

Gerd-Ulrich Franz

Soziale Ungleichheit und schulische Perspektiven - in Wiesbaden und Rhein-Main.



Inhalt:

1 Wiesbaden - eine sozial gespaltene Stadt ?!

- 1.1 Soziale Segregation und ihre Folgen
- 1.2 Schulentwicklung vor 1986 und danach
- 1.3 Exkurs: WI im Vergleich der Rhein-Main-Städte

2 Soziale Unterschiede und ihre Wahrnehmung in der Schule

- 2.1 Anlage der Schülerbefragung
- 2.2 Ausgewählte Ergebnisse
- 2.3 Exkurs: Die IGS der II. Generation – Neustart einer Idee!

3 Folgerungen und Perspektiven

- 3.1 Aktuelle Schulstruktur verstärkt soziale Ungleichheit
- 3.2 Notwendige Antworten und erste Schritte
- 3.3 Fazit: Endlich die Reform vollenden – nach 100 Jahren!

4 Nachtrag: Inklusion – erneut wird eine Chance vertan !

Vorbemerkung:

Dieser Bericht ist eine nachträglich ausformulierte und ergänzte Fassung eines Vortrages vor dem Kuratorium der Stiftung Leuchtfeuer in Mainz am 30.8.2014. Anlass war eine Diskussion des Kuratoriumsvorstandes über die Wahrnehmung gesellschaftlicher Realitäten, die maßgeblich geprägt durch den jeweiligen Lebensrahmen und vor allem die eigene Sozialisation höchst verschieden ausfallen kann. Das Beispiel Wiesbaden wurde gewählt, weil ich dort als Lehrer an der IGS seit 1975 und Schulleiter der IGS Kastellstraße von 1988 – 2012 sehr intensive Kenntnis der sozialen Lage der Jugendlichen und der schulischen Bedingungen in der Stadt erworben habe. Der Bericht mündet in ein kritisches Fazit zu Anspruch und Perspektiven des aktuellen Schulsystems im Hinblick auf dessen gesellschaftlichen Auftrag.

1. Wiesbaden eine sozial gesplante Stadt ?

Wiesbaden – eine **gesplante** Stadt ?!



Wiesbaden hat aktuell ca. 278.000 Einwohner, davon haben 91.000 (32,6%) einen ‚Migrationshintergrund‘, 17,2% oder 48.000 sind Bürger mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit. In der Außendarstellung und damit auch in der Wahrnehmung der Stadt von außen kommen diese nicht vor, da prägen vor allem das geschlossene Gründerzeit-Stadtbild und die prachtvollen Bauten des Kurviertels die Sicht auf die Stadt. Villenviertel mit eingelagerten Parkanlagen fallen vor Ort natürlich eher ins Auge als z.B. die schlechte Bausubstanz des inneren Westends, die dort zu einer massiven Häufung einkommensschwacher Familien mit und ohne Migrationshintergrund beiträgt.

1.1 Soziale Segregation und ihre Folgen

„Soziale Ungleichheit in der Stadt spiegelt sich seit je in einer ungleichen Verteilung der Bevölkerung auf Quartiere mit unterschiedlichen Wohn- und Lebensqualitäten. Diese sozialräumliche Ungleichheit kann sich (...)verschärfen und damit selbst zur Ursache weiterer Benachteiligung werden.“

(Häußermann, Hartmut, Kappahn, Andreas, 2004: An den Rändern der Städte, zit. nach Vorwort der „Wiesbadener Sozialraumanalyse“(2014)

„Die räumliche Konzentration von Armut, Arbeitslosigkeit und geringem Bildungsniveau schafft Sozialisationsbedingungen, die die Kinder und Jugendlichen über die individuelle Soziallage hinaus zusätzlich benachteiligen“

(Baur, Chr./Häußermann, H.: Ethnische Segregation in deutschen Schulen, in Leviathan 2009 Jg. 37.S. 353-366.)

„Die soziale Konzentration benachteiligter Gruppen in den Schulen und Kindertagesstätten der benachteiligten Stadtteile ist nicht selten noch höher als in den Stadtteilen selbst, da aufstiegs- und bildungsorientierte Familien versuchen, die Bildungseinrichtung für ihre Kinder zu wechseln, um deren Bildungschancen zu verbessern“

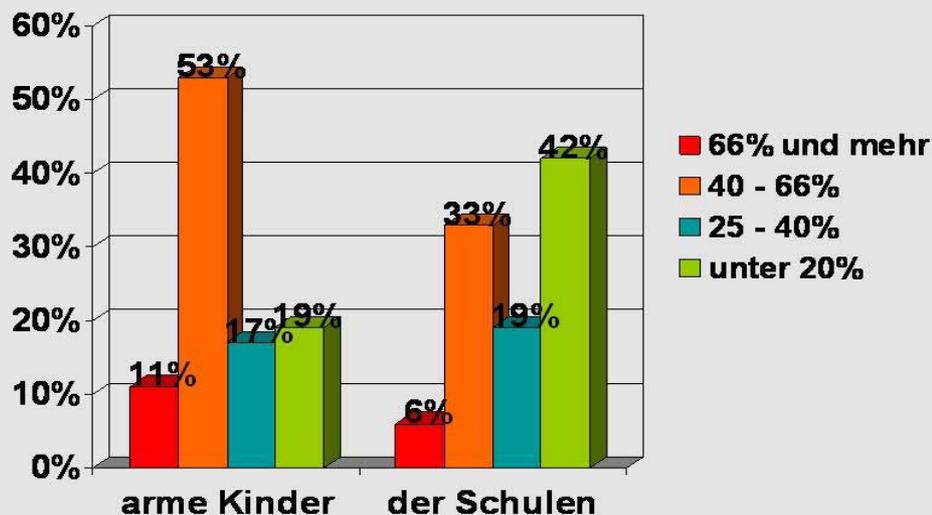
„Wiesbadener Sozialraumanalyse“ S. 10

Die durch die ‚Flucht‘ aufstiegs- und bildungsorientierter Familien zusätzlich verschärfte Situation in den betroffenen Grundschulen kann in ihrer negativen Folge für das Schulklima und die Lernsituationen in den Klassen nicht überschätzt werden - den Schulen fehlt ein Drittel ‚bürgerlich sozialisierter‘ Kinder. Diese Absetz- und Abgrenzungsbemühungen von Eltern sind so lange als legitime Antwort auf die benachteiligende Situation an diesen Grundschulen zu akzeptieren, so lange nicht Schulträger und staatliche Schulverwaltung durch materielle und personelle Besserstellung zeigen, dass die Benachteiligung wahrgenommen und kompensiert wird. Stattdessen entstand oftmals eher der Eindruck, dass das Schulamt mit der ‚Gestattung‘ des Schulbezirkswechsels die Beweggründe der Eltern teilt und akzeptiert, angesichts der meist ähnlichen Schichtzugehörigkeit auch wenig verwunderlich.

Kinderarmut und schulische Sozialisation in Wiesbaden

Die Stadt liegt mit einer Quote von **33,4% arm oder prekär aufwachsenden Kindern** weit über dem (west-)deutschen Durchschnitt von 13,2%, etwa gleichauf mit z.B. Gelsenkirchen(!) Die Wohnquartiere – und mit ihnen die Grundschulen - weisen also ‚naturgemäß‘ sehr hohe und unterschiedliche Quoten auf, sind also höchst verschieden ‚belastet‘ – und belastend – bzw. variieren in der Folge sehr stark bei den festgestellten ‚sozialen Bedarfen‘, wie die Sozialraumanalyse 2014 herausarbeitet. Besonders das ‚innere Westend‘ und das ‚Bergkirchenviertel‘ in der Innenstadt werden neben den klassischen Vorort-Neubausiedlungen im Westen und Süden der Stadt als im oben genannten Sinne zusätzlich benachteiligend benannt.

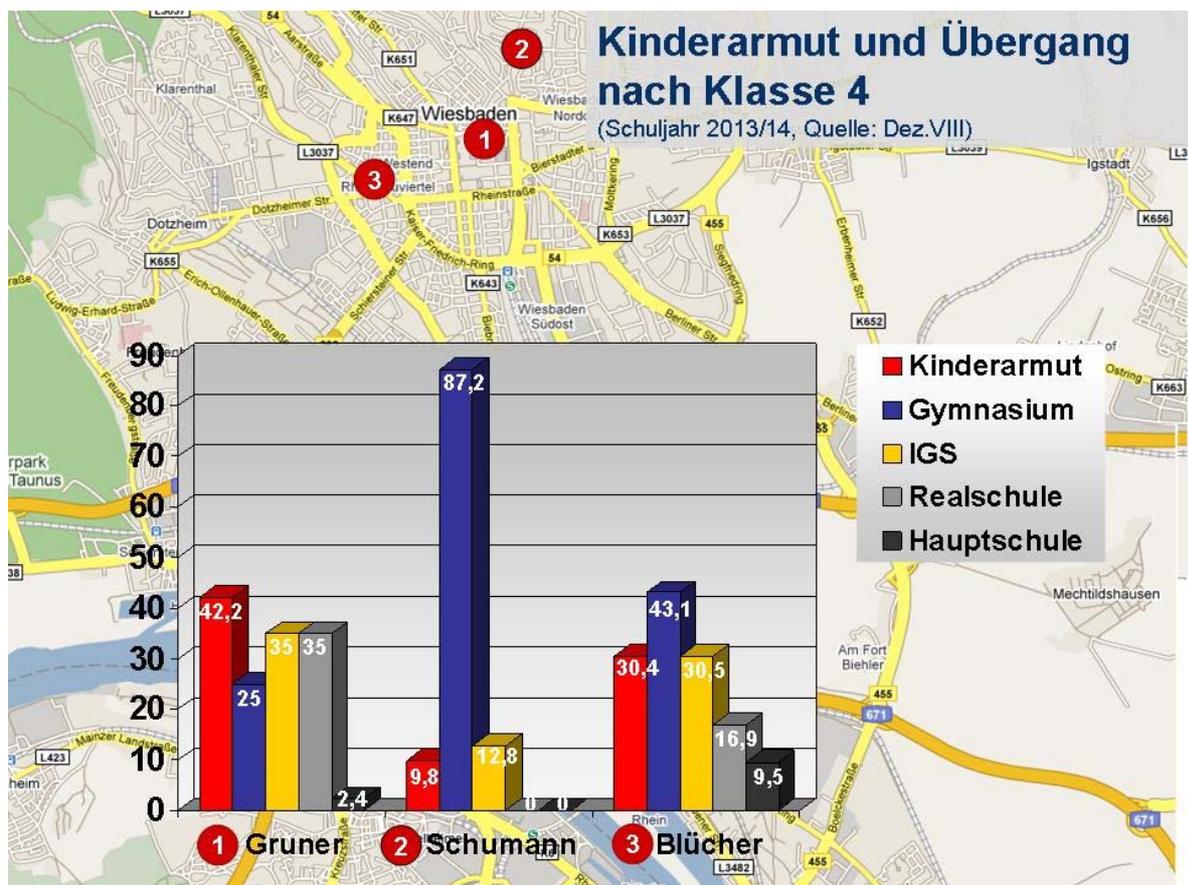
Kinderarmut in den Grundschulen



(zur Erläuterung der Grafik: 11% der armen Kinder lernen in Klassen, in denen mehr als 66% der Kinder arm sind, aber nur 19% der armen Kinder lernen in Klassen, in denen weniger als 20% arm sind; in 42% der Schulen liegt die Quote ‚arm sein‘ unter 20% aber in 39% der Schulen sind annähernd die Hälfte bis 66% und mehr der Kinder arm - **anders formuliert:**

für 64 % der armen Kinder in Wiesbaden ist das die erlebte Realität und Lernbedingung in der Klasse – und herausfordernde Aufgabe für die Lehrkräfte, eine weitere Benachteiligung der Benachteiligten an diesen Schulen zu verhindern!

Im folgenden sind die Konsequenzen für die Übergänge nach der Klasse 4 genauer zu betrachten – beispielhaft im Vergleich dreier Grundschulen in Wiesbaden:



Schule 1: im ‚Bergkirchenviertel‘ (saniert/unsaniert) gelegen, Migrantenquote dort zeitweilig bei 75% und höher;

Schule 2: im ‚Komponistenviertel‘ gelegen, Migrantenquote unter 10%;

Schule 3: im ‚äußeren Westend‘ gelegen, für Wiesbaden durchschnittliche Migranten- und Armutsquote;

Diese Übergangsquoten nach Klasse 5 zeigen in eklatanter Weise die Auswirkungen der unterschiedlichen Lebenssituationen in diesen Stadtteilen sind und in der Folge der Lernsituationen in deren Grundschulen. Wie wenig derartige Schief lagen und daraus resultierende Benachteiligungen in der Gesellschaft gesehen werden, zeigt das folgende Zitat:

„Ich finde gut, dass wir kein System haben wie in Amerika, wo das Gehalt des Vaters, das Wohnviertel, über die Bildungschancen bestimmt (...). Das darf in Deutschland nicht passieren.“

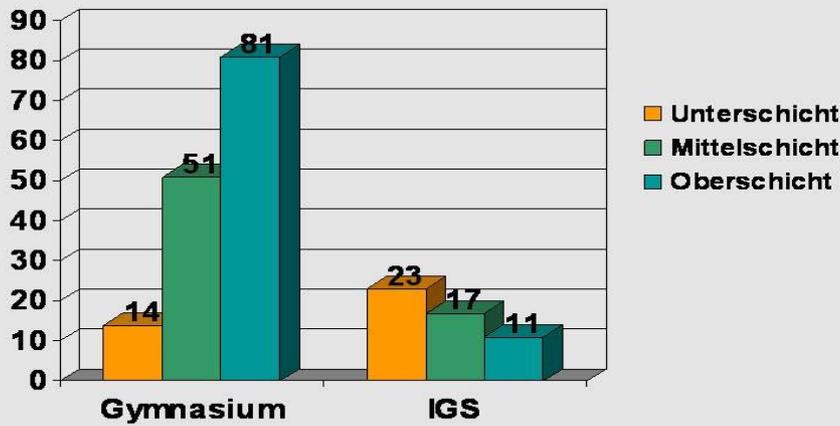
Tim Höttges, Vorstandschef der Dt. Telekom, (FAS vom 2.3.2014)

Noch größere Unwissenheit zeigte ein Elternpaar der Schumannschule, das im Gespräch mit mir ungefragt erklärte, dass sie bis zur Weigerung der Grundschullehrerin, die erwartete Gymnasialempfehlung für ihr Kind auszusprechen, „gar nicht gewusst hätten, welche Alternativen zum Gymnasium nach Klasse 4 überhaupt existierten...“

Beides belegt die große Kluft in unserer Gesellschaft und den Mangel an öffentlicher und offener Diskussion. Besonders deutlich wird dies bei dem gewiss nicht neuen und auch nicht wirklich überraschenden, für Wiesbaden aber exakt untersuchten Zusammenhang zwischen Bildungsgangsempfehlung und Schichtzugehörigkeit, im Folgenden dargestellt für Gymnasium und Integrierte Gesamtschule im Vergleich.

Bildungsempfehlungen und Schichtzugehörigkeit

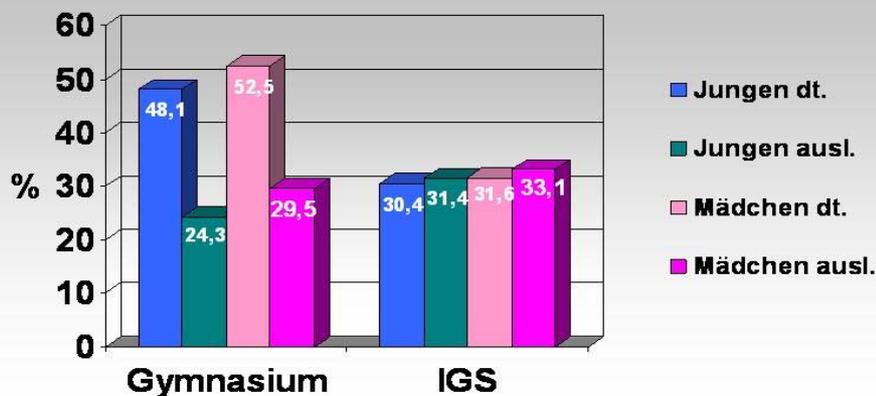
Quelle: Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung (auf Basis der Vollerhebung in Kl.4 in 2006/2007)



Die schichtspezifische Abhängigkeit der Gy-Empfehlung bei gleicher Durchschnittsnote (bei Note 2,0 variierend zwischen 75,5 und 96,5%, bei Note 2,5 zwischen 19,5 und 70%, jeweils niedrigste-höchste Sozialschicht) bestätigt die massive soziale Selektion beim Wechsel in Klasse 5 der weiterführenden Schulen. Diese wird noch deutlicher, wenn man die Übergänge nach Geschlecht und Nationalität differenziert betrachtet. Das ‚Monitoring zur Bildungsbeteiligung 2013‘ führt hierzu aus, dass die um 16% geringere Quote der Gymnasialempfehlungen bei Kindern mit Migrationshintergrund „nahezu vollständig“ auf die schlechtere Einkommens- und Bildungssituation der Eltern zurückzuführen und somit letztlich ein (Unter-)Schichtphänomen sei. (*ebenda* S.44)

Übergangsquote Gymnasium und IGS

Quelle: Monitoring zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden 2013



Bei den Übergängen zum Gymnasium fällt ins Auge

- Mädchen, ob deutscher oder nicht deutscher Nationalität, sind dort um 4-5%-Punkte stärker vertreten als die Jungen;
- von den ausländischen Jungen erreichen das Gymnasium nur halb so viele wie von den deutschen Jungen, bei den ausländischen Mädchen ist die Quote mit 29,5% zu 52,5% bei den deutschen Mädchen noch um ein Fünftel geringer;

Die **Übergangsquoten zur IGS** weisen solche Unterschiede dagegen nicht auf- die IGS hat im Gegensatz zum Gymnasium in beiden Hinsichten keine Selektionswirkung. Beachtet man allerdings die o.g. schichtspezifischen Unterschiede bei den Empfehlungen wird klar, dass hierdurch implizit von einer sozialen ‚Vorauswahl‘ bei der IGS-Anwahl ausgegangen werden muss. Diese Folge des fortdauernden Nebeneinander, der Konkurrenz von IGS und gegliedertem Schulwesen, ist in ihren Auswirkungen für die Arbeit in den IGS nur schwer objektiv zu fassen und einzuordnen. Subjektiv entsteht der Eindruck, dass die ungebrochene Nachfrage nach IGS in Wiesbaden von den Eltern heute - stärker als in den ‚Aufbruchsjahren‘ Ende der 80er - als ‚Fluchtmöglichkeit‘ vor den anderen Schulformen, insbesondere als Rettung vor der Hauptschule, gesehen wird. Zur weiteren Orientierung stelle ich hier kurz die Entwicklung der Wiesbadener Schullandschaft, insbesondere der IGS, vor und nach der Einführung der flächendeckenden Förderstufe in Hessen im Jahre 1986 dar.

1.2 Schulentwicklung in Wiesbaden vor und nach 1986

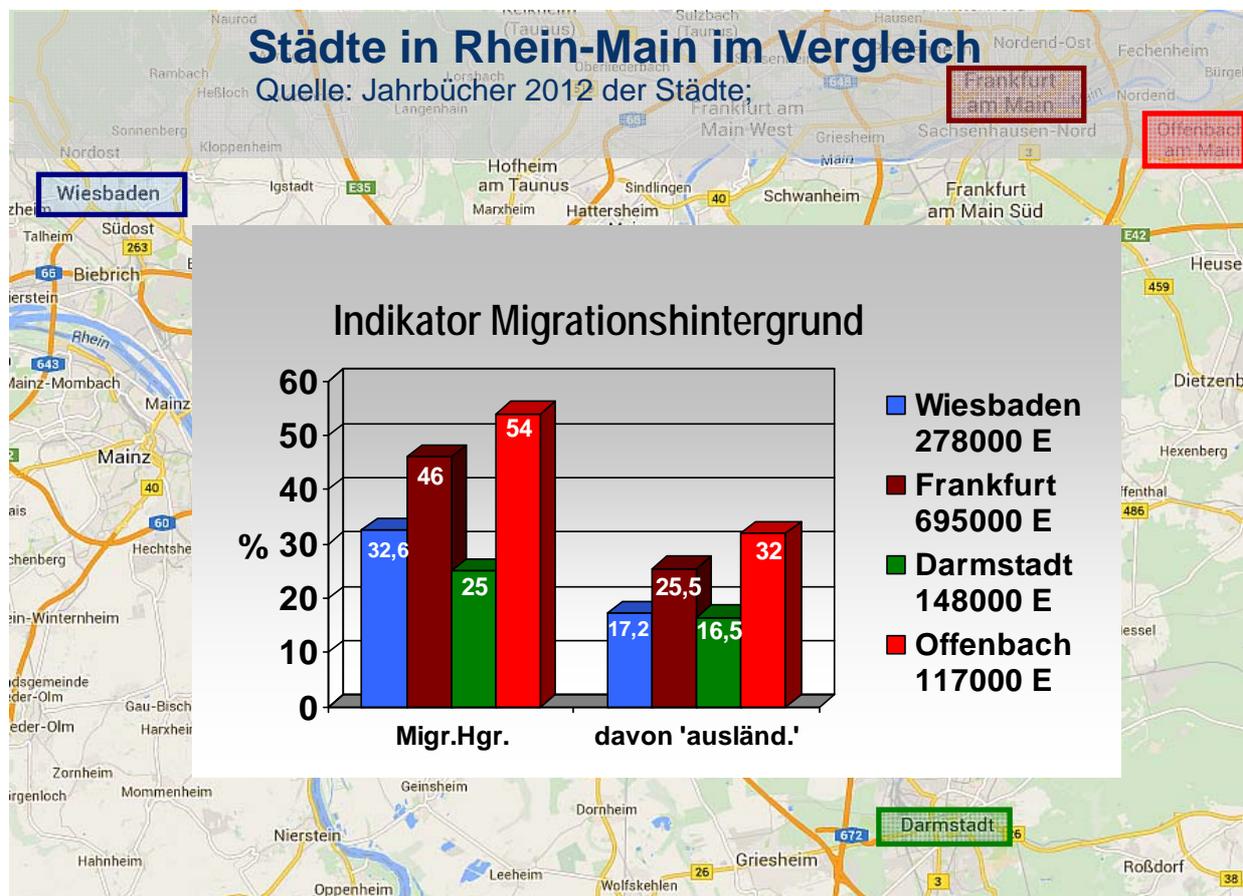


Bis zur verbindlichen Einführung der Förderstufe 1986 war Wiesbaden eine von der hessischen Gesamtschulentwicklung weitestgehend unbeeinflusste traditionelle Schulstadt – geprägt von einem breiten gymnasialen Angebot, selbstständigen Realschulen und über die Jahre schrumpfenden Hauptschulen. Die bereits 1969 als eine der ersten 4 integrierten Gesamtschulen Hessens in Mainz-Kostheim (seit 1945 von Wiesbaden verwalteter ehem. Mainzer Vorort) errichtete ‚Wilhelm-Leuschner-Schule‘ wurde „in der Stadt“ genauso wenig wahrgenommen wie die drei Anfang der 70er in den Vororten Bierstadt, Biebrich und Klarenthal eingerichteten schulformbezogenen („kooperativen“) Gesamtschulen.

Die Förderstufe für alle Kinder in den Jahrgängen 5 und 6, vor allem ihre organisatorische Anbindung an die Grundschulen, veränderte die Wiesbadener Schullandschaft nachhaltig. ‚Längeres gemeinsames Lernen‘ wurde endlich auch in der Stadt „hoffähig“ und zu einer pädagogisch attraktiven Alternative. Neben der gelungenen inhaltlichen Vorbereitung der Kollegien und in der Folge sehr positiven Erfahrungen der Eltern mit der Arbeit in den Förderstufen trug hier besonders die Umwandlung der Helene-Lange-Schule(HLS) vom (Mittelstufen-)Gymnasium zu einer integrierten Gesamtschule(IGS) bei. Umso tragischer war die politische Diffamierung und in der Folge die Abschaffung der Förderstufe bereits 1987. Die HLS hat ihre Organisation und pädagogische Praxis radikal verändert – hin zu fächerübergreifenden Projekten, Jahrgangsbereichen und Jahrgangsteams. Vorbild waren die inhaltlichen Ansätze der Förderstufe, konsequent weiterentwickelt für die IGS bis Klasse 10. Die an der offenen Schule in Kassel-Waldau entwickelten neuen pädagogischen Strukturen einer ‚Gesamtschule der ‚II. Generation‘ fanden breite Zustimmung bei den Eltern. Wegen fehlender Plätze an der HLS forderten Eltern eine weitere IGS, die dank Unterstützung der Stadt dann 1988 neu eingerichtet wurde und in zwei umgebauten Jahrgangsbereichen einer „sterbenden“ Hauptschule in der Kastellstraße ihre Arbeit aufnahm. Ihre sichtbare pädagogische Orientierung machte die ‚neuen‘ IGS damals auch für viele Eltern attraktiv, die ihre Kinder ansonsten auf die Gymnasien geschickt hätten. Sie waren aber auch schon damals eine willkommene Alternative für die ansonsten Hauptschule ‚zuempfohlenen‘ Kinder. Die starke Nachfrage führte in den Folgejahren zu weiteren Umwandlungen(vgl. Folie oben), zuletzt 2008 zur Neuerrichtung der IGS Alexej Jawlensky in WI-Dotzheim am Standort einer auslaufenden H/R-Schule. Um die ‚pädagogischen Anteile‘ dieses nun schon über 25 Jahre andauernden ‚Run‘ nachvollziehbarer zu machen, stelle ich unter 2.3 das pädagogische Konzept der ‚IGS der II Generation‘ am Beispiel der IGS-Kastellstraße ausführlicher dar.

1.3 Exkurs: Wiesbaden im Vergleich der Rhein-Main-Städte

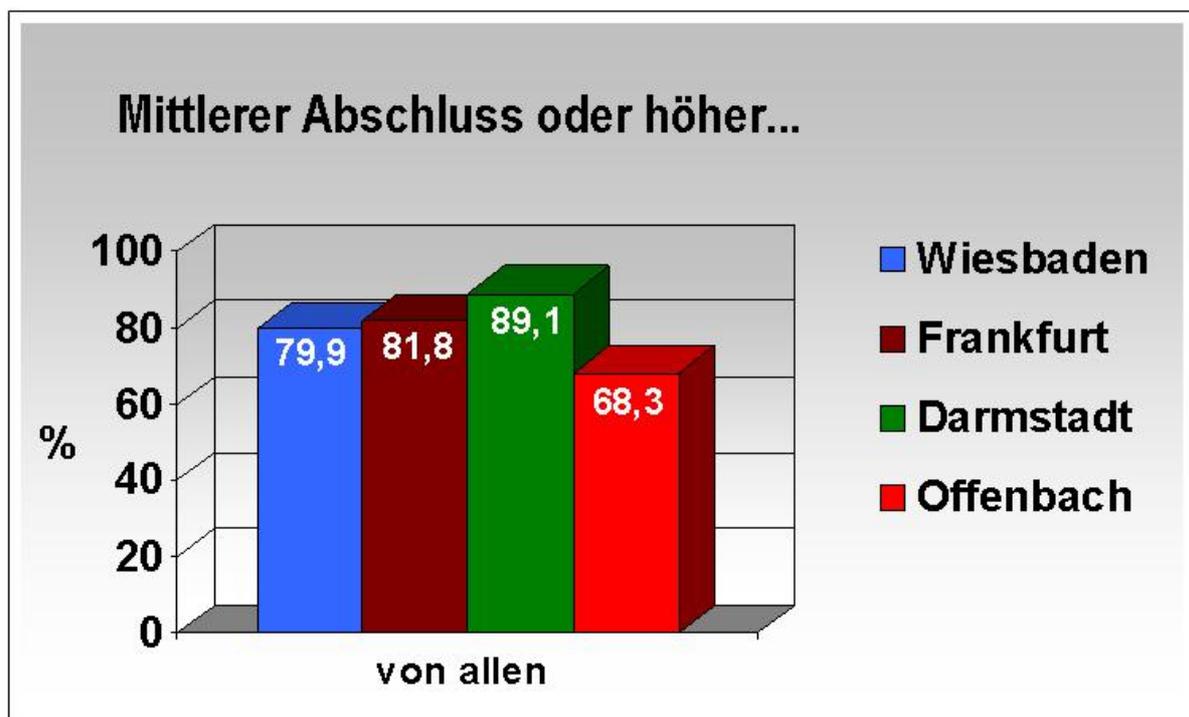
Mit einem Vergleich im Blick auf die Bildungserfolge der in diesen Städten lebenden Jugendlichen möchte ich die Wiesbadener Zahlen und meine Erfahrungen in Bezug zu den Städten der Region setzen um diese besser einordnen zu können.



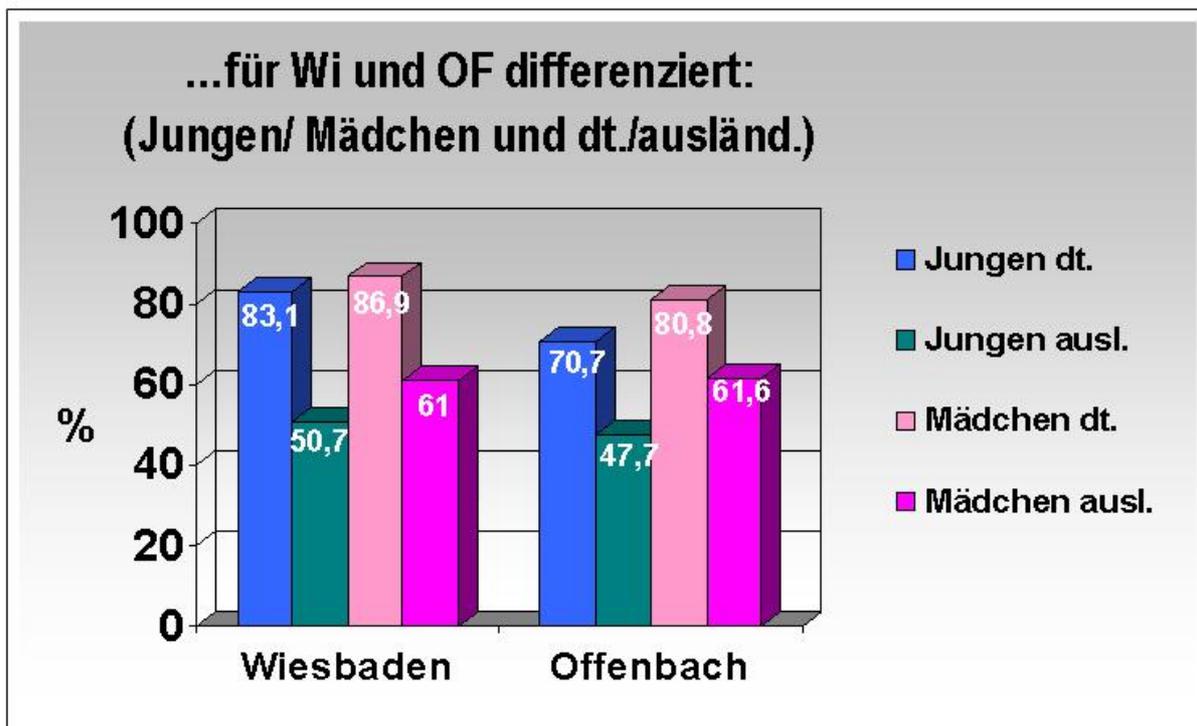
Zunächst die Größenrelationen: Frankfurt hat mehr als zweimal so viele Einwohner wie Wiesbaden, mehr als vier mal so viele wie Darmstadt und mehr als sechs mal so viele wie Offenbach und ist das unbestrittene Zentrum der Region. Betrachtet man die Struktur der Bevölkerung so zeigen sich z.B. beim Anteil „Migrationshintergrund“ ebenfalls sehr große Unterschiede – allerdings in anderer Reihenfolge: mit 54% weist Offenbach die höchste, mit 25% Darmstadt die niedrigste Quote auf, Frankfurt liegt mit 46% an Platz 2, Wiesbaden ist mit 32,6% auf Platz 3, dem entspricht in absoluten Zahlen 90.628 Einw., davon 48.000 mit ausländischer Nationalität – damit etwa 27.500 bzw. 10.500 mehr als in Offenbach. In dem geringeren Anteil bei gleichzeitig höheren absoluten Zahlen könnte ein weiterer Grund für die mangelnde bzw. falsche Wahrnehmung der sozialen Situation in der Landeshauptstadt liegen - neben der ‚Blendung‘ durch Kurstadt und Regierungssitz. Ich erinnere hier nochmals an die das Bildungsmonitoring, das die schichtspezifische Interpretation der Migrantenzahlen für den Schulbereich betont. Ergänzend sei hier noch ein weiteres ‚Sozialranking‘ angeführt: Offenbach lag 2013 bei der Zahl der ‚Aufstocker Hartz IV‘ bundesweit unter den Großstädten an Platz 1, Wiesbaden an Platz 7 (!), Frankfurt an Platz 28 und Darmstadt an Platz 40.....

Bildungserfolge im Städtevergleich

Seit der ersten PISA-Veröffentlichung wird wiederkehrend moniert, dass das deutsche Bildungssystem die größte Abhängigkeit der Bildungserfolge von der sozialen Herkunft aufweist. Neben dem Bildungserfolg ‚mittlerer Abschluss‘ in allen 4 Städten betrachte ich diesen für Wiesbaden und Offenbach differenziert nach Geschlecht und Nationalität und stelle dann noch die Quoten der Schulabgänger ohne Abschluss dar.



Die ‚Wissenschaftsstadt‘ Darmstadt zeigt hier die mit Abstand beste Quote, in Wiesbaden ist diese gut 9%-Punkte schlechter, Offenbach fällt mit 20,8% deutlich stärker ab. Wie sieht das nun aus, wenn wir diese Ergebnisse für Wiesbaden und Offenbach nach Geschlecht und Nationalität differenzieren?



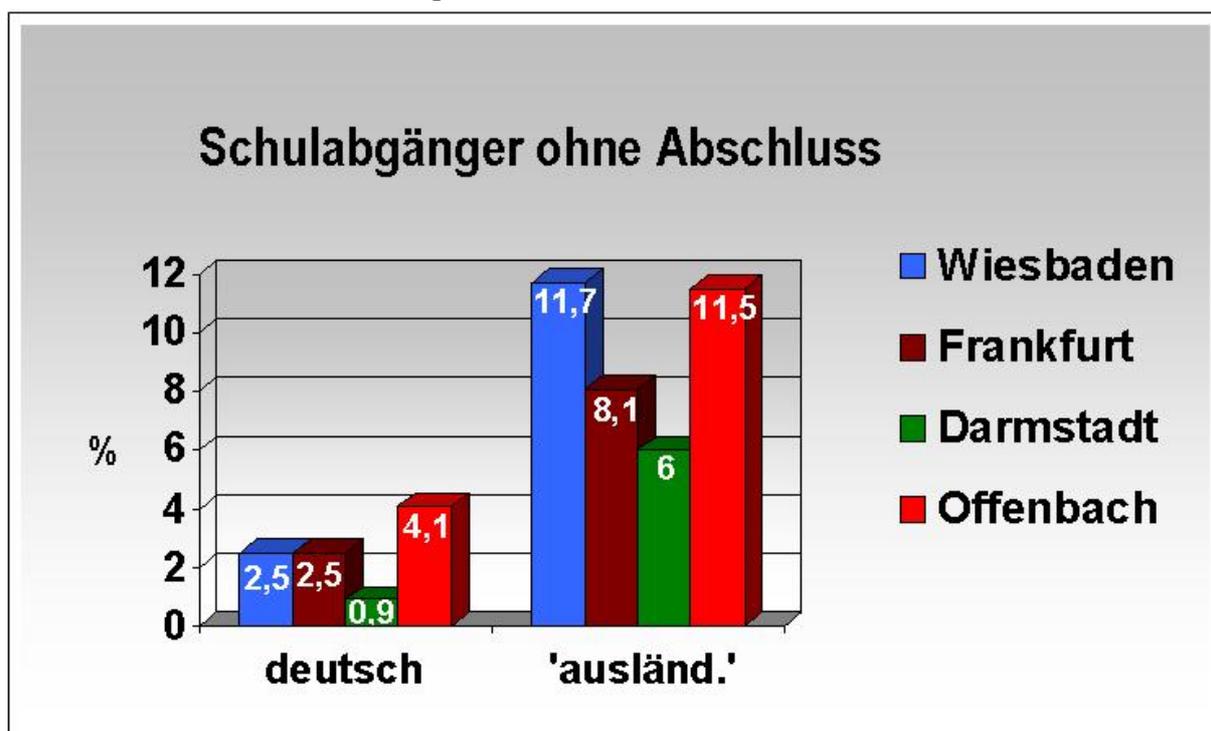
Beide Städte zeigen im Vergleich neben erwartbaren und bekannten Trends

- Mädchen sind erfolgreicher als die Jungen, in Offenbach noch deutlicher (10,1-13,9%);
- ausländische Jugendliche sind weniger erfolgreich (25-33% in WI, 19-23% in OF);

auch Unterschiede, deren Gründe sich nicht sofort erschließen:

- deutsche Kinder in OF sind weniger erfolgreich als in WI (12% die Jungen, 6% die Mädchen);
- ausländische Mädchen sind in OF knapp erfolgreicher als in WI ;

Aber wie steht es nun am anderen Ende mit den Misserfolgen, mit der Quote der Schulabgänger ohne Abschluss – hier wieder ein Vergleich aller vier Städte, differenziert nach deutschen und ausländischen Jugendlichen:



Allen vier Städten ist gemeinsam, dass ihre Quote bei den ausländischen Jugendlichen dramatisch höher ist als bei den deutschen Jugendlichen:

- in DA ca. 6 ½ mal so hoch, in WI mehr als 4 mal, in F mehr als 3 mal, in OF 2 ½ so hoch;

Es erschließt sich nicht direkt, warum dieser Unterschied in DA so herausragt – genauso wenig, warum die Quote in Wiesbaden so hoch ist. In jedem Fall liegen die Ergebnisse deutlich über den 5,1% die im ‚Chancenspiegel 2014‘ (Bertelsmannstiftung 2014, S.34) für Hessen für SchülerInnen ohne Abschluss benannt werden. Offenbach und Wiesbaden liegen dabei auch schlechter als die Vergleichsquote von 9,3% (ebenda, S.38, untere Gruppe der deutschen Großstädte einschließlich der Stadtstaaten), Frankfurt liegt knapp darunter, Darmstadt dagegen auf dem Wert der oberen Gruppe dieser Städte (6,1%).

Dass derartige Quoten an sich schon inakzeptabel sind und deutliche Maßnahmen erfordern muss nicht besonders hervorgehoben werden. Gesellschaftlichen Sprengstoff wird noch klarer signalisiert, wenn man nach Jungen und Mädchen differenziert. Leider liegen hierzu aktuell keine Zahlen vor, aber aus früheren Jahren ist bekannt, dass in Wiesbaden zeitweise 21% der ausländischen Jungen keinen Schulabschluss erreicht haben. Wenn man weiter berücksichtigt, dass die Quote derer, die **mit** einem Hauptschulabschluss eine Ausbildung im dualen System beginnen laut ‚Chancenspiegel‘ nur bei 37,6% liegt, wird klar, wie schwierig diese Situation insbesondere für männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihr oftmals traditionelles Männerbild zu ertragen ist. Die Folgen für ein Gemeinwesen, in dem eine so große Gruppe ohnehin Benachteiligter keine Chance auf legitime Teilhabe am wirtschaftlichen Erfolg hat, mag jeder selbst ermesen..

2 Soziale Unterschiede deren Wahrnehmung in der Schule

2.1 Anlass/Anlage/Durchführung einer Befragung der Schülerschaft

Bei der Vorbereitung des Vortrags wurde mir bewusst, dass wir in den über 25 Jahren der Arbeit in der IGS Kastellstrasse zu dieser für unseren Auftrag zentralen Frage noch nie eine Erhebung in der Schülerschaft durchgeführt hatten. Ich habe einen Fragebogen mit 20 Aussagen zusammengestellt, diese vorab mit den Schulsprecherinnen besprochen. Der Fragebogen wurde von der Schulkonferenz genehmigt, die Ergebnisse dort vorgestellt.

Struktur des Fragebogens:

Soziale Unterschiede – Wirkung und Wahrnehmung in der Schule

„Die IGS ist die ‚eine Schule für **alle** Kinder‘ mit ihren unterschiedlichen Lebenssituationen (z.B. Nationalität, Religion, Hautfarbe, Kultur, Familiensituation (Geschwister, Erziehungsstil, Ausbildung und Einkommen der Eltern) sowie Stärken und Schwächen.(....)

Diese Aussage.... stimmt gar nicht kaum eher ganz genau

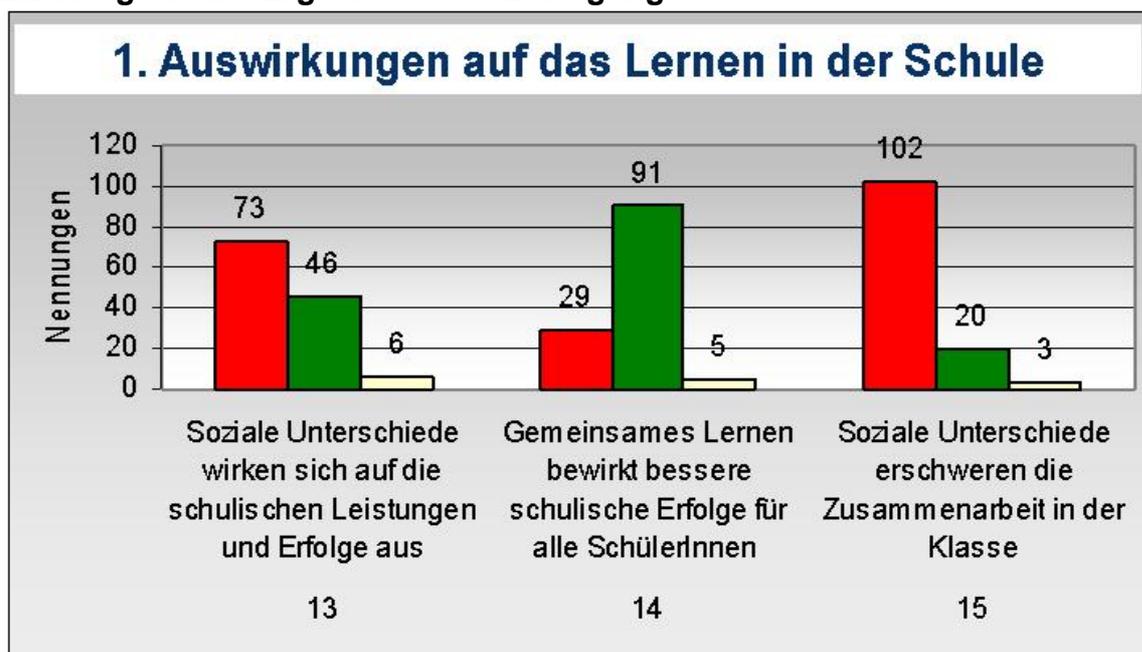
z.B. Item 4:

4. „Soziale Unterschiede wurden mit uns besprochen oder im Unterricht bearbeitet“

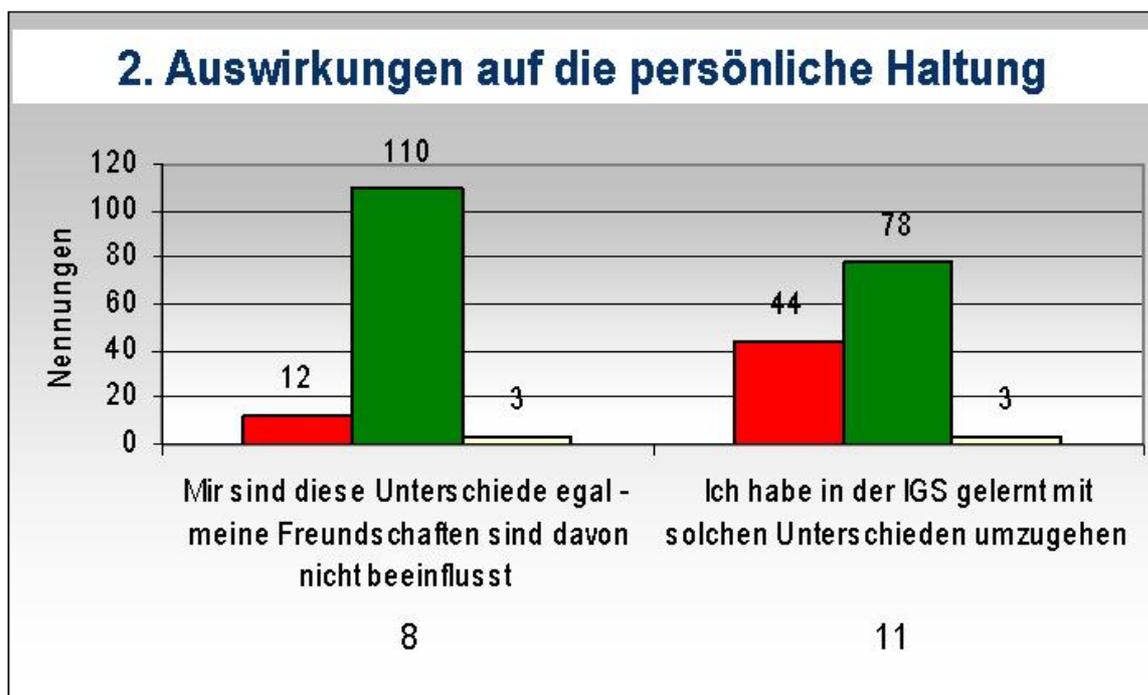
--	--	--	--

Die SuS sollten ankreuzen, inwieweit sie den Aussagen zustimmten. Die beiden **ablehnenden** bzw. **zustimmenden** Kategorien habe ich in der folgenden Ergebnisdarstellung dann jeweils zusammengefasst, ‚mittiges‘ Ankreuzen wurde als nicht erfolgt erfasst. An der Befragung am 10.4.14 nahmen alle anwesenden 125 SchülerInnen der Jahrgänge 9 und 10 teil. Um die diese Befragung zu ergänzen, habe ich mit dem Fragebogen noch ein Interview mit 5 ehemaligen Schülern (Abschluss Kl.10 in 2005) am 4.5.14 durchgeführt.

2.2 Ausgewählte Ergebnisse der Befragung



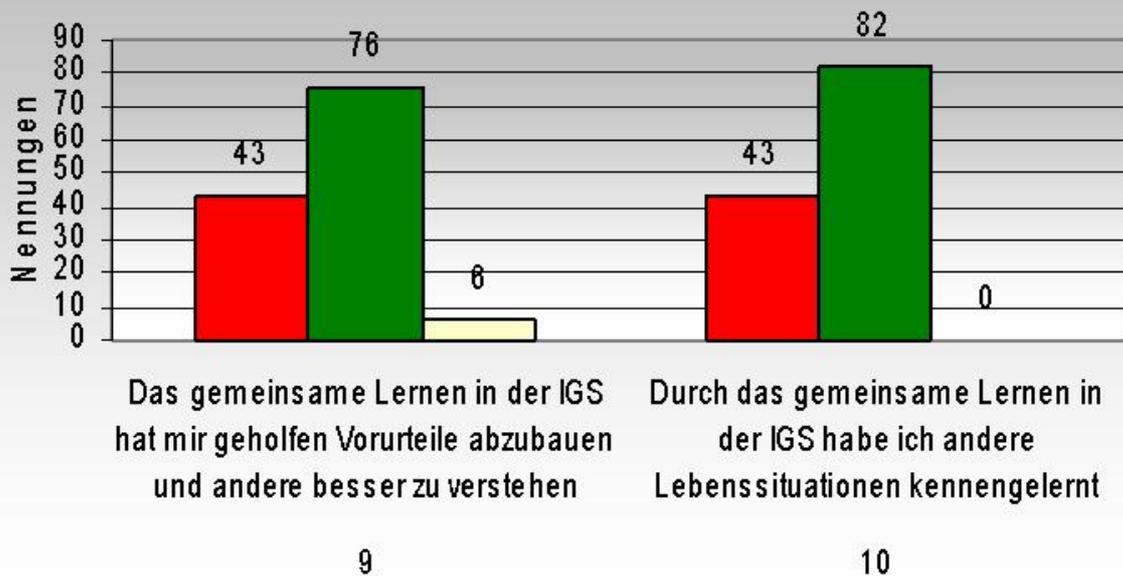
Die Antworten zu diesen Aussagen zeigen ein stark akzeptierendes, positives Votum für das gemeinsame Lernen – besonders eindeutig durch die ablehnenden Antworten zu Item 15. Diese Einschätzung wurde auch in dem Interview von den ehemaligen SuS bekräftigt, die gerade die gelingende Zusammenarbeit in der Klasse hervorgehoben haben.



Noch eindeutiger zeigen die Antworten zu Item 8, dass die sozialen Unterschiede fast keine Rolle bei den sozialen Kontakten spielen. Die ‚Ehemaligen‘ bekräftigten diese Einschätzung ebenfalls und verwiesen auf nachhaltige Freundschaften, die für sie eher überraschend (!) bei heutigen Studienkollegen auf Verwunderung stießen(!), wenn man sich gemeinsam traf.

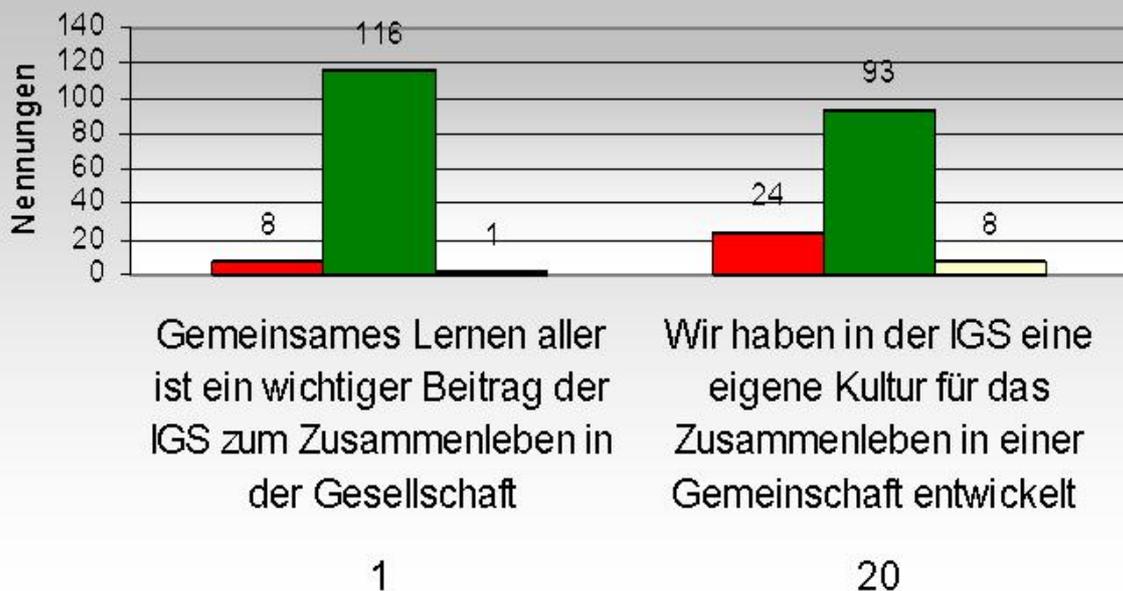
Diese erfreuliche Offenheit im Umgang mit sozialen Unterschieden belegen auch immer wieder im Schulalltag wahrzunehmende Freundschaften, die sich trotz unterschiedlicher Milieus und oft sehr unterschiedlicher schulischen Leistungen zu nachhaltig wirksamen, wechselseitig beratenden und unterstützenden Beziehungen bis weit über das Ende der Ausbildung hinaus entwickelten.

3. Einschätzung zur eigenen Wahrnehmung



Diese im Ganzen sehr positive Einschätzung der eigenen Erfahrungen unterstreicht implizit die positive Wirkung des gemeinsamen Lernen an der IGS auf die Haltung gegenüber anderen Menschen in der Gesellschaft – wie dies auch in den Einschätzungen zu den folgenden Aussagen noch deutlicher zum Ausdruck kommt.

4. Auswirkungen auf das Zusammenleben



Item 1 zeigt, dass der besondere Auftrag der IGS Kastellstraße für das zukünftige Zusammenleben von den SuS in höchstem Maße akzeptiert wird. Item 20, eine von der Schulsprecherin im Vorgespräch geäußerte Einschätzung, wurde durch die Befragung ebenfalls eindrucksvoll bestätigt.

2.3 Exkurs: Die IGS der II. Generation - ‚Neustart‘ einer Idee

Die 1. Generation der Gesamtschulen in Hessen hat zu Beginn der 70er Jahre, politisch genötigt oder vorherrschendem Selbstverständnis auch in der Lehrerschaft folgend, die Heterogenität ihrer Schülerschaft schulförmlich mit einer möglichst frühen fachbezogenen Aufteilung in ABC-Kurse in den Hauptfächern beantwortet. Dabei wurden die ‚sozialen Nebenwirkungen‘, eine mögliche Desorientierung und ‚Heimatlosigkeit‘ in diesen Großsystemen eher vernachlässigt, was sicher lange Zeit zu der nicht nur politisch ambivalenten Einschätzung der Gesamtschulen in der Öffentlichkeit beigetragen hat. In deutlicher Abkehr von diesen eher technokratisch organisierten Schulen setzten die neuen IGS seit den 80ern verstärkt auf „**Überschaubarkeit und Kontinuität**“ als Maxime für eine pädagogische Organisation des Lernens und Miteinanders in der Schule um angesichts von Heterogenität und Vielfalt ihrer Schüler stabile Rahmenbedingungen zu gewährleisten:



Jahrgangsteams : eine Team von Lehrkräften übernimmt im Jahrgang 5 die neu an die IGS kommenden SchülerInnen und begleitet diese bis zum Abschluss nach Klasse 10. Der Unterricht im Jahrgang wird weitestgehend (75-90%) durch das Team erteilt. Die päd. Arbeit im Jahrgang wird in regelmäßigen Teamsitzungen intensiv koordiniert. Je zwei Lehrkräfte betreuen eine Klasse - somit ist jede/r auch ein für die allgemeine Entwicklung der Klasse mitverantwortlicher Klassenlehrer.

Jahrgangsbereiche: abgeschlossene Bereiche der Schule mit Klassenräumen und ergänzenden Flächen / Räumen sind der Lern- und Aufenthaltsort für den Jahrgang - in der Regel auch mit einem gemeinsamen Arbeitsraum für das Lehrerteam- wird nur von diesem Jahrgang genutzt und bietet vielfältige Möglichkeiten zur Präsentation von Arbeitsergebnissen.

Lernbereiche: Die Zusammenfassung von Einzelfächern zu Lernbereichen fördert - wie auch die Arbeit in Projekten - die Erarbeitung von umfassenden Fragestellungen und zeigt die fachspezifischen Hinsichten und Vorgehensweisen hierfür auf. Zugleich entstehen größere Stundenanteile der einzelnen Lehrkräfte mit den Klassen, intensivieren so den Kontakt und stärken die pädagogische Wirksamkeit der Arbeit der Lehrkräfte.

Wochenstruktur: der gemeinsame Wochenbeginn am Montag in der ‚Wochenplanstunde‘ bei einer Klassenlehrkraft dient der gemeinsamen und individuellen Planung der Arbeit der Woche, mit Aufträgen für einzelne Fächer oder die individuelle Lernzeit („Arbeitsstunden“)

Der ‚Klassenrat‘ zum Wochenabschluss ermöglicht eine Rückschau und das Aufarbeiten allfälliger Konflikte in der Regie der SchülerInnen.

Erst die dergestalt pädagogisch bestimmte Organisation ermöglicht eine pädagogische Arbeit, die von den individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen ausgehend auch die Chance bietet, neben einem angemessenen fachlichen Lernen die vielfältigen sozialen Unterschiede zu berücksichtigen. (Das bekannte Gegenbild: Lehrkräfte, die überwiegend in Einzelstunden durch die verschiedenen Klassen und Jahrgänge geschickt werden, können sich nicht auf die je spezifischen Situationen der SchülerInnen einlassen....egal in welcher Schulform!)

Das ehemalige ‚schulformbezogene‘ Merkmal der Gesamtschulen in Hessen, die früh in Jg. 5 oder 6 einsetzende ‚Fachleistungsdifferenzierung‘ in ABC-Kursen wurde pädagogisch zu einer fachlichen Differenzierung auf zwei Anforderungsebenen (Grund- und erweiterte Anforderungen G/E) weiterentwickelt. Entscheidende Idee war dabei der schrittweise Aufbau fachlicher Anforderungen im Klassenunterricht oder in klasseninternen Lerngruppen
- ohne eine Trennung in Kurse in verschiedenen Räumen bei verschiedenen Lehrkräften !
Ausgehend vom individuellen Anspruch kann über an fachlichen Niveau-Vorgaben erprobten Fähigkeiten so die aktuell in den IGS noch vorgegebene Kurseinstufung in den Jahrgängen 9 und 10 vorbereitet und gemeinsam mit Schülern und Eltern transparent entschieden werden – als offensichtliches Ergebnis des eigenen Arbeitseinsatzes und fachlichen Lernvermögens. Damit stärkt die ‚neue‘ IGS die Verantwortung der Kinder und Jugendlichen für den eigenen Weg und ihr Ziel in der IGS – anstatt ‚amtlicher‘ Zuweisung zu einer Schulform oder formaler Einstufung in abschlussbezogene Fachleistungskurse. Ein offener und vertrauensvoller Umgang prägt die intensive Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Jahrgangsteams, die die Schüler von Jg. 5 bis Jg.10 begleiten. Diese Haltung wird durch das Motto für das Lernen in der IGS betont, das den 5. Klassen bei der Aufnahme überreicht wird:



Es repräsentiert die Erwartung an jede/n Einzelne/n, die Chancen zu nutzen, sich selbst entsprechend einzubringen und gilt natürlich auch für den Umgang miteinander – und belegt das Augenmerk der IGS auf die je individuellen Fähigkeiten und Lebenshintergründe der Kinder und Jugendlichen.

3 Folgerungen und Perspektiven

3.1 Aktuelle Schulstruktur verstärkt soziale Ungleichheit

Unser Bildungssystem, die Struktur des Schulwesens in der Sekundarstufe 1, ist offenkundig Teil des Problems und nicht der Lösung - denn die Benachteiligung der Benachteiligten wird eher verstärkt, die soziale Ungleichheit wächst und durch (soziale)Separation zwischen und in den Schulen werden Gräben eher vertieft und Mauern erhöht. Die Übergangssituation am Ende der Kl.4 wird von den Eltern und Kindern als ein dramatischer Bruch nach den meist positiven Gemeinschaftserfahrungen in der Grundschule erlebt. Die ‚Nichtempfehlung‘ zur höheren Schule, dem Gymnasium, wird von den Kindern bestenfalls als Verunsicherung, schlimmstenfalls als deutliche Abwertung der eigenen Person erlebt - das Selbstwertgefühl, das Vertrauen in die eigene ‚Selbstwirksamkeit‘ schwindet.

PISA bestätigt seit mehr als 10 Jahren regelmäßig unverändert den einsamen Spitzenplatz Deutschlands bei der Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom sozialen Hintergrund – bei allenfalls leicht verbesserten fachlichen Leistungen. Außer Forderungen nach mehr Ganztagschulen und deren schrittweiser Realisierung gibt es keine Anzeichen für eine ernsthafte Suche nach Lösungen. Die o.g. Ursachen werden – außer in den Sozialdezernaten der Städte – offen ignoriert und mangels politischer Unterstützung nicht hinreichend bekämpft. Damit bleibt angesichts der Datenlage nur ein ernüchterndes Fazit:

Ein wirklicher Abbau sozialer Ungleichheit und ungleicher Chancen durch das öffentliche Schulwesen ist in Deutschland nicht gewollt !

3.2 Notwendige Maßnahmen und erste Schritte zur Veränderung

- im Grundschulbereich – eine leitbildorientierte Schulentwicklungsplanung

Eine Planung im Blick auf **alle** Kinder der Stadt unter dem gemeinsamen Leitbild: „**Vielfalt und Entwicklung fördern, Benachteiligung mindern, Scheitern verhindern**“ in inhaltlich abgestimmter Kooperation aller kommunalen Ämter und der staatlichen Schulämter tut Not. **Gemeinsamer** Auftrag ist die Sicherung der bestmöglichen Entwicklung **für alle** Kinder - ohne formales Zuständigkeitsgerangel für die Umsetzung vor Ort. Auf der Grundlage der von den Sozialämtern umfassend analysierten sozialen Bedarfe in den Stadtteilen müssen Programme entwickelt und mit Mitteln, Räumen und Personal abgesichert werden um Benachteiligungen aufzuheben. Wiesbadener Ansätze wie z.B. „Betreuende Grundschulen“ oder die Schulsozialarbeit in der Sek.I müssen verstärkt die gesellschaftliche Integrationsaufgabe einbeziehen. Ohne eine nachhaltige materielle und personelle Besserstellung der Grundschulen in den benachteiligenden Stadtteilen ist eine ‚Trendwende‘ für diese nicht zu schaffen, werden die Schülerinnen und Schüler dort weiter zusätzlich benachteiligt, bleibt die ‚Flucht‘ von Eltern aus solchen Schulbezirken die legitime Antwort auf die drohende Benachteiligung ihrer Kinder.

- in der Sekundarstufe I – strukturelle und innere Reformen:

Die radikale Abkehr von den verschiedenen bewerteten und Wertung verursachenden Schulformen, die Einführung einer ersetzenden ‚Schule für alle‘ ist aktuell leider nicht in Sicht. Dennoch könnte schon heute eine klare Unterstützung, ein ‚**Vorziehen**‘ der IGS als **Zukunftsperspektive**, die gesellschaftlich notwendige und gewünschte Entwicklungsrichtung signalisieren. Die Gleichbehandlung völlig ungleich bewerteter Schulformen muss beendet werden und die IGS z.B. Vorrang bei der Aufnahme haben. Eltern müssen ermutigt werden, ihr Kind mit allen anderen nach Klasse 4 bis Klasse 10 gemeinsam lernen zu lassen. Die Erfahrungen mit der Helene-Lange-Schule in WI als vorgezogen aufnehmender IGS und Versuchsschule sind hier sehr ermutigend, da Eltern bei Nichtberücksichtigung aus Platzmangel eine neue, gleichrangige Anmeldung (z.B. für ein Gymn.)abgeben können. Zugleich sind alle Schulformen der Sek. I zu verpflichten, nach einmal erfolgter Aufnahme in 5 alle SchülerInnen zu behalten und zu deren bestmöglichen Abschlüssen zu führen. Damit wird die Verantwortung der Lehrkräfte für den schulischen Lernerfolg betont und das Bewusstsein geschaffen, dass ‚man‘ sich dieser Aufgabe nicht durch Aussondern (Wiederholer, ‚Querversetzungen‘,Abschulung) entledigen kann. Hieraus erwächst auch der notwendige Druck für eine Reform, einer Veränderung der Unterrichtspraxis hin zu Vielfalt und Entwicklung fördernden, Benachteiligung mindernden und Scheitern verhindernden Arbeitsformen.

Insbesondere muss dabei auch ein nach wie vor in allen Schulformen grassierender Mangel abgebaut werden – die ständige Vermengung von Lernsituationen und Bewertung! (vgl. E. Weinert) Nur deren klare Trennung kann das vom Inhalt ablenkende, schädliche ‚Lernen für die Note‘ vermeiden und stattdessen die erreichte bzw. zu erreichende Kompetenz für die Lernenden in den Focus rücken. So könnte vermieden werden, dass die erhoffte/erwünschte gute Bewertung des Lernergebnisses das zu Lernende überdeckt, das Interesse an der Sache durch die Noten überlagert und korrumpiert wird. Die schädigende Wirkung der Noten, einer formalen Fremdbewertung, auf das Selbstbild der Schüler ist nicht zu unterschätzen. Es ist ja für jedermann schwer genug, eigene Mängel, nicht bewältigte Anforderungen oder nicht erfüllte eigene oder fremde Erwartungen zu ertragen. Schädlich wird es allemal, wenn eine formale Bewertung der eigenen Lernleistung zusätzlich als öffentliche Abwertung erlebt wird. Unerträglich wird diese vor allem dann, wenn daraus zum Ende der Klasse 4 durch den anstehenden Wechsel eine völlig unangemessene gesellschaftliche Wertzuschreibung erwächst, die im ‚positiven‘ Falle Selbstüberschätzung (sozial und leistungsbezogen), im negativen Falle („keine Gy-Empfehlung“) unangemessene Selbstbescheidung und mangelndes Selbstvertrauen begünstigt. In jedem Fall wird durch den Wechsel dauerhaft eine **persönliche Ungleichwertigkeit** abgesichert, persönlich so empfunden und öffentlich zugeschrieben.

3.3 Fazit: Endlich die Reformen vollenden –nach 100 Jahren !

Die o.g. Mechanismen als Grundlage der ‚Allokationsfunktion‘ unseres Schulsystems müssen klar benannt und öffentlich diskutiert werden. Sie dürfen nicht länger hinter einem Konsens (fast) aller Parteien verborgen bleiben, der gesellschaftliche Ungleichwertigkeit, den mit gewollter Abgrenzung verbundenen Aufstieg als strukturelles Merkmal unserer Gesellschaft unausgesprochen gutheißt. Dies stärkt gewollt ‚Rolle und Ruf‘ des Gymnasiums. Schon darum wird jede Forderung nach einer egalitären Schulstruktur, ja bereits ein ‚Vorziehen‘ der IGS diskreditiert und als ‚ungerecht‘ abgelehnt.

Frankfurter Rundschau, 31.12.14 (Jahresrückschau)



PROTESTE Eltern und ihre Kinder demonstrieren vor dem Kreishaushaus dafür, dass Schüler aus Rödermark das Ricarda-Huch-Gymnasium in Dreieich besuchen dürfen. Sie fordern ein gerechtes Auswahlverfahren für das Gymnasium, bei dem Kinder aus Dreieich keinen Ortsbonus genießen. RENA TE HOYER

In keinem Beitrag wurde hier die Alternative, eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe vor Ort, erwähnt. Die angebliche ‚Unzumutbarkeit‘ des Besuchs und die Forderung nach dem Zugang zum Gymnasium im Nachbarort bleibt hier genauso unwidersprochen wie die Aussage eines 10-jährigen in der ARD, der „nicht auf so eine Assi-Schule“ gehen will (ein Gymnasium im anderen Stadtteil Leipzigs, Monitor 10.7.14). Es ist an der Zeit, dass die gesellschaftliche Integrationsaufgabe unseres Schulwesens auch von den Medien endlich stärker ins Bewusstsein gerückt wird, da die ‚Betroffenen‘ offensichtlich ihre eigene ‚assozielle‘ Haltung gar nicht wahrnehmen oder womöglich sogar für legitim halten.

Der Boom der Privatschulen (in Frankfurt aktuell 15% eines Jg.) wird in der Presse ebenfalls ohne einordnende Kommentierung dargestellt, die immerhin bis zu 75% betragende Finanzierung aus Steuermitteln wird dabei völlig unterschlagen:

**„Waldorfschulen ziehen neue Elternmilieus an(...) bildungsbürgerliche Familien, distinktionsuchende Mittelschicht und Reiche, die ihren Kindern das staatliche Schulsystem ersparen wollen“
(FAS, 2.8.2014)**

Statt nun hier öffentlich und lautstark politisch gegengesteuert wird rufen in Hessen die Schwarz-Grüne und in Baden-Württemberg die Grün-Rote Koalition den ‚Schulfrieden‘ aus, möchten diese parteienübergreifend die Strukturen des Schulwesens auf Dauer festschreiben, in dem das Gymnasium völlig undiskutiert und unangefochten bestehen bleibt -als zu 100% öffentlich finanzierte legale Chance zur ‚sozialen Distinktion‘. Die Abwertung der anderen Schulformen, der anderen Berufs und Lebensperspektiven wird damit implizit als Merkmal politisch festgeschrieben und zumindest billigend in Kauf genommen. Fragt man nach der Legitimation für dieses Beharren auf der vordemokratischen, „ständischen“ Struktur, erhält man bestenfalls die Antwort, dass die eine Schule für alle ‚aktuell leider gesellschaftlich nicht durchzusetzen‘ sei. Das heißt in keinem Fall die fehlende verfassungsgemäße Begründung für ein dergestalt undemokratisches und unpädagogisches Schulwesens. Es stellt vielmehr eine Bankrotterklärung der Parteien und die Aufgabe ihres politischen Gestaltungswillens im Bildungsbereich dar. Damit nehmen sie billigend in Kauf, dass weiterhin Ab- und Ausgrenzung Schulwesens und Gesellschaft prägen und als legitime Haltung öffentlich akzeptiert wird. Es bedarf aber – auch angesichts der Schulerfahrungen und -leistungen der ‚restlichen Welt‘ (vgl. PISA) - keiner weiteren fachlichen Belege und Argumentationen für eine gemeinsame Schule für alle bis zum Ende der Pflichtschulzeit. Vielmehr benötigen wir eine erneute, offene Debatte über die Wirkungen unseres Schulwesens, seine fehlende demokratische Legitimation und seine ‚Kosten‘ für die benachteiligten und beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen – und in der Folge für die ganze Gesellschaft. Unser Ziel muss sein, legitime Ängste zu entkräften und die illegitimen Beweggründe für das Beharren aufzudecken. Das Recht **aller** Kinder auf eine erfolgreiche, gemeinsame Entwicklung und Vielfalt fördernde, Selbstwertgefühl stärkende und Benachteiligung mindernde Schule ist zu betonen. Schon die soziale Ungleichheit der Herkunft und Lebenssituation – das ‚Geburtsrisiko‘ jeden Kindes – begründet eine Gemeinschaft und Solidarität fördernde gemeinsame Lernsituation und darf nicht durch weitere Ausgrenzung im Schulsystem zusätzlich verschärft werden – im Interesse aller Kinder und des Zusammenhalts im Gemeinwesen.

Bald 100 Jahre nach der Reichsschulkonferenz und der von ihr beschlossenen Einführung der gemeinsamen Grundschule für alle Kinder wird es langsam Zeit, endlich die Reform zu einem demokratischen Schulwesen zu vollenden und die gemeinsame Schule für alle Kinder bis zum Ende der Schulpflicht einzuführen.

Wir alle sind gefordert – als Einzelpersonen, als Parteien (und auch in der Arbeit der Stiftung Leuchtfener), das benachteiligende Grundübel unseres Schulwesens, seine Einordnung und Wertung der jungen Menschen anzuprangern und öffentlich auf Änderung zu drängen. Im Interesse der benachteiligten Kinder und unserer Gesellschaft, die alle Anstrengungen unternehmen sollte, die soziale Ungleichheit durch das Schulwesen nicht zusätzlich zu befördern sondern endlich zu mindern, um die daraus resultierenden Probleme nicht ständig weiter zu vergrößern...Jahr für Jahr werden noch immer über 50.000 Schüler ohne Abschluss aus dem Schulwesen entlassen – in eine für sie und die Gesellschaft „unproduktive“ Zukunft!

4 Nachtrag: Inklusion – erneut wird eine Chance vertan!

Leider signalisiert bereits die öffentliche Rezeption und politische Umsetzung der UN-Behinderten-Konvention, dass mitnichten der erhoffte Aufbruch zu einer neuen, inklusiven Schulstruktur zu erwarten ist – trotz der mit der Ratifizierung durch Deutschland 2009 explizit eingegangenen Verpflichtung. Die Umsetzungsverordnungen der Länder als für die Schulen zuständige und die Umsetzung verantwortliche Instanz spiegeln hier bestenfalls ein ‚integratives‘ Verständnis und sind damit noch weit entfernt von einer wirklich inklusiven Sicht auf das Schulwesen („Alle gehören dazu, keine/r wird ausgegrenzt“).

„**Artikel 24 , Bildung‘** (S.35, i.d.F. der Beauftragten für Behinderte, BMAS, Okt.2014)

Absatz 1, Satz 2 lautet: „Um dieses Recht (auf Bildung) ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, **a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;**“

Man muss sich an dieser Stelle noch einmal bewusst machen, dass außer in Deutschland, Österreich und einigen Kantonen der Schweiz nirgendwo in der Welt Kinder auf verschiedenen gewertete Schulformen aufgeteilt werden, mithin **die Konvention von einem ansonsten integrierten Schulsystem ausgeht**. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das hier benannte Ziel in Deutschland bereits durch die Vorbereitung in und die Aufteilung nach der Grundschule in höchstem Maße gefährdet bzw. verfehlt wird. Schulformempfehlungen und -zuordnungen bewirken, wie bereits ausgeführt, für die nicht zum Gymnasium Gelangenden keine Stärkung, keine Entfaltung des Selbstwertgefühls und stellen darum sicher auch keine Achtung menschlicher Vielfalt dar – weder bei Menschen mit noch ohne Beeinträchtigungen.

Absatz 2, Abschnitt a) lautet: (...stellen die Vertragsstaaten sicher, dass) (...)*Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;*

Hier zeigen die Verordnungen zur Umsetzung der Konvention und deren Realisierung vor Ort, dass die Aufnahme oftmals doch abgelehnt wird, weil die ‚sächlichen und personellen Voraussetzungen‘ von den dafür verantwortlichen Ämtern und politischen Gremien diese eben nicht „sicher gestellt“ wurden, nicht die notwendige Priorität fanden.

Abschnitt b) lautet: (...stellen die Vertragsstaaten sicher, dass) *Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;*

Sicher zu stellen wäre dies bei dem Wechsel nach der Grundschule nur durch die eine weiterführende Schule für alle, in die alle Kinder gleichermaßen gehen können, weil sie alle Perspektiven nach Abschluss der gemeinsamen Schulzeit offen hält. In Zeiten des ‚GU‘ haben wir bei der Aufnahme in Klasse 5 versucht, diese Idee umzusetzen - insbesondere auch wegen der möglichst bruchlosen Fortführung der in den Grundschulklassen bereits miteinander eingeübten gemeinsamen Arbeitsweisen - sind aber immer wieder an einem ‚mangelnden solidarischen Interesse‘ insbesondere **der Eltern** leistungsstärkerer Kinder gescheitert (bei den Kindern war dieses durchaus vorhanden, sie haben die Trennung oftmals bedauert!- vergleiche hierzu auch die Wahrnehmungen der Schüler der IGS Kastellstraße)

Stattdessen wird die bei den Kindern noch ausgeprägte solidarische Haltung offenbar immer stärker von den Ängsten bzw. Hoffnungen der Eltern überlagert, bestmöglichen ‚Schulerfolg‘, für ihre Kinder zu sichern. ‚Schulerfolg‘ wird reduzierend interpretiert als den formalen Startvorteil in der Konkurrenz um Ausbildungs- und Arbeitsplätze. Ein Spiegel der aktuellen gesellschaftliche Realität – oder doch der ‚inneren Überzeugung‘ der Eltern?

Besonders enttäuschend war und ist für uns Vertreter der einen Schule für alle, wenn selbst die Eltern beeinträchtigter Kinder, deren erfolgreiche, integrative Beschulung im „Gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder“(GU) an der IGS von diesen stets betont und gelobt wird, deren Geschwister aber z.B. im Gymnasium anmelden – sei es aufgrund verunsichernder Beratung durch die Grundschullehrkräfte oder eben der eigenen ungebrochen ‚selektiven Weltsicht‘. Der ‚GU‘ ist dann nur die gerne genutzte schützende Nische für das eigene beeinträchtigte Kind und leider nicht die gewünschte Lernsituation für alle ihre Kinder gleichermaßen. Diese ‚gespaltene‘ Haltung der im engeren Sinne betroffenen Eltern zeigt erschreckend deutlich, wie weit der Weg zu einer inklusiven Sicht auf erfolgreiche Bildung für alle in diesem Land noch sein wird.

Um so länger, da die Handhabung der Konvention durch die Länderregierungen eine dergestalt solidarische Haltung weder befördert und schon gar nicht fordert. Die in der Ratifizierung liegende Chance für eine breite gesellschaftliche Diskussion des Umgangs mit Vielfalt und (sozialer) Ungleichheit wird einmal mehr nicht ergriffen bzw. bewusst ausgelassen! Stattdessen unternehmen politische Kräfte aktuell den Versuch, diese notwendige Debatte weiterhin und letztlich auf Dauer zu verhindern(,Schulfrieden‘,Bildungsgipfel‘).