



Sabine Doff

# **Expedition Bildungsgerechtigkeit**

**Ergebnisse und Erfahrungen von der Suche nach dem  
Schlüssel zur Zukunft von Kindern und Jugendlichen**



Doff

# Expedition Bildungsgerechtigkeit



Sabine Doff

# **Expedition Bildungsgerechtigkeit**

Ergebnisse und Erfahrungen von der  
Suche nach dem Schlüssel zur Zukunft  
von Kindern und Jugendlichen

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2025

**k**

*Für alle Kinder und Jugendlichen in Bremen und Bremerhaven  
sowie für alle, die Verantwortung für sie übernehmen.*

*Die vorliegende Publikation wurde ermöglicht durch die Unterstützung  
der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen.*

## Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, [vertrieb@klinkhardt.de](mailto:vertrieb@klinkhardt.de).  
Coverabbildung: [AI] midjourney | generiert von Gesine Born | Bilderinstitut.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist ver-  
öffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6171-7 digital

[doi.org/10.35468/6171](https://doi.org/10.35468/6171)

ISBN 978-3-7815-2711-9 print



## Expedition Etappe I | PLAN

Keine Expedition kann ohne eine gute Planung gelingen. Angefangen bei der Frage, welches Gebiet soll erforscht werden, bis zu der genauen Vorstellung, welche übergeordneten Ziele man mit der Expedition verfolgt. Dazu braucht es eine sehr gute Vorbereitung: Unterlagen müssen gesichtet, Informationen zusammengetragen werden – und vor allem, das Expeditionsteam muss zusammengestellt, organisiert und die Verantwortungen müssen verteilt werden (GfG 2025).

# WARUM | WAS | WIE - statt eines Vorworts

## WARUM?

Diese Publikation dokumentiert eine Expedition in ein noch weitgehend unbekanntes Gebiet. Dazu habe ich mich auf den Weg gemacht, zusammen mit Lehrkräften und anderen,<sup>1</sup> die Verantwortung übernehmen bei der Gestaltung von Schule. Ziel dieser Expedition war, mehr darüber herauszufinden, wie Bildungsgerechtigkeit in der Schule hergestellt wird und herstellbar ist – ein Terrain, das vielfach diskutiert, aber in Bezug auf die Umsetzung an Schulen in Deutschland bislang noch wenig durchleuchtet ist. Angesichts aktueller und drängender Fragen u. a. von Integration, Inklusion und Migration, vor denen unser Bildungssystem und damit unsere Gesellschaft steht, handelt es sich dabei um ein Terrain, das in Zukunft noch weiter an Bedeutung gewinnen wird.

Dieses Buch geht davon aus, dass Bildungsgerechtigkeit ein Schlüssel ist zur Zukunft einer wachsenden Zahl von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit stellt demnach eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar. Diese gilt es in einem Balanceakt zu meistern, um jene Kinder und Jugendlichen, die die Zukunft eben dieser Gesellschaft mit gestalten werden, zu befähigen, das aus deren gesellschaftlichen Mitte heraus zu tun. Das gelingt – wie diese Studie zeigt – wenn wir diese Kinder und Jugendlichen von Anfang an im System gerecht beteiligen, das heißt in anderen Worten: ihnen beispielsweise ein bildungsgerechtes (Schul-)System anzubieten. Das gelingt im Moment in Deutschland noch nicht.

Denn Antworten auf die Frage, wie Bildungsgerechtigkeit hergestellt bzw. erhöht werden kann, werden in Deutschland dringend benötigt. Das zeigt eindrucksvoll u. a. der indikatorengestützte nationale Bildungsbericht für Deutschland 2022, der das deutsche Bildungswesen von der Frühen Bildung bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter abbildet (Autor:innengruppe Bildungs-

---

1 Mit jeder Schreibweise – männlich, weiblich, generisch – sind mangels einer umfänglich überzeugenderen Alternative immer alle gemeint. Deshalb wechseln die Schreibweisen; auf die Verwendung beispielsweise von Unterstrichen, Doppelpunkten, Sternchen wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichtet. In Zitaten wurde jeweils die Genderschreibweise aus dem Original übernommen.

berichterstattung 2022).<sup>2</sup> Der Bericht kommt im Hinblick auf die Allgemeinbildenden Schulen in Deutschland zu dem Ergebnis, dass der „Abbau sozialer Ungleichheiten in den Schullaufbahnen [...] eine große Herausforderung“ bleibt:

Schüler:innen aus sozial schwächeren Elternhäusern besuchen nach der Grundschule deutlich seltener höher qualifizierende Schularten und Bildungsgänge als Gleichaltrige mit hohem Sozialstatus [...] bereits im Grundschulalter bestehen Leistungsrückstände von bis zu einem Lernjahr [...] Eine spürbare Entkoppelung von erreichten Kompetenzen und sozialer Herkunft lässt sich in den letzten 20 Jahren ebenso wenig feststellen wie eine nennenswerte Reduzierung des Anteils kompetenzschwacher Schüler:innen insgesamt. Mit Blick auf ihre Berufsvorstellungen trauen sich Jugendliche mit niedrigem Sozialstatus bereits in Jahrgangsstufe 8 weniger zu, obwohl sie durchaus höhere Ziele anstreben [...]. Am Ende der Schullaufbahn bleiben sie fast 3-mal so häufig ohne Schulabschluss und erreichen nicht einmal halb so oft eine Hochschulzugangsberechtigung wie Jugendliche mit hohem sozioökonomischen Status (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 10).

Angesichts dieser sich durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie noch verstärkenden Entwicklungen zieht der Bericht das Fazit: „Der Trend bei den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern geht bergab, die Bildungsgerechtigkeit nimmt zu“ (ebd.). Diese Ergebnisse stützen den Befund, dass „[d]ie von allen Ländern und dem Bund postulierte Zielsetzung, für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen, [...] damit nach wie vor unerreicht [bleibt]“ (Klein 2023). Damit können die bildungspolitischen Ziele der vergangenen Jahre in puncto Bildungsgerechtigkeit klar als verfehlt gelten.

Das wird in einigen Regionen Deutschlands deutlicher sichtbar als in anderen: So schneidet das Bundesland Bremen bei den erwähnten aktuellen Bildungsstudien regelmäßig sehr schlecht ab; denn hier zeigt sich die folgende bundesweite Tendenz besonders deutlich: Laut IQB-Bildungstrend 2021 nimmt seit 2011 die Abhängigkeit des Lernerfolgs vom sozioökonomischen Status des Elternhauses in allen Kompetenzbereichen der Grundschule zu; dieser Befund wird bestätigt u.a. von den jüngsten internationalen Schulleistungsuntersuchungen IGLU und TIMSS für den Primarbereich. Dieser Zusammenhang gilt inzwischen als anerkannter Indikator für Bildungs(un)gerechtigkeit (u.a. Wübben Stiftung 2023). In welcher Weise im Bildungssystem Bildungsgerechtigkeit

---

2 Dieser seit 2006 jährlich erscheinende Bericht mit dem Titel „Bildung in Deutschland“ wird von einer unabhängigen Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unter der Federführung des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) erarbeitet. Dieser sog. Autor:innengruppe gehören hochrangige Mitglieder wissenschaftlicher Einrichtungen und der Statistischen Ämter an; sie wird begleitet von einem wissenschaftlichen Beirat sowie einer Steuerungsgruppe, die für das Zusammenwirken von Bund und Ländern zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich eingerichtet wurde (Art. 91b Absatz 2 Grundgesetz; vgl. DIPF 2025).

## WAS?

herstellbar ist, ist eine Frage, die sich an sog. Schulen in herausfordernder Lage bzw. in Regionen wie dem Bundesland Bremen, in denen diese Schulen besonders häufig sind, also verschärft stellt.

Die öffentliche Debatte dazu bleibt allerdings bislang weitgehend aus, das Fehlen einer übergeordneten Gesamtstrategie folgenlos – das gilt regional wie überregional. Dieser Zustand bedeutet, dass es weiterhin eine wachsende Anzahl von Schülern und Schülerinnen gibt, für die das Grundrecht auf Bildung uneinlösbar bleibt. Diese Lage stellt die Schulen, die täglich im Hier und Jetzt handeln (müssen), vor die Herausforderung, selbst (mehr) Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Das machen sie – wie u.a. dieses Buch zeigt – auch, besonders dann, wenn die damit für sie verbundenen Fragen sich als besonders dringend erweisen. Die Maßnahmen, die sich in der Einzelschule bereits bewährt haben, bieten wichtige Impulse für das Bildungssystem, das für eine Gesamtstrategie für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit bisher zu wenig Ansatzpunkte bietet. Besonders viel lernen lässt sich in dieser Hinsicht derzeit von Schulen, für die die Herausforderung Bildungsgerechtigkeit eine sehr große ist, und die sich dieser Herausforderung deshalb in besonderer Weise angenommen haben. Ich habe mich vor diesem Hintergrund auf eine Entdeckungsreise („Expedition“) begeben, um herauszufinden, wie Schulen in Bremen versuchen, Bildungsgerechtigkeit herzustellen – und was dabei herauskommt.

## WAS?

Die Expedition startet ausgehend von der Frage, was Schulen im Bundesland Bremen tun, um für (mehr) Bildungsgerechtigkeit zu sorgen. Herausfinden wollte ich auch, ob es davon ausgehend Ansatzpunkte für eine Strategie zur systematischen Förderung von Bildungsgerechtigkeit auf der Ebene oberhalb der Einzelschule zu entdecken gibt. Eine Annäherung an Antworten auf diese Fragen erfolgt in fünf Etappen, die eine Expedition strukturieren<sup>3</sup>. Diesen lassen sich die Kapitel der Studie (NACHFOLGEND IN VERSALIEN, vgl. dazu Abb. 1) wie folgt zuordnen:

### Expedition Etappe I: PLAN

Keine Expedition kann ohne eine gute Planung gelingen. Angefangen bei der Frage, welches Gebiet soll erforscht werden, bis zu der genauen Vorstellung, welche übergeordneten Ziele man mit der Expedition verfolgt. Dazu braucht es eine sehr gute Vorbereitung: Unterlagen müssen gesichtet, Informationen zusammengetragen werden – und vor allem, das Expeditionsteam muss zusammengestellt, organisiert und die Verantwortungen müssen verteilt werden.

---

3 Vgl. Gruppe für Gestaltung 2025, Zitate am Anfang jeder Etappenbeschreibung entstammen dieser Quelle.

Im einleitenden Planungsteil (STATT EINES VORWORTS) wird erläutert, warum es eine Expedition gab, was dabei gemacht und wie dabei vorgegangen wurde. Gewürdigt werden außerdem alle Beteiligten.

### **Expedition Etappe II: EXPLORE**

Nun ist Forschungsgeist gefragt! In der zweiten Phase tauchen wir tief in die Materie, halten Augen und Ohren offen und sammeln so viel Wissen wie möglich. Wer, wie, was? Die Methoden und Ergebnisse lassen wir uns offen und passen sie dem Gelände an. Jede Info könnte wichtig sein, jedes Zitat der Schlüssel zur Lösung. Wir blicken in alle Richtungen und erweitern unseren Horizont. Mit viel Input im Gepäck kommen wir dann wieder zusammen.

Der zweite Expeditionsabschnitt startet mit einem Problemaufriss zum zentralen Konzept „Bildungsgerechtigkeit“ (EINLEITUNG). Es werden sodann unterschiedliche Theorien von „Bildungsgerechtigkeit“ erörtert; ferner werden weitere ausgewählte, für das bessere Verständnis dieses Konzepts hilfreiche Ideen dargestellt (THEORIE, Kap. 1). Zudem wird der KONTEXT in Kap. 2 durchleuchtet, dafür werden empirische deutschlandweite Befunde aufbereitet, u.a. vor dem Hintergrund des aktuellen Bildungsberichtes. Diese werden zusammengefasst; dabei spezifische Herausforderungen im Bundesland Bremen fokussiert.

### **Expedition Etappe III: UNDERSTAND AND TAKE-OFF**

Sortieren, archivieren, bewerten, verwerfen, einordnen, diskutieren [...]. Auf dem Weg zu gestalterischen und kommunikativen Lösungen müssen wir zunächst das Problem verstehen. Wir dampfen unsere Recherche-Ergebnisse auf eine Essenz zusammen, die wirkungsvoll ist. Und entwickeln daraus eine Leitidee, die das Potential hat, abzuheben wie eine Rakete. Die Expedition ist auf einem guten Weg.

Vor dem Hintergrund der ersten beiden Etappen werden in Schritt drei die Thesen abgeleitet, die als Wegweiser für mögliche Antworten auf die Ausgangsfragen zu verstehen sind; anschließend wird der für diesen Prozess gewählte Aufbau der vorliegenden Studie skizziert (THESEN UND AUFBAU, Kap. 3).

### **Expedition Etappe IV: CREATE AND DEVELOP**

Connecting the Dots – es wird Zeit für Spezialist:innen: Ein interdisziplinäres Team tüfelt, testet und optimiert nun mit all seinen Werkzeugen und dem gesamten Know-how, um die Expedition abzuschließen. Hindernisse werden kreativ überwunden und technische Herausforderungen innovativ gemeistert. Nach intensiver Entwicklung und einer Menge Abenteuern haben wir das Ziel vor Augen.

## WAS?

Vor diesem Hintergrund werden im vierten Schritt 12 Schulen in Bremen und Bremerhaven in ihrem Bestreben porträtiert, Bildungsgerechtigkeit herzustellen (SCHULPORTRÄTS, Kap. 4). Diese Schulen haben sich freiwillig beteiligt und sind alle u.a. dadurch gekennzeichnet, dass sie sich mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit in besonderer Weise identifizieren – aus ganz unterschiedlichen Gründen. Die Porträts wurden erstellt auf der Grundlage von je zwei Besuchen an den beteiligten Schulen; einem Interview- und einem Fototermin; beteiligt waren Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen und weitere Mitglieder der Schulgemeinschaft, die jede Schule selbst benannt hat. In diesen Interviews und Fotosessions zeigten die Gesprächspartner Einblicke in das Verständnis, die Umsetzungswege und deren bisherige Ergebnisse zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit an der jeweiligen Schule. Die Ergebnisse dieser Interviews und Fotoshootings sind die 12 Porträts im Hauptteil, der zum Ziel hat, Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit an den beteiligten Schulen zu zeigen, zu verstehen, zu hinterfragen, zu diskutieren und diese Wege sowie die beteiligten Personen gleichzeitig zu würdigen.

Der Schreibstil in Kapitel 4 der Studie, in dem diese Etappe der Expedition dokumentiert ist, unterscheidet sich von dem in den vorangehenden und dem nachfolgenden Kapitel(n) 1-3 sowie 5; er ist wesentlich subjektiver und emotionaler. Die persönlichen Begegnungen, die Herangehensweise sowie die für die meisten der Beteiligten auch emotional besetzten Themen haben diesen Stil geprägt. Nüchtern und sachlich im engeren Sinne einer wissenschaftlichen Abhandlung diese Porträts herunterzuschreiben schien nach dem Erlebten unauthentisch, da es weder der Sache, noch den Personen, denen ich dort begegnet bin, noch den Kindern und Jugendlichen gerecht wird, also denjenigen, um die es bei dieser Expedition überhaupt geht. Wenn nicht anders gekennzeichnet, handelt es sich in Kapitel 4 um meine Eindrücke und meinen Standpunkt; die Passagen, in denen es um die Aussagen, Meinungen oder Haltung der beteiligten Personen geht, sind explizit markiert. Anders gesagt: Diese Etappe der Expedition ist deren Herzstück, was sich nicht nur in der Sache, sondern auch im Stil niederschlägt.

### **Expedition Etappe V: INTEGRATE AND DELIVER**

Das Expeditionsteam ist voller Zuversicht und blickt zufrieden auf seine Ergebnisse. Doch die Reise ist noch nicht vorbei. Für den Erfolg der Expedition ist es wichtig, alle Schritte nachvollziehbar zu dokumentieren. Ein operatives Team wird auf die zukünftigen Aufgaben vorbereitet und für weitere Expeditionen ausgerüstet. Das Ziel einer langen Reise ist nur der Beginn eines neuen Abenteuers! Ein großer Erfolg! Doch wie erfahren andere davon? Die Geschichte muss erzählt werden. Während jeder einzelnen Etappe haben wir Kommunikationsanlässe geschaffen und können nun aus dem Vollen schöpfen. Ob Fachpublikum oder breite Öffentlichkeit: Begeisterung ist vorprogrammiert.

Der abschließende Schritt bildet den Versuch der Beantwortung der Ausgangsfragen (BEFUNDANALYSE, Kap. 5). Es werden zentrale Interviewergebnisse gebündelt dargestellt sowie zu ausgewählten Handlungsfeldern zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit verdichtet. Diese werden anschlussfähig über die Einzelschule hinaus dargestellt. Die vier Ausgangsthesen werden vor diesem Hintergrund einer abschließenden kritischen Überprüfung unterzogen.

Ziel dieses Vorgehens ist es, einen substantiellen Beitrag zu leisten zur aktuellen Debatte um Bildungsgerechtigkeit mit dem Fokus Praxis, der wiederum möglichst viele von denen erreicht, die sich an dieser Debatte beteiligen - auch außerhalb der Wissenschaft. Das Buch richtet sich also an alle, die (stärker) in Theorie und/oder (stärker) in der Praxis mit der Definition und Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit befasst sind und/oder sich dafür interessieren. Dazu gehören neben Lehrkräften und Wissenschaftlerinnen weitere Personen, die für die Gestaltung von Bildung Verantwortung übernehmen z. B. in Politik, Steuerung und Administration. Dazu gehören ferner Schüler und Eltern sowie Einrichtungen für frühkindliche Bildung, Ausbildungsbetriebe und Hochschulen. Der Adressatenkreis ist erweiterbar um alle Bildungsinteressierten, da es sich im hier angelegten Verständnis bei der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit um eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe handelt.

### **WIE?**

Die Studie orientiert sich an den folgenden Grundsätzen:

#### ***Verständlichkeit***

Um den intendierten Adressatenkreis in einer möglichst großen Breite zu erreichen, ist hohe Lesbarkeit, Verständlichkeit und Zugänglichkeit der Erkenntnisse zielführend. Anders gesagt: Auf maximale Komplexität bei ausgeprägter wissenschaftlicher theoretischer Tiefe und Breite wurde bewusst verzichtet. Wer einen klassisch akademisch geprägten Duktus bei der Lektüre dieser Publikation erwartet, wird enttäuscht. Das ist angesichts des intendierten Lesepublikums, das in der Regel für Lektüre dieser Art wenig Zeit und andere als die im wissenschaftlichen Fachdiskurs üblichen Lesegewohnheiten hat, so gewollt.

#### ***Anschaulichkeit***

Um ein besseres Verständnis für die Personen und Orte zu erzeugen, die zur Entstehung dieser Publikation maßgeblich beigetragen haben, werden diese anschaulich gemacht, d. h.: gezeigt. Die Fotos, die diese Publikation begleiten, sind aus diesem Grund entstanden. Sie machen deutlich, um wen es in welchen Kontexten geht. Sie zeigen, wer diejenigen sind, die sich für Bildungsgerechtigkeit einsetzen und wo bzw. für wen sie das tun. Durch diese Anschaulichkeit

## WER?

wird das Tun der Verantwortlichen in Schule in besonderer Weise anerkannt. Mit der Teilnahme am Projekt dieser visuellen Veranschaulichung im Medium Bild wurde zudem der Impuls für einen positiven Prozess in den Schulen selbst gegeben. Auf diese Weise werden außerdem Einblicke in die ganz eigene Ästhetik von Schule gewährt – der Ort, an dem sich unsere Kinder an einem durchschnittlichen Wochentag die längste Zeit des Tages aufhalten.

### *Theorie | Praxis | Wissenschaft*

Theorie und Praxis (von Schule, von Bildungsgerechtigkeit ...) werden als zwei Seiten einer Medaille betrachtet, anders gesagt: sie gelten als untrennbar miteinander verbunden. Das gilt in beide Richtungen: Jede Praxis ist durch theoretische Vorannahmen bestimmt, die nicht notwendigerweise explizit (gemacht) sind. Der Wissenschaft kommt die Aufgabe zu, diese Vorannahmen sowie deren praktischen Folgen sichtbar zu machen, sie zu analysieren und damit kritisierbar zu machen. Wissenschaft ist in diesem Verständnis selbst „eine Form von Praxis – die der Erforschung, Theoriebildung, Erklärung, Kritik“ (Zanetti 2016).

### *Anerkennung als Ausgangshypothese*

Die Perspektive auf die beteiligten Schulen und Personen war durchgehend eine konstruktive. An dieser Expedition waren ausschließlich Freiwillige beteiligt, die in der Regel Überzeugungstäterinnen sind. Wir konnten so den Blick gemeinsam vorrangig darauf richten, was im Bereich Bildungsgerechtigkeit bereits gelingt – auch oder vielleicht gerade unter erschwerten, keinesfalls idealen Bedingungen. Das bedeutet nicht, dass wir uns gemeinsam die Welt in rosa Farben ausgemalt und Desiderata bzw. Fehler nicht benannt haben; diese kommen durchaus auch zur Sprache. Es bedeutet, dass wir anstelle einer defizitorientierten Analyse als Startpunkt einen positiv geprägten, anerkennenden Blick gewählt haben auf das, was in Schule in puncto Bildungsgerechtigkeit von allen Beteiligten geleistet wird. Anders gesagt: Wir sind statt von einem halb leeren von einem halb vollen Glas ausgegangen. Das hat sich durchgehend als eine motivierende Arbeitshypothese erwiesen, die uns durch die gemeinsame Expedition getragen hat, die in dieser Publikation dokumentiert ist.

## WER?

Ich danke den beteiligten Schulen, die uns ihre Türen weit öffneten und damit jede der 12 Stationen unserer Expedition zu einem besonderen Erlebnis machten. In Bremerhaven sind das die Berufsbildenden Schulen Sophie Scholl, die Heinrich-Heine-Schule, die Neue Grundschule Lehe, die Neue Oberschule Lehe, die Oberschule am Ernst-Reuter-Platz sowie die Pestalozzischule, in Bremen die Albert-Einstein-Oberschule, die Berufsbildende Schule für Gesundheit,

## WARUM | WAS | WIE – statt eines Vorworts

Pflege und Soziales Bremen Walle, das Hermann-Böse-Gymnasium, die Sankt-Johannis-Schule, die Schule an der Fritz-Gansberg-Straße sowie die Schule an der Humannstraße. Insbesondere danken wir allen Verantwortlichen für Ort, besonders denjenigen, die mit uns gesprochen bzw. die Fototermine mit uns gestaltet haben. Unser besonderer Dank gilt ebenfalls den Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern, die uns ihr Vertrauen geschenkt haben.

Im Namen aller Beteiligten danken wir für die Förderung der Expedition: Dieckell-Stiftung Bremerhaven, Dr. Heino Rose-Stiftung, GEWOBA Bremen, Magistrat der Stadt Bremerhaven, Schütting-Stiftung, Die Senatorin für Kinder und Bildung Bremen, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Stiftung Bremische Volksbank, Stiftung der Universität Bremen, Stiftung Dr. Heines, Stiftungshaus Bremen. Die vorliegende (Open-Access-)Publikation wurde ermöglicht durch eine Förderung der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen.

Für die Begleitung bei der Expedition Bildungsgerechtigkeit danke ich dem Expeditionsteam, allen voran dem Team von der Gruppe für Gestaltung Bremen und der großartigen Fotografin Gesine Born.

Die Zusammenarbeit mit allen Beteiligten war und ist ein großes Privileg für mich. Ich freue mich auf die gemeinsame Fortsetzung unserer Expedition!

*Bremen, Mai 2025 | Sabine Doff*



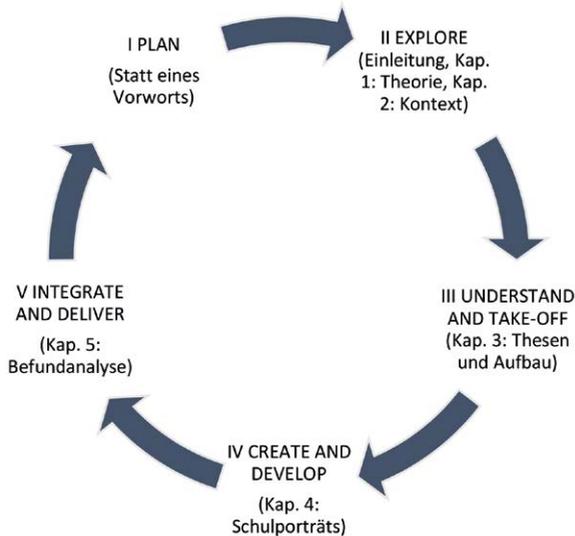
**Foto 1:** Das Kernteam der Expedition beim ersten Fototermin in der sog. Werft, Schule am Ernst-Reuter-Platz (OSE), Bremerhaven Lehe, April 2024: Gesine Born & Sabine Doff (von links)

# Inhalt

<b>WARUM   WAS   WIE – statt eines Vorworts</b> .....	7
<b>Bevor es richtig losgeht</b> ... ein paar Zitate zur Einstimmung .....	17
<b>Einleitung: Bildungsgerechtigkeit – Ein Konzept mit Hochkonjunktur</b> ....	19
<b>1 Theorie</b> .....	25
1.1 Was ist „Bildungsgerechtigkeit“? .....	25
1.2 Die Makro-Ebene: Erziehung als gesellschaftliches Subsystem (Niklas Luhmann) .....	31
1.3 Die Meso-Ebene: <i>Grammar of schooling</i> – Die Schule als bewahrende Organisation (Cuban & Tyack, Labaree) .....	32
1.4 Die Mikro-Ebene: Resonanzpädagogik (Hartmut Rosa) .....	37
1.5 Warum überhaupt Theorie? .....	40
<b>2 Kontext</b> .....	43
2.1 Bildungsgerechtigkeit und Schulen in herausfordernder Lage .....	43
2.2 Schülerseitige Kompetenzmessungen, Leistungsvergleichsstudien ..	44
2.3 Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen ...	48
<b>3 Thesen und Aufbau der Studie</b> .....	57
3.1 Thesen .....	57
3.2 Aufbau der Studie .....	59
<b>4 Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit:</b>	
<b>12 illustrierte Schulportraits</b> .....	65
4.1 PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN: Schule am Ernst-Reuter-Platz Bremerhaven Lehe .....	67
4.2 KONTINUITÄT WAHREN: Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales Bremen Walle .....	80
4.3 RAUM GEBEN: Schule an der Humannstraße Bremen Gröpelingen .....	94
4.4 SICH AUFLÖSEN: Schule an der Fritz-Gansberg-Straße Bremen Schwachhausen. ...	107
4.5 ZUSAMMEN WACHSEN: Pestalozzischule Bremerhaven Lehe ...	119
4.6 DIE PERSPEKTIVE WECHSELN: Albert-Einstein-Oberschule Bremen Osterholz .....	133
4.7 DEMOKRATIE ENTWICKELN: Neue Grundschule Lehe Bremerhaven .....	146

## Inhalt

4.8	GESEHEN WERDEN: Heinrich-Heine-Schule Bremerhaven Leherheide . . . . .	159
4.9	HALTUNG ZEIGEN: Neue Oberschule Lehe Bremerhaven. . . . .	174
4.10	MENSCHLICHKEIT LEBEN: Berufsbildende Schulen Sophie Scholl Bremerhaven . . . . .	188
4.11	AUF BILDUNG BESTEHEN: Hermann-Böse-Gymnasium Bremen. . . . .	203
4.12	FREIE WAHL HABEN: St.-Johannis-Schule Bremen. . . . .	217
<b>5</b>	<b>Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts. . . . .</b>	<b>231</b>
5.1	Und ... <i>action!</i> Vier Handlungsfelder zur systemischen Stärkung von Bildungsgerechtigkeit. . . . .	231
5.2	Und, stimmt's? Die vier Thesen <i>revisited</i> . . . . .	254
	EXKURS: Wie die 12 beteiligten Schulen Bildungsgerechtigkeit verstehen und umsetzen . . . . .	254
5.3	Und jetzt? Bildungsgerechtigkeit = ein Balanceakt . . . . .	275
<b>6</b>	<b>Anhang . . . . .</b>	<b>277</b>
6.1	Bibliographie. . . . .	277
6.2	Abbildungsverzeichnis . . . . .	283
6.3	Übersicht der Fotos. . . . .	285



**Abb. 1:** Aufbau der Studie (zugehörige Kapitel in Klammern) entlang der fünf Etappen einer Expedition (adaptiert nach GfG 2025)

# Bevor es richtig losgeht... ein paar Zitate zur Einstimmung

*Der Trend bei den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern geht bergab, die Bildungsgerechtigkeit nimmt zu.*

(Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 10)

*Jeder weiß, wie schlecht es läuft, aber Schulen können nicht auf Behördenentscheidungen warten, sondern müssen selbst handeln.*

(Interviewpartner 1)

*Es geht nicht darum, öffentlich gelobt zu werden, sondern auch darum, zu zeigen, was für großartige Dinge entstehen können.*

(Interviewpartnerin 2)

*Bildungsgerechtigkeit bedeutet, jeder Schülerin und jedem Schüler einen Zugang zu ermöglichen, auch in Prüfungen, weil jeder auf unterschiedliche Weise lernt.*

(Interviewpartner 3)

*Ich wundere mich, dass kein Aufschrei durchs Land geht. Das ist eine Bildungskatastrophe.*

(Kathrin Kunkel-Razum, Leiterin der Duden-Redaktion über Studien, die zeigen, dass rund ein Drittel der Viertklässlerinnen und Viertklässler nicht die Mindeststandards in der Orthografie erfüllt. Zit. n. Spiegel online vom 17.8.2024)

*Von „tatsächlicher Gleichheit“ kann keine Rede sein – das Recht auf schulische Bildung wird nicht universell eingelöst. Mag der Zugang zum Bildungssystem auch allen offenstehen, er allein reicht nicht aus. Insbesondere dann nicht, wenn andere unverzichtbare Standards, z.B. die auskömmliche und problemgenau platzierte Finanzierung, fachlich hinreichend qualifiziertes Personal, problembezogene sensible Curricula etc. nicht gegeben sind.*

(Tenorth 2024: 25-26).

## Expedition Etappe II | EXPLORE

Nun ist Forschungsgeist gefragt! In der zweiten Phase tauchen wir tief in die Materie, halten Augen und Ohren offen und sammeln so viel Wissen wie möglich. Wer, wie, was? Die Methoden und Ergebnisse lassen wir uns offen und passen sie dem Gelände an. Jede Info könnte wichtig sein, jedes Zitat der Schlüssel zur Lösung. Wir blicken in alle Richtungen und erweitern unseren Horizont. Mit viel Input im Gepäck kommen wir dann wieder zusammen (GfG 2025).

# Einleitung: Bildungsgerechtigkeit – Ein Konzept mit Hochkonjunktur

Das Grundrecht auf Bildung gilt als Recht auf ein für alle Bürgerinnen und Bürger verbindliches Minimum an Bildung. Verbriefte – wenn auch schon deutlich länger diskutiert und implementiert<sup>4</sup> – ist es in Deutschland seit 2021, als das Bundesverfassungsgericht mit dem individuellen Grundrecht auf schulische Bildung das subjektive Pendant zum staatlichen Schulauftrag aus Art. 2 Abs. 1 i.V. m. Art. 7 Abs. 1 GG ableitete:

Aus Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 7 Abs. 1 GG folgt ein Recht der Kinder und Jugendlichen gegenüber dem Staat, ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit auch in der Gemeinschaft durch schulische Bildung zu unterstützen und zu fördern (Recht auf schulische Bildung).<sup>5</sup>

Dieses Recht sieht das Gericht als Teil des Grundrechtskatalogs und gewichtet es stark:

Das durch Art. 2 Abs. 1 GG geschützte Recht der Kinder und Jugendlichen ist folglich das subjektiv-rechtliche Gegenstück [...] zur objektiv-rechtlichen Pflicht des Staates aus Art. 7 Abs. 1 GG, schulische Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, die deren Persönlichkeitsentwicklung dienen (Rn. 48).

Das Gericht legt dahingehend eine Gewährleistungspflicht des Staates fest und präzisiert in seinen Leitsätzen (2a-c) Gewährleistungsdimensionen, von denen die ersten drei allgemein (d.h. jenseits von Ausnahmesituationen wie beispielsweise einer Pandemie) gelten:

- Leistungsdimension: So vermittelt das Recht auf schulische Bildung den Kindern und Jugendlichen einen originären Leistungsanspruch auf Einhaltung eines unverzichtbaren Mindeststandards schulischer Bildungsangebote, ohne dass daraus ein Anspruch auf eine bestimmte Gestaltung staatlicher Schulen entsteht (Dimension 1).

---

4 Vgl. dazu Tenorth (2024), der in seinem Grundlagenbeitrag Verhandlungen über das Recht auf Bildung in der modernen Bildungsgeschichte seit der Französischen Revolution skizziert. In dem Beitrag wird die Historizität dieses Rechts deutlich sowie die Implikationen, die sich für die komplexe Struktur staatlicher Bildungsangebote daraus ergaben, „da sich Bildungs- und Angebotsstrukturen in ihrer Geschichte als Formen der Ermöglichung einer intendierten oder als Praxis der Verhinderung unerwünschter Bildung erweisen“ (Tenorth 2024: 16).

5 Bundesverfassungsgericht (BVerfG) 2021, Beschluss des Ersten Senats vom 19. November 2021 – 1 BvR 971/21, 1 BvR 1069/21, Rn. 1-222. Zitate aus diesem Beschluss sind im Text mit fortlaufenden Randnummern (Rn) gekennzeichnet.

## Einleitung

- Teilhabedimension: Das Recht beinhaltet auch den gleichen Zugang zu vorhandenen staatlichen Bildungsangeboten (Dimension 2).
- Abwehrdimension: Darüber hinaus dient das Recht als ein Abwehrrecht gegen das bestehende Schulangebot einschränkende staatliche Maßnahmen (Dimension 3).

Der Beschluss und damit die Anerkennung eines Grundrechts auf Bildung inklusive verschiedener Gewährleistungsdimensionen stellen einen wichtigen Meilenstein aus erziehungsphilosophischer, -soziologischer und -historischer Perspektive dar (vgl. u.a. Tenorth 2022), der weit reichende Implikationen für die Bildungswissenschaften hat, die es im Fachdiskurs noch weiter zu bearbeiten gilt.<sup>6</sup> Vor besondere Herausforderungen stellt der unter „Leistungsdimension“ formulierte Anspruch nach einem Mindeststandard von „Bildungsangeboten“ als Ausdruck des Rechts auf Bildung die Makro-Ebene der Bildungswissenschaften sowie der Bildungspolitik.<sup>7</sup> Bislang wurden „Mindeststandards“ zwar in diesen Feldern eingehend diskutiert, allerdings eher im Sinne von Bildungs- bzw. Mindeststandards als Kompetenzerwartungen an das Individuum (Tenorth 2024: 16).

Weit reichende Konsequenzen ergeben sich aus diesem Beschluss des BVerfG auch für die praktische Gestaltung von Bildung auf der Mikroebene der Einzelschule,<sup>8</sup> denn die Verantwortung für die Einlösung dieses Grundrechts liegt primär dort (u.a. Tenorth 2022). Die Implikationen für die schulische Praxis der Bildung werden bislang v.a. von Stiftungen in den Blick genommen.<sup>9</sup> Einigkeit herrscht in der Herangehensweise unterschiedlicher Akteure an den Umgang mit der neuen Rechtslage dahingehend, dass es zu den wichtigsten Aufgaben der Schule gehört, allen Schülerinnen und Schülern zu ihrem Grundrecht auf Bildung zu verhelfen.

---

6 Vgl. dazu u.a. den Themenschwerpunkt „Recht auf schulische Bildung – quo vadis?“ der Fachzeitschrift *Die Deutsche Schule (DDS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* (GEW 2024). Im Editorial hält das Herausgeberteam fest, dass der wegweisende Beschluss des Bundesverfassungsgerichtes bislang auf „wenig Resonanz in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fachcommunity“ stoße (Hugo & Lehner 2024: 6)

7 Vgl. dazu 1.2 Die Makro-Ebene: Erziehung als gesellschaftliches Subsystem (Niklas Luhmann).

8 Vgl. 1.4 Die Mikro-Ebene: Resonanzpädagogik (Hartmut Rosa).

9 Beispiele sind die Expertise der Friedrich-Ebert- Stiftung (2022), die Empfehlungen zur Umsetzung des Startchancen-Programms beinhaltet sowie das von der ZEIT-Stiftung ins Leben gerufene Programm „Bildung ist Bürgerrecht“, das Veranstaltungen zu brennenden Bildungsfragen und bildungspolitischen Panel-Talks umfasst, bei denen Bildungsexpertinnen mit Zivilgesellschaft und Politik Gestaltungsmöglichkeiten des Rechts auf schulische Bildung mit der Zivilgesellschaft diskutieren (ZEIT-Stiftung o.J.) Von der Wübben Stiftung wurde zu diesem Thema das Impulspapier: „Unterhalb der Mindeststandards. Zum Grundrecht auf Bildung an Grundschulen im Brennpunkt“ (Braun & Pfänder 2023) veröffentlicht.

## Bildungsgerechtigkeit - Ein Konzept mit Hochkonjunktur

Der Zusammenhang zwischen dem Grundrecht auf Bildung und Bildungsgerechtigkeit als normative Grundlage der Gestaltung von Schule ist dabei unstrittig:

Grundrechtsfragen wie dem Recht auf Bildung scheint es offensichtlich, dass es eine unmittelbare Beziehung zwischen Grundrechten und einer gerechten Gesellschaftsordnung gibt. Darum kann man [...] die Einsicht teilen, dass das erste Prinzip der Demokratie das der Gerechtigkeit ist. Anders formuliert bedeutet dies, dass demokratische Institutionen nicht um die Frage herumkommen, ob sie gerecht gestaltet [...] sind [...]. Die Frage der Gerechtigkeit muss also als eine obligatorische und nicht als eine fakultative Frage jedweder demokratischen Institution, also auch der Bildungsinstitutionen, verstanden werden (Hugo et al. 2024: 61).

Die offene Frage ist also nicht OB Schule als demokratische Institution gerecht sein muss im Hinblick auf ihr Angebot, sondern WIE Schule das neue Grundrecht auf Bildung umsetzt in „einer angebotsseitig hinreichend gerechten Form schulischer Bildung [...], auf die der Staat seinerseits angewiesen ist, um die Sicherstellung demokratischer Institutionen zu gewährleisten“ (Hugo et al. 2024: 61). Präzisere rechtliche Vorgaben als die o.g. Gewährleistungsdimensionen gibt es nicht: es muss ein unverzichtbarer Mindeststandard schulischer Bildungsangebote für alle eingehalten (Leistungsdimension) und der Zugang dazu muss für alle Kinder und Jugendlichen gewährleistet sein (Teilhabe-dimension). Wie die Schule als demokratische Organisation (Bildungs-)Gerechtigkeit herstellt und welches Konzept von (Bildungs-)Gerechtigkeit im jeweiligen Fall zugrunde gelegt wird, ist den Schulen selbst überlassen.

Dass die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit nicht erst seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts für die Schulen ein Auftrag mit Hochkonjunktur ist (*top-down approach*), zeigen Beispiele aus der Praxis (*bottom-up approach*): So kristallisierte sich „Bildungsgerechtigkeit fördern“ im Wettbewerb um den Deutschen Schulpreis 2020|21 Spezial als einer der sieben Themenbereiche heraus, die Schulen in der durch die Pandemie verursachten Krise besonders beschäftigten. Der Themenbereich wird folgendermaßen präzisiert:

In der Corona-Krise haben zahlreiche Schulen innovative Wege gefunden, um sicherzustellen, dass – unabhängig von seiner sozialen Herkunft – kein Kind zurückbleibt. Sie haben zukunftsfähige Konzepte erarbeitet, damit alle Schülerinnen und Schüler während der Pandemie am Unterricht teilhaben können und unterschiedliche Bildungschancen ausgeglichen werden (Robert Bosch Stiftung 2021).

Im Hinblick auf die im Wettbewerb um den Deutschen Schulpreis nominierten und viele andere Einzelschulen, die sich auch in diesem Buch finden, ist wohl davon auszugehen, dass diese Aussage zutrifft. Was aber eine Gesamtstrategie zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit auf der Makro-Ebene des Bildungssystems angeht, war die im Zitat spürbare postpandemische Euphorie schnell

## Einleitung

wieder verschwunden. In den unmittelbaren Nachwirkungen der pandemiebedingten Schulschließungen gab es bereits Warnungen vor einer Verstärkung von zu diesem Zeitpunkt deutlich erkennbaren Tendenzen zur Erhöhung von Bildungsungerechtigkeit. Als wesentliche Ursachen für diese Entwicklung gelten die Verfügbarkeit digitaler Infrastrukturen bzw. Ausstattung sowie coronabedingt u. a. durch Schulschließungen dezimierte Lern Gelegenheiten:

Die Sorgen sind [...] groß, dass besonders leistungsschwache Schülerinnen und Schüler und Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien nicht optimal erreicht und gefördert werden und sich so größere Lernrückstände aufbauen. Bildungsgerechtigkeit steht jetzt sehr prominent in der Öffentlichkeit, stärker auch als vor 20 Jahren nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie. Jeder, der in irgendeiner Art und Weise mit Schule und Bildung zu tun hat, erlebt hautnah, was funktioniert und was nicht. Insofern ist der Druck, der sich aus dieser öffentlichen Präsenz aufbaut, ein anderer als der, der sich aus empirischen Studien ableiten lässt. Zunächst müssen wir dafür Sorge tragen, dass diese Kinder durch die pandemiebedingte Situation nicht weiter benachteiligt werden. Ich hoffe aber, dass aus dem öffentlichen Druck eine Einsicht erwächst, die uns einen Schritt weitergehen lässt und nicht nur kurzfristig auf die Kompensation von Lernrückständen fokussiert. Wir brauchen eine Gesamtstrategie, um Bildungsungleichheit abzubauen.<sup>10</sup>

Mit zwei Jahren Abstand lässt sich heute festhalten, dass die in diesem Zitat artikulierte Sorge sich als berechtigt erwiesen hat und die befürchteten Lernrückstände sich inzwischen deutlich zeigen, insbesondere in sog. Brennpunktschulen.<sup>11</sup>

Nicht selten ist angesichts dieser sich stetig verschlechternden Performanz von einer „Bildungskatastrophe“ die Rede; deren zugrunde liegende Ursachen in drei Problembereiche aufgeschlüsselt werden:

[...] als Gerechtigkeitsproblem, weil sich Ungleichheit der Bildungschancen konstant erhält und zu „Bildungsarmut“ verfestigt; als Leistungsproblem, wie es die Large-Scale-Assessment-Studien seit PISA belegen, z. B. mit dem trostlos-stabilen Befund, dass ca. 20 Prozent einer Alterskohorte die Mindeststandards für die Grundschule oder die Sekundarstufe I nicht erreichen; und als Steuerungsproblem, weil auch 20 Jahre nach den ersten Krisendiagnosen die Bildungspolitik keine strukturellen Lösungen gefunden, ja nicht einmal einem so eindeutig prognostizierbaren Problem wie dem Lehrkräftemangel vorgebaut hat. Von „tatsächlicher Gleichheit“ kann keine Rede sein – das Recht auf schulische Bildung wird nicht universell eingelöst. Mag der Zugang zum Bildungssystem auch allen offenstehen, er allein reicht nicht aus. Insbesondere dann nicht, wenn andere unverzichtbare Standards, z. B. die auskömmliche und problemgenau platzierte Finanzierung, fachlich hinreichend qualifiziertes Personal, problembezogene sensible Curricula etc. nicht gegeben sind (Tenorth 2024: 25-26).

---

10 Maaz 2021. Zum Vergleich siehe die Diskussion des Konzepts „Bildungsgerechtigkeit“ im Zuge des sog. PISA-Schocks u. a. bei Stojanov 2008.

11 Vgl. 2.1 Bildungsgerechtigkeit und Schulen in herausfordernder Lage.

Die Hoffnung auf eine grundlegende, in einer Gesamtstrategie mündenden Einsicht auf der Makro-Ebene hat sich bislang als trügerisch erwiesen, denn eine solche Gesamtstrategie ist nach wie vor nicht erkennbar (vgl. u.a. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Der ungebrochen hohe Handlungsdruck zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit wird aktuell verschärft durch Entwicklungen im Rahmen von noch deutlich spürbaren Auswirkungen der Corona-Pandemie, sowie durch Prozesse der Inklusion und Digitalisierung. Angesichts einer fehlenden Gesamtstrategie auf der Makro-Ebene wird dieser anwachsende Druck im Bildungssystem durchgereicht über die Meso- zur Mikro-Ebene der einzelnen Schule und des Unterrichts bzw. der daran beteiligten Individuen. Das kann – wie u.a. die Beispiele in diesem Buch zeigen – gut gehen, ist aber von einzelnen an der Gestaltung von Schule Beteiligten abhängig: Die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit bleibt somit der Einzelschule bzw. dem Individuum und damit aus Sicht der betroffenen Schülerinnen und Schüler dem Zufall überlassen. Es entstehen auf diese Weise widersprüchliche Initiativen (*loose ends*), alle mit dem Ziel der „Bildungsgerechtigkeit“ versehen, die gekennzeichnet sind durch konzeptuelle Unschärfe in Bezug auf das Konzept von Bildungsgerechtigkeit im jeweiligen Kontext.<sup>12</sup>

Daraus lässt sich zweierlei ableiten: Erstens ist davon auszugehen, dass es v.a. an Schulen, die sich in besonderer Weise mit dem Thema identifizieren, bereits eine Menge Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit gibt. In der Regel sind das Schulen, die als sog. Brennpunktschulen oder Schulen in herausfordernder Lage gelten. Diese Maßnahmen sind über die Einzelschule hinaus wenig bekannt, die Einschätzung der dafür Verantwortlichen bezüglich ihrer Wirksamkeit auch. Auch wenn die Einzelschule mittlerweile als „der zentrale Ort von Leistungsverbesserung und Chancenermöglichung“ gilt, so gibt es bislang keine realisierbare Strategie, „wie man z.B. von den unbestreitbar guten Leistungen einzelner „guter“ Schulen so lernen kann, dass das Gesamtsystem verbessert wird“ (Tenorth 2024: 26). Zweitens wird offensichtlich, dass bislang die theoretische Ausdifferenzierung des Konzepts „Bildungsgerechtigkeit“, und in der Folge der Maßnahmen, die es zu deren Herstellung bedarf, auf nahezu allen Ebenen fehlt. Die dreifache Zielsetzung dieser Studie leitet sich aus dieser doppelten Erkenntnis ab:

- Bisher bestehende Maßnahmen zur Herstellung von (mehr) Bildungsgerechtigkeit werden am Beispiel einzelner Schulen exemplarisch sichtbar gemacht (Kapitel 4), die diese bereits erfolgreich praktizieren.

---

<sup>12</sup> Vgl. 1.1 Was ist „Bildungsgerechtigkeit“?.

## Einleitung

- Um diese Maßnahmen besser zu verstehen und einordnen zu können, werden vorab grundlegende erziehungswissenschaftliche Theoriebausteine (Kapitel 1) und aktuelle Kontextinformation (Kapitel 2) im Überblick zusammengestellt und zu Hypothesen verdichtet (Kapitel 3).
- Aus der Zusammenführung der Teile 1-4 werden – über die Beispiele der Einzelschulen hinausweisend – bisherige Schwierigkeiten bei der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit analysiert sowie mögliche Handlungsfelder identifiziert (Kapitel 5).

Dazu, was Bildungsgerechtigkeit ist, welche Hindernisse bzw. Schwierigkeiten es bisher und Handlungsspielräume es jetzt bzw. in Zukunft bei deren Herstellung gibt, bietet die vorliegende Studie ein Angebot zur Interpretation und zur Weitung der Perspektive(n). Im Ergebnis werden weder normative Leitsätze noch Rezepte zur Herstellung von (mehr) Bildungsgerechtigkeit abgeleitet, sondern es wird Orientierungswissen zugänglich gemacht für alle, die in dieser Hinsicht etwas weiter bewegen wollen.

# 1 Theorie

Kapitel 1 beinhaltet Angebote, wie das Phänomen „Bildungsgerechtigkeit“ mithilfe theoretischer Bausteine erschlossen werden kann. Zunächst werden die drei grundlegenden theoretischen Konzeptionen Verteilungsgerechtigkeit, Schwellengerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit definiert (1.1). Anschließend sind verschiedene weitere Theoriebausteine zusammengestellt, die sich flankierend dazu besonders dafür eignen, das Phänomen Bildungsgerechtigkeit auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems zu erschließen. Bei diesen Bausteinen handelt es sich um

- ... einen systemtheoretischen Ansatz auf der Makro-Ebene des Bildungssystems (1.2);
- ... die *grammar of schooling* nach Larry Cuban für eine Erschließung der Schule als Organisation auf der Meso-Ebene (1.3);
- ... die Resonanzpädagogik nach Hartmut Rosa für eine Erschließung der Mikro-Ebene der beteiligten Individuen sowie der Interaktionen zwischen ihnen (1.4).

Abschließend wird die Zielsetzung erörtert (1.5), unter der die in diesem Kapitel präsentierten theoretischen Ansätze in der vorliegenden Studie herangezogen werden.

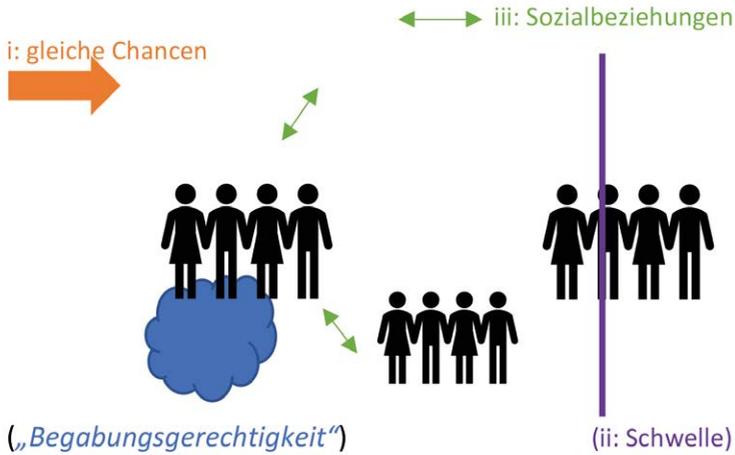
## 1.1 Was ist „Bildungsgerechtigkeit“?

Erziehungswissenschaftliche Theorien lassen sich in drei breite, historisch gewachsene Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit gruppieren. Diese hängen jeweils eng mit dem zugrunde gelegten Verständnis von „Bildung“ und „Gerechtigkeit“ zusammen.<sup>13</sup>

---

13 Vgl. Bellmann 2021, Pandt 2024. Die Ausführungen in Teil 1.3 folgen u.a. der Darstellung von Johannes Bellmann, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster u.a. mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie. Er hat diese Ausführungen im Rahmen eines Vortrags an der Universität Bremen am 14.12.2021 im Seminar „Bildungsgerechtigkeit in Bremen: Anspruch und Wirklichkeit“ skizziert. Die Kategorisierung in die drei genannten Hauptströmungen (Verteilungs-, Schwellen- und Anerkennungsgerechtigkeit) ist gängig und findet sich beispielsweise auch in der von Hans Anand Pandt gehaltenen Keynote im Rahmen des Forum Bildung Digitalisierung 2024 (Pandt 2024; vgl. u.a. auch Stojanow 2007).

## Theorie

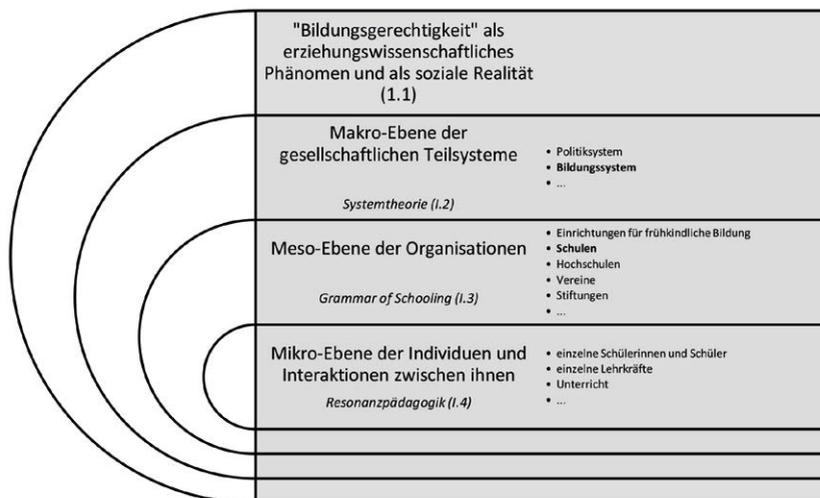


**Abb. 2:** Foki unterschiedlicher Theorien zur Erklärung von „Bildungsgerechtigkeit“

Diese Vorstellungen prägen die soziale Realität des Bildungssystems auf der Mikro-, der Meso- sowie der Makro-Ebene, sie existieren parallel, was in den öffentlichen Diskursen über das Thema jedoch in der Regel unreflektiert bleibt. Die drei Vorstellungen können sich überlappen, ergänzen und gegenseitig beeinflussen; auch wechselseitige Ignoranz bzw. Widersprüche sind möglich. Sie unterscheiden sich zentral im Hinblick auf ihren Fokus (vgl. Abbildung 2), der auf den Voraussetzungen für Bildungs(un)gerechtigkeit (i, Verteilungs- oder Chancengerechtigkeit), auf dem Erreichen einer bestimmten Schwelle im Bildungssystem bzw. -verlauf (ii, Teilhabe- oder Schwellengerechtigkeit) oder auf der Qualität von Sozialbeziehungen (iii, Anerkennungsgerechtigkeit) liegt.

Abbildung 3 schlüsselt das Bildungssystem im Kontext des Phänomens „Bildungsgerechtigkeit“ als Mehrebenenmodell auf und ordnet verschiedene Theoriebausteine zur Erschließung dieses komplexen Phänomens den unterschiedlichen Ebenen zu. In der Abbildung sind in Kursivschrift die nachfolgend erläuterten Theorie-Bausteine jeweils auf der Ebene angesiedelt, auf die sie sich schwerpunktmäßig, aber nicht ausschließlich beziehen. Überschneidungen zwischen den Ebenen sind bei der Beschreibung des Phänomens Bildungsgerechtigkeit sowie der Analyse von Maßnahmen zu deren Herstellung also zu erwarten.

## Was ist „Bildungsgerechtigkeit“?



**Abb. 3:** Das Bildungssystem im Mehrebenenmodell im Kontext des Phänomens „Bildungsgerechtigkeit“

### 1.1.1 Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit

Unter diese Theorie lassen sich unterschiedlich akzentuierte Ideen zu einer „gerechten“ Verteilung von Chancen für alle zusammenfassen. Die extreme Position, u.a. vertreten durch Ben-Shahar (2016) steht für die Relativierung jeglicher Ursachen für ungleichen Bildungserfolg. In dieses Theoriecluster gehören ebenfalls die weniger radikalen Positionen der fairen Chancengleichheit, die Leistung als alleiniges Vergabeprinzip für Laufbahnen und Positionen vorsieht sowie der Nicht-Diskriminierung, beispielsweise realisiert in einer gleichen gesetzlichen Rente für alle.

John Rawls beschreibt eine Standardvariante dieser Theorie, die sog. „faire Chancengleichheit“, so:

Man geht von einer Verteilung der natürlichen Fähigkeiten aus und verlangt, dass Menschen mit ungleichen Fähigkeiten und gleicher Bereitschaft, sie einzusetzen, gleiche Erfolgsaussichten haben sollen, unabhängig von ihrer anfänglichen gesellschaftlichen Stellung. In allen Teilen der Gesellschaft sollte es für ähnlich Begabte und Motivierte auch einigermaßen ähnliche kulturelle Möglichkeiten und Aufstiegschancen geben. Die Aussichten von Menschen mit gleichen Möglichkeiten und Motiven dürfen nicht von ihrer sozialen Schicht abhängen (Rawls 1979 [1971]: 93).

Dieses Modell, von Rawls auch die „liberale Auffassung“ genannt, wird von ihm selbst als „mangelhaft“ (ebd.: 94) und „instabil“ kritisiert:

## Theorie

Denn wenn man einmal mit dem Einfluss entweder gesellschaftlicher oder natürlicher Zufälle auf die Verteilung unzufrieden ist, dann wird man durch Nachdenken dazu geführt, mit beidem unzufrieden zu sein. Vom moralischen Gesichtspunkt aus erscheint beides als gleich willkürlich (ebd.: 95).

Rawls' Lösung besteht darin, dass er das Prinzip der fairen Chancengleichheit um das „Differenzprinzip“ ergänzt und so zur „demokratischen Gleichheit“ gelangt. Die „demokratische Gleichheit“ besagt, dass günstigere Aussichten für (von ihrer Herkunft oder ihrer ‚Natur‘) Bevorzugte nur unter der Voraussetzung implementiert werden, „wenn das den weniger Begünstigten zum Vorteil gereicht“ (ebd.).

An der Auslegung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit gibt es zum Teil massive Zweifel, in Bildungspolitik, Bildungsforschung und der öffentlichen Debatte. Zu den Hauptkritikpunkten gehören u.a. (vgl. dazu Bellmann 2021 sowie Erichsen 2021):

- Es können daraus enorme Umverteilungsansprüche („Fass ohne Boden“) abgeleitet werden, ein Kriterium dafür fehlt, ob diese Ansprüche begrenzt sind und wenn ja bis zu welcher (Ober-)Grenze.
- Die Gefahr eines *trade-off* zwischen Effizienz und Gerechtigkeit des Gesamtsystems ist hoch; ein weiterhin bestehendes Risiko bildet die alleinige oder überwiegende Konzentration auf die weniger Begünstigten.
- Weithin als legitim erachtete Ursachen für ungleichen Bildungserfolg (z.B. eigene Anstrengung) interagieren mit für weithin als illegitim erachteten Ursachen für ungleichen Bildungserfolg (z.B. soziale Herkunft; vgl. Cortina & Pandt 2018).
- Maßnahmen für mehr Chancengleichheit reproduzieren (neue) Chancengleichheit („die Paradoxie der Chancengleichheit“; vgl. Heid 1988 sowie Rosa 2015).
- Häufig dominiert im Rahmen dieser theoretischen Ansätze eine einseitige Sichtweise auf bestimmte Funktionen öffentlicher Bildung; das gilt insbesondere hinsichtlich von Selektion und Allokation für Laufbahnen und Positionen.

Diesen Kritikpunkten trägt die zweite Theorieströmung von Bildungsgerechtigkeit teilweise Rechnung, die einen anderen Fokus hat.

### 1.1.2 Bildungsgerechtigkeit als Schwellengerechtigkeit

Schwellenkonzepte im Rahmen der Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit als Teilhabe- bzw. Schwellengerechtigkeit (beide Termini werden nachfolgenden synonym verwendet) gehen von einer für alle bindenden Grundbildung bis zum Erreichen einer bestimmten, jeweils zu definierenden Schwelle aus. Diese besteht im Erwerb von Basiskompetenzen und bildet die Voraussetzung für (gesellschaftliche) Teilhabe. Die oben erläuterte Abgrenzung von überwiegend als legitim geltenden (z. B. eigene Anstrengung) von den überwiegend als illegitim geltenden (z. B. soziale Herkunft) Ursachen für ungleichen Bildungserfolg ist in dieser Vorstellung erleichtert. Ferner werden Umverteilungsansprüche begrenzt bis zum Erreichen der definierten Schwelle, was eine Lösung für das *bottomless pit*-Problem verspricht. Die Vorstellung von Schwellengerechtigkeit wurde vielfach theoretisch weiter ausdifferenziert, u. a. im Konzept der *Democratic Equality*. Damit hebt u. a. Anderson (2007) hervor, dass das gemeinsame Lernen Bevorzugter und Benachteiligter, beispielhaft angestrebt in der Schulform der Gesamtschule, eine Resonanz der demokratischen Eliten für Benachteiligte sowie einen Zugang zu demokratischen Eliten für Benachteiligte bietet. Schwellengerechtigkeit bedeutet, – zumindest bis zum Erreichen einer definierten Schwelle – „Ungleiches ungleich zu behandeln“ (Erichsen 2021).

Auch das Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Schwellengerechtigkeit erzeugt kritische, bislang ungeklärte Rückfragen (vgl. Bellmann 2021). Dazu gehören neben Zweifeln dahingehend, ob das *bottomless pit*-Problem sowie der Positionsgutcharakter von Bildung (s.o.) dadurch tatsächlich restlos geklärt sind, u. a. diese Fragen:

- Welche normativen Kriterien gibt es bei Verteilungsfragen oberhalb der Schwelle (vgl. Brighthouse & Swift 2014: 28)?
- Können Fragen nach (Bildungs-)Gerechtigkeit tatsächlich losgelöst von Fragen nach Gleichheit beantwortet werden (Stojanov 2007: 41)?

Einen abweichenden Fokus bietet die dritte Theorieströmung zur Erschließung des Phänomens Bildungsgerechtigkeit.

### 1.1.3 Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit

Die Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit basiert auf der Gleichheit der Achtung der Person. Diese Theorie fokussiert die Qualität von Sozialbeziehungen und umfasst damit im Unterschied zu den anderen beiden bislang erläuterten Theorien als Alleinstellungsmerkmal Fragen der Subjektkonstitution. Sie ist vor dem Hintergrund gewachsen, dass es nicht nur Verteilungskämpfe, sondern auch Kämpfe um Anerkennung gibt

(vgl. Fraser & Honneth 2003). Zu möglichen Formen von Anerkennung zählen dabei Empathie, Respekt und Wertschätzung (Stojanov 2015). Dem von Annedore Prengel formulierten Prinzip der „egalitären Differenz“ (Prengel 2001 sowie 2006: 26, 49) zufolge ist Bildungsgerechtigkeit in dieser Theorie zu verstehen als Anerkennung von Vielfalt dem Grundsatz unterscheidender Gerechtigkeit folgend, nach dem Motto: „*suum cuique*“ (jedem Individuum das, was ihm gebührt)

Zu den Kritikpunkten in Bezug auf diese Theorie gehört, dass in dem harmonischen Bild einer „Pädagogik der Vielfalt“ das Konfliktvolle, d.h. der Kampf um Anerkennung, nicht (angemessen) berücksichtigt wird; dies gilt auch für die Einbettung in Anerkennungsordnungen und ihre antinomischen Strukturen (vgl. u.a. Bellmann 2021). Teilweise herrscht in dieser Vorstellung eine funktionalistische Perspektive auf Anerkennung als Mittel zur Leistungssteigerung vor (vgl. Vieluf & Sauerwein 2018). Ferner können nicht alle Verteilungsfragen auf Anerkennungsfragen reduziert werden.

Als Variante von Anerkennungsgerechtigkeit kann das Konzept der „begabungsgerechten individuellen Förderung“ bzw. „Begabungsgerechtigkeit“ (Kunze, Reintjes & Ossowski 2019) gelten. „Inklusive Begabungsförderung“ bedeutet, Heterogenität individuell wahrzunehmen und diese Wahrnehmung in ein Bildungssystem einzupflegen, zu dessen Hauptaufgaben Selektion zählt (vgl. Solzbacher & Behrensen 2015). Die Widersprüche, die sich im Hinblick auf ein daraus folgendes praktisches Handeln innerhalb des Systems ergeben, bleiben bis dato unaufgelöst:

Im Sinne einer grundsätzlichen Angewiesenheit von Menschen aufeinander verbindet inklusive Begabungsförderung daher einen individuellen Fokus, im Sinne der Verschiedenheit von Begabungen und Bedürfnissen, mit einem gemeinschaftsorientierten Fokus. In der Praxis verlangt inklusive Begabungsförderung mehrdimensionales Denken, damit didaktische Umsetzungen gelingen. Im Rahmen einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft ist inklusive Begabungsförderung als eine grundlegende Haltung zu verstehen (Solzbacher & Behrensen 2015: 17).

Begabungsförderung gilt als Konzept zwischen Verteilungsgerechtigkeit (vgl. Stojanov 2008: 214) und Anerkennungsgerechtigkeit (Kunze, Reintjes & Ossowski 2019: 219).

Diese Differenzierung des Phänomens Bildungsgerechtigkeit in drei Hauptströmungen bietet eine wichtige Grundlage zur Analyse von Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit auf allen Ebenen des Bildungssystems, die nachfolgend im Überblick dargestellt werden.

## 1.2 Die Makro-Ebene: Erziehung als gesellschaftliches Subsystem (Niklas Luhmann)

Das „Erziehungssystem der Gesellschaft“ hat der Soziologe Niklas Luhmann in seinem 2002 erschienenen gleichnamigen Werk beschrieben und analysiert. Demnach ist die moderne Gesellschaft ein soziales System, „das alle sozialen Operationen einschließt und alles andere ausschließt“ (Luhmann 2002: 13). Das Sozialsystem Gesellschaft reproduziert Operationen in Form von „Kommunikationen“ (ebd.). Ein weiteres Kennzeichen der modernen Gesellschaft ist funktionale Differenzierung, d. h. primäre Subsysteme werden durch Bezug auf spezifische Funktionen gebildet; eines dieser Funktionssysteme ist das Erziehungssystem (ebd.: 13-14). Wie die anderen Subsysteme auch operiert das Erziehungssystem in einer innergesellschaftlichen Umwelt,

[...] in der andere Funktionen durch andere Funktionssysteme wahrgenommen werden, die das Erziehungssystem insoweit entlasten. Es braucht sich daher also weder um eigenes Einkommen, noch um eigenen politischen Einfluß, noch um eigene Forschungsergebnisse zu kümmern. Wenn dies in der Form mitlaufender Aktivitäten gleichwohl geschieht, dann operieren pädagogische Kommunikationen insoweit zugleich im rekursiven Netzwerk anderer Funktionssysteme und können nur erfolgreich sein, wenn sie sich durch deren Rekursionen einbinden lassen (ebd.: 14).

Dem bei Luhmann zugrunde gelegten Verständnis zufolge ist Erziehung eine intentionale Tätigkeit, bei der es darum geht, Fähigkeiten von Menschen zu entwickeln und sie in ihrer sozialen Anschlussfähigkeit zu fördern (ebd.: 15). Die Frage nach Verschiedenheit und Gleichbehandlung spielt dabei eine wichtige Rolle, denn Erziehung richtet sich nach den Erfordernissen der Gesellschaft und des konkreten Milieus. Es bleibt allerdings „immer noch die Erziehung des Menschen“ (ebd.: 17) mit dem Ziel „der Konstitution der Gesellschaft im Menschen“ (ebd.: 17, vgl. auch Durkheim 1922 [1966]: 92):

Die Schwierigkeit besteht dann allerdings darin, daß die Gesellschaft verlangt, daß verschiedene Menschen verschieden erzogen werden und dies nicht durch Rückgriff auf die Natur des Menschen begründet werden kann. [...] Selbst wenn die Erziehung die vernünftig-harmonische Perfektion aller Menschen erreichen könnte, wäre dieses Ergebnis mit den Erfordernissen der Gesellschaft nicht zu vereinbaren. Will man trotzdem an humanistischen Idealen festhalten, kann das nur zu deren Ausdünnung und Verarmung führen.<sup>14</sup>

Vor diesem Hintergrund sind komplexe und ggf. widersprüchliche Antworten auf die Frage nach der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit in einem solchen System zu erwarten. Anders formuliert sind das Fragen danach wer,

---

14 Luhmann 2002: 17; vgl. dazu auch Durkheim 1922 [1966]: 83ff.

auf welcher Ebene, mit welchen Ressourcen und wie gefördert wird. Außerdem stellen sich die Fragen, mit welchem übergeordneten Ziel bzw. welchen übergeordneten Zielen dies geschieht und wie diese Ziele sich mit den Erfordernissen einer Gesellschaft sowie mit den grundlegenden Werten einer humanistischen Grundhaltung verbinden lassen.

### 1.3 Die Meso-Ebene: *Grammar of schooling* – Die Schule als bewahrende Organisation (Cuban & Tyack, Labaree)

Die Organisation „Schule“ offenbart – wie u.a. im Fall der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ersichtlich wird – eine bemerkenswerte Resistenz gegenüber Veränderungen. Lehrerzentrierter Unterricht, die Gruppierung von Schülerinnen und Schülern in Klassenverbänden und von Lerninhalten in Fächer sind Beispiele, die in weiten Teilen des Schulsystems so selbstverständlich sind, dass sie mittlerweile in gewisser Weise „unsichtbar“ wirken und damit unveränderbar erscheinen – von innen wie außen. Diese (und viele weitere) tief in die Organisation „Schule“ eingeschriebene Merkmale haben David Tyack und Larry Cuban (1995) als *grammar of schooling* beschrieben. Damit gemeint sind die organisatorischen und pädagogischen Erscheinungsformen von Schule, die sich über Jahre allen Reformbemühungen zum Trotz als weitgehend beständig erwiesen haben und die Lernen und Lehren strukturell in einer Weise prägen, die uns allen vertraut und der Grammatik einer Sprache vergleichbar ist. Sie haben damit eine theoretische Blaupause entworfen, die bis heute (u.a. Heller 2020, Labaree 2021, Mehta & Datnow 2020) vielfach für kritische Analysen des sich dies- wie jenseits des Atlantiks ständig mit neuen Reformforderungen konfrontierten Bildungssystems dient. Zu diesen Forderungen gehört in Deutschland in jüngerer Zeit auch die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit – eine Forderung, die an das System (Makro-Ebene) gleichermaßen wie die Schule als Organisation (Meso-Ebene) herangetragen wird. Mit dieser Reformforderung scheint die Schule – zumindest in Deutschland – sich bisher schwer zu tun; die *grammar of schooling*-Theorie bietet dafür wichtige Erklärungs- und möglicherweise Lösungsansätze.

Die Frage, warum manche Veränderungen auf der Meso-Ebene, d.h. auf der über den Einzelfall hinausreichenden Organisationsebene der Schule möglich sind (z.B. die Abschaffung von körperlichen Strafen) und warum dies auf andere, durchaus ebenfalls seit langem in der Kritik stehend andere Elemente wie u.a. die oben genannten (z.B. Lehrerzentrierung und Klassenverbände) nicht zutrifft, war eine im Rahmen der *grammar of schooling* lange ungeklärte Frage:

Something that's part of the *grammar of schooling* is resistant to change; something that's resistant to change is part of the *grammar of schooling*. You know it when you

## Die Meso-Ebene: Grammar of schooling

see it, but it's hard to determine how it got there. It has felt like a black box, reliably foiling the efforts of reformers but never revealing the secret to its strength. We know the what but not the *why* (Labaree 2021).

Oft werden diese beharrenden Strukturen als Reformmüdigkeit oder mangelnde Reformbereitschaft wahrgenommen; im öffentlichen Diskurs sind diese Strukturen und diejenigen, denen dafür die Verantwortung zugeschrieben wird, deswegen häufig negativ konnotiert.<sup>15</sup> Es gibt allerdings auch Stimmen, die die *grammar of schooling* als eine positive Eigenschaft des Bildungssystems akzentuieren. Ein Beispiel dafür bietet Larry Cuban's Bewertung der Bedeutung des durch Corona beförderten Digitalisierungsschubs für das Bildungssystem generell und für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit im Besonderen (Cuban 2023). Mit der Perspektive der *grammar of schooling* blickt er kritisch auf die Folgen, die diese Entwicklung im Zuge der Pandemie an Schulen diesseits wie jenseits des Atlantiks bewirkt hat. Dabei bezieht er sich auf den UNESCO-Bericht *An Ed-Tech Tragedy? Educational Technologies and School Closures in the Time of Covid-19* (West 2023), der – wie bereits der Titel signalisiert – ein düsteres Bild der Verluste insbesondere im zwischenmenschlichen Bereich zeichnet, die das digital gestützte Lernen und Lehren während der Pandemie und in deren Nachhall bewirkte. Bei dem Bericht handelt es sich um

[...] a detailed analysis of what happened when education became largely reliant on connected technology during school closures stemming from the COVID-19 pandemic, the largest global disruption to education in history. Many claim that this experience was chiefly one of forced progress and transformations that have, however haltingly, helped propel education into desirable digital futures. Others underline an experience of imperfect salvation – technology saving the day in an emergency and preserving learning continuity for significant numbers of students, even if not all students were helped. But the global evidence reveals a more sombre picture. It exposes the ways unprecedented educational dependence on technology often resulted in unchecked exclusion, staggering inequality, inadvertent harm and the elevation of learning models that place machines and profit before people. This publication examines the promises of educational technologies against the reality of what was delivered during periods of pandemic school closures, which stretched for various durations from early 2020 to the end of 2022 (West 2023: 2).

In diesem UNESCO-Bericht wird – kontraintuitiv zur weit verbreiteten Euphorie über den Digitalisierungsschub – hervorgehoben, dass dadurch Ungleichheiten verstärkt wurden, also die Bildungsuntergerechtigkeit massiv

---

15 So wurde beispielsweise Lehrkräften in Deutschland jüngst in einer öffentlichkeitswirksam geführten Debatte attestiert, sie seien „noch nicht im 21. Jahrhundert angekommen“ (News4Teachers 2024).

zunahm; dafür werden mehrere Beispiele ausgeführt, zu denen u.a. die stark vom sozialen Status der Beschulenden abhängige technische Ausstattung gehören ebenso wie die Tatsache, dass wohlhabendere Elternhäuser (schneller) alternative Lösungen schufen (vgl. West 2023: 84-142). Auf diese Weise nahmen Exklusion und Bildungsgerechtigkeit im Kontext Schule deutlich zu. Es wird ferner ausgeleuchtet, welche Alternativen es gegeben und was diese möglicherweise bewirkt hätten. Dazu gehören neben der kompletten Vermeidung von Schulschließungen bzw. deren schnelleren Wieder-Öffnung das komplette Aussetzen von Beschulung während der Zeit der verpflichtenden Schulschließungen ebenso wie eine klare Fokussierung des im Bildungsbereich tätigen Personals sowie weiterer nicht-technischer Lernressourcen (West 2023: 396-414).

Dennoch, so argumentiert Cuban in Übereinstimmung mit dem Bericht, habe dieser Digitalisierungsschub, der notwendig, unvermeidbar und wünschenswert („desirable“, vgl. West 2023: 424) war, auch positive Tendenzen im Bildungssystem sichtbar gemacht, und zwar solche, die bisher nicht gemeinhin mit dieser Entwicklung in Verbindung gebracht werden:

“Desirable” is not because there is high correlation between technology use and academic achievement (none exists). Nor is “desirable” used because greater student and teacher use of devices increase student participation in lessons (no correlation exists). Finally, technology use in classrooms has little to no linkage to the substantial gaps between advantaged and disadvantaged students in the U.S. and other nations. Computer use during and after lessons bears a minute, if any, connection to students’ academic performance (Cuban 2023).

Wünschenswert sei vielmehr gewesen, dass in dieser Entwicklung die Resilienz des Bildungssystems und der Schule als Organisation zutage getreten sei. Darunter ist zu verstehen, dass es gelang,

[...] maintaining education while minimizing disease transmission [...]. In a few short months, technology catapulted from a messy, makeshift, stopgap response to the educational disruptions of an unparalleled global health crisis to an essential ingredient of ‘building back better’. Ed-tech was no longer an experiment but the foundation or backbone of forward-looking, resilient education systems (West 2023: 426).

Cuban betont, dass aus dieser Resilienz eine Unabhängigkeit entsteht, deren positive Seiten nicht zu unterschätzen sind: „And it is the resilience of tax-supported public schools in the face of disasters that is too often ignored by pundits and even participants about this remarkably stable institution in a capitalist-driven democracy“ (Cuban 2023). In vergleichbarer Weise argumentiert David Labaree (2021) mit Hinblick auf die häufig als überbordend

## Die Meso-Ebene: Grammar of schooling

wahrgenommene Bürokratie im Bildungssystem, die gerade die Schule(n) als Organisationseinheit immer wieder vor enorme Herausforderungen stellt:

While often ineffective and easily ridiculed, it also serves as an important stabilizing force, helping to protect the civic mission of our schools from those who would undermine it. At a time when privileged parents have come to exert greater and greater pressure on the system, seeking advantages that will help their children win the increasingly intense competition to get into the best colleges and capture the best jobs, the bureaucracy insists on treating all students the same. Perhaps the schools' profound resistance to change deserves a bit of respect as well. Maybe the *grammar of schooling*, as frustrating as it may be to those of us who wish to improve teaching and learning, sometimes does more to preserve equity than prevent it.

Der Gedanke, dass die *grammar of schooling* die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit (auch) befördern kann, prägt die Betrachtungsweise der Organisation Schule (= Meso-Ebene) in dieser Studie. Denn die Theorie der *grammar of schooling* besagt nicht, dass Reformen nicht möglich sind. Ähnlich wie die Grammatik einer Sprache kann sich auch das Bildungssystem und die Organisation Schule durchaus (in der Regel in moderatem Tempo) verändern - unter bestimmten Voraussetzungen.

Damit Veränderungen über die Reichweite einer Einzelschule hinaus, also auf der Meso-Ebene der Organisation Schule greifen können (in anderen Worten: zu einer erfolgreichen Reform werden), ist es erforderlich, dass zwei Voraussetzungen erfüllt sind: (a) diese angestrebten Veränderungen ermöglichen es der Organisation, an ihrem Auftrag („social mission“, in anderen Worten: „Schools must be worth doing“; Labaree 2021) festzuhalten und (b) sie lösen für die Beteiligten, insbesondere für die Lehrkräfte, die diese Veränderungen umsetzen, ein Problem bzw. helfen ihnen bei der Klärung eines für sie relevanten Anliegens („Schools must be doable“, Labaree 2021). Wenn Reformen erfolgreich sein sollen, dann gilt es „both the social dimensions of education — including norms, values, goals, and traditions — and the real-world needs of the people who work in classrooms and schools“ (Labaree 2021) zu berücksichtigen. Labaree (2021) argumentiert, dass die Elemente, die die Meso-Ebene Schule bis heute maßgeblich prägen (s.o.), eine Balance herstellen zwischen dem, was die Gesellschaft von Schule erwartet und dem, was sie realistischerweise leisten kann. Bei Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, die über die Ebene der Einzelschule hinaus wirksam werden sollen, gilt es also, diese beiden Voraussetzungen zu berücksichtigen. Im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit scheint der erste kulturell bzw. ideologisch geprägte Aspekt (a: „worth doing“) insofern unkritisch zu sein, als Bildungsgerechtigkeit als Teil einer zeitgemäßen „social mission“ von Schule gelten kann (Labaree 1997, hier: Labaree 2021):

## Theorie

We expect our schools to accomplish certain societal goals. That's why we set them up in the first place and why we pour so much time and treasure into them. Children spend 13 or 14 years of their lives in schools, families organize their schedules around the school calendar, and state and local governments spend about a third of their finances in support of the schooling enterprise. So, to be seen as legitimate, and in return for all we invest in them, schools must credibly serve one or more of the social missions we've assigned to them, such as promoting democratic equality, social efficiency, and social mobility. [...] Many of us also expect [schools] to give all students an equal opportunity to succeed, first as learners and later as members of society, applying the same standards to everyone and assessing students on the basis of academic performance rather than social origins. We expect schools to be meritocratic mechanisms for socializing members of the next generation and selecting them for the social positions they have earned. Unless they meet such aims, schools are failing at their job.

Die Herausforderung im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit ist also nicht das Ob, sondern das Wie: ungeklärt ist im deutschen Bildungssystem aktuell die Frage, wie Bildungsgerechtigkeit mehrheitlich verstanden wird (siehe 1.1) und wie diese Mission aufbauend darauf auf der Organisationsebene umsetzbar ist, d.h. was über die Einzelschule wirksame Maßnahmen zu deren Herstellung sind bzw. sein könnten.

Der zweite Aspekt betrifft die Ebene des Managements von Schule als Organisation (b: „doable“): „Schools must serve their social mission, but they need to do so in a way that takes into account the challenges of operating in the real world“ (Labaree 2021). Zu den genannten Herausforderungen gehören finanzielle und sonstige Rahmenbedingungen ebenso wie rechtliche Vorgaben und die Maßgabe, dass Schule ein für alle Beteiligten handhabbarer („manageable“) Ort sein muss; das gilt insbesondere für die Verantwortlichen sowie die Kinder und Jugendlichen.

Wenn beide Voraussetzungen zutreffen, sind Reformen auch von enormer Tragweite durchaus möglich, was zahlreiche Beispiele erfolgreicher Reformen des Schulsystems auch in Deutschland (beispielsweise die Einführung der Koedukation in der Mitte des 20. Jahrhunderts) zeigen. Wenn eine Reformbestrebung den sozialen Auftrag und die Praktikabilität nicht in sich vereint, müssen diese miteinander in Einklang gebracht werden bzw. es wird immer wieder zwischen beiden Polen abgewogen und neu justiert. Das sind mühevoll Aushandlungsprozesse, die zeitliche sowie andere Ressourcen der Beteiligten binden und von außen oft als retardierende Momente bzw. als Weltfremdheit (s.o.) wahrgenommen werden:

In short, it turns out to be very difficult for school systems to maintain a balance between social legitimacy and organizational practicality, even when it comes to educational practices that strike this balance relatively well. Inevitably, tensions emerge,

## Die Mikro-Ebene: Resonanzpädagogik

as teachers and administrators realize that some aspect of their work has become undoable and needs to be fixed or as reformers realize that this organizational fix has undermined the school system's mission.<sup>16</sup>

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass erfolgreiche Reformen auf der Meso-Ebene des Schulsystems diese Dynamiken berücksichtigen. Das wird erleichtert, wenn diejenigen, die Reformen anstoßen, diese Dynamiken von innen kennen, also selbst Verantwortung beispielsweise als Lehrkräfte oder in der Schulverwaltung übernehmen bzw. übernommen haben. Auf diese Weise können sie ideologische und organisatorische Folgen einer Reform besser antizipieren und vermeiden so, zu den Beispielen gescheiterter Erneuerungsversuche weitere hinzuzufügen: „The historical record hasn't been kind to reformers who've blundered ahead, assuming that their worthy intentions will inoculate them from negative consequences [...]. In education, as in medicine, our guiding principle should be ‚First, do no harm‘ ” (Labaree 2021, vgl. auch Cain & Laats 2021).

Dieser Erkenntnis wird in der vorliegenden Studie u.a. dadurch Rechnung getragen, dass diejenigen, die die Organisation von Schule verantworten, in den Mittelpunkt des Interesses gerückt wurden. Zu ihnen gehörten u.a. Mitglieder der Schulleitungen, Lehrkräfte und Sozialpädagogen. Ihre Expertise in der Konzeption und Umsetzung von Maßnahmen auf der Ebene der Einzelschule im Bereich Bildungsgerechtigkeit haben sie in 12 Interviews geteilt (siehe Kapitel 4); dieses Wissen dient als Grundlage dafür, Handlungsfelder für eine Reform zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit auf der Meso- und Makro-Ebene zu formulieren.<sup>17</sup> Auf diese Weise wird die Praxis Impulsgeberin für Reformansätze.

### 1.4 Die Mikro-Ebene: Resonanzpädagogik (Hartmut Rosa)

Eine erfolgversprechende Möglichkeit zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit auf der Mikro-Ebene ist der Fokus auf Sozialbeziehungen in der Schule. Eine besondere Bedeutung kommt daher der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin/Schüler zu, das gilt gerade für benachteiligte Schülerinnen und Schüler. Die Qualität dieser Sozialbeziehung zeigt sich u.a. an einer sorgfältigen Auswahl von Feedbackinstrumenten mit dem Ziel, die Lernfreude und Selbstwirksamkeit von Kindern zu stärken, die zu Hause weniger Unterstützung erfahren als andere:

<sup>16</sup> Labaree 2021. Die Einführung des inklusiven Schulsystems in Bremen (siehe dazu im Einzelnen 2.3 Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen) bietet ein anschauliches Beispiel für einen solchen Aushandlungsprozess.

<sup>17</sup> Vgl. 5.1 Und ... *action!* Vier Handlungsfelder zur systemischen Stärkung von Bildungsgerechtigkeit.

## Theorie

Lehrkräfte sollten deshalb gerade jetzt – in einer Zeit, in der benachteiligte Kinder oft sich selbst überlassen bleiben und wenig konstruktive Ansprache haben – deren Persönlichkeit und Selbstwirksamkeit stärken. [...] Kinder müssen sich etwas zutrauen können. Dafür brauchen sie mehr denn je qualitätsvolle und pointierte Rückmeldungen zu ihren individuellen Lernfortschritten. Darauf sollten Schulen bei der Wahl ihrer Feedbackinstrumente achten (Maaz 2021).

Die hier angesprochenen Kriterien für geeignete Feedbackinstrumente sind in hoher Weise anschlussfähig an das Plädoyer „eine andere Sichtweise auf das Lehren und Lernen in Resonanzbeziehungen einzunehmen“ (Rosa & Endres 2016: 8). Der Modus, in dem diese Sichtweise eingenommen werden kann, besteht Rosa zufolge in Welterschließung nicht primär durch Kompetenzerwerb, sondern mittels „Weltbeziehung durch Anverwandlung“ (in anderen Worten: Resonanz), auch in der Lernwelt Schule:

Anverwandlung bedeutet, sich eine Sache so zu eigen zu machen, dass sie mir nicht nur gehört, sondern dass sie mich existenziell berührt oder tendenziell sogar verändert. Es genügt nicht, die Dinge zu erwerben, sie zu beherrschen, mit ihnen umzugehen. Erst wenn ich sie zum Sprechen bringe, kann ich sie mir anverwandeln. [...] Anverwandlung ist ein aktiver Prozess der Aneignung (Rosa & Endres 2016: 16-18).

Der Unterschied zwischen Kompetenzaneignung und Resonanz lässt sich so erklären:

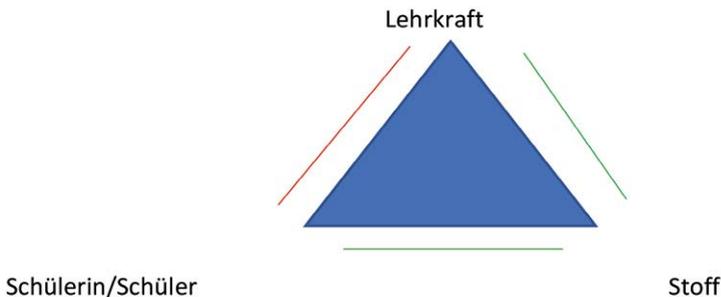
Ich kann das Gedicht interpretieren und habe das richtige Reimschema erkannt. Oder ich kann in Mathematik oder Physik eine Formel anwenden. Aneignung ist also eine Art von Bereicherung im Sinne von Kompetenz- und Ressourcenerweiterung. Ich verfüge dann über eine Ressource, vielleicht eine Wissensressource oder eine materielle Ressource, die ich instrumentell einsetzen kann. Anverwandeln bedeutet hingegen, ich mache mir eine Sache so zu eigen, dass sich mich verwandelt. Ich bin danach ein anderer (ebd.).

Kompetenzaneignung ist nicht als Folge oder Voraussetzung von Resonanz zu sehen; beides scheint miteinander in einer lose gekoppelten Beziehung zu stehen, die in beide Richtungen wirken kann. Diese Sichtweise auf das Lernen und Lehren bedingt eine spezifische Vorstellung von Bildung und den damit verbundenen Zielen:

Bildung gelingt dort, wo wir für einen jungen Menschen einen Ausschnitt aus unserer Welt, der geteilten sozialen Welt oder überhaupt der Lebenswelt, zum Sprechen bringen. [...] Indem junge Menschen den Bildungsraum Schule durchlaufen, sollen sie in eine Disposition geraten, die sie neugierig macht auf Welt, auf ihr Leben in der Welt. Sie sollen einen Modus finden, sich in Anverwandlungsprozesse zu begeben. Ich nenne das dispositionale Resonanz. [...] Die Idee von Bildung ist, Welt für die Subjekte zum Sprechen zu bringen oder in Resonanz zu versetzen. Bildung bedeutet also weder Welt-Wissen zu erwerben, noch bedeutet es, sich selbst zu bilden, sondern Bildung ist Weltbeziehungs-Bildung (ebd.).

## Die Mikro-Ebene: Resonanzpädagogik

Auf dieser Sichtweise auf das Lernen und Lehren beruht die Resonanz-Pädagogik, in der es darum geht Bildungsprozesse angesichts des Resonanz-Konzepts zu überdenken. Dies geschieht, indem das Verstehen eines Bildungsgeschehens in eine breite Palette von Dimensionen („Resonanzachsen“) aufgefächert wird. Zu diesen Resonanzachsen zählen u. a. „räumliche Aspekte im Schulgebäude und wie die Menschen sich darin bewegen“, außerdem Dimensionen wie z. B. Körperhaltung, „Begegnungen und Interaktionen sowohl im Klassenzimmer als auch im Lehrerzimmer“ (ebd.: 20-21).



**Abb. 4:** Resonanz-Pädagogik im didaktischen Dreieck

Auf das didaktische Dreieck (siehe Abbildung 4) angewendet bedeutet „Resonanzpädagogik“, dass jede Ecke mit den anderen beiden Ecken des didaktischen Dreiecks in eine Resonanzbeziehung tritt: Die Seite des Dreiecks, die dabei die Voraussetzung für die anderen beiden Seiten bildet, ist die Verbindung zwischen Schülerin und Lehrkraft, in anderen Worten: die Resonanzachse der Sozialbeziehung hat Vorrang. Diese Achse kann geöffnet werden „durch einen Lehrer, von dem ich mich als Schüler gern an die Hand nehmen lasse, der mir einen Weltausschnitt aufschließt, der mir vorher nichts gesagt hat“ (Rosa & Endres 2016: 20).

Ist diese Achse der Sozialbeziehung zwischen Lehrkraft und Schüler geöffnet, kann Schule zum „Resonanzraum“ werden. Diese Öffnung bildet die Voraussetzung dafür, dass auch die Mikro-Ebene des Fachunterrichts zum Resonanzraum werden kann, in dem sich Lehrkräfte wie Schüler „sich vom Stoff entzünden lassen“ (Rosa & Endres 2016: 20). Das Gelingen könnte sich beispielsweise so zeigen:

Im Geschichtsunterricht [...] würde mir die Epoche der Griechen oder Römer nicht als eine Aneinanderreihung von Fakten und Zahlen begegnen, sondern als eine Zeit, die mir etwas sagt, die mich anspricht, weil ich etwas mit ihr zu tun habe. Sie ist ein Ausschnitt meiner Welt. Ohne diesen Weltausschnitt wäre ich nicht da, wo ich bin, wäre ich nicht der, der ich bin (ebd.).

Resonanz-Pädagogik ist zu verstehen als „[d]as Gegenteil von Kuschelpädagogik“ (ebd.: 21); in letzterer geht es darum, größtmögliche Harmonie herzustellen, um möglichst ausschließlich positive Rückmeldungen zu geben (= Echo). Rosa grenzt Echo klar von Resonanz ab: „Beim Echo wird zurückbestätigt, was gerufen wurde. Das ist nicht Resonanz. Resonanz ist das Hören einer anderen Stimme. Und dazu gehört, dass das Andere mir als Anderes entgegentritt. Da muss es immer etwas geben, was ich vielleicht nicht verstehe, was sogar nicht anverwandelbar ist“ (ebd.: 21). Eine Resonanzbeziehung ist also nicht durch das Echo-Prinzip gekennzeichnet, sondern durch „Antwortverhältnisse“ (ebd.: 23); mit diesem Gedanken lässt sich die Perspektive verbinden

[...] dass vielleicht ein anderes Weltverhältnis möglich ist, bei dem im Kern unserer Beziehung zum Leben, zu anderen Menschen, zudem, was man mal Schöpfung nannte, zur Welt an sich, nicht mehr die Haltung des Beherrschens, des Kontrollierens und des in Reichweitebringens maßgeblich ist, sondern eine Beziehung des Hörens und des Antwortens. Also offen zu sein dafür, von Dingen berührt zu werden, aber auch in der Lage zu sein, darauf zu antworten, entgegenzugehen.

Diese Aussage unterstreicht die entscheidende Bedeutung der Haltung der Lehrkraft für gelingende Antwortverhältnisse in der Schule und damit für die Resonanzpädagogik insgesamt. Der Ansatz bietet wichtige Impulse für das Verständnis von Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit auf der Mikro-Ebene. Die an dieser Studie beteiligten Lehrkräfte und weiteren Verantwortlichen hatten im Rahmen der Interviews, die die Grundlage für die Schulporträts bilden, zur Darlegung ihrer Haltung ausführlich Gelegenheit und nehmen darauf verschiedentlich explizit Bezug.<sup>18</sup>

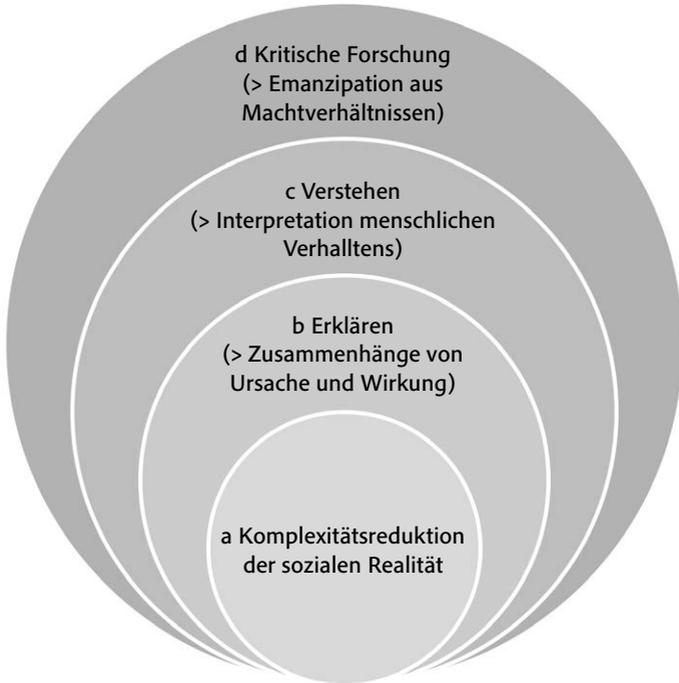
### 1.5 Warum überhaupt Theorie?

Abschließend wird in diesem Kapitel die übergeordnete Zielsetzung thematisiert, mit der theoretische Ansätze im Rahmen dieser wesentlich auf die Praxis fokussierten und von ihr ausgehenden Studie herangezogen werden. Der Theorie kommt bei dieser Herangehensweise eine dreifache, integrativ betrachtete Bedeutung zu (vgl. Biesta 2020, im Anschluss an Habermas 1968 und 1970). Theorien dienen in der Erforschung der sozialen Welt, von der Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit einen Teil bilden, der kritischen sozialwissenschaftlichen Forschung folgend den drei Zwecken erklären, verstehen und kritisch einordnen. Diese drei Zwecke sind in Abbildung 4 dargestellt und werden nachfolgend näher ausgeführt.

---

<sup>18</sup> Vgl. exemplarisch 4.9 HALTUNG ZEIGEN: Neue Oberschule Lehe Bremerhaven.

## Warum überhaupt Theorie?



**Abb. 5:** Integratives Verständnis sozialwissenschaftlicher Forschung basierend auf Habermas (1968, 1970) und Biesta (2010, 2020)

Theorien dienen zunächst dazu, Zusammenhänge von Ursache und Wirkung zu erklären (b):

If under the aegis of explanation the role of theory is to make plausible why particular events take place in cause-effects-chains, then the role of theory in research that aims at understanding human action is to make plausible why people act as they act, first and foremost through reconstructions of people's perspectives and interpretations (Biesta 2020: 16).

Anders als beispielsweise im Rahmen naturwissenschaftlicher Experimente sind Zusammenhänge von Ursache und Wirkung im engen Sinn im Bildungssystem nicht nachweisbar, da es sich um ein offenes, semiotisches und rekursives System handelt. Um dennoch Zusammenhänge von Ursache und Wirkung im Bildungssystem herstellen zu können, bedarf es der Komplexitätsreduktion (a, vgl. dazu Biesta 2010 sowie 2020). Das ist möglich und geschieht bereits vielfach, beispielsweise stellen Curricula, Stundenpläne oder Hausaufgaben Versuche dar, die Offenheit des Systems im Sinne von

## Theorie

Variablen von außen zu reduzieren. Bewertungen stellen einen wesentlichen Weg dar, über den die Bedeutungsaushandlung im Bildungssystem kontrolliert wird; Lehrerkonferenzen, Fortbildungen sowie feststehende Formate zur Zusammenarbeit unterschiedlicher Gruppen von Akteuren im Schulsystem (u. a. Lehrkräfte, Schulleitung, weiteres pädagogische und anderes Personal an Schule, Eltern, Schülerinnen und Schüler) sind Maßnahmen, die dazu dienen, die Rekursivität im Bildungssystem zu kanalisieren und damit in kontrollierte Bahnen zu lenken.

Weiterhin können Theorien dazu dienen, besser zu verstehen, warum das Bildungssystem an bestimmten Stellen nicht funktioniert, an anderen Stellen sich Zusammenhänge, in diesem Fall Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, dagegen positiv entwickeln (c): „[T]o the extent to which social reality can function in a causal way it makes sense to aim for explanation and to the extent to which social reality cannot function in that way – or cannot be made to function in this way – research should aim at understanding“ (Biesta 2020: 16).

Da die Akteurinnen selbst nicht immer eine kritische Distanz zu ihrem eigenen Handeln haben, bedarf es der theoriebasierten Einbettung von außen, die für eine Interpretation des menschlichen Handelns auch die im jeweiligen Kontext wirksamen Kräfteverhältnisse heranzieht. So wird mittels kritischer Forschung eine Emanzipation aus diesen Kräfteverhältnissen angestrebt.

Eine in Abbildung 5 visualisierte integrative Sicht- und die sich daraus ableitende praktische Herangehensweise bieten vielfältige Wege, um im Hinblick auf die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit bisher bereits erfolgreiche Herangehensweisen (a) zu erfassen, (b) zu erklären, (c) Hindernisse dabei zu identifizieren (d) zukünftige Handlungsräume weiten zu können.

## 2 Kontext

### 2.1 Bildungsgerechtigkeit und Schulen in herausfordernder Lage

Die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit gilt aktuell als eine der größten Herausforderungen im deutschen Bildungssystem. Verstärkt durch die Folgen der Corona-Pandemie ist inzwischen offensichtlich, dass sozialer Hintergrund und Bildungserfolg eng zusammenhängen:

Wer in einer bildungsfernen, sozioökonomisch schwachen Familie aufwächst, einen Migrationshintergrund hat und vielleicht noch in einem sogenannten sozialen Brennpunkt lebt, ist von gerechter Bildungsteilhabe in der Regel weit entfernt. Schon einer dieser Lebensumstände kann ausreichen, um mit deutlich geringeren Bildungschancen ins Leben zu starten (Wübben Stiftung 2020: 7).

In besonderer Weise konfrontiert mit der Herausforderung, Bildungsgerechtigkeit herzustellen, sehen sich sog. „Schulen in herausfordernder Lage“, an denen sich die Problem- und Risikolagen häufen:

Es sind Schulen in sozialen Brennpunkten oder Regionen, in denen viele Menschen aus benachteiligten Milieus leben. Hier treffen schwierige Sozialstrukturen und nachteilige Familiensituationen aufeinander. Soziale Segregation, hohe Arbeitslosigkeit, Armut und ein weit überdurchschnittlicher Anteil an Bewohnerinnen und Bewohnern mit Migrationshintergrund prägen nicht nur den Stadtteil oder die Region, sondern auch die Schulen darin (Wübben Stiftung 2020: 7).

Schulen in herausfordernder Lage<sup>19</sup> werden in den meisten Bundesländern inzwischen als solche identifiziert und haben in der Regel Anspruch auf besondere Förderangebote. Die Identifikation erfolgt länderabhängig unterschiedlich, häufig – wie auch im Bundesland Bremen – über einen Sozialindex. Dass diese Schulen besondere Unterstützungsbedarfe haben, ist inzwischen unstrittig, das gilt insbesondere für Regionen, in denen sich viele dieser Schulen befinden. Zu diesen Regionen gehören aktuellen Einschätzungen zufolge die drei deutschen Stadtstaaten sowie Nordrhein-Westfalen (u.a. Anders & Kuhn 2024).

Entsprechende Förderprogramme und -formate für individuelle Schulen in den einzelnen Bundesländern und bundesländerunabhängig befinden sich

---

19 Nachfolgend wird der Begriff synonym verwendet mit dem Begriff „Brennpunktschule“.

derzeit in der Entwicklung. Es ist inzwischen, auch durch die Folgen der Pandemie, offensichtlich, dass es solcher Förderprogramme dringend bedarf und dass dafür ein ganzheitliches, d. h. über die Ebene des Fachunterrichts hinausreichendes Förderkonzept erforderlich ist:

Mit Blick auf Schulen in herausfordernder Lage bedeutet das, dass Fördermaßnahmen, die sich aufs Lehren und Lernen fokussieren, nicht ausreichen. Sozialarbeit, schulisches Umfeld und grundlegende Alltagsbedürfnisse (wie Essen, körperliche Bewegung und Entspannen) müssen Teil der Unterstützungsmaßnahmen sein. Gelingt das nicht, wird die aktuelle Bildungskrise für viele Kinder und Jugendliche zur persönlichen Bildungskatastrophe.<sup>20</sup>

Die Wirksamkeit von Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit kann vor diesem Hintergrund als systematisch noch weitgehend unerforscht gelten. Es ist bislang auch noch nicht gelungen, solche Maßnahmen über die Ebene der Einzelschule hinaus wirksam zu bündeln und zu etablieren – Voraussetzungen dafür bilden Forschung an und Vernetzung von Schulen in herausfordernder Lage.<sup>21</sup>

## 2.2 Schülerseitige Kompetenzmessungen, Leistungsvergleichsstudien

Als wichtiger Indikator dafür, ob und inwieweit Schulen in herausfordernder Lage die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit gelingt, gelten u. a. die Ergebnisse von schülerseitigen Kompetenzmessungen im Rahmen von internationalen (z. B. PISA) oder nationalen (z. B. IQB-Bildungstrend) Schulleistungsvergleichsstudien. Es handelt sich dabei um einen von vielen Indikatoren, wohl aber um den bisher am besten erforschten.

Zum Grundrecht auf schulische Bildung gehört das Erreichen eines Minimums an Kompetenzen, das Kindern und Jugendlichen gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht.<sup>22</sup> Die von der KMK entwickelten Bildungsstandards stellen eine Übersetzung dieses Kompetenzprofils auf die Ebene der Unterrichtsfächer sowie der Kompetenzerwartungen an das Individuum (schülerseitig) dar; sie dienen in dieser „Übersetzung“ gleichzeitig als Instrument zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (KMK 2004, Stanat, Maaz & Solga 2022). In einem ersten Schritt wurden sog. Regelstandards festgeschrieben, d. h. Kompetenzprofile,

---

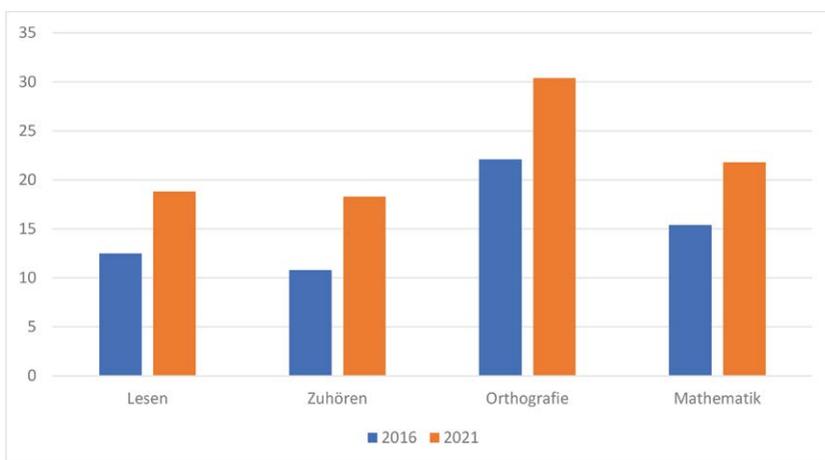
20 Wübben Stiftung 2020: 20, vgl. dazu ähnlich Maaz 2021.

21 Diese Ziele verfolgt das impaktlab, die wissenschaftliche Einheit der Wübben Stiftung Bildung (2024a). Als Arbeitsschwerpunkte seit der Einrichtung Ende 2021 haben sich bis dato die Weiterqualifikation und Vernetzung von Schulleitungsmitgliedern sowie einzelschulenübergreifende Forschung an Schulen in herausfordernder Lage herauskristallisiert.

22 Vgl. dazu die Einleitung, Klar & Kuhn 2023 sowie Tenorth 2022.

## Schülerseitige Kompetenzmessungen, Leistungsvergleichsstudien

die Schüler am Ende einer bestimmten schulischen Etappe im Regelfall erworben haben sollen. In einem nächsten Schritt entwickelte das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) fachliche Kompetenzstufenmodelle, die Mindeststandards ausformulieren für an einer bestimmten Stelle im Bildungsverlauf zu erreichende Kompetenzen; das gilt u. a. für die Fächer Deutsch (Kompetenzbereiche: Lesen, Zuhören, Orthografie) und Mathematik am Ende der Primarstufe (Klasse 4). Alle fünf Jahre (bisher: 2011, 2016 und 2021) werden diese Kompetenzen durch den IQB-Bildungstrend überprüft, der Teil der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring ist (KMK 2015, Stanat et al. 2022). Eine Eingruppierung der Testergebnisse erfolgt in die folgenden fünf Kompetenzstufen: unter Mindeststandard, Mindeststandard, Regelstandard, Regelstandard Plus und Optimalstandard.



**Abb. 6:** Ergebnisse des IQB-Bildungstrends Jahrgangsstufe 4 (Deutschland) (Stanat et al. 2022)

Die 2022 veröffentlichten Ergebnisse der Studie (Stanat et al. 2022) machen deutlich, dass im Vergleich mit der letzten Datenerhebung 2016 der Anteil der Viertklässler, die die Regelstandards in den vier Kompetenzbereichen erreichen, durchschnittlich zwischen acht und zehn Prozent abgenommen hat. Umgekehrt hat sich der Anteil der Viertklässler, die die Mindeststandards in Deutschland nicht erreichen, um sechs bis acht Prozentpunkte erhöht: Im Lesen trifft das auf 18,8 Prozent, im Zuhören auf 18,3 Prozent, in der Orthografie auf 30,4 Prozent und in Mathematik auf 21,8 Prozent der Kinder zu.

Hierbei handelt es sich in der Regel um Kinder an Schulen in herausfordernder Lage. Diese Schulen sind definiert über einen durchschnittlich niedrigen

sozioökonomischen Status der Familien, aus denen die Schülerinnen und Schüler an dieser Schule stammen und einen Zuwanderungshintergrund bei mehr als 50% der Kinder und Jugendlichen. Beim IQB-Bildungstrend 2016 lagen die durchschnittlichen Kompetenzen in Deutsch und Mathematik noch im Bereich der Mindeststandards. Wie die Befunde von Weishaupt (2022, vgl. dazu auch Wübben Stiftung 2023) zeigen, traf dies bereits zu diesem früheren Erhebungszeitpunkt für einen überproportional hohen Anteil von Schülerinnen und Schüler an sog. Brennpunktschulen nicht zu. Dieser Trend verstärkte sich bei der nächsten Messung fünf Jahre später (Stanat et al. 2022), wie Abbildung 6 zeigt. Das Fazit des Bildungsberichts (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 10) adressiert klar den Sachverhalt, dass dieses Problem in Deutschland benachteiligte Kinder deutlich stärker betrifft als andere:

Schüler:innen aus sozial schwächeren Elternhäusern besuchen nach der Grundschule deutlich seltener höher qualifizierende Schularten und Bildungsgänge als Gleichaltrige mit hohem Sozialstatus [...] bereits im Grundschulalter bestehen Leistungsrückstände von bis zu einem Lernjahr [...] Eine spürbare Entkoppelung von erreichten Kompetenzen und sozialer Herkunft lässt sich in den letzten 20 Jahren ebenso wenig feststellen wie eine nennenswerte Reduzierung des Anteils kompetenzschwacher Schüler:innen insgesamt. Mit Blick auf ihre Berufsvorstellungen trauen sich Jugendliche mit niedrigem Sozialstatus bereits in Jahrgangsstufe 8 weniger zu, obwohl sie durchaus höhere Ziele anstreben [...] Am Ende der Schullaufbahn bleiben sie fast 3-mal so häufig ohne Schulabschluss und erreichen nicht einmal halb so oft eine Hochschulzugangsberechtigung wie Jugendliche mit hohem sozioökonomischen Status.

Die Herausforderung betrifft nicht ausschließlich die Individuen (Mikro-Ebene), sondern auch die Brennpunktschulen als Institution (also die Meso-Ebene):

Zum anderen hat sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung in Deutschland insgesamt vergrößert. Somit lässt sich nicht nur auf einen weiteren Anstieg des Anteils an Schülerinnen und Schülern im Brennpunkt schließen, die die Mindeststandards nicht erreichen, sondern auch auf eine Zunahme des Unterschieds zwischen Schulen in benachteiligten gegenüber Schulen in begünstigten Lagen (Weishaupt 2022, vgl. dazu ferner Wübben Stiftung 2023).

Die Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022: 10) benennt klar, was diese Entwicklung für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit bedeutet:

Der Abbau solcher Ungleichheiten dürfte durch die Einschränkungen des pädagogischen wie sozialen Austauschs in der Schule [...] sowie an außerschulischen Lernorten [...] zusätzlich erschwert werden. Der Trend bei den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern geht bergab, die Bildungsungerechtigkeit nimmt zu.

## Schülerseitige Kompetenzmessungen, Leistungsvergleichsstudien

Diesen Trend der Zunahme von Bildungsgerechtigkeit gilt es entgegenzuwirken. Dafür bedarf es einer Haltungsänderung: Die Perspektive auf die und der Umgang mit den Ergebnisse(n) von Leistungsvergleichsstudien wie z. B. dem IQB-Bildungstrend müssen sich in Deutschland dringend ändern. Das wäre in zwei sich wechselseitig bedingenden Schritten möglich:

Erstens ist ein Verständnis von Schulleistungsvergleichsstudien als Frühwarnsystem hilfreich. Darauf haben die Entwickler der Mindeststandards (vgl. Klieme et al. 2003) früh hingewiesen, indem sie den Mindeststandards diese Funktion insbesondere für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zuwiesen. So verstanden sind die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien Hinweisschilder darauf, wo Unterstützung am dringendsten benötigt wird, in anderen Worten: wo wirksam angesetzt werden kann (und auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems angesetzt werden muss), um die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit zu fördern.

Um ein solches verändertes Verständnis zu erreichen, wäre die systematische klassenbezogene Auswertung der Daten von Schulleistungsvergleichsstudien hilfreich, um dieses Frühwarnsystem bestmöglich nutzen zu können. Eine systematische klassenbezogene Auswertung der Daten des IQB-Bildungstrends 2021 liegt bislang nicht öffentlich vor. In Deutschland ist bislang sehr wenig bekannt über länder- oder sogar schulscharfe Auswertungen dieser und vergleichbarer Kompetenzmessungen. Die Publikation solcher Analysen, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, v. a. das Erreichen von Mindeststandards systematisch mit dem Belastungsgrad der Schulen in Beziehung setzen, bilden in Deutschland noch immer die Ausnahme; das trifft seitens der KMK und der Bundesländer ebenso zu wie im wissenschaftlichen Diskurs (Weisshaupt 2022, Wübben Stiftung 2023).

Beide Schritte bieten großes Potential für die Förderung von Bildungsgerechtigkeit auf der Makro-Ebene. Ein transparenter Umgang mit den entsprechenden Daten ist also angezeigt; ein Schritt, den die an dieser Studie beteiligten Schulen ebenfalls als ein Handlungsfeld zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit identifizieren (vgl. 5.1 Und ... *action!* Vier Handlungsfelder zur systemischen Stärkung von Bildungsgerechtigkeit). Solange sich die Perspektive auf die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends sowie vergleichbarer Leistungsvergleichsstudien und der Umgang damit nicht ändert, bleiben diese Daten weitgehend unproduktiv. Sie werden – v. a. in den Schulen und Regionen, die darin schlecht abschneiden (anders gesagt: dort, wo besonders großer Handlungsbedarf besteht) – bisher von Beteiligten auf der Mikro- und Meso-Ebene als schallende Ohrfeige statt als Rückmeldung bezüglich spezifizierter Handlungsbedarfe verstanden, von denen insbesondere benachteiligte Schüler profitieren würden. Zu den Regionen in Deutschland, in denen dies in besonders hohem Maße zutrifft gehört das Bundesland Bremen.

## 2.3 Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen

### 2.3.1 Identifikation, Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien

Das Bundesland Bremen hat einen eigenen Sozialindex, der als Maß für die soziale Belastung der einzelnen Ortsteile fungiert und beständig weiter entwickelt wird. Kriterien, auf deren Grundlage der Sozialindex ermittelt wird, sind Bildung, Sicherheit (nicht in Bremerhaven), Einkommen, Arbeit und Partizipation. Über den fünfstufigen Sozialindex wird die Ressourcenverteilung an Schulen in herausfordernder Lage anteilig gesteuert. Dieser Sozialindex dient u. a. als Entscheidungsgrundlage über die Festsetzung von Klassengrößen, zusätzlichen Lehrerstunden (allgemein und für Inklusionsaufgaben) sowie den Stundenbedarf für die Sprachförderung an Grundschulen. Schulen in herausfordernder Lage haben darüber hinaus Anspruch auf zusätzliches Personal, zusätzliche Stellenmittel und weitere Unterstützungsressourcen, sie kommen beispielsweise für eine Beteiligung im Startchancen-Programm in Betracht (s. u.). Diesem eher hohen Bedarf stehen allerdings vergleichsweise wenig Mittel gegenüber: Es gibt, verkürzt gesprochen, im Bundesland Bremen im Vergleich zu anderen Bundesländern eher wenig finanzielle Ressourcen zu verteilen (u. a. Bundesministerium für Finanzen 2021). Demgegenüber steht eine prozentual gesehen vergleichsweise hohe Quote an Schulen in herausfordernder Lage mit entsprechenden Bedarfen (eine grundlegend ähnliche Situation entsteht in allen Stadtstaaten).

In Bremen ist darüber, ob und wenn ja wie Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit greifen, bislang wenig bekannt. Obwohl dies hier, wie die nachfolgend erläuterten Befunde illustrieren, besonders dringend ist. Darauf weisen u. a. folgende Faktoren hin: In Bremen ist erstens – wie auch in den anderen Stadtstaaten und Nordrhein-Westfalen – eine überdurchschnittlich hohe Anzahl von Kindern von Armut bedroht (vgl. Anders & Kuhn 2024). Während der in Vergleichsstudien dokumentierte Leistungsabfall von schülerseitigen Kompetenzen grundlegend in allen Bundesländern zu verzeichnen ist, gilt das nicht überall im gleichen Umfang. Zweitens ist festzuhalten, dass das Bundesland Bremen in allen fünf Kompetenzbereichen des IQB-Bildungstrends für die Jahrgangsstufe 4 (mit) am schlechtesten abschneidet, es handelt sich dabei – wie schon 2016 – um das Land mit dem niedrigsten Mittelwert in den vier Kompetenzbereichen. Für einen Viertklässler mit durchschnittlichem Kompetenzprofil bedeutet dies laut Autorinnen des IQB-Bildungstrends im Vergleich zu dem Bundesland mit dem höchsten Mittelwert (Bayern) einen Kompetenzunterschied von bis zu einem Schuljahr in den Kompetenzberei-

## Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen

chen Lesen und Zuhören, ca. zwei Drittel eines Schuljahres Abstand bei der Orthografie und in Mathematik etwa drei Viertel eines Schuljahres.

Es lässt sich festhalten, dass die beschriebenen Entwicklungen für Bremen und länderübergreifende Befunde zu sog. Brennpunktschulen korrespondieren. Neben dem allgemeinen Abwärtstrend ist in beiden Fällen ein zweiter Trend besonders deutlich: Die Schere zwischen Kindern aus Haushalten mit eher niedrigem sozioökonomischen und/oder Zuwanderungshintergrund im Vergleich zu Kindern mit eher privilegiertem Familienhintergrund öffnet sich weiter. Das Problem zeigt sich auch in Bremen inzwischen deutlich sowohl auf der Meso-Ebene der Schulen in herausfordernder Lage als auch auf der Mikroebene der betroffenen Schüler. Das zeigen Ergebnisse dieser Studie u. a. am Motiv der Verspätung insbesondere an Übergängen im Bildungssystem, von dem v. a. Kinder und Jugendliche an Schulen in herausfordernder Lage betroffen sind (vgl. 5.1 Und ... *action!* Vier Handlungsfelder zur systemischen Stärkung von Bildungsgerechtigkeit, vgl. dazu auch Wübben Stiftung 2023). Aufgrund der spezifischen Gemengelage in Bremen ist die Zahl der Kinder in Bremen, die von dieser Gefahr bedroht sind, besonders hoch. Die Notwendigkeit, gegenzusteuern und Fragen zu wirksamen Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit zu stellen und zu beantworten, ist hier also besonders groß. Das hat die Politik in Bremen erkannt, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen.

### 2.3.2 Bildungsgerechtigkeit und Inklusion als (bildungs-)politisches Programm

„Bildungsgerechtigkeit“ lautet der erste Meilenstein und damit die programmatische Zielsetzung der aktuellen Bildungspolitik im Land Bremen. In der Präambel des Koalitionsvertrags von SPD, Grünen und Die Linke (KV 2023) heißt es: „Wir setzen uns dafür ein, dass [...] Chancen gerecht verteilt sind: bei der Bildung sowie auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“<sup>23</sup> Spezifiziert wird dies folgendermaßen:

Unser Ziel sind gerechte Bildungschancen für jedes Kind im Land Bremen. Alle Kinder unabhängig von ihrem Elternhaus, Herkunft oder Wohnort müssen die gleichen Chancen haben, ihre Potentiale in der Schule zu entfalten. Die Schulen, die von Kindern mit besonders großen Herausforderungen besucht werden, brauchen in jeder Hinsicht die beste Ausstattung (KV 2023: 2698-2702).

Im Einzelnen wird die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit in diesem Sinne durch diese konkreten Maßnahmen zugesagt (KV 2023: 2705-2731), die eine

---

<sup>23</sup> KV 2023: 16-17. Nachfolgend werden für dieses Dokument die Zeilenangaben in diesem Format zitiert.

Mischung von Verteilungsgerechtigkeit (überwiegend Nr. 4-6) und Teilhabegerechtigkeit (überwiegend Nr. 1-3) zeigen (vgl. 1.1 Was ist „Bildungsgerechtigkeit“?):

1. Verstärkung von Personal (Doppelbesetzungen) insbesondere im ersten Schuljahr an Grundschulen mit Sozialindikator 4 und 5; vorgesehen für die Doppelbesetzung sind „Erzieher\*innen und andere pädagogische Fachkräfte“, denen eine berufsbegleitende Weiterqualifikation verbindlich angeboten werden soll; die Zuweisung für nichtunterrichtendes Personal soll entsprechend angepasst werden.
2. Bestmögliche Nutzung und Gegenfinanzierung von Bundesmitteln im Programm „Startchancen“<sup>24</sup>
3. Festlegung der Klassengröße in Abhängigkeit vom Sozialindex, das bedeutet konkret: Einrichtung kleinerer Klassen in Schulen in herausfordernder Lage.
4. Ausbau der Elternarbeit im Sinne von „Bildungspartnerschaften“ zwischen Eltern und Schulen.
5. Ausbau von Ergänzungsangeboten für Kinder beim Erwerb der Basiskompetenzen in Mathematik und Sprache mit Schwerpunkt im Primarbereich.
6. Einrichtung neuer Quartiersbildungszentren (QBZ).

Als wesentliche Grundpfeiler für das politische Programm „Bildungsgerechtigkeit“ werden nachfolgend im Koalitionsvertrag der Schulkonsens und die Inklusion ausgeführt. Ersterer (vgl. im Einzelnen: KV 2023: 2733-2754) garantiert die Beständigkeit der Strukturen des Bildungssystems, auf deren Einhaltung bis

---

<sup>24</sup> Beim „Startchancen“-Programm handelt es sich um das bislang größte Bildungsprogramm in der Geschichte der Bundesrepublik mit einer Laufzeit von zunächst 10 Jahren (Beginn: Schuljahr 2024/2025). Schwerpunkt des Programms ist die Förderung von ca. zehn Prozent aller Schülerinnen in Deutschland (davon ca. 60% an Grundschulen). Gefördert werden ca. 4000 Schulen „in herausfordernder Lage“ mit dem Ziel in zehn Jahren die Zahl der Schülerinnen, die die Mindeststandards in den Basiskompetenzen verfehlen, an diesen Schulen zu halbieren. Die Startchancen-Mittel von zwei Milliarden Euro pro Jahr, die hälftig von Bund und Ländern finanziert werden sollen, sind an diesen Schulen vorgesehen für die Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Stärkung multiprofessioneller Teams. Die Verteilung der Fördermittel, die ein Land vom Bund erhält, berücksichtigte anteilig die sozialen Rahmenbedingungen, u.a. mittels des Anteil von Kindern und Jugendlichen aus armutsgefährdeten Familien sowie mit Migrationsgeschichte sowie in geringerem Umfang mittels des Brutto-Inlandsprodukts. Besonders hohe Bedarfe herrschen angesichts dieser Indikatoren in den drei Stadtstaaten sowie in Nordrhein-Westfalen. Zudem verteilen die Länder die Fördermittel innerhalb des jeweiligen Landes gezielt auf Schulen in besonders herausfordernden Lagen. Die Festlegung der geförderten Schulen erfolgt durch das jeweilige Land nach festgelegten sozialen Kriterien, zu denen u.a. die Kinderarmutsquote gezählt wird (vgl. Anders & Kuhn 2024).

## Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen

2028 sich die rot-rot-grüne Landesregierung sich erneut festlegte („Der 2018 beschlossene Schulkonsens zwischen SPD, CDU, DIE GRÜNEN und DIE LINKE gilt bis 2028“, KV 2023: 2734-2735).

In puncto Inklusion legt der Koalitionsvertrag (2023: 2756-2807, hier: 2757-2760) fest:

Jedes Kind soll beste Bildungschancen bekommen und individuell passende Unterstützung. Bei der Qualität des inklusiven Unterrichts richten wir den Fokus auf das gemeinsame Lernen. Dafür müssen die Personalausstattung und der Personaleinsatz in den Schulen sowie die Lehrkräfteaus- und -fortbildung verbessert werden.

Ein Großteil der nachfolgend im Einzelnen zum Erreichen dieses übergeordneten Ziels definierten Maßnahmen ist – genauso wie die oben unter 1-6 ausgeführten Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit – direkt von Personalbedarfen, Ausbildungskapazitäten (beispielsweise an der Hochschule oder dem Landesinstitut für Schule) und Zeitressourcen (beispielsweise für die Arbeit in multiprofessionellen Teams) abhängig. Im Koalitionsvertrag gibt es keine konkreten Aussagen dazu, wie dies gelingen kann; die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Personalmanagement zu den vier wichtigsten Handlungsfeldern für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit zählt (vgl. 5.1 Und ... *action!* Vier Handlungsfelder zur systemischen Stärkung von Bildungsgerechtigkeit).

Die Grundlagen für das heutige inklusive Schulsystem in Bremen sind bedeutend älter als der Koalitionsvertrag;<sup>25</sup> die Grundlagen dafür wurden 2008 mit dem überparteilichen „Bremer Konsens zur Schulentwicklung“ gelegt, der mit Rückgriff auf die seit den 70er Jahren in Bremen bestehende Tradition integrativer Beschulung Eckpunkte zur Schulentwicklung für die Dauer von zehn Jahren (2009-2019) fixierte, unabhängig von der jeweiligen Regierung. Ihrem in diesem Schulentwicklungsplan festgelegten Auftrag folgend erarbeitete eine behördeninterne Steuerungsgruppe den 2010 vorgelegten „Entwicklungsplan Inklusion“, der die nächsten Schritte zu einem inklusiven Bremer Schulsystem enthielt: Mit der weitgehenden Abschaffung der Förderschulen seit 2009 wurde Bremen das erste Bundesland, das die inklusive Beschulung verbindlich durch das Schulgesetz einführte. Alle Schulen erhielten den Auftrag, sich von nun an zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Beginnend mit dem Schuljahr 2011/2012 erfolgte die Umstellung des allgemeinbildenden Schulsystems auf ein zweigliedriges System (vgl. dazu Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2011). Seitdem besuchen Bremer Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die vierjährige Grundschule regelhaft eine Oberschule oder ein

---

25 Zu den nachfolgenden Ausführungen hierzu bis zum Aktionsplan 2014 vgl. Lange & Schmidt-Häuer 2016.

Gymnasium. Der „Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Land Bremen“ trat im Dezember 2014 in Kraft und rekurriert explizit auf ein breites Verständnis von „Inklusion“ in Übereinstimmung mit der UN-Behindertenrechtskonvention. Demgemäß sollen alle Kinder gefördert werden, unabhängig davon, ob sie einen (diagnostizierten) Förderbedarf haben oder nicht:

Bremen definiert Inklusion im Bereich Bildung nicht nur in Hinblick auf die gemeinsame Beschulung von nicht behinderten und behinderten Kindern und Jugendlichen, sondern auf die Förderung aller Schülerinnen und Schüler – angefangen von der Einschränkung im kognitiven Bereich bis hin zur Hochbegabung, unbeachtet der Weltanschauung, Religion oder sozialer und kultureller Herkunft (Freie Hansestadt Bremen 2014: 50).

Der Aktionsplan bildet auch eine erste Evaluation des Schulentwicklungsplans von 2008 und nennt vor dem Hintergrund der mehrjährigen Erfahrungen als Gelingensbedingungen für ein inklusives Schulsystem neben der Umstellung auf ein zweigliedriges Schulsystem u. a.

- den Ausbau des Ganztags,
- den Aufbau spezifischer Unterstützungssysteme (dazu gehören Zentren für unterstützende Pädagogik an den Schulen bestehend aus multiprofessionellen Teams (ZuP) sowie vier Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren für Einzelfallberatung und Koordinierung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen (ReBUZ) für die temporäre Beschulung einzelner Schülerinnen außerhalb des Regelunterrichts, vgl. Freie Hansestadt Bremen 2014: 50f.) sowie
- methodische Schwerpunktsetzungen z. B. in den Bereichen individualisierter bzw. Projektunterricht, Jahrgangsarbeit sowie jahrgangsübergreifender Arbeit.

Im Aktionsplan wird erläutert, dass in der beruflichen Bildung Zugangsvoraussetzungen bestehen, die einen zielhomogenen Unterricht auch in heterogenen Lerngruppen erfordern. Aus diesem Grund ist Inklusion in der beruflichen Bildung nur eingeschränkt umsetzbar.

Für die Antwort auf die Frage, ob es sich bei der Einführung des inklusiven Schulsystems in Bremen um eine erfolgreiche Reform handelt, erweist sich die Theorie der *grammar of schooling* als eine wichtige Hilfestellung. Der Auftrag der Bremer Schulen („social mission“, vgl. 1.3 Die Meso-Ebene: *Grammar of schooling* - Die Schule als bewahrende Organisation (Cuban & Tyack, Labaree)) wird u. a. dadurch definiert, dass alle Schüler unabhängig von ihren Voraussetzungen ein Teil der schulischen Gemeinschaft werden („Inklusion“):

## Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen

(4) Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen Einzelner vermeiden (BremSchulG §3 Abs.4).

Am Beispiel der Einführung der Inklusion im Bremischen Schulsystem sind diese Abwägungsprozesse gut zu beobachten. Der soziale Auftrag der Schule in Bremen lautet:

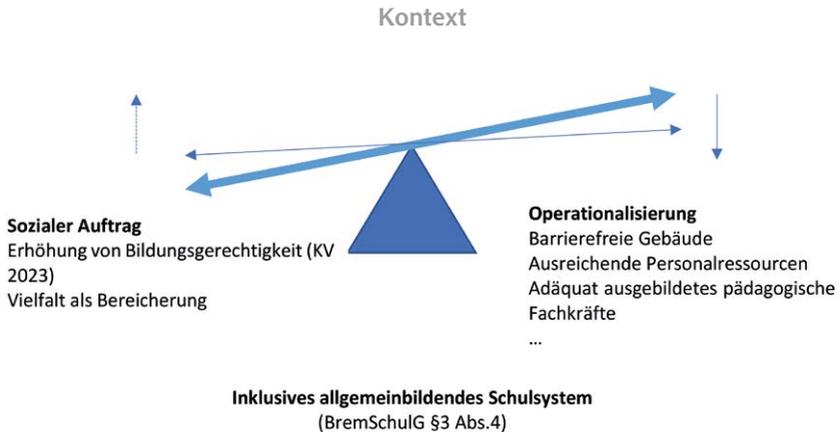
Inklusion bedeutet, dass alle Schüler:innen gemeinsam unterrichtet werden, auch wenn sie verschieden sind: So gibt es Jungen und Mädchen mit besonderen Begabungen und Kinder, die zweisprachig aufwachsen und Kinder, die eine besondere Förderung benötigen und Kinder mit Beeinträchtigungen. Diese Vielfalt stellt eine Bereicherung für den Unterricht und das Schulleben dar (SKB 2024a).

Auf der schulorganisatorischen Ebene bedeutet dies:

Alle in Schule und für Schule Tätigen sind verantwortlich für den gemeinsamen inklusiven Unterricht. Um diesen zu gewährleisten, haben die multiprofessionellen Jahrgangs-, Klassen- und Fachteams an Bremer Schulen Strukturen für verbindliche pädagogische Absprachen und durchgängige Unterrichts- und Lernkonzepte.

Damit jedes Kind entsprechend seinen Begabungen, Voraussetzungen und Fähigkeiten optimal gefördert wird, wird der Unterricht so gestaltet, dass sowohl individualisiertes als auch gemeinsames Lernen in der Lerngruppe ermöglicht wird. Dies erfordert einen qualitätvollen Unterricht, der didaktisch und methodisch auf die individuellen Bedürfnisse eingeht, passende Lernangebote anbietet und Hindernisse abbaut (ebda.).

Seit dem Schulentwicklungsplan von 2008 wird die Umgestaltung des Schulsystems in Bremen zu einem inklusiven Schulsystem sukzessive umgesetzt; es handelt sich dabei um einen zähen Prozess, der immer wieder auch von Rückschlägen gekennzeichnet ist und in der öffentlichen Diskussion durchaus kontrovers wahrgenommen wird. Im Sinne der *grammar of schooling* handelt es sich bei der Inklusion um eine schulische Reform, in der u. a. mit der Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit begründete soziale Auftrag und die organisatorischen und sonstigen Rahmenbedingungen einer Schule, in der alle Kinder gemeinsam beschult werden (sollen) immer wieder in Einklang miteinander gebracht werden müssen, wie die folgende Abbildung illustriert:



**Abb. 7:** BremSchulG 2005, Balanceakt zwischen sozialem Auftrag der Schule und Operationalisierung

Die Bewegung der Wippe („Balancieren“) von der einen zur anderen Seite beschreibt Labaree (2021) folgendermaßen: „[W]e’ve teetered back and forth between competing solutions to the problems that this core practice creates“. Eine dieser sog. „core practices“ im Land Bremen ist die Einführung eines inklusiven allgemeinbildenden Schulsystems. Die bis heute anhaltenden Auseinandersetzungen um die vor 15 Jahren begonnene Umsetzung der Inklusion als „core practice“ kennzeichnen im Sinne der *grammar of schooling* also viele Bildungsreformen. Ob es gelingen wird, die Inklusion als erfolgreiche Reform des Bremer Schulsystems umzusetzen, wird davon abhängen, ob es mittel- und langfristig gelingt, ein Gleichgewicht zwischen dem sozialen Auftrag und der Operationalisierbarkeit herzustellen, d.h. die rechte und linke Seite der Wippe in Abbildung 7 auszubalancieren. Wie die nähere Betrachtung dieses Prozesses anhand des Modells der *grammar of schooling* zeigt, sind Fortschritte und Rückschläge fester Bestandteil dieses (wie jeden) Reformprozesses.



## Expedition Etappe III | UNDERSTAND AND TAKE-OFF

Sortieren, archivieren, bewerten, verwerfen, einordnen, diskutieren [...]. Auf dem Weg zu gestalterischen und kommunikativen Lösungen müssen wir zunächst das Problem verstehen. Wir dampfen unsere Recherche-Ergebnisse auf eine Essenz zusammen, die wirkungsvoll ist. Und entwickeln daraus eine Leitidee, die das Potential hat, abzuheben wie eine Rakete. Die Expedition ist auf einem guten Weg.

## 3 Thesen und Aufbau der Studie

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 geschilderten theoretischen Grundlagen sowie der Erläuterung maßgeblicher Kontextfaktoren in Kapitel 2 wird die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit in der vorliegenden Studie als mehrdimensionaler Prozess verstanden. Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, besteht die Herausforderung darin, auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems (vgl. 1.2-1.4) parallele Konzepte von Bildungsgerechtigkeit (1.1 Was ist „Bildungsgerechtigkeit“?) zueinander in Bezug zu setzen. Aktuelle Entwicklungen im Hinblick auf Schulen in herausfordernder Lage (2.1 Bildungsgerechtigkeit und Schulen in herausfordernder Lage) legen nahe, dass eine Strategie zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit auf der Systemebene dringend erforderlich ist. Das zeigt sich u.a. am öffentlichen Diskurs über die Ergebnisse deutscher Schulen in Leistungsvergleichsstudien (2.2 Schülerseitige Kompetenzmessungen, Leistungsvergleichsstudien), die insbesondere für Brennpunktschulen in Bremen (vgl. 2.3 Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen) einen dringenden Handlungsbedarf nahelegen. Die Studie leistet vor diesem Hintergrund einen Beitrag zur Entwicklung einer Strategie zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit auf der Makro-Ebene; nachfolgend werden die dafür zugrunde liegenden Ausgangsthese erläutert (3.1) sowie der Aufbau der Studie (3.2) skizziert.

### 3.1 Thesen

#### 3.1.1 Konzept

Im öffentlichen und teilweise auch im Fachdiskurs werden die unterschiedlichen Konzepte von Bildungsgerechtigkeit nicht differenziert. Diese mangelnde Differenzierung führt zu Missverständnissen und zu Misserfolgen von Maßnahmen zur Herstellung von „Bildungsgerechtigkeit“ auf der Mikro- und Meso-Ebene, die teilweise mit gegenläufigen Zielen ausgestattet sind und vor die Wand fahren (müssen). Dadurch wird die Entwicklung einer Strategie auf der Makro-Ebene blockiert: „Unterschiedliche Modelle von Bildungsgerechtigkeit [existieren] unausgesprochen nebeneinander und [stehen] so einer strategische Ausrichtung und Umsetzung von Gerechtigkeitszielen im Wege“ (Pandt 2024). Dass unterschiedliche Konzepte parallel existieren ist unvermeidbarer Bestandteil der sozialen Realität; für den Erfolg der nächsten Schritte zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit auf allen Ebenen des Bil-

dungssystem ist eine höhere Transparenz, d.h. eine Bewusstheit über und ein differenzierter Umgang mit diesen unterschiedlichen, parallel existierenden Konzepten unabdingbar.

### 3.1.2 Resonanz

Insbesondere für Schulen in herausfordernder Lage ist die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit eine dringliche Aufgabe. Für die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen (und ihrer Eltern), die an Brennpunktschulen ihre Schullaufbahn starten, bildet die Herstellung einer „Resonanzbeziehung“ zur Institution Schule die Voraussetzung für erfolgreichen Kompetenzerwerb. Diese Resonanzbeziehung zur Meso-Ebene „Schule“ wird wesentlich über die Mikro-Ebene zwischen den beteiligten Individuen geformt. An Schulen in herausfordernder Lage ist es also besonders wichtig, sicherzustellen, dass in den Worten der Resonanz-Pädagogik die Resonanzachse Sozialbeziehung zwischen Lehrer und Schüler geöffnet ist, damit beide sich vom Stoff „entzünden lassen“ (Rosa & Endres 2016: 20) können.

### 3.1.3 Empirie

Es gibt bislang keine objektivierbare Datengrundlage zur Wirksamkeit der bisher durch die Bildungspolitik ergriffenen Maßnahmen für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit (vgl. dazu auch Wübben Stiftung 2023), die seit Jahrzehnten unter dieser Programmatik am Standort Bremen läuft (vgl. zuletzt den Koalitionsvertrag / KV 6/2023). Die zuverlässige Erhebung und Rückmeldung valider empirischer Daten sowie ein lösungsorientierter Umgang damit insbesondere in der Kooperation mit Schulen in herausfordernder Lage bilden die Voraussetzung, um eine mittel- und langfristig tragfähige Gesamtstrategie zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit auf der Makro-Ebene zu entwickeln und zu implementieren. Das kann diese Studie nicht leisten, sie kann jedoch Impulse für eine Strategiebildung anbieten.

### 3.1.4 Bottom-up Approach

Der Handlungsdruck bezüglich der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit liegt derzeit in Ermangelung einer wirksamen Strategie auf der Makro-Ebene auf der Meso-Ebene der Schule(n) und der Mikroebene des Unterrichts sowie der beteiligten Individuen. Auf diesen Ebenen wird gehandelt, v.a. an Schulen in herausfordernder Lage, die sich mit diesem Thema in besonderer Weise identifizieren. Es ist zu wenig darüber bekannt, wie Bildungsgerechtigkeit auf der Mikro- und Meso-Ebene von den Verantwortlichen verstanden, operationalisiert, implementiert und evaluiert wird. Schulen, für die die Frage der Bildungsgerechtigkeit besonders wichtig ist, führen bereits vielfache

## Aufbau der Studie

Maßnahmen zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit durch, die modellhaft wirken können für eine Strategiebildung auf der Makro-Ebene. Die vorliegende Studie macht ausgewählte dieser Maßnahmen sichtbar; ein Fokus liegt dabei auf Maßnahmen, die sich als erfolgversprechend erwiesen haben und die das Potential erkennen lassen, auf andere Standorte übertragbar zu sein. Auf diese Weise werden Impulse für eine Strategiebildung auf der Makro-Ebene sichtbar gemacht, die an den Bedarfen der Schulen orientierte, passgenaue Angebote darstellen. Andere Schulen könnten dann auf diese Angebote zugreifen, wodurch sich im System eine Hebelwirkung nach oben ergibt (*bottom-up approach*). Auf diese Weise werden Ressourcen für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit im Bildungssystem freigesetzt, da dann nicht überall das Rad wieder neu erfunden werden muss.

### 3.2 Aufbau der Studie

Der Aufbau der Studie zur Überprüfung dieser Hypothesen sowie der zeitliche Ablauf der Studie werden nachfolgend im Überblick dargestellt. Enthalten sind Angaben zur Auswahl der beteiligten 12 Schulen und zu den folgenden Einzelschritten der Durchführung, zu den Teilnehmenden sowie Details zum Interviewleitfaden und zur Visualisierung.

#### *Auswahl der Schulen und zeitliche Abfolge der weiteren Einzelschritte*

- An der Studie sind 12 Schulen im Bundesland Bremen beteiligt. Diese Anzahl hat sich als ausreichend gezeigt, um eine Abdeckung der folgenden Auswahlkriterien zu gewährleisten:
- Die Schulen liegen jeweils zur Hälfte (je sechs) in Bremen (rote Kennzeichnung) und Bremerhaven (grüne Kennzeichnung) in unterschiedlichen Stadtvierteln. Dadurch, dass es sich um ein sehr kleines Bundesland handelt, herrschen für alle beteiligten Schulen vergleichbare Umstände. Es handelt sich dabei also um eine Art Mikrokosmos einer Schullandschaft, in der – die Aufteilung in die zwei Städte Bremen und Bremerhaven zum Trotz – große Unterschiede entfallen, wie beispielweise die Unterscheidung in urbane und ländliche Räume in einem Flächenland. Eine Querschnittsbetrachtung der beteiligten Schulen (vgl. Kapitel 5) ist also möglich, da alle Schulen in einem vergleichbaren Kontext angesiedelt sind.
- Die Schulen haben im Erstkontakt ein Interesse am Thema „Bildungsgerechtigkeit“ bekundet und sich zum Interview bereit erklärt. Eine interessante Beobachtung im Auswahlprozess ist, dass in vielen Fällen das Interesse der jeweiligen Schule an der Teilnahme an einem Interview begründet wurde mit dem Hinweis, es handle sich in der Selbstzuschreibung der Schule

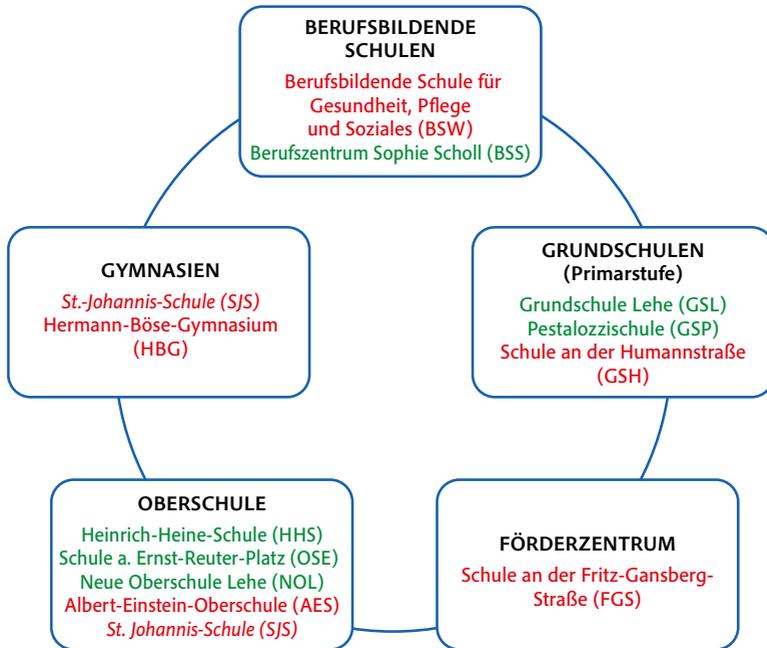
## Thesen und Aufbau der Studie

um eine sog. Brennpunktschule, an der dem Thema Bildungsgerechtigkeit hohe Bedeutung zugemessen wird.

- Neben den staatlichen Schulen (11) sind die Privatschulen (1, gekennzeichnet durch *Kursivierung*, hierbei handelt es sich um zwei Schulformen unter einem Dach, eine Oberschule und ein Gymnasium) repräsentiert.
- Die Landschaft der Schulformen in Bremen ist abgebildet, das heißt: Primar- und Sekundarstufe sind vertreten, ebenso die Berufsbildung. Alle Schulformen im Land Bremen sind in einer angemessenen Verteilung vertreten, das bedeutet konkret: drei Grundschulen (Primarstufe), für die Sekundarstufe fünf Oberschulen und zwei Gymnasien sowie zwei berufsbildende Schulen und ein Förderzentrum.

Die Teilnahme an den Interviews und den Fotoshootings sowie begleitenden KI-Workshops (s. u.) erfolgte freiwillig. Nach einer ersten allgemeinen Anfrage im Herbst 2023 wurde den Schulen ein Informationsschreiben zugesandt, das eine Überblicksdarstellung der (geplanten) Studie enthielt sowie einen Gesprächsleitfaden zur Orientierung (s. u.) mit der Bitte um Benennung von Interviewpartnerinnen und -partnern sowie Terminvorschlägen. Nach den Interviews im Herbst und Winter 2023 fand Ende Januar 2024 ein gemeinsamer Workshop mit Vertreterinnen und Vertretern aller beteiligten Schulen statt, in dem über vorläufige Ergebnisse aus den ersten Interviews informiert wurde und die nächsten Schritte (Fotoshootings, KI-Workshops) diskutiert und gemeinsam vereinbart wurden. In der Folge wurde an jeder der beteiligten Schulen ein zweiter Termin für ein Fotoshooting festgelegt, das im Sommer und Herbst 2024 durchgeführt wurde. In diesem Zeitraum wurden außerdem vier KI-Workshops für Schüler der beteiligten Schulen in Bremen und Bremerhaven angeboten, in denen sie ihre Vorstellungen von einer guten, bildungsgerechten Schule der Zukunft visualisieren konnten. Die Präsentation der Ergebnisse der Interviews, Fotoshootings und Workshops in einer Abschlussveranstaltung sowie die Präsentation ausgewählter Inhalte in einer Ausstellung ist erfolgt (vgl. Doff & Gruppe für Gestaltung 2025).

## Aufbau der Studie



**Abb. 8:** Übersicht der beteiligten Schulen

### Interviewpartner

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen sowie der Teilnehmenden an den Fotoshootings war den Schulen selbst überlassen. Nach einem Erstkontakt, der in der Regel über das Sekretariat erfolgte, benannte die Schule selbst die Personen, die als auskunftsfähig zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“ sowohl mit Bezug auf die jeweilige Schule als auch das Bundesland Bremen angesehen wurden sowie Lust und Zeit für ein Interview zum Thema hatten. Insgesamt wurden 12 Interviews geführt, auf Wunsch der Gesprächspartner 11 davon vor Ort und eins per Zoom im Zeitraum zwischen September 2023 und Mai 2024. Beteiligt waren insgesamt 21 Personen, pro Interview zwischen einem/r und drei Gesprächspartnerinnen, davon 15 Frauen und sieben Männer. In allen 12 Interviews war die Schulleitung durch mindestens eine Person vertreten. Neben Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. weiteren Mitgliedern der Schulleitung (15), waren (Fach-)Bereichsleiterinnen und -leiter (3), ein Leiter des Zentrums für unterstützende Pädagogik/ZuP, ein Jahrgangsleiter sowie eine Schulsozialarbeiterin beteiligt. In den meisten Fällen sahen wir diese Personen im Rahmen der Fotoshootings wieder und trafen zu dieser Gelegenheit

## Thesen und Aufbau der Studie

meistens weitere Mitglieder der Schulgemeinschaft, die in den nachfolgenden Schulporträts vorgestellt werden.

Die Aussagen, die die einzelnen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner in den Interviews machten, wurden im Transkript nicht einzelnen Personen zugeordnet, da es in den Interviews primär um die Ebene der jeweiligen Schule als Organisation ging (= Meso-Ebene), nicht um die der Einzelpersonen, die sie vertreten. Die Gesprächsergebnisse werden also für die jeweilige Schule personenunabhängig dargestellt, außer es geht um individuelle Statements – diese wurden in Einzelfällen mit Einverständnis der Beteiligten namentlich gekennzeichnet. Für die Teilnahme an den Fotoshootings wurden von der Schule selbst Schüler angefragt und nach dem Prinzip „Freiwillige vor“/ „First come – first serve“ ausgewählt; einzige Voraussetzung für die Teilnahme war das Vorliegen der Einverständniserklärung, die bei Minderjährigen durch die Erziehungsberechtigten erfolgte. Den an den Fotoshootings Beteiligten stand die Teilnahme an den KI-Workshops zum Thema „Vision (m)einer bildungsgerechten Schule“ offen.

### Interviewleitfaden

Die Interviews wurden entlang des folgenden Leitfadens geführt, der als Orientierung diene. Vorab war geklärt, dass die unter „Konzept“ und „Umsetzung“ gestellten Fragen auf der Ebene der Einzelschule Eingang in die Studie finden würden und der Teil zu „Strategie“ schulübergreifend dargestellt wird. Die Interviews wurden aufgenommen und transkribiert, die Transkripte den Gesprächsteilnehmenden schriftlich zur Überarbeitung zur Verfügung gestellt und in der finalen Fassung anschließend von ihnen frei gegeben.

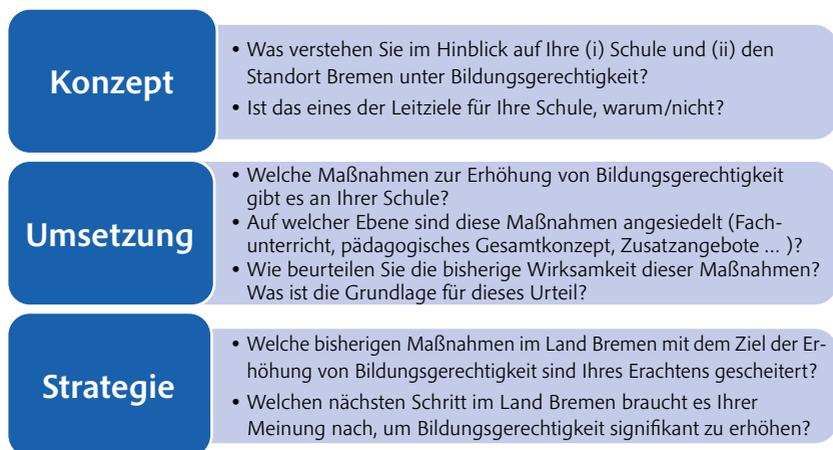


Abb. 9: Gesprächsleitfaden für die Interviews zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“

### *Visualisierung*

Um einen genauen und vielschichtigen Eindruck von den beteiligten Schulen gewinnen zu können, wurden die Schulen selbst und ihre Akteure in den nachfolgenden Porträts auch visuell dargestellt: Mit diesen Bildern, die bei einem zweiten Termin im Rahmen eines Fotoshootings an den beteiligten Schulen entstanden, soll bildungsgerechte Schule sichtbar gemacht und gewürdigt werden, beteiligte Akteurinnen sollen ein Gesicht erhalten. Mit dieser Sichtbarmachung ist eine Würdigung dessen und derer verbunden, die Schule täglich gestalten. Es gibt nämlich bisher (zu) wenige positive und wertschätzende Darstellungen von Schule im öffentlichen Raum – warum das so ist, bleibt unklar. An (zu) wenigen engagierten Menschen an diesen Schulen kann es jedenfalls nicht liegen, wie die nachfolgenden Schulporträts eindrücklich zeigen.

Für die Fotoshootings wählten die Beteiligten in der Regel selbst einen passenden Platz in der Schule aus, an den zusätzliches Equipment ihrer Wahl mitgebracht werden konnte – von Modellen menschlicher Organe bis zu lebenden Schulhunden war alles dabei. Dort wurden zunächst Bilder vor einer dafür von der Fotografin Gesine Born extra aufgestellten mobilen Leinwand gemacht unter dem Motto: „Wie willst du / soll deine Schule (in einer Ausstellung) zum Thema Bildungsgerechtigkeit gezeigt werden?“. Im Anschluss an das Fotoshooting führten die Beteiligten für weitere Aufnahmen an wichtige Schulorte, die ebenfalls bildlich festgehalten wurden.

Neben der Gegenwart wurde im Rahmen der Studie außerdem ein visueller Blick in die Zukunft gewagt: Enthalten sind daher Bilder, die die Fotografin Gesine Born und die Schüler der beteiligten Schulen im Rahmen von KI-Workshops zum Thema „Visionen (m)einer bildungsgerechten Schule“ erstellt haben.

## Expedition Etappe IV | CREATE AND DEVELOP

Connecting the Dots – es wird Zeit für Spezialist:innen: Ein interdisziplinäres Team tüftelt, testet und optimiert nun mit all seinen Werkzeugen und dem gesamten Know-how, um die Expedition abzuschließen. Hindernisse werden kreativ überwunden und technische Herausforderungen innovativ gemeistert. Nach intensiver Entwicklung und einer Menge Abenteuern haben wir das Ziel vor Augen.

## 4 Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit: 12 illustrierte Schulportraits

Dieses Kapitel umfasst 12 Schulporträts mit dem Schwerpunkt Bildungsgerechtigkeit. Die Darstellung der Porträts erfolgt in zwei Teilen, der erste Teil basiert auf den Interviewdaten, der zweite auf dem Fotoshooting – den beiden Terminen, die an jeder der beteiligten Schulen stattfanden. Sortiert sind die Schulporträts nachfolgend in chronologischer Reihenfolge orientiert am ersten Interviewtermin. Die Titel der Schulporträts illustrieren die im Rahmen der Porträts generierten Leitideen zur Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit an der jeweiligen Schule. Bildlich umgesetzt sind diese titelgebenden Leitideen in einem das jeweilige Schulporträt einleitenden visuellen Impuls, den die Fotografin Gesine Born in Workshops in einem partizipativen Verfahren mit Schülern mittels KI generiert hat.<sup>26</sup>

Im ersten Teil wird nach einem Streckbrief der Schule sowie der Interviewpartner das Verständnis von Bildungsgerechtigkeit sowie je eine prägnante an der jeweiligen Schule praktizierte Leitidee zur Umsetzung auf der Mikro-Ebene dargestellt (z. B. „Praxiskontakte systematisieren“ im Fall der Oberschule am Ernst Reuter-Platz Bremerhaven Lehe, vgl. 4.1). Fokussiert wurde in Rücksprache mit den Interviewpartnern dabei eine Leitidee, die im Rahmen der Begegnungen als für die jeweilige Schule kennzeichnend und in der Wahrnehmung der Verantwortlichen überwiegend gelungen hervortrat.<sup>27</sup>

Diese Maßnahmen sind nicht als Rezepte zu verstehen, sondern als Orientierungswissen, das die Praxis bereithält und das an dieser Stelle im ersten Schritt arrangiert, analysiert, systematisiert und im zweiten Schritt auch im ganz wörtlichen Sinne sichtbar gemacht wird. Im ersten Schritt entsteht also ein Schulporträt zum Thema Bildungsgerechtigkeit „in eigenen Worten“, d. h. es handelt sich dabei um eine von den Gesprächspartnern freigegebene Umschreibung

---

26 Diese Workshops sind als Begleitformate im Rahmen der Expedition entstanden; darin wird für Schüler eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Konzept Bildungsgerechtigkeit und dessen Umsetzung bereit gestellt. Mit diesem Angebot wird gleichzeitig kritische Medienkompetenz am Beispiel bildgebender KI-generierter Verfahren gefördert.

27 Es gab zwischen den Schulen dabei häufig Überlappungen; kaum eine der erläuterten Maßnahmen wurde von nur einer Schule genannt. Solche inhaltlichen Überlappungen sind bei den Schulvorstellungen nachfolgend durch Querverweise kenntlich gemacht in Form der in Abbildung 8 aufgeführten Kürzel bestehend aus drei Buchstaben.

der Interviewdaten; wörtliche Zitate sind in diesen Textpassagen durch Anführungsstriche, ggf. – d.h. wenn es sich um individuelle Meinungen handelt – durch die Initialenkürzel der jeweiligen Interviewpartner gekennzeichnet. Ein prägendes Bild, das sich im Rahmen der Interviews sich als kennzeichnend für die Situation an der jeweiligen Schule im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit verdichtet hat, wird in Form eines Emblems dargestellt (z. B. an der Ernst-Reuter-Schule das Fernglas) und bildet damit den Übergang zum zweiten Teil. Darin werden die Schulporträts ergänzt durch von den Beteiligten selbst ausgewählte Bilder der Fotografin Gesine Born bzw. von Schülerinnen, die die Kamera von Gesine Born übernahmen und dabei von ihr unterstützt und begleitet wurden, illustriert mit begleitenden Kurztexten der Autorin. Bei diesen Kurztexten handelt es sich um Memos der Fotoshootings,<sup>28</sup> während derer die Beteiligten sich mit der Fotografin und der Autorin unterhielten, u.a. darüber, was (ihre) Schule und (Bildungs-)Gerechtigkeit für sie bedeuten.

Auf diese Weise wird die doppelte Zielsetzung der Studie umgesetzt, die darin besteht, erstens mehr darüber zu erfahren, wie Schulen Bildungsgerechtigkeit verstehen und umsetzen, und zweitens die Arbeit, die an den Schulen insbesondere mit diesem Fokus geleistet wird sowie die beteiligten Akteure sichtbar zu machen und zu würdigen.

Auf den einleitend erläuterten Schreibstil (vgl. WARUM | WAS | WIE – STATT EINES VORWORTS) in diesem Kapitel sei hier noch einmal verwiesen. Denn er unterscheidet sich in Kapitel 4 der Studie, in dem die vierte Etappe der Expedition („Create and Develop“) dokumentiert ist, von dem in den vorangehenden und dem nachfolgenden Kapitel(n) 1-3 sowie 5; er ist wesentlich subjektiver und emotionaler. Die persönlichen Begegnungen, die Herangehensweise, die für die meisten der Beteiligten auch emotional besetzte Themen haben diesen Stil geprägt. Nüchtern und sachlich im engeren Sinne einer wissenschaftlichen Abhandlung diese Porträts herunterzuschreiben schien nach dem Erlebten unauthentisch, da es weder der Sache, noch den Personen, denen ich dort begegnet bin, noch den Kindern und Jugendlichen, also denjenigen, um die es bei dieser Expedition überhaupt geht, gerecht wird. Wenn nicht anders gekennzeichnet, handelt es sich in Kapitel 4 um meine Eindrücke und meinen Standpunkt; die Passagen, in denen es um die Aussagen, Meinungen oder Haltung der beteiligten Personen geht, sind explizit markiert. Anders gesagt: Diese Etappe der Expedition ist deren Herzstück, was sich nicht nur in der Sache, sondern auch im Stil niederschlägt.

---

28 Auf diese Weise entstand eine Art der Logbuch der Fotoshootings an den beteiligten Schulen. Dieser Text fließt zusammen mit den entstandenen Fotos und weiteren visuellen Produkten in eine Ausstellung zum mit dem Titel "UNLOCK THE FUTURE Bildungsgerechtigkeit: Schlüssel zur Zukunft", die in Bremerhaven und Bremen im Sommer 2025 gezeigt wird und danach durch die beteiligten Schulen wandert (vgl. Doff & GfG gefördert).

#### 4.1 PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN: Schule am Ernst-Reuter-Platz Bremerhaven Lehe



**Abb. 10:** Bildungsgerechtigkeit = Praxiskontakte systematisieren; [AI] generiert mit midjourney |  
Bilderinstitut Gesine Born

### *Steckbrief der Schule in eigenen Worten*

Die Schule am Ernst-Reuter-Platz<sup>29</sup> (OSE, von der Schulgemeinschaft „Ernst!“ genannt) ist neu gestartet vor 15 Jahren als eine „bunte“ Oberschule ohne Oberstufe mit ca. 400 Schülern in 18 Regel- und zwei Vorbereitungsklassen. Die Schule in sozial herausfordernder Lage im Stadtteil Lehe gehört zu den über den Sozialindex bestimmten sog. Startchancen-Schulen in Bremerhaven, die im Programm ab Herbst 2024 in dem Ziel unterstützt werden, die Zahl der Kinder, die die Mindeststandards nicht erreichen, innerhalb von zehn Jahren zu halbieren.<sup>30</sup> Die Schülerschaft ist sehr divers, was u. a. Herkunft, Sozialisation, Nationalität und Leistungsstände betrifft. In vielen Familien wird wenig Deutsch gesprochen, die meisten von ihnen haben einen Migrationshintergrund und leben in herausfordernden sozio-strukturellen Verhältnissen. Die Kinder aus Familien, in denen Deutsch Zuhause gesprochen wird, sprechen „Leherisch“. Der Schule sind seit dem Schuljahr 2023/24 Schülerinnen mit anerkanntem Förderschwerpunkt „Wahrnehmung und Entwicklung“ (W & E, d. h. Kinder mit Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung) zugeordnet. Diese werden inklusiv in Regelschulklassen unterrichtet. Die Ernst! ist eine gebundene Ganztagschule von montags, 07.00 Uhr bis freitags, 15.30 Uhr. Die Menschen, die in den unterschiedlichsten Funktionen dort arbeiten, machen das mit Leidenschaft und gerne sowie „oft lange“, oder verlassen die Schule zumeist relativ schnell wieder.

### *Die Interviewpartner*

Olaf Hüllen (OH, Foto 2, links), der stellvertretende Schulleiter, kommt aus dem Bremerhavener Umland und hat in Bremen studiert, zunächst nicht mit dem Ziel, Lehrer zu werden. Im Referendariat hat er festgestellt, dass ihm der Lehrerberuf doch liegt. Zunächst hat er zehn Jahre sehr gerne an einer Schule in einem anderen Stadtteil in Bremerhaven gearbeitet, wo es immer hieß, dass diese Schule eine absolute Brennpunktschule sei und es „schlimmer nicht mehr ginge“. Aufgrund von Problemen im Kollegium hat er dann 2009 gewechselt und an der Ernst! einen absoluten „Kulturschock“ erlitten, da er trotz der Be-

---

29 Der Interviewtermin an der OSE fand am 16.11.2023 in Präsenz statt, der Fototermin am 12.04.2024.

30 Die Schule rangiert derzeit in Stufe fünf des Sozialindikators für Oberschulen in Bremerhaven. Im Schuljahr 2024/25 wird die Ernst! wahrscheinlich aufgrund von veränderten Bemessungsgrundlagen auf die Stufe vier vorrücken, obwohl sich die Schülerschaft nicht geändert hat. Das Vorrücken wird voraussichtlich keine großen praktischen Auswirkungen haben, die derzeit absehbar sind; so geht man beispielsweise in der Stufe vier derzeit von einer Klassenstärke von 21 Schülern aus, in Stufe 5 von 20. Derzeit haben viele Klassen aber bereits faktisch 21 als minimale Klassengröße, so dass sich daran mit einer veränderten Einstufung voraussichtlich nichts ändern wird. Zum Startchancen-Programm vgl. 2.3 Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen.

## PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN

rufserfahrung an einer sog. Brennpunktschule feststellen musste, dass es hier „noch viel gravierendere Herausforderungen“ gibt. Herr Hüllen arbeitet sehr gerne an der Schule und hat dort eigenen Aussagen zufolge „viel gelernt“.



**Foto 2:** Olaf Hüllen, Mohamad (von links) im Büro von Olaf Hüllen und Nicole Wind



**Foto 3:** Mohamad und Christof Meier (von links), im Büro von Christof Meier

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

Christof Meier (CM, Foto 3, rechts) ist der Leiter des Zentrums für unterstützende Pädagogik an der Ernst!. Er kommt aus dem Ruhrpott und hat nach dem Studium der „Sonderpädagogik für lern- und geistig behinderte Kinder“ („so hieß es damals“) unmittelbar im Stadtteil Lehe seine Tätigkeit aufgenommen. Er arbeitet jetzt seit über 20 Jahren mit großer Leidenschaft im Stadtteil und seit 15 Jahren an der Ernst!.

Nicole Wind (NW), die Schulleiterin, hat in Münster Lehramt studiert und arbeitete danach zunächst in der freien Wirtschaft. Zur Zeit ihres Studiums gab es an der Universität in Münster nur wenige Zusatzangebote im Bereich Pädagogik. Nicole Wind arbeitet seit 15 Jahren an der Ernst!, nachdem sie vorher an einem Gymnasium unterrichtet hat. Sie stammt aus einem anderen Stadtteil Bremerhavens, wo es das geflügelte Wort gab, dass man im Stadtteil Lehe „nicht tot über'n Zaun hängen wolle“. Sie hat erst mit Beginn ihrer Tätigkeit festgestellt, welche gravierenden Unterschiede es in den unterschiedlichen Stadtteilen Bremerhavens gibt. Sie ist nach wie vor irritiert darüber, dass man in einer relativ kleinen Stadt wie Bremerhaven in anderen Stadtteilen offenbar nicht mitbekommt, „was in Lehe vor sich geht“. Nicole Wind arbeitet sehr gerne an der Ernst! Im letzten Schuljahr hat sie jeden Morgen vor dem Unterricht mit jeweils drei Schülern in ihrem Büro Lesetraining absolviert, weil diese Kinder einen Rückstand haben, der eine sinnvolle Teilnahme am Regelunterricht ohne dieses Angebot nicht ermöglicht hätte.

### ***Bildungsgerechtigkeit an der Ernst!***

An der Ernst! wird versucht, jedes Kind – unabhängig davon, was es an (schwierigem) Background mitbringt – so zu fördern, dass es einen Platz in der Gesellschaft finden kann. Bildungsgerechtigkeit herzustellen bedeutet, dass jedes Kind bzw. jeder Jugendliche seinen Leistungen und Fähigkeiten entsprechend in die Lage versetzt wird, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben – das ist „das Riesenziel“. (Bildungs-)Gerecht geht es hier zu, wenn alle Kinder später mit ihren Möglichkeiten das machen können, was sie selbst gerne wollen, um an der Gesellschaft beteiligt zu sein, ein ausreichendes Einkommen zu erzielen, ggf. eine Familie zu gründen und nicht durch Niedriglohnjobs oder Arbeit in Werkstätten an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden – in anderen Worten: „nicht in irgendwelchen Werkstätten verrotten“ (OM). Mit Herausforderungen, die mit den heutigen vergleichbar sind, „wurde nach dem Zweiten Weltkrieg pfiffiger umgegangen – und gerechter“ (NW). Es gab zu dem Zeitpunkt zwar nicht mehr qualifizierte Lehrkräfte als heute: „Aber die Schülerinnen und Schüler haben größtenteils Arbeit gefunden, egal, ob sie einen Schulabschluss hatten oder nicht. Sie konnten von ihrem Gehalt eine Familie ernähren. Heute ist das deutlich schwieriger“ (NW).

In diesem Zusammenhang muss berücksichtigt werden, dass die Kinder in Jahrgangsstufe fünf an der Ernst! heute größtenteils nicht mit dem Regelstandard der vierten Klasse Grundschule ankommen, sondern im Durchschnitt eher mit einem Regelstandard der zweiten Klasse; es wird also grundsätzlich zunächst einmal viel Unterrichtsstoff aus der Primarstufe wiederholt, weil die Kinder z. B. teilweise Buchstaben schreiben, die wie Zahlen aussehen und umgekehrt. Dabei gibt es immer wieder auch „Ausreißer“ nach unten und oben. Dass im Regelschulsystem Lernziendifferenz nicht vorgesehen ist, widerspricht angesichts dieser Gegebenheiten einer (bildungs-)gerechten Vorgehensweise. Es ist pädagogisch nicht sinnvoll, nicht gerecht und für Kinder nicht motivierend, fehlende Fähigkeiten in Zeugnissen zu bewerten. Zu Beginn der fünften Klasse wird der DRT<sup>31</sup> geschrieben, ein Deutsch-Rechtschreibtest, anhand dessen u. a. feststellbar ist, wie viele Kinder eine Lese-Rechtschreibschwäche haben. Dieser Prozentsatz ist an der Ernst! in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen; derzeit gehören dazu ca. 75% der Schülerschaft. Diese Kinder haben ein Anrecht auf eine Lese-Rechtschreibförderung. Die finanzielle Ausstattung zur adäquaten Förderung steigt allerdings nicht in dem Maße wie die Anzahl der bedürftigen Kinder. Die Gruppen werden größer, die Förderung wird schlechter – das bedeutet eine Erhöhung von Bildungungerechtigkeit. Die Schule muss aber Lösungen finden, wie auch unter diesen Umständen im Fachunterricht zielführend gearbeitet werden kann; im Deutschunterricht kann das z. B. bedeuten, dass ursprünglich für Förderschulen vorgesehene Bücher in leichter Sprache eingesetzt werden. Aktuell wurden für eine Klasse in Jahrgangsstufe sieben solche Bücher in leichter Sprache für 17 von insgesamt 22 Kinder angeschafft.

Schulen, die mit vergleichbaren Herausforderungen konfrontiert sind, gibt es überall in Deutschland – insbesondere in städtischen Umgebungen mit vergleichbaren Voraussetzungen wie Bremen bzw. Bremerhaven. Lehe bildet allerdings im bremenweiten Vergleich „sicher sowas wie einen Brennpunkt im Brennpunkt“ (OH). Es ist bislang nur schwer zu definieren, entlang welcher Kriterien eine Kategorisierung als Brennpunktschule erfolgt und wie daraus entstehende Bedarfe objektiv gemessen werden sollen. Bislang wird das über

---

31 Der Diagnostische Rechtschreibtest für 4. Klassen (DRT 4) wurde 1994 entwickelt und 2017 neu normiert. Dieses Tool dient der objektiven Messung orthografischer Grundlagen hinsichtlich der Beherrschung des Wortschatzes sowie der Rechtschreibregeln. Basis des DRT 4 ist der Grundwortschatz laut den von unterschiedlichen Bundesländern im Grundschul-Curriculum festgelegten Vorgaben und den vom Kultusministerium festgelegten Bildungsstandards im Fach Deutsch (vgl. u. a. Grund, Haug & Naumann 1994; Grund, Leonhart & Naumann 2017). Das Verfahren wurde in der Bund-Länder Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BISS) eingesetzt und aus wissenschaftlicher Sicht als empfehlenswert klassifiziert (vgl. BISS Transfer Trägerkonsortium 2024a).

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

den Sozialindikator gelöst, der u.a. die Anzahl Alleinerziehender, die Arbeitslosenquote und das sozio-ökonomische Umfeld berücksichtigt. Diese Kategorisierung alleine hat auf die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit aber noch keinerlei Einfluss, solchen Eingruppierungen müsst(en) Taten folgen: Obwohl in die höchste Stufe fünf des Sozialindikators eingruppiert und offiziell eine gebundene Ganztagschule, steht in der Ernst! seit Jahren nicht ausreichend Personal zur Verfügung, um das Ganztagskonzept umzusetzen.

### *Leitidee: Praxiskontakte systematisieren*

Ein prägnanter Fokus bei der Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit an der Ernst! ist die Praxisorientierung.<sup>32</sup> Konkret bedeutet das eine frühe und konsequente Berufsorientierung sowie die damit einhergehende Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, insbesondere in der unmittelbaren Umgebung, d.h. im Stadtviertel Bremerhaven Lehe. Für Kinder und Jugendliche an der Ernst! ist es besonders wichtig, rechtzeitig zu verstehen, wofür das, was in der Schule passiert, geschieht (z.B. rechnen, schreiben, lesen, miteinander sprechen).

Als die Schule vor 15 Jahren einen Neustart hinlegte, war schnell klar, dass die Schulabsolventen den Übergang in eine Ausbildung und damit ins Berufsleben nur schaffen können, wenn strategische Maßnahmen zur Berufsorientierung möglichst früh starten und durchgängig angeboten werden. Das ist inzwischen etabliert mittels einer Vielzahl von Einzelmaßnahmen; mit dieser Strategie ist zudem eine langfristige Stärkung des Stadtteils Lehe verbunden, der damit „fit für die Zukunft“ gemacht werden soll.

Eine Einzelmaßnahme besteht darin, dass die Schule Partner im Netzwerk Schule-Wirtschaft-Wissenschaft (NSWW) ist, einem eingetragenen Verein mit Partnern aus den drei Bereichen in der Region Nordwest. Das Ziel dieses Netzwerks besteht darin, junge Menschen vor Ort darin zu unterstützen, dass sie rechtzeitig vor ihrem Eintritt in die Arbeitswelt die beruflichen Chancen in ihrer Region kennen; damit soll u.a. dem Fachkräftemangel vorausschauend begegnet und der Dialog zwischen Schulen, Wirtschaft und Wissenschaft intensiviert werden (NSWW 2024). Unter anderem über die Zugehörigkeit zu diesem Netzwerk ist die OSE inzwischen sehr gut in die Wirtschaft und mit den Handwerkskammern verbunden. Zu Beginn haben Unternehmen die Ernst! gemieden, freiwilligen Kontakt gab es kaum - mittlerweile kommen viele Firmen gerne auf die OSE zu und in die Schule: Es gibt jährlich einen Berufsorientierungstag für die Jahrgangsstufen 9 und 10, der nach wie vor von vielen Firmen – nicht von allen, weil die Schule dafür nicht die Schülerschaft

---

32 Einen ähnlich ausgeprägten Fokus gibt es an der SJS, vgl. 4.12 FREIE WAHL HABEN: St.-Johannis-Schule Bremen.

hat – gut angenommen wird. Auf diesem Weg gelingt es mitunter auch, bei Schülerinnen, die mit Schule „eigentlich schon abgeschlossen hatten“, ein Interesse an Ausbildung zu wecken.

In den Jahrgangsstufen acht, neun und zehn sind Praktika für die Schüler vorgesehen. Da die Berufsorientierung in ihren Familien oft keinen hohen Stellenwert hat, ist es besonders wichtig, die Jugendlichen mit verschiedenen Angeboten in Kontakt zu bringen. Mit den drei Praktika lernen sie unterschiedliche Berufsfelder und Berufe kennen. Daneben gibt es an der Schule mehrmals pro Schuljahr verschiedene Zusatzangebote, im Rahmen derer man z.B. in Kooperation mit einem Schmied oder einer Holzwerkstatt, in der u.a. Langzeitarbeitslose beschäftigt sind, weitere Berufsfelder kennenlernen kann. Aus diesen Kooperationen entstehen Produkte wie beispielsweise Kunstobjekte aus Stahl oder Möbel, die sich in den Klassenzimmern und v.a. in einer bunten Sammlung im Büro von Nicole Wind und Olaf Hüllen wiederfinden. Auch weitere Angebote für die Schüler sind produktorientiert, so wurde in der Vergangenheit montags und dienstags mit einer Schülergruppe eingekauft und gebacken bzw. gekocht, um die Produkte mittwochs auf dem Wochenmarkt zu verkaufen. Auch selbst produzierter Honig sowie Kerzen und Seifen werden angeboten. Für solche Angebote, die es auch an anderen Schulen gibt, sind Kurse, zum Beispiel im Ganztage, das passende Format. Solche Angebote können aktuell allerdings nicht mehr ausreichend vorgehalten werden, weil das Personal für langfristige Begleitung fehlt; deswegen laufen immer mehr der hier erläuterten Maßnahmen „nebenher“ und „bröckeln in vielen Fällen langsam weg“.

Bei den geschilderten Maßnahmen zur Berufsorientierung ist frühzeitig und möglichst durchgängig eine individuelle Begleitung innerhalb und außerhalb der Schule erforderlich, u.a. deswegen bemüht sich die Ernst! besonders um Lese-, Bildungs- und Ausbildungspaten. Durch Corona sind viele von ihnen weggebrochen – weil es sich in vielen Fällen um Senioren handelte. Schülerinnen der Jahrgangsstufen acht, neun und zehn werden im Übergang zur Ausbildung von diesen Paten begleitet; die Lehrkräfte haben dafür in dieser Form keine Ressourcen. Beispielsweise gibt es einen ehemaligen Dachdecker, der sich mit den Schülern zusammensetzt, Fragen zu seinem Beruf beantwortet, ehemalige Kontakte bedient und die Kinder und Jugendlichen ggf. für Praktika in die Firmen begleitet. Ausbildungspaten sind häufig sehr geduldig, u.a. wenn sie Bewerbungen mit den Schülerinnen und Schülern schreiben. Sie engagieren sich sehr für die Jugendlichen auch über eine längere Phase hinweg und beim Übergang in die Ausbildung. Für die Kinder des fünften, sechsten und manchmal auch siebten Jahrgangs gibt es sog. Bildungsbuddies, das sind Studierende der Hochschule, die Kinder im Unterricht unterstützen,

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

aber gelegentlich auch deren Freizeit (mit) gestalten für 20 Stunden im Monat (z. B. begleiten sie die Kinder zum Sport oder backen mit ihnen Kekse). Dafür wohnen die Studierenden kostenlos im Studierendenhaus.

Die Wirksamkeit dieser Einzelmaßnahmen wird sichtbar daran, dass viele Jugendliche einen Ausbildungsplatz bekommen: Die OSE belegt in entsprechenden Rankings für Bremerhavener Schulen inzwischen einen der vordersten Plätze. Ein weiterer Beweis für die Wirksamkeit der Strategie „Praxisorientierung“ ist die Tatsache, dass viele Firmen mit der ERNST! eigeninitiativ Kontakt aufnehmen und sich dadurch Kooperationen ergeben.

### *Emblem: Das Fernglas*

Bildungsgerechtigkeit gehört zu den Leitzielen der Schule, oft ist die aber in der Wahrnehmung der Verantwortlichen sehr weit weg: „Selbst mit Fernglas sehen wir die Bildungsgerechtigkeit manchmal nicht mehr!“ (NW). An der Ernst! wird versucht, für möglichst viele Kinder in puncto Bildungsgerechtigkeit möglichst viel zu erreichen. Zwischen dem, was die Verantwortlichen anstreben, und dem, was sie umsetzen können, ist oft ein weiter Weg, auf dem sich zahlreiche Hürden zwischen ihnen und der Umsetzung ihrer Bestrebungen auftun. Trotzdem bleiben sie dran – und nehmen zur Not dann eben ein Fernglas zur Hand.

### *LOGBUCH Fotoshooting, Eintrag 1: Schule am Ernst-Reuter-Platz Bremerhaven, 12.04.2023, 8.30-12.00h*

Das ist unsere erste Schule. Gesine und ich sind beide ein bisschen aufgeregt, wie das heute wohl wird und ob es uns gelingt, gute Ergebnisse zu erhalten, in erster Linie bedeutet das für uns: mit den Leuten vor Ort in Kontakt zu kommen. Das sind:

- Nicole Wind, Olaf Hüllen und Christof Meier, die ich aus dem Interview schon kenne.
- Chris Carstens und ihr (Schul-)Hund Blue, die an der Ernst! für die Werft (s. u.) verantwortlich zeichnet.
- Die Hauptpersonen des heutigen Vormittags: Farouk, Rimas, John und Mohamad; sie sind alle zwischen 12 und 13 Jahre alt und gehören zur siebten Klasse, die Nicole Wind leitet. Mit dem Einverständnis ihrer Erziehungsberechtigten haben sie sich zu einer Teilnahme am Fototermin bereit erklärt.

## PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN

Die vier führen uns in die Werft, einen Raum, der eigens dafür gestaltet wurde, dass Schüler sich bei Bedarf zurückziehen können. Zu diesem Zweck gibt es beispielsweise eine wabenartige Konstruktion an einer der vier Wände des Raumes. In diesem Raum wird der Fototermin auf Wunsch der vier Schüler hauptsächlich stattfinden. Auf dem Weg dorthin, bei der Vorbereitung und Durchführung des Fotoshootings sprechen sie mit uns, über dies und das, v.a. über ihre Schule, ihren Alltag und ihre Zukunftspläne, zwischendrin und am Ende auch über (Bildungs-)Gerechtigkeit.

Farouk hat in zweieinhalb Wochen Geburtstag, er wird 13 Jahre alt und weiß nicht so recht, was er sich wünscht. Er ist ein kleiner, aufgeweckter und wendiger Junge. So wichtig sei sein Geburtstag auch wieder nicht, antwortet er mir auf meine Nachfrage. Wenn er sich was wünschen könnte, hätte er lieber „nur zwei Geschwister, idealerweise einen Bruder und eine Schwester“. Eigenen Aussagen zufolge hat er weniger als ein Jahr gebraucht, um Deutsch zu lernen nach der Ankunft seiner Familie in Deutschland. In der Schule fühlt er sich wohl und angemessen behandelt. Auch wenn er nicht alle Lehrkräfte gleich gut findet: das geht für ihn in Ordnung. Er ist der Einzige aus der Vierergruppe, der Bruchrechnung schon beherrscht – das sagt er selbst, und die anderen bestätigen es so. Als es in einer Situation zu einer Meinungsverschiedenheit wegen eines Fotos kommt, sagt er zu Rimas: „Komm, mach mit. Wir sind doch Freunde. Das machen wir jetzt zusammen“.

Farouk fragt mich, warum ich nicht mehr als Lehrerin arbeite und ob ich vielleicht an die Ernst! kommen will. Ich fühle mich geschmeichelt und denke kurz nach, was das für mich bedeuten würde: Einen deutlich weiteren Weg zur Arbeit, jeden Tag – bei deutlich schlechterer Bezahlung. Sicher auch mehr regelhaften Stress durch die vorgegebene Taktung eines Schulalltags und eines Schuljahres. Auf der Haben-Seite die direkte Resonanz von Kindern und Jugendlichen wie Farouk, die Chance, sie in ihrer Entwicklung zu begleiten, einen spürbaren Unterschied zu machen und unmittelbar Wirksamkeit zu entfalten. Ob das Schulsystem mich als Quereinsteigerin überhaupt noch integrieren könnte? Es bleibt ein Gedankenspiel, aber ein interessantes, das mir verdeutlicht, was diejenigen leisten, die hier jeden Tag Verantwortung übernehmen.



**Foto 4:** Farouk

Rimas ist das einzige Mädchen in der Gruppe. Zu Beginn wirkt sie eher schüchtern und möchte nicht ohne Hand vor dem Gesicht fotografiert werden. Sie ist sehr freundlich und taut im Laufe der Zeit auf. Dann erzählt sie, dass sie selbst eine Kamera besitzt. Deswegen hat sie sich zur Teilnahme am heutigen Fotoshooting überhaupt entschlossen, nicht weil sie fotografiert werden möchte, sondern weil sie sich für Fotografie interessiert. Nach einer kurzen Zeit fragt sie Gesine, ob sie fotografieren darf und steht ab diesem Zeitpunkt hauptsächlich hinter der Kamera.<sup>33</sup> In ihrer neuen Rolle gibt sie den anderen sehr konkrete Regieanweisungen und besteht freundlich, aber bestimmt darauf, dass die umgesetzt werden. Wenn ihre Mitschüler eine andere Idee als sie haben (Farouk: „Jetzt kommst du auch mal mit ins Bild“), kann sie sich nach kurzem Zögern darauf einlassen. Sie hat wie Farouk eigenen Aussagen zufolge sehr schnell Deutsch gelernt, das nicht ihre Erstsprache ist. In einer Diskussion mit der Vierergruppe zeigt sie sich sehr reflektiert, artikuliert und sprachgewandt. Sie hat eine klare Position dazu, was Gerechtigkeit in

---

<sup>33</sup> Von Rimas stammt die Idee, dass die Kinder und Jugendlichen im Rahmen der „Expedition Bildungsgerechtigkeit“ die Fotos selbst machen. Das wird – ihrem Beispiel folgend – bei den weiteren 11 Fotoshootings so sein. Vielen Dank an Rimas für diesen wegweisenden Impuls!

der Schule bedeutet: So, wie es mit den Ukrainern gelaufen ist, ist es richtig. Ohne Ansehen von Äußerlichkeiten werden alle erstmal gleich behandelt, unabhängig von ihrer Religion, Hautfarbe, Muttersprache, Aussehen. Ein Urteil über einen Menschen sollte man sich erst machen, wenn man ihn kennt. Das findet Rimas gerecht.



**Foto 5:** Rimas, die Fotografin

John (Foto 6, rechts) ist der stillste der vier. Er hat ein verschmitztes Lächeln, das er z. B. zeigt, als Nicole Wind in der Vorstellungsrunde auf seinen „wunderschönen zweiten Vornamen“ (Jeremias) hinweist. Zu Beginn des Aufenthaltes in der Werft fragen die Jungs, ob sie ihre Handys auspacken können. Ab diesem Zeitpunkt ist Johns Handy an, es läuft beinahe ununterbrochen ein Spiel (Autorennen?). Er scheint die anderen jedoch immer im Blick zu haben, ist durchweg ansprechbar und wendet den Blick vom Handy ab sowie sich jedem Gesprächspartner zu, wenn er angesprochen wird – oft mit seinem unverwechselbaren Lächeln im Gesicht. Er und Mohamad werden im November ein Praktikum bei Schmidt und Koch in Bremerhaven machen; sie wollen KFZ-Mechatroniker werden, erzählen sie mir.



**Foto 6:** Mohamad und John Jeremias (von links)

Mohamad (Foto 6, links) ist der erste und ein sehr zuverlässiger Ansprechpartner für uns – das Schwergewicht der Gruppe. Als ich den Raum nicht finde, in dem die vier mit Gesine sind, ruft die Schulsekretärin ihn aus, um mich abzuholen: Er kommt sofort. Begeistert erzählt er vom bevorstehenden Praktikum bei Schmidt und Koch; er informiert mich darüber, dass es wichtig ist, sich dort gut zu benehmen, weil man dann seine Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöht. Zum Beispiel muss man pünktlich kommen und „sich vernünftig anziehen“. Während des Fotoshootings macht Mohamad so ziemlich alles mit, was die anderen aus der Gruppe vorschlagen. Längere Zeit sitzt er in einer der Waben oben und kommentiert das Geschehen aus der Vogelperspektive. Als er von dort herunter steigen will, braucht er kurz Zeit, um sich zu orientieren, wie das geht - am besten nämlich rückwärts. Staunend beobachte ich, wie Farouk ihm das ganz unauffällig zeigt: Als er gemerkt hat, dass Mohamad Schwierigkeiten hat, ist er kurzerhand selbst in eine der Waben hoch geklettert und macht ohne ein Wort darüber zu verlieren den Abstieg einmal vor. Aha, denke ich. Das hat Olaf Hüllen, der stellvertretende Schulleiter, vielleicht gemeint, als er mir im Interview sagte, man könne hier viel lernen. Unten angekommen hat Mohamad das Geschehen dann allerdings wieder im Griff: Er weiß wo es langgeht und teilt sein Wissen mit den anderen. Beispielsweise hat er ganz klare Ideen dazu, wer beim Gruppenbild am besten wo steht. Aus der Ruhe bringen lässt er sich nicht. Der schönste Ort der Schule ist seiner Meinung nach das Büro von Nicole Wind und Olaf Hüllen. Er hat acht Geschwister, erzählt er mir beiläufig aus der Wabe.

## PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN

Zwischendrin kommt Chris Carstens vorbei mit dem Schulhund Blue (beide unten im Bild). Sie ist Lehrerin an der Ernst! und hat die Werft mit aufgebaut („mein Baby“); Blue hat bis vor einem halben Jahr noch auf der Straße in Spanien gelebt, wirkt allerdings jetzt, als hätte sie nie etwas Anderes als Schulhund gemacht.

Gesine und ich werden im Anschluss an das Fotoshooting noch an die wichtigsten Plätze der Schule geführt, dazu gehören die Büros von Christoph Meier, Nicole Wind und Olaf Hüllen sowie die Mensa. Auch ihre Klasse zeigen uns die vier zum Abschied noch. Sie bedauern aufrichtig, aber mit einem Lächeln im Gesicht, dass sie jetzt noch für eine halbe Stunde in den Unterricht müssen.



**Foto 7:** Chris Carstens und Blue (von links)

Gesine und ich sind erschöpft – wir brauchen jetzt eine Pause, obwohl der Kaffee von Christoph Meier uns gut durch den aufregenden Vormittag geholfen hat. Ich verlasse die Schule mit einem wachen und fast enthusiastischen Gefühl: ein Funke ist übergesprungen von den Menschen, denen wir heute begegnet sind. In der Zwischenzeit hatte ich einen Durchhänger mit der Expedition Bildungsgerechtigkeit und fragte mich, ob das ganze Unterfangen sinnvoll ist. Seit diesem ersten Fototermin an der Ernst! kenne ich die Antwort.

## 4.2 KONTINUITÄT WAHREN: Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales Bremen Walle



**Abb. 11:** Bildungsgerechtigkeit = Kontinuität wahren, [AI] generiert mit midjourney | Bilderinstitut Gesine Born

### *Steckbrief der Schule in eigenen Worten*

Die Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales (ehemals Schulzentrum des Sekundarbereichs II Walle) an der Langen Reihe 81 war früher Teil der Einrichtung, die die Berufsbildende Schule für Gesundheit sowie die Gymnasiale Oberstufe und das Berufliche Gymnasium in einer Einrichtung vereinte; aktuell bilden die Schulen zwar noch einen Campus, sind aber formal getrennt. Das alte Schulgebäude (ehemals eine Mädchenschule, das sog. „Lyzeum des Westens“) entstand bis 1929 und steht unter Bremer Denkmalschutz. Von 1947 bis 1973 beherbergte das Gebäude die Pädagogische Hochschule Bremen, die Wiege der heutigen Universität Bremen.

Die Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales im ehemaligen Schulzentrum Walle (BSW)<sup>34</sup> umfasst mit dem Schwerpunkt auf Gesundheit Bildungsgänge im Dualen System (Ausbildungsberufe: Medizinische / Tiermedizinische / Zahnmedizinische Fachangestellte, Pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte, Zahntechniker/in) sowie Berufliche Vollzeitbildungsgänge. Zu letzteren gehören:

- die Praktikumsklasse sowie die Sprachförderklasse mit Berufsorientierung (ohne Abschluss),
- die Bildungsgänge Berufsorientierung mit Sprachförderung und die Berufsfachschule Pflegeassistent (angestrebter Abschluss: erweiterte Berufsbildungsreife/ErwBBR),
- die Berufsfachschulen Gesundheit und Pflegeassistent (mittlerer Schulabschluss / MSA),
- die Fachoberschule 11/12 und die Fachoberschule 12 (Allgemeine Fachhochschulreife),
- die Fachoberschule 13 und die Berufsoberschule (Fachgebundene Hochschulreife),
- die Fachoberschule 13 und die Berufsoberschule 13 mit zweiter Fremdsprache sowie das Berufliche Gymnasium (Allgemeine Hochschulreife / Abitur).

Je nach Bildungsgang besuchen Jugendliche die Schule in Vollzeit oder Teilzeit, letzteres aufgrund des Dualen Systems in der Regel an zwei Tagen pro Woche für die Dauer von drei Jahren. Überdies sind im dualen Ausbildungsgang neben der Schule die Ausbildungsbetriebe als weitere (zählende) Akteure mit im Boot. Manche von ihnen stellen hohe Ansprüche an die Beteiligten, andere möchten bei allem gefragt werden, was die Auszubildenden betrifft, wieder andere sind eher desinteressiert. In der BSW laufen alle dieser Fäden zusammen.

---

34 Die Termine an der BSW fanden statt am 11.01.2024 (Interview vor Ort mit Matthias Möller und Marion Hibbeler), am 15.04.2025 (Fotoshooting) sowie am 18.04.2024 (Telefoninterview mit Corinna Gloistein-Tietjen).

### *Die Interviewpartner*

Corinna Gloistein-Tietjen (CG) hat Berufsschullehramt an der Universität Oldenburg studiert und promovierte 2018 an der Universität Hamburg mit einer Fallstudie zur Rekonstruktion von schulinternen Kooperationsprozessen zum Thema Lehrerteamarbeit. Sie ist Berufsschullehrerin schwerpunktmäßig im Bereich Medizinische Fachangestellte (MFA); an der Schule hat sie u. a. das Amt der Qualitäts- und Personalentwicklungsbeauftragten inne. Den Angaben ihrer Schülerinnen zufolge redet sie im Unterricht „ganz schön viel“, gestikuliert wild und tanzt dabei; sie selbst lacht bei diesen Schilderungen und scheint einverstanden mit der Beschreibung.

Marion Hibbeler (MH) hat nach dem Abitur eine Ausbildung zur Zahnarzthelferin gemacht und anschließend Berufsschullehramt studiert. Sie absolvierte das Referendariat am Schulzentrum Walle und wirkte dort über Jahrzehnte; zuletzt als Bereichsleitung für medizinische und tiermedizinische Fachangestellte. Inzwischen ist sie im Ruhestand, über die Stadtteilschule allerdings weiterhin an der BSW tätig.

Matthias Möller (MM) hat eine Ausbildung zum Rettungsassistenten gemacht, bevor er Berufsschullehramt für Gesundheit und Sozialwissenschaft studierte. Seit über zehn Jahren ist er Schulleiter am Schulzentrum Walle und hat hier auch sein Referendariat gemacht. In der Bildungsbehörde arbeitete er „zwischendurch“ ein Jahr als pädagogischer Mitarbeiter; diese Zeit und die damit verbundene Erfahrung, „die andere Seite“ kennenzulernen, hält er für sehr wert- und sinnvoll.



**Foto 8:**  
Marion Hibbeler und  
Matthias Möller

Als die beiden porträtiert werden sollen, müssen sie sich erst einigen. Sie stellen fest: Das ist nicht so einfach. Sie müssen näher zusammenrücken als zunächst gedacht und wollen keinesfalls einzeln fotografiert werden, sondern „etwas gemeinsam machen“. Ihre Diskussion und die anschließende Serie von Porträts (siehe Foto 8) erinnern an das Verhalten eines eingespielten, einander sehr freundlich gesinnten und zugewandten Ehepaars. Es wird sehr klar: Hier ist ein Team am Werk! Am Ende des Interviews sagt Matthias Möller: „Die Berufsbildende Schule käme einfacher ohne Schulleiter aus als ohne Hausmeister oder Sekretärin“. Er lacht dabei, es klingt aber, als meinte er das auch ernst.

### *Bildungsgerechtigkeit an der Berufsbildenden Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales Walle*

Das Bildungsangebot an der Schule richtet sich an eine überaus heterogene Klientel – das betrifft die individuellen und strukturellen Voraussetzungen der Schüler (u.a. Alter, Bildungshintergrund, Herkunftssprache, Lebenssituation und Interessenslagen) ebenso wie die Gründe und Ziele für ihren Schulbesuch. An der Schule werden Jugendliche ohne Schulabschluss bis hin zu Abiturientinnen, die später studieren wollen und Hochschulabsolventen unterrichtet. Die Schülerschaft hat sich in den letzten Jahren sehr stark verändert, d.h. sie ist im Hinblick darauf, welche Voraussetzungen und Bedarfe diejenigen mitbringen, die hier zur Schule gehen, deutlich vielfältiger geworden. Die Eigenverantwortung von jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin für den Lernerfolg als übergeordnetes Ziel und damit die Schaffung der Voraussetzung für ein gelingendes (berufliches) Leben ist eine zentrale Prämisse des Handelns der Verantwortlichen an der BSW. Die schon jetzt an komplexen Anforderungen reiche Berufswelt wird sich in den kommenden Jahren weiterhin stark verändern. Eine eigenverantwortliche Haltung und ein entsprechendes Handeln der Schülerschaft werden angesichts dieser Dynamik weiterhin sehr gefragt sein; in deren gezielter Entwicklung sehen die Verantwortlichen an der BSW langfristig den tragenden Pfeiler für eine nachhaltige Stärkung von Bildungsgerechtigkeit an ihrer Institution. Während ihrer Zeit an der Schule soll allen Schülern die bestmögliche Orientierung und anschließend die erforderliche Unterstützung geboten werden, die sie brauchen, um eigenverantwortlich für ihr Leben relevante berufliche Entscheidungen bestmöglich treffen und ihr Ausbildungsziel erreichen zu können. Vor diesem Hintergrund ist Bildungsgerechtigkeit ein Leitziel dieser Schule und es bedeutet hier, jedem Schüler und jeder Schülerin mit dem, was sie bzw. er mitbringt und leisten kann, gerecht zu werden. „Das bedeutet nicht, Jugendlichen zu suggerieren, alles würde irgendwie gehen“ (MM),

es bedeutet ebenfalls nicht, dass alle gleich behandelt und zum selben Abschluss geführt werden.<sup>35</sup>

Dieses Verständnis von Bildungsgerechtigkeit auf vielfältige Weise umzusetzen gehört zu den Stärken der Schule, die Voraussetzungen dafür sind allerdings nicht immer optimal und stehen der Umsetzung der Idee teilweise im Weg. Gut zu illustrieren ist das am Beispiel der Medizinischen Fachangestellten (MFA): Für viele junge Erwachsene ist das eine große Chance, die darauf zurückzuführen ist, dass ihnen mit einem entsprechenden Schulabschluss die duale Ausbildung offensteht – das ist ein wichtiges Element von Bildungsgerechtigkeit. Allerdings ist zu dem Zeitpunkt, zu dem sie an die Schule kommen, ein Teil noch gar nicht ausbildungsfähig, z.B. im Hinblick auf ihr sprachliches Niveau. In den drei Jahren an der Berufsschule lernen die jungen Erwachsenen an der Berufsschule nämlich u.a. viel über Sprache, Kultur und Gesellschaft. Da der Druck so hoch ist, möglichst viele zu qualifizieren, ist die Gefahr groß, dass auch die, die sich nicht im Berufsfeld wiederfinden, in der Ausbildung landen. Manche entdecken dann, dass das doch etwas für sich ist – andere sind und bleiben in der Ausbildung am falschen Ort. In Verbindung mit der eher kurzen Ausbildungsdauer und der reduzierten Kontaktzeit stößt die Schule gerade bei der zuletzt genannten Gruppe an ihre Grenzen: Ideal wäre in solchen Fällen ein „Berufsgrundbildungsjahr“, das für diejenigen, die an die Schule kommen und das brauchen die Möglichkeit der vertieften sprachlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Orientierung sowie der Stärkung des eigenverantwortlichen Arbeitens bietet. Damit könnte rechtzeitig beurteilt werden, ob es bei der Entscheidung für eine bestimmte Ausbildung bleibt oder doch noch umgesteuert werden sollte. Ein solches Angebot würde dazu beitragen, die Bildungsgerechtigkeit langfristig zu stärken, weil es denjenigen, die es am meisten brauchen, (frühzeitig) das in einem speziellen Angebot bereit stellen würde, was sie am meisten benötigen: Orientierung, wenn möglich ohne großen zeitlichen Druck.

Diese Orientierung bieten die Lehrkräfte allen Schülern auch ohne solche besonderen Angebote an der Schule standardmäßig in den mindestens halbjährlich stattfindenden Lerncoaching-Gesprächen. Durch Fortbildungen im Bereich Lerncoaching am Landesinstitut für Schule bereiten sich die Lehrkräfte des Schulzentrums gezielt auf die Vermittlung individueller Orientierungshilfen für eine Schülerschaft mit weiterhin wachsender Heterogenität vor. Das gesamte Kollegium hat, trotz der großen Anzahl an Schülerinnen und der reduzierten Kontaktzeit, einen starken Fokus darauf, die Jugendlichen einzeln kontinuierlich im Blick zu halten; so wird beispielsweise bei

---

<sup>35</sup> Das betont auch der Schulleiter der SJS, vgl. 4.12 FREIE WAHL HABEN: St.-Johannis-Schule Bremen.

Fehlzeiten umgehend im Betrieb angerufen. Dieser Fokus ist auch strukturell abgesichert, u. a. durch eine Doppelbesetzung der Klassenleitungen in Tandems – „vier Augen sehen mehr als zwei; auch Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf entgleiten uns auf diese Weise in der Regel nicht“ (MM).

Inzwischen braucht es vermehrt solche niederschweligen Zugänge (Stichwort „Bindungs-/Beziehungsaufbau“), um Jugendlichen für eine Ausbildung am Schulzentrum zu begeistern. Ein zu großer Anteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen lässt sich aus ganz unterschiedlichen Gründen auf die Ausbildung nicht mehr zu 100% ein (MM). Eine zentrale Aufgabe der Verantwortlichen an Schule besteht darin, dies positiv zu verändern: Sobald das in höherem Maß gelingt, beispielsweise durch einen Aufbau von Bindung an eine Lehrkraft, ist die Motivation eine Andere und Lernen gelingt deutlich leichter. Auf diesen Fokus hat sich das Lehrerkollegium geeinigt, so dass es nicht dem Zufall überlassen bleibt, dass jede/r Jugendliche bzw. junge Erwachsene hier Unterstützungsangebote erhält, um die bestmöglichen Entscheidungen für den beruflichen Weg zu treffen.

Diese Entscheidungen erfolgen im Kontext sich laufend wandelnder Anforderungen in der Berufsbildung, der von allen Beteiligten schon aufgrund dieser Dynamik hohe Aufmerksamkeit erfordert: Viel Detailwissen, wie es früher Standard war, kann nicht mehr vorausgesetzt werden; es wird heute fast nur noch reproduziertes Wissen abgefragt, wobei auch das Auswendiglernen vielen inzwischen schwer fällt. Die veränderten Rahmenbedingungen hängen zum Teil auch mit der Neuordnung der Berufe zusammen, die ca. alle zehn Jahre stattfindet. Nicht nur Schulen sind vom Wandel dieser Strukturen betroffen; so bietet beispielsweise auch die Zahnärztekammer mittlerweile Nachhilfeunterricht niedrigschwellig an. Fragen der Abschlussprüfungen werden inzwischen in einem Fragenpool auf der Seite der Zahnärztekammer zusammengetragen. Auszubildende und Ausbilder können über ein Kennwort auf diese Fragen darauf zugreifen. Entstanden ist diese Unterstützung aus der Kooperation zwischen Berufsschule und Kammern, auf die die Schule großen Wert legt. Die Kammern sind im ständigen Austausch mit den Ausbildungsbetrieben sowie der Schule über realistische Anforderungen, adäquate Prüfungsformate sowie wirksame Maßnahmen zur Reduzierung von Ausbildungsabbrüchen. Bremen als kleinstes Bundesland hat den Vorteil, dass die Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen, Kammern und Ausbildungsbetrieben im Vergleich zu den größeren Bundesländern effektiver und in vielen Fällen einfach gestaltet werden kann.

Die Jugendlichen bringen heutzutage noch viele andere „Baustellen“ mit, die das Lernen erschweren und die es so früher nicht gab. Es ist ein wichtiger Aspekt von Bildungsgerechtigkeit, diese veränderten Rahmenbedingungen

anzuerkennen und ihnen auch in den Lehrplänen Rechnung zu tragen. Statt defizitorientiert zu klagen, muss verstärkt darüber nachgedacht werden, wie sich Berufe in Zeiten von Digitalisierung und Automatisierung verändern und was das für die berufliche Bildung konkret bedeutet. So stellt sich in diesem Zusammenhang beispielsweise die Frage, ob alle sprachlichen Kompetenzen nach wie vor priorisiert werden sollten, oder ob es nicht sinnvoller wäre, beim Thema Deutsch im Beruf die rezeptiven gegenüber den produktiven Kompetenzen zu stärken und andere Kompetenzen, wie z. B. Empathie im Umgang mit Patienten, in den Vordergrund zu rücken. Die Verantwortlichen berichten von ihrer Beobachtung, dass Jugendliche mit Sprachschwierigkeiten in Deutsch oft deutlich mehr Empathie und Kommunikationsfähigkeit im zwischenmenschlichen Bereich mitbringen (MH).

Dieser regelmäßige Austausch unter den beteiligten Kooperationspartnern trägt ebenso wie die stärkere Durchlässigkeit des Bildungssystems im Vergleich zu früher außerordentlich zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit bei. Viele Jugendliche mit erfolgreich absolvierter Ausbildung legen danach noch ihre Fachhochschulreife ab; das war vor vielen Jahren so noch nicht möglich. Der Schulleiter berichtet von Studien, die zeigen, dass Jugendliche mit erfolgreich absolvierter Berufsausbildung im Studium später bessere Leistungen erbringen als Jugendliche mit klassischem Abitur. Das hängt damit zusammen, dass viele dieser jungen Menschen den Praxis-Theorie-Transfer besser leisten können; „das sehen wir auch bei starken Schülerinnen und Schülern an unserer Schule“ (MH).

### *Leitidee: Kontinuität wahren*

Die Verantwortlichen begegnen der strukturellen Vielfalt und der hohen Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern mit einem ganzheitlichen Menschenbild und einer möglichst kontinuierlichen Begleitung<sup>36</sup> der jungen Erwachsenen, die ihnen anvertraut sind. Den Lehrkräften ist es ein großes Anliegen, „ganz nah an den Schülern dran zu bleiben“ (CG), sie ernst zu nehmen, sie während ihrer Zeit an der Schule (in der Regel zwischen einem und drei Jahren) möglichst eng zu begleiten auf diese Weise Kontinuität zu wahren. Die Lehrkräfte investieren auch jenseits der verpflichtenden halbjährlichen Einzelgespräche mit jedem und jeder Schüler/in viel Zeit, um genau hinzuhören und dadurch stets auf dem aktuellen Stand sein, denn sie wollen wissen, ob es bei den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen läuft – und wie. Gerade in den Dualen Ausbildungsgängen, in denen die Berufsschülerinnen an nur zwei Tagen pro Woche an der Schule sind, ist das eine große Herausforderung. Die

---

<sup>36</sup> Ein ähnliches Motiv findet sich beim sog. Klassenlehrerprinzip an der HHS (vgl. 4.8 GESEHEN WERDEN: Heinrich-Heine-Schule Bremerhaven Leherheide).

Voraussetzungen und Bedarfe der jungen Erwachsenen sind so heterogen, dass man genau zuhören muss, um sie erfassen und entsprechend beraten zu können – und das über eine möglichst lange Zeit.

Dieser Prozess wird erleichtert, wenn die Beteiligten nicht dauernd wechseln: Die Klassenlehrkräfte in den Dualen Ausbildungsgängen arbeiten im Tandem, das während der dreijährigen Dauer nach Möglichkeit bestehen bleibt. Auf diese Weise begleiten sie die Jugendlichen und jungen Erwachsenen über diese Zeit lückenlos und übernehmen die Rolle von (Lern-)Coaches. Im Bereich Coaching hat sich die Mehrzahl der Mitglieder des Kollegiums mittlerweile entsprechend fortgebildet – sie sind inzwischen also Profis auch darin, zuzuhören, Alternativen aufzuzeigen und zu beraten. Das Ergebnis wird sichtbar: „Jeder Kollege kann zu jedem Schüler eine Geschichte erzählen“ (CG).

Die Idee des Miteinanders spiegelt sich im Kollegium: Die Einstellung neuer Lehrkräfte und weiteren Personals ist Chefsache: „Da sehen wir ganz genau hin. Jemand, der nicht ins Team passt, kommt besser nicht hierher“ (MM).<sup>37</sup> Die Schule stellt niemanden ein, auch wenn Vakanzen da sind, hinter dem sie nicht 100% stehen kann; das, so betont der Schulleiter, wird im Kollegium und im Fachbereich so auch getragen. Im Kollegium gibt es eine gewachsene Struktur, wer einmal hier arbeitet, bleibt in der Regel, und das – wie im Fall der drei Interviewpartner – auch schon mal über Jahrzehnte. So kommt es, dass die Kollegen und Kolleginnen über Jahre eng miteinander zusammen arbeiten, sich zum Teil freundschaftlich, auf jeden Fall aber respektvoll verbunden sind: „Die Arbeitsatmosphäre im Team ist das A und O. Das verstehen auch die neuen Kolleginnen und Kollegen, die hierher kommen, sofort“. Die neuen werden in das Team integriert; schon seit langer Zeit betreut je ein Lehrkräftetandem jede Klasse; wer neu im Kollegium ist, wird in einem Tandem „angedockt“. Fünf ehemalige MFA-Schülerinnen kamen über Studium und Referendariat auf diese Weise wieder zurück an die Berufsbildende Schule. Dieses Miteinander im Kollegium wird weitergegeben an die Adressaten, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, prägend für das Kollegium ist das Motto: „Nah aneinander, nah am Schüler“.

### ***Emblem: Das Stethoskop***

Bei den Begegnungen kristallisierte sich das Stethoskop als ein Emblem für diese Schule heraus, ein Gegenstand, der uns im Lauf des Fotoshootings auch begegnete (s.u. im Einzelporträt von Michelle). Ähnlich wie ein Stethoskop

---

<sup>37</sup> In ähnlicher Weise priorisiert seine Kollegin von der GSP diesen Aspekt, vgl. 4.5 ZUSAMMEN WACHSEN: Pestalozzischule Bremerhaven Lehe. Deutlich wurde ein ähnlich zugewandtes Klima im Lehrerkollegium im Rahmen des Fotoshootings an der SJS, vgl. 4.12 FREIE WAHL HABEN: St.-Johannis-Schule Bremen.

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

der Beurteilung von Schallphänomenen im Inneren von Hohlkörpern im menschlichen Körper dient, dient der kontinuierlich angebotene Kontakt zu den Schülern an dieser Schule ihrer Unterstützung bei den Entscheidungen zum eigenen Berufsweg. Wie das Stethoskop am Patienten, so bleiben die Lehrkräfte am Schulzentrum Walle nah an den Jugendlichen und jungen Erwachsenen nah dran.

### ***LOGBUCH Fotoshooting, Eintrag 2: Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales Walle, 15.04.2024, 9.30-12.00h***

Als wir ankommen, erhalten wir von Corinna Glostein-Tietjen zunächst eine kurze Führung durch das alte Schulgebäude an der Langen Reihe sowie den rückwärtig angeschlossenen Neubau. Unser Anker heute ist eine Klasse von Medizinischen Fachangestellten (MFA) im zweiten Ausbildungsjahr. Den Aussagen ihrer Klassenlehrerin zufolge handelt es sich dabei um ein kulturell buntes Berufsfeld, das häufig von Jugendlichen und jungen Erwachsenen besetzt ist, für die das System bisher nicht gearbeitet hat, die in ihren Worten „eher benachteiligt sind, was die Bildungsgerechtigkeit betrifft“ (CG). Dafür kennt ihre Klassenlehrerin die Geschichte und Lebenssituation jedes und jeder einzelnen: Wir treffen die Gruppe von ca. 25 jungen Erwachsenen im 2. Ausbildungsjahr. Sie erzählen uns, dass sie die Zwischenprüfung schon hinter sich haben. Gesine und ich stellen uns vor und skizzieren kurz unser Vorhaben, die Schule und die beteiligten Akteure und Orte zu zeigen sowie über bildungsgerechte Schule mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Es finden sich sieben Freiwillige, die mit uns zum Fotoshooting aufbrechen.

Zu Gesines großer Freude finden sich zum Teil überlebensgroße Modelle menschlicher Organe in verschiedenen Laboren, die jeweils an die Klassenzimmer angeschlossen sind und von denen wir mehrere als potentielle Locations für das Shooting besichtigen. Das riesengroße Modell des menschlichen Herzens wird kurzerhand in den Fahrstuhl verfrachtet und mitgenommen, als feststeht, wo wir bleiben werden. Am Fenster des Labors, das die jungen Erwachsenen als Ort für das Fotoshooting auswählen, klebt ein Sticker: „Brise statt Krise“. Es fühlt sich jetzt schon so an, als könnte das ein Motto auch für unsere bevorstehende gemeinsame Arbeit werden.

Während wir zusammen das Equipment aufbauen, berichten die jungen Erwachsenen, dass sie zwei Tage pro Woche jeweils von 7.45-13.00h an der Schule sind. Montags geht es um Praxisabläufe und Behandlungsassistenz, mittwochs liegt der Schwerpunkt auf medizinischen Fragen, wie beispielsweise Funktionsweisen des menschlichen Körpers, Symptomen, Krankheitsbildern, Diagnosen und Therapien. An den übrigen Wochentagen arbeiten sie in

## KONTINUITÄT WAHREN

Praxen mit diversen Fachrichtungen in Bremen und umzu. Es gehört zu ihrem Alltag, diese unterschiedlichen Lebenswelten auf einen Nenner bringen: Das erfordert Stärke und Durchhaltevermögen. Der Praxisalltag ist oft hierarchisch durchstrukturiert. Sie erzählen, dass manche Praxen einen Tag nach der Schule freigeben, andere von ihnen aber durcharbeiten müssen. Das finden sie ungerecht.

Die Gruppe unserer Fotomodelle ist zwischen 1988 und 2005 geboren und hat an Erstsprachen neben deutsch auch rumänisch, russisch und türkisch zu bieten. Einige von ihnen haben den berufsqualifizierenden Schulabschluss „mit Hängen und Würgen“ geschafft, für andere ist die Ausbildung eine Wartestation auf dem Weg zum Medizinstudium. Bei manchen ist fraglich, ob sie diese Ausbildung erfolgreich abschließen werden, andere müssen sehr hart dafür arbeiten, wieder andere durchlaufen die verkürzte Variante. Das Brutto-Durchschnittsgehalt einer MFA in Vollzeit beträgt in Deutschland derzeit monatlich ca. 2.808 €; das entspricht laut stepstone einem Stundenlohn von durchschnittlich ca. 17,55 €.



**Foto 9:** Von links nach rechts, hintere Reihe: Corinna Gloistein-Tietjen, Can, Carina, Ana-Maria & Finja; vordere Reihe: Angela, Michelle & Hafize

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

Michelle (Orthopädie, vorne Mitte) trägt eine hellblaue Trainingsjacke, die ihre Augen noch mehr zum Strahlen bringt. Nach kurzer Zeit übernimmt sie Gesines Angebot folgend die Kamera. Zum Fotografieren hat sie über ihren Vater einen Bezug. Sie koordiniert die Geschehnisse vor der Kamera mit freundlicher Zurückhaltung, bleibt aber dran und achtet genau z.B. darauf, dass alle sich beteiligen.

Angela (Neurologie, vorne links) hat Sommersprossen, die sie auf den ersten Blick unbekümmert wirken lassen. Zu diesem Eindruck trägt ihr buntes Sweatshirt bei, auf dem vorne Comicfiguren abgedruckt sind, die sich in einem Knäuel übereinander stapeln. Sie hat vier Kinder im Alter von 10, 11, 17 und 18 Jahren, erzählt sie mir – fast beiläufig. Ihre Lebenssituation verlangt ihr Managerqualitäten ab: So stellt z.B. die streng begrenzte Anzahl von Fehltagen in der Ausbildung, die sie sich mit ihren Kindern teilt, eine echte Herausforderung für sie dar. Dass es sich dabei für alle – ungeachtet ihrer Lebenssituation – um die gleiche, streng begrenzte Anzahl von Tagen handelt, findet sie nicht gerecht. Während unseres Gesprächs wird das Modell des Herzens gerade ins Bild gerückt. Bei dessen Anblick sagt Angela: „Das Herz ist mein Endgegner. Das war meine schlechteste Arbeit.“ Als ich zusammen mit Gesine fotografiert werden soll, protestiere ich: „Das passt so noch nicht mit meinen Haaren“. Angela sagt daraufhin zu Frau Gloistein-Tietjen: „Das ist die Zeit. Uns wird ständig gesagt, dass alle immer perfekt sein müssen“. Ihrer Klassenlehrerin, Frau Gloistein-Tietjen, attestiert Angela, dass sie für Probleme aller Art immer ansprechbar sein.

Hafize (Kardiologie, vorne rechts) hat sich erst spät für die Teilnahme am Fototermin entschieden. Unter den jungen Erwachsenen bleibt sie im Lauf des Vormittags die stillste – der ruhende Pol der Gruppe. Sie beteiligt sich an allen Aktionen, spricht von sich aus wenig und beobachtet das Geschehen um sich herum aufmerksam. Als wir über Bildungsgerechtigkeit sprechen, erklärt Hafize genau, welche besonderen Hilfsangebote es für Berufsschülerinnen mit speziellen Bedarfen gibt, die z.B. sprachliche oder psychische Probleme haben. Sie habe das zwar selbst noch nie in Anspruch genommen, kennt sich aber sehr gut damit aus und hat dieses Wissen auch schon an Mitschüler im Bedarfsfall weiter gegeben.

Carina (hinten Mitte) wird von allen am liebsten fotografiert. Ihr Hobby ist tanzen, sie bewegt sich offensichtlich gerne – auch vor der Kamera. Dabei macht sie auch mal Quatsch, zum Beispiel steckt sie ihren Kopf in die große Öffnung des Modells vom menschlichen Herzen. Während ich sie beobachte, kommt mir das Wort „Klassenclown“ in den Kopf. Bei der abschließenden Runde Einzelporträts zeigt sie aber auch ihr ernstes Gesicht.

Can (Ophthalmologie, hinten, zweiter von links) hat als einziger männliche Vertreter in der siebenköpfigen Truppe einen Sonderstatus. Er buchstabiert

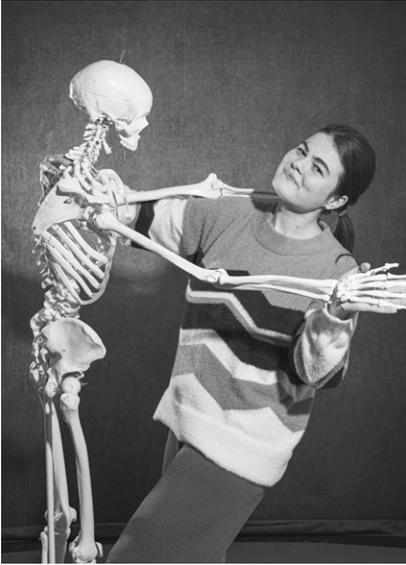
mir auf Nachfrage des Wort „Ophthalmologie“ und erklärt mir, worum es sich dabei handelt. Zu Beginn wirkt er ein bisschen teilnahmslos, macht aber, nachdem er verschiedentlich z.B. von Michelle dazu angeregt wurde, alles mit. Als ein Gruppenbild arrangiert werden soll, will Can sitzen. Eine Mitschülerin sagt zu ihm: „Du bist groß und du bist jung. Außerdem bist du heute zu spät gekommen. Du stehst“. So wird es gemacht, wie man im Gruppenbild mit Herr sehen kann.

Finja (Kinderchirurgie und -urologie, hinten rechts) hat die Ausbildungszeit verkürzt auf zwei Jahre, das ist aufgrund ihres Abiturs möglich. Als die blonde, zurückhaltende und zierlich wirkende junge Frau mit Brille auf eigenen Wunsch zunächst mit dem Blutdruckmessgerät und dann mit dem Modell des menschlichen Knies fotografiert wird, sagen die anderen zu ihr: „Du gibst uns Chefarztvibes.“ Finja betont, dass es im ersten Jahr ihrer Ausbildung von Seiten der Berufsschule große Bemühungen gibt, alle Schüler, die mit sehr unterschiedlichem Vorwissen von überall her kommen, auf den gleichen Stand zu bringen. Das ist für sie ein Kennzeichen für eine bildungsgerechte Schule.

Ana-Maria (Ophthalmologie, hinten, zweite von rechts) hat lange dunkle Haare, einen Pferdeschwanz, einen ernsten Gesichtsausdruck und einen Plan: Es wirkt, als wählte sie alle ihre Worte mit Bedacht; sie verwendet davon auf keinen Fall zu viele. Sie beobachtet ihre Umgebung aufmerksam, auch die Fotografin, Michelle. Nach kurzer Zeit wendet sie sich ihr zu und sagt mit ernstem, aber freundlichen Tonfall zu ihr: „Das machst du gut“. Als ich sie und Finja frage, wie ein Blutdruckmessgerät funktioniert, fragt sie mit einem Augenzwinkern zurück: „Möchtest du es so erklärt haben, wie es im Buch steht oder wie wir es machen?“. Sie zeigen mir dann beide Varianten. Ihren feinen Humor stellt sie auch mit ihrem hier gezeigten Einzelporträt unter Beweis.

Für die abschließende Runde von Einzelporträts fragt Gesine: „Wie sollen Porträts von euch in einer Ausstellung zu Bildungsgerechtigkeit sein?“. Die jungen Erwachsenen sagen: „Stark und klar“. Die letzte Runde Einzelporträts machen wir unter diesem Motto. Nachdem Michelle an der Reihe gewesen ist, sagt Ana-Maria: „Das war stark und klar und mächtig!“. Angela, die dabei zunächst ein bisschen schüchtern wirkt, wird von Michelle gelobt: „Sehr gut!“. Can sagt wie nebenbei, dass er nach der Ausbildung gerne Medizin studieren möchte. Wenig später lacht er und sagt, das sei nur Spaß gewesen. Ich bin nicht sicher, ob das stimmt.

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit



**Foto 10:** Ana-Maria mit Skelett



**Foto 11:** Michelle mit Stethoskop



**Foto 12:** Angela, Neurologie



**Foto 13:** Can, Ophthalmologie

## KONTINUITÄT WAHREN

Im abschließenden gemeinsamen Gespräch über Bildungsgerechtigkeit heben die jungen Erwachsenen hervor, dass zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit besondere Hilfsangebote an ihrer Schule vorhanden sind und niedrigschwellig wahrgenommen werden können. Dazu gehören Extra-Nachhilfe, Deutschkurse und psychische Beratung („offenes Ohr“). Besonders betonten sie, dass es eine große Hilfsbereitschaft unter den Lehrkräften (die meisten davon „ganz lieb“) gibt, die niedrigschwellig für sie stets ansprechbar sind – und im Laufe ihrer Schulzeit an der BSW auch bleiben. Im anschließenden Gang durch die Schule führen sie uns zum Kiosk, wo die Brötchen ihrer Meinung nach zu teuer sind („Das ist ungerecht!“), in die Raucherecke (dort will allerdings keiner rauchend fotografiert werden – „Wir sind doch MFAs!“) und vor die Fassade des schönen alten Gebäudes in der Langen Reihe 81. Sie helfen uns anschließend, das Equipment einzuladen. Ich verlasse die Schule mit einem Gefühl von Respekt gegenüber den jungen Erwachsenen, die heute ihren Vormittag mit uns verbracht haben – obwohl sie sicher eine Menge Anderes zu tun hätten. Zukünftig werde ich MFAs in egal welchem Kontext mit einem anderen Blick sehen.

### 4.3 RAUM GEBEN: Schule an der Humannstraße Bremen Gröpelingen



**Abb. 12:** Bildungsgerechtigkeit = Raum geben, [AI] generiert mit midjourney |  
Bilderinstitut Gesine Born

### *Steckbrief der Schule in eigenen Worten*

Die Schule an der Humannstraße<sup>38</sup> (GSH) wurde im Mai 2017 gegründet und ist mittlerweile zu einer vierzügigen gebundenen Ganztagschule mit ca. 320 Kindern herangewachsen, die seit Sommer 2022 im jetzigen Neubau untergebracht ist. Die Schule in sozial herausfordernder Lage im Stadtteil Gröpelingen gehört zu den über den Sozialindex bestimmten sog. Startchancen-Schulen in Bremen, die im gleichnamigen Programm ab Herbst 2024 in dem Ziel unterstützt werden, die Zahl der Kinder, die die Mindeststandards nicht erreichen, innerhalb von zehn Jahren zu halbieren.<sup>39</sup> Das Kollegium setzt sich aus einem multiprofessionellen Team zusammen. Die individuelle Förderung und Stärkung jedes Kindes stehen im Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit. Aufgrund von Personalmangel muss der gebundene Ganztag, für den es ein ansprechendes pädagogisches Gesamtkonzept gibt und der bis 16.00h vorgesehen ist, allerdings zurzeit ausgesetzt bzw. zeitlich eingeschränkt werden; so kann aktuell für alle Kinder Unterricht nur von 8.00 bis 14.10 Uhr (inklusive Mittagessen) angeboten werden.<sup>40</sup>

Im neuen Schulgebäude gibt es eine Mensa; eine Köchin kocht jeden Tag frisch. In der neuen Umgebung funktioniert schon vieles, aber noch nicht alles reibungslos; so konnte die Turnhalle auf dem Außengelände erst mit Verspätung (ab Februar 2024) genutzt werden.

Die GSH arbeitet sowohl mit der Neuen Oberschule Gröpelingen (NOG) als auch mit den umliegenden Kindergärten sehr eng zusammen. Nach der Grundschulzeit wechseln die meisten Kinder an die benachbarte NOG. Geplant ist, dass beide Schulen eine Campusschule bilden; aber durch die Bauarbeiten sowie einen Brand an der NOG verzögert sich die Umsetzung dieses Plans.

Es gibt keine größeren Probleme, neue Lehrkräfte zu finden. Diese entscheiden sich in der Regel ganz bewusst für den Standort. Großen Mangel gibt es allerdings bei pädagogischen Mitarbeiterinnen sowie im Assistenzbereich, insbesondere gilt das für Kräfte, die Kinder mit Wahrnehmungs- und Entwicklungsverzögerungen begleiten. Eine Klasse pro Jahrgang ist mit einem Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung versehen. Diesem sind je Klasse ca. fünf bis sechs Kindern zuzurechnen; in diesen Klassen unterrichtet grundsätzlich eine Grundschullehrkraft, begleitet von einer Sonderschulfachkraft und ggf. persönlichen Assistenzkräften. Zu Beginn des Schuljahres waren in jeder Klasse zwei bis drei Assistenzen und der Unterricht somit gut

---

38 Der Interviewtermin fand vor Ort am 11.12.2023 statt, das Fotoshooting am Vormittag des 25.04.2024.

39 Vgl. 2.3 Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen.

40 Von ähnlichen ressourcenbedingten Einschränkungen in der Umsetzung des Ganztages berichten u.a. die OSE (4.1 PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN: Schule am Ernst-Reuter-Platz Bremerhaven Lehe) sowie die GSP (4.5 ZUSAMMEN WACHSEN: Pestalozzischule Bremerhaven Lehe).

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

machbar, obwohl der Bedarf damit auch noch nicht umfassend gedeckt war. Inzwischen sind aktuell noch vier von ursprünglich 12 Assistenzkräften an der Schule beschäftigt. Dadurch musste nach den Herbstferien das Konzept geändert werden, was aktuell auch dazu führen kann, dass Kinder in der Schule nicht betreut werden können und zuhause bleiben müssen. Das stellt für die betroffenen Familien eine große Herausforderung dar.

### *Die Interviewpartnerin*



**Foto 14:** Sonja Deppe

Nachdem Sonja Deppe (SD) an verschiedenen Grundschulen in Niedersachsen als Lehrkraft, Beratungslehrerin und Konrektorin arbeitete, ist sie jetzt seit knapp zwei Jahren als Konrektorin an der GSH in Bremen tätig.<sup>41</sup> Die Diskrepanz

41 Den bewussten Wechsel von einer Schule in „normaler“ Lage in eine Schule in herausfordernder Lage ist ein Motiv, das Sonja Deppe teilt mit Meike Ebeling (4.5 ZUSAMMEN WACHSEN: Pestalozzischule Bremerhaven Lehe), Maike Ehler (4.8 GESEHEN WERDEN: Heinrich-Heine-Schule Bremerhaven Lehrerheide), Christine Fiebig (4.9 HALTUNG ZEIGEN: Neue Oberschule Lehe Bremerhaven) und Nicole Wind (4.1 PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN: Schule am Ernst-Reuter-Platz Bremerhaven Lehe). Die Tätigkeit an den Schulen in herausfordernder Lage ist für diese Lehrerinnen keine Verlegenheitslösung, sondern so gewollt; die Antwort, auf die Frage, warum sie sich so entschieden haben, fällt im Einzelfall unterschiedlich aus, feststeht jedoch: Das was sie tun, ist für sie nachhaltig sinnstiftend und sie tun es aus Überzeugung.

zwischen dieser Schule in herausfordernder Lage in Bremen und Grundschulen in Niedersachsen (z. B. Worpswede) beschreibt sie als eklatant; der selbst bewusst gewählte Wechsel bedeutete für sie eine große Umstellung. Diese macht sie u. a. an der Rolle der Eltern fest, die an den Schulen, an denen sie zuvor tätig war, in der Regel gut situiert waren, einen eher hohen Bildungsstandard hatten sowie an Schule, Lernen und Freizeitaktivitäten ihrer Kinder „von sich aus“ aktiv mitwirkten. Ein weiterer Unterschied zu niedersächsischen Grundschulen ist beispielsweise die Besetzung der Schulleitung mit drei Personen (Rektorat, Konrektorat und ZUP-Leitung). Die enge Zusammenarbeit und den Austausch im Kollegium an ihrer jetzigen Schule schätzt Sonja Deppe sehr.

Sie fühlt sich an der GSH wohl, was sie neben der sehr guten kollegialen Zusammenarbeit u. a. begründet mit der Möglichkeit, eine Schule mit aufzubauen, mit ihrer Vertrautheit mit dem Stadtviertel und der Möglichkeit, mit dem Rad zur Arbeit zu fahren sowie mit der im Vergleich zu Niedersachsen besseren Besoldungssituation von Grundschullehrkräften im Land Bremen. Sonja Deppe ist in Oslebshausen aufgewachsen und in der Nähe ihrer heutigen Arbeitsstelle damals zur Schule gegangen (5.-10. Klasse, jetzige NOG), bevor sie am Schulzentrum Rübekamp ihr Abitur machte, danach eine Ausbildung als Sozialversicherungsfachangestellte absolvierte, schließlich in Bremen studierte und in Niedersachsen das Referendariat machte.

### *Bildungsgerechtigkeit in der Schule an der Humannstraße*

Bildungsgerechtigkeit bedeutet eine jedem und jeder einzelnen möglichst gut entsprechende Form der inklusiven Beschulung (gemeinsam mit Kindern mit Förderbedarfen, das bedeutet an der GSH häufig Kinder mit dem Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung), sowie Angebote für alle Kinder in den Bereichen Ganzttag (das bedeutet: verlässliche Angebote für das Mittagessen, Nachmittagsbetreuung, keine Hausaufgaben) und Kultur (z. B. Ausflüge, Klassenfahrten, Theaterbesuche, Bibliothekszugang). Die Schule versucht mit ihren Angeboten schulischer (Lese- und Schreibförderung, Matheförderung, Projekte) und nicht-schulischer Art (Mittagessen, längere Betreuungszeiten), Dinge auszugleichen, die im Elternhaus nicht stattfinden bzw. angeboten werden (können).

Die GSH hält passende Angebote bereit, dazu gehört auch ein ansprechender Raum für alle (vgl. Fokus: Raum geben) – unabhängig von Herkunft, Sprache (zu den häufigsten Herkunftssprachen der Familien gehören türkisch, arabisch und bulgarisch), Hautfarbe, Geschlecht, Glaube, Hintergrund und Entwicklungsstand. Bildungsgerechtigkeit ist eines der Ziele, das sich im Leitbild der Schule wiederfindet in den drei Säulen „Vielfalt als Chance“, „lernen von- und miteinander“ sowie „Gemeinsam sind wir stark“. So wie der physische ist auch der digitale Raum für alle zugänglich: Ein wichtiges Signal für die Erhöhung

von Bildungsgerechtigkeit ist die Bereitstellung von iPads für alle Schüler durch das Land Bremen. Das gilt an der GSH in besonderer Weise, da „von den Eltern hier nicht erwartet werden kann, dass alle ihren Kindern ein solches Gerät kaufen“. Der Anreiz für viele Kinder ist bei der Arbeit mit dem iPad größer als mit einfachen Heften. Sie arbeiten gerne mit den Geräten in nahezu allen Unterrichtsfächern und bis einschließlich Klasse vier, vorausgesetzt, diese werden dosiert und bewusst eingesetzt. Als sehr nützlich hat sich z. B. im Unterricht die Vorlesefunktion erwiesen. Die iPads bleiben seit diesem Jahr in der Schule, weil die Erfahrung gemacht wurde, dass die Geräte zuhause vergessen wurden, nicht aufgeladen waren, keine Updates installiert und nicht erlaubte Apps heruntergeladen wurden. Inzwischen achten die Kinder auf die iPads besser als auf andere Unterrichtsutensilien.

Deutschunterricht hat einen hohen Stellenwert am Standort und wird mit einer überdurchschnittlichen Zahl an Wochenstunden veranschlagt. Zu den weiteren Maßnahmen zur Sprachförderung, die eine zentrale Voraussetzung für die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit bildet, gehören darüber hinaus beispielsweise: das verpflichtende tägliche Leseband für alle (eine feste tägliche Zeit, die für alle Schülerinnen und Schüler mit Maßnahmen zur Leseförderung, u. a. Vorlesen, chorisches Lesen, Dialoglesen im Tandem oder gemeinsames Lesen einer Lektüre in Kleingruppen oder im Klassenverband reserviert ist); der Satz des Tages, der von einer Lehrkraft oder einem Kind täglich in jeder Klasse festgelegt wird und anhand dessen Grammatik sowie Rechtschreibung beispielhaft analysiert werden. Viele Kinder an der GSH können gut bis sehr gut lesen; allerdings fehlt ihnen oft das Leseverständnis, das jedoch für alle Schulfächer und damit Lernerfolge entscheidend ist. Hier erwarten die Verantwortlichen mit der mittlerweile zur Verfügung stehenden Diagnostik und der Einführung des Lesebandes in den nächsten Jahren deutlich bessere Ergebnisse. Es gibt zwei Vorkurse für Kinder, die vor Kurzem nach Deutschland gekommen sind. Die Kinder werden zwei Stunden am Tag in einem Extraraum unterrichtet und gehen danach wieder in ihren Klassenverband. Für die Diagnostik werden u. a. Verfahren des Münsteraner Lernservers im Bereich Rechtschreibdiagnostik und -förderung, der Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL),<sup>42</sup> der Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik (SFD)<sup>43</sup> sowie der Hamburger

---

42 Das Tool *LDL* dient der Erfassung der allgemeinen Lesefähigkeit von Kindern und Jugendlichen der Klassenstufen eins bis zehn und von Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Alter zwischen 10 und 15 Jahren (vgl. BISS Transfer Trägerkonsortium 2024c).

43 Dies einfach durchführbaren Tests messen die mündliche Sprachkompetenz unabhängig von Fähigkeiten im Lesen und Schreiben; entwickelt wurde sie ursprünglich für Kinder der Klassenstufen eins bis vier mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache (vgl. Hobusch, Lutz & Wiest 2022).

Schreib-Probe (HSP)<sup>44</sup> regelmäßig eingesetzt. In den Fach- und Jahrgangskonferenzen stimmt sich das Kollegium ausgehend von den Ergebnissen ab; so können besondere Bedarfe möglichst genau ermittelt und Förderung kann passgenau geplant werden.

Eine gute Elternarbeit ist ein weiterer wirksamer Hebel für die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit; in diesem Bereich besteht großen Handlungsbedarf. Die Kommunikation mit den Eltern ist wegen der Sprachbarrieren oft anspruchsvoll. Es gibt zwei Sozialarbeiterinnen an der Schule, von denen eine einmal im Monat ein Eltern-Café anbietet. Es werden verschiedene Themen angesprochen, z. B. Gesundheit, Medienkonsum und Freizeitaktivitäten. Der Zugang zu den Eltern soll die Zusammenarbeit und das wechselseitige Verständnis fördern. Oftmals ist Eltern nicht klar, welchen Stellenwert eine gute Schulbildung in Deutschland hat; Wertschätzung gegenüber Lehrkräften und pädagogischem Personal sowie Unterrichtsmaterialien „fehlt bei den Kindern von zuhause aus oft und muss ihnen in der Schule erst gezeigt werden“ (SD). Beispielsweise besitzen viele Kinder keine Stifte, leihen sich von anderen welche aus und gehen dann nicht verantwortungsvoll damit um. Es werden klassische Elternabende zweimal im Jahr angeboten. Um Sprachbarrieren zu überwinden, übersetzen die Eltern hier oftmals untereinander bzw. übernehmen das mehrsprachige Mitarbeiter.

Die Schule bietet Eltern-Kind-Sprechtage an. An diesen Tagen haben die Lehrkräfte keinen Unterricht; die Kinder dürfen bei den Terminen dabei sein. Bei der Überwindung bestehender Sprachbarrieren helfen ggf. bei der Schulbehörde beantragte Dolmetscher, Kolleginnen mit einem passenden sprachlichen Hintergrund, ältere Geschwister oder Familienangehörige bzw. Bekannte aus den Familien. Die von den Klassenlehrkräften vergebenen Termine dauern in der Regel ca. 20 bis 30 Minuten und werden von den Eltern zu über 90% wahrgenommen; viele von ihnen sind interessiert und bemüht. In diesen Gesprächen wird über Unterrichtsinhalte und Kompetenzen der Kinder, aber auch über Themen wie Arbeits- und Sozialverhalten sowie gesundes Frühstück gesprochen.

Für Zusatzangebote steht vielen Familien die Beantragung des Bremen-Pass offen; ein Angebot, das in vielen Fällen wahrgenommen wird und dessen Beantragung für Kinder und ihre Familien an der GSH offensichtlich keine all-

---

44 Die HSP (vgl. BISS Transfer Trägerkonsortium 2024d) ist ein wissenschaftlich fundierter Test, der der Erhebung der Rechtschreibkompetenz (Fokus: orthografisches Strukturwissen, grundlegende Rechtschreibstrategien) in den Klassen eins bis zehn dient. In einem Strategieprofil werden individuelle Stärken und Schwächen der Schülerinnen dargestellt; das bietet eine Ausgangsbasis für eine individuelle, am Können der Schüler orientierte Förderung. Das Verfahren entspricht laut Bund-Länder Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BISS) „überwiegend den Minimalstandards“ (ebd.).

zu großen Schwierigkeiten bereitet. Die Schule erinnert an die Beantragung bzw. Verlängerung falls erforderlich. Durch den Bremen-Pass bekommen die Kinder ein warmes Schulmittagessen, deren Eltern die Finanzierung nicht übernehmen können. Der Bedarf, an der Schule ein gemeinsames Frühstück anzubieten, besteht nicht. So gut wie alle Kinder bringen in die Schule ein Frühstück mit, „wenn auch nicht immer das, was unter ‚gesundem Frühstück‘ zu verstehen ist“. Auch dieser Thematik nimmt sich die Schule an, die eine Gesundheitsfachkraft beschäftigt, an die sich Kolleginnen und Eltern immer wenden können. Diese Fachkraft initiiert Projekte u.a. zum Thema Gesundheit, Sport/Bewegung und Ernährung. Ausflüge und weitere Zusatzaktivitäten werden in der Regel auch (anteilig) über den Bremen-Pass finanziert. Bei der Auswahl wird auf verschiedene kulturelle Angebote Wert gelegt; außerdem werden Ausflüge dazu genutzt, die nähere Umgebung der Schule, z. B. Spielplätze und andere Freizeitmöglichkeiten, zu erkunden.

### *Leitidee: Raum geben*

Als prägender Eindruck der Gespräche und Begegnungen an dieser Schule<sup>45</sup> bleibt: Der Raum hier ist schön, gut durchdacht, ästhetisch ansprechend gestaltet und funktional. Er bietet alles, was v.a. die Kinder brauchen – und mehr. Darüber wird allen, die hierher kommen, Wertschätzung und Sicherheit vermittelt. Der Raum gibt an der GSH Struktur für den Tagesablauf und das Leben – die Menschen, die zur Schulgemeinschaft gehören, füllen diesen Raum aus. Er ist gerecht, denn er bietet allen dasselbe: Hier ist ein schöner Platz für alle, der allen dieselben Möglichkeiten eröffnet und der allen besondere Angebote (z. B. Musikinstrumente, Entspannungsmöbel) macht, die sie anderswo nicht zu ihrer Verfügung haben. Sich hier aufzuhalten ist keine Verlegenheitslösung: Hier verweilen Kinder wie Erwachsene gerne. Diejenigen, die wir treffen, sind dabei unaufgeregt und behandeln den (schönen) Raum der sie umgibt, mit Respekt.

### *Emblem: Die Diskokugel*

Im sog. Snoezelenraum (dem Raum für kleine und große Auszeiten an der GSH, s. u.) gibt es eine Diskokugel, die an der Stelle hängt, wo man sonst eine Lampe erwarten würde. Sie hat es den Kindern angetan. „Guck mal“, sagen sie, „wenn man hier reinguckt sieht man sich selbst und auch die anderen, nur ganz anders; es glitzert!“. Dabei leuchten ihre Augen. Mit diesem einfachen Einrichtungsgegenstand eröffnet Schule eine andere, unerwartete und

---

45 Der Fokus „Raum geben“ erschloss sich in diesem Fall vollends erst im Rahmen des zweiten Besuchstermins, also beim Fotoshooting, und ist daher auch an der entsprechenden Stelle (s. u. LOGBUCH Eintrag 3) genauer beschrieben.

glitzernde Sichtweise auf die Welt in einem geschützten Raum. So einfach kann das sein.

### ***LOGBUCH Fotoshooting, Eintrag 3: Grundschule an der Humannstraße, Bremen Gröpelingen, 25.04.2024, 8.30-11.00h***

Das ist unsere erste Grundschule und – wir sehen es schon, als wir darauf zu fahren – die schönste Schule, die wir bisher besucht haben.<sup>46</sup> Im August 2022 ist die Schulgemeinschaft in das neue Gebäude in Gröpelingen eingezogen. Die Räumlichkeiten sehen so aus, dass man sich vorstellen könnte, dort auch zu wohnen. Diesen Eindruck gewannen wir bei zuvor und danach besuchten Schulen im Rahmen der Expedition Bildungsgerechtigkeit nicht (mehr). Wir haben Verstärkung dabei: Eine elfjährige Praktikantin, Emilia, die selbst die sechste Klasse eines niedersächsischen Gymnasiums besucht. Sie unterstützt heute Gesine im Rahmen des Zukunftstages, in dem Schülerinnen in Berufe reinschnuppern, heute also in den der Fotografin.

Im hellen Eingangsbereich der Schule werden wir herzlich empfangen von Sonja Deppe, der stellvertretenden Schulleiterin, die das Projekt schon als Interviewpartnerin begleitet hat. Wir bekommen eingangs von ihr eine kurze Schulführung und lernen, dass jede Jahrgangsstufe in einem Teil des Hauses untergebracht ist. Diese Cluster sind sowas wie ein Haus im Haus, jeder Teil hat einen je eigenen Gemeinschaftsraum (mit Lerninsel mittig und Separees seitlich, in die man sich mit einer kleinen Gruppe zurückziehen kann) und eine eigene Farbe (z. B. rot für die Viertklässler), einen Garderobebereich und Toiletten. Vom Gemeinschaftsraum gehen die jeweiligen Klassenzimmer ab, es gibt viel Glas, überall im Haus ist es hell und es wirkt großzügig. Als wir den Gemeinschaftsraum der vierten Klassen besichtigen, sagt Gesine: „Hier ist es aber schön“. Sonja Deppe antwortet lächelnd: „Klar. Hier ist es überall schön“. Zentral liegen die Mensa und Fachräume (z. B. Musikraum, Forscherraum und Snoezelenraum). Die Räume und die Art, wie sie gestaltet sind, geben den Takt und die Struktur vor, in einer alle Anwesenden wertschätzenden Weise. Die Umgebung signalisiert: Es ist entscheidend, dass du gerne hierher kommst, an einen so wichtigen Ort wie Schule. Diese Räume vermitteln allen, die hier sind und hierher kommen ohne Ansehen der Person in einer unaufgeregten Weise: Du bist wichtig, deswegen ist es hier schön. Das ist (Bildungs-) Gerechtigkeit: Jeder, der hierher kommt, findet (s)einen Platz: Emilia kann mitmachen, die Kinder himmeln sie an. Der Hund, den wir dabei haben heute (wegen einem Betreuungsgap), wird von der Schulsekretärin für den Vormittag adoptiert, als sie draußen kurz Pause macht, nimmt sie ihn mit – damit er auch mal rauskommt. Die Lehrkräfte und die Personen treten für uns

---

<sup>46</sup> Wie sich am Ende der Schulbesuche herausstellte, sollte es dabei bleiben.

als Besucher hinter dem Raum fast zurück: Sie fügen sich eher ein als Teil der Ausstattung oder als diejenigen, für die die Räume zur Benutzung vorgesehen sind. Das Ergebnis ist ein angenehmes Gefühl, das sich so beschreiben lässt: Für dich ist gesorgt in dieser Umgebung.

Unsere Fotomodelle heute sind acht Viertklässler, die uns bereits aufgeregt erwarten. Wir machen uns gemeinsam mit ihnen auf die Suche nach einem geeigneten Raum und landen schließlich in der Schulbibliothek. Das ist einer der besonderen Räume der Schule: Hier dürfen die Kinder der vierten Klasse zu bestimmten Zeiten rein. Das ist in vielen Räumen der Schule so: Ihre Benutzung ist klar geregelt.<sup>47</sup> In den Bewegungsraum zum Beispiel können die Schüler mit Begleitung gehen, die dem Unterricht gerade nicht konzentriert folgen können oder aufgrund psychischer, physischer Beeinträchtigungen eine zusätzliche Bewegungseinheit benötigen.

Das findet Jessica ungerecht.<sup>48</sup> Wer stört, darf was machen, was die anderen, die arbeiten, auch gerne machen würden. Den Bewegungsraum würde sie auch gerne öfter nutzen. Eigentlich muss man doch die belohnen, die arbeiten, meint sie. Außerdem ist für sie ungerecht, dass auch diejenigen, die einen längeren Schulweg haben, genauso pünktlich da sein müssen wie die anderen. Wer länger braucht, sollte nicht früher losgehen, sondern später ankommen dürfen.

Unsere Modelle heute sind neben Jessica noch sieben weitere Viertklässler (insgesamt zwei Jungs und sechs Mädchen); sie sind alle zwischen neun und zehn Jahre alt. Sie sind – bis auf eine Ausnahme (s. u.) – während des gesamten Vormittags (8.30-11.30h) mit Eifer bei der Sache.

Ismail ist der erste, der sich traut. Er möchte lieber alleine als zusammen mit anderen fotografiert werden. Nach einer Viertelstunde beschließt er, dass es für ihn mit dem Fotoshooting reicht und macht sich zurück auf den Weg in seine Klasse.

Agnesa ist ein Mädchen mit Pferdeschwanz und Brille; sie wirkt zunächst eher schüchtern. Dass nicht alle Kinder den Fahrstuhl benutzen dürfen, findet sie ungerecht. Allerdings kennt sie genau die Regeln für die Benutzung (Kinder mit Gehbehinderung, jemand, der etwas Schweres zu tragen hat) und kann die prima erklären. Agnesas stärkste Sprache neben deutsch ist albanisch.

Auf Meglenas rotem Nike-Sweatshirt steht „Just do it!“ – das passt zu ihr, wie wir mit der Zeit noch merken werden. Im Lauf des Vormittags verliert sie ihre Scheu und dann stellt sich schnell heraus: sie ist eines der Kinder, die sich am besten ausdrücken können. Das macht sie auch. Sie hat klare Vorstellungen

---

47 Auf die Bedeutung klarer Regeln (und deren Einhaltung) für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit verweisen auch die Verantwortlichen an der AES, vgl. 4.6 DIE PERSPEKTIVE WECHSELN: Albert-Einstein-Oberschule Bremen Osterholz.

48 Die Kinder sind in der Reihenfolge, in der sie beschrieben werden, jeweils im Uhrzeigersinn auf den folgenden Seiten abgebildet.

von Bildungsgerechtigkeit: Wenn jemand drei Bücher hat und die anderen nur zwei, nimmt man dem einen ein Buch weg. Das ist es wieder gerecht.

Wie alle der Kinder, die heute hier sind, spricht Zeynep neben Deutsch noch mindestens eine weitere Sprache, bei ihr ist es türkisch. Sie findet ungerecht, dass es jetzt weniger Obst gibt, weil mehr Kinder an der Schule sind. Die Obstmenge ist bei steigender Schülerzahl gleich geblieben.

Albatoul findet es ungerecht, dass es nur drei Stunden Sport (und nicht mehr) gibt. Sie kann arabisch und erinnert in ihrem weißen Tüllrock an eine Fee. Es stellt sich aber heraus, z. B. beim Kampf das Wasserbett im Snoezelenraum (s. u.), dass sie ihren Platz gut verteidigen kann.

Adilisas Sprache, die sie neben Deutsch beherrscht, ist albanisch. Sie wirkt zunächst viel älter als die anderen, ist aber eher schüchtern und fasst erst mit der Zeit Vertrauen zu uns. Am Ende umarmt sie Emilia, Gesine und mich und sagt, wir müssten unbedingt wieder kommen. Sie findet es ungerecht, dass die Kinder ihr Handy nicht mitnehmen dürfen in die Schule.

Seyit, der zweite Junge, hat sich mit einem weißen Hemd gut auf den Foto-termin vorbereitet. Das, was hier stattfindet, betrachtet und behandelt er mit großer Ernsthaftigkeit. Er sagt uns, dass er es zwar ungerecht findet, dass man als Viertklässler auch Essen probieren muss, das man erstmal nicht so gerne mag – erst danach gibt es Obst. Aber irgendwie versteht er das auch, sagt er. Schließlich gehen er und seine Klassenkameraden bald in die weiterführende Schule. Da muss man sich ganz schön anstrengen, damit man dranbleibt. Bei ihm wird das wahrscheinlich die Oberschule am Park sein, erzählt er uns, denn an der nahe gelegenen NOG ist nicht für alle Platz.

Wir sprechen abschließend mit den Kindern über Bildungsgerechtigkeit und die GSH: Geht es gerecht zu, in der Bildung, an ihrer Schule? An dieser Stelle merkt man es deutlich: Sie sind stolz auf ihre Schule. Sie kommen gerne hierher. Am Ende bitten wir sie, uns das zeigen, was für sie die Schule ausmacht. Wir dürfen eigentlich nur zu dritt durch die Schule gehen. Sie wollen alle mit. Ich sage: „Dann geht das nur, wenn sich sieben verhalten wie drei“. Das wird unser Motto bei der Tour durch die Schule: „Sieben wie drei“. Es funktioniert gut. Die Kinder zeigen uns dabei „besondere“ Räume, die inzwischen zu ihrem Alltag gehören, wenn wir sie betreten, spürt man ihren Stolz und den Respekt, mit dem sie den Räumen und Einrichtungsgegenständen begegnen: Wir gehen von der lichtdurchfluteten Mensa mit Blick auf das Außengelände, das teilweise noch entsteht, zum Musikraum zum Forscherraum zum Snoezelenraum. Das ist für sie ein Höhepunkt, denn in diesen Raum darf zwar prinzipiell jede und jeder rein, allerdings nur zu besonderen Gelegenheiten.<sup>49</sup> Auf

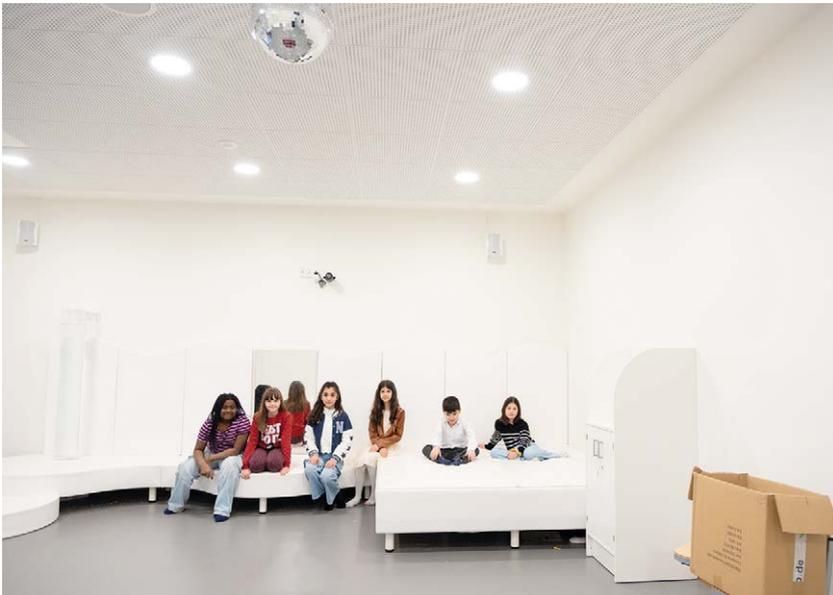
---

49 Auf die Bedeutung von Räumen sowie deren prinzipielle Zugänglichkeit für alle verweist auch Nadine Porwoll von der NGL (vgl. 4.7 DEMOKRATIE ENTWICKELN: Neue Grundschule Lehe Bremerhaven).

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

Wasserbett dürfen sich immer nur zwei legen, diese Regel kennen sie gut und setzen sie selbstständig um; das sorgt für Quängelei und ein bisschen Stau. Wir gehen schließlich auch noch in den Außenbereich, die Kinder turnen an Geräten, die aussehen, als wären sie letzte Woche erst aufgestellt worden. Der Außen- wie der Innenbereich wirken wie neu.

Wir haben den Eindruck: Es ist (schöner) Raum genug für alle hier, niemand muss um (s)einen Platz kämpfen. Diese Schule bietet eine ansprechende Umgebung für alle – auch für die unangemeldeten und eher ungewöhnlichen Gäste wie z. B. für unseren Hund oder unsere Schülerpraktikantin. Allen wird unaufgeregt ein Platz eingeräumt. Zum Abschied bekommt jede von uns eine Umarmung von jedem Kind. Sie fragen, ob wir nochmal wiederkommen und wie wir sie auf dem Laufenden halten werden über den weiteren Fortgang des Projekts: „Denn nächstes Schuljahr werden wir an dieser schönen Schule nicht mehr sein“, erinnert uns Zeynep. Wir versprechen, dass wir dran bleiben. Dann verabschieden wir uns mit dem nachhaltigen Eindruck, wie schön Schule als Raum gestaltet sein kann und welche unerwarteten Perspektiven sich für alle dadurch bieten. Das macht was mit den Menschen, die sich darin aufhalten: Wir verlassen diesen Ort ziemlich entspannt und merken erst jetzt, wie ruhig es heute den ganzen Vormittag über war. Dazu, so sind wir uns sicher, hat der Raum, in dem wir uns aufgehalten haben, eine ganz Menge beigetragen.



**Foto 15:** Im Snoezelenraum (mit Diskokugel)

## RAUM GEBEN



Foto 16: Jessica



Foto 17: Ismail



Foto 18: Agnesa



Foto 19: Meglena

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit



**Foto 20:** Zeynep



**Foto 21:** Albatoul



**Foto 22:** Adilisa



**Foto 23:** Seyit

#### 4.4 SICH AUFLÖSEN: Schule an der Fritz-Gansberg-Straße Bremen Schwachhausen



**Abb. 13:** Bildungsgerechtigkeit = sich auflösen, [AI] generiert mit midjourney |  
Bilderinstitut Gesine Born

### *Steckbrief der Schule in eigenen Worten*

Die Schule an der Fritz-Gansberg-Straße (FGS)<sup>50</sup> ist ein Förderzentrum für den Bereich emotional-soziale Entwicklung für Schüler der Jahrgangsstufen eins bis zehn, an dem Schulabschlüsse generiert werden können. Die Schülerschaft besteht ausschließlich aus (derzeit noch knapp 20) Jungen; diese Zusammensetzung ist im Lauf der Jahre historisch gewachsen. Die „Eintrittskarte“ für die FGS ist das Vorliegen einer Gefährdung von anderen Menschen: Die dortige Schülerschaft hat durchweg im schulischen Kontext schon einmal andere Menschen angegangen bzw. tut das immer noch. Während es sich früher häufig um Straftäter handelte, haben die Schüler heute dort „eher andere Probleme“ (JB). Der Unterricht findet in der Regel in nicht mehr als drei Jahrgänge übergreifenden Gruppen mit ca. vier bis acht Schülern statt, zumeist bleiben Primar- und Sekundarbereich getrennt, um Themen und körperliche Entwicklung der Schüler nicht zu weit zu streuen. Begleitet werden die Lerngruppen in der Regel von Kolleginnen im Tandem; es gibt deutlich mehr weibliche als männliche Mitglieder im Kollegium. Die Lerngruppen werden nach Möglichkeit konstant gehalten, das kann in Abhängigkeit von der individuellen Verfasstheit der Schüler aber flexibel gestaltet werden. Wenn bei einem Schüler beispielsweise im häuslichen Rahmen etwas vorgefallen ist, was ihm die Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe erschwert, können die Verantwortlichen flexibel reagieren. Auch Schüler, die (ggf. vorübergehend) keiner festen Lerngruppe zugeordnet sind, erhalten ein individualisiertes Angebot von der Schule, das sich auf ihre allgemeine Situation und ihre Begleitung im Fachunterricht bezieht. Dann werden sie individuell oder in Tandems betreut mit dem Ziel, Schwierigkeiten in oder zwischen (Lern-)Gruppen, z. B. Angst, die bestimmte Clans bei anderen erzeugen können, aufzulösen bzw. diesen vorzubeugen.

Dies ist das letzte Schuljahr für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft an dieser Institution, da die Einrichtung zum Ende des Schuljahres 2023/24 aufgelöst wird.

### *Die Interviewpartner*

Johanna Badelt (JB) ist Sonderpädagogin an der FGS. Sie arbeitet im Rahmen verschiedener Abordnungen außerdem mit am Gründungsauftrag für den Aufbau der Bildungsabteilungen in den Regionen für die zukünftige Beschulung von Schülern mit sozial-emotionalen Problemlagen, im Referat X „Medien und digitale Bildung“ bei der Senatorin für Kinder und Bildung Bremen sowie

---

<sup>50</sup> Das Interview fand am 11.09.2023 statt (*remote*), das Fotoshooting folgte am Nachmittag des 25.04.2024.

## SICH AUFLÖSEN

im „Team Inklusion“ am Landesinstitut für Schule Bremen. Sie hat Sonderpädagogik an der Universität Bremen studiert, ursprünglich mit dem Ziel im Bereich Wahrnehmung und Entwicklung (W & E) zu arbeiten. Ihr Referendariat hat sie anschließend an der Schule an der FGS gemacht und seither den Schwerpunkt „Verhalten“ fortgeführt. Anfangs war Johanna Badelt sehr überrascht und „vielleicht auch entsetzt“ über das, was sie an ihrer Schule erlebte, ist dort in der Folge aber „mit Überzeugung hängen geblieben“ und bis heute vor Ort im Einsatz für die Schülerschaft.



**Foto 24:** Bastian Hartwig, Schulleiter

Bastian Hartwig (BH) hat sonderpädagogische Fachrichtungen („so hieß das damals noch“) für die Primarstufe und die Sekundarstufe I in Bremen studiert mit den Schwerpunkten Lernbehindertenpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik, sein drittes Fach ist Kunst. Er hat ein Referendariat am Förderzentrum absolviert und u. a. in der Krankenhausschule Psychiatrie gearbeitet. Nach der Auflösung der Förderzentren im Zuge der Schulgesetzänderung 2010 hat er die Entwicklung des ReBuZ begleitet, zunächst im RebuZ West (2010-2019). Parallel dazu hat er mehrere berufsbegleitende Aus- und Fortbildungen gemacht, u. a. in den Bereichen Gewaltprävention und Krisendienst

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

sowie eine familientherapeutische Ausbildung.<sup>51</sup> Als die Schulleitungsstelle an der FGS vakant wurde und klar war, dass die Einrichtung spätestens 2024 aufgelöst wird, war es ihm ein großes Anliegen, dass die dortigen Schüler bestmöglich versorgt werden und für sie angemessen geplant wird. Diesen Prozess eng zu begleiten war ein wesentliches Motiv für ihn dafür, im Schuljahr 2019/20 die Schulleitung zu übernehmen: „Ich mach, was ich mache, aus Überzeugung“, sagt er. „Ansonsten hat man keine Chance.“<sup>52</sup>

### *Bildungsgerechtigkeit in der Schule an der Fritz-Gansberg-Straße*

Das Kollegium an der FGS hat über viele Jahre eine gemeinsame Haltung<sup>53</sup> zum Thema Bildungsgerechtigkeit entwickelt, und so vereint sie dazu eine inzwischen im Kern übereinstimmende Position:<sup>54</sup> Hier wird in jedem Fall versucht, irgendwie am Schüler dranzubleiben.<sup>55</sup> Oberste Priorität hat, dass kein Schüler verloren geht und dass allen die Möglichkeit erhalten bleibt, zu arbeiten – d.h. hier ggf. auch, *an sich* zu arbeiten. „Unsere Message an die Schüler ist: Wir bleiben verlässlich, wir wollen weiter machen – mit dir, wir suspendieren dich nicht, ohne dir ein Kontaktangebot zu machen bzw. in Kontakt mit dir zu bleiben. Für uns ist es immer noch besser, jemand schaut am Tag mal kurz rein oder kommt einmal die Woche vorbei - statt gar nicht“ (JB). Wenn es nicht anders geht, werden Schüler auch zuhause aufgesucht. In Fällen, in denen jemand droht abzubrechen, wird schulseitig versucht, ein passendes individualisiertes Angebot zu stricken, das das verhindert. Die Motivation dafür ist klar: „Es gibt eine gesellschaftliche Verantwortung für Kinder, die abgehängt

---

51. Als er das aufzählte, stellte ich mir kurz die Frage, was jemand in der freien Wirtschaft mit einem vergleichbaren Maß an Expertise wohl verdienen würde. Zum Vergleich: Für Lehrkräfte in Bremen gibt stepstone ein jährliches Netto-Durchschnittsgehalt zwischen 26000 und 36000 Euro an, in Abhängigkeit von Dienst- und Lebensalter, Steuerklasse, Freibeträgen und weiteren Faktoren. Bremen gehört zu den Bundesländern, die die Besoldung für Lehrkräfte im Primar- und Sekundarstufenbereich angeglichen haben – durchaus ein Argument insbesondere für erstere, in diesem Bundesland zu arbeiten (vgl. 4.3 RAUM GEBEN: Schule an der Humannstraße Bremen Gröpelingen).

52. Dasselbe Motiv, anders formuliert, findet sich bei Nadine Porwoll, der Schulleiterin der NGL (vgl. 4.7 DEMOKRATIE ENTWICKELN: Neue Grundschule Lehe Bremerhaven).

53. Die Bedeutung der Haltung des Kollegiums sowie aller an der Schule Beschäftigten betonen ebenso wie die FGS die Interviewpartnerinnen an der NOL (4.9 HALTUNG ZEIGEN: Neue Oberschule Lehe Bremerhaven) sowie an der NGL (4.7 DEMOKRATIE ENTWICKELN: Neue Grundschule Lehe Bremerhaven).

54. Der wichtige Stellenwert gemeinsamer bzw. gemeinsam entwickelter Positionen im Kollegium für eine gelingende Zusammenarbeit wird auch betont von den Interviewpartnern an der GSP (4.5 ZUSAMMEN WACHSEN: Pestalozzischeule Bremerhaven Lehe) und an der BSW (4.2 KONTINUITÄT WAHREN: Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales Bremen Walle).

55. Vgl. ähnlich dazu der Fokus an der BSW (4.2 KONTINUITÄT WAHREN: Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales Bremen Walle).

## SICH AUFLÖSEN

sind. Sie müssen abgeholt werden, wo sie sind, auch ihre Eltern, und die Gelegenheit haben, in der Gesellschaft wieder Fuß zu fassen“ (BH).

Das Kontaktangebot der FGS schließt die Eltern systematisch ein. Die „wollen häufig gar nicht, dass ihre Kinder an die Regelschule zurück wechseln, die sagen: ‚Hier meldet sich die Schule nicht nur dann, wenn was Schlimmes ist, sondern auch mal so! Wir rufen nämlich regelmäßig nicht an, wenn was Schlimmes ist, denn sowas ist ja immer. Wir sehen auch die Kompetenzen der Kinder jenseits der Standards und können auch den Wunsch der Eltern nachvollziehen, die fast alle das Beste für ihr Kind wollen. Das kommunizieren wir auch so“ (JB).<sup>56</sup> Die FGS pflegt einen sehr intensiven Elternkontakt, immer und für alle Schüler, sofern möglich und gewünscht. Das gilt auch in Situationen, in denen das sonst „nicht so üblich ist“ (JB). Johanna Badelt berichtet vom Beispiel eines Schülers im Praktikum an der Werkschule. Jemand von der FGS ruft dort zuhause einmal die Woche an und fragt nach, ob alles ok ist. Nicht um zu kontrollieren, sondern um klar zu signalisieren: „Wir sind da, wenn Hilfe gebraucht wird“ (JB). Die FGS bietet ferner Unterstützung bezüglich Familienhilfe bzw. Erziehungsbeistand an und hat in diesem Bereich ein großes Netzwerk von Kontakten, die aktiv gepflegt werden. Einzelne Kollegen sind außerdem im Bereich Erziehungshilfe stark engagiert, immer vorausgesetzt, die Familien wollen das. Das beinhaltet alles von der Suche nach Therapeuten über die Erinnerung an den Termin für die nächste ADHS-Überprüfung oder die telefonische Nachfrage im vierzehntägigen Rhythmus, ob die Einlösung der Verordnung für eine Sehhilfe erfolgt ist. Das ist zeitintensiv und wäre in einer Regelklasse mit 24 Mitgliedern nicht möglich. Es ist aber wichtig für die Schüler an der FGS und ihre Familien, auch für die Beziehungsarbeit.

Arbeiten und lernen im Kontext von Schule bedeutet an der FGS nicht gleich Mathe, Deutsch oder Englisch. Für die Mitglieder des Kollegiums steht zunächst vielmehr die Frage im Vordergrund: „Was muss ich tun, um einen Raum zu schaffen, damit Lernen für unsere Schüler möglich ist?“<sup>57</sup> Die Schüler kommen hier oft mit Paketen an, die es ihnen gar nicht ermöglichen im Sinne von Kompetenzerwerb im Fachunterricht sofort zu arbeiten; das heißt aber nicht, dass sie das nicht wollen. „Die können nicht lernen, weil so viel Anderes sie erstmal daran hindert. Wir überlegen immer, ob es für den Schüler noch eine Alternative zum Kontakt- und letztlich dann Schul-Abbruch gibt, irgendeinen Anknüpfungspunkt“ (JB). Mit den Schülern arbeiten an der FGS

---

56 Eine ähnliche Haltung zu Elternkontakten findet sich an der AES (vgl. 4.6 DIE PERSPEKTIVE WECHSELN: Albert-Einstein-Oberschule Bremen Osterholz).

57 Zur Bedeutung von Raum für das Lernen bietet auch die GSH ein gutes Beispiel, vgl. 4.3 RAUM GEBEN: Schule an der Humannstraße Bremen Gröpelingen.

bedeutet häufig, die Voraussetzungen dafür (wieder) zu schaffen, dass Lernen im Sinne von Kompetenzerwerb (wieder) möglich wird.

Bildungsgerechtigkeit bedeutet an der FGS nicht, dass alle einen Abschluss haben, sondern: „Unsere Schüler gehen hier raus und haben erfahren: Ich kann was – das muss nicht unbedingt Englisch, Mathe oder Deutsch sein; das kann auch was ganz Anderes sein. Ich kann mein Leben führen, ich krieg das in den Griff. Ich habe vielleicht eine Idee davon, wie es nach der Schule weitergeht. Wenn wir schaffen, dass diese Haltung an die Stelle einer totalen Hilflosigkeit tritt, dann ist das aus unserer Sicht ein Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit“ (JB). Bildungsgerechtigkeit bedeutet hier also, die Schüler zu einer Lebensführungskompetenz zu befähigen, die es ihnen ermöglicht, Teil der Gesellschaft und nicht ausgeschlossen zu sein.<sup>58</sup> Im Leitbild der Schule steht nicht das Wort „Bildungsgerechtigkeit“, dort heißt es: „Im Rahmen des inklusiven bremischen Schulsystems sind wir ein vernetzter und einzigartiger Teil und kommen damit dem Recht aller Schüler auf Bildung und Erziehung nach. Alle Schüler sollen das Recht erhalten, ihr Leben eigenständig und positiv zu gestalten“. Die Lehrkräfte an der FGS sehen sich als diejenigen, die dabei helfen, diese Rechte auch zu bekommen: „Nur weil ich das Recht auf etwas habe, heißt das ja noch lange nicht, dass ich es auch bekomme. Da sind wir nötig. Unsere Schüler können das nicht, und ihre Eltern, z. B. wegen Sprachbarrieren, auch nicht. Das machen wir, so verstehen wir uns als Schule“ (JB). Wenn die FGS diese selbst gesetzten Ziele erreicht, „kriegen wir von den Erfolgen unserer Schüler leider nichts oder nicht viel mit. Das ist schade und auch ein bisschen ärgerlich für uns“. Wenn die Schüler in der Regelschule gut klar kommen, gilt das Motto: „No news is good news“. Positivbeispiele im Hinblick auf das Ziel Lebensführungskompetenz gibt es allerdings schon. Ehemalige Schüler kommen immer mal wieder zu Besuch und berichten, wie sie es geschafft haben. Zuletzt ein ehemaliger Schüler, der inzwischen fest angestellter Möbelpacker bei Hansetrans ist und die FGS aus beruflichen Gründen wieder aufsuchte: „Das hat er mir ganz stolz erzählt und auch, dass er jetzt eine Freundin und mit ihr zusammen eine Wohnung hat. Da freue ich mich und denke: ok - das hat geklappt, der ist angekommen. Sowas passiert immer wieder. Manchmal kommen auch ehemalige Schüler, die jetzt in der Berufsschule sind, und erzählen unseren aktuellen Schülern, wie gut sie es hier haben, was sie sich hier alles leisten können und was die Lehrer hier alles aushalten. Insofern kann man schon sagen: es kommt was zurück“ (JB).

Der Unterricht an der FGS ist personalintensiv: In den Lerngruppen gibt es eine Doppelbesetzung, „das ist eine wichtige Maßnahme zur Herstellung

---

58 Die Befähigung zur Teilhabe an der Gesellschaft wird auch an der OES als „Bildungsgerechtigkeit“ verstanden (vgl. 4.1 PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN: Schule am Ernst-Reuter-Platz Bremerhaven Lehe).

## SICH AUFLÖSEN

von Bildungsgerechtigkeit“ (JB). Eine von beiden Personen kann dann den Unterricht im Fokus haben, die andere sich eher um andere Problemlagen kümmern, d.h. beispielsweise auch bei Bedarf den Raum mit einem Schüler verlassen. An der Schule arbeiten ein bis zwei Sozialpädagogen, die denselben Anspruch wie die Lehrkräfte haben, den Schülern gegenüber aber eine andere Rolle einnehmen und ihnen anders begegnen: „Das bedeutet, dass wir trennen können zwischen stärker unterrichtlichen und anderen Anliegen. Überspitzt gesagt muss kein Schüler mehr Bedenken haben, dass etwas Kritisches, was er jetzt dem Sozialpädagogen erzählt, sich auf seine Mathe- oder Deutschnote niederschlagen könnte. Diese Trennung hilft allen“ (JB). Ferner wird an der FGS zieldifferent unterrichtet, das schlägt sich in einem entsprechend angepassten Stundenplan nieder. Es kann beispielsweise einen Hauswirtschaftstag geben, oder einen Sportschwerpunkt. Das brauchen Schüler manchmal, um dann auf ihre Fähigkeiten, die sie im normalen schulischen Rahmen haben, zurückgreifen zu können. An der FGS ist das möglich, „wohl wissend, dass wir darüber erstmal Wissenslücken – beispielsweise in Mathe oder Englisch – generieren“ (JB). Sicherheit aufbauen, einen verlässlichen Ort schaffen, erstmal in Ruhe ankommen können: „Wir führen Logbücher, in denen drinsteht, ob ein bestimmtes Ziel erreicht wurde, das wir individuell gesetzt haben – nicht das, was schlecht war. Das bedeutet auch Wertschätzung“ (JB). Die Ebenen, auf denen Maßnahmen zur Stärkung von Bildungsgerechtigkeit angesiedelt sind, findet man an der FGS folgerichtig erstmal jenseits des klassischen (Fach-)Unterrichts. Im Stundenplan bzw. Wochenplan findet man eine Stunde Mathe, Englisch oder Sachunterricht, das wird auch differenziert als Angebot vorbereitet; es ist aber nicht immer dieser klassische Unterricht, der dann auch stattfindet. Störungen im Verhalten haben immer Vorrang. Der Unterrichtsalltag ist nicht vollgepackt mit Fachunterricht, andere Entwicklungsfelder können bedarfsorientiert in den Vordergrund rücken. Das hat auch damit zu tun, dass bei vielen Schülern der klassische Fachunterricht häufig negativ besetzt ist, v.a. bei den älteren Schülern. Das hat oft mit ihren brüchigen Bildungskarrieren, die z.B. durch Klinikaufenthalte oder ähnliches entstehen, zu tun.

Mit Blick auf das System im Land Bremen schafft diese Haltung aber Probleme: Schüler, die aus Sicht der FGS regelschulfit sind, bekommen nicht selten Schwierigkeiten mit der Rückführung, die formal nach ein bis zwei Jahren anzustreben ist. Denn an dieser Stelle werden ihre oft hohen Lernrückstände im Hinblick auf fachliche Kompetenzen offensichtlich: „In den Jahren, in denen sie bei uns waren, standen andere Sachen im Vordergrund. Wenn ich mit einer Kollegin in einer Regelschule spreche, an die einer unserer Schüler zurückgeführt werden soll, passiert es, dass die mir beispielsweise sagt: ‚Das schafft der doch nie mit dem Schulabschluss in zwei Jahren‘ “. Die Regelschulen sind

aber gehalten, eine möglichst hohe Prozentzahl von Abschlüssen zu generieren; das passt dann nicht zusammen.<sup>59</sup> „Und da sind wir dann wieder bei der Frage: Was heißt Bildungsgerechtigkeit mit Blick auf das Ganze? Versteht man darunter, das Niveau der Abschlüsse soweit runter zu setzen, dass alle einen schaffen? Oder möchte man die Schüler gar nicht erst wieder im System haben, die einen solchen Abschluss nicht schaffen können? Diese letzte Variante hat für mich dann gar nichts mit Bildungsgerechtigkeit zu tun“ (JB).

Lernzieldifferentes Unterrichten im Regelschulsystem würde für diese systemische Problemlage eine Lösung bieten. Das würde z.B. konkret bedeuten: jemand, der bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Schule nicht lesen gelernt hat, muss es dann auch nicht mehr lernen und bleibt trotzdem Teil des Regelsystems; „beispielsweise könnte einem solchen Schüler ja eine App falls nötig relevante Texte vorlesen“ (JB). Ein solcher Schritt, also der Verzicht beispielsweise auf die Lesefähigkeit, bedarf einer sorgfältigen pädagogischen Entscheidung und Abwägung, wäre aber möglicherweise dann ein sinnvoller Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. Wenn Schüler der FGS zurück in ein System geführt werden sollen, in dem zielgleicher Unterricht die Norm ist, gibt das in der Regel Probleme. Schülerinnen können aktuell in Bremen nur zielforientiert unterrichtet werden, wenn sie eine Statuierung im Förderschwerpunkt „Lernen“ haben. Anders ausgedrückt: „Unser System weiß in der Regel: Der Schüler hat diese oder jene Problemlage. Er braucht aber einen Förderstatus dafür, dass man ihm gerecht werden kann – mit zielfifferentem Unterricht. Das ist aus meiner Sicht nicht gerecht und widerspricht sich“ (JB). Das setzt sich in den Berufsschulen fort: Gerade für Schüler mit Förderschwerpunkten wie an der FGS gibt es gar dort keine greifenden Systeme. Lehrkräfte stellt das vor die Frage, ob sie mit einem Schüler, der kognitiv dazu in der Lage ist, einen Regelabschluss generieren sollen. Denn sie wissen: „[W]enn er den hat, kann er nur in die reguläre Berufsausbildung oder die normalen ABS-Klassen – wir wissen aber: *das* schafft er so noch nicht. Wir beraten durchaus Eltern und Schüler miteinander anders und sagen: Du kannst das zwar – du bist fit! Lege keine Prüfung ab und behalte damit den Förderstatus Lernen“ (JB). Daraus ergeben sich für ihn vielfältigere Möglichkeiten z.B. in Bezug auf alternative Berufsschulmaßnahmen. „Gerade vor dem Hintergrund der öffentlichen Diskussion, in der immer wieder gesagt wird: ‚Gerecht ist, wenn alle denselben Abschluss machen,‘ ist festzuhalten: Diese Annahme ist zu undifferenziert und hat nicht alle Schüler im Blick, gerade unsere nicht. Wenn unsere Schüler einen Abschluss hätten,

---

59 Die Idee von Bildungsgerechtigkeit auf der Mikro-Ebene steht hier im Gegensatz zu dem Konzept der auf der Makro-Ebene, die beiden Ebenen blockieren sich gegenseitig, es herrscht Stillstand im System, der nur durch eine strategische Neuorientierung systemisch behoben werden kann (vgl. 5.1 Und ... *action!* Vier Handlungsfelder zur systemischen Stärkung von Bildungsgerechtigkeit).

## SICH AUFLÖSEN

wäre das System auf sie nicht vorbereitet“. Das ist nicht gerecht. Alle Schüler sollten die Möglichkeit erhalten, ihr Leben als konstruktiver Teil des Systems eigenständig und positiv zu gestalten. Im Moment blockieren sich hier die unterschiedlichen Systemebenen selbst, aus dem daraus entstehenden Stillstand finden die Lehrkräfte an der FGS für ihre Schüler Umwege, falls erforderlich.

### *Fokus: Sich auflösen*

Die Auflösung von Förderzentren in Bremen ist politischer Wille: Ein entscheidender Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit ist demnach dann getan, wenn es keine Förderzentren mehr gibt, sondern alle Schüler an gemeinsamen Einrichtungen, also inklusiv, beschult werden. Bildungsgerechtigkeit im Hinblick auf die FGS als Institution bedeutet also: Auflösung. Die Schüler werden danach in die vier Bremer Regionen Nord, Süd, Ost und West verteilt an die dort entstehenden Bildungsabteilungen bzw. Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ); diese haben über die schulersetzenden Maßnahmen und die Schulmeiler bereits vergleichbare Erfahrungen gesammelt. Johanna Badelt und ihre Kollegen werden zum nächsten Schuljahr (2024/25) mit ihren Schülern mitwechseln. Die FGS bestand auch deswegen so lange als letzte Einrichtung ihrer Art in Bremen, weil die Mitglieder des Kollegiums die Versorgung ihrer Schüler bestmöglich sicherstellen wollten.

### *Emblem: Die leere Bühne*

Es dauerte lange, bis der Raum für das Fotoshooting an der FGS gemeinsam festgelegt war: Die Entscheidung fiel schließlich auf die Aula, in der ein von den Schülern gestaltetes FGS-Graffiti-Logo in Grün an der Wand zu sehen ist. „Grün ist die Hoffnung“, sagt Bastian Hartwig, der Schulleiter. Er und Johanna Badelt bleiben die einzigen beiden menschlichen Fotomodells an diesem Nachmittag; der Rest des Kollegiums hat sich inzwischen auf den Heimweg gemacht. Es sei ein witziges Gefühl: Die eigene Schule auflösen, die Schulleitung aufgeben. Für die Kinder und Jugendlichen war bzw. ist es das Beste so, meint er. Der Prozess sei gut begleitet worden und mit den notwendigen Ressourcen hinterlegt. Jetzt sei die Frage: Was brauchen die Einrichtungen, die die Kinder aufnehmen, um sie angemessen versorgen zu können. Johanna und Bastian sagen: Wir wollen diesen Prozess weiter mit gestalten, auch über diese Klassenzimmer und diese Schule hinaus. Auch wenn sie diese Bühne bald nicht mehr bespielen, man kann sich sicher sein: sie bleiben im Bild.



**Foto 25:** Johanna Badelt, Lehrerin

### ***LOGBUCH Fotoshooting, Eintrag 4: Schule an der Fritz-Gansberg-Straße, Bremen Schwachhausen, 25.04.2024, 12.30-15.00h***

In der Mitte des gut situierten Bremer Stadtteils Schwachhausen erwartet uns bei diesem Fototermin eine ganz besondere Stimmung: In der FGS treffen wir, als wir mittags dort ankommen, keine Schüler mehr an. Das wollte unsere Interviewpartnerin Johanna Badelt so. Die Schüler seien ohnehin gerade so aufgeregt, da sich momentan so viel verändern würde – da wäre eine so ungewohnte Situation wie ein Fotoshooting einfach zu viel für sie. Schon das Gebäude selbst mit dem teils überwucherten Innenhof vermittelt den Eindruck, dass hier bald jemand das Licht ausmachen und gehen wird – für immer. Es fühlt sich bereits beim Betreten wie eine Art Abgesang an auf eine Welt, die es so bald nicht mehr geben wird. Trotz exakter Wegbeschreibung per Email dauert es eine ganze Weile, bis wir in diesem weitläufigen Schulgebäude Menschen begegnen – eine ungewohnte Situation! Schließlich treffen wir Johanna Badelt, den Schulleiter Bastian Hartwig und einen Teil des Kollegiums an, die im Lehrerzimmer gerade die im Sommer bevorstehende Abschiedsveranstaltung planen.

Die Schüler der Schule an der FGS wissen inzwischen – wie ihre Lehrkräfte schon eine ganze Weile länger –, was nach langen kontrovers geführten Diskussionen auch die Website der Schulbehörde mittlerweile offiziell vermeldet:

## SICH AUFLÖSEN

Ihre Schule wird aufgelöst, das Ende dieses Schuljahres wird auch das Ende dieser Einrichtung sein. So sieht es das bildungspolitische Gesamtkonzept für Schüler in emotionalen und sozialen Problemlagen in Bremen vor: Vom Förderzentrum, von denen die FGS das letzte noch existierende Beispiel ist, werden sie nach dessen Auflösung in den regionalen Bildungsabteilungen an den vier Bremer ReBUZ aufgenommen, zum Teil zusammen mit ihren Lehrkräften. Die ReBUZ Bremen sind der Senatorin für Kinder und Bildung unmittelbar nachgeordnete schulbezogene Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen der Stadtgemeinde Bremen für Beratung, Diagnostik, Prävention, schulunterstützende Maßnahmen, Koordinierung, Kooperation, Netzwerkarbeit und Intervention bei Gewaltvorkommnissen, Krisen und Notfällen. Diese Bildungsabteilungen an diesen Einrichtungen, und nicht mehr besondere Förderzentren, sind dann für die Schülerschaft an der FGS und vergleichbare Fälle zuständig. Bildungsgerechtigkeit ist in diesem Verständnis erreicht, wenn das Förderzentrum für sozial-emotionale Förderung aufgelöst ist. Diesen Prozess vollziehen die Menschen, die wir heute hier treffen, gerade.

Da die Diskussionen darum, was mit dem letzten Bremer Förderzentrum geschieht, schon eine ganze Weile andauern, ist die FGS seit geraumer Zeit und auch am Tag des Fotoshootings eine „Schule im Übergang“. Das spürt man deutlich, als Johanna und Bastian uns durch das menschenleere Schulgebäude führen. In der FGS gibt es eine Grundschul- und Oberschulabteilung, die jeweils aufgeteilt sind in jahrgangsgemischte Lerngruppen mit höchstens sechs Schülern. Die Kinder und Jugendlichen werden von Sonderpädagogen unterrichtet und begleitet. Jede Lerngruppe hat einen eigenen, festen Klassenraum. Johanna und Bastian zeigen uns die Klassenräume, die individuell abgestimmt sind auf die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen, die im Bereich Schule aufgrund von Problemen im sozialen und emotionalen Bereich besondere Unterstützungsmaßnahmen bzw. Angebote brauchen, damit sie eine angemessene schulische und soziale Entwicklung wahrnehmen können. Jedes Klassenzimmer sieht anders aus, in jedem Raum gibt es Rückzugsmöglichkeiten sowohl im Raum selbst als auch in einem angrenzenden, direkt vom Klassenzimmer aus zugänglichen und einsehbaren Nebenraum. „Solche Räume wie hier wird es nie mehr geben“, sagen die beiden. Der Bau stammt aus den 70er Jahren und wurde seither kaum verändert; die Umgebung ist an den Bedarf der Kinder und Jugendlichen angepasst, die hierher kommen. Ein großes Thema, das Johanna beschäftigt, ist: Raum,<sup>60</sup> konkret die Frage, ob die Kinder und Jugendlichen in den vier Regionen (ReBUZ Bremen Ost, West, Süd, Nord), in die sie kommen, so viel Platz haben, und so eine Ausstattung

---

60 Das ist auch ein bestimmendes Motiv an der Schule an der Humannstraße (4.3 RAUM GEBEN: Schule an der Humannstraße Bremen Gröpelingen).

wie hier. Das brauchen sie aber, um sich (weiterhin) gut entwickeln zu können. „Wir bleiben dran“, sagt sie und wirkt dabei ruhig und entschlossen.

Die Klassenzimmer verraten eine Menge über die Kinder und Jugendlichen, die sie täglich benutzen, jetzt aber nicht anwesend sind. Bastian und Johanna erzählen uns genau, welches Kind und welcher Jugendliche wo seinen Platz hat und wie seine Geschichte lautet. So werden sie lebendig, ohne vor Ort zu sein. Man merkt, wie nah an den Kindern und Jugendlichen die beiden Lehrkräfte sind. Sie kennen ihre Lebensgeschichten und Besonderheiten; sie sprechen von ihnen mit großer Wertschätzung und Zugewandtheit. Es war und ist ihnen wichtig, dass die FGS so lange erhalten blieb, bis sie sicher sein konnten, dass ihre Schüler an den Einrichtungen, die sie aufnehmen werden, bestmöglich versorgt sind. Wenn wir mit Johanna und Bastian über die Zukunft sprechen, geht es für sie immer um die Zukunft ihrer Schüler, nicht um die Zukunft der Inklusion oder anderer bildungspolitischer Konzepte und Schlagworte. Es geht für sie um diejenigen, für die sie sich verantwortlich und zuständig fühlen. Dazu passt, wie sie uns erzählen, dass sie im Kollegium sehr lange darum gerungen haben, welche Lehrkräfte von der FGS welche Schüler an die aufnehmenden Einrichtungen begleiten werden. Das war ein langwieriger Prozess, das merkt man; die beiden sind jetzt aber offenbar zufrieden mit dem Ergebnis, das – so hoffen sie – das bestmögliche für die Schüler sein wird. Dazu haben Bastian und Johanna einen großen Beitrag geleistet. Am Ende des Fototermins habe ich den Eindruck, dass das ortsunabhängig ist. So bleibt zwar ein Rest Melancholie, weil es die FGS bald nicht mehr geben wird. Aber auch die Sicherheit, dass an der Entschlossenheit, mit der sich Johanna und Bastian für die Anliegen ihrer Schüler und deren Familien weiter einsetzen werden, nichts ändern wird.

#### 4.5 ZUSAMMEN WACHSEN: Pestalozzischule Bremerhaven Lehe



**Abb. 14:** Bildungsgerechtigkeit = zusammen wachsen, [AI] generiert mit midjourney |  
Bilderinstitut Gesine Born

### *Steckbrief der Schule in eigenen Worten*

Die Pestalozzischule (GSP)<sup>61</sup> ist eine verlässliche, vierjährige und notenfreie Grund- und offene Ganztagschule im Stadtteil Lehe in Bremerhaven. Dieser zeichnet sich u. a. durch kulturelle und sprachliche Vielfalt aus, viele geflüchtete Familien finden hier ein neues Zuhause. Die GSP ist eine aufbauend fünfzügige Schule in der derzeit ca. 325 Kinder in 15 Klassenverbänden unterrichtet werden. In ihrem multiprofessionellen Team arbeiten derzeit rund 60 Personen. Die Jahrgänge eins und zwei werden jahrgangsübergreifend unterrichtet. In der dritten und vierten Klasse findet jahrgangshomogener Unterricht im Klassenverband statt. Aufgrund der steigenden Schülerzahlen in Bremerhaven wird das Schulgebäude zeitnah um ein Stockwerk, eine Turnhalle und eine Mensa erweitert. Bis zur vollendeten Erweiterung des Schulgebäudes sind vier Klassen im benachbarten Lloyd-Gymnasium untergebracht.

### *Die Interviewpartnerinnen*

Karina Becker (KB) ist 49 Jahre alt und wurde in Bremerhaven geboren als Tochter türkischer Migrantinnen. Da die Eltern nicht bleiben konnten, wurde sie von einer deutschen Familie adoptiert. Sie wuchs auf in einer großen Pflegefamilie, wo sie ausgezeichnet gefördert wurde. In der Familie gab es immer wieder Kinder aus schwierigen Verhältnissen. Dieser Umstand hat Karina Becker fundamental geprägt und hat u. a. dazu beigetragen, dass sie sich für eine Tätigkeit im Lehramt entschieden hat. Nach Stationen an der Theodor-Storm-Schule und der Astrid-Lindgren-Schule begann sie vor gut 20 Jahren als Lehrerin an der GSP zu arbeiten, war dort zunächst neun Jahre Konrektorin und übernahm vor fünf Jahren die Schulleitung. Der Teamgedanke, wertschätzender und respektvoller Umgang miteinander sowie die Unterstützung von Familien, wo immer es geht, bilden seit jeher Schwerpunkte ihrer Arbeit. Wenn es nach ihr geht, sollen Kinder gerne in die Schule gehen und dort individuell gefördert werden. Sie selbst ist alleinerziehende Mutter von vier Kindern, von denen die älteste Tochter soziale Arbeit studiert, zwei ihrer Geschwister die Oberstufe und das jüngste Kind die 10. Jahrgangsstufe einer Gesamtschule besuchen.

Maike Ebeling (ME) ist 35 Jahre alt und seit ca. neun Jahren an der GSP tätig. Dies ist für sie die erste Schule nach dem Referendariat; seit drei Jahren ist sie hier Konrektorin. Auch sie ist in Bremerhaven geboren und nach Studium sowie Referendariat hierher zurückgekommen. Letzteres hat sie an einer kleinen Dorfschule gemacht, die sie als „heile Welt in Niedersachsen“ bezeichnet. Dort war es ihr „Projekt“, das einzige migrantische Kind zu fördern. Als dann

---

61 Die Termine an der GSP fanden statt am 16.11.2023 (Interview) sowie am 26.4.2024 (Fotoshooting).

die Zusage für die GSP kam, hat Frau Ebeling – obwohl sie aus Bremerhaven kommt – erst einmal recherchiert und schnell sehr deutliche Unterschiede zu ihrer alten Schule auf dem Land festgestellt. Eben dort hatte sie im Referendariat aber bald das Gefühl entwickelt, gar nicht so viel bewirken zu können, wie sie es eigentlich wollte, da so gut wie alle Kinder aus engagierten Elternhäusern kamen.<sup>62</sup> An der GSP ist das anders: „Hier merke ich einfach, was ich tue – es kommt viel zurück. Ich merke, dass die Kinder mich brauchen und dass ich etwas erreichen kann“.

### *Bildungsgerechtigkeit an der Pestalozzischule*

Bildungsgerechtigkeit ist ein Leitziel der Schule und gleichzeitig Motor aller Aktivitäten; diese sind an der GSP getragen von der Haltung und den pädagogischen Leitzielen, die die Schulgemeinschaft teilt. Die GSP versteht sich selbst als lernende Institution, die sich stetig weiterentwickelt – gemeinsam mit Eltern, Kindern und dem Kollegium. Was sich einfach anhört, ist nicht immer einfach, v.a. vor dem Hintergrund der so unterschiedlichen kulturellen und familiären Herkünfte aller Beteiligten. Trotzdem versuchen die Verantwortlichen an der Schule immer, einen gemeinsamen Weg zu finden.

Die GSP arbeitet nach dem Konzept der Neuen Autorität nach Haim Omer, was bedeutet, dass alle zur Gemeinschaft gehören, auch wenn es manchmal Schwierigkeiten und Konflikte gibt. Jede und jeder ist an der Pestalozzischule willkommen und wird herzlich aufgenommen, Diversität wird als Bereicherung begriffen. Wenn sich Kinder angenommen und willkommen fühlen, kann Vertrauen aufgebaut werden, das bildet die Basis für Bildungsgerechtigkeit und für gemeinsame Wege. Zu dieser Haltung gehören auch Beziehungsgesten, z. B. den Kindern „auch mal aufmunternd die Hände auf die Schulter zu legen“. Eine solche Haltung ist bei den für die Schulgemeinschaft Verantwortlichen „absolut notwendig“, sie ist allerdings „noch nicht so lange selbstverständlich“ (KB). Bei allen Absprachen und erzieherischen Prozessen steht das Kind als verantwortliches Mitglied der Gruppe im Fokus und gemeinsam werden Wege entwickelt, die zusammen getragen und umgesetzt werden. Die Schule versteht sich als Gemeinschaft, die sich gegenseitig stärkt, unterstützt, die Herausforderungen im Alltag bewältigt und dabei vertrauensvoll zusammenarbeitet. Verbindliche Schulregeln helfen dabei, diese gemeinsame Haltung<sup>63</sup> zu leben, d. h. in den (Schul-)Alltag zu übersetzen.

---

62 Eine ganz ähnliche Berufsbiographie schildern die Konrektorin an der GSH, Sonja Deppe (vgl. 4.3 RAUM GEBEN: Schule an der Humannstraße Bremen Gröpelingen) sowie die beiden Schulleiterinnen der HHS (vgl. 4.8 GESEHEN WERDEN: Heinrich-Heine-Schule Bremerhaven) und der NOL (vgl. 4.9 HALTUNG ZEIGEN: Neue Oberschule Lehe Bremerhaven).

63 Zur zentralen Rolle einer gemeinsamen Haltung im Kollegium vgl. auch die BSW (4.2 KONTINUITÄT WAHREN: Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales Bremen Walle), die FGS (4.4 SICH AUFLÖSEN: Schule an der Fritz-Gansberg-Straße Bremen Schwachhausen),

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

Inzwischen hat sich ein „großartiges Team“ (KB) zusammengefunden, die dafür die Verantwortung übernehmen. Zu ihnen gehören viele junge Lehrkräfte, von denen einige bereits in ihrer Referendariatszeit in die GSP und die dort maßgeblichen Konzepte eingebunden wurden. Sie nahmen nach Abschluss ihrer Ausbildung ihre Tätigkeit an der GSP auf eigenen Wunsch auf. Derzeit arbeiten 12 Referendare an der GSP. Bildungsgerechtigkeit betrifft für Karina Becker nicht nur die Kinder an der Schule, sondern auch diese Auszubildenden, die möglichst lange so gut wie möglich begleitet werden sollen, um Unterricht in einem geschützten Rahmen erlernen sowie eigene Wünsche und Ideen äußern zu können. Die Schule übernimmt aus diesem Grund auch immer wieder Referendarinnen von anderen Schulen. Es herrschen zwar einheitliche Regeln zum Einsatz von Auszubildenden, und dennoch ist die Qualität der Ausbildung oft unterschiedlich. Auch wenn an Schulen Personalnot herrscht und das Mentoring für die Schulen Mehrarbeit bedeutet, müssen die jungen, angehenden Lehrkräfte ihren Fokus auf die Ausbildung und nicht auf die Entwicklung der Schule legen. So dürfen sie beispielsweise nicht als Springer an Schulen „verheizt“ werden. Alle im Kollegium haben die Haltung „Wir schaffen das zusammen, gemeinsam sind wir stark, jeder ist ein wichtiger Teil der Schulgemeinschaft, jeder ist für jeden verantwortlich“. Es hat in den Jahren Höhen und Tiefen im Team der für die Schule Verantwortlichen gegeben; auch das hat das Kollegium an der GSP untereinander sowie mit den Eltern und Kindern noch einmal mehr zusammenwachsen lassen.

Die Kinder erfahren ihre Schule als einen Lebensraum, der allen die gleichen Chancen bietet, in dem ihre individuelle und ganzheitliche Entwicklung im Mittelpunkt steht und den sie in vielen Bereichen aktiv und verantwortlich mitgestalten dürfen. Alle Klassenräume sind gleich ausgestattet und es wird überall an der Schule mit dem gleichen Material gearbeitet. Die Kinder bewahren ihre Arbeitsmaterialien überwiegend in der Schule auf; die Lehr- und Lernmittelfreiheit im Land Bremen macht es möglich, dass fast alle Schulmaterialien durch die Schule finanziert werden. Was vor dem Hintergrund dieses Angebots für alle das einzelne Kind für seine bestmögliche individuelle Entwicklung benötigt, wird in regelmäßigen Förderkonferenzen thematisiert. Es gibt eine große Auswahl an Differenzierungsmaterialien für individuelle Erfordernisse, die dann entsprechend der Ergebnisse der Förderkonferenzen zum Einsatz kommen. Alle erhalten also dasselbe Angebot, vor dessen Hintergrund genau ermittelt wird, was davon jeder und jede Einzelne braucht, um in diesem gemeinsamen Rahmen individuell bestmöglich gefördert zu werden.

---

die AES (4.6 DIE PERSPEKTIVE WECHSELN: Albert-Einstein-Oberschule Bremen Osterholz) sowie die NOL (4.9 HALTUNG ZEIGEN: Neue Oberschule Lehe Bremerhaven).

## ZUSAMMEN WACHSEN

In der Grundschulzeit hängt für die Kinder an der GSP viel davon ab, wie gut diese Förderung gelingt, denn für viele Familien ist es zum Teil nur ganz bedingt möglich, diese Förderung selbst zu leisten. Die Gründe dafür sind vielfältig; häufige Beispiele sind sprachliche, bürokratische oder kulturelle Barrieren. So ist es in einigen Familien z.B. durchaus üblich, dass ein Kind den Haushalt erledigt statt zur Schule zu gehen. Wenn aber ein guter, konstanter Kontakt gepflegt werden kann und Ängste dadurch abgebaut werden, sind die Familien sehr häufig offen; sie wollen in der Regel nur das Beste für ihr Kind. Häufig lassen sie sich dann auch auf Dinge ein, die für sie fremdes Terrain bedeuten. Die Eltern werden an der GSP deshalb als wichtige Partner und unverzichtbarer Teil der Gemeinschaft gesehen; der Kontakt zu den Familien wird eng gepflegt. Es gibt immer die Möglichkeit zum persönlichen Gespräch sowohl mit der Schulleitung, als auch mit der Schulsozialarbeit sowie den Lehrkräften. Ein Elterncafé bietet die Möglichkeit, dass Eltern untereinander ins Gespräch kommen. Beziehung steht vor Erziehung und damit gehört die positive Beziehung zu den Familien an der GSP als entscheidender Faktor zu einem gelingenden Schulalltag. Die Eltern sind die Experten für ihre Kinder und „gute Schule“ kann nur wirksam werden, wenn alle Beteiligten an einem Strang ziehen.

Diesen Strang an der GSP bildet das Ziel, die Kinder zu selbstwirksamen und gleichzeitig teamfähigen Jugendlichen und Erwachsenen heranwachsen zu lassen, die sich als Teil der Gemeinschaft wahrnehmen und einbringen. Dazu gehört auch, dass sie für sich sagen können, „was geht und was nicht“. Die Förderung der Sozialkompetenzen jedes Kindes hat daher einen wichtigen Stellenwert. Es gibt in diesem Bereich verschiedenste Projekte, z. B. Schul-Sanitätsdienste, Klassensprecher-Seminare, Klassenräte und Schülerparlamente, Demokratie-, Kinderrechte- und weitere thematisch affine, in manchen Fällen mit dem Demokratiepreis der Bremischen Bürgerschaft ausgezeichnete AG-Projekte, u. a. die Demokratie-Wächterausbildung oder die Kinderkonferenz in Kooperation mit der Universität Bremen. Die Kinder dürfen sich jahrgangsübergreifend aussuchen, woran sie teilnehmen und dadurch ihre Schule mitgestalten möchten. So wurden in einem partizipativ angelegten Projekt vor einigen Jahren der Fußballplatz und die Toiletten der Kinder in Kooperation mit Seestadt Immobilien renoviert, aktuell nehmen Schüler an Arbeitsgemeinschaften zum Umbau der Schule teil. Ihre Wünsche und Anliegen werden ernstgenommen und bilden eine wichtige Grundlage in der Planung. Die Vielzahl und die Vielfalt der Projekte illustrieren eindrucksvoll: „Es gehört jede Menge Arbeit dazu, Kinder anzunehmen und stark zu machen“.

Unterstützt werden die Lehrkräfte und weitere Mitglieder des pädagogischen Personals dabei und auch in anderen Bereichen von den Schulsozialarbeiterinnen. Sie sind an vielen Projekten beteiligt, arbeiten eng mit den Eltern

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

zusammen und bieten Gespräche sowie das Elterncafé an. Gleichzeitig fungieren sie als Bindeglied zwischen Schule und anderen Institutionen wie z. B. dem Amt für Jugend, Familie und Frauen in Bremerhaven.

Die Gemeinschaft an der Schule wird weiterhin gestärkt durch gemeinsam wahrgenommene besondere Anlässe, wie beispielsweise Schulfeste, Laternenfeste und Karneval. Meistens wird mit Kindern gefeiert, beim Betriebsfest ohne sie. Es finden außerdem regelmäßig Schulversammlungen und Werkstätten, v.a. bei Tanz- und Theaterprojekten auch in Kooperation mit anderen Schulen statt, in denen Kinder die Möglichkeit erhalten, der Gemeinschaft ihre Arbeitsergebnisse zu präsentieren.

Neben dieser Haltung insbesondere im Hinblick auf die Schule als Gemeinschaft bildet der Ganztagsunterricht eine weitere tragende Säule zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit. Das Angebot der Ganztagschule können an der GSP derzeit rund 40 % der Kinder nutzen; es gibt lange Wartelisten.

Die GSP strebt an, eine gebundene Ganztagschule zu werden, da u.a. die Versorgung der Kinder zuhause nicht immer ausreichend ist. Im Schulgarten wird Obst und Gemüse angebaut mit den Kindern und dann gemeinsam verarbeitet. Inzwischen gibt es täglich ein von Brotzeit e.V. der Uschi-Glas-Stiftung unterstütztes Frühstücksbuffet, das für alle Kinder der Schule geöffnet ist. Die Schulleitung strebt außerdem ein kostenfreies Mittagessen für alle Kinder an. Auch das ist (bildungs-)gerecht: Wenn alle Kinder satt und zufrieden sind, können sie besser lernen.

Die Kinder erhalten im Ganztagsunterricht außerdem die Möglichkeit, mehr Angebote im Bereich Sprachförderung wahrzunehmen, die das „A und O für Bildungsgerechtigkeit“ darstellt, denn: „Ohne Sprache ist Bildungsgerechtigkeit nicht zu erreichen“. Das beginnt schon bei der Anmeldung, wenn sich zeigt, dass viele Eltern die deutsche Sprache nicht kennen und große Ängste haben. An der GSP werden daher Sprachmittler von Beginn an eingesetzt, um Ängste und andere Barrieren abzubauen. Die Kinder sind in Bezug auf Sprache relativ entspannt und lernen in der Regel sehr schnell deutsch. Sprachbildung ist Aufgabe aller Fächer und das Kollegium begegnet den Kindern sprachsensibel. Die Schule arbeitet u.a. in allen Klassen mit Metacom-Symbolen sowie mit Plakaten in Gebärdensprache, die mit allen regelmäßig geübt wird. Es werden auch Sprachkurse für Sprachanfänger angeboten sowie Sprachförderung, die andere Sprachförderbereiche abdeckt. Ebenso gibt es eine logopädische Förderung in Kleingruppen. Jeder Morgen beginnt in jeder Klasse mit einem Morgenkreis, wo u.a. bei Bedarf über die individuelle Befindlichkeit gesprochen wird. Es wird auch zum besseren Verständnis mit den Herkunftssprachen gearbeitet z. B. über Bildkarten, so dass die Kinder Begriffe und Wörter besser zuordnen können. Der Schule ist auch wichtig, dass die Herkunftssprache er-

## ZUSAMMEN WACHSEN

halten bleibt, so gibt es beispielsweise Türkisch-Unterricht mit Lerntrainern. Der Schwerpunkt der gemeinsamen Arbeit liegt allerdings auf der deutschen Sprache.<sup>64</sup>

Die Wirksamkeit dieser Maßnahmen zur Stärkung von Bildungsgerechtigkeit machen die Verantwortlichen an der GSP daran fest, dass die Kinder mit einem Lächeln jeden Tag in die Schule kommen. Die Kinder machen während ihrer Zeit an der GSP eine enorme Entwicklung durch; immer wieder kommen Kinder, die die Schule bereits verlassen haben, gerne mal wieder zu Besuch vorbei. Eltern bestätigen, dass die Zeit an der Schule toll und wichtig für ihre Kinder ist bzw. war. Natürlich finden nicht alle Kinder alle Angebote gut, aber durch das vielfältige Angebot lernen sie, ihren eigenen Weg zu gehen. Deswegen ist es wichtig, „ihnen so viel wie möglich anzubieten und zu zeigen“.

### *Fokus: Zusammen wachsen*

An der GSP steht die Gemeinschaft und das starke Individuum als teamorientiertes Mitglied im Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit (s.o.). Eine solche Gemeinschaft muss zusammenwachsen, um dann zusammen wachsen zu können, d.h. jeden und jede einzelne so zu fördern, dass sie sich bestmöglich entfalten und mit diesem Potential wiederum die Gemeinschaft bereichern und stärken. Zahlreiche besondere Würdigungen, beispielsweise in den Bereichen musizierende Schule oder Demokratieentwicklung an der GSP zeigen, dass Kinder in einer solchen Gefüge über sich hinauswachsen können. Dass und wie das an der GSP im Alltag gelingt, haben die Begegnungen im Rahmen des Fotoshootings eindrucksvoll gezeigt, wie der zugehörige Logbucheintrag (s. u.) dokumentiert.

### *Emblem: Der Leuchtturm*

An der GSP gibt es vier inhaltliche Schwerpunkte: respektvolle,<sup>65</sup> naturnahe, musizierende und lesende Schule. Diese symbolisieren die vier Lichtstrahlen eines Leuchtturms, der von weithin erkennbar angebracht ist an der Fassade des Schulgebäudes. Erfahrungen insbesondere in diesen vier Bereichen, die für viele Menschen „normal“ sind, sind für die Kinder an der GSP oft etwas ganz Besonderes. An der GSP bedeutet Bildungsgerechtigkeit auch, den

---

64 In vergangenen Jahren konnten weitere Angebote im Bereich Sprachförderung, u.a. Lernferien mit dem Schwerpunkt Sprachbildung, aber auch Fahrradkurse oder Schulschwimmkurse angeboten werden. Dafür gibt es aktuell keine ausreichende finanzielle Unterstützung.

65 Dieser Schwerpunkt ergibt sich aus der oben im Einzelnen beschriebenen Haltung und dem pädagogischen Leitbild (s.o.). Er zeigt eine große Nähe zum Fokus „Menschlichkeit leben“ an den BSS (vgl. 4.10 MENSCHLICHKEIT LEBEN: Berufsbildende Schulen Sophie Scholl Bremerhaven).

Kindern über solche Erfahrungen einen Zugang zur kulturellen Teilhabe zu ermöglichen.

Im Rahmen des naturnahen Ansatzes sind das u.a. Erfahrungen mit und in der Natur, „die die Kinder sonst nie kennenlernen würden, die aber für ihr späteres Leben und ihre Interessen von großer Bedeutung sein können“ (ME). Mittels dieser Erfahrungen lernen die Kinder beispielsweise, „dass der Apfel nicht bei Penny im Regal wächst, sondern am Baum, und dass er manchmal Würmer hat“ (KB). An der GSP soll jedes Kind wahrnehmen können, wie es sich anfühlt, barfuß über Gras zu laufen, wie Gemüse riecht, das man selbst anbaut oder was Kameras in Nistkästen aufzeichnen. Waldprojekte, Käschern an der Aue und verschiedene Kooperationen mit außerschulischen Institutionen wie z. B. dem Klimahaus führen zu naturnahen Erfahrungen, die alle Schülerinnen und Schüler der Pestalozzischule in ihren Grundschuljahren regelmäßig machen.

Eine ebenso wichtige Rolle spielt die Förderung im Bereich Musik, denn: „Musik verbindet“ (KB). Es gibt an der GSP Tanzprojekte mit Exkursionen in andere Städte sowie einen Kinderchor, in dem auch Kinder aus verschiedenen Kindergärten mitmachen und an Auftritten teilnehmen. Alle Kinder an der Schule lernen Blockflöte zu spielen, besuchen das Theater in Bremerhaven und nehmen aktiv an ausgewählten Theaterstücken mit Expertenklassen teil. Viele weitere musikalische und kulturelle Angebote sind im Schulalltag verankert.

Im Bereich der Basiskompetenzen spielt Lesen für die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit an der GSP eine besonders wichtige Rolle. Viele Kinder haben wenige bis gar keine Bücher Zuhause; sie lieben es in vielen Fällen, in der Schule Zeit zu haben und in Ruhe in einem Buch zu stöbern. Die Schule hält dafür unterschiedlichste Bücher (Bilderbücher, Sachbücher und viele mehr) vor. Es gibt außerdem Lesewettbewerbe, Autorenlesungen und eine Kooperation mit der Stadtbibliothek sowie individuelle Fördermaßnahmen. Im Stundenplan gibt es jeden Tag eine fest verankerte Lesezeit. An der Schule wird das quop-Lernverlaufsprogramm<sup>66</sup> als ein Diagnostikinstrument eingesetzt, in dem die Schülerinnen Fortschritte beim Lesen erfassen und u.a. lernen, sich selbst einzuschätzen anhand einer Verlaufskurve ihrer Entwicklung. Mit einer App können die Kinder ihr eigenes Lesen aufnehmen, sich selbst anhören und auch den Lehrkräften vorspielen. Es gibt ein breit gefächertes Spektrum an unterschiedlichen Niveaus. Jedes Kind kann also nach seinen Möglichkeiten

---

66 Die computergestützte Lernverlaufsdiagnostik quop deckt die Kompetenzbereiche Lesen und Rechnen für die Klassenstufen eins bis sechs sowie im Fach Englisch für die Klassenstufen fünf und sechs ab. Mit Hilfe der regelmäßig über das Schuljahr hinweg durchgeführten Testungen wird eine Lernverlaufskurve erstellt, die den Lehrkräften Informationen über den individuellen Förderbedarf gibt (vgl. BISS Transfer 2024b).

## ZUSAMMEN WACHSEN

arbeiten. Externe Personen werden ermuntert, in die Schule zu kommen und mit einzelnen oder Gruppen von Kindern zu lesen.

Um Bildungsgerechtigkeit mittels dieser (und weiterer) Schwerpunkte zu erhöhen, sind Kooperationen mit inner- und außerschulischen Partnern erforderlich, die allerdings inzwischen oft an fehlendem Personal scheitern. Wenn dieses Personal im Schulalltag fehlt, hat das öfter zur Folge, dass keine außerschulischen Lernorte besucht werden können. Die Kooperation mit der Universität Bremen und der Hochschule wird gerade ausgebaut, auch mit dem Hintergrund, Studierende als zukünftiges Personal zu gewinnen. Die Studierenden bringen oft neue Ideen mit, die die Schule gerne aufnimmt. Die Kooperation mit dem Landesinstitut Bremen ist gewinnbringend und intensiv. Zu den außerschulischen Kooperationspartnern gehört u.a. das Stadttheater Bremerhaven; es gibt Tanz- und Zirkusprojekte, die gelegentlich zusammen mit der NGL<sup>67</sup> durchgeführt werden. Die Verantwortlichen beobachten, dass häufig solche Projekte das Selbstbewusstsein der Kinder enorm stärken. Alle zusätzlichen Maßnahmen mit erhöhtem Aufwand sind derzeit angesichts dezimierter Ressourcen schwierig; die Schule versucht aber trotzdem, sie umzusetzen, wie z. B. Fahrten ans Meer. Wichtig ist, dass solche Projekte kostenfrei sind. Die Schule wirbt deshalb Gelder ein, wo immer es auch geht, um den Kindern und damit ihren Familien mit schwierigem sozio-strukturellem Hintergrund Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen zu ermöglichen, die sie ggf. an anderen Schulen nicht erhalten würden. Bildungsgerechtigkeit bedeutet hier die Chance auf gesellschaftliche Teilhabe mittels kultureller Erfahrungen vor dem Hintergrund individueller Kompetenzen. Die hellen Strahlen des Leuchtturms reichen also weit in unsere Gesellschaft hinein.

### ***Logbuch Fotoshooting, Eintrag 5: Pestalozzischule Bremerhaven Lehe, 26.04.2024, 8.30-12.00h***

Seinen Platz findet man hier schnell und ist sofort mittendrin; Parken im Zentrum des Schulhofs ist an der GSP kein Problem: Der Weg mit der schweren Kameraausrüstung bleibt kurz – diese Schule macht einem den Anfang leicht. Bei ihrem Empfang betont die Schulleiterin, Karina Becker, dass es für alle Verantwortlichen übergeordnete Bedeutung hat, den Schülern hier einen festen Lebensraum und einen sicheren Ort zu bieten. Beziehung geht dabei vor Erziehung: „Jeder lächelt in der gleichen Sprache“, sagt sie und macht das gleich mal ziemlich überzeugend vor. Wichtiger Bestandteil dieses schulischen Lebensraumes ist die erste Mahlzeit des Tages: Ein Frühstück nehmen alle hier gemeinsam ein. Bemerkenswert dabei ist: Auch die Kinder, die zu Hause bereits gefrühstückt haben, setzen sich dazu, trinken Apfelsaft und sind auf diese Weise Teil der Gemeinschaft. Das Frühstück wird von engagierten Freiwilligen

<sup>67</sup> Vgl. 4.7 DEMOKRATIE ENTWICKELN: Neue Grundschule Lehe Bremerhaven.

jeden Morgen liebevoll zubereitet; aufgebaut wird das Buffet unter einem von einem Lehrer gestalteten Graffiti.

Basis für die Gestaltung des schulischen Lebensraumes ist ein ganzheitlicher pädagogischer Ansatz (s.o.), der beispielsweise im Schulgarten zum Ausdruck kommt oder in der musikalischen Förderung der Kinder, für die die GSP mehrfach mit Preisen ausgezeichnet worden ist. Jedes Kind soll möglichst individuell gefördert werden und Angebote erhalten, die es anderswo gegebenenfalls nicht bekommt, betont Karina Becker.<sup>68</sup> Später beim Fotoshooting erzählt sie begeistert weiter über die Schule, die sie leitet: Besonders wichtig sei hier der Zusammenhalt zwischen all denen, die Verantwortung übernehmen. Das Kollegium aus Lehrkräften bilde das Herz der Schule, der starke Zusammenhalt erstrecke sich darüber hinaus auf die vielen ehrenamtlichen Helfer, die als fester Bestandteil zur Schulgemeinschaft gehören. Dieser Zusammenhalt sei v.a. in der momentanen Zeit wichtig, die geprägt ist von Krisen wie Corona und Krieg.

Marie Kern ist eine von denen, die gemeinsam mit Karina Becker hier Verantwortung übernimmt; sie arbeitet als Sonderpädagogin seit drei Jahren an der GSP. Sie ist in Bremerhaven aufgewachsen und wohnt jetzt in Bremen. Anfangs war sie skeptisch, auch aufgrund des langen Schulweges. Nun ist sie glücklich an der Schule zu sein, „weil es im Kollegium eine tolle Zusammenarbeit gibt“. Auch an dieser Schule würden viel mehr Sonderpädagogen gebraucht; nur eine von ihnen kann in ihrer ursprünglichen Funktion als Sonderpädagogin arbeiten; drei weitere haben – wie sie selbst – eine eigene Klasse. Unglücklich wirkt sie damit nicht, im Gegenteil. Marie benennt Desiderate wie z. B. fehlende Fachkräfte im Bereich Sonderpädagogik zwar klar, strahlt aber dabei (vgl. Foto 26), wenn sie über die Gemeinschaft im Kollegium und unter den Schülerinnen spricht; sie begleitet den Fototermin fast über die gesamte Zeit. Für Marie bedeutet Bildungsgerechtigkeit, jedes Kind erstmal so anzunehmen, wie es ist, und es dann so zu fördern und in die Lage versetzen zu lernen, dass individuelle Lernfortschritte möglichst gut gelingen. Marie betont, dass für diesen Fortschritt auch Erkundungen der Stadt, in der die Kinder leben und die sie kennen lernen sollen oder Erfahrungen wie das einwöchige Zirkusprojekt wichtige Bestandteile bilden. Sie wünscht sich, dass die Vielfalt ihres Berufes in der Gesellschaft mehr gesehen wird. Die Zusammenarbeit von Schule, Lehrkräften und Eltern hat ihrer Meinung nach eine herausgehobene Bedeutung für eine gelingende Bildungsbiographie der Kinder an ihrer Schule. Allein als Sonderpädagogin könne sie nicht viel ausrichten – bei ihrer Arbeit muss das Miteinander stimmen.

---

68 Ähnlich ist die Haltung von Sonja Deppe an der GSH (vgl. 4.3 RAUM GEBEN: Schule an der Humannstraße Bremen Gröpelingen).



**Foto 26:** Marie Kern, Lehrerin (Mitte), mit Bennet und Maria (links), Nieke und Jill (rechts hinten und vorne)



**Foto 27:** Freundinnen: Nieke und Jill (von links)

Das Fotoshooting findet mit vier Kindern in der Schulbibliothek statt; dort gibt es eine kleine Kuschelecke in einem Zelt. Die Kinder, die gerade nicht fotografieren, können sich an diesem Ort zurückziehen. Das erweist sich insbesondere für die jüngeren Kinder Bennet und Maria als sehr hilfreich. Jill und Nieke sind zehn Jahre alt und gehen in die vierte Klasse. Die großen beiden Mädchen trauen sich vor. Jill hat ein rosa Shirt an, Nieke trägt eine große Brille. Sie ist die aktivste von allen und kein bisschen schüchtern. Beide Mädchen finden es toll, sich selbst zu fotografieren und in Pose zu werfen. Ihre langen Haare sollen auf einigen Fotos im Wind wehen, dafür wird mit einem großen Buch Wind zugefächert. Bennet möchte unbedingt mitmachen und kommt dabei ganz aus der Puste.

Bennet und Maria sind acht Jahre alt. Während Maria konzentriert und ruhig wirkt, ist Bennet sehr aufgeregt; sein Verhalten erinnert an einen Hüpfball. Er freut sich ungemein, dass er selbst fotografieren darf und ist von den Aufnahmen, die er selber gemacht hat, im Anschluss positiv überrascht; er ist stolz darauf, dass er das so gut hingekriegt hat, verrät er anschließend. Bennet und Maria sind befreundet. Auf Gesines Frage „Warum seid ihr befreundet?“ weiß er zunächst keine Antwort. Nieke fragt nach: „Wie ist es denn passiert, dass ihr euch kennen gelernt habt. Habt ihr euch gefragt, ob ihr Freunde sein wollt?“. Daraufhin erklärt Maria, sie habe in einer bestimmten Situation Hilfe gebraucht und Bennet habe ihr geholfen; seitdem sind sie befreundet. Auf die Frage an Maria, was sie später einmal werden möchte, antwortet sie wie



**Foto 28:** Freunde: Bennet und Maria

aus der Pistole geschossen: Mathelehrerin. Ihre Mathelehrerin macht sie nämlich sehr stark, erklärt sie: „Wenn man sagt, das schaffe ich nicht dann sagt sie: Doch das schaffst du, ich helfe dir“. Man kann sich gut vorstellen in diesem Moment, dass Maria auch mal eine Mathelehrerin wird, die genau das zu ihren Schülern sagt. Anschließend folgt ein durch die Kinder geführter Rundgang durch die Schule. Eine Station, die sie auf jeden Fall zeigen möchten, ist der Erste-Hilfe Raum. Dort angekommen, erzählen sie, dass einige Kinder selbst als Erste-Hilfe-Helfer agieren: Bei kleineren Verletzungen wissen sie, was zu tun ist, sie kleben Pflaster oder halten ein Kühlpack. Jill ist eine dieser ausgebildeten Helferinnen. Sie erzählt das fast beiläufig; es scheint eine Selbstverständlichkeit für sie zu sein, anderen zu helfen – sie

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

hängt das nicht an die große Glocke. Die nächste Station ist der Schulgarten, wo die Kinder Blumen, das Insektenhotel und die liebevoll gestalteten Tafeln mit Erklärungen zeigen. Letzte Station ist der mit der weiterführenden Schule nebenan geteilte Schulhof. Eine Gruppe größerer Kinder schaut zu, wie sich die Jüngeren an die Turnstangen hängen und für die Fotos posieren. Deutlich spürbar wird in dieser Situation: Die älteren gehen mit den jüngeren Kindern respektvoll um; sie freuen sich, dass die anderen in diesem Moment im Mittelpunkt stehen. Den Abschluss bildet ein Gruppenbild mit allen Kindern zusammen vor dem Logo der Schule: einem Leuchtturm (s.o.). Alle Kinder umarmen sich, die älteren beiden drücken die Kleinen an sich – dann ist der Fototermin beendet.

An Wegkommen ist dennoch erstmal nicht zu denken: Der Schulhof ist voll von Eltern, die ihre Kinder abholen. Da das Auto mitten auf dem Schulhof parkt, rennen viele Kinder um das Auto herum und in die Arme der Eltern. Nach circa 15 Minuten ist die Fahrt frei. Auf dem Rückweg von dieser Schule im Gepäck bleibt der Eindruck, dass die Gemeinschaft aller eine Quelle der Stärke und Inspiration für die Erfüllung des nicht einfachen und derzeit durch Krisen behafteten pädagogischen Auftrags darstellt, der darin besteht, jedes Kind bestmöglich zu fördern. Das steht hier jedem Kind selbstverständlich zu und das wissen alle, die hierher kommen – das ist Bildungsgerechtigkeit. Mit dieser Grundlage werden die Schülerinnen ohne großen Aufhebens darin unterstützt, das Miteinander einzuüben, Schule als soziales Gefüge mit zu gestalten und dadurch den Zusammenhalt der (Schul-)Gemeinschaft zu stärken. Das Zusammenwachsen ist an der Pestalozzischule eine Voraussetzung dafür, zusammen zu wachsen.

#### 4.6 DIE PERSPEKTIVE WECHSELN: Albert-Einstein-Oberschule Bremen Osterholz



**Abb. 15:** Bildungsgerechtigkeit = die Perspektive wechseln, [AI] generiert mit midjourney | Bilderinstitut Gesine Born

### *Steckbrief der Schule in eigenen Worten*

Die Albert-Einstein-Oberschule (AES)<sup>69</sup> ist eine Ganztagschule im östlichen Bremer Stadtteil Osterholz ohne Oberstufe. Letzteres, die Randlage und die unmittelbare Nachbarschaft zur populären Gesamtschule Ost (GSO), die den alten Namen „Gesamtschule“ behalten darf („obwohl es diese Schulform in Bremen inzwischen nicht mehr gibt“, SR), bedeuten für die AES Standortnachteile: Viele Eltern tendieren dazu, ihre Kinder zur altbekannten, vermeintlich vertrauten „Gesamtschule“ zu schicken.

Die AES ist eine mittelgroße, teilgebundene Ganztagschule mit aktuell 730 Schülern, die aufgrund der stetig steigenden Schülerzahl in Bremen weiter wächst und aktuell dabei ist, sechszügig zu werden. Die Schule hat zurzeit ca. 160 Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf und 1,5 besetzte Förderstellen mit Sonderpädagogen. An der Schule wird in den Jahrgangsstufen neun und zehn nach äußeren Kriterien differenziert in Grundkurse (G), Erweiterungskurse (E) und Förderkurse; bis dahin ist innerhalb der Klasse differenzierter Unterricht vorgesehen. Schwerpunkte in den Jahrgängen fünf bis sieben bilden Sportangebote, Projekte in Sachen Umwelt, Naturschutz und natürliche Ressourcen sowie Möglichkeiten der kreativen Gestaltung der Schule. In den Jahrgängen neun und zehn steht im Fokus, die Jugendlichen für die Projektprüfungen in Mathe, Deutsch und Englisch fit zu machen.

### *Die Interviewpartner*

Sonja Riedl (SR) arbeitet seit 35 Jahren an Schulen im Bremer Osten, davon inzwischen dreieinhalb Jahre als Schulleiterin an der AES, nachdem sie vorher als Lehrerin und Jahrgangsheiterin dort beschäftigt war. Sie kommt ursprünglich aus dem Schulzentrum Graubündener Straße, das geschlossen wurde, als Anfang der 2000er Jahre auf Initiative von Bildungssenator Wilfried Lemke die Schulen Graubündener Straße und Ellener Feld zusammengelegt wurden. Jonas Oltrogge (JO) ist Jahrgangsheiter der Jahrgangsstufe sieben, die er in Klasse fünf zunächst kommissarisch übernommen hatte. Er hat sein Studium für das Lehramt an Mittelschulen in Bayern abgeschlossen und arbeitet seit seinem Referendariat in Bremen.

### *Bildungsgerechtigkeit in der Albert-Einstein-Oberschule*

Die AES möchte grundsätzlich allen Kindern einen gleich guten Start ermöglichen – unabhängig von ihrer Herkunft und ihrer Vorgeschichte. Aus diesem Grund gibt es insbesondere zu Beginn von Jahrgangsstufe fünf umfangreiche diagnostische Maßnahmen, in deren Rahmen jedes Kind genau beobachtet

---

<sup>69</sup> Das Interview an der AES fand statt am 22.11.2023, das Fotoshooting am 02.05.2024.

## DIE PERSPEKTIVE WECHSELN

wird mit dem Ziel, zu erkennen, wo Stärken sowie Probleme liegen und wo unterstützt werden muss; nicht nur im schulischen, sondern wenn erforderlich auch im außerschulischen Bereich.

Bildungsgerechtigkeit bedeutet, Kindern und Jugendlichen aus ihrer Perspektive passende Lernangebote zu machen. Das heißt zunächst einmal, dass die Verantwortlichen die Perspektive wechseln und die der Schülerinnen einnehmen - oder das zumindest bestmöglich versuchen. Dann stellt sich heraus: Es gibt Schüler, die mit „klassischem“ Unterricht sehr gut klarkommen. Und es gibt an dieser Schule auch eine nicht geringe Anzahl Kinder, die Förderbedarfe in unterschiedlichen Kompetenzen oder im sozial-emotionalen Bereich haben und deshalb einen anderen Zugang zum Lernen benötigen. Die Verantwortlichen an der AES legen großen Wert darauf, abhängig von den Bedürfnissen und Persönlichkeiten der Kinder unterschiedliche Zugänge zu Wissen, Können und Kompetenzerwerb zu ermöglichen. Um herauszufinden, was der bzw. die Einzelne unter Berücksichtigung der individuellen Lernstände bzw. Lernausgangslage braucht, wird umfassende Diagnostik betrieben, mit dem Ziel „Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie sind“. Zu den eingesetzten diagnostischen Instrumenten in Klasse fünf gehören u.a. im Fach Deutsch die Hamburger Schreibprobe zur Erfassung von Rechtschreibkompetenz (HSP, vgl. BISS 2024d) und die individuelle Lernstandsanalyse im Bereich Lesekompetenz (iLeA, vgl. Bildungsserver Berlin Brandenburg 2024) sowie ein schulspezifisches, eigens entwickeltes diagnostisches Instrument im Fach Mathematik. Gruppenbezogene Verfahren zur Standardsicherung in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch werden in höheren Jahrgangsstufen auch dazu genutzt, diagnostische Informationen zu erhalten, dazu gehören Parallelarbeiten in Klasse sechs, VERA 8 in Klasse acht sowie die zentralen Abschlussprüfungen in Klasse zehn.

Klar ist hier allerdings auch: „Mit Diagnostik alleine ist es nicht getan; es kommt ja darauf an, was aus dem Ergebnis folgt“. Das geschieht, indem die Verantwortlichen an der AES den Perspektivwechsel in entsprechende konkrete differenzierende Maßnahmen übersetzen und damit einen Beitrag zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit anstreben. So sind auch für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler an der AES spezielle Förderangebote vorgesehen, die durch Ressourceneinsparung an anderer Stelle (u.a. über das Schienenmodell, s.u.) ermöglicht werden. Besondere Angebote für Förderschülerinnen gibt es in den Klassen neun und zehn; in den Hauptfächern wird pro Jahrgang für diese Zielgruppe ein zusätzlicher Kurs angeboten mit Schwerpunkt Berufsorientierung;<sup>70</sup> u.a. werden die Schüler bei der Vorberei-

---

70 Diesen Schwerpunkt teilt die AES mit der OSE (vgl. 4.1 PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN: Schule am Ernst-Reuter-Platz Bremerhaven Lehe) und der SJS (4.12 FREIE WAHL HABEN: St.-Johannis-Schule Bremen).

tung des Bewerbungsprozesses um Ausbildungsplätze unterstützt. Es gibt eine rege Zusammenarbeit mit Werkstätten und Werkschulen. Bedauerlicherweise sind die Plätze an der Werkschule sehr begrenzt. Anders als bei manchen Eltern und mitunter auch bei der Schülerschaft, bei denen diese Schulform eine negative Reputation hat, ist sie für „viele Schülerinnen und Schüler ein guter Ort, das Konzept bedeutet in vielen Fällen einen wichtigen Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit“. Aber auch die Werkschule ist kein Selbstgänger und kein „Abschiebebahnhof“ – auch hierfür müssen die Kinder und Jugendlichen befähigt werden, u. a. im Hinblick auf Pünktlichkeit, Verbindlichkeit und die Bereitschaft, sich einzubringen.

Die AES hat kein eindeutiges Leitbild bzw. ist es keinem mehr „wirklich“ bekannt, obwohl es bei der Schulgründung eines gab. Die Schulleitung hat in der Corona-Zeit gewechselt. Sonja Riedl hat die Schulleitung u. a. deswegen übernommen, weil sie das Kollegium an der AES sehr schätzt. Für sie war die Frage der Neubelebung eines Leitzieles allerdings nicht in Videokonferenzen zu behandeln, und bisher gab es auch nicht die Gelegenheit, das nachzuholen. Nach Einschätzung beider Interviewpartner würde Bildungsgerechtigkeit ein integraler Bestandteil eines aktuellen Leitbildes der AES sein; hundertprozentig sei die allerdings nicht herstellbar, weil die Kinder alle mit unterschiedlichen Hintergründen an die Schule kommen. Aktuell geht Sonja Riedl davon aus, dass jede und jeder Verantwortliche an der Schule sich um Bildungsgerechtigkeit bemüht, ein Konsens dahingehend, was darunter im Kontext der AES zu verstehen und wie dies am besten umzusetzen wäre, ist bislang allerdings nicht hergestellt. So ist es zu erklären, warum einheitliche Maßnahmen (in) der Schule im Hinblick auf eine Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit bislang oft an unterschiedlichen Wahrnehmungen, Einstellungen und Haltungen im Kollegium scheitern. Schulentwicklung, auch im Hinblick auf das Ziel der Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit, setzt voraus, dass die Verantwortlichen miteinander dazu im Dialog stehen und sich in den Grundzügen einigen.<sup>71</sup> Dieser Prozess steht an der AES noch aus. Die Schule und alle Beteiligten haben sich von den Strapazen der Corona-Zeit bis dato nicht erholt, und das wird auch noch Zeit brauchen.

Die beiden bleiben aber am Ball, auch wenn das mühsam ist und mitunter einer Sisyphusarbeit gleicht.<sup>72</sup> Ein Beispiel dafür ist die von Sonja Riedl mit Übernahme der Schulleitung ins Leben gerufene Steuergruppe, die inzwischen

---

71 Das bestätigen die Kollegien an der Schule an der FGS (vgl. 4.4 SICH AUFLÖSEN: Schule an der Fritz-Gansberg-Straße Bremen Schwachhausen) sowie an der BSW (4.2 KONTINUITÄT WAHREN: Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales Bremen Walle).

72 Das Motiv des Dranbleibens begegnete uns in dieser Deutlichkeit auch in der FGS (vgl. 4.4 SICH AUFLÖSEN: Schule an der Fritz-Gansberg-Straße Bremen Schwachhausen), wo die Lehrkräfte so lange blieben, bis sie für alle Schüler die aus ihrer Sicht bestmögliche Lösung gefunden hatten.

aber schon nicht mehr existiert. Diese Gruppe hatte sich u.a. dafür eingesetzt, dass die Mitglieder des Kollegiums an unterschiedlichen Schulen, auch im Ausland (zuletzt in der Schweiz) hospitulieren, um zu sehen, „wie Schule auch gehen kann, wenn andere Konzepte gefahren werden“. Als Beispiele für Aspekte, die für die AES relevant sein könnten, nennt Sonja Riedl die Auflösung von Fächergrenzen, jahrgangsübergreifende und weitere offene Unterrichtskonzepte sowie Wege zur Teambildung. Zu Bildungsgerechtigkeit gehört für Sonja Riedl und Jonas Oltrogge auch, dass die Lehrerschaft den eigenen Unterricht immer wieder reflektiert über Hospitation, sich bewegt und Schule neu denkt. Punktuell geschieht das an der AES auch im Moment; Jonas Oltrogge plädiert in diesem Kontext für das gemeinsame Adaptieren von Best practice-Methoden und hat dafür auch im Kollegium schon einige Mitstreiter gefunden.

### *Fokus: Die Perspektive wechseln*

Die AES vollzieht den Perspektivwechsel, der für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der Verantwortlichen entscheidend ist, in mehrerlei Hinsicht auf unkonventionelle Art und Weise, indem hier herkömmliche Muster und Modelle teilweise auf den Kopf gestellt und in die andere Richtung (also vom Schüler her) gedacht werden. Das Denken wechselt an der AES also die Richtung; dies wird nachfolgend illustriert anhand der drei Beispiele Farbphase, Schienenmodell und Elternarbeit.

Im Übergang von der Grundschule werden zu Beginn von Jahrgangsstufe fünf alle Kinder an der AES für ca. zwei Wochen zunächst noch nicht in Klassen, sondern in Farbgruppen eingeteilt. In dieser sog. Farbphase gibt es ein täglich wechselndes, projektorientiertes Programm. Während dieser Zeit lernen alle für die fünften Klassen vorgesehenen Klassenlehrkräfte jedes Kind kennen und umgekehrt, da sowohl Lehrer- als auch Schülerschaft in dieser Anfangszeit rotieren. Die Lehrkräfte und das pädagogische Personal beobachten in dieser Phase die Kinder hinsichtlich des allgemeinen und sozialen Verhaltens genau. Vor diesem Hintergrund können sie sukzessive die fünften Klassen optimal zusammenstellen, anschließend werden die Lehrkräfte den Klassen zugewiesen. Für die Schülerinnen ist das die Chance für einen kompletten Neustart: Die Lehrkräfte an der weiterführenden Schule versehen sie nicht mit einem durch bisherige Erfahrungen geprägten Label, sondern sie werden für die Phase der ersten vierzehn Tage zufällig Farbgruppen zugewiesen. Die Farbphasen haben sich für die Schule als außerordentlich wirksame Maßnahme erwiesen im Hinblick auf die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit für alle Beteiligten. Kinder, die teilweise mit sehr belastenden Voreinschätzungen aus der Grundschule kamen, konnten sich durch das Losverfahren und damit Eintauchen in

ein zufällig zusammengesetztes Sozialgefüge wertfrei (weiter) entwickeln, neu präsentieren und damit „einen schulischen Neustart hinlegen“. Die bisherigen Erfahrungen mit der Farbphase zeigen außerdem, dass auf diese Weise sich auch eventuell bestehende Gruppierungen aus der Grundschulzeit leichter öffnen lassen und dass die auf diese Weise gebildeten Klassenverbände in der Regel gut harmonisieren. Überdies hat diese Maßnahme für erhöhte Gerechtigkeit im Kollegium gesorgt. Denn auch über die Zuordnung der jeweiligen Lehrkraft zu einer bestimmten Klasse entscheidet das Los, unabhängig davon, welche Grundschule(n) als abgebende Institution(en) die Lehrkräfte selbst ggf. bevorzugen würden.

Ein anderes Ergebnis davon, dass das Denken an der AES die Richtung wechselt, ist der sog. Schienenunterricht, der auf der Idee des ursprünglich für besonders begabte Kinder gedachten Drehtürmodells beruht. An der AES wurde das Prinzip für Schüler mit besonderen Förderbedarfen in den Bereichen Lernen und sozial-emotionale Entwicklung ab Klasse sechs adaptiert. Diese Schülerinnen werden jahrgangsweise auf freiwilliger Basis temporär für eine begrenzte wöchentliche Stundenzahl in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch aus dem Regelklassenverband herausgenommen und in einer Gruppe gemeinsam im sog. Schienenunterricht beschult. Nach dem Schienenunterricht gehen sie zurück in den Klassenverband für alle anderen Fächer. Nach anfänglicher Skepsis haben viele Kinder, die sich zunächst für den Regelunterricht entschieden hatten, nach gewisser Zeit doch in den Schienenunterricht gewechselt; die Ergebnisse sind bisher vielversprechend. Jonas Oltrogge, der selbst eine der für den Schienenunterricht in einer Jahrgangsstufe verantwortlichen Lehrkräfte ist, führt als Beispiel an, dass mit diesem Modell die Stellung der teilnehmenden Kinder und damit ihre Selbstwirksamkeit und ihre Selbstverantwortung sowohl in der Schiene als auch im Klassengefüge gefestigt werden. Die bisherige Erfahrung zeigt, dass Kinder sich im Schienenunterricht aufgehoben und handlungsbefähigt fühlen. Sie achten in den bis zu 14 Förderkindern umfassenden Gruppen sehr aufeinander; es ist ein „positiver Konkurrenzkampf, weil alle ungefähr auf einem Niveau sind“ (JO). Die Kinder nehmen ganz bewusst wahr, dass der Schule daran gelegen ist, sie zu fördern - und sie nicht loszuwerden. Durch die Freiwilligkeit waren Schülerinnen plötzlich in der Rolle, den (Schienen-)Unterricht zu bewerten und fühlten sich auch dadurch in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt.

Das Prinzip von praxisbezogenen Lehrinhalten abseits der curricularen Vorgaben ist im Schienenunterricht sehr wichtig, um nachhaltige Lernerfolge zu erzielen. Frau Riedl betont, dass es im Umkehrschluss sehr entlastend ist, idealerweise fächerübergreifend Themen und Projekte als Gruppe zu entwickeln. Im WAT (Wirtschaft/Arbeit/Technik)-Unterricht beispielweise wurden

## DIE PERSPEKTIVE WECHSELN

Lebensmittel selber eingekauft, gekocht und dann verkauft. Mengenangaben wurden vorher im Mathematik-Unterricht errechnet, das Rezept im Deutschunterricht aufgeschrieben. Lernausgangsleistung und Lernergebnisse haben die für den Schienenunterricht verantwortlichen Lehrkräfte fest im Blick; sie bilden wichtige Indikatoren für die Bewertung der nicht nur im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit an der AES und darüber hinaus kontrovers diskutierten Maßnahme des Schienenunterrichts.

Auch für das soziale Miteinander wirkt sich die Maßnahme förderlich aus. So betont Jonas Oltrogge, dass nach anfänglichen eher unruhigen Zeiten in der Lerngruppe, die er verantwortet, inzwischen meistens gut und konstruktiv (zusammen) gearbeitet wird. Das ist möglich, seit es ihm durch Klarheit und Beharrlichkeit gelungen ist, für alle Beteiligten verbindliche Regeln für das Arbeiten und den Umgang miteinander zu kommunizieren und wirksam zu etablieren – das erfordert Disziplin und Durchhaltevermögen von allen Seiten. Deutlich spürbar ist überdies, dass in der Schiene und darüber hinaus Konflikte unter Schülerinnen und Schülern gesunken sind. Als es den Schienenunterricht noch nicht gab, kam es häufiger als derzeit zu teilweise gewaltsamen Auseinandersetzungen, die sich mitunter zu Fällen von Schulvermeidung fortsetzten. Inzwischen hat sich „in der Schiene“ überwiegend ein Gefühl von „Schule ist ok“ eingestellt; das ist auch daran ablesbar, dass die Zahl der Schulvermeiderinnen und Schulvermeider kontinuierlich nach unten gegangen ist, seit es das Schienenmodell gibt. Die Verantwortlichen führen das u. a. darauf zurück, dass hier im Gegensatz zum Regelunterricht mehr mit Erfolgserlebnissen und viel mit Bestätigung agiert sowie der Druck minimiert wird – der würde in diesem Kontext keine konstruktiven Impulse geben.

Beispiel Nummer drei für einen Perspektivwechsel bietet eine Herangehensweise für die Gestaltung von Elternsprechtagen an der AES, die von einigen Mitgliedern des Kollegiums angestoßen und inzwischen von mehreren übernommen wurde. Demnach werden die jeweiligen Termine am Sprechtag beispielsweise mit allen Förderkindern im siebten Jahrgang gemeinsam mit den Kindern und deren Eltern durchgeführt; die Vorbereitung dafür übernehmen die Kinder selbst, indem sie ein Mini-Portfolio erstellen darüber, was sie gut gemacht haben. Dieses Portfolio wird an den Terminen von den Kindern vorgestellt und durch Rückmeldungen von allen Beteiligten ergänzt – durch diesen Perspektivwechsel setzen diejenigen, um die es geht, den Impuls für die Gestaltung des Sprechtages. Nach anfänglichem Zögern nehmen inzwischen immer mehr Eltern an den Sprechtagen teil, die Kinder fordern das auch ein. Zu diesem Vorgehen gibt es durchweg positive Rückmeldungen. Denn zuvor waren Eltern in vielen Fällen gewohnt, in einem solchen Rahmen die Defizite der Kinder wiederholt zu bekommen. Motivation zum gemeinsamen Wirken kann aber nur entstehen darüber, die positiven Entwicklungen in den Vorder-

grund zu stellen. Auf diese Weise ist eine gute Möglichkeit entstanden, die Eltern generell mehr ins Boot zu holen und dem Ziel an der AES einen Schritt näher zu kommen, dass Schule und Eltern an einem Strang ziehen.<sup>73</sup>

Wenn Dinge mal nicht gut laufen, wissen die Eltern an der AES inzwischen in vielen Fällen, dass die Lehrerschaft auf ihrer Seite ist und gemeinsam nach einer Lösung gesucht wird. Das wird ggf. gestützt durch die Arbeit in den Schienen, in denen die Lehrkräfte so etwas wie eine Klassenlehrerfunktion haben. Auf diese Weise greifen unterschiedliche Maßnahmen zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit an der AES ineinander. Dies trägt dazu bei, dass zu Kindern und damit auch zu ihren Eltern mehr Vertrauen aufgebaut und ihnen vermittelt werden kann, dass die AES für ihre Kinder nur das Beste will und sie nicht abschiebt, sondern sich auf sie einlässt.<sup>74</sup>

### *Emblem: Das Schiff*

Das Schiff ist ein Bild, das die drei Schüler, die sich als Fotomodelle bereit erklärt haben (s. u. Logbucheintrag Nr. 6), für ihre Schule diskutieren. Die ideale bildungsgerechte Schule, über die wir bei unserer gemeinsamen Begegnung sprechen, ist in ihrer Vorstellung ein (Schul-)Schiff, das zumindest äußerlich und strukturell der AES in vielerlei Hinsicht ähnelt: Die Schule mit dem dahinterliegenden großen Freigelände samt Sportplatz wirkt beim Betreten wie ein großer Tanker. Es kann gut sein, dass der sich – auch im übertragenen Sinne – bewegt, sehen kann man das aber auf den ersten Blick nicht, das ist nur aus gebührender Entfernung möglich. Wie auf einem Schiff herrscht hier Ordnung – wenn auch offensichtlich etwas in die Jahre gekommen, so wirkt die Schule egal wo man hinsieht aufgeräumt und gut gepflegt. Es gibt es hier klare Regeln und transparente Hierarchien. Untereinander geht es – so berichten die Schüler – auch mal ein bisschen ruppiger zu, Konflikte sind an der Tagesordnung; in solchen und anderen Fällen gibt es aber zuständige Autoritätspersonen, die „sich kümmern“. Das trifft bis in die Ebene der Schulleitung zu, die das Schiff steuert und die im einhelligen Verständnis der drei Schüler „der Kapitän“ ist.

---

73 Von dieser Erfahrung berichten auch die Verantwortlichen an der FGS (vgl. 4.4 SICH AUFLÖSEN: Schule an der Fritz-Gansberg-Straße Bremen Schwachhausen); sie haben einen ähnlichen, im Ansatz positiv geprägten Weg entwickelt, damit umzugehen und so den Elternkontakt als verlässliche Größe ihrer Arbeit zu stabilisieren.

74 Dieses Interview fand einen bemerkenswerten Abschluss: Nachdem wir uns wechselseitig für das gemeinsame Gespräch bedankt hatten und das weitere Procedere geklärt war, sagte Jonas Oltrogge: „Eigentlich schiebt man immer schnell alles auf die Strukturen oder die anderen ... heute haben wir über ganz schön viel gesprochen, was wir selbst bewegen können“. Sonja überlegte kurz, schaute zunächst eher kritisch und lächelte dann vorsichtig, bevor sie antwortete: „Das stimmt ... tatsächlich“.

### *LOGBUCH Fotoshooting, Eintrag 6: Albert-Einstein-Oberschule, Bremen Osterholz, 02.05.2024, 8.30-12.30h<sup>75</sup>*

Unsere Fotomodelle sind drei Jungen aus den Jahrgangsstufen sechs und sieben, die sich auf das freuen, was am heutigen Vormittag kommt. Das verraten sie schon bei der Begrüßung zusammen mit Jonas Oltrogge, einem ihrem Lehrer, der zugleich auch einer der Interviewpartner bei unserem ersten Besuch an der AES war. Schnell kommen wir beim Aufbau des Equipments mit ihnen ins Gespräch darüber, was Bildungsgerechtigkeit – insbesondere im Kontext ihrer Schule – für sie bedeutet. Alle drei schildern die Farbphase (s.o.) in Klasse fünf als prägende und wegweisende Erfahrung: Es werde damit von Anfang an klar, dass es nicht auf die Herkunft oder auf die bisherige Geschichte ankomme, sondern dass man mit Beginn der Schulzeit an der AES neu anfangen könne. Das sei gerecht, da alle „von null starten“. Eine gerechte Schule ist für sie eine Schule, in der alle „die gleiche[n] Chance haben und gerecht behandelt werden, das bedeutet: keine und keiner darf bevorzugt werden“.

Florian betont, wie wichtig es ist, Freunde zu finden: Am besten schon am Anfang, damit man gemeinsam durch die Schulzeit gehen und sich, wenn nötig, gegenseitig helfen kann. Für ihn ist an einer (bildungs-)gerechten Schule besonders wichtig, dass Schüler fair miteinander umgehen. Darum bemühen er und seine Klassenkameraden sich auch; wenn es mal nicht klappt, helfen die Lehrkräfte – diese Erfahrung hat er schon mehrfach gemacht. Seiner Meinung nach könnten die Autoritätspersonen in manchen Fällen, in denen es zu ernsteren Auseinandersetzungen kommt, sogar noch schneller eingreifen.

Max ist kein Junge der lauten Töne; das, was er sagt, hat aber Gewicht. Das gilt für unser Gespräch im Laufe des Vormittags ebenso wie für seine Klasse – wie uns sein Klassenlehrer bestätigt. Für ihn ist an einer (bildungs-)gerechten Schule besonders wichtig, dass alle in der Schule freundlich miteinander umgehen und die Schule auch so genau so aussieht – freundlich. Als einziger der drei betont er, dass (Bildungs-)Gerechtigkeit für ihn auch bedeutet, „den Fokus nicht nur auf die Schwachen zu legen, sondern auch auf die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler“.

---

<sup>75</sup> Ich bedanke mich für die Mitwirkung bei der Erstellung dieses Logbuch-Eintrags bei Jonas Oltrogge.

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit



Foto 29: Florian



Foto 30: Max

Philipp geht in die sechste Klasse und hat ein Bild von sich ausgesucht, auf dem er mit einem selbst gewählten Motiv abgebildet ist, einem Kaninchen aus der schuleigenen Voliere. Das ist ein auf dem Schulhof abgetrennter Bereich für Tiere, die Schüler der AES im Rahmen einer Arbeitsgruppe versorgen. Philipp betont, dass er schnell an der Schule Freunde gefunden hat, und die ihm mitunter auch bei der Vorbereitung auf schwierige Klassenarbeiten helfen. Gleichzeitig sind Konflikte in der Schulgemeinschaft an der Tagesordnung. Er bedauert, dass es nicht immer gelingt, diese mit Worten zu klären. Lehrkräfte sind dann zuverlässige Ansprechpartner, die bei der Konfliktklärung helfen. Eine Runde auf dem Sportplatz helfe oft schon, um runterzukommen, danach können die Betroffenen meistens untereinander ihren Streit selbst klären – so wird es in Philipps Klasse gehandhabt.

Im weiteren Verlauf unseres Gesprächs vergleichen die drei ihre Schule mit einem Schiff. Auf die Frage, wie ihr ideales (Schul-)Schiff aussehen würde, antworten sie „groß und modern“, also ausgestattet mit „Dinge[n], die nicht alt und benutzt sind“. Während Phillip und Florian angeregt über die Gestaltung des Schulschiffs weiter diskutieren – so dürften beispielsweise die Personen darauf nicht zu alt sein: „jünger wäre schon gut“ –, beobachtet Max das Geschehen konzentriert im Hintergrund. Wir lassen ihre Diskussion laufen und hören aufmerksam zu, eine Erfahrung, die Kinder sichtlich genießen.

## DIE PERSPEKTIVE WECHSELN

Offen, hell und grün soll das Schulschiff sein, und idealerweise eine für alle klar erkennbare Ordnung herrsche dort. Zum Beispiel sollten Tische klar als solche erkennbar sein und nicht wild durcheinander irgendwo, sondern an festen Orten stehen. Genauso wünschen sie sich auch ihre eigene Schule. Beim Blick, den wir später aus der Mensa nach draußen werfen, fällt auf, dass die AES dieser Beschreibung doch recht nahekommt. Das Gebäude und das Schulgelände sind groß, weitläufig und grün.



**Foto 31:** Philipp mit Kaninchen

Auch im Hinblick auf die Strukturen erkennen wir viel von dem wieder, was die Jungen uns schildern: An der AES herrschen klare Regeln; das wird bereits auf der Schulwebsite unter dem Reiter „Regeln und Rituale“ ausgewiesen, Besuchern vor Ort wird es unmittelbar deutlich. Diese Regeln werden transparent kommuniziert und im Sinne eines konfliktfreien Miteinanders auch ein- und nachgehalten. So fällt uns beispielsweise auf, dass die Schulklos (seit einem Brand vor mehreren Jahren, wie die Schüler uns später erzählen) abgeschlossen sind, für die Benutzung muss persönlich ein Schlüssel abgeholt werden. Ein Schild informiert darüber, dass das Sekretariat heute nicht

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

geöffnet ist, man kann jedoch seinen Namen hinterlassen und am nächsten Tag wiederkommen: „Dann bist du morgen zuerst dran“, informieren uns die Schüler. Klare Regeln bedeuten Orientierung, ihre Einhaltung Sicherheit für alle Beteiligten. „Wenn Regeln nicht eingehalten werden, muss das Konsequenzen haben; dafür sind insbesondere die Lehrkräfte verantwortlich und das erfordert Kraft, Konsequenz und manchmal auch Mut“, sagt Jonas Oltrogge. „Die Kinder merken aber sehr schnell, dass das ein Weg ist, auf dem wir uns mit ihnen beschäftigen. Indem wir hier Regeln aufstellen, kommunizieren und für deren Einhaltung sorgen, zeigen wir: Du bist und ihr seid uns wichtig, wir beschäftigen uns mit euch und bemühen uns hier um eine Gemeinschaft, in der wir möglichst konfliktfrei uns begegnen und damit die bestmöglichen Voraussetzungen für eine gemeinsame Arbeit herstellen können“.



**Foto 21:** Arno Steudtner, Lehrer

Neben Jonas Oltrogge, der uns den Vormittag über begleitet, schauen auch andere Lehrkräfte im Lauf des Fotoshootings mal vorbei. Zu ihnen gehört Arno Steudtner, der Jahrgangsrleiter der siebten Jahrgangsstufe. Er ist Fachsprecher für das Fach Sport, sein zweites Fach ist Englisch. An der AES unterrichtet er

außerdem in Wahlkursen Selbstverteidigung. Auch sonst ist er hier besonders aktiv im Sportbereich. So hat er angestoßen, dass es an der Schule keine klassischen Bundesjugendspiele mehr gibt, sondern ein Sportfest, bei dem anstelle der Einzelleistung die Leistungen der jeweiligen Klasse im Vordergrund stehen. Auf diese Weise soll auch schwächeren Schülerinnen und Schülern die Motivation zur Teilnahme gegeben und das Gemeinschaftsgefühl gestärkt werden.

Im Verlauf des Vormittags lernen wir Lehrerpersönlichkeiten und – so wird es immer deutlicher – drei sehr reflektierte Jungen im jungen Alter von 11 bzw. 12 Jahren (besser) kennen, die konkrete und realistische Vorstellungen von einer (bildungs-)gerechten Schule haben und sich dafür engagieren. Dabei fällt auf, dass die drei Schüler von ihren Lehrkräften in höchsten Tönen sprechen, denn: „Die kümmern sich“. Am Ende des Vormittags durften wir drei Schüler erleben, die mit ihrer Schule doch recht zufrieden wirken und sich am meisten über ihre eigenen Mitschüler ärgern.

Die drei bedanken sich abschließend – dies passiert zum ersten Mal in der mittlerweile sechsten Schule, die wir für ein Fotoshooting besuchen.<sup>76</sup> Sie hätten sich wirklich gefreut, sagen sie, dass sie bei dem Projekt mitmachen durften und hoffen, dass sie dadurch etwas bewirken können: „Wenn nicht, würde uns das ein bisschen traurig machen, denn Bildungsgerechtigkeit ist ja ein Thema, das nicht nur an der Schule, sondern auch in der Arbeit und im gesamten sozialen Bereich eine wichtige Rolle spielt“, sagt Florian. Die anderen beiden pflichten ihm bei. Der Dank, das spürt man, kommt von Herzen – und geht direkt dorthin. Als wir die Schule verlassen, werfen wir noch einmal einen Blick auf das Schullogo: Albert Einstein taucht darin zwar prominent auf; warum allerdings ausgerechnet er als Namensgeber für die Schule fungiert, ist eine Frage, die im Rahmen der Termine gar nicht auftaucht: Es gibt, so scheint es, an der AES Dringenderes zu besprechen.<sup>77</sup>

---

76 Es würde das erste und das letzte Mal (und deshalb umso bemerkenswerter) bleiben – auch wenn uns Mitglieder in allen 12 Schulen durchgehend freundlich und aufgeschlossen begegneten.

77 Analog dazu haben wir im Rahmen dieser Studie auch nie erfahren können, warum die HHS diesen Namenspatron hat (vgl. 4.8 GESEHEN WERDEN: Heinrich-Heine-Schule Bremerhaven Leherheide). Die dazu komplementäre Erfahrung machen Besucherinnen und Besucher am HBG (vgl. 4.11 AUF BILDUNG BESTEHEN: Hermann-Böse-Gymnasium Bremen), in dem große Tafeln, Fotos und ein Relief am Haupteingang an den Namensgeber und seine Geschichte sowie dessen Bedeutung für Bremen allgemein und die nach ihm benannte Schule im Besonderen illustrieren.

## 4.7 DEMOKRATIE ENTWICKELN: Neue Grundschule Lehe Bremerhaven



**Abb. 16:** Bildungsgerechtigkeit = Demokratie entwickeln, [AI] generiert mit midjourney |  
Bilderinstitut Gesine Born

### *Steckbrief der Schule in eigenen Worten*

Die Neue Grundschule Lehe (NGL)<sup>78</sup> ist eine Schule in sog. herausfordernder Lage im Stadtteil Bremerhaven Lehe. Sie ist eine Schule für alle Kinder aus der Umgebung; das sind u.a. Kinder mit Förderbedarf in den Bereichen Wahrnehmung und Entwicklung. Die Schule existiert seit 2018<sup>79</sup> und gehört zu den über den Sozialindex bestimmten sog. Startchancen-Schulen in Bremerhaven, die im gleichnamigen Programm ab Herbst 2024 in dem Ziel unterstützt werden, die Zahl der Kinder, die die Mindeststandards nicht erreichen, innerhalb von zehn Jahren zu halbieren.<sup>80</sup> Im Moment handelt es sich um eine offene Ganztagschule mit ca. 250 Kindern. Für das Schuljahr 2024/25 ist die Umsetzung des gebundenen Ganztags geplant, kurz darauf steht der Umzug der Schulgemeinschaft in den Neubau direkt neben den derzeit genutzten Containerbauten an. Im Zuge dieser Veränderung ist die Entstehung einer Campusschule geplant, die dann die NGL gemeinsam mit der Schule am Ernst-Reuter-Platz<sup>81</sup> bilden wird, die sich in unmittelbarer Nachbarschaft befindet.

### *Die Interviewpartnerin*

Nadine Porwoll hat Inklusive Pädagogik studiert und sich seit langem darüber hinaus intensiv mit dem Thema Inklusion beschäftigt. Dazu hat sie auch private Bezüge, die aber bis vor ihrer Zeit als Schulleiterin wenig konkret blieben. Sie hat ihre gesamte berufliche Laufbahn als Lehrerin in Lehe verbracht und ist seit 2018 Schulleiterin an der NGL, für sie „ein Sechser im Lotto“. Obwohl sie selbst damals noch nicht so viel Erfahrung hatte, spürte sie bereits zum Zeitpunkt der ersten von ihr als Schulleiterin verantworteten Einschulungsveranstaltung, dass die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit eine große, wenn nicht gar die zentrale Herausforderung für sie und die von ihr geleitete Schule werden würde; inzwischen gibt es nichts, was ihr „mehr Freude, Kopfzerbrechen und Arbeit bereitet“.

Fehlende Bildungsgerechtigkeit hat massive Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern. So kommen ca. 70-80% von ihnen an der NGL morgens ohne Frühstück in die Schule; sie bringen viele Kompetenzen mit, aber in der Regel nicht die, die die Institution Schule als bildungsrelevant erachtet. Nadine Porwoll ist sich sicher, dass die überwiegende Mehrheit der Eltern eine Bildungsaspiration für die Kinder an ihrer Schule haben, aber keine Idee

---

78 Die Termine an der NGL fanden am 29.9.2023 (Interview, *remote*) und am 03.05.2024 (Fotoshooting) statt.

79 Damit kann sie auf eine etwa gleich junge Geschichte zurück blicken wie die GSH (vgl. 4.3 RAUM GEBEN: Schule an der Humannstraße Bremen Gröpelingen).

80 Vgl. 2.3 Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen.

81 Vgl. 4.1 PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN: Schule am Ernst-Reuter-Platz Bremerhaven Lehe.

davon, wie das System Schule in Deutschland funktioniert und oft auch keine bzw. wenig Erfahrung mit Institutionen in Deutschland generell. Bereits im ersten Jahr ihrer Tätigkeit als Schulleiterin habe sie gespürt, „dass das System Schule den Anforderungen und Herausforderungen, die der Standort bietet, nicht gerecht werden kann. Abgesehen von den Kindern mit ‚offensichtlich‘ assistiertem Bedarf gibt es an der NGL sehr viele Kinder mit unterschiedlichem Förderbedarf, der nicht formalisiert ist“. Nadine Porwoll findet die Kinder und deren Eltern an ihrer Schule „großartig“; beispielsweise sei sie immer sehr gerührt, wenn „bei Einschulungsveranstaltungen Spendendosen aufgestellt werden, in denen Eltern je nach ihren Möglichkeiten von zwei Cent bis zehn Euro spenden. Jeder gibt an unserer Schule den Anteil, den er geben kann – und das ist Gemeinschaft“<sup>82</sup>

### *Bildungsgerechtigkeit in der Neuen Grundschule Lehe*

Bildungsgerechtigkeit wird an der NGL als integraler Bestandteil von Inklusion verstanden und umgesetzt. Denn während es für Kinder mit attestiertem Förderbedarf ein Netz gibt, ist das für die überwiegende Mehrheit (ca. 70 bis 80% der Kinder an der NGL, schätzt Nadine Porwoll), nicht der Fall. Als bildungsgerechte inklusive Schule nimmt die NGL jedoch alle Kinder in den Blick, die sie besuchen – auch diejenigen mit schwierigem sozio-strukturellem Hintergrund und ohne ein entsprechendes Netz. Das bedeutet, dass an der NGL alle – d. h. auch die zuletzt genannten Kinder – optimal beschult werden mit dem übergeordneten Ziel, „eine demokratische Gesellschaft zu entwickeln“. Es ist dafür erforderlich den eigenen „Mittelschichtsblick“ abzulegen,<sup>83</sup> der in vielen Fällen mit einer paternalistischen Haltung verbunden ist. Ein Problem an Schule ist, sagt Nadine Porwoll, dass alle erstmal die Muster reproduzieren, die sie kennen: „Das dauert, bis sich in den Köpfen da was verändert. Ich bleibe dran, denn ich will Strukturen von Schule verändern. Dazu braucht man Kraft und einen langen Atem, außerdem eine gute Portion Sozialromantik, sonst würde man verzweifeln“<sup>84</sup> Sie betont, dass man als Schulleiterin extrem standhaft sein muss, um die Visionen von Schule, beispielsweise im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit, im Kollegium nachhaltig zu festigen und sie dann gemeinsam mit und in der Schulgemeinschaft weiter zu tragen. Geschieht das

---

82 Diese Aussage erinnert an den Fokus auf das menschliche Miteinander an der GSP (vgl. 4.5 ZUSAMMEN WACHSEN: Pestalozzischule Bremerhaven Lehe) sowie an den BSS (vgl. 4.10 MENSCHLICHKEIT LEBEN: Berufsbildende Schulen Sophie Scholl Bremerhaven).

83 In anderen Worten: Die Perspektive zu wechseln, wie es auch an der AES geschieht (vgl. dazu 4.6 DIE PERSPEKTIVE WECHSELN: Albert-Einstein-Oberschule Bremen Osterholz).

84 Eine ähnliche Haltung formulieren der Schulleiter der FGS (4.4 SICH AUFLÖSEN: Schule an der Fritz-Gansberg-Straße Bremen Schwachhausen) sowie die Schulleiterin der NOL (4.9 HALTUNG ZEIGEN: Neue Oberschule Lehe Bremerhaven).

nicht, bleiben die lange verankerte Haltung und der damit verbundene Blick erhalten; dann ist die Gefahr groß, dass „an Standorten wie Lehe 50-70% der Kinder einfach so durchlaufen“. In Bremerhaven gilt sie als Inklusions-Hardlinerin: „Andere kaufen Kindern Schulranzen, die sie dann mit nach Hause nehmen. Diese Versorgungsmentalität liegt mir fern“. Die Alternative an der NGL heißt „Schule ohne Gepäck“ (s. u.).

Bildung ist der einzige Weg, um die zukünftige Gesellschaft adäquat zu gestalten, d.h. von Beginn an demokratisch zu entwickeln. Wenn die Kinder an der NGL nicht von Anfang an gut begleitet und beteiligt werden, „werden sie sich andere Lösungen suchen, aber eben nicht die, die für eine demokratische Gesellschaft wichtig und konstruktiv sind“. Für diese Kinder gibt es ansonsten in unserer Gesellschaft kein Netz, das sie auffängt; sie werden ins Schulsystem gedrückt, „bis es nicht mehr geht, und landen in Kriminalität oder Arbeitslosigkeit. Das kann sich unsere Gesellschaft nicht leisten“, da ist sich Nadine Porwoll sicher. Sie beobachtet auf der einen Seite die Entstehung von immer mehr gesellschaftlichen Schieflagen (erkennbar u.a. an der zunehmenden Bürokratisierung oder am Fachkräftemangel), und auf der anderen Seite die Kinder an der NGL mit ungeahnten Kompetenzen und (kognitiven) Potentialen, zu denen im ersten Schritt ein Zugang ermöglicht werden muss. In diesem Sinne muss der Gestaltung einer bildungsgerechten Schule im Sinne von Demokratieentwicklung von allen Verantwortlichen oberste Priorität eingeräumt werden.

An die NGL kommen viele Kinder zunächst ohne offensichtlichen Förderbedarf bzw. ohne eine entsprechende Kategorisierung, zugleich aber auch ohne die Vorläuferfähigkeiten für beispielsweise Schriftsprachenerwerb oder Mathematik, die ein Kind aus einem deutschsprachigen Mittelschichtshaushalt typischerweise mitbringt. (Kompetenz-)Standards sind notwendig, die aktuell geltenden setzen allerdings nicht dort an, wo durchschnittliche Erstklässler an der NGL stehen - für diesen Standard waren ganz andere Kinder maßgeblich. Auf diesem Standard beruhen jedoch alle Schulmaterialien und auch die Ausbildung der Lehrkräfte; das bedeutet für die meisten Schulanfänger an der NGL „eine Ungerechtigkeit schlechthin“. Später wird es nicht systematisch besser: Ab Klasse drei beginnen „das System Schule und die Kategorisierung zu greifen“, d.h. den Kindern werden ggf. formal Förderschwerpunkte zugeordnet - „oder eben auch nicht“. Die Frage nach der kriterialen Norm, an der das festgemacht wird, ist aus Nadine Porwolls Sicht nicht ausreichend geklärt. Für sie ist das (kognitive) Potential ihrer Schülerschaft entscheidend, das sie nicht anders als das an anderen Standorten einschätzt, das aber wegen einiger Barrieren nicht von Anfang an abgerufen werden kann. Diese Barrieren haben nicht die betroffenen Kinder zu verantworten - ihre Potentiale sind es aber, die unter den gegebenen Rahmenbedingungen ab Klasse eins nicht

adäquat in Schulleistungen abgebildet werden. Bildungsgerechtigkeit an der NGL bedeutet, für die Kinder und Familien in einem ersten Schritt Strukturen herzustellen (z. B. Essensangebote,<sup>85</sup> gebundener Ganztags), Maßnahmen zu implementieren (z. B. nachhaltige Sprachförderung) und dafür regelhaft Ressourcen bereitzuhalten, damit sie ihre (kognitiven) Potentiale abrufen können und Startbedingungen erhalten, die sich an die derjenigen Kinder annähern, die die Norm für die derzeit geltenden (Kompetenz-)Standards bilden.

Das lässt sich gut zeigen am Beispiel der sprachlichen Kompetenzen der Kinder: Die Mehrzahl der Erstklässler an der NGL haben keinen Kindergarten besucht. Bei Schuleintritt unterscheidet das System zwischen Kindern mit und ohne Kindergartenenerfahrung in der Zweitsprache Deutsch; letztere erhalten dann ein Jahr Sprachförderung. Das reicht für die ganz überwiegende Mehrheit der Kinder an der NGL bei weitem nicht aus. Um Sprachbarrieren auch mittel- und langfristig abzubauen, hat auch das multiprofessionell zusammengesetzte Team an der an der NGL Beschäftigten einen diversen multikulturellen Hintergrund, der die sprachliche und kulturelle Herkunft der Kinder bestmöglich abbildet. Es ist in unserer multilingualen, multikulturellen Welt selbstverständlich, findet Nadine Porwoll, sich mit dem Hintergrund der Mitmenschen zu befassen und sich auf sie einzulassen, sprachlich oder in anderer Weise. Dazu leistet die NGL auf diese Weise einen Beitrag.

Eine weitere wichtige Maßnahme zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit im Sinne von Demokratieentwicklung an der NGL ist die Elternarbeit. Vor Schulbeginn werden die „neuen“ Eltern eingeladen, zunächst zu Infoveranstaltungen mit Kaffee trinken und dann für die Schulanmeldungen der Kinder. In einem vorangehenden Schritt werden diese Eltern in Kleinstgruppen an der Schule willkommen geheißen, wobei darauf geachtet wird, „sie sprachlich ‚abzuholen‘“. Wie dabei im Einzelnen vorgegangen wird, beispielsweise im Hinblick auf die Zusammenstellung und Ansprache der Kleinstgruppen, ist entscheidend, denn: „Man lädt Eltern schon aus in der Art und Weise, wie man einlädt“. Das verdeutlicht folgendes Beispiel: In den ersten Jahren gab es an der NGL für diese Infoveranstaltungen in Form von Elternabenden generell bis zu fünf Dolmetscher; viele Eltern kamen trotzdem nicht, obwohl die Einladungen in verschiedenen Sprachen erstellt waren. Inzwischen werden die Einladungen an die neu einzuschulenden Kinder in (Sprach-)Gruppen à zehn Personen zum Kaffeetrinken in die Schule so übermittelt, dass sie auch für nicht-alphabetisierte Adressatengruppen zugänglich sind. Geschwisterkinder können zu den Anlässen mitgebracht werden, Dolmetscher sind anwesend. In Sprachgruppen mit Dolmetscherinnen sind auch die Schulanmeldungen

---

85 Ein Beispiel dafür ist das „brotzeit“-Projekt der Uschi-Glas-Stiftung an der NGL. Alle Kinder können ab 7:15 Uhr in die Schule kommen und kostenlos frühstücken. Das Frühstücksbuffet wird von Ehrenamtlichen betreut. Die Kinder müssen sich dafür nicht anmelden.

aufgeteilt. Im ersten Schulhalbjahr werden außerdem alle Familien der neu eingeschulten Kinder Zuhause besucht, wenn sie dies wünschen.

An der Brücke vom Elternhaus zur Schule setzt auch die Maßnahme „Schule ohne Gepäck“ an, die bedeutet, dass kein Kind mehr Schultasche, Materialien und Unterlagen von zuhause mitbringen oder aus der Schule mit nach Hause nehmen muss: Die Ausstattung wird an der NGL gestellt und verbleibt nach dem Ganzttag dort. Dies war eine der ersten Maßnahmen, die Nadine Porwoll mit Gründung der NGL umsetzen wollte, auch deswegen, „weil ‚Gepäck‘ in vielerlei Hinsicht gedeutet werden kann“. Die Umsetzung an einer Einzelschule war „nicht so einfach“. Innerhalb der letzten vier Jahre ist es den Fürsprechern, zu denen auch die Nadine Porwoll gehört, jedoch gelungen, dass diese Maßnahme in Bremerhaven in den Koalitionsvertrag aufgenommen wurde und an vier Schulen – darunter die NGL – in naher Zukunft als Pilotprojekt gestartet wird. Auch wenn diese Maßnahme pädagogisch zunächst nicht ganz so „reichhaltig“ ist, werden dadurch finanzielle Mittel und Fördergelder freigesetzt. Kritiker lehnen diese Maßnahme mitunter als „Vollversorgung“ ab, die Eltern völlig aus der Verantwortung lässt. Auch wenn Nadine Porwoll die Einwände nachvollziehen kann, so ist es ihr jedoch wichtiger, dass kein Kind an ihrer Schule daran scheitert, dass die Eltern nicht die notwendigen Materialien kaufen (können). Diese Prioritätensetzung ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass viele der Eltern der Kinder an der NGL in prekären Arbeitsverhältnissen beschäftigt sind und aus dem Satz für Bildungs- und Teilhabeberechtigung fallen. Das Kollegium trägt das Projekt „Schule ohne Gepäck“ einstimmig mit, um die (Bildungs-)Gerechtigkeit vor Ort zu erhöhen. Die wenigen Eltern, die Schulmaterialien problemlos besorgen können, werden ggf. gebeten, Geld in äquivalenter Höhe der besorgten Ausstattung sowie „freie“ Materialien an den Schulverein zu spenden.

Die Maßnahme „Schule ohne Gepäck“ funktioniert nur in Kombination mit dem gebundenen Ganzttag, dessen Start an der NGL für 2024 geplant ist. Dies Maßnahme stellt insofern ein Beitrag zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit dar, als dadurch für alle Kinder vergleichbare Chancen hergestellt werden, um ihre Hausaufgaben adäquat machen zu können. Hausaufgaben sind Verlängerung von Lernzeit, ob und wie sie erledigt werden (können), ist ohne Ganzttag höchst variabel. Das zeigt sich bereits innerhalb der ersten drei Monate nach Einschulung. Viele Kinder an der NGL haben ggf. nicht die Stifte und Materialien, die sie dafür benötigen oder bekommen Aufgaben, für deren Lösung zuhause keine Unterstützung angeboten werden kann. Wenn dann noch weitere Faktoren wie ein fehlendes Vorschuljahr oder eine schwierige Wohnsituation dazu kommen, ist ein Kind nicht gut versorgt mit dem, was es braucht, um (gut) lernen zu können. An der NGL soll kein Kind scheitern an Voraussetzungen, die es darin beeinträchtigen, die eigenen (kognitiven) Potentiale abzurufen und weiter zu entwickeln.

Wenn diese Maßnahmen Wirkung zeigen, bedeutet das, dass alle Kinder in die Lage versetzt werden, ihre (kognitiven) Potentiale abzurufen und ergebnisorientiert einzusetzen. Im ersten Jahr der KESS-Testung 2022<sup>86</sup> waren die Ergebnisse in Klasse vier an der NGL im bremerhavenweiten Vergleich gut, und das ist erst einmal zufriedenstellend.

Angesichts der Auswirkungen der Corona-Pandemie ist es aktuell allerdings schwierig, festzustellen, welche Maßnahme gut gewirkt hat und welche nicht. Je jünger die Kinder in Corona-Zeiten waren, umso schlimmer sind die Auswirkungen der Pandemie. In der Pandemie-Zeit konnte der Kontakt zu den Eltern an der NGL umfänglich aufrecht erhalten werden mit einem Konzept aus analogen und digitalen Maßnahmen, die nicht nur die rein schulische, sondern auch die emotionale Ebene abdeckten. Trotzdem werden die Kinder, die jetzt die Schule verlassen haben, sicher auch noch die nächsten zwei oder drei Jahrgänge unter den Folgen leiden.

Positive Wirkung zeigen die geschilderten Maßnahmen zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit außerdem durch die bestehenden guten Kontakte zu den Familien an der NGL, was Nadine Porwoll zurückführt auf die Willkommenskultur und die stets zugewandte Art und Weise, mit der Kindern sowie ihren Familien an der NGL begegnet wird. So gibt es hier beispielsweise kein Schild „Ab hier schaffen wir es alleine“ – was immer auch als Signal dafür verstanden werden kann, dass die an Schule Beschäftigten nicht so viel Kontakt mit der Elternschaft wollen. An der NGL sind auch sie ein Teil des Ganzen, der Kontakt mit ihnen wird gesucht, Eltern sind willkommen – nicht nur dann, wenn es schulische Probleme gibt. Wirkung zeigen die geschilderten Maßnahmen auch insofern, als an der NGL noch nie ein Kind suspendiert wurde, obwohl es selbstverständlich auch hier Auseinandersetzungen gibt.

Diese Wahrnehmungen zur Wirkung jenseits der KESS-Ergebnisse sind nicht messbar und auch die NGL ist „sicher keine Insel der Glückseligkeit“ – es gibt auch schwierige Prozesse beispielsweise mit Kolleginnen oder Eltern, die zu

---

86 Mit „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS) 4 werden zentrale Aspekte der Lernstände aus den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Englisch, sowie Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zum schulischen Lernen am Ende der Grundschulzeit erfasst (vgl. u.a. Bos & Pietsch 2006, sowie aktuelle Informationen unter IQB 2024). Dieses in Hamburg entwickelte Format war u.a. maßgeblich für die dortige, heute vielfach als vorbildlich wahrgenommene Bildungsentwicklung, weil auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse passgenaue Fördermaßnahmen und Ressourcensteuerungen vorgenommen werden können. Die KESS-Studie wurde in Bremerhaven erstmals 2021 durchgeführt, zur Ermittlung pandemiebedingter Kompetenz- und Entwicklungsrückstände von Schülerinnen und Schülern. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Folgeuntersuchung von 2023 sind konkrete Rückschlüsse auf die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern im Zeitraum zwischen beiden Untersuchungen möglich. Gleichzeitig wurde untersucht, inwieweit besondere Fördermaßnahmen der Schulen, die nach den Ergebnissen 2021 eingeleitet wurden, sich in den Ergebnissen der Folgestudie niederschlagen (Magistrat Bremerhaven 2024).

lösen sind. Auch hier greift die Haltung der Verantwortlichen an der NGL: „Probleme werden nicht weggeschoben, sondern da gelöst, wo sie entstehen“.

### *Fokus: Identifikation als Spiegel von Demokratie-Entwicklung*

Bei einem Besuch an der NGL, beispielsweise im Rahmen des Fotoshootings (s. u. Logbucheintrag 7) wird das Ergebnis der Demokratie-Entwicklung sichtbar. Die Begegnung mit denjenigen, die zur Schule gehören, macht unmittelbar deutlich: Hier handelt es sich um eine eingeschworene Gemeinschaft, in der jeder einen Beitrag leistet – auf ganz unterschiedliche Art. Man kann dabei sein wie man ist und gibt dabei sein Bestes – das kann jeder und das wird allen hier auch zugetraut: „Warum sollte das jemand nicht wollen?“ sagt Nadine Porwoll. Das gilt nicht nur für die Schulleiterin, sondern auch für die Eltern, die hier nicht „im Café geparkt“, sondern „vielfältig eingebunden“ werden sowie für die Putzfrau, die immer ein bisschen früher kommt um noch mit Nadine Porwoll zu plaudern. Für die Kinder gilt das sowieso. Sie sind – wie alle anderen hier – Teil der „best crew ever“ (so steht es auf dem T-Shirt von Lilly, eines der Fotomodelle, s. u.). Jedes Mitglied der Schule steht hier in besonderer Weise für das Ganze – alle, die zur NGL gehören, SIND die Schule; gleichzeitig sorgt das Ganze – d. h. die Schule – unaufgeregt und ohne Beschämung für jede und jeden einzelnen. In besonderer Weise sorgt dafür Nadine Porwoll (s. u.), bei der die Fäden zusammenlaufen.



An der von ihr geleiteten Schule ist erfahrbar, was geschieht, wenn Demokratie erfolgreich entwickelt wird: Diejenigen, die ihr angehören, nehmen sich als ein Teil des Ganzen wahr, identifizieren sich damit, übernehmen für das Gelingen ihren Anteil an der gemeinsam getragenen Verantwortung und können so über sich hinauswachsen. So wird das Ganze am Ende mehr als die Summe seiner Teile.

**Foto 22:** Nadine Porwoll, Schulleiterin

### *Emblem: Die Begrüßungsbuttonleiste*

An der Tür zu jedem Klassenzimmer in der NGL ist eine Leiste von fünf Buttons sichtbar angebracht, die bildhafte Antworten auf die Frage darstellen: „Wie möchtest du heute begrüßt werden?“. High five, umarmen, tanzen, winken, Faust an Faust. Die Haltung an der NGL, die diese Leiste symbolisiert, ist Zugewandtheit bei gleichzeitiger Achtung persönlicher Grenzen. Diese Grundstimmung vermittelt Sicherheit, Bindung und Zugehörigkeit. Die Klos werden hier nicht abgesperrt. Stattdessen überlegt Nadine Porwoll, wie die Toiletten aussehen könnten, damit die Kinder sich dort wohlfühlen und entsprechend damit umgehen: „Statt auf Kontrolle setze ich auf Identifikation“.

### *LOGBUCH Fotoshooting, Eintrag 7: Neue Grundschule Lehe, Bremerhaven Lehe, 03.05.2024, 8.30-12.30h*

Ist das eine Schule oder die falsche Adresse? Wir sind zunächst nicht sicher, als wir auf der grünen Wiese neben einer Ansammlung von Containern parken, in denen – wie sich kurz darauf für uns herausstellt – die NGL seit ihrer Gründung vor sechs Jahren untergebracht ist. Von innen hat die Schule so gut wie nichts von Provisorium; im Hinblick darauf sagt die Schulleiterin Nadine Porwoll bei ihrer Begrüßung: „Die Kinder fragen mich immer, was das soll mit dem Schulneubau und mit dem Umzug - wir haben doch eine Schule! Ich verstehe das. Für sie ist v.a. Sicherheit durch Gemeinschaft wichtig. Das gibt ihnen die Möglichkeit, sich mit ihrer Schule zu identifizieren, und das geht hier schon jetzt - überall.“ Das Tape am Boden, aus dem Hüpffiguren geklebt sind, stammt aus Corona-Mitteln: „So viel Abstand hätten wir gar nie gestalten können, da dachte ich, wir machen was anderes Sinnvolles draus. In dieser Form übersteht das allerdings selten eine Grundreinigung. Im Neubau werden die Formen in den Boden eingelassen“. Zumindest Nadine Porwoll freut sich doch ein bisschen auf den Neubau, merkt man an dieser Stelle.

Sie führt uns durch die Schule. Es fällt auf, dass viele Kinder auf dem Rundgang sie zur Begrüßung spontan umarmen und sich sichtlich freuen, sie zu sehen. Sie umarmt zurück, zum Teil auch mehrmals. Das wirkt komplett natürlich. Ein Mädchen drückt bei der Umarmung besonders fest zu und sagt: „Ich muss aufpassen, dass es nicht zu dolle ist“ Nadine Porwoll sagt: „Ja, ich weiß. Das ist die ganze Liebe, stimmt’s?“ Bei allen, denen wir hier begegnen, haben wir den Eindruck: Das ist der Platz an dem sie sein, in anderen Worten: die Crew, zu der sie gehören wollen.



Foto 23: Lilly

In der Nähe des Eingangs steht ein Kleiderständer mit ordentlich sortierten Kisten daneben. Keine Garderobe, wie wir zuerst vermutet haben, sondern eine Kleiderspende. Jeder bringt mit, was er nicht mehr braucht, und nimmt sich, was er gut gebrauchen kann. Das gibt es auch beim Sommerfest, da mit Spielsachen. „Klappt das?“, fragt Gesine. „Klar“, sagt Nadine Porwoll. Der Kleiderspendenständer funktioniert wie eine Garderobe. Ein wichtiges Prinzip an der ganzen Schule, das auch hier anschaulich wird, lautet: Keine Beschämung.<sup>87</sup> Das ist auch beim Leseband so, das jeden Schultag von 8.30-9.00 Uhr stattfindet als verpflichtende Lesezeit für alle Kinder. Sie nehmen sich aus Regalen im Flur für diese Zeit das Buch, mit dem sie gerade beschäftigt sind,

---

<sup>87</sup> Nadine Porwoll erzählt uns an dieser Stelle von ihrem Mann, der als Gastarbeiterkind auf St. Pauli in Hamburg aufgewachsen und dort in den 90er Jahren zur Schule gegangen ist. Gastarbeiterkinder haben damals kostenfreies Essen bekommen; zur „Kennzeichnung“ trugen sie ein Schild um den Hals. Sowa soll niemandem mehr passieren, schon gar nicht an der von ihr geleiteten Schule. Seitdem haben sich Dinge verbessert, aber jede Form von Stigmatisierung „muss aufhören“. Dass es solche Phänomene überhaupt noch gibt, macht Nadine Porwoll „traurig, aber nicht handlungsunfähig“.

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

jeder und jede das und wie er kann. Dabei bekommen alle bestmögliche Unterstützung – damit kein Kind in Klasse vier mehr die Schule verlässt, ohne lesen zu können. Das Programm läuft an der NGL jetzt seit einem knappen Vierteljahr: „Wir sind gespannt auf die Ergebnisse“, sagt Nadine Porwoll.

Wir kommen in den Zauberraum, in dem Kinder multisensorisch lernen können. Nadine Porwoll erläutert dazu: „Das Wichtige daran ist, dass alle Kinder diesen Raum nutzen können. Sonst läuft das der Idee von Inklusion ja völlig entgegen“<sup>88</sup> Nach dem Zauberraum ist der Kunstraum dran. Hier stehen eine Menge Leinwände herum, die offenbar in Benutzung sind. Gleichzeitig wirkt der Raum geordnet und aufgeräumt. Nadine Porwoll kommentiert: „Ein Kind hat mal zu mir gesagt: Ich möchte endlich mal ZU ENDE TUSCHEN! Das habe ich mir gemerkt. Deswegen brauchen wir solche Räume, in denen auch mal was stehenbleiben kann.“ Weiter geht’s: „Das Elterncafé heißt hier zwar noch so, ist aber keines mehr. Die Eltern wollen und sollen hier ja mit machen und mit gestalten, nicht hauptsächlich Kaffee trinken“.



**Foto 24:** Cataleya

---

<sup>88</sup> Dieses Motiv taucht auch angesichts der besonderen bzw. besonders schönen Räume an der GSH auf (vgl. 4.3 RAUM GEBEN: Schule an der Humannstraße Bremen Gröpelingen).

## DEMOKRATIE ENTWICKELN

Am Ende des Rundgangs treffen wir auf die heutigen Fotomodelle: Eine Auswahl der „Kraken“ aus der 3. Klasse von Anika Fricke. Julien übernimmt zunächst die Kamera von Gesine für Porträts von seinen Klassenkameradinnen Cataleya, Sofia und Annabelle; später kommt noch Lilly aus ihrer Klasse dazu, deren T-Shirt den Aufdruck „Best crew ever“ trägt. „Schule ist gerecht, wenn man sich hier stark fühlen kann und gut, so, als ob man was kann“, sagen die Kinder. „Zum Beispiel fühle mich stark, wenn ich in Sport ein Tor schieße“, sagt Annabelle. Die Kinder haben die Idee, sich für ein Fotoset so zu verkleiden, dass sie stark aussehen, z. B. als Adler. Dieses Kostüm hat sich Cataleya ausgesucht; so fühlt sie sich stark, weil der fliegen und die Welt von oben sehen kann. Stark fühlt sich auch Julien, der den ganzen Vormittag hoch konzentriert bei der Fotografie bleibt und Gesine nicht mehr von der Seite weicht. Selber fotografiert werden möchte er zunächst lieber nicht.



**Foto 25:** Familienbild (von links nach rechts: Annabelle, Anika Fricke, Julien, Nadine Porwoll, Sofia, Cataleya)

Das ändert sich allerdings, als Nadine Porwoll für einen Zwischenbesuch vorbei kommt. Da wollen alle mit aufs Foto, denn „da muss sie nicht alleine durch“, meinen die Kinder. Annabelle sagt: „Das ist wie ein Familienfoto. Frau Porwoll ist die Mama, Frau Fricke die große Schwester“. „So ist es gerecht“, finden alle, als sie sich einigen auf die Anordnung oben im Bild. „Das wird ein Bild für

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

den Kaminsins“, sagt Anika Fricke. Sie hat Lehramt in Bremen studiert und danach zunächst in einer Langformschule (d.h. einer von Klasse 1-10 durchgängig verlaufenden Schule) in Hamburg gearbeitet. Dann hat sie sich die NGL ausgesucht: „Kinder in dieser Altersstufe sind einfach mein Ding“, sagt sie. Man sieht es ihr an. Sie lächelt meistens, wenn ihr Blick auf ihre Kraken fällt. Zu der von Anika Fricke geleiteten dritten Klasse gehören 24 Kinder, die von bis zu acht Erwachsenen begleitet werden. Das ist eine Herausforderung, sagt die Klassenlehrerin. Man muss gut koordinieren, eine eigene klare Idee dazu haben, was passieren soll und sich durchsetzen – das lernt man erst „on the job“. Wenn man keine eindeutigen Ansagen macht, wird es unruhig, v.a. unter den Erwachsenen. Das gehöre zu ihren größten Herausforderungen, sagt Anika Fricke – und lächelt auch dabei.

Abschließend möchten wir uns von Nadine Porwoll persönlich verabschieden. Nach längerer Suche („Hier ist noch nie jemand verloren gegangen“, Originalton aus dem Sekretariat) finden wir sie in einem Klassenzimmer bei den Seehunden. Sie lässt sich schließlich nochmal in Ruhe porträtieren. „Die Kinder haben mich neulich gefragt, was ich beruflich mache. Sie haben vermutet, dass ich hier wohne“, erzählt sie, und ergänzt lachend: „Mein iPhone glaubt das auch“. Wir verabschieden uns aus der Container-Schule und sind von diesem Vormittag sehr berührt. Für kurze Zeit waren wir Teil der „best crew ever“ und nehmen diese Erfahrung auf unseren Heimweg mit. Wir haben - ungewöhnlich genug für Norddeutschland – Rückenwind.

#### 4.8 GESEHEN WERDEN: Heinrich-Heine-Schule Bremerhaven Leherheide



**Abb. 17:** Bildungsgerechtigkeit = gesehen werden, [AI] generiert mit midjourney |  
Bilderinstitut Gesine Born

### *Steckbrief der Schule in eigenen Worten*

„Eine Schule für alle“ ist der Oberbegriff für das Schulkonzept der Heinrich-Heine-Schule (HHS),<sup>89</sup> an der im aktuellen Schuljahr ca. 660 Kinder fünfzünftig beschult werden, im kommenden Jahr wird die Oberschule sechszünftig. Das Einzugsgebiet im Stadtteil Leherheide grenzt an Niedersachsen. Die Diversität innerhalb der Schülerschaft ist sehr groß im Vergleich zu anderen Stadtteilen in Bremerhaven, da die sozio-strukturellen Voraussetzungen der Familien stark variieren. Die HHS wird von Eltern, deren Kinder Leistungen über dem Regelstandard erbringen, nach der Grundschule überdurchschnittlich oft angewählt. Es gibt vielfach Kinder aus gut situierten Elternhäusern und ebenso aus Familien, die in Plattenbauten und Sozialwohnungen in Schulinähe leben.

Die Schule hat sich in den letzten Jahren zu einer teilgebundenen Ganztagschule weiterentwickelt, u. a. weil die Nachfrage im Stadtteil danach sehr groß war. Für Kinder der Jahrgangsstufen fünf bis sieben ist der Ganztags an der HHS verpflichtend. Montag nachmittags werden für die ganze Schule jahrgangsübergreifend verschiedene Arbeitsgruppen angeboten (z. B. Schülerzeitung, Schulgarten und Cafeteria); die Teilnahme daran ist bis Jahrgang sieben verpflichtend, den höheren Jahrgängen ist sie freigestellt. Ab Jahrgangsstufe acht entscheiden die Schüler selbst bzw. ihre Eltern, welche Zusatzangebote sie wahrnehmen.

### *Die Interviewpartnerin*

Meike Ehler ist seit sieben Jahren an der Schule und war zunächst stellvertretende Schulleiterin, nachdem sie zuvor an der gymnasialen Oberstufe der Carl von Ossietzky-Schule in Bremerhaven gearbeitet hatte. Dort war sie in der Funktionsstelle Berufsorientierung für Jugendliche zuständig, die das Abitur nicht geschafft haben, um diesen in Beratungsgesprächen andere Ausbildungszweige zu eröffnen. Sie hat dann an die HHS gewechselt, weil sie das Konzept „Eine Schule für alle“ angesprochen und überzeugt hat. Das Thema Inklusion und Bildungsgerechtigkeit ist für sie „eine Herzensangelegenheit“.

Meike Ehler ist Diplom-Ökonomin und hat im Anschluss an ihre erste Ausbildung Mathematik und Politik auf Lehramt studiert. Sie unterrichtet die Fächer Politik, Mathematik und Wirtschaft. Sie hat sich schon immer vorstellen können, eine Schule zu leiten; nicht aus finanziellen Gründen, sondern unter dem Aspekt, etwas ändern und bewegen zu wollen – das macht ihr Spaß.

### *Bildungsgerechtigkeit an der HHS*

Bildungsgerechtigkeit gehört zu den Leitzielen der HHS und bedeutet, dass alle Kinder gleiche Zugänge und Möglichkeiten zu ihrer Entfaltung erhalten.

---

<sup>89</sup> Das Interview an der HHS fand am 29.05.2024 und das Fotoshooting am 04.06.2024 statt.

## GESEHEN WERDEN

Dass das „unrealistisch und nicht zu 100% umzusetzen ist“, ist den Verantwortlichen bewusst; das hält sie aber nicht davon ab, sich diesem für die Schule bedeutsamen Ziel graduell bestmöglich und kontinuierlich anzunähern.<sup>90</sup> Der Umstand, in welche Familie ein Kind hineingeboren wird, hat noch zu viel Einfluss auf die weiteren Chancen eines Kindes im Leben. Das gilt für ganz Deutschland, aber in besonderem Maß für Bremerhaven und Städte mit vergleichbarem sozio-strukturellen Portfolio, davon ist Meike Ehler überzeugt. Das ist nicht gerecht; um hier Abhilfe zu schaffen und die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen, strebt die HHS danach, jedes Kind auf seinem individuellen Weg bestmöglich zu begleiten – was nicht bedeutet, dass Kinder, die von Zuhause aus bessere Chancen haben, weniger oder gar nicht unterstützt werden. Jedes Kind soll aus dem, was es mitbringt und mit dem, was die Schule noch dazu beitragen kann, das Beste machen können. Ein wichtiges Zwischenergebnis auf diesem Weg ist, dass nahezu alle Kinder, die die HHS verlassen, wissen, welches nächste Ziel sie mit dem folgenden Schritt in ihrer Entwicklung anstreben – das gilt insbesondere auch für die zwei bis drei Jugendlichen, die pro Schuljahr die HHS ohne Abschluss verlassen. Schulverweigerung ist ein „eher seltenes“ Phänomen an der HHS. 30% der Schülerschaft gehen im Anschluss an ihre Zeit an der HSS weiter in die gymnasiale Oberstufe, die nicht vor Ort ist.

Die Missstände, die die Gestaltung einer bildungsgerechten Schule erschweren, werden immer größer. Problemfelder und damit für die Schule verbundene besondere Herausforderungen nehmen aktuell weiter zu; dazu gehören an der HHS beispielsweise Autismusspektrumstörungen, psychische Krankheiten, auditive Wahrnehmungsstörungen und Mehrfachbelastungen/-behinderungen. Ablesbar ist dies u.a. an der Zahl der Kinder mit diagnostiziertem Assistenzbedarf; derzeit sind es an der HHS 26, vor sieben Jahren waren es höchstens drei bis vier. Auch das Sprach- und Leseniveau stellt in vielen Fällen eine besondere Herausforderung dar. So hat eine wachsende Anzahl an Kindern eine Lese-Rechtschreibschwäche, 60% von ihnen hat eine andere Herkunftssprache als Deutsch. Oft sind Eltern mit diesen Herausforderungen (komplett) überfordert, unabhängig von der finanziellen Lage der Familien. Wichtige Schritte auf dem Weg zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit an der HHS, von der alle Schüler direkt profitieren, sind neben dem Klassenlehrerprinzip (s. u. Fokus: Gesehen werden) die nachfolgend beschriebenen Aspekte Versorgung, Rhythmisierung des Schulalltags sowie Digitalisierung. In den Jahrgängen fünf bis sieben ist der gebundene Ganzttag für alle verpflichtend; es gibt in diesen Jahrgangsstufen keine Hausaufgaben, denn diese

---

90 Bei Nadine Porwoll, der Schulleiterin der NGL, heißt diese Einstellung „Sozialromantik“ (vgl. 4.7 DEMOKRATIE ENTWICKELN: Neue Grundschule Lehe Bremerhaven).

vergrößerten an der HHS die Kluft zwischen Kindern, die Zuhause keine Unterstützung haben, und denen, die vom Elternhaus gefördert werden. Diese Erfahrung der Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit verstärkte sich in der Corona-Pandemie; durch die anwachsende Kluft wurde auch der Unterricht immer schwieriger. Inzwischen haben diejenigen, die dem Konzept des gebundenen Ganztags an der HHS zunächst skeptisch gegenüberstanden, erkannt, dass der Unterricht dadurch reibungsloser laufen kann.<sup>91</sup> Im teamorientierten Unterricht soll den Kindern in den ersten drei Jahren an der HHS nach und nach selbstständiges Erarbeiten und Lernen beigebracht werden, so dass ab Jahrgangsstufe acht Hausaufgaben, die zu bewältigen sind, aufgegeben und die auch erledigt werden. Das Modell des gebundenen Ganztags ermöglicht es auch, dass Förder- und Forderangebote, die früher nachmittags stattfanden und eher mäßige Akzeptanz erfuhren, inzwischen in den Tag integriert und genauer differenziert werden. So gibt es in der Unterstufe beispielsweise in Deutsch und den Naturwissenschaften inzwischen auch Angebote für Kinder, die über Regelstandard liegen. Die Schule wird im kommenden Schuljahr ein Leseband für die Jahrgangsstufen fünf und sechs im Rahmen des Ganztags etablieren. Darin besteht ebenfalls ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit, denn vielen Kindern wird heutzutage wenig vorgelesen bzw. wird zu wenig mit ihnen gelesen. Kinder kennen kaum noch Märchen, eventuell Geschichten, die verfilmt wurden. Diese Situation lässt sich für alle Kinder im Rahmen eines Lesebands ändern bzw. verbessern. Schon jetzt hat das Modell des gebundenen Ganztags aus Sicht der Verantwortlichen spürbar dazu beigetragen, die zuvor deutlich zunehmenden Konzentrationsschwierigkeiten in den Jahrgangsstufen fünf und sechs besser in den Griff zu bekommen.

Mit der Rhythmisierung des Schulalltags wurde auch die Versorgung der Kinder neu geordnet. Ein Teil der Schüler aus dem Stadtteil kommt ohne Frühstück zur Schule. Diese Herausforderung ist derzeit noch nicht zufriedenstellend gelöst; perspektivisch soll von der Schule ein Frühstücksangebot gestellt werden. Es gibt aktuell täglich eine Ankommenszeit von 15 Minuten, in der die Schüler selbst mitgebrachtes Frühstück zu sich nehmen. Hier ergibt sich für die Schule aktuell die Schwierigkeit, mit den Schülern angemessen umzugehen, die

---

91 Zu Beginn prognostizierten Kritiker dieses Modells weiterhin, dass Kinder aus vermeintlich besser gestellten Elternhäusern oder Kinder über Regelstandard aufgrund des gebundenen Ganztagsmodells für die ersten drei Jahre an der HHS nicht mehr angemeldet würden und die Schule auf diese Weise zu einer „sozialen Brennpunktschule“ werden würde. Tatsächlich gibt es mittlerweile prozentual gesehen mehr Anmeldungen für Kinder über Regelstandard als in der Vergangenheit. Zu den Mittagessen gehen die Klassenlehrkräfte der Jahrgangsstufen fünf bis sieben inzwischen in der Regel gemeinsam mit den Kindern, „das hat sich so ergeben – auch hier findet sehr viel soziales Lernen statt“. Natürlich ist es auch nach der Mittagspause nach wie vor nicht immer einfach, Kinder noch einmal im Unterricht zu motivieren, „aber einfacher als vorher ist es schon“.

## GESEHEN WERDEN

wenig oder nichts zum Frühstück dabei haben. Das liegt nicht immer an der finanziellen Ausstattung des Elternhauses; auch Kinder aus wohlhabenderen Familien bringen teilweise nichts, wenig „oder eine Tüte Chips“ zum Frühstück mit. Es war den Verantwortlichen an der HHS vor diesem Hintergrund ein Herzensanliegen, ein warmes, frisch gekochtes Mittagessen inklusive Salatbar und Nachttisch für alle kostengünstig anbieten zu können. Dieses Etappenziel ist erreicht: Inzwischen gibt es um 11.30 Uhr Essen für die fünften Klassen, um 12.00 Uhr für die sechsten Klassen und um 12.30 Uhr für die sieben Klassen (jeweils 110 Personen). Nach dem Mittagessen gibt es eine aktive Pause, danach folgt wieder Unterricht oder andere Angebote bis 15.00 Uhr, freitags bis 14.00 Uhr. Das Mittagessen ist verpflichtend für die Jahrgangsstufen fünf bis sieben, kostet 25,00 Euro pro Monat im Abo und wird von der Stadt mitfinanziert. Ab Jahrgangsstufe acht können sich die Kinder täglich für 1,50 Euro pro Mahlzeit zum Mittagessen anmelden. Kinder mit dem Status „Bildung und Teilhabe“ zahlen nichts. Auf dem Weg zur klimaneutralen Schule wird wöchentlich einmal Fisch bzw. Fleisch angeboten und insgesamt sehr auf gesunde Ernährung geachtet.

Die Schule ist sehr weit, was das Thema Digitalisierung betrifft. Alle Kinder und Jugendlichen haben ein iPad und einen iPad-Stift. Alle Klassenräume sind digital ausgestattet, in den Kernfächern Deutsch und Englisch wird komplett mit digitalen Lehrwerken gearbeitet. Durch Sponsoring konnte für jede Klasse ein Notfallequipment angeschafft werden, zu dem Kopfhörer, Powerbanks, extra Ladekabel, extra Stifte und weitere Ausstattungsgegenstände gehören. Digitale Angebote und Möglichkeiten öffnen Räume und können damit zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen. Das gilt z. B. für digitale Übersetzungsprogramme für ukrainische Schüler, die sich besonders in den höheren Klassen, wenn es auf den Abschluss zugeht, als sehr hilfreich erweisen haben. Die Schule tastet sich gerade an KI heran. Es herrscht im Kollegium große Aufgeschlossenheit gegenüber dem Thema, das beispielsweise für die Adaptierung von Unterrichtsmaterialien auf unterschiedliche Niveaus große Chancen bietet: „Hier muss die Schule offen sein und mitlernen“.

Das Prinzip der „Schule für alle“ nimmt insbesondere auch die Kinder und Jugendlichen in den Blick, die dem Regelunterricht im Klassenverband temporär nicht angehören. Die nachfolgend erläuterten drei Maßnahmen (Brückengruppe, ALG und Mini-Auszeitmodell) verdeutlichen einen Fokus im Verständnis von Bildungsgerechtigkeit an der HHS: Jedes Kind ist wichtig und bekommt Aufmerksamkeit, die Verantwortlichen kümmern sich und merken, „was wirklich los ist“.

So werden Kinder mit großen Problemen aus Jahrgangsstufe fünf und sechs, für die Unterricht im Klassenverband für eine gewisse Zeit nicht in Frage

kommt, in der sog. Brückengruppe von einer Sonderpädagogin und einem Sozialarbeiter betreut und beschult; das sind derzeit ca. acht Kinder. Es findet dort sehr viel soziale Interaktion statt und eher wenig Beschulung im klassischen Sinn. Teilweise sind Kinder stundenweise dabei und teilweise im Klassenverband, andere Kinder kommen nur wegen dieser beiden Brückengruppen an die Schule. Den Kindern, die unter anderen Bedingungen durch das Raster fallen würden, wird an der HHS auf diese Weise vermittelt, dass sie gesehen werden und Unterstützung erfahren.<sup>92</sup> Das Pendant für die höheren Jahrgangsstufen, in die auch Schulverweigerer aus anderen Schulen kommen, ist die sog. alternative Lerngruppe (ALG), die es seit ca. 1,5 Jahren gibt. Die Gruppe wird vom stellvertretenden Schulleiter, Andreas Armbricht, betreut, der auch Sonderpädagoge ist und zunächst mit den Jugendlichen erarbeitet, was diese eigentlich wollen, um anschließend passende Maßnahmen mit ihnen in die Wege zu leiten. Dazu gehören z. B. Praktika, Berufsausbildungen ohne Schulabschluss sowie die Wiedereingliederung in das Schulsystem. Diese Maßnahme bindet zwar hohe personelle Ressourcen für vergleichsweise wenige Jugendliche, sie gestaltet sich aber erfolgreich, da deren Beschulung im Regelverband für alle belastend wäre und „auf's Ganze gesehen“ letztlich mehr Ressourcen binden würde. Kinder und Jugendliche, die aus welchen Gründen auch immer tageweise nicht am Unterricht teilnehmen können, haben die Möglichkeit nach Absprache oder auf Anraten der Lehrkraft bzw. anderer Verantwortlicher beim Schul-Sozialarbeiter eine Tages-Auszeit nehmen. Diese Maßnahme (Mini-Auszeitmodell) soll die Ausnahme bleiben. Wenn so etwas häufiger passiert, reagieren die Verantwortlichen im Team mit pädagogischen Konferenzen unter Beteiligung von Eltern und Schülerinnen „um zu schauen, was getan werden kann“.

Bei der systematischen Evaluation der geschilderten Maßnahmen steht die Schule noch am Anfang, deswegen liegen dazu noch keine konkreten Zahlen vor. Die Schulleiterin hält es ohnehin für problematisch, den Erfolg von Schule mit den Standard-Instrumenten der Lernstandskontrollen zu beurteilen, bei denen Bremerhaven in der Regel Schlusslicht im bundesdeutschen Vergleich ist („Was sagt eine Note über ein Kind aus?“). Vielmehr muss ihrer Meinung nach danach geurteilt werden, womit die Kinder an der HHS starten und womit sie die Schule verlassen. Die HSS nimmt seit vielen Jahren regel-

---

92 Vergleichbare Angebote aus den denselben Motiven gibt es mit der sog. „Werft“ an der OSE (vgl. 4.1 PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN: Schule am Ernst-Reuter-Platz Bremerhaven Lehe) und der sog. „Schiene“ an der AES (4.6 DIE PERSPEKTIVE WECHSELN: Albert-Einstein-Oberschule Bremen Osterholz); das Motiv ist ferner leitendes Prinzip der FGS (4.4 SICH AUFLÖSEN: Schule an der Fritz-Gansberg-Straße Bremen Schwachhausen).

mäßig an KESS<sup>93</sup> und LALE<sup>94</sup> teil. Die Ergebnisse sind wichtig, um nah am Kind zu bleiben und Entwicklungsschritte zu dokumentieren und zu kommunizieren. Wenn sich herausstellt, dass Kinder innerhalb eines Zeitraums von einem bis zwei Jahren spürbare Lernfortschritte gemacht haben, ist das ein großer Erfolg und viel wichtiger für die Schule als der bundesweite Vergleich. Durchschnittswerte haben an der HHS nur dahingehend Aussagekraft, um zu eruieren, ob Lernfelder innerhalb einer Klasse ggf. noch zusätzlich bearbeitet werden müssen. Das ist eher selten, da die Schule prioritär auf Individual-ebene Forder- und Förderkonzepte für jedes Kind bzw. jeden Jugendlichen erstellt. Ergebnisse von Lernstandsproben wie LALE oder KESS werden mit Eltern und Schülern individuell besprochen und nicht im Kontext des Gesamtergebnisses. Das bildet die Basis für die kontinuierliche gemeinsame Arbeit; auf diese Weise können Kinder und Jugendliche eine mittel- und langfristige Perspektive entwickeln. So verlassen bis auf zwei oder drei Ausnahmen alle Schülerinnen eines Jahrgangs in der Regel die HSS mit einem Abschluss oder einer festen weiteren Perspektive verlassen.

Dass die Umsetzung der geschilderten Maßnahmen in der Wahrnehmung der Verantwortlichen gelingt, ist auf ein gut zusammenarbeitendes Leitungsteam zurückzuführen und auf ein Kollegium, das sich – bis auf wenige Ausnahmen – dem Motto „Eine Schule für Alle“ und damit dem Thema Bildungsgerechtigkeit verpflichtet fühlt.<sup>95</sup> Auf diese Weise wird der Entwicklungsprozess der Schule in seinen vielfältigen Belangen getragen.

---

93 Im Auftrag des Magistrats hat der Hamburger Bildungsforscher Ulrich Vieluf eine Untersuchung der Kompetenzentwicklung von Schülern an insgesamt 13 Bremerhavener Schulen 2021 und 2023 durchgeführt. Das verwendete Format ist die bereits in Hamburg erfolgreich für die Schulentwicklung eingesetzt KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern). Die Ergebnisse in den Fächern Deutsch und Mathematik zeigen, dass es Schulen in Bremerhaven zunehmend gelingt, Kompetenzentwicklung vom sozio-ökonomischen Status zu entkoppeln. Der damit eingeschlagene Weg einer datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung soll in Bremerhaven fortgesetzt werden (vgl. Magistrat Bremerhaven 2024).

94 In der LALE-Studie werden die Lernausgangslagen von Kindern in Klasse fünf und erneut in Klasse sieben (Lernentwicklung) erhoben. Das im Land Bremen inzwischen durch das IQHB (Institut für Qualitätsentwicklung) durchgeführte Verfahren basiert auf den Bildungsstandards und dem Hamburger Testverfahren KERMIT. Erhoben wird das Leserverstehen im Fach Deutsch (Leseverstehen) sowie alle Leitideen im Fach Mathematik, das fachliche Selbstkonzept der Schülerinnen sowie das Interesse am Fach. Aktuell nehmen 34 Bremer Schulen an der LALE-Testung auf freiwilliger Basis teil; die Teilnahme für Bremerhavener Schulen ist vorbehaltlich eines positiven Beschlusses der Gesamtkonferenz der jeweiligen Schule ebenfalls möglich (SKB 2024b).

95 Auf die wichtige Bedeutung einer gemeinsam getragenen Haltung im Kollegium verweisen auch die GSP (vgl. 4.5 ZUSAMMEN WACHSEN: Pestalozzischule Bremerhaven Lehe), die BSW (vgl. 4.2 KONTINUITÄT WAHREN: Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales Bremen Walle), die NGL (vgl. 4.7 DEMOKRATIE ENTWICKELN: Neue Grundschule Lehe Bremerhaven) und die NOL (vgl. 4.9 HALTUNG ZEIGEN: Neue Oberschule Lehe Bremerhaven).

### *Fokus: Gesehen werden*

Zentraler Baustein des pädagogischen Konzeptes „Eine Schule für alle“ ist das Klassenlehrer-Prinzip, das die Klassenleitung für die Schuljahre fünf bis zehn durchgängig in einer Hand vorsieht. Da die Verantwortlichen an der Schule davon ausgehen, dass das Lernen nur funktionieren kann, wenn es eine vertrauensvolle und positive Bindung zwischen Schüler und Lehrkraft gibt, findet möglichst viel Unterricht mit der Klassenlehrkraft statt. Neben einem Hauptfach unterrichten diese noch mindestens ein Nebenfach und leiten den sog. teamorientierten Unterricht. Letzteres ist ein fächerübergreifender Unterricht in Geschichte, Politik, Geographie, Religion und WAT (Wirtschaft, Arbeit, Technik), in dem der Schwerpunkt u. a. auf sozialem Lernen und Berufsorientierung liegt. In den höheren Jahrgängen sind im teamorientierten Unterricht die Praktikumsbetreuung oder Projektarbeiten angesiedelt. Auf diese Weise wird die Kontaktzeit zwischen Schülerin und Klassenlehrkraft maximiert und dieser Zustand über die Höchstdauer der gesamten Schulzeit aufrecht erhalten.<sup>96</sup> Die Lehrkräfte können bei engerer Bindung zur Schülerschaft auch das private Umfeld der Kinder besser wahrnehmen sowie bei Missständen unterstützen und ggf. eingreifen.

Durch Ressourcenmangel, Personalwechsel und weitere Herausforderungen ist die angestrebte Kontinuität bei den Klassenlehrkräften nicht immer zu 100 Prozent möglich. Die Verantwortlichen an der HSS beobachten, dass es in den Klassen, in denen die Klassenlehrkraft gewechselt hat, mehr Unruhe und Schwierigkeiten gab und gibt. Durch die hohe Anzahl an teamorientierten Stunden kann aber flexibel und situationsbedingt an aktuellen Herausforderungen gearbeitet werden. Jüngstes Beispiel ist ein religiöser Konflikt zwischen zwei muslimischen Schülerinnen, die von den Jungen in der Klasse wegen ihrer Verschleierung offen kritisiert wurden. Die Jungen kommen aus der sehr konservativen christlichen Gemeinde. Die Klassenlehrkraft setzte in dieser Klasse kurzfristig das Thema Toleranz und Religion auf den Unterrichtsplan und damit ein wichtiges Signal für die beteiligten Schülerinnen, denen vermittelt wird, dass die Verantwortlichen an der Schule sie im Blick haben und sie dort mit ihren Anliegen ernst genommen werden.

Das geschieht vor dem Hintergrund, dass sich viele Eltern an der HSS- unabhängig von ihrer finanziellen Ausstattung – im Gegensatz zu früher „nicht mehr wirklich um ihre Kinder kümmern und keine Lust (mehr) haben, sich mit ihnen und dem was sie brauchen auseinanderzusetzen“. Diese Kinder und Jugendlichen werden häufig mit vielen oder allen materiellen Dingen versorgt,

---

<sup>96</sup> Die zentrale Bedeutung von Kontinuität wird auch an der BSW herausgestellt (vgl. 4.2 KONTINUITÄT WAHREN: Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales Bremen Walle).

nicht aber mit echtem Interesse, Zuwendung und Aufmerksamkeit bedacht. In anderen Worten: „Sie werden nicht gesehen“. Es werden oft keine Alltagsthemen in den Familien besprochen, was z.B. daran ablesbar ist, dass Kinder Maßeinheiten wie  $1/2$  l nicht kennen oder bestimmte potentiell schwierige Themen in den Augen der Eltern auch im Unterricht nicht besprochen werden sollen (z. B. Krieg und Sexualität). Die Kinder und Jugendlichen fühlen sich in diesen Fällen alleine gelassen und nicht ernst genommen, was außerordentliche Auswirkungen auf ihr Lernverhalten und ihre Motivation hat; in manchen Fällen entwickeln sie eine „Null-Bock-Haltung“ („Wohlstandsverweigerer“). Von der Schule erwarten viele Eltern, dass diese das alles und mehr regelt; wenn Leistungen und Resultate nicht stimmen, werden teilweise sogar Anwälte hinzugezogen („U-Boot-Eltern“). Auf der anderen Seite gibt es Eltern, die ständig präsent sind und ihr Kind bei allem (auch unberechtigt) in Schutz nehmen.

Bildungsgerechtigkeit bedeutet vor diesem Hintergrund für die Verantwortlichen an der HSS, Kinder in ihren Problemlagen ernst zu nehmen, die Eltern dabei nach Möglichkeit mitzunehmen und nach Möglichkeit gemeinsam genau hinzuschauen, was die Kinder brauchen und wie sie bestmöglich begleitet und gefördert werden können, damit sie sich für das Lernen öffnen und motiviert werden können.

### ***Emblem: Der Boxsack***

Die am weitesten verbreitete Herkunftssprache an der Schule ist russisch, das daher seit Jahren auch als zweite Fremdsprache angeboten wird. Neben den ansonsten vielfältig vertretenen anderweitigen Religionen bilden Kinder der nahe gelegenen Pfingstlergemeinde eine besondere Gruppierung an der HHS. Das Feld an sprachlicher, kultureller und sonstiger Diversität ist hier besonders weit, was fast unweigerlich zu Spannungen führt. Mit solchen Spannungen muss ein angemessener Umgang gefunden werden, den der im Bewegungsraum befindliche Boxsack symbolisiert, in dem das Fotoshooting (s. u.) stattfand. Der Boxsack bietet einen angemessenen Umgang zum Abbau von Spannungen und ggf. Aggressionen.

Der Schule ist sehr daran gelegen, Schülern die Offenheit zu erhalten ihre kulturelle, sprachliche, religiöse und anderweitig individuell geprägte Identität zum Ausdruck bringen zu können. Gleichzeitig gilt es, das dadurch angelegte Konfliktpotential im Auge zu behalten, was angesichts des großen diversen Spektrums an der Schule eine besondere Herausforderung darstellt. Ein Beispiel dafür bildet in dem spezifischen Kontext der HHS die Beschulung von Kindern aus der Ukraine. Entgegen ursprünglicher Befürchtungen konnte die Schule feststellen, dass sich russische und russisch-sprechende ukrainische Schüler unterstützen. Der Ukraine-Krieg wurde zu Beginn der Auseinander-

setzung im teamorientierten Unterricht in den Klassen thematisiert und bearbeitet. Trotzdem birgt das Thema sehr viel Konfliktpotential, das aktuell nicht an die Oberfläche kommt, aber unterschwellig wahrzunehmen ist. Das gilt nicht nur für die HHS, sondern für den gesamten Stadtteil. Die Verantwortlichen an der HHS sind diesbezüglich sensibilisiert und wachsam, aber nicht übermäßig besorgt.

### **LOGBUCH Fotoshooting, Eintrag 8: Heinrich-Heine-Schule, Bremerhaven Leherheide, 04.06.2024, 8.30-11.30h**

Inmitten von Plattenbauten und einer Hochhaussiedlung hätten wir den im Vergleich eher flachen Bau der HHS zunächst fast übersehen. Einmal angekommen, finden wir ein großes, weitläufiges, offen und aufgeräumt wirkendes Schulgelände vor. Weder die Sekretärin noch die Leitung des Zentrums für Unterstützende Pädagogik (ZUP) wissen Bescheid, helfen aber sofort. Wir finden zusammen heraus: Zuständig ist Herr Schröder, ein ziemlich dynamisch wirkender Lehrer für Mathe und Wirtschaft, der wenig später wie aus dem Nichts auftaucht und zwei Schülerinnen sowie einen Schüler aus „seiner“ achten Klasse mitbringt, in der er Klassenlehrer ist: Anastasia, Lilijana und Leo. Auf der Suche nach einem geeigneten Ort für das Fotoshooting landen wir schließlich im Sport- und Bewegungsraum in einem der vielen Nebengebäude. Hier räumen wir gemeinsam erstmal Sportgeräte, Seile, einen Boxsack und Matten beiseite, um ausreichend Platz für die Pop-up-Leinwand zu schaffen.

Da kommen Matteusz und Alina zur Gruppe dazu, die beide Teil der alternativen Lerngruppe (ALG, s.o.) sind. Das ist an der HHS ein Setting für Kinder und Jugendliche, die nicht in die Regelklassen gehen können (s.o. Bildungsgerechtigkeit an der HHS). Alina zum Beispiel hat psychische Probleme. In der achten Klasse hat sie sich zurückstellen lassen und wollte eigentlich alles nachholen. Jetzt ist sie in der alternativen Lerngruppe geblieben. Dort machen sie praktische Sachen, „die so anfallen“. Sie hat zum Beispiel eine Inventur gemacht für die Küche. Ihr Freund Matteusz hat schon verschiedene Wände und Flächen an der Schule gestrichen, die zeigt er mir später stolz bei einem Rundgang. Als er darüber berichtet, wirkt er plötzlich sehr wach und fokussiert. Auch ohne Schulabschluss hat er ab dem 01.08. eine Ausbildungsstelle bei einem Malerbetrieb in Lehe. Alina strebt diesen Weg auch an; heute begleitet sie ihren Freund, stellt aber schnell klar, dass sie nicht mit aufs Foto möchte. Mit dem hier abgebildeten Doppelporträt, in dem er sie auf dem Rücken trägt, haben sich beide einverstanden erklärt.<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> Das gilt für alle der veröffentlichten Bilder, verdient an dieser Stelle aber besondere Erwähnung.



**Foto 26:** Matteusz (und Alina)

Mit den beiden ergibt sich ein längeres Gespräch, während die anderen mit letzten Vorbereitungen beschäftigt sind. Alina und Matteusz sind beide 16 Jahre alt. Ich frage: „Geht ihr zur Europawahl am Sonntag?“. Matteusz antwortet: „Echt jetzt? Warum?“. Alina weiß es noch nicht, bemerkt aber: „Wenn wir AfD wählen würden, werden wir erstmal selbst alle abgeschoben“. Matteusz, so vermutet sie, würde nach Polen abgeschoben, dort ist er geboren und nach wie vor in den Ferien manchmal da; sie selbst nach Russland. Alina ist da nie mehr, auch wegen dem Krieg, sagt sie. Ihre Familie lebt überall verstreut: Tschechien, Kasachstan, Russland, Österreich und Deutschland.

Aus ihrer Gruppe kommt noch Felix dazu. Ab da wird es ziemlich unruhig im Raum. Er ist ständig in Bewegung und steckt mit dieser Ruhelosigkeit auch die anderen an – keine gute Voraussetzung für ein Fotoshooting. Er möchte fotografiert werden, allerdings am besten sofort und nur zusammen mit seinem Freund; der Plan wurde zu einem späteren Zeitpunkt dann tatsächlich auch realisiert (siehe das Doppelporträt der beiden unten). Ich frage ihn, was er heute so macht, in der Schule und auch sonst so: „Nichts“, sagt er. „Immerhin bin ich hier“. Es geht ihm nicht schnell genug, er kann sich auf uns und das

Setting in der kurzen Zeit nicht einlassen. Zuerst beschäftigt er sich noch mit dem Boxsack und mit anderen Geräten und Gegenständen im Bewegungsraum. Als das nicht mehr ausreicht, müssen wir ihn vor die Türe bitten und mit den anderen alleine weiter arbeiten, weil sonst für die gemeinsame Arbeit an den Fotos keine ausreichende Konzentration möglich ist. Das kommt zum ersten (und zum letzten) Mal bei unseren Fotoshootings vor; der Zwischenfall beschäftigt mich („Wie ist das mit der Aufsichtspflicht?“, „War ich zu unfreundlich zu ihm?“ Diese und weitere Fragen stellt sich die Lehrerin in mir). Nach einiger Zeit gehe ich kurz raus und finde ihn im Treppenhaus sitzend. Er fragt, ob er wieder mit reinkommen kann, ich sage ja; ab dann klappt es – und dann kehrt Ruhe ein, mit Felix.

Nach einem Start, der sich wegen der zunächst langwierigen Suche nach und Vorbereitung einer geeigneten Location sowie der Unruhe etwas holprig gestaltete, läuft es ab jetzt einfacher. Im die Aufnahmen begleitenden Gespräch erzählen uns Leo, Anastasia oben rechts) und Lili von ihrer Klasse, die aus 23 Jugendlichen besteht: „Wir sind alle sehr verschieden. Wir denken anders, wir handeln anders, wir tun andere Dinge. Wir reden anders, manche reden asozial, manche eher fachlich. Manche würden AfD wählen, andere nicht. Trotzdem sind wir eine Klasse, eine Gemeinschaft. Wir verstehen uns in der Klasse nicht gut, aber wir haben trotzdem einen guten Zusammenhalt“. In ihrer Klasse ist es ganz schön unruhig erzählen sie, v.a., wenn Herr Schröder nicht da ist. Zwei von ihren Klassenkameraden nerven sich so lange, bis sie regelmäßig an einander geraten und sich prügeln. Wir merken das gar nicht mehr, sagt Lili. Sie ist ebenso wie Leo und Anastasia in Deutschland geboren, ihre Familien haben wie die fast aller ihrer Klassenkameraden Herkunftsländer in ganz Europa und darüber hinaus. In ihrem Fall sind das Polen, Portugal und Russland.

## GESEHEN WERDEN



**Foto 27:** Leo



**Foto 28:** Anastasia

Leo will mal Forensiker werden, das ist sein Berufswunsch schon seit vielen Jahren; er interessiert sich sehr für Naturwissenschaften. Anastasia „kann sich gut vorstellen, später mal mit Zahlen was zu machen“; ihr Berufswunsch ist Bankkauffrau. Darauf bereitet sie sich mithilfe schulischer Angebote vor, zu denen u.a. Praktika gehören. Lilijana interessiert sich für Kultur und Medizin; sie weiß noch nicht genau, in welche Richtung ihre Reise gehen soll. Gerechtfertigt findet sie, dass man sich an der Schule anziehen kann, wie man will und dass alle hier „die gleichen Möglichkeiten haben: Lernen ist hier für alle möglich, es gibt dafür so viel verschiedene Angebote“. Ungerecht finden die drei, dass Handys komplett verboten sind während der Schulzeit. „Das hat gar nichts gebracht“, sagt Leo: „Jetzt gehen alle aufs Klo, rauchen dort und machen Handy“. Er würde Handys in den Pausen erlauben, dann wäre das nicht so ein Thema – davon ist er überzeugt.

In den höchsten Tönen sprechen die drei von ihrem Klassenlehrer, Herrn Schröder. Er ist die meiste Zeit beim heutigen Fotoshooting abwesend, weil er mit anderen Dingen beschäftigt ist. Für sie ist er derjenige, der ihnen bei allem hilft und sich um sie kümmert, erfahren wir. Er versteht sie, und hat sie im Blick, ihre Hausaufgaben ebenso wie ihre persönlichen Schicksalsschläge.



Foto 29: Lili



Foto 30: Matteusz und Felix (von links)

So kommt es, erzählen sie uns, dass ihre Klasse politisch ziemlich aktiv ist: „Das ist alles wegen Herrn Schröder“. Aktuell verantworten sie das Wahlprojekt zur Europawahl für die ganze Schule, nach dem Fotoshooting werden sie zurück in ihre Klasse gehen, in der sie heute mit den letzten Vorbereitungen beginnen. Im Projekt geht es darum, erstmal selbst die Grundlagen der Europawahl zu verstehen und dann anderen das Wahlprozedere, den Wahlomat, Grundsätze einiger politischer Parteien sowie weitere Grundlagen zu erklären. „Wir haben auch das mit der Klimaschule für unsere Schule gemacht“, erzählen sie. „Das war, na ja, ... im Grunde auch wegen Herrn Schröder“. Sie erzählen uns, dass sie schon in Bremen im Parlament waren: einige haben da gearbeitet, z.B. Leo, dessen Gruppe mit einem Abgeordneten Vor- und Nachteile von E-Rollern in Bremerhaven diskutiert hat. Andere Gruppen haben einen Film gedreht und Fotos gemacht.

Mit dieser Vorgeschichte sind wir jetzt sehr gespannt, Herrn Schröder ein bisschen näher kennen zu lernen. Zum Glück ergibt sich dafür die Gelegenheit gegen Ende des Vormittags, als er, wie versprochen, nochmal vorbei schaut und tatsächlich etwas Zeit mitgebracht hat. Wir erfahren, dass er Mathematik und Wirtschaft in Bremen studiert hat und „eigentlich nie Lehrer werden wollte“. Sein Vater und seine Schwester machen das nämlich auch. Irgendwie habe er dann doch ganz gut gefunden, „wie das in Bremerhaven läuft“ und ist in der

## GESEHEN WERDEN

Seestadt schließlich über den Seiteneinstieg verbeamtet worden. Die jetzige achte Klasse begleitet er als Klassenlehrer seit der sechsten Klasse und wird sie bis zum Abschluss in Klasse zehn weiterführen. Da er sich zunehmend in der Schulentwicklung engagiert, wird er dann nicht mehr genug Stunden haben für eine neue Klassenleitung – das bedauert er schon jetzt. Seiner Meinung nach wird Bildungsgerechtigkeit bisher nicht umgesetzt, da es nicht oder nur unzureichend gelingt, Bildungserfolg vom Elternhaus abzukoppeln. Versuche an der Schule wie Materialien und Essen zu stellen und Hausaufgaben durch den gebundenen Ganzttag („das heißt nicht, weniger zu arbeiten, sondern alle zu denselben Bedingungen“) zu ersetzen, wertet er als wichtige Schritte auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Die Jugendlichen sprechen weiter in den höchsten Tönen von ihm, es macht keinen Unterschied, ob er im Raum ist oder nicht. Herr Schröder sagt: Respekt kann nur erwarten, wer ihn vorlebt. Außerdem mag er das Wort nicht. Von Schülern kann man nicht erwarten, was man ihnen nicht vormacht, da ist sich Jakob Schröder sicher.



**Foto 31:** Familienbild (von links nach rechts: Anastasia, Leo, Jakob Schröder, Matteusz, Lili)

Wir räumen anschließend zusammen auf und verlassen die Schule mit der Gewissheit, dass man Spannungen so unaufgeregt wie professionell aushalten kann und klare Ansagen dafür ziemlich hilfreich, wenn nicht sogar unabdingbar sind.

#### 4.9 HALTUNG ZEIGEN: Neue Oberschule Lehe Bremerhaven



**Abb. 18:** Bildungsgerechtigkeit = Haltung zeigen, [AI] generiert mit midjourney |  
Bilderinstitut Gesine Born

### *Steckbrief der Schule in eigenen Worten*

Die Neue Oberschule Lehe (NOL)<sup>98</sup> wurde 2017 als offene Ganztagschule gegründet und umfasst heute die Jahrgangsstufen fünf bis zehn. Als Stadtteilschule gehört sie zu den über den Sozialindex bestimmten sog. Startchancen-Schulen in Bremerhaven, die im gleichnamigen Programm ab Herbst 2024 in dem Ziel unterstützt werden, die Zahl der Kinder, die die Mindeststandards bisher nicht erreichen, innerhalb von zehn Jahren zu halbieren.<sup>99</sup> Ein sehr großer Teil der Schülerschaft kommt aus kritischen sozialen Lagen, z. B. aus Familien mit Einkommen aus sozialen Transferleistungen, Migrations- und/oder Fluchterfahrung sowie Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Viele dieser Kinder erfahren von ihren Eltern in der Regel wenig bis keine Form der Förderung oder anderweitigen Unterstützung.

So wie die Schülerschaft ist auch die Lehrerschaft multikulturell geprägt. Fast alle Sprachen, die die Schüler sprechen, sind in der Lehrerschaft bzw. im an der Schule beschäftigten Personal abgebildet – was nicht nur den Unterricht, sondern auch die Elternarbeit vereinfacht. Ansatzpunkt für Elternarbeit an der NOL ist die Annahme, dass alle Eltern an dieser Schule nur das Beste für ihre Kinder wollen, auch wenn sich dies nicht immer mit den (pädagogischen) Vorstellungen der Mitarbeiterinnen deckt.

Die Schule öffnet morgens ab 07:00 Uhr, der Unterricht beginnt um 08:30 Uhr. Zunächst war diese Anfangszeit in der Corona-Pandemie festgesetzt worden. Da man an der Schule inzwischen davon ausgeht, dass sich die meisten Schülerinnen morgens selbst oder auch Geschwister und andere Familienangehörige versorgen müssen, wurde der spätere Unterrichtsbeginn auf einstimmigen Beschluss der Schulkonferenz nach der Pandemie beibehalten. Ab 07:15 Uhr gibt es für alle ein kostenloses, spendenfinanziertes Frühstücksangebot ohne Anmeldung, für das Mittagessen ist derzeit noch eine Anmeldung erforderlich. Es hat sich gezeigt, dass der spätere Unterrichtsbeginn und das Frühstücksangebot die Aufnahmefähigkeit und die Lernfähigkeit der Schülerschaft deutlich positiv beeinflussen.

Lernen findet in der NOL so individualisiert wie möglich statt, beispielsweise im klassenübergreifenden Unterricht in den Kernfächern und in der Wahl eines sog. Profils ab Klasse acht. Der Unterricht ist in der Regel projektorientiert angelegt und findet auch außerschulisch statt, z. B. in Forschungseinrichtungen in Bremerhaven, gesundheitlichen Einrichtungen sowie Handwerksbetrieben. Das dient der Horizonterweiterung v. a. von Kindern und Jugendlichen, die ihren Stadtteil zuvor noch nie verlassen haben.

---

<sup>98</sup> Das Interview fand am 25.09.2023 in Präsenz statt, das Fotoshooting am 04.06.2024 nachmittags.  
<sup>99</sup> Vgl. 2.3 Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen.

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

Während der Phase des Hochwachsens der Schule ab 2017 konnte der Bedarf an Lehrkräften nicht immer in ausreichender Anzahl abgedeckt werden. Es gab Phasen, in denen die Schule mit 250 Lehrerwochenstunden im Minus bei der Versorgung war. Aktuell ist der Bedarf zahlenmäßig fast gedeckt, jedoch ist ein signifikanter Teil des zugewiesenen Lehrpersonals nicht (vollständig) ausgebildet. Darüber hinaus fehlt es an pädagogischen und nicht-pädagogischen Unterstützungskräften angesichts der besonderen Herausforderungen, vor denen die NOL aktuell steht. Dazu gehören u. a. die Konzepterstellung für den Neubau mit Mensa und Bibliothek, Ausstattungs- und Umzugsplanung sowie Begleitung und Abstimmung des Bauprozesses. Ein Neubau ist in Planung und soll in ca. eineinhalb Jahren fertig gestellt sein; dort wird es räumlich und inhaltlich eine Zusammenarbeit mit Berufs- und gymnasialer Oberschule geben (Bildungscampus). Dann soll auch die Profilarbeit jahrgangsübergreifend (achte, neunte und zehnte Klasse) in sog. Lernlandschaften möglich sein. Die Vernetzung mit weiterführenden Schulen und sowie Partnern aus der Berufsausbildung wird hoffentlich dadurch erleichtert.

### *Die Interviewpartnerin*

Christine Fiebig (CF) ist seit dem zweiten Jahr der Gründung 2018 an der NOL tätig, nachdem sie zuvor 20 Jahre als überzeugte Gymnasiallehrerin gearbeitet hat, zuletzt in Schulleitungsfunktion. Auf die Stellenausschreibung der NOL bewarb sie sich für die zu besetzende Stellvertreterstelle mit den Aufgaben, das pädagogische Konzept und das Raumkonzept zu entwickeln. Ihr Traum, das System Schule so zu verändern, dass die Potentiale aller Kinder und Jugendlichen bestmöglich und individuell gefördert werden, ist „auf einem guten Weg, wenn auch noch nicht ganz in Erfüllung gegangen“<sup>100</sup>

### *Bildungsgerechtigkeit an der Neuen Oberschule Lehe*

Bildungsgerechtigkeit ist an der NOL mehr als ein Leitziel: Es bildet „die Grundlage für alles, was hier passiert“. Grundlegend bedeutet Bildungsgerechtigkeit an der NOL zunächst einmal, die Sicherung der Grundbedarfe der Kinder zu gewährleisten und sie damit in die Lage zu versetzen, ihre Potentiale bestmöglich zu entfalten. Dazu gehört, dass kein Schüler und keine Schülerin den Tag hungrig übersteht, sondern etwas Gesundes zu essen bekommt – morgens wie mittags, auf unbürokratischem Weg. Alle Kinder und Jugendlichen an der NOL sind außerdem mit einem funktionierenden iPad ausgestattet – ein „wichtiger Schritt auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit“. Das iPad wird vielfach eingesetzt, u. a. zur Überwindung sprachlicher

---

<sup>100</sup> Was Frau Fiebig ihren Traum nennt, nennt ihre Kollegin Nadine Porwoll „Sozialromantik“ (vgl. 4.7 DEMOKRATIE ENTWICKELN: Neue Grundschule Lehe Bremerhaven).

Hürden. Denn Sprache ist der Schlüssel, der das Tor öffnet und den Weg freimacht für alle weiteren Schritte auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Der Bedarf an sprachlicher Förderung im Deutschen an der NOL ist groß, da teilweise Kinder an die Schule kommen, ohne lesen und schreiben zu können. An diesem Beispiel wird besonders deutlich, „dass Schule offiziell die Erlaubnis bekommen muss, jedes Kind so zu beschulen, wie es die individuelle Situation erlaubt“. Teilweise müssen aktuell in den Zeugnissen Kompetenzen bewertet werden, die ggf. aufgrund fehlender sprachlicher Voraussetzungen noch gar nicht vorhanden sind. Bis es so weit ist, stellt es auch eine Form von Bildungsgerechtigkeit dar, sich in der eigenen Sprache artikulieren zu können. Schule muss solche Räume für Lernen bzw. Nachbereiten in der eigenen Sprache auch im Unterricht ermöglichen, damit die Schüler den Lernstoff bestmöglich verstehen können. Viele von ihnen benötigen an der NOL ihre Erstsprache übergangsweise als Übersetzungsmöglichkeit (z.B. mittels iPad), um an Sicherheit zu gewinnen. Vor diesem Hintergrund haben die Verantwortlichen an der NOL eine offene Haltung zu Mehrsprachigkeit an der Schule. Die Lehrerschaft und weitere Mitglieder des Personals an der NOL bilden den multikulturellen Hintergrund der Schülerschaft nach Möglichkeit ab. Schülerinnen werden ermuntert, sich Unterrichtsstoff in ihrer Sprache anzuschauen bzw. nachzuarbeiten, um ihn besser zu verstehen. Die Kommunikation klappt in solchen Fällen auch aufgrund des mehrsprachigen Personals oft gut.

Im Zentrum des auf die Sicherung der Grundbedarfe aufsetzenden pädagogischen Konzepts an der NOL steht die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen. Zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit müssen Unterrichts- und Schulentwicklung an deren existierende Lernstände angedockt werden, statt die Qualität der Schule (und damit vermeintlich ja immer auch ihrer Mitglieder) an (Kompetenz-)Standards zu messen, die für ganz andere Kontexte entwickelt wurden.<sup>101</sup> Die Grundvoraussetzungen der Kinder, z. B. in Bezug auf ihre Lesekompetenz, sind extrem unterschiedlich, wenn sie an der NOL ankommen; elterliche Unterstützung fehlt meistens. Daher wird an der NOL die Idee des individualisierten Lernens umgesetzt. Davon profitieren alle – nicht ausschließlich diejenigen mit Aufholbedarf z. B. beim Lesen und Schreiben. Auch Schüler, die bereits im Lernstoff weiter sind, werden auf diese Weise individuell gefördert und können in ihrem Tempo voranschreiten.

Für jedes Kind bzw. jeden Jugendlichen wird an der NOL im ersten Schritt mittels einer umfangreichen Diagnostik die Ausgangslage bestimmt und so die Grundlage für das weitere individualisierte Vorgehen gebildet. Die über diagnostische Verfahren gewonnene Fremdeinschätzung wird ergänzt im

---

101 Darauf weist auch Nadine Porwoll hin, die Schulleiterin an der NGL (vgl. 4.7 DEMOKRATIE ENTWICKELN: Neue Grundschule Lehe Bremerhaven).

Austausch mit den Schülern durch deren Selbsteinschätzung sowie durch Kenntnisse über ihre persönliche Situation. Eine solche Selbsteinschätzung immer wieder zu erfragen und individuelle Befindlichkeiten in Erfahrung zu bringen sind wichtige Schritte, um Schülerinnen ggf. nicht aus der Förderung zu verlieren mangels Unkenntnis über ihre persönliche Situation. Als Ergebnis dieses Vorgehens wird für jede Schülerin und jeden Schüler ein individueller Lern- und Förderplan erstellt. Je nach individueller Lernausgangslage schließen sich dann entsprechende nächste Schritte an; als Beispiele werden nachfolgend das Leseband, der klassenübergreifende Unterricht, der Profilunterricht und Unterricht für Kleinstgruppen erläutert.

Für alle Schüler verpflichtend ist das Leseband im Umfang von 20 Minuten pro Tag (auch im Fachunterricht), was im Kollegium zunächst auf ein geteiltes Echo stieß. Was und wie gelesen wird, hängt von der Ausgangslage des bzw. der einzelnen ab.

In den Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik findet klassenübergreifender Unterricht statt. Dabei beschreiten die Schülerinnen abhängig von ihrer Ausgangsposition unterschiedliche Wege und lernen selbstorganisiert in verschiedenen, auch fächerübergreifenden Lerngruppen. Die Lehrkräfte werden dabei pro Jahrgang jeweils von einer pädagogischen Betreuungskraft unterstützt sowie von nicht-pädagogischen Kräften; ausgebildete Lehrkräfte fungieren als Anleiter. Leistungsmessungen werden auch in anderen Formaten als der komplexen Klassenarbeit durchgeführt.

Ab Jahrgangsstufe acht bewerben sich die Kinder für eines von fünf Profilen: Gesundheit/Ernährung/Sport, Glück/Resilienz, Klima/Globalisierung, Kultur/Kreativität oder Zukunft/Nachhaltigkeit, für das wöchentlich vier Stunden veranschlagt sind. Der Profilunterricht findet auch außerschulisch statt in Zusammenarbeit mit Netzwerkpartnern (z. B. aus Schule, Wirtschaft oder Wissenschaft), so dass die Jugendlichen praktische Bezüge haben und Dinge ausprobieren können. Auch aus diesem Grund ist die NOL in ihre Umgebung gut vernetzt, z. B. mit in Lehe ansässigen Betrieben und Firmen sowie mit benachbarten Schulen. Die Einführung des Profilunterrichts ist u. a. der Erfahrung geschuldet, dass allgemeine Informations- bzw. Zukunftsmessen für die Schülerschaft an der NOL nicht nachhaltig genug wirken.<sup>102</sup> Aufgrund räumlicher Enge findet der Profilunterricht zurzeit noch nicht jahrgangsübergreifend statt, das ist aber für den Neubau geplant. Diese Profilarbeit strahlt auf die Fächer aus; so betrifft das Profil „Zukunft/Nachhaltigkeit“ beispielsweise auch die Fächer Biologie, Chemie, Physik, Wirtschaft/Arbeit/Technik (WAT) und Sport.

---

102 Aus diesem Grund hat sich auch die OSE für die systematische Stärkung von Praxisbezügen entschieden, vgl. 4.1 PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN: Schule am Ernst-Reuter-Platz Bremerhaven Lehe.

## HALTUNG ZEIGEN

An der Schule werden Schüler ohne oder mit sehr geringen Lese- bzw. Schreibkompetenzen in Kleinstgruppen unterrichtet und bekommen eigene Aufgaben. Dafür sind formal keine Kapazitäten vorhanden; die NOL kann das im Moment also nur rudimentär leisten und die dafür eingesetzten Kräfte müssen anderswo abgezogen werden. Die Schule bräuchte zusätzliches Personal, das sich ausführlich mit diesen Kindern beschäftigt, die sehr viel Anleitung benötigen – vergleichbar mit der Grundschule. So etwas könnte eine pädagogische Kraft mit der richtigen Haltung und Zugewandtheit leisten, wenn sie von einer ausgebildeten Lehrkraft gut angeleitet wird.

Einen entscheidenden Beitrag zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit leistet die Schulsozialarbeit im Allgemeinen und die Zusammenarbeit mit den Eltern im Besonderen. Denn nur, wenn alle an Schule Beteiligten gut zusammenarbeiten und der Hintergrund der einzelnen Kinder bekannt ist, kann adäquat gefördert und beschult werden. Es kamen an der NOL zunächst nur wenige Eltern in die Schule, aus Desinteresse oder auch aus Scham, u. a. wahrscheinlich wegen Sprachschwierigkeiten. Deshalb versucht die Schule, alternative Formate der Kooperation mit den Familien zu entwickeln, z. B. gibt es Hausbesuche von Klassenlehrkraft, Sozialpädagogen und Schulleitung. In Corona-Zeiten haben die Schulleiterin und eine Sozialpädagogin alle jene Kinder persönlich zuhause besucht, die die Schule abgebrochen hatten. Zu den weiteren Zusatzangeboten der Schulsozialarbeit gehören neben beratenden Tätigkeiten für Schülerinnen, Lehrkräfte und Eltern (u. a. zu Themen wie Einfühlungsvermögen, Empathie, Gerechtigkeit, Sensibilität, Einzelfallhilfe, Soforthilfe und Deeskalation) auch Netzwerk- und Präventionsarbeit (u. a. Mädchengruppe, sozialpädagogische Gruppenarbeit) sowie Hilfe bei Problemen und Konflikten unter Schülern, gezielte Unterstützung sozial benachteiligter Schülerinnen, Hausbesuche bei Bedarf, Teilnahme an schulischen Beratungen bzw. Konferenzen sowie Kooperationen mit dem Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentrum (ReBUZ), der Stadtverwaltung, der Polizei, diversen Erziehungsberatungsstellen und dem Jugendamt Bremerhaven.

An der NOL werden die geschilderten und mehr Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen gebündelt. Die Frage ist, wie es an der Schule wäre, wenn es die Maßnahmen nicht geben würde. Diese sind nur ein Anfang; „von Bildungsgerechtigkeit an der Schule zu sprechen, ist zu gewagt“. Die Schule kann vieles leisten, aber nicht alles; dafür braucht es mehr Unterstützung von außen. Systematisch evaluiert werden die Maßnahmen bisher nicht. Ein Indikator dafür, ob das Konzept an der NOL zu Bildungsgerechtigkeit beiträgt, ist die Anzahl der Schüler, die in einem laufenden Schuljahr „verloren“ gehen. Es gibt zu wenig Sonderpädagogen an der Schule und Förderschülern kann die Schule nicht immer gerecht werden; gleichzeitig ist es an der Schule selten zu schweren Vorfällen wie Ordnungswidrigkeiten gekommen – „ein positives

Signal“ (CF). Die Schule bekommt aber keine bzw. zu wenig Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten. Ein Großteil der zu integrierenden Kinder kommt aus diesem Feld und daher müsste hier zwangsläufig viel mehr Unterstützung erfolgen – das, so versichert die Schulleiterin, kann sie auch ohne systematische Evaluation mit Sicherheit sagen.

### *Fokus: Haltung zeigen*

Bildungsgerechtigkeit ist an der NOL ganz wesentlich eine Frage der Haltung: „Lehrkräfte, die nicht an die eigenen Schülerinnen und Schüler glauben, haben ihren Beruf verfehlt“. Bildungsgerechtigkeit erhöhen setzt voraus, an diese Kinder und ihre kognitiven Fähigkeiten zu glauben, die denen von Schülerinnen und Schülern am Gymnasium entsprechen – eine These, die u.a. durch regelmäßige Lernstandserhebungen (u.a. KESS, vgl. IQB 2024 sowie Magistrat Bremerhaven 2024) gestützt wird. An sie zu glauben, bedeutet auch, die Kinder und Jugendlichen an der NOL an der Beantwortung zu Fragen der Zukunft zu beteiligen.<sup>103</sup> Es darf nicht passieren, dass die Verantwortlichen eine Schülerschaft wie an der NOL, die oftmals einen kritischen sozio-ökonomischen Hintergrund hat, nicht in die wichtigsten Fragen der Zukunft einbezieht, denn diese Schüler sind ein signifikanter Teil der Gesellschaft. Es kann nicht sein, dass an diesen Fragen ausschließlich Gymnasiastinnen bzw. Gymnasiasten oder Studierende arbeiten, „das wäre ein Riesenfehler“ und zudem eine weitere Form von Ungerechtigkeit.

Die Schulleiterin an der NOL berichtet von den Jahren ihrer eigenen Lehrtätigkeit am Gymnasium, in denen sie die Erfahrung gemacht hat, „dass Kinder mit schwierigem sozio-ökonomischen Hintergrund, aber gleich guten kognitiven Fähigkeiten, an Regelschulen wie dem Gymnasium scheitern und das für ihre Schuld halten“. Da im herkömmlichen Schulsystem alle Schülerinnen in genau der gleichen Geschwindigkeit genau das gleiche lernen, haben diejenigen mit schlechteren Voraussetzungen (z.B. Ruhe und/oder Unterstützung zuhause) eine schlechtere Basis: „Das ist ungerecht“. Eine Haltung, die diesen Kindern ein individuelles Lerntempo zugesteht, ist Voraussetzung für die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit.

Die Frage, wer mit welcher Haltung an der NOL Verantwortung übernimmt, ist der entscheidende Faktor dafür, ob die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit gelingen kann. In der Politik ist man sich dessen bewusst, dass Schulen in herausfordernder Lage überdurchschnittlich viele Lehrer- und zusätzliche

---

103 Diese Haltung mutet an wie ein Echo des Fokus „Demokratie entwickeln“ an der NGL (vgl. 4.7 DEMOKRATIE ENTWICKELN: Neue Grundschule Lehe Bremerhaven). An der NOL wird dieser Fokus u.a. im Profilunterricht deutlich, wo die Kinder klassen- und zukünftig auch jahrgangsübergreifend zentrale Zukunftsthemen bearbeiten (s.o.).

## HALTUNG ZEIGEN

Assistenzstunden bekommen müssen. Für die NOL ist nicht nur diese Quantität wichtig, ausschlaggebend ist, dass das Personal breit aufgestellt ist und aus Pädagogen, Nicht-Pädagogen sowie Quereinsteigerinnen mit einer passenden Haltung besteht. Schüler an Schulen in herausfordernder Lage müssen einen guten Kontakt zu Lehrkräften und zum Unterstützungspersonal aufbauen können. Die Schülerinnen an der NOL sind teilweise auf sehr enge Bindungen zu Personen angewiesen, die an sie glauben.<sup>104</sup> Bei der Einstellung neuen Personals muss daher darauf geachtet werden, dass die in Frage kommenden Personen eine klare Haltung im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit im oben erläuterten Sinn haben und sich auf die Kinder und Jugendlichen an der NOL entsprechend einlassen können bzw. dazu bereit sind.

Denn bei Schülern mit einem kritischen sozio-ökonomischen Hintergrund, wie sie an der NOL regelmäßig anzutreffen sind, bedeutet es zunächst einmal viel Arbeit, eine gewisse Persönlichkeitsstärkung, Selbstbewusstsein, Resilienz und Selbstwirksamkeit zu erreichen. Diejenigen, die hier Verantwortung übernehmen, benötigen die entsprechende Haltung, um „dranzubleiben“, denn eine solche Basis muss geschaffen werden, um mit allen weiteren Schritten der schulischen Entwicklung darauf aufzubauen. Wenn dieses Fundament auf wackeligen Füßen steht, gehen zu viele Schülerinnen bzw. Schüler verloren. Der Großteil der Mitarbeitenden an der Schule weiß, dass Beziehungsarbeit in diesem Sinne Vorrang hat – Kollegen, die das nicht können oder wollen, arbeiten an der NOL nicht erfolgreich. Grundkompetenzen wie lesen, schreiben, rechnen sind wichtig für Bildungsgerechtigkeit, gestärkt werden müssen auch die Leidenschaften und Potentiale. Das kann gelingen, wenn Lehrkräfte eine Haltung mitbringen, die es ihnen ermöglicht an einer Stadtteilschule wie der NOL als Mentoren zu agieren und die Kinder so in positive Richtungen zu lenken. Und dafür wird neben den Lehrkräften auch nichtunterrichtendes pädagogisches Personal benötigt, „gute Leute mit guter Haltung – und zwar von der Lehrerschaft bis zum Hausmeister“. Jeder und jede in Verantwortung kann eine solche Haltung entwickeln und wird dabei an der NOL nach Kräften unterstützt; niemand will Personal verlieren und Kinder werden letztendlich immer die Leidtragenden sein, wenn Konzepte personell nicht aufrecht erhalten werden können. Aus diesem Grund ist die Auswahl neuen Personals eine der wichtigsten Aufgaben von Schulleitungen, denen dabei freie Hand gelassen werden sollte, da sie die Bedarfe an ihrer Schule selbst am besten kennen.

---

104 Dieses Motiv spielt ebenfalls eine große Rolle an den BSW (vgl.4.2 KONTINUITÄT WAHREN: Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales Bremen Walle) sowie an der HHS (vgl. 4.8 GESEHEN WERDEN: Heinrich-Heine-Schule Bremerhaven Leherheide).

### *Emblem: Der Mensa-Chip*

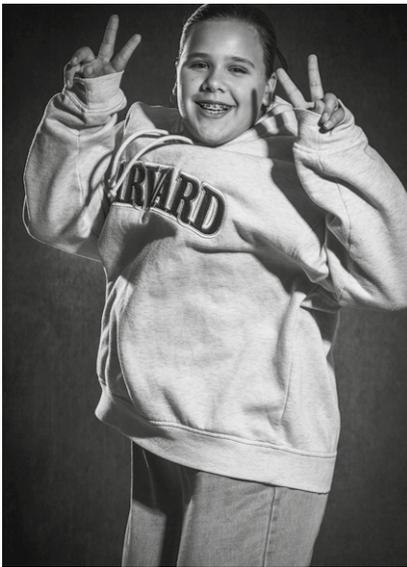
Der Mensa-Chip an der NOL ist ein Beispiel dafür, wie die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit durch bürokratische Hürden erschwert wird. Er steht damit sinnbildlich für die vielen, teils unnötigen Hindernisse, die es auf diesem Weg zu beseitigen gilt. An der NOL wird den Schülern Essen in Form eines täglichen kostenlosen Frühstücks angeboten. Die Schulleitung hat – außerhalb der regulären Arbeitszeit – für dieses rein spendenfinanzierte Angebot gesorgt, ohne das es keine Morgenmahlzeit in der Schule geben würde. Mittagessen wird ebenfalls angeboten; diese Mahlzeit wird aus öffentlichen Mitteln (teil-)finanziert; hierfür müssen sich die Kinder mittlerweile über einen Chip anmelden, für den die Eltern eine Mietgebühr in Höhe von fünf Euro im Vorwege überweisen müssen. Das funktioniert nicht: Die Zahlen beim Mittagessen sind rückläufig, seit der Chip eingeführt wurde im Vergleich zu Zeiten, als in bar für das Essen bezahlt wurde. Viele Eltern verstehen trotz Übersetzung in ihre Muttersprache das Chipsystem nicht. Hier wurde eine bürokratische Hürde eingezogen, die letztlich dazu führt, dass mehr Kinder und Jugendliche als zuvor kein warmes Mittagessen bekommen – ein Rückschritt auf dem Weg zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit, der trotz besseren Wissens bisher nicht revidiert werden konnte.

Der Mensa-Chip ist ein Beispiel für überflüssige Bürokratie. Solche Entscheidungen werden häufig von Menschen getroffen, die sich selbst an bestehende Strukturen gebunden sehen und vor diesem Hintergrund keine nachhaltigen Veränderungen herbeiführen können bzw. wollen. In der Politik schaut man an den entscheidenden Stellen nicht darauf, was konsequent bis zum Schluss umgesetzt werden müsste und wie das möglichst adressatenorientiert geschehen könnte. Die Realität der Kinder, um die es geht, muss umfänglich von Politikern und denjenigen, die Entscheidungen treffen, im Vorwege erfasst werden, bevor schulpolitische und bürokratische Schritte in die Wege geleitet werden. Für die Essensversorgung an der NOL und an vergleichbaren Schulen würde das bedeuten: Es muss Geld für kostenloses Frühstück und Mittagessen zur Verfügung gestellt werden, und zwar auf unbürokratischem Weg. Der umfängliche bürokratische Aufwand, der dabei wegfällt, würde auf das Ganze gesehen Kosten einsparen. Das Beispiel zeigt, dass und warum Schulstrukturen entbürokratisiert werden müssen: Menschen, die an Schule Verantwortung übernehmen, sind im Alltagsgeschäft enorm mit Bürokratie ausgelastet. Auf diese Weise bleibt zu wenig Zeit für ihre Hauptaufgaben, nämlich Unterricht sowie Arbeit an neuen pädagogischen Konzepten gestalten, beispielsweise zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit. Diese Kernaufgaben können häufig in der regulären Arbeitszeit unter den derzeitigen Bedingungen kaum bzw. nicht adäquat bewältigt werden.

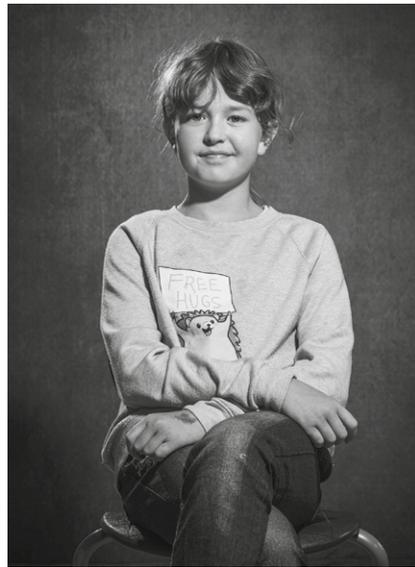
## HALTUNG ZEIGEN

**LOGBUCH Fotoshooting, Eintrag 9: Neue Oberschule Lehe Bremerhaven, 04.06.2024, 14.00-16.00h**

Als wir in der Mittagszeit den Containerbau betreten, der die NOL in den vergangenen sieben Jahren seit ihrer Gründung beherbergt, empfängt uns im Mensa- und Cafeteria trakt ein freundliches und geschäftiges Gewusel aus Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die essen und sich unterhalten. Nach wenigen Minuten, noch bevor wir mit der spontanen Hilfe einiger Freiwilliger die komplette Fotoausrüstung hereingetragen haben, zerstreuen die Menschengruppen sich wie von magischen Fäden gezogen v.a. nach draußen auf den Schulhof.



**Foto 32:** Hannah

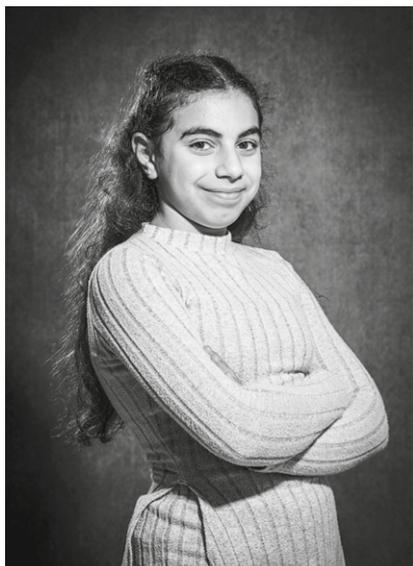


**Foto 33:** Sophie

Drinnen ist Ruhe eingekehrt und außer dem Essensgeruch gibt es von der eben noch live erlebten Raubtierfütterung kaum mehr Spuren. Wir werden Zeugen dieser bemerkenswerten Transformation, denn die Mensa ist der Treffpunkt, an dem wir mit Hannah, Ann-Sophie, Sophie und Layan aus dem sechsten Jahrgang sowie ihrer Jahrgangsheiterin, Frau Matuschewski, verabredet sind. Wir begrüßen uns, stellen uns gegenseitig vor und machen uns auf die Suche nach dem Platz mit dem besten Licht im großen Mensa-Saal. Der ist bald gefunden und wir beginnen gemeinsam mit dem Aufbau des Sets.

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

Das Gespräch wendet sich dem Thema (Bildungs-)Gerechtigkeit zu: Unge- recht ist, dass in Musik heute in der ersten Stunde Hannah mit dem Sprungseil gesprungen ist und dafür Ärger bekommen hat, anders als ein Junge, der dasselbe nach ihr gemacht hat – dem ist gar nichts passiert. Gerecht wäre: „Gleicher Mist = gleicher Ärger“. Verboten sind an der Schule Handy, Kau- gummi, Chips, Yummy-Nudeln („die krümeln so“) und Sonnenblumenkerne. Das gilt für alle, und das ist gerecht, denn sonst müsste der Hausmeister das aufsammeln, „und das wäre nicht gerecht, sondern gemein“.



**Foto 34:** Layan



**Foto 35:** Ann-Sophie

Gerecht ist, wenn man sich darauf verlassen kann: „gleiche Punktzahl = gleiche Note“. Die Kinder an der NOL können unterschiedliche Sachen gut, gerecht ist, dass sie das (zum Teil) in der Schule rausfinden. Bei den vier Fotomodellen hat das schon mal geklappt: Hannah kann besonders gut singen, das macht sie auch – z. B. im Chor des Stadttheaters, Layans Stärke ist Mathematik, Sophie hat eine Leidenschaft für Deutsch und Ann-Sophie für das Zeichnen.

Sie hat ein weiteres Steckenpferd, von dem sie uns begeistert erzählt: Ann-Sophie ist Sprecherin im Nachhaltigkeitsteam für die Jahrgangsstufe sechs. Im Team engagieren sich Schüler aus den Jahrgangsstufen sechs bis acht; sie vereint das Ziel, die Schule nachhaltiger zu gestalten, z. B. im Hinblick auf Mülltrennung. Ann-Sophie berichtet von der Einrichtung einer Pfandbox und

## HALTUNG ZEIGEN

dass das daraus erwirtschaftete Geld für einen guten Zweck gespendet wird, den das Team selbst bestimmt. Sie erzählt mit leuchtenden Augen von ihrer gemeinsamen Teilnahme am Bundeswettbewerb „Demokratisch handeln“ (Demokratisch handeln 2024). Es sprudelt nur so aus ihr heraus: „Dazu könnte ich ewig weiter quatschen“.

Während die Mädchen mit den Fotos beschäftigt sind, kommt auch ihre Jahrgangsheiterin zwischendrin mal zu Wort. Sarah Matuszewski hat Lehramt für Gymnasium / Gesamtschule mit den Fächern Englisch und Geographie in NRW studiert. Nach Stationen an anderen Schulen in Bremen und Bremerhaven ist sie seit 2019 an der NOL. An dieser Schule kann sie machen, worauf sie Lust und woran sie Spaß hat, z. B. an der Gestaltung von offenem Lernen. Die Möglichkeit zur Partizipation hat an der NOL jeder und jede: sie selbst z. B. über die Mitwirkung an der Erstellung des Stundenplans, die Kinder, indem sie selbst entscheiden, was sie lernen und wie. Damit übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess und die Ergebnisse. Frau Matuszewski sagt: „Schule ist nicht immer gerecht, auch wenn wir das versuchen; die Kinder, die zuhause wenig bekommen, müssten in der Schule mehr von allem bekommen; das gelingt uns nicht immer, auch wenn wir unser Möglichstes versuchen“.

Neben dem Fototermin und dem ganz normalen Schulalltag als Jahrgangsheiterin übernimmt Frau Matuszewski am heutigen Tag die Betreuung einer jungen Frau, die vielleicht Lehrerin werden will, an deren Schnuppertag. Von Stress, Druck oder Unruhe merken wir an ihr keine Spur – sie wirkt auf uns wie die Ruhe selbst, dabei strahlt sie oft, v. a. dann, wenn sie ihre Schülerinnen ansieht oder sich das Gespräch um sie dreht. In ihrer Haltung ist sie klar und gibt diese auch an die junge potentielle Kollegin weiter: „Ich habe ihr gesagt, du musst den Kindern zuhören und mit ihnen reden wollen; wenn du das nicht willst, ist der Job nichts für dich, mach das nicht wegen dem festen Gehalt oder den Ferien ... Wenn du es wegen den Kindern machst, wird es gut und ist ein toller Job!“. Die junge Frau kommt von einem Gymnasium, berichtet Frau Matuszewski, und hat sich gewundert, dass es an der NOL so viele offene Räume gibt. Bei ihr an der Schule sind die Klassenzimmertüren nämlich immer zu.



**Foto 36:** Sarah Matuszewski, Lehrerin

Wir greifen das Thema Bildungsgerechtigkeit mit den vier Mädchen noch einmal auf und wollen von ihnen wissen: Wer sorgt dafür an der Schule, und wie geschieht das? Die vier haben eine Idee: Frau Bal muss auch aufs Foto! Kurz darauf kommen sie mit ihr im Schlepptau an, für ihre Mitwirkung haben sie die Sozialarbeiterin und ihr Team schon auf dem Weg gewonnen. Frau Bal ist in Bremerhaven Lehe aufgewachsen; sie besuchte die Schule am Ernst-Reuter-Platz<sup>105</sup>, wo sie anschließend auch ihre Ausbildung machte. Ihr Vater hat 45 Jahre im Stahlwerk in Bremen gearbeitet, ihre Mutter war eine der ersten türkischen Erzieherinnen in Bremerhaven. Sie selbst hat in Lehe zunächst als Streetworkerin gearbeitet und ist überzeugt: Viele kluge Kinder und viele Ressourcen, die in dem finanziell benachteiligten Stadtteil stecken, werden häufig unterschätzt. Sie beobachtet allerdings, dass viele dieser Kinder inzwischen zum Glück die Angebote nutzen, die die verbesserten Infrastrukturen im Stadtteil ihnen bieten; insofern hat sich ihrer Einschätzung nach bereits

---

<sup>105</sup> Vgl. 4.1 PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN: Schule am Ernst-Reuter-Platz Bremerhaven Lehe.

## HALTUNG ZEIGEN

einiges zum Positiven verändert mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit. Ablesbar ist das für sie u.a. daran, dass für Kinder der dritten Einwanderergeneration ein akademischer Abschluss keine Ausnahme darstellt, das gilt „gerade auch für die Frauen“. An der NOL würde mehr Personal in ihrem Bereich dringend gebraucht, sagt sie, für 500 Schüler stehen zwei feste Sozialarbeiterinnen, eine Kollegin im Anerkennungsyear sowie eine Werkstudentin zur Verfügung. Auf dem Gruppenfoto wirkt die geballte Teamkraft der Sozialarbeit an der NOL bestehend aus Frau Bal, Frau Blanken, Frau Yildirim und Frau Telaku allerdings eindrucksvoll und so zeigt die NOL zum Abschluss unseres Fototermins noch einmal Haltung!



**Foto 37:** Das Team der Sozialarbeiterinnen an der Neuen Oberschule Lehe (hinten, von links: Agnesa Telaku, Osa Merle Blanken, Asya Bal; vorne: Nuran Yildirim)

#### 4.10 MENSCHLICHKEIT LEBEN: Berufsbildende Schulen Sophie Scholl Bremerhaven



**Abb. 19:** Bildungsgerechtigkeit = Menschlichkeit leben, [AI] generiert mit midjourney |  
Bilderinstitut Gesine Born

### *Steckbrief der Schule in eigenen Worten*

Bei der Geschwister-Scholl-Schule handelt es sich um ein Schulzentrum zwischen der Gymnasialen Oberstufe und den Berufsbildenden Schulen Sophie Scholl (BSS, im täglichen Schulleben „Sophie“ genannt);<sup>106</sup> letztere beschulen über 700 Jugendliche und junge Erwachsene für die Dauer von einem bis drei Jahr(en). Die Sophie bietet Aus-, Fort- und Weiterbildung für drei Zielgruppen an: Jugendliche bzw. junge Erwachsene (a) ohne Schulabschluss, (b) mit Abschluss, die einen nächsthöheren Abschluss anstreben sowie (c) in Ausbildung. Es können 15 verschiedene Ausbildungsgänge besucht bzw. Abschlüsse erworben werden, dazu gehören u. a. die Fachoberschule Gesundheit und Soziales, das Berufliche Gymnasium (Fachrichtung Pädagogik und Psychologie) sowie diverse einjährige Bildungsgänge. Die Schüler kommen aus ganz verschiedenen Lebenssituationen und haben unterschiedliche Bildungsziele. Jährlich schließen hier rund 400 Auszubildende ihre Ausbildung ab. An der Sophie wird großer Wert gelegt auf soziales Engagement, Zivilcourage und ein respektvolles und tolerantes Miteinander.

Das Kollegium der Sophie besteht aus fast 100 Lehrkräften, nicht-unterrichtendem Personal (v. a. im Haus Anne Frank, s. u.), Unterstützungskräften und einer Sozialarbeiterin. Ein übergreifender Schwerpunkt der Fortbildungen für Lehrkräfte ist das Thema „Selbstkonzept“ und dessen Bedeutung für das Lernen. Einige von ihnen haben Fortbildungen im Bereich Coaching gemacht, um in diesem Bereich individuell Schülerinnen und Schüler bestmöglich unterstützen und begleiten zu können. Vielfalt wird an der Sophie als Chance begriffen. Die Schule wendet sich gegen jede Form von Extremismus und Ausgrenzung. Es gibt eine enge Zusammenarbeit mit zahlreichen Kooperationspartnern, um die Schüler auf ein selbstbestimmtes Leben in sozialer Verantwortung vorzubereiten.

Illustrieren lassen sich diese Schwerpunkte gut am Beispiel des Hauses Anne Frank, das die BSS in Form einer Dependance vor sechs Jahren „dazu bekommen“ haben. Die Außenstelle befindet sich in Weddewarden, dem nördlichsten Stadtteil Bremerhavens. In ländlicher Umgebung in Hafennähe werden hier ca. 100 Jugendliche und junge Erwachsene auf eine berufliche Tätigkeit vorbereitet. Das Haus Anne Frank bietet praxisnahen und handlungsorientierten Unterricht in vier verschiedenen Bildungsgängen: Im Bildungsgang Werkstufe sowie in den zweijährigen Bildungsgängen der Fachschule Heilerziehungspflege, der Berufsfachschule Pflegeassistenz sowie der Berufsfachschule Kinderpflege.

---

<sup>106</sup> Die Termine an der Sophie fanden statt am 10.01.2024 (Interview im Haupthaus am Walter-Kolb-Weg) sowie am 05.06.2024 (Fotoshooting in der Dependance Anne Frank).

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

In den Bildungsgang Werkstufe werden schulpflichtige Jugendliche aufgenommen, die mindestens zehn Jahre eine allgemeinbildende Schule besucht haben und einen anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Wahrnehmung und Entwicklung haben. Die Klassengröße beträgt sechs bis sieben; der Unterricht ist stark handlungsorientiert ausgerichtet; inklusive Projekte mit den anderen Klassen des Standortes sowie besondere Sport- und Praxisangebote sind wesentliche Bestandteile dieses Bildungsganges. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen erhalten Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Planungs- und Entscheidungsfähigkeit sowie bei der Umsetzung der nächsten Schritte auf ihrem Weg. Das können z. B. Ausbildung, Berufstätigkeit, Leben in der Gemeinschaft, Wohnen und Rechte sowie Pflichten der Volljährigkeit sein.

In der Fachschule für Heilerziehungspflege werden die Auszubildenden im Rahmen einer zweijährigen Ausbildung als Fachkräfte in vielfältigen Handlungsfeldern qualifiziert zur professionellen Förderung von Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Assistenzbedarf. Der handlungsorientierte Unterricht findet in enger Kooperation mit der Werkstufe sowie externen Praxiseinrichtungen statt. Die Fachschülerinnen können sich über ein elternunabhängiges „Ausbildungsgehalt“ im Rahmen des Aufstiegs-BAföG finanzieren. Nach der staatlichen Prüfung und einem Anerkennungsjahr sind Absolventen in Krippen, Kindertagesstätten, inklusiven Schulen, Förderzentren, Wohneinrichtungen, ambulanten Diensten sowie in psychiatrischen und gerontologischen Handlungsfeldern tätig.

Die zweijährige Berufsfachschule Pflegeassistenz bereitet auf einen Berufsabschluss und den Mittleren Schulabschluss (MSA) vor. Im zweiten Ausbildungsjahr spezialisieren sich die Teilnehmenden auf Heilerziehungspflege oder Altenpflege. Die handlungsorientierten Lernfelder münden in Aufgabenstellungen für insgesamt 23 Wochen Praktikum in Praxiseinrichtungen. Nach der staatlichen Prüfung können Absolventinnen in ambulanten und stationären Einsatzfeldern Menschen bei der Körperpflege sowie der häuslichen und sozialen Betreuung unterstützen. Mit guten Leistungen ist eine Weiterbildung zur Heilerziehungspflegerin möglich.

Die Berufsfachschule für Kinderpflege führt zu einem Abschluss mit der Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte:r Kinderpfleger:in“. Sie dauert zwei Jahre in Vollzeitform und mit einem anschließenden einjährigem Praktikum mit dem Ziel der staatlichen Anerkennung. Die Schüler machen in den ersten beiden Jahren maximal 15 Wochen im U3- und U6- Bereich (Krippe und KiTa), wobei am Haus Anne Frank im ersten Jahr, über einen Praxistag in der Woche, eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis angestrebt wird. Mit erfolgreicher staatlicher Anerkennung können die Absolventinnen sich für die Fachschulausbildungen bewerben.

### *Die Interviewpartnerinnen*

Claudia Lilie (CL) ist seit ca. zehn Jahren an der Sophie tätig. Sie ist ausgebildete Diplom-Ökotrophologin und hat als Quereinsteigerin ihr Referendariat sowie das zweite Staatsexamen für die Fächer Hauswirtschaft, Ernährung und Biologie absolviert. An der Sophie ist sie Bereichsleiterin für einen Teilbereich in der Hauswirtschaft (Berufsorientierungskurse, Ausbildung zum Fachpraktiker Hauswirtschaft und Hauswirtschaft sowie für die Berufsorientierungsklassen mit Sprachförderung) und unterrichtet Biologie am beruflichen Gymnasium; dort steht sie außerdem der Fachkonferenz Naturwissenschaften vor. Ihr Fächerspektrum ist umfassend; sie unterrichtet im Gymnasialzweig ebenso wie in den Berufsorientierungskursen (BOK), die Jugendliche und junge Erwachsene ohne Schulabschluss besuchen. Viele von ihnen haben die Schule abgebrochen und/oder stammen aus einem schwierigem sozialem Umfeld.

Ulrike May-Bouhaddi (UMB) ist seit 2015 als Sozialarbeiterin an der Sophie tätig. Davor hat sie lange als Berufliche Beraterin für zugewanderte Menschen und in der aufsuchenden Flüchtlingssozialarbeit sowie in der Betreuung unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter gearbeitet. An der Sophie ist sie zuständig für alle Auszubildenden und die Schülerschaft, unabhängig von den jeweiligen Anliegen und Problemlagen, zu denen alle Fragen der Jugendlichen gehören (s. u.) außer Probleme mit Lehrkräften und schulischen Bewertungen; dafür sind die Vertrauenslehrkräfte zuständig. Bei ihrer Arbeit spielt das Thema Armut eine wichtige Rolle; ihrer Einschätzung sind deutlich mehr Familien in Bremerhaven als in Bremen davon betroffen.

Karin Hogrefe (KH) ist Mitglied der Schulleitung. Sie hat Lehramt für berufsbildende Schulen mit den Schwerpunkten Gesundheitswissenschaften und Biologie studiert. Seit 25 Jahren ist sie an der Sophie tätig, in den vergangenen Jahren hauptsächlich am Standort Haus Anne Frank, den sie leitet. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehört der Bereich „Schülerinnen und Schüler stärken“. Hier organisiert sie Kompetenztestungen, arbeitet eng mit der Beauftragten für Sprachförderung zusammen und betreut verschiedene Projekte (s. u.).



**Foto 38:** Karin Hogrefe

### *Bildungsgerechtigkeit an den Berufsbildenden Schulen Sophie Scholl Bremerhaven*

Als eigenständiger Begriff ist Bildungsgerechtigkeit nicht im Leitbild der Schule verankert. Die dort enthaltenen Leitziele „Wir leben Schule“ und „Wir verstehen Verschiedenheit als Chance“ sind im Verständnis der Verantwortlichen an der Sophie allerdings entscheidende Schritte auf dem Weg zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit. An der Erstellung dieses Leitbildes war u.a. die Schülerschaft beteiligt; es wird von der großen Mehrheit des Kollegiums getragen, durch Fortbildungen im Bereich „Selbstkonzeptentwicklung“ (s. u.) fundiert und von den Mitgliedern der Schulgemeinschaft täglich gelebt, „auch mit allen Schwierigkeiten“. Für die Verantwortlichen bedeutet das u.a., die Jugendlichen, die hier ankommen, in ihrer Verschiedenheit zunächst differenziert wahrzunehmen und sie mit ihren spezifischen Lern- und Lebensbiografien anzunehmen. Die Schüler werden an der Sophie dann in äußerst heterogenen Lerngruppen bestmöglich gefördert und gefordert, mit dem übergeordneten Ziel, dass möglichst jeder und jede die Schule mit einem Plan für den nächsten Schritte auf seinem „Weg ins Leben“ verlässt, idealerweise mit einem Abschluss. Bildungsgerechtigkeit herstellen bedeutet für die

Verantwortlichen, die Schülerinnen, die lernfähig sind und höhere Abschlüsse erreichen wollen, von Seiten der Schule bestmöglich zu unterstützen. Das ist aber strukturell derzeit nicht in jedem Fall möglich, es wird u.a. verhindert dadurch, dass zu wenig Zeit zur Verfügung steht, um bis zu den Prüfungen den Lernrückstand aus der Sekundarstufe I aufzuholen. Hinderlich wirkt sich außerdem fehlende sonderpädagogische Unterstützung bei spezifischen Förderbedarfen aus.

Die BSS werden regelmäßig nach dem Prozentsatz der erfolgreichen Abschlüsse gefragt. Für die Verantwortlichen ist aber nicht diese Zahl der entscheidende Indikator für Erfolg, sondern wenn für jeden Jugendlichen ein (Berufs-)Umfeld geschaffen werden kann, was zu ihm oder ihr passt: „Das ist für uns erfolgreich und bildungsgerecht“. Um diesem selbst gesteckten Erfolgsziel zu nahe wie möglich zu kommen, führt die Schule seit ca. vier Jahren selbst Kompetenztestungen auf unterschiedlichen Niveaustufen durch, in denen u.a. Fragen nach dem Selbstkonzept der Schüler eine wichtige Rolle spielen. In Teams werden die Ergebnisse der Testungen ausgewertet und individuelle Lernrückmeldegespräche mit der Schülerschaft geführt, deren konstruktiv-kritische Grundausrichtung darauf abzielt, Schülerinnen zu stärken, indem sie zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes beitragen. Es ist Standard in fast allen Klassen der Schule, nach den Herbstferien diese Gespräche zu führen und daraus individuelle Wege zu erarbeiten, auch wenn es vermeintlich keine „typischen“ schulischen und beruflichen Werdegänge sind. Oft erreichen die Jugendlichen über Umwege ein erstaunliches, von außen zunächst nicht für möglich gehaltenes Bildungs- und Berufsniveau.

Egal ob auf Umwegen oder auf direktem Weg: Die Sophie bietet den Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von Entwicklungsmöglichkeiten an; einerseits geschieht dies mittels innerschulischer Ressourcen, „vor allem Zeit“<sup>107</sup>. Die Verantwortlichen an der Sophie versuchen sich so viel Zeit wie möglich für die einzelnen Jugendlichen zu nehmen um mit ihnen unter Zuhilfenahme eines breiten Spektrums an verschiedenen Maßnahmen für jeden und jede individuell den bestmöglichen Weg zu finden. „Auch wenn es manchmal anstrengend ist“, stellt das nach Meinung der Verantwortlichen einen entscheidenden Schritt zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit dar, der sich lohnt; darin werden sie bestärkt durch positive Rückmeldungen aktueller und ehemaliger Schülerinnen und Schüler aller Bildungsstufen. Auf diese Weise „wird Schule menschlich, das heißt nicht auf den Bildungsplan und den Abschluss reduziert“ (KH). Zeit und Gelegenheiten werden auch im Unterricht dafür benötigt, dass die Jugendlichen, die aus unterschiedlichen Kulturen kommen,

---

107 An der BSW wird dieser Aspekt unter dem Stichwort „Kontinuität“ adressiert (4.2 KONTINUITÄT WAHREN: Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales Bremen Walle).

voneinander lernen und dass auch ihre Lehrkräfte von ihnen lernen können. Wenn diese Lernprozesse in beide Richtungen stattfinden, liefert das einen wichtigen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Ebenso wie die Zeit, die eine Lehrkraft im Unterricht dafür aufbringt, etwas so lange und so gut zu erklären, „bis ein Jugendlicher sagt, dass er den Stoff jetzt endlich verstanden hat. Mit solchen Erfolgserlebnissen platzt dann oft der Knoten und es sind noch viel mehr Dinge möglich“ (CL).

Um die Möglichkeitsräume für die Jugendlichen zu erweitern, spielen an der Sophie zudem außerschulische Angebote eine wichtige Rolle, von denen nachfolgend eine Auswahl vorgestellt wird. Sie werden oft in Kooperation mit externen Partnern realisiert, „denn Bildung geschieht ja nicht nur in der Schule, sondern auch über die Schule hinaus“ (KH). Ein Beispiel dafür bietet das EU-geförderte Projekt „Deutsch im Beruf“, das in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Zentrum e.V. in der Hafestraße realisiert wird und für das die Sophie Modellschule ist. Das Angebot richtet sich an Auszubildende mit Migrationshintergrund verschiedener Berufsfachschulen und besteht in vier Wochenstunden zusätzlichem Deutschunterricht an der Schule plus weiteren Stunden im Pädagogischen Zentrum. Die Teilnehmenden werden sehr engmaschig betreut; es wird z.B. Kinderbetreuung angeboten für diejenigen, die Familie haben. Die Idee hinter diesem Konzept für Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Ausbildung ist, dass diese, trotz erschwelter Bedingungen durch mangelnde Deutschkenntnisse, ihren Abschluss schaffen. Ein weiteres Beispiel ist der Senioren-Expertenservice im Programm VerA;<sup>108</sup> bei diesem Angebot handelt es sich um eine ehrenamtliche, freiwillige und kostenlose Ausbildungsbegleitung der Auszubildenden durch Senioren, die ihr Leben lang in einem Beruf gearbeitet haben, der als Ausbildung auch an der Schule angeboten wird. Sie unterstützen die Auszubildenden dabei, die Ausbildung erfolgreich zu absolvieren. Die jeweils individuelle Förderung wird durch die Schulsozialarbeiterin vermittelt und funktioniert in der Regel sehr gut. Ein weiterer externer Kooperationspartner ist das Stadttheater Bremerhaven, über das den Jugendlichen Erfahrungen mit dem und im Theater angeboten werden, die von Zuhause aus oft nicht möglich sind; aus mangelndem Interesse oder weil die finanziellen Möglichkeiten dafür nicht ausreichen. Hierzu gehören Theaterbesuche ebenso wie mehrtägige Theaterprojektfahrten, die es bereits in etlichen Klassen gab, oft unterstützt von Arbeit und Leben Bremerhaven, einer gemeinnützigen Einrichtung für Erwachsenenbildung (vgl. Arbeit und Leben Bremerhaven 2024).

---

108 VerA ist eine Initiative des BMBF in Kooperation mit dem SES (Senior Experten Service), die sich an Jugendliche wendet, „die in der Ausbildung auf Schwierigkeiten stoßen und mit dem Gedanken spielen, ihre Lehre abzubrechen. Ihnen werden berufs- und lebenserfahrene Senior Expertinnen und Experten zur Seite gestellt“ (BMBF 2024).

Ob und ggf. wie diese Maßnahmen zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit wirken, wird systematisch nicht erfasst. Zwar werden beispielsweise im EU-Programm „Deutsch im Beruf“ Validierungen durchgeführt, in deren Rahmen die Zahl der erfolgreichen Abschlüsse regelhaft registriert wird. Das stellt für die Verantwortlichen an der Sophie aber nur einen Indikator für Wirksamkeit dar. Um komplementär zu diesen Zahlen die Maßnahme zu beurteilen, gab es schulseitig eine Umfrage unter den Teilnehmenden, wie oft sie das Angebot nutzen und wie sie die Fortschritte für sich einschätzen. So konnte mehr darüber herausgefunden werden, ob die am Programm beteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an einen Abbruch von Schule oder Ausbildung denken, ob sie mit dem programmseitigen Angebot und der Unterstützung durch die Schule dann doch weiter machen oder einen anderen (Bildungs-)Weg beschreiten. Die Lebenswege der Teilnehmenden nicht nur in diesem Programm sind sehr unterschiedlich, die Verantwortlichen bedauern, dass schulseitig nicht die Möglichkeit einer „Verbleibs-Abfrage“ besteht. In Einzelfällen sind ihnen Erfolgsgeschichten bekannt von Schülern, die später ein Studium beginnen oder von der Berufsorientierungsklasse über die Abendschule zurück an die Sophie kommen, um hier beispielsweise die Fachschule zu besuchen. Auszubildende kommen in Einzelfällen auch zurück an die Schule, in solchen Fällen wird sichtbar, dass und wie die Maßnahmen greifen. Für die Schulsozialarbeit bedeutet Erfolg im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit, dass die Beratung nicht aufhört, wenn die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen die Sophie verlassen. Vielmehr können sie sich auch weiterhin an die Beratungsstelle wenden – und machen das in nicht wenigen Fällen, auch dann, wenn sie in eine Berufsausbildung an anderer Stelle starten. Ein erfolgreicher Abschluss der an der Sophie verbrachten Zeit sowie sowie Rückmeldungen Ehemaliger sind „ein Zeichen für wirksam gewordene Bildungsgerechtigkeit“ (UMB). Sie gibt zu bedenken, dass die Schule oft natürlich „nur“ Rückmeldungen von „besonderen Persönlichkeiten“ bekommt. Aus ihrer Sicht wäre es sehr interessant zu erfahren, wie viele Abgänger tatsächlich ihre Träume und Wünsche realisieren können.

### *Fokus: Menschlichkeit leben*

Schon durch die Interviewbegegnung mit den Verantwortlichen an der Sophie wurde deutlich, dass Menschlichkeit leben an der Sophie für sie ebenso bedeutsam ist wie die Einhaltung von Bildungsplänen und das Erreichen von Abschlüssen. Wie das auf der Abnehmerseite wirkt, spiegeln eindrucksvoll die Begegnungen im Haus Anne Frank (vgl. LOGBUCH Fotoshooting, Eintrag 10: Berufsbildende Schulen Sophie Scholl Bremerhaven, Dependance im Haus Anne Frank, 05.06.2024, 09.00-13.00h). Vatan, 26, und Vanessa, 33, die

beide dort die Fachschule für Heilerziehungspflege besuchen, erzählen uns, wie wichtig es ihnen ist, Menschen zu helfen. Vatan ahnt, wie positiv ihn die Schulzeit an der Sophie in dieser Hinsicht schon jetzt geprägt hat: „Vor allem habe ich hier Menschlichkeit gelernt. Ich kann die Bedürfnisse anderer Menschen inzwischen viel besser wahrnehmen und darauf eingehen“. In der Schule hat er gemerkt, wie wichtig Kommunikation ist, und was ihm dabei hilft, mit den unterschiedlichsten Personengruppen von klein bis groß adressatenorientiert zu sprechen. Insbesondere die Integration der Werkstufenschülerinnen in den gemeinsam verbrachten, oft praktisch orientierten Unterrichtsphasen und in den Pausen trägt viel dazu bei, dass ihm das zunehmend besser gelingt. Die Ausbildungszeit hat Vatan geholfen, seine Leidenschaft für den Beruf des Heilerziehungspflegers zu entwickeln. Die Schule hat ihm hier zum ersten Mal so viel Spaß gemacht, dass er jetzt sogar mit der Schulleitung im Gespräch ist, um ab nächsten Sommer als ausgebildeter Heilerziehungspfleger in den Werkstufenklassen zu unterstützen. Eine Zusammenarbeit mit der Schule würde ihn sehr freuen, da er sich hier sehr wohl fühlt.

Vanessa, die in ihrem ersten Beruf Schädlingsbekämpferin ist, erzählt uns, dass sie sich sehr bewusst für diese Ausbildung und den Umgang mit Menschen im Beruf entschieden hat. Diese Entscheidung hat sie bisher nicht bereut: Der Unterricht an der Sophie wird laut Vanessa von den Lehrkräften sehr interessant gestaltet. Die Schule stelle außerdem hohe Anforderungen an das Lernmaterial und die fachlichen Inhalte. Sie schätzt es sehr, dass die Lehrkräfte Wert darauf legen, verschiedene Themen und Aufgaben anhand unterschiedlicher Methoden zu vermitteln. So kommt sie in den Genuss eines breiten Methodenspektrums, das vom Erstellen einer Mindmap über Stop-Motion-Videos bis hin zu Theaterstücken reicht. Auch die praktischen Sequenzen, genauer gesagt das Nachstellen der Praxis, helfen dabei, theoretische Inhalte zu verstehen und anwenden zu können. Besonders gut gelingt dies u.a. in der praktischen Zusammenarbeit mit den Werkstufenklassen im Haus Anne Frank. Hier werden z. B. für die Foto-AG Teams gebildet, die aus einem Heilerziehungspflegeschüler und zwei Werkstufenschülerinnen bestehen. Die Lehrkräfte haben laut Vanessa alle ihren eigenen Stil, dabei geben sie sich allerdings „durch die Bank“ viel Mühe. Das ist ihr im Gegensatz zum herkömmlichen Frontalunterricht sehr positiv aufgefallen.



**Foto 39:** Vatan



**Foto 40:** Vanessa

Im Gespräch betonten beide, wie viel Einfluss die Ausbildungszeit an der Dependence Anne Frank auf ihre persönliche Entwicklung genommen hat und dass die Lehrkräfte dort gerade auch im Hinblick auf das menschliche Miteinander ein großes Vorbild sind: Sie haben die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler stets im Blick und setzen sich sehr für sie ein. Besonders die Vertrauenslehrerinnen sind wichtige Bezugspersonen, betont Vatan, da sie sich seit Beginn seiner Ausbildung sehr um ihn gekümmert haben. Vanessa sagt: „Ich habe in dieser Schule gelernt, was ich will“. Die Vielseitigkeit der Ausbildung vom medizinischen über den pflegerischen bis hin zum pädagogischen Bereich fasziniert sie. Die Sophie hat dazu beigetragen, dass „die richtige Grundhaltung“ für die Arbeit als Heilerziehungspflegerin „auch wirklich gelebt“ wird. Für sie bedeutet das, dass sie sich in ihrem professionellen Tun ihre Sensibilität bewahren und einfühlsam mit ihrem Umfeld umgehen kann. Die Verantwortlichen im Haus Anne Frank sind ihr dafür ein gutes Beispiel, betont Vanessa, denn es gelingt ihnen, eine familiäre und gleichzeitig professionelle Atmosphäre zu schaffen.

### ***Emblem: Die Brücke***

Viele der Jugendlichen, die an die Sophie kommen, wissen zunächst nicht, wie der nächste Schritt aussehen soll, wenn sie die Schule nach einem, zwei oder

drei Jahr(en) wieder verlassen. Für sie gibt es an der Sophie mehrere Angebote, die eine Brücke zwischen ihrem Leben in der Schule und außerhalb der Schule darstellen. Solche Angebote während der Schulzeit sind entscheidend, damit die jungen Erwachsenen nach der Schule nicht verloren gehen, sondern nahtlos den nächsten Schritt anschließen können.

Eine solche Brücke bildet an der Sophie die Schulsozialarbeit, die Jugendliche und junge Erwachsene mit einer vertraulichen, schulinternen Beratungsstelle unterstützt bei Anliegen wie Berufsorientierung und Bewerbungsunterstützung, Orientierung zur Studienwahl, persönliche und familiäre Problemlagen, finanzielle (z. B. Bafög, Bildung und Teilhabe – ein stark bürokratisierter Prozess in Bremerhaven) sowie weitere Förderungsangebote und Hilfen, Krisenintervention und Konfliktlösung, aufenthalts- sowie asylrechtliche Fragestellungen. Eine weitere Brücke bildet ein Projekt des Integrationsfachdienstes für diejenigen, die aufgrund ihrer Möglichkeiten den Schulabschluss und damit den direkten Zugang zum ersten Arbeitsmarkt (wahrscheinlich) nicht schaffen. Parallel zum Unterricht wird mit ihnen jeweils individuell eruiert, welche beruflichen Perspektiven trotz fehlendem Schulabschluss möglich sein könnten. Das Projekt beginnt bereits an der Oberschule und wird an der Sophie weitergeführt. Die Beteiligten haben in der Regel einen über das Arbeitsamt durch psychologische Gutachten festgestellten Förderbedarf. Sie können dadurch das Budget für Arbeit erhalten und eine theoriereduzierte Ausbildung beispielsweise am Berufsbildungswerk (BBW) Bremen machen; an der Sophie ist das ausschließlich für den Bereich Hauswirtschaft möglich. Mit dieser Maßnahme soll verhindert werden, dass Jugendliche, die eigentlich „fitter“ sind, in Werkstätten-Maßnahmen für Menschen mit Behinderung gehen. Das Programm startet mit einer einjährigen Berufsvorbereitungsmaßnahme (BVB), in der in kleinen Gruppen eruiert wird, wer ggf. doch noch einen Schulabschluss schaffen kann. In Fällen, in denen das nicht möglich ist, können die Jugendlichen und jungen Erwachsenen an der Sophie Fachpraktika und eine duale Ausbildung machen, womit sie bereits Geld verdienen. Sie sind in diesem Rahmen drei Tage im Betrieb eines Trägers der Maßnahme und zwei Tage an der Schule; das funktioniert sehr gut. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass Schüler, die diesen Weg gehen, in der Regel sehr gerne arbeiten wollen und oft überaus motiviert sind, trotz ihrer Einschränkungen. Die Maßnahme ist sehr flexibel; hier ist es beispielsweise auch möglich, dass Beteiligte eine Auszeit beispielsweise in Form einer psychologischen Betreuung nehmen und anschließend zurückkehren.

Die Verantwortlichen an der Sophie wünschen sich, dass so etwas auch an Regelschulen mehr ermöglicht wird, denn Traumata und ähnliche Erfahrungen gehören heutzutage zum Alltag vieler Jugendlicher, auch an der gymnasialen Oberstufe: „Das erleben wir jedes Jahr ein bisschen schlimmer“ (CL). Es betrifft

nicht nur Fluchterfahrungen, sondern gerade auch psychologischen Druck durch Mobbing und Fehleinschätzungen durch Schulen. An der Sophie stellen die Verantwortlichen immer wieder fest, dass Jugendliche ein extrem geringes Selbstwertgefühl haben; das bleibt nicht unhinterfragt: „Man wächst ja nicht auf mit `Ich bin blöd, ich bin doof und ich kann das nicht!` – das wird einem ja von jemandem gesagt“. Die Verantwortlichen nehmen sich Zeit, in solchen Fällen genau nachzufragen und die Ursachen für das defizitäre Selbstkonzept zu eruieren. Bildungsgerechtigkeit an der Sophie heißt auch, Schülerinnen und Schülern, die eine ungünstige Vorgeschichte mitbringen, die Erfahrung zu ermöglichen, sich an der Schule aufgehoben, unterstützt und in ihrer Vielfalt unabhängig vom sozialen Hintergrund wertgeschätzt fühlen zu können. Auch sie sollen die Erfahrung machen können: „Lernen und Schule sind etwas Schönes“ (KH). Oft klappt dieser Zugang zunächst nicht im, sondern neben dem Unterricht. So sind Schülerinnen an der Sophie u. a. verantwortlich für den Mittagstisch und die Cafeteria sowie für Modenschauen. Letztere werden regelmäßig durch den Fachbereich Mode organisiert. Durch diese und weitere Maßnahmen erleben sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen als selbstwirksam, stärken ihr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein und kommen so der positiven Entwicklung ihres Selbstkonzepts schrittweise näher. In vielen Fällen motiviert sie das und eröffnet ihnen über die Praxis neue Lernzugänge; diese Erfahrung kann sehr viel Mut für neue Lernerfahrungen machen. Vor diesem Hintergrund gelingt dann auch oft Lernen im klassischen Sinn besser, was den Lehrkräften immer wieder Anlass zur Freude bietet: „Ich feiere jede Stunde, wo eine Aufgabe gut funktioniert“ (CL).

**LOGBUCH Fotoshooting, Eintrag 10: Berufsbildende Schulen Sophie Scholl Bremerhaven, Dependance im Haus Anne Frank, 05.06.2024, 09.00-13.00h<sup>109</sup>**

Weddewarden ist das nördliche Ende von Bremerhaven. Wenn man vor dem Anne Frank Haus aus dem Auto steigt, fühlt sich das auch ein bisschen wie das Ende der Welt an. Das verwinkelte, vorwiegend eingeschossige, terracottafarbene Schulgebäude aus den 70er Jahren ist umgeben von üppigem Grün und Bäumen; es fügt sich harmonisch in die ländliche Umgebung ein. Interessierten Schülern werden im Haus Anne Frank neben dem Unterricht zahlreiche Möglichkeiten geboten, um praktische Erfahrungen zu sammeln. Innerhalb des Haus Anne Frank finden sich hierzu u. a. Räume wie eine Lehrküche, ein Ruhe- und Fitnessraum, Werkräume, Gymnastikräume sowie ein kleines Therapiebad und eine Sporthalle. Diese Räumlichkeiten bieten eben-

---

<sup>109</sup> Für Unterstützung bei der Erstellung dieses Logbucheintrags danke ich Sarah Yilma von der Gruppe für Gestaltung.

so wie das große Außengelände mit Sportplätzen Raum für praxisorientierte Handlungssituationen und inklusive Projekte.

In der Aula herrscht bereits fröhliches Treiben, mithilfe von Schülerinnen, Auszubildenden und Lehrkräften nimmt das provisorische Fotostudio langsam Form an. Aus den Werkstufenklassen sind heute Miriam und Yaren dabei, die auf das Projekt sehr gespannt sind. Die beiden gehören einer Werkstufenklasse an und sind beide 18 Jahre alt. Miriam wurde mit Trisomie 21 geboren; von allen hier wird sie Miri genannt. Aufgrund der fehlenden Zustimmung ihrer Erziehungsberechtigten kann sie zumindest vor der Kamera zunächst nicht dabei sein. Darüber ist sie sehr traurig, allerdings trösten sie ihre Mitschülerinnen sofort und die Lehrerin verspricht, nochmal zuhause anzurufen. Vorerst nimmt sie dankbar das Angebot an, hinter der Kamera zu assistieren, und beginnt sehr konzentriert mit ihrer Arbeit. Dank ihrer Teilnahme an der Foto-AG kann Miri schon ganz gut mit der Kamera umgehen und findet lobende Worte für Vanessa, unser erstes Fotomodell (s.o.). Nachdem Vanessas Fotos im Kasten sind, steht Yaren vor der Kamera. Vanessa hilft ihr vorher noch dabei, ihre Schleife im Haar zu richten.

Nach zwei Jahren Schulzeit „als Förderkind“, wie sie selbst sagt, steht Yaren jetzt kurz vor ihrem Schulabschluss. Obwohl sie sich darauf freut, weiß sie noch nicht genau, wie es danach weitergehen soll. Bald gehen zu müssen, macht Yaren auch traurig, denn die schönen Erinnerungen an die gute Gemeinschaft im Haus Anne Frank und die Freundschaften, die sie hier geschlossen hat, bedeuten ihr sehr viel. Yaren lobt das soziale Miteinander und die Gemeinschaft im Gegensatz zu ihrer alten Schule. Ihre jetzige Schule, die Sophie, liegt zwar mit der Dependance im Haus Anne Frank ein bisschen abgelegen, aber es werden hier viele Aktivitäten angeboten, wie z. B. schwimmen, Fitness und Kanufahren. Außerdem mag sie den vorhandenen Ruheraum, die Foto-AG und Reitunterricht. Wenn es ihr mal nicht gut geht, kann sie sich hinlegen und die Lehrkräfte lesen ihr dann sogar eine Geschichte vor. Nach einigen Praktika im Verkauf und im Kindergarten könnte sich Yaren vorstellen, später in einem dieser Bereiche zu arbeiten. Sie hat sichtlich viel Spaß dabei, fotografiert zu werden und versucht selbstbewusst in die Kamera zu schauen: „Ich habe mich fast berühmt gefühlt!“ sagt sie am Ende des Termins.



**Foto 41:** Yaren

Kurze Zeit später kommt Miri mit ihrer Lehrerin in die Aula und verkündet stolz, dass sie nun offiziell an der Fotoaktion teilnehmen darf. Die anderen freuen sich für sie. Beim Fotoshooting legt sie sich richtig ins Zeug: sie dreht sich viel hin und her, zeigt eine starke und selbstbewusste Pose nach der anderen. Alle sind begeistert, wie gut sie das kann, und sagen ihr das auch. Sie selbst spricht immer wieder über ihre Erfahrungen in der Schule. Dabei ist sie wiederholt sehr emotional berührt, wenn alte Erinnerungen aus der Schulzeit hochkommen. Sie fühlt sich am Haus Anne Frank sehr wohl und erzählt, wie viele gute Freunde sie hier gefunden hat. Diese Schule habe ihr Halt gegeben. Vorher wurde sie an anderen Schulen oft geärgert und fertig gemacht. Es nicht immer leicht für sie, trotzdem kommt Miri zu dem Ergebnis: „Ich finde diese Schule gerecht, da alle ihre Meinung sagen können und gleich behandelt werden“. Anschließend bei der Fotoauswahl wirkt Miri sehr überrascht, wie gut die Fotos aussehen.



**Foto 42:** Miriam

Beim Abschied sagt Vanessa uns, dass sie während ihrer Ausbildung als Heilerziehungspflegerin an der Sophie so unterstützt wird, dass sie auch bei Konflikten immer einen doppelten Boden in der Schule spüre. Es gäbe wohl keine bessere Erfahrung, die man Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Basis mitgeben könnte für egal welchen der vielfältigen Wege, die sie im Anschluss an ihre Zeit im Haus Anne Frank einschlagen werden. Die Zuversicht, die diese Erkenntnis auslöst, trägt uns, wie wir auf dem Rückweg merken, von der nördlichen Peripherie des kleinsten Bundeslandes bis in sein Zentrum.

#### 4.11 AUF BILDUNG BESTEHEN: Hermann-Böse-Gymnasium Bremen



**Abb. 20:** Bildungsgerechtigkeit = auf Bildung bestehen, [AI] generiert mit midjourney |  
Bilderinstitut Gesine Born

### *Porträt der Schule in eigenen Worten*

Das Hermann-Böse-Gymnasium (HBG)<sup>110</sup> ist eines von insgesamt acht Gymnasien in Bremen. Durch seine zentrale Lage ist es von allen Stadtteilen Bremens gut zu erreichen. Bereits seit den 1990er Jahren ist das HBG aus dem gesamten Stadtgebiet wegen seiner bilingualen Ausrichtung anwählbar; bei den anderen Bremer Gymnasien wurde die Zuordnung erst später aufgelöst. Das Einzugsgebiet der Schulgemeinschaft erstreckt sich daher über alle Bremer Stadtteile; sie umfasst derzeit knapp 1000 Schüler, ist generell vierzünftig in der Sekundarstufe I und fünfzünftig (fünf Profile) in der Sekundarstufe 2 (ab Klasse zehn). In den vergangenen beiden Schuljahren waren so viele Neuzugänge zu verzeichnen, dass jeweils in der fünften und sechsten Klasse ebenfalls zwei fünfzügige Jahrgänge entstanden sind. Perspektivisch ist die Fünfzügigkeit in der Sekundarstufe 1 nicht umsetzbar wegen fehlender Räumlichkeiten; zurzeit löst die Schule den Raumengpass über Dependancen im Postamt am Bahnhof.

Distinktiv ist das leistungsunabhängig für alle Schülerinnen verpflichtende bilinguale Profil: ab Klasse fünf und sechs wird Englisch verstärkt mit sieben Wochenstunden unterrichtet und es gibt Fachmodule in englischer Sprache, z. B. in Sport. Ab Klasse sieben wird Erdkunde als erstes Sachfach bilingual unterrichtet, in Klasse acht und neun kommt „European Studies“ hinzu, eine Kombination aus Geschichte, Politik und Geographie mit Geschichtsschwerpunkt sowie Biologie als Naturwissenschaft. In den Klassen acht und neun summiert sich dies auf bis zu 15 Wochenstunden in englischer Sprache. Die zweite Fremdsprache (Französisch oder Latein) startet mit Klasse sechs, ab Klasse acht kann im Wahlpflichtbereich Spanisch belegt werden. Die Klassen der Jahrgangsstufe fünf umfassen durchschnittlich 27 Kinder, in Jahrgangsstufe neun oder zehn kann eine Klasse aufgrund der Leistungsschwellen aus bis zu 32 Jugendlichen bestehen.

Offiziell ist das Hermann-Böse-Gymnasium keine Ganztagschule. Einige grundlegende Voraussetzungen dafür (z. B. Mensa) sind vorhanden, aber Bremen gründet zurzeit aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen keine Ganztagschulen (mehr). Unterricht findet derzeit (altersabhängig) bis 16.00 Uhr statt, ebenso wie diverse Nachmittagsangebote.

Im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schülerschaft herrscht am HBG „vermutlich mehr Durchmischung als an vielen Oberschulen“ (MM, s. u.): Entgegen gängiger Vermutungen besuchen auch Kinder und Jugendliche aus

---

110 Die Termine am HBG fanden statt am 11.12.2023 (Interview vor Ort) sowie am 06.06.2024 (Fotoshooting).

sozial benachteiligten Lagen<sup>111</sup> die Schule, häufig um Bildung als Aufstiegsmöglichkeit wahrzunehmen – „das artikulieren viele Familien deutlich“ (SM, s.u.). Oft sagen diesen Familien auch, dass ihnen die Schulen im direkten Umfeld für ihre Kinder nicht zusagen. Der Schwerpunkt Englisch ist vielfach ausschlaggebend für den Elternwunsch, denn viele Familien gehen davon aus, dass die Kinder es mit überdurchschnittlichen Kompetenzen in dieser Sprache später leichter haben. In anderen Fällen funktioniert Englisch zuhause und in der Kommunikation mit der Schule sogar besser als die deutsche Sprache. Ob und wie Kinder und Jugendliche zuhause Unterstützung erfahren, ist sehr unterschiedlich – auch unabhängig vom sozio-kulturellen Hintergrund. Manche Eltern „verlangen“ gute Noten, ohne die Kinder selbst unterstützen zu können bzw. zu wollen. Hierbei können sprachliche ebenso wie zeitliche Begrenzungen eine Rolle spielen, letztere u.a. durch die Berufstätigkeit der Eltern bedingt. Grundsätzlich gilt bei der Unterstützung der Kinder: Geld kann Spielraum schaffen, wobei das nicht zu verallgemeinern ist. Oft kann bei vermeintlich besser aufgestellten Familien der Anspruch an die Kinder extrem hoch sein. Generell besuchen in der Sekundarstufe 1 pro Jahrgang mehr Jungen als Mädchen das HBG. In der Oberstufe machen ca. 80-85% der in Jahrgangsstufe zehn neu hinzugekommenen Jugendlichen Abitur, insgesamt (abhängig von den tatsächlichen Zahlen pro Jahrgang) eine zwei- bis dreistellige Zahl bei ca. insgesamt 140 Teilnehmenden der Oberstufe pro Jahrgang. Seit 11 Jahren schließen die Mädchen mit einem durchschnittlich besseren Abitur ab als die Jungen. Der generelle Notendurchschnitt liegt zwischen 2,1 und 2,4.

### *Die Interviewpartner*

Sibylle Müller (SM) ist in Niedersachsen geboren und studierte Deutsch und Englisch in Bremen. Sie absolvierte ihr Referendariat am Hermann-Böse-Gymnasium, ist dort seit 2002 beschäftigt und seit 01.02.2013 Schulleiterin, nachdem sie Oberstufenleiterin und stellvertretende Schulleiterin war.

---

111 Ca. 10% der Schülerschaft besitzt einen Bremen-Pass, der es Bremer Bürgern mit wenig Geld ermöglichen soll, am sozialen und kulturellen Leben der Stadt teilzuhaben.



**Foto 43:** Matthias Myrczek

Matthias Myrczek (MM, s.o.) kommt aus Sachsen und hat selbst das sächsische Bildungssystem durchlaufen. In Nordrhein-Westfalen studierte er Englisch und Geschichte, dort absolvierte er auch sein Referendariat. Anschließend arbeitete er zunächst an der Oberschule Ohlenhof in Gröpelingen, bevor er an das Hermann-Böse-Gymnasium wechselte, wo er aktuell Fachbereichsleiter für Gesellschaftswissenschaften und Ethik ist.

### *Bildungsgerechtigkeit am Hermann-Böse-Gymnasium*

Selbst wenn Bildungsgerechtigkeit nicht explizit im Leitbild der Schule verankert ist: „Zu unseren Zielen zählt das jedem Fall“ (SM). Gerade das Wort „Bildung“ wird generell verstärkt mit einem Gymnasium assoziiert und gehört auch im Kollegium zu den Grundlagen des Leitbildes der Schule. In Kombination mit „Gerechtigkeit“ ist die Haltung am HBG so zusammenzufassen, dass hier versucht wird, Bildungsangebote zu sichern, d.h. allen Kindern und Jugendlichen die bestmögliche Bildung zukommen zu lassen.

Ein wesentlicher Bestandteil von Bildungsgerechtigkeit am HBG ist, dass alle, die an die Schule kommen, einen qualifizierten Abschluss machen können. Es

werden an alle die gleich hohen Anforderungen gestellt, auch wenn es den Verantwortlichen an der Schule bewusst ist, dass es Kinder mit unterschiedlich schwierigen Ausgangspositionen gibt. Es gibt Verständnis für deren Situation, trotzdem weichen die Verantwortlichen schulseitig von den Ansprüchen nicht ab. Es wird „bis zu einem gewissen Grad“ schon differenziert, aber da die Schule ein Gymnasium ist, gibt es grundsätzlich keine unterschiedlichen Anforderungsniveaus wie an Oberschulen. Da es in Bremen bis einschließlich Klasse neun keine „Nichtversetzung“ gibt, stellt das Erreichen der neunten bzw. zehnten Klasse eine erste Schwelle dar, die genommen werden muss, damit es in der Oberstufe überhaupt weitergehen kann. In der Sekundarstufe 2 verstärkt sich dieser Anspruch im Hinblick auf das Zentralabitur noch einmal. Einen Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit stellt in diesem Zusammenhang auch dar, dass an einem Gymnasium der mittlere Schulabschluss möglich ist.

Gerade in der ersten Zeit ist die Schule bemüht, den Kindern in der Unterstufe den Start im Unterricht so gut wie möglich zu gestalten, was insbesondere aufgrund von Sprachbarrieren nicht immer leicht ist. Diese stellen häufiger ein Problem dar, Schwierigkeiten liegen dabei häufig nicht in den kognitiven Fähigkeiten der Kinder begründet.<sup>112</sup> Einen Schwerpunkt der Maßnahmen am HBG, die der Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit dienen, bildet vor diesem Hintergrund die Sprachförderung. Denn aus sprachlichen Problemen ergeben sich Schwierigkeiten in allen anderen Fächern, die sich mitunter bis in die Sekundarstufe 2 durchziehen. Aus diesem Grund gibt es insbesondere in den Jahrgangsstufen fünf und sechs in den einzelnen Fächern ein verstärktes Bemühen, sprachsensiblen Unterricht in differenzierten Inhalten abzubilden, aber nur bis zu einem gewissen Grad und nicht durchgängig. In vielen Familien der Kinder und Jugendlichen, die in dieser Hinsicht Nachholbedarf haben, wird die Herkunftssprache der Eltern gesprochen. Es geht für die Schule nicht darum, diese Sprachen zu vernachlässigen, aber die Deutschkenntnisse der Kinder dürfen darunter nicht leiden. Letzteres ist bei einer wachsenden Anzahl von Kindern und Jugendlichen der Fall, unabhängig davon, wo sie geboren sind und die Grundschule besucht haben. Bemerkbar macht sich dies im (Schul-)Alltag oft durch fehlendes Vokabular, wenn Wörter wie im Geschichtsunterricht beispielsweise Docht, Wachs, Adelige, Aufstand und Rebellion unbekannt sind. In der Sekundarstufe 1 (Klassenstufen fünf bis neun) gibt es jahrgangsübergreifend Deutschkurse mit 20 Wochenstunden für die Kinder, die mit ihren Eltern gerade erst nach Deutschland gezogen sind. Diese Vorkurse sind auf ein Jahr ausgelegt und teilintegrativ; in den ersten vier Schulstunden sind die Kinder täglich in der jahrgangsübergreifenden Vorkurs-

---

112 Das betont auch die Schulleiterin der NGL, Nadine Porwoll, für ihre Schülerschaft (vgl. 4.7 DEMOKRATIE ENTWICKELN: Neue Grundschule Lehe Bremerhaven).

Gruppe und danach im jeweiligen Jahrgang in der Regelklasse. In der fünften Klasse wird in Gruppen von durchschnittlich acht Kindern Nachhilfe in Rechtschreibung mit einer Zusatzstunde pro Woche angeboten, die im Anschluss an den regulären Unterricht stattfindet. In den Jahrgangsstufen fünf und sechs gibt es im Wochenplan integriert eine Studien- und Vertiefungsstunde im Fach Deutsch. In dieser Stunde durchlaufen die Kinder nicht den gleichen Stoff, sondern hier wird differenziert deren individueller Sprachentwicklungsbedarf fokussiert. Alle Defizite können aber mit dieser einen Stunde nicht abgefangen werden.

Bedarfsorientiert werden zusätzliche Ressourcen eingesetzt im Rahmen von Maßnahmen, die durchaus unter die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit gefasst werden können – auch wenn sie am HBG nicht primär unter dieser Zielsetzung adressiert werden. Seit ca. 16 Jahren wird an der Schule eine Form von Eingangsdagnostik betrieben, aktuell mittels des von der Schulbehörde zur Verfügung gestellten Lernausgangslagenerhebungs-Programm (LALE) – „ein sinnvolles Instrument“ (SM). Die Ergebnisse der LALE-Diagnostik sind genauer als die der früher verwendeten Instrumente; sie ermöglichen es, Förderbedarf u. a. im Bereich Leseverständnis genauer zu identifizieren (vgl. SKB 2024). Dafür ist bisher keine Extraförderung vorgesehen, aber die Schule sucht derzeit nach Möglichkeiten, um den Kindern in Jahrgangsstufe fünf bei Bedarf eine zielgenaue Förderung in diesem Bereich anzubieten, da der klassische Fachunterricht dafür kaum Möglichkeiten bietet. In Klasse fünf praktiziert das HBG seit ca. 12 Jahren das Prinzip der Doppelsteckung: In Deutsch, Mathematik und Englisch gibt es in Jahrgangsstufe fünf jede Woche pro Doppelstunde eine Doppelbesetzung pro Klasse. In Absprache zwischen Lehr- und Förderkräften wird in Kleingruppen unterrichtet oder anlassbezogen anderweitig verstärkt. Über das Corona-Förderprogramm „Schüler:innen stärken“ konnte das Modell auch in Sekundarstufe 2 phasenweise praktiziert werden; wenn Gelder zur Verfügung stünden, „würden wir das in Jahrgangsstufe 10 sofort wieder einführen“ (SM). Für die Sekundarstufe 1 bieten Jugendliche aus der Oberstufe zweimal wöchentlich eine Hausaufgaben-Nachmittagsbetreuung an; die Maßnahme wird ebenfalls aus Fördermitteln finanziert und gut angenommen. Nicht funktioniert hat am HBG dagegen das Angebot der Inselkurse, die sich in Form von „Zusatzkursen am Nachmittag in Abstimmung mit den Fachleitungen“ an Kinder und Jugendliche der Sekundarstufe 1 mit Nachholbedarf in Deutsch, Mathematik, Englisch oder Französisch richteten. Das Problem war, dass die Kinder, die die Förderung eigentlich nötig gehabt hätten, nicht an den Kursen teilnahmen. In manchen Fällen meldeten Eltern die Kinder zwar an, diese kamen aber – auch wenn das den Eltern zurückgemeldet wurde. In anderen „nicht wenigen“ Fällen hatten Eltern selbst so wenig Bezug zur Schule, dass sie gar nicht auf den Gedanken kamen, ihre

## AUF BILDUNG BESTEHEN

Kinder anzumelden. Die Verantwortlichen am HBG sahen hier wenig Handlungsspielraum; daher wurde die Maßnahme vor knapp zwei Jahren eingestellt und stattdessen die Doppelsteckung wenn möglich verstärkt, die im Unterricht stattfindet und den direkten Zugang zu den Kindern ermöglicht. Eine weitere wichtige Schwelle, auf die schulintern genau geblickt wird, bildet die zehnte Jahrgangsstufe; mit Bestehen dieser Klasse erhalten die Jugendlichen einen mittleren Bildungsabschluss und es kommt in der Regel eine größere Anzahl neuer Schüler von anderen Schulen neu dazu. Für diesen Jahrgang werden im Hinblick auf die bevorstehenden beiden Jahre der Oberstufe gesonderte Förderangebote für die Fächer Mathematik und Deutsch in den Stundenplan integriert; für Englisch gibt es in der Regel keinen Bedarf. In der Qualifikationsphase gibt es dann keine explizite Förderung mehr – die nächste Schwelle, das Abitur, muss selbstständig genommen werden. In der Oberstufe wird Eigenverantwortung und Eigenständigkeit von der Schülerschaft gefordert. Wenn Jugendliche in dieser Phase um Hilfe bitten, wird ihnen bestmöglich geholfen, aber engmaschige Kontrolle und Betreuung gehört im Selbstverständnis der Lehrkräfte im HBG in der Sekundarstufe 2 nicht zu den Standardaufgaben der Schule.

Die Verantwortlichen am HBG sind der Auffassung, dass diese Maßnahmen Wirkung zeigen, „wenn auch nicht zu 100%“ (SM). Grundlage für dieses Urteil sind die Zeugnisnoten und die Rückmeldungen des Kollegiums sowie Beobachtungen, dass Doppelsteckungen beispielsweise beendet werden können, weil ein bestimmter Bedarf damit zufriedenstellend gedeckt wurde. Es gibt zudem immer wieder Erfolgsbeispiele von Kindern, die aus schwierigsten soziostrukturellen Verhältnissen kommen und am HBG ein gutes Abitur machen. Allerdings sind auch genug Gegenbeispiele zu verzeichnen, „wie vermutlich an jedem (Bremer) Gymnasium“: Kinder, die von Klasse fünf an bis Klasse neun immer mit schlechten Noten kämpfen und es dann schlussendlich nicht schaffen.

### *Fokus: Auf Bildung bestehen*

Maßnahmen, die durchaus im Sinne der Stärkung von Bildungsgerechtigkeit interpretiert werden können, haben am HBG einen starken Bezug zu Fachunterricht, das betrifft auch die Zusatzangebote, die auf „Bildung“ in einem eher klassischen Sinn bestehen. Diese optionalen Bildungsangebote sind an der Schule vielfältig und stehen allen offen; nachfolgend wird davon eine Auswahl erläutert.

Beispielsweise unterstützen die Verantwortlichen am HBG die Teilnahme an Wettbewerben u. a. in Arbeitsgruppen-Formaten zu deren Vorbereitung, die in der Mittagspause angeboten werden. Beispiele sind in Englisch (überwiegend in der Sekundarstufe 1) Big Challenge sowie der Bundesfremdsprachen-

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

wettbewerb, in Geschichte (jahrgangsübergreifend Sekundarstufe 1 und 2) der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten sowie in Mathematik die Mathe-Olympiade und das Känguru, außerdem der Informatik-Biber sowie „Jugend forscht und experimentiert“. Letzteres Angebot wird gerade von Kindern aus den Jahrgangsstufe fünf, sechs und sieben sehr gerne angenommen. Das sind nicht zwangsläufig immer die leistungstärksten Kinder, aber solche, die Interesse haben und gerne experimentieren; sie erzielen bei der Teilnahme an Wettbewerben oft gute Leistungen. Solche Aktivitäten bieten Kindern und Jugendlichen – eine entsprechende Leistung vorausgesetzt – nicht selten die Möglichkeit für regionale, überregionale und manchmal auch internationale Fahrten.

Das HBG ist eine Erasmus Plus-Schule. Seit Beginn dieses Programms ist die Schule in der Lage, viele Schülerinnen auf diesem Weg ins Ausland zu entsenden. Beispielsweise wird der Frankreich-Austausch von schulischer Seite monetär und ideell unterstützt. Ein weiteres Beispiel ist eine Geschichts-AG, in der es um den ehemaligen Schüler am HBG Rudolf Jacobs ging. Er war in Zeiten des Nationalsozialismus zunächst für die deutsche Wehrmacht in Italien im Einsatz, schloss sich dann den italienischen Partisanen an und fiel. Mithilfe von Erasmus-Geldern haben die Schüler Sarzana besucht, einen seiner Wirkungsorte in Norditalien. In der Regel gibt es für solche Angebote deutlich mehr Anmeldungen als Plätze vorhanden sind. Eine solche Bildungsreise können sich nicht alle Familien für ihre Kinder leisten; gleichzeitig gibt es viele Familien am HBG, für die das kein Problem darstellt. Das Angebot Erasmus Plus bietet besondere Chancen insbesondere für die erste Gruppe. Die Verantwortlichen am HBG achten sehr genau darauf, dass Ressourcen für solche Programme regelhaft vorgehalten und insbesondere im Sinne der Kinder und Jugendlichen aus dieser Gruppe eingesetzt werden.

Ein weiteres Beispiel für ein zusätzliches Bildungsangebot ist das Modell Europa-Parlament (MEP), ein Planspiel zum Europaparlament, das am HBG für die Jahrgangsstufen zehn und elf angeboten wird. In diesem Rahmen schlüpfen Jugendliche in die Rolle von Abgeordneten aus allen Ländern Europas, machen sich mit den in verschiedenen Ausschüssen diskutierten Themen aus Sicht des jeweiligen Landes vertraut und erhalten auf diese Weise eine Idee davon, „wie Politik funktioniert“. Den Abschluss bildet eine „Plenarsitzung“, bei der sich acht Jugendliche für die nationale MEP-Sitzung im Bundesrat in Berlin qualifizieren können. Das Rahmenprogramm inklusive Treffen mit Bundestagsabgeordneten und Bundespresseamt ist eine Chance, die leistungsbasiert allen Jugendlichen offensteht und für die es finanzielle Unterstützung gibt. Von Berlin aus kann man sich dann weiter für internationale MEP-Sitzungen qualifizieren, die im nächsten Jahr in Wien und Luxemburg stattfinden.

## AUF BILDUNG BESTEHEN

Auch im künstlerischen Bereich hält das HBG zusätzliche Bildungsangebote für alle vor: Seit über 65 Jahren findet traditionsgemäß im Seminarzentrum Ahlhorn die musische Woche statt mit verschiedenen Angeboten für alle Interessierten. Es handelt sich dabei um ein jahrgangsübergreifendes Angebot ab Jahrgangsstufe sechs, an dem sich Kinder und Jugendliche mit und ohne Vorkenntnisse in den Bereichen Kunst, Musik, Fotografie und darstellendes Spiel beteiligen können. Für die Teilnahme gibt es keine offizielle finanzielle Beihilfe, der Schulverein kann aber um Unterstützung gebeten werden.

### *Emblem: Der Elefant*

Der Elefant, das Maskottchen des HBG und der Umgang damit reflektieren in vielerlei Hinsicht diese ohne Frage besondere Schule: Eine traditionsbewusste und mitunter umstrittene Institution in der Mitte Bremens, an der der Umgang mit gesellschaftlichen (Streit-)Fragen aus früherer wie heutiger Zeit auf anspruchsvollem Niveau verhandelt wird – für diejenigen, die sich beteiligen können und wollen. Das Maskottchen geht zurück auf den zehn Meter hohen „Original-Elefant“ gegenüber dem Haupteingang der Schule; dabei handelt es sich um ein schon bei seiner Errichtung durch die Deutsche Kolonialgesellschaft 1931 umstrittenes, aus Stein gemauertes Denkmal. Im Laufe der Zeit wurde es zu einem antikonialen Denkmal umgewidmet, so wird es bis heute gedeutet: „Afrikas Probleme sind noch heute mit Kolonialismus, Rassismus und andauernder Ausbeutung eng verbunden. Seine Menschen haben unter großen Opfern in Befreiungskämpfen erfolgreich Widerstand geleistet und weltweit haben sich viele Menschen mit ihnen solidarisiert. Unsere Gesellschaft hat begonnen, aus dieser Entwicklung zu lernen. Afrika hat in Bremen neue Freunde gefunden. Dieses Denkmal ist ein Symbol für die Verantwortung, die uns aus der Geschichte erwächst“ (HBG 2024). Die Daseinsberechtigung des Original-Elefanten ebenso wie die des Gymnasiums als Schulform werden und wurden in Bremen wiederholt zur Debatte gestellt – auch grundlegend. Wenn man am Haupteingang des HBG auf das Denkmal in der einen und das Schulgebäude in der anderen Richtung blickt, wirkt es nicht so, als würde eines von beiden in absehbarer Zeit ernsthaft zur Disposition stehen.

### *LOGBUCH Fotoshooting, Eintrag 11: Hermann-Böse-Gymnasium Bremen, 06.06.2024, 09.00-13.00h*

Es ist mit den teilweise engen Einbahnstraßen, Straßenbahnschienen und einer Dreißigerzone rund um das HBG-Areal ganz schön schwierig, an diese Schule mit dem Auto ranzukommen. Wir parken den VW-Bus schließlich auf einem ziemlich engen Parkplatz neben der Feuerwehrezufahrt des altherwürdigen Schulgebäudes und sind nicht ganz sicher, ob das erlaubt ist – dieses

Gefühl der leichten Verunsicherung, ob wir uns angemessen verhalten, wird uns im Laufe des Vormittags erstmals bei einem Fototermin erhalten bleiben. Die Atmosphäre beim Betreten des Gebäudes ist so, dass man als Besucherin automatisch erstmal die Stimme senkt. „Das fühlt sich hier an wie Hogwarts“, sagt Gesine mit tiefer Stimme. Ich weiß sofort, was sie meint. Wir schreiten vorbei an Erläuterungsplaketten zum Namensgeber der Schule<sup>113</sup> und treffen im eindrucksvollen Treppenhaus Matthias Myrczek, den Fachbereichsleiter Gesellschaftswissenschaften. Das Gebäude ist denkmalgeschützt, erzählt er uns, und Veränderungen deshalb ganz schön aufwändig bzw. unmöglich. Als im letzten Jahr draußen eine der Lampen kaputtgeschlagen worden war, konnte man die z.B. nicht einfach durch eine neue ersetzen, denn: „Da gibt es ganz schön viel zu beachten“. Matthias Myrczek erzählt, dass die Skepsis der Eltern gegenüber dem Projekt und der Fotofreigabe hier am HBG ziemlich hoch war. Das haben wir zuvor noch an keiner anderen Schule gehört; auch mit ihm zusammen finden wir keine Antwort auf die Frage, warum das so ist. Gerade eine Elternschaft, wie man sie hier erwartet, hat dem Thema „Bildungsgerechtigkeit“ gegenüber doch eine besondere gesellschaftliche Verantwortung, denke ich. Das scheint noch nicht Konsens zu sein; aber wir haben ja Emmi, Joshua und Aimée, drei Neuntklässler, die sich selbst entschlossen haben, mitzumachen und dafür die Erlaubnis ihrer Eltern eingeholt haben. Sie finden das Thema Bildungsgerechtigkeit interessant und möchten „gerne mal was Neues ausprobieren“. Da haben wir ja Glück gehabt, denke ich; schon jetzt habe ich den Eindruck, ich müsste mich bei den drei Fotomodellen bedanken – nicht sie sich bei uns.<sup>114</sup>

Als Raum für das Fotoshooting entscheiden wir uns gemeinsam für die Aula der Schule im zweiten Stock, ein holzgetäfelter großer Raum mit hohen Glasfenstern, die teilweise bunt sind. Es steht ein gerade frisch gestimmtes Klavier auf der einen Seite der Bühne, auf der anderen Seite ein hölzernes Stehpult, der Raum ist in Reihen bestuhlt. Man kann sich vorstellen, dass jeden Moment „Die Feuerzangenbowle“ oder „Das fliegende Klassenzimmer“ hier startet. Unsere drei Fotomodelle helfen dabei, das Equipment nach oben zu schleppen. Das Auto muss zwischendrin nochmal umgeparkt werden, weil es nicht genau in der Parkbucht stand - es scheint eine Weile zu dauern, bis

---

113 Den Namen Hermann Böses trägt die Schule seit ihrem 100jährigen Bestehen im Titel; er war an der später nach ihm benannten Schule ein überaus beliebter und erfolgreicher Musiklehrer, und trat außerdem als Künstler, Chorleiter und politisch aktiver Bürger Bremens in verschiedenen Zusammenhängen hervor. Er verstarb nach seiner Festnahme durch die Gestapo und einjähriger Gefangenschaft in Hamburg-Fuhlsbüttel, von wo aus er kurz zuvor schwer krank entlassen worden war.

114 Das haben die Schüler an der AES gemacht (vgl. 4.6 DIE PERSPEKTIVE WECHSELN: Albert-Einstein-Oberschule Bremen Osterholz).

man hier seinen Platz findet. Während des Aufbaus in der Aula nehmen wir auch die abgehängte Decke in den Blick. Matthias Myrczek erzählt uns, dass der Dachboden darüber mindestens so beeindruckend sei wie die Aula selbst. „Die Deutschlehrer gehen da manchmal rauf, um Gruselgeschichten mit den Kindern zu schreiben“, erzählt er. Oben sei im Unterschied zum restlichen Schulgebäude sehr viel Platz, inklusive eines alten Flakschutz-Bunkers; der Dachbodenausbau wäre jedoch viel zu teuer – auch angesichts des Denkmalschutzes. Die Klassenzimmer des HBG wurden vor über hundert Jahren eingerichtet für 15-20 Kinder, jetzt sind es bis zu 31.

Mit den Fotoergebnissen des ersten Durchgangs sind die drei Neuntklässler noch nicht zufrieden. Sie bleiben mit Konzentration bei der Sache, auch in der zweiten Runde. Während Gesine die Dateien zur Ansicht auf den Rechner lädt, erzählen sie mir von der Deutscharbeit, die sie gleich zurück bekommen. Sie wissen über Notenschluss und Konferenzen bestens Bescheid; ihre Deutschnote im unmittelbar bevorstehenden Zeugnis für die unterschiedlichen Notenoptionen in der Arbeit haben sie schon mal ausgerechnet. Bei der Arbeit war v.a. Grammatik dran. Emmi erzählt, dass sie Probleme hatte, mit der Arbeit fertig zu werden; neben Grammatik und Rechtschreibung musste man auch noch einen Leserbrief schreiben, dafür hatte sie nur noch zehn Minuten. Die drei haben schon jetzt Schwerpunkte für die Oberstufe gewählt, denn am HBG machen sie Abitur nach acht Jahren – ihre Oberstufenzeit startet also mit dem nächsten Schuljahr. Die drei wirken gut orientiert und sehr reflektiert, sie sind Gesine und mir gegenüber höflich und bleiben während der gesamten Zeit eher zurückhaltend. Ich habe nicht den Eindruck, wirklich zu ihnen vorzudringen, bin allerdings beeindruckt von ihrer sprachlichen Ausdrucksweise und von den ambitionierten und differenzierten Plänen, die sie für ihre Zukunft haben und die sie im Lauf des Gesprächs, das das Fotoshooting begleitet, mit uns teilen.

Emmi möchte Modedesign studieren. Ihr Traum ist ein Stipendium, um das im Ausland, vorzugsweise in New York zu machen. Sie erzählt, ihre Mutter habe das HBG für sie ausgesucht, v.a. wegen des bilingualen Angebots, und weil die Schule insgesamt als sehr gut gilt. Um hierher zu kommen, nimmt sie einen langen Schulweg quer durch Bremen täglich auf sich. „Das passt für mich“, sagt sie, „ich gehe gerne hier zur Schule“.



**Foto 44:** Emmi

Aimée möchte Medizin oder Psychologie studieren. Sie interessiert sich sehr für Menschen. Fotos von sich mag sie normalerweise gar nicht. Dennoch hat sie sich auf die heutige Erfahrung eingelassen. Im Gespräch mit Gesine klären beide im Detail, welche Haltung für Aimée am besten passen könnte und wie sie Effekte, die sie stören, auf Fotos vermeiden kann. Ihre Leidenschaft ist Rollsport, die Sommervariante von Eislaufen. Das macht sie mehrmals pro Woche, im Verein. Im Lauf des Jahres hofft sie so gut zu sein, dass sie sich zutraut, bei Wettbewerben mitzumachen. Manchmal macht sie das mit Emmi zusammen, Emmi macht „das so aus Spaß ab und zu mal mit“. Aimée war in der fünften Klasse auf einer Privatschule, das fühlte sich für sie „nicht so offen“ an wie am HBG. Hierher ist sie in Klasse sechs gewechselt und fühlt sich als Teil der Schulgemeinschaft, auch jahrgangsübergreifend. „Man sollte auf die Leute achten“, sagt sie, „nicht wo sie herkommen, sondern wer sie sind“.

Die beiden erzählen, dass Joshua in der Deutscharbeit als einziger früher fertig war, wie eigentlich fast immer – auch in Mathe. „In Bio hab ich eine Eins“, sagt er, „da bin ich aber nicht so gut“. Joshua will „auf jeden Fall“ Lehrer werden, für welche Fächer weiß er noch nicht. Er spielt gerne Fußball, aber nicht mehr im Verein. „Mit dem Verein habe ich aufgehört“, sagt er. „So gut war ich nämlich nicht“. „Dann musst du eben besser werden“, antwortet Emmi; das scheint ihn nicht sonderlich zu überzeugen.



**Foto 45:** Aimée

Die letzte Mathe-Arbeit ist so schlecht ausgefallen, dass sie genehmigt werden musste, erzählen die drei. Es klingt nicht bedrohlich, aber egal scheint es ihnen auch nicht zu sein. Woran das Ergebnis liegt? Mathe liegt immer am Lehrer, erklären sie: Zu den wichtigsten Qualitäten einer guten Lehrkraft gehört, dass sie gut erklären kann. Das macht z. B. in Mathe einen großen Unterschied, gerade für die Kinder, die es nicht sowieso schon verstehen. Für Joshua, der eine Klasse übersprungen hat, ist das eher egal, „aber so sind ja nicht alle“.

Wir machen eine dritte Runde Porträts, in denen die drei nach einer genauen Analyse mit Gesine die besprochenen Anpassungen vornehmen. Sie arbeiten sehr fokussiert mit. Die Lernkurve ist sichtbar steil, wenn man Runde eins und drei der Porträts vergleicht. Es ist klar: Aimée, Emmi und Joshua haben in der kurzen Zeit viel verstanden, gelernt und umgesetzt. Ihre Bereitschaft, es auch ein zweites und ein drittes Mal zu versuchen, ist ungebrochen. Der Termin läuft in Gänze auffallend ruhig und konzentriert ab, nach einer Anlaufphase habe ich den Eindruck, dass sich die Jugendlichen auf den Prozess gut einlassen können. Wir sprechen mit ihnen begleitend zu den Aufnahmen und auch noch danach über Bildungsgerechtigkeit. Dabei zeigt sich, dass sie sehr reflektiert sind. Sie können (von sich aus) mehrere Perspektiven auf eine Sache entwerfen, wägen ab und treffen vorsichtige Urteile. Sie sind artikuliert und gewandt im Ausdruck, sie wirken selbstbewusst.

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

Für Joshua bedeutet Bildungsgerechtigkeit: „Mann ... Frau ... Herkunft ... Hautfarbe ... – das alles darf keine Rolle spielen für die Bildungschancen, die man hat. Jeder sollte erstmal so angenommen werden wie er ist“. Seiner Meinung nach tut seine Schule das Mögliche, um das hier wahrzumachen. Konkret bedeutet das z. B. Sprachkurse für die Kinder und Jugendlichen, die gerade erst nach Deutschland gekommen sind; auch am HBG gibt es Sprachförderkurse. Er will Lehrer werden, weil er durch seine eigene Erfahrung als Schüler weiß, wie man Schülern helfen kann. Von dieser Erfahrung will er im Beruf profitieren. Lehrer müssen seiner Meinung nach Schülern helfen *wollen*, jemand der das nicht will oder den Job macht, weil er muss, sollte sich seiner Meinung nach für einen anderen Beruf entscheiden.<sup>115</sup>

Noch auf dem Nachhauseweg denke ich über diese Berufswahl und Joshuas Entschlossenheit nach. Ich freue mich, dass ein Schüler wie er ausgerechnet Lehrer werden will. Wenn das gelingen würde in der Lehrkräftebildung, denke ich, dass wir öfter ausgerechnet die Besten für diesen Beruf gewinnen – dann wären wir ein ganzes Stück weiter. Wie das gelingen kann, frage ich vielleicht mal Joshua, wenn wir uns wiedersehen. Bis dahin wünsche ich mir, ihm und seinen potentiellen Schülerinnen, dass sich nichts ändern wird an der Wahl seines Traumberufs, den er mit dem Namensgeber seiner Schule teilt.

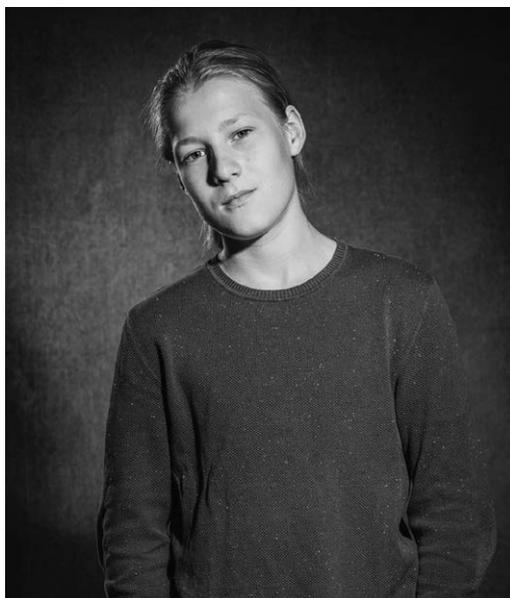
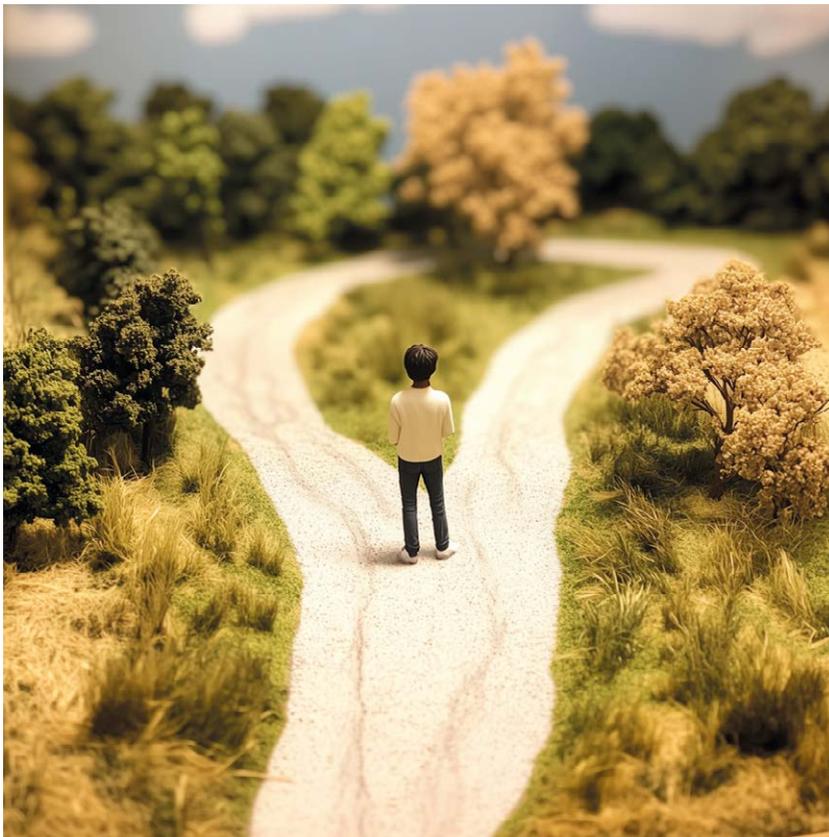


Foto 46: Joshua

---

<sup>115</sup> Diese Einstellung und die damit einhergehende Haltung teilt Joshua umfanglich mit Christine Fiebig von der NOL (vgl. 4.9 HALTUNG ZEIGEN: Neue Oberschule Lehe Bremerhaven).

#### 4.12 FREIE WAHL HABEN: St.-Johannis-Schule Bremen



**Abb. 21:** Bildungsgerechtigkeit = freie Wahl haben, [AI] generiert mit midjourney |  
Bilderinstitut Gesine Born

### *Porträt der Schule in eigenen Worten*

Die St.-Johannis-Schule (SJS)<sup>116</sup> in Bremen ist eine katholische Privatschule in Trägerschaft der Schulstiftung im Bistum Osnabrück mit 1.100 Schülern, ca. 100 Lehrkräften, Schulsozialarbeitern und Seelsorgerinnen. Sie befindet sich direkt in der Innenstadt an der Domsheide und ist damit für Schülerinnen aus allen Stadtteilen gut erreichbar. Zur Schule gehören zwei Schulformen: ein Gymnasium und eine Oberschule; die Schule ist also keine Oberschule mit Gymnasialzweig, sondern ein „echtes“ G8-Gymnasium und eine „echte“ Oberschule, die aus einer integrierten Haupt- und Realschule hervorgegangen ist. Der Migrationsanteil von über 50% ist für eine Privatschule eher hoch; am Gymnasium liegt er etwas niedriger. Die Oberschule ist gedacht für Kinder, die am Ende von Klasse vier in Mathematik und Deutsch nicht über dem Regelstandard liegen und daher in Klasse fünf keine Qualifizierung für das Gymnasium haben. Durch die Kombination von zwei Schulformen unter einem Dach ist die wechselseitige Durchlässigkeit zwischen den Schulformen problemlos, da die Kinder und Jugendlichen im Laufe ihrer Schulzeit an der St.-Johannis-Schule leicht zwischen dem Gymnasium und der Oberschule wechseln können. Zwischen einem Viertel und einem Drittel aller Oberschülerinnen erlangen am Ende von Klasse zehn die Zulassung zur gymnasialen Oberstufe; sie entscheiden sich in der Regel, an der SJS zu bleiben und dort ihr Abitur in Angriff zu nehmen.

Diese Freiheit gibt es nicht umsonst: An der SJS muss Schulgeld gezahlt werden, und zwar zur Zeit maximal 80 Euro pro Monat. Bei Darlegung der Einkommensverhältnisse für den Schulträger gibt es eine soziale Staffelung bis zu minimal 5,50 Euro pro Monat. Damit unterliegt die Schule nicht der Gefahr einer Sonderung, die das Grundgesetz verbietet. Kostenlos ist die Schule für niemanden; der Träger (= die Schulstiftung) betont, dass Bildung wertvoll ist und sehr viel Geld kostet, d.h. in diesem Fall konkret ca. 800 Euro laufende Kosten pro Schulplatz pro Monat. Vor diesem Hintergrund werden alle Eltern im Rahmen ihrer Möglichkeiten daran beteiligt.

### *Die Interviewpartner*

Jan Andrees Dönch ist Deutsch-, Englisch und Französischlehrer und seit elf Jahren Schulleiter. Er kommt aus Nordrhein-Westfalen, ist in Großbritannien aufgewachsen und hat sein Referendariat in Duisburg gemacht. Nach acht Jahren als stellvertretender Schulleiter an der Deutschen Schule Toulouse ist er nach Bremen gekommen.

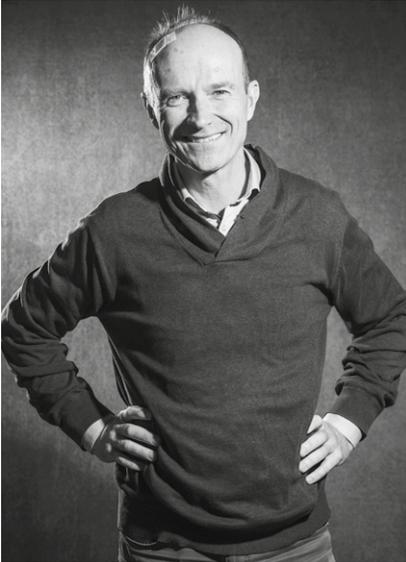
Peter Mantl ist stellvertretender Schulleiter und Leiter der Oberschule seit 2013. Er wurde in Niedersachsen geboren und hat Mathematik, Geographie

---

<sup>116</sup> Das Interview an der SJS fand am 22.11.2023 in Präsenz statt, das Fotoshooting am 07.06.2024.

## FREIE WAHL HABEN

und Geschichte studiert. Nach Abschluss des Studiums gab es in Niedersachsen eine Lehrerschwemme sowie Einstellungsstopps. Nach einer Zeit der Arbeitslosigkeit schulte er zum Software-Entwickler um und arbeitete 17 Jahre bei der Telekom in der freien Wirtschaft. Aufgrund von für ihn nicht mehr tragbaren Entwicklungen dort besann er sich auf seine ursprüngliche Ausbildung und nahm 2006 an der St.-Johannis-Schule seine Lehrertätigkeit auf. Er unterrichtet neben seinen Studienfächern Informatik und katholische Religion.



**Foto 47:** Jan-Andreas Dönch



**Foto 48:** Peter Mantl

### *Bildungsgerechtigkeit an der Sankt-Johannis-Schule*

Die Schule konzentriert sich auf das, was sie gut kann – nämlich die beiden Zielbereiche guten Unterricht und ein gutes Miteinander zu gestalten, damit jeder Jugendliche schlussendlich den Abschluss erreicht, den er bzw. sie anstrebt.

Natürlich wünschen sich alle an der SJS „generell eine bessere Welt, auch im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit, aber die St.-Johannis-Schule will nicht zu viel“ (PM). Die Verantwortlichen konzentrieren sich darauf, zu einer Verbesserung beizutragen in dem Bereich, für den sie kompetent und vorrangig zuständig sind: Von den 17 UN-Nachhaltigkeitszielen kümmert man sich an der St.-Johannis-Schule besonders um Ziel Nr. vier, hochwertige Bildung. Dafür sind die Menschen im Kollegium ausgebildet, darüber hat man sich verständigt

und genau das wird umgesetzt. Die anderen 16 Ziele sind wichtig, aber keine Kernkompetenzen der Schule.

An der SJS gilt es weder als gerechte noch als hochwertige Bildung, jedem Kind bzw. Jugendlichen den höchstmöglichen Abschluss zu „verpassen“, wenn das nicht dessen individuellem Wunsch und individueller Leistungsfähigkeit entsprechen sollte. Gemeinsam mit den Kindern wird vielmehr ausgelotet, was die jeweiligen Wünsche sind und ob bzw. wie sie erreicht werden können. Das müssen die Kinder für sich selbst zusammen mit den Eltern entdecken und eine dementsprechende Wahl treffen: An der SJS kann jeder Abschluss erreicht werden, von einfacher Berufsbildungsreife bis Abitur. In beiden Schulformen ist die St.-Johannis-Schule bekannt für herausragende Berufsorientierung.<sup>117</sup> Das ist unabhängig voneinander zertifiziert worden mit dem Berufswahl-SIEGEL. Das Thema Berufsorientierung wird ab Klasse fünf in allen Fächern aufgegriffen, was sich u.a. in den schulinternen Curricula abbildet. Die Schule ist „nicht Schule für Schule, sondern für das, was danach kommt“.

Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt es an der SJS „Deutsch als Zweitsprache“-Kurse oder speziell auf andere sprachliche Bedarfe zugeschnittene Sprachkurse, wenn es z. B. Probleme mit Fachvokabular gibt. An der dreizügigen Oberschule gibt es die klassischen Kursniveaus (G und E). Eine Besonderheit ist, dass hier pro Jahrgangsstufe nicht drei, sondern vier Fachlehrkräfte eingesetzt werden. Die Schülerinnen werden damit auf vier kleinere Gruppen pro Fach in Deutsch, Englisch und Mathematik aufgeteilt, in denen auf unterschiedlichem Niveau unterrichtet werden kann. Je kleiner die Gruppe, desto intensiver kann der Unterricht sein. Die Schule ist in beiden Abteilungen MINT-Schule und legt hohen Wert auf praktisches Arbeiten. Physik, Biologie und Chemie müssen begreifbar sein; „wenn die Schülerinnen und Schüler es begreifen wollen, müssen sie es begreifen können“ (PM). In diesem Bereich ist die Schule besonders gut ausgestattet. Für die je drei Klassen eines Jahrgangs der Oberschule gibt es hier fünf Lehrkräfte. 75 Schülerinnen und Schüler werden auf fünf Gruppen aufgeteilt in einer Gruppenstärke von ca. 12-18. In diesen kleinen Gruppen können Experimente viel besser durchgeführt werden. Auch Informatik wird in kleineren Gruppen durchgängig von Jahrgang fünf bis zwölf unterrichtet. So können sich die Lehrkräfte stärker um einzelne Lernende kümmern. Die Schule stellt personell alle angestrebten Unterrichts- und Begleitmaßnahmen sicher, dies ist allerdings in der aktuellen Lehrerarbeitsmarktlage „nicht einfach, gerade in den Naturwissenschaften“ (PM).

---

117 Das verbindet die SJS mit der Schule am Ernst-Reuter-Platz (vgl. 4.1 PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN: Schule am Ernst-Reuter-Platz Bremerhaven Lehe).

Im Hinblick auf den zweiten Zielbereich, das Gute Miteinander, werden an der SJS die biblischen Hinweise auf die Gerechtigkeit Gottes als wichtige Aspekte von Bildungsgerechtigkeit verstanden. Die Vermittlung von christlichen Werten ist eines der Leitziele der Schule, „eine Gerechtigkeit im Miteinander“.<sup>118</sup> Dieser Fokus ist allerdings „mit dem Leistungsprinzip nicht immer deckungsgleich“ (JD). Mit diesem Widerspruch leben alle an der Schule und wenden ihn wenn möglich produktiv. So gibt es an der SJS viele Aktivitäten, u.a. caritative Projekte wie die „Burkina-Faso-Aktion“ seit 50 Jahren, bei denen der Leistungsgedanke nicht oberstes Prinzip ist. Weitere Beispiele sind das Compassion-Praktikum, an dem alle Schüler der zehnten Klasse des Gymnasiums teilnehmen, in dem sie für zwei Wochen praktische Erfahrungen in einer sozialen Einrichtung sammeln. In der Oberstufe werden im Rahmen der aktuellen Schulentwicklung weitere soziale Elemente in den Schulalltag eingebaut. Ferner wird in den regelmäßigen Andachten und Gottesdiensten das Element des „Geliebtseins, egal, wer man ist“ regelmäßig als wichtige Botschaft zentral behandelt – ganz fern des Leistungsprinzips. Die Schülerschaft der SJS beteiligt sich an der Durchführung des „Wohlfühl-Morgens“, einer Art Wellness-Programm für Obdachlose, die sich um die Schule herum aufhalten, und der mit Kooperationspartnern veranstaltet wird. Auf diese Weise erhalten die Schülerinnen einmal mehr die Möglichkeit, sich an der Förderung einer gerechten Gesellschaft zu beteiligen.

An der SJS herrscht ein besonderer „Spirit“, der sich in einem friedlichen und freundlichen Umgangston zwischen Schüler- und Lehrerschaft unter- und miteinander bemerkbar macht. Bildungsgerechtigkeit im Hinblick auf die Haltung der Lehrerschaft bedeutet an der SJS auch, „sich selbst gegenüber gerecht zu werden“ (JD), d.h.: Das, was man als Lehrkraft kann und möchte in Einklang zu bringen mit den Gegebenheiten und seinen Job dann gut zu machen. Bildungsgerechtigkeit im Hinblick auf die Schülerschaft bedeutet, dass Kinder und Jugendliche gerne und ohne Angst in die Schule gehen und sich entfalten können. Damit werden die Grundlage und die Atmosphäre geschaffen, dass sie mit Freude lernen und für die Abschlüsse auch hart arbeiten wollen. Alle Mitglieder des Kollegiums werden immer wieder dazu angehalten, genau zu beobachten und die Bedingungen zu schaffen, dass das ermöglicht wird. Natürlich kommt es auch an der SJS zu Unstimmigkeiten. Dann werden von Seiten der Schule aber sehr schnell Maßnahmen ergriffen durch Klassen- und Fachlehrkräfte, v.a. aber durch die Schulsozialarbeiter, Seelsorgerinnen und Vertrauenslehrkräfte. Es gibt auch Schüler, die die Schule – beispielsweise wegen eines speziellen Oberstufenprofils – verlassen und

---

118 Dieses Leitmotiv erinnert an den Fokus Menschlichkeit an der BSS (vgl. 4.10 MENSCHLICHKEIT LEBEN: Berufsbildende Schulen Sophie Scholl Bremerhaven).

woanders unterrichtet werden wollen. Viele von ihnen kommen aber nach nur wenigen Wochen zurück. Auf die Frage nach den Gründen dafür kommt fast immer die Antwort, dass die Atmosphäre an anderen Schulen und das daraus resultierende eigene Wohlbefinden nicht an das Niveau an der SJS heranreicht. Als katholische Schule ist es gerade auch im Bereich der Gewaltprävention (Stichwort sexuelle Gewalt) sehr wichtig, aufmerksam zu sein und ggf. sofort zu handeln. Die Schule hat sich mit Erfolg beworben für das Siegel „Sage Halt – Finde Halt“: Schülerinnen sollen Halt finden, wenn sie in eine Problemsituation geraten und Lehrkräfte sollen Halt geben.

Die Wirksamkeit der hier beispielhaft geschilderten Maßnahmen lässt sich „an Zahlen ablesen“ (PM), was u. a. das folgende Beispiel zeigt: An der Burkina-Faso-Aktion kommen in jedem Jahr sehr viele ehemalige Schüler. Das ist eine so sinnstiftende Maßnahme, dass die ehemalige Schülerschaft dieses Projekt auch über ihre Schulzeit hinaus in Erinnerung behält und die Schule weiter unterstützt; zum Teil bis ins hohe Alter hinein.

### **Fokus: Freie Wahl haben**

Für die Verantwortlichen an der SJS ist das Wort „frei“ (freie Trägerschaft) ein wichtiger Bestandteil von Bildungsgerechtigkeit. Bildungsgerechtigkeit an dieser Schule bedeutet u. a., „dass Eltern frei und ganz bewusst die SJS und die dort vermittelte Art von Bildung für ihre Kinder wählen können“ (PM). Die Existenz von Privatschulen ist im Grundgesetz verankert. Die SJS versteht sich als Angebotsschule für Eltern, die diese Form von Schule und eine Form von katholisch geprägter Bildung und Wertevermittlung ganz bewusst wollen. Dass beide Schulformen (Gymnasium und Oberschule) unter einem Dach angeboten werden, ist ein wichtiger Ausdruck von Bildungsgerechtigkeit, weil alle Familien sich auch innerhalb der SJS frei für das entscheiden können, was ihnen wichtig ist im Hinblick auf die Bildung ihrer Kinder.

Anders als vielfach im Hinblick auf Privatschulen angenommen, steht dieses Angebot allen offen, unabhängig vom Familieneinkommen, Vorleistungen und Herkunft. Die Verantwortlichen an der SJS wissen beispielsweise nicht, welche Familie wie viel monatlich an Schulgeld zahlt, denn das wickelt die Stiftung vertraulich ab. Darauf hat die Schule immer großen Wert gelegt – und damit auch sichergestellt, dass von den Verantwortlichen in der Schule alle Kinder unabhängig von den Einkommensverhältnissen der Eltern gesehen werden. Die Lage der Schule in der Bremer Innenstadt ist eine „geographisch gerechte“ Lage (PM), da sie von Schülern aus allen Stadtteilen sehr gut erreichbar ist.<sup>119</sup> Über 500 der 1.100 Kinder kommen aus Stadtteilen, die im

---

119 Dieser Aspekt verbindet die SJS mit dem nahe gelegenen HBG; die beiden Schulen sind in vielfältiger Weise miteinander verbunden (vgl. 4.11 AUF BILDUNG BESTEHEN: Hermann-Böse-Gymnasium Bremen).

allgemeinen als ärmere Stadtteile Bremens gelten. Auch das Vorurteil, dass „Privatschulen immer nur die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler aufnehmen“ (PM) entkräftet die SJS, da hier leistungsschwächeren Kindern genauso die Möglichkeit eröffnet wird, an gutem Unterricht teilnehmen zu können. Die SJS ist also weder eine Schule exklusiv für Reiche oder für besonders Leistungsstarke, sondern sie steht prinzipiell allen offen, die sich dafür entscheiden. Die Anmeldungen sind deutlich höher als die Schulplätze, die zur Verfügung gestellt werden können. Das ist ein Zeichen dafür, dass das, was die Schule anbietet, sehr gut angenommen wird.

### ***Emblem: Die Straßenüberquerung***

Im Rahmen des zweiten Termins an der SJS zeigt der Schulleiter Jan Doench uns die beiden Teile der Schule, die in zwei Gebäuden dies- und jenseits einer öffentlichen Straße liegen. Jan Dönch verrät uns, dass er sich seit Jahren wünscht, es gäbe einen Zebrastreifen an dieser Stelle. Die Straße muss überquert werden, um von einer Seite des Schulgebäudes zur anderen zu kommen. Dieser Übergang steht für den Schulleiter sinnbildlich dafür, was die SJS den Kindern und Jugendlichen bietet: Freies und sicheres Geleit auf ihrem Weg ins Erwachsenenalter.

### ***LOGBUCH Fotoshooting, Eintrag 12: Sankt-Johannis-Schule Bremen, 07.06.2024, 09.00-13.00h***

Heute öffnet uns der „exklusivste Parkplatz Bremens“ seine Pforte: In der Bremer Dechanatsstraße erwartet uns Jan Dönch, der Schulleiter der SJS, gegenüber dem Haupteingang. Dort öffnet er eine leicht zu übersehende alte Eisenpforte, hinter der sich ein begrünter kleiner Hinterhof auftut, den Gesines VW-Bus nach erfolgreichem Parkvorgang schließlich komplett ausfüllt. Vorangegangen ist ein eher mühevolleres Lenkmanöver begleitet vom ständigen Kreuzen vorbeifahrender Räder und Autos in beide Richtungen der Dechanatsstraße. Diese muss man überqueren, um von einem Schulgebäude der SJS in das andere zu kommen, und wir verstehen schon jetzt, warum für Kinder und Jugendliche zu diesem Zweck die Benutzung eines Zebrastreifens gewünscht ist (s.o.). Jan schließt mit einem lauten Quietschen die Pforte hinter dem Bus. Für Autos gibt es leider keine Zebrastreifen. Wir fragen uns, ob der Bus diesen exklusiven Parkplatz jemals wieder heile verlassen wird. Jan ist zuversichtlich, also sind wir es auch.

Nachdem wir uns mit seiner Hilfe einen kurzen Überblick über das Schulgebäude im Alten Postamt verschafft haben, einigen wir uns, dass das Fotoshooting in der Bibliothek stattfinden wird. Wir bauen dort in Ruhe auf, bevor Jan Doench mit sechs Jugendlichen sowie vier Lehrkräften zurückkommt. Die

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

SJS bestreitet das Fotoshooting in Mannschaftsstärke, von Anfang bis Ende – niemand wird ausgewechselt oder bekommt die gelbe Karte. Eine reife Leistung, die uns schon beim Mannschaftseinlauf beeindruckt!

Zunächst stellen die Jugendlichen sich gegenseitig vor:

Dennis, 17 Jahre alt, ist aufgewachsen in Bremen Walle und wohnt dort. Er besucht die Oberstufe (11. Jahrgang), will später studieren und hat vorher die Oberschule der SJS besucht.

Die anderen fünf (fortlaufend im Uhrzeigersinn beschrieben) sind Mitglieder der Klasse 10a, die gerade mit dem Mittleren Schulabschluss die Oberschule der SJS erfolgreich abgeschlossen haben.

Reik, 16 Jahre alt, ist in Gröpelingen aufgewachsen. Er will an der SJS Abitur machen und danach Polizist werden, „wie meine Mutter“. Sein Freund Felix lebt in der Neustadt und ist dort aufgewachsen; er wird ebenfalls die Oberstufe der SJS besuchen mit dem Ziel, Abitur zu machen.

Julia wird ebenfalls Abitur machen, allerdings an der Gesamtschule Ost (GSO). Sie lebt in Osterholz; an die GSO will sie u. a., weil der Schulweg für sie dann deutlich kürzer ist und weil es dort das Fach Pädagogik gibt; eine gute Voraussetzung für ihre späteren Studienpläne. Jenny, 16, ist noch unentschieden, ob sie eine Ausbildung beginnen oder Abitur machen wird. Sie kommt aus Huchting.

Wedline, 15 Jahre alt, will die Oberstufe der SJS besuchen und dort Abitur machen; sie lebt in Grolland.

Die Gruppe bildet den Übergang ab, der hier unter einem Dach möglich ist: Kinder, die zunächst ohne Gymnasialempfehlung die Oberschule besucht haben, wechseln mehrheitlich innerhalb der SJS in die gymnasiale Oberstufe. In Zahlen ausgedrückt wechseln von ca. 75 Absolventen der Oberschule 15-20 mit einem mittleren Schulabschluss (MSAGy) in die Klasse 11e, davon wird es im nächsten Schuljahr in der SJS vermutlich zwei geben. Diese Klassenverbände sind speziell dafür da, die Jugendlichen an das Niveau und die Arbeitsweise des Gymnasiums heranzuführen.<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> Das Abitur nach 12 Jahren ist eine Vorgabe im Bremer Schulsystem, die auch für staatliche anerkannte Privatschulen wie die SJS gilt.

## FREIE WAHL HABEN



**Foto 49:** Dennis



**Foto 50:** Reik und Felix (von links)



**Foto 51:** Wedline



**Foto 52:** Julia und Jenny (von links)

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

Nachdem sie sich selbst vorgestellt haben, beschreiben sie ihre fünf Lehrkräfte, die sich heute für den Termin Zeit genommen haben:



**Foto 53** (von links): Frau Schrader, Frau Böning, Herr Schweizer (hinten Mitte), Herr Dönch (vorne rechts) und Herr Mantl (hinten rechts)

Frau Schrader (links) ist die Deutschlehrerin der 10a, sie ist „sehr gesprächig“, „der Kümmertyp“. Frau Böning, die Sozialkunde- und Wirtschaftslehrerin (vorne Mitte), hat den Jugendlichen sehr viel in puncto Berufsorientierung geholfen. „Bei ihr braucht man immer einem Plan B, falls Plan A nicht klappt“, sagen sie lachend. Frau Böning ist die „richtige Ansprechpartnerin für alle

## FREIE WAHL HABEN

Fragen rund um die Zukunft“. Die Schülerinnen betonen: Man kann mit beiden Lehrerinnen „über alles reden“ und sich öffnen.

Herr Schweizer (Mitte hinten) ist der Biologielehrer der 11. Klasse, die Dennis besucht. Er unterrichtet am Gymnasium, derzeit einen Bio-Leistungskurs, an der Oberschule ist er nur selten eingesetzt. Die Schüler heben sein adressatenorientiertes Arbeitstempo positiv hervor. Er bildet zusammen mit zwei Kolleginnen, die inzwischen pensioniert sind, das Beratungslehrerteam, das an der SJS die Schulsozialarbeit verantwortet. „Das macht er prima“, attestieren ihm die Schülerinnen und Schüler.

Jan-Andrees Dönch (rechts außen) leitet die Schule seit fünf Jahren. Zu seiner Überraschung erinnern sich einige der anwesenden Schülerinnen an Vertretungsunterricht bei ihm, den er „spontan und gut“ gemacht hat, wie sie ihm bescheinigen. Sie erinnern sich sogar noch, dass es um Englisch ging und um die DDR – immerhin, denn „das ist schon einige Zeit her!“



**Foto 54:** Der besondere „Spirit“ im Miteinander: Frau Schrader (links) und Frau Böning

## Wege zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

Peter Mantl ist der Mathematiklehrer der 10. Klasse, „und zwar ein guter Mathelehrer, man lernt nämlich was bei ihm, er kann gut erklären, das Tempo ist entspannt, bei Bedarf erklärt er Sachen auch nochmal, ganz ruhig und auf vielfältige Weise“. Die Jugendlichen erinnern sich, dass er oft zusätzliche Angebote gemacht und sie gut auf die Abschlussprüfungen vorbereitet hat. Dazu gehört, dass er sonntags Lösungen herumgeschickt sowie Tafelbilder fotografiert und verschickt hat für diejenigen, die nicht da waren: „Wenn du gut aufpasst, kannst du bei ihm nur gute Noten schreiben“, sagt Jenny.

Bei dieser Vorstellungsrunde lauschen alle gespannt, draußen rattert in kurzen Abständen die Straßenbahn vorbei. Danach sagen die Lehrkräfte: „Das war interessant, unseren Schülerinnen und Schülern so zuzuhören. Wir sollten vielleicht öfter von außen mal Leute einladen, um solche Fenster zum Austausch zu öffnen. Das fühlte sich gerade an wie eine warme Dusche“. Jetzt gibt es ein Gruppenbild mit allen fünf, dazu Kommentare aus den eigenen Reihen: „Familienfoto!“ – „Wir rücken den Lehrerberuf ins rechte Licht!“. Ein guter Zusammenhalt im Kollegium ist wichtig, betonen sie. Beispielsweise machen sie gemeinsame Ausflüge, das sei entscheidend für den Zusammenhalt, „gerade in Zeiten wie jetzt“. Die fünf wirken wie ein gutes Team, ebenso wie die Schülerinnen und Schüler untereinander, aber auch beide Gruppen scheinen miteinander durch ein fast freundschaftliches, in jedem Fall von gegenseitigem Respekt geprägtes unsichtbares Band verbunden. Es wird viel gelacht an diesem Vormittag – das wirkt sehr natürlich, auf keinen Fall gestellt. Da blitzt er durch, der besondere Spirit der Schule, von dem Jan-Andreas Dönch im Interview gesprochen hat, denke ich mir.

Einig sind sich alle Mannschaftmitglieder über den Vorteil der konfessionellen Bindung: An der SJS gibt es einen Mix aus allen Stadtteilen und gesellschaftlichen Schichten, die sich in einer im christlichen Glauben verankerten Wertegemeinschaft verbunden sehen. Dass sie hier sind, ist das Ergebnis einer freien Wahl, gestützt durch Eltern, die „sich in der Regel kümmern“ („Bringmentalität“). Die Mannschaft der SJS eint der frei gewählte Konsens, dass man sich unaufgefordert auf die christlichen Werte berufen kann – ein starkes Band.



## Expedition Etappe V | INTEGRATE AND DELIVER

Das Expeditionsteam ist voller Zuversicht und blickt zufrieden auf seine Ergebnisse. Doch die Reise ist noch nicht vorbei. Für den Erfolg der Expedition ist es wichtig, alle Schritte nachvollziehbar zu dokumentieren. Ein operatives Team wird auf die zukünftigen Aufgaben vorbereitet und für weitere Expeditionen ausgerüstet. Das Ziel einer langen Reise ist nur der Beginn eines neuen Abenteuers! Ein großer Erfolg! Doch wie erfahren andere davon? Die Geschichte muss erzählt werden. Während jeder einzelnen Etappe haben wir Kommunikationsanlässe geschaffen und können nun aus dem Vollen schöpfen. Ob Fachpublikum oder breite Öffentlichkeit: Begeisterung ist vorprogrammiert.

## 5 Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

Betrachtet man die 12 Schulporträts im Vergleich, geschieht dies mit einer dreifachen Zielsetzung, nämlich

1. die Arbeit der Schulen für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit einzeln wie kollektiv sichtbar zu machen und damit zu würdigen,
2. aus dem Pool der Maßnahmen solche zu bündeln, die Schwerpunkte der Arbeit in den Schulen darstellen und davon diejenigen zu identifizieren, die in einen anderen Kontext übertragbar sind,
3. die Netzwerkbildung unter den beteiligten Schulen und ggf. darüber hinaus voranzubringen.

Mit dieser Zielsetzung werden nachfolgend in einem ersten Schritt Optimierungsbedarfe, die an mehr als einer Schule artikuliert wurden, dargestellt und daraus Handlungsfelder für eine Strategiebildung zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit auf der Makro-Ebene oberhalb der Einzelschule abgeleitet (5.1). In einer Zusammenschau der zwölf Schulporträts erfolgt in einem zweiten Schritt (5.2) ein genauer Blick auf die drei Konzepte von Bildungsgerechtigkeit und die Frage, wie diese an den einzelnen Schulen ausprägt sind (vgl. 1.1 Was ist „Bildungsgerechtigkeit“?) und umgesetzt werden. Im anschließenden dritten Schritt folgt Überprüfung der vier Thesen, die den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie bildeten (vgl. 3.1 Thesen). Abschließend werden im Fazit weitere Erkenntnisse zusammengefasst (5.3), die sich im Verlauf der Studie ergeben haben und vor deren Hintergrund die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit als Balanceakt verstanden werden kann.

### 5.1 Und ... *action!* Vier Handlungsfelder zur systemischen Stärkung von Bildungsgerechtigkeit

Im Rahmen dieser Studie wurden die Interviewpartner befragt nach Hindernissen im System bei der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit sowie Möglichkeiten zu deren Überwindung. Die Ergebnisse sind in diesem Teilkapitel in vier Handlungsbereiche gruppiert und aggregiert dargestellt sowie mit Zitaten und Beispielen aus den Interviews angereichert. Es handelt sich dabei im Einzelnen um:

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts



**Abb. 22:** Vier Handlungsfelder zur systemischen Stärkung von Bildungsgerechtigkeit

Nachfolgend wird ein Überblick und keine schulscharfe Betrachtungsweise angestrebt; daher sind Zitate in direkter Rede gekennzeichnet, aber nicht namentlich zugeordnet. Es wurden nur Themen aufgenommen, die unabhängig voneinander mehrfach aufgeführt wurden, das bedeutet konkret in mindestens vier der insgesamt 12 Interviews zur Sprache kamen und sich auf diese Weise zu einem Handlungsfeld verdichteten. Es bedeutet auch, dass durch die nachfolgend dargestellten Inhalte nicht die Meinung aller Beteiligten wieder gegeben wird. Mit der Darstellung der vier Handlungsfelder, die sich in der vorliegenden Studie in der beschriebenen Weise herauskristallisiert haben, ist also weder ein Anspruch auf Repräsentativität noch auf Vollständigkeit verbunden. Die vier Handlungsfelder bieten vielmehr auf praktischen Erfahrungen basierende Impulse, die konkrete Orientierung bieten können für die Erstellung einer Makro-Strategie zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit.

## HANDLUNGSFELD 1: Dialogkultur und Vernetzung | MITEINANDER SPRECHEN

Bildungsgerechtigkeit ist ein gesamtgesellschaftliches Anliegen, mit dem Schulen nicht alleine gelassen werden dürfen. Um die damit verbundenen Herausforderungen zu bewältigen, ist ein konstanter, gegenseitig wertschätzender Dialog mit den wichtigsten beteiligten Akteuren erforderlich, insbesondere aus Schule, Bildungsadministration und Politik. Dafür bedarf es struktureller Unterstützung im System, durch die ein Rahmen für Austausch und Kooperation gegeben sein muss; innerhalb dieses Rahmens gilt es, den Schulen und denjenigen, für die sie sorgen, größtmögliche Eigenverantwortung im Hinblick auf die Ausgestaltung ihrer Kernaufgaben zu erhalten, zu denen die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit gehört.

In ihren Bemühungen und Bedarfen bezüglich der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit fühlen die Verantwortlichen an Schule sich nicht (ausreichend) gesehen bzw. gehört, obwohl es sich dabei um eine für das Gelingen der Zukunft unserer Gesellschaft zentrale Herausforderung handelt. Mangelnde Wertschätzung und fehlender Austausch mit Verantwortlichen jenseits der eigenen Schule befördern bei ihnen den Eindruck, dass jede Einrichtung selbst das Rad noch einmal neu erfinden muss, damit häufig allein gelassen wird und (funktionierende) Lösungen hausgemacht sind. In großen Teilen unserer vielfach bildungsbürgerlich geprägten Gesellschaft ist noch nicht angekommen, dass die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, die vielfältige Dimensionen hat, von denen die Ausstattung mit finanziellen Ressourcen nur eine ist, denn „Geld alleine ist nicht das Problem“. Bildungsbürgerlich geprägte Entscheidungsträgerinnen in unserer Gesellschaft sind bislang vielfach in einem „Mittelschichtsblick“ gefangen. Um diesen abzuliegen sind regelmäßige „Realitätschecks“ in direktem Kontakt mit der Schulpraxis erforderlich. Gute Voraussetzungen dafür bieten feste Formate des Austauschs, in denen Schulpraxis, Bildungsadministration und Politik sich in einem Dialog begegnen und einander zuhören. Dieser regelmäßige Austausch ist bedarfsorientiert zu erweitern um zusätzliche Partner (z.B. Jugendämter und das ReBUZ), die gemeinsam mit Schule an der Förderung von Bildungsgerechtigkeit mitwirken. Um die Kooperation auch mit diesen Partnern zu ritualisieren, bedarf es eines erweiterten Netzwerks, das erst einmal enger geknüpft werden muss.<sup>121</sup> Das würde die Unterstützung in Krisenfällen und gemeinsame

<sup>121</sup> Voraussetzung dafür ist eine systematische Verzahnung von Bildungs- und Sozialpolitik die angesichts der besonderen Situation Bremens und der Oberschulen in herausfordernder Lage mit vorherrschender Segregation ohnehin naheliegt. Diese Oberschulen können ohne

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

Interventionen erleichtern, um beispielsweise Therapien (schneller) möglich zu machen. Aktuell fühlen Schulen wie Eltern sich in solchen Fällen oft alleine gelassen. Die Verantwortlichen an Schule haben viele Erfahrungen und Ideen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit auch über die Ebene der Einzelschule hinaus. Solche Impulse können die Entwicklung einer Gesamtstrategie zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit auf der Makro-Ebene informieren. Verantwortliche insbesondere an Schulen in herausfordernder Lage artikulieren ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als gesamtgesellschaftlichen Auftrag mit vielen Facetten im Sinne des afrikanischen Sprichworts „It takes a village to raise a child“. Dieser Auftrag kann nur bewältigt werden, wenn Schule und Gesellschaft – d.h. in diesem Fall das unmittelbare Umfeld im Stadtteil bzw. in der Stadt – „an einem Strang ziehen“. Einzelne Schulen setzen das bereits um, u.a. indem sie „aus den Schulen raus in die Stadtteile gehen“ um dort mit Partnern gezielt zu kooperieren. Auf diese Weise kann überhaupt erst ein zum Umfeld der jeweiligen Schule passendes, von den Kooperationspartnern geteiltes Verständnis davon entstehen, welche Maßnahmen für die Kinder und Jugendlichen vor Ort der Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit dienen. Starke Kontextgebundenheit und die enge Verbundenheit mit dem Stadtteil artikulieren insbesondere die beteiligten Grundschulen und Oberschulen ohne Oberstufe in herausfordernder Lage (HHS, OSE sowie die ASE). Diese Schulen besuchen fast ausschließlich Kinder und Jugendliche aus der unmittelbaren Umgebung, anders als beispielweise Einrichtungen mit einem über das gesamte Stadtgebiet reichenden Einzugsgebiet (HBG, SJS, FGS). Ein Beispiel dafür bietet die OSE, an der die Systematisierung von Praxiskontakten in den vergangenen 15 Jahren explizit auch als Stärkung des Stadtteils Lehe verstanden wird (vgl. 4.1 PRAXISKONTAKTE SYSTEMATISIEREN: Schule am Ernst-Reuter-Platz Bremerhaven Lehe).

Schulen leisten zu diesem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als gesamtgesellschaftlichem Auftrag ebenfalls einen Beitrag, wenn sie sich in einer Stadt untereinander vernetzen und nicht gegeneinander arbeiten. Dazu gehört beispielsweise eine Vernetzung von staatlichen Schulen und Schulen in freier Trägerschaft. Bislang werden Privatschulen oft als Parallelwelten betrachtet, es gilt aber, „ihre Schätze zu heben“. Denn an Privatschulen können andere Dinge ausprobiert werden als an staatlichen Schulen: „Wenn man gegenseitig stärker aufeinander schaut, könnte man voneinander lernen“; ggf. könnten so Kooperationen mit staatlichen Schulen regelhaft entstehen sowie funktionierende Maßnahmen an den beteiligten Schulen in einem Netzwerk adaptiert werden. Eine weitere Form der Zusammenarbeit, nämlich die zwischen Schu-

---

ein solches Netzwerk, das sie sich bisher v.a. selbst knüpfen, „der prekären Lage, in der sie sich befinden, auch mit sehr guter Arbeit in der Regel nicht alleine Herr werden“.

len aus dem Primar- und dem Sekundarstufenbereich, hat sich z. B. beim Thema Übergang bereits als sehr hilfreich erwiesen. Im Rahmen von geplanten Campusschulen, die beispielsweise zukünftig NGL und OSE in Bremerhaven sowie GSH und die Neue Oberschule Gröpelingen bilden sollen, ist eine solche Kooperation institutionalisiert.

Auch auf einer niedrigschwelligeren Ebene wünschen Schulen sich strukturelle Unterstützung als Rahmen einer systematischen Kooperation untereinander, mit Partnern im Stadtteil und in der Stadt sowie mit verantwortlichen Entscheidungsträgern in Administration und Politik. Jenseits von punktuellen Gelegenheiten können Schulen das aus eigener Kraft nicht leisten. Initiativen zu Kooperation und Vernetzung müssen zentral gesteuert sein, den Beteiligten einen Rahmen geben und ihnen innerhalb dieses Rahmens größtmögliche Eigenverantwortung übertragen. „Daraus können sich gute Sachen entwickeln“, sagt eine Interviewpartnerin und verweist dabei auf eigene Erfahrungen bei der Gestaltung des Übergangs von der Grund- in die weiterführende Schule. Im Sinne einer Vision für die mittel- und langfristige Bewältigung von Bildungsgerechtigkeit als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verweist diese Interviewpartnerin auf das „London Experiment“, in dessen Mittelpunkt die Entwicklung von Selbstverantwortung der beteiligten Familien im Südlondoner Arbeiterviertel Peckham stand. Dort eröffnete im Mai 1935 in der St Mary's Road das „Pioneer Health Centre“ (PHC), das zu einem der zeitgenössisch meistdiskutierten sozialmedizinischen Reform- und Forschungsprojekte Großbritanniens wurde:

In einem modernistischen Gebäude des Architekten Owen Williams befanden sich Laboratorien und Untersuchungsräume für die zwei „Medical Directors“, das Ärzte-Ehepaar George Scott Williamson (1884–1953) und Innes Hope Pearse (1889–1978). Es gab ein großes Schwimmbecken, eine Sporthalle, Clubräume, eine Kinderkrippe und eine Selbstbedienungskantine. Das Haus war für bis zu 2.000 Familien angelegt. Die Bewohner der angrenzenden Straßen wurden eingeladen, die Kapazitäten des Zentrums gegen eine Mitgliedschaftsgebühr zu nutzen – unter zwei Bedingungen: Einlass wurde nur Familien aus der Umgebung gewährt, nicht einzelnen Individuen. Diese Familien hatten sich bei der Aufnahme sowie später einmal jährlich einer Gesundheitsinspektion zu unterziehen, bei der nicht nur der Gesundheitszustand der einzelnen Familienmitglieder festgestellt, sondern dieser auch gemeinsam diskutiert wurde. Die Tätigkeit der Ärzte beschränkte sich ansonsten auf die Beobachtung des Nutzerverhaltens und auf medizinische Beratung, sofern sie gewünscht wurde. Von organisierten Aktivitäten im Zentrum wurde abgesehen – es gab keine Kurse, und die Nutzung der bereitgestellten Ausstattung war ganz den Mitgliedern überlassen. Scott Williamson und Pearse registrierten bald überraschende Vorgänge innerhalb des sich weitgehend selbst überlassenen Betriebs. Zum einen stellte sich nach einer ersten Phase des Chaos und des Vandalismus ein freundliches Miteinander der Nutzer ein. Zum anderen begannen sich diese sowohl für ihren eigenen physischen

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

Zustand als auch für ihre soziale Umgebung zu interessieren. Für die Ergebnisse ihres Experiments – es wurde zunächst bis zum Kriegsbeginn durchgeführt, das Centre wurde dann 1946 noch einmal in Betrieb genommen, 1950 schloss es endgültig – fanden die beiden Forscher vielschichtige Erklärungen: Die Bereitstellung einer räumlichen Struktur, innerhalb derer sich soziale Prozesse unbeeinflusst von Eingriffen von außen (bzw. von oben) vollziehen konnten, trage zur freiwilligen Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere bei und verbessere so die Vermittlung medizinischen Basiswissens (Kuchenbuch 2013: 366-367).

Das von der Wübben Stiftung Bildung in den vergangenen ca. zehn Jahren erprobte Konzept der Familiengrundschulzentren erinnert in mancher Hinsicht an Charakteristika des London Experiment, u. a. im Hinblick auf die Öffnung einer Institution (in einem Fall mit dem Fokus Gesundheit, im anderen mit dem Fokus Bildung) in und die enge Anbindung an den Stadtteil sowie hinsichtlich der Selbstverantwortung der freiwillig Beteiligten. Nach Angaben der Wübben Stiftung Bildung (2024b) gibt es in NRW mittlerweile ca. 160 Schulen mit Familiengrundschulzentren sowie zahlreiche weitere Adaptionen des Konzepts in anderen Bundesländern.

Ein Beispiel aus Bremen, wie eine solche Kooperation gelingen kann, ist die „Vision 2035 der Berufsbildenden Schulen in Bremen“, die diese gemeinsam mit dem zuständigen Referat bei der zuständigen Behörde entwickelt haben unter der Fragestellung: Wo soll berufliche Bildung im Jahr 2035 stehen? Darin heißt es:

Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Berufsbildenden Schulen, das Referat 22 bei der Senatorin für Kinder und Bildung sowie Vertreter des LIS haben am 08.12.2018 eine Selbstverpflichtung ausgesprochen, die Entwicklung der Beruflichen Bildung bis zum Jahr 2035 nach den folgenden Leitideen und der damit ausgedrückten Haltung auszurichten (Berufsbildende Schulen Bremen 2018).

Das sechsseitige Dokument enthält Ausführungen zu Menschenbild, Lernprozess, Leitungskultur sowie Leitungsverständnis. Innerhalb dieses Rahmens werden die dezentralen Aufgaben Entwicklung von Unterricht, Personal, Organisation und Qualität eigenverantwortlich von den Schulen wahrgenommen; dies entspricht der von den Beteiligten gemeinsam getragenen Haltung der „Verantwortungsübernahme auf allen Ebenen“ (Berufsbildende Schulen Bremen 2018: 6), die besagt, dass Entscheidungen dort getroffen werden sollen, wo sie im unmittelbaren Tun verantwortet werden. Demnach sollen Lehrkräfte in ihrem Verantwortungsbereich flexibler arbeiten und entscheiden können, ohne von der Schulleitung bzw. Behörde ausgebremst zu werden. In diesem Zusammenhang spielt auch die Qualität und Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit eine Rolle; denn die Schülerschaft ist ebenfalls gefordert, Feedback über die Qualität von Unterricht zu geben. In enger Zusammen-

arbeit mit der Lehrerschaft werden derzeit die Zielleistungsvereinbarungen, die die berufsbildenden Schulen mit der Bildungsbehörde treffen, im Hinblick auf diese Vision überarbeitet. Hierbei handelt es sich um eine deutschlandweit bislang einzigartige Initiative, ein gelungenes Beispiel der Kooperation zwischen Akteurinnen in Schule, d.h. alle Schulleitungen der Berufsbildenden Schulen im Land Bremen sowie in der zuständigen Behörde. Die Beteiligten haben sich gemeinsam hinter dieser handlungsleitenden Vision versammelt, in der sich die Schüler- wie die Lehrerschaft und Schulleitung zum Prinzip von Eigenverantwortung bekennen.

## HANDLUNGSFELD 2: Strategische Neuorientierung | VON DER VERTEILUNG ZUR TEILHABE ÖFFNEN

Die soziale Realität und mit ihr der schulische Alltag haben sich in den vergangenen Jahrzehnten massiv verändert, die Strukturen des Bildungssystems nur bedingt.<sup>122</sup> Eine systemische Anpassung an die veränderte soziale Realität ist erforderlich; häufig bedeutet dies eine Verschiebung des Fokus von der Verteilungs- zur Teilhabegerechtigkeit sowie eine Öffnung gegenüber Anteilen von Anerkennungsgerechtigkeit innerhalb des Systems. Handlungsbedarf besteht insbesondere im Hinblick auf den Ausbau von individuellen Fördermaßnahmen im Vor- und Grundschulbereich sowie die lernzieldifferente Bewertung und weitergehende Öffnung bzw. Differenzierung des Unterrichtsangebotes in der Sekundarstufe 1.

Das Bildungssystem in Deutschland funktioniert vielerorts „noch wie in den 50er Jahren, als Kinder nach Hause kamen und in der Regel von den Müttern unterstützt wurden beim Lernen“. Die soziale Realität<sup>123</sup> hat sich längst und zum Teil drastisch verändert. Das illustrieren die Porträts insbesondere der beteiligten Schulen in herausfordernder Lage, allen voran die vier Startchancen-Schulen (OSE, GSH, NGL, NOL). Aktuelle Angebote im Bildungssystem basieren noch häufig auf der Idee der Verteilungsgerechtigkeit (vgl. 1.1 Was ist „Bildungsgerechtigkeit“?) und gehen damit vielfach an realen Bedarfen der Abnehmer insbesondere an Schulen in herausfordernder Lage vorbei. Daher müssen bestehende Strukturen hinterfragt werden im Hinblick darauf, wie wirksam sie aktuell sind und wer durch diese Strukturen ggf. ausgeschlossen

122 Eine gute Erklärung für dieses Phänomen bietet das Modell der *grammar of schooling* (vgl. 1.3 Die Meso-Ebene: *Grammar of schooling* - Die Schule als bewahrende Organisation (Cuban & Tyack, Labaree). Zur Anwendung auf die Gestaltung eines inklusiven Schulsystems in Bremen vgl. 2.3 Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen.

123 Zum Verhältnis von sozialer Realität zu Theorie vgl. 1.5 Warum überhaupt Theorie?

wird. Im Moment sind das noch häufig Schüler an Schulen in herausfordernder Lage. Kinder und Familien dort „sind aber nicht zu bedauern, es müssen vielmehr deren Potentiale und Ressourcen gesehen werden. Familien, die aus wirtschaftlichen Gründen nach Deutschland kommen, haben unheimlich viel Energie. Es gilt, diese Energien zum Wohle der Gesellschaft zu fördern statt in eine paternalistische Haltung zu verfallen“. Das ist im Sinne aller, denn „die Gestaltung von Zukunftsthemen kann nur gelingen, wenn man die Schülerschaft an diesen Schulen einbezieht“. Dafür ist es erforderlich, „diesen Schülerinnen und Schülern zunächst einmal vorurteilsfrei zu begegnen und ihre Situation und Bedarfe genau in den Blick zu nehmen“, um die systemischen Angebote darauf angemessen abzustellen, wie die nachfolgenden Beispiele zeigen.

Im aktuellen Bildungssystem scheint das Motiv der Verzögerung an vielen Stellen der Bildungsbiographie der Schülerinnen auf, v. a. an den Übergängen zu, z. B. von der KiTa in die Grundschule, von der Grund- in die weiterführende Schule und von dort in die Ausbildung. Insbesondere trifft dies an Schulen in herausfordernder Lage zu, wo besonders viele Kinder beispielsweise keinen Kindergarten besuchen; eine Interviewpartnerin schätzt die Quote an ihrer Grundschule auf ca. 40-60%. Diese Kinder haben bei ihrer Einschulung wenig Struktur- und Institutionserfahrung; daher ist es erforderlich, früher als bisher üblich - also in der Vorschulzeit - systematisch mit ihrer bedarfsorientierten Förderung anzusetzen. Insbesondere bildungsferne Elternhäuser bereiten Kinder nicht ausreichend auf die Institution „Schule“ vor, entsprechende Bedarfe beispielsweise im sprachlichen (s. u.) oder sozialen Bereich, zu dem auch der Umgang mit Institutionen und ihren Strukturen gehört, treten häufig erst bei der Einschulung zutage. Benötigt werden daher im vorschulischen Bereich mehr Maßnahmen, die gezielt bei Kindern mit einem solchen Förderbedarf ansetzen, der zunächst verpflichtend erhoben werden muss. Neben systemisch verankerten Maßnahmen zur sozialen und sprachlichen Förderung gehören dazu auch Angebote zur Unterstützung im Bereich Erziehung. Solche Angebote bilden die Basis dafür, dass die Schwelle der Einschulung von allen Kindern möglichst ohne (erhebliche) Irritationen überschritten werden kann. Dadurch wird sichergestellt, dass auf inhaltlicher Ebene orientiert am Curriculum ab Klasse 1 kompetenzorientiert (weiter) gearbeitet werden kann.

Als zielführende Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit in der Primarstufe können vor diesem Hintergrund insbesondere gelten:

- Die Einführung eines verpflichtenden KiTa-Vorschuljahres; dadurch wird sichergestellt, dass alle Kinder bei der Einschulung eine mindestens einjährige Vorschulzeit hinter sich haben inklusive einer basalen sozialen und kognitiven Förderung.
- Die Verringerung des Einsatzes von fachfremd unterrichtendem Personal insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie der aus-

## Und ... action!

nahmslose Einsatz grundständig und vollständig ausgebildeter Lehrkräfte als Klassenleitungen in der Grundschule.

- Ein gebundenes Ganztagsangebot basierend auf einem angemessenen pädagogischen Konzept und ausreichend Personal für dessen Umsetzung.
- Verpflichtende Tests, mittels derer insbesondere an Übergängen im Bildungsverlauf Kompetenzstände beispielsweise im Bereich Sprache erhoben werden: „Kinder müssen so unterrichtet werden, dass die Zone des nächsten Entwicklungsschrittes im Vordergrund steht und nicht der festgesetzte Bildungsstandard – allerdings immer mit dem Ziel, diesen zu erreichen“. Um den passenden nächsten Schritt festlegen zu können, muss Klarheit darüber herrschen, an welchem Punkt der (kognitiven) Entwicklung sich das Kind genau befindet – das bindet Ressourcen, die im System vorgehalten werden müssen.

Der qualitative und quantitative Ausbau im Vor- und Grundschulbereich anhand solcher und weiterer Maßnahmen erhöht die Chance erheblich, dass Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern an einer frühen Stelle ihrer Biographie den Abstand verringern zu Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern. Erstere müssen frühestmöglich so gefördert werden, dass sie spätestens ab der Einschulung ihre (kognitiven) Potentiale innerhalb des Schulsystems möglichst mühelos abrufen können, das bedeutet beispielsweise ohne sprachliche oder soziale Hürden. Geschieht das nicht (wie aktuell in vielen Fällen), setzt sich das Problem fort.

Denn auch die weiterführenden Schulen betonen, dass Kinder in Klasse fünf nicht mehr mit den Fähigkeiten in die Sekundarstufe kommen, die vorgegeben durch die Curricula an Regelschulen erwartet werden – unabhängig von der Schulform (Oberschule oder Gymnasium). Eine wachsende Anzahl Kinder hat beim Übertritt in die weiterführende Schule in herausfordernder Lage laut einem Interviewpartner „nicht mehr den Lernstand eines Viertklässlers, sondern eines Zweitklässlers“ Hier zeigt sich erneut im Übergang deutlich das Motiv der „Verspätung“. Eine Facette davon ist, dass seit vielen Jahren Bremer Schülerinnen und Schüler in (inter-)nationalen Leistungsvergleichsstudien wie z. B. der PISA-Studie schlecht abschneiden, obwohl ihre kognitiven Fähigkeiten nicht schlechter sind als die ihrer Peers in anderen Regionen Deutschlands (vgl. 2.3 Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen). Allerdings sind die angemessenen Voraussetzungen dafür, diese Potentiale abzurufen, für eine Vielzahl von Kindern im Bundesland Bremen nicht gegeben. Daher sind systemisch die von einer Interviewpartnerin so bezeichneten „Sesam öffne dich-Maßnahmen“ auch in der Sekundarstufe vorzusehen, die den Abruf dieser Potentiale ermöglichen bzw. erleichtern.

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

Als zentrale Beispiele für Maßnahmen in diesem Bereich können gelten:

- Eine durchgängige und durchgängig dokumentierte Sprachförderung, die sich jeweils an den Vorkenntnissen und den Bedarfen des individuellen Kindes bzw. Jugendlichen orientiert und während der gesamten Vorschul- und Schullaufbahn nahtlos durchläuft (s. u.).
- Die (punktuelle) Möglichkeit einer lernzieldifferenten Bewertung, z. B. in Übergangsphasen, die bisher im System nicht vorgesehen ist. Bislang werden alle Kinder ohne Förderstatus nach dem Regelstandard Klasse 5 bewertet, der „von einem typischen Bildungsbürgerkind in einer deutschen Kleinfamilie ausgeht“. Dasselbe gilt für zentrale Abschlussprüfungen, „die für viele Schülerinnen und Schüler einfach nicht zu schaffen sind“. Lernzieldifferente Unterrichtsangebote samt adäquater Bewertungsgrundlage haben speziell für Schulen in herausfordernder Lage eine hohe Priorität.

Ein Beispiel ist die Ausbildung zur Erzieherin. Viele, vornehmlich Mädchen, scheitern an der Möglichkeit, diese Ausbildung zu beginnen, weil sie vor wenigen Jahren aus ihrem Herkunftsland gekommen sind und in Deutsch noch keine 3 („befriedigend“) im Abschlusszeugnis erreichen. Diese Jugendlichen bräuchten ein Berufsvorbereitungsjahr und eine engmaschige Begleitung während der Ausbildung, um danach für Jahrzehnte im Erzieherberuf arbeiten zu können. Es wäre angemessen, in einem solchen Fall zunächst die Kompetenzen z. B. im sozialen Bereich zu fokussieren, die schülerseitig für den Start in die Ausbildung bereits mitgebracht werden. Konkret könnte das bedeuten, dass die beim Schulabschluss noch fehlenden Deutschkenntnisse in der ersten Hälfte der Ausbildung nachgeholt werden (müssen). Dafür brauchen die betreffenden Jugendlichen dann Zugang zu einem auf ihre Bedarfe zugeschnittenen niedrigschwelligem Angebot.

Lehrkräfte wünschen sich, dass Kinder und Jugendliche bei Bedarf im System phasenweise auf ihrem Niveau arbeiten dürfen, und dass das von Seiten der Schule übergangsweise auch so abgebildet werden darf, „ohne sich für einen Beteiligten negativ auszuwirken“. Im Extremfall, so merkte ein Interviewpartner aus dem Bereich der Sozialarbeit an, würde das bedeuten, „dass jeder Mensch nur an sich selbst gemessen werden kann“; diese Definition entspricht vollumfänglich dem Konzept der Anerkennungsgerechtigkeit (vgl. 1.1 Was ist „Bildungsgerechtigkeit“?). Die Diskussion dazu im Rahmen mehrerer Interviews zeigte mehrheitlich, dass die umfassende Umsetzung dieses Konzepts innerhalb des Systems Schule als unmöglich eingeschätzt wird und die Gefahr der Beliebigkeit birgt. Es gibt jedoch Mittelwege, die sich von der Verteilungsgerechtigkeit weg hin zu Tendenzen von Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit innerhalb des Systems eröffnen. Einer dieser Mittelwege besteht in der Priorisierung der schülerseitigen Kompetenzen in Zusammen-

hang mit dem, was Jugendliche später einmal machen wollen. Das impliziert eine stärker zielgerichtete Bewertung, die zumindest punktuell und unter besonderer Berücksichtigung gelingender Übergänge in der individuellen Bildungsbiographie innerhalb des Regelsystems vorgesehen werden muss. Exemplarisch zeigt dies das oben geschilderte Beispiel im Übergang zur Ausbildung als Erzieherin. Ein weiterer Mittelweg besteht in der Flexibilisierung von Prüfungsformaten; so erinnert sich eine Interviewpartnerin, dass es früher für Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche möglich war, in Projektprüfungen beispielsweise Modelle zu bauen, unabhängig davon, um welchen Abschluss es sich handelte. Heute müssen alle Schüler eine schriftliche Ausarbeitung machen. Alternative Prüfungsformate sind nicht mehr vorgesehen, „weil das heutzutage nicht als gerecht empfunden, obwohl es gerecht ist. Bildungsgerechtigkeit bedeutet, jeder Schülerin und jedem Schüler einen Zugang zu ermöglichen, auch in Prüfungen, weil jeder auf unterschiedliche Weise lernt“. Dass muss sich in einem bildungsgerechteren Schulsystem wieder ändern.

Solche Änderungen wirken auf die Ebene der Unterrichtsgestaltung zurück (Washback-Effekt): Eine deutliche Stärkung offener, d.h. projektartig organisierter Unterrichtsformen und stärker differenzierender Angebote im Regelunterricht auch für Schülerinnen ohne attestierten Förderbedarf wären zu erwarten: Wenn die Bewertung tendenziell flexibler an schülerseitigen Potenzialen orientiert werden kann, wird das auch für die Unterrichtsangebote möglich. Aktuell werden Angebote im Unterricht speziell für Regelschülerinnen und Regelschüler häufig auf ein einheitliches Niveau reduziert („one fits all“), was auch diesen Kindern und Jugendlichen insbesondere an Schulen in herausfordernder Lage selten gerecht wird. Ein Beispiel sind Schüler mit sozial-emotionalen Defiziten, die anders als Kinder mit attestiertem Förderbedarf für Lernen und Sprache im Regelunterricht beschult und zielgleich benotet werden müssen. Viele von ersteren brauchen aber „fast noch dringender Förderung als die L-Kinder, bei denen die Benotung auch mal flexibler und individueller gehandhabt werden kann“. Für Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalen Defiziten müssen strukturell angemessene Förderangebote zumindest phasenweise nutzbar sein; das kann auch bedeuten, lernzieldifferent beschult und benotet zu werden (s.o.). Geschieht dies nicht (wie im Moment), bringen sie mitunter als sog. „Systemsprenger“ das Klassengefüge durcheinander. Hier „hört die Bildungsgerechtigkeit für alle auf [...]. Bildungsgerechtigkeit darf nicht nur aus Sicht derjenigen mit Förderbedarfen gesehen werden, sondern auch aus Sicht derjenigen, die dadurch keinen funktionierenden Unterricht haben, dass alle in einem Klassenzimmer beschult werden müssen nach Regelstandard“.

Schulen in herausfordernder Lage reagieren darauf mit Angeboten wie der Werft (OSE), der alternativen Lerngruppe (HHS) oder der Schiene (AES), die

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

alle einen temporären Exit aus dem Regelsystem bedeuten. Das macht jede dieser Schulen mit großem Aufwand in Eigenregie; eine systemische Maßnahme, die genau für solche fluktuierenden Gruppen von Kindern und Jugendlichen vorgesehen und durch ein für sie adaptierbares Curriculum mit zieldifferenten Inhalten und Bewertungsverfahren hinterlegt ist, wird dringend benötigt. Die genannten Beispiele zeigen, dass eine Maßnahme für solche Lernengruppen nicht automatisch mit einem Mehraufwand an Ressourcen im Gesamtsystem verknüpft ist, wenn sie erst einmal etabliert wurde.

Gerade in solchen Gruppen ist es wichtig, dass im Unterricht an die Stärken und die individuellen Zugänge der Schülerschaft zum Unterrichtsinhalt angeknüpft und der Unterricht danach ausgerichtet werden kann: „Nur, wenn Selbstwirksamkeit gefördert wird [...], entwickeln sich alle anderen Dinge mit“. In einem Steinzeitprojekt in Jahrgangsstufe fünf hat ein Interviewpartner festgestellt, dass Förderschülerinnen und -schüler sehr gut handlungs- und produktionsorientiert lernen können. Sie forschen gerne haptisch und können spannende Fragen stellen, sodass sich sehr bald in der gemeinsamen Arbeit „bei niemandem mehr das Gefühl einstellte, dass diese Kinder eigentlich einen Förderschwerpunkt Lernen haben“.

Systemisch bedeuten die in diesem Handlungsfeld beschriebenen Maßnahmen eine Umorientierung weg von der Verteilungs- hin zur Teilhabegerechtigkeit sowie zur punktuellen, systematisch verankerten Integration von Anerkennungsgerechtigkeit. Dass letzteres schon geschieht, wird häufig betont, aber bislang kaum innerhalb des Regelsystems strukturell hinterlegt. Diese Umorientierung würde erheblich dazu beitragen, dass Übergänge im Bildungssystem für alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen bewältigbar sind und das Motiv der Verspätung sich langsam abschwächt. Wenn das gelingt, kann dadurch mittel- und langfristig eine veränderte gesellschaftliche Haltung zu Bildungsgerechtigkeit im Allgemeinen und an Schulen in herausfordernder Lage im Besonderen entstehen.

### **HANDLUNGSFELD 3: Personalmanagement | DIE VERSORGUNG MIT FACHKRÄFTEN LANGFRISTIG SICHERN**

Mit der flächendeckenden Umsetzung der Inklusion hat Bremen einen Weg eingeschlagen, der das Bildungssystem vor große Herausforderungen stellt. Diese fallen zusammen mit dem gegenwärtigen Mangel an Lehrkräften und weiterem Fachpersonal. Der aktuelle Personalnotstand erschwert die Umsetzung von zahlreichen Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit erheblich. Dieser Zustand ist nicht tragbar und als Hinweis darauf ernst zu nehmen, dass nur mittel- und langfristiges Personalmanagement die Versorgung mit Fachkräften im Bildungssystem

sichern und auf diese Weise einen nachhaltigen Beitrag zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit leisten kann.

Der in Bremen 2010 offiziell eingeschlagene Weg der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems (vgl. 2.3 Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen) findet überwiegend Zustimmung; für einige Interviewpartnerinnen und -partner bildet die Landesentscheidung für Inklusion eine zentrale Motivation, um an einer Schule im Bundesland zu arbeiten. Auch wenn einzelne Schritte wie u. a. die Erhaltung der Gymnasien, die Abwicklung der Förderzentren oder die vorübergehende Aussetzung einschlägiger Lehramtsstudiengänge teilweise sehr kritisch gesehen werden und nicht alle Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion gut begleitet waren: Es überwiegt bei den Interviewpartnerinnen die Überzeugung, dass dieser Weg zum inklusiven Bildungssystem dazu geführt hat, „dass man jetzt dazu gezwungen ist, sich mit dem Thema auseinander zu setzen. Das würde niemand machen, wenn es noch Förderzentren geben würde“. Auf diese Weise zieht die Entscheidung für ein inklusives Bildungssystem nach sich, dass andere gesellschaftliche Subsysteme (vgl. 1.2 Die Makro-Ebene: Erziehung als gesellschaftliches Subsystem (Niklas Luhmann)) sich den damit verbundenen Herausforderungen stellen. Daraus kann mittel- und langfristig das gesamtgesellschaftliche Verständnis für Inklusion und Bildungsgerechtigkeit geschärft werden.

Das größte Hindernis bei der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit in einem inklusiven Bildungssystem an allen 12 beteiligten Standorten ist das fehlende Personal. Der aktuelle Mangel an Fachkräften, von grundständigen Lehrkräften über Mitglieder des pädagogischen und sonstigen Personals, hat zum Teil massive Auswirkungen qualitativer und quantitativer Art auf die Förderung von Bildungsgerechtigkeit an allen der 12 beteiligten Schulstandorten, wie die folgenden Beispiele zeigen:

**Beispiel 1:** Der gebundene Ganzttag gilt insbesondere an Schulen in herausfordernder Lage als besonders wirksamer Hebel zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit. Das Konzept ist zwar vielerorts vorgesehen, kann aufgrund von Personal- oder Raummangel aber nicht oder nur in einem Teilumfang durchgeführt werden. Bremen ist Vorreiter für das Projekt gebundene Ganztagschule. Bevor weitere Standorte aufgebaut werden, müssen die vorhandenen Standorte ausgestattet und in die Lage versetzt werden, den Ganzttag professionell zu gestalten.

**Beispiel 2:** Schülerinnen und Schüler haben beim Übertritt in die weiterführende Schule wachsende Defizite in der Rechtschreibung, mitunter „schreiben die Kinder Buchstaben, die aussehen wie Zahlen und umgekehrt“. In Klasse fünf muss in solchen Fällen noch einmal mit grundständigem Schreibtraining

begonnen werden. Das führen Lehrkräfte in der weiterführenden Schule u. a. darauf zurück, dass es in Grundschulen immer weniger grundständig ausgebildete Lehrkräfte gibt, die im Schreibtraining angemessen geschult sind.

**Beispiel 3:** Kinder mit diagnostizierten Förderbedarfen, z. B. im Bereich Wahrnehmung und Entwicklung, können nicht täglich unterrichtet werden, da pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für deren fachgerechte Assistenz fehlen. Diese Kinder bleiben dann nicht selten zuhause. Davon betroffen sind insbesondere Schulen in herausfordernder Lage, da das entsprechende Fachpersonal von dort zuerst abwandert, z. B. an umliegende Kindergärten, die besser bezahlen oder in andere Stadtviertel, „die weniger herausfordernde Themen haben“.

**Beispiel 4:** Dadurch, dass es im inklusiven Schulsystem zwar Kinder mit punktuell zum Teil akuten Bedarfen, aber kein Fachpersonal für deren Förderung (wie z. B. Ergotherapeuten oder Logopädinnen) gibt, bleiben diese Förderbedarfe und damit Potentiale auf der Strecke: „Diese Kinder rutschen an manchen Stellen durch“. Als Beispiel nennt eine Interviewpartnerin eine Neuntklässlerin, die bis dato keinen Kreis ausschneiden kann. Dieser Bedarf wurde schon in der Grundschule erkannt. Von Seiten der Schule ist aufgrund mangelnder Personalressourcen kein Angebot möglich, von Elternhaus erhält das Mädchen trotz mehrfacher Hinweise aus der Schule keine Unterstützung. Die Interviewpartnerin ist überzeugt, dass das Mädchen diese Fähigkeit bei entsprechender Förderung erlangt hätte; da das nicht bewerkstelligt wurde bleiben ihr nun gewisse Berufe u. a. in den Feldern Kosmetik oder Friseur voraussichtlich verschlossen.

Diese vier Beispiele wären durch weitere aus allen an der Studie beteiligten Standorten fast beliebig erweiterbar. Sie illustrieren eindrücklich, wie fehlende (Personal-)Ressourcen die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion und die Förderung von Bildungsgerechtigkeit insbesondere an Schulen in herausfordernder Lage erschweren. In der öffentlichen Wahrnehmung trägt dies vielfach zum Eindruck bei, die Inklusion sei gescheitert und das liege am Konzept bzw. an den Verantwortlichen vor Ort.<sup>124</sup> Die Berichterstattung über Schulen (in Bremen) ist dementsprechend problemfokussiert, was die Verantwortlichen in Schule schwierig finden; denn diese negative Darstellung erschwert in einer Teufelskreisdynamik wiederum den Zugang zu neuem Personal.<sup>125</sup>

---

124 Letzteres ist komplett widersinnig: An den Verantwortlichen vor Ort, die sich in vielen Fällen bewusst für ihren Arbeitsplatz entschieden haben, liegt es gerade nicht. Ohne sie wäre die Situation in vielen Schulen noch viel besorgniserregender, als sie ohnehin schon ist.

125 Die Verantwortlichen wünschen sich einen ausgewogeneren Blick auf das, was an Schulen geleistet wird; es geht ihnen „nicht darum, öffentlich gelobt zu werden, sondern auch darum, zu zeigen, was für großartige Dinge entstehen können“. Diese Studie versteht sich als Beitrag in diese Richtung.

Eine Reform wie die Umsetzung eines inklusiven Systems muss gut begleitet, d.h. auch durch entsprechende (Personal-)Ressourcen gestützt sein. Nicht das Konzept „Inklusion“ ist gescheitert, sondern die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung sind (noch) nicht umfassend hergestellt – das betrifft insbesondere die Verfügbarkeit von qualifiziertem Personal. Wenn Inklusion praktisch gelingen und eine Haltungsänderung in Schule und anderen gesellschaftlichen Subsystemen bewirken soll, muss die Ressourcenfrage, primär die Versorgung mit Personal, mittel- und langfristig geklärt sein. In einem inklusiven Schulsystem nimmt die Bedeutung von Frontalunterricht (Prinzip: „one fits all“) ab und das Gewicht individueller Förderung (Prinzip: Schule als Baukasten) zu, „das braucht Raum, Zeit, Personal und ggf. weitere Ressourcen“. Dann ist es umso wichtiger, jedem Schüler und jeder Schülerin, der bzw. die das braucht, jemanden an die Hand zu geben, der verbindlich für ihn bzw. sie zuständig ist, „das wäre das ein großer Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit [...]. Dafür brauchen Schulen Ressourcen, die es momentan nicht gibt“.

Wenn im System aufgrund fehlender Ressourcen auch Aufmerksamkeit bzw. Zeit zur Mangelware wird, bedroht das als erstes die Schwächsten, also Schülerinnen und Schüler, die mit herausfordernden Situationen in Elternhaus und/oder Schule konfrontiert sind. Das erhöht die Bildungsungerechtigkeit, was das folgende Zitat von Johanna Badelt (FGS) illustriert:

Wenn ich aus einem bildungsfernen Haushalt komme, brauche ich umso mehr ein Vorbild, das mir zeigt, dass Schule wichtig sein kann und darf. Das ist zunächst mal nicht jemand, der mir sagt: „Das ist Mathe und das brauchst du jetzt um später deinen Abschluss zu machen.“ Denn dieser Abschluss ist einem solchen Schüler erstmal gar nicht wichtig – mit dieser Ansage dringt man gar nicht zu ihm durch. Für diese Entwicklung braucht der Schüler Zeit, um beispielsweise zu verstehen, dass es eben nicht ok ist, wenn man in der Schule einfach mal fehlt. Im Regelschulsystem wirkt das bei einem verhaltensauffälligen Schüler ja erstmal angenehm, weil man dann wieder schneller weiterkommt im Stoff. Das darf aber nicht so sein. Ich muss den Wunsch haben, den Schüler trotzdem zu erreichen. Dafür brauche ich aber auch die Zeit. Das muss in der ersten Klasse schon ansetzen, dass keiner hintenüber fällt. Es darf nicht dazu kommen, dass man sagt: Jetzt ist er weg, und dann bleibt er erstmal weg. Das entlastet das System. Das passiert im Moment im Regelschulsystem viel zu oft.

Sechs exemplarische Vorschläge aus den beteiligten Schulen, wie nächste Entwicklungsschritte in die entgegengesetzte Richtung aussehen könnten, werden nachfolgend skizziert. Sie wurden ausgewählt im Hinblick auf deren Bedeutsamkeit für eine Strategie zum Ausbau von Bildungsgerechtigkeit auf der Makro-Ebene. Auffallend ist, dass die Vorschläge neben der Behebung des Mangels im Personalmanagement in vielen Fällen auch qualitativ ansetzen bei

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

einem Abbau von Bürokratie und einer Erhöhung der Entscheidungskompetenz vor Ort.

**Vorschlag 1:** Schulen in herausfordernder Lage brauchen in Zukunft mehr, nicht (wie im Moment) weniger Personal in der sozialen Arbeit sowie Assistenzen im Förderbereich. Da aktuell Personal von dort aus den oben geschilderten Gründen zuerst abwandert, müssen die Rahmenbedingungen, um an solchen Schulen zu arbeiten, attraktiver gestaltet sein als an anderen Standorten. An Gymnasien sind dagegen bisher für die Sozialarbeit kaum Ressourcen vorgesehen, was in einem inklusiven Bildungssystem ebenfalls nicht tragbar ist.

**Vorschlag 2:** Im System muss es Strukturen geben, die es Schulen ermöglichen, anlassbezogen personelle Sonderbedarfe vor Ort feststellen und abdecken zu können. Beispiele sind u. a. die (temporäre) Versorgung von Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten (z. B. durch den flexiblen Einsatz von ausreichend Gesundheitsfachkräften), Sprachförderung oder Doppelsteckungen in Kernfächern in kritischen Phasen wie z. B. den Eingangsklassen oder der Klasse 9 im Gymnasium (z. B. durch Lehramtsstudierende).

**Vorschlag 3:** Flächendeckend hoch ist der Bedarf an Personal in den Bereichen Technik und Administration. Lehrkräfte können die damit verbundenen Aufgaben im erforderlichen Umfang nicht leisten; dafür vorgesehene Administratorengehälter im Land Bremen müssen unbedingt in den Schulen ankommen, „weil die Technik sonst gegen die Wand fährt und nur ‚rumgedaddelt‘ wird, es aber nicht in Richtung ‚lernen‘ geht“. Der Bedarf an Fortbildungen für Personal an Schulen im Bereich Umgang mit iPads ist in den Bereichen Didaktik und Technik ebenfalls ungebrochen hoch.

**Vorschlag 4:** Egal ob Lehrkraft, Sozialarbeiter, pädagogische Fachkraft oder Handwerkerin: Ausschlaggebend für eine erfolgreiche Tätigkeit in Schule ist „die richtige Haltung und Leidenschaft“. Für Schulen ist es daher in jedem Fall sinnvoll, „bei der Zuweisung der Lehrkräfte ein Wort mitzureden“. Wenn eine Lehrkraft zugewiesen wird, die an der jeweiligen Schule eigentlich gar nicht arbeiten möchte, ist das folgenreich für alle Beteiligten. Wünschenswert für weiteres an Schule tätiges Personal ist die Bereitstellung eines Budgets, aus dem die Schulleitung eigenständig schöpfen kann. Es muss der Schulleitung erlaubt sein, dafür die Kräfte auszuwählen, die vor Ort – für eine begrenzte Zeit oder dauerhaft – die richtigen sind. Dazu sehen sich Schulleitungen durchaus in der Lage, denn sie haben Erfahrungen gesammelt darin, „Menschen für das Konzept der Schule zu begeistern, die dann auch mitmachen wollen“.

**Vorschlag 5:** Die Versorgung mit Lehrkräften muss langfristig geplant werden. Es handelt sich dabei um einen (bildungs-)politischen Auftrag, der konsensfähig und überparteilich zu priorisieren ist. Eine Reform wie die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems setzt einen Vorlauf in der Lehrkräftebildung mit entsprechenden Schwerpunkten um idealerweise mehrere Jahre (d.h. die Dauer der Ausbildung) voraus. Das bedeutet konkret: Studiengänge mit entsprechenden Schwerpunkten wie z.B. Sonderpädagogik müssen rechtzeitig ausgebaut werden, statt sie zu dezimieren. Das ist den Lehrkräften, die aktuell im System Verantwortung tragen, sehr wichtig, u.a. aus dem folgenden Grund: „Unsere Schüler haben keine Lobby – wer soll sich für sie stark machen, wenn nicht jemand mit einer Ausbildung wie meine Kollegen und ich?“. Die Lücke, die es im Bereich der Ausbildung von Fachlehrkräften in den vergangenen Jahren gibt, muss in den nächsten Jahren geschlossen werden. In Bremen wurden in jüngster Zeit entsprechende Studiengänge neu aufgelegt, die zweiphasige Lehrkräftebildung in Deutschland dauert allerdings sieben Jahre – also länger als eine Legislaturperiode. Diese Tatsache steht in deutlichem Gegensatz zur aktuellen Entwicklung: „Im Moment muss ja alles ganz schnell gehen. Auch die jungen Leute, die dort ausgebildet werden, müssen ganz schnell ganz fit werden. Das ist aber nicht möglich – es braucht Zeit“.

**Vorschlag 6:** Wichtig für die Qualität des Bildungssystems ist, dass es nach wie vor genügend grundständig ausgebildetes Fachpersonal an den Schulen gibt. Dessen Ausbildung braucht Zeit und eine entsprechende Schwerpunktsetzung, die in diesem Rahmen auch für die Entwicklung einer Haltung der (angehenden) Lehrkräfte zur Inklusion erforderlich ist, wie eine Interviewpartnerin, die heute für Kinder mit Förderbedarfen zuständig ist, aus eigener Erfahrung schildert:

Eine gewisse Haltung und ein gewisses Verständnis für die besondere Schülerschaft, wie sie in einer inklusiven Lernumgebung ggf. anzutreffen ist – das muss sich beides erstmal entwickeln. Als ich angefangen habe, hatte ich auch noch einen ganz anderen Blick auf die Schüler als heute. Dazu habe ich Zeit gebraucht; so habe ich mir zum Beispiel schwer getan, erstmal zu sagen: ich mach jetzt auch mal was Anderes als Mathe mit denen. Heute lernen die jungen Kollegen immer noch: Es geht um „gute Unterrichtsstunden“, darum eine „Vorzeigestunde“ zu generieren. Diese ist störungsfrei und bildet die Bildungspläne ab. Fachlich geht es darum, den Stundeninhalt durchdrungen zu haben. Das ist der Kern der Sache für die Absolventen zu meiner Zeit - und heute. Der Alltag in unserer Schule erfordert auch was die Haltung betrifft eben auch noch etwas Anderes. Um diese Haltung zu entwickeln, brauchen junge Lehrkräfte Zeit; idealerweise ändert sich auch die Lehrerbildung in diese Richtung. Auch ein Kollegium, das bereit ist, muss sich entwickeln können und dürfen. Es ist also wichtig, dass ein Lehrerkollegium Zeit hat, eine gemeinsame Haltung zum Umgang mit auffälligem Verhalten bei Schülern zu entwickeln. Das geht nur, wenn

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

dieses Kollegium sich nicht gleichzeitig um diverse weitere Schulentwicklungsaufgaben kümmern muss. Man kann Schulen, die dafür keine Ressourcen aufbringen, nicht immer nur Vorwürfe machen und sagen: die wollen alle nicht. Vielleicht haben sie schlicht nicht die Möglichkeiten dazu. Da schließt sich der Kreis zum Personal: Je weniger Personal da ist, desto weniger Zeit ist für solche Sachen da bzw. wird sich dafür genommen, sich in diese Richtung einer gemeinsamen Haltung zur Inklusion zu entwickeln.

Auch die Lehrkräftebildung ist also gefragt, wenn es gilt, durch Schwerpunktsetzungen in der Ausbildung Gelingensbedingungen für die Umsetzung eines inklusiven und bildungsgerechten Schulsystems zu schaffen. Schule neu zu denken ist für manche Kollegen sehr schwierig, wie eine andere Interviewpartnerin berichtet. Das hat nicht generell etwas mit dem Alter der Lehrkräfte zu tun; sie führt es u.a. auf die Ausbildung zurück, die sie in Teilen für nicht mehr zeitgemäß hält: So sind derzeit beispielsweise Maßnahmen zur Behebung von Unterrichtsstörungen Thema der Ausbildung, nicht aber, warum diese Störungen passieren. Das kann die Haltung der (zukünftigen) Lehrkräfte nachhaltig prägen:

Im Referendariat lernen zukünftige Lehrkräfte, dass – wenn der Unterricht nicht funktioniert oder nicht ausreichend differenziert wurde oder didaktisch der rote Faden fehlt – Kinder stören. Diese Sichtweise vermittelt Sicherheit und von dieser vermeintlichen Sicherheit lösen sich Lehrkräfte oft nur ungern. Das Reflektieren des eigenen Unterrichts und die Haltung, die gegenüber einer Schule mitgebracht werden muss, ist oft nicht ausreichend, um für Bildungsgerechtigkeit sorgen zu können. Lehrkräftebildung müsste sich eines kritischen Reflexionsbegriffs und dem Einlassen auf offene Unterrichtssettings also deutlich mehr widmen als bisher.

Zusammenfassend lässt sich vor diesem Hintergrund festhalten, dass die Umsetzung der Inklusion im Bundesland Bremen von den Interviewpartnerinnen und -partnern überwiegend als eine sinnvolle Gestaltungsmöglichkeit zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit gesehen wird. Die Beispiele verdeutlichen allerdings auch, dass die Rahmenbedingungen für die gelingende Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems bisher in Bremen nicht hergestellt sind, und dass langfristiges Personalmanagement dafür der Schlüssel ist. Das folgende Statement einer beteiligten Lehrkraft bringt dies auf den Punkt:

Selbst wenn das Schulsystem inklusiv angelegt ist wie in Bremen, fehlt es den Regelschulen aktuell an Personal und Fachkompetenz, um unsere Schüler angemessen zu versorgen. Das Hauptproblem ist dabei nicht Geld – das wird in die Schulen durchaus eingesteckt. Sie haben aber gar keine Möglichkeit, es sachgerecht, fachgerecht und vor allem schülergerecht auszugeben. Es fehlt schlicht an Personal dafür. Das ist ähnlich mit den Mitteln zum Aufholen nach Corona: Wir hätten davon durchaus noch jemanden einstellen können, aber es gibt niemanden, der das kann, was wir

## Und ... action!

brauchen. Also können wir für unsere Schüler neue Sachen wie beispielsweise einen Basketball kaufen, haben dann aber immer noch niemand, der mit unseren Schülern gemeinsam damit etwas macht. Die personelle Ressource ist zentral – nur weil etwas da ist, funktioniert es nicht. Das gilt auch für die flächendeckende Ausstattung mit Tablets, die an sich eine tolle Sache ist. Wir brauchen Leute, die für die Kids da sind und sie, den Basketball oder das Tablet an die Hand nehmen können und wollen. Die kann man auch nicht eben mal so einkaufen – das dauert.

Diese Beispiele zeigen, wie die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems sich immer wieder nicht nur an dem was gewollt ist („worth doing“), sondern auch an dem was machbar („doable“) ist orientieren muss, da eine Reform des Schulsystems ansonsten nicht gelingen kann (vgl. 1.3 Die Meso-Ebene: *Grammar of schooling* - Die Schule als bewahrende Organisation (Cuban & Tyack, Labaree)). Um machbar zu sein und zu bleiben, braucht es im ersten Schritt ausreichend und möglichst gut ausgebildetes bzw. ausgewähltes Personal.

### **HANDLUNGSFELD 4: Bedarfsorientierter Umgang mit Daten und Ressourcen | EVIDENZBASIERT UND SCHULNAH STEUERN**

Bislang werden im Bildungssystem in Bremen Maßnahmen, u. a. zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit, aus Sicht der für die Umsetzung vor Ort Verantwortlichen (zu) schnell eingeführt, zu wenig begleitet und in vielen Fällen zügig durch neue Maßnahmen abgelöst. Sinnvoll wäre, auf der Makro-Ebene eine Auswahl von Maßnahmen zu fokussieren, zu implementieren, zueinander in Bezug zu setzen und systematisch zu evaluieren, um sie dann adaptiert in einem dauerhaften Kreislauf nachhaltig im System zu verankern. Systematisch erhobene Daten sind für die evidenzbasierte Auswahl und Verankerung solcher Maßnahmen bedarfsorientiert heranzuziehen, z. B. das Material aus (inter-)nationalen Leistungsvergleichsstudien. Diese Daten sind entsprechend aufzuarbeiten und transparent zugänglich zu machen, damit davon ausgehend Förderbedarfe zielgenau festgelegt und für die jeweilige Schule bzw. eine Gruppe von Schulen mit vergleichbaren Bedarfen passende Maßnahmen abgestellt werden können.

Statt gezielt und langfristig werden an sich sinnvolle Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit derzeit häufig „nach dem Gießkannenprinzip finanziert“ und nicht systematisch evaluiert. Mehrere Interviewpartnerinnen merken kritisch an, dass es immer wieder unterschiedliche, für sich gesehen sinnvolle Maßnahmen gibt, die jedoch weder zueinander in Bezug gesetzt noch systematisch begleitet und evaluiert werden mit dem Ergebnis, dass sie dann nach gewisser Zeit scheinbar beliebig wieder durch andere ersetzt

werden. Zu den Beispielen zählen die bedarfsorientierte Einrichtung temporärer Lerngruppen insbesondere an Schulen in herausfordernderer Lage, die Anschaffung von iPads ohne nachhaltig fundierte Begleitmaßnahmen sowie die Bereitstellung von Geldern für die Anschaffung zusätzlicher Bücher als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie. Das führt dazu, dass gut gemeinte Maßnahmen zu schnell wieder „verpuffen“ und ein „Flickwerk von Maßnahmen“ ergeben.

Ein Beispiel ist die bedarfsorientierte Einrichtung temporärer Lerngruppen, die an einer der beteiligten Schulen 2009 in Form der Lernwerkstatt erfolgte. Zunächst wurde diese Form der temporären Lerngruppe von offizieller Stelle unterstützt mit 20 Stunden Sonder- und 20 Stunden Sozialpädagogik. Bei den Sozialpädagogen sollten aber keine zusätzlichen Kräfte eingestellt, sondern das Kontingent sollte von der existierenden Zuteilung abgezweigt werden. Statt ursprünglich acht geplanten temporären Lerngruppen in Bremerhaven wurde zwei bis drei eingerichtet; was das für die Ressourcenzuteilung bedeutete, blieb unklar. Die Schule führt die Maßnahme wegen des Erfolgs, den diese für die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit zeigt, bis heute durch, allerdings „aus Bordmitteln“. Eine Evaluation von offizieller Seite ist bisher ausgeblieben, obwohl die Schule sich dazu bereit erklärt hat. Dieses Beispiel macht klar: Das Verteilungsprinzip muss neu gedacht werden, denn das „Gießkannenprinzip“ bleibt in vielen Fällen wirkungslos.

Um solche Verläufe zu verhindern, müssten Maßnahmen „gleich zu Beginn von ihrem Ende her gedacht werden“. Das geschieht jedoch zu wenig; ein Grund dafür ist, dass die Abnehmerseite, d.h. die Schulen selbst, in solche Überlegungen zu wenig einbezogen werden. Wäre sie als Mitglied der Schulleitung gefragt worden, hätte sie das Geld für Aufholmaßnahmen nach Corona für mehr Stunden und damit mehr Zeit für die Schülerschaft aufgewendet, statt für mehr Bücher, erläutert beispielsweise eine Interviewpartnerin. Für das Bundesland Bremen wünschen sich mehrere Interviewteilnehmende eine mittel- und langfristige Planung, Begleitung und zentrale Evaluation von Maßnahmen, die sich in ein Gesamtbild der strategischen Förderung von Bildungsgerechtigkeit zusammenfügen lassen. Die Auswahl bzw. Adaptierung dieser Maßnahmen bzw. deren Ausgestaltung sollte zu einem größeren Anteil als bisher bei den beteiligten Schulen selbst liegen (Mikro-Ebene). Das bedeutet eine Stärkung der Eigenverantwortung über ein freies Budget ähnlich wie im Bereich Personal (siehe Handlungsfeld 3). Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit die Kontextfaktoren vor Ort angemessen berücksichtigen.

Wenn das nicht der Fall ist, können gut gemeinte Maßnahmen keine Wirkung entfalten. Einen solchen Fall schildert eine Interviewteilnehmerin am Beispiel des Bildung und Teilhabe-Pakets, das ihrer Beobachtung nach für die Mehr-

heit der Kinder an ihrer Schule in herausfordernder Lage seinen Zweck nicht erfüllt, obwohl sie zu den Adressaten dieser Maßnahme gehören. Die Probleme liegen nicht in der Absicht, sondern in der Umsetzung der Maßnahme des Bildung und Teilhabe-Pakets: So umfasst die Antragstellung auf die Dauer von wenigen Monaten begrenzte Leistungen, muss also beständig erneuert werden und ist durch weitere bürokratische Hürden für viele Familien an der Schule enorm erschwert. Letztere sind, so vermutet sie, u.a. mit der auf Behörden-seite vorherrschenden Angst vor Sozialbetrug zu begründen. Für die Situation der Kinder vor Ort bedeutet das: Einige wenige Eltern, die bei der Antragstellung oftmals Unterstützung benötigen, erhalten Leistungen aus der Maßnahme. Berufstätige Eltern, die mit ihrem Einkommen über dem Satz für die Berechtigung liegen, können es trotzdem beantragen – aber dieser bürokratische Aufwand erschwert das Procedere vor Ort unnötig, so dass viele Familien davon ganz abgesehen, die Maßnahme also scheitert. Dass das Bildung und Teilhabe-Paket vor Ort nicht funktioniert, zeigt sich u.a. daran, dass Kinder vom Mittagessen ohne erkennbare andere Gründe nach drei Monaten wieder abgemeldet werden; das ist der Zeitrahmen, nach dem Familien ohne erneute Beantragung keine Gutscheine mehr bekommen. Um so etwas zu vermeiden, wäre es nach Ansicht der Interviewpartnerin zielführend, den Schulen direkt die den Familien der Schulkinder zustehenden Mittel für Bildung und Teilhabe zuzuweisen zur zielgerechten Verwendung.

Wie die aussieht, wissen die Verantwortlichen vor Ort am besten. Das zeigt das folgende Beispiel der Basketball-AG, die an der Schule einer Interviewteillehnerin eingerichtet werden soll. Ihr liegt die Liste interessierter Teilnehmer vor, sie weiß, dass die Mehrzahl von ihnen Gutscheine aus dem Bildung und Teilhabe-Paket für diese AG einsetzen könnten. Allerdings handelt es sich dabei um Gutscheine für Vereinszugehörigkeit und nicht die für die Schule bzw. für schulische Bildung geltenden Gutscheine. Die Liste der interessierten AG-Teilnehmer auf dem Laufenden zu halten und dafür zu sorgen, dass Eltern den richtigen Gutschein für die Basketball-AG beantragen, wird sie „einen guten Teil Freizeit kosten“. Auch dann sind noch nicht alle Herausforderungen zufriedenstellend gemeistert, aus ihrer Sicht:

Es gibt Kinder auf der Liste, von denen ich weiß, dass die Familien wenig Geld zur Verfügung haben; zu viel, um Bildung und Teilhabe für die Schule zu beantragen, aber zu wenig, um sich eine Vereinsmitgliedschaft leisten zu können. Solche Probleme gäbe es nicht, stünde das Geld der Schule direkt zur Verfügung und könnten wir es unmittelbar für die Basketball-AG verwenden.

Mit einer direkten Zuweisung an die Schulen würden die finanziellen Ressourcen für die Maßnahme Bildung und Teilhabe nicht erweitert, sondern in einem anderen Modus verteilt und einer zielgerechten Verwendung zugeführt.

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

Davon könnten alle Kinder an der jeweiligen Schule profitieren, beispielsweise durch das Angebot einer Basketball-AG, das allen offensteht. Auf diese Weise würde diese Maßnahme zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit wirksamer als bisher umgesetzt, da sie die Verantwortlichen vor Ort unmittelbar einbindet: „Wir wissen, wo Geld am dringendsten erforderlich ist und wie es direkt sinnvoll eingesetzt werden kann“. Die Verantwortlichen an Schule plädieren mit Nachdruck dafür, mehr Verantwortung und Flexibilität zu erhalten:

Schulen sollte zugetraut werden, dass mit dem Geld gut umgegangen wird; es gibt zu viele bürokratische Hürden. Schulen brauchen nicht zwangsläufig mehr Geld, aber mehr Flexibilität, das Geld so einzusetzen, wie es für die Schule erforderlich ist. [...] Nicht mangelndes Geld, sondern das fehlende Zutrauen in die Eigenverantwortung von Schulen von Seiten der Politik ist das größte Problem. Die Frage muss sein: „Wie wollen wir mit dem, was wir haben, umgehen vor dem Hintergrund, was unsere Schüler und Schülerinnen wirklich brauchen?“

Diese Frage kann nur beantwortet werden, wenn die Verantwortlichen vor Ort in einem regelhaften Dialog (siehe dazu Handlungsfeld 1) direkt und konsequent einbezogen und in der Umsetzung mittel- und langfristig begleitet werden. Die Devise für die Mittelvergabe lautet also: nicht (zwingend) mehr, aber anders.

Für die Makro-Ebene lassen sich vor dem Hintergrund der Interviews zwei Wege zur Auswahl evidenzbasierter und schulnaher Steuerung von Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit ableiten. Erstens sollten die Grundlagen dafür, welche Maßnahmen auf der Ebene einer Strategie zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit dienen können, ebenfalls aus dem kontinuierlichen Dialog mit den Schulen selbst sowie weiteren Partnern generiert werden (siehe Handlungsfeld 1).

Zweitens sollte die Grundlage für die Entscheidung für sowie die Weiterführung bzw. Adaption passender Maßnahmen auf einem transparenten und konstruktiven Umgang mit evidenzbasierten Aussagen über Schülerkompetenzen, z. B. auf der Basis von Leistungsvergleichsstudien beruhen und langfristig damit rückgekoppelt werden. Statt einer Verteilung nach dem Gießkannenprinzip, z. B. nach Klassen- oder Schulgröße, könnte eine Verteilung von Ressourcen für Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus Leistungsvergleichsstudien punktgenau erfolgen. Das würde z. B. bedeuten, dass Sprachfördermaßnahmen prioritär an den Standorten angeboten werden, wo die Bedarfe dafür laut Kompetenzerhebungsdaten am größten sind; ein Interviewpartner drückt das so aus:

Besser wäre eine fundierte und dauerhafte Einrichtung sowie eine kontinuierliche Begleitung und Weiterentwicklung solcher Maßnahmen an den Schulen, an denen es am notwendigsten ist. [...] Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien wirken sich

## Und ... action!

bislang zu wenig auf die Verteilung von Ressourcen (Gelder, Personal, Klassenstärke) aus.

Auf diese Weise würden schlechte Ergebnisse in Leistungsvergleichsstudien, die das Bremer Schulsystem nachhaltig prägen, kurzfristig zu einem Indikator dafür, an welchen Standorten welche Hilfe akut erforderlich ist. Mittelfristig würden die Ergebnisse sich als wesentlicher Teil eines Warnsystems etablieren, das Förderbedarfe frühzeitig markiert. Auf diese Weise wäre es möglich die schlechtesten Ergebnisse in Leistungsvergleichsstudien auf der Makro-Ebene als einen Hinweis darauf zu erkennen, dass diese Schulen und ihre Schülerinnen am meisten Förderung benötigen. Das würde eine Fokussierung von Ressourcen auf diese Standorte bedeuten; oft handelt es sich dabei um Schulen in herausfordernder Lage (vgl. 2.3 Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen). Dieses Vorgehen, das in der Richtung auch das Startchancen-Programm einschlägt, entspricht dem Plädoyer eines Interviewpartners: „Ungleiches ungleich behandeln!“. Dessen Umsetzung würde bedeuten, dass die Arbeiten, die an Brennpunktschulen *on top* kommen, beispielsweise im Deputat der Lehrkräfte hinterlegt oder zusätzliche Personalressourcen dafür strukturell vorgesehen werden. Das ist im Moment nicht oder kaum der Fall. Beispielsweise berichtet die Schulleiterin einer Schule in herausfordernder Lage diesbezüglich im Interview, dass sie mit einer Siebtklässlerin an ihrer Schule mehrere Schwangerschaftstests gemacht hat – „es gab niemand anderen für diesen Job“.

Für einen transparenten Umgang mit Daten u.a. aus Leistungsvergleichsstudien ist offiziell seit seiner Gründung zum 01.02.2022 das Institut für Qualitätsentwicklung im Land Bremen (IQHB) zuständig. Das Institut wurde ins Leben gerufen für die Beratung und Unterstützung von Bremer Lehrkräften, Schulleitungen, den Instituten (LIS und LFI) sowie weiteren „Akteur:innen im Bildungsbereich bei der Weiterentwicklung der Bildungsqualität im Land Bremen. Zentrale Aufgaben des IQHB ist die Bereitstellung von Instrumenten zur qualitativen Weiterentwicklung der Schulen und des Unterrichts“ (IQHB 2025). Mehrere Interviewpartnerinnen und -partner bezeichnen dies als „Schritt in die richtige Richtung“, äußern allerdings Zweifel, ob das nach dem Vorbild des unabhängigen Hamburger Pendant gegründete Institut, das in Bremen zur Senatorischen Behörde für Kinder und Bildung gehört, „die richtigen Fragen stellen darf“. Das Potential, das eine Einrichtung wie das IQHB für den Standort Bremen bietet, wird insbesondere darin gesehen, dass an dieser Stelle Daten (z. B. aus Leistungsvergleichsstudien) zentral aufbereitet und transparent gemacht werden, damit davon ausgehend kontinuierlich bedarfsorientierte Prozesse der Weiterentwicklung von Bildungsqualität angestoßen werden können. Bislang ist in den beteiligten Schulen davon nicht merklich

etwas angekommen, das Veränderungsprozesse anstößt. Eine Interviewpartnerin berichtet, dass die Schulbehörde in Bremen vor zwei Jahren eine Eingangsdiagnostik für weiterführende Schulen beschlossen hat, diese Maßnahme aber an den Schulen in der Regel sowieso intern schon seit geraumer Zeit läuft. Auch in diesem Zusammenhang wird es als hilfreich erachtet, wenn zwischen Schulen und Behörde ein regelmäßiger Austausch stattfindet würde (siehe Handlungsfeld 1) und Ideen, die dort wechselseitig ausgetauscht werden, Gehör finden und Wirkung zeigen.

### 5.2 Und, stimmt's? Die vier Thesen *revisited*

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus einer vergleichenden Betrachtung der Schulporträts und den vier daraus hervorgegangenen Handlungsfeldern werden in diesem Teilkapitel die vier Ausgangsthesen (vgl. 3.1 Thesen) geprüft. Vorab wird in einer vergleichenden Zusammenschau der 12 Schulporträts rekapituliert, wie die 12 unterschiedlichen Wege zu Bildungsgerechtigkeit an den beteiligten Schulen vor dem Hintergrund der drei Konzepte Verteilungs-, Schwellen- und Anerkennungsgerechtigkeit (vgl.: 1.1 Was ist „Bildungsgerechtigkeit“?) verstanden und umgesetzt werden; die Darstellung in diesem einführenden Exkurs geht exemplarisch vor und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

#### **EXKURS: Wie die 12 beteiligten Schulen Bildungsgerechtigkeit verstehen und umsetzen**

In der folgenden Zusammenschau wird gezeigt, wie die 12 beteiligten Schulen Mischkonzepte von Bildungsgerechtigkeit kontextbezogen entwickeln und umsetzen. Dabei werden prägnante Elemente der drei Konzepte Verteilungsgerechtigkeit (V), Schwellengerechtigkeit (S) und Anerkennungsgerechtigkeit (A) herausgegriffen, um die Stärken und Spezifika vor Ort zu illustrieren.

##### *Schule am Ernst-Reuter-Platz (OSE)*

(V) Das Angebot des gebundenen Ganztags kann an der OSE seit Jahren trotz des offiziellen Status als gebundene Ganztagesesschule aufgrund von Personal-mangel nicht befriedigend umgesetzt werden. In den Jahrgangsstufen acht, neun und zehn sind Praktika vorgesehen. Da die Berufsorientierung in ihren Familien oft keinen hohen Stellenwert hat, ist dieses Angebot für die Schülerinnen an der Ernst! besonders wichtig, da sie auf diese Weise unterschiedliche Berufsfelder und Berufe kennen lernen.

(S) Die OSE gehört zu den Startchancen-Schulen und erhält durch die Zugehörigkeit zu diesem Programm besondere Mittel, mit dem Ziel, die Zahl

derjenigen Kinder und Jugendlichen zu halbieren, die die Mindeststandards im Lesen, Schreiben und Rechnen nicht erreichen. Zu Beginn der fünften Klasse wird der DRT4 geschrieben, mittels dessen eine Lese-Rechtschreibschwäche ermittelt wird. Der Prozentsatz der Betroffenen ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen; derzeit sind es ca. 75% der Schülerschaft. Diese Kinder haben ein besonderes Anrecht auf eine Lese-Rechtschreibförderung; die finanzielle Ausstattung zur adäquaten Förderung steigt allerdings nicht in dem Maße wie die Anzahl der Bedürftigen. Die Schule muss dennoch Lösungen finden, auch unter diesen Umständen im Fachunterricht zielführend zu arbeiten. Im Deutschunterricht bedeutet das z. B., dass für Kinder und Jugendliche mit entsprechendem Bedarf ursprünglich für Förderschulen vorgesehene Bücher in leichter Sprache eingesetzt werden. Aktuell wurden für eine Klasse in Jahrgangsstufe sieben solche Bücher in leichter Sprache für 17 (von 22) Kindern angeschafft. Die Klassenlehrerin bietet außerdem Lesetraining für eine Teilgruppe von Schülerinnen dieser Klasse vor Unterrichtsbeginn an, damit auch diese Kinder eine Chance haben, am Unterricht teilzunehmen.

(A) An der Ernst! wird versucht, jedes Kind – unabhängig davon, was es an (schwierigem) Background mitbringt – so zu fördern, dass es einen Platz in der Gesellschaft finden kann. Bildungsgerechtigkeit herzustellen bedeutet, dass jedes Kind bzw. jeder Jugendliche seinen Leistungen und Fähigkeiten entsprechend in die Lage versetzt wird, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Dazu gilt es, diese Leistungen und Fähigkeiten erst einmal wahrzunehmen und anzuerkennen. (Bildungs-)Gerecht geht es hier zu, wenn alle Kinder später mit ihren Möglichkeiten das machen können, was sie selbst gerne wollen, um an der Gesellschaft beteiligt zu sein, ein ausreichendes Einkommen zu erzielen, ggf. eine Familie zu gründen und nicht durch Niedriglohnjobs oder Arbeit in Werkstätten an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Die Zahl der Möglichkeiten, die es zu entdecken gilt, ist groß und in vielen Fällen produktorientiert; dazu gehören an der OSE u. a. Kunst, Gestaltung und Kochen.

Das Verhältnis von Verteilungs-, Schwellen- und Anerkennungsgerechtigkeit ist an dieser Schule komplementär. Die ersten beiden Konzepte sind systemisch verankert, wenn – teilweise aufgrund begrenzter Ressourcen – auch nicht vollends umsetzbar, Anerkennungsgerechtigkeit findet sich insbesondere auf der Meta-Ebene der pädagogischen Grundhaltung.

### ***Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales (BSW)***

An den BSW wird zunächst allen das Gleiche angeboten (V); bei sehr großer Heterogenität der Bildungsgänge, der Voraussetzungen und in Teilzeit ist das eine unverzichtbare Ausgangslage. Dieses Angebot besteht in der kontinuierlichen Begleitung durch Lehrkräfte, die auch Coaches sind und die während

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

der gesamten Schulzeit in der BSW nach Möglichkeit nicht wechseln. Denn während ihrer Zeit an der Schule soll allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen die bestmögliche Orientierung und anschließend die erforderliche Unterstützung geboten werden, die sie brauchen, um eigenverantwortlich für ihr Leben relevante berufliche Entscheidungen bestmöglich treffen und ihr Ausbildungsziel erreichen zu können. Das führt zu unterschiedlichen Ergebnissen; Bildungsgerechtigkeit bedeutet an den BSW nämlich gleichzeitig, jedem Schüler mit dem, was er mitbringt und leisten kann, gerecht zu werden. Das bedeutet weder, dass für alle alles möglich ist, noch dass alle gleich behandelt und zum selben Abschluss geführt werden (S).

Das Begleitungsangebot für alle bereit zu halten, erfordert Kontakt. Für viele Jugendliche und junge Erwachsene wäre ein Berufsgrundbildungsjahr erforderlich, um dieses Mindestmaß an Kontaktzeit herzustellen – das ist abgeschafft worden. Die BSW versucht das aufzufangen durch regelmäßige halbjährige Lerncoaching-Gespräche für alle (V), in denen die Entwicklung und Bedarfe (S), um eigenverantwortlich Entscheidungen für die eigene (berufliche) Zukunft zu treffen, individuell festgestellt werden und Fortschritte anerkannt und gewürdigt werden (A). Aufgrund veränderter Anforderungen im Beruf, die sich laufend wandeln, muss auch hinterfragt werden: Wo genau ist die für jede und jeden einzelnen bewältigbare Schwelle? Die Jugendlichen bringen heutzutage noch viele andere „Baustellen“ mit, die das Lernen erschweren und die es so früher nicht gab. Es ist ein wichtiger Aspekt von Bildungsgerechtigkeit, diese veränderten Rahmenbedingungen anzuerkennen und ihnen auch in den Lehrplänen Rechnung zu tragen. Statt defizitorientiert zu klagen, muss verstärkt darüber nachgedacht werden, wie sich Berufe in Zeiten von Digitalisierung und Automatisierung verändern und was das für die berufliche Bildung konkret bedeutet.

An dieser Schule baut Schwellen- auf Verteilungsgerechtigkeit auf; Anerkennungsgerechtigkeit prägt die pädagogische Grundhaltung.

### *Grundschule an der Humannstraße (GSH)*

(V) Ein wichtiges Signal für die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit ist an dieser Schule die Bereitstellung von iPads für alle Kinder durch das Land Bremen. Das gilt an der GSH in besonderer Weise, da die Eltern sich eine solche Anschaffung in vielen Fällen nicht leisten können. Als sehr nützlich hat sich im Unterricht u.a. die Vorlesefunktion erwiesen, die speziell im Zusammenhang mit dem für alle verpflichtenden Leseband Anwendung findet. Die GSH macht passende Angebote an alle, dazu gehört ein ansprechender Raum für alle, die ihn nutzen dürfen und wollen – unabhängig von Herkunft, Sprache, Hautfarbe, Geschlecht, Glaube, Hintergrund und Entwicklungsstand. Das bedeutet

auch: Niemand muss um (s)einen Platz kämpfen. Für alle Schülerinnen und Schüler der GSH ebenfalls verpflichtend ist die Einhaltung von Regeln, die beispielsweise die Nutzung von Räumen oder den Umgang mit Einrichtungsgegenständen betreffen.

(S) Bei der GSH handelt es sich um eine Startchancen-Schule. Besondere Angebote gibt es u.a. in Form von zwei Vorkursen für Kinder, die vor Kurzem nach Deutschland gekommen sind. Die Kinder werden zwei Stunden am Tag in einem Extraraum unterrichtet und gehen danach wieder in ihren Klassenverband.

An der GSH mischen sich Ansätze von Verteilungsgerechtigkeit (Essen / Ganztage, Bildungsangebote für alle), Schwellengerechtigkeit (z. B. die passende Form der inklusiven Beschulung für jede Schülerin) und Anerkennungsgerechtigkeit (Wertschätzung jedem einzelnen gegenüber durch schöne und ansprechende Räume). Bildungsgerechtigkeit bedeutet an der GSH eine allen möglichst gut entsprechende Form der inklusiven Beschulung (gemeinsam mit Kindern mit Förderbedarfen, das bedeutet an der GSH häufig Kinder mit dem Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung), sowie Angebote für alle Kinder in den Bereichen Ganztage (das bedeutet: verlässliche Angebote für das Mittagessen, Nachmittagsbetreuung, keine Hausaufgaben) und Kultur (z. B. Ausflüge, Klassenfahrten, Theaterbesuche, Bibliothekszugang). Die Schule versucht mit ihren Angeboten schulischer (Lese- und Schreibförderung, Matheförderung, Projekte) und nicht-schulischer Art (Mittagessen, längere Betreuungszeiten), Dinge auszugleichen, die im Elternhaus nicht stattfinden bzw. angeboten werden (können).

### *Schule an der Fritz Gansberg-Straße (FGS)*

(A) Im Stundenplan bzw. Wochenplan der FGS sind stundenweise Mathe, Englisch oder Sachunterricht vorgesehen und werden als differenziertes Angebot vorgehalten. Es ist allerdings nicht immer dieser klassische Unterricht, der dann auch stattfindet, denn hier haben Störungen im Verhalten immer Vorrang, andere Entwicklungsfelder als der klassische Fachunterricht können bedarfsorientiert in den Vordergrund rücken. Anerkennungsgerechtigkeit ist hier also auf der Mikro-Ebene systemisch hinterlegt. Mit Blick auf das System auf der Makro-Ebene im Land Bremen schafft diese Haltung aber Probleme: Schüler, die aus Sicht der FGS regelschulfit sind, bekommen nicht selten Schwierigkeiten mit der Rückführung, die formal nach ein bis zwei Jahren anzustreben ist. Denn an dieser Stelle werden ihre oft hohen Lernrückstände im Hinblick auf fachliche Kompetenzen offensichtlich. Das passt nicht zu den Vorgaben der Regelschulen, die gehalten sind, eine möglichst hohe Prozentzahl von Abschlüssen zu generieren. Die FGS ist ein Beispiel dafür, wie Schwellengerechtigkeit im Regelsystem (Makro-Ebene) im Widerspruch

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

steht zu Anerkennungsgerechtigkeit im Förderzentrum (Mikro-Ebene). Hier kommen sich Schwellen- und Anerkennungsgerechtigkeit in die Quere: Die Tatsache, dass Anerkennungsgerechtigkeit *nicht* systemisch hinterlegt wird, führt bei der angestrebten Rückführung von Schülerinnen und Schülern ins Regelschulsystem, in dem zielgleicher Unterricht für Kinder und Jugendliche ohne offiziellen Förderstatus die Norm ist, zu Problemen; das System ist in sich selbst widersprüchlich, die Mikro- und die Makro-Ebene blockieren sich gegenseitig.

Lernziendifferentes Unterrichten im Regelschulsystem, d.h. die systemische Hinterlegung von Anerkennungsgerechtigkeit auf der Makro-Ebene, würde für diese Problemlage eine Lösung bieten. Das würde z.B. konkret bedeuten: jemand, der bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Schule nicht lesen gelernt hat, muss es dann auch nicht mehr lernen und bleibt trotzdem Teil des Regelsystems; durch die Vorlesefunktion in digitalen Endgeräten könnte dieses Defizit fallbezogen ausgeglichen werden. Ein solcher Schritt würde einer sorgfältigen pädagogischen Entscheidung und Abwägung bedürfen, böte jedoch einen Ausweg aus der oben erläuterten Blockade und dem daraus resultierenden Stillstand, der nur durch eine strategische Neuorientierung systemisch behoben werden kann (vgl. 5.1 Und ... *action!* Vier Handlungsfelder zur systemischen Stärkung von Bildungsgerechtigkeit).

### ***Pestalozzischule Bremerhaven (GSP)***

(V) Die Kinder erfahren ihre Schule als einen Lebensraum, der allen die gleichen Chancen bietet, in dem ihre individuelle und ganzheitliche Entwicklung im Mittelpunkt steht und den sie in vielen Bereichen aktiv und verantwortlich mitgestalten dürfen. Alle Klassenräume sind gleich ausgestattet und es wird überall an der Schule mit dem gleichen Material gearbeitet. Die Kinder bewahren ihre Arbeitsmaterialien überwiegend in der Schule auf; die Lehr- und Lernmittelfreiheit im Land Bremen macht es möglich, dass fast alle Schulmaterialien durch die Schule finanziert werden.

(S) Was vor dem Hintergrund dieses Angebots für alle das einzelne Kind für seine bestmögliche individuelle Entwicklung benötigt, wird in regelmäßigen Förderkonferenzen thematisiert. Es gibt sehr viel Differenzierungsmaterialien für individuelle Erfordernisse, die dann entsprechend der Ergebnisse der Förderkonferenzen zum Einsatz kommen. Alle erhalten also dasselbe Angebot, vor dessen Hintergrund genau ermittelt wird, was davon jeder und jede Einzelne braucht, um in diesem gemeinsamen Rahmen individuell bestmöglich gefördert zu werden. In der Grundschulzeit hängt für die Kinder an der GSP viel davon ab, wie gut diese Förderung gelingt, denn für viele Familien ist es zum Teil nur ganz bedingt möglich, diese Förderung selbst zu leisten. Die Gründe dafür sind vielfältig; häufige Beispiele sind sprachliche, bürokratische

oder kulturelle Barrieren. So ist es in einigen Familien z.B. durchaus üblich, dass ein Kind den Haushalt erledigt statt zur Schule zu gehen.

An der GSP bildet Verteilungsgerechtigkeit die Grundlage für Schwellengerechtigkeit. Anerkennungsgerechtigkeit ist systemisch nicht hinterlegt, deren Umsetzung erfordert das Engagement jedes Einzelnen. Voraussetzung dafür ist eine pädagogische Grundhaltung, die an der GSP darin besteht jedes Kind erstmal so anzunehmen, wie es ist, und es dann so zu fördern und in die Lage versetzen zu lernen, dass individuelle Lernfortschritte möglichst gut gelingen.

### **Albert-Einstein-Oberschule (AES)**

(V) Im Übergang von der Grundschule werden zu Beginn von Jahrgangsstufe fünf alle Kinder an der AES für ca. zwei Wochen in Farbgruppen eingeteilt. In dieser sog. Farbphase gibt es ein täglich wechselndes, projektorientiertes Programm. Während dieser Zeit lernen alle für die fünften Klassen vorgesehenen Klassenlehrkräfte die Kinder kennen und umgekehrt, da sowohl Lehrer- als auch Schülerschaft in dieser Anfangszeit rotieren. Vor diesem Hintergrund stellen die Verantwortlichen sukzessive die fünften Klassen optimal zusammen, anschließend werden die Lehrkräfte den Klassen zugewiesen. Für die Schüler ist das die Chance für einen Neustart: Die Lehrkräfte an der weiterführenden Schule versehen sie nicht mit einem durch bisherige Erfahrungen geprägten „Label“, sondern sie werden für die Phase der ersten vierzehn Tage zufällig Farbgruppen zugewiesen. Dieses Vorgehen trägt überdies dazu bei, dass sich eventuell bestehende Gruppierungen aus der Grundschulzeit leichter öffnen lassen. Es handelt sich bei dieser Maßnahme um ein Beispiel für eine unkonventionelle und radikale Umsetzung von Verteilungsgerechtigkeit.

(S) Um zu ermitteln, was der bzw. die Einzelne unter Berücksichtigung der individuellen Lernausgangslage braucht um einen für ihn bzw. sie geeigneten Schulabschluss zu schaffen, wird umfassende Diagnostik betrieben, u. a. in Klasse fünf durch die Hamburger Schreibprobe, die individuelle Lernstandsanalyse im Bereich Lesekompetenz sowie ein schuleigenes diagnostisches Instrument im Fach Mathematik. Für höhere Klassenstufen gibt es entsprechend angepasste diagnostische Verfahren und Instrumente. Passend zu den Ergebnissen erhalten Schülerinnen differenzierende Angebote, dazu gehören auch spezielle Förderungen für leistungsstarke Schüler. Besondere Angebote für Förderschülerinnen gibt es in den Klassen neun und zehn; in den Hauptfächern wird pro Jahrgang für diese Zielgruppe ein zusätzlicher Kurs angeboten mit Schwerpunkt Berufsorientierung; u.a. werden die Jugendlichen bei der Vorbereitung des Bewerbungsprozesses um Ausbildungsplätze unterstützt.

Ein Beispiel für die unkonventionelle Umsetzung eines Schwellenkonzepts ist der sog. Schienenunterricht, der auf der Idee des ursprünglich für besonders begabte Kinder gedachten Drehtürmodells beruht. An der AES wurde das

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

Prinzip für Schüler mit besonderen Förderbedarfen in den Bereichen Lernen und sozial-emotionale Entwicklung ab Klasse sechs adaptiert. Diese Schülerinnen werden jahrgangswise auf freiwilliger Basis temporär für eine begrenzte wöchentliche Stundenzahl in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch aus dem Regelklassenverband herausgenommen und in einer Gruppe gemeinsam im sog. Schienenunterricht beschult. Nach dem Schienenunterricht gehen sie zurück in den Klassenverband für alle anderen Fächer. Nach anfänglicher Skepsis haben viele Kinder, die sich zunächst für den Regelunterricht entschieden hatten, nach gewisser Zeit doch in den Schienenunterricht gewechselt; die Ergebnisse sind bisher vielversprechend.

Das Verständnis von Bildungsgerechtigkeit an der AES beinhaltet ein integriertes Verständnis von Verteilungs- und Schwellengerechtigkeit, das auch auf unkonventionelle Weise umgesetzt wird. Anerkennungsgerechtigkeit ist systemisch beispielsweise im Schienenunterricht ansatzweise hinterlegt sowie in der pädagogischen Grundhaltung der Verantwortlichen.

### *Neue Grundschule Lehe (NGL)*

(V) Bildungsgerechtigkeit an der NGL bedeutet im ersten Schritt, für die Kinder und Familien Strukturen herzustellen und dafür regelhaft Ressourcen bereit zu halten, die erstere in die Lage versetzen, ihre (kognitiven) Potentiale abzurufen. Alle Kinder an der NGL sollen Startbedingungen erhalten, die sich an die derjenigen Kinder annähern, die die Norm für die derzeit geltenden (Kompetenz-)Standards bilden. Zu den entsprechenden Maßnahmen an der NGL zählen u.a. Essensangebote in Form eines stiftungsfinanzierten Frühstücks ohne Anmeldung sowie der gebundene Ganztags in Verbindung mit dem Projekt „Schule ohne Gepäck“ sowie das für alle verpflichtende Leseband. Zu diesen Maßnahmen zählt auch die gezielte Elternarbeit, die gezielt zur Mitwirkung an der Schule eingeladen werden. Das geschieht von Anfang an, in sprachbezogenen Kleingruppen und in einer Form, die auch für nicht-alphabetisierte Adressatengruppen zugänglich ist. Geschwisterkinder können zu den Anlässen mitgebracht werden, Dolmetscher sind anwesend. Im ersten Schulhalbjahr werden außerdem alle Familien der neu eingeschulten Kinder Zuhause besucht, wenn sie dies wünschen.

(S) Bei der NGL handelt es sich um eine Startchancen-Schule (s.o.). Die Mehrzahl der Erstklässler an der NGL hat keinen Kindergarten besucht. Bei Schuleintritt unterscheidet das System zwischen Kindern mit und ohne Kindergarten-erfahrung und der Zweitsprache Deutsch, die dann ein Jahr Sprachförderung bekommen. Das reicht für die ganz überwiegende Mehrheit der Kinder an der NGL bei weitem nicht aus. Um Sprachbarrieren auch mittel- und langfristig abzubauen, hat auch das multiprofessionell zusammengesetzte Team der an

der NGL Beschäftigten einen diversen multikulturellen Hintergrund, der die sprachliche und kulturelle Herkunft der Kinder bestmöglich abbildet.

An der NGL bietet Verteilungsgerechtigkeit die Voraussetzung für die Umsetzung diverser Maßnahmen zur Schwellengerechtigkeit. Anerkennungsgerechtigkeit ist systemisch nicht hinterlegt; sie findet sich in der pädagogischen Grundhaltung der Verantwortlichen.

### *Heinrich-Heine-Schule (HHS)*

(V) An der HHS gilt das Klassenlehrerprinzip nach Möglichkeit über die gesamte Schulzeit mit derselben Lehrkraft. Außerdem gehören zu den Maßnahmen im Bereich Verteilungsgerechtigkeit die Rhythmisierung des Schulalltags im gebundenen Ganzttag sowie die damit einhergehende Essensversorgung der Kinder (insbesondere in den Klassenstufen 5-7), das Leseband für alle sowie die Umsetzung diverser Digitalisierungselemente, u.a. die Ausstattung mit digitalen Endgeräten für alle Schülerinnen und Schüler.

(S) Schwellengerechtigkeit an der HHS bedeutet, dass Kinder und Jugendliche dabei unterstützt werden, den für sie jeweils sinnvollen und gangbaren nächsten Entwicklungsschritt auf dem Weg zu ihrem Platz in der Gesellschaft zu tun. Jedes Kind soll aus dem, was es mitbringt und mit dem, was die Schule noch dazu beitragen kann, das Beste machen können. Ein wichtiges Zwischenergebnis auf diesem Weg ist, dass nahezu alle Kinder, die die HHS verlassen, wissen, welches nächste Ziel sie mit dem folgenden Schritt in ihrer Entwicklung anstreben – das gilt insbesondere für die zwei bis drei Jugendlichen, die pro Schuljahr die HHS ohne Abschluss verlassen. Kinder und Jugendliche, die dem Regelunterricht im Klassenverband (temporär) nicht folgen können werden in der HHS in Maßnahmen wie der Brückengruppe (Unterstufe) bzw. der Alternativen Lerngruppe (Mittelstufe aufwärts) sowie dem Mini-Auszeitmodell versorgt. Die Arbeit in diesen Maßnahmen wird durch sonderpädagogische Expertise und die Schulsozialarbeit gestützt.

(A) Diese Maßnahmen spiegeln die pädagogische, durch Anerkennungsgerechtigkeit geprägte Grundhaltung an der HHS: Jedes Kind ist wichtig und bekommt Aufmerksamkeit, die Verantwortlichen kümmern sich und merken, was mit dem einzelnen Kind bzw. dem/der Jugendlichen los ist.

An der HHS findet sich eine Mischung von kompatiblen Elementen an Verteilungs- und Schwellengerechtigkeit. Anerkennungsgerechtigkeit prägt die pädagogische Grundhaltung ebenso wie das Bewusstsein, dass es ein unrealistisches Ziel ist und bleibt, für alle gleiche Zugänge und Möglichkeiten zur Entfaltung zu erreichen. Das hält an der HHS aber niemanden davon ab, es weiterhin zu versuchen.

### *Neue Oberschule Lehe (NOL)*

(V) Bildungsgerechtigkeit an der NOL bedeutet zunächst die Sicherung der Grundbedarfe der Kinder. Damit werden sie in die Lage versetzt, ihre Potentiale bestmöglich zu entfalten. Konkret bedeutet das: Alle Kinder sind satt, u.a. über ein stiftungsfinanziertes Frühstück (ab 7.00h morgens ohne Anmeldung) und mit einem i-Pad ausgestattet. Unterrichtsbeginn seit Corona ist 8.30h, diese Maßnahme zusammen mit dem Frühstücksangebot beeinflussen die Aufnahmefähigkeit und Lernfähigkeit der Schülerschaft deutlich positiv. Das Leseband ist verpflichtend für alle. Sämtliche Erstsprachen der Kinder sind im Kollegium bzw. unter den Mitarbeitenden repräsentiert; das unterstützt auch Einbindung der Eltern.

(S) Die NOL ist eine der Startchancen-Schulen (s.o.). Für jedes Kind bzw. jeden Jugendlichen wird an der NOL im ersten Schritt mittels einer umfangreichen Diagnostik die Ausgangslage bestimmt und so das Fundament für das weitere individualisierte Vorgehen gelegt. Die über diagnostische Verfahren gewonnene Fremdeinschätzung wird ergänzt durch die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler sowie durch Kenntnisse über ihre persönliche Situation. Die Arbeit ab der Klasse 8 erfolgt in selbst gewählten Profilen Gesundheit/Ernährung/Sport, Glück/Resilienz, Klima/Globalisierung, Kultur/Kreativität oder Zukunft/Nachhaltigkeit mit wöchentlich vier Stunden. Das Ziel davon ist u.a., dass ein möglichst passgenauer Weg zum Schulabschluss oder in die weiterführende Schule für jeden und jede gefunden werden kann. Sprache ist der Schlüssel, um die eigenen Fähigkeiten zu entfalten. Teilweise müssen aktuell in den Zeugnissen Kompetenzen bewertet werden, die ggf. aufgrund fehlender sprachlicher Voraussetzungen noch gar nicht vorhanden sind. Bis es so weit ist, stellt es auch eine Form von Bildungsgerechtigkeit dar, sich in der eigenen Sprache artikulieren zu können. Schule muss solche Räume für Lernen bzw. Nachbereiten in der eigenen Sprache auch im Unterricht ermöglichen, damit die Schüler den Lernstoff bestmöglich verstehen können. Vor diesem Hintergrund haben die Verantwortlichen an der NOL eine offene Haltung zu Mehrsprachigkeit an der Schule.

(A) Bei Schülerinnen mit einem kritischen sozio-ökonomischen Hintergrund, wie sie an der NOL regelmäßig anzutreffen sind, bedeutet es zunächst einmal viel Arbeit, eine gewisse Persönlichkeitsstärkung, Selbstbewusstsein, Resilienz und Selbstwirksamkeit zu erreichen. Diejenigen, die hier Verantwortung übernehmen, benötigen die entsprechende Haltung, um „dranzubleiben“, d.h., sie glauben an ihre Schüler und vermitteln ihnen damit ein Vertrauen in sich selbst und die eigenen Fähigkeiten. An sie zu glauben, bedeutet auch, die Kinder und Jugendlichen an der NOL an der Beantwortung zu Fragen der Zukunft zu beteiligen, denn sie sind ein signifikanter Teil der Gesellschaft. Eine solche Basis muss geschaffen werden, um mit allen weiteren Schritten

der schulischen Entwicklung darauf aufzubauen. Wenn dieses Fundament auf wackeligen Füßen steht, gehen zu viele Schülerinnen verloren. Der Großteil der Mitarbeitenden an der Schule weiß, dass Beziehungsarbeit und die Anerkennung der unterschiedlichen, nicht immer einfachen Voraussetzungen der Schüler in diesem Sinne Vorrang hat.

### ***Berufsbildende Schulen Sophie Scholl (BSS)***

(S/A) An der BSS wird der Widerspruch zwischen im System hinterlegter Schwellengerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit in der pädagogischen Grundhaltung sichtbar: Die BSS werden regelmäßig nach dem Prozentsatz der erfolgreichen Abschlüsse gefragt. Für die Verantwortlichen ist aber nicht diese Zahl der entscheidende Indikator für Erfolg, sondern wenn für jeden Jugendlichen ein (Berufs-)Umfeld geschaffen werden kann, was zu ihm oder ihr passt. Um diesem selbst gesteckten Erfolgsziel zu nahe wie möglich zu kommen, führt die Schule seit ca. vier Jahren selbst Kompetenztestungen auf unterschiedlichen Niveaustufen durch, in denen u.a. Fragen nach dem Selbstkonzept der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine wichtige Rolle spielen. In Teams werden die Ergebnisse der Testungen ausgewertet und individuelle Lernrückmeldegespräche mit der Schülerschaft geführt, deren konstruktiv-kritische Grundausrichtung darauf abzielt, Jugendliche zu stärken, indem sie zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes beitragen. Es ist Standard in fast allen Klassen der Schule (V), nach den Herbstferien diese Gespräche zu führen und daraus individuelle Wege zu erarbeiten, auch wenn es vermeintlich keine „typischen“ schulischen und beruflichen Werdegänge sind. Oft erreichen die Jugendlichen über Umwege ein erstaunliches, von außen zunächst nicht für möglich gehaltenes Bildungs- und Berufsniveau. Die Verantwortlichen an der BSS versuchen sich so viel Zeit wie möglich für die einzelnen Jugendlichen zu nehmen um mit ihnen unter Zuhilfenahme eines breiten Spektrums an verschiedenen Maßnahmen für jeden und jede individuell den bestmöglichen Weg zu finden.

### ***Hermann-Böse-Gymnasium (HBG)***

(V) Das Wort „Bildung“ wird verstärkt mit einem Gymnasium assoziiert und gehört auch im Kollegium zu den Grundlagen des Leitbildes der Schule. In Kombination mit „Gerechtigkeit“ ist die Haltung am HBG so zusammenzufassen, dass hier versucht wird, Bildungsangebote zu sichern, d.h. allen Kindern und Jugendlichen die bestmögliche Bildung zukommen zu lassen im Sinne des gleichen Angebots für alle. Jeder Schüler soll bei einem qualifizierten Abschluss unterstützt werden. Es werden dabei an alle die gleich hohen Anforderungen gestellt, auch wenn es den Verantwortlichen an der Schule bewusst ist, dass es Kinder mit unterschiedlich schwierigen Ausgangspositionen gibt.

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

Es gibt Verständnis für deren Situation, trotzdem weichen die Verantwortlichen schulseitig von den für alle geltenden Ansprüchen nicht ab.

(S) Am Gymnasium gibt es grundsätzlich keine unterschiedlichen Anforderungsniveaus (wie an Oberschulen). Gerade in der ersten Zeit ist die Schule bemüht, für die Kinder in der Unterstufe den Start im Unterricht so gut wie möglich zu gestalten, was insbesondere aufgrund von Sprachbarrieren nicht immer leicht ist. Diese stellen häufiger ein Problem dar, Schwierigkeiten liegen dabei häufig nicht in den kognitiven Fähigkeiten der Kinder begründet. Einen Schwerpunkt der Maßnahmen am HBG bildet vor diesem Hintergrund die Sprachförderung.

Da es in Bremen bis einschließlich Klasse neun keine „Nichtversetzung“ gibt, stellt das Erreichen der neunten bzw. zehnten Klasse eine erste Schwelle dar, die genommen werden muss, damit es in der Oberstufe überhaupt weitergehen kann. Einen Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit stellt in diesem Zusammenhang auch dar, dass an einem Gymnasium der mittlere Schulabschluss möglich ist: Eine weitere wichtige Schwelle, auf die schulintern genau geblickt wird, bildet die zehnte Jahrgangsstufe; denn mit Bestehen dieser Klasse erhalten die Schülerinnen einen mittleren Bildungsabschluss und es kommt in der Regel eine größere Anzahl Schüler von anderen Schulen neu dazu. Für diesen Jahrgang werden im Hinblick auf die bevorstehenden beiden Jahre der Oberstufe gesonderte Förderangebote für die Fächer Mathematik und Deutsch in den Stundenplan integriert; für Englisch gibt es in der Regel keinen Bedarf. In der Qualifikationsphase gibt es dann keine explizite Förderung mehr – die nächste Schwelle, das Abitur, muss selbstständig genommen werden. Wenn Jugendliche in der Oberstufe um Hilfe bitten, wird ihnen bestmöglich geholfen, aber engmaschige Kontrolle und Betreuung gehört im Selbstverständnis der Lehrkräfte im HBG in der Sekundarstufe 2 nicht zu den Standardaufgaben der Schule.

(A) Die Anerkennung dessen, was der bzw. die einzelne kann, erfolgt insbesondere über zusätzliche Bildungsangebote. Beispielsweise wird die Teilnahme an Wettbewerben u. a. in Arbeitsgruppen-Formaten zu deren Vorbereitung in der Mittagspause unterstützt. Beispiele sind u. a. in den Sprachenfächern Big Challenge sowie der Bundesfremdsprachenwettbewerb, in Geschichte (jahrgangsübergreifend Sekundarstufe 1 und 2) der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten sowie in Mathematik die Mathe-Olympiade und das Känguru, außerdem der Informatik-Biber sowie „Jugend forscht und experimentiert“. Letzteres Angebot wird gerade von Kindern aus den Jahrgangsstufen fünf, sechs und sieben sehr gerne angenommen. Das sind nicht zwangsläufig immer die leistungsstärksten Kinder, aber solche, die Interesse haben und gerne experimentieren; sie erzielen bei der Teilnahme an Wettbewerben oft gute Leistungen. Solche Aktivitäten bieten Kindern und Jugendlichen – eine

entsprechende Leistung vorausgesetzt – nicht selten die Möglichkeit für regionale, überregionale und manchmal auch internationale Fahrten. Das HBG ist eine Erasmus Plus-Schule. Seit Beginn dieses Programms ist die Schule in der Lage, viele Schüler auf diesem Weg ins Ausland zu entsenden. Die Verantwortlichen am HBG achten sehr genau darauf, dass Ressourcen für solche Programme regelhaft vorgehalten und insbesondere im Sinne der Kinder und Jugendlichen aus dieser Gruppe eingesetzt werden.

Die Entwicklungsrichtung am HBG zeigt von Schwellen- nach Verteilungsgerechtigkeit: Während in der Unter- und frühen Mittelstufe noch zum Teil auf spezifische Bedarfe der Kinder abgestellte Angebote gemacht werden, stellt mit zunehmendem Alter die Schule das bestmögliche Bildungsangebot für alle zur Verfügung. Anerkennungsgerechtigkeit wird hier insbesondere über freiwillige zusätzliche Bildungsangebote realisiert.

### ***Sankt-Johannis-Schule (SJS)***

(S) Schwellengerechtigkeit ist an der SJS systemisch angelegt, u. a. dadurch, dass Oberschule und grundständiges Gymnasium (G8) unter einem Dach versammelt sind. Die zu überschreitende Schwelle wird für jedes Kind individuell bestimmt: An der SJS gilt es weder als gerechte noch als hochwertige Bildung, jedem Kind bzw. Jugendlichen den höchstmöglichen Abschluss zu „verpassen“, wenn das nicht dessen individuellem Wunsch und individueller Leistungsfähigkeit entsprechen sollte. Gemeinsam mit den Kindern wird vielmehr ausgelotet, was die jeweiligen Wünsche sind und ob bzw. wie sie erreicht werden können. Das müssen die Kinder für sich selbst zusammen mit den Eltern entdecken und eine dementsprechende Wahl treffen: an der Schule kann jeder Abschluss erreicht werden, von einfacher Berufsbildungsreife bis Abitur.

(A) Eine wesentliche Grundlage für das gewählte Miteinander an der privaten SJS ist die Anerkennung des/der Anderen als Individuum auf der Grundlage von Freiwilligkeit. Die Mitglieder der Schulgemeinschaft sind miteinander hier, weil sie sich dafür entschieden haben und einen gemeinsamen (christlichen) Wertekonsens anerkennen. An der SJS werden die biblischen Hinweise auf die Gerechtigkeit Gottes als wichtige Aspekte von Bildungsgerechtigkeit verstanden. Die Vermittlung von christlichen Werten ist eines der Leitziele der Schule; damit fokussiert wird eine Gerechtigkeit im Miteinander, die mitunter dem Leistungsprinzip widerspricht. Mit diesem Widerspruch leben alle an der Schule und wenden ihn wenn möglich produktiv. So gibt es an der SJS viele Aktivitäten, u. a. caritative Projekte wie die „Burkina-Faso-Aktion“ seit 50 Jahren, bei denen der Leistungsgedanke nicht oberstes Prinzip ist. Anerkennungsgerechtigkeit wird an der SJS im Hinblick auf die Schülerschaft als pädagogische Grundhaltung so gefasst, dass Kinder und Jugendliche gerne und

ohne Angst in die Schule gehen und sich entfalten können. Damit werden die Grundlage und die Atmosphäre geschaffen, dass sie mit Freude lernen und für die Abschlüsse auch hart arbeiten wollen.

Die SJS setzt im Wesentlichen auf eine Mischung aus Verteilung und Anerkennung: Die Schule konzentriert sich auf das, was sie gut kann – nämlich die beiden Zielbereiche guten Unterricht und ein gutes Miteinander für alle anzubieten und ggf. auch individuell so zu gestalten, damit alle Jugendlichen schlussendlich den Abschluss erreichen, den sie anstreben.

Nach diesem Blick auf die spezifische Konzeption von Bildungsgerechtigkeit an den 12 Standorten erfolgt die weiterführende zusammenfassende Betrachtung entlang der vier Ausgangsthesen (vgl. 3.1 Thesen).

### I These 1: KONZEPTE

Der vergleichende Blick auf die 12 Schulporträts zeigt, dass jede von den beteiligten Schulen die drei theoretischen Ausprägungen von Bildungsgerechtigkeit in besonderer Weise versteht, zueinander kontextbezogen in ein Verhältnis setzt und implementiert (vgl. u.a. den vorangehenden Exkurs zu Details). Die theoretischen Konzepte, die der Unterscheidung von Verteilungs-, Schwellen- und Anerkennungsgerechtigkeit (vgl. 1.5 Warum überhaupt Theorie?) dienen, werden nachfolgend herangezogen, um zu erklären, an welchen Stellen die Förderung von Bildungsgerechtigkeit punktuell bereits gelingt (und wie) und um zu interpretieren, warum dies in anderen Fällen nicht zutrifft.

Die 12 Schulporträts und die Zusammenschau im Exkurs unter dem Fokus der drei Konzepte von Bildungsgerechtigkeit zeigen, dass Maßnahmen in der Kategorie „Anerkennungsgerechtigkeit“ anders als die beiden anderen Kategorien „Teilhabegerechtigkeit“ und „Verteilungsgerechtigkeit“ nach wie vor Sonderfälle im Regelsystem darstellen. Zu diesen Maßnahmen zählen die „Werft“ an der OSE, die „Schiene“ an der ASE sowie die alternative Lerngruppe an der HHS. Diese Sonderfälle sind auf der Makro-Ebene nicht vorgesehen und werden nicht oder nicht nachhaltig durch entsprechende Ressourcen hinterlegt; sie sind angesichts der Schülerschaft in einem inklusiven Schulsystem insbesondere an Schulen in herausfordernder Lage dauerhaft erforderlich. Modelle wie z. B. die „Werft“ an der OSE waren anfangs durch ein entsprechendes Förderprogramm gestützt, das inzwischen ausgelaufen ist und nicht verlängert wurde. Maßnahmen wie diese und vergleichbare mit dem primären Ziel der Förderung von Anerkennungsgerechtigkeit wie die alternative Lerngruppe an der HHS und die Beschulung in der Schiene an der ASE realisieren die einzelnen Standorte inzwischen mit Bordmitteln, das gilt für die Erarbeitung entsprechender Konzepte und deren Umsetzung.<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> Institutionell ist die Einrichtung, die den größten Anteil an Anerkennungsgerechtigkeit aufwies, das Förderzentrum FGS, im Schulsystem Bremens nicht mehr vorgesehen und inzwi-

Übergänge aus der jeweiligen Maßnahme (zurück) ins Regelsystem werden flexibel gehalten und angestrebt, gestalten sich jedoch mitunter schwierig und führen zu Reibungsverlusten. Sehr deutlich zeigten sich diese u. a. an der FGS, wo eine Rückführung der Schüler ins Regelsystem zwar vorgesehen war, der zuständigen Lehrerin jedoch klar war, dass der Abschluss, den das Regelsystem vorsieht, nicht erreicht werden konnte. In solchen Fällen kann es eine sinnvolle pädagogische Entscheidung sein, dass das Kind bzw. der Jugendliche den Förderstatus behält, denn eine zieldifferente Bewertung innerhalb des Systems (d. h. in der Regelschule) ist nicht vorgesehen (vgl. dazu Handlungsfeld 2). Deutlich wird der Clash von Anerkennungsgerechtigkeit und der systemischen Anforderung von Selektion auch an der SJS:

Wir sagen allen im Gottesdienst: du bist ok so wie du bist. Als nächstes geben wir dem einen eine eins und der anderen eine fünf in der Englischarbeit. Mit diesem Widerspruch leben wir (und lebt das System) jeden Tag, solange eine zieldifferente Bewertung innerhalb des Regelsystems (d. h. für Kinder ohne Förderstatus) nicht vorgesehen ist.

Versuche zu einem systemischen Ansatz im Umgang mit Anerkennungsgerechtigkeit finden sich am wenigsten an den drei beteiligten Grundschulen (GSH, NGL, GSP). In den Schulporträts wurde deutlich, dass das System im Primarbereich offenbar so flexibel und das konstante Streben nach Herstellung von Anerkennungsgerechtigkeit als eine Grundhaltung bei den Verantwortlichen so verbreitet ist, dass dafür keine Unterstützung durch gesonderte Maßnahmen vorgesehen wird. Die pädagogische Grundhaltung ersetzt an dieser Stelle die systemische Verankerung – das gilt im Wesentlichen auch für die weiterführenden Schulen (vgl. beispielhaft 4.9 HALTUNG ZEIGEN: Neue Oberschule Lehe Bremerhaven). Am stärksten ausgeprägt ist der Anteil von Verteilungsgerechtigkeit an den Gymnasien. Die Angebote sind vielfältig, v. a. im Sinne „klassischer“ Bildung, das Prinzip der Eigenverantwortung, auch im Hinblick auf die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, hat jedoch insbesondere ab Klasse sieben an dieser Schulform Vorrang.

Die vielfältigen Realisierungen davon, wie die unterschiedlichen Konzepte von Bildungsgerechtigkeit an den verschiedenen 12 Standorten zueinander in Bezug gesetzt und implementiert werden, illustrieren die Vielschichtigkeit des Themas und damit auch, dass keinesfalls alle dasselbe meinen, wenn sie „Bildungsgerechtigkeit“ sagen. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein: Alle sprechen von Bildungsgerechtigkeit und meinen damit ein spezifisches, im jeweiligen Kontext generiertes Mischverhältnis der drei Konzepte, ohne das kenntlich zu machen. Missverständnisse sind damit vorprogrammiert. Die drei

---

schen aufgelöst (vgl. 4.4 SICH AUFLÖSEN: Schule an der Fritz-Gansberg-Straße Bremen Schwachhausen).

Ausprägungen von Bildungsgerechtigkeit existieren also parallel, auch an ein und derselben Schule, was kein Problem darstellt – eine differenzierte Betrachtungsweise vorausgesetzt.

Bislang wird eine konzeptuelle Differenzierung innerhalb der Einzelschulen (also auf der Mikro- und Meso-Ebene) nicht vorgenommen, das gilt analog für die Makro-Ebene. Wie Bildungsgerechtigkeit konzeptuell verstanden wird – egal ob das explizit gemacht wird oder implizit bleibt –, hat jedoch direkte Auswirkungen darauf, welche Maßnahmen zu deren Förderung priorisiert werden. Um auf der Makro-Ebene zur Abstimmung einer Gesamtstrategie zu gelangen, ist es – wie die Ergebnisse dieser Studie zeigen –, unabdingbar, eine differenzierte Betrachtungsweise der unterschiedlichen Konzepte von Bildungsgerechtigkeit zugrunde zu legen. Nur auf dieser Grundlage ist es möglich, dass einzelne Maßnahmen kongruent aufeinander abgestimmt und zielführend in einem Gesamtpaket gebündelt werden können. Bislang sind viele Maßnahmen noch am Konzept der Verteilungsgerechtigkeit orientiert – gebraucht wird aber auch etwas Anderes: Wie die vorangehenden Ausführungen gezeigt haben (vgl. Handlungsfeld 2) muss eine wirksame systematische Strategie zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit an der veränderten sozialen Realität ansetzen; diese Betrachtungsweise erfordert eine Umorientierung in den Kräfteverhältnissen, die sich theoretisch begründen lässt (vgl. 1.5 Warum überhaupt Theorie?) im Sinne einer Öffnung gegenüber Ansätzen von Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit.

## II These 2: RESONANZ

Die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ist an allen 12 der beteiligten Schulen eine wichtige Aufgabe, die teils explizit, teils implizit in Leitbildern verankert und durch unterschiedliche Maßnahmen realisiert wird. Viele dieser Maßnahmen zielen in unterschiedlicher Weise auf eine Stärkung der Resonanzbeziehung zwischen Schülerin bzw. Schüler und verschiedenen Verantwortlichen auf der Ebene der Schule (das Büro der Schulleiterin Nicole Wind an der OSE als schönster Ort der Schule) und/oder des Unterrichts (der Klassenlehrer als mehrjähriger Begleiter an der HHS, wo „alles nur wegen Herrn Schröder“) passiert. Als prominentes Thema in diesem Sinne wird Bildungsgerechtigkeit an den beteiligten Startchancen-Schulen (NGL, NOL, GSH sowie OSE) adressiert, das gilt ebenfalls für die dritte beteiligte Grundschule (GSP), die beteiligten weiteren Oberschulen ohne Oberstufe (AES, HHS) sowie beide Berufsbildenden Schulen (BSS und BSW). Einen möglichen Erklärungsansatz dafür bietet die Heterogenität der Schülerschaft, die an diesen Schulen besonders hoch ist. Damit unter diesen Voraussetzungen Bildungsgerechtigkeit, insbesondere im Sinne von Teilhabe- oder Anerkennungsgerechtigkeit gelingen kann, ist eine Resonanzbeziehung zur Schule bzw. zum Unterricht erforderlich.

Die Herstellung einer Resonanzbeziehung zur Institution Schule wird an den drei beteiligten Grundschulen klar als eine Voraussetzung für erfolgreichen Kompetenzerwerb formuliert („Bindung vor Bildung“); es wird an allen drei Standorten versucht, diese Voraussetzung u.a. durch gezielte Einbindung der Familien von Anfang an, eine Stärkung des Gemeinschaftsgefühls sowie ein möglichst umfangreiches Ganztagsangebot zu gestalten, der an zwei von drei Standorten aufgrund von Personal- bzw. Raummangel allerdings nur teilweise umgesetzt werden kann. Ein weiteres Motiv, das klar auf die Stärkung einer Resonanzbeziehung des bzw. der Einzelnen zur Schule gerichtet ist, wird erkennbar in der Bedeutung von Kontinuität, die deutlich wird in den Maßnahmen zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit durch teilweise über Jahre feststehende Ansprechpartner u.a. in regelmäßigen Feedback-Gesprächen an der BSW (vgl.4.2 KONTINUITÄT WAHREN: Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales Bremen Walle) bzw. durch das Klassenlehrerprinzip an der HHS (vgl. 4.8 GESEHEN WERDEN: Heinrich-Heine-Schule Bremerhaven Leherheide).<sup>127</sup>

Eine Resonanzbeziehung wird ebenfalls gestärkt durch einen Fokus auf Menschlichkeit im Umgang miteinander, den u.a. die Sankt-Johannis-Schule (vgl. 4.12 FREIE WAHL HABEN: St.-Johannis-Schule Bremen) sowie die Sophie (vgl. 4.10 MENSCHLICHKEIT LEBEN: Berufsbildende Schulen Sophie Scholl Bremerhaven) in den Mittelpunkt von Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit rücken. Die gemeinsame Haltung im Kollegium ist eine starke Resonanz-Beziehung auf der interpersonalen Ebene, die mehrere Standorte in den Interviews adressieren (u.a. FGS, NGL, GSP, NOL, AES, HHS, BSW, BSS, SJS). Eine Stärkung der Resonanzbeziehung auf der Stoff-Ebene der Vielfalt, des Niveaus sowie der Einbindung außerschulischer Angebote in vielfacher Art in den Unterricht macht das HBG (vgl. 4.11 AUF BILDUNG BESTEHEN: Hermann-Böse-Gymnasium Bremen), und zeigt sich damit einem klassischen Bildungsbegriff als Grundlage für die Entstehung von Resonanzbeziehungen am engsten verpflichtet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Interviewpartnerinnen und -partner davon ausgeht, dass für die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen (sowie ihrer Eltern) an den beteiligten Schulen der Aufbau einer „Resonanzbeziehung“ zur Institution Schule die Voraussetzung (das gilt für die Grundschulen) bzw. das Komplement für erfolgreichen Kompetenzerwerb

---

127 Das Phänomen ist auch bekannt unter dem Terminus „Looping“ (Grant 2023): „Great education systems create cultures of opportunity for all. They don't settle for no child left behind; they strive to help every child get ahead. [...] Finnish and Estonian schools don't invest just in students who show early signs of high ability — they invest in every student regardless of apparent ability. And there are few better ways to do that than to keep students with teachers who have the time to get to know their abilities“.

erwerb darstellt. Diese Resonanzbeziehung zur Schule als Institution wird wesentlich über die Mikro-Ebene zwischen den beteiligten Individuen geformt, wie die oben noch einmal aufgeführten Beispiele aus den Interviews beispielhaft zeigen. Diese Beispiele zeigen, dass die Herstellung von Resonanz auf der Mikroebene der Schule bzw. des Unterrichts vielfach funktioniert und dass der zentrale Stellenwert dieses Grundprinzips von den Beteiligten erkannt wurde sowie vielfach umgesetzt wird. Oberhalb der Meso-Ebene fehlt den Schulen allerdings die Resonanz: sie wünschen sich den Austausch mit anderen Akteuren in Verantwortung und die Erfahrung, selbst Resonanz bewirken zu können im Austausch mit weiteren Akteuren (vgl. Handlungsfeld 1).

### **III These 3: EMPIRIE**

Die Rückmeldungen aus den beteiligten Schulen zeigen, dass die Verantwortlichen sich eine mittel- und langfristige Planung, Gestaltung und Begleitung von Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit auf der Makro-Ebene wünschen (vgl. Handlungsfeld 4). Die Grundlage dafür sehen sie u.a. in der zuverlässigen Erhebung und Kommunikation valider empirischer Daten, mit denen ein fairer und transparenter Umgang im Bundesland Bremen und darüber hinaus gefunden werden muss. Die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien dürfen keine Ohrfeige sein, sondern müssen als Frühwarnsystem etabliert werden. Mit dem IQHB in Bremen ist dafür seit 2022 eine adäquate institutionelle Zuständigkeit gegeben; von hier aus kann die Abstimmung von systemischen Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit erfolgen vor dem Hintergrund einer umfänglichen empirischen Datengrundlage beispielsweise aus (inter-)nationalen Leistungsvergleichsstudien. Dieser Prozess erfolgt idealerweise in Kooperation mit allen Beteiligten (vgl. Handlungsfeld 1), insbesondere in enger Abstimmung mit den Schulen im Land Bremen.

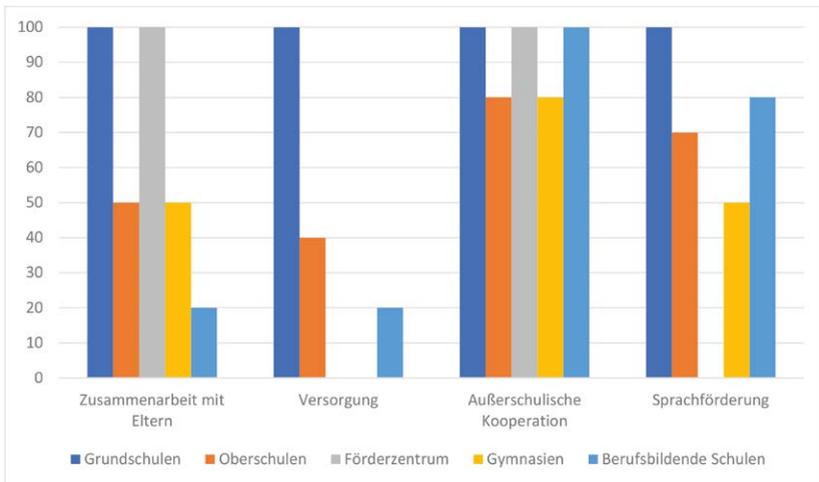
### **IV These 4: BOTTOM-UP APPROACH**

Schulen müssen handeln und können nicht auf die Entscheidungen von Behörden warten. Das gilt für das tägliche drängende Aufgabenspektrum im Zusammenhang mit der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit wohl so dringend wie für kaum ein anderes Thema. Dass die Bildungspolitik im Land Bremen dies erkannt hat, zeigt u.a. der aktuelle Koalitionsvertrag, in dem Bildungsgerechtigkeit als die zentrale Herausforderung adressiert wird (vgl. 2.3 Die Situation von Schulen in herausfordernder Lage in Bremen). Trotz dieser viel versprechenden Ausgangslage gelingt eine Übersetzung von systemisch wirksamen Maßnahmen in eine Gesamtstrategie zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit bislang auf der Makro-Ebene oberhalb der Einzelschule nicht erkennbar.

## Und, stimmt's? Die vier Thesen revisited

Bislang war wenig darüber bekannt, wie Bildungsgerechtigkeit auf der Mikro-Ebene der Schule und des Unterrichts im Land Bremen verstanden, operationalisiert, implementiert und evaluiert wird. Wie diese Studie zeigt, führen Schulen im Land Bremen bereits vielfache Maßnahmen zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit durch, die modellhaft wirken können für eine Strategiebildung auf der Makro-Ebene (= *bottom-up approach*). Mit den 12 exemplarischen Schulporträts und deren vergleichender Analyse wurden Maßnahmen sichtbar gemacht, die sich als erfolgversprechend erwiesen haben und die das Potential erkennen lassen, auf andere Standorte übertragbar zu sein.

Solche Maßnahmen zeigen sich in Querschnittsthemen, die im Zusammenhang mit der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit an allen oder an einer Vielzahl der beteiligten Schulen Thema sind. Diese sind in Abbildung 23 im Überblick dargestellt und zusammenfassend erläutert. Es handelt sich dabei um Themen, die illustrieren, dass es für viele Schulen im Land Bremen derzeit von prominenter Bedeutung ist, die Voraussetzungen dafür herzustellen, dass Bildungsgerechtigkeit im engeren Sinn der Förderung von (kognitiven) Potentialen möglich ist.



**Abb. 23:** Die vier häufigsten Querschnittsthemen der 12 Schulen im Kontext von Bildungsgerechtigkeit

So stellt die Zusammenarbeit mit Eltern insbesondere an der Grundschule sowie am Förderzentrum eine wesentliche Gelingensbedingung für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit dar. Bei dieser Zusammenarbeit, die die gesamte

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen in den Blick nimmt, gilt es häufig, Barrieren zu überwinden, die beispielsweise in sprachlichen Hürden bestehen oder in einer großen Skepsis Institutionen in Deutschland gegenüber. Diesen Phänomenen wird u.a. mit niedrigschwelligen Angeboten wie Kaffeetrinken, der Anwesenheit von Dolmetscherinnen und Dolmetschern sowie einer familienfreundlichen Angebotsstruktur von Elternabenden oder Schulanmeldungen begegnet. Ist es erst einmal gelungen, Eltern als Teil der Schulgemeinschaft zu gewinnen, können sie sukzessive eine aktive Rolle in der Gestaltung eines bildungsgerechten Schullebens übernehmen. Andere widrige Umstände im Feld bestehen beispielsweise in der mangelnden Zeit und Bereitschaft von Elternhäusern, sich auf ihre Kinder einzulassen, mit ihnen Zeit zu verbringen und (kontroverse) Fragen zu besprechen. In manchen Familien gibt es wenig Zeit für die Kinder, aber hohe Erwartungen an sie. An mehreren Grundschulen und einigen der beteiligten Oberschulen liegt ein Fokus darin, die Eltern im Zusammenhang mit positiven Erfahrungen in der Schule zu kontaktieren, und nicht nur dann anzurufen, wenn es Schwierigkeiten gibt. Dieser Ansatz spielt auch im Förderzentrum eine entscheidende Rolle. Mit zunehmendem Alter der Kinder bzw. Jugendlichen nimmt die Bedeutung dieses Themenfeldes ab, was an den Berufsbildenden Schulen und den Gymnasien spürbar wird.

Wie die Versorgung mit Essen, Materialien und technischer Ausstattung gerecht geregelt werden kann, ist eine Frage, die viele Schulen, insbesondere die beteiligten Grundschulen, im Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit beschäftigt. Denn: Wer Hunger hat, kann seine kognitiven und weiteren Ressourcen nicht oder nur unter erschwerten Bedingungen abrufen. Ein zentraler Bestandteil des (gebundenen) Ganztags ist demnach die Versorgung der Schülerinnen und Schüler mit Essen. Zwei von drei beteiligten Grundschulen bieten ein kostenloses Frühstück ohne Anmeldung an, das aus privater Hand von Stiftungen finanziert wird. Alle Grundschulen und drei von fünf beteiligten Oberschulen bieten Mittagessen an, eine davon in der Unterstufe verpflichtend als Bestandteil des gebundenen Ganztags. An dieser Schule (HHS) hat sich ein Fenster geöffnet für die Vertiefung von Resonanzbeziehungen unter Schülerinnen und Schülern sowie mit ihren Lehrkräften, die jahrgangsweise gemeinsam essen. Wenn es einen Mensachip gibt, der bürokratische Aufwand für dessen Wiederbeantragung nach drei Monaten jedoch zu hoch ist – wie an der NOL festgestellt wurde –, dann bildet diese Maßnahme zur Versorgung mit Mittagessen offensichtlich eine Hürde für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit. An Schulen, an denen es die Mittagsversorgung nicht gibt, werden die hohen Essenspreise am Kiosk (BSW) oder die Tatsache, dass es gar keinen solchen gibt (BSS) von Schülerinnen und Schülern als ungerecht empfunden. Genauso wie die Versorgung von Essen wird die Versorgung mit Materialien (u.a. Bücher, Stifte, Hefte) als ein wesentlicher Beitrag zur Erhö-

hung von Bildungsgerechtigkeit erachtet. Die Versorgung damit strebt der durch die NGL initiierte Modellversuch „Schule ohne Gepäck“ an, in dem die beteiligten Schulen im gebundenen Ganzttag die gesamte Ausstattung für die Schülerinnen und Schüler stellen. Die flächendeckende technische Versorgung aller Beteiligten an Schulen im Land Bremen mit ipads wird mehrheitlich als ein wesentlicher Beitrag zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit im Sinne von Verteilungsgerechtigkeit positiv hervorgehoben. Allerdings wird in der Regel im gleichen Atemzug darauf hingewiesen, dass Fragen des technischen Supports insbesondere mittel- und langfristig ungeklärt sind und der Bedarf an fachkundiger Schulung der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals ungebrochen hoch ist.

Die Kooperation mit außerschulischen Partnern spielt an allen beteiligten Schulen eine sehr wichtige Rolle, wenn es um die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit geht. Damit gemeint sind andere Bildungs- und Kultureinrichtungen wie angrenzende Schulen oder Kindertagesstätten, der Zoo, Bibliotheken, Museen, Hochschulen, Musikschulen, Sportvereine und Theater. Diese Kooperationspartner sind häufig eingebunden in die Gestaltung des Ganztagesangebots. Dazu gehören ebenso weitere Einrichtungen, die sich um das Wohl von Kinder und Jugendlichen kümmern, z. B. das ReBuz, (Familien-)Beratungsstellen, Therapieeinrichtungen und Jugend- sowie Sozialämter. Der Wunsch der Schulen, gerade mit den Partnern in der zuletzt genannten Sparte ein engeres Netz zu knüpfen, um im Bedarfsfall schneller handlungsfähig zu sein, wird vielfach artikuliert; dafür bedarf es struktureller Unterstützung im System (vgl. Handlungsfeld 1). Zu wichtigen Kooperationspartnern von Schulen gehören auch Betriebe, die sich oftmals im engeren Umfeld befinden. Eine gezielte und rechtzeitige Einbindung von Praxispartnern, die in das Schulleben eingebunden werden bzw. Kindern und Jugendlichen Anlaufstellen außerhalb der Schule u. a. für Praktika bieten, gilt als ein wichtiger Beitrag zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit. Denn damit werden frühestmöglich vielfältige Erfahrungen bereit gestellt für Kinder, die diese anderweitig nicht machen würden („einmal barfuß über Gras laufen“, GSP) und es werden durch eine frühe, breit gefächerte Berufsorientierung Perspektiven für Jugendliche aufgezeigt (z. B. an der OSE oder der Oberschule an der SJS), die den Schulabschluss als eine sinnvolle Zwischenstation auf dem Weg zu einem nächsten Ziel erscheinen lassen. Nicht mehr, aber eben auch nicht weniger als das.

Daneben betonen 10 von 12 der beteiligten Schulen, dass eine lückenlose, systematisch vorgesehene und evaluierte sowie strukturell nachgehaltene Sprachförderung der Schlüssel zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ist. Das bedeutet, dass langfristig Geld in den Bildungshaushalt eingestellt werden muss für Sprach-, Lese- und Schreibförderung; im nächsten Schritte ist sicherzustellen, dass es an den Schulen ankommt, die das brauchen, und zwar

## Zusammenfassende Befundanalyse aus den 12 Schulporträts

in kleinen Gruppen. Ein verpflichtendes Vorschuljahr wird als eine weitere zentrale Maßnahme angesehen, um den Sprachstand der Kinder bei der Einschulung anzugleichen.

Aktuell gibt es nämlich bereits bei der Einschulung hohe Differenzen, was den Sprachstand der Erstklässler betrifft; da es kein verpflichtendes Vorschuljahr in Bremen gibt, zeigt sich bereits an dieser ersten Schwelle das Motiv der Verspätung, das sich im weiteren Bildungsverlauf fortsetzt (vgl. Handlungsfeld 2). Dass an der Grundschule immer häufiger Personal eingesetzt wird, dass weder grundständig noch fachgerecht ausgebildet ist, erschwert den nächsten Übergang an der Schwelle zur weiterführenden Schule zusätzlich. Kinder, die dort in der fünften Klasse eingeschult werden, haben einen eher kleinen Wortschatz („Drache“ oder „Bach“ gehören an einer der beteiligten Schulen in herausfordernder Lage beispielsweise nicht dazu), das Alphabet muss wiederholt werden, weil beim Schreiben mitunter Buchstaben und Zahlen verwechselt werden. Das hat Folgen auch für die anderen Fächer (z. B. Mathematik), denn dort werden nicht nur die mathematischen Kompetenzen, sondern die Kombination aus Sprachverständnis und mathematischer Kompetenz abgefragt. Das illustriert das Beispiel einer Aufgabe zum Thema Stochastik vor einigen Jahren in einer MSA-Prüfung, in der von einem Rubbellos die Rede war. Schon damals wussten viele Schülerinnen und Schüler nicht, was das ist und wie es funktioniert. Sprachförderung bedeutet also Förderung in allen Fächern, da Sprache der Schlüssel ist zu egal welchem Inhalt – in der Schule und in unserer Gesellschaft. Sprachförderung ist also eine Einladung zu gesellschaftlicher Teilhabe und damit ein wichtiger Ansatzpunkt zur Stärkung von Bildungsgerechtigkeit.

Durch diese Querschnittsthemen wurden abschließend Impulse für eine Strategiebildung auf der Makro-Ebene sichtbar gemacht, die an den Bedarfen der Schulen orientierte, passgenaue Angebote erfordern. Teilweise sind diese bereits konzeptioniert und werden umgesetzt. Dazu gehören die Maßnahmen, die in den 12 Schulporträts jeweils als Fokus herausgearbeitet wurden. Wenn sie auf der nächsthöheren Ebene oberhalb der Einzelschule aufgegriffen und für andere zugänglich gemacht werden, könnten andere Schulen auf diese Angebote ebenfalls zugreifen, wodurch sich im System eine Hebelwirkung nach oben ergibt (*bottom-up approach*). Auf diese Weise könnten Ressourcen für Bildungsgerechtigkeit und ihre Erhöhung im Bildungssystem freigesetzt werden, da dann nicht überall das Rad wieder neu erfunden werden muss.

### 5.3 Und jetzt? Bildungsgerechtigkeit = ein Balanceakt



**Abb. 24:** Bildungsgerechtigkeit = ein Balanceakt, [AI] generiert mit midjourney |  
Bilderinstitut Gesine Born

In diesem Resümee werden drei zentrale Erkenntnisse der Expedition mit einem Blick nach vorn verbunden.

1. Die Expedition hat gezeigt, dass Bildungsgerechtigkeit ein Balanceakt ist. Es gilt dabei, die Balance sowohl zwischen unterschiedlichen Konzepten (nämlich Verteilungs-, Schwellen- und Anerkennungsgerechtigkeit) als auch auf den unterschiedlichen Ebenen im System immer wieder neu zu justieren. Das machen die 12 beteiligten Schulen, und so bedeutet Bildungsgerechtigkeit an jeder dieser Einrichtungen konkret etwas anderes; dabei gibt es durchaus Überschneidungen, aber keine Patentrezepte. Die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ist also nur als ein kontextgebundenes Produkt der jeweiligen schulischen Kultur zu verstehen; dafür bedarf es einer differenzierten Betrachtungsweise – auch und gerade im öffentlichen Diskurs. Einigkeit an den beteiligten Standorten herrscht dahingehend, dass Bildungsgerechtigkeit der Schlüssel ist zur Zukunft von Kindern und Jugendlichen, das Gelingen dieses Balanceakts also die Voraussetzung

dafür bildet, dass wir die nächste Generation an einer demokratischen Gesellschaft beteiligen, die sie schon heute mitgestalten – am besten aus der Mitte heraus. Sie dazu bestmöglich zu befähigen gehört zu den Kernaufgaben des Bildungssystems.

2. Die Wissenschaft kann erklären, was Bildungsgerechtigkeit ist, die Politik hat es offenbar verstanden, die Schulen machen es: Das Problem mit der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit liegt oberhalb der Ebene der Einzelschule. An dieser Stelle im System werden für die eine wirksame Strategieentwicklung auf der Makro-Ebene Hebel benötigt, für deren Gestaltung es Impulse aus den Schulen braucht, die in dieser Studie in einem *Bottom-up*-Ansatz sichtbar gemacht wurden. Eine erfolgversprechende Strategie auf der Makro-Ebene zur systemischen Stärkung von Bildungsgerechtigkeit muss Schulen die Möglichkeit bieten, kontextgebundene Anpassungen entsprechender Maßnahmen beizubehalten bzw. laufend zu adaptieren. An den Schulen gibt es Kraft, den Willen und die Energie in puncto Bildungsgerechtigkeit vieles selbst zu schaffen, von oberhalb der Einzelschule braucht es (mehr) Ermutigung, Vertrauen, Andockstellen und einfach zugängliche, adaptierbare Hebel.
3. Die an der Studie beteiligten Schulen leisten viel in puncto Bildungsgerechtigkeit. Das ist das Thema, das alle Standorte bewegt, die wir im Rahmen der Expedition besuchen durften. Sie haben uns ihre Türen weit geöffnet und damit die Möglichkeit geschaffen für großartige Begegnungen u. a. mit großartigen Kindern und Jugendlichen sowie zahlreichen Verantwortlichen, die Schule in beeindruckender Art und Weise täglich gestalten. Anders als in der öffentlichen Wahrnehmung mitunter gespiegelt, sind wir dabei auf wenig Jammern und Klagen gestoßen. Mitunter scheinen solche Tendenzen durch, prägen aber nicht wesentlich die Stimmungslage. Die große Freundlichkeit und Offenheit, mit der wir an den Schulen empfangen und aufgenommen wurden, dominierte unsere Begegnungen mit vielen Lehrkräften und anderen Überzeugungstätern „am richtigen Platz“. Die Lehrkräfte und zahlreiche weitere Verantwortliche retten das System im täglichen Tun: Es ist vieles suboptimal, ohne sie wäre es katastrophal. Das hält aber niemand von den Beteiligten davon ab, jeden Tag aufs Neue Schlüssel anzubieten zur Zukunft der Kinder und Jugendlichen, für die sie sich zuständig sehen. Als entscheidende Voraussetzung für die Tätigkeit in Schule, wird eine verantwortungsbewusste Haltung auf Seiten der Verantwortlichen vorausgesetzt. Dieser durfte ich auf der Expedition Bildungsgerechtigkeit vielfach begegnen und hoffe jetzt, dass diese Studie zu ihrer Verbreitung beiträgt.

# 6 Anhang

## 6.1 Bibliographie

- Anders, Florentine & Kuhn, Annette (2024), Startchancen-Programm: Einigung auf Milliardenprogramm für benachteiligte Schulen, *Deutsches Schulportal der Robert-Bosch-Stiftung*: [deutsches-schulportal.de/bildungswesen/startchancen-programm-was-hilft-benachteiligten-schuelerinnen-und-schuelern-wirklich/](https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/startchancen-programm-was-hilft-benachteiligten-schuelerinnen-und-schuelern-wirklich/) (22.02.2024).
- Anderson, Elizabeth (2007), Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective, *Ethics* 117 (July), 595-622.
- Arbeit und Leben Bremerhaven (2024): [www.arbeitundleben-bhv.de/](http://www.arbeitundleben-bhv.de/) (09.08.2024).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022), *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv.
- Bellmann, Johannes (2021), Von der Chancengleichheit zur Begabungsgerechtigkeit. Verständnisse von Bildungsgerechtigkeit und ihr Wandel, Vortrag im Rahmen des Seminars *Bildungsgerechtigkeit in Bremen: Anspruch und Wirklichkeit*, Universität Bremen (14.12.2021).
- Ben-Shahar, Tal H. (2016), Equality in Education: Why We Must Go All the Way, *Ethical Theory and Moral Practice* 19(1), 83-100.
- Berufsbildende Schulen Bremen (2018), *Berufsbildende Schulen Bremen 2035. Verantwortung übernehmen Verantwortung leben Verantwortung einfordern*, Erklärung zur Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen im Land Bremen: [https://www.kla-bremerhaven.de/fileadmin/user/kla-innovativ/neue-wege/2019-10-02\\_Erklaerung\\_BBS\\_2035\\_mit\\_Ergaenzung.pdf](https://www.kla-bremerhaven.de/fileadmin/user/kla-innovativ/neue-wege/2019-10-02_Erklaerung_BBS_2035_mit_Ergaenzung.pdf) (16.09.2024).
- Biesta, Gert (2010), Five theses on complexity reduction and its politics, in: Deborah Osberg & Gert Biesta (eds.), *Complexity theory and the politics of education*. Rotterdam: Sense Publishers, 5-14.
- Biesta, Gert (2020), *Educational Research. An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury.
- Bildungsserver Berlin Brandenburg (2024), *ILeA – Individuelle Lernstandsanalysen (BB)*: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea> (20.08.2024).
- BISS-Transfer Trägerkonsortium (2024a), *Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen (DRT 4)*: <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/diagnostischer-rechtschreibtest-fuer-4-klassen-drt-4/> (12.08.2024).
- BISS-Transfer Trägerkonsortium (2024b), *quop. Die Lernverlaufsdiagnostik*: <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/quop-die-lernverlaufsdiagnostik/> (12.08.2024).
- BISS-Transfer Trägerkonsortium (2024c), *Lernfortschrittsdiagnostik Lesen*: <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/ldl-lernfortschrittsdiagnostik-lesen/> (19.08.2024).
- BISS Transfer Trägerkonsortium (2024d), *Hamburger Schreib-Probe (HSP)*: <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/hamburger-schreibprobe-3-und-4-5-hsp-3-und-hsp-4-5/> (19.08.2024).
- BMBF / Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024), *Initiative VerA – Stark durch Ausbildung*: [www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/berufliche-bildung/foerderinitiativen-und-programme/initiative-vera/initiative-vera\\_node.html](http://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/berufliche-bildung/foerderinitiativen-und-programme/initiative-vera/initiative-vera_node.html) (09.08.2024).
- Bos, Wilfried & Pietsch, Marcus (2006), *KESS 4 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen*. Münster u.a.: Waxmann.

## Anhang

- Braun, Laura & Pfänder, Hanna (2023), *Unterhalb der Mindeststandards. Zum Grundrecht auf Bildung an Grundschulen im Brennpunkt*. Wübben Stiftung Bildung (identisch mit: Wübben Stiftung Bildung 2023).
- BremSchulG (2005) / *Bremisches Schulgesetz* in der Fassung der Bekanntmachung vom 28. Juni 2005 (Brem.GBl. 2005, S. 260, 388, 398), zuletzt Inhaltsverzeichnis geändert, § 72a neu gefasst durch Artikel 4 des Gesetzes vom 14. Dezember 2021 (Brem.GBl. S. 913, 917): [https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/bremisches-schulgesetz-bremeschulg-in-der-fassung-der-bekanntmachung-vom-28-juni-2005-175324?asl=bremen203\\_tpgesetz.c.55340.de&template=20\\_gp\\_ifg\\_meta\\_detail\\_d](https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/bremisches-schulgesetz-bremeschulg-in-der-fassung-der-bekanntmachung-vom-28-juni-2005-175324?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d) (04.10.2024).
- Brighouse, Harry & Swift, Adam (2014), The place of educational equality in educational justice, in: Kerstin Meyer (ed.), *Education, Justice and the Human Good. Fairness and equality in the education system*. London & New York: Routledge, 14-33.
- Bundesministerium für Finanzen (2021), *Der Finanzausgleich zwischen Bund und Ländern im Jahr 2020*: [www.bundesfinanzministerium.de/Monatsberichte/2021/03/Inhalte/Kapitel-3-Analysen/3-1-bund-laender-finanzausgleich-2020.html](http://www.bundesfinanzministerium.de/Monatsberichte/2021/03/Inhalte/Kapitel-3-Analysen/3-1-bund-laender-finanzausgleich-2020.html) (4.3.2024)
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG) (2021), *Beschluss des Ersten Senats vom 19. November 2021 – 1 BvR 971/21, 1 BvR 1069/21, Rn. 1–222*, [http://www.bverfg.de/e/rs20211119\\_1bvr097121.html](http://www.bverfg.de/e/rs20211119_1bvr097121.html) (27.08.2024).
- Cain, Victoria E.M. & Laats, Adam (2021), A history of technological hype, *Phi Delta Kappan* 102 (6), 8-13.
- Cortina, Kai S. & Pandt, Hans A. (2018), Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten. Die zunehmende Betriebsblindheit im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung, *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (1), 71-79.
- Cuban, Larry (2023), Covid School Closures and Reliance on Remote Instruction: Boon, Bust, or a Peek into the Future?, *Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice*, Oct. 21 2023: [larrycuban.wordpress.com/2023/10/21/covid-school-closures-and-reliance-on-remote-instruction-boon-bust-or-a-peek-into-the-future/](http://larrycuban.wordpress.com/2023/10/21/covid-school-closures-and-reliance-on-remote-instruction-boon-bust-or-a-peek-into-the-future/) (06.02.2024).
- Demokratisch handeln (2024), [www.demokratisch-handeln.de/](http://www.demokratisch-handeln.de/) (24.08.2024).
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2011), Bremer Schulentwicklungsplan. Ergebnisse der Arbeit des Fachausschusses „Schulentwicklung“ der Deputation für Bildung. Zweite Auflage: [www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/SEP%202020Auflage.pdf](http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/SEP%202020Auflage.pdf).
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2025), *Bildung in Deutschland*: [www.bildungsbericht.de/de](http://www.bildungsbericht.de/de) (06.01.2025).
- Doff, Sabine & Gruppe für Gestaltung/GfG (2025), UNLOCK THE FUTURE Bildungsgerechtigkeit: Schlüssel zur Zukunft: [unlock-the-future.de](http://unlock-the-future.de) (14.04.2025).
- Durkheim, Emile (1966 [1922], *Éducation et Sociologie* (1922), Neudruck 1996. Paris: Presses universitaires de France.
- Erichsen, Jakob (2021), Ungleiches ungleich behandeln, *Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung*: [deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/jakob-erichsen-bildungsgerechtigkeit-ungleiches-ungleich-behandeln/](https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/jakob-erichsen-bildungsgerechtigkeit-ungleiches-ungleich-behandeln/) (01.11.2023).
- Fraser, Nancy & Honneth, Axel (2003), *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freie Hansestadt Bremen (2014), *Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Land Bremen*: [www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/2015-02-05%20Landesaktionsplan%20UN-BRK%20Endg%Fcltige%20Version%20mit%20Fotos.pdf](http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/2015-02-05%20Landesaktionsplan%20UN-BRK%20Endg%Fcltige%20Version%20mit%20Fotos.pdf)
- Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) (2022), *Ein guter Start für Teilhabe. Empfehlungen zur Ausgestaltung des Startchancen-Programms*: <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19695-20221109.pdf> (19.02.2024).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) im DGB (2024), *Die Deutsche Schule (DDS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* (Schwerpunkt: Recht auf schulische Bildung – quo vadis, hrsg. von Julia Hugo und Roman Lehner) 116 (2024) / 1.

## Bibliographie

- GfG / Gruppe für Gestaltung (2025), *iD-Expedition: Vom ersten Plan bis zum Produkt und darüber hinaus – eine Expedition in 6 Etappen*: [www.gfg-id.de/projekte/id-expedition.html](http://www.gfg-id.de/projekte/id-expedition.html) (07.01.2025).
- Grant, Adam (2023), What Most American Schools do Wrong, *The New York Times*, October 22, 2023: <https://www.nytimes.com/2023/10/22/opinion/education-us-teachers-looping.html> (05.08.2024).
- Grund, Martin, Haug, Gerhard & Naumann, Carl L. (1994). *Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen (DRT 4)*. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Grund Martin, Leonhart, Rainer & Naumann Carl L. (2017). *Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen (DRT 4)*. 3. aktualisierte und neu normierte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Habermas, Jürgen (1968), *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1970), *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HBG (Hermann-Böse-Gymnasium) (2024), *Die Bedeutung des Elefanten*: <https://www.hbg-bremen.de/unsere-schule/historisches/> (13.08.2024).
- Heid, Helmut (1988), Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit, *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1), 1-17.
- Heller, Rafael (2020), What counts as a good school? A conversation with Larry Cuban, *Phi Delta Kappan* 102 (3), 32-35.
- Hobusch, Anna, Lutz, Nevin & Wiest, Uwe (2022), *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik. Testverfahren für Grundschul Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache*. 3. Aufl. Hamburg: Persen.
- Hugo, Julia & Lehner, Roman (2024), Editorial zum Schwerpunktthema: Recht auf schulische Bildung – quo vadis?, *Die Deutsche Schule* 116 (1), 6-13.
- Hugo, Julia, Berkemeyer, Nils, Helbig, Marcel & Nicolai, Zoe (2024), Das neue Bildungsgrundrecht im Spiegel von Empirie und Gerechtigkeitstheorie, in: *DDS* 116 (1), 52-67.
- IQB (2024), Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (KESS) 4-7: [https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/KESS\\_4-7](https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/KESS_4-7) (21.08.2024).
- IQHB / Institut für Qualitätsentwicklung im Land Bremen, <https://www.bildung.bremen.de/institut-fur-qualitaetsentwicklung-im-land-bremen-iqhb-365936> (27.05.2025).
- Klar, Britta & Kuhn, Annette (2023), IQB Bildungstrend 2022 – Die wichtigsten Ergebnisse, *Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung*: [deutsches-schulportal.de/bildungswesen/iqb-bildungstrend-die-wichtigsten-ergebnisse/#bersicht-zum-abschneiden-in-den-laendern](https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/iqb-bildungstrend-die-wichtigsten-ergebnisse/#bersicht-zum-abschneiden-in-den-laendern) (06.11.2023).
- Klein, Werner (2023), Sinkende Kompetenzen und wachsenden Bildungsgerechtigkeit, *Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung / Expertenstimme*: [deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/sinkende-kompetenzen-und-wachsende-bildungsgerechtigkeit/](https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/sinkende-kompetenzen-und-wachsende-bildungsgerechtigkeit/) (02.10.2024).
- Klieme, Eckhard, Avenarius, Hermann, Blum, Werner, Döbrich, Peter, Gruber, Hans, Prenzel, Manfred, Reiss, Kristina, Riquarts, Kurt, Rost, Jürgen, Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut J. [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF.
- KMK (2004), Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Wolters Kluwer: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf) (07.03.2024).
- KMK (2015), Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Kultusministerkonferenz (KMK): [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf) (07.03.2024).
- Kuchenbuch, David (2013), Selbstverantwortung als Experiment. Das Londoner „Pioneer Health Centre“ (1926–1950), *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 10, 366-389.
- Kunze, Ingrid, Reintjes, Christian & Ossowski, Ekkehard (2019), Begabungsförderung und Professionalisierung im Spiegel des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit, in: Christian Reintjes, Ingrid Kunze & Ekkehard Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 217-224.

## Anhang

- KV / Koalitionsvertrag für die 21. Wahlperiode der Bremischen Bürgerschaft (2023) / KV, *Veränderung gestalten: sicher, sozial, ökologisch, zukunftsfest*. SPD Land Bremen, Bündnis 90 / Die Grünen, *Die Linke Bremen und Bremerhaven*: <https://spd-land-bremen.de/Binaries/Binary8460/Koalitionsvertrag-2023-final-mit-U.pdf> (21.02.2024).
- Labaree, David F. (1997), Public goods, private goods: The American struggle over educational goals, *American Educational Research Journal* 34 (1), 39-81.
- Labaree, David F. (2021), The dynamic tension at the core of the grammar of schooling, *Phi Delta Kappan - Connecting education research, policy, and practice of education* 103 (2): kappanonline.org/dynamic-tension-grammar-schooling-change-reform-labaree/ (06.02.2024).
- Lange, Valerie & Schmidt-Häuer, Julia (2016), *Inklusive Bildung in Bremen, Teil 5 des Ländervergleichs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung: [library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12276.pdf](http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12276.pdf) (22.02.2024).
- Luhmann, Niklas (2002), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hrsg. von Dieter Lenzen. Frankfurt / Main: Suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Maaz, Kai (2021), Bildungsgerechtigkeit hat eine Präsenz erhalten wie seit 20 Jahren nicht mehr, *Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung*: [deutsches-schulportal.de/bildungswesen/bildungsgerechtigkeit-hat-eine-praesenz-erhalten-wie-seit-20-jahren-nicht-mehr/](http://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/bildungsgerechtigkeit-hat-eine-praesenz-erhalten-wie-seit-20-jahren-nicht-mehr/) (31.10.2023).
- Magistrat Bremerhaven (2024), „KESS-Studie bescheinigt Schülerinnen und Schülern Kompetenzzuwachs“, Pressemitteilung vom 11.03.2024: [www.bremerhaven.de/de/aktuelles/kess-studie-bescheinigt-schuelerinnen-und-schuelern-kompetenzzuwachs.148600.html](http://www.bremerhaven.de/de/aktuelles/kess-studie-bescheinigt-schuelerinnen-und-schuelern-kompetenzzuwachs.148600.html) (05.08.2024).
- Mehta, Jal & Datnow, Amanda (2020), Changing the grammar of schooling. Special issue of *American Journal of Education* 164 (4).
- News4Teachers (2024), „Noch nicht im 21. Jahrhundert angekommen“: Schleicher brüskiert deutsche Lehrer, 20.01.2024: [www.news4teachers.de/2024/01/noch-nicht-im-21-jahrhundert-angekommen-schleicher-brueskiert-deutsche-lehrer/](http://www.news4teachers.de/2024/01/noch-nicht-im-21-jahrhundert-angekommen-schleicher-brueskiert-deutsche-lehrer/) (06.02.2024).
- NSWW / Netzwerk Schule, Wirtschaft und Wissenschaft für die Region Unterweser e.V.: [www.netzwerk-sww.de/](http://www.netzwerk-sww.de/) (14.04.2025).
- Pandt, Hans A. (2024), „Bildungsgerechtigkeit – die gibt's doch gar nicht“, *Forum Bildung Digitalisierung*, Keynote vom 15.05.2024: <https://www.youtube.com/watch?v=1J0B5kZOUy4> (02.09.2024).
- Prenzel, Annedore (2001), Egalitäre Differenz in der Bildung, in: Helma Lutz & Norbert Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske & Budrich, 93-108.
- Prenzel, Annedore (2006 [1987]), *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, 3. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Rawls, John (1979 [1971]), *Eine Theorie der Gerechtigkeit [A Theory of Justice]*. Übersetzt von Hermann Vetter. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Robert Bosch Stiftung (2021), *Der Deutsche Schulpreis 2020|2021 Spezial*: [deutsches-schulportal.de/schulpreis-2021/#der-preis](http://deutsches-schulportal.de/schulpreis-2021/#der-preis) (01.11.2023).
- Rosa, Hartmut (2015), Verstrickt im Steigerungsspiel. Wie der Kampf gegen Ungleichheit diese reproduziert, in: Steffen Mau & Nadine M. Schöneck (Hrsg.), *(Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten*. Berlin: Suhrkamp, 27-35.
- Rosa, Hartmut & Endres, Wolfgang (2016), *Resonanzpädagogik*. 2. Aufl. Bad Langensalza: Beltz.
- SKB / Die Senatorin für Kinder und Bildung (2024a), *Inklusion in Bremen*: <https://www.bildung.bremen.de/inklusion-in-bremen-373699> (04.09.2024).
- SKB / Die Senatorin für Kinder und Bildung (2024b), *Lernausgangslagenerhebung (LALE)*: <https://www.bildung.bremen.de/lernausgangslagenerhebung-lale-273907> (05.08.2024).
- Solzbacher, Claudia & Behrens, Birgit (2015), Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung. Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose, in: Claudia Solzbacher, Gabriele Weigand & Petra Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. Weinheim u.a.: Beltz, 13-27.

## Bibliographie

- Spiegel Online (2024), Duden-Chefin über Rechtschreibung, *Spiegel Online* (18.08.2024): <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/rechtschreibung-duden-chefin-kathrin-kunkel-razum-warnit-vor-einer-katastrophe-a-fca08418-e99f-4d4d-82aa-4a8579890d02> (02.10.2024).
- Stanat, Petra, Maaz, Kai & Solga, Heike (2022), Bildungspolitisches Forum 2022 des Leibniz-Forschungsnetzwerks Bildungspotenziale (LERN) zum Thema 'Mindeststandards – ein Beitrag zu besserer Bildung für alle?'. Diskussionspapier. Leibniz-Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale (LERN).
- Stanat, Petra, Schipolowski, Stefan, Schneider, Rebecca, Sachse, Karoline A., Henschel, Sofie & Weirich, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Stepstone (o.J.), *Jobs und Stellenangebote*: <https://www.stepstone.de/> (02.10.2024).
- Stojanov, Krassimir (2007), Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, in: Michael Wimmer, Roland Reichenbach & Ludwig Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung*. Paderborn: Schöningh u.a., 29-48.
- Stojanov, Krassimir (2008), Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Eine exemplarische Untersuchung, *Zeitschrift für qualitative Forschung* 9 (1-2), 209-230.
- Stojanov, Krassimir (2015), Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit. In: Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hrsg.), *Leistung*. Paderborn: Schöningh, 135-150.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2022), Das Grundrecht auf schulische Bildung – ein leeres Versprechen? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (1), 29-46 (<https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-1-29>).
- Tenorth, Heinz-Elmar (2024), Bildung – Schulzwang – Recht auf Bildung. Historische Traditionen und systematische Optionen, *Die Deutsche Schule* 116 (1), 14-30.
- Tyack, David & Cuban, Larry (1995), *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Vieluf, Svenja & Sauerwein, Markus (2018), Does a lack of teachers' recognition of students with migration background contribute to achievement gaps? In: *European Educational Research Journal*: doi:10.1177/1474904118810939.
- Weishaupt, Horst (2022), Wann sind Grundschulen in "sozial schwierigen Lagen" und was bedeutet dies für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler? *Die Deutsche Schule* 114 (1), 89-111.
- West, Mark (2023), *An ed-tech tragedy? Educational technologies and school closures in the time of COVID-19*. Paris: Unesco: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386701?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-be3c4d18-4901-4212-8aa2-88d76300eb89> (06.02.2024).
- Wübben Stiftung Bildung (ed.) (2020), *Unterstützungsangebote für Schulen in herausfordernden Lagen* (= *Impaktmagazin. Impulse und Beiträge aus der Wübben Stiftung zur Bildung*): [www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2022/01/2020\\_09\\_impaktmagazin\\_Unterstu%CC%88tzungsangebote\\_fu%CC%88r\\_Schulen\\_in\\_herausfordernden\\_Lagen.pdf](http://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2022/01/2020_09_impaktmagazin_Unterstu%CC%88tzungsangebote_fu%CC%88r_Schulen_in_herausfordernden_Lagen.pdf) (04.03.2024).
- Wübben Stiftung Bildung [Braun, Laura & Pfänder, Hanna] (2023), *impaktlab impulse: Unterhalb der Mindeststandards – Zum Grundrecht auf Bildung an Grundschulen im Brennpunkt*. Wübben Stiftung Bildung.
- Wübben Stiftung Bildung (2024a), *impaktlab*: <https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/impaktlab/> (4.3.2024)
- Wübben Stiftung Bildung (2024b): *impaktmagazin. Familiengrundschulzentren. Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team*. Düsseldorf: [www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2024/06/2024-06\\_impaktmagazin\\_zusammenarbeit\\_im\\_multiprofessionellen\\_team.pdf](http://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2024/06/2024-06_impaktmagazin_zusammenarbeit_im_multiprofessionellen_team.pdf) (16.09.2024).
- Zanetti, Sandro (2016), #Elfenbeinturm, *Geschichte der Gegenwart*: [geschichtedergewenart.ch/wissenschaftler-elfenbeinturm/](http://geschichtedergewenart.ch/wissenschaftler-elfenbeinturm/) (26.10.2023).
- ZEIT-Stiftung (o. J.), Initiative *Bildung ist Bürgerrecht*: <https://www.zeit-stiftung.de/news2021/178> (19.02.2024).



## 6.2 Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1:</b>	Aufbau der Studie (zugehörige Kapitel in Klammern) entlang der fünf Etappen einer Expedition (adaptiert nach GfG 2025) . . . . .	16
<b>Abb. 2:</b>	Foki unterschiedlicher Theorien zur Erklärung von „Bildungsgerechtigkeit“ . . . . .	26
<b>Abb. 3:</b>	Das Bildungssystem im Mehrebenenmodell im Kontext des Phänomens „Bildungsgerechtigkeit“ . . . . .	27
<b>Abb. 4:</b>	Resonanz-Pädagogik im didaktischen Dreieck . . . . .	39
<b>Abb. 5:</b>	Integratives Verständnis sozialwissenschaftlicher Forschung basierend auf Habermas (1968, 1970) und Biesta (2010, 2020) . . . . .	41
<b>Abb. 6:</b>	Ergebnisse des IQB-Bildungstrends Jahrgangsstufe 4 (Deutschland) (Stanat et al. 2022) . . . . .	45
<b>Abb. 7:</b>	Balanceakt zwischen sozialem Auftrag der Schule und Operationalisierung . . . . .	54
<b>Abb. 8:</b>	Übersicht der beteiligten Schulen . . . . .	61
<b>Abb. 9:</b>	Gesprächsleitfaden für die Interviews zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“ . . . . .	62
<b>Abb. 10:</b>	Bildungsgerechtigkeit = Praxiskontakte systematisieren; [AI] generiert mit midjourney   Bilderinstitut Gesine Born . . . . .	67
<b>Abb. 11:</b>	Bildungsgerechtigkeit = Kontinuität wahren, [AI] generiert mit midjourney   Bilderinstitut Gesine Born . . . . .	80
<b>Abb. 12:</b>	Bildungsgerechtigkeit = Raum geben, [AI] generiert mit midjourney   Bilderinstitut Gesine Born . . . . .	94
<b>Abb. 13:</b>	Bildungsgerechtigkeit = sich auflösen, [AI] generiert mit midjourney   Bilderinstitut Gesine Born . . . . .	107
<b>Abb. 14:</b>	Bildungsgerechtigkeit = zusammen wachsen, [AI] generiert mit midjourney   Bilderinstitut Gesine Born . . . . .	119
<b>Abb. 15:</b>	Bildungsgerechtigkeit = die Perspektive wechseln, [AI] generiert mit midjourney   Bilderinstitut Gesine Born . . . . .	133
<b>Abb. 16:</b>	Bildungsgerechtigkeit = Demokratie entwickeln, [AI] generiert mit midjourney   Bilderinstitut Gesine Born . . . . .	146
<b>Abb. 17:</b>	Bildungsgerechtigkeit = gesehen werden, [AI] generiert mit midjourney   Bilderinstitut Gesine Born . . . . .	159
<b>Abb. 18:</b>	Bildungsgerechtigkeit = Haltung zeigen, [AI] generiert mit midjourney   Bilderinstitut Gesine Born . . . . .	174
<b>Abb. 19:</b>	Bildungsgerechtigkeit = Menschlichkeit leben, [AI] generiert mit midjourney   Bilderinstitut Gesine Born . . . . .	188

## Anhang

<b>Abb. 20:</b> Bildungsgerechtigkeit = auf Bildung bestehen, [AI] generiert mit midjourney   Bilderinstitut Gesine Born . . . . .	203
<b>Abb. 21:</b> Bildungsgerechtigkeit = freie Wahl haben, [AI] generiert mit midjourney   Bilderinstitut Gesine Born . . . . .	217
<b>Abb. 22:</b> Vier Handlungsfelder zur systemischen Stärkung von Bildungsgerechtigkeit. . . . .	232
<b>Abb. 23:</b> Die vier häufigsten Querschnittsthemen der 12 Schulen im Kontext von Bildungsgerechtigkeit . . . . .	271
<b>Abb. 24:</b> Bildungsgerechtigkeit = ein Balanceakt, [AI] generiert mit midjourney   Bilderinstitut Gesine Born. . . . .	275

## 6.3 Übersicht der Fotos

### Schule am Ernst-Reuter-Platz April 2024, Bremerhaven Lehe

---

<b>Foto 1:</b>	Das Kernteam der Expedition beim ersten Fototermin in der sog. Werft, Schule am Ernst-Reuter-Platz (OSE), Bremerhaven Lehe, April 2024: Gesine Born & Sabine Doff (von links) . . . . .	5
<b>Foto 2:</b>	Olaf Hüllen, Mohamad (von links) im Büro von Olaf Hüllen und Nicole Wind . . . . .	69
<b>Foto 3:</b>	Mohamad und Christof Meier (von links), im Büro von Christof Meier . . . . .	69
<b>Foto 4:</b>	Farouk . . . . .	76
<b>Foto 5:</b>	Rimas, die Fotografin . . . . .	77
<b>Foto 6:</b>	Mohamad und John Jeremias (von links) . . . . .	78
<b>Foto 7:</b>	Chris Carstens und Blue (von links) . . . . .	79

### Berufsbildende Schule für Gesundheit, Pflege und Soziales April 2024, Bremen Walle

---

<b>Foto 8:</b>	Marion Hibbeler und Matthias Möller. . . . .	82
<b>Foto 9:</b>	Von links nach rechts, hintere Reihe: Corinna Gloistein-Tietjen, Can, Carina, Ana-Maria & Finja; vordere Reihe: Angela, Michelle & Hafize . . . . .	89
<b>Foto 10:</b>	Ana-Maria mit Skelett . . . . .	92
<b>Foto 11:</b>	Michelle mit Stethoskop. . . . .	92
<b>Foto 12:</b>	Angela, Neurologie . . . . .	92
<b>Foto 13:</b>	Can, Ophthalmologie . . . . .	92

### Grundschule an der Humannstraße April 2024, Bremen Gröpelingen

---

<b>Foto 14:</b>	Sonja Deppe . . . . .	96
<b>Foto 15:</b>	Im Snoezelenraum (mit Diskokugel). . . . .	104
<b>Foto 16:</b>	Jessica . . . . .	105
<b>Foto 17:</b>	Ismail . . . . .	105
<b>Foto 18:</b>	Agnesa . . . . .	105
<b>Foto 19:</b>	Meglana. . . . .	105
<b>Foto 20:</b>	Zeynep . . . . .	106
<b>Foto 21:</b>	Albatoul . . . . .	106
<b>Foto 22:</b>	Adilisa . . . . .	106
<b>Foto 23:</b>	Seyit . . . . .	106

## Anhang

### Schule an der Fritz-Gansberg-Straße

#### April 2024, Bremen Schwachhausen

---

**Foto 24:** Bastian Hartwig, Schulleiter. . . . . 109

**Foto 25:** Johanna Badelt, Lehrerin . . . . . 116

### Pestalozzischule

#### April 2024, Bremerhaven Lehe

---

**Foto 26:** Marie Kern, Lehrerin (Mitte), mit Bennet und Maria (links),  
Nieke und Jill (rechts hinten und vorne) . . . . . 129

**Foto 27:** Freundinnen: Nieke und Jill (von links) . . . . . 130

**Foto 28:** Freunde: Bennet und Maria . . . . . 131

### Albert-Einstein-Oberschule

#### Mai 2024, Bremen Osterholz

---

**Foto 29:** Florian . . . . . 142

**Foto 30:** Max . . . . . 142

**Foto 31:** Philipp mit Kaninchen . . . . . 143

**Foto 21:** Arno Steudtner, Lehrer. . . . . 144

### Grundschule Lehe

#### Mai 2024, Bremerhaven Lehe

---

**Foto 22:** Nadine Porwoll, Schulleiterin . . . . . 153

**Foto 23:** Lilly. . . . . 155

**Foto 24:** Cataleya . . . . . 156

**Foto 25:** Familienbild (von links nach rechts: Annabelle, Anika Fricke,  
Julien, Nadine Porwoll, Sofia, Cataleya) . . . . . 157

### Heinrich-Heine-Schule

#### Juni 2024, Bremerhaven Leherheide

---

**Foto 26:** Matteusz (und Alina) . . . . . 169

**Foto 27:** Leo. . . . . 171

**Foto 28:** Anastasia . . . . . 171

**Foto 29:** Lili . . . . . 172

**Foto 30:** Matteusz und Felix (von links) . . . . . 172

**Foto 31:** Familienbild (von links nach rechts: Anastasia, Leo, Jakob Schröder,  
Matteusz, Lili). . . . . 173

## Übersicht der Fotos

### Neue Oberschule Lehe

#### Juni 2024, Bremerhaven Lehe

---

<b>Foto 32:</b> Hannah . . . . .	183
<b>Foto 33:</b> Sophie . . . . .	183
<b>Foto 34:</b> Layan . . . . .	184
<b>Foto 35:</b> Ann-Sophie . . . . .	184
<b>Foto 36:</b> Sarah Matuszewski, Lehrerin . . . . .	186
<b>Foto 37:</b> Das Team der Sozialarbeiterinnen an der Neuen Oberschule Lehe (hinten, von links: Agnesa Telaku, Osa Merle Blanken, Asya Bal; vorne: Nuran Yildirim). . . . .	187

### Berufszentrum Sophie Scholl

#### Juni 2024, Bremerhaven Weddewarden

---

<b>Foto 38:</b> Karin Hogrefe . . . . .	192
<b>Foto 39:</b> Vatan . . . . .	197
<b>Foto 40:</b> Vanessa . . . . .	197
<b>Foto 41:</b> Yaren. . . . .	201
<b>Foto 42:</b> Miriam. . . . .	202

### Hermann-Böse-Gymnasium

#### Juni 2024, Bremen Schwachhausen

---

<b>Foto 43:</b> Matthias Myrczek . . . . .	206
<b>Foto 44:</b> Emmi . . . . .	214
<b>Foto 45:</b> Aimée . . . . .	215
<b>Foto 46:</b> Joshua . . . . .	216

### St. Johannis-Schule

#### Juni 2024, Bremen Schnoor

---

<b>Foto 47:</b> Jan-Andrees Dönch . . . . .	219
<b>Foto 48:</b> Peter Mantl . . . . .	219
<b>Foto 49:</b> Dennis . . . . .	225
<b>Foto 50:</b> Reik und Felix (von links) . . . . .	225
<b>Foto 51:</b> Wedline . . . . .	225
<b>Foto 52:</b> Julia und Jenny (von links) . . . . .	225
<b>Foto 53:</b> (von links): Frau Schrader, Frau Böning, Herr Schweizer (hinten Mitte), Herr Dönch (vorne rechts) und Herr Mantl (hinten rechts) . . . . .	226
<b>Foto 54:</b> Der besondere „Spirit“ im Miteinander: Frau Schrader (links) und Frau Böning . . . . .	227

**Bildungsgerechtigkeit ist der Schlüssel zur Zukunft einer wachsenden Zahl von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Die Sicherung von Bildungsgerechtigkeit stellt demnach eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar.** Diese Publikation dokumentiert Ergebnisse und Erfahrungen einer Expedition, die an 12 Schulen in Bremen und Bremerhaven Station gemacht hat um der Frage nachzugehen, was Bildungsgerechtigkeit heute bedeutet und wie sie hergestellt wird. Neben einer Schärfung des vielschichtigen Konzepts Bildungsgerechtigkeit wurde auf diese Weise ein wertschätzender Blick geworfen auf Schule und die beteiligten Verantwortlichen, Kinder und Jugendlichen. Sie leisten unter herausfordernden Bedingungen täglich Großartiges; auf diese Weise wirken sie modellhaft und inspirierend für andere.

### Die Autorin



**Sabine Doff** hat nach Stationen als Hochschullehrerin u. a. in München, Karlsruhe und Frankfurt am Main seit 2009 die Professur für Fremdsprachendidaktik Englisch an der Universität Bremen inne. Sie ist ausgebildete

Gymnasiallehrerin für die Fächer Deutsch, Englisch und Philosophie. Derzeit übernimmt sie an der Universität Bremen die Wissenschaftliche Leitung des strukturierten Promotionsprogramms „Die Duale Promotion in der Lehrkräftebildung“ und gehört u. a. der Jury des Deutschen Schulpreises an.

978-3-7815-2711-9



9 783781 527119