

Beteiligen - Bürgerbeteiligung

https://dein.wiesbaden.de/wiesbaden/de/home/beteiligen

Leichte Sprache

DEINE STADT.  
DEINE MEINUNG.  
DEIN.WIESBADEN

Willkommen Dein.Blog **Beteiligen** Veranstaltungen Wissenswertes Anmelden

**Laufende Verfahren**  **Abgeschlossene Verfahren**

**Schulentwicklungsplan**

**Schulentwicklungsplan 2022-2026**

Der Schulentwicklungsplan soll für die Jahre 2022 bis 2026 fortgeschrieben werden. Er enthält wichtige Angaben zur Entwicklung der Schülerzahlen in Wiesbaden und welche Schulbedarfe gegenwärtig und in den kommenden Jahren bestehen. Zudem werden in dem Entwurf die Erwartungen der Schulleitungen und von Stadelternbeirat und Stadtschüler\*innenrat thematisiert sowie Einschätzungen zu aktuellen und zukünftigen Herausforderungen für die Schulen gegeben. Vom 29.06.2021 bis zum 10.09.2021 können Sie den Schulentwicklungsplan 2022-2026 kommentieren.

## Auszug aus Kapitel 4: Herausforderungen

4.3.

### Bildungsgerechtigkeit

Gleich im ersten Absatz des maßgeblichen Paragraphen 145 des Hessischen Schulgesetzes ist die Aussage zu finden:

*Sie [die Schulentwicklungspläne] sind mit den benachbarten Schulträgern und mit anderen Fachplanungen, insbesondere der Jugendhilfeplanung, abzustimmen.*

Diese Abstimmung erfolgt nicht nur im Hinblick auf die unterschiedlichen Ganztagsangebote, die in der Landeshauptstadt Wiesbaden in großer Zahl vom Jugendhilfeträger (Amt für Soziale Arbeit) durchgeführt werden, sondern auch in Bezug auf die Frage der Bildungsgerechtigkeit des Wiesbadener Schulsystems.

Deshalb ist es unerlässlich, auch im aktuellen Schulentwicklungsplan auf die Ergebnisse des Wiesbadener Bildungsberichts einzugehen, der sich die Frage der Bildungsgerechtigkeit ausführlich gewidmet hat<sup>14</sup>.

#### Bildungsgerechtigkeit im Grundschulalter

Am Ende der Grundschulzeit schneiden (herkunfts-)benachteiligte Kinder in punkto Kompetenzen und Leistungen schlechter ab als andere Kinder. So haben z. B. die Forscherinnen und Forscher der international vergleichenden Iglu-Studie, die seit einigen Jahren die Lesekompetenz am Ende der Grundschulzeit untersucht, ermittelt, dass in Deutschland der Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Akademikerfamilien vor Kindern, deren Eltern manuelle Tätigkeiten verrichten, 72 Punkte beträgt, was ungefähr eineinhalb Lernjahren entspricht. Und: „Nach wie vor sind die Leistungsunterschiede zwischen Kindern, die in armutsgefährdeten Elternhäusern aufwachsen, und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, die nicht armutsgefährdet sind, sehr groß. Sie entsprechen umgerechnet etwa einem Lernjahr“.

Die Ursachen für die Kompetenz- und Leistungsunterschiede selbst sind sehr vielfältig.

(herkunfts-)benachteiligte Kinder haben geringere sprachliche, materielle, soziale und kulturelle Ressourcen auf Seiten der Eltern bzw. im sozialen Umfeld. Sie leben in beengte(re)n Wohnverhältnissen, sind mit ungünstigeren Erziehungsstilen konfrontiert, haben nachweislich weniger vielfältige Freizeitaktivitäten (z. B. auch in den Ferien), gehen seltener in Vereine u. v. m.

Die Ursachen für die Kompetenzunterschiede sind jedoch nicht nur im häuslichen Umfeld der Kinder zu suchen. Sie liegen, folgt man neueren Studienergebnissen, auch darin begründet, dass den Schulen oftmals nicht die notwendigen qualitativ angemessenen Ressourcen zur Verfügung stehen. Trotz zum Teil bereits vorhandener Zuschläge (sog. Sozialindex-Zuschläge) weisen Schulen mit vielen (herkunfts-) benachteiligten Kindern eher sogar schlechtere Arbeits- und Lernbedingungen auf, z. B. eine geringere Personalabdeckung, mehr Unterrichtsausfall sowie mehr Quereinsteigerinnen und -einsteiger bei den Lehrkräften.

Diese Kompetenz- und Leistungsunterschiede wirken sich dann auch auf deren Übergänge ins gegliederte Schulsystem ab Klasse 5 aus, aber sie sind nicht die einzigen Faktoren. Dazu die Autorinnen und Autoren der Iglu-Studie 2016:

*„Bedenklich ist der konstant hohe Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und den Schullaufbahnpräferenzen. Auch unter Kontrolle der Lesekompetenz und der kognitiven Fähigkeiten haben Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern eine deutlich höhere Chance auf eine Gymnasialpräferenz als Kinder aus bildungsfernen Familien.“*

Im Zeitverlauf haben sich diese Unterschiede in Deutschland seit 2001 sogar noch verstärkt. Dies bedeutet, dass (herkunfts-) benachteiligte Kinder (die deutlichsten Unterschiede zeigen sich immer nach Bildungshintergrund der Eltern und Armut/Armutrisiko!) nicht nur im Schnitt schlechtere Leistungen zeigen, sondern - selbst wenn es ihnen trotz schlechterer Voraussetzungen gelingt, die gleichen Leistungen zu erzielen - in der Regel deutlich schlechtere Chancen auf einen Übergang in einen höherqualifizierenden Bildungsgang (v. a. Gymnasium) haben. (Herkunfts-)Benachteiligte Kinder sind also doppelt benachteiligt. Handlungsstrategien (kommunal und darüber hinaus) müssten im Sinne einer Erhöhung der Chancengleichheit also an beiden Strängen ansetzen<sup>15</sup>.

### **Bildungsgerechtigkeit in der Sekundarstufe**

Wie bereits im vorherigen Abschnitt ausführlich beschrieben, ist der Übergang in das gegliederte System der Sekundarstufe I aufgrund unterschiedlicher Leistungsniveaus sowie verschiedener Selektionsmechanismen – auch unabhängig von Leistungsunterschieden – sehr heterogen:

(Herkunfts-)Benachteiligte Kinder gehen zu einem deutlich geringeren Anteil als Kinder aus privilegierten Elternhäusern auf das Gymnasium über. Obgleich es deutschlandweit gesehen hier seit dem Jahr 2000 (dem Jahr des ersten „PISA-Schocks“) laut den verschiedenen nachfolgenden PISA-Studien leichte Annäherungen gab, so gibt es dennoch weiterhin sehr große Unterschiede. Während Akademikerkinder im Alter von 15 Jahren im Jahr 2015 in Deutschland mehrheitlich (zu 55 Prozent) ein Gymnasium besuchen, gilt dies für 15-Jährige, deren Eltern als ungelernete Kräfte arbeiten, nur in einem von fünf Fällen (20 Prozent).

Während es die Mehrzahl der Gymnasien in Deutschland mit Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern zu tun hat, ist es bei den Hauptschulen, aber auch Schulen mit integrierten Bildungsgängen (z. B. IGS) umgekehrt. Das heißt überspitzt formuliert: Die (herkunfts-)benachteiligten Kinder und Jugendlichen besuchen nicht nur in der Regel Schulen, die niedrigere Bildungsabschlüsse erwarten lassen, sondern sie bleiben auch weitgehend von Gleichaltrigen mit einem anderen sozioökonomischen Status nach Schulen/Institutionen getrennt. Dies dürfte die ohnehin bestehenden Unterschiede zwischen den (herkunfts-)benachteiligten und den privilegierten Kindern und Jugendlichen in der häuslichen Förderung, den Freizeitaktivitäten und Unterschiede der in der Schule stattfindenden Förderung

noch weiter verstärken.

Wie wirkt sich dies nun alles auf die Kompetenzen und Leistungen der Jugendlichen in der Sekundarstufe I aus? Auch hier hat PISA 2015 wichtige aktuelle Daten zu bieten. Wenig überraschend ist, dass sich die o. g. Unterschiede im Schulbesuch nach sozioökonomischem Status der Schülerinnen und Schüler auch bei den Kompetenzniveaus im Alter von 15 Jahren zeigen: Jugendliche aus statusniedrigeren (benachteiligten) Elternhäusern weisen im Schnitt geringere Kompetenzniveaus auf. Im Mittel beträgt z. B. die Punktedifferenz im Leseverstehen zwischen der untersten Gruppe (Jugendliche, deren Eltern als ungelernete Kräfte arbeiten) und der höchsten Gruppe (Jugendliche mit Eltern mit akademischem Abschluss) heute (2015) 66 Punkte; 2010 waren es mit 106 Punkten allerdings noch deutlich größere Unterschiede.

Der Anteil der leistungsschwachen Leserinnen und Leser (= Wert unterhalb Lesekompetenzstufe II) liegt derzeit insgesamt bei etwa 16 Prozent und ist ebenfalls stark mit der sozialen Herkunft gekoppelt. Während fast jede/-r vierte Jugendliche aus einem Elternhaus, in dem die Eltern als Ungelernte tätig sind, lediglich dieses ungenügende Leseniveau erreicht, sind es unter den Jugendlichen mit akademisch gebildeten Eltern weniger als zehn Prozent.

Nicht nur im Bereich grundlegender Kompetenzen gibt es jedoch Unterschiede nach Herkunft und Schultyp. Auch im Bereich politischer Bildung, die fundamental für das dauerhafte Funktionieren des Gemeinwesens und des gesellschaftlichen Zusammenhalts ist, wurden gravierende Unterschiede nach Schulformen ausgemacht.

Im Sinne der Chancengerechtigkeit, aber auch im Hinblick auf eine möglichst gute Ausschöpfung vorhandener (Bildungs-)Potentiale besteht nach wie vor dringender Handlungsbedarf in Richtung eines „Nachteilsausgleichs“. Dies betrifft alle (herkunfts-) benachteiligten Kinder und Jugendlichen gleichermaßen, aber insbesondere diejenigen, die sich außerhalb des Gymnasialsystems in Richtung niedriger Schulabschlüsse bewegen. Die Wiesbadener Schulsozialarbeit, die Angebote der Jugendarbeit und zuletzt die bereichsübergreifende „Handlungsstrategie Chancen für (herkunfts-)benachteiligte junge Menschen“ setzen zwar bereits an vielen Stellen an, müssen vor dem Hintergrund obiger Befunde aber weitergeführt und weiterentwickelt werden<sup>16</sup>.

### **Digitale Bildungsgerechtigkeit?**

Nach Erscheinen des Wiesbadener Bildungsberichtes 2019 wurde im Rahmen des Nationalen Bildungsberichtes („Bildung in Deutschland 2020“, Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.)) mit seinem Schwerpunkt „Bildung in einer digitalisierten Welt“ (Nationaler Bildungsbericht, S. 231ff) sowie im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Schulschließungen das Thema „digitale Versorgung“ virulent.

Ein Problem ist der Internetzugang in einkommensschwächeren Haushalten: dieser fehlt bei etwa einem Fünftel dieser Haushalte, während bei den einkommensstärkeren nahezu alle einen solchen besitzen (vgl. Nationaler Bildungsbericht, S. 239). Bei der Hardware herrscht zumindest in punkto Handy bei Jugendlichen inzwischen einkommensunabhängig quasi eine Vollversorgung (vgl. Nationaler Bildungsbericht, S. 238). Eine exemplarische Erhebung an einer Wiesbadener IGS mit einem hohen Anteil an ökonomisch benachteiligten Kindern und Jugendlichen im Frühsommer 2020 zeigte jedoch, dass unterrichtsgerechtere Hardware wie Computer/Laptop oder Tablet ebenfalls oft fehlen: etwa ein Viertel deren Schülerinnen und Schüler verfügten im Haushalt gar nicht über ein solches Gerät, ein weiteres Viertel musste es sich in der Familie teilen.

Ein anderes Problem ist die Ausstattung der Schulen selbst mit Hardware und Internet, die (vgl. Nationaler Bildungsbericht, S. 240-242) - auch im Vergleich zu anderen europäischen Staaten – nach wie vor unterdurchschnittlich ist.

Damit sind die Voraussetzungen für digitales Lernen zu Hause und in der Schule zumindest unter Teilhabegesichtspunkten höchst problematisch, was die ohnehin ungleichen Lernbedingungen schon im normalen Schulalltag, vor allem aber in Ausnahmesituationen wie dem Distanzunterricht, weiter verschärft. Auch mit Blick auf eine stärker an Schülerinnen und Schülern orientierte Differenzierung des Unterrichtens und Lernens ist die digitale Ausstattung innerhalb und außerhalb der Schulen hoch relevant.

### **Ziele für die Schulentwicklungsplanung müssen nach den o.a. Feststellungen sein:**

#### Für die Grundschulen:

- Weiterer bedarfsgerechter Ausbau qualitativ hochwertiger ganztägiger, möglichst gebundener und kostenfreier Angebote in Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe sowie weiteren Akteuren (mit besonderem Fokus auf Schulen mit hohen sozialen Bedarfslagen) (Siehe Abschnitt 3.X);
- Kinder mit besonderen Herausforderungen am Ort Schule (vor- und nachmittags) besser unterstützen, räumliche und strukturelle Voraussetzungen für ganztägige multiprofessionelle Arbeit und ganztägige Angebote im Lebensraum Schule schaffen;
- Voraussetzungen für digitale Teilhabe verbessern (Hardware und Software inkl. Internetzugänge; für Lehrkräfte, andere Fachkräfte und Kinder);
- Übergangmanagement zu den weiterführenden Schule optimieren – frühzeitiger beraten, informieren, steuern.

#### Für die weiterführenden Schulen:

- Stärkung integrierter Systeme mit erhöhter Durchlässigkeit,
- Ressourcenpriorisierung für Schulen mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Stadtteilen mit hoher sozialer Bedarfslage (Sozialindex)
- Verstärkte Angebote an IGSen, H&R, R sowie MSS: Kurse, Projekte, Möglichkeiten, die Kinder nicht in jedem Fall von zuhause mitbekommen (Angebote für Schüleraustausche, AGs, musisch-künstlerische Bildung usw.); Schulen hierfür als ganztägigen Lebens- und Arbeitsraum denken und planen (für Lehr- und Fachkräfte sowie Kinder und Jugendliche entwickeln)
- Voraussetzungen für digitale Teilhabe verbessern (Hardware und Software inkl. Internetzugänge; für Lehrkräfte, andere Fachkräfte und Kinder).

#### **Fußnoten:**

<sup>14</sup> Wiesbadener Bildungsbericht. Bildungsteilhabe (herkunfts-)benachteiligter Menschen in Wiesbaden. Hrsg. V. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Grundsicherung und Flüchtlinge und Amt für Soziale Arbeit. Wiesbaden 2020. Abrufbar unter:

<https://www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/bildung/bildungsberichterstattung/index.php>

<sup>15</sup> Diese Passage wurde wörtlich aus dem Wiesbadener Bildungsbericht, vgl. FN 1, übernommen. Dort auch die Quellen- und Literaturhinweise zu den einzelnen Aspekten.

<sup>16</sup> Zitiert nach EBENDA, S. 67-69. Die dort ab S. 72 aufgeführten Tabellen zeigen belegen, dass Kinder aus Stadtteilen mit hoher sozialer Bedarfslage deutlich seltener ein Gymnasium besuchen als Kinder aus Stadtteilen mit niedriger sozialer Bedarfslage.

**Sie möchten uns hierzu etwas mitteilen? (9)**

## [Magdolna Prantner](#)

ID: 850 10.09.2021 22:32

(herkunfts-) benachteiligte Kinder haben auch weniger Chance auf eine Nachmittagsbetreuung, weil die Plätze der Nachmittagsbetreuung begrenzt sind und Kinder mit erwerbstätigen Eltern bevorzugt sind

## [Kai Peters](#)

ID: 843 10.09.2021 17:39

Ob eine Ressourcenpriorisierung anhand eines Sozialindex sinnvoll ist, hängt stark davon ab, welche Ressourcen im Einzelnen priorisiert werden sollen - sie darf nicht zum Anlass genommen werden, Sanierungen und Ausstattungen anderer Schulen hintanzustellen. Intakte Unterrichtsgebäude, benutzbare Toiletten, gut ausgestattete Unterrichtsräume: auf all das haben Kinder jeder Schulform und Herkunft gleichermaßen Anspruch. Hier sollte es auf den Bedarf ankommen. Das beschriebene Problem schlechterer Personalausstattung von Schulen mit hohem Anteil an benachteiligten Kindern (wenn es auch für Wiesbaden zutrifft) ist hiervon unabhängig. Gerade weil die wichtigsten Weichen für den Bildungserfolg lange vor der Einschulung gestellt werden, sollten sozial benachteiligte Kinder in allen Schulformen unterstützt werden. Der Erfolg von Bildungsaufsteigern auf dem Gymnasium wie auf der IGS kann eine Anregung an Eltern sein, ihre Kinder durch Frühförderung zu unterstützen.

## [Leonhard Klinkmüller](#)

ID: 842 10.09.2021 16:20

Für mich sind noch ein paar Fragen offen:

- 1) wird der (kommunale) "Sozialindex" nur auf weiterführende Schulen angewendet oder auch auf Grundschulen?
- 2) wie wird der Sozialindex konkret berechnet?
- 3) welches Ranking der Stadtteile ergibt sich dann? Welcher steht ganz oben, welcher ganz unten?
- 4) welche städtischen Mittel werden mit dem Sozialindex verbunden? 10%, 50% oder 100% des Budgets?

## [Ralf Allmannsdörfer](#)

ID: 840 10.09.2021 15:24

Ressourcenpriorisierung ist nur die elegante Umschreibung dafür, dass Bildungsförderung zukünftig in Gebiete und Einrichtungen mit sozialer Benachteiligung gelenkt werden soll. Das geht zu Lasten leistungsstarker Kinder, die einmal zu Leistungsträgern unserer Gesellschaft werden sollen und im Rahmen des Generationenvertrags unsere Rente sichern sollen.

## [Jan Sauerwein](#)

ID: 836 10.09.2021 10:08

Meine Kinder gehen oder werden auf Gymnasien gehen. Ich kann absolut nicht erkennen, wieso es sozial ungerecht sein sollte, explizit die Schulformen stärker zu fördern, die mehr von finanziell benachteiligten Schülern besucht werden. Diese Schulen sind für gute Lehrkräfte unattraktiver, diese Schulen haben sehr oft eben nicht die Unterstützung finanzstarker Fördervereine.

Es als sozial ungerecht darzustellen, weil die Nachteile der Schulen gegenüber den Gymnasien

ausgeglichen werden sollen, ist etwas verstörend.

Ich kann völlig verstehen, dass man für seine eigenen Kinder das Beste will. Nur sollte man dann auch dazu stehen und es nicht als sozial ungerecht bezeichnen, wenn Schulen und Schulformen gefördert werden sollen, um diesen Unterschied auszugleichen. Es hat ja einen Grund, warum Kinder mit der Empfehlung für den gymnasialen Schulzweig von uns Eltern meistens auf Gymnasien geschickt werden. Das liegt ja meist daran, dass man sieht, um wie viel besser Gymnasien ausgestattet sind, um wie viel besser die Angebote und Möglichkeiten für unsere Kinder sind sich dort zu entfalten und zu finden.

Das ist völlig verständlich. Ich handle für meine Kinder ja nicht einen Deut anders. Aber es als unsozial zu bezeichnen, wenn dieser Umstand verändert werden soll, wenn die Schulen aufholen sollen, die vor allem Kinder aus finanziell schwachen Elternhäusern besuchen, ist schon etwas komisch.

Sozial ungerecht ist es, wenn es Kinder gibt, die alleine weil die Eltern eine akademische Bildung haben und finanziell gut ausgerüstet sind, bessere Bildungschancen haben sollen als Kinder, die diesen Hintergrund nicht haben.

Und niemand soll mir erzählen, dass die "intelligenteren" Kinder auf die Gymnasien kommen. Das ist Unfug. Es kommen die Kinder auf die Gymnasien, die sprachlich der Erwartungshaltung der Lehrer am ehesten entsprechen. Es kommen die Kinder auf das Gymnasium, die auch ausserhalb der Schule von ihren Eltern gefördert und gefordert werden.

Es wäre also sogar asozial, wenn wir die Kinder, die alleine durch ihr Umfeld finanziell und durch einen niedrigeren Bildungshintergrund, nun auch noch höchstens genauso fördern würden, wie die Kinder mit diesen Vorteilen. Wir schicken unsere Kinder aber auf die Schulen, die besser ausgerüstet sind und die uns das bessere Angebot machen. Das ist völlig okay. Aber es ist Aufgabe der Politik diese Unterschiede auszugleichen und sie nicht noch zu verschärfen.

Es ist also äußerst sozial, wenn die Gelder diesmal also eher an die Schulen fließen sollen, die bezüglich Ausstattung, Gebäuden und Angeboten aufholen sollten und die Gymnasien erstmal hinten anstehen sollten.

### [Petra Kühner](#)

ID: 834 09.09.2021 21:34

Ich finde es sozial ungerecht, wenn an den Gymnasien nicht genauso weiter gehandelt wird, wie an den anderen Schulen, keine Schulform sollte benachteiligt sein, wie sind doch immer so für Gleichberechtigung, also wieso hier wieder Unterschiede gemacht werden sollen ist mir völlig unklar. Schulen sollten schon saniert werden, egal welche

### [Martin Buchwaldt](#)

ID: 830 08.09.2021 13:06

- Bei dem nach wie vor bestehenden Sanierungsstau sollte die Prioritätenliste Schulbau unabhängig von der Schulform ermittelt werden und Bestand haben;
- Schülerinnen und Schüler aller Schulformen haben Anspruch auf eine angemessene Lernumgebung, bei öffentlichen Schulen muss dies vom Schulträger gewährleistet sein;
- Gerade der Oberstufenunterricht benötigt dringend eine besondere Ausstattung der Fachräume und unterliegt erhöhten Anforderungen;
- In großen Schulen sind soziale Unterstützungssysteme (Schulsozialarbeit) jenseits der Unterrichtstätigkeit dringend erforderlich;
- Der Umfang der Sekretariatsstunden und Hausmeisterstunden muss sich gerechter Weise an dem tatsächlich anfallenden Arbeitsvolumen des Tätigkeitsfeldes und nicht der Schulform orientieren;
- Die Schülerschaft großer Schulen kommt aus dem gesamten Stadtgebiet und ist nicht nach Stadtteil-Milieu zu spezifizieren;
- Bei einer Übergangsquote von über 50% der Schüler beim Übergang in die 5. Klasse auf das

Gymnasium ist die Schülerschaft dort heterogener als hier dargestellt. Hier gilt es doch insbesondere gerade benachteiligten Schülerinnen und Schülern auf der gewählten Schulform Unterstützung zu gewähren.

### Joachim Ackva

ID: 824 05.09.2021 19:15

Das sind wichtige Hinweise, die ich als Moderator für inklusive Beschulung in Wiesbaden vom Ansatz her teile.

Die formulierten Konsequenzen für die weiterführenden Schulen blenden jedoch aus,

- dass die Hälfte aller Wiesbadener Kinder aufs Gymnasium wechselt und dort viele bildungsbenachteiligte Kinder vielfach ohne besondere Ressourcen engagiert gefördert werden;
- dass bereits heute IGSen personell (Schulsozialarbeit) und räumlich (Differenzierungsräume) vielfach anders behandelt werden als Realschulen und Gymnasien;
- dass die räumliche und sachliche Ausstattung (etwa von naturwissenschaftlichen Fachräumen) sich an den unterrichtlichen Erfordernissen und nicht an sozialen Kriterien ausrichten muss;
- dass es zur Förderung von Gymnasiasten gerade aus sozial benachteiligten Familien wichtig ist, ihnen eine angemessene Sachausstattung und ansprechende Räume zu bieten;
- dass Schulsozialarbeit für Gymnasien ein wichtiges Entwicklungsfeld darstellt, um unsere Kinder und Jugendlichen sowie das soziale Miteinander zu stärken.

### Gerd-Ulrich Franz

ID: 818 23.08.2021 19:31

Sehr wichtige und angemessene Beschreibung der Hintergründe, die auch handlungsleitend bei der Schulentwicklungsplanung sein sollten - mir fehlt nur eine differenziertere Beschreibung der Chancen, der Möglichkeiten der IGS für die soziale Entwicklung im Stadtteil! Leider fehlt auch die konkrete "Stärkung der integrierten Systeme"(IGS)! - Stattdessen konterkariert die politische Entscheidung, Gymnasien neben den IGS errichten zu wollen eine solche Absicht total - sie schwächt die IGS statt sie auch nur angemessen zu unterstützen!!!