Yasemin Karakaşoğlu, Vesela Kovacheva, Dita Vogel

Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014-2018 (EMiBi)

– Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und -verwaltung

Januar 2021

Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.
AbIB-Arbeitspapier 1/2021

Kontakt:
Dr. Dita Vogel
Postfach 330440
DE-28334 Bremen
dvogel@uni-bremen.de

Die Arbeitspapiere des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung werden von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu herausgegeben. Das Copyright verbleibt bei den Autoren und Autorinnen. Jedes Arbeitspapier durchläuft ein internes Peer-Reviewing mit mindestens zwei Kommentatoren bzw. Kommentatorinnen.
Kontakt: iboffice@uni-bremen.de

Zitierhinweis:
Karakaşoğlu, Yasemin; Kovacheva, Vesela Vogel, Dita; (2021): Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014-2018 (EMiBi) – Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und -verwaltung. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 1/2021.

Abstract

Nach einem aufwändigen Entwicklungsprozess wurde in Bremen im Jahr 2013 der „Entwicklungsplan Migration und Bildung – 2014-2018“ verabschiedet, in dem sowohl grundsätzliche Herangehensweisen als auch einzelne Maßnahmen detailliert beschrieben wurden. In der hier vorgelegten Expertise geht es darum, einen Überblick über zentrale Umsetzungsmaßnahmen des Entwicklungsplans Migration und Bildung unter veränderten Rahmenbedingungen – vor allem 2015 stark erhöhte Zuwanderung – zu gewinnen und Handlungsoptionen für das weitere Verwaltungshandeln aufzuzeigen. Die Expertise wurde auf Initiative der Senatorin für Kinder und Bildung und mit umfangreicher Kooperation und finanzieller Unterstützung der Behörde durchgeführt. Dabei wurde die Entwicklung bis Februar 2020 berücksichtigt.

Inhalt

1 Einleitung 1

2 Migration und Bevölkerung in Bremen 2

2.1 Bevölkerung: Anstieg durch Zuwanderung mit neuen Schwerpunkten 2

2.2 Schüler*innen- und Elternschaft: Mehrsprachigkeit an allen Schulen verbreitet 3

2.3 Soziale Risikolagen: Hoher Anteil, besonders bei Zugewanderten 3

3 Bildungssituation in Bremen 3

3.1 Elementarbereich: große Unterschiede nach Migrationsstatus 3

3.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf: Ähnliche Anteile mit und ohne Migrationshinweis 4

3.3 Schularten: Zugewanderte seltener auf direktem Weg zu Ausbildung oder Abitur 4

3.4 Schulabschlüsse: deutliche Unterschiede im Bildungserfolg 5

3.5 Fazit zur Lage und Entwicklung 5

4 Handlungsfeld I: Sprachbildung, Sprachförderung und Interkulturalität 6

4.1 Sprachbildung im Deutschen: Ausbau und Konsolidierung der Angebote 6

4.1.1 Allgemeine Bildung und Förderung in der deutschen Sprache im Elementarbereich: Ausbau der Diagnose und Förderung 6

4.1.2 Allgemeine Deutschförderung in Schulen: Sprachbildungskonzepte und Sprachförderbänder 7

4.1.3 Zugewanderte ohne Deutschkenntnisse: Ausbau und Evaluationsbedarf 8

4.1.4 Einstiegsunterstützung für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse nach Altersgruppen 8

4.1.5 Kitas: Inklusion, Zugangsprobleme bei unterjähriger Zuwanderung und Adressierung mit punktuellen Maßnahmen 9

4.1.6 Schulzugang: Aufbau eines Verteilungssystems und Entwicklungsbedarf bei der Erstaufnahme 10

4.1.7 Grundschule und Sek.I: Evaluationsbedarf bei Deutschlernklassen und Teilintegration in den Regelunterricht 11

4.1.8 Spezialisierte Klassen: kontrovers diskutiert 13

4.2 Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in anderen Sprachen als Deutsch: Wertschätzung, aber keine Inwertsetzung in Prüfungen 14

5 Handlungsfeld II: Berufs- und Studienorientierung beim Übergang Schule – Beruf/ Studium 15
5.1 Berufsorientierung in der Schule: Berufswahlpass und 2-P-Verfahren 15
5.2 Nach der Schule: Übergangsunterstützung durch die Jugendberufsagentur 16
5.3 Ausbildungsvorbereitende Maßnahmen für Neuzugewanderte: erneuter Ausbau des Übergangssystems 16
6 Handlungsfeld III: Interkulturelle Qualifizierung des pädagogischen Personals 17
6.1 Strukturelle Aspekte: Mehr Aufgaben am Landesinstitut für Schule 17
6.2 Angebote des Kom.In: unterschiedliche Reichweite 18
6.3 Gewinn und Einsatz von mehr Personal mit Migrationshintergrund: Hürden in Noten und Zulassungsbedingungen 18
7 Handlungsfeld IV: Interkulturelle Elternbeteiligung im Praxisfeld Schule: mehr Materialien, wenig kurzfristige Sprachmittlungsmöglichkeiten 20
8 Ausblick: Zielformulierungen und Handlungsoptionen für Bildungspolitik und Verwaltung 21
8.1 Zielformulierungen 21
8.2 Handlungsoptionen für Bildungspolitik und Verwaltung 22

Literatur 27
Anhang 30

1 Einleitung

Diese Studie geht aus vom Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014 bis 2018 (EMiBi), der laut Vorwort der damaligen Senatorin für Bildung und Wissenschaft (SBW) einen „Handlungsleitfaden für den Bereich Migration und Bildung“ darstellt, der „neben dem Entwicklungsplan Inklusion einen zentralen Baustein auf dem Weg zu einer inklusiven und interkulturellen Schule“ bilden sollte (SBW 2013, S. 4). Mit seiner Hilfe sollte der Zusammenhang zwischen sozialer Lage, Migrationsstatus und Bildungserfolg entkoppelt, interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe verankert und damit der Bildungserfolg aller Schüler*innen, d.h. derjenigen mit wie auch ohne Migrationshintergrund gesichert werden (SBW 2013, S. 16). In der hier vorgelegten Expertise geht es darum, Erkenntnisse über die Umsetzung des Entwicklungsplans Migration und Bildung unter den veränderten Bedingungen durch die erhöhte Zuwanderung seit 2015 zu gewinnen und Handlungsoptionen für das weitere Verwaltungshandeln aufzuzeigen, die in den Selbstreflexionsprozess der Behörde eingehen sollen. Sie wurde auf Initiative der Senatorin für Kinder und Bildung entwickelt und mit umfassender Kooperation und finanzieller Unterstützung der Behörde mit dem Ziel durchgeführt, vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen, vor allem durch den Anstieg der Zuwanderung 2015, a.) einen Überblick über das behördliche Handeln im Feld Migration und Bildung und b.) Anstöße zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und zur Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten für die Zukunft zu geben. Sie ist insofern formativ evaluierend, aber keine Evaluationsstudie im Sinne einer Wirkungsanalyse oder eines langfristig angelegten Evaluationsprozesses. Das vorliegende Arbeitspapier macht zentrale Ergebnisse auch öffentlich zugänglich.

Basis der Bestandsaufnahme ist die Auswertung verfügbarer Statistiken und relevanter Dokumente wie Drucksachen der Bremischen Bürgerschaft und Deputationsvorlagen der Deputation für Kinder und Bildung (bis Stand Frühjahr 2020) sowie sieben leitfadenbasierte Gespräche mit elf leitenden Mitarbeiter*innen der Senatorin für Kinder und Bildung (SKB). Die Interviews wurden zwischen November 2019 und Februar 2020 geführt und fanden zum Teil als Gruppengespräche statt, die in Gesprächsprotokollen dokumentiert und von den Interviewten gegengelesen wurden (zur Methode vgl. Vogel und Funck 2018). Eine Feedbackrunde zu einer ersten ausführlichen Analyse diente zur Aufdeckung besonders interessanter und sensibler Punkte und wurde für eine Überarbeitung genutzt, die wiederum in einer Feedbackrunde mit leitenden Mitarbeitenden der senatorischen Behörde und Mitarbeitenden des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen diskutiert wurde[1].

Der Aufbau orientiert sich an der Strukturierung des EMiBi und konzentriert sich dabei auf Bildung für junge Menschen. Nach einem Überblick der veränderten Bevölkerungs- und Bildungssituation in Bremen werden ausgewählte Daten über die Diversität der Schüler*innenschaft, die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg im Bremer Schulsystem vorgestellt. In den darauffolgenden Kapiteln werden wichtige Entwicklungen in den vier Handlungsfeldern seit dem Erstellen des Entwicklungsplans Migration und Bildung 2012 dargestellt und analysiert: Sprachbildung, Berufs- und Studienorientierung, interkulturelle

[1] Diskussionen mit Mitarbeitenden der Senatorischen Behörde fanden am 2.7.2020 und am 16.11.2020 statt sowie mit Mitarbeitenden des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung am 21.10.2020. Wir bedanken uns herzlich für zahlreiche konstruktive Hinweise!

Personalentwicklung und Elternbeteiligung.[2] Zum Schluss werden Optionen für das weitere Verwaltungshandeln im Bereich Migration und Bildung aufgezeigt und dabei Erkenntnisse aus aktueller Forschung und Lehrer*innenbildung an der Universität Bremen einbezogen.

2 Migration und Bevölkerung in Bremen

Als der EMiBi verabschiedet wurde, ging eine Phase mit stagnierender Bevölkerung bei einem relativ geringen Anteil von Kindern und Jugendlichen an der Zuwanderung zu Ende. Im Folgenden werden die wichtigsten Veränderungen der Rahmenbedingungen im Vergleich der Bestandsaufnahme des EMiBi (2012) und dem Ende des Planungsrahmens des EMiBi 2018 aufgezeigt.

2.1 Bevölkerung: Anstieg durch Zuwanderung mit neuen Schwerpunkten

Migrationsbedingte Heterogenität ist Normalität in Bremen. Schon 2012 hatten mehr als die Hälfte der Kinder unter 6 Jahren (56 Prozent) in Bremen einen Migrationshintergrund im Sinne der Operationalisierung dieses Merkmals durch das Statistische Bundesamt. Durch Zuwanderung stieg der Anteil auf fast zwei Drittel der Kinder im Jahr 2018 (62 Prozent) (Statistisches Bundesamt 2013, 2019). Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund hat sich auch in ihrer Zusammensetzung nach Herkunftsländern verändert.

Dies lässt sich an der Entwicklung der Teilgruppe mit ausschließlich ausländischen Staatsangehörigkeiten ablesen (siehe Abbildung 1 im Anhang). Während Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit aus der Türkei nach wie vor die größte Gruppe bilden, geht ihre Anzahl sowie ihr Anteil zurück. Syrien war als Herkunftsland 2012 noch nicht relevant, ist aber 2018 die zweitgrößte Gruppe mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Dann folgen die osteuropäischen EU-Länder Polen, Bulgarien und Rumänien mit bedeutenden Zuwächsen.

Statistische Erfassung von Migration und Sprache

Unterschiedliche Begriffe werden verwendet, um Zugewanderte und ihre Nachkommen statistisch zu erfassen (Petschel und Will 2020), wobei auf das Geburtsland, die Staatsangehörigkeit und die Sprache Bezug genommen wird. Als *Zugewanderte* werden Einwohner*innen Deutschlands bezeichnet, die im Ausland geboren und folglich irgendwann nach Deutschland migriert sein müssen. Als Menschen mit *Migrationshintergrund* zählt das Statistische Bundesamt Menschen, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil mit ausländischer Staatsangehörigkeit geboren sind. In der Bremer Schulstatistik wird bei Schüler*innen ein *Migrationshinweis* erfasst, wenn sie nach Angabe der Eltern überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gelernt haben (*Schüler*innen nicht-deutscher Erstsprache*) oder die keine deutsche Staatsangehörigkeit haben (SBW 2013). Sprachen und Staatsangehörigkeit werden im Aufnahmebogen erfasst, den Eltern bei der Anmeldung in der Schule ausfüllen.

[2] Das Handlungsfeld V wurde im Jahr 2014 evaluiert (Karakaşoğlu/Wojciechowicz 2014). Daher ist das Handlungsfeld V Bildung im Sozialraum hier nicht erneut untersucht.

2.2 Schüler*innen- und Elternschaft: Mehrsprachigkeit an allen Schulen verbreitet

Die migrationsbedingte Heterogenität spiegelt sich auch in der Bremer Schulstatistik wider, die mit dem Kriterium „Migrationshinweis“ Kinder erfasst, die in den ersten drei Lebensjahren nach Angabe der Eltern überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gelernt haben oder die keine deutsche Staatsangehörigkeit haben (siehe auch Kasten). Der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshinweis ist von 37 Prozent der Schüler*innen in 2012 auf 51 Prozent der Schüler*innenschaft in 2018 angestiegen (SKB 2020).

Heute haben *alle* Schulen in Bremen substantielle Anteile an Schüler*innen mit Migrationshinweis. Während es 2012 noch sechs Schulen in Bremen und eine in Bremerhaven gab, an denen für weniger als 10 Prozent der Schüler*innen ein Migrationshinweis ausgewiesen wurde, traf dies 2018 auf keine Schule mehr zu (SKB 2020). Der Zuwachs an Kindern mit Migrationshinweis betrifft alle Schulformen (siehe Abbildung 2 im Anhang).

Die zunehmende migrationsbedingte Diversität der Schüler*innenschaft spiegelt sich in der Vielfalt der Erstsprachen, die in den Schulen vertreten sind. In 91 Prozent der Schulen sind mehr als 10 Erstsprachen vertreten, während das im Jahr 2012 in 76 Prozent der Schulen der Fall war. In mehr als der Hälfte der Schulen werden sogar mehr als 20 Erstsprachen gesprochen (SKB 2020).

2.3 Soziale Risikolagen: Hoher Anteil, besonders bei Zugewanderten

Im EMiBi wurden drei Risikolagen im Elternhaus ausgewiesen, die die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen wesentlich beeinflussen: ein formal niedriger Bildungsstand der Eltern, Erwerbslosigkeit der Eltern und Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze (SBW 2013, S. 9). In Bremen liegt der Anteil der von Risikolagen betroffenen Kinder über dem bundesweiten Durchschnitt. Im Vergleich zum Jahr 2011 hat sich die soziale Lage in Bremen verschärft. Im Jahr 2016 war jedes zweite Kind in Bremen mindestens von einer Risikolage betroffen und fast jedes siebte Kind von allen drei Risikolagen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Vor allem zugewanderte Kinder sind überdurchschnittlich von Einkommensarmut betroffen, wie hier exemplarisch anhand des Sozialhilfebezugs aufgezeigt wird. 31 Prozent der Bevölkerung unter 15 Jahren in Bremen bezog SGB-II-Hilfe im Jahr 2018; bei Kindern mit ausländischer Staatsangehörigkeit, von denen ein großer Teil nicht in Deutschland geboren ist, waren es sogar 63 Prozent[3].

3 Bildungssituation in Bremen

Zur Bildungssituation werden ausgewählte statistische Indikatoren für die Bildungsbeteiligung sowie den Bildungserfolg vorgestellt, die die im EMiBi vorstellten Daten aktualisieren.

3.1 Elementarbereich: große Unterschiede nach Migrationsstatus

Mit dem Recht auf einen Kindergartenplatz ab 2013 ist in Bremen wie überall im Bundesgebiet der Anteil der betreuten Kinder angestiegen. Offizielle Betreuungsquoten lagen uns bei der Erstellung des Berichts nicht vor. Als Näherungswert haben wir die Anzahl der unter 6-Jährigen, die sich in einer Kindertagesbetreuung befinden, zur Anzahl aller Kinder unter 6

[3] Ortsteilatlas, Zugriff am: 22.11.2019.

Jahren laut Mikrozensus in Beziehung gesetzt. Die von uns berechnete Quote für Kinder ohne Migrationshintergrund stieg zwischen 2012 und 2018 von 69 auf 79 Prozent. Auch die Quote für Kinder mit Migrationshintergrund stieg, aber nur von 39 auf 42 Prozent.[4]

3.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf: Ähnliche Anteile mit und ohne Migrationshinweis

Seit 2009 wurde das Bremer Schulsystem durch den Schulentwicklungsplan Inklusion bildungspolitisch auf ein vollständig inklusives System hin ausgerichtet (SBW 2010). Inzwischen werden fast alle Schüler*innen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, in Regelklassen beschult. Der Anteil an mit sonderpädagogischem Förderbedarf diagnostizierten Schüler*innen in Regelklassen (im Ortsteilatlas als Inklusionsanteil bezeichnet) stieg von 72 Prozent 2012 auf 92 Prozent 2018.[5] Bei Kindern mit und ohne Migrationshinweis sind die Anteile diagnostizierten Förderbedarfs ähnlich bei 6 bzw. 8 Prozent (SKB 2020). Die 2012 noch bestehenden Unterschiede der Diagnosehäufigkeit im Bereich Lernen-Sprache-Verhalten (LSV) haben sich angeglichen.

3.3 Schularten: Zugewanderte seltener auf direktem Weg zu Ausbildung oder Abitur

Nach der Grundschule wechseln Schüler*innen in Bremen auf Oberschulen und Gymnasien. Das Gymnasium führt nach 8 Jahren zum Abitur, während die Oberschule nach 6 Jahren zum ersten Bildungsabschluss oder nach 9 Jahren zum Abitur führt. Ähnlich wie 2012 wechseln im Jahr 2018 mehr Schüler*innen ohne Migrationshinweis auf ein Gymnasium (32 Prozent) als Schüler*innen mit Migrationshinweis (21 Prozent) (SKB 2020) (siehe Abbildung 3 im Anhang).

Nach der Sekundarstufe I ist ein vergleichender Blick auf das obere und untere Ende des schulischen Bildungsspektrums besonders interessant: Der Anteil derjenigen, die sich unmittelbar auf ein Abitur vorbereiten, und der Anteil derjenigen, die gar nicht mehr in der Bildungsstatistik geführt werden. Zählt man die Schüler*innen zusammen, die nach der Sekundarstufe I auf eine Gymnasiale Oberstufe (einer Oberschule, eines Schulzentrums der Sekundarstufe II oder eines Gymnasiums) oder in einen Bildungsgang mit Ziel Fachhochschulreife wechseln, so befinden sich 61 Prozent der Schüler*innen mit deutscher Erstsprache in einem Bildungsgang, der prinzipiell ein Studium ermöglicht und auch bei vielen Lehrstellen als Pluspunkt bewertet wird (siehe Abbildung 4 im Anhang). Bei Schüler*innen

[4] Die Betreuungsquote ist der Anteil der Kinder unter 6 Jahren in öffentlich geförderter Kindertagespflege an der Gesamtzahl der Kinder unter 6 Jahren in Bremen. Eigene Berechnung auf der Basis von Mikrozensus-Daten für Kinder unter 6 Jahren (Statistisches Bundesamt 2013, 2019) und Daten der Kinderbetreuung der Statistischen Ämter (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2012, 2019). Die berechneten Anteile dienen als Orientierung und sind mit Vorsicht zu interpretieren, da unterschiedliche Datensätze für die Berechnung benutzt wurden und die Definition der Kinder mit Migrationshintergrund sich leicht unterscheidet. Die berechnete Betreuungsquote ist nicht unmittelbar mit der Betreuungsquote für Bremen der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder vergleichbar.

[5] Der Inklusionsanteil beschreibt den Anteil der Schüler*innen, die inklusiv (an einer allgemeinen Schule) sonderpädagogisch gefördert werden an der Gesamtzahl der Schüler*innen im Primar- und Sekundarbereich I (einschließlich Förderschulen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf (%) (Quelle: Ortteilatlas). Bremer Ortsteilatlas, Daten für Stadtgemeinde Bremen, Zugriff am 04.12.2020, http://www.statistik-bremen.de/tabellen/kleinraum/ortsteilatlas/atlas.html. Die Förderschulbesuchsquote ist dagegen der Quotient aus der Zahl der Schüler*innen an Förderschulen oder in Förderklassen und der Gesamtzahl der Schüler*innen im Primar und Sekundarbereich I gesonderter Förderung. Sie stieg von 97.7 (2012) auf 99,1 Prozent (KMK 2020, B1.6.)

ohne deutsche Erstsprache sind dies mit rund 50 Prozent deutlich weniger, aber immerhin noch ein hoher Anteil auf dem Weg zur Hochschulreife. Deutlich niedriger ist mit 16 Prozent der Anteil der ehemaligen Vorkursschüler*innen, die sich nach der Sekundarstufe I auf dem Weg zur Hochschulreife begeben.[6] Dafür liegt der Anteil derjenigen, deren Verbleib nach Beendigung der Sekundarstufe I unbekannt ist, mit 39 Prozent sehr hoch. Bei den übrigen Schüler*innen liegt er – unabhängig von ihrer Erstsprache – auf einem Niveau von ca. 15 Prozent (SKB 2020).

Die Jugendlichen, die nach der Sekundarstufe I in den berufsbildenden Bereich wechseln, lassen sich weiter aufschlüsseln (siehe Abbildung 5 im Anhang). Dabei fällt auf, dass sich zwei Drittel der Vorkursteilnehmenden, die nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule in eine öffentliche berufliche Schule wechseln, im Übergangssystem befinden, wo wiederum mehr als die Hälfte eine Kombination aus Deutschunterricht und Berufsorientierung erhalten. Nur jede*r vierte wechselt direkt in die Berufsausbildung und jede*r zehnte bereitet sich auf den Erwerb der Hochschul- oder Fachhochschulreife vor. Auch in Deutschland aufgewachsene Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache machen im berufsbildenden Bereich deutlich seltener als Jugendliche mit deutscher Erstsprache unmittelbar eine Ausbildung (30 versus 44 Prozent) (SKB 2020).

3.4 Schulabschlüsse: deutliche Unterschiede im Bildungserfolg

Schüler*innen können prinzipiell in allen Schulformen der Sekundarstufe I in Bremen Voraussetzungen für alle Abschlüsse erwerben. Unterschiede bei den Schulabschlüssen können nur punktuell und nur für die Stadt Bremen aufgezeigt werden. Diese sind allerdings deutlich.

Während bei den Schüler*innen ohne Migrationshinweis 49 Prozent die Schule mit dem Abitur verlassen und nur 5 Prozent ohne Abschluss, verlassen bei den Schüler*innen mit Migrationshinweis, die von Anfang an oder in etwa ab der Grundschule im Schulsystem Bremens waren, nur 27 Prozent die Schule mit Abitur und 9 Prozent ohne Abschluss (SKB 2020) (siehe Abbildung 6 im Anhang). Besonders auffällig sind die Unterschiede bei den im Jugendalter Zugewanderten: Der Anteil der Abiturient*innen ist mit 2 Prozent verschwindend gering, während insgesamt 49 Prozent die Schule ohne Abschluss oder nur mit einfacher Berufsbildungsreife verlassen (SKB 2020). Diese Zahlen deuten darauf hin, dass hier Entwicklungsbedarf besteht, um Chancengleichheit für mehrsprachig Aufgewachsene und darunter besonders auch für diejenigen zu erreichen, die erst im Schulalter nach Deutschland gekommen sind.

3.5 Fazit zur Lage und Entwicklung

Da mehr als die Hälfte aller Schüler*innen im statistischen Sinne einen Migrationshintergrund haben, teilt das Merkmal die Bremer Schüler*innenschaft in zwei Großgruppen, die – ähnlich wie beim Geschlecht – in sich sehr heterogen sind. Als eine zentrale Gemeinsamkeit derjenigen mit Migrationshintergrund kann lediglich angenommen werden, dass sie in der

[6] Um die Bildungsbeteiligung und den Schulerfolg von Deutschlernenden zu erfassen, wird seit 2014 eine Vorkursteilnahme in Bremen erfasst. Ehemalige Vorkursteilnehmende, die 2018/19 die Sekundarstufe I beenden, sind maximal 5 Jahre in Bremen und somit erst nach der Grundschule in die Schule aufgenommen worden. Ähnliche Diskrepanzen bei den Schulabschlüssen finden sich nach einem Vortrag von Thomas Kemper auf einer Konferenz zur Fluchtforschung (17.9.20) auch in NRW.

Regel – aber auch nicht immer – mit Deutsch und einer anderen Sprache und somit mehrsprachig aufwachsen.

Eine besondere Entwicklung im Betrachtungszeitraum 2014 bis 2018 ist der Anstieg der Zuwanderung, durch den Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse in allen Altersgruppen neu ins Bildungssystem gekommen sind. Als der Entwicklungsplan Migration und Bildung verfasst wurde, spielte Neuzuwanderung eher eine geringe Rolle. Deshalb wurde beim folgenden Blick auf die Entwicklungen in den Handlungsfeldern des EMiBi auf Entwicklungsbedarfe im Hinblick auf diese Migration besonders geachtet.

4 Handlungsfeld I: Sprachbildung, Sprachförderung und Interkulturalität

In diesem Handlungsfeld, das im EMiBi mit Sprachbildung, Sprachförderung und Interkulturalität überschrieben ist, geht es um Spracherwerb, -bildung und -förderung im Deutschen und anderen Sprachen, so dass Schüler*innen eine qualifizierte Mehrsprachigkeit ausbilden können. Ein Hinweis vorweg: In den im Rahmen dieser Studie durchgeführten Interviews, wie auch in großen Teilen der bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Literatur, ist mit „Sprache“ in der Regel nur die deutsche Sprache gemeint. So wird z.B. „Sprachförderkurse (Vorkurse)“ als Bezeichnung für Kurse gewählt, die „eine intensive Förderung in der deutschen Sprache“ zum Ziel haben. Die Verwendung des Oberbegriffs Sprache allein für die dominante Landessprache erscheint bei einer zunehmend mehrsprachigen Bevölkerung (siehe 2.2.) nicht mehr zeitgemäß. In Übereinstimmung mit dem aktuellen Fachdiskurs (siehe z.B. Dirim und Khakpour 2018) bemühen wir uns um eine differenzierte Ausdrucksweise.

Ohne Zweifel sind aber Kenntnisse der Bildungssprache Deutsch in einem Schulsystem, indem bi- und multilinguale Bildungsgänge die Ausnahme darstellen, von zentraler Relevanz für gesellschaftliche Partizipation, Schulerfolg und Schulabschluss. Daher beginnen wir in einem ersten Abschnitt mit Maßnahmen zur Sprachbildung im Deutschen, die sich an alle Kinder und Jugendliche richten. Im zweiten Abschnitt gehen wir auf die Aufnahme von Zugewanderten ohne Deutschkenntnisse ein. Im dritten Abschnitt legen wir die Sprachbildung in anderen Sprachen als Deutsch und Förderung von Mehrsprachigkeit dar.

4.1 Sprachbildung im Deutschen: Ausbau und Konsolidierung der Angebote

Das Leitprinzip der durchgängigen Sprachbildung und Sprachförderung im Sinne einer Förderung in der deutschen Sprache von der Kita bis hinein in Ausbildung und Hochschule wurde konzeptionell im EMiBi verankert. Nach den Gesprächen für unsere Studie ist die Grundidee in Kitas und Schulen in Bremen und Bremerhaven angekommen. Das Leitprinzip wurde in die Einrichtungskonzeptionen an den Kitas sowie in die Sprachbildungskonzepte an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Bremen fest integriert und ist auch als ein Schwerpunkt beim Bildungsplan 0-10 Jahre vorgesehen, der zum Zeitpunkt der Studienerstellung 2019/2020 erarbeitet wurde.

4.1.1 Allgemeine Bildung und Förderung in der deutschen Sprache im Elementarbereich: Ausbau der Diagnose und Förderung

Nicht zuletzt als Folge der Reflexion über die schlechten PISA-Ergebnisse des Einwanderungslandes Deutschland wurde der Ausbau von Angeboten der frühkindlichen Bildung in den 2010er Jahren in Bremen – wie auch im gesamten Bundesgebiet – deutlich vorangetrieben. Eine höhere Beteiligung von Kindern unabhängig vom Migrationsstatus an

Kindertagesstätten wird angestrebt und erreicht, letzteres mit Abstrichen bei Zugewanderten (s. Abschnitt 4.2).

Im Bereich der Kindertagesstätten wurde seit dem Jahr 2014 das Verstärkungsprogramm „Sprachförderung und Sprachliche Bildung“ mit dem Ziel etabliert, die Angebote im Elementarbereich zu intensivieren und weiterzuentwickeln. Der erste Schwerpunkt „alltagsintegrierte Sprachentwicklungsförderung“ ist ein präventives Angebot und richtet sich an alle Kinder in der Kita (Deputationsvorlage G 164/19). Dafür werden Mittel für zusätzliche Personalressourcen, Fortbildungen und Materialien zur Verfügung gestellt. Die Mittelverteilung orientiert sich an den Bedarfen der Kitas, d.h. an der durchschnittlichen Anzahl der Kinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf im Deutschen sowie dem Sozialindikator in den Stadteilen (Deputationsvorlage G 56/19). Der zweite Schwerpunkt betrifft eine verpflichtende Förderung, wenn im obligatorischen Cito-Sprachtest ein Jahr vor der Einschulung der Kinder Sprachförderbedarf im Deutschen festgestellt wird. Der Anteil der Kinder mit so ermitteltem Sprachförderbedarf im Deutschen hat seit 2013 zugenommen: von 30,1 Prozent auf 39,1 Prozent im Jahr 2018 (Deputationsvorlage G 164/19). Die Förderung findet im pädagogischen Alltag individuell oder in Kleingruppen durch eine qualifizierte pädagogische Fachkraft statt. Seit 2018 werden in Einrichtungen mit einer hohen Anzahl von Kindern mit Sprachförderbedarf im Deutschen sogenannte Sprachexpert*innen eingesetzt. Für Kinder ohne Kita-Platz, bei denen über den Cito-Test Förderbedarf festgestellt wurde, wurden spezielle Sprachförderangebote im Deutschen eingerichtet, die zweimal wöchentlich jeweils für 2x45 Minuten an fünf Standorten (Grundschule oder Kita) in Bremen stattfinden.

Zur Unterstützung der Bemühungen der Kitas bei der Sprachförderung im Deutschen wird die Zusammenarbeit mit Eltern über den Ausbau der Kitas zu Kinder- und Familienbildungszentren vorangetrieben. Dazu wird eine zusätzliche Fachkraft mit einer halben Stelle an ausgewählten Kitas finanziert, die Elternarbeit in der Kita und Netzwerkarbeit im Stadtteil übernimmt.

4.1.2 Allgemeine Deutschförderung in Schulen: Sprachbildungskonzepte und Sprachförderbänder

Zu Beginn der ersten Klasse nehmen Kinder, bei denen Sprachförderbedarf im Deutschen vorschulisch festgestellt wurde, erneut am Cito-Sprachtest teil. Im Jahr 2018 wurde ein fortbestehender Sprachförderbedarf bei 59,8 Prozent der erneut getesteten Kinder festgestellt, was einen Anstieg von 8,1 Prozentpunkten im Vergleich zum Jahr 2013 bedeutet. Wenn die Gesamtzahl der Schüler*innen im Einschulungsjahr 2018 betrachtet wird, weist jede*r vierte Erstklässler*in (26,5 Prozent) in Bremen einen Sprachförderbedarf im Deutschen auf (Deputationsvorlage G 164/19).

Den Empfehlungen des EMiBi folgend, wurden schulinterne Sprachbildungskonzepte zur Deutschförderung an allen Schulen etabliert und an allen Schulen Sprachberater*innen mit Stundenfreistellungen im Umfang von zwei bis drei Lehrerwochenstunden benannt, deren Aufgabe es ist, diese zu koordinieren und weiterzuentwickeln. Dass jede Schule ein eigenes Sprachbildungskonzept erarbeitet hat, wird von Mitarbeiter*innen der Senatorin für Kinder und Bildung explizit als ein Erfolg des EMiBi gewertet. Nach den Zielen des EMiBi sollen alle Lehrer*innen aller Fächer die Förderung der deutschen Sprache in Kombination mit Fachlehrinhalten als ihre Aufgabe verstehen. Nach Einschätzung der Behörde bringen die so erarbeiteten Sprachbildungskonzepte dieses Ziel voran (Interview 2, 3).

Eine Neuerung im Sinne des EMiBi ist die Einrichtung von „Sprachförderbändern“. Die Sprachförderbänder sind Wahlpflichtangebote im Regelunterricht, die für alle Kinder unterschiedliche Formen der Sprachförderung vorsehen. Das bedeutet, dass die

Klassenverbände für eine oder zwei Stunden aufgelöst und neue Gruppen entlang der individuellen Bedarfe der Schüler*innen gebildet werden, z.B. für Kinder mit Förderbedarf im Deutschen, bei Lese-Rechtschreibschwäche, für die Förderung kreativen Schreibens, intensive Leseförderung etc. Die Sprachförderbänder wurden zunächst an Grundschulen eingerichtet und dann in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Oberschulen (Drs. 19/1445).

Im berufsbildenden Bereich findet Deutsch-Sprachförderung derzeit durch die Zuweisung von zusätzlichen Lehrer*innenwochenstunden (LWS) statt. Auf die 16 berufsbildenden Schulen werden aktuell 321 Lehrer*innenwochenstunden für Deutsch-Sprachförderung verteilt, also im Durchschnitt 20 Stunden pro Schule. Jede Schule entscheidet nach Bedarf, wie die LWS eingesetzt werden.

Zusätzlich finden seit 2018/2019 berufsbezogene Deutschkurse an berufsbildenden Schulen statt. Eine Mitarbeiterin der Senatorin für Kinder und Bildung bewertet die Durchführung der Deutschkurse in den berufsbildenden Schulen als vorteilhafter für die kontinuierliche Teilnahme der Schüler*innen (Interview 1) als schulexterne Kurse, wie sie zuvor durch das ESF-BAMF-Programm angeboten wurden.

4.1.3 Zugewanderte ohne Deutschkenntnisse: Ausbau und Evaluationsbedarf

Der EMiBi hat eine grundsätzlich inklusive Grundausrichtung. Zielgruppenspezifische Maßnahmen, die sich ausdrücklich und ausschließlich auf Schüler*innen mit Migrationshinweis beziehen, werden als wenig hilfreich bezeichnet, wenn nicht „besondere migrationstypische Konstellationen vorliegen (z.B. bei den Kindern aus aktuell zuwandernden Familien ohne deutsche Sprachkenntnisse)“ (SBW 2013, S. 13). Genau für diese Konstellation stiegen die Zahlen jedoch unerwartet und exponentiell an, so dass es zu einer Überlastung bisheriger Verfahren kam. Mit großem Engagement der Bildungsbehörde wurden ad-hoc-Maßnahmen und strukturelle Neuerungen eingeführt, die – so die Behörde – nun überprüft und weiterentwickelt werden sollen.

4.1.4 Einstiegsunterstützung für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse nach Altersgruppen

Seiteneinsteigende ohne deutsche Sprachkenntnisse sollen laut EMiBi „ein Sprachförderangebot“ erhalten, das ihnen eine schnelle Integration in den Regelunterricht ermöglicht“ (SBW 2013, S. 26).

Tabelle 1 gibt einen Überblick darüber, welche Einstiegsunterstützung im Regelfall für Zugewanderte ohne Deutschkenntnisse vorgesehen ist. Diese Einstiegsunterstützung unterscheidet sich nach Altersgruppen und sieht eine Regeldauer für die Unterstützung vor, wobei sowohl die Altersgruppen als auch die Regelzeiten in der Behörde nicht als starre Vorgabe betrachtet werden. Auf der Website der Senatorin wird die Aufnahme etwas irreführend unter der Überschrift „Geflüchtete“ erläutert, gemeint sind aber offensichtlich alle neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ohne oder mit nur sehr geringen Deutschkenntnissen.[7]

[7] https://www.bildung.bremen.de/gefluechtete-117135.

Tabelle 1 Angebote für Neuzugewanderte ohne Deutschkenntnisse nach Altersgruppen

	Einstiegsalter	**Bildungsstufe**	**Förderungsart**
Inklusiv	0 bis 6-jährige	Elementarbereich	Kita-Platz Deutschkurse für Nicht-Kita-Kinder
Teil-integrativ	6 bis 10-jährige	Primarstufe (1 bis 4 Klasse)	Häufig inklusive Aufnahme von Erstklässler*innen Deutschkurs (6 Monate) und sukzessive Teilnahme am Regelunterricht an einer Grundschule
	10- bis 14-jährige	Sekundarstufe I (5 bis 8 Klasse)	Deutschkurs (1 Jahr) und sukzessive Teilnahme am Regelunterricht an einer Oberschule oder einem Gymnasium
Spezialisiert	15- bis 18-jährige	Sekundarstufe I (9 bis 10 Klasse)	Abschlussorientierte Klassen (AO-Klasse) (2 Jahre) an Oberschulen (Deutschunterricht + Fachunterricht)
	16- bis 18-jährige	Sekundarstufe II (ab Klasse 10 Gymnasium bzw. 11 Oberschule)	Vorbereitungsklasse Sek.II (2 Jahre) an einer Oberschule oder an einem Gymnasium (Deutschunterricht + Fachunterricht)
		Berufsbildende Schulen	Sprachförderklassen mit Berufsorientierung (SpBO) und Berufsorientierungsklasse mit Sprachförderung (BOSp) (2 Jahre)

Quelle: Eigene Darstellung.

Je jünger jemand bei Zuwanderung ist, desto eher wird in Gruppen gemeinsam mit in Deutschland Aufgewachsenen unterrichtet. In etwa ab dem 15. Lebensjahr werden spezialisierte Angebote vorgehalten, in denen die Zugewanderten für mindestens zwei Jahre mit anderen Zugewanderten zusammen lernen. Klassen können wiederholt werden.

4.1.5 Kitas: Inklusion, Zugangsprobleme bei unterjähriger Zuwanderung und Adressierung mit punktuellen Maßnahmen

Krippen und Kitas nehmen Kinder mit unterschiedlichem Entwicklungsstand in einer oder auch mehreren Sprachen auf. Alle entwickeln ihre sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen in der Betreuung weiter, wenn sie nicht eine der wenigen bilingualen Einrichtungen oder bilingualen Gruppen in Einrichtungen besuchen, in denen sie zwei Sprachen weiterentwickeln[8]. Zugewanderte, die nicht zu regulären Anmeldezeiten ankommen, noch keinen festen Wohnort haben und anfangs wenig über das System informiert sind, können oft – auch

[8] Nach unserer Recherche: Deutsch-Englisch/Französisch/Italienisch/Spanisch.

angesichts einer knappen Zahl von Kita-Plätzen – nicht von Anfang an das vorschulische Bildungssystem nutzen. Um dem Bedarf zu begegnen, wurden eine Reihe von Maßnahmen eingeführt. So gibt es für Kinder in Gemeinschaftswohneinrichtungen z.T. stundenweise Kinderbetreuung, die aber nicht mit einem Kita-Platz vergleichbar ist. Für Kinder mit Fluchthintergrund wurde 2016 das Programm „Welcome – Willkommen in der Kita" eingerichtet (Deputationsvorlage G 56/19). An drei Tagen in der Woche erhalten neuzugewanderte Familien ein Caféangebot für die Eltern und ein Spiel- und Sprachangebot für die Kinder, um die Sprachförderung im Deutschen und die Heranführung an die institutionelle Kindertagesbetreuung zu ermöglichen. Das Programm Welcome wird bis Ende 2022 im Rahmen des Bundesprogramms „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung" weitergeführt. Eine Weiterentwicklung und Verstetigung ist beabsichtigt (Auskunft SKB).

4.1.6 Schulzugang: Aufbau eines Verteilungssystems und Entwicklungsbedarf bei der Erstaufnahme

Zu Beginn des Betrachtungszeitraums wurden zugewanderte Kinder und Jugendliche von Eltern direkt in Schulen angemeldet, um dort in Vorkursen Deutsch zu lernen und sukzessiv in den Regelunterricht aufgenommen zu werden. Mit dem raschen Anstieg der Flüchtlingszuwanderung stieß dieses System des individuellen Zugangs an seine Grenzen, da Schulen wegen Überlastung keine Schüler*innen mehr aufgenommen haben. In den Jahren mit hohen Zuwanderungszahlen kam es nicht nur in Bremen zu monatelangen Wartezeiten auf einen Schulplatz (Drs. 19/1227).

Als Notmaßname wurden in dieser Situation vor allem 2015 ad hoc zahlreiche außerschulische Angebote für Kinder und Jugendliche ohne Schulplatz eingerichtet. Als strukturelle Maßnahme wurde – entsprechend dem Ziel des EMiBi (SBW 2013) – ein zentrales Zuweisungssystem aufgebaut, das nach Angaben unserer Interviewpartner*innen gut funktioniert und als große organisatorische Leistung bewerten werden kann. Bremen erhielt damit auch bundesweit medial viel Anerkennung.[9] Hier wurde den Empfehlungen des EMiBi dahingehend gefolgt, dass die Beschulung von Neuzugewanderten als Aufgabe aller im Schulsystem zu verstehen und nicht einzelnen „Expert*innen" zuzuweisen sei, so dass alle Schulen sich an der Aufnahme von Zugewanderten beteiligen mussten. Inzwischen können zeitnah Schulplätze für alle außerhalb der Erstaufnahme bereitgestellt werden, so dass Ersatzangebote als Notmaßnahmen aufgelöst wurden (Drs. 19/2070). Falls es wieder zu einem erhöhten Bedarf kommen sollte, kann schnell reagiert und die Anzahl der Vorkursplätze erhöht werden (Interview 2). Vor der Schulzuweisung wird in der Behörde auf der Basis eines Aufnahmegesprächs und vorgelegter Zeugnisse eine Einschätzung der mitgebrachten Kompetenzen vorgenommen und die Alphabetisierung standardisiert getestet. In der zugewiesenen Schule erfolgt dann eine umfangreiche „Sprachstandsfeststellung".

Noch kein regulärer Schulzugang besteht während der Zeit der Unterbringung in der Erstaufnahme. Als Schulersatzangebot gibt es in der Zentralen Aufnahmestelle für Asylbewerber*innen und Flüchtlinge in Bremen Nord ein Angebot für eine „erste Heranführung an die deutsche Sprache" (Interview 3). Vier regulär eingestellte Lehrer*innen unterrichten im Umfang von maximal 20 Stunden pro Woche nach dem „Hauslehrermodell" (Drs. 19/2070). Die Hausbeschulung wird behördenseitig als positiv zum ersten Einstieg, bei längerem Verbleib der Kinder jedoch als problematisch eingeschätzt (Interview 2). Zum

[9] https://www.zeit.de/2015/40/fluechtlinge-kinder-bildung-schule/komplettansicht.

Zeitpunkt der Interviews (Jahreswechsel 2019/2020) befanden sich in der EAE etwa 700 Personen, darunter circa 110 Kinder.

In Bremerhaven werden neuzugewanderte Schüler*innen zuerst in sogenannte „Willkommenskurse“ aufgenommen, die an ausgewählten Schulen stattfinden. Anfang 2019 gab es 108 Plätze in zehn Willkommenskursen, darunter drei Alphabetisierungskurse (Drs. 19/2070). Die Willkommenskurse werden in Kooperation mit der AWO durchgeführt. Die Kursleitungen verfügen über keinen Lehramtsabschluss, aber Lehrerfahrungen im DaZ-Bereich (Drs. 19/2070).

Die Schulersatzangebote vor einer regulären Einschulung sind in Zielen und Organisation nicht vergleichbar mit Regelschulangeboten, so dass hier behördenseitig Entwicklungsbedarf gesehen wird (Interview 2, 3).

4.1.7 Grundschule und Sek.I: Evaluationsbedarf bei Deutschlernklassen und Teilintegration in den Regelunterricht

In Grundschulen und der Sekundarstufe I wird prinzipiell das teilintegrative Konzept verfolgt, bei dem jedes Kind eine Deutschlernklasse (Vorbereitungsklasse, kurz Vorkurs) besucht, zugleich von Anfang an einer Regelklasse zugewiesen ist und bei der Klassengröße mitgerechnet wird. Die Idee der Teilintegration bedeutet, dass Vorkursteilnehmende von Anfang an zu bestimmten Stundenanteilen bzw. für bestimmte Fächer in den Regelunterricht eingebunden werden sollen. Gängig ist etwa das Modell, dass sie z.B. am Unterricht in sogenannten „spracharmen“ Fächern, wie Musik, Sport und Kunst im ihnen zugeordneten Klassenverband teilnehmen. Das Konzept der Teilintegration wird behördenseitig als positiv bewertet und als Vorbild bundesweit gesehen. Es wird als vorteilhaft für den Lernerfolg eingeschätzt, dass Neuzugewanderte frühzeitig ihre zukünftige Regelklasse kennenlernen und soziale Kontakte knüpfen können (Interview 5). Systematische Erhebungen zum Erfolg und zur Akzeptanz dieses Systems liegen nicht vor, so dass die Einschätzungen überwiegend auf Rückmeldungen und Beobachtungen aus der Praxis beruhen.

Unsere eigenen Kenntnisse der Aufnahmepraxis, die in die folgenden Ausführungen eingeflossen sind, beruhen z.T. auf eigener Forschung in Bremen im betrachteten Zeitraum (z.B. Vogel und Stock 2018; Vogel 2016; Karakaşoğlu und Wojciechowicz 2014) und auf zahlreichen Forschung und Lehre verbindenden Aktivitäten im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung (siehe detaillierter Überblick im Anhang). Dazu gehört die Betreuung einschlägiger Dissertationen und empirischer Masterarbeiten, die Diskussion mit Studierenden, die aus ihren Praxisbeobachtungen – auch im Rahmen einer Mitwirkung in der Stadtteilschule – in Seminaren berichten, die Praktikumsbegleitung sowie Diskussionen mit Lehrer*innen z.B. im Forschungsprojekt „Transnationale Mobilität in Schulen“ und in Lehrer*innenfortbildungsveranstaltungen (Karakaşoğlu und Baginski 2020).

Demnach wird die Teilintegration sehr unterschiedlich und nicht immer orientiert an den Bedürfnissen der einzelnen Schüler*innen umgesetzt, so dass z.T. Vorkurs-Schüler*innen stundenweise im Mathematikunterricht sitzen, dem sie allerdings nicht folgen können, weil sie nicht kontinuierlich am Kompetenzaufbau durch die Teilnahme an allen Stunden einer Woche beteiligt sind. Beobachtet wurde in Schulpraktika, Seminardiskussionen und im Rahmen von empirischen Masterarbeiten auch, dass sie mit Deutschlernmaterialien beschäftigt werden, während die Mitschüler*innen dem Fachunterricht in Mathematik oder einem anderen Fach folgen. In der noch nicht abgeschlossenen Dissertation von Lydia Heidrich, die mit Langzeitbeobachtungen im Schulalltag arbeitet, zeichnet sich ab, dass sich dies als wenig förderlich für die soziale Integration in die künftige Regelklasse erweist. Auch

internationale Forschung findet Hinweise, dass „Exklusion durch Inklusion“ stattfinden kann, wenn Schüler*innen ohne adäquate individuelle Unterstützung zwar im gleichen Klassenraum sitzen, jedoch nicht aktiv und strukturell koordiniert in den Unterricht der Regelklassen eingebunden werden (Tajic und Bunar 2020, S. 4).

Die Voraussetzung für ein Bildungsmonitoring, das es erlaubt, den Erfolg der zugewanderten Schüler*innen zu verfolgen, wurden in der Schulstatistik durch die Aufnahme des Merkmals „Vorkursteilnahme“ geschaffen, so dass künftig Auswertungen zum Bildungserfolg der Neuzugewanderten möglich sein werden (s.a. Abschnitt 2.2 für erste Ergebnisse). Damit könnten z.B. die Bildungsverläufe von Zugewanderten, die in unterschiedlichen Einstiegsmodellen beschult wurden oder die z.B. mit unterschiedlichen Formen der Umsetzung des teilintegrativen Modells konfrontiert waren, verfolgt werden, um daraus Rückschlüsse über die Wirksamkeit der Maßnahmen zu ziehen. Mehr Wissen über längerfristige Schulverläufe wäre auch für die bundesweite Diskussion wichtig, denn nicht nur in Bremen ist die Frage „nach den institutionell-organisatorischen Beschulungsstrategien regionaler Schulsysteme und deren Einfluss auf die strukturelle (Nicht-)Ermöglichung von Bildungsteilhabe“ offen (Kemper et al. 2020, S. 137).

Es gibt inzwischen einige wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, wie sinnvoller Weise in Vorkursen Deutsch vermittelt und gelernt werden sollte. Diesen Erkenntnissen folgend wurden auch Materialien entwickelt. Nach Erkenntnissen von Prof. Dr. Nicole Marx (Inhaberin der DaZ-Professur an der Universität Bremen bis 2019) besteht hier noch Entwicklungsbedarf, damit systematisch auf mehreren Niveaus unterrichtet und auf die Schriftlichkeit des Unterrichts vorbereitet wird (Marx et al. 2018).

Nach dem Übergang aus dem Vorkurs in die Regelklasse erhalten die neu zugewanderten Schüler*innen weiterhin Förderung in der deutschen Sprache, die je nach dem schulinternen Sprachbildungskonzept unterschiedlich ausgestaltet wird (Interview 5). Die Grundschulen erhalten dafür keine zusätzlichen Ressourcen, weil sie z.B. durch die Sprachförderbänder in der allgemeinen Deutschförderung nach Einschätzung der Behörde genug Möglichkeiten zur Förderung haben. Oberschulen und Gymnasien erhalten pro Vorkurs 10 Lehrer*innenwochenstunden zur Anschlussförderung der Vorkursschüler*innen in der Regelklasse, die je nach schulinternem Sprachförderungskonzept unterschiedlich eingesetzt werden können (Interview 2).

Ergänzend wird durch Kooperation der Bildungsbehörde mit dem Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung der Universität Bremen bereits langjährig eine schulunabhängige Zusatzförderung ermöglicht. Diese erfolgt über Studierende, die im Rahmen ihres Lehramtsstudiums an der Universität Bremen (UB) von Katja Baginski als abgeordnete Lehrer*in und in Kooperation mit verschiedenen Fachdidaktiker*innen der Universität in die Theorie und Praxis eines sprachsensiblen Fachunterrichts eingewiesen und in der praktischen Durchführung begleitet werden. Das frühere Mercator-Projekt, in dem Studierende in kleinen Gruppen bis zu 200 Schüler*innen mit Migrationshintergrund gefördert haben, wurde konzeptionell zu einer Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration (LLW) weiterentwickelt[10]. Fördergruppen wurden in den letzten Jahren vor allem zur Deckung des zunehmenden Bedarfs einer schulergänzenden Förderung von Zugewanderten eingesetzt, sowie Materialien zum sprachsensiblen Fachunterricht entwickelt und dabei mit dem Landesinstitut für Schule kooperiert (Karakaşoğlu und Baginski 2020). Durch den Wegfall von

[10] https://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/index.php.

Hilfskraftmitteln sind für die Zukunft geringere Schüler*innenzahlen und eine verstärkte Konzentration auf Materialentwicklung, die in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule (LIS) den Vorkursleitenden ebenso wie Fachlehrer*innen im Regelunterricht frei zur Verfügung gestellt werden soll, geplant. Erste Erfahrungen wurden bei einem gemeinsam durchgeführten Fachtag im LIS gesammelt, ein regelmäßiger Austausch dazu zwischen LIS, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung (AbiB) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) an der Universität Bremen etabliert.

Eine schon vor Jahren positiv evaluierte und nach wie vor seitens der Behörde als sehr erfolgreich bewertete zusätzliche Maßnahme sind die Sprachsommercamps, an denen seit 15 Jahren Drittklässler*innen teilnehmen können (Stanat et al. 2012). Sie sind offen für alle, werden aber nach Einschätzung einer beteiligten Mitarbeiterin der SKB derzeit überwiegend von Neuzugewanderten genutzt. Das Ziel des Sprachsommercamps ist den Kontakt zu der deutschen Sprache auch in Ferienzeiten aufrechtzuerhalten, um bereits erworbene Sprachkompetenzen über die Ferien zu erhalten, zu festigen und auszubauen.

4.1.8 Spezialisierte Klassen: kontrovers diskutiert

Das teilintegrative Modell wurde in der Sekundarstufe I zunächst auch für ältere Jugendliche praktiziert, die in die Klassen 9 und höher aufgenommen wurden. Dazu gab es negative Rückmeldungen aus den Schulen, vor allem dahingehend, dass der Einstieg in die Regelklasse zu einem Zeitpunkt, an dem sich in Deutschland aufgewachsene Schüler*innen auf die ersten Schulabschlüsse vorbereiten, weder für die Neuzugewanderten noch für die aufnehmende Klasse sinnvoll sei.

Es wurden daher – wie in der Berufsbildung und der Sekundarstufe II – auch in der Sekundarstufe I spezialisierte Klasen entwickelt, so dass es jetzt drei Typen von Klassen für im Jugendalter Zugewanderte gibt, in denen sie in von anderen Schüler*innen getrennten Gruppen auf einen ersten Schulabschluss oder beruflichen Anschluss vorbereitet werden: zweijährige sogenannte „abschlussorientierte Klassen“ (AO-Klassen) in der Sekundarstufe I, ein zweijähriges kombiniertes Sprach- und Berufsorientierungsprogramm an Berufsschulen (SpBO und BOSp) sowie zweijährige Vorkurse in der Sekundarstufe II. Alle drei Formen bezeichnen wir hier als „spezialisierte Klassen“, weil mit ihnen ein auf Zugewanderte spezialisiertes Angebot bereitgehalten wird.

Abschlussorientierte Klassen sind Regelklassen für Neuzugewanderte mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen, die in die 9. oder 10. Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I zugeordnet werden. Sie kombinieren zehn Stunden Deutsch mit 25,5 Stunden sprachsensiblem Fachunterricht in prüfungsrelevanten Fächern. Das Ziel der AO-Klassen ist der Erwerb der Einfachen (EinfBBR) oder Erweiterten Berufsbildungsreife (ErwBBR), so dass Schüler*innen auf diese Abschlüsse vorbereitet werden (SKB 2018b), wobei ein Übergang von einer AO-Klasse in eine Regelklasse, in der einen Mittleren Schulabschluss (MSA) erworben werden kann, prinzipiell möglich ist. In unseren Interviews wird der Erfolg der AO-Klassen unterschiedlich eingeschätzt (Interviews 2,3,5). Diskutiert wird u.a. darüber, ob die AO-Klassen in ihrer jetzigen Form den Teilnehmenden wirklich bestmögliche Schulabschlüsse ermöglichen oder ihre Konzeption weiterentwickelt werden soll.

Die meisten der als Jugendliche Zugewanderten erhalten Unterricht in spezialisierten Klassen an der Berufsschule – den Sprachförderklassen mit Berufsorientierung (SpBo) und den darauf

aufbauenden Berufsorientierungsklassen mit Sprachförderung (BoSp).[11] Im zweiten Jahr kann auch ein Schulabschluss erreicht werden. Die SpBO und BOSp richten sich an im Jugendalter Zugewanderte ohne ausreichende Deutschkenntnisse, die noch schulpflichtig sind. Nach der zugehörigen Verordnung gilt dies für Jugendliche, die nach dem 14. Lebensjahr in die Bundesrepublik Deutschland immigriert sind (§20 und §24 AVBG-VO)[12]. Die Abgrenzung zu den AO-Klassen ist durch das Alter bei Einmündung in die Schule definiert. Nach Auskunft der SKB werden Schüler*innen ab dem 16. Lebensjahr direkt diesen Klassen zugewiesen. Insgesamt halten Mitarbeiter*innen der Senatorin für Kinder und Bildung diese Maßnahmen vor allem für Schüler*innen mit lückenhaften, im Fluchtverlauf unterbrochenen Bildungsbiographien für sinnvoll, damit ihnen ein praxisorientierter Anschluss ermöglicht wird (Interview 4, 5).

Zweijährige Vorbereitungsklassen in der Sekundarstufe II wurden für im Jugendalter Zugewanderte mit guten schulischen Voraussetzungen eingerichtet, die sich z.B. im Herkunftsland bereits in einem Bildungsgang zum Abitur befunden oder einen Schulabschluss erworben haben, der als mit dem Mittleren Schulabschluss (MSA) vergleichbar angesehen wird. In zwei aufeinander aufbauenden Klassen bereiten sie sich auf die Prüfung zum MSA vor, wobei von Anfang an und mit steigendem Anteil sprachsensibler Fachunterricht mit Deutschunterricht kombiniert wird. Nach dem Abschluss der Vorbereitungsklasse sollen die Jugendlichen in die Gymnasiale Oberstufe mit dem Ziel des Abiturs übergehen.

Alle spezialisierten Klassen sind stark auf die Deutschförderung hin orientiert. Nur die zweijährigen Vorbereitungsklassen in der Sekundarstufe II bieten einen Anteil an Fachunterricht, der den Zugang zu einem qualifizierten Mittleren Schulabschluss ermöglicht, wie ihn die Mehrheit der in Bremen Aufgewachsenen erreicht. Wie die im Jugendalter Zugewanderten auf die drei Typen von spezialisierten Klassen und ggf. Regelklassen verteilt werden und welche Abschlüsse sie erzielen, könnte mit den Daten der Bildungsbehörde ausgewertet werden (Auskunft Behörde). Dies könnte Anhaltspunkte dafür liefern, wie die Potentiale der Jugendlichen wahrgenommen und gefördert werden.

4.2 Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in anderen Sprachen als Deutsch: Wertschätzung, aber keine Inwertsetzung in Prüfungen

Dass Mehrsprachigkeit wertvoll ist und auch wertgeschätzt werden soll, wird in den uns gesichteten Dokumenten der Senatorin für Kinder und Bildung, darunter auch im EMiBi sowie den Interviews wiederholt betont. Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist eines der im EMiBi verankerten zentralen Ziele. Inwiefern diese Wertschätzung der Mehrsprachigkeit dazu führt, dass Kinder und Jugendliche in den Bildungseinrichtungen Bremens ermutigt werden, alle ihre Sprachen aktiv zum Lernen zu nutzen, kann im Rahmen dieses Überblicks nicht beantwortet werden. Aber es kann untersucht werden, inwiefern die Sprachen eine formelle Berücksichtigung im Curriculum und bei Abschlüssen erfahren.

Für Prüfungen kann festgestellt werden, dass dies nicht der Fall ist, denn die zentralen Prüfungen für die Schulabschlüsse können nur in deutscher Sprache abgelegt werden. Es ist

[11] In den Publikationen der Senatorin für Kinder und Bildung werden die SpBO und BOSp primär als Bildungsangebote für schulpflichtige geflüchtete Menschen formuliert (siehe z.B. Drs. 19/1514). Am Angebot nehmen jedoch auch Neuzuwanderte z.B. aus EU-Ländern teil.

[12] Verordnung über Ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge (AVBG-VO) vom 30.03.2017.

also z.B. nicht möglich, für die Mathematikprüfung Unterlagen in einer besser beherrschten Sprache zu erhalten oder zu benutzen. Darüber hinaus muss die Prüfung ohne Hilfsmittel wie Wörterbücher bewältigt werden. Dieser Zustand wird als im Sinne der Bildungschancen von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache sehr unbefriedigend charakterisiert (Interview 2), so dass dringend eine Lösung gefunden werden müsste.

Was den Sprachenunterricht angeht, wird zwischen grundständig verpflichtend unterrichteten „Fremdsprachen" und freiwilligen, nicht abschlussrelevanten Zusatzangeboten am Nachmittag für einige sogenannte „Herkunftssprachen" unterschieden. Als Fremdsprachen werden in der Regel Englisch als erste und Spanisch und Französisch als 2. Fremdsprache angeboten. Darüber wird an einigen Schulen Russisch, Polnisch, Türkisch und Latein als zweite Fremdsprache angeboten. Nach einer Recherche des Mediendienstes Integration fand im Schuljahr 2019/20 in Bremen zusätzlich zum Pflichtunterricht Wahlunterricht in neun Herkunftssprachen statt, der entweder unter staatlicher Aufsicht über ausländische Konsulate oder in direkter staatlicher Verantwortung angeboten wird (Mediendienst Integration 2020, S. 9).

Die in der Familie gesprochenen Sprachen können in der Schule im Regelfall nicht systematisch ausgebaut und in Schulabschlüsse eingebracht werden. Unabhängig von z.B. in der Familie erworbenen Sprachenkenntnissen müssen Kinder für ihre Schulabschlüsse den grundständigen Fremdsprachenunterricht in den angebotenen Sprachen besuchen. Ausnahmen gibt es nur für Kinder und Jugendliche, die so spät nach Deutschland zugewandert sind, dass sie am Fremdsprachenunterricht nicht ausreichend lange teilnehmen konnten, um eine Abschlussprüfung darin abzulegen. Neuzugewanderte können durch Nachweis von Kenntnissen in einer Sprache, in der sie Kompetenzen mitbringen, die erste Fremdsprache (für den ersten Schulabschluss) ersetzen oder die Belegverpflichtung der zweiten Fremdsprache (in der Gymnasialen Oberstufe) erfüllen. Zum Zeitpunkt der Studie bestand die Möglichkeit, die Zentrale Abschlussprüfung (ZAP) für die zweite Fremdsprache in 17 „Herkunftssprachen" abzulegen, für die qualifizierte Prüfer*innen vorhanden sind (SKB 2019). Als Problem werden Prüfer*innenengpässe benannt.

5 Handlungsfeld II: Berufs- und Studienorientierung beim Übergang Schule – Beruf/ Studium

Der EMiBi sieht vor, dass der Übergang von der Schule in den Beruf unterstützt wird, sodass mehr Jugendlichen der direkte Übergang von der Schule in die Ausbildung gelingt (SBW 2013, S. 40). Die Beratungsstrukturen wurden seit 2012 ausgebaut und weiterentwickelt sowie zielgruppenspezifische Angebote für Neuzugewanderte im Übergangssystem geschaffen.[13] Während bei der Erstellung des EMiBi noch von einem Abbau des sogenannten Übergangssystems für Jugendliche ohne Ausbildungs- und Schulplatz ausgegangen wurde, ist dieses System inzwischen angesichts der Erfahrungen mit Fluchtmigration weiter ausgebaut worden, vor allem um Neuzugewanderten eine Perspektive zu bieten.

5.1 Berufsorientierung in der Schule: Berufswahlpass und 2-P-Verfahren

Ähnlich wie im Bereich der Sprachbildung (Sprachberater*innen) werden seit 2016 Lehrpersonen mit Stundenfreistellung als sog. Berufsorientierungskräfte eingesetzt (Die Senatorin für Kinder und Bildung 2018b). Sie koordinieren die Arbeit an einem

[13] Das Thema interkulturelle Öffnung von Betrieben wird in dieser Studie nicht aufgegriffen.

Berufsorientierungskonzept der jeweiligen Schule und kooperieren mit außerschulischen Akteur*innen.

Um die Berufs- und Studienorientierung der Jugendlichen zu erleichtern, wurden Verfahren zur Kompetenzerfassung und Potenzialanalyse etabliert und insbesondere ein am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen (Arbeitsbereich Arbeitsorientierte Bildung) entwickelter Berufswahlpass eingeführt, mit dem in Form eines Portfolios Kompetenzen erfasst werden, darunter auch nicht in der Schule erworbene sprachliche Kompetenzen.

Speziell für neuzugewanderte Schüler*innen mit noch geringen Deutschkenntnissen wurde ein in Baden-Württemberg entwickeltes Verfahren zur spracharmen Feststellung von Kompetenzen in Online-Tests erprobt. Beim 2-P-Verfahren (Potential und Perspektive) werden Deutsch-, Englisch- und Mathematikkenntnisse sowie kognitive und methodische Kompetenzen und berufsrelevanter Interessen erhoben. Das Verfahren wird inzwischen an weiteren Schulen eingesetzt (Interview 5).

5.2 Nach der Schule: Übergangsunterstützung durch die Jugendberufsagentur

2015 wurde eine Jugendberufsagentur (JBA) mit dem Ziel gegründet, junge Menschen unter 25 Jahren in Bremen dabei zu unterstützen, einen Ausbildungs- oder Studienplatz zu finden und sie während des Übergangs in das Berufsleben zu begleiten (Deputationsvorlage L 152/19). Sie bündelt die Angebote verschiedener Einrichtungen wie der Senatorin für Kinder und Bildung, der Agentur für Arbeit, der Jobcenter und der Jugendhilfe, die als Partner unter dem Dach der JBA agieren. Die dreijährige Organisationsentwicklungsphase der JBA wurde im ersten Monitoringbericht, der den Blick auf die Ausgangslage in Bremer Schulen richtet, weitgehend positiv evaluiert (SKB 2018). Die neugeschaffenen Strukturen werden als besonders wertvoll für die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten betrachtet (Interview 3), deren Zugang zur Ausbildung sich vergleichsweise schwieriger gestaltet als bei anderen Gruppen.

Gelingt kein unmittelbarer Übergang in Ausbildung oder weiterführende Bildungsangebote, setzen zwei Maßnahmen an. Die 2015 gegründete Zentrale Beratung Berufsbildung (ZBB), die in der Stadtgemeinde Bremen Teil der JBA ist, berät schulpflichtige Jugendliche, die zum Ende der 10. Klasse noch keinen Schul- oder Ausbildungsplatz haben. Die Pflichtberatung soll prüfen, ob es doch noch Wege in die Ausbildung gibt bzw. in welche Zweige des Übergangssystems die Jugendlichen wechseln können, z.B. in einen Bildungsgang der einjährigen berufsvorbereitenden Berufsfachschule, in eine Praktikumsklasse oder in eine Berufsorientierungsklasse (Deputationsvorlage G 152/19). Wenn die Jugendlichen ohne Anschlussangebot die Schule erst einmal verlassen haben, ist es schwieriger, mit ihnen Kontakt aufzunehmen. Daher wurden Stellen zur aufsuchenden Beratung geschaffen, die z.T. auf Geflüchtete spezialisiert sind. Wie gut es gelingt, die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz zu identifizieren und Kontakt mit ihnen aufzunehmen, um ihnen Unterstützung anzubieten, kann hier nicht ermittelt werden (SKB 2018).

5.3 Ausbildungsvorbereitende Maßnahmen für Neuzugewanderte: erneuter Ausbau des Übergangssystems

Für zugewanderte Jugendliche mit einem Abschluss, die keinen Ausbildungsplatz finden konnten, wurden zwei Angebote im Übergangssystem etabliert: die Bremer IntegrationsQualifizierung (BIQ) und die Einstiegsqualifizierung (EQ).

Die BIQ ist ein Modellprojekt der Bremer Senatsverwaltung[14] für Abgänger*innen der Berufsorientierungsklassen mit Sprachförderung. Alle Abgänger*innen können in den Sommerferien Angebote zur Deutschförderung wählen. Für Abgänger*innen ohne Ausbildungsplatz und ohne Einstiegsqualifizierung besteht die Möglichkeit, ein Schuljahr lang an einer Kombination aus Deutschunterricht mit dem Ziel einer B1-Prüfung und Praktika teilzunehmen, um anschließend in eine Ausbildung oder zumindest Einstiegsqualifizierung zu wechseln. Eine Zwischenbilanz zeigt sowohl erfolgreiche Übergänge als auch vorzeitige Abgänge (Drs. 19/939 S).

Seit 2014 wird in einer einjährigen Einstiegsqualifizierung (EQ) beim Ausbildungs- und Fortbildungszentrum für den Bremischen Öffentlichen Dienst (AFZ) in Kooperation mit der Handwerkskammer und der Handelskammer Bremen auf eine reguläre Berufsausbildung vorbereitet. Die Teilnehmenden erhalten Sprachkurse, ausbildungsbegleitende Hilfen und sozialpädagogische Betreuung. Das Projekt wird behördenseitig als ein erfolgreicher Weg zur beruflichen Qualifizierung bewertet.

6 Handlungsfeld III: Interkulturelle Qualifizierung des pädagogischen Personals

Als Oberziel wird im EMiBi die „Qualifizierung des gesamten pädagogischen Personals für die Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft“ formuliert. Dies soll sich in einem bedarfsgerechten „Umgang mit sozialer, sprachlicher und kultureller Heterogenität“ ausdrücken sowie über den „Aufbau von interkultureller Kompetenz“ bei allen pädagogischen Fachkräften geschehen. Zudem wird eine Erhöhung des Anteils von Pädagog*innen mit Migrationshintergrund gefordert (SBW 2013, S. 52).

6.1 Strukturelle Aspekte: Mehr Aufgaben am Landesinstitut für Schule

Zentrale institutionelle Akteur*innen für die Qualifizierung von (angehenden) Lehrer*innen sind die Universität Bremen und das Landesinstitut für Schule (LIS). Die Universität Bremen hat – eine Anregung der Senatorin für Bildung und Wissenschaft aufgreifend – schon 2011 das Pflichtmodul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ für Lehramtsstudierende mit den Schwerpunkten Interkulturelle Bildung, Deutsch als Zweitsprache und Inklusion eingeführt, indem – unter Berücksichtigung von Schwerpunkten – umfassend für Inklusion im Sinne einer bedarfsgerechten Berücksichtigung von Diversität in der Schule sensibilisiert wird (Doğmuş und Karakaşoğlu 2017). Dies wurde entsprechend im EMiBi vorgestellt. Da es keine grundlegenden Neuerungen im Betrachtungszeitraum gab, wird darauf nicht weiter eingegangen.

Das Landesinstitut für Schule ist für das Referendariat und die Weiterbildung von Lehrpersonal verantwortlich und hält in diesem Rahmen auch Qualifizierungsangebote im Themenfeld Migration und Bildung vor. Wie im EMiBi vorgeschlagen, wurde im LIS 2014 nach dem Vorbild Nordrhein-Westfalens ein „Kompetenzzentrum für Interkulturalität in der Schule“ (Kom.In) gegründet, in dem sich aktuell drei Personen eine Vollzeitstelle teilen. Als Schwerpunkte sind „Interkulturalität“ und „Deutsch als Zweitsprache“ formuliert – zwei Themen, die noch vor 10 Jahren nur im reduzierten Umfang einzelner Fortbildungsangebote bedient wurden (Interview

[14] Das Projekt wird durch die Senatorin für Wirtschaft, Arbeit und Europa in Kooperation mit der Senatorin für Kinder und Bildung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Bremen gefördert.

6). Die durch den EMiBi angeregte Institutionalisierung hat es ermöglicht, auf den wachsenden Bedarf bei steigender Zuwanderung einzugehen.

Die Aus- und Weiterbildung im vorschulischen Bereich ist noch im Prozess der Integration in das Landesinstitut für Schule, so dass auf eine Einbeziehung dieses Themas hier in Absprache mit dem LIS verzichtet wurde.

6.2 Angebote des Kom.In: unterschiedliche Reichweite

Aufgabe des Kom.In ist die Etablierung neuer und Bündelung existierender Fortbildungsangebote, die Materialerstellung und Netzwerkarbeit. Das zunehmende Interesse an Themen wie Interkulturelle Öffnung der Schule und Deutsch als Zweitsprache hat zu einer steigenden Zahl von Fortbildungsangeboten geführt. Schulinterne Fortbildungstage bieten die Möglichkeit, auch Lehrpersonen im Kollegium zu erreichen, die sich für eine externe Fortbildung in diesem Themenfeld nicht anmelden würden. Dieses wird als Erfolg bewertet (Interview 6). Eine vertiefte Fortbildung bietet eine zweijährige Fortbildungsreihe, die in Kooperation mit der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik GmbH München in diesem Jahr zum zweiten Mal angeboten wird.

Im LIS wird eine verstärkte Nachfrage zu kontroversen und konflikthaften Themen wie Zwangsheirat, religiös begründete Radikalisierung, Rassismus etc. wahrgenommen, auf die mit entsprechenden Angeboten reagiert wird. Es wurde als besonders schwierige Aufgabe benannt, der Nachfrage nach Informationen und Weiterbildung zu mit Migration assoziierten, konflikthaften Situationen gerecht zu werden, ohne dass dies mit einer stigmatisierenden und defizitären Darstellung von Personen mit Migrationshintergrund verbunden wird (Interview 6). Dies wurde auch 2019 bei der Erstellung einer Handreichung für Schulleitungen und Lehrpersonen deutlich, die unter dem Titel „Vielfalt in der Schule“ bei mit Migration assoziierten Konfliktfällen unterstützen soll. Die Handreichung, die in ihrer informierenden Funktion mit vielen Verweisen zu beratenden und unterstützenden Institutionen im Umfeld von Schule grundsätzlich als sinnvoll bewertet wird, wurde von verschiedenen Seiten kritisiert, u.a. für die inhaltliche Schwerpunktsetzung mit Fokus auf Konfliktthemen unter der generellen Adressierung von ´Vielfalt´, was diese als ausschließlich konfliktbelastet erscheinen lässt.

Das Kom.In koordiniert die Treffen der Netzwerke für Vorkurs- bzw. BOSp/SpBO-Lehrende sowie des Netzwerks für Lehrpersonen mit Zuwanderungsgeschichte. Besonders das Netzwerk der Vorkurs-Lehrpersonen wird als sehr hilfreich eingeschätzt, weil diese oft nur wenige Austauschmöglichkeiten über ihre Arbeit und Arbeitssituation an Schulen haben, während es im bereits seit längerem bestehenden Netzwerk der Pädagog*innen mit Zuwanderungsgeschichte Phasen unterschiedlicher Intensität des Austausches und der gemeinsamen Arbeit gab (Interview 6).

6.3 Gewinn und Einsatz von mehr Personal mit Migrationshintergrund: Hürden in Noten und Zulassungsbedingungen

Inwieweit das im EMiBi verankerte Ziel, mehr Personal mit Zuwanderungsgeschichte einzusetzen, seit 2012 erreicht werden konnte, kann anhand vorhandener statistischer Daten nicht analysiert werden. Nach Einschätzung von Mitarbeiter*innen der Senatorin für Kinder und Bildung nimmt die Diversität in Kollegium zu, ohne dass sie damit im gleichen Umfang die Vielfalt der Schüler*innen widerspiegeln könnte. Da das statistische Merkmal „Migrationshintergrund“ inzwischen auf mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen in Bremen zutrifft, sei allerdings die Einstellung von Personal mit Migrationshintergrund auch im

Bildungsbereich, zunehmend zur Selbstverständlichkeit geworden, so dass Maßnahmen zur Motivation dieser Zielgruppe für ein Lehramtsstudium (z.B. ein 2011 und 2012 durchgeführter Schülercampus an der Universität Bremen zur Gewinnung von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund) nicht fortgesetzt wurden.

Dennoch zeigen sich spezifische intersektionale Benachteiligungsfaktoren im Migrationskontext, wie an dem folgenden Beispiel deutlich gemacht werden kann: So haben weibliche Abiturient*innen im Schnitt bessere Noten als männliche, und Abiturient*innen deutscher Erstsprache bessere Noten als Abiturient*innen nicht-deutscher Erstsprache. Vor allem die Spitzennoten, die z.B. für ein Studium für das Grundschullehramt nötig sind, erreicht nur ein sehr geringer Prozentsatz der männlichen Abiturienten mit nicht-deutscher Erstsprache (Zentrale Studienberatung 2020; SKB 2017), so dass bei dieser Notenverteilung und Studienzugangsregelung die Vielfalt im Lehrer*innenzimmer sich auf absehbare Zeit nicht erhöhen wird.

Wenn Zugewanderte in ihrem Herkunftsland in pädagogischen Berufen ausgebildet wurden und in diesen auch über Berufspraxis verfügen, treffen sie hier auf ein anders strukturiertes System, in dem ihre Ausbildung, ihr Studium und ihre Berufsausbildung oft nicht oder nur teilweise anerkannt werden. Dabei ist das Interesse an der Wiederaufnahme der Tätigkeit als Lehrer*in am neuen Ort groß. Um eine Anerkennung als Lehrer*innen hat sich seit der Verabschiedung des EMIBI eine zunehmende Zahl von Zugewanderten bemüht (Deputationsvorlage L 194/19). Möglich geworden ist dies erst durch das Bremische Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz, das im Dezember 2015 verabschiedet wurde. Das Staatliche Prüfungsamt prüft und erlegt seitdem in der Regel Ausgleichsmaßnahmen bzw. Anpassungsqualifizierungen auf,[15] deren Erfüllung z.T. nicht mit der gleichzeitigen Ausübung bezahlter Arbeit vereinbar ist. Ein Teil der interessierten aus dem Ausland zugewanderten Lehrer*innen bereitet sich im Seiteneinstieg U (Deputationsvorlage L565/19) oder in einem Projekt des Europäischen Sozialfonds in einem fachsprachlichen Tutorium und Coaching für „Lehrkräfte aus aller Welt“, das in Kooperation mit der Universität Bremen und dem Goethe-Institut entwickelt wurde, auf den Schuldienst vor[16]. Dass hier noch mehr möglich sein könnte, zeigt ein Projekt für syrische Lehrer*innen in Gröpelingen, das von der Kindergeldstiftung gefördert wird, wobei jedoch für die teilnehmenden Lehrpersonen bislang bestenfalls eine reguläre Beschäftigung im Nachmittagsbereich erreicht wurde.[17]

Anders sieht es aus bei weniger staatlich reglementierten pädagogischen Berufsgruppen. Um den sich bei der Besetzung von pädagogischem Fachpersonal in unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems zeigenden zunehmenden Engpässen zu begegnen, wurden vereinzelt gezielte Anwerbeaktivitäten in Kombination mit spezifischen Anpassungsqualifizierungen entfaltet. Aktuell läuft in Bremen etwa ein Projekt zur Anwerbung von Erzieher*innen aus Spanien, bei dem Deutschkurse vor Einreise stattfinden und Anerkennungsfragen bereits vorab geklärt sind.

[15] Verordnung zur Anerkennung ausländischer Lehrkräfteberufsqualifikationen in Bremen (AV-L), https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.130612.de&asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d.

[16] https://iq-netzwerk-bremen.de/deutsch-kurs-lehrkraefte-berufssprache/.

[17] https://www.deutsche-kindergeldstiftung.org/syrische-lehrerinnen-an-bremer-schulen.html.

7 Handlungsfeld IV: Interkulturelle Elternbeteiligung im Praxisfeld Schule: mehr Materialien, wenig kurzfristige Sprachmittlungsmöglichkeiten

Im EMiBi wurde angestrebt, die Elternbeteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund u.a. durch niedrigschwellige Zugänge, mehrsprachige Materialien, Sprachmittler*innen im Stadtteil sowie bei Bedarf auch durch Elternbildungsangebote zu erhöhen, so dass eine Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule entstehen kann. In den Maßnahmen werden Eltern mit geringen Deutschkenntnissen und in Stadtteilen mit schwieriger sozialer Lage angesprochen.

Dazu wurden zahlreiche Informationsmaterialien zum Schulsystem sprachlich vereinfacht und in mehrere migrationsrelevante Sprachen (Arabisch, Englisch, Französisch, Persisch, Russisch, Türkisch) übersetzt, um die Gruppe der Eltern mit wenigen Deutschkenntnisse zu erreichen, wobei eine Anpassung für eine bessere Lesbarkeit mit Handys angestrebt aber noch nicht erfolgt ist. An einzelnen Standorten unterstützt der Senat Modellprojekte z.B. mit Elterncafés an Grundschulen, in denen ein niedrigschwelliger Kontakt zur Schule hergestellt werden kann und Angebote für Eltern z.B. zu den Themen Medienkompetenz, Suchtprävention, Sprachförderung, Übergang von der Klassenstufe 5 nach 6 und Berufswahl gemacht werden (Deputationsvorlage L 567/19).

Wenn Schulen Sprachmittler*innen einsetzen wollen, müssen diese vorab angefragt und genehmigt werden, so dass diese Honorarkräfte in der Regel nur bei großen Informationsveranstaltungen und wichtigen Elterngesprächen mit entsprechendem Vorlauf eingesetzt werden. Dass Bedarf besteht, zeigt der deutliche Anstieg der Anzahl der genehmigten Aufträge: von 10 (2012) auf 402 (2018). Um den Verwaltungsaufwand zu reduzieren, wird die Einrichtung eines Budgets für Schulen angestrebt. Unklar ist, ob ein schuleigenes Budget eine Lösung für kurzfristige Übersetzungsbedarfe sein kann.

8 Ausblick: Zielformulierungen und Handlungsoptionen für Bildungspolitik und Verwaltung

Zum Abschluss geht es darum, die *Zielformulierungen* des EMiBi noch einmal zu reflektieren und *Optionen für Bildungspolitik und -verwaltung* im Bereich Migration und Bildung aufzuzeigen und dabei die Ergebnisse der hier vorgelegten Studie sowie Erkenntnisse aus Forschung und Lehrer*innenbildung an der Universität Bremen einzubeziehen.

8.1 Zielformulierungen

Was die *Zielformulierungen* angeht, ist das zentrale Anliegen des EMiBi, den Zusammenhang zwischen sozialer Lage, Migrationsstatus und Bildungserfolg zu entkoppeln (SBW 2013, S. 16) nach wie vor aktuell, wie die Darstellung zur Bildungssituation (s. Abschnitt 3.) zeigt. Bei der vertiefenden Zielformulierung besteht aus heutiger Sicht Anpassungsbedarf in Bezug auf das Merkmal „Migrationshintergrund“, das konzeptionelle Verständnis von „Sprache“ und „Interkulturalität“.

Migrationshintergrund/ Migrationshinweis – zu grobe Differenzierung

Transnationale familiäre Verbindungen ins Ausland sind faktisch Normalität in Bremer Schulen. Das Merkmal „*Migrationshintergrund*“ und das in der Schulstatistik genutzte Merkmal „Migrationshinweis“ umfassen beide fast die Mehrheit der jungen Bevölkerung in Bremen und damit zunehmend heterogene Gruppen, die je nach Fragestellung differenziert werden sollten. Dabei wird empfohlen eine – im EMiBi noch nicht explizit eingenommene aber im wissenschaftlichen Diskurs zunehmend als relevant eingestufte – intersektionale Beobachtungsperspektive einzunehmen, d.h. differenziert die Überschneidung mehrerer Merkmale wie z.B. Erstsprache, Herkunftsland und Geschlecht zu betrachten. Sie ermöglicht, die spezifische Wirksamkeit der Koppelung bestimmter Diversitätsmerkmale als nachteilig im Hinblick auf Bildungschancen besser zu identifizieren und zugleich Stigmatisierungen entlang der Zuschreibung eines einzelnen pauschalisierenden Merkmals (etwa Migrationshintergrund oder -hinweis) zu vermeiden. Vor allem sollten die Bedarfe von in Bremen mehrsprachig aufgewachsenen Kindern von den Bedarfen Neuzugewanderter ohne Deutschkenntnisse unterschieden werden. Die Neuzuwanderung ist im Betrachtungszeitraum 2012 bis 2018 stark gestiegen. Die Bremer Schulstatistik hat gute Voraussetzungen geschaffen, Neuzugewanderte ohne Deutschkenntnisse statistisch zu identifizieren, so dass in Zukunft vergleichende Auswertungen angefertigt werden können und sollten. Erste Anhaltspunkte (s. Abschnitt 3.) deuten darauf hin, dass es mit den bestehenden Maßnahmen bislang noch nicht gelingt, die Potentiale junger Menschen, die aus dem Ausland ohne Deutschkenntnisse nach Bremen kommen, ausreichend zu fördern. So erwerben Neuzugewanderte seltener höhere Schulabschlüsse als hier aufgewachsene Kinder und Jugendliche.

Sprachförderung und Sprachbildung – kein Synonym für Förderung und Bildung im Deutschen

Wenn im EMiBi von „Sprachförderung“ die Rede ist, ist oft nur aus dem Kontext erkennbar, ob es nur um die Förderung in der deutschen Sprache geht oder ob die Förderung in allen Sprachen gemeint ist. Im Bewusstsein, dass auch wir den generischen Begriff Sprache in der dem EMiBi vorausgehenden Expertise schon als Synonym für „deutsche Sprache“ verwendet haben und dass dieser Sprachgebrauch nicht mehr zeitgemäß erscheint und inzwischen im Fachkontext als der mehrsprachigen Realität von Menschen in Deutschland unangemessen bewertet wird, empfehlen wir eine veränderte Begriffsverwendung (siehe 2.2). Wenn z.B. bei zugewanderten Schüler*innen von „sprachlichen Problemen“ gesprochen wird, obwohl sie möglicherweise mehr als eine Sprache gut beherrschen und mit Feingefühl anwenden, wertet

dies ihre mehr- oder (gemessen am Deutschen) anderssprachigen Fähigkeiten ab. Zugleich wird dies ihrem möglicherweise bestehenden Förderbedarf in anderen als der deutschen Sprache ebenfalls nicht gerecht. Wenn vom Sprachförderbedarf zugewanderter Kinder die Rede ist, besteht daher die Notwendigkeit zum Auf- und Ausbau von Deutschkenntnissen vom Förderbedarf in anderen Sprachen zu unterscheiden.

Interkulturell – um diskriminierungskritische Perspektiven ergänzen

Bei der Zielformulierung fällt auf, dass der Begriff der „interkulturellen Kompetenz" unhinterfragt als zentrales Element pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft angeführt wird. In der pädagogischen Diskussion wird seit längerem festgestellt, dass dieser Begriff dazu verleiten kann, Kommunikationsstörungen in einer von Migration geprägten Gesellschaft ausschließlich auf als scheinbar eindeutig national oder ethnisch zuzuordnende, kulturelle Aspekte wie Rollenkonzepte, Normen und Werte zurückzuführen (Auernheimer 2013, S. 37) und damit einfache Rezepte des pädagogischen Handelns in komplexen Interaktionen an die Hand zu geben. In der pädagogischen Praxis der Universität und des Landesinstituts für Schule wird anerkannt, dass es um die Notwendigkeit einer Sensibilisierung für Diversität in Migrationsgesellschaften geht, ausgedrückt in dem Begriffspaar „differenzsensibel und diskriminierungskritisch", damit am Ende eine „Bildung für alle" steht, die „migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen gerecht wird" (Karakaşoğlu et al. 2019, S. 58). Als zentral wird dabei die Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen in Bezug auf die Trias von Wissen, Haltung/Affekten und Handlung gesehen. Es geht dabei nicht nur darum, einen defizitorientierten Blick auf die mit „Migration und Bildung" assoziierten Aspekte sprachlicher, kultureller und ethnischer Differenz aufzubrechen. Es wird thematisiert, wie „Kultur" in den Köpfen konstruiert wird und wie die Bewertung der konstruierten Kulturen von historischen und aktuellen Bildern in Gesellschaft und Medien beeinflusst wird, die wiederum migrationsgesellschaftliche Macht- und Hierarchiebeziehungen widerspiegeln. Insbesondere eine Verknüpfung von unterschiedlichen (auch sozialen und ökonomischen) Bildungsvoraussetzungen mit der Erfahrung diskriminierender, rassifizierender Haltungen und Handlungen aufgrund der Zuschreibung dieser Merkmale in der Schule kann sich potentiell negativ auf die Bildungserfahrungen und den damit verbundenen Erfolg der Schüler*innen auswirken, ausgedrückt etwa in Effekten des „Stereotype Threat" (BIM und SVR 2017).

8.2 Handlungsoptionen für Bildungspolitik und Verwaltung

Was die *Handlungsoptionen für Bildungspolitik und Verwaltung* im Bereich Migration und Bildung angeht, regen wir ein Überdenken der Leitlinien an und zeigen exemplarisch auf, wie Maßnahmen überdacht und weiterentwickelt werden können.

Förderung der Bildungssprache Deutsch weiterführen

Im EMiBi wird die Förderung der Verkehrs- und Bildungssprache Deutsch als zentrale Aufgabe des Bildungssystems bezeichnet (SBW 2013, S. 14). Was die *allgemeine Förderung der Verkehrs- und Bildungssprache Deutsch* angeht, ist im Betrachtungszeitraum viel passiert. Die Diagnose von Deutschförderbedarfen im Kindergarten und bei Schulbeginn, die Entwicklung von schulspezifischen Sprachbildungskonzepten im Deutschen und der flächendeckende Aufbau von Sprachförderbändern in den Grundschulen und in den Klassen 5 und 6 sind sinnvolle Maßnahmen, die fortgeführt werden sollten. Dass Lehrende aller Fächer an der bildungs- und fachsprachlichen Entwicklung im Deutschen mitwirken sollen, ist prinzipiell anerkannt und kann auch durch vermehrte schulinterne Fortbildungen in die Breite der

Mitglieder der Schulkollegien gebracht werden, die an freiwilligen spezifischen Fortbildungen nicht teilnehmen würden.

Alle Sprachen zum Lernen und zur Kommunikation nutzen

Das grundlegende Ziel einer Respektierung der Herkunftssprachen als Ziel des EMiBi (SBW 2013, S. 13) wird nach unseren Interviews breit geteilt. Das ist eine gute Grundlage für das Lernen in der Migrationsgesellschaft, doch sollte als weitergehendes Ziel die Nutzung aller Sprachen zum Lernen und in der Kommunikation angestrebt werden, um Wertschätzung auf die konkrete Handlungsebene zu heben. In der neueren Forschung wird unter dem Stichwort „Translanguaging" gefordert, dass alle Sprachen aller Schüler*innen zu allen Zeiten als Ressource zum Lernen genutzt werden sollen (García und Kleifgen 2018, S. 83). Fachkurse z.B. in Mathematik und Fachprüfungen müssten nicht zwingend auf Deutsch erbracht werden. Dies ist keine utopische Vision, sondern ließe sich schulpraktisch umsetzen, wenn Offenheit für diesen Ansatz besteht. So kann in der Schule auch eine einsprachig deutsche Lehrperson z.B. Gruppenarbeiten in anderen Sprachen oder die Lektüre von Lehrbüchern, Sachtexten und Romanen in anderen Sprachen ermöglichen und Peer-Learning von fortgeschritten-bilingualen Schüler*innen und Schüler*innen mit sich entwickelnden Deutschkenntnissen ermutigen, wobei jeweils die Ergebnisse in deutscher Sprache mit der Lehrperson oder der ganzen Klasse diskutiert werden, um ein gemeinsames angemessenes Verständnis zu erreichen (Vogel und Heidrich 2020).

Für die nachhaltige und niedrigschwellige Kommunikation mit Eltern, die sich in deutscher Sprache nicht sicher fühlen, werden in Bremen z.T. übersetzte schriftliche Informationsmaterialien angeboten, was sehr zu begrüßen ist. Angeregt werden soll hier, dass bei deren Weiterentwicklung mehr auf aktualisierbare und mit Übersetzungsprogrammen verknüpfbare Inhalte in leichter Sprache, die auch digital für Eltern über das vielgenutzte Handy abrufbar sind, als auf Broschüren und Faltblätter gesetzt werden könnte. Die Möglichkeit, für wichtige Gespräche wie Elternabende Dolmetscher*innen anfordern zu können, ist richtig und wird zunehmend genutzt. Für den Alltag in Kindergarten und Schule wäre der Aufbau eines kurzfristig flexiblen telefonisch zuschaltbaren Dolmetscherdienstes für viele Sprachen, wie er z.B. in New York oder Manitoba existiert, eine längerfristig hilfreiche Option. Auch in Bremen gibt es bereits beim Jobcenter telefonische Dolmetscherdienste, mit denen für Schulzwecke kooperiert werden könnte.[18]

Nicht nur wegen des durch die globalisierte Migrationsgesellschaft zum Normalfall gewordenen Kommunikationsbedarfs in mehreren Sprachen, sondern auch aus der Perspektive einer notwendigen Spiegelung dieser gesellschaftlichen Verhältnisse in der Zusammensetzung des pädagogischen Personals ist die Gewinnung von mehrsprachigen Expert*innen für die Arbeit an Kitas und Schulen wichtig. Hier gibt es bereits Anstrengungen, Seiteneinsteigende aus dem Ausland zu gewinnen. Auch eine Prüfung von Möglichkeiten, das Personal in Kindergärten und Schulen durch zusätzlich zu schaffende Professionen zu erweitern, die bilinguale Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler*innen bieten oder Kontakte mit Eltern pflegen, wie wir sie z.B. in Schweden und Kanada kennengelernt haben, sollte geprüft werden (Linnemann 2020a; Karakaşoğlu 2020).

[18] https://www.jobcenter-bremen.de/service/dolmetscher/.

Mehrsprachigkeit in Prüfungen anerkennen

Eine echte Anerkennung von Mehrsprachigkeit im Prüfungswesen würde bedeuten, a.) dass es auch Möglichkeiten für fachliche Prüfungen in Fächern wie Mathematik in anderen Sprachen als Deutsch geben könnte, b.) dass bei deutschsprachigen Prüfungen adäquate Nachteilsausgleiche für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache zur Verfügung stehen und c.) dass die Anerkennung von außerhalb der deutschen Schulen erworbenen Sprachen für Schulabschlüsse reformiert wird. Ein erster Schritt könnte eine Durchforstung aller Prüfungsbestimmungen sein, ob sie fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten adäquat abbilden können oder ob es zu Benachteiligungen dadurch kommt, dass jemand die deutsche Sprache nicht als erste Sprache gelernt hat. Zusätzliche Zeit bei Prüfungen, die Nutzung von Wörterbüchern und die Bewertung von Rechtschreib- und Grammatikfehlern wie bei Fremdsprachen sind z.B. Optionen zum Nachteilsausgleich.

Für Schulabschlüsse haben die Sprachenanforderungen eine große Bedeutung, bei denen derzeit nur die angebotenen schulischen Fremdsprachen für Abschlüsse zählen. Die Sprachenkompetenzen der meisten mehrsprachig aufgewachsenen Schüler*innen werden dagegen nicht systematisch weiterentwickelt und zählen für Schulabschlüsse nicht. Das Ziel, dass Weiterentwicklungsmöglichkeiten für alle Sprachen in Schulen angeboten und außerschulisch erworbene Kompetenzen in einer Vielzahl von Sprachen bei Schulabschlüssen anerkannt werden, muss unter Einbeziehung digitaler Vernetzungsmöglichkeiten keine Utopie sein. Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt TraMiS wurde dazu ein Änderungsvorschlag als Impuls für abgestimmte Reformen erarbeitet und aus der Sicht unterschiedlicher fachlicher Disziplinen kommentiert, der auch in Bremen aufgegriffen werden könnte (Vogel 2020). Ein erster Schritt könnte darin bestehen, Herkunftssprachenprüfungen breiter zugänglich zu machen und ein Modellprojekt zum Mehrsprachenunterricht einzurichten, in dem Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund nicht in der Schule angebotene Sprachen binnendifferenziert unter Einsatz digitaler Mittel und fachlicher Vernetzung lernen bzw. weiterentwickeln können.[19]

Gleichberechtigte Zugänge für Neuzugewanderte ermöglichen

In der rasch anwachsenden Zuwanderung wurde mit Flexibilität, Improvisation und auf unkonventionellen Wegen versucht, allen zumindest irgendeine Form der Beschulung zukommen zu lassen. Heute ist eine zeitnahe Aufnahme in Schulen nach Auskunft der SKB gesichert. Das ist ohne Zweifel als Erfolg des Engagements der Behörde zu bewerten. Zunehmend geht es um eine möglichst passgenaue Zuweisung zu den schulischen Angeboten, die den Voraussetzungen und Perspektiven der Schüler*innen entsprechen. Hier könnte eine stärkere Strukturierung und Verbindlichkeit zur Transparenz und Qualitätssteigerung der Verfahren beitragen. Eine Alternative wäre z.B. das in Schweden praktizierte Modell einer zentralen Testung von Kompetenzen in den Herkunftssprachen (Linnemann 2020b).

Deutlicher Nachbesserungsbedarf kann vor allem in zwei Bereichen festgestellt werden, für die weiter nach adäquaten Lösungen gesucht werden sollte: Im vorschulischen Bereich und in der Erstaufnahme.

Um bessere Zugangsmöglichkeiten zur vorschulischen Kinderbetreuung für die Kinder von Zugewanderten zu schaffen, wird zurzeit an der Verstetigung einzelner temporärer Maßnahmen und Projekte gearbeitet. Ziel ist dabei eine flächendeckende Lösung und dadurch eine Angleichung von Betreuungsquoten zu erreichen. Der weitere Ausbau der Kitas zu

[19] https://tramis.de/wp-content/uploads/2020/09/02_Mehrsprachenunterricht_fin.pdf.

wohnortnahen Familienbildungszentren mit vielsprachigem Personal und niedrigschwelligen Begegnungsangeboten sowie flankierenden Maßnahmen der aufsuchenden Bildungsarbeit ist ein richtiger Schritt in diese Richtung.

Das Angebot in der Erstaufnahmeeinrichtung ist zwar mit qualifizierten Lehrpersonen, aber nicht mit einem schlüssigen Konzept und ausreichenden Ressourcen ausgestattet. Wenn aus organisatorischen Gründen eine reguläre Einschulung nicht möglich erscheint, müsste zumindest ein verpflichtender konzeptionell und ressourcenmäßig gut ausgestattetes Schulersatz angeboten werden, in dem binnendifferenziert in unterschiedlichen Fächern und Sprachen gelernt werden kann, um für die Kinder eine realistische Chance auf Anschlussfähigkeit an reguläre schulische Bildung zu eröffnen – ob in Deutschland oder in einem anderen Land (wenn etwa der Flüchtlingsstatus aberkannt und Ausreise eingefordert wird).

Einstiegspfade für Neuzugewanderte evaluieren und bedarfsgerecht weiterentwickeln

Bei den Einstiegspfaden werden jüngere Kinder inklusiv, bis etwa zur achten Klasse überwiegend teilintegrativ und danach überwiegend zunächst in spezialisierten Klassen aufgenommen. In allen Altersstufen dominiert die Deutschförderung.

Das teilintegrative Modell wird in den Schulen unterschiedlich umgesetzt und müsste vergleichend evaluiert werden, um zu ermitteln, welche Umsetzungsform die Schüler*innen am besten unterstützt – sowohl was ihr Wohlbefinden und ihre soziale Entwicklung als auch was ihre Schulerfolge angeht. Was bisher über Schulabschlüsse von Neuzugewanderten bekannt ist, spricht dafür, weiterhin bundesweit und im Ausland nach besseren Aufnahmestrategien zu suchen.

Spezialisierte Modelle sind bisher – von den Vorkursen für die Sekundarstufe II abgesehen – nicht so aufgestellt, dass sie den Zugang zu allen Schulabschlüssen faktisch ermöglichen. Ob die Möglichkeiten, später in weiterführende Bildungsgänge zu wechseln, hinreichend transparent und auch für nicht Schulpflichtige zugänglich sind und genutzt werden, so dass vor allem im Jugendalter Zugewanderte ihr Potential entfalten können, müsste geprüft werden. Dann würde dies einer „Dehnung der Bildungszeit“ (Schroeder und Seukwa 2018, S. 145) entsprechen, die sich flexibel an den individuellen Bedarfen der Jugendlichen orientiert. Bildungszeiten können auch durch eine Nutzung von Ferienzeiten, wie sie z.B. in den Sprachsommercamps für Drittklässler*innen in Bremen bereits erfolgreich durchgeführt werden, gedehnt werden. Ob die zweijährigen abschlussorientierten Klassen, die bestenfalls mit der erweiterten Berufsbildungsreife enden, durch vierjährige Klassenzüge mit dem Ziel eines mittleren Schulabschlusses ersetzt oder ergänzt werden können, könnte durch ein Modellprojekt geprüft werden. Ein Vorschlag in Anlehnung an das Modell der International Schools in New York (Vogel und Heidrich 2020) wurde in einem Projekt der Universität Bremen skizziert (Vogel 2021).

Diskriminierung und Rassismus wirkungsvoller entgegenwirken

Im Bereich Migration und Bildung ist Diskriminierung häufig mit rassistischen Unterscheidungspraxen verbunden, wenn also z.B. jemandem eine Abstammung oder eine Religion als eine unveränderliche und oft negativ bewertete Eigenschaft zugeschrieben wird. In der Schule werden solche Stereotype oft nicht reflektierend aufgebrochen, sondern sogar verstärkt (ADS 2013; GEI 2015). Es kommt zu offenen wie auch verdeckten, von den Akteur*innen selbst nicht immer als diskriminierend oder rassistisch intendierten oder als solche erkannten, gleichwohl verletzenden Handlungen und Äußerungen. Zurückweisung

rassistischer Absichten allein ist nicht ausreichend. In allen Phasen der Lehrer*innenaus- und -fortbildung ist daher die Vermittlung einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Perspektive grundlegend und sollte unter Beteiligung von Universität und LIS in Bremen durchgängig implementiert werden. Während Beschäftigte nach dem Antidiskriminierungsgesetz Beschwerdemöglichkeiten haben, gibt es solche Mechanismen für Schüler*innen und Eltern bislang nicht. Daher wird außerdem empfohlen, transparente, leicht zugängliche, unabhängige und verlässliche Beschwerdemechanismen einzuführen, die von Betroffenen von Diskriminierung und Rassismus genutzt werden können (z.B. über eine Ombudsperson).

Literaturverzeichnis

Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet,mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Interkulturelle Studien), S. 37–70.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

BIM; SVR (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM); Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich). Berlin.

Deputationsvorlage G 152/19: Bericht über die Weiterentwicklung zur Zentralen Beratung Berufsbildung (ZBB) in der Jugendberufsagentur (JBA). Vorlage Nr. G 152/19 für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 28. November 2018.

Deputationsvorlage G 164/19: Sprachstandsfeststellung 2018, sprachliche Bildung und Sprachförderung im Kindergartenjahr 2018/19. Vorlage Nr. G 164/19 für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 16. Januar 2019.

Deputationsvorlage G 56/19: Weiterentwicklung und Verstärkung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Sprachförderung für alle Kinder im Elementarbereich, Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung. Vorlage Nr. G56/19 für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 16. Dezember 2016.

Deputationsvorlage L 152/19: Erster Monitoringbericht der Jugendberufsagentur: Ausgangslage Schule. Vorlage Nr. L 152/19 für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 17. Oktober 2018.

Deputationsvorlage L 194/19: Entwurf der Anerkennungsverordnung für ausländische Lehrkräfteberufsqualifikationen (AV-L). Vorlage Nr. L 194/19 für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 3. April 2019.

Deputationsvorlage L 567/19: Umsetzung des Landesprogramms „Elternbildung/Bildungspartnerschaften“ in Bremen und Bremerhaven. Bericht Nr. L 576/19 für die Sitzung der staatlichen Deputation für Kinder und Bildung am 19. Februar 2019.

Deputationsvorlage L565/19: Bericht: Personalsituation an Bremer Schulen zu Beginn des Schuljahres 2018/19 für die Sitzung der staatlichen Deputation für Kinder und Bildung am 05. September 2018.

Dirim, İnci; Khakpour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: İnci Dirim, Paul Mecheril und u.a. (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung ; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studientexte Bildungswissenschaft), S. 201–225.

Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin (2017): Das Modul "Umgang mit Heterogenität in der Schule" in der Lehramtsausbildung der Universität Bremen. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann (Sprachliche Bildung, Band 2), S. 75–88.

Drs. 19/1227: Vorkurse im Schuljahr 2017/2018 an den Schulen im Land Bremen. Antwort des Senats auf die Große Anfrage der Fraktion DIE LINKE, Drucksache des Bremer Senats 19/1227 vom 12. September 2017.

Drs. 19/1445: Qualitätsoffensive für Bildung in Bremen – Zukunftsfähigkeit Bremer Abschlüsse sichern. Mitteilung des Senats vom 12. Dezember 2017, Drucksache des Bremer Senats 19/1445 vom 12. Dezember 2017.

Drs. 19/1514: Situation und Entwicklungsmöglichkeiten der beruflichen Schulen im Land Bremen. Antwort des Senats auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU, Drucksache der Bremischen Bürgerschaft 19/1514 Mitteilung des Senats vom 12. Januar 2016.

Drs. 19/2070: Vorkurse im Schuljahr 2018/2019 an den Schulen im Land Bremen. Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE, Drucksache des Bremer Senats 19/2070 vom 5. März 2019.

Drs. 19/939 S: Welche Zwischenbilanz zieht der Senat aus der Bremer Integrationsqualifizierung 2 (BIQ 2)? Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE vom 12. März 2019, Drucksache des Bremer Senats 19/939 S vom 16. April 2019.

García, Ofelia; Kleifgen, Jo Anne (2018): Educating emergent bilinguals. Policies, programs, and practices for english learners. Second edition. New York: Teachers College Press.

Karakaşoğlu, Yasemin (2020): Winnipeg – Inklusion und Wellbeing als zentrale Bausteine für Bildung im Kontext von Multikulturalität, Migration und Mobilität. Universität Bremen. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Projekt Transnationale Mobilität in Schulen (TraMiS) (TraMiS-Arbeitspapier, 8).

Karakaşoğlu, Yasemin; Baginski, Katja (Hg.) (2020): Vom Vorkurs in den GUP- und NW-Unterricht der SEK 1. Die Übergänge gemeinsam gestalten: Input und Austausch zur Gestaltung von kultur- und sprachsensiblen Fachunterricht. Unter Mitarbeit von Aysun Doğmus. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.

Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul; Goddar, Jeannette (2019): Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Karakaşoğlu, Yasemin, Wojciechowicz, Anna A. (2014): Wissenschaftliche Stellungnahme und Handlungsempfehlungen zu Entwicklungen der ›lokalen Bildungskoordination Gröpelingen‹ nach drei Jahren Projektarbeit. Bremen.

Kemper, Thomas; Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike (2020): Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein Westfalen: Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 40 (1), S. 133–150.

KMK (2020): Dokumentation 223: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 - 2018. Tabellen im xls-format. Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html, zuletzt geprüft am 07.01.2021.

Linnemann, Matthias (2020a): Fachkompetenzen und Unterrichtssprache parallel entwickeln. Impulse aus Schweden für den Umgang mit neuzugewanderten Schüler*innen. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen (TraMiS-Arbeitspapier, 6). Online verfügbar unter https://tramis.de/wp-content/uploads/2020/05/Linnemann_2020_Fachkompetenzen-und-Unterrichtssprache-parallel-entwickeln.pdf.

Linnemann, Matthias (2020b): Schlaglichter auf Schwedens Umgang mit neuzugewanderten Schüler*innen. TraMiS-Arbeitspapier (im internen Reviewverfahren des Projekts). Universität Bremen. Bremen.

Marx, Nicole; Gill, Christian; Reichert, Marie-Christin; Rick, Bettina (2018): Curriculum für den Vorkurs in der Sekundarstufe I an bremischen Schulen. Entwickelt im Rahmen des Projekts ‚Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache' an der Universität Bremen.

Mediendienst Integration (2020): Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht. August 2020. Berlin. Online verfügbar unter https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf, zuletzt geprüft am 21.09.2020.

Petschel, Anja; Will, Kathrin (2020): Migrationshintergrund - ein Begriff, viele Definitionen. Ein Überblick auf Basis des Mikrozensus 2018. In: *Wista* (5), S. 78–90.

SBW (2010): Entwicklungsplan Inklusion. Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung. Entwurf zur Vorlage in der Deputation für Bildung am 02.12.2010. Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Bremen.

SBW (2013): Voneinander und miteinander lernen, Entwicklungsplan Migration und Bildung für das Land Bremen, 2014 – 2018. Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Bremen.

Schroeder, Joachim; Seukwa, Louis Henri (2018): (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In: Nora von Dewitz, Henrike Terhart und Mona Massumi (Hg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 141–157.

SKB (2017): Abiturdurchschnittsnoten und sozialer Hintergrund. Referat Statistik, Bildungsmonitoring. Senatorin für Kinder und Bildung. Bremen.

SKB (2018): Jugendberufsagentur. Erster Monitoringbericht: Ausgangslage Schule. Senatorin für Kinder und Bildung. Bremen.

SKB (2019): Mitteillung 65/019. Zentrale Abschlussprüfungen in den Herkunftssprachen (ZAP-H). September 2019. Senatorin für Kinder und Bildung. Bremen.

SKB (2020): Sonderauswertung der Bremer Schulstatistik im Rahmen der Studie. Januar 2020. Senatorin für Kinder und Bildung. Bremen.

Stanat, Petra; Becker, Michael; Baumert, Jürgen; Lüdtke, Oliver; Eckhardt, Andrea G. (2012): Improving second language skills of immigrant students. A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. In: *Learning and instruction* 22 (3), S. 159–170. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2011.10.002.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2012): Kindertagesbetreuung regional 2012. Ein Vergleich aller 402 Kreise in Deutschland. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2019): Kindertagesbetreuung regional 2018. Ein Vergleich aller Kreise in Deutschland. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2013): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Fachserie 1, Reihe 2.2. Tabelle 5I. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2019): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2018. Fachserie 1, Reihe 2.2. Tabelle 5I. Wiesbaden.

Tajic, Denis; Bunar, Nihad (2020): Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. In: *International Journal of Inclusive Education*, S. 1–15. DOI: 10.1080/13603116.2020.1841838.

Vogel, Dita (2016): Lehrkräfte ausbilden –neu zugewanderte Jugendliche fördern. Ergebnisse einer internen Projektevaluation. Universität Bremen (Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier). Online verfügbar unter https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/Interkulturelle_Bildung/Arbeitspapiere/Vogel_Dita_2016_EvaluationFoerderprojekte_Abib-Arbeitspapier1_2016.pdf.

Vogel, Dita (2020): Drei Sprachen sind genug fürs Abitur. Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen. Mit Kommentaren von Yazgül Şimşek, Katrin Huxel, Galina Putjata, Till Woerfel, Almut Küppers, Christoph Schroeder und Gabriele Buchholz. Online verfügbar unter https://rat-fuer-migration.de/2020/07/15/debatte-2020-drei-sprachen-sind-genug-fuers-abitur/, zuletzt geprüft am 09.10.2020.

Vogel, Dita (2021): Neu im Land – Alternative Aufnahmemodelle zur Verbesserung des Schulerfolgs von Zugewanderten. Universität Bremen. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Projekt Transnationale Mobilität in Schulen (TraMiS) (TraMiS-Arbeitspapier, 9).

Vogel, Dita; Funck, Barbara (2018): Immer nur die zweitbeste Lösung? Protokolle als Dokumentationsmethode für qualitative Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 19 (1), Art. 7. Online verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2716/4181#g4, zuletzt geprüft am 05.06.2020.

Vogel, Dita; Heidrich, Lydia (2020): Make Connections – ask questions. Sprachsensible Schulen im Internationals Network for Public Schools in New York. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen (TraMiS-Arbeitspapier, 3).

Vogel, Dita; Stock, Elina (2018): Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees. In: Nihad Bunar (Hg.): Education: Hope for Newcomers in Europe: Brussels, A 1-43.

Zentrale Studienberatung (2020): Wie hoch war der NC im Wintersemester 2019/20? Universität Bremen. Online verfügbar unter https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/zsb/Infobroschueren/NC-Werte_Uni_Bremen_WiSe_2019-20.pdf, zuletzt geprüft am 09.10.2020.

Anhang

Liste der Interviews mit Mitarbeiter*innen der Senatorin für Kinder und Schule in Bremen

Nr.	Arbeitsbereich der Interviewpartner*innen	Anzahl der Interviewpartner*innen	Datum
1	SV-41 Institut für Qualitätsentwicklung im Land Bremen, Statistik und Monitoring	2	14.11.2019
2	Referat 21-5 Interkulturelle Angelegenheiten, Grundsatzangelegenheiten der Beschulung von Kindern von Flüchtlingen Referat 22-– Ministerielle und schulbetriebliche Aufgaben, berufsbildende Schulen	2	20.11.2019
3	Referat 21 – Gestalterische Aufgaben der allgemeinbildenden Schulen und der Lehrerbildung Referat 23 – Allgemeine, berufliche und politische Weiterbildung, außerschulische Berufsbildung	2	03.12.2019
4	Referat 22-3 Personenbezogene Dienstleistungsberufe, Fachoberschule, Berufsoberschule, Berufsbildende Privatschulen, Aufsicht über berufsbildende Schulen	1	9.12.2019
5	Referat 20-9 Inhaltliche Konzeptionierung und Qualitätssicherung der Beschulung von Geflüchteten und neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern	1	17.12.2019
6	Landesinstitut für Schule, Kom.In am LIS	2	10.01.2020
7	Referat 30 – Qualitätsentwicklung und Aufsichtsfunktionen in der Kindertagesbetreuung	1	07.02.2020

Forschungs- und lehrbasierte Praxisbezüge zu Schule und Unterricht in Bremen von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und Senior Researcher Dr. Dita Vogel

In das Arbeitspapier sind forschungsbasierte Erkenntnisse und theoretisch reflektierte Einblicke in Erfahrungen mit Schulpraxis in Bremen (2014-2020) eingeflossen, die hier überblicksartig aufgelistet werden.

Betreuung von Doktorarbeiten (Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu)

- Katja Baginski: Innovative Strategien zur schulischen Integration zugewanderter Jugendlicher mit Fluchterfahrungen ohne Kenntnis der Bildungssprache Deutsch – Erfahrungen und Perspektiven von Lehrenden und Lernenden eines Modellprojekts der Lehramtsausbildung an der Universität Bremen
- Barbara J. Funck: Schulzugang und Schulplatzierung im Kontext von aktuellen Migrationsbewegungen.
- Lydia Heidrich: Soziale Praktiken der migrationsbezogenen Differenz. Eine ethnographische Studie im Kontext von Vorbereitungsklassen

Betreuung von Abschlussarbeiten

Dr. Dita Vogel und Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu haben seit 2014 mehr als 90 studentische Abschlussarbeiten mit Themenstellungen im Bereich Migration und Bildung betreut. Bei vielen Arbeiten wurden 4-6 qualitative Interviews z.B. mit Mitgliedern der Schuladministration, Lehrpersonen, Schüler*innen oder Eltern geführt und transkribiert.

Insbesondere:

- Lisa Lina Kock (2015) Konzepte der schulischen Integration von Flüchtlingen als Seiteneinsteiger in den Schulalltag – Eine Fallstudie aus der Perspektive betroffener Lehrer*Innen
- Anneke Kalitzki (2016) Wie können individuelle Voraussetzungen für Bildungserfolg bei Geflüchteten gefördert werden? Ergebnisse aus einem Förderprojekt für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
- Esther Nora Peters (2017) "Wo sind deine Noten? Was hast du falsch gemacht?" Eine Analyse der Informationsbedarfe zugewanderter Eltern zum bremischen Schulsystem
- Neziha Gürsoy (2019) Mehrsprachigkeit an Oberschulen in Bremen – Zur bildungspolitischen Bedeutungszuweisung auf Basis der Analyse von Schulhomepages
- Tamara Merkinger (2020) Neu im 3. Schuljahr. Institutionelle Diskriminierung durch fehlende Aufarbeitung versäumter Unterrichtsinhalte in Mathematik und interdisziplinärer Sachbildung/Sachunterricht?

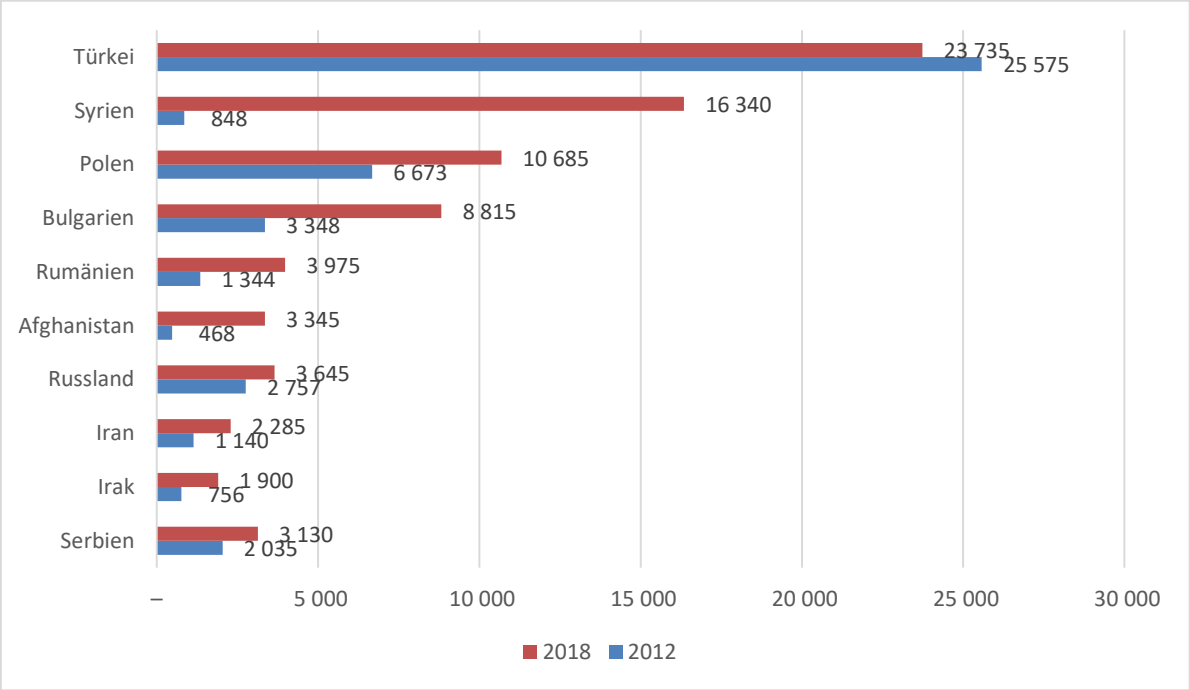
Längerfristige Forschungskooperation mit zwei Schulen

Im Projekt Transnationale Mobilität in Schulen (2018-2021), das von Karakaşoğlu und Vogel geleitet wird, kooperieren die Forschenden mit dem Alexander-von-Humboldt Gymnasium in Bremen und der Schule am Ernst-Reuter-Platz in Bremerhaven. https://tramis.de/schulen/

Lehre

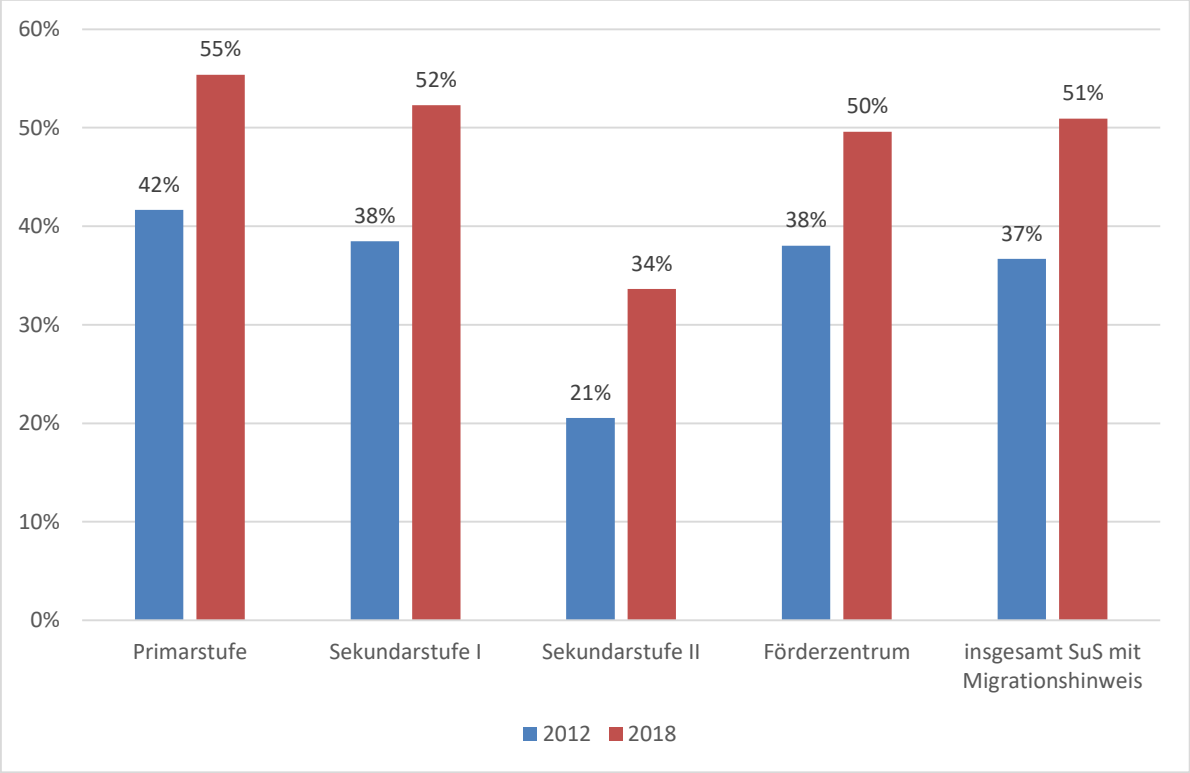
Der Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung beteiligt sich regelmäßig an der Betreuung von erziehungswissenschaftlichen Praktika in den Lehramtsstudiengängen.

Abbildung 1 Die 10 wichtigsten Gruppen ohne deutsche Staatsangehörigkeit nach Ländern



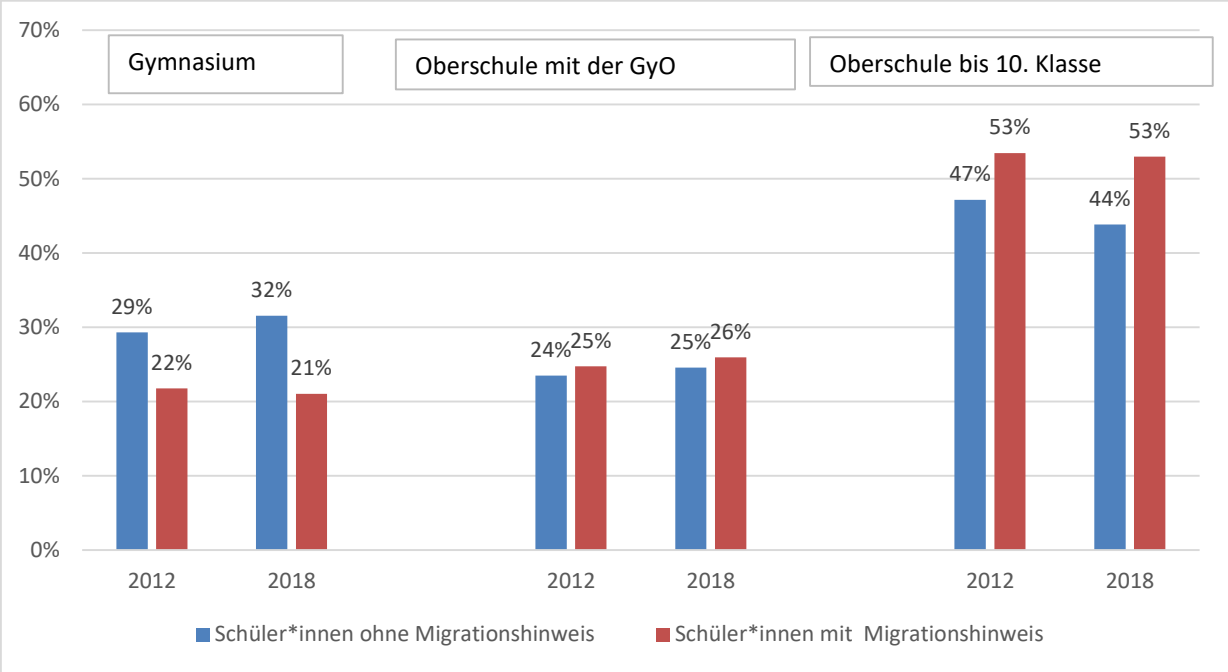
Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Ausländerzentralregisterdaten, Statistisches Bundesamt (2013b) und Statistisches Bundesamt (2019b).

Abbildung 2 Anteil der Kinder mit Migrationshinweis nach Schulformen in Bremen



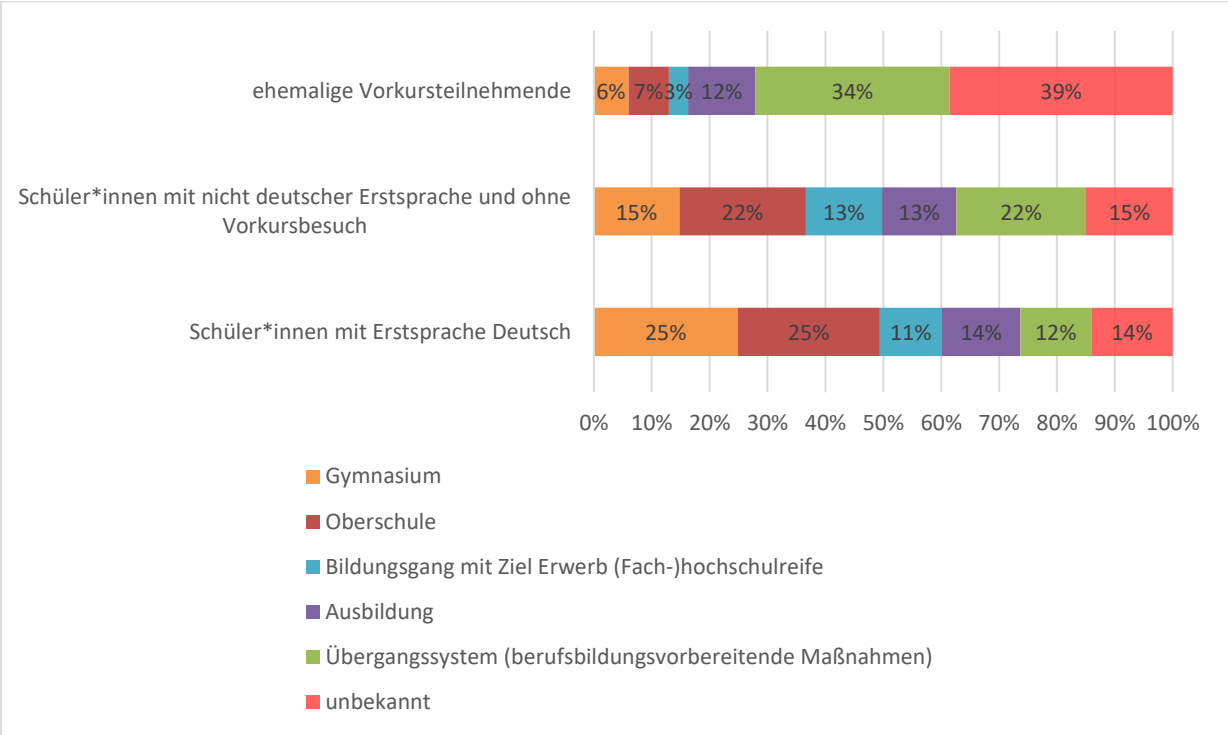
Quelle: Eigene Auswertung auf der Basis von Daten der Senatorin für Kinder und Bildung (2020).

Abbildung 3 Verteilung der Fünftklässler*innen auf Schulformen in der Stadt Bremen



Quelle: Eigene Auswertung auf der Basis von Daten der Senatorin für Kinder und Bildung (2020).

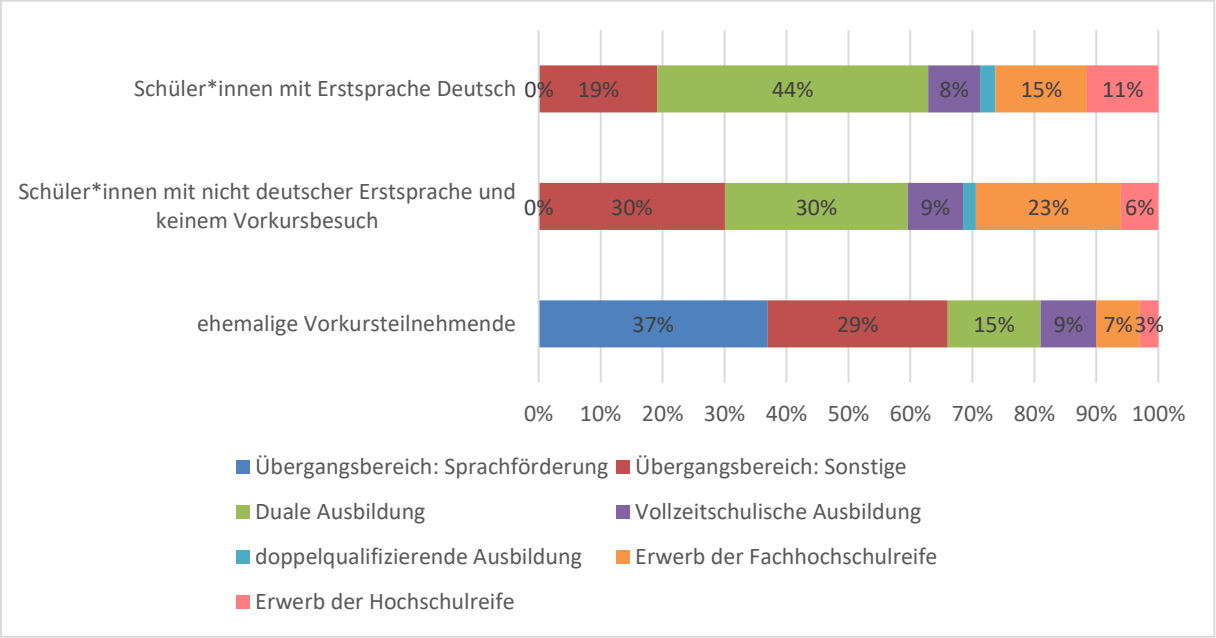
Abbildung 4 Übergänge nach der Sekundarstufe I im Schuljahr 2018/2019*



Quelle: Eigene Auswertung auf der Basis von Daten der Senatorin für Kinder und Bildung (2020).

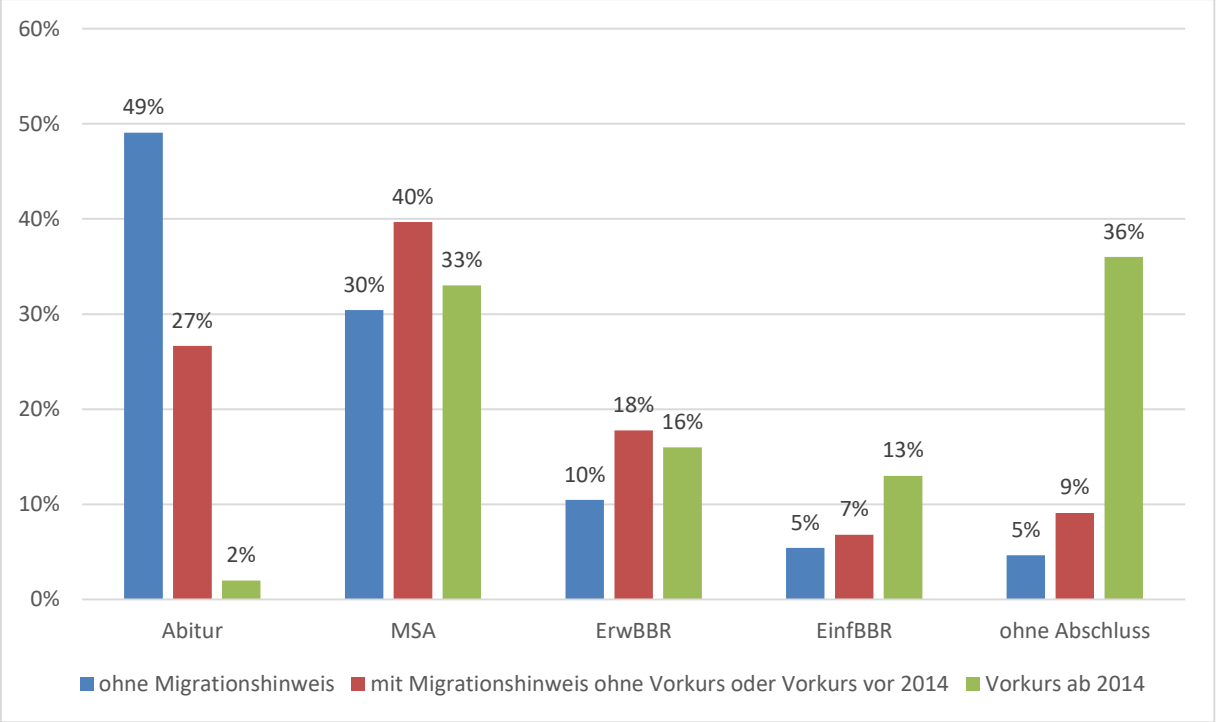
*Daten für die Stadtgemeinde Bremen, ohne Waldorfschule, deren Anteil unter 1 Prozent ist.

Abbildung 5 Übergänge von allgemeinbildenden in berufsbildende Schulen im Schuljahr 2018/2019



Quelle: Eigene Auswertung auf der Basis von Daten der Senatorin für Kinder und Bildung (2020).

Abbildung 6 Schulentlassene nach Abschlüssen in der Stadtgemeinde Bremen 2018



Quelle: Eigene Darstellung auf der Basis von Daten der Senatorin für Kinder und Bildung (2020).