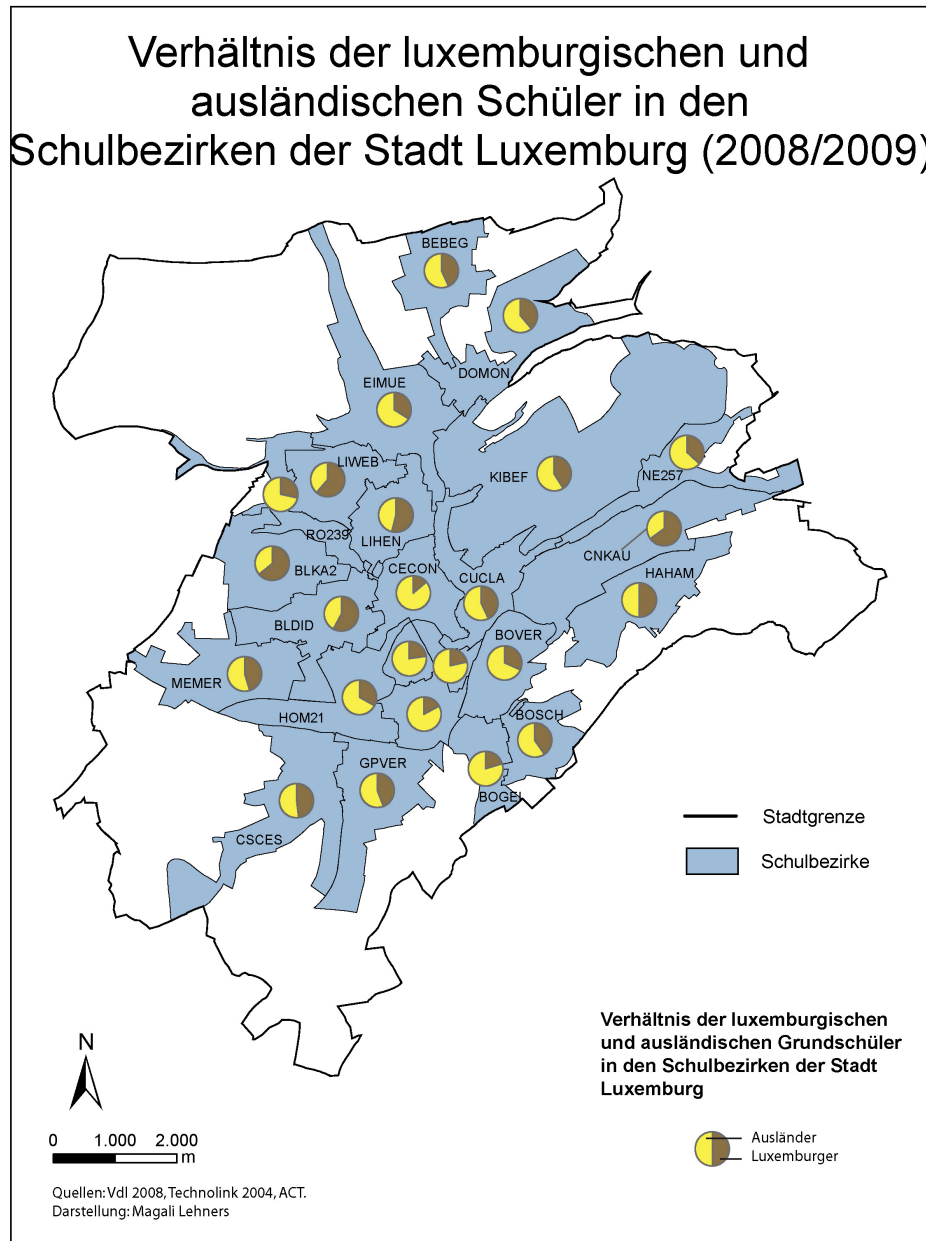
Karte 9: Franzosen in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007



Die Schulbezirke mit dem höchsten Anteil an Franzosen sind Gasperich, Belair, Merl und ein Schulbezirk von Bonnevoie (BOVER). Da das Viertel Belair bspw. zu den wohlhabendsten Vierteln der Stadt gehört, ist davon auszugehen, dass die Franzosen, die hier wohnen, einen höheren sozio-ökonomischen Status aufweisen, als die Franzosen die in Bonnevoie angesiedelt sind. Auch hier wird demnach wieder deutlich, dass es nicht nur zwischen den Nationalitätengruppen aufgrund des sozialen Status

Unterschiede gibt, sondern auch innerhalb der einzelnen Nationalitäten.²⁶ Die Schulbezirke mit der niedrigsten Anzahl an Franzosen (zwischen 0,09% und 4,28%) liegen in Hamm, Clausen, Pfaffenthal, Weimerskirch und Beggen.

Karte 10: Verhältnis der luxemburgischen und ausländischen Schüler in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg (2008/2009)



²⁶ Für die Frage der Schulprobleme ist dies eine wichtige Differenzierung, die es anhand der Fallbeispiele in den Schulbezirken genauer zu betrachten gilt.

Diese Karte gibt ein Überblick über das Verhältnis der luxemburgischen und ausländischen Schüler des Schuljahres 2008/2009 in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg. Der Anteil an ausländischen Schülern ist allgemein in allen Schulbezirken hoch. Es gibt nur noch wenige Schulbezirke in denen die luxemburgischen Schüler in der Mehrheit sind: Cents, Belair und ein Schulbezirk in Limpertsberg (LIWEB). In den Zentrumsvierteln sowie rund um den Bahnhof ist das Verhältnis der luxemburgischen zur ausländischen am extremsten ausgeprägt. Es ist davon auszugehen, dass die ehemals typisch luxemburgischen Viertel zunehmend verschwinden werden und in der Stadt Luxemburg eine hohe Konzentration von unterschiedlichen Nationalitäten, Sprachen, Kulturen und sozialen Schichten auf kleinem Raum zusammenleben. Besonders in den Schulen wird diese Heterogenität einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Bildungssystems haben.

Zusammenfassung

Allgemein ist festzustellen, dass sich die Schulbezirke im Bahnhofsviertel – neben dem Pfaffenthal und Bonnevoie – zumeist am „risikoreichsten“ ausnehmen. Die drei Schulbezirke in Bonnevoie zeigen meistens ganz unterschiedliche Werte auf. Dies ist ähnlich bei den Schulbezirken in Limpertsberg. Die Schulbezirke in Bahnhofsnähe weisen außerdem die höchste Zahl an Portugiesen, Arbeitern, Arbeitslosen sowie RMG-Empfängern auf und haben auch den niedrigsten sozioökonomischen Index. Die Schulbezirke mit einem hohen Anteil an Portugiesen (Pfaffenthal, Clausen, Bahnhof, Bonnevoie) liegen um die Innenstadt oder weisen sich durch einen ehemals starken Industriesektor aus. Die Schulbezirke Limpertsberg, Cents, Belair und Kirchberg haben die niedrigste Zahl an Portugiesen, RMG-Empfängern, Arbeitern und Personen, die dem unteren Quartil zuzurechnen sind. Allgemein sind dies vielmehr die Schulbezirke mit dem höchsten Prozentsatz an Personen aus dem oberem Quartil, d.h. Bezirke, die meistens als die der Besserverdienenden angesehen werden. Limpertsberg, Kirchberg, Belair und Hollerich haben aufgrund ihrer Nähe zu den europäischen Institutionen und zu den Hauptzentren des Finanzwesens eine hohe Anziehungskraft auf EU-Beamte. Sehr heterogen ist das Stadtzentrum, welches eine hohe Zahl an Ausländern aufweist, dabei jedoch eine niedrige Zahl von Portugiesen und Ex-Jugoslawen.

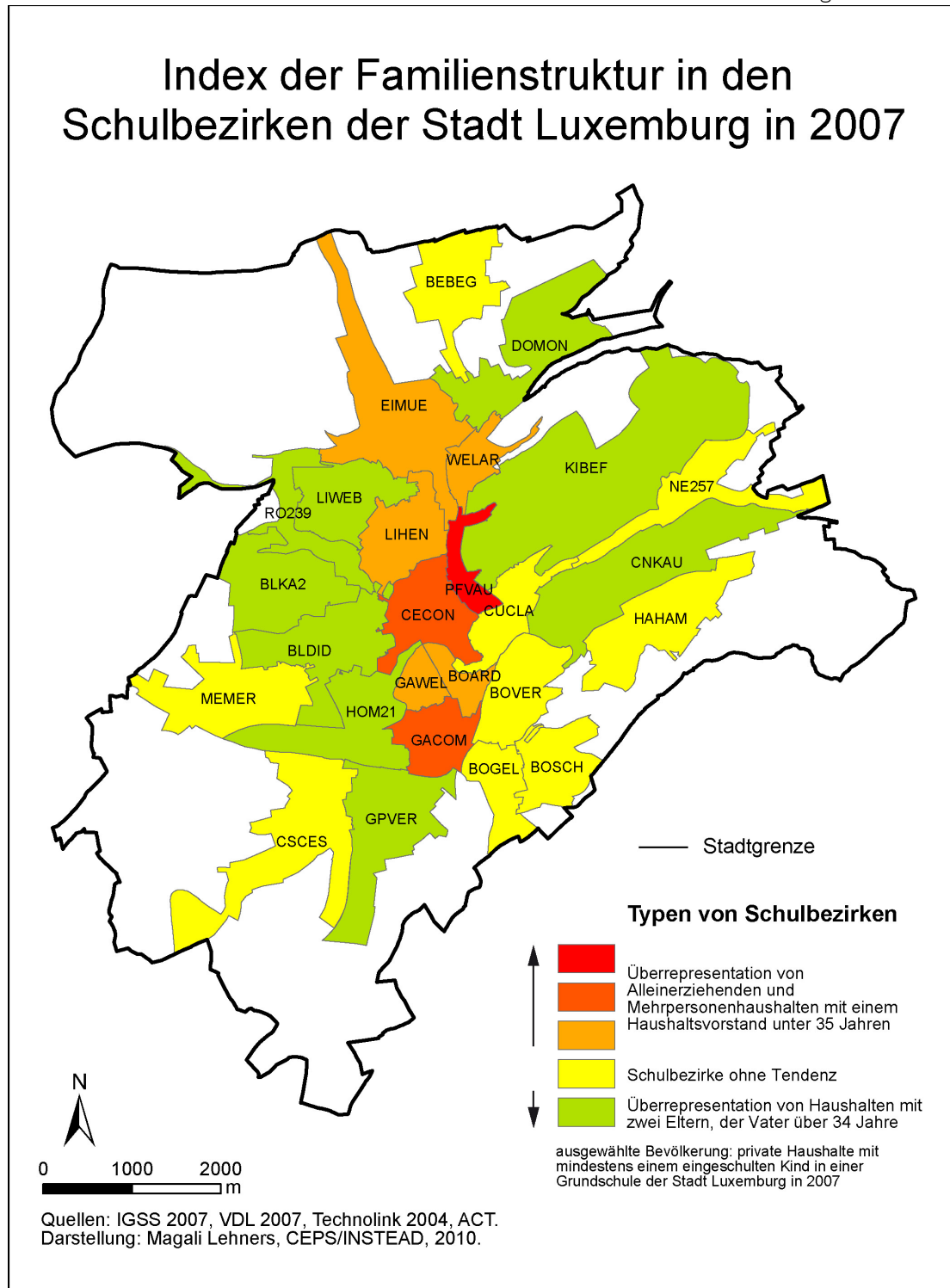
Insgesamt lässt sich feststellen, dass aus den Nationalitätenstrukturen der Viertel verschiedenartige Tendenzen einer residentiellen Segregation herausgelesen werden können. In jenen Vierteln, wo die Portugiesen stark überrepräsentiert sind, findet man prozentual gesehen äußerst wenig Einwanderer aus anderen EU-Ländern (z.B.

Pfaffenthal). Außerdem bestehen Unterschiede zwischen Tal- und den Plateauvierteln. In den Talvierteln, also ursprünglich Vierteln, in denen vor allem Arbeiter und Tagelöhner gearbeitet haben, wohnen heute vor allem Portugiesen. In den Plateauvierteln hingegen sind die Luxemburger sowie die Einwanderer aus anderen EU-Ländern stärker repräsentiert.

4.2.1.2 Sozioökonomischer Index der Schüler und ihrer Eltern in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg

Der sozioökonomische Index der Schulbevölkerung im Gegensatz zu dem der Gesamtbevölkerung fasst die Informationen der einzelnen thematischen Indizes zusammen und zeigt für jeden Schulbezirk eine generelle Tendenz auf. Dies ermöglicht letztendlich eine Unterscheidung der Schulbezirke bezüglich ihrer sozialen Benachteiligung, bzw. sozialen Begünstigung. Neben einer generellen Tendenz, erlauben die verschiedenen thematischen Indizes, die Schwächen und Stärken der Schulbezirke in Bezug auf die verschiedenen Themen aufzuzeigen. Demnach kann sich ein Schulbezirk im allgemeinen Kontext durch eine eher sozial bevorzugte Situation charakterisieren, jedoch gleichzeitig eine eher sozial benachteiligte Struktur auf Ebene eines bestimmten thematischen Indizes aufweisen. Die thematischen Indizes beschreiben somit die verschiedenen Tendenzen, welche dann im sozioökonomischen Index zusammengefasst werden.

Karte 11: Index der Familienstruktur in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007

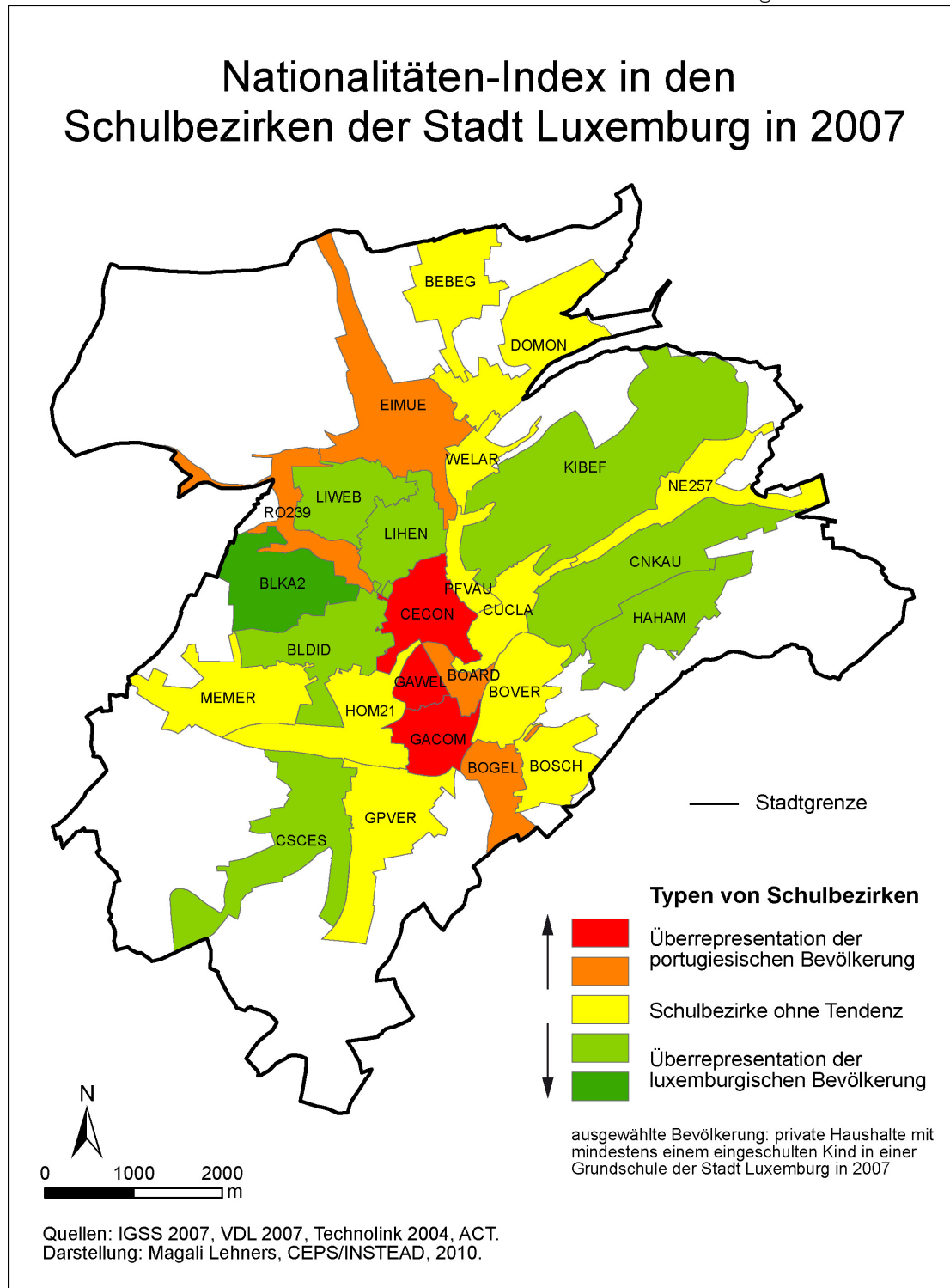


Der Index der Familienstruktur basiert auf Variablen, die einerseits das Alter des Familienvorstandes berücksichtigen, andererseits zwischen Alleinerziehenden und Mehrpersonenhaushalten unterscheiden. Der Index ist aufgeteilt in Haushalte, deren Haushaltsvorstand unter 35 Jahren alt ist, und Haushalten mit zwei Elternteilen, deren Haushaltsvorstand über 34

Jahre alt ist. Eine ältere Bevölkerung wird als stabiler bezüglich der Arbeitssituation und der elterlichen Erziehung angesehen. Dies gilt gemeinhin als sozial begünstigender Faktor eines Haushaltes.

Die Schulbezirke mit Mehrpersonenhaushalten und zugleich einem Haushaltsvorstand über 34 Jahre sind über das ganze Stadtgebiet verstreut. Insgesamt kommen in neun Schulbezirken die Schüler vermehrt aus Haushalten mit zwei Elternteilen: Gasperich, Hollerich, beide Schulbezirke in Belair, Rollingergrund, der nördliche Schulbezirk in Limperstberg, Dommeldange, Kirchberg und Cents. Im Gegensatz dazu, tendieren die Schulbezirke im Zentrum der Stadt sowie im Bahnhofsviertel (GACOM) zu einem überproportionalen Anteil an Alleinerziehenden und eher jüngeren Haushalten. Auch die Schule in Pfaffental ist geprägt durch eine höhere Anzahl an Schülern aus Familien mit eher jüngeren Eltern. Wie bereits mehrmals erwähnt, handelt es sich immer um Tendenzen. Allgemein ist die Zahl der Alleinerziehenden in der Stadt Luxemburg nicht so hoch, dennoch bewirkt die Zunahme der Scheidungen sowie ein Rückgang der Eheschließungen eine deutliche Zunahme an Alleinerziehenden. Angesichts der sich stetig verändernden familiären Strukturen, steigt auch in Luxemburg, trotz einer historisch einmaligen Entwicklung gesellschaftlicher Prosperität, der Anteil an Menschen, die starken Armutsrisiken ausgesetzt sind. Armut wirkt sich entscheidend auf die Lebenslagen und somit auch auf die vorhandenen Verwirklichungs- und Teilhabechancen in der Gesellschaft aus. Deswegen ist es notwendig, in Schulbezirken, in denen vermehrt Alleinerziehende wohnen – deren sozioökonomischer Stand oft niedriger ist – eventuell mehr Betreuungsmöglichkeiten anzubieten oder das direkte Zusammenleben im Schulbezirk zu stärken. Denn gerade Alleinerziehende können von einer Gemeinschaft im Viertel profitieren.

Karte 12: Nationalitäten-Index in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007

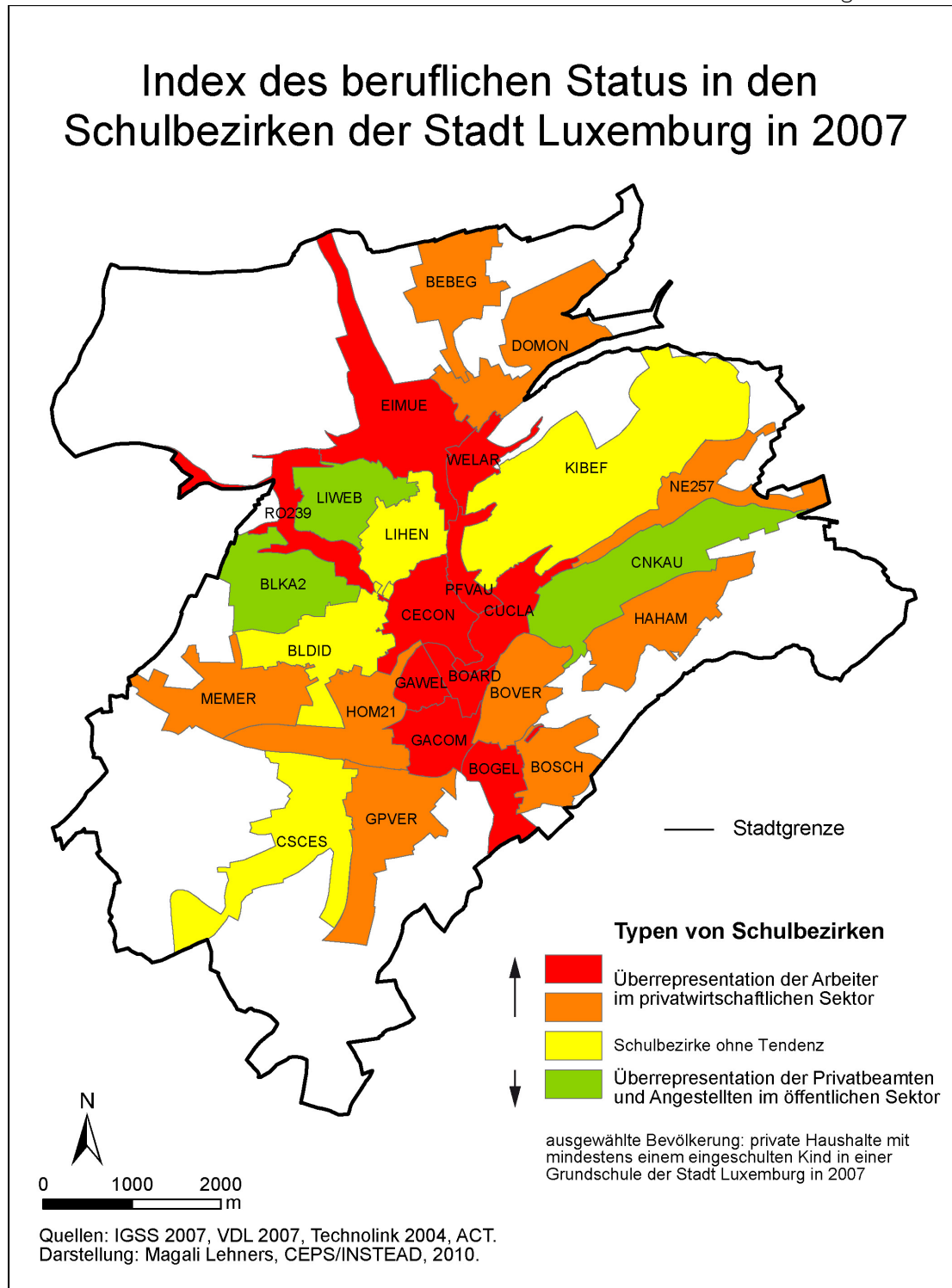


Der erste Faktor bezüglich der Nationalität aus der Hauptkomponentenanalyse, stellt die Schulbezirke mit einem höheren Prozentsatz an luxemburgischen Schülern den Schulbezirken mit einem höheren Anteil an portugiesischen Schülern gegenüber.²⁷ Nach der PISA-Studie von 2006, neigen die portugiesischen Schüler eher zu Schulschwierigkeiten in der Grundschule als die luxemburgischen Schüler (vgl. Lanners et al. 2007). Dabei bereitet im ersten Schuljahr die Vermittlung der Lese- und Schreibfähigkeiten im Deutschen sowie der Unterricht in deutscher Sprache den portugiesischen Schülern die meisten Probleme. Es wäre demnach sinnvoll, in Schulbezirken, in denen vermehrt portugiesische Schüler in den Schulklassen sind, verstärkt auf diese Gegebenheiten einzugehen und eventuell Maßnahmen in der Schule sowie im Umfeld der Schule in die Wege zu leiten, um diese Schüler besser zu integrieren.

Die Schulbezirke, die einen überproportional hohen Anteil an Portugiesen aufweisen sind das Zentrum und das Bahnhofsviertel sowie zwei Schulbezirke in Bonnevoie (BOGEL und BOARD). Außerdem weist die Schule im Rollingergrund und in Eich einen verhältnismäßig hohen Anteil an portugiesischen Schülern auf. Im Gegensatz dazu ist in den Schulbezirken Belair, Limpertsberg, Cents, Kirchberg, Cessange und Hamm die luxemburgische Schülerschaft überrepräsentiert. Alle anderen Schulbezirke (insgesamt 11 Schulbezirke) zeigen keine deutliche Tendenz auf. Dies bedeutet, dass in den Schulbezirken die Schülerschaft in Bezug auf die Nationalitäten mehr oder weniger gemischt ist.

²⁷ Die anderen Nationalitäten wurden in einem zweiten Faktor repräsentiert, sind jedoch nicht entscheidend für die Zusammensetzung des synthetischen Index.

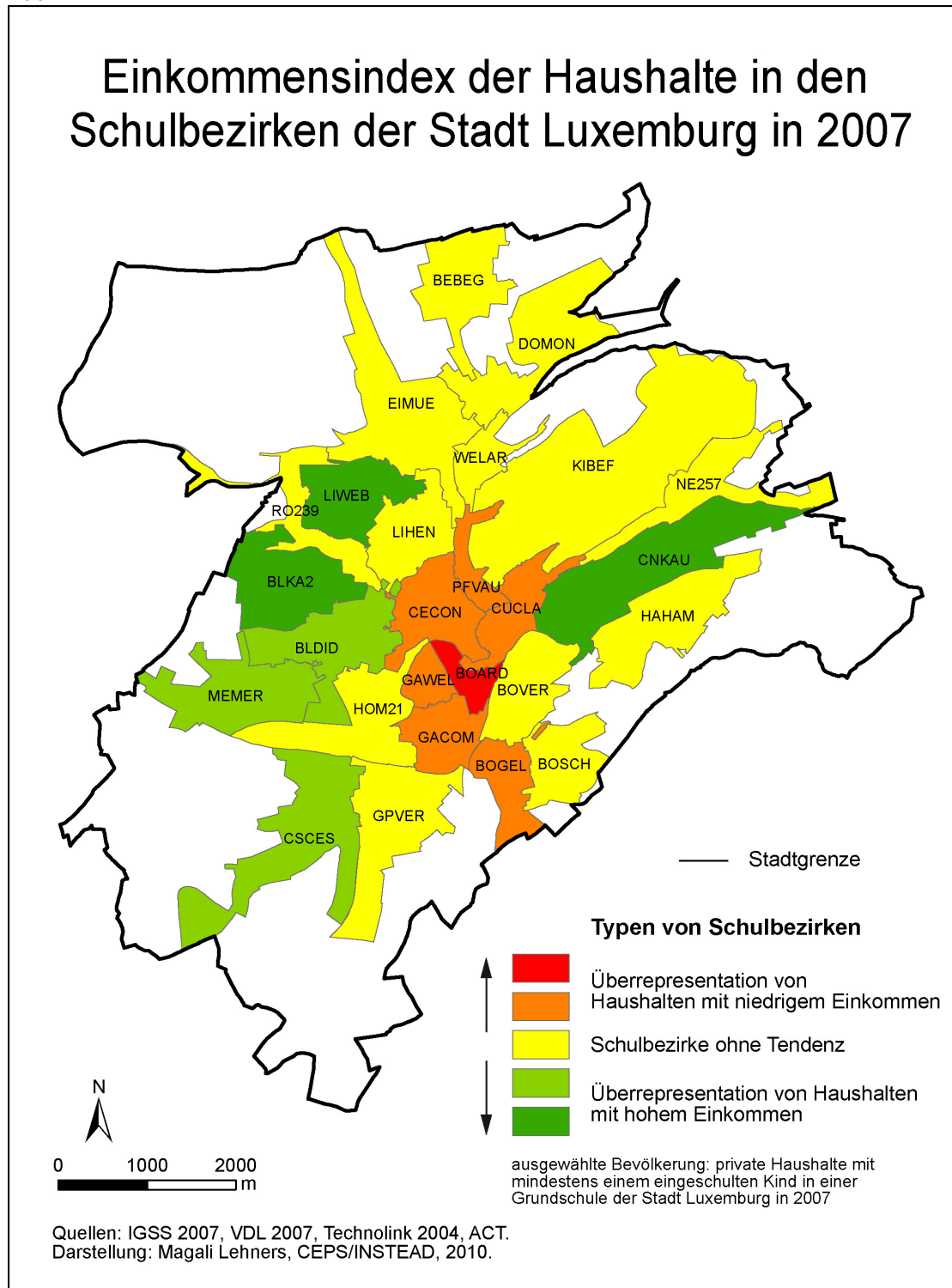
Karte 13: Index des beruflichen Status in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007



Nicht allein die Sprachensituation in Luxemburg führt zu Schulproblemen bei den ausländischen Schülern, sondern im allgemeinen hat auch der berufliche Status der Eltern einen erheblichen Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder (vgl. Lanners et al. 2007). Die Kinder aus einem benachteiligten sozioprofessionellen Milieu tendieren eher zu Schulschwierigkeiten. Demnach sind die Schulen, in denen die Arbeiterkinder überproportional vertreten sind eher bedroht, einen höheren Anteil an Schülern mit Schulschwierigkeiten aufzuweisen als Schulen mit einem niedrigeren Prozentsatz an Arbeiterkindern. Die Variablen, die durch den ersten Faktor des beruflichen Status repräsentiert sind, unterscheiden zwischen Arbeitern im privatwirtschaftlichen Sektor und der Gruppe von Privatbeamten und Angestellten im öffentlichen Dienst.

Die typischen Arbeiterschulbezirke sind: Bahnhof, Zentrum, zwei Schulbezirke in Bonnevoie (BOARD und BOGEL), Clausen, Pfaffenthal, Eich und Weimerskirch. Nur in drei Schulbezirken sind die Beamten und Angestellten im öffentlichen Dienst verhältnismäßig in der Überzahl: Cents, ein Schulbezirk in Limpertsberg (LIWEB) und ein Schulbezirk in Belair (BLKA2). Da die Luxemburger überproportional im öffentlichen Dienst arbeiten (vgl. Kap. 3.2.2), ist davon auszugehen, dass diese Schulbezirke einen verhältnismäßig hohen Anteil an luxemburgischen Schülern aufweisen.

Karte 14: Einkommensindex der Haushalte in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg in 2007

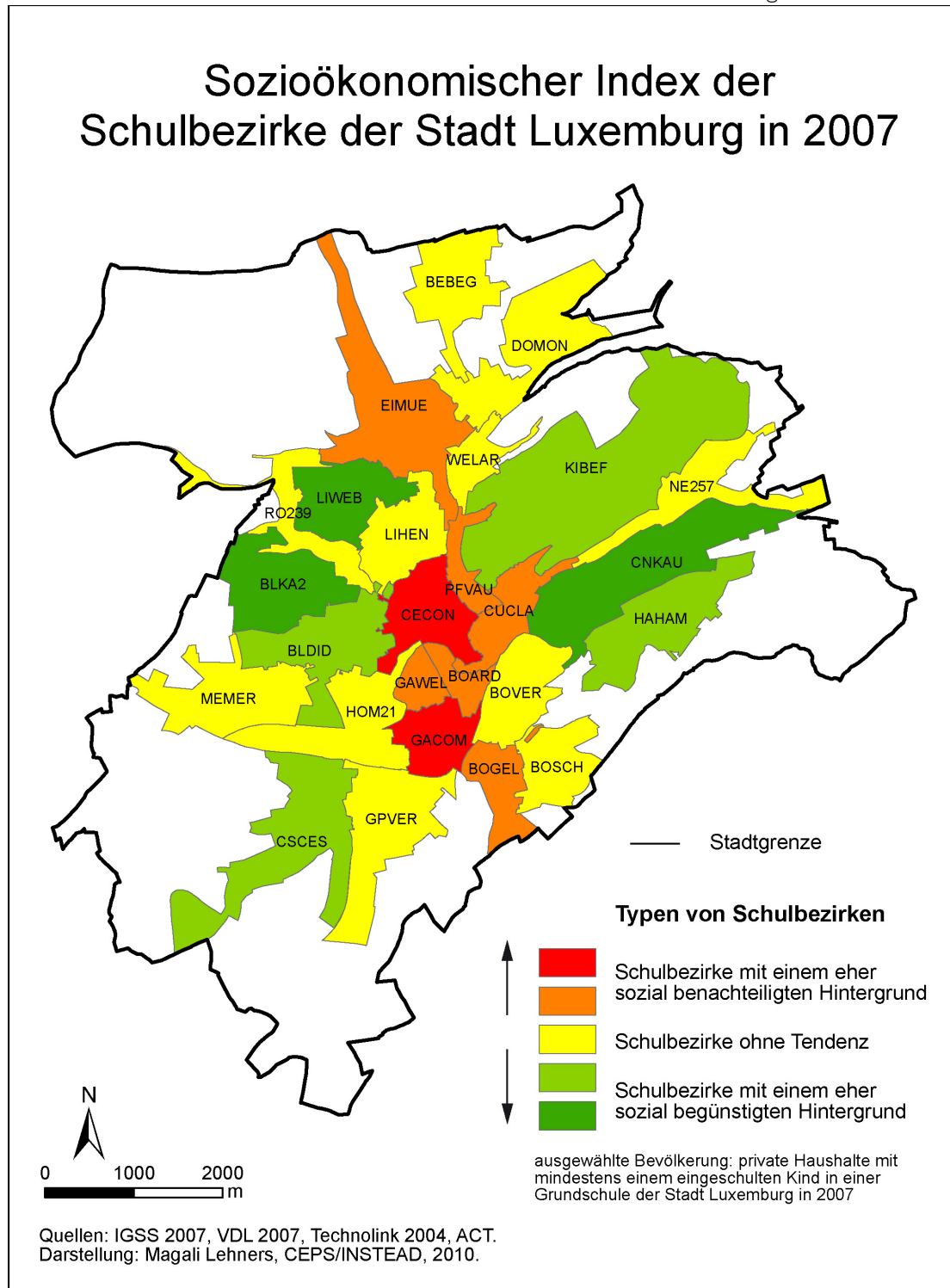


Der Einkommensindex stellt die Schulbezirke mit einer Dominanz von Haushalten mit niedrigem Einkommen Schulbezirken mit einer Überrepräsentation von Haushalten mit hohem Einkommen gegenüber.

Die Schulbezirke mit einem höheren Anteil an Haushalten mit niedrigerem Einkommen werden – bezüglich der Schulerfolge – als risikoreicher angesehen als die Schulbezirke mit einem höheren Anteil an Haushalten mit hohem Einkommen.

Die Karte zeigt einen deutlichen Unterschied zwischen Schulbezirken mit überproportional vielen Haushalten, die über ein niedriges Einkommen verfügen und Schulbezirken mit überproportional vielen Haushalten mit hohem Einkommen. Was die Schulbevölkerung angeht, gehören demnach den Schulbezirken im Zentrum, am Bahnhof, in Pfaffenthal und in Clausen die weniger wohlhabenderen Haushaltstypen an, während den Schulbezirken Belair, Limpertsberg und Cents die wohlhabendsten Haushaltstypen zu rechnen sind. Insgesamt weisen 13 Schulbezirke keine deutliche Tendenz auf, was darauf zurückzuführen ist, dass deren Bevölkerung eher gemischt ist und keine Einkommensklasse in der Haushaltsstruktur deutlich hervorsticht.

Karte 15: Sozioökonomischer Index der Schulbezirke der Stadt Luxemburg in 2007



Es sei noch einmal auf folgende Tatsache hingewiesen: Auch wenn sich die Schulbezirke aufgrund ihrer eher benachteiligten oder eher begünstigten sozioökonomischen Situation unterscheiden, bedeutet dies nicht, dass die gesamte Schülerschaft in diesen Bezirken sozial benachteiligt bzw. sozial begünstigt ist. Es ist wichtig im Blick zu behalten, dass es sich hierbei

immer nur um Tendenzen handelt und diese lediglich andeuten, dass eine Schule in einem Schulbezirk, der in Relation zu einem anderen Schulbezirk mehr oder weniger Risiken des Schulversagens seiner Schülerschaft aufweist. Außerdem ist es wichtig zu präzisieren, dass die soziale Herkunft eines Schülers zwar oftmals in der Tat einen Einfluss auf sein Schulerfolg bzw. Schulversagen hat, dies jedoch nicht bedeutet, dass alle Kinder aus einem sozial benachteiligten Milieu Schulschwierigkeiten haben müssen. Umgekehrt sind nicht alle Kinder, die einen sozial bevorzugten Hintergrund mitbringen erfolgreich in der Schule.

Die bisher beschriebenen vier Indizes zeigen detailliert die jeweils unterschiedlichen Profile der einzelnen Schulbezirke im Hinblick auf die verschiedenen Themen. Indem eine weitere Hauptkomponentenanalyse auf diese einzelnen Indizes angewandt wird – dazu wird der erste Faktor der vier thematischen Hauptkomponentenanalysen verwendet – wird die Information in Form eines synthetischen Index zusammengefasst. Dieser sozioökonomische Index zeigt die generelle Tendenz jedes einzelnen Schulbezirks unter Berücksichtigung der thematischen Indizes auf.

Die numerischen Resultate des Index verteilen sich auf einer Skala von 100 bis 120. Je stärker der Index zu 100 tendiert, desto mehr tendiert der Schulbezirk zu einer sozial begünstigten Situation (grün auf der Karte); je mehr er zu 120 tendiert, desto mehr tendiert der Schulbezirk zu einer sozial benachteiligten Situation (in rot auf der Karte).

Die Schulbezirke, die im synthetischen Index zu einer sozial benachteiligten Situation tendieren (in rot auf der Karte), sind diejenigen, die generell in den einzelnen thematischen Indizes weniger vorteilhafte Charakteristiken aufzeigen: Überrepräsentation von jungen Haushalten oder Haushalten portugiesischer Nationalität, überproportional hoher Anteil an Arbeitern sowie an Haushalten mit einem eher niedrigeren Einkommen.

Unter den prekärsten Schulbezirken befinden sich die Bezirke des Zentrums sowie die Bezirke in der Nähe des Bahnhofs. Dabei weisen zwei Schulen in Bonnevoie (BOGEL und BOARD) eine eher sozial benachteiligte Schülerschaft auf, während sich die zwei anderen Schulen in Bonnevoie (BOVER und BOSCH) durch eine eher heterogene Bevölkerungsstruktur auszeichnen. Sie gehören zu den Schulbezirken, in denen keine Tendenz bestimmbar ist (in gelb auf der Karte). Das verdeutlicht noch einmal, dass es wichtig ist, die einzelnen Schulen innerhalb der Stadtviertelebene differenziert zu betrachten.²⁸ Die Schulbezirke im Tal der Stadt Luxemburg (Clausen und Pfaffenthal) gehören zu den eher prekären Schulbezirken. Im Gegensatz dazu stammt die Schulbevölkerung in den Bezirken der

²⁸ Demnach wäre die Betrachtungsebene des Stadtviertels bei der Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu großräumig gewesen.

Plateaulagen tendenziell aus sozial eher vorteilhaften Verhältnissen (Belair, Limpertsberg, Cents, Cessange, Kirchberg und Hamm). Insgesamt elf von 26 Schulbezirken weisen keine Tendenz auf. Es ist davon auszugehen, dass diese Bezirke durch eine heterogene Schülerschaft gekennzeichnet sind.

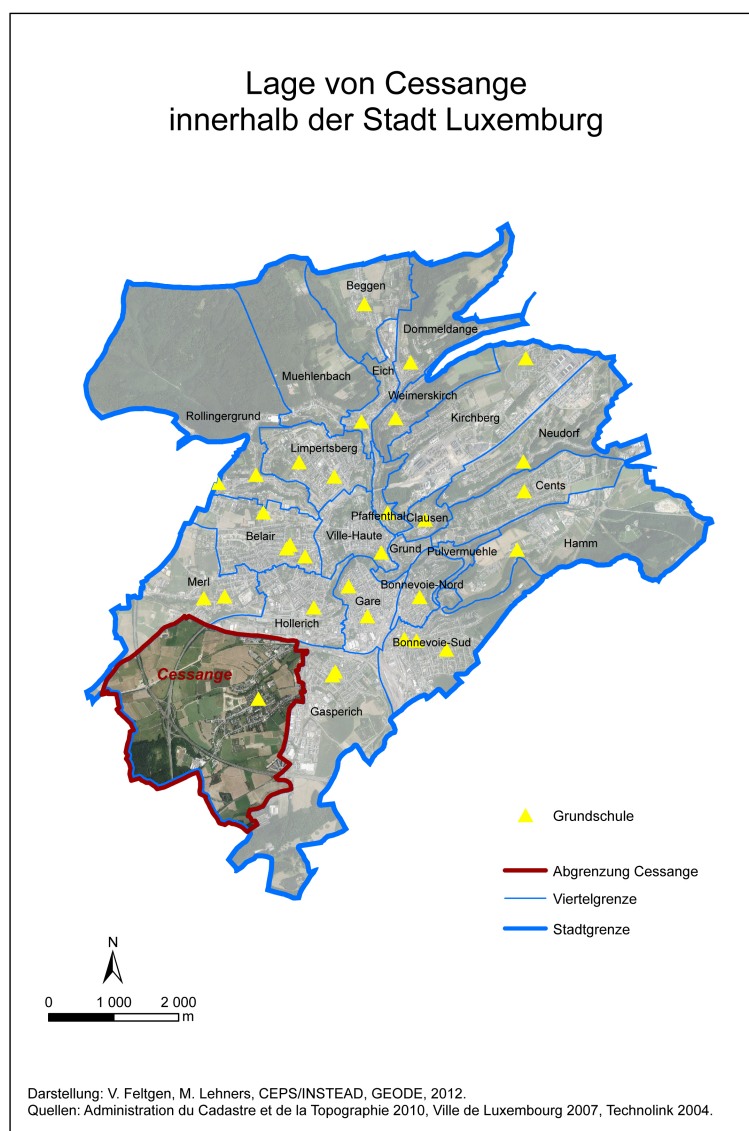
4.3 Fallstudien

4.3.1 Cessange

4.3.1.1 Einführung

Cessange liegt am südwestlichen Rand der Stadt Luxemburg und ist einer der größten Stadtteile der Hauptstadt. Im Osten grenzt das Viertel an Gasperich, im Südwesten schließt sich die benachbarte Gemeinde Leudelange an. Im Norden bildet die Bahnlinie nach Arlon die Grenze zu den Stadtteilen Hollerich und Merl.

Karte 16: Lage von Cessange innerhalb der Stadt Luxemburg



Cessange gehört zu den Vierteln, die in den 1920er Jahren nach Luxemburg eingemeindet wurden (vgl. Kap. 3.4.1). Der Stadtteil ist von einem hohen Anteil an Grünflächen und Ackerland geprägt und umfasst beinahe ausschließlich Wohngebiete. Angesichts des noch relativ umfangreichen Potenzials an Bebauungsflächen, welches dieser Stadtteil innerhalb des Stadtgebiets aufweist, hat die Stadt Luxemburg im Jahr 2004 – in Zusammenarbeit mit dem *Bureau d'Etudes en Urbanisme & Aménagement du Territoire ZILM* – einen Stadtteilrahmenplan für die beiden Stadtteile Cessange und Gasperich entwickelt (ZILM 2004). Im Rahmen dieses Konzepts wird die Ausbaufähigkeit der beiden Viertel für das Jahr 2004 analysiert.

Für die Stadt Luxemburg ist laut IVL (Integratives Verkehrs- und Landesentwicklungskonzept) eine Zunahme der Einwohner und Arbeitsplätze erforderlich, um ihre Qualitäten als Wohn- und Arbeitsstandort im europäischen Maßstab zu erhalten. Als Zielgröße wird hierbei von 100.000 bis 110.000 Einwohner ausgegangen, was einem Wachstum von 25 bis 35% entspricht. Vor diesem Hintergrund wird der Südwesten der Stadt mit seinen Potenzialflächen für Wohnen und Arbeiten im IVL mit besonderem Interesse beobachtet und als Schlüsselprojekt ausgearbeitet. (ZILM 2004, S. 13)

Cessange erstreckt sich auf zwei Ebenen, einem Plateau (Kohlenberg) und längs eines Tals (der alte Dorfkern). Den höchsten Punkt des Quartiers bildet der Standort des Wasserhochbehälters in der rue Kohlenberg. Im Tal befindet sich der Ortskern, Grundschule, Kirche und Kulturzentrum sowie verschiedene Geschäfte (Friseur, Metzger, ein Lokal). Das gastronomische Angebot beschränkt sich auf eine Pizzeria im südlichen Bereich der rue de Cessange und ein Café gegenüber der Grundschule. Die infrastrukturelle Ausstattung macht deutlich, dass es sich bei Cessange primär um ein Wohnviertel handelt.

Abb. 19: Wohnviertel und Schule in Cessange



(Quelle: eigene Aufnahmen)

Das Plateau wurde erst in den 1970er Jahren erschlossen, während im Tal in den 1950er Jahren die ersten Reihenhäuser (*cités*) gebaut wurden. „Der zeitliche Entwicklungsschwerpunkt Cessingens liegt zwischen 1946 und

1960, ca. die Hälfte des heutigen Gebäudebestands wurde in diesem Zeitraum gebaut.“ (ZILM 2004, S. 29) Auf dem Kohlenberg (Plateau) stehen fast ausschließlich freistehende Einfamilienhäuser. Dahingegen ist im Tal die Bebauungsstruktur vorwiegend durch Reihenhäuser (früher von den Bewohnern auch *colonie* genannt) geprägt. Die Baustruktur in Cessange zeichnete sich lange Zeit durch einen hohen Anteil an Einfamilienhäusern aus. „Während der Anteil an Haushalten in Einfamilienhäusern im Durchschnitt der Stadt Luxemburg knapp 30% beträgt, sind es in Cessange 55%.“ (vgl. ZILM 2004, S. 31) In Cessange liegen – mit Ausnahme der rue Kohlenberg – die Bauland- bzw. Mietpreise generell auf einem geringeren Niveau als in den zentrumsnahen Quartieren. Aufgrund des vorhandenen Wohnraumangebots stellt Cessange demnach – insbesondere für die aus der Innenstadt abwandernde Bevölkerung – ein interessantes Viertel dar. Obwohl der Geschosswohnungsbau, abgesehen von vereinzelt Wohnhäusern, in der Baustruktur von Cessange lange Zeit eine untergeordnete Rolle spielte, nimmt dieser in den letzten Jahren kontinuierlich zu. In Anlehnung an die generelle Veränderung der städtischen Baustruktur Luxemburgs wird neuer Wohnraum vermehrt in Form von Geschosswohnungsbau geschaffen. Diese Entwicklung bringt eine Veränderung der Bevölkerungsstruktur mit sich, die in folgendem Abschnitt näher betrachtet wird.

4.3.1.2 Veränderungen des Viertels

Cessange ist von seiner Fläche her mit 658ha – fast 14% Anteil an der Gesamtfläche der Stadt – eines der größten Viertel der Stadt Luxemburg (vgl. ZILM 2004, S. 10). In Bezug auf die Einwohnerzahl gehört das Viertel jedoch zu den kleineren Vierteln. Laut Einwohnermeldeamt der Stadt Luxemburg leben in Cessange 2.546 Einwohner (Stand vom 31.12.2011). Die Einwohnerentwicklung in Cessange ist mit der Entwicklung in der Gesamtstadt Luxemburg vergleichbar.

Generell ist der Anteil der luxemburgischen Bevölkerung in der Stadt Luxemburg in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gesunken, was auf den hohen Anteil internationaler Unternehmen und europäischen Institutionen zurückzuführen ist. Neben der Zuwanderung von Nicht-Luxemburgern ist ebenfalls die Abwanderung von Luxemburgern ins Umland aufgrund des dort umfangreicheren und günstigeren Immobilienangebots eine Ursache für diese Verschiebung. (ZILM 2004, S. 11)

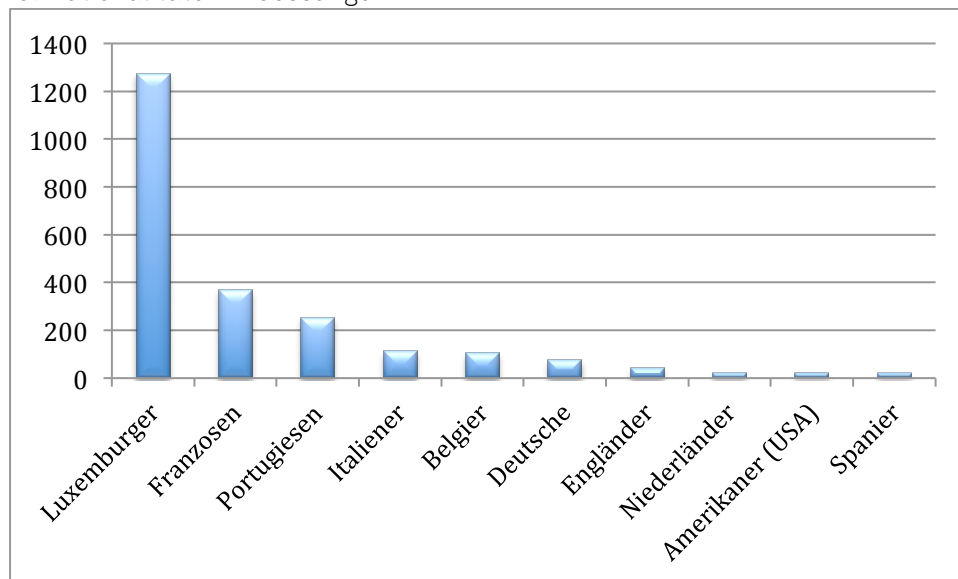
Cessange galt immer als ein typisch luxemburgisches Viertel. Denn nach den Stadtteilen Cents und Hamm, weist Cessange einen der höchsten Anteile von Einwohnern luxemburgischer Nationalität auf. In Cents leben laut Einwohnermeldeamt der Stadt Luxemburg 56,44% Luxemburger, in Hamm 51,55% und in Cessange 50,04% (Stand vom 31.12.2011). Die Bevölkerungsstruktur des Viertels verändert sich jedoch seit einigen Jahren drastisch, wie eine Anwohnerin von Cessange bemerkte:

In den letzten Jahren hat die Nationalitätenvielfalt extrem zugenommen. Es ist nicht mehr das typisch luxemburgische Viertel wie es vor 20 Jahren noch war. Die ehemaligen Citéhäuser, die in den 1950er Jahren gebaut wurden, werden jetzt an Ausländer verkauft. Die hauptsächlich (zu 90%) luxemburgischen Bewohner dieser kleineren Häuser sind jetzt alt oder kommen ins Altersheim. Eine jüngere Generation von Ausländern, hauptsächlich Portugiesen, Franzosen oder Belgier ziehen nun in diese Häuser. (Interview luxemburgische Mutter Cessange)

Wie die Anwohnerin erklärt, hat die Veränderung der Bevölkerungsstruktur in Cessange hauptsächlich damit begonnen, dass Arbeiterhäuser vermietet oder verkauft wurden und jetzt neue Familien dort einziehen. Es gibt demnach in Cessange eine ganz neue Generation von jüngeren ausländischen Familien. Diese zunehmend durch eine große Zahl von Nationalitäten geprägte jüngere ausländische Bevölkerung steht einer älteren Generation luxemburgischer Anwohner gegenüber.

Ich würde sagen, es ist zwar kein typisch luxemburgisches Viertel mehr, aber es gibt hier trotzdem noch verhältnismäßig mehr Luxemburger als in Bonnevoie oder Hollerich. Ich würde sogar sagen, die ganzen älteren Leute hier sind alles Luxemburger. Bei der jüngeren Generation kippt es gerade. Außerdem gibt es ganz viele Mischehen, einer Luxemburger der andere Ausländer. Die Kinder haben dann oft beide Nationalitäten. (Interview luxemburgische Mutter Cessange)

Abb. 20: Nationalitäten in Cessange



(Quelle: VDL 2011, S. 19)

Ein zentraler Faktor bei der Zunahme der Einwohnerzahlen sind die in den letzten Jahren geschaffenen Wohnbauprojekte in Cessange, die speziell auf jüngere Familien mit Kindern ausgerichtet sind. Dadurch, dass im Vergleich zur Gesamtstadt das Durchschnittsalter der Bewohner Cessanges deutlich höher liegt, versucht die Stadtplanung mit dem Bau neuer gemischter Wohnquartiere einer Überalterung der Bevölkerungsstruktur entgegenzuwirken, wie im Stadtteilrahmenplan von 2004 ausgeführt ist:

Cessingen befindet sich bereits in einem kritischen Stadium der Überalterung. Es ist deshalb anzustreben, insbesondere diesen Stadtteil als qualitativ hochwertigen Wohnstandort auch für jüngere Altersgruppen und junge Familien zu entwickeln. Ziel ist es, ein Angebot für die im Vergleich zu früheren Jahren heute relativ großen Gruppen der 20- bis 39-jährigen zu schaffen, in Cessingen Familien zu gründen und damit in den Folgejahren die jüngsten Altersgruppen wieder zu stärken. Falls dieses Szenario nicht eintritt, wird der Trend der Überalterung fortgesetzt, indem die heute ausgeprägt vertretene Altersgruppe der 40- bis 49-jährigen in den nächsten Jahrzehnten für neue Maximalwerte in den höheren Altersstufen sorgt. (ZILM 2004, S. 84)

Durch die Umsetzung der vorhandenen Wohnbaupotenziale wird die Bevölkerungszahl in Cessange kontinuierlich ansteigen. Dies dürfte einerseits eine ausgleichende Wirkung auf die Altersgruppenverteilung hervorrufen, andererseits allerdings eine Herausforderung im Hinblick auf die Integration verschiedenster Bevölkerungsgruppen darstellen (vgl. ZILM 2004, S. 81).

4.3.1.3 Folgen der Veränderungen des Viertels

Der Wandel der Bevölkerungsstruktur wird sich in Zukunft vor allem in der Grundschule bemerkbar machen. „Es kommen viele Ausländer dazu. Nur als Beispiel: ich habe mitgekriegt, dass sich im *précoce* für nächstes Schuljahr 16 neue Kinder angemeldet haben, davon nur ein luxemburgisches Kind.“ (Interview luxemburgische Mutter Cessange) Dies berichtet eine Mutter, die Mitglied im *comité de l'école* ist. Auch die Grundschullehrerin, die ich zur Auswirkung der Veränderung der Bevölkerung auf die Schulklassen befragt habe, verdeutlicht anhand folgender Aussage die heutige Situation:

Als ich zur Schule ging, waren in meiner Schulklasse noch die Minderheit Ausländer. Jetzt als Lehrerin sind in meiner Klasse die Hälfte Luxemburger, die andere Hälfte Ausländer. Was es aber auch viel gibt ist, dass die Kinder luxemburgischer Nationalität sind, die Eltern aber Ausländer. Die Eltern sprechen dann auch teilweise gar kein Luxemburgisch. Zum Beispiel ist bei mir in einer Schulklasse ein Kind, dessen Eltern Belgier sind. Das Kind kann sowohl perfekt Luxemburgisch als auch perfekt Französisch. Damals als ich zur Schule ging, waren die Ausländer eher Portugiesen oder Italiener, heute sind viele Belgier und Franzosen hier. (Interview Lehrerin Grundschule Cessange)

Während in den 1970er Jahren noch die Mehrzahl der Kinder in einer Schulklasse Luxemburger waren, besteht die Schulbevölkerung heute aus vielen verschiedenen Nationalitäten. Das Ausmaß der Veränderung veranschaulicht beispielhaft die Aufteilung nach Nationalitäten im fünften und sechsten Schuljahr des Jahrgangs 2009/2010:

6. Schuljahr: insgesamt 16 Schüler. Davon 7 Luxemburger, 1 Belgier, 1 Franzose, 4 Portugiesen, 1 Spanier, 1 Capverdianer, 1 Inder.

5. Schuljahr: insgesamt 11 Schüler. Davon 2 Luxemburger, 1 Irländer, 1 Deutscher, 2 Portugiesen, 2 Franzosen, 1 aus der Dominikanischen Republik. (Interview luxemburgische Mutter)

Im Kindergarten stellt sich eine ähnliche Bevölkerungsaufteilung dar:

Bei unserem Sohn im Kindergarten sind insgesamt 16 Kinder, davon ist er der einzige Luxemburger. Es gibt einen Tschechen und einen Australier – von Portugiesen und Franzosen brauche ich schon gar nicht mehr zu reden, denn das ist ja normal. Außerdem gibt es Engländer, Deutsche, Österreicher, Ungarn. (Interview luxemburgische Mutter Cessange)

In Bezug auf die sozioökonomische Herkunft der unterschiedlichen Migrantengruppen überwiegt in einem Viertel wie Cessange eine eher wohlhabende Bevölkerungsschicht. „Es sind alles eher wohlhabende Familien. Es kommt keiner, der nicht viel verdient, nach Cessange, um hier zu wohnen. Das ist aufgrund der Wohnungspreise nicht möglich.“ (Interview luxemburgische Mutter Cessange)

Wie die Anwohnerin erwähnt, sind die Immobilienpreise in Cessange relativ hoch. Nur eine bestimmte Bevölkerungsschicht kann sich eine Wohnung in Cessange leisten. Das führt dazu, dass die Schulklassen bezüglich der Nationalitäten sehr unterschiedlich aufgeteilt sind, sich jedoch in Bezug auf die sozioökonomische Herkunft relativ homogen darstellen. Die Frage ist nun, wie die gesellschaftliche und schulische Integration gelingt bzw. wie ein Zusammenleben sowohl in der Schule als auch im Umfeld der Schule aussieht.

4.3.1.4 Schulische und außerschulische Integrationsmaßnahmen in Cessange

Zunächst wird der Frage nachgegangen, wie die Schule mit dem zunehmenden Anteil ausländischer, insbesondere frankophoner Kinder, umgeht. Im ersten Zyklusjahr bereitet die deutsche Sprache den luxemburgischen Kindern in der Regel keine Probleme. Es ist jedoch anzunehmen, dass die französischsprachigen Kinder in der Grundschule vor große Herausforderungen gestellt werden. Wie im vorigen Absatz bereits dargelegt wurde, bilden die luxemburgischen Kinder jedoch eine Minorität in den Schulklassen. Wie wird nun mit dieser Situation in den Schulen und *foyers scolaires* (die außerschulische Betreuung) umgegangen? Auf diese Frage gibt eine Mitarbeiterin des *foyer scolaire* in Cessange folgende Antwort:

Wir haben mittlerweile mehr Ausländer als Luxemburger im *foyer*. 2001 waren es dreiviertel Luxemburger und ein Viertel Ausländer, jetzt ist es umgekehrt. Normalerweise bestehen aber kein Probleme mit der Sprache bei uns, denn die meisten Kinder waren schon im *précoce* und verfügen über Grundkenntnisse im Luxemburgischen, außer es sind Kinder, die gerade erst aus dem Ausland kommen. Diese Kinder lernen aber in der Regel innerhalb von drei bis vier Monaten sehr gut Luxemburgisch. (Interview *foyer scolaire* Cessange)

Es ist demnach anzunehmen, dass die ausländischen Kinder, die bereits eine luxemburgische Vorschule (*précoce* oder Kindergarten) besucht haben, weniger Probleme in der Grundschule haben als die Kinder, die bis zur

Grundschule noch nicht mit der luxemburgischen Sprache in Kontakt gekommen sind. Das wäre auch ein Hinweis darauf, dass Kinder, die schon von klein auf an integriert werden bzw. die Sprache erlernen, einen erfolgreicherer Bildungsweg einschlagen (vgl. Kap. 1).

Dadurch, dass das luxemburgische Schulsystem bezüglich der Sprachensituation jedoch so kompliziert ist, muss man die Kompetenzen der Schüler differenzierter betrachten. Auch wenn die französischsprachigen Kinder tendenziell mehr Probleme mit dem Deutschunterricht haben, bedeutet das aber nicht automatisch, dass sie in Luxemburg aufgrund ihrer frankophonen Herkunft generell benachteiligt sind. Eine Mutter luxemburgischer Nationalität bestätigt diese Aussage:

Es ist einerseits so, dass die französisch- oder portugiesischsprachigen Kinder eventuell eher Probleme mit der deutschen Sprache haben. Aber andererseits sind sie besser im Französischen. Besser sogar als die Luxemburger, was sich dann wieder ausgleicht. (luxemburgische Mutter Cessange)

Auch wenn die frankophonen Kinder im Französischen Vorteile gegenüber den Luxemburgern haben, bedeutet das jedoch nicht, dass sie die gesamte Grundschullaufbahn ohne Probleme durchlaufen. Denn nicht nur der Unterricht im ersten Zyklusjahr erfolgt in deutscher Sprache, auch in allen anderen Fächern wird sowohl der Unterricht auf Deutsch abgehalten als auch die Hausaufgaben in deutscher Sprache verlangt. Dieses System hat bis zur Schulreform 2009 bereits in der Grundschule und zwar vermehrt bei ausländischen Schülern zu Klassenwiederholungen geführt. Somit konnte man bis zur Schulreform konstatieren, dass das luxemburgische Schulsystem eine große Anzahl von Schülern bereits von Anbeginn ihrer Schullaufbahn benachteiligte. Aufgrund des schlechten Abschneidens der Schüler bei der PISA-Studie im Jahre 2003 wurde seitdem eine grundlegende Veränderung des luxemburgischen Schulsystems angegangen. Unter anderem wurden bei der Schulreform von 2009 auch die Klassenwiederholungen abgeschafft, um den schulischen Misserfolgen bereits in der Grundschule entgegenzuwirken. Die Einführung des Kompetenzunterrichts soll die unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler stärker berücksichtigen und einen allgemeinen Schulrückstand – aufgrund möglicher Defizite in einem oder mehreren Fächern – verhindern. Es ist abzuwarten, inwieweit dieses neue System zu einer Veränderung der Schulresultate führen wird.

Das luxemburgische Schulgesetz aus dem 20. Jahrhundert musste überdacht werden, da es angesichts der Veränderung der Bevölkerungsstruktur nicht mehr zeitgemäß war. Es war auf eine luxemburgische Schülerschaft hin angelegt, die jedoch heute nur mehr eine Minderheit in den Schulen ausmacht. Die aufgezeigte Bildungsungleichheit zwischen luxemburgischen und ausländischen Schülern hat dabei allerdings nicht unbedingt etwas mit der Nationalität

zu tun, vielmehr spielt die soziale Herkunft in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle.

Wie bereits im Kapitel 4 analysiert, wohnen in Cessange tendenziell eher sozial gut situierte Familien. In Zusammenhang mit der Hypothese, dass der sozioökonomische Status sowie persönliche und kulturelle Eigenschaften eines Schülers oft ausschlaggebender für eine Bildungsbenachteiligung sind als die Nationalität, ist anzunehmen, dass bei den Schülern in Cessange weniger Schulschwierigkeiten zu Tage treten als in Vierteln mit einer eher sozial benachteiligten Bevölkerungsstruktur.

Man kann schon eine Differenz bezüglich des Lernens feststellen: Auf der einen Seite haben die portugiesischen Arbeiterkinder oft mehr Schwierigkeiten in der Schule als eine andere Bevölkerungsschicht portugiesischer Nationalität, bei denen der Vater schon einen höheren beruflichen Status hat. Diese Kinder erhalten dann oft eine andere Förderung. Die Franzosen und Belgier hier in der Schule werden grundsätzlich gut gefördert und haben meistens keine Probleme in der Schule. Ich finde sogar, dass sie sich relativ gut im Deutschunterricht durchschlagen. Bei meinem Sohn in der Schulklasse gibt es einige Kinder, deren Mütter extra Nachhilfeunterricht im Deutschen genommen haben, um ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen. Es besteht auch zunehmend die Tendenz bei den Franzosen ihre Kinder ins Vauban (französische Privatschule) zu geben, wenn sie große Probleme im Deutschunterricht haben. Das Problem ist ja auch, dass sie dann im Rechnen die Lösungen nicht verstehen. Dann wird es in allen Fächern schwierig. Allerdings muss aber dann auch wieder der soziale Hintergrund stimmen, weil die Privatschulen sehr teuer sind. (Interview luxemburgische Mutter Cessange)

Die Neigung bei den Eltern Deutschkurse zu belegen, um den Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen, wird wohl in Zukunft weiter zunehmen. Was wahrscheinlich auch zunehmen wird, ist der Trend die Kinder in Privatschulen zu schicken. Das kann sich jedoch ebenso wieder nur eine wohlhabende Bevölkerungsschicht leisten. Vor allem die Kinder der EU-Beamten besuchen meistens Privatschulen (Europaschule). In Vierteln, in denen viele EU-Beamte wohnen, zum Beispiel in Limpertsberg, hat die Schulbevölkerung in den letzten Jahren drastisch abgenommen. Das hatte sogar zur Folge, dass eine Schule in Limpertsberg geschlossen werden musste. In diesen Vierteln bleibt dann eine bestimmte Bevölkerungsschicht in der öffentlichen Schule übrig. Das Risiko, dass Parallelgesellschaften entstehen ist demnach gegeben, vor allem wenn man bedenkt, dass die EU-Beamten eine hohe Anzahl der Bevölkerung auf dem Gebiet der Stadt Luxemburg ausmachen.

Schließlich stellte sich bei den Gesprächen sowohl mit der Grundschullehrerin als auch mit beiden luxemburgischen Müttern heraus: das Interesse der Eltern für die Bildung der Kinder ist das entscheidendste Merkmal für die Bildungslaufbahn der Kinder, und dies unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund.

Das Interesse der Eltern ist sehr wichtig. Das hat auch nichts mit dem sozialen Hintergrund zu tun. Es gibt zum Beispiel Kinder, deren Eltern einen hohen

beruflichen Status haben und ständig arbeiten. Da merkt man auch kein großes Interesse der Eltern an der Förderung der Kinder. Deswegen spielt der soziale Hintergrund einerseits eine Rolle, andererseits hat das Interesse der Eltern und sogar die Kooperation der Eltern mit der Schule noch mehr Einfluss auf die Bildungslaufbahn der Kinder. (Interview Grundschullehrerin Cessange)

Ergänzend dazu sagt eine Mutter:

Und es gibt auch die Eltern aus weniger guten Verhältnissen, die trotzdem sagen, auch wenn wir die Sprache nicht einmal verstehen, möchten wir, dass es unseren Kindern beruflich besser ergeht als uns. Diese Eltern fördern ihre Kinder auch, obwohl sie eventuell aus bildungsfernen Schichten kommen. (Interview luxemburgische Mutter Cessange)

Es haben jedoch nicht alle Eltern die Möglichkeit ihre Kinder so zu fördern, wie sie es sich wünschen würden. Alleinerziehende Mütter müssen beispielsweise arbeiten, um überhaupt die Miete bezahlen zu können. In dem Fall sind die Kinder auf eine Betreuung in und außerhalb der Schulzeit angewiesen. Das Bild der vormalig „idealen“ Familienstruktur, in der nur ein Elternteil arbeiten muss und der andere sich ausschließlich um die Erziehung der Kinder kümmert, ist heute eher der Ausnahmefall. Allgemein führt die zunehmende Pluralisierung der Lebensstile in der Gesellschaft dazu, dass eine Förderung in der Schule, aber auch außerhalb der Schule für eine zunehmende Anzahl von Kindern immer wichtiger wird.

Was mir auffällt ist, dass es ganz viele Familien gibt, in denen beide Elternteile Vollzeit arbeiten, deren Kinder dann den ganzen Tag im *foyer* sind. Das *foyer* platzt aus allen Nähten. Die Warteliste ist riesig. Nur noch wenige Mütter respektive Väter holen ihre Kinder vom Kindergarten ab. (Interview luxemburgische Mutter Cessange)

Eine Grundschullehrerin aus Cessange sagt in diesem Zusammenhang:

Es ist noch nicht so lange her, da gab es die *foyers scolaires* noch nicht. Dann waren entweder die Mütter oder die Großeltern zu Hause. Die Kinder sind dann nach der Schule nach Hause gegangen. Jetzt gehen sie aber in den *foyer* und dort haben sie eine halbe bis eine Stunde Zeit, um die Hausaufgaben zu machen. Dazu kommt, dass sie nicht für Prüfungen lernen dürfen. Die Kinder kommen dann um 18 Uhr nach Hause, sind müde und haben keine Lust mehr noch Hausaufgaben zu machen oder zu lernen. (Interview Grundschullehrerin Cessange)

Die meisten Schulkinder verbringen somit den ganzen Tag (bis 18 Uhr) in der Schule und nach der Schule im *foyer scolaire*. Einerseits ist es wichtig, dass überhaupt eine Ganztagsbetreuung für die Schulkinder angeboten wird. Andererseits ist die Qualität der Betreuung in den *foyers scolaires* fast noch von grundlegenderer Bedeutung, schon allein, weil die Kinder dort die meiste Zeit ihres Tages verbringen. Eine Hypothese der Arbeit lautet, dass in den Vierteln, in denen vermehrt ausländische bzw. sozial benachteiligte Schüler die Schule besuchen, ein größerer Betreuungsbedarf in den Schulen und im Umfeld der Schule erforderlich

ist. In Cessange, einem Viertel in dem zwar viele ausländische, aber eher sozial begünstigte Familien wohnen, stellt sich die Frage, inwiefern in der Schule, aber auch im Umfeld der Schule zusätzliche Integrationsmaßnahmen erforderlich bzw. vorhanden sind.

Auf die Frage, ob es in Cessange Integrationsprogramme in der Schule gibt, antwortet eine Mutter: „Es gibt in Cessange keine speziellen Programme in der Schule. Das einzige was es gibt ist *appui* (Förderunterricht)“ (Interview luxemburgische Mutter). Die Grundschullehrerin erklärt die Schwierigkeiten mit der qualitativen Umsetzung des *appui*:

Es gibt bei mir in der Schulklasse schon Probleme im Deutschunterricht. Es gibt aber eigentlich *appui*. Jeder Lehrer muss *appui* geben. Das ist aber bis jetzt nicht optimal organisiert. Der Lehrer gibt zum Beispiel zur gleichen Zeit *appui*, in der auch die Hausaufgaben gemacht werden. Dann hat man alle anderen Kinder da sitzen, die Hilfe bei ihren Hausaufgaben brauchen und hat zu wenig Zeit für die die Kinder, die verstärkt Nachhilfeunterricht bräuchten. Dann ist es schwierig im *appui* alles unter einen Hut zu bekommen. Die Lösung wäre, dass ein Zweiter nur für *appui* kommt. Dann würde es besser gehen. (Grundschullehrerin Cessange)

Bezüglich der oben beschriebenen Hypothese würde dies bedeuten: je mehr Kinder Schwierigkeiten in einem Fach haben (hier im Deutschen), desto mehr Nachhilfeunterricht wäre erforderlich. Das bedeutete aber auch, dass der *appui* aufgrund der größeren Nachfrage schwieriger umzusetzen wäre.

Was auch nicht so leicht zu organisieren scheint, ist die Elternversammlung in der Schule. Aufgrund der zunehmenden Zahl an ausländischen Familien, die meistens kein Luxemburgisch sprechen, gibt es inzwischen eine Elternversammlung in luxemburgischer und eine Versammlung in französischer Sprache. Dass es zwei separate Treffen mit den Lehrern gibt, deutet nicht unbedingt auf eine Integration der verschiedenen Bevölkerungsgruppen hin – zumindest was die Eltern der Grundschul Kinder betrifft.

Bei den Kindern sieht die Situation anders aus. Eine portugiesische Mutter – stellvertretend für eine große Zahl von Portugiesen in der zweiten oder dritten Generation in Luxemburg – geht folgendermaßen auf die Sprachensituation in ihrer Familie ein:

Ich habe 3 Töchter. Sie sprechen alle Luxemburgisch, aber zu Hause reden wir Portugiesisch. Ich selbst spreche kein Luxemburgisch. Die Große hatte jedoch nie Sprachprobleme in der Schule. Die Kleine macht schon relativ viele Fehler. Es gibt dafür aber *appui* (Nachhilfeunterricht) in der Schule, das hilft. (Interview Portugiesische Mutter)

Eine italienische Mutter sagt dazu:

Mein Sohn hat manchmal Probleme mit dem Deutschen, aber sein Cousin hilft ihm ab und zu. Ich selbst spreche kein Deutsch. Es gibt auch kein Nachhilfeunterricht

im Viertel. Wenn ich jemand für meinem Sohn brauche, dann kümmere ich mich privat darum. (Interview Italienerin Cessange)

Wie die italienische Mutter erwähnt, gibt es keinen zusätzlichen Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule und des *foyer scolaire*.

Eine zentrale Hypothese der Arbeit lautet, dass nicht nur schulische Maßnahmen zur Integration wichtig sind, sondern auch (oder insbesondere) außerschulische Maßnahmen im Umfeld der Schule. Allgemein stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, welche außerschulischen Aktivitäten im Viertel für Grundschul Kinder angeboten werden. „Es gibt nichts außer dem foyer nach der Schule“ (Interview foyer Cessange), so eine Mitarbeiterin des foyer. Eine Mutter führt jedoch vereinzelte Aktivitäten an, die von der Schule aus organisiert werden: „Es gibt LASEP (Sport) einmal pro Woche, *art à l'école* (basteln/ malen), Centre Verdi (Musik).“ (Interview luxemburgische Mutter) Eine andere Mutter erwähnt noch einige Vereine, aber allgemein gibt es nicht viele außerschulische Aktivitäten im Viertel: „Es gibt noch Fußball, Pfadfinder, Kinderchor. Aber viele Kinder kommen nach Hause oder gehen ins foyer. Es gibt einfach nicht viel.“ (Interview luxemburgische Mutter) Zusammenfassend trifft wohl folgende Aussage einer italienischen Mutter zu: „Das Viertel bietet nicht viele Möglichkeiten, gerade für dieses Alter.“ (Interview italienische Mutter)

Das *foyer scolaire* scheint demnach also die wichtigste außerschulische Einrichtung im Viertel zu sein. Dass es die Versorgung gibt, reicht jedoch alleine nicht aus, um zu behaupten, dass die Kinder gut aufgehoben sind. Die Qualität der Betreuung ist wichtig. Zu der gehört aber auch die Zusammenarbeit mit der Schule oder dem Viertel um ein Netzwerk zu schaffen in dem die Kinder und Eltern gut integriert sind.

Eine Mitarbeiterin des foyer erklärt, inwiefern eine Zusammenarbeit zwischen Schule und foyer besteht:

Ich werde einmal pro Trimester eingeladen beim Schulcomité mitzureden. Ich darf aber nichts mitentscheiden. Wenn es Probleme mit den Kindern gibt, kontaktiert uns das Lehrpersonal.“ (Interview foyer Cessange) Die Frage ist auch, ob die Eltern in irgendeiner Weise eingebunden sind. Darauf antwortet die Mitarbeiterin des foyer: „Ich kenne alle Eltern. Einige von ihnen können nur ein paar Wörter Französisch, die meisten verstehen mich aber irgendwie und dann ist es kein Problem. (Interview foyer Cessange)

Auch hier zeigt sich, dass in Luxemburg die Unkenntnis der Nationalsprache nicht unbedingt zu einer großen Benachteiligung in der Gesellschaft führt. Man kann sogar behaupten, dass die Integration in Luxemburg nicht alleine über die Sprache vonstattengeht, sondern vielmehr durch das direkte Zusammenleben im Stadtviertel. Wie sieht das Zusammenleben der verschiedenen Bevölkerungsgruppen in Cessange aus?

„Es gibt momentan ein Generationenwechsel. Das ist schwierig für das Zusammenleben im Viertel.“ (Interview *syndicat d'initiative Cessange*) Wie bereits dargelegt, hat sich die Bevölkerungsstruktur in Cessange in den letzten Jahren und Jahrzehnten drastisch verändert. Die momentane Situation zeichnet sich dadurch aus, dass einer älteren luxemburgischen Bevölkerung eine junge, ausländische Bevölkerung gegenübersteht. Ein Zusammenleben dieser zwei grundverschiedenen Bevölkerungsgruppen findet nicht unbedingt statt. Es ist mehr ein gegenseitiges Tolerieren als ein wirkliches gemeinsames Quartiersleben.

Cessange hat sich aber auch bezüglich des infrastrukturellen Angebots gewandelt. „Cessange hat sich zum negativen gewandt, da es hier nichts mehr gibt.“ (*Syndicat*) Ein Mitarbeiter des Interessenvereins (*syndicat d'initiative*) bemängelt vor allem die fehlenden Treffpunkte im Viertel:

Wir hatten früher 6 *Épiceries* und 5 Cafés. Jetzt haben wir sozusagen gar nichts mehr. Es gibt nur noch eine Bäckerei und eine Metzgerei. Beispielsweise wurde das Gebäude, in dem unsere Dorfkneipe war, „Cafe Fritz“, abgerissen und es entstehen dort neue *Résidences*. Als wir gefragt haben, ob denn ein neues Café dorthin kommen würde, haben sie uns geantwortet, das können wir nicht machen, denn dann verkaufen wir die apartments nicht, denn keiner will über einem Café wohnen. So gibt es aber keinen Treffpunkt mehr. Es gibt noch ein neues Café, dort gehen aber die Cessineger nicht so hin. Es treffen sich dort viel mehr Leute von Außerhalb und auch viele Ausländer. (Interview *syndicat d'Initiative Cessange*)

Auch im Stadtteilrahmenplan von 2004 wurde auf die fehlende Infrastruktur in Cessange hingewiesen:

Die Nahversorgung der Bevölkerung kann mit den derzeit angesiedelten Läden (Metzger und Friseur) nicht gewährleistet werden, da sowohl Lebensmittelläden und Bäcker wie auch ein Zeitungsverkauf fehlen. [...] Die medizinische Minimalversorgung ist durch einen Allgemeinarzt gegeben, allerdings fehlt eine Apotheke. (ZILM 2004, S. 82)

In letzter Zeit verdrängt in Cessange der Geschosswohnungsbau die Nahversorgung – und dies scheint zunehmend ein Problem zu sein. Das *syndicat d'initiative* versucht daraufhin bereits seit einiger Zeit die Gemeinde Luxemburg dazu zu bewegen, etwas zu unternehmen, damit sich wieder (neue) Gewerbetreibende in Cessange ansiedeln. Der Interessenverein berichtet der Gemeinde regelmäßig, welche Probleme oder Mängel es im Viertel gibt. Die Vertreter des Interessenvereins äußern jedoch die Sorge, dass in anderen Vierteln mehr vorangebracht wird als in Cessange. Das wirft eine wichtige Frage bezüglich der Entscheidungsmacht in der Gemeinde der Hauptstadt auf. Wer entscheidet was im Viertel durchgeführt wird und was nicht?

Was die Vereinslandschaft anbelangt, so besitzt Cessange mit insgesamt 24 Vereinen eine vielfältige Vereinslandschaft. Es stellt sich jedoch die Frage, ob eine Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen

Vereinen existiert. „Eine enge Zusammenarbeit zwischen solchen Organisationen und Vereinen kann die Integration der neuen Einwohner in die bestehenden Gemeinschaften unterstützen.“ (ZILM 2004, S.82)

Das *syndicat* arbeitet mit den Vereinen zusammen: „Wir organisieren das Dorffest in Zusammenarbeit mit sämtlichen Vereinen. Es gibt außerdem den Adventsmaart, seit ein paar Jahren gibt es den Bichermaart (Büchermarkt), der sich sehr gut entwickelt hat.“ (*Syndicat*) Städtebaulich gesehen wirkt sich die Einrichtung von Treffpunkten für die Bevölkerung förderlich auf die Integration der Bevölkerungsgruppen aus. Solche Treffpunkte können zum Beispiel eine Freifläche mit Spielplatz sein oder auch ein Café an einem Platz. Vor allem Müttern oder Vätern mit Kindern würde ein Treffpunkt dieser Art ermöglichen, Kontakte zu anderen Eltern im Viertel zu knüpfen und so das Zusammenleben im Quartier fördern. Nicht nur der Treffpunkt im Viertel hat eine Integrationsfunktion, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Viertel. Die Frage, ob es eine Zusammenarbeit des Interessenvereins mit den Bildungseinrichtungen gibt, wurde von einem Mitarbeiter des Interessenvereins folgendermaßen beantwortet:

Früher stammte das Lehrpersonal aus Cessange, jetzt ist das nicht mehr so. Jetzt kommen sie von außerhalb und haben keinen Bezug mehr zu Cessange. Dies führt oft dazu, dass kein Interesse mehr daran besteht, sich über die Schule hinaus im Viertel zu engagieren. (Interview *syndicat d'initiative* Cessange)

Abschließend wird auf die Frage nach der Integration von den Eltern und ihren Kindern im Viertel eingegangen. Alle ausländischen Mütter geben auf die Frage, ob sie sich im Viertel integriert fühlen, an, dass sie sich generell gut integriert fühlen und viele Freunde im Viertel haben. Sie haben auch Kontakt zu Luxemburgern. „Ja ich fühle mich gut integriert, ich habe viele Freunde hier. Ich fühle mich sehr wohl“, sagt eine Portugiesin. Die italienische Mutter antwortete: „Ich kenne viele andere Eltern, auch luxemburgische oder andere Nationalitäten. Mein Sohn spielt mit seinen Freunden im Viertel nach der Schule. Er ist gut integriert.“ (Interview italienische Mutter Cessange) Eine luxemburgische Mutter sagt dazu:

Integrationsprobleme sind nicht unbedingt vorhanden, weil einerseits die kulturellen Differenzen zwischen den einzelnen Bevölkerungsgruppen nicht so groß sind und andererseits ist man in Luxemburg schon daran gewohnt dass alles „multikulti“ ist. Wenn jedes Kind mit seiner Nationalitätengruppe spielen würde, dann hätten wir 10 Gruppen oder so. (Interview luxemburgische Mutter Cessange)

Das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft wird in Luxemburg meistens als Normalität und Bereicherung empfunden. In Cessange fühlen sich die Migranten scheinbar wohl, und anders als in manchen anderen europäischen Ländern ist ein Zusammenleben vieler verschiedener Kulturen und Nationalitäten auf kleinem Raum wenig konfliktbeladen. Man kann sich jedoch fragen, ob ein konfliktfreies, bzw.

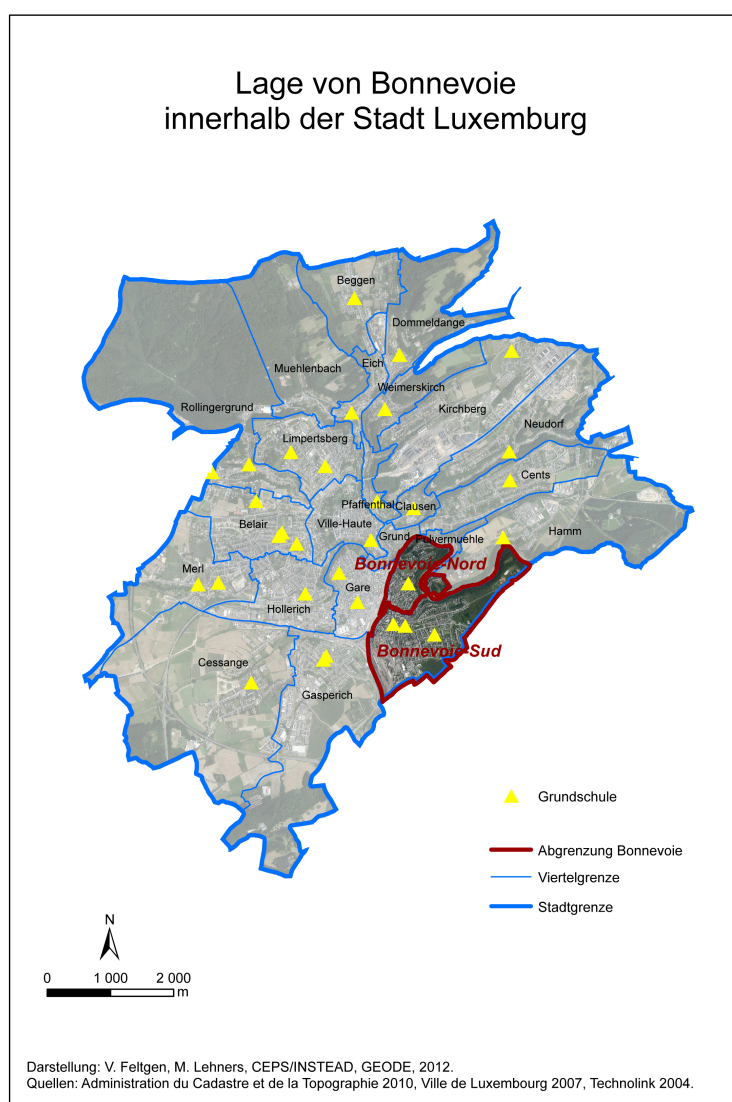
tolerierendes Nebeneinanderleben auch wirklich als Integration in die Gesellschaft wahrgenommen werden kann. Die zwei Elternversammlungen in der Schule, eine für die Luxemburger und eine andere für die ausländische Bevölkerung wirft gewisse Zweifel in diesem Zusammenhang auf.

4.3.2 Bonnevoie

4.3.2.1 Einführung

Bonnevoie liegt im Südosten der Stadt Luxemburg und grenzt an mehrere Viertel: Gasperich, Bahnhofsviertel, Obertstadt, Pulvermühle und Hamm.

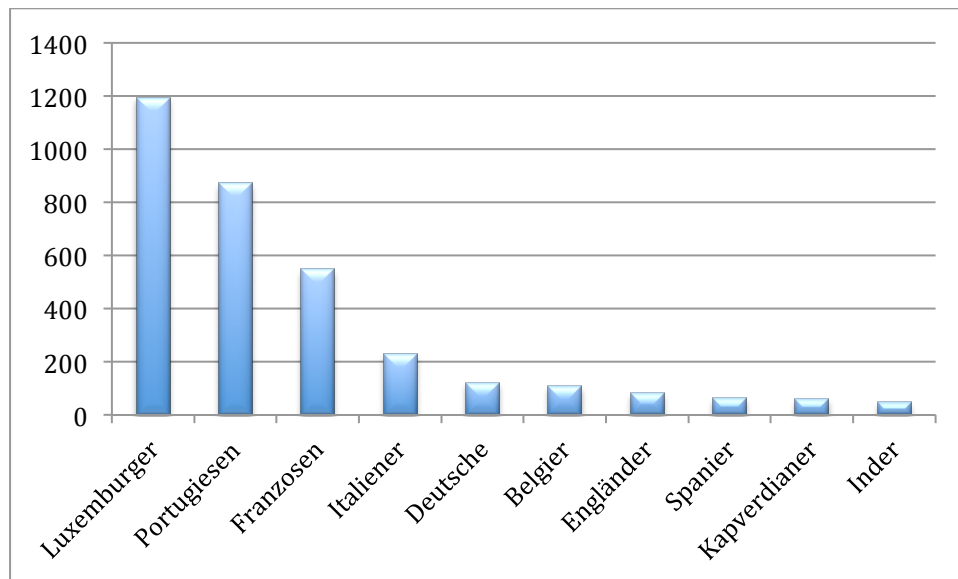
Karte 17: Lage von Bonnevoie innerhalb der Stadt Luxemburg



Bonnevoie ist laut Einwohnermeldeamt der Stadt Luxemburg mit 11.454 Einwohnern (Stand vom 31.12.2011) das größte Viertel der Stadt

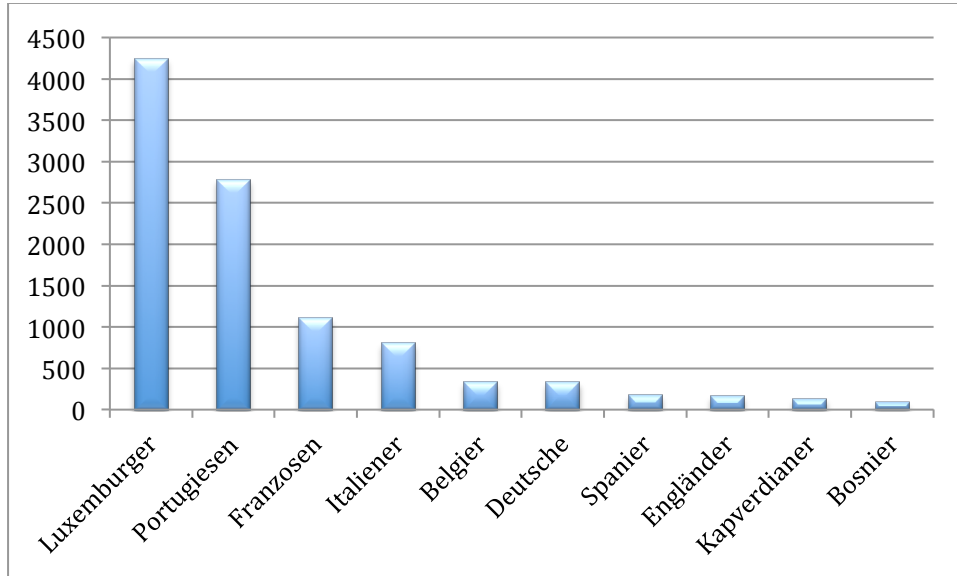
Luxemburg. Es teilt sich in zwei administrative Viertel: Bonnevoie-Nord/Verlorenkost (3.852 Einwohner) und Bonnevoie-Sud (11.454 Einwohner). Diese Aufteilung spielt jedoch bei der Betrachtungsweise der vorliegenden Arbeit eine untergeordnete Rolle. Bonnevoie ist charakterisiert durch eine überdurchschnittlich hohe Zahl von Migranten. In Bonnevoie-Nord/Verlorenkost leben 68,98% Ausländer und in Bonnevoie-Sud 62,96%. (Stand vom 31.12.2011 beim Einwohnermeldeamt der Stadt Luxemburg).

Abb. 21: Nationalitäten in Bonnevoie-Nord



(Quelle: VDL 2011, S. 13)

Abb. 22: Nationalitäten in Bonnevoie-Süd



(Quelle: VDL 2011, S. 15)

Wie auf beiden Abbildungen zu sehen ist, bilden die Portugiesen mit 2.781 Personen die größte Migrantengruppe. Sie stehen damit 4.243 Luxemburgern in Bonnevoie-Sud gegenüber. Zahlenmäßig folgen der portugiesischen Migrantengruppe die Franzosen und Italiener. In Bonnevoie-Nord liegt die Einwohnerzahl der Portugiesen im Verhältnis gesehen noch höher: 870 Portugiesen stehen 1.195 Luxemburgern gegenüber. Wie in Kapitel 4 analysiert wurde, weist Bonnevoie tendenziell eine sozial eher weniger gut situierte Bevölkerungsstruktur auf, wobei die innere Struktur des Viertels unterschiedliche Tendenzen aufzeigt. Es gibt in Bonnevoie auf der einen Seite Neubaugebiete (z.B. Kaltreis und Verlorenkost), in denen die Mieten der Wohnungen verhältnismäßig hoch liegen. Dementsprechend lebt in diesen Wohnquartieren eine eher wohlhabende Bevölkerungsschicht.

Abb. 23: Kontraste in Bonnevoie



(Quelle: eigene Aufnahmen)

Auf der anderen Seite gibt es in Bonnevoie auch eine Vielzahl von kleineren Reihenhäusern der ehemaligen Arbeiterschicht.

Abb. 24: Reihenhäuser in Bonnevoie



(Quelle: eigene Aufnahmen)

„Auf Landesebene verzeichnete 2006 die Hauptstadt in ihren Vierteln Gare und Bonnevoie die stärkste Obdachlosigkeit.“ (vgl. Maas 2009, S. 182) In Bonnevoie sind darüber hinaus auch eine ganze Reihe von Hilfsangeboten für Obdachlose und Drogenabhängige angesiedelt, was eine verstärkte Konzentration dieser Bevölkerungsgruppe im Viertel mit sich bringt.: die Nachtunterkunft „Ulysse“ und das Tageszentrum „Téistuff“ der Caritas, das „Stämm vun der Strooss a.s.b.l.“ Tageszentrum und Herausgeber eines Straßenmagazins sowie das „Tox-in“, welches vom Comité National de Défense Sociale a.s.b.l. verwaltet wird. Letzteres verfügt über eine Nachtunterkunft (Nuetsel), ein Tageszentrum (Abrigado) und einen geschützten Drogenkonsumraum für Suchtkranke.

Das Zusammenleben der vielen unterschiedlichen Gruppen verläuft dabei nicht immer konfliktfrei. „Von der baulichen Substanz her hat dieses Viertel eine gewisse Vielfalt, das gibt dem Viertel eine gewisse Mischung, die sich dann auch in der Schule widerspiegelt.“ (Interview Lehrer Verger-Schule)

Bonnevoie hat vier verschiedene Schulen und ist dementsprechend in vier Schulbezirke unterteilt:

- Bonnevoie Gellé: BOGEL,
- Bonnevoie Ardennes: BOARD,
- Bonnevoie Verger: BOVER und
- Bonnevoie Demy-Schlechter: BOSCH.

Die Schulen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bevölkerungsstruktur alle voneinander. Der Schulbezirk der Gellé-Schule umfasst viele Straßenzüge mit vermehrt älterem und günstigerem Wohnraum, in dem eine eher sozial benachteiligte Bevölkerungsschicht lebt. Darüber hinaus gehört zu dem Schulbezirk das Obdachlosenfoyer für Familien, was ebenfalls einen Einfluss auf die Bevölkerungsstruktur der Schülerschaft

hat. Im Gegensatz zu den anderen Schulen in Bonnevoie ist die Bevölkerungsstruktur der Gellé-Schule relativ homogen. Sie ist charakterisiert durch eine hohe Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund. Die Bevölkerungsstruktur ist aufgeteilt in 90% Ausländer und nur noch 10% Luxemburger. Dabei stammen die größten Migrantengruppen aus Portugal und den Kapverden. Außerdem weisen die meisten Schüler einen eher benachteiligten sozialen Hintergrund auf. Die Kombination dieser beiden Komponenten führt dazu, dass die Gellé-Schule als am „problematischsten“ unter den Schulen in Bonnevoie angesehen wird. „Die Gellé-Schule ist am schwierigsten hier, hauptsächlich auch wegen der wenig gemischten Bevölkerung. Sie ist eher vergleichbar mit den Schulen im Bahnhofsviertel.“ (Interview Sozialarbeiterin Bonnevoie)

Die Ardennes-Schule ist mit Hinblick auf die Bevölkerungsstruktur vergleichbar mit der Gellé-Schule. In der Ardennes-Schule sind jedoch auch Schüler aus anderen Vierteln der Stadt Luxemburg, beispielsweise aus dem Bahnhofsviertel. Das ist darauf zurückzuführen, dass eine Schule im Bahnhofsviertel geschlossen wurde und die Schülerschaft daraufhin in die Ardennes-Schule nach Bonnevoie aufgenommen wurde.²⁹

Die Verger-Schule hat eine multikulturelle Bevölkerungsstruktur. Die Schüler gehören vielen unterschiedlichen Nationalitäten an: Portugiesen, Kapverdianer, Thailänder, Afrikaner, aus Mosambik, Chinesen usw. Die Schulbevölkerung ist jedoch nicht nur im Hinblick auf die Nationalitäten heterogen, sondern auch bezüglich der sozialen Herkunft. Der Schulbezirk der Verger-Schule umfasst unterschiedlichste Wohngebiete. Ebenso zeichnet sich die Bevölkerung durch eine differenzierte sozio-ökonomische Lage aus. Vor allem der Verlorenkost verfügt über eine eher gut situierte Bevölkerungsschicht. Ein Lehrer der Verger-Schule charakterisiert die Bevölkerungszusammensetzung folgendermaßen:

Die Gellé-Schule ist von der Schulbevölkerung her noch homogener, während wir viele verschiedene Viertel haben. Der Schulbezirk der Gellé-Schule umfasst das „alte Viertel“ sowie die Straßen in unmittelbarer Nähe des Bahnhofs, in denen hauptsächlich Migranten wohnen. Wir haben aber auch ein Quartier in Verlorenkost. Da lebt natürlich eine andere Bevölkerungsschicht. Die paar Luxemburger, die wir noch in unserer Schule haben, kommen dann daher. Das gibt der Schule aber noch eine gewisse Mischung, die sehr positiv ist. (Interview Lehrer Verger-Schule)

Im Vergleich zu den anderen Schulen in Bonnevoie hat die Demy-Schlechter-Schule noch einen relativ großen Anteil (zwischen 30 und 40%) an luxemburgischen Schülern. Wie im Kapitel 4.2 herausgestellt wurde, unterscheidet sich der Schulbezirk der Demy-Schlechter-Schule von den

²⁹ Die Ardennes-Schule wurde aus Zeitgründen nicht in die qualitative Analyse mit einbezogen.

anderen Schulbezirken in Bonnevoie aufgrund seiner sozioökonomischen Bevölkerungsstruktur. Ein Lehrer der Demy-Schlechter-Schule erklärt dies so:

Die Demy-Schlechter-Schule polarisiert. Es treffen zwei unterschiedliche Schichten aufeinander. Wir haben einerseits Kinder aus dem Neubaugebiet Kaltreis. Dazu muss man zwar sagen, dass die Zahl der Kinder aus dem Gebiet in den letzten Jahren abgenommen hat. Das hat damit zu tun, dass die Kinder der Leute, die diese Häuser vor 20 Jahren gekauft haben, jetzt aufs Gymnasium gehen. Andere sind bereits umgezogen. Aber vor einiger Zeit war diese Bevölkerung dominant. Das waren dann Kinder, die einen eher hohen sozioökonomischen Status hatten und zum Teil auch gut gefördert wurden, demnach Kinder, die eigentlich nie Probleme in der Schule hatten. Auf der anderen Seite haben wir einen großen „Hotspot“ von sozialem Wohnungsbau auf der Place Jeanne d’Arc, das ist sozialer Wohnraum vom Fonds de logement. Unabhängig von den Nationalitäten befinden sich dort sowohl Luxemburger als auch andere Nationalitäten, die in einer prekären Lage sind. Von dort stammen eine ganze Reihe von Kindern mit Schulschwierigkeiten. (Interview Lehrer Demy-Schlechter)

4.3.2.2 Veränderungen des Viertels

Die Entwicklung der Bevölkerungsstruktur gestaltet sich in Bonnevoie ähnlich wie in der Gesamtstadt. Die Zahl der Migranten nimmt kontinuierlich zu, während die luxemburgische Bevölkerung immer weiter abnimmt. In Bonnevoie führt das dazu, dass in den Schulklassen im Durchschnitt auf zehn Schüler nur noch ein luxemburgischer Schüler kommt. Ein Lehrer aus der Verger-Schule merkt einen großen Wandel der Bevölkerungsstruktur in Bonnevoie an:

Wie die meisten Viertel in der Stadt verändert sich das Viertel. Vielleicht ist diese Veränderung in Bonnevoie sogar am krassesten. Vor 30 Jahren gaben es trotzdem noch Luxemburger im Viertel, jetzt sind hier in der Schule 80-90% Ausländer. (Interview Lehrer Verger-Schule)

Aufgrund der aufgezeigten Tendenzen in Luxemburg nimmt nicht nur die Zahl der Migranten zu, sondern auch die Nationalitätenvielfalt. Diese heterogene Bevölkerungsstruktur wird von einem Lehrer aus der Verger-Schule in Bonnevoie als sehr positiv bewertet. Er sagt in diesem Zusammenhang:

Diese Mischung hier ist für das Viertel ganz positiv. Man kann auch hier im Viertel nicht sagen, dass sich auf einer Stelle nur Portugiesen oder nur Kapverdianer konzentrieren. Man kann hier nur sagen, in den Straßen ist die Miete der Wohnungen allgemein nicht so hoch, da wohnen dann hauptsächlich Arbeiter. Eine Konzentration hat dann ausschließlich mit dem sozialen Hintergrund zu tun. (Interview Lehrer Verger-Schule)

Die Ergebnisse des sozioökonomischen Index in Kapitel haben ebenfalls gezeigt, dass es in der Stadt Luxemburg gewisse Segregationstendenzen der Bevölkerung mit ähnlichem sozialen Hintergrund gibt. Diese zeichnen sich sogar auf Häuserblockebene ab. Die Analyse in Kapitel 4.2 auf

Schulbezirksebene verdeutlicht, dass sich diese Differenz in der inneren Struktur des Viertels auch in den Schulen bemerkbar macht. Demnach wird die soziale „Mischung“, die in der Verger-Schule als positiv gesehen wird, in der Demy-Schlechter Schule nicht unbedingt gleichermaßen bewertet:

In Bezug auf die Frage der Integration kann man sagen, dass sie theoretisch integriert sind, aber angesichts des praktischen Hintergrunds ihrer Situation bemerkt man schon sehr die Unterschiede, und die sind ziemlich krass! (Interview Lehrer Demy-Schlechter-Schule)

Diese unterschiedliche Bewertung hat wahrscheinlich auch damit zu tun, dass in der Verger-Schule eine heterogene Schülerschaft ausgleichend auf die möglichen Konfliktpotenziale zwischen den unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen wirkt, während in der Demy-Schlechter-Schule die Extreme zwischen hauptsächlich zwei gegensätzlichen Schichten einfach größer sind.

In der Gellé-Schule ist die Bevölkerungsstruktur relativ homogen. Das ist bezüglich der Schulschwierigkeiten auch wieder als problematischer anzusehen, da hier die ausgleichende Wirkung fehlt. Es stellt sich in Luxemburg auch eine Tendenz heraus, in der die Kombination zwischen sozial eher benachteiligten Schülern und hauptsächlich frankophonen Schülern im luxemburgischen Schulsystem als schwierig angesehen wird. Eine Sozialarbeiterin aus Bonnevoie sagte in diesem Kontext:

Ich arbeite schon seit zwanzig Jahren hier und was mir im Laufe der Zeit aufgefallen ist, ist dass es immer wieder eine gewisse Verlagerung der Probleme zwischen den Schulen gab. Aber trotzdem liegt der Problemschwerpunkt immer noch bei der Gellé-Schule. Ein Faktor der diese Situation begünstigt ist, dass die Gellé-Schule den accueil der primo-arrivants hat, im Gegensatz zu den anderen Schulen. Das sind dann die Kinder die neu ins Land kommen und die manchmal kein Wort Französisch, geschweige denn Luxemburgisch sprechen. Die anderen Schulen haben außerdem noch eine gemischtere Schülerschaft. Das hat meistens eine andere Dynamik. (Interview Sozialarbeiterin Bonnevoie)

Die Sozialarbeiterin schneidet die Sprachensituation an. Diese könnte sich angesichts der vielen unterschiedlichen Nationalitäten, die im luxemburgischen Schulsystem neben ihrer Muttersprache noch mit zwei oder drei weiteren Sprachen konfrontiert werden, als problematisch herausstellen. Im Folgenden wird nun darauf eingegangen, wie sich der Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft in den einzelnen Schulen bezüglich der Sprachensituation in Bonnevoie gestaltet.

4.3.2.3 Folgen der Veränderungen im Viertel

Auf die Frage, ob es bezüglich der Sprachenvielfalt der Schülerschaft Probleme im Unterricht gibt, antwortet ein Lehrer aus der Verger-Schule:

Ja natürlich gibt es Probleme. Die Kinder werden ja in deutscher Sprache alphabetisiert (unterrichtet) und unsere Programme bauen darauf auf, dass die Kinder Luxemburgisch verstehen – nach dem Motto, wenn sie Luxemburgisch verstehen, verstehen sie auch Deutsch. Diese Voraussetzung ist aber bei den frankophonen Kindern nicht gegeben. Das ändert sich jedoch gerade auch ein bisschen. Portugiesen machen schon die Mehrheit der Migranten aus, aber in den letzten Jahren sind auch viele Rumänen, Jugoslawen oder Russen hinzugekommen. Die haben oftmals mit dem Deutschen nicht so viele Probleme und sind demnach auch schulisch nicht so problematisch. Das kann aber auch wieder, wegen der Mischung, als positiv angesehen werden. Es wird schwieriger, wenn nur frankophone Schüler in der Schulklasse sind. (Interview Lehrer Verger-Schule)

Diese Aussage illustriert demnach die im vorigen Absatz geäußerte Feststellung, dass eine Mehrheit frankophoner Schüler sich als problematisch für das luxemburgische Schulsystem erweist. Angesichts der Hypothese, dass der sozioökonomische Status sowie persönliche und kulturelle Eigenschaften eines Schülers oft ausschlaggebender für eine Bildungsbenachteiligung sind als die Nationalität des Schülers, kann man jedoch nicht alleine die frankophone Herkunft als benachteiligend ansehen.³⁰ Dies bestätigt auch der befragte Lehrer aus der Verger-Schule: „Der Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und sozialem Hintergrund ist evident und nicht zu verneinen!“ (Interview Lehrer Verger-Schule) Vor allem in einem Viertel wie Bonnevoie stellt sich die Frage, wie die Schule mit der heterogenen Bevölkerungsstruktur umgeht. Ein Lehrer aus der Gellé-Schule berichtet über seine Erfahrungen mit einer eher sozial benachteiligten Schülerschaft:

Ja natürlich passt man sein Programm an die Schüler an. Ich habe im Laufe der Jahre immer in Vierteln mit einem hohen Prozentsatz an Ausländern gearbeitet. In Hollerich, im Zentrum und im Grund zum Beispiel. Der Grund war aber auch noch einmal anders, weil es dort auch noch einige Luxemburger gab, deren sozioökonomischer Hintergrund trotzdem eher schwach war, sodass man ja dann auch die gleichen Probleme vorgefunden hat. Dadurch passt man dann sein Programm an. Man macht alles langsamer. Wenn ich dann von Kollegen gehört habe, wie gut es bei denen in Schulen wie Cents zum Beispiel voran geht, dann merkt man schon die Unterschiede. Jetzt darf man auch seine eigenen Schulbücher auswählen. Das war früher nicht der Fall, deswegen kann man das jetzt alles besser anpassen. (Interview Lehrer Gellé-Schule)

Wie man dieser Aussage entnehmen kann, ist die soziale Herkunft der Schüler ein ausschlaggebender Grund für die Unterschiede in den Schulen. In den letzten Jahren wird für das Großherzogtum allgemein eine Zunahme der Armut konstatiert. Eine Folge davon ist, dass immer mehr Menschen vom Wohnungsmarkt ausgegrenzt werden.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts verzeichnet Luxemburg eine deutlich gestiegene Zahl von Personen, die infolge postmoderner gesellschaftlicher Entwicklungen vom

³⁰ Weitere Erkenntnisse hierzu wurden im Fallbeispiel Cessange dargelegt. Siehe Kap. 4.3.1.

Wohnungsmarkt ausgeschlossen sind. Eine neue Bevölkerungskategorie, die vormals durch die sozialen Integrationsmechanismen der alten sozioökonomischen Struktur aufgefangen worden war, wird nun an den Rand der Gesellschaft gedrängt. (Maas 2009, S. 182)

Die luxemburgische Wirtschaft zieht in den letzten Jahren zunehmend hochqualifizierte Arbeitskräfte an und löst damit eine paradoxe Situation auf dem Arbeitsmarkt aus. Einerseits entstehen zahlreiche Arbeitsplätze für eine höhere, gut ausgebildete Bevölkerungsschicht, andererseits nimmt die Arbeitslosigkeit im Bereich der niedrigqualifizierten Tätigkeiten zu. Darüber hinaus bringen die steigenden Immobilienpreise in der Stadt Luxemburg die Haushalte mit niedrigem Einkommen in Schwierigkeiten. Das Risiko in eine prekäre Situation zu geraten, ist aber gerade bei Alleinerziehenden stark ausgeprägt. Angesichts der Veränderung von Familienstrukturen, nimmt auch diese Zahl an Haushalten in der Stadt Luxemburg konstant zu.

Die Sozialarbeiterin aus Bonnevoie stellt in diesem Zusammenhang fest: „Was immer mehr aufkommt ist, dass eine Mutter mit ihrem Kind in einem kleinen Zimmer wohnt. Die Wohnungen sind einfach zu teuer geworden.“ Eine weitere, insbesondere in den letzten Jahren vermehrt zu beobachtende Entwicklung ist,

dass Familien zwischen zwei Ländern hin- und herziehen - vor allem Familien, die ihren Unterhalt im Bereich niedrig qualifizierter Tätigkeiten erwirtschaften. Ich merke das immer öfter, dass verschiedene Leute nach Luxemburg kommen. Dann sind sie eine Weile hier und dann auf einmal wieder weg, aber auch nicht für lange. Das ist oft dramatisch für die Kinder in der Schule. Entweder nehmen sie die Kinder mit, dann wird es extrem schwierig in der Schule, wenn sie wieder zurückkommen. Sie sind dann hier gleich mit drei zusätzlichen Sprachen konfrontiert. Oder die Kinder bleiben hier bei einer Tante. Dann sind sie eine Zeitlang alleine ohne ihre Eltern, was auch nicht einfach ist. (Interview Sozialarbeiterin Bonnevoie)

Die beschriebenen Phänomene haben auch einen erheblichen Einfluss auf die außerschulische Betreuung in der Stadt Luxemburg. Immer mehr Familien sind auf eine Ganztagsbetreuung ihrer Kinder angewiesen, was dazu geführt hat, dass in den letzten Jahren die *foyers scolaires* regelrecht ‚explodiert‘ sind. Hinzu kommt die Einführung der *Chèques services accueil* im Jahr 2009. Diese *Chèques services accueil* gewährleisteten die zum Teil kostenlose Betreuung der Kinder in den *foyers* für alle Familien. Das ist angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen einerseits eine zu begrüßende Maßnahme. Andererseits bringt dies erhebliche organisatorische Probleme für die *foyers* mit sich, welche sich nicht immer positiv auf die Qualität der Betreuung auswirken. Wie bereits angesprochen, ist die Qualität der Betreuung für die Kinder von großer Bedeutung. Gerade in einem Viertel wie Bonnevoie, in dem ein Mosaik von vielen verschiedenen Kulturen, Nationalitäten und Schichten angesiedelt ist, kann die außerschulische Betreuung als entscheidender

Integrationsfaktor dienen. Ein Beispiel zeigt, wie wichtig das *foyer* für die Integration sein kann: „In letzter Zeit kommen viele aus Jamaica. Diese Kinder sind oft 6 bis 10 Jahre alt und kommen dann hier in die Schule und ins *foyer* und verstehen kein Wort.“ (Interview Sozialarbeiterin) In so einem Fall kann die Schule und vielleicht noch in stärkerem Maße das *foyer* dazu beitragen, dass das Kind in das Viertel und in die luxemburgische Gesellschaft überhaupt integriert werden. Bei einer Überfüllung der *foyers*, wie sie in der letzten Zeit stattgefunden hat, ist das Risiko hoch, dass die qualitative Betreuung auf der Strecke bleibt. „Im Betreuungsbereich hat die Stadt durch die *Foyers scolaires* schon viel getan. Neben quantitativen Fragen spielen hier auch qualitative Fragen eine Rolle.“ (FOREG 2007a, S. 41)

Die Hausaufgabenhilfe im *foyer* ist zum Beispiel schwieriger zu organisieren, wenn die Gruppen sehr groß sind.

Am Anfang haben die *foyers* noch in relativ großem Umfang die Hausaufgabenbetreuung übernehmen können. Das wurde dann reduziert auf eine halbe Stunde. Verschiedene Ursachen können dafür verantwortlich gemacht werden: das *foyer* hat sich gewehrt, eine Ersatzschule zu werden. Eine andere Ursache ist, dass alleine vom Personal her die Leute nicht dafür ausgebildet sind, das gehört nicht zu ihrem Job. Das war dann teilweise auch kontraproduktiv. (Interview Lehrer Demy-Schlechter-Schule)

Die Kinder, die aus Familien kommen, in denen die Eltern nicht unbedingt die Möglichkeit haben, schon alleine aufgrund der Sprache, ihnen bei den Hausaufgaben zu helfen, sind demnach benachteiligt. Das führt auch dazu, dass bei diesen Kindern die Schwierigkeiten in der Schule zunehmen, mit weiterhin schwerwiegenden Folgen bezüglich der Integration in die Gesellschaft bzw. in den Arbeitsmarkt. Anlässlich der Hypothese, dass vermehrt ausländische bzw. sozial benachteiligte Schüler in den Schulen, mehr Betreuungsbedarf in den Schulen und im Umfeld der Schule mit sich bringt, stellt sich nun die Frage wie die Schulen in Bonnevoie auf die Entwicklungen reagieren. Gibt es in Bonnevoie zum Beispiel eine Zusammenarbeit zwischen Schule und *foyer* um die Kinder besser zu betreuen?

4.3.2.4 Schulische und außerschulische Integrationsmaßnahmen in Bonnevoie

Auf die Frage, ob die Schule mit dem *foyer* zusammenarbeitet, antwortet ein Lehrer aus der Verger-Schule:

Bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und *foyer* gibt es Probleme: die arbeiten nicht wirklich zusammen. Die Probleme wurzeln in zwei verschiedenen Strukturen. Die Schule unterliegt dem Ministerium und das *foyer* der Gemeinde. An sich haben die *foyers* einen anderen Vorsitzenden als wir. Aber nach dem neuen Gesetz muss ein Verantwortlicher der Schule mit einem Verantwortlichen des *foyer* zusammenarbeiten. Die Abgeordneten sollen die Arbeiten zwischen beiden

Institutionen koordinieren. Das funktioniert jedoch nicht optimal. (Interview Lehrer Verger-Schule)

Wie man herauslesen kann, ist eine Kooperation zwischen den beiden Institutionen schon allein aufgrund der unterschiedlichen administrativen Strukturen schwierig. Es ist jedoch abzuwarten, wie sich infolge des neuen Schulgesetzes die Zusammenarbeit ändern wird. Was die Gebäude des foyers angeht, hat die Gemeinde Luxemburg in den letzten Jahren viel getan, wie der befragte Lehrer der Verger-Schule ausführt:

Die Gemeinde unternimmt enorme materielle Anstrengungen in den foyers. Neue Top-Gebäude entstehen, aber die Gruppen sind trotzdem zu groß, vor allem für die Hausaufgaben. Kinder aus vielen verschiedenen Klassen kommen zusammen, Kinder mit Schwierigkeiten gehen unter. (Interview Lehrer Verger-Schule)

Damit die Tagesbetreuung der Kinder nicht als reine Betreuungsmaßnahme angesehen wird, sondern ihrer Funktion als Integrationsfaktor - gerade auch für Kinder mit Migrationshintergrund - gerecht wird, muss eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen foyer und Schule wie auch zwischen foyer und Stadtviertel gewährleistet werden. Es geht nämlich darum,

Allen Kindern, unabhängig von ihrer Lebenswirklichkeit und sozialen Lage, (sollen) gute Bildungs- und Berufschancen zu ermöglichen(t werden). Dies bedeutet, dass sich nicht nur die Schule ändern muss, sondern auch die außerschulische Betreuung. Diese muss sich von ihrem versorgenden „Kantinendasein“ zu einem flächendeckenden Netz an frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten verändern. (Achten 2010, S. 694)

Es soll in den Vierteln ein Netzwerk geschaffen werden, in denen die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen mit den bestehenden lokalen Angeboten zusammenarbeiten. Durch die Vernetzung der Vereine, zum Beispiel zwischen Sport und Musik usw., und den regelmäßigen Austausch mit der Schule sowie den Sozialarbeitern kann eine „Stätte des Austauschs, eine Art „Marktplatz“ innerhalb des Wohnviertels entstehen.“ (vgl. Achten 2010, S. 695) So kann die Kindertagesbetreuung zu einem sozialen Kontaktpunkt des Viertels werden, was insbesondere für Familien mit Migrationshintergrund von Bedeutung ist.

Die Stadt Luxemburg hat in diesem Bereich in den letzten Jahren bereits viele Anstrengungen – nicht nur bezüglich des infrastrukturellen Ausbaus – unternommen, wie der Kinderbeauftragte der Stadt Luxemburg im Interview erklärt. Er bemängelt jedoch auch die fehlende Zusammenarbeit der Bereiche untereinander, die schließlich zu einer Integrationsfunktion beitragen würde.

Es gibt allgemein ganz viele Angebote in (vielen) unterschiedlichen Bereichen, aber keine Koordination. Die Herausforderung ist die Vernetzung. Wenn allein schon Schule und foyer nicht wirklich zusammenarbeiten oder Gemeinde und Staat, dann wird es schwierig. (Interview Kinderbeauftragte der Stadt Luxemburg)

Nicht nur die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den außerschulischen Betreuungseinrichtungen soll in Betracht gezogen werden, sondern auch die Vernetzung zwischen der Schule und dem Stadtviertel. Zunächst wird aber noch auf die Frage eingegangen, welche Integrationsmaßnahmen in den Schulen in Bonnevoie eventuell zusätzlich angeboten werden. Ein Lehrer aus der Demy-Schlechter-Schule berichtet über die Veränderungen infolge der Schulreform von 2009:

Wir haben in der Demy-Schlechter-Schule eine relativ gute Betreuungssituation. Die Stadt hat die Spezialklassen abgeschafft. In den Spezialklassen waren alle Kinder mit Schwierigkeiten zusammengefasst. Im dritten Schuljahr wurden die Kinder in solche Klassen gegeben und sind da nie wieder rausgekommen. Ganz oft hatten diese Kinder nur in einem Fach Schwierigkeiten, zum Beispiel im Deutschen, oder sie waren nicht so gut im Rechnen. Das war aber dann das Einzige und doch sind sie aus dem System nie wieder rausgekommen. Ihre Bildungslaufbahn war regelrecht vorprogrammiert, denn nach der Primarschule sind sie dann ins modulaire gegangen. Das wurde aber jetzt abgeschafft und nach dem neuen Gesetz haben wir cours d'appui. Es wurden in vielen Schulen gleich zwei neue Personen eingestellt, die appui geben und einen éducateur gradué. Die Kinder, die in einem Fach Schwierigkeiten haben, gehen während der Schulzeit ein paar Stunden zum cours d'appui und verbringen den Rest der Zeit in ihrer normalen Schulklasse. Das ist ein sehr flexibles System mit dem Ziel, die Kinder in ihre Schulklassen zurückzuführen, anstatt sie in eine Spezialklasse zu geben. (Interview Lehrer Demy-Schlechter-Schule)

Allgemein ist in den Gesprächen mit den Lehrern ein sehr positives Bild der Schulen entstanden. Ein Lehrer der Gellé-Schule geht auf die Wichtigkeit der Förderung des Schulklimas ein.

Es ist schon so, dass die Schüler hier, was das Wissen anbelangt, schwächer sind. Aber eine Umfrage hat ergeben, dass sich unsere Schule bei den Schülern zu einer der beliebtesten entwickelt hat. Das ist ja auch schon mal was. Wir möchten auch unbedingt das Klima in der Schule fördern, denn wenn die Schüler eher Schulschwierigkeiten haben und sie zusätzlich auch noch nicht gerne zur Schule gehen, dann geht das Ganze in eine andere Richtung, dann wird es problematisch. (Interview Lehrer Gellé-Schule)

Gerade in einer Schule, auf die viele Kinder mit Schulschwierigkeiten gehen, ist es wichtig, ein förderndes und unterstützendes Schulklima zu schaffen. In einer solchen Atmosphäre können sich die Kinder wohlfühlen und sind so eher bereit, ihre Schulschwierigkeiten zu überwinden. Es sind jedoch nicht immer die Schwierigkeiten in den Fächern, die in einer Schule zu Problemen führen, sondern auch das soziale Verhalten der Schüler untereinander. Um auch hier mögliches Konfliktpotenzial zu mindern, wurden in den Schulen Erzieher eingestellt. Diese Neuerung wird von den meisten Schulen in Bonnevoie positiv bewertet und von einigen Lehrern als eine große Hilfe angesehen: „Eine große Hilfe ist die Erzieherin hier, die Streitschlichtung macht. Das hilft uns sehr.“ (Interview Lehrer Gellé-Schule)

Eine weitere Organisation, der in Bonnevoie ein wichtiger Stellenwert zukommt und für viele Familien eine große Hilfe bedeutet, ist die *Sozialéquipe*. Das ist eine Gruppe von Ehrenamtlichen, die Hausaufgabenhilfe außerhalb der Schul- oder Foyerzeit anbietet. Diese *équipe* ist von der Pfarrei organisiert und arbeitet mit der Schule zusammen. Das Ziel dieser Initiative ist, den Kindern zu helfen, auch wenn ihre Eltern nicht viel Geld haben und sich keine teure Hausaufgabenhilfe leisten können. Die Eltern bezahlen zwischen drei oder fünf Euro pro Stunde. „Das funktioniert sehr gut“, sagt ein Lehrer der Demy-Schlechter-Schule. Die Aussage einer kapverdianischen Mutter bestätigt dies: „Mein Sohn hat Probleme im Deutschen. Er geht nach dem foyer um 16 Uhr zur Hausaufgabenhilfe, die von der Kirche organisiert ist. Das hilft uns sehr.“ (Interview Kapverdianische Mutter – alleinerziehend)

Was mit dem neuen Gesetz außerdem von zwei Lehrern als große Verbesserung angesehen wird, ist die Einbindung der Eltern in die Schule.

Die Einbindung der Eltern hat sich mit dem neuen Schulgesetz erheblich verändert. Früher war es so, dass die Familien mit Problemen einfach unerreichbar waren. Das waren genau die, welche sich in der Schule nie gezeigt haben, auch wenn wir sie gerufen haben. Jetzt müssen sie einfach regelmäßig kommen. Das klappt mehr oder weniger gut. (Interview Lehrer Demy-Schlechter-Schule)

Der Lehrer der Gellé-Schule geht zusätzlich auf die manchmal heikle Sprachensituation mit den Eltern ein:

Die Eltern sind jetzt mit dem neuen Gesetz besser eingebunden. Die meisten sprechen auch ein paar Wörter Französisch. Früher gab es Situationen, in denen wir die Eltern in die Schule gerufen haben und diese dann das Kind mitgebracht haben, damit es die Übersetzung übernimmt. Sonst hätten die Eltern nichts verstanden. Das ist schwierig, wenn es sich dabei um Probleme bezüglich des Kindes handelt. (Interview Lehrer Gellé-Schule)

Nach dem neuen Gesetz arbeitet die Schule außerdem mit der Elternvereinigung zusammen. Eine Kooperation mit Vereinen aus dem Viertel findet lediglich im Rahmen des Sportschultages einmal im Jahr statt. Angesichts der Hypothese, dass nicht nur schulische Maßnahmen zur Integration wichtig sind, sondern auch (oder insbesondere) außerschulische Maßnahmen im Umfeld der Schule, wäre die Vernetzung zwischen lokalen Angeboten im Viertel und den Bildungseinrichtungen eine wichtige Zukunftsaufgabe. Zunächst stellt sich aber die Frage, welche lokalen Angebote es in Bonnevoie gibt und inwiefern sie von den Schulkindern genutzt werden.

Im Gegensatz zu Cessange, hat man in Bonnevoie das Gefühl, dass das Angebot an außerschulischen Aktivitäten im Viertel relativ groß ist. Der Kinderbeauftragte der Stadt Luxemburg behauptet, dass das Angebot nicht das Problem sei, sondern eher das Interesse an der Nutzung der Angebote:

Die Gemeinde macht extrem viel für die Kinder, erstens in der Schule und zweitens im Umfeld der Schule. Es hängt aber immer von den Schulen ab, ob die Angebote genutzt werden. Die Einen nutzen sie mehr, die Anderen weniger. (Interview Kinderbeauftragte der Stadt Luxemburg)

Ein Lehrer aus der Gellé-Schule bewertet die Vielfalt des Angebots in Bonnevoie als sehr positiv. Er meint auch, dass die Schulen im Kontext der Aktivitäten allgemein gut miteinander vernetzt sind: „Wir sind sehr gut in die Einrichtungen der Stadt eingebunden: CAPEL, Haus vun der Natur, VERDI, Museum, Theater, LASEP, art à l'école. Das wird schon sehr viel genutzt.“

Es scheint jedoch so zu sein – wie der Kinderbeauftragte bereits angedeutet hat –, dass es bezüglich der Nutzung der Angebote große Unterschiede zwischen den Schulen gibt. Die Nutzung hängt nicht nur davon ab, inwiefern das Lehrpersonal die Kinder bzw. ihre Eltern auf die Angebote aufmerksam macht, sondern auch, inwiefern ein Interesse der Kinder daran besteht. Eine portugiesische Mutter aus Bonnevoie berichtet, dass ihre Kinder nicht zum Sport (LASEP) oder zum CAPEL gehen wollten, da sie sich dort nicht gut aufgehoben fühlten: „Die Kinder wollten nicht ins LASEP oder CAPEL gehen, da sie gesagt haben, sie würden sich in den großen Gruppen nicht wohlfühlen. Das hängt auch damit zusammen, dass es meistens zu wenig Personal gibt.“ (Interview portugiesische Mutter) Wie in diesem Zusammenhang immer wieder festzustellen ist, spielt die Qualität der Kindertagesbetreuung eine große Rolle. Wenn diese jedoch gewährleistet wird, ist sie in der Regel mit positiven Wirkungen auf die Kinder verbunden, wie ein Lehrer der Gellé-Schule erläutert:

Es gehen immer mehr Kinder ins *foyer*. Ich habe aber immer gemerkt, dass Kinder die im *foyer* sind, oft schulisch besser werden. Es wird nach den Hausaufgaben geschaut, sie unternehmen was. Das ist oft besser als die Kinder die nicht im *foyer* sind. Im *foyer* lernen sie auch die Grundhöflichkeitsformulen. Da merkt man schon Unterschiede. (Interview Lehrer Gellé-Schule)

Der Aufenthalt im *foyer* hat demnach eine wichtige Bedeutung für die Kinder. Es stellt sich jedoch auch die Frage, wie ein Zusammenleben außerhalb der Schule und des *foyers* im Viertel aussieht. Obwohl die Kinder viel Zeit in der Schule und im *foyer* verbringen, ist die Integrationsfunktion des Viertels jedoch nicht als weniger wichtig einzustufen. Das Zusammenleben in Bonnevoie stellt sich nicht immer als konfliktfrei dar. Wie bereits erwähnt, sind in Bonnevoie eine ganze Reihe von Wohlfahrtsorganisationen für Obdachlose und Drogenabhängige angesiedelt. Dies führt u.a. dazu, dass sich diese Bevölkerungsgruppe dann auch vermehrt im Viertel konzentriert. Die Bewohnerschaft des Viertels empfindet diese Konzentration nicht immer als angenehm. Vor allem die Eltern der Schulkinder sind besorgt, wenn sich ihre Kinder nach der Schule oder dem *foyer* im Viertel alleine aufhalten. „Die Kinder kommen im Anschluss an das *foyer* nach Hause. Ich lasse sie nicht alleine

im Viertel. Ich habe Angst. Das Viertel ist ja schon nicht so ohne“, sagt eine portugiesische Mutter. Einige Eltern haben in den Gesprächen auch von einer Zunahme an „Jugendbanden“ gesprochen, die auch nicht immer für unproblematische Verhaltensweisen bekannt sind. „Mein Sohn hat nicht viele Freunde, er wird von Banden mitgerissen, das ist kein guter Umgang. Das nimmt immer mehr zu in Bonnevoie. Das ist keine gute Entwicklung des Viertels.“ (Kapverdianische Mutter) In diesem Kontext wird auch immer wieder die Problematik des Schulhofs als Treffpunkt dieser Banden angesprochen.

Ein Problem im Viertel ist, dass die Schule ein Treffpunkt von relativ vielen Jugendlichen aus dem Viertel ist. Jugendliche randalieren im Schulhof und das ist nicht immer so ohne. Manchmal auch nicht ungefährlich, weil kleine Kinder auch auf dem Schulhof sind. Außerdem haben die Jugendlichen bereits die Hausmeister der Schule verprügelt. Man bemerkt eine latente Aggressivität bei den Jugendlichen, die sich auch teilweise Bahn bricht. Die Eltern fühlen sich auch bedroht, wenn sie ihre Kinder gegen 19:00 im foyer abholen. (Interview Lehrer Demy-Schlechter-Schule)

Wie hierbei zu erkennen ist, führt die Bedrohung durch die Jugendlichen nicht unbedingt zu einem konfliktlosen Zusammenleben im Viertel. Es besteht aber im Gesamtgebiet der Stadt Luxemburg das Problem, dass für Jugendliche nicht immer genügend Angebote im Viertel vorhanden sind.

Sie versammeln sich dann vor der Kirche oder die Jugendlichen treffen sich auf dem Schulhof. Es gibt kein Jugendhaus in Bonnevoie. Es gibt zwar eins am Bahnhof und das soll auch für die Jugendlichen aus Bonnevoie dienen, aber das ist zu weit weg. (Interview Lehrer Gellé-Schule)

Und wenn Jugendhäuser vorhanden sind, sind sie oft nicht den Bedürfnissen entsprechend ausgestattet. „Wir haben auch ein „Jugendspielplatz“ (*terrain sport jeune*), aber der liegt im Kaltreis, da gehen die Jugendlichen von hier nicht hin.“ (Lehrer Demy-Schlechter-Schule) In dieser Hinsicht hat die Stadt Luxemburg im Rahmen des Jugendkommunalplans (vgl. Kap. 3.4.4) bereits zahlreiche Anstrengungen unternommen. Es scheinen jedoch noch nicht die erforderlichen Maßnahmen ins Werk gesetzt zu werden, obwohl sich hierbei die Frage stellt, inwieweit das überhaupt möglich ist. Das zeigt auch die zunehmende Kleinkriminalität der Jugendlichen, die dazu führt, dass die Schulen und die unterschiedlichen Organisationen im Viertel stärker mit der Polizei zusammenarbeiten müssen. Es wurden zudem Streetworker eingesetzt, um mit den Jugendlichen individuell auf Viertelebene zu arbeiten.

Diese Entwicklungen beschreiben eine Seite von Bonnevoie. Man muss aber auch die andere Seite des Viertels in Betracht ziehen, nämlich die eines lebendigen, multikulturellen Stadtviertels, in dem die Integration der verschiedensten Bevölkerungsschichten vor allem bei den Eltern und ihren Kindern oftmals als unproblematisch gilt. Eine portugiesische Mutter

sagt dazu: „Wir haben viele Kontakte zu anderen Eltern, gemischt, Luxemburger, Kapverdianer. Hier ist es schwieriger einen Luxemburger zu finden als einen Ausländer.“ Angesichts des hohen Ausländeranteils in Bonnevoie scheint es in der Tat schwierig zu sein, von einer Integration der Ausländer in die luxemburgische Bevölkerung zu reden. Es wäre viel eher angebracht die Integrationsfrage umzudrehen und sich zu fragen, inwiefern die Luxemburger noch in einem Viertel wie Bonnevoie im Stadtleben präsent sind. In der Schule sind sie es nämlich schon längst nicht mehr. Man hat sogar manchmal das Gefühl, dass die portugiesischen Kinder, die in Luxemburg geboren sind und von Anfang an das luxemburgische Schulsystem durchlaufen haben, in Bezug auf die Sprachensituation in keiner Weise benachteiligt sind. Denn diese Kinder sprechen Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und Portugiesisch. Später kommt dann im Gymnasium noch Englisch hinzu. Eine portugiesische Mutter betont: „Die Kinder hatten nie Sprachprobleme in der Schule. Sie übersetzen sehr gut Portugiesisch-Luxemburgisch. Die Große spricht auch gut Französisch und Deutsch.“ (Interview portugiesische Mutter)

In den Gesprächen mit den portugiesischen Müttern stellte sich häufig heraus, dass ihre Kinder keine Sprachprobleme in der Schule haben. Es war aber auch „überraschend“ festzustellen, dass in den Familien, in welchen die Eltern eher einen niedrigeren beruflichen Status haben, sehr viel Wert auf die Bildungsförderung der Kinder gelegt wird. Eine Mutter, die als Putzfrau arbeitet berichtet, dass sie mit den Kindern die Hausaufgaben durchgeht, obwohl sie weder das Deutsche noch gut das Französisch beherrscht. Demnach wäre das auch ein Hinweis auf die Hypothese, dass die Bildungsförderung der Eltern ausschlaggebender ist als der Bildungsabschluss der Eltern. Eine weitere Hypothese kann in diesem Zusammenhang ebenfalls illustriert werden, nämlich diejenige, dass die Kinder, die schon von jung auf integriert werden bzw. die Sprache erlernen, oft einen besseren Bildungsweg einschlagen.

Die Kinder hatten nie Sprachprobleme. Sie hatten keinen Kontakt zu Luxemburgern bis sie ins précoce gegangen sind. Ab dann haben sie perfekt Luxemburgisch gesprochen. Meine Tochter wollte nie zur portugiesischen Messe. Sie wollte immer in die luxemburgische Messe. Sie geht heute ins Athénée. Sie ist sehr luxemburgisch, obwohl sie das einzige meiner Kinder ist, das in Portugal geboren ist. (Interview portugiesische Mutter)

Die Hypothese, dass Bildungsungleichheiten oft von den Eltern auf die Kinder übertragen werden, kann diesen Aussagen zufolge nicht immer bestätigt werden. Dies ist hier nämlich nicht unbedingt der Fall. Die Kinder solcher portugiesischer Eltern gehören bereits einer anderen Generation an. Sie sprechen Luxemburgisch, haben eine andere Schulbildung und schlagen eventuell später auch andere Berufswege ein. „Ich bin eine sehr

portugiesische Mutter und habe sehr luxemburgische Kinder.“ (Interview portugiesische Mutter)

Dass man das jedoch nicht für alle portugiesischen Familien in Bonnevoie verallgemeinern kann, ist anhand folgender Beispiele darzulegen.

Wir haben gar keinen Kontakt zu anderen Eltern jetzt, wo die Kinder in die Demy-Schlechter-Schule gehen und wir umgezogen sind. Hier in unserer Wohngegend gibt es nicht viele Eltern mit Kindern. Es ist ganz ruhig hier. Vorher waren die Kinder auf der Verger Schule. Da hatten wir sehr viel Kontakt zu anderen Leuten. Es ist dort viel lebendiger, viel gemischter. Hier ist es sehr schwer Kontakte zu knüpfen. Wir sind überhaupt nicht ins Viertel integriert hier. Wir kennen unsere Nachbarn kaum. Das ist aber 3 km weiter anders.

Diese portugiesische Mutter spricht genau das an, was anhand des sozioökonomischen Index auf Häuserblock-Ebene (vgl. FOREG 2007a) herausgefunden werden konnte und zwar, dass es im Stadtgebiet auf sehr kleinräumiger Ebene zu unterschiedlichen sozialen Segregationstendenzen kommt. Mit Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit ist ein weiterer Aspekt in dieser Aussage bedeutsam; die Schule und der Schulbezirk spielen als Integrationsfaktor gerade bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund eine zentrale Rolle. Die Bedeutung der Schule bzw. Vorschule im Viertel bei Fragen der sozialen Integration wird auch in folgendem Zitat unterstrichen:

Von Beginn an, hat sich die stadtteilbezogene Kinderarbeit als adäquater „Einstieg“ in die Viertel bewährt, da über die Arbeit mit Kindern Kontakte zu den erwachsenen Bewohnern, d.h. in erster Linie zu Eltern wie auch Lehrern als Schlüsselpersonen, aufgebaut werden konnten. (Gaitsch 2010, S. 1055)

5 Zusammenfassung und Ausblick

5.1 Zusammenfassung

Das Vorhaben der vorliegenden Arbeit bestand einerseits darin, herauszufinden, ob es in den Vierteln der Stadt Luxemburg Segregationstendenzen innerhalb der Bevölkerung gibt, und andererseits, inwiefern diese zu einer sozialen Benachteiligung der Bevölkerung in den Stadtvierteln führen kann. Daneben bezog sich das Promotionskonzept auf die Erweiterung der schulischen und außerschulischen Fördermöglichkeiten, die benötigt werden, um in sozial benachteiligten Stadtvierteln Luxemburgs ein lokales Netzwerk zur Verbesserung der Integration von Bewohnern und insbesondere Kindern zu schaffen. Ein zentrales Anliegen war deswegen, in den jeweiligen Schulbezirken die Kooperation zwischen den Schulen und der Stadtplanung auf der einen sowie die Kooperation zwischen den Schulen und den außerschulischen Betreuungsmöglichkeiten auf der anderen Seite zu untersuchen.

Die Analyse des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler und der Gegebenheiten des Einzugsgebietes der Schule stellte den Ausgangspunkt für diese Untersuchung dar. Aufgrund der ethnischen und sozialen Zusammensetzung kann die Bevölkerungsstruktur der Stadt Luxemburg als überaus heterogen bezeichnet werden. Die Analyse der sozioökonomischen Bevölkerungsstruktur in den Schulbezirken der Stadt Luxemburg zeigt dabei eindeutige Segregationstendenzen verschiedener Bevölkerungsgruppen auf. Nicht nur auf der Ebene der Stadtviertel, sondern auch auf der kleinräumigeren Ebene der Schulbezirke lassen sich Konzentrationen verschiedener Bevölkerungsschichten erkennen, die mit einer Schulsegregation einhergehen. Somit ist die Schülerschaft in den einzelnen Schulen bezüglich ihrer sozialen Herkunft auf dem Gebiet der Stadt Luxemburg differenziert zu betrachten, was folglich ebenso für die unterschiedlichen Fördermaßnahmen, die damit verbunden werden, zu berücksichtigen ist.

In der Einleitung wurden verschiedene, sich auf theoretische Ansätze aus der Bildungs- und Stadtgeographie beziehende Aussagen aufgestellt, die in der Arbeit vor allem mittels der qualitativen Analyse überprüft wurden. Anhand der Fallstudien konnte die Relevanz dieser Aussagen für die sozialpolitische Situation in der Stadt Luxemburg herausgearbeitet werden. Im Folgenden werden die Hauptergebnisse der Arbeit in Bezug auf

die einzelnen Aussagen noch einmal in einer zusammenfassenden Darstellung kurz erläutert.

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungungleichheit.

Der sozioökonomische Status und die persönlichen und kulturellen Eigenschaften eines Schülers sind in der Regel ausschlaggebender für eine Bildungsbenachteiligung als die Nationalität des Schülers.

Für die Bildungslaufbahn der Kinder ist die Bildungsförderung durch die Eltern bedeutsamer als deren Schulabschluss.

Am Beispiel der Stadt Luxemburg wird besonders deutlich, dass die soziale Herkunft der Schüler einen größeren Einfluss auf den Schulerfolg hat als ihre Nationalität. Das ungewöhnliche Bevölkerungsmuster mit 66,15% Luxemburger im Verhältnis zu 33,85% Ausländer spiegelt sich gleichermaßen in den Stadtvierteln und in den Grundschulen wieder (vgl. VDL 2011). Allgemein ist die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Schulklassen durch eine hohe Vielfalt an Nationalitäten und unterschiedlichen Sprachen geprägt. Die sozioökonomischen Segregationstendenzen in den Schulbezirken führen dazu, dass zwischen den Schulen deutliche Unterschiede in Bezug auf die sozioökonomische Herkunft ihrer Schülerschaft bestehen, womit auch die Problemlagen zwischen den einzelnen Schulen variieren.

Das Verhältnis zwischen der zunehmend heterogenen Bevölkerungsstruktur in Luxemburg und dem auf Schüler luxemburgischer Nationalität ausgerichteten Schulsystem bringt eine komplexe Situation mit sich, die die Bildungspolitik des Landes in Zukunft noch vor große Herausforderungen stellen wird. Das Schulsystem hat sich bis vor Kurzem ausschließlich an der luxemburgischen Herkunft der Schüler orientiert, obwohl diese sich jedoch in der Zwischenzeit immer mehr in der Minderheit befinden. Die Wahl der in Luxemburg üblichen Unterrichtssprachen hat hierbei einen großen Einfluss auf die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. Denn die im luxemburgischen Schulsystem geforderte Mehrsprachigkeit stellt insbesondere diese Kinder vor große Schwierigkeiten, wenn die aus der Herkunft resultierenden „Defizite“ nicht durch schulische und außerschulische Fördermaßnahmen ausbalanciert werden. In dem Zusammenhang spielt deshalb auch die sozioökonomische Herkunft der Schüler eine ausschlaggebende Rolle, da diese oft die Voraussetzung ist, Fördermaßnahmen überhaupt in die Wege leiten zu können. Das zeigt sich am Vergleich der beiden Fallbeispiele.

In der Schule in Cessange, in der die Schüler überwiegend aus wohlhabenden Familien kommen, lassen sich in den Schulklassen

verhältnismäßig wenige Probleme bezüglich der Mehrsprachigkeit konstatieren. Obwohl auch in Cessange die luxemburgischen Schüler mittlerweile in der Minderheit sind und die Schülerschaft überwiegend frankophoner Herkunft ist, bereitet die Alphabetisierung auf Deutsch im ersten Schuljahr den meisten Schülern keine großen Probleme und beeinflusst auch die Schulergebnisse nicht negativ. In den Schulen in Bonnevoie stellt sich diese Situation anders dar, weil es ein Viertel mit einem großen Anteil an eher sozial benachteiligten Familien ist. Auch dort befinden sich die luxemburgischen Schüler in den Schulklassen in der Minderheit. Die Mehrheit der Schüler sind portugiesischer und kapverdianischer Herkunft. Gerade die Sprachensituation ist in diesen Schulen verhältnismäßig problematischer als in denjenigen in Cessange. Vor allem der Unterricht in deutscher Sprache bereitet vielen Schülern Probleme. Wie man am Vergleich der beiden, sich durch einen hohen Prozentsatz an Ausländern auszeichnenden Viertel erkennen kann, ist es weniger die nationale als vielmehr die sozioökonomische Herkunft der Schüler, die einen entscheidenden Einfluss auf die Schulerfolge hat.

Am Beispiel von Bonnevoie zeigt sich ebenfalls, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Klassen die Schulleistungen nachhaltig beeinflusst. Dieser Effekt ist vor allem bei den sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten von Bedeutung. Eine internationale und sozioökonomische Mischung der Schülerschaft stellt sich hauptsächlich für Kinder aus sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten als vorteilhaft heraus, während eine homogene Zusammensetzung als schwieriger bezüglich ihrer Schulerfolge anzusehen ist. Unter den gegebenen Voraussetzungen scheint die Kombination von Kindern aus sozial benachteiligten Familienverhältnissen und frankophoner Herkunft unter anderem wegen der Alphabetisierung auf Deutsch die schwierigste Zusammensetzung zu sein.

Ein zentraler Punkt stellt die Bereitschaft der Eltern zur Förderung ihrer Kinder dar. Für den Schulerfolg ist sie von größerer Bedeutung als die soziale Herkunft der Schüler. Dabei ist natürlich zu bedenken, dass die berufliche Situation der Eltern in der Regel mit ihrem Bildungsstand zusammenhängt. Die Förderung kann zum Einen die Zeit betreffen, in der die Eltern ihr Wissen mit ihren Kindern teilen können, zum anderen beispielsweise die Hilfe, die sie ihnen bei den Hausaufgaben geben. Unabhängig vom sozialen Hintergrund sprechen die Eltern in vielen ausländischen Familien oft weder Luxemburgisch noch Deutsch, so dass sie den Kindern bei den Hausaufgaben in der Grundschule nur unter schwierigen Bedingungen helfen können. Manche frankophone Eltern versuchen jedoch in diesem Kontext selbst ihre Deutschkenntnisse auszubauen. Dabei handelt es sich aber meistens genau um die Eltern, die die Bereitschaft zu einer solchen Fortbildung mitbringen und sie sich auch

leisten können. Weiterhin spielt hierbei der Bildungsstand der Eltern eine wichtige Rolle, da dieser einen entscheidenden Einfluss auf die Art der Bewertung von Bildung innerhalb der Familie hat. Die persönliche Bildungslaufbahn der Eltern sowie ihre Bereitschaft, die Kosten für eine verbesserte Bildung ihrer Kinder auf sich zu nehmen, sind insofern aufeinander zu beziehen. Die Interviews mit den Lehrern und den Müttern aus den unterschiedlichen Schichten haben eindeutig gezeigt, dass das Interesse an der Bildung der Kinder sowie die Zeit, die hierfür aufgebracht wird, die grundlegenden Faktoren bezüglich ihrer Schulleistungen sind.

Insgesamt muss man aber festhalten, dass nicht nur ein Faktor ausschlagend ist, sondern immer das Zusammenspiel von mehreren Faktoren zu beachten ist.

Bildungsungleichheiten werden oft von den Eltern auf die Kinder übertragen.

Die Vererbung von Bildungsungleichheiten steht ebenfalls in Zusammenhang mit den Bildungsaspirationen der Eltern. Auch wenn man hier nicht unbedingt verallgemeinern sollte, haben diese wiederum oft mit dem sozioökonomischen Status des Elternhauses und vor allem auch mit dem Bildungsstand der Eltern zu tun.

Das Beispiel einer portugiesischen Familie aus Bonnevoie hat verdeutlicht, dass die Kinder, die in Luxemburg geboren sind und das luxemburgische Schulsystem von Anfang an durchlaufen, tendenziell einen anderen Bildungsweg einschlagen als ihre Eltern. Viele der portugiesischen Eltern sind während der Einwanderungswelle in den 1960er und 1970er Jahren nach Luxemburg gekommen und gehören der Arbeiterschicht an. Selbst heute noch sprechen sie häufig kein Wort Luxemburgisch, obwohl sie schon lange in Luxemburg leben. Indes beherrschen die Kinder neben ihrer portugiesischen Muttersprache Luxemburgisch, Deutsch und Französisch, und lernen im späteren Bildungsverlauf dann meist auch noch Englisch. Ihr Bildungsweg ist insofern nicht zwangsläufig als benachteiligt anzusehen, da sie, ähnlich wie die Kindern von gebürtigen Luxemburgern, die verschiedenen Unterrichtssprachen zusätzlich zu ihrer Muttersprache lernen. Außerdem ist es nicht ausgeschlossen, dass sie in ihrer späteren Schullaufbahn ein Gymnasium besuchen. In Luxemburg aufgewachsene Kinder mit portugiesischem Migrationshintergrund identifizieren sich des Weiteren auch meistens mit der luxemburgischen Nationalität, obwohl die Eltern sich in der Regel noch durch und durch als Portugiesen fühlen. Eine portugiesische Mutter aus Bonnevoie meint hierzu: „Ich bin eine sehr portugiesische Mutter mit sehr luxemburgischen Kindern“. Diese Beschreibung der eigenen familiären Situation ist in Luxemburg häufig anzutreffen.

Die Einschätzung, wonach die Bildungsungleichheiten der Eltern auf die Kinder übertragen werden, kann deshalb nicht ohne Weiteres als allgemeingültige Regel aufgestellt werden. An dieser Stelle ist ein eklatanter Wandel innerhalb der luxemburgischen Gesellschaft festzustellen, der in der luxemburgischen Bevölkerung nur am Rande wahrgenommen wird. Allein die Vorstellung, dass Mitbürger mit portugiesischem Migrationshintergrund selbst einmal Lehrer in Schulen werden könnten, dürfte vielen Luxemburgern noch fremd sein. Dennoch erklärt es sich von selbst, dass die finanziellen Möglichkeiten der Eltern ihre Entscheidungen bezüglich der Ausbildung ihrer Kinder maßgeblich beeinflussen. Dies zeigt sich vor allem auch im Bereich der höheren Bildung, für die höhere Kosten anzusetzen sind. Selbst wenn ihre Kinder alle Sprachen beherrschen und auch keine Schulschwierigkeiten haben, können viele Eltern ihnen keine höhere Bildungslaufbahn ermöglichen.

Die schulischen Misserfolge beginnen in Form von Klassenwiederholungen oft bereits in der Grundschule.

Laut den PISA-Ergebnissen der letzten Jahre waren die Klassenwiederholungsraten deutlich höher bei Kindern mit Migrationshintergrund als bei luxemburgischen Kindern. Das luxemburgische Schulsystem ist, wie gesagt, auf luxemburgische Kinder ausgerichtet und beginnt in der Grundschule mit der Alphabetisierung auf Deutsch, um später im Sekundarunterricht einen Wechsel auf Französisch zu vollziehen. Kinder ausländischer Eltern haben dementsprechend oft Probleme, der Unterrichtssprache überhaupt folgen zu können. Die Benachteiligung durch das Sprachenproblem fängt hier also schon in den jüngsten Jahren an. Die Folge ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger die Klassen wiederholen müssen und auch öfters Schwierigkeiten haben, einen Schulabschluss zu machen. Die PISA-Studie von 2006 ergab, dass die Klassenwiederholungen bei einer hohen Anzahl von Schülern zu einem Schulrückstand von anderthalb bis 2 Jahren geführt hat. Das luxemburgische Schulsystem musste also auf die hohe Anzahl an Schülern ausländischer – insbesondere frankophoner – Eltern, die aufgrund der Alphabetisierung auf Deutsch bereits seit dem ersten Schuljahr benachteiligt sind, eine Antwort finden.

In Reaktion auf das mangelhafte PISA-Ergebnis wurde das System des Klassenwiederholens in der Schulreform von 2009 abgeschafft. Sie hat einen Kompetenzunterricht eingeführt, bei dem die Schüler verstärkt nach ihren hervorstechenden Kompetenzen bewertet werden und nicht mehr ein Defizit in nur einem oder zwei Fächern dazu führen kann, dass ein gesamtes Schuljahr wiederholt werden muss. Da die Reform erst vor kurzem in Kraft trat, bleibt abzuwarten, inwiefern sich die geplanten

Veränderungen auf die Schulleistungen vor allem der Schüler mit Migrationshintergrund auswirken.

Wenn Kinder schon von jungem Alter an integriert werden bzw. die Sprache erlernen, schlagen sie einen besseren Bildungsweg ein.

Die Sprache hat eine wichtige gesellschaftliche Integrationsfunktion und spielt auch bei Bildungserfolgen eine wichtige Rolle. Die Sprachensituation in Luxemburg ist vielseitig und komplex. Neben der Tatsache, dass der luxemburgische Staat über drei offizielle Amtssprachen verfügt, führt der ambivalente Gebrauch der luxemburgischen Sprache in Schulen und außerschulischen Betreuungseinrichtungen oft zu Verwirrungen bei Ausländern. Beispielsweise ist einerseits vorgesehen, dass in den *foyers* zur Förderung der Integration überwiegend Luxemburgisch gesprochen werden soll. Andererseits ist es aber eine schwer verhinderbare gängige Praxis, dass die Betreuer und die Kinder ständig zwischen den Sprachen zum Nachteil der luxemburgischen wechseln.

Die Interviews mit Betreuern aus dem *foyer* sowie mit Müttern ergaben, dass die Kinder, die eine Vorschule besucht haben, zumeist im späteren Bildungsverlauf weniger benachteiligt sind, als Kinder, die bis zum ersten Schuljahr noch nicht mit der luxemburgischen Sprache in Kontakt gekommen sind. Wenn die Kinder jedoch in einem höheren Alter erst nach Luxemburg einwandern und sich im luxemburgischen Schulsystem mit mindestens drei Sprachen konfrontiert sehen, ist die Situation ungleich schwieriger. Es herrscht ein breiter Konsens darüber, dass der individuelle und gesellschaftliche Nutzen der Frühförderung in Vorschulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen allein wegen der Sprache nicht überschätzt werden kann.

Der Besuch der Vorschule hat jedoch nicht nur für die Kinder eine Integrationsfunktion, sondern auch für ihre Eltern. Die Bekanntschaft der Eltern unter einander fördert zugleich ihre Eingliederung in das Stadtviertel. Durch diese Art der Gemeinschaftsbildung wird auch das Zusammenleben im Viertel erheblich gestärkt. Vor allem ausländischen Eltern ist somit eine Möglichkeit gegeben, sich über den Weg der Bildungseinrichtungen ihrer Kinder besser in die Gesellschaft zu integrieren.

Ver mehrt ausländische bzw. sozial benachteiligte Schüler in den Schulen heißt mehr Betreuungsbedarf in den Schulen und im Umfeld der Schule.

Die Fördermaßnahmen in den luxemburgischen Schulen sind seit der Schulreform von 2009 an den individuellen Kompetenzen der einzelnen Schüler ausgerichtet. Seitdem kann jede Schule neben der Lehrerschaft

auch auf ein „multiprofessionelles Team“, das aus Erziehern, Pädagogen, und Psychologen besteht, zurückgreifen, welches die Kinder im Umgang mit ihren Lernschwierigkeiten und anderen Defiziten auch abseits des Lehrplans gezielt unterstützen soll. Die *Equipe pédagogique* arbeitet eng mit diesem Team zusammen.

Diese Maßnahmen sind umfangreich, werden jedoch von den Schulen unterschiedlich in Anspruch genommen, je nachdem welche Probleme bei der Schülerschaft bestehen. In der qualitativen Analyse ergaben beispielsweise die Interviews mit Lehrern aus einer Schule in Bonnevoie, dass vor allem die Erzieher eine große Hilfe bei der Bewältigung des Schulalltags sind. In den Schulklassen gibt es häufig Probleme unter den Kindern, bei denen die Erzieher unter anderem zur Streitschlichtung eingesetzt werden und damit eine wichtige Arbeit bezüglich des Schulklimas leisten. Durch diese Auslagerung der Schlichtung wurden die Lehrer entlastet, so dass sie ihren Unterricht ungestörter fortführen und die Qualität desselben damit verbessern konnten. In Cessange scheint es wenige Konflikte zwischen den Schülern zu geben, da die Arbeit der Erzieher, wie die Interviews zeigen, weniger häufig in Anspruch genommen wird. Die Bedeutung ihrer Arbeit sollte deswegen aber nicht unterschätzt werden. Vielmehr sollten Erzieher nach Bedarf eingesetzt werden.

Auch bezüglich des *appui* (Förderunterricht) bestehen große Unterschiede zwischen den Schulen. Allgemein wird *appui* als eine wichtige Maßnahme gesehen, schon allein aufgrund der Sprachenkomplexität und den damit verbundenen Schulschwierigkeiten. Beim *appui* gilt ebenfalls, dass er in einigen Schulen wichtiger und eventuell zeitaufwendiger als bei anderen ist.

Die sozioökonomische Herkunft der Schülerschaft *muss* in Betracht gezogen werden, wenn der Betreuungsbedarf an den Schulen organisiert werden soll. Unter zum Teil vollkommen unterschiedlichen Voraussetzungen geht jede Schule anders mit seiner Schülerschaft um, woraus sich zwangsläufig auch ein unterschiedlicher Förderungsbedarf ergibt. Die Mittelvergabe sollte hier nicht nach statistischen oder mathematischen Kriterien erfolgen. Hilfreicher wäre eine kontinuierlich Veränderungen erfassende Evaluierung der Zustände durch einen qualifizierten Beauftragten vor Ort. Die Position wäre in Zukunft verstärkt zu besetzen. Der Beauftragte müsste dabei also eher die Perspektive der Quartiers- und nicht der Gemeindeebene einnehmen.

Angeichts der großen Unterschiede bleibt jedenfalls abzuwarten, ob die Umsetzung der bisherigen Maßnahmen positive Veränderungen im Schulalltag mit sich bringt.

Integration (in Luxemburg) kann nicht allein über die Sprachförderung erfolgen, sondern diese muss auch durch Maßnahmen begleitet werden, die das unmittelbare Zusammenleben im Stadtviertel betreffen.

Nicht nur schulische Maßnahmen zur Integration sind wichtig, sondern insbesondere auch außerschulische Maßnahmen im Umfeld der Schule.

Aufgrund der zunehmenden Anzahl an Alleinerziehenden und Eltern, die beide einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen müssen, wird der Ganztagsbetreuungsbedarf immer wichtiger. In beiden Vierteln Cessange und Bonnevoie bilden die *foyers* die zentralen Betreuungsinstitutionen. Neben den *foyers* ist das Angebot an außerschulischen Aktivitäten nicht sehr groß. Es gibt einzelne Sportvereine und Musikurse, aber die meisten Kinder verbringen ihre Zeit nach der Schule in den *foyers* oder zu Hause.

Die in den letzten Jahren drastisch angestiegene Nachfrage an Betreuungsplätzen in den *foyers* hat zu organisatorischen Schwierigkeiten geführt. Zum Beispiel wurde die Hausaufgabenhilfe aufgrund der problematischen Umsetzung bei zu großen Gruppen deutlich reduziert. Die Qualität der Betreuung in den *foyers* ist suboptimal. Außerdem ist die im Gesetz zwar vorhandene, aber doch nicht unbedingt eingehaltene Kooperation zwischen Schule und *foyer* nicht wirklich gewährleistet. Eine Interaktion zwischen *foyer* und den lokalen Aktivitäten im Stadtviertel findet gar nicht statt.

Angeichts der Integrationsfunktion, die die außerschulischen Bildungseinrichtungen haben könnten, ist die Vernetzung zwischen den einzelnen städtischen und Bildungsinstitutionen unbedingt auszubauen. Nicht nur die Vernetzung zwischen den Bildungseinrichtungen, aber auch die Zusammenarbeit mit den lokalen Akteuren des Viertels könnte dazu beitragen, sowohl Kinder als auch Eltern eben nicht nur in die Schule, sondern auch in das Stadtviertel zu integrieren. Dazu können lokal vorhandene soziale, kulturelle und materielle Ressourcen im Umfeld der Schule genutzt werden, um ein Netzwerk zu schaffen, in dem verschiedene Akteure, Ämter, Bildungseinrichtungen, soziale Dienste für Kinder und Jugendliche u.a. zusammenarbeiten. Zum Beispiel die Einbindung in Sport- und Musikvereine, die schulische Unterstützung durch Hausaufgabenhilfe, Treffpunktmöglichkeiten für die Eltern, gemeinsam organisierte Quartiersfeste u.a. können das Zusammenleben in den Stadtvierteln erheblich stärken und eine bessere soziale Einbettung der Bewohner in ihr Stadtteil ermöglichen, was wiederum positive Auswirkungen auf die Lebenschancen der Kinder hat. Eine stärkere Einbindung der ausländischen Eltern in die Interessenvereine der Quartiere bietet darüber hinaus auch eine Möglichkeit, die Interessen verschiedener Kulturen in den Vierteln zu berücksichtigen und zu fördern.

In Cessange zeigt das geringe Interesse an zusätzlichen außerschulischen Aktivitäten, dass in diesem Zusammenhang erneut Disparitäten in der Nachfrage und dem Bedarf an Betreuung und Zusammenarbeit festzustellen sind. Ein zusätzliches Angebot neben dem *foyer* würde hier nicht zwangsläufig in Anspruch genommen werden. In jedem Fall sollte eine qualitativ hochwertige Koordination zwischen schulischen und außerschulischen Aktivitäten auf Quartiersebene dennoch *aktiv* angestrebt und den Einwohnern vor Ort nicht nur sichtbar, sondern für diese auch in sinnvoller Zusammenarbeit fruchtbar gemacht werden. Durch ein stadtteilstützendes Management könnten lebendigere Stadtviertel entstehen, deren lokale Ressourcen dann derart zur Integration der Einwohner beitragen, dass die Vernetzung nebenbei auch der Sprachförderung zugute kommt.

5.2 Ausblick

Damit eine Integration der Kinder und ihrer Eltern in der Stadt Luxemburg gewährleistet werden kann, sind Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen nötig, bei deren Umsetzung vor allem die koordinierende und kommunikative Vernetzung im Vordergrund stehen muss. Dabei ist von den drei Sozialisationsinstanzen des Kindes auszugehen: der Familie, der Schule und dem Stadtviertel, bzw. dem Umfeld der Schule.

Die Einbeziehung der Eltern in die schulischen und außerschulischen Aktivitäten ist nicht nur für die Förderung des Kindes wichtig, sondern kann auch den Eltern dazu verhelfen, Kontakte zu bestehenden Netzwerken der Stadtviertel zu knüpfen, aber auch neue zu schaffen.

Auch die Schule selbst hat eine hohe Integrationsfunktion. Wichtig ist dabei, dass sich das luxemburgische Schulsystem kontinuierlich an die ständig sich verändernde kulturelle Bevölkerungsstruktur anpasst. Die Inklusionsfunktion der Schule wird bereits anhand von verschiedenen Förderprogrammen, insbesondere für Schüler mit Migrationshintergrund gestärkt. Die Maßnahmen der Schulreform in den letzten Jahren, wie zum Beispiel die Einführung des Kompetenzunterrichts oder die Betreuung durch die *Equipe pédagogique* sind umfangreich und sehr vielversprechend. Die nächsten Jahre werden zeigen, wie sich die Veränderung des Schulsystems auf die Schulleistungen und das Schulklima auswirken werden.

Die Integrationsfunktion der außerschulischen Betreuung wurde in der Arbeit mehrmals betont. Die rasant angestiegene Nachfrage an Betreuungsmöglichkeiten für die Kinder ist auf den Strukturwandel des

Arbeitsmarktes zurückzuführen, der unter anderem mit einer Pluralisierung der Lebensformen einhergeht. In dem Zusammenhang ist auch die große Veränderung im luxemburgischen Betreuungssektor zu sehen, die mit der Einführung der *maisons relais* im Jahr 2005 ihren Anfang nahm. Die Politik hat die Einführung der *maison relais* unter anderem damit begründet, den Kindern aus bildungsfernen Familien neben der Betreuung bessere *Bildungschancen* ermöglichen zu wollen (vgl. Kurschat 2012). Bei der Ganztagsbetreuung soll der Fokus also nicht mehr nur auf Betreuung allein, sondern eben auch auf die Förderung der Bildung gelegt werden.

Die Zeitschrift *forum* hat sich jüngst in ihrer Ausgabe vom Oktober 2012 (Nr. 322) dem Thema der „Betreuten Kindheit“ gewidmet. Darin kommen wichtige Akteure Luxemburgs in diesem Bereich zu Wort. Der Tenor der Beiträge steht im Einklang mit den Resultaten der vorliegenden Arbeit. „Es geht“, meint etwa Manuel Achten, „längst nicht nur mehr um die Betreuung von Kindern, sondern um den sozialen Zusammenhalt unserer multikulturellen Gesellschaft. Dabei spielt der ‚non-formale Bildungsbereich‘ eine Schlüsselrolle.“ Der hier angesprochene „non-formale“ Bildungsbereich ist der öffentliche Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsbereich für Kinder und Jugendliche, der zwischen dem öffentlichen Bereich „Schule“ und dem privaten Bereich „Familie“ ansiedelt ist (Achten 2012, S. 51). Die *Qualität* der Betreuung setzt Achten als Hauptschwerpunkt an und spricht von einem „Kind-anstatt institutionszentrierten Denken“ (Achten 2012, S. 52).

In dem Zusammenhang ist zur Zeit ein neues Kinder- und Jugendgesetz in Planung, das auf die Entwicklung der pädagogischen Qualität außerfamilialer Bildung, Erziehung und Betreuung in Luxemburg zielt. (vgl. Honig/ Haag 2012, S. 31).³¹ In der Zwischenzeit wurde ebenfalls erkannt, dass es in Luxemburg ein vielfältiges Angebot an sozialen Diensten und Betreuungsmaßnahmen gibt, die Vernetzung der Betreuungseinrichtungen mit anderen Institutionen wie Vereinen, Fördereinrichtungen, Schulen, oder psychologischen Diensten jedoch bemängelt werden muss (vgl. Schumacher/ Baltes-Löhr 2012, S. 47).

Das Betreuungssystem reflektiert also nicht nur die Vielfalt der luxemburgischen Gesellschaft, sondern fügt dieser Vielfalt noch weitere Quellen hinzu. Vor dem Hintergrund der Integrationsfunktion, die dem Betreuungssystem politisch zugeordnet wird, ist dies im Grunde paradox. Es kann aber diese Funktion derzeit nicht anders erfüllen, da es – im Unterschied zur Schule – viel heterogener strukturiert ist. Im Kontext des quantitativen Ausbaus der Tagesbetreuung hat diese Heterogenität nicht nur zugenommen [...], sondern musste auch gleichsam als „notwendiges Übel“ in Kauf genommen werden. Nach wie vor steht die

³¹ Im März 2012 wurden hierzu zwei Gesetzesprojekte ausgearbeitet.

Michel Sebastian Honig hat die heterogene Betreuungslandschaft in Luxemburg anhand der Strukturierung der einzelnen Betreuungsinstitutionen untersucht. Er kommt zum dem Ergebnis, dass sich viele Programme überschneiden und die Lage insgesamt absolut unübersichtlich ist. Die einzig mögliche Strukturierung der Betreuungslandschaft erfolge nach dem Alter der Kinder: 0-4, 4-12 und 12-18 Jahre.³²

Das Vorhaben der neuen Gesetzesprojekte dokumentiert zugleich das Bewusstsein über diese Problematik sowie den Willen, die Zusammenarbeit der verschiedenen Instanzen zu optimieren und die Qualität des Angebots zu verbessern. Es bleibt abzuwarten, inwiefern das in Zukunft gelingt. Esping-Andersen ist diesbezüglich positiv eingestellt.

Der zentrale Punkt ist, dass eine Politik des allgemeinen Zugangs zu qualitativ hochwertiger Tagesbetreuung für Kinder zwischen null und sechs Jahren zwei Fliegen mit einer Klappe schlägt. Sie trägt offensichtlich dazu bei, das Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu lösen, mit dem sich arbeitende Mütter herumschlagen. Und sie ist ein effektives Mittel im Krieg gegen die Vererbung sozialer Nachteile. Anders gesagt: Sie ist nicht nur eine „Win-win“-Politik, sondern auch eine effektive Investition in die Lebenschancen von Kindern und die zukünftige Produktivität unserer Gesellschaften. (Esping-Andersen 2008, S. 353; wird u.a. auch in Achten 2012, S. 52 zitiert)

Soziale Nachteile können auch dann entstehen, wenn der soziale Nahraum, in dem die Kinder und ihre Eltern leben, nur wenige Integrationsperspektiven bietet. Als Nachteil für die Kinder erweisen sich vor allem fehlende außerschulische Angebote an Betreuungs-, Bildungs- und Freizeitaktivitäten in den Quartieren. Die Aufgabe einer sozialen Stadtplanung liegt insofern darin, die Defizite besonders in den Quartieren frühzeitig zu erkennen und vor allen Dingen je nach Viertel *differenziert* darauf zu reagieren. Vor allem in Quartieren mit hohem Migrantanteil und einem hohen Anteil an sozial benachteiligter Bevölkerung muss eine soziale Integration stärker gefördert werden, um somit ökonomisch und ethnisch bedingter sozialer Ungleichheit und Exklusion entgegenzuwirken.

Es gibt bereits vielfältige Ansätze sozialer Arbeit im Kontext von Migration und Integration. Von Bedeutung sind solche Ansätze aber nur, wenn sie mit den Bildungseinrichtungen – vor allem mit der Schule und den *foyers* – verknüpft werden. Geht man von einer bedeutenden Integrationsfunktion des Quartiers aus, dann müssen die Bildungseinrichtungen als festen Bestandteil in die soziale Stadtplanung integriert werden. Eine wichtige Maßnahme ist die bereits stattgefunden

³² Die Information hierzu hat Honig dem Verfasser in einem Expertengespräch vom 26.05.2011 mitgeteilt. Zu dem Zeitpunkt war die Studie noch nicht erschienen.

Einführung eines Kinderbeauftragten auf dem Gebiet der Stadt Luxemburg. In dem Kontext wäre unbedingt zu überlegen, ob eine fundamentale Ausrichtung der Arbeit des Kinderbeauftragten im Hinblick auf die jeweiligen Quartiere nicht ertragreicher wäre. Auf die lokalen Bedürfnisse, die auf kleinräumiger Ebene angesichts der Vielfalt der Kulturen und Sozialschichten sehr heterogen sind, kann so gezielter und der spezifischen Lage angemessener eingegangen werden.

Die Vielfalt an Nationalitäten ist einerseits eine Bereicherung für das Zusammenleben, bringt aber zusätzliche Herausforderungen mit sich. Wenn es weder der sozialen Stadtplanung, noch den Bildungseinrichtungen gelingt eine soziale Integration zu garantieren, wächst das Potenzial, dass Spannungen zwischen den einzelnen Bevölkerungsgruppen entstehen können. Die Zahl der Armen und Arbeitslosen ist in Luxemburg bis jetzt im Vergleich zu anderen europäischen Ländern noch relativ gering, was nicht bedeutet, dass der Arbeitsmarkt frei von inneren Spannungen ist. Insbesondere die zweite Generation der Immigranten Luxemburgs sowie die Jugendlichen mit niedrigem Bildungsabschluss stehen in einem besonderen Konkurrenzkampf mit den Grenzgängern, die oft besser ausgebildet sind. Es sind aber nicht nur die Grenzgänger, die als Konkurrenten auf dem Arbeitsmarkt gesehen werden, sondern auch die sich in den letzten Jahren zunehmende etablierende transnationale Oberschicht der Migranten. In höheren Positionen treten diese immer öfter mit den Luxemburgern in Konkurrenz. Es darf unterstellt werden, dass diese Bevölkerungsschicht aufgrund ihrer hohen Mobilität und der eher kürzeren Aufenthaltsdauer in Luxemburg ein relativ geringes Interesse an gesellschaftlicher Integration vor Ort hat. Ähnliches gilt für die Beamten der Europäischen Union, die wenig Kontakt zu der luxemburgischen Bevölkerung pflegen sowie zur luxemburgischen Sprache und Kultur ein eher distanzierendes Verhältnis haben. Die Kinder aus diesen Kreisen besuchen meistens Privatschulen und sind somit weder in die *foyers* noch in das Stadtviertel, in dem sie wohnen, integriert. Die freiwillige, ja bewusst angestrebte Segregation dieser Bevölkerungsgruppe wird in Luxemburg bereits seit Längerem als Parallelgesellschaft wahrgenommen.

Weniger durch ein kommunikatives *Miteinander*, charakterisiert sich die „luxemburgische“ Gesellschaft vielmehr durch ein *gegenseitiges Tolerieren*, das *bisher* noch zu keinen größeren Konflikten in der Gesellschaft geführt hat. Das kann sich aber sehr schnell ändern, sobald es der Bevölkerung in Luxemburg wirtschaftlich nicht mehr so gut gehen sollte. „Es existieren Ungerechtigkeiten und negative gesellschaftliche Entwicklungen, die zu ernststen Problemen führen könnten, falls sie nicht erkannt und bearbeitet werden.“ (Willems et al. 2010b, S. 179) Angesichts

der Finanzkrise in den letzten Jahren ist eine negative wirtschaftliche Entwicklung diesbezüglich alles andere als ausgeschlossen.

In Luxemburg ist bisher noch keine große Besorgnis in Sicht. Sollte sich die wirtschaftliche Situation aber im Zuge der Krise verschlechtern und die Arbeitslosigkeit auch in Luxemburg stark zunehmen, wird dies starke Konflikte um Arbeitsplätze oder um preisgünstigen Wohnraum mit sich bringen. Eine zunehmende Arbeitslosigkeit – vor allem im niedrigqualifizierten Bereich – könnte zu einer sozialräumlichen Polarisierung und einer Aufspaltung der Gesellschaft in Integrierte und Ausgegrenzte führen. Dabei könnten sich die Schattenseiten der kulturellen Heterogenität in Luxemburg sehr schnell bemerkbar machen.

Auch wenn es in Luxemburg keine größeren Zusammenstöße zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen gibt, so ist dies nicht unbedingt ein Zeichen erfolgreicher sozialer und kultureller Integration. (Willems et al. 2010b, S. 178)

Im Zuge einer Debatte über die Frage nach einer progressiven „Überfremdung“ Luxemburgs durch Ausländer haben sich in den letzten Jahren bereits fremdenfeindliche Stimmen vermehrt zu Wort gemeldet (vgl. Fehlen 2010, S. 137; Wagener 2010, S. 242). Die von der Politik seit Jahren geförderte Entwicklung zu einer Art europäischen Integrationsgesellschaft gleicht einem latent unsicheren, da allein auf wirtschaftlichem Wohlstand beruhenden Experiment, das explosive Gefahren birgt, sollte die Integration auf Dauer fehlschlagen. Die politische Herausforderung der kommenden Jahre wird darin bestehen, dem Trend zur Abschottung verschiedener Bevölkerungsgruppen entschieden entgegenzuwirken und die soziale Kohäsion über kulturelle und sozioökonomische Grenze hinweg nachhaltig zu stärken.

Die Überlegung, dass die Luxemburger auf dem besten Weg sind, eine Minorität im eigenen Land zu werden, stellt einen Gemeinplatz im öffentlichen Diskurs dar. Was die arbeitende Bevölkerung betrifft, ist dieser Zustand jedenfalls seit langem Realität. Die Konsequenz daraus kann letztendlich aber nur bedeuten, dass in Zukunft ein grundlegender Paradigmenwechsel im Denken des Selbstverständnisses vollzogen werden muss. Betrachtet man dann auch noch die niedrige Zahl an luxemburgischen Schülern in den Grundschulen, scheint es angebracht, die Frage nach der Integration so langsam umzudrehen.

Wer muss sich in welche Gesellschaft integrieren? Sind es am Ende nicht die Luxemburger selbst, die sich zwangsläufig in die von ihnen selbst geschaffene multikulturelle Gesellschaft integrieren müssen? Verfügt die luxemburgische Bevölkerung über die nötige Akzeptanz, sich selbst als Minderheit im eigenen Land anzusehen? Und verfügt sie über die Bereitschaft, sich der Situation entsprechend zu adaptieren und insofern

die gesellschaftliche Integration in kultureller Aufgeschlossenheit auch von ihrer Seite aus voranzutreiben?

6 Anhang

6.1 Tabellen

Tab. 4: Bevölkerung in den Vierteln der Stadt Luxemburg

	Total	% luxembourgeois	% étrangers
Beggen	2 976	34,64%	65,36%
Belair	9 734	34,48%	65,52%
Bonnevoie-Nord/Verlorenkost	3 852	31,02%	68,98%
Bonnevoie-Sud	11 454	37,04%	62,96%
Cents	5 526	56,44%	43,56%
Cessange	2 546	50,04%	49,96%
Clausen	798	31,58%	68,42%
Dommeldange	1 856	33,89%	66,11%
Eich	2 453	29,60%	70,40%
Gare	9 183	17,75%	82,25%
Gasperich	5 097	41,22%	58,78%
Grund	784	32,78%	67,22%
Hamm	1 290	51,55%	48,45%
Hollerich	6 152	27,84%	72,16%
Kirchberg	4 466	25,66%	74,34%
Limpertsberg	9 042	29,20%	70,80%
Merl	4 217	33,58%	66,42%
Mühlenbach	1 416	40,61%	59,39%
Neudorf/Weimershof	4 249	28,83%	71,17%
Pfaffenthal	1 087	47,10%	52,90%
Pulvermühle	330	30,00%	70,00%
Rollingergrund/Belair-Nord	3 542	32,67%	67,33%
Ville Haute	2 942	40,24%	59,76%
Weimerskirch	1 758	34,64%	65,36%
	96 750	33,85%	66,15%

(Quelle: VDL 2011, S. 8)

6.2 Interviewpartner

6.2.1 Nationale Ebene

Bildungsministerium

- Siggy König (Expertengespräch vom 17.04.2009)

Familienministerium

- Manuel Achten (Expertengespräch vom 24.05.2010)

Universität Luxemburg

- Denis Scuto: Ganztagschulprojekt „Eis Schoul“ (Expertengespräch vom 25.05.2010)
- Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig: (Expertengespräch vom 26.05.2011)

6.2.2 Stadtebene

Schulkommission

- Fred Keup (Expertengespräch vom 18.3.2008)

Stadtplanung (*service environnement et urbansime*)

- Laurent Langer / Wagner Christian (Expertengespräch vom 17.9.2009)

Sozialbeauftragte

- Madeleine Kayser (Expertengespräch vom 18.04.2009)

Kinderbeauftragter

- Claude Faber (Expertengespräch vom 27.05.2010)

6.2.3 Stadtviertelebene

Interessenverein (syndicat d'initiative) Cessange

- André Polfer (Interview vom 24.06.2011)
- Jean-Marc Fisch (Interview vom 24.06.2011)

Foyer Cessange

- Brigitte Bourg (Interview vom 24.06.2011)

Sozialarbeiterin Bonnevoie

- Nicole Paulus (Interview vom 22.05.2010)

6.2.4 Schulebene

Grundschullehrerin Cessange

- Nathalie Piron (Interview vom 23.06.2011)

Grundschullehrer Bonnevoie

- Verger-Schule: Nico Majerus (Interview vom 21.05.2010)
- Gellé-Schule: Romain Rassel (Interview vom 20.05.2010)
- Demy-Schlechter-Schule: Hubert Marx (Interview vom 18.05.2010)

Eltern Cessange

- luxemburgische Mutter (Interview vom 03.07.2010)
- luxemburgische Mutter (Interview vom 04.07.2010)
- portugiesische Mutter (Interview vom 04.07.2010)
- portugiesische Mutter (Interview vom 01.07.2010)
- italienische Mutter (Interview vom 01.07.2010)

Eltern Bonnevoie

- portugiesische Mutter (Interview vom 23.06.2011)
- portugiesische Mutter (Interview vom 23.06.2011)
- portugiesische Mutter (Interview vom 27.06.2011)
- kapverdianische Mutter (Interview vom 27.06.2011)

6.3 Leitfaden für die Expertengespräche

6.3.1 Auf nationaler Ebene:

Expertengespräch mit einem ehemaligen höheren Beamten aus dem Bildungsministerium

- Welche Maßnahmen gibt es in den Schulen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund?
- Wie werden diese ausgeführt? In allen Schulen oder nur in bestimmten Schulen?
- Wie geht die Bildungspolitik mit dem schlechtem Abschneiden der luxemburgischen Schüler bei PISA um?
- Was sind die Hauptreformen von 2009?
- Kann man bereits positive oder negative Auswirkungen der Reformen feststellen?
- Wie sieht die Mittelvergabe in den einzelnen Schulen aus?
- Wie wird auf die Sprachproblematik eingegangen in den Schulen?
- Was sehen Sie als die größten Schwierigkeiten im luxemburgischen Schulsystem an?
- Wie sehen Sie die Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Maßnahmen?
- Wie arbeitet das Bildungsministerium mit dem Familienministerium (Betreuung) zusammen?
- Wie kann die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischer Betreuung besser vernetzt werden?

Expertengespräch mit einem höheren Beamten aus dem Familienministerium

- Wie sieht die außerschulische Betreuung in Luxemburg aus?
- Wie hat sich die außerschulische Betreuung in Luxemburg entwickelt?
- Wie hat sich die Betreuung in den letzten Jahren verändert?
- Gibt es in jeder Gemeinde eine maison relais?
- Gibt es in der Stadt Luxemburg für jede Schule ein foyer scolaire?
- Wie ist die Zusammenarbeit zwischen foyer scolaire und Schule aus?
- Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen foyer und Stadtviertel?
- Wie arbeitet das Familienministerium mit dem Bildungsministerium zusammen?
- Welche Maßnahmen zur Integration von Kindern und ihrer Eltern gibt es in der außerschulischen Betreuung?

Expertengespräch mit einem der Initiatoren des Projekts „Eis Schoul“

- Wie ist die Idee zu diesem Projekt entwickelt worden?
- Wie waren die einzelnen Schritte in diesem Projekt?
- Wie ist die Ganztagschule aufgebaut?
- Ist diese Ganztagschule für alle gedacht?
- Wie wurde die Schulbevölkerung definiert?
- Wer hat sich angemeldet?
- Gibt es eine bestimmte Bevölkerungsschicht, die sich angemeldet hat?
- Wie ist das Verhältnis Luxemburger / Ausländer in dieser Schule?
- Welche Schlüsse ziehen sie aus diesem Projekt?
- Könnte diese Schule ein Modell für weitere Gemeinden sein?
- Welches Lehrpersonal darf unterrichten?
- Wie geht es in der Schule weiter?
- Kann diese Schule zu einer Integration der Kinder und ihrer Eltern beitragen?
- Welche Vorteile sehen sie in dieser Form von Schule?

Expertengespräch mit Prof. Dr. Honig, Professor für „Social Work“ von der Universität Luxemburg

- Wie sieht die Forschung auf dem Gebiet der Betreuung aus?
- Wie sieht die Betreuungslandschaft in Luxemburg aus?
- Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Institutionen?
- Welche Probleme sehen Sie bei der Organisation der Betreuung?
- Wie sehen Sie die Schulreformen von 2009?
- Wie arbeiten die maison relais mit den Schulen zusammen?
- Wie hat sich die Betreuung verändert in den letzten Jahren?
- Wie wichtig ist die Integrationsfunktion der außerschulischen Betreuung?

6.3.2 Auf Stadtebene:

Expertengespräch mit der Stadtplanung

- Wie haben sich die Viertel in der Stadt Luxemburg in den letzten Jahren verändert?
- Welche Viertel wachsen, welche schrumpfen?
- Wie hat sich die Bevölkerung in den einzelnen Vierteln verändert?
- Welche Viertel würden Sie als eher sozial benachteiligt definieren?
- Gibt es noch typisch luxemburgische Viertel in der Stadt Luxemburg?
- Welche Projekte der Stadtplanung gibt es momentan in den Vierteln?
- Wie sieht die soziale Stadtplanung aus?
- Wie sind die Bildungseinrichtungen in die Stadtplanung eingebunden?
- Gibt es überhaupt eine Zusammenarbeit zwischen Stadtplanung und Schule?
- Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen Stadtplanung und außerschulischer Betreuung?
- Wie sehen sie die Integrationsfunktion des Stadtviertels?
- Wie ist das Zusammenleben in den Vierteln?
- Gibt es eine Partizipation der Bürger?
- Gibt es Zuständige in der Stadtplanung für die einzelnen Viertel?
- Wie arbeiten Sie mit den Interessenvereinen zusammen?
- Gibt es noch immer Streetworker in den Vierteln?
- Wie sehen sie die Suburbanisierung?
- Wie geht die Stadtplanung mit den sozialen Problemen um?
- Sehen Sie Segregationstendenzen in der Stadt?
- Ethnische Segregation, freiwillige Segregation (Luxemburger / EU-Beamte), soziale Segregation?
- Sehen sie negative / positive Effekte von Segregation in der Stadt?
- Gibt es Viertel die in Zukunft stärker beachtet werden müssen?
- Wie sieht es mit dem sozialen Wohnungsbau aus?

Expertengespräch mit der Schulkommission

- Gibt es Problemschulen in der Stadt Luxemburg?
- Wie hat sich die Schulbevölkerung in den letzten Jahren verändert?
- In welche Schulen ist zusätzlicher Betreuungsbedarf?
- Wie sehen Sie die Schulreformen von 2009?
- Welche Integrationsmaßnahmen gibt es in den Schulen?
- Hat jede Schule ein foyer?
- Wie sehen Sie die Zusammenarbeit zwischen Schule und foyer?
- Welche Schulbezirke sind in den nächsten Jahren genauer zu betrachten?
- Wie haben sich die Schulbezirke verändert?
- Gibt es Segregationstendenzen in den Schulen?
- Hat sich das Lehrpersonal verändert bezüglich der Nationalität?

Expertengespräch mit der Sozialbeauftragten der Stadt Luxemburg

- Welche sozialen Probleme gibt es allgemein in der Stadt Luxemburg?
- Mit wem arbeiten Sie zusammen?
- Haben sich die sozialen Probleme in den letzten Jahren verändert?
- Was sind Ihre Aufgaben als Sozialbeauftragte?
- Arbeiten Sie mit den Schulen zusammen?
- Arbeiten Sie mit der außerschulischen Betreuung zusammen?
- Arbeiten Sie mit der Stadtplanung zusammen?
- Arbeiten Sie mit dem Kinderbeauftragten zusammen?
- Welche Integrationsfunktion hat Ihrer Meinung nach das Stadtviertel bzw. die außerschulische Betreuung?

Expertengespräch mit dem Kinderbeauftragten der Stadt Luxemburg

- Welche Aufgaben hat ein Kinderbeauftragter?
- Welche außerschulischen Aktivitäten gibt es in der Stadt Luxemburg?
- Wie hat sich die Bevölkerungsstruktur in der Stadt Luxemburg verändert?
- Wie arbeitet die Schule mit den außerschulischen Aktivitäten zusammen?
- Arbeiten Sie mit der Stadtplanung zusammen?
- Wie sieht die Betreuungslandschaft in Luxemburg aus?
- Gibt es Unterschiede der Bevölkerungsschichten bezüglich der Nutzung der außerschulischen Aktivitäten?
- Wie hat sich die außerschulische Betreuung verändert in den letzten Jahren?
- Wie sehen sie die Integrationsfunktion der außerschulischen Betreuung?
- Wie sehen sie die Integrationsfunktion der Stadtviertel?
- Wie sehen Sie das Zusammenleben in den einzelnen Vierteln?
- Wie sehen sie die Schulreformen von 2009?
- Wie sieht eine soziale Stadtplanung aus?

6.4.3 Auf Stadtviertel- und Schulebene:

Fragenkatalog der offenen Gespräche

Fragen an den foyer scolaire:

- Wie sieht das Verhältnis Luxemburger / Ausländer im foyer aus?
- Welche Nationalitäten sind hauptsächlich vertreten?
- Gibt es hier im foyer Sprachprobleme unter den Kindern oder mit den Eltern / Kindern?
- Arbeitet das foyer mit der Schule zusammen?
- Sind die Eltern im foyer mit eingebunden?
- Macht ihr im foyer Hausaufgabenbetreuung? Wie lange?

-
- Welche Nationalitäten haben die Mitarbeiter des foyer?
 - Gibt es noch eine andere außerschulische Betreuung neben dem foyer in Cessange?
 - Wie groß ist die Anfrage im foyer?
 - Haben sie das Gefühl, dass das foyer Kindern aus benachteiligten Vierteln helfen kann sie besser zu integrieren?
 - Hat das foyer ihrer Meinung nach eine wichtige Integrationsfunktion?
 - Merken sie, dass es zunehmend Ganztagsbetreuungsbedarf gibt?

Fragen an die Lehrer und Eltern:

- Beschreiben sie das Viertel Cessange.
- Wie sieht das Verhältnis Luxemburger / Ausländer in der Schule bzw. im Viertel aus?
- Welche verschiedenen Nationalitäten leben hier im Viertel bzw. gehen hier zur Schule?
- Gibt es eine Bildungsungleichheit bzw. Bildungsbenachteiligung?
- Wenn ja, wie sieht sie aus?
- Hängt sie zum Beispiel mit der Sprache zusammen bzw. mit der Alphabetisierung auf Deutsch?
- Bringt das Probleme bzw. Sprachprobleme mit sich, zum Beispiel in Kontakt mit den Eltern?
- Sind die ausländischen Kinder gut in die Schule, bzw. das Stadtviertel integriert?
- Gibt es in der Schule spezielle pädagogische Förderprogramme für Kinder mit Migrationshintergrund?
- Wie sind die Eltern in die Schule eingebunden?

An die Eltern:

- Helfen Sie Ihrem Kind bei den Hausaufgaben?
- Wenn Sie nicht helfen können, nehmen die Kinder dann Nachhilfeunterricht?
- Wenn ja, wie ist dieser organisiert?
- Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Viertel?
- Was machen die Kinder nach der Schule?
- Wie sieht die außerschulische Betreuung aus im Viertel?
- Haben Sie viel Kontakt zu anderen Eltern?
- Fühlen sie sich gut integriert in das Viertel?
- Haben Sie auch Kontakt zu anderen Nationalitäten oder lässt sich eher eine Konzentration einzelner Nationalitäten im Viertel feststellen?
- Würden Sie sich wünschen verstärkt in das Viertel bzw. in die Schule eingebunden zu werden?

Fragen an den Interessenverein:

- Beschreiben Sie das Viertel.
- Wie hat sich das Viertel in den letzten Jahren verändert?

-
- Wie sieht das Verhältnis Luxemburger-Ausländer aus?
 - Welche unterschiedlichen Nationalitäten gibt es im Viertel?
 - Wie sieht das Zusammenleben im Viertel aus?
 - Haben sie das Gefühl, dass die Ausländer ins Viertel integriert sind?
 - Was sind die Aktivitäten des Interessenvereins im Viertel?
 - Gibt es zum Beispiel ein Interesse der Ausländer an den Aktivitäten des Interessenvereins?
 - Sind die Mitglieder im Interessenverein alle luxemburgischer Herkunft?
 - Arbeitet der Interessenverein mit der Schule zusammen?
 - Arbeitet der Interessenverein mit dem foyer zusammen?
 - Arbeitet der Interessenverein mit der Gemeinde Luxemburg zusammen?
 - Wer entscheidet, was im Viertel verbessert werden muss?
 - Wie ist die Stadtplanung mit konkreten Bürgerfragen in Verbindung?

Fragen an die Sozialarbeiterin:

- Beschreiben Sie das Viertel.
- Wie hat sich das Viertel in den letzten Jahren verändert?
- Haben sich die sozialen Probleme im Viertel verändert?
- Mit welchen Problemen sind sie hauptsächlich konfrontiert?
- Arbeiten Sie mit den Schulen zusammen?
- Arbeiten Sie mit den foyers zusammen?
- Wie sind Sie in das Viertel eingebunden?
- Welche außerschulischen Aktivitäten kennen Sie?
- Wie sehen Sie die Schulreform 2009?

7 Literatur

- ACHTEN, M. (2010): Kindertageseinrichtungen. In: WILLEMS, H. et al. (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg. Bd. 2. 2. Aufl. Luxemburg, S. 691-698.
- ACHTEN, M. (2012): Von der Tagesbetreuung zur non-formalen Bildung. Die Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Luxemburg und zukünftige Herausforderungen. In: forum für Politik, Gesellschaft und Kultur 322 (Betreute Kindheit), S. 50-52.
- ALISCH, M. (Hrsg.) (2001): Stadtteilmanagement. Voraussetzungen und Chancen für die soziale Stadt. 2., durchges. Aufl. Opladen.
- ALISCH, M. (2002): Soziale Stadtentwicklung. Widersprüche, Kausalitäten und Lösungen. Opladen.
- ALISCH, M./ DANGSCHAT, J. S. (1998): Armut und soziale Integration. Strategien sozialer Stadtentwicklung und lokaler Nachhaltigkeit. Opladen.
- ALLEGREZZA, S./ HIRSCH, M./ VON KUNITZKI, N. (Hrsg.) (2007): L'immigration au Luxembourg, et après? Luxemburg.
- ALLMENDINGER, J./ EBNER, C./ NIKOLAI, R. (2007): Soziale Beziehungen und Bildungserwerb. In: FRANZEN, A./ FREITAG, M. (Hrsg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 47. Wiesbaden, S. 487-513.
- ALLMENDINGER, J./ EBNER, C./ NIKOLAI, R. (2010): Soziologische Bildungsforschung. In: TIPPELT, R./ SCHMIDT, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 47-70.
- ANDRESEN, S. (2010): Bildungsmotivation in bildungsfernen Gruppen und Schichten. In: QUENZEL, G./ HURRELMANN, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 499-516.
- APPEL, S. et al. (Hrsg.) (2005): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkooperationen. Schwalbach/Ts.
- ASAM, W.H./ HECK, M./ SPECHT, T. (Hrsg.) (1988): Kommunale Sozialplanung. Report und Perspektiven für Akteure vor Ort. Bielefeld.

-
- AUBRUN, A. et al. (2006): Les pratiques culturelles au Luxembourg. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Cahier PSELL 152).
- AUERNHEIMER, G. (Hrsg.) (1984): Handwörterbuch Ausländerarbeit. Weinheim, Basel.
- AUERNHEIMER, G. (Hrsg.) (2006a): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- AUERNHEIMER, G. (2006b): Einleitung. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 7-20.
- AUTHIER, J.-Y./ BACQUÉ, M.-H./ GUÉRIN-PACE, F. (Hrsg.) (2007): Le quartier. Enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales. Paris.
- AVENEL, C. (2007): Sociologie des „Quartiers sensibles“. 2. Auflage. Paris.
- BADAWIA, T./ HAMBURGER, F./ HUMMRICH, M. (2005): Krise der Integration, Hilflosigkeit der Institution? In: HAMBURGER, F./ BADAWIA, T./ HUMMRICH, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 329-340.
- BALKE, F. et al. (Hrsg.) (1993): Schwierige Fremdheit. Über Integration und Ausgrenzung in Einwanderungsländern. Frankfurt a. M.
- BANGE, E (2012): Je größer desto besser? Die Eingemeindungen der Stadt Luxemburg. In: Ons stad 99, S. 26-31.
- BARLÖSIUS, E. (2004): Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven. Wiesbaden (= Hagener Studentexte zur Soziologie).
- BARREAU, J.-M. (Hrsg.) (2007): Dictionnaire des inégalités scolaires. Issy-les-Moulineaux.
- BASSAND, M./ KAUFMANN, V./ JOYE, D. (Hrsg.) (2001): Enjeux de la sociologie urbaine. Lausanne (= espace en société, logique territoriale).
- BAUMERT, J./ MAAZ, K. (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: BAUMERT, J./ STANAT, P./ WATERMANN, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 11-29.

-
- BAUMERT, J./ SCHÜMER, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 159-202.
- BAUMERT, J./ STANAT, P./ WATERMANN, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Dies. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 95-188.
- BAUR, N./ FROMM, S. (Hrsg.) (2008): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. Ein Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden.
- BEATRIX, E. (2009): Construction d'un indice social communal des populations scolaires. ENSAI – la Grande École de la Statistique et du Traitement de l'Information. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange.
- BECK, M./ JÄPEL, F./ BECKER, R. (2010): Determinanten des Bildungserfolges von Migranten. In: QUENZEL, G./ HURRELMANN, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 313-337.
- BECKER, G. S. (1964): Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York.
- BECKER, R. (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: Ders./ LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 161-194.
- BECKER, R. (Hrsg.) (2011a): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden.
- BECKER, R. (2011b): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Ders. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 87-138.
- BECKER, R. (2011c): Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie. In: Ders. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 476-514.
- BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (2004a): Dauerhafte Bildungsungleichheiten. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 9-40.
- BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (2004b): Vom Nutzen vorschulischer Kinderbetreuung für Bildungschancen. In: Dies. (Hrsg.): Bildung als

-
- Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 127-160.
- BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (2004c): Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand – abschließende Gedanken. In: Dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 429-445.
- BEHER, K. et al. (Hrsg.) (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, München.
- BENDER-SZYMANSKI, D. (2006): Unzureichend gefördert? Eine Analyse der Bildungssituation und der Förderbedingungen für Migrantenkinder an Frankfurter Schulen – auch aus der Perspektive von Schulleitern. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 207-227.
- BERG, C./ MILMEISTER, M./ SCHOOS, J. (2004): Problematisches Verhalten Jugendlicher in der Stadt. Kritische Reflexion über multimodale Hilfestellungen für Gefährdete. Schlussbericht des Projekts „Streetwork – Jugendliche im städtischen Raum. Hrsg. v. CESIJE. Luxemburg.
- BERGER, F. (1996): Atlas des communes: la population du Luxembourg. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Population et Territoire 1).
- BERGER, F. (2000a): Revenu et niveau de vie des personnes âgées. Population et emploi. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Luxemburg (= Population et Emploi, Conditions de vie des ménages 15).
- BERGER, F. (2000b): Revenu disponible et niveau de vie en 1998. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Luxemburg (= Population et Emploi, Conditions de vie des ménages 17).
- BERGER, F. et al. (2007): L'exclusion liée au logement des personnes prises en charge par les centres de jour, les foyers de nuit, les centres d'accueil et les logements encadrés: dénombrement et caractéristiques. Étude réalisée pour le compte du Ministère de la Famille et de l'Intégration du Grand-Duché de Luxembourg. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Luxemburg.
- BERGER, P. A./ KAHLERT, H. K. (Hrsg.) (2008): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München (= Bildungssoziologische Beiträge).
- BERGER, P. A. / KEIM, S./ KLÄRNER, A. (2010): Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In: QUENZEL, G./ HURRELMANN, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 37-51.

-
- BERGER, P. A./ WEIß, A. (Hrsg.) (2008): Transnationalisierung sozialer Ungleichheit. Wiesbaden (= Sozialstrukturanalyse).
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.) (2008): Demographie konkret – Soziale Segregation in deutschen Großstädten. Daten und Handlungskonzepte für eine integrative Stadtpolitik. Gütersloh.
- BESCH, S. et al. (2005): Discrimination à l'emploi. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Cahier PSELL 151).
- BLANKE, I./ BÖHM, B./ LANNERS, M. (2004): PISA 2003. Nationaler Bericht Luxemburg. Hrsg. v. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, SCRIPT. Luxemburg.
- BLOSSFELD, H.-P./ SCHNEIDER, Th./ VON MAURICE, J. (2010): Längsschnittdaten zur Beschreibung und Erklärung von Bildungsverläufen. In: QUENZEL, G./ HURRELMANN, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 203- 220.
- BODSON, L. (2006): Entre père et mère, beau-père et belle-mère: avec qui vivent les enfants? Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2004, 22).
- BODSON, L./ HARTMANN-HIRSCH, C./ WARNER, U. (2006): Migrants' experiences of racism and discrimination in Luxembourg. Rapport commandité par l'EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia). Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Cahier PSELL 156).
- BOGNER, A/ LITTIG, B./ MENZ, W. (Hrsg.) (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarb. Aufl. Wiesbaden.
- BÖHME, G./ CHAKRABORTY, R./ WEILER, F. (Hrsg.) (1994): Migration und Ausländerfeindlichkeit. Darmstadt.
- BORSENBERGER, M./ LEJALLE, B. (2000): La garde des enfants au Luxembourg. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Document PSELL 120).
- BORSENBERGER, M. (2006): Les pratiques de lecture au Luxembourg. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Cahier PSELL 153).
- BORSENBERGER, M. (2007): Les pratiques de concerts au Luxembourg. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Cahier PSELL 158).
- BOS, W. et al. (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der BRD im nationalen und internationalen Vergleich. Münster.
- BOUDON, R. (1974): Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society. New York.
- BOUDON, R. (1984): L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris.

-
- BOURDIEU, P. et al. (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a. M.
- BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Göttingen, S. 183-198.
- BOURDIEU, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- BOURDIEU, P./ PASSERON, J.-C. (1970): La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris.
- BOURDIEU, P./ PASSERON, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- BOUSCH, P. et al. (2001): Trajets et mobilités. Une approche géographique des actifs et des étudiants. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Cahier Géode 1).
- BOUSCH, P. et al. (Hrsg.) (2009): Der Luxemburg Atlas du Luxembourg. Luxemburg.
- BOUSCH, P./GERBER, P. (2000): Mobilité des actifs et panel luxembourgeois: un essai géographique à l'échelle nationale. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Cahier Géode 2)
- BOUSSELIN, A. (2006): Concilier vie familiale et vie professionnelle: Qui garde les jeunes enfants des parents qui travaillent? Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2004, 17).
- BRONFENBRENNER, U. (1974): Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart.
- BREULHEID, S./ GENEVOIS, A-S. (2005): Bénévolat, activités sportives et artistiques: des pratiques encore timides. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2003, 5)
- BRÜSEMEISTER, T. (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden.
- BRUHNS, K./ MACK, W. (Hrsg.) (2001): Aufwachsen und Lernen in der sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Opladen.
- BUKOW, W.-D. (2010): Urbanes Zusammenleben. Zum Umgang mit Migration und Mobilität in europäischen Stadtgesellschaften. Wiesbaden (= Interkulturelle Studien 20).
- BURGERS, J. et al. (Hrsg.) (2003): Anleitung für ein erfolgreiches Stadtentwicklungsprogramm. Beispiele aus neun europäischen Ländern. Opladen.

-
- BURZAN, N. (2005): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. 2. Auflage. Wiesbaden.
- BURZAN, N. (2008): Quantitative Forschung in der Sozialstrukturanalyse. Anwendungsbeispiele aus methodischer Perspektive. Wiesbaden (= Hagener Studentexte zur Soziologie).
- CLAESSENS, D. (1962): Familie und Wertsystem: Eine Studie zur „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ der Menschen und der Belastbarkeit der „Kernfamilie“. Berlin.
- COLEMAN, J. S. et al. (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington DC.
- CONFÉDÉRATION CARITAS LUXEMBOURG (Hrsg.) (2008): QUALiflex. Qualität und Flexibilität in der Kinderbetreuung 2001-2008. Luxemburg.
- CORTINA, K. S. et al. (Hrsg.) (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg.
- DANGSCHAT, J. S. (1997): Sag' mir, wo Du wohnst, und ich sag' Dir, wer Du bist! Zum aktuellen Stand der deutschen Segregationsforschung. In: Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 109, S. 619-647.
- DANGSCHAT, J. S. (1998): Warum ziehen sich Gegensätze nicht an? Zu einer Mehrebenen-Theorie ethnischer und rassistischer Konflikte um den städtischen Raum. In: HEITMEYER, W./ DOLLASE, R./ BACKES, O. (Hrsg.): Die Krise der Städte. Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben. Frankfurt a. M, S. 21-96.
- DATUR 2003 = Ministère de l'Intérieur. Direction de l'Aménagement du Territoire et de l'Urbanisme (Hrsg.) (2003): Grand-Duché de Luxembourg. Programme directeur d'aménagement du territoire. Luxemburg.
- DAUTEL, V. (2005): Emploi à temps partiel féminin: pas nécessairement un choix... Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2003, 9).
- DE LANCHY, G. (2006): Les conditions de logement des ménages à bas revenus. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2003, 23)
- DE LANCHY, G. (2007): Propriétaires de logement: des différences de profil importantes selon que les personnes aient ou non fini de rembourser l'achat de leur habitation. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD.

-
- Differdange (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2005, 40).
- DIEFENBACH, H. (2004): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 225-250.
- DIEFENBACH, H. (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden.
- DIEFENBACH, H. (2011): Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In: BECKER, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 449-473.
- DIEKMANN, A. (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg.
- DITTON, H. (2004a): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 251-279.
- DITTON, H. (2004b): Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: HELSPER, W./ BÖHME, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 605-624.
- DITTON, H. (2010): Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: QUENZEL, G./ HURRELMANN, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 53-71.
- DITTON, H. (2011): Familie und Schule – Eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In: BECKER, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 245-264.
- DONZELOT, J. (2006): Quand la ville se défait. Quelle politique face à la crise des banlieues? Paris.
- DUBET, F./ LAPEYRONNIE, D. (1987): Im Aus der Vorstädte. Der Zerfall der demokratischen Gesellschaft. Stuttgart.
- DUMONT, G.-F. (2011): Géographie urbaine de l'exclusion dans les grandes métropoles françaises. Paris.
- ELIAS, N./ SCOTSON J. L. (1993): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a. M.
- ERIKSON, R./ JONSSON, J. O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Dies. (Hrsg.): Can Education

-
- Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Stockholm, S. 1-63.
- ERLER, I. (Hrsg.) (2007a): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien.
- ERLER, I. (2007b): Skizzen einer Auseinandersetzung. Überblick über Theorien zur Bildungsungleichheit. In: Ders. (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2008): Herkunft und Lebenschance – Warum wir eine Politik gegen soziale Vererbung brauchen. In: SCHRÖNER, D./URBÉ, R. (Hrsg.): 2008. Sozialalmanach. Schwerpunkt: Kinderarmut & Bildung. Confédération Caritas Luxembourg. Luxemburg, S. 335-355.
- ESTÈBE, P. (2004): L'usage des quartiers. Action publique et géographie dans la politique de la ville (1982-1999). Paris.
- EWRINGMANN, D. (2007): Wohnungsbauentwicklung im Rahmen nachhaltiger Raum- und Landesplanung in Luxemburg. Zwischenbericht für den Mouvement Ecologique. Königswinter.
- FABER, R./ REUTER, A. (2010): Travail communautaire. In: WILLEMS, H. et al. (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg. Bd. 2. 2. Aufl. Luxemburg, S. 1063-1071.
- FARWICK, A. (2009): Segregation und Eingliederung. Zum Einfluss der räumlichen Konzentration von Zuwandern auf den Eingliederungsprozess. Wiesbaden (= Stadt, Raum und Gesellschaft).
- FASSMANN, H./ KOHLBACHER, J./ REEGER, U. (Hrsg.) (2002): Zuwanderung und Segregation. Europäische Metropolen im Vergleich. Klagenfurt (= Publikationsreihe des Bundesministeriums für Wissenschaft und Verkehr zum Forschungsschwerpunkt Fremdenfeindlichkeit 7).
- FEHLEN, F. (2009): Baleine Bis. Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation. Luxemburgs Sprachenmarkt im Wandel. Luxemburg (= SESOPI, Recherche Étude Documentation 12).
- FEHLEN, F. (2010): Sozialstruktur und sozialer Wandel. In: WILLEMS, H. et al. (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg. Bd. 1. 2. Aufl. Luxemburg, S. 129-142.
- FELTGEN, V. (2010): Création d'un indice socio-économique de la population scolaire à l'échelle des communes. Étude réalisée pour

-
- le compte du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange.
- FEND, H. (2004): Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen. In: SCHÜMER, G./ TILLMANN, K.-J./ WEISS, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, S. 15-38.
- FEND, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Eine Einführung. Wiesbaden.
- FIJALKOW, Y. (2002): Sociologie de la ville. Paris.
- FILSINGER, D./ ROTNIK, G./ WILLEMS, H. (2010): Migration, Interkulturalität und Soziale Arbeit. In: WILLEMS, H. et al. (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg. Bd. 2. 2. Aufl. Luxemburg, S. 1119-1135.
- FLICK, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- FOREG (Hrsg.) (2007a): Lebensqualität in der Stadt Luxemburg: Grundlagen für eine Sozialplanung in der Stadt Luxemburg. Trier (= Arbeitspapiere des Instituts für Regionale Sozialforschung; Stadtsozialplan Luxemburg Band I).
- FOREG (Hrsg.) (2007b): Kommunale Sozialplanung – Materialband. Interviews mit städtischen Schlüsselpersonen. Trier (= Arbeitspapiere des Instituts für Regionale Sozialforschung; Stadtsozialplan Luxemburg).
- FOREG (Hrsg.) (2008): Ville de Luxembourg: La ségrégation à travers les mouvements migratoires. Trier (= Arbeitspapiere des Instituts für Regionale Sozialforschung; Stadtsozialplan Luxemburg Band II).
- FOREG (Hrsg.) (2009a): Die Stadt im Spiegel der Sozialstatistik. Trier (= Arbeitspapiere des Instituts für Regionale Sozialforschung; Stadtsozialplan Luxemburg Band III).
- FOREG (Hrsg.) (2009b): Soziale Situation und Infrastruktur für ausgewählte Zielgruppen in der Stadt Luxemburg. Trier (= Arbeitspapiere des Instituts für Regionale Sozialforschung; Stadtsozialplan Luxemburg Band IV).
- FOREG (Hrsg.) (2009c): Lebensqualität und Lebenszufriedenheit in der Stadt Luxemburg aus Sicht empirischer Studien. Trier (= Arbeitspapiere des Instituts für Regionale Sozialforschung; Stadtsozialplan Luxemburg Band V).

-
- FOREG (Hrsg.) (2009d): Lebensqualität in der Stadt Luxemburg: Bürgerbefragung. Trier (= Arbeitspapiere des Instituts für Regionale Sozialforschung; Stadtsozialplan Luxemburg Band VI).
- FRECH, S./ RESCHL, R. (Hrsg.) (2011): Urbanität neu planen. Stadtplanung, Stadtumbau, Stadtentwicklung. Schwalbach/Ts.
- FRIEDRICH, B./ BLASIUS, J. (2000): Leben in benachteiligten Wohngebieten. Opladen.
- FRIEDRICH, J. (1995): Stadtsoziologie. Opladen.
- FRIEDRICH, J./ TRIEMER, S. (2009): Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten. 2. Aufl. Wiesbaden.
- FRIEDRICH, J./ VAN KEMPEN, R. (2004): Armutsgebiete in europäischen Großstädten – Eine vergleichende Analyse. In: SIEBEL, W. (Hrsg.): Die europäische Stadt. Frankfurt a. M., S. 67-84.
- FRÜCHTEL, F./ CYPRIAN, G./ BUDDE, W. (2007): Sozialer Raum und soziale Arbeit. Textbook: Theoretische Grundlagen. Wiesbaden.
- FUCHS, H.-W./ REUTER, L. R. (2000): Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklung, Probleme, Reformbedarf. Augsburg.
- FÜRSTENAU, S./ GOMOLLA, M. (Hrsg.) (2009a): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden.
- FÜRSTENAU, S./ GOMOLLA, M. (Hrsg.) (2009b): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden.
- GAITSCH, R. (2010): Städtische Quartiere als Handlungsfeld: Gemeinwesenarbeit, Trail social communautaire und Quartiersarbeit. In: WILLEMS, H. et al. (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg. Bd. 2. 2. Aufl. Luxemburg, S. 1045-1061.
- GEORG, W. (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz.
- GERBER, P. (2005a): La ville de Luxembourg, mosaïque socio-résidentielle. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Population et Territoire 7).
- GERBER, P. (2005b): Appréciation du confort et du quartier en 2004: complément d'enquête. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Luxemburg (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2004, 15).
- GOGOLIN, I. (2000): Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG-Schwerpunktprogramms FABER. In: GOGOLIN, I. /NAUCK, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen, S. 15-36.

-
- GOGOLIN, I. (2005): „Integration“ – deutsche Erfahrungen und Beispiele von anderswo. In: HAMBURGER, F./ BADAWIA, T./ HUMMRICH, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 279-294.
- GOGOLIN, I. (2006): Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarb. und erw. Auflage. Wiesbaden, S. 33-50.
- GOGOLIN, I. (2010): Interkulturelle Bildungsforschung. In: TIPPELT, R./ SCHMIDT, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 297-315.
- GOMOLLA, M. (2006): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 87-102.
- GOMOLLA, M./ RADTKE, F.-O. (2000): Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule. In: GOGOLIN, I./ NAUCK, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen, S. 321-341.
- GOMOLLA, M./ RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- GRAFMEYER, Y./ ISAAC, J. (Hrsg.) (2004): L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine. Paris.
- GRAFMEYER, Y./ AUTHIER, J.-Y. (2008): Sociologie urbaine. 2. Aufl. Paris.
- GRUNDMANN, M. et al. (2004): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 41-68.
- HADJAR, A./ LUPATSCH, J./ GRÜNEWALD-HUBER, E. (2010): Bildungsverlierer/-innen, Schulentfremdung und Schulerfolg. In: QUENZEL, G./ HURRELMANN, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 223-244.
- HAMBURGER, F. (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Felddescription. In: HAMBURGER, F./ BADAWIA, T./ HUMMRICH, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von

-
- Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 7-22 (= Schule und Gesellschaft 25).
- HAMRE, B. K./ PIANTA, R. C. (2005): Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? In: Child development 76, S. 949-967.
- HAN, P. (2007): Theorien zur internationalen Migration. Ausgewählte interdisziplinäre Migrationstheorien und deren zentralen Aussagen. Stuttgart.
- HANSEN, G./ SPETSMANN-KUNKEL, M. (2008): Integration und Segregation. Ein Spannungsverhältnis. Münster et al. (= Lernen für Europa 11).
- HARTH, A./ SCHELLER, G./ TESSIN, W. (Hrsg.) (2000): Stadt und soziale Ungleichheit. Opladen.
- HARTH, A./ HERLYN, U./ SCHELLER, G. (1998): Segregation in ostdeutschen Städten. Opladen.
- HÄUßERMANN, H./ KRONAUER, M./ SIEBEL, W. (Hrsg.) (2004a): An den Rändern der Städte. Armut und Ausgrenzung. Frankfurt a. M.
- HÄUßERMANN, H./ KRONAUER, M./ SIEBEL, W. (2004b): Einleitung. Stadt am Rand: Armut und Ausgrenzung. In: Dies. (Hrsg.): An den Rändern der Städte. Armut und Ausgrenzung. Frankfurt a. M., S. 7-40.
- HÄUßERMANN, H./ LÄPPLE, D./ SIEBEL, W. (2008): Stadtpolitik. Frankfurt a. M.
- HÄUßERMANN, H./ SIEBEL, W. (2004): Stadtsoziologie. Eine Einführung. Frankfurt a. M.
- HEID, H. (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, S. 1-17.
- HEITMEYER, W. (1998): Versagt die „Integrationsmaschine“ Stadt? Zum Problem der ethnisch-kulturellen Segregation und ihrer Konfliktfolgen. In: Ders./ DOLLASE, R./ BACKES, O. (Hrsg.): Die Krise der Städte. Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben. Frankfurt a. M., S. 443-467
- HEITMEYER, W./ DOLLASE, R./ BACKES, O. (Hrsg.) (1998a): Die Krise der Städte. Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben. Frankfurt a. M.
- HEITMEYER, W./ DOLLASE, R./ BACKES, O. (1998b): Einleitung: Die städtische Dimension ethnischer und kultureller Konflikte. In: Dies. (Hrsg.): Die Krise der Städte. Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben. Frankfurt a. M., S. 9-17.

-
- HELFFERICH, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden.
- HELSPER, W./ BÖHME, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden.
- HELSPER, W./ BÖHME, J. (2004): Einleitung in das Handbuch der Schulforschung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 11- 31.
- HERLYN, U./ LAKEMANN, U./ LETTKO, B. (1991): Armut und Milieu. Benachteiligte Bewohner in großstädtische Quartieren. Basel.
- HESS, H./ MECHLER, A. (1973): Ghetto ohne Mauern. Ein Bericht aus der Unterschicht. Frankfurt a M.
- HILLMERT, S. (2004): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 69-97.
- HIRSCH, M./ VILLENEUVE, S. (2006): La pauvreté en héritage. 2 millions d'enfants pauvres en France. Paris.
- HOHM, H.-J. (2003): Urbane soziale Brennpunkte, Exklusion und soziale Hilfe. Opladen.
- HOLLENBACH, N./ MEIER, U. (2004): Lernen am Nachmittag. Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-Jährigen. In: SCHÜMER, G./ TILLMANN, K.-J./ WEISS, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, S. 165-186.
- HONIG, M.-S./ HAAG, C. (2012): Wer betreut unsere Kinder? Zahlen und Entwicklungen im Überblick. In: forum für Politik, Gesellschaft und Kultur 322 (Betreute Kindheit), S. 30-32.
- HORMEL, U./ SCHERR, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.
- HORMEL, U./ SCHERR, A. (2005): Migration als gesellschaftliche Lernprovokation. Programmatische Konturen einer offensiven Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. In: HAMBURGER, F./ BADAWIA, T./ HUMMIRICH, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 295-310.

-
- HORSTKEMPER, M./ TILLMANN, K.-J. (2004): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: HELSPER, W./ BÖHME, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 287-323.
- HRADIL, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Opladen.
- HUNGER, U./ THRÄNHARDT, D. (2006): Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den westdeutschen Bundesländern. Diskrepanzen zwischen den PISA-Studien und den amtlichen Schulstatistiken. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 51-67.
- INSTITUT FÜR LÄNDERKUNDE, LEIPZIG (Hrsg.) (2002): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Bd. 6. Bildung und Kultur. Heidelberg, Berlin.
- JENCKS, C. (1973): Chancengleichheit. Reinbek bei Hamburg.
- JOHRENDT, N./ SCHNEIDER, H.R. (1992): Computergestützte Sozialhilfeberichterstattung und Sozialplanung. Bielefeld.
- JORDAN, E./ SCHONE, R. (Hrsg.) (1998): Handbuch Jugendhilfeplanung. Münster.
- KAHL, H./ KNAUER, S. (Hrsg.) (2007): Bildungschancen in der neuen Ganztagschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen. Weinheim, Basel.
- KEIM, D./ VAKOVICS, L. (Hrsg.) (1985): Wege zur Sozialplanung. Opladen (= Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 59).
- KINNEAR, P./ GRAY, C. (Hrsg.) (2005): SPSS facile. Appliqué à la psychologie et aux sciences sociales. Maîtriser le traitement de données. Brüssel.
- KLEIN, C. (1998): Eléments d'analyse économique des choix éducatifs au Luxembourg. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Cahier PSELL 112).
- KLEIN, C. (2005): Société de la connaissance et niveau de formation. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2003, 7).
- KLEIN, C. (2007): Mère-fille et père-fils: même niveaux de formation? Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2005, 39).
- KNEIP, N. (2010): Tagesfrüherziehung. In: WILLEMS, H. et al. (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg.

-
- Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg. Bd. 2. 2. Aufl. Luxemburg, S. 709-718.
- KOPP, J. (2009): Bildungssoziologie. Eine Einführung anhand empirischer Studien. Wiesbaden.
- KRAMER, C. (1993): Die Entwicklung des Standortnetzes von Grundschulen im ländlichen Raum. Heidelberg (= Heidelberger Geographische Arbeiten 93).
- KRECKEL, R. (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt a. M., New York (= „Theorie der Gesellschaft“ 25).
- KREYENFELD, M. (2004): Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 99-126.
- KRONAUER, M. (1997): „Soziale Ausgrenzung“ und „Underclass“. Über neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung. In: Leviathan 25, S. 28-49.
- KRÜGER, H.-H. et al. (Hrsg.) (2010): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung 30).
- KRUMMACHER, M. et al. (2003): Soziale Stadt – Sozialraumentwicklung – Quartiersmanagement. Herausforderungen für Politik, Raumplanung und soziale Arbeit. Opladen.
- KURCHAT, I. (2012): Die Hand, die füttert. In: forum für Politik, Gesellschaft und Kultur 322 (Betreute Kindheit), S. 48f.
- KÜSTERS, IVONNE (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden (= Hagener Studientexte zur Soziologie).
- LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. Basel.
- LANNERS, M. et al. (2007): PISA 2006. Nationaler Bericht Luxemburg. Hrsg. v. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, SCRIPT; Université du Luxembourg, Unité de recherche EMACS. Luxemburg.
- LEDUC, K./ VILLERET, A. (2005): Les moments-clefs de la vie personnelle et familiale. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2004, 3).

-
- LEJALLE, B. (2005): Mode de garde des jeunes enfants: entre souhait et réalité... Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2003, 6).
- LEJALLE, B. (1995): Les familles monoparentales au Luxembourg ou élever seule son enfant au Luxembourg. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Document PSELL 78).
- LORENTZ, N./ TCHICAYA, A. (2007): L'accès aux soins de santé pour tous: un défi pour l'équité. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2005, 23).
- LORIG, W. H./ HIRSCH, M. (Hrsg.) (2008): Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung. Wiesbaden.
- LORIG, W. H./ HIRSCH, M. (2008): Einleitung: Luxemburg – „Small, beautiful, and successful“? In: Dies. (Hrsg): Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 8-11.
- LÖW, M. (2006): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Frankfurt a. M.
- LUDWIG-MAYERHOFER, W./ Kühn, S. (2010): Bildungsarmut, Exklusion und die Rolle von sozialer Verarmung und *Social Illiteracy*. In: QUENZEL, G./ HURRELMANN, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 137-155.
- LUDL, H. (Hrsg.) (2003): Das Wohnmodell inter-ethnische Nachbarschaft. Wien.
- MAAS, R. (2009): Ausgrenzung vom Wohnungsmarkt. In: BOUSCH, P. et al. (Hrsg.): Der Luxemburg Atlas du Luxembourg. Luxemburg, S. 182f.
- MADORÉ, F. (2004): Ségrégation sociale et habitat. Rennes (= Géographie Sociale).
- MARTH, S. S./ RAMPONI, A. (2010): Außerschulische Kinderbetreuung der Stadt Luxemburg. In: WILLEMS, H. et al. (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg. Bd. 2. 2. Aufl. Luxemburg, S. 699-707.
- MARTIN, R. (2006): L'école luxembourgeoise face aux défis de la société de la connaissance: peut-on réussir l'avenir sur la base du fonctionnement d'hier? Université du Luxembourg, Unité de recherche EMACS. Luxemburg.
- MARTIN, R. et. al. (2008): La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain. Vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif. Brüssel (= Pédagogies en développement).

-
- MAURIN, É. (2004): Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social. Paris.
- MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim, Basel.
- MERZ-ATALIK, K. (2001): Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung. Opladen.
- MEUSBURGER, P./ SCHMUDE, J. (Hrsg.) (1990): Bildungsgeographische Studien über Baden-Württemberg. Heidelberg (= Heidelberger Geographische Arbeiten 88).
- MEUSBURGER, P. (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg, Berlin.
- MEYERS, C./ WILLEMS, H. (2008): Die Jugend der Stadt Luxemburg. Das Portrait einer multikulturellen und heterogenen Jugendgeneration, ihrer Werorientierungen und Freizeitmuster. Esch-sur-Alzette (= Schriften zur Jugendforschung 3 – Reihe ScientiPHlc 4, hrsg. v. CESIJE).
- MENFP 2006 = Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (Hrsg.) (2006): Analyse des „Klassenwiederholens“ im primären und postprimären Bereich. Luxemburg.
- MENFP 2008 = Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle (Hrsg.) (2008): Les chiffres clés de l'éducation nationale. Statistiques et indicateurs. Année scolaire 2006-2007. Luxemburg.
- MENFP 2009 = Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle (Hrsg.): Die Schule zum Erfolg machen. Erklärung für die Eltern zur neuen Grundschule. Luxemburg.
- MENFP 2012a = Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle (Hrsg.) (2012): Les chiffres clés de l'éducation nationale. Statistiques et indicateurs. Année scolaire 2010-2011. Luxemburg.
- MENFP 2012b = Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle (Hrsg.) (2012): L'enseignement fondamental en détail. Luxemburg.
- MDL 2012 = Ministère du Logement: Observatoire de l'habitat. Luxemburg. URL: <http://observatoire.ceps.lu> (Abruf: 1.11.2012).
- MÜNCH, S. (2010): Integration durch Wohnungspolitik? Zum Umgang mit ethnischer Segregation im europäischen Vergleich. Wiesbaden.

-
- NEUMANN, S. (2012): Wie kann Forschung Praxis verändern? Der Beitrag ethnografischen Wissens zur Qualitätsentwicklung in der Kinderbetreuung. In: forum für Politik, Gesellschaft und Kultur 322 (Betreute Kindheit), S. 35-37.
- NEUMANN, S./ SCHNOOR, O./ SEELE, C. (2012): Von Vielfalt zu Verschiedenheit. Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen. In: forum für Politik, Gesellschaft und Kultur 322 (Betreute Kindheit), S. 41-43.
- OTTEN, H./ WIRTGEN, G. (2001): Rapport National sur la jeunesse au Luxembourg. Hrsg. v. CESIJE u. Ministère de la Famille, de la Solidarité Sociale et de la Jeunesse / SNJ. Luxemburg.
- PAUGAM, S. (1991): La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté. Paris.
- PAUGAM, S. (1993): La société française et ses pauvres. L'expérience du revenu minimum d'insertion. Paris.
- PAUGAM, S. (Hrsg.) (2007): Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales. Paris.
- PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster et al.
- POUGET, C. (2006): Les jeunes adultes: sont-ils bien logés? Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2004, 29).
- PRIES, L. (2007): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt a. M.
- QUENZEL, G. (2010): Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungserfolg. In: Dies./ HURRELMANN, K. (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 124-136.
- QUENZEL, G./ HURRELMANN, K. (Hrsg.) (2010a): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden.
- QUENZEL, G./ HURRELMANN, K. (2010b): Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: Dies. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, 11-33.
- RAMIREZ-RODRIGUEZ, R./ DOHMEN, D. (2010): Ethnisierung von geringer Bildung. In: QUENZEL, G./ HURRELMANN, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 289-311.

-
- RATZKI, A. (2006): Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 23-31.
- REINDERS, H. et al. (Hrsg.) (2011): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden.
- REUBER, P./ PFAFFENBACH, C. (2005): Methoden der empirischen Humangeographie. Braunschweig (= Das Geographische Seminar).
- RIES, J. (2012): Les mutations de l'emploi de 1960 à 2010. Hrsg. v. STATEC. Luxemburg. URL: <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/luxembourg/2012/PDF-04-12.pdf> (Abruf: 1.11.2012).
- ROQUES, J.-L. (2007): Inclusion et exclusion dans les petites villes. Le rôle de la culture locale, de la mémoire et de l'école. Paris.
- RUDOLPH-CLEFF, A. (1996): Wohnungspolitik und Stadtentwicklung. Ein deutsch-französischer Vergleich. Basel.
- SCHELLE, C. (2005): Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule und im Unterricht. In: HAMBURGER, F./ BADAWIA, T./ HUMMRICH, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 41-53.
- SCHENDERA, C. FG (2010): Clusteranalyse mit SPSS. Mit Faktorenanalyse. München.
- SCHENK, M./ MEYERS, C. (1997): Kinder und Jugendliche im Großherzogtum Luxemburg: Lebenslagen, Hilfsangebote und Perspektiven. Centre Universitaire Luxembourg. Luxemburg.
- SCHEPKER, R./ TOKER, M./ EBERDING, A. (2000): Eine Institution in der psychosozialen Versorgung von türkeistämmigen Migrantenfamilien – Praxisrelevante Ergebnisse des Projekts „Familiäre Bewältigungsstrategien“. In: GOGOLIN, I./ NAUCK, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen, S. 243-278.
- SCHNELL, R/ HILL, P. B./ ESSER, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. 6. völlig überarb. u. erw. Auflage. München, Wien.
- SCHNUR, O. (2003): Lokales Sozialkapital für die „soziale Stadt“. Politische Geographien sozialer Quartiersentwicklung am Beispiel Berlin-Moabit. Opladen.
- SCHNUR, O. (Hrsg.) (2008): Quartiersforschung. Zwischen Theorie und Praxis. Wiesbaden (= VS Research Quartiersforschung).
- SCHRONEN, D./ ACHTEN, M. (2011): Raum für Kinder. Platz für Erfahrung. Ort für Begegnung. Confédération Caritas Luxembourg. Luxemburg.

-
- SCHRONEN, D./ URBÉ, R. (Hrsg.) (2008): 2008. Sozialalmanach. Schwerpunkt: Kinderarmut & Bildung. Confédération Caritas Luxembourg. Luxembourg.
- SCHUMACHER, A./ BALTES-LÖHR (2012): „Unsere Tochter ist gut aufgehoben, wird aber nicht extra gefördert.“ Wie zufrieden sind Eltern mit dem Betreuungsangebot konventionierter Tagesstätten für Kleinkinder? In: forum für Politik, Gesellschaft und Kultur 322 (Betreute Kindheit), S. 46-49.
- SCHÜMER, G./ TILLMANN, K.-J./ WEIß, M. (Hrsg.) (2004): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden.
- SCHULZE, G. (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a. M., New York.
- SCHULZE, E./ SOJA, E.-M. (2006): Verschlungene Bildungspfade. Über Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 193-205.
- SCHÜMER, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: SCHÜMER, G./ TILLMANN, K.-J./ WEISS, M. (Hrsg.) (2004): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, S. 73-114.
- SCHÜMER, G./ TILLMANN, K.-J./ WEISS, M. (2004): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, S. 7- 11.
- SCUTO, D. (2010): Migrationspolitik: Entwicklung und gegenwärtige Gestalt. In: WILLEMS, H. et al. (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg. Bd. 1. 2. Aufl. Luxemburg, S. 334-355.
- SEDJARI, A. (Hrsg.) (2006): Les politiques de la ville: intégration urbaine et cohésion sociale. Paris.
- SIEBEL, W. (Hrsg.) (2004): Die europäische Stadt. Frankfurt a. M.
- SIEBERT-OTT, G. (2006): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 145-157.

-
- SOLGA, H./ WAGNER S. (2004): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 195-224.
- STAFFORD, J./ BODSON, P. (2007): L'analyse multivariée avec SPSS. Québec.
- STANAT, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: BAUMERT, J./ STANAT, P./ WATERMANN, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 189-219.
- STATEC (2003): Recensement de la population 2001 (Résultats détaillés). Luxemburg.
- STATEC (2012): Luxemburg in Zahlen 2012. Luxemburg. URL: <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/luxembourg-en-chiffres/luxembourg-zahlen.pdf> (Abruf: 1.11.2012)
- STEIN, R. (1998): Hauptschule als Herausforderung: Notwendigkeit und Integration im Bildungswesen. Neuwied.
- STEGEN, R. (2006): Die soziale Stadt. Quartiersentwicklung zwischen Städtebauförderung, integrierter Stadtpolitik und Bewohnerinteressen. Berlin (= Stadtzukünfte 3).
- STICHWEH, R./ WINDOLF, P. (Hrsg.) (2009): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden.
- STOCKÉ, V. (2010): Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In: QUENZEL, G./ HURRELMANN, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 73-94.
- TIPPELT, R./ SCHMIDT, B. (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden.
- TISSOT, S. (2001): L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique. Paris.
- TOURETTE, F. (2005): Développement social urbain et politique de la ville. Paris.
- TRAUSCH, G. (2008): Die historische Entwicklung des Großherzogtums – ein Essay. In: LORIG, W. H./ HIRSCH, M. (Hrsg.): Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 13-30.

-
- TREIBEL, A. (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 3. Aufl. Weinheim, München (= Grundlagentexte Soziologie).
- TWICKEL, C. (2010): Gentrifidingsbums oder eine Stadt für alle. Hamburg.
- UNSEN, M./ VALLADO, D. (2006): Le décrochage scolaire au Luxembourg. Parcours et caractéristiques des jeunes en rupture scolaire. Raisons entraînant l'arrêt des études. Hrsg. v. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle. Luxembourg.
- UNSEN, M./ VALLADO, D./ BARTHELEMY, M. (2005): Étude sur les élèves quittant prématurément nos écoles. Principaux résultats. Hrsg. v. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle. Luxembourg.
- VEREIN FÜR SOZIALPLANUNG DER STADT BIELEFELD (Hrsg.) (1994): Organisation der kommunalen Sozialplanung: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bielefeld.
- VESTER, M. (2008): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: BERGER, P. A./ KAHLERT, H. K. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München (= Bildungssoziologische Beiträge), S. 39-70.
- VDL 2007 = Ville de Luxembourg (Hrsg.) (2007): Luxembourg, Identität schafft Zukunft. Luxembourg.
- VDL 2011 = Ville de Luxembourg (Hrsg.) (2011): Etat de la population. Statistiques sur la population de la Ville de Luxembourg. Luxembourg.
- VDL 2012 = Ville de Luxembourg: technolink.lu – e-communication dans les écoles. Luxembourg. URL: <http://www.technolink.lu> (Abruf: 1.11.2012).
- VILLERET, A./ VAN KERM, P. (2007): Difficile de joindre les deux bouts ? La satisfaction des ménages luxembourgeois quant à leur situation financière. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Vivre au Luxembourg, Chroniques de l'enquête PSELL-3/2005, 36).
- WACQUANT, L. (2005): Parias urbains. Ghetto, banlieues, État. Paris.
- WAGENER, Y./ PETRY, P. (2002): Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg. Freizeit, Schule, Partnerschaft, Familie, Gesundheit. Hrsg. v. Ministère de la Santé, Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports. Luxembourg.

-
- WAGENER, W. (2010): Wirtschaftliche Entwicklung und Veränderung der Arbeitswelt in Luxemburg. In: WILLEMS, H. et al. (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg. Bd. 1. 2. Aufl. Luxemburg, S. 235-249.
- WALTHER, U. J. (2004): Die europäische Stadt als soziale Stadt? Das deutsche Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“. In: SIEBEL, W. (Hrsg.): Die europäische Stadt. Frankfurt a. M., S. 332-344.
- WATERMANN, R./ BAUMERT, J. (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: BAUMERT, J./ STANAT, P./ WATERMANN, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 61-94.
- WEIL, P. (2005): La République et sa diversité. Immigration, intégration, discriminations. Paris.
- WEISHAUPT, H. (2010): Bildung und Region. In: TIPPELT, R./ SCHMIDT, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 217-231.
- WEISS, K. (2006) Ausländische Schüler in den neuen Bundesländern – eine Erfolgsstory. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 179-191.
- WERNER, G. (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz.
- WIEGANDT, C.-C. (2012): Stadtentwicklung in Deutschland. Trends zur Polarisierung. In: Geographische Rundschau 7-8, S. 46-53.
- WILLEMS, H. et al. (2004a-d): Endbericht des CESIJE im Rahmen des „Plan Communal Jeunesse“ der Stadt Luxemburg. 4 Bde. [Bd. 1: Soziale Räume und soziale Welten. Analyse der sozialräumlichen Struktur der Stadt Luxemburg und der Veränderungen sozialer Milieus aus der Perspektive von Bewohnern. Bd. 2: Aspekte jugendlicher Freizeitwelten in der Stadt Luxemburg. Eine qualitative Analyse auf der Basis von Gruppendiskussionen. Bd. 3: Die Jugend der Stadt Luxemburg. Lebenslagen, Wertorientierung, Freizeitmuster und Probleme. Analyse einer quantitativen Umfrage der 12-25-jährigen Jugendlichen. Bd. 4: Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die Praxis der Jugendpolitik und Jugendarbeit.] Hrsg. v. CESIJE. Luxemburg.

-
- WILLEMS, H./ MILMEISTER, P. (2008): Migration und Intergration. In: LORIG, W. H./ HIRSCH, M. (Hrsg.): Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 62-92.
- WILLEMS, H. et al. (Hrsg.) (2010a): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg. 2 Bde. 2. Aufl. Luxemburg.
- WILLEMS, H. et al. (2010b): Migration und Immigration. In: WILLEMS, H. et al. (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg. Bd. 1. 2. Aufl. Luxemburg, S. 165-182.
- WILSON, W. J. (1987): The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass and Public Policy. Chicago.
- WITTENBERG, R./ CRAMER, H. (2003): Datenanalyse mit SPSS für Windows. Mit 89 Abbildungen und zahlreichen Tabellen und Übersichten. Stuttgart (= Handbuch für computergestützte Datenanalyse IX).
- ZAHLEN, P. (2008): Arbeitsmarktpolitik. In: LORIG, W. H./ HIRSCH, M. (Hrsg.): Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 253-285.
- ZANARDELLI, M. (1997): Les comportements de dépenses au Luxembourg. Une typologie des ménages. Hrsg. v. CEPS/INSTEAD. Differdange (= Cahier PSELL 99).
- ZINNECKER, J. (2004): Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: HELSPER, W./ BÖHME, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 501-525.
- ZILM 2003 = Bureau d'Études en Urbanisme & Aménagement du territoire Zilm (2003): Stadtentwicklungsbericht 2003. Stadtentwicklung Stadt Luxemburg – Teil 1. Hrsg. v. Ville de Luxembourg. Luxemburg.
- ZILM 2004 = Bureau d'Études en Urbanisme & Aménagement du territoire Zilm (2003): Stadtteilrahmenplan. Cessingen-Gasperich. Stadtentwicklung Stadt Luxemburg – Teil 2. Hrsg. v. Ville de Luxembourg. Luxemburg.
- ZILM 2008 = Bureau d'Études en Urbanisme & Aménagement du territoire Zilm (2008): Integratives Gesamtkonzept Luxemburg 2020. Hrsg. v. Ville de Luxembourg. Luxemburg.