

Kapitel III: Lokale Bedingungen der Bildungsorganisation und die Auswahl der Schulzugangsprozesse

In diesem Kapitel soll ein besseres Kontextverständnis für die lokalen makroorganisatorischen Rahmenbedingungen in Bremen ermöglicht werden, indem das allgemeinbildende Bremer Schulsystem (Kap. III.1) und die bildungsadministrativen und schulorganisatorischen Veränderungen vor dem Hintergrund der Migrationsbewegungen in den 2010er Jahren nachvollzogen (Kap. III.2) sowie vor dem Hintergrund des universalen Rechts auf Bildung (Kap. I.1) reflektiert werden. Die hier zusammengestellten Informationen und Überlegungen beruhen auf einer Analyse von auf Bremen bezogenen Gesetzen, Forscherkenntnissen, statistischen Daten, administrativen und politischen Dokumenten und lokalen Medienberichten. Darüber hinaus werden Informationen aus Interviewdokumenten und der Feldforschung genutzt. Im Anschluss wird das Sample der Interviews mit den Eltern und Jugendlichen vorgestellt und die Auswahl von vier familiären Schulzugangsprozessen, die näher betrachtet werden sollen, begründet (Kap. III.3).

1. Das Bremer Schulsystem

Zunächst wird auf die lokale Regelung zur Schulpflicht (Kap. III.1.1) und das öffentliche allgemeinbildende Bremer Sekundarschulsystem (Kap. III.1.2) eingegangen. Anschließend werde ich diskutieren, welche Bedeutung das Gymnasium innerhalb der als zweigliedrig geltenden Schulstruktur einnimmt (Kap. III.1.3).

1.1 Bremer Bildungsrechte und Schulpflichtregelungen – Besonderungen im Migrationskontext

In der Bremer Verfassung (BremV) wird in Art. 27 statuiert, dass »Jeder [...] nach Maßgabe seiner Begabung das gleiche Recht auf Bildung« habe und dieses Recht »durch öffentliche Einrichtungen gesichert« werde. Nach § 4 des Bremer Schulgesetzes (BremSchulG) hat die Schule die Aufgabe, »allen Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, ihr Recht auf Bildung [...] zu verwirklichen« – was die Dimensionen der *Acceptability* und der *Adap-*

tability des Rechts auf Bildung berührt (s. Kap. I.1.2). Explizit geschrieben steht zudem, dass die »Schulische Bildung und Erziehung [...] den allgemeinen Menschenrechten [...] verpflichtet« ist (§ 5 Abs. 1). Den menschenrechtlichen Zielen von Bildung entsprechend (s. z.B. Art. 26 AEMR, Art. 29 KRK) wird auch ein diesbezüglicher Auftrag der Schule herausgestellt, für »ein friedliches Zusammenleben« zu sorgen (§ 4 Abs. 3 BremSchulG). Zudem wird expliziert, dass die Schule »die Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft zu befördern und Ausgrenzungen einzelner zu vermeiden« (ebd.) habe. Dieser Aspekt erscheint für die Bildungsbeteiligung von migrierten Kindern und Jugendlichen besonders relevant.

Gemäß § 52 und § 53 des BremSchulG sind all diejenigen ab sechs Jahren schulpflichtig, die in Bremen ihre (Haupt-)Wohnung haben. »Wohnung« wird hier melderechtlich begriffen und knüpft nicht direkt an den Aufenthaltsstatus an. Die Schulpflicht dauert in der Regel zwölf Jahre (ebd., § 54 Abs. 1) bzw. bis zur Volljährigkeit, und endet vorher unter der Bedingung, dass ein mindestens einjähriger beruflicher Bildungsgang erfolgreich abgeschlossen wurde (ebd., Abs. 3). Zudem müssen die Schüler*innen zehn Jahre der zwölfjährigen Schulpflicht, gerechnet ab dem sechsten Lebensjahr, an einer allgemeinbildenden Schule erfüllen (ebd., § 55 Abs. 1 und 2). Die restlichen Schulpflichtjahre können als Auszubildende an Berufsschulen absolviert werden (ebd., Abs. 5).¹

Da der Anknüpfungspunkt für die Schulpflicht das Merkmal der »(Haupt-)Wohnung« im Land Bremen und eine entsprechende melderechtliche Registrierung ist, werden damit diejenigen exkludiert, die dieses Merkmal nicht erfüllen (können). Aufgrund ihrer aufenthaltsrechtlich prekären Position betrifft dies strukturell Kinder und Jugendliche ohne Papiere (Rechtszone IV), kann aber auch andere Lebenssituationen betreffen, wie in der Analyse der Schulzugangsprozesse noch aufgezeigt werden wird. Der Rechtsanspruch auf Bildung für diejenigen ohne Papiere erfuhr zwar nicht durch eine gesetzlich verankerte Regelung, jedoch durch Verfügungen zum »Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen ohne Aufenthaltsstatus« in den Jahren 2011 (Nr. 63/2011), 2012 (Nr. 25/2012) und 2018 (Nr. 53/2018) eine Stärkung: In allen Verfügungen wird Bezug darauf genommen, dass Kinder »ohne ausländerrechtlichen Aufenthaltsstatus [...] in aller Regel nicht beim Einwohnermeldeamt gemeldet und daher nicht schulpflichtig« (SKB 2018d) seien. Jedoch hätten sie »solange sie minderjährig sind, das Recht [herv. i.O.], eine Schule zu besuchen« (ebd.) und seien von den Schulen als Schüler*innen in Magellan aufzunehmen. Die Verfügung Nr. 53/2018 weist über die anderen beiden hinaus, da Schulen nicht nur »in der Regel« (SBWG 2011) bzw. »generell« (SBWG 2012) nicht dazu verpflichtet sind, die Ausländerbehörde über einen fehlenden Rechtsstatus zu informieren, sondern dazu »nicht berechtigt« (SKB 2018d) sind. Dieses klar formulierte Verbot einer Datenweitergabe wird zudem erweitert durch ein Verbot auf Anfrage Auskunft über entsprechende Schüler*innen zu erteilen (ebd.). Insofern sind vorherige Formulierungen, die einen gewissen Interpretationsspielraum für das Schulpersonal eröffneten, zugunsten

1 Wird die Schulpflicht zeitweise außerhalb des Landes Bremens erfüllt, wird dies angerechnet. Wenn die Dauer des Schulbesuchs außerhalb Bremens »nicht hinreichend sicher« festgestellt werden könne, richtet sich die Dauer der noch verbleibenden Schulpflicht nach dem Lebensalter (§ 55 Abs. 7 BremSchulG).

eines eindeutigen Informationsverbots geändert worden. Zum Zeitpunkt der näher untersuchten Schulzugangsprozesse galt noch die schwächere Formulierung, die eine Datenweitergabe nicht kategorisch ausschloss. Allerdings ist in Bezug auf den Charakter einer Verfügung anzumerken, dass diese zwar eine vergleichsweise schnell einzurichtende, rechtliche Handlungsgrundlage ermöglicht, jedoch keine Änderung des lokalen Gesetzes beinhaltet. Insofern bleibt die Stärkung des Bildungsrechtsanspruchs für Kinder und Jugendliche ohne Papiere prekär, da Verfügungen »bei Änderung der politischen Vorstellungen ohne Beteiligung des Gesetzgebers [...] entzogen werden« können (Dern et al. 2012, S. 59).

Im Gegensatz zu anderen Bundesländern (s. Kap. I.3.4.2) werden im Bremer Schulgesetz keine Sonderregelungen für die Beschulung von Asylsuchenden formuliert. Jedoch finden sich dort Sonderbedingungen für die Schulpflicht, die an das statistisch gebildete Merkmal »Migrationshintergrund« anknüpfen.² Da im Jahr 2010 die Hälfte und im Jahr 2019 bereits drei Fünftel der Bremer Schüler*innen (s. Anhang II, Tabelle 7A) dieses statistische Merkmal aufwiesen, ist damit ein Großteil der Bremer Schüler*innenschaft zumindest potentiell angesprochen. Zahlreiche der mit der statistischen Kategorie »mit Migrationshintergrund« Adressierten sind in Deutschland geborene Kinder, die von Beginn an alle Bildungsinstitutionen durchlaufen, Deutsch als Erstsprache und ggf. auch einzige Sprache gelernt haben und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

In § 49 BremSchulG ist etwa formuliert, dass »zur besseren Eingliederung von schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in das bremische Schulwesen« durch Rechtsverordnungen »1. besondere Vorschriften für die Aufnahme in die Schule und die endgültige Zuordnung des Schülers oder der Schülerin erlassen werden; 2. Abweichungen von den Versetzungsbestimmungen getroffen werden« (ebd.) können.³ Zudem wird in § 55 Abs. 6 BremSchulG festgehalten, dass »Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund [...] Teile ihrer Schulpflicht durch den Besuch eines

2 Die Kategorie »Migrationshintergrund« wurde erstmals 1998 im zehnten Kinder- und Jugendbericht genutzt, mit der Absicht demographische Veränderungen in der Bevölkerung erfassen zu können. Seither wird die Kategorie in unterschiedlichen, statistischen Erhebungen verwendet, ohne dass die zugrunde gelegte Definition und die Kriterien ihrer Bildung notwendigerweise transparent gemacht werden und je nach Studie zudem stark variieren können (Bello 2020, S. 19–21). Im Mikrozensus werden bspw. seit 2005 Befragte anhand von 19 Fragen in die Referenzgruppen »Deutsche ohne Migrationshintergrund« und sämtliche Andere in die abweichende Kategorie »Personen mit Migrationshintergrund« sortiert. Zu letzterer Kategorie zählen auch diejenigen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die bereits in dritter Generation in Deutschland leben und die weder selbst noch deren Eltern eine Migrationserfahrung aufweisen. Dies verdeutlicht, dass »ethnische Zugehörigkeit [herv. i.O.] im Kern des Konzeptes Migrationshintergrund steckt und eben nicht Migration [herv. i.O.], wie es der Begriff nahelegt« (Will 2016, S. 8–9). Problematisch an der ursprünglich statistischen Zählkategorie »Migrationshintergrund« ist außerdem, dass diese als Ausdruck – auch in pejorativer Verwendung – in den Alltagssprachgebrauch diffundiert ist und als Plausibilisierung für soziale Probleme und Bildungsungleichheit genutzt wird, ebenso wie sich folglich pädagogische Maßnahmen an die »Förderung« der so konstruierten Subjekte richten und weniger die problematischen institutionellen Bedingungen in den Blick genommen werden (Funck und Barasi 2021, S. 85).

3 Im Migrationskontext ist auch die Beschulung von Gastschüler*innen erwähnenswert, die nicht der Schulpflicht unterliegen: Gastschüler*innen können am Regelunterricht teilnehmen, sofern sie »keinen berechtigten Abschluss anstreben« (§ 50 Abs. 1 BremSchulG) und »hierdurch die Un-

Intensivsprachkurses anderer Träger erfüllen [können, J.F.], wenn der Unterricht in diesem Sprachkurs von der Fachaufsicht als ausreichend angesehen wird« (ebd.). Durch den Besuch eines »Intensivsprachkurses anderer Träger« – wobei mit dem Verweis auf den Sprachkurs ausschließlich die *deutsche* Sprache gemeint ist – wird rechtlich die Möglichkeit eingeräumt, dass die Beschulung der so Adressierten auch außerhalb des regulären Schulsystems stattfinden kann. Dabei werden weder eine Zielrichtung der Intensivsprachkurse noch die Bedingungen benannt, durch die eine differentielle Behandlung aus bildungsrechtlicher Perspektive zumindest vorübergehend legitimiert werden könnten. Angesichts der historischen Erfahrungen (s. Kap. I.2), der Erkenntnisse aus diskriminierungskritischen Studien zu institutionellem Handeln (s. insb. Gomolla und Radtke 2009) sowie der Informationen zur Bildungsbeteiligung insb. für prekäre Aufenthaltsgruppen (s. Kap. I.3 und I.4) stellt sich auch die Frage, auf Basis welcher Kriterien die Fachaufsicht den Unterricht als »ausreichend« einordnet. Es bleibt zu prüfen, ob diese pädagogisch geprägt ist und sich an bildungsrechtlichen Ansprüchen orientiert oder vielmehr lokalen makroorganisatorischen Interessen und Kalkülen entspricht.

Jedenfalls kann festgehalten werden, dass das lokale Bremer Recht Sonderregelungen bereithält, die theoretisch die Beschulung von mehr als der Hälfte aller Kinder in Bremen betreffen könnten und sich im Untersuchungszeitraum de facto vor allem auf im Schulalter migrierte Kinder und Jugendliche beziehen.

1.2 Gymnasien und Oberschulen

Seit 1974 wurde das Bremer Schulwesen zu einem schrittweise in Stufen gegliederten Gesamtsystem entwickelt (Niedrig 2001, S. 127). Am 19. Dezember 2008 wurde der »Bremer Konsens zur Schulentwicklung« unterzeichnet, der die Etablierung eines inklusiven und durchlässigen Bildungssystems vorsah. Mit der Reform, die in Verbindung mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2006 steht, sei das Bundesland Bremen dem darin enthaltenen Veränderungsauftrag des Bildungssystems – so bewerten Idel et al. (2019) – »besonders umfanglich nachgekommen« (ebd., S. 121). Das neue System sah den gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne einen sog. »Förderbedarf« vor. Ein weiteres Ziel war es, die soziale Kopplung zwischen Schulerfolg und Elternhaus sowie soziale und migrationsbezogene Disparitäten im Bildungserwerb zu verringern (Maaz et al. 2019b, S. 17–20) – wobei der Fokus auf Schüler*innen mit einem sog. »Migrationshintergrund« lag und das Phänomen der »Neuzuwanderung« zu jenem Zeitpunkt kaum beachtet wurde (Karakaşoğlu et al. 2021, S. 6).

Um das Ziel einer besseren Durchlässigkeit zu erreichen, sollte ab dem Schuljahr 2009/10 im Sek-I-Bereich eine vollständig zweigliedrige Schulstruktur etabliert und nur noch die Schulformen »Gymnasium« und »Oberschule« bestehen bleiben (Neumann und Maaz 2019b, S. 200). Das »Förderzentrum« wurde zwar als Schulart gesetzlich aufgehoben, jedoch existieren in der Stadtgemeinde Bremen weiterhin vier entsprechend aus-

terrichtung der anderen Schülerinnen und Schüler nicht beeinträchtigt wird« (ebd.). Sie können durch die Schulleitung oder Fachaufsicht »jederzeit entlassen werden« (ebd.).

gerichtete Schulen (Makles et al. 2019, S. S. 63).⁴ Da die Kinder der befragten Eltern und die befragten Jugendlichen ausschließlich in das öffentliche Schulsystem und im Sek-I-Bereich in die Oberschulen und Gymnasien eingemündet waren (s. Kap. III.3.1), konzentrieren sich die folgenden Beschreibungen auf diese beiden Schulformen.

Kinder im Grundschulalter werden in Abhängigkeit ihres Wohnortes einer der 80 Grundschulen (Stand: November 2022) in der Stadtgemeinde Bremen zugewiesen, die für den Zeitraum von vier Jahren besucht wird. Im Anschluss erfolgt in der Regel der Übergang in eine Oberschule oder ein Gymnasium, in denen – wenn auch zu unterschiedlichen Bedingungen (s. unten) – sämtliche allgemeinbildende Abschlüsse absolviert werden können: die einfache und erweiterte Berufsbildungsreife (EinfBBR und ErWBRR), die dem einfachen und erweiterten Hauptschulabschluss entsprechen, der mittlere Schulabschluss (MSA), der dem Realschulabschluss entspricht sowie das Fachabitur und das Abitur. Neben den 8 öffentlichen Gymnasien verfügen 9 der 33 öffentlichen Oberschulen über eine eigene Gymnasiale Oberstufe (GyO) (Neumann und Maaz 2019b, S. 202). Zudem haben auch 3 Schulzentren des Sek-II-Bereichs eine GyO. Die 24 Oberschulen ohne eine eigene GyO sind einer GyO der insg. 20 Schulen zugeordnet, die eine solche führen (s. SKB 2022b).⁵ Während die Anzahl der öffentlichen Gymnasien auf acht gesetzlich festgelegt ist, können Grundschulen und Oberschulen flexibler und je nach Bedarf ausgeweitet oder reduziert werden.

Die beiden Schultypen Oberschule und Gymnasium unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Programmatik: Während das Unterrichtsangebot der Oberschule »auf die unterschiedlichen Abschlüsse ausgerichtet« ist (§ 20 Abs. 2 BremSchulG), ist jenes des Gymnasiums dezidiert »auf das Abitur ausgerichtet« (ebd., Abs. 3). An Gymnasien wird in Klassengrößen von 30 Schüler*innen »mit einem erhöhten Lerntempo auf einem Anforderungsniveau« (ebd.) unterrichtet und die Mittelstufe endet nach fünf Jahren – somit kann das Abitur nach zwölf Jahren erreicht werden. Oberschulen haben hingegen die Aufgabe, Schüler*innen »mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen zu allen vorhandenen Abschlüssen zu führen und anschlussfähig für eine berufliche Ausbildung oder ein Hochschulstudium zu machen« (Neumann und Maaz 2019a, S. 25). Sie sind explizit für die Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Bedarf vorgesehen: »Die Anforderungen an die Oberschule und das von ihr erwartete Leistungs- und Angebotsprofil sind vor diesem Hintergrund kaum zu überschätzen« (ebd.). Unter Berücksichtigung der die Oberschulen betreffenden programmatischen Heterogenität werden i. d. R. 25 Schüler*innen in einer Klasse bei einer Mittelstufendauer von sechs Jahren unterrich-

4 An den allgemeinbildenden Schulen wurden Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) installiert. Sie wirken als »intermediäre Organisationsstruktur« (ebd.) mit eigener Leitung direkt an allen Schulformen mit. Sonderpädagogisch ausgebildete Lehrer*innen sind Teil des Kollegiums. Eine weitere Struktur für den Bereich der sonderpädagogischen Förderung wurde mit Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) geschaffen (ebd.). Seit der Reform ist der Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die Schule ohne Abschluss verlassen, von drei Viertel auf die Hälfte gesunken (Makles et al. 2019a, S. 79–80).

5 Im Primar- wie auch Sek-I-Bereich gibt es weitere Privatschulen. Im Sek-I-Bereich sind dies zum Untersuchungszeitpunkt 4 Gymnasien, 3 Waldorfschulen und 2 Oberschulen (SKB 2018c, S. 19–20).

tet,⁶ wobei an Oberschulen insgesamt ein höheres Kontingent an Stunden angesetzt ist als an Gymnasien (SKB 2017b, S. 4–5). Das Abitur kann nach 13 Jahren erreicht werden. Trotz der Unterschiede haben nicht nur Oberschulen, sondern auch Gymnasien das programmatische Ziel, »ein möglichst langes gemeinsames Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten« zu ermöglichen (ebd., S. 5). Dies wird durch die Regelung unterstützt, dass an beiden Schularten bis zum Ende der Mittelstufe weder das Wiederholen von Klassen vorgesehen ist, noch – und dies trifft insbesondere auf die Gymnasien zu – dass Schüler*innen »abgeschult« und damit an andere Schulen abgegeben werden. Den Gymnasien obliegt demnach ebenso wie den Oberschulen die »Verantwortung für ihre aufgenommenen Schülerinnen und Schüler« (ebd.) und sie haben den Auftrag, »ihnen durch entsprechende Förderangebote zu dem individuell höchstmöglichen Bildungsabschluss« zu verhelfen (ebd.).

Allerdings wird die Heterogenität der Leistungsvoraussetzungen an den Gymnasien bereits durch die Selektion beim Übergang begrenzt, indem bei der Auswahl der Bewerber*innen das Leistungskriterium dominant ist: Zwar können Eltern unabhängig davon, welche Empfehlung im verpflichtenden Beratungsgespräch durch die Grundschule gegeben wurde, eine gewünschte Sekundarschule im gesamten Stadtgebiet prinzipiell frei wählen. Gehen jedoch bei einer Schule mehr Anmeldewünsche als vorhandene Plätze ein, werden 10 Prozent davon nach einer Härtefallverordnung vergeben (s. § 10 und § 11 BremV über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen). Bei den Gymnasien werden 90 Prozent der verfügbaren Plätze an diejenigen Schüler*innen vergeben, deren Leistungen in Mathematik und Deutsch »über dem Regelstandard« liegen. Bei den Oberschulen werden nur ein Drittel der Plätze über dieses Leistungskriterium vergeben, 60 Prozent hingegen über ihre regionale Zuordnung zu einer Grundschule (Neumann und Maaz 2019b, S. 200–201). Insofern haben Schüler*innen, die das Leistungskriterium erfüllen, an beiden Schulformen und insbesondere an Gymnasien größere Chancen auf die Annahme an ihrer Wunschschule.

An Oberschulen und Gymnasien gibt es unterschiedliche Voraussetzungen, um Schulabschlüsse zu erreichen: An der Oberschule kann nach neun Jahren Schulzeit die EinfBBR mittels des Nachweises bestimmter Leistungen erreicht werden. Durch das Abschließen von Prüfungen, auf die Schüler*innen gezielt vorbereitet werden, kann nach zehn Jahren Schulzeit die ErwBBR oder der MSA erreicht werden. Hingegen wird am Gymnasium auf Abschlüsse unterhalb des Abiturs nicht gezielt vorbereitet sowie setzen diese zudem eine Zugangsberechtigung in die GyO (Versetzung) voraus. Wer die Versetzung nicht schafft, kann die neunte Klasse wiederholen und eine Prüfung absolvieren, um die EinfBBR oder die ErwBBR zu erreichen (s. § 14 Bremer Verordnung

6 Anzumerken ist, dass die Regelklassengröße von 30 Plätzen am Gymnasium und 25 an der Oberschule bei inklusiven Klassen auf 24 bzw. 22 Plätze reduziert werden kann (s. Anlage 1 Bremer Verordnung über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in öffentliche allgemeinbildende Schulen). Den Schulen wird unter Berücksichtigung ihrer räumlichen Möglichkeiten weitgehend Autonomie eingeräumt, wie sie die Schüler*innen auf die Klassen aufteilen. Daher kann ihre Größe von den Regelgrößen nach unten oder nach oben abweichen (Bremische Bürgerschaft 2012, S. 6).

über die Sekundarstufe I des Gymnasiums). Der MSA kann jedoch nur unter der Voraussetzung einer Versetzung und erst am Ende der Einführungsphase der GyO durch eine Prüfung erworben werden (SKB 2017c, S. 8–9).⁷

Für die Bewerbung für die drei Jahre andauernde GyO an Gymnasien, Oberschulen oder Schulzentren benötigen Gymnasiast*innen nur eine Zugangsberechtigung (Versetzung), Oberschüler*innen hingegen zusätzlich dazu einen MSA-Abschluss. Die Entscheidung über die Versetzung in die GyO liegt nicht im Bereich der elterlichen Wahlmöglichkeiten, sondern wird als eine »pädagogische Maßnahme« (SKB 2017c, S. 6) in den Schulen getroffen. Diese berücksichtigt neben der Lernentwicklung in einzelnen Fächern auch die »Umstände, die auf die Lernentwicklung Einfluss genommen haben« (ebd.). Ein*e Schüler*in wird dann der GyO zugewiesen, »wenn zu erwarten ist, dass sie oder er dort erfolgreich mitarbeiten« (ebd.) und das Abitur erreichen kann. Darin deuten sich zwar Spielräume für Lehrer*innen an, jedoch kann gemäß der bildungsbehördlichen Vorgabe eine »Nichtversetzung [...] nur entschieden werden« (s. SKB 2022c), wenn bestimmte Leistungen unterschritten sind (Oberschulen)⁸ bzw. sich ein konkretes Notenbild abzeichnet (Gymnasien)⁹ (ebd.). Insofern ergeben sich für Lehrer*innen nur dann Spielräume, wenn die entsprechenden Leistungen von den Schüler*innen nicht erfüllt wurden, andernfalls sind die Institutionen verpflichtet, die Schüler*innen zu versetzen.

In Bezug auf das Erreichen von Abschlüssen deuten sich in den beiden Sekundarschulen unterschiedliche Erleichterungen, aber auch Hürden an: Abschlüsse unterhalb des Abiturs erscheinen an einem Gymnasium schwerer erreichbar, da auf diesbezügliche Prüfungen nicht explizit vorbereitet wird und diese zudem eine Versetzung in die GyO

-
- 7 Zudem wurde im Rahmen der Schulreform das Konzept der »Werkschule« konzipiert. Die Werkschule, die ab der Klassenstufe neun ansetzt, spielt in dieser Untersuchung keine Rolle, soll jedoch vollständigshalber kurz erläutert werden: Sie ist praxisorientiert ausgerichtet und beinhaltet kleinere Klassengrößen und mehr Personal. Schüler*innen haben dort ein Jahr länger Zeit, die EinfBBR oder ErwBBR zu erreichen (SKB 2017a, S. 4–5). Im Schuljahr 2018/19 besuchten 370 Schüler*innen, was 3 Prozent aller Bremer Neuntklässler*innen entspricht, eine Werkschule. Die Hälfte davon hatte einen sog. »Migrationshintergrund«. Ein Viertel war nichtdeutscher Staatsangehörigkeit. 2018 erreichte etwas mehr als die Hälfte der Werkschüler*innen die ErwBBR, ein Zehntel die EinfBBR. Ein Drittel verließ die Schule ohne Abschluss (SKB 2019b, S. 8–9).
- 8 An Oberschulen müssen für die Entscheidung zu einer Nichtversetzung folgende Leistungen unterschritten werden (Stand: 2022): »1. Teilnahme in drei Fächern am Unterricht mit erweiterten Anforderungen, darunter zwei der Fächer Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik, mit im Durchschnitt befriedigenden Leistungen, 2. im Durchschnitt ausreichende Leistungen in den restlichen Fächern mit erweiterten Anforderungen, 3. im Durchschnitt gute Leistungen in den Fächern mit grundlegenden Anforderungen und 4. im Durchschnitt befriedigende Leistungen in den Fächern ohne Fachleistungsdifferenzierung« (SKB 2022c).
- 9 An Gymnasien setzt die Entscheidung über eine Nichtversetzung folgendes Notenbild voraus (Stand: 2022): »1. die Note »ungenügend« in einem Kernfach (Deutsch, Mathematik oder Englisch), 2. die Note »ungenügend« in einem der übrigen Fächer in Kombination mit der Note »mangelhaft« in einem weiteren Fach, 3. die Note »ungenügend« ohne Ausgleich, 4. die Note »mangelhaft« in zwei der drei Kernfächer (Deutsch, Mathematik, Englisch), 5. die Note »mangelhaft« in zwei Fächern ohne Ausgleich für beide Fächer oder 6. die Note »mangelhaft« in drei oder mehr Fächern« (SKB 2022c).

voraussetzen. Dafür ist die Versetzung in die GyO an einem Gymnasium weniger voraussetzungsvoll als an einer Oberschule, da eine solche auch mit vergleichsweise schlechter bewerteten Leistungen möglich ist und dafür zudem kein mittlerer Abschluss notwendig ist.

Wenn die Schulformen ›Gymnasium‹ und ›Oberschule‹ auch Unterschiede aufweisen, so führen dennoch beide potentiell zum Abitur. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage der Relevanz einer Platzierung am Gymnasium, wenn diese Schulform nicht das alleinige Monopol für eine Hochschulzugangsberechtigung besitzt. Im Folgenden sollen unter Einbezug der Historie, der lokalen und schulinstitutionellen Struktur sowie von statistischen Daten und Erkenntnissen aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung Überlegungen ausgeführt werden, die auf eine nachhaltige und hervorgehobene Bedeutung einer gymnasialen Platzierung (im Migrationskontext) schließen lassen.

1.3 Die Bedeutung eines Gymnasialbesuchs im Bremer System und im Kontext von Migration

Mit der Etablierung von Gymnasien in der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wurde die Entscheidung über die Erteilungsberechtigung für die Zulassung zur Hochschule auf diese schulische Institution übertragen. Damit wurden bisherige auf Besitz und Stand basierende Privilegien zum Hochschulzugang durch die Einführung eines *Leistungskriteriums* abgeschwächt (Tosch 2012, S. 11). Was die aktuelle Bedeutung der modernen Gymnasien anbelangt, so kann einerseits konstatiert werden, dass diese im Gegensatz zu anderen Sekundarschulformtypen Schulreformen unterschiedlicher Epochen überdauert haben und weiterhin fortbestehen (Dräger 2013, S. 20). Unabhängig vom Differenzierungsgrad des Schulsystems bleiben Gymnasien sowohl als schulische Institution als auch begrifflich nach wie vor in allen Bundesländern unangetastet. Durch die Errichtung konkurrierender Schulformen, die ebenfalls das Abitur als Abschluss anbieten (z.B. Gesamtschulen bzw. Oberschulen in Bremen), verliert jedoch andererseits ihr historisches Monopol in Bezug auf die Zulassung zur Hochschulbildung an Relevanz. Die Bedeutung des Übergangs auf Schularten im Sek-I-Bereich im Hinblick auf Bildungsabschluss*optionen* minimiert sich vor allem in Bundesländern wie Bremen, aber auch Berlin, Hamburg, dem Saarland und Schleswig-Holstein (s. Edelstein und Grellmann 2017), in denen Schüler*innen an *allen* Sekundarschulen potentiell zum Abitur geführt werden können.¹⁰ Insofern sind ungleichheits- und diskriminierungstheoretische Überlegungen aus Studien, die sich auf frühere Schulsysteme und/oder solche in anderen Bundesländern beziehen, in denen das Gymnasium aufgrund seiner Exklusivität für den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung eine besondere Stellung einnimmt, nicht ohne Weiteres auf das reformierte Bremer System übertragbar.

10 Nach Edelstein und Grellmann (2017) variiert die Anzahl an verschiedenen schulischen Institutionen im Sekundarschulwesen der 16 Bundesländer zwischen zwei und sieben. Nicht nur in Bremen, sondern auch in anderen Bundesländern gibt es Schulen, die unter dem Begriff ›Oberschule‹ geführt werden. Im Gegensatz zu Bremen bietet die Oberschule in Sachsen oder Brandenburg den Haupt- und Realschulbildungsgang, nicht jedoch den gymnasialen Bildungsgang an.

Meine Überlegungen zur anhaltenden Relevanz einer gymnasialen Bildungsbeteiligung beziehen sich im Folgenden vor allem auf die Exklusivität dieser Schulform, da sie nur begrenzt verfügbar und zugänglich ist (Kap. III.1.3.1). Zudem ist das Gymnasium die Schulform, die prädestiniert dafür ist, ihre Schüler*innen zum Abitur zu führen. Jedoch zeigt sich im Kontext des Differenzmerkmals deutsche/nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, dass nicht nur die Chancen auf die Zugänglichkeit zu dieser Institution, sondern auch auf das Abitur als Abschlussziel unterschiedlich verteilt sind (Kap. III.1.3.2).

1.3.1 Verfügbarkeit und Zugänglichkeit der Gymnasien in Bremen

Sowohl im Hinblick auf ihre Verfügbarkeit als auch auf ihre Zugänglichkeit repräsentieren öffentliche Gymnasien in der Stadtgemeinde Bremen nach wie vor die selektivste Schulform: Ihre Anzahl ist durch die bildungspolitische Reform begrenzt worden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 110) und die 8 ungleichmäßig über das Stadtgebiet verteilten öffentlichen Gymnasien decken gegenüber 33 Oberschulen nur ein Fünftel des Schulangebots im Sek-I-Bereich ab. Die Hälfte aller Gymnasien konzentriert sich auf den Stadtbezirk Mitte, jeweils ein oder zwei Gymnasien befinden sich in den Stadtbezirken Nord, Ost und Süd, während der Stadtbezirk West mit dem stadtweit höchsten Anteil an nichtdeutschen Staatsangehörigen (2020: 25 Prozent) über kein Gymnasium und nur eine Oberschule mit angegliederter Gymnasialer Oberstufe (GyO) verfügt. Letztere befindet sich jedoch in dem nahe des Stadtzentrums gelegenen Stadtteil des Bezirks West mit einem niedrigen Anteil an Einwohner*innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit (2020: 12 Prozent). Im Stadtbezirk West gibt es zwar weitere GyO an Schulzentren, jedoch befindet sich keine GyO in dem Stadtteil mit der höchsten Einwohner*innenanzahl, der zudem den höchsten Anteil an nichtdeutschen Staatsangehörigen (2020: 36 Prozent), eine besonders junge Altersstruktur (2020: 20 Prozent unter 18 Jahren) und hohe Armutsraten aufweist.¹¹ Dies verdeutlicht, dass in bestimmten Teilen der Stadt Bremen nicht nur Gymnasien und Oberschulen mit einer direkt angegliederter GyO, sondern auch GyO an Schulzentren ggf. nicht wohnortnah erreichbar sind.

In Bezug auf den Sozialindex (1–5)¹² für das Berechnungsjahr 2019/2020 ist hinzu-zufügen, dass sich die Spannbreite des Sozialindexwerts bei den Gymnasien auf zwischen 1 und 3 begrenzt – wobei drei Viertel der Gymnasien dem Sozialindex 1 zugeordnet sind, was für Standorte in einem sozioökonomisch privilegierten Umfeld spricht. Für die Oberschulen ergibt sich ein umgekehrtes Bild: 15 Prozent der 33 Oberschulen wird ein

11 Die in diesem Abschnitt dargestellten Informationen zu den Stadtteilen und dem Schulangebot basieren auf einem Vergleich und einer deskriptiven Auswertung unterschiedlicher Daten des Statistischen Landesamtes Bremen (2021) und Informationen zu den Standorten von unterschiedlichen Schultypen (SKB 2020, 2017b).

12 In Bremen wird die soziale Zusammensetzung der Schüler*innen an den Schulen statistisch erfasst, um neben dem Ziel eines Monitorings über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auch die Sozialstufe einer Schule zu berechnen, die über die Zuweisung von Personal- und Sachmitteln bestimmt (Bremische Bürgerschaft 2017a, S. 1). Die Berechnungsgrundlage bilden folgende Indikatoren der Ortsteile: Bildung (Sprachförderbedarf bei Vorschüler*innen, Nicht-Abiturquote), Sicherheit (Fälle von Körperverletzungen), Einkommen (Transferleistungsdichte), Arbeit (Arbeitslosenziffer) und Partizipation (Nichtwähler*innenanteil) (ebd., S. 6).

Sozialindex von 1, einem Fünftel ein Sozialindex von 2 oder 3 und zwei Dritteln ein Sozialindex von 4 oder 5 zugeordnet. Der Sozialindex 4 oder 5 deutet Standorte in einem vergleichsweise sozioökonomisch deprivierten Umfeld an.

Neben den Einschränkungen in Bezug auf die Verfügbarkeit ist der Zugang zum Gymnasium – wie bereits in Kap. III.1.2 thematisiert wurde – in besonderem Maße durch das Leistungskriterium bestimmt. Eltern haben zwar in Bremen das Recht, ein Gymnasium ohne eine entsprechende Empfehlung aus der Grundschule für ihr Kind anzuwählen, jedoch haben sie bei hohen Anwahlzahlen geringere Chancen auf Aufnahme, wenn die Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik nicht »über dem Regelstandard« liegen. In Bezug auf die durchschnittlichen Anwahlzahlen¹³ von Sekundarschulen im Land Bremen lässt sich beobachten, dass zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2017/18 sowohl die Gymnasien als auch die Oberschulen *mit* angegliederter GyO durchschnittlich überangewählt waren. Oberschulen *ohne* GyO blieben im Durchschnitt unterangewählt (Neumann und Maaz 2019b, S. 204). Zugleich zeigt sich etwa für das Schuljahr 2016/17, dass Kinder mit Leistungen »über dem Regelstandard« mit 75 Prozent bevorzugt Gymnasien anwählten und Oberschulen für diese Gruppe weniger attraktiv waren – wobei dies nach Oberschultypen differierte und diejenigen *mit* GyO häufiger als diejenigen *ohne* GyO angewählt wurden (Neumann und Maaz 2019a, S. 37). Dies deutet darauf hin, dass Eltern in Anknüpfung an den Oberschultyp (Oberschulen mit und ohne GyO) unterschiedlich beurteilen, inwiefern eine bessere Chance auf ein Abitur besteht.

Jedenfalls scheint das Vorhandensein einer GyO direkt an der Schule als »eine Art übergreifendes Qualitätsmerkmal« (Neumann und Maaz 2019b, S. 212) wahrgenommen zu werden und Oberschulen mit GyO eine Alternative zum Gymnasium darzustellen. Dennoch zeigt sich, dass letzteres für Schüler*innen mit Leistungen »über dem Regelstandard« weiterhin die präferierte schulische Institution bleibt (s. oben). Dies legt nahe, dass aufgrund der Dominanz des Leistungskriteriums mit dem Gymnasium nach wie vor eine besondere Lern- und Leistungsfähigkeit assoziiert wird (s. Walper und Gnievosz 2019, S. 16). Das Gymnasium suggeriert den direkten Weg zum Abitur, welches zudem in einer kürzeren institutionell vorgesehenen Lernzeit erreicht wird (12 Jahre) als dies an der Oberschule der Fall ist (13 Jahre). Dies kann als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass derselbe Bildungsabschluss an einem Gymnasium – insb. das Abitur – einen höheren sozialen und symbolischen Wert besitzt als der an einer Oberschule erworbene.

Auffällig ist jedoch auch, dass es unabhängig vom Schultyp (Gymnasium, Oberschule mit GyO oder ohne GyO) Unterschiede in der Schulnachfrage gibt, die nach Neumann und Maaz (2019a, S. 38) vor allem mit der leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schüler*innen korrelieren. Zwei von acht Gymnasien sind über den betrachteten Zeitraum 2011/12 bis 2016/17 hinweg konstant unternachgefragt. Diese kennzeichnet, dass weniger als die Hälfte der Schüler*innen das Leistungskriterium

13 Dies bezieht sich auf die Angabe der schulischen Erstwahl und ist nicht gleichzusetzen mit der tatsächlichen Verteilung der Schüler*innenschaft auf die Sekundarschulen, wobei nach den Erkenntnissen von Neumann und Maaz et al. (2019a, S. 39) der überwiegende Anteil der Erstwünsche (86 bis 89 Prozent) in den Schuljahren 2011/12 bis 2017/18 realisiert wurde.

erfüllt sowie durchschnittlich zwei Drittel der Schüler*innen das statistisch gebildete Merkmal ›Migrationshintergrund‹ aufweisen (s. Neumann und Maaz 2019a, S. 36). Wie verschiedene Studien aufzeigen, führt das Elternwahlrecht nicht zwangsläufig zu einer ›gerechteren‹ Verteilung, sondern verstärkt ein schichtspezifisches Selektionsverhalten bei der Übergangentscheidung (s. z.B. bei Maaz et al. 2010). Gemäß Karakayalı und Nieden (2019) wählten weder »Eltern der Mittel- und Oberklasse« noch »aufstrebende Migrantenhaushalte« für ihre Kinder eine ethnisch heterogene Schule (ebd., S. 891). Die Autorinnen führen dies darauf zurück, dass ein hoher Anteil von Kindern, denen ein sog. ›Migrationshintergrund‹ zugeordnet wird, mit einem geringen Leistungsniveau in Verbindung gebracht wird (ebd.) und damit auch das Prestige einer Schule bestimmt.

Insofern ist in dieser Untersuchung ein Augenmerk darauf zu richten, inwiefern die Verfügbarkeit von Bildungsorten (in Wohnortnähe), leistungsbezogene Elemente und Prestige-Fragen Bildungs(-platzierungs-)entscheidungen prägen.

Was die gymnasiale Zugänglichkeit im *Migrationskontext* angeht, so ist zudem zu berücksichtigen, dass in zahlreichen Studien auf die geringere Chance für Schüler*innen mit einem statistisch gebildeten ›Migrationshintergrund‹ verwiesen wird, im Anschluss an die Grundschule auf »eine anspruchsvollere Schulform« (Walper und Gnievosz 2019, S. 17) übergehen zu können, sodass diese »häufiger in den unteren Bildungsgängen zu finden« seien (ebd.). Unterschiede zwischen Schüler*innen ohne und mit einem statistisch gebildeten ›Migrationshintergrund‹ sind zwar in den letzten Jahren in Bremen wie auch in Gesamtdeutschland geringer geworden, wird jedoch nach spezifischen migrationsbezogenen Merkmalen wie der Staatsangehörigkeit differenziert, so bleiben eklatante Unterschiede bestehen (s. auch Kap. I.4.2). Dies gilt auch für Bremen: Nach einer eigenen deskriptiven Analyse von Daten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2022) kann festgestellt werden, dass in der Stadtgemeinde Bremen zwischen 2012/13 und 2019/20 durchschnittlich 30 Prozent der deutschen im Vergleich zu 16 Prozent der nichtdeutschen Staatsangehörigen in Bremen von der Grundschule auf ein Gymnasium übergegangen sind. Die Unterschiede sind innerhalb des betrachteten Zeitraums relativ persistent. In Bezug auf die Zugänglichkeit des Gymnasiums sei zudem auf erziehungswissenschaftliche Studien verwiesen, denen zufolge Wechsel im Laufe einer Schulkarriere von einer anderen Sekundarschulform auf ein Gymnasium seltener zu beobachten sind als Wechsel von einem Gymnasium auf andere Sekundarschulformen (Tosch 2012, S. 11–12). In Bremen sind Schulwechsel zwischen Sekundarschulformen zudem unerwünscht, wie im Infoschreiben Nr. 67/2015 pointiert wird. Schulwechsel sollen »die absolute Ausnahme [herv. i.O.]« sein und »nur in sehr gut begründeten Einzelfällen geschehen« (SKB 2015a). Vor dem Hintergrund dieser bildungsprogrammatischen dauerhaften Schulformbindung erscheint der Übergang von der Grundschule bzw. die *Erstplatzierung* für migrierte Schüler*innen im Sekundarschulbereich besonders relevant.

1.3.2 Geringere Chancen auf ein Abitur für nichtdeutsche Staatsangehörige

Inwiefern die Oberschule oder das Gymnasium in Bremen eine bessere Chance auf das faktische Erreichen eines qualifizierten Schulabschlusses (insbesondere des Abiturs) bietet – und damit in gewisser Weise die Dimension der *Acceptability* des Rechts auf Bildung (s. Kap. I.1.2) berührt wird –, kann im Rahmen dieser Arbeit zwar nicht untersucht werden. Es lassen sich jedoch im Hinblick auf die institutionelle Struktur und unter

Einbezug weiterer statistischer Daten auch diesbezüglich theoretische Überlegungen festhalten.

Im Gegensatz zur Oberschule werden alle Gymnasiast*innen auf das Abitur als das dezidierte Abschlussziel vorbereitet, indem sie z.B. eine zweite Fremdsprache wählen müssen, was die Voraussetzung für die Zulassung zu einer Gymnasialen Oberstufe (GyO) darstellt. Die Erfüllung dieses Kriteriums wird nicht von allen Oberschüler*innen erwartet. Letztere werden zudem ab der siebten Klassenstufe in einigen Fächern differenziert nach grundlegendem (G-Niveau) und erweitertem Anforderungsniveau (E-Niveau) unterrichtet und damit auch auf unterschiedliche Schulabschlusspfade gesetzt. Dies macht deutlich, dass Gymnasiast*innen im Sinne eines »Default-Effekts«¹⁴ institutionell als Abiturkandidat*innen begriffen werden, während Oberschüler*innen ihre Motivation und Eignung für das Abitur erst noch unter Beweis stellen müssen.¹⁵ Dementsprechend ist zu erwarten, dass sich die Übergangsquoten auf eine GyO schultypenspezifisch unterscheiden: Die deskriptive Analyse von Daten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2022) zeigt auf, dass in den Schuljahren von 2012/13 bis 2019/20 etwas mehr als die Hälfte der Bremer Schüler*innen im Anschluss an die Mittelstufe in eine GyO wechselten. Im Betrachtungszeitraum von 2015/16 bis 2019/20 waren dies ca. vier Fünftel der Gymnasiast*innen und ein Drittel der Oberschüler*innen (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022).¹⁶

Die Übergangsquoten auf die GyO in der Sek-II unterscheiden sich im Betrachtungszeitraum jedoch erheblich im Hinblick auf die Inhaber*innen einer deutschen und nichtdeutschen Staatsangehörigkeit. Während die Hälfte der Schüler*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit in eine GyO übergangen, waren es bei denjenigen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit nur knapp ein Viertel. Die Unterschiede in der Übergangquote zwischen Schüler*innen mit deutscher und nichtdeutscher Staatsangehörigkeit sind bei den Gymnasien mit durchschnittlich 83 (deutsche Staatsangehörige) zu 48 Prozent (nichtdeutsche Staatsangehörige) besonders ausgeprägt, während die Unterschiede bei den Oberschulen mit 37 zu 17 Prozent geringer sind (s. Anhang III, Abb. 1A).

Die Datenlage erlaubt es, den Betrachtungszeitraum für die Gymnasien auszuweiten. In Bezug auf die Übergangsquoten in die GyO ist für die Schuljahre von 2012/13 bis 2019/20 (s. Anhang III, Abb. 2A) auffällig, dass bei den deutschen Staatsangehörigen nur geringe Schwankungen zwischen 80 und 87 Prozent, bei den nichtdeutschen Staatsangehörigen jedoch deutliche Veränderungen beobachtbar sind: Während in den Schuljahren 2012/13 bis 2014/15 die Abweichungen zu den deutschen Staatsangehörigen noch relativ gering waren, änderte sich dies ab dem Schuljahr 2015/16: Nur noch 58 Prozent der Schüler*innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit gingen in eine GyO

14 Unterschiedliche verhaltensökonomische Studien haben gezeigt, dass Menschen in der Regel verfestigten Voreinstellungen entsprechend handeln, auch wenn sie theoretisch anders entscheiden könnten (Reisch und Gwozdz 2011, S. 325). Dies wird als »Default-Effekt« bezeichnet.

15 Nach meinem Kenntnisstand gibt es keine Untersuchungen dazu, wie an Oberschulen entschieden wird, auf welche Abschlusspfade ihre Schüler*innen gesetzt werden und ob, inwiefern und für wen sich dabei ggf. Benachteiligungen abzeichnen.

16 Der gewählte Betrachtungszeitraum begründet sich darin, dass für die Oberschulen erst seit 2015/16 entsprechende Daten vorliegen.

über, im Schuljahr 2019/20 waren es sogar nur noch 40 Prozent (s. Anhang. III, Abb. 2A). Die Übergangsquoten indizieren, dass der Gymnasialbesuch für die Mehrheit der Gymnasiast*innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit nach der Mittelstufe geendet zu haben scheint. Auffällig ist, dass der Zeitpunkt 2015/16, ab dem sich die Übergangsquoten in die GyO von nichtdeutschen Staatsangehörigen zunehmend verringerten, mit dem Zeitpunkt der gymnasialen Öffnung für im Sekundarschulalter migrierte Kinder und Jugendliche übereinstimmt. Ab November 2015 wurden an allen Bremer Gymnasien ›Vorkurse‹ eingerichtet (s. Kap. III.2.1).

Diesbezüglich ist in Bezug auf den Bildungserfolg anhand vorliegender statistischer Daten Folgendes auffällig: In Informationsblättern der Bildungsbehörde wird dargestellt, dass im Schuljahr 2018/19 nur 2 Prozent (SKB 2019a) der ehemaligen Vorkurschüler*innen unter den Schulabgänger*innen, ein Abitur erreicht hatte. Zum Vergleich: Im Schuljahr 2018/19 erreichten 14 Prozent der nichtdeutschen und 41 Prozent der deutschen Staatsangehörigen an den allgemeinbildenden Schulen eine (Fach-)Hochschulreife (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2023), was angesichts der ungleichen Übergangsquoten in die Sek-II (s. oben) nicht überrascht. Im gleichen Schuljahr verließen die nichtdeutschen Staatsangehörigen im Vergleich zu deutschen Staatsangehörigen häufiger die Schule ohne einen Abschluss (20 zu 6 Prozent) oder mit einem Hauptschulabschluss (33 zu 18 Prozent). Einen mittleren Schulabschluss (MSA) erreichten in beiden Gruppen etwa ein Viertel (ebd.). In den vorliegenden Daten ist nicht abgebildet, an welchen Schulformen die Abschlüsse erreicht wurden oder von welchen Schulformen die Schüler*innen ohne einen Abschluss abgingen.

Wenn auch die Ursachen für die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und im Bildungserfolg an dieser Stelle nicht geklärt werden können, so verdeutlichen die hier vorgestellten statistischen Betrachtungen Folgendes: Erstens bleibt das Gymnasium auch im besonderen Bremer Schulsystem ein Ort, der für nichtdeutsche Staatsangehörige eher schwer zugänglich ist. Zweitens sind für diese Gruppe auch höhere Bildungsabschlüsse (das Abitur) unabhängig von der Sekundarschulform schwerer erreichbar. Dies ist vor allem für diejenigen anzunehmen, die im Schulalter migriert und deren Aufnahme ins Schulsystem über einen Vorkurs erfolgte. In der multiperspektivischen Analyse der Schulzugangs- und -platzierungsprozesse soll nach Erklärungshinweisen für die ungleiche Bildungsbeteiligung und ungleichen Bildungserfolge gesucht werden. Dies gilt in besonderem Maße für Gymnasien, die eigentlich die Schulform repräsentieren, die prädestiniert dafür ist, ihre Schüler*innen zum Abitur zu führen. Jedoch stechen sowohl in statistischen Daten für Bremen (s. oben) als auch in Untersuchungen für NRW (Kemper und Reinhardt 2022, s. Kap. I.4.2) eklatante Diskrepanzen im Bildungserfolg in Bezug auf das Differenzmerkmal deutsche/nichtdeutsche Staatsangehörigkeit bzw. nicht-migrierte/migrierte Schüler*in heraus.

2. Migration als Anstoß für schulorganisatorische und bildungsadministrative Veränderungsprozesse

Anknüpfend an das vorangegangene Kapitel ist die Frage der institutionellen Zugänglichkeit im Kontext von Migration im Sekundarschulalter von den lokalen Vorausset-