

Kai Maaz et al. (Hrsg.)

Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus



Ergebnisse der Evaluation
der Bremer Schulreform

Kai Maaz, Marcus Hasselhorn, Till-Sebastian Idel, Eckhard Klieme,
Birgit Lütje-Klose, Petra Stanat, Marko Neumann, Anna Bachsleitner,
Josefine Lühe, Stefan Schipolowski (Hrsg.)

Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus

Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3964-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8964-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: Monkey Business Images – Shutterstock.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Dieses Werk ist unter der Lizenz *CC BY-NC-ND 4.0* veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 4.0 International (*CC BY-NC-ND 4.0*)



Vorwort der Senatorin für Kinder und Bildung

Der Bericht der Expertengruppe zur Evaluation der Bremer Schulreform von 2009 ist eine wichtige Grundlage zur Weiterentwicklung des Schulsystems im Land Bremen. Im Auftrag der Bremischen Bürgerschaft hatte ich als Senatorin für Kinder und Bildung die Evaluation der Reform durch die Expertengruppe unter Federführung des DIPF | Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation (bis zum 04.11.2018 unter dem Namen „Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)“ firmierend) veranlasst. Zu den Zielen der Reform gehören die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Bremer Schulsystems sowie die Verringerung der Abhängigkeit des Schulerfolgs von sozialer Herkunft. Kernelemente sind die Gliederung der weiterführenden Schulen in die zwei Schularten Oberschule und Gymnasium sowie die Umsetzung der Inklusion.

Begleitet wurde die Reform durch den Bremer Schulkonsens von 2008. Drei Parteien hatten sich auf einen zehn Jahre andauernden Schulfrieden und den Bestand der Reformstrukturen geeinigt. Damit wurde den Schulen die notwendigen Planungs- und Entwicklungssicherheit gegeben, um die Reform umsetzen zu können. Die Vereinbarung der Parteien beinhaltete auch, die Entwicklungsschritte nach acht Jahren zu bilanzieren, auf dieser Basis den Schulkonsens zu überprüfen, fortzusetzen und weiterzuentwickeln.

Die Expertengruppe stellt im vorliegenden Bericht fest, dass die Struktur des Schulsystems zukunftsfähig, modernisierungsoffen und das richtige Fundament zur Weiterentwicklung ist. Des Weiteren wird die Akzeptanz inklusiver Schulen bestätigt.

Insgesamt empfiehlt die Expertengruppe eindeutig die Beibehaltung des zweigliedrigen Schulsystems. Sie hat zudem Handlungsbedarfe identifiziert und Empfehlungen formuliert. Auf dieser Basis ist es 2018 gelungen, erneut einen parteiübergreifenden Konsens für weitere zehn Jahre zu vereinbaren. Neben der Verständigung auf eine Fortführung der zweigliedrigen Schulstruktur mit den Schularten Oberschule und Gymnasium wurden die Empfehlungen aufgegriffen und in politische Verhandlungen übersetzt. Im Fokus steht dabei die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Bremischen Bildungssystems unter anderem durch drei Ansätze:

1. Die Qualitätsentwicklung und Standardorientierung soll durch ein Institut für Qualitätsentwicklung im Land Bremen befördert werden,
2. die Ressourcenausstattung soll deutlich verbessert werden und
3. Maßnahmen des Förderns und Forderns sollen ausgebaut und durchgängig vom Kindergarten bis zur Beruflichen Bildung ausgestaltet werden.

Eine große Rolle spielt dabei, Ressourcen nicht mit der Gießkanne, sondern indikatorengestützt und bedarfsorientiert zu verteilen.

Die Handlungsempfehlungen, die die Expertengruppe mit dem Bericht vorgelegt hat, waren für die Gespräche zur Weiterführung des Schulkonsenses sehr hilfreich; sie werden es auch für Weiterentwicklung des bremischen Schulsystems sein.

Bremen im November 2018

Senatorin Dr. Claudia Bogedan

Vorwort der Herausgeber

Mit der im Jahr 2009 verabschiedeten Schulgesetznovelle, die zum Schuljahr 2009/10 in Kraft getreten ist, hat das Land Bremen eine umfassende Schulreform durchgeführt. Einen Kernbestandteil der Reform bildete die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems im Sekundarbereich, das sich aus dem Gymnasium und der neu eingeführten Oberschule zusammensetzt. An den Oberschulen, die die bisherigen Schulzentren der Sekundarstufe I und die Gesamtschulen in sich vereinen, können alle Schulabschlüsse einschließlich des Abiturs erworben werden. Ein zweiter zentraler Bestandteil der Schulreform ist die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (Inklusion). Im Zuge der Einführung der neuen Schulstruktur wurde von den drei stärksten in der Bremischen Bürgerschaft (Landtag) vertretenen Parteien (SPD, CDU, BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN) der auch als „Schulfrieden“ bezeichnete „Bremer Konsens zur Schulentwicklung“ für einen Zeitraum von zehn Jahren vereinbart. Dieser hatte zum Ziel, die Leistungsfähigkeit des Bremer Schulsystems unter stabilen schulstrukturellen Rahmenbedingungen zu verbessern und die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg zu reduzieren. Im Bremer Konsens zur Schulentwicklung wurde festgehalten, dass „nach 8 Jahren eine Bilanzierung des Erreichten“ erfolgen soll. Im Auftrag der Bremer Senatorin für Kinder und Bildung erfolgte die Bilanzierung durch eine unabhängige wissenschaftliche Expertengruppe unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Diese basiert in erster Linie auf schüler- und schulbezogenen Kennzahlen aus den amtlichen Schulstatistiken sowie Leistungsdaten aus dem IQB-Bildungstrend, der zur Überprüfung des Erreichens der nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und den Hauptschulabschluss durchgeführt wurde. Darüber hinaus erfolgten Befragungen und Interviews mit verschiedenen Akteuren des Bremer Schulsystems, um tiefergehende Einblicke in den Umgang mit den Veränderungen und diesbezügliche Herausforderungen zu erhalten. Der Schwerpunkt der Bilanzierung liegt auf den Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulsystem, insbesondere im Bereich der weiterführenden Schulen.

Der vorliegende Ergebnisbericht zur Untersuchung der Bremer Schulreform wurde im März 2018 der Öffentlichkeit vorgestellt und bildete eine zentrale Grundlage der sich anschließenden politischen Diskussionen und Beratungen zur Weiterentwicklung des Bremer Bildungskonsenses. Die Expertengruppe hat erfreut zur Kenntnis genommen, dass ein großer Teil ihrer Empfehlungen Einzug in die verabschiedete Neuauflage des Bildungskonsenses (2018–2028) gefunden hat. Die Mitglieder der Expertengruppe und weiteren Mitherausgeber des vorliegenden Bandes danken allen Personen, die durch ihre Mitwirkung zum Entstehen des Ergebnisberichts beigetragen haben. Der Dank gilt neben den Autorinnen und Autoren der eingeholten Expertisen insbesondere den zuständigen Mitarbeiterinnen und Mit-

arbeitern der Senatorin für Kinder und Bildung sowie sämtlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den im Rahmen der Untersuchung erfolgten Befragungen und Interviews. Ihre Einschätzungen und Auskünfte waren für die Expertengruppe eine wichtige und wertvolle Informationsgrundlage für die Evaluation der Bremer Schulreform.

Berlin, im November 2018

Inhalt

	<i>Kai Maaz, Marcus Hasselhorn, Till-Sebastian Idel, Eckhard Klieme, Birgit Lütje-Klose und Petra Stanat</i>	
1.	Auftrag und Arbeitsweise der Expertengruppe	11
	<i>Kai Maaz, Marcus Hasselhorn, Till-Sebastian Idel, Eckhard Klieme, Birgit Lütje-Klose und Petra Stanat</i>	
2.	Schwerpunkte und Fragestellungen der Expertise im Kontext der Bremer Schulreform	15
	<i>Marko Neumann und Kai Maaz</i>	
3.	Anwahlverhalten und Akzeptanz im zweigliedrigen Bremer Sekundarschulsystem.	25
	<i>Anna M. Makles, Kerstin Schneider, Josefine Lühe, Anna Bachsleitner und Marko Neumann</i>	
4.	Bildungsbeteiligung, -verläufe und -abschlüsse vor und nach der Bremer Schulreform	61
	<i>Stefan Schipolowski, Sebastian Weirich, Benjamin Becker und Petra Stanat</i>	
5.	Schülerkompetenzen vor und nach der Bremer Schulreform	83
	<i>Kerstin Schneider, Anna M. Makles, Anna Bachsleitner, Josefine Lühe, Stefan Schipolowski, Sebastian Weirich, Benjamin Becker, Petra Stanat, Marko Neumann und Kai Maaz</i>	
6.	Die Entwicklung soziokultureller Disparitäten im Kontext der Bremer Schulreform	97
	<i>Till-Sebastian Idel, Birgit Lütje-Klose, Sandra Grüter, Carlotta Mettin, Andrea Meyer, Phillip Neumann, Gerhard Büttner, Marcus Hasselhorn und Wolfgang Schneider</i>	
7.	Inklusion im Bremer Schulsystem	121
	<i>Markus Sauerwein, Karin Lossen und Eckhard Klieme</i>	
8.	Ganztagsschulausbau in Bremen im Kontext der Schulreform	163
	<i>Tobias Feldhoff, Sebastian Wurster, Tanja Rettinger, Joshua Hausen und Marko Neumann</i>	
9.	Steuerung und Qualitätsentwicklung im Bremer Schulsystem	177

*Kai Maaz, Marcus Hasselhorn, Till-Sebastian Idel, Eckhard Klieme,
Birgit Lütje-Klose, Petra Stanat, Marko Neumann, Anna Bachsleitner,
Josefine Lühe und Stefan Schipolowski*

10. Zentrale Befunde und Empfehlungen	217
Literatur	229
Anlage 1	237

*Kai Maaz, Marcus Hasselhorn, Till-Sebastian Idel, Eckhard Klieme,
Birgit Lütje-Klose und Petra Stanat*

1. Auftrag und Arbeitsweise der Expertengruppe

Im Juli 2016 beauftragte die Bremer Senatorin für Kinder und Bildung ein Expertengremium damit, den am 19. Dezember 2008 von den Parteivorsitzenden von SPD, CDU und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN unterzeichneten „Bremer Konsens zur Schulentwicklung“ (vgl. Anlage 1 am Ende des Berichts) einer externen Bilanzierung zu unterziehen. Sie folgte damit dem Antrag der Bremischen Bürgerschaft (Landtag) vom 24. Februar 2016 (Bremische Bürgerschaft, 2016) zur Evaluation der Bremer Schulreform aus dem Jahr 2009 und der Weiterentwicklung des Bildungskonsenses.

Folgende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wurden in die Expertengruppe berufen:

Prof. Dr. Kai Maaz (Sprecher der Expertengruppe) – DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation¹, Frankfurt am Main/Berlin

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn – DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main/Berlin

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel – Universität Bremen

Prof. Dr. Eckhard Klieme – DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main/Berlin

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose – Universität Bielefeld

Prof. Dr. Petra Stanat – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, (IQB) Berlin

Auftrag der externen Bilanzierung war es, „die in den vergangenen acht Jahren ergriffenen Maßnahmen [zu] überprüfen, [zu] bewerten und eine fundierte Rückmeldung [zu] geben, ob und welche weiteren Entwicklungsschritte ggf. über das Jahr 2018 hinaus zu unternehmen sind, um die Leistungsfähigkeit des Schulsystems im Land Bremen weiter zu verbessern, die soziale Kopplung zwischen Elternhaus und Schulerfolg weiter zu reduzieren und die Inklusion voranzutreiben“ (Bremische Bürgerschaft, 2016).

Zur Vorbereitung und Unterstützung der Evaluation sollte die staatliche Deputation für Kinder und Bildung „die kontinuierliche Begleitung durch die in der Deputation vertretenen Fraktionen sicherstellen. Bei der Evaluation sollen auch die Vertreterinnen und Vertreter der Eltern, der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte und weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingebunden werden“ (Bremische Bürgerschaft, 2016). Entsprechend wurde eine Begleitgruppe gebildet, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern dieser Akteursgruppen zusammensetzt.

¹ Das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation firmierte bis zum 04.11.2018 unter dem Namen „Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)“.

Im Austausch mit der Senatorischen Behörde für Kinder und Bildung und unter frühzeitiger Einbindung der Begleitgruppe (Fraktions- und Interessenvertretungen) wurden fünf übergreifende Bereiche als Schwerpunkte für die Evaluation festgelegt:

1. Akzeptanz und Leistungsfähigkeit des Systems, erreichte Schülerkompetenzen
2. Soziokulturelle Disparitäten im Bildungserfolg
3. Öffnung und Flexibilisierung von Bildungswegen
4. Inklusion und sonderpädagogischer Förderbedarf
5. Flankierende Maßnahmen (Ganztag, Steuerung und Qualitätsentwicklung)

Zur Bearbeitung der übergreifenden Schwerpunkte wurden von der Expertengruppe Expertisen zu folgenden Themenbereichen erstellt bzw. in Auftrag gegeben:

- *Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe* (Anna M. Makles & Kerstin Schneider, Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung (Bergische Universität Wuppertal))
- *Schülerkompetenzen in Hinblick auf das Erreichen der Nationalen Bildungsstandards und soziale Disparitäten im Kompetenzerwerb* (Stefan Schipolowski, Petra Stanat, Sebastian Weirich & Benjamin Becker, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin)
- *Umsetzung schulischer Inklusion an Bremer Oberschulen* (Till-Sebastian Idel, Universität Bremen & Birgit Lütje-Klose, Universität Bielefeld)
- *Feststellungs- und Förderdiagnostik* (Gerhard Büttner, Universität Frankfurt am Main, Marcus Hasselhorn, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Frankfurt am Main/Berlin) & Wolfgang Schneider, Universität Würzburg)
- *Anwahlverhalten und Akzeptanz im zweigliedrigen Bremer Schulsystem* (Marko Neumann & Kai Maaz, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Frankfurt am Main/Berlin))
- *Qualitätssicherung und Steuerung im Bremer Schulsystem* (Tobias Feldhoff, Sebastian Wurster, Tanja Rettinger & Joshua Hausen, Universität Mainz)
- *Ganztagsschulausbau im Kontext der Bremer Schulreform* (Markus N. Sauerwein, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Frankfurt am Main/Berlin) & Karin Lossen, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS, Dortmund))

Die Expertisen bilden die Grundlage des vorliegenden Berichts zur Bilanzierung des Bremer Konsenses zur Schulentwicklung. Die Expertengruppe dankt allen Autorinnen und Autoren der Expertisen ausdrücklich für die fundierten Analysen und Darlegungen, die eine große Hilfe bei der Erstellung des vorliegenden Berichts waren.

Für die Untersuchung der verschiedenen Themenbereiche wurden zahlreiche und vielfältige Datengrundlagen herangezogen. Dazu zählten unter anderem die in Bremen vorhandenen individuellen Schülerverlaufsdaten zu Bildungsverläufen und erworbenen Abschlüssen, die Daten des IQB-Bildungstrends zu den erreichten Schülerkompetenzen, Schulleiterangaben aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) sowie schulstatistische Angaben zu den Anwahlzahlen und zur

Schülerzusammensetzung an den weiterführenden Schulen. Darüber hinaus erfolgte zum Ende des Schuljahres 2016/17 eine Befragung der Schulleitungen der Grundschulen und weiterführenden Schulen zu ihren Einschätzungen und Erfahrungen bezüglich der neuen Schulstruktur und zu Ansatzpunkten für mögliche Weiterentwicklungen und Optimierungen. Speziell für den Bereich der Inklusion wurde darüber hinaus an sechs Schulen und inklusionsbezogenen Unterstützungseinrichtungen eine vertiefende Untersuchung zur Umsetzung der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mit Hilfe von Gruppendiskussionen und Experteninterviews durchgeführt.

Die Expertengruppe traf im Zeitraum von Juli 2016 bis Februar 2018 viermal zusammen und befand sich in der gesamten Zeit im ständigen engen Austausch. An den Treffen der Expertengruppe nahm jeweils Herr Dr. Thomas Bethge, Leiter des Referats Qualitätsentwicklung und Standardsicherung in der Senatorischen Behörde für Kinder und Bildung, in beratender und unterstützender Funktion teil. Die Expertengruppe informierte die Begleitgruppe im November 2016 über die Zielsetzungen und Schwerpunkte der Evaluation und im Mai und November 2017 über den aktuellen Zwischenstand.

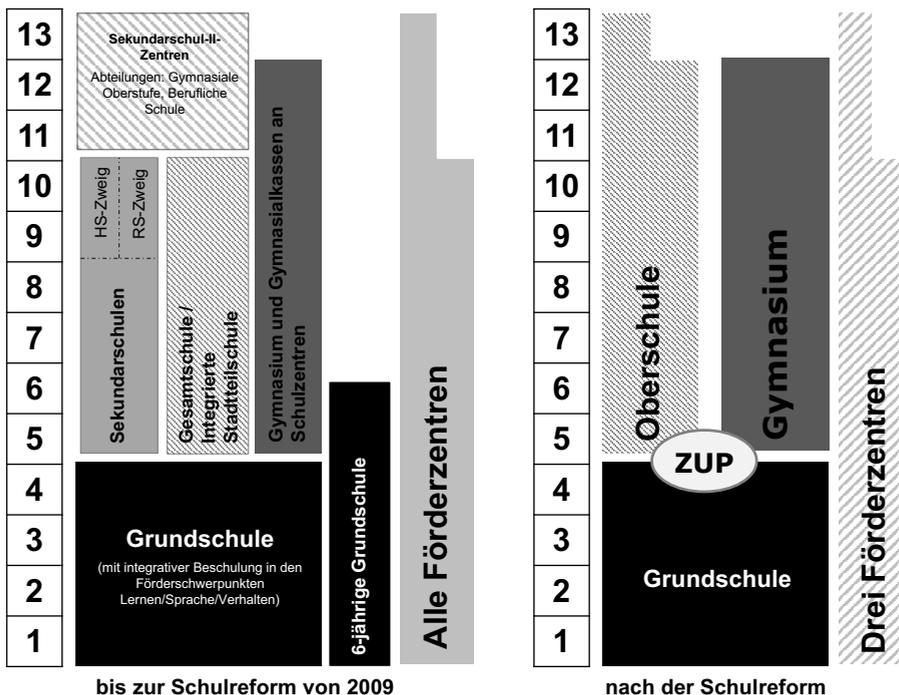
Die Mitglieder der Expertengruppe danken allen Personen, die durch ihre Mitwirkung zum Entstehen des vorliegenden Berichtes beigetragen haben. Der Dank gilt neben den Autorinnen und Autoren der Expertisen insbesondere den zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Senatorin für Kinder und Bildung sowie sämtlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den im Rahmen der Untersuchung erfolgten Befragungen und Interviews. Ihre Einschätzungen und Auskünfte waren für die Expertengruppe eine wichtige und wertvolle Informationsgrundlage für die Evaluation der Bremer Schulreform.

2. Schwerpunkte und Fragestellungen der Expertise im Kontext der Bremer Schulreform

Ausgangspunkt – Das Bremer Schulsystem vor der Schulreform von 2009

Im Jahr 2009 hat das Land Bremen eine umfassende Schulstrukturereform durchgeführt und – ähnlich wie viele andere Bundesländer (vgl. Neumann, Maaz & Becker, 2013) – den Schritt zu einem zweigliedrigen Schulsystem im Sekundarbereich vollzogen (vgl. Hartong & Nikolai, 2016). Bis zur Reform im Jahr 2009 sah die Sekundarstufe I in Bremen gemäß des Schulgesetzes aus dem Jahr 2005 drei weiterführende Schularten vor: Das Gymnasium, die Sekundarschule (hervorgegangen aus der Zusammenlegung der ehemaligen Haupt- und Realschulen) und die Gesamtschule (vgl. Abbildung 2.1, linker Teil).

Abbildung 2.1: Schematische Darstellung der Struktur des Bremer Schulsystems vor und nach der Schulreform von 2009



Quelle: Hartong & Nikolai, 2016, S.112

Das Gymnasium führte nach zwölf Jahren zur Allgemeinen Hochschulreife. An der Sekundarschule und der Gesamtschule konnten die (erweiterte) Berufsbildungsreife oder der Mittlere Schulabschluss (MSA) erworben werden. Bei Erwerb des MSA und einem entsprechenden Leistungsprofil konnte der Bildungsweg nach der Sekundarstufe I in der gymnasialen Oberstufe fortgesetzt werden. Schulorganisatorisch wurden die Schularten Sekundarschule und Gymnasium an so genannten „Schulzentren“ zusammengefasst, daneben gab es eigenständige Gymnasien und Gesamtschulen. Die Gesamtschulen und Schulzentren verfügten in der Regel nicht über eine eigene gymnasiale Oberstufe. Schülerinnen und Schüler dieser Schulen wechselten auf die Oberstufen der Schulzentren der Sekundarstufe II, zum Teil auch auf die Oberstufen an den eigenständigen Gymnasien. Neben den allgemeinbildenden Schulen bestanden Förderzentren, an denen vor allem Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I mit dem Förderschwerpunkt Lernen/Sprache/Verhalten unterrichtet wurden (vgl. Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012). Ausgangspunkt der Schulreform war somit ein stark gegliedertes und in Teilen sehr unübersichtliches Sekundarschulsystem. Darüber hinaus bestand eine mangelnde Akzeptanz einzelner Schularten, insbesondere der Sekundarschule mit kontinuierlich zurückgehenden Anmeldezahlen, sowie ein in den Schulleistungsvergleichen wiederholt attestiertes Leistungsdefizit und ein hohes Ausmaß sozialer Ungleichheiten im Bereich des allgemeinbildenden Schulsystems (vgl. im Überblick Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2011 sowie Jürges-Pieper & Pieper, 2011).

Zentrale Bestandteile der Bremer Schulreform von 2009

Im Oktober 2007 wurde aufgrund eines Beschlusses der Bremischen Bürgerschaft (Landtag) durch die Deputation für Bildung ein Fachausschuss eingerichtet, mit dem Auftrag „eine Bestandsaufnahme des bremischen Schulsystems vorzunehmen und Vorschläge zu entwickeln und zu beraten, wie die Qualität und die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schulen und des Schulsystems insgesamt weiter verbessert werden können“ (zitiert nach Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2011, S. 8). Die Arbeit des Fachausschusses mündete in einen von der Deputation für Bildung im Oktober 2008 beschlossenen *Schulentwicklungsplan* für das Land Bremen (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2011). Die im Schulentwicklungsplan enthaltenen Empfehlungen für eine umfassende Weiterentwicklung der Schulstruktur sowie der schulischen und unterrichtlichen Arbeit¹ bildeten den Ausgangspunkt für eine im Jahr 2009 erfolgte und zum Beginn des Schuljahres 2009/10 in Kraft

1 Neben Empfehlungen zu schulstrukturellen Veränderungen waren im Schulentwicklungsplan unter anderem Maßnahmen zu folgenden Teilbereichen enthalten: Merkmale einer guten Schule, Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung, Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich, Flexibilisierung der Einschulung, Stärkung der Grundschule – vermehrte Förderanstrengungen, Umgang mit Heterogenität und professionelle Förderung, Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten, Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler, Entwicklung von Teamschulen und Lehrkooperation, Anpassung von Leitungsstrukturen, Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung, Ausbau der Ganztagschulen, Schulentwicklung in der beruflichen Bildung, Vernetzung von Schule im Stadtteil.

getretene *Novellierung des Schulgesetzes*. Zentrale Neuerungen im Schulgesetz und dem ebenfalls angepassten Schulverwaltungsgesetz (BremSchVwG) waren:

1. Die Festlegung von nur noch *zwei weiterführenden Schularten* (vgl. Abbildung 2.1, rechter Teil): Gymnasium und Oberschule. Die *Oberschule*, die die ehemaligen Schulzentren und Gesamtschulen in sich vereint, führt zu allen Abschlüssen einschließlich des Abiturs. Der Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ist in der Regel nach 9 Jahren vorgesehen, es besteht aber auch die Möglichkeit, nach 8 Jahren die Reifeprüfung abzulegen. Das Gymnasium wird beibehalten. Hier ist der Erwerb der allgemeinen Hochschulreife nach 8 Jahren vorgesehen. Andere Abschlüsse können beim vorzeitigen Verlassen des Gymnasiums erworben werden. Die bestehenden durchgängigen Gymnasien bleiben auch in ihrer bisherigen Kapazität in Folge des Schulkonsenses bestehen (8 Standorte in Bremen, 1 Standort in Bremerhaven).
2. *Abschaffung von verpflichtenden Klassenwiederholungen* im Falle unzureichender Leistungen mit zwei Ausnahmen: Beim Eintritt in Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe sowie beim Eintritt in die Qualifikationsphase sind Versetzungsentscheidungen weiterhin vorgesehen.
3. Auftrag an alle Bremischen Schulen, sich zu *inklusiven Schulen* zu entwickeln: Ziel war die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Regelschule. Die Schulart Förderzentrum wurde aufgehoben. Es wurden *Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP)* in den allgemeinen Schulen geschaffen, die als intermediäre Organisationsstruktur mit eigener Leitung (als Teil der Schulleitung) an den Schulen angesiedelt wurden. Die Sonderschullehrkräfte gehören nun zum jeweiligen Kollegium der allgemeinen Schule. Darüber hinaus wurden *Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ)* gegründet, die vielfältige Beratungs- und Unterstützungsleistungen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung übernehmen.
4. Das Primat des Elternwillens für die Wahl der Schulart beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I bleibt erhalten. Bei einer Überanwahl kommt ein *Leistungskriterium* zur Anwendung. Im Falle von Übernachfrage werden an den Gymnasien 90 Prozent der Plätze an Schülerinnen und Schüler mit erreichtem Leistungskriterium (Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik gemäß Einschätzung der Grundschule „über dem Regelstandard“) vergeben, an den Oberschulen sollen maximal 30 Prozent der Plätze für die bevorzugte Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit erreichtem Leistungskriterium reserviert werden. Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf steht das Elternwahlrecht für den Beschulungsort unter dem Vorbehalt, dass der konkrete Förderort auf der Grundlage der förderschwerpunktspezifisch benötigten Ausstattung der Schulen (u.a. Schwerpunktschulen für die Förderschwerpunkte Wahrnehmung und Entwicklung) von der Schulbehörde entschieden wird.

Im Schuljahr 2009/10 starteten 9 Schulen (alle in der Stadtgemeinde Bremen) mit der Umwandlung zur Oberschule. Es wurde an 3 Gesamtschulen und 6 Schulzentren in Klassenstufe 5 ein erster Jahrgang als Oberschule eingeführt. Im Schuljahr 2010/11 starteten weitere 16 Schulen mit Jahrgangsstufe 5 (davon eine aus der Stadtgemeinde

Bremerhaven). Das Schuljahr 2011/12 war nach dem Schulgesetz der letzte Zeitpunkt für die Umwandlung. Im Schuljahr 2016/17 gab es den ersten Abschlussjahrgang, in dem die Abschlüsse der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 10 der allgemeinbildenden Schulen) neben dem Gymnasium vollständig an Oberschulen abgelegt wurden. Im Schuljahr 2017/18 legen die Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2009/10 im Anschluss an die Grundschule in die fünfte Jahrgangsstufe einer der zu Beginn umgewandelten Oberschule übergegangen sind, ihr Abitur ab. Im Schuljahr 2019/20 werden die Schülerinnen und Schüler der erst im Schuljahr 2011/12 umgewandelten Oberschulen das Abitur erwerben.

Die genannten schulstrukturellen Veränderungen im Rahmen der Schulgesetznovelle führten auch dazu, dass die Weichen für ein inklusives Schulsystem gestellt wurden, in dem Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe gemeinsam unterrichtet werden. Ausnahmen davon stellen lediglich die drei verbliebenen überregionalen Schulen für Sehen, Hören und Körperlich-Motorische Entwicklung als nunmehr einzige besonder(nd)e Schularten sowie die Fritz-Gansberg-Schule als Schule im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als vorübergehender Beschulungsort und Auffangsystem im Fall von besonders ausgeprägten Problemlagen dar.

Um den Schulen die erforderliche Zeit für die Umsetzung der Schulreform zu geben und eine möglichst kontinuierliche Schul- und Qualitätsentwicklung betreiben zu können, einigten sich die drei größten in der bremischen Bürgerschaft vertretenen Fraktionen auf einen zehnjährigen „Schulfrieden“:

„Die Vorsitzenden der in der bremischen Bürgerschaft vertretenen Parteien der SPD, der CDU und Bündnis 90/Die GRÜNEN sind sich einig, dass es angesichts der großen Herausforderungen im bremischen Schulsystem nötig ist, den Jahrzehnte alten Streit über die Schulentwicklung zu beenden. Sie wollen allen Beteiligten, den Schulleitungen, den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern signalisieren, wenn sie sich jetzt in den gemeinsam verabredeten Reformprozess begeben, dass ihnen seitens der Politik eine verlässliche Zeit zugesichert wird, sich qualitativ weiterzuentwickeln [...] Darüber hinaus vereinbaren die Vorsitzenden unbeschadet ihrer bundes- oder landespolitisch beschlossenen Positionen die im Schulentwicklungsplan vorgesehene strukturelle Schulentwicklung im Land Bremen über die nächsten 10 Jahre und verabreden nach 8 Jahren eine Bilanzierung des Erreichten [...] Angesichts der Ergebnisse der PISA-Studie 2006 sind weitere Anstrengungen der Schulen nötig, das Lernniveau in allen Schulen zu heben und insbesondere für die qualitative Weiterentwicklung des Schulsystems zu sorgen. Dafür benötigen die Schulen Zeit, Handlungsspielräume und Verlässlichkeit, die durch den politischen Konsens gesichert werden sollen“ (aus Bremer Konsens zur Schulentwicklung, 2008, vgl. Anlage 1 am Ende des Bandes).

Ziele der Schulreform

Mit der gesamten Bremer Schulreform verbinden sich allgemeine Erwartungen der Qualitätssteigerung des Bildungssystems, die sich in drei übergreifenden Ziel-

dimensionen beschreiben lassen. Die *individuelle Ebene* richtet die Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler. Im Kern dieser ersten Zieldimension steht die Steigerung der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Damit werden Erwartungen formuliert, die im Bereich der Kompetenzentwicklung sowie der Gestaltung von Bildungsverläufen und dem Erwerb von Abschlüssen liegen. Hinzu kommen Erwartungen auf einer *institutionellen und strukturellen Ebene*, die auf die Leistungsfähigkeit des Systems bezogen sind. Diese zweite Zieldimension richtet ihren Blick vor allem auf Beteiligungen, Berechtigungsquoten bezüglich erworbener Zertifikate sowie auf Fragen der Verteilungsgerechtigkeit, insbesondere die Verringerung sozialer und migrationsbezogener Disparitäten im Bildungserwerb. Die dritte Zieldimension, Umsetzung eines *inklusiven Schulsystems*, lässt sich als eine zur individuellen und institutionell/strukturellen Ebene querliegende Zieldimension beschreiben und bezieht sich auf Gelingensbedingungen für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems.

Legt man die Ergebnisse zum Leistungsstand der Bremer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe (zuletzt im IQB-Bildungstrend 2015, Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag, 2016) zugrunde, so betreffen die Erwartungen hinsichtlich der Verbesserung der individuellen Kompetenzentwicklung zuallererst die schulischen Basiskompetenzen in den Bereichen Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaft und Fremdsprachen. In Bezug auf die Bildungsverläufe stehen sowohl der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I als auch die sich anschließenden Bildungsverläufe bis zum Erwerb des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses und darauf folgende Bildungsoptionen – insbesondere mit Blick auf die Aufnahme einer qualifizierenden Berufsausbildung und den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung – im Fokus.

Auf der institutionellen und strukturellen Ebene stellt sich zunächst die Frage nach der Stabilität der Oberschule. Diese bezieht sich auf die Akzeptanz und die Leistungsmischung an den Oberschulen. Bezogen auf die Gestaltung von Übergängen richtet sich der Blick zuerst auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Mit dem Postulat des Elternwillens und dem Leistungskriterium „Übertreffen des Regelstandards“ wurden Übergangsregularien geschaffen, die den Übergang in die weiterführenden Schulen gerechter gestalten und den Schülerinnen und Schülern Bildungswege eröffnen sollen, die letztlich zu bestmöglichen Abschlüssen führen. Ebenfalls aus einer institutionellen und strukturellen Perspektive zentral ist die Schaffung von mehr Chancengleichheit sowohl in Bezug auf Beteiligungsmerkmale, Abschlusszertifikate und Kompetenzstände.

Mit der dritten Zieldimension wird deutlich, dass offene und zukunftsweisende Schulstrukturen notwendig, aber keineswegs hinreichend für die Schaffung eines inklusiven Schulsystems sind. Die mit der Schulreform verbundenen Maßnahmen für die Umsetzung der Inklusion adressieren daher sowohl die strukturellen Aspekte als auch die Prozessebene. Die Realisierung eines inklusiven Schulsystems soll dabei unter anderem durch die Förderung der sonderpädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte im Regelunterricht sowie durch die Angebote der Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) und mit Beratung durch die regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) ermöglicht werden.

Die zentralen bildungspolitischen Ziele der Bremer Schulreform lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Übergeordnetes Ziel ist der Aufbau eines vereinfachten, übersichtlichen und leistungsstarken Sekundarschulsystems mit zwei Säulen als zentralem Strukturmerkmal. Dies betrifft mit Ausnahme der überregionalen Schulen für die Schwerpunkte Hören, Sehen und körperlich-motorische Entwicklung sowie der Fritz-Gansberg-Schule mit Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auch die vollständige Auflösung der anderen Förderschulen.
- Es werden ein Anstieg des mittleren Leistungsniveaus in den Basisqualifikationen sowie eine Verringerung der Leistungsstreuung angestrebt.
- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, soll substantiell reduziert und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards erreichen, substantiell erhöht werden. Darüber hinaus soll auch der Anteil der Jugendlichen, die die Optimalstandards erreichen, erhöht werden.
- Der Anteil der Jugendlichen, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen, soll reduziert werden.
- Der Anteil der Klassenwiederholer soll verkleinert werden.
- Die Durchlässigkeit im Bildungssystem soll verbessert werden. Barrieren für einen gelingenden Übergang in die gymnasiale Oberstufe bzw. eine vollqualifizierende Ausbildung sollen abgebaut werden.
- Die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von Merkmalen der sozialen und ethnischen Herkunft soll deutlich verringert werden.

Zielsetzung und Fragestellungen der Evaluation

Gemäß des Beschlusses der Bürgerschaft zur Evaluation der Schulreform sollte es Gegenstand der externen Bilanzierung sein, „die in den vergangenen acht Jahren ergriffenen Maßnahmen [zu] überprüfen, [zu] bewerten und eine fundierte Rückmeldung [zu] geben, ob und welche weiteren Entwicklungsschritte ggf. über das Jahr 2018 hinaus zu unternehmen sind, um die Leistungsfähigkeit des Schulsystems im Land Bremen weiter zu verbessern, die soziale Kopplung zwischen Elternhaus und Schulerfolg weiter zu reduzieren und die Inklusion voranzutreiben“ (Bremische Bürgerschaft, 2016). Im Rahmen der von der Expertengruppe durchgeführten Evaluation wurden die oben dargelegten Kernbestandteile und Zielsetzungen der Schulreform im Austausch mit der Senatorischen Behörde für Kinder und Bildung und unter Einbindung der Begleitgruppe der Evaluation in fünf übergreifenden Schwerpunkten gebündelt, die im Folgenden anhand der jeweiligen Leitfragen beschrieben werden sollen.

1. Akzeptanz und Leistungsfähigkeit des Systems, erreichte Schülerkompetenzen
 - Wie gestaltet sich das Anwahlverhalten auf die neu eingerichteten Oberschulen als Indikator für die Akzeptanz des Zwei-Säulen-Modells? Wie hoch ist das Ausmaß von Nachfrageunterschieden zwischen den Schulen und in welchem Zusammenhang stehen Unterschiede in der Schulnachfrage mit der

Zusammensetzung der Schülerschaft an den Schulen? Welche Entwicklungen zeigen sich im Zeitverlauf?

- Welche Veränderungen zeigen sich für das mittlere Leistungsniveau und die Leistungsstreuung in den Basiskompetenzen gegen Ende der Pflichtschulzeit?
- Ist es gelungen, den Anteil der Schülerinnen und Schüler zu verringern, die in den Basiskompetenzen Mindeststandards erreichen?
- Ist es gelungen, den Anteil der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, die die Regelstandards erreichen oder übertreffen?
- In welchem Umfang werden auch von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Leistungen im Bereich der Mindest- und Regelstandards erbracht?
- Zeigen sich ein Rückgang der Schulabbrecherquote und eine Erhöhung des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit Mittlerem Schulabschluss und Hochschulzugangsberechtigung, auch in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

2. Öffnung und Flexibilisierung von Bildungswegen

- Wie hat sich die Zahl der Klassenwiederholungen seit der Schulreform entwickelt?
- Wie viele Schülerinnen und Schüler, die nicht das Gymnasium besuchen, gehen in die Oberstufe über und erwerben das Abitur und welche Entwicklungen zeigen sich diesbezüglich?
- Wie entwickelt sich das Ausmaß von Schulartwechseln in der Sekundarstufe?

3. Soziokulturelle Disparitäten im Bildungserfolg

- Ist ein Rückgang der Kopplung von Herkunftsmerkmalen und schulischem Leistungsniveau (Kompetenzstände) feststellbar?
- In welcher Weise hat sich der Zusammenhang von Herkunftsmerkmalen und Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I verändert?
- Ist ein Rückgang der Kopplung von Herkunftsmerkmalen und dem Übertritt in die gymnasiale Oberstufe und letztlich dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife feststellbar?
- Ist analog dazu auch ein Rückgang der Kopplung von Herkunftsmerkmalen und der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erkennbar?

4. Inklusion und sonderpädagogischer Förderbedarf

- In welchem Ausmaß und mit welchem Erfolg ist es gelungen, Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem sonderpädagogischen Förderbedarf den Besuch einer Regelschule zu ermöglichen?
- Welche Konzepte im Umgang mit den zugewiesenen Ressourcen werden in den Schulen entwickelt?
- Wie wird der Anspruch einer angemessenen individuellen Förderung eingelöst?

- Welche Probleme der Ressourcenzuweisung und -steuerung lassen sich beschreiben?
 - Wie werden die neuen ZuP-Leitungsstrukturen am Standort übersetzt? Wie gelingt die Integration in die Schulleitung?
 - Wie gestaltet sich die multiprofessionelle Kooperation in den ZuP-Teams und darüber hinaus in Anbindung an Jahrgangs- und Klassenteams?
 - Welche Ge- und Misslingsbedingungen der Entwicklung einer inklusiven Lern- und Schulkultur lassen sich unter den gegebenen Bedingungen identifizieren?
 - Zusammengefasst: Wie gut entsprechen die Rahmenbedingungen zur inklusiven Beschulung und deren Ausgestaltung den nach gegenwärtigem Inklusionspädagogischen Kenntnisstand erfolgversprechenden Kontextmerkmalen?
5. Flankierende Maßnahmen (Ganztag, Steuerung und Qualitätsentwicklung)
- Wie gestaltet sich der Ausbau der Ganztagsschulen in der Primar- und der Sekundarstufe im Zeitverlauf und im Vergleich zum bundesweiten Trend?
 - Inwieweit werden datenbasierte Verfahren der Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt und wie schätzen die Schulen und Schulaufsichten den Nutzen dieser Verfahren für die schulische Qualitätsentwicklung ein?
 - Wie bewerten die Schulen die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht und die Unterstützung durch die Bremer Bildungsverwaltung und die Landesinstitute?

Die aufgeführten Schwerpunkte und Fragestellungen werden im vorliegenden Untersuchungsbericht in sechs Ergebniskapiteln bearbeitet. In *Kapitel 3* erfolgt zunächst eine Untersuchung der Anwahlzahlen für die weiterführenden Schulen seit der Systemumstellung. Zudem werden die Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zur Bewertung der neuen Schulstruktur, den bislang damit gemachten Erfahrungen und Ansatzpunkten für die Weiterentwicklung berichtet. *Kapitel 4* widmet sich der Bildungsbeteiligung, den Bildungsverläufen und den erreichten Bildungsabschlüssen der Schülerinnen und Schüler vor und nach der Schulreform. In *Kapitel 5* werden auf Grundlage des IQB-Bildungstrends die von den Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Englisch erreichten Kompetenzen in den Jahren 2009 und 2015 einer vertiefenden Betrachtung unterzogen. Im Zentrum von *Kapitel 6* stehen soziokulturelle Disparitäten im Bildungserfolg und diesbezügliche Entwicklungen im Kontext der Schulreform. *Kapitel 7* stellt die Ergebnisse einer vertiefenden qualitativen Untersuchung an sechs Oberschulen und weiteren inklusionsbezogenen Unterstützungseinrichtungen zur Umsetzung der Inklusion an den Schulen dar. *Kapitel 8* gibt Auskunft über die Entwicklung des Ganztagsschulbaus in Bremen und zieht dazu die Angaben Bremer Schulleitungen aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) heran. *Kapitel 9* gibt einen Überblick über die Ergebnisse einer Befragung der Bremer Schulleitungen und Schulaufsichten zum Einsatz und dem wahrgenommenen Nutzen datenbasierter Verfahren der Schul- und Unterrichtsentwicklung und zur Kooperation und wahrgenommenen Unterstützung der Schulen. Eine *Zusammenfassung der zentralen*

Ergebnisse und die aus den Befunden abgeleiteten *Empfehlungen der Expertengruppe* finden sich abschließend in Kapitel 10 des vorliegenden Berichts.

Mit den im vorliegenden Bericht untersuchten Fragestellungen wurden zentrale Bestandteile und Zieldimensionen der Bremer Schulreform in den Blick genommen. Gleichwohl erhebt die durchgeführte Evaluation keineswegs den Anspruch, die einzelnen Bereiche erschöpfend untersucht zu haben. Zudem ist deutlich darauf hinzuweisen, dass es auch jenseits der untersuchten Fragenkomplexe weitere reformrelevante Themenfelder und Untersuchungsbereiche gibt, die aufgrund einer notwendigen Schwerpunktsetzung keine bzw. nur indirekte Berücksichtigung fanden. Dazu zählen etwa Fragen der Qualifikation und Ausbildung der Lehrkräfte, der Unterrichtsqualität oder Entwicklungen im Bereich des berufsbildenden Schulsystems und des Umgangs mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Dennoch hoffen die Autorinnen und Autoren mit dem vorliegenden Ergebnisbericht zur Evaluation der Bremer Schulreform einen Beitrag zur Entwicklung des Bremer Schulsystems leisten zu können.

3. Anwahlverhalten und Akzeptanz im zweigliedrigen Bremer Sekundarschulsystem¹

3.1 Einleitung

Mit der Einführung der Oberschule als alleinige weiterführende Schulart neben dem Gymnasium ist eine größere Übersichtlichkeit der Bremischen Schulstruktur intendiert, die zuvor durch eine Vielzahl verschiedener weiterführender Schularten mit unterschiedlichen Ab- und Anschlussoptionen geprägt war. Wesentliche Zielsetzungen der Umwandlung der bisherigen Schulzentren der Sekundarstufe I (mit den Schularten Sekundarschule und Gymnasium) sowie den Gesamtschulen zur neu geschaffenen Oberschule sind die Steigerung der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler und die Reduktion sozialer Disparitäten im Bildungserfolg (vgl. Die Senatorin für Kinder und Bildung, 2011). Auf der Oberschule ruht dabei die Hoffnung, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen zu allen vorhandenen Abschlüssen zu führen und anschlussfähig für eine berufliche Ausbildung oder ein Hochschulstudium zu machen. Dies schließt den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (Abitur) durch leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler ebenso ein wie die Vermittlung der erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zum Erwerb der Berufsbildungsreife durch Schülerinnen und Schüler mit weniger günstigen Lernvoraussetzungen. Hinzu kommt die zum übergroßen Teil in den Zuständigkeitsbereich der Oberschule fallende inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Anforderungen an die Oberschule und das von ihr erwartete Leistungs- und Angebotsprofil sind vor diesem Hintergrund kaum zu überschätzen. Darüber hinaus ist mit der Umwandlung der bisherigen nichtgymnasialen Schulen zur Oberschule auch der Wunsch verbunden, Qualitätsunterschiede zwischen den Schulen zu reduzieren und ein homogeneres Schulangebot im nichtgymnasialen Bereich vorzuhalten, nicht zuletzt mit dem Ziel, die zum Teil erheblichen Unterschiede in der leistungsbezogenen und sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen den Schulen abzubauen und Standorte mit einer Kumulation kritischer Lern- und Entwicklungsbedingungen (vgl. Baumert, Stanat & Watermann, 2006) mittel- bis langfristig nach Möglichkeit gänzlich auszuschließen.

Sowohl die intendierte Gleichwertigkeit der Oberschule mit dem Gymnasium in Hinblick auf die Vergabe der allgemeinen Hochschulreife als auch die stärkere Homogenisierung des nichtgymnasialen Schulangebots sind in entscheidendem Maße davon abhängig, inwieweit die neu geschaffenen Oberschulen bei den beteiligten Akteuren auf Akzeptanz stoßen. Die Akzeptanz ist eine wesentliche Voraussetzung für die Motivation und Bereitschaft zur inhaltlichen, organisato-

1 Das Kapitel basiert auf der Expertise „Anwahlverhalten und Akzeptanz im zweigliedrigen Bremer Schulsystem“ von Marko Neumann und Kai Maaz (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation).

rischen und pädagogischen Umsetzung und Ausgestaltung der neuen Schulstruktur. Dies gilt insbesondere für das pädagogische Personal – in erster Linie Lehrkräfte und Schulleitungen – an den Schulen. Aber auch auf Seiten der Eltern und der Schülerinnen und Schüler ist die Akzeptanz und das Vertrauen in das System eine wichtige Grundbedingung für die erfolgreiche Arbeit innerhalb der neu geschaffenen Strukturen.

Hinweise auf die Akzeptanz der neuen zweigliedrigen Schulstruktur lassen sich einerseits über Einschätzungen von Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern oder den Vertretern der sich an die allgemeinbildenden Schulen anschließenden Abnehmerinstitutionen (z.B. Ausbildungsbetriebe, Hochschulen) gewinnen. Andererseits liefert das Anmeldeverhalten der Eltern bei der Schulwahl im Anschluss an die Grundschule wichtige Hinweise für die Akzeptanz der Oberschule, sowohl unter einer schulartvergleichenden Perspektive in Relation zum Gymnasium als auch unter dem Gesichtspunkt zum Teil erheblich differierender Anwahlzahlen zwischen den Oberschulen innerhalb des nichtgymnasialen Bereichs, wie sie sich auch in anderen Bundesländer finden (für Berlin vgl. Neumann et al., 2013).

Vor diesem Hintergrund soll die Frage der Akzeptanz der neuen Schulstruktur im vorliegenden Kapitel aus zwei Perspektiven heraus betrachtet werden. In einem ersten Schritt soll die Entwicklung der Anmeldezahlen an den weiterführenden Schulen seit der vollständigen Umsetzung der neuen Schulstruktur im Schuljahr 2011/12 bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt im Schuljahr 2017/18 dargestellt werden. Die Entwicklung der Anmeldezahlen soll dabei sowohl auf der Ebene der Schularten (Oberschule vs. Gymnasium) als auch auf Ebene der Einzelschulen im nichtgymnasialen Bereich (Nachfrageunterschiede zwischen den Oberschulen) in den Blick genommen werden (vgl. Abschnitt 3.2). In einem zweiten Schritt sollen anschließend die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der Bremer Schulleitungen der öffentlichen Grund- und weiterführenden Schulen vorgestellt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Bewertung der neuen Schulstruktur und ihrer wichtigsten Ausgestaltungsmerkmale, den an die Neuerungen geknüpften Erwartungen sowie den wahrgenommenen Stärken, Schwächen und Herausforderungen für die Weiterentwicklung und fortlaufende Optimierung der pädagogischen Arbeit innerhalb der veränderten schulstrukturellen Rahmenbedingungen (vgl. Abschnitt 3.3).

3.2 Entwicklung der Anmeldezahlen an den weiterführenden Schulen

Vor der Einführung der Oberschulen im Schuljahr 2009/10 existierten in Bremen mit den Sekundarschulen (die bereits die bisherigen Haupt- und Realschulen in sich vereinten), den Gesamtschulen und den Gymnasien drei weiterführende Schularten. Die Sekundarschulen und einige Gymnasien waren dabei in sogenannten „Schulzentren“ vereint und bildeten entsprechend eine organisatorische Einheit. Aufgrund stetig zurückgehender Anwahlzahlen an den Sekundarschulen (vgl. Die Senatorin für Kinder und Bildung, 2011), die gleichsam eine Gefahr der Entstehung von „Restschulen“ mit sich brachte, erfolgte mit der Schulgesetzänderung aus dem Jahr 2009

eine erneute Änderung der Schulstruktur, die fortan nur noch zwei weiterführende Schularten vorsieht (vgl. BremSchulG, 2009): das Gymnasium und die zu allen Abschlüssen einschließlich des Abiturs führende Oberschule. Die Organisationsform der Schulzentren wurde in diesem Zuge aufgelöst und bestehende Schulzentren der Sekundarstufe I und Gesamtschulen in Oberschulen umgewandelt. Die Umwandlung erfolgte ab dem Schuljahr 2009/10 schrittweise in drei Schuljahren. Im Schuljahr 2011/12 gingen die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die vierjährige Grundschule dann erstmalig ausschließlich in eine Oberschule oder ein Gymnasium über. Die $N = 33$ im Schuljahr 2017/18 in der Stadtgemeinde Bremen bestehenden Oberschulen sind entweder mit einer eigenen gymnasialen Oberstufe ausgestattet ($N = 9$) oder den Oberstufen anderer Schulen zugeordnet ($N = 24$). Daneben existieren $N = 8$ eigenständige Gymnasien, die entsprechend alle mit einer eigenen gymnasialen Oberstufe ausgestattet sind. Die Stadtgemeinde Bremerhaven verfügt über $N = 11$ Oberschulen und ein Gymnasium.

Die Wahl der weiterführenden Schule durch die Eltern erfolgt in Bremen im Anschluss an das erste Halbjahr der vierten Jahrgangsstufe der Grundschule. Die Entscheidung über die *Schulart* (Gymnasium oder Oberschule) liegt dabei bei den Eltern, sofern sie an einem verpflichtenden Beratungsgespräch zum bevorstehenden Übergang an der Grundschule teilgenommen haben und an den Gymnasien ausreichend Plätze vorhanden sind. Die Eltern sind aufgefordert, bis zu drei Schulwünsche in absteigender Priorität abzugeben, wobei sowohl Oberschulen als auch Gymnasien in gemischter Form angegeben werden können. Die Schulwünsche können sich auf das gesamte Stadtgebiet beziehen. Wenn ausreichend Plätze vorhanden sind, wird die Schülerin/der Schüler an der gewünschten Schule aufgenommen. Sofern an Schulen mehr Anmeldewünsche eingehen als Plätze vorhanden sind, kommt ein mehrstufiges Auswahlverfahren zur Anwendung, das durch zwei wesentliche Komponenten geprägt ist: das sogenannte „Leistungskriterium“ und die Zuordnung von Oberschulen zu bestimmten Grundschulen. Das *Leistungskriterium* ist im Lernentwicklungsbericht (Halbjahreszeugnis Klasse 4) der Grundschule dokumentiert und bescheinigt, dass das Leistungsniveau der Schülerin/des Schülers in Mathematik und Deutsch über dem Regelstandard nach Maßgabe der geltenden Bildungspläne (Rahmenlehrpläne) liegt. Für Schülerinnen und Schüler, die das Leistungskriterium erfüllen, steht sowohl an den Gymnasien als auch den Oberschulen ein Kontingent für die bevorzugte Aufnahme zur Verfügung. Neben dem Leistungskriterium werden an den Oberschulen bei Übernachtfrage Kinder bevorzugt aufgenommen, die aus einer der jeweiligen Oberschule *zugeordneten Grundschule* stammen. Darüber hinaus sieht das Auswahlverfahren Härtefallregelungen und einen Losentscheid vor (für die detaillierten Regelungen zum Aufnahmeverfahren vgl. Die Senatorin für Bildung und Kinder, 2016a).

Die nachfolgenden Auswertungen beruhen auf seitens der Bremischen Bildungsverwaltung zur Verfügung gestellten Angaben zu den Anwahlzahlen in Form der an den jeweiligen Schulen eingegangenen Erstwunschanmeldungen.² Die Darstellung der Entwicklung der Anwahlzahlen an den weiterführenden Schulen beginnt mit

2 Die Autoren danken vor allem Herrn Lutz Jasker aus der Bremer Bildungsbehörde (Bereich Bildungsstatistik) für die Zusammenstellung des schulstatistischen Datenmaterials.

dem Schuljahr 2011/12 und nimmt damit den Zeitpunkt der vollständigen Einführung der Oberschule zum Ausgangspunkt. Die Auswertungen beziehen sich ausschließlich auf die Stadtgemeinde Bremen, da die erforderliche Datenbasis für Bremerhaven zum Zeitpunkt der Expertenverfassung nicht in vergleichbarer Weise zur Verfügung stand und zudem viele Analysen einer größeren Schulstichprobe bedürften.

3.2.1 Entwicklung der Anmeldezahlen an Gymnasien und Oberschulen auf Ebene der Schularten

In einem ersten Schritt wird die Entwicklung der Anmeldezahlen auf Ebene der beiden weiterführenden Schularten Gymnasium und Oberschule dargestellt. Tabelle 3.1 weist dazu die Anzahl der in den vergangenen Jahren insgesamt auf das Gymnasium und die Oberschulen entfallenden Erstwunschanmeldungen sowie den entsprechenden prozentualen Anteil an der Gesamtzahl der Erstwunschanmeldungen aus. Für die Oberschulen finden sich die entsprechenden Angaben auch für die beiden Gruppen der Schulen mit und ohne eigene gymnasiale Oberstufe.

Tabelle 3.1: Erstwunschanmeldungen an Gymnasien und Oberschulen mit und ohne eigene Oberstufe – absolute Werte und relative Anteile

	Gymnasium		Oberschule					
	Erst- wünsche	Anteil %	gesamt		ohne GO		mit GO	
			Erst- wünsche	Anteil %	Erst- wünsche	Anteil %	Erst- wünsche	Anteil %
2011/12	1029	27,6	2695	72,4	1641	60,9	1054	39,1
2012/13	1062	30,4	2434	69,6	1486	61,1	948	38,9
2013/14	1018	29,2	2470	70,8	1435	58,1	1035	41,9
2014/15	1018	30,0	2373	70,0	1392	58,7	981	41,3
2015/16	1056	30,6	2397	69,4	1392	58,1	1005	41,9
2016/17	1136	32,0	2413	68,0	1417	58,7	996	41,3
2017/18	1082	29,0	2651	71,0	1587	59,9	1064	40,1

Anmerkung: GO = Gymnasiale Oberstufe.

Quelle: Senatorin für Kinder und Bildung, eigene Berechnungen.

Die Ergebnisse vermitteln abgesehen von gewissen jahrgangsgrößenbedingten Schwankungen der absoluten Anmeldezahlen insgesamt ein Bild hoher Stabilität. So lag der Anteil der insgesamt auf die Gymnasien entfallenden Erstwunschanmeldungen in den vergangenen sechs Jahren zwischen 29 und 32 Prozent. Einzig im Jahr 2011/12 resultierte mit einem Anteil von 27,6 Prozent ein leicht niedrigerer Wert. Die insgesamt auf die Oberschule entfallenden Erstwunschanmeldungen bewegten sich in einer Spanne zwischen 68 und 72 Prozent. Mehr als zwei Drittel aller Erstwunschanmeldungen richteten sich in den Jahren seit der vollständigen Umstellung auf das zweigliedrige Schulsystem somit auf den Besuch einer Ober-

schule. Bedenkt man, dass den Eltern aller Bremer Schülerinnen und Schüler prinzipiell auch die Anmeldung an einem Gymnasium offensteht, kann dieser – auch im Vergleich zu anderen Bundesländern (vgl. z.B. Berlin, Neumann et al., 2013) – hohe Anteil zunächst sicher als Indiz für die grundsätzliche Akzeptanz der Oberschule angesehen werden. Auch die relativen Anteile der Erstwunschanmeldungen an Oberschulen mit und ohne eigene Oberstufe haben sich in den vergangenen Jahren kaum verändert. Jeweils rund 40 Prozent der auf eine Oberschule entfallenden Erstwunschanmeldungen richteten sich auf eine Schule mit eigener Oberstufe, rund 60 Prozent auf eine Schule ohne eigene Oberstufe. Setzt man die Anmeldezahlen ins Verhältnis zu den an den Schulen vorhandenen Plätzen (ohne Tabelle), zeigt sich, dass die Nachfrage nach Oberschulen mit eigener Oberstufe die vorhandenen Platzkapazitäten in allen Jahren übertraf (um bis zu 24 Prozent im Schuljahr 2015/16), während die Nachfrage nach Oberschulen ohne eigene Oberstufe in allen Schuljahren unter den vorhandenen Platzkapazitäten lag (um bis zu 23 im Schuljahr 2013/14). Oberschulen mit eigener Oberstufe sind also gemessen an den insgesamt vorhandenen Platzkapazitäten stärker nachgefragt als Oberschulen ohne eigene Oberstufe. Auch dies ist ein Ergebnis, das sich in ähnlicher Weise in anderen Bundesländern (vgl. z.B. Berlin, Neumann et al., 2013) findet. Für die Gymnasien resultierte in den vergangenen Jahren durchgängig eine Übernachtfrage, die sich abgesehen vom Schuljahr 2016/17 (14 %) zwischen 1 und 8 Prozent bewegte.

3.2.2 Entwicklung der Anmeldezahlen an Gymnasien und Oberschulen auf Ebene der Schulen

Im Anschluss an die schulartbezogene Darstellung des Anwahlverhaltens soll der Blick im Folgenden auf die Ebene der einzelnen Schulen und zwischen ihnen bestehende Nachfrageunterschiede verlagert werden. Um eine möglichst genaue Vorstellung über die Nachfragesituation an den weiterführenden Bremer Schulen zu erhalten, gibt Abbildung 3.1 zunächst einen Überblick über die Anmeldezahlen, die vorhandenen Plätze und die aus dem Verhältnis von Anmeldezahlen und Plätzen resultierende *Nachfrage-Angebots-Relation (NAR)*³ aller Bremer Gymnasien und Oberschulen für die Anmeldung zum Eintritt in das Schuljahr 2017/18.

3 Die Nachfrage-Angebots-Relation (NAR) gibt an, wie viele Erstwunschanmeldungen rechnerisch auf 100 vorhandene Plätze kommen. Eine $NAR < 100$ indiziert eine Unternachfrage, eine $NAR > 100$ eine Übernachtfrage.

Abbildung 3.1: Erstwunschanmeldungen, vorhandene Plätze und Nachfrage-Angebots-Relation (NAR) für Oberschulen und Gymnasien in Bremen für Anmeldungen in Klasse 5 zum Schuljahr 2017/18

Schulnummer	Schulart	Anmeldungen Erstwunsch	Plätze	Verhältnis Anmeldung Plätze (NAR)	Schulnummer	Schulart	Anmeldungen Erstwunsch	Plätze	Verhältnis Anmeldung Plätze (NAR)
Region Süd									
307	Gymnasium	113	112	100,9	309	Gymnasium	160	180	88,9
324	Gymnasium	126	142	88,7	404	Oberschule (GO)	121	109	111,0
412	Oberschule	75	82	91,5	409	Oberschule	29	74	39,2
423	Oberschule	58	93	62,4	416	Oberschule (GO)	123	117	105,1
431	Oberschule	86	91	94,5	418	Oberschule (GO)	103	109	94,5
436	Oberschule	56	93	60,2	429	Oberschule	26	58	44,8
505	Oberschule	51	74	68,9	438	Oberschule	64	75	85,3
506	Oberschule (GO)	137	76	180,3	502	Oberschule (GO)	164	114	143,9
					511	Oberschule	79	92	85,9
Region Mitte / östliche Vorstadt									
302	Gymnasium	131	114	114,9	Region Nord				
306	Gymnasium	144	112	128,6	305	Gymnasium	117	125	93,6
308	Gymnasium	103	112	92,0	403	Oberschule	102	82	124,4
312	Gymnasium	188	150	125,3	410	Oberschule (GO)	126	123	102,4
417	Oberschule	44	84	52,4	414	Oberschule	42	74	56,8
425	Oberschule	66	82	80,5	443	Oberschule (GO)	84	57	147,4
441	Oberschule	87	59	147,5	503	Oberschule	89	123	72,4
445	Oberschule (GO)	82	82	100,0	509	Oberschule	118	97	121,6
504	Oberschule	112	106	105,7	512	Oberschule	41	67	61,2
Region West									
424	Oberschule	38	87	43,7					
428	Oberschule (GO)	124	123	100,8					
430	Oberschule	54	74	73,0					
440	Oberschule	21	45	46,7					
442	Oberschule	17	35	48,6					
444	Oberschule	54	85	63,5					
501	Oberschule	178	67	265,7					

Anmerkung: übermachedfragte Schulen *fett* hervorgehoben, GO = Oberschule mit eigener Oberstufe.

Quelle: Senatorin für Kinder und Bildung, eigene Berechnungen.

Abbildung 3.1 verdeutlicht die großen Unterschiede bezüglich der Nachfragesituation zwischen den Schulen. Die Zahl der Erstwunschanmeldungen bewegte sich zwischen 17 und 188 Anmeldungen, die Zahl der vorhandenen Plätze zwischen 35 und 180. 16 der insgesamt 41 Schulen wiesen eine Übernachtfrage (NAR > 100) auf, darunter vier der insgesamt acht Gymnasien. Eine Übernachtfrage zeigte sich ferner für sieben der neun Oberschulen mit eigener Oberstufe. Von den 24 Oberschulen ohne Oberstufe waren lediglich fünf Schulen übernachtgefragt. Die Nachfrage-Angebots-Relation bewegte sich in einem Bereich von 39 bis 265. Im Minimalfall kamen somit rechnerisch 39 Anmeldungen auf 100 Plätze (Schule stark unternachtgefragt), im Maximalfall 265 Anmeldungen (Schule stark übernachtgefragt).

Tabelle 3.2: Verteilung der Erstwunschanmeldungen für die Schuljahre 2011/12 bis 2017/18 – Analysen auf Schulebene

Anmeldungen zum Schuljahr		2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Schulen gesamt	<i>M</i>	95,5	85,3	87,2	84,8	84,2	86,6	91,0
	<i>SD</i>	46,4	44,1	46,6	44,7	44,3	45,4	44,4
	MIN	12,0	6,0	12,0	9,0	10,0	9,0	17,0
	MAX	213,0	175,0	182,0	199,0	180,0	186,0	188,0
Gymnasium	<i>M</i>	128,6	132,8	127,3	127,3	132,0	142,0	135,3
	<i>SD</i>	45,4	31,3	32,9	32,3	25,6	26,9	27,9
	MIN	79,0	80,0	81,0	97,0	84,0	113,0	103,0
	MAX	213,0	175,0	178,0	199,0	166,0	186,0	188,0
Oberschule	<i>M</i>	86,9	73,8	77,2	74,2	72,6	73,1	80,3
	<i>SD</i>	43,3	39,0	44,4	41,2	40,1	38,3	41,0
	MIN	12,0	6,0	12,0	9,0	10,0	9,0	17,0
	MAX	182,0	163,0	182,0	184,0	180,0	164,0	178,0
Oberschule mit GO	<i>M</i>	131,8	105,3	115,0	109,0	111,7	110,7	118,2
	<i>SD</i>	23,6	39,5	37,0	33,7	33,5	28,2	25,7
	MIN	102,0	39,0	55,0	75,0	56,0	80,0	82,0
	MAX	182,0	163,0	182,0	184,0	180,0	164,0	164,0
Oberschule ohne GO	<i>M</i>	71,3	61,9	62,4	60,5	58,0	59,0	66,1
	<i>SD</i>	37,3	32,1	38,3	35,8	32,0	31,7	36,6
	MIN	12,0	6,0	12,0	9,0	10,0	9,0	17,0
	MAX	180,0	154,0	178,0	159,0	158,0	143,0	178,0

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, MIN = Minimum, MAX = Maximum, GO = Gymnasiale Oberstufe.

Quelle: Senatorin für Kinder und Bildung, eigene Berechnungen.

Zur Darstellung der Entwicklung der Nachfragesituation werden im nächsten Schritt die mittleren Anmeldezahlen sowie die entsprechenden Streuungsinformationen (Standardabweichung, Minima und Maxima) für die Schulen in den Schuljahren 2011/12 bis 2017/18 in den Blick genommen (vgl. Tabelle 3.2). Die bereits in Abbildung 3.1 zum Ausdruck gekommenen Unterschiede in den Anmeldezahlen spiegeln sich über alle Schuljahre hinweg in einer entsprechend hohen Streuung

der Erstwunschanmeldungen zwischen den Schulen wider. Über alle Schulen hinweg betrachtet blieb die Standardabweichung für die Erstwunschanmeldungen mit Werten von rund $SD = 45$ weitgehend konstant, ebenso wie die Minimum-Maximum-Spanne. Die Anzahl der übernachgefragten Schulen bewegte sich dabei in einer engen Spanne von 13 bis 16. Die Unterschiede in den Anmeldezahlen der Schulen haben sich also in den vergangenen Jahren insgesamt betrachtet kaum verändert.

Im Vergleich der Schularten sind neben den mittleren Erstwunschanmeldungen (M) an dieser Stelle vor allem die Unterschiede in der Streuung (Standardabweichung SD) der Anmeldezahlen zwischen den Schularten von Relevanz. Die Nachfragestreuung zwischen den Schulen fällt an den Oberschulen deutlich größer aus als an den Gymnasien (Ausnahme Erstwunschanmeldungen im Schuljahr 2011/12). Nachfrageunterschiede sind somit zwischen den Gymnasien weniger ausgeprägt als zwischen den Oberschulen, ein Befundmuster, dass sich in ähnlicher Weise auch für das Land Berlin feststellen ließ (vgl. Neumann et al., 2013). Im Zeitverlauf deutet sich ferner ein leichter Rückgang der Nachfrageunterschiede zwischen den Gymnasien an.

Bezüglich der Betrachtung der Oberschulen mit und ohne Oberstufe zeigt sich ein interessanter Befund. Es wäre zu erwarten gewesen, dass die im Vergleich zu den Gymnasien größere Streuung der Anmeldezahlen innerhalb der Gesamtgruppe der Oberschulen vor allem auf Nachfrageunterschiede zwischen Oberschulen mit und ohne Oberstufe zurückzuführen ist. Dies trifft jedoch anscheinend nur zu einem gewissen Teil zu. Denn während die Nachfrageunterschiede zwischen den Oberschulen mit Oberstufe in der Tat deutlich niedriger ausfallen als in der Gesamtbetrachtung der Oberschulen, fiel die Streuung der Erstwunschanmeldungen innerhalb der Gruppe der Oberschulen ohne Oberstufe nur unwesentlich niedriger aus als in der Gesamtgruppe der Oberschulen. Nachfrageunterschiede sind also auch jenseits der Dichotomie Oberschulen mit vs. Oberschulen ohne Oberstufe stark ausgeprägt, insbesondere in der Gruppe der Oberschulen ohne Oberstufe.

Zieht man anstelle der reinen Anmeldezahlen die die Platzkapazitäten der einzelnen Schulen berücksichtigende Nachfrage-Angebots-Relation (NAR) heran, wird zunächst deutlich, dass die Gymnasien über die Schuljahre hinweg betrachtet im Mittel eine Übernachtfrage zwischen 1 und 15 Prozent aufwiesen, während sich an den Oberschulen eine mittlere Unternachfrage zwischen 7 und 12 Prozent fand (vgl. Tabelle 3.3). Dabei waren Oberschulen mit Oberstufe in den betrachteten Jahren im Mittel zwischen 4 und 23 Prozent übernachgefragt, während sich für Oberschulen ohne eigene Oberstufe eine mittlere Unternachfrage zwischen 16 und 23 Prozent ergab. Bezüglich der Streuung der NAR zeigt sich wie bei den Erstwunschanmeldungen eine geringere Heterogenität an den Gymnasien. Grundlegende Veränderungen der Nachfragestreuung sind – von einzelnen jährlichen Sprüngen abgesehen – auch auf Grundlage der NAR nicht auszumachen, wenngleich sich an den Gymnasien eine leichte Annäherung andeutet und an den Oberschulen in der Tendenz eine leichte Zunahme der Nachfrageunterschiede erkennbar ist.

Tabelle 3.3: Verteilung der Nachfrage-Angebots-Relation (NAR) für die Schuljahre 2011/12 bis 2017/18 – Analysen auf Schulebene

Anmeldungen zum Schuljahr		2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Schulen gesamt	<i>M</i>	92,2	93,5	90,7	92,2	94,1	94,8	95,5
	<i>SD</i>	32,7	36,0	42,3	38,7	38,2	37,5	42,3
	<i>MIN</i>	28,6	13,6	20,3	24,3	27,0	27,3	39,2
	<i>MAX</i>	187,5	190,1	240,5	214,9	213,5	204,3	265,7
Gymnasium	<i>M</i>	104,4	111,0	101,6	101,4	106,7	114,5	104,1
	<i>SD</i>	24,7	33,3	23,2	20,7	23,7	18,9	16,5
	<i>MIN</i>	70,0	71,4	59,3	73,3	75,0	88,6	88,7
	<i>MAX</i>	142,0	156,3	128,6	132,7	134,8	137,0	128,6
Oberschule	<i>M</i>	89,1	89,2	88,0	90,0	91,1	90,0	93,4
	<i>SD</i>	34,1	35,8	45,7	41,9	40,6	39,5	46,4
	<i>MIN</i>	28,6	13,6	20,3	24,3	27,0	27,3	39,2
	<i>MAX</i>	187,5	190,1	240,5	214,9	213,5	204,3	265,7
Oberschule mit GO	<i>M</i>	121,4	103,8	116,2	116,7	123,4	115,6	120,6
	<i>SD</i>	18,4	25,3	32,2	25,4	24,6	36,5	29,6
	<i>MIN</i>	90,1	64,1	84,8	81,9	89,1	72,1	94,5
	<i>MAX</i>	137,9	151,3	182,5	158,3	150,0	181,3	180,3
Oberschule ohne GO	<i>M</i>	77,9	83,7	76,9	79,5	78,9	80,4	83,2
	<i>SD</i>	31,1	38,0	46,0	42,8	39,0	36,8	47,9
	<i>MIN</i>	28,6	13,6	20,3	24,3	27,0	27,3	39,2
	<i>MAX</i>	187,5	190,1	240,5	214,9	213,5	204,3	265,7

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, MIN = Minimum, MAX = Maximum, GO = Gymnasiale Oberstufe.

Quelle: Senatorin für Kinder und Bildung, eigene Berechnungen.

Die Befunde bezüglich der Entwicklung der Schulnachfrage legen somit insgesamt betrachtet ein hohes Maß an Stabilität im Ausmaß von Nachfrageunterschieden zwischen den Schulen nahe. Allerdings schließt diese Stabilität im Gesamtmuster keineswegs aus, dass auf Ebene der einzelnen Schulen dennoch bedeutsame Veränderungen in der Nachfragesituation auftreten können. Betrachtet man die über die vergangenen fünf Schuljahre auftretenden *Veränderungen* in den Erstwunschanmeldungen auf Ebene der einzelnen Schulen, lassen sich für einzelne Schulen durchaus größere Veränderungen in der Nachfragesituation feststellen (vgl. Abbildung 3.2). So reicht die Spannweite der Veränderungen bei den Erstwunschanmeldungen von einem Rückgang um 72 Erstwunschanmeldungen bis zu einem Anstieg um 55 Erstwunschanmeldungen. Auf Gesamtebene mitteln sich Anstiege und Rückgänge in der Schulnachfrage weitgehend aus, auf Ebene einzelner Schulen können dennoch nicht unerhebliche Veränderungen in den Erstwunschanmeldungen auftreten, die sich zu einem gewissen Maß auch in Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft niederschlagen scheinen, wie weiterführende Analysen ergaben.

Abbildung 3.2: Veränderungen in Erstwunschanmeldungen, vorhandenen Plätzen und Nachfrage-Angebots-Relation (NAR) für Oberschulen und Gymnasien in Bremen für Anmeldungen in Klasse 5 zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2017/18 (GO = Oberschule mit eigener Oberstufe)

Schulnummer	Schulart	Veränderung Anmeldungen Erstwunsch	Veränderung Verhältnis Anmeldung Plätze (NAR)	Schulnummer	Schulart	Veränderung Anmeldungen Erstwunsch	Veränderung Plätze	Veränderung Verhältnis Anmeldung Plätze (NAR)
Region Süd								
307	Gymnasium	33	29,5	309	Gymnasium	48	30	14,2
324	Gymnasium	0	-3,3	404	Oberschule (GO)	-13	-21	7,9
412	Oberschule	10	12,2	409	Oberschule	-23	-7	-25,0
423	Oberschule	-31	-34,3	416	Oberschule (GO)	38	25	12,7
431	Oberschule	50	23,9	418	Oberschule (GO)	44	17	30,4
436	Oberschule	9	2,9	429	Oberschule	10	24	-2,3
505	Oberschule	-37	-41,1	438	Oberschule	7	-17	23,3
506	Oberschule (GO)	19	29,0	502	Oberschule (GO)	1	-12	14,5
				511	Oberschule	55	50	28,8
Region Mitte / östliche Vorstadt								
302	Gymnasium	-25	-24,4	Region Nord				
306	Gymnasium	19	20,2	305	Gymnasium	-5	-3	-1,7
308	Gymnasium	-72	-64,3	403	Oberschule	2	-31	35,9
312	Gymnasium	22	14,6	410	Oberschule (GO)	4	6	-1,9
417	Oberschule	4	-7,3	414	Oberschule	-19	9	-37,1
425	Oberschule	-1	-1,2	443	Oberschule (GO)	45	9	66,2
441	Oberschule	-8	-13,5	503	Oberschule	20	39	-9,7
445	Oberschule (GO)	-12	-5,6	509	Oberschule	22	-9	31,0
504	Oberschule	24	22,7	512	Oberschule	-4	15	-25,3
Region West								
424	Oberschule	-19	-26,7					
428	Oberschule (GO)	-10	-2,3					
430	Oberschule	11	23,0					
440	Oberschule	-23	-100,0					
442	Oberschule	11	35,0					
444	Oberschule	7	-3,6					
501	Oberschule	24	75,6					

Quelle: Senatorin für Kinder und Bildung, eigene Berechnungen.

3.2.3 Zusammenhänge zwischen Schulnachfrage und der Zusammensetzung der Schülerschaft

Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Regelungen zur Schüleraushwahl im Falle der Übernachfrage einer Schule sowie genereller herkunftsbezogener Präferenzen und regionaler Angebotsstrukturen soll im Folgenden dargestellt werden, inwieweit Nachfrageunterschiede zwischen den weiterführenden Bremer Schulen sich auch in Unterschieden in der Zusammensetzung der Schülerschaft manifestieren. Vorliegende Befunde für das Land Berlin lassen auch für Bremen nicht unerhebliche Zusammenhänge zwischen Schulnachfrage und Schülerkomposition erwarten, wobei stark nachgefragte Schulen eine entsprechend günstigere Zusammensetzung der Schulen aufweisen sollten (vgl. Neumann et al., 2013).

Als Merkmal der leistungsbezogenen Schülerzusammensetzung dient der schulspezifische Anteil an Schülerinnen und Schülern, die gemäß Lernentwicklungsbericht der Grundschule in Mathematik und Deutsch in ihrem erreichten Kompetenzniveau über dem in den Rahmenlehrplänen festgeschriebenen Regelstandard liegen und damit das sogenannte Leistungskriterium für die bevorzugte Auswahl bei Übernachfrage erfüllen. Die herkunftsspezifische Zusammensetzung der Schülerschaft wird über den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund abgebildet. Vor dem Hintergrund der inklusiven Beschulung der bisherigen Förder-schüler wird als drittes Merkmal der Schülerzusammensetzung der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einbezogen. Die Darstellungen erfolgen für die Schuljahre 2011/12, 2016/17 und 2017/18. Die Angaben zum Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund für das Schuljahr 2017/18 lagen zum Zeitpunkt der Expertisenerstellung noch nicht vor.

Tabelle 3.4: Mittlere Anteile für verschiedene Merkmale der Schülerkomposition nach Schulart (Gymnasium und Oberschule mit und ohne Oberstufe) in Jahrgangsstufe 5 – Analysen auf Schulebene

	NAR			Anteil über Regelstandard			Anteil sonderpäd. FB			Anteil MGH		
	2011	2016	2017	2011	2016	2017	2011	2016	2017	2011	2016	2017
Gymnasium	104,4	114,5	104,1	76,2	79,4	74,3	2,1	1,4	1,6	35,0	42,8	NA
Oberschule gesamt	89,1	90,0	93,4	15,8	15,4	15,5	8,1	14,9	14,3	41,0	53,2	NA
Oberschule mit GO	121,4	115,6	120,6	27,7	23,2	20,1	4,2	11,0	12,1	35,6	51,0	NA
Oberschule ohne GO	77,9	80,4	83,2	11,6	12,5	13,7	9,5	16,3	15,1	42,8	54,0	NA

Anmerkungen: GO = gymnasiale Oberstufe, NAR = Nachfrage-Angebots-Relation, MGH = Migrationshintergrund, FB = Förderbedarf.

Quelle: Senatorin für Kinder und Bildung, eigene Berechnungen.

In einem ersten Schritt werden die Merkmale der Schülerzusammensetzung für die beiden weiterführenden Schularten Gymnasium und Oberschule, für letztere auch für Schulen mit und ohne eigene Oberstufe, betrachtet (vgl. Tabelle 3.4). Für alle Merkmale der Schülerkomposition finden sich deutliche Unterschiede zwischen den Schularten. Während an den Gymnasien rund drei Viertel der Schülerinnen und Schüler das Leistungskriterium erfüllen, sind es an den Oberschulen weniger

als ein Sechstel, wobei für Oberschulen mit gymnasialer Oberstufe in erwartbarer Weise höhere Schüleranteile über dem Regelstandard liegen (im Jahr 2017 20,1 %) als an den Oberschulen ohne Oberstufe (im Jahr 2017 13,7 %). An den Oberschulen mit Oberstufe ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit erfülltem Leistungskriterium in den vergangenen Jahren zurückgegangen, während er an den Schulen ohne Oberstufe in der Tendenz leicht zugenommen hat. Der mittlere Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist an den Oberschulen höher als an den Gymnasien, innerhalb der Oberschulen zeigen sich jedoch im Mittel kaum Unterschiede in den Migrationsanteilen zwischen Schulen mit und ohne eigene Oberstufe. Deutliche Unterschiede sind hingegen für den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf feststellbar. Während der Anteil an den Gymnasien mit im Mittel weniger als 2 Prozent kaum ins Gewicht fällt, weisen die Oberschulen im Mittel einen Anteil von rund 15 Prozent an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Der Anteil fällt an Oberschulen ohne Oberstufe wiederum höher aus als an Oberschulen mit eigener Oberstufe. Die Anteile der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler an den Oberschulen sind im Vergleich zum Schuljahr 2011/12 deutlich angestiegen (vgl. dazu auch Kapitel 4 und 7). Als Zwischenfazit lässt sich damit festhalten, dass sich sowohl zwischen Gymnasium und Oberschule als auch zwischen Oberschulen mit und ohne Oberstufe deutliche Unterschiede in der Schülerzusammensetzung zeigen. Unter den Oberschulen weisen dabei die im Mittel deutlich weniger nachgefragten Schulen ohne Oberstufe bezüglich der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eine weniger günstige Zusammensetzung der Schülerschaft auf. Für den Migrationshintergrund lassen sich hingegen kaum Unterschiede in der Schülerzusammensetzung zwischen Oberschulen mit und ohne Oberstufe feststellen.

Im nächsten Schritt werden die korrelativen Zusammenhänge zwischen der Nachfrage-Angebots-Relation (NAR) und den verschiedenen Merkmalen der Schülerkomposition berichtet. Tabelle 3.5 weist die Zusammenhänge sowohl über alle Schulen als auch getrennt nach Schulart für das Schuljahr 2016/17 aus. Es wird deutlich, dass insbesondere der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit erfülltem Leistungskriterium hohe Zusammenhänge zur Nachfragesituation der Schulen aufweist. Stärker nachgefragte Schulen werden im Mittel von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern besucht, was zu großen Teilen auf die zentrale Rolle des Leistungskriteriums für die bevorzugte Auswahl bei Übernachtung zurückzuführen sein dürfte. Die Korrelationen bewegen sich in einem Bereich von $r = 0,43$ bis $r = 0,75$. Bemerkenswert sind die hohen Zusammenhänge für die Gymnasien. Eine vertiefende Inspektion der Daten ergab, dass vor allem die an zwei vergleichsweise schwächer nachgefragten Gymnasien vorliegenden niedrigen Quoten mit erfülltem Leistungskriterium von deutlich unter 50 Prozent dafür ausschlaggebend waren. Beide Gymnasien wiesen auch einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf (58 bzw. 70 Prozent), wodurch sich auch der marginal signifikante negative Zusammenhang zwischen NAR und dem Migrationsanteil für die Gymnasien erklärt. Für die anderen Schulgruppen ließen sich keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Migrationsquote und NAR feststellen. Gleiches galt für den Anteil von Schülerinnen und Schü-

lern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass die Fallzahlen in den Gruppen zum Teil sehr klein ausfallen und die korrelativen Betrachtungen damit an statistische Grenzen stoßen.

Tabelle 3.5: Korrelative Zusammenhänge zwischen Nachfrage-Angebots-Relation und verschiedenen Merkmalen der Schülerkomposition für das Schuljahr 2016/17 (in Klammern p-Werte)

Zusammenhang NAR mit...	... Anteil über Regelstandard	... Anteil MGH	... Anteil sonderpäd. FB
alle Schulen (N = 41)	0,48 (0,001)	-0,20 (0,207)	-0,26 (0,102)
Gymnasium (N = 8)	0,75 (0,032)	-0,66 (0,075)	-0,03 (0,945)
Oberschule (N = 33)	0,56 (0,001)	-0,09 (0,610)	-0,11 (0,540)
Oberschule mit GO (N = 9)	0,62 (0,077)	0,08 (0,835)	0,46 (0,213)
Oberschule ohne GO (N = 24)	0,43 (0,034)	-0,14 (0,514)	0,01 (0,962)

Anmerkungen: GO = gymnasiale Oberstufe, NAR = Nachfrage-Angebots-Relation, MGH = Migrationshintergrund, FB = Förderbedarf, statistisch signifikante Korrelationen **fett**.

Quelle: Senatorin für Kinder und Bildung, eigene Berechnungen.

3.2.4 Realisierung der Schulwünsche

Im letzten Schritt soll abschließend ein Überblick über das Ausmaß der Realisierung der Schulwünsche an den weiterführenden Schulen Bremens gegeben werden. Wie einführend ausgeführt, sind alle Eltern angehalten, gegen Ende der Grundschule in Klasse 4 bis zu drei Wünsche für die zu besuchende weiterführende Schule ihres Kindes in absteigender Priorität anzugeben. Sofern an der gewünschten Schule ausreichend Plätze vorhanden sind, wird das Kind an der Schule aufgenommen. Gehen an einer Schule mehr Erstwunschanmeldungen ein, als Plätze vorhanden sind, kommt das skizzierte Auswahlverfahren zur Anwendung (vgl. im Detail Die Senatorin für Bildung und Kinder, 2016a)

Die Anteile umgesetzter Erst-, Zweit- und Drittwunschschulmeldungen fallen über die Jahre hinweg nahezu unverändert aus (vgl. Tabelle 3.6). Zwischen 86,5 und 88,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler konnten ihre als erste Wunschschule angegebene weiterführende Schule besuchen, zwischen 5,8 und 8,3 Prozent die zweite Wunschschule und zwischen 1,5 und 2,3 Prozent die dritte Wunschschule. Zwischen 2,6 und 4,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler konnten keine ihrer Wunschschulen realisieren, was in absoluten Zahlen betrachtet zwischen 92 und 154 Schülerinnen und Schüler betraf. Insgesamt kann damit von einem hohen Maß der Realisierung der Schulwünsche, insbesondere der Erstschulwünsche, ausgegangen werden, was sicherlich als akzeptanzförderlicher Faktor gewertet werden kann. Die Realisierungsquoten bewegen sich zudem in einer ähnlichen Bandbreite wie im Land Berlin, das bezüglich der Schulstruktur und der Regelung der Schulwahl große Parallelen zu Bremen aufweist (vgl. Neumann et al., 2013).

Tabelle 3.6: Anteile der Realisierung von Erst-, Zweit- und Drittwunschanmeldungen für die Schuljahre 2011/12 bis 2017/18

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Erstwunsch	87,8	88,9	87,6	87,7	86,5	87,0	88,4
Zweitwunsch	6,6	5,8	8,3	6,8	7,3	6,8	7,0
Drittwunsch	2,3	1,7	1,5	2,2	2,1	1,7	1,7
Erst-, Zweit- oder Drittwunsch	96,7	96,4	97,4	96,7	95,9	95,5	97,1
kein Platz an Wunschschule	119	122	92	108	144	154	107

Quelle: Senatorin für Kinder und Bildung.

3.2.5 Fazit zur Entwicklung der Anmeldezahlen

Als Fazit der Untersuchung der Anmeldezahlen an den weiterführenden Schulen in Bremen können folgende Punkte festgehalten werden:

1. Die relativen Anwahlzahlen für die Oberschule in Bremen sind auf Schulartebene seit der Einführung der zweigliedrigen Schulstruktur weitestgehend konstant geblieben. Der Anteil der auf die Oberschulen entfallenden Erstwunschanmeldungen liegt bei jeweils rund 70 Prozent und kann damit im Vergleich zu den auf nichtgymnasiale Schulen entfallenden Anmeldungen in anderen Bundesländern als vergleichsweise hoch eingestuft werden. Innerhalb der Oberschulen bevorzugen bei den Erstwunschanmeldungen rund 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Schule mit eigener Oberstufe. Auch dieser Anteil blieb über die vergangenen Jahre hinweg betrachtet nahezu unverändert.
2. Die Nachfragesituation variiert deutlich zwischen den einzelnen Schulen und Schularten. Die Gymnasien waren in den vergangenen Jahren in Relation zu den zur Verfügung stehenden Plätzen im Mittel um 1 bis 15 Prozent übernachgefragt, während die Oberschulen eine mittlere Unternachfrage zwischen 7 und 12 Prozent aufwiesen. Dabei zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen Oberschulen mit und ohne eigene Oberstufe. Während sich für die Oberschulen ohne Oberstufe im Mittel eine Unternachfrage zwischen 16 und 23 Prozent ergab, waren die Oberschulen mit eigener Oberstufe in allen Jahren übernachgefragt (im Mittel zwischen 4 und 23 Prozent). Auch innerhalb der drei Schulgruppen (Gymnasium, Oberschule mit und ohne Oberstufe) findet sich eine hohe Variation in der Nachfragesituation, wobei Nachfrageunterschiede an den Gymnasien tendenziell geringer ausgeprägt sind.
3. Die Unterschiede in der Schulnachfrage gehen mit substanziellen Unterschieden in der leistungsbezogenen Schülerzusammensetzung einher, was sowohl Resultat des Anmeldeverhaltens als auch der Schülerauswahl bei Übernachfrage an den Schulen darstellt.
4. Auch wenn Nachfrageunterschiede auf der Ebene des Gesamtsystems relativ stabil geblieben sind, sind auf Ebene der einzelnen Schulen durchaus bedeutsame Dynamiken in der Nachfrageentwicklung erkennbar, die sich sowohl in steigenden als auch sinkenden Anmeldezahlen niederschlagen. Auf der Gesamtebene

mitteln sich diese Entwicklungen gegenseitig weitestgehend aus. Veränderungen in der Schulnachfrage gehen auch mit moderaten Veränderungen in der Schülerzusammensetzung einher.

5. Der überwiegende Teil der Schulwünsche wird realisiert. Zwischen 86 und 89 Prozent der Schülerinnen und Schüler konnten in den vergangenen sieben Jahren ihren Erstschulwunsch umsetzen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die keinen ihrer bis zu drei Schulwünsche umsetzen konnten, bewegte sich in einem Rahmen von 3 bis 5 Prozent. Die Realisierungsquoten der Schulwünsche bewegen sich damit in einer ähnlichen Bandbreite wie im Land Berlin, das bezüglich der Schulstruktur und der Regelung der Schulwahl große Parallelen zu Bremen aufweist.

Insgesamt lässt sich somit aufgrund der Anmeldezahlen für die Oberschule eine generelle Akzeptanz dieser Schulart konstatieren, wobei das im Vergleich zu anderen Bundesländern geringe quantitative Gymnasialangebot zu berücksichtigen ist. Es ist davon auszugehen, dass das Ausmaß der Gymnasialanmeldungen wahrscheinlich höher ausfiele, wenn mehr gymnasiale Schulstandorte vorhanden wären. Innerhalb der Oberschulen sind zum Teil erhebliche Unterschiede in der Nachfragesituation feststellbar, die auf Akzeptanzunterschiede der Schulen innerhalb des nicht-gymnasialen Bereichs schließen lassen.

3.3 Bewertung der neuen Bremer Schulstruktur durch die Schulleiterinnen und Schulleiter

Im zweiten Teil des Kapitels werden im Folgenden Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zur Akzeptanz der neuen Schulstruktur, den an sie geknüpften Erwartungen sowie ihren wahrgenommenen Stärken, Schwächen und Herausforderungen für die Weiterentwicklung dargestellt. Die schriftliche Befragung erfolgte zum Schuljahresende 2016/17 und richtete sich an die Schulleitungen aller öffentlichen Grund- und weiterführenden Schulen Bremens und Bremerhavens. In der Befragung kamen zum Teil Fragen aus anderen ähnlich gelagerten Untersuchungen – insbesondere der BERLIN-Studie zur Untersuchung der Umstellung auf die zweigliedrige Schulstruktur im Land Berlin (Böse, Neumann, Becker, Maaz & Baumert, 2013; Maaz, Baumert, Neumann, Becker & Dumont, 2013; Neumann, Becker, Baumert, Maaz & Köller, 2017) – zum Einsatz. Zum Teil wurden Fragen neu entwickelt. Es wurden sowohl geschlossene Fragen im Multiple-Choice-Format als auch Fragen im offenen Antwortformat eingesetzt. Da die eingesetzten Fragen für die Grund- und weiterführenden Schulen in Teilaspekten von unterschiedlicher Relevanz waren, kamen zwei verschiedene Fragebogenversionen für die unterschiedlichen Schulstufen zum Einsatz, wobei der Großteil der Fragen in beiden Fragebogenversionen administriert wurde.

Die Teilnahme an der Befragung war den Schulleitungen durch die Bremer Bildungsverwaltung freigestellt. Die Gesamtteilnahmequote betrug 50 Prozent ($N = 73$) und ist damit nur bedingt als zufriedenstellend einzustufen. Eine genauere

Inspektion auf Ebene der Städte ergab eine deutlich höhere Teilnahmequote in Bremen (55,7 %) als in Bremerhaven, wo sich weniger als ein Drittel der Schulleitungen an der Befragung beteiligten. Ferner fiel die Teilnahmequote an den weiterführenden Schulen (in erster Linie den Oberschulen) höher aus als an den Grundschulen. Die höchste Teilnahmequote resultierte mit nahezu 70 Prozent für die Oberschulen in Bremen. Die Oberschulen mit Oberstufe nahmen nahezu vollständig an der Untersuchung teil (8 von 9 Schulen, Teilnahmequote 89 %), während die Teilnahmequote an den Oberschulen ohne Oberstufe niedriger ausfiel (14 von 24 Schulen, Teilnahmequote 58 %). Tabelle 3.7 gibt einen Überblick über die anvisierte und realisierte Stichprobe getrennt nach Schulart und Stadt.

Tabelle 3.7: anvisierte und realisierte Stichprobe der Schulleitungen der öffentlichen Grund- und weiterführenden Schulen in Bremen und Bremerhaven

	Grundschule			Oberschule			Gymnasium			Insgesamt		
	anvisiert	teilgen.	in %	anvisiert	teilgen.	in %	anvisiert	teilgen.	in %	anvisiert	teilgen.	in %
Bremen	74	37	50,0	33	23	69,7	8	4	50,0	115	64	55,7
Bremerhaven	17	4	23,5	13	5	38,5	1	0	0,0	31	9	29,0
Insgesamt	91	41	45,1	46	28	60,9	9	4	44,4	146	73	50,0

Anmerkung: unter den 13 anvisierten Oberschulen in Bremerhaven finden sich auch 2 Schulzentren der Sekundarstufe II.

Um Anhaltspunkte möglicher Verzerrungen aufgrund selektiver Teilnahmebereitschaft zu erhalten, wurden für die weiterführenden Schulen Bremens Repräsentativitätsanalysen durchgeführt. Dazu wurde auf schulstatistische Daten zur Zusammensetzung der Schülerschaft und den Anmeldezahlen zurückgegriffen. Da diese Angaben für alle Schulen vorliegen, lässt sich über die Verteilung dieser Merkmale in der Gruppe aller Schulen und der Gruppe der teilnehmenden Schulen näherungsweise abschätzen, inwieweit die an der Befragung teilnehmenden Schulen hinsichtlich dieser Merkmale als Abbild der Gesamtheit der Schulen betrachtet werden können. Die Ergebnisse der Repräsentativitätsanalysen ließen insgesamt betrachtet keine größeren Unterschiede in den Verteilungskennzahlen zwischen der anvisierten und realisierten Schulstichprobe erkennen. Zwar deutete sich vereinzelt eine leicht positiv selektierte Teilnahmebereitschaft an, die Unterschiede fielen jedoch gering aus und scheinen vernachlässigbar. Insgesamt sollten die im Folgenden berichteten Ergebnisse der Schulleiterbefragung somit weitestgehend als repräsentativ für die Gesamtheit der Schulleitungen in Bremen betrachtet werden können. Gleichwohl sind bei den Ergebnissen für die Oberschulen weiterhin die unterschiedlichen Teilnahmequoten für Oberschulen mit und ohne Oberstufe zu berücksichtigen.

3.3.1 Ergebnisse der Schulleiterbefragung

Die Ergebnisdarstellung der Schulleitungsbefragung erfolgt in mehreren Schritten. Im ersten Schritt werden Ergebnisse der geschlossenen Fragen (Multiple-Choice) zur Bewertung der Schulstruktur berichtet. Anschließend wird auf die offenen Angaben

zu den wahrgenommenen Stärken, Schwächen und Herausforderungen der neuen Schulstruktur eingegangen. Die Ergebnisdarstellung erfolgt jeweils für die Gesamtgruppe der Schulleitungen. Sofern sich in vertiefenden Analysen Unterschiede zwischen verschiedenen Subgruppen (Grundschulen, Oberschulen [mit und ohne Oberstufe], Gymnasien) herauskristallisieren, wird darauf separat eingegangen.

3.3.1.1 Ergebnisse der geschlossenen Fragen zur Bewertung der neuen Schulstruktur

Bewertung globaler Aspekte der neuen Schulstruktur

Die Schulleitungen wurden in einer ersten Frage um ihre Einschätzungen zur Bewertung globaler Aspekte der neuen Schulstruktur gebeten:

„Die veränderte Schulstruktur sieht nur noch zwei weiterführende Schularten vor: Das Gymnasium und die neu geschaffene Oberschule, an der alle Abschlüsse einschließlich des Abiturs erworben werden können. Wie bewerten Sie diese neue zweigliedrige Schulstruktur?“

Die Schulleitungen sollten ihre Einschätzungen auf insgesamt 20 Teilaspekte beziehen, die sich inhaltlich in vier übergreifende Teilbereiche untergliedern lassen:

1. Einschätzung der Strukturumstellung
2. Fördermöglichkeiten für verschiedene Schülergruppen
3. Zukunftsfähigkeit, Akzeptanz und Qualitätsentwicklung
4. Wettbewerb zwischen Schulen

Die Tabellen 3.8a bis 3.8d weisen die Ergebnisse zu den vier übergreifenden Teilbereichen im Einzelnen aus. Dargestellt sind jeweils die prozentualen Häufigkeiten auf den jeweiligen Antwortkategorien sowie die Mittelwerte und Standardabweichungen. Die Bewertung der verschiedenen Teilaspekte erfolgte auf einer vierstufigen Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 „trifft völlig zu“, sodass sich als Neutralitätspunkt (mittlere Zustimmung) ein theoretischer Skalenmittelwert von 2,5 ergibt.

Tabelle 3.8a enthält die Einschätzungen zur *Bewertung der Strukturumstellung* im engeren Sinne. Die Ergebnisse indizieren insgesamt eine hohe Akzeptanz der neuen Schulstruktur, wenngleich die Befunde durchaus differenziert zu betrachten sind. Über 90 Prozent der Schulleitungen stimmten der Aussage, dass die Zusammenlegung der bisherigen nichtgymnasialen Schulen ein richtiger Schritt gewesen sei, „eher“ (43 Prozent) oder „völlig“ (49 Prozent) zu. Über 80 Prozent der Schulleitungen halten die neue Schulstruktur für übersichtlicher. Die Anteile der Schulleitungen, die das neue System für leistungsfähiger und sozial gerechter halten, betragen jeweils mehr als zwei Drittel, wenngleich der Großteil der Schulleitungen diesen beiden Punkten nur moderat zustimmt („trifft eher zu“). In beiden Punkten deuten sich zudem auch Unterschiede zwischen den Schularten an. So bewerteten die Schulleitungen der Gymnasien, für die auf die geringe Stichprobengröße von $N = 4$ hinzuweisen ist – beide Aspekte deutlich zurückhaltender (Mittelwert $M = 2,0$).

Tabelle 3.8a: Globale Bewertung der neuen Schulstruktur durch die Schulleitungen – Teilbereich Einschätzung Strukturumstellung

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Die Zusammenlegung der bisherigen nichtgymnasialen Schularten zur neuen Oberschule ist ein richtiger Schritt.	4,2	2,8	43,7	49,3	3,4	0,7	71
Die neue Schulstruktur ist übersichtlicher.	1,4	15,3	47,2	36,1	3,2	0,7	72
Ich halte die neue Schulstruktur für leistungsfähiger.	6,9	26,4	52,8	13,9	2,7	0,8	72
Ich halte die neue Schulstruktur für sozial gerechter.	8,3	23,6	45,8	22,2	2,8	0,9	72
Trotz der Umstellung ist die alte Schulstruktur aufgrund von großen Unterschieden in der Ausgestaltung und der Zusammensetzung der Schülerschaft der Oberschulen nach wie vor deutlich erkennbar.	1,4	27,5	46,4	24,6	2,9	0,8	69
Die Reform geht nicht weit genug. Man hätte alle weiterführenden Schulformen (einschließlich des Gymnasiums) zu einer Schulform zusammenfassen sollen.	11,0	6,8	4,1	78,1	3,5	1,0	73

Hinsichtlich der höheren sozialen Gerechtigkeit der neuen Schulstruktur zeigten sich für die Schulleitungen an Oberschulen ohne Oberstufe niedrigere Zustimmungswerte, die sich exakt auf dem Niveau des theoretischen Skalenmittelwertes von 2,5 bewegten, während Schulleitungen an Oberschulen mit eigener Oberstufe den sozialen Gerechtigkeitsaspekt deutlich positiver einschätzen (Mittelwert $M = 3,3$). Über 70 Prozent der befragten Schulleitungen geben an, dass die alte Schulstruktur über die Ausgestaltung und Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft der Oberschulen nach wie vor gut erkennbar sei. Bemerkenswert sind schließlich die Ergebnisse zur Frage, ob die Umstellung der Schulstruktur auch die Gymnasien hätte einbeziehen sollen, sprich, ob es im Bereich der weiterführenden Schulen nur noch eine gemeinsame Schulart für alle Schülerinnen und Schüler geben sollte. Fast 80 Prozent, darunter nahezu sämtliche Schulleitungen der Oberschulen, stimmten dieser Aussage voll zu. Lediglich 18 Prozent der Angaben bewegten sich im ablehnenden Bereich, darunter in wenig überraschender Weise vor allem die Schulleitungen der Gymnasien. Die Zustimmungsraten der Schulleitungen für die Umstellung auf ein ungegliedertes Schulsystem liegen damit auch deutlich über den entsprechenden Befunden für das Land Berlin (vgl. Böse et al., 2013), wo die Zustimmungsraten in der Gruppe der Schulleitungen der Integrierten Sekundarschulen (ISS) 68 Prozent betrug und auf Seiten der Grundschulleitungen weniger als die Hälfte der Schulleitungen (42 Prozent) eine zustimmende Einschätzung abgaben, in Bremen und Bremerhaven hingegen 80 Prozent. Die hohen Zustimmungsraten im Land Bremen sind sicherlich auch vor dem Hintergrund der besonderen schulstrukturellen Tradition in Bremen zu sehen, wo innerhalb der Schulzentren gymnasiale und nichtgymnasiale Zweige vielerorts bereits lange Zeit als organisatorische Einheiten ausgestaltet waren.

Insgesamt kann somit festgehalten werden, dass die Schulleitungen die Strukturumstellung zwar in weiten Teilen positiv bewerten, die Mehrzahl der Schulleitungen (Ausnahme bilden hier die Gymnasialschulleiter) jedoch anscheinend eine hohe Bereitschaft für eine noch weiterreichende Strukturumstellung aufweist und den aktuellen Status der Zweigliedrigkeit möglicherweise „nur“ als Zwischenschritt in Richtung eines ungegliederten Schulsystems ansieht.

Tabelle 3.8b: Globale Bewertung der neuen Schulstruktur durch die Schulleitungen – Teilbereich Fördermöglichkeiten für verschiedene Schülergruppen

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	M	SD	N
Die neue Schulstruktur ermöglicht eine bessere individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler.	2,7	32,9	58,9	5,5	2,7	0,6	73
Die neue Schulstruktur ermöglicht eine bessere Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler.	2,8	32,4	57,7	7,0	2,7	0,6	71
Die neue Schulstruktur ermöglicht eine bessere Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler.	5,6	40,8	46,5	7,0	2,5	0,7	71
Die neue Schulstruktur ermöglicht eine bessere Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.	7,1	28,6	54,3	10,0	2,7	0,8	70

Tabelle 3.8b enthält die Angaben für die Einschätzungen zum Teilbereich *Fördermöglichkeiten für unterschiedliche Schülergruppen*. Auffällig ist zunächst, dass sich im Vergleich zu den vorangegangenen Aspekten deutlich zurückhaltendere bzw. weniger deutlich ausgeprägte Einschätzungen zeigen. Die Antworten liegen größtenteils in den beiden Mittelkategorien („trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“), während die Randkategorien nur in sehr geringem Maße besetzt sind. Für die Fördermöglichkeiten hinsichtlich individueller Förderung, der Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler und der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in der Tendenz leicht bessere Möglichkeiten in der neuen Schulstruktur gesehen, jeweils rund zwei Drittel der Schulleitungen zeigen hier (eher) zustimmende Einschätzungen. Bezüglich der Fördermöglichkeiten leistungsstarker Schülerinnen und Schüler fallen die Einschätzungen hingegen ausgeglichen aus. Insgesamt lässt sich damit eine moderat bessere Bewertung der Fördermöglichkeiten durch die Schulleitungen innerhalb der neuen Schulstruktur konstatieren, wobei die Schulleitungen der Gymnasien eher skeptischere Einschätzungen vertreten.

In den in Tabelle 3.8c ausgewiesenen Befunden finden sich die Bewertungen zum Teilbereich *Zukunftsfähigkeit, Akzeptanz und Qualitätsentwicklung*. In der Gesamtheit lässt sich auch hier ein eher positives Bild der Einschätzung durch die Schulleitungen zeichnen. Jeweils nahezu 80 Prozent der Schulleitungen äußerten sich (größtenteils „eher“) zustimmend mit Blick auf die Stabilität, Modernisierungsoffenheit und Zukunftsfähigkeit der neuen Schulstruktur. Die seitens der Schulleitungen

wahrgenommene Akzeptanz der Schulstruktur durch die Lehrkräfte und Eltern fällt ebenfalls überwiegend positiv aus. Gleiches gilt für die infolge der neuen Schulstruktur und dem damit verbundenen Schulfrieden einhergehende Fokussierung auf die inhaltliche und qualitative Weiterentwicklung des Schulsystems, die sich nach Ansicht des überwiegenden Teils der Schulleitungen spürbar verbessert hat. Selbstverständlich dürfen die insgesamt hohen Zustimmungsraten nicht darüber hinwegtäuschen, dass zwischen 15 und 31 Prozent der Befragten hinsichtlich dieser Aspekte eine eher skeptische bzw. ablehnende Ansicht vertreten. Dies äußert sich in Teilen auch in tendenziell zurückhaltenderen Einschätzungen der Schulleitungen der Gymnasien.

Tabelle 3.8c: Globale Bewertung der neuen Schulstruktur durch die Schulleitungen – Teilbereich Zukunftsfähigkeit, Akzeptanz und Qualitätsentwicklung

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	M	SD	N
Die neue Schulstruktur bietet einen stabilen und modernisierungsoffenen Rahmen für die fortlaufende qualitative Weiterentwicklung des Schulsystems.	4,3	17,1	65,7	12,9	2,9	0,7	70
Ich halte die neue Schulstruktur für zukunftsfähig.	7,1	15,7	58,6	18,6	2,9	0,8	70
Soweit ich es beurteilen kann, trifft die neue Schulstruktur auf Akzeptanz bei den Lehrkräften an meiner Schule.	2,9	20,6	61,8	14,7	2,9	0,7	68
Soweit ich es beurteilen kann, trifft die neue Schulstruktur auf Akzeptanz bei den Eltern der Schülerinnen und Schüler an meiner Schule.	0,0	14,5	71,0	14,5	3,0	0,5	69
Infolge der Etablierung der neuen Schulstruktur und dem damit verbundenen Schulfrieden haben sich die Möglichkeiten zu einer kontinuierlichen inhaltlichen und qualitativen Weiterentwicklung des Schulsystems spürbar verbessert.	3,0	23,9	59,7	13,4	2,8	0,7	67
Infolge der Etablierung der neuen Schulstruktur und dem damit verbundenen Schulfrieden hat sich der Fokus der Schulentwicklung spürbar von strukturellen Debatten auf die inhaltliche und qualitative Weiterentwicklung des Schulsystems verlagert.	5,9	25,0	61,8	7,4	2,7	0,7	68

Tabelle 3.8d enthält schließlich die Schulleitereinschätzungen zum Teilbereich *Wettbewerb zwischen den Schulen*. Über 70 Prozent der Befragten stimmten der Aussage zu, dass der Ausgestaltung der Einzelschule im Rahmen der neuen Schulstruktur eine noch größere Bedeutung zukommt, um im Wettbewerb mit anderen Schulen bestehen zu können. Weitestgehend unstrittig ist die Frage, ob das Nichtvorhandensein einer eigenen gymnasialen Oberstufe am Schulstandort sich nachteilig auf die Wettbewerbsmöglichkeiten um leistungsstarke Schülerinnen und Schüler auswirkt. Sehr ausgeglichen verteilten sich hingegen die Einschätzungen zur Frage, ob alle Oberschulen mit einer eigenen Oberstufe ausgestattet sein sollten. Dabei ist hervor-

zuheben, dass die Meinungen auch innerhalb der verschiedenen Schularten deutlich differierten, lediglich an den Gymnasien wurde die Option einer Oberstufe an allen Oberschulen durchgängig ablehnend bewertet. Für die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler wird das Vorhandensein einer Oberstufe mehrheitlich als unerheblich eingeschätzt.

Tabelle 3.8d: Globale Bewertung der neuen Schulstruktur durch die Schulleitungen – Teilbereich Wettbewerb zwischen Schulen

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Infolge der Einführung der neuen Schulstruktur kommt der Ausgestaltung der Einzelschule eine noch größere Bedeutung zu, um im Wettbewerb mit anderen Schulen zu bestehen.	1,4	17,4	56,5	24,6	3,0	0,7	69
Schulen ohne eigene gymnasiale Oberstufe am Schulstandort haben deutliche Nachteile im Wettbewerb um leistungsstarke Schülerinnen und Schüler.	0,0	17,6	27,9	54,4	3,4	0,8	68
Alle Oberschulen sollten mit einer eigenen Oberstufe ausgestattet sein.	27,3	27,3	21,2	24,2	2,4	1,1	66
Für die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler ist das Vorhandensein einer eigenen Oberstufe am Schulstandort unerheblich.	7,5	14,9	34,3	43,3	3,1	0,9	67

Bewertung spezifischer Aspekte der neuen Schulstruktur

Neben den generellen Einschätzungen zur neuen Schulstruktur wurden die Schulleitungen auch um die Bewertung spezifischer Ausgestaltungsmerkmale der Schulstruktur gebeten (Frage: „Wie bewerten Sie einzelne Elemente der neuen Bremer Schulstruktur?“). Die Befunde finden sich in Tabelle 3.9. Die Bewertung der verschiedenen Ausgestaltungsmerkmale fiel differenziert aus. Die Grundidee des Zweisäulen-Modells, über beide Schularten – Gymnasium und Oberschule – den Erwerb aller Abschlüsse zu ermöglichen, wird von der Mehrheit der Schulleitungen als „sehr sinnvoll“, von rund einem Viertel der Befragten als „eher sinnvoll“ eingeschätzt. Einzig in der Gruppe der Gymnasialschulleiter wird dieser Punkt deutlich zurückhaltender bewertet (Mittelwert $M = 2,0$). Auch die unterschiedliche Dauer des Weges zum Abitur an Gymnasien und Oberschulen trifft überwiegend auf Zustimmung. Der Wegfall des Sitzenbleibens an Oberschulen und Gymnasien wird insgesamt relativ ausgeglichen eingeschätzt, wenngleich sich für den Wegfall des Sitzenbleibens an den Oberschulen eine leicht höhere Zustimmung ausmachen lässt als für das Sitzenbleiben an den Gymnasien. Die Gymnasialschulleiter zeigen eine deutlich geringere Zustimmung für die Abschaffung des Sitzenbleibens, sowohl in Bezug auf die Gymnasien als auch auf die Oberschulen. Auch bezüglich des Wegfalls der Möglichkeit der Abschulung vom Gymnasium auf die Oberschule im Falle nicht hinreichender Leistungen ließen sich Zustimmungsunterschiede zwischen

den Schularten feststellen. Während die Schulleitungen der Oberschulen den Wegfall der Abschulung zum überwiegenden Teil als sinnvoll einschätzten, äußerten die Gymnasialschulleitungen hier im Mittel eine klar ablehnende Haltung. Eine hohe Zustimmung erfuhr die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Nahezu die Hälfte der Schulleitungen betrachteten dies als „sehr sinnvoll“, über 40 Prozent als „eher sinnvoll“. Die Schulleitungen der Gymnasien bewegen sich in dieser Frage eher im neutralen Bereich (Mittelwert $M = 2,5$). Die Kooperation von Oberschulen ohne eigene Oberstufe mit den Oberstufen anderer Schulen erfuhr ebenfalls sehr starke Zustimmung.

Tabelle 3.9: Bewertung spezifischer Ausgestaltungsmerkmale der neuen Bremer Schulstruktur

	nicht sinn- voll	eher nicht sinn- voll	eher sinn- voll	sehr sinn- voll	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
die generelle Möglichkeit, über beide Schularten – Gymnasium und Oberschule – alle Abschlüsse einschließlich des Abiturs erwerben zu können?	7,0	7,0	23,9	62,0	3,4	0,9	71
die Möglichkeit, sowohl in 12 (Gymnasium) als auch in 13 (Regelfall an der Oberschule) Schuljahren das Abitur zu erwerben?	16,9	14,1	25,4	43,7	3,0	1,1	71
den Wegfall des sogenannten „Sitzenbleibens“ an den Oberschulen	11,1	26,4	37,5	25,0	2,8	1,0	72
den Wegfall des sogenannten „Sitzenbleibens“ an den Gymnasien	15,9	31,9	30,4	21,7	2,6	1,0	69
den Wegfall des sogenannten „Abschulens“ vom Gymnasium auf eine Oberschule	14,1	31,0	16,9	38,0	2,8	1,1	71
die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf?	1,4	8,3	43,1	47,2	3,4	0,7	72
die Kooperation von Oberschulen ohne eigene Oberstufe am Schulstandort mit den Oberstufen anderer Schulen?	2,8	2,8	45,1	49,3	3,4	0,7	71

Erwartungshaltungen an die Auswirkungen der neuen Schulstruktur

Über die globale Bewertung der neuen Schulstruktur und ihrer spezifischen Ausgestaltungsmerkmale hinaus wurden als weiterer Aspekt der Akzeptanz auch die Erwartungshaltungen der Schulleitungen hinsichtlich der mittel- bis langfristigen Auswirkungen der Schulstrukturreform erfragt (Frage: „*Welche mittel- bis langfristigen Erwartungen haben Sie an die neue Bremer Schulstruktur bezüglich nachfolgender Aspekte?*“). Die Ergebnisse sind in Tabelle 3.10 wiedergegeben. Die Erwartungshaltungen lassen sich in der Gesamtschau am ehesten als „verhalten optimistisch“ charakterisieren. Die Mittelwerte bewegten sich zumeist auf oder leicht über dem Niveau des theoretischen Skalenmittelwertes. Von zwei Ausnahmen abgesehen entfielen die Antworten am häufigsten auf die Kategorie „trifft eher zu“ während die stärkere Zustimmungskategorie „trifft voll zu“ zumeist nur mit Anteilen von weniger als 10 Prozent belegt war. Vergleichsweise positiv ausgeprägte

Erwartungshaltungen fanden sich für mögliche Leistungssteigerungen leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler, die Erhöhung der Abschlussquoten für den Mittleren Schulabschluss und das Abitur sowie das Leistungsniveau der nun inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Für den letztgenannten Aspekt erwarteten drei Viertel der befragten Schulleitungen (überwiegend moderate) positive Effekte der inklusiven Beschulung. Eher verhalten bzw. neutral fielen hingegen die Erwartungen bezüglich der Reduktion der Anteils von sogenannten „Risikoschülerinnen- und Schülern“, die im Bereich der Basiskompetenzen nicht die Voraussetzungen für eine zukunftsfähige Berufsausbildung erreichen, sowie bezüglich des generellen Anstiegs des durchschnittlichen Leistungsniveaus in den Kernfächern aus. Auch hinsichtlich der erwarteten Auswirkungen auf die beruflichen Perspektiven und eine Reduktion der Abbruchquoten sind nur zurückhaltende Erwartungshaltungen feststellbar. Die Einschätzungen variierten kaum zwischen den Schularten und weisen insgesamt betrachtet starke Parallelen zu den Befundmustern, die sich in einer entsprechenden Befragung Berliner Schulleiterinnen und Schulleiter zu den Erwartungen an die Auswirkungen der Berliner Schulstrukturreform fanden (vgl. Böse et al., 2013), auf.

Tabelle 3.10: mittel- bis langfristige Erwartungen an die Auswirkungen der neuen Bremer Schulstruktur

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	M	SD	N
Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem werden kleiner.	11,3	25,4	54,9	8,5	2,6	0,8	71
Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler können bessere Leistungen erzielen.	1,4	27,8	58,3	12,5	2,8	0,7	72
Die Zahl der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher wird sinken.	5,7	35,7	51,4	7,1	2,6	0,7	70
Mehr Kinder werden das Abitur erwerben.	1,5	25,0	63,2	10,3	2,8	0,6	68
Kinder aus Zuwandererfamilien werden erfolgreicher sein.	1,4	31,0	62,0	5,6	2,7	0,6	71
Das durchschnittliche Leistungsniveau in den Kernfächern wird ansteigen.	10,0	47,1	42,9	0,0	2,3	0,7	70
Der Anteil von Schülerinnen und Schülern am Altersjahrgang, die im Bereich der Basiskompetenzen nicht die Voraussetzungen für eine zukunftsfähige Berufsausbildung erreichen (so genannte „Risikoschülerinnen und -Schüler“), wird sinken.	5,7	47,1	42,9	4,3	2,5	0,7	70
Der Anteil von Abgängerinnen und Abgängern mit mittlerem Schulabschluss wird sich erhöhen.	0,0	32,4	58,8	8,8	2,8	0,6	68
Durch die neue Schulstruktur werden sich die beruflichen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler verbessern.	7,6	39,4	45,5	7,6	2,5	0,7	66
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden aufgrund der gemeinsamen Beschulung an den Regelschulen bessere schulische Leistungen erbringen.	5,6	19,4	65,3	9,7	2,8	0,7	72

Stand der Umsetzung der neuen Schulstruktur an den Oberschulen

Um Anhaltspunkte für den Grad der Implementation der Einführung der Oberschule in Bremen zu erhalten, wurden die Schulleitungen um die Einschätzung zum Stand der Umwandlung zur Oberschule an ihrer Schule gebeten (Frage: „Nur für Schulleiterinnen und Schulleiter der Oberschulen: Wie schätzen Sie den aktuellen Stand der Umsetzung der neuen Schulstruktur an Ihrer Schule ein?“). Die in Tabelle 3.11 ausgewiesenen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Mehrzahl der Schulleitungen die neue Schulstruktur und ihre einzelnen Bestandteile zwar bereits als „Normalität“ ansieht, gleichzeitig jedoch betont, dass die Umwandlung zur Oberschule keineswegs als abgeschlossen betrachtet wird. Insbesondere an Oberschulen mit eigener Oberstufe sieht ein Großteil der Schulleitungen den Umwandlungsprozess immer noch „in vollem Gange“. Damit korrespondierend sehen die Schulleitungen der Oberschulen mit eigener Oberstufe auch in größerem Ausmaß nach wie vor bestehende Herausforderungen und ungelöste Probleme bezüglich der Umwandlung zur Oberschule. Ferner zeigte sich, dass das Ausmaß der begleitenden Unterstützungsangebote der Bremer Bildungsverwaltung für den Umwandlungsprozess vom überwiegenden Teil der Schulleitungen nicht als hinreichend eingeschätzt wurde. An diesem Punkt gilt es entsprechend zu fragen, in welchen Bereichen die Schulen auf ein stärkeres Maß an Unterstützung angewiesen gewesen waren bzw. sind, um hier Ansatzpunkte für die weitere Optimierung der laufenden Prozesse zu erhalten (vgl. dazu auch die Darstellungen zu den Ergebnissen der offenen Fragen in Abschnitt 3.3.1.2 sowie Kapitel 9 in dieser Expertise).

Tabelle 3.11: Stand der Umsetzung der neuen Schulstruktur an den Oberschulen

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu	M	SD	N
Die neue Schulstruktur und ihre einzelnen Bestandteile sind an unserer Schule inzwischen zur Normalität geworden.	0,0	14,8	48,1	37,0	3,2	0,7	27
Der Prozess der Umwandlung unserer Schule zur Oberschule ist immer noch in vollem Gange.	22,2	14,8	33,3	29,6	2,7	1,1	27
Die Umwandlung zur Oberschule kann an unserer Schule als abgeschlossen gelten.	37,0	22,2	22,2	18,5	2,2	1,2	27
Es gibt an unserer Schule nach wie vor viele ungelöste Probleme bezüglich der Umsetzung der neuen Schulstruktur und ihrer einzelnen Bestandteile.	14,8	33,3	33,3	18,5	2,6	1,0	27
Der Prozess der Umwandlung zur Oberschule wurde seitens der Bremer Bildungsverwaltung durch vielfältige Unterstützungsangebote begleitet.	18,5	44,4	33,3	3,7	2,2	0,8	27
Der Prozess der Umwandlung zur Oberschule stellt unsere Schule vor nach wie vor große Herausforderungen.	14,8	29,6	40,7	14,8	2,6	0,9	27

Bewertung des Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen

In einer weiteren Frage wurde von den Schulleitungen ihre Einschätzung hinsichtlich verschiedener Aspekte des praktizierten Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schule erfragt (Frage: „*Wie bewerten Sie nachfolgende Aspekte bezüglich des in Bremen praktizierten Übergangsverfahrens von der Grundschule auf die weiterführende Schule?*“). In Tabelle 3.12a sind zunächst die bewertenden Ergebnisse zum Übergangsverfahren im engeren Sinne dargestellt, Tabelle 3.12b gibt ergänzend Auskunft über Einschätzungen in Hinblick auf den Wettbewerb zwischen den Schulen um die Schülerinnen und Schüler. Tabelle 3.12a deutet in der Gesamtschau nicht auf eine sehr große Zufriedenheit mit dem praktizierten Übergangsverfahren hin. Die Einschätzung der Zufriedenheit über alle Schulleitungen hinweg lag leicht unter dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5 und fiel im Mittel niedriger aus als bei den Schulleitungen in Berlin mit einem in weiten Teilen ähnlich ausgestaltetem Übergangsverfahren (vgl. Böse et al., 2013). Einzig für die Gymnasien fanden sich etwas höhere Zustimmungswerte. Auch die Zustimmungswerte für die Wahlfreiheit der Eltern mit Blick auf die weiterführende Schulart bewegten sich überwiegend im neutralen Bereich, die Gymnasialschulleitungen standen diesem Aspekt eher ablehnend gegenüber. Stärker ablehnende Einschätzungen (über alle Schularten) fanden sich auch für die Aussage, dass das praktizierte Übergangsverfahren für eine leistungsgerechte Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schulen Sorge. Etwas mehr als die Hälfte der Schulleitungen hält die Regelungen des Übergangsverfahrens für (überwiegend eher) fair, wobei die Gymnasien diesen Aspekt positiver einschätzten. Nach Einschätzung von rund 70 Prozent der Schulleitungen und weitgehend unabhängig von der Schulart geht das Übergangsverfahren „in der Regel reibungslos vonstatten“. Dies heißt im Umkehrschluss aber auch, dass sich rund 30 Prozent der Schulleitungen regelmäßig mit Problemen im Übergangsverfahren konfrontiert sehen. Trotz dieser insgesamt eher zurückhaltenden Einschätzungen gaben rund 90 Prozent der befragten Schulleitungen an, dass die meisten Eltern mit der Wahl der weiterführenden Schule ihres Kindes zufrieden sind, das Ergebnis des Übergangsprozesses für ihr Kind also positiv bewerten. Nahezu zwei Drittel der Schulleitungen sind darüber hinaus der Meinung, dass das Übergangsverfahren den Eltern bei der Schulwahl ausreichend Freiheiten einräumt.

Tabelle 3.12a: Bewertung des Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu	M	SD	N
Ich bin insgesamt zufrieden mit dem Verfahren.	12,7	40,8	43,7	2,8	2,4	0,7	71
Den freien Elternwillen bei der Wahl der weiterführenden Schulform halte ich für sinnvoll.	14,1	33,8	38,0	14,1	2,5	0,9	71
Das Verfahren sorgt für eine leistungsgerechte Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die weiterführenden Schulen.	31,0	43,7	23,9	1,4	2,0	0,8	71
Die Regelungen für die Aufnahme an überan-gefragten Schulen halte ich für fair.	8,7	31,9	53,6	5,8	2,6	0,7	69
Das Übergangsverfahren in die weiterführenden Schulen geht in der Regel reibungslos vonstatten.	9,7	20,8	61,1	8,3	2,7	0,8	72
Die meisten Eltern sind mit der Wahl der weiterführenden Schule ihres Kindes zufrieden.	0,0	10,0	81,4	8,6	3,0	0,4	70
Das Übergangsverfahren räumt den Eltern bei der Schulwahl ausreichend Freiheiten ein.	1,4	33,8	45,1	19,7	2,8	0,8	71

Bezüglich der Einschätzungen zur *Wettbewerbssituation* zwischen den Schulen (vgl. Tabelle 3.12b) waren rund zwei Drittel der Schulleitungen der Ansicht, dass die Unterschiede in der Schulnachfrage in den vergangenen Jahren zugenommen hätten – eine Einschätzung die sich auf Basis der Auswertungen in Abschnitt 3.2 nur bedingt stützen lässt. Über 80 Prozent der Schulleitungen nahmen in diesem Zusammenhang auch einen zunehmenden Wettbewerb der Schulen um die „guten Schüler“ wahr. Nur etwas mehr als ein Viertel der Schulleitungen waren allerdings der Ansicht, dass der (gestiegene) Wettbewerb der Schulen um die Schülerinnen und Schüler zu einer besseren Passung von Schulprofil und Schülerschaft führt. Rund 85 Prozent der Schulleitungen betrachteten die bevorzugte Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern fest zugeordneter Grundschulen bei der Schülersauswahl an übernachgefragten Schulen als regulierender Maßnahme als eher bzw. sehr sinnvoll. Während für die aufgeführten Wettbewerbsaspekte kaum Unterschiede zwischen den Schularten auszumachen waren, zeigten sich für die Zufriedenheit mit der Anmeldesituation an der eigenen Schule erhebliche Unterschiede. Lag der Mittelwert an den Oberschulen mit eigener Oberstufe mit $M = 3,8$ in der Nähe des möglichen Maximums, fiel die Zufriedenheitseinschätzung an den Oberschulen ohne Oberstufe deutlich heterogener aus. Jeweils ein Drittel der Schulleitungen war mit der Anmeldesituation entweder sehr unzufrieden oder sehr zufrieden. Das restliche Drittel verteilte sich auf die beiden mittleren Zufriedenheitskategorien. Die Schulleitungen der Gymnasien berichteten im Mittel ebenfalls eine höhere Zufriedenheit mit der Anmeldesituation. Vor diesem Hintergrund verwundert es kaum, dass insbesondere die Schulleitungen der Schulen ohne Oberstufe die Ansicht vertraten, dass beim Wettbewerb der Schulen um die Schülerinnen und Schüler viele Schulen

„auf der Strecke bleiben“. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass nur ein vergleichsweise geringer Teil der Schulleitungen der Oberschule ohne eigene Oberstufe angab, dass die pädagogische Arbeit an ihrer Schule durch die niedrigen Anmeldezahlen in erheblichem (5,6 Prozent) bzw. sehr starkem Maße (11,1 Prozent) beeinträchtigt wird.

Tabelle 3.12b: Einschätzungen zur Wettbewerbssituation zwischen den weiterführenden Schulen

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu	M	SD	N
Unterschiede in der Schulnachfrage zwischen den Schulen haben in den vergangenen Jahren zugenommen.	3,0	29,9	44,8	22,4	2,9	0,8	67
Der Wettbewerb der Schulen um „gute Schüler“ hat sich in den letzten Jahren verstärkt.	0,0	15,7	50,0	34,3	3,2	0,7	70
Der Wettbewerb der Schulen um die Schüler führt zu einer besseren Passung von Schulprofil und Schülerschaft.	14,7	58,8	25,0	1,5	2,1	0,7	68
Die bevorzugte Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern fest zugeordneter Grundschulen bei der Schülersauswahl an überangefragten Schulen halte ich für sinnvoll.	2,9	12,9	44,3	40,0	3,2	0,8	70
Beim Wettbewerb der Schulen um die Schülerinnen und Schüler bleiben viele Schulen auf der Strecke.	2,9	27,5	43,5	26,1	2,9	0,8	69
Wir sind mit den Anmeldezahlen an unserer Schule zufrieden.	19,4	12,9	22,6	45,2	2,9	1,2	31

Wahrgenommene Beeinträchtigungen an den Schulen

Neben den Bewertungen und Erwartungen an die neue Schulstruktur wurden den Schulleitungen der weiterführenden Schulen in einem weiteren Block des Fragebogens potentiell beeinträchtigende Faktoren vorgelegt, mit der Bitte einzuschätzen, inwieweit die jeweiligen Aspekte tatsächlich als beeinträchtigende Faktoren für die jeweilige Schule angesehen werden (Frage: „Inwieweit ist Ihre Schule durch die folgenden Aspekte beeinträchtigt?“). Die Faktoren lassen sich den drei übergreifenden Teilbereichen „Schülerinnen und Schüler“, „Schule und Unterricht“ und „Wettbewerb und öffentlicher Anforderungsdruck“ zuordnen. Für die Ergebnisdarstellung wird abweichend zu den vorangegangenen Auswertungen auf die Darstellung der prozentualen Verteilung der Antworten auf die einzelnen Antwortkategorien verzichtet. Stattdessen werden die Mittelwerte und Standardabweichungen für die verschiedenen Schularten Gymnasium sowie Oberschule (mit und ohne Oberstufe) ausgewiesen, um die zum Teil erheblichen Unterschiede in den wahrgenommenen Belastungsfaktoren zwischen den drei Schulgruppen zu verdeutlichen. Die Einschätzung der Beeinträchtigung erfolgte auf einer sechststufigen Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft voll und ganz zu“, sodass als Neutralitätspunkt (mittlere Zustimmung) ein theoretischer Skalenmittelwert von 3,5 resultiert.

Tabelle 3.13a weist die Ergebnisse für die Beeinträchtigungsfaktoren für den Teilbereich *Schule und Unterricht* aus. Als stärkste Beeinträchtigungsfaktoren schätzten die Schulleitungen der Oberschulen eine unzureichende Ausstattung, eine nicht bedarfsgerechte Personal- und Unterrichtsversorgung sowie die hohe allgemeine Arbeitsbelastung der Lehrkräfte ein. Bezüglich der unzureichenden Ausstattung zeigten sich dabei deutliche Unterschiede zwischen Oberschulen mit und ohne eigene Oberstufe. Die Schulleitungen der Schulen ohne Oberstufe beurteilten die unzureichende Ausstattung als stärker beeinträchtigend. Die Schulleitungen der Gymnasien schätzten die Beeinträchtigungen insgesamt niedriger ein, besonders deutlich mit Blick auf die nicht bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung. Die weiteren potentiellen Beeinträchtigungsfaktoren aus dem Teilbereich Schule und Unterricht wurden insgesamt als weniger beeinträchtigend wahrgenommen. Gleichwohl traten auch hier Unterschiede zwischen den Schularten auf, etwa mit Blick auf das Schulklima sowie Schwierigkeiten bei der Durchführung eines störungsfreien und anspruchsvollen Unterrichts. Die günstigsten Einschätzungen fanden sich hier jeweils an den Gymnasien, die ungünstigsten an den Oberschulen ohne Oberstufe. Bezogen auf die Beeinträchtigung durch mangelnde Motivation und fehlende Innovationsbereitschaft des Lehrerkollegiums deuten sich hingegen günstigere Einschätzungen der Schulleitungen der Oberschulen ohne Oberstufe im Vergleich zu den anderen Schularten an.

Tabelle 3.13a: Wahrgenommene Beeinträchtigungen an Schulen – Teilbereich Schule und Unterricht

	Oberschule		Oberschule ohne GO		Oberschule mit GO		Gymnasium	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
unzureichende Ausstattung	4,3	1,8	4,6	1,8	3,5	1,5	3,3	1,3
nicht bedarfsgerechte Personalversorgung	4,9	1,3	4,9	1,3	4,8	1,5	2,8	1,0
nicht bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung (z.B. fachfremder Unterricht)	4,2	1,3	4,4	1,3	3,9	1,6	1,8	0,5
allgemeine Arbeitsbelastung der Lehrkräfte	5,1	0,9	5,1	0,9	5,0	0,9	4,0	0,8
hektisches und störungsvolles Klima an der Schule	2,8	1,5	3,0	1,7	2,5	1,2	1,8	0,5
Ärger mit Behörden bzw. Institutionen (z.B. Schulbehörde bzw. Jugendamt)	2,7	1,4	2,8	1,6	2,5	0,9	1,5	0,6
Schwierigkeiten bei der störungsfreien Unterrichtsdurchführung	3,3	1,3	3,6	1,3	2,7	1,0	2,8	1,5
Schwierigkeiten bei der Durchführung eines anspruchsvollen Unterrichts	3,5	1,3	3,6	1,4	3,3	1,2	2,8	1,5
mangelnde Motivation des Kollegiums	2,2	1,0	2,2	1,1	2,5	0,5	2,8	1,5
fehlende Innovationsbereitschaft von Lehrkräften	2,7	1,4	2,4	1,3	3,5	1,4	3,0	1,8

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, GO = Gymnasiale Oberstufe; Skalierung 1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 6 = „trifft voll und ganz zu“.

Die Befunde zu den wahrgenommenen Beeinträchtigungen für den Teilbereich *Schülerinnen und Schüler* sind in Tabelle 3.13b dargestellt. Die höchsten schülerchaftsbezogenen Beeinträchtigungen an den Oberschulen zeigten sich für den erhöhten Sprachförderbedarf, eine unzureichende Lernförderung durch das Elternhaus sowie erzieherische Problemlagen, die sich in Verhaltensauffälligkeiten äußern können. Auch hohe Anteile an leistungsschwachen sowie emotional-sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern wurden als stärkere Beeinträchtigungsfaktoren eingeschätzt. Hohe Abbrecher- und Wiederholerquoten scheinen hingegen kaum als beeinträchtigende Faktoren angesehen zu werden. Im Vergleich der Schularten zeigten sich dabei vielfach – aber nicht durchgängig – die stärksten Beeinträchtigungseinschätzungen an den Oberschulen ohne Oberstufe und die geringsten an den Gymnasien. Mit Blick auf letztere ist dabei herauszustellen, dass hohe Anteile leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler sowie die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler von den Gymnasial-schulleitungen im selben Maße als beeinträchtigend eingeschätzt wurde, wie von

Tabelle 3.13b: Wahrgenommene Beeinträchtigungen an Schulen – Teilbereich Schülerinnen und Schüler

	Oberschule		Oberschule ohne GO		Oberschule mit GO		Gymnasium	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler	4,0	1,2	3,7	1,2	4,6	0,9	4,0	2,2
hohe Abbrecherquote	1,9	1,0	2,1	1,1	1,8	0,7	2,3	1,5
hohe Wiederholerquote	1,7	1,0	1,7	1,0	1,8	1,0	2,3	1,3
Schuldistanz („Schulschwänzen“)	3,6	1,5	3,8	1,6	3,4	1,3	2,5	0,6
Aggressivität unter Schülerinnen und Schülern	3,1	1,4	3,4	1,5	2,5	0,9	2,0	1,4
erzieherische Problemlagen (Verhaltensauffälligkeiten)	4,3	1,6	4,5	1,5	4,0	1,9	3,3	1,0
mangelnde Motivation bzw. Konzentration der Schülerinnen und Schüler	3,9	1,3	4,2	1,3	3,4	1,4	3,0	1,8
unzureichende Lernförderung der Schülerinnen und Schüler durch das Elternhaus	4,5	1,3	4,6	1,4	4,3	1,3	3,3	1,7
erhöhter Sprachförderbedarf	5,0	1,1	5,1	1,0	4,8	1,3	3,3	1,5
Sprachbarrieren bei der Kommunikation mit Eltern	3,8	1,2	4,1	1,1	3,1	1,4	2,8	1,5
hoher Anteil leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler	3,9	1,5	3,9	1,6	3,5	0,9	3,8	2,2
hoher Anteil emotional-sozial beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler	4,0	1,3	3,9	1,4	3,9	1,0	2,5	1,3

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, GO = Gymnasiale Oberstufe; Skalierung 1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 6 = „trifft voll und ganz zu“.

den Schulleitungen der Oberschulen. Hinsichtlich der Beeinträchtigungen durch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler waren innerhalb der Oberschulen ebenfalls Unterschiede feststellbar, wonach die Schulleitungen der Oberschulen mit Oberstufe die Beeinträchtigungen durch eine leistungsheterogenere Schülerschaft höher einschätzten.

Bezüglich der in Tabelle 3.13c dargestellten Beeinträchtigungseinschätzungen für den Teilbereich *Wettbewerb und öffentlicher Anforderungsdruck* wird deutlich, dass die Konkurrenz zu anderen Schulen als vergleichsweise starker Beeinträchtigungsfaktor wahrgenommen wird, sowohl von den Schulleitungen der Oberschulen als auch der Gymnasien. Die Abwanderung bildungsinteressierter Eltern wurde in erster Linie von den Schulleitungen der Oberschulen als Beeinträchtigungsfaktor betrachtet, während die Gymnasien kaum Beeinträchtigungen durch die Abwanderungen bildungsnäherer Elternhäuser sahen. Oberschulen ohne Oberstufe nahmen zudem stärkere Beeinträchtigungen durch einen großen Anforderungsdruck von außen (durch die Öffentlichkeit und die Schulverwaltung) wahr. Dies scheint an den Oberschulen mit eigener Oberstufe und den Gymnasien nur in geringerem Ausmaß der Fall zu sein. Beeinträchtigungen aufgrund zurückgehender Zahlen bei den Schüleranmeldungen sowie den Resultaten bei externen Leistungstests (z.B. Vergleichsarbeiten) wurden als vergleichsweise gering eingestuft.

Tabelle 3.13c: Wahrgenommene Beeinträchtigungen an Schulen – Wettbewerb und öffentlicher Anforderungsdruck

	Oberschule		Oberschule ohne GO		Oberschule mit GO		Gymnasium	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Konkurrenz zu anderen Schulen	4,5	1,7	4,4	1,7	4,6	1,8	3,8	2,1
zurückgehende Zahl von Schüleranmeldungen	2,5	1,8	2,8	1,9	1,9	1,4	2,5	1,7
Abwanderung bildungsinteressierter Eltern	3,8	1,9	3,8	2,0	3,6	1,7	1,8	1,0
Resultate bei externen Leistungstests (z.B. Vergleichsarbeiten)	2,2	1,3	2,4	1,2	1,9	1,6	1,3	0,5
großer Anforderungsdruck von außen (Öffentlichkeit, Schulverwaltung, Partner usw.)	3,5	1,6	3,8	1,5	2,9	1,5	2,3	1,3

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, GO = Gymnasiale Oberstufe; Skalierung 1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 6 = „trifft voll und ganz zu“.

Teilbereichsübergreifend lassen sich somit vor allem eine unzureichende Ausstattung, eine nicht bedarfsgerechte Personal- und Unterrichtsversorgung, eine hohe allgemeine Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, ein erhöhter Sprachförderbedarf, eine unzureichende Lernförderung durch das Elternhaus, erzieherische Problemlagen und die Konkurrenz zu anderen Schulen als besonders stark eingeschätzte Beeinträchtigungsfaktoren festhalten, die insbesondere die Oberschulen (hier in stärkerem Ausmaß die Schulen ohne eigene Oberstufe) betreffen.

3.3.1.2 Ergebnisse der offenen Fragen zu den Vorteilen und Herausforderungen der neuen Schulstruktur

Die Schulleitungen wurden neben den Einschätzungen im geschlossenen Antwortformat auch um offene Angaben zu den Vorteilen der neuen Schulstruktur (Frage: „*Was sind Ihrer Ansicht nach die wichtigsten Vorteile der neuen Schulstruktur?*“) sowie möglichen Ansatzpunkten und Herausforderungen für die Weiterentwicklung (Frage: „*Was sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Ansatzpunkte und Herausforderungen für die Weiterentwicklung?*“) gebeten.

Bezüglich der wahrgenommenen *Vorteile der neuen Schulstruktur* wurden von insgesamt $N = 48$ Personen verwertbare Angaben gemacht. Als vorteilhaft wurden vor allem eine höhere Durchlässigkeit, weniger und spätere Selektion und eine damit verbundene Eindämmung von sozialer Ausgrenzung bzw. Abschottung, mehr Entwicklungszeit für die Zeit bis zum Erwerb des Abiturs, eine bessere Übersichtlichkeit und Vereinfachung des Systems, mehr Bildungsgerechtigkeit, bessere Fördermöglichkeiten und Chancen für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, die Umsetzung der Inklusion sowie der Wegfall von Strukturdebatten genannt. In Kasten 1 im Anhang dieses Kapitels werden einige der genannten Vorteile der neuen Schulstruktur beispielhaft wiedergegeben.

Hinsichtlich der wichtigsten Ansatzpunkte und Herausforderungen der neuen Schulstruktur lagen verwertbare Angaben von $N = 56$ Personen vor. Als größter Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung – dies zieht sich durch den absoluten Großteil der offenen Angaben – wurde die Ressourcenausstattung sowohl in räumlicher, materieller und vor allem personeller Hinsicht (Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter) genannt. Hier lassen sich den Antworten der Schulleitungen erhebliche wahrgenommene Defizite entnehmen, sowohl für die Ausstattung der Oberschulen als auch für die vorhandenen Ressourcen zur Umsetzung der Inklusion. Weitere Nennungen bezogen sich auf die Stärkung des Rufs der Oberschulen, eine bessere Durchmischung der Schülerschaft, die verbesserte Kooperation zwischen Schulen und Behörden (vgl. dazu auch Kapitel 9) sowie unterrichtsbezogene Weiterentwicklungen. Von mehreren Schulleitungen wurde zudem explizit die Abschaffung des Gymnasiums genannt. Kasten 2 im Anhang dieses Kapitels weist beispielhaft einige wörtliche Nennungen zu den Ansatzpunkten und Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Schulstruktur aus.

In einer weiteren Frage wurden die Schulleitungen zu möglichen Ansatzpunkten für die Weiterentwicklung des Übergangsverfahrens auf die weiterführenden Schulen befragt (Frage: „*Was ließe sich Ihrer Meinung nach am Übergangsverfahren verbessern?*“). $N = 38$ Personen haben zu dieser Frage verwertbare Angaben gemacht. Die Angaben bezogen sich auf sehr unterschiedliche Aspekte (zum Teil auch in gegenläufiger Richtung), die von Anpassungen bei den Einzugsgebieten der weiterführenden Schulen, der Abschaffung des Losverfahrens, Ausweitungen der Geschwisterregelung, der Vergrößerung der Platzkapazitäten bis zur stärkeren Steuerung der Schulzuweisung durch die Bildungsverwaltung reichten. Auch hier wurden von einigen Schulleitungen erneut die Abschaffung des Gymnasiums und das längere gemeinsame Lernen genannt. Gleichzeitig richteten sich einige Nennungen auf die

Stärkung der Rolle der Übergangsempfehlung und eine schwächere Gewichtung des Elternwunsches. Beispielnennungen zu Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich des Übergangsverfahrens finden sich in Kasten 3 im Anhang dieses Kapitels.

3.3.2 Fazit zur Bewertung der neuen Schulstruktur durch die Schulleitungen

Als Kernbefunde der Schulleiterbefragung zur Bewertung der neuen zweigliedrigen Schulstruktur lassen sich zusammenfassend folgende Punkte herausstellen:

1. Die Zusammenlegung der bisherigen nichtgymnasialen Schularten zur Oberschule wird von der übergroßen Mehrheit der Schulleitungen befürwortet und positiv bewertet. Als Vorteile werden unter anderem die höhere Durchlässigkeit und zeitliche Flexibilisierung der Bildungswege, die bessere Übersichtlichkeit und die Möglichkeit zum Erwerb des Abiturs an beiden weiterführenden Schularten hervorgehoben.
2. Gleichzeitig wird jedoch betont, dass die bisherige Schulstruktur in Hinblick auf die Ausgestaltung der Schulen und die Zusammensetzung der Schülerschaft auch nach der Systemumstellung weiterhin deutlich erkennbar ist.
3. Als bemerkenswerter Befund sticht die – mit Ausnahme der Schulleitungen der Gymnasien – ausgesprochen hohe Präferenz für die Umstellung auf ein ungegliedertes Schulsystem, das nur noch eine weiterführende Schulart vorsieht, hervor. Die für Bremen feststellbaren Zustimmungsraten liegen dabei deutlich über den Zustimmungswerten der Schulleitungen in Berlin.
4. Die Erwartungshaltungen bezüglich der Auswirkungen der Strukturumstellung auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler und das Ausmaß herkunftsbezogener Disparitäten im Bildungserfolg fallen verhalten positiv aus.
5. Gleichwohl wird die neue Schulstruktur von der Mehrheit der Schulleitungen als stabiler, modernisierungsoffener und zukunftsfähiger Rahmen für die fortlaufende qualitative Weiterentwicklung des Schulsystems betrachtet, wobei der Umwandlungsprozess zur Oberschule an vielen Schulen noch nicht als abgeschlossen angesehen wird.
6. Vergleichsweise hohe Zustimmung erfährt die Einführung der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Auch die erwarteten Auswirkungen der gemeinsamen Beschulung auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf fallen vergleichsweise positiv aus.
7. Im großen Gegensatz zur grundsätzlichen Befürwortung der zweigliedrigen Schulstruktur und der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf stehen die zum Teil als erheblich wahrgenommenen Defizite in der räumlichen, materiellen und vor allem personellen Ausstattung der Schulen. Die grundsätzliche Bereitschaft der Schulleitungen zur Umsetzung der neuen Schulstruktur trifft somit auf vielfach als gravierend eingeschätzte Mängel in der Bereitstellung der dafür als notwendig

erachteten Mittel und eine aus Sicht der Schulleitungen teilweise als unzureichend wahrgenommene Unterstützung durch die Bildungsverwaltung.

3.4 Gesamtfazit

Die im vorliegenden Kapitel berichteten Ergebnisse zu den Anwahlzahlen der weiterführenden Schulen und den Einschätzungen der Schulleitungen zum reformierten Bremischen Schulsystem lassen in vielen Aspekten eine grundlegende Akzeptanz der neuen Schulstruktur und eine Befürwortung der damit verbundenen Zielsetzungen erkennen. Gleichwohl bedarf es nach wie vor großer Anstrengungen, der schulischen Arbeit in den neu geschaffenen Strukturen auch die notwendigen organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen, um die Potenziale der Reform besser zu nutzen und die Umsetzung weiter zu optimieren. Dabei sind neben der Bildungspolitik und Bildungsadministration selbstverständlich auch die Akteure in den Schulen vor Ort gefragt, weiterhin aktiv an der Weiterentwicklung der neuen Schulstruktur mitzuwirken. Die grundsätzlich gegebene Akzeptanz der neuen Schulstruktur kann in dieser Hinsicht als solide Grundlage für die fortlaufende Weiterentwicklung gesehen werden.

3.5 Anhang

Kasten 1: Beispielnennungen Vorteile der neuen Schulstruktur:

„„Vereinfachung“ des Schulsystems, da nur noch zwei Säulen existieren“

„Ein Vorteil ist auf jeden Fall, dass die Durchlässigkeit und das längere gemeinsame Lernen einen erfolgreichen Schulabschluss für mehr Schüler möglich macht. Bei entsprechender Ausstattung (personell und räumlich) kann die gesellschaftl. Herausforderung, dass Schüler und Schülerinnen in ihrem Schulerfolg nicht mehr abhängig von ihrer Herkunft sind, eher bewältigt werden.“

„Alle Schülerinnen und Schüler können alle Schulabschlüsse erreichen; Inklusive Beschulung: Alle Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit der Teilhabe. Die Vielfalt (wenn gegeben) bereichert“

„Die Schüler werden nach der 4. Klasse nicht selektiert und haben die Möglichkeit sich später besser zu entwickeln.“

„Die Restschule Hauptschule ist aufgelöst; keine Stigmatisierung schwacher Schülerinnen und Schüler! Schülerinnen und Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf L+S+S+Sehen werden im gemeinsamen Unterricht größere Lernfortschritte erreichen“

„sozial gerechter, zum Abitur führen unterschiedliche Wege; lässt Schülerinnen und Schülern mehr Entwicklungszeit“

„Es wird nicht permanent über Strukturen nachgedacht sondern über Ausstattung und Inhalte; Gemeinsame Beschulung eines großen Teils der Schülerschaft; keine Hürden bei der Erreichung höherer Abschlüsse“

„Es besteht die Chance, dass jedes Kind dort abgeholt wird wo es steht und auf seinem Niveau gefördert wird. Mehr Zeit für „langsamere“ Lerner“

„Es ist ein weiterer Schritt zur gemeinsamen Beschulung aller Kinder in der Sek I.“

„Vermeidung kraftzehrender bildungspolitischer Richtungskämpfe; Einführung individualisierten Unterrichts in allen Schulen; Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Förderbedarf; Durchlässigkeit für Schülerinnen und Schüler, die Abitur machen möchten“

„bessere Durchmischung; Akzeptanz gegenüber anderen lernen; voneinander profitieren u. nicht konkurrieren

„größere Durchlässigkeit; geringere Selektion zu einem frühen Zeitpunkt; bessere Durchmischung an den Oberschulen; alle Abschlüsse an allen Schulformen möglich“

„Heterogenität als Chance“

„längeres gemeinsames (soziales) Lernen; Flexibilität in Richtung besten Bildungsabschluss; längere Entwicklungszeit für jedes Kind; bessere Kommunikation/Teamarbeit der LK [Lehrkräfte]; Basis für Schulentwicklung neuer Schule“

„Schule kann nicht mehr ausgrenzen anstatt zu fördern“

Kasten 2: Beispielnennungen Ansatzpunkte und Herausforderungen für die Weiterentwicklung der neuen Schulstruktur:

„die Ausstattung muss der der Gymnasien angepasst werden; Es muss ausreichend Personal für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen zur Verfügung stehen (Inklusion funktioniert nicht als Sparpaket); Inklusion muss auch in den Gymnasien stattfinden“

„Besseres Material für Binnendiff. ; bessere Außendarstellung! ; Leistungsorientierung; bessere Durchmischung der Schülerschaft“

„Schulen, besonders im sozialen Brennpunkt, brauchen eine bessere Ausstattung: 1. Mehr Personal (auch im Schulsozialbereich) und 2. eine bessere Raum- und Materialausstattung; Die Schulzuweisung muss stärker gelenkt werden. In sozial benachteiligten Quartieren, ohne eigene Oberstufe, gibt es kaum leistungsstarke Kinder über Regelstandard. Die Zahl der Kinder mit Förderbedarf ist zu groß, es ergibt sich kaum eine gute Mischung; Gezieltere schulübergreifende inklusive Schulentwicklung, die Standards für eine gute Schule für Alle schafft.“

„Ressourcen für individuelle Förderung und differenzierende Lernangebote fehlen; fehlende Ganztagschulen; Raumnot verhindert Differenzierungsmöglichkeiten“

„Oberschulen – besonders in schwieriger Lage und ohne Oberstufe – bleiben Restschulen, wenn nicht die sozial benachteiligte Schülerschaft gleichmäßiger verteilt wird. Oberschulen müssen so attraktiv wie möglich gemacht werden, auch um gutes Personal zu bekommen [...]“

„Konsequente Weiterentwicklung eines modernen, progressiven Unterrichtes (fächerverbindend, projektorientiert, hohes Maß an Differenzierung etc.); Fördern und Fordern als zentrale Elemente, Leistungsorientierung als ein wesentlicher Markenkern von Oberschulen betonen!; Marke „Oberschule“ schärfen und Selbstbewusstsein entwickeln, --> „wir sind besser als die Gymnasien!““

„Die Inklusion muss auf die vielschichtigen Aspekte hin genauer betrachtet werden und mit mehr Stunden für Doppelbesetzungen ausgestattet werden; interkultureller Ansatz; Integration neuzugewandelter Schülerinnen und Schüler; etc.“

„Fördern und Fordern ressourcentechnisch und konzeptionell absichern; Kolleginnen – Qualifizierung im Hinblick auf Differenzierung; Haltungsentwicklung im Hinblick auf Inklusion; Zeitressourcen für interne Schulentwicklung; Finanzressourcen für schulinterne Entwicklungsvorhaben größerer Art“

„Personalgewinnung; Die Oberschulen in sozial benachteiligten Stadtteilen brauchen eine gymnasiale Oberstufe vor Ort.“

„Erhalt der gemeinsamen Standards in den zentralen Abschlussprüfungen; keine weitere Sonderpädagogisierung des Unterrichtes; Rückkehr zu G9; fachliche Anforderungen müssen auf einem mit anderen Bundesländern vergleichbaren Niveau erhalten bleiben“

„Abschaffung der Gymnasien; Praxiselemente der früheren Förderzentren in die Arbeit mit sonderpädagogischen Schülern integrieren“

„Personelle/finanzielle Ausstattung; Umdenken der Gymnasien in Richtung „Schule mit nicht ausschließlich leistungsstarken-homogenen Gruppen“; Die Eltern leistungsstarker Kinder ins „Oberschulboot“ zu bekommen.“

„Umsetzung der Inklusion muss dringend mit entsprechenden personellen und räumlichen Ressourcen hinterlegt werden“

„Die soziale Spaltung der Stadt muss politisch überwunden werden, damit die Schulreform wirklich zum Tragen kommt“

„Individualisierung des Lernens der Schüler; Teamarbeit der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter“

„Oberschule und Inklusion können nur dann erfolgreich sein, wenn auch die Gymnasien sich zu einer solchen Schulform weiterentwickeln würden. Größte Herausforderung wäre somit die Umsetzung hin zum eingliedrigem Schulsystem“

„genügend Personen für die sonderpäd. Förderung; qualifizierte Lehrer/innen, die differenziert unterrichten können; beständige Klassenteams; Steigerung der Schulsozialarbeit; Schwerpunktsetzung/Profilierung der Schulen; gute Durchmischung der Schülerschaft; -> bessere/freiere Schulwahl [...]“

Kasten 3: Beispielnennungen Verbesserungen beim Übergangsverfahren auf die weiterführenden Schulen:

„Abschaffung der Gymnasien, somit keine Selektion („über dem Regelstandard“) und Leistungsdruck (auch durch Eltern) ab er 1. Klasse--> alle Grundschüler gehen auf zugeordnete OS“

„Stärkere Steuerung: Alle Schulen brauchen eine gute Mischung. Schule ohne Oberstufe sind neben einer Schule mit Oberstufe stets im Nachteil.“

„Gerade schwächer ausgewählte Schulen sollten mehr Grundschulen zugeordnet bekommen.“

„Genauere Zuordnungen von Grund-und Oberschulen. Abschaffung des Wettbewerbs zwischen Oberschulen.“

„Mut zur Steuerung durch die Behörde. Z.Z. werden ganze Stadtbezirke hängen gelassen.“

„Mehr gymnasiale Schulplätze einrichten“

„Vermeidung des Losverfahrens durch mehr Schulplätze an den angefragten Schulen; Einführung einer sinnvollen Härtefallregelung“

„Wohnortnahe Zuweisung“

„Ich würde mir die Geschwisterregelung ohne Härtefallantrag wünschen.“

„Die Berücksichtigung der Geschwisterregelung sollte größer werden.“

„Aufhebung der regionalen Schulzuweisung für Oberschulen mit besonderer Ausstattung, z.B. gebundenen Ganztagschulen.“

„Verteilung der Kinder mit sonderpäd. Förderbedarf pauschal (ohne Statuierung) bei entsprechend sozial gewichteter Stundenzuweisung“

„Ausreichende Anzahl Schulplätze vorhalten.“

„Bürokratische Verfahren im Umgang mit Kindern/Eltern, die keine ihrer drei Wünsche bekommen haben.“

„Mehrsprachige Erläuterung des Verfahrens und der weiterführenden Schultypen. Deutliche Benennung der Unterschiede : Angebote, äußere Differenzierung, Klassengröße, keine Wiederholung oder Abstufung! Was bedeutet es für mein Kind!“

„Dem Elternwunsch darf nicht zu viel Raum gegeben werden, ansonsten können Gymnasien nicht entsprechend arbeiten.“

„keine Regelstandardfeststellung, keine Aussortieren, alle gehen gemeinsam weiter, gemeinsamer Unterricht von 1-10“

„Ein Zugang in die zugeordneten Oberschulen müsste auch für Schülerinnen und Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf sicher sein, Grundschulempfehlungen müssen mehr Gewicht haben.“

4. Bildungsbeteiligung, -verläufe und -abschlüsse vor und nach der Bremer Schulreform¹

4.1 Einleitung

Mit der Bremer Schulreform sind Veränderungen des Bildungssystems verbunden, die unmittelbare Auswirkungen auf die Schullaufbahnen von Schülerinnen und Schülern haben. Die Einführung eines zweigliedrigen Sekundarschulsystems, bestehend aus dem Gymnasium und der neu eingeführten Oberschule, stellt einen Kernbestandteil der Reform dar. An den Oberschulen, die die bisherigen nicht-gymnasialen Schularten vereinen, können alle Schulabschlüsse einschließlich des Abiturs erworben werden, sodass eine prinzipiell gleichwertige Schulart neben dem Gymnasium entstanden ist. Des Weiteren wurden die Klassenwiederholungen bis zum Ende der Sekundarstufe I abgeschafft. Darüber hinaus soll die Bremer Schulreform zur Entwicklung inklusiver Schulen beitragen, weshalb die Schulart Förderzentrum im Rahmen der Schulgesetzänderung aufgehoben wurde.

Mit der Reform waren zentrale bildungspolitische Ziele hinsichtlich der Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern verbunden. So sollten die Durchlässigkeit im Bildungssystem verbessert und die Barrieren für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe reduziert werden. Zudem war angestrebt, den Anteil an Jugendlichen ohne Schulabschluss zu verkleinern.

Fragestellungen

Im Rahmen des vorliegenden Kapitels wird dargestellt, wie sich die Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler im Zuge der Schulreform entwickelt haben. Dies soll entlang drei übergeordneter Fragestellungen geschehen:

1. Welche Entwicklungen zeigen sich hinsichtlich der *Bildungsbeteiligung* von Schülerinnen und Schülern seit der Schulreform?

In einem ersten Schritt wird eine Bestandsaufnahme zu der generellen Entwicklung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Bremer Schulsystem vorgenommen, um die nachfolgenden Ergebnisse einordnen zu können. Anschließend wird betrachtet, welche Veränderungen sich seit der Schulreform hinsichtlich der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die weiterführenden Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I und II ergeben haben. Es wird untersucht, inwieweit die Oberschule sich neben dem Gymnasium als alternativer Weg zum Erwerb der Hochschulreife etablieren konnte. Zudem wird anhand schulstatistischer Kennzahlen geprüft, inwieweit der in der Schulreform enthaltene Inklusionsanspruch umgesetzt werden konnte.

1 Das Kapitel basiert auf der Expertise „Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe“ von Anna M. Makles und Kerstin Schneider (WIB – Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung, Bergische Universität Wuppertal, <https://www.wib.uni-wuppertal.de/forschung/projekte/bildungsverlaeufe.html>).

2. Welche Veränderungen zeigen sich hinsichtlich der *Bildungsverläufe* von Schülerinnen und Schülern nach der Reform?

Ein wichtiges Merkmal von schulischen Bildungsverläufen ist das Ausmaß, mit dem Schülerinnen und Schüler das Schulsystem regulär durchlaufen, d.h., wie es bei regulärem Übergang in die nächsthöhere Klassenstufe idealtypisch zu erwarten wäre. Schulartwechsel sowie Klassenwiederholungen deuten dabei auf einen irregulären Bildungsverlauf hin. Mit der Bremer Schulreform sollte der Anteil derer, die eine Schulklasse wiederholen, verringert werden. Zudem ist durch die Schulreform und die Einführung der Oberschule zu erwarten, dass die Zahl der Schulartwechsel sinkt, da nun an beiden bestehenden Schularten alle Abschlüsse erreicht werden können. Es wird daher sowohl die Entwicklung der Klassenwiederholungen vor und nach der Reform als auch die Veränderung der Schulartwechsel betrachtet.

3. Welche Entwicklungen zeigen sich hinsichtlich der von Schülerinnen und Schülern erzielten *Bildungsabschlüsse* seit der Schulreform?

Für die Evaluation der Schulreform sind die erreichten Schulabschlüsse, insbesondere die Allgemeine Hochschulreife (AHR), von zentraler Bedeutung. Mit der Schulreform sollte die Durchlässigkeit im Bildungssystem verbessert, die Barrieren für einen gelingenden Übergang in die gymnasiale Oberstufe abgebaut sowie der Anteil der Jugendlichen ohne Schulabschluss reduziert werden. Daher wird dargelegt, wie sich die erzielten Schulabschlüsse vor und nach der Reform entwickelt haben. Zudem wird die Entwicklung der Schulabschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Blick genommen.

Datengrundlage

Die in diesem Kapitel berichteten Befunde² basieren soweit nicht anders ausgewiesen auf schulstatistischen Individualdaten. Diese liegen in der Stadtgemeinde Bremen bereits seit dem Schuljahr 1997/98 vor und sind sowohl für die Bildungsplanung als auch für die Bildungsforschung in Deutschland von großem Nutzenpotenzial (vgl. Makles, Schneider & Schwarz, 2014, 2018). Im Rahmen der folgenden Auswertungen werden in der Regel Daten bis einschließlich zum Schuljahr 2016/17 verwendet, so dass maximal Informationen aus 20 Schuljahren ausgewertet werden können. Damit liegt eine für die Auswertungen geeignete Datenbasis vor. Die Daten der Stadt Bremen liegen je Schülerin und Schüler schuljahresweise vor und wurden für die Betrachtung von Entwicklungsverläufen in einen Längsschnittdatensatz überführt (für eine detaillierte Beschreibung der Datengrundlage vgl. Makles et al., 2014, 2018). Aus Gründen der Übersichtlichkeit und der Vergleichbarkeit von Entwicklungen in den Jahren vor und nach der letzten Schulreform im Schuljahr 2009 werden im Folgenden ausschließlich Informationen ab dem Schuljahr 2004/05 dargestellt. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass im Folgenden ausschließlich die Daten der Individualstatistik der Stadt Bremen verwendet werden. Die Stadt Bremer-

2 Die Mitglieder der Expertengruppe danken den Urheberinnen der Berechnungen Anna M. Makles und Kerstin Schneider (WIB – Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung, Bergische Universität Wuppertal) sowie Lutz Jasker aus der Bremer Bildungsbehörde (Bereich Bildungsstatistik) für die Zusammenstellung des schulstatistischen Datenmaterials.

haven verzeichnet, auch aufgrund ihrer geografischen Lage, in der Sekundarstufe II einen großen Zustrom von Schülerinnen und Schülern aus dem Umland (Niedersachsen). So waren in Bremerhaven rund 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Abgangskohorte 2012/13, die das Abitur erreicht haben, nur in der Sekundarstufe II beobachtbar. Da diese Schülerinnen und Schüler ihre Schulbildung bis zum Ende der Sekundarstufe I nicht im Bremer Schulsystem erhalten haben, können auch keine Aussagen über deren Bildungswege (z.B. Schulartwechsel und Klassenwiederholungen) bis zum Erreichen des höchsten allgemeinbildenden Abschlusses getroffen werden. Vor diesem Hintergrund werden die Daten der Stadt Bremerhaven aus den meisten Analysen ausgeschlossen. Eine Ausnahme bilden die berichteten Befunde zu den erreichten Schulabschlüssen – dort werden sowohl die Daten für das Land Bremen sowie auch getrennt für die Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven dargestellt.

Alle Fragen werden insbesondere vor dem Hintergrund der im Schuljahr 2009/10 in Kraft getretenen Schulreform diskutiert. Dabei beschränken sich alle nachfolgenden Analysen ausschließlich auf Schulen in öffentlicher Trägerschaft. Sofern Schulen in freier Trägerschaft (Privatschulen) in die Analysen mit einfließen, wird darauf hingewiesen. Das Förderzentrum wurde als Schulart mit der Reform zwar gesetzlich aufgehoben, jedoch existieren weiterhin noch vier entsprechend ausgerichtete Schulen, sodass diese Schulart auch nach der Schulreform in den Ergebnistabellen erscheint. Insgesamt ist zu beachten, dass in den nachfolgenden Analysen in der Regel nach der Schulart und nicht nach dem Bildungsgang differenziert wird. Das bedeutet, dass vor der Reform nur Schülerinnen und Schüler der eigenständigen Gymnasien der Schulart Gymnasium zugerechnet wurden, während Schülerinnen und Schüler der Gymnasialabteilung der Schulzentren zur Schulart Schulzentrum gezählt wurden. Wird in den Analysen eine andere Betrachtungsweise eingenommen und nach dem Bildungsgang Gymnasium (inklusive Gymnasialabteilung an Schulzentren) versus nicht gymnasialen Bildungsgang differenziert, wird explizit darauf hingewiesen.

Auch muss beachtet werden, dass im Rahmen dieses Kapitels keine kausalen Effekte der Reform identifiziert werden können. Es können jedoch Trends beschrieben werden und es wird geprüft, ob sich diese Trends vor und nach der Reform anders darstellen. Daher kann auch eine Beschreibung von Bildungsverläufen über einen Zeitraum von mehr als 10 Schuljahren wertvolle Informationen zu grundlegenden Entwicklungen im Bremer Schulsystem liefern.

Mit Blick auf die Aussagekraft und Einordnung der Befunde ist weiterhin zu berücksichtigen, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine abschließenden Aussagen zu den Auswirkungen der Einführung der Oberschule auf die Bildungsverläufe der Schülerinnen und Schüler möglich sind. Die Umwandlung zur Oberschule erfolgte schrittweise in drei Jahren ab dem Schuljahr 2009/10, in dem die ersten Schulen zur Oberschule umgewandelt wurden. Erst im Schuljahr 2011/12 waren alle Schulen neben den Gymnasien zur Oberschule umgewandelt. Dies zieht Konsequenzen für die Interpretation und Einordnung der Befunde nach sich, da Aussagen zu den Bildungsverläufen von Schülerinnen und Schülern, die unmittelbar nach der Grundschule in die Oberschule übergegangen sind, bislang nur mit Einschränkungen

möglich sind (vgl. Tabelle 4.1). Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2009/10 in die Jahrgangsstufe 5 einer zu Beginn umgewandelten Oberschule übergegangen sind, traten bei regulärem Durchlauf im Schuljahr 2014/15 in die 10. Jahrgangsstufe ein. Im Schuljahr 2016/17 hat erstmalig ein kompletter Schülerjahrgang aller umgewandelten Oberschulen die Jahrgangsstufe 10 nach vollständigem Durchlauf der Sekundarstufe I erreicht. Mit Blick auf die am Ende der 10. Jahrgangsstufe erworbenen Abschlüsse sind somit auf Basis der Schülerindividualdaten bereits belastbare Aussagen möglich. Für das Erreichen des Abiturs gilt dies hingegen nicht, da der erste vollständig durchgelaufene Schülerjahrgang der zu Beginn umgewandelten Oberschulen das Abitur erst zum Schuljahresende 2017/18 ablegt. Ein komplett durchgelaufener Abiturientenjahrgang aller Oberschulen wird erstmalig im Schuljahr 2019/20 in die 13. Jahrgangsstufe eintreten und das Abitur erwerben. Die dargelegten zeitlichen Aspekte gilt es bei den nachfolgenden Darstellungen entsprechend im Blick zu behalten.

Tabelle 4.1: Erreichen verschiedener Schulstufen bei Eintritt in die Jahrgangsstufe 5 der Oberschule in unterschiedlichen Schuljahren

Eintritt Klasse 5 (Schuljahr)	Erreichen Klasse 10 (Schuljahr)	Erreichen Klasse 13 (Schuljahr)
2009/10	2014/15	2017/18
2010/11	2015/16	2018/19
2011/12	2016/17	2019/20

4.2 Bildungsbeteiligung

Zunächst erfolgt eine Bestandsaufnahme der Entwicklung der Schülerzahlen in Bremen sowie der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schularten in der Sekundarstufe I und II.

Entwicklung der Schülerzahlen

Tabelle 4.2 legt dar, wie sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Stadt Bremen seit dem Schuljahr 2004/05 bis zum Schuljahr 2016/17 insgesamt entwickelt hat und wie sich die Schülerinnen und Schüler auf die Schulträger (öffentliche und private Schulen) verteilen. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Stadt Bremen sank im betrachteten Zeitraum zunächst, stabilisierte sich in den letzten vier Schuljahren aber und steigt seit dem Schuljahr 2015/16 inzwischen wieder leicht an [Spalte (3)]. Der leicht zunehmende Anteil der Schülerinnen und Schüler an Schulen in freier Trägerschaft bestätigt den allgemeinen Trend für Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt, 2016). Während im Schuljahr 2004/05 noch gut 8 Prozent aller Schülerinnen und Schüler eine Schule in freier Trägerschaft in der Stadt Bremen besuchten, waren es 2016/17 bereits 11 Prozent. Seit dem Schuljahr 2012/13 scheint ein stabiles Niveau erreicht worden zu sein. Ein Vergleich der Zeit vor und nach der Schulreform im Jahr 2009 lässt nicht erkennen, dass sich die Nachfrage nach Schulen in freier Trägerschaft seit der Reform deutlich erhöht oder verringert hat.

Tabelle 4.2: Schülerinnen und Schüler in der Stadt Bremen nach Schulträger

Schuljahr	(1)		(2)		(3)
	Schulen in freier Trägerschaft		Öffentliche Schulen		Gesamt
	Absolut	in %	Absolut	in %	
2004/2005	4917	8,4	53917	91,6	58834
2005/2006	4955	8,5	53380	91,5	58335
2006/2007	5138	8,9	52664	91,1	57802
2007/2008	5349	9,4	51752	90,6	57101
2008/2009	5471	9,8	50492	90,2	55963
2009/2010	5673	10,3	49670	89,7	55343
2010/2011	5822	10,6	48860	89,4	54682
2011/2012	5853	10,8	48213	89,2	54066
2012/2013	5817	11,0	46954	89,0	52771
2013/2014	5868	11,2	46477	88,8	52345
2014/2015	5828	11,2	46250	88,8	52078
2015/2016	5800	11,1	46390	88,9	52190
2016/2017	5804	11,0	47186	89,0	52990

Anmerkung: Ohne Abendschule/Erwachsenenbildung.

Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Schülerinnen und Schüler nach Schulart in der Sekundarstufe I und II

Im Folgenden wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten zu Beginn der Sekundarstufe I und II betrachtet. Tabelle 4.3 zeigt die prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schularten in der Jahrgangsstufe 5. Hier sind die Effekte der Reform von 2009 erwartungsgemäß sehr deutlich erkennbar. Die ersten Oberschülerinnen und -schüler [Spalte (3)] gibt es bereits im Schuljahr 2009/10, da sich die Gesamtschulen und die Schulzentren der Sekundarstufe I (darunter Sekundarschulen und Gymnasialabteilungen) beginnend mit diesem Schuljahr zu Oberschulen umorganisierten. Der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler steigt bis zum Ende des Beobachtungszeitraums beständig an. Im Schuljahr 2016/17 besuchten 73 Prozent der Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe die Oberschule. Gegenläufige Effekte sind entsprechend in den Gesamtschulen und den Schulzentren der Sekundarstufe I (mit den Sekundarschulen und Gymnasialabteilungen) zu beobachten [Spalten (2) und (4)]. Bei den Gymnasien [Spalte (1)] gibt es im Zeitverlauf einen ansteigenden Trend in den Beteiligungsquoten. Im Schuljahr 2016/17 besuchten mehr als ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 ein Gymnasium. Dabei muss beachtet werden, dass die Schulart Gymnasium [Spalte (1)] ausschließlich Schülerinnen und Schüler umfasst, die im betrachteten Zeitraum eines der eigenständigen Gymnasien in der Stadt Bremen besucht haben. Schülerinnen und Schüler, die die Gymnasialabteilung an einem Schulzentrum der Sekundarstufe I besucht haben, werden hier

nicht zur Schulart Gymnasium gezählt. Vor der Reform verteilten sich die Anteile der jeweiligen Schülergruppen nahezu gleich auf Gymnasien und Schulzentren (vgl. Die Senatorin für Kinder und Bildung, 2011, S. 71).

Da auf Grundlage von Tabelle 4.3 nur Aussagen zur Entwicklung der Schülerinnen und Schüler der Schulart Gymnasium, nicht jedoch des Bildungsganges gemacht werden können, wurde auch die Entwicklung im Anteil an Schülerinnen und Schülern mit gymnasialem Bildungsgang (Gymnasium und Gymnasialabteilung am Schulzentrum) betrachtet (ohne Tabelle). Dieser betrug vor der Reform über 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 (Schuljahr 2008/09: 53 Prozent; vgl. Die Senatorin für Kinder und Bildung, 2009). Nach der Reform sank der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die einem gymnasialen Bildungsgang zugeordnet wurden, stark und umfasst aktuell noch gut 26 Prozent der Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe. Diese Entwicklung ist jedoch nicht überraschend, da die Schulzentren in Oberschulen umgewandelt wurden und Schülerinnen und Schüler, die vor der Reform die Gymnasialabteilung der Schulzentren besucht haben und somit als Schülerinnen und Schüler des gymnasialen Bildungsgangs gezählt wurden, nach der Reform als Schülerinnen und Schüler der Oberschule in die Anteilsberechnung einbezogen wurden.

Tabelle 4.3: Schülerinnen und Schüler in der 5. Jahrgangsstufe nach Schulart, in %

Schuljahr	(1) Gymnasium	(2) Gesamtschule	(3) Oberschule	(4) Schulzentrum Sek. I	(5) Andere ^{a)}	(6) Gesamt
2004/2005	15,2	27,4		49,8	7,6	4343
2005/2006	19,1	28,8		42,9	9,3	4351
2006/2007	20,7	27,4		43,1	8,8	4460
2007/2008	21,1	26,4		44,7	7,8	4491
2008/2009	19,6	27,6		44,9	8,0	4377
2009/2010	21,7	22,0	21,4	28,5	6,4	4223
2010/2011	23,1		60,4	13,4	3,1	4084
2011/2012	24,5		74,2		1,3	3921
2012/2013	26,1		73,3		0,7	3720
2013/2014	25,8		73,4		0,8	3755
2014/2015	27,1		72,2		0,8	3677
2015/2016	26,8		72,7		0,5	3696
2016/2017	26,2		73,1		0,6	3879

Anmerkungen: Schülerinnen und Schüler, die im jeweiligen Schuljahr in die 5. Jahrgangsstufe versetzt wurden; Inklusive Schülerinnen und Schüler mit unbekannter Jahrgangsstufe im vorherigen Schuljahr; Ohne Schülerinnen und Schüler, die bereits im vorherigen Schuljahr in Jahrgangsstufe 5 waren. ^{a)}Andere Schulart: 6-jährige Grundschule, Förderzentrum.

Quelle: Expertise Makles/Schneider.

In Tabelle 4.4 ist dargestellt, wie sich die Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schularten der Sekundarstufe II, an denen die Allgemeine Hochschulreife erlangt werden kann, in der Zeit vor und nach der Reform verteilen. Betrachtet man zunächst die Gymnasien [Spalte (4)], so fällt auf, dass der Anteil der

Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an den Schülerinnen und Schülern der 11. Jahrgangsstufe bis zur Schulreform 2009 bei etwa 51 Prozent lag. Nach der Reform sank der Anteil der Schülerinnen und Schüler in der 11. Jahrgangsstufe an Gymnasien auf knapp 46 Prozent und bleibt dann mit kleineren Schwankungen auf diesem Niveau. Die Oberschulen nahmen sehr schnell an Bedeutung zu und haben im Schuljahr 2016/17 einen Anteil von fast 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der 11. Jahrgangsstufe. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass sich an den Oberschulen erstmals im Schuljahr 2015/16 Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 11 finden, die die Oberschule bereits seit der 5. Jahrgangsstufe von Beginn an durchlaufen haben (vgl. auch Tabelle 4.1). Aufgrund der schrittweise erfolgten Umwandlung zur Oberschule werden bei regulärem Durchlauf erstmals im Schuljahr 2017/18 alle Elftklässlerinnen und Elftklässler von Klasse 5 an durchgängig die Oberschule durchlaufen haben. Neben den Gymnasien und den Oberschulen haben Schulzentren der Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe und berufliche Schulen) aktuell noch einen Anteil von rund 15 Prozent an allen Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 11. Wenngleich diese Schulart bereits vor der Reform an Bedeutung verloren hat, so ist auch nach der Reform ein starker Rückgang zu verzeichnen [Spalte (5)]. Die vergleichsweise große Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe im Schuljahr 2009/10 [Spalte (6)] erklärt sich durch den doppelten Abiturjahrgang, der zu diesem Schuljahr in die 11. Jahrgangsstufe versetzt wurde.

Tabelle 4.4: Schülerinnen und Schüler der 11. Jahrgangsstufe nach Schulart, in %

Schuljahr	(1) Gesamt- schule ^{a)}	(2) Schul- zentrum Sek. II ^{b)}	(3) Oberschule	(4) Gym- nasium	(5) Schul- zentrum Sek. II ^{c)}	(6) Gesamt
2004/2005	4,2			48,3	47,5	1875
2005/2006	4,9			54,1	41,0	2158
2006/2007	5,1	2,5		48,8	43,6	2058
2007/2008	4,8	3,8		51,9	39,5	2239
2008/2009	10,6	3,8		50,6	35,0	2201
2009/2010	9,2	3,5	5,4	50,7	31,2	3474
2010/2011		4,2	18,7	45,8	31,4	2255
2011/2012			31,7	46,3	22,0	2270
2012/2013			32,7	45,5	21,8	2392
2013/2014			41,3	43,7	15,1	2332
2014/2015			37,1	48,4	14,5	2155
2015/2016			39,9	46,4	13,6	2018
2016/2017			39,0	46,4	14,6	2063

Anmerkungen: Nur Schülerinnen und Schüler, die im vorherigen Schuljahr die Sekundarstufe I abgeschlossen haben (G8 oder G9); Inklusive Schülerinnen und Schüler mit unbekannter Jahrgangsstufe im vorherigen Schuljahr; Ohne Schülerinnen und Schüler, die bereits im vorherigen Schuljahr die Jahrgangsstufe 11 besucht haben oder zurückversetzt wurden; ^{a)}Vor dem Schuljahr 2004/05 gab es keine Sekundarstufe II an Gesamtschulen; ^{b)}Schulzentrum Sek. I mit gymnasialer Oberstufe seit 2006/07 durch Ausnahmeregelung; ^{c)}Schulzentrum Sek. II beinhaltet berufsbildende Schulen, gymnasiale Oberstufenschulen, Schulen, die beide Bildungsgänge anbieten bzw. angeboten haben sowie die Werkschule.

Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Sollen Aussagen zur Durchlässigkeit des Schulsystems gemacht werden, so bietet es sich an, die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe nach Herkunfts-Beschulungsart in der Sekundarstufe I zu betrachten (ohne Tabelle). Es zeigt sich, dass Gymnasien und Oberschulen sieben Jahre nach der Schulreform in nahezu gleichem Ausmaß die Sekundarstufe II bedienen. Im Schuljahr 2016/17 kamen 43 Prozent der Schülerinnen und Schüler der 11. Jahrgangsstufe aus der Sekundarstufe I eines Gymnasiums und knapp 47 Prozent aus der Sekundarstufe I der Oberschule.³

Legt man eine andere Analyseperspektive zu Grunde und fragt danach, wie viele Schülerinnen und Schüler im Anschluss an den Besuch der Oberschule in eine gymnasiale Oberstufe (an einer Oberschule, einem Gymnasium oder einem beruflichen Gymnasium) übergehen, ergibt sich für Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2016/17 die 10. Klasse einer Oberschule besuchten, d.h., das neue Schulsystem bis dahin bereits vollständig durchlaufen konnten, ein Anteil von rund 40 Prozent. An Oberschulen mit eigener Oberstufe fällt der Anteil höher aus als an Oberschulen ohne eigene Oberstufe (48 Prozent vs. 38 Prozent).

Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem Förderbedarf nach Schulart

Mit der Schulreform 2009 hat Bremen als erstes Bundesland einen Inklusionsanspruch in sein Schulgesetz aufgenommen: Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf sollen an Schulen jeder Schulart gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie sich dieser gemeinsame Unterricht quantitativ entwickelt hat.

Hinsichtlich der absoluten Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf ist zu konstatieren, dass die Anzahl dieser Schülerinnen und Schüler seit dem Schuljahr 2007/08 tendenziell zurückgeht. Dies betrifft in erster Linie Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe. Diese Entwicklung ist auf Veränderungen in der Statuierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Zeitverlauf zurückzuführen (vgl. Kapitel 7). In den Tabellen 4.5 und 4.6 ist der Beschulungsort der Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II ausgewiesen. Hinsichtlich der inklusiven Beschulung in der Primarstufe (vgl. Tabelle 4.5) zeigt sich, dass bereits im Jahr der Schulreform gemeinsamer Unterricht an Grundschulen weit verbreitet war und im Zeitverlauf weiter an Bedeutung gewonnen hat. 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf besuchten im Schuljahr 2016/17 in der Primarstufe eine Grundschule, lediglich 15 Prozent ein Förderzentrum.

3 Die restlichen prozentualen Anteile verteilen sich auf auslaufende Schularten sowie 5,5 Prozent an Schülerinnen und Schüler mit unbekannter Herkunftsbeschulungsart.

Tabelle 4.5: Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf nach Beschulungsort (Schulart), in %, Primarstufe

Schuljahr	(1)	(2)	(3)
	Beschulungsort (Schulart) der Schülerinnen und Schüler		Gesamt
	Förderzentrum ^{a)}	Grundschule	
2007/2008	19,4	80,6	1652
2008/2009	18,0	82,0	1663
2009/2010	21,6	78,4	1420
2010/2011	22,6	77,4	1410
2011/2012	13,8	86,2	775
2012/2013	13,7	86,3	731
2013/2014	17,2	82,8	505
2014/2015	13,2	86,8	711
2015/2016	12,9	87,1	777
2016/2017	15,1	85,0	691

Anmerkungen: ^{a)}Darunter auch Schülerinnen und Schüler ohne individuell zugeordneten Förderbedarf; Der individuelle Förderbedarf wird erst seit dem Schuljahr 2007/08 erfasst; An Förderzentren wurde der individuelle Förderbedarf erst ab dem Schuljahr 2010/11 zugeordnet; nur Schülerinnen und Schüler in Grundschulen (inkl. 6-jährige Grundschule); In Förderzentren nur die Jahrgänge 1–4.
Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Tabelle 4.6 weist die Beschulungsorte der Schülerinnen und Schüler für die Sekundarstufe I aus. Hier zeigen sich in den letzten Jahren noch deutlichere Veränderungen. An den Bremer Förderzentren befanden sich im Schuljahr 2016/17 nur noch 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, zum Zeitpunkt der Schulreform waren dies über 85 Prozent. Aktuell werden dagegen 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an Oberschulen unterrichtet [Spalte (5)]. An den Gymnasien ist die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich geringer ausgeprägt als an den Oberschulen. Aber auch hier lassen sich seit 2009/10 gewisse Fortschritte in Richtung Inklusion erkennen [Spalte (6)]. So stieg der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die ein Gymnasium besuchen, von weniger als 1 Prozent im Schuljahr 2009/10 auf gut 4 Prozent im Schuljahr 2016/17.

Tabelle 4.6: Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf nach Beschulungsort (Schulart), in %, Sekundarstufe I

Schuljahr	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	Beschulungsort (Schulart) der Schülerinnen und Schüler							Gesamt
	Förderzentrum ^{a)}	Grundschule	Schulzentrum Sek. I	Gesamtschule	Oberschule	Gymnasium	Schulzentrum Sek. II ^{b)}	
2007/2008	88,4	0,1	9,0	2,5		0,0	0,0	1749
2008/2009	87,3	0,9	8,9	2,7		0,1	0,2	1791
2009/2010	85,3	1,4	4,4	3,4	5,2	0,1	0,3	1745
2010/2011	74,4	0,7	2,9	0,2	18,9	0,3	2,5	1817
2011/2012	43,9	0,1		0,5	45,8	4,7	5,1	1812
2012/2013	34,3			0,1	54,3	5,0	6,3	1786
2013/2014	26,5			0,1	62,5	4,7	6,2	1882
2014/2015	18,7			0,1	71,2	5,0	5,0	1967
2015/2016	12,7				76,7	5,3	5,3	2134
2016/2017	10,0				80,1	4,4	5,5	2301

Anmerkungen: ^{a)}Darunter auch Schülerinnen und Schüler ohne individuell zugeordneten Förderbedarf; Der individuelle Förderbedarf wird erst seit dem Schuljahr 2007/08 erfasst; An Förderzentren wurde der individuelle Förderbedarf erst ab dem Schuljahr 2010/11 zugeordnet; nur Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I (inkl. Sek. I an Grundschulen mit Sonderprofil, inkl. Werkschule mit Jg. 9–11); In Förderzentren nur die Jahrgänge 5–10; ^{b)}Hierbei handelt es sich in den früheren Jahren um Schülerinnen und Schüler, die in so genannten Vorlaufklassen oder Vorbereitungsklassen (für die Sek. II) unterrichtet werden. Seit der Schulreform werden hierunter auch Schülerinnen und Schüler der Werkschule gezählt.

Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Auch in der Sekundarstufe II, für die aufgrund der relativ geringen Fallzahlen von zum Abitur strebenden Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf keine Tabelle berichtet wird, zeigt sich die abnehmende Bedeutung des Förderzentrums als Beschulungsort, das seit der Schulreform schrittweise weniger Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem Förderbedarf umfasst. Im Gegenzug stieg in den letzten Schuljahren die Relevanz der Oberschule und auch des Gymnasiums als Beschulungsorte für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der Oberstufe.

4.3 Bildungsverläufe

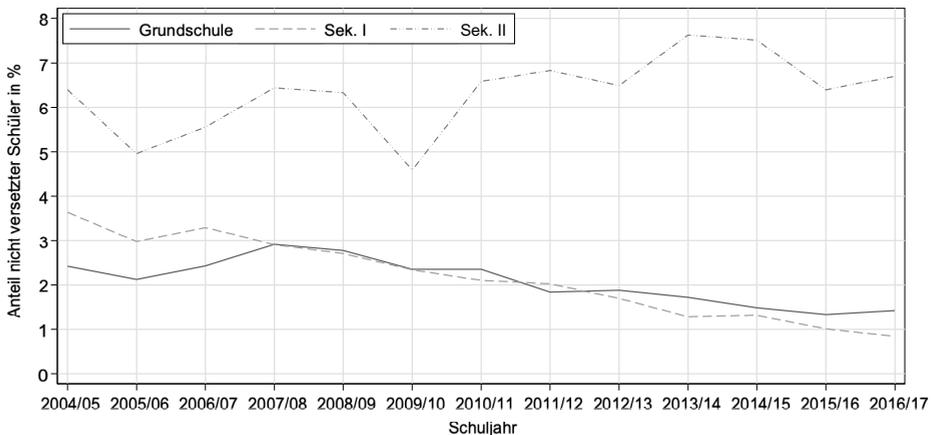
Klassenwiederholungen

Ein wichtiges Merkmal von schulischen Bildungsverläufen ist das Ausmaß, mit dem Schülerinnen und Schüler das Schulsystem regulär durchlaufen, d.h., wie es bei regelhaftem Übergang in die nächsthöhere Klassenstufe idealtypisch zu erwarten wäre. Infolge der Schulgesetznovellierung sehen zwar seit dem Schuljahr 2009/10 alle Schularten im Land Bremen bis zum Ende der Sekundarstufe I die obligatorische Versetzung zum Stichtag vor. Dennoch können Schülerinnen und Schüler aus gewichtigen Gründen oder auf eigenen Wunsch in Einvernehmen mit der Schule auch weiterhin in der Primar- oder Sekundarstufe I eine Klasse wiederholen.

Im Durchschnitt der Schuljahre 2004/05 bis 2016/17 wurden in der Stadt Bremen 97 Prozent der Schülerinnen und Schüler versetzt (ohne Tabelle). Der Anteil der Versetzungen stieg dabei im Beobachtungszeitraum von knapp 96 Prozent auf gut 98 Prozent. Nichtversetzungen werden also erwartungsgemäß seltener, es gibt sie aber weiterhin. Zurückstufungen oder das Überspringen einer Jahrgangsstufe gibt es zwar ebenfalls, sie sind aber ebenfalls rückläufig und quantitativ vernachlässigbar. Daher beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen lediglich auf Klassenwiederholungen.

Wie Abbildung 4.1 zeigt, gibt es bei den Klassenwiederholungen deutliche Unterschiede nach Schulstufen. Sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I ist die Zahl der Klassenwiederholungen seit der weitgehenden Abschaffung der Klassenwiederholungen durch die Reform von 2009 deutlich gesunken und lag im Schuljahr 2016/17 nur noch bei 1,4 Prozent bzw. unter 1 Prozent. Da seit der Reform regelhaft erst am Ende der Sekundarstufe I erstmalig über eine Versetzung entschieden wird, ist dies wenig überraschend. Für die Sekundarstufe II, in der Klassenwiederholungen weiterhin zulässig sind, ist dieser Trend hingegen nicht zu beobachten. Der Anteil der Wiederholer bewegte sich hier seit dem Schuljahr 2010/11 in einer Spannweite von 6 bis 7 Prozent. In der Zeit vor der Schulreform lag die Spannweite der Klassenwiederholungen in der Sekundarstufe II zwischen ca. 5 und 6 Prozent. Dieser leichte Anstieg der Klassenwiederholungen in der Sekundarstufe II deutet darauf hin, dass sich die ausbleibenden Klassenwiederholungen in der Sekundarstufe I zumindest zu einem gewissen Anteil auf einen späteren Zeitpunkt in der Schullaufbahn verlagert haben.

Abbildung 4.1: Entwicklung der Klassenwiederholungen nach Schulstufen

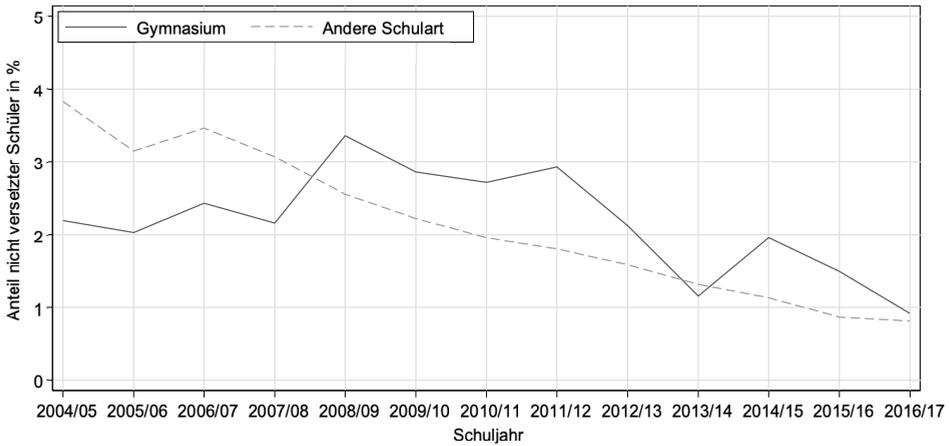


Anmerkung: Ohne Schülerinnen und Schüler an Förderzentren.

Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Abbildung 4.2 verdeutlicht die Entwicklung der Klassenwiederholungen für die Sekundarstufe I nach Schulart, wobei zwischen Gymnasien und nichtgymnasialen Schularten unterschieden wird. Es zeigt sich, dass Klassenwiederholungen sowohl an nichtgymnasialen als auch an gymnasialen Schularten zurückgegangen sind, wobei der Anteil der Wiederholungen an Gymnasien seit dem Schuljahr 2008/09 über dem Anteil der Wiederholungen an nichtgymnasialen Schularten liegt.

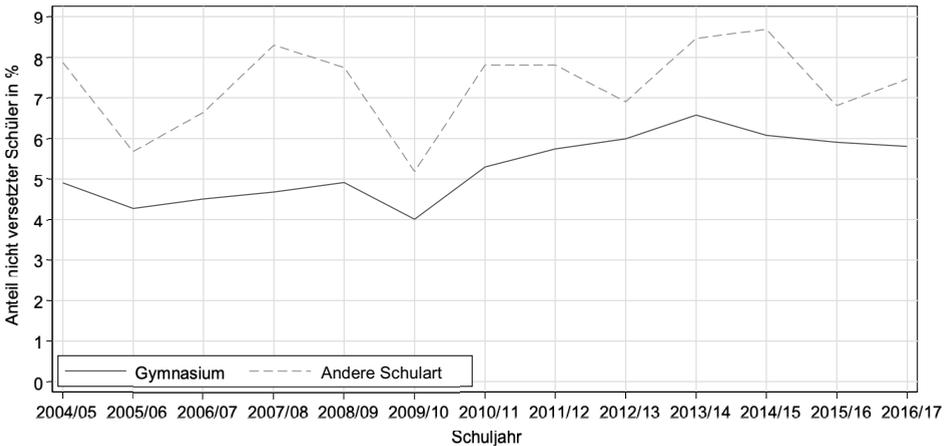
Abbildung 4.2: Entwicklung der Klassenwiederholungen in der Sekundarstufe I nach Schulart



Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Abbildung 4.3 bildet die Entwicklung der Klassenwiederholungen für die Sekundarstufe II ebenfalls differenziert nach Gymnasien und nichtgymnasialen Schularten ab. Es zeigt sich, dass der Anteil der nicht versetzten Schüler an nichtgymnasialen Schularten etwas höher liegt als an den Gymnasien.

Abbildung 4.3: Entwicklung der Klassenwiederholungen in der Sekundarstufe II nach Schulart



Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Schulartwechsel

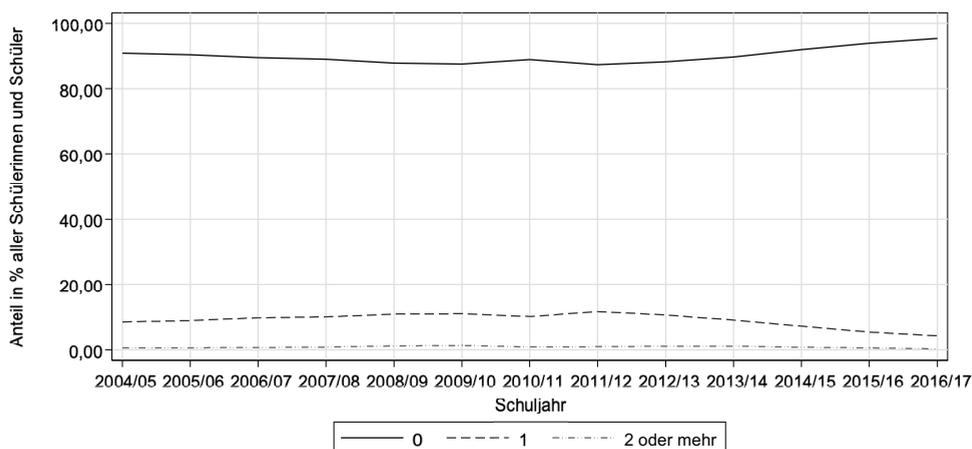
Durch die Schulreform und die Einführung der Oberschule ist zu erwarten, dass die Zahl der Schulartwechsel sinkt, da nun sowohl an Gymnasien als auch an Oberschulen alle Abschlüsse erreicht werden können und somit Wechsel zwischen den Schularten der Sekundarstufe nicht mehr notwendig sind. Auch Schulartwechsel/ Bildungsgangwechsel innerhalb der Schulzentren der Sekundarstufe I entfallen mit der Umwandlung zur Oberschule. Um eine ausreichende Datenbasis zur Analyse von Schulartwechseln zu haben, werden im Folgenden nur Schülerinnen und Schüler

berücksichtigt, bei denen der individuelle Bildungsverlauf über mindestens vier Schuljahre beobachtet werden kann.

Zur Überprüfung der Fragestellung wird die Anzahl der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I betrachtet. In der Auswertung wird unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern, die nie die Schulart gewechselt haben sowie Schülerinnen und Schülern, die einmal oder mehr als einmal die Schulart gewechselt haben. Als Schulartwechsel wird im Folgenden der Schulwechsel zwischen gymnasialen und nichtgymnasialen Bildungsgängen gefasst. Die Gymnasialabteilungen der Schulzentren zählen vor der Reform entsprechend zur Schulart Gymnasium, sodass ein Wechsel innerhalb der Bildungsgänge eines Schulzentrums auch als Schulartwechsel gewertet wird. Da die Bildungsverläufe der ersten Abiturientinnen und Abiturienten, die ausschließlich die Oberschule durchlaufen haben, erst zum Ende des Schuljahres 2017/18 in den Daten abgebildet werden können, beziehen sich die folgenden Analysen nur auf Schulartwechsel in der Sekundarstufe I, unabhängig vom erworbenen Schulabschluss der Schülerinnen und Schüler.

Erwartungsgemäß zeigt sich in Abbildung 4.4, dass die Anzahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I nie die Schulart gewechselt haben, d.h. auf einer Oberschule bzw. auf einem Gymnasium bleiben, seit der Reform um rund 10 Prozentpunkte angestiegen ist. Umgekehrt hat sich der Anteil der Schulartwechsler deutlich verringert.

Abbildung 4.4: Schulartwechsel in der Sekundarstufe I



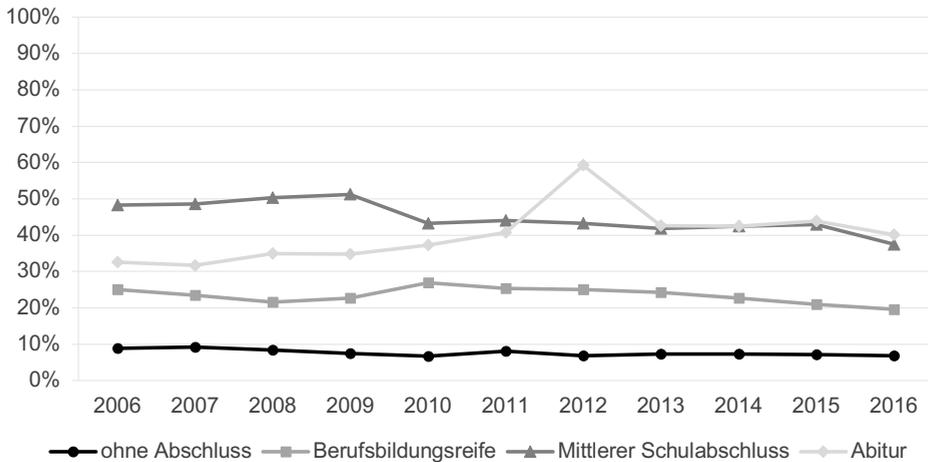
Quelle: Expertise Makles/Schneider

4.4 Bildungsabschlüsse

Erreichte Schulabschlüsse bei Abgang aus dem allgemeinbildendem Schulsystem

Für die Evaluation der Schulreform sind die erreichten Schulabschlüsse, und dabei insbesondere die Allgemeine Hochschulreife (AHR), von zentraler Bedeutung. Abbildung 4.5 zeigt die Entwicklung der Absolventenquoten für die allgemeinbildenden Schulen im Land Bremen (einschl. der Stadtgemeinde Bremerhaven) unter Einschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Abbildung 4.5: Entwicklung der Absolventenquoten für die allgemeinbildenden Schulen



Quelle: Kultusministerkonferenz (KMK) 2016: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen.html>.

Die Berechnung der Abschlussquoten erfolgt mit Hilfe eines Quotensummenverfahrens. Dabei wird die Zahl der Absolventinnen und Absolventen ins Verhältnis zur gleichaltrigen Bevölkerung gesetzt. Die darauf basierenden jahrgangsbezogenen Quoten werden dann zu einer Gesamtquote addiert, die einzelnen Abschlusssummen lassen sich jedoch nicht zu 100 Prozent aufsummieren. Da die Quotensummen von der Bevölkerung abhängig sind, können Zu- und Fortzüge zu einer Veränderung der Quote bei unveränderten absoluten Zahlen führen. Die Angaben bis zum Jahr 2015 stammen aus Berechnungen der KMK (2016), die Angaben für das Jahr 2016 wurden von der Bremer Bildungsverwaltung zur Verfügung gestellt.

Es zeigt sich, dass der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten zwischen den Jahren 2006 und 2015 – und so auch nach der Schulreform – kontinuierlich angestiegen ist. Hatten im Jahr 2009 gut 35 Prozent der abgehenden Schülerinnen und Schüler das Abitur erlangt, waren es im Jahr 2015 rund 44 Prozent. Der im Jahr 2012 überdurchschnittlich hoch ausfallende Anteil von rund 59 Prozent ist Folge des doppelten Abiturjahrgangs im Jahr 2012. Im Jahr 2016 zeigt sich ein Rückgang der Quote, bei Betrachtung der absoluten Zahlen der Absolventinnen und Absolventen zeigen sich jedoch kaum Abweichungen. Damit kann der Rückgang der Quote im Jahr 2016 auf die veränderten Bevölkerungszahlen zurückgeführt werden. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die einen Mittleren Schulabschluss erzielen (MSA), lag bis 2009 bei ungefähr 51 Prozent. Im Jahr 2010 hat sich die MSA-Quote um etwa 8 Prozentpunkte verringert und liegt seit dem auf einem relativ konstanten Niveau. Die Quote der Schülerinnen und Schüler, die das allgemeinbildende Schulsystem mit der Berufsbildungsreife (BBR) verlassen, ist im Zeitraum zwischen 2006 und 2016 leicht rückläufig. Gleiches trifft auf den Anteil derer zu, die das allgemeinbildende Schulsystem ohne Berufsbildungsreife verlassen. Allerdings fand der größte Rückgang im Zeitraum bis 2010 statt. Seit diesem Zeitpunkt bleibt die Quote der Abgängerinnen und Abgänger ohne Berufsbildungsreife relativ stabil. Dabei ist

darauf hinzuweisen, dass alle der berichteten Quoten Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf beinhalten. Ein erheblicher Anteil dieser Gruppe verlässt das allgemeinbildende Schulsystem ohne Berufsbildungsreife.⁴ Eine separate Auswertung für die Entwicklung der Absolventenquoten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf findet sich im folgenden Abschnitt.

Nachdem die Entwicklung der Absolventenquoten für das Land Bremen betrachtet wurde, geht es im Folgenden um eine differenziertere Betrachtung der Entwicklung in den Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven.⁵ Zunächst spiegelt die Entwicklung der Abschlussquoten von 2009 bis 2016 in Bremen und Bremerhaven die im Land Bremen verzeichneten Entwicklungen wider (siehe Abbildung 4.6). Es zeigt sich jedoch, dass die Werte der Stadtgemeinde Bremerhaven in nahezu allen Jahren und für alle Abschlussarten über den Werten der Stadtgemeinde liegen, insbesondere trifft dies jedoch auf die höherwertigen Abschlüsse AHR und MSA zu. Dieses Muster lässt sich darauf zurückführen, dass Bremerhaven aufgrund seiner geografischen Lage einen großen Zustrom von Schülerinnen und Schülern, insbesondere der gymnasialen Oberstufe, aus dem Umland verzeichnet. Da die Bezugsgröße für die Abschlussquoten jedoch die in der Stadtgemeinde lebende gleichaltrige Bevölkerung darstellt, sind die Abschlussquoten für Bremerhaven verzerrt.

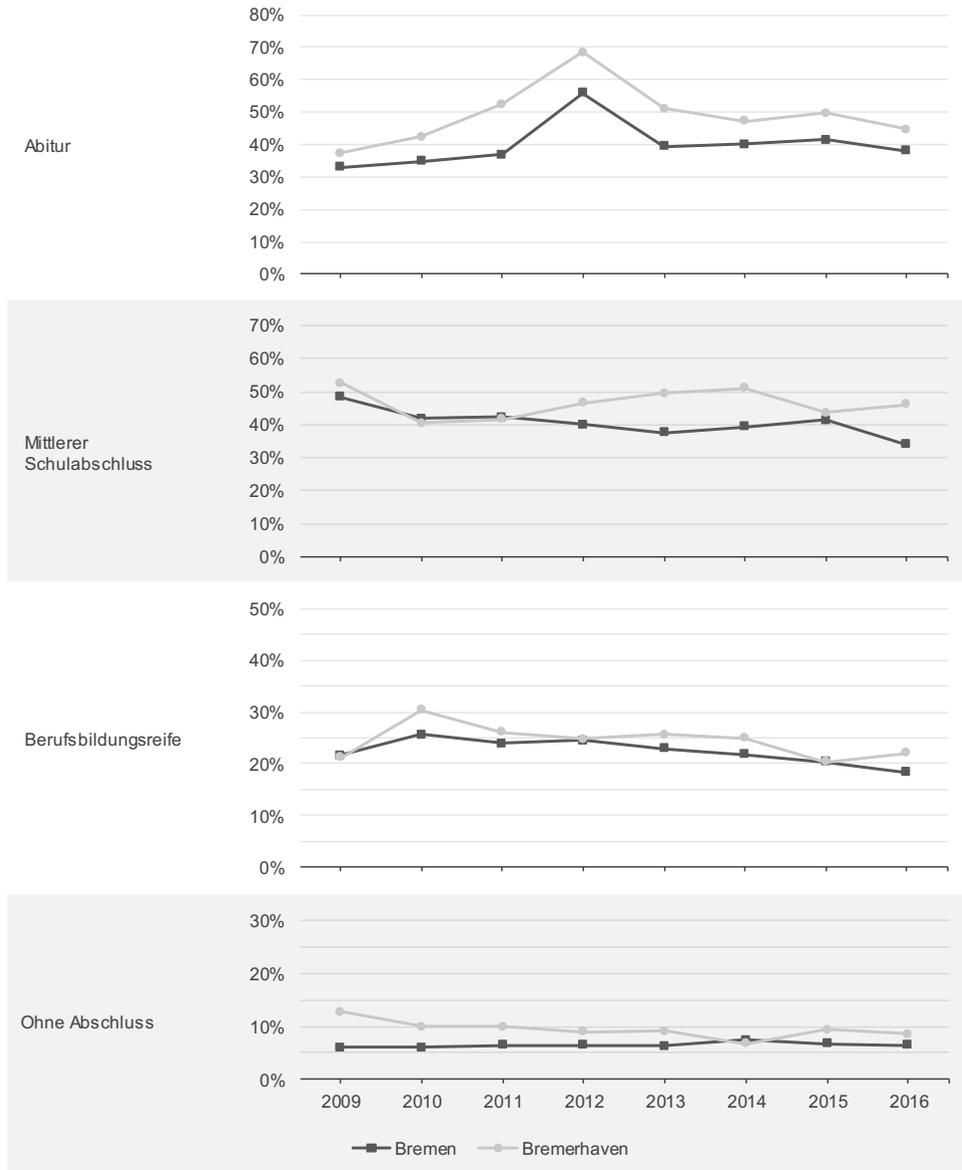
Um eine Vergleichbarkeit der Abschlussquoten der Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven herzustellen, werden in der folgenden Abbildung 4.7 daher nur Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die tatsächlich in einer der beiden Stadtgemeinden leben und zudem das allgemeinbildende Schulsystem tatsächlich verlassen, sodass alle Schulentlassenen nur einmal mit ihrem höchsten Schulabschluss einbezogen werden. Es wird deutlich, dass die Abschlussquoten in Bremen und Bremerhaven nun näher aneinander liegen. In Bezug auf den Anteil der AHR zeigt sich, dass dieser seit der Reform im Jahr 2009 mit Ausnahme des doppelten Abiturjahrgangs im Jahr 2012 in der Stadt Bremen leicht anstieg, in Bremerhaven mit Schwankungen tendenziell eher leicht rückläufig ist.

Da die Oberschule in den Jahren 2009, 2010 und 2011 aufwachsend eingeführt wurde, haben noch nicht alle Schülerinnen und Schüler die Schulart vollständig durchlaufen, sodass Einschätzungen hinsichtlich erreichter Abschlüsse an Oberschulen bisher noch nicht vollständig möglich sind. Um erste Hinweise auf die Wirkung der Reform zu erhalten, wird in Abbildung 4.8 die Verteilung der Schülerinnen und Schüler verschiedener Schularten und unterschiedlicher Kohorten auf erreichte Abschlüsse dargestellt. Dabei beziehen sich die Analysen ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Darüber hinaus handelt es sich um eine längsschnittliche Analyseperspektive, die aufgrund der Datenlage ausschließlich für die Stadtgemeinde Bremen durchgeführt wurde. Die Ergebnisse basieren auf Berechnungen der Bremer Bildungsbehörde (Bereich Bildungsstatistik).

4 Seit dem Schuljahr 2014/15 erhalten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nicht die einfache Berufsbildungsreife erlangen, das „Allgemeine Zeugnis“. In der Statistik werden diese entsprechend den Vereinbarungen der KMK jedoch weiterhin in die Gruppe derer ohne Berufsbildungsreife gezählt.

5 Wir danken Herrn Jasker von der Bremer Bildungsbehörde (Bereich Bildungsstatistik) für die Unterstützung bei der Bereitstellung und Einordnung der Ergebnisse.

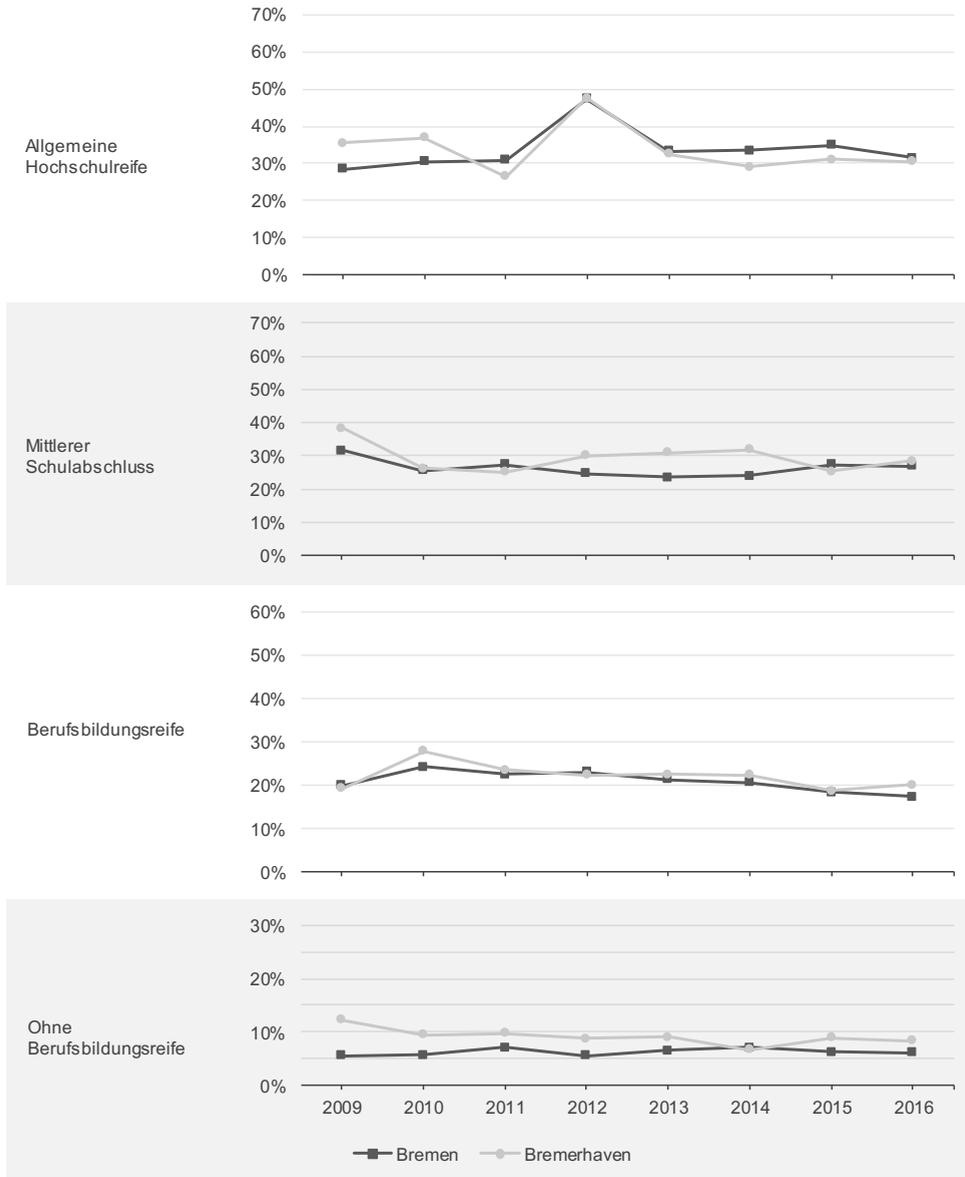
Abbildung 4.6: Entwicklung der Absolventenquoten für die allgemeinbildenden Schulen in den Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven



Quelle: Die Senatorin für Kinder und Bildung, eigene Darstellung.

Es werden jeweils für die Kohorten der Schülerschaft der 5. Klassenstufe 2005/06 bis 2011/12 die erreichten Abschlüsse sechs Jahre nach Aufnahme der fünften Klasse betrachtet. Die Schülerschaft der Klassenstufe 5 aus dem Schuljahr 2005/06 hat dabei noch die alte Schulstruktur vollständig durchlaufen, die Schülerschaft der 5. Klassenstufe von 2008/09 stellt die letzte Kohorte vor Umstellung auf die Zweigliedrigkeit, die Schülerschaft der 5. Klassenstufe 2009/10 entsprechend die erste Kohorte der

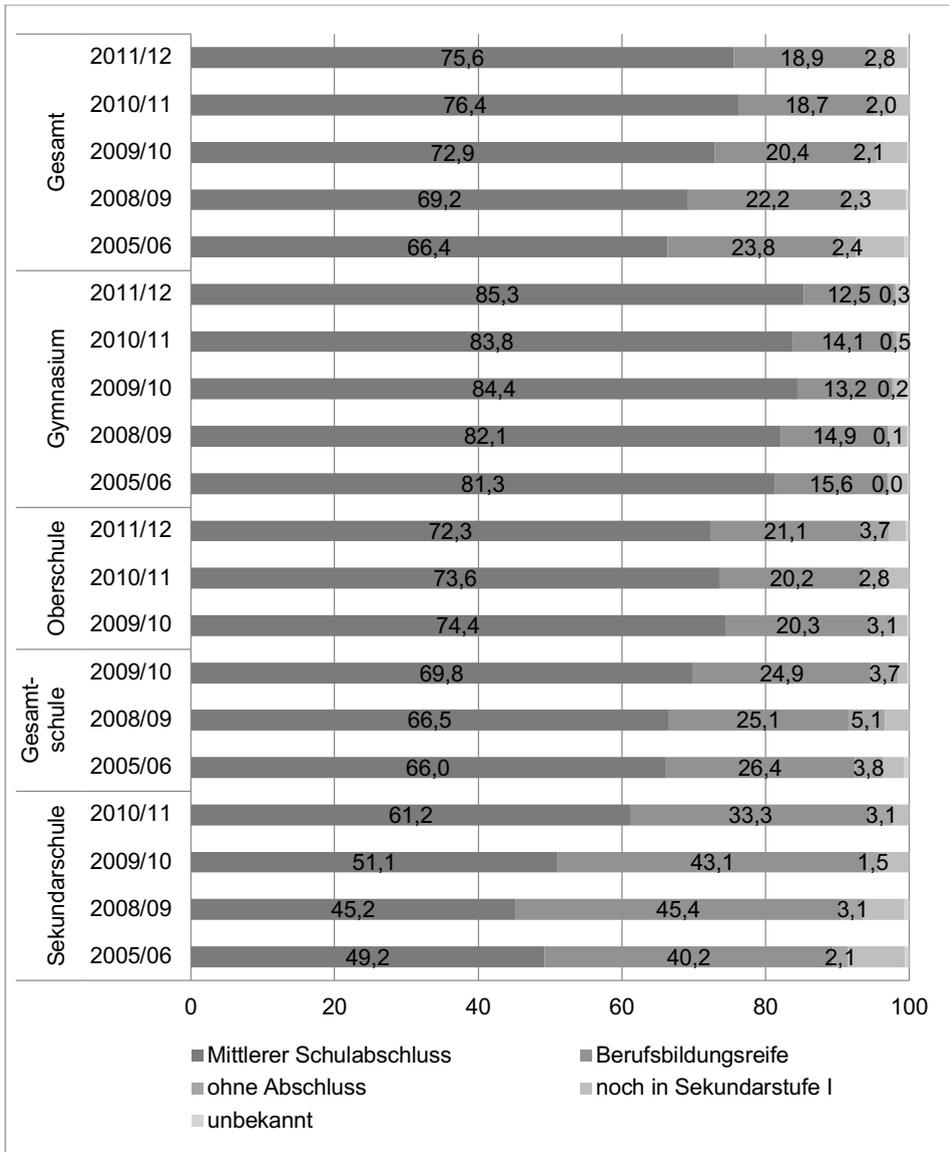
Abbildung 4.7: Entwicklung der Abschlussquoten der in den Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven wohnenden Schulentlassenen der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen



Quelle: Die Senatorin für Kinder und Bildung, eigene Darstellung.

neuen Schulstruktur dar. Mit dem Schuljahr 2011/12 waren alle nichtgymnasialen Schularten zu Oberschulen umgewandelt, so dass hier erstmalig ein vollständiger Jahrgang nach der Grundschule in die 5. Jahrgangsstufe der Oberschulen überging. Der Vergleich der erreichten Abschlüsse sechs Jahre nach Übergang in die 5. Klassenstufe zeigt, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die einen Mittleren Schulabschluss erwerben, im Zeitverlauf anstieg ist. Der Anteil an Schülerinnen

Abbildung 4.8: Erreichte Abschlüsse / Abschlussäquivalente der Schülerschaft sechs Jahre nach Aufnahme in Klasse 5 einer öffentlichen Schule der Stadtgemeinde Bremen je nach Schulart und dem jeweiligen Startjahrgang in der Sekundarstufe I



Quelle: Die Senatorin für Kinder und Bildung 2016.

und Schülern, die im betrachteten Zeitraum eine Berufsbildungsreife erwerben, ist dagegen leicht rückläufig. Ungefähr 2 bis 3 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreichen sechs Jahre nach Übergang in die fünfte Jahrgangsstufe keinen Abschluss. Bei Betrachtung der erreichten Abschlüsse innerhalb der verschiedenen Schularten wird deutlich, dass die Werte der Oberschulen unter denen der Gymnasien (inklusive der Gymnasialabteilungen der Schulzentren) liegen, jedoch über denen der Gesamtschulen und deutlicher über denen der Sekundarschulen, den beiden

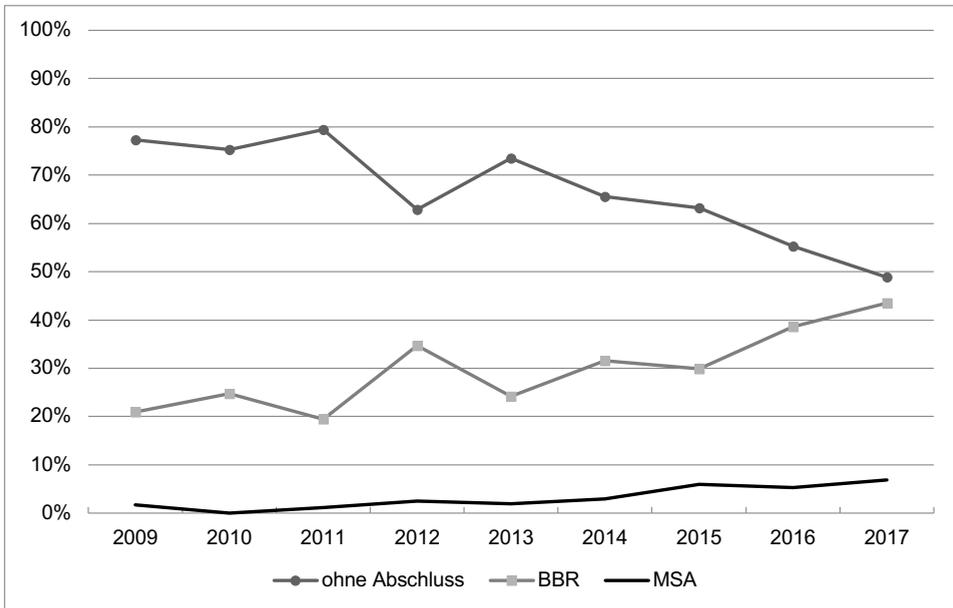
nichtgymnasialen Schularten vor der Reform. 72 Prozent der Oberschülerinnen und Oberschüler, die 2011/12 in die fünfte Klasse übergegangen waren, haben sechs Jahre später einen Mittleren Schulabschluss erreicht. Über das Erreichen des Abiturs lassen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine Aussagen treffen.

Schulabschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Schülerinnen und Schüler, die das allgemeinbildende Schulsystem ohne einen Abschluss verlassen, sind eine Gruppe mit besonderem Risikopotenzial, da sich ihnen kaum Optionen für einen anschließenden beruflichen Bildungsweg bieten und sie besonders schwer am Arbeitsmarkt zu integrieren sind. Bundesweit gelingt nur einem Viertel der Abgängerinnen und Abgänger ohne Abschluss der Übergang in eine berufliche Ausbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 99). Damit kommt der frühen Erkennung von Risikolagen, unter denen besonders häufig kein allgemeinbildender Schulabschluss erreicht wird, große Bedeutung zu.

Schülerinnen und Schüler, die besonderer Unterstützung bedürfen, sind unter anderem Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In dieser Gruppe ist der Anteil derer, die ohne Schulabschluss die Schule verlassen, besonders hoch. Abbildung 4.9 stellt die von Absolventinnen und Absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erreichten Abschlüsse aus öffentlichen allgemeinbildenden Schulen im Land Bremen dar. Im Jahr 2009 verließen gut 77 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die all-

Abbildung 4.9: Erreichte Abschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf



Anmerkung: Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die Allgemeine Hochschulreife erwerben (< 1 Prozent) ist nicht dargestellt.

Quelle: Senatorin für Kinder und Bildung

gemeinbildenden Schulen ohne Abschluss. Dieser Anteil ist – mit Schwankungen – auf 49 Prozent im Jahr 2017 gesunken. Im Gegenzug stieg der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, die die Berufsbildungsreife (BBR) erreichten, deutlich an – von 21 Prozent im Jahr 2009 auf 43,5 Prozent im Jahr 2017. Auch für den Erwerb des Mittleren Schulabschlusses (MSA) lassen sich auf einem niedrigen Niveau ansteigende Anteile verzeichnen.

4.5 Zusammenfassung der wesentlichen Befunde und Fazit

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der auf Grundlage der Schülerindividualdaten gewonnenen Ergebnisse zusammengefasst.

Bildungsbeteiligung

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Stadt Bremen ist seit dem Schuljahr 2004/05 zunächst gesunken, stabilisierte sich in den letzten vier Schuljahren aber und steigt seit dem Schuljahr 2015/16 wieder leicht an. Zudem fand sich ein leicht angestiegener Anteil der Schülerinnen und Schüler an Schulen in freier Trägerschaft (Privatschulen).

Die Oberschule hat nach der Reform schnell an Relevanz gewonnen und umfasste im Schuljahr 2016/17 73 Prozent der Schülerschaft der 5. Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I und fast 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der 11. Jahrgangsstufe der Sekundarstufe II.

Hinsichtlich inklusiver Beschulung zeigte sich, dass Förderzentren als Beschulungsorte seit der Reform stark an Bedeutung verloren haben. 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe I wurden im Schuljahr 2016/17 an Oberschulen unterrichtet und auch an Gymnasien lassen sich gewisse Fortschritte in Richtung Inklusion erkennen.

Bildungsverläufe

Während sich bis zum Ende der Sekundarstufe I die Zahl der Klassenwiederholungen durch die schulgesetzliche Neuregelung erheblich reduziert hat, ist in der gymnasialen Oberstufe der Anteil der Klassenwiederholenden und -wiederholer mit 6-7 Prozent weitestgehend unverändert geblieben.

Nach der Reform zeigt sich ein Trend zu weniger Schulartwechseln in der Sekundarstufe I. So ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I nie die Schulart gewechselt haben, um 10 Prozentpunkte gestiegen.

Bildungsabschlüsse

Der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten ist in den Jahren zwischen 2009 und 2015 um rund 9 Prozentpunkte auf 44 Prozent gestiegen. Die Quoten derjenigen, die einen Mittleren Schulabschluss oder eine Berufsbildungsreife erzielen, haben sich im Beobachtungszeitraum leicht verringert. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die das allgemeinbildende Schulsystem ohne Abschluss verlassen, schwankt auf einem Niveau zwischen 6 und 8 Prozent.

In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist der Anteil derjenigen, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen, seit 2009 stark gesunken. Nichtsdestotrotz verlässt nach wie vor knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Schule ohne einen Schulabschluss. Gleichzeitig zeigt sich in dieser Gruppe jedoch auch ein Trend zum häufigeren Erreichen einer Berufsbildungsreife oder eines Mittleren Schulabschlusses.

Fazit

In Bezug auf die mit der Einführung der Oberschule anvisierte Steigerung der Durchlässigkeit des Bildungssystems zeigt sich zunächst, dass Gymnasien und Oberschulen in nahezu gleichem Maße die gymnasiale Oberstufe bedienen. Hinsichtlich des tatsächlichen Erreichens der Allgemeinen Hochschulreife bleibt das Durchlaufen der ersten kompletten Oberschuljahrgänge bis zum Abitur ab dem Schuljahr 2017/18 abzuwarten. Jedoch ist bezüglich der erreichten Abschlüsse ebenso festzuhalten, dass sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Abschluss verlassen, seit dem Jahr 2009 nicht verringert hat.

Das Reformziel der inklusiven Beschulung wurde auf quantitativer Ebene weitgehend erreicht: So wird der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Oberschulen sowie – in deutlich geringerem Umfang – auch an Gymnasien unterrichtet. Darüber hinaus konnte in dieser Gruppe der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler deutlich reduziert werden, die die Schule ohne Abschluss verlassen – wenngleich ihr Anteil mit knapp 50 Prozent noch immer sehr hoch ausfällt. Einhergehend mit dieser Entwicklung zeichnet sich auch eine Tendenz zur Erlangung höherer Bildungsabschlüsse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ab.

5. Schülerkompetenzen vor und nach der Bremer Schulreform¹

Wie in Kapitel 2 in diesem Band erläutert, ist mit der Schulreform im Rahmen des „Bremer Konsens zur Schulentwicklung“ die Erwartung einer Qualitätssteigerung im Bildungssystem auf verschiedenen Ebenen verbunden. Hierzu gehört auch eine Steigerung in den von den Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen. Die bildungspolitischen Ziele der Reform umfassen unter anderem folgende Aspekte:²

- Anstieg des mittleren Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler sowie Verringerung der Leistungsstreuung
- Substanzielle Reduktion des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen
- Substanzielle Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards erreichen

Im vorliegenden Kapitel werden Analysen dargestellt, die Hinweise darauf geben, inwieweit die oben genannten Ziele bereits erreicht werden konnten. Die Datengrundlage dieser Analysen bilden der IQB-Ländervergleich 2009 und der IQB-Bildungstrend 2015, die im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführt wurden (vgl. Köller, Knigge & Tesch, 2010; Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag, 2016). Beide Studien ermöglichen Aussagen zu zentralen Kompetenzen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern in den Fächern Deutsch (Kompetenzbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie*) und Englisch (Kompetenzbereiche *Leseverstehen* und *Hörverstehen*) in allen 16 Ländern in der Bundesrepublik Deutschland.

Im Land Bremen nahmen an der Untersuchung im Frühjahr 2009 insgesamt 1.394 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe aus 66 Schulen teil, darunter 578 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Diese Daten können somit herangezogen werden, um die Ausgangssituation vor Umsetzung der Schulreform zu beschreiben. Zum zweiten Messzeitpunkt im Frühjahr 2015 – und somit nach weitgehend vollzogener Systemänderung – wurden erneut die Kompetenzen von 1.652 Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern aus 78 Schulen im Land Bremen erfasst, darunter die Leistungen von 440 Schülerinnen und Schülern des gymnasialen Bildungsganges sowie von 80 Jugendlichen, die eine Förderschule besuchten. Die Erhebungsdesigns sowie eingesetzten Testinstrumente waren in den Jahren 2009 und 2015 weitgehend

- 1 Das Kapitel basiert auf der „Expertise zur Evaluation des „Bremer Konsens zur Schulentwicklung“ (Schulstrukturreform) auf Grundlage der Daten des nationalen Bildungsmonitorings zum Erreichen der Bildungsstandards der Kulturministerkonferenz“ von Stefan Schipolowski, Petra Stanat, Sebastian Weirich und Benjamin Becker (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Berlin).
- 2 Auf eine weitere wesentliche Zielstellung – die Verringerung der Abhängigkeit des Bildungserfolges von Merkmalen der sozialen und ethnischen Herkunft – wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Analysen hierzu werden in der Expertise von Schipolowski, Stanat, Weirich und Becker dargestellt sowie in Kapitel 6 dieses Bandes zusammengefasst.

identisch, um Trendanalysen zu ermöglichen. Die Stichprobe wurde jeweils in einem mehrstufigen Verfahren gezogen, um Repräsentativität für die 9. Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Schulen sicherzustellen.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Datenerhebungen der Jahre 2009 und 2015 besteht im Einbezug von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen. Während sie im Jahr 2009 unberücksichtigt blieben, liegt für das Land Bremen im Jahr 2015 nahezu eine Vollerhebung aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ (LES) an allgemeinen und an Förderschulen vor. Um diesem Unterschied zwischen den Testpopulationen der Jahre 2009 und 2015 Rechnung zu tragen und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse für die beiden Erhebungszeitpunkte zu gewährleisten, ist es erforderlich, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei sämtlichen Trendanalysen auszuschließen.

Für das Fach Englisch ist ferner zu beachten, dass die Zielpopulation diejenigen Schülerinnen und Schüler umfasst, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Englisch unterrichtet wurden.

Die Ergebnisdarstellung nimmt im Folgenden auf die Berichtsmetrik des IQB-Bildungstrends 2015 sowie auf das Erreichen von Mindest- und Regelstandards Bezug. Informationen zur Definition und Interpretation dieser Festlegungen und Beurteilungsmaßstäbe sind in Stanat et al. (2016) zu finden. Ferner werden die Ergebnisse differenziert nach Schularten und nach angestrebten Abschlüssen dargestellt. Die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Schulart erfolgt dabei auf Basis von Daten des Statistischen Landesamtes Bremen. Der angestrebte Abschluss wurde für jede Schülerin bzw. jeden Schüler im Vorfeld der Testung von der Schulleitung angegeben. Hierbei ist zu beachten, dass diese Prognose insbesondere im Hinblick auf die Allgemeine Hochschulreife mit Unsicherheit behaftet ist.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sollten Veränderungen in den Kontextbedingungen des Lernens berücksichtigt werden. Angaben zu einigen dieser Bedingungen sind in Schipolowski et al. (2016) dargestellt. So haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Bremen aufgrund der Schulstrukturreform zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 teilweise verschoben. Die früheren Stadtteilschulen, Gesamtschulen, Sekundarschulen und Schulzentren wurden bis zum Schuljahresbeginn 2011/2012 in Oberschulen umgewandelt. Infolgedessen ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Schulen, die in der amtlichen Schulstatistik (Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes) der Kategorie „Integrierte Gesamtschule“ zugeordnet sind, sowohl in der 9. als auch in der 10. Jahrgangsstufe deutlich angestiegen (+26 Prozent bzw. +18 Prozent). Der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die ein Gymnasium besuchten, lag im Schuljahr 2014/2015 bei rund 32 Prozent und hat sich damit gegenüber dem Schuljahr 2008/2009 (35 Prozent) nur geringfügig verändert.

Aus der amtlichen Schulstatistik geht ferner hervor, dass im Jahr 2014 im Land Bremen rund 20 Prozent der Jugendlichen den Hauptschulabschluss (HSA; Berufsbildungsreife), knapp 37 Prozent den Mittleren Schulabschluss (MSA) und etwa 38 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; rund 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen HSA. Im Vergleich zum Jahr

2009 fällt ins Auge, dass eine Verschiebung vom MSA (-6 Prozent) zur Allgemeinen Hochschulreife stattgefunden hat (+5 Prozent).

Unterschiede zwischen den in den Jahren 2009 und 2015 getesteten Kohorten bestehen auch im Hinblick auf den familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Während sich der sozioökonomische Status der Familien der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler zwischen den beiden Messzeitpunkten im Mittel nicht signifikant unterscheidet, ist der Anteil der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in der 9. Jahrgangsstufe zwischen 2009 und 2015 substantziell angestiegen. So erhöhte sich der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die einen Zuwanderungshintergrund aufweisen, von knapp 40 Prozent im Jahr 2009 auf gut 48 Prozent im Jahr 2015. Der Anstieg ist dabei in erster Linie auf eine Zunahme an den Gymnasien zurückzuführen (vgl. Kapitel 6 in diesem Band).

Für die folgenden Analysen ist des Weiteren zu beachten, dass die Erhebungsdaten zum zweiten Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 hinsichtlich der Umsetzung der Schulstruktureform nur einen Zwischenstand wiedergeben. Da die Reform „aufwachsend“ umgesetzt wurde, besuchte im Frühjahr 2015 ein Teil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler noch Bildungsgänge, die den auslaufenden Schularten zuzurechnen sind. Diese Schülerinnen und Schüler werden in der Schulstatistik bei den ursprünglichen Schularten ausgewiesen (z. B. Schülerinnen und Schüler in den gymnasialen Bildungsgängen der früheren Schulzentren unter der Schulart Gymnasium). Wie Daten der Bremer Schulbehörde für die öffentlichen Schulen im Land Bremen zeigen, waren zum zweiten Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 in der 9. Jahrgangsstufe noch gut 29 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Gymnasialzweigen der ehemaligen Schulzentren zuzurechnen. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Oberschulen: Hier betrug der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die zum zweiten Testzeitpunkt dem Bildungsgang einer auslaufenden Schulart (Sekundarschule, Gesamtschule) zuzurechnen waren, etwa 24 Prozent.

5.1 Durchschnittliches Niveau der erreichten Kompetenzen und Leistungsstreuung

Im Hinblick auf das von den Schülerinnen und Schülern erreichte Kompetenzniveau und die Leistungsstreuung wurden die folgenden Aspekte untersucht:

- Welche Veränderungen zeigen sich im Vergleich der Jahre 2009 und 2015 für das mittlere Leistungsniveau in zentralen Kompetenzbereichen gegen Ende der Pflichtschulzeit?
- Welche Veränderungen zeigen sich im o. g. Zeitraum in der Leistungsstreuung?

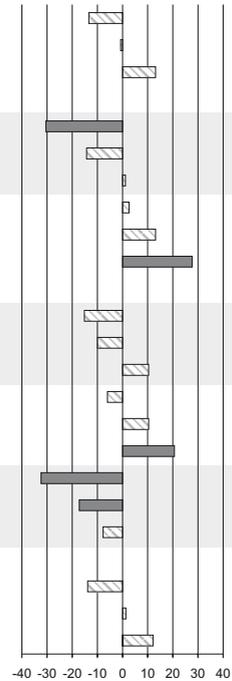
Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

Die Abbildungen 5.1 und 5.2 zeigen, inwieweit sich die von den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt erreichten Kompetenzen in den Fächern Deutsch (Abbildung 5.1) und Englisch (Abbildung 5.2) zwischen den Jahren 2009 und 2015

verändert haben (Spalte ΔM und Balkendiagramm). Ferner sind Veränderungen in der Leistungsstreuung aufgeführt (Spalte ΔSD).

Abbildung 5.1: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Fach Deutsch

Kompetenzbereich	2009			2015			Differenz 2015-2009			Differenz der Mittelwerte 2015-2009
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	ΔM	(SE)	ΔSD	
9. Jg. insgesamt	Lesen	483 (6.4)	108	470 (6.1)	107		-13 (8.8)		-2 (4.7)	
	Zuhören	480 (5.5)	100	479 (5.6)	103		-1 (7.8)		3 (5.0)	
	Orthografie	465 (6.0)	112	478 (5.1)	106		13 (7.9)		-6 (5.2)	
<i>Mittelwerte nach Schularten</i>										
Gymnasium	Lesen	567 (4.1)	80	536 (13.2)	87		-30 (13.8)		7 (7.4)	
	Zuhören	560 (3.9)	73	545 (11.4)	82		-14 (12.0)		9 (4.2)	
	Orthografie	562 (4.9)	75	563 (9.4)	81		1 (10.7)		6 (4.9)	
andere Schularten	Lesen	435 (9.0)	92	437 (7.0)	100		3 (11.5)		8 (5.3)	
	Zuhören	433 (7.9)	83	446 (6.9)	96		13 (10.6)		13 (5.1)	
	Orthografie	409 (9.0)	90	437 (6.8)	91		28 (11.2)		1 (4.4)	
<i>Mittelwerte nach angestrebtem Abschluss</i>										
HSA	Lesen	394 (7.6)	82	379 (8.0)	95		-15 (11.0)		13 (7.5)	
	Zuhören	399 (7.4)	76	389 (7.2)	90		-10 (10.3)		15 (6.3)	
	Orthografie	371 (8.9)	85	382 (6.1)	78		10 (10.8)		-7 (6.4)	
MSA	Lesen	451 (7.0)	84	445 (7.6)	82		-6 (10.3)		-3 (6.9)	
	Zuhören	447 (6.7)	77	457 (7.6)	77		10 (10.2)		0 (7.9)	
	Orthografie	431 (6.0)	84	451 (7.1)	80		21 (9.3)		-3 (5.6)	
AHR	Lesen	560 (4.0)	81	528 (6.9)	84		-32 (8.0)		3 (4.7)	
	Zuhören	551 (4.1)	76	534 (6.4)	82		-17 (7.6)		6 (4.2)	
	Orthografie	547 (5.5)	85	540 (6.3)	86		-8 (8.4)		2 (6.1)	
mindestens MSA	Lesen	515 (5.5)	98	501 (6.0)	92		-14 (8.2)		-7 (4.5)	
	Zuhören	508 (4.8)	92	509 (5.3)	88		1 (7.1)		-4 (4.9)	
	Orthografie	499 (4.7)	102	511 (5.5)	94		12 (7.2)		-8 (4.4)	



Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben, dadurch können die Differenzen dieser Werte minimal von der angegebenen Differenz ΔM bzw. ΔSD abweichen. M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertsdifferenz; ΔSD = Differenz der Standardabweichungen; 9. Jg. = 9. Jahrgangsstufe; HSA = Hauptschulabschluss (Berufsbildungsreife); MSA = Mittlerer Schulabschluss; AHR = Allgemeine Hochschulreife. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Für das Fach Deutsch ergeben sich nur vereinzelt signifikante Veränderungen in den Kompetenzmittelwerten. Diese weisen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler an nichtgymnasialen Schularten und Schülerinnen und Schüler, die den MSA anstreben, in der *Orthografie* im Jahr 2015 ein signifikant höheres Kompetenzniveau erreichen als im Jahr 2009. Im Bereich *Orthografie* zeichnet sich für diese Schülerinnen und Schüler im Mittel also ein positiver Entwicklungstrend ab. Für Jugendliche an Gymnasien³ und für Jugendliche, die die Allgemeine Hochschulreife anstreben, ergibt sich hingegen im Bereich *Lesen* eine signifikant ungünstige Veränderung. Auch im *Zuhören* erreichen Schülerinnen und Schüler, für die als Abschlussziel die Allgemeine Hochschulreife angegeben wurde, im Jahr 2015 ein signifikant geringeres Kompetenzniveau als im Jahr 2009. Im Bereich *Zuhören* im Fach Deutsch ist zudem vereinzelt eine signifikante Erhöhung der Leistungsstreuung zu beobachten, nämlich

3 Hier und in den folgenden Analysen in diesem Kapitel umfasst die Schulart Gymnasium – wie oben erläutert – auch jene Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die den auslaufenden Gymnasialzweigen der ehemaligen Schulzentren zuzurechnen sind.

für Jugendliche an Gymnasien und an anderen Schularten sowie für Jugendliche, die den HSA anstreben.

Abbildung 5.2: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Fach Englisch

Kompetenzbereich	2009			2015			Differenz 2015–2009			Differenz der Mittelwerte 2015–2009		
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	ΔM	(SE)	ΔSD		(SE)	
9. Jg. insgesamt	Leseverstehen	458	(5.1)	94	481	(7.3)	108	24	(8.9)	14	(5.0)	
	Hörverstehen	463	(5.5)	99	494	(7.7)	108	31	(9.4)	9	(5.1)	
<i>Mittelwerte nach Schularten</i>												
Gymnasium	Leseverstehen	539	(4.1)	67	562	(10.7)	81	23	(11.5)	13	(5.7)	
	Hörverstehen	548	(5.4)	70	580	(11.6)	80	32	(12.8)	10	(6.6)	
andere Schularten	Leseverstehen	411	(7.0)	73	440	(9.6)	95	29	(11.9)	23	(5.0)	
	Hörverstehen	414	(7.9)	78	449	(10.0)	93	36	(12.8)	15	(4.8)	
<i>Mittelwerte nach angestrebtem Abschluss</i>												
HSA	Leseverstehen	373	(8.3)	65	384	(8.1)	87	11	(11.6)	22	(6.9)	
	Hörverstehen	370	(6.6)	68	393	(8.2)	83	22	(10.5)	14	(5.9)	
MSA	Leseverstehen	430	(4.2)	63	451	(9.0)	77	21	(9.9)	14	(5.4)	
	Hörverstehen	435	(5.5)	68	464	(9.9)	78	28	(11.3)	11	(4.5)	
AHR	Leseverstehen	528	(4.2)	73	542	(7.9)	87	14	(8.9)	14	(4.9)	
	Hörverstehen	538	(4.9)	75	556	(8.3)	87	18	(9.6)	12	(5.6)	
mindestens MSA	Leseverstehen	487	(4.1)	84	513	(7.6)	94	26	(8.6)	10	(4.4)	
	Hörverstehen	494	(4.4)	88	526	(8.0)	95	32	(9.1)	7	(5.0)	

Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben, dadurch können die Differenzen dieser Werte minimal von der angegebenen Differenz ΔM bzw. ΔSD abweichen. M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertsdifferenz; ΔSD = Differenz der Standardabweichungen; 9. Jg. = 9. Jahrgangsstufe; HSA = Hauptschulabschluss (Berufsbildungsreife); MSA = Mittlerer Schulabschluss; AHR = Allgemeine Hochschulreife. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

■ Statistisch signifikante Differenz ($p < .05$)
 □ Statistisch nicht signifikante Differenz

Im Fach Englisch sind die Veränderungen im erreichten Kompetenzniveau hingegen nahezu durchgängig positiv, was dem allgemein in Deutschland zu beobachtenden Trend entspricht (vgl. Stanat et al., 2016). Nicht signifikant sind die Veränderungen lediglich im Kompetenzbereich *Leseverstehen* für Schülerinnen und Schüler, die den HSA anstreben, und in beiden untersuchten Kompetenzbereichen für Schülerinnen und Schüler, die die Allgemeine Hochschulreife anstreben. Gleichzeitig hat allerdings auch die Leistungsstreuung zwischen den Jahren 2009 und 2015 fast durchgängig zugenommen. Nur im Bereich *Hörverstehen* ist die Veränderung in der Leistungsstreuung nicht in allen Vergleichen signifikant.

5.2 Erreichen der Bildungsstandards

Im Hinblick auf das Erreichen der Bildungsstandards in den Jahren 2009 und 2015 wurden die folgenden Aspekte untersucht:⁴

- Ist es gelungen, den Anteil der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, die in zentralen Kompetenzbereichen die Regelstandards erreichen oder übertreffen?

4 Analysen zum Erreichen der Optimalstandards werden in der Expertise von Schipolowski et al. (2017) dargestellt.

- Ist es gelungen, den Anteil der Schülerinnen und Schüler zu verringern, die in zentralen Kompetenzbereichen die Mindeststandards verfehlen?
- In welchem Umfang werden auch von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) Leistungen erbracht, die den Mindeststandards entsprechen oder diese übertreffen?

Erreichen der Bildungsstandards in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

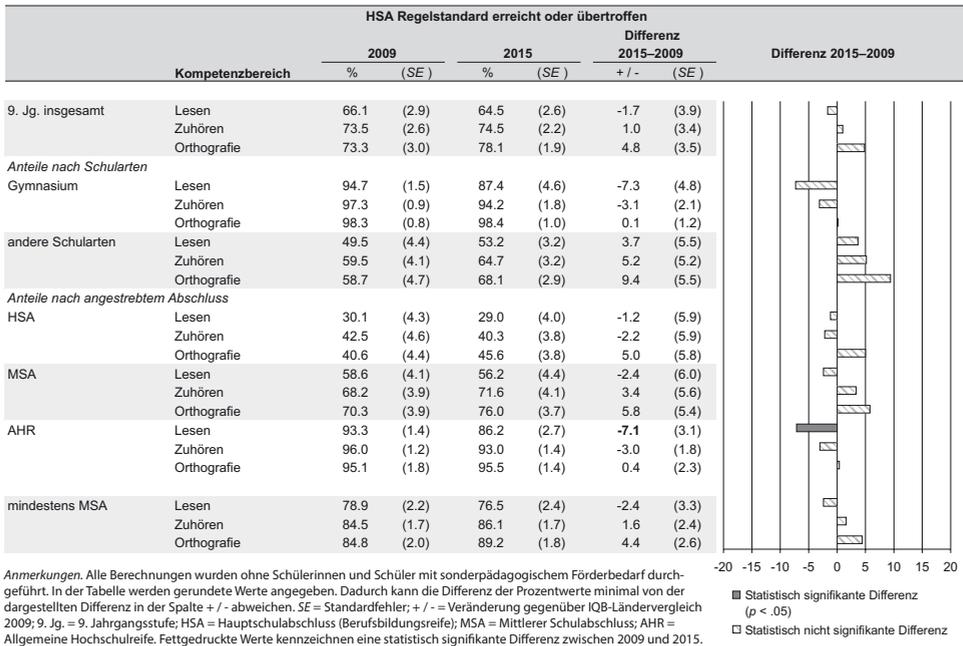
Die Abbildungen 5.3 bis 5.10 stellen die von Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen mit Bezug auf die von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards bzw. Kompetenzstufen dar. Für die Fächer Deutsch und Englisch wird jeweils gezeigt, inwieweit sich die Anteile der Jugendlichen in den Jahren 2009 und 2015 verändert haben, die

- mindestens den Regelstandard für den HSA erreicht haben (Abbildung 5.3/Abbildung 5.7),
- den Mindeststandard für den HSA verfehlt haben (Abbildung 5.4/Abbildung 5.8),
- mindestens den Regelstandard für den MSA erreicht haben (Abbildung 5.5/Abbildung 5.9),
- den Mindeststandard für den MSA verfehlt haben (Abbildung 5.6/Abbildung 5.10).

Im Fach Deutsch sind die Veränderungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 wiederum nur vereinzelt signifikant. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen für die Mittelwertsvergleiche weisen die Ergebnisse für das Erreichen der Bildungsstandards auf günstige Veränderungen im Bereich *Orthografie* in nichtgymnasialen Schularten und für Schülerinnen und Schüler, die den MSA anstreben, hin (insb. signifikante Reduktion des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard für den HSA verfehlen). Für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die die Allgemeine Hochschulreife anstreben, ergeben sich hingegen wiederum einige signifikant ungünstige Veränderungen. So haben sich in dieser Gruppe die Anteile der Jugendlichen signifikant reduziert, die im *Lesen* mindestens den Regelstandard für den HSA bzw. mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen.

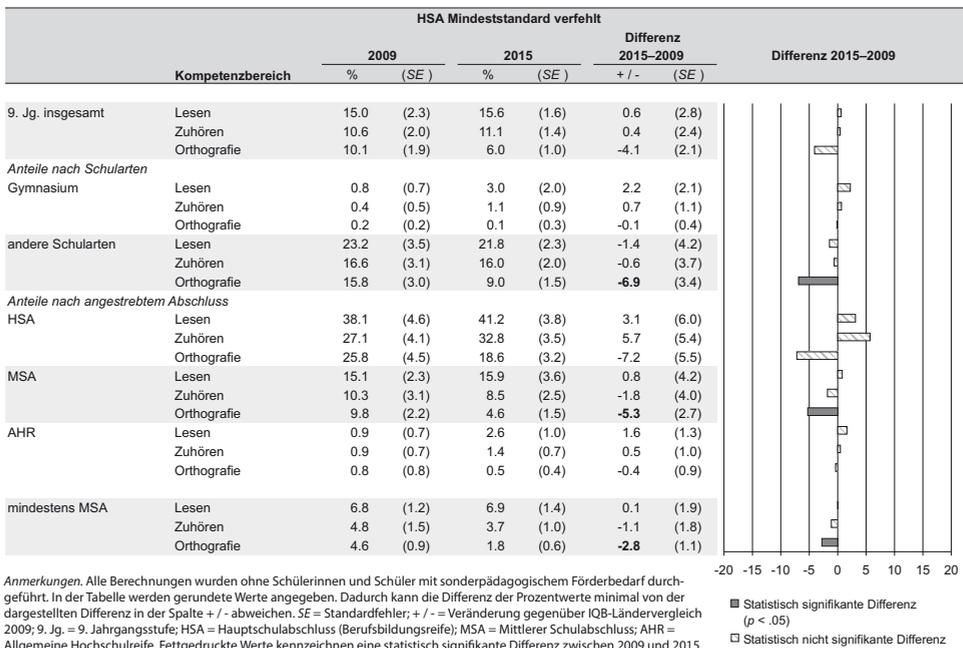
Für das Fach Englisch sind hingegen erneut positive Veränderungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 zu verzeichnen, die vor allem in den auf das Erreichen oder Übertreffen der Regelstandards für den MSA bezogenen Analysen signifikant werden. Einige der Veränderungen lassen sich zwar nicht gegen den Zufall absichern, signifikant ungünstige Entwicklungen sind im Fach Englisch jedoch für keine der untersuchten Gruppen zu verzeichnen.

Abbildung 5.3: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen **Lesen, Zuhören** und **Orthografie** im Fach Deutsch mindestens den Regelstandard (HSA) erreichen



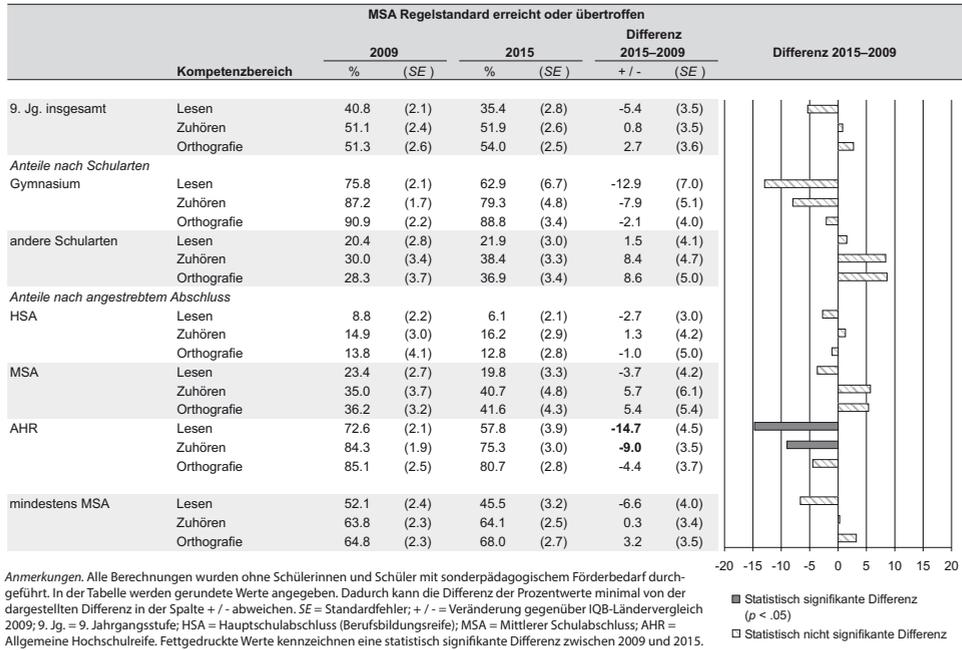
Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte + / - abweichen. SE = Standardfehler; + / - = Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009; 9. Jg. = 9. Jahrgangsstufe; HSA = Hauptschulabschluss (Berufsbildungsreife); MSA = Mittlerer Schulabschluss; AHR = Allgemeine Hochschulreife. Fettgedruckte Werte kennzeichnen eine statistisch signifikante Differenz zwischen 2009 und 2015.

Abbildung 5.4: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen **Lesen, Zuhören** und **Orthografie** im Fach Deutsch den Mindeststandard (HSA) verfehlen



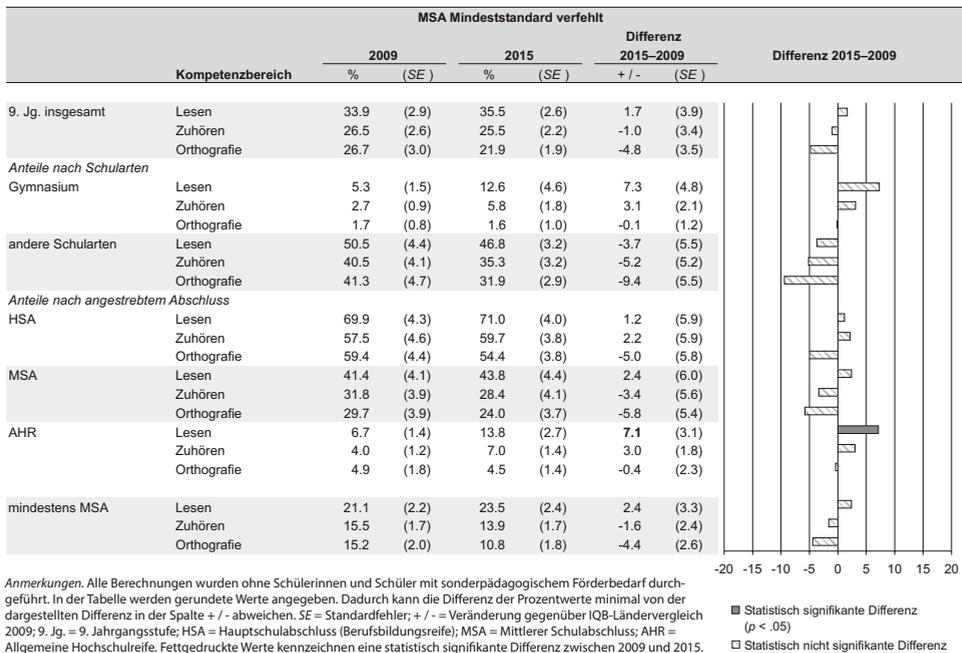
Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte + / - abweichen. SE = Standardfehler; + / - = Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009; 9. Jg. = 9. Jahrgangsstufe; HSA = Hauptschulabschluss (Berufsbildungsreife); MSA = Mittlerer Schulabschluss; AHR = Allgemeine Hochschulreife. Fettgedruckte Werte kennzeichnen eine statistisch signifikante Differenz zwischen 2009 und 2015.

Abbildung 5.5: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen **Lesen**, **Zuhören** und **Orthografie** im Fach Deutsch mindestens den Regelstandard (MSA) erreichen



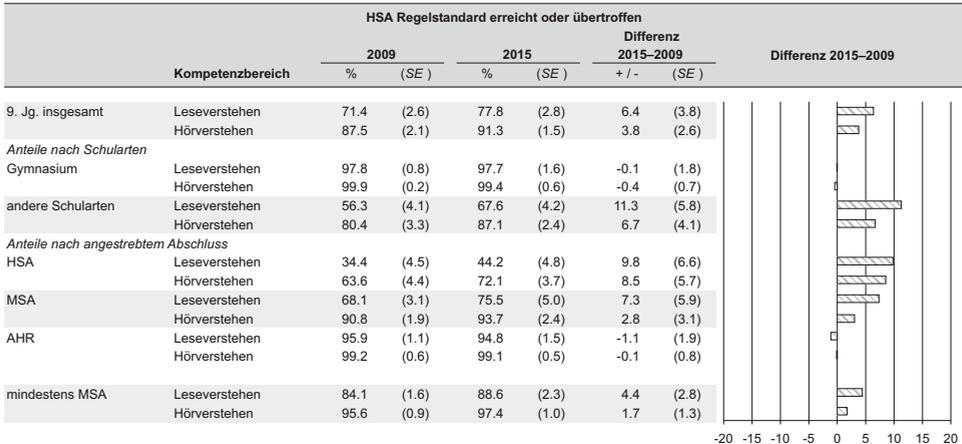
Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte + / - abweichen. SE = Standardfehler; + / - = Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009; 9. Jg. = 9. Jahrgangsstufe; HSA = Hauptschulabschluss (Berufsbildungsreife); MSA = Mittlerer Schulabschluss; AHR = Allgemeine Hochschulreife. Fettgedruckte Werte kennzeichnen eine statistisch signifikante Differenz zwischen 2009 und 2015.

Abbildung 5.6: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen **Lesen**, **Zuhören** und **Orthografie** im Fach Deutsch den Mindeststandard (MSA) verfehlen



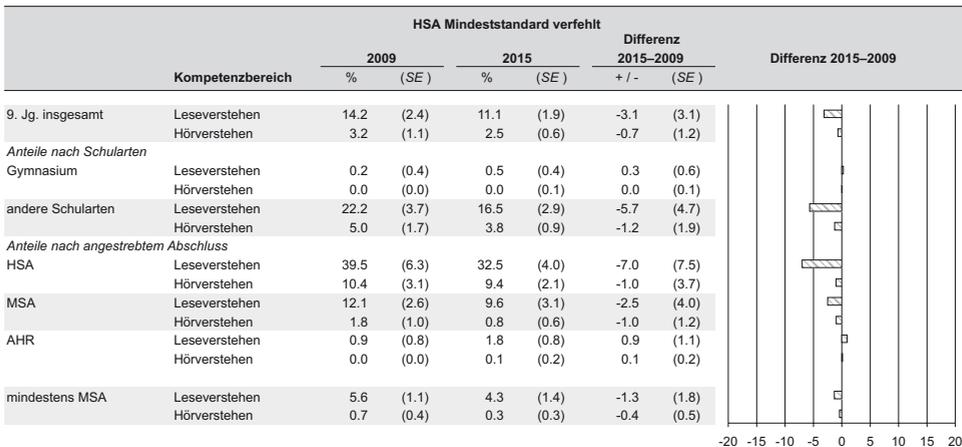
Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte + / - abweichen. SE = Standardfehler; + / - = Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009; 9. Jg. = 9. Jahrgangsstufe; HSA = Hauptschulabschluss (Berufsbildungsreife); MSA = Mittlerer Schulabschluss; AHR = Allgemeine Hochschulreife. Fettgedruckte Werte kennzeichnen eine statistisch signifikante Differenz zwischen 2009 und 2015.

Abbildung 5.7: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen **Leseverstehen** und **Hörverstehen** im Fach Englisch mindestens den Regelstandard (HSA) erreichen



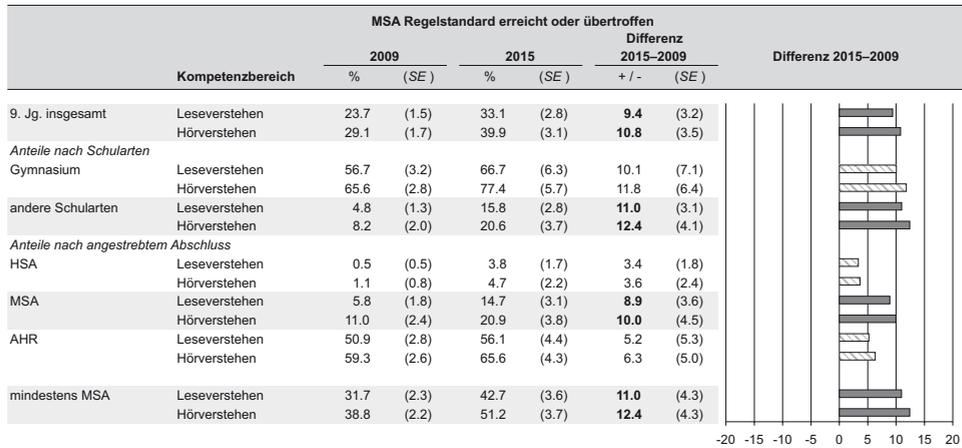
Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte + / - abweichen. SE = Standardfehler; + / - = Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009; 9. Jg. = 9. Jahrgangsstufe; HSA = Hauptschulabschluss (Berufsbildungsreife); MSA = Mittlerer Schulabschluss; AHR = Allgemeine Hochschulreife. Fettgedruckte Werte kennzeichnen eine statistisch signifikante Differenz zwischen 2009 und 2015.

Abbildung 5.8: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen **Leseverstehen** und **Hörverstehen** im Fach Englisch den Mindeststandard (HSA) verfehlen



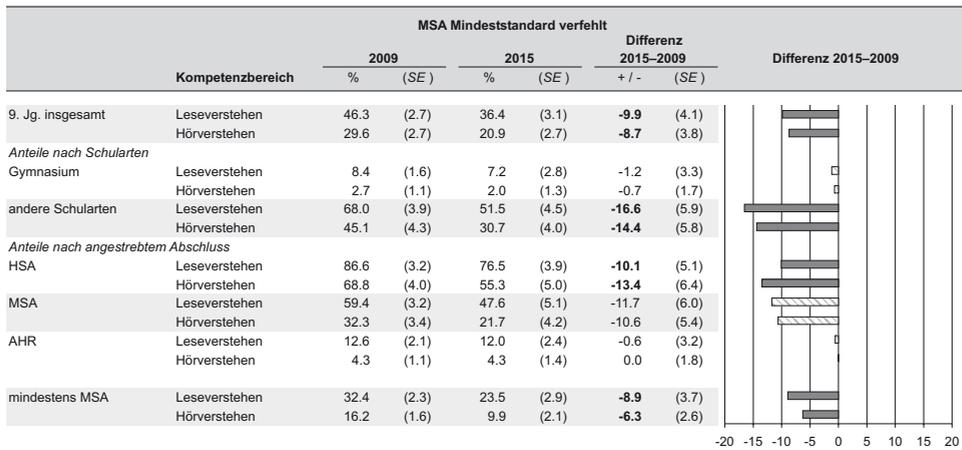
Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte + / - abweichen. SE = Standardfehler; + / - = Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009; 9. Jg. = 9. Jahrgangsstufe; HSA = Hauptschulabschluss (Berufsbildungsreife); MSA = Mittlerer Schulabschluss; AHR = Allgemeine Hochschulreife. Fettgedruckte Werte kennzeichnen eine statistisch signifikante Differenz zwischen 2009 und 2015.

Abbildung 5.9: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen **Leseverstehen** und **Hörverstehen** im Fach Englisch mindestens den Regelstandard (MSA) erreichen



Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte + / - abweichen. SE = Standardfehler; + / - = Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009; 9. Jg. = 9. Jahrgangsstufe; HSA = Hauptschulabschluss (Berufsbildungsreife); MSA = Mittlerer Schulabschluss; AHR = Allgemeine Hochschulreife. Fettgedruckte Werte kennzeichnen eine statistisch signifikante Differenz zwischen 2009 und 2015.

Abbildung 5.10: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen **Leseverstehen** und **Hörverstehen** im Fach Englisch den Mindeststandard (MSA) verfehlen



Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte + / - abweichen. SE = Standardfehler; + / - = Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009; 9. Jg. = 9. Jahrgangsstufe; HSA = Hauptschulabschluss (Berufsbildungsreife); MSA = Mittlerer Schulabschluss; AHR = Allgemeine Hochschulreife. Fettgedruckte Werte kennzeichnen eine statistisch signifikante Differenz zwischen 2009 und 2015.

Erreichen der Bildungsstandards durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Jahr 2015

Die Tabellen 5.1 und 5.2 stellen dar, inwieweit Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ in den Fächern Deutsch und Englisch die Mindeststandards für den HSA bzw. den MSA erreichen.⁵

Innerhalb der Tabellen werden die Anteile jeweils für die betrachtete Gesamtgruppe dargestellt sowie für jene Schülerinnen und Schüler mit SPF, die zielgleich (nach dem Bildungsplan der allgemeinen Schule) unterrichtet werden, wobei soweit wie möglich zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen differenziert wird. Die für Förderschulen vorliegenden Fallzahlen sind jedoch teilweise zu klein (< 20 Schülerinnen und Schüler), um die Ergebnisse für diese Schulart separat auszuweisen. Da in die Erhebung zum IQB-Ländervergleich 2009 keine Förderschulen einbezogen wurden, werden nur die Ergebnisse für das Jahr 2015 dargestellt.⁶ Bei der Interpretation der Ergebnisse zum Fach Englisch ist – wie oben erwähnt – zu beachten, dass diese sich nur auf Schülerinnen und Schüler beziehen, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Englisch unterrichtet wurden.

Die Befundmuster zeigen, dass je nach Kompetenzbereich zwischen ungefähr einem Viertel (*Lesen* im Fach Deutsch und *Leseverstehen* im Fach Englisch) und mehr als der Hälfte (*Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Hörverstehen* im Fach Englisch) der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit SPF insgesamt die Mindeststandards für den HSA erreichen. Die Anforderungen der Mindeststandards für den MSA werden von knapp 10 Prozent (*Lesen* im Fach Deutsch und *Leseverstehen* im Fach Englisch) bis zu etwa einem Viertel (*Zuhören* im Fach Deutsch) der Schülerinnen und Schüler mit SPF in der 9. Jahrgangsstufe insgesamt erreicht. Für die zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler fallen diese Anteile durchgehend höher aus. Zudem zeigt sich in den Analysen, die eine separate Ausweisung der Ergebnisse für Förderschulen zulassen, dass Schülerinnen und Schüler in dieser Schulart deutlich seltener die Mindeststandards erreichen als Schülerinnen und Schüler mit SPF an allgemeinen Schulen.

5 In der Expertise von Schipolowski et al. (2017) werden die entsprechenden Anteile zusätzlich separat für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ dargestellt.

6 Da in Bremen nahezu alle Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit SPF in den o. g. Förderschwerpunkten LES in die Erhebung einbezogen wurden, werden in den Tabellen keine Stichprobenfehler aufgeführt.

Tabelle 5.1: Prozentuale Anteile der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in den Schwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“, die im Jahr 2015 die Mindeststandards im Fach Deutsch erreichen

Lesen	Mindeststandard HSA erreicht oder übertrifft	Mindeststandard MSA erreicht oder übertrifft
	%	%
SuS mit SPF (LES): 9. Jg. insgesamt 2015	27.1	9.5
SuS mit SPF (LES): allgemeine Schule	32.9	12.1
SuS mit SPF (LES): Förderschule	9.6	1.7
SuS mit SPF (LES) zielgleich: 9. Jg. insgesamt 2015	41.2	16.8
SuS mit SPF (LES) zielgleich: allgemeine Schule	46.3	19.4

Zuhören	Mindeststandard HSA erreicht oder übertrifft	Mindeststandard MSA erreicht oder übertrifft
	%	%
SuS mit SPF (LES): 9. Jg. insgesamt 2015	51.7	26.4
SuS mit SPF (LES): allgemeine Schule	55.4	29.3
SuS mit SPF (LES): Förderschule	40.5	17.9
SuS mit SPF (LES) zielgleich: 9. Jg. insgesamt 2015	63.7	37.8
SuS mit SPF (LES) zielgleich: allgemeine Schule	66.9	40.6

Orthografie	Mindeststandard HSA erreicht oder übertrifft	Mindeststandard MSA erreicht oder übertrifft
	%	%
SuS mit SPF (LES): 9. Jg. insgesamt 2015	56.1	19.7
SuS mit SPF (LES): allgemeine Schule	60.9	22.5
SuS mit SPF (LES): Förderschule	41.2	11.2
SuS mit SPF (LES) zielgleich: 9. Jg. insgesamt 2015	68.1	28.2
SuS mit SPF (LES) zielgleich: allgemeine Schule	72.2	30.8

Anmerkungen. HSA = Hauptschulabschluss (Berufsbildungsreife); MSA = Mittlerer Schulabschluss; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; 9. Jg. = 9. Jahrgangsstufe; LES = Förderschwerpunkte „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“.

Tabelle 5.2: Prozentuale Anteile der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“, die im Jahr 2015 die Mindeststandards im Fach Englisch erreichen

Leseverstehen	Mindeststandard HSA erreicht oder übertroffen	Mindeststandard MSA erreicht oder übertroffen
	%	%
SuS mit SPF (LES): 9. Jg. insgesamt 2015	23.2	8.6
SuS mit SPF (LES): allgemeine Schule	27.6	10.3
SuS mit SPF (LES) zielgleich: 9. Jg. insgesamt 2015	42.6	20.3
SuS mit SPF (LES) zielgleich: allgemeine Schule	42.6	20.3

Hörverstehen	Mindeststandard HSA erreicht oder übertroffen	Mindeststandard MSA erreicht oder übertroffen
	%	%
SuS mit SPF (LES): 9. Jg. insgesamt 2015	59.9	14.5
SuS mit SPF (LES): allgemeine Schule	64.7	16.4
SuS mit SPF (LES) zielgleich: 9. Jg. insgesamt 2015	76.7	28.9
SuS mit SPF (LES) zielgleich: allgemeine Schule	76.7	28.9

Anmerkungen. HSA = Hauptschulabschluss (Berufsbildungsreife); MSA = Mittlerer Schulabschluss; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; 9. Jg. = 9. Jahrgangsstufe; LES = Förderschwerpunkte „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“.

5.3 Zusammenfassung und Diskussion

Insgesamt weisen die hier dargestellten Ergebnisse darauf hin, dass in Bremen die von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen zwischen den Jahren 2009 und 2015 trotz der Umstellung in der Schulstruktur weitgehend stabil geblieben sind. Signifikant ungünstige Entwicklungen zeigen sich lediglich in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* für Schülerinnen und Schüler, die die Allgemeine Hochschulreife anstreben, sowie im Bereich *Lesen* für Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen. Signifikant positive Trends sind ebenfalls nur sehr vereinzelt zu verzeichnen, und zwar im Bereich *Orthografie* zum einen für Jugendliche an nichtgymnasialen Schularten und zum anderen für Jugendliche, die den MSA anstreben. Im Fach Englisch haben sich die erreichten Kompetenzen hingegen nahezu durchgängig positiv entwickelt, was dem allgemein in Deutschland zu beobachtenden Trend entspricht.

Die Streuung der von Schülerinnen und Schülern in Bremen erreichten Kompetenzen hat sich im Fach Deutsch für das *Zuhören* und im Fach Englisch vor allem für das *Leseverstehen* signifikant erhöht. Eine signifikante Reduktion der Streuung ist für keinen Kompetenzbereich zu verzeichnen.

In den Kompetenzbereichen *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch erreicht mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Mindeststandards für den HSA; im *Lesen* im Fach Deutsch und im *Leseverstehen* im Fach Englisch sind die Anteile dagegen deutlich geringer. Damit scheint in beiden Fächern eine besondere Herausforderung in der Förderung des verstehenden Lesens von Texten zu bestehen. Aufgrund fehlender Vergleichswerte für das Jahr 2009 können allerdings keine Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit sich die von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erreichten Kompetenzen über die Zeit verändert haben.

Im Hinblick auf die eingangs genannten Ziele der Schulstrukturreform lassen sich anhand der hier dargestellten Ergebnisse keine abschließenden Schlüsse ziehen. Insbesondere ist zu berücksichtigen, dass die Befunde nur einen Zwischenstand wiedergeben, da die Systemänderung bis zum zweiten Messzeitpunkt im Frühjahr 2015 noch nicht vollständig vollzogen war. So besuchte etwa ein Viertel bis knapp ein Drittel der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an den Gymnasialstandorten und Oberschulen im Schuljahr 2014/2015 noch Bildungsgänge, die auslaufenden Schularten zuzurechnen sind. Zudem hat sich im Untersuchungszeitraum die Heterogenität der Schülerschaft an allgemeinen Schulen erhöht, insbesondere durch den gestiegenen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund, der primär an den Gymnasien zu verzeichnen ist (vgl. Kapitel 6 in diesem Band), und durch die im Rahmen des „Bremer Konsens zur Schulentwicklung“ umgesetzte Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Kapitel 7 in diesem Band). Vor diesem Hintergrund kann die weitgehende Stabilität, die für die erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch zu verzeichnen ist, auch als Erfolg gewertet werden. Zugleich bedeutet die Stabilität jedoch auch, dass die Herausforderungen, die in den Ländervergleichsstudien bzw. Bildungstrends des IQB für Bremen identifiziert worden sind, weiterhin bestehen.

*Kerstin Schneider, Anna M. Makles, Anna Bachsleitner, Josefine Lühe,
Stefan Schipolowski, Sebastian Weirich, Benjamin Becker, Petra Stanat,
Marko Neumann und Kai Maaz*

6. Die Entwicklung soziokultureller Disparitäten im Kontext der Bremer Schulreform¹

6.1 Einleitung

Seit Ende der 1990er Jahre haben die großen Schulleistungsstudien wie beispielsweise die TIMS- und PISA-Studien Deutschland wiederholt große Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb attestiert, wobei insbesondere ein niedriger sozioökonomischer Status sowie auch ein Migrationshintergrund häufig in Zusammenhang mit einem geringeren Schulerfolg gebracht werden konnten (Müller & Ehmke, 2016; Stanat, 2003). Eine Häufung von Jugendlichen, die die Basiskompetenzen für die Aufnahme und den erfolgreichen Abschluss einer zukunftsfähigen Berufsausbildung verfehlen, findet sich insbesondere an Haupt-, aber auch Gesamtschulen, weshalb an einigen dieser Schulen Entwicklungsmilieus entstehen konnten, die die Qualität des schulischen Lernens negativ beeinflussen (Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Mit der in Bremen erfolgten Umstellung auf ein zweigliedriges Sekundarschulsystem haben sich erhebliche schulstrukturelle Änderungen ergeben. Ein zentrales bildungspolitisches Ziel der Reform war dabei die Verringerung der Kopplung von sozialer und ethnischer Herkunft und dem Bildungserfolg. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden betrachtet, wie sich die soziokulturellen Disparitäten im Bildungserwerb seit der Reform entwickelt haben. Dabei wird die Kopplung zwischen Bildungserfolg und soziokultureller Herkunft (soziale Herkunft und Migrationshintergrund) entlang verschiedener Bereiche des Bildungserwerbs analysiert: 1) Bildungsbeteiligung, 2) Bildungsverläufe (Schulartwechsel), 3) erreichte Schulabschlüsse und 4) Kompetenzerwerb.

6.2 Datengrundlage

Die Datengrundlage des vorliegenden Kapitels bilden zwei verschiedene Datensätze, in denen sowohl die soziale Herkunft als auch der Migrationshintergrund jeweils unterschiedlich erfasst werden.

¹ Das Kapitel und die berichteten Befunde basieren auf der Expertise „Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe“ von Anna M. Makles und Kerstin Schneider (WIB – Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung, Bergische Universität Wuppertal) sowie auf der „Expertise zur Evaluation des „Bremer Konsens zur Schulentwicklung“ (Schulstrukturreform) auf Grundlage der Daten des nationalen Bildungsmonitorings zum Erreichen der Bildungsstandards der Kulturministerkonferenz“ von Stefan Schipolowski, Petra Stanat, Sebastian Weirich und Benjamin Becker (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Berlin).

Individualdaten der Schulstatistik

Die Untersuchung herkunftsbezogener Disparitäten in der Bildungsbeteiligung, den Bildungsverläufen und den erreichten Schulabschlüssen² basiert auf den *Individualdaten der Bremer Schulstatistik*, die teilweise mit Daten der amtlichen Statistik verknüpft werden (vgl. Makles, Schneider & Schwarz, 2014, 2018; siehe auch Beschreibung der Datengrundlage in Kapitel 4). Für den *sozialen Hintergrund* der Schülerinnen und Schüler liegen keine Angaben auf Individualebene vor. Näherungsweise wird daher der soziale Hintergrund auf Basis der Wohnumgebung erfasst. Hierbei werden die Daten der Schülerin bzw. des Schülers anhand eines Raumbezugs mit Daten der amtlichen Statistik verknüpft, die Auskunft über das Wohnumfeld der Schülerinnen und Schüler geben. Der kleinste Raumbezug in der Stadt Bremen ist dabei der Baublock. Als Indikator für den sozialen Hintergrund der Jugendlichen wird die SGB-II-Quote im Baublock herangezogen. Dabei wird im ersten Schritt jeweils die Abweichung vom Stadtmittelwert ermittelt. Anschließend werden die Abweichungen in Quintile aufgeteilt. Schülerinnen und Schüler der ersten beiden Quintile wohnen demnach in Baublöcken mit unterdurchschnittlichen SGB-II-Quoten und haben damit vermutlich auch selbst einen, im Vergleich zum Mittelwert der Stadt Bremen, höheren sozialen Status. Die Schülerinnen und Schüler der Quintile vier und fünf leben hingegen in einem Umfeld mit überdurchschnittlich hohen SGB-II-Quoten, haben also vermutlich einen vergleichsweise niedrigen sozialen Status. Das mittlere Quintil, also Beobachtungen, die um den Mittelwert schwanken, bleiben in den Analysen unberücksichtigt.³ Der *Migrationshintergrund* wird in den Individualdaten der Schulstatistik über das Geburtsland der Kinder und Jugendlichen, ihre erste und zweite Staatsangehörigkeit sowie die Mutter- bzw. Verkehrssprache (seit 2007/08, nur an öffentlichen Schulen erhoben) erfasst. Eine Schülerin oder ein Schüler hat einen Migrationshintergrund, wenn mindestens eine der folgenden Voraussetzungen erfüllt ist: Die Schülerin oder der Schüler besitzt mindestens eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, Deutsch ist nicht die Muttersprache oder das Geburtsland ist nicht Deutschland. Schülerinnen und Schüler mit ausschließlich deutscher Staatsangehörigkeit haben einen Migrationshintergrund, wenn eine andere Muttersprache oder ein anderes Geburtsland erfasst wurde.

Die Stadtgemeinde Bremerhaven wird in diesen Analysen nicht berücksichtigt, da diese, auch aufgrund ihrer geografischen Lage, in der Sekundarstufe II einen großen Zustrom von Schülerinnen und Schülern aus dem Umland (insb. Niedersachsen) verzeichnet. Darüber hinaus kann die Verknüpfung zum Raumbezug für Bremerhaven nicht hergestellt werden, weshalb sich die Befunde ausschließlich auf die Stadt Bremen beziehen.

-
- 2 Die in den Abschnitten 6.3 und 6.4 berichteten Befunde basieren auf der Expertise „Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe“ von Anna M. Makles und Kerstin Schneider (WIB – Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung, Bergische Universität Wuppertal, <https://www.wib.uni-wuppertal.de/forschung/projekte/bildungsverlaeufe.html>).
 - 3 Eine andere Betrachtung erfolgt, indem lediglich die Abweichung vom Mittelwert betrachtet wird, d.h., danach differenziert wird, ob die Schülerinnen und Schüler in Baublöcken leben, die unter- oder überdurchschnittlich hohe SGB-II-Quoten aufweisen.

IQB-Ländervergleich und IQB-Bildungstrend

Die Datengrundlage für die Darstellung der Entwicklung herkunftsbezogener Disparitäten im Kompetenzerwerb⁴ bildet zum einen die erste *Ländervergleichsstudie des IQB* aus dem Frühjahr 2009 (IQB-Ländervergleich 2009; Köller, Knigge & Tesch, 2010 sowie Kapitel 5 im vorliegenden Bericht). Anhand dieser Daten wird die Situation vor Umsetzung der Schulreform dargestellt. Zum anderen werden die Daten des *IQB-Bildungstrends 2015* (Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag, 2016 sowie Kapitel 5 im vorliegenden Bericht) herangezogen, anhand derer sich bestimmen lässt, inwieweit sich die erreichten Kompetenzen und die diesbezüglich bestehenden Disparitäten mehrere Jahre nach Beschluss der Schulstrukturreform verändert haben. In beiden Untersuchungen wurden jeweils die Kompetenzen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern im Fach Deutsch in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* sowie im Fach Englisch in den Bereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* erhoben, sodass sich alle Analysen zu den herkunftsbezogenen Disparitäten im Kompetenzerwerb ausschließlich auf die genannten Kompetenzbereiche beziehen.

Der *soziale Hintergrund* wurde über Angaben zu den Berufen der Eltern erfasst und in den International Socio-Economic Index (ISEI) (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992) überführt. Damit werden in der ISEI-Skala Angaben über Informationen zum Beruf, das Einkommen und die Bildung kombiniert. Es wird jeweils der höchste Wert des Haushaltes (HISEI) herangezogen. Der *Migrationshintergrund* wird über das Geburtsland der Eltern erfasst. Diesbezüglich wird differenziert danach, ob ein Elternteil oder beide Elternteile im Ausland geboren sind.

Da Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Erhebungsjahr 2009 unberücksichtigt blieben und erst im Jahr 2015 in die Erhebung einbezogen wurden, wird diese Gruppe bei sämtlichen Trendanalysen ausgeschlossen. Für das Fach Englisch ist ferner zu beachten, dass die Zielpopulation nur diejenigen Schülerinnen und Schüler umfasst, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Englisch unterrichtet wurden.

6.3 Herkunftsbetogene Disparitäten in der Bildungsbeteiligung

Zunächst wird der Zusammenhang zwischen sozialen Herkunftsmerkmalen und der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I und II betrachtet. Um zu prüfen, wie sich die Kopplung zwischen den Herkunftsmerkmalen und dem Bildungsverlauf darstellt und ob der Zusammenhang im Zeitverlauf stärker oder schwächer wird, werden die Übergänge in bzw. die Verteilung auf die verschiedenen Schularten nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund unter Verwendung der Schülerindividualdaten im Zeitverlauf dargestellt.

4 Die in dem Abschnitt 6.5 berichteten Befunde basieren auf der „Expertise zur Evaluation des „Bremer Konsens zur Schulentwicklung“ (Schulstrukturreform) auf Grundlage der Daten des nationalen Bildungsmonitorings zum Erreichen der Bildungsstandards der Kulturlministerkonferenz“ von Stefan Schipolowski, Petra Stanat, Sebastian Weirich und Benjamin Becker (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Berlin)

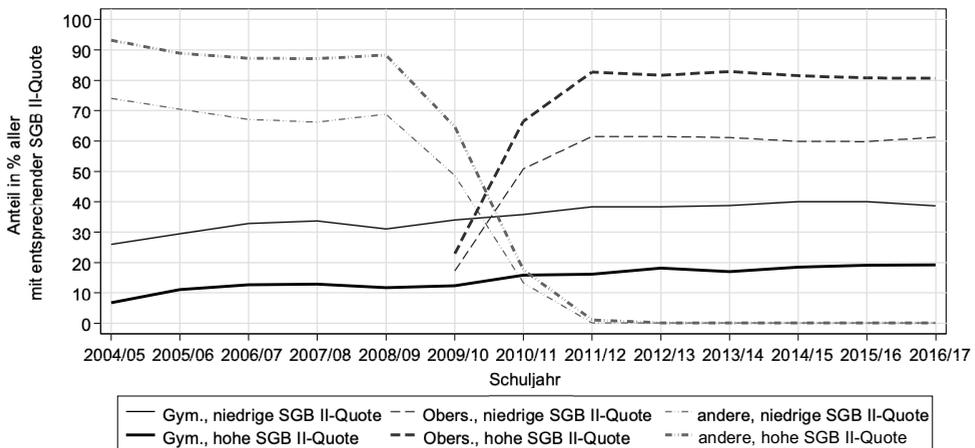
Die Kopplung von Herkunftsmerkmalen und der Bildungsbeteiligung in Sekundarstufe I

Mit Blick auf die Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I wird zunächst die besuchte weiterführende Schulart in der fünften Jahrgangsstufe herangezogen. Wie bereits in Kapitel 4 dargestellt, umfasst die Oberschule seit der Reform die meisten Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Im Schuljahr 2016/17 waren es in der fünften Jahrgangsstufe 73 Prozent. Aber auch das Gymnasium hat im Zeitverlauf an Schülerinnen und Schülern gewonnen, wenn man die an den ehemaligen, inzwischen zu Oberschulen umgewandelten, Schulzentren ansässigen Gymnasialabteilungen nicht mit einbezieht. Im Folgenden wird die Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I differenziert nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund dargestellt.

Soziale Herkunft

Abbildung 6.1 stellt die Entwicklungen im Besuch der weiterführenden Schularten für Schülerinnen und Schüler aus Baublöcken mit SGB-II-Quoten über und unter dem Durchschnitt dar. Es zeigt sich, dass diese weitestgehend parallel verlaufen. Die steigende Gymnasialbeteiligung (unter Ausschluss der Gymnasialabteilungen an den ehemaligen Schulzentren) ab dem Schuljahr 2004/05 zeigt sich sowohl unter Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern aus Baublöcken mit einer überdurchschnittlich hohen SGB-II-Quote als auch unter Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern aus Baublöcken mit einer niedrigen SGB-II-Quote. Dabei liegt der Gymnasialanteil der Schülerinnen und Schüler aus weniger belasteten Baublöcken deutlich über dem Anteil der Schülerinnen und Schüler aus Baublöcken mit einer hohen Belastung. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Baublöcken mit einer hohen SGB-II-Quote erhöhte sich von 12 Prozent im Schuljahr 2009/10 auf 19 Prozent im Schuljahr

Abbildung 6.1: Schülerinnen und Schüler in der 5. Jahrgangsstufe nach ausgewählten Schularten und SGB-II-Quote



Anmerkungen: Ohne Schülerinnen und Schüler, die auf private Schulen übergehen; ohne Schülerinnen und Schüler in Baublöcken mit einer dem Stadtdurchschnitt entsprechenden SGB-II-Quote; Stadtdurchschnitt = Durchschnitt pro Jahr auf Ebene der Baublöcke aller Schülerinnen und Schüler; Einzelne Jahreswerte auf Baublöckebene sind aus dem Vor- oder Folgejahr übernommen; nur Schülerinnen und Schüler, die Baublöcken zugeordnet werden konnten und für die Baublöckinformationen vorlagen; nur Schülerinnen und Schüler, die im jeweiligen Schuljahr von der 4. in die 5. Jahrgangsstufe versetzt wurden.

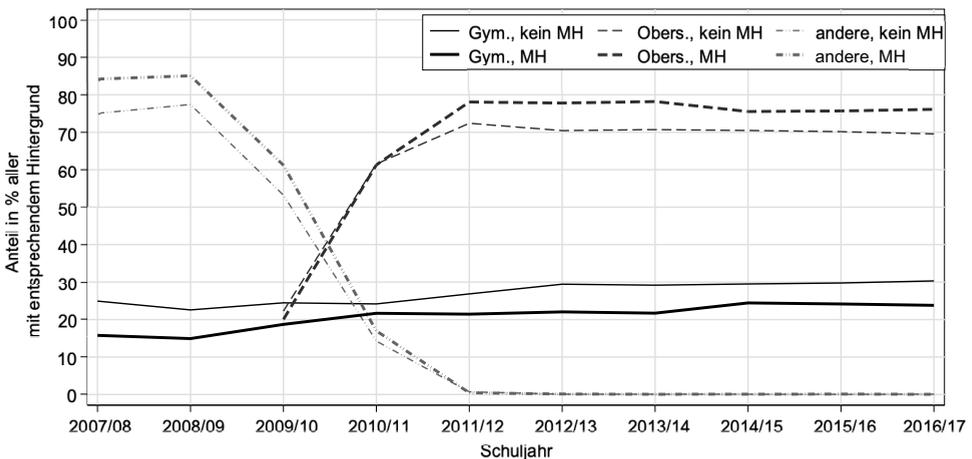
Quelle: Expertise Makles/Schneider.

2016/17. Für Schülerinnen und Schüler aus Baublöcken mit einer niedrigen SGB-II-Quote vollzog sich im gleichen Zeitraum ein Anstieg von 34 Prozent auf knapp 39 Prozent. Rund 81 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Baublöcken mit einer überdurchschnittlichen SGB-II-Quote und rund 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Baublöcken mit einer unterdurchschnittlichen SGB-II-Quote gingen seit dem Schuljahr 2011/12 auf eine Oberschule über. Deutliche Annäherungen in den herkunftsbezogenen Schulbesuchsquoten zwischen Gymnasium und Oberschule sind seit der Schulreform somit nicht erkennbar.

Migrationshintergrund

Analog zur sozialen Herkunft wird nun der Besuch der weiterführenden Schulart in der fünften Jahrgangsstufe differenziert nach Migrationshintergrund dargestellt (vgl. Abbildung 6.2). Bei der Entwicklung der Bildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund ist dabei zu beachten, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Stadt Bremen in den vergangenen Jahren deutlich angestiegen ist. Allein seit 2011/12 erhöhte sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund um fast 11 Prozentpunkte von 37 Prozent im Schuljahr 2011/12 auf 48 Prozent im Schuljahr 2016/17 (ohne Tabelle). Diese Veränderung ist auch bei der Interpretation der Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf die verschiedenen Schularten zu berücksichtigen. Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wird deutlich, dass diese im Zeitverlauf mit zunehmender Häufigkeit das Gymnasium (erneut unter Ausschluss der Gymnasialabteilungen an den ehemaligen Schulzentren) besuchen. Dieser Trend ist – anders als bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund – bereits vor der Reform, seit dem Schuljahr 2007/08, sichtbar. Ab dem Schuljahr 2009/10 zeigt sich bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ein Anstieg des Gymnasialbesuches von rund 19 Prozent auf

Abbildung 6.2: Schülerinnen und Schüler in der 5. Jahrgangsstufe nach ausgewählten Schularten und Migrationshintergrund



Anmerkungen: Ohne Schülerinnen und Schüler mit unbekanntem Migrationshintergrund, ohne Schülerinnen und Schüler, die auf private Schulen übergehen.

Quelle: Expertise Makles/Schneider.

knapp 24 Prozent im Schuljahr 2016/17. Eine ähnliche Tendenz – auf einem etwas höheren Niveau – ist jedoch auch bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund sichtbar. Der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unter Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund stieg im selben Zeitraum von knapp 25 auf rund 30 Prozent. Auch wenn sich im Zeitverlauf die Differenz der Gymnasialbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund leicht verringert hat, bleiben die Niveauunterschiede nach der Schulreform somit relativ konstant.

Die Kopplung von Herkunftsmerkmalen und der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe)

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie sich die Bildungsbeteiligung in der gymnasialen Oberstufe in Abhängigkeit von Merkmalen der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes entwickelt hat. Zur Untersuchung der Fragestellung werden hierbei keine Übergangsquoten der Herkunftsgruppen in Schularten der gymnasialen Oberstufe berichtet, sondern die Verteilung von Schülerinnen und Schülern nach Migrationshintergrund sowie nach sozialer Belastung des Wohnumfeldes nach Schulart dargelegt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse für das Schuljahr 2016/17 noch nicht die Schülerinnen und Schüler enthalten, die an den erst im Schuljahr 2011/12 umgewandelten Oberschulen in die fünfte Jahrgangsstufe eingetreten sind (vgl. dazu auch Kapitel 4).

Soziale Herkunft

Tabelle 6.1 beschreibt die soziale Zusammensetzung in der gymnasialen Oberstufe nach Abweichung der SGB-II-Quote zum Stadtdurchschnitt für alle Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 11 sowie differenziert nach gymnasialen und nichtgymnasialen Schularten. Es überrascht nicht, dass die Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 11 überwiegend in einem weniger belasteten Umfeld leben. Durchschnittlich 72 Prozent der Schülerinnen und Schüler leben in Baublöcken mit unterdurchschnittlichen SGB-II-Quoten [Spalte (1)]. Einen eindeutigen zeitlichen Trend in der sozialen Zusammensetzung der Jahrgangsstufe 11 scheint es im gesamten Betrachtungszeitraum nicht zu geben. Allerdings befinden sich an den Gymnasien im Vergleich zu den anderen Schularten mit einer gymnasialen Oberstufe tendenziell mehr Schülerinnen und Schüler aus sozial weniger belasteten Baublöcken [vgl. z.B. Spalte (3) mit Spalte (5)]. Wenn, bei aller Vorsicht, Aussagen getroffen werden können, dann, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Wohnblöcken mit überdurchschnittlicher SGB-II-Quote bis 2009/10 über alle Schularten sowie an nichtgymnasialen Schularten leicht abnimmt, danach in der Tendenz wieder zunimmt. Am Gymnasium zeigt sich im Zeitverlauf ein leichter Anstieg an Schülerinnen und Schülern aus stärker belasteten Wohngebieten. Soziale Herkunftsmerkmale, im Sinne der Abweichung der SGB-II-Quote zum Stadtdurchschnitt, scheinen jedoch auch nach der Reform von 2009 als Erklärung für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe nur wenig an Bedeutung zu verlieren. Dabei muss natürlich bedacht werden, dass die Schulreform von 2009 nicht direkt obligatorisch und flächendeckend umgesetzt wurde. So scheint es noch zu früh zu sein, um belast-

bare Aussagen darüber zu treffen, ob nach der Schulreform eine Verringerung der Kopplung zwischen sozialem Hintergrund und Bildungswegen in die gymnasiale Oberstufe stattgefunden hat.

Tabelle 6.1: Schülerinnen und Schüler in der 11. Jahrgangsstufe nach SGB-II-Quote

Schuljahr	Alle Schularten		Gymnasium		Andere Schularten	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	SGB-II-Quote ^{a)}		SGB-II-Quote ^{a)}		SGB-II-Quote ^{a)}	
	unterdurchschnittlich	überdurchschnittlich	unterdurchschnittlich	überdurchschnittlich	unterdurchschnittlich	überdurchschnittlich
2004/2005	70,9	29,2	80,3	19,7	62,3	37,7
2005/2006	74,2	25,8	82,7	17,3	64,5	35,5
2006/2007	73,1	26,9	81,8	18,2	65,1	34,9
2007/2008	72,3	27,7	80,4	19,6	63,5	36,5
2008/2009	71,9	28,1	79,5	20,5	64,1	35,9
2009/2010	73,3	26,7	79,5	20,5	66,7	33,3
2010/2011	73,3	26,7	79,5	20,5	68,1	31,9
2011/2012	73,0	27,0	80,5	19,5	66,3	33,7
2012/2013	72,5	27,5	78,9	21,1	67,1	32,9
2013/2014	69,6	30,4	78,7	21,3	62,3	37,8
2014/2015	71,8	28,2	80,2	19,8	64,0	36,0
2015/2016	70,8	29,2	76,7	23,3	65,5	34,5
2016/2017	70,1	29,9	75,6	24,4	65,2	34,8

Anmerkungen: ^{a)} Abweichung der SGB-II-Quote zum Stadtdurchschnitt, Stadtdurchschnitt = Durchschnitt pro Jahr auf Ebene der Baublöcke aller Schülerinnen und Schüler; Einzelne Jahreswerte auf Baublöcke-Ebene sind aus dem Vor- oder Folgejahr übernommen; nur Schülerinnen und Schüler, die Baublöcken zugeordnet werden konnten und für die Baublöckinformationen vorlagen; Abweichungen vom Stadtdurchschnitt nur Schülerinnen und Schüler, die im vorherigen Schuljahr die Sekundarstufe I abgeschlossen haben (G8 oder G9); Inklusive Schülerinnen und Schüler mit unbekannter Jahrgangsstufe im vorherigen Schuljahr; Ohne Schülerinnen und Schüler, die bereits im vorherigen Schuljahr die Jahrgangsstufe 11 besucht haben oder zurückversetzt wurden.

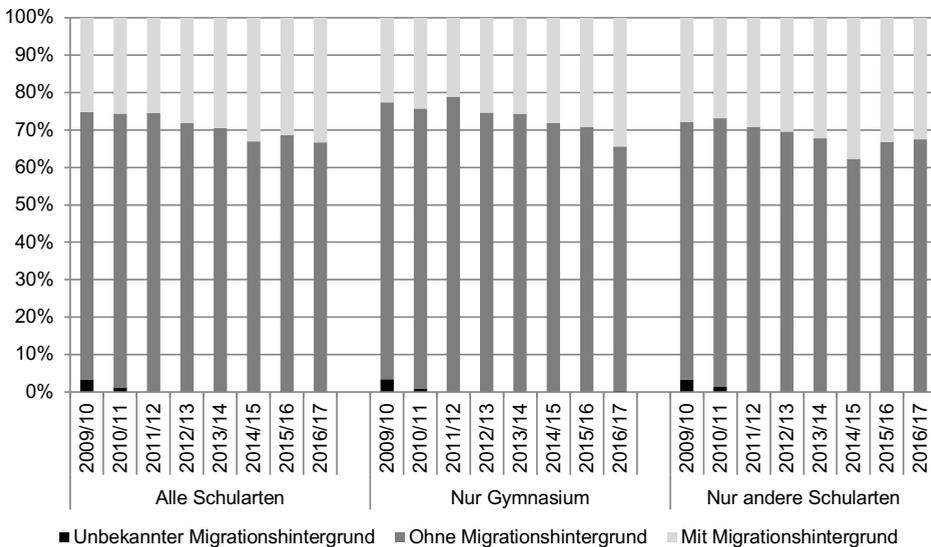
Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Migrationshintergrund

Im Folgenden wird die migrationsbezogene Zusammensetzung in der gymnasialen Oberstufe beschrieben. Da bis zum Schuljahr 2009/10 hohe Anteile an Schülerinnen und Schülern der 11. Jahrgangsstufe vorlagen, für die keine Angaben zu einem etwaigen Migrationshintergrund vorlagen, werden die Werte erst ab dem Schuljahr 2009/10 berichtet. Abbildung 6.3 legt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund insgesamt sowie differenziert nach gymnasialen sowie nichtgymnasialen Schularten dar. Im Schuljahr 2009/10, in dem aufgrund der Umstellung auf das achtjährige Abitur am Gymnasium ein doppelter Jahrgang die Oberstufe durchlief, hatten rund 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der 11. Jahrgangsstufe einen Migrationshintergrund. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stieg auch nicht direkt nach der Schulreform, erst ab dem Schuljahr 2012/13 lässt sich ein moderater Anstieg des Anteils der Migrantinnen und Migranten zu Beginn der gymnasialen Oberstufe beobachten.

Da der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bremen im Zeitverlauf jedoch insgesamt zunimmt, ist aus diesen Werten ein Zusammenhang mit der Schulreform noch nicht ableitbar. Auch ein Blick auf die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf gymnasiale und nicht-gymnasiale Schularten der Sekundarstufe II liefert keinen Hinweis auf mögliche Wirkungen der Reform auf die Gesamtentwicklung. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der 11. Jahrgangsstufe der Gymnasien nahm zwar seit 2012/13 leicht zu, blieb an den nichtgymnasialen Schularten jedoch seit 2009/10 weitgehend konstant. Aus den Auswertungen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund trotz ihres insgesamt gestiegenen Anteils in der Jahrgangsstufe 11 – im Vergleich zur Gesamtpopulation der Migrantinnen und Migranten – auch nach der Schulreform weiterhin unterrepräsentiert bleibt.

Abbildung 6.3: Schülerinnen und Schüler in der 11. Jahrgangsstufe nach Migrationshintergrund und Schulart



Anmerkungen: Unbekannter Migrationshintergrund: Schülerinnen und Schüler ohne vollständige bzw. für die eindeutige Definition des Migrationshintergrundes erforderliche Information zum Geburtsland, 1. und 2. Staatsangehörigkeit sowie Muttersprache; Andere Schularten = Gesamt-, Sekundar- & Oberschule, Schulzentrum Sek. II. Basis der Abbildung sind die Zahlen der Tabelle 4.4 in Kapitel 4 (siehe auch Anmerkungen dort).

Quelle: Expertise Makles/Schneider.

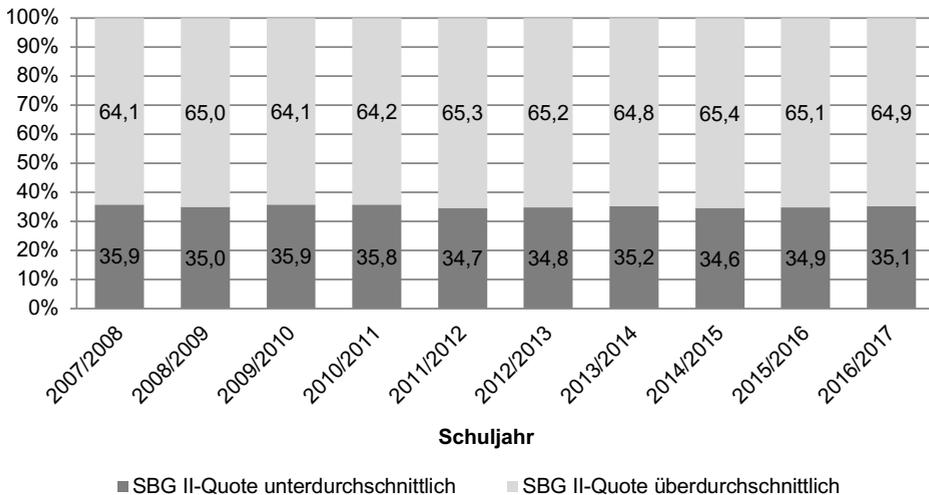
Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe in Abhängigkeit von Herkunftsmerkmalen

Mit der Schulreform 2009 wurde in Bremen der Inklusionsanspruch einer gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Schulgesetz verankert. Im Folgenden wird dargestellt, inwieweit es eine Kopplung zwischen der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und den Herkunftsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler gibt und ob sich ein gegebenenfalls vorhandener Zusammenhang im Zeitverlauf verändert hat.

Soziale Herkunft

Zunächst wird überprüft, ob sich ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, als Abweichung der SGB-II-Quote vom Stadtmittelwert, und einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf nachweisen lässt. Abbildung 6.4 verdeutlicht, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehrheitlich in sozial vergleichsweise belasteten Wohnumgebungen leben. Im Schuljahr 2016/17 lebten knapp 65 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in Baublöcken mit überdurchschnittlichen SGB-II-Quoten. Hinsichtlich dieses ausgewählten Merkmals sind aber keine nennenswerten Veränderungen im Zeitverlauf feststellbar, sodass sich nicht schlussfolgern lässt, dass die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Zeitverlauf mehr oder weniger stark mit sozialen Herkunftsmerkmalen korreliert.

Abbildung 6.4: Schülerinnen und Schüler an Förderzentren und/oder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf nach SGB-II-Quote^{a)}



Anmerkungen: ^{a)} Abweichung der SGB-II-Quote zum Stadtdurchschnitt, Stadtdurchschnitt = Durchschnitt pro Jahr auf Ebene der Baublöcke aller Schülerinnen und Schüler; Einzelne Jahreswerte auf Baublöckebene sind aus dem Vor- oder Folgejahr übernommen; nur Schülerinnen und Schüler, die Baublöcken zugeordnet werden konnten und für die Baublöckinformationen vorlagen; Abweichungen vom Stadtdurchschnitt nur Schülerinnen und Schüler an Förderzentren und/oder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf.

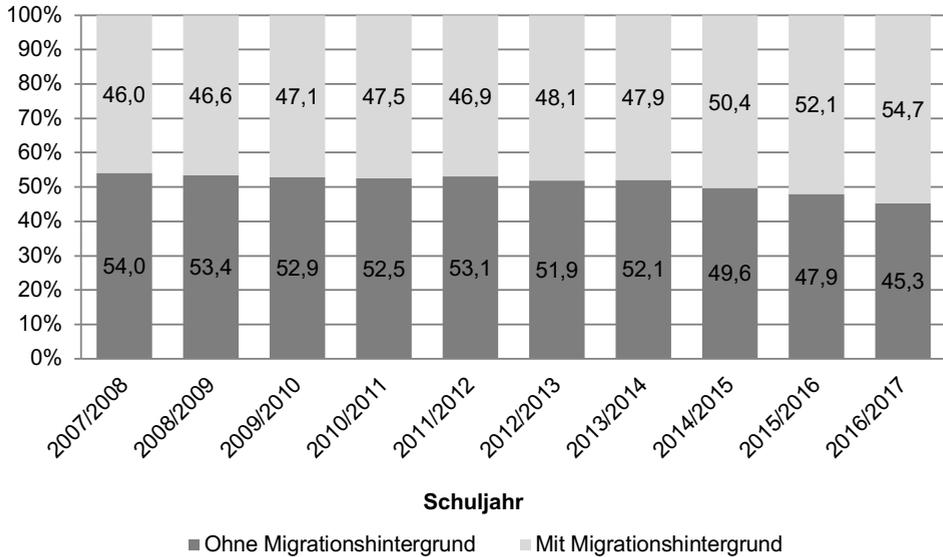
Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Migrationshintergrund

Analog zum sozialen Hintergrund wird auch ein möglicher Zusammenhang zwischen einem Migrationshintergrund und einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf überprüft. Abbildung 6.5 verdeutlicht, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf kontinuierlich steigt. Zeitlich fallen die steigenden Zahlen ab dem Schuljahr 2014/15 mit den aktuellen Flüchtlingszuströmen zusammen. Da jedoch der Flüchtlingsstatus kein Merkmal der Schülerindividualstatistik ist, kann diese mögliche Erklärung mit den verfügbaren Daten nicht geprüft werden. In jedem Fall handelt es sich bei der offensichtlichen und

zunehmenden Kopplung von Migrationshintergrund und der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs um einen erklärungsbedürftigen Sachverhalt.

Abbildung 6.5: Schülerinnen und Schüler an Förderzentren und/oder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf nach Migrationshintergrund



Anmerkung: Schülerinnen und Schüler mit unbekanntem Migrationshintergrund (Anteil < 5%) wurden ausgeschlossen.
Quelle: Expertise Makles/Schneider.

6.4 Bildungsverläufe und Bildungsabschlüsse

Die Kopplung zwischen soziokulturellem Hintergrund und der Zahl der Schulartwechsel

Durch die Schulreform und die Einführung der Zweigliedrigkeit des Schulsystems ist zu erwarten, dass die Zahl der Schulartwechsel sinkt, da nun an beiden Schularten alle Abschlüsse erreicht werden können. Als Schulartwechsel wird im Folgenden der Schulwechsel zwischen gymnasialen und nichtgymnasialen Bildungsgängen gefasst. Die Gymnasialabteilungen der Schulzentren zählen vor der Reform entsprechend zur Schulart Gymnasium, sodass ein Wechsel innerhalb der Bildungsgänge eines Schulzentrums auch als Schulartwechsel gewertet wird. Da die Bildungsverläufe der ersten Abiturientinnen und Abiturienten, die ausschließlich die Oberschule durchlaufen haben, erst zum Ende des Schuljahres 2017/18 in den Daten abgebildet werden können, beziehen sich die folgenden Analysen nur auf Schulartwechsel in der Sekundarstufe I, unabhängig vom erworbenen Schulabschluss der Schülerinnen und Schüler. Um eine ausreichende Datenbasis für die Analyse von Schulartwechseln zu haben, werden zudem nur Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, bei denen der individuelle Bildungsverlauf über mindestens 4 Schuljahre beobachtet werden kann. Wie sich im Kapitel 4 zu den Bildungsverläufen gezeigt hat, ist der Anteil an

Schülerinnen und Schülern die einmal oder mehrmals die Schulart wechseln seit der Reform gesunken (vgl. Kapitel 4). Im Folgenden wird geprüft, ob bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern häufiger von Schulartwechseln betroffen sind. Dabei werden sowohl die soziale Herkunft als auch der Migrationshintergrund der Jugendlichen berücksichtigt.

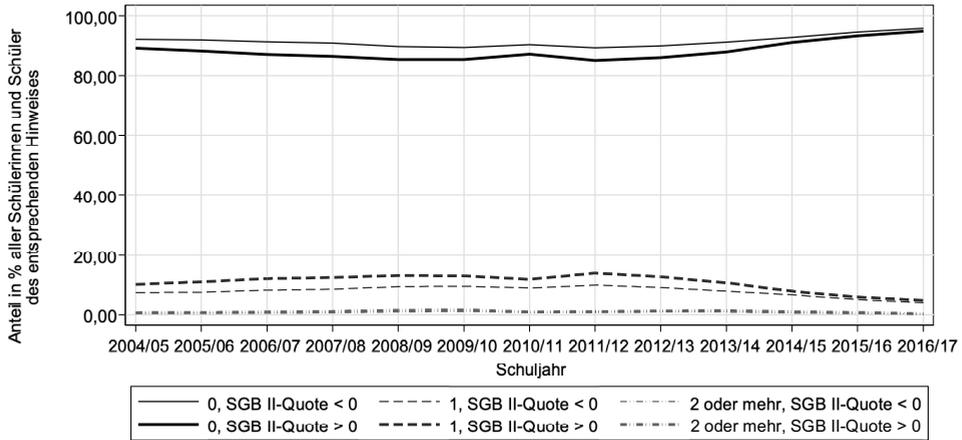
Soziale Herkunft

Abbildung 6.6 stellt die Anzahl der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I differenziert nach sozialem Status (auf Basis der SGB-II-Quote im Baublock) dar. Insgesamt zeigen sich in der Betrachtung ab dem Schuljahr 2004/05 relativ geringe Unterschiede in der Anzahl der Schulartwechsel zwischen Schülerinnen und Schülern aus einer sozial belasteten Wohnumgebung (SGB-II-Quote > 0) und Schülerinnen und Schülern aus einer weniger belasteten Wohnumgebung (SGB-II-Quote < 0), die sich in den letzten Schuljahren nahezu aufgelöst haben. Der Anteil der Jugendlichen aus einer sozial belasteten Umgebung, die nie die Schulart in der Sekundarstufe I gewechselt haben, sank im Zeitraum vor der Reform von rund 90 Prozent im Schuljahr 2004/05 auf etwa 85 Prozent im Schuljahr 2009/10 ab. In den Jahren nach der Reform stieg die Quote deutlich um rund 10 Prozentpunkte bis zum Schuljahr 2016/17 an. Die Entwicklung des Anteils der Jugendlichen aus sozial nicht belasteten Umgebungen, die nie die Schulart in der Sekundarstufe I gewechselt haben, verlief – auf einem leicht höheren Niveau – relativ parallel, wobei sich in den aktuelleren Schuljahren ein geringerer Anstieg als für Schülerinnen und Schüler aus einer sozial belasteten Wohnumgebung zeigt. Im Schuljahr 2016/17 haben sich beide Herkunftsgruppen in ihren Quoten entsprechend nahezu angeglichen, sodass keine nennenswerten sozialen Disparitäten im Ausmaß der Schulartwechsel mehr feststellbar sind.

Migrationshintergrund

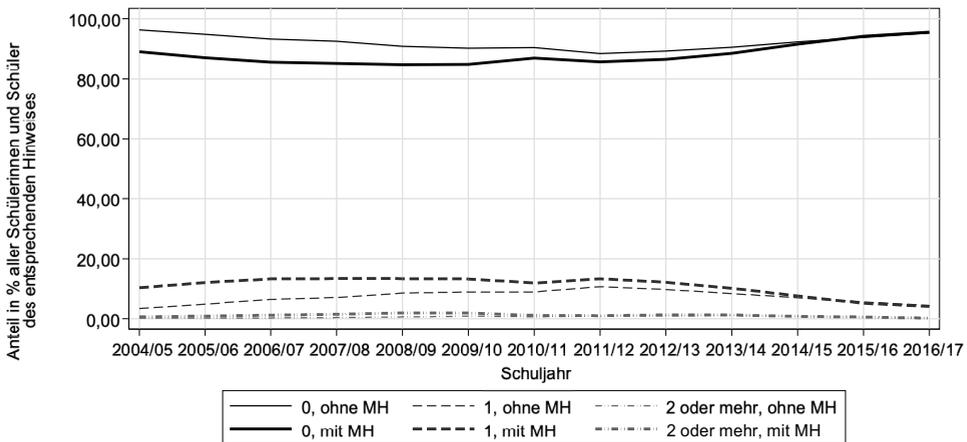
Abbildung 6.7 stellt die Anzahl der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I differenziert nach Migrationshintergrund dar. Insgesamt zeigt sich, dass sich der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die Schulart in der Sekundarstufe I (nicht) gewechselt haben, zwischen den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitverlauf angeglichen hat. Im Schuljahr 2004/05 haben rund 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund nie die Schulart in der Sekundarstufe I gewechselt. Dieser Anteil sank bis zum Schuljahr 2009/10 auf ungefähr 85 Prozent und stieg seit dem Schuljahr 2012/13 deutlich auf etwa 95 Prozent im Schuljahr 2016/17 an. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, die nie die Schulart in der Sekundarstufe I gewechselt haben, lag im Schuljahr 2004/05 mit rund 95 Prozent über dem entsprechenden Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Im Zeitverlauf nähern sich die Quoten an und seit dem Schuljahr 2014/15 weisen beide Herkunftsgruppen nahezu identische Quoten an Schülerinnen und Schülern, die nie bzw. einmal oder mehrmals die Schulart wechselten, auf.

Abbildung 6.6: Schulartwechsel in der Sekundarstufe I, nach SGB-II-Quote



Anmerkung: Nur Schülerinnen und Schüler mit bekanntem Baublock.
 Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Abbildung 6.7: Schulartwechsel in der Sekundarstufe I, nach Migrationshintergrund



Anmerkung: Ohne Schülerinnen und Schüler mit unbekanntem Migrationshintergrund.
 Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Die Kopplung zwischen soziokulturellem Hintergrund und den erreichten Bildungsabschlüssen

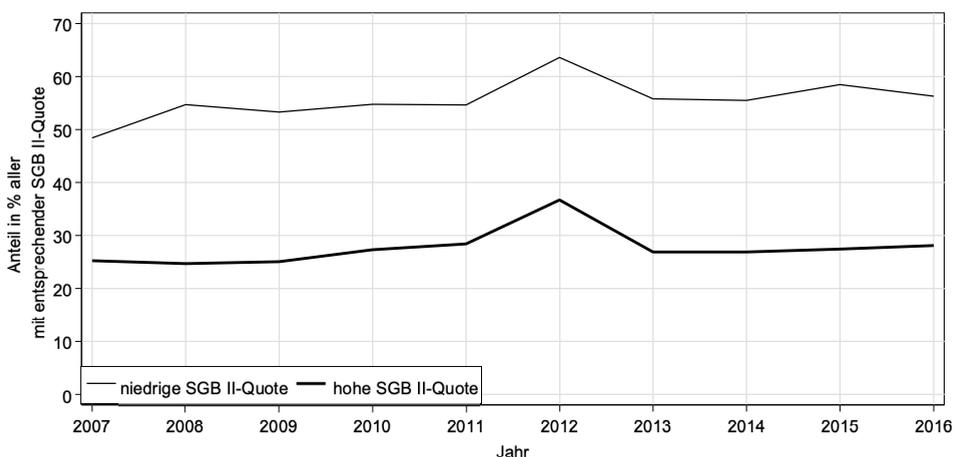
Da seit der Schulreform neben den Gymnasien mit den Oberschulen nun eine zweite Schulart existiert, an der alle Schulabschlüsse einschließlich des Abiturs angeboten werden, nimmt die Aussagekraft der Übergangsquote nach der Grundschule auf das Gymnasium als Indikator für die Durchlässigkeit des Bremer Schulsystems seit der Schulreform ab und die erreichten Abschlüsse rücken in den Vordergrund. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden dargestellt werden, wie sich der Zusammenhang zwischen den erreichten Schulabschlüssen und dem familiären Hintergrund seit der Reform entwickelt hat. Bei der Interpretation der berichteten Befunde muss jedoch einschränkend berücksichtigt werden, dass die ersten Abiturientinnen und

Abiturienten, die ausschließlich die Oberschule durchlaufen haben, erst zum Ende des Schuljahres 2017/18 in den Daten erfasst werden, so dass eine entsprechende Auswertung noch nicht erfolgen kann. Somit sind Aussagen zu den erreichten Abschlüssen nur vorläufig möglich.

Soziale Herkunft

Abbildungen 6.8-6.11 stellen die Entwicklung der höchsten Schulabschlüsse bei Abgang aus dem Schulsystem differenziert nach sozialer Herkunft (auf Basis der SGB-II-Quote im Wohnumfeld) dar.⁵ Abbildung 6.8 zeigt, dass Jugendliche aus belasteten Wohngebieten seltener das Abitur erlangen als Schülerinnen und Schüler in nicht belasteten Umgebungen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus Baublöcken mit überdurchschnittlich hohen SGB-II-Quoten, die das Abitur erreichen, ist zwischen 2009 und 2016 von rund 25 Prozent auf rund 28 Prozent angestiegen. Die Entwicklung in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus Baublöcken mit einer niedrigen SGB-II-Quote, d.h. Quantil 1 und 2, verlief parallel dazu, wobei der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten zwischen 2009 und 2016 von 53 Prozent auf mehr als 56 Prozent im Jahr 2016 angestiegen ist. Bezüglich der Entwicklung in der Erlangung des Hauptschulabschlusses zeigt sich, dass der Anteil unter Schülerinnen und Schülern aus sozial belasteten Wohnumgebungen seit 2009 leicht gestiegen ist, unter Jugendlichen aus besser gestellten Gebieten hingegen leicht gesunken. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen, stieg sowohl unter Jugendlichen aus belasteten und nicht belasteten Wohnumgebungen, unter letzteren fällt der Anstieg jedoch geringer aus. Insgesamt zeigt sich basierend auf der Betrachtung der Entwicklungen in den höchsten erreichten Bildungsabschlüssen kein Hinweis auf eine Verringerung der Bildungsnachteile von Jugendlichen aus belasteten Wohnumgebungen.

Abbildung 6.8: Entwicklung der höchsten erreichten Schulabschlüsse bei Abgang aus dem Schulsystem nach SGB-II-Quote, Allgemeine Hochschulreife

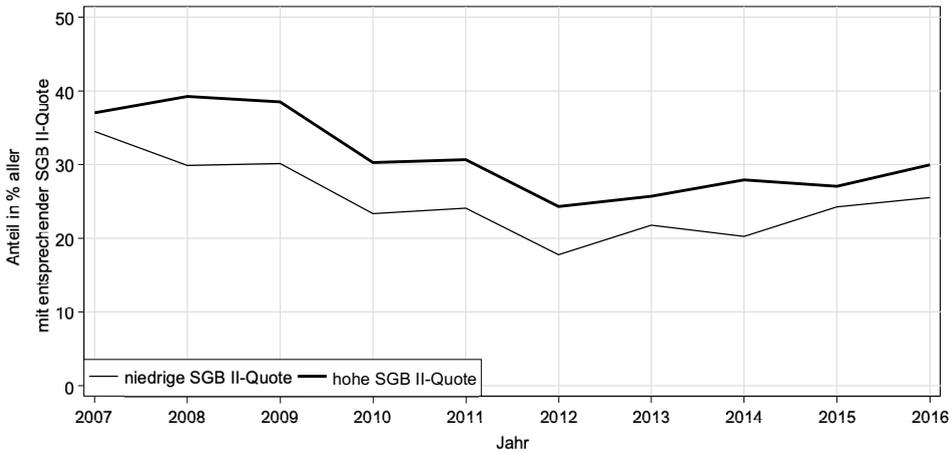


Anmerkung: Ohne Schülerinnen und Schüler mit unbekanntem Abschluss.

Quelle: Expertise Makles/Schneider.

5 Da hier die höchsten erreichten Schulabschlüsse bei Abgang aus dem Schulsystem betrachtet werden, sind die Zahlen mit den Abschlussquoten des Abschnitts 4.4 nicht vergleichbar.

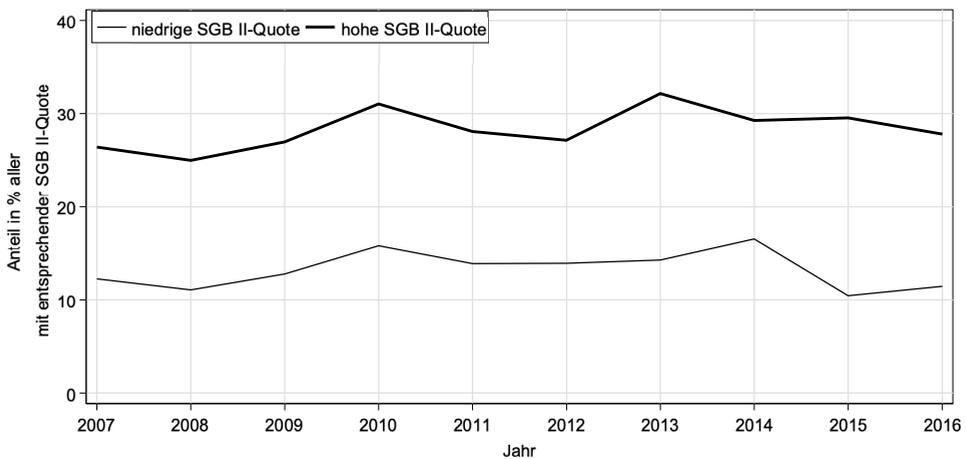
Abbildung 6.9: Entwicklung der höchsten erreichten Schulabschlüsse bei Abgang aus dem Schulsystem nach SGB-II-Quote, Mittlerer Schulabschluss (MSA GyO, MSA (RS), ErWHSA (RS))



Anmerkungen: Ohne Schülerinnen und Schüler mit unbekanntem Abschluss. MSA GyO = mittlerer Schulabschluss ohne Qualifikation zum Besuch der gymnasialen Oberstufe; MSA (RS) = mittlerer Schulabschluss ohne Qualifikation zum Besuch der gymnasialen Oberstufe; Erw-HSA (RS) = erweiterter Hauptschulabschluss mit Gleichstellung zum Realschulabschluss, der an der Hauptschule erworben werden konnte und in der Schulstatistik als MSA gezählt wurde.

Quelle: Expertise Makles/Schneider.

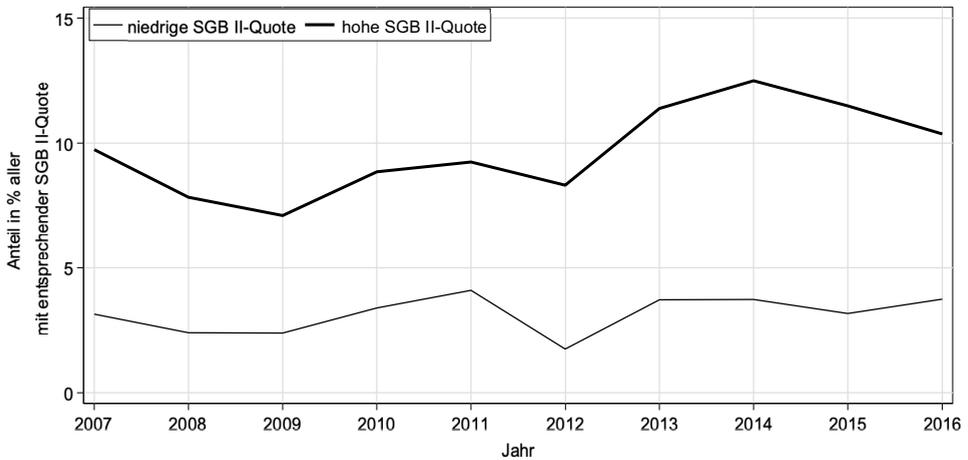
Abbildung 6.10: Entwicklung der höchsten erreichten Schulabschlüsse bei Abgang aus dem Schulsystem nach SGB-II-Quote, Hauptschulabschluss (ErwBBR (HS), EinfBBR (HS))



Anmerkungen: Ohne Schülerinnen und Schüler mit unbekanntem Abschluss. ErwBBR (HS) = erweiterte Berufsbildungsreife (entspricht Hauptschulabschluss am Ende der 10. Klasse), EinfBBR (HS) = einfache Berufsbildungsreife (entspricht Hauptschulabschluss am Ende der 9. Klasse).

Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Abbildung 6.11: Entwicklung der höchsten erreichten Schulabschlüsse bei Abgang aus dem Schulsystem nach SGB-II-Quote, kein Abschluss



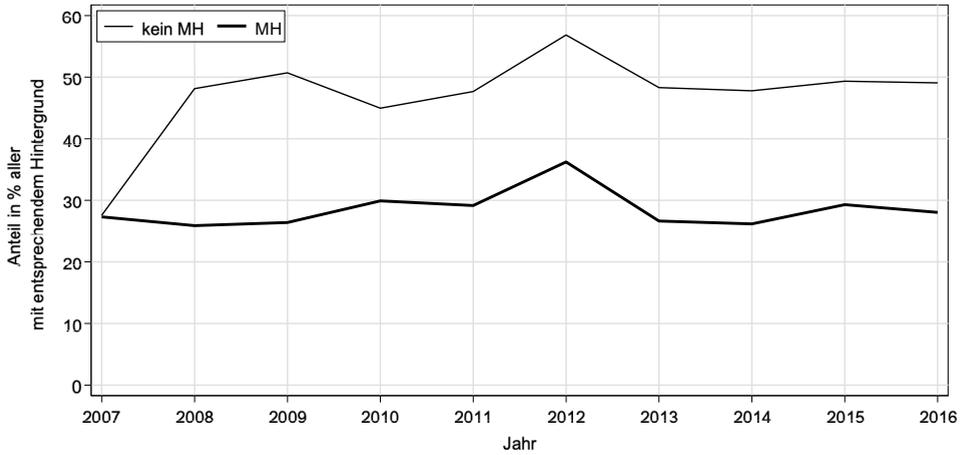
Anmerkung: Ohne Schülerinnen und Schüler mit unbekanntem Abschluss.

Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Migrationshintergrund

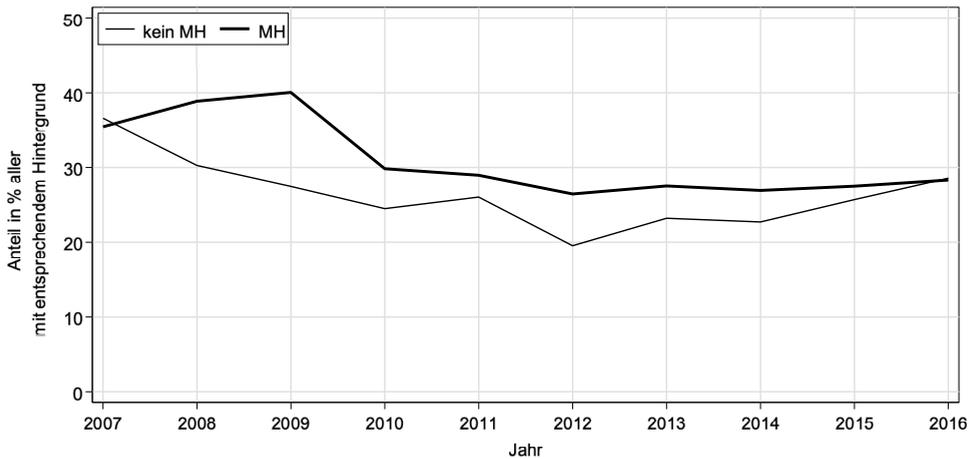
Abbildungen 6.12-6.15 stellen die Entwicklung der höchsten Schulabschlüsse bei Abgang aus dem Schulsystem differenziert nach Migrationshintergrund dar. Wie Abbildung 6.12 zeigt, erlangten gut 26 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Jahr 2009 die Allgemeine Hochschulreife. Diese Zahl hat sich, mit einigen Schwankungen, bis zum Jahr 2016 nur leicht auf 28 Prozent erhöht. In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund sank der Anteil der Abiturienten hingegen von ca. 50,7 Prozent im Jahr 2009 auf 49 Prozent im Jahr 2016 leicht ab. Für den mittleren Schulabschluss zeigt sich, dass die Quoten zwischen den Jahren 2007 und 2016 sowohl in der Gruppe mit als auch ohne Migrationshintergrund schwanken. Seit 2009 gleichen sich die Quoten jedoch zunehmend an. Lag im Jahr 2009 noch eine Differenz von rund 13 Prozentpunkten zugunsten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor (40 Prozent vs. rund 27,5 Prozent), so wurde der MSA im Jahr 2016 mit rund 28 Prozent von beiden Gruppen gleich häufig erzielt. Beim Hauptschulabschluss zeigt sich, dass der Anteil unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund geringfügig angestiegen ist, in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund hingegen leicht sank. Gleiches trifft auf die Schülerinnen und Schüler zu, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen. Insgesamt betrachtet gibt es basierend auf der Betrachtung der Entwicklungen in den höchsten erreichten Bildungsabschlüssen keinen deutlichen Hinweis auf einen nennenswerten Abbau der Bildungs Nachteile von Migrantinnen und Migranten. Sie erreichen weiterhin deutlich seltener höhere Bildungsabschlüsse als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund.

Abbildung 6.12: Entwicklung der höchsten erreichten Schulabschlüsse bei Abgang aus dem Schulsystem nach Migrationshintergrund (MH), Allgemeine Hochschulreife



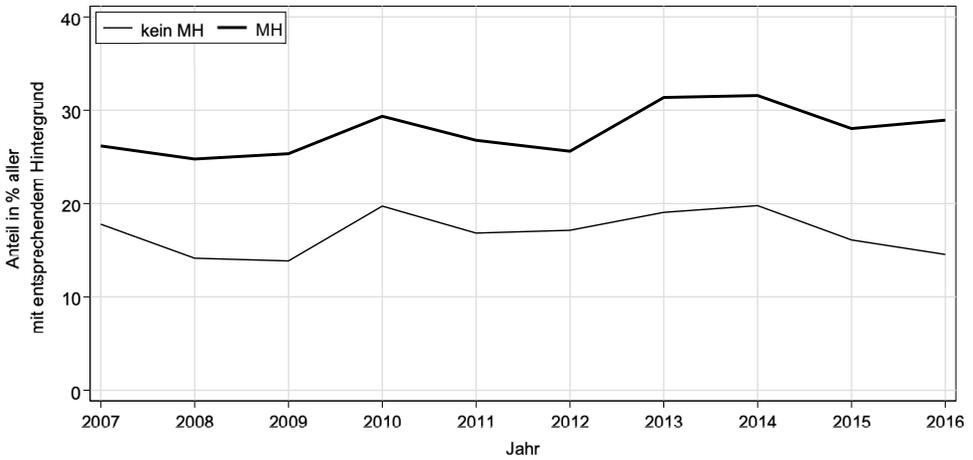
Anmerkung: Ohne Schülerinnen und Schüler mit unbekanntem Abschluss.
 Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Abbildung 6.13: Entwicklung der höchsten erreichten Schulabschlüsse bei Abgang aus dem Schulsystem nach Migrationshintergrund (MH), Mittlerer Schulabschluss (MSA GyO, MSA (RS), ErwHSA (RS))



Anmerkungen: Ohne Schülerinnen und Schüler mit unbekanntem Abschluss. MSA GyO = mittlerer Schulabschluss ohne Qualifikation zum Besuch der gymnasialen Oberstufe; MSA (RS) = mittlerer Schulabschluss ohne Qualifikation zum Besuch der gymnasialen Oberstufe; Erw-HSA (RS) = erweiterter Hauptschulabschluss mit Gleichstellung zum Realschulabschluss, der an der Hauptschule erworben werden konnte und in der Schulstatistik als MSA gezählt wurde.
 Quelle: Expertise Makles/Schneider.

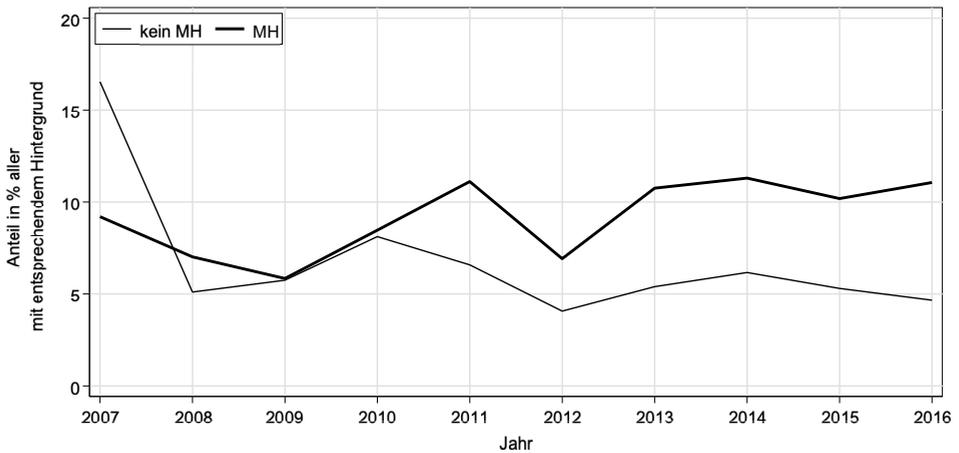
Abbildung 6.14: Entwicklung der höchsten erreichten Schulabschlüsse bei Abgang aus dem Schulsystem nach Migrationshintergrund (MH), Hauptschulabschluss (ErwBBR (HS), EinfBBR (HS))



Anmerkungen: Ohne Schülerinnen und Schüler mit unbekanntem Abschluss. ErwBBR (HS) = erweiterte Berufsbildungsreife (entspricht Hauptschulabschluss am Ende der 10. Klasse), EinfBBR (HS) = einfache Berufsbildungsreife (entspricht Hauptschulabschluss am Ende der 9. Klasse).

Quelle: Expertise Makles/Schneider.

Abbildung 6.15: Entwicklung der höchsten erreichten Schulabschlüsse bei Abgang aus dem Schulsystem nach Migrationshintergrund (MH), kein Abschluss



Anmerkung: Ohne Schülerinnen und Schüler mit unbekanntem Abschluss.

Quelle: Expertise Makles/Schneider.

6.5 Kompetenzen

Mit der Schulreform ist die Erwartung einer Verringerung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von Merkmalen der sozialen und ethnischen Herkunft verbunden. Neben den erzielten Abschlüssen stellen auch die von den Schülerinnen und Schülern erzielten Kompetenzen einen wichtigen Indikator des Bildungserfolgs dar. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden untersucht, ob seit der Schulreform im Jahr 2009 ein Rückgang in der Kopplung zwischen soziokultureller Herkunft und Kompetenzerwerb bei Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe feststellbar ist.

Die im Folgenden berichteten Ergebnisse basieren auf Auswertungen der Daten der ersten Ländervergleichsstudie des IQB aus dem Frühjahr 2009 (IQB-Ländervergleich 2009; Köller et al., 2010) sowie des IQB-Bildungstrends 2015 (Stanat et al., 2016) für die Fächer Deutsch und Englisch. Dies ermöglicht Aussagen darüber, ob sich die wesentlichen Kennwerte zum Zusammenhang zwischen soziokultureller Herkunft und Kompetenzerwerb mehrere Jahre nach der Schulreform verändert haben, wobei zu berücksichtigen ist, dass entsprechende Aussagen nur für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf möglich sind, da Schülerinnen und Schüler an Förderschulen im Erhebungsjahr 2009 nicht Gegenstand der Untersuchungspopulation waren. Als Maß der sozialen Herkunft wird der sozioökonomische Status (HISEI) der Familie herangezogen. Dieser hat sich – bezogen auf die Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – zwischen den Jahren 2009 und 2015 kaum verändert (2009: $M = 45,6/SD = 20,6$; 2015: $M = 47,8/SD = 21,4$; Veränderung 2009-2015 nicht signifikant, vgl. Kuhl, Haag, Federlein, Weirich & Schipolowski, 2016, S. 415). Der Migrationshintergrund wird über das Geburtsland der Eltern abgebildet. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist zwischen 2009 und 2015 substantiell angestiegen. Wiesen im Jahr 2009 39,9 Prozent der untersuchten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einen Migrationshintergrund auf, waren es im Jahr 2015 bereits 48,1 Prozent. Der Anstieg ist dabei in erster Linie auf eine Zunahme des Migrationsanteils an den Gymnasien zurückzuführen (von 30 Prozent im Jahr 2009 auf 47,5 Prozent im Jahr 2015), während an den nichtgymnasialen Schulen lediglich ein geringer Anstieg von 45,9 Prozent im Jahr 2009 auf 48,4 Prozent im Jahr 2015 zu verzeichnen war.

Soziale Disparitäten

Die Veränderungen, die sich in Bremen zwischen den Jahren 2009 und 2015 für die sozialen Disparitäten ergeben haben, sind in Tabelle 6.2 für das Fach Deutsch und in Tabelle 6.3 für das Fach Englisch dargestellt. Um den Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und sozioökonomischem Status zu beschreiben, werden mit der Steigung des sozialen Gradienten und dem Maß der Varianzaufklärung zwei häufig verwendete Kennwerte herangezogen. Die Steigung des sozialen Gradienten quantifiziert den Zusammenhang zwischen erreichter Kompetenz und sozioökonomischem Status und gibt an, wie viele Kompetenzpunkte die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt mehr erzielen würden, wenn der sozioökonomische Status um eine

Standardabweichung steigt. Ein niedriger sozialer Gradient weist entsprechend auf geringe Zusammenhänge zwischen Kompetenzniveau und sozialer Herkunft hin, während ein hoher sozialer Gradient starke Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb indiziert. Die Varianzaufklärung gibt den Anteil an, zu dem sich Kompetenzunterschiede auf Unterschiede in der sozialen Herkunft zurückführen lassen.

Im Fach Deutsch zeigt sich bei einer deskriptiven Betrachtung der Befunde über alle Schularten hinweg zunächst eine Verringerung des Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Status und Kompetenzniveau in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie*. Innerhalb der einzelnen Schularten, insbesondere an den Gymnasien, hat dieser Zusammenhang hingegen nicht unerheblich zugenommen. Auf Grundlage der verwendeten Stichprobe erweisen sich diese Veränderungen in der Kopplung zwischen Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft jedoch nicht als statistisch signifikant.

Für das Fach Englisch zeigt die deskriptive Betrachtung über alle Schularten hinweg keine Änderungen im Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb. Innerhalb der einzelnen Schularten deutet sich jedoch auch hier eine Verstärkung dieses Zusammenhanges an. Diese Entwicklung fällt jedoch nur im Bereich *Hörverstehen* an nichtgymnasialen Schularten statistisch signifikant aus. In den übrigen untersuchten Teilpopulationen und im *Leseverstehen* im Fach Englisch hat sich die Kopplung zwischen dem sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und den erreichten Kompetenzen im Untersuchungszeitraum hingegen nicht signifikant verändert.

Auf der Gesamtebene finden sich somit zum Teil Hinweise für einen leichten (wenn auch nicht zufallskritisch absicherbaren) Rückgang der Disparitäten im Kompetenzerwerb, während die Disparitäten innerhalb der Schularten in Teilen etwas zugenommen zu haben scheinen.⁶

Migrationsspezifische Disparitäten

Die Tabellen 6.4 und 6.5 stellen die von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern mit und ohne Zuwanderungshintergrund erreichten Kompetenzen für die Fächer Deutsch und Englisch dar. Es wird nach Schülerinnen und Schülern ohne bzw. mit einem oder zwei im Ausland geborenen Elternteilen differenziert. Angegeben werden sowohl die Mittelwerte (*M*) der erzielten Leistungen als auch die Standardfehler (*SE*) und Standardabweichungen (*SD*).

Zunächst wird in Bezug auf die Entwicklung der Kompetenzen *innerhalb* der einzelnen betrachteten Migrationsgruppen deutlich, dass die Veränderungen in den Kompetenzen zwischen den Jahren 2009 und 2015 nur sehr vereinzelt signifikant ausfallen. Dass selbst recht große Differenzen zum Teil nicht signifikant sind, ist jedoch auch vor dem Hintergrund zum Teil geringer Fallzahlen innerhalb einiger Gruppen zu betrachten. Für das Fach Deutsch zeigen sich in den Bereichen *Lesen*

6 In weiterführenden Analysen fanden sich zudem Hinweise darauf, dass die bestehenden Disparitäten im Kompetenzerwerb im Jahr 2015 weniger stark durch die weiterführende Schulart moderiert werden als im Jahr 2009, was auch auf den Rückgang der Leistungsunterschiede zwischen Gymnasien und nichtgymnasialen Schulen (vgl. Kapitel 5) zurückzuführen sein dürfte.

und *Zuhören* keine signifikanten Veränderungen in den erzielten Kompetenzen der einzelnen Gruppen (vgl. Tabelle 6.4). Im Bereich *Orthografie* erreichten Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund an nichtgymnasialen Schularten im Jahr 2015 ein signifikant höheres Kompetenzniveau als im Jahr 2009, während für Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil an nichtgymnasialen Schularten eine signifikante Verringerung des erreichten Kompetenzniveaus zu verzeichnen ist. Im Fach Englisch ist im Bereich *Leseverstehen* für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen eine signifikante Steigerung des erreichten Kompetenzniveaus zu verzeichnen, allerdings nur in der Analyse für die 9. Jahrgangsstufe insgesamt (vgl. Tabelle 6.5). Im englischsprachigen *Hörverstehen* erreichten sowohl in der 9. Jahrgangsstufe insgesamt als auch an Gymnasien Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen im Jahr 2015 ein signifikant höheres Kompetenzniveau als im Jahr 2009. An nichtgymnasialen Schularten lässt sich der Unterschied nur für Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen gegen den Zufall absichern.

Über die beschriebenen Veränderungen der Kompetenzniveaus innerhalb der einzelnen Gruppen hinaus ist es hinsichtlich der Frage der Verringerung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von Merkmalen der ethnischen Herkunft jedoch von besonderem Interesse, *inwieweit sich die Kopplung zwischen einem Migrationshintergrund und den erzielten Kompetenzen zwischen den Jahren 2009 und 2015 verändert hat*. Dies ist in den Tabellen 6.4 und 6.5 durch die Fußnote *a* an der jeweiligen Mittelwertdifferenz gekennzeichnet. Es zeigt sich, dass sich der Zusammenhang zwischen einem Migrationshintergrund und den Kompetenzen nur im Fach Deutsch im Bereich *Orthografie* an nichtgymnasialen Schularten signifikant verändert hat: Hier hat sich der Vorteil im erreichten Kompetenzniveau, der für Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil gegenüber Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund im Jahr 2009 bestand, im Jahr 2015 in einen signi-

Tabelle 6.2: Soziale Gradienten in den Kompetenzbereichen **Lesen**, **Zuhören** und **Orthografie** im Fach Deutsch in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

		2009			2015			Differenz 2015–2009	
		Steigung des sozialen Gradienten		Varianz-aufklärung R ²	Steigung des sozialen Gradienten		Varianz-aufklärung R ²	Δb	(SE)
		b	(SE)		b	(SE)			
9. Jahrgangsstufe insg.	Lesen	43	(4.5)	16.3	37	(4.2)	12.9	-5	(6.2)
	Zuhören	41	(4.9)	17.7	38	(4.2)	13.7	-3	(6.4)
	Orthografie	40	(5.8)	13.4	35	(4.6)	11.8	-5	(7.3)
Gymnasium	Lesen	19	(5.0)	5.5	29	(6.1)	14.3	10	(7.9)
	Zuhören	18	(4.4)	6.0	29	(5.0)	14.6	11	(6.7)
	Orthografie	12	(4.6)	2.4	25	(6.1)	11.2	13	(7.6)
andere Schularten	Lesen	26	(7.2)	6.7	30	(4.4)	8.4	4	(8.4)
	Zuhören	25	(5.4)	8.0	30	(4.3)	9.3	5	(6.9)
	Orthografie	19	(7.1)	3.8	25	(4.6)	6.9	5	(8.5)

Anmerkungen: In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Regressionskoeffizienten minimal von der dargestellten Differenz Δb abweichen.
 SE = Standardfehler; b = unstandardisierter Regressionskoeffizient;
 R² = Determinationskoeffizient. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant (p < .05).

Tabelle 6.3: Soziale Gradienten in den Kompetenzbereichen **Leseverstehen** und **Hörverstehen** im Fach Englisch in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

		2009			2015			Differenz 2015-2009		Differenz 2015-2009
		Steigung des sozialen Gradienten	Varianz-aufklärung	R ²	Steigung des sozialen Gradienten	Varianz-aufklärung	R ²	Δb	(SE)	
9. Jahrgangsstufe insg.	Leseverstehen	33 (4.6)	12.9		34 (4.0)	10.3		0 (6.1)		
	Hörverstehen	35 (4.8)	12.9		36 (4.4)	11.8		1 (6.5)		
Gymnasium	Leseverstehen	10 (3.7)	2.3		19 (5.2)	6.5		8 (6.4)		
	Hörverstehen	10 (4.4)	2.0		19 (6.0)	6.4		9 (7.4)		
andere Schularten	Leseverstehen	15 (4.6)	3.8		26 (4.2)	7.3		11 (6.2)		
	Hörverstehen	17 (4.5)	4.2		29 (4.0)	9.5		12 (6.0)		

Anmerkungen: In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Regressionskoeffizienten minimal von der dargestellten Differenz Δb abweichen. SE = Standardfehler; b = unstandardisierter Regressionskoeffizient; R² = Determinationskoeffizient. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant (p < .05).

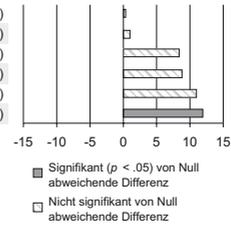
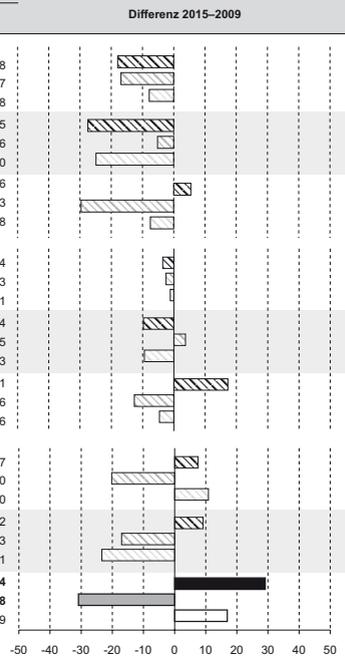


Tabelle 6.4: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede in den Kompetenzbereichen **Lesen**, **Zuhören** und **Orthografie** im Fach Deutsch nach Zuwanderungsstatus in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

		2009			2015			Differenz 2015-2009			Differenz 2015-2009
		M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	Δ M	(SE)	d	
Lesen	9. Jahrgangsstufe insg.	ohne MGH	515 (7.2)	102	497 (7.1)	97	-18 (10.1)	-0.18			
	1 ET	494 (9.6)	96	477 (9.1)	102	-17 (13.2)	-0.17				
	2 ET	441 ^a (9.9)	100	433 ^a (8.0)	103	-8 (12.7)	-0.08				
Gymnasium	ohne MGH	581 (5.1)	75	554 (13.7)	81	-28 (14.7)	-0.35				
	1 ET	553 ^a (10.1)	81	548 (11.5)	81	-5 (15.3)	-0.06				
	2 ET	525 ^a (8.4)	76	500 ^a (15.1)	88	-25 (17.3)	-0.30				
andere Schularten	ohne MGH	462 (10.6)	88	467 (8.6)	92	5 (13.6)	0.06				
	1 ET	467 (13.0)	90	437 ^a (11.6)	90	-30 (17.4)	-0.33				
	2 ET	408 ^a (10.5)	88	400 ^a (8.7)	93	-7 (13.6)	-0.08				
Zuhören	9. Jahrgangsstufe insg.	ohne MGH	513 (6.3)	92	509 (6.6)	93	-4 (9.2)	-0.04			
	1 ET	487 ^a (10.6)	84	484 ^a (7.5)	97	-3 (13.0)	-0.03				
	2 ET	435 ^a (8.7)	90	434 ^a (7.0)	98	-1 (11.2)	-0.01				
Gymnasium	ohne MGH	576 (4.6)	68	566 (11.5)	76	-10 (12.4)	-0.14				
	1 ET	550 ^a (12.0)	74	553 (10.8)	80	4 (16.1)	0.05				
	2 ET	515 ^a (7.9)	67	506 ^a (12.7)	77	-9 (14.9)	-0.13				
andere Schularten	ohne MGH	462 (8.7)	77	480 (8.4)	86	17 (12.1)	0.21				
	1 ET	458 (13.0)	73	446 ^a (10.4)	83	-13 (16.7)	-0.16				
	2 ET	404 ^a (9.7)	78	399 ^a (7.1)	88	-5 (12.0)	-0.06				
Orthografie	9. Jahrgangsstufe insg.	ohne MGH	493 (7.0)	107	500 (6.7)	103	8 (9.7)	0.07			
	1 ET	494 (9.5)	95	474 ^a (9.7)	104	-20 (13.6)	-0.20				
	2 ET	442 ^a (11.6)	111	453 ^a (7.1)	101	11 (13.6)	0.10				
Gymnasium	ohne MGH	573 (6.1)	71	582 (8.3)	79	9 (10.3)	0.12				
	1 ET	578 (11.6)	73	561 (13.8)	76	-17 (18.0)	-0.23				
	2 ET	554 (8.7)	75	531 ^a (11.6)	77	-23 (14.5)	-0.31				
andere Schularten	ohne MGH	428 (9.1)	84	457 (8.9)	88	29 (12.8)	0.34				
	1 ET	456 (11.1)	79	425 ^a (10.1)	83	-31 ^a (15.0)	-0.38				
	2 ET	399 ^a (11.8)	90	416 ^a (7.8)	89	17 (14.2)	0.19				

Anmerkungen: ohne MGH = Jugendliche ohne Migrationshintergrund (beide Elternteile in Deutschland geboren); 1 ET = Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil; 2 ET = Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen; M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertdifferenz; d = Effektstärke Cohens d. ^a signifikante Differenz (p < .05) zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant (p < .05). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.



fikanten Nachteil umgekehrt. Damit kann insgesamt betrachtet eine hohe Persistenz migrationsbezogener Disparitäten im Kompetenzerwerb konstatiert werden.

Tabelle 6.5: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch nach Zuwanderungsstatus in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

		2009			2015			Differenz 2015-2009			Differenz 2015-2009
		M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	Δ M	(SE)	SD	
Leseverstehen											
9. Jahrgangsstufe insg.	ohne MGH	479	(6.1)	93	490	(8.5)	109	11	(10.5)	0.11	
	1 ET	465	(9.3)	91	492	(10.4)	111	26	(13.9)	0.26	
	2 ET	435 ^a	(8.3)	84	468	(8.7)	100	32	(12.0)	0.35	
Gymnasium	ohne MGH	548	(6.4)	67	570	(10.3)	81	22	(12.1)	0.30	
	1 ET	546	(13.6)	70	576	(11.4)	81	30	(17.7)	0.40	
	2 ET	514 ^a	(6.6)	61	541	(13.8)	75	28	(15.3)	0.41	
andere Schularten	ohne MGH	425	(7.8)	73	447	(12.0)	97	22	(14.3)	0.26	
	1 ET	430	(10.9)	75	444	(12.0)	96	15	(16.2)	0.17	
	2 ET	406	(9.9)	72	429	(9.1)	89	23	(13.5)	0.29	
Hörverstehen											
9. Jahrgangsstufe insg.	ohne MGH	484	(6.1)	98	499	(9.1)	107	16	(10.9)	0.15	
	1 ET	469	(9.7)	95	503	(10.1)	111	34	(14.0)	0.33	
	2 ET	439 ^a	(10.4)	95	487	(9.2)	107	48	(13.9)	0.47	
Gymnasium	ohne MGH	556	(8.0)	68	582	(11.4)	79	26	(13.9)	0.35	
	1 ET	545	(10.3)	75	590	(10.8)	78	45	(14.9)	0.58	
	2 ET	524 ^a	(7.7)	69	573	(15.7)	81	48	(17.5)	0.64	
andere Schularten	ohne MGH	426	(8.1)	77	455	(12.5)	93	29	(14.9)	0.34	
	1 ET	436	(12.7)	83	455	(11.8)	96	19	(17.3)	0.21	
	2 ET	407	(12.2)	83	442	(8.9)	90	35	(15.1)	0.41	

Anmerkungen: ohne MGH = Jugendliche ohne Migrationshintergrund (beide Elternteile in Deutschland geboren); 1 ET = Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil; 2 ET = Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen; M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d.
^a signifikante Differenz (p < .05) zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.
 Fettdruckte Differenzen sind statistisch signifikant (p < .05). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

6.6 Zusammenfassung und Fazit

Bildungsbeteiligung

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe an Gymnasien stieg im betrachteten Zeitraum (seit dem Schuljahr 2007/08 bzw. dem Schuljahr 2004/05) sowohl für Schülerinnen und Schüler mit als auch ohne Migrationshintergrund und mit hoher sowie niedriger Belastung des Wohnblocks an. Insgesamt bleiben die Niveauunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener Herkunftsgruppen dabei jedoch relativ konstant.

Auch für den Übergang in die Sekundarstufe II scheinen soziale Herkunftsmerkmale nach der Reform von 2009 nur wenig an Bedeutung verloren zu haben. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist in der Sekundarstufe II unterproportional und nach wie vor besuchen Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Wohnumgebungen seltener die gymnasiale Oberstufe. Letzteres gilt insbesondere für die Gymnasien.

Für die Kopplung von sozialen Herkunftsmerkmalen und der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigt sich, dass diese im Zeitverlauf weitestgehend unverändert blieb. Jedoch kommt es seit dem Schuljahr 2014/15 bei der

Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu einem Anstieg von Erstfeststellungen, der genauerer Untersuchung bedarf.

Bildungsverläufe und Bildungsabschlüsse

In Bremen gibt es – entsprechend der bundesweiten Entwicklung – einen generellen Trend zu höheren Bildungsabschlüssen. Die Niveauunterschiede der Bildungschancen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund und mit hohem und niedrigem sozialen Status zeigen sich auch nach der Reform unverändert, d.h., die Kopplung der Bildungschancen an den soziokulturellen Hintergrund ist unverändert hoch. Es bleibt abzuwarten, inwiefern sich dieser Befund anhand der kommenden Abschlusskohorten aus der Oberschule verändern wird. Eine besondere Herausforderung stellt auch in Bremen die Gruppe der Schülerinnen und Schüler dar, die das Schulsystem ohne einen ersten allgemeinbildenden Abschluss verlassen. Auch hier besteht eine starke Kopplung an den soziokulturellen Hintergrund und es finden sich Hinweise darauf, dass sich dieser Zusammenhang in den letzten Jahren tendenziell noch verstärkt hat.

Kompetenzen

Die soziokulturellen Disparitäten in den verschiedenen Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Englisch haben sich im Untersuchungszeitraum kaum verändert. Im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Hörverstehen* zeigt sich in den nicht-gymnasialen Schularten sogar ein statistisch signifikanter Anstieg in der Kopplung zwischen sozialem Hintergrund und erreichtem Kompetenzniveau.

Fazit

Ein zentrales Ziel der Bremer Schulstrukturreform bestand darin, die soziale und ethnische Herkunft stärker vom Bildungserfolg zu entkoppeln. Insgesamt zeigen die Analysen, dass Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler nach wie vor eng mit dem individuellen Bildungsverlauf und dem Bildungserfolg zusammenhängen, auch wenn es an einigen Stellen Hinweise auf eine gewisse Entkopplung in den letzten Jahren gibt. Gleichwohl zählen soziokulturelle Disparitäten im Bildungserwerb nach wie vor zu den drängendsten Herausforderungen im Bremer Schulsystem.

Till-Sebastian Idel, Birgit Lütje-Klose, Sandra Grüter, Carlotta Mettin, Andrea Meyer, Phillip Neumann, Gerhard Büttner, Marcus Hasselhorn und Wolfgang Schneider

7. Inklusion im Bremer Schulsystem¹

7.1 Einleitung

Die Vorsitzenden der in der Bremischen Bürgerschaft vertretenen Parteien SPD, Bündnis 90/Die Grünen und CDU haben in der 17. Legislaturperiode im Jahr 2008 im *Bremer Konsens zur Schulentwicklung* vereinbart, dass „Eltern, die ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, [...] künftig wählen [können], ob ihr Kind eine allgemeinbildende Schule oder ein eigenständiges Zentrum für unterstützende Pädagogik besuchen soll“. Der Schulkonsens setzte damit den Impuls, die systemische Trennung zwischen Formen der Sonderbeschulung und allgemeinbildenden Schulen abzubauen, um damit das gesamte Schulwesen zu einem inklusiven System umzuwandeln. Es folgte 2009 die schulrechtliche Anpassung. In Paragraph 3 Absatz 4 des Bremischen Schulgesetzes vom 17. Juni 2009 heißt es: „Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen einzelner vermeiden.“ Bremen ist damit dem Veränderungsauftrag auf der Grundlage der 2009 ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2006) besonders umfangreich nachgekommen. Dabei konnte auf zahlreiche Vorerfahrungen im Rahmen eines bereits bestehenden Systems integrativer Beschulung mit Unterstützung durch sonderpädagogische Förderzentren und Kooperationsklassen zurückgegriffen werden. Auf der Grundlage der Empfehlungen eines in Auftrag gegebenen „Gutachtens zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen“ (Klemm & Preuss-Lausitz, 2008) und des sich daran anschließenden „Entwicklungsplans Inklusion“ (2010) wurden die Förderzentren für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung sowie Wahrnehmung und Entwicklung weitgehend aufgelöst. Lediglich vier Förderschulen blieben für die weiteren Förderschwerpunkte (Schule für Hörgeschädigte Marcusallee, Schule für Sehgeschädigte an der Gete, Schule für körperliche und motorische Entwicklung an der Louise-Segelken-Straße) sowie besonders ausgeprägte Problemlagen im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung (Schule an der Fritz-Gansberg-Straße für sozial-

1 Das Kapitel basiert auf der Expertise „Umsetzung schulischer Inklusion an Bremer Oberschulen“ von Till-Sebastian Idel (Universität Bremen) und Birgit Lütje-Klose (Universität Bielefeld) sowie auf der Expertise „Feststellungs- und Förderdiagnostik“ von Gerhard Büttner (Universität Frankfurt am Main), Marcus Hasselhorn (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation) und Wolfgang Schneider (Universität Würzburg).

emotionale Förderung) erhalten. Die Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, sozial-emotionale Entwicklung sowie Wahrnehmung und Entwicklung² wurden sukzessive in das allgemeine Schulsystem integriert. Die dato vorhandenen sonderpädagogischen Ressourcen wurden in das Regelschulsystem verlagert.

In Folge dieser Reform stieg die Inklusionsquote, also der relative Anteil der Kinder und Jugendlichen mit ausgewiesenem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, die in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, massiv an (vgl. Kapitel 4). Im Grundschulbereich erfolgt mittlerweile in Bremen explizit keine Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten (LSV) mehr. Daher werden der Ressourcenzuweisung Annahmen über die Quote der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in diesen Bereichen zu Grunde gelegt. In der derzeitigen Landeszuweisungsrichtlinie, an der sich die Ressourcenausstattung im Haushalt orientiert, wird von einer Quote von 7,2 Prozent (Stadtgemeinde Bremen) bzw. von 8,5 Prozent (Stadtgemeinde Bremerhaven) ausgegangen, die Zuweisung vom Land liegt sowohl in Bremen als auch in Bremerhaven bei 7,2 Prozent und damit leicht über dem Anteil förderbedürftiger Grundschülerinnen und -schüler im Bundesdurchschnitt. Am Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule erfolgt dann eine Feststellung der sonderpädagogischen Förderbedarfe in LSV. Die Quote im Übergang zur Sekundarstufe I liegt aktuell in der Stadtgemeinde Bremen bei 9 Prozent (Zahlen aus Bremerhaven liegen uns nicht vor). Eine entsprechende Anpassung der Ressourcenzuweisung ist bisher nicht vorgenommen worden.

Den jüngsten Daten (2016) zufolge liegt der Anteil inklusiv beschulter Sekundarschülerinnen und -schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Stadt Bremen bei 89,1 Prozent und in Bremerhaven bei 90,9 Prozent und ist damit deutschlandweit mit großem Abstand am höchsten (Abbildung 7.1).

Diese im Bundesländervergleich extrem hohe Inklusionsquote beschränkt sich nicht allein auf den Unterricht, sondern ist – anders als in anderen Bundesländern – auch im Ganztags vorzufinden. So liegt die Ganztagsbetreuungsquote für Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem Förderbedarf mit 58,9 Prozent im Bundesland Bremen sogar prozentual höher als für die anderen Schülerinnen und Schüler mit 50,1 Prozent (vgl. Kapitel 8).

Parallel dazu ist die Förderquote³ in der Sekundarstufe I⁴ sowohl in Bremen als auch in Bremerhaven angestiegen und liegt mit 9,8 bzw. 10,9 Prozent aller Schülerinnen und Schüler deutlich über dem Bundesdurchschnitt (Abbildung 7.2).

2 Der Förderschwerpunkt „Wahrnehmung und Entwicklung“ in Bremen entspricht dem von der Kultusministerkonferenz als „Geistige Entwicklung“ bezeichneten Förderschwerpunkt.

3 Die Förderquote bezeichnet den relativen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an allen Schülerinnen und Schülern.

4 Die im Vergleich zum Primarbereich hohe Förderquote im Sekundarbereich ist darauf zurückzuführen, dass in Bremen in der Primarstufe für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung keine Statuierung erfolgt. In der Grundschule werden daher nur Schülerinnen und Schüler mit den weiteren Förderschwerpunkten (Körperliche und Motorische Entwicklung, Wahrnehmung und Entwicklung, Sehen und Hören) formal erfasst.

Abbildung 7.1: Inklusionsanteil Sekundarstufe I 2008–2016

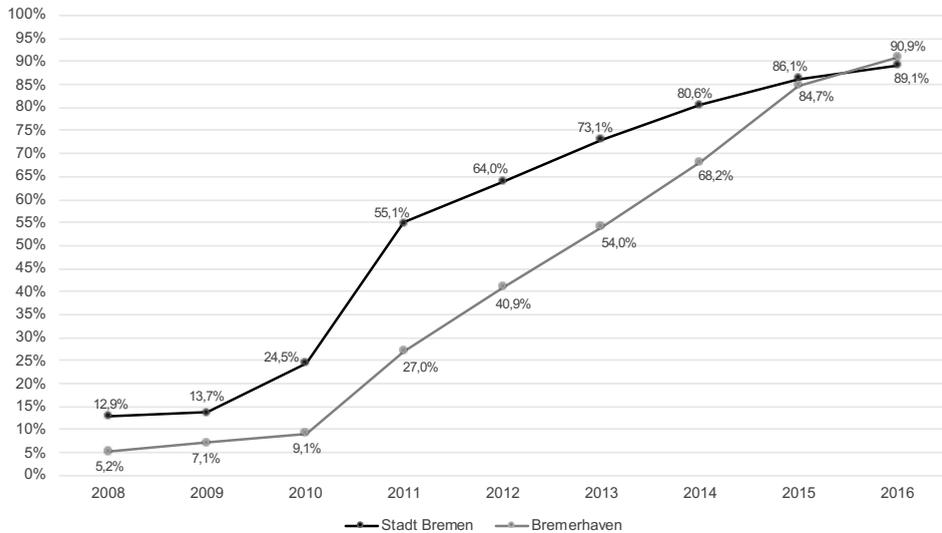
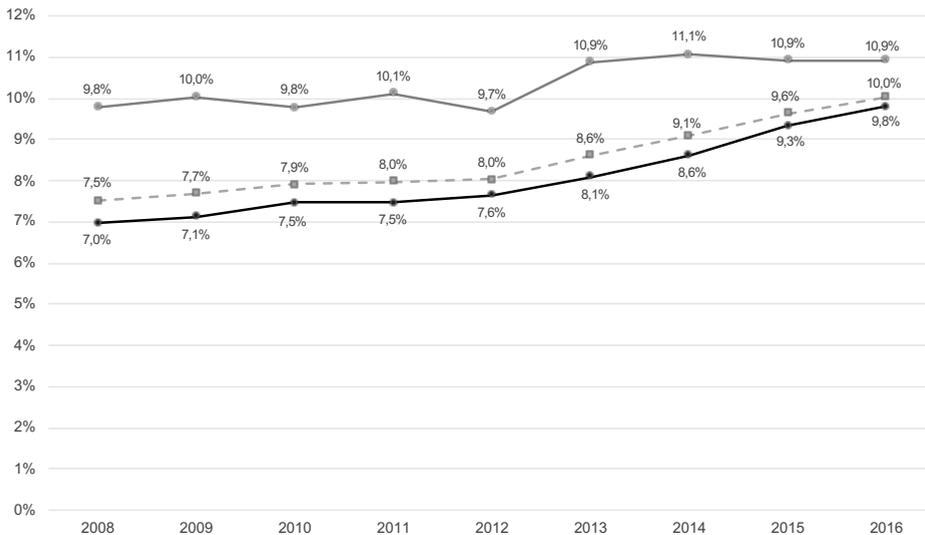


Abbildung 7.2: Förderquoten Sekundarstufe I 2008–2016



Der weitaus größte Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem ausgewiesenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Oberschulen ist in Bremen und Bremerhaven dem Förderschwerpunkt „Lernen“ zugeordnet (Abbildungen 7.3 und 7.4). Diese Schülerinnen und Schüler werden lernzieldifferent unterrichtet. Seit dem Schuljahr 2011 kommen als zweitgrößte Gruppe die ebenfalls lernzieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Wahrnehmung und Entwicklung“ hinzu. Während in Übereinstimmung mit dem bundesdeutschen Trend

die lernzielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „sozial-emotionale Entwicklung“ in der Stadt Bremen die drittgrößte Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Oberschulen bilden, sind sie in Bremerhaven nur marginal vertreten. Der Förderschwerpunkt „Sprache“ spielt – anders als in anderen Bundesländern – in beiden Stadtgemeinden nur eine untergeordnete Rolle.

Abbildung 7.3: Anteil Förderschwerpunkte in Oberschulen, Stadtgemeinde Bremen, 2008–2016⁵

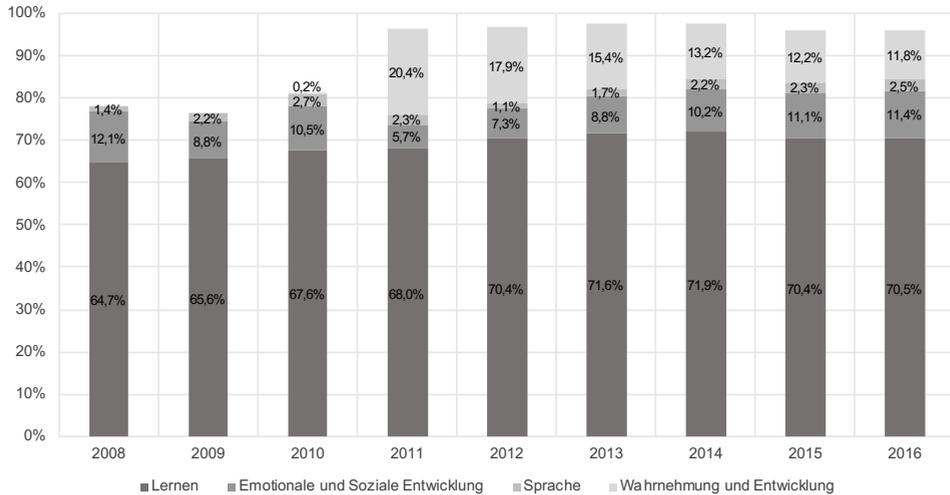
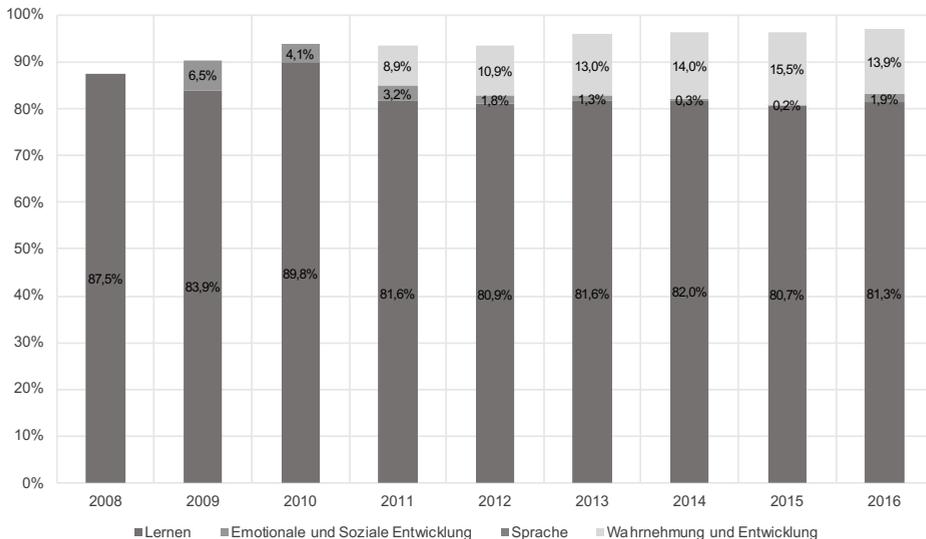


Abbildung 7.4: Anteil Förderschwerpunkte in Oberschulen, Stadtgemeinde Bremerhaven, 2008–2016⁶



5 Fehlend zu 100 Prozent sind die weiteren Förderschwerpunkte und von 2008–2010 primär die Kategorie „Noch keinem Förderschwerpunkte zugeordnet“.

6 Eigene Berechnungen auf der Grundlage behördlicher Daten. Fehlend zu 100 Prozent sind die weiteren Förderschwerpunkte.

7.2 Vertiefende Analyse der Inklusionspraxis

Der Fokus der folgenden Ausführungen liegt nicht auf einer Analyse der verfügbaren statistischen Daten in Bremen,⁷ sondern auf der inneren Ausgestaltung der Inklusionspraxis in den Oberschulen. Es wird dazu die Erfahrungsperspektive von zentralen, Verantwortung tragenden schulischen Akteurinnen und Akteuren und Akteursgruppen ins Zentrum gerückt.

Für die Entwicklung inklusiver Oberschulen wurden in den Einzelschulen neue Organisationsstrukturen etabliert. Mit diesen sollten Vernetzung, Teamarbeit und (multi)professionelle Kooperation als Motor für inklusive Schulentwicklung befördert werden:

- Jahrgangsteams, in denen sich die Klassenleitung und auch Fachlehrkräfte eines Jahrgangs vernetzen;
- Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) als eigene Organisationseinheiten zur Bündelung aller unterstützenden Ressourcen in den allgemeinen Schulen, die den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte steuern und für Vernetzung sorgen, wobei die neu geschaffene Funktionsstelle der ZuP-Leitung Teil der Schulleitung einer Oberschule ist;
- Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ), die auf einer Ebene über den Schulen agieren; in der Stadtgemeinde Bremen wurden vier ReBUZ eingerichtet, in der Stadtgemeinde Bremerhaven eines.

Daten, die Einblick in die inklusiven Schulentwicklungsprozesse und die Implementierung der genannten neuen Kooperations-, Leitungs- und Unterstützungsstrukturen an den Bremer Oberschulen gewähren, lagen bislang nicht vor. Die empirische Grundlage zur Beantwortung der Frage nach der inneren Ausgestaltung von Inklusion musste erst geschaffen werden. Dazu wurde im Rahmen der Evaluation der Schulstrukturreform zwischen November 2016 und Oktober 2017 eine qualitativ-explorative Studie durchgeführt. In sechs ausgewählten Oberschulen⁸ wurden jeweils drei Befragungen durchgeführt: ein Interview mit einem Jahrgangs- bzw. jahrgangsübergreifenden Team, ein Interview mit einem ZuP-Team und ein Interview mit der ZuP- bzw. Schulleitung. Auf der Ebene der Schulen kamen so Daten aus 18 Interviews zusammen. Ergänzend wurden ein Expertinneninterview mit einer fachlich zuständigen Vertreterin der Bildungsadministration sowie Gruppendiskussionen mit zwei Expertenrunden der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren

7 Die statistischen Daten hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf werden entsprechend der durchgehenden Berücksichtigung von Inklusion als Querspektive an verschiedenen Stellen dieses Berichts auch in den anderen Kapiteln einbezogen.

8 Die Schulen wurden auf der Grundlage verschiedener Indikatoren ausgewählt, um unterschiedliche Bedingungen zu berücksichtigen: Schulgröße, relativer Anteil an Kindern und Jugendlichen mit ausgewiesenem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf die verschiedenen Förderschwerpunkte, Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (Erste oder zweite Staatsangehörigkeit oder Muttersprache nicht Deutsch). Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Schulen in den Zuständigkeitsbereichen der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) verteilt lagen.

(ReBUZ) für Inklusion geführt. Hinzu kamen eine Gruppendiskussion mit ZuP- und ReBUZ-Leitungen aus Bremen und Bremerhaven, bei der auch Grundschulleitungen vertreten waren, eine weitere mit Vertreterinnen und Vertretern des Fachverbands für Sonderpädagogik (vds) sowie mit Vertreterinnen und Vertretern der deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs). Insgesamt waren 93 Personen beteiligt, davon 22 allgemeine Lehrkräfte, 31 sonderpädagogische Lehrkräfte, 15 Schul- und ZuP-Leitungsmitglieder, neun Sozialpädagoginnen und -pädagogen bzw. Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter und zwei Assistenzen.

In den an den Oberschulen durchgeführten Gruppendiskussionen mit *ZuP- und Schulleitungen, Jahrgangsteams und ZuP-Teams* wurden die Beteiligten zu ihren Sichtweisen auf die *Bedingungen für das Gelingen von Inklusion* in ihrer alltäglichen Arbeit an der Oberschule befragt. Diskutiert wurden in diesem Zusammenhang *Positionierungen und Haltungen der Akteurinnen und Akteure zum Inklusionsprozess* und Fragen der *Ressourcenzuweisung an die Einzelschulen sowie der Ressourcensteuerung* innerhalb der Oberschulen. Dabei wurde erfragt, welche *personellen Ressourcen* (u.a. sonderpädagogische Lehrkräfte, Assistenzen, Regellehrkräfte mit besonderer Expertise) an der jeweiligen Oberschule derzeit vorhanden sind und wie und durch wen die Stundenkontingente an der Schule auf die Lerngruppen verteilt werden.

Zudem wurden die etablierten *inerschulischen und außerschulischen Kooperationsstrukturen* erfragt, wobei insbesondere die multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Leitungspersonen, sonderpädagogischen Lehrkräften, Regelschullehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften, Assistenzen, weiteren pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und die Kooperation mit den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren im Fokus standen.

Hinsichtlich der *unterrichtlichen Förderung* wurde thematisiert, wie der Unterricht gestaltet und durchgeführt wird, in welchen Formaten die *Realisierung sonderpädagogischer und individueller Diagnostik und Förderung* derzeit in den Oberschulen erfolgt, wie Prozesse der Feststellungsdiagnostik, Förderdiagnostik und Förderplanung eingeleitet und durchgeführt werden und inwieweit die Befragten einer *Abschaffung der sonderpädagogischen Statuierung* zustimmen bzw. aus welchen Gründen sie sich dagegen aussprechen würden. Hier wurden zudem Daten zur Verwendung diagnostischer Verfahren in den Grundschulen und im Übergang zur Oberschule berücksichtigt.

Zum Abschluss der Gruppendiskussionen wurden die Teams dazu aufgefordert, *Entwicklungsaufgaben für die Umsetzung von Inklusion* zu benennen bzw. zu diskutieren.

In den Diskussionen mit den *Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren* wurde ebenfalls erhoben, *welche Ressourcen und Expertisen* in den befragten und weiteren Zentren in Bremen vorhanden sind. Damit verbunden war die Frage, inwieweit und bei *welchen unterschiedlichen Problemlagen* die Schulen durch die ReBUZ unterstützt werden können und *wie sich Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen* gestalten. Dabei stand unter anderem die Frage nach der praktizierten *Zusammenarbeit* innerhalb der einzelnen ReBUZ, mit den weiteren ReBUZ der Stadtgemeinde sowie mit den Einzelschulen, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern bei der Durchführung von *Förder- und Feststellungs-*

diagnostik im Fokus. Auch in diesen Gruppendiskussionen wurden die Beteiligten nach den aus ihrer Sicht notwendigen *Gelingensbedingungen und Entwicklungsaufgaben* gefragt, um Inklusion in der Bremer Bildungslandschaft umzusetzen.

In den Gruppendiskussionen mit Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsadministration, der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) und dem Fachverband für Sonderpädagogik (vds) wurden die Themen multiprofessionelle Kooperation, Ressourcenzuweisung, Förder- sowie Feststellungsdiagnostik aufgegriffen, um die Expertise zur Evaluation der Schulreform durch die Sicht der befragten Expertinnen und Experten anzureichern. Zudem wurden die Sichtweisen der Vertreterinnen und Vertreter der sonderpädagogischen Fachverbände in Bezug auf die Gewährleistung der Förderung der von ihnen vertretenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte innerhalb des inklusiven Oberschulsystems erhoben.

Die Studie, deren zentrale Befunde im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden, orientiert sich in ihrer übergreifenden theoretischen Rahmung am Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017). In diesem Index wird davon ausgegangen, dass Inklusionsprozesse in Schulen davon abhängen, ob es gelingt, *inklusive Kulturen* im Sinne von Gemeinschaft und Werten, *inklusive Strukturen* im Sinne einer diversitätssensiblen Angebotsstruktur für alle Schülerinnen und Schüler und *inklusive Praktiken* auf der Vollzugsebene von Lerngelegenheiten und Lerninhalten zu etablieren. Darüber hinaus wird – auch wenn in erster Linie mit Professionellen in ausgewählten Schulen gesprochen wurde – der Inklusionsprozess aus einer systemischen Perspektive betrachtet, die auch die den Einzelschulen übergeordnete Steuerungsebene mit in den Blick nimmt.

Die Ergebnisse der qualitativ-explorativen Studie werden in Bezug auf fünf relevante Kernkategorien vergleichend dargestellt:

- die Haltung und das Leitbild bezüglich der schulischen Inklusion (Inklusive Schulkulturen, Kapitel 7.3),
- die Koordination und Ressourcensteuerung (Inklusive Strukturen, Kapitel 7.4),
- die kooperativen Strukturen und Prozesse (Inklusive Strukturen, Kapitel 7.4),
- die Praktiken der Diagnostik, Förderplanung und Leistungsbeurteilung (Inklusive Praktiken, Kapitel 7.5),
- sowie die Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung, Lernkultur und Förderung (Inklusive Praktiken, Kapitel 7.6).

7.3 Inklusive Schulkulturen: Positionierungen und Haltungen zum Inklusionsprozess

Inklusive Haltungen und Wertvorstellungen in den Einzelschulen stellen einen der elementaren und zentralen Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung dar: Veränderung in der Schulentwicklung „wird zu einer inklusiven Veränderung, wenn sie von inklusiven Werten geleitet ist“ (Booth & Ainscow, 2017, S. 17) und kann dann in eine inklusivere Praxis führen (ebd., S. 33). Demnach benötigt eine inklusiv denkende und handelnde Schulgemeinschaft zunächst einmal grundsätzlich offene

Einstellungen und Haltungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit ihren unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lebenslagen sowie ihren Eltern – und zwar sowohl auf Leitungsebene als auch im Kollegium. Eine inklusive Kultur zeichnet sich durch Anerkennung und Würdigung von Heterogenität, die Bereitstellung von Bildungsangeboten für tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler und eine starke Zusammenarbeit im Kollegium aus (Dyson, 2010, S. 118ff.).

Die Frage nach den Haltungen und Positionierungen der Akteurinnen und Akteure in den untersuchten Oberschulen muss differenziert betrachtet werden: Zum einen stellt sich die grundsätzliche Frage, inwieweit sie sich mit dem gesellschafts- und bildungspolitischen Projekt der Inklusion identifizieren können und welche Rolle sie dabei der Schule als zentraler gesellschaftlicher Einrichtung zuschreiben. Zum anderen muss die Frage nach Haltungen und Positionierungen zur Inklusion auf den konkreten Umsetzungsprozess und seine Bedingungen im Bundesland und vor allem auch an der eigenen Schule bezogen werden. Der Schritt in Richtung inklusive Schule bedeutet zunächst einmal, dass ein Transformationsprozess der Institution vorausgesetzt wird, in dem Schulkonzepte und Leitbilder neu definiert oder zumindest adaptiert werden müssen. Dies stellt die einzelnen Schulen vor eine große Herausforderung, da pädagogische Haltungen und Wertvorstellungen im Sinne symbolisch-kultureller Orientierungen ebenso wie Praktiken des Unterrichtens und Schulehaltens relativ persistent sind. Um Schulentwicklungsprozesse anzustoßen und neue Konzepte in Schule zu implementieren, gehen Institutionen durch verschiedene Phasen, die nicht immer kontinuierlich verlaufen und in denen veränderte innere Strukturen initialisiert, implementiert und schließlich institutionalisiert, kurz: um- und neugeschrieben werden müssen (Holtappels, 2013, S. 52).

Über alle Schulen hinweg zeigt sich in den Interviews zunächst eine große Zustimmung zu dem gesellschafts- und bildungspolitischen Projekt der Inklusion und auch grundsätzlich mit dem Bremer Weg in die Inklusion, der sich im Bundesländervergleich durch große Zielstrebigkeit und Konsequenz, aber eben auch durch eine die Praxis herausfordernde Ambitioniertheit auszeichnet. Es existiert insgesamt eine hohe Identifikation mit dieser gesellschafts- und schulpolitischen Reform, die sich auch über die ausgewählten Fallschulen hinaus bei weiteren im Rahmen der Evaluation befragten Schulleitungen widerspiegelt (vgl. Ergebnisse der Schulleitungsbefragung in Kapitel 3). Exemplarisch dafür stehen die folgenden Aussagen:

„Wir, also um das mal theatralisch auszudrücken, wir atmen und leben täglich Inklusion, weil es anders einfach auch gar nicht geht“ (Schule 6_ZuP-Team: 336).

„Ich sage Ihnen das ganz offen, für mich ist das die erste Schulreform, die vernünftig ist und die ich auch wirklich mit Herzblut betreibe. (...) Heute müssen Schulen beweisen, dass sie kinderreif sind. Und da ist zum ersten Mal mit diesem neuen Schulgesetz, dass die Schule von Kopf auf die Füße gestellt wurde. Und wenn man das verstanden hat, dann (...) denke ich sieht man, in welche Richtung man gehen muss“ (Schule 1_Schulleitungsteam: 61).

Die Entwicklungen in allen Schulen sind von einem Ethos der unterschiedlichen Professionellen und Leitungspersonen (Lehrkräfte, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, ZuP- und Schulleitungen)

getragen, den Inklusionsprozess zum Wohle aller Schülerinnen und Schüler zu befördern und dafür in der eigenen Schul- und Unterrichtsentwicklung angemessene Lerngelegenheiten zu schaffen.

„ja, aber es ist auch eine Einstellungssache, also (...) ich sag immer gerne: Inklusion ist nicht *ob*, sondern *wie* und Inklusion fängt hier (zeigt auf Herz) an. Wenn ichs will (...), bin ich bereit, wenn ich's auch nicht will von Herzen aus, dann (nicht)“ (Schule 1_ZuP Team: 831).

An keiner der befragten Schulen wird der Weg in die Inklusion also prinzipiell in Frage gestellt. Dieses grundsätzliche Bekenntnis darf nicht unterschätzt werden, denn der Inklusionsprozess ist zwingend auf die Handlungs- und Entwicklungsbereitschaften der zentralen Akteurinnen und Akteure in der Schulpraxis angewiesen. Einen Schritt weiter und tiefergehend wurden die Interviews daraufhin untersucht, wie sich diese insgesamt ‚pro-inklusive‘ Orientierungsmuster zwischen den sechs Oberschulen auf der Ebene der praktizierten Inklusion voneinander unterscheiden. In einer vergleichenden Analyse ließen sich drei Typen erkennen, die jeweils eine spezifische Konstellation einer inklusiven Schulkultur darstellen.

7.3.1 ‚Inklusionsorientierte Schulen‘

In zwei der sechs Oberschulen wird ein besonders hoher Inklusionsanspruch geltend gemacht. Sie vertreten einen weiten Inklusionsbegriff mit Blick auf alle Schülerinnen und Schüler sowie unterschiedliche Aspekte von Benachteiligung und scheinen am weitesten auf dem Weg in die inklusive Bildung vorangeschritten, was sich auch in einer Vorzeitigkeit der Entwicklung ausdrückt: Bevor der Prozess der Inklusion auf der Systemebene initialisiert wurde, praktizierten diese Schulen schon in hohem Maße eine inklusive Bildung.

„Also wir haben ein Leitbild, das ist lange vor der Inklusion entstanden (lacht). Da haben wir (...) auch nichts geändert“ (Schule 1_Schulleitungsteam: 59).

„Eigentlich haben wir unser Schulkonzept unabhängig von Gedanken über Inklusion gemacht. Wir haben gesagt: Das ist das, was für alle Schüler ((lacht)) sinnvoll ist“ (Schule 3_ZuP-Leitung: 568).

In beiden Schulen wird Inklusion als selbstverständliches Grundprinzip der Lern- und Schulkultur verstanden, dem aber gleichwohl eine große Aufmerksamkeit in der Schulöffentlichkeit zukommt. Beide Schulen verfügen über ein reformorientiertes Schulprogramm und eine entsprechende Angebotsstruktur, um die Leitorientierungen in ihrem Kollegium zu verankern.

„Wir machen also seit dem letzten Schuljahr ein Programm, das (wöchentlich) 90 Minuten dauert, und das ziehen wir ein Jahr lang durch. Und jeder, der neu ist, muss im Prinzip an diesem Programm teilnehmen“ (Schule 1_Schulleitungsteam: 18).

Inklusion erscheint hier nicht als Additum und als ein von den sonderpädagogischen Fachkräften zu verantwortender Bereich. Sie ist vielmehr als zentrales Profil-

element eingebettet in eine hoch entwickelte Kultur einer heterogenitätssensiblen Differenzierung bzw. Individualisierung des Unterrichts. Außerdem begegnet man in diesen Schulen einer stark ausgeprägten Multiprofessionalität auf Augenhöhe. Diese zeigt sich in entsprechenden Teamstrukturen und einer intensiven Zusammenarbeit und einem Zusammenhalt zwischen den unterschiedlichen Professionellen bzw. Fachkräften als professionelle Wir-Gemeinschaft, in der die Kooperation mit den Professionsanderen als Erweiterung des je eigenen fachlichen Horizonts wahrgenommen wird.

„Dass wir Inklusion halt so als bereichernd erleben, weil wir uns als Lehrer auch untereinander austauschen. Und ich nochmal eine ganz andere Sichtweise kriege, indem ich mit einem Sonderpädagogen zusammenarbeite. Ich finde, das ist diese eine Perspektive. Und das, das ist total fruchtbar und total gut für unsere Arbeit. (...) Also wir haben es wirklich geschafft die Kinder, ich finde das kann man so sagen, mit diesen Förderschwerpunkten gut in die Gruppen zu integrieren. Und ich glaube, dass alle durch dieses inklusive Lernen so viel mitnehmen, was für ihr späteres Leben wichtig ist“ (Schule 3_Säulenteam: 349).

7.3.2 ‚Sozialpädagogisch orientierte Schulen‘

Zwei der sechs untersuchten Oberschulen befinden sich in einer besonders herausfordernden Lage ‚auf dem Weg‘ in die Inklusion. Es lässt sich auch in diesen Schulen eine grundlegende Übereinkunft im Kollegium erkennen, im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs eine inklusive Schule von allen für alle zu sein.

„Inklusion kann so nicht wachsen, wenn man immer die Verantwortung nur einzelnen Personen zuschiebt. Also dann bleibt das immer dein Kind, deine Klasse, eure, Dein, Du, die ZuP-Leiterin, Du bist doch Sonderpädagogin, und das, ne“ (Schule 6_Schulleitungsteam: 58).

Dies dokumentiert sich auch darin, dass in einer der beiden Schulen das „Label Sonderpädagogik“ ausdrücklich abgelehnt wird.

„Das sind alles meine Kinder, das sind alles unsere Kinder. Das sind nicht Deine, das sind unsere Kinder. Und so wie die Inklusionspädagogen für alle verantwortlich sind, so sind auch die Fachlehrer und die Klassenlehrer entlang einer gemeinsamen Vereinbarung für alle verantwortlich“ (Schule 6_Schulleitungsteam: 59).

Besonders charakteristisch für diese beiden Schulen ist die Bedeutung und Einbindung der Schulsozialarbeit und der Berufsorientierung. Hier geht es insbesondere auch darum, am Schulklima und am sozialen Zusammenhalt der Schulgemeinschaft zu arbeiten und für die Schülerschaft in sozial schwieriger Lage Zukunftsperspektiven im Ausbildungssystem zu erschließen. An diesen beiden Schulen werden die *sozialpädagogischen Fachkräfte* von den Lehrkräften als wesentlicher Bestandteil des Kollegiums gesehen. Sie übernehmen zentrale Aufgaben sowohl in der Beratung der Schülerinnen und Schüler und Eltern als auch in Bezug auf die Vernetzung mit weiteren Unterstützungssystemen (wie Jugendhilfe-Institutionen), eigene

Förderangebote im Wahlbereich und in der Sprachförderung für Seiteneinsteiger sowie in nonformellen Bildungskontexten. Sie werden zudem von den Lehrkräften explizit als Entlastung wahrgenommen.

„Wir sind auch ein Kollegium, das auf sich achtet, ne? Und mal nachfragt, sich gegenseitig stützt, versucht zu helfen, auch wenn man selber gerade überlastet ist“ (Schule 4_ZuP Team: 461).

7.3.3 ‚Sonderpädagogisch orientierte Schulen‘

Die beiden ‚sonderpädagogisch orientierten Schulen‘ im Sample der sechs untersuchten Oberschulen vertreten ein enges Inklusionsverständnis, das maßgeblich die Differenzlinie sonderpädagogischen Förderbedarfs – und hier insbesondere die ziel-differente Unterrichtung im Förderschwerpunkt Lernen – und weniger ausgeprägt andere benachteiligende Entwicklungsbedingungen in den Blick nimmt. Sie folgen eher einem klar abgegrenzten Rollenprofil der sonderpädagogischen Lehrkräfte, so dass diese die primäre Verantwortung für die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf für sich reklamieren und auch von den Regellehrkräften zugeschrieben bekommen. Bei den Regellehrkräften verbindet sich damit zum Teil die Vorstellung, dass der Unterrichtsstoff für die förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler verantwortlich von den Sonderpädagoginnen und -pädagogen vorbereitet wird, was von diesen aber angesichts der Zuständigkeit für mehrere Lerngruppen nicht durchgängig leistbar ist und teilweise zu Konflikten führt.

„viele Förderschulkollegen ziehen sich einfach raus, das muss man schon so sagen. (...) Also wenn ich (...) jetzt für ein Thema das vorbereite, dann bereite ich für meine Förderschüler das mit vor“ (Schule 5_Jahrgangsteam: 288).

In diesen Schulen werden sowohl von Seiten der Regelschullehrkräfte als auch von den Sonderpädagoginnen und -pädagogen das Bemühen um die bestmögliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler, aber auch Bedenken und Skepsis geäußert, ob die inklusive Schule allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht werden könne. Vor diesem Hintergrund wird auf Qualitäten der früheren Förderzentren verwiesen, die nicht pauschal wegen ihrer segregierenden Praxis zu diskreditieren seien.

„Da war es weniger starr, da konnte man kreativer mit bestimmten Sachen umgehen, und (man) hatte größere Freiheiten einfach auch. Und die sind diesen Schülern zu Gute gekommen, die sich besser auch gefühlt haben, die nicht ständig in so einem Konkurrenzkampf gewesen sind, (nicht) immer gesehen haben: Ich krieg hier ständig andere super leichte Aufgaben, die anderen lächeln schon, ne?“ (Schule 2_ZuP Leitung: 80).

Die Kooperation und Teamarbeit zwischen den Regelschullehrkräften und den Sonderpädagoginnen und -pädagogen erscheint hier unserer Interpretation zufolge noch stärker entwicklungsbedürftig, was sich auf der Ebene des Unterrichts auch darin zeigt, dass äußere Differenzierung nach wie vor eine wichtige Rolle spielt. Gerade in Schulen dieses Typs wäre es wichtig, inklusive Schul- und Unterrichts-

entwicklungen zu unterstützen und auch Angebote zur Teamentwicklung zu unterbreiten, um die tendenziell segregierenden Praktiken aufzubrechen und die verschiedenen Professionellen in einen konstruktiveren Austausch zu bringen und so den kollegialen Zusammenhalt zu stärken.

7.3.4 Bedeutung und Umgang mit der Typenbildung

Die drei skizzierten Typen *beschreiben* schulkulturelle Konstellationen, mit ihnen ist keine *Bewertung* des Entwicklungsprozesses verbunden, auch wenn vor dem Hintergrund der Fachdiskussion der erste Typ – ‚die inklusionsorientierten Schulen‘ – am weitesten fortgeschritten erscheint. Wenn man sich den konkreten Einzelschulen zuwendet, gilt es immer ein kontextspezifisches Verständnis für den jeweiligen Entwicklungsstand anzustreben. Dabei kann eine Typologie helfen, ein erstes Verständnis der jeweiligen Schule zu entwickeln. Sie darf aber nicht schematisch bzw. verkürzend angewendet werden. Eine Typenbildung erfordert analytisch eine *bewusste Zuspitzung* von Merkmalskombinationen und Beschreibungen, die man dann im Verständnis der jeweiligen Einzelschule reflektieren muss. Denn die Typenbildung überschreitet notwendigerweise immer schon abstrahierend die konkreten Fälle, die ihr zugrunde liegen.

Die Typologie macht aber auch – jenseits der einleitend genannten übergreifenden Positionierung pro Inklusion – die Ungleichzeitigkeit des Inklusionsprozesses auf der Ebene der Einzelschulen deutlich. Die Übergänge in ein inklusives Schulsystem vollziehen sich auf unterschiedlichen Wegen, die die Schulen beschritten, auf denen sie unterschiedliche Entwicklungsentscheidungen getroffen und Richtungen eingeschlagen haben, die dann auch beeinflussen, was im nächsten Entwicklungsschritt möglich ist. Die Prozesse sind also pfadabhängig und an spezifische Standortbedingungen geknüpft. Diese Erkenntnis ist keineswegs trivial, denn sie sensibilisiert dafür, dass für die Etablierung von zukünftigen Unterstützungsangeboten und -formen sehr genau auf die jeweiligen Standortbedingungen und die Entwicklungsstände in den Einzelschulen geschaut werden muss. Die Unterstützungsprogramme im Prozess der Schulreform etwa durch das Landesinstitut für Schule und die Senatorische Behörde für Kinder und Bildung sollten daher so flexibel konzeptualisiert sein, dass fallspezifische Anpassungen möglich sind.

7.4 Inklusive Strukturen: Ressourcensteuerung, Handlungskoordination und Kooperation

Im Folgenden werden zunächst die Sichtweisen der Befragten zur Regelung der Ressourcenzuweisung und zum Umgang damit in den Schulen dargestellt. Daran anschließend richtet sich der Blick auf die Formen der Handlungskoordination und der multiprofessionellen Teamarbeit in der Ausgestaltung der Inklusion.

7.4.1 Ressourcenzuweisung, Ressourcenlage und Ressourcenallokation in den Schulen

Die Zuweisung sonderpädagogischer und weiterer Ressourcen kann sich an Input- oder Output-Kriterien wie beispielsweise zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarfen oder Erfolgsquoten bei Bildungsabschlüssen orientieren oder im Sinne inklusiver Schulentwicklung pauschal erfolgen (Preuss-Lausitz, 2013, S. 209). Eine pauschale Ressourcensteuerung ist unabhängig von Zuweisungsdiagnostik, aber nicht von Förderdiagnostik, und wird z.T. als günstiger für den Inklusionsprozess als eine Ressourcenzuweisung nach Input- oder Output-Kriterien eingeschätzt, weil potenziell stigmatisierende Effekte der Etikettierung vermieden werden (vgl. Katzenbach & Schnell, 2013, S. 31). Die Zuweisung der sonderpädagogischen Ressource in Bremen und Bremerhaven zu den Oberschulen orientiert sich insofern an Input-Kriterien, als diese zwar budgetiert, aber dennoch in Bremen basierend auf festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfen und in Bremerhaven basierend auf förderdiagnostischen Gutachten, die im Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule noch ohne offizielle Statuierung erstellt werden, berechnet wird.

Geregelt wird die Ressourcenzuweisung auf höherer Ebene durch die Landeszuweisungsrichtlinie (Vorlage L30/19 der Deputation für Kinder und Bildung vom 08.04.2016), die den allgemeinen Rahmen für die Unterrichtsversorgung absteckt. In dieser Landeszuweisungsrichtlinie wird davon ausgegangen, dass 7,2 Prozent aller Schülerinnen und Schüler einen besonderen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten haben (Vorlage L30/19, S. 13). Damit wurde der ursprünglich geltende Eckwert angehoben (2010: 6,5 Prozent), der Wert liegt aber dennoch deutlich unter dem Anteil der aktuell beim Übergang in die Sekundarstufe festgestellten Förderbedarfe von mehr als 9 Prozent (vgl. Kapitel 7.1). In zwei kommunalen Zuweisungsrichtlinien wird die Ressourcenbemessung für die beiden Stadtgemeinden konkretisiert.⁹ Die Zuweisung der sonderpädagogischen Ressourcen an die Oberschulen richtet sich nach der Verordnung für unterstützende Pädagogik (VuP). Demnach werden pro Lerngruppe nicht mehr als fünf als förderbedürftig statuierte Schülerinnen und Schüler im Übergang nach Klasse 4 zugeteilt. Dafür werden 15 Sonderpädagogen-Wochenstunden zugewiesen. In diesem Modell für die Oberschulen wird im Unterschied zur Berechnung der Ressourcen für sonderpädagogische Förderung an Grundschulen der Sozialindex nicht einbezogen (wohl aber in die Berechnung der Grundversorgung mit Lehrerwochenstunden je Klassenverband am jeweiligen Standort). Im Umgang mit den Ressourcen eröffnen sich Spielräume für die Einzelschulen, in denen sie die Förderressourcen innerschulisch verteilen und konzeptionell plausibilisieren und somit die bildungsadministrativen Vorgaben mit jeweils standortspezifischen Begründungen rekontextualisieren.

Aus Sicht der Befragten an allen sechs untersuchten Oberschulen wird die Ressourcenlage als prekär wahrgenommen. Diese Problematik wird zum einen von den Befragten auf eine knapp bemessene Zuweisung sonderpädagogischer Lehr-

9 In der kommunalen Richtlinie ist für die Stadtgemeinde Bremen geregelt, dass pro Schülerin und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSV drei Stunden sonderpädagogische Förderung zugewiesen werden. Das führt bei fünf Schülerinnen und Schülern pro Klasse zu der genannten Zahl von 15 zusätzlichen Stunden.

deputate zurückgeführt; zum anderen hat sie damit zu tun, dass im Bundesland Bremen wie in vielen anderen Bundesländern derzeit insgesamt ein pädagogischer Fachkräftemangel herrscht. Dies führt auf der Ebene der Einzelschule zu enormen Steuerungs- und Leistungsproblemen. Für die einzelnen Professionellen in ihrem beruflichen Alltag stellt die Ressourcenproblematik einen äußerst belastenden Faktor dar. An den befragten Oberschulen wird daraus folgend durchgängig die Forderung einer höheren Ressource an sonderpädagogischen Lehrkräften, weiterem Förderpersonal und außerschulischer Unterstützung geäußert. Auch wenn sich formal die Zuweisung von drei Stunden pro Schülerin und Schüler mit Förderbedarf nicht verändert hat, wird von den Befragten (in Übereinstimmung mit der Schulleiterbefragung, vgl. Kapitel 3) eine Diskrepanz zwischen einer guten Ressourcenausstattung in der Pilotphase des Inklusionsprozesses und deren stetiger Verschlechterung in den letzten Jahren wahrgenommen.¹⁰ Der nicht zuletzt aufgrund von Vakanzen entstehende Personalmangel hemmt aus Sicht der Befragten die Dynamik des Inklusionsprozesses.

„Die Angst vor (zu wenig) Ressourcen stoppt den Weg von Ideen. Wenn ich weiß, ich behalte das, was ich hier habe, dann wird es eine Befreiung geben und dann wird es auch eine Möglichkeit geben sich darüber Gedanken zu machen. Also ich glaube, wenn man wüsste, dieser Standard, der ja auch immer wieder schwer zu halten ist – 15 Stunden Doppelbesetzung für eine inklusiv geführte Schwerpunktklasse. Wenn diese Angst einmal weg wäre, dann wären (alle) einfach auch deutlich offener“ (Schule 4_ZuP-Leitung: 45).

Diese für den Inklusionsprozess schwierige Situation wird noch durch eine teilweise Umnutzung sonderpädagogischer Ressourcen im Schulalltag verschärft. Mit sonderpädagogischen Lehrdeputaten wird Vertretungsunterricht und Fachunterricht abgedeckt, um Unterrichtsausfall zu kompensieren. Durch diese Praxis wird die sonderpädagogische Ressource zusätzlich verringert und sonderpädagogische Expertise faktisch tendenziell neutralisiert. Der Inklusionsprozess wird somit dadurch belastet, dass die aktuellen systemischen Strukturprobleme mit jenen Mitteln zu lösen versucht werden, die eigentlich für anderes vorgesehen waren.

„Dadurch, dass wir ja viele Ausfälle haben, bei den Regelschullehrern, gibt es immer wieder die Situation, dass der Förderlehrer (aus der Lerngruppe) raus muss und dann Vertretungsunterricht machen muss“ (Schule 2_Jahrgangsteam: 149).

„Und es gibt leider eine ganz unglückliche – ja, wie soll ich das sagen, eine ganz unglückliche Darstellung, dass eben die Sonderpädagogen auch nur mit einem Bruchteil ihrer Stunden in die Förderung gehen und den andern Teil in die Regelstunden und das geht nicht“ (Schule 5_ZuP-Leitung: 34).

Für die auf die sonderpädagogische Förderung bezogene Ressourcensteuerung sind maßgeblich die ZuP-Leitungen verantwortlich, die mehrheitlich, wenn auch nicht durchgängig mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften besetzt sind und

¹⁰ Diese Wahrnehmung könnte darauf zurückzuführen sein, dass in der Anfangsphase des Reformprozesses teilweise über die vorgesehene Ausstattung bzw. über die erst aufwachsenden faktischen Fallzahlen hinaus Ressourcen zugewiesen wurden, um den Aufbauprozess zu unterstützen.

zum Schulleitungsteam gehören. Auch auf der Leitungsebene wird allerdings die Ressourcenknappheit hervorgehoben: Die ZuP-Leitungen übernehmen anspruchsvolle Koordinations- und Konzeptionsaufgaben, die dafür zur Verfügung stehenden Entlastungsstunden sind allerdings mit zwei Stunden pro Woche knapp bemessen, wie vom Arbeitskreis der ZuP- und ReBUZ-Leitungen kritisiert wird. Sie fordern eine stärkere Unterstützung ihrer Rolle im Rahmen des Inklusionsprozesses durch die Behörde:

„Diese ist jedoch umso dringlicher, nachdem die Verwaltungsstunden für ZuP-Leitungen zum kommenden Schuljahr [Anmerkung: 2017/18] auf zwei Wochenstunden reduziert wurden. Das Aufgabenfeld der ZuP-Leitungen umfasst von der Steuerung der sonderpädagogischen Diagnostik über die Förderplanung alle beratenden und unterstützenden Aufgaben für Schülerinnen und Schüler mit sozialen und Lernschwierigkeiten, die Koordination und konzeptionelle Arbeit in den Vorkursen, die Kooperation mit unterstützenden und erziehenden Einrichtungen in ihrem Stadtteil sowie die Berufsorientierung. Im Durchschnitt ist eine ZuP-Leitung für 500 Schülerinnen und Schüler verantwortlich“ (ZuP und ReBUZ Leitungen Bremen 2016).

Die Unterausstattung des Systems geht unserer Interpretation nach so zu Lasten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Darüber hinaus mangelt es den von uns befragten Oberschulen aufgrund von hoher Personalfuktuation an personeller Kontinuität, die aber wesentliche Voraussetzung für beständige Entwicklungsarbeit, eine eingespielte Kooperation und einen guten inklusiven Unterricht ist. Insbesondere die beiden befragten Schulen in Bremerhaven haben große Probleme, unter den skizzierten Bedingungen Fachkräfte zu rekrutieren. Die Massivität sozialer Probleme, die den Schulen zur Bearbeitung aufgegeben sind und gerade eine gute Versorgung mit qualifiziertem sonderpädagogischen Personal erfordern, sowie der vergleichsweise ‚kleinstädtische‘ Sozialraum werden als Erklärung für die fehlende Attraktivität des Standorts für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in das sonderpädagogische Lehramt herangezogen.

Als weiteren Grund, warum die Ressourcen zu knapp sind, nennen die befragten Lehrkräfte einen Anstieg des Förder- und Unterstützungsbedarfs, der sich auch in den Statistiken abbildet. Die aufgrund der formalen Regulierungen zugewiesenen Kapazitäten genügen aus Sicht der Befragten nicht dem faktischen Ausmaß an Schülerinnen und Schülern, die einer besonderen bzw. weiteren Unterstützung bedürfen.

„Also wenn wir uns einfach mal unsere Schülerschaft angucken, dann müssen wir (...) mittlerweile mal ganz locker sagen, dass wir bei etwa 30 Prozent, Tendenz steigend, an Kindern sind, die eine Förderbedürftigkeit haben. Sei es entweder weil es einen sonderpädagogischen Förderbedarf gibt, oder weil die Kinder über Vorkurse hier halt ins System reingekommen sind, und die haben natürlich auch einen erhöhten Förderbedarf“ (Schule 6_Schulleitungsteam: 117).

„...alles was schwierig ist – also wir sagen mal 25 Prozent aller Schüler brauchen irgendwann mal irgendwie Beratung innerhalb ihrer Schullaufbahn. 75 Prozent – das ist ein bisschen geunnt – denen ist es völlig egal, wie sie unterrichtet werden, die lernen sowieso. Die rutschen sowie durch. Das heißt also, welches Gesicht eine Schule hat, hängt davon ab, wie sie mit diesen 25 Prozent zu fördernden Kinder umgeht. Ja? Und das zeigt auch, wie man Unterricht macht, welche Art von Unterricht, also

ob das handlungsorientiert oder wie auch immer ist. Man versucht genau eben halt diese 25 Prozent zu packen“ (Sonderpäd. Lehrkraft Schule 4_ZuP- Leitung: 65).

Auch hier werden nicht intendierte, aber gravierende Nebenfolgen befürchtet, nämlich ein generelles Absinken des Leistungsniveaus, was wiederum der Attraktivität und dem Ruf der Oberschule als vollwertige Alternative zum Gymnasium schaden würde.

Hinsichtlich der Bemessungsgrundlagen für die Zuweisung von Ressourcen werfen die Befragungsdaten die Frage auf, ob eine Gleichbehandlung aller Oberschulen, wie sie die Zuweisungsrichtlinien vorsehen, zielführend und gerecht ist oder ob nicht in größerem Ausmaß als bisher die soziale Belastung der Schulen, weitere Standortfaktoren und auch ihr jeweiliger Entwicklungsstand mit in die Festsetzung nicht nur der Grundversorgung mit Lehrerwochenstunden, sondern auch der sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung einfließen müssten. Die Tendenz der Befragten geht in Richtung eines multikriterialen Modells, über dessen Eckwerte und Indikatoren neu beraten werden sollte.

In den Schulen werden zwei Modelle der innerschulischen Ressourcenallokation praktiziert. In einigen Schulen werden Schwerpunkt- bzw. Inklusionsklassen gebildet, in anderen werden die statuierten Schülerinnen und Schüler über alle Klassen mehr oder weniger gleich verteilt, sodass es nicht mehr auf der einen Seite „Inklusionsklassen“ und auf der anderen Seite „Regelklassen“ gibt. Zwar unterläuft die Bildung von Schwerpunkt- bzw. Inklusionsklassen in gewissem Sinne das Leitprinzip der Inklusion, das auf die inklusive Lerngruppe als Grundprinzip der Gruppenbildung abzielt. Jedoch ermöglicht dieses Modell, das innerschulisch zu einer Art ‚Zwei-Klassen-System‘ führt, dass die sonderpädagogischen Deputate in Lerngruppen gebündelt werden können. Unter Bedingungen knapper Ressourcen ist dies durchaus aus Organisationsperspektive rational. Die Bündelung von Ressourcen in einzelnen Lerngruppen hat dann wiederum Auswirkungen auf den Möglichkeitsraum einer unterrichtsbezogenen Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Eine Delegation von Verantwortung für eine bestimmte Schülergruppe, nämlich die statuierten Schülerinnen und Schüler, an die Sonderpädagoginnen und -pädagogen wird so unwahrscheinlicher und der sanfte Zwang zur Zusammenarbeit und zu einem gemeinsam verantworteten inklusiven Unterricht stärker.

Um Aufgaben und Ressourcen gerecht auf die Lerngruppen zu verteilen und eine anregungsreiche Lernumgebung zu schaffen, wird von den befragten schulischen Akteurinnen und Akteuren beider Modelle betont, dass möglichst heterogene Lerngruppen gebildet werden sollen, wobei nicht nur die Leistung, sondern eine multidimensionale Heterogenitätsvorstellung leitend ist.

„Wichtig ist die Einteilung der Klassen. Es kann nur gelingen, wenn man auch einen hohen Prozentsatz an Leistung, oder an guten Schülern hat. Es müssen gar nicht immer leistungsstarke Schüler sein, aber die ein gewisses Verhaltensrepertoire an den Tag legen können (...) es müssen sozialstarke Kinder in einer Gruppe sein, und am besten ist es wirklich, wenn es eine gute Durchmischung gibt, dann kann es gelingen“ (Schule 5_Jahrgangsteam: 650).

7.4.2 Handlungskoordination und (multiprofessionelle) Kooperation

Die Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) werden in den befragten Schulen als organisationale Ressource zur Vernetzung und zur Initiierung von Teamarbeit in unterschiedlicher Weise genutzt. Hier lassen sich zwei Varianten unterscheiden: Im einen Fall kommt dem ZuP als Ort des multiprofessionellen Austauschs und der Teamarbeit eine große Bedeutung zu, was sich dann darin dokumentiert, dass zur ZuP-Runde nicht nur die Sonderpädagoginnen und -pädagogen gehören, sondern auch andere Personen mit unterschiedlichen Förderexpertisen. Im anderen Fall ist das ZuP eher monoprofessionell aufgestellt, d.h. es ist ein Ort, an dem sich die Sonderpädagoginnen und -pädagogen untereinander austauschen.

Auch die etablierten Formen der Teamarbeit unterscheiden sich. Während in einigen Schulen das ZuP eine intensiv genutzte Plattform der Teamarbeit ist, was sich in häufigen regelmäßigen Treffen auch mit den Sozialpädagoginnen und -pädagogen niederschlägt, ist in anderen Schulen eher das Jahrgangsteam oder auch das Fachteam der zentrale Ort, an dem sich Sonderpädagoginnen und -pädagogen mit anderen Lehrkräften austauschen und multiprofessionelle Kooperation praktiziert wird. Unabhängig davon, ob nun das ZuP oder das Jahrgangs- oder Fachteam stärker als Kontext für Kooperation genutzt wird, bedarf es verlässlicher, organisational ermöglichter Kooperationszeiten. Diese werden in den Gruppendiskussionen immer wieder von den befragten Akteurinnen und Akteuren gefordert, gerade auch, weil aus ihrer Sicht die Kooperationszeiten zwischen den Lehrkräften und den Sonderpädagoginnen und -pädagogen durch deren vielfältige Aufgaben (Gutachten erstellen, Hospitationen durchführen, Elterngespräche und Gespräche mit außerschulischen Unterstützungssystemen führen etc.) sowieso knapp sind.

Die befragten Professionellen haben in ihren Schulen unterschiedliche Formate entwickelt, um ihre gemeinsame Arbeit nicht nur zu koordinieren, sondern auch um gemeinsam die pädagogische Arbeit und Förderpraxis fachlich zu reflektieren und den Inklusionsprozess an der eigenen Schule voranzutreiben. Fach- und Fallkonferenzen, Förderplangespräche u.a. dienen vor allem auch dazu, Förderung und pädagogische Problemstellungen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern und Lerngruppen zu diskutieren und/ oder inklusive Unterrichtskonzepte an der eigenen Schule weiterzuentwickeln. Auch dafür bedarf es aus Sicht der Befragten besonderer Zeitressourcen für Kooperation, die in der Steuerung der Einzelschule aufeinander abgestimmt und im Stundenplan verankert sein müssen, um überhaupt verlässlich im Schulalltag miteinander zusammenkommen zu können.

Zentral für das Gelingen von Inklusion ist aus Sicht der Befragten letztlich vor allem die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen als Klassenteam auf der operativen Mikro-Ebene gemeinsamen professionellen Handelns im Unterricht und in der Förderung. Oben wurde darauf verwiesen, dass die von manchen Schulen berichtete Bündelung der sonderpädagogischen Ressource in bestimmten Lerngruppen eine förderliche Bedingung für solch eine enge unterrichtsnahe Kooperation sein kann.

Es lässt sich interpretieren, dass die Qualität der interprofessionellen Kooperation von Sonderpädagoginnen und -pädagogen und Lehrkräften in den befragten Schu-

len unterschiedlich weit entwickelt ist. In manchen Klassenteams herrscht eine enge Zusammenarbeit und eine wechselseitige Wertschätzung der unterschiedlichen Rollenverständnisse und Expertisen vor, bei gleichzeitiger Übereinkunft, dass Inklusion in der gemeinsamen Verantwortung beider Professionen liegt. Daraus folgt in solchen Teams ein gemeinsames Unterrichtshandeln mit flexiblen Rollenwechseln und einer Verschränkung von Tätigkeiten. Auf diese Weise lässt sich das Risiko einer Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern durch einseitige Verantwortungs- und Zuständigkeitsdelegation an die Sonderpädagoginnen und -pädagogen vermeiden bzw. reduzieren. Es ist dann nicht mehr allein die Aufgabe der Sonderpädagoginnen und -pädagogen, sich ausschließlich um Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf zu kümmern. Ebenso wie die Regelschullehrkräfte die Verantwortung (etwa für die Anfertigung von Lernmaterialien u.ä.) mit übernehmen, sind die Sonderpädagoginnen und -pädagogen auch für alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig von einer Staturierung – bei weiteren Problemlagen ansprechbar, um ihre spezifische Förderexpertise für alle einzubringen. So berichtet eine Regelschullehrkraft im Interview mit einem Jahrgangsteam:

„Und zwar ist das nicht nur ein Rollenwechsel, den die Inklusionslehrer eben haben müssen. Sondern die Fachlehrer im Endeffekt auch. Also im Endeffekt müssen auch die Fachlehrer bereit sein sich mal zurückzuhalten ...“ (Schule 6_Jahrgangsteam: 91).

„Also wichtig, wichtig ist auch in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, also mit den regulären Lehrkräften, dass wir immer mal die Rollen tauschen. Also ich bin auch einfach immer mal die reguläre Lehrerin gewesen und dann habe ich irgendwas erklärt, oder ich habe irgendeine Unterrichtseinheit gemacht. Zumindest war es für meine Schüler dann nicht mehr so peinlich“ (Schule 5_ZuP-Team: 255).

Gute Teamarbeit auf Klassenebene scheint aber gerade in jenen Schulen, die noch nicht über ein ausreichend klares schulübergreifendes Inklusionsprofil verfügen, Sache der jeweiligen Klassen- und Jahrgangsteams zu sein und immer wieder neu ausgehandelt zu werden. Während einige Schulen auch aufgrund von bereits längeren Kooperationserfahrungen Rahmenkonzepte für die Verschränkung des Handelns von Regelschullehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen auf Klassenebene vorgeben, herrscht in dieser Hinsicht in anderen Schulen noch ein konzeptionelles Vakuum, das dann individuell ganz unterschiedlich gefüllt wird. Kooperation bleibt so letztlich auf persönliche Motivation und Bereitschaften angewiesen und hängt damit auch vom Zufall ab, ob ‚die Chemie zwischen den Beteiligten stimmt‘ – aus organisationstheoretischer Perspektive kann dies aufgrund der nicht zu kalkulierenden Unbestimmtheit als ein riskanter Zustand gedeutet werden.

7.4.3 Zusammenarbeit mit den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ)

Die *Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren* sind im Rahmen der Schulstrukturreform als außerschulische Unterstützungssystem gegründet worden, um ein zusätzliches Angebot mit multiprofessioneller Expertise bei spezifischen, nicht

vom ZuP zu bewältigenden Problemlagen insbesondere im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, aber auch bei allen weiteren Problemlagen vorzuhalten. Die Aufgaben des ReBUZ beziehen sich u.a. auf die spezifische Diagnostik, Krisenintervention, Gewaltprävention, Einzelfallberatung, Schulvermeidung und die Koordination verschiedener Maßnahmen schulischer und außerschulischer Intervention (vgl. Die Senatorin für Kinder und Bildung, 2017; EVuP, 2013, § 4, 5).

Wie einem offenen Brief der ReBUZ (2017) zu entnehmen ist, waren zu Beginn des Reformprozesses für diese Aufgaben Ressourcenbudgets vorgesehen, welche nicht mehr mit der aktuellen Personaldeckung übereinstimmen. Sie können daher aus Sicht der befragten ReBUZ-Kolleginnen und Kollegen trotz hoher Expertise in ihren interdisziplinären Teams aus Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Psychologinnen und Psychologen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen mit diversen Zusatzqualifikationen und trotz hoch entwickelter Strukturen in der Fallbearbeitung den intendierten Ansprüchen nur anteilig gerecht werden. Dennoch werden die ReBUZ vor allem von den ZuP-Leitungen weit überwiegend als unterstützend und als zielführende Struktur wahrgenommen und von einigen Schulen systematisch als Beratungssystem genutzt.

„... wenn von unserer Seite erstmal ein Kind dort angemeldet wird und die Kollegen eine Beratung brauchen, dann läuft das über mich. ... Nach diesem Erstkontakt oder Anmeldung ist das in der Regel so, dass es zwischen den Mitarbeitern des ReBUZ und dem Team läuft und ich eine Rückmeldung bekomme bzw. ich mich dann von Zeit zu Zeit auch mit den Fallführenden zusammensetze und wir einmal uns den Stand aller Kinder angucken. Wie ist jetzt gerade aktuell die Situation, ist noch Bedarf, ist kein Bedarf“ (Schule 1_ZuP-Leitung, Schulleitungsteam: 125).

Damit die Potenziale der ReBUZ im Kontext inklusiver Schulentwicklung realisiert werden können, bedarf es, wie sich an diesem Beispiel zeigt, neben dem Vorhandensein angemessener Ressourcen in den Einzelschulen einer Etablierung inklusionsfördernder Strukturen und eines systematischen Monitoring der Prozesse durch die ZuP-Leitung, die die multiprofessionellen Kooperationsprozesse ermöglichen. Aber auch die Ausstattung der ReBUZ wird zum Befragungszeitpunkt als zu gering dimensioniert wahrgenommen, zumal deren Aufgabenspektrum nach Darstellung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sukzessive ausgeweitet worden ist und die Fallzahlen sich seit 2010/11 mehr als verdoppelt haben (ZuP und ReBUZ-Leitungen, 2016).

Von den Lehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen wird zum Teil der Aufwand moniert, der betrieben werden muss, um Unterstützung beim ReBUZ zu beantragen. Außerdem werden die langen Wartezeiten kritisiert, die sich teilweise zwischen Anfrage und Fallbearbeitung auf tun.

„(Es kann vorkommen), dass der ein oder andere oder der dritte Monat ins Land geht, bevor sich die Kolleginnen oder der Kollege dann speziell zu diesem Kind mit einem irgendwie in Verbindung setzen“ (Schule 2_ZuP-Team: 101).

„Das Kurzfristige, klar, wir kennen alle den kleinen Dienstweg, dann reagieren die meisten auch relativ zügig, zumindest dass wir eine Rückmeldung kriegen; dass wir tatsächlich dann hilfreiche Maßnahmen kriegen und dass die hinterherkommen, funktioniert deutlich weniger gut“ (Schule 2_ZuP-Team: 103).

Zudem ist wohl nicht immer klar, wie die innerschulischen und die im ReBUZ lokalisierten Expertisen, Beratungsangebote und Interventionsformen voneinander abzugrenzen sind, wie sie sich zueinander verhalten bzw. wie sie zusammenspielen können. Vor allem sonderpädagogische Lehrkräfte vermissen zum Teil die Abgrenzung zwischen ihren Tätigkeitsfeldern und denen der sonderpädagogischen Lehr- und Fachkräfte im ReBUZ. Produktiv wäre demnach eine stärkere Verzahnung, die den Schulen die Möglichkeit gibt, in Bezug auf eine koordinierte Ressourcensteuerung voneinander zu profitieren.

„Für die Festlegung und Steuerung verbindlicher Verfahren wären regelmäßige und gemeinsame Dienstbesprechungen für ZuP- und ReBUZ-Leitungen notwendig. Die ZuP-Leitungen treffen sich regelmäßig informell in selbstorganisierten Gruppen. In diesem Rahmen können jedoch keine verbindlichen Absprachen getroffen werden. Darüber hinaus würden die ZuP- und ReBUZ-Leitungen eine engere Zusammenarbeit im Hinblick auf eine inklusive Gesamtkonzeption begrüßen, um Parallelstrukturen zu vermeiden“ (ZuP und ReBUZ Leitungen Bremen, 2016).

Insgesamt können die Befunde aus den Befragungen wie folgt interpretiert werden: Die neu geschaffenen Strukturbildungen (ReBUZ, ZuP, Jahrgangsteam, Klassenteam) werden als zielführende organisationale Gefäße eingeschätzt, mit denen die Handlungskoordination zwischen den Ebenen und insbesondere innerschulische Kooperations- und Teamprozesse befördert werden können. Es spricht einiges für die Annahme, dass noch zu wenig Transparenz im System besteht, und zwar sowohl innerhalb mancher Einzelschulen, was die wechselseitigen Erwartungen in der Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen angeht, als auch zwischen den Schulen und den ReBUZ. Insofern könnten hier geeignete Maßnahmen zur Förderung von Transparenz und zur Stabilisierung von verlässlichen wechselseitigen Erwartungen ergriffen werden, um die Vernetzung und das Zusammenwirken zwischen den Handlungsebenen und zwischen den konkreten Akteurinnen und Akteuren zu optimieren. Die von den befragten ZuP-Leitungen und ReBUZ-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eingeforderten gemeinsamen Leitungsrunden, die bislang eher informell zusammenarbeiten und nach eigener Aussage mehrfach ihre Bereitschaft zur kooperativen Weiterentwicklung entsprechender Strukturen gemeinsam mit der Behörde erklärt haben, könnten diesbezüglich eine wichtige Ressource darstellen und stärker in die konzeptionellen Entwicklungsprozesse eingebunden werden.

7.5 Inklusive Praktiken: Diagnostik, Förderplanung und Leistungsbewertung

Die Praktiken der untersuchten Oberschulen bei der Umsetzung einer inklusiven Unterrichtung und Förderung liegen auf der Mikroebene (in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und anderen Professionellen) und der Mesoebene (in der Kommunikation über diese Prozesse im Rahmen unterschiedlicher Team- und Leitungsstrukturen) des pädagogischen Handelns. In der Beschreibung der Handlungspraktiken werden Ambivalenzen bei der Bearbeitung der verschiedenen,

von Norwich (2013) beschriebenen „dilemmata of difference“, also der in inklusiven Settings besonders ausgeprägten wahrnehmbaren Antinomien des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns (vgl. Helsper, 2002) zwischen Gleichbehandlung und Differenzierung, Fördern und Selektieren usw. durch die schulischen Akteurinnen und Akteure deutlich erkennbar.

- Das „identification dilemma“ (Norwich, 2013, S. 31ff.), in Deutschland bekannt als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann, 1993), betrifft den weitestmöglichen Verzicht auf stabile (sonderpädagogische) Kategorisierungen, womit aber zugleich das Risiko verbunden ist, dass entsprechende Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler nicht transparent benannt und die für ihre Unterstützung erforderlichen Ressourcen nicht eingefordert werden können. Dabei wird vor allem kontrovers thematisiert, inwieweit ein Verzicht auf die ressourcenintensive formale Statuierung bis Klasse 8 (wie in der Stadtgemeinde Bremerhaven bereits praktiziert) auch in der Stadtgemeinde Bremen im Hinblick auf die Gruppenbildung und Ressourcensteuerung tragfähig wäre oder nicht.
- Das „location dilemma“ (Norwich, 2013, S. 92ff.), demzufolge der Besuch einer inklusiven Schule ggf. damit verbunden ist, dass an diesem Förderort nicht immer die im Einzelfall notwendigen förderschwerpunktspezifischen Bedingungen zur Verfügung stehen, ist in Bremen durch die weitgehende Auflösung der Förderzentren Lernen, Sprache, sozial-emotionale Entwicklung und Wahrnehmung und Entwicklung im Rahmen der Schulreform auf der Makroebene bearbeitet worden. Es besteht mit Ausnahme der wenigen Plätze für Schülerinnen und Schüler mit gravierenden sozial-emotionalen Beeinträchtigungen oder des vereinzelt Ausweichens auf die noch bestehenden Förderzentren Sehen, Hören und körperlich-motorische Entwicklung keine organisatorische Alternative zur Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen an den inklusiven Oberschulen. Diese Grundsatzentscheidung wird von den befragten Akteurinnen und Akteuren fast durchgängig nicht in Frage gestellt, sondern als richtiger Schritt zur Weiterentwicklung eines inklusiven Schulsystems positiv konnotiert (vgl. Kapitel 7.3). Dass daraus aber zum Teil an einzelnen Standorten Unterversorgungslagen im Hinblick auf bestimmte Probleme entstehen, weil das entsprechend qualifizierte Personal nicht vor Ort ist und in der alltäglichen Praxis nicht immer allen Förderschwerpunkten und Unterstützungsbedarfen entsprochen werden kann, wird in allen Professionsgruppen und Schulen angesprochen, denn es besteht das Risiko, dass dies zu Einschränkungen für die Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler führt.
- Das „curriculum dilemma“ (Norwich, 2013, S. 54ff.) betrifft das Prinzip der Differenzierung des Unterrichts im Hinblick auf die individuellen Lernmöglichkeiten, die für eine inklusive Erziehung und Bildung auf der Ebene der Einzelschule unerlässlich sind, auf der einen Seite und den Grundsatz der gleichzeitigen Orientierung am Erreichen von gemeinsamen Standards, die spätestens für die Allokation bei den Übergängen in die Sekundarstufe I bzw. II gefordert werden, auf der anderen Seite. Es erfordert, wie die Gruppendiskussionen deutlich machen, erhebliche Anstrengungen und Veränderungen in den Unterrichts- und Förderpraktiken, allen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu einem gemeinsamen

Curriculum und gemeinsamen Bildungsinhalten zu ermöglichen und erfolgreiche Bildungsprozesse für alle anzustoßen. Insbesondere für die zieldifferent zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen stellt ein individuell-förderdiagnostisch ausgerichteter Unterricht eine Grundbedingung dar (Prenzel, 2015; Textor et al., 2014). Dieser ist aber angesichts einer nur eingeschränkt möglichen Doppelbesetzung mit sonderpädagogischen Lehrkräften in der Wahrnehmung der befragten Akteurinnen und Akteure trotz großen Engagements nicht immer auf hohem Niveau und zur subjektiven Zufriedenheit umsetzbar.

- Zudem finden sich in den Bremer Oberschulen durch die aktuellen Herausforderungen, vor allem durch vermehrte Zuwanderung und Zunahme der Armutquoten, insbesondere in Stadtteilen mit sehr prekären sozialen Lagen stark ansteigende Anteile von Schülerinnen und Schülern mit weiteren Unterstützungsbedarfen. In der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte, die auch durch die Ergebnisse des Bildungsmonitoring im Rahmen des aktuellen Bildungstrends bestätigt werden (vgl. Stanat et al., 2017 und Kapitel 5), ist das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler zum Ende der Grundschulzeit insgesamt abgesunken, so dass den Schülerinnen und Schülern beim Eintritt in die Oberschule zum Teil wichtige Basisfertigkeiten fehlen und die Oberschulen in ihren diagnostischen und Förderpraktiken reagieren müssen. Diese Situation bringt – auch unter Bedingung einer verstärkten Anwahl des Gymnasiums durch leistungsstärkere und weniger sozial belastete Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 3) – das Risiko mit sich, dass die Lerngruppen in den Oberschulen insgesamt vergleichsweise schwach sind und die schulischen Akteurinnen und Akteure sich in ihrem diagnostischen und didaktischen Handeln stark an den schwächsten Schülerinnen und Schülern orientieren, so dass eine „Homogenisierung nach unten“ drohen könnte.

In diesen (und weiteren) Spannungsfeldern rekontextualisieren die schulischen Akteurinnen und Akteure die gesetzlichen und bildungspolitischen Vorgaben (im Sinne Fends, 2008) in ihrem alltäglichen Handeln in unterschiedlicher Weise, wobei sowohl zwischen Bremen und Bremerhaven als auch zwischen Schulen mit unterschiedlicher Ausrichtung im Sinne der in Kapitel 7.3 rekonstruierten Typen (‘inklusionsorientierte’, ‘sozialpädagogisch orientierte’ und ‘sonderpädagogisch orientierte’ Schulen) Unterschiede, aber ebenso auch umfangreiche Gemeinsamkeiten in den Einschätzungen der Praktiken und Handlungsorientierungen erkennbar sind.

7.5.1 Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Die Zuständigkeit für die Diagnose von Förderbedarfen und die Realisierung der Förderung liegt in Bremen laut der ersten Verordnung für unterstützende Pädagogik (EVuP, 2013) bei den Zentren für unterstützende Pädagogik. Diese haben die Aufgabe, „1. die Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler diagnostisch zu erfassen, zu dokumentieren, die Ressourcen zur Förderung zu planen und deren fach-

gerechten Einsatz zu gewährleisten, 2. Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer, pädagogisches Personal der Schule und Schülerinnen und Schüler über den notwendigen Förderbedarf zu beraten, darin zu unterstützen, im Unterricht Fördermaßnahmen durchzuführen oder diese Maßnahmen selber durchzuführen und 3. das pädagogische Personal der Schule in Fragen der Förderung fortzubilden oder Fortbildungen zu organisieren“ (EVuP, 2013, § 1).

Die Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens, in Bremen auch als Statuierung (im Sinne der Zuweisung eines Förderstatus) bezeichnet, obliegt demnach den sonderpädagogischen Lehrkräften in den ZuP und kann bei Bedarf in Kooperation mit dem zuständigen ReBUZ übernommen werden. Dabei wird differenzialdiagnostisch unterschieden zwischen sonderpädagogischen und weiteren Förderbedarfen. Sonderpädagogische Förderbedarfe werden in den Bereichen Lernen, Sprache, Wahrnehmung und Entwicklung, sozial-emotionale Entwicklung, Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung und Autismus-Spektrums-Störung festgestellt (vgl. EVuP, 2013 3, § 7). Zielfähig unterrichtet werden die Förderschwerpunkte Lernen sowie Wahrnehmung und Entwicklung. Unter den weiteren zu berücksichtigenden Förderbedarfen sind in der EVuP die Bereiche Sprachförderung sowie Lese-Rechtschreib-Schwäche, Rechenschwäche, Hochbegabung, kulturelle Identitätsfindung und Spracherwerb gefasst (vgl. EVuP, 2013, § 8).

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs findet in Bremen auf Antrag der Erziehungsberechtigten, der zuständigen Schule oder des schulärztlichen Dienstes vor der Einschulung oder während des Schulbesuchs statt (vgl. EVuP, 2013, § 11). Eine Durchführung der Feststellungsdiagnostik bei vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarfen Lernen, Sprache und Verhalten ist (vorläufig bis zum Ende des Schuljahres 2018/2019) vor dem Übergang der Schülerin oder des Schülers in die Jahrgangsstufe 5 möglich, so dass die Statuierung i.d.R. am Ende der Primarstufe erfolgt. In der Stadtgemeinde Bremerhaven wird für den Förderschwerpunkt Lernen spezifiziert, dass Anträge erst in der Jahrgangsstufe 8 gestellt werden können.¹¹ Weiterhin wird festgelegt, dass bei einem festgestellten Förderbedarf „die Ergebnisse der Förderdiagnostik in Förderplänen dokumentiert und mit den Erziehungsberechtigten, den Angehörigen des Zentrums für unterstützende Pädagogik und den Schülerinnen und Schülern besprochen“ werden (EVuP, 2013, §9 (5)).

Die kritische erfahrungsbezogene Einschätzung der formalen Statuierungsdiagnostik und die Frage nach den an den befragten Schulen etablierten Praktiken der Diagnostik und Förderung in den sonderpädagogischen Schwerpunkten und über sie hinaus waren Themenbereiche, die in allen Interviews mit den verschiedenen Akteursgruppen intensiv und kontrovers erörtert wurden. Hinsichtlich der formalen Statuierungsdiagnostik zeichnet sich übergreifend über alle Interviews und Akteursgruppen inhaltlich eine klar ablehnende Position ab, weil sie zu einer Stigmatisierung der Schülerinnen und Schüler führe und weil der mit ihr verbundene

11 Nach § 35 Abs. 4 des Schulgesetzes wird nach der Statuierung „die Entscheidung über den Förderort durch den Senator/die Senatorin für Kinder und Bildung“ getroffen, wobei für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, sozial-emotionale Entwicklung von wenigen Ausnahmen abgesehen nur die Oberschule in Frage kommt und die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit dem Schwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung in Schwerpunktklassen an dieser Schulform erfolgt.

Verfahrensaufwand zu Lasten von Förderkapazitäten gehe. Weitgehende Einigkeit besteht in den verschiedenen Runden darüber, dass ein Verzicht auf Statuierung „mehr der Inklusion entsprechen würde“ (Schule 2_ZuP-Team: 127). Dennoch wird die Statuierung aber unter den gegebenen Bedingungen von mehreren Befragten aus zwei Gründen für erforderlich gehalten: zum einen wegen der Möglichkeit einer bewussten Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit festgestellten Förderbedarfen auf die zur Verfügung stehenden Klassen, um ungünstige Konstellationen zu vermeiden, und zum anderen zur Begründung und Einforderung von Ressourcen sowie dem Nachweis der Förderintensität an der jeweiligen Einzelschule gegenüber der Behörde.

„Wir hätten eine ausreichende Ausstattung, wir müssten nur alle Kinder, die wir kriegen, vernünftig diagnostizieren, damit wir genau wissen, wen wir wie am besten fördern können. Und dann könnten wir die Ressourcen, die wir haben, auf diese Kinder aufteilen. So, das wäre eigentlich das, was zu erreichen wäre, wenn man tatsächlich von Inklusion spricht (...) Die Ausstattung müsste so sein, dass man ohne Sortieren so ausgestattet ist, dass man allen gerecht wird. Also ernsthaft gerecht wird. So, da sind wir aber nicht, weil wir immer nur eine bestimmte Menge an Sachen kriegen, oder an Ressourcen, egal welche. Insofern müssen wir die steuern und dieses Steuermittel ist da, um es (...) gleichmäßig zu verteilen“ (Schule 2_ZuP-Team: 127).

Unter Bedingungen der wahrgenommenen systemischen Unterfinanzierung wird die Statuierungsdiagnostik für die Schulen zu einem wirkungsvollen (und damit nach Auffassung der meisten Befragten derzeit unverzichtbaren) Instrument, um Ressourcenansprüche zu formulieren und das Ausmaß an benötigter (sonder)pädagogischer Förderung an der eigenen Schule gegenüber der Bildungsadministration darstellen zu können. Befürchtet wird daher, dass mit der Abschaffung der formalen Statuierungsdiagnostik auch dieses Instrument der Ressourcenbeschaffung verloren ginge und es überdies zu einem verdeckten Abbau von Ressourcen käme.

„Naja, wir haben ja immer eher Sorge, dass wir an unserem Ast, auf dem wir sitzen, sägen (...) ich brauche für mich nicht die Statuierung, damit ich mit den Schülern arbeiten kann, aber“ (Schule 4_ZuP-Team: 361).

„Also ich glaube, im Sinne der Inklusion ist die Statuierung eigentlich Quatsch, aber wenn das bedeuten würde, dass wir personell NOCH knapper werden (...) ja, dann wird es irgendwann auch ad absurdum geführt, also dann brauchen wir Inklusion nicht machen“ (Schule 4_ZuP-Team: 365).

Die Statuierungsdiagnostik ist unserer Deutung zufolge damit in der etablierten Praxis der Inklusion in Bremen in erster Linie ein Instrument für die Ressourcenzuweisung und -allokation. Diese Bedeutung überlagert den eigentlichen fachlichen Sinn einer formalen Statuierung, daran anschließend die Bedarfe zu bestimmen und passende Fördermaßnahmen einzuleiten. Diese Funktion wird aber nach fast durchgängig übereinstimmender Auffassung der Befragten durch die Förderdiagnostik erfüllt. Aus Sicht der Befragten ist die Statuierungsdiagnostik im inklusiven Bremer Schulsystem, in dem angemessene Vorkehrungen durch adäquate Förderressourcen pauschal vorgehalten werden sollten, erst in der Sekundarstufe I erforderlich, um bestimmten Schülerinnen und Schülern ihrem besonderen Förderbedarf ent-

sprechende Anschlussoptionen und Ansprüche im System der beruflichen Bildung und Ausbildung zu verschaffen.

Das Erfordernis einer Statuierung wird vor allem für die zieldifferent zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen oder Wahrnehmung und Entwicklung als bedeutsam erachtet, die aus den Regelstandards herausfallen¹² und für die – z.B. bei der verbreitet umgesetzten Arbeit mit Kompetenzrastern (vgl. Kapitel 7.6) – individuell sehr unterschiedliche Niveaus zu berücksichtigen sind. Weiterhin wird der Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung genannt, weil er die Kollegien vor besondere Herausforderungen stellt, allerdings führt eine Statuierung hier den Aussagen zufolge nicht zu einer verbesserten Ausstattung. Dies trifft ebenso für den bundesweit großen Förderschwerpunkt Sprache zu, der in Bremen statistisch nur sehr gering vertreten ist und deutlich unter den bundesweiten Anteilen liegt. Das schon in den Statistiken (vgl. Kapitel 7.1) erkennbare weitgehende „Verschwinden“ dieses Förderschwerpunktes in Bremen spiegelt sich in den Gruppendiskussionen, er wird auch über die Statuierungsfrage hinaus nur auf explizite Nachfrage angesprochen, dann fast ausschließlich im Hinblick auf die DaZ-Förderung bzw. Förderung bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten benannt und offenbar auch bei den Fördermaßnahmen (zumindest in der Sekundarstufe) kaum explizit berücksichtigt.

7.5.2 Prinzipien und Strategien förderrelevanter Diagnostik

Die Förderdiagnostik und Förderplanung für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf gehört zu den Aufgaben der im ZuP organisierten sonderpädagogischen Lehrkräfte und weiteren Pädagoginnen und Pädagogen, die die Ergebnisse der Förderdiagnostik in Förderplänen dokumentieren und mit allen beteiligten Professionellen kommunizieren (EVuP, 2013, § 6–8).

Der auch in Bremen verwendete Begriff der Förderdiagnostik hat andernorts mitunter zu dem Missverständnis auf Seiten von Bildungspolitik und -administration geführt, dass bei Nutzung dieser Diagnostik die Förderung bereits beiläufig mit erledigt werde. Das ist jedoch keineswegs der Fall. Vielmehr handelt es sich um eine förderrelevante Diagnostik, die einer professionellen, passgenauen und prozessbezogenen Förderung dient, diese aber keineswegs ersetzt. Wir präferieren daher in diesem Kontext den Begriff der „förderrelevanten Diagnostik“. Diese „umfasst alle diagnostische Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lern-

12 Auf die *Statuierungsquoten in Bezug auf die einzelnen Förderschwerpunkte* wurde in Kapitel 7.1 bereits hingewiesen. Der weit überwiegende Anteil der festgestellten Förderbedarfe liegt hier im Jahr 2016 mit mehr als 70 Prozent aller Diagnosen im Förderschwerpunkt Lernen (bundesweiter Anteil im Schuljahr 2015/2016: 36,8 Prozent), gefolgt von den Förderschwerpunkten Wahrnehmung und Entwicklung (11,83 Prozent, bundesweit 16,31 Prozent) und sozial-emotionale Entwicklung (11,38 Prozent, bundesweit 16,55 Prozent). Der Förderschwerpunkt Sprache, der in Bremen nur bei 2,55 Prozent aller Förderbedarfe und damit sehr deutlich unter den bundesweiten Anteilen (10,84 Prozent) liegt, sticht hier besonders heraus.

prozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13).

Prinzipiell haben sich drei Arten individualdiagnostischer Informationen als besonders förderrelevant herausgestellt: Informationen über die *Lernausgangslage* (Über welche Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt der Schüler bzw. die Schülerin bereits?), Informationen über die individuellen *Lernvoraussetzungen* (Wie steht es um die kognitiven, motivationalen und volitionalen Kompetenzen?) und schließlich Informationen über den *Lernfortschritt bzw. Lernverlauf* (Welche Lernzuwächse zeigt die Schülerin bzw. der Schüler über die Zeit?).

Entsprechend werden als Bestandteile einer in den Schulen durchzuführenden Förderdiagnostik in der EVuP (2013) die Eingangsdiagnostik sowie die prozessbegleitende Diagnostik aufgeführt. Die Eingangsdiagnostik dient der Erfassung von Lernausgangslagen aller Schülerinnen und Schüler, um die Lernvoraussetzungen zu erheben und zu prüfen, ob es spezifische Problemlagen gibt, die im Unterricht und in der Förderung zu berücksichtigen sind. Die prozessbegleitende Diagnostik soll prozessual die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten einer Schülerin oder eines Schülers aufzeigen, um den Förderprozess fortlaufend zu evaluieren und zu optimieren.

Die Nutzung dieser Möglichkeiten zur förderrelevanten Diagnostik erscheint zumindest im Bereich der Grundschulen im Land Bremen noch eher bescheiden auszufallen. Man gewinnt den Eindruck, dass mit der Einführung des maximal inklusiven Schulsystems hauptsächlich geklärt wurde, dass eine Feststellungsdiagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Grundschule nicht mehr nötig sei, da diese ja zur Legitimierung von Zuweisungen an Förderorte außerhalb der Regelschule diene, was in einem inklusiven Schulsystem überflüssig sei. Eine Abfrage der in den Grundschulen in Bremen flächendeckend zum Einsatz kommenden diagnostischen Verfahren¹³ ergab für die Stadtgemeinde Bremen, dass in der ersten Klasse und am Ende von Klasse 2 Verfahren zur Feststellung von Auffälligkeit bei dem Erwerb der Schriftsprache genutzt werden (Klasse 1: Diagnostische Bilderliste von Dummer-Smoch; 2. Klasse vom LIS – Dr. Uwe Wiest – selbst entwickelt der BSLT 2+, ohne Angaben zu psychometrischen Gütekriterien). Aktuell wird an einem neuen LRS-Screening gearbeitet, das im Frühjahr 2018 pilotiert wird. Bei all diesen Verfahren handelt es sich um solche, die zur Identifikation von Kindern mit Problemen im Schriftspracherwerb geeignet sind.

In der Stadtgemeinde Bremerhaven wird die Hamburger Kompetenzerfassung für Kindergarten und Schule (KEKS von May & Bennöhr, 2013) 2 und 3 in den Grundschulen eingesetzt. Es handelt sich dabei um ein diagnostisches Instrument zur Erfassung von Kompetenzen und zur Beschreibung von Lernentwicklungen, das dazu dienen soll,

- die Kernkompetenzen in Deutsch, Mathematik, Englisch und Herkunftssprachen
- von Kindern (ab 6 Jahre)
- durch Lehrkräfte und Pädagogen
- mit einfach zu handhabenden Testformaten
- objektiv, zuverlässig und valide zu erfassen und
- die individuelle Lernentwicklung über einen langen Zeitraum

13 Wir danken der senatorischen Behörde für die Überlassung der entsprechenden Daten.

- mit einheitlichen Kompetenzskalen vergleichbar zu beschreiben (vgl. May & Bennöhr, 2013, S. 8).

Ergänzt wird das KEKS-Instrument durch Einschätzungsskalen zur Beschreibung der überfachlichen Kompetenzen (Selbstkompetenz, sozial-kommunikative und lernmethodische Kompetenzen) und der Sachkompetenzen. KEKS bietet somit die Möglichkeit zur umfassenden Diagnose der Kompetenzentwicklung mit einerseits vergleichbar geringem Aufwand und andererseits hoher Reliabilität und Validität. Pädagogen benötigen für die Testdurchführung und -auswertung keine spezifische didaktische Expertise. Es wäre zu empfehlen, dieses Instrumentarium flächendeckend in den Grundschulen zu verankern und die Lehrkräfte in seiner Nutzung zu schulen. Mit einer bewussten Nutzung von KEKS verfügten Grundschullehrkräfte über ein gutes Portfolio von förderrelevanten diagnostischen Informationen.

Der Befragung der untersuchten Oberschulen ist zu entnehmen, dass im Rahmen der Eingangsdagnostik neben dem systematischen oder informellen Austausch mit den Grundschulen für alle Schülerinnen und Schüler folgende standardisierten Verfahren eingesetzt werden: Hamburger Schreibprobe HSP, ILEA für die Erhebung der Leistungsstände in Deutsch und Mathe oder auch informelle Mathe-Überprüfungen bzw. diagnostische Interviews (in Kooperation mit der Universität Bremen). Darüber hinaus werden im Einzelfall zum Teil der DRT, der Basis-Math, das Salzburger Lesescreening, der Stolperwörtertest oder der C-Test verwendet.

Systematisch und für alle Schülerinnen und Schüler, nicht nur für diejenigen mit besonderen Unterstützungsbedarfen, werden Maßnahmen förderrelevanter Diagnostik in den beiden ‚inklusionsorientierten‘ Schulen eingesetzt, die im Rahmen ihrer Arbeit mit Kompetenzrastern regelmäßig den fachbezogenen Lernstand der Schülerinnen und Schüler erheben und zudem regelmäßig im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen mit Schülerinnen und Schülern und Eltern Lernvereinbarungen treffen (vgl. auch Kapitel 7.6).

7.5.3 Förderplanung

Zur Dokumentation des förderdiagnostischen Prozesses und zur Verständigung aller mit einem Schüler/einer Schülerin mit Förderbedarf zusammenarbeitenden Professionellen und den Eltern ist im Land Bremen das *Führen von Förderplänen* verbindlich vorgesehen. Die Förderplanung dient der Gestaltung des individuellen Lernangebots von Schülerinnen und Schülern und beinhaltet die Beschreibung der Lernsituation und die Benennung der Ziele für die weitere Entwicklung. Soweit ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen festgestellt und zieldifferent unterrichtet wird, erfolgt die notwendige Anpassung der nach den Bildungsplänen zu erreichenden Kompetenzen, die Ausweisung konkreter Maßnahmen zur Umsetzung der vereinbarten Ziele im Unterricht und in der Förderung, die Nennung hilfreicher Materialien und Hilfsmittel sowie die Angabe von Lernmethoden, die der Schülerin oder dem Schüler das Lernen ermöglichen. Dazu gehört auch ein Zeitplan zur Überprüfung des Lernerfolgs (vgl. EVuP, 2013, § 10). Zu dokumentieren ist ferner die

Beteiligung der Erziehungsberechtigten. Die Förderpläne sollen mindestens halbjährlich in Schüler-Lehrer-Gesprächen oder Schüler-Lehrer-Eltern-Gesprächen ausgewertet werden (ebd.). Bedeutsam sind die Pläne, um gegenüber Eltern und anderen beteiligten außerschulischen Stellen transparent zu sein, Förderhypothesen zu überprüfen und Entwicklungsprozesse zu dokumentieren. Für den Austausch im Team sind vor allem intensive Fallbesprechungen zielführend, um die Förderung passgenau für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler abzusprechen und Verantwortlichkeiten für bestimmte Förderaufgaben zu koordinieren. Förderpläne sollten vor diesem Hintergrund im Sinne fortlaufender Protokolle die je aktuell vereinbarten Förderziele und zentralen Absprachen der fördernden Personen untereinander sowie mit dem Schüler/ der Schülerin beinhalten.

Förderrelevante Diagnostik und Förderplanung werden in den befragten Oberschulen unterschiedlich betrieben und haben demzufolge auch einen unterschiedlichen Stellenwert. Die Schulen stehen dabei vor dem Spagat, den Aufwand für eine aus fachlicher Sicht notwendige und für alle Beteiligten (Professionelle, Eltern, Schülerinnen und Schüler) transparente Förderdiagnostik und Förderplanung mit den eigenen Arbeitskapazitäten in Einklang zu bringen. Während Förderpläne an einigen Schulen systematisch durch das Team der Inklusions- oder Sonderpädagoginnen und -pädagogen erstellt, als Grundlage der Planung von Förderprozessen genutzt und regelmäßig mit den anderen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern besprochen werden, werden sie in anderen Kollegien in ihrer schriftlichen Form als bürokratisch aufwendig und „oldschool sonderpädagogisch“ wahrgenommen. Kritisiert wird in diesem Zusammenhang die Folgenlosigkeit in Bezug auf förderdiagnostisch begründete und in den Förderplänen vereinbarte Maßnahmen, die aufgrund von Ressourcenmangel dann nicht oder nicht in erforderlichem Umfang durchgeführt werden können.

„Also für mich ist es halt so dieses: Mit einem Förderplan schreib ich was fest und muss für mich dann auch klar haben: Wie fördere ich das? Und wenn ich das nicht kann, dann sehe ich den Sinn da nicht drin“ (Schule 4_ZuP Team: 343).

Daher wird in der Alltagspraxis die Funktionalität von Förderplänen abgewogen. Die schulbezogen sehr unterschiedlichen Praktiken und ihre Einschätzung lassen deutlich werden, dass die formale Anforderung, Förderpläne für statuierte Schülerinnen und Schüler zu schreiben, nur dann sinnvoll in das Schulleben integriert wird, wenn diese in die ohnehin vorgesehenen Abläufe (wie multiprofessionelle Teamgespräche oder Eltern-Kind-Lehrkraft-Gespräche) regelmäßig und systematisch eingebunden werden. Das betrifft sowohl die multiprofessionellen Absprachen als auch die Vereinbarungen mit den Eltern und dem Kind selbst, die im Sinne einer grundsätzlichen Inklusionsorientierung in einigen Schulen nicht nur mit einzelnen förderbedürftigen Kindern, sondern mit allen durchgeführt werden. Andernfalls werden Förderpläne nur als zusätzlich belastende bürokratische Pflichtaufgabe gesehen und vernachlässigt.

7.5.4 Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung

Diagnostische Praktiken spiegeln sich insbesondere auch im Prozess der Leistungsbewertung und -rückmeldung. Legt man die im Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017, 25) formulierten Grundsätze inklusiver Bewertung zugrunde, soll „Bewertung grundsätzlich formative Funktionen haben und somit den Lernprozess durch regelmäßiges, auf individuell vereinbarte Ziele bezogenes Feedback begleiten“. In den Bremer Oberschulen werden sehr unterschiedliche Formen der Leistungsrückmeldung praktiziert. Entsprechend dem Grad an Individualisierung und Öffnung des Unterrichts (vgl. Kapitel 7.6) reicht das beobachtbare Spektrum von individualisierten Leistungsrückmeldungen für alle Schülerinnen und Schüler in Form von Lernentwicklungsberichten bis einschließlich Jahrgang 8 ohne Noten bis hin zum klassischen Benotungssystem, das für lernzieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgesetzt wird. Die Schulen bearbeiten in ihren Praktiken der Leistungsrückmeldung das Spannungsverhältnis von Leistungsbewertung und (zum Ende der Sekundarstufe hin) Allokation auf der einen und Förderung auf der anderen Seite.

„... also ich bitte darum, die Schüler pädagogisch zu beurteilen, fair zu beurteilen. Und fair bedeutet nicht, jeden an der gleichen Norm zu messen. Es gibt nichts Ungerechteres, was wir unseren Schülern antun können“ (Schule 6_Jahrgangsteam: 138).

Im *prozess- und feedbackorientierten System der Lern- und Leistungskultur der ‚inklusionsorientierten Schulen‘* werden keine gemeinsamen Klassenarbeiten geschrieben, sondern die Schülerinnen und Schüler arbeiten auf der Grundlage von Kompetenzrastern an thematischen Bausteinen, deren Abschluss durch verschiedene Prüfungs- und Präsentationsformen mit Zertifikaten in individualisierten Portfolios dokumentiert wird. Inklusiv ist dieses Arbeiten mit Kompetenzrastern insofern, als alle Schülerinnen und Schüler sich mit denselben Themenkomplexen beschäftigen und auf der Oberflächenebene ein vergleichbarer Umfang an Leistung gefordert wird, auch wenn die Niveaus sich unterscheiden können. Das selbstregulierte Lernen wird durch das durchgängige Führen von Lerntagebüchern durch die Schülerinnen und Schüler gefördert, die die Lernentwicklung für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern nachvollziehbar machen und Grundlage regelmäßiger Lernberatungsgespräche zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie mit den Eltern sind.

Im Unterschied zu den als inklusionsorientiert typisierten Schulen schlägt sich an den eher *sonderpädagogisch orientierten Schulen‘* unserer Interpretation nach auch in der Bewertungspraxis die Tendenz zur Separation nieder. Es werden unterschiedliche Bewertungslogiken praktiziert, die auch die Professionen voneinander trennen. Denn dort ist die Leistungsbewertung nicht für alle Schülerinnen und Schüler individualisiert, sondern nur für die als sonderpädagogisch förderbedürftig statuierten, ziel-different unterrichteten Kinder und Jugendlichen. Während für die Notenbewertung die Regellehrkräfte zuständig sind, werden die zusätzlichen Verbalbeurteilungen von den Sonderpädagoginnen und -pädagogen verfasst. Unter Inklusionsgesichtspunkten

problematische Zuspitzungen erhält diese Praxis, wenn die Sonderpädagoginnen und -pädagogen Arbeiten in Fächern bewerten müssen, in deren Unterrichtsvollzug sie selbst nicht eingebunden sind und für die sie keine fachliche Expertise besitzen, und wenn die Einschätzungen der Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf für diese Fächer nicht auf ihren eigenen diagnostischen Erkenntnissen basieren, sondern auf den Wahrnehmungen der allgemeinen Lehrkräfte. Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen werden hier einerseits zu Anwälten der ihnen überantworteten Kinder und andererseits zu Erfüllungsgehilfen der Regellehrkräfte, die die Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf delegieren. Ähnlich wie die Schülerinnen und Schüler selbst geraten auch die Sonderpädagoginnen und -pädagogen in dieser separierenden Praxisform in eine gegenüber den Regellehrkräften zumindest latent inferiore Position. Statt Kooperation auf Augenhöhe besteht das Risiko eines ungleichen Nebeneinanderhandelns.

7.6 Inklusive Praktiken: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung, Lernkultur und Förderung

Die Praktiken der untersuchten Oberschulen in der Unterrichtsentwicklung, der konkreten Umsetzung des inklusiven Unterrichts und der Beziehungsgestaltung liegen auf der Mikroebene des unterrichtlichen Handelns sowie auf der Mesoebene des kooperativen Aushandelns von Curricula, Jahresplänen, Materialerstellung und Unterrichtsplanung in den multiprofessionellen Teams. Dass der Unterricht als „Kerngeschäft“ des Schulehaltens für die befragten Kollegien stark im Fokus steht, macht sich u.a. daran fest, dass dieses Thema einen großen Raum in den Gruppendiskussionen einnimmt: Die Unterrichtskonzeptionen stellen für die befragten Lehrkräfte ein „Herzstück“ ihrer Schulentwicklungen auf dem Weg zur Inklusion dar, wie es auch im Entwicklungsplan Inklusion auf der Grundlage der Forderungen der UN-BRK nach einem „hochwertigen Unterricht“ sowie nach der Gewährleistung von „Teilhabe“, „Barrierefreiheit“ und „Zugänglichkeit“ gefordert wird (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2010, S. 7).

Auch wenn guter inklusiver Unterricht sich nicht grundsätzlich von gutem Unterricht allgemein unterscheidet, so ist durch die größere Heterogenität der Ausgangslagen und Entwicklungsniveaus, Vorerfahrungen und Hintergründe in inklusiven Lerngruppen davon auszugehen, dass eine noch höhere Komplexität zu bewältigen ist und systematisch Erschwernisse im Lernen, in der Sprache und im Verhalten zu berücksichtigen sind (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2016). Um an den vielfältigen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, ist neben einer hohen diagnostischen Kompetenz (vgl. Kapitel 7.5) eine Kultur der Wertschätzung erforderlich, die sich in einer Öffnung des Unterrichts für die Vielfalt der einzelnen Schülerinnen und Schüler, ihre Erfahrungen und Verständniszugänge, ihre individuellen Lernwege und Unterstützungsbedürfnisse niederschlägt. Damit verbindet sich für die Lehrkräfte die Aufgabe der Individualisierung, um „durch eine gute Abstimmung des curricular bestimmten Lernangebots auf die individuellen

Nutzungsvoraussetzungen jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen zu ermöglichen“ (Stebler & Reusser, 2017, S. 253).

Der Entwicklungsplan Inklusion der Senatorin für Bildung und Wissenschaft formulierte im Jahr 2010 diesem Anspruch gemäß für das Land Bremen die Notwendigkeit, die Bildungspläne für die Schulfächer im Hinblick auf eine Orientierung an heterogenen Lerngruppen, in denen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden, bezogen auf die kompetenzbezogenen Anforderungen zu differenzieren (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2010, S. 18ff.). Auf der Makroebene wurde diese Anforderung durch aktualisierte Bildungspläne für alle Unterrichtsfächer der Oberschule bearbeitet, in denen die *Kompetenzanforderungen in ein grundlegendes und ein erweitertes Anforderungsniveau* ausdifferenziert werden. Zudem wurde den Oberschulen der Auftrag erteilt, Lehrangebote für unterschiedliche Differenzierungsniveaus zu adaptieren.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen zeigt, dass daran anschließend alle befragten Oberschulen aktiv ihre Unterrichtsentwicklung vorantreiben. Sie unterscheiden sich darin, in welcher Weise Ansätze und Arrangements für einen guten inklusiven diversitätssensiblen Unterricht entwickelt wurden und welche Erfahrungen die Kollegien in der praktischen Umsetzung inklusiven Unterrichtens an ihrer Schule gesammelt haben, wo sie Herausforderungen erkennen und wo sich Problemstellungen abzeichnen. Dabei ist insbesondere interessant, wie die Lehrkräfte Strategien zur Individualisierung und zur Herstellung von Gemeinsamkeit in Unterricht und Schulleben einsetzen, um auch Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den lernzieldifferenzierten Förderschwerpunkten Lernen sowie Wahrnehmung und Entwicklung zu erreichen, und wie sie Offenheit und Strukturierung austarieren, um die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialen und sprachlichen Förderbedarfen nach klarer Strukturierung und verbindlicher Beziehungsgestaltung zu berücksichtigen.

7.6.1 Entwicklung von Curriculum und differenziertem Unterrichtsmaterial

Grundlage für einen guten inklusiven Unterricht ist ein *differenziertes Schulcurriculum* mit den für die Umsetzung erforderlichen *niveaudifferenzierten Unterrichtsmaterialien*. So folgt insbesondere das Curriculum der befragten ‚inklusionsorientierten Schulen‘ einer vereinbarten Struktur, die für alle Lehrkräfte eine verbindliche Orientierung darstellt. Diese Absprachen werden besonders im Hinblick auf die Einbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte als sinnvoll erachtet.

„Wir haben die Jahresthemen festgelegt, also über das Jahr hinweg, welche Themen sind verbindlich, damit der Inklusionspädagoge in dem Unterricht, in dem er dabei ist, zum Beispiel nicht ständig irgendwie nur die Hand hält oder an der Heizung steht und zuguckt, sondern wirklich weiß, was er da eigentlich zu tun hat“ (Schule 6_Schulleitungsteam: 83).

Weil es auf dem Lehr- und Lernmittelmarkt kaum hoch differenzierende Unterrichtsmaterialien für inklusive Schulen gibt, die das gesamte Spektrum individueller

Förderung abdecken, sind die Schulen und Lehrkräfte hier vor allem auf eigene Entwicklungsarbeit angewiesen, die auf hohem Niveau und mit viel Engagement erfolgt, allerdings auch sehr viel Kapazität bindet und Teamzeiten zum Austausch voraussetzt.

„Und das war dann natürlich die Aufgabe der Oberschule, dann Material zu entwickeln, welches Wissen auf unterschiedlichen Niveaus bereithält. (...). Die Lehrer, die hier unterrichtet haben, die Regelpädagogen, haben da unglaublich viel Arbeit investiert, sodass ein Curriculum entstanden ist mit Materialien auf unterschiedlichen Niveaus. Das gilt sowohl für die Unterrichtsmaterialien als auch für die Leistungsbewertung“ (Schule 4_ZuP-Leitung: 29).

„Und dann haben sie also so einen Grundstock gelegt und dieses Curriculum (wurde) weitergetragen an den nächsten Jahrgang“ (Schule 4_ZuP-Leitung: 33).

An mehreren Schulen wird Unterrichtsmaterial in einem „Fundus“ gesammelt und steht allen Lehrkräften der Schule zur Verfügung. Dabei wird je nach Schulkonzept mit Lerntagebüchern, Kompetenzrastern, Lern- und Arbeitsplänen oder einer Abfolge bestimmter Projekte gearbeitet. Als gelingend werden diese Prozesse dann beschrieben, wenn die Lehrkräfte sich im Team darüber verständigen und in ihrer Arbeit aufeinander beziehen sowie sich mit ihren jeweiligen Beiträgen als wertgeschätzt erleben. An einigen Schulen hat sich das anfänglich hohe Engagement allerdings zu Resignation gewandelt, weil die aufwendig entwickelten Materialien von späteren Jahrgängen mit anderen Schülerzusammensetzungen nicht weiter genutzt wurden. Dieses Risiko besteht offenbar vor allem dann, wenn die Entwicklungsarbeit von einzelnen Klassen- oder Jahrgangsteams je für sich geleistet und nicht ins Kollegium rückgebunden wird. Besonders an den ‚inklusionsorientierten Schulen‘ wird sie dagegen jahrgangsübergreifend in den Fachteams übernommen, die für den Prozess offenbar hoch bedeutsam sind und als „professionelle Lerngemeinschaften“ wahrgenommen werden.

„Wir haben also in den verschiedenen Fachbereichen überall die Leute, ... die Treiber, die halt auch bereit sind, über das Maß hinaus Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. In kleinen professionellen Lerngemeinschaften, (so dass wir) zum Beispiel in Mathe von Jahrgang fünf bis Jahrgang zehn alle Einheiten elektronisch zusammen, editierbar, verarbeitbar, änderbar vorliegen haben, die über die Cloud angeboten werden. Jeder Kollege aus dem Fachbereich kann darauf zugreifen und kann diese Dinge dann auch wieder weiterentwickeln und dem Team zurück zur Verfügung stellen“ (Schule 6_Schulleitungsteam: 90).

Die digitale Archivierung und Weiterentwicklung spielt für die Kollegien dabei eine große Rolle. An einigen Schulen wird allerdings bemängelt, dass die aktuell vorhandene Ausstattung es nur schwer zulässt, die Materialien für alle digital verfügbar zu halten und digitale Medien in der Förderung einzusetzen. Die Schulen unterscheiden sich zudem darin, inwieweit die erstellten Materialien alle Kompetenzniveaus umfassen und von Regelschullehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen in gemeinsamer Verantwortung erstellt oder aber für die zieldifferente Unterrichtung eher arbeitsteilig erarbeitet werden. Diese Entwicklungsarbeit beansprucht ein nicht zu unterschätzendes Zeitbudget und erfordert gemeinsame

Zeitfenster für Kooperation. Diese Zeit wird an allen beforschten Schulen (wenn auch in unterschiedlicher Intensität) investiert, um die neuen Bildungspläne umzusetzen. Dies wird zum Teil auch kritisch gesehen: „Jeder muss seine Welt neu erfinden“ (Schule 4_Jahrgangsteam: 345).

7.6.2 Unterrichtsorganisation

An den befragten Oberschulen wurden unterschiedliche Modelle und Formen der Unterrichtsorganisation und Gestaltung etabliert, um der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden. Die Schulen unterscheiden sich hinsichtlich der Komposition ihrer inneren und äußeren Differenzierungsformen, die zur Umsetzung der in inklusiven Settings erforderlichen Individualisierung einerseits und Herstellung von Gemeinsamkeit andererseits erforderlich sind.

Zwei Schulen im Sample arbeiten im Rahmen ihrer Unterrichtsorganisation mit Schwerpunkt- bzw. Inklusionsklassen für die Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache, zwei andere Schulen verteilen die Schülerinnen und Schüler mit diesen Förderbedarfen über alle Klassen und zwei weitere führen Schwerpunktklassen für den Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung bei gleichzeitiger Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen auf alle Klassen.

Der Blick in die Differenzierungsarrangements und -konzepte zeigt, dass manche Schulen vorrangig Formen der äußeren Differenzierung praktizieren und in einer leistungsorientierten Separierung Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig aus den Lerngruppen herausnehmen. Diese wurden als ‚sonderpädagogisch orientierte Schulen‘ typisiert. Zieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler werden hier nur zum Teil im Klassenverband unterrichtet, in anderen Phasen dagegen nach Leistungsstand in Kurse aufgeteilt. Dieses „tracking“ betrifft vor allem die Kernfächer Mathematik, Deutsch und Englisch in höheren Jahrgangsstufen, die in *Grund- und Erweiterungskursen* sowie einem *zusätzlichen zieldifferenten Kurs* unterrichtet werden, der von einer sonderpädagogischen Lehrkraft für die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf wie auch für „schwache Regelschüler“ angeboten wird.

„...also ich mache zum Beispiel in zwei Jahrgängen Mathe. Und habe dann mal 15, mal 14 Schüler, mit denen ich die Basisarbeit mache“ (Schule 5_ZuP-Leitung: 43).

Während diese Schulen positive Erfahrung mit der Bündelung gemacht haben, wird die Praxis der leistungsorientierten äußeren Differenzierung an den ‚inklusionsorientierten‘ wie auch an einer der ‚sozialpädagogisch orientierten Schulen‘ im Sample kritisch gesehen und zugunsten einer Differenzierung durch selbstorganisierte Lernformen abgelehnt.

„Wir unterrichten ja nicht im klassischen Sinne, dass jemand vorne steht und den Unterricht schmeißt, sondern hier ist ja sehr viel über selbstorganisiertes Lernen (organisiert). Und das heißt, wir sind ja in einer völlig anderen Rolle als Lehrer“ (Schule 1_Jahrgangsteam: 102).

Hier werden die Aufteilungen der Lerngruppe nicht entlang der Differenzkonstruktion des sonderpädagogischen Förderbedarfs vorgenommen, sondern es werden auch Interessengruppen gebildet oder z.B. ein Enrichment-Center vorgehalten, in dem Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen (mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) ihre spezifischen Kompetenzen erweitern können. Um eine Stigmatisierung durch die Herausnahme leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler zu vermeiden, wird das System der äußeren Differenzierung an diesen Schulen teilweise umgekehrt:

„Es gibt eine Liste, welche Kinder dürfen draußen arbeiten. Also da stehen tatsächlich nur Kinder drauf, die gar keine Hilfen brauchen. (...) Also ich finde das sehr interessant, dass die Stigmatisierung, der ist besonders, der wird rausgezogen, sich da komplett umkehrt (...) (Das ist) ein total tolles Mittel, auch um mehr Aufmerksamkeit für die zu kriegen, die die Hilfe dann eigentlich brauchen“ (Schule 3_ZuP-Team: 173).

Mit einer ausgeprägten Kultur der inneren Differenzierung in einem gemeinsamen Unterricht geht auch ein enges Zusammenwirken von Sonderpädagoginnen und -pädagogen und Regellehrkräften einher. In den ‚inklusionsorientierten Schulen‘ sind die Sonderpädagoginnen und -pädagogen gleichberechtigt ins Kollegium eingebunden, übernehmen auch Teile des Unterrichts in der gesamten Lerngruppe oder wechseln in die Fachlehrerrolle, und umgekehrt fördern ebenso die Regellehrkräfte einzelne Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 7.3.2).

„... dass eigentlich wir alle einen Arbeitsschwerpunkt in der Klasse sehen, oder in der Lerngruppe. Und nicht irgendwie in einem Differenzierungsraum. (...) diese Praxis, dass man in bestimmten Fächern überwiegend außerhalb der Klasse arbeitet, das gibt es hier eigentlich nicht“ (Schule 3_ZuP-Team: 171).

7.6.3 Lernkultur und pädagogische Beziehungsgestaltung

Neben individualisierenden Strategien für alle Schülerinnen und Schüler wird insbesondere in den ‚inklusionsorientierten Schulen‘ auch der Herstellung von Gemeinsamkeit und sozialer Teilhabe aller große Aufmerksamkeit geschenkt. Sie orientieren sich an einem *partizipationsorientierten Lern- und Leistungsbegriff*, in dem demokratische Strukturen und Projektarbeit einen festen Platz im Schulcurriculum haben. In Formaten wie dem Klassenrat wird den Schülerinnen und Schülern Mitbestimmung ermöglicht, in Projekten und Angeboten sozialen Lernens wird die soziale Perspektivenübernahme eingeübt. An mehreren Schulen des Samples wird deutlich, wie verschiedene Elemente der reformorientierten Lern-, Unterrichts- und Leistungskultur ineinandergreifen und den Inklusionsprozess befördern, der von multiprofessionellen Lerngemeinschaften gestaltet und vorangetrieben wird. Die Komposition dieser Konzeptbausteine ermöglicht demnach ein Ausarbeiten der Prinzipien Individualisierung und Gemeinsamkeit. Damit verbindet sich ein hohes Maß an Vertrauen in die Lernaktivitäten auch der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, wohingegen an einigen anderen Schulen gerade mit Blick

auf emotional-sozial auffällige Schülerinnen und Schüler Bedenken aufgrund von *befürchteten Disziplinschwierigkeiten* bestehen:

„... inwieweit öffnet man sich Unterrichtsformen, wo ich nicht am Anfang weiß, was am Ende da stehen wird. Die Frage, wie organisiere ich Projektunterricht ist – uff. Also hier schwierig. Und wir versuchen das immer wieder zu initiieren, wir sagen auch gerade kooperative Arbeitsformen können da ganz hilfreich für uns sein. Aber die Akzeptanz im Kollegium ist gering. (...) Ok, den krieg ich noch mal so gerade eben gebändigt, wenn ich den ganz ganz eng halte. Aber wenn ich dem jetzt sage, er soll ein Plakat erstellen und dann soll er das eben noch präsentieren, dann quatscht der sowieso nur noch mit seinem Nachbarn und es kommt gar nichts bei raus – die ANGST ist eben halt groß. Und das Zutrauen – also ich muss mal ganz klar sagen, das ist nicht da“ (Schule 4_ZuP-Leitung: 57).

Der Einsatz strukturierter kooperativer Lernformen ist dagegen eine Strategie zur Herstellung von Gemeinsamkeit, die insbesondere in den ‚sonderpädagogisch orientierten‘ und den ‚sozialpädagogisch orientierten‘ Schulen systematisch und erfolgreich eingesetzt wird.

„... dass wir immer wieder gucken, wie können wir die Förderschülerinnen und Schüler mit ihren speziellen Fähigkeiten in kooperative Lernformen einbauen. Das funktioniert gut. Aber das ist auch ein Punkt, wo man sich unheimlich viele Gedanken vorher drum machen muss, wie kriege ich das hin“ (Schule 2_Jahrgangsteam: 123).

Die soziale Grundlage für einen guten inklusiven Unterricht und eine wirkungsvolle Förderung – nicht nur, aber insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im sozial-emotionalen Bereich – sind dabei *tragfähige pädagogische Beziehungen* zwischen den Professionellen und den Schülerinnen und Schülern. Eine Voraussetzung dafür ist, dass genügend Fachkräfte in den Schulen vorhanden sind und dort über längere Zeiträume zur Verfügung stehen (vgl. Kapitel 7.4), denn eine von Wertschätzung und Empathie geprägte Beziehungsarbeit in den Lerngruppen lebt von der Kontinuität und Präsenz der Bezugspersonen. Übereinstimmend betonen alle Kollegien, dass der Aufbau verlässlicher Beziehungen besser gelingt, wenn die Sonderpädagoginnen und -pädagogen und auch die Sozialpädagoginnen und -pädagogen mit ihrem Deputat einem Jahrgang bzw. bestimmten Lerngruppen zugeordnet sind:

„Lernen funktioniert ja gerade bei den Schülerinnen und Schülern, die zusätzliche Unterstützung brauchen, unheimlich viel über Beziehungen. Und in dem Maße, in dem wir eine verlässliche, kontinuierliche Beziehung zum Beispiel zu einer Lehrperson nicht herstellen können, weil sie einfach nicht anwesend ist im ausreichenden Maße, oder weil das Setting im Unterricht so nicht funktioniert, können dann natürlich diese Teile von Förderplänen auch überhaupt nicht realisiert werden“ (Schulleitung Schule 2_Jahrgangsteam: 123).

7.6.4 Kategorisierung versus Dekategorisierung und Förderung in Bezug auf die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte

Im Hinblick auf die einzelnen Förderschwerpunkte wird in den Gruppendiskussionen häufig und kontrovers die Frage angesprochen, inwieweit die Diversität der Schülerschaft von Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrkräften im Unterricht explizit thematisiert wird und ob ein *transparenter Umgang mit Beeinträchtigungen* im Sinne einer inklusiven Grundhaltung angemessen ist oder nicht. Dabei beschreiben Lehrkräfte an mehreren Schulen, dass sie für sich keine Unterscheidung zwischen sogenannten „I-Kindern“ – Schülerinnen und Schüler mit festgestellten Förderbedarfen – und „anderen“ machen, an anderen wiederum werden die unterschiedlichen Grade an Unterstützung und auch Bewertungskriterien aufgrund von Förderbedarfen offen angesprochen. Hier zeigt sich, dass an einigen Schulen ein weiter Inklusionsbegriff Anwendung findet, in dem eine Zuordnung zu festen Kategorien an Bedeutung verliert und ein individueller Blick auf jedes einzelne Kind und jeden einzelnen Jugendlichen praktiziert wird. Inklusive Lernkulturen zeichnen sich durch *Diversitätssensibilität bzw. einen reflexiven Umgang mit Heterogenität* aus. Es muss im Inklusionsverständnis der Schulen und auf der Ebene von Teams und auch von jeder Lehrkraft reflektiert werden, dass das explizite Ansprechen der Diversität durch Differenzierungspraktiken potenziell etikettierende, stigmatisierende und hierarchisierende Zuschreibungseffekte produzieren kann. Zugleich sind aber Unterscheidungen notwendig, um den Schülerinnen und Schülern in ihrer Individualität und ihrem Förderbedarf gerecht zu werden. In den Schulen wird daher über den Umgang mit Unterscheidungen entlang fester sonderpädagogischer Kategorisierungen kritisch diskutiert. Das Dilemma, aus Gründen möglichst zu vermeidender Etikettierung auf Kategorisierung verzichten zu wollen (Dekategorisierung), aber ohne Differenzsetzung nicht fördern zu können, wird in den Interviews mit den Professionellen als ein die tägliche Arbeit begleitendes Spannungsverhältnis erkennbar.

„... wenn wir mit den Begriffen wie Inklusionskinder kommen. Und das ist finde ich, so ein Begriff, der geht einfach nicht, das ist ein Unwort. Und das ist teilweise einfach so, dass einem manchmal das rausrutscht. Eigentlich, wenn man so will, sind es alles Inklusionskinder. Und das ist dann auch so eine heikle Sache, ne“ (Regelschullehrkraft Schule 6_Jahrgangsteam: 184).

7.6.5 Förderung in Bezug auf die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte

Die Antinomie von Kategorisierung und Dekategorisierung tritt insbesondere in Bezug auf die im Einzelfall erforderliche, spezifisch sonderpädagogische Förderung in Erscheinung.

Wie die o.g. Beispiele der ‚inklusionsorientierten Schulen‘ im Sample zeigen, kann insbesondere die große Gruppe der Schülerinnen und Schüler im *Förderschwerpunkt Lernen* in einer individualisierten Unterrichtskultur (Arbeit mit Kompetenzrastern, offenere Lernangebote, kooperatives Lernen, handlungsorientierte Projektarbeit) den Aussagen der dort befragten Kolleginnen und Kollegen zufolge sehr gut

gefördert werden. In einer auf äußere Leistungsdifferenzierung angelegten Struktur besteht dagegen allerdings ein hohes Risiko von sozialen Vergleichsprozessen und Misserfolgserfahrungen, die das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler negativ beeinflussen können, wie eine Sonderpädagogin anschaulich beschreibt:

„Und drei Kinder sind durch dieses System völlig frustriert. Das hatte ich eben wieder in einem Gespräch auch von dem Schüler nochmal gesagt bekommen: ‚Ich bekomme hier jeden Tag eigentlich gezeigt, was ich nicht kann, weil alle Kinder um mich herum viel besser sind‘“ (Schule 2_ZuP-Team: 111).

Noch problematischer erscheint den befragten Professionellen die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, für die ein *Förderbedarf im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung* besteht. Auch hier zeigt sich, dass die ‚inklusionsorientierten Schulen‘ – teilweise in enger Kooperation mit ReBUZ-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – bereits vielfältige Ansatzpunkte und Maßnahmen entwickelt haben, um solche und auch andere Schülerinnen und Schüler, die durch nachhaltige Disziplinprobleme auffallen, in haltgebender verlässlicher Beziehungsarbeit mit kontinuierlich präsenten Professionellen in die Klassengemeinschaft zu integrieren. In den anderen Schulen wird die Beschulung dieser Schülerinnen und Schüler teilweise als sehr herausfordernd wahrgenommen.

Zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit *Sprachförderbedarfen* wurde an den Bremer Oberschulen die Funktion der Sprachberaterinnen und -berater geschaffen, deren Stelle allerdings an nur einer der sechs befragten Oberschulen mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft besetzt war. Die Aufgabenbereiche einer sonderpädagogischen Förderung kommen hier mit denen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und LRS zusammen und werden, so zeigen die Interviews mit den Professionellen, vorrangig implizit in den lernzieldifferenten Unterricht eingebettet sowie fast ausschließlich auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler gerichtet umgesetzt. Eine systematische Implementierung durchgängiger Sprachförderung, die auch sprachstrukturelle Problemlagen berücksichtigt, wurde nur an einer der befragten Schulen berichtet. Spezifisch sprachfördernde Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Sprachbeeinträchtigungen werden an außerschulische Unterstützungssysteme (Logopädie) delegiert. Es liegt der Schluss nahe, dass der Förderschwerpunkt Sprache nicht zuletzt aufgrund fehlender entsprechender Expertise in der pädagogischen Praxis sowie dafür fehlender Strukturen nur unzureichend berücksichtigt wird und derzeit unterversorgt ist. Dies ist angesichts der hohen Anteile sozial benachteiligter und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in einigen der beforschten Oberschulen und der in dieser Personengruppe systematisch erhöhten sprachlichen Förderbedarfe von besonderer Brisanz.

Im *Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung* leisten zwei der im Rahmen dieser Expertise befragten Oberschulen, die über weit entwickelte individualisierende Unterrichtsformate verfügen, wichtige Pionierarbeit. Als besonders zielführend wird hier die Schwerpunktklassenregelung beschrieben, die eine Konzentration der Förderressourcen und infolgedessen eine kontinuierliche Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern zulässt. Hervorzuheben ist zudem die Rolle der Assistenzen, die eine Konstante über die unterschiedlichen Unterrichtsformate hinweg darstellen und

fest in die multiprofessionellen Teams der beiden Schulen integriert sind. Eine große Bedeutung für eine inklusive Entwicklungsarbeit in diesem Schwerpunkt kommt außerdem angemessenen Raumkonzepten und auch spezifischen Fördermaterialien für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu. Mit Blick auf die Gemeinschaft der Lerngruppe sind darüber hinaus Maßnahmen erforderlich, die die Akzeptanz und Anerkennung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler und alle Lehrkräfte fördern. Auch hier wäre es im Sinne von Vernetzung wichtig, dass die Schulen, die diese Schwerpunktförderung anbieten, gemeinsame Konzepte entwickeln und voneinander lernen.

7.7 Zusammenfassung zentraler Befunde und Empfehlungen

Im Hinblick auf die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung konnten in den befragten Oberschulen Bremens und Bremerhavens große Anstrengungen dokumentiert werden, und es konnten Einblicke in teilweise sehr beeindruckende Veränderungsprozesse hin zu einer ‚Schule für alle‘ gewonnen werden. Das Kapital der Realisierung eines inklusiven Schulsystems als wesentlichem Baustein der Bremer Schulreform ist – darauf geben die Befragungen in Übereinstimmung mit der Schulleiterbefragung deutliche Hinweise – neben den strukturellen Veränderungen vor allem in der hohen Identifikation der Professionellen mit dem Projekt der Inklusion und in deren Bereitschaft zu sehen, sich parallel zum institutionellen Umbau in individuelle Professionalisierungsprozesse des Neu-, Weiter- und Umlernens zu begeben.

- Der Inklusionsprozess wird maßgeblich durch dieses Fundament entwicklungs-bereiter Schulleitungen, Lehr- und Fachkräfte getragen. Voraussetzung für einen Erhalt des hohen Commitment und eine produktive Weiterentwicklung sind die Wahrnehmung administrativer Unterstützung und Wertschätzung, die zum Teil vermisst wird. Zudem bedarf es ausreichender Kapazitäten in der Lehrerbildung und Bemühungen um attraktive Arbeitsbedingungen insbesondere an besonders belasteten Schulstandorten, nicht nur, aber vor allem auch in der Stadtgemeinde Bremerhaven.
- Anhand der Typenbildung wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Reform vor dem Hintergrund ihrer je besonderen Schulgeschichte erfolgt. Die so bezeichneten ‚inklusionsorientierten Schulen‘ sind durch ein weites Inklusionsverständnis, ein hohes Commitment und Engagement geprägt. Sie verfügen über eine große Innovationskraft und Routine im Umgang mit Neuerungen, was ihnen erleichtert, von außen gesetzte Anforderungen zu eigenen Herausforderungen im Innenraum der Schule zu transformieren. Die ‚sonderpädagogisch orientierten Schulen‘ sind dagegen durch ein noch zurückhaltendes sonderpädagogisches Rollenverständnis und ein engeres Inklusionsverständnis geprägt; dort wird Förderung eher auf die formal statuierten Schülerinnen und Schüler eingeschränkt und erfolgt maßgeblich in äußeren Differenzierungsformen. Die ‚sozialpädagogisch orientierten Schulen‘ folgen wiederum einem weiteren Inklusionsverständnis und zeichnen sich durch eine

besondere Sensibilität gegenüber den sozialräumlichen Bedingungen und sozialen Problemlagen am Standort aus, worauf sie mit einem auch besonders sozialpädagogisch profilierten Angebot reagieren.

- Der Inklusionsprozess bedarf einer auskömmlichen Ressourcenausstattung sowohl in den Schulen als auch im übergeordneten Unterstützungssystem der ReBUZ. Auch wenn der pauschale Ressourcenansatz von 15 Stunden sonderpädagogischer Unterstützung für eine hypothetische inklusive Klasse mit fünf sonderpädagogisch förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern im Bundesdurchschnitt eher im oberen Bereich liegt, so ist diese Ressource ohne Vertretungsreserve gedacht und wird durch zahlreiche weitere Aufgaben – allen voran die ressourcenintensive Feststellungsdiagnostik – so stark eingeschränkt, dass letztlich zu wenig Förderstunden in den einzelnen Klassen ankommen. Das gilt insbesondere dann, wenn die förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler über alle Klassen eines Jahrgangs verteilt werden und zudem sowohl sonderpädagogische als auch Fachlehrerstellen unbesetzt bleiben.
- Der zurzeit nicht nur in Bremen, sondern in vielen Bundesländern große Mangel an sonderpädagogischen Fachkräften und auch an Lehrkräften wirkt sich erschwerend auf die Umsetzung der Inklusion aus. In den Interviewrunden wird die nicht seltene Praxis berichtet, dass Ressourcen aus der sonderpädagogischen Förderung, um Unterrichtsausfall zu reduzieren, verschoben und damit in ihrer Wirksamkeit neutralisiert werden.
- Die im Transformationsprozess etablierten Formate zur Unterstützung durch Zentren unterstützender Pädagogik und Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren werden von den Befragten als zielführend erachtet. Das Leistungsspektrum der ReBUZ wurde nach Einschätzung der Mitarbeitenden im Verlauf der Umsetzung sukzessive ausgeweitet, demgegenüber aber nicht die dafür erforderlichen personellen Ressourcen. Darüber hinaus deuten die Beschreibungen der Befragten darauf hin, dass die Erhöhung von Transparenz und eine verbesserte Koordination zwischen den Ebenen innerhalb der Schulen wie auch zwischen den ZuP und den ReBUZ eine wichtige Entwicklungsaufgabe darstellt. Ansätze hierzu wären einerseits eine klarere Beschreibung des innerschulischen Handlungsbereichs der ZuP-Leitungen als Teil einer verteilten Führung innerhalb der Einzelschule sowie andererseits Arbeitsgruppen und Leitungsrunden, die die Ebenen miteinander vernetzen und für die Abstimmung von Prozessen sorgen. Vom gemeinsamen Arbeitskreis der ZuP- und ReBUZ-Leitungen Bremens wird eine diesbezüglich stärkere Steuerung und Unterstützung durch eine überbehördliche Arbeitsgruppe eingefordert und die Bereitschaft zur engagierten Mitarbeit in einem solchen Rahmen signalisiert, um verbindliche Verfahren mit dem Ziel einer hochwertigen inklusiven Unterrichtung zu entwickeln. Aus der Perspektive der befragten Professionellen geht es hier um eine Vernetzung und Beteiligung aller Ebenen, nicht um eine Ausdehnung hierarchischer Steuerung von oben.
- Die Gestaltung einer inklusiven Schule ist auf gute interprofessionelle Kooperationsprozesse angewiesen und wird von diesen getragen. Dafür bedarf es verlässlicher Team- und Kooperationszeiten. Flankiert werden muss dies auf der Einzelschulebene mit verbindlichen Vereinbarungen und umsetzbaren Konzepten,

die der interprofessionellen Zusammenarbeit auf Schul- und auf Jahrgangs- bzw. Klassenebene eine Struktur vorgeben. Hier zeigen sich zwischen den untersuchten Schulen große Unterschiede und viele individuelle Lösungen, die jeweils mit hohem Aufwand entwickelt und gepflegt werden müssen. Wünschenswert wäre ein stärkerer Austausch zwischen den Schulen mit der Möglichkeit, voneinander zu lernen und von tragfähigen Konzepten profitieren zu können.

- Voraussetzung für einen Abbau früherer Stauungen in der Primarstufe oder beim Übergang in die Sekundarstufe I sind eine auskömmliche, pauschale Ausstattung mit Förderressourcen, eine kontinuierliche, kompetente Förderplanung sowie Förderpraxis sowie eine transparente Übergangsgestaltung, die auf eine verlässliche, strukturierte Kooperation zwischen Grundschulen und Oberschulen angewiesen ist. Nur wenn diese Bedingungen einer fachlich qualifizierten und ressourcenmäßig tragfähigen Systemkonstruktion gegeben sind und für eine kontinuierliche Lernverlaufsdagnostik zur Unterstützung der individuellen Förderung gesorgt ist, kann auf die formale Stauung verzichtet werden, ohne in den Schulen Befürchtungen zu nähren, dass die Aussetzung der Stauung reinen bildungspolitischen Einsparmotiven folgt.
- In Bezug auf den für eine inklusive Unterrichtung sehr bedeutsamen Einsatz förderrelevanter Diagnostik und Förderplanung sind deutliche Unterschiede zwischen den Schulen feststellbar. Während im Rahmen der Eingangsdiagnostik in Jahrgang 5 systematisch Verfahren zur Erhebung der Leistungsstände in Deutsch und Mathematik eingesetzt werden, sind Maßnahmen einer prozessbegleitenden Diagnostik in den weiteren Schuljahren nur an den Schulen systematisch umgesetzt, die diese in ihre Arbeit mit Kompetenzrastern integrieren und turnusgemäß im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen mit Schülerinnen und Schülern und Eltern Lernvereinbarungen treffen. Solche oder andere lernprozessbegleitende diagnostische Maßnahmen sollten auch den anderen Schulen zur Verfügung gestellt werden. Das in Bremerhaven im Primarbereich eingesetzte KEKS-Instrument ist auch den Bremer Grundschulen zu empfehlen. Diesbezüglich ebenso wie für die Förderplanung bedarf es schulkonzeptioneller Vereinbarungen aller beteiligten Professionellen, in welcher Form die Abläufe in der Förderpraxis gewinnbringend eingebunden werden können, damit sie positive Wirkungen für die Schülerinnen und Schüler entfalten und die Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern strukturieren können. Diese sind noch nicht an allen Schulen vorhanden und sollten durch behördliche Strukturen unterstützt werden.
- Bedarf an Konzepten und Vernetzung besteht insbesondere im Übergangssystem von den Grundschulen in die Oberschulen. Als Voraussetzung einer Berücksichtigung der heterogenen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler bei der Bildung von Lerngruppen wird von den Oberschulen ein transparentes Übergangssystem benötigt. Um Übergangsprozesse zu koordinieren und Strukturen für den Übergang zu schaffen, wünschen sich die befragten Oberschulen ein Rahmenkonzept und die Möglichkeit des Austauschs für alle Schulen. Hier sollte es einerseits klare Rahmenvorgaben und Hilfestellungen im Übergangsmanagement geben bei andererseits gleichzeitig gewährtem Freiraum der Einzelschule, diese Rahmenvorgaben eigenverantwortlich auszugestalten.

- Um die Prozesse der Entwicklung inklusiver Schulcurricula und von für den inklusiven Unterricht geeigneten Lern- und Arbeitsmaterialien zukünftig ressourcenschonender zu gestalten und von den hochwertigen, sorgsam entwickelten Konzepten über die Einzelschulen hinaus profitieren zu können, ist auch hier eine bessere Vernetzung und gemeinsame konzeptionelle Entwicklungsarbeit zu empfehlen, etwa durch gegenseitige fachbezogene Fortbildungen einschließlich eines Materialaustauschs in schulübergreifenden Arbeitskreisen, die etwa vom LIS organisiert werden könnten.

Die ambitionierte Umsetzung schulischer Inklusion in den Bremer Oberschulen im Rahmen der Bremer Schulreform kann insgesamt als vielversprechend beschrieben werden und setzt die Anforderungen der UN-Konvention (UN-BRK 2009) im Vergleich zu den meisten anderen Bundesländern sehr viel weitgehender um. Allerdings befinden sich die untersuchten Schulen zehn Jahre nach Beginn der Reform noch mitten im Aufbauprozess und sind auf ihrem Weg hin zu inklusiveren Kulturen, Strukturen und Praktiken sehr unterschiedlich weit fortgeschritten. Es besteht übergreifend eine Reihe von Problemlagen und Nachsteuerungsbedarfen. Wesentliche Faktoren für eine gelingende Umsetzung von Inklusion sind

- a) ausreichende Ressourcen sowohl in der sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung als auch für die ZuP-Leitungen und ReBUZ;
- b) eine weiterhin hohe Entwicklungsbereitschaft und Identifikation der Professionellen, die durch entsprechende Wertschätzung und Akzeptanz ihrer unterschiedlichen Wege, aber auch die Bereitstellung einer verbesserten Ausstattung (z.B. im Bereich der digitalen Infrastruktur und z.T. der räumlichen Bedingungen) und Professionalisierungsangebote erhalten werden muss;
- c) intelligente Konzepte einer fachlichen Begleitung und Entwicklungsunterstützung sowohl innerhalb der Kollegien in den Einzelschulen wie auch für die Einzelschulen von außen, wie sie etwa in Hamburg im Rahmen der inklusiven Schulkospitationen angeboten werden;
- d) ein Schnittstellenmanagement und insgesamt eine bessere Vernetzung im Mehrebenensystem von Bildungsadministration (Behörde), landeseigenen Service- und Unterstützungseinrichtungen (ReBUZ, LIS) und der Einzelschulebene (Schulleitung, ZuP).

8. Ganztagsschulausbau in Bremen im Kontext der Schulreform¹

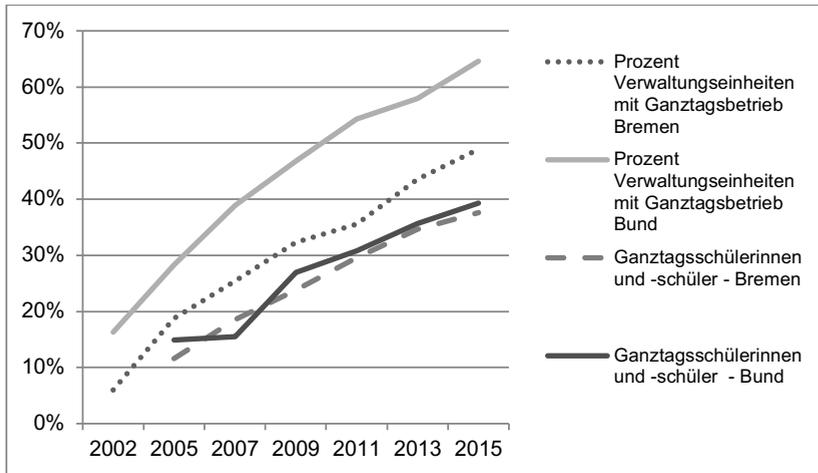
8.1 Ganztagsschulausbau in Bremen

Ähnlich wie in der gesamten Bundesrepublik findet auch in Bremen seit 2003 ein umfassender Ganztagsschulausbau statt. Vom Bund wurde dieser Ausbau aus Mitteln des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) mitfinanziert. Zusätzlich zu den IZBB-Mitteln bestehen landeseigene Fördermaßnahmen zum Ausbau von Ganztagsschulen. Insgesamt wurden in Bremen über 36 Mio. Euro in den Ganztagsschulausbau investiert, davon 28 Mio. Euro aus IZBB-Mitteln und acht Mio. Euro aus dem Haushalt der Hansestadt.

Diese Investitionen führten dazu, dass sich in Bremen die Schulen mit Ganztagsbetrieb verachtfacht haben: So gab es 2002 elf Schulen mit Ganztagsbetrieb (KMK, 2008), 2007 waren es bereits 47 Schulen und 2013 wurden 79 Schulen in Bremen als Ganztagsschulen ausgewiesen. Im Jahr 2015 ist die Anzahl der Ganztagsschulen auf 87 weiter angestiegen. Damit waren knapp 49 Prozent der schulischen Verwaltungseinheiten in Bremen als Ganztagsschulen ausgewiesen (KMK 2011; 2015a; 2017). Analog zum Ausbau der Schulen ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Ganztagsschulen angestiegen. Besuchten 2005 zwölf Prozent und 2007 19 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Bremen eine Ganztagsschule, so waren es 2009 bereits 24 Prozent. 2015 waren laut KMK-Statistik 38 Prozent aller Bremer Schülerinnen und Schüler Ganztagsschülerinnen und -schüler (KMK 2011; 2015a; 2017). Während die Anzahl der Ganztagsschulen in Bremen unter dem Bundesdurchschnitt liegt, ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Ganztagsschulen in Bremen fast identisch mit dem Durchschnittswert in der Bundesrepublik (Abbildung 8.1). Die vergleichsweise hohe Zahl an Ganztagsschülerinnen und -schülern in Bremen bei einer eher geringeren Anzahl an Ganztagsschulen kommt vor allem dadurch zustande, dass in Bremen gebundene Ganztagsschulen favorisiert werden, insbesondere im Primarbereich (§ 2 Abs. 3 GTS-VO, 2013; Arnold, Furthmüller, Kielblock & Gaiser, 2017; Berkemeyer, 2015, Abbildung 8.4).

1 Das Kapitel basiert auf der Expertise „Ganztagsschulausbau in Bremen im Kontext der Bremer Schulreform“ von Markus Sauerwein (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation) und Karin Lossen (Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund).

Abbildung 8.1: Entwicklung der Ganztagsschulen und Ganztagsschülerschaft (an öffentlichen Schulen) in Bremen im Vergleich zum Bund



Anmerkungen: KMK, 2008–2017; eigene Darstellung.

Laut der Verordnung zur Regelung der Ganztagsschulen in Bremen (GTS-VO, 2005 zuletzt geändert 2013; vgl. § 23 BremSchulG., 2016), gelten Schulen, die an drei bis fünf Wochentagen den Bildungs- und Erziehungsauftrag an mindestens sieben bis höchstens acht Zeitstunden verwirklichen, als Ganztagsschulen. Ähnlich wie in anderen Bundesländern bestehen auch in Bremen drei mögliche Organisationsformen. An gebundenen Ganztagsschulen besuchen alle Schülerinnen und Schüler für mindestens 35 Zeitstunden die Ganztagschule. In teilgebundener Form besucht ein Teil der Schülerinnen und Schüler für mindestens drei Tage und für jeweils mindestens sieben Zeitstunden die Ganztagschule. An offenen Ganztagsschulen nimmt ein Teil der Schülerinnen und Schüler am Nachmittag an zusätzlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten teil, die den Unterricht nicht ergänzen. Je nach Organisations- und Schulform können Ganztagsschulen somit Betreuungszeiten von morgens 7:00 Uhr bis nachmittags 17:00 Uhr anbieten. In der Schulgesetznovelle von 2009 wurde geregelt, dass Unterricht und unterrichtsergänzende Angebote zu einer organisatorischen Einheit an Vor- und Nachmittagen zusammenzuführen sind. Zudem sind alle Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an Lernzeiten verpflichtet. Die Teilnahme an zusätzlichen Betreuungsangeboten hingegen kann ganz oder teilweise verpflichtend sein (§23 BremSchulG., 2016). Neben dem Unterricht sollen Angebote aus dem sprachlichen, musisch-künstlerischen, mathematisch-naturwissenschaftlichen, sozialen und sportlichen Bereich, Übungszeiten sowie fächerübergreifende Projekte das Lernen im Ganztage ergänzen. Zudem wird ein Mittagessen angeboten, welches an Ganztagsgrundschulen verpflichtend ist (GTS-VO, 2013).

Die oben berichteten Daten lassen jedoch nur einen ersten oberflächlichen Blick auf den Ausbau der Bremer Ganztagschullandschaft zu. Vor dem Kontext der Bremer Schulreform 2008 soll nachfolgend der aktuelle Stand des Ganztagschulbaus im Vergleich zum Bund vertiefend beschrieben werden. Hierfür wird auf Daten der bundes- und landesweit repräsentativen Schulleitungsbefragung der Studie zur Ent-

wicklung von Ganztagschulen (StEG) aus dem Jahr 2015 zurückgegriffen, die am Ende dieses Kapitels mit Daten einer vorherigen Befragung aus dem Jahr 2007 – also vor der Bremer Schulreform (StEG Konsortium, 2016; 2008a/b; Fischer, Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher & Züchner, 2011) kontrastiert werden.

Aussagen über die Qualität der einzelnen Ganztagschulen oder Angebote können nicht getroffen werden, da hierzu keine entsprechenden Daten für Bremen vorliegen. In diesem Kontext ist auf Ergebnisse der StEG-Studien hinzuweisen, die zeigen, dass Ganztagsangebote für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nur dann positiv sind, wenn die Qualität der Ganztagsangebote hoch ist (siehe hierzu u.a. Fischer et al., 2011 2016; Sauerwein, 2017).

8.2 Ganztagschulen in Bremen – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen

Im Jahr 2015 wurden in Bremen 72 Schulen als Schulen mit Ganztagsbetrieb benannt, die potenziell zur Teilnahme an der StEG-Schulleitungsstudie berechtigt waren (Furthmüller, 2016).² Darunter waren 40 Primarschulen, 30 Schulen im Sekundarbereich I (ohne Gymnasien) und zwei Gymnasien. Die Unterschiede zwischen der KMK-Statistik und den in StEG aufgeführten Schulen kommen dadurch zustande, dass sich StEG an den jeweiligen Landesdefinitionen orientiert. An der Befragung nahmen letztlich 29 dieser Ganztagschulen (15 Primar/ 13 Sek. I/ 1 Gymnasium) teil (geplant 52) (StEG-Konsortium, 2016). Dies entspricht für den Primarbereich einer Teilnahmequote von 60 Prozent, für den Sekundarbereich von 52 Prozent.³ Das vorliegende Kapitel bezieht sich in erster Linie auf diese Daten. Aussagen über die Gymnasien mit Ganztagsbetrieb können jedoch nicht getroffen werden, da die Stichprobe hierfür zu klein war.⁴

8.2.1 Hintergrundinformationen

8.2.1.1 Schulgröße

Die Schulgröße stellt eine wichtige Hintergrundinformation dar. Die pädagogische Arbeit an Ganztagschulen sowie der Aufwand, der für die Koordination und Organisation des täglichen Schulbetriebs aufgewendet werden muss, unterscheiden sich zwischen den Schulen in Abhängigkeit von ihrer Größe. So bestehen beispielsweise Zusammenhänge zwischen der Schulgröße und der Anzahl verschiedener Ganztagsangebote, die Schulen bereitstellen. Entsprechend müssen die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Schulgröße interpretiert werden.

2 Laut KMK waren insgesamt 87 Schulen als Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgewiesen. Diese Unterschiede kommen dadurch zustande, dass in StEG keine Privatschulen an der Umfrage teilnehmen.

3 Die bundesweite Teilnahmequote lag mit 78 Prozent höher als in Bremen – dieser Unterschied ist jedoch statistisch für den Primarbereich nicht signifikant (Furthmüller, 2016).

4 Für eine genaue Beschreibung der Studie s. StEG-Konsortium 2016; Furthmüller, 2016.

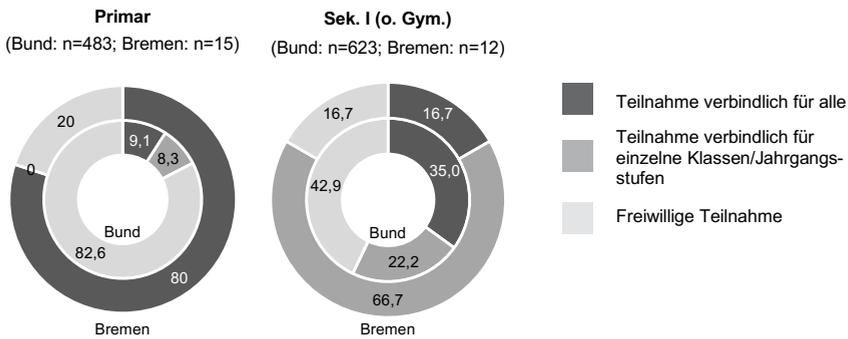
In Bremen sind die Grundschulen etwas größer als in anderen Bundesländern, ähnliches gilt für die Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien).

8.2.1.2 Teilnahmeverbindlichkeit

Die Verbindlichkeit der Teilnahme hängt eng mit der Gestaltung des Ganztags zusammen. Gemeinhin wird davon ausgegangen, dass Schulen mit verbindlichen Teilnahmemodellen eine größere Flexibilität bei der zeitlichen Gestaltung des Ganztags haben. Sie können beispielsweise eher Unterricht und Angebote über den ganzen Tag verteilen und diese miteinander verknüpfen. Da in den Bundesländern die Begriffe offen, teilgebunden und gebunden unterschiedlich verwendet (und auch ersetzt) werden, unterscheidet StEG zwischen freiwilliger Teilnahme am Ganzttag, verbindlicher Teilnahme für einen Teil der Schülerschaft und verbindlicher Teilnahme für alle Schülerinnen und Schüler.

Aus Abbildung 8.2 ist zu entnehmen, dass Bremen bei den Grundschulen vor allem auf ein verbindliches Teilnahmemodell setzt. Acht von zehn Schulen sind entsprechend organisiert. Eine freiwillige Teilnahme hingegen ist nur bei jeder fünften Schule feststellbar, während teilweise verbindliche Modelle gar nicht vorkommen. Gerade im Vergleich zum Bund ist die hohe Zahl an verbindlich organisierten Grundschulen im Primarbereich in Bremen auffällig. Bundesweit ist nur jede zehnte Ganztagschule verbindlich organisiert – offene Modelle dominieren. Damit unterscheiden sich die teilnehmenden Grundschulen an der StEG-Schulleitungsbefragung deutlich von der KMK-Statistik. Demnach sollten 45 Prozent der Primarschulen als offene Ganztagschulen organisiert sein (KMK, 2017; vgl. auch Stanat et al., 2017). Diese Unterschiede kommen dadurch zustande, dass deutlich weniger offene Ganztagschulen an der Befragung teilgenommen haben. In der vom Bundesland zur Verfügung gestellten Schulliste sind 35 Prozent der Grundschulen als offene Ganztagsgrundschulen aufgeführt (Furthmüller, 2017). Geplant war, dass insgesamt 25 Primarschulen in Bremen an der Befragung teilnehmen, davon 17 gebundene und acht offene Ganztagsgrundschulen. Tatsächlich teilgenommen haben allerdings nur zwei offene Ganztagsgrundschulen, während die Teilnahmequote bei den gebundenen Ganztagschulen mit dreizehn Schulen durchaus zufriedenstellend ist (Furthmüller 2017; StEG-Konsortium, 2016). Diese Schieflage gilt es bei der Interpretation der nachfolgenden Befunde zu berücksichtigen, da gebundene Ganztagsgrundschulen überproportional häufig vertreten sind.

Abbildung 8.2: Wie verbindlich ist die Teilnahme am Ganztagsbetrieb?



Im Sekundarbereich I (ohne Gymnasien) verfügen mit 17 Prozent deutlich weniger Schulen in Bremen über ein verbindliches Teilnahmemodell für alle Schülerinnen und Schüler. Hingegen ist an zwei Dritteln der Schulen die Teilnahme für einen Teil der Schülerschaft verbindlich. Eine freiwillige Teilnahme am Ganztagsbetrieb besteht ebenfalls nur an 17 Prozent der Bremer Schulen im Sekundarbereich I (ohne Gymnasien) (Abbildung 8.2). Im Vergleich zum Bund verfügt Bremen somit im nichtgymnasialen Sekundarbereich über weniger Ganztagschulen mit verbindlicher Teilnahme für alle Schülerinnen und Schüler. Dafür bestehen jedoch deutlich mehr Schulen mit einer teilweise verbindlichen und dementsprechend weniger Schulen mit einer freiwilligen Teilnahme.⁵ Die Teilnahmerate der Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) spiegelt die Organisationsformen der Ganztagschulen zufriedenstellend wider, sodass hier nicht von einer verzerrten Stichprobe ausgegangen werden muss.

8.2.1.3 Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb

Die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb kann zwischen den jeweiligen Formen von Ganztagschule und den Schulgruppen variieren. An Schulen mit verpflichtender Teilnahme müssen alle Schülerinnen und Schüler den Ganztagsbetrieb besuchen, während dies bei Schulen mit teilweise verbindlicher Teilnahme bzw. freiwilliger Teilnahme nicht der Fall ist. Schülerinnen und Schüler können hier jedes Schul(halb)jahr neu darüber entscheiden, ob sie am Ganztagsbetrieb teilnehmen oder nicht. Ferner kann die Teilnahmequote auch über die Akzeptanz des Ganztags Aufschluss geben. Neben der Teilnahmequote berichten wir auch über die Nachfrage nach Ganztagsplätzen. So ist die Inanspruchnahme des Ganztags bzw. die Teilnahmequote nicht nur von familiären und individuellen Bedürfnissen und Wünschen abhängig, sondern auch von den an den Schulen bereitgehaltenen Ganztagsplätzen.

Die entsprechenden Umfrageergebnisse der StEG-Schulleitungsstudie zeigen an dieser Stelle zunächst, dass an Grundschulen in Bremen die Teilnahmequote am Ganztagsbetrieb bei 90 Prozent liegt und damit deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Dies

⁵ Für Schulen der Sekundarstufe I bestehen somit keine nennenswerten Unterschiede zur KMK-Statistik.

ist letztlich darauf zurückzuführen, dass fast alle Ganztagsgrundschulen in Bremen, die an der Studie teilgenommen haben, eine verpflichtende Teilnahme für alle Schülerinnen und Schüler vorgesehen haben. An Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) liegt die Teilnahmequote bei 54 Prozent und damit unter dem bundesweiten Durchschnitt.

8.2.1.4 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf

Erstmals wurden die Schulleitungen 2015 auch gefragt, wie viel Prozent ihrer Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Dies sind an 42 Prozent der Primarschulen mehr als zehn Prozent. An lediglich acht Prozent der Grundschulen gibt es keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Im Vergleich zum Bund bestehen hier deutliche Unterschiede: Dort geben nur sieben Prozent der Primarschulen an, dass mehr als zehn Prozent ihrer Schülerschaft einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen und an 14 Prozent der Grundschulen gibt es keine Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf.

Auch an den Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) ist die Situation vergleichbar. Hier sind es drei von zehn Schulen, an denen über zehn Prozent der Schülerschaft einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, und an 70 Prozent der Schulen zwischen fünf und zehn Prozent. Bundesweit geben nur zwölf Prozent der Schulleitungen an, dass bei mehr als jedem zehnten Schüler bzw. jeder zehnten Schülerin ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt und an zehn Prozent der Schulen der Sekundarstufe I gibt es keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Sowohl im Primarbereich als auch im Bereich der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) werden Ganztagschulen in Bremen also deutlich häufiger von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht, als es an den Vergleichsschulen im Bund der Fall ist. Laut Angaben der Bremer Senatsverwaltung ist die Betreuungsquote von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Ganztags relativ betrachtet höher als bei den übrigen Schülerinnen und Schülern.

8.2.1.5 Öffnungszeiten

Auch die Öffnungszeiten von Ganztagschulen stellen ein bedeutsames Kriterium dar. Gerade bei Familien mit jüngeren Kindern steht hier die Frage nach Vereinbarkeit von Beruf und Familie im Fokus. Ganztagschulen müssen demnach den Eltern ausreichende Betreuungszeiten anbieten, damit diese einem Beruf nachgehen können. Zugleich liefern die Öffnungszeiten auch einen Hinweis darauf, inwiefern Ganztagschulen den Alltag von Kindern und Jugendlichen prägen. Positiv betrachtet bedeuten längere Öffnungszeiten für Jugendliche auch eher die Chance, sich in den zusätzlichen extracurricularen Angeboten (selbstbestimmt) weiterzuentwickeln und

sich in die Institution Schule einzubringen. Negativ betrachtet kann Ganztagschule auch jugendliche Lebenswelten kolonialisieren und Freiräume jenseits der Schule zeitlich stark einschränken (vgl. 15. Kinder- und Jugendbericht, 2017). Inwiefern dies zutrifft, hängt letztlich aber von der Gestaltung des Ganztags der jeweiligen Schule ab. Längere Öffnungszeiten sind nicht zwangsläufig ein Indikator dafür, dass Schülerinnen und Schüler auch länger in der Schule bleiben müssen, sondern können auch als ein Angebot an Eltern und Kinder verstanden werden.

Im Primarbereich haben in Bremen die Ganztagschulen von Montag bis Donnerstag im Schnitt neun Stunden geöffnet; am Freitag sind es acht Stunden. Hier zeigen die empirischen Daten eine Abweichung von den bildungspolitischen Vorgaben, die Öffnungszeiten von mindestens sieben bis höchstens acht Stunden vorsehen (vgl. GTS-VO). Dies erklärt sich daraus, dass Schulen eine Früh- bzw. Spätbetreuung anbieten, die dann aber kostenpflichtig ist. Im Vergleich zum Bund bieten die Grundschulen in Bremen damit von Montag bis Donnerstag jeweils 30 Minuten mehr Betreuungszeit an. Am Freitag entsprechen die Betreuungszeiten mit acht Stunden dem bundesweiten Durchschnitt.

An den Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) umfassen in Bremen die Öffnungszeiten von Montag bis Donnerstag zwischen sieben Stunden und 30 Minuten und acht Stunden. Freitags bieten die Schulen geringere Betreuungszeiten von sechs Stunden und 30 Minuten. Während im Primarbereich die Bremer Schulen längere Betreuungszeiten anbieten als der Bundesdurchschnitt, ist die Lage im Sekundarbereich I umgekehrt. Hier sind die Öffnungszeiten von Montag bis Donnerstag im Bundesdurchschnitt etwa zehn Minuten länger. Freitags haben jedoch die Bremer Schulen 50 Minuten länger geöffnet.

8.2.2 Ressourcen und Problembereiche

8.2.2.1 Probleme bei der (Weiter-)Entwicklung des Ganztagsbetriebs

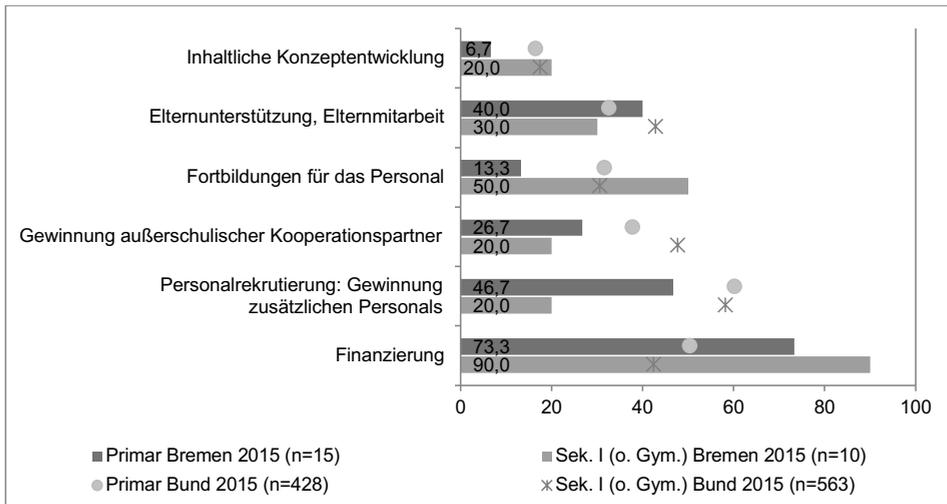
In der StEG-Schulleitungsbefragung wurden die Schulleitungen gebeten, anhand verschiedener Themenbereiche anzugeben, inwiefern sie Schwierigkeiten bezüglich der Durchführung bzw. Weiterentwicklung des Ganztagsbetriebs sehen. Die Ergebnisse sind in Abbildung 8.3 dargestellt.

Nur wenige der Schulleitungen der Primarschulen geben an, dass sie Schwierigkeiten bei der inhaltlichen Konzeptentwicklung oder Fortbildung des Personals sehen. Ein Viertel der Schulleitungen nennt Probleme bei der Gewinnung außerschulischer Kooperationspartner. Die Elternmitarbeit ist an 40 Prozent der Schulen ein Problem und für jede zweite Schule stellt die Rekrutierung zusätzlichen Personals eine Herausforderung dar. Drei Viertel der Schulleitungen sieht Schwierigkeiten bei der Finanzierung des Ganztagsbetriebs. Im Vergleich zum Bund fällt auf, dass die Grundschulen in Bremen weniger Probleme bei der inhaltlichen Konzeptentwicklung, der Fortbildung des Personals, der Gewinnung außerschulischer Kooperationspartner sowie der Personalrekrutierung haben. Hingegen werden

Schwierigkeiten bei der Finanzierung des Ganztagsbetriebs von den Grundschulen in Bremen deutlich häufiger genannt.

Jeweils 20 Prozent der im Jahr 2015 befragten Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) sehen Schwierigkeiten bei der inhaltlichen Konzeptentwicklung, der Gewinnung von außerschulischen Kooperationspartnern oder der Rekrutierung von Personal. An drei von zehn Schulen ist die Elternunterstützung bzw. Elternarbeit ein Problem. Für die Hälfte der Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) stellt die Fortbildung des Personals eine Schwierigkeit bei der Durchführung bzw. Weiterentwicklung des Ganztagsbetriebs dar. 90 Prozent der Schulen geben an, dass ihnen die Finanzierung des Ganztags Probleme bereitet. Wird Bremen mit dem bundesweiten Durchschnitt verglichen, ergibt sich, dass die Elternunterstützung bzw. Elternmitarbeit und die Gewinnung von Kooperationspartnern oder Personal deutlich weniger Bremer Schulen vor eine Herausforderung stellt. Probleme hinsichtlich Fortbildungen werden hingegen von den Bremer Schulen häufiger als Schwierigkeit identifiziert. Besonders auffällig sind die Probleme bei der Finanzierung des Ganztagsbetriebs: Während bundesweit hier etwa 40 Prozent der Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) von Problemen berichten, sind es in Bremen mehr als doppelt so viele (90 Prozent).

Abbildung 8.3: Haben Sie Schwierigkeiten bezüglich der Durchführung bzw. Weiterentwicklung des Ganztagsbetriebes in den folgenden Bereichen?



Anmerkungen: o. Gymn. = ohne Gymnasien; Angaben in Prozent. Quelle: STEG-Schulleitungsbefragung 2014/2015.

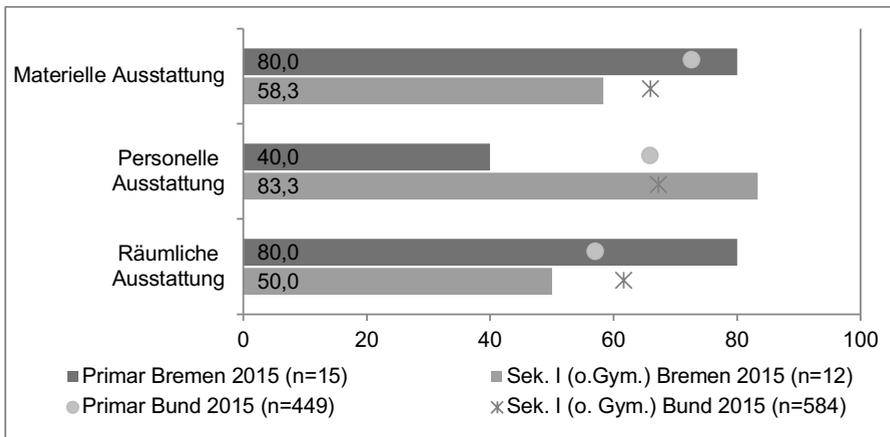
8.2.2.2 Bewertung der Ressourcen durch die Schulleitungen

Die Schulleitungen wurden ebenfalls gefragt, inwieweit die derzeitigen räumlichen, personellen und materiellen Ressourcen dem an ihrer Schule praktizierten bzw. angestrebten Konzept von Ganztagschule gerecht werden. Die Ergebnisse sind Abbildung 8.4 zu entnehmen.

An den Primarschulen sind 80 Prozent der Schulleitungen zufrieden mit der materiellen und räumlichen Ausstattung. Bei der personellen Ausstattung sind es 40 Prozent. Im Vergleich zum Bund scheinen in Bremen somit eher Probleme bei der personellen Ausstattung zu bestehen. Umgekehrt wird die räumliche Ausstattung an den Bremer Grundschulen dem praktizierten bzw. angestrebten Konzept von Ganztagschule eher gerecht als an den Grundschulen in den übrigen Bundesländern.

An Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) ist die materielle und räumliche Ausstattung an etwa der Hälfte der Schulen mit dem praktizierten bzw. angestrebten Konzept von Ganztagschule zu vereinen. Die personelle Ausstattung wird an über 80 Prozent der Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) diesbezüglich als hinreichend beurteilt. Im bundesweiten Vergleich wird die materielle und räumliche Ausstattung an den Bremer Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) als schlechter eingeschätzt, die personelle Ausstattung hingegen als besser.

Abbildung 8.4: Inwieweit werden die derzeitigen räumlichen, personellen und materiellen Ressourcen den an Ihrer Schule praktizierten bzw. angestrebten Konzepten von Ganztagschule gerecht?



Anmerkungen: o. Gymn. = ohne Gymnasien; Angaben in Prozent. Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2014/2015.

Die gleiche Frage wurde den Schulleitungen nicht nur für den Bereich Ganztags, sondern auch für den Bereich Inklusion gestellt. Hier geben ein Drittel der Schulleitungen der Primarschulen an, dass sie mit der materiellen Ausstattung zufrieden sind. Hinsichtlich der räumlichen Ausstattung sind es 75 Prozent und bezüglich der personellen Ausstattung 17 Prozent.

Bei den Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) ist die Ausstattung laut Angaben der Schulleitungen deutlich besser. Mit der materiellen Ausstattung sind zwei Drittel zufrieden, mit der räumlichen Ausstattung 70 Prozent und mit der personellen Ausstattung 90 Prozent.

Im Vergleich zum Bund sind die Bremer Schulleitungen an Primarschulen hinsichtlich der räumlichen Ausstattung zufriedener. Hier liegt der Bundesdurchschnitt bei 42 Prozent. Jedoch sind sie bezüglich der materiellen (Bund 43 Prozent) und personellen Ausstattung (Bund 25 Prozent) deutlich seltener zufrieden. An den Schu-

len der Sekundarstufe I (ohne Gymnasium) schneidet Bremen im Vergleich zum Bund deutlich besser ab. Bundesweit geben 42 Prozent der Schulleitungen an, mit der materiellen Ausstattung zufrieden zu sein, bei der räumlichen sind es 45 Prozent und bei der personellen Ausstattung 27 Prozent.

8.2.3 Veränderungen zu 2007 und weitere Ergebnisse

Die StEG-Daten erlauben ebenfalls einen Vergleich des gegenwärtigen Standes in Bremen im Jahr 2015 mit dem Jahr 2007, also vor der Bremer Schulreform. Der Vergleich zwischen 2015 und 2007 wird für eine abschließende Bewertung herangezogen. Zugleich wird bei der Zusammenfassung auf Ergebnisse der StEG-Schulleitungsstudie verwiesen, die in einer zuvor erstellten Expertise gesondert ausgearbeitet wurden.

Bei der Interpretation der Befunde im Primarbereich ist darauf zu achten, dass an der StEG-Studie 2015 proportional mehr gebundene Ganztagschulen teilgenommen haben, als in Bremen derzeit vorhanden sind (siehe Abschnitt Teilnahmeverbindlichkeit).

8.2.3.1 Ganztagsschulformen

Die Ganztagschulpolitik in Bremen setzte im Primarbereich lange Zeit auf gebundene Ganztagschulen. Dies ist von der Tendenz her bereits im Jahr 2007 zu erkennen. Hier überwogen jedoch noch teilgebundene Ganztagschulen. Heute ist die Mehrzahl der Primarschulen als gebundene Ganztagschule organisiert. Andererseits sind seit 2011/2012 fast nur noch offene Ganztagschulen hinzugekommen, sodass sich deren Zahl nahezu vervierfacht hat (KMK, 2017). Mittlerweile gibt es beinahe ebenso viele offene wie gebundene Ganztagsgrundschulen. Diese Entwicklung stellt einen Wechsel in der Ganztagschullandschaft Bremens dar. Die Gründe für diese seit etwa 2011/2012 stattfindende Veränderung sind aus den vorliegenden Daten nicht ersichtlich. Vielerorts gelten gebundene Ganztagsgrundschulen als vorherrschendes Ganztagschulmodell als politisch nicht durchsetzbar, insbesondere weil Eltern Vorbehalte gegen eine verpflichtende Teilnahme am Ganztagsbetrieb äußern: Laut der JAKO-O Bildungsstudie (Jako-o GmbH, 2017) möchten die meisten Eltern ihr Kind in einer offenen Ganztagschule anmelden. Gebundene Ganztagschulen oder Halbtagschulen erhalten weniger Zuspruch. Inwiefern dies auch für Bremen zutrifft, bleibt jedoch unklar. Auf Basis der vorliegenden Daten kann zumindest festgestellt werden, dass die Nachfrage nach Ganztagsplätzen an etwa der Hälfte der in Bremen befragten Primarschulen – die zu über 80 Prozent als gebundene Ganztagschulen organisiert sind – gestiegen ist. Dies spricht zumindest für eine Akzeptanz gebundener Ganztagschulen bei den Eltern.

Die Teilnahmequote an den befragten Grundschulen liegt alleine aufgrund ihrer Organisationsform bei über 90 Prozent und damit deutlich über dem bundesweiten Mittelwert. Aussagen darüber, wie die Teilnahmequote an offenen Ganztagsgrund-

schulen in Bremen liegt, können aufgrund der geringen Stichprobe nicht getroffen werden. Im Sekundarbereich ist die Prozentzahl gebundener Ganztagsschulen dagegen rückläufig. Hier überwiegen teilgebundene Modelle. An den meisten dieser Schulen ist die Anmeldesituation in den letzten Jahren konstant geblieben. Die Teilnahmequote an den Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) liegt mit über 50 Prozent etwas unter dem bundesweiten Durchschnittswert.

8.2.3.2 Öffnungszeiten

Zwischen den Jahren 2007 und 2015 konnten im Grundschulbereich die Öffnungszeiten um rund eine halbe Stunde verlängert werden. Damit liegen die durchschnittlichen Öffnungszeiten auch eine halbe Stunde über den bundesweiten Öffnungszeiten. Die StEG-Daten zeigen hier jedoch eine Abweichung zur Bremer Ganztagsschulverordnung. Diese sieht vor, dass Ganztagsschulen zwischen sieben und acht Zeitstunden geöffnet sind (GTS-VO, 2005; zuletzt geändert 2013; § 23 BremSchG.). Die tatsächlichen Öffnungszeiten liegen laut Angaben der Schulleitungen allerdings bei durchschnittlich neun Stunden. Dies kommt daher, dass Eltern für eine Anmeldung die zusätzlichen Öffnungszeiten bezahlen müssen.

Im Sekundarbereich hingegen sind die Betreuungszeiten rückläufig im Vergleich zu 2007 und liegen nun im Bereich des Bundesdurchschnitts. Dies liegt sicherlich auch daran, dass prozentual weniger Schulen im Sekundarbereich als gebundene Ganztagsschulen organisiert sind, als es noch 2007 der Fall war.

8.2.3.3 Durchführung des Ganztagsbetriebs

Die Schwierigkeiten bei der Durchführung des Ganztags haben zwischen 2007 und 2015 deutlich abgenommen. Dies betrifft Bereiche wie inhaltliche Konzeptentwicklung, Elternunterstützung, die Rekrutierung von Kooperationspartnern oder pädagogischem Personal. Auch im Vergleich zum Bund schneiden die Bremer Schulen hier besser ab. Selbiges gilt für die Zufriedenheit mit der materiellen und räumlichen Ausstattung. Hier ist insbesondere im Primarbereich eine Verbesserung zur Situation von 2007 eingetreten und die Werte der Bremer Grundschulen liegen mittlerweile über denen der Vergleichsschulen im Bund. Ebenso sind die Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) zufriedener hinsichtlich ihrer materiellen Ausstattung als im Jahr 2007, bleiben jedoch noch hinter dem Bundesdurchschnitt zurück. Die personelle Ausstattung konnte ebenfalls an Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) verbessert werden. An Primarschulen ist die Zufriedenheit mit dieser jedoch rückläufig und liegt unter dem Bundesdurchschnitt (vgl. hierzu auch Klemm & Zorn, 2016).

Neben der personellen Ausstattung an Grundschulen berichten Schulen über finanzielle Probleme bei der Durchführung des Ganztags. Drei Viertel aller Grundschulen und sogar 90 Prozent der Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien)

sehen ihre finanzielle Ausstattung kritisch – ein Wert, der deutlich über dem bundesweiten Durchschnitt liegt.

8.2.3.4 Angebote an Bremer Ganztagschulen

In Bremer Ganztagschulen können Schülerinnen und Schüler lernunterstützende, musisch-kulturelle, sprachbezogene Angebote, MINT-Angebote sowie Angebote aus dem Bereich Sport und Freizeit besuchen. Im Vergleich zu 2007 konnte an den Schulen das Angebotsspektrum erweitert werden und liegt mittlerweile über den deutschlandweiten Vergleichswerten. Aufgabenbezogene Lernzeiten sind fester Bestandteil des Ganztags und ersetzen an Grundschulen die Hausaufgabenbetreuung. Ferner bieten Bremer Grundschulen im bundesweiten Vergleich besonders viele fachbezogene Angebote an, und zwar nicht auf Kosten freizeitbezogener Angebote. Sicherlich hängt der StEG-Befund eines besonders breiten Angebotsspektrums der Bremer Primarschulen auch damit zusammen, dass bei der Schulleitungsbefragung 2015 in Bremen überproportional viele gebundene Ganztagschulen teilgenommen haben, bei denen naturgemäß mehr Zeit für eine größere Schülerzahl mit Ganztagsangeboten ausgefüllt werden muss. Auch die Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) haben einen Fokus auf fachbezogene Ganztagsangebote. Dies stellt insofern eine Besonderheit dar, da es deutschlandweit eher Gymnasien sind, die fachbezogene Ganztagsangebote durchführen, während an Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) technische und handwerksbezogene Angebote sowie Angebote zum sozialen Lernen überwiegen. An Bremer Sekundarstufenschulen ist beides vorzufinden. In dieser Hinsicht erfüllen die Bremer Ganztagschulen also die Zielvorgaben des Landes, Ganztagsangebote aus verschiedenen Bereichen durchzuführen.

Eltern müssen an den befragten Schulen – abgesehen von einer Ausnahme – für die Teilnahme ihrer Kinder am Ganztag nicht bezahlen. Für das Mittagessen fällt ein Kostenbeitrag an. Einige Ganztagschulen verlangen für spezifische Ganztagsangebote einen zusätzlichen Beitrag. Sofern es möglich ist, sollte versucht werden, die Teilnahme am Ganztag generell kostenfrei zu gestalten und nicht für einzelne Angebote eine Gebühr zu erheben, zumal dies auch als Zielkriterium in der Bremer Ganztagschulverordnung formuliert wurde.

8.3 Zusammenfassung

Insgesamt sind die Verhältnisse an Bremer Ganztagschulen positiv zu bewerten. Die Situation hat sich im Vergleich zu 2007 deutlich verbessert. Lag Bremen 2007 in manchen Bereichen noch unter dem Bundesdurchschnitt, bewerteten die Schulleitungen die Situation 2015 insgesamt positiver. Weshalb Bremen den Ausbau gebundener Ganztagsgrundschulen weitestgehend gestoppt hat und stattdessen offene Ganztagsgrundschulen ausbaut, erschließt sich auf Basis der zur Verfügung stehenden Daten nicht. Der Wunsch von Eltern nach mehr Flexibilität bei der Ganztagsbetreuung und der damit einhergehenden Einführung von offenen Ganztags-

grundschulen ist zwar verständlich, jedoch sprechen die vorliegenden Daten der StEG-Studie eher für eine Akzeptanz gebundener Ganztagsgrundschulen bei den Eltern in Bremen. Zudem sind es vorwiegend Schulen mit verbindlicher Teilnahme, die der Schülerschaft mehr Ganztagsangebote zur Verfügung stellen, den Tagesablauf rhythmisieren und Angebote und Unterricht miteinander verzahnen (Sauerwein, Hannemann & Rollett, 2018; Rauschenbach et al., 2012) – immerhin ein Zielkriterium für Ganztagschulen in Bremen.

Insgesamt zeigen die berichteten Ergebnisse, dass Bremer Ganztagsgrundschulen deutlich weniger Probleme bei der Durchführung des Ganztags sehen als die Vergleichsschulen in anderen Bundesländern. Im Sekundarbereich I (ohne Gymnasien) gestaltet sich die Situation etwas anders. Während im Grundschulbereich die Betreuungszeiten auch im bundesweiten Vergleich relativ lang sind, liegen die Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) hier in etwa im Bundesdurchschnitt und umfassen rund eine Stunde weniger als im Primarbereich. Dies kann für Eltern ein Problem darstellen, wenn ihre Kinder von der Grundschule in die Sekundarstufe wechseln. Zumindest bis zur siebten Klasse sollten die Schulen der Sekundarstufe I den Betreuungszeitraum der Grundschulen erreichen. Aus der Ganztagschulforschung ist bekannt, dass die Teilnahme am Ganzttag erst ab der siebten Klasse nachlässt, sodass auch über die Primarschule hinaus ein Betreuungsbedarf besteht (Fischer et al., 2012).

Sowohl an Primarschulen als auch an Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) wird die finanzielle Situation vergleichsweise kritisch beurteilt. Darüber, wie hoch die tatsächlichen finanziellen Zuwendungen sind, auch im Vergleich zu anderen Bundesländern, kann keine Aussage getroffen werden, da entsprechende Angaben nicht vorliegen (vgl. auch Berkemeyer, 2016).

Trotz der finanziellen Probleme verfolgen die Bremer Ganztagschulen ehrgeizige Ziele mit ihrem Ganztagsprogramm. Soziales Lernen, die Erweiterung der Lernkultur sowie Begabungsförderung werden von der Mehrzahl der Ganztagschulen als Ziele benannt und die Angaben der Bremer Schulen liegen hier über denen der Vergleichsschulen des Bundes. Zugleich werden die zeitlichen Möglichkeiten des Ganztags – insbesondere an den Primarschulen – in Bremen viel stärker genutzt. Ebenfalls sind an Grundschulen Unterricht und Angebote stark konzeptionell miteinander verbunden. Bei den Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) spielt vor allem die Aufarbeitung von Lerndefiziten eine Rolle. Angebot und Unterricht sind nur bei zehn Prozent der Schulen miteinander verbunden; Bremen liegt hier deutlich unter dem Bundesdurchschnitt. Während also die Primarschulen die Vorgaben nach einer Verbindung von Unterricht und Ganztagsangeboten weitestgehend erfüllen, ist dies bei den Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) nicht der Fall.

An Bremer Ganztagschulen sind vergleichsweise besonders häufig Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen anzutreffen. Schulleitungen an Primarschulen sind mit der personellen und materiellen Ausstattung für die Umsetzung von Inklusion jedoch deutlich seltener zufrieden, als es bei den Grundschulen im Bund der Fall ist. An den Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) ist die Situation im Vergleich zum Bund besser.

Aussagen über mögliche Auswirkungen eines Ganztagsschulbesuchs für Kinder und Jugendliche kann das vorliegende Kapitel für Bremen nicht treffen. Hierfür müsste die pädagogische Qualität in den Ganztagsangeboten betrachtet werden. Ist diese hoch, so kann die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen positiv beeinflusst werden. Allerdings beschränkt sich dies auf die sozio-emotionale Entwicklung. Effekte auf die Schulleistungen konnte die bisherige Ganztagschulforschung – mit wenigen Ausnahmen – nicht nachweisen, ebenso wie eine Kompensation von Bildungsbenachteiligung qua Ganztagschule (StEG-Konsortium, 2016b; Sauerwein, 2017; Lossen et al., 2016).

Der Vergleich der Bremer Ganztagschulen zwischen 2007 und 2015 zeigt, dass sich die Anstrengungen im Ganztagsbereich ausgezahlt haben und eine substantielle Verbesserung stattgefunden hat. Im Jahr 2007 bewerteten die Schulleitungen die Situation in vielen der hier präsentierten Bereiche als schlechter, und Bremen lag unter dem Bundesdurchschnitt. Mittlerweile hat sich die Situation im Primarbereich – zumindest bei den befragten Schulen – grundlegend verbessert, sodass Bremen nun zumeist über dem Bundesmittelwert liegt. Bei den Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) ist im Vergleich ebenfalls eine Verbesserung zu 2007 eingetreten, jedoch liegt Bremen hier eher mit der bundesweiten Stichprobe gleichauf oder knapp darunter.

9. Steuerung und Qualitätsentwicklung im Bremer Schulsystem¹

9.1 Einleitung und Fragestellungen

Mit dem im Rahmen des Bremer Bildungskonsenses im Jahr 2008 vereinbarten Schulfrieden verband sich die Zielsetzung, die Schwerpunkte der Weiterentwicklung im Bremer Schulsystem in stärkerem Maße in der schulischen Qualitätsentwicklung und weniger in der fortlaufenden Diskussion über schulstrukturelle Ausgestaltungsfragen zu setzen (vgl. Kapitel 2). Im Zentrum sollte die inhaltliche, pädagogische und organisatorische Weiterentwicklung der Schulen innerhalb stabiler schulstruktureller Rahmenbedingungen stehen (vgl. Die Senatorin für Kinder und Bildung, 2011).

Wie in den anderen Bundesländern auch, wurden im Anschluss an die ernüchternden Befunde der PISA-Studie aus dem Jahr 2001 auch in Bremen verschiedene bildungspolitische Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im Bildungswesen – wie z.B. Bildungsstandards, zentrale Abschlussprüfungen, landesweite Vergleichsarbeiten oder Schulinspektionen – eingeführt. Sie sind als zentraler Bestandteil der Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulsystem Ausdruck einer Neuausrichtung der Steuerung im Schulwesen (Altrichter & Maag Merki, 2016). Altrichter (2016) fasst die Leitideen und die Merkmale dieser „neuen Steuerung“ wie folgt zusammen: 1. Evidenzbasierung (Entwicklungsentscheidungen auf der Basis geprüfter Informationen; Umsetzung wird empirisch evaluiert), 2. Outputorientierung („Leistungen von Bildungseinrichtungen“ sind besonders bedeutsam) sowie 3. Zielorientierung (durch Kommunikation von Zielen (Bildungsstandards und Schulqualitätsrahmen) zur Transparenz von Entwicklungsentscheidungen).

Im Rahmen der KMK-Strategie zur Qualitätssicherung (KMK, 2006, 2015) wurden neben dem nationalen Bildungsmonitoring in Form einer Bildungsberichterstattung und der kontinuierlichen Teilnahme an nationalen und internationalen Schulleistungsstudien in allen Bundesländern Vergleichsarbeiten (VERA) eingeführt. Zudem sind mittlerweile in nahezu allen Bundesländern zentrale Abschlussprüfungen implementiert (Klein, Kühn, van Ackeren & Block, 2009; Kühn, 2013). Weitere wesentliche Evaluationsverfahren sind die in den einzelnen Bundesländern vorgesehene externe Evaluation von Schulen durch Schulinspektionen (Döbert & Dederling, 2008) und die z.T. gesetzlich verankerte Verpflichtung der Schulen zur internen Evaluation.

Die genannten Evaluationsverfahren erfassen jeweils unterschiedliche Aspekte schulischer Arbeit und verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen. Die Überprüfung des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler erfolgt mit Hilfe von VERA und den zentralen Abschlussprüfungen. Als Grundlage für beide Instrumente die-

¹ Das Kapitel basiert auf der Expertise „Qualitätssicherung und Steuerung im Bremer Schulsystem“ von Tobias Feldhoff, Sebastian Wurster, Tanja Rettinger und Joshua Hausen (Universität Mainz).

nen die Bildungsstandards (Köller, 2009), wobei zentrale Abschlussprüfungen primär auf den Rahmenlehrplänen der Bundesländer basieren, diese aber wiederum an den Bildungsstandards orientiert sind (Klein et al., 2009; KMK, 2013; Kühn, 2013). Die bundesweit gültigen Bildungsstandards beschreiben, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Schulkarriere erreicht haben sollen (Köller, 2009). Damit wird explizit das Ziel „eines an Standards orientierten Unterrichts in einem datengestützten Entwicklungskreislauf“ (KMK, 2010, S. 9) verfolgt, in welchem VERA oder andere an den Bildungsstandards orientierte Testverfahren als Ausgangspunkt für die Ableitung von Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen dienen sollen. Jedes Bundesland hat zudem Schulqualitätsrahmen eingeführt (Döbert & Dederling, 2008). Sie beschreiben die (normativen) Zielvorstellungen von „guter Schule“ und operationalisieren diese in verschiedenen Dimensionen der Schul- und Unterrichtsqualität, z.B. zu Prozessen wie Schulmanagement, Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und insbesondere der Unterrichtsqualität sowie zu Lehrerprofessionalität und Schulkultur. Die Orientierungsrahmen dienen in den meisten Bundesländern als Basis der – im Land Bremen gegenwärtig ausgesetzten – externen Evaluation (Schulinspektion), deren Ergebnisse ebenfalls Grundlage von Schul- und Unterrichtsentwicklung sein sollen. Die Schulinspektion erfasst zwar alle Bereiche, konzentriert sich aber vor allem auf Schul- und Unterrichtsprozesse. Interne Evaluationen können hingegen zur Informationsbeschaffung in allen Bereichen eingesetzt werden. Sie werden auf Initiative der Schule durchgeführt (Gärtner, 2013) und umfassen jede Form der systematischen Informationsbeschaffung und -bewertung in der Verantwortung der Schule (Berkemeyer & Müller, 2010).

Mit der Einführung der verschiedenen Verfahren ist seitens der Bildungspolitik und -administration vor allem die Erwartung verbunden, dass in Schulen und im Unterricht auf Basis der Evaluationsergebnisse Qualitätsentwicklungsprozesse initiiert werden, um so die Qualität von Schule und Unterricht und über diese letztendlich auch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Dies hat zur Folge, dass die schulischen Akteure im Sinne der Rechenschaftslegung auch stärker für die Erbringung der schulischen Qualität verantwortlich gemacht werden. In der Regel wird hierbei eine Strategie des „Pressure and Support“ (van Ackeren, 2003) verwendet. Das heißt, Schulen werden einerseits stärker zur Rechenschaft gezogen, erhalten aber andererseits gleichzeitig Unterstützung in Form von Beratung und Qualifizierung. Im Gegenzug zur Rechenschaftslegung wurde der Gestaltungsraum der Schulen in den Bereichen Curriculum, Unterrichtsorganisation, Sachmittelbudgetierung, Personalverantwortung und -entwicklung erhöht (Rürup, 2007; Thiel et al., 2014). In der Forschung wird hier in der Regel der Begriff „Schulautonomie“ verwendet. Bezogen auf die meisten Schulen in den deutschen Bundesländern ist dies jedoch missverständlich, da mit Ausnahme von Privat- und teilweise Berufsschulen, die Schulen lediglich über eine erweiterte Autonomie verfügen. Neben der etwas unterschiedlichen Ausgestaltung der Gestaltungsräume verwenden die Bundesländer auch unterschiedliche Begriffe, wie zum Beispiel „selbstständige Schulen“, „erweiterte Schulautonomie“, „Eigenverantwortung“ etc.

Mit der Erwartung einer datenbasierten Schulentwicklung und der Erweiterung der Gestaltungsräume gewinnen mit dem Schulprogramm und der internen Evalua-

tion Instrumente an Bedeutung, die schon seit längerem Bestandteil der schulischen Qualitätsentwicklung in den Bundesländern sind. Zentrale Idee des Schulprogramms ist die Selbstverständigung der schulischen Akteure über wesentliche schulische Ziele und somit eine Zielorientierung der schulischen Entwicklungsprozesse sowie deren Formalisierung. Das Erreichen der im Schulprogramm festgeschriebenen Entwicklungsziele soll mittels interner Evaluation überprüft werden. Interne Evaluationen können jedoch ebenso dazu dienen, Entwicklungsziele zu identifizieren. Dieser Funktion kommt durch die Eigenverantwortung eine zunehmend stärkere Bedeutung zu. Interne Evaluationen haben bildungspolitisch einen hohen Stellenwert. Dies wird in der gesetzlich verankerten Verpflichtung der Schulen zur internen Evaluation in vielen Bundesländern deutlich. Zudem werden den Schulen mittlerweile eine Reihe verschiedener Instrumente und Portale zur Verfügung gestellt, um sie bei der internen Evaluation zu unterstützen. Darüber hinaus sind die Schulen im Rahmen der erweiterten Gestaltungsräume aufgefordert, ein eigenes Profil zu entwickeln und im Schulprogramm festzuhalten sowie auf Basis der Bildungsstandards und der Rahmenlehrpläne ein eigenes Curriculum zu entwickeln. In der Logik des neuen Steuerungsmodells sind Schulcurriculum, Schulprofil und Schulprogramm eng aufeinander abgestimmt.

In den einzelnen Bundesländern wurden umfangreiche Strategien zur Qualitätssicherung und -entwicklung ausgearbeitet. Zwar gibt es länderübergreifend Gemeinsamkeiten im Instrumentarium, die konkrete Ausgestaltung und Implementation der Strategien sind jedoch länderspezifisch. Im *Bundesland Bremen* werden gegenwärtig folgende Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung eingesetzt:

Regelmäßig erhobene Daten zur Schule und zum Leistungsstand der Schülerschaft:

- Vergleichsarbeiten (VERA)
 - in den Grundschulen in Jahrgangsstufe 3 in den Fächern Deutsch und Mathematik
 - in den weiterführenden Schulen in Jahrgangsstufe 8 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch
- Zentrale Abschlussprüfungen
 - am Ende der Jahrgangsstufe 10 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch
 - am Ende der Gymnasialen Oberstufe (Zentralabitur) die schriftlichen Prüfungen in den Leistungskursen (erstes und zweites Prüfungsfach) und im dritten Prüfungsfach
- Schuldatenblatt:
 - schulstatistische Grundangaben unter anderem zu Schüler- und Klassenzahl, Abschluss- und Übergangsquoten, Unterrichtsausfall, Lehrerbedarfszuweisung, Kontextinformationen (Sozialindex, Migrationsanteil)

Im Rahmen der **Eigenständigkeit der Schule** (§9 BremSchulG) erhalten auch die Bremer Schulen erweiterte Gestaltungsspielräume.

- Die Schulen sind aufgefordert „Freiräume für die Ausgestaltung von Unterricht und weiterem Schulleben eine eigene Entwicklungsperspektive herauszuarbeiten, die in pädagogischer und sozialer Verantwortung die Interessen der Schülerinnen und Schüler [...] individuell angemessene Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet“ (ebd, S. 10). Diese Perspektive sollen die Schulen im Rahmen des **Schulprofils** entwickeln und im **Schulprogramm** festhalten. Zudem sollen schulinterne Curricula entwickelt werden.
- Im Rahmen der **internen Evaluation** sollen die Schulen die Ergebnisse der schulischen Arbeit sowie die Standards der Schul- und Unterrichtsqualität sichern und zur systematischen Qualitätsentwicklung beitragen.
- Den Schulen stehen mit der Methodenbox „Selbstevaluation“, dem Portal IQES-Online und dem Konzept „Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (Emu)“ (Helmke, 2015) eine Reihe von Unterstützungsinstrumenten zur Verfügung.
- Darüber hinaus erhalten die Schulen erweiterte Möglichkeiten der Sachmittelbudgetierung sowie der Personalauswahl und -entwicklung. Die Möglichkeiten im Bereich der Sachmittelbudgetierung bestehen in Bremen schon relativ lange.
- Im Gegenzug sind die Schulen verpflichtet, Rechenschaft über ihre Arbeit gegenüber der Schulaufsicht abzugeben.

Fragestellungen

Gegenstand des vorliegenden Kapitels ist die Steuerung und Qualitätsentwicklung des Bremer Schulsystems aus der **Perspektive der Schulleitungen und Schulaufsichten**. Im Zentrum des ersten Themenschwerpunkts steht dabei die Bewertung und Nutzung der verschiedenen im Land Bremen vorhandenen Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung (z.B. Vergleichsarbeiten, interne Evaluation, Schulprogramm etc.). Im zweiten Themenschwerpunkt werden Befunde zur Zusammenarbeit zwischen Schulen und Schulaufsicht sowie zur wahrgenommenen Unterstützung der Qualitätsentwicklung in Schulen durch das Landesinstitut für Schule (LIS, Bremen), das Lehrerfortbildungsinstitut (LFI, Bremerhaven) und die Senatorin für Kinder und Bildung (SKB) als oberste Landesbehörde berichtet. Im Einzelnen wird in den beiden Themenschwerpunkten folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

Themenschwerpunkt 1: Bewertung und Nutzung der Instrumente zur Qualitätsentwicklung im Bremer Schulsystem

Im Rahmen des ersten Themenschwerpunkts sollen Informationen über die Bewertung und Nutzung der Instrumente zur Qualitätsentwicklung im Bremer Schulsystem generiert werden. Zunächst werden in diesem Kontext Fragen zur Nutzung der verschiedenen Instrumente der datenbasierten Qualitätsentwicklung (VERA, zentrale Abschlussprüfungen, interne Evaluation und Schuldatenblatt) und

zu förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Nutzung dieser Instrumente aufgeworfen. Die Forschungsfragen lauten wie folgt:

- In welcher Form und in welchem Ausmaß nutzen die Schulen aus Sicht der Schulleitungen und Schulaufsichten die verschiedenen Instrumente der datenbasierten Qualitätsentwicklung?
- Inwiefern fördern bzw. behindern die Ausgestaltung der Instrumente und die Bereitstellung von Ressourcen die schulische Nutzung der Instrumente aus Sicht der Schulleitungen und Schulaufsichten?
- Inwieweit bewerten die Mitglieder der Schulaufsicht die verschiedenen Instrumente der datenbasierten Qualitätsentwicklung für ihre Arbeit als nützlich und inwieweit nutzen sie diese?

Da die Umsetzung, Anwendung und der Fokus bei der internen Evaluation im Gegensatz zu den anderen datenbasierten Instrumenten in den Händen der Schulen selbst liegt, ist es für die Bewertung der Qualitätsentwicklung relevant, hierzu nähere Informationen zu erhalten. Die entsprechende Forschungsfrage lautet:

- Wie schätzen Schulleitungen und Schulaufsicht die Qualität und konkrete Umsetzung der internen Evaluation in den Schulen sowie die nötigen Voraussetzungen für deren Umsetzung ein?

In den Qualitätsentwicklungssystemen vieler Bundesländer (wie z.B. in Hamburg, Schleswig-Holstein, Niedersachsen) spielt die externe Evaluation eine wichtige Rolle. Sie ergänzt Instrumente, die Informationen über die Ergebnisqualität in Form der fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler liefern, wie die Vergleichsarbeiten oder zentralen Abschlussprüfungen, um Informationen zur Qualität der Prozesse auf der Schul- und Unterrichtsebene zu erhalten. In Bremen ist die externe Evaluation gegenwärtig ausgesetzt. Daher wurde die externe Evaluation nicht vertieft behandelt. Die Forschungsfragen konzentrieren sich auf die folgenden Aspekte:

- Zu welchem Zeitpunkt hat die letzte externe Evaluation stattgefunden?
- Inwieweit halten Schulleitung und Schulaufsicht die externe Evaluation für sinnvoll?

Neben der datenbasierten Qualitätsentwicklung ist die Eigenverantwortung zentraler Teil der Steuerungsstrategie im Bremer Schulsystem. Für die Untersuchung ist daher relevant:

- Wie bewerten die Schulleitungen und die Schulaufsichten die Freiräume in den Bereichen Unterricht, Personalverantwortung und Sachmittelbudgetierung?
- Wie nutzen die Schulen aus Sicht der Schulleitungen und Schulaufsichten die Freiräume?

Das Schulprogramm soll als zentrales Instrument der Selbststeuerung der Bremer Schulen die Verständigung innerhalb der Schule über schulische Ziele fördern und damit eine zielorientierte Arbeit ermöglichen. Zudem sollen die Schulen im Rahmen des Schulprogramms ein eigenes Profil entwickeln. Neben der Bedeutung für die schulische Entwicklung dient das Schulprogramm auch der Rechenschaftslegung

gegenüber der Schulaufsicht, die dieses genehmigt. Um den Austausch mit der Schulaufsicht zu erleichtern, wurde in Bremen ein entsprechendes Raster für das Schulprogramm überarbeitet. Dementsprechend konzentrieren sich die Forschungsfragen zum Schulprogramm auf folgende Aspekte:

- Wie schätzen Schulleitungen und Schulaufsichten die Verbindlichkeit und Konkretisierung des Schulprogramms und die Profilbildung ein?
- Wie bewerten Schulleitungen und Schulaufsichten das neue Raster für die Arbeit am Schulprogramm?

Mit der Einführung der Bildungsstandards und der Einführung von Bildungsplänen haben Schulen größere Freiräume in der inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts, deren Ausgestaltung in schulinternen Curricula definiert werden soll. Vor diesem Hintergrund ist von Interesse:

- Wie wird die Qualität der schulischen Curricula von der Schulleitung und Schulaufsicht bewertet?
- Welche Verbindlichkeiten und Handlungsspielräume weist das Schulcurriculum für die Lehrpersonen nach Einschätzung der Schulleitung und Schulaufsicht auf?

Themenschwerpunkt 2: Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schulaufsicht und Bewertung der Unterstützungsstrukturen der schulischen Qualitätsentwicklung im Bremer Schulsystem

Im zweiten Themenschwerpunkt stehen die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schulaufsicht sowie die Bewertung der Unterstützungsstrukturen für die schulische Qualitätsentwicklung im Mittelpunkt. Es ist davon auszugehen, dass neben schulischen Faktoren und der Qualität der Instrumente insbesondere die Unterstützung von Seiten des Schulsystems Einfluss auf die Nutzung der Instrumente und schulischen Qualitätsentwicklung hat. Dabei ist zu vermuten, dass die Schulaufsicht durch ihre Schnittstellenfunktion zwischen SKB und Schulleitungen einen nicht unerheblichen Einfluss auf die schulischen Qualitätsentwicklungsprozesse hat. Sie steht in direktem Austausch mit den Schulleitungen und soll die Schulen kontrollieren bzw. zur Qualitätsentwicklung und Nutzung entsprechender Instrumente anhalten und sie bei ihrer Entwicklung beraten und unterstützen. Dementsprechend widmet sich ein eigener Fragenkomplex der Akteurskonstellation Schulleitung und Schulaufsicht.

- Wie wird die Akteurskonstellation Schulleitung und Schulaufsicht von den beiden Akteuren in Bezug auf die allgemeine Zusammenarbeit, die Eigenverantwortung, die Zielvereinbarungen und die datenbasierte Qualitätsentwicklung eingeschätzt?

Weiterhin ist davon auszugehen, dass neben der Arbeit der Schulaufsicht ebenso die Gestaltung des Gesamtsystems der Qualitätsentwicklung sowie das LIS bzw. LFI durch die Bereitstellung von Beratung und Qualifizierung sowie die SKB als innere Schulverwaltung Einfluss auf die schulische Qualitätsentwicklung haben. Dementsprechend lauten die Forschungsfragen zu diesem Komplex wie folgt:

- Wie bewerten Schulleitungen und Schulaufsichten die Unterstützungsstrukturen für die Qualitätsentwicklung allgemein?
- Wie bewerten Schulleitungen und Schulaufsichten die Unterstützung der schulischen Qualitätsentwicklung durch die SKB?
- Wie bewerten Schulleitungen und Schulaufsichten die Beratung und Qualifizierung durch LIS bzw. LFI?

Neben der konkreten Unterstützung der Qualitätsentwicklung in Schulen geben die Einschätzungen hinsichtlich der Zusammenarbeit der Akteure im Schulsystem sowie der Kooperation bzw. Konkurrenz der Schulen untereinander wichtige Hinweise für die Steuerung des Schulsystems:

- Wie bewerten Schulleitungen und Schulaufsichten die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure im Bremer Schulsystem?
- Wie schätzen Schulleitungen und Schulaufsichten die Kooperation und Konkurrenz zwischen den Schulen ein?

Die Ergebnisse zu den einzelnen Fragen können im Rahmen des vorliegenden Kapitels nicht alle in der gleichen Ausführlichkeit und Detailtiefe wie in der zugrundeliegenden Expertise dargestellt werden, so dass insbesondere für den zweiten Themenbereich der Zusammenarbeit und Unterstützungsstrukturen Schwerpunktsetzungen erfolgen und Ergebnisse für einzelne Fragen nur in zusammenfassender Weise wiedergegeben werden.

9.2 Stichprobe, Instrumente und Analyseverfahren

Als Basis der Analysen dient eine am Ende des Schuljahres 2016/17 durchgeführte schriftliche Befragung von Schulleitungen sowie Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten im Land Bremen. Eine ausführliche Stichprobenbeschreibung der Schulleitungsbefragung findet sich in Kapitel 3. Insgesamt haben $N = 73$ Schulleitungen aus öffentlichen Grundschulen, Oberschulen und Gymnasien aus Bremen und Bremerhaven teilgenommen (Rücklauf insgesamt = 50%.) Trotz der nur bedingt zufriedenstellenden Rücklaufquote zeigten sich in Repräsentativitätsanalysen keine Hinweise auf bedeutsame Verzerrungen infolge eines selektiven Teilnahmeverhaltens. Die realisierte Stichprobe der Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten für die schriftliche Befragung besteht aus $N = 7$ Personen. Diese stammen allesamt aus Bremen. Die Schulaufsicht in Bremerhaven besteht aus zwei Personen und wurde anhand eines Gesprächsleitfadens interviewt, um strukturellen Besonderheiten und zum Teil abweichenden Aufgabengebieten stärker Rechnung tragen zu können.² *In den Analysen für die Schulaufsichten werden in den Ergebnistabellen die Befunde für die Schulaufsichtsmitglieder in der Stadtgemeinde Bremen dargestellt.* Sofern sich

2 Die Schulaufsicht in Bremerhaven übernimmt neben der Wahrnehmung aller Aufgaben der Schulaufsicht über die Bremerhavener Schulen im Auftrage des Landes auch die Bearbeitung von Personalangelegenheiten und Schülerangelegenheiten, Schulentwicklungsplanung, Schulraumplanung sowie Haushaltsangelegenheiten (Schulamt Bremerhaven, 2018).

Unterschiede in der Einschätzung zwischen den Mitgliedern der Schulaufsicht in Bremen und Bremerhaven zeigen, wird auf diese im Text eingegangen.

Die eingesetzten Fragen stammen zum einen aus bewährten Instrumenten (u.a. Items des IQB-Ländervergleichs 2012 (Wurster, Richter & Lenski, 2017), BMBF-Studie „Schulen als Steuerungsakteure“ (Wurster et al., 2016), wissenschaftliche Begleitforschung des Modellvorhabens „Selbständige Schule NRW“ (Holtappels, Klemm & Rolf, 2008), Expertise der aktuellen und zukünftigen Steuerungsstrukturen im Kanton Uri (Feldhoff, Huber & Durrer, 2010), Studie zur Wirkung der Berliner Schulinspektion (Gärtner & Wurster, 2009)), zum anderen wurden Fragen neu entwickelt. Es wurden geschlossene und offene Antwortformate verwendet.

Da ein Teil der Verfahren der Qualitätssicherung- und -entwicklung nur für bestimmte Schularten eingesetzt wird (z.B. zentrale Abschlussprüfungen in weiterführenden Schulen, Cito-Sprachtest in Grundschulen), wurden zwei Fragebogenvarianten für die Schulleitungen administriert: eine für Grundschulleitungen und eine für Schulleitungen an den weiterführenden Schulen (Gymnasien und Oberschulen). Der überwiegende Teil der Fragen war jedoch identisch. Ergebnisse, die lediglich eine Schulart betreffen, sind entsprechend gekennzeichnet. Zusätzlich wurde eine Fragebogenvariante für die Mitglieder der Schulaufsicht erstellt. Diese enthält zum Großteil die gleichen Aspekte und Fragen wie der Fragebogen für die Schulleitungen. Die Mitglieder der Schulaufsicht sollten ihre Einschätzungen jeweils auf die Schulen beziehen, die sie über einen längeren Zeitraum betreuen bzw. betreut haben und deren Arbeit sie gut einschätzen können. Mit der parallelen Befragung von Schulleitung und Schulaufsicht wird das Ziel verfolgt, die relevanten Aspekte zu den Forschungsfragen aus zwei unterschiedlichen Perspektiven (Schule und Schulaufsicht als Teil der Bildungsverwaltung) zu beleuchten.

Analysen

Zur Analyse der Forschungsfragen werden überwiegend deskriptive Maße (Mittelwert (M), Standardabweichung (SD) sowie prozentuale Häufigkeiten) berichtet. Neben Auswertungen auf Basis der Gesamtstichprobe wurden auch Vergleiche zwischen den Schularten (Grundschulen vs. weiterführende Schulen (Gymnasien und Oberschulen)) sowie zwischen den Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven vorgenommen. Ergebnisse dieser Vergleiche werden nur dann berichtet, wenn sie statistisch bedeutsam ausfallen. Zur Quantifizierung der Gruppenunterschiede wird die Effektstärke Cohens d (Cohen, 1988) herangezogen. Da eine große Anzahl an Items eingesetzt wurde, sind diese aus Gründen der Komplexitätsreduktion und der Messgenauigkeit größtenteils zu Skalen zusammengefasst worden. Angaben zur Anzahl der den Skalen zugrundeliegenden Items und zur Skalenreliabilität finden sich ebenso wie illustrierende Beispielitems in den erläuternden Anmerkungen zu den Ergebnistabellen. Offene Antworten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse systematisch ausgewertet (Mayring, 2015). Dazu wurden ähnliche Antworten inhaltlich gruppiert und zusammenfassend beschrieben.

9.3 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung des vorliegenden Kapitels erfolgt entsprechend der beiden in Abschnitt 1 dargelegten thematischen Schwerpunkte in zwei Teilabschnitten. In Abschnitt 9.3.1 werden zunächst die Befunde zur Bewertung und Nutzung der verschiedenen Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung (z.B. Vergleichsarbeiten, interne Evaluation, Schulprogramm, schulische Eigenverantwortung etc.) berichtet. In Abschnitt 9.3.2 wird anschließend die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schulaufsicht sowie die wahrgenommene Unterstützung der Schulen durch die Landesinstitute und die SKB beleuchtet.

9.3.1 Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung in Bremen

Bezüglich der Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung werden zunächst die Ergebnisse hinsichtlich der datenbasierten Verfahren dargestellt (vgl. Abschnitt 9.3.1.1). Anschließend wird auf die Befunde zur Einschätzung der schulischen Eigenverantwortung eingegangen (vgl. Abschnitt 9.3.1.2)

9.3.1.1 Datenbasierte Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung in Bremen

Auseinandersetzung mit Daten und Evaluationsergebnissen

Um ausgehend von Evaluationsergebnissen und zurückgemeldeten Daten adäquate Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen identifizieren und ableiten zu können, ist zunächst eine Rezeption und Auseinandersetzung mit den Daten notwendig. Die Befunde zur Rezeption und Reflexion der Ergebnisse bzw. Daten zeigen, dass aus Sicht der Schulleitungen insbesondere die Ergebnisse aus interner Evaluation und zentralen Prüfungen rezipiert und reflektiert werden (vgl. Tabelle 9.1). In etwas geringerem Ausmaß auch die VERA-Ergebnisse: Hier ist das Ausmaß der Auseinandersetzung nicht deutlich höher als der theoretische Skalenmittelwert von 2,5, so dass von keiner intensiven innerschulischen Verarbeitung der VERA-Ergebnisse ausgegangen werden kann. Die individuelle Rezeption des Schuldatenblatts durch die Schulleitungen ($M (SD) = 2,53 (0,77)$) ist nochmals geringer ausgeprägt als die Verarbeitung der VERA-Ergebnisse und entspricht in etwa dem Mittelwert der eingesetzten Skala. Insgesamt lässt sich festhalten, dass insbesondere die Ergebnisse aus interner Evaluation und dem MSA rezipiert werden und in etwas geringerem Umfang die Daten aus VERA. Relevante Unterschiede zwischen den Schularten sind nicht feststellbar. In Bremen werden die VERA-Ergebnisse intensiver rezipiert als in Bremerhaven ($M (SD)_{\text{Bremen}} = 2,79 (0,73)$, $M (SD)_{\text{Bremerhaven}} = 2,17 (0,71)$, $p < .05$, $d = .60$).

Tabelle 9.1: Rezeption und Reflexion von Ergebnissen aus interner Evaluation, zentralen Abschlussprüfungen und Vergleichsarbeiten in Schulen nach Angaben der Schulleitungen und der Schulaufsicht

Skala	Akteur	VERA			Zentrale Prüfungen (nur weiterführende Schulen)			Interne Evaluation		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Rezeption und Reflexion der Ergebnisse/ Daten	SL	73	2,71	0,75	30	3,13	0,73	63	3,21	0,72
	SAF	7	2,71	0,57	4	3	0,71	7	2,79	0,39

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu; Cronbachs alpha: VERA = .82 (2 Items), zentrale Prüfungen = .91 (2 Items), interne Evaluation = .82 (2 Items). Beispielitem: „Ich habe mich mit den Ergebnissen intensiv auseinandergesetzt.“; SL = Schulleitungen, SAF = Schulaufsicht.

Die Schulaufsicht schätzt die schulseitige Rezeption von Daten aus VERA und den zentralen Prüfungen relativ ähnlich ein wie die Schulleitungen. Bei der Rezeption und Reflexion der Ergebnisse interner Evaluation liegen die Einschätzungen der beiden Akteure deutlicher auseinander. Hier schätzt die Schulaufsicht die Auseinandersetzung innerhalb der Schulen zurückhaltender ein.

Tabelle 9.2: Rezeption und Reflexion von Ergebnissen aus interner Evaluation, zentralen Abschlussprüfungen und Vergleichsarbeiten nach Angaben der Schulaufsicht

Einzelitem	VERA			Zentrale Prüfungen (nur weiterführende Schulen)			Schuldatenblatt		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Ich habe mich mit den Ergebnissen intensiv auseinandergesetzt.	7	2,43	0,79	4	2	0	7	2,43	0,53

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu.

Die Schulaufsicht setzt sich nach eigener Auskunft eher weniger intensiv mit den schulischen Ergebnissen aus VERA, den zentralen Prüfungen sowie den Informationen aus dem Schuldatenblatt auseinander (vgl. Tabelle 9.2), wobei die geringste Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der zentralen Prüfungen besteht. Ein Blick auf die Varianz zeigt jedoch, dass die Auseinandersetzung vor allem mit Blick auf die VERA-Daten stark und mit Blick auf das Schuldatenblatt etwas weniger stark zwischen den Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten variiert.

Verwendung von Daten und Evaluationsergebnissen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

Eine wesentliche Frage im Kontext des Einsatzes von Evaluationsverfahren ist die nach der intendierten Verwendung der Evaluationsergebnisse. Es werden verschiedene Formen der Nutzung unterschieden, die generell in der Literatur zur Evaluationsforschung beschrieben werden (z.B. Rossi & Freeman, 1993). Die erste Nutzungsform ist die instrumentelle oder auch direkte Nutzung und entspricht der durch das Instrument intendierten Nutzung. Schulische Akteure verwenden die

Informationen als Entscheidungsgrundlage für die Ableitung von Maßnahmen. Von der instrumentellen Nutzung abzugrenzen ist zweitens die konzeptuelle Nutzung, die die Veränderungen von Ansichten und Denkweisen umfasst. Die konzeptuelle Nutzung wird nicht immer direkt in konkreten Handlungen sichtbar. Sie ist jedoch ebenfalls sehr bedeutsam, da davon ausgegangen wird, dass über die Veränderungen von Ansichten und Einsichten indirekt zukünftige Handlungen und Entwicklungsmaßnahmen beeinflusst bzw. verändert werden. Die dritte Nutzungsform ist die symbolische Nutzung. Hier werden die Informationen selektiv von den schulischen Akteuren zur Legitimierung der eigenen Meinung und Durchsetzung des eigenen Standpunktes eingesetzt. Die verschiedenen Nutzungsformen wurden in Form von Einzelitems erfasst (vgl. Tabelle 9.3).

Tabelle 9.3: Nutzung von Ergebnissen aus interner Evaluation, zentralen Abschlussprüfungen, Vergleichsarbeiten und Schuldatenblatt nach Angaben der Schulleitungen und der Schulaufsicht

Einzelitem	Akteur	VERA			Zentrale Prüfungen (nur weiterführende Schulen)			Interne Evaluation			Schuldatenblatt		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen hat in der Schule zu neuen Einsichten geführt.	SL	69	1,87	0,82	27	2,11	0,93	62	2,9	0,74	57	1,7	0,8
	SAF	7	2,43	0,79	4	2,75	0,96	7	2,86	0,38	4	2,25	0,5
Aufgrund der Ergebnisse wurden konkrete Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung abgeleitet.	SL	68	1,96	0,82	27	2,07	0,87	63	3,13	0,73	58	1,6	0,72
	SAF	7	2,29	0,49	4	2,75	0,5	7	2,71	0,49	4	2	0,82
Oftmals werden die Ergebnisse in der Schule nur genutzt, um Entscheidungen zu rechtfertigen.	SL	68	1,38	0,55	28	1,29	0,53	60	1,33	0,66	57	1,39	0,59
	SAF	7	1,57	0,79	4	1,5	1	7	1,57	0,53	4	2,25	1,26

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu; SL = Schulleitungen, SAF = Schulaufsicht.

In den Einschätzungen der Schulleitungen zeigt sich, dass insbesondere Ergebnisse aus der internen Evaluation sowohl instrumentell im Sinne konkreter Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung verwendet werden, wie auch konzeptuell zu neuen Einsichten führen. Das Schuldatenblatt ist hingegen deutlich seltener Ausgangspunkt der erfragten Nutzungsformen. Vergleichsarbeiten und zentrale Prüfungen liegen in etwa gleich auf, jedoch unterhalb des theoretischen Mittelwerts der Skala. Dies spricht ebenfalls für eine eher gering ausgeprägte Nutzung. Obwohl es substantielle Unterschiede zwischen den Verfahren gibt, ist die jeweilige Ausprägung der instrumentellen und konzeptuellen Nutzung relativ ähnlich. Die symbolische Nutzung ist hingegen bei allen Verfahren im Vergleich zur instrumentellen und

konzeptuellen Nutzung kaum vorhanden. Hinsichtlich der Schularten gibt es kleine Unterschiede bezüglich der strategischen Nutzung zwischen Grundschulen einerseits und Oberschulen sowie Gymnasien andererseits. In Grundschulen werden Daten des Schuldatenblatts etwas häufiger dazu verwendet, um Entscheidungen zu rechtfertigen ($M (SD)_{\text{Grundschulen}} = 1,55 (0,62)$, als in Oberschulen oder Gymnasien $M (SD)_{\text{Oberschulen/Gymnasien}} = 1,19 (0,49)$, $p < .05$, $d = .38$).

Die Schulaufsichten schätzen die Generierung von neuen Einsichten (konzeptuelle Nutzung) durch die Auseinandersetzung der Schulen mit Ergebnissen aus VERA, den zentralen Prüfungen und dem Schuldatenblatt systematisch höher ein als die Schulleitungen (vgl. Tabelle 9.3). Jedoch liegen die Einschätzungen der Schulaufsichten in Bezug auf VERA und das Schuldatenblatt, wie die der Schulleitungen, unterhalb des theoretischen Skalenmittelwerts. Bei der internen Evaluation gibt es so gut wie keine Unterschiede in den Einschätzungen der Schulaufsichten und Schulleitungen. Die Einschätzungen der Generierung von Einsichten durch die Auseinandersetzung mit Ergebnissen der zentralen Prüfungen und internen Evaluationen liegen oberhalb des theoretischen Skalenmittelwertes. Die Einschätzungen der Schulaufsichten variieren vor allem in Bezug auf Einsichten basierend auf VERA und den zentralen Prüfungen.

Bei den Einschätzungen, inwieweit die Schulen auf Basis der Ergebnisse der verschiedenen Instrumente konkrete Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung ableiten, zeigt sich ein ähnliches Muster. Die Schulaufsichten nehmen hier etwas stärkere Aktivitäten der Schulen auf Basis der Daten von VERA, zentralen Prüfungen und dem Schuldatenblatt wahr, als die Schulleitungen dies angeben. Bei den Aktivitäten auf Basis der zentralen Prüfungen gehen die Einschätzungen am deutlichsten auseinander. Die Aktivitäten auf Basis der internen Evaluation schätzen die Schulaufsichten deutlich geringer ein als die Schulleitungen. Dass die Ergebnisse in den Schulen oftmals nur genutzt werden, um Entscheidungen zu rechtfertigen, sehen die Mitglieder der Schulaufsicht, ähnlich wie die Schulleitungen, als eher nicht zutreffend. Auch wenn sie hier kritischer als die Schulleitungen sind, vor allem in Bezug auf das Schuldatenblatt. Die Schulaufsicht in Bremerhaven beschreibt eine bedarfsorientierte Nutzung der internen Evaluation. Schulen nutzen diese zur Generierung von Informationen und zur Überprüfung von konkreten Entwicklungsprozessen. Zur Nutzung von VERA-Daten äußert sie sich skeptisch und sieht keine breite und eine oftmals eher oberflächliche Nutzung. Dies führt die Schulaufsicht Bremerhaven insbesondere darauf zurück, dass die Schulen derzeit über geringe Kapazitäten verfügen und ihre zeitlichen Ressourcen auf andere Schwerpunkte konzentrieren.

Eine detailliertere Analyse der Schulleitungsangaben zur instrumentellen Nutzung, inwiefern auf Basis der Verfahren Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse angestoßen wurden, zeigt große Unterschiede zwischen den verschiedenen Verfahren und Entwicklungsbereichen (vgl. Tabelle 9.4). Das Schuldatenblatt ist äußerst selten Ausgangspunkt für die Initiierung von Entwicklungsmaßnahmen. Entwicklungsmaßnahmen beziehen sich primär auf schulische Strategien (2 Prozent) und die Schulkultur (1,4 Prozent). Hinsichtlich der anderen Instrumente wird deutlich, dass vor allem in denjenigen Bereichen Entwicklungsmaßnahmen angestoßen werden, zu denen das jeweilige Instrument gezielt Informationen liefert. Für den Bereich Unter-

richt haben nach Angaben der Schulleitungen 33 Prozent der Schulen Entwicklungsmaßnahmen auf Basis von VERA, 29 Prozent auf Basis interner Evaluation und 19 Prozent auf Basis zentraler Prüfungen initiiert. In Bezug auf die Entwicklungsbereiche Lehrerprofessionalisierung sowie Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung (z.B. Arbeit an schulinternen Curricula) sind die Leistungsdaten aus VERA und zentralen Prüfungen lediglich für einen kleinen Teil der Schulen (7–12 Prozent) Ausgangspunkt für Maßnahmen. Ergebnisse aus internen Evaluationen werden hingegen in allen erfragten Bereichen nach Angaben der Schulleitungen in 29–47 Prozent der Schulen als Grundlage für Schul- und Unterrichtsentwicklung verwendet.

Tabelle 9.4: Entwicklungsbereiche datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung (in %) nach Angaben der Schulleitungen

Bereiche:	Vergleichsarbeiten	Zentrale Prüfungen	Interne Evaluation	Schuldatenblatt
Lehr- und Lernprozesse (Unterricht)	32,9	19,2	28,8	0
Schulkultur	0	1,4	43,8	1,4
Schulmanagement und Ausbau schulinterner Strukturen (z.B. Etablierung neuer Arbeitsgruppen)	0	4,1	37,0	0
Lehrerprofessionalisierung/ Personalentwicklung	8,2	6,8	28,8	0
Schulinterne Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung (z.B. Arbeit am Schulprogramm/ schulinternen Curriculum)	12,3	8,2	46,6	2,0
Weitere Bereiche bzw. Maßnahmen	1,4	0	4,1	0
Mindestens eine Entwicklungsaktivität pro Schule	39,7	20,5	68,1	4,1

Anmerkungen: Einzelitem „Wurde an Ihrer Schule auf der Grundlage der folgenden Verfahren mindestens ein Entwicklungsprozess in den folgenden Bereichen angestoßen?“. Datengrundlage Angaben zu zentralen Prüfungen nur weiterführende Schulen, alle anderen Verfahren Grundschulen und weiterführende Schulen.

Weitere Bereiche, die einige Schulleitungen angegeben haben, beziehen sich mit jeweils einer Nennung auf die Elternarbeit, Ganztagsstruktur und interne Vergleichsarbeiten. Somit gehen die mit Abstand meisten Impulse von der internen Evaluation aus. Dies zeigt sich ebenfalls in der Analyse, welche Schulen nach Auskunft der Schulleitungen mindestens eine Entwicklungsaktivität initiiert haben. Ausgehend von internen Evaluationen sind dies knapp 70 Prozent der Schulen, gefolgt von VERA in knapp 40 Prozent der Schulen und den zentralen Prüfungen in einem Fünftel der Schulen. Das Schuldatenblatt spielt keine relevante Rolle. Gefragt nach der Notwendigkeit, aufgrund der Ergebnisse der datengestützten Verfahren Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu ergreifen, bewegte sich die Zustimmung überwiegend im mittleren Bereich (ohne Tabelle). Lediglich aufgrund der Ergebnisse der internen Evaluation erwuchs aus Sicht der Schulleitungen eine stärkere Notwendigkeit zur Durchführung qualitätssteigernder Maßnahmen.

Bewertung der Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Die Nutzung von Daten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung hängt mit einer Reihe förderlicher und hinderlicher Bedingungen zusammen. Eine wichtige Vorbedingung ist eine ausreichende Information über das jeweilige Verfahren, um einen adäquaten Umgang zu gewährleisten. Bisherige Forschung (z.B. Wurster et al., 2016) hat zudem gezeigt, dass die wahrgenommene Nützlichkeit (hier erfasst über die Nützlichkeit für die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) sowie das Verhältnis von Aufwand und Nutzen wichtige Prädiktoren der tatsächlichen Nutzung durch die Schulen sind. Zudem wurden die Inanspruchnahme externer Unterstützung sowie der Bedarf nach zusätzlichen Ressourcen bei der Auswertung der Ergebnisse und bei der Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen analysiert. Ferner wurden mögliche Nebenfolgen des Einsatzes der Instrumente in den Blick genommen. Verbesserungsvorschläge der Schulleitungen zu den einzelnen Instrumenten wurden ebenfalls erfasst und ausgewertet.

Die Schulleitungen sehen sich gut über VERA und zentrale Prüfungen *informiert* (vgl. Tabelle 9.5). Ihr Wissen über das Schuldatenblatt bewerten sie ebenfalls eher positiv, allerdings geringer als über die beiden erstgenannten Verfahren. Die Schulaufsichten schätzen die Informiertheit der Schulleitungen über die unterschiedlichen Verfahren sehr ähnlich ein, auch wenn sie diese tendenziell etwas geringer beurteilen. Lediglich bei der Informiertheit über das Schuldatenblatt gehen die Einschätzungen etwas auseinander.

Tabelle 9.5: Bewertung der Verfahren interne Evaluation, zentrale Abschlussprüfungen, Vergleichsarbeiten und Schuldatenblatt durch Schulleitungen und der Schulaufsicht

Einzelitem	Akteur	VERA			Zentrale Prüfungen (nur weiterführende Schulen)			Interne Evaluation			Schuldatenblatt		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Informiertheit über das Verfahren (Skala)	SL	73	3,45	0,49	31	3,76	0,41	---	---	---	59	2,9	0,61
	SAF	7	3,36	0,38	4	3,63	0,25	---	---	---	5	2,6	0,55
Nützlichkeit des Verfahrens (Skala)	SL	73	2,26	0,68	30	2,62	0,56	65	2,81	0,47	59	2,05	0,54
	SAF	7	2,35	0,17	4	2,5	0,35	7	3	0,2	5	1,9	0,55
Aufwand/Nutzen (Einzelitem)	SL	71	2,2	0,97	30	3,13	0,63	62	3,03	0,57	---	---	---
	SAF	7	1,71	0,76	4	1,75	0,5	7	3	0,58	---	---	---
Nebenfolge Demotivation (Einzelitem)	SL	69	1,81	0,94	28	1,21	0,5	63	1,49	0,62	---	---	---
	SAF	6	2,67	0,52	4	2,25	0,96	7	2	0	---	---	---

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu; Cronbachs alpha: Informiertheit über das Verfahren: VERA = .82 (2 Items), zentrale Prüfungen = .96 (2 Items), Schuldatensatz = .74 (2 Items). Beispielitem: „Ich fühle mich gut über das Verfahren informiert.“; Nützlichkeit des Verfahrens: VERA = .82 (4 Items), zentrale Prüfungen = .79 (4 Items), interne Evaluation = .46 (4 Items), Schuldatensatz = .76 (4 Items). Beispielitem: „Für die Unterrichtsentwicklung waren die Ergebnisse nützlich.“; SL = Schulleitungen, SAF = Schulaufsicht.

Die *Nützlichkeit* der Verfahren für die Schul- und Unterrichtsentwicklung wird unterschiedlich bewertet. Die interne Evaluation und zentralen Abschlussprüfungen werden als eher nützlich bewertet, wohingegen die Nützlichkeit der Vergleichsarbeiten und des Schuldatenblattes eher gering eingeschätzt wird. Die Werte liegen jeweils unterhalb des theoretischen Mittelwertes der Skala. Insgesamt betrachtet zeigt sich auch bei der Nützlichkeit der Verfahren eine hohe Kongruenz in den Einschätzungen der beiden Akteursgruppen. Die Nützlichkeit der internen Evaluation für die Schulen schätzen die Schulaufsichten etwas positiver ein als die Schulleitungen.

Hinsichtlich des Verhältnisses von *Aufwand und Nutzen* der Verfahren zeigt sich ein ähnliches Bild. Während zentrale Abschlussprüfungen und interne Evaluationen aus Sicht der Schulleitungen ein eher positives Verhältnis von Aufwand und Nutzen aufweisen, weisen Vergleichsarbeiten ein eher negatives Verhältnis auf. Das Verhältnis von Aufwand und Nutzen der Schulen schätzen die Schulaufsichten hingegen etwas kritischer ein. Die Ausnahme bildet die Einschätzung bei der internen Evaluation. Hier sind die Einschätzungen nahezu identisch.

Eine mögliche *nichtintendierte Nebenfolge* von Ergebnismeldungen kann eine Demotivierung des Kollegiums sein. Die Schulleitungen nehmen allerdings in Bremen i.d.R. keine bzw. kaum eine Demotivation ihres Kollegiums aufgrund der Ergebnisse aus VERA, zentralen Prüfungen und interner Evaluation wahr. Hinsichtlich der VERA-Ergebnisse unterscheiden sich die Einschätzungen der Schulleitungen an Grundschulen und weiterführenden Schulen. Schulleitungen an Grundschulen nehmen etwas häufiger eine gewisse Demotivation wahr als ihre Kolleginnen und Kollegen an weiterführenden Schulen, allerdings immer noch deutlich unterhalb des theoretischen Mittelwertes der Skala ($M (SD)_{\text{Grundschulen}} = 2,12 (0,97)$, $M (SD)_{\text{Oberschulen/Gymnasien}} = 1,38 (0,73)$, $p < .001$, $d = .65$). Die Schulaufsichten in Bremen nehmen generell eine etwas höhere Demotivierung der Kollegien als Nebenfolge wahr.

In der Befragung der Schulaufsichtsbeamten wurde darüberhinausgehend um Einschätzungen zum eigenen Umgang mit den Instrumenten der datenbasierten Qualitätsentwicklung gebeten (ohne Tabelle). Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Mitglieder der Schulaufsicht fühlen sich über die Verfahren gut informiert. Die Verständlichkeit der Rückmeldungen wird jedoch von den einzelnen Mitgliedern der Schulaufsicht sehr unterschiedlich eingeschätzt und die Verfahren liefern ihnen kaum neue Erkenntnisse. Die Mitglieder der Schulaufsicht in Bremen halten sie weder für eine objektive Standortbestimmung noch für ein Controlling oder die Beratung der Schulen besonders geeignet. Sie messen dagegen ihrem persönlichen Eindruck von den Schulen eine deutlich höhere Bedeutung zu. Die Befunde sprechen dafür, dass die Schulaufsicht im Modus einer fallorientierten Beratung der Schulen agiert, die den Ergebnissen datenbasierter Verfahren keine große Bedeutung beimisst.

Externe Unterstützung und zusätzliche Ressourcen

Den meisten Schulen standen keine *zusätzlichen Ressourcen für die Umsetzung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen* auf Basis der einzelnen Instrumente zur Verfügung (vgl. Tabelle 9.8). Diese Einschätzung wird von der Schulaufsicht

bestätigt. Dementsprechend wurden von den Schulen nach Angaben der Schulleitungen auch kaum *externe Unterstützungen in Anspruch genommen* (vgl. Tabelle 9.6). Grundschulen haben etwas häufiger externe Unterstützung im Kontext von VERA in Anspruch genommen als die weiterführenden Schulen, allerdings immer noch auf sehr niedrigem Niveau ($M (SD)_{\text{Grundschulen}} = 1,25 (0,59)$, $M (SD)_{\text{Oberschulen/Gymnasien}} = 1,03 (0,18)$, $p < .05$, $d = .26$). Die Mitglieder der Schulaufsicht schätzen die Inanspruchnahme externer Unterstützung durch Schulen durchweg deutlich höher ein als die Schulleitungen. Die größten Unterschiede zeigen sich bei VERA und den zentralen Prüfungen. *Fehlende Ressourcen*, wie z.B. Zeit, Kompetenzen oder Personal für die Auswertung der Daten und die Umsetzung von Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden für alle Verfahren von einer Mehrzahl der Schulleitungen gleichermaßen bemängelt. Die Mitglieder der Schulaufsicht bemängeln ebenfalls die fehlenden Ressourcen der Schulen. Ihre Kritik ist sogar noch stärker als die der Schulleitungen.

Tabelle 9.6: Externe Unterstützung und notwendige Ressourcen für datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung aus Sicht der Schulleitungen und Schulaufsicht

Einzelitem	Akteur	VERA			Zentrale Prüfungen (nur weiterführende Schulen)			Interne Evaluation			Schuldatenblatt		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Zur Verfügung gestellte Ressourcen bei Umsetzung von Maßnahmen	SL	68	1,38	0,6	28	1,21	0,5	60	1,6	0,89	54	1,44	0,77
	SAF	6	1,5	0,55	3	1,33	0,58	7	2	0,58	4	1,75	0,5
Inanspruchnahme von ex. Unterstützung bei Umsetzung von Maßnahmen	SL	70	1,16	0,47	29	1,03	0,19	61	1,41	0,88	57	1,14	0,4
	SAF	4	2,5	0,58	2	3	0	7	2,43	0,53	4	2,25	0,96
Fehlende Ressourcen Schul- und Unterrichtsentwicklung	SL	71	2,95	0,78	28	2,8	0,93	63	2,79	0,95	58	2,78	0,81
	SAF	7	3,36	0,85	4	3,63	0,48	7	3,21	0,39	4	3,13	0,75

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu; SL = Schulleitungen, SAF = Schulaufsicht.

Verbesserungsvorschläge der Schulleitungen zu Instrumenten der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die Verbesserungsvorschläge der Schulleitungen und Schulaufsichten zum Umgang mit den Instrumenten zur datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung wurden im Fragebogen mit offenen Antworten erfasst und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. Der am häufigsten geäußerte Vorschlag von Schulleitungen und -aufsicht, wie der Einsatz der Instrumente zur datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung verbessert werden kann, ist die umfangreichere Bereitstellung von Ressourcen. Nach Aussagen der Schulleitungen gehört hierzu insbesondere Zeit, um die Verfahren einzusetzen, deren Ergebnisse auszuwerten und adäquate Maßnahmen umsetzen zu können. Die Mitglieder der Schulaufsicht sehen zusätzlich die Notwendigkeit einer stärkeren Begleitung und Beratung der Schulen sowie Fortbildung.

Zeitmangel wird von den Schulleitungen als ein Grund für die Nichtnutzung der Instrumente und deren Ergebnisse aufgeführt. Zudem ist insbesondere mit Blick auf die interne Evaluation (kooperative) externe Unterstützung beispielsweise in Form von best practice-Beispielen oder der Schulentwicklungsberatung gewünscht. Eine Einzelanmerkung der Schulleitungen betrifft auch die Notwendigkeit, die Lehrkräfte für die Rezeption und Interpretation der Daten vorzubereiten.

Hinsichtlich der erfassten Inhalte der Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung wurden verschiedene Einzelaspekte von den Schulleitungen genannt. Diese bezogen sich auf den Wunsch nach einer Überarbeitung der eingesetzten VERA-Aufgaben (z.B. altersgemäßer, Rahmenlehrplan konformer, differenzierter, in der Anzahl reduzierter) oder auf die Informationen im Schuldatenblatt (z.B. Einordnung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Rubrik „ohne Abschluss“). Ein Mitglied der Schulaufsicht hält das Schuldatenblatt für nicht hilfreich und fordert stattdessen ein Kennzahlensystem zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Bezüglich der Durchführung der Verfahren wurden Einzelaspekte zum Aufwand, dem Zeitpunkt und der Handhabung von den Schulleitungen genannt. Für VERA wurde eine Minimierung des Aufwandes gewünscht sowie eine Vorverlegung des Testzeitpunktes auf das Ende des 1. Halbjahres. Die Software zum Schuldatenblatt bzw. zu weiteren schulischen Informationen sollte nutzerfreundlicher gestaltet werden und es sollte eine einheitliche Software eingesetzt werden. Ein weiterer Vorschlag betrifft die Zuteilung von Ressourcen, die nach Angabe der Schulleitung auf Basis der Ergebnisse der Vergleichsarbeiten und der Daten des Schuldatenblatts erfolgen sollte.

Neben zahlreichen Verbesserungsvorschlägen sind zwei Forderungen der Schulleitungen nach der Einstellung von VERA enthalten. Im Gegensatz dazu wurde der Wunsch geäußert, ein längsschnittliches Schülermonitoringsystem in den Kernfächern zu implementieren. Diesen Wunsch äußerten auch zwei Mitglieder der Schulaufsicht. Zudem forderten drei Schulleitungen die Wiedereinführung bzw. Bereitstellung von Ressourcen zur Durchführung von externen Evaluationen. Dieser Aspekt wird auch von einem Mitglied der Schulaufsicht benannt. Eine weitere Nennung betrifft die regelmäßige Durchführung von fokussierter interner Evaluation.

Ausgestaltung interner Evaluation

Interne Evaluationen werden auf Initiative der Schule durchgeführt und sollen ausgehend von einem konkreten Nutzungsinteresse Informationen generieren, mit denen der Erfolg schulischer Arbeit überprüft und Schulentwicklung initiiert werden kann. Evaluationsgegenstand, Zeitpunkt und Verfahrensweise werden von den schulischen Akteuren selbst festgelegt. Aus diesem Grund ist die Qualität und Umsetzung interner Evaluationen von hoher Bedeutung.

Tabelle 9.7: Qualität und Umsetzung interner Evaluation aus Sicht der Schulleitungen und Schulaufsicht

Einzelitem	Perspektive Schulleitungen			Perspektive Schulaufsicht		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Die Ergebnisse werden systematisch dokumentiert.	60	2,5	0,79	7	2,43	0,53
Vor der Evaluation legen wir klare Kriterien fest, anhand derer die Zielerreichung erkennbar ist.	59	2,75	0,8	7	2,86	0,69
Die Evaluationskriterien werden von unseren schulischen Zielen abgeleitet.	61	2,98	0,81	7	2,86	0,38
Wir überprüfen kontinuierlich die schulische Arbeit mit Verfahren der Selbstevaluation.	60	2,35	0,8	7	2,43	0,53
Die Evaluation an unserer Schule ist in ein Konzept der Qualitätssicherung eingebettet.	59	2,17	0,81	7	2,14	0,38
Bei uns entscheiden die Lehrkräfte selbst, ob sie ihren Unterricht evaluieren.	61	2,44	1,01	7	2,14	0,38

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft nicht zu bis 4 = trifft zu.

Die durchschnittliche Einschätzung der Schulleitungen, inwieweit die Ergebnisse der internen Evaluation systematisch dokumentiert sind, liegt genau auf dem theoretischen Skalenmittelwert (vgl. Tabelle 9.7). Mit Blick auf die Varianz wird deutlich, dass die Dokumentationspraxis an den Schulen recht unterschiedlich ist. Die Schulaufsicht schätzt die Dokumentationspraxis recht homogen ein. Nach Aussagen der Schulleitungen und Schulaufsichten trifft es eher zu, dass die Schulen vor einer internen Evaluation klare Kriterien festlegen, anhand derer die Zielerreichung erkennbar ist. Die Kriterien selbst werden zudem von der Mehrzahl der Schulen aus den schulischen Zielen abgeleitet. Allerdings wird in Schulen die Arbeit eher nicht kontinuierlich überprüft und die interne Evaluation ist nur selten in ein Konzept der Qualitätssicherung eingebettet. Hinsichtlich der Einschätzung, ob Lehrpersonen selbst darüber entscheiden, ihren Unterricht zu evaluieren, gibt es nach Einschätzung der Schulleitungen große Unterschiede zwischen den Schulen. Die Antworten liegen im Durchschnitt knapp unterhalb des theoretischen Mittelwerts. Die Schulaufsicht ist deutlich skeptischer, was eine eigene Entscheidung der Lehrkräfte angeht. Die Varianz ist bei allen Aussagen der Schulleitungen relativ hoch. Dies deutet auf große Unterschiede in der Qualität und Umsetzung der internen Evaluation zwischen den Schulen hin. Die Aussagen der Schulaufsicht in Bremerhaven stehen im Einklang mit diesen Ergebnissen und bestätigen eine sehr heterogene Qualität interner Evaluation zwischen den Schulen. Während einige Schulen in der Lage sind, selbständig Fragestellungen zu entwickeln und diese dann intern zu evaluieren, zeigen andere Schulen größere Schwierigkeiten damit. Nach Aussage der Schulaufsicht in Bremerhaven wurde dafür eine gemeinsame Handreichung entwickelt, die in allen Schulen verbindlich genutzt wird.

Tabelle 9.8: Voraussetzungen interner Evaluation aus Sicht der Schulleitungen und Schulaufsicht

Einzelitem	Perspektive Schulleitungen			Perspektive Schulaufsicht		
	N	M	SD	N	M	SD
Für die Durchführung fehlen uns die nötigen zeitlichen Ressourcen.	63	2,9	0,9	7	3	1
Für die Durchführung fehlen uns die nötigen Kompetenzen.	62	2	0,8	7	2,9	0,7
Für die Durchführung haben wir externe Unterstützung in Anspruch genommen.	62	2	1,2	7	2,4	0,8
Für die Durchführung haben wir zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen.	61	1,3	0,7	6	2,2	0,4

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft nicht zu bis 4 = trifft zu.

In Bezug auf die Voraussetzungen der internen Evaluation wird deutlich, dass den Schulen aus Sicht der Schulleitungen vor allem zeitliche Ressourcen fehlen (vgl. Tabelle 9.8). Dies bestätigen auch die Schulaufsichten. Allerdings bestehen sowohl innerhalb der Gruppe der Schulleitungen als auch der Gruppe der Schulaufsicht deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung der zeitlichen Ressourcen. Nötige Kompetenzen fehlen in Schulen nach Aussage der Schulleitungen eher weniger. Die Schulaufsichten sehen hier allerdings Bedarf bei den Schulen. Die Mehrzahl der Schulleitungen geben an, eher keine Unterstützung für die Durchführung von interner Evaluation in Anspruch genommen zu haben. Mit Blick auf die hohe Varianz scheint dies in den Schulen sehr unterschiedlich zu sein. Die Schulaufsicht sieht eine etwas höhere Inanspruchnahme externer Unterstützung. Allerdings liegt die Einschätzung auch hier unterhalb des theoretischen Mittelwerts. Die Mehrzahl der Schulleitungen gibt an, keinerlei zusätzliche externe Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen zu haben. In diesem Aspekt besteht die größte Abweichung zwischen der Einschätzung der Schulleitungen und der Schulaufsicht, wobei auch die Schulaufsicht von einer eher geringen Verfügbarkeit zusätzlicher Ressourcen ausgeht.

Im Gegensatz zu den anderen Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung kann interne Evaluation zur Informationsbeschaffung in nahezu allen Bereichen schulischer Arbeit eingesetzt werden. Zudem können verschiedene Verfahren zur internen Evaluation genutzt werden. Zunächst zeigt sich, dass die Schulen interne Evaluationen nach Auskunft der Schulleitungen in den letzten zwei Jahren für die Evaluation in sehr unterschiedlichen Bereichen genutzt haben (vgl. Tabelle 9.9). Interne Evaluationen zielten insbesondere auf den Unterricht, gefolgt von den Bereichen Schul- und Klassenklima, Lernleistungen, Schulmanagement und Professionalisierung der Lehrkräfte. Deutlich weniger häufig waren schulische Außenbeziehungen Gegenstand der internen Evaluation. Die häufigste Nennung in der offenen Kategorie „anderer Bereiche“ bezog sich auf die Evaluation des Ganztags. Weitere Inhalte waren Fortbildungen, Lehrerbelastung, Schulreinigung, Pausenraster und Mensa.

Tabelle 9.9: Bereiche interner Evaluation aus Sicht der Schulleitungen

Bereich	Nennungen in %
Lebensraum Klasse und Schule (soziales Klima)	42,5
Schulpartnerschaften und Außenbeziehungen	6,8
Schulmanagement (Führung, Beratung, Kooperation, Schulprogramm)	32,9
Professionalisierung der Lehrkräfte/ Personalentwicklung	21,9
Unterricht (z.B. Unterrichtsqualität, Umgang mit Heterogenität, Lernentwicklungsberichte, schulinternes Curriculum)	50,7
Lernleistungen (Parallelarbeiten, Abschluss-, Übertrittsquoten)	35,6
Andere Bereiche	19,2

Anmerkung: Einzelitem: „Hat in den letzten zwei Jahren eine interne Evaluation an Ihrer Schule zu folgenden Bereichen stattgefunden?“

Hinsichtlich der intern evaluierten Bereiche zeichneten sich Unterschiede zwischen den Schularten ab. In Oberschulen und Gymnasien wurden deutlich häufiger die Aspekte *Schulmanagement* (Grundschulen: 20 Prozent, Oberschulen/Gymnasien: 50 Prozent), *Unterricht* (Grundschulen: 38 Prozent, Oberschulen/Gymnasien: 69 Prozent) und *Lernleistungen* (Grundschulen: 17 Prozent, Oberschulen/Gymnasien: 59 Prozent) evaluiert als in Grundschulen.

Bei der Durchführung interner Evaluationen kommen nach Auskunft der Schulleitungen unterschiedliche Verfahren zum Einsatz (vgl. Tabelle 9.10). Dies sind insbesondere Hospitationen, schriftliche Befragungen und Leistungsüberprüfungen, gefolgt von mündlichen Befragungen und der Analyse vorhandener Dokumente und Daten. In der Antwortkategorie „andere Methoden“ wurde häufig das standardisierte Instrument IQES genannt, das prinzipiell der schriftlichen Befragung zugeordnet werden kann. Weitere Nennungen bezogen sich beispielsweise auf eine kollegiale Unterrichtsreflektion (KUR), Personalentwicklungsgespräche, eine Transaktionsanalyse oder Wettbewerbe (z.B. Matheolympiade).

Tabelle 9.10: Eingesetzte Methoden interner Evaluation aus Sicht der Schulleitungen

Methode	in %
Schriftliche Befragung	54,8
Mündliche Befragung (z.B. Interviews, Gruppendiskussionen)	41,1
Hospitationen	58,9
Leistungsüberprüfungen (z.B. parallele Klassenarbeiten, Testverfahren)	53,4
Analyse vorhandener Dokumente und Daten (z.B. Noten, Klassenbücher, Lernentwicklungsberichte, Schulstatistik)	24,7
Andere Methoden	15,1

Anmerkungen: Einzelitem: „Welche Methoden der internen Evaluation werden an Ihrer Schule eingesetzt?“

Auch bezüglich der im Rahmen interner Evaluationen eingesetzten Methoden gibt es Schulartunterschiede. In Oberschulen/Gymnasien werden deutlich häufiger schriftliche Befragungen (Grundschulen: 42 Prozent, Oberschulen/Gymnasien: 72 Prozent) und Formen der Leistungsüberprüfung durchgeführt (Grundschulen: 34 Prozent, Oberschulen/Gymnasien: 78 Prozent) als in Grundschulen. Im Gegensatz dazu wird in den Grundschulen häufiger der Einsatz mündlicher Befragungen berichtet (Grundschulen: 56 Prozent, Oberschulen/Gymnasien: 22 Prozent).

In Bremen werden, wie in anderen Bundesländern auch, Instrumente zur internen Evaluation bereitgestellt, die von Schulen verwendet werden können. 48 Prozent der befragten Schulleitungen gaben an, dass solche standardisierten Instrumente zur internen Evaluation an ihrer Schule eingesetzt wurden (ohne Tabelle). Wenn ein standardisiertes Instrument zum Einsatz kommt, ist dies in 40 Prozent der Schulen IQES online, während EMU oder die Methodenbox Selbstevaluation des LIS nur selten verwendet werden. Insgesamt werden die standardisierten Instrumente als sehr hilfreich (IQES online) bzw. eher hilfreich (Methodenbox des LIS) bewertet.

Externe Evaluation

Zur externen Evaluation wurden aufgrund der faktischen Aussetzung des Verfahrens lediglich zwei Fragen gestellt: der Zeitpunkt der zuletzt durchgeführten externen Evaluation und der Wunsch, ob eine externe Evaluation stattfinden sollte. Nach Auskunft der Schulleitungen ($N = 48$) fand in zwei Schulen die letzte externe Evaluation bereits im Jahr 2004 statt, wohingegen zwei andere Schulen zuletzt im Jahr 2017 extern evaluiert wurden. Insgesamt 54 Prozent der Schulen wurden zuletzt 2009 oder früher extern evaluiert, 46 Prozent in den Jahren danach.

Die Mehrheit der befragten Schulleitungen (61 Prozent) und 100 Prozent der Schulaufsichtsmitglieder finden eine externe Evaluation sinnvoll. Als Hauptgrund für eine externe Evaluation geben 25 Schulleitungen sowie alle Schulaufsichtsmitglieder in einem offenen Antwortformat an, dass sie an der externen Evaluation einen kritischen, objektiven und unabhängigen Blick von außen schätzen, der den Schulen hilft, ihre Entwicklungsbedarfe besser zu erkennen und die Schul- und Unterrichtsentwicklung besser vorantreiben zu können. Dies wird teilweise auch mit positiven Erfahrungen mit der externen Evaluation verknüpft. Zwei Mitglieder der Schulaufsicht sehen zudem eine höhere Akzeptanz bzw. Verständnis in den Schulen für notwendige Entwicklungsmaßnahmen. Zwei Schulleitungen sehen die externe Evaluation zudem als Instrument zur Bestätigung der eigenen professionellen Arbeit. Dies korrespondiert mit dem Wunsch einer Schulleitung nach einer besseren Außendarstellung. Demnach spiegeln die Ergebnisse von VERA nicht die Qualität der schulischen Arbeit wider. Ein Schulaufsichtsmitglied äußert zudem, dass die externe Evaluation die Transparenz verbessert. Ein anderes Mitglied sieht diese ideologisch als nicht vorbelastet. Eine Schulleitung betont, dass es wichtig sei, dass diese unabhängig von der Senatsbehörde sein muss.

Cito Sprachtest

Neben den bereits skizzierten Verfahren der datenbasierten Qualitätsentwicklung wird in Bremen ein Jahr vor der Einschulung der Kinder der Cito-Sprachtest eingesetzt, um den Sprachstand der Kinder verlässlich zu erfassen und als Ausgangs-

punkt für individuelle Förderung zu nutzen. Der Sprachtest wird von der Mehrheit der Schulleitungen in den Grundschulen und den Mitgliedern der Schulaufsicht als eher sinnvoller Diagnosetest gesehen (vgl. Tabelle 9.11). Jedoch sehen die Leitungen der Grundschulen den Test als eher ungeeignet für eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler an. Mitglieder der Schulaufsicht stufen die Testergebnisse hingegen als eher geeignet ein. Jedoch verweist die hohe Varianz auf eine sehr unterschiedliche Bewertung des Nutzens des Sprachtests von Seiten der Grundschulleitungen.

Tabelle 9.11: Einschätzung des Cito-Sprachtests aus Sicht der Schulleitungen und Schulaufsicht

Einzelitem	Perspektive Schulleitungen			Perspektive Schulaufsicht		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Der Cito-Sprachtest ist ein sinnvolles Diagnoseinstrument.	39	2,8	0,8	7	2,7	0,8
Der Cito-Sprachtest ermöglicht die individuelle Förderung von Schülern.	38	2,3	1	7	2,9	0,4

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft nicht zu bis 4 = trifft zu.

9.3.1.2 Eigenständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen

Im Zuge der Umgestaltung des Schulsystems hin zu einer outputorientierten und datenbasierten Steuerung und Qualitätsentwicklung haben die Schulen in Bremen, wie in den anderen Bundesländern auch, erweiterte Freiräume erhalten. Im Gegenzug wird von den Schulen ein höheres Maß an Rechenschaftslegung erwartet. In diesem Kontext gewinnt das Schulprogramm an Bedeutung. Zudem wurden mit der Einführung der Bildungsstandards und der Bildungspläne die Freiräume in der Gestaltung des Unterrichts erhöht. Die Schulen sind nun aufgefordert, die schulische Ausgestaltung der Freiräume in schulinternen Curricula festzuhalten. Im Folgenden werden die Befunde zu den drei Bereichen erweiterte Freiräume, Schulprogramm und schulinterne Curricula präsentiert.

Eigenverantwortung von Schulen

Die Eigenverantwortung bezieht sich auf die Freiräume im Bereich Unterricht, Personalverantwortung und Sachmittelbudgetierung. Die Schulleitungen und Schulaufsichten wurden nach ihren Einschätzungen zum Ausmaß und zur Inanspruchnahme dieser Freiräume befragt. Die Skala „Ausmaß der Eigenverantwortung im Bereich Unterricht“ enthält folgenden Aspekte: Die Bildungspläne lassen den Schulen genug Möglichkeiten, auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Es sind Abweichungen von den Vorgaben zum Unterricht möglich. Die Freiräume im Bereich Unterricht sind ausreichend. Die Stundentafel lässt genug Möglichkeiten, auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen.

Tabelle 9.12: Bewertung schulischer Eigenverantwortung aus Sicht der Schulleitungen und Schulaufsicht

Einzelitem	Perspektive Schulleitungen			Perspektive Schulaufsicht		
	N	M	SD	N	M	SD
Ausmaß Eigenverantwortung im Unterricht (Skala)	68	3,1	0,6	7	3	0,1
Inanspruchnahme gewährter Freiräume im Bereich Unterricht und Personal (Skala)	69	3,2	0,5	7	2,8	0,4
Inanspruchnahme im Bereich Sachmittelbudgetierung	63	2,9	0,8	6	2,7	0,5
Die Freiräume im Bereich der Sachmittelbudgetierung sind ausreichend.	64	2,4	1	6	2,7	0,5

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft nicht zu bis 4 = trifft zu; Skala: Ausmaß Eigenverantwortung im Unterricht, Cronbachs alpha = .83 (4 Items), Beispielitem: „Die Bildungspläne lassen uns ausreichend Möglichkeiten, auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen“. Skala: Inanspruchnahme gewährter Freiräume im Bereich Unterricht und Personal, Cronbachs alpha = .71 (3 Items), Beispielitem: „Von den Freiräumen im Bereich Unterricht machen wir systematisch Gebrauch“.

Die Mehrheit der Schulleitungen und Schulaufsichten gibt an, dass das Ausmaß der Eigenverantwortung im Bereich Unterricht ausreichend ist (vgl. Tabelle 9.12). Schulleitungen an Grundschulen sind mit dem Ausmaß der Eigenverantwortung im Bereich Unterricht etwas weniger zufrieden als ihre Kolleginnen und Kollegen an Oberschulen und Gymnasien ($M(SD)_{\text{Grundschulen}} = 2,92(0,68)$, $M(SD)_{\text{Oberschulen/Gymnasien}} = 3,23(0,56)$, $p < .05$, $d = .31$).

Zudem geben die Schulleitungen an, in hohem Maße von den gewährten Freiräumen im Bereich Unterricht und Personal Gebrauch zu machen. Die Schulaufsichten sehen dies in einem etwas geringeren Maße. Von den Freiräumen im Bereich Sachmittelbudgetierung machen die Schulen nach Angaben der Schulleitungen ebenfalls systematisch Gebrauch, wenn auch etwas weniger als im Bereich Unterricht und Personal. Die Schulaufsichten bewerten dies wiederum in etwas geringem Ausmaß. Die Freiräume im Bereich Sachmittelbudgetierung werden von den Schulleitungen als eher unzureichend eingeschätzt. Die Schulleitungen in Bremerhaven kritisieren die Freiräume deutlich stärker als ihre Kolleginnen und Kollegen in Bremen ($M(SD)_{\text{Bremen}} = 2,47(0,96)$, $M(SD)_{\text{Bremerhaven}} = 1,33(0,52)$, $p < .05$, $d = 1.03$). Die Mitglieder der Schulaufsicht nehmen die Freiräume im Bereich der Sachmittelbudgetierung hingegen als etwas größer wahr. Aus Sicht der Schulaufsicht Bremerhaven sind die Schulen mit den gegebenen Freiräumen weitgehend zufrieden und äußern nicht den Wunsch nach mehr Eigenständigkeit. Die Grundschulen wünschen sich ein kooperatives Vorgehen zwischen Schulaufsicht und Schulen, allerdings bei etwas mehr Freiräumen. Bei der Interpretation der Daten müssen jedoch strukturelle Unterschiede zwischen Bremen und Bremerhaven berücksichtigt werden, die sich in divergierenden Steuerungsprozessen niederschlagen. In Bremerhaven ist beispielsweise die Schulaufsicht für Personalfragen zuständig.

In einem offenen Antwortformat wurden die Schulleitungen zudem gefragt, welche Freiräume sie in den Bereichen Unterricht, Personalverantwortung und Sachmittelbudgetierung konkret nutzen und wo sie Probleme bei der Nutzung sehen. Die Nutzung von Freiräumen im Bereich Unterricht bezieht sich vor allem auf folgende Aspekte: die Aufhebung bzw. Flexibilisierung der Stundentafel (12 Nennungen), die

individuelle Förderung (8 Nennungen), das fächerübergreifende Lernen (7 Nennungen), das jahrgangübergreifende Lernen (5 Nennungen), die eigene Schwerpunktsetzung und Profilbildung (6 Nennungen), die Gestaltung des Wahlpflichtbereiches (5 Nennungen), der Aufbau der schulinternen Curricula (5 Nennungen) sowie die Arbeit mit Lernfeldern (3 Nennungen). Die Nutzung der Freiräume im Bereich Personalverantwortung erfolgte in Form der Planung und Rekrutierung (7 Nennungen). Zudem gaben vier Schulleitungen die Budgetierung von Sachmitteln an.

Die geäußerten Probleme bei der Nutzung der Freiräume beziehen sich primär auf die Bereiche Personalverantwortung und Sachmittelbudgetierung. Hier bemängeln sieben Schulleitungen fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen, um die Freiräume sinnvoll nutzen zu können. Ebenfalls sieben Schulleitungen geben zudem Probleme bei der Personalrekrutierung an. Sie äußern neben dem hohen zeitlichen Aufwand Probleme, geeignete Bewerberinnen und Bewerber zu finden bzw. für die Schule zu gewinnen. Zwei Schulleitungen äußern dies im Kontext von Inklusion. Zwei Schulleitungen bemängeln zudem die Freiräume in der Budgetierung und wünschen sich die Möglichkeit, auch Personalmittel budgetieren zu können. Zwei Schulleitungen sehen die Vergleichbarkeit von Schulen durch die neue Flexibilität kritisch. Eine Schulleitung bemängelt zudem das fehlende Knowhow für die Budgetierung und Personalverantwortung in kleinen Schulen.

Schulprogramm

Das Schulprogramm ist ein wesentliches Element der Selbststeuerung von Schulen. Es dient primär der zielgerichteten Entwicklung der Schulen und der Verständigung ihrer Mitglieder über diese Ziele. Durch die Dokumentation soll zudem die Verbindlichkeit erhöht werden. Nach Außen dient das Schulprogramm als Mittel der Rechenschaftslegung. Im Kontext erweiterter Eigenverantwortung von Schulen kommt dem Schulprogramm eine höhere Bedeutung zu.

Die Schulleitungen und Mitglieder der Schulaufsicht wurden zur Verbindlichkeit des Schulprogramms für die schulische Arbeit und zu dessen Konkretisierung gefragt. Die Skala umfasst Aspekte wie die Rolle des Schulprogramms im Alltag, inwieweit das Schulprogramm ein zentrales Instrument für die Entwicklung der Schule ist und ein konkretes Arbeitsprogramm darstellt, inwieweit dort einzelne Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung konkret beschrieben und ob Verantwortlichkeiten festgelegt sind.

Tabelle 9.13: Ausgestaltung und Relevanz des Schulprogramms aus Sicht der Schulleitungen und Schulaufsicht

Skala	Perspektive Schulleitungen			Perspektive Schulaufsicht auf Schulen		
	N	M	SD	N	M	SD
Verbindlichkeit und Konkretisierung des Schulprogramms	71	2,81	0,49	7	2,41	0,29
Eigenständiges Profil im Schulprogramm	71	3,37	0,64	7	3,14	0,38

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft nicht zu bis 4 = trifft zu; Cronbachs alpha: Verbindlichkeit und Konkretisierung des Schulprogramms = .74 (7 Items), Beispielimem: „Das Schulprogramm ist für die Entwicklung unserer Schule ein zentrales Instrument. Eigenständiges Profil im Schulprogramm = .72 (2 Items), Beispielimem: „In unserem Schulprogramm wird unser spezifisches Profil deutlich herausgestellt“.

Die Schulleitungen schätzen ihr Schulprogramm insgesamt als eher verbindlich und konkret ein (vgl. Tabelle 9.13), wobei sich Schulartunterschiede in den Einschätzungen fanden: Schulleitungen aus Grundschulen berichten einen etwas höheren Grad an Verbindlichkeit und Konkretheit im Schulprogramm als Schulleitungen aus Oberschulen und Gymnasien ($M (SD)_{\text{Grundschulen}} = 2,93 (0,39)$, $M (SD)_{\text{Oberschulen/Gymnasien}} = 2,64 (0,57)$, $p < .05$, $d = .35$). Die Mitglieder der Schulaufsicht sehen die Schulprogramme dagegen eher als weniger verbindlich und konkret für die Arbeit der Schulen an. Dies gilt jedoch vor allem für die Schulaufsicht in Bremen, während die Schulaufsicht Bremerhaven das Schulprogramm als stärker verbindliches Instrument und roten Faden für die Schulentwicklung ansieht. Die Schulleitungen geben zudem an, dass sie ein eigenständiges Profil entwickelt haben und dass dies auch im Schulprogramm deutlich wird. Dieser Einschätzung stimmen auch die Mitglieder der Schulaufsicht in etwas geringerem Ausmaß zu.

In Bremen wurde ein neues Raster eingeführt, um die Arbeit der Schulen und der Schulaufsicht mit dem Schulprogramm zu erleichtern. Die Schulleitungen sehen im Durchschnitt im neuen Raster keine große Erleichterung (ohne Tabelle). Allerdings unterscheiden sich die Einschätzungen der Schulleitungen in diesem Aspekt relativ deutlich. Die Mitglieder der Schulaufsicht sehen sowohl für die Schulleitungen als auch für sich selbst eher keine wesentliche Erleichterung.

Da das Schulprogramm auch Instrument der Rechenschaftslegung ist und somit auch Anlass für Beratung und Kontrolle der Schulen bietet, ist es relevant zu erfahren, wie die Mitglieder der Schulaufsicht das Schulprogramm einschätzen. Die Mehrheit der Mitglieder der Schulaufsicht gibt an, sich eher intensiv mit dem Schulprogramm auseinanderzusetzen (ohne Tabelle). Sie erleben die Schulprogramme durchweg als verständlich. Neue Erkenntnisse oder einen objektiven Stand über die Schule liefert das Schulprogramm dagegen eher nicht. Ferner ist es für die Mitglieder der Schulaufsicht eher nicht als Controllinginstrument geeignet. Zudem sehen sie im Schulprogramm keine große Hilfe, um die Schul- und Unterrichtsentwicklung in den Schulen zu unterstützen. Eine Beratung, wie die Schulen das Schulprogramm für ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzen können, erfolgt eher nicht. Insgesamt ist den Mitgliedern der Schulaufsicht der persönliche Eindruck wichtiger als das Schulprogramm. Die relativ hohe Varianz bei den einzelnen Aussagen deutet darauf hin, dass die Bewertung des Nutzens des Schulprogramms für die Schulaufsicht und auch die Beratungspraxis bei der Arbeit mit dem Schulprogramm zwischen den einzelnen Mitgliedern der Schulaufsicht substantiell variiert. In Bremerhaven dient das Schulprogramm nach Auskunft der Schulaufsicht dagegen stärker als roter Faden für die Schulentwicklung.

Schulinterne Curricula

Mit der Einführung von Bildungsstandards und Bildungsplänen sind die Schulen aufgefordert, ein schulisches Curriculum zu entwickeln. Somit ist das schulinterne Curriculum Ausdruck der Ausgestaltung schulischer Eigenverantwortung und ein Instrument der Qualitätsentwicklung in Bezug auf den Unterricht. Dementsprechend ist es relevant, wie die Qualität der schulinternen Curricula von den Schulleitungen und den Mitgliedern der Schulaufsicht bewertet wird. Die Skala „Qualität der schul-

internen Curricula“ enthält Aspekte wie eine strenge Ausrichtung an den Bildungsplänen, die Anschlussfähigkeit an standardisierte Formen der Leistungsmessung, eine hohe Qualität der Curricula für die einzelnen Fächer, die Abstimmung zwischen den Jahrgängen, das Ausweisen klarer Bewertungsmaßstäbe und die Abstimmung mit dem Schulprogramm. Wie Tabelle 9.14 entnommen werden kann, wird die Qualität der schulinternen Curricula sowohl von den Schulleitungen als auch den Mitgliedern der Schulaufsicht als eher hoch eingeschätzt.

Tabelle 9.14: Ausgestaltung schulinterner Curricula aus Sicht der Schulleitungen und Schulaufsicht

Skala	Perspektive Schulleitungen			Perspektive Schulaufsicht auf Schulen		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Qualität der schulinternen Curricula	71	2,89	0,46	7	2,92	0,4

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft nicht zu bis 4 = trifft zu; Cronbachs alpha: Qualität der schulinternen Curricula = .78 (6 Items), Beispiellitem: „Unsere schuleigenen Curricula weisen klare Bewertungsmaßstäbe aus.“

9.3.2 Zusammenarbeit und Unterstützungsstrukturen der schulischen Qualitätsentwicklung im Bremer Schulsystem

9.3.2.1 Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schulaufsicht

Die Schulleitung ist die zentrale Gestaltungs- und Verantwortungsinstanz in der Schule in Bezug auf Qualitätsentwicklung, Rechenschaftslegung und Eigenverantwortung. Die Schulaufsicht hat auf Seiten der Bildungsverwaltung eine zentrale Rolle inne, indem sie als Schnittstelle zwischen Schulen und Bildungsverwaltung (SKB) fungiert. Sie ist direkter Ansprechpartner für die Schulleitung und soll die Schulen einerseits unterstützen (in Form von Beratung und Begleitung) und andererseits dafür Sorge tragen, dass die Schulen ihre Qualitätsentwicklungsprozesse vorantreiben, die von der SKB und dem LIS zur Verfügung gestellten Instrumente bzw. die entsprechenden Daten hierfür nutzen und dabei die rechtlichen Regelungen einhalten. Die Schulaufsicht ist gegenüber der Schulleitung weisungsbefugt. Allerdings wird das Einflusspotential der Schulaufsicht durch eine strukturelle Autonomie zugunsten der Schulleitung begrenzt und beeinflusst somit die Akteurskonstellation. Eine der wesentlichsten Begrenzungen, die der Schulleitung Autonomie verleiht, liegt darin, dass die Schulaufsicht auf die (Mit-)Arbeit der Schulleitung angewiesen ist. Sie kann zwar versuchen, die Schulleitung zu beeinflussen, aber die Qualitätsentwicklung selbst liegt in den Händen der Schulleitung und der Lehrpersonen. Aufgrund einer fehlenden regelmäßigen Anwesenheitsverfügbarkeit (Kussau & Brüsemeister, 2007) hat die Schulaufsicht einerseits weniger Möglichkeiten, die Schulleitung direkt zu beeinflussen, und andererseits hat sie weniger Einblick in die schulische Qualitätsentwicklung vor Ort. Angesichts dieser Informationsasymmetrie ist die Schulaufsicht prinzipiell auf die Auskünfte der Schule bzw. Schulleitungen angewiesen, auch wenn ihr durch die Einführung der o.g. Instrumente der datenbasierten Qualitätsentwicklung prinzipiell auch andere Quellen zur Verfügung stehen.

Mit den Ziel- und Leistungsvereinbarungen (BremSchVwG, 2009) wurde ein Instrument implementiert, das die Handlungskoordination punktuell formalisiert und das Potential bietet, die Verbindlichkeit zu erhöhen. Unklar ist, ob und wenn ja welchen Einfluss diese auf die Handlungskoordination hat und ob das Instrument gleichermaßen der Förderung und Forderung dient oder eher einseitig unterstützt. Vor diesem Hintergrund wurden die Schulleitungen und die Mitglieder der Schulaufsicht zu verschiedenen Aspekten der Zusammenarbeit befragt. Die Ergebnisse sollen im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

In Bezug auf die allgemeine Zusammenarbeit wird deutlich, dass die Schulaufsicht eher im Modus der Beratung als dem der Kontrolle agiert. Die Schulleitungen bescheinigen ihr eine hohe Unterstützungs- und Beratungsqualität, trotz geringer Kapazitäten. Die Schulleitungen kommen sich eher nicht kontrolliert vor. Die Mitglieder der Schulaufsicht nehmen die Kontrollfunktion jedoch für sich durchaus in Anspruch. Wie bereits vermutet, wird die Informationsasymmetrie zugunsten der Schulleitung deutlich. Die Schulaufsicht muss in schulischen Angelegenheiten auf die Auskunft der Schulleitungen vertrauen. Beide beschreiben eine hohe Zielorientierung der Zusammenarbeit, bei der die Schulleitungen an Gymnasien und Oberschulen allerdings etwas die Zielklarheit vermissen.

Im Bereich der Eigenverantwortung nehmen die Schulleitungen eine hohe Offenheit sowie Aufgeschlossenheit der Schulaufsicht wahr, die ihnen insbesondere im Unterricht weitgehend Gestaltungsmöglichkeiten ohne großes Maß der Kontrolle bietet. Die Mitglieder der Schulaufsicht bestätigen dies.

Die Zielvereinbarungsgespräche werden von beiden Akteuren ebenfalls sehr positiv bewertet, mit realistischen, auf Daten basierenden und gemeinsam ausgehandelten Zielen und klaren Kriterien. Trotz der gemeinsamen Aushandlung haben die Schulleitungen weitgehend freie Hand bei der Festlegung der Ziele, auch wenn das die Mitglieder der Schulaufsicht Bremen weniger stark sehen und die Schulaufsicht Bremerhaven eher von der gemeinsamen Formulierung von Zielen spricht. Deutlich wird hier erneut, dass die Schulaufsicht überwiegend im Modus der Beratung agiert und den Schulleitungen einen großen Entscheidungskorridor einräumt, im Rahmen dessen diese die Ziele bestimmen können. Trotz der insgesamt positiven Bewertung der Zielvereinbarungsgespräche zeigt sich eine nicht unerhebliche Variabilität in den Einschätzungen der Schulleitungen.

Bei der Zusammenarbeit in Bezug auf die datenbasierte Qualitätsentwicklung liegen die Einschätzungen innerhalb der Schulleitungen und zwischen Schulleitung und Schulaufsicht deutlicher auseinander. Die Schulleitungen an Gymnasien und Oberschulen haben eher nicht den Eindruck, dass sie von der Schulaufsicht aufgefordert werden, Daten zu nutzen und sie über gezogene Konsequenzen aus den Daten zu informieren sowie, dass sie die Schulaufsicht bei diesem Prozess berät. Dagegen nehmen die Grundschulleitungen dies eher wahr. Die Mitglieder der Schulaufsicht in Bremen nehmen dies noch deutlicher für sich in Anspruch, die Schulaufsicht in Bremerhaven spricht eher von Ermunterung der Schulen zur Nutzung der Daten. Auch die Einschätzungen der Kenntnis der Aufsicht über das Abschneiden der Schulen bei VERA und zentralen Prüfungen sind unterschiedlich. Die Grundschulleitungen attestieren ihren Schulaufsichten eine deutlich höhere Kenntnis als ihre Kolleginnen und Kollegen an den Gymnasien und Oberschulen ihrer jeweiligen Fachaufsicht.

9.3.2.2 Bewertung der Unterstützungsstrukturen der schulischen Qualitätsentwicklung

Um eine wirkungsvolle Unterstützung der schulischen Qualitätsentwicklung zu ermöglichen, bedarf es funktionierender Schnittstellen und einer Handlungskoordination aller beteiligten Akteure, die dies ermöglicht. Das Bundesland Bremen hat in den letzten Jahren ein System zur Etablierung und Unterstützung der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen aufgebaut. Im zweiten Teil der Ergebnisdarstellung werden im Folgenden die Befunde der Bewertung der Bremer Unterstützungsstrukturen allgemein sowie die Unterstützung durch die Akteure SKB und Landesinstitut bzw. Lehrerfortbildungsinstitut aus Sicht der Schulleitungen und Schulaufsicht vorgestellt. Neben der konkreten Unterstützung der Qualitätsentwicklung in Schulen geben die Einschätzungen hinsichtlich der Zusammenarbeit der Akteure im Schulsystem sowie der Kooperation bzw. Konkurrenz der Schulen untereinander wichtige Hinweise für die Steuerung des Schulsystems.

Generelle Bewertung der Unterstützungsstrukturen

Die generelle Eignung der Struktur des Qualitätssicherungssystems, die Transparenz der Unterstützungsstrukturen sowie die Anerkennung und/oder Sanktionierung der Akteure sind wichtige Aspekte für ein funktionierendes Qualitätssicherungs- und Unterstützungssystem. In der Bewertung dieser Strukturen äußern sich sowohl Schulleitungen als auch die Schulaufsicht eher kritisch (vgl. Tabelle 9.15). Die vorhandenen Strukturen, um die Entwicklung an den Schulen im Allgemeinen und eine datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung im Speziellen sowie eine regionale Zusammenarbeit und Vernetzung zu unterstützen, werden aus Sicht von Schulleitungen und Schulaufsicht tendenziell eher als begrenzt geeignet eingeschätzt. Die Schulaufsicht in Bremerhaven äußert sich etwas weniger kritisch und spricht von „kurzen Wegen“ in Bremerhaven. Die Unterstützungsstrukturen in Bremen nehmen Schulleitungen und Schulaufsicht als eher intransparent wahr. Dies beinhaltet Aspekte wie das Wissen, wer für welche Angelegenheiten zuständig ist und von wem in welchen Angelegenheiten Unterstützung zu erhalten ist. Allerdings streuen die Werte der Schulleitungen stark, was für eine individuell sehr unterschiedliche Erfahrung spricht und Zuständigkeiten durchaus nicht für alle gleichermaßen (un-)klar und (in-)transparent sind.

Tabelle 9.15: Aussagen zur Qualitätssicherung und -entwicklung in Bezug auf das Bremer Bildungssystem aus Sicht der Schulleitungen und Schulaufsicht

Einzelitem	Perspektive Schulleitungen			Perspektive Schulaufsicht		
	N	M	SD	N	M	SD
Eignung der Struktur des Qualitätssicherungssystems	64	2,2	0,7	7	2,3	0,5
Transparenz der Unterstützungsstruktur	64	2,2	0,8	7	2,1	0,4
Anerkennung/Sanktionierung der Akteure erfolgt	55	2	0,8	6	2,4	0,8

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft nicht zu bis 4 = trifft zu; Cronbachs alpha: Eignung der Struktur des Qualitätssicherungssystems = .87 (3 Items), Beispielimem: „Die vorhandenen Strukturen sind gut geeignet, um eine datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung voran zu bringen.“; Transparenz der Unterstützungsstrukturen = .86 (3 Items), Beispielimem: „Ich weiß genau, wer für welche Angelegenheiten zuständig ist.“; Anerkennung/Sanktionierung der Akteure erfolgt = .83 (2 Items), Beispielimem: „Offenkundig schlechte Arbeit von Institutionen oder Personen wird nicht toleriert.“

Bedeutsam für ein funktionierendes Qualitätssicherungssystem ist darüber hinaus ein System der Anerkennung von guter Leistung und Sanktionierung von schlechter bzw. unzureichender Leistung, also inwieweit schlechte Arbeit von Institutionen oder Personen nicht toleriert und offenkundig gute Arbeit honoriert wird. Dies schätzen Schulleitungen und Schulaufsicht zwar unterschiedlich ein, jedoch sehen beide solch ein System tendenziell eher nicht als gegeben. Allerdings ist die Varianz der Einschätzungen hier in beiden Gruppen hoch. Die im Durchschnitt etwas positivere Einschätzung der Schulaufsicht lässt sich womöglich dadurch erklären, dass sie aufgrund ihrer Funktion, die in stärkerem Maße auf Anerkennung und Sanktionierung ausgelegt ist, in ihrer Einschätzung ihre eigene Arbeit mitbewertet. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Bremen und Bremerhaven oder den verschiedenen Schularten.

Ebenso wie Schulleitungen die Unterstützungsstrukturen generell eher als nicht geeignet ansehen, wird die Unterstützung im Aufbau neuer Strukturen oder eines Qualitätsmanagements an der eigenen Schule ebenfalls als eher unzureichend empfunden. Dies gilt auch für die Unterstützungsleistung bei der Umsetzung von neuen Vorgaben durch die SKB (vgl. Tabelle 9.16). Dabei bewerten die Schulleitungen der Gymnasien und Oberschulen die Unterstützung beim Aufbau neuer Strukturen ($M(SD)_{\text{Grundschulen}} = 1,95 (0,72)$, $M(SD)_{\text{Gymnasien/Oberschulen}} = 1,33 (0,52)$, $p < .05$, $d = .62$), dem Aufbau des Qualitätsmanagements ($M(SD)_{\text{Grundschulen}} = 2,02 (0,68)$, $M(SD)_{\text{Gymnasien/Oberschulen}} = 1,33 (0,52)$, $p < .05$, $d = .71$) und auch bei der Umsetzung von neuen Vorgaben durch die SKB ($M(SD)_{\text{Grundschulen}} = 2,03 (0,71)$, $M(SD)_{\text{Gymnasien/Oberschulen}} = 1,20 (0,45)$, $p < .05$, $d = .86$) deutlich schlechter als ihre Kolleginnen und Kollegen an Grundschulen. Relevante Unterschiede, wenngleich auch bei einer niedrigen Effektstärke, zeigen sich auch zwischen den Städten: Schulleitungen in Bremerhaven sind unzufriedener mit der Unterstützung bei dem Aufbau des Qualitätsmanagements als Schulleitungen in Bremen ($M(SD)_{\text{Bremen}} = 2,11 (0,58)$, $M(SD)_{\text{Bremerhaven}} = 1,77 (0,76)$, $p < .05$, $d = .35$). Die Schulaufsicht äußert sich tendenziell etwas positiver als die Schulleitungen, aber auch sie bewertet die Unterstützung als eher nicht ausreichend.

Tabelle 9.16: Einschätzung des Systems zur Etablierung und Unterstützung der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen aus Sicht der Schulleitungen und Schulaufsicht

	Perspektive Schulleitungen			Perspektive Schulaufsicht auf Schulen		
	N	M	SD	N	M	SD
Die Schulen erhalten ausreichend Unterstützung						
... beim Aufbau neuer Strukturen.	66	1,89	0,73	7	2,14	0,69
... beim Aufbau des Qualitätsmanagements.	66	1,95	0,69	7	2,29	0,76
... bei der Umsetzung von neuen Vorgaben durch die SKB.	65	1,97	0,73	7	2,29	0,49
... bei der Nutzung von Daten (Vera, MSA, Zentralabitur).	64	2,3	0,81	7	2,14	0,38
... bei konkreten Problemen.	64	2,42	0,87	7	2,71	0,49

Anmerkung: Vierstufige Skala von 1= trifft nicht zu bis 4 = trifft zu.

Hinsichtlich der Nutzung von Daten wie beispielsweise VERA oder zentralen Abschlussprüfungen fühlen sich die Schulleitungen ebenfalls nicht besonders gut unterstützt. In diesem Punkt ist die Einschätzung der Unterstützung durch die Schulaufsicht sogar noch etwas kritischer als die der Schulleitungen. Die Unterstützung der Schulen bei konkreten Problemen wird von den Schulleitungen und Schulaufsichten etwas besser bewertet, wobei die Einschätzung der Schulleitungen leicht unter dem theoretischen Skalenmittelwert liegt. Die Schulaufsicht schätzt die den Schulen entgegengebrachten Unterstützungsleistung bei konkreten Problemen als eher ausreichend ein.

Unterstützung durch die Senatorin für Kinder und Bildung (SKB)

Der Senatorin für Kinder und Bildung als oberste Landesbehörde und innere Schulverwaltung in Bremen kommt bei der Gestaltung des Schulsystems und der Implementierung und Weiterentwicklung der Qualitätsentwicklungsinstrumente sowie der Bereitstellung geeigneter Unterstützungssysteme eine zentrale Rolle zu. Inwieweit sich Schulleitungen und Schulaufsicht durch die SKB unterstützt fühlen, wurde über mehrere Items abgefragt. Hierzu zählen Aspekte wie eine schnelle und unbürokratische Unterstützung, die kurzfristige Erreichbarkeit von passenden Ansprechpersonen und ein generell offenes Ohr bei konkreten Problemen. Die Items wurden in einer Skala zusammengefasst (vgl. Tabelle 9.17). Das Gesamturteil der Schulleitungen als auch der Schulaufsicht fällt hier insgesamt tendenziell positiv aus, wenngleich die Zustimmung nur leicht über dem theoretischen Skalenmittelwert liegt.

Tabelle 9.17: Aussagen zur Unterstützung durch Senatorin für Kinder und Bildung aus Sicht der Schulleitungen und der Schulaufsicht

Skala	Perspektive Schulleitungen			Perspektive Schulaufsicht auf Schulen		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Unterstützungsleistung durch SKB	65	2,56	0,68	4	2,69	0,24

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu; Cronbachs alpha: Unterstützungsleistung durch SKB = .88 (4 Items), Beispielitem: „Durch Mitarbeitende der SKB erhalten wir in unserer Schule schnell und unbürokratisch Unterstützung.“

Unterstützung durch Landesinstitut für Schulen Bremen (LIS) / Lehrerfortbildungsinstitut Bremerhaven (LFI)

Innerhalb des Unterstützungssystems haben das Landesinstitut für Schule Bremen (LIS) und das Lehrerfortbildungsinstitut in Bremerhaven (LFI) eine zentrale Bedeutung. Die beiden Institute sollen die Schulen mittels der Bereitstellung von Qualifizierungsmaßnahmen (Fort- und Weiterbildung), Beratungsangeboten sowie Materialien und Handreichungen (z.B. Methodenbox Selbstevaluation) bei ihrer Qualitätsentwicklung unterstützen.

Bezüglich der Angebotsnutzung geben rund 90 Prozent der Schulleitungen an, dass sie in den letzten zwei Jahren Unterstützungsangebote vom LIS oder LFI in Anspruch genommen haben. Die Schulleitungen schätzen den Nutzen der bisher in Anspruch genommenen Unterstützung in Form von Beratungs- und Fortbildungsangeboten durch LIS und LFI für die Schul- und Unterrichtsentwicklung im All-

gemeinen und für die datenbasierte im Speziellen nicht übermäßig hoch ein (vgl. Tabelle 9.18). Der Wert liegt knapp oberhalb des theoretischen Mittelwertes. Hier zeigen sich jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Schularten. Die Schulleitungen an den Grundschulen nehmen die Unterstützung als eher hilfreich wahr, während ihre Kolleginnen und Kollegen der Gymnasien und Oberschule dies tendenziell nicht so sehen ($M (SD)_{\text{Grundschulen}} = 2,72 (0,58)$, $M (SD)_{\text{Gymnasien/Oberschulen}} = 2,32 (0,55)$, $p < .01$, $d = .42$).

Tabelle 9.18: Aussagen zur Unterstützung durch das Landesinstitut für Schulen (LIS) / Lehrerfortbildungsinstitut (LFI) – aus Perspektive der Schulleitungen

Skala	Unterstützung durch das LIS / LFI		
	N	M	SD
Nutzen der Unterstützung in Fortbildung und Beratung durch LIS / LFI für Schul- und Unterrichtsentwicklung	71	2,54	0,6
Unterstützung- und Serviceorientierung des LIS / LFI	69	2,79	0,67

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft nicht zu bis 4 = trifft zu; Cronbachs alpha: Nutzen der Unterstützung (Fortbildung & Beratung) durch LIS / LFI für SE und UE = .84 (4 Items), Beispielimem: „Die Beratungsangebote des LIS / LFI zur Schul- und Unterrichtsentwicklung sind sehr hilfreich für die Arbeit an unserer Schule“; Unterstützung- und Serviceorientierung des LIS / LFI = .87 (3 Items), Beispielimem: „Das LIS / LFI hat immer ein offenes Ohr für meine Probleme.“

Die Unterstützungs- und Serviceorientierung der beiden Institute in Form einer schnellen und unbürokratischen Unterstützung und einer bei Bedarf kurzfristigen Erreichbarkeit und der Offenheit für die Probleme der Schulen wird dagegen positiver bewertet. In diesem Aspekt gibt es bedeutsame Unterschiede in den Einschätzungen der Schulleitungen in Bremen und in Bremerhaven. Die Schulleitungen in Bremerhaven schätzen die Unterstützungs- und Serviceorientierung des LFI deutlich höher ein als ihre Bremer Kolleginnen und Kollegen die des LIS ($M (SD)_{\text{Bremen}} = 2,74 (0,66)$, $M (SD)_{\text{Bremerhaven}} = 3,19 (0,64)$, $p < .05$, $d = .45$). Aus Sicht der Schulaufsicht spielen hier sowohl die räumlichen Bedingungen als auch unterschiedliche Angebote der beiden Institute eine Rolle: Während das LIS in der Aus- und Weiterbildung und der Fortbildung aktiv ist, beschränkt sich das LFI auf Fortbildungsangebote. Inwieweit diese Unterschiede Einfluss auf die Bewertung der Unterstützungs- und Serviceorientierung haben, kann jedoch nicht abschließend geklärt werden.

Inanspruchnahme und Zufriedenheit von Unterstützungsangeboten

Schulleitungen fühlen sich in schulischen Angelegenheiten nicht immer ausreichend unterstützt, wie die bisherigen Ergebnisse zeigen. Befragt nach bestehenden Unterstützungswünschen wurden von den Schulleitungen die in Tabelle 9.19 aufgeführten Themenfelder genannt.

Die Mehrheit der Schulleitungen wünscht sich Unterstützung in der Schulentwicklung (71 Prozent), bei der Teamentwicklung und kollegialen Zusammenarbeit (65 Prozent) sowie bei der Unterrichtsentwicklung (63 Prozent). Etwas mehr als die Hälfte wünschen sich zudem Hilfe bei der Nutzung von Freiräumen der Sachmittelbudgetierung (56 Prozent), der Evaluation des schulischen Qualitätsmanagements

(55 Prozent) sowie bei der internen Evaluation an ihren Schulen (53 Prozent). Hinsichtlich der Evaluation des schulischen Qualitätsmanagements wünschen Gymnasien und Oberschulen in deutlich stärkerem Ausmaß Unterstützung als Grundschulen (Grundschulen: 36 Prozent, Gymnasien/Oberschulen: 74 Prozent).

Tabelle 9.19: Unterstützungswunsch der Schulleiter in verschiedenen Bereichen (Angaben in %) – aus Perspektive der Schulleitungen

Bereiche	Unterstützung gewünscht in %
Schulentwicklung	71
Teamentwicklung und kollegiale Zusammenarbeit	65
Unterrichtsentwicklung	62,5
Nutzung von Freiräumen der Sachmittelbudgetierung	55,9
Evaluation des schulischen Qualitätsmanagements	54,5
Interne Evaluation	52,7
Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation für die Schul- und Unterrichtsentwicklung	44,6
Nutzung des Datenblattes für die Schul- und Unterrichtsentwicklung	34,5
Nutzung von Freiräumen im Bereich Unterricht	33,3
Unterrichtshospitation	30,4
Nutzung von Vergleichsarbeiten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung	29,3
Nutzung von Ergebnissen zentraler Abschlussprüfungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung	28,9
Lesen und interpretieren von Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten/ zentralen Abschlussprüfungen	26,3
In einer anderen Form wie z.B. Elterngespräche; Schulstandortplanung; Externe Gelder regulieren; externe Evaluation	2,7

Anmerkung: dichotome Skala mit 1 = ja, 2 = nein.

Etwas mehr als ein Drittel der Schulleitungen wünscht sich Unterstützung hinsichtlich der Nutzung des Schuldatenblattes für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Im Unterschied zu Grundschulen äußern dies insbesondere Gymnasien und Oberschulen (Grundschulen: 17 Prozent, Gymnasien/Oberschulen: 54 Prozent). Ein Drittel der Schulleitungen fordert Hilfe bei der Nutzung von Freiräumen im Bereich Unterricht ein.

Etwas weniger als 30 Prozent der Schulleitungen wünschen sich Unterstützung bei der Nutzung von Vergleichsarbeiten oder den Ergebnissen zentraler Abschlussprüfungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Der Bedarf unterscheidet sich zwischen den Schularten und liegt sowohl bei der Nutzung von Vergleichsarbeiten (Grundschulen: 17 Prozent, Gymnasien/Oberschulen: 43 Prozent) als auch bei der Nutzung der Ergebnisse zentraler Abschlussprüfungen (Grundschulen: 6 Prozent, Gymnasien/Oberschulen: 43 Prozent) bei Gymnasien und Oberschulen deutlich höher als bei Grundschulen. Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt es zu berücksichtigen, dass Vergleichsarbeiten und insbesondere zentrale Abschlussprüfungen eine höhere Bedeutung für die weiterführenden Schulen besitzen.

Am seltensten äußern Schulleitungen Unterstützungsbedarf bei dem Lesen und Interpretieren von Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten oder zentralen Abschlussprüfungen (26 Prozent), wobei auch hier Gymnasien und Oberschulen einen deutlich höheren Unterstützungsbedarf sehen (Grundschulen: 10 Prozent, Gymnasien/Oberschulen: 43 Prozent).

Tabelle 9.20: Zufriedenheit mit der Unterstützung in verschiedenen Bereichen (Angaben in %) – aus Perspektive der Schulleitungen

Bereiche	Wenn ja, wie zufrieden sind Sie mit der bisherigen Unterstützung?		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Schulentwicklung	46	2,61	0,71
Teamentwicklung und kollegiale Zusammenarbeit	40	2,53	0,68
Unterrichtsentwicklung	42	2,48	0,77
Nutzung von Freiräumen der Sachmittelbudgetierung	33	2,09	0,84
Evaluation des schulischen Qualitätsmanagements	33	2,45	0,71
Interne Evaluation	27	2,59	0,8
Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation für die Schul- und Unterrichtsentwicklung	21	2,09	0,89
Nutzung des Datenblattes für die Schul- und Unterrichtsentwicklung	19	2	0,82
Nutzung von Freiräumen im Bereich Unterricht	26	2,58	0,9
Unterrichtshospitation	18	2,39	0,78
Nutzung von Vergleichsarbeiten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung	20	2,1	0,85
Nutzung von Ergebnissen zentraler Abschlussprüfungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung	12	2,25	0,87
Lesen und interpretieren von Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten/ zentralen Abschlussprüfungen	19	2,26	0,73
In einer anderen Form wie z.B. Elterngespräche; Schulstandortplanung; Externe Gelder regulieren; externe Evaluation	4		

Anmerkung: Vierstufige Skala von 1 = gar nicht zufrieden bis 4 = sehr zufrieden.

Die Zufriedenheit der Schulleitungen mit den bereits zur Verfügung gestellten Unterstützungen ist dreigeteilt (vgl. Tabelle 9.20). Die Zufriedenheit mit der Unterstützung im Bereich Schulentwicklung, Teamentwicklung, interne Evaluation und Nutzung von Freiräumen im Bereich Unterricht liegt knapp oberhalb des theoretischen Mittelwerts. Somit sind die Schulleitungen im Durchschnitt tendenziell eher zufrieden mit der bisherigen Unterstützung in diesen Bereichen, während sie im Bereich Unterrichtsentwicklung, Evaluation des schulischen Qualitätsmanagements und Unterrichtshospitation eher unzufrieden sind. Hier liegen die Einschätzungen knapp unterhalb des theoretischen Mittelwerts. Bei den übrigen Angeboten ist die Zufriedenheit der Schulleitungen noch geringer, bewegt sich aber im Mittel auch auf dem Niveau von „eher nicht zufrieden“.

Wahrnehmung der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure im Bildungssystem

Neben der Unterstützung der Qualitätsentwicklung durch die verschiedenen Akteure gibt die allgemeine Einschätzung der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure im Bremer Schulsystem wichtige Hinweise über die Steuerung und Qualitätsentwicklung des Schulsystems. Wie Tabelle 9.21 entnommen werden kann, wird das Zusammenspiel der verantwortlichen Akteure im Bremer Bildungssystem von Schulleitung und Schulaufsicht teilweise kritisch gesehen. Aus Sicht der Schulleitungen weisen die unterschiedlichen Akteure in Bremen gerne die Verantwortung von sich und ziehen sich bei Missständen zu oft aus der Affäre. Während die Schulaufsicht sich zur letzten Aussage sogar noch unzufriedener äußert, stehen die unterschiedlichen Akteure in Bremen aus ihrer Sicht jedoch eher zu ihrer Verantwortung. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass sich die Schulaufsicht als Schnittstelle zwischen Schulen und Bildungsadministration stärker in der Verantwortung sieht und diese entsprechend stärker ausfüllt. Jedoch streuen die Meinungen der Mitglieder der Schulaufsicht als auch die der Schulleitungen in hohem Maße um den Mittelwert und zeigen eine sehr individuelle Einschätzung zu wahrgenommenen Verantwortlich-

Tabelle 9.21: Aussagen zur Wahrnehmung und Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure im Bremer Bildungssystem – aus Perspektive der Schulleitungen und der Schulaufsicht

Einzelitems/Skalen	Perspektive Schulleitungen			Perspektive Schulaufsicht		
	N	M	SD	N	M	SD
In Bremen weisen die unterschiedlichen Akteure gerne die Verantwortung von sich.	66	2,8	0,9	7	2,3	0,5
Die Verantwortlichen der Bildungspolitik ziehen sich bei Missständen zu oft aus der Affäre.	66	3,1	0,9	7	3,3	0,8
Schulen sollen für die Bereiche der schulischen Qualität, die sie beeinflussen können, auch die Verantwortung übernehmen.	66	3,6	0,6	7	3,4	0,5
Misstrauische Haltung des Kollegiums ggü. der Arbeit der Akteure der Bildungsverwaltung (SKB, SAF, LIS/LFI) (Skala)	65	2,7	0,8	7	2,4	0,4
Funktionierende Zusammenarbeit der Akteure der Bildungsverwaltung (SKB, LIS/LFI, SAF) (Skala)	59	2,6	0,6	5	2,9	0,3
Qualität der Zusammenarbeit der Akteure im Bremer Schulsystem (Schule, SAF, SKB, LIS/LFI) (Skala)	69	2,5	0,5	5	2,6	0,3
Transparenz der Kooperationsstrukturen zwischen den Akteuren der Bildungsverwaltung (Skala)	60	2	0,7	4	2,1	0,3
Wertschätzung der Arbeit der SKB durch die Schulleitung.	66	2,6	0,8	5	2,4	0,6
Wertschätzung der Arbeit des LIS/LFI durch die Schulleitung.	67	3,1	0,7	7	2,6	0,5
Wertschätzung der Arbeit der Schulaufsicht durch die Schulleitung.	66	2,8	0,9	7	3,4	0,5

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft nicht zu bis 4 = trifft zu; Cronbachs alpha: (Funktionierende) Zusammenarbeit der Akteure der Bildungsverwaltung = .72 (4 Items), Beispielitem: „Die SKB und die Schulaufsicht arbeiten mehr miteinander als gegeneinander“; Transparenz der Kooperationsstrukturen zwischen den Akteuren der Bildungsverwaltung = .87 (3 Items), Beispielitem: „Die Kooperationsstruktur zwischen SKB und Schulaufsicht ist für die Schulen transparent.“; Qualität der Zusammenarbeit Akteure im Bremen Schulsystem = .76 (7 Items), Beispielitem: „In Bremen werden die auftretenden Probleme direkt zwischen den Beteiligten gelöst.“; Misstrauische Haltung des Kollegiums ggü. der Arbeit der Akteure der Bildungsverwaltung = .73 (2 Items), Beispielitem: „Die Arbeit der für unsere Schule zuständigen Schulaufsicht wird von meinem Kollegium misstrauisch beobachtet.“

keiten. Relevante Unterschiede zwischen Schularten oder der Stadt zeigen sich hierbei nicht.

Einig sind sich Schulleitungen und Schulaufsicht darin, dass, soweit Schulen es selbst beeinflussen können, diese in Bezug auf die Qualität auch ganz klar in der Verantwortung stehen. Die direkte Zusammenarbeit zwischen einzelnen Akteuren beschreiben die Schulleitungen korrespondierend zu den obigen Ergebnissen nicht besonders positiv: Akteure könnten noch stärker Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen, auftretende Probleme direkter zwischen den Beteiligten lösen und pauschale Schuldzuweisungen vermeiden. Auch die Verantwortlichkeiten zwischen den Dienststellen Schulaufsicht, LIS/LFI und SKB könnten noch klarer geregelt werden. Die Ergebnisse verweisen auf eine Ausbaufähigkeit der wahrgenommenen Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure, die aus Sicht der Schulaufsicht zwischen den Akteuren etwas besser gelingt.

Zudem nehmen Schulleitungen innerhalb ihrer Lehrerkollegien eine eher misstrauische Haltung gegenüber der Arbeit der SKB und der Schulaufsicht im Bremer Bildungssystem wahr, wobei die Varianz zwischen den Schulen relativ groß ist. Die Schulaufsicht schätzt die Haltung der schulischen Kollegien weniger misstrauisch ein. Die von Schulleitungen wahrgenommene Transparenz der Kooperationsstrukturen zwischen SKB und Schulaufsicht, SKB und LIS/LFI als auch Schulaufsicht und LIS/LFI werden von Schulleitungen und Schulaufsicht als nicht besonders ausgeprägt empfunden, wobei die Werte der Schulleitungen stark streuen.

Trotz der kritischen Sicht auf das Zusammenspiel der Einrichtungen im Bremer Bildungssystem arbeiten die Akteure wie SKB, Schulaufsicht, LIS/LFI und die Politik insgesamt aus Sicht der Schulleitungen eher miteinander als gegeneinander. Auch die Schulaufsicht sieht in ihren Einschätzungen eher ein funktionierendes Miteinander der Akteure. Der von einzelnen Akteuren geleistete Arbeit stehen die Schulleitungen tendenziell wertschätzend gegenüber: Die von der SKB geleistete Arbeit wird eher positiv beurteilt, wobei sich Schulleitungen von Gymnasien und Oberschulen positiver dazu äußern als die der Grundschulen ($M (SD)_{\text{Grundschulen}} = 2,32 (0,83)$, $M (SD)_{\text{Gymnasien/Oberschulen}} = 2,80 (0,61)$, $p < .05$, $d = .45$). Die Schulaufsicht zeigt sich mit der Arbeit der SKB etwas weniger zufrieden. Die geleistete Arbeit der für die Schulen zuständigen Fachaufsicht bewerten Schulleitungen im Durchschnitt zwar eher positiv, jedoch fallen die Meinungen der Schulleitungen dazu sehr unterschiedlich aus. Davon abweichend schätzt die Schulaufsicht die Einstellung der Schulleitungen zur eigenen Arbeit mit den Schulen deutlich besser ein. Vermutlich spielt hier der Aspekt der Selbsteinschätzung eine nicht unbedeutende Rolle. Die Unterstützung durch das LIS/LFI wird von den Schulleitungen besonders wertschätzend gewürdigt. Relevante Unterschiede im Urteil zeigen sich jedoch zwischen den Schularten: Schulleitungen an Grundschulen sind deutlich zufriedener damit als ihre Kolleginnen und Kollegen an Gymnasien oder Oberschulen ($M (SD)_{\text{Grundschulen}} = 3,23 (0,55)$, $M (SD)_{\text{Gymnasien/Oberschulen}} = 2,79 (0,61)$, $p < .05$, $d = .45$).

Kooperation und Konkurrenz zwischen Bremer Schulen

Im Bremer Bildungssystem wird in verschiedenen Kontexten Kooperation beispielsweise in Form von regelmäßigem Austausch oder intensiveren Partnerschaften zwischen den Schulen immer mehr eingefordert. Durch die Einführung der neuen Steuerung und der Aufforderung der Profilbildung im Rahmen der Eigenverantwortung kann gleichzeitig eine Tendenz zu mehr Konkurrenz zwischen den Schulen entstehen.

Die Ergebnisse dazu zeigen: Schulen kooperieren aus Sicht von Schulleitungen und Schulaufsicht in hohem Maße miteinander, stehen aber gleichzeitig auch in Konkurrenz zueinander (vgl. Tabelle 9.22).

Sowohl Schulleitungen als auch die Schulaufsicht berichten von intensiven Partnerschaften mit einer oder mehreren Schulen. Der Austausch wird dabei als überaus hilfreich empfunden und hat darüber hinaus in den letzten Jahren auch deutlich zugenommen.

Allerdings konkurrieren Schulen aus Sicht von Schulleitungen und Schulaufsicht tendenziell miteinander, auch wenn das Ausmaß geringer ist als bei der Kooperation. Die Skala umfasst Aspekte wie die genaue gegenseitige Beobachtung von Schulen, die Bedeutung der Schule bei Eltern im Vergleich mit anderen Schulen, die Zunahme der Konkurrenz insgesamt, inwieweit Schulen eher gegeneinander anstatt miteinander arbeiten und inwieweit Maßnahmen der Bildungspolitik die Konkurrenz fördern. Schulleitungen von Gymnasien und Oberschulen empfinden diese Konkurrenz in stärkerem Maße als ihre Kollegen und Kolleginnen an Grundschulen ($M (SD)_{\text{Grundschulen}} = 2,59 (0,50)$, $M (SD)_{\text{Gymnasien/Oberschulen}} = 2,99 (0,47)$, $p < .00$, $d = .59$). Jedoch haben weder die Schulleitungen noch die Schulaufsicht den Eindruck, dass die Konkurrenz zu Lasten der Qualität der Schulen geht. Die hohe Varianz verweist allerdings auf individuell sehr unterschiedliche Erfahrungen und Einschätzungen der Schulleitungen dazu. Die Schulaufsicht Bremerhaven sieht die Schulen weit weniger unter Konkurrenzdruck.

Tabelle 9.22: Aussagen zur Kooperation und Konkurrenz zwischen den Bremer Schulen – aus Perspektive der Schulleitungen und der Schulaufsicht

Einzelitem	Perspektive Schulleitungen			Perspektive Schulaufsicht		
	N	M	SD	N	M	SD
Intensive Partnerschaft mit anderen Schulen	68	3,2	0,8	6	3	0,6
Nutzen des Austausches mit anderen Schulen	68	3,3	0,7	7	3,3	0,5
Zunahme des Austausches in den letzten Jahren	70	3	0,8	7	3,1	0,4
Ausmaß der Konkurrenz zwischen Schulen (Skala)	70	2,8	0,5	7	2,6	0,3
Die Konkurrenz zwischen den Schulen geht zu Lasten der Qualität.	65	2,2	0,8	7	1,9	0,4

Anmerkungen: Vierstufige Skala von 1= trifft nicht zu bis 4= trifft zu; Cronbachs alpha: Ausmaß der Konkurrenz zwischen Schulen = .71 (3 Items), Beispielimem: „Die Konkurrenz zwischen Schulen hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen.“.

9.4 Zusammenfassung und Fazit

Im vorliegenden Kapitel wurden Ergebnisse über die Nutzung und Bewertung der Instrumente der datenbasierten Qualitätsentwicklung, der Zusammenarbeit von Schulleitung und Schulaufsicht sowie der Unterstützung der Qualitätsentwicklung und Steuerung aus Sicht der Bremer Schulleitungen sowie der Mitglieder der Schulaufsicht berichtet. Aus den stark deskriptiv orientierten Ergebnissen lässt sich nicht immer direkt Erklärungswissen ableiten. Somit kann aus den Darstellungen einzelner Aspekte nicht unmittelbar auf die dahinterliegenden Gründe der Akteure geschlossen werden. Zudem lassen die Befunde und das querschnittliche Design keine kausalen Schlüsse über Wirkungen zu. Für die Interpretation der Befunde und Hinweise gilt es, dies zu berücksichtigen.

Auf Basis der Befunde für die beiden übergeordneten Schwerpunkte des Kapitels lässt sich folgendes zusammenfassendes Fazit ziehen:

- **Nutzung und Bewertung der datenbasierten Instrumente der Qualitätsentwicklung**

Die interne Evaluation ist am häufigsten Ausgangspunkt für datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Ergebnisse aus VERA und den zentralen Abschlussprüfungen sowie insbesondere das Schuldatenblatt werden hierfür eher selten genutzt. Bemängelt wird von den Schulleitungen und Schulaufsichten gleichermaßen, dass den Schulen so gut wie keine externen Ressourcen zur Verfügung stehen, wie z.B. Zeit, Kompetenz oder Personal für die Auswertung der Daten und die Umsetzung von Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Interessant ist, dass sich die überwiegende Mehrheit der Schulleitungen und alle Mitglieder der Schulaufsicht eine externe Evaluation wünschen, die gegenwärtig in Bremen ausgesetzt ist. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass die Schulen in der Vergangenheit positive Erfahrungen mit der externen Evaluation gemacht haben. In einer Studie wurde die externe Evaluation in Bremen weitgehend – auch im Vergleich zu anderen Bundesländern – positiv bewertet und konnte teilweise Entwicklungsimpulse setzen (Wurster, Feldhoff & Gärtner, 2016).

Die Mitglieder der Schulaufsicht sehen für ihre Arbeit mit den Schulen nur einen begrenzten Nutzen in den Instrumenten der datenbasierten Qualitätsentwicklung. Sie erhalten für sie weder neue oder relevante Informationen, noch eignen sich diese besonders für die Kontrolle oder Beratung der Schulen. Die Befunde sprechen dafür, dass die Bremer Schulaufsicht eher im Modus einer fallorientierten Beratung der Schulen agiert, die den Ergebnissen datenbasierter Verfahren keine große Bedeutung beimisst.

Die Befunde zur datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bremer Schulsystem lassen vermuten, dass zumindest deren direkte Steuerungswirkung eher gering ist. Eine Ausnahme ist die interne Evaluation, deren Inhalte und Durchführungsmodalitäten jedoch in Schulen eigenverantwortlich bestimmt werden. Allerdings wird die interne Evaluation derzeit stark anlassbezogen ein-

gesetzt und erfolgt weniger systematisch, kontinuierlich und in ein Qualitätsmanagement eingebunden. Eine Weiterentwicklung der internen Evaluation in Bezug auf diese Aspekte könnte ein großes Potential für die Steuerung schulischer Qualitätsentwicklung entfalten.

Offen bleibt, wie neben zusätzlichen Ressourcen eine Weiterentwicklung der Instrumente deren Nutzung erhöhen könnte und wie eine solche Weiterentwicklung aussehen könnte. Gemäß der Governance-Forschung ist es in diesem Kontext überaus bedeutsam, das Zusammenspiel der verschiedenen Maßnahmen und Instrumente der Steuerungs- und Unterstützungsarchitektur zu betrachten, da dessen Wirkung Ergebnis des komplexen Zusammenspiels der einzelnen Elemente ist (Feldhoff, Durrer & Huber, 2012). Werden einzelne Aspekte isoliert betrachtet, kann es zu einer Über- oder Unterschätzung der Effekte führen. Ein großes Potenzial liegt in der koordinierten Nutzung der verschiedenen Datenbestände (Wurster, 2016), wenn zum Beispiel Schulen klassenbezogene Daten über die längsschnittlichen Entwicklungen ihrer Schülerinnen und Schüler verknüpft mit Prozessdaten zum Unterricht zur Verfügung gestellt bekommen. Ziel eines holistischen Systems zur datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung ist idealerweise nicht nur beschreibendes Wissen zu generieren, sondern möglichst auch Diagnosewissen (z.B. Warum ist die Leistung schwächer?) und bestenfalls Handlungswissen (z.B. Welche Maßnahmen müssen ergriffen werden?) bereitzustellen (Maritzen, 2014). Zwar existieren in den deutschen Bundesländern und auch Bremen eine Reihe verschiedener Evaluationsverfahren, allerdings stehen diese weitestgehend unverbunden nebeneinander, obwohl ein konzeptueller Bezug sinnvoll erscheint (Scheerens, Glas & Thomas, 2003).

Auf Basis der berichteten Befunde bleibt zudem offen, warum die Schulleitungen und Mitglieder der Schulaufsicht den meisten datenbasierten Verfahren relativ kritisch gegenüberstehen. Bezweifeln sie generell den Nutzen datenbasierter Verfahren? Ist die Skepsis in der Beschaffenheit und Qualität der Instrumente begründet, in den Rahmenbedingungen (v.a. fehlende Ressourcen), unter denen die Schulen die Instrumente nutzen sollen, oder im Zusammenspiel dieser Faktoren?

Die Freiräume im Zuge der Eigenverantwortung werden von den Schulen in allen Bereichen in relativ hohem Maße genutzt. Die Freiräume im Bereich Unterricht werden auch als ausreichend empfunden. Im Bereich Sachmittelbudgetierung ist dies eher nicht der Fall. Die offenen Antworten zu Problemen mit den Freiräumen bieten nur wenige Hinweise (wie beispielsweise geringe Flexibilität) zur Unzufriedenheit mit den Freiräumen bezüglich der Sachmittelbudgetierung. Hier bedarf es weiterer Klärung. Probleme der Nutzung der Freiräume beziehen sich primär auf die Bereiche Personalverantwortung (hoher zeitlicher Aufwand, Probleme, geeignete Bewerberinnen und Bewerber zu finden bzw. für die Schule zu gewinnen).

Die Qualität des Schulprogramms bewerten die Schulleitungen als eher und die Schulaufsichten (in Bremen) als eher weniger verbindlich und konkret. In Bremerhaven messen die Schulaufsichten dem Schulprogramm einen höheren Verbindlichkeitscharakter zu. Das in Bremen neu eingeführte Raster zum

Schulprogramm hat die Arbeit von Schulleitung und Schulaufsicht eher nicht erleichtert. Die Gründe hierfür bleiben offen. Ähnlich wie bei den datenbasierten Instrumenten, sehen die Mitglieder der Schulaufsicht darin auch keinen großen Nutzen für ihre Arbeit in Bezug auf relevante „neue“ Informationen sowie die Eignung für die Kontrolle oder Beratung von Schulen. Offen bleibt, ob die Mitglieder der Schulaufsicht einen anderen Nutzen im Schulprogramm sehen, der nicht mittels des Fragebogens erfasst wurde. Die Qualität der schulinternen Curricula wird von Schulleitung und Schulaufsicht hingegen als relativ hoch bewertet.

- **Unterstützung der Qualitätsentwicklung und Zusammenarbeit im Schulsystem**

In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schulaufsicht wird deutlich, dass die Schulaufsicht eher im Modus der Beratung als dem der Kontrolle agiert. Die Schulleitungen bescheinigen der Schulaufsicht eine hohe Unterstützungs- und Beratungsqualität. Sie haben weitgehende Gestaltungsfreiräume und fühlen sich weniger kontrolliert. Die Mitglieder der Schulaufsicht nehmen aus ihrer Sicht ihre Kontrollfunktion jedoch für sich in Anspruch. Die Zielvereinbarungsgespräche werden von beiden Akteuren positiv bewertet, mit realistischen, auf Daten basierenden und gemeinsam ausgehandelten Zielen und klaren Kriterien. Den Schulleitungen wird ein großer Entscheidungskorridor ermöglicht, im Rahmen dessen sie die Ziele weitgehend selbst bestimmen können. Bei der Zusammenarbeit in Bezug auf die datenbasierte Entwicklung liegen die Einschätzungen innerhalb der befragten Schulleitungen und zwischen Schulleitung und Schulaufsicht deutlicher auseinander. Die Schulleitungen an Gymnasien und Oberschulen haben eher nicht den Eindruck, dass sie von der Schulaufsicht aufgefordert werden, die vorhandenen Daten zu nutzen oder über gezogene Konsequenzen zu berichten. Die Grundschulleitungen sehen sich eher zur Datennutzung angehalten. Die Mitglieder der Schulaufsicht berichten hingegen, dass sie Schulen sowohl auffordern, Daten zu verwenden, als auch über daraus gezogene Konsequenzen zu informieren. Auch die Einschätzungen der Schulleitungen zur Kenntnis der Schulaufsicht über das Abschneiden der Schulen bei VERA und zentralen Prüfungen sind unterschiedlich. Die Grundschulleitungen attestieren ihren Schulaufsichten eine gute Kenntnis, ihre Kolleginnen und Kollegen an Gymnasien und Oberschulen äußern sich dahingehend skeptischer. Die Befunde korrespondieren von der Tendenz her mit dem oben beschriebenen als gering eingeschätzten Nutzen der Daten für die Arbeit der Schulaufsicht. In den meisten Bereichen sind die Einschätzungen von Schulaufsicht und Schulleitung relativ ähnlich. Dies spricht für eine gute Kenntnis der Schulen bzw. Schulleitungen durch die jeweilige Schulaufsicht. Aus diesem Grund wäre es lohnenswert, der Diskrepanz zwischen Einschätzungen der Schulleitungen und den Mitgliedern der Schulaufsicht im Bereich Unterstützung und Kontrolle datenbasierter Schul- und Unterrichtsentwicklung nachzugehen und zu prüfen, inwieweit die Unterschiede auf unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe oder eine unterschiedlich erlebte Praxis zurückzuführen sind.

Neben dem Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht dokumentieren die Ergebnisse ein generelles Potenzial im Ausbau der Unterstützungs- und

Kooperationsstrukturen im Bremer Schulsystem, eine wahrgenommene Intransparenz dieser Strukturen sowie ein tendenzielles Misstrauen von Seiten der Lehrerkollegien aus Sicht der Schulleitungen. Zudem bemängeln die Schulleitungen, dass verschiedene Akteure zu wenig Verantwortung für ihr Handeln übernehmen und dass gute Leistungen zu selten honoriert und schlechte Leistungen zu selten sanktioniert werden. Jedoch besteht in diesem Bereich eine hohe Varianz, vor allem in den Einschätzungen der Schulleitungen. Offen bleibt, ob die Unterschiede eher auf unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe oder Erfahrungen zurückzuführen sind. Womöglich könnte eine transparente und für Schulen sichtbare Arbeits- und Kooperationsstruktur ein wichtiger Aspekt sein, um zweifelnde oder skeptische Ansichten von Schulleitungen zu reduzieren.

Schulleitungen bewerten die Unterstützung durch die SKB bei konkreten Anliegen und die Wertschätzung ihnen gegenüber verhalten positiv. Die Arbeit der Landesinstitute (LIS/LFI) wird von den Schulleitungen geschätzt. Das trifft insbesondere auf Grundschulen und in Bremerhaven zu. 90 Prozent der Schulen nehmen Unterstützungsangebote vom LIS/LFI in Anspruch. Während die Grundschulleitungen tendenziell zufrieden mit den Beratungs- und Fortbildungsangeboten für ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung sind, schätzen die Schulleitungen an Gymnasien und Oberschulen den Nutzen als eher niedrig ein. Die Gründe hierfür sind unklar. In diesem Aspekt könnte ein großes Potenzial zur Steigerung der Unterstützungsqualität der Qualitätsentwicklung im Bremer Schulsystem liegen.

Die Bremer Schulen kooperieren in zunehmendem Maße. Gleichzeitig steigt jedoch das Ausmaß an empfundener Konkurrenz untereinander, insbesondere an den Gymnasien und Oberschulen.

*Kai Maaz, Marcus Hasselhorn, Till-Sebastian Idel, Eckhard Klieme,
Birgit Lütje-Klose, Petra Stanat, Marko Neumann, Anna Bachsleitner,
Josefine Lühne und Stefan Schipolowski*

10. Zentrale Befunde und Empfehlungen

Zentrale Befunde im Überblick

Schulisches Anwahlverhalten und Akzeptanz der neuen Schulstruktur

- Die Oberschule hat sich als zweite weiterführende Schulart neben dem Gymnasium etabliert und verzeichnet seit der Schulreform insgesamt betrachtet eine stabile Nachfrage. Rund 70 Prozent der Erstwunschmeldungen an den weiterführenden Schulen richten sich auf den Besuch einer Oberschule, 30 Prozent auf das Gymnasium.
- Gleichwohl variiert die Schulnachfrage erheblich auf Ebene der einzelnen Schulen. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Oberschulen mit und Oberschulen ohne eigene Oberstufe. Während die Gruppe der Oberschulen ohne Oberstufe in allen Jahren seit Einführung der neuen Schulstruktur eine Unternachfrage aufwies, waren die Oberschulen mit eigener Oberstufe übernachgefragt. Auch innerhalb der Gruppe der Oberschulen mit bzw. ohne Oberstufe findet sich jeweils eine hohe Variation in der Nachfragesituation. Die Unterschiede in der Schulnachfrage gehen mit substantziellen Unterschieden in der leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaft einher. Schülerinnen und Schüler an stärker nachgefragten Schulen weisen günstigere Leistungsvoraussetzungen auf als Schülerinnen und Schüler an schwächer nachgefragten Schulen.
- Während die Nachfrageunterschiede über alle Schulen hinweg betrachtet (Gesamtsystem) über die Zeit relativ stabil geblieben sind, sind auf Ebene der einzelnen Schulen zum Teil deutliche Dynamiken in der Nachfrageentwicklung erkennbar, wobei sowohl steigende als auch sinkende Anmeldezahlen auftreten.
- Die Zusammenlegung der bisherigen nichtgymnasialen Schularten zur Oberschule wird von einer übergroßen Mehrheit der Schulleitungen (mehr als 90 Prozent) befürwortet und positiv bewertet. Die Mehrheit der Schulleitungen sieht in der neuen Schulstruktur einen stabilen, modernisierungsoffenen und zukunftsfähigen Rahmen für die fortlaufende qualitative Weiterentwicklung des Schulsystems. Auch bei den Eltern trifft die neue Schulstruktur nach Einschätzung der meisten Schulleitungen (ca. 85 Prozent) auf Akzeptanz. Ein sehr hoher Anteil der Schulleitungen an den Oberschulen (über 90 Prozent) und Grundschulen (über 80 Prozent) spricht sich darüber hinaus für ein gänzlich ungegliedertes Schulsystem aus.
- Auch die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfährt hohe Akzeptanz. Mehr als 90 Prozent der Schulleitungen befürworten die inklusive Beschulung.
- Die Einschätzungen der Schulleitungen bezüglich des praktizierten Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen fallen differenziert aus. Weniger als die Hälfte der Schulleitungen zeigt sich „insgesamt zufrieden“ mit

dem Verfahren. 59 Prozent der Schulleitungen halten die Regelungen für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern an übernachgefragten Schulen für „fair“. Gleichwohl sind nach Ansicht der Schulleitungen mehr als 80 Prozent der Eltern mit der Wahl der weiterführenden Schule ihres Kindes zufrieden.

- An vielen Oberschulen sind die neue Schulstruktur und ihre Bestandteile zwar bereits zur Normalität geworden. Vor allem an Schulen mit eigener Oberstufe ist die Umwandlung zur Oberschule nach Einschätzung der Schulleitungen jedoch vielfach noch nicht abgeschlossen.
- Im deutlichen Gegensatz zur grundsätzlichen Befürwortung der zweigliedrigen Schulstruktur und der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf stehen die von den Schulleitungen zum Teil als erheblich wahrgenommenen Defizite in der räumlichen, materiellen und vor allem personellen Ausstattung der Schulen. Die grundsätzliche Bereitschaft der Schulleitungen zur Umsetzung der neuen Schulstruktur geht vielfach einher mit einer Kritik an zu geringen Mitteln und einer aus Sicht der Schulleitungen unzureichenden Unterstützung durch die Bildungsverwaltung.

Bildungsbeteiligung, -verläufe und -abschlüsse

- Mit der Oberschule wurde neben dem Gymnasium eine zweite Säule im Bremer Sekundarschulsystem etabliert. Im Schuljahr 2016/17 besuchten nahezu drei Viertel der Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe die Oberschule, etwas über ein Viertel das Gymnasium. Rund 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Oberschulen gingen im Anschluss an die 10. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2017/18 in eine gymnasiale Oberstufe über. Damit stellen die Oberschulen in Bremen in den kommenden Jahren einen substanziellen Anteil der bremischen Abiturientinnen und Abiturienten. In keinem anderen Bundesland erwirbt ein vergleichbar hoher Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten die allgemeine Hochschulreife an einer weiterführenden Schulform jenseits des allgemeinbildenden Gymnasiums.
- Das Reformziel der inklusiven Beschulung ist auf quantitativer Ebene weitgehend erreicht. In der Sekundarstufe I wird der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Oberschulen sowie – in deutlich geringerem Umfang – auch an Gymnasien unterrichtet. Förderzentren haben als Beschulungsorte seit der Reform stark an Bedeutung verloren. Im Schuljahr 2016/17 wurden lediglich 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einem Förderzentrum unterrichtet.
- Als Konsequenz der im Rahmen der Schulreform erfolgten Abschaffung der verpflichtenden Klassenwiederholungen im Falle unzureichender Leistungen hat sich die Zahl der Klassenwiederholungen in der Sekundarstufe I erheblich reduziert. In der gymnasialen Oberstufe, in der Klassenwiederholungen weiterhin vorgesehen sind, ist der Anteil an nichtversetzten Schülerinnen und Schülern hingegen leicht angestiegen, sodass sich die Klassenwiederholung zumindest in Teilen auf einen späteren Zeitpunkt in der Schullaufbahn verschoben zu haben scheint. Wechsel der Schulart zwischen dem Gymnasium und den nichtgymnasialen Schulen in

der Sekundarstufe I haben sich infolge der Einführung der Oberschule deutlich reduziert.

- In den letzten zehn Jahren ist in Bremen ein Trend zu höherwertigen Schulabschlüssen sichtbar, was der bundesweiten Entwicklung entspricht. Nach der Schulreform im Jahr 2009 ist die Abiturientenquote an den allgemeinbildenden Schulen Bremens um 5 Prozentpunkte auf 40 Prozent im Jahr 2016 angestiegen, wobei zu berücksichtigen ist, dass die ersten Schülerinnen und Schüler, die unmittelbar nach der Grundschule auf eine Oberschule übergegangen sind, erst im Schuljahr 2017/18 ihr Abitur absolvieren. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die Schule mit Mittlerem Schulabschluss verlassen, ist im Gegenzug seit dem Jahr 2009 rückläufig. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss bewegt sich seit dem Jahr 2009 mit kleineren Schwankungen zwischen ca. 6 und 8 Prozent.

Schülerkompetenzen vor und nach der Schulreform

- Die von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen sind zwischen den Jahren 2009 und 2015 trotz der schulstrukturellen Veränderungen weitgehend stabil geblieben. Signifikant ungünstige Entwicklungen zeigen sich lediglich in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* für Schülerinnen und Schüler, die die Allgemeine Hochschulreife anstreben, sowie im Bereich *Lesen* für Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen. Signifikant positive Trends sind ebenfalls nur sehr vereinzelt zu verzeichnen, und zwar im Bereich *Orthografie* zum einen für Jugendliche an nichtgymnasialen Schularten und zum anderen für Jugendliche, die den Mittleren Schulabschluss anstreben.
- Im Fach Englisch haben sich die erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nahezu durchgängig positiv entwickelt, was dem allgemein in Deutschland zu beobachtenden Trend entspricht.
- Die Streuung der erreichten Kompetenzen hat sich im Fach Deutsch für das *Zuhören* und im Fach Englisch vor allem für das *Leseverstehen* signifikant erhöht. Eine signifikante Reduktion der Streuung ist für keinen Kompetenzbereich zu verzeichnen.
- In den Kompetenzbereichen *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch erreicht mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ die Mindeststandards für den Hauptschulabschluss; im *Lesen* im Fach Deutsch und im *Leseverstehen* im Fach Englisch sind die Anteile dagegen deutlich geringer. Damit scheint in beiden Fächern eine besondere Herausforderung in der Förderung des verstehenden Lesens von Texten zu bestehen. Aufgrund fehlender Vergleichswerte für das Jahr 2009 können allerdings keine Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit sich die von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erreichten Kompetenzen über die Zeit verändert haben.
- Im Hinblick auf die Ziele der Schulreform lassen sich anhand der Ergebnisse für die von Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen keine abschließenden Schlüsse ziehen. So ist zu berücksichtigen, dass die Befunde nur einen Zwischen-

stand wiedergeben, da die Systemänderung bis zum zweiten Messzeitpunkt im Frühjahr 2015 noch nicht vollständig vollzogen war. Zudem wurden nur die Schülerleistungen in den Domänen Deutsch und Englisch untersucht. Inwieweit sich die im jüngsten IQB-Bildungstrend für die Grundschule feststellbaren ungünstigen Entwicklungen in Mathematik auch in Leistungsrückgängen an den weiterführenden Schulen niederschlagen werden, ist gegenwärtig noch nicht absehbar.

- Zu berücksichtigen ist weiterhin, dass sich im Untersuchungszeitraum die Heterogenität der Schülerschaft an allgemeinbildenden Schulen erhöht hat, insbesondere durch den gestiegenen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund und durch die im Rahmen der Schulreform umgesetzte Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Vor diesem Hintergrund kann die weitgehende Stabilität, die für die erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch zu verzeichnen ist, durchaus als Erfolg gewertet werden. Zugleich bedeutet die Stabilität jedoch auch, dass die Herausforderungen, die in den Ländervergleichsstudien bzw. Bildungstrends des IQB für Bremen wiederholt identifiziert worden sind, weiterhin bestehen.

Soziokulturelle Disparitäten im Bildungserfolg

- In Bezug auf die Entwicklung soziokultureller Disparitäten zeigt sich, dass die Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler auch nach der Reform eng mit dem individuellen Bildungsverlauf und Bildungserfolg zusammenhängen.
- Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen und aus zugewanderten Familien besuchen nach wie vor seltener das Gymnasium und die gymnasiale Oberstufe und erlangen entsprechend seltener das Abitur. Es bleibt abzuwarten, inwiefern sich diese Kopplung in den zukünftigen Abschlusskohorten aus der Oberschule reduzieren wird und auch Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status in zunehmendem Maß das Abitur erwerben werden.
- Schülerinnen und Schüler aus sozial weniger privilegierten Verhältnissen und mit Migrationshintergrund verlassen die Schule auch häufiger ohne Abschluss. Es finden sich Hinweise darauf, dass sich dieser Zusammenhang mit Blick auf den Migrationshintergrund in den letzten Jahren tendenziell verstärkt hat, was zum Teil auch durch die aktuellen Zuwanderungsbewegungen infolge des gestiegenen Flüchtlingsaufkommens bedingt sein könnte.
- Für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche, die eine entsprechende Diagnose erhalten haben, auch nach der Reform häufiger aus sozial schwächeren Verhältnissen stammen. Seit dem Schuljahr 2013/14 ist der Anteil der Erstfeststellungen in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund angestiegen, was vermutlich ebenfalls mit der gestiegenen Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Flüchtlingshintergrund zusammenhängen könnte und genauer untersucht werden sollte.
- Die soziokulturellen Disparitäten im Kompetenzerwerb in den Fächern Deutsch und Englisch haben sich zwischen den Jahren 2009 und 2015 insgesamt betrachtet kaum verändert.

- Insgesamt bleiben soziokulturelle Disparitäten im Bildungserfolg auch nach der Schulreform eine der drängenden Herausforderungen im Bremer Schulsystem. Dies gilt jedoch in ähnlicher Weise auch für die anderen Bundesländer.

Inklusion und Diagnostik im Bremer Schulsystem

- In einer qualitativen Untersuchung zur Umsetzung der Inklusion in den Oberschulen zeigt sich eine deutliche Identifikation aller befragten Akteursgruppen (Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) und der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ), Schul- und ZuP-Leitungen, Jahrgangs- bzw. jahrgangsübergreifende Teams) mit dem Reformvorhaben. Inklusive Wertorientierungen und Handlungsbereitschaften scheinen unter den allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, den ZUP-Leitungen und dem weiteren pädagogischen Personal gut verankert zu sein.
- Die inklusionsbedingte Belastung wird durchgängig als hoch wahrgenommen. Die Probleme aufgrund des Fachkräftemangels und der damit einhergehenden unbesetzten Stellen sowie eine mangelhafte Ausstattung sowohl mit Förderressourcen als auch mit Lehrkräften werden beklagt. Kritisiert werden fehlende Kooperationszeiten und die als problematisch zu bewertende Verwendung sonderpädagogischer Ressourcen für die Vertretung von Unterricht. Hier bedarf es entsprechend eingehender Prüfungen des Ressourceneinsatzes.
- Die befragten Oberschulen sind unterschiedlich weit auf dem Weg zu einer inklusiven Schulkultur vorangeschritten. Oberschulen mit einem engen, auf Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen begrenzten Inklusionsverständnis stehen neben solchen, die sich an einem weiten, auf unterschiedliche Problemlagen bezogenen Inklusionsbegriff orientieren. Entsprechend unterscheiden sich die wahrgenommenen und zugeschriebenen Rollen und Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte. An Oberschulen mit einem engeren Inklusionsverständnis wird die Förderung sonderpädagogisch statuerter Schülerinnen und Schüler weitgehend an die sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte delegiert, während an Oberschulen mit weitem Inklusionsverständnis die Förderung aller Schülerinnen und Schüler als gemeinsame Aufgabe aller pädagogischen Lehr- und Fachkräfte angenommen wird.
- Die im Rahmen der Reform etablierten Formate der Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) in den Schulen und der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) werden als zielführende Einrichtungen unter der Perspektive der Bündelung sonderpädagogischer, sozialpädagogischer und psychologischer Expertise sowie als Orte multiprofessioneller Teamarbeit beurteilt. Allerdings scheint es zum Teil an Transparenz bezüglich der Klärung von Zuständigkeiten zwischen den Ebenen ZuP und ReBUZ zu mangeln.
- Kritisch bewertet wird die Unterstützung von Seiten der Bildungsverwaltung, die sich nach Einschätzung der Befragten nicht in top-down verordneten Steuerungsmaßnahmen, sondern in verbindlichen Rahmenkonzepten (u.a. inklusive Curricula, Lern- und Arbeitsmaterialien, Übergangsgestaltung, multiprofessionelle

Kooperation) niederschlagen sollte, an deren Entwicklung die ZuP-Leitungen, Lehr- und Fachkräfte beteiligt werden wollen.

- Der für erfolgreichen inklusiven Unterricht grundlegende Einsatz förderrelevanter Diagnostik unterscheidet sich zwischen den Schulen deutlich. Über die zur Eingangsdiagnostik in Jahrgang 5 eingesetzten Verfahren zur Erhebung der Leistungsstände in Deutsch und Mathematik hinaus wird eine prozessbegleitende Diagnostik in den weiteren Schuljahren nur an einigen Schulen systematisch umgesetzt, die diese in ihre Arbeit mit Kompetenzrastern integrieren und turnusgemäß im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen mit Schülerinnen und Schülern und Eltern Lernvereinbarungen treffen. An anderen Schulen erfolgt dies hingegen nur sporadisch.
- Eine ambivalente Haltung wird in Bezug auf die Statuierungsdiagnostik deutlich: Sie wird einerseits im Widerspruch zur Grundidee einer inklusiven Schule gesehen, andererseits aber als notwendig erachtet für die Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen auf die Lerngruppen sowie für das Sichtbarmachen der Bedarfe und der benötigten sonderpädagogischen Ausstattung.

Ganztag

- In Bremen findet, wie in den übrigen Bundesländern auch, ein Ausbau von Ganztagschulen statt. Im Primarbereich ist Bremen hier lange Zeit einen Sonderweg gegangen und hat auf den Ausbau gebundener Ganztagschulen gesetzt, während in den übrigen Bundesländern offene Ganztagsgrundschulen präferiert werden. Dies schlägt sich insgesamt in einer niedrigeren Anzahl an Ganztagschulen nieder. Erst in den letzten Jahren werden in Bremen verstärkt offene Ganztagschulen eingerichtet. Eine Bewertung dieser Veränderung ist aufgrund der vorliegenden Daten nicht möglich, da in der aktuellen Schulleitungsbefragung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) die offene Organisationsform unterrepräsentiert ist.
- Die Schulleitungen an Bremer Ganztagsgrundschulen berichten erfreulicherweise von deutlich weniger Problemen bei der Umsetzung des Ganztags als es in den übrigen Bundesländern der Fall ist. Dies betrifft beispielsweise längere Öffnungszeiten sowie die Nutzung dieser zeitlichen Möglichkeiten. Ebenso sind in Bremen mehr Schulen mit der materiellen und räumlichen Ausstattung zufrieden als in anderen Bundesländern. Vergleichsweise unzufrieden sind die Schulleitungen der Primarschulen jedoch mit der personellen Ausstattung.
- Bei den Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasium) bestehen weniger Unterschiede zu den Vergleichsschulen der anderen Bundesländer. In organisatorischer Hinsicht wird hier auch in Bremen verstärkt auf teilgebundene Modelle gesetzt, wobei die Öffnungszeiten etwas kürzer ausfallen als im Bundesdurchschnitt. Die Schulleitungen der Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasium) sind zufriedener mit ihrer personellen Ausstattung und zugleich unzufriedener mit ihrer räumlichen und materiellen Ausstattung als Schulleitungen an Ganztagschulen des Sekundarbereichs (ohne Gymnasium) in anderen Bundesländern.

- Während insgesamt die Situation und die Gestaltung des Ganztags an den Bremer Ganztagschulen positiv eingeschätzt wird, geben die Schulleitungen an, dass sie Schwierigkeiten bei der Finanzierung des Ganztags haben. Ebenso berichten die Schulen, bei der Gewinnung von außerschulischen Kooperationspartnern und bei der Rekrutierung von Personal Schwierigkeiten zu haben.
- Im Vergleich zum Jahr 2007 ergibt die Befragung der Schulleitungen im Jahr 2015 insgesamt eine positive Bilanz. Lag Bremen – gemessen an den Einschätzungen der Befragten im Jahr 2007 – in manchen Bereichen noch unter dem Bundesdurchschnitt, bewerten die Schulleitungen die Situation im Jahr 2015 insgesamt positiver.

Steuerung und Qualitätsentwicklung

- Einschätzungen von Schulleitungen sowie Vertreterinnen und Vertretern der Schulaufsicht weisen darauf hin, dass die Möglichkeiten datenbasierter Verfahren für die schulische Qualitätsentwicklung bislang nicht ausgeschöpft werden. Der mit den entsprechenden Verfahren (z.B. Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen, schulstatistische Daten) einhergehende Nutzen wird überwiegend zurückhaltend bewertet. Oft fehle es an den notwendigen Ressourcen (Zeit, Kompetenz oder Personal) für die Auswertung der Daten und die Umsetzung von Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine Ausnahme stellen die schulinternen Evaluationsverfahren dar, die als vergleichsweise gewinnbringend eingeschätzt werden. Externe Evaluationen (z.B. durch Schulinspektionen) finden in Bremen aktuell nicht statt, obwohl diese von einem großen Teil der Schulleitungen und Schulaufsichten als sinnvoll erachtet werden.
- Die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und der zuständigen Schulaufsicht ist von gegenseitigem Vertrauen geprägt. Die Schulleitungen bescheinigen der Schulaufsicht eine hohe Unterstützungs- und Beratungsqualität und nehmen sie weniger als Kontrollinstanz, sondern eher als beratende Partner wahr, wenngleich die Schulaufsicht durchaus auch eine Kontrollfunktion für sich beansprucht. Die wahrgenommene Unterstützung der Schulleitungen durch Landesinstitute und die Senatorische Behörde für Kinder und Bildung fällt differenziert aus und weist auf Optimierungsbedarf in der Unterstützung der Schulen hin.

Empfehlungen

Die beiden Kernelemente der Schulreform, die neu geschaffene Oberschule und die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, finden an den Schulen und bei den Eltern große Akzeptanz. Die an den weiterführenden Schulen erzielten Bildungsergebnisse sind im Umstellungsprozess überwiegend stabil geblieben, was gerade auch angesichts der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft infolge des gestiegenen Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund und der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht zwangsläufig zu erwarten war. Die Expertengruppe sieht in der neuen Schulstruktur einen zukunftsfähigen und modernisierungsoffenen Rahmen und empfiehlt, die neu geschaffenen Strukturen beizubehalten. Die Stabilität in den Bildungsergeb-

nissen und den Mustern soziokultureller Disparitäten im Bildungserfolg weist im Umkehrschluss aber auch darauf hin, dass die drängenden Probleme eines niedrigen Leistungsniveaus und einer engen Kopplung von soziokultureller Herkunft und Bildungserfolg in Bremen unverändert bestehen. Es bedarf daher weiterer Maßnahmen, um die schulische und unterrichtliche Arbeit in den neu geschaffenen Strukturen zielgerichtet weiterzuentwickeln und zu optimieren. Die Expertengruppe empfiehlt folgende Maßnahmen:

1. Ein zentraler Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung liegt im Bereich der *datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Zwar kommen in Bremen bereits verschiedene Verfahren wie Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen und die Bereitstellung schulstatistischer Daten zur Anwendung. Der Einsatz erfolgt jedoch oftmals unverbunden, unsystematisch und überwiegend ohne hinreichende Überprüfung der Wirkungen von Maßnahmen, die aus den Ergebnissen abgeleitet wurden. Entsprechend wird der wahrgenommene Nutzen der Verfahren auf Seiten der Schulen bislang überwiegend als gering eingeschätzt. Die Expertengruppe empfiehlt eine *Bündelung, Erweiterung und zielgerichtete Abstimmung der verschiedenen Verfahren und Maßnahmen*, um die Potentiale der datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung besser zu nutzen. Im Zentrum aller Bemühungen muss dabei die Nutzbarkeit der Ergebnisse für die Schulen stehen, auch um die Akzeptanz der Verfahren zu gewährleisten. Zentral sind Maßnahmen, die auf die Praktikabilität und Umsetzbarkeit der Verfahren, die bedarfsgerechte Unterstützung der Schulen sowie auf die Überprüfung der Wirkungen eingeleiteter Schritte der Schul- und Unterrichtsentwicklung abzielen. Die Expertengruppe begrüßt die durch die Senatorische Behörde für Kinder und Bildung geplante Neustrukturierung der verschiedenen Abteilungen und Bereiche der schulischen Qualitätsentwicklung in Form eines Instituts für Qualitätsentwicklung in Bremen (IQHB) und die damit intendierte Nejustierung und Schärfung der Aufgabenprofile, Zuständigkeiten und Zusammenarbeit von Schulen, Schulaufsicht, IQHB und dem ebenfalls in die Umstrukturierungen einbezogenen Landesinstitut für Schule (LIS) in Bremen bzw. Lehrerfortbildungsinstitut (LFI) in Bremerhaven. Auch die vorgesehene *längsschnittliche Erfassung von Lernverläufen* mit dem in Hamburg bereits entwickelten und erfolgreich eingesetzten KERMIT(Kompetenzen ERMITteln)-Instrumentarium erachtet die Expertengruppe in Verbindung mit geeigneten Verfahren der Rückmeldung und Unterstützung als erfolgversprechend. Zusammen mit den in Bremen bereits vorhandenen individuellen Schülerverlaufsdaten läge damit eine umfassende und differenzierte Datenbasis vor, die vielfältige Ansatzpunkte für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung auf der Unterrichts-, Schul- und Systemebene böte. Auch die *Wiederaufnahme der externen Evaluation* sollte nach Ansicht der Expertengruppe in die Neuorchestrierung der verschiedenen Verfahren der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung aufgenommen werden, um den Schulen die externe Spiegelung ihrer Arbeitsprozesse und -ergebnisse zu ermöglichen. Die Auswertung der mit den verschiedenen Verfahren gewonnenen Erkenntnisse sollte in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht geschehen, um passgenaue und wirksame Maß-

nahmen abzuleiten und Unterstützung zu bieten. Schulleitungen, Lehrkräfte und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulaufsicht sind in geeigneter Form auf den Umgang mit den datenbasierten Verfahren der Schul- und Unterrichtsentwicklung vorzubereiten.

2. Der zweite zentrale Ansatzpunkt liegt in der *Ressourcenausstattung der Schulen*. Insbesondere im Bereich der personellen, aber auch hinsichtlich der räumlich-materiellen Ausstattung werden seitens der Schulen zum Teil erhebliche Engpässe und Bedarfe gesehen. Dies gilt in besonderem Maße für Schulen in herausfordernden sozialen Lagen und für die Umsetzung der Inklusion. In Verbindung mit einer *systematischen Bestandsaufnahme und Analyse der gegenwärtigen Ressourcenausstattung* müssen vor dem Hintergrund der unveränderten soziokulturellen Disparitäten im Bildungserfolg *Maßnahmen der differenziellen und bedarfsorientierten Ressourcenzuweisung* entwickelt und umgesetzt werden, und zwar in deutlich stärkerem Ausmaß als bislang geschehen. Die Expertengruppe empfiehlt die Einrichtung einer ressortübergreifenden Arbeitsgruppe im Bremer Senat, die die Ressourcenausstattung einer systematischen Prüfung unterzieht und dabei auch Vertreterinnen und Vertreter aus Wirtschaft, Verbänden und Interessenvertretungen anhört, um Möglichkeiten zur Optimierung der Ressourcenausstattung und deren Verteilung an den Bremer Schulen zu identifizieren und tragfähige Konzepte und Vorschläge zu erarbeiten. Dabei sollte auch ein System der *Rechenschaftslegung zum Einsatz bereitgestellter Ressourcen* vorgesehen werden.

3. Ähnlich wie im Land Berlin finden sich im Bereich der nichtgymnasialen Schulen deutliche Unterschiede im Anwahlverhalten und der Schülerzusammensetzung an Oberschulen mit und ohne eigene Oberstufe. Ähnliches zeigt sich für die Übergangsquoten in die gymnasiale Oberstufe. Im Schuljahr 2017/18 gingen 48 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Oberschulen mit eigener Oberstufe im Anschluss an die 10. Jahrgangsstufe in eine gymnasiale Oberstufe über. An Oberschulen ohne eigene Oberstufe war dies bei 38 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Fall. Um Unterschiede in der Schulnachfrage zu reduzieren, empfiehlt die Expertengruppe die *Kooperation zwischen Schulen ohne eigene Oberstufe und den Oberstufen anderer Schulen* weiter zu intensivieren und die Möglichkeit zum Erwerb des Abiturs an allen Schulen auch für die Eltern von Beginn an noch sichtbarer zu machen. Als förderlich könnten sich hier eine noch *zielgerichtete Beratung seitens der Grundschulen über die vorhandenen Anschlussmöglichkeiten* sowie ein *stärkerer Personalaustausch zwischen den Einrichtungen der Sekundarstufe I und II* erweisen, um den Verbundcharakter stärker zu betonen. Hier können diejenigen Oberschulen, die aus den ehemaligen Schulzentren der Sekundarstufe I (mit Gymnasialabteilung, in der Regel ohne eigene Oberstufe), hervorgegangen sind, möglicherweise nützliche Erfahrungen einbringen.

4. Bei Schulen mit sehr niedriger Nachfrage, die mit einer Kumulation ungünstiger Merkmale der Schülerkomposition und der Schulqualität (etwa in Folge einer

nicht mehr zu gewährleistenden Fachlichkeit des Unterrichts) zusammenfällt, sind besondere Anstrengungen und Maßnahmen erforderlich, um sie in ihrer Arbeit zu unterstützen und in ihrer Profilbildung zu stärken. Gleichwohl ist herauszustellen, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen Schulen unabhängig von schulischen Ausgestaltungsmerkmalen zum großen Teil immer auch Spiegelbild des regionalen Einzugsgebietes ist. Insofern lassen sich stärkere Angleichungen in der Schülerzusammensetzung letztlich nur über eine Reduktion soziokultureller Unterschiede zwischen den verschiedenen Stadtregionen erreichen. Maßnahmen, die in diese Richtung wirken, gehen jedoch weit über die Möglichkeiten des Bildungssystems hinaus und bedürfen entsprechend einer ressortübergreifenden Zusammenarbeit.

5. Als ein weiterer zentraler Ansatzpunkt für die Verbesserung der von Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen wird der *Ausbau der Maßnahmen zur frühen Sprachförderung* gesehen. Hier sind die Fundierung, Umsetzung und Wirksamkeit der in Bremen vorhandenen Verfahren zu überprüfen und bei Bedarf anzupassen. Die Maßnahmen der Sprachförderung sollten dabei an ein *individuelles Entwicklungsmonitoring* gekoppelt werden, um die Förderung im Entwicklungsverlauf bedarfsgerecht anpassen zu können.
6. Angesichts eines insgesamt als erfolgreich zu bewertenden Ganztagsschulbaus, insbesondere im Primarbereich, sollte versucht werden, *das erreichte Niveau zu halten*. Dies gilt besonders angesichts der Tatsache, dass sich der Ausbau im Primarbereich seit etwa fünf Jahren von gebundenen Ganztagsgrundschulen auf offene Organisationsformen verschoben hat. Dazu fehlt aber offensichtlich eine systematische, explizite Strategie des Senats. Zudem liegen hierzu bislang keine empirischen Daten vor, so dass eine *Evaluation der offenen Ganztagsgrundschulen* und eine anschließende politische Neubestimmung der Ausbaustrategie sinnvoll wäre. Darüber hinaus ist eine *Verbesserung der personellen Ausstattung an Primarschulen* erforderlich, sowohl für die Bewältigung des Ganztags als auch für zusätzliche Aufgaben, die im Zuge der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen entstehen. Zugleich sind die Schulen mit der *finanziellen Ausstattung* unzufrieden, so dass auch in dieser Hinsicht Verbesserungen erwogen werden sollten. *Schulen der Sekundarstufe I sollten ihre Öffnungszeiten (bis zur 7. Klasse) erweitern*. Insgesamt ist bei den Ganztagsschulen der Sekundarstufe I ein größerer Entwicklungsbedarf festzustellen als bei Primarschulen, sodass in den nächsten Jahren ein Schwerpunkt der Ganztagschulpolitik im Sekundarbereich liegen sollte.
7. Eine zentrale Herausforderung besteht in der Reduktion des Anteils von Schülerinnen und Schülern, die *Mindeststandards im Bereich der schulischen Basiskompetenzen* verfehlen und die Schule *ohne Abschluss* verlassen. Dies trifft zu einem besonders hohen Anteil auf Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen und zugewanderten Familien zu. Auch hier ist im *Zusammenspiel von individueller Entwicklungsdiagnostik, zusätzlichen Förderangeboten (auch in den*

Ferienzeiten) und einer entsprechenden Ressourcenausstattung nach effektiven Möglichkeiten und Wegen zu suchen, um die Förderung schulischer Basiskompetenzen zu verbessern. Dies schließt auch Kooperationen zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, den Sozialpartnern sowie dem Sozial- und Jugendamt ein.

8. Spezifisch für den Bereich der *Inklusion* werden von der Expertengruppe folgende Maßnahmen vorgeschlagen:
- *Einrichtung einer kontinuierlich tagenden Arbeitsgruppe inklusive Bildung bei der Senatorischen Behörde, dem geplanten Institut zur Qualitätsentwicklung in Bremen (IQHB) oder beim Landesinstitut für Schule (LIS) unter Beteiligung der ZuP- und ReBUZ-Leitungen sowie der Schulaufsichten, um die Qualitätssicherung und einen hochwertigen inklusiven Unterricht zu gewährleisten, verbindliche Verfahren für die Übergangsgestaltung zu vereinbaren und den Schulen gegenseitige Unterstützung im Entwicklungsprozess zu ermöglichen (z.B. mit Tandembildung zwischen Schulen mit viel und weniger Inklusionserfahrung).*
 - *Koordination dieser Arbeitsgruppe durch eine für die inklusive Bildung zuständige Dauerstelle in der Behörde; sie sollte dafür sorgen, dass die Schulen in ihrem Entwicklungsprozess begleitet werden; denkbar wäre eine Begleitung durch externe Evaluationen mit Beratungsschwerpunkt wie z.B. „inklusive Schulhospitationen“ (nach Hamburger Vorbild); eine solche Unterstützungsstruktur würde darauf abzielen, (inklusive) förderliche Strukturen und Praktiken in den Schulen in Kooperation mit den Schulaufsichten weiterzuentwickeln.*
 - *Systematische Überprüfung der Ressourcenausstattung und deutliche Anstrengungen zur Rekrutierung von Fachpersonal und Besetzung der vakanten Stellen in den Schulen; Berücksichtigung der in den letzten Jahren deutlich angestiegenen Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf und mit geringen Deutschkenntnissen, der sich im Primarbereich mindestens ebenso deutlich abzeichnen dürfte wie im Sekundarbereich, bei der pauschalen Ausstattung mit Förderressourcen. Ausstattung der Schulen mit sonderpädagogischem Personal (z.B. Vorhalten von mindestens einer sonderpädagogischen Stelle pro 3-zügigem Jahrgang). Die vorgesehenen drei sonderpädagogischen Lehrerstunden pro Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE liegen an der unteren Grenze, der für die Schulen angesichts insgesamt hoher Belastungen als verkraftbar wahrgenommenen Kapazitäten.*
 - *Die Einbindung sozialpädagogischer Fachkräfte insbesondere in sozioökonomisch und soziokulturell besonders belasteten Schulen erweist sich als zielführend und sollte weiter ausgebaut werden. Die Einbindung in die ZuP-Struktur sollte systematisch unterstützt werden.*
 - *Verbindliche, in den Stundenplänen verankerte Kooperationszeiten in den Jahrgangsteams bzw. jahrgangsübergreifenden Teams und/oder Fachteams sollten in Abstimmung mit den Schulaufsichten in allen Schulen etabliert werden, um multiprofessionelle Kooperation und Handlungskoordination zu ermöglichen.*

- Einführung von verbindlichen *Verfahren einer förderrelevanten Lernverlaufsdiagnostik*, die einmal pro Halbjahr bzw. bei Bedarf auch häufiger durchgeführt und im Rahmen der vorgesehenen Eltern-Lehrkraft-Schüler-Gespräche mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren besprochen werden; Qualifizierung der allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte für den Einsatz dieser Verfahren.

Literatur

- Altrichter H. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 219–254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., erw. u. akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Arnoldt, B., Furthmüller, P., Kielblock, S. & Gaiser, J. M. (2017). Aktuelle Entwicklungen der ganztags schulischen Angebote in Deutschland. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 249–267). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8_14
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. (2015). *Ausbau von Ganztagschulen: Regelungen und Umsetzungsstrategien in den Bundesländern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N. & Müller, S. (2010). Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 195–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für die Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2013). Beurteilung der Berliner Schulstrukturreform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 209–261). Münster: Waxmann.
- Bremische Bürgerschaft (2016). *Antrag der Fraktionen der SPD, Bündnis 90/Die Grünen, der CDU, DIE LINKE und der FDP zur Evaluation der Schulreform und Weiterentwicklung des Bildungskonsenses vom 24.02.2016 (Drucksache 19/308)*. Verfügbar unter www.bremische-buergerschaft.de/dokumente/wp19/land/drucksache/D19L0308.pdf [01.07.2016]
- Bremisches Schulgesetz (SchulG) (2009). *Bremer Schulgesetze. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Juni 2009*. Verfügbar unter <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf> [19.10.2017].
- Bremisches Schulgesetz (BremSchulG), in der Fassung vom 01.03.2016. *Bremisches Schulgesetz und Bremisches Schulverwaltungsgesetz Stand März 2016*.

- Clausen, M. (2007). *Einzel Schulwahl: Zur Wahl der konkreten weiterführenden Einzelschule aus der Sicht von Bildungsnachfragenden und Bildungsanbietern*. Habilitationsschrift, Universität Mannheim, Fakultät für Sozialwissenschaften.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Der Senator für Bildung und Wissenschaft (2002). *Rahmenplan Sonderpädagogische Förderung*. Verfügbar unter http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/02-08-01_Sonderp%E4dagogik.pdf [19.10.2017]
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010). *Entwicklungsplan Inklusion – Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützter Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung*. Verfügbar unter <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Entwicklungsplan%20Inklusion.pdf> [19.10.2017]
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2013a). *Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen. Verkündet am 17. Juni 2013, Nr. 40, Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik*. Verfügbar unter <https://www.gesetzblatt.bremen.de/fastmedia/832/2013-06-14-gesetzblatt-2013-nr-40-1-vo-unterst-paedagogik.pdf> [19.10.2017]
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2013b). *Zeugnisverordnung. Verordnung für Zeugnisse und Lernentwicklungsberichte an öffentlichen Schulen. Inkrafttreten: 08.12.2016, Zuletzt geändert: 23.11.2016*. Verfügbar unter http://transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.90707.de&template=00_html_to_pdf_d. [19.10.2017]
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2009). *Schülerzahlen der öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Schuljahr 2008/2009*. Verfügbar unter https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Statistik_Schuelerzahlen08_09.pdf [17.01.2018]
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2011). *Bremer Schulentwicklungsplan. Ergebnisse der Arbeit des Fachausschusses „Schulentwicklung“ der Deputation für Bildung*. (2. Aufl.) Verfügbar unter <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/SEP%202.%20Auflage.pdf> [19.01.2018]
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2016a). *Übergang von der Grundschule in die 5. Jahrgangsstufe. Schuljahr 2017/2018*. Verfügbar unter https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/uebergang_4nach5.pdf [05.07.2017]
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2016b). *Vorlage L30/19 – Entwurf einer Richtlinie für Ressourcenzuweisung für die Unterrichtsversorgung (unterrichtendes Personal) an öffentlichen Schulen in der Stadtgemeinde Bremen (Kommunale Zuweisungsrichtlinie)*. Verfügbar unter https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/L30_19_Landeszuweisungsrichtlinie.pdf [19.01.2018]
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2017). *Inklusion – Der inklusive Prozess an Bremer Schulen*. Verfügbar unter <https://www.bildung.bremen.de/inklusion-4417> [19.10.2017]
- Döbert, H. & Dederling, K. (Hrsg.). (2008). *Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte*. Münster: Waxmann.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *DDS – Die Deutsche Schule*, 102 (2/2010), 115–129.
- Feldhoff, T., Durrer, L. & Huber, S. G. (2012). Steuerung eines Schulsystems: Eine empirische Analyse, wie Akteure die Steuerungskonfigurationen des Schulsystems wahrnehmen und sich deren zukünftige Gestaltung wünschen. *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 71–87.

- Feldhoff, T., Huber, S. & Durrer, L. (2010). Steuerung durch Handlungskoordination im Schulwesen – eine empirische Analyse. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 69–81). Opladen: Barbara Budrich.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.). (2011). *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Furthmüller, P. (2016). *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, Methodenbericht zum Systemmonitoring 2015*. Verfügbar unter http://doi.org/10.5159/IQB_StEG_2012-2015_v1
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Ganzeboom, H. B., De Graaf, Paul M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56.
- Gärtner, H. (2013): Praxis und Verhältnis interner und externer Evaluation im Schulsystem im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (4), S. 693–712.
- Gärtner, H. & Wurster, S. (2009). *Wirkungsstudie Schulinspektion. Länderbericht Berlin*. Berlin: Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg.
- Hagedorn, J. (2017). *Jugend und Schule – Konstruktionen und Bilder von Jugend in Schule und Schulforschung. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung*. Verfügbar unter <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/15-kinder-und-jugendbericht.html>
- Hartong, S. & Nikolai, R. (2016). Schulstrukturenreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 62, 105–123.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W. (2002). Lehrprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2012). Jugend in Modernisierungsambivalenzen und die „Antwort“ von Schulkulturen. In J. Ecaarius & M. Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (S. 77–106). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hempe-Wankerl, C. & Lorenz, U. (2008). Entwicklung und Situation der Ganztagschulen im Lande Bremen. In S. Appel, Stefan, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Leitthema Lernkultur. Schwalbach, Taunus* (S. 76–86). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 171–179.
- Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In I. Bormann & M. Bolten (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 45–69). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Holtappels, H.G., Klemm, K. & Rolff, H.G. (Hrsg.). (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Hurrelmann, K., Harring, M. & Rohlf, C. (2014). Veränderte Bedingungen des Aufwachsens – Jugendliche zwischen Moratorien, Belastungen und Bewältigungsstrategien. In C. Rohlf, M. Harring, M. & Ch. Palentien. (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 61–81). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ingenkamp, K.-H. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Jako-o GmbH (2017). 4. JAKO-O Bildungsstudie. Verfügbar unter www.jako-o.de/bildungsstudie--00001036/?ns_campaign=hp_kw25&ns_mchannel=onsite&ns_source=hp_jako-o&ns_linkname=hp_kw25_mwb3_bildungsstudie&ns_fee=0
- Jürgens-Pieper, R. & Pieper, W. (2011). *Schulfrieden: Wie ein schulpolitischer Konsens in Deutschland aussehen könnte*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Katzenbach, D. & Schnell, I. (2013). Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 23–41). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klein, E.D., Kühn, S.M., van Ackeren, I. & Block, R. (2009). Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (4), S. 596–621.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008). *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. Essen und Berlin. Verfügbar unter <https://www.bildung.bremen.de/%20sixcms/media.php/13/Sonderp%E4dagogisches%20Gutachten> [19.10.2017]
- Klemm, K. & Zorn, D. (2016). *Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen: Ein Bundesländervergleich*. Gütersloh: Bertelsmann.
- KMK (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. München: LinkLuchterhand.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik). (2008). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin.
- KMK (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Köln: Wolters Kluwer.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik). (2011). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik) (2013). *Konzeption zur Implementation der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik). (2015a). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2009 bis 2013*. Berlin.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik) (2015b). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Berlin.
- KMK (2016). *Dokumentation: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen.html>

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik). (2017). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2011 bis 2015*. Berlin.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2009). *Ganztagschule als symbolische Konstruktion: Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (1. Aufl., Bd. 38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kölller, O. (2009). Bildungsstandards. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 529–548). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kölller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Kuhl, P., Haag, N., Federlein, F., Weirich, S. & Schipolowski, S. (2016). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015* (S. 409–430). Münster: Waxmann.
- Kühn, S.M. (2013). Vergleichbarkeit beim Mittleren Schulabschluss? Ein Überblick über die Vielfalt schulstrukturell möglicher Bildungswege und Prüfungsverfahren in den deutschen Ländern. *Die Deutsche Schule*, 105 (1), S. 86–101.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lossen, K., Tillmann, K., Holtappels, H. G., Hannemann, J. & Rollett, W. (2016). Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen in Ganztagsgrundschulen – Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P zu Effekten der Schülerteilnahme und der Angebotsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 760–779.
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (Hrsg.). (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Münster: Waxmann.
- Makles, A., Schneider, K. & Schwarz, A. (2014). *Erstellung von Indikatoren zu den Übergängen/Bildungsbiografien auf Basis der in Bremen und Bremerhaven vorliegenden Individualdaten. Studie im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen und des Magistrats der Stadt Bremerhaven*. Wuppertal.
- Makles, A., Schneider, K. & Schwarz, A. (2018). Potenziale schulstatistischer Individualdaten für die Bildungsforschung und Bildungspolitik – Das Beispiel Bremen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. doi.org/10.1007/s11618-018-0831-1
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 398–413.
- May, P. & Bennöhr, J. (Hrsg.). (2013). *KEKS – Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule. Handbuch. Konzept, theoretische Grundlagen und Normierung*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McCoy, A. R. & Reynolds, A. J. (1999). Grade retention and school performance: An extended investigation. *Journal of School Psychology*, 37 (3), 273–298.

- Müller, K. & Ehmke, T. (2016). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (1. Aufl., S. 285–316). Münster: Waxmann.
- Neumann, M., Kropf, M., Becker, M., Albrecht, R., Maaz, K. & Baumert, J. (2013). Die Wahl der weiterführenden Schule im neu geordneten Berliner Übergangsverfahren. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 87–131). Münster: Waxmann.
- Neumann, M., Maaz, K. & Becker, M. (2013). Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem: Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 61 (3), 274–292.
- Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K. & Köller, O. (Hrsg.). (2017). *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem: Potenziale und Herausforderungen in Berlin*. Münster: Waxmann.
- Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education. Living with uncertainty*. London, New York: Routledge.
- Pregel, A. (2015). Inklusive Pädagogik in Schulen und ihre Bedeutung für Politische Bildung. In E. Budrich, S. Reinhardt, B. Schäfers & R. Sturm (Hrsg.), *Gesellschaft Wirtschaft Politik – Sozialwissenschaften für politische Bildung* (S. 345–356). Opladen u.a.: Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (2013). Die UN-Behindertenrechtskonvention und die Inklusion ‚Schwieriger‘ Kinder. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (2. Aufl., S. 204–220). Weinheim u.a.: Beltz.
- Rauschenbach, T., Arnoldt, B., Steiner, C. & Stolz, H.-J. (2012). *Ganztagsschulen als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.
- ReBUZ Bremen (2016). *Aufgaben – Personalkonzept 84 + 4 Vollzeitstellen*, unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- ReBUZ Bremen (2017). *Personal- und Entwicklungsstand der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren*. Öffentlicher Brief an die Senatorin für Kinder und Bildung.
- ReBUZ & GS-Leitungen Bremen (2017). *Inklusion – eine Bestandsaufnahme 2016 und 2017*, unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Rossi, P. & Freeman, H. (Hrsg.). (1993). *Evaluation a systematic approach* (5. Aufl.). Beverly Hills: Sage Publications.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauerwein, M. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule: Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik* (1. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sauerwein, M., Hannemann, J. & Rollett, W. (2018). Ergänzende Unterscheidungskriterien für die Organisationsform von Ganztagschulen. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does ‚What works‘ work? – Bildungsforschung, Bildungsadministration und Bildungspolitik im Dialog*. Münster: Waxmann.
- Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S.M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring*. Lisse/The Netherlands: Taylor & Francis B.V.
- Schipolowski, S., Stanat, P., Böhme, K., Haag, N., Sachse, K., Hoffmann, L., Sebald, S. & Federlein, F. (2016). Der Blick in die Länder. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski

- & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 171–329). Münster: Waxmann.
- Schipolowski, S., Stanat, P., Weirich, S. & Becker, B. (2017). *Expertise zur Evaluation des „Bremer Konsens zur Schulentwicklung“ (Schulstrukturreform) auf Grundlage der Daten des nationalen Bildungsmonitorings zum Erreichen der Bildungsstandards der Kulturministerkonferenz*. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schulamt Bremerhaven (2018). Verfügbar unter <https://www.bremerhaven.de/de/verwaltung-politik/buergerservice/adressen-oeffnungszeiten/schulamt.22497.html> [19.01.2018].
- Schulentwicklungsplan für Bremerhaven (2010). Verfügbar unter http://www.lfi-bremerhaven.de/fileadmin/user_upload/PDF/Materialien_SE-Planung/10-01-19_Endfassung.pdf [19.10.2017].
- Schwerdt, G., West, R. & Winters, M. A. (2015). *The Effects of test-based retention on student outcomes over time: Regression discontinuity evidence from Florida*, NBER Working Paper Nr. 21509.
- Souvignier, E., Förster, N. & Salaschek, M. (2014). quop: Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdiagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik (Tests und Trends, Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, N.F., Band 12, S. 239–256)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (1. Aufl., S. 243–260). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2016). *Private Schulen*. Fachserie 11, Fachreihe 1.1.
- Stebler, R. & Reusser, K. (2017). Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 253–264). Münster: Waxmann.
- StEG-Konsortium. (2008a). *Rückmeldung zentraler Ergebnisse für Länder im Rahmen der 2. Erhebungswelle: Hansestadt Bremen- Primarschulen mit IZBB-Förderung*.
- StEG-Konsortium. (2008b). *Rückmeldung zentraler Ergebnisse für Länder im Rahmen der 2. Erhebungswelle: Hansestadt Bremen- Sekundarschulen mit IZBB-Förderung*.
- StEG-Konsortium. (2016). *Ganztagsschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*.
- StEG-Konsortium. (2016). *Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote: Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012–2015*.
- Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik – Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik* (S. 69–91). Baltmannsweiler: Schneider.

- Thiel, F., Cortina, K. & Pant, H.A. (2014). Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich. In R. Fatke und J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60, S. 123–138)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tillmann, K.-J., Dederich, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C. & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern (Schule und Gesellschaft, Bd. 43)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- United Nations (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> [19.10.2017]
- Van Ackeren, I. (2003). *Evaluation, Rückmeldung Schulentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Verordnung zur Regelung von Ganztagschulen (GTS-VO)*, in der Fassung vom 28.06.2005, zuletzt geändert durch *Verordnung zur Regelung der Ganztagschule* vom 13.06.2013.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen (4., überarb. Aufl.)*. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wurster, S. (2016). *Evaluationsgestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine multiperspektivische Analyse von Vergleichsarbeiten, zentralen Abschlussprüfungen, Schulinspektion und interner Evaluation*. Dissertation Humboldt-Universität zu Berlin.
- Wurster, S., Bach, A., Schliesing, A., Thillmann, K., Pant, H.A. & Thiel, F. (2016). Schulen als Steuerungsakteure im Bildungssystem – datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive von Schulleitungen, Fachkonferenzleitungen und Lehrkräften. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 178–207). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Wurster, S., Feldhoff, T. & Gärtner, H. (2016). Führen verschiedene Inspektionskonzepte zu unterschiedlicher Akzeptanz und Verwendung der Ergebnisse durch Schulleitungen und Lehrkräfte? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (3), 557–575.
- Wurster, S., Richter, D. & Lenski, A. (2017). Datenbasierte Unterrichtsentwicklung durch Lehrkräfte und Zusammenhänge zur Schülerleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 1–23.
- ZuP & ReBUZ Leitungen (2016). *Positionspapier der ZuP- und ReBUZ-Leitungen zum Stand der Inklusion in Bremen*, unveröffentlichtes Arbeitspapier.

Anlage 1

Bremer Konsens zur Schulentwicklung¹

Die Vorsitzenden der in der bremischen Bürgerschaft vertretenen Parteien der SPD, der CDU, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und die FDP sind sich einig, dass es angesichts der großen Herausforderungen im bremischen Schulsystem nötig ist, den Jahrzehnte alten Streit über die Schulentwicklung zu beenden. Sie wollen allen Beteiligten, den Schulleitungen, den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern signalisieren, wenn sie sich jetzt in den gemeinsam verabredeten Reformprozess begeben, dass ihnen seitens der Politik eine verlässliche Zeit zugesichert wird, sich qualitativ weiterzuentwickeln.

Das Ansehen des Bildungsstandortes Bremen soll gestärkt und die gemeinsamen Anstrengungen der Schulen, eine kontinuierliche Schul- und Qualitätsentwicklung zu betreiben, sollen unterstützt werden.

Dabei haben sich die Parteien schon beim Schulentwicklungsplan auf die nachfolgenden Empfehlungen geeinigt:

- die Merkmale einer guten Schule
- die Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung
- die Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich
- Flexibilisierung der Einschulung
- die Stärkung der Grundschule – vermehrte Förderanstrengungen
- mit der Heterogenität umgehen – professionell fördern
- Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten
- Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler
- Teamschulen entwickeln
- Leitungsstrukturen anpassen – Anreize bieten
- die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung
- Entwicklungs- und Umwandlungsprozesse

Darüber hinaus vereinbaren die Vorsitzenden unbeschadet ihrer bundes- oder landespolitisch beschlossenen Positionen, die im Schulentwicklungsplan vorgesehene strukturelle Schulentwicklung im Land Bremen über die nächsten 10 Jahre und verabreden nach 8 Jahren eine Bilanzierung des Erreichten.

Angesichts der Ergebnisse der PISA-Studie 2006 sind weitere Anstrengungen der Schulen nötig, das Lernniveau in allen Schulen zu heben und insbesondere für die qualitative Weiterentwicklung des Schulsystems zu sorgen. Dafür benötigen die Schulen Zeit, Handlungsspielräume und Verlässlichkeit, die durch den politischen Konsens gesichert werden sollen.

Konsens besteht insbesondere über das oberste Ziel, die Leistungsfähigkeit des bremischen Schulsystems so zu verbessern, dass wir national und international den Anschluss finden sowie die soziale Kopplung zwischen Elternhaus und Schulerfolg

¹ Am Ende des Beratungsprozesses zum Konsens zur Schulentwicklung hat die FDP ihre Beteiligung zurückgezogen.

weiter reduzieren. Dazu soll das Schulsystem landeseinheitlich vereinfacht werden, zwei Wege zum Abitur nach 12 und 13 Jahren anbieten und das Elternrecht der freien Schulwahl erhalten bleiben.

Dabei sind sich die Vorsitzenden einig, dass die Schulen auf ihrem Weg zu mehr Eigenständigkeit unterstützt werden sollen. Dafür sollen mindestens die durch zurückgehende Schülerzahlen freiwerdenden finanziellen Mittel wie in anderen Bundesländern auch dem Bildungssystem zugute kommen.

In Ergänzung zu diesen Empfehlungen und zur Präzisierung bei ihrer Umsetzung wird festgehalten:

1. **Grundschulen** haben einen durch die Stadtgemeinde festgelegten Einzugsbereich. Eltern können Grundschulen anwählen, wenn dort noch Plätze frei sind, wenn es eine Ganztagsgrundschule ist oder wenn ein besonderes Sprach- oder Sportangebot dort vorhanden ist. Die Wahlmöglichkeit der Eltern nach der Grundschule ist gesetzlich gesichert. Eine Kooperation bis hin zu einem Verbund zwischen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I ist inhaltlich und vom Lehrereinsatz wünschenswert. Eine darüber hinausgehende Zusammenlegung von Grundschulen und Oberschulen und die freie Anwählbarkeit bedürfen des politischen Konsenses der Unterzeichner.
2. Der Unterricht in der **Oberschule** wird auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus mit einem genehmigten, eigenständigen Differenzierungskonzept gestaltet, das sowohl äußere als auch innere Differenzierung ermöglicht. Die Oberschule führt entsprechend zur Berufsbildungsreife, zum mittleren Abschluss und zum Abitur.
3. Der Unterricht im **Gymnasium** führt auf einem Anforderungsniveau zum Abitur, die Schüler erwerben mit Versetzung in Klasse 9 die Berufsbildungsreife. Es wird sichergestellt, dass sie, wenn sie die Abiturprüfung nicht bestehen, je nach Leistungsbild einen mittleren Abschluss oder eine Fachhochschulreife zuerkannt bekommen. Im Grundsatz gilt kein Abschluss ohne Prüfung. Reicht die Aufnahmekapazität an einem Gymnasium nicht, so werden die Kinder, deren Leistung in Deutsch und Mathematik über den bundesweit festgelegten Leistungsstandards liegt, aufgenommen. Das Verlassen einer Schulart geschieht danach nur noch auf Antrag der Eltern.
4. Eltern, die ein Kind mit **sonderpädagogischem Förderbedarf** haben, können künftig wählen, ob ihr Kind eine allgemeinbildende Schule oder ein eigenständiges Zentrum für unterstützende Pädagogik besuchen soll. Bei der Wahl des Besuchs einer allgemeinbildenden Schule wird die Schule entsprechend ihrer personellen, sächlichen und räumlichen Ausstattung zugewiesen.
5. Die Gestaltung des Schulwesens ist **Landesaufgabe**, entsprechend legt das Land fest, welche Schularten im Land eingerichtet werden. Die **Stadtgemeinden entscheiden über das Schulangebot**, d.h., welche und wie viele Schulen sie „unter Berücksichtigung pädagogischer und finanzieller Notwendigkeiten“ einrichten wollen. Dabei müssen die Stadtgemeinden die Schulweglänge und die von Schülern angestrebten Bildungsgänge berücksichtigen. Die acht bestehenden durch-

gängigen Gymnasien der Stadtgemeinde Bremen bleiben mit ihren Schülerkapazitäten in der Sek. I erhalten.

6. Die Befreiung der Schulen von Ziffernnoten bleibt, wie bisher, auf Antrag der Schulen in der Sek. I geregelt. Die Zeugnisordnung bleibt unverändert.
7. Alle **Gesamtschulen, integrierten Stadtteilschulen, Sekundarschulen und Schulzentren** wandeln sich spätestens 2011 jahrgangsweise in Oberschulen um. Damit ist der strukturelle Prozess 2017 abgeschlossen. Sie erhalten dabei Unterstützung durch Beratung, Fortbildung und Hospitationsmöglichkeiten.
8. Die **berufliche Bildung** trägt mit durchlässigen und aufeinander aufbauenden Bildungsgängen zur Steigerung der Bildungsbeteiligung bei. Deshalb soll ein zentrales Informationssystem zielgerichtet über berufliche Bildungswege unterrichten, die doppelqualifizierenden Bildungsgänge bei Bedarf ausgebaut werden und für Schüler, die in Gefahr sind, keinen Abschluss im allgemeinbildenden Schulsystem zu erlangen, der neue Bildungsgang **Werkschule** eingerichtet werden.
9. Im weiteren Verfahren soll mit den Schulen in freier Trägerschaft ein Konsens gefunden werden.
10. Diese Vereinbarung steht unter dem Vorbehalt der Zustimmung der Vorstände der beteiligten Parteien.

Bremen, 19. Dezember 2008

Uwe Beckmeyer
Landesvorsitzender der SPD

Susan Mittrenga
Landesvorsitzende Bündnis 90/Die Grünen

Thomas Röwekamp
Landesvorsitzender der CDU

Dr. Magnus Buhlert
Stv. Landesvorsitzender der FDP

