

Bremer Schulentwicklungsplan 2008

**Ergebnisse der Arbeit des
Fachausschusses „Schulentwicklung“
der Deputation für Bildung**

**Die Senatorin
für Bildung und Wissenschaft**

**Bremen,
Oktober 2008**

Inhaltsverzeichnis

1 Auftrag und Verfahren zum Schulentwicklungsplan	3
1.1 Ausgangspunkte und Kontexte bremischer Schulentwicklung	3
1.2 Politischer Auftrag	6
1.3 Die Umsetzung des Auftrags	7
1.3.1 Die Arbeit des Fachausschusses „Schulentwicklung“	7
1.3.2 Die kommunalen Prozesse	8
1.3.2.1 Einbeziehung der Ortsämter und Vorbereitung eines Schulstandortentwicklungsplans für die Stadtgemeinde Bremen	8
1.3.2.2 Das Projekt „Schulen im Reformprozess“ in der Stadtgemeinde Bremen	10
1.3.2.3 Bericht und Stellungnahme des Magistrats Bremerhaven zum Bremerhavener Entwicklungsvorhaben	10
1.4 Vorbereitung einer Schulgesetznovelle	13
2 Ausgangslage und Bestandsaufnahme	14
2.1 Bremer Sozialdaten	14
2.2 Leistungsdaten	18
2.3 Statistische Basisdaten	24
2.3.1 Schülerzahlentwicklung	24
2.3.2 Input-Faktoren im Ländervergleich	28
2.3.3 Output-Faktoren im Ländervergleich	30
3 Merkmale guter Schule	33
<i>Empfehlungen Nr. 1</i>	33
4 Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung	36
4.1 Die Chancen frühen Lernens nutzen	36
4.1.1 Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Schulpflicht	37
4.1.1.1 Sprachstandsfeststellung	37
4.1.1.2 Frühe Sprachförderung	38
<i>Empfehlungen Nr. 2</i>	40
4.1.2 Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich	40
4.1.2.1 Verstärkung und Verstetigung der Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich	40
4.1.2.2 Gemeinsame Bildungsplanung	42
<i>Empfehlungen Nr. 3</i>	43
4.1.3 Flexibilisierung der Einschulung	43
<i>Empfehlungen Nr. 4</i>	45
4.1.4 Stärkung der Grundschule - Vermehrte Förderanstrengungen	45
<i>Empfehlungen Nr. 5</i>	46
4.2 Unterrichtsentwicklung - Integrative Pädagogik - Förderung	46
4.2.1 Mit Heterogenität umgehen - professionell fördern	47
4.2.2 Förderung	47
<i>Empfehlungen Nr. 6</i>	48
4.2.2.1 Sprachförderung und Förderung von Migrantinnen und Migranten	49
<i>Empfehlungen Nr. 7</i>	52
4.2.2.2 Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler	52
<i>Empfehlungen Nr. 8</i>	55
4.3 Schulentwicklung - Organisationsentwicklung	56
4.3.1 Teamschulen entwickeln - Lehrerkooperation	56
<i>Empfehlungen Nr. 9</i>	57
4.3.2 Leitungsstrukturen anpassen - Anreize bieten	57
<i>Empfehlungen Nr. 10</i>	58
4.3.3 Eigenverantwortliche Schule	58

4.3.3.1	Projekt „ReBiz“	58
4.3.3.2	Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ in der Stadtgemeinde Bremen	60
5	Behinderte und nicht behinderte Kinder lernen gemeinsam	62
5.1	Entwicklung und Situation der sonderpädagogischen Förderung im Lande Bremen	62
5.2	Das Gutachten zur Sonderpädagogik in der Stadtgemeinde Bremen	63
5.3	Verfahrensempfehlungen	65
	<i>Empfehlungen Nr. 11</i>	66
6	Gestaltung des weiterführenden Schulsystems: Vielgliedrigkeit reduzieren - Länger gemeinsam lernen	67
6.1	Wege zur Hochschulreife	69
6.1.1	Die Oberschule	69
6.1.2	Das Gymnasium	70
	<i>Empfehlungen Nr. 12</i>	72
6.2	Entwicklungs- und Umwandlungsprozesse	74
6.2.1	Die Schulzentren - Integration und Differenzierung im Übergang	74
6.2.2	Perspektiven der Sekundarschule	75
6.2.3	Schulentwicklung in der Gesamtschule und Integrierten Stadtteilschule	75
	<i>Empfehlungen Nr. 13</i>	76
6.3	Kontinuität und Durchgängigkeit	77
6.3.1	Übergänge und Bildungsverläufe	77
6.3.1.1	Der Übergang nach der 4. Klasse	77
	<i>Empfehlungen Nr. 14</i>	78
6.3.1.2	Individuelle Bildungsverläufe in den Schularten	79
	<i>Empfehlungen Nr. 15</i>	80
6.3.2	Länger gemeinsam lernen von Klasse 1 - 10	80
6.3.2.1	Perspektiven der 6-jährigen Grundschule	80
6.3.2.2	Schulen von Klasse 1 bis 10	80
6.3.3	Schulen von Klasse 5 - 12/13	81
	<i>Empfehlungen Nr. 16</i>	84
7	Ausbau der Ganztagschulen	86
	<i>Empfehlungen Nr. 17</i>	88
8	Schulentwicklung in der beruflichen Bildung	90
8.1	Berufliche Bildungswege zur Hochschulreife	91
8.1.1	Die Verbindung der beruflichen mit der allgemeinen Bildung	91
8.1.2	Das Berufliche Gymnasium	92
8.1.3	Die Fachoberschule (FOS) und die Berufsoberschule (BOS)	92
8.2	Das duale Ausbildungssystem – Wege zur Berufsfähigkeit	92
8.3	Berufsfachschulen: Bildungsgänge des Übergangssystems	93
8.4	Die Werkschule	94
	<i>Empfehlungen Nr. 18</i>	94
9	Vernetzung von Schule im Stadtteil	96
9.1	Die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule	96
9.2	Bildungslandschaften	97
9.3	Quartiersbildungszentren in der Stadtgemeinde Bremen	98
	<i>Empfehlungen Nr. 19</i>	100

1 Auftrag und Verfahren zum Schulentwicklungsplan

1.1 Ausgangspunkte und Kontexte bremischer Schulentwicklung

1 Die Bildungs- und Erziehungsziele des bremischen Schulwesens sowie Entwicklungsziele für
2 Schulsystem und Einzelschule sind im Bremischen Schulgesetz ausgeführt (insbesondere in
3 den §§ 3-5 u. 14). Sie bilden Kontinuität ab und fordern Innovation ein. Beides ist unerlässlich:
4 einerseits auf dem Hintergrund der Werte und des Menschenbildes, die das Schulgesetz
5 aus Grundgesetz und Landesverfassung aufnimmt, andererseits mit Blick auf vielfältigen
6 gesellschaftlichen Wandel.

7 Bildungspolitik bewegt sich daher in einem Spannungsfeld: Schulen brauchen einerseits eine
8 Stetigkeit und Verlässlichkeit und andererseits die Fähigkeit und die Voraussetzungen, an-
9 gemessen auf Veränderungen ihres gesellschaftlichen Umfeldes und auf Erkenntnisse über
10 ihre Leistungsfähigkeit zu reagieren. Bildungspolitik muss sie dabei unterstützen, sich konti-
11 nuierlich zu modernisieren, damit sie ihrem pädagogischen Auftrag auch unter veränderten
12 Bedingungen gerecht werden können.

13 Anlässe und Ausgangspunkte zurückliegender Reformen wie der anstehenden Entwicklun-
14 gen sind

15 bezogen auf gesellschaftliche Kontexte:

- 16 • gesellschaftliche Entwicklungen, insbesondere
17 : der Wandel der Formen des Zusammenlebens und damit der Wandel von Kindheit
18 : der Wandel der Erwerbs- und Nicht-Erwerbsstrukturen in Familien
19 : die Zunahme prekärer Lebensverhältnisse
20 : der schwierige und lange Prozess der Integration von Migrantinnen und Migranten
- 21 • die Veränderungen von Qualifikationsstrukturen, die eine höhere Bildungsbeteiligung er-
22 fordern, einhergehend mit einem zunehmenden Facharbeitermangel
- 23 • der technologische Wandel mit seinen Auswirkungen auf Kommunikation, Wissen und
24 Produktion
- 25 • der europäische Integrationsprozess und die Internationalisierung/Globalisierung von
26 Wirtschaftsgeschehen und Arbeitsmarkt

27 bezogen auf bildungspolitische Kontexte:

- 28 • an erster Stelle die Ergebnisse internationaler, nationaler und überregionaler Vergleichs-
29 untersuchungen, hier insbesondere die Erkenntnisse über den Zusammenhang von So-
30 zialstatus und Bildungserfolg sowie über unzureichende Niveaus in den mathematischen,
31 naturwissenschaftlichen und Lese-Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern
- 32 • Struktur- und Kompositionseffekte - d.h. die nicht lernförderliche Zusammensetzung von
33 Lerngruppen - im gegliederten Schulsystem der Sekundarstufe I, in denen sich nachvoll-
34 ziehbar die Effekte der Elternentscheidung am Ende der 4. Jahrgangsstufe zeigen und
35 die zur sozialen und damit kulturellen und leistungsbezogenen Entmischung von Schul-
36 arten und Lerngruppen führen; die öffentliche Debatte spricht von „Verlierer- oder Rest-
37 schulen“, in den strukturbezogenen bildungspolitischen Reaktionen überwiegt der Weg in
38 zweigliedrige Systeme, die unter Einbeziehung der Förderschulen dreigliedrig sind,
- 39 • die noch nicht abgeschlossene Orientierung der Bildungsaufgabe an überregionalen
40 kompetenzorientierten Standards und ein darauf bezogenes Programm von Vergleichs-
41 arbeiten und zentralen Abschlussprüfungen
- 42 • die Hinwendung der empirischen Erziehungswissenschaft zur Frage nach Kriterien guten
43 Unterrichts und daran anknüpfend Orientierungsrahmen der Bundesländer - auch Bre-
44 mens - zur Schul- und Unterrichtsqualität.

45 Die Bildungspolitik der 17. Legislaturperiode kann aufsetzen auf bremischen wie nationalen
46 Konzepten, Maßnahmen und Programmen, die in den vergangenen Jahren hauptsächlich in
47 Reaktion auf die internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen PISA (Programme for

1 International Student Assessment) und PIRLS/IGLU (Progress in Reading Literacy Study /
2 Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) ausgelöst bzw. beschlossen wurden.

3 Zu nennen sind hier im Hinblick auf ihre Beachtung und Anknüpfung bei der Schulentwick-
4 lungsplanung 2008:

- 5 • so genannte *PISA-Maßnahmen* des Senats in Form von Fördermitteln und -programmen
6 für Schule und Elementarbereich in Reaktion auf die Ergebnisse der Studien von 2000
7 und 2003 und in Anlehnung an die jeweils von der KMK vereinbarten Handlungsschwer-
8 punkte (s.a. 2.2)
- 9 • *Empfehlungen des Bremer Runden Tisches Bildung von 2002* zu
10 : Stärkung der Sprach- und Lesekompetenz
11 : Stärkung selbstständigen Lernens
12 : Verbesserungen im unteren Leistungsbereich
13 : Weiterentwicklung des Schulmanagements als Unterstützung der Qualitätsentwicklung
14 sowie des *Runden Tisches Bildung von 2005* „Aus Unterschieden lernen - Lebenschan-
15 cen eröffnen“ zum Umgang mit Heterogenität in der Stadt
- 16 • die *Novellierung von Schul- und Schulverwaltungsgesetz 2004* unter Einschluss schul-
17 struktureller Reformen in der Sekundarstufe I: Abschaffung der Orientierungsstufe, Ein-
18 richtung der Sekundarschule
- 19 • die *externe Evaluation* der beruflichen wie der allgemeinbildenden Schulen im Lande
20 Bremen, die bis Ende 2008 abgeschlossen sein wird und aus der für den allgemeinbil-
21 denden Bereich wesentliche Empfehlungen an die Einzelschule und an die Senatorin für
22 Bildung und Wissenschaft resultiert sind
- 23 • die Einrichtung von *Ganztagsschulen* in Bremen, unterstützt durch das Ganztagspro-
24 gramm der Bundesregierung und der Länder
- 25 • das Programm der Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales zur
26 *Verbesserung frühkindlicher Bildung* mit Bezug zum „Gemeinsamen Rahmen der Länder
27 für die frühe kindliche Bildung in Kindertagesstätten“; bremische Entwicklungsschwer-
28 punkte sind: frühe Sprachförderung, ein Bildungsplan für den Elementarbereich und die
29 Entwicklung der Zusammenarbeit von Grundschulen und Kindertagesstätten sowie die
30 Verbesserung der Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher.

31 Bremische Schulentwicklung steht auch 2008 im überregionalen Kontext:

32 Die Regierungschefs von Bund und Ländern haben am 19.12.2007 die für Bildung und Wis-
33 senschaft zuständigen Fachministerinnen und -minister des Bundes und der Länder beauf-
34 tragt, unter Beachtung des jeweiligen Verantwortungsbereichs bis zum Herbst 2008 eine
35 **"Qualifizierungsinitiative für Deutschland"** zu konzipieren.

36 Die Qualifizierungsinitiative ist auf einem „Bildungsgipfel“ von Bundes- und Landesregierun-
37 gen am 22. Oktober 2008 in Dresden vorgestellt und beschlossen worden.

38 Schwerpunkte des Programms unter dem Motto „Aufstieg durch Bildung“ sind:

- 39 • der Ausbau von Bildungsinvestitionen
- 40 • die Stärkung früher Bildungsprozesse
- 41 • die Umsetzung gemeinsamer Bildungsstandards
- 42 • die Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungswesen
- 43 • die Verbesserung der Ausbildungschancen für Schülerinnen und Schüler u.a. durch Sen-
44 kung der Quote von Schulabgängern ohne Abschluss
- 45 • die Sicherung von hochqualifiziertem Fachkräftenachwuchs.

46 Die 16. Legislaturperiode der Bremischen Bürgerschaft hat bildungspolitisch ihren Abschluss
47 gefunden in der Antwort des Senats auf die Große Anfrage der Fraktionen der CDU und der
48 SPD (Drs. 16/1367 v. 10.04.2007) „**Reformen in der Bildungspolitik**“. Hier werden im
49 Vorfeld der laufenden Legislaturperiode u.a. die folgenden Entwicklungs- und Handlungsbe-
50 darfe hervorgehoben, die in die bildungspolitische Arbeit der 17. Legislaturperiode überleiten:

- 1 • Stärkung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe, besonders der Kooperation des
2 Elementarbereichs mit den Grundschulen
- 3 • Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen im Interesse einer aufgaben- und umfeld-
4 gerechten Qualitätsentwicklung
- 5 • Stärkung der Integrationsfähigkeit der Schulen
- 6 • Verbesserung der Kontinuität der individuellen Bildungswege und Sicherung der An-
7 schlussfähigkeit zwischen den Schulstufen und beim Übergang in Studium oder Be-
8 rufsausbildung.

9 Worauf wesentliche Entwicklungslinien und Verbesserungen von Schulen und Schulsystem
10 zielen müssen, haben die **Externen Evaluatorinnen und Evaluatoren** der allgemeinbilden-
11 den Schulen in Bremen und Bremerhaven seit 2004 jährlich in ihren Empfehlungen an die
12 Senatorin für Bildung und Wissenschaft aufgezeigt als Konsequenz ihrer Wahrnehmung der
13 Lage und Qualität der bremischen Schulen. Im Zentrum dieser Empfehlungen standen im-
14 mer die Erfordernisse der Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel verbesserten Umgangs mit
15 Heterogenität sowie Lehrerkooperation als Voraussetzung von Nachhaltigkeit in der Quali-
16 tätsentwicklung.

17 Zuletzt hat die Gruppe 2007 ihre Erwartungen in den folgenden Überschriften gebündelt:

- 18 • „Übergänge durch geeignete Informationsinstrumente erleichtern
- 19 • Die Bildung von „Restklassen“ vermeiden
- 20 • Den Orientierungsrahmen Schulqualität in den Schulen verankern
- 21 • Das Förderkonzept überprüfen
- 22 • Unterricht individualisieren, Teamarbeit fördern, Lernwerkstätten für Lehrerinnen und
23 Lehrer einrichten
- 24 • Schülerpartizipation stärken
- 25 • Lokale und regionale Bildungslandschaften stärken
- 26 • „Vernetzung von Schulen fördern“.

27 Im **Antrag auf Einrichtung eines Fachausschusses „Schulentwicklung“** der Deputation
28 für Bildung der Fraktionen der SPD, Bündnis90/Die Grünen, FDP und Die Linke vom
29 16.10.2007 in der Bremischen Bürgerschaft (Landtag) (Drs. 17/100) heißt es in der Konse-
30 quenz des vorausgehend Dargestellten:

31 „Eine gute Schulbildung ist für die Zukunftsperspektiven der Kinder von zentraler Bedeutung.
32 Wie nationale und internationale Vergleichsstudien zeigen, schafft es das bremische Bil-
33 dungssystem bislang nicht, das Bildungspotenzial der ihm anvertrauten Schülerinnen und
34 Schüler umfassend zu fördern und zu entwickeln. Überdies verstärkt das bremische Schul-
35 system die Koppelung von sozialer Herkunft und Schulerfolg. Seit der ersten PISA - Erhebung
36 ist ein ganzes Bündel von Maßnahmen eingeleitet worden, um das Kompetenzniveau der
37 bremischen Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Doch muss Bremen nach wie vor große
38 Anstrengungen unternehmen, um die Leistungsfähigkeit der Bremer Schulen und das Schul-
39 system noch weiter zu verbessern. In der Beantwortung der zentralen Frage, welche weiteren
40 Schritte erforderlich sind, brauchen wir einen breit getragenen Konsens. Es ist daher notwen-
41 dig, in einem überparteilichen, transparenten und offenen Prozess, an dem von vornherein
42 auch die Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerschaft beteiligt werden, Leitlinien
43 und konkrete Schritte für die zügige Weiterentwicklung des bremischen Schulsystems unter
44 Einbeziehung aller Schularten zum Sommer 2008 aufzuzeigen.“

45

1

1.2 Politischer Auftrag

2 Die Bremische Bürgerschaft (Landtag) hat mit Beschluss vom 16. Oktober 2007 zum o.g.
3 Antrag folgenden Auftrag erteilt:

4 „1. Die Bürgerschaft (Landtag) bittet die Deputation für Bildung, schnellstmöglich einen Fach-
5 ausschuss einzurichten.

6 2. Aufgabe des Ausschusses ist es, eine Bestandsaufnahme des bremischen Schulsystems
7 vorzunehmen und Vorschläge zu entwickeln und zu beraten, wie die Qualität und die Leis-
8 tungsfähigkeit der einzelnen Schulen und des Schulsystems insgesamt weiter verbessert wer-
9 den können.

10 3. Der Ausschuss hat folgende Ziele:

11 *Entkoppelung von sozialer Herkunft und Schulerfolg*

- 12 - Steigerung der Bildungsbeteiligung aller Kinder,
- 13 - Verbesserung der Durchlässigkeit und der Anschlussfähigkeit des Schulangebotes,
- 14 - Reduzierung der Quoten von Wiederholern, Abbrechern und Schulverweigerern.

15 *Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht*

- 16 - Sicherstellung von Standards und Anschlussfähigkeit der Abschlüsse und Orientierung auf
17 Kompetenzen, die Berufstätigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und selbstständige Lebens-
18 gestaltung ermöglichen.

19 *Weiterentwicklung des bremischen Schulsystems*

- 20 - Fortentwicklung des Schulsystems mit dem Ziel, die Vielgliedrigkeit zu reduzieren und
21 damit eine Schulstruktur im Lande Bremen zu etablieren, die längeres gemeinsames Ler-
22 nen ermöglicht,
- 23 - individuelle Förderung und Forderung von Schülerinnen und Schülern an allen Schulfor-
24 men, insbesondere auch an Gymnasien,
- 25 - Weiterentwicklung der Verzahnung von Elementar- und Primarbereich,
- 26 - Stärkung der frühen und individuellen Förderung von Kindern,
- 27 - Verbesserung der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund,
- 28 - Sicherung der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Kindern.

29 *Stadtteilbezogene Kooperation der für Kinder, Jugendliche und ihre Familien arbeitenden Ein-
30 richtungen*

- 31 - Sicherung eines regional ausgewogenen Schulangebots,
- 32 - Ausbau und Weiterentwicklung der Ganztagschulen,
- 33 - Verbesserung der Effizienz beim Ressourceneinsatz unter Beachtung unterschiedlicher
34 Ausgangslagen in den Stadtteilen.

35 4. In die Arbeit des Fachausschusses sollen die Vertretungsorgane der Eltern, Schülerinnen
36 und Schüler und der Lehrkräfte einbezogen werden.

37 5. Zur Unterstützung der Arbeit sollen externe Expertinnen und Experten gewonnen werden,
38 die in Abstimmung mit den Ausschussmitgliedern benannt werden. Weitere Expertinnen und
39 Experten sollen für öffentliche Diskussionen und Vorträge zu wichtigen inhaltlichen Schwer-
40 punktbereichen gewonnen werden.

41 6. Der Senat wird gebeten, die Bürgerschaft (Landtag) über die Ergebnisse und Empfehlun-
42 gen des Ausschusses zu unterrichten.

43 7. Der Senat wird gebeten, der Bürgerschaft (Landtag) im Sommer 2008 Vorschläge zur Um-
44 setzung der Ergebnisse und Empfehlungen des Ausschusses zur Schulentwicklung unter Ein-
45 beziehung aller Schulformen zur Beschlussfassung vorzulegen.“

50

51 Der Senat hat am 23. Oktober 2007 Kenntnis genommen und den Beschluss an die Senato-
52 rin für Bildung und Wissenschaft überwiesen „zur weiteren Veranlassung und Vorlage des
53 erbetenen Berichts sowie, der Bürgerschaft (Landtag) im Sommer 2008 entsprechende Um-
54 setzungsbeschlüsse vorzulegen“.

1.3 Die Umsetzung des Auftrags

1 Der von der Bremischen Bürgerschaft erteilte bildungspolitische Auftrag zu einer Schulentwicklungsplanung zielt auf die Erarbeitung einer umfassenden Perspektive für das schulische und vorschulische Bildungssystem des Landes Bremen¹ durch einen Ausschuss der
2
3 Deputation für Bildung. Diese Perspektive muss in ihrem Entstehungsprozess und dessen
4
5 Ergebnissen sowohl die Realität zweier Kommunen im Lande Bremen als auch die Zuständigkeit des Jugend- und des Bildungsressorts für Bildungs- und Erziehungsaufgaben mit je
6
7 eigenen gesetzlichen Grundlagen beachten.

8 Der Schulentwicklungsplan konzentriert sich - wie die Arbeit des Fachausschusses „Schulentwicklung“ - auf die Entwicklungs- und Handlungsbedarfe im allgemeinbildenden Bereich.
9
10 Dies ist politisch begründet durch die Akzentuierung im Bürgerschaftsbeschluss, dem ja die fachliche Einsicht zugrunde liegt, dass die Stärkung frühen Lernens und die Qualitätsentwicklung sowie Revision der Bildungsangebote und Lernorganisation in der Sekundarstufe I
11
12 von zentraler Bedeutung sind. Der Schulentwicklungsplan spart aber die bremische berufliche Bildung nicht aus, die auf überregionale Anerkennung ihrer Leistungsfähigkeit verweisen
13
14 kann. Sie hat wichtige Verzahnungen mit dem allgemeinbildenden Bereich und erfüllt einen weiter zu entwickelnden Auftrag gesellschaftlich erforderlicher Qualifizierung und der Verbesserung der Bildungsbeteiligung.
15
16
17

18 Der hiermit vorgelegte Schulentwicklungsplan leistet die Herleitung, Darstellung und Einordnung von Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Schulsystem und Schule und bildet insofern kein Beschlusspapier. Seine Empfehlungen werden daher zusätzlich gesondert und zur Beschlussfassung vorgelegt.
19
20
21

22 Soweit die Schulentwicklungsplanung eine Veränderung gesetzlicher Grundlagen erforderlich macht, sind diese in einen Entwurf zur Novellierung des Bremischen Schul- und Schulverwaltungsgesetzes eingeflossen, der gleichfalls parallel vorgelegt und in sein gesetzlich vorgesehene Verfahren gegeben wird.
23
24
25

26 In der Konsequenz von Schulentwicklungsplan und Gesetzesnovelle ist in der Stadtgemeinde Bremen und in Bremerhaven eine Schulstandortentwicklungsplanung zu leisten, für die im
27
28 Oktober 2008 wichtige Vorarbeiten geleistet sind, über die unter 1.3.2 berichtet wird.

1.3.1 Die Arbeit des Fachausschusses „Schulentwicklung“

29 Die Deputation für Bildung (staatlich) hat am 15.11.2007 einen Fachausschuss „Schulentwicklung“ eingerichtet und ihm den von der Bürgerschaft beschlossenen Auftrag erteilt, bis
30
31 zum Sommer 2008 einen Schulentwicklungsplan vorzulegen.

32 Der Fachausschuss unter Vorsitz der Senatorin für Bildung und Wissenschaft hat sich am gleichen Tag konstituiert. Er besteht aus vier stimmberechtigten Mitgliedern (Fraktionen der
33
34 SPD (2), Bündnis90/Die Grünen (1) und CDU (1) sowie je einem nicht stimmberechtigten Mitglied aus den Fraktionen der FDP und Die Linke).
35

36 Der Deputationsbeschluss zur Einrichtung des Fachausschusses sieht vor:

37 „Die Arbeit an der Schulentwicklung im Lande Bremen muss ein transparenter und von breitem Konsens getragener Prozess sein. Das setzt - wie im Bürgerschaftsbeschluss für den
38
39 Fachausschuss vorgesehen - für den Prozess der Erstellung eines Schulentwicklungsplans die Einbeziehung der Eltern- und Schülervertretungen, eine enge Zusammenarbeit mit Bremer Schulleitungen aller Stufen und die rechtzeitige Kommunikation mit den Berufsverbänden der Lehrkräfte und Schulleitungen sowie den Personalvertretungen voraus.“
40
41
42

43 Der Fachausschuss hat daher Vertreterinnen und Vertreter der folgenden Institutionen und
44
45 Verbände als ständige beratende Gäste zugelassen:

¹ Der hier für das Land Bremen vorgelegte Schulentwicklungsplan bezieht sich auf das Land, wenn er „Bremen“ oder „bremisch“ formuliert und nicht ohnehin explizit vom „Land“ spricht. Durchgängig werden kommunale Aspekte und Bezüge durch die Formulierungen „(Stadt) Bremerhaven“ bzw. „Stadtgemeinde Bremen“ ausgedrückt.

- 1 : Eltern- und Schülervertretungen (HB u. Brhv)
 2 : Personalräte Schulen (HB u. Brhv)
 3 : Berufsverbände aus DGB u. DBB
 4 : Bremer Schulleitungsvereinigung
 5 : Kammern der Wirtschaft
 6 : der Landesbehindertenbeauftragte
 7 : Landesvereinigung der Träger der Privatschulen.

8 Außerdem waren der Magistrat der Stadt Bremerhaven und die Senatorin für Arbeit, Frauen,
 9 Gesundheit, Jugend und Soziales vertreten.

10 Der Ausschuss hat bis Oktober 2008 13 Sitzungen zu folgenden Schwerpunktthemen der
 11 Schulentwicklung durchgeführt:

- 12 • Daten zur Ausgangslage
- 13 • Frühes Lernen (E)
- 14 • Merkmale guter Schule
 15 (in Verbindung mit der Präsentation von fünf bremischen „Best-Practice-Schulen“)
- 16 • Fördern und fordern - Individualisierung des Lernens (E)
- 17 • Länger gemeinsam lernen - inhaltliche Aspekte (E)
- 18 • Länger gemeinsam Lernen - strukturelle Aspekte (E)
- 19 • Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung (Gutachten)
- 20 • Perspektiven der beruflichen Bildung
- 21 • Berichte zu den begleitenden kommunalen Prozessen

22 Die Reihenfolge und Gewichtung der Themen entspricht der von den Mitgliedern des Fach-
 23 ausschusses und seiner Vorsitzenden wiederholt vorgetragenen Auffassung, dass Schul-
 24 entwicklung vorrangig Qualitätsentwicklung sein muss, auf die bezogen Strukturen eine die-
 25 nende Funktion haben.

26 Der Ausschuss hat daher auf mehreren Sitzungen ein Leitbild guter Schule beraten, um es
 27 dann in der hier vorgelegten Form zu beschließen (s.a. Kap.3).

28 Zu den mit (E) gekennzeichneten Themen hat der Ausschuss ausgewiesene externe Exper-
 29 tinnen und Experten angehört. Deren vorgetragene und im Folgenden z.T. zitierte Positionen
 30 sind dokumentiert und werden in einem Ergänzungsband zum Schulentwicklungsplan zur
 31 Verfügung gestellt.

32 Zur Information und Beratung sind während der Vorbereitung des Schulentwicklungsplanes
 33 die Unterausschüsse der Deputation für Bildung „Sonderpädagogische Förderung“ und „Be-
 34 rufliche Bildung“ mit je einer Sitzung einbezogen gewesen.

1.3.2 Die kommunalen Prozesse

35 Die Weiterentwicklung eines Schulsystems und seiner Schulen trifft in den Kommunen des
 36 Landes auf unterschiedliche politische und sächliche Voraussetzungen. Dem ist während der
 37 Arbeit am Schulentwicklungsplan und in der Fachausschussarbeit Rechnung getragen wor-
 38 den.

1.3.2.1 Einbeziehung der Ortsämter und Vorbereitung eines Schulstandortentwicklungs- plans für die Stadtgemeinde Bremen

39 Vorrangig ist es Aufgabe des Schulentwicklungsplans, Wege und Maßnahmen zu einer Qua-
 40 litätsverbesserung bremischer Schulen und des bremischen Schulsystems vorzuschlagen.
 41 Sofern davon Schulstrukturen oder Schulstandortstrukturen sowie die Vernetzung mit Ein-
 42 richtungen auf Stadtteil- oder Ortsteilebene betroffen sein können, berührt dies die Betei-
 43 lungrechte der Ortsbeiräte und ihrer Ausschüsse.

44 Daher hat die Senatorin für Bildung und Wissenschaft die stadtbremischen Ortsämter und
 45 ihre Beiräte in einer Informationsveranstaltung am 03.04.2008 gebeten, bis zum Schuljah-

1 resende im Juli 2008 Stellungnahmen zur Schul- und Schulstandortentwicklung aus der
2 ortsteilbezogenen Sicht an sie zu geben.

3 Die Beiräte der Ortsämter haben in der Regel in jeweils mehreren Sitzungen unter breiter
4 Beteiligung fachlicher und lokaler Öffentlichkeit und Institutionen insgesamt 19 umfangreiche
5 Stellungnahmen erarbeitet und vorgelegt, die den Fachausschussmitgliedern vollständig zu-
6 gegangen sind.

7 Die Beiräte sind die Perspektiven der Schulentwicklung im Land und in der Stadtgemeinde
8 umfassend angegangen, so dass Hinweise für alle Handlungsfelder und Entwicklungsziele
9 gegeben werden, die im Auftrag an den Fachausschuss „Schulentwicklung“ benannt sind
10 und die vor Ort z.T. breite Zustimmung finden:

11 1. Für das frühe Lernen unterstreicht etwa ein Drittel der Stellungnahmen

- 12 • die Notwendigkeit, die Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen weiter zu
- 13 verstärken,
- 14 • die frühe Sprachförderung qualitativ weiterzuentwickeln und quantitativ zu verstärken,
- 15 • die Einschulung weiter zu flexibilisieren.

16 Mehrfach wird als Voraussetzung für Verbesserungen in diesem Bereich gefordert, die Insti-
17 tutionen der Kinder- und Jugendhilfe und der schulischen Bildung stärker zu verbinden.

18 2. Das Entwicklungsziel längeren gemeinsamen Lernens findet summarisch deutliche Be-
19 kräftigung; in seinen einzelnen Facetten wird es besonders befürwortet im Hinblick auf:

- 20 • die Reduzierung der Vielgliedrigkeit, die Vereinfachung des Schulsystems,
- 21 • eine Weiterentwicklung der Schulzentren der Sekundarstufe I zu integrativen Schulfor-
22 men sowie
- 23 • die gemeinsame Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern.

24 3. Die Kontinuität der individuellen Schülerbiografie ohne Wiederholungen oder Abstufungen
25 wird in einem Drittel der Stellungnahmen positiv aufgegriffen, an keiner Stelle negativ be-
26 wertet.

27 4. Für den individuellen Weg zur Allgemeinen Hochschulreife wird in zwei Dritteln der Bei-
28 ratsbeschlüsse das kleinregionale Nebeneinander von einem Abitur nach 12 und einem nach
29 13 Jahren gefordert und eine Erweiterung des Oberstufenangebots bzw. Verbundbildungen
30 mit Oberstufenzentren befürwortet.

31 5. Höchste Akzeptanz findet der beabsichtigte Ausbau der Ganztagschulen; mehrfach wird
32 die Einbeziehung aller Schulen im Ortsamtsbereich gefordert.

33 6. Als Grundvoraussetzungen für die positive Entwicklung der einzelnen Schule nennt
34 schließlich ein Drittel der Beiräte die Eigenverantwortung und eine sozialraumbezogene
35 Ausstattung der Schulen.

36 Alle Stellungnahmen und Beschlüsse schließen Forderungen nach verlässlicher und verbes-
37 selter Ressourcen-, Raum- und Personalausstattung sowie nach Unterstützung durch die
38 Senatorin für Bildung und Wissenschaft und das Landesinstitut für Schule ein.

39 Selbstverständlich setzen sich die Gremien der Ortsteile mit den Perspektiven der konkreten
40 Schullandschaft und Schulen ihres Bereichs auseinander, so dass ihre Stellungnahmen ein
41 wichtiges beratendes Material bilden sowohl in der Frage der Grundsätze einer Weiterent-
42 wicklung von Schulstrukturen als auch im Hinblick auf einen kommunalen Schulstandortent-
43 wicklungsplan.

44 Ein solcher Schulstandortentwicklungsplan ist für die Stadtgemeinde Bremen in Vorberei-
45 tung. Da er abhängig ist von den politischen Beschlussfassungen über die Empfehlungen
46 des Schulentwicklungsplans und über die Schulgesetznovelle wird er erst Anfang 2009 vor-
47 gelegt werden.

1.3.2.2 *Das Projekt „Schulen im Reformprozess“ in der Stadtgemeinde Bremen*

1 Die Stellungnahmen der stadtbremischen Beiräte nehmen vielfach direkten Bezug auf vor-
2 gelegte Anträge oder Überlegungen von einzelnen Schulen und regionalen Gruppen von
3 Schulen, die auf konkrete Verbesserungen in den Handlungsfeldern des Schulentwicklungs-
4 plans zielen, und unterstützen diese - bis auf wenige Ausnahmen - ausdrücklich.

5 Um die hinter diesen Anträgen stehende Motivation zu nutzen und um im Vorfeld der Umset-
6 zung eines Schul- und Schulstandortentwicklungsplans Zeit und Erfahrung für anstehende
7 Prozesse zu gewinnen, hat die Senatorin für Bildung und Wissenschaft den Fachausschuss
8 „Schulentwicklung“ auf seiner Sitzung am 27.08.2008 und die Deputation für Bildung (städ-
9 tisch) auf ihrer Sitzung am 28.08.2008 darüber informiert, dass sie die vorstelligen Schulen
10 einlädt, sich in einem Antragsverfahren an einem Projekt zu beteiligen und hierfür zunächst
11 Planungsgruppen zu bilden, das unter der Maßgabe der geltenden Rechtsgrundlagen in
12 Schul- und Schulverwaltungsgesetz die folgenden Entwicklungslinien exemplarisch plant und
13 erprobt:

- 14 • Schaffung von Kontinuität und Durchgängigkeit von Kl. 1 - 10
- 15 • Schaffung von Kontinuität und Durchgängigkeit von Kl. 5 - 12/13
16 : durch eine neue Gymnasiale Oberstufe am SEK-I-Standort oder
17 : durch den Verbund eines oder mehrerer Sek-I-Standorte mit einem Schulzentrum der
18 Sekundarstufe II in der gymnasialen oder der berufsbildenden Linie
- 19 • Reduzierung von Vielgliedrigkeit und Stärkung integrativer Elemente der Unterrichtsor-
20 ganisation in der Sekundarstufe I.

21 Die Einzelvorhaben sind dabei keineswegs ausschließlich strukturell ausgerichtet, sondern
22 verbinden strukturbezogene Entwicklungen mit pädagogischen Konzepten der Integration
23 und verbesserten Formen der Lehrkooperation. Das Projekt hat so die Funktion, aktuelle
24 Qualitäts- und Entwicklungsziele zu befördern und für anstehende Reformen zu lernen. Im
25 Mittelpunkt steht die Qualitäts- und damit Leistungsverbesserung der beteiligten Schulen. Sie
26 sind daher gehalten, sich an den Merkmalen guter Schule dieses Schulentwicklungsplans
27 sowie am Bremer Orientierungsrahmen Schulqualität auszurichten und ihre Entwicklungs-
28 schritte darauf zu beziehen. Für die Reduzierung der Vielgliedrigkeit in der Sekundarstufe I
29 gibt das Projekt daher keine Zielmodelle vor. Im Einzelfall kann eine Planungsgruppe auch
30 im Rahmen der Schulversuchsregelung in § 13 BrSchG agieren.

31 Das Ziel der hier vorgelegten Schulentwicklungsplanung, Klarheit in der Gestaltung der
32 Schularten und Bildungsgänge zu erzeugen, wird nicht konterkariert durch schulindividuelle
33 Entwicklungen, wie sie dieses Projekt unterstützen soll. Im verbindlichen Rahmen funktional
34 strukturierter Schularten bleibt ausreichend interner Gestaltungsraum für die einzelne Schu-
35 le, die ihr Angebot umfeld- und aufgabengerecht profilieren muss. Eltern und Schülerinnen
36 und Schüler können sich zweifach orientieren: an einer überschaubaren einheitlichen Struk-
37 tur der Bildungsgänge und an den inhaltlich in einer größeren Anzahl von Merkmalen profi-
38 lierten Angeboten der einzelnen Schulen.

39 Für das Projekt „Schulen im Reformprozess“ wird davon ausgegangen, dass eine Gruppe
40 von Schulen ein verändertes Bildungsangebot aufsteigend in den betroffenen Jahrgangs-
41 stufen schon zum Schuljahr 2009/10 vorhalten kann; eine weitere Gruppe wird eher einen
42 längeren Planungsvorlauf benötigen, um dann erst zum Schuljahr 2010/11 Schülerinnen und
43 Schüler und ihre Eltern zu einem veränderten Angebot einzuladen.

1.3.2.3 *Bericht und Stellungnahme des Magistrats Bremerhaven zum Bremerhavener Entwicklungsvorhaben (Zur Kenntnisnahme des Fachausschusses)*

- 44 1. Die Zielsetzungen des Fachausschuss zur Schulentwicklung im Lande Bremen werden in
45 Bremerhaven ausdrücklich begrüßt. Insbesondere die Empfehlungen der Experten zur
46 inneren Schulreform werden mit Interesse aufgenommen. Soweit die Umsetzung der
47 Empfehlungen allerdings eine Umgestaltung der Schulstruktur und der Schullandschaft
48 voraussetzt, muss sich diese an den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten orientieren,

- 1 wenn sie nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt sein oder zu unverträglichen Be-
 2 lastungen in den Schulen führen will. Die Schulstruktur der Stadtgemeinde Bremen un-
 3 terscheidet sich wesentlich von der der Stadt Bremerhaven. In der Stadtgemeinde Bre-
 4 men sind durchgängige Systeme (Gymnasien) und Schulzentren, die mehrere Stufen
 5 umfassen, etwa gleichstark ausgeprägt. Im Gegensatz dazu ist die Schulstruktur Bre-
 6 merhavens durch Schulen gekennzeichnet, die in der Regel eindeutig nur einer Schul-
 7 stufe zugeordnet sind. Darüber hinaus sind die Oberstufen in Bremerhaven schulstruktu-
 8 rell stark mit dem niedersächsischen Umland verbunden. Auch sind die Kooperations-
 9 strukturen zwischen den Ämtern und Dezernaten in der Stadt Bremerhaven andere als
 10 die in der Stadt Bremen. Planungen für die Umgestaltung der Schullandschaft, die sich
 11 an den Gegebenheiten in der Stadt Bremen orientieren, lassen sich deshalb wegen der
 12 anderen Ausgangslagen nicht auf die Stadt Bremerhaven übertragen. In Bremerhaven
 13 geht es auch nicht in dem Maße wie möglicherweise in Bremen darum, eine unübersicht-
 14 liche Schullandschaft zu ordnen.
- 15 2. Bei der Veränderung der Schul- und Bildungslandschaft in Bremerhaven werden zwei
 16 Ziele verfolgt: Zum einen soll die Qualität des Bildungsbereiches verbessert und zum an-
 17 deren soll die Kopplung zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft deutlich verringert
 18 werden.
 19 Kernpunkte liegen in der Stärkung des Elementar- und Vorschulbereichs, im Abbau der
 20 Brüche zwischen Elementar-, Primar- und Sekundarstufe-I-Bereich, in der Ausweitung
 21 des flächendeckenden gemeinsamen Lernens in den Klassen 1 – 9/10, im Erhalt der
 22 Gymnasialen Oberstufe und dem Ausbau der beruflichen Bildung.
- 23 3. Eine wichtige Maßnahme zur Erhöhung der Qualität des Schulbereichs insgesamt liegt in
 24 der Verbesserung der elementaren Bildung und der Übergänge zwischen Elementar- und
 25 dem Primarbereich. Die Einführung eines Vorschuljahres wäre in Bremerhaven von der
 26 räumlichen Kapazität möglich.
 27 In Bremerhaven sind aber bereits in enger Kooperation zwischen den Bereichen Jugend,
 28 Familie und Soziales auf der einen und dem Schulbereich auf der anderen Seite Erfolg
 29 versprechende Verbesserungen in der Abstimmung zwischen Elementar- und Primarber-
 30 reich erreicht worden, die weiterentwickelt werden sollen.
- 31 4. Der Schwerpunkt der Arbeit im Bildungsbereich in Bremerhaven soll vor allem darin lie-
 32 gen, die noch bestehende Abhängigkeit zwischen der sozialen Stellung der Eltern und
 33 dem Schulerfolg der Kinder aufzubrechen. Die allgemeinbildenden Schulen der Stadt
 34 sollen daher in den nächsten 10 Jahren in Richtung zu mehr gemeinsamem Lernen fort-
 35 entwickelt werden.
 36 Mehr gemeinsames Lernen muss verbunden werden mit der qualifizierten Verbesserung
 37 des Unterrichts und ist nicht durch eine bloße Änderung der Schulstruktur erreichbar.
 38 Strukturveränderungen verbessern nicht die Qualität des Unterrichts. Vielmehr muss
 39 hinter diesem Schritt ein Prozess der qualitativen Verbesserung des Unterrichts stehen
- 40 5. Die Forderung nach längerem gemeinsamen Lernen in den Jahrgangsstufen 1 – 9/10
 41 bedeutet aus Bremerhavener Sicht nicht die flächendeckende Schaffung neuer Schulen.
 42 Vielmehr wird im Primarbereich grundsätzlich am Sprengelprinzip festgehalten, sodass
 43 die gemeinsame Schule 1 – 9/10 durch die Optimierung der Übergänge zwischen Pri-
 44 marstufe und Sekundarstufe I erreicht werden soll, d. h. durch die Verbindung mehrerer
 45 Grundschulen mit jeweils einer Schule der Sekundarstufe I
 46 Wenn längeres gemeinsames Lernen realisiert werden soll durch die Einrichtung durch-
 47 gehender Schulen, die die Jahrgangsstufen 10 – 12 oder 11 – 13 einschließen, ist darauf
 48 hinzuweisen, dass es pädagogisch oder ökonomisch keinen Sinn macht, die bestehen-
 49 den Oberstufenzentren in Bremerhaven aufzulösen zugunsten von Schulen, die von der
 50 5. bis zur 13. Jahrgangsstufe laufen. Die bestehenden Oberstufen bieten, wie man allein
 51 schon an der Wahl durch niedersächsische Schülerinnen und Schüler leicht erkennen
 52 kann, ein sehr attraktives Unterrichtsprogramm an.
- 53 6. Die Forderung nach längerem gemeinsamen Lernen begründet sich vor allem aus der
 54 damit verbundenen Abschaffung der früheren Selektion. Die Kopplung von Bildungserfolg

- 1 und sozialer Herkunft ist in sehr starkem Maße durch die auch in Bremen gegebene zu
 2 frühe Selektion bestimmt.
- 3 Längeres gemeinsames Lernen auf der Grundlage von integriertem und individualisier-
 4 tem Unterricht soll mittel- bis langfristig das dreigliedrige Schulsystem ablösen. Zwi-
 5 schensritte, die darin bestehen, die Kapazitäten der reinen Gymnasialzweige in der
 6 Sekundarstufe I so einzuschränken, dass die quantitativen Auswirkungen der frühen Se-
 7 lektion verringert werden, sind im Prinzip auch in Bremerhaven gehbar. Hier wären aber
 8 auch andere Alternativen zu überprüfen, wie z. B. den Wechsel von der Gemeinschafts-
 9 schule zum Gymnasium erst nach der 6. Jahrgangsstufe oder später zuzulassen. Län-
 10 gerfristig müssen solche Schritte aber in jedem Fall so weit entwickelt werden, dass die
 11 negativen Folgen der frühen Selektion deutlich reduziert werden.
- 12 7. Im Rahmen der Entwicklung von integriertem Unterricht in Gemeinschaftsschulen / Ober-
 13 schulen sind auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu berücksichtigen.
 14 Hier ist auch in Bremerhaven denkbar, die Kinder in Gemeinschaftsschulen integriert zu
 15 unterrichten.
- 16 8. Der Weg zu längerem gemeinsamen Lernen ist zudem nicht unabhängig davon, welchen
 17 Entwicklungsstand die Schulen jeweils bereits erreicht haben. Insoweit wird sich die Ent-
 18 wicklung in Bremerhaven von der in Bremen bei gleicher Zielsetzung unterscheiden
 19 müssen.
- 20 9. Nach den letzten Reformen im Bildungsbereich im Land Bremen besteht die Gefahr,
 21 dass eine erneute Strukturreform insbesondere von den Schulen, d. h. den Schulleitun-
 22 gen und Kollegien, nicht mitgetragen wird. Diese Gefahr lässt sich nur dadurch verrin-
 23 gern, indem die betroffenen Akteure in den Entwicklungsprozess eingebunden werden
 24 und ihnen die für den Entwicklungsprozess notwendige Zeit gelassen wird und die not-
 25 wendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.
- 26 10. Die Ausbildungsmöglichkeiten im dualen System in Bremerhaven sind lange Jahre durch
 27 fehlendes Wirtschaftswachstum eingeschränkt worden. Hinzu kommt, dass die Wirt-
 28 schaftsstruktur die Ausbildung in modernen neuen Berufen z. B. im EDV-Sektor nur in
 29 geringem Umfang zulässt. Dementsprechend weisen viele Berufe nur geringe Jahr-
 30 gangsbreiten auf.
- 31 Die Konsequenz, für diese Berufe Landesfachschulklassen einzuführen, bedeutet aller-
 32 dings den weiteren Verlust von Ausbildungsplätzen, da viele Unternehmen in der Region
 33 die längeren Abwesenheitszeiten der Auszubildenden nicht hinnehmen wollen. Um die-
 34 ses zu verhindern, gibt es an den Berufsschulen in Bremerhaven viele unterfrequent be-
 35 setzte Klassen.
- 36 Beabsichtigte Sparmaßnahmen in der beruflichen Bildung, die dazu führen, dass solche
 37 unterfrequenten Klassen nicht mehr eingerichtet werden können, sind für Bremerhaven
 38 nicht akzeptabel. Eine Alternative wäre die verstärkte Einrichtung von Landesfachklassen
 39 in Bremerhaven statt in Bremen.
- 40 Um die Abiturquote zu erhöhen, sollte ein weiteres Berufliches Gymnasium (Sozialpäda-
 41 gogik) eingerichtet werden.
- 42 Im sozialen Bereich, im Pflegebereich und im Gesundheitsbereich sind die Ausbildungen
 43 überwiegend in Fachschulen oder Berufsfachschulen (Vollzeitklassen) und nicht im dua-
 44 len System organisiert. Dies sind wachsende Wirtschaftsbereiche mit zunehmenden Be-
 45 schäftigungsmöglichkeiten.
- 46 Unter Berücksichtigung der schwierigen Wirtschaftsstruktur der Region Wesermünde mit
 47 dem Oberzentrum Bremerhaven und der daraus resultierenden Ausbildungsplatzstruktur
 48 erscheint es notwendig, die Ressourcen für die berufliche Bildung in Bremerhaven durch
 49 das Land zu erhöhen.
- 50 Insbesondere sollte für Bremerhaven auch die Richtlinie zur Bildung von Klassen an be-
 51 beruflichen Schulen im Lande Bremen so geändert werden, dass auch Klassen mit weniger
 52 als 16 Schülerinnen/Schülern eingerichtet werden können.

1.4 Vorbereitung einer Schulgesetznovelle

1 Mit fortschreitender Arbeit am Schulentwicklungsplan sind einzelne Entwicklungsrichtungen
2 und konkrete Veränderungsvorhaben erkennbar geworden, die - auch wenn sie noch nicht
3 politisch abschließend bewertet und beschlossen worden sind - Änderungen im Schul- bzw.
4 Schulverwaltungsgesetz erforderlich machen. Um kurzfristig die Stimmigkeit beschlossener
5 Empfehlungen zur Schulentwicklung mit den Novellierungsvorschlägen zu gewährleisten, hat
6 die Bearbeitung der gesetzlichen Grundlagen des bremischen Schulsystems im Juni 2008
7 begonnen.

8 Kernpunkte einer Novellierung liegen - soweit dies bislang deutlich geworden ist - in der

- 9 • Schaffung schulrechtlicher Voraussetzungen für die Verbesserung frühen Lernens, so-
10 weit sie nicht unter das Kinder- und Jugendhilfegesetz bzw. Sozialgesetzbuch fallen,
- 11 • Anpassung der Regelungen für die Struktur der Schularten und Bildungsgänge im wei-
12 terführenden Schulsystem mit dem Ziel der Reduzierung seiner Gliedrigkeit, einschließ-
13 lich der Regelungen für Übergangs- und Aufnahmeverfahren sowie in der
- 14 • Überprüfung der Rechtsgrundlagen der sonderpädagogischen Förderung und des ge-
15 meinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schü-
16 lern.

17 Vor dem Hintergrund in Teilen nicht kongruenter Koalitionsvereinbarungen für Bremen und
18 Bremerhaven und mit Rücksicht auf die unterschiedlich gewachsenen und bewährten Schul-
19 und Schulstandortstrukturen sowie unterschiedliche Umfeldbedingungen in den Stadtge-
20 meinden muss die Novellierung von Schul- und Schulverwaltungsgesetz in relevanten Re-
21 gelungsbereichen Öffnung für regionale Entwicklungen erlauben, ohne grundsätzliche, über-
22 geordnete Entwicklungsziele zu schwächen.

23 Das Schulgesetz muss - das ergibt sich aus den Umsetzungsstrategien dieses Schulent-
24 wicklungsplans - ein so genanntes Entwicklungsgesetz sein. Es muss Rücksicht darauf
25 nehmen, dass Entwicklungsziele Zeit benötigen, Übergangsfristen und Nahziele, die es er-
26 lauben, erforderliche Akzeptanz, Qualifikation und Finanzierbarkeit zu planen und zu sichern.
27 Es muss Rechtsgrundlagen formulieren, die ebenso eine kontinuierliche stufenlose Weiter-
28 entwicklung auf ein Zielmodell hin erlauben wie auch ein definiertes „Übergangsmodell“, das
29 im Vorschlag für den Bremerhavener Prozess vorgesehen ist. Schulentwicklungsplan und
30 Schulgesetznovelle dienen in diesem Sinne einer konsensualen Entwicklung und verlässli-
31 chen Neuordnung des Schulsystems für das Land Bremen.

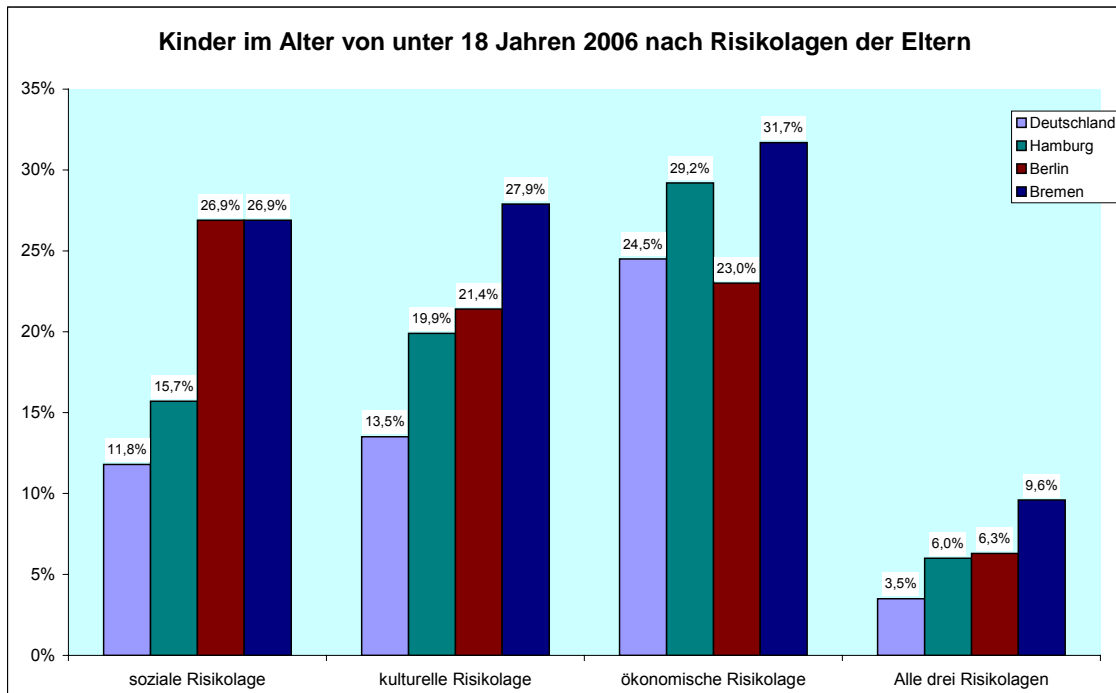
2 Ausgangslage und Bestandsaufnahme

- 1 Im Folgenden referiert und bewertet der Schulentwicklungsplan Daten, die Aspekte der Aus-
 2 gangslage und wesentliche Bedingungen der beabsichtigten Schulentwicklung auf drei Ebenen beschreiben: Sozialstrukturen, Schülerleistungen und schulstatistische Kennzahlen. Das
 3 Dargestellte erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient in der gewählten
 4 Zusammenstellung,
 5
- 6 • der Ableitung und Bestätigung der politisch benannten Handlungsfelder
 - 7 • der belastbaren, aber begrenzten Beschreibung der Ausgangslage
 - 8 • der Identifizierung von Handlungsbedarfen im Detail, z.B. zielgruppenbezogener Bedarfe
 - 9 • der Unterstützung bestimmter Blickweisen, z.B. der stadtteil- bzw. sozialraumbezogenen.
- 10 Das Kapitel bildet einen wesentlichen Teil der im Auftrag geforderten Bestandsaufnahme.
 11 Um die fachlichen Kapitel des Schulentwicklungsplans nachvollziehbar zu formulieren, sind
 12 einige Datengruppen und Aspekte der inhaltlichen und qualitativen Ausgangslage ihren Be-
 13 reichen direkt zugeordnet und finden sich nicht in diesem Überblickskapitel.

2.1 Bremer Sozialdaten

- 14 Die soziale Lage ihrer Familien, die Bildungsnähe oder -ferne ihrer Eltern, der in Sprache,
 15 Religion und Kultur manifeste Migrationshintergrund ihrer Familien bestimmt für Kinder in
 16 hohem Maße Bildungschancen und Bildungserfolg. Die enge Korrelation zwischen diesen
 17 Bedingungen und Schülerleistungen haben die internationalen Vergleichsuntersuchungen
 18 unabweisbar aufgezeigt (s.a. 2.2).
- 19 Die Darstellung von Sozialdaten steht - besonders wenn sie stadtteil- und sozialraumbezo-
 20 gen erfolgt - im Spannungsverhältnis von Dramatisierung und Stigmatisierung einerseits und
 21 Motivation zum Standhalten, Verändern und Gestalten andererseits. Ähnliches ist zu beach-
 22 ten bei Sozialdaten, die Bezug nehmen auf einzelne Bevölkerungsgruppen oder Formen des
 23 Zusammenlebens. Daher soll das Folgende zwar unterstreichen, wie komplex die sozial- und
 24 bildungspolitischen Aufgaben sind, die im Land und seinen Kommunen zu bewältigen sind,
 25 andererseits muss der Schulentwicklungsplan Wege aufzeigen, Bildung, gesellschaftliche
 26 Integration und sozialen Zusammenhalt zu verbessern und zu stärken.
- 27 Der Bericht der Arbeitnehmerkammer Bremen „Armut in Bremen - Die soziale Spaltung der
 28 Stadt“ vom November 2007 weist nach, dass die soziale Lage vieler Kinder und ihrer Famili-
 29 en sowie die sozialgeografische Ungleichheit unter den Stadtteilen Politik und Gesellschaft
 30 vor hohe Herausforderungen stellen. Die Beiräte Vahr und Neustadt haben in Reaktionen auf
 31 den Bericht deutlich gemacht, dass hier alle Senatsressorts gefordert sind. Für die Schulen
 32 im Lande bedeutet dies, dass sie nicht allein und nicht ohne Unterstützung mit den Folgen
 33 sozialer Ungleichheit umgehen können.
- 34 Die Familien- und Lebensformen wandeln sich und damit verändern sich auch die Voraus-
 35 setzungen und Möglichkeiten der Einzelnen für die Teilhabe im Bildungssystem. Kinder sind
 36 über ihre Familien in ein Sozialsystem eingebunden und damit zugleich von Risiken der je-
 37 weiligen Gruppe betroffen, die die Chancen im Bildungssystem tangieren.
- 38 Bildungsabschlüsse der Eltern und die Einkommenshöhe in den Familien sind entschei-
 39 dende Faktoren für den Bildungsabschluss der Kinder. Die im Ländervergleich in Bremen
 40 schlechten Voraussetzungen in Bezug auf familiäre Lebenssituationen lassen sich drei im
 41 „Bildungsbericht 2008“ dargestellten Risikolagen zuordnen:
- 42 • *Soziale Risikolage*: es wird dargestellt wie hoch der Anteil an Kindern ist, die in Haus-
 43 halten groß werden, in denen kein Elternteil erwerbstätig ist.
 - 44 • *Kulturelle Risikolage*: Es wird dargestellt, wie hoch der Anteil an Kindern ist, die in einem
 45 Haushalt groß werden, in dem kein Elternteil über einen Abschluss im Sekundarbereich II
 46 (beruflich oder allgemeinbildend) oder höher verfügt.
 - 47 • *Ökonomische Risikolage*: Es wird dargestellt, wie hoch der Anteil an Kindern ist, der in
 48 einer Familie aufwächst, deren Einkommen unter der Armutgefährdungsgrenze liegt.

- 1 Das folgende Diagramm aus dem „Bildungsbericht 2008“ zeigt im nationalen und Stadtstaatenvergleich, zu welchen Anteilen bremische Kinder mit Bezug auf die genannten Lebenslagendimensionen benachteiligt sind:
 2
 3



4

5 Insbesondere der Anteil an Kindern, die in einem Haushalt mit kultureller Risikolage groß
 6 werden, ist mit 27,9% deutlich höher als in den anderen Stadtstaaten und im Bundesdurchschnitt. Besonders hoch ist im Land Bremen auch die Verbindung aller drei Risikolagen. Nahezu für 10% der Kinder in Bremen kumulieren alle drei Risikolagen.
 7
 8

9 *Kinderarmut*

10 In der Stadtgemeinde Bremen waren im Juli 2007 etwa 15,0 % der erwerbsfähigen Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 65 Jahren auf Hartz IV angewiesen, von den Kindern im Alter von unter 15 Jahren 29,8 %.
 11
 12

13 In der Stadt Bremerhaven waren im Juli 2007 etwa 22,3 % der erwerbsfähigen Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 65 Jahren auf Hartz IV angewiesen, von den Kindern im Alter von unter 15 Jahren 41,3 %.
 14
 15

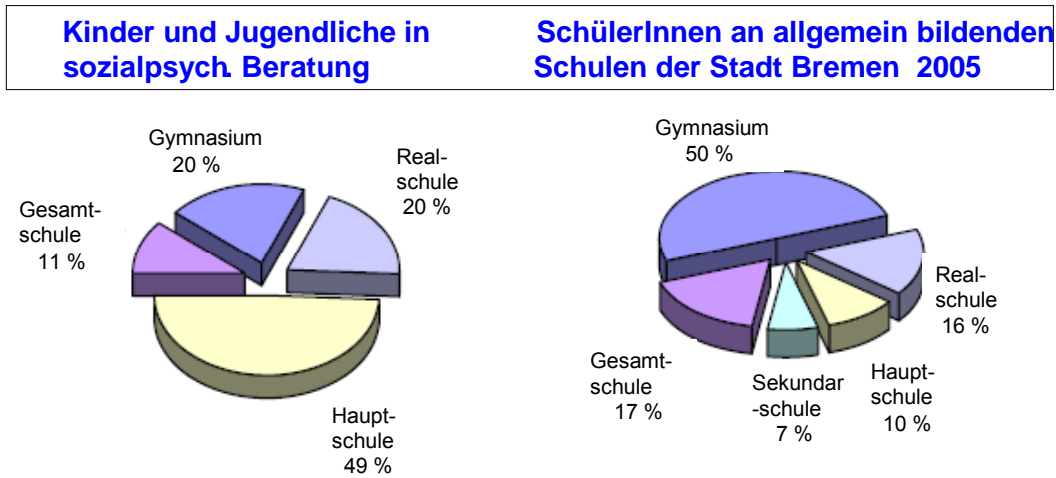
16 Der Bericht der Bundesregierung zu „Sozialschutz und soziale[r] Eingliederung 2008 bis 2010“ stellt fest, dass die auf Deutschland bezogene „Armutrisikoquote“ für Kinder bis 15 Jahren 2007 mit 12% um 1 % höher liegt als 2004.
 17
 18

19 Zu den Hauptursachen dieser Kinderarmut gehören die wachsende Zahl prekärer Arbeitsverhältnisse sowie die schlechten Beschäftigungschancen von Müttern.
 20

21 Die in den vergangenen Jahren vorgelegten Erhebungen des sozialpädiatrischen Dienstes bei der Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales haben öffentliche Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Kindergesundheit gelenkt. Ein Zusammenhang, der in bremischen Schulen zum Alltagswissen gehört. Hinlänglich bekannt und in Bremen bis hin zu 18-Jährigen statistisch belegt sind besonders bei Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Familien motorische Defizite, Haltungsschäden und gesundheitliche Folgen von Fehl- und Mangelernährung. Besonders manifest sind diese Merkmale in Grundschulen in sozialen Brennpunkten sowie in berufsvorbereitenden und niedrig qualifizierenden Bildungsgängen der beruflichen Schulen. Darüber hinaus sind die Schulen in ihrer Arbeit konfrontiert mit Kindern und Heranwachsenden mit seelischen und verhaltensbezogenen Folgen prekärer Lebensumstände und problematischer, nicht verlässlicher, labiler Beziehungserfahrungen.
 22
 23
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30
 31
 32

1 Der Zusammenhang dieser Phänomene mit den Bildungschancen von Kindern findet sich in
 2 einer auf die Schularten bezogenen Verteilung wieder, die das folgende Diagramm für
 3 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in der Stadtgemeinde Bremen abbildet:

4 *Diagramm „Sozial-emotionale Problemlagen und Bildungsbeteiligung“*
 5



6

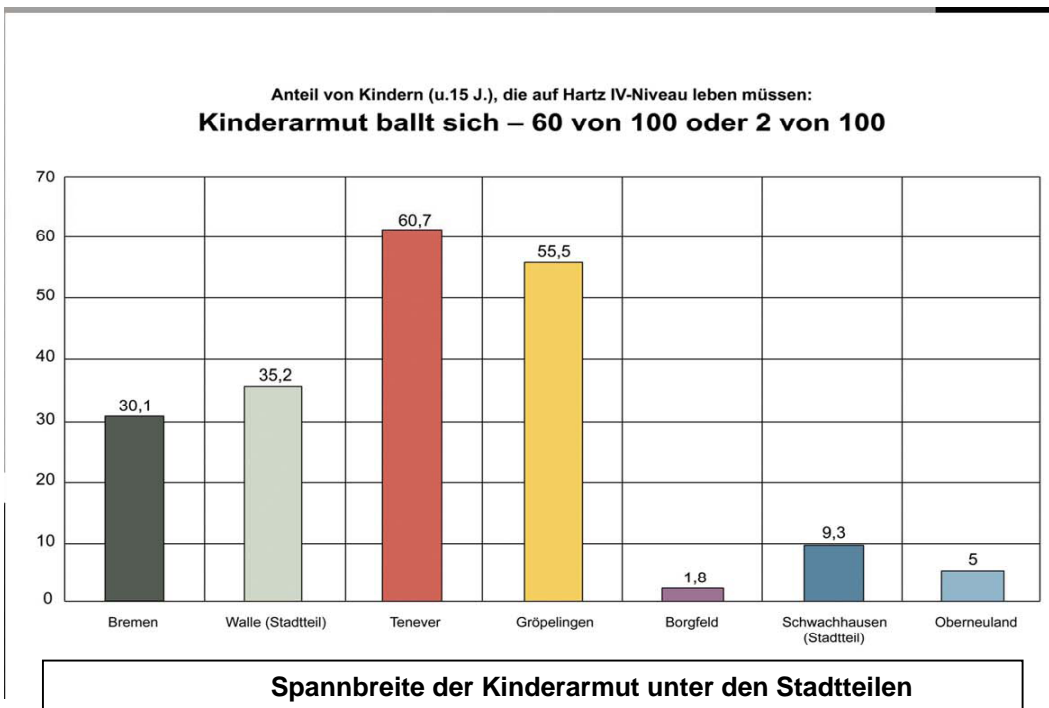
7 Deutlich wird daran, dass die Schülerpopulationen von Haupt- und Realschule (die Sekun-
 8 darschule bestand 2005 nur aus der 5. Jahrgangsstufe) nur ca. ein Drittel der Schülerpopu-
 9 lation der Sekundarstufe I ausmachen, aber von ca. drei Vierteln der Kinder und Jugendli-
 10 chen mit manifesten sozial-emotionalen Problemlagen besucht werden, die in Beratungssi-
 11 tuationen anzutreffen sind. Aus anderen Darstellungen ist bekannt, dass die Situation von
 12 Jungen in diesem Kontext signifikant schlechter ist als die von Mädchen.

13 *Sozialstruktur und Sozialgeografie*

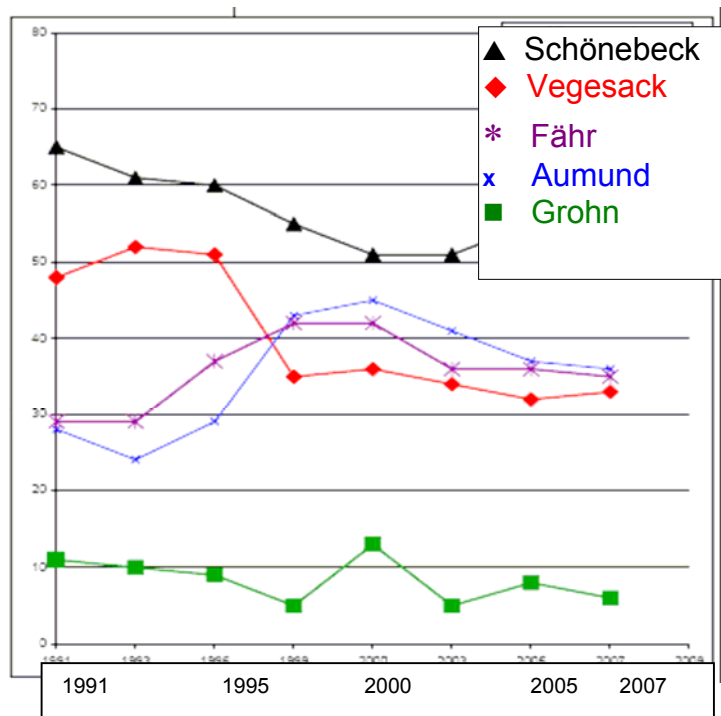
14 Bremer und Bremerhavener Schulen arbeiten bekanntermaßen in sehr unterschiedlichen so-
 15 zialen Umfeldern, entsprechend unterscheiden sich die Lernausgangslagen ihrer Schüler-
 16 schaften und damit die Schwere der Bildungs- und Erziehungsaufgaben, die Schulen zu
 17 leisten haben.

18 Die sozialgeografischen Unterschiede zeigen sich in Darstellungen wie der folgenden:

19 *Diagramm: „Kinderarmut in Bremer Stadtteilen“*



- 1 Schulprogramme, Schulentwicklung und Ressourcenstrukturen und -größenordnungen, die
 2 auf diese sozialen Kontexte bezogen sein sollen, müssen aber noch kleinräumiger orientiert
 3 sein.
 4 Dies wird sichtbar am Beispiel des Bremer Stadtteils Vegesack und der Sozialindikatoren
 5 seiner Ortsteile:
 6 *Diagramm: „Ortsteilindexe im Stadtteil Vegesack“*

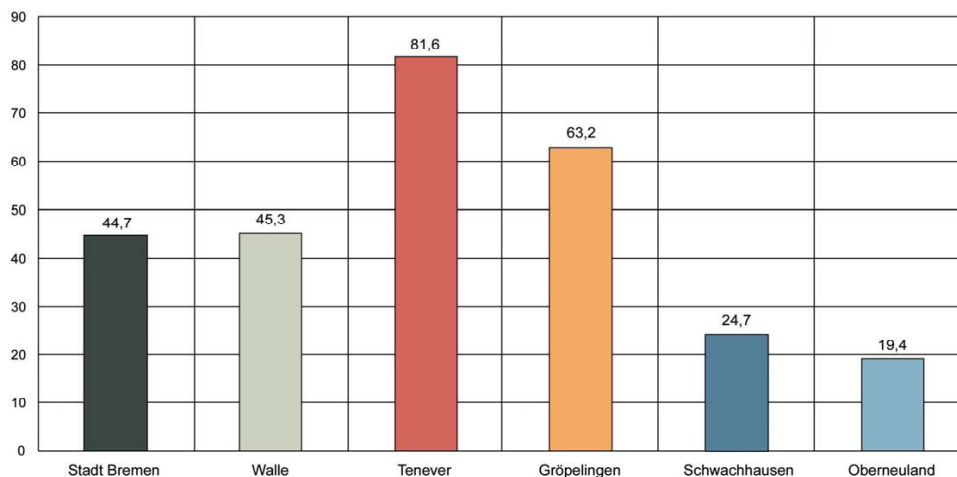


- 7
 8 Die sozialraumbezogene Ausstattung einer Schule muss also am Ortsteil orientiert sein.

9 Migration

- 10 Nicht nur die Ergebnisse der Leistungsvergleiche, sondern Kennzahlen der Bildungsbeteili-
 11 gung, Wiederholer- und Abbrecherquoten zeigen, dass der Migrationshintergrund von Schü-
 12 lerinnen und Schülern mit ihrem Schulerfolg korreliert, nicht für sich, sondern weil er auch mit
 13 dem Sozialstatus und der Bildungsnähe ihrer Familie korreliert. Dies bestätigt das folgende
 14 Diagramm am Beispiel Bremer Stadtteile. Die Stadtteile mit sehr hohen Migrantenanteilen
 15 sind gleichzeitig soziale Brennpunkte:

- 16 *Diagramm: „Anteil der Migrantinnen und Migranten an den Einwohnern unter 18 Jahren*



1 Der Schulentwicklungsplan unterstellt einen Bildungsauftrag, der bereits im Elementarbereich beginnt. Für die Sprachstandsfeststellungen, die bei 5-Jährigen in Bremen und in Bremerhaven durchgeführt werden, ergibt sich eine Verteilung der Förderbedarfe, die gleichfalls mit der Situation der Sozialräume sowie ihrem Bevölkerungsanteil an Migrantinnen und Migranten korreliert: So zeigt sich in den Bremer Stadtteilen Gröpelingen und Osterholz ein hoher Förderbedarf bei mehr als 25% der getesteten Kinder, in den Stadtteilen Borgfeld und Schwachhausen bei weniger als 5 % der getesteten Gruppe (getestet ~ 85% der 5-Jährigen).
 8 Auch hier gilt, dass der Förderbedarf von Jungen gegenüber dem von Mädchen deutlich höher ist.

10 *Resümee*

11 Bereits die wenigen ausgewählten bremischen Sozialdaten unterstreichen, dass Schulentwicklung in hoch wirksamen allgemeinen und lokalen sozialen Kontexten zu sehen ist und sich in besonderem Maße auf den Ausgleich sozial bedingter Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern richten muss, wenn die Entkopplung von Sozialstatus und Bildungserfolg gelingen soll.

16 Auch im Entwurf der Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Schulen in Bremerhaven wird daher folgerichtig „Stärkere finanzielle Unterstützung von Schulstandorten mit vielen Migrantinnen und Migranten, langzeitarbeitslosen Eltern und Alleinerziehenden“ gefordert.

19 Das heißt zum einen:

- 20 • die Schwere der Aufgaben der einzelnen Schulen bemisst sich auch und besonders nach den Herausforderungen durch ihr soziales Umfeld und erfordert daran orientierte Ausstattung und Unterstützung geeigneter pädagogischer Konzepte
- 22 und zum anderen über den Ausstattungsaspekt weit hinausgehend:
- 24 • die Entwicklung von Kindern, Heranwachsenden und Jugendlichen braucht ganzheitliche Angebote, die Bewegung, Gesundheit und Lernen als untereinander abhängig verstehen;
- 26 • Lernen und die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit brauchen den ganzen Tag
- 27 • frühe Bildungsprozesse und früher Spracherwerb müssen schwerpunktmäßig gefördert werden
- 28
- 29 • Familienbildung stützt die Bildungsprozesse der Kinder
- 30 • die Häuser der Familie müssen gute Nachbarn der Häuser des Lernens sein
- 31 • in den sozialen Brennpunkten müssen sie zusammen mit anderen Diensten in Quartiersbildungszentren zusammengehen
- 32
- 33 • Maßnahmen verstärken sich gegebenenfalls unter dem Kriterium des Sozialraumbezugs und des jeweiligen Sozialindikators.

35

36

2.2 Leistungsdaten

37 Hinsichtlich der Schülerleistungen ist die Ausgangslage in Bremen schwierig; die Betrachtung der Leistungsdaten muss allerdings auch die im Abschnitt 2.1 dargestellten demographischen und sozialen Besonderheiten des Landes berücksichtigen.

40 Daten von Leistungen der Schülerinnen und Schülern in zentralen Domänen, die den Ist-Stand des Bildungssystems beschreiben, liegen über die internationalen Erhebungen und ihre nationalen Ergänzungsuntersuchungen vor.

43 Insbesondere sind dies:

1

- 2 • die internationalen Schulleistungsstudien PISA, IGLU (PIRLS) und TIMSS² bzw. die da-
- 3 mit verbundenen nationalen Erweiterungsstudien (PISA E, IGLU E) sowie
- 4 • die länderübergreifenden Vergleichsarbeiten (VERA) in ausgewählten Schulfächern. Die
- 5 Vergleichsarbeiten in der 4. bzw. 3. Jahrgangsstufe der Grundschule (VERA 4 bzw. ab
- 6 2006: VERA 3, ab 2009 zusätzlich VERA 8) dienen ausdrücklich nicht dem Länderver-
- 7 gleich, sondern sind als diagnostisches Instrument für Schulen und Lehrkräfte konzipiert;
- 8 sie werden bisher auch nicht unter kontrollierten Bedingungen durchgeführt und ausge-
- 9 wertet, daher sollen sie im Folgenden nur kurz beleuchtet werden.

10 *Befunde aus PISA*

11 In den PISA-Untersuchungen werden die Kompetenzen der fünfzehnjährigen Schülerinnen
12 und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit am Übergang zur beruflichen Ausbildung
13 oder in weiterführende Schulen ermittelt. Die Leistungen in drei zentralen Domänen (Lese-
14 verständnis, Mathematik und Naturwissenschaft) werden berichtet.

15 In den drei Untersuchungen wurde jeweils eine der Domänen als Schwerpunkt gewählt (PI-
16 SA-2000: Leseverständnis; PISA-2003: Mathematik und die bislang letzte Erhebung 2006:
17 Naturwissenschaften), die anderen beiden Bereiche wurden jeweils mit untersucht.

18 Der Antrag zur Einrichtung des Fachausschusses „Schulentwicklung“ weist auf die Notwen-
19 digkeit hin, die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems zu erhöhen und die Kopplung von
20 sozialer Herkunft und Schulerfolg zu verringern.

21 In der Darstellung der zentralen Befunde³ wird deshalb besonders auf die Gruppe der Schü-
22 lerinnen und Schüler abgehoben, die in ihren Kompetenzen nicht über ein Grundschulniveau
23 hinausreichen (Risikogruppe). Ihre Fähigkeiten liegen unter bzw. auf der Kompetenzstufe 1,
24 sie reichen nur sehr bedingt für die erfolgreiche Bewältigung von Alltagssituationen und zur
25 erfolgreichen Aufnahme einer Berufsausbildung nach der allgemeinbildenden Schulzeit.

26 Zu dieser Risikogruppe sind in den drei Domänen in Deutschland bei PISA 2000 jeweils etwa
27 ein Viertel der Schülerinnen und Schüler zu rechnen (Lesen: 22,6%, Naturwissenschaften:
28 26,3% und Mathematik: 24%).

29 In der zweiten PISA Erhebung (2003) ist bundesweit der Anteil der Risikoschülerinnen und -
30 schüler in Mathematik etwas geringer geworden, in den beiden anderen Domänen bleibt der
31 Anteil unverändert⁴.

32 Nur im Bereich des Problemlösens, der nur in die Untersuchung 2003 aufgenommen wurde,
33 liegt die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland über dem OECD-
34 Mittelwert. Bremen ist das einzige Bundesland, in dem die Kompetenzen dieses Niveau nicht
35 erreichen. Der Leistungsmittelwert im Bereich Problemlösen ist deutlich oberhalb der er-
36 reichten mathematischen Kompetenz. Das deutet darauf hin, dass vorhandene kognitive Fä-
37 higkeiten im mathematischen Fachunterricht nicht hinreichend aktiviert werden.

38 Die internationalen Ergebnisse von PISA 2006⁵ zeigen eine deutliche Verbesserung in der
39 Domäne der Naturwissenschaften, die Ergebnisse der nationalen Ergänzung werden im No-
40 vember 2008 vorgelegt werden.

41 Es besteht ein starker Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Zugehörig-
42 keit zur Risikogruppe, eine Korrelation, die für Jungen und männliche Jugendliche noch ein-
43 mal erhöht ist. In den Untersuchungen PISA 2000 und PISA 2003 wird deutlich, dass die

² PISA ist das Akronym für "Programme for International Student Assessment) und wird von der OECD in 3-Jahres-Zyklen or-
ganisiert.

IGLU (Internationale Grundschul-Leseuntersuchung), im internationalen Raum PIRLS (Progress in International Reading Litera-
cy Study) genannt, und TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) werden von der IEA (International Association for
the Evaluation of Educational Achievement) im 5- bzw. 4-Jahreszyklus durchgeführt. TIMSS wird im Folgenden nicht berück-
sichtigt. Die internationalen TIMSS-Daten 2007 werden erst im Dezember 2008 veröffentlicht.

³ PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001

⁴ PISA 2003 – der zweite Vergleich der Länder in Deutschland, Münster 2005

⁵ PISA 2006 – die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster 2007

1 kulturellen und materiellen Ressourcen des Elternhauses einen starken Einfluss auf die
2 Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zeigt. In der Untersuchung PISA 2006
3 ist dieser Zusammenhang geringer geworden, die soziale Kopplung ist etwa im Bereich des
4 OECD Mittelwertes.

5 *Befunde für Bremen*

6 Die Gruppe der Risikoschülerinnen und Risikoschüler ist in allen Bereichen in Bremen am
7 stärksten, in den drei Domänen gehören bei PISA 2003 jeweils etwa 30% der Schülerinnen
8 und Schüler in diese Gruppe (Lesen: 29,7%, Mathematik: 32,2%, Naturwissenschaften
9 30,8%).

10 In allen drei Domänen belegt Bremen mit der mittleren Kompetenz der Schülerinnen und
11 Schüler den letzten Rang unter den Bundesländern.

12 Die Leistungsstreuung, also der Abstand zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen
13 Schülerinnen und Schülern, ist in Bremen sehr groß. Die Leistungsheterogenität ist in Bre-
14 men im Ländervergleich am größten, deutlich über dem Bundeswert, der wiederum im inter-
15 nationalen Vergleich auffällig hoch ist.

16 Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die in Bremen rund
17 40% ausmacht, schneidet nicht nur deutlich schlechter ab als die Schülergruppe ohne
18 Migrationsgeschichte, auch im Vergleich der Länder und Großstädte sind die PISA-
19 Leistungen dieser Bremer Schülergruppe, mit einem höheren Jungen- als Mädchenanteil,
20 auffällig schwach. Als entscheidend haben sich die soziale Herkunft und der Sprach-
21 gebrauch herausgestellt.

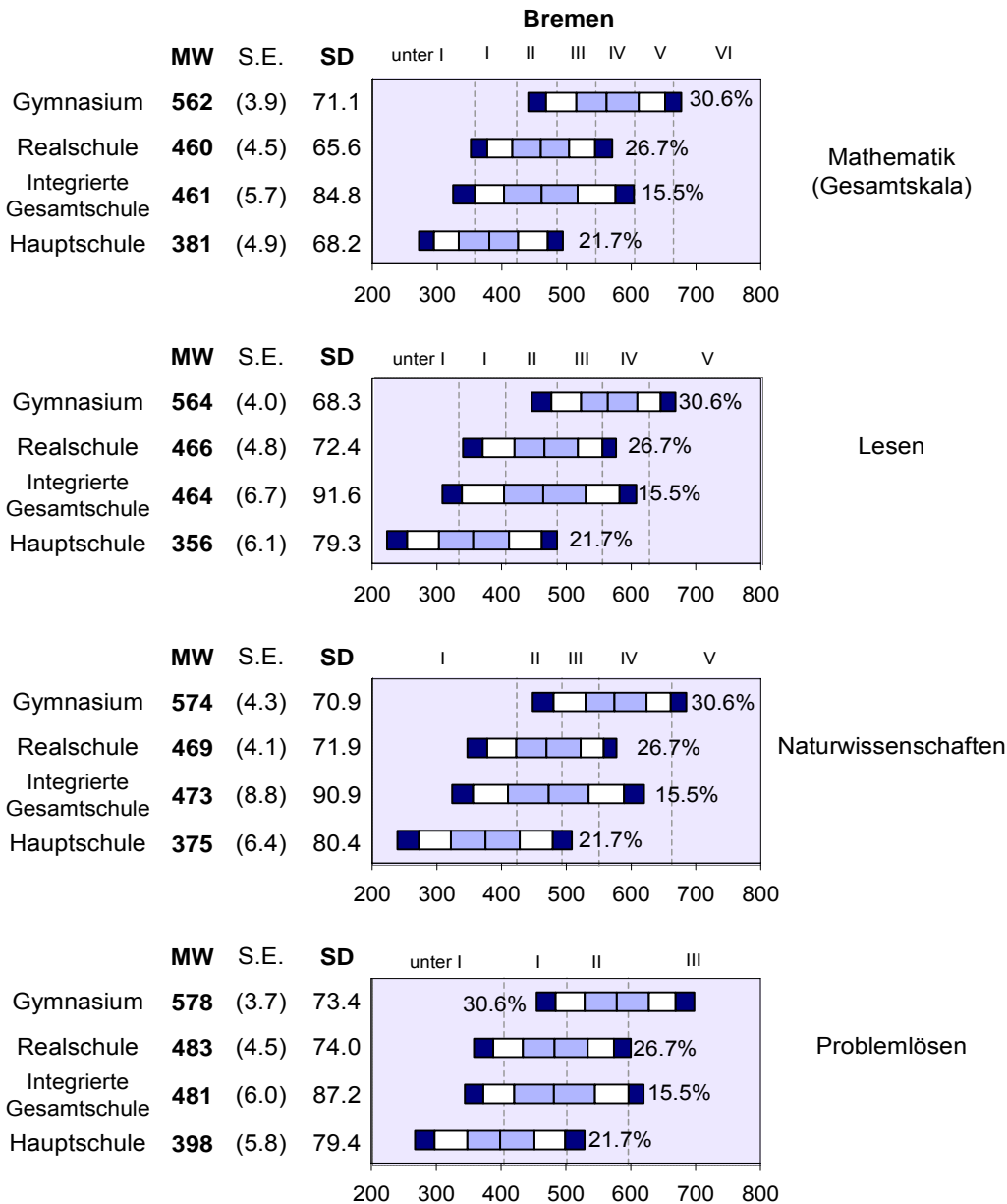
22

23 Die Ergebnisse für Bremen sind nach Schularten in der nachfolgenden Grafik dargestellt. Die
24 Kompetenzen in den drei Domänen und dem Bereich des Problemlösens überlappen sich
25 zwischen den Schularten, die Mittelwerte sind im gymnasialen Bildungsgang am höchstens
26 und in der Hauptschule am geringsten. Die Werte für integrierte Gesamtschulen und Real-
27 schulen sind vom Mittelwert etwa gleich, die Streuung der Fähigkeiten und damit die Hetero-
28 genität ist in den Gesamtschulen höher.

29

1
2
3

Diagramm: Bremische Ergebnisse aus PISA 2003 nach Schularten



4
5

6 An den Hauptschulen ist die Risikogruppe dramatisch stärker ausgeprägt. Auf der Grundlage
7 der PISA-2000-Daten sind die Hauptschulen, die an der Erhebung beteiligt waren, nach so-
8 zialen und leistungsmäßigen Kriterien typisiert⁶. In der Gruppe der Hauptschulen mit un-
9 günstigem Milieu (niedriger Sozialstatus der Eltern, hohe Arbeitslosenquote, sehr hoher
10 Migrantanteil, hohe Wiederholerquote) gehören bundesweit 16 %, in Bremen ist dieser
11 Anteil bei 96 %. Dieser Wert ist auch unter den Stadtstaaten am größten. Die Komposition-
12 effekte der Lernumgebung in den Hauptschulen macht es in dieser Schulart sehr schwer,
13 den notwendigen Kompetenzerwerb zu gewährleisten.

⁶ Baumert, Stanat, Watermann: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen, Wiesbaden 2006

1

2 *Handlungsfelder der KMK*

3 Aus den deutschlandweit schwachen PISA-Ergebnissen 2000 zog die Kultusministerkonferenz Konsequenzen. Die Länder einigten sich auf 7 Handlungsfelder:

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

22 Nach PISA 2003 wurden seitens der KMK ergänzend zu diesen Handlungsfeldern folgende

23 länderübergreifende Arbeitsbereiche und Schwerpunktmaßnahmen definiert:

- 24 • Frühzeitige Förderung von Migranten und sozial Benachteiligten (möglichst schon im
- 25 Elementarbereich)
- 26 • Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenz- und stan-
- 27 dardbasierten Unterrichtsentwicklung
- 28 • Konzept und Materialien für Deutsch als Aufgabe aller Fächer
- 29 • Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Verbesserung der Diagnosefähig-
- 30 keit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung
- 31 • Erarbeitung eines flexibel im Unterricht einzusetzenden Aufgabenpools für die Fächer
- 32 Deutsch und Mathematik.

33 *Befunde aus IGLU und VERA*

34 Während PISA Leistungswerte für den Bereich der Sekundarstufe I (15-jährige Jugendliche

35 bzw. 9. Schuljahrgang) reflektiert, liefern für den **Bereich der Grundschulen** vor allem die

36 IGLU-Ergebnisse (IGLU E 2001 und IGLU I 2006) Hinweise auf den Leistungsstand⁷. Auch

37 hier lag Bremen in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen (Lesekompetenz, mathema-

38 tische und naturwissenschaftliche Kompetenz) deutlich unterhalb des Mittelwerts für

39 Deutschland.

40 In Bremer Grundschulen gibt es in der Leistungsspitze nur eine relativ kleine Gruppe von

41 Schülerinnen und Schülern, dagegen am unteren Ende des Leistungsspektrums eine relativ

42 große Gruppe sehr leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler. Über ein Fünftel der

43 Bremer Grundschülerinnen und -schüler (21%) erreicht in den Lesekompetenzen nicht die

44 Stufe II, deutschlandweit sind dies "nur" gut 10%. In Mathematik erreicht sogar ein Drittel

45 (33,5%) der Bremer Grundschülerinnen und -schüler nicht die Kompetenzstufe II (Deutsch-

46 land: 18,6%). Zugleich zeigt sich, dass Kinder, die einen Kindergarten oder eine vorschuli-

47 sche Einrichtung besucht haben, in allen Untersuchungsbereichen signifikant bessere Leis-

48 tungen erbringen.

⁷ Für IGLU 2006 liegen die internationalen Ergebnisse vor; die Ergebnisse des Bundesländervergleichs (IGLU E 2006) werden im Dezember 2008 veröffentlicht.

- 1 Aus den Ergebnissen wurden in Bremen die folgenden Maßnahmen abgeleitet:
- 2 • Sprachstandsüberprüfung der Fünfjährigen
 - 3 • Sprachförderung der Fünfjährigen vor der Einschulung
 - 4 • Schuleingangsdiagnostik (Beobachtungen zum Schulanfang)
 - 5 • flächendeckende Überprüfung der Lesekompetenz Ende Jahrgangsstufe 1
 - 6 • Leseintensivkurse in der Jahrgangsstufe 2
 - 7 • Leseclubs in jeder Grundschule
 - 8 • spezielle Förderung von Kindern mit LRS und / oder Dyskalkulie
 - 9 • Vorkurse für Sprachanfänger mit Migrationshintergrund
 - 10 • Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen (Hochbegabung)
 - 11 • Erhöhung der Unterrichtsstunden für Deutsch und Mathematik in Jahrgangsstufe 1 und 2
 - 12 • Erhöhung der Lern- und Betreuungszeit (Ganztagsschulen)
 - 13 • Fortbildung der Lehrkräfte zur Erhöhung der Diagnosekompetenz
 - 14 • Erarbeitung von Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Arbeits- und Sozial-
 - 15 verhalten
 - 16 • Vergleichsarbeiten (VERA) für das Land Bremen in Kooperation mit den anderen Bun-
 - 17 desländern.

18 Im internationalen Vergleich schnitten die deutschen Grundschülerinnen und -schüler schon
 19 2001 überdurchschnittlich gut ab. Das bestätigte sich auch in den Testleistungen **IGLU 2006**,
 20 die weitere Verbesserungen brachten: Erreichten 2001 rund 17% der Schülerinnen und
 21 Schüler im 4. Schuljahrgang im "Lesen" nur die unteren Kompetenzstufen I und II, lag 2006
 22 dieser Anteil nur noch bei rund 13%, der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den oberen
 23 Kompetenzstufen (IV und V) erhöhte sich von 46,6% (2001) auf knapp 52% (2006).

24 Die Ergebnisse zeigen nicht nur eine Erhöhung des Anteils von Leserinnen und Lesern auf
 25 der höchsten Kompetenzstufe, sondern darüber hinaus:

- 26 • Verbesserungen der Leseleistungen bei „wissensbasierten“ Leseaufgaben,
- 27 • positive Effekte durch gezielte Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund und durch
- 28 Förderung des Besuchs vorschulischer Einrichtungen sowie eine
- 29 • leichte Milderung sozialer Ungleichheiten.

30 Inwieweit die im Elementar- und Primarbereich nach IGLU 2001 auch in Bremen eingeleite-

31 ten Maßnahmen (s. o.) bereits 2006 deutliche Erfolge zeitigen, ist derzeit noch nicht abzuse-

32 hen. Auch hier ist - angesichts der ausgesprochen schwierigen Ausgangslage - eine gewisse

33 Zurückhaltung angebracht. Das legen auch die **VERA-Ergebnisse** nahe:

34 Die bisherigen Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (VERA 4 im 4. Schuljahr in den Jahren
 35 2004 - 2005, VERA 3 im 3. Schuljahr ab 2006) ergeben im Lesevermögen keinen klaren
 36 Trend. Sie zeigen aber, dass ein Drittel, manchmal sogar rund die Hälfte der beteiligten
 37 Grundschülerinnen und -schüler entweder nur das untere Fähigkeitsniveau 1 (von drei Ni-
 38 veaustufen) erreicht oder "nicht auswertbare Leistungen" erbringt.

39 *Resümee*

40 Zusammenfassend lässt sich für Bremen derzeit folgendes Resümee ziehen:

- 41 • Schülerinnen und Schüler aus schwierigen sozialen Verhältnissen und /oder mit Migrati-
- 42 onshintergrund haben bereits im Elementarbereich und in der Grundschule Probleme im
- 43 Aufbau von grundlegenden Kompetenzen vor allem im Bereich der Lesekompetenz.
- 44 • Vor allem die Jungen mit Migrationshintergrund weisen hohe Defizite im Leistungsver-
- 45 mögen auf. Schüler (Jungen) aus schwierigen sozialen Verhältnissen und / oder mit
- 46 Migrationshintergrund (Sprachgebrauch in der Familie und in der Peer Group überwie-
- 47 gend nicht Deutsch) bilden in Hinblick auf die getesteten Kompetenzen die zentrale
- 48 Problemgruppe. Eine gezielte Förderung dieser Gruppe gelingt bisher nur unzureichend.
- 49 • Ein entscheidendes Hemmnis für den Lernerfolg (bzw. für positive Testergebnisse) ist die
- 50 unzureichende Lesekompetenz. Sie ist auch die entscheidende Hürde beim Übergang in
- 51 Bildungsgänge, die zu höheren Schulabschlüssen führen. Jungen erzielten beim Lesen

- 1 deutlich schwächere Leistungen als Mädchen, haben allerdings einen leichten Vorsprung
2 in der Mathematik.
- 3 • Ein weiteres Problem liegt in der offenkundig nicht optimal genutzten Lernzeit. Damit sind
4 das reguläre Unterrichtsstundenkontingent⁸, aber auch Fragen der Unterrichtsdisziplin,
5 der Lernmotivation und zusätzliche Lernzeiten (im Ganztagsbereich oder durch Lernan-
6 gebote in den Ferien) angesprochen sowie die viel zu hohen "Lernzeitverluste" durch
7 Rückstellungen, "Sitzenbleiben" oder Schulvermeidung.
 - 8 • Die Ergebnisse zeigen auch, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bisher unzu-
9 reichend gefördert werden.
 - 10 • Ein wesentlicher Befund ist: Die durch familiär und sozial vorhandene Ungleichheit be-
11 dingten Leistungsunterschiede werden im Verlauf der Sekundarstufe I nicht nur nicht
12 ausgeglichen, sie verstärken sich sogar noch. Eine Erklärung könnten "negative Kompo-
13 sitionseffekte" sein: Leistungsschwache und demotivierte Schülerinnen und Schüler
14 sammeln sich in Folge schulischer Selektion in bestimmten Klassen und Schulen, so
15 dass sich hier Problemlagen verschärfen und Fördermaßnahmen erschwert werden.
16 Das bisherige Schulsystem trägt offensichtlich nicht dazu bei, soziale Ungleichheit und
17 Benachteiligung zu kompensieren.
- 18
19

2.3 Statistische Basisdaten

20 Die 3. Fachausschusssitzung am 15.01.2008 hat sich mit dem Thema „Aspekte der Aus-
21 gangslage bremischer Schulentwicklung und Zuordnung von Handlungsbedarfen und -
22 feldern“ befasst. Ausgewählte statistische Rahmendaten zur „Schülerzahlentwicklung“, zu
23 „Inputfaktoren im Ländervergleich“ und „Outputfaktoren im Ländervergleich“ sind im Zusam-
24 menhang dargestellt worden. Die für eine Schulentwicklungsplanung relevanten Nachfrage-,
25 Input- und Outputentwicklungen sollen auch hier wiedergegeben werden.

26 Bei Betrachtung der Nachfrage sind hierbei sowohl *qualitative Aspekte*: „Wie verteilen sich
27 die Schüler auf die verschiedenen Schularten?“ Als auch - mit Blick auf die Zukunft - auch
28 *quantitative Aspekte*: „Wie viele Schüler müssen in Zukunft versorgt werden?“ zu beachten.

29 Insbesondere wird der Blick auf die quantitative Bedarfssituation gelenkt, die sehr stark de-
30 mografischen Einflüssen unterliegt. Die Bevölkerungsprognose der relevanten Jahrgänge bis
31 2015 wird für die Ortsteile der Stadt Bremen aufgezeigt und analysiert. Auf Basis der demo-
32 grafischen Entwicklung und unter Beachtung der schulstrukturellen Einflussfaktoren wird
33 dann die zukünftige quantitative Nachfrage in Form einer Schülerzahlprognose bis 2015 vor-
34 gestellt. An die Betrachtung der Nachfrageentwicklung wird die Entwicklung der Versor-
35 gungssituation anhand der aus der amtlichen Statistik der Kultusministerkonferenz bekann-
36 ten Kennzahlen im Länder- und Stadtstaatenvergleich angeschlossen. Der Ländervergleich
37 wird schließlich abgerundet durch einen Vergleich, der sich aus den amtlichen Statistiken
38 ergebenden relevanten Outputkennzahlen (Wiederholer- und Absolventenquoten).

2.3.1 Schülerzahlentwicklung

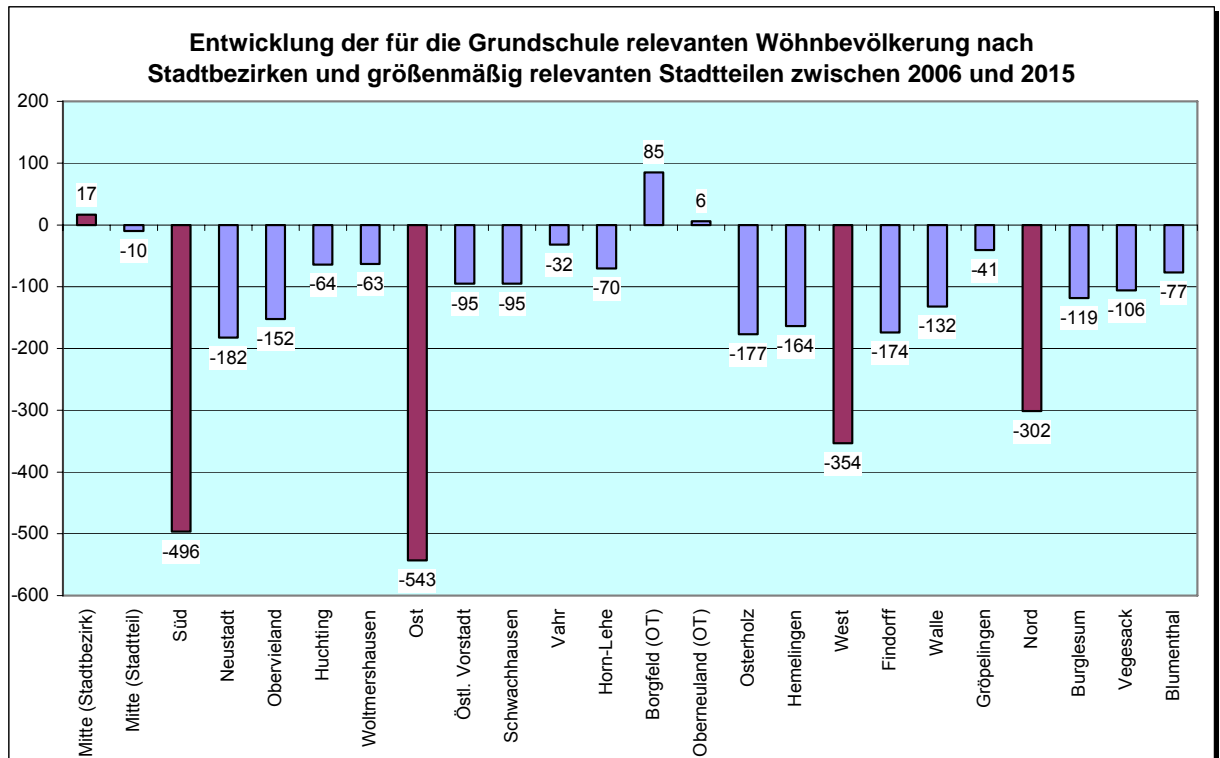
39 Die tatsächliche zukünftige Anzahl von Schülerinnen und Schülern ist abhängig von demo-
40 grafischen und schulstrukturellen Entwicklungen. Demografische Veränderungen sind auf
41 der Basis der Bevölkerungsprognose prognostisch besser einplanbar, als die in ihrer Ent-
42 wicklung schwierig zu prognostizierenden schulstrukturellen Einflussfaktoren.

⁸ Bremen erteilt im Bundesvergleich nach Brandenburg die geringste Jahresunterrichtszeit im Primarbereich. Nach 9 Schuljah-
ren haben Bremer Schüler/innen im bundesweiten Vergleich die zweitgeringste Unterrichtsstundenzahl erhalten.

1

2 *Regionale demografische Entwicklung in der Stadtgemeinde Bremen*

3 Wichtigster Einflussfaktor auf die zukünftigen Schülerzahlen ist die demografische Entwick-
 4 lung. Der Rückgang in der für die Grundschule relevanten Bevölkerung in Bremen ist mit



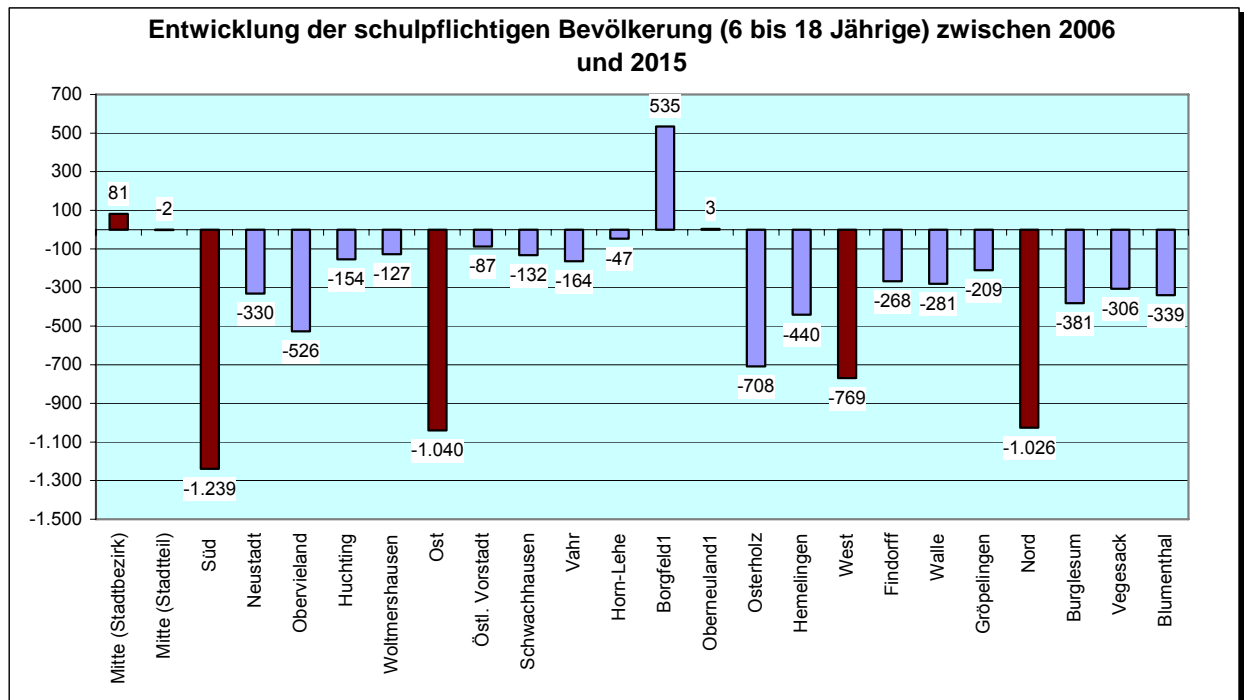
5

6 8,8% - bzw. etwa 1.700 potenziellen Grundschülerinnen und -schülern bis 2015 - relativ
 7 deutlich. Ab 2018 wird ein leichter Anstieg prognostiziert.

8 Außer im Stadtbezirk Mitte geht in allen anderen Stadtbezirken die Wohnbevölkerung zwi-
 9 schen 6 und 10 Jahren bis 2015 erheblich zurück. Besonders deutlich mit 500 oder mehr
 10 "potenziellen Grundschüler/innen" ist dieser Trend in den Stadtbezirken Süd und Ost. Bei der
 11 derzeitigen Klassenfrequenz von rund 22 Schülerinnen und Schülern je Klasse im Grund-
 12 schulbereich entsprechen 500 Schülerinnen und Schüler etwa zwei 3- oder drei 2-zügigen
 13 Standorten. Besonders hoch ist der Rückgang in den Stadtteilen Neustadt, Obervieland,
 14 Osterholz, Hemelingen und Findorff mit prognostisch mehr als 150 "potenziellen Grund-
 15 schüler/innen" weniger im Jahr 2015 als 2006, was jeweils knapp etwa einem 2-zügigen
 16 Standort entspricht. Im Grundschulbereich besteht aufgrund der inhomogenen demografi-
 17 schen Wirkungen ein besonderer Planungsbedarf.

18 In *Bremerhaven* wird dieser Rückgang entsprechend der Prognose des Statistischen Lan-
 19 desamtes (Stand 31.12.2005) mit 15,6 % bis 2015 noch deutlicher ausfallen (ca. 700 „poten-
 20 zielle Grundschüler/innen“ weniger).

21 Die schulpflichtige Wohnbevölkerung insgesamt (6- bis unter 18-Jährige) nimmt - wie die fol-
 22 gende Grafik zeigt - bis 2015 in Bremen im Vergleich zu 2006 um etwa 4.000 Einwohner ab,
 23 was einem Rückgang um 6,8% entspricht.



1

2 Besonders starke Rückgänge liegen mit etwa 1.000 potenziellen Schülerinnen und Schülern
 3 im Osten und im Norden und etwa 1.200 potenziellen Schülerinnen und Schülern im Stadt-
 4 bezirk Süd vor. Eine deutliche Steigerung der Wohnbevölkerung zwischen 6 und 18 Jahren
 5 ist nur in Borgfeld zu erwarten. Besonders deutlich ist der Rückgang mit mehr als 400 poten-
 6 ziellen Schülerinnen und Schülern in Osterholz, Hemelingen und Obervieland.

7

8 In *Bremerhaven* wird dieser Rückgang entsprechend der Prognose des Statistischen Lan-
 9 desamtes (Stand 31.12.2005) mit 13,7 % bis 2015 noch deutlicher ausfallen (ca. 2.800 Ein-
 9 wohner im schulpflichtigen Alter weniger).

10 *Schulstrukturelle Einflussfaktoren*

11 Die zukünftige Entwicklung der Schülerzahlen an öffentlichen Schulen ist nicht nur von de-
 12 mografischen Entwicklungen abhängig, sondern auch schulstrukturelle Einflussfaktoren bzw.
 13 Entscheidungen sind zu beachten:

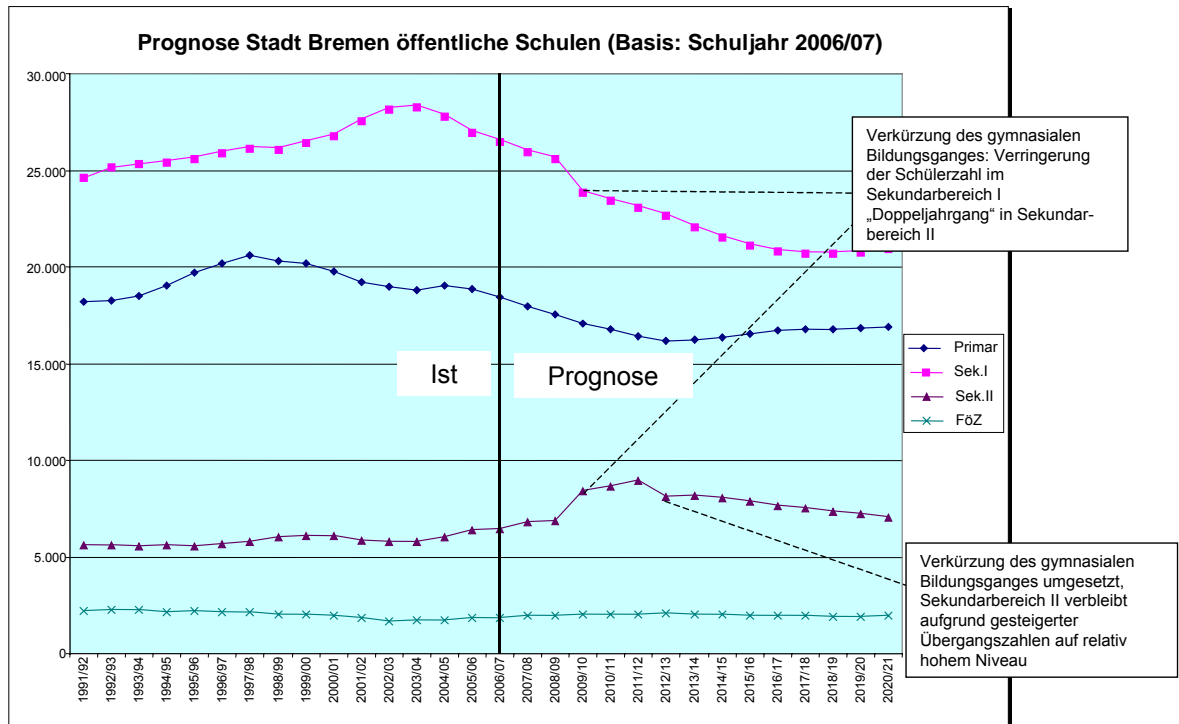
- 14 • Der Anteil an Privatschülerinnen und -schülern im Land Bremen steigt kontinuierlich. Hier
 15 ist die Frage, ob es eine Sättigungsgrenze gibt.
- 16 • Die Verkürzung des gymnasialen Bildungsganges wird nach Durchlauf des Doppeljahr-
 17 ganges die Schülerzahl im System verringern. Wie stark diese Verringerung in Zukunft
 18 wirkt, ist auch davon abhängig, wie sich die Nachfrage nach einem 12-jährigen Weg zum
 19 Abitur entwickelt auf dem Hintergrund einer veränderten Schulart- und Bildungsgangs-
 20 struktur, wie sie der Schulentwicklungsplan empfiehlt.
- 21 • Eine gewünschte Verbesserung der Bildungsbeteiligung mit einem verstärkten Übergang
 22 in die Gymnasiale Oberstufe erhöht tendenziell die Schülerzahl.
- 23 • Ein weiterer Einflussfaktor ist die Verweildauer der Schülerinnen und Schüler im Schul-
 24 system. Auf diese kann z.B. durch die Wiederholerquote geschlossen werden. Eine
 25 nachhaltige deutliche Verringerung der Wiederholerquote würde zu einer weiteren Sen-
 26 kung der zukünftigen Schülerzahlen beitragen. Dies ist zu erwarten, wenn Versetzungs-
 27 entscheidungen nur noch am Ende weniger Jahrgangsstufen getroffen werden(s.a.
 28 6.3.1.2).

1

2 **Prognose**

3 Vor dem Hintergrund der nicht prognostizierbaren Einflussfaktoren ist eine Prognose ledig-
 4 lich als Fortschreibung des Status quo möglich. Entwicklungen werden nur auf Basis des be-
 5 kannten Standes fortgeschrieben, eigene "Trendfortschreibungen/-verstärkungen" werden
 6 nicht vorgenommen, da sonst die Transparenz leidet und eine präjudizierende Wirkung ent-
 7 steht. Deshalb ist die Prognose auch nicht in Bezug auf verschiedene Schularten dargestellt.
 8 Hier geht es in erster Linie um die Menge der Schülerinnen und Schüler und nicht um ihre
 9 zukünftige Verteilung.

10

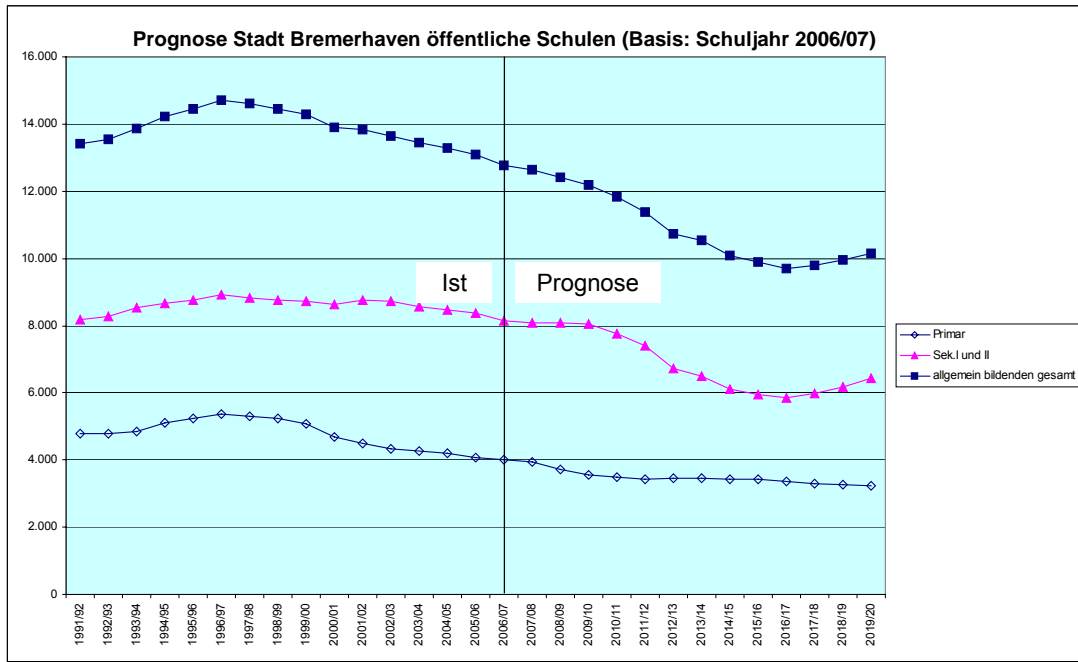


12

13 Nach dieser Prognose sinkt die Schülerzahl bis 2015 insgesamt um etwa 10-11% im Ver-
 14 gleich zu 2006 und stagniert dann. Aufgrund der o.g. Einflussfaktoren geht die Schülerzahl
 15 stärker zurück als die relevante Bevölkerung. Die Schülerzahl 2015 wird prognostisch um
 16 mindestens 5.000 - 6.000 Schülerinnen und Schüler niedriger ausfallen als 2006. Der Rück-
 17 gang im Primarbereich liegt bis 2015 prognostisch bei 1.900 Schülerinnen und Schülern, was
 18 in diesem auch flächendeckend zu planenden Angebotssektor bei Beibehaltung derzeitiger
 19 Klassenfrequenzen etwa 88 Klassen und somit 11 zweizügigen Standorten entspräche. Ins-
 20 gesamt kann die Prognose jedoch nur die Größenordnung der demografischen und schul-
 21 strukturellen Auswirkungen auf die Schülerzahl anzeigen und ist immer nur eine Momentauf-
 22 nahme. Festzuhalten ist somit, dass es eine bedeutende Verringerung der Schülerzahlen
 23 geben wird, die bei einer Schulentwicklungsdebatte, insbesondere aber bei der Schulstand-
 24 ortentwicklung zu berücksichtigen ist.

25 In *Bremerhaven* ist die demografische Rückentwicklung bei den Schulpflichtigen etwa dop-
 26 pelt so stark wie in Bremen, dementsprechend sinkt relativ gesehen auch die Schülerzahl
 27 prognostisch doppelt so stark. Die Einbrüche in den Schülerzahlen sind hier also in Bezug
 28 auf die Planungssituation vor Ort noch bedeutender.

1



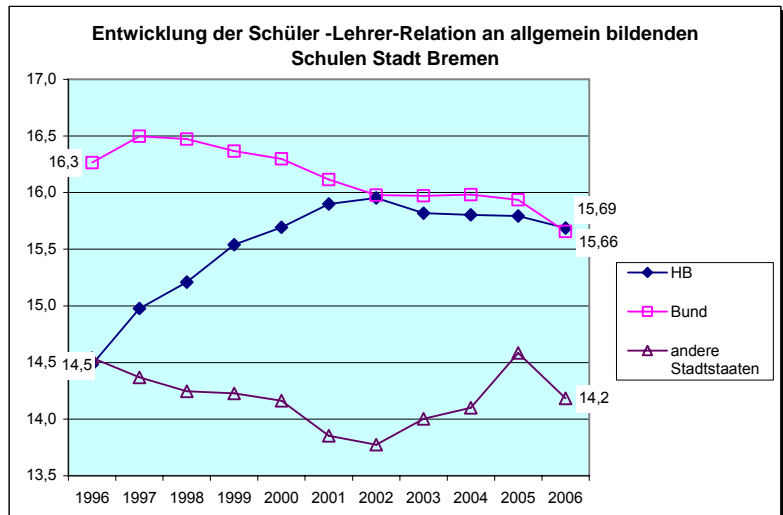
2.3.2 Input-Faktoren im Ländervergleich

2 Schüler-Lehrer-Relation

3 Die am häufigsten verwendete Versorgungs-/ Finanzkennzahl für Schulsysteme ist die
 4 Schüler-Lehrer-Relation (SLR)⁹. Die Bewertung einer SLR unterliegt verschiedenen Per-
 5 spektiven. Eine hohe SLR deutet auf eine ungünstige Versorgung der Schülerinnen und
 6 Schüler mit Lehrerwochenstunden hin, aber auch gleichzeitig auf geringere Personalkosten.
 7 Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass im Zuge zu leistender Einsparungen die
 8 SLR im allgemeinbildenden
 9 Bereich im Land Bremen ins-
 10 gesamt 2006 erstmals gering-
 11 fügig über dem Bundesdurch-
 12 schnitt und bereits seit 1997
 13 deutlich über dem Durchschnitt
 14 der anderen Stadtstaaten liegt.

17 Auffällig ist, dass die SLR an
 18 den öffentlichen Schulen im
 19 Sekundarbereich I und II auch
 20 im Vergleich zum Bundes-
 21 durchschnitt besonders hoch
 22 ist.

23



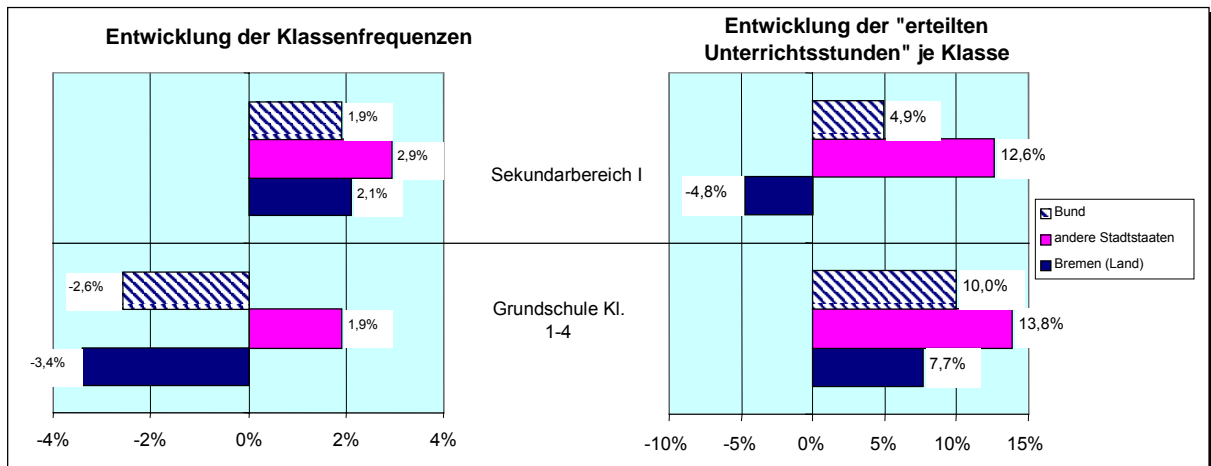
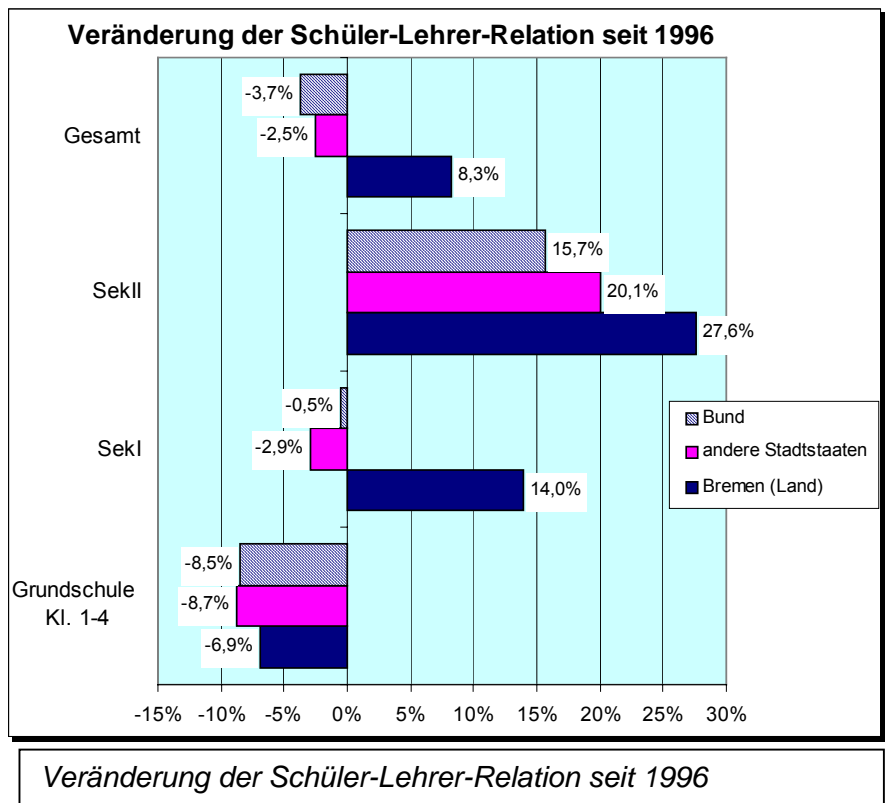
⁹ Die Schülerinnen und Schüler werden dabei ins Verhältnis zu so genannten „Vollzeitlehrer-Einheiten“ gesetzt. Bei der Berechnung von Vollzeitlehrer-Einheiten (VZLE) werden die vollzeit-, teilzeit- und stundenweise beschäftigten Lehrkräfte entsprechend dem belegten Stellenanteil berücksichtigt. Es wird folglich festgestellt, wie viele Lehrerinnen und Lehrer für schulische Aufgaben eingesetzt und vergütet werden.

Schüler-Lehrer-Relation öffentliche Schulen 2006				
	gesamt	Grundschule (Kl. 1-4)	Sek.I	Sek.II
Bremen (Land)	15,7	18,3	16,8	14,6
andere Stadtstaaten	14,1	17,4	14,1	12,9
Bund	15,9	19,4	16,1	13,5

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32

Aktuelle Städtevergleichsdaten, die für die Bewertung der Bremer Situation die Vergleichbarkeit erhöhen würden, liegen nicht vor. Sie sind für die betroffenen Länder zumeist nicht steuerungsrelevant. Eine letzte umfassende Erhebung von Vergleichsdaten fand für das Schuljahr 2000/01 statt. Damals ließ sich feststellen, dass die Versorgung in den anderen Städten besser war als im jeweiligen Landesdurchschnitt. Die Vermutung, dass Stadtstrukturen/-funktionen (sowohl soziale Bedingungen als auch Zentrumsfunktionen) eine im Ergebnis insgesamt bessere Versorgung ergeben, aber ja auch notwendig machen, bestätigen die Daten von 2001.

Entgegen der Tendenz im Bund und den anderen Stadtstaaten wurde in Bremen der (Lehrer-) Personaleinsatz insgesamt verringert. Die Einsparungen erfolgten insbesondere im Sekundarbereich I und II, wohingegen die Versorgung im Grundschulbereich verbessert wurde. D.h. es wurden nicht nur Mittel eingespart, sondern auch in den Grundschulbereich verlagert, z.B. zur Stundentafelerhöhung in den Kernfächern.



33
34

Auswirkungen der Erhöhung der Schüler-Lehrer-Relation lassen sich im Grundschul- und Sekundarbereich I in der Umrechnung auf Änderungen der in den Klassen zur Verfügung

1 stehenden Lehrerwochenstunden (“erteilte Unterrichtsstunden je Klasse”) und den Klassen-
2 frequenzen anschaulicher direkt herleiten und darstellen.

3 Während die Verbesserung der Versorgung im Grundschulbereich im Vergleich zu 1996 zu
4 kleineren Klassen mit mehr “erteilten Unterrichtsstunden” (Lehrerwochenstunden für Unter-
5 richt) je Klasse führte, wurde die Klassenfrequenz im Sekundarbereich I geringfügig erhöht,
6 jedoch die den Klassen für Unterricht zur Verfügung stehenden Lehrerwochenstunden deut-
7 lich verringert. Auffällig im Gegensatz zur Entwicklung im Bund bzw. den anderen Stadt-
8 staaten ist, dass Bremen sich insbesondere im Sekundarbereich I eher auf die Erhaltung
9 kleinerer Klassen konzentriert hat, wohingegen in den anderen Stadtstaaten die Anzahl der
10 den Klassen für Unterricht zur Verfügung stehenden Lehrerwochenstunden deutlich erhöht
11 wurde.

Vergleichswerte 2006	Klassenfrequenzen		erteilte Unterrichts- stunden je Klasse	
	Grundschule	Sek.I	Grundschule	Sek.I
Bremen (Land)	22,1	23,9	30,1	34,6
andere Stadtstaaten	24,2	25,6	33,7	42,5
Bund	22,1	25,0	28,7	36,3

12

13 In der Konsequenz bedeutet dies für den Sekundarbereich I, dass in den anderen Stadt-
14 staaten die Klassenfrequenzen zwar 2006 um etwa 2 Schülerinnen und Schüler je Klasse
15 größer sind, diesen Klassen aber auch fast 8 Lehrerwochenstunden mehr für Unterrichts-
16 zwecke zur Verfügung stehen. Die größeren Klassen werden hier durch verstärkten Perso-
17 naleinsatz kompensiert. Die o.g. Unterschiede in der Schüler-Lehrer-Relation als Versor-
18 gungskennziffer machen sich im Sekundarbereich I also insbesondere dadurch bemerkbar,
19 dass deutlich weniger Lehrerwochenstunden für Unterricht zur Verfügung stehen.

20

2.3.3 Output-Faktoren im Ländervergleich

21 *Studienberechtigte und Abgänger ohne Hauptschulabschluss*

22 Allgemein gibt es in der inputorientierten „amtlichen“ Statistik zwei Kernbereiche von disku-
23 tierten Outputkennzahlen, die Absolventen/ Abgänger und die Wiederholer.

24 Bei den Absolventen/Abgängern werden zwei Bereiche in der Betrachtung hervorgehoben.
25 Dies sind die Studienberechtigten (Absolventen aller Schulen mit Fachhochschulreife oder
26 Allgemeiner Hochschulreife) und die Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus allgemeinbil-
27 denden Schulen. Quoten dieser Art sind sinnvoll nur zu berechnen in Bezug auf einen
28 Durchschnittsjahrgang der gleichaltrigen Bevölkerung.

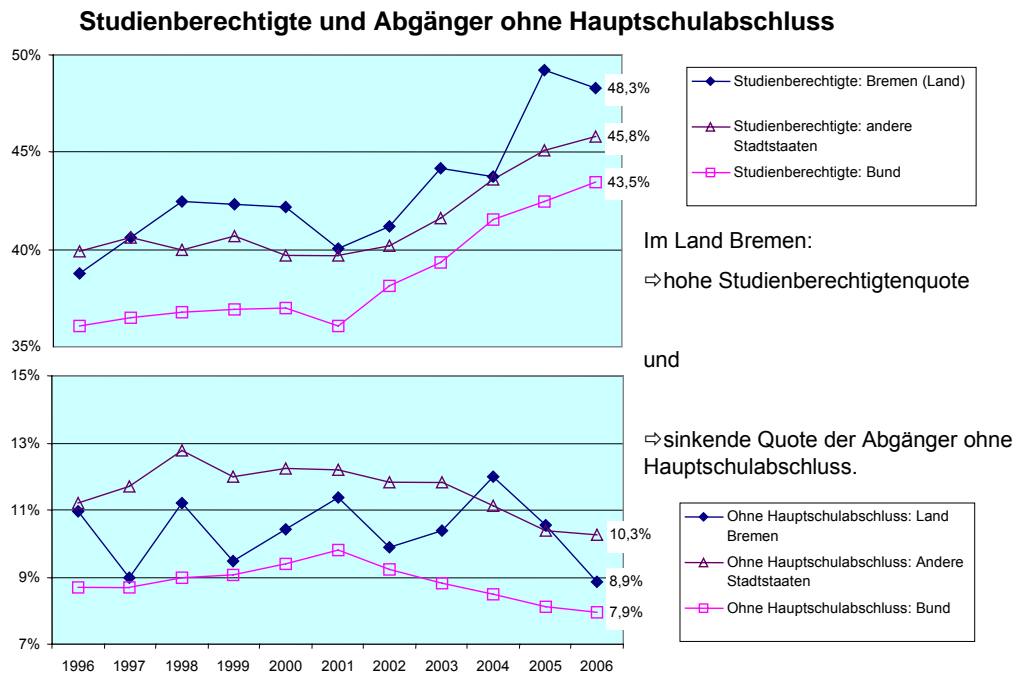
29 Die Studienberechtigtenquote im Bundesland Bremen ist 2006 die höchste nach Nordrhein-
30 Westfalen und Hessen und liegt auch deutlich über dem Durchschnitt der anderen Stadt-
31 staaten.

32 Die Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss ist entsprechend dem Bildungsbericht
33 2006 auf einen Durchschnittsjahrgang der 15-17-Jährigen berechnet¹⁰. Zu beachten ist, dass
34 sich hierunter definitionsgemäß auch viele Abgänger aus Förderzentren befinden, auch
35 wenn sie den so genannten Sonderschulabschluss erhalten haben, der aber qualifiziert sein
36 muss, um die Zuerkennung des Hauptschulabschlusses/der Berufsbildungsreife zu gestat-
37 ten. Seit 2004 sinkt diese Quote im Bundesland Bremen und nähert sich dem Bundesdurch-
38 schnitt an. Sie liegt 2006 deutlich unter dem Vergleichswert der anderen Stadtstaaten¹¹.
39 Bremen befindet sich somit auf dem Weg, das strategische Ziel der aktuellen Qualifizie-

¹⁰ Hierbei ist zu beachten, dass die KMK diese Quote in Zukunft anders darstellen wird. Für Bremen wird dann der Jahres-
durchschnitt der 15-18-jährigen Wohnbevölkerung zugrunde gelegt. Hier wird noch die bis jetzt einzige kursierende Berech-
nungsart dargestellt.

¹¹ Zu beachten ist, dass der Quotenberechnung in Bremen nur vergleichsweise geringe Grundmengen zugrunde liegen, die
Quote somit auf zahlenmäßig geringe Veränderungen reagiert.

1 rungsinitiative des Bundes und der Länder (s.a. 1.1) umzusetzen, die Zahl der Abgänger ohne
 2 Hauptschulabschluss zu senken - möglichst zu halbieren. Dass es zur Erreichung dieses
 3 Ziels, das auch zu den bremischen Zielvorgaben der laufenden Legislaturperiode gehört,
 4 weiterer Anstrengungen bedarf, ist Konsens unter den Ländern.



5

6 *Wiederholer*

7 Die Wiederholerquote ist grundsätzlich eine aufschlussreiche Kennzahl, um die Verweildauer
 8 von Schülerinnen und Schülern im Schulsystem zu überprüfen. Leider ist diese Kennzahl
 9 häufigeren definitorischen Anpassungen unterworfen, so dass ein Vergleich im Zeitablauf
 10 nicht aussagekräftig ist. Einige Bundesländer haben nach Einführung der flexiblen Ein-
 11 gangsphase für die Klassen 1 und 2 keine Wiederholer mehr gemeldet bzw. diese Kennzahl
 12 nicht an Schulen mit flexibler Eingangsphase erhoben. In Bremen sind die Wiederholer je-
 13 doch vollständig erhoben worden. Insgesamt ist der Ländervergleich somit nur bedingt aus-
 14 sagekräftig.

Wiederholer 2006 im Ländervergleich*				
	Primar	Sek. I	Sek. II	gesamt
Bremen (Land)	2,5 %	2,9 %	5,3 %	3,1 %
Bremen (Land) 2007	2,9 %	2,5 %	5,7 %	3,1 %
Berlin	0,4 %	4,6 %	5,0 %	3,2 %
Hamburg	2,3 %	2,4 %	4,1 %	2,6 %
Deutschland	1,2 %	3,6 %	3,0 %	2,7 %
Deutschland 2005	1,2 %	3,7 %	2,8 %	2,7 %

15

16 Auffällig aus Bremer Sicht ist die hohe Wiederholerquote im Primarbereich und im Sekun-
 17 darbereich II, wohingegen die Wiederholerquote im Sekundarbereich I im Vergleich niedrig
 18 ist.

19 Für den Primarbereich, der nur das freiwillige Zurückgehen kennt, ist neben den o.g. Verzer-
 20 rungen zu beachten, dass eine verstärkte Integration von Schülerinnen und Schülern mit
 21 sonderpädagogischem Förderbedarf auch zu längerer Verweildauer führen kann. So ist z.B.
 22 die Wiederholerquote der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf
 23 an öffentlichen Grundschulen der Stadt Bremen erheblich überdurchschnittlich.

24 Im Sekundarbereich II hängt die hohe Wiederholerquote auch mit der verstärkten Durchläs-
 25 sigkeit im Sinne einer Verbesserung der Bildungsbeteiligung zusammen. So ist die Wie-

1 derholerquote in Kl. 11 bei den Übergängern aus Real- und Gesamtschule an öffentlichen
2 Schulen der Stadt Bremen nachweislich deutlich höher als bei den Übergängern aus dem
3 Gymnasium. Diese Daten weisen also auch auf ein Qualitätsproblem hin, für das bei der
4 Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe I, aber auch in den Förderkonzepti-
5 onen der Oberstufen Lösungen zu finden sind.

6 *Resümee*

7 Aus statistischer Sicht wirksame Hintergründe für die Schulentwicklung:

- 8 1. Aufgrund der demografischen Entwicklung ist mit insgesamt deutlich sinkenden Schüler-
9 zahlen zu rechnen, wobei hier in den einzelnen Schularten und stadtgeografisch Unter-
10 schiede entstehen werden.
 - 11 2. In der Vergangenheit wurde der Personaleinsatz an Schulen verringert, so dass insbe-
12 sondere im Sekundarbereich I weniger Lehrerwochenstunden je Klasse zur Verfügung
13 stehen als in den anderen Stadtstaaten.
- 14 In der Zusammenführung bedeutet dies,
- 15 1. dass bei politischer Festschreibung der Anzahl der Lehrerstellen Handlungsspielraum
16 entstehen kann für qualitätsverbessernde Maßnahmen und
 - 17 2. dass Handlungsbedarf entsteht
- 18 • für die Schulstandortentwicklungsplanung im Grundschulbereich sowie
 - 19 • für die Angebotsstrukturen im Sekundarbereich I.

3 Merkmale guter Schule

1 Der Auftrag zur Erstellung eines Schulentwicklungsplans ist - wie oben festgestellt - im Kern
2 ein Auftrag zur Entwicklung der Qualität von Schule und Schulsystem, strukturiert in zentra-
3 len Handlungsfeldern und orientiert an einem Leitbild guter Schule.

4 Den §§ 4 „Allgemeine Gestaltung des Schullebens“ und 5 „Bildungs- und Erziehungsziele“
5 des Bremischen Schulgesetzes ist ein solches Leitbild implizit.

6 In der Reaktion auf die Bremer Ergebnisse der 1. PISA-Studie hat der Runde Tisch Bildung
7 2002 in seinen Empfehlungen an den Senat ein Leitbild vorgelegt, das insbesondere fokus-
8 siert war auf Unterrichtsentwicklung und den Aspekt des Umgangs mit Heterogenität.

9 Daran hat 2006 die „Rahmenplanung für die Qualitätsentwicklung der Schulen im Lande
10 Bremen“ angeknüpft und „Die wichtigsten Ziele für die Schulen im Lande Bremen“ aufge-
11 stellt. Mit der Rahmenplanung ist erstmals auch der Grundriss für einen „Bremer Orientie-
12 rungsrahmen Schulqualität“ vorgestellt worden.

13 Der Bremer Orientierungsrahmen ist ein seit August 2007 für Schulen, Schulbehörde und
14 Landesinstitut für Schule verbindliches Leitbild guter Schule. Auf seine umfangreichen Qua-
15 litätskriterien kann auch der Schulentwicklungsplan 2008 in den relevanten Aspekten bezo-
16 gen werden, zumal er nicht nur auf die Qualität der Prozesse in der Schule ausgerichtet ist,
17 sondern auch auf deren Voraussetzungen in Ressourcen und Kontextbedingungen sowie
18 deren Wirksamkeit und Ergebnisse.

19 Die Entwicklungsziele des Bremer Orientierungsrahmens Schulqualität sind auch leitend für
20 die konkrete Schulentwicklungsplanung, da sie aber nicht priorisiert sind, eignen sie sich
21 nicht unmittelbar für akute gezielte Handlungskonzepte. Sie erfordern bei Beachtung der
22 durch Bürgerschaft und Deputation für Bildung gesetzten spezifischen Ziele eine Auswahl
23 und Akzentuierung, mit der die Handlungsfelder der Schulentwicklung und zentrale Eigen-
24 schaften guter Schule anschaulich werden. Diese Bremer Entwicklungsziele stehen in hoher
25 Verwandtschaft zu einem überregional akzeptierten und wirksamen Leitbild, das sich in den
26 Kriterien des Deutschen Schulpreises zeigt. An diesen Kriterien sind die folgenden „Merk-
27 male einer guten Schule“ ausgerichtet, die den Empfehlungen zur Schulentwicklung voran-
28 gestellt werden sollen und die vom Fachausschuss „Schulentwicklung“ bereits am
29 19.06.2008 beschlossen wurden.

30 Die Maßnahmen zur Entwicklung guter Schulen, die in die Empfehlung zum Leitbild integriert
31 sind, werden vorrangig auf die Primar- und Sekundarstufe I bezogen, weil dort die Schwer-
32 punkte des politischen Auftrags zur Schulentwicklung liegen.

33 Aus den Merkmalen guter Schule und den daran geknüpften empfohlenen Maßnahmen er-
34 geben sich als aktuelle Eckpunkte schulischer Qualitätskonzepte:

35 die Entwicklung von Jahrgangsteams und Lehrerkooperation

36 eine Verlängerung und Flexibilisierung von Lernzeit mit dem Ziel ganztägigen Lernens und
37 die Gestaltung von Zeiten für gezieltes Üben und selbstständiges Lernen

38 Förderkonzepte mit dem Ziel der Individualisierung des Lernens und damit der Begabungs-
39 entfaltung.

40

41 **Empfehlungen Nr. 1**

42 **Merkmale einer guten Schule**

43 *Bereits am 19.06.2008 durch den Fachausschuss beschlossen*

44 **1. Systemische Merkmale**

- 45 • Schülerinnen und Schüler bringen eine **Vielfalt** von unterschiedlichen Lernvoraussetzun-
46 gen, Lernerfahrungen und Lernmöglichkeiten in die Schule mit. Gute Schule findet Mittel
47 und Wege, um produktiv mit den unterschiedlichen Voraussetzungen und Leistungsmög-

- 1 lichkeiten umzugehen. Individuelles Lernen wird planvoll und kontinuierlich gefördert.
 2 Den individuellen Möglichkeiten und Neigungen der Schülerinnen und Schüler werden
 3 differenzierte Lernmöglichkeiten angeboten, die ein längeres gemeinsames Lernen er-
 4 möglichen. Gute Schule trägt zum Ausgleich von Benachteiligung bei.
- 5 • Gute Schule verbessert mit Hilfe neuer Erkenntnisse die **Unterrichtsqualität**. Im Zent-
 6 rum der Lernkultur stehen die Förderung der Selbstständigkeit und die Vermittlung ent-
 7 sprechender Fähigkeiten durch selbstgesteuerte Lernformen. Die Schülerinnen und
 8 Schüler übernehmen in der guten Schule Verantwortung für ihr Lernen. Erfahrungs- und
 9 praxisorientiertes Lernen findet unter Einbeziehung außerschulischer Lernorte statt.
 - 10 • Gute Schule sorgt dafür, dass Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und
 11 Eltern gerne in ihre Schule gehen. Sie legt Wert auf das **Schulleben** und gutes **Schul-**
 12 **klima**. Konflikte werden gewaltfrei ausgetragen. Gute Schule pflegt pädagogisch frucht-
 13 bare Beziehungen zu außerschulischen Personen und Institutionen, z.B. der Kinder- und
 14 Jugendhilfe, der Wirtschaft sowie des öffentlichen Lebens im Stadtteil.
 - 15 • Gute Schule will nicht nur ein guter Lern-, sondern auch ein guter **Lebensort** sein. Dafür
 16 muss mehr Zeit zur Verfügung stehen. Entsprechend den Neigungen und Fähigkeiten ih-
 17 rer Schülerinnen und Schüler macht gute Schule ganztätig unterrichtliche und außerun-
 18 terrichtliche Angebote und hat einen eigenen Lernrhythmus.
 - 19 • Gute Schule praktiziert eine Kultur des Lernens bei anspruchsvollen Leistungserwartun-
 20 gen. **Leistungsbeurteilungen** beziehen sich nicht ausschließlich auf die Produkte des
 21 Lernens, sondern schließen den Prozess und die individuellen Kompetenzveränderungen
 22 der Schülerinnen und Schüler ein. Zur Erfassung von Kompetenzzuwächsen hat die gute
 23 Schule ein differenziertes Instrumentarium erarbeitet, das den weiteren Lernprozess un-
 24 terstützt.
 - 25 • In einer guten Schule kooperieren Lehrerinnen und Lehrer in **Teams**. In Jahrgangs-,
 26 Klassenleitungs- und Fachteams wird Unterricht gemeinsam nach- und vorbereitet, Fä-
 27 cher übergreifender Unterricht geplant und werden fachliche und pädagogische Fragen
 28 erörtert. Diese Teamstrukturen sind tragfähig, weil die **Kooperation** die Arbeit erleichtert
 29 und Entwicklungsprozesse in fachlichen und pädagogischen Fragen ermöglicht. Teams
 30 guter Schule bilden sich gemeinsam fort.
 - 31 • Gute Schule braucht eine **Schulleitung**, die Schule verantwortungsvoll und zielbewusst
 32 leitet. Sie fördert planvoll die Motivation und Professionalität aller Mitarbeiterinnen und
 33 Mitarbeiter. Sie sieht die Organisation und Evaluation des Schulgeschehens als wichtige
 34 Aufgabe an und bindet dabei Eltern und Schülerschaft ein. Sie praktiziert einen interakti-
 35 ven, kooperativen Führungsstil in vertrauensvoller und wertschätzender Grundhaltung,
 36 indem sie sowohl delegiert und beteiligt als auch zu Entscheidungen führt, und orientiert
 37 die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf ein gemeinsames Leitbild.

38 **2. Maßnahmen zur Entwicklung guter Schulen in der Grundschule** 39 **und der Sekundarstufe I:**

40 **2a. Organisatorische Maßnahmen:**

- 41 • Die Grundorganisation der guten Schule erfolgt in Teams, in den Jahrgängen 5 –10 als
 42 Jahrgangsteamschule. Die Klassen eines Jahrgangs bilden eine pädagogische Einheit,
 43 die in der Regel von einem Lehrerteam von Klasse 5 bis Klasse 10 verantwortlich be-
 44 geleitet wird. Kern eines Jahrgangsteams sind jeweils zwei Tutoren je Klasse (möglichst
 45 eine Lehrerin und ein Lehrer). Hinzu treten Fachlehrkräfte, die mit Vorrang in diesem
 46 Jahrgang unterrichten. Die Jahrgangsteams werden durch einen Jahrgangsteamer bzw. ei-
 47 ne Jahrgangsteamerin geleitet.
- 48 • Es gibt intensive, professionelle und verbindliche Formen der Lehrerkooperation durch
 49 regelmäßige professionelle Planungsarbeit und gemeinsame Fortbildung der Jahr-
 50 gangsteams.
- 51 • Eine gute Schule hat ein integriertes Personalkonzept, dazu gehören Mitarbeiterinnen
 52 und Mitarbeiter im pädagogischen und sozialpädagogischen wie im verwaltungstechni-

1 schen Bereich, Hausmeister und Reinigungskräfte etc. Gezielte Personalentwicklung
 2 setzt die unterschiedlichen Aufgaben und professionellen Kompetenzen der Mitarbeite-
 3 rinnen und Mitarbeiter zueinander ins Verhältnis.

- 4 • Eine gute Schule wird als Ganztagsschule geführt, und zwar mit verpflichtendem ganztä-
 5 gigen Unterricht, Arbeitsgemeinschaften und anderen Bildungsangeboten. Sozialpäda-
 6 gogische Betreuung und Förderung ist integraler Bestandteil der Ganztagsschule.
- 7 • Eine gute Schule bietet Räume für Differenzierung und individualisiertes Lernen, für Ru-
 8 hephasen und sportliche und kulturelle Aktivitäten und stellt den Mitarbeiterinnen und
 9 Mitarbeitern und Teams angemessene Arbeitsbedingungen und Arbeitsplätze zur Verfü-
 10 gung.
- 11 • Eltern und Schüler werden über ein Modell der erweiterten Mitbestimmung eingebunden
 12 und an der Schulentwicklung mit mehr Rechten beteiligt. In einer guten Schule werden
 13 alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Qualitätsentwicklung beteiligt.
- 14 • Gute Schulen setzen sich mit dem Prozess und Rahmen der Erweiterung von Eigenver-
 15 antwortung auseinander und lassen sich im Kontext ihrer Schulentwicklung und im inne-
 16 ren Konsens auf die Schritte zur Eigenverantwortung ein.
- 17 • Geeignete Unterstützungssysteme zur Schul- und Unterrichtsentwicklung u.a. am LIS,
 18 LFI und an der Universität werden ausgebaut, um insbesondere die Veränderungspro-
 19 zesse direkt in der Schule zu begleiten und zu unterstützen.

20 **2b. Pädagogische Maßnahmen:**

- 21 • Einen Schwerpunkt der Unterrichtsarbeit in den Jahrgängen 5 – 10 bilden die Fächer ü-
 22 bergreifenden Vorhaben oder Projekte. Das sind themen- und schülerorientierte Unter-
 23 richtsphasen, in denen die beteiligten Fächer eng zusammenarbeiten und die Fachgren-
 24 zen auch organisatorisch zum Teil aufgehoben werden.
- 25 • Im Rahmen des Ganztagsbetriebes wird ein Förderkonzept realisiert, in dem in Arbeits-
 26 und Übungsstunden unterschiedliche Aufgabenstellungen des übenden Lernens sowie
 27 der Schülerfreiarbeit ihren Raum finden.
- 28 • Die Schule verfügt über ein besonderes Konzept der Differenzierung, das unterschiedlich
 29 gestaltet sein kann und auf die spezifische Zusammensetzung der Schülerschaft zuge-
 30 schnitten ist. Äußere Differenzierung und Binnendifferenzierung gehören in gleicher Wei-
 31 se zur Schulpraxis. Lehrkräfte werden durch Aus- und Fortbildung verstärkt zu einem
 32 binnendifferenzierenden Unterricht befähigt.
 33 Neben der Leistungsdifferenzierung entwickelt die Schule ein vielfältiges Kursangebot im
 34 Wahlpflichtbereich, das eine individuelle Schwerpunktbildung nach Neigung und Befähig-
 35 ung fördert. Ergänzend wirken die freiwilligen Angebote im Rahmen des Ganztagsbe-
 36 triebes. Das wichtigste Element individualisierten, schülerorientierten Lernens stellt je-
 37 doch die Gestaltung des Unterrichts insgesamt dar.
- 38 • Neben den herkömmlichen und vorgeschriebenen Formen der Leistungskontrolle durch
 39 Klassenarbeiten werden weitere Formen der Leistungsüberprüfung praktiziert und entwi-
 40 ckelt. Die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern erhalten detaillierte Rückmeldun-
 41 gen zu Lernfortschritten und -defiziten in den einzelnen Fächern im Gespräch und in
 42 Form eines Lernentwicklungsberichtes. Es wird empfohlen, eine Rückmeldekultur zu
 43 entwickeln, die unter anderem aus Lehrerbriefen, Antwortbriefen und Schülersprechtagen
 44 bestehen kann. Zeugnisse und Lernentwicklungsberichte sind landeseinheitlich. Darüber
 45 hinaus sind Gesprächsleitfäden zu entwickeln.
- 46 • In den Aufnahme- und Übergangsjahrgängen werden Schülerinnen und Schüler an-
 47 schlussorientiert vorbereitet und verantwortlich begleitet. Hierzu kooperieren besonders
 48 Grundschulen und Kindertagesstätten und die Schulen der Primar- und Sekundarstufe I
 49 eng und verbindlich miteinander.

4 Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung

1 Die Qualitätsentwicklung steht für den Bremer Schulentwicklungsplan 2008 im Zentrum. Drei
2 Handlungsfelder werden im Folgenden beleuchtet, die Priorität erlangen müssen in der
3 Gestaltung und Ausstattung nachhaltiger Maßnahmen und Veränderungen zur Verbesse-
4 rung der Leistungsfähigkeit des bremischen Bildungswesens, das mit dem Elementarbereich
5 beginnt.

6 Die hier empfohlenen Maßnahmen speisen sich u.a.

- 7 • aus dem gesicherten Wissen um die Bedeutung frühen Lernens
- 8 • aus der Bewertung des erreichten Standes der frühen Sprachförderung
- 9 • aus der Verpflichtung zu verstärkter und strukturell gesicherter Kooperation von Kinder-
10 und Jugendhilfe und Schule, wie sie zwischen dem Jugend- und Bildungsressort im
11 Sommer 2008 vereinbart wurde,
- 12 • aus nachdrücklichen Empfehlungen der externen Evaluatorinnen und Evaluatoren der
13 allgemeinbildenden Schulen, die auf Unterrichtsentwicklung und Lehrerkooperation drän-
14 gen.

15 Die Expertenanhörungen zu den Bereichen „Frühes Lernen“, „Förderung und Individualisie-
16 rung“ sowie „Inhaltliche Aspekte längerer gemeinsamen Lernens“ haben die Bedeutung die-
17 ser Handlungsfelder besonders nachdrücklich unterstrichen.

4.1 Die Chancen frühen Lernens nutzen¹²

18 Frühe Bildung ist das Fundament eines Bildungssystems, das nachhaltig effektiv sein muss,
19 wenn Bildungsprozesse, Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsbeteiligung gelingen sollen.
20 Aktuelle Bildungspläne für den Elementar- und Primarbereich (z.B. Hessen, Thüringen) stel-
21 len die kindliche Bildungs- und Lernbiografie in den Mittelpunkt, nicht wie bislang die Bil-
22 dungsinstitution (Prof. W. Fthenakis). Sie sind Institutionen übergreifend und beschränken
23 sich nicht nur auf den vorschulischen Bereich. Sie stellen den Bildungsverlauf Stufen über-
24 greifend auf ein gleiches bildungstheoretisches Fundament. Bildungsprozesse werden orga-
25 nisiert mit Blick auf das kindliche Entwicklungsniveau, das Geschlecht, den kulturellen und
26 sozialen Hintergrund und nicht zuletzt unter Berücksichtigung individueller Charakteristika
27 des Kindes.

28 Die einschlägige Literatur zur empirischen Beforschung des Bereichs belegt, dass Kinder,
29 die länger, d.h. früh beginnend, einen Kindergarten besuchen, bessere Chancen im Lernen,
30 in der Sprachentwicklung wie auch in der sozialen Entwicklung haben.¹³ Die Frage, wann
31 „formelles Lernen“ in den Institutionen mit Bildungsauftrag „informelles Lernen“ erweitern
32 sollte, ist umstritten „The early bird catches the worm“ wird in der Fachliteratur mit einem
33 Fragezeichen versehen. Im betroffenen Handlungsbereich finden sich tatsächlich mehrere
34 Spannungsfelder, die ein auf die Gewinnung von Akzeptanz gerichtetes Vorgehen verlan-
35 gen:

- 36 • Unterschiede im professionellen Selbst- und Fremdbild und im Lernbegriff von Erziehe-
37 rinnen/Erziehern einerseits und Lehrerinnen/Lehrern andererseits
- 38 • die fachliche Auseinandersetzung um vermeintliche Verabsolutierungen von Lernen als
39 „Selbstentfaltung“ einerseits und „verschultem“ Prozess andererseits, die auch in den
40 Anhörungen des Fachausschusses ihren Niederschlag gefunden hat,
- 41 • der vermeintliche Widerspruch zwischen integrativer und additiver Sprachförderung

¹² Der Text des Kapitels 4.1 enthält wörtlich übernommene, aber ungekennzeichnete Bausteine aus Konzeptpapieren, die in der engen Kooperation der Arbeitsebenen des Jugend- und Bildungsressorts parallel zur Fachausschussarbeit entstanden sind.

¹³ Die britische EPPE-Studie (Effective Preschool and Primary Learning 2003 - 2008) unterstreicht dies; sie stellt aber auch fest, dass international das Einschulungsalter nicht mit Schulerleistungen korreliert, wohl aber in hohem Maße ein früher Zeitpunkt der Selektion in gegliederten Systemen.

- 1 • die ökonomischen, personellen und strukturellen Belange der Träger im Elementarbereich gegenüber dem schulischen Ansinnen, die Kinder früher als bisher „bei sich“ haben zu wollen,
- 2
- 3
- 4 • die institutionelle Trennung von Steuerung und Trägerschaft der Einrichtungen, die auf
- 5 der Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes einerseits und des Schulgesetzes
- 6 andererseits arbeiten.

7 Die Empfehlungen des Schulentwicklungsplans für das Handlungsfeld „Frühes Lernen“ betonen daher ausdrücklich die gemeinsame Verantwortung und Notwendigkeit abgestimmter Planung im Rahmen der vereinbarten Kooperation zwischen Jugend- und Bildungsressort.

10 Der Bremer Jugendhilfeausschuss hat sich auf seinen Sitzungen am 17.06.2008 und
11 02.09.2008 mit den bis dahin vorliegenden Ergebnissen der Arbeit des Fachausschusses zu
12 den Aspekten „Frühe Sprachförderung“, „Gestaltung des letzten Jahres vor der Einschulung/flexible Einschulung“, „Kooperation zwischen Grundschule und Kindertagesstätte“ sowie
13 „Gemeinsame Bildungsplanung“ auseinandergesetzt. Beratungsverlauf und Ergebnisse sind
14 in die Zusammenarbeit und den laufenden Dialog der Ressorts für Jugend und für Bildung
15 eingegangen. Der Bremer Jugendhilfeausschuss und der Landesjugendhilfeausschuss bleiben
16 in die Beratung der anstehenden Gestaltungsaufgaben einbezogen.
17

4.1.1 Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Schulpflicht

18 Im Land Bremen haben nach dem „Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008“ der
19 Bertelsmann Stiftung 37,7 % der Kinder, die älter als drei Jahre sind und eine Kindertageseinrichtung besuchen, einen Migrationshintergrund (Stand September 2006). In 67,5 %
20 der Familien dieser Kinder wird überwiegend nicht Deutsch gesprochen. In 40 % der KiTas
21 liegt der Anteil dieser Kinder zwischen 50 und 75%.
22

23 Die KMK hat bereits 2001 als eines von sieben Handlungsfeldern zur Qualitätsentwicklung
24 „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich“
25 gefordert. Der Bericht der Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales
26 über das Programm „Stärkung der frühkindlichen Bildung in Bremer Kindertageseinrichtungen“ („Pisa-Programm“) (Januar 2003 – März 2007) belegt Umfang und Spektrum bremischer
27 Maßnahmen in diesem Kontext. Dort wie im Folgenden gilt, dass Sprachförderung und
28 Förderung frühen Lernens zwar in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund einen
29 Schwerpunkt erfordern, aber nicht auf diese Zielgruppe beschränkt sein dürfen.
30

4.1.1.1 Sprachstandsfeststellung

31 *Ausgangslage*

32 Zurzeit wird in Bremen wie in Bremerhaven eine Sprachstandstestung für alle 5-jährigen
33 Kinder durchgeführt; allerdings mit unterschiedlichen Testinstrumenten. Die Testung ist
34 durch ihre Verankerung in §36(1) des Schulgesetzes verpflichtend für alle Kinder des jeweiligen
35 Jahrgangs.

36 Das seit 5 Jahren in der Stadtgemeinde Bremen praktizierte Verfahren war (einschl. des
37 Tests) von einer Expertengruppe entwickelt worden, an der Vertreterinnen und Vertreter des
38 Bildungs- und des Jugendressorts beteiligt waren. Die Steuerung der Testung liegt bei der
39 Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales ist beauftragt, die Testung und Auswertung durchzuführen. Die Testung
40 findet in den Kindertagesstätten statt, auch für die Kinder, die nicht in den Kindergarten gehen.
41 Es handelt sich - anders als bei dem in Bremerhaven benutzten CITO-Test¹⁴ - nicht um
42

¹⁴ Der CITO-Test überprüft die sprachlichen Kompetenzen von Kindern im vorschulischen Bereich, um einen möglichen Förderbedarf rechtzeitig vor der Einschulung einleiten zu können. Das Verfahren wurde von dem niederländischen CITO-Institut (Centraal instituut voor toetsontwikkeling) in Kooperation mit der Stadt Duisburg und dem Landesinstitut für Schule NRW entwickelt.

Mit diesem Test können Sprachkenntnisse aller Kinder getestet werden, unabhängig davon, ob es sich dabei um Kinder deutscher oder nichtdeutscher Muttersprache handelt. Das Verfahren berücksichtigt dabei die spezifische sprachliche Entwicklung eines zweisprachigen Kindes. Türkische Kinder werden auch in ihrer Mutter-/Erstsprache getestet.

1 ein diagnostisches Instrument, das Hinweise auf spezielle, individuell unterschiedliche Förderbedarfe gibt; (positive) Sprachentwicklungsprozesse über längere Zeiträume können damit nicht nachgezeichnet werden.

4 Der bremische Test ist altersbezogen und nicht hinreichend kriterienbezogen entwickelt worden (5-jährige Kinder). Aufgrund dieses Tests sind keine förderdiagnostischen Aussagen möglich, das bedeutet, dass der vorschulischen Sprachförderung Annahmen zugrunde liegen, die sich eher an allgemeinen Sprachentwicklungstheorien orientieren.

8 *Entwicklungsziele (des Veränderungsbedarfes wegen nur für die Stadtgemeinde Bremen)*

- 9 • Es gilt ein anderes Testverfahren auszuwählen, das als Screening (= flächendeckende
- 10 Testung) ausgelegt ist. Ziel soll sein, alle Kinder, die einen Förderbedarf haben, durch
- 11 das Testverfahren festzustellen und den individuellen Förderbedarf zu kennzeichnen.
- 12 • Der Test wird in Verantwortung der Grundschulen durchgeführt. Um auf die anschließende
- 13 Förderung vorbereitet zu sein, werden Lehrer/innen und Erzieher/innen gemeinsam
- 14 fortgebildet.
- 15 • Die Steuerung des gesamten Testverfahrens (Elternbriefe, Mahnung bei Nichterschei-
- 16 nen, Koordination der Testgruppen) liegt in der Stadtgemeinde Bremen bei der Senatorin
- 17 für Bildung und Wissenschaft.

4.1.1.2 Frühe Sprachförderung

18 *Ausgangslage*

19 Sprachförderung ist eine **Querschnittsaufgabe** der Elementarpädagogik und als solche im

20 Elementarbereich weiter zu entwickeln und zu verankern, nicht ohne von vornherein die

21 Kontinuität hin zur Grundschule zu ermöglichen. Alle Kinder müssen (perspektivisch) in den

22 KiTas durch geeignete Angebote in ihrer Sprachentwicklung unterstützt werden. Sprachför-

23 derung findet vorrangig im Kindergartenalltag statt; die Forcierung und Weiterentwicklung der

24 alltagsintegrierten Sprachförderung ist von grundsätzlicher Bedeutung.

25 Jedes Alltagshandeln und jedes pädagogische Angebot (Projekte) eignet sich für Sprachför-

26 derung. Sie soll vernetzt mit anderen Entwicklungsbereichen und eingebettet in andere Bil-

27 dungsthemen (wie Rhythmik und Musik, Natur, Umwelt u. Technik, Körper u. Bewegung

28 usw.) stattfinden. Die jeweiligen Bildungsangebote sind - entsprechend dem jeweiligen För-

29 derbedarf der Kinder – auch als **Sprachförderanlässe** zu konzipieren und zu gestalten.

30 Traditionell akzentuiert die elementarpädagogische Sprachförderung eher die Unterstützung

31 der kommunikativen Fähigkeiten von Kindern im Alltag. Dem stehen sprachwissenschaftliche

32 Ansätze gegenüber, die stärker sprachstrukturelle Aspekte, wie grammatikalische Lernin-

33 halte oder die Hinführung zum Schriftspracherwerb, berücksichtigen.

34 Das Bremische Konzept versucht, beide Linien miteinander zu verbinden; es zielt sowohl auf

35 die Wahrnehmung und Gestaltung der kommunikativen Interaktion wie auf die gezielte För-

36 derung von sprachlichen Strukturen und Literalität (Vorläuferkompetenz für Schriftspracher-

37 werb). Dies gilt auch für die Handreichungen, die gegenwärtig bei der Senatorin für Arbeit,

38 Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales erprobt werden, und für die durchgeführten Quali-

39 fizierungsmaßnahmen.

40 **Sprachfördergruppen**, wie sie zurzeit auf der Grundlage der Sprachstandsfeststellung für

41 „ausgewählte“ Kinder eingerichtet werden, sind zusätzliche Angebote, in denen die Sprach-

42 förderung gezielt und individualisiert vertieft wird. Sie sind dann sinnvoll und effizient, wenn

43 der Transfer zwischen Inhalten dieser Fördereinheiten und dem Alltag der Kinder gewähr-

44 leistet ist. Dies erfordert eine organisatorische und personelle Verzahnung der additiven För-

45 derung.

Der Test besteht aus vier Teilen: dem Testen der "Phonologischen Bewusstheit" (Erkennen von Lautunterschieden), des "Passiven Wortschatzes", dem Testen der "Kognitiven Begriffe" (Funktionswörter) und dem Testen des "Textverständnisses". Der Test ist digitalisiert und kann von mehreren Kindern gleichzeitig durchgeführt werden. Die Durchführung des Tests dauert etwa 40 Minuten. Die Ergebnisse stehen unmittelbar nach Beendigung des Tests zur Verfügung.

1 Kinder, bei denen durch das flächendeckende Screening ein zusätzlicher Förderbedarf fest-
 2 gestellt wird, werden bis zur Einschulung 35 Wochen mit je 3 Wochenstunden (incl. Vorbe-
 3 reitungszeit) zusätzlich gefördert. Die Förderung findet in rd. 90 Bremer KiTas in der Regel
 4 zweimal wöchentlich in Gruppen mit 3 – 7 Kindern statt. In diesem additiven Angebot werden
 5 Kinder gezielt gefördert und es können sprachliche Handlungsfelder aus dem KiTa-Alltag
 6 vertieft und wiederholt werden. Dass aufgrund der Sprachstandsfeststellung rd. 15 % der
 7 Kinder ausgewählt werden - die mit dem größten Förderbedarf -, beruht einerseits auf frühe-
 8 ren Schätzungen solcher Förderbedarfe und ist andererseits fiskalisch bedingt.

9 Mit dem Ziel, die bisherige Förderung in den Gruppen auszuwerten, fanden 2007 unter Be-
 10 teiligung externer Expertinnen und Experten sowie der Universität Bremen (Prof. Kretsch-
 11 mann) Beobachtungen von Sprachfördergruppen statt. Unter Berücksichtigung der erzielten
 12 **Auswertungsergebnisse** wurden ein Kompetenzmodell (Ziele und Kompetenzbereiche der
 13 Sprachförderung) sowie Praxishandreichungen entwickelt. Das zugrunde liegende Sprach-
 14 förderkonzept verbindet die Förderung von kommunikativer Kompetenz mit formalen
 15 Sprachfertigkeiten. Die Praxishandreichungen sind teilstandardisiert und beschreiben Stan-
 16 dards und Modelle der Sprachförderung. Diese Handreichungen werden zurzeit unter wis-
 17 senschaftlicher Begleitung (Prof. Kretschmann) in KiTas erprobt.

18 Ein Sprachförderkonzept muss auch das **Lernumfeld**, insbesondere den familiären Kontext
 19 des Kindes, einbeziehen. Neben Angeboten zur Förderung von Sprach- und Erziehungs-
 20 kompetenz („Hippy“, „Rucksack“, „Mama lernt deutsch“, Optapje) müssen Eltern als Partner
 21 gewonnen werden, die der Sprachförderung positiv gegenüberstehen und sie unterstützen.
 22 Dies setzt eine qualifizierte und wertschätzende Arbeit mit Eltern (in KiTas wie in Schule)
 23 voraus. Inzwischen gibt es vielfältige Beispiele in KiTas für eine gute Kooperation und Betei-
 24 ligung von Eltern. Es ist geplant, diese Beispiele zusammenzutragen und Grundschulen zu-
 25 gänglich zu machen.

26 Die Sprachförderung im KiTa- Bereich wird von der Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit,
 27 Jugend und Soziales gesteuert, bzw. der Auftrag wird an die unterschiedlichen Träger wei-
 28 tergegeben, die dann die Förderung in den KiTas gewährleisten.

29 In dieser Förderung sind vorrangig die Kinder berücksichtigt, die eine KiTa besuchen. Ein
 30 nicht geringer Prozentsatz von Kindern, die keine KiTa besuchen, wird bislang nicht adäquat
 31 erfasst, wird nicht überprüft und auch nicht gefördert. Diese Kinder sind aber in vielen Fällen
 32 besonders förderbedürftig.

33 *Entwicklungsziele*

- 34 • Sprachförderung junger Kinder muss ein ganzheitliches Vorhaben sein, das in Alltagsge-
 35 schehen integrierte und zusätzliche Förderung des Spracherwerbs verzahnt, das die
 36 Kompetenzen der Professionen im Elementar- und Primarbereich gemeinsam nutzt und
 37 das alle Möglichkeiten der Unterstützung aus dem familiären Umfeld qualifiziert und mo-
 38 bilisiert.
- 39 • Ziel muss es sein, die Sprachstandsfeststellung (in der Stadtgemeinde Bremen) und
 40 Sprachförderung fachlich miteinander zu verknüpfen. Das bedeutet, dass alle Kinder, die
 41 aufgrund des Testergebnisses auffällig in ihrer Sprachentwicklung sind, eine Sprachför-
 42 derung bekommen. Die Sprachförderung bezieht die Kinder mit ein, die nicht in eine KiTa
 43 gehen.
- 44 • Die gemeinsame Durchführung der zusätzlichen Sprachförderung dient der Stärkung der
 45 Kooperation von KiTa und Schule und der inhaltlichen und pädagogischen Kontinuität der
 46 Bildungsprozesse der Kinder.

47

1

2 **Empfehlungen Nr. 2**3 **Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Schulpflicht**

- 4 1. Die **verpflichtende Sprachstandsfeststellung** im Elementarbereich wird spätestens im
5 2. Halbjahr des 5. Lebensjahres aller Kinder durchgeführt, damit für die notwendige er-
6 gänzende Sprachentwicklungsförderung in der Regel ein Jahr bis zur Einschulung zur
7 Verfügung steht.
- 8 2. Der **Cito-Test**, der in Bremerhaven wichtige Anhaltspunkte für die ergänzende Sprach-
9 entwicklungsförderung der Kinder in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung liefert,
10 wird zukünftig auch in Bremen verwendet.
11 Der in der Durchführung auf Computerunterstützung angewiesene Test wird flächende-
12 ckend in der Regel am Standort der Grundschule durchgeführt.
- 13 3. Bei der Weiterentwicklung von Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung sowie ei-
14 nes entsprechenden Fortbildungskonzepts wird eng mit **Bremerhaven** kooperiert, um die
15 gemeinsamen Erfahrungen zu nutzen, um zu einem gleichwertigen System zu kommen.
- 16 4. Die Steuerung der Sprachstandsfeststellung liegt in der Stadtgemeinde Bremen in der
17 Hand der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Sie stellt zur **Sicherung der Teilnah-**
18 **me aller Kinder** an Testung und ergänzender Förderung entsprechend Personalstellen
19 zur Verfügung. Die zusätzliche Sprachförderung wird von beiden Ressorts gemeinsam
20 durchgeführt.
- 21 5. Die **gesetzliche Verpflichtung** zur Teilnahme an einer Sprachstandsfeststellung, die in
22 § 36 BremSchulG festgeschrieben¹⁵ ist, wird erweitert auf die Teilnahme an der ergän-
23 zenden Sprachförderung, wenn deren Notwendigkeit sich aus der Testung ergibt.
- 24 6. Die **zusätzliche Sprachförderung** wird von Erzieherinnen und Erziehern und von Lehre-
25 rinnen und Lehrern durchgeführt; sie werden dafür gemeinsam qualifiziert.
- 26 7. Das Ergebnis der Sprachstandsfeststellung und die Dokumentation des Verlaufs der
27 Sprachentwicklung in der Förderung sollen der Grundschule bei der Einschulung der
28 Kinder zur Verfügung stehen. Sie ergänzen die **Informationen** durch die individuelle
29 „Lern- und Entwicklungsdokumentation (LED)“, die im Elementarbereich eingesetzt ist.
30 Nach der Einschulung wird die Sprachförderung eines Kindes, sofern erforderlich, fort-
31 geführt.
- 32 8. Im Elementar- und Primarbereich werden für die einzelnen KiTas und Grundschulen -
33 **Sprachberater** qualifiziert, die die Sprachförderung koordinieren und ihre Kontinuität si-
34 chern.
- 35 9. Das neue Verfahren wird mit dem Datenschutzbeauftragten abgestimmt, ggf. müssen
36 gesetzliche Grundlagen geschaffen werden, um die Voraussetzung für die individuelle
37 Sprachförderung beim Übergang in die Grundschule sicher zu stellen.
- 38

4.1.2 Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich

4.1.2.1 Verstärkung und Verstetigung der Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich

39 Ausgangslage

40 Die Abgrenzung von KiTa und Schule ist historisch, institutionell, organisatorisch und recht-
41 lich begründet. Vor dem jeweiligen Hintergrund hat sich ein je eigenes Bildungs- und Erzie-
42 hungsverständnis und ein unterschiedliches Verständnis von Rolle und Funktion der Pädä-

¹⁵ § 36 Einschulungsvoraussetzungen (1) Vor der Ersteinschulung der Kinder in eine Schule im Lande Bremen findet eine Feststellung der Kenntnisse der deutschen Sprache (Sprachstandserhebung) sowie eine schulärztliche Untersuchung statt, an denen teilzunehmen jedes Kind auch vor Beginn seiner Schulzeit verpflichtet ist. Die Sprachstandserhebung soll spätestens ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht durchgeführt werden.

1 goginnen entwickelt. Dies, sowie auch unvollständige Informationen über den jeweils ande-
 2 ren Bereich und vorurteilsbehaftete Einschätzungen, standen in der Vergangenheit einer
 3 guten und effektiven Zusammenarbeit entgegen.

4 Die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen gilt es partnerschaftlich zu gestalten, die
 5 Qualifikation der jeweils anderen Berufsgruppe gilt es wahrzunehmen und gemeinsam kon-
 6 struktiv zu nutzen. Die Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule ist in
 7 Bremen auf der Ebene der zentralen Ressorts wie zwischen den Institutionen vor Ort weit
 8 entwickelt. Sie müssen zukünftig aus der Abhängigkeit von persönlichem Engagement und
 9 befristeten Projekten in strukturelle Verbindlichkeit überführt werden.

10 Ein kooperatives Miteinander setzt allerdings hauptsächlich Interaktion zwischen den betei-
 11 ligten Professionen voraus, die auf die Kontinuität der kindlichen Bildungsbiografie zielt. Re-
 12 levant sind gemeinsame Praxiserfahrungen, in denen die jeweiligen Kompetenzen zum Tra-
 13 gen kommen und einer gemeinsamen Reflexion unterzogen werden.

14 Dies bestätigt die bisherige Entwicklung des **Projekts TransKiGs**¹⁶. Die Zusammenarbeit in
 15 den 11 stadtbremischen regionalen Verbänden (45 KiTas und 18 Grundschulen) hat folgen-
 16 de Ziele:

- 17 • Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses, orientiert am „Rahmenplan für
 18 Bildung und Erziehung im Elementarbereich“ sowie an den „Pädagogischen Leitlinien“
 19 des Rahmenplanes für die Primarstufe
- 20 • Entwicklung eines gemeinsamen Rahmenkonzeptes zur Unterstützung der Kontinuität
 21 des kindlichen Bildungsweges
- 22 • Abstimmung der inhaltlichen und pädagogischen Arbeit zwischen Kindertageseinrichtung
 23 und Grundschule anhand exemplarisch ausgearbeiteter Praxisprojekte
- 24 • Erprobung und konzeptionelle Weiterentwicklung der Bremer „Individuellen Lern- und
 25 Entwicklungsdokumentation“ im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grund-
 26 schule
- 27 • Erprobung des Instrumentes der Bremer „Individuellen Lern- und Entwicklungsdoku-
 28 mentation“ als Beratungsgrundlage in der Zusammenarbeit mit Eltern.

29 Vorbehaltlich der Auswertung im weiteren Projektverlauf bis Ende 2009 lässt sich bereits
 30 jetzt feststellen, dass die im Folgenden genannten Aspekte wesentlich zum Gelingen des
 31 Übergangs beitragen. Es gilt, diese Erfahrungen perspektivisch in geeigneter Weise zu ver-
 32 stetigen und zu verallgemeinern:

- 33 • Die Einigung auf Abläufe und Regeln der Zusammenarbeit zwischen KiTas und Grund-
 34 schulen ermöglichen eine personenunabhängige Kontinuität und stellen eine verlässliche
 35 Basis für inhaltliche, pädagogische Vorhaben dar.
- 36 • Kontinuierlicher Austausch zwischen den Kooperationsverantwortlichen
- 37 • Hospitationen von Lehrerinnen und Lehrern in den KiTas („um die dortige Arbeit sowie
 38 die künftigen Schulkinder kennen zu lernen) und von Erzieherinnen und Erziehern in den
 39 Schulen
- 40 • Durchführung gemeinsamer Projekte
- 41 • gemeinsame Fortbildungen der Lehrerkollegien und KiTa-Teams
- 42 • wechselseitige Besuche der Kinder
- 43 • Planung gemeinsamer Elternarbeit.

44 Es ist geplant, in beiden beteiligten Ressorts diese Elemente als Qualitätsstandards verbind-
 45 lich und über Kontrakte zu verankern.

46

¹⁶ Verbundprojekt TransKiGs - „Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule - Gestaltung des Übergangs“ Unter dem Dach des Verbundprojekts arbeiten die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Thüringen und NRW im Rahmen eines gemeinsamen Leitziels an länderspezifischen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.

1 *Entwicklungsziele*

- 2 • Die im Projekt TransKiGs entwickelten Infrastrukturen und Instrumente einer Zusammen-
- 3 arbeit zwischen KiTa und Grundschule werden verstetigt und in die Fläche gebracht.
- 4 • Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule wird als pädagogische Ar-
- 5 beit in multiprofessionellen Teams verstanden und durchgeführt.
- 6 Sie erfolgt innerhalb verbindlicher Rahmensetzungen, die vor Ort erforderliche Gestal-
- 7 tungsoptionen nicht behindern.
- 8 • Die Lern- und Entwicklungsdokumentation in den KiTas bildet neben den benannten In-
- 9 teraktionen zwischen KiTa und Grundschule eine Grundlage für die Kontinuität der Bil-
- 10 dungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder

4.1.2.2 *Gemeinsame Bildungsplanung*

11 *Ausgangslage*

12 Prof. Dr. W. Fthenakis hat in der Anhörung zum Thema „Frühes Lernen“ unmissverständlich
 13 deutlich gemacht, dass gelingende Bildungsprozesse Kontinuität über die Lebensalter hin-
 14 weg erfordern. Dies meint insbesondere eine Gemeinsamkeit im Lernbegriff und in den ü-
 15 bergeordneten Zielen bei den beteiligten Professionen, in den Institutionen und in den Rah-
 16 mensetzungen. Einzelne Bundesländer (z.B. Berlin, Hessen und Thüringen) haben dieser
 17 Auffassung mit für den Elementar- und Primarbereich gemeinsamen Bildungsplänen Rech-
 18 nung getragen.

19 Auch in der bremischen Zusammenarbeit der Institutionen KiTa und Grundschule ist der
 20 Wunsch nach gleichen Bildungszielen entstanden, um den Übergang für die Kinder bruchlo-
 21 ser zu gestalten.¹⁷

22 Der Vorteil eines gemeinsamen Bildungsplans für Kindergarten und Grundschule ist der
 23 Blickwinkel eines gemeinsamen Bildungsverständnisses:

24 Bildung ist ein vom Kind ausgehendes aktives Geschehen, das auf Impulse, Anregungen
 25 und Herausforderungen angewiesen ist und in das die Individualität und Sozialität gleicher-
 26 maßen eingebunden sind. Bildung bezeichnet den Prozess und das Ziel des Bildungspro-
 27 zesses: die offene und unabschließbare Entwicklung einer selbstverantwortlichen und ge-
 28 meinschaftsfähigen Persönlichkeit, die sich in personaler, sozialer und sachlicher Hinsicht in
 29 der Welt einfindet und mit dieser auseinandersetzt (s. Thüringer Bildungsplan, S. 11).

30 *Entwicklungsziele*

- 31 • Die bislang erworbene Kompetenz im Bereich der Zusammenarbeit der Ressorts für Ju-
- 32 gend und Bildung wird genutzt, um unter Hinzuziehung von Fachleuten aus den beiden
- 33 Bereichen einen gemeinsamen Bildungsplan auf der Grundlage des vorliegenden Rah-
- 34 menplans für den Elementarbereich und den Bildungsplänen für die Grundschule zu er-
- 35 arbeiten. Die konzeptionellen Arbeiten der Länder Brandenburg, Berlin, Thüringen und
- 36 Hessen werden einbezogen.
- 37 • In der Implementation und Umsetzung eines gemeinsamen Bildungsplans realisiert sich
- 38 eine bereichsübergreifende kohärente Arbeit mit Kindern.

39

¹⁷ Dies meint nicht - so Prof. Fthenakis nachdrücklich - Übergänge nur unter einem Schutzmotiv zu gestalten. Sie müssen auch eine individuell leistbare Herausforderung bilden; die so genannte Transitionsleistung, die Kinder hier vollbringen können, ist für ihre Persönlichkeitsentwicklung von erheblicher Bedeutung. Dass diese Leistung erfolgreich ist, ist das eigentliche Ziel der pädagogischen Gestaltung von Übergängen.

1

2

Empfehlungen Nr. 3

3

Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich

4

5

1. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft und die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales entwickeln ihre **Kooperationsvereinbarung** weiter mit dem Ziel

8

- gemeinsame ergänzende Sprachförderung durchzuführen

9

- gemeinsam den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule weiterzuentwickeln.

10

- einen gemeinsamen Bildungsplan von 0 - 10 zu entwickeln.

11

2. Die **Ergebnisse des Projektes TransKiGs** werden ab Herbst 2009 verbindlich in die Fläche übertragen, in Kontrakten der Institutionen vor Ort und unter Beteiligung der Sprachberaterinnen und -berater ausgestaltet.

13

14

3. Für den Elementarbereich ist es wünschenswert, die **Lern- und Entwicklungsdokumentation** verbindlich einzuführen und mit Einverständnis der Eltern als Grundlage für Übergabegespräche zu nutzen. Inhalte dieser Gespräche sollten sein:

17

- der bisherige Entwicklungsverlauf des Kindes

18

- die bisherige Förderung in der KiTa

19

- Empfehlungen für weitere Förderungen in der Schule.

20

4. Die **Kontinuität** „sonderpädagogisch“ begründeter und ausgerichteter Förderung und der Integration von behinderten Kindern, sofern damit im Kindergarten begonnen wurde, findet im Übergabeprozess eine eigene Beachtung.

23

24

5. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft und die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales erhalten den Auftrag zur Erarbeitung eines **gemeinsamen Bremer Bildungsplanes** für den Elementar- und Primarbereich. Als Grundlage dienen der bisher entwickelte Rahmenplan für den Elementarbereich und die Bildungspläne für den Primarbereich. Anhaltspunkte für eine Weiterentwicklung bieten die Rahmenvereinbarung Brandenburgs und die Bildungspläne Thüringens und Hessens . Der Bildungsplan wird bis Ende 2009 erarbeitet und nach einer Dialogphase ab dem 01.08.2010 erprobt und kontinuierlich fortgeschrieben.

25

26

27

28

29

30

31

6. Für die Arbeitsgruppe zur Erstellung eines Bildungsplans, für die Geschäftsführung des Prozesses und die Herstellung des Produktes werden Sachmittel von beiden senatorischen Behörden in angemessener Höhe zur Verfügung gestellt.

32

33

34

7. Über die beschriebenen Prozesse erfolgt eine regelmäßige **Berichterstattung** an den Bremer **Jugendhilfeausschuss**, den Landesjugendhilfeausschuss und die Deputation für Bildung.

35

36

37

8. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft und die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales gewährleisten über eine geeignete Zusammenarbeit mit dem Magistrat der Stadt Bremerhaven eine **gleiche Qualität** frühen Lernens und der Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich **im Lande Bremen**.

38

39

40

41

4.1.3 Flexibilisierung der Einschulung

42

Die an internationalen Vorbildern orientierte Diskussion um die Verkürzung der Schulzeit ist bislang in Bremen in der Verkürzung des gymnasialen Bildungsganges und in einer Erweiterung der Stichtagsregelung für die Einschulung resultiert. Die Möglichkeit einer früheren Einschulung folgt aber auch der Begründung, die Chancen frühen Lernens besser nutzen sowie weiter entwickelten Kindern angemessene Anforderungen bieten zu wollen.

43

44

45

46

47

1 Bildungspolitische Vorgaben in diesem Kontext müssen zwei Bedingungen einbeziehen:
 2 Die Grundschule arbeitet in Bremen unter einer gewollt erhöhten Heterogenität. Sie integriert
 3 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sie stellt vom Einschulungstichtag an keine
 4 Kinder zurück - wie dies früher in Vorklassen erfolgt ist - und sie arbeitet an etwa einem
 5 Drittel ihrer Standorte jahrgangsübergreifend. Eine frühere Einschulung erhöht diese Hetero-
 6 genität.

7 Eine frühe Einschulung bedeutet für Kinder eine frühe Herausforderung. Die damit verbun-
 8 dene Leistung der Kinder im Übergang ist wichtig, sie soll nicht vermieden werden, aber sie
 9 soll erfolgreich sein. Kinder in sozialen Risikolagen sind hier auf besondere Unterstützung
 10 angewiesen.

11 *„Diese Unterstützung bezieht nicht nur das Kind selbst, sondern alle Akteure der Lebenswelt
 12 bzw. des Settings ein. Dazu gehören neben der vitalen Kooperation zwischen Kindertages-
 13 stätte und Schule auch die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Personen des sozi-
 14 alen Umfelds, die gelebte Erziehungspartnerschaft auch mit armen und sozial benachteiligten
 15 Eltern und nicht zuletzt auch die gesundheitsförderliche Gestaltung des Settings in allen
 16 Handlungsfeldern.“¹⁸ (Vortrag A. Richter „Risiko und Resilienz“).*

17 *Ausgangslage*

18 Zurzeit werden gem. §. 53 BremSchulG alle Kinder, die bis zum 30. Juni eines Jahres das 6.
 19 Lebensjahr vollenden, am 01.08. desselben Jahres schulpflichtig. Kinder, die das 6. Le-
 20 bensjahr in der Zeit vom 30. Juni bis zum 31. Dezember vollenden, werden auf schriftlichen
 21 Antrag der Erziehungsberechtigten ebenfalls zum 01.08. desselben Jahres schulpflichtig.
 22 Kinder, die bis zum 30. Juni das 5. Lebensjahr vollenden, werden auf schriftlichen Antrag der
 23 Erziehungsberechtigten ebenfalls schulpflichtig, sofern die Grundschule feststellt, dass das
 24 Kind nicht überfordert werden wird.

25 Aufgrund dieser Festlegung können Kinder, die nach einem um ein halbes Jahr verlängerten
 26 Aufenthalt in der KiTa motiviert und fähig zur Schule wären, nicht in die Schule gehen. Sinn-
 27 voll ist es, die frühe Bildungskarriere dieser Kinder zu fördern und durch eine flexible Ein-
 28 schulung zum Halbjahr zu ermöglichen.

29 *Entwicklungsziele*

- 30 • Die Einschulung in Bremen wird weiter flexibilisiert.
- 31 • Dies wird vorzugsweise an Standorten möglich, die jahrgangsübergreifenden Unterricht
 32 anbieten, da davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrerinnen und Lehrer im Um-
 33 gang mit Heterogenität sicher sind und somit auch jüngere Schüler, die mitten im Schul-
 34 jahr dazukommen, aufnehmen und integrieren können.
- 35 • Entsprechende Angebote sind antragsgebunden und konzeptgestützt; sie werden evalu-
 36 iert.

37

¹⁸ Antje Richter: „Risiko und Resilienz“. Vortragsmanuskript, Halle 2005

1

2

Empfehlungen Nr. 4

3

Flexibilisierung der Einschulung

4

5

1. Die Grundschulen im Lande Bremen erhalten die **Möglichkeit zweimal im Schuljahr einzuschulen**. Schulen bewerben sich auf der Grundlage von § 13 BremSchulG (Schulversuche) mit einem geeigneten Konzept, das besonders eingeht auf

8

- die Grundsätze der spezifischen pädagogischen Arbeit mit jüngeren Kindern

9

- die Gestaltung der halbjährlichen Integration von Schulanfängern

10

- die Gestaltung eines geeigneten Einschulungsrituals

11

- die Berücksichtigung früher Einschulung in der Zusammenarbeit mit den abgebenden KiTas

12

13

- die Grundsätze der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten vor der Einschulung.

14

15

2. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft stellt durch entsprechende Rahmensetzung sicher, dass die **Standards der bisherigen jährlichen Einschulung** gewahrt bleiben.

16

Dies bezieht sich u.a. auf die Notwendigkeit der schulärztlichen Untersuchung und Beratung und auf die Steuerung der Lerngruppenbildung und -größen.

17

Sie stellt ebenfalls sicher, dass früh eingeschulte Kinder gegebenenfalls ohne erhöhte Verweildauer in die Sekundarstufe I übergehen können.

18

19

20

21

3. In den **Planungs- und Umsetzungsprozess** ist die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales einbezogen; die jeweils betroffenen KiTas und deren Träger sind rechtzeitig zu beteiligen.

22

23

24

4. Die halbjährliche Einschulung beginnt **ab dem 01.02.2010** in den Schulen, die einen entsprechenden Schulversuchsantrag genehmigt bekommen haben.

25

26

5. Aufgrund der frei zu haltenden Plätze im Grundschulbereich sind **erhöhte Ressourcen** für den Lehrereinsatz in diesen Schulen notwendig. Auswirkungen auf eine aus der halbjährlichen Einschulung entstehende mögliche Unterauslastung in den betroffenen Kindertageseinrichtungen sind ebenfalls zu berücksichtigen.

27

28

29

30

6. § 53 des BremSchulG muss entsprechend angepasst werden. Die Grundschulordnung muss im Hinblick auf die Höchstverweildauer in der Grundschule angepasst werden.

31

32

4.1.4 Stärkung der Grundschule - Vermehrte Förderanstrengungen

33

Prof. Dr. J. Baumert hat im Bremer Stadtgespräch „Schulentwicklung“ am 05.02.2008 deutlich gemacht, dass Bremen sich in den Anstrengungen, die Leistungsfähigkeit seiner Schulen und seines Schulsystems zu verbessern, auf Kernbereiche konzentrieren muss. Fachlich sind dies sprachliche und mathematische Kompetenzen sowie Lesekompetenz. Bezogen auf Schulstufen soll das frühe Lernen gefördert werden, d.h. auch, die Grundschule zu stärken.

34

35

36

37

38

Ausgangslage in der Stadtgemeinde Bremen

39

Die Ausstattung der einzelnen Grundschule im Hinblick auf ihre jeweilige Umfeldabhängige Aufgabe erfolgt zurzeit wesentlich über modifizierte Klassengrößen. Dabei wird das Einzugsgebiet in der Weise berücksichtigt, dass die Klassenfrequenzen in sozial benachteiligten Stadtteilen gesenkt werden und keinesfalls die Zahl 22 überschreiten. Mittel für beantragte sozialintegrative Maßnahmen der Schulen sind ein weiteres Element auch sozialraumbezogener Zuwendung. Sowohl bei Sprach- als auch bei der Leseförderung bleibt der Sozialindikator unberücksichtigt.

40

41

42

43

44

45

46

Prof. Dr. A. Prengel hat in ihrer Anhörung vor dem Fachausschuss die Erhöhung des pädagogischen Personals in den Grundschulen als unverzichtbaren Weg der Stärkung der Arbeit

47

1 der Grundschulen bezeichnet. Die Forderung nach Doppelbesetzung zielt auf einen verbes-
 2 sertem Umgang mit Heterogenität in der Grundschulklasse.

3 *Entwicklungsziel*

- 4 • Grundschulen verfügen zukünftig sozialstrukturabhängig über eine erhöhte Personalres-
 5 source und nutzen diese zur Unterstützung und Förderung in Kernbereichen des Ler-
 6 nens.

7

8 **Empfehlungen Nr. 5**

9 **Stärkung der Grundschule – vermehrte Förderanstrengungen**

10

- 11 1. Zur Verbesserung der Förderung von Schülerinnen und Schülern der Grundschule entwi-
 12 ckeln die Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven geeignete Konzepte im Sinne einer
 13 **Konzentration der Kräfte auf frühes Lernen und frühe Förderung.**

14 *Für die Stadtgemeinde Bremen wird empfohlen:*

- 15 2. Die Grundschulen erhalten sozialstrukturabhängig eine erhöhte Lehrerstundenzuweisung
 16 im Sinne eines „**Förderpools**“.
 17 Die Schulen sollen diese Ressource insbesondere zeitweise für Doppelbesetzungen nut-
 18 zen. Bei Mittelumwandlung kann eine Doppelbesetzung auch im Personalmix erfolgen.
- 19 3. Die bestehenden **Leseintensivmaßnahmen** (Kinder werden für 10 Wochen aus der
 20 Schule genommen, in Kleingruppen mit bis zu 6 Schülerinnen und Schülern in Deutsch
 21 und Mathematik am anderen Ort unterrichtet) werden in die Grundschule integriert. Die
 22 Vermittlung der Lese- und Sprachkompetenz ist Schlüsselaufgabe der Grundschulen.
- 23 4. Die Angebote zur zusätzlichen **LRS-Förderung** der 3. bis 7. Jahrgangsstufe werden un-
 24 ter Erhalt der finanziellen Mittel fortgeführt.
- 25 5. Die Schulen bieten zunehmend **Differenzierungsmaßnahmen** an. Im Rahmen des
 26 Schulkonzeptes und im Schulprogramm wird der binnendifferenzierende Umgang der
 27 Schule mit Heterogenität pädagogisch ausgestaltet.

28

4.2 **Unterrichtsentwicklung - Integrative Pädagogik - Förderung**

29 Vielfalt in der Gesellschaft, Heterogenität in der Schule sind Realität, und diese Realität ist
 30 offensichtlicher denn je. Heterogenität zeigt sich in der Schule nicht nur in unterschiedlichen
 31 kognitiven Potenzialen, sondern auch an Unterschieden in der emotionalen und sozialen
 32 Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder, an geschlechtsbedingten Unterschieden ihrer So-
 33 zialisierung, an unterschiedlichen Kompetenzen und der Beherrschung des Deutschen als
 34 Schulsprache, an unterschiedlichen körperlichen und gesundheitlichen Entwicklungen, Fä-
 35 higkeiten und Beeinträchtigungen, an Erfahrungen der Kinder mit unterschiedlichen familiä-
 36 ren Strukturen, kulturellen und ethnischen Hintergründen und nicht zuletzt an den damit ver-
 37 bundenen Lerninteressen und Lernmotivationen der Kinder. Heterogenität in allen ihren Di-
 38 mensionen ist also eine dauerhafte pädagogische und bildungspolitische Grundtatsache.

39 Die gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusminister-
 40 konferenz „Fördern und Fordern - eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule
 41 und Lehrkräfte“ vom 19.10.2006 stellt zum veränderten Berufsbild von Lehrerinnen und Leh-
 42 rern fest, dass es u.a. gekennzeichnet ist durch: „...das frühzeitige Erkennen individueller
 43 Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler, die Entwicklung individueller Förder-
 44 pläne und die Unterstützung der Selbststeuerung von Lernbiografien“ sowie durch den
 45 „...professionellen Umgang mit der zunehmenden Heterogenität von Lerngruppen, die eine
 46 neue Form der Unterstützung beim Kompetenzerwerb und eine veränderte Form der Über-
 47 prüfung erfordern“.

4.2.1 Mit Heterogenität umgehen - professionell fördern

1 *Ausgangslage*

2 In der Folge der PISA-Ergebnisse und in Reaktion auf deren vertiefende Analysen steht in
3 den Fortbildungskampagnen der bremischen Lehrerfortbildung seit 2002 die Befähigung zum
4 verbesserten Umgang mit Heterogenität an vorderster Stelle. Die bremische Rahmenpla-
5 nung zur Qualitätsentwicklung und der Orientierungsrahmen Schulqualität stellen die Unter-
6 richtsentwicklung und -qualität in den Mittelpunkt. Begabungsentfaltenden Unterricht und in-
7 tegrative Förderung durch Individualisierung nachhaltig zu etablieren, benötigt aber mehr als
8 die bislang vergangenen sechs Jahre.

9 *Entwicklungsziele*

10 Eine gute Schule begreift „Heterogenität als Chance“ und als zentrale Aufgabe (s.a. Kap. 3).
11 Sie verfolgt folgende Entwicklungsziele, indem sie Mittel und Wege findet, um

- 12 • alle Kinder und Jugendlichen auf breiter Ebene so zu qualifizieren, dass sie den Heraus-
13 forderungen ihrer Zukunft gewachsen sind,
- 14 • die herkunftsbedingten ungleichen Ausgangsbedingungen so auszugleichen, dass die
15 individuelle Zukunft nicht herkunftsabhängig bleibt,
- 16 • durch Bildung die junge Generation zu befähigen, am gesellschaftlichen Geschehen ei-
17 genständig teilzunehmen.

18 Über den allgemeinen Förderauftrag hinaus, den das Schulgesetz in den §§ 4(4) und 5 (3)
19 formuliert, ist es methodisch richtig, bestimmte Förderaufgaben und bestimmte Zielgruppen
20 für sich anzusehen und zu beachten, ohne dabei das Leitbild integrativer Förderung auf-
21 zugeben. Dies geschieht unter 4.2.2.1 und 4.2.2.2 für

- 22 • die schulische Sprachförderung (zur vorschulischen Sprachförderung s. 4.1.1) unter be-
23 sonderer Beachtung der Förderbedarfe bei Schülerinnen und Schülern mit Migrations-
24 hintergrund sowie für
- 25 • Schülerinnen und Schüler mit besonderer Begabung, Hochbegabung oder besonderer
26 Leistungsfähigkeit.

27

4.2.2 Förderung

28 Mit dem Schulgesetz vom 28. Juni 2005 hat sich das Land Bremen das Ziel gesetzt, ein
29 Schulwesen zu gestalten, in dem Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft
30 ihre Begabungen optimal nutzen und entfalten können. Die individuelle Förderung ist eine
31 zentrale Idee des Schulgesetzes (§§ 4 (1, 4), 5 (3)), die durch nachgeordnete rechtliche Vor-
32 gaben wie z.B. § 18a Zeugnisordnung und den LRS-Erlass vom 01.08.2007 konkretisiert
33 wird. Die Umsetzung des § 4 erfolgt bislang durch eine Reihe von Maßnahmen wie die
34 Empfehlungen der Senatorin für Bildung und Wissenschaft mit dem Titel „Fördern als Prinzip
35 und Praxis der Schularbeit“, durch Camps in den Oster- und Herbstferien sowie die Förde-
36 rung hochbegabter Schülerinnen und Schüler in Gruppen und durch spezifische Fördermaß-
37 nahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

38 Diese Maßnahmen müssen zukünftig konsequent weiterentwickelt werden, um das Prinzip
39 „Fördern und Fordern in der Schule“ wirksamer und integrativer als bisher umzusetzen.

40 *Entwicklungsziele*

- 41 • Die Lehrkräfte konzentrieren sich stärker auf die Lernentwicklung des einzelnen Schülers
42 bzw. der einzelnen Schülerin. Die jeweils angestrebten Bildungs- und Erziehungsziele
43 sind klar beschrieben. Stärken und Schwächen eines Schülers oder einer Schülerin wer-
44 den frühzeitig erkannt.
- 45 • Die neue Lehr- und Lernkultur geht von den Interessen und Stärken der Lernenden aus,
46 analysiert aber auch deren Schwächen und entwickelt geeignete Fördermaßnahmen zur

1 Leistungssteigerung mit dem Blick auf den jeweiligen individuellen Lernprozess. Individu-
2 elle Lernfortschritte werden zur Lernmotivation genutzt.

- 3 • Unterschiede in den didaktische Kulturen der unterschiedlichen Schulformen mit einem
4 einerseits kognitiv aktivierenden, anspruchsvolleren Unterricht in leistungsstarken Lern-
5 gruppen und einem didaktisch reduzierten, wesentlich anregungsärmeren Unterricht in
6 den lernschwachen Gruppen. (s. Prof. Köller, Anhörung am 01.04.2008) werden durch
7 Unterrichts- und Personalentwicklung überwunden.
- 8 • Lehrerinnen und Lehrer sind Experten für Unterricht und Erziehung. Angesichts verän-
9 derteter gesellschaftlicher Bedingungen verstehen sie sich als Teil eines Netzwerks, das
10 getragen wird durch Kommunikation und Kooperation von Lehrkräften mit Schulsozialar-
11 beitern und Schulsozialarbeiterinnen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Psy-
12 chologinnen und Psychologen sowie Eltern, Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen.
13 Lernzeit wird effektiv genutzt und - so z.B. Prof. Dr. J. Baumert im Stadtgespräch „Schul-
14 entwicklung“ - für bestimmte Zielgruppen erweitert.
15 Die aktiven Kampagnen zur Förderung mathematischer Kompetenzen und zur Förderung
16 von Lesekompetenz und -motivation werden ergänzt durch eine Kampagne zur Förde-
17 rung der MINT-Fächer (Mathematik, Informationstechnik, Naturwissenschaften) und der
18 dazu gehörigen Kompetenzbereiche bei Schülerinnen und Schülern.

20 **Empfehlungen Nr. 6**

21 **Mit Heterogenität umgehen – professionell fördern**

- 22
- 23 1. Jede Schule entwickelt als Teil ihres Schulprogramms, unterstützt durch Unterrichts- und
24 Schulentwicklungsberaterinnen und -berater des Landesinstituts für Schule in Bremen
25 und des Lehrerfortbildungsinstituts in Bremerhaven und begleitet durch die Schulaufsicht,
26 ein **Gesamtkonzept von Unterricht**. Das Unterrichtskonzept enthält hauptsächlich fol-
27 gende Elemente:
 - 28 • Aussagen zur Gestaltung von selbstgesteuertem, binnendifferenziertem Lernen im
29 fachbezogenen und Fächer übergreifenden Unterricht (z.B. Freiarbeit, Arbeitsplan,
30 Projektarbeit),
 - 31 • Hinweise zum Umgang mit innerer und äußerer Fachleistungsdifferenzierung,
 - 32 • Aussagen zum Umgang mit Lernzeit,
 - 33 • Aussagen zum jahrgangsübergreifenden Unterricht.
- 34 2. Die **Qualifizierung der Lehrkräfte** hat eine entscheidende Bedeutung für den erfolgrei-
35 chen Umgang mit Heterogenität. Erforderlich ist Fortbildung zum Erwerb diagnostischer
36 Kompetenzen, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und Leistungsprobleme ein-
37 zelner Schülerinnen und Schüler beurteilen zu können. Gleiches gilt für didaktische
38 Kompetenzen, wobei verschiedene Unterrichtsmethoden und Lernarrangements in For-
39 men von direkter Unterweisung, Projektarbeit, Teamarbeit und individualisiertem selbst-
40 ständigen Lernen beherrscht werden müssen. Das Landesinstitut für Schule und das
41 Lehrerfortbildungsinstitut entwickeln ab dem Schuljahr 2009/10 Fortbildungsprogramme
42 mit den entsprechenden Schwerpunkten sowie eine Lernwerkstatt zur Erarbeitung und
43 Erprobung geeigneter Unterrichtsmaterialien.
- 44 3. Jede Schule hat als Teil des o.g. Gesamtkonzepts von Unterricht ein **Förderkonzept**,
45 das Aussagen zu folgenden Aspekten enthält:
 - 46 • Vorgehensweise zur Diagnose des Lernstands und des Lernbedarfs einer Schülerin
47 und eines Schülers
 - 48 • Gestaltung der Förderung und Begleitung der Lernprozesse des Schülers bzw. der
49 Schülerin, der bzw. die Förderbedarf hat
 - 50 • bruchlose Gestaltung der Übergänge und Lernbiografien

- 1 • Einrichtung von Arbeits- und Übungsphasen im Unterrichtsalltag
- 2 • Dokumentation, Auswertung und Evaluation der Wirksamkeit des Förderkonzepts.
- 3 • Dabei beziehen die Förderkonzepte ausdrücklich auch besonders begabte Schülerinnen
- 4 und Schüler mit ein.
- 5 4. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft entwickelt bis zum 31.07.2009 ein pragmatisches
- 6 Verfahren, in der 5. Jahrgangsstufe die **Lernausgangslagen** der Schülerinnen
- 7 und Schüler hinsichtlich ihres Standes im Schriftspracherwerb und Erwerb mathematischer
- 8 Kompetenzen zu ermitteln, und stellt dies den Schulen der Sekundarstufe I zur
- 9 Verfügung.
- 10 5. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft prüft unter dem konzeptionellen und Ressourcen-
- 11 aspekt Möglichkeiten, für einzelne Zielgruppen leistungsschwacher Schülerinnen
- 12 und Schüler **mehr Lernzeit** zur Verfügung zu stellen, und richtet zum Schuljahr 2009/10
- 13 erste entsprechende Maßnahmen ein, die die Camp-Idee für unterrichtsfreie Zeiten und
- 14 Ferien systematisch ausbaut.
- 15 6. In Zusammenarbeit mit den Verbänden und Kammern der Wirtschaft sowie den Hoch-
- 16 schulen des Landes entwickelt die Senatorin für Bildung und Wissenschaft bis zum Be-
- 17 ginn des Schuljahres 2009/10 ein Konzept zur **Förderung mathematischer und natur-**
- 18 **wissenschaftlicher Kompetenzen** und zur Stärkung der beteiligten Schulfächer.
- 19 7. Das Landesinstitut für Schule und das Lehrerfortbildungsinstitut bieten ab Schuljahr
- 20 2009/10 **Fortbildungen zur Theorie und Praxis des Förderns** in der Regel für Jahr-
- 21 gangsteams an. Die Leitungen der Fachkonferenzen in den Schulen werden für die Auf-
- 22 gabe qualifiziert, kooperative Unterrichtsentwicklung zu gewährleisten.
- 23
- 24

4.2.2.1 Sprachförderung und Förderung von Migrantinnen und Migranten

25 (Dieser Abschnitt geht nicht mehr auf die vorschulische Sprachförderung ein. (s. dazu 4.1.1)

26

27 *Ausgangslage*

28 Die Kultusministerinnen und Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland sowie die Or-

29 ganisationen von Menschen mit Migrationshintergrund sehen sich gemeinsam in der Ver-

30 antwortung für eine gelingende Integration aller Menschen mit Migrationshintergrund in

31 Deutschland. Die gemeinsame Erklärung vom 13.12.2007: „Integration als Chance – ge-

32 meinsam für mehr Chancengerechtigkeit“ formuliert die Handlungsgrundsätze der Länder in

33 diesem Bereich. Die Selbstverpflichtungen der Länder im Rahmen des Nationalen Integrati-

34 onsplans werden in der „Konzeption zur Integration von Zuwanderern und Zuwanderinnen im

35 Lande Bremen 2007 – 2011“ des Bremer Senats in Handlungsziele für die einzelnen Res-

36 sorts übertragen. Diese Selbstverpflichtungen bestimmen auch das Bemühen der Senatorin

37 für Bildung und Wissenschaft, die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrations-

38 hintergrund weiter voranzutreiben.

39 Über die herausragende Bedeutung der deutschen Sprache als Unterrichts- und Verkehr-

40 sprache besteht Einigkeit. Alle Kinder, die Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, sol-

41 len die Förderung erhalten, die ihnen eine gleichberechtigte Teilnahme an Unterricht und Bil-

42 dung ermöglicht. Die Länder verstehen dies als Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer und

43 aller Fächer. Maßnahmen der Senatorin für Bildung und Wissenschaft von der Einrichtung

44 von Ganztagschulen bis zu Ostercamps sind selbstverständlich immer auch wirksam für

45 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und dienen ihrer unspezifischen Förde-

46 rung. Aufgrund des sehr hohen Anteils dieser Schülerinnen und Schüler in bremischen

47 Schulen kommt einer durchgängigen integrierten Sprachförderung eine herausragende Be-

48 deutung zu, sie hat aber keineswegs nur Migrantinnen und Migranten zur Zielgruppe.

1 Im Rahmen eines auf Nachhaltigkeit und Kontinuität gerichteten Sprachförderungskonzeptes
2 werden zielgruppenspezifisch sprachunterstützende Maßnahmen in allen Schulformen und
3 auf allen Schulstufen durchgeführt.

- 4 • In Bremen besteht flächendeckend ein kleinräumiges Angebot von **Vorkursen** für zuge-
5 wanderte Schülerinnen und Schüler in allen Schulstufen.
- 6 • Neben den Vorkursen zum Erwerb der deutschen Sprache realisieren die Schulen über
7 zusätzlich zugewiesene Lehrerstunden und Geldmittel **sozialintegrative Maßnahmen**,
8 um die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg besonders von Schülerinnen und
9 Schülern mit Migrationshintergrund zu verbessern.
- 10 • Seit 2004 werden **Sommercamps** für Grundschul Kinder mit Migrationshintergrund
11 durchgeführt. Die große Bedeutung der Sommercamps für die Sprachförderung wurde in
12 der wissenschaftlichen Begleitung belegt und fand bundesweite Beachtung. Viele Städte
13 haben mittlerweile das Bremer Modell aufgegriffen und eigene Formen von Sprach-
14 Feriencamps entwickelt.

15 Darüber hinaus werden projektformige Maßnahmen realisiert.

- 16 • Hier ist der **Mercator-Förderunterricht** an der Universität Bremen zu nennen, der mitt-
17 lerweise von mehr als 200 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II be-
18 sucht wird.
- 19 • Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zeichnen sich auch durch herausra-
20 gende schulische Anstrengungen und Leistungen aus.
21 Das **START-Stipendiatenprogramm** nimmt jährlich erfolgreiche leistungsmotivierte
22 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf. Im Vergleich zu anderen Städ-
23 ten vergibt Bremen eine herausragend hohe Zahl an Stipendien.

24 Neben dem Erwerb der deutschen Sprache erkennt Bremen die Bedeutung der Mehrspra-
25 chigkeit für alle Kinder und Jugendlichen an. Dies schließt die Herkunfts- oder Familienspra-
26 chen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Bremen hält ein großes
27 Angebot vor, um das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Schulalltag angemessen zu verankern.
28 Es gibt ein flächendeckendes Angebot an **muttersprachlichem Unterricht** in mehreren
29 Herkunftssprachen über Lehrkräfte der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Zusätzlich
30 werden diese Angebote durch muttersprachlichen Unterricht der jeweiligen Konsulate flan-
31 kiert. Angebote als **2. Fremdsprachen in Türkisch, Russisch und Polnisch** stellen einen
32 weiteren Beitrag dar, die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern aus diesen Her-
33 kunftsländern zu unterstützen. Auf der Grundlage der nationalen Bildungsberichterstattung
34 ist Bremen in einen kontinuierlichen Meinungsaustausch mit den anderen Ländern zur För-
35 derung der Mehrsprachigkeit eingetreten.

36 Vor dem Hintergrund der großen Bedeutung der Beherrschung der deutschen Sprache für
37 schulischen Erfolg, ist eine Debatte um den Stellenwert muttersprachlichen Unterrichts ent-
38 standen, die auch in Bremen geführt wird und nicht abgeschlossen ist. In der Studie
39 „Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland“ des Bundesamtes für Migration und
40 Flüchtlinge heißt es dazu:

41 *„Kenntnisse in der Sprache des Aufnahmelandes sind unerlässlich für die Integration von Zu-*
42 *wanderern. Deutschkenntnisse bilden somit einen zentralen Aspekt und können als ein Maß-*
43 *stab der Integration von Migranten in die Aufnahmegesellschaft betrachtet werden. Neben den*
44 *Deutschkenntnissen sind jedoch auch Kenntnisse in der Sprache oder den Sprachen des*
45 *Herkunftslandes zu berücksichtigen. Obgleich die Rolle der Mehrsprachigkeit bei der Integra-*
46 *tion kontrovers diskutiert wird, ist ihre Bedeutung für das Alltagsleben der Migranten un-*
47 *bestritten. ... Der Mehrsprachigkeit wird in der Integrationsforschung (vgl. Gogolin/Roth 2007)*
48 *wie auch der Integrationspolitik zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt, allerdings wird sie*
49 *auch kontrovers diskutiert. Hierbei geht es einerseits um die Frage, ob gute Kenntnisse in der*
50 *Herkunftslandsprache den Zweitspracherwerb positiv beeinflussen können und ob Mehrspra-*
51 *chigkeit die kognitiven Fähigkeiten bei Schulkindern verbessert. Andererseits geht es um Kon-*
52 *sequenzen der Mehrsprachigkeit in verschiedenen Integrationsdimensionen, vor allem die Ar-*
53 *beitsmarktintegration.“*

1 Bremen beteiligt sich an länderübergreifenden **Modellvorhaben** wie „**Förderung von Kin-**
 2 **dern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**“ (**FÖRMIG**). Das Programm FÖRMIG
 3 konzentriert sich auf die sprachliche Förderung. Hier werden innovative Ansätze entwickelt,
 4 erprobt und überprüft, die sich für die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern
 5 und Jugendlichen, die in zwei oder mehr Sprachen leben, möglichst optimal eignen. Anre-
 6 gungen für diese Entwicklungen werden aus Ländern gewonnen, die heute schon bessere
 7 Erfolge bei der Förderung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen erzielen als
 8 Deutschland. Die an diesem Themenschwerpunkt beteiligten Projekte entwickeln und erpro-
 9 ben Gesamtkonzepte für die sprachliche Bildung. Dabei geht es um Verständigungen dar-
 10 über, welche Beiträge die verschiedenen Bereiche des Unterrichts - nicht nur der Deutsch-
 11 unterricht, der Fremdsprachenunterricht und der Unterricht der Familiensprachen Zugewan-
 12 dener, sondern auch der übrige Fachunterricht - für die sprachliche Förderung leisten.
 13 Der Programmträger hat im Sommer 2008 ein Weiterqualifizierungsangebot gestartet: „Be-
 14 rater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“, an dem sich Bremen beteiligt.
 15 Weiterhin unterstützt Bremen das Transferkonzept des Programmträgers nach Ablauf des
 16 FÖRMIG-Programms im Sommer 2009.

17 Wie in den anderen Ländern ist die Anzahl der **Wiederholer, der Schulabbrecher und der**
 18 **Schulabgänger ohne Abschluss** an bremischen Schulen insgesamt zu hoch. Davon be-
 19 sonders betroffen sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und innerhalb die-
 20 ser Gruppe wiederum die Jungen und jungen Männer. Bremen ist sich seit den ersten Er-
 21 gebnissen der PISA-Studie dieser Situation sehr bewusst und hat gemeinsame prioritäre
 22 Handlungsfelder entwickelt, um diesem Zustand abzuhelpfen. Kurzfristige Erfolge sind an die-
 23 ser Stelle nicht zu erwarten, da hier auch eine mentale Umstellung auf eine den individuellen
 24 Förder- und Stützaspekt stärker berücksichtigende Schulkultur greifen muss. Das Ziel, inner-
 25 halb der kommenden fünf Jahre die Abbrecher- und Wiederholerquoten deutlich zu senken
 26 und die Angleichung der entsprechenden Quoten von Kindern und Jugendlichen mit Migrati-
 27 onshintergrund an den Gesamtdurchschnitt aller Schülerinnen und Schüler zu erreichen,
 28 stellt eines der Ziele der Länder in ihrer gemeinsam mit dem Bund vorgetragenen „Qualifizie-
 29 rungsinitiative“ dar, auf das sich auch der Senat verpflichten wird.

30 Die Bestrebungen der Senatorin für Bildung und Wissenschaft setzen einen eindeutigen
 31 Schwerpunkt darin, die Durchlässigkeit des bestehenden Schulsystems aktiv zu fördern und
 32 die **Bildungsbeteiligung** auch von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu
 33 erhöhen. Künftig werden die Übergangsquoten von Kindern und Jugendlichen mit Migrati-
 34 onshintergrund systematisch erfasst werden mit dem Ziel, fachliche und pädagogische An-
 35 satzpunkte für die Angleichung der Zahlen an die des Durchschnittes aller anderen Kinder
 36 und Jugendlichen zu finden.

37 Die Partner des Regionalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs sowie die Part-
 38 ner im Bündnis für Arbeit und Ausbildung in Bremen und Bremerhaven haben die „Bremer
 39 Vereinbarungen 2008 – 2010 in Bremen und Bremerhaven“ beschlossen. Ziel dieser Verein-
 40 barungen ist es unter anderem, die Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in
 41 **Ausbildung und Beruf** zu stabilisieren. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben signi-
 42 fikant Schwierigkeiten beim Übergang in das duale Ausbildungssystem. Berufsorientierung in
 43 der allgemeinbildenden Schule hat hier insbesondere die Aufgabe, starren, oftmals ge-
 44 schlechtsrollenbedingten Berufswahlentscheidungen zukunftsorientierte Alternativen entge-
 45 genzusetzen. In den berufsbildenden Schulen ist in besonderer Weise für die Ausbildung der
 46 Fach- und Berufssprache Sorge zu tragen. Bremen schenkt diesem Aspekt der berufsbezo-
 47 genen Sprachförderung besondere Aufmerksamkeit. Um die Integrationsarbeit im erforderli-
 48 chen Umfang zu unterstützen, werden diesen Schulen spezifische Mittel bereitgestellt.

49 Die Bedeutung der **Elternarbeit** zur Unterstützung integrativer Arbeit wird in Bremen sehr
 50 hoch eingeschätzt. Schulen sind daran interessiert, die Zusammenarbeit mit Eltern mit
 51 Migrationshintergrund zu verbessern. Neben den Anstrengungen der Schulen, eine verbes-
 52 serte Elternarbeit zu leisten, realisiert die Senatorin für Bildung und Wissenschaft in Zusam-
 53 menarbeit mit anderen Ressorts seit Jahren Elternbildungsprogramme. Die Programme
 54 „Mama lernt Deutsch“, Rucksack“, „Hand in Hand“ und „Muttersprachliche Elternlotsen“ ha-
 55 ben sich bewährt und sollen im Rahmen der Möglichkeiten fortgesetzt werden. Diese Pro-

1 gramme werden durch das „Familienorientierte Integrationstraining“ („FIT-Eltern“) ergänzt.
 2 Das Training ist ein speziell bremischer Versuch, die Integration zugewanderter Menschen
 3 zu beschleunigen und das Zusammenleben in der Vielfalt zu fördern sowie als Stärke erle-
 4 ben zu können. Das Training hat im September 2008 an sechs Kindertagesstätten und sechs
 5 Grundschulen begonnen.

6 *Entwicklungsziele*

- 7 • Sprache wird als Werkzeug des Lernens gefördert, Sprachförderung ist daher Aspekt
 8 jeglicher Fachdidaktik.
 9 Sprache wird im gesamten Bildungsprozess, also bis in die Sekundarstufe II hinein ge-
 10 fördert.
 11 Sprache wird gezielt im unteren Leistungsbereich gefördert.¹⁹
- 12 • Der Erwerb deutschsprachiger Kompetenzen bleibt vorrangiges Ziel spezifischer Förde-
 13 rung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
- 14 • Muttersprachlicher Unterricht verbindet den Bildungs- mit dem Integrationsauftrag. Die
 15 Weiterentwicklung der Konzeption muttersprachlichen Unterrichts reagiert sensibel auf
 16 das Spannungsverhältnis zwischen notwendiger kultureller Identität und ebenso notwen-
 17 diger Zugehörigkeit zur Bürgerschaft dieses Landes.
- 18 • Die allgemeine schulische Vermittlung interkultureller Kompetenzen hat das Ziel, gesell-
 19 schaftliche Integration im „Kleinen“, Zwischenmenschlichen, im Alltag zu unterstützen.
- 20 • Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund muss - bis auf
 21 die Ankunfts-/Seiteneinsteiger-Situation - zunehmend im Rahmen des schulischen Um-
 22 gangs mit Heterogenität integriert erfolgen. Für die nächsten Jahre muss aber die Kenn-
 23 zahlentwicklung bezogen auf diese Zielgruppe aufmerksam beobachtet werden, um fort-
 24 gesetzte Benachteiligungen zu überwinden.
- 25 • Die Förderung und Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
 26 bleibt Gegenstand der Kooperationen der Schulen mit der Kinder- und Jugendhilfe im
 27 Stadtteil sowie des Zusammenwirkens der Bildungspartner beim Übergang in die berufli-
 28 che Ausbildung.

29 **Empfehlungen Nr. 7**

30 **Sprachförderung und Förderung von Migrantinnen und Migranten**

31

- 32 1. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft erstellt nach Bestandsaufnahme und unter
 33 Bewertung der bestehenden Maßnahmen ein auf Nachhaltigkeit und Kontinuität gerich-
 34 tetes **Sprachförderkonzept**, das die Belange von Schülerinnen und Schülern nicht deut-
 35 scher Herkunftssprache bzw. familiärer Verkehrssprache mit berücksichtigt. Das Konzept
 36 beachtet **folgende Eckpunkte**:
 - 37 • die Gewährleistung der Kontinuität früher Förderung in die Schule hinein
 - 38 • die Bestimmung von Qualitätsstandards der Sprachförderung
 - 39 • die Herstellung des Zusammenhangs zwischen integrativer Förderung im Unterricht
 40 und besonderer Förderung sowie zusätzlicher Fördermaßnahmen
 - 41 • die Darstellung des Zusammenhangs zwischen Unterrichtsentwicklung und Sprach-
 42 förderung
 - 43 • die Bestimmung qualifizierter Diagnostik und „Alltagsdiagnostik“
 - 44 • die Bestimmung der Funktion und Einsatzmöglichkeiten von Lehrkräften mit Deutsch
 45 als Zweit- bzw. Fremdsprache
 - 46 • die Bestimmung von Qualifizierungsbedarfen in der Lehreraus- und -fortbildung
 - 47 • die Qualifizierung und Einbindung von Sprachberatern und Sprachberaterinnen der
 48 Einzelschulen, beginnend in der Grundschule

¹⁹ Nach: H.H. Reich: Fördern und Fordern. Migrantenförderung.- ZS Schule NRW 08/08; S 371ff

- 1 • Schwerpunktbildungen in der Verteilung der Förderbedarfe nach der Sozialgeografie
2 der Stadtgemeinden und
- 3 • die Entwicklung von Vernetzung und Kooperation in den Quartieren
- 4 • die Bestimmung eines auf Migrationskontexte bezogenen Beratungs- und Unterstüt-
5 zungssystems, ausgehend vom bestehenden Angebot.
- 6 2. Die Überprüfung der Funktion und Stärkung der Wirksamkeit **muttersprachlichen Un-**
7 **terrichts** sowie die Orientierung seiner sprachbezogenen Ziele am „Gemeinsamen euro-
8 päischen Referenzrahmen für Fremdsprachen“ muss ein gesondert hervorzuhebendes
9 Ziel des Konzeptes sein; dies schließt eine Bewertung des Unterrichtsangebotes von
10 Muttersprachen als 2. Fremdsprachen ein.
- 11 3. Bezogen auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund be-
12 stimmt die Senatorin für Bildung und Wissenschaft im Rahmen der konzeptionellen Ar-
13 beiten für ein Sprachförderkonzept das **Verhältnis von Sprachförderung und Migran-**
14 **tenförderung** und bestimmt gegebenenfalls ein entsprechendes Additum.
- 15 4. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft richtet zum Beginn des Schuljahres 2009/10
16 gezielte **Maßnahmen der kombinierten Sprach- und Leseförderung** in der Sekundar-
17 stufe I ein.
- 18 5. Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales und die Senatorin für
19 Bildung und Wissenschaft vernetzen (Sprach)-Förderung von Schülerinnen und Schülern
20 mit Maßnahmen der **Elternarbeit** und **Familienbildung, insbesondere** für Kinder und
21 auch Familien mit Migrationshintergrund und verstärken sie in relevanten Schwerpunkten
22 bedarfsgerecht. Das Gleiche gilt für Maßnahmen der **Sprach- und Kulturmittlung**. Sie
23 nutzen dafür zunehmend auch die Möglichkeiten regionaler Quartiersbildungszentren
24 und vergleichbarer Angebote.
- 25 6. Zur (Sprach-)Förderung vorrangig von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund wer-
26 den **Sommercamps** vermehrt in den Stadtteilen durchgeführt. Ihre Konzeption und Pra-
27 xis sind regelmäßig an die konkreten Erfahrungen anzupassen mit dem Ziel, möglichst
28 viele Kinder mit Förderbedarf einbeziehen zu können.
- 29 7. Die **Lehrerbildung** in Bremen soll den angehenden Lehrerinnen und Lehrern neben
30 der fachlichen Qualifikation fundierte interkulturelle Kompetenzen vermitteln. Der Anteil
31 von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbei-
32 tern mit Migrationshintergrund soll deutlich erhöht werden.
- 33 8. Um die Revision der Sprachförderung an gelingender Praxis und am Stand der Erkennt-
34 nisse relevanter Wissenschaften orientieren zu können, veranstaltet die Senatorin für Bil-
35 dung und Wissenschaft Anfang 2009 ein **Fachgespräch** „Sprachförderung“ unter Einbe-
36 ziehung überregionaler Expertise.
- 37

4.2.2.2 Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler

38 Eltern besonders begabter, hochbegabter oder besonders leistungsfähiger Schülerinnen und
39 Schüler klagen vielfach darüber, dass die individuellen Stärken ihrer Kinder in der Schule
40 keine oder keine wirksame Beachtung finden. Ohne Zweifel liegen in bremischen Schulen
41 Potenziale brach und fallen der allgemeinen Schwäche, mit Heterogenität umzugehen, zum
42 Opfer. Begabungsentfaltung, angemessene Herausforderungen, Wertschätzung oft unge-
43 wöhnlich hoher Kompetenzen sind nicht ausreichend entwickelt, so dass hier klare Hand-
44 lungsbedarfe liegen.

1

2 *Ausgangslage*

3 Es gibt eine Reihe von Angeboten für die schulische Begabtenförderung im Land Bremen,
4 die überwiegend nicht in den Fachunterricht integriert sind und Ergänzungen zum Lernen in
5 der Schule bilden. Sie sind nicht miteinander vernetzt.

6 Im Land Bremen liegt der Schwerpunkt der schulischen Begabtenförderung auf den folgen-
7 den Aktivitäten:

8 1. erweiterte Lernangebote (Enrichment)

- 9 • Zurzeit gibt es ein Projekt für hochbegabte **Kinder mit auffälligen Leistungen in der**
10 **Grundschule**. Diese Kinder nehmen für einen Tag pro Woche außerhalb des Klas-
11 senunterrichts an einem Projekt am anderen Lernort teil. Diese Kurse finden drei Mo-
12 nate lang statt und enden mit einer ausführlichen Projektdarstellung, einer Vorstellung
13 der Ergebnisse durch die Kinder.
- 14 • Die Universität Bremen fördert im Rahmen eines Forschungsprojekts Grundschulkin-
15 der mit besonderer **mathematischer Begabung**.
- 16 • Viele Schulen bieten Arbeitsgemeinschaften an, die auf Schülerwettbewerbe vorbe-
17 reiten. Diese Wettbewerbe sind in der Regel spezialisiert und fordern zu Höchstleis-
18 tungen heraus. Dies gilt z.B. für den Bundesfremdsprachenwettbewerb, Jugend
19 forscht, Mathematikolympiade, Jugend musiziert Diesen Wettbewerben gehen
20 häufig aufbauende Angebote für jüngere Schülerinnen und Schüler voraus: „Junge
21 Forscher“; „Känguru“ (Mathematik) .
- 22 • Schulen kooperieren mit der Universität.
- 23 • Schülerinnen und Schüler der Sekundarbereiche I und II können an Universitäts-
24 Projekten teilnehmen.
25 Schülerakademie, Sommerakademie, Frühstudium wenden sich an leistungsstarke
26 oder besonders begabte Schülerinnen und Schüler.
- 27 • Für das Feld der Informations-/Kommunikationstechnologien gibt es seit einer Reihe
28 von Jahren Nachmittagsangebote („AGcom“) für Schülerinnen und Schüler der Se-
29 kundarstufe I, die von ihren Fachlehrerinnen oder -lehrern dafür empfohlen werden.
30 Mädchen finden hier ein spezifisches Angebot.
- 31 • Im Rahmen der START- Stiftung können Stipendien für begabte Zuwandererkinder/-
32 Jugendliche beantragt werden.

33 2. anspruchserhöhte Bildungsangebote

34 Zum gegenwärtigen Verständnis von Begabtenförderung in Bremen gehört es auch, be-
35 stimmte Bildungsangebote dazu zu zählen, die spezifisch erhöhte Ansprüche mit sich
36 bringen. Dazu gehören besonders die bilingualen Bildungsangebote in der Grundschule
37 und in den weiterführenden Schulen sowie Profilklassen in den Bereichen Sport und Mu-
38 sik.

39 3. Verkürzung der Schulzeit (Akzeleration)

40 Das Überspringen einer Klasse ist möglich, wenn zu erwarten ist, dass der Schüler bzw.
41 die Schülerin in der nächsthöheren Klasse besser gefördert werden kann. (§ 37 Brem-
42 SchulG).

43 Dies gilt als umstrittenes Mittel der Begabtenförderung. Das Überspringen erfolgt indivi-
44 dualisiert, die Schülerin bzw. der Schüler trifft in der Regel in der erreichten Jahrgangs-
45 stufe auf ein ähnlich anregungsarmes Lernmilieu, wie sie oder er es gerade hinter sich
46 gelassen hat.

47 4. Beratungsangebote

48 Schulpsychologinnen und Schulpsychologen des Zentrums für schülerbezogene Bera-
49 tung mit dem fachlichen Schwerpunkt „Besondere Begabung“ beraten Lehrkräfte und
50 Eltern bei Fragen, die besonders begabte Schülerinnen und Schüler betreffen.

51

52

1 *Entwicklungsziele*

- 2 • Ziel muss es sein, hochbegabte Schülerinnen und Schüler frühzeitig wahrzunehmen, zu
3 fördern und zu fordern, sie in ihrem jeweiligen Bildungsgang zu integrieren und dabei für
4 sie individuell adäquate Lern- und Entwicklungsbedingungen zu schaffen, jedoch dort, wo
5 es pädagogisch angebracht erscheint, in Gruppen mit Gleichbefähigten und Gleichinte-
6 ressierten zusammenzuführen. Genderspezifische Ansprache und Unterstützung sind
7 selbstverständlicher Bestandteil geeigneter Konzepte und ihrer Praxis.
- 8 • Schulen mit Schulprofilen, die es sich zu eigen machen, besondere Fähigkeiten zu för-
9 dern, werden unterstützt; ihre Profile können mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet
10 werden.
- 11 • Schulen sollen sich in Anlehnung an das Vorbild Niedersachsens zu Verbänden zusam-
12 mentun (Gymnasien/ Oberschulen/ Grundschulen) und gewährleisten, dass die Bega-
13 bungsförderung von der Grundschule bis zum Abitur in fachlicher Kontinuität durchge-
14 führt wird.
- 15 • Die Schulen bilden Netzwerke mit interessierten Schulen und kompetenten außerschuli-
16 schen Institutionen auf dem Gebiet der Hochbegabung (Schulpsychologische Dienste,
17 Beratungsstellen, Elterngruppen, Universitäten usw.)
18

19 **Empfehlungen Nr. 8**20 **Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler**

21

- 22 1. Schulen sollen sich in Kooperation für besondere Begabungsförderung bewerben.
23 Kriterien für eine erfolgreiche Bewerbung sind:
 - 24 • ein Schulverbund (P/ Sek.I/ Sek.II)
 - 25 • relevante Unterrichtsentwicklung
 - 26 • ein spezifisches Förder- und Differenzierungskonzept
 - 27 • ein gemeinsames Fortbildungskonzept
 - 28 • Standards der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten
 - 29 • Zusammenarbeit mit außerschulischen Lern- und Entwicklungsorten (Chöre, Or-
30 chester; Sportvereine)
 - 31 • Gestaltung der Übergänge in die weiterbildende Schulform/ Hochschule
 - 32 • Evaluationsmaßnahmen
 - 33 • Die Schulen schließen Kooperationsvereinbarungen zu gemeinsamen Leistungszie-
34 len und Lehrereinsatz.
 - 35 • Die Schulen erarbeiten fachlich unterstützt durch das Zentrum für schülerbezogene
36 Beratung und den Schulpsychologischen Dienst Bremerhaven Kriterien für ein ent-
37 sprechendes Förderkonzept und legen es bei der Senatorin für Bildung und Wissen-
38 schaft vor.
- 39 2. Erfolgreiche **Kooperationen werden zertifiziert**. Dieses Zertifikat bleibt für drei Jahre
40 bestehen und kann dann neu beantragt werden.
- 41 3. Schulen können **Schulprofile** entwickeln, die sich auszeichnen durch bilinguale Bil-
42 dungsgänge, Musik-, Sport-, Kunst-Profile und mathematisch-naturwissenschaftliche
43 Profile, die in ihren didaktischen Konzeptionen besondere Begabung berücksichtigen.
- 44 4. Das Zentrum für schülerbezogene Beratung und der Schulpsychologische Dienst in Bre-
45 merhaven bieten als ausgewiesene und kommunizierte Dienstleistung für Eltern, Schüle-
46 rinnen und Schüler und Lehrkräfte pädagogisch-psychologische **Beratung und Unter-
47 stützung** im Kontext kognitiver Hochbegabung oder besonderer Begabungen an.

- 1 5. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft erstellt im Schuljahr 2009/10 eine **Broschüre zur Elterninformation** über das Thema und die darauf bezogenen bremischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote.
2
3
4
5

4.3 Schulentwicklung - Organisationsentwicklung

6 Schulentwicklung greift zu kurz, wenn sie sich darauf beschränkt, neue Methoden, Regeln, Institutionen als unmittelbare Antwort auf erkannte Problemlagen einzuführen. Sie muss die
7 Frage nach dem professionellen Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer und dem Ethos der Schule einbeziehen (nach O. Seydel). Das hat aber zur Voraussetzung, dass kolle-
8 giale Kommunikation und Reflexion stattfinden, die angewiesen sind auf eine Infrastruktur,
9 die den Dialog unvermeidbar macht:
10
11

4.3.1 Teamschulen entwickeln - Lehrerkooperation

12 *Ausgangslage*

13 Teamarbeit im Lehrerkollegium ist immer noch selten und Teamarbeit stand bislang nicht im
14 Mittelpunkt des pädagogischen Interesses von Schule. In Bremen hatten sich von Septem-
15 ber 2003 bis August 2008 sechs Projektschulen an dem Programm „Lehrer im Team – Qua-
16 litätsentwicklung an der Schule“ (LiT) der Robert Bosch Stiftung beteiligt. Die in diesem Pro-
17 jekt gewonnenen Erfahrungen ebenso wie die pädagogische Praxis von Reformschulen ha-
18 ben aber verdeutlicht, wie eng Unterrichtsentwicklung mit Teamentwicklung im Kollegium
19 verknüpft ist. Denn professionell gestaltete Teamarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern
20 bietet neue Chancen für eine zeitgemäße Schul- und Unterrichtsentwicklung, aber auch für
21 die Bewältigung des „ganz normalen“ Unterrichtsalltags, gegenüber den herkömmlichen Ar-
22 beitsweisen und -strukturen. Sie hilft, Schwächen gegenseitig zu kompensieren und von den
23 Stärken anderer zu profitieren. Sie hilft gemeinsame Ziele zu erreichen, die man als Einzel-
24 kämpfer so nicht erreichen kann. Und sie schenkt, wenn sie gelingt, emotionale Befriedigung
25 und das Gefühl sozialer Eingebundenheit.

26 Teamentwicklung ist gelungen, wenn sie wirksam die dritte Stufe eines Drei-Stufen-Modells
27 erreicht hat, das von der empirischen Schulforschung aufgestellt wurde:

28 „Stufe 1 Kollegialer Austausch („Lose Kopplung“)

29 Stufe 2 Arbeitsteilige Kooperation

30 Stufe 3 Ko-Konstruktion²⁰

31 Die dritte Stufe meint: Der Kern der Berufstätigkeit, also das Unterrichten, wird auf der Basis
32 der zusammengeführten Kompetenzen und Persönlichkeiten gemeinsam reflektiert, geplant,
33 streckenweise gemeinsam realisiert und überprüft. Dem dienen Jahrgangs-, Projekt- und
34 Fachteams, Teamteaching, gemeinsame Materialentwicklung und kollegiales Hospitieren.
35 Struktur und selbstregulierte Arbeit von Teams richten deren Verantwortung auf Lernkultur
36 ebenso wie auf Schulkultur, stehen also in engem Zusammenhang mit dem Schulprogramm.
37 Teamarbeit ist auch Arbeit an gemeinsamen Leitbildern. Sie ist kein Lehrerprivileg, sondern
38 muss die in der Schule versammelten Professionen zusammenführen. Kooperation und
39 Teamarbeit müssen Gegenstand der Führungs- und Unterstützungstätigkeit von Schulleitung
40 sein.

41 Professionelle Teamarbeit setzt allerdings auch Investitionen voraus - Investitionen in Fort-
42 bildung und Zeit - sowie die Bereitschaft, sich nach vielen Jahren „bewährter“ Praxis auf et-
43 was Neues einzulassen, neu hinzuzulernen und individuelle Verantwortung mit kollegialer
44 Kooperation in Einklang bringen.

45

²⁰ nach C. Gräsel: „Lehrkräfte zur Kooperation anregen ...“; ZS. f. Pädagogik, Jg. 52, S. 205ff.

1 *Entwicklungsziele*

- 2 • In jeder Schule wird als wichtiges pädagogisches konstitutives Element der Schul- und
- 3 Unterrichtsentwicklung Lehrerkooperation praktiziert.
- 4 • Verbindliche Rahmensetzungen verpflichten die Schulen zur Teambildung und Lehrerkoo-
- 5 operation.
- 6 • Jede Schule verfügt über ein Konzept von Lehrerkooperation. Die Grundorganisation der
- 7 Lehrerkooperation erfolgt in Teams, in den Jahrgängen 5 bis 10 als Jahrgangsteam-
- 8 schule. Die Jahrgangsteams - auch in der Struktur von Doppeljahrgängen - werden er-
- 9 gänzt entsprechend der Situation der Schule durch weitere Teams, die zur qualitativen
- 10 Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsentwicklung beitragen können.
- 11

12 **Empfehlungen Nr. 9**13 **Teamschulen entwickeln**

14

- 15 1. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft schafft im Zuge der Novellierung des Schul-
- 16 verwaltungsgesetzes eine **verbindliche Rahmensetzung** für die Etablierung von Jahr-
- 17 gangsteams in Schulen.
- 18 2. Jede Schule entwickelt im Rahmen der zyklischen Fortschreibung ihres Schulprogramms
- 19 ein **Konzept von Lehrerkooperation** mit Angaben zur konkreten Organisation sowie zu
- 20 Zeit- und Raumstrukturen, durch die die Zusammenarbeit in Teams befördert wird.
- 21 Die Schulleitungen sichern die Arbeit im Team durch entsprechende Delegation von Auf-
- 22 gaben innerhalb der Schule.
- 23 3. Die sechs Bremer Schulen, die im **Projekt „Lehrer im Team „Qualitätsentwicklung an**
- 24 **der Schule“** (LiT) mitgearbeitet haben, und die beiden Sek.-II-Schulen, die im Projekt
- 25 „LUST- Lehrer/innen und Schüler/innen im Team“ beteiligt waren, können zu Hospitati-
- 26 onsschulen werden, die andere in ihrer Arbeit unterstützen.
- 27 Das Landesinstitut für Schule und das Lehrerfortbildungsinstitut in Bremerhaven entwi-
- 28 ckeln in Zusammenarbeit mit den Schulen des LiT- und des LUST-Projektes ein Fortbil-
- 29 dungsmodul „Lernen und Arbeit im Team“.
- 30 4. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft und der Magistrat der Stadt Bremerhaven
- 31 stellen Ressourcen in Form von Beförderungsstellen und Entlastung von Unterricht zur
- 32 Verfügung.
- 33 5. Im **Bereich der berufsbildenden Schulen** wird die Entwicklung von Teamstrukturen
- 34 nach dem so genannten GABEK[®]-Verfahren gefördert (GABEK = „Ganzheitliche Bewäl-
- 35 tigung von Komplexität“). Dem Unterausschuss „Berufliche Bildung“ der Deputation für
- 36 Bildung wird im Februar 2010 ein Bericht über den Sachstand vorgelegt.
- 37

38

39 **4.3.2 Leitungsstrukturen anpassen - Anreize bieten**40 *Entwicklungsziele:*

41 Wenn sich die Führung einer Schule auf Teamstrukturen bezieht und wenn Jahrgangs- und

42 Fachteams einen wesentlichen Teil der Infrastruktur schulischen Qualitätsmanagements bil-

43 den, muss sich dies auch in dafür eingerichteten herausgehobenen Funktionsstellen außer-

- 44 • eine Wertschätzung der Aufgaben der Teams wie der Aufgabe ihrer Leitung
- 45 • ein Anreiz für Lehrkräfte, den Vorsitz von Fachkonferenzen oder eines Jahrgangsteams
- 46 zu übernehmen,
- 47 • eine Möglichkeit, Nachwuchs für andere Leitungsfunktionen zu fördern.

1 Einen zweiten Eckpunkt der Qualitätsentwicklung und -sicherung in einer Schule bildet die
2 Notwendigkeit, Fächer und Jahrgänge übergreifend pädagogisch-didaktische Leitideen zu
3 entwickeln und zu verwirklichen.

4 Didaktische Leitungen - die einzelne Schulen der Sekundarstufen schon heute haben -
5 kümmern sich um

- 6 • abgestimmte Arbeit an der Unterrichtsentwicklung
- 7 • den Umgang mit Leistungsdaten, z.B. aus Vergleichsarbeiten
- 8 • die Entwicklung von Integrations- und Differenzierungskonzepten und -praxis
- 9 • ggf. Ganztagskonzepte
- 10 • Teamkonzepte und fachliche Kooperation.

11 Ein dritter Eckpunkt konsequenter Unterstützung der Verantwortung der Schulleitung für die
12 Qualität der schulischen Prozesse besteht in der Integration von Verwaltungskompetenz in
13 die Schulleitung oder ihr direktes Unterstützungssystem, besonders wenn Schulen eigenver-
14 antwortlich geführt werden.

15

16 **Empfehlungen Nr. 10**

17 **Leistungsstrukturen anpassen – Anreize bieten**

- 18 1. Zur Gewährleistung der weiteren methodischen und didaktischen Entwicklung in der Ein-
19 zelschule wird zukünftig eine der Schulleitungspositionen in Verbindung mit der **didakti-**
20 **schen Leitung** der Schule wahrgenommen.
- 21 2. Das Bremer **Funktionsstellenraster** für Funktionen außerhalb von Schulleitung berück-
22 sichtigt zukünftig und zunehmend die Führungserfordernisse fester Teamstrukturen auf
23 den
24 Ebenen der Jahrgangsstufen und der Fächer. Hierbei ist gegebenenfalls die Zahl der
25 Funktionsstellen anzuheben und zu prüfen, inwieweit durch Zulagen die zeitweise Über-
26 nahme von Funktionen im mittleren Management der Schulen ermöglicht werden kann.
27 Eine Verbesserung der Situation der Grundschulleitungen ist zu prüfen.
- 28 3. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft prüft bis zum 31.07.2009 alternative Kon-
29 zepte der Einbeziehung von direkter **Verwaltungsleitung** in Schulleitungen, insbesonde-
30 re im Hinblick auf
 - 31 • die Abhängigkeit von der Größe und Angebotsstruktur einer Schule
 - 32 • die Alternative des Einbaus entsprechender Stellen in den Leitungspool oder ein an-
33 gegliedertes Unterstützungssystem
 - 34 • die Möglichkeit einer entsprechenden Entlastung der Leitungen kleiner Schulen und
35 Grundschulen
 - 36 • die Frage der erforderlichen Qualifikation und Laufbahnzuordnung.

37

4.3.3 Eigenverantwortliche Schule

4.3.3.1 Projekt „ReBiz“

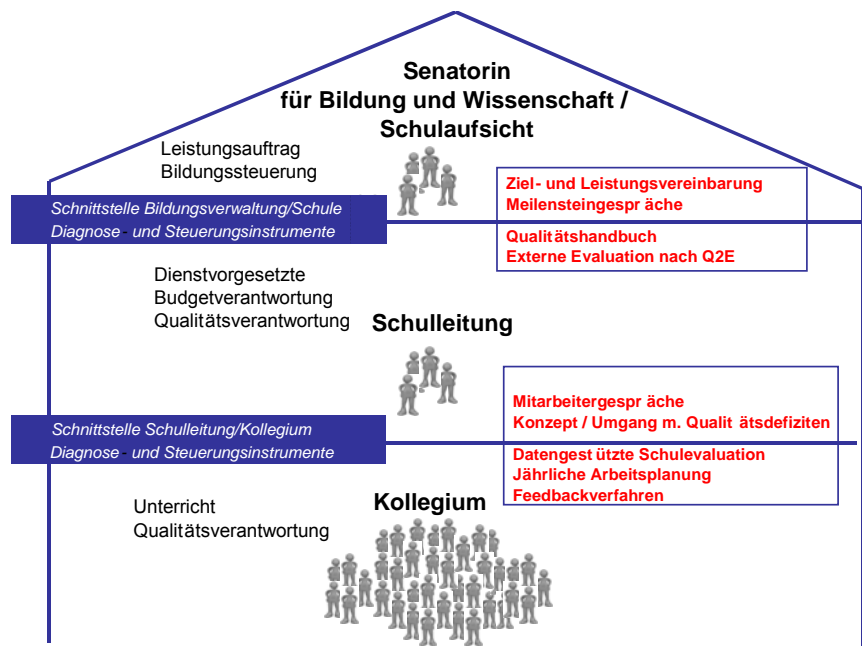
38 Mit dem Projekt „Weiterentwicklung beruflicher Schulen zu Regionalen Berufsbildungszent-
39 ren“ (ReBiz) hat das Land Bremen sich im beruflichen Bereich bereits 2002 auf den Weg be-
40 geben, ein verändertes Steuerungsmodell zu erproben und zu verankern, das besser als zu-
41 vor die einzelne Schule und das gesamte System zu exzellenten Leistungen bringen sollte.
42 Dafür wurden den beruflichen Schulen und den Schulzentren des Sekundarbereichs II mit
43 beruflichen und gymnasialen Abteilungen größere Freiräume eingeräumt. Der Entwicklungs-
44 prozess mit fünf Pilotschulen (ReBiz I: 2002-2005) hat zunächst dazu beigetragen, dass we-

1 sentliche Projektergebnisse in die Novellierung des Schulgesetzes (2005) eingeflossen sind.
2 Insbesondere die

- 3 • Einführung des Qualitätsmanagementsystems „Qualität durch Evaluation und Entwick-
4 lung (Q2E)“,
- 5 • die Übertragung von zahlreichen Rechten und Pflichten des Dienstvorgesetzten auf die
6 Schulleiterinnen und Schulleiter sowie
- 7 • die Einführung der Personalkostenbudgetierung

8 haben maßgeblich dazu beigetragen, die Eigenverantwortung der Schulen zu stärken. Durch
9 die Übertragung der Ergebnisverantwortung auf die Einzelschule - bei gleichzeitiger Gewähr-
10 rung der notwendigen

11 Spielräume zur Gestal-
12 tung ihrer pädagogi-
13 schen Prozesse - ist
14 Wesentliches für den
15 Ansatz „Steuern auf Ab-
16 stand“ geleistet worden.
17 Im Verlauf der Projekt-
18 phasen ReBiz II (2005-
19 2008) und ReBiz III
20 (2006-2008) sind die er-
21 arbeiteten Steuerungsin-
22 strumente, das Quali-
23 tätsmanagementsystem
24 und die Personalkosten-
25 budgetierung²¹ an allen
26 weiteren berufsbildenden
27 Schulen eingeführt wor-
28 den. Im Schaubild ist
29 sich das veränderte
30 Steuerungsmodell dar-
31 gestellt.



32 Das Gesamtprojekt ist aus Mitteln des „Europäischen Fonds für Regionale Entwicklung (EF-
33 RE)“ gefördert worden. Diese Förderung ist mit dem 30.04.2008 ausgelaufen.

34 Damit ist keineswegs das Projekt selbst abgeschlossen. Die Phasen „Initiierung“ und „Imp-
35 lementierung“ sind allerdings für alle Schulen erfolgreich abgearbeitet. Die Phase der „Ver-
36 ankerung des Neuen im schulischen Alltag“ hingegen ist für die ursprünglichen Pilotschulen
37 noch „in vollem Gang“, für die Transferschulen bislang lediglich angeschoben.

38 Es bleibt noch einiges zu tun:

- 39 1. Es muss eine Balance hergestellt werden zwischen klaren Vorgaben durch die senatori-
40 sche Behörde und den Kennwerten/Informationen, die Schulen liefern müssen, um wirk-
41 sames Steuern zu ermöglichen.
- 42 2. Die an den Schulen bereits initiierten Entwicklungen müssen den Status von Einzelpro-
43 jekten verlieren und so miteinander verkoppelt werden, dass schulintern ein ganzheitli-
44 ches Steuerungskonzept entsteht.
- 45 3. Dafür müssen die Schulleiterinnen und Schulleiter eine Schlüsselrolle übernehmen und
46 auch ihre Führungsrolle deutlicher wahrnehmen, um Veränderungen an der Schule vo-
47 ranzubringen. Der Wandel vom Administrieren und Abarbeiten von Einzelaspekten hin zu
48 einer ganzheitlichen Schulführung ist mit entsprechenden Führungsinstrumenten zu un-
49 terstützen.

²¹ Bezogen auf die Personalkostenbudgetierung gilt dies nur für die berufsbildenden Schulen der Stadtgemeinde Bremen.

1

2 Wichtiger jedoch und daher besonders hervorzuheben ist Folgendes:

- 3 1. Die über ReBiz initiierten Arbeits- und Veränderungsprozesse in den Schulen haben sich
4 positiv auf die Schul- und Unterrichtsqualität, auf die öffentliche Wahrnehmung der
5 Schulen und auf die Kommunikation mit den schulischen Partnern ausgewirkt.
- 6 2. Über den ReBiz-Prozess ist es erfolgreich gelungen, ein funktionierendes QM – System
7 (Q2E) als Steuerungs- und Leitungsinstrument zu etablieren.
- 8 3. Die Budgetierung der Schule im Bereich der Personal- und Sachmittel hat die Entschei-
9 dungsspielräume und die Verantwortung der Schulleitung in Bezug auf die Auswahl von
10 Personal und die Sachmittelverwendung deutlich gestärkt.
- 11 4. Die Organisation der Schulen hat sich dauerhaft verändert. Der Blick für die Zusammen-
12 hänge zwischen Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung wurde erheblich
13 geschärft.
- 14 5. Die Zusammenarbeit zwischen der senatorischen Behörde und der Schule hat sich dau-
15 erhaft verändert. Durch die Arbeit mit dem Instrument der Ziel- und Leistungsvereinba-
16 rung entfaltet der Ansatz „Steuerung auf Abstand“ Wirkung.

4.3.3.2 Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ in der Stadtgemeinde Bremen

17 Der Entwicklungsprozess der berufsbildenden Schulen (ReBiz) war ein erster entschei-
18 der Schritt in Richtung „Eigenverantwortliche Schule“. Es hat sich gezeigt, dass der Weg
19 dorthin auf der Grundlage der durch das Schulgesetz gegebenen Möglichkeiten ein umfang-
20 reiches Projekt ist, das zu tiefgreifenden Veränderungen im bremischen Schulwesen führt.

21 Um die Ergebnisse aus dem ReBiz-Prozess auf die allgemeinbildenden Schulen übertragen
22 zu können, war es zunächst angezeigt, eine Pilotphase „Eigenverantwortliche Schule (EVS)“
23 einzurichten, an der - ermittelt durch ein Ausschreibungsverfahren - vier Schulen teilnehmen:

- 24 • Grundschule Am Weidedamm,
- 25 • Grundschule an der Delfter Straße,
- 26 • Gesamtschule Bremen Ost
- 27 • Wilhelm-Olbers-Schule.

28 Im Projekt soll geprüft werden, ob mit den gegebenen Voraussetzungen das Ziel größerer
29 Eigenverantwortlichkeit erreicht werden kann und ob die hiermit verbundenen schulinternen
30 und strukturellen Veränderungen auf alle Schulstufen übertragen werden können.

31 Dafür lassen sich Handlungsfelder angeben, in denen die Entscheidungs- und Handlungs-
32 freiheiten einer einzelnen Schule erweitert werden können.

33 Bei allen anzustrebenden Zielen geht es darum, die Regelungsdichte für das schulinterne
34 Handeln und Entscheiden zu verringern und damit dem Grundsatz „Steuern auf Abstand“ zu
35 folgen.

36 So gilt für das Handlungsfeld

- 37 • Pädagogische Eigenverantwortlichkeit:
38 Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft setzt die Standards für die zu erreichenden
39 Kompetenzen, die über zentrale Abschlussprüfungen gesichert werden. Den Weg, diese
40 Standards zu erreichen, gestalten die Schulen in eigener Verantwortung.
- 41 • Organisatorische Eigenverantwortung:
42 Schulen können im Rahmen des Schulverwaltungsgesetzes eigene Organisationsstruk-
43 turen entwickeln, die der Umsetzung pädagogischer Ziele dienen.
- 44 • Personalverantwortung:
45 Diese überschneidet sich sachgemäß mit dem Handlungsfeld der organisatorischen Ei-
46 genverantwortung. Die Verantwortungs- und Entscheidungsbereiche des Schulleiters /
47 der Schulleiterin sollen gestärkt werden, damit diese ihre Schule eigenverantwortlich (und
48 gut) führen können. Dies betrifft zum einen die Übertragung von Dienstvorgesetzenei-

1 genschaften, so etwa der Aufgabe, dienstliche Beurteilungen zu fertigen, die Genehmi-
2 gung von Nebentätigkeiten und kurzfristige Dienstbefreiungen für Lehrpersonen. Zum
3 anderen geht es um das Konzept der „pädagogischen Leadership“, das heißt, Schulleite-
4 rinnen und Schulleiter eigenverantwortlicher Schulen benötigen ein Führungskonzept,
5 das die Aspekte Schulmanagement, Schulentwicklung, Budgetverantwortung und Pro-
6 jektorganisation miteinander verbindet.

- 7 • Budgetierung: Alle Schulen steuern bereits eine Reihe von Budgets eigenverantwortlich.
8 Erprobt werden soll die Personalkostenbudgetierung mit dem Ziel, die Personalentwick-
9 lung eigenverantwortlich und mit Bezug auf das Schulprofil und Schulprogramm zu steu-
10 ern.

11 Alle genannten Ziele sind auf eine weitgehende Eigenverantwortung der Schule gerichtet:
12 Die Schule soll sich auf der Grundlage ihres öffentlichen Auftrags durch die optimale Ausnut-
13 zung und Ausgestaltung ihrer Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in den Gesamt-
14 prozess der Qualitätsentwicklung des bremischen Schulwesens einbringen. Die Senatorin für
15 Bildung und Wissenschaft setzt in dieser Entwicklung nur noch die Rahmenbedingungen, die
16 der allgemeinen schulgesetzlichen Verpflichtung geschuldet sind, so dass reglementierende
17 Eingriffe der staatlichen Schulaufsicht auf ein unverzichtbares Minimum reduziert werden.

18 Um dies bereits während des Projektes umzusetzen, sind mit den Pilotschulen Zielvereinba-
19 rungen abgeschlossen worden. Diese beschreiben die Maßnahmen und Ziele der Schule
20 und die Ressourcen, die den Schulen im Projektverlauf zur Verfügung stehen.

21 Das Pilotprojekt mit den genannten Schulen soll im Jahr 2011 in die Entscheidung einmün-
22 den, ob die nunmehr gesicherten Ergebnisse in das Regelwerk des gesamten bremischen
23 Schulwesens übergehen können.

5 Behinderte und nicht behinderte Kinder lernen gemeinsam

5.1 Entwicklung und Situation der sonderpädagogischen Förderung im Lande Bremen

1 Das Leitbild der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist durch den Deutschen Bildungsrat 1973 formuliert worden und hat die bremischen Schulgesetze seit 1975 geprägt:

4 „Für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher empfiehlt die Bildungskommission ein flexibles System von Fördermaßnahmen, das einer Aussonderungstendenz der allgemeinen Schule begegnet, gemeinsame soziale Lernprozesse Behinderter und Nichtbehinderter ermöglicht und den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen behinderter Kinder und Jugendlicher entgegenkommt. Die dadurch zustande kommende gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern bringt eine sonderpädagogische Verantwortung für die allgemeine Schule mit sich, die sie bisher nicht wahrzunehmen brauchte, weil es neben ihr die Sonderschule gab und noch gibt.“

13 Bremen hat diese Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973 aufgegriffen und sich frühzeitig um eine integrative und alternative kooperative Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bemüht.

16 Sonderpädagogische Förderung hat sich in Bremen sehr spezifisch entwickelt. Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre entstanden in Bremen gesellschaftspolitische Strömungen, die - mit Wirkung - den Anspruch stellten, behinderte Kinder in Kindergärten und Schulen nicht mehr auszusondern. Ab 1988 wurden in praktischen Schritten die in Bremen möglichen Formen von gemeinsamer Beschulung Behinderter und Nichtbehinderter eingeführt.

21 Die Formen und Strukturen der sonderpädagogischen Förderung sind bis heute von dem politischen Grundgedanken der sozialen Integration getragen.

23 Durch die Schulgesetze von 1975 und 1995 und die Verabschiedung der bis heute gültigen Sonderpädagogikverordnung wurde die Steuerung in die Hände der Schulleiterinnen und Schulleiter der zunächst noch existierenden Sonderschulen und der sich entwickelnden Förderzentren gelegt.

27 Dabei sind in der Stadtgemeinde Bremen drei nebeneinander stehende Systeme der sonderpädagogischen Förderung entstanden, die sich aus den unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen ergeben und die vom Senat in den zurückliegenden Legislaturperioden kontinuierlich ausgebaut wurden:

- 31 • Überregionale Spezialförderzentren für die Bereiche Sehen, Hören, Körperliche Entwicklung und Soziale und Emotionale Entwicklung mit eigenen Schulstandorten und -gebäuden.
- 34 • Förderzentren für den Bereich Wahrnehmung und Entwicklung (Schulen für Geistigbehinderte) dezentral kooperativ an Regelschulen
- 36 • Förderzentren für die Bereiche Lernen, Sprache und Verhalten (FÖZ LSV) mit eigenen Schulstandorten und -gebäuden ab Klasse 5 und nahezu vollständiger Integration in der Primarstufe der Regelschulen und stellenweiser Integration in der Sekundarstufe I.
- 39 • Die Stadtgemeinde Bremerhaven hat folgenden Entwicklungsstand erreicht:
- 40 • Die überregionalen Spezialförderzentren für die Bereiche Sehen und Hören der Stadtgemeinde Bremen werden von Bremerhaven mitgenutzt, da dort die Schülerzahlen so gering sind, dass eigene Systeme nicht zu realisieren sind. Entsprechendes gilt für Körperbehinderte; hier gibt es einen Kooperationsvertrag mit der Seeparkschule, Schule für Körperbehinderte, in Debstedt.
- 45 • Die Förderzentren für Wahrnehmung und Entwicklung sind räumlich einzügig Regelschulen zugeordnet und kooperieren durchgehend von Jahrgangsstufe 1 bis 12.

- 1 • Die Förderzentren für Lernen, Sprache und Verhalten arbeiten in den Jahrgangsstufen 1
2 bis 4 integrativ. Mit der Gründung einer 6-jährigen Grundschule werden an einem Stand-
3 ort der Stadt auch die Jahrgangsstufen 5 und 6 integrativ beschult. Ansonsten teilen die
4 Förderzentren der Jahrgangsstufen 5 bis 10, die in der Regel eigene Standorte haben,
5 ihre Standorte mit Regelschulen und kooperieren vereinzelt.

6 Bei der sonderpädagogischen Förderung wurde seit 1995 insbesondere die Kooperation der
7 Förderzentren für Wahrnehmung und Entwicklung mit allgemeinen Schulen der Primar- und
8 der Sekundarstufen mit hohem Mitteleinsatz ausgebaut; damit wurde und wird ein langfristi-
9 ges Reformprojekt konsequent fortgeschrieben. Dies spiegelt sich in der Stadtgemeinde
10 Bremen in dem heute erreichten Stand der Lerngruppen: 35 an Grundschulstandorten, 39 an
11 Standorten der Sekundarstufe I und 8 an Standorten der Sekundarstufe II. Insgesamt hat
12 Bremen im Bereich der integrativen und kooperativen Förderung von Kindern und Jugendli-
13 chen, insbesondere durch die Integration in den Grundschulen und einschließlich der Koope-
14 ration der Förderzentren für Wahrnehmungs- und Entwicklungsförderung, eine Quote von
15 nahezu 60 % erreicht und ist damit im Ländervergleich führend. Der Bundesdurchschnitt der
16 Integrationsquote liegt zurzeit bei ca. 18 %.

17 Die für die sonderpädagogische Förderung notwendigen personellen und sächlichen Res-
18 sourcen wurden in den vergangenen Jahren ausgeweitet, insbesondere durch das Aufwach-
19 sen der Lerngruppen in der Kooperation der Förderzentren für Wahrnehmung und Entwick-
20 lungsförderung.

21 Es ergibt sich bereits aus der selbstverständlichen Haushaltsverantwortung, aber besonders
22 angesichts der Finanzlage Bremens die Notwendigkeit, Effizienz und Effektivität des Sys-
23 tems der sonderpädagogischen Förderung zu überprüfen, um es auf qualitative und quanti-
24 tative Daten gestützt so weiter zu entwickeln, dass es dem Integrations- und Förderauftrag
25 des Schulgesetzes bestmöglich entsprechen kann.

5.2 Das Gutachten zur Sonderpädagogik in der Stadtgemeinde Bremen

26 Die Koalitionsvereinbarung zur 17. Legislaturperiode sieht vor, dass eine „externe Bewertung
27 Empfehlungen zur Weiterentwicklung“ der sonderpädagogischen Förderung erarbeiten soll.
28 Im Frühjahr 2008 wurde eine externe Begutachtung der sonderpädagogischen Förderung in
29 der Stadtgemeinde Bremen bei den Professoren Klemm und Preuss-Lausitz in Auftrag ge-
30 geben mit dem Ziel, daraus fachlich angemessene Möglichkeiten der Weiterentwicklung der
31 sonderpädagogischen Förderung unter Beibehaltung und Verstärkung der sozialen Integrati-
32 on von Behinderten zu gewinnen und auch diesen Teil der Schülerschaft in die Gestaltung
33 längeren gemeinsamen Lernens einzubeziehen. Die Systematik der sonderpädagogischen
34 Förderung in Bremerhaven ist der der Stadtgemeinde Bremen vom Grundsatz her vergleich-
35 bar und die Ergebnisse der externen Begutachtung können daher auf Bremerhaven ggf. ü-
36 bertragen werden.

37 Das Gutachten sollte im Wesentlichen feststellen, ob

- 38 1. die Aufträge, die die Förderzentren auf der Basis des Schulgesetzes und der gültigen
39 Sonderpädagogikverordnung haben, erfüllt werden,
- 40 2. die gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen (Struktur der Förderorte; Bildungsgän-
41 ge; Personalstruktur; Leitungsstrukturen ...) hierfür hinderlich oder förderlich sind,
- 42 3. die finanziellen Mittel effektiv und effizient eingesetzt werden,
- 43 4. die Kooperationen zwischen Förderzentren und unterstützenden Diensten (Amt für sozi-
44 ale Dienste u.a.) effektiv sind und die Mittel effizient eingesetzt werden,
- 45 5. die diagnostischen Möglichkeiten hinreichend genutzt und zeitnah zu Entscheidungen
46 bzgl. sonderpädagogischem Förderbedarf und Förderort führen,
- 47 6. die Rahmenbedingungen der sonderpädagogischen Förderung zur weiteren Qualitäts-
48 entwicklung verändert werden müssen.

49 Folgende konkrete Arbeitsaufträge wurden von den Gutachtern bearbeitet:

- 50 • Darstellung des Forschungsstandes zu qualitativen Aspekten gesonderter und integrier-
51 ter sonderpädagogischer Förderung;

- 1 • Beschreibung und Bewertung des Status quo in Bremen und ggf. Entwicklung alternati-
- 2 ver Ansätze;
- 3 • Überprüfung diagnostischer Verfahren;
- 4 • Analyse struktureller Rahmenbedingungen, insbesondere die Frage nach dem Erhalt ei-
- 5 genständiger Förderzentren im Bereich Lernen und alternative Entwicklungsperspektiven
- 6 im Bereich der Primar- und Sekundarstufen;
- 7 • Entwicklung sonderpädagogischer Fördergruppen an Gymnasien („Koop-Klassen“) und
- 8 Darstellung alternativer Modelle;
- 9 • Sonderpädagogische Förderung verhaltensschwieriger Kinder (ggf. alternative Modelle
- 10 für die Schule für Erziehungshilfe);
- 11 • Analyse der Kooperationen mit unterstützenden Diensten und Optimierung;
- 12 • Vergleichende Analyse der Ausgaben für das gegenwärtig in Bremen praktizierte Verfah-
- 13 ren der sonderpädagogischen Förderung sowie des im Rahmen des Gutachtens vorge-
- 14 schlagenen alternativen Verfahrens.“

15 Das Gutachten liegt vor.²² Im Kern beziehen sich die Gutachter auf die Förderzentren LSV
16 und schlagen insbesondere für diesen Bereich Veränderungsprozesse vor.

17 Das Gutachten schließt mit der folgenden zusammenfassenden Gesamtempfehlung:

18 „1. Der Grundsatz des Rechtes auf volle Integration der Menschen mit Behinderun-

19 gen wird durch die Mitunterzeichnung der „Übereinkunft über die Rechte von Men-

20 schen mit Behinderungen“ durch das Land Bremen im Bundesrat bekräftigt. Damit ist

21 für alle Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen das uneingeschränkte Recht

22 verbunden, integrativ unterrichtet und gebildet zu werden. Dies erfordert Änderungen

23 im Bremischen Schulgesetz und in der Sonderpädagogischen Verordnung (vgl. dazu

24 Kap. 2).

25

26 2. Daraus folgt: Die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

27 wird in allen Förderbereichen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe ermöglicht.

28

29 3. Der Umfang der sonderpädagogischen personellen Ressourcen wird, in Anwen-

30 dung des bisher für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, Verhalten festgelegten

31 Prinzips, durch eine für alle Förderbereiche auf den Altersjahrgang bezogene Quote

32 festgelegt. Insgesamt wird eine auf den Altersjahrgang bezogene Gesamtquote von

33 6,5% (4,5% LSV) und ein Durchschnittsstundenanteil pro Kind von 2,9 h festgelegt,

34 bis 2015/16 auf 3,7 h (3,5 h LSV) aufwachsend festgelegt. Dabei wird davon ausge-

35 gangen, dass die Förderstunden nicht mehr notwendigerweise das ganze Schuljahr

36 einem Kind zugeordnet werden, weil nun die Ressourcen entsprechend dem finni-

37 schen Konzept stabil in der Schule sind (vgl. Kap. 4, 6), mehr Kinder erreichen und

38 flexibel eingesetzt werden können.

39

40 4. Die in den kommenden Jahren in Folge des Rückgangs der Schülerzahlen frei werdenden

41 sonderpädagogischen Ressourcen bleiben für die Aufgaben der Förderung von Schülerinnen

42 und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten, um auf diese Weise den För-

43 deranteil pro Kind kontinuierlich erhöhen zu können. Die festgelegte Förderquote pro Alters-

44 jahrgang bleibt konstant.

45

46 5. Im Förderbereich LSV werden alle Schülerinnen und Schüler jahrgangsweise nur in allge-

47 meinen Schulen unterrichtet. Es wird auf Feststellungsdiagnostik zum Zwecke der Zuweisung

48 an einzelne allgemeine Schulen verzichtet, weil die entsprechenden Ressourcen – nach sozi-

49 alen Belastungskriterien differenziert – nach Zahl der gesamten Schülerinnen und Schüler der

50 jeweiligen Schule vorhanden sind (vgl. Kap. 4, 6). Die Förderdiagnostik und der flexible Ein-

51 satz der individuellen Förderung werden dokumentiert. Die FöZ LSV nehmen entsprechend

52 keine neuen Schüler im Förderschwerpunkt LSV auf. Zu prüfen ist, ob die bisherigen Leitun-

53 gen der FöZ LSV bei gleicher Besoldungsstufe die Leitung von Unterstützungs-Centers (vgl.

54 5) übernehmen und Mitglieder der Schulleitungen dieser Schulen werden können.

55

56 6. Alle allgemeinen Schulen (aller Schularten) richten ein Unterstützungs-Centrum (UC) ein,

57 das der Schulleitung zugeordnet ist. Die UC koordinieren neben der sonderpädagogischen

58 Förderung mit weiteren Ressourcen gegebenenfalls auch die Sprachförderung für Kinder mit

²² Das Gutachten zur Sonderpädagogik ist im Internet einsehbar:
<http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Bremen%20Wv%20End%201-11%20End.pdf>

1 *Migrationshintergrund, die schulinterne Lernförderung und die Talentförderung (vgl. Kap. 4).*
 2 *Sie haben eine Basisausstattung sonderpädagogischer Stellen, die sich aus dem errechneten*
 3 *Umfang für die Bereiche LSV ergeben, und weitere Ressourcen, die sich aus den Förder-*
 4 *schwerpunkten Sehen, Hören, körperliche Entwicklung und geistige Entwicklung ableiten, so-*
 5 *weit Kinder dieser Schwerpunkte integrativ in dieser Schule unterrichtet werden. Die Stellen*
 6 *der Basisausstattung werden wie alle anderen Lehrkräfte in der Schule geführt und sind Teil*
 7 *des Kollegiums. Die UC sind für eine jährliche Rechenschaftslegung der sonderpädagogi-*
 8 *schen Förderung zuständig.*

9
 10 *7. Vor allem im UC der Sekundarschulen wird dafür Sorge getragen, dass es wenigstens ei-*
 11 *nen männlicher Sonderpädagogen gibt, der sich besonders auf Verhaltens- und Lernprobleme*
 12 *von Schülern spezialisieren kann und jungenpädagogische Ansätze kennt und in die Schule*
 13 *vermittelt.*

14
 15 *8. Die Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler, die bisher durch das FöZ*
 16 *Gansbergstraße erfolgte, wird durch vier Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen*
 17 *(REBUS-Bremen) ersetzt. Darin wird das bisherige Personal des FöZ, ein Teil der Schülerbe-*
 18 *zogenen Beratungsstellen und je zwei über Zielvereinbarung abgeordnete Mitarbeiter/innen*
 19 *(Sozialarbeiter) der Jugendhilfe einbezogen. Die vier dezentralen Einrichtungen haben mög-*
 20 *lichst auch Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund. Die Einrichtungen sind ästhetisch an-*
 21 *sprechend und für Beratung niedrigschwellig eingerichtet (vgl. im Einzelnen Kap. 7).*

22
 23 *9. Für die Schülerinnen und Schüler mit sinnes-, körperlichen und geistigen Behinderungen*
 24 *wird an der Feststellungsdiagnostik festgehalten. Die sechs FöZ werden zu Kompetenzzent-*
 25 *ren weiterentwickelt. Sie geben die ihnen zugeordneten Ressourcen an die jeweilige allge-*
 26 *meine Schule bzw. Klasse weiter, wenn ein Kind dieser Förderschwerpunkte integrativ unter-*
 27 *richtet werden will. Kooperationspartner in den allgemeinen Schulen sind – neben den Klas-*
 28 *senlehrern – die UC (vgl. Kap. 8).*

29
 30 *10. Zur kontinuierlichen Kompetenzentwicklung aller mit der Förderung von Kindern und Ju-*
 31 *gendlichen befassten Lehrkräfte (aller Lehrämter) und weiterer Mitarbeiter/innen in Schule,*
 32 *Jugendhilfe, Beratung und Schulaufsicht werden prozessbegleitend und in Verbindung mit*
 33 *Best-Practice-Beispielen durch das LIS spezifische Module entwickelt und angeboten. Im LIS*
 34 *sollte außerdem ein dreisemestriges, berufsbegleitendes zertifizierbares Weiterbildungsange-*
 35 *bot „Integration und Heterogenität“ eingerichtet werden, das mit Ermäßigungsstunden studiert*
 36 *werden kann und beförderungsrelevant ist. Die Einführung eines Faches Sonderpädagogik*
 37 *(mit den Schwerpunkten Lernen und Verhalten) als zweites Fach oder als Masterschwerpunkt*
 38 *wird begrüßt.*

39
 40 *11. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft richtet zur Implementation der hier vorge-*
 41 *schlagenen Umwandlung bzw. Weiterführung der sonderpädagogischen Förderung eine ver-*
 42 *waltungsinterne Steuerungsgruppe und zugeordnet einen externen Beirat ein, der auf der*
 43 *Grundlage der vorgeschlagenen Empfehlungen bei der Umsetzung berät. Es wird vorgeschla-*
 44 *gen, die Implementation zeitnah (Beginn Schuljahr 2009/10) einzuleiten.“*
 45

5.3 Verfahrensempfehlungen

46 Das Ziel möglichst uneingeschränkter Integration sonderpädagogischer Förderbedarfe in die
 47 Arbeit der allgemeinen Schulen über die Primarstufe hinaus erfordert Voraussetzungen, die
 48 vielfach noch nicht gegeben sind. Dazu gehören u.a.:

- 49 • Akzeptanz des integrativen Weges bei Lehrkräften und Elternschaft
- 50 • Akzeptanz der Verortung der Sonderpädagoginnen und -pädagogen in den Kollegien der
51 allgemeinen Schulen
- 52 • Leistbarkeit der Integration auch der sonderpädagogischen Förderbedarfe
- 53 • angemessene Förderkompetenz der Lehrkräfte.

54 Daraus folgt, dass die Schrittigkeit und das Tempo des zu initiierenden Schulentwicklungs-
 55 prozesses sorgfältig bestimmt werden müssen. Eine Überforderung - auf welcher Seite der
 56 Beteiligten und Betroffenen auch immer - muss im Interesse der Schülerinnen und Schüler
 57 mit und ohne Förderbedarf vermieden werden, ohne das Leitbild der Integration preis-

1 zugeben. Das novellierte Schulgesetz muss daher hinsichtlich der sonderpädagogischen
2 Förderung als Entwicklungsgesetz gestaltet werden.

3 Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft setzt im Oktober 2008 eine behördeninterne
4 Steuergruppe ein, die eine Entwicklungsplanung für den Bereich und die Aufgabe sonderpä-
5 dagogischer Förderung u.a. auf der Grundlage des vorliegenden Gutachtens erarbeitet. Die
6 Steuergruppe kann weitere wissenschaftliche Expertise einholen und soll den Landesbehin-
7 dertenbeauftragten, Schulleiterinnen und Schulleiter der Förderzentren sowie den GEB Son-
8 derpädagogik in ihre Beratungen einbeziehen. Die Steuergruppe legt der Deputation für Bil-
9 dung (staatlich und städtisch) im Sommer 2009 Handlungsempfehlungen zur Beschlussfas-
10 sung vor. Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales ist einzubezie-
11 hen.

12

13 **Empfehlungen Nr. 11**

14 **Verfahrensempfehlungen zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung**

15 *Bereits am 25.09.2008 durch die Deputation für Bildung beschlossen*

- 16 1. Im Zuge der Erarbeitung der Novelle von Schul- und Schulverwaltungsgesetz sind rele-
17 vante **Änderungsbedarfe schulgesetzlicher Grundlagen** der sonderpädagogischen
18 Förderung zu bestimmen und auszuführen.
- 19 2. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft richtet in der Stadtgemeinde Bremen zum
20 Schuljahr 2009/10 [und 2010/11] in einem Antragsverfahren **regionale beispielhafte**
21 **Projekte** zur Weiterentwicklung der integrativen Förderung in der allgemeinen Sekundar-
22 stufe I ein.
- 23 3. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft setzt eine Arbeitsgruppe zur Klärung der
24 Voraussetzungen sowie zur **Konzeptionierung und Planung von Regionalen Ber-
25 atungs- und Unterstützungsstellen** (Rebus - Bremen) in der Stadtgemeinde Bremen
26 ein. Die Arbeitsgruppe prüft insbesondere die Auswirkungen der Gründung solcher Stel-
27 len auf das Zentrum für schülerbezogene Beratung sowie die Möglichkeit, Quartiersbil-
28 dungszentren mit diesen Einrichtungen zu verbinden bzw. Förderzentrumsstandorte
29 hierfür zu nutzen. Der Sachstand und die Ergebnisse der Arbeitsgruppe werden im
30 Sommer 2009 der Deputation für Bildung (städtisch) zur Kenntnis gegeben. Die Senato-
31 rin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales ist einzubeziehen.
- 32 4. Über die Ergebnisse der Arbeit der bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft einge-
33 richteten Steuergruppe des gesamten Umsetzungsprozesses und die Umsetzungs-
34 schritte sollen die Deputation für Bildung und der Unterausschuss Sonderpädagogik zeit-
35 nah unterrichtet werden.

6 Gestaltung des weiterführenden Schulsystems: Vielgliedrigkeit reduzieren - Länger gemeinsam lernen

1 Für den Zusammenhang der Schulstufen und für die Gliederung des weiterführenden Schul-
2 wesens sieht der Bürgerschaftsauftrag zum Schulentwicklungsplan eine Erhöhung der Kon-
3 tinuität von Bildungsbiografien und damit verbunden eine verstärkte Durchgängigkeit zwi-
4 schen den Schulstufen sowie eine Reduzierung der Vielgliedrigkeit in der Sekundarstufe I
5 vor.

6 Allgemeine Gründe auch struktureller Reformen

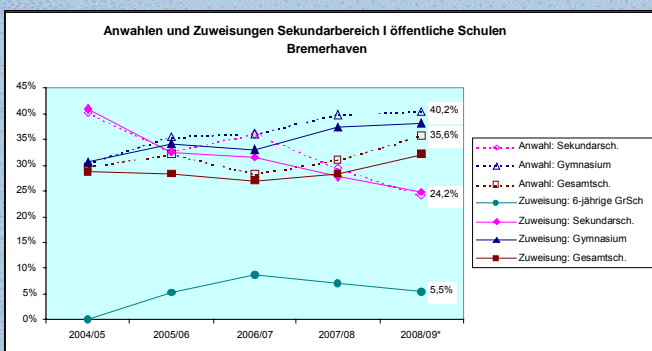
7 Die empirische Bildungsforschung hat in den vertiefenden Analysen der Schulleistungsstu-
8 dien auf die folgenden Punkte hingewiesen:

- 9 • Die negative Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen sowie Jahrgangswiederholungen
10 stärken die Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Durch Abschulungen und
11 Wiederholen entstehen Brüche in der individuellen Schullaufbahn, sie wirken sich negativ
12 auf die Bildungsbiografie aus.
- 13 • Das mehrgliedrige Schulsystem stuft schwierige und lernschwächere Schülerinnen und
14 Schüler bereitwilliger ab, anstatt sich der Verantwortung für ihren Schulerfolg durch indi-
15 viduelle Förderung anzunehmen.
- 16 • Förderkonzepte sind nicht stufenübergreifend angelegt. Das (Selbst-)Verständnis der
17 weiterführenden Schulen schließt zu selten die Verantwortung für eine Weiterführung der
18 Förderung grundlegender Kompetenzen, z.B. im nicht abgeschlossenen Lese-Schreib-
19 Lehrgang, ein.
- 20 • Ebenso erhöht - gerade in Bundesländern wie Bremen mit Gesamtschulen als zusätzli-
21 cher Schulform - „eine zunehmende schulstrukturelle Differenzierung [...] intentionswidrig
22 das Risiko, dass an einzelnen Schulen Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen, die zu
23 einer kumulativen Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern führen“ (Prof. J. Bau-
24 mert). In Bremen finden sich derartige Kompositionseffekte in besonderem Maße in den
25 Sekundarschulen (s. 2.2).

26 Die in den folgenden Diagrammen dargestellte Entwicklung der Anwahlzahlen in Bremen
27 und Bremerhaven lässt befürchten, dass sich die Abwahl dieser Schulart fortsetzt.

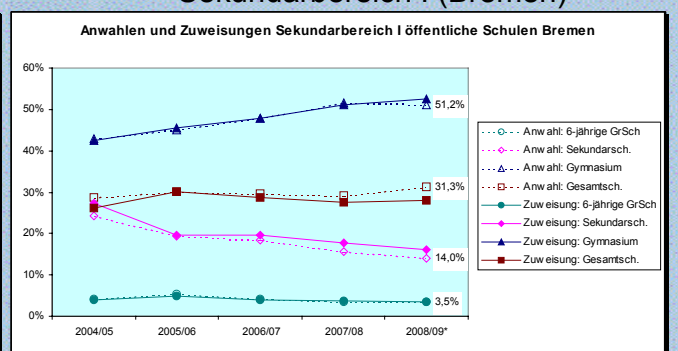
28

Anwahlen und Zuweisungen im
Sekundarbereich I (Bremerhaven)



* 2008/09 nur vorläufige Werte, Zuweisungsverfahren noch nicht abgeschlossen

Anwahlen und Zuweisungen im
Sekundarbereich I (Bremen)



* 2008/09 nur vorläufige Werte, Zuweisungsverfahren noch nicht abgeschlossen

1

2 *Spezifisch bremische Gründe auch struktureller Reformen*3 Es gibt darüber hinaus weitere Gründe einer Reform des weiterführenden Bildungswesens,
4 die besonders in bremischen Gegebenheiten liegen:

- 5 • Die Anzahl und Quote der in den PISA-Studien als Risikogruppen eingestuftten Schüle-
6 rinnen und Schüler ist besonders hoch; die Kopplung von sozialer Herkunft und Bil-
7 dungserfolg ist besonders hoch. Es gibt eine quartiersbedingte Kumulation an einzelnen
8 Schulstandorten.
- 9 • Grundschulen sind nach Art. 7 GG „Gemeinschaftsschulen“. Sie sind in diesem Merkmal
10 in Bremen geschwächt durch die Sozialstrukturen der Quartiere und durch private
11 Grundschulen, die a) bildungsnahe Zielgruppen abziehen (soziales Motiv) und die
12 b) i.d.R. Durchgängigkeit bis Klasse 10 oder darüber hinaus anbieten (pädagogisches
13 Motiv).
- 14 • Die Bremer 6-jährige Grundschule stellt den Versuch dar, die Grundschule als Gemein-
15 schaftsschule auszudehnen und im Kopplungsbemühen mit Gesamtschulen das gemein-
16 same Lernen in der Sekundarstufe I zu ermöglichen. Dieses Merkmal ist in der 6-jährigen
17 Grundschule aber stark beeinträchtigt durch die Scharnierstelle nach der 4. Jahrgangs-
18 stufe, an der viele Eltern sich für ihre Kinder für den gymnasialen Bildungsgang entschei-
19 den.
- 20 • Den individuellen Bildungswegen fehlt Kontinuität, weil
21 : Lernen im Elementar- und Primarbereich nicht ausreichend aufeinander bezogen ist,
22 : Schulprofile der Schulstufen nicht aufeinander bezogen sind,
23 : eine leistungsbezogene und soziale Segregation beim Stufenwechsel stattfindet.
- 24 • Die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems ist selbstverstärkend:
25 : In der Sekundarschule verringert sich die Heterogenität unter dem Leistungs- und Ver-
26 haltensaspekt, quartiersbedingt gilt dies auch für einzelne Gesamtschulen.
27 : Die pädagogisch fruchtbare und gesellschaftlich notwendige Heterogenität einer in allen
28 Aspekten gemischten Klasse oder Stammgruppe ist zu selten anzutreffen.
- 29 • Die Durchgängigkeit des Bildungsweges nach der Grundschule findet sich sichtbar nur in
30 den durchgängigen Gymnasien, der Aufbau von Durchgängigkeit in der Gesamtschule
31 hat erst begonnen.

32 *Günstige Voraussetzungen*33 Auf der anderen Seite gibt es günstige Voraussetzungen in der vorhandenen bremischen
34 Schul- und Schulstandortstruktur sowohl für eine Integration der Bildungsgänge des geglie-
35 derten Schulsystems und damit für längeres gemeinsames Lernen als auch für eine Verstär-
36 kung der Kontinuität des Lernens durch die Verbindung von Schulstufen:

- 37 • Ein Viertel der Sek-I-Schulen sind bereits Gesamtschulen, etwa ein Drittel der Eltern
38 wählen nach der Grundschule eine Gesamtschule als weiterführende Schule für ihre Kin-
39 der.
- 40 • Die bremischen Schulzentren der Sek. I stellen bereits additive und teilkooperative Ge-
41 samtschulen dar.
- 42 • Haupt- und Realschule sind bereits flächendeckend in der Sekundarschule integriert, die
43 Akzeptanz für diese Schulart ist in den letzten Jahren aber deutlich gesunken; sie stellt
44 keine wirksame Lösung der Probleme des gegliederten Schulsystems dar.
- 45 • Durch die regionale kooperative Entwicklung von Schul-/Bildungslandschaften haben en-
46 ge Abstimmungsprozesse zwischen benachbarten Schulen schon begonnen und sind im
47 Sommer 2008 durch die regionalen Diskussionsprozesse intensiviert worden.
- 48 • Im Hinblick auf eine Verbindung der Schulstufen gilt: An einer erheblichen Zahl von
49 Standorten liegen in Bremen und Bremerhaven Grund- und Sek-I-Schulen direkt neben-
50 einander, z.T. mit gemeinsamem Schulhof.

6.1 Wege zur Hochschulreife

1 „Das viergliedrige System - erzeugt am unteren Ende homogene leistungsschwache Gruppen. ...
 2 Die Lehrkräfte können diese Nachteile nicht kompensieren. ... Da ist die Frage schon berechtigt,
 3 ob man zur Vereinfachung der Schulstruktur beitragen muss, wenn man eine Schulsituation hat,
 4 in der sich am unteren Ende ungünstig ausgelesene Schulen bilden - entweder durch Konkurrenz
 5 der Schulformen oder durch reduzierte Nachfrage vor allem in den Ballungsgebieten.“
 6 (Prof. Dr. J. Baumert)²³
 7

8 Bereits seit einer Reihe von Jahren suchen Bundesländer Auswege aus der „Restschul“-
 9 Situation der Hauptschule, wie sie hauptsächlich in nachindustriellen Ballungsräumen und
 10 Großstädten anzutreffen ist. Den bremischen Weg der Integration von Haupt- und Real-
 11 schule in der Sekundarschule sind zuvor in jeweils eigener Modifikation eine Reihe von Bun-
 12 desländern gegangen (Regionalschule, Rh.-Pf.; Erweiterte Realschule, Saarl. ...). Die empi-
 13 rische Erziehungswissenschaft (s.o. Baumert; s. Köller, Anhörung v. 01.04.2008) weist zu-
 14 nehmend auf die Problematik von Lerngruppen hin, in denen Schülerinnen und Schüler mit
 15 schlechten Lernvoraussetzungen und schwierigen Verhaltensdispositionen in der Überzahl
 16 sind. Mit den zu unterscheidenden Konzeptionen der „Gemeinschaftsschule“ in Berlin und in
 17 Schleswig-Holstein, mit der „Stadtteilschule“ in Hamburg suchen einzelne Bundesländer eine
 18 Struktur zu etablieren, in der in jeder Schulart ausreichende Heterogenität und weniger kriti-
 19 sche Mischung der Schülerschaft zu erreichen ist. Zusätzlich ist die Bewegung für „eine
 20 Schule für alle“ erstarkt, deren Protagonisten auf internationale Vorbilder verweisen und die
 21 nicht nur durch die akute Verfasstheit der Schulsysteme der Länder bestärkt ist, sondern die
 22 das gesellschaftliche Leitbild der Integration im Bildungswesen verankert sehen möchte.

6.1.1 Die Oberschule

23 *Die Ausgangslage*

24 Das bremische Schulsystem ist in Schulstufen und Schularten gegliedert. Die Sekundarstufe
 25 I umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 10. Sie ist in Schulzentren mit der Sekundarschule und
 26 dem Gymnasium, in Gesamtschulen/Integrierten Stadtteilschulen und in durchgängigen
 27 Gymnasien organisiert.

28 Dieses System hat sich als sozial selektiv und wenig leistungsfähig erwiesen. Die praktizierte
 29 Frühauslese und die tendenziell sozial entmischten Schülerschaften der Schularten sind wes-
 30 sentliche Determinanten ungleicher Bildungschancen. Als empirisch nachgewiesen gilt, dass
 31 längeres gemeinsames Lernen die soziale Selektivität verringert und einen Ansatz bietet, die
 32 Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern und vor allem den Anteil der
 33 Schülerinnen und Schüler, die nur geringe Kompetenzen nachweisen können und deshalb
 34 der Risikogruppe (s. 2.2) zuzuordnen sind, deutlich zu verringern.

35 *Entwicklungsziele*

- 36 • Pädagogisch sind individualisiertes Lernen, die Förderung und Herausforderung aller
 37 Begabungen, der für alle Abschlüsse offene individuelle Verlauf des Kompetenzerwerbs,
 38 die Verbindung von kognitiver, sozialer, ästhetischer und politischer Bildung, Arbeits- und
 39 Berufsorientierung und das Ermöglichen unterschiedlicher Lernzeiten zentrale Merkmale
 40 beider weiterführenden Schularten der Sekundarstufe I.
- 41 • Eine zukunftsorientierte, bedarfsgerechte Schulstruktur verzichtet auf Frühauslese und
 42 garantiert die Vollständigkeit des Angebots, also auch gymnasialer Standards in allen
 43 weiterführenden Schulen.
- 44 • Die neue Schulart „Oberschule“ ist in ihrem Entwicklungsziel eine integrative Schulart; sie
 45 erfordert keine selektive Entscheidung am Ende der Grundschule. Die Oberschule hat
 46 die vertrauten Formen des allgemeinbildenden Schulwesens weiterentwickelt. Die Bin-
 47 nenorganisation der neuen Oberschule variiert standortbezogen und reicht bezogen auf
 48 das Verhältnis der Bildungsgänge zueinander bis auf Weiteres von kooperativ bis inte-

²³ In: „Geänderte Schulstrukturen - ein Schlüssel zum Erfolg?“- In ZS schulmanagement, 01/08; S. 18ff

- 1 grativ. Das gymnasiale Bildungsangebot ist in seinen Standards deutlich gestaltet und
2 erkennbar.
- 3 • Die Oberschule knüpft auch in der Arbeits- und Berufsorientierung an die Praxis der bis-
4 herigen Sekundarstufe I an und bietet unter Beachtung der Individualität der Bildungswe-
5 ge Praktika, Werkstattphasen oder Praxistage an.
 - 6 • Die Oberschule erhält ihre Gleichwertigkeit gegenüber dem Gymnasium als Schulart
7 auch durch das Angebot an ihre Schülerinnen und Schüler, unter bestimmten Vorausset-
8 zungen und bei zusätzlichen Lernzeiten das Abitur nach 8 Jahren abzulegen.
 - 9 • Integrative Pädagogik ist Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen und praktischen
10 Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in beiden Phasen der Ausbildung.

6.1.2 Das Gymnasium

11 *Ausgangslage*

12 Der gymnasiale Bildungsgang vermittelt seinen Schülerinnen und Schülern eine vertiefte all-
13 gemeine Bildung, er führt sie nach 8 Jahren zur Allgemeinen Hochschulreife. Die Schüleri-
14 nen und Schüler können ihren Bildungsweg an einer Hochschule oder in berufsqualifizieren-
15 den Bildungsgängen fortsetzen. An einigen Standorten wird das Unterrichtsangebot durch
16 verstärkten Fremdsprachenunterricht, u.a. durch fremdsprachlichen Unterricht in einzelnen
17 Sachfächern erweitert (Bilingualer Bildungsgang). Der gymnasiale Bildungsgang ist zurzeit in
18 Bremen in Schulzentren oder durchgängigen Systemen organisiert. Die Dauer des Bildungs-
19 ganges wird seit 2004 umgestellt; der erste Jahrgang des verkürzten gymnasialen Bildungs-
20 ganges ist im Schuljahr 2008/09 in der Jahrgangsstufe 9, die erste Abiturprüfung in diesem
21 neugestalteten Bildungsgang findet 2012 statt.

22 Die Übergangsquote in den gymnasialen Bildungsgang sowie die Anwahlen für die jeweili-
23 gen Organisationsformen des Bildungsganges (Bildungsgang im Gymnasium oder als Ab-
24 teilung im Schulzentrum) nach der Grundschule in der Stadtgemeinde Bremen:

25

Schuljahr	gymnasialer Bildungsgang	davon:	
		Schulzentren	Gymnasium
2007/2008	52 %	51 %	49 %
2008/2009	51 %	54 %	46 %

26

27 In den Übergangsverfahren der letzten beiden Schuljahre sind jeweils 50 % der Schülerinnen
28 und Schüler für den gymnasialen Bildungsgang angemeldet worden, jeweils zu etwa der
29 Hälfte in den gymnasialen Abteilungen der Schulzentren der Sek. I und den Gymnasien. Es
30 besuchen damit etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler in der 5. Jahrgangsstufe ein
31 (durchgängiges) Gymnasium.

32 Der Besuch des gymnasialen Bildungsganges in der vorliegenden Form führt bei einer grö-
33 ßeren Gruppe von Schülerinnen und Schülern zu Brüchen in ihrer Bildungsbiografie. Im
34 Verlauf der Sekundarstufe I verlassen gut 15 % der Schülerinnen und Schüler den gymnasi-
35 alen Bildungsgang. Unabhängig von der Organisationsform des Bildungsganges verlassen
36 im Schnitt etwa 3% eines Jahrganges im Verlauf des Schuljahres den Bildungsgang. Die
37 Schülerinnen und Schüler setzen ihren Bildungsweg in anderen Schularten (Sekundarschu-
38 le, Gesamtschule) fort. Für das Schuljahr 2007/2008 ist die Wechsel-Quote – verteilt auf die
39 verschiedenen Jahrgangsstufen – wie folgt:

1

Jahrgangsstufe	Bildungsgangswechsel ²⁴
5	3,1%
6	3,5%
7	4,1%
8	4,3%
9	2,5%
10	0,5%

2

3 In der Stadtgemeinde Bremen gibt es 2008 acht durchgängige Gymnasien, in Bremerhaven
4 ist diese Schulform einmal anzutreffen. Sie zeichnen sich durch eine hohe Nachfrage aus.
5 Soweit sie überregional anwählbar sind, tragen sie zur Entmischung der Populationen von
6 Schulzentren und Gesamtschulen bei.

7 *Entwicklungsziele*

- 8 • Auch wenn die allgemeine gesellschaftliche Akzeptanz integrativer Organisation der Bil-
9 dungsgänge in den vergangenen Jahren gewachsen ist²⁵, muss für die durchgängigen
10 Gymnasien der Stadtgemeinde Bremen angenommen werden, dass ihr Fortbestehen -
11 bei gleichzeitiger innerer Modernisierung und Verstärkung der Haltekraft gegenüber ihrer
12 Schülerschaft - bis auf Weiteres nicht in Frage gestellt werden kann.
- 13 • Die Schulart des (durchgängigen) Gymnasiums umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 12
14 des 8-jährigen gymnasialen Bildungsganges und schließt mit der Allgemeinen Hoch-
15 schulreife ab. Das Profil des Gymnasiums wird gegenüber der Oberschule durch die
16 Dauer des Bildungsgangs geprägt, nicht durch inhaltliche Verschiedenheit gegenüber
17 dem 8- oder 9-jährigen gymnasialen Bildungsgang in der Oberschule.
- 18 • Nach der Aufnahme der Schülerinnen und Schüler in ein durchgängiges Gymnasium
19 können sie dort kontinuierlich in den Jahrgangsstufen aufwachsen. Schülerinnen und
20 Schüler können im gymnasialen Bildungsgang des durchgängigen Gymnasiums im Zuge
21 persönlicher Lebensplanung, aber auch unter dem Leistungs- und Erfolgskriterium auch
22 die Erweiterte Berufsbildungsreife oder den Mittleren Schulabschluss erwerben.
- 23 • Um diesen Weg verantwortbar zu gestalten, gilt für die Gymnasien:
- 24 - Der Umgang mit Heterogenität im Unterricht wird auch im Gymnasium verbessert.
 - 25 - Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler unterstützen leistungsschwächere
26 Schülerinnen und Schüler; die Schulen erreichen dadurch eine größere Haltekraft.
 - 27 - Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten ist auch im Gymnasium ein
28 wesentliches Element der Unterstützung von Lernprozessen und Leistungszielen.

²⁴ Beim Wechsel der Schulart wird nicht unterschieden zwischen dem freiwilligen Verlassen des gymnasialen Bildungsganges und der Abschlusung auf der Grundlage der Regelungen in der Versetzungsordnung.

²⁵ s. EMNID-Untersuchung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung von 2007

1

2

Empfehlungen Nr. 12

3

Vielgliedrigkeit reduzieren – Oberschule und Gymnasium

4

- 5 1. Nach der Grundschule setzen die Schülerinnen und Schüler ihren Bildungsweg in den
6 Schularten der allgemeinbildenden Schulen fort. Die bisherigen Schularten gehen auf-
7 wachsend in **Oberschule und Gymnasium** auf. Beide vermitteln ihren Schülerinnen und
8 Schülern eine grundlegende und vertiefte allgemeine Bildung unter Einbeziehung der
9 Bedingungen der Wirtschafts- und Arbeitswelt, ermöglichen eine individuelle Schwer-
10 punktbildung und bieten an der persönlichen Leistungsfähigkeit orientierte Förderung und
11 Herausforderungen an. Damit unterstützen sie die Schülerinnen und Schüler beim Errei-
12 chen des jeweiligen Abschlusses an der gewählten Schule. Die Bildungsgänge beider
13 Schularten ermöglichen den Erwerb aller Abschlüsse. Sie befähigen die Schülerinnen
14 und Schüler nach Maßgabe der Abschlüsse, ihren Bildungsweg in einer Berufsausbil-
15 dung, in berufs- oder studienqualifizierenden Bildungsgängen oder im Studium fortzuset-
16 zen.
- 17 In beiden Schularten können bilinguale Varianten der vorhandenen Bildungsgänge ange-
18 boten werden.

19

Die Oberschule

20

21

22

23

24

25

2. In Bremen ist zukünftig die Oberschule neben dem Gymnasium eine an die Grundschule
anschließende Schulart. Die Oberschule ist eine Schule der Vielfalt mit zahlreichen, an
der individuellen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler orientierten Formen
der Differenzierung. Beginnend mit den „Schulen im Reformprozess“, gestalten künftig
alle Schulzentren der Sekundarstufe I, die Gesamtschulen und die Integrierten Stadtteil-
schulen ihre Bildungsangebote jahrgangsweise um.

26

27

28

29

30

31

32

3. Die Oberschule umfasst selbstständig oder im Verbund mit den Schulzentren Sek. II die
Jahrgangsstufen 5 bis 13. Sie kann auch zusätzlich die Jahrgangsstufen 1 bis 4 mit um-
fassen. Je nach den besuchten Kursen bzw. nach den individuell zugeordneten Anforde-
rungsniveaus in den Kernfächern führt sie im gymnasialen Bildungsgang in 8 oder 9 Jah-
ren zum Abitur. Man kann in der Oberschule auch die Erweiterte Berufsbildungsreife und
den Mittleren Schulabschluss nach 10 Schuljahren erreichen. Die Einfache Berufsbil-
dungsreife wird mit der Versetzung in die 10. Jahrgangsstufe erworben.

33

34

35

36

37

38

4. Für eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler erscheint der Wechsel von der Grund-
schule zur Oberschule sinnvoll, weil hier ihre schulischen Entwicklungsmöglichkeiten bis
zum Ende der Sekundarstufe I offen gehalten werden.
5. Der gymnasiale Bildungsgang in der Oberschule entspricht inhaltlich und von den Anfor-
derungen her dem des durchgängigen Gymnasiums
durch

39

40

41

- das entsprechende Differenzierungs- und Anforderungsniveau,
- die Ausbildung und Qualifikationen der Lehrkräfte,
- die 2. Fremdsprache von der 6. Jahrgangsstufe an.

42

43

44

45

46

47

48

6. Der gymnasiale Bildungsgang in der Oberschule stellt längere und weniger verdichtete
Lernzeit zur Verfügung und führt daher in der Regel nach neun Jahren zum Abitur. Durch
den Besuch entsprechender zusätzlicher Kurse mit einer erhöhten Wochenstundenzahl
kann das Abitur auch in der Oberschule nach acht Jahren erworben werden.
Jede Oberschule entwickelt ein entsprechendes Konzept unter der Voraussetzung, dass
in einem Teil der Stunden alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden.
Das Nähere regelt eine Verordnung.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51

7. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft legt fest, in welchem Umfang zusätzliche Unterrichtsstunden für die Durchführung der äußeren oder inneren Fachleistungsdifferenzierung in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften zur Verfügung gestellt werden.

Das Gymnasium

8. In Bremen gibt es künftig neben der Oberschule das achtjährige durchgängige Gymnasium für besonders leistungsfähige und belastbare Schülerinnen und Schüler. Der Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium wird deshalb nur den Schülerinnen und Schülern empfohlen, die den Anforderungen der Grundschule in besonderer Weise entsprechen konnten, d.h. deren Lernerfolge vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik deutlich über den Regelstandards liegen. Die Verantwortung für den Wechsel zum achtjährigen Gymnasium liegt nach einer verpflichtenden Beratung der Grundschule bei den Eltern, die sich natürlich auch für den Wechsel zur Oberschule entscheiden können. Aufnahmeverfahren und Aufnahmebedingungen werden in einer Verordnung geregelt.
9. Die Stadt Bremen wird ihre bestehenden 8-jährigen Gymnasien weiterführen, Neugründungen sind nicht beabsichtigt. Die kommunale Schulentwicklungsplanung ist noch in der Diskussion.
10. In den Gymnasien werden Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität entwickelt und prägen die Unterrichtsgestaltung. Die Gymnasien entwickeln Förderkonzepte, die neben der binnendifferenzierenden Unterrichtsgestaltung auch ergänzende Angebote umfassen. Für Fördermaßnahmen werden der Sekundarstufe I des Gymnasiums Ressourcen zur Verfügung gestellt.
11. Das Gymnasium umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 12. Im Gymnasium können alle Abschlüsse der allgemeinbildenden Schulen erreicht werden, der gymnasiale Bildungsgang ist allerdings in Inhalt und Lerntempo auf das Abitur in 8 Jahren ausgerichtet.
12. Das Gymnasium soll künftig für die in Jahrgangsstufe 5 aufgenommenen Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Jahrgangsstufe 9 verantwortlich sein. Ein Wechsel der Schule kommt nur auf Antrag der Erziehungsberechtigten und im Einvernehmen mit der aufnehmenden Schule in Frage.

Die Aufnahme in die Schularten der Sekundarstufe I

13. Der Zugang zur Oberschule und zu den Gymnasien wird wie bisher durch gesetzliche Regelungen bestimmt. Die Aufnahmekapazität am Gymnasium und an der Oberschule wird durch die Festlegung von Zügigkeiten für die Schulstandorte Sek. I und Sek. II an den Standorten gesteuert.
14. Mit der Novellierung des Schulverwaltungsgesetzes und der Aufnahmeverordnung wird sichergestellt, dass das Wahlrecht der Eltern für einen Bildungsgang für ihr Kind erhalten bleibt. Die Bildungsgänge sind über ihre Dauer und den zu vergebenden Abschluss definiert.
15. Ist eine Schule der Sekundarstufe I über ihre Aufnahmefähigkeit hinaus nachgefragt, wird die Aufnahme über bestimmte Kriterien, wie z.B. stadtweite Anwählbarkeit, soziale Härtefälle und Schulverbünde geregelt. Die Regelung für die Aufnahme von Härtefällen muss auf die Eindeutigkeit ihrer Kriterien hin überprüft werden. Für eine so genannte „Geschwisterregelung“ wird eine tragfähige gesetzliche Grundlage geschaffen. Für spezifische, gegebenenfalls auch einmalige Angebotsprofile von Schulen (z.B. Sportleistungsklassen, einmalige Fremdsprachenprofile) ist die stadtweite Anwählbarkeit durch die Novellierung der Aufnahmeverordnung zu gewährleisten.
16. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft erarbeitet bis zum 01.05.2009 eine adressatengerechte Information über die Veränderungen im bremischen System der Sekundarstufe I, das einfacher und überschaubarer werden soll.

6.2 Entwicklungs- und Umwandlungsprozesse

- „Wer kommt mit?
- Ist der Zeitpunkt günstig, sich gerade jetzt auf den Weg zu machen?
- Haben wir aktuelle Landkarten dabei?
- Welche Ausrüstungsgegenstände müssen wir noch mitnehmen?
- Welche Länge der Tagesetappen können wir uns zumuten?
- Wie können wir verhindern, dass wir uns verlaufen?
- Wann brauchen wir auf alle Fälle einen ortskundigen Führer?
- Wohin geht der erste Schritt?“

(O. Seydel; „Gute Schule werden ...)

2 Die Entwicklungs- und Umwandlungsprozesse der Schulen der Sekundarstufe I sind getra-
 3 gen von den unter Kapitel 3 entwickelten Merkmalen guter Schule. Die Prozesse beziehen
 4 sich in besonderer Weise auf die Gestaltung von Lernprozessen in heterogenen Lerngrup-
 5 pen sowie auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Nur auf diesem Weg
 6 lässt sich sichern, dass die Schülerinnen und Schüler die ihnen angemessenen Abschlüsse
 7 auch erreichen.

8 **An dieser Stelle gewinnt die Auffassung Bedeutung, dass Strukturen pädagogische**
 9 **Qualität und Effektivität eines Schulsystems unterstützen können: Die Einheit aus in-**
 10 **tegrativer Organisation und integrativer Pädagogik wird von den vom Fachausschuss**
 11 **gehörten Expertinnen und Experten für den Schlüssel zum Erfolg bei der Leistungs-**
 12 **verbesserung von Schulen und Schulsystem und damit bei der Verringerung der**
 13 **Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg angesehen. Hier liegt also der**
 14 **Kern der Veränderungsprozesse der bremischen Sekundarstufe I in den kommenden**
 15 **Jahren.**

16

6.2.1 Die Schulzentren - Integration und Differenzierung im Übergang

17 *Ausgangslage*

18 In Bremen gibt es zurzeit 20 Schulzentren, in denen Schülerinnen und Schüler der Sekun-
 19 darschule und des gymnasialen Bildungsgangs getrennt voneinander in allen Unterrichts-
 20 stunden unterrichtet werden. Aufgrund der additiven Beschulung von Schülerinnen und
 21 Schülern an einem Standort sind die Schulzentren bestens geeignet, sich allmählich zur
 22 neuen Oberschule hin zu entwickeln. Einzelne Schulen praktizieren seit Langem teilintegrati-
 23 ve Organisationsformen wie das so genannte „Haus-Modell“ der Wilhelm-Olbers-Schule oder
 24 die Wahlpflichtintegration am Schulzentrum Ronzellenstraße.

25

26 *Entwicklungsziele*

- 27 • Die Schulzentren in Bremen haben sich zur neuen Oberschule entwickelt. Sie verfügen
 28 über ein Differenzierungskonzept für den Unterricht.
- 29 • Insbesondere für Eltern leistungsstarker Kinder werden in einer (zunächst teil)-
 30 integrativen Beschulung gymnasiale Ansprüche und Standards deutlich. Eltern lernen
 31 neben dem sichtbaren Leistungsgedanken Kooperation und Integration als besondere
 32 Chancen für den Erwerb sozialer wie kognitiver und personaler Kompetenzen zu schät-
 33 zen und erleben somit diese Beschulung als Zugewinn für ihre Kinder.

1

6.2.2 Perspektiven der Sekundarschule

2 *Ausgangslage*

3 Die Sekundarschule ist als allgemeinbildende Schule eine Schulart der Sekundarstufe I und
4 wird in einem Schulzentrum geführt. Sie wurde zum Schuljahr 2004/05 im Land Bremen ein-
5 geführt. Sie hat die Haupt- und Realschule abgelöst. Die Akzeptanz der Sekundarschule bei
6 Eltern ist - wie oben gezeigt - seit ihrer Einrichtung in Bremen und in Bremerhaven kontinu-
7 erlich gesunken.

8 Die Sekundarschule ist eine integrierende und differenzierende Schulform. Bis Jahrgangs-
9 stufe 8 werden alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet. Ab Klasse 7 werden
10 in den Fächern Englisch und Mathematik, ab Klasse 8 im Fach Deutsch Grund- und Erweite-
11 rungskurse gebildet. Umstiege zwischen Kursen sind möglich. Am Ende der Jahrgangsstufe
12 8 werden die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Leistungsstandes entweder dem
13 Schwerpunkt zur Erlangung der Berufsbildungsreife oder dem Schwerpunkt zur Erlangung
14 des Mittleren Schulabschlusses zugewiesen. Im Schwerpunkt zur Erlangung der Berufsbil-
15 dungsreife wird das Lernen im Unterricht mit dem Erfahrungslernen in der Praxis durch einen
16 wöchentlichen Praxistag in einem Betrieb oder durch die Arbeit in den Werkstätten der beruf-
17 lichen Schulen verzahnt. Die Sekundarschule eröffnet verschiedene Wege zum Abschluss.
18 Sie sichert im Schwerpunkt zur Erlangung der Berufsbildungsreife eine grundlegende, im
19 Schwerpunkt zum Mittleren Schulabschluss eine erweiterte Allgemeinbildung. Bei guten
20 Leistungen kann auch der Weg zum Abitur durch einen Wechsel in die Gymnasiale Ober-
21 stufe beschritten werden.

22 Mit dem Schuljahr 2008/09 wird in der Stadtgemeinde Bremen in der 9. Jahrgangsstufe der
23 Sekundarschule der Schwerpunkt zur Erlangung der Berufsbildungsreife im Profil A am
24 Standort allgemeinbildender Schulen und im Profil B am Standort berufsbildender Schulen
25 angeboten. Es kann als Errungenschaft der Sekundarschule angesehen werden, dass
26 Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Jahrgangsstufe ihr Lernen stärker in die Kontexte
27 beruflicher Anforderungen und Tätigkeiten stellen können.

28 *Entwicklungsziele*

- 29 • Die Sekundarschule entwickelt sich - im Zusammenhang mit der Umwandlung von
30 Schulzentren der Sekundarstufe I zu Oberschulen - strukturell und pädagogisch zuneh-
31 mend hin zu integrativer Unterrichts- und Lernorganisation gemeinsam mit der gymnasi-
32 alen Abteilung des Schulzentrums; die dabei gegenüber der Sekundarschulpopulation
33 positiv erhöhte Breite des Leistungsspektrums wird für das Lernen genutzt.
- 34 • Die Sekundarschule bildet den weit entwickelten Ausgangspunkt für die Fortschreibung
35 von Arbeits- und Berufsorientierung, Praxis- und Anwendungsbezug in der Oberschule.

36

6.2.3 Schulentwicklung in der Gesamtschule und Integrierten Stadtteilschule

37 *Ausgangslage*

38 In der Stadtgemeinde Bremen gibt es zurzeit 13, in der Stadt Bremerhaven 4 Gesamtschulen
39 bzw. Integrierte Stadtteilschulen. Letztere ist eine Gesamtschule mit besonderem pädagogi-
40 schen Profil, indem sie die Integration durch überwiegend gemeinsame Unterrichtung aller
41 Schülerinnen und Schüler mit der Öffnung der Schule zum Stadtteil verbindet. Aufgrund der
42 Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I der Kultusmi-
43 nisterkonferenz vom 02.06.2008 wird in den Fächern Englisch und Mathematik ab Jahr-
44 gangsstufe 7, Deutsch ab Jahrgangsstufe 8 und Naturwissenschaften ab Jahrgangsstufe 9
45 auf mindestens zwei Leistungsniveaus unterrichtet, indem eine äußere Fachleistungsdiffe-
46 renzierung in Form von Kursen oder eine innere Fachleistungsdifferenzierung innerhalb des
47 Klassenverbandes durchgeführt wird. Es gibt weder ein „Sitzenbleiben“ noch kann es zu ei-
48 nem leistungsbezogenen Schulwechsel kommen. Die Wiederholung einer Klasse ist nur mit
49 Zustimmung der Eltern möglich. Ein Schüler bzw. eine Schülerin wird entsprechend seinem

1 oder ihrem Leistungsstand einem der beiden Leistungsniveaus zugewiesen und gegebenenfalls umgestuft. Am Ende der Klasse 10 erreichen die Schülerinnen und Schüler dieselben Abschlüsse wie in anderen Schularten. Bei entsprechendem Leistungsbild besteht die Möglichkeit des Übergangs in die Gymnasiale Oberstufe oder auf das Berufliche Gymnasium. Das Abitur wird auf diesem Weg in der Regel nach 13 Jahren erreicht.

6 In der Gesamtschule bzw. Integrierten Stadtteilschule sind die Kernelemente der Oberstufe bereits umgesetzt. In den meisten Unterrichtsstunden werden alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet. Perspektivisch orientiert sich der Entwicklungsauftrag der bestehenden Gesamtschulen und Integrierten Stadtteilschulen daher vorrangig am Leitbild „Gute Schule“.

11 *Entwicklungsziele*

- 12 • Gesamtschulen und Integrierte Stadtteilschulen haben sich in Oberschulen umgewandelt, und zwar mit einem hohen Grad an gemeinsamem Unterricht aller Schülerinnen und Schüler.
- 13
- 14
- 15 • Sie etablieren verbindliche und professionell arbeitende Jahrgangsteams.
- 16 • Die Gesamtschulen und Integrierten Stadtteilschulen sind als Oberschulen in die Bildungslandschaft ihrer Region integriert.
- 17
- 18

19 **Empfehlungen Nr. 13**

20 **Entwicklungs- und Umwandlungsprozesse**

21 *Die Schulzentren - Integration und Differenzierung im Übergang*

- 22 1. Die Schulzentren der Sekundarstufe I wandeln sich ab Schuljahr 2009/10 sukzessiv in Oberschulen um. Dem Umwandlungsprozess der einzelnen Schule geht ein konzeptioneller Antrag an die Senatorin für Bildung und Wissenschaft voraus.
- 23
- 24
- 25 2. Soweit sich Oberschulen aus Schulzentren entwickeln, sind daher Konzepte zum gemeinsamen Unterricht aller Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Dabei sind verschiedene Varianten der aufwachsenden Binnenorganisation möglich. Zum Beispiel ist gemeinsamer Unterricht in den Fächern, in denen keine Fachleistungsdifferenzierung stattfindet, sinnvoll. In den Fächern Englisch und Mathematik ist ab Jahrgangsstufe 7, in den Fächern Deutsch und Naturwissenschaften ab Jahrgangsstufe 9 eine äußere Fachleistungsdifferenzierung auf zwei Niveaus in anderen Bundesländern üblich. Auch Modelle einer klasseninternen Differenzierung in den verschiedenen Fächern und Jahrgängen sind umsetzbar.
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34 3. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft begleitet und berät die Schulen in ihrem Umwandlungsprozess zur Oberschule durch Planungsgruppen, Freistellungszeit für den Planungsprozess und für die Fortbildung.
- 35
- 36

37 *Schulentwicklung in der Gesamtschule und Integrierten Stadtteilschule*

- 38 4. Gesamtschulen und Integrierte Stadtteilschulen orientieren sich in ihrem Entwicklungsprozess an den Merkmalen einer guten Schule. Sie entwickeln sich weiter zu Oberschulen mit verbindlich und professionell arbeitenden Jahrgangsteams. In ihnen wird die verbesserte Lehrerkooperation für neue Unterrichtskonzepte, für Arbeits- und Übungsphasen sowie für die Rhythmisierung und den Fächer übergreifenden Unterricht genutzt.
- 39
- 40
- 41
- 42

43 *Perspektiven der Sekundarschule*

- 44 5. Die Sekundarschulen haben teil am Umwandlungsprozess des jeweiligen Schulzentrums. Ein Stufenplan für den schrittweisen Übergang nutzt die konzeptionell vorhandenen integrierenden und differenzierenden Ansätze der Sekundarschule.
- 45
- 46
- 47 6. Die im Schwerpunkt zur Erlangung der Berufsbildungsreife erworbenen Erfahrungen mit dem Praxistag bzw. dem Lernen in den Werkstätten der berufsbildenden Schulen werden für das pädagogische Konzept genutzt.
- 48
- 49

- 1 7. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft ersetzt zum Schuljahr 2010/11 die bisherigen
2 Bildungsangebote Berufseingangsstufe/Berufsfachschule (BBFS) und Profil B der
3 Sekundarschule durch den neuen Bildungsgang „Werksschule“.
- 4 8. Allen Schulen werden für den Umwandlungsprozess, für die Differenzierung und für eine
5 verbesserte Förderung Ressourcen zur Verfügung gestellt.
- 6

6.3 Kontinuität und Durchgängigkeit

- 7 Fünf Aspekte bestimmen die Qualität der Bildungswege, die ein Schul- und Bildungssystem
8 anbietet, in besonderer Weise:
- 9 • ein kontinuierlicher Bildungsverlauf, der frei ist von ineffektiven Wiederholungen und von
10 Richtungsänderungen, in denen schulischer Misserfolg heute noch kumulieren kann,
11 • eine inhaltliche und pädagogische Kontinuität über Schulstufen hinweg, besonders nach
12 Übergängen zwischen den Schulstufen - auch wie unter 4.1.2 ausgeführt zwischen dem
13 Elementar- und dem Primarbereich -;
- 14 • gut beratene und vorbereitete Entscheidungen bei Stufenübergängen und Bildungs-
15 gangswahlen, die individuell gelingende Anschlüsse gewährleisten;
- 16 • das Organisationsprinzip der so genannten Durchgängigkeit in einem anschlussorien-
17 tierten Schul- und Bildungssystem und schließlich
- 18 • die positive Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen mit unterschiedlichen Abschluss-
19 /Qualifizierungsniveaus.
- 20 In der schon genannten gemeinsamen Erklärung „Fördern und Fordern - ...“²⁶ heißt es:
21 „Schließlich muss es besser gelingen, die einzelnen Phasen der Bildungsbiografie miteinander
22 zu verzahnen.“
- 23

6.3.1 Übergänge und Bildungsverläufe

6.3.1.1 Der Übergang nach der 4. Klasse

- 24 *Ausgangslage*
- 25 Ziel des zurzeit praktizierten Verfahrens der Schullaufbahneempfehlung ist es, Eltern durch
26 umfassende Information und Beratung bei ihrer Entscheidung für einen geeigneten weiter-
27 führenden Bildungsgang für ihr Kind zu unterstützen. Die Empfehlungen der vierjährigen
28 Grundschule orientieren sich an den folgenden Kriterien der Lernentwicklung eines Kindes:
- 29 • dem erreichten Lern- und Leistungsstand zum Halbjahreswechsel in der 4. Klasse,
30 • der Lernentwicklung über die gesamte bisherige Schulzeit hinweg,
31 • der Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhaltens sowie der Faktoren im Umfeld und der
32 persönlichen Situation des Kindes, die beachtet werden sollen.
- 33 Dieser nicht nur in Bremen praktizierte Übergang von der vierjährigen Grundschule in wei-
34 terführende Schulen ist problematisch. Dass neben den ausgewiesenen Schülerleistungen
35 eine Vielzahl weiterer Faktoren die Schullaufbahneempfehlung der Grundschullehrkräfte be-
36 einflussen, haben Lehmann u.a. an ihrer Hamburger „LAU“-Studie nachgewiesen: Sie bele-
37 gen, dass es für Viertklässler umso schwerer ist, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, je
38 höher das allgemeine Leistungsniveau in der Klasse ist, je ungünstiger auf Klassenebene die
39 typische Bildungssituation in den Elternhäusern ist und je niedriger der Ausländeranteil in der
40 Klasse ist. Bos u.a. haben 2003 in der IGLU-Studie den Übergang von der Grundschule in
41 die weiterführenden Bildungsgänge untersucht und dabei erhebliche Abweichungen zwi-

²⁶ Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz „Fördern und Fordern - eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte“ vom 19.10.2006

1 schen objektiv gemessenen und von den Lehrkräften wahrgenommenen Schülerleistungen
2 festgestellt.

3 Wenn es darum geht, dem Übergang in weiterführende Bildungsgänge seine für den weite-
4 ren Bildungsverlauf präjudizierende Wirkung zu nehmen, liegt eine Lösung des Problems in
5 der Struktur und in der Binnenorganisation der aufnehmenden Schule. Bei integrativ organi-
6 sierten Schularten wie den Gesamtschulen oder zukünftig in Bremen den Oberschulen ent-
7 fällt die buchstäblich vielfach fehlerhafte Zuordnung nach Bildungsgängen eines gegliederten
8 Systems. Die Kinder besuchen nach der Grundschule eine gemeinsame Schule, in der sie
9 alle Bildungsabschlüsse erwerben können; die Beratung der Eltern ist auf einen pädago-
10 gisch-inhaltlich geeigneten individuellen Bildungsweg für ihr Kind gerichtet.

11 *Entwicklungsziele*

- 12 • Unter der Voraussetzung, dass es in Bremen zukünftig zwei weiterführende Schularten
13 gibt, sind auch weiterhin Eltern angewiesen auf den Rat der Schule zu einer dieser
14 Schularten.
- 15 • Die standardbasierte Lernstandsbeschreibung eines Kindes ist die Grundlage für die Be-
16 ratung der Eltern am Ende der Grundschule. Die Beratung zielt auf die gemeinsame Ein-
17 schätzung der Merkmale des für ein Kind geeigneten Bildungsweges

18

19 **Empfehlungen Nr. 14**

20 **Der Übergang nach der 4. Klasse**

21

- 22 1. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft entwickelt ein Verfahren zur Vorbereitung
23 des Übergangs von der Grundschule in die Jahrgangsstufen 5 der Oberschule und des
24 Gymnasiums.
25 Mit dem Schuljahr 2009/10 wird die bisherige Grundschulempfehlung durch eine Lern-
26 standsbeschreibung ersetzt. Die Lernstandsbeschreibung ist standardbasiert und um-
27 fasst landesweit vergleichbar Angaben zu kognitiven, sozialen und personalen Kompe-
28 tenzen. Sie ist Grundlage der verpflichtenden Beratung der Erziehungsberechtigten
29 durch die Grundschule vor Beginn des Übergangs- und Aufnahmeverfahrens.
- 30 2. Die Beratung der Erziehungsberechtigten durch die Grundschule ist als Beratung zu indi-
31 viduellen Bildungswegen zu gestalten. Sie zielt auf die Dauer der zur Wahl stehenden
32 Bildungsgänge, Berechtigungen (Schulabschlüsse) und die daraus abzuleitende Anforde-
33 rungen ebenso ab, wie auf die Stärken und Schwächen, Begabungen, Neigungen und
34 Interessen des jeweiligen Kindes. Es ist daher eine Beratung, die sich auf einzelne ge-
35 eignete Schulen mit ihrer Programmatik und ihrem Angebotsprofil richtet, aber auch den
36 Lernstand des Kindes an den Standards der Grundschulfächer misst. Insbesondere sind
37 dabei auch das Lerntempo und die Belastungsfähigkeit des Kindes mit zu berücksichti-
38 gen.
39 Die verpflichtende Beratung durch die Grundschule kann durch ein Beratungsangebot
40 der einzelnen Gymnasien und Oberschulen ergänzt werden. Die Senatorin für Bildung
41 und Wissenschaft entwickelt hierfür bis zum 01.08.2009 eine neue Aufnahmeverordnung,
42 in der den aufnehmenden Schulen Aufnahmekriterien an die Hand gegeben werden.
- 43 3. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft ist dabei, Lernstandsbeschreibungen für die
44 4. Jahrgangsstufe der Grundschule zu entwickeln, die vom Schuljahr 2009/10 an ver-
45 pflichtend angewendet werden müssen und geeignet sind, den Lernstand der Kinder für
46 das Aufnahmeverfahren vergleichbar zu beschreiben.
- 47 4. Das Landesinstitut für Schule und das Lehrerfortbildungsinstitut bieten Fortbildungen zur
48 Gestaltung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule mit dem
49 Schwerpunkt „Lernstandsbeschreibung“ und „Elternberatung“ an.

50

1

6.3.1.2 Individuelle Bildungsverläufe in den Schularten

2 *Ausgangssituation*

3 Die schulischen Institutionen geben den Weg vor, den Schülerinnen und Schüler zurückle-
4 gen können. Dies geschieht u.a. durch rechtliche Vorgaben für bestimmte Wege und Ver-
5 laufsmuster, seien es die Regelung der Einschulung und der Aufnahme in weiterführende
6 Schularten, die Übergangs- und Überführungsverordnung oder die Zeugnis- und Verset-
7 zungsordnungen.

8 Ist im Anschluss an die Grundschulzeit eine Schulart der Sekundarstufe I gewählt, dann sieht
9 das bremische Schulwesen für jeden Schüler und jede Schülerin drei organisatorische Maß-
10 nahmen vor, die in der Sekundarstufe I zu einer vorgeblich besseren relativen Passung von
11 Kompetenz und Lernhaltung der Schülerinnen und Schüler und schulischer Anforderungs-
12 struktur führen sollen:

- 13 • Im gegliederten System kann ein Schüler oder eine Schülerin einer neuen Jahrgangs-
14 klasse zugeordnet werden. Dies ist in zwei Richtungen möglich. Die Nichtversetzung
15 aufgrund mangelhafter Leistungen stellt im internationalen Vergleich eine auffallend häu-
16 fig ergriffene Maßnahme dar, obwohl empirisch nachgewiesen ist, dass von einer Klas-
17 senwiederholung eine Leistungsförderung der Betroffenen nicht zu erwarten ist. Im Land
18 Bremen betrug die Wiederholerquote im Schuljahr 2007/08 3,2 %. Damit liegt Bremen im
19 bundesweiten Vergleich im Mittelfeld.
- 20 • Zweitens besteht die Möglichkeit den betroffenen Schüler oder die betroffene Schülerin
21 an eine andere Schulart zu überweisen. So verlassen ca. 15 % der Schülerinnen und
22 Schüler den gymnasialen Bildungsgang im Verlauf der Sekundarstufe I und wechseln in
23 die Gesamt- oder Sekundarschule.
- 24 • An den Gesamtschulen schließlich steht die Anpassung des Kursstufenniveaus im Vor-
25 dergrund, gleitend oder zum Halbjahreswechsel.

26 Für das Land Bremen - aber auch bundesweit - liegen nicht ausreichend schulstatistische
27 Daten vor, um individuelle Bildungsverläufe differenziert untersuchen zu können. Aus der
28 bisherigen Bildungsverlaufforschung sind aber folgende Erkenntnisse auf Bremen übertrag-
29 bar:

- 30 1. Die institutionalisierten Schnittstellen des gegliederten und gestuften Schulsystems –
31 insbesondere die Übergänge in die Sekundarstufe I – wirken sozial selektiv.
- 32 2. Von Klassenwiederholungen ist eine Leistungsförderung der Betroffenen nicht zu erwar-
33 ten.
- 34 3. Insbesondere für leistungsschwache, sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler ist
35 ein mehrgliedriges Schulsystem mit seinen „Abstufungsmöglichkeiten“ von erheblichem
36 Nachteil und ohne positiven Effekt auf die Leistungsbilanz der Schulen.

37 *Entwicklungsziele*

- 38 • Die Regelungen zum Verlauf der individuellen Schullaufbahn unterstützen den Vorrang
39 der Förderung des/der Einzelnen vor einer Verzögerung oder Änderung des eingeschla-
40 genen Bildungsweges. Die Unterstützung eines geradlinigen individuellen Bildungsver-
41 laufs erfolgt durch Förderung, Lernberatung und Zusammenarbeit mit den Erziehungsbe-
42 rechtigten.

43

1

2

Empfehlungen Nr. 15

3

Individuelle Bildungsverläufe in den Schularten

4

5

1. Die relevanten schulgesetzlichen Regelungen, die Zeugnis- und Versetzungsordnung und die Übergangs- und Überführungsverordnung werden bis zum 01.08.2009 so weiterentwickelt, dass die Vorgaben zum Verlauf der individuellen Schullaufbahn den Vorrang der Förderung des/der Einzelnen vor einer Verzögerung oder Änderung des eingeschlagenen Bildungsweges unterstützen.

10

Die Wiederholung einer Klasse findet bis einschließlich Jahrgangsstufe 8 nur auf Wunsch der Eltern statt.

11

12

Ein Wechsel der Schule kann in Ausnahmefällen auf Antrag der Erziehungsberechtigten aus besonderen Gründen vorgenommen werden.

13

14

2. Bis einschließlich der Jahrgangsstufe 8 kann vom Schuljahr 2010/11 an der individuelle Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler durch Lernentwicklungsberichte dokumentiert werden.

15

16

17

6.3.2 Länger gemeinsam lernen von Klasse 1 - 10

18

Das bildungspolitische Ziel, längeres gemeinsames Lernen zu ermöglichen, ist auf schulstrukturelle Maßnahmen angewiesen. In der Vergangenheit wurden 6-jährige Grundschulen in Verbindung mit Gesamtschulen als eine geeignete Struktur angesehen. Die Schulentwicklungsplanung 2008 hat den Auftrag, Konzepte und Praxis für ein längeres gemeinsames Lernen über die Schulstufen hinweg vorzuschlagen.

19

20

21

22

6.3.2.1 Perspektiven der 6-jährigen Grundschule

23

Ausgangslage

24

Es gibt in der Stadtgemeinde Bremen fünf 6-jährige Grundschulen; von diesen Schulen arbeiten zwei mit jahrgangsübergreifenden Gruppen. Alle Schulen haben ein besonderes pädagogisches Profil wie z. B. besondere AG- Angebote, Ganztagschule, Kurse für Hochbegabte. Die Schulen nehmen die Kinder aus ihrem Einzugsbereich auf. Eltern müssen sich bei der Einschulung nicht festlegen, ihr Kind bis zur 6. Jahrgangsstufe auf dieser Schule zu lassen. Daraus resultiert eine starke Abwanderung von leistungsstarken Kindern, diese wechseln nach der 4. Jahrgangsstufe zum Gymnasium. Die Zügigkeit der Schulen ist in den Jahrgangsstufen 5 und 6 geringer im Vergleich zu den ersten vier Jahrgangsstufen.

25

26

27

28

29

30

31

32

Soweit die stadtbremischen 6-jährigen Grundschulen im Vorfeld des Schulstandortentwicklungsplans Anträge zu ihrer Entwicklungsperspektive gestellt haben, wollen sie in 4-jährige Grundschulen zurückgeführt oder zu Schulen von 1 - 10 umgewandelt werden.

33

34

35

Entwicklungsziele

36

- Die 6-jährigen Grundschulen sind umgewandelt in Schulstandorte der Jahrgangsstufen 1 bis 10 oder gehen enge kooperative Verbünde mit Oberschulen ein.

37

6.3.2.2 Schulen von Klasse 1 bis 10

38

Längeres gemeinsames Lernen ohne Differenzierung nach Schultypen birgt die Chance der Verknüpfung der Vielfalt der Altersstufen, der Vielfalt der Begabungen und sozialen Schichtungen. Zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen haben nachgewiesen, dass längeres gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen für alle Kinder bessere Chancen eröffnet. Soziale Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern bleiben über einen längeren Zeitraum erhalten und wirken somit stabilisierend auf die Schülerpersönlichkeit.

39

40

41

42

43

1 Schülerinnen und Schüler haben über 10 Jahre einen einheitlichen pädagogischen, perso-
2 nellen und örtlichen Rahmen.

3 *Ausgangslage*

4 Zurzeit gibt es weder in Bremen noch in Bremerhaven öffentliche Schulen, die die Jahr-
5 gangsstufen 1 – 10 führen.

6 *Entwicklungsziele*

- 7 • Grundschulen und Oberschulen haben ein gemeinsames kohärentes pädagogisches
8 Konzept entwickelt und einen Verbund oder eine Zusammenführung zu einer gemeinsa-
9 men integrativen Schule von 1 bis 10 gebildet. Grundschullehrerinnen und Grundschul-
10 lehrer und die Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I arbeiten eng zusammen. In
11 der Schulleitung sind das Grundschullehramt und Lehrämter der Sekundarstufen reprä-
12 sentiert.

13

6.3.3 Schulen von Klasse 5 - 12/13

14 In der Analyse der Nachfrage nach durchgängigen Gymnasien wird immer wieder deren
15 Merkmal der direkten Durchgängigkeit zwischen Mittel- und Oberstufe in einer Schule unter-
16 strichen. Es wird gemeinhin als Manko von Gesamtschulen oder Stufenschulzentren ange-
17 sehen, dass ihnen i.d.R. dieses Element fehlt. In Bremen sind in der schulpolitischen Reakti-
18 on darauf mittlerweile zwei Gesamtschulen mit einer eigenen Gymnasialen Oberstufe aus-
19 gestattet. Durchgängigkeit als praktische Verbindung zwischen Schulstufen sollte sich in ih-
20 rer Ausgestaltung nicht reduzieren auf die traditionelle Durchgängigkeit im gymnasialen Bil-
21 dungsgang; sie kann auch inhaltliche, profilbasierte Verbindungen zwischen allgemeinbil-
22 dender Sekundarstufe I und berufsbildenden Schulen suchen, wie dies in mehreren aktuellen
23 Anträgen zur Schulstandortentwicklung geschehen ist.

24 Das Bremer Schulsystem wird nicht in allen Fällen eine Durchgängigkeit der Schulstufen an
25 einem Standort oder an direkt benachbarten Standorten bieten können. Wichtig ist es daher
26 auch, Durchgängigkeit in einem weiteren Sinne zu verstehen, nämlich als Anschlussorientie-
27 rung der Schularten und Bildungsgänge (s.a. Kap. 8). Als solche hat Durchgängigkeit die en-
28 ge Kooperation zwischen den Schulen der Sekundarstufen I und II zur Voraussetzung.

29 Die Möglichkeiten, die direkte Durchgängigkeit im gymnasialen Bildungsgang der integrati-
30 ven Schularten der Sekundarstufe I durch einzelne neue Gymnasiale Oberstufen an Ober-
31 schulen zu erweitern, werden im Folgenden aus der statistischen Ausgangslage abgeleitet.

32 *Ausgangslage in der Stadtgemeinde Bremen*

33 Der gymnasiale Bildungsgang ist in Bremen in zwei verschiedenen Formen organisiert:

- 34 • Der gymnasiale Bildungsgang wird in der Sekundarstufe I an Schulzentren der Sek. I und
35 in der Gymnasialen Oberstufe an Schulzentren der Sek. II als eigener Bildungsgang in
36 Abteilungen geführt.
- 37 • Der Bildungsgang wird an durchgängigen Gymnasien von der 5 bis zur 12. Jahrgangs-
38 stufe geführt.
- 39 • Die Gymnasiale Oberstufe wird als Abteilung in Schulzentren der Sek. II oder als Teil ei-
40 nes durchgängigen Gymnasiums geführt.

41 Der Wechsel zwischen den Schulstufen erfolgt im verkürzten gymnasialen Bildungsgang
42 nach der Jahrgangsstufe 9, die Gymnasiale Oberstufe beginnt im verkürzten Bildungsgang
43 mit der Jahrgangsstufe 10 als Einführungsphase. Mit dem Eintritt in die Einführungsphase
44 wählen die Schülerinnen und Schüler eine Gymnasiale Oberstufe.

45 Die Beschreibung des Wechsels zwischen den Schulstufen wird im Folgenden für die Stadt-
46 gemeinde Bremen differenzierter dargestellt. Grundlage sind die Zahlen für den Jahrgang,
47 der zum 1. August 2007 in die Einführungsphase von zur Allgemeinen Hochschulreife füh-
48 renden Bildungsgängen eingetreten ist.

1 In der Stadtgemeinde Bremen gingen von 4900 Schülerinnen und Schülern der 10. Jahr-
 2 gangsstufe der allgemeinen Schulen 42% in die GyO und 4% in die Beruflichen Gymnasien
 3 über²⁷. Von ihnen werden - nach den Daten aus den vorangegangenen Jahren - ca. 85% die
 4 Allgemeine Hochschulreife erlangen, die Wiederholungen in der Oberstufe sind dabei bereits
 5 berücksichtigt.

6 *Übergang von Jahrgangsstufe 10 nach 11 (bzw. Sek. I nach Sek. II) in Gymnasien und* 7 *Schulzentren*

8 Die Schülerinnen und Schüler wählen nach der Jahrgangsstufe 10 im gymnasialen Bil-
 9 dungsgang eine Gymnasiale Oberstufe in einem Schulzentrum der Sek. II oder in einem
 10 durchgängigen Gymnasium. Übergänger aus Real- und Gesamtschulen wählen - wenn sie
 11 die entsprechende Berechtigung erworben haben - ebenfalls eine Gymnasiale Oberstufe.
 12 Der Übergang kann ebenso zu Beruflichen Gymnasien (BGy) oder dem Doppelqualifizieren-
 13 den Bildungsgang erfolgen, der ebenfalls zur Allgemeinen Hochschulreife (AHR) führt.

14 Die unterschiedlichen Organisationsformen des gymnasialen Bildungsganges werden auch
 15 in den Anwahlen sichtbar. Unterschiedliche Schülergruppen (nach Schulart, an der die Be-
 16 rechtigung zum Besuch der GyO erworben worden ist) wählen je die Gymnasiale Oberstufe
 17 an Schulzentren der Sekundarstufe II oder an Gymnasien an.

18 Die Berechtigung²⁸ zum Besuch der Gymnasialen Oberstufe ist in den folgenden Bildungs-
 19 gängen erworben worden und verteilt sich wie folgt:

20

Herkunft der Schüler/innen aus:⇒	Gymnasium	Realschule	Gesamt- schule	Sonst ²⁹
GyO an Gymnasien	82 % Spannbreite: 60-90	8 %	4 %	6 %
GyO SZ SII	54 % Spannbreite: 20-70	23 %	13 %	9 %
Gesamtschuloberstufe	20 %	10 %	63 %	7 %
Summe	68 %	14 %	10 %	7 %
Berufliche Gymnasien	37 %	20 %	15 %	28 %

21

22 Die Verteilung der Herkunft der Berechtigung zum Besuch der GyO (bezogen auf den be-
 23 suchten Bildungsgang in der Sek. I) entspricht an den Beruflichen Gymnasien etwa der an
 24 den Schulzentren der Sek. IIa, der Anteil an Übergänger/innen aus anderen Bildungsgängen
 25 der berufsbildenden Schulen und aus Niedersachsen („sonst.“) ist deutlich größer.

26 An den einzelnen Standorten variieren die Quoten, insgesamt sind die Aufteilungen über die
 27 letzten vier Anwahlen in den dargestellten Kategorien konstant.

28 Es gibt zwei unterschiedliche Typen von Oberstufen unter formal gleichen Regelungen (GyO
 29 an Gymnasien oder in Schulzentren der Sek. II).

- 30 • Die Schulzentren integrieren die Absolventinnen und Absolventen von Real- und Ge-
 31 samtschulen in den gymnasialen Bildungsgang und führen sie zum Abitur.
- 32 • Die Gymnasialen Oberstufen an durchgängigen Gymnasien sind Teil des Bildungsgan-
 33 ges an der jeweiligen Schule (85 % verbleiben an der jeweiligen Schule), zusätzlich ha-
 34 ben sie aber noch die Funktion als Schulzentrum der Sekundarstufe II. Die Jahrgangs-
 35 breite in der Einführungsphase ist knapp doppelt so stark wie in der letzten Jahrgangs-
 36 stufe der Sekundarstufe I am jeweiligen Gymnasium, über alle durchgängigen Systeme
 37 ist der Faktor im Mittel bei 1,8.

38

²⁷ Die Wiederholer der Einführungsphase, die Absolventen von Bildungsgängen der Sek. IIb und die Schülerinnen und Schüler aus Niedersachsen sind hierbei nicht berücksichtigt.

²⁸ Ohne Wiederholer

²⁹ Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr vor dem Besuch der Gymnasialen Oberstufe keine allgemeinbildende Schule in der Stadtgemeinde besucht haben (Schüler aus Niedersachsen, aus beruflichen Bildungsgängen, ...)

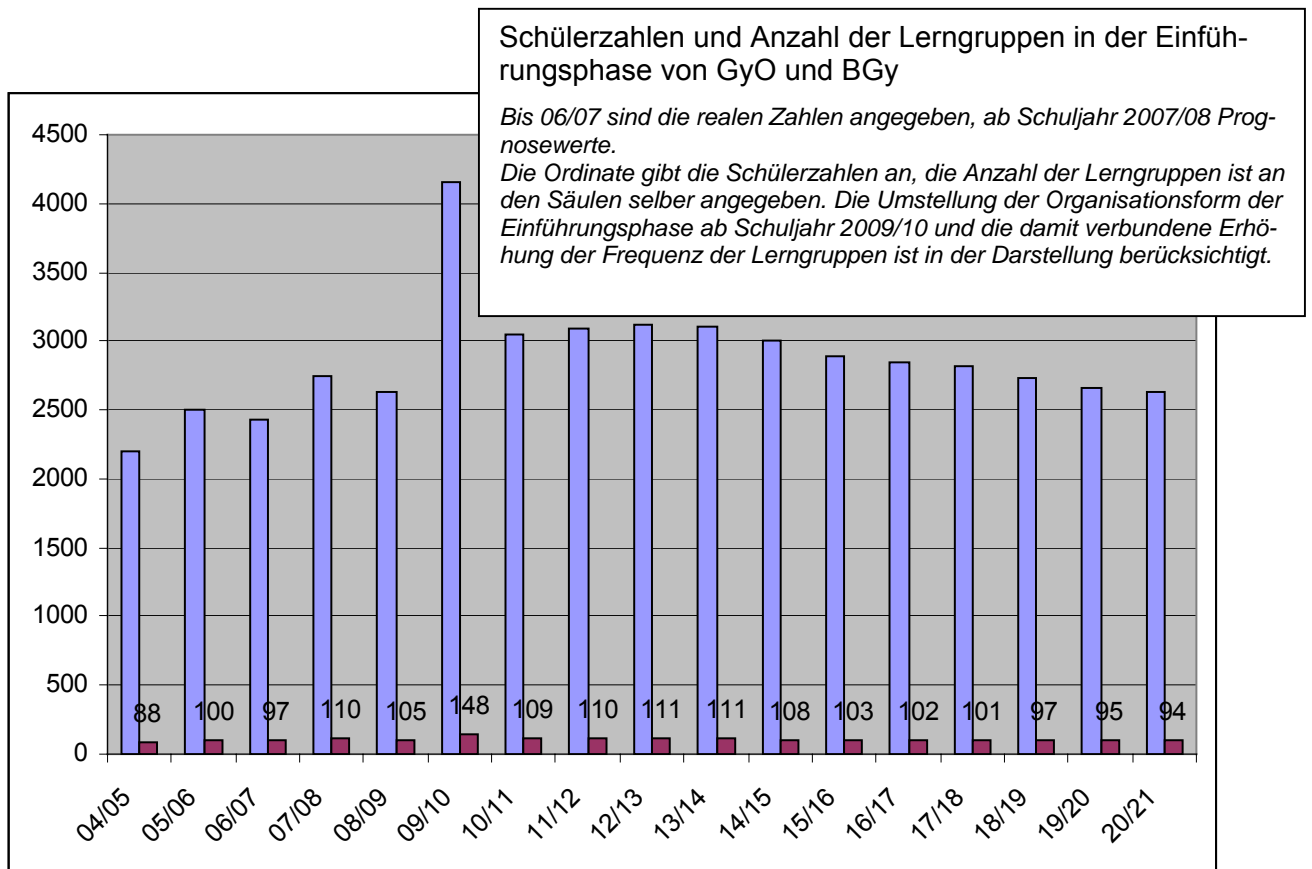
1 *Prognose der Entwicklung der Schülerzahlen*

2 Im Schuljahr 2007/08 besuchten 2430 Schüler die Einführungsphase der Gymnasialen O-
3 berstufe und 295 die Beruflichen Gymnasien, insgesamt erfolgte die Zuweisung für 110
4 Lerngruppen, 13 davon in Beruflichen Gymnasien. Die Lerngruppen verteilen sich auf 17
5 Standorte der GyO und fünf der BGy.

6 Für die Schuljahre bis 2020/21 liegt eine Prognose der Schülerzahlen in der GyO/BGy vor.
7 Zur besseren Übersicht sind nur die Werte für die Einführungsphase (Schülerzahl und An-
8 zahl der Lerngruppen) grafisch dargestellt. Neben dem Anstieg durch den Doppeljahrgang
9 (2009/10) „schiebt“ sich ein kleiner demografisch bedingter „Schüler-Berg“ durch die GyO
10 und BGy, am Ende des Prognosezeitraums ist wieder mit Eingangszahlen zu rechnen, die
11 den jetzigen Zahlen entsprechen.

12 Das vorliegende Prognosemodell ist konservativ, es geht von einer stabilen Abiturienten-
13 quote aus. Die politisch angestrebte und gesellschaftlich notwendige Erhöhung der Abitu-
14 rientenquote ist hier nicht berücksichtigt.

15 Neben den Schülerzahlen ist die Anzahl der einzurichtenden Lerngruppen angegeben. Ab
16 Schuljahr 2009/10 wird mit einer Frequenz von 28 gerechnet (Frequenz im Klassenverband
17 der Einführungsphase), vorher ist die Frequenz von 25 (Kurssystem) als Grundlage genom-
18 men worden.



19

20 *Entwicklung der Standorte (GyO und BGy)*

21 Im laufenden Schuljahr gibt es in der Stadtgemeinde Bremen 17 Standorte für Gymnasiale
22 Oberstufen und 5 Standorte für Berufliche Gymnasien mit zurzeit 13 Lerngruppen. Die mittlere
23 Anzahl an Lerngruppen/Profilen an den Gymnasialen Oberstufen beträgt zurzeit 6, die
24 mittlere Jahrgangsbreite in der Einführungsphase liegt damit bei knapp 150 Schülerinnen und
25 Schülern. Die Jahrgangsbreite und damit die Anzahl der Profile trägt einen Qualitätsaspekt,
26 der zum einen in der Breite der Wahlmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern liegt, zum
27 anderen in der bei kleinen Oberstufen reduzierten Möglichkeit der fachlichen Kooperation
28 und Unterrichtsentwicklung aufgrund zu kleiner Fachteams.

1 *Entwicklungsziele*

- 2 • Der gymnasiale Bildungsgang, der zur Allgemeinen Hochschulreife führt, ist ein stufen-
3 übergreifender durchgängiger Bildungsgang. Am Gymnasium ist der Bildungsgang acht-
4 jährig (Abitur nach Jahrgangstufe 12), in der Oberschule wird der Bildungsgang in acht-
5 oder neunjähriger Form (Abitur nach Jahrgangsstufe 12 oder 13) durchgeführt.
- 6 Für den durchgängigen Bildungsgang gilt:
 - 7 - Die pädagogische Konzeption des Bildungsgangs ist als einheitliches Konzept mit der
8 jeweiligen Stufenspezifik zu gestalten.
 - 9 - Leistungserwartungen und Anforderungen werden für den gesamten Bildungsgang
10 festgelegt, sie sind damit auch zwischen den angrenzenden Stufe abgeglichen.
 - 11 - Verbunden damit gibt es ein abgestimmtes Konzept für schulinterne Curricula und die
12 Entwicklung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler über die Jahrgangsstufen. Die Bedingungen für kumulatives Lernen werden verbessert.
 - 13 - Die Möglichkeit des Wechsels einer Schule mit dem Eintritt in die Einführungsphase
14 bleibt erhalten, Schülerinnen und Schüler können inhaltliche Schwerpunkte nach
15 Neigung und Interesse wählen.
- 17 • Bei der Umsetzung vermehrter Durchgängigkeit des Bildungsganges in den Oberschulen
18 sind die notwendigen Jahrgangsbreiten zur Umsetzung der Ansprüche aus der von der
19 KMK beauftragten Expertise zur Weiterentwicklung der Gymnasialen Oberstufe³⁰ zu be-
20 rücksichtigen: Die Jahrgangsbreite sollte im Mittel fünf Lerngruppen nicht unterschreiten.
21 Die benannten statistischen Werte, die genannten Parameter und die jeweilige Darstell-
22 barkeit vorausgesetzt, kann die Zahl der Gymnasialen Oberstufen in der Stadtgemeinde
23 Bremen bis 2015 um bis zu vier Standorte erhöht werden.
- 24 • Durchgängigkeit zwischen den Sekundarstufen wird im Übrigen durch Schulverbünde
25 geleistet, die in der Regel mehrere Oberschulen mit einem Schulzentrum der Sekundar-
26 stufe II verbinden. Dabei kann sich die Durchgängigkeit sowohl auf die Gymnasiale O-
27 berstufe als auch auf berufsbildende Bildungsgänge beziehen.
- 28

29 **Empfehlungen Nr. 16**

30 **Längeres gemeinsames Lernen**

- 31
- 32 1. In die 6-jährige Grundschule werden zum Schuljahr 2009/2010 letztmalig Kinder in die
33 Klasse 5 aufgenommen; die laufenden Jahrgänge werden zu Ende geführt. Die Erfah-
34 rungen können in einen Verbund oder in eine Schule von Klasse 1 bis 10 eingebracht
35 werden.
- 36 2. Auch 4-jährige Grundschulen können gemeinsam mit Schulzentren der Sekundarstufe I,
37 Gesamtschulen oder Integrierten Stadtteilschulen einen Antrag auf Planung und Aufbau
38 einer gemeinsamen Schule oder eines Schulverbundes von Klasse 1 bis 10 stellen. Dort,
39 wo die beteiligte Schule der Sekundarstufe I eine eigene Gymnasiale Oberstufe am
40 Standort führt, kann auch eine Schule von Klasse 1 bis 12/13 entstehen.
- 41 3. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft prüft die Einrichtung Gymnasialer Oberstufen
42 an neu entstehenden Oberschulen nach Maßgabe
 - 43 • der Qualität der Konzeption
 - 44 • der demografischen Entwicklung und der erreichbaren Zügigkeiten
 - 45 • der erreichbaren Qualifikationsstruktur des Kollegium der Schule und
 - 46 • der erforderlichen Investitionen.
- 47 4. An Standorten, an denen keine direkte Anbindung der Gymnasialen Oberstufe nach den
48 vorgegebenen Kriterien in Frage kommt, werden der gymnasiale Bildungsgang und die
49 Oberschule durch die Bildung eines Schulverbundes mit einem Schulzentrum der Se-

³⁰ Expertenkommission zur „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“- Baumert, Tenorth et.al.; 1995

- 1 kudarstufe II oder durch Zuordnung der Schulen dargestellt.
2 In einem Schulverbund muss der gymnasiale Bildungsgang einem gemeinsamen pädagogischen Konzept folgen, und die Lehrerkooperation muss durch einen Stufen übergreifenden Personaleinsatz gewährleistet werden. Für diese Aufgabe wird eine verantwortliche Verbundleitung eingesetzt.
3
4
5
6 5. Das Landesinstitut für Schule und das Lehrerfortbildungsinstitut in Bremerhaven bieten Unterstützung zur Moderation und Beratung der Prozesse und Maßnahmen zur gemeinsamen Personalentwicklung der Lehrkräfte der Schulstufen an.
7
8
9 6. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft stellt für die Schulstufen übergreifende Arbeit in einer Schule oder in Schulverbänden ein geeignetes Funktionsstellenraster zur Verfügung, das die bisherigen unterschiedlichen Leitungsstrukturen in eine neue Leitungsstruktur überführt.
10
11
12
13
14

7 Ausbau der Ganztagschulen

- 1 In der Ganztagschule verbessern sich die Bedingungen in der Schule erfolgreich mit Hete-
 2 rogenität umzugehen, denn
- 3 • der Ganztagsbetrieb leistet einen Beitrag zur soziokulturellen Infrastruktur von Lern-,
 4 Kultur- und Freizeitangeboten im Sinne einer förderlichen Umgebung für die Entwicklung
 5 von Kindern und Jugendlichen,
 - 6 • Ganztagschule ermöglicht die Entwicklung einer erweiterten und variablen Lernkultur
 7 und damit differenzierter Lerngelegenheiten und intensiver Förderung, um Lernprobleme
 8 zu reduzieren und Versagen zu vermeiden, Begabungen besser auszuschöpfen, Kom-
 9 petenzen zu steigern und soziale Chancengleichheit zu verbessern.

10 Diese grundsätzliche pädagogische Funktion der Ganztagschule für schulisches Lernen ist
 11 das vorrangige Motiv ihrer Einrichtung, die daher auch quartiersunabhängig sinnvoll ist; die
 12 Ganztagschule ist kein „Benachteiligtenmodell“. Die kompensatorische Funktion ganztägi-
 13 gen Lernens und Verweilens in der Schule soll dennoch einen unverzichtbaren Beitrag zur
 14 Entkopplung von Sozialstatus und Lebenslage vom Bildungserfolg leisten. Daher liegen
 15 weitere gesellschaftliche Motive zur Einrichtung von Ganztagschulen im sozial-, familien-
 16 und beschäftigungspolitischen Kontext.

17

18 *Stand des Ausbaus von Ganztagschulen und des Umfangs des Ganztagsbetriebs*

19 In den 70er Jahren wurden in Bremen zwei gebundene Ganztagschulen eingerichtet (GSW
 20 und GSO). Seit dem Jahr 1990 wurde mit der Einrichtung so genannter „Betreuungsschulen“
 21 begonnen. Hier konnten für eine Gruppe von Kindern Formen ganztägiger Erziehung und
 22 Bildung in der Schule entwickelt werden. Seit 2003 wurden im Lande Bremen erhebliche An-
 23 strengungen zum Ausbau der Ganztagschule unternommen. Die Bundesmittel des „Investi-
 24 tionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) wurden in Bremen und Bremerha-
 25 ven umgehend in Anspruch genommen. Damit konnten wesentliche Anteile der notwendigen
 26 Investitionen finanziert werden.

27 Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über den Ausbaustand der Ganztagschulen im
 28 Schuljahr 2008/09:

29

Schulstufe/ -art	Bremen	Bremerhaven	Land
Primarstufe	15	6	21
Schulzentrum	10	3	13
Gesamtschule / ISS	11	2	13
Gymnasium	2	-	2
Förderzentrum Lernen Sprache + Verhalten	2	-	2
Förderzentrum Wahrnehmung und Entwicklung mit je 3 kooperierenden Standorten	2	-	2
Privatschule	1	-	1
Gesamt	43	11	54

30

31 Im Vergleich zum Bundesgebiet lässt sich feststellen, dass die Kinder in der Ganztagschule
 32 in Bremen an vier bis fünf Tagen jeweils acht Stunden verbringen - im Bundesgebiet i.d.R.
 33 an drei Tagen nur sieben Stunden.

34 Unter Beachtung dieser Unterschiede lässt sich festhalten:

- 35 • Der Anteil an Schülerinnen und Schülern im Ganztagsbetrieb in gebundener Form an
 36 öffentlichen Schulen liegt in Bremen 2008 mit 13,2% deutlich über dem Bundesdurch-
 37 schnitt von 7,5%.
- 38 • Der Anteil an Grundschülerinnen und -schülern im Ganztagsbetrieb an öffentlichen
 39 Schulen liegt mit 14,2% über dem Bundesdurchschnitt von 12,5%. Bezogen auf die ge-

1 bundene Form ergibt sich, dass Bremen mit 12,9% gegenüber nur 1,4% im Bundes-
 2 durchschnitt den höchsten Anteil an Ganztagsplätzen in gebundener Form in Deutsch-
 3 land bietet .

4 *Weitere Ausbauplanung*

5 Die Regierungserklärung des Senats vom 10.07.2007 sieht eine Erweiterung der Ganztags-
 6 schulstandorte um jährlich vier Schulen vor, davon eine in Bremerhaven. Längerfristig soll es
 7 in jedem Stadtteil eine Ganztagsgrundschule und eine weiterführende Ganztagschule in der
 8 Sekundarstufe I geben.

9 In Bremen wurden im Schuljahr 2008/09 eine Integrierte Stadtteilschule und ein Schulzent-
 10 rum in eine Ganztagschule umgewandelt. Im Schuljahr 2009/10 werden drei Schulen des
 11 Sekundarbereichs I und eine Grundschule umgestaltet werden. Ab dem Schuljahr 2010/11
 12 werden weitere Ganztagsgrundschulen eingerichtet. Dabei werden schrittweise die Förder-
 13 zentren an den Standorten einbezogen, an denen sie mit Regelschulen kooperieren. Bei der
 14 Umsetzung der Planungen wird berücksichtigt, dass Grundschulen einen Planungsvorlauf
 15 von mindestens 18 Monaten benötigen.

16 *Rechtliche Situation der Ganztagschule*

17 Das Bremische Schulgesetz regelt in § 23 die verpflichtenden Aspekte des Besuchs von
 18 Ganztagschulen. Die Verordnung über die Ganztagschule vom 30.01.2007 beschreibt die
 19 Ganztagschule in Bremen als ein System, in dem die Lernzeit den Vormittag und den
 20 Nachmittag umfasst. Zur Lernzeit gehören der nach der Studentafel zu erteilende Unterricht
 21 und die ihn ergänzenden Lern- und Betreuungsangebote sowie das Mittagessen.

22 In Ganztagschulen wird die Lernzeit entsprechend des von der jeweiligen Schulkonferenz
 23 beschlossenen Schulkonzeptes durchgängig rhythmisiert. Sie umfasst in der Grundschule
 24 fünf Wochentage.

25 Die Ganztagschulverordnung legt Grundschulen auf einen gebundenen Ganztagsbetrieb
 26 fest. Ganztagsgrundschulen sind damit Anwahlschulen, die von Eltern „vermieden“ werden
 27 können. Dies kann besonders in Stadtteilen mit sozial gemischter Bevölkerung zur Entmi-
 28 schung der Schülerschaft und zunächst zu geringer Nachfrage führen. Die Erfahrung zeigt
 29 aber, dass bei guter Qualität des Angebots die Nachfrage sich positiv stabilisiert. Die Alter-
 30 native einer teilgebundenen Ganztagschule, die nicht in allen Klassenzügen verbindlich ist,
 31 erhöht zum einen den organisatorischen Aufwand für den Ganztagsbetrieb, zum anderen
 32 führt sie zu sozialer Segregation innerhalb der jeweiligen Schule.

33 *Qualität der Ganztagschule und Standards*

34 Die in der „Arbeit für die Ganztagschule“ beschriebenen Qualitätsbereiche, die Weiterent-
 35 wicklung der Lehr- und Lernkultur, Zeitgestaltung und Rhythmisierung des Ablaufs, Partizi-
 36 pation sowie Zusammenarbeit intern und mit außerschulischen Partnern und ein ganztags-
 37 spezifisches Raumkonzept bieten gute Voraussetzungen für die Realisierung pädagogischer
 38 Konzepte auf der Basis des Bremer Orientierungsrahmens Schulqualität.

39 Die Implementation dieser Qualitätsstandards wird u.a. wesentlich vorangebracht durch ent-
 40 sprechende Schwerpunktsetzungen in den Jahresplanungen und Schulprogrammen der
 41 Schulen. Die in Zusammenarbeit mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung erfolgte Ein-
 42 richtung der Agentur „Ideen für mehr! ganztätig lernen - Serviceagentur Bremen“ hat zur
 43 Aufgabe, den Schulen und ihren Partnern aus der Kindertagesbetreuung und Jugendhilfe
 44 Unterstützung anzubieten bei der Entwicklung von offenen zu gebundenen Formen der
 45 Ganztagschule.

46 Für die Sekundarstufe I bedeutet Unterricht in der Ganztagschule, dass es durch einen
 47 verlängerten Tag leichter möglich ist, die engen Fächergrenzen zu überwinden und im Rah-
 48 men Fächer übergreifender Vorhaben und Projekte einen schülerzentrierten Unterricht zu
 49 gestalten. Zeiten für individuelle Förderung, des Übens und Selbstlernens sind in den Ganz-
 50 tag eingeplant. Die Unterrichtszeit wird so organisiert, dass ein bis zwei Nachmittage wö-
 51 chentlich frei von Pflichtveranstaltungen bleiben.

1 *Schulverpflegung*

2 Gute Schulverpflegung ist die Basis für die aktuelle und künftige Gesundheit der Kinder und
3 Jugendlichen. Gemeinsame Mahlzeiten fördern die sozialen Beziehungen zwischen Lehren-
4 den und Schülerinnen und Schülern. Deshalb wird in der Ganztagschule besonderer Wert
5 auf ausgewogene und gesunde Ernährung gelegt. Die Kosten hierfür werden neben dem
6 Elternanteil wesentlich aus dem Bildungshaushalt finanziert. An Ganztagsgrundschulen in
7 gebundener Form wird entsprechend dem Vorgehen in Kindertagesstätten für Kinder, deren
8 Erziehungsberechtigten soziale Transferleistungen erhalten, ein kostenloses Mittagessen
9 angeboten.

10 *Entwicklungsziele*

- 11 • Zu den Bildungslandschaften der Stadtteile gehören immer auch Ganztagschulen in der
12 Primarstufe und der Sekundarstufe I.
- 13 • Grundschulen betreiben die Ganztagschule in gebundener Form.
- 14 • Die für den Ganztagsbetrieb nötigen zusätzlichen materiellen und personellen Ressour-
15 cken sind in Form von Lehrerstunden, sozialpädagogischen Fachkräften, Leitungs- und
16 Verwaltungsanteilen sowie einem Budget für Schulen und kooperierende Träger verläss-
17 lich und transparent dargestellt.
- 18 • In der Grundschule und in der Sekundarstufe I erhalten Kinder von Beziehern niedriger
19 Einkommen oder von Transferleistungen das Mittagessen in der Ganztagschule kos-
20 tenlos.
- 21 • In der Grundschule und in der Sekundarstufe I sind Ganztagschulen Orte, an denen die
22 Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe aus schulischen Kontexten heraus gestärkt und
23 unterstützt werden.

24

25 **Empfehlungen Nr. 17:**

26 **Ausbau der Ganztagschulen**

27

- 28 1. Der Senat richtet bis zum Ende der Legislaturperiode jährlich vier neue Ganztagschulen
29 ein; davon wird jeweils eine in der Verantwortung des Magistrats der Stadt Bremerhaven
30 gegründet.
- 31 2. Da Ganztagschulen durch das Mehr an Lernzeit besonders gute Voraussetzungen bie-
32 ten, organisatorische und pädagogische Maßnahmen einer guten Schule zu realisieren
33 und zugleich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern, ist zu prüfen, ob und
34 wie ein weiterer Ausbau möglich ist.
- 35 3. Die Auswirkung der Einrichtung neuer Ganztagschulen auf die Kindertageseinrichtun-
36 gen und Horte ist zu beachten; dabei sind sozial verträgliche Lösungen für die Verände-
37 rung von Angebotsstrukturen herbeizuführen bzw. veränderte Auslastungen progressiv
38 für die Erweiterung von Angeboten für jüngere Kinder zu nutzen.
- 39 4. Die Erhöhung ihrer Anzahl und das Aufwachsen der bestehenden Ganztagsangebote
40 bedarf der langfristigen materiellen Absicherung hinsichtlich der personellen und finan-
41 ziellen Ausstattung. Das gilt auch für die Bereitstellung kostenloser Mahlzeiten für Kinder
42 aus sozial schwächeren Familien in den Ganztagsgrundschulen und weiterführenden
43 Schulen.
44 In diesem Zusammenhang ist auch die Realisierung einer Erhöhung der Beteiligungs-
45 quote an den offenen Ganztagschulen der Sekundarstufe I von gegenwärtig 40% auf
46 50% der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schulen zu gewährleisten.
- 47 5. Die Standards für die Arbeitsbedingungen der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mit-
48 arbeiter in der Ganztagschule müssen hinsichtlich der Sozialverträglichkeit der Arbeits-
49 verhältnisse überprüft werden und sind gegebenenfalls im Rahmen der Haushaltsmög-
50 lichkeiten sukzessive zu verbessern.

- 1 6. Bei der Neufassung des Schul- und Schulverwaltungsgesetzes sind die ganztagsschul-
- 2 spezifischen Regelungen im Hinblick auf den verpflichtenden Charakter von Ganztags-
- 3 angeboten zu überarbeiten. Die Verordnung für die Ganztagschule ist bis zum
- 4 01.08.2009 so zu überarbeiten, dass die Arbeit in der Ganztagschule in ihren Qualitäts-
- 5 wie in ihren Ausstattungsstandards beschrieben ist.

8 Schulentwicklung in der beruflichen Bildung

1 Das öffentlich verantwortete Bildungssystem öffnet und strukturiert **Bildungswege**. Am Ziel-
2 punkt eines solchen Weges soll die oder der Einzelne unter Wahrung einer größtmöglichen
3 **Chancengleichheit** beim Zugang zu den staatlich finanzierten Bildungseinrichtungen fachliche,
4 soziale und personale Kompetenzen erworben haben, die sie oder ihn zu einer selbst
5 bestimmten und selbst gestalteten Lebensführung befähigen.

6 Die unterschiedlichen horizontalen und vertikalen Gliederungen des Bildungssystems sind
7 einerseits arbeitsteilig organisiert; sie sind jedoch andererseits aufeinander bezogen und bilden
8 somit ein Gesamtgefüge.

9 In dieses Gesamtsystem fügt sich die berufliche Bildung im Anschluss an die Klasse 10 des
10 allgemeinbildenden Schulsystems organisch ein.

11 Am Ziel eines Bildungsweges steht die Erreichung einer möglichst umfassenden, individuell
12 ausgestalteten **Sozial- und Berufsfähigkeit** der oder des Einzelnen.

13 Die Beachtung des Prinzips der **Durchlässigkeit bei der Strukturierung von Bildungswegen**
14 trägt wesentlich dazu bei, dass eine größtmögliche Chancengleichheit bei der Erreichung
15 des jeweils angestrebten Bildungs- und Berufsabschlusses für alle Absolventinnen
16 und Absolventen des Bildungssystems gegeben ist.

17 Die Beachtung des Leitprinzips „**Kein Abschluss ohne Anschluss**“ in der beruflichen Bildung
18 gewährleistet diese Durchlässigkeit von Bildungswegen und vermeidet Bildungssackgassen.
19 Als Leitprinzip gilt: Jede und jeder kann prinzipiell (auch in Nachgängigkeit zu nicht
20 erreichten schulischen Abschlüssen und Anschlussberechtigungen des allgemeinbildenden
21 Schulsystems) jede Stufe des Bildungssystems erreichen.

22 Handlungsbedarf besteht jedoch weiterhin darin, diese formale, weitgehend additiv strukturierte
23 **Durchgängigkeit** der Bildungsabschnitte in stärkerem Maße

- 24 • **integrativ zu gestalten** (die einzelnen Bildungsabschnitte enthalten dann bereits anrechenbare
25 Elemente und Berechtigungen der jeweils aufbauenden Abschnitte),
- 26 • **horizontal durchlässiger** zwischen einzelnen Bildungsgängen zu organisieren und
- 27 • die Übergänge an **Schnittstellen der beruflichen Bildung zur Allgemeinbildung und**
28 **zum tertiären Bildungsbereich** zu glätten.

29 Dazu muss die Berufliche Bildung die Jugendlichen dort abholen, wo sie nach Verlassen der
30 allgemeinbildenden Schule angekommen sind:

31 Die Absolventinnen und Absolventen haben beim Eintritt in das Berufsbildungssystem

- 32 • **unterschiedliche schulische Abschlüsse bzw. Zugangsberechtigungen** zu weiterführenden
33 Bildungsangeboten (das Spektrum reicht von Jugendlichen ohne Schulabschluss bis hin zu
34 Abiturientinnen und Abiturienten),
- 35 • **unterschiedliche Leistungspotenziale** und
- 36 • **heterogene Sozialisationserfahrungen**.

37 Aus diesem Grunde müssen die beruflichen Bildungswege zu **unterschiedlichen Bildungs- und Berufszielen**
38 führen mit der Folge, dass das **Bildungsangebot der beruflichen Schulen differenziert**
39 **aufgebaut** sein muss.

40 Dieser hohe Differenzierungsgrad trägt einerseits dazu bei,

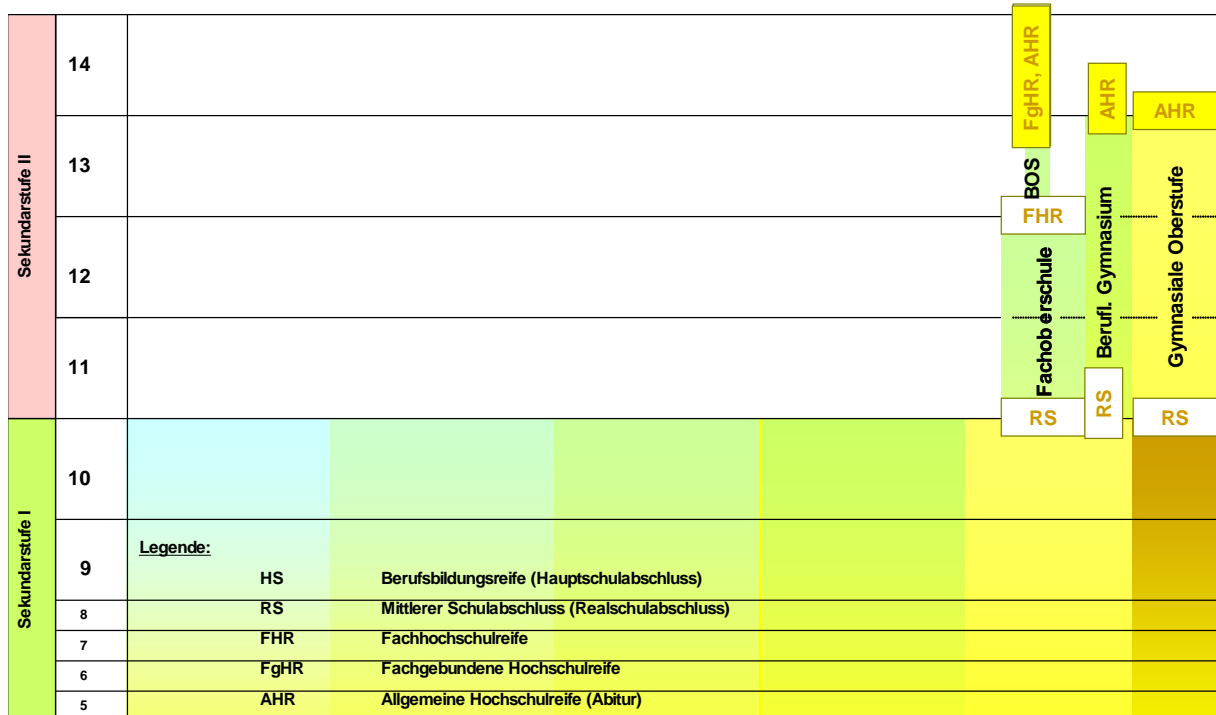
- 41 • die Kopplung des Bildungserfolges an die soziale Herkunft zu senken und damit eine
- 42 • Hebung der Bildungsbeteiligung der aufgrund ihrer sozialen Herkunft Benachteiligten zu
43 erreichen.

44 Andererseits beinhaltet der **hohe Differenzierungsgrad** der beruflichen Bildungsangebote die Schwierigkeit,
45 den betroffenen Jugendlichen und Eltern die Chancen und Möglichkeiten der beruflichen Bildungswege
46 in der notwendigen Transparenz und Klarheit zu vermitteln und ihnen damit die Sicherheit zu geben,
47 dass „niemand fallen gelassen wird“ und alle ein

- 1 Angebot für einen passenden, weiterführenden Bildungsweg erhalten, auch dann, wenn die
- 2 davor liegende individuelle Bildungsbiografie aus unterschiedlichen Gründen Brüche auf-
- 3 weist.
- 4 Daraus folgernd besteht Handlungsbedarf darin, die **Darstellung und „Vermarktung“ der**
- 5 **beruflichen Bildungsangebote** transparenter und übersichtlicher zu gestalten.
- 6

8.1 Berufliche Bildungswege zur Hochschulreife

- 7 Die nachfolgende Grafik veranschaulicht³¹ die Bildungswege, die an beruflichen Schulen zur
- 8 Studierfähigkeit führen:



9

8.1.1 Die Verbindung der beruflichen mit der allgemeinen Bildung

- 10 Die beruflichen und gymnasialen Bildungsangebote sind an einigen Standorten in Schulzent-
- 11 ren miteinander verbunden. Sie nehmen Schülerinnen und Schüler mit einem Mittleren
- 12 Schulabschluss bzw. einer Zugangsberechtigung zur GyO auf und führen diese in drei Jah-
- 13 ren zur Allgemeinen Hochschulreife. Sie bieten Schülerinnen und Schülern vielfältige Wahl-
- 14 möglichkeiten und interessante Profile.
- 15 Die Entwicklung der Gymnasialen Oberstufen an Sek. II-Zentren ist verbunden mit der Ge-
- 16 samtentwicklung der gymnasialen Bildung in Bremen. In den nächsten Jahren gilt es, die
- 17 steigenden Schülerzahlen in der Sekundarstufe II zu bewältigen. Im kommenden Jahr zu-
- 18 nächst den Doppeljahrgang und im Anschluss daran muss die Bildungsbeteiligung weiter er-
- 19 höht werden. Das Problem der hohen Wiederholerquoten nach dem Übergang in die Sekun-
- 20 darstufe II muss zu einer verbesserten Zusammenarbeit mit den abgebenden Schulen z.B. in
- 21 Schulverbänden führen.

³¹ Die stadtbremische Gesamtpopulation des 1. Jahrgangs der Bildungsgänge an beruflichen Schulen – entspricht dem 11. Schulbesuchsjahr – umfasst ca. 9.500 Schülerinnen und Schüler.

8.1.2 Das Berufliche Gymnasium

1 Das Berufliche Gymnasium ist eine Schulart, die den gleichen KMK-Vereinbarungen und i-
2 dentischen Prüfungsanforderungen unterliegt wie die Gymnasiale Oberstufe des allgemein-
3 bildenden Bereichs. Es führt die Schülerinnen und Schüler in drei Jahren zum Abitur. In
4 Bremen sind die verschiedenen Fachrichtungen des Beruflichen Gymnasiums in die zentra-
5 len Abiturprüfungen einbezogen.

6 Die Beruflichen Gymnasien unterscheiden sich in ihrem organisatorischen Aufbau von den
7 Gymnasialen Oberstufen dadurch, dass sie

- 8 • in Klassenverbänden organisiert sind und
- 9 • anstelle des Kurssystems der Gymnasialen Oberstufe das fachliche Profil durch eine be-
10 rufliche Fachrichtung (ggf. in Schwerpunkte untergliedert) ausweisen.

11 Derzeit erwerben knapp 10 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs das Abitur in
12 den fünf Fachrichtungen des Beruflichen Gymnasiums in der Stadtgemeinde Bremen. Die
13 Anwahlzahlen der Beruflichen Gymnasien sind dabei höher als die festgelegten Aufnahme-
14 Höchstgrenze, sie variieren allerdings stark nach Fachrichtungen.

15 Die Entscheidung darüber, ob weitere Fachrichtungen an Standorten beruflicher Schulen
16 eingerichtet werden sollen, ist eingebettet in die weitere Entwicklung der gymnasialen Bil-
17 dung in Bremen. Dabei kann ein Berufliches Gymnasium auch die Oberstufe einer Region in
18 Kooperation oder struktureller Verbindung mit Schulen des Sek. I Bereichs sein.

8.1.3 Die Fachoberschule (FOS) und die Berufsoberschule (BOS)

19 Die **Fachoberschule** führt Schülerinnen und Schüler mit Mittlerem Schulabschluss zur
20 Fachhochschulreife und damit zur uneingeschränkten Studierfähigkeit an Fachhochschulen.
21 Sie hat sich historisch aus dem so genannten 2. Bildungsweg entwickelt, der erfolgreich die
22 Bildungsbeteiligung von Kindern aus bildungsferneren Elternhäusern angehoben hat. Diese
23 Funktion erfüllt die Fachoberschule auch heute noch. Ohne diesen Weg wäre der **Anteil der**
24 **Studienabgänger** an der Gesamtpopulation der beruflichen Fachkräfte noch geringer, als
25 dieses im Vergleich Deutschlands mit anderen Industrienationen ohnehin der Fall ist.

26 Um für die Absolventinnen und Absolventen der Fachoberschule den direkten Einstieg in ein
27 universitäres Studium zu ermöglichen, ist vor vier Jahren die **Berufsoberschule** als eine für
28 Bremen neue Schulart an bisher drei Standorten eingerichtet worden. Dieser einjährige Bil-
29 dungsgang, der inhaltlich und strukturell mit dem Bildungsgang der Fachoberschule ver-
30 knüpft ist, führt Schülerinnen und Schüler mit Fachhochschulreife zur Studierfähigkeit an ei-
31 ner Universität, entweder über die Berechtigung einer Fachgebundenen Hochschulreife oder
32 die der Allgemeinen Hochschulreife. Der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife erfordert
33 den Nachweis qualifizierter Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache.

34 Die beabsichtigte Einrichtung weiterer Fachrichtungen und die Ausweitung der Angebote der
35 Berufsoberschule auf neue Standorte folgt dem politischen Auftrag, **Bildungsbenachteili-**
36 **gungen** abzubauen und die Bildungsbeteiligung für eine bestimmte Gruppe von jungen
37 Menschen anzuheben.

38

8.2 Das duale Ausbildungssystem – Wege zur Berufsfähigkeit

39 Das duale Ausbildungssystem ist die tragende Säule der beruflichen Bildung in Deutschland.
40 In Bremen ist es gelungen, trotz konjunkturell bedingter Schwächen des dualen Ausbil-
41 dungsmarktes die Anzahl der betrieblichen Ausbildungsverhältnisse hoch zu halten. Bremen
42 liegt damit im bundesweiten Vergleich der so genannten „Dualquote“ (diese bildet das Ver-
43 hältnis zwischen dualer und vollschulischer Berufsausbildung ab) an der Spitze.

1

Integration statt Entmischung

- Die Zugangsberechtigung zu den einzelnen Ausbildungsberufen reicht von der Berufsbildungsreife bis zum Abitur.
- Gemeinsames Lernen in einem Klassenverband von Schülerinnen und Schülern mit dem Abschluss der Berufsbildungsreife oder dem Mittleren Schulabschluss, mit der Fachhochschulreife oder dem Abitur

Mitnehmen statt Ausgliedern

- Es gibt keine Möglichkeit der Abschulung und
- keine Wiederholungen; alle müssen zur Abschlussprüfung geführt werden.

2

3 Wesentliche Elemente der Qualitätssicherung und -kontrolle sind in der dualen Ausbildung
4 ebenfalls verwirklicht, beispielsweise bundeseinheitliche, an bundesweit gültigen Standards
5 und Rahmensetzungen ausgerichtete zentrale Prüfungen.

6 Dem Prinzip „Kein Abschluss ohne Anschluss“ folgend bezieht sich die weitere Entwicklung
7 der Teilzeitberufsschule im dualen System schwerpunktmäßig auf die

- 8 • stärker integrativ statt additiv angelegte Gestaltung von Bildungswegen:
9 Jede Absolventin und jeder Absolvent soll über das Erlernen eines Berufes hinaus die
10 Möglichkeit erhalten, einen dem Eingangsniveau gegenüber nächsthöheren schulischen
11 Bildungsabschluss erwerben zu können.
12 Solche **doppelqualifizierenden** beruflichen **Bildungsgänge** ermöglichen die Zuerken-
13 nung des Mittleren Schulabschlusses für Absolventinnen und Absolventen, die mit der
14 Berufsbildungsreife in die Berufsausbildung eingestiegen sind. Schülerinnen und Schüler
15 mit dem Mittleren Schulabschluss können bei Wahrnehmung zusätzlicher Unterrichts-
16 module und einer entsprechenden zusätzlichen Prüfung zeitgleich mit dem Berufsabschluss
17 die Fachhochschulreife erwerben. Auszubildende, die mit der Fachhochschulreife eine
18 Berufsausbildung absolviert haben, gelangen innerhalb eines zusätzlichen vollschul-
19 ischen Jahres zum Abitur.
- 20 • inhaltliche und strukturelle Verbindung der dualen Ausbildung mit dem tertiären Bil-
21 dungsbereich:
22 In **dualen Fachhochschulstudiengängen** können Abiturientinnen und Abiturienten in
23 einem integrierten Bildungs- und Studiengang einen Berufsabschluss in einem aner-
24 kannten Ausbildungsberuf und einen Bachelor-Fachhochschulabschluss erwerben, in
25 Anlehnung an das Berufsakademie-Modell in Baden Württemberg und anderen Ländern.
26 In Bremen gibt es derzeit zwei erfolgreiche Modelle (in den Bereichen Informatik und Me-
27 chatronik), auf deren Erfahrungen aufbauend weitere Angebote platziert werden sollen.
28 Die Berufsbilder einer Anzahl von Ausbildungsberufen sind - bezogen auf Inhalt und An-
29 forderungsniveau - so gestaltet, dass sie den Ansprüchen fachlich entsprechender Stu-
30 diengänge gerecht werden. Hier gilt es – in Kooperation mit dem Hochschulbereich – **An-**
31 **rechnungsmöglichkeiten von bereits erbrachten Ausbildungsleistungen auf ein der**
32 **Ausbildung nachfolgendes Studium zu schaffen.**

33

8.3 Berufsfachschulen: Bildungsgänge des Übergangssystems

34 Die Berufsfachschulen (BFS) erleichtern den **Übergang von der allgemeinbildenden**
35 **Schule in die Berufsausbildung** nach Erfüllung der Schulpflicht für die Jugendlichen, de-
36 nen aus unterschiedlichsten Gründen ein direkter Übergang nicht möglich war. Die Bildungs-
37 gänge dieses Übergangssystems sind in Bremen einjährig und vermitteln den Absolventin-
38 nen und Absolventen zum einen eine berufliche Orientierung sowie eine Verbesserung der
39 Ausbildungsfähigkeit und erhöhen damit – auch in Verbindung mit betrieblichen Praktika –
40 die Chancen der Absolventinnen und Absolventen auf den Erhalt eines Ausbildungsplatzes.

- 1 Zum anderen beinhalten diese Bildungsangebote die Option auf die Erlangung des gegen-
 2 über dem Eingangsniveau nächsthöheren schulischen Abschlusses.
- 3 Um die erworbenen berufsfachlichen Qualifikationen dieser Bildungsgänge in einer sich an-
 4 schließenden dualen Ausbildung noch besser verwerten und einbringen zu können, werden
 5 derzeit **Qualifikations-Bausteine** entwickelt und in die Bildungsgänge des Übergangssys-
 6 tems implementiert, deren Inhalt Teilen der nachfolgenden Berufsausbildung entspricht. Da-
 7 mit werden die Chancen für diese Zielgruppe von Jugendlichen, einen Ausbildungsplatz zu
 8 erhalten, deutlich verbessert und der Gefahr von Ausbildungsabbrüchen entgegenwirkt. Tes-
 9 tierte Qualifikations-Bausteine haben darüber hinaus einen Gebrauchswert, wenn Jugendli-
 10 che im Anschluss an die Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht eine ungelernte Berufstätig-
 11 keit aufnehmen.
- 12

8.4 Die Werkschule

- 13 Die geplante Werkschule richtet sich an **Schülerinnen und Schüler mit erheblichen**
 14 **Schwierigkeiten im schulischen Alltag**, so dass sie den Übergang von der Schule in die
 15 Berufsausbildung ohne Hilfe und zusätzliche Lernzeit aller Wahrscheinlichkeit nicht schaffen
 16 werden. Der Besuch dieses Bildungsgangs soll grundsätzlich freiwillig sein und eine Bera-
 17 tung und Bewerbung voraussetzen.
- 18 Es handelt sich um einen **dreijährigen Bildungsgang, der bereits in der 9. Jahrgangsstu-**
 19 **festufe beginnt** und mit Beendigung der 11. Klasse die Erfüllung der Schulpflicht ein-
 20 schließt.
- 21 Der frühzeitige Einstieg in diesen Bildungsgang, der an Standorten und mit dem Personal
 22 (Lehrerinnen und Lehrer sowie Lehrmeisterinnen und Lehrmeister) beruflicher Schulen
 23 durchgeführt wird, hat das Ziel, die Schülerinnen und Schüler durch die Übernahme von
 24 Verantwortung für praktische Arbeitsergebnisse neu für das eigene Lernen zu motivieren. Er
 25 bietet den Absolventinnen und Absolventen die Chance, unter bestimmten Bedingungen die
 26 Berufsbildungsreife oder die Erweiterte Berufsbildungsreife zu erwerben.
- 27 Ziel dieses Bildungsganges ist es, im Anschluss daran in eine duale Ausbildung zu wech-
 28 seln. Trotz dieser Zielsetzung wird es ein Anzahl von Jugendlichen aus diesem Bildungs-
 29 gang geben, die auf dem dualen Ausbildungsmarkt wenig oder keine Chancen haben. Für
 30 diese Gruppe wird die Möglichkeit geschaffen, in den Werkstätten der beruflichen Schulen in
 31 der **Berufsfachschule mit qualifizierendem Abschluss (BFSq)** eine Ausbildung in einem
 32 anerkannten Ausbildungsberuf abzuschließen, einschließlich der Prüfung vor den Prüfungs-
 33 ausschüssen der Kammern.
- 34

Empfehlungen Nr. 18

Entwicklungsschwerpunkte der beruflichen Bildung

- 37
- 38 1. Berufliche Bildung trägt mit durchlässigen und aufeinander aufbauenden Bildungsgängen
 39 zur Gewährleistung von Chancengleichheit und zur Steigerung der Bildungsbeteiligung
 40 bei. Diese beruflichen Bildungswege erschließen sich Schülerinnen und Schülern des
 41 allgemeinbildenden Schulsystems und ihren Eltern häufig erst nach eingehender **Infor-**
 42 **mation und fachkundiger Beratung**.
- 43 Ein zentrales Informationssystem, das zielgruppengerecht die unterschiedlichen berufli-
 44 chen Bildungswege von der Erlangung der Berufsbildungsreife bis zum Abitur übersicht-
 45 lich darstellt und mit konkreten schulischen Angebotspräsentationen im Internet verlinkt,
 46 wird auf der Internetplattform der Senatorin für Bildung und Wissenschaft als Beratungs-
 47 service zur Verfügung stehen.

- 1 Die Beratungsangebote der beruflichen Schulen werden weiter ausgebaut und die Infor-
2 mationsprozesse zu den Kontaktlehrkräften der allgemeinbildenden Schulen intensiviert.
- 3 2. Im Schuljahr 2009/10 werden im Rahmen des Doppeljahrgangs und bis 2015 aufgrund
4 der Jahrgangsstärken zusätzliche Schülerinnen und Schüler die Gymnasiale Oberstufe
5 besuchen. **Die beruflichen Bildungsgänge**, die zur Hochschulreife führen, werden sich
6 mit entsprechenden Angeboten beteiligen. Es ist zu prüfen, ob Kooperationen zwischen
7 bestehenden Gymnasialen Oberstufen und Beruflichen Gymnasien aufgebaut werden
8 können.
- 9 3. Eine Ausweitung von doppelqualifizierenden Bildungsgängen, die **die duale Berufsaus-**
10 **bildung mit dem Erwerb der Fachhochschulreife verbinden**, soll geprüft werden, um
11 auch Jugendlichen den Weg zur Hochschulreife zu öffnen, die sich Zugang zu theoretischen
12 Sachverhalten zunächst über praktische, berufliche Erfahrungen erschließen.
- 13 4. Erstmalig wurde die Schulart **Berufsoberschule** den Absolventinnen und Absolventen
14 der Fachoberschule im Schuljahr 2005/06 in der Ausbildungsrichtung Sozialwesen ange-
15 boten. Es folgten die Ausbildungsrichtungen Wirtschaft und Technik sowie Gestaltung.
16 Unter Beachtung der Bewerberlagen sollen ggf. weitere Ausbildungsrichtungen an der
17 Berufsoberschule eingerichtet werden.
- 18 5. Für die Ausbildung in den Bildungsgängen der (berufsvorbereitenden) Berufsfachschule
19 werden **Qualifikations-Bausteine** erstellt, die zu einer beruflichen Handlungskompetenz
20 führen. Vorreiter dieser Entwicklung ist die Berufsfachschule für Technik, in der erste
21 Bausteine entwickelt wurden. Diese Qualifikationen können auf eine anschließende Be-
22 rufsausbildung im entsprechenden Berufsbereich angerechnet werden. Eine Überprüfung
23 der Curricula der Berufsfachschulen für Wirtschaft, hauswirtschaftliche Dienstleistungen
24 und das Nahrungsgewerbe soll folgen.
- 25 6. Zum Schuljahr 2010/11 wird der neue Bildungsgang **Werksschule** eingerichtet. - Die
26 Standorte, ihre Anzahl und ihre inhaltlichen Angebote sollen nach regionalen Gesichts-
27 punkten ausgewählt werden. – Die berufsbildenden Schulen sollen diesen dreijährigen
28 Bildungsgang anbieten, der von Schülerinnen und Schülern auf Antrag besucht werden
29 kann, die im allgemeinbildenden Bereich in Gefahr stehen, keinen Abschluss zu bekom-
30 men. Bei entsprechenden Leistungen wird diesen Schülerinnen und Schülern ein Ausbil-
31 dungsplatz im staatlichen System angeboten.
- 32
33

9 Vernetzung von Schule im Stadtteil

9.1 Die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule

1 Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft ist die umfassende Bildung junger
 2 Menschen. Dafür braucht es die Kooperation aller für Bildung und Erziehung auf kommunal-
 3 ler Ebene verantwortlichen Institutionen und Organisationen. Ein kommunales Netzwerk ent-
 4 steht, wenn alle am Prozess der Bildung, Erziehung und Betreuung beteiligten Akteure ihre
 5 Angebote miteinander verschränken und zu einem konsistenten Gesamtsystem zusammen-
 6 führen: Familie, Kindertageseinrichtung, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Wirtschaft und Be-
 7 triebe usw.. Die Orientierung am Bild eines kommunalen Netzwerks ist ein wichtiger Schritt
 8 auf dem Weg zur Chancengleichheit und schafft somit günstige Voraussetzungen für die Si-
 9 cherung gesellschaftlicher Teilhabe. Um diesen Prozess voranzutreiben und zu steuern, be-
 10 darf es einer Weiterentwicklung der Kooperationskultur mit verbindlichen Kontrakten der be-
 11 teiligten Organisationen. Die Bremische Bürgerschaft (Stadt) hat am 9. Dezember 2004 des-
 12 halb einen **Beschluss zur Optimierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Ju-
 13 gendhilfe** gefasst.

14 Nach einer vorläufigen Bestandsaufnahme und Zielbestimmung wurden im Frühjahr 2006 für
 15 ein Projekt „Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule“ folgende inhaltliche
 16 Schwerpunkte bestimmt:

- 17 • Erarbeitung von „Eckpunkten für die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Schule
 18 und Jugendhilfe vom 22.02.2006“;
- 19 • Bestandsaufnahme der Zusammenarbeit zwischen den Ressorts in Form von Maßnah-
 20 men-Steckbriefen, die laufend aktualisiert werden;
- 21 • Förderung der Kooperation in den Stadtteilen durch Stadtteilforen;
- 22 • Entwicklung von Wirkungs- und Qualitätskriterien.

23 Um die Netzwerkarbeit vor Ort voranzutreiben wurden **Stadtteilforen** „Wirksame Zusam-
 24 menarbeit zum Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Le-
 25 benslagen“ durchgeführt. An jedem Stadtteilforum haben mindestens 30 Menschen aus den
 26 Einrichtungen der Jugendhilfe und aus den Schulen des Stadtteils teilgenommen. Ebenfalls
 27 beteiligt waren Vertreter der Polizei und des Gesundheitsamtes. Es wurde jeweils eine Stär-
 28 ken-Schwächen-Analyse der Zusammenarbeit durchgeführt. Anschließend wurden Vorstel-
 29 lungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit formuliert und Vereinbarungen für die weitere
 30 Zusammenarbeit getroffen. Die Ergebnisse der Beratungen in jedem Stadtteil wurden doku-
 31 mentiert und kontinuierlich ausgewertet und können so für die Weiterentwicklung integrativer
 32 Handlungsstrategien genutzt werden.

33 *Entwicklungsziele*

- 34 • Bestehende wirkungsvolle Kooperationsformen werden weitergeführt und ggf. verstärkt,
 35 neue Kooperationsformen werden neu erprobt.
- 36 • Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe muss die spezifischen Gegeben-
 37 heiten und Problemlagen im jeweiligen Stadtteil aufgreifen.
- 38 • Die Zusammenarbeit muss konkreten Nutzen für alle Beteiligten haben. D.h., dass die
 39 Auswahl der Arbeitsschwerpunkte erfolgt gemeinsam.
- 40 • Eine koordinierende Steuerungsinstanz ist notwendig, insbesondere wenn die Zusam-
 41 menarbeit komplexer wird.
- 42 • Es müssen Qualitätskriterien und -indikatoren für die Überprüfung der Wirksamkeit der
 43 Zusammenarbeit entwickelt werden.

44 Ein weiterer wichtiger Schritt für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schule
 45 und Jugendhilfe stellt die **Rahmenvereinbarung** dar, die von der Senatorin für Bildung und
 46 Wissenschaft und der Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales im Ap-
 47 ril 2008 unterzeichnet wurde. Ausgangsbasis für die Zusammenarbeit ist die gemeinsame

1 Verantwortung von Schule und Jugendhilfe für die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendli-
 2 chen. Es werden Grundsätze der Zusammenarbeit benannt, Ziele und mögliche Indikatoren
 3 definiert und Formen und Struktur der Zusammenarbeit beschrieben. Schließlich verpflichtet
 4 die Rahmenvereinbarung beide Ressorts zur

- 5 • Schaffung einer Infrastruktur zur Verbesserung der Kooperationsstrukturen in einem
 6 Stadtteil,
- 7 • zur Überarbeitung der rechtlichen Rahmenbedingungen und
- 8 • zur Steuerung der Zusammenarbeit durch Einrichtung einer für die Umsetzung der Rah-
 9 menvereinbarung verantwortlichen Lenkungsgruppe.

10 Schulen brauchen – wie ihre institutionellen Partner – Anreize, um nachhaltig, kontinuierlich
 11 und verbindlich in eine Kooperationsbeziehung mit Trägern und Einrichtungen der Kinder-
 12 und Jugendhilfe zu treten. Daher kommt es auch darauf an, die Effekte von Kooperationszu-
 13 sammenhängen konkret zu bestimmen: z.B. Krisenhilfe, Elternkontakte, Elternarbeit, Famili-
 14 enbildung, soziale Bezüge, außerschulische Lernorte, multiprofessionelle Teams, Ressour-
 15 cen gemeinsam nutzen können. Außerschulische Einrichtungen im Stadtteil müssen in der
 16 Kooperation mit Schulen gleichfalls Vorteilseffekte für die Wahrnehmung des eigenen Auf-
 17 trags identifizieren können.

9.2 Bildungslandschaften

18 Im Rahmen der Projekte „Schule & Co“ und „Selbstständige Schule“ sind zunächst in Nord-
 19 rhein-Westfalen regionale Netzwerke entwickelt worden, in denen die Bildungspartner aus
 20 allgemeinbildender und berufsbildender Schule, Kinder- und Jugendhilfe, (ausbildender)
 21 Wirtschaft und kulturellen Einrichtungen miteinander kooperieren. In so genannten regiona-
 22 len Bildungslandschaften kommt die Bedeutung des lokalen Gemeinwesens für die Bildungs-
 23 und Erziehungsprozesse von Kindern und Jugendlichen aktiv zum Tragen. Für den erfolgrei-
 24 chen Verlauf von Bildungswegen ist die Kooperation und Abstimmung der relevanten Bil-
 25 dungsakteure unverzichtbar.

26 Die Qualität von Bildungslandschaften misst sich nicht zuletzt daran, wie die Schulen einer
 27 Region untereinander vernetzt sind; so sind „Schullandschaften“ die Basis wirksamer Bil-
 28 dungslandschaften. Die Arbeitsteilung in den schulischen Angeboten, die Kontinuität des
 29 Lernens zwischen den Schulstufen haben eine Vernetzung der Schulen zur Voraussetzung.

30 Für eine Bildungslandschaft kommen die weiteren Bildungspartner hinzu; die kommunalen
 31 Partizipationsorgane begleiten unterstützend und initiativ.

32 *Entwicklungsziele*

- 33 • Die Schullandschaften der Bremer und Bremerhavener Stadtteile sind so ausgebaut,
 34 dass sie die Kontinuität und Durchgängigkeit individueller Bildungswege unterstützen.
- 35 • Regional wird ein schulisches Grundangebot ergänzt durch abgestimmte arbeitsteilig
 36 profilierte Schwerpunktsetzungen und besondere Angebote.
- 37 • Die Bildungspartner im Stadtteil oder der erweiterten Region kooperieren systematisch
 38 und eng.
- 39 • Eigenverantwortliche Schulen platzieren sich nicht solitär in der Bildungslandschaft, sie
 40 erreichen ihre Qualität und Wirksamkeit durch Vernetzung und Kooperation. Sie betei-
 41 ligen sich aktiv an der Leitbildentwicklung und Arbeitsplanung in der Bildungslandschaft.

1

9.3 Quartiersbildungszentren in der Stadtgemeinde Bremen

2 „Eine Untersuchung der sozialen Netzwerke von Grundschulkindern zeigt die Nutzung der An-
 3 gebote verschiedener sozialer Einrichtungen [...] durch armutsbetroffene Kinder (bzw. durch
 4 Kinder einer Kontrollgruppe, deren Eltern in einer finanziell gesicherten Situation leben). Der
 5 Vergleich belegt, wie hoch die Hürden für die Armutsbetroffenen beim Zugang zu den Hilfsan-
 6 geboten noch immer sind und verweist auf die dringende Notwendigkeit einer sog. „Hinorientie-
 7 rung“ sozialer Einrichtungen auf arme Kinder und Jugendliche. Er zeigt auch, dass es nicht aus-
 8 reichend ist, Hilfestellungen und soziale Angebote „in den öffentlichen Raum zu stellen“, um be-
 9 stimmte Zielgruppen zu erreichen. Die Betroffenen sind aufgrund ihrer sozialen Lage vielmehr
 10 auf zugehende Hilfestellungen angewiesen.“³²

11 Ausgangslage

12 Im Oktober 2005 hat der „**Runde Tisch Bildung**“ unter dem Titel „Aus Unterschieden lernen
 13 – Lebenschancen eröffnen“ Empfehlungen herausgegeben. Dazu gehören u.a.:

- 14 • Kommunikation und Transparenz auf Behörden- und Ämterebene stärken
- 15 • Anreizsysteme für Kooperation auf Stadtteilebene entwickeln
- 16 • Akteure qualifizieren
- 17 • durch strukturelle Vorgaben „soziale Entmischung“ stoppen
- 18 • auf Stadtteilebene Konflikten vorbeugen.

19 Auch im **EFRE³³-Programm 2007 – 2014** findet sich die Empfehlung, die Funktionsfähigkeit
 20 von Stadtteilen durch die

- 21 • Bildung von Akteursnetzwerken zur Stärkung der Quartiersidentität sowie die
- 22 • Bildung lokaler Kommunikations- und Dienstleistungszentren

23 zu stärken.

24 Im Rahmen der Umsetzung des **Bürgerschaftsbeschlusses „Jugendhilfe und Schule zu-**
 25 **sammenführen**“ vom 09.04.2004 haben die Senatorin für Bildung und Wissenschaft und die
 26 Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales das Institut für Arbeit und
 27 Wirtschaft (IAW) der Universität Bremen mit einer Pilotstudie zur Vorbereitung eines Modell-
 28 projektes „**Quartiersbildungszentren**“ beauftragt. Ziel ist es, die stadtteilbezogene Vernet-
 29 zung von Schulen mit Kinderbetreuungseinrichtungen, Jugendhilfe und weiteren Beratungs-
 30 und Förderangeboten zur Verbesserung der Lebenssituation und Steigerung der Bildungs-
 31 chancen von Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern, besonders aus sozial benachtei-
 32 ligten Familien in strukturschwachen Quartieren, zu erreichen.

33 In dem EU-Projekt „Modern School“ im Rahmen der „Hanse-Passage“ haben die Städte
 34 Bremen und Groningen in Kooperation mit Riga und Yorkshire die lokalen Umsetzungen von
 35 Ansätzen zur regionalen Vernetzung von Schulen und anderen sozialen und lokalen Instituti-
 36 onen im Stadtteil analysiert und verglichen. Aus Sicht aller beteiligten Partner war dieses
 37 Projekt sehr erfolgreich. In Bremen wurde daraufhin das erste Quartiersbildungszentrum –
 38 orientiert an den Groninger „Vensterscholen“ – am **Standort Robinsbalje** entwickelt.

39 Die Einrichtung der Ganztagschule und die bereits gut funktionierende Kooperation im Be-
 40 reich des Übergangs KiTa – Schule bilden einen Kern, der auf der Grundlage von gemein-
 41 sam identifizierten Bedarfen bei den Kindern und Jugendlichen und ihren Familien (Sprach-
 42 und Entwicklungsförderung, Gesundheits- und Sozialberatung, Familienbildung, Jugendar-
 43 beit und aktivierende Quartiersarbeit) durch weitere Leistungen ergänzt werden muss.

44 Die engen und verbindliche Kooperationsbeziehungen niederländischen **Vensterscholen**,
 45 die entweder in einem gemeinsamen Haus oder auch an verschiedenen Orten in einem
 46 Stadtteil etabliert sind, dienen insbesondere als Vorbild für bremische Quartiersbildungszent-
 47 ren sind.

48

³² Antje Richter: „Risiko und Resilienz“. Vortragsmanuskript, Halle 2005

³³ EFRE = Europäischer Fond für regionale Entwicklung

1

2 Merkmale der Kooperation sind:

- 3 • einheitliche Leitbilder und Ziele in der Vielfalt der Institutionen,
- 4 • ein gemeinsames Grundkonzept und unterschiedliche Schwerpunkte, je nach Standort,
- 5 • ein hoher Professionalisierungsgrad,
- 6 • ein pragmatischer Ansatz,
- 7 • die Kooperationspartner sind i. d. R. öffentliche Institutionen,
- 8 • Beibehaltung der jeweiligen Spezialisierung,
- 9 • die beteiligten Institutionen behalten die Verantwortung für ihre Kernaufgaben,
- 10 • Zusammenarbeit der Institutionen als Prozess mit veränderbaren Detailzielen.

11 Bestandteil des Konzeptes ist die Entwicklung der Kooperation „von unten“ bei gleichzeitiger
12 Unterstützung „von oben“.

13 *Weiterentwicklung in anderen Stadtteilen*

14 Geprüft wird zurzeit, ob in anderen Stadtteilen mit der Einrichtung von Quartiersbildungszent-
15 ren auf vergleichbare Problemlagen mit regional angemessenen Konzepten reagiert werden
16 kann. Bei der Entwicklung institutionsübergreifender Ziele ist Partizipation der Betroffenen
17 ein wesentlicher Gelingensfaktor. Unverzichtbar ist deshalb bei den Überlegungen und Pla-
18 nungen die enge Abstimmung mit der Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und
19 Soziales, den jeweiligen Ortsämtern und den Sozialzentren.

20 Hierfür kommen z.B. bei entsprechendem politischen Willen in Frage:

- 21 • Blockdick mit dem „Familientreff“ an der Schule Düsseldorfer Straße als Ausgangspunkt
- 22 • die Konzeption einer „Neuen Schule in Gröpelingen“ als Bestandteil einer Vernetzung
- 23 vieler im Ortsteil bestehender Projekte und Angebote zur Unterstützung und Förderung
- 24 von Familien und Kindern

25 Ferner

- 26 • Burgdamm, Huckelriede, Lüssum-Bockhorn.

27 *Entwicklungsziele*

28 Ziel ist stets die Verbesserung der Situation des Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen in
29 einem Stadtteil und die Reduzierung der Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg.
30 Dazu bedarf es der Kooperation von Schulen mit anderen Akteuren, die Verantwortung für
31 das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen tragen. Zu den Kooperationspartnern gehö-
32 ren in erster Linie Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I, Kindertageseinrichtun-
33 gen, Sozialdienste, Häuser der Familie, Nachbarschafts- und Bürgerhäuser, Kulturinitiativen
34 sowie Beschäftigungs- und Bildungsträger. Beabsichtigt ist die Entwicklung von „lernenden
35 Nachbarschaften“ zur Stärkung der Wohnquartiere.

1

2

Empfehlungen Nr. 19

3

Vernetzung von Schule und Stadtteil

4

Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule

5

1. Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales und die Senatorin für Bildung und Wissenschaft gewährleisten die Umsetzung der im April 2008 miteinander getroffenen Rahmenvereinbarung zur „Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule“. Sie sichern und unterstützen insbesondere die stadtteilbezogene Kooperation und schaffen hierfür verbindliche Strukturen.

6

7

8

9

10

11

12

13

2. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft und die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales intensivieren die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule insbesondere an Ganztagschulen. Dabei sollen die Freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe für eine engere Zusammenarbeit mit den Schulen gewonnen werden

14

Bildungslandschaften

15

16

17

18

19

3. Die Schullandschaften der Orts- und Stadtteile werden konsequent zu Bildungslandschaften weiter entwickelt. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft und der Magistrat Bremerhaven unterstützen diesen Prozess und begleiten ihn durch die Schulaufsicht. Sie stellen auch die Information der Öffentlichkeit, besonders aber von Eltern, über die Angebots- und Kooperationsstrukturen sicher.

20

Quartiersbildungszentren in der Stadtgemeinde Bremen

21

22

23

24

25

26

27

4. Quartiersbildungszentren sollen die Kooperation der Institutionen fördern und für die Kinder und Jugendlichen ein soziales Netz knüpfen, das ihnen auch in prekären Situationen hilft. Quartiersbildungszentren sind einem gemeinsamen Grundkonzept verpflichtet, sie benötigen aber auch genügend Flexibilität, um sich an den spezifischen Bedürfnissen des Stadtteils und der beteiligten Institutionen orientieren zu können. Wenn neue Projekte eingeleitet werden, sollen diese Bedürfnisse und die im Stadtteil vorhandenen Angebote analysiert werden, um den Aufbau von Parallelstrukturen zu vermeiden.

28

29

30

31

32

33

34

5. Eine gute Kooperation der unterschiedlichen Akteure wird als Grundlage verstanden, um langfristige Integrationsprozesse optimaler zu gestalten. Die Öffnung der Einrichtungen bedeutet weit reichende organisatorische, kulturelle und mentale Veränderungen für alle beteiligten Akteure, die nicht ohne Managementkompetenzen zu erreichen sind. Quartiersbildungszentren erhalten daher ein Quartiersmanagement, das den Aufbauprozess des Zentrums begleitet, um kulturelle Unterschiede der Akteure auszugleichen und für die Arbeit zu nutzen.

35

36

6. Konkrete Planungen für weitere Standorte werden zügig der Deputation für Bildung (städtisch) zur Beschlussfassung vorgelegt.

