

Gutachten im Rahmen der Evaluation des Bremer Konsens zur Schulentwicklung 2018-2028

Pia Grimpo
Nele Groß
Till-Sebastian Idel
Anna Moldenhauer
Sven Pauling
Marcus Pietsch

Im Auftrag der Senatorischen Behörde für Kinder und Bildung

Der Senator für
Kinder und Bildung



Freie
Hansestadt
Bremen

Inhalt

1. Einleitung	2
2. Datengrundlage und Methodisches Vorgehen	4
3. Differenzierte Begutachtung der Schwerpunkte des Schulkonsens	8
a. Beibehaltung der Schulstruktur.....	8
b. Datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung.....	11
c. Verbesserung der Ressourcenausstattung.....	14
d. Profilierung der Oberschulen und Zusammenarbeit zwischen Schulen.....	17
e. Multiprofessionelle Teams und ReBUZ.....	23
f. Inklusion.....	26
g. Ganztagschule und Schulstandortplanung.....	31
h. Basiskompetenzen und Erreichen der Mindeststandards.....	34
i. Sprachförderung.....	37
j. Berufliche Bildung und Werkschule.....	43
k. Schulen in freier Trägerschaft.....	45
4. Übergreifende Themen.....	48
5. Fazit.....	52
6. Quellenverzeichnis.....	56

1. Einleitung

Das vorliegende Gutachten wurde im Auftrag der Senatorischen Behörde für Kinder und Bildung (SKB) angefertigt. Ziel der Begutachtung ist es, einen Beitrag zur Beschreibung und Beurteilung der Entwicklung des Bremer Schulsystems zwischen 2018 und 2025 zu leisten. Dabei soll wo möglich ein differenzierender Blick auf beide Stadtgemeinden geworfen werden, um auch Unterschiede zwischen Bremen und Bremerhaven benennen zu können. Das Gutachten bezieht sich inhaltlich auf die Umsetzung der Vereinbarungen und Zielkriterien des zweiten „Bremer Konsens zur Schulentwicklung 2018-2028“. Von den Gutachter:innen werden eine Einschätzung zu Entwicklungsständen und Entwicklungsperspektiven und Empfehlungen zu einer möglichen Erneuerung des Schulkonsenses erwartet.

Der Schulkonsens von 2018 wurde zwischen den in der Bürgerschaft vertretenen Parteien (SPD, CDU, Bündnis 90/Die Grünen, Die Linke) geschlossen und schreibt den ersten „Bremer Schulkonsens zur Schulentwicklung“ (seinerzeit vereinbart zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen, CDU, FDP) aus dem Jahr 2008 fort. Diese auch aus anderen Bundesländern bekannten politischen Konsense werden vereinbart, um einen für die Schulentwicklung im jeweiligen Bundesland verlässlichen Gestaltungsrahmen und Planungssicherheit für die Schulpraxis zu schaffen, politische Strukturdebatten über das Schulsystem zu reduzieren, sich auf Qualitätsentwicklung konzentrieren zu können und insgesamt die öffentlichen Auseinandersetzungen über die Schulreform zu befrieden.

Mit dem ersten Schulkonsens waren seinerzeit die Weichen für ein inklusives, zweigliedriges Schulsystem gestellt worden, indem mit der Möglichkeit, an Oberschulen und an Gymnasium das Abitur zu erwerben, ein prinzipiell gleichwertiges Bildungsangebot etabliert wurde. Bildungschancen sollten gerechter verteilt als auch die Leistungsfähigkeit des Schulsystems insgesamt gesteigert werden. In der Novelle des Bremischen Schulgesetzes von 2009 wurden diese Zielstellungen in geltendes Schulrecht umgesetzt, die neue Schulstruktur wuchs seit 2011 auf. Der erste Schulkonsens wurde durch eine größere angelegte wissenschaftliche Untersuchung zwischen 2016 und 2018 evaluiert (Maaz et al., 2019a). Die Bilanz dieser Evaluation lautete, dass die Schulreform mit den beiden zentralen strukturellen Veränderungen im Schulsystem – Zweigliedrigkeit und Inklusion – in der Stadtgesellschaft breit akzeptiert würde. Die weitgehend stabil gebliebenen Bildungsergebnisse seien so nicht zu erwarten gewesen angesichts der zunehmenden Heterogenität der Schüler:innen, der inklusiven Beschulung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der Zuwanderung von geflüchteten Schüler:innen. Die Schulstruktur sei ein „zukunftsfähige[r] und modernisierungsoffene[r] Rahmen“ (Maaz et al., 2019b, 223) und sollte beibehalten werden. Es wurde eine Fortschreibung des Schulkonsenses empfohlen, die dann auch politisch 2018 mit dem zweiten Schulkonsens realisiert wurde.

Der Untersuchungsumfang des vorliegenden Gutachtens wurde gegenüber der Evaluation des ersten Schulkonsenses modifiziert und prozessual deutlich gestrafft¹. Erste Überlegungen und Planungen erfolgten im Spätsommer und Herbst 2025 durch eine erweiterte Arbeitsgruppe und ein Kernteam auf Ebene des SKB. Am 14.11.2025 fand schließlich eine Informationsveranstaltung im Landesinstitut für Schule (LIS) statt, zu der Akteur:innen der beiden Stadtgemeinden aus dem Feld von Schule, Bildungspolitik und Interessenvertretungen eingeladen und über Anlage und Konzept der diesem Gutachten zugrundeliegenden Evaluation informiert wurden. Diesen im weiteren Sinne als Stakeholder zu bezeichnenden Akteur:innen wurde ermöglicht, im Vorfeld des Begutachtungsprozesses eigene Stellungnahmen zum laufenden Schulkonsens abzugeben.

Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen näher beschrieben (Kapitel 2). Anschließend werden die elf Schwerpunkte des Schulkonsenses von 2018 jeweils in einem Unterkapitel begutachtet (Kapitel 3a-k). An diese Kapitel schließt sich ein Kapitel (Kapitel 4) an, das übergreifende Themen aus den Anhörungen von Stakeholdern herausstellt, welche die anderen Schwerpunkte ergänzen und aus den Erfahrungen der befragten Akteur:innen emergieren. Am Ende des Gutachtens werden in einem Fazit (Kapitel 5) die Kapitel zusammengeführt, eine Gesamteinschätzung wird vorgenommen und es werden Empfehlungen ausgesprochen.

Die Gutachter:innen danken allen Personen, die mitgewirkt und zur Entstehung dieses Gutachtens beigetragen haben. Der Dank gilt den Mitarbeiter:innen des SKB, des IQHB, des LIS und des Schulamts Bremerhaven, die sich an der Vorbereitung des Begutachtungsprozesses, an der Erstellung der Umsetzungsberichte sowie der Organisation der Anhörungen beteiligt haben sowie allen Teilnehmer:innen der Anhörungen. Ihre Erfahrungen und Perspektiven waren für die Gutachter:innen eine wichtige und hilfreiche Informationsgrundlage.

¹ Transparenzhinweis: Dieses Gutachten im Rahmen der Evaluation des Schulkonsens wurde mit insgesamt 45.000 Euro von der SKB finanziert.

2. Datengrundlage und Methodisches Vorgehen

Auf Basis eines Rahmenkonzepts für die Begutachtung, das von dem SKB und dem Institut für Qualitätsentwicklung im Land Bremen (IQHB) erstellt und im Sommer 2025 in der Deputation für Kinder und Bildung beschlossen wurde, wurden drei Gutachter:innen – Prof. Dr. Till- Sebastian Idel, Prof. Dr. Anna Moldenhauer, Prof. Dr. Marcus Pietsch – angefragt und sukzessive in Besprechungen eingebunden, die durch den SKB (Abteilung 2) koordiniert wurden. Auf Wunsch der angefragten Gutachter:innen wurde der Kreis der Gutachter:innen 2026 um Pia Grimpö, Dr. Nele Groß und Dr. Sven Pauling erweitert.

Das Rahmenkonzept sah vor, dass die Gutachter:innen zum einen sogenannte Umsetzungsberichte des SKB erhalten, zum anderen wurden Anhörungen mit verschiedenen Stakeholdern der Bremer und Bremerhavener Schullandschaft geplant.

Im Folgenden werden diese Datengrundlagen sowie das methodische Vorgehen näher erläutert.

Umsetzungsberichte des Senators für Kinder und Bildung

Die Umsetzungsberichte wurden von der SKB unter Einbeziehung des Schulamts Bremerhaven, des IQHB sowie des Landesinstituts für Schule in Bremen zu den elf inhaltlichen Schwerpunkten des Schulkonsenses verfasst und teilweise durch vorliegende Daten ergänzt, die über Anlagen zur Verfügung gestellt wurden.

Zu den folgenden Themen wurde den Gutachter:innen jeweils ein Bericht vorgelegt:

- Beibehaltung der Schulstruktur,
- Datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung,
- Verbesserung der Ressourcenausstattung der Schulen,
- Profilierung der Oberschulen und Zusammenarbeit zwischen Schulen,
- Multiprofessionelle Teams und ReBUZ,
- Inklusion,
- Ganztagschule und Schulstandortplanung,
- Basiskompetenzen und Erreichen der Mindeststandards,
- Sprachförderung,
- Berufliche Bildung und Werkschule,
- Schulen in freier Trägerschaft.

Jeder der Umsetzungsberichte umfasst auf etwa zehn Seiten eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der seit 2018 getroffenen Entscheidungen und der realisierten Maßnahmen, eine Zusammenfassung der Datenlage, die – sofern vorhanden – sowohl qualitative als auch quantitative Entwicklungen beinhaltet, und eine Einschätzung des SKB zu Handlungsbedarfen mit einem knappen Ausblick. Die Umsetzungsberichte sind insofern als Selbstberichte zu verstehen, mit denen In-

formationen durch die entsprechenden bildungsadministrativen Stellen zugeliefert wurden. Sie geben die Sichtweisen der Steuerungsebene und letztlich der bildungspolitisch Verantwortlichen wieder.

Die Berichte wurden den Gutachter:innen Ende März 2026 zur Verfügung gestellt, sodass für die anschließende Durchführung der Stakeholder-Anhörungen und das Verfassen des vorliegenden Gutachtens bis zur Abgabe am 30.06.2026 drei Monate zur Verfügung standen (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1. Prozess der Erstellung des Gutachtens im Rahmen der Evaluation des Bremer Schulkonsenses.

Anhörungen von Stakeholdern aus der Bremer Schullandschaft

Um die Perspektiven verschiedener Stakeholder in der Bremer Schullandschaft einzubeziehen und die behördlichen Angaben zu validieren, wurden von den

Gutachter:innen drei Anhörungstermine im Landesinstitut für Schule veranstaltet (am 14.04., 21.04. und 05.05.26). Für die Anhörungen wurden sechs Gruppen mit jeweils zwölf Teilnehmer:innen gebildet. Die Gruppen repräsentieren sechs Personenkreise bzw. Statusgruppen² (vgl. Abbildung 2). Für die Zusammensetzung der Gruppen wurden durch den SKB zunächst sechs Schulen per Losverfahren ausgewählt und gebeten, Vertreter:innen der jeweiligen Statusgruppe zu entsenden. Bei der Zusammensetzung wurde auf eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Auswahlschulen hinsichtlich verschiedener Merkmale geachtet, wie z.B. Schularten (Grundschule, Oberschule mit und Oberschule ohne eigene Oberstufe, Gymnasium, Schule in freier Trägerschaft, berufliche Schule), Stadtteile, mit Ganztag/ ohne Ganztag. Die weiteren Plätze wurden durch gezielte Anfragen verschiedener weiterer Personen(gruppen) bzw. deren Vertretungen besetzt, beispielsweise über einen E-Mail- Verteiler der Schüler:innen-Vertretungen. Dabei wurden teilweise spezifische Auswahlkriterien berücksichtigt, um beispielsweise auch Perspektiven aus Bremerhaven angemessen gewichtet einzubeziehen.

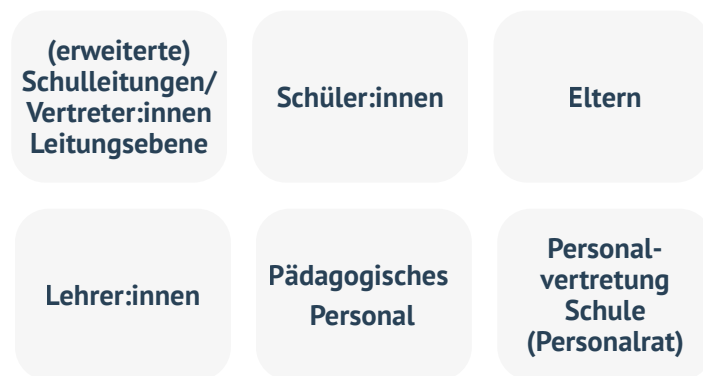


Abbildung 2. In den Anhörungen im Kontext des Gutachtens zur Evaluation des Schulkonsenses angestrebte Beteiligung von Stakeholdern der Bremer und Bremerhavener Schullandschaft.

Der SKB übernahm sowohl die Akquise der konkreten Teilnehmer:innen als auch die weitere Kommunikation mit den Stakeholdern. Aus verschiedenen, zumeist organisatorischen und kapazitativen Gründen konnten die angestrebten Zusammensetzungen der Gruppen nicht in allen Fällen vollständig realisiert werden. Nicht anwesend waren etwa Angehörige von Willkommensschulen, Schüler:innen der Jahrgänge 1-8 oder Schüler:innen aus berufsbildenden Schulen. Zu bedenken ist außerdem, dass der Schulkonsens teilweise Bereiche außerhalb der Schule betrifft (z.B. die vorschulische Sprachförderung), die durch die Zusammensetzung der Anhörungen nicht oder nur eingeschränkt abgebildet werden können. Einige Gruppen waren stärker besetzt als andere. Darüber hinaus wurde darum gebeten, dass die Teilnehmer:innen an allen drei Terminen mitwirken, was ebenfalls nicht durchgehend umgesetzt werden konnte, sodass über die verschiedenen Anhörungstermine hinweg eine gewisse Fluktuation der Anhörungsteilnehmer:innen zu verzeichnen war. Aus Sicht der Gutachter:innen ist es dennoch in weiten Teilen gelungen, ein breites Spektrum unterschiedlicher Perspektiven in die Anhörungen einzubeziehen.

² Unter „Eltern“ fassen wir hier und im Folgenden erziehungsberechtigte Personen zusammen.

Um insbesondere dem Themenfeld Inklusion als zentralem Bestandteil des Bremer Schulwesens sowie des **Schulkonsenses** Rechnung zu tragen, wurde zudem ergänzend eine digitale Sonderanhörung mit dem Landesbehindertenbeauftragten sowie Vertreter:innen des Schüler:innenrats Inklusion durchgeführt.

Im Verlauf der ersten beiden Anhörungstermine zeigte sich zudem, dass innerhalb der Gruppe der Schüler:innen die Perspektiven von Gymnasiast:innen überwogen. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass mehrere Funktionsstellen auf Stadt- und Landesebene einbezogen wurden, die mehrheitlich von Gymnasiast:innen ausgefüllt werden. Da die Zweigliedrigkeit und Fragen rund um die Oberschule ebenfalls einen zentralen Baustein des Schulkonsenses darstellen, wurden nachträglich ergänzend zwei zusätzliche Gespräche mit insgesamt sechs Schüler:innen aus zwei Oberschulen geführt, die durch den SKB nachakquiriert werden konnten.

Insgesamt fanden für alle Stakeholder drei Anhörungstermine statt. Im Rahmen des ersten Anhörungstermins wurden die Stakeholder getrennt nach Statusgruppen in Gruppendiskussionen miteinander ins Gespräch gebracht. Grundlage bildete ein leitfadengestütztes Verfahren, dessen Fragen sich an den Inhalten des **Schulkonsenses** sowie an den Erfahrungen und Einschätzungen der Stakeholder hinsichtlich dessen Umsetzung orientierten.

Für den zweiten Termin wurden die Gruppen neu zusammengesetzt, sodass im Sinne eines Gruppenpuzzles unterschiedliche Statusgruppen miteinander in Austausch treten konnten. In jeder Gruppe waren dabei ein bis zwei Angehörige der jeweiligen Statusgruppen vertreten. Dabei wurde darauf geachtet, dass Angehörige derselben Schule nicht derselben Gruppe zugeordnet wurden. In diesen heterogen zusammengesetzten Gruppen diskutierten die Teilnehmer:innen darüber, wie ein neuer Schulkonsens aus ihrer Sicht als Gruppe mit ihren unterschiedlichen Perspektiven gestaltet sein sollte.

Der dritte und letzte Termin diente schließlich der kommunikativen Validierung der bisherigen Ergebnisse, wie sie durch die Gutachter:innen wahrgenommen wurden. Hierzu wurden die Teilnehmer:innen erneut nach Statusgruppen getrennt. Die Gutachter:innen spiegelten zunächst zentrale Eindrücke und vorläufige Erkenntnisse aus den vorangegangenen Anhörungen. Anschließend wurden diese gemeinsam mit den Teilnehmer:innen hinsichtlich möglicher Ergänzungen, Widersprüche oder bislang unberücksichtigter Aspekte diskutiert. Im weiteren Verlauf dieses Gutachtens werden die elf inhaltlichen Schwerpunkte des Schulkonsenses thematisiert. Die Darstellung innerhalb der Unterkapitel des Kapitels 3 orientiert sich dabei an den genannten Datengrundlagen: In jedem Unterkapitel wird nach einer kurzen Einführung in die jeweiligen Vereinbarungen des Schulkonsenses der in den Umsetzungsberichten des SKB dargestellte Umsetzungsstand zusammengefasst. Danach werden die Erkenntnisse aus den Anhörungen der Stakeholder zusammenfassend dargelegt, abschließend erfolgt eine kurze Gegenüberstellung der Umsetzungsberichte und Anhörungen. Im Anschluss an diese Ausführungen folgt ein Kapitel, in dem übergreifende Themen aus den Anhörungen herausgestellt werden. Zuletzt werden die Darstellungen in einem Fazit eingeordnet und Empfehlungen für das bremische Bildungswesen und die Weiterarbeit mit dem Schulkonsens ausgesprochen.

3. Differenzierte Begutachtung der Schwerpunkte des Schulkonsens

a. Beibehaltung der Schulstruktur

In der durch eine Expert:innengruppe vorgenommenen Evaluation des **Schulkonsenses** von 2009 zeigte sich, dass die Zusammenlegung der nichtgymnasialen Schularten zur Oberschule und die sich daraus ergebende Schulstruktur von der Mehrheit der Schulleitungen klar befürwortet wurde (Maaz et al., 2019b, 217). Vor diesem Hintergrund wurde im Schulkonsens von 2018 vereinbart, dass die zweigliedrige Schulstruktur, bestehend aus Oberschulen und Gymnasien, beibehalten und durch Schulerweiterungen und Schulneugründungen an die steigenden Schüler:innenzahlen angepasst werden sollte. Der Fokus sollte auf der Weiterentwicklung der unterrichtlichen Arbeit und der Verbesserung der Chancengerechtigkeit liegen. Teil der Vereinbarungen war die Entlastung von Lehrer:innen sowie die Stärkung und Unterstützung von Schulleitungen.

In ihrem **Umsetzungsbericht** zu diesem Bereich des Schulkonsenses hält der SKB fest, dass die zweigliedrige Schulstruktur gemäß der Vereinbarung beibehalten wurde.

Da die Zahl der Schüler:innen an Oberschulen und Gymnasien zwischen dem Schuljahr 2018/2019 und dem Schuljahr 2025/2026 um etwa 3.300 (11%) auf rund 33.500 Schüler:innen gestiegen ist, wurden die Kapazitäten an Oberschulen im Stadtgebiet Bremen durch Schulerweiterungen und Schulneugründungen ausgebaut. Seit 2018 wurden sechs Oberschulen neu gegründet und an verschiedenen Standorten wurde die Zügigkeit erhöht. Um räumliche Kapazitäten zu ergänzen, wurden bauliche Erweiterungen bestehender Standorte vorgenommen und Mobilbauten eingesetzt.

In den Jahren 2022 bis 2024 wurden darüber hinaus für den Zeitraum von fünf Jahren vier sogenannte Willkommensschulen gegründet. Aus dem Umsetzungsbericht des SKB geht hervor, dass mit der Gründung der Willkommensschulen, die sich am Ordnungsrahmen der Oberschule orientieren, auf die nicht zuletzt im Zuge des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine gestiegenen Zahlen geflüchteter Schüler:innen reagiert werden sollte.

Hinsichtlich der Profilierung der Schularten und der Angebote für eine diverse Schüler:innenschaft wird im Umsetzungsbericht auf die Ergebnisse von Projekten einer kooperativen Steuerung verwiesen, die in Transferberichten (für die Oberschulen: SKB, 2017; für die Gymnasien: SKB, 2020) dokumentiert sind. Im Rahmen der für die Weiterentwicklung und Profilierung der beiden Schularten Oberschule und Gymnasium eingesetzten Steuergruppen, in denen

Vertreter:innen der Schulleitungen, der Bildungsverwaltung und des Landesinstituts für Schule zusammengearbeitet und in verschiedenen Arbeitsgruppen zusammengewirkt haben, wurden Elemente einer modern governance erprobt und in der Folge in die dauerhafte Struktur eines „Jour Fixe Kooperation“ überführt. Dieser Jour Fixe dient dazu, dass sich Vertreter:innen der Schulleitungen, der Bildungs- und Beratungszentren und der Bildungsverwaltung gegenseitig informieren, abstimmen und Entscheidungsvorlagen gemeinsam vorbereiten.

Auf Basis vorliegender Daten aus dem IQHB, die im Anhang zum Umsetzungsbericht dokumentiert wurden, zeigt sich eine weiterhin stabile Nachfrage sowohl nach Schulplätzen an den Oberschulen als auch an den Gymnasien. Dabei schlagen sich die gestiegenen Schüler:innenzahlen ausschließlich an den Oberschulen nieder, was hinsichtlich der prozentualen Verteilung zur Folge hat, dass sich die Nachfrage im Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I in Jahren von 2018 bis 2024 zugunsten der Oberschulen verschoben hat.

Festgehalten wird im Umsetzungsbericht auch, dass der Anteil der Schüler:innen, die von den Oberschulen in die gymnasiale Oberstufe versetzt werden, in diesem Zeitraum in Bremen leicht gestiegen ist, während er in Bremerhaven gesunken ist. Die Oberschüler:innen stellen im Jahr 2024 die Mehrzahl der Abiturient:innen (in Bremen 56,1 % und in Bremerhaven sogar 67,7 %). Die Abiturquote der Startkohorte der E-Phase der Oberschulen der Stadt Bremen (Einmündung in die gymnasiale Oberstufe einer Oberschule zwischen 2015 und 2020) lag mit durchschnittlich 69,2 % nur knapp unter der der Gymnasien (71,9 %)³, was angesichts der leistungsbezogen gemischten Schüler:innenschaft der Oberschulen besonders hervorzuheben ist.

Auf Basis einer Gegenüberstellung der Vorkursquoten in der Stadtgemeinde Bremen im Schuljahr 2024/2025 – 21,1% an Oberschulen, 8,6% an Gymnasien – wird der hohe Beitrag der Oberschulen bei der Integration neu zugewanderter Schüler:innen deutlich. Die Quote von Schüler:innen der Stadtgemeinde Bremen, die in materieller Armut aufwachsen, ist mit 51,1% an Oberschulen annähernd doppelt so hoch wie an Gymnasien, wo sie bei 26,3% liegt. Zudem steigt die Zahl der Abiturient:innen mit niedrigem sozioökonomischem Status in der gymnasialen Oberstufe der Oberschule. Der Umsetzungsbericht kommt vor diesem Hintergrund zu dem Schluss, dass die Oberschule sich als eine leistungsfähige und sozialintegrative Schulart etabliert hat.

Im Umsetzungsbericht des SKB wird konstatiert, dass die Oberschule als Schulart, die die Sekundarstufe I und II verbindet, noch nicht vollständig umgesetzt wurde: Während in der Stadtgemeinde Bremen am Schulzentrum Rübekamp weiterhin eine gymnasiale Oberstufe außerhalb der Schularten Oberschule und Gymnasium besteht, sind die Oberschulen in Bremerhaven als Sek-I-Systeme konzipiert. Angemerkt wird im Umsetzungsbericht, dass das Schulgesetz von

3 Ähnliche Befunde werden in Kapitel 3d dargestellt. Die in den beiden zugrundeliegenden Umsetzungsberichten dargestellten Prozentzahlen weichen aufgrund unterschiedlicher Berechnungszeiträume leicht voneinander ab.

2009 zwar die Möglichkeit der Einrichtung von Oberschulen von Jahrgangsstufe 1 bis 13 eröffnet, der Schulkonsens von 2008 diese Variante einer Langformschule jedoch explizit und der Schulkonsens von 2018 die Verlängerung implizit verhindert.

In den **Anhörungen** der verschiedenen Stakeholder wurde insgesamt betont, dass die mit dem Schulkonsens einhergehende Vereinbarung über die Zweigliedrigkeit als Verbesserung gegenüber vergangenen Auseinandersetzungen über die Schulstruktur wahrgenommen wird. Es wurde ein Interesse daran deutlich, einen neuen Schulkonsens zu vereinbaren, der für Verlässlichkeit sowie Struktur sorgt und für die Adressat:innen klar und verständlich ist. Die Inhalte des Schulkonsenses werden überwiegend weiterhin als sinnvoll erachtet, wobei kritisiert wird, dass mehrere Vereinbarungen aus dem Schulkonsens noch zu wenig umgesetzt worden seien.

Viele Stakeholder haben in den Anhörungen signalisiert, dass sie mit der Zweigliedrigkeit des Bremischen Schulsystems arbeiten können, dafür jedoch eine bessere Ausstattung vor allem mit personellen Ressourcen bräuchten, wie sie etwa mit Verweis auf die Entlastung von Lehrer:innen und auf eine Stärkung der Schulleitungen auf Basis der damals erfolgten Problemanzeige im Konsens von 2018 auch vereinbart worden waren. Kritische Anmerkungen gab es mit unterschiedlicher Akzentuierung: Während einige Elternvertreter:innen und Schüler:innenvertreter:innen den Wunsch nach G9 auch an den Gymnasien formulieren, wird dies von anderen Stakeholdern insofern kritisch eingeordnet, als damit das Risiko einhergeht, dass die Schulformen weniger gut unterschieden werden können bzw. die Oberschulen ein zentrales Alleinstellungsmerkmal und damit auch an Attraktivität verlieren. Einige Stakeholder sprachen sich dafür aus, das bremische Schulsystem sukzessive zu einem Oberschulsystem weiterzuentwickeln, um sogenannte Creaming-Effekte (im Sinne von Selektionsprozessen zugunsten leistungsstarker Schüler:innen) zu reduzieren, andere kritisieren, dass der Zugang zu den Gymnasien nicht auf Kinder und Jugendliche beschränkt sei, deren schulische Leistungen über dem Regelstandard liegen. Darüber hinaus werden weitere Entwicklungsperspektiven markiert: Mit dem Ziel, segregative Elemente abzubauen, Inklusion zu stärken und Brüche in den Schul- und Bildungsbiographien der Kinder und Jugendlichen zu vermeiden, wurden die Etablierung einer sechsjährigen Grundschule sowie die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen als Langformschulen vorgeschlagen und in diesem Zusammenhang auf die Schulversuchs- respektive Experimentierklauseln anderer Bundesländer verwiesen.

Kritik geübt wird daran, dass mit den Willkommenschulen und den Bildungsabteilungen der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) die Zweigliedrigkeit des bremischen Schulsystems ebenso wie das Ziel eines inklusiven Systems unterlaufen werde. Um Schulabbrüche und fehlende Schulabschlüsse zu verhindern, wird der Vorschlag eingebracht, die für den Erwerb eines Abschlusses verfügbare Zeit zu flexibilisieren und Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die mehr Zeit benötigen, um einen Abschluss zu erwerben, diese Möglichkeit einzuräumen.

In der Gegenüberstellung des Umsetzungsberichts des SKB zur Beibehaltung der Schulstruktur mit den Erfahrungen der Stakeholder, die in den Anhörungen thematisiert wurden, zeigt sich übereinstimmend, dass die Oberschule als sozialintegrative Schulart grundsätzlich als sinnvoll erachtet wird. Dass die Vereinbarungen aus dem

Schulkonsens eine Verbesserung gegenüber vergangenen Zeiten darstellen, bleibt unbestritten. Ähnlichkeiten zeigen sich auch im Wunsch danach, Möglichkeiten für die Einrichtung von Langformschulen zu schaffen, welche die Jahrgangsstufen 1 bis 13 umfassen und alle Schulabschlüsse anbieten.

Sowohl im Umsetzungsbericht des SKB zu der im Schulkonsens von 2018 vereinbarten Beibehaltung der Schulstruktur als auch in den Anhörungen der Stakeholder wurde festgehalten, dass nicht alle Punkte des Schulkonsenses gänzlich realisiert wurden: Während von Seiten der Stakeholder deutlich auf die Notwendigkeit zusätzlicher personeller und zum Teil auch sächlicher und räumlicher Ressourcen hingewiesen wird, wird im Umsetzungsbericht des SKB zur Beibehaltung der Schulstruktur auf die noch fehlende Eingliederung der gymnasialen Oberstufen am Schulzentrum Rübekamp und in Bremerhaven verwiesen.

b. Datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung

Der **Schulkonsens** stellte die datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung in den Mittelpunkt der Qualitätsentwicklung des Bildungssystems. Ausgangspunkt war die Einschätzung, dass vorhandene Verfahren und Maßnahmen bislang nur begrenzt als hilfreich wahrgenommen wurden und ihre Ergebnisse für Schulen häufig nicht ausreichend nutzbar waren. Deshalb wurde empfohlen, Verfahren der Qualitätsentwicklung stärker zu bündeln, aufeinander abzustimmen und systematisch weiterzuentwickeln. Im Zentrum sollte dabei eine bessere Nutzbarkeit der Daten für Schulen, Schulaufsicht und Steuerung stehen. Als wesentlicher Schritt wurde die Gründung eines fachlich unabhängigen Instituts für Qualitätsentwicklung vorgesehen, das von einem wissenschaftlichen Beirat begleitet werden sollte. Darüber hinaus wurden der Aufbau schülerbezogener Datengrundlagen im Längsschnitt, die Erfassung von Lernverläufen, die Stärkung diagnostischer Verfahren in der Primarstufe sowie die bessere Verzahnung von Schulaufsicht, Fortbildung und Qualitätsentwicklung vereinbart. Übergeordnetes Ziel war eine nachhaltige Qualitätsverbesserung des Bildungssystems, verbunden mit einer stärkeren Bildungsgerechtigkeit und besseren Entwicklungschancen für alle Kinder und Jugendlichen.

Seit 2022 besteht mit dem IQHB eine eigenständige Einrichtung, die den Auftrag hat, eine umfassende datengestützte Informationsgrundlage für die Bewertung und Weiterentwicklung des Bildungssystems bereitzustellen. Nach Angaben der Bildungsverwaltung hat sich das Institut inzwischen organisatorisch und methodisch etabliert und eine zentrale Schnittstellenfunktion zwischen Verwaltung, Wissenschaft, Schulaufsicht und Schulen übernommen.

Mit dem Aufbau der mittlerweile fünf Fachbereiche wurden zentrale Aufgaben der (1) Diagnostik, (2) Lernstandserhebung, (3) Evaluation, (4) Schulstatistik, (5) Datenanalyse und datenbasierten Schulentwicklung institutionell gebündelt. Damit entstand schrittweise eine Infrastruktur, die sowohl das Bildungsmonitoring als auch die Unterstützung von Schulen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung stärken soll. In den **Umsetzungsberichten** werden insbesondere die Begleitung von Vergleichs- und Diagnoseverfahren, die Entwicklung von Qualitätsinstrumenten, die Analyse von Leistungsdaten sowie das kontinuierliche Monitoring zentraler Kennzahlen hervorgehoben.

Die datenbasierte Steuerung wird gemäß der Umsetzungsberichte zunehmend als Voraussetzung angesehen, um Programme und Maßnahmen systematisch auf ihre Wirksamkeit überprüfen und Schulentwicklung gezielt unterstützen zu können. Gleichzeitig wird betont, dass ohne eine belastbare Datenbasis zentrale Vorhaben wie die Weiterentwicklung der Schulaufsicht, die Umsetzung neuer Qualitätsrahmen oder die Evaluation größerer Förderprogramme kaum verlässlich umsetzbar wären.

Zugleich zeigen die bisherigen Rückmeldungen, dass die Umsetzung der ursprünglichen Zielsetzungen noch nicht in allen Bereichen vollständig erreicht ist. Zwar werden die institutionelle Etablierung, die stärkere wissenschaftliche Ausrichtung und die verbesserten Austausch- und Rückmeldeprozesse positiv bewertet, zugleich wird jedoch darauf hingewiesen, dass datenbasierte Qualitätsentwicklung in der Praxis noch nicht überall gleichermaßen wirksam greift. Insbesondere bei Schulen in sozial besonders benachteiligten Lagen wird weiterer Bedarf an flexiblen Unterstützungsstrukturen, stärker regionalisierten Ansätzen und einer engeren Verzahnung zwischen Qualitätsentwicklung, Schulaufsicht und Unterstützungsangeboten gesehen. Darüber hinaus werden eine langfristig auskömmliche Ressourcenausstattung sowie eine weitere Stärkung der fachlichen Unabhängigkeit des Instituts als bedeutsam für die zukünftige Entwicklung hervorgehoben.

Die Rückmeldungen der Stakeholder aus den Interviews im Rahmen der **Anhörungen** zur datenbasierten Qualitätsentwicklung fallen ambivalent aus. Grundsätzlich wird die Bedeutung von Daten für Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht bestritten. Insbesondere Schulleitungen betonen, dass belastbare Informationen für Qualitätsentwicklung, Ressourceneinsatz und Unterrichtsplanung wichtig seien. Kritisch angemerkt wurden weniger die Datenerhebung und -nutzung an sich als vielmehr die praktische Umsetzung der aus den Daten abgeleiteten Maßnahmen und damit der begrenzten Nutzen vieler Verfahren im schulischen Alltag.

Schulleitungen beschreiben das IQHB teilweise als noch zu wenig mit der schulischen Praxis verbunden. Aus ihrer Sicht erreichen die Schulen vor allem kurzfristige Abfragen und zusätzliche Testverfahren, deren Nutzen nicht immer ohne weitere Kommunikation erkennbar sei. Zudem wird darauf hingewiesen, dass Erhebungen häufig zu ungünstigen Zeitpunkten im eng getakteten Schuljahr stattfinden. Zugleich wird betont, dass es keine grundsätzliche Ablehnung von Daten gebe, sondern vor allem Kritik an Verfahren, die aus Sicht der Schulen wenig neue Erkenntnisse erzeugen oder keine konkreten Konsequenzen für Förderung und Unterricht nach sich ziehen.

Lehrer:innen und Personalvertreter:innen äußern Bedenken am Verhältnis von Aufwand und Nutzen. Aus ihrer Sicht bestätigen Verfahren wie VERA, LALE oder weitere Lernstandserhebungen häufig Erkenntnisse, die bereits aus der unterrichtsbegleitenden Beobachtung vorliegen. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass die Durchführung und Auswertung der Testungen mit einem erheblichen zeitlichen Aufwand verbunden ist. Als Herausforderung wird gesehen, dass auf Grundlage der erhobenen Ergebnisse nicht immer ausreichende personelle oder zusätzliche Förderressourcen für eine gezielte Unterstützung zur Verfügung stehen. Vor diesem Hintergrund regt die Personalvertretung an, die Wirksamkeit der Testverfahren regelmäßig zu überprüfen und den Umfang der Erhebungen mit Blick auf ihren pädagogischen Mehrwert weiterzuentwickeln.

Gleichzeitig werden einzelne Instrumente in den Interviews positiv hervorgehoben. Beispielsweise wurden längsschnittliche Verfahren von einigen Lehrer:innen und Schulleitungen als hilfreich angesehen, weil sie Entwicklungen von Schüler:innen sichtbar machen können. Voraussetzung dafür sei jedoch, dass Ergebnisse zeitnah zurückgemeldet und stärker mit konkreten Fördermöglichkeiten verbunden werden. Eine höhere Nutzbarkeit der datengestützten Steuerung wird dann angenommen, wenn das IQHB nicht nur Daten erhebt, sondern Schulen stärker mit pädagogischen Empfehlungen und Unterstützungsangeboten begleitet werden.

Ebenfalls wird der Wunsch nach einer besseren Weitergabe von Informationen, besonders an den Übergängen zwischen Schulformen geäußert. Lehrer:innen und Schulsozialarbeiter:innen an berufsbildenden Schulen berichteten, dass Schüler:innen häufig ohne ausreichende Informationen zu Lernständen oder Förderbedarfen übernommen würden. Da in berufsvorbereitenden Bildungsgängen nur wenig Zeit bis zu einem möglichen Abschluss bleibe, entstehe dadurch zusätzlicher diagnostischer Aufwand. Gewünscht werden daher bessere Möglichkeiten des Datentransfers sowie ein leichter Zugang zu bereits vorhandenen Informationen.

Eltern bewerten die Einrichtung des IQHB insgesamt positiv. Sie sehen darin eine Chance, vorhandene Daten systematischer für Qualitätsentwicklung und gezielteren Ressourceneinsatz zu nutzen. Von digitalen Dashboards und vergleichenden Auswertungen erwarten sie künftig wichtige Impulse für Schulentwicklung und den Transfer erfolgreicher Ansätze zwischen Schulen. Zudem wünschen sie sich perspektivisch eine stärkere Einbindung von Elternvertretungen und mehr Transparenz über die Nutzung der erhobenen Daten.

Insgesamt zeigen die Anhörungen, dass datenbasierte Qualitätsentwicklung von den Stakeholdern nicht grundsätzlich abgelehnt wird. Akzeptanz entsteht jedoch vor allem dort, wo Daten als praxisnah, handlungsrelevant und mit konkreter Unterstützung verbunden wahrgenommen werden. Die zentrale Kritik richtet sich weniger gegen Datenerhebung selbst als gegen die bislang noch unzureichende Verbindung zwischen Diagnose, Förderung, Ressourcen und schulischer Praxis.

Die Gegenüberstellung der behördlichen Fortschrittsberichte und schulpraktischen Rückmeldungen verweist im Bereich der datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung auf ein wahrnehmbares Spannungsverhältnis. Einerseits ist seit 2022 eine institutionelle und methodische Konsolidierung des IQHB zu beobachten. Mit mittlerweile fünf Fachbereichen verfügt das Institut über eine etablierte Infrastruktur für Bildungsmonitoring, Schulstatistik und Evaluation. Aus Perspektive der Bildungsverwaltung wird datengestützte Steuerung zunehmend als notwendige Voraussetzung betrachtet, um die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen zu überprüfen und die Umsetzung bestehender Qualitätsrahmen abzusichern. Zugleich zeigen die Rückmeldungen der schulischen Akteursgruppen, dass der grundsätzliche Nutzen datenbasierter Verfahren überwiegend anerkannt wird. Weder von Schulleitungen noch von Lehrer:innen oder Eltern wird die Erhebung belastbarer Informationen grundsätzlich infrage gestellt. Vielmehr wird Daten das Potenzial zugeschrieben, die Unterrichtsplanung zu unterstützen, den Ressourceneinsatz gezielter auszurichten und insbesondere über längsschnittliche Verfahren individuelle Lernentwicklungen nachvollziehbar zu machen.

Für die zukünftige Weiterentwicklung und strategische Ausrichtung des Bremer Schulkonsenses ergibt sich die Anforderung, den Schwerpunkt datenbasierter Steuerung stärker auf handlungsrelevante Unterstützungsstrukturen auszurichten. Bildungsmonitoring allein erscheint aktuell nicht hinreichend, um schulische Qualitätsentwicklungsprozesse nachhaltig zu fördern. Akzeptanz und Wirksamkeit datenbasierter Verfahren dürften maßgeblich davon abhängen, inwieweit erhobene Daten in konkrete pädagogische Empfehlungen sowie passgenaue Unterstützungsangebote überführt werden.

Dies gilt in besonderem Maße für Schulen in sozial benachteiligten Lagen, die auf eine besonders enge Verzahnung von Diagnostik, Steuerung und Unterstützung angewiesen sind. Neben der langfristigen Sicherung personeller und materieller Ressourcen sowie der Wahrung der fachlichen Unabhängigkeit des IQHB legen die Rückmeldungen der Stakeholder nahe, dass die Wirksamkeit dieser Reformkomponente wesentlich davon abhängt, inwieweit eine systematische, belastbare und strukturell etablierte Verbindung zwischen Datenerhebung, Ressourcensteuerung und konkreter Förderung im Schulalltag hergestellt werden kann.

c. Verbesserung der Ressourcenausstattung

Der **Schulkonsens** griff die zentrale Herausforderung auf, dass Schulen im Land Bremen unter sehr unterschiedlichen sozialen, personellen und pädagogischen Bedingungen arbeiten. Vor dem Hintergrund wachsender Anforderungen durch Inklusion, soziale Benachteiligung, Zuwanderung und steigende Unterstützungsbedarfe wurde eine stärker bedarfsorientierte Ressourcenausstattung als wesentliche Voraussetzung für mehr Bildungsgerechtigkeit beschrieben. Ziel war es, die Ressourcensteuerung systematischer an tatsächlichen Bedarfen auszurichten und dabei sowohl personelle als auch strukturelle Unterstützungsleistungen auszubauen. Gefordert wurden insbesondere eine Weiterentwicklung der Landeszuweisungsrichtlinie, die stärkere Berücksichtigung sonderpädagogischer Förderbedarfe, sozialer Belastungen und Sprachförderbedarfe, eine Personalausstattung von 105 Prozent im Bereich des unterrichtenden Personals sowie Doppelbesetzungen an besonders belasteten Grundschulen. Darüber hinaus sollte die Ressourcenausstattung ressortübergreifend systematisch überprüft und mit einem Verfahren der Rechenschaftslegung verbunden werden.

In den **Umsetzungsberichten** wird dargelegt, dass seit 2018 unterschiedliche Maßnahmen zur Verbesserung der Ressourcenausstattung eingeleitet wurden, die Umsetzung jedoch noch nicht vollständig abgeschlossen ist. Auch die Ressourcensteuerung über Sozialindikatoren wurde weiterentwickelt, unter anderem durch eine kleinräumigere sozialräumliche Betrachtung. Damit wurde ein Schritt in Richtung bedarfsgerechter Verteilung erreicht, zugleich bestehen weiterhin Unterschiede zwischen den Stadtgemeinden und noch keine landeseinheitlichen Sozialindikatoren.

Besonders deutlich wird der Handlungsbedarf im Bereich der sonderpädagogischen Förderung. Die bestehenden Planwerte der Ressourcenzuweisung weichen teilweise erheblich von den tatsächlichen Förderquoten ab. So basiert beispielsweise die Landeszuweisungsrichtlinie bislang auf einem angenommenen Förderanteil von

7,2 Prozent (Schuljahr 2016/2017) im Bereich Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung, während der tatsächliche Anteil der Schüler:innen mit festgestelltem Förderbedarf im Übergang in die Sekundarstufe I im Schuljahr 2024/25 bereits bei 10,8 Prozent lag. Nach Angaben der Umsetzungsberichte wird daher für die weitere Umsetzung versucht, die bisherigen Annahmen stärker an die realen Bedarfe anzupassen und die Zuweisungsmodelle zwischen Schularten und Stadtgemeinden besser aufeinander abzustimmen. Ergänzend wurden Unterstützungsstrukturen wie Schulsozialarbeit, temporäre Lerngruppen und multiprofessionelle Teams ausgebaut.

Das Ziel einer Personalausstattung von 105 Prozent konnte bislang nicht flächendeckend erreicht werden. Zwar wurden Maßnahmen zur Personalgewinnung, Personalbindung und flexiblen Kompensation offener Stellen entwickelt. Jedoch erschweren steigende Schüler:innenzahlen und der bundesweite Lehrer:innenmangel weiterhin die vollständige Besetzung der Sollzuweisungen. Während einzelne Schulformen inzwischen annähernd Vollversorgung erreichen, lagen die Quoten im Schuljahr 2025/26 insbesondere in Bremerhaven weiterhin deutlich darunter (zum 01.08.2025 gab es insgesamt 121 offene Stellen). Die Doppelbesetzung an Grundschulen mit besonderen sozialen und pädagogischen Herausforderungen (Sozialstufen 5 – 3) wurde eingeführt, Grundschulen der Sozialstufe 2 und 1 und Oberschulen/Gymnasien haben keine Doppelbesetzung.

Insgesamt lässt sich anhand der Umsetzungsberichte festhalten, dass der Schulkonsens im Bereich Ressourcen zu einer stärkeren Sensibilisierung für bedarfsorientierte Steuerung und zu mehreren konkreten Ausbau- und Anpassungsprozessen geführt hat. Verbesserungen zeigen sich insbesondere beim Ausbau unterstützender Strukturen, bei der stärkeren Berücksichtigung sozialer Belastung und bei der beginnenden Überarbeitung der Zuweisungssystematik. Gleichzeitig bleiben zentrale Ziele noch unerreicht. Die angestrebte 105-Prozent-Personalausstattung ist nicht flächendeckend umgesetzt, die Landeszuweisungsrichtlinie befindet sich weiterhin in Überarbeitung.

Die Rückmeldungen der Stakeholder aus den **Anhörungen** zeigen jedoch, dass die Ressourcenausstattung der Schulen weiterhin als eines der zentralen Probleme des Bremer Bildungssystems wahrgenommen wird. Über nahezu alle Statusgruppen hinweg wird betont, dass die vorhandenen personellen, räumlichen und materiellen Ressourcen vielerorts nicht ausreichen, um die mit dem Schulkonsens verbundenen Ziele tatsächlich umzusetzen. Besonders häufig wird darauf verwiesen, dass steigende Anforderungen durch Inklusion, Ganzttag, Heterogenität und soziale Belastungen nicht in gleichem Maße durch zusätzliche Ressourcen begleitet werden.

Schulleitungen, Lehrer:innen und Personalvertreter:innen merken insbesondere die Diskrepanz zwischen offiziellen Versorgungszahlen und der tatsächlich verfügbaren Unterrichtsversorgung an. Es wird berichtet, dass Schulen rechnerisch als ausreichend versorgt gelten, obwohl faktisch erhebliche personelle Lücken bestehen. Dabei wird auch auf kurzfristige Kürzungen von Lehrerstunden, intransparente Berechnungen und fehlende Planbarkeit hingewiesen. Lehrer:innen und Schulleitungen schildern, dass Förderstunden oder Doppelbesetzungen regelmäßig zugunsten von Vertretungsunterricht wegfallen. Die Personalvertreter:innen verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass die seit Jahren formulierten Ziele einer Personalausstattung von 105

beziehungsweise 110 Prozent bislang nicht erreicht wurden. Besonders häufig thematisiert wird der Mangel an sonderpädagogischem Personal, Schulsozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen und weiteren multiprofessionellen Unterstützungsstrukturen. Die Schüler:innen weisen darauf hin, dass gemeinsames Lernen nur mit ausreichend fachkundigem Personal funktioniere und insbesondere an Oberschulen viele Kinder nicht ausreichend unterstützt würden. Schulsozialarbeiter:innen kritisieren zudem, dass Förderbedarfe steigen, die personelle Ausstattung jedoch nicht entsprechend mitwachse (vgl. Kapitel 3e).

Auch die Verteilung der Ressourcen wird teilweise als problematisch beschrieben. Schulleitungen aus Bremerhaven kritisieren Unterschiede zwischen den Stadtgemeinden und bemängeln, dass die sozialen Belastungen ihrer Schulen im bestehenden Sozialstufensystem nicht ausreichend berücksichtigt würden. Schulsozialarbeiter:innen und Schulleitungen weisen zudem darauf hin, dass die Ausstattung von Schulen teilweise stark von den jeweiligen Schulleitungen und deren Durchsetzungsfähigkeit abhängt. Gleichzeitig werden auch Defizite in der Verwaltungssteuerung benannt, etwa unklare Zuständigkeiten, fehlende Ansprechpartner:innen und langwierige Abstimmungsprozesse, die zusätzliche Ressourcen binden.

Neben dem Personalmangel werden die räumlichen und materiellen Bedingungen vieler Schulen als erhebliche Belastung beschrieben. Eltern, Schüler:innen, Lehrer:innen und Schulleitungen berichten von sanierungsbedürftigen Gebäuden, unzureichender technischer Ausstattung, fehlenden Differenzierungs- und Beratungsräumen sowie mangelhaften Sanitäranlagen. Schüler:innen kritisieren veraltete Lernmittel, unzureichend gewartete digitale Geräte und teilweise schlechte hygienische Bedingungen. Eltern und Schulleitungen verweisen zudem auf fehlende Barrierefreiheit und einen erheblichen Sanierungsstau. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass moderne Unterrichts- und Inklusionskonzepte auch andere Raumkonzepte und flexiblere Schulbauplanung erfordern würden.

Insgesamt zeigen die Rückmeldungen der Stakeholder, dass die Ressourcenausstattung weiterhin als entscheidende Voraussetzung für die Umsetzung nahezu aller bildungspolitischer Ziele angesehen wird. Der Schulkonsens habe zwar wichtige Problemlagen benannt und erste Anpassungen angestoßen, aus Sicht vieler Beteiligten bestehen jedoch weiterhin Lücken zwischen politischen Zielsetzungen und den tatsächlichen Bedingungen im schulischen Alltag.

Die Gegenüberstellung der behördlichen Fortschrittsberichte und der schulpraktischen Rückmeldungen zeigt im Bereich der Ressourcenausstattung sowohl erkennbare Fortschritte als auch persistente strukturelle Herausforderungen. Positiv hervorzuheben ist zunächst, dass mit dem Schulkonsens 2018 die Grundlage für eine stärker bedarfsorientierte Ressourcensteuerung geschaffen wurde. Die Orientierung an Sozialindikatoren wurde durch eine kleinräumigere sozialräumliche Differenzierung weiter präzisiert. Darüber hinaus wurden unterstützende Strukturen, insbesondere im Bereich der Schulsozialarbeit sowie multiprofessioneller Teams, ausgebaut. An besonders belasteten Grundschulen der Sozialstufen drei bis fünf konnte zudem eine Doppelbesetzung etabliert werden. Die administrativen Berichte deuten insofern auf eine

erhöhte Sensibilität für ungleiche Ausgangsbedingungen von Schulen sowie auf erste strukturelle Anpassungen zur gezielteren Ressourcensteuerung hin.

Gleichzeitig verweisen die vorliegenden Befunde auf Diskrepanzen zwischen bildungspolitischem Anspruch und schulischer Realität. Das Ziel einer flächendeckenden Personalausstattung von 105 Prozent konnte vor dem Hintergrund steigender Schülerzahlen und des bundesweiten Lehrkräftemangels bislang nicht erreicht werden. Die Auswirkungen zeigen sich insbesondere in Bremerhaven in Form erheblicher personeller Engpässe. Darüber hinaus basiert die Berechnung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Landeszuweisungsrichtlinie weiterhin auf einer angenommenen Förderquote von 7,2 Prozent, während die tatsächliche Quote beim Übergang in die Sekundarstufe I nach vorliegenden Angaben bereits bei 10,8 Prozent liegt.

Aus Sicht der schulischen Akteur:innen entsteht hierdurch eine Diskrepanz zwischen formaler Ressourcenzuweisung und realer Versorgungssituation. Schulen werden rechnerisch vielfach als ausreichend ausgestattet ausgewiesen, während im schulischen Alltag Förderstunden oder Doppelbesetzungen zugunsten kurzfristiger Vertretungsbedarfe reduziert werden müssen. Hinzu kommen administrative Herausforderungen infolge unklarer Zuständigkeiten sowie ein erheblicher Investitions- und Sanierungsbedarf im Bereich schulischer Infrastruktur. Defizite bei Gebäuden, Sanitäranlagen, Lernmitteln und Beratungsräumen erschweren nach Einschätzung der Beteiligten zudem die Umsetzung moderner Unterrichts- und Inklusionskonzepte.

Für die zukünftige Entwicklung ergeben sich daraus mehrere relevante Implikationen. Die Ressourcenausstattung stellt eine zentrale Voraussetzung für die Umsetzung der bildungspolitischen Zielsetzungen des Schulkonsenses dar. Solange die Zuweisungsrichtlinie nicht an die tatsächlichen Förderbedarfe angepasst wird und die formale Sollzuweisung personeller Ressourcen von der real verfügbaren Unterrichtsversorgung abweicht, besteht das Risiko, dass pädagogische Reformvorhaben und das Engagement vieler Akteur:innen in den Schulen in erheblichem Maße durch alltägliche Bewältigungsanforderungen begrenzt werden. Vor diesem Hintergrund erscheint eine stärkere Ausrichtung der Berechnungsmodelle an empirisch beobachtbaren Bedarfen ebenso erforderlich wie die Weiterentwicklung von Unterstützungssystemen für weiterführende Schulen und Grundschulen niedrigerer Sozialstufen. Ergänzend dürfte eine beschleunigte und flexiblere Schulbauplanung notwendig sein, um bestehende materielle und räumliche Restriktionen nachhaltig abzubauen.

d. Profilierung der Oberschulen und Zusammenarbeit zwischen Schulen

In der letzten Evaluation des **Schulkonsenses** wurde festgestellt, dass die Schulnachfrage mit dem Wechsel in die Sekundarstufe I sowohl zwischen einzelnen Schulen als auch zwischen den Gymnasien, den Oberschulen mit eigener Oberstufe sowie den Oberschulen ohne eigene Oberstufe erheblich variiert (Neumann & Maaz, 2019, 31f.). Während Oberschulen ohne Oberstufe tendenziell unternachgefragt waren, wurden Oberschulen mit Oberstufe wie auch die Gymnasien eher übernachgefragt, was mit erheblichen Unterschieden in der leistungsbezogenen Zusammensetzung

der Schüler:innenschaft einhergeht. Auch am Übergang nach der Sekundarstufe I zeigten sich insofern Diskrepanzen, als dass die Übergangsquote in eine gymnasiale Oberstufe an Oberschulen mit eigener Oberstufe höher lag als an Oberschulen ohne eigene Oberstufe (Makles et al., 2019, 68). Um diesen Tendenzen entgegenzuwirken und insbesondere die Unterschiede in der Schulnachfrage zwischen Oberschulen mit und ohne eigener Oberstufe zu reduzieren, wurde im Schulkonsens 2018 vereinbart, die inhaltliche Profilierung der Oberschulen sowie die Kooperation mit nahegelegenen Grundschulen zu stärken. Darüber hinaus sollen gemeinsame Oberstufenverbünde durch verbindliche Formen der Zusammenarbeit, wie etwa Lehrer:innen- Austausch und gemeinsame Lehrer:innen-Einsatzplanung, gestärkt werden. Außerdem wird darauf verwiesen, dass Oberschulen ohne Oberstufe, sofern erwünscht, die Weiterentwicklung zur Ganztagschule ermöglicht werden soll (vgl. Kapitel 3g).

Im **Umsetzungsbericht** des SKB⁴ wird zunächst die Profilbildung der Oberschulen thematisiert, wobei insgesamt auf eine eingeschränkte Datenlage verwiesen wird. Zwar lässt sich eine zunehmende Ausdifferenzierung schulischer Profile nachzeichnen, deren zeitliche Entwicklung sowie eine mögliche kausale Wirkung auf Anwahlentscheidungen sind jedoch kaum rekonstruierbar. Des Weiteren stehen im Umsetzungsbericht vor allem quantitative Auswertungen verschiedener Daten zu Schulwahlen und Nachfrageentwicklungen sowie zu Anschlüssen und Abschlüssen im Vordergrund:

Daten zu den Anwahlen der unterschiedlichen Schularten werden zwar in den Anlagen zum Umsetzungsbericht (u.a. über Deputationsberichte) dokumentiert, jedoch nicht im Umsetzungsbericht systematisch aufbereitet und vergleichend dargestellt. Da die Entwicklung des Anwahlverhaltens sowie der schulartenübergreifende Vergleich, insbesondere zwischen Oberschulen mit und ohne Oberstufe sowie im Verhältnis zu den Gymnasien, einen zentralen Gegenstand des Schulkonsenses darstellt, wurden seitens der Gutachter:innen bei dem SKB ergänzende Daten angefragt, die im Folgenden Berücksichtigung finden.

In Kapitel 3a wurde bereits festgehalten, dass die Nachfrage an Oberschulen im Vergleich zu den Gymnasien in der Stadt Bremen insgesamt betrachtet auf einem hohen Niveau verbleibt und in den letzten Jahren im Kontext des Zuwachses der Schüler:innenzahlen sogar gestiegen ist – dies zeigt sich ebenfalls in der nachfolgend abgebildeten Tabelle 1: Der Anteil der Erstanwahlen für die Gymnasien sank in den Jahren 2018-2024⁵ von knapp einem Drittel auf zuletzt etwas über einem Viertel (26,5%) und für die Oberschulen lag er zuletzt bei etwa drei Vierteln (73,5%). Diese Zahlen deuten insgesamt auf eine hohe Akzeptanz der Oberschule als Schulform hin.

4 Im Umsetzungsbericht der SKB wird darauf verwiesen, dass die Auswertungen der Daten zum Teil KI- gestützt vollzogen wurden. Aus Kapazitätsgründen ist die Überprüfung der Qualität der Auswertungen durch die Gutachter:innen nur eingeschränkt möglich.

5 Es ist zu beachten, dass in dem betrachteten Zeitraum zwei Oberstufen an Oberschulen neu eingerichtet wurden.

	Gymnasium		mit GyO		Oberschule ohne GyO		gesamt	
	Erstwahlen	in %	Erstwahlen	in %	Erstwahlen	in %	Erstwahlen	in %
2018	1.141	30,7	1.054	28,4	1.517	40,9	2.571	69,3
2019	1.206	32,1	1.076	28,6	1.480	39,3	2.556	67,9
2020	1.011	28,2	969	27,0	1.607	44,8	2.576	71,8
2021	1.143	30,8	987	26,6	1.586	42,7	2.573	69,3
2022	1.066	29,3	972	26,7	1.598	43,9	2.570	70,6
2023	1.078	28,2	1.156	30,2	1.589	41,6	2.745	71,8
2024	1.116	26,5	1.342	31,9	1.751	41,6	3.093	73,5

Tabelle 1. Erstwunschmeldungen an Gymnasien und Oberschulen mit und ohne Oberstufe in der Stadtgemeinde Bremen für die Schuljahre 2018-2024

Anmerkung: GyO = Gymnasiale Oberstufe. Quelle: IQHB, eigene Darstellung.

Setzt man diese Anmeldezahlen jedoch ins Verhältnis zu den vorhandenen Platzkapazitäten und differenziert hier zwischen den Oberschulen mit eigener gymnasialer Oberstufe und den Oberschulen ohne gymnasiale Oberstufe, zeigt sich, dass die Nachfrage nach Oberschulen mit Oberstufe die vorhandenen Platzkapazitäten in den Schuljahren 2018-2024 mit einer Ausnahme um jeweils 13-19% übertraf, während die Nachfrage an Oberschulen ohne Oberstufe um 13-21% unter den verfügbaren Platzkapazitäten lag (vgl. Tabelle 2). Die Gymnasien verzeichneten in allen abgebildeten Jahren mit einer Ausnahme eine Übernachfrage, die zwischen 0,3 und 11,2 Prozent variierte. Die Übernachfrage fällt an den Oberschulen mit Oberstufe stärker aus als an den Gymnasien, was ebenfalls als Indiz für die Akzeptanz und Attraktivität der Oberschule zu werten ist.

Insgesamt bleibt die Nachfrage damit jedoch sowohl zwischen den Schularten als auch insbesondere zwischen den Oberschulen zugunsten der Standorte mit eigener Oberstufe weiterhin ungleich verteilt.

			mit GyO	
	Auswahlfaktor	Über- /Unternachfrage in %	Auswahlfaktor	Über- /Unternachfrage in %
2018	108,0	8,0	114,6	14,6
2019	111,2	11,2	119,4	19,4
2020	97,7	-2,3	108,1	8,1
2021	107,7	7,7	113,1	13,1
2022	100,3	0,3	118,4	18,4
2023	104,4	4,4	116,2	16,2
2024	108,2	8,2	118,7	18,7

Tabelle 2. Anwahlfaktor und Über- / Unternachfragequoten in Prozent der Erstwahlen an Gymnasien und Oberschulen in der Stadtgemeinde Bremen für die Schuljahre 2018-2024.

Anmerkung: GyO = Gymnasiale Oberstufe. Quelle: IQHB, eigene Darstellung.

In Hinblick auf die Nachfrage bzw. Anwahlen von Sekundarschulen verweist der Umsetzungsbericht auf weitere einzelne Befunde. Die beigefügten Auswertungen zeigen beispielsweise einen statistisch signifikanten, moderaten Zusammenhang zwischen belasteteren Standortbedingungen (höhere Schulsozialstufe) und geringeren Erstwahlen als Indikator für Nachfrage. Gleichzeitig zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Schulen mit z.T. ausgeprägten Nachfragezuwächsen als auch -rückgängen. Im Umsetzungsbericht wird daraus der Schluss gezogen, dass das Anwahlverhalten vermutlich auf ein komplexes Gefüge aus Standort- und Sozialstruktur, Profilmerkmalen, schulindividueller Reputation sowie weiteren Faktoren zurückzuführen ist.

Weitere Auswertungen beziehen sich auf die Anschlussfähigkeit und Abschlüsse im Kontext der Sekundarstufen I und II. Im Vergleich der Abiturabschlussquoten zeigt sich aktuell in der Stadtgemeinde Bremen (öffentliche Schulen) in den E-Phasen-Startkohorten 2018-2020 schulartenübergreifend ein hohes Niveau mit geringen Unterschieden zwischen Gymnasien (75,8%) und Oberschul-Oberstufen (70,4%)⁶, die im Umsetzungsbericht auf die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen und Übergangsmuster zurückgeführt werden. Hinsichtlich der Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit der Oberschule zeigt sich, dass der leistungsbezogene Output beim Übergang nach der Sekundarstufe I (Übergänge in Bildungsgänge mit dem Ziel Hochschulzugangsberechtigung) in der Tendenz mindestens in der Größenordnung des leistungsbezogenen Inputs („über Regelstandard“ beim Eingang in Jahrgang 5) liegt und in einzelnen Jahren teilweise signifikant darüber hinausgeht (in den Gymnasien entspricht

⁶ Ähnliche Befunde werden in Kapitel 3a dargestellt. Die in den beiden zugrundeliegenden Umsetzungsberichten dargestellten Prozentzahlen weichen aufgrund unterschiedlicher Berechnungszeiträume leicht voneinander ab.

ohne GyO

Auswahlfaktor	Über- /Unternachfrage in %
79,9	-20,1
79,1	-20,9
86,3	-13,7
83,8	-16,2
86,9	-13,1
85,4	-14,6
83,5	-16,5

Schulen mit und ohne Oberstufe in der Stadtgemeinde

der Output weitestgehend dem Input). Dies wird im Umsetzungsbericht als Hinweis darauf interpretiert, dass die Oberschule vielfältige und leistungsorientierte Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet und Übergänge in anspruchsvollere Bildungsgänge ermöglicht. Gleichzeitig verschärft sich ein gegenläufiger Befund. Die Quote der abgehenden Schüler:innen aus all-gemeinbildenden Schulen ohne ersten Schulabschluss (ESA) steigt im Land Bremen seit 2020 deutlich und liegt 2024 bei 11,0% (IQHB, 2025). Während Bremerhaven zuletzt leicht sinkende Werte verzeichnet, steigen die Zahlen in der Stadt Bremen besonders nach 2022 stark an. Der Umsetzungsbericht relativiert dies teilweise durch Hinweise auf nachträglich erworbene Abschlüsse im berufsbildenden System.

Positiv hervorgehoben werden im Umsetzungsbericht insbesondere Entwicklungen im Bereich der Verfahren und Steuerungsprozesse. Die Übergangs- und Anwahlverfahren werden als transparenter und verlässlicher beschrieben. Dies wird auf den Ausbau von Beratungsstrukturen, eine intensivere Zusammenarbeit zwischen den Schularten sowie die Einführung des Schüler:innenverzeichnisses zurückgeführt.

In den **Anhörungen** der Stakeholder werden hinsichtlich der Profilierung der Oberschulen vergleichsweise wenig Rückmeldungen geäußert. Auf Leitungsebene wird die Möglichkeit zur eigenständigen Profilentwicklung insbesondere mit Blick auf lokale Bedarfe z.T. positiv bewertet. Auch aus Schüler:innenperspektive werden Wahlmöglichkeiten geschätzt und Profilangebote teilweise als relevant für die eigene Schulwahl beschrieben. Zugleich werden auch kritische Stimmen sichtbar, die auf Ungleichheitseffekte in der Nachfrage durch die Profilstruktur verweisen.

Darüber hinaus zeigt sich in den Anhörungen eine deutliche Problematisierung der Struktur von Oberschulen mit und ohne eigene Oberstufe. Thematisiert wird vor allem der Wettbewerb zwischen den Schulstandorten und der sogenannte Creaming-Effekt, also die resultie-

renden Unterschiede in der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft. So besteht über alle Statusgruppen hinweg der Wunsch, die Oberstufe grundsätzlich an allen Oberschulen zu verankern, um diese Effekte zu reduzieren, aber auch um Übergänge zu stabilisieren und institutionelle Brüche zu vermeiden, wie im Folgenden erläutert wird.

Die Kooperation zwischen Schulen sowie die Gestaltung von Übergängen wird in den Anhörungen insgesamt als ausbaufähig beschrieben. Dies betrifft insbesondere die Schnittstellen der Grundschule in die Sekundarstufe I als auch von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe oder das berufsbildende System. Während einzelne gute Praxisbeispiele (insbesondere bei räumlich nahen oder campusartigen Strukturen) positiv hervorgehoben werden, wird die Kooperation zwischen den meisten Schulen häufig als eher schwach ausgeprägt beschrieben. Über mehrere Statusgruppen hinweg wird hier ein unzureichender systematischer Informationstransfer zwischen den Schulformen konstatiert, da Übergaben häufig nicht strukturiert erfolgen. Während punktuell auch Vorteile eines solchen ‚Neustarts‘ an einer Schule gesehen werden, überwiegt die Einschätzung, dass eine fehlende systematische Übergangsgestaltung eine zielgerichtete Förderung erschwert.

Aus den Gruppen der Schüler:innen und Pädagog:innen (Schulsozialarbeiter:innen) werden zudem unterschiedliche Erfahrungen mit Kooperationen zwischen Oberschulen ohne eigene Oberstufe und ihrer ‚Partnerschule‘ mit eigener Oberstufe beschrieben. Positiv hervorgehoben werden einzelne strukturierte Kooperationsformate, etwa Lehrer:innen-Austausch, Hospitationsmöglichkeiten oder ‚Platzgarantien‘ an der zugeordneten Oberschule mit Oberstufe. Auch andere Maßnahmen der Übergangsvorbereitungen – die nicht auf den Übergang an die Partnerschule abzielen – wie etwa berufsvorbereitende Maßnahmen, Hospitationsmöglichkeiten an anderen Schulen, Praktikumsbegleitung und regelmäßige Gespräche mit Lehrer:innen werden von den Schüler:innen geschätzt und verstärkt gewünscht. Gleichzeitig werden jedoch auch Unsicherheiten und emotionale Belastungen im Zusammenhang mit dem Verlassen der gewohnten Schulumgebung und Beziehungen beschrieben, insbesondere wenn Übergänge als organisatorisch und pädagogisch unzureichend begleitet wahrgenommen werden, was aus Kapazitäts- und Ressourcengründen häufig der Fall sei.

Sowohl im Umsetzungsbericht als auch in den Anhörungen dokumentiert sich das Streben nach stärker systematisierten und verlässlicher gestalteten Übergängen. Als Referenz werden hier in den Anhörungen internationale und überregionale Beispiele wie Kanada oder Schulfamilien in Baden-Württemberg genannt. Vor diesem Hintergrund sollte das Übergangsmanagement an allen Schnittstellen systematisch weiterentwickelt werden. Dies umfasst insbesondere die verbindliche Ausgestaltung der Kooperation zwischen Grundschulen und Sekundarschulen sowie zwischen der Sekundarstufe I und anschließenden Beschulungsmöglichkeiten (wie etwa Gymnasien, gymnasiale Oberstufen an Oberschulen oder berufsbildende Schulen). Gefordert werden an unterschiedlichen Stellen standardisierte Kommunikations-, Informations- und Rückmeldeformate, Weitergabe von Schüler:innendaten und -akten (insbesondere in Bezug auf Informationen zu Förderbedarfen und Diagnostikdaten, vgl. auch Kapitel 3b) sowie Beratungs-, Brücken- und Unterstützungsangebote. Auch über die Schnittstellen hinaus wird eine intensivierte ‚pädagogische‘ Kooperation gefordert, z.B. Lehrer:innen-Austausch und standortübergreifende Lehrer:innen-Einsatzplanung

oder gemeinsame Projekte und Aktivitäten zwischen verschiedenen Schulstandorten. Mit dem Übergangsmanagement hängt darüber hinaus auch der Ausbau eines kohärenten Daten- und Monitoringsystems zusammen. Hierzu wird im Umsetzungsbericht des SKB beispielsweise eine systematische Erfassung von Schulprofilen und deren Entwicklung sowie von Kooperationsstrukturen und Übergangsverläufen gefordert, um Übergänge, An- und Abschlüsse systematisch abbilden zu können.

e. Multiprofessionelle Teams und ReBUZ

Da sich in der letzten Evaluation des **Schulkonsenses** gezeigt hatte, dass die im Rahmen der Reform von 2009 etablierten Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) ebenso wie die Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) unter der Perspektive einer Bündelung sonderpädagogischer, sozialpädagogischer und psychologischer Expertise trotz teilweise bestehender Klärungsbedarfe hinsichtlich der Zuständigkeiten insgesamt als zielführend beurteilt wurden (Maaz et al., 2019b, 221), wurde im Schulkonsens von 2018 festgehalten, dass die Unterstützungsstrukturen beibehalten und gestärkt werden sollen. Um nicht zu suggerieren, dass es sich bei den Zentren für unterstützende Pädagogik um eigenständige Einrichtungen innerhalb der Organisation Schule handelt, gab es 2025 für die Zentren für unterstützende Pädagogik eine Veränderung, die vor allem in der Umbenennung in Leitungsfunktionen für unterstützende Pädagogik (LuP) bestand.

Neben der Beibehaltung und Stärkung der Unterstützungsstrukturen ReBUZ und ZuP/LuP sieht der Schulkonsens von 2018 vor, dass an den Schulen multiprofessionelle Teams geschaffen werden und hält fest, dass dafür Teamzeiten und Entlastung nötig sind. Die Schulsozialarbeit soll als Landesaufgabe neu aufgestellt werden, jede Schule mit Schulsozialarbeit und die ReBUZ so ausgestattet werden, dass sie bedarfsgerecht auch unterrichtsersetzende Maßnahmen durchführen können. Der Schulkonsens sieht zudem vor, dass neue Betreuungsmodelle für den Einsatz persönlicher Assistenzen zu erarbeiten sind.

Im **Umsetzungsbericht** des SKB zu den ReBUZ und zu multiprofessionellen Teams wird vor diesem Hintergrund dargelegt, dass die ReBUZ nicht lediglich beibehalten und verstetigt wurden, sondern 2017/2018 mit insgesamt 20 zusätzlichen Vollzeiteinheiten (VZE) ausgestattet worden seien, von denen vier VZE im ReBUZ in Bremerhaven verortet wurden. Zum Erhalt und zur Unterstützung der ReBUZ waren, darauf wird im Bericht verwiesen, zum Schuljahr 2018 an allgemeinbildenden Schulen Leitungsfunktionen vorgesehen, nicht jedoch an berufsbildenden Schulen. Für die berufsbildenden Schulen wurde 2019 deshalb temporär eine ergänzende Funktionsstelle eingerichtet, deren Regelungsgrundlage 2024 allerdings ersatzlos ausgelaufen ist.

In der Stadtgemeinde Bremen wurden gemäß Umsetzungsbericht des SKB zu den ReBUZ und zu multiprofessionellen Teams seit 2018 elf Stellen im Bereich der Schulsozialarbeit ergänzt, die an den Schulstandorten mit dem Sozialindex 4 und 5 eingesetzt werden sowie an Schulstandorten mit dem Sozialindex 3, an denen ein hoher Anteil von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen mit besonderen Anforderungen beschult wird. In der Stadtgemeinde Bremen existieren 81 Stellen (VZE) für Schulsozi-

arbeit an Grundschulen und insgesamt 51,3 Stellen an weiterführenden Schulen (Oberschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und Willkommensschulen). Für Bremerhaven wird berichtet, dass für insgesamt 42 Schulen 44 Stellen im Bereich der Schulsozialarbeit hinterlegt seien. Da die Unterstützungsstrukturen für berufsbildende Schulen bislang nur eingeschränkt vorhanden sind, soll Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen dem Bericht zufolge sukzessive gestärkt werden.

Berichtet wird seitens des SKB über die Einrichtung von temporären Lerngruppen sowie die Gründung von sogenannten Bildungsabteilungen an den ReBUZ, die für eine intensive Kleingruppenförderung sorgen und das aufgelöste Förderzentrum für sozial-emotionale Entwicklung ablösen sollen. Im ReBUZ Bremerhaven wurde keine Bildungsabteilung eingerichtet. Stattdessen koordiniert das ReBUZ Bremerhaven drei schulersetzende Maßnahmen für unterschiedliche Altersgruppen. Die Einrichtung einer vierten Maßnahme, der sogenannten Familienschule, ist für das Frühjahr 2027 geplant. Im Bereich der Schulassistenzen wurden im Rahmen eines Pilotprojekts in der Stadtgemeinde Bremen systemische Assistenzen eingeführt, die Kindern ohne aufwändiges Antragsverfahren eine sofortige Unterstützung ermöglichen sollen. Im Umsetzungsbericht des SKB ist festgehalten, dass seit dem Schuljahr 2025/2026 alle Grundschulen mit den Sozialindizes 4 und 5 in den Jahrgängen 1 und 2 aufwachsend mit einer solchen systemischen Assistenz ausgestattet wurden, sowie erste Grundschulen mit dem Sozialindex 3. In Bremerhaven wurde parallel dazu in den Schuljahren 2023/2024 und 2024/2025 an zwei Schulen ein Pool-Modell für Schulassistenzen eingeführt, das parallel mit Bedarfsfeststellung nach § 35a SGB VIII existierte und aufgrund fehlender Wirtschaftlichkeit nach der zweijährigen Pilotphase nicht fortgeführt wurde. Schüler:innen mit Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung werden in inklusiven Lerngruppen mit fester personeller Zuweisung versorgt; die dafür vorgesehenen multiprofessionellen Teams bestehen dem Bericht zufolge aus Klassenassistenten, Klassenlehrer:innen sowie Sonderpädagog:innen.

Die Beratungsanfragen an den ReBUZ sind insgesamt gestiegen. Dies wird im Umsetzungsbericht zum einen mit laufenden Altfällen begründet. Zum anderen werden die auch bundesweit gestiegenen psychischen Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen sowie eine Steigerung von Beratungsfällen im Bereich der sozialen und emotionalen Problemlagen genannt, die zum Anstieg der Beratungsanfragen beitragen. Die bisherige Beratungsarbeit konzentriert sich auf Einzelfallanfragen, soll perspektivisch jedoch stärker auf organisationaler Ebene erfolgen, etwa über kollegiale Fallberatung oder Coaching von Schulteams.

In den **Anhörungen** der Stakeholder wird wiederholt thematisiert, dass der flächendeckende Ausbau der Schulsozialarbeit bislang nicht realisiert worden ist. Zwar habe es seit 2018 einen Stellenaufwuchs gegeben, jedoch fehlten nach wie vor an vielen allgemeinbildenden Schulen und an den berufsbildenden Schulen Schulsozialarbeiter:innen. Die Stakeholder sprechen sich vor diesem Hintergrund dafür aus, den Ausbau der Schulsozialarbeit unbedingt zeitnah fortzuführen, um die diesbezüglichen Vereinbarungen aus dem Schulkonsens von 2018 umzusetzen. Wichtig sei dabei auch, dass sowohl auf Referent:innenebene in der senatorischen Behörde (SKB) als auch im LIS sowohl fachlich ausgewiesene Ansprechpersonen als auch Qualifizierungs- bzw. Fortbildungsangebote etabliert werden. Investitionen in Schulsozial-

arbeit und weitere präventive Strukturen werden von mehreren Stakeholdern als langfristige Kosteneinsparung an anderer Stelle verstanden.

Die ReBUZ werden von den Stakeholdern grundsätzlich positiv bewertet und es wird ein deutliches Plädoyer für ihre Beibehaltung formuliert. Zugleich werden Kritikpunkte genannt, vor deren Hintergrund die Zusammenarbeit der Akteur:innen in den Schulen mit den ReBUZ teilweise als schwierig wahrgenommen wird. Dazu gehören maßgeblich Kapazitätsprobleme. So sind die personellen Ressourcen, die für Beratung zur Verfügung stehen, trotz deutlich gestiegener Schüler:innenzahlen und zunehmender Beratungsfälle nicht proportional erhöht worden. Beratungsanfragen haben teilweise eine Bearbeitungszeit von drei Monaten, was den Anliegen oft nicht gerecht wird. Kritisiert wird von einigen Stakeholdern darüber hinaus, dass die in den ReBUZ tätigen Professionen vielfach fachfremd eingesetzt werden, weil die Besetzung offener Stellen nicht quotiert werde, sondern stattdessen von der Lage auf dem Arbeitsmarkt abhängig gemacht werde. So sei es beispielsweise keine Seltenheit, dass schulpsychologische Fachkräfte sonderpädagogische Stellungnahmen verfassten und ihre Kernkompetenz im Bereich mentale Gesundheit weniger einbringen könnten. Dies bringt außerdem mit sich, dass an den ReBUZ verschiedenste Professionen tätig sind, die – ähnlich der multiprofessionellen Teams an Schulen – klarere Zuständigkeitsstrukturen und mehr Zeiträume für die multiprofessionelle Zusammenarbeit bräuchten. Zudem gebe es Unklarheiten bei der strukturellen Einbindung von ReBUZ-Mitarbeitenden, die als Verwaltungsangestellte geführt und zugleich durch den Personalrat Schule vertreten sowie oft durch Lehrer:innen gesteuert werden würden. Positiv hervorgehoben werden Sprechstunden-Modelle, wie sie vereinzelt erprobt werden und über Präsenztage an Schulen für eine engere Anbindung an die Schulen sorgen. Der Umgang mit Bußgeldverfahren für Schulabsentismus wird von mehreren Stakeholdern als problematisch erachtet: Zu bürokratisch und zu langsam seien die Verfahren.

Multiprofessionelle Teams werden begrüßt, den Erfahrungen der Stakeholder zufolge in der Praxis jedoch durch verschiedene Faktoren gehemmt: So existieren kaum Kooperationszeiten, Zuständigkeiten sind zum Teil unklar und es wird kritisiert, dass die Zusammenarbeit nicht durchgehend auf Augenhöhe erfolge. Dies gelte insbesondere für die Zusammenarbeit mit Assistenzkräften, die über verschiedene Träger angestellt seien, unterschiedlich und oft prekär bezahlt werden und sehr heterogene Qualifikationsniveaus aufweisen. Es wird angeregt, Schulassistenzen bei dem SKB anzustellen, um bislang oft schwierige Weisungsbefugnisse zu klären, prekäre Beschäftigungsverhältnisse zu reduzieren und Vertretungsregelungen zu verbessern. Mehrere Stakeholder betonen, dass gerade angesichts des großen Beitrags der Assistenzkräfte zur Inklusion deren Wertschätzung sowie verlässliche Beschäftigungsverhältnisse unabdingbar seien.

Im Bereich Inklusion werden Mängel markiert: An vielen Schulen fehlen Sonderpädagog:innen und Doppelbesetzungen können in zentralen Fächern nicht realisiert werden, weil die Personalausstattung an Schulen dies nicht zulasse. Dadurch erhalten Schüler:innen mit Förderbedarf nicht die Unterstützung, die sie benötigen.

Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der Vereinbarungen aus dem Konsens, dass die ReBUZ zwar beibehalten wurden und weiterhin als unabdingbar und hilfreich erachtet werden, dass die personelle Ausstattung aufgrund gestiegener Schüler:innenzahlen und Beratungsfälle in der Praxis jedoch nicht ankommt. Sinnvoll scheint es daher, die perso-

nelle Ausstattung für Beratung weiter auszubauen und die bislang lediglich vereinzelt erprobten Präsenztage an Schulen zu erweitern.

Um an den Schulen multiprofessionelle Teams zu etablieren, bleibt die Notwendigkeit bestehen, Teamzeiten und dafür nötige Entlastung zu schaffen. Während an allgemeinbildenden Schulen Funktionsstellen für unterstützende Pädagogik geschaffen wurden, fehlen diese, nachdem entsprechende Übergangslösungen ausgelaufen sind, an berufsbildenden Schulen (vgl. Kapitel 3j).

Die Akteur:innen sind sich einig, dass Schulsozialarbeit weiterhin gesichert und ausgebaut werden muss, und auch hinsichtlich des Erhalts und des Ausbaus systemischer Assistenzen zeigt sich eine große Übereinstimmung. Als hilfreich wird zudem die Fortführung und Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Ressorts Bildung, Soziales und Gesundheit erachtet.

f. Inklusion

Die Vereinbarungen im **Schulkonsens** von 2018 zielen darauf, die Inklusion strukturell abzusichern, schulartspezifisch auszubauen und die Qualitätsentwicklung der inklusionspädagogischen Arbeit fortzusetzen. Die Vereinbarungen setzen zum einen an den internen (ZuP/LuP) und externen Unterstützungsstrukturen (ReBUZ) an (vgl. auch Kapitel 3e). Die in der Bürgerschaft vertretenen Parteien bezogen im Schulkonsens auch Position zu den noch existierenden separierenden Schulstrukturen. Das Förderzentrum für sozial-emotionale Entwicklung in der Fritz-Gansberg-Straße sollte bis 2024 fortbestehen. Lediglich die Förderzentren für Sehen, Hören und für Schüler:innen mit schwerer umfänglicher multipler Beeinträchtigung sollten erhalten bleiben. Als konzeptionelle Rahmung für die Fortsetzung des Inklusionsprozesses sollte der Entwicklungsplan Inklusion, der 2010 erstmals vorgelegt worden war, fortgeschrieben werden. Zur Qualitätssicherung sei unter externer Begleitung eine kontinuierliche Arbeitsgruppe „Inklusive Bildung“ einzurichten und es wurde empfohlen, eine Unterstützungsstruktur nach dem Vorbild der inklusiven Schulhospitationen aus Hamburg einzuführen.

Im **Umsetzungsbericht** zum Themenbereich Inklusion werden erstens die erfolgten strukturellen Veränderungen beschrieben. Alle Schulen wurden entsprechend des Konsenses zwischenzeitlich mit einer dritten Leitungsstelle ausgestattet, d.h. auch die Grundschulen verfügen nun über eine solche Stelle (wie die Oberschulen und Gymnasien, nicht aber die Berufsbildenden Schulen). Wie vereinbart wurde das Förderzentrum Fritz-Gansberg-Straße geschlossen, die weiteren Förderzentren, nun als Beratungs- und Bildungszentren bezeichnet, blieben erhalten. Auf der Steuerungsebene in der Behörde wurde eine zusätzliche Stelle eingerichtet, die 2025 in das neu geschaffene Referat „Bildungschancen und schulische Vielfalt“ verlagert wurde. Zweitens werden rechtliche Anpassungen dargestellt, die die Qualitätsentwicklung flankieren: Seit dem Schuljahr 2025/26 gilt eine neue Verordnung für Inklusion (Bre-mische Verordnung über Inklusive Bildung an öffentlichen Schulen/ BremInBiV). Die neue Verordnung erweitert den Notenschutz von Lese-Rechtschreib-Schwäche auf andere dauerhafte Leistungsbeeinträchtigungen. Sie ermöglicht eine lernzieldifferen-

zierte Beschulung ohne Statuierung. Drittens zeigt der Bericht auf, wie für Kooperation und Vernetzung in der Qualitätsentwicklung eine bessere Grundlage durch insgesamt sieben in unterschiedlicher Frequenz regelmäßig tagende Expert:innengruppen geschaffen wurde. Diese Kooperationsformate bringen unterschiedliche Verantwortungsträger:innen (Leitungen, Lehrer:innen und weiteres pädagogisches Personal, Schüler:innen, Vertreter:innen weiterer Institutionen wie z.B. Agentur für Arbeit, Integrationsfachdienste, Landesbehindertenbeauftragte:r) zusammen und sollen sowohl die Koordination, das Schnittstellenmanagement als auch die Partizipation unterschiedlicher Akteursgruppen sichern. Viertens werden mit der Einführung des Entwicklungsbegleitenden Mosaiks (EbM) und der diagnostischen Konferenz (DK) konzeptionelle Entwicklungen in Richtung einer förderrelevanten, gestuften Lernverlaufsdiagnostik dargestellt, die unabhängig von sonderpädagogischen Verfahren ab dem Schuljahr 2026/27 flächendeckend umgesetzt werden. Der Umsetzungsbericht weist fünftens auf die Zunahme des Förderbedarfs hin: Mittlerweile werden mit einer Förderquote von 10% im Bundesvergleich überdurchschnittlich viele Schüler:innen in Bremen im Förderschwerpunkt Lernen, Sprache oder emotional-soziale Entwicklung statuiert (2019/20: 8,5%). Der Anteil an Schüler:innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist im Beobachtungszeitraum von 1,7% auf 2,1% gestiegen (mit erheblicher Komorbidität mit Autismus-Spektrum-Störungen). Der Umsetzungsbericht betont, dass diese Steigerung das System vor erhebliche Herausforderungen stellt, weil die Ressourcenausstattung nicht in entsprechendem Umfang und Qualität mit der Bedarfsentwicklung Schritt halten konnte. Als zukünftige Entwicklungsaufgaben werden im Umsetzungsbericht die Qualifizierung von Schulleitungen und der Ausbau schulübergreifender Netzwerke, die Ausweitung einer systemischen Ressourcenzuweisung (mit Blick auf Assistenzen) und die Veränderung der Zuweisungsrichtlinie für die Ausstattung der ReBUZ und der Mobilen Dienste in Kopplung an die nach einem vorab festgelegten Faktor ermittelten Schüler:innenzahlen genannt.

In allen **Anhörungen** zeichnet sich grundsätzlich eine hohe Identifikation und eine entsprechende Zustimmung zum Inklusionsprozess ab: Kinder sollten nicht aussortiert und gesondert beschult werden. Inklusion wird als ein zentraler Markenkern des Bremischen Schulsystems anerkannt. Vor diesem Hintergrund wird die temporäre Separation von geflüchteten Schüler:innen in Willkommenschulen kritisiert (vgl. auch Kapitel 3a). Es wird in einigen Anhörungen Unverständnis darüber geäußert, dass im Strategiepapier des Senators „Schule fängt beim Lernen an. Offensive für mehr Bildungsqualität“ (SKB, 2026) die Inklusion kaum Erwähnung findet. Es sei eine systematisch inklusive Schulentwicklungsberatung und -begleitung zu etablieren. Schutzkonzepte gegen Diskriminierung sollten stärker in den Blick und unter Beteiligung der Schüler:innen entwickelt und der Gesundheit und dem Wohlbefinden der Schüler:innen und Lehrer:innen mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Zugleich werden in sehr deutlichem Maße in allen Anhörungen Zweifel in Bezug auf die Umsetzung der Inklusion geäußert. Zwischen der guten Absicht und der Realität täte sich ein großer Spalt auf. Die jetzige Situation, so die Einschätzung von sehr vielen Stakeholdern, würde den Ansprüchen der Schüler:innen auf Bildung und Förderung nicht gerecht. Knappe Ressourcen würden dazu nötigen, sonderpädagogische Ressourcen für Vertretungen einzusetzen (so etwa eine Äußerung der Schulleitungen), die Kooperationsmöglichkeiten seien stark eingeschränkt.

Die Elternvertretungen wie auch die anderen befragten Gruppen der Schulleitungen und Lehrer:innen, des pädagogischen Personals, der Personalvertretungen und der Schüler:innen bemängeln in verschiedenen Hinsichten die nicht ausreichenden all-gemein- und sonderpädagogischen Personalressourcen sowohl innerhalb der Schule wie auch bei den externen Unterstützungssystemen. Es bräuchte mehr systemische Assistenzen, die bei dem SKB als Träger angesiedelt werden sollten. Außerdem sollte die Zusammenarbeit mit dem Ressort für Soziales, über das persönliche Assistenzen finanziert werden, verbessert werden. Ebenso seien die mobilen Dienste, die eine gute Arbeit leisteten, nicht ausreichend ausgestattet. Die ReBUZ könnten die Bedarfe, die durch die Auflösung der Schule in der Fritz- Gansberg-Straße entstanden seien, nicht auffangen, meinen die Elternvertretungen. Es seien nicht nur weitere personelle, sondern ebenso räumliche Ressourcen für die individuelle Förderung notwendig, vielerorts aber nicht vorhanden. Es wird von Schulen berichtet, in denen als Reaktion auf diesen Mangel Fach- zu Differenzierungsräumen deklariert würden, was dann wiederum zu einer Verschiebung des Mangels führe. Die Ressorts (Kooperation zwischen Bildung und Soziales) und die beim Schulneubau beteiligten Stellen sollten besser zusammenarbeiten und die Bedürfnisse und Bedarfe der Schulen besser berücksichtigen.

Die Lehrer:innen akzentuieren mit Blick auf die mangelnden Ressourcen auch die Probleme im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an den unterschiedlich von sozial benachteiligten Milieus geprägten Schulstandorten. Hier komme es zu Segregationseffekten, die die Möglichkeiten der Förderung begrenzten. Es bräuchte kleinere Klassenverbände, um den Herausforderungen im Umgang mit diesen Lerngruppen zu genügen. Thematisiert werden in den Anhörungen sowohl von Lehrer:innen wie auch von den Schüler:innen problematische Formen der innerschulischen Separation, wie etwa – von den Lehrer:innen – die äußere Differenzierung, wenn Klassen mit und ohne statuierte Schüler:innen gebildet würden, also „Inklusionsklassen“ von „Regelschul-klassen“ abgesondert werden. Dies entspräche nicht dem Gedanken der Inklusion, würde den Schüler:innen nicht gerecht und führe zu kollegialen Auseinandersetzungen um Zuständigkeit bzw. Einsatz in diesen oder jenen Lerngruppen. Die angehörten Oberschüler:innen heben grundsätzlich positiv hervor, dass der gemeinsame Unterricht insgesamt gut stattfinden würde und insbesondere die Projektarbeit ein guter Ansatz sei, dass alle Schüler:innen ihre unterschiedlichen Fähigkeiten einbringen könnten. In der Anhörung der Pädagogischen Mitarbeiter:innen wird das Vorkommen von separierenden Arrangements und Praktiken in Abhängigkeit von Lehrer:innen, aber auch von der Gebäudesituation gesehen. Die pädagogischen Mitarbeiter:innen sehen hier die Grundschulen als Vorbild, weil dort öfter in Doppelbesetzung (auch mit systemischen Assistenzen) unterrichtet würde und das Arbeiten in flexiblen Formen der inneren wie äußeren Differenzierung zum Konzept der Grundschulpädagogik gehöre.

In den Anhörungen wird der Umgang mit verschiedenen Förderschwerpunkten kontrovers thematisiert. Mit Bezug auf Schüler:innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung argumentieren die Lehrer:innen dafür, diese Schüler:innen an Schwerpunktschulen zu unterrichten, weil dort entsprechende sonderpädagogische Ressourcen gebündelt werden könnten und die Kinder nicht die einzigen mit entsprechendem Förderbedarf an der Schule bzw. in ihren Klassengemeinschaft seien. Umgekehrt plädieren der Schülerrat Inklusion und der Landesbehindertenbeauftragte für eine wohnortnahe Beschulung aller Kinder, auch solcher im Förderschwerpunkt Geistige

Entwicklung. Hinsichtlich des Förderschwerpunkts Hören wird von den Lehrer:innen wie auch von pädagogischen Mitarbeiter:innen die Position vertreten, dass für diese Schüler:innen eine separate Beschulung in den Beratungs- und Bildungszentren solange notwendig sei, wie keine ausreichende Expertise für diesen Förderschwerpunkt in den inklusiven Schulen vorgehalten werden könne, für die entsprechend an der Universität ein Ausbildungsangebot geschaffen werden müsse. Im Zusammenhang mit dieser Fokussierung auf den Förderschwerpunkt Hören wird auch bedauert, dass es in Bremen keine Möglichkeit für gehörlose Schüler:innen gebe, das Abitur an einer Schule mit entsprechender sonderpädagogischer Expertise abzulegen. Eltern wie auch Lehrer:innen und Schüler:innen betonen die Probleme in der Förderung von besonders begabten Schüler:innen, die ebenso vom Ausbau inklusiver Bildungsstrukturen und -angebote profitieren sollten. Alleine das Überspringen von Klassenstufen sei keine geeignete Maßnahme, um besonders begabte Schüler:innen zu fördern. Programme der Begabtenförderung würden nicht konsequent genug verfolgt, sondern in den Schubladen bleiben.

In Bezug auf die unterschiedlichen Schularten werden gravierende Probleme an den Werkschulen und der Berufsbildenden Schule in einigen Anhörungen thematisiert (vgl. auch Kapitel 3j). Die Werkschule habe keine sonderpädagogische Ressource zur Verfügung, obwohl dort die überwiegende Mehrheit der Schüler:innen einen Förderstatus habe, kritisieren die Schulleitungen. In der berufsbildenden Schule, in der es eine große Zahl stark ausdifferenzierter Angebote gibt, würden keine Leitungsstellen für Inklusion eingerichtet und es gebe keine Anbindung an die ReBUZ wie in den anderen Schularten. Umgekehrt werden die Erfahrungen mit systemischen Assistenzen an Grundschulen hervorgehoben und deren flächendeckende Einführung auch für die Oberschulen empfohlen.

Um den Bereich der Inklusion vertiefend auszuleuchten, wurde eine zusätzliche **Anhörung** mit Vertreterinnen des Schüler:innenrats Inklusion und dem Landesbehindertenbeauftragten durchgeführt. Die eben skizzierten Kritikpunkte wurden in dieser **Anhörung** bestätigt, weiter ausdifferenziert und dezidiert formuliert. Grundlegend wird der Fehlschluss von der formalrechtlichen Verankerung von Inklusion auf deren materiale Umsetzung kritisiert: Die Schulen in Bremen seien zwar inklusiver als die in anderen Bundesländern, es bestünden jedoch weiterhin separierende und exkludierende Strukturen und Praktiken. In einem nächsten Entwicklungsschritt seien die praktischen Umsetzungsprobleme anzugehen. Die Entwicklung sei in den letzten Jahren ins Stocken geraten, z.T. wird von Rückschritten gesprochen. Konkret wird kritisiert, dass

- die bestehende Zweigliedrigkeit des Schulsystems fortbesteht, mit der am Gymnasium festgehalten wird;
- die nach dem letzten Konsens installierte Arbeitsgruppe Inklusive Bildung zwischenzeitlich aufgegeben wurde;
- es keine Neuauflage des Entwicklungsplans Inklusion gegeben habe, obwohl diese im Schulkonsens vereinbart wurde;

- die Statuierung zur Ermittlung von Ressourcenzuweisung in der Stadtgemeinde Bremen, über deren Sinnhaftigkeit schon lange diskutiert würde, aufrechterhalten wird;
- separierende Strukturen durch die Einrichtung von Bildungsabteilungen der ReBUZ fortgeschrieben werden (vgl. auch Kapitel 3a);
- auch die Behörde für die Steuerung und Unterstützung der Inklusion personell zu gering ausgestattet sei (z.B. könne sie die zugesagte Unterstützung für die Koordination des Schüler:innenrats Inklusion nicht gewährleisten);
- bei manchen Lehrer:innen, die Inklusion als Last empfänden und Schüler:innen mit Behinderungen diskriminierten, eine inklusive Haltung fehle;
- Praktiken der institutionellen Diskriminierung und Etikettierung sowie Vermeidungsstrategien die Inanspruchnahme etwa von Nachteilsausgleichen erschwerten;
- die Diskriminierung von Schüler:innen mit Behinderungen durch ihre Mitschüler:innen immer noch verbreitet sei;
- selbst in Schulneubauten räumliche Barrieren vorhanden seien. Für die zukünftige Entwicklung wird vorgeschlagen,
- auf die gestiegenen Bedarfe zu reagieren und Ressourcen zu bündeln (durch Ausweitung ressortübergreifender Verantwortlichkeiten und Kooperationen, durch Öffnung zum Sozialraum), ohne dass dies zu Kostendämpfungsstrategien führe;
- systemischen Assistenzen auch in der Oberschule flächendeckend einzuführen, um – wie in den Grundschulen – multiprofessionelle Teamarbeit anzuregen;
- durch Fortbildung von Lehrer:innen und Schulkollegien inklusivere Haltungen zu fördern, Berührungsängste und Kommunikationsbarrieren abzubauen und gemeinsam geteilte Inklusionsverständnisse anzubahnen und verbindlich zu machen;
- in den Beratungs- und Bildungszentren (frühere Förderzentren) die sogenannte umgekehrte Inklusion einzuführen, was sonderpädagogische Beratungskompetenzen sichere und die inklusive Öffnung dieser Einrichtungen befördere;
- im IQHB Kennzahlen zu entwickeln, die den Fortschritt in der Inklusion und auch inklusive Bildungserfolge beobacht- und beschreibbar machen.

Aus der Zusammenschau der verschiedenen Perspektiven ergibt sich als übergreifender Eindruck, dass sich das Schulsystem in Bremen zu einem inklusiveren Schulsystem entwickelt hat. Um die Differenz zwischen formalrechtlicher Verankerung und materialer Umsetzung nicht auszublenden, sollte von einem System im Anspruch von Inklusion gesprochen werden. Dies macht deutlich, dass

es Formen des inneren Ausschlusses gibt, Barrieren fortbestehen und ein inklusives Selbstverständnis keineswegs überall im System vorherrscht, sondern als Entwicklungsaufgabe inklusiver Schulentwicklung immer wieder von den Kollegien aufgegriffen werden muss. Aus dem Umsetzungsbericht wird im positiven Sinne deutlich, dass Vereinbarungen aus dem Konsens abgearbeitet und insbesondere Weichen in Bezug auf die konzeptionelle Qualitätsentwicklung des inklusiven Schulsystems gestellt wurden. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass mit den neuen Konzepten wie etwa der etablierten Entwicklungsdiagnostik die Anforderungen an das pädagogische Personal wachsen. Qualität erfordert Kapazität und Professionalität, also mindestens auskömmliche Ressourcen im Hinblick auf ausreichendes und fachlich einschlägiges, also auf hohem Niveau qualifiziertes Personal. Die Personalentwicklung konnte mit der konzeptuellen Qualitätsentwicklung nicht mithalten, zudem ist der Anteil an Kindern mit Förderbedarf gestiegen (Förderquoten LSV und GE). Wenn auf diese Weise die Anforderungen zunehmen (weil die Qualitätsansprüche steigen und die Zahl von Schüler:innen mit besonderem Unterstützungsbedarf größer wird), das Personal aber nicht mehr wird und zudem möglicherweise noch zu größeren Anteilen nicht einschlägig und/oder nicht vollständig qualifiziert ist, wächst der Druck auf die Praxis. Insbesondere die **Anhörungen** machen deutlich, dass sich unter den Stakeholdern eine Sorge um die eigene Belastungs- und Leistungsfähigkeit und um das Wohlbefinden und die ausreichende individuelle Förderung der ihnen anvertrauten Schüler:innen ausbreiten.

g. Ganztagschule und Schulstandortplanung

In der Phase des bundesweiten Ausbaus der Ganztagschule in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts wurde in Bremen der Schwerpunkt – im Unterschied zu anderen Bundesländern – insbesondere im Primarbereich auf die gebundene Form gelegt, die potenziell größere pädagogische Entwicklungschancen für einen rhythmisierten Ganztag bietet. Dies führte zu einer Konzentration auf eine geringere Anzahl an Standorten mit Ganztagsangebot, wenngleich der Anteil der Schüler:innen im Ganztag etwa dem Bundesdurchschnitt entsprach. Allerdings wurden in der zweiten Dekade ab 2011/12 kaum noch gebundene, sondern fast nur noch offene Ganztagschulen eingerichtet. In der Expertise zur Ganztagschulentwicklung in der Evaluation des ersten **Schulkonsenses** wurde dies als „Wechsel in der Ganztagschullandschaft Bremens“ (Sauerwein et al., 2019, 172) bezeichnet. Die Entwicklung wurde dort auf der Grundlage einer bundeslandspezifischen Sonderauswertung von Daten der Studie zur Entwicklung der Ganztagschule (StEG), an der in Bremen zum überwiegenden Teil gebundene Ganztagsgrundschulen teilgenommen hatten, im Bundesvergleich als insgesamt positiv bewertet (Sauerwein et al., 2019, 175).

Die seinerzeit in der Bürgerschaft vertretenen Parteien verpflichteten sich im Schulkonsens 2018 auf einen weiteren Ausbau ganztagsschulischer Angebote. Allen Schulen sollte ein Entwicklungspfad zur Ganztagschule aufgezeigt werden. Die gebundene sollte der offenen Form von Ganztagschule vorgezogen werden, ohne dass sie im Schulkonsens grundsätzlich als Option ausgeschlossen wurde. Die Öffnung zu außerschulischen Kooperationspartnern sollte konzeptionell und strukturell gestärkt wer-

den, wobei dies insbesondere auf die individuelle Leistungs- und Begabungsförderung einzahlen sollte. Auch wurde im Schulkonsens 2018 darauf hingewiesen, dass eine angemessene Ressourcenzuweisung den Ausbau flankieren müsste. Besondere Erwähnung fand in diesem Zusammenhang – zu einem Zeitpunkt, an dem der Rechtsanspruch auf ein Ganztagsangebot in der Primarstufe noch nicht auf Bundesebene formuliert worden war – der Entwicklungsbedarf der Sekundarstufe I.

Der **Umsetzungsbericht** zum Thema Ganztag und Schulstandortplanung zeichnet den seitherigen Aufwuchs von Ganztagsstandorten nach. Die Zahl der Ganztagssschulen stieg von 2019 bis 2024 von 96 auf 106. Entsprechend hat auch die Anzahl der Schüler:innen im Ganztag um 20% zugenommen. In der Primarstufe nutzt etwa die Hälfte der Schüler:innen das Ganztagsangebot, in der Sekundarstufe gut ein Drittel. Beschrieben wird, dass der Schwerpunkt des Ausbaus nach dem erneuerten Schulkonsens 2018 auf der Umwandlung von offenen in gebundene Ganztagsgrundschulen lag. Insbesondere in der Stadtgemeinde Bremen wurde der Entwicklungspfad (wieder) auf die gebundene Form ausgerichtet, und es wurden einige neue Grundschulstandorte mit Ganztagsangeboten ausgestattet. Insgesamt wurden im Land Bremen im Beobachtungszeitraum 20 neue Ganztagsstandorte eingerichtet, davon 18 Grundschulen (13 in gebundener Form) und zwei teilgebundene Oberschulen. Zudem wurden zwei bereits existierende offene Grundschulstandorte in gebundene umgewandelt. Die Ausbaustrategie der Stadtgemeinde Bremerhaven weicht von der Stadtgemeinde Bremen ab. In Bremerhaven werden zunächst – mit einer potenziellen Entwicklungsperspektive zur gebundenen Form – Horte in offene Ganztagsgrundschulen umgewandelt. Der Umsetzungsbericht erläutert, wie die Bundesmittel, mit denen die aufgrund des Rechtsanspruchs notwendigen Investitionen im Ganztagsausbau gefördert werden, abgerufen und im Rahmen eines landeseigenen Finanzierungsprogramms zwischen den beiden Stadtgemeinden verteilt wurden. Da entsprechende Daten und Analysen bislang noch fehlen, kann über die Wirksamkeit des Ganztags in Bezug auf Leistung und Bildungsgerechtigkeit keine Aussage getroffen werden. Im Umsetzungsbericht wird darauf hingewiesen, dass die bundesdeutsche Ganztagschulforschung in Bezug auf solche Effekte eher skeptisch ist. Dennoch wird davon ausgegangen, dass durch den Möglichkeitsraum für individuelle Förderung und Teilhabe, der im Ganztag potenziell eröffnet würde, und die Rhythmisierung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten entsprechende Effekte in Bremen zu erwarten wären. Der Umsetzungsbericht resümiert die bundeslandspezifische Entwicklung des Ganztags als Erfolgsgeschichte, sieht aber im Aufwuchs von Angeboten in der Sekundarstufe noch eine Entwicklungsaufgabe. Die Entwicklung soll von einer in 2025 erarbeiteten Ganztagsgesamtstrategie flankiert werden, in der auch die Ressourcenzuweisung angepasst worden sei. Darüber hinaus seien feste Kooperationsstrukturen zu etablieren und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern müsse verbessert werden.

Die Einschätzungen der Stakeholder zur Ganztagsentwicklung in den **Anhörungen** fällt kritischer aus, als es die positive Entwicklungsbilanz des Umsetzungsberichts erwarten lässt. Dabei fällt positiv auf, dass sich die verschiedenen Akteursgruppen für eine Ausweitung ganztägiger Angebote aussprechen und ein fakultatives, also nicht-verpflichtendes Ganztagsangebot für sinnvoll erachten, wenn es pädagogisch ausgewogen gestaltet ist. Die Elternvertreter:innen betonen, dass beide Ganztagsformen parallel angeboten werden sollten, um auf die Bedürfnisse der Eltern passgenau

eingehen zu können. Dem gebundenen Ganzttag wird von den allermeisten befragten Gruppen ein höheres pädagogisches Potenzial zugesprochen als der offenen Form. Der offene Ganzttag würde in manchen Schulen – pädagogisch ambitionslos – zu einer reinen Aufbewahrung der Kinder und einem an den Vormittag additiv angefügten Minimalangebot führen. Zugleich wird von Erfahrungen berichtet, denen zufolge mit der Ganzttagsschule soziale Bildungsprozesse befördert werden könnten und dass auch die Inklusion, Begabungsförderung und insbesondere Kinder aus (bildungs-)benachteiligten Quartieren vom Ganzttag profitierten. An einigen Stellen wird betont, wie wichtig die Öffnung der Ganzttagsschule in den Stadtteil hinein und zu zivilgesellschaftlichen Akteur:innen im Sozialraum sei (Vereine, Institutionen, Initiativen).

Auf der Grundlage dieses erkennbaren gemeinsamen positiven Orientierungs- und Erwartungshorizonts eines guten Ganztags werden in den verschiedenen Anhörungen unterschiedliche Kritikpunkte in Bezug auf dessen praktische Umsetzung formuliert. Auch hier nimmt die Kritik an fehlenden personellen und auch baulich-infrastrukturellen Ressourcen einen großen Raum ein. Des Weiteren wird die Qualität des Mittagessens bemängelt. In diesem Zusammenhang wird auch das intransparente Verfahren der Auswahl von Caterern durch die Behörde in Frage gestellt. Von Lehrer:innen, pädagogischen Mitarbeiter:innen und den Schüler:innen wird die Belastung durch den Ganzttag am Gymnasium hervorgehoben, wo zu viel Unterricht am Nachmittag stattfinden würde. Die Schüler:innen monieren außerdem, dass der Ganzttag – auch wenn er für viele ein Schutzraum sei – durchaus Freiheiten einschränken würde. Die Schüler:innen bemängeln den Zustand der Schultoiletten, fehlende Pausenräume und nicht genügend Pausen (vor allem im unterrichtslastigen gymnasialen Ganzttag) und merken zudem an, dass manchmal noch Hausaufgaben nach der Schule zu erledigen seien. Bei aller Kritik werden von den Schüler:innen aber auch positive Beispiele von Schüler:innen über Angebote an bestimmten Ganzttagsschulen berichtet.

Kontrastiert man den Umsetzungsbericht mit den Einlassungen der Stakeholder zum Thema Ganzttag in den Anhörungen wird deutlich, dass von letzteren neben den fehlenden inneren Ressourcen die Qualität eines gut ausgestalteten Ganztags in verschiedenen Hinsichten diskutiert wird. Informationen über die Personalstruktur und einen entsprechenden Aufwuchs des Personals im Ganzttag fehlen stattdessen im Umsetzungsbericht genauso wie Auskünfte über Bemühungen in der Qualitätsentwicklung. Es finden sich dort im Abschnitt 2.3 „Qualitative Entwicklungen und Trends“ Annahmen über erwartete positive Wirkungen des Ganztags, aber keine belastbaren Ausführungen darüber, wie durch die Bildungsadministration und die außerschulischen Unterstützungsstrukturen die Qualitätsentwicklung des Ganztags gefördert wird. Vor dem Hintergrund, dass im LIS die Serviceagentur gantztägig lernen angesiedelt ist, die Bremische Schulen in ihrer Ganzttagsentwicklung berät und begleitet, und es damit durchaus Unterstützungsstrukturen gibt, ist diese Darstellung überraschend. Sie deutet darauf hin, dass die Entwicklung des Ganztags in Bremen über den Umsetzungsbericht nahezu ausschließlich mit Blick auf den Ausbau von Standorten und die strukturelle Ausbaustrategie dargestellt wird und andere wichtige Aspekte keine Berücksichtigung finden. Neben einer angemessenen materiellen, personellen und finanziellen Ausstattung des Ganztags wäre im Hinblick auf die Zukunft zu fragen, wie die Einbettung von Schule als Institution im und für den Sozialraum bzw. Stadtteil verbessert werden könnte. Darüber hinaus könnten sich die Bemühungen darauf richten, wie innerschulisch Konzepte und Programme eines anregenden Angebots über den Unterricht und

den engeren Schulraum hinaus gerade auch in den offenen Ganztagschulen entwickelt werden können. Der Ausbau von ‚Ganztag im Quartier‘ sollte bevorzugt in benachteiligten Stadtteilen erfolgen und über die Primarstufe hinausgehen.

h. Basiskompetenzen und Erreichen der Mindeststandards

Der **Schulkonsens** 2018 griff die anhaltend schwachen Kompetenzwerte im Land Bremen als zentrale Herausforderung auf. Im Mittelpunkt stand das Ziel, den Anteil der Schüler:innen zu verringern, die Mindeststandards in den schulischen Basiskompetenzen verfehlen, und zugleich den Anteil derjenigen zu erhöhen, die Regel- oder Optimalstandards erreichen. Besonderes Gewicht lag auf Schüler:innen in sozialen Risikolagen, mit Migrationsbiografie oder mit zusätzlichem Förderbedarf, da diese Gruppen überdurchschnittlich häufig von schwachen Kompetenzwerten betroffen sind. Ergänzend zu VERA 3 und VERA 8 wurde ab dem Schuljahr 2018/19 eine Lernausgangslagenerhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 5 eingeführt, die perspektivisch zu einem Instrument der Lernentwicklungsdiagnostik weiterentwickelt werden sollte.

Der vorliegende **Umsetzungsbericht** erörtert, dass für Bremen seit 2018 verschiedene diagnostische Verfahren und Förderprogramme ausgebaut wurden. Neben der Teilnahme an den IQB-Bildungstrends wurden landesspezifische Verfahren wie LALE 5 und LALE 7, KESS in Bremerhaven sowie weitere individualdiagnostische Instrumente eingesetzt. Gleichzeitig wurden Programme zur Förderung von Basiskompetenzen weiterentwickelt, insbesondere das Bremer Leseband zur Leseflüssigkeit und das Landesprogramm Mathematik mit dem Schwerpunkt „Mathe sicher können“ (MSK).

Die Ergebnisse der IQB-Bildungstrends zeigen jedoch weiterhin erheblichen Handlungsbedarf. In der Sekundarstufe I zeigen sich im Bildungstrend 2022 im Fach Deutsch in allen drei getesteten Bereichen (Lesen, Zuhören und Orthografie) deutliche Rückgänge, die sich signifikant vom Bundesdurchschnitt unterscheiden. Bremen (Punkte Mittelwert Lesen= 436; Punkte Mittelwert Zuhören = 415; Punkte Mittelwert Orthografie = 426) weist hier im Bundesvergleich (Punkte Mittelwert Lesen= 475; Punkte Mittelwert Zuhören = 456; Punkte Mittelwert Orthografie = 469) besonders schwache Ergebnisse auf. In allen Kompetenzbereichen stieg der Anteil der Schüler:innen, die die Mindeststandards nicht erreichen. Besonders ausgeprägt ist dies im Zuhören, wo inzwischen 29,2 % (ESA) bzw. 49,0% (MSA) der Schüler:innen unter den Mindeststandards liegen.

Für das Fach Englisch zeigen die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2022 im Vergleich zu 2015 eine positive Entwicklung. Hierbei konnten die Anteile der Schüler:innen, die die Mindeststandards für den MSA im Lese- und Hörverstehen verfehlen, deutlich gesenkt werden. So stiegen die Mittelwerte sowohl im Leseverstehen (+32 Punkte) als auch im Hörverstehen (+25 Punkte). Gleichzeitig verringerte sich der Anteil der Schüler:innen, die die Mindeststandards nicht erreichen. Beim ESA-Mindeststandard sank dieser im Leseverstehen auf 10,1 % (-2,2 Prozentpunkte) und im Hörverstehen auf 2,8 % (-0,2 Prozentpunkte). Auch beim MSA-Mindeststandard zeigen sich, sogar statistisch signifikant zum bundesdeutschen Mittelwert, Rückgänge auf 28,7 % (-8,9 Prozentpunkte) im Leseverstehen beziehungsweise 15,2 % (-7,1 Prozentpunkte) im Hörverstehen.

Für Mathematik und die Naturwissenschaften zeigt der Bildungstrend 2024 hingegen erneut negative Entwicklungen, die sowohl bundesweit als auch in Bremen sichtbar sind. In Bremen sank der Mittelwert in Mathematik bei allen Schüler:innen auf 436 Punkte und damit um 24 Punkte gegenüber 2018. Auch in den Naturwissenschaften gingen die Leistungen im Fachwissen deutlich zurück, beispielsweise in Biologie auf 443 Punkte (–31 Punkte), in Chemie auf 438 Punkte (–28 Punkte) und in Physik auf 439 Punkte (–35 Punkte). Die erreichten Werte unterscheiden sich statistisch signifikant vom bundesdeutschen Mittelwert. Gleichzeitig erreichten weniger Schüler:innen die Mindeststandards. In Mathematik verfehlten 2022 bereits 48,7 % der Schüler:innen den MSA-Mindeststandard, bundesweit lag der Anteil bei 34,1 %. Bei der Bewertung dieser Befunde ist zu berücksichtigen, dass sich die soziale und zugewanderungsbezogene Zusammensetzung der Schüler:innenschaft in Bremen besonders stark verändert hat. Die adjustierten Leistungswerte fallen in mehreren Bereichen günstiger aus und zeigen, dass ein erheblicher Teil der schwachen Ergebnisse mit der Schüler:innen-Komposition zusammenhängt.

Die seit 2018 eingeführten und ausgebauten Förderprogramme setzen an den im Schulkonsens benannten Herausforderungen an. Das Leseland wird seit 2024 landesweit eingeführt und weist nach ersten Befragungen des IQHBs eine hohe Akzeptanz und positive Bewertung beim schulischen Personal auf; belastbare Wirkungsanalysen werden erst nach Vorliegen weiterer Daten möglich sein.

Das Landesprogramm Mathematik bündelt bestehende und neue Maßnahmen zu einer gemeinsamen Strategie von der vorschulischen Bildung bis in die Sekundarstufe. Das Programm „Mathe sicher können“ (MSK) adressiert Basiskompetenzen durch gezielte Förderung in kleinen Gruppen. Für dieses Programm liegen Hinweise auf positive Wirkungen vor, da geförderte Schüler:innen in einer Evaluation höhere Lernzuwächse erzielten als Vergleichsgruppen. Die durchschnittliche Leistung aller Kinder stieg von 28,27 Punkten im Vortest auf 36,94 Punkte im Nachtest, blieb damit jedoch weiterhin unter der curricular angestrebten Schwelle von 41 Punkten. Von den 945 Schüler:innen an Schulen mit dem MSK- Programm nahmen 305 Kinder (32 %) an den Fördergruppen teil. Die geförderten Schüler:innen erzielten dabei besonders deutliche Lernfortschritte. Ihre Leistungen verbesserten sich von 19,08 auf 31,38 Punkte, was einem Lernzuwachs von 12,3 Punkten (Effektstärke $d = 0,79$) entspricht. Auch im Vergleich zu geförderten Kindern an Schulen ohne MSK-Programm zeigte sich ein größerer Leistungsanstieg, da sich diese Gruppe von 19,81 auf 28,99 Punkte verbesserte (Differenz 9,18 Punkte; $d = 0,64$). Insgesamt verringerte sich die Leistungslücke zwischen den MSK-geförderten Schüler:innen und dem Durchschnitt der Oberschulen, auch wenn sie nicht vollständig geschlossen werden konnte.

Insgesamt zeigt sich, dass die im Schulkonsens vorgesehenen Maßnahmen zur Diagnose und Förderung von Basiskompetenzen aufgenommen und weiterentwickelt wurden. Gleichzeitig ist das zentrale Ziel, den Anteil der Schüler:innen unterhalb der Mindeststandards deutlich zu senken, bislang nicht in allen untersuchten Fächern erkennbar erreicht. Die IQB-Befunde zeigen weiterhin Leistungsrückstände. Seit dem Schuljahr 2020/21 haben Schulen in Bremerhaven die Möglichkeit, an der Lernstandserhebung KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) teilzunehmen. Die Ergebnisse zeigen deutliche Lernfortschritte der Schüler:innen in den Bereichen Leseverständnis und Mathematik.

Im ersten Längsschnitt steigerten sich die Leistungen innerhalb von zwei Jahren im Leseverständnis von 102 auf 134 Punkte und in Mathematik von 100 auf 122 Punkte und näherten sich damit den Referenzwerten der Hamburger KESS-Studie deutlich an. Die Lernzuwächse lagen mit Effektstärken von $d = 1,24$ im Lesen und $d = 1,13$ in Mathematik über den erwarteten Entwicklungen. Besonders hohe Fortschritte zeigten mehrsprachig aufwachsende Schüler:innen sowie Mädchen, die vor allem in Mathematik ihren anfänglichen Rückstand deutlich verringern konnten. Auch im zweiten Längsschnitt erzielten die Lernfortschritte positive Ergebnisse, insbesondere in Mathematik, wo die Zuwächse rechnerisch etwa zwei Lernjahren entsprachen. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Bremerhavener Oberschulen bestehende Lernrückstände durch gezielte Fördermaßnahmen deutlich reduzieren konnten.

Die Rückmeldungen der Stakeholder aus den *Anhörungen* bestätigen weitgehend die im Schulkonsens beschriebenen Herausforderungen im Bereich der Basiskompetenzen und der individuellen Förderung. Lehrer:innen schildern, dass ein wachsender Anteil der Schüler:innen in Klasse 5 grundlegende Kompetenzen wie leserliches Schreiben, Rechtschreibung oder einfache mathematische Verfahren nicht sicher beherrsche. Auch Schulsozialarbeiter:innen, pädagogisches Personal und Schüler:innen selbst nehmen große Unterschiede in den Lernständen wahr und betonen die Schwierigkeit, alle Kinder auf ein gemeinsames Niveau zu bringen.

Vor diesem Hintergrund werden Maßnahmen zur Förderung von Basiskompetenzen grundsätzlich positiv bewertet. Besonders häufig wird das Bremer Leseband genannt, das von Schulleitungen und Teilen des schulischen Personals als sinnvoll und notwendig beschrieben wird. Gleichzeitig weisen Lehrer:innen darauf hin, dass zusätzliche Förderzeiten häufig zulasten anderer Unterrichtsfächer organisiert werden müssten. Auch weitere Förderangebote wie Förderkurse, Studienstunden, Peer-to-peer-Angebote oder Nachhilfe werden erwähnt, allerdings häufig als nicht ausreichend oder stark von einzelnen Schulen und Lehrer:innen abhängig beschrieben.

Lehrer:innen, Schulpsycholog:innen und Schulsozialarbeiter:innen weisen darauf hin, dass Förderangebote aufgrund fehlender personeller Ressourcen teilweise gekürzt oder nicht fortgeführt würden, obwohl die Bedarfe steigen. Besonders im Bereich der Lese- Rechtschreibförderung wird darauf verwiesen, dass fehlende schulische Unterstützung zunehmend auf den privaten Markt verlagert werde und dadurch soziale Ungleichheiten verstärkt würden. Eltern äußern zudem den Eindruck, dass Fördermaßnahmen aus der Corona-Zeit, etwa Ferienangebote oder Lerncamps, inzwischen wieder zurückgefahren wurden, obwohl deren Nutzen positiv wahrgenommen worden sei.

Insgesamt zeigen die Rückmeldungen, dass die im Schulkonsens formulierten Ziele einer stärkeren individuellen Förderung und Verbesserung der Basiskompetenzen von den Stakeholdern weiterhin als zentral angesehen werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass viele der bestehenden Fördermaßnahmen aus Sicht der Beteiligten bislang nicht ausreichen, um die zunehmenden Leistungsunterschiede und Förderbedarfe nachhaltig aufzufangen.

Die Gegenüberstellung der behördlichen Berichte und der schulpraktischen Rückmeldungen zeigt auch im Bereich der Basiskompetenzen und Mindeststandards ein differenziertes Bild, das sowohl Hinweise auf wirksame Förderansätze als auch auf

persistente strukturelle Herausforderungen enthält. Positiv hervorzuheben sind zunächst die Entwicklungen im Fach Englisch, in dem der Anteil der Schüler:innen unterhalb des Mindeststandards deutlich reduziert werden konnte. Auch spezifische Fördermaßnahmen wie das landesweit implementierte Bremer Leseband erfahren nach den vorliegenden Rückmeldungen eine hohe Akzeptanz im schulischen Feld. Darüber hinaus weisen wissenschaftlich evaluierte Programme auf messbare Wirkungen gezielter Förderung hin. So konnten im Rahmen des Programms „Mathe sicher können“ Leistungsrückstände der teilnehmenden Schüler:innen nachweislich reduziert werden. Für das in Bremerhaven eingesetzte KESS-Verfahren werden ebenfalls deutliche Lernzuwächse berichtet, von denen insbesondere mehrsprachig aufwachsende Kinder sowie Mädchen profitierten.

Gleichzeitig verweisen die verfügbaren Befunde auf erhebliche Herausforderungen bei der Sicherung von Basiskompetenzen in zentralen Fächern. Die Ergebnisse der IQB-Bildungstrends zeigen in Deutsch und den Naturwissenschaften Kompetenzwerte weit unterhalb des Bundesdurchschnitts; im Fach Mathematik verfehlen inzwischen 48,7 Prozent der Schüler:innen den Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss. Ein relevanter Anteil dieser Leistungsunterschiede steht statistisch im Zusammenhang mit der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Schülerschaft und den damit verbundenen ungleichen Ausgangsbedingungen.

Die Rückmeldungen aus der Praxis korrespondieren mit diesen Befunden. Lehrer:innen berichten von zunehmenden Lernstandsunterschieden sowie von Defiziten in grundlegenden Kompetenzen, etwa im Bereich des Schreibens oder elementarer mathematischer Fertigkeiten beim Übergang in die fünfte Jahrgangsstufe. Zugleich wird auf strukturelle Begrenzungen bei der Förderung verwiesen. Seit dem letzten Konsens haben sich die Möglichkeiten zur Erfassung und Auswertung von Lernständen durch diagnostische Verfahren und datengestützte Instrumente weiter verbessert. Auch bei den daraus abgeleiteten Fördermaßnahmen sind punktuelle Fortschritte erkennbar. Perspektivisch erscheint es jedoch sinnvoll, den Schwerpunkt stärker auf die Umsetzung und Verstetigung wirksamer Förderreaktionen zu legen, um festgestellte Lernrückstände nachhaltiger zu reduzieren.

i. Sprachförderung

Im **Schulkonsens** von 2018 wird das Ziel formuliert, Sprachförderung auszuweiten und durchgängig zu gestalten. Um dies zu erreichen, sollen verbindliche Sprachstandsfeststellungen früher als bisher durchgeführt und soll gerade jüngst zugewanderten Kindern und Jugendlichen Unterstützung angeboten werden.

Überdies soll eine wissenschaftliche Expertise zur Entwicklung neuer Instrumente in Auftrag geben werden, deren bundesweite Vereinheitlichung als Ziel ausgewiesen wird. Schließlich sollen auch Eltern verstärkt in die Verantwortung einbezogen werden.

Von den genannten Themenbereichen fokussiert der **Umsetzungsbericht** insbesondere die vorschulische und schulische Sprachtestung und -förderung. Als rahmende Steuerungsmaßnahmen für die im Umsetzungsbericht aufgeführten Teilbereiche wird das

im Februar 2026 erlassene Qualitätsmodul Sprachbildung im Landesrahmen Schulqualität hervorgehoben, welches das Sprachbildungskonzept von 2013 ergänzt und aktualisiert. Einen curricularen und fachsprachlichen Rahmen zur frühen Sprachförderung im Verbund von Primar- und Elementarbildung stellen außerdem der im Schuljahr 2025/26 erlassene Bildungsplan 0-10 Jahre und der darin enthaltene Bildungsplan Sprachliche Bildung/Deutsch dar. In den jeweiligen Fortbildungsinstituten in Bremen und Bremerhaven werden hierzu gemeinsame Fortbildungen für Schulen und Kitas angeboten. Das im Juni 2022 in der Bildungsdeputation vorgestellte Strategiepapier für durchgängige Sprachbildung ist darüber hinaus bislang aufgrund begrenzter Ressourcen nur in Ansätzen in die Umsetzung gegangen, wird jedoch in der Offensive für mehr Bildungsqualität des Senators (SKB, 2026) aufgegriffen. Zur Konzentration auf eine frühe Sprachförderung wurde überdies das Referat „Frühkindliche Bildung – Grundschule – Ganztage“ im Jahr 2023 in der Personal- und Organisationsstruktur des LIS eingerichtet.

Hinsichtlich der Zielsetzung, vorschulische und schulische Sprachförderung auszuweiten und früher, verbindlicher sowie durchgängig zu gestalten, wurden diverse Maßnahmen ergriffen. Im Bereich der Elementarbildung wurde hierzu 2021 das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren BaSiK zur alltagsintegrierten Sprachentwicklungsbeobachtung implementiert. Die Schulung und Begleitung von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ist in den beiden Stadtgemeinden unterschiedlich verankert. Im Jahr 2022 hat das IQHB erstmalig eine vorgezogene Testung der Kinder ohne Kitaplatz durchgeführt, sodass diese Kinder ein Jahr vor der Einschulung in die Kita aufgenommen und gezielt gefördert werden können. Das im Sommer 2025 gestartete kommunale Bremer Programm „Sprach-Kita 2.0“ führt das „Bundesprogramm Sprach-Kitas“ von 2016 fort. Die Förderung der sprachlichen Entwicklung von Kindern soll durch eine zusätzliche praxisorientierte Unterstützung der Fachkräfte vor Ort erfolgen.

Im Bereich der Primarbildung wird seit Mai 2022 das Bremer Screening für Lesen und Rechtschreiben (BSLR) jährlich mit allen Kindern der 2. Jahrgangsstufen durchgeführt. Schulen können die Ergebnisse automatisiert generieren, das IQHB wertet zudem die Ergebnisse in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben für das Bildungsmonitoring aus. Die Stadtgemeinde Bremerhaven nutzt das BSLR nicht. Ebenfalls 2022 wurde landesweit das Programm „Bremer Leseband“ beschlossen. Es sieht eine tägliche unterrichtliche Lesezeit von mind. 25 Minuten mit erprobtem Material vor. Gegenwärtig wird das Programm fachlich unterstützt durch Sprachberater:innen implementiert und im Schulwesen verbreitet.

Besondere Aufmerksamkeit widmet der Umsetzungsbericht im Übergang von der Kita in die Grundschule dem Testinstrument PRIMO, der den „Cito-Sprachtest“ abgelöst hat. Das Instrument sieht Tests im Alter von 4 und ca. 6 Jahren vor. Es werden die sprachlichen Kompetenzen zur Schulfähigkeit überprüft. Die vorliegenden Daten umfassen für die Stadtgemeinde Bremen die Testungen der Jahre 2021-2024, für die Stadtgemeinde Bremerhaven das Jahr 2024. In der Stadtgemeinde Bremen wurden im Untersuchungszeitraum vorschulisch durchschnittlich 5656 Kinder getestet, die Förderquote lag hier durchschnittlich bei 47,5 %. In Bremerhaven waren dies im Jahr 2024 1.033 Kinder, die Förderquote lag bei 65,23 % (Vorjahr: 62,01 %). Bei einem festgestellten Sprachförderbedarf schließt vorschulische Sprachförderung im Rahmen

des 2022 neu aufgesetzten Landesprogramms „Kita-Brückenjahr“ an. Im schulischen Bereich wird PRIMO seit dem Schuljahr 2021 in einer Vollerhebung durchgeführt. Im Durchschnitt des Untersuchungszeitraumes waren dies in Bremen 4733 Kinder, die Förderquote liegt hier durchschnittlich bei 37,9 %. In Bremerhaven wurden 2024 1.137 Kinder getestet, die Förderquote liegt bei 62,01 %. Damit ist zwischen den zwei Messungen in Bremen 2024 insgesamt eine Verringerung der Förderbedarfe zu erkennen. Allerdings fallen Schüler:innen in schulischen Tests auf, die dies in vorschulischen Tests nicht taten. In Bremerhaven können die Daten nicht in Bezug gesetzt werden. Laut Umsetzungsbericht verdeutlichen die Ergebnisse der PRIMO-Testungen die Notwendigkeit einer weiterhin differenzierten und systematischen vorschulischen und schulischen Sprachförderung. Darauf lässt auch der Vergleich von Testzahlen zwischen den beiden PRIMO-Testungen vorschulisch und schulisch schließen, die keine Verbesserung der Sprachfähigkeiten derselben Kohorte von 2023 nach 2024 durch anschließende Förderung indizieren (35% der Schüler:innen haben zu beiden Zeitpunkten einen Förderbedarf, 10% haben jeweils zu einem der beiden Zeitpunkte einen). Nicht zuletzt verweist der Umsetzungsbericht auf die hohen Sprachförderquoten in sozial benachteiligten Stadtteilen.

Hinsichtlich der Zielsetzung, die Förderung von jüngst zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu verstärken, wird insbesondere auf die Vorkurse und Willkommenschulen verwiesen. Gegenwärtig gibt es 120 Vorkurse mit 2026 (gegenwärtig nicht ganz ausgeschöpften) Plätzen an allgemeinbildenden Schulen in Bremen. Ein nicht unerheblicher Teil der Schüler:innen besucht den Vorkurs länger als ein Schuljahr aufgrund der Nachwirkungen von Corona und eines Mangels an freien Plätzen in den anschließenden Regelklassen. In Bremerhaven besteht ergänzend zu den schulischen Sprachförderformaten in Bremen eine sogenannte Unterstützungsgruppe für zugewanderte Schüler:innen der Jahrgangsstufen 5 bis 10. Ab 2022 wurden ergänzend vier Willkommenschulen in Bremen eingerichtet (zur Kritik an Willkommenschulen vgl. Kapitel 3a und 3f). Ziel ist, dass die Schüler:innen den Übergang in eine Regelschule der Sekundarstufe vollziehen, beziehungsweise ohne Zeitverlust einen Schulabschluss erwerben. In der Stadtgemeinde Bremerhaven bilden Willkommenskurse den Einstieg in die schulische Sprachförderung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die das Alter von 16 Jahren noch nicht erreicht haben.

Hinsichtlich der Zielsetzung der Förderung der Fertigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch mit dem Ziel, dem Regelunterricht folgen zu können, wird im Umsetzungsbericht weiterer Handlungsbedarf signalisiert. Sprachberater:innen an allen Schulen und ein schuleigenes Sprachbildungskonzept sind einerseits verpflichtend, scheinen aber nicht überall umgesetzt zu sein. Auch der Ausbau von Schulungen und Fortbildungen von Lehr- und Förderkräften wird als Handlungsfeld ausgewiesen.

Hinsichtlich der Zielsetzung einer wissenschaftlichen Expertise zur Entwicklung von Instrumenten der Sprachförderung verweist der Umsetzungsbericht auf eine zum Frühjahr 2026 zu erwartende Expertise zu schulischen Sprachbildungsangeboten in der Stadt Bremerhaven. Wie bereits im Evaluationsbericht von 2018 erwähnt, ist eine solche Expertise zur Professionalisierung der Förderpraxis dringend notwendig.

In Bezug auf die Zielsetzung, auf Bundesebene eine Vereinheitlichung von Instrumenten der Sprachförderung über alle Bundesländer zu erreichen, gehen aus dem Umsetzungsbericht keine unternommenen Aktivitäten hervor.

Die Zielsetzung verstärkt auch die Eltern in die Sprachförderung einzubeziehen wird zwar im Umsetzungsbericht erwähnt, worin entsprechende Maßnahmen bestünden, bleibt allerdings unklar.

Insgesamt wird das Thema Sprachförderung in den **Anhörungen** als hochgradig relevant eingeschätzt. Die Herausforderung für die Gestaltung angemessener Lernsituationen besteht hierbei darin, dass Deutsch einerseits als Verkehrssprache im Unterricht als unerlässlich begriffen wird, dass andererseits Möglichkeiten der Herstellung von Teilhabe auch mit der Anerkennung und Einbeziehung von Herkunftssprachen einhergehen können.

Nicht zu allen Themen im Bereich der vorschulischen und schulischen Sprachförderung sowie deren auszuweitender, früherer, verbindlicherer und durchgängiger Gestaltung wurde in den Anhörungen gesprochen. In der Elementarbildung wurde vielfach die Forderung nach einem verpflichtenden Kita-Jahr oder einer Vorschule zur Sprachförderung artikuliert. Im Primarbereich findet das Leseband insgesamt bei allen Beteiligten starken Zuspruch über mehrere Anhörungen hinweg. Es steht allerdings in Konkurrenz zu anderem Unterricht, der hierfür ausfallen muss. Auch die PRIMO-Testung wurde thematisiert, insofern sie an sich gutgeheißen wurde, bei kritischen Testergebnissen dann aber keine Ressource zur Förderung bereitstand. Hinsichtlich der Sprachdiagnostik wird in der Diskussion des pädagogischen Personals überdies aufgeworfen, dass der Erhebungsbogen des diagnostischen Instruments Komplexität keine eindeutigen Aussagen dazu zuließe, auf welchem fachlichen Stand sich ein Kind in einzelnen Teilbereichen befindet. Eine Lehrkraft berichtet teils über externe Sprachförderung (4 Stunden pro Woche), eine andere von DaZ-Kursen an ihrer Schule, die wieder abgeschafft wurden, weil Eltern diese stigmatisierend fanden. Lehrer:innen signalisieren, dass das Bewusstsein über mögliche Sprachförderangebote noch nicht überall vorhanden sei aber als steigend wahrgenommen werde. Die Sensibilität für die Sprachbarrieren und die Herausforderungen für die Schüler:innen sei gewachsen. Schließlich wurde in der Anhörung mit den Lehrer:innen die Tendenz festgestellt, klassischen Fremdsprachenunterricht zugunsten von DaZ abzubauen. So wurde Deutschförderung als Alternative zur 2. Fremdsprache in der Sek 1 aufgeworfen. Die Anforderung, zwei Sprachen zu lernen, wurde als Überforderung angesehen. Lehrer:innen plädieren auch für weniger Englischunterricht in der Grundschule zugunsten von DaZ-Unterricht. In Bezug auf die Förderung von jüngst zugewanderten Kindern und Jugendlichen zeigt sich die Spannung, dass sich Lehrer:innen einerseits vielfach überfordert fühlen, ihnen passfähige Bildungsangebote zu machen, die ihnen das Lernen ermöglichen könnten und dass andererseits ihre sprachliche und soziale Inklusion v.a. im Regelschulunterricht zu bewerkstelligen ist und nicht in separierenden Arrangements. Dies zeigt sich in den Anhörungen an verschiedenen Stellen. Die Schüler:innen befürworten die direkte Einbindung von jüngst zugewanderten Mitschüler:innen in Regelschulklassen, erkennen aber auch, dass der fachliche Unterricht es oft aus sprachlichen Gründen nicht leisten kann, sie teilhaben zu lassen. Die Folgen dieses Umstandes auch für die Leistungsentwicklung wurde in der Anhörung der pädagogischen Mitarbeitenden

thematisiert: Aufgrund des Rechtschreib-Fehlerindex würden den betreffenden Schüler:innen zwei Notenpunkte in jeder Klausur abgezogen, auch mündliche Noten hingen z.T. von sprachlicher Korrektheit ab. Eine noch geringe sprachliche Souveränität im Deutschen sorgt also scheinbar dafür, dass sie hinter ihrem tatsächlichen fachlichen Leistungsvermögen zurückbleiben. Willkommensschulen und Vorkurse scheinen den Äußerungen einiger Eltern und Lehrer:innen zufolge eine Alternative darzustellen, etwa weil dort eine intensivere Betreuung der spezifischen Bedarfe möglich sei. Zugleich wird von verschiedenen Akteur:innen die separierende Wirkung von Willkommensschulen thematisiert, die nicht zum inklusiven Anspruch des bremischen Schulsystems passen. Eine Lehrerin berichtet, dass ihre zugewanderten Schüler:innen daher lieber an der Regelschule sein wollen. Wann jedoch eine Integration in den Regelunterricht zielführend ist, scheint Gegenstand von Auseinandersetzungen. Die Arbeit in den Vorkursen wird aufgrund der ausgeprägten Vielfalt an Herkunftssprachen und ihrer unterschiedlichen Verhältnisse zur Zielsprache Deutsch als erhebliche didaktische Herausforderung gekennzeichnet. Ebenfalls wird kritisiert, dass nach zwei Jahren im Vorkurs kein Anrecht auf Sprachförderung mehr bestehe und dadurch der Abschluss vieler Schüler:innen gefährdet sei. Die Themen vereinheitlichter Instrumente zur Sprachförderung auf Bundesebene sowie einer wissenschaftlichen Expertise wurden in den Anhörungen nicht besprochen.

Mit Blick auf eine verstärkte Einbeziehung der Eltern wurde in der Anhörung mit den Vertreter:innen des Stadt Elternbeirats betont, dass eben auch Eltern oft über nur geringe Deutschkenntnisse verfügten und es folglich niedrigschwelliger Angebote bedürfe. Als hilfreich hat sich in dieser Hinsicht eine App erwiesen, die Übersetzungen in vielen Sprachen ermöglicht hat. In der Anhörung mit den pädagogischen Mitarbeitenden wird vielfach stark kritisiert, dass die Möglichkeit, auf Übersetzer:innen zurückzugreifen, gestrichen wurden.

Jenseits der thematischen Eingrenzung durch die Inhalte des Schulkonsenses wurde in mehreren Anhörungen intensiv über die Thematik der Nutzung von Herkunftssprachen angesichts des monolingualen Habitus der Schule diskutiert. Dabei wurde einerseits, etwa durch Vertreter:innen der Schulsozialarbeit, Mehrsprachigkeit als Ressource betrachtet, andererseits wird diese etwa in der Anhörung mit den Schüler:innen von Einzelnen an die Bedingung gekoppelt, dass auch alle Schüler:innen sich auf Deutsch im Unterricht beteiligen können sollten. Der tatsächliche Umgang mit Multilingualität scheint dabei unterschiedlich zu sein: Teilweise ist die Nutzung anderer Sprachen mitunter nicht durch Lehrer:innen erwünscht und wird im Unterricht unterbunden. Teilweise wird Deutsch als kleinster gemeinsamer Nenner positiv hervorgehoben, dabei aber andere Sprachen toleriert. Teilweise wird, so heißt es in der Anhörung mit den Schüler:innen, im Unterricht die Verwendung anderer Sprachen durch Lehrer:innen begrüßt, solange es sich nicht um Beleidigungen handelt, um sich z.B. etwas zu erklären. Mitunter sprechen Lehrer:innen auch selber in einer Fremdsprache, um etwas zu erklären. An einem Gymnasium wird auch das Angebot eines bilingualen Bildungsganges auf Englisch (englisch) in diesem Kontext diskutiert. Mehrere Stimmen in den Interviews mit Schüler:innen und Lehrer:innen plädieren angesichts der Herausforderung, neben den fachunterrichtlichen Inhalten auch die Verkehrssprache des Unterrichts zu lernen, für die Freiwilligkeit einer zweiten Fremdsprache bzw. schlagen vor, bei fehlender zweiter Fremdsprache eine Prüfung in der Herkunftsspra-

che ablegen zu können. Nicht zuletzt wurde durch Mitarbeitende des ReBuZ thematisiert, dass eine Sprachdiagnostik mitunter sehr herausforderungsreich ist, weil keine Instrumente zur Verfügung stehen, um zu erkennen, ob Sprachschwierigkeiten damit zu tun haben, dass Deutsch eine Fremdsprache darstellt, ob ein Kind eine Sprachstörung hat oder ob die Schwierigkeiten mit Fluchttraumata zusammenhängen. Oft wird nur Deutsch als Zweitsprache gefördert. Insgesamt wurde deutlich, dass unter den pädagogisch Verantwortlichen keine einheitliche professionelle Orientierung hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit herrscht.

Es ist erkennbar, dass seit 2018 verschiedene Maßnahmen initiiert worden sind, um eine frühere, ausgeweitete und verbindlichere Sprachförderung im Land Bremen herbeizuführen (BaSiK, Sprach-Kita 2.0, PRIMO, Testung ohne Kita-Platz). Insgesamt lag dabei der Schwerpunkt auf Sprachstandstestungen. In den Anhörungen wird dabei deutlich, dass diese zu selten auch in effektive Förderprogramme münden. Ein wichtiger Baustein war in dieser Hinsicht die Einführung des Lesebandes, die in den Anhörungen ausnahmslos positiv besprochen wurde. Der in den letzten Jahren erarbeitete Bildungsplan 0-10 stellt eine qualitativ hochwertige Grundlage für eine professionelle Kooperation zwischen Kitas, Grundschulen und Fortbildungsangeboten im Bereich der Sprachbildung dar. Diese Zusammenarbeit verläuft jedoch in der Praxis noch nicht hinreichend institutionalisiert und routinisiert.

Die eingerichteten Vorkurse und Willkommenschulen stellen insgesamt Instrumente dar, die jüngst zugewanderten Kindern und Jugendlichen eine erste Teilhabe an schulischer Bildung in Bremen ermöglichen. Aus Gründen gesellschaftlicher Integration sowie um ihre Lernpotentiale nicht in den genannten Formaten zu behindern, ist der Übergang in den Regelschulunterricht so früh es geht zu ermöglichen. Der frühe Übergang in eine Regelschule ist also zum einen sinnvoll, weil hier auch neben dem Unterricht in Alltagsgesprächen intensiver Deutsch gelernt werden kann, zum anderen, weil hier Kontakte zu nicht migrierten Mitschüler:innen aufgebaut werden können. In den Anhörungen deutet sich an, dass aus Sicht einiger Stakeholder während einer Phase starker Zuwanderung aus der Ukraine Schüler:innen zu früh in den Regelunterricht entlassen wurden, um freie Plätze für nachrückende Schüler:innen bereitstellen zu können. Insbesondere unter dem Anspruch eines inklusiven Schulsystems lässt sich die getrennte Beschulung von zugewanderten Schüler:innen in Vorklassen und Willkommenschulen als Problem verstehen.

Es wurde weder im Umsetzungsbericht noch in den Anhörungen deutlich, inwieweit sich der SKB die Formulierung des Schulkonsenses „Vereinheitlichung dieser Instrumente über alle Bundesländer“ zum Auftrag gemacht hat.

Hinsichtlich der Einbeziehung von Eltern ist die Berichtslage ungenau. Auch in den Anhörungen konnten hierzu keine Angaben gemacht werden bzw. wird ein Bedarf an niedrigschwelligen Angeboten zur Sprachförderung für Eltern artikuliert.

j. Berufliche Bildung und Werkschule

Im **Schulkonsens** von 2018 wird hervorgehoben, dass die berufliche Bildung in Bremen gut aufgestellt sei und für Schüler:innen vielfältige Angebote bereithalte, zu denen auch die Möglichkeit zähle, höherwertige Abschlüsse zu erzielen. Dem Werkschulbildungsgang komme dabei eine wichtige Funktion zu, wobei geprüft werden sollte, inwiefern er weiterentwickelt werden müsse und für Jugendliche mit Behinderung erweitert werden sollte. Verbessert werden müsse der technische Stand der beruflichen Schulen ebenso wie die bauliche Infrastruktur. Nicht zuletzt sollte die Ausstattung der beruflichen Schulen mit Schulsozialarbeit verbindlich geregelt und an das Niveau allgemeinbildender Schulen angeglichen werden.

Im **Umsetzungsbericht** des SKB zur beruflichen Bildung und der Werkschule wird festgehalten, dass das Land Bremen seit 2018 ein Reformpaket für die berufliche Bildung realisiert hat, das drei Handlungsfelder umfasst: die Weiterentwicklung des Bildungsgangs Werkschule, die Modernisierung der technischen und baulichen Infrastruktur sowie den Ausbau sozialpädagogischer Unterstützungsangebote.

Es wird berichtet, dass in der Stadtgemeinde Bremen die Grundstruktur des dreijährigen Bildungsgangs Werkschule beibehalten und mit einem Fokus auf inklusive Lernsettings mit differenzierten Angeboten, einer engen Kooperation zwischen Lehrer:innen und Sozialpädagog:innen weiterentwickelt wurde. In der Stadtgemeinde Bremerhaven wurde die Werkschule zum Schuljahr 2018/2019 neu eingeführt und zügig sowohl qualitativ, etwa über eine enge Verknüpfung von Sprachförderung und praktischem Lernen, als auch quantitativ ausgebaut. Der hohe Praxisanteil wird durch neu eingerichtete Werkstätten umgesetzt; gleichzeitig ist für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung ein Standortwechsel erforderlich und es bedarf weiterer Investitionen in die Werkstattinfrastruktur, die teilweise über das Startchancen-Programm finanziert werden.

Darüber hinaus wurden in den vergangenen Jahren, so ist den Ausführungen des Umsetzungsberichts des SKB zu entnehmen, technische und bauliche Investitionen vorgenommen, um die Ausstattungen auf aktuelle industrielle Standards und die Anforderungen neuer Ausbildungsordnungen abzustimmen sowie den Arbeits- und Gesundheitsschutz zu verbessern. Die Schulen melden mittlerweile jährlich ihren Investitionsbedarf, der nach klaren Kriterien (Arbeitsschutz, Prüfungsrelevanz, pädagogische Qualität) priorisiert werde. Insgesamt 6,416 Millionen Euro wurden zwischen 2019 und 2023 für die Erneuerung sicherheitsrelevanter Geräte, die Anschaffung digital gesteuerter Anlagen, die Ausstattung moderner Fachräume sowie die Schaffung neuer Lernbereiche ausgegeben.

Diese Maßnahmen wurden durch den Neubau und die Sanierung von Werkstätten, den barrierefreien Ausbau von Klassenräumen und den Ausbau der WLAN-Infrastruktur an allen berufsbildenden Schulstandorten ergänzt.

In Bezug auf die Schulsozialarbeit wird von dem SKB berichtet, dass für den Bildungsgang Werkschule ein Vollzeitäquivalent pro dreijährigem Zug vorgesehen ist, Schulsozialarbeit für die übrigen berufsbildenden Schulen bislang jedoch nicht auskömmlich

zur Verfügung gestellt werden könne. Sowohl für die berufsbildenden Schulen in Bremen als auch in Bremerhaven wird die Ausstattung durch den SKB daher als nicht ausreichend bewertet.

Die Schüler:innenzahl im Bildungsgang Werkschule ist dem Umsetzungsbericht zufolge seit mehreren Jahren stabil. Insofern 75% der Lernenden einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben, bestehen hohe Anforderungen an Personalressourcen, Differenzierungsmöglichkeiten sowie an sozialpädagogische Unterstützungsstrukturen.

Hinsichtlich der ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge wird im Bericht des SKB zur Profilierung der Oberschulen ergänzend die zum Schuljahresbeginn 2025/2026 erfolgte Anpassung der Verordnung über die ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge im Land Bremen (AVBG-VO) benannt, deren zentrales Ziel in einer passgenaueren Öffnung von Angeboten der Berufsorientierung/Qualifizierung besteht, durch die die Anschlussperspektiven für Schüler:innen mit einfacher Berufsbildungsreife gestärkt werden sollen, die bislang in Praktikumsklassen beschult wurden.

In den **Anhörungen** mit den Stakeholdern ist die als unzureichend wahrgenommene Ausstattung der beruflichen Bildung und der Werkschulen für die Gestaltung inklusiver Bildung ein zentrales Thema. Kritisiert wird, dass durch die Aufhebung der zuvor diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfe der Schüler:innen in Jahrgang 10 kein Anspruch auf sonderpädagogisch ausgebildetes Personal mehr bestehe und die Funktion der LuP in den berufsbildenden Schulen fehle (vgl. Kapitel 3e). Da es die Funktion der LuP nicht gebe, sei auch die Anbindung an die ReBUZ nicht ausreichend. Zwar sei das Personal aufgeschlossen und engagiert, jedoch oft überfordert, weil die inklusionspädagogische Expertise fehle. Eine bessere Ausstattung der beruflichen Schulen im Bereich Inklusion wäre den Erfahrungen einiger Stakeholder zufolge nötig, um auch Schüler:innen mit dem Förderstatus geistige Entwicklung inklusiv und dual beschulen zu können.

Da an den berufsbildenden Schulen Jugendliche und junge Erwachsene aus ganz Bremen zusammenkommen, fordern einige Stakeholder die Sozialindikatoren bildungsgangscharf zu erheben. Auf diese Weise könnten Bundesmittel beantragt werden, deren Beantragung für die berufsbildenden Schulen andernfalls nicht möglich sei.

Von einigen Stakeholdern wird die Begleitung von Schüler:innen, die eine einfache Berufsbildungsreife anstreben, als herausfordernd wahrgenommen, da sehr viele Behördengänge zu realisieren seien. Wenn diesbezüglich stärker digitalisiert würde, könnte dies die Unterstützung der Schüler:innen durch Pädagog:innen erleichtern. Um darüber hinaus die Zahl der Schüler:innen ohne ersten Schulabschluss zu reduzieren, könnte nicht zuletzt auch eine Flexibilisierung der für den Erwerb eines Schulabschlusses zur Verfügung stehenden Zeit hilfreich sein (vgl. Kapitel 3a). Einzelne Stakeholder berichten, dass manchmal schon sechs Monate mehr Zeit, um eine (Teil-)Prüfung zu wiederholen, einen Unterschied machen könnten.

Notwendig sei es, so berichten die Stakeholder auch, dass die Informationsweitergabe von den allgemeinbildenden Schulen an die Schulen in der beruflichen Bildung verbessert werde. So sollten beispielsweise Schüler:innenakten weitergegeben wer-

den, da sonst wertvolle Informationen, die für die Unterstützung der Schüler:innen gebraucht werden, verloren gehen (vgl. Kapitel 3b, 3d). In der Gegenüberstellung der Umsetzungsberichte aus dem SKB mit den Erfahrungen der Stakeholder zeigt sich Übereinstimmung darin, dass alle Akteur:innen es als notwendig erachten, stabile Unterstützungsstrukturen für Schüler:innen mit komplexen Unterstützungsbedarfen in der beruflichen Bildung und der Werkschule zu gewährleisten. Dazu gehört – auch diesbezüglich zeigen sich Ähnlichkeiten in den Einschätzungen –, dass die Möglichkeiten, inklusiv und multiprofessionell zu arbeiten, verbessert werden. Während im Umsetzungsbericht des SKB allgemein auf die Anpassung der personellen Ressourcen an die veränderte Zusammensetzung der Lerngruppen verwiesen wird, benennen die Stakeholder konkreter den Bedarf, die Ausstattung mit Sonderpädagog:innen zu verbessern und an die der allgemeinbildenden Schulen anzugleichen.

Die dauerhafte Ausstattung der beruflichen Bildung und der Werkschulen mit Schulsozialarbeiter:innen wird sowohl von der Behörde als auch von den Stakeholdern als dringlich eingeschätzt.

Der SKB benennt zudem die Notwendigkeit, angesichts kurzer Innovationszyklen eine langfristig angelegte Investitionsstrategie für die Modernisierung der technischen Ausstattung berufsbildender Schulen zu entwickeln, über die sowohl Neuanschaffungen als auch Wartung, Ersatzbeschaffung und eine Qualifizierung des Personals Berücksichtigung finden. Eine solche Strategie ist erforderlich, um die Ausbildungsqualität und die Prüfungsfähigkeit in der beruflichen Bildung aufrecht zu erhalten.

k. Schulen in freier Trägerschaft

Die Vereinbarungen zu Schulen in freier Trägerschaft im **Schulkonsens** von 2018 beschränken sich auf die Formulierung „Die Schulen in freier Trägerschaft sind Bestandteil des Bildungssystems. Sie leisten einen Beitrag zur Vielfalt des Bremischen Schulwesens und sollen zu den im Konsens verabredeten Verfahren eingeladen werden“. 19 Schulen in freier Trägerschaft beschulen im Bundesland Bremen rund 10 % der Schüler:innen bei leicht rückläufiger Tendenz. Dies geschieht in allen Schulformen des bremischen Regelschulwesens sowie an drei Waldorfschulen und einer internationalen Schule. Zur Mittelstufe wechselten in den vergangenen fünf Jahren deutlich mehr Schüler:innen an Schulen in freier Trägerschaft als von diesen in das Regelschulwesen, zur Oberstufe hingegen gibt es deutlich mehr Wechsel von Schulen in freier Trägerschaft in Regelschulen als umgekehrt. Schulen in freier Trägerschaft nehmen an Qualitätsuntersuchungen zur datenbasierten Schulentwicklung teil.

Der **Umsetzungsbericht** der Behörde übersetzt die Vereinbarung des Schulkonsenses insbesondere als Anfrage zu Informationen dazu, wie Schulen in freier Trägerschaft einerseits zu den schul- und gesellschaftspolitisch relevanten Themen Zuwanderung,

Ganztag und Inklusion beitragen, wie Schulen in freier Trägerschaft andererseits institutionell und ressourcenbezogen in das Regelschulwesen involviert sind.

Schulen in freier Trägerschaft haben kein ausgearbeitetes Konzept zur Integration zugewanderter Schüler:innen wie dies im staatlichen Schulwesen etwa Vorkurse und Willkommenschulen darstellen. Einzig die St.-Johannis-Schule hat Vorkurse eingerichtet. Allerdings haben mit Kriegsbeginn in der Ukraine auch Schulen in freier Trägerschaft Schüler:innen aufgenommen und wurden hierfür bezuschusst. Im Schuljahr 2021/22 waren dies 60 Schüler:innen, der relative Anteil zugewanderter Schüler:innen an ihrer Schüler:innenschaft sinkt in den letzten Jahren. Zu Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Schulen in freier Trägerschaft konnten für den Umsetzungsbericht keine systematischen Daten zur Verfügung gestellt werden, da diese zumeist keine Statusdiagnostik durchführen, um darüber Ressourcen gewinnen oder die Lerngruppenbildung vorzunehmen. Die Tobias-Schule (120 Schüler:innen) stellt das letzte Förderzentrum in freier Trägerschaft Lernen im Land Bremen dar.

Die Anzahl von Ganztagsschulplätzen an Schulen in freier Trägerschaft ist seit 2019/20 in etwa gleichbleibend, wobei insbesondere Grundschulen Ganztagsoptionen ermöglichen. Eine Landesarbeitsgruppe stellt das zentrale Gremium zur organisationalen Kopplung zwischen SKB und Schulen in freier Trägerschaft dar. Relevante Themen waren hier in den letzten Jahren laut Umsetzungsbericht: Fragen nach Ganztag, Digitalisierung, Migration, Schulplatzkapazitäten sowie eine Modifikation der Bezuschussung von Schulen in freier Trägerschaft. Wie zuvor bereits in Bremerhaven wurde 2025 auch in der Stadt Bremen die Fach- und Rechtsaufsicht an die Schulaufsicht (Referat 24) übergeben, womit ihnen aufsichtliche Expertise zugeteilt wird und sie zugleich teilhaben an regionalen Dienstbesprechungen. Die Finanzierung von Schulen in freier Trägerschaft (Finanzierungsquoten: GS 72,3%, OS und Waldorf 76% und Gy 93%) war in jüngerer Zeit immer wieder Gegenstand von Aushandlungen. Eine gerichtliche Auseinandersetzung endete 2025 in einem Vergleich, demzufolge den SKB künftig die Finanzierung von Schulen in freier Trägerschaft und ihre Partizipation an investiven Bundesförderprogrammen im Kontext ihres Beitrages zur Umsetzung von Inklusion, Migration und Ganztag prüfen will. Schulen in freier Trägerschaft haben nur einen begrenzten Zugang zu Ressourcen wie der Lernplattform itslearning, der u.a. an länger andauernde Qualifizierungsmaßnahmen im LIS gebunden ist. Im Zuge der Digitalisierung wurden auch Schulen in freier Trägerschaft mit iPads ausgestattet.

Im Kontext der **Anhörungen** wurde die Frage der Einbindung von Schulen in freier Trägerschaft in verschiedener Weise aufgegriffen. Aus der Perspektive einer Lehrkraft stellt sich die Kommunikation zur Behörde oft kompliziert dar. So bedurfte es etwa viel kommunikativen Aufwandes, um die Ausstattung ihrer Schule mit iPads zu erreichen. In den Diskussionen wurde deutlich, dass Schulen in freier Trägerschaft die Notwendigkeit des Zugriffs auf weitere Systemressourcen sehen, der ihnen gegenwärtig nicht möglich ist. Dies gilt insbesondere für die Beratung durch die ReBuZ und den Personalrat sowie den Zugang zu einem Chatbot und itslearning, das zunehmend als Informationskanal des SKB für prüfungsrelevante Informationen genutzt wird.

Es wurde außerdem deutlich, dass Angehörige von Schulen in freier Trägerschaft sich aufgrund dieser Angehörigkeit im Kontakt mit dem Regelschulsystem vielfach Widerständen ausgesetzt sehen, die sie als unangemessen empfinden. So würden etwa die Schulen im Verhältnis zu Regelschulen überdurchschnittlich oft bei Abiturprüfungen durch die Behörde kontrolliert oder hätten es schwerer, an Schwimmzeiten in den Schwimmhallen zu kommen. Darüber hinaus wurde kommentiert, dass bestehende Regeln nicht für alle Schulen in freier Trägerschaft in gleicher Weise Geltung hätten

und die Schulen ungleich behandelt würden. Elternvertreter sehen aus diesen Gründen insgesamt die Schüler:innen von Schulen in freier Trägerschaft beim Übergang in staatliche Schulen als benachteiligt an.

Zentrales Thema bei der Stellung der Schulen in freier Trägerschaft im Land Bremen ist ihre Un-/Gleichbehandlung gegenüber staatlichen Schulen und ihre Verhältnisbestimmung zu staatlichen Strukturen. Hierfür wurden in den letzten Jahren Regeln gefunden, dennoch bedarf das Feld der weiteren Regulierung im Rahmen einer wertschätzenden und regelmäßigen Kommunikation. Die Strategie des SKB, Ressourcenzugänge an die Bereitschaft der Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Fragen zu koppeln, erscheint als sinnvolle und weiterzuführende Politik und sollte Grundlage der angestrebten Prüfung sein. Diese könnte neben den diskutierten Themen künftig auch stärker Fragen nach Armut und Sprachförderung akzentuieren. Zudem sollte geprüft werden, inwieweit Vereinbarungen zwischen SKB und Schulen in freier Trägerschaft für alle Schulen in freier Trägerschaft einheitlich gelten (sollen). Insgesamt zeigt sich aber, dass sich das Verhältnis von Schulen in freier Trägerschaft zum Regelschulsystem politisch entspannt und institutionell zunehmend reguliert.

4. Übergreifende Themen

Aus den Anhörungen der Stakeholder ergeben sich jenseits der expliziten Themen des Schulkonsens eine Reihe von emergenten Problemfeldern in Bremen und Bremerhaven, die von den Gutachter:innen als zentral für die Zukunftsfähigkeit des bremischen Schulwesens eingeschätzt werden. Diese Themenkomplexe sind als systemkritisch und grundlegend zu bewerten, da sie die Implementierungsqualität aller übrigen Reformvorhaben im Land maßgeblich beeinflussen.

Strukturelle Defizite in der Bildungssystemsteuerung und der Kommunikation

Ein zentrales Element der Stakeholder-Berichte ist die Darstellung der Interaktion zwischen der administrativen Ebene (SKB) und der operativen Praxis in den Schulen. Die Schilderungen weisen auf eine empfundene Distanz und Barrieren in der Zusammenarbeit hin.

- **Kommunikationsstörungen:** Vonseiten nahezu aller Stakeholder werden die Erreichbarkeit der sowie die Kommunikation mit der Schulbehörde als verbesserungswürdig beschrieben. Die Nutzung von Funktionspostfächern und anderen Kommunikationswegen wird dabei als erschwerend wahrgenommen, da sie aus Sicht der Befragten zu zeitlichen Verzögerungen und einem Mangel an verbindlichen Rückmeldungen führen kann. Dieser Umstand wird in den Anhörungen als eine Form der ‚Handlungsunfähigkeitsmachung‘ für die Schulpraxis wahrgenommen, da notwendige Informationen für die Fortführung operativer Prozesse häufig nicht zeitnah zur Verfügung stünden.
- **Fehlende Verlässlichkeit, Kohärenz und Kontinuität:** In den Anhörungen wird wiederholt auf eine aus Sicht der Stakeholder nicht durchgängig verlässliche Umsetzung behördlicher Maßnahmen sowie administrativer Entscheidungen hingewiesen. Dies betrifft insbesondere auch die Nachhaltigkeit von Entscheidungen. Die behördlichen Abläufe werden von den Befragten vielfach als wenig konsistent beschrieben; auch die behördliche Organisation, das Schnittstellenmanagement sowie die Prozesssteuerung werden teilweise als widersprüchlich und wenig transparent wahrgenommen. In der Folge wird eine Instabilität der Rahmenbedingungen konstatiert, die bei den Akteur:innen vor Ort das Empfinden von Unsicherheit sowie einer mangelnden Eigensteuerung und Fremdbestimmung („hin und her geschubst“) evoziert.
- **Wahrnehmung behördlicher Willkür:** In den Berichten der Stakeholder wird wiederholt das Gefühl von Intransparenz und Verschleierung auf behördlicher Ebene thematisiert. Die Beteiligten beschreiben die administrativen Entscheidungswege als wenig nachvollziehbar und zum Teil nicht ausreichend dokumentiert, was zu einer empfundenen Willkür, insbesondere mit Blick auf die Ressourcensteuerung und die Personalzuweisung, bei einigen Stakeholdern führt.

Es wird von verschiedenen Seiten die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung des Rollenverständnisses der Administration artikuliert, das stärker die Unterstützungsfunktion der Behörde als Dienstleister in den Mittelpunkt stellen sollte.

Gesundheitliche Belastungen

- Psychosoziale Belastung des schulischen Personals: Insbesondere aus der Perspektive der Schulleitungen und Personalvertretungen wird eine zunehmende Erschöpfung des Kollegiums geschildert. Es wird die Sorge artikuliert, dass das System die Mitarbeitenden auf Dauer krank mache. Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen im System und der nicht realisierten Unterstützung vor Ort wird als Hauptursache für eine drohende Erosion der Arbeitskraft benannt.
- Individuelle Kompensation: Die Aussagen und Diskussionen in den Anhörungen deuten darauf hin, dass die Reduzierung der Arbeitszeit (Teilzeit) von vielen Lehrer:innen nicht als Präferenz, sondern als notwendige Maßnahme zur Erhaltung der eigenen Gesundheit wahrgenommen wird. Es wird geschildert, dass sich viele Lehrer:innen Zeit „erkaufen“, um den psychischen Belastungen und den Anforderungen im Schulalltag standhalten zu können.
- Psychosoziale Belastung von Schüler:innen: Die Schülervertreter:innen sowie andere Stakeholdergruppen thematisieren die psychische Gesundheit von Schüler:innen und fordern explizit, dies als Teil des schulischen Bildungsauftrags zu verankern. Dazu gehöre auch das Aufgreifen aktueller Krisen, wie z. B. Kriege oder politische Ereignisse. Die wahrgenommene Vernachlässigung dieser Themen im aktuellen Schulalltag beeinflusse die subjektive Relevanz des Lernens in erheblichem Maße. Schule wird seitens der Lernenden in der Verantwortung gesehen, nicht nur Leistung abzufragen, sondern auch Resilienz und gesundheitliche Aufklärung zu fördern. Gefordert werden in diesem Zusammenhang die vermehrte Einstellung von Schulpsycholog:innen und Gesundheitsfachkräften.

Sozialraumorientierung und institutionelle Öffnung

Die Forderung nach einer stärkeren Vernetzung der Schule mit ihrem Umfeld wird von den Akteur:innen als notwendiges, aber strukturell erschwertes Ziel beschrieben.

- Wahrnehmung von Vernetzungsdefiziten: Die Akteur:innen berichten von Barrieren in der Zusammenarbeit mit externen Unterstützungssystemen. In der Wahrnehmung der schulischen Akteure betrifft dies vor allem die Zugänglichkeit sowie Erreichbarkeit. Die Einbindung der Schulen in den Sozialraum wird als fragmentiert beschrieben, wobei starre Zuständigkeiten und ein Mangel an Zeitressourcen für interdisziplinäre Kooperationen als wesentliche Hindernisse benannt werden.

- Herausforderungen in der Elternpartizipation: Die Zusammenarbeit von Elternschaft und Schule wird als spannungsreiches Feld artikuliert. Während der Bedarf an einer engeren Erziehungspartnerschaft betont wird, berichten schulische Akteur:innen von Schwierigkeiten, geeignete Formen der Teilhabe zu finden, die über formale Gremienstrukturen hinausgehen. Wiederholt wird kritisiert, dass das Lernmanagementsystem itslearning über keinen eigenen Elternzugang verfügt, was die elterliche Teilhabe am Lernprozess behindere.

Bildungsgerechtigkeit, Antidiskriminierung und Partizipation

Insbesondere aus der Perspektive der Lernenden werden Themen adressiert, die die Schulkultur und die Bildungsgerechtigkeit betreffen.

- Diskriminierungserfahrungen: Schüler:innen berichten von Rassismus- und Diskriminierungsvorfällen im schulischen Alltag. Es wird eine mangelnde Sensibilisierung sowie das Fehlen wirksamer Beschwerdestrukturen artikuliert, was das Vertrauen in die Gerechtigkeit des Systems schwäche.
- Lebensweltbezug: Die Lernenden fordern eine stärkere Orientierung an lebensnahen Kompetenzen (z.B. finanzielle Bildung) sowie eine explizite Berücksichtigung mentaler Gesundheit als Teil des schulischen Bildungsauftrags.
- Soziale Teilhabe: Seitens der Lernenden werden Forderungen nach einer Deckelung der Mensapreise artikuliert. Eine gesunde und erschwingliche Verpflegung wird als notwendige Voraussetzung für die Gleichberechtigung im Ganztagsbetrieb gesehen, um soziale Ausgrenzung aufgrund finanzieller Hürden zu vermeiden. Die Bereitstellung kostenloser Schülertickets wird darüber hinaus als zentrales Instrument zur Sicherung der sozialen Teilhabe benannt. Mobilität wird hierbei nicht nur als Weg zur Schule, sondern als Voraussetzung für die Nutzung stadtteilübergreifender Bildungs- und Freizeitangebote begriffen.
- Partizipation: Von vielen Statusgruppen wird eine Ausweitung der Mitbestimmung und Beteiligung aller Stakeholder, aber insbesondere der Schüler:innen, gefordert, etwa im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, in der Unterrichtsgestaltung oder bei der Entwicklung von Curricula und Schutzkonzepten. Dabei sei vor allem auch eine ‚Scheinpertizipation‘ zu vermeiden und auf eine systematische Verankerung von Partizipationsstrukturen zu achten.

Die Zusammenschau der Rückmeldungen aus der schulischen Praxis verweist darauf, dass administrative Restriktionen, gesundheitliche Belastungen von Personal und Schüler:innenschaft sowie Fragen sozialer Exklusion im schulischen Kontext nicht als voneinander getrennte Problembereiche zu betrachten sind. Vielmehr deuten die Aussagen auf ein enges Zusammenwirken hin, in dem sich diese Faktoren im schulischen Alltag gegenseitig bedingen und verstärken können. Wenn wahrgenommene administrative Unzuverlässigkeit, Intransparenz und Bürokratie zu erhöhter Planungsunsicherheit in der Praxis führen, entstehen zusätzliche Belastungen in jenen Bereichen, die zugleich für Aufgaben des Gesundheitsschutzes, der sozialräumlichen Öffnung sowie für Maßnahmen zur Prävention von Diskriminierung erforderlich wären.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Schlussfolgerung, dass eine Weiterentwicklung des bremischen Schulwesens nicht allein über punktuelle Ressourcenerhöhungen oder isolierte Standardsetzungen zu erreichen ist. Vielmehr legen die vorliegenden Rückmeldungen nahe, dass das Gelingen und die Wirksamkeit des Schulkonsenses maßgeblich von strukturellen und prozessbezogenen Rahmenbedingungen abhängen und eine ganzheitliche und systemische Herangehensweise erfordern. Dazu zählen insbesondere die Verlässlichkeit administrativer Abläufe, die institutionelle Absicherung von Maßnahmen des Gesundheitsschutzes für das pädagogische Personal sowie für Schüler:innen sowie die konsequente Weiterentwicklung schulischer Rahmenbedingungen im Hinblick auf Teilhabe und Antidiskriminierung. Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass der Abbau materieller und sozialer Zugangsbarrieren im Schulalltag eine wichtige Voraussetzung für gleichberechtigte Bildungsbeteiligung darstellt.

In der Gesamtschau spricht dies für einen Ansatz, der schulische Steuerung nicht primär als Frage einzelner Maßnahmen oder Ressourcen versteht, sondern stärker als Zusammenspiel verlässlicher Organisation, professioneller Handlungsfähigkeit und sozialer Teilhabestrukturen konzipiert.

5. Fazit

Trotz extrem herausfordernder Rahmenbedingungen hat sich das Land Bremen entschlossen auf den Weg gemacht, sein Bildungswesen zu stabilisieren und zu reformieren. Der Schulkonsens wird dabei von allen beteiligten Akteursgruppen wertgeschätzt, als sinnvoll erachtet und sollte nach übergreifend geteilter Auffassung unbedingt fortgeführt werden. Diese Einschätzung teilen die Gutachter:innen.

Gleichzeitig verdeutlicht die vorliegende Bestandsaufnahme, dass erhebliche systemische Probleme, strukturelle Ambiguitäten und kontextuelle Herausforderungen die tatsächliche Umsetzung des Konsenses im schulischen Alltag deutlich einschränken – eine Situation, die sich ohne gezieltes Gegensteuern in Zukunft weiter verschärfen dürfte. Aus Sicht der schulischen Akteur:innen belasten, jenseits des Schulkonsenses, eng verwobene, systemkritische Probleme das bremische Schulwesen: Wahrgenommene Defizite in der behördlichen Steuerung und Kommunikation erzeugen Planungsunsicherheit, das Personal und die Schüler:innenschaft fühlen sich gesundheitlich belastet, die sozialräumliche Vernetzung scheint fragmentiert und Schüler:innen erleben zum Teil Diskriminierung sowie mangelnde Chancengerechtigkeit.

Um die Wirksamkeit des Schulkonsenses nachhaltig zu sichern, sollte die Weiterentwicklung des bremischen Schulsystems daher nicht über isolierte Einzelmaßnahmen erfolgen. Es bedarf einer strategischen, ganzheitlichen und systemischen Herangehensweise, die durch verlässliche behördliche Prozesse, Transparenz bei Prozessabläufen, Entscheidungen, institutionellen Gesundheitsschutz und den Abbau sozialer Zugangsbarrieren die Stabilität und Handlungsfähigkeit der Schulen vor Ort ermöglicht und sicherstellt. Die Zukunftsfähigkeit und strukturelle Stabilität des bremischen Schulsystems hängen maßgeblich von einer multilateralen, auf Augenhöhe geführten Zusammenarbeit aller Akteur:innen im Bildungssystem ab. Nur durch die gemeinsame, strategisch fundierte und ganzheitliche Bewältigung der zentralen Herausforderungen lässt sich das Bildungswesen im Sinne und zum Wohle aller Lernenden in Bremen und Bremerhaven nachhaltig weiterentwickeln.

- Die Oberschule hat sich als sozialintegrative Schulart etabliert und ist aus schulstruktureller Sicht eine zeitgemäße und zukunftsfähige Schulform. Zugleich sollten weitere Entwicklungsperspektiven der Schulreform durch eine Zusammenführung von Grund- und Oberschulen zu Langformschulen von Klasse 1 bis 13 ausgelotet werden. Langformschulen, die die Primar- und Sekundarstufe integrieren, eröffnen die Möglichkeit, den Übergang nach Klasse 4 zu entdramatisieren, und bieten so die Chance auf Bildungsverläufe ohne äußere Brüche.
- Obwohl das 2022 gegründete Institut für Qualitätsentwicklung (IQHB) institutionell etabliert ist und der grundsätzliche Nutzen von Daten für die Unterrichtsplanung anerkannt wird, besteht aktuell noch ein offensichtliches Spannungsverhältnis zur Schulpraxis: Schulleitungen und Lehrer:innen erleben standardisierte Abfragen (wie VERA oder LALE) oft als praxisfremd, zeitraubend und ohne neue Erkenntnisse. Insbesondere das Fehlen von Anschlussmaßnahmen wird kritisch bewertet. Die Akzeptanz und Wirksamkeit datenbasierter

Steuerung hängen maßgeblich davon ab, dass die vom IQHB erhobenen Daten direkt in konkrete pädagogische Empfehlungen und passgenaue Unterstützungsangebote überführt werden. Für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung muss eine systematische, strukturell verankerte Verbindung zwischen Diagnostik, bedarfsgerechter Ressourcensteuerung und tatsächlicher Förderung im Schulalltag geschaffen werden.

- Trotz wichtiger erster Schritte hin zu einer sozialindizierten Ressourcensteuerung und dem Ausbau multiprofessioneller Teams klafft eine erhebliche Lücke zwischen politischem und administrativem Anspruch und schulischer Realität: Das flächendeckende Personalausstattungsziel von 105 Prozent wird auch wegen des Lehrkräftemangels verfehlt, die amtliche Ressourcenzuweisung basiert auf zum Teil veralteten, zu niedrigen Förderquoten und im Alltag müssen Förder- oder Doppelbesetzungsstunden permanent zugunsten von Vertretungsunterricht gestrichen werden, während ein massiver Sanierungsstau moderne Inklusionskonzepte blockiert. Um zu verhindern, dass alltägliche Mangelbewältigung pädagogische Reformvorhaben ausbremst, sollten daher die behördlichen Berechnungsmodelle dringend an die empirisch realen Förderbedarfe angepasst und die Soll-Zuweisungen mit der tatsächlich verfügbaren Unterrichtsversorgung synchronisiert werden. Dies erfordert flankierend eine Beschleunigung der Schulbauplanung sowie den Ausbau von Unterstützungssystemen für weiterführende Schulen und Grundschulen aller Sozialstufen. Generell sollte die Ressourcenknappheit im Land offen diskutiert werden und es müssen innovative Ideen und Formate zur Ressourcenakquise sowie zur Gestaltung von Schule unter Ressourcenknappheit generiert werden.
- In Bezug auf die Lernstände der bremschen Schüler:innen lässt sich das Folgende konstatieren: Während im Fach Englisch positive Entwicklungen und bei evaluierten Programmen wie „Mathe sicher können“ oder dem KESS-Verfahren in Bremerhaven messbare Lernfortschritte erzielt wurden, zeigen die IQB-Bildungstrends in Deutsch und den Naturwissenschaften Kompetenzwerte weit unter dem Bundesdurchschnitt. Fast die Hälfte der Schüler:innen verfehlt in Mathematik den MSA-Mindeststandard, was stark mit einer veränderten, sozial ungleichen Schülerkomposition zusammenhängt, während wachsende Lernstandsunterschiede in der Praxis auf knappe personelle Ressourcen zur Förderung stoßen. Erfolgreiche und wissenschaftlich evaluierte Förderprogramme sollten daher in Zukunft nicht als Einzelmaßnahmen betrachtet, sondern gezielt weiterentwickelt und systematisch in die Schulentwicklung integriert werden. Dabei ist sicherzustellen, dass ihre Wirksamkeit regelmäßig überprüft und an veränderte Herausforderungen angepasst wird. Zudem gilt es, schulische Förderangebote so auszuweiten, dass eine sozial ungerechte Verlagerung von Defiziten in den privaten Raum (Nachhilfe usw.) effektiv verhindert wird.
- Mit der Einführung der neuen Verordnung für inklusive Bildung und den darin verankerten Verfahren und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung wurde der Anspruch, den Inklusionsprozess voranzutreiben, weiterbearbeitet. Hingegen steht die im Schulkonsens vereinbarte Novellierung des Entwick-

lungsplans Inklusion noch aus. Für die Neufassung des Entwicklungsplans Inklusion sollte eine überbehördliche Arbeitsgruppe eingerichtet werden, an der alle relevanten Stakeholder zu beteiligen sind. Über eine solche Arbeitsgruppe könnten die gegenseitige Information und das Schnittstellenmanagement zwischen existierenden Arbeitsgruppen im Rahmen von Inklusion gestärkt werden. Die Statuierungsdiagnostik im Übergang in der Stadtgemeinde Bremen ist weiterhin kritisch zu überdenken. Es ist davon auszugehen, dass mit Bezug auf Sozialindikatoren der Schulen eine systemische Ressourcenzuweisung erfolgen könnte, so dass auf die individuelle Statuierung beim Übergang so wie in der Stadtgemeinde Bremerhaven verzichtet werden kann.

- Zwar sind die Kapazitäten in den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) erhöht worden, dennoch erscheint es sinnvoll, die personelle Ausstattung für Beratung systematisch (d.h. in Abhängigkeit von den für die multiprofessionelle Zusammenarbeit ebenso wie für spezifische Beratungsbedarfe nötigen Berufsgruppen; Stichwort: Quotierung; vgl. Kapitel 3e) weiter auszubauen und die bislang lediglich vereinzelt erprobten Präsenztage an Schulen zu erweitern.
- Um an den Schulen multiprofessionelle Teams zu etablieren, bleibt die Notwendigkeit bestehen, Teamzeiten und dafür nötige Entlastung zu schaffen. Die in den letzten Jahren ebenfalls institutionalisierte Schulsozialarbeit sollte weiterhin gesichert und ausgebaut werden ebenso wie die systemischen Assistenzen, die zu einer grundständigen Ressource für und in allen Schulen werden sollten.
- Der Prozess der Ganztagsschulentwicklung ist fortzusetzen. Neben dem Ziel, Betreuungsbedarfen entlang des aufwachsenden Rechtsanspruchs in der Grundschule in offenen Angebotsformen zu entsprechen, sollte sich die Aufmerksamkeit auf die Qualitätsentwicklung durch Vernetzung mit den jeweiligen Sozialräumen richten. Ganztagsschulen sind als Schulen im Quartier zu begreifen. Insbesondere sollten sozial benachteiligte Standorte im Ganztagschulausbau bevorzugt und angemessen ausgestattet werden.
- Während an allgemeinbildenden Schulen Funktionsstellen für unterstützende Pädagogik geschaffen wurden, fehlen diese, nachdem entsprechende Übergangslösungen ausgelaufen sind, an berufsbildenden Schulen. Die Möglichkeiten multiprofessioneller Arbeit an den berufsbildenden Schulen sollten ausgebaut werden. Die Ausstattung mit Schulsozialarbeiter:innen und Sonderpädagog:innen ist der an den allgemeinbildenden Schulen anzugleichen. Angesichts kurzer Innovationszyklen sollte eine langfristig angelegte Investitionsstrategie für die Modernisierung der technischen Ausstattung berufsbildender Schulen entwickelt werden, über die sowohl Neuanschaffungen als auch Wartung, Ersatzbeschaffung und eine Qualifizierung des Personals Berücksichtigung finden. Eine solche Strategie ist erforderlich, um die Ausbildungsqualität und die Prüfungsfähigkeit in der beruflichen Bildung aufrecht zu erhalten.

- Das Übergangsmanagement sollte an allen Schnittstellen des Schulsystems systematisch weiterentwickelt werden. Dies umfasst insbesondere die verbindliche Ausgestaltung der Kooperation zwischen Grundschulen und Sekundarschulen sowie zwischen der Sekundarstufe I und anschließenden Beschulungsmöglichkeiten (wie etwa Gymnasien, gymnasiale Oberstufen an Oberschulen oder berufsbildende Schulen). Um den Übergang von der Grund- in die Oberschule besser zu gestalten, sollten standardisierte Kommunikations-, Informations- und Rückmeldeformate, Weitergabe von Schüler:innendaten und -akten (insbesondere in Bezug auf Informationen zu Förderbedarfen und Diagnostikdaten) sowie Beratungs-, Brücken- und Unterstützungsangebote weiterentwickelt werden. Eine intensivierete pädagogische Kooperation z.B. über einen Austausch von Lehrer:innen zwischen den Schulstufen, wechselseitige Hospitation, gemeinsame Projekte und Aktivitäten zwischen Oberschulen und zugeordneten Grundschulen und standortübergreifende Einsatzplanungen wären Maßnahmen der Qualitätsentwicklung zur Übergangsgestaltung. Mit dem Übergangsmanagement hängt darüber hinaus auch der Ausbau eines kohärenten Daten- und Monitoringsystems zusammen.
- Nachdem die Möglichkeiten zur Testung ausgeweitet und die Strukturen zur Sprachförderung breit aufgestellt worden sind (Sprachförderkonzepte, Netzwerke, Sprachdiagnostik), müssen die personellen Kapazitäten bereitgestellt werden, um diese Ressourcen auch aktivieren zu können. Außerdem sollten Strukturen zur Weitergabe von Informationen aus den Sprachstandsfeststellungen an den Übergängen ausgebaut werden. Ein monolingualer Habitus, der den Gebrauch von Herkunftssprachen verbietet, ist abzulehnen. Herkunftssprachen sind anzuerkennen und möglichst in Schule zu würdigen. Zugleich sollten Schüler:innen einen professionellen Unterricht in Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache erhalten. Schüler:innen sollten auch im Unterricht auf andere Verkehrssprachen zurückgreifen können, um am Ende ein deutschsprachiges Produkt zu erstellen (translanguaging). Es sollte diskutiert werden, inwieweit Prüfungen in der Herkunftssprache abgenommen und welche Herkunftssprachen als zweite Fremdsprachen angeboten werden können. Das Wissen um Sprachbildung darf nicht bei einzelnen Multiplikator:innen verbleiben. Kollegien sollten flächendeckend Fortbildungen absolvieren. Vorkurse sollten durch fachlich geschultes (studierte) Personal durchgeführt werden, welches an den Schulen angestellt und fest in die Kollegien integriert ist. Vorkurse und Willkommenschulen sollten soweit möglich bereits Vernetzungen und Kooperationen mit den regelschulischen Angeboten aufbauen. Ob es angemessen ist, Willkommenschulen als separierende Einrichtungen zu betreiben, ist vor dem Hintergrund des inklusiven Anspruchs des bremischen Schulsystems zu diskutieren.
- Die Kooperation mit Schulen in freier Trägerschaft ist weiterzuentwickeln. Hierbei gilt es auch, den Beitrag dieser Schulen zum Inklusionsprozess und zur sozialen Integration einer heterogenen Schülerschaft zu diskutieren.

6. Quellenverzeichnis

- **IQHB [Institut für Qualitätsentwicklung im Land Bremen]. (2025).** Abgehende ohne Ersten Schulabschluss (ESA) aus allgemeinbildenden Schulen. Monitoringbericht 2025.
- **Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.-S., Klieme, E., Lütje-Klose, B., Stanat, P., Neumann, M., Bachsleitner, A., Lühe, J. & Schipolowski, S. (Hrsg.) (2019a).** Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform. Waxmann.
- **Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.-S., Klieme, E., Lütje-Klose, B., Stanat, P., Neumann, M., Bachsleitner, A., Lühe, J. & Schipolowski, S. (2019b).** Zentrale Befunde und Empfehlungen. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat, M. Neumann, A. Bachsleitner, J. Lühe & S. Schipolowski (Hrsg.), Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform (S. 217-228). Waxmann.
- **Mackles, A.M., Schneider, K., Lühe, J., Bachsleitner, A. & Neumann, M. (2019).** Bildungsbe- teiligung, -verläufe und -abschlüsse vor und nach der Bremer Schulreform. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat, M. Neumann, A. Bachsleitner, J. Lühe & S. Schipolowski (Hrsg.), Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergeb- nisse der Evaluation der Bremer Schulreform (S. 61-81). Waxmann.
- **Neumann, M. & Maaz, K. (2019).** Anwahlverhalten und Akzeptanz im zweigliedrigen Bre- mer Sekundarschulsystem. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat, M. Neumann, A. Bachsleitner, J. Lühe & S. Schipolowski (Hrsg.), Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform (S. 25-60). Waxmann.
- **Sauerwein, M., Lossen, K., Klieme, E. (2019).** Ganztagschulausbau in Bremen im Kontext der Schulreform. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat, M. Neumann, A. Bachsleitner, J. Lühe & S. Schipolowski (Hrsg.), Zweigliedrigkeit und Inklus- ion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform (S. 163-176). Waxmann.
- **SKB [Der Senator für Kinder und Bildung]. (2017).** Kooperative Steuerung der Oberschulent- wicklung. Transferbericht Dezember 2017.
- **SKB [Der Senator für Kinder und Bildung]. (2020).** Die städtischen Gymnasien in der koope- rativen Gesamtsteuerung. Transferbericht Januar 2020.
- **SKB [Der Senator für Kinder und Bildung]. (2026).** Offensive für mehr Bildungsqualität – Strategische Handlungsfelder für mehr Qualität, besser Lernzeit und höhere Kompetenzen, Version 3.1. Abgerufen unter: <https://www.bildung.bremen.de/offensive-fur-mehr-bil- dungsqualitat-483718>, Letzter Zugriff: 23.06.2026.

Impressum

Herausgeber

Der Senator für Kinder und Bildung
Rembertiring 8-12
28195 Bremen

Autor:innen

Pia Grimpo (Universität Bremen)
Nele Groß (Leuphana Universität Lüneburg)
Till-Sebastian Idel (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)
Anna Moldenhauer (Universität Bremen)
Sven Pauling (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg/Universität Bremen)
Marcus Pietsch (Leuphana Universität Lüneburg)

Ansprechpartnerin für die Medien:

Patricia Brandt
Tel.: 0421 361-2853
E-Mail: patricia.brandt@bildung.bremen.de

Diese Publikation ist unter der Lizenz
CC BY-SA 4.0 veröffentlicht.

Der Name des Urhebers soll bei einer Weiter-
verwendung wie folgt angegeben werden:

Senatorische Behörde für Kinder und Bildung.
(2026). Gutachten im Rahmen der Evaluation
des Bremer Konsens zur Schulentwicklung
2018–2028. Bremen.