

Die Konkurrenz zerstört die Grundschule

Joachim Lohmann¹

23.08.2013

Inhalt

Das Grundschulgefälle zwischen den Ländern ist beträchtlich.....	1
Der Migrationshintergrund ist vordergründig verantwortlich.....	1
Die ethnische Frage ist vor allem eine soziokulturelle Frage	1
Ein starkes Sozialgefälle ist zum Nachteil aller.....	3
Am innerschulischen Sozialgefälle liegt es nicht.....	3
Das zwischenschulische Sozialgefälle ist ausschlaggebend.....	4
Die Siedlungsstruktur bewirkt ein zwischenschulisches Sozialgefälle.....	4
Sozial Privilegierte versuchen, auf andere Grundschulen auszuweichen	6
Der Wettbewerb zwischen den Grundschulen verschärft die Selektion.....	6
Die Schuleinzugsbereiche werden gelockert	6
Der Schulwettbewerb verschärft das soziale Gefälle zwischen Schülern und Schulen.....	7
Die Aufhebung der Schulsprengellösung ist nicht verfassungskonform.....	7
An der Sprengelpflicht festhalten bzw. sie wieder einführen	7
Belastete und gefährdete Schulen umfassend fördern.....	7
Programme für Brennpunktschulen auflegen	8
Die Schulleitung aufwerten und dynamisieren.....	8
Die Schulautonomie stärken.....	8
Schule zusammen mit Jugend-, Sozial- und Kulturangeboten zu umfassenden Sozialzentren aufwerten.....	8
Die Inklusion ist ein Auftrag an alle Politikbereiche.....	8
Wünsche an die Schulen und die Schulpolitik.....	9
Bitte an die Schulen:.....	9
Bitte an die Schulpolitik:.....	9
Bitte an den Schulträger:	10
An die Kommunalpolitik:	10
Literatur.....	11

¹ Für Informationen, Materialien und kritische Hinweise bedanke ich mich herzlich bei Cornelia v .Ilsemann, Josef Keuffer, Christa Lohmann, Norbert Maritzen, Ties Rabe und Barbara Riekmann, für die vertretenden Positionen bin ich allerdings allein verantwortlich.

In Ballungsräumen verletzt die Grundschule die Chancengleichheit massiv. Für die gravierenden Leistungsunterschiede zwischen den Grundschulen ist nicht eine liberale Schulpolitik der Stadtstaaten verantwortlich. Schuld ist die Siedlungsstruktur, die Flucht von Eltern vor unterprivilegierten Grundschulen sowie eine Liberalisierung bei den Schuleinzugsbereichen. Die Ideologie des Wettbewerbs zwischen Schulen bedroht den Auftrag des Grundgesetzes: Nicht einmal in der Grundschule kommen noch Kinder aller Schichten zusammen.

Die soziale Segregation in der Siedlungsstruktur wird durch die Abwahl von sozial unterprivilegierten Schulen potenziert. Diese Abschottung bildet ein gefährliches Konfliktpotential, das sich im Ausland schon mehrfach entladen hat.

Nur eine integrierte Politik von Stadt- und Schulentwicklung kann den Konfliktstoff entschärfen und den sozial und ethnisch Benachteiligten bessere Chancen auf Entfaltung und Teilhabe vermitteln.

Das Grundschulgefälle zwischen den Ländern ist beträchtlich

Die IQB-Studie von 2012 stellt ein erhebliches Leistungsgefälle zwischen den Bundesländern fest. Sie testete das 4. Grundschuljahr beim Lesen und Zuhören im Deutschunterricht sowie in Mathematik.² Die Leistungen der Viertklässler differieren im Lesen und in der Mathematik um fast 11 und im Zuhören um 8 Schulmonate. Während die drei östlichen Länder Sachsen-Anhalt, Thüringen und Sachsen sowie Bayern positive Ergebnisse zeigen, schneiden die drei Stadtstaaten am schlechtesten ab - schlechter auch als sonstige Großstädte. Das mediale Ergebnis war durchweg eine heftige Kritik an den Stadtstaaten.³

Der Migrationshintergrund ist vordergründig verantwortlich

Die Stadtstaaten verweisen bei den schwächeren Leistungsergebnisse auf den hohen Migrantenanteil ihrer Schüler/innen. Sie haben wie auch die zusätzlich analysierten Großstädte den weitaus höchsten Anteil von Kindern mit Zuwanderungshintergrund. Er wirkt sich deutlich auf die Leistungsergebnisse aus. Über 50 % der Länderunterschiede beim Lesen, 40 % bei Mathematik und über 30 % beim Zuhören erklären sich mit dem Migrantenanteil.

Das Leistungsgefälle zwischen den Bundesländern erklärt sich aus dem Leistungsrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund. Dieser schlägt doppelt so stark durch, wenn nicht nur ein Elternteil, sondern beide Eltern im Ausland geboren sind. Dann beträgt er 6 Monate in Mathematik, 8 Monate im Lesen und sogar 11 Monate beim Zuhören.

Die ethnische Frage ist vor allem eine soziokulturelle Frage

Doch der Migrationshintergrund klärt die Leistungsunterschiede nur vordergründig, denn diese sind viel drastischer durch soziale Unterschiede bestimmt.

² Die drei Tests führen zu ähnlichen Ergebnissen, deshalb beschränkt sich dieser Beitrag zumeist auf das Leseergebnis.

³ Die IQB-Studie liefert auch geschlechtsspezifische, soziale und zuwanderungsbezogene Daten, die aber unzureichend mit anderen Daten korreliert werden.

Im vierten Schuljahr haben Kinder aus der oberen Mittelschicht im Lesen und Zuhören durchschnittlich einen Vorsprung von gut 16 und in Mathematik um 12 Monate gegenüber den Arbeiterkindern.

Leistungsdifferenz gegenüber dem Mittelwert nach Sozialstatus in Monaten			
	obere Mittelschicht	Angelernte, Facharbeiter, Techniker	Differenz
Lesen	5,4	-10,8	16,2
Zuhören	5,8	-11,4	17,2
Mathematik	4,05	-7,65	11,7

Statat Tab. 8.3 und 8.4 sowie eigene Berechnungen

Die schwächeren Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund gehen vor allem auf den Sozialstatus und das Bildungsniveau ihrer Eltern zurück. Vergleicht man nur Schüler mit dem gleichem Sozial- und Bildungsstatus, dann geht die Differenz zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund deutlich zurück. Am wenigstens trifft das auf das Zuhören zu. Hier nimmt der Unterschied nur um knapp die Hälfte, in Mathematik dagegen um zwei Drittel und beim Lesen um drei Viertel ab. Der Abstand beträgt - abgesehen von Zuhören mit 4 - beim Lesen und in Mathematik nur noch zwei Monate.⁴ Nicht der Migrationsstatus, sondern der Sozialstatus begründet weitgehend die Leistungsunterschiede.⁵

Soziokulturelle Bedeutung Migrantenfrage					
	Schüleranteil	Abstand Schulleistungsmonate gegenüber beiden Eltern deutsch			
		Lesen	Zuhören	Mathematik	
beide Eltern deutsch	75,3				
1 Eltern Zuwanderer	10,2	-5,0	-6,6		-4,5
2 Eltern Zuwanderer	14,6	-10,8	-14,2		-8,1
Zuwanderungshintergrund gesamt	24,7	-8,0	-10,7		-6,3
Differenz mit und ohne Zuwanderungshintergrund sozialer		-8,0	-10,7		-6,3

4 Bei den Schülern mit türkischem Hintergrund bleibt die Leistungsdifferenz groß, auch wenn man die soziokulturellen Unterschiede berücksichtigt.

5 Dass die Zuwanderer durchschnittlich sozial schwächer sind, liegt - wenn man von der Freizügigkeit innerhalb der EU absieht - an einer fehlenden Einwanderungspolitik ohne klare Zuwanderungskriterien und einer noch immer zögerlichen Anerkennung von ausländischen Abschlüssen, die zumeist zu unterbewerteter Beschäftigung führt.

Hintergrund					
	HISEI		5,0	4,6	3,3
	Bildungsniveau Eltern		2,4	3,0	2,3
	HISEI und Bildungsniveau		6,0	5,9	4,2
% der Leistungen beim Migrationshintergrund, der sich durch sozialen Hintergrund erklärt			-74,7	-54,7	-66,9
Familiensprache			0,0	0,0	0,0
	manchmal deutsch		-3,0	-4,0	-2,9
	nie deutsch		-2,0	-2,8	-2,7
Stanat, Abbildungen 9.1-9.3, Tab. 9.1 sowie 9.5-9.7 und eigene Berechnungen					

Ein starkes Sozialgefälle ist zum Nachteil aller

Ein durchschnittlich höherer **sozialer Status** eines Landes verbessert nicht die Schulleistungen, das Gegenteil ist richtig: Je höher der durchschnittliche soziale Status eines Landes ist, desto niedriger sind die Leistungen im Lesen und in der Mathematik; beim Zuhören ist diese Korrelation nicht relevant. Dieser negative Zusammenhang ist allerdings nicht eng, er erklärt nur gut 10 % der Abweichungen beim Lesen und gut 5 % in Mathematik.

Es sind die Arbeiterkinder, die stärker abgehängt werden. Doch erstaunlicher Weise profitieren auch die Kinder der oberen Mittelschicht vom höheren Sozialniveau eines Landes nicht. Beim Lesen und in

Beziehungen zwischen dem Sozialstatus der Länder und den Leistungen der Viertklässler							
Sozialstatus Länder		Durchschnittliche Länderleistungen					
		Lesen		Zuhören		Mathematik	
		Durch-schnitt	Steigung sozialer Gradient	Durch-schnitt	Steigung sozialer Gradient	Durch-schnitt	Steigung sozialer Gradient
Mittelwerte	r	-0,368	0,113	-0,026	0,218	-0,252	0,193
Mittelwerte	r²	0,135	0,013	0,010	0,047	0,064	0,037
soziale Streuung	r	-0,760	0,581	-0,515	0,780	-0,731	0,500
soziale Streuung	r²	0,577	0,338	0,265	0,608	0,534	0,250
Stanat, Abbildung 8.1, Tab. 8.1 + 8.2							

Entscheidend ist nicht der **durchschnittliche Status**, sondern das **Gefälle innerhalb** eines Landes: Je größer die soziale Streuung, desto schwächer sind die Schulleistungen. Das Sozialgefälle erklärt fast 60 % der Länderdifferenzen beim Lesen, gut 50 % in der Mathematik und noch fast 30 % beim Zuhören. Die Arbeiterkinder werden durch stärkere soziale Diskrepanzen massiv beeinträchtigt. Fast 80 % ihrer unterschiedlichen Länderergebnisse im Lesen, gut 60 % in Mathematik und fast 50 % beim Zuhören erklären sich mit dem unterschiedlichen Sozialgefälle.

Doch auch die Kinder der oberen Mittelschicht profitieren nicht von einem stärkeren Sozialgefälle. Ist dieses hoch, leiden die Leistungen in Mathematik und im Lesen deutlich, nur die Werte des Zuhörens steigen leicht. Mehr als 20 % der Leistungsdifferenzen der oberen Mittelschichtkinder gehen auf das unterschiedliche Sozialgefälle zurück.

Diese Beziehung zwischen Sozialgefälle und Leistungshöhe verdeutlicht die folgende Grafik:

Am innerschulischen Sozialgefälle liegt es nicht

Dass sich das Sozialgefälle so stark auswirkt, kann an zwei Faktoren liegen: an der Sozialstruktur innerhalb oder zwischen den Schulen.

Würde die Leistungsminderung an dem innerschulischen Gefälle liegen, dann würden die Lehrkräfte mit der sozialen Spannweite nicht fertig werden. Die sozial Schwächeren würden von den sozial Bessergestellten kaum gefördert werden, stattdessen würden sie diese in ihrer Leistung negativ beeinflussen.

Die Auswirkungen des innerschulischen im Vergleich zum zwischenschulischen Sozialgefälle ist bei der IQB-Studie nicht geprüft worden. PISA 2009 hat jedoch diese Faktoren für die 15-Jährigen untersucht. Unter den 34 OECD-Staaten, die sich bei PISA beteiligt hatten, wirkt sich nur in Island als einzigem Staat das innerschulische Sozialgefälle stärker aus als das zwischenschulische. Im OECD-Durchschnitt wirkt das zwischenschulische Gefälle 3,5 mal so stark wie das innerschulische und in Deutschland das Zwölfwache. Die Aufklärungsquote (Varianz) der innerschulischen sozialen Differenzen erklärt OECD-weit nicht einmal 5 %, die der außerschulischen dagegen mehr als 50 % der Leistungsunterschiede. In Deutschland erklärt das Sozialgefälle innerhalb der Schulen die Leistungsunterschiede gar nicht, dagegen zwischen den Schulen zu zwei Dritteln.

Das zwischenschulische Sozialgefälle ist ausschlaggebend

Die PISA-Ergebnisse sind fast am Ende der Sekundarstufe I gewonnen. Doch sie können trotz der unterschiedlichen Strukturen weitgehend auf die Grundschule übertragen werden: Während die Grundschule für alle gemeinsam ist, werden die Jugendlichen in einigen Staaten wie in Deutschland in der Sekundarstufe I in mehrere Schulformen separiert. Zwar hängt die jeweilige Auswirkung des zwischenschulischen Gefälles in erschütterndem Maße von der Schulstruktur ab, doch das Gewicht dieses Faktors ist im Vergleich zu anderen Faktoren wie des innerschulischen weitgehend strukturunabhängig. Daher können die PISA-Ergebnisse für das zwischenschulische Sozialgefälle auf die Grundschule übertragen werden.

Die Siedlungsstruktur bewirkt ein zwischenschulisches Sozialgefälle

Für das Leistungsgefälle zwischen den Grundschulen ist mithin die soziale Auslese zwischen den Grundschulen verantwortlich. Drei Faktoren sind vor allem dafür verantwortlich: die Siedlungsstruktur, das Interesse der Eltern und die Lockerung der Schuleinzugsbereiche.

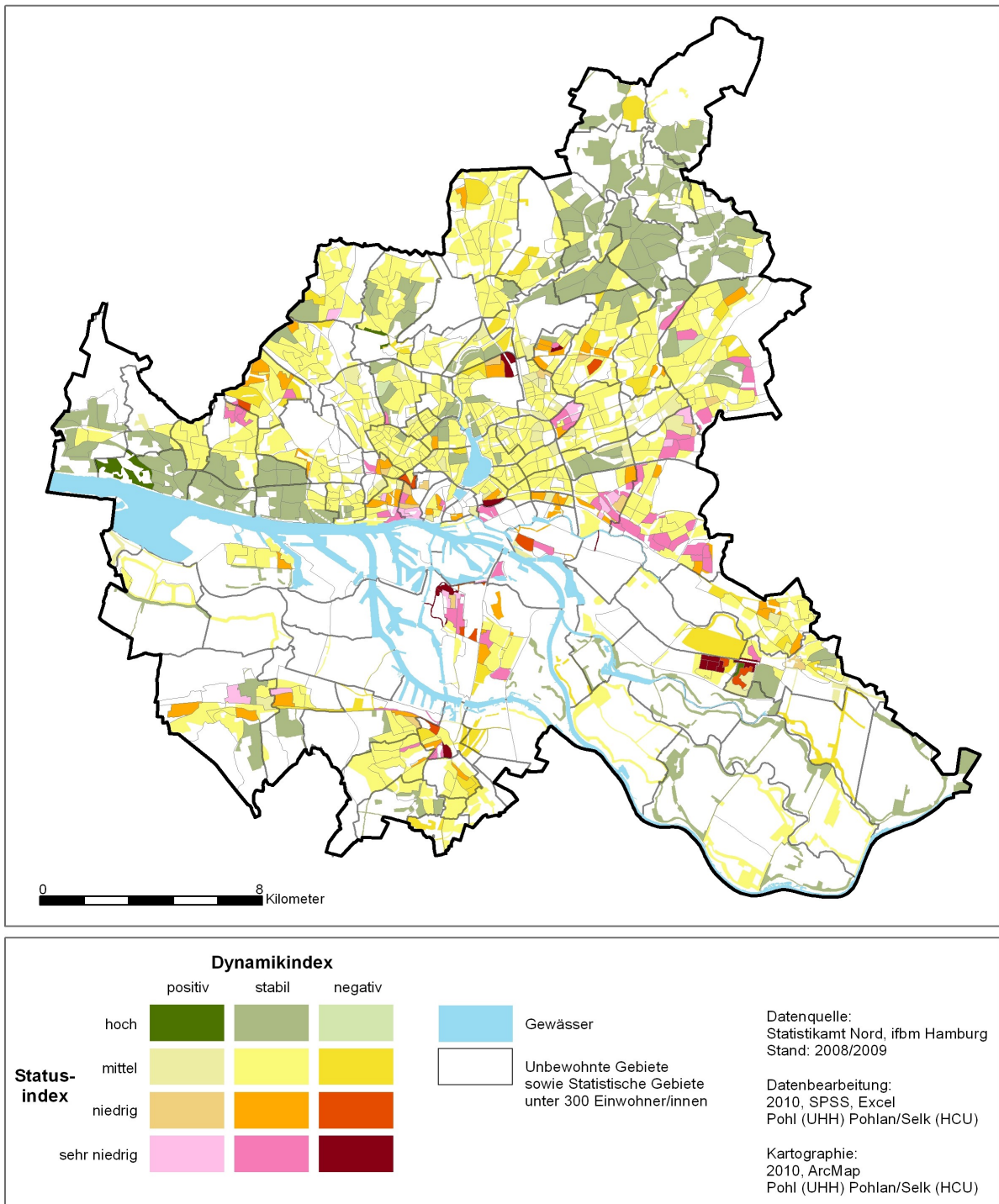
In den meisten Staaten sowie in allen Bundesländern gibt es eine sozial differenzierte Siedlungsstruktur, die Unterschiede sind beachtlich, und sie nehmen zumindest in den Großstädten zu (Dangschat, S. 206 f.).

Die soziale Segregation zwischen den Wohnvierteln und zwischen den Schulen ist in vielen Großstädten weit fortgeschritten. Als Beleg dient Hamburg, das die Situation äußerst differenziert analysiert hat. Die Situation dürfte in vielen Großstädten ähnlich sein.

Die Übersicht aus Hamburg zeigt, wie stark die soziale Segregation innerhalb des Hamburger Stadtgebietes ist. Es gibt eine deutliche Ballung von privilegierten bzw. unterprivilegierten Gebieten. Beide Gebiete sind überwiegend stark voneinander abgegrenzt, eine Einlagerung von sozial anders gestellten Vierteln gibt es kaum und wenn, dann nur mit Vierteln des nächst niederen bzw. des nächst höheren sozialen Status. Die sozial schwächsten Gebiete liegen zumeist am Stadtrand oder isoliert, fast ghettohaft. Die räumliche soziale Segregation ist massiv.

Übersicht zur Dimension der sozialen Ungleichheit in der Stadt

Hamburger Indexverfahren: RISE-Gesamtindex



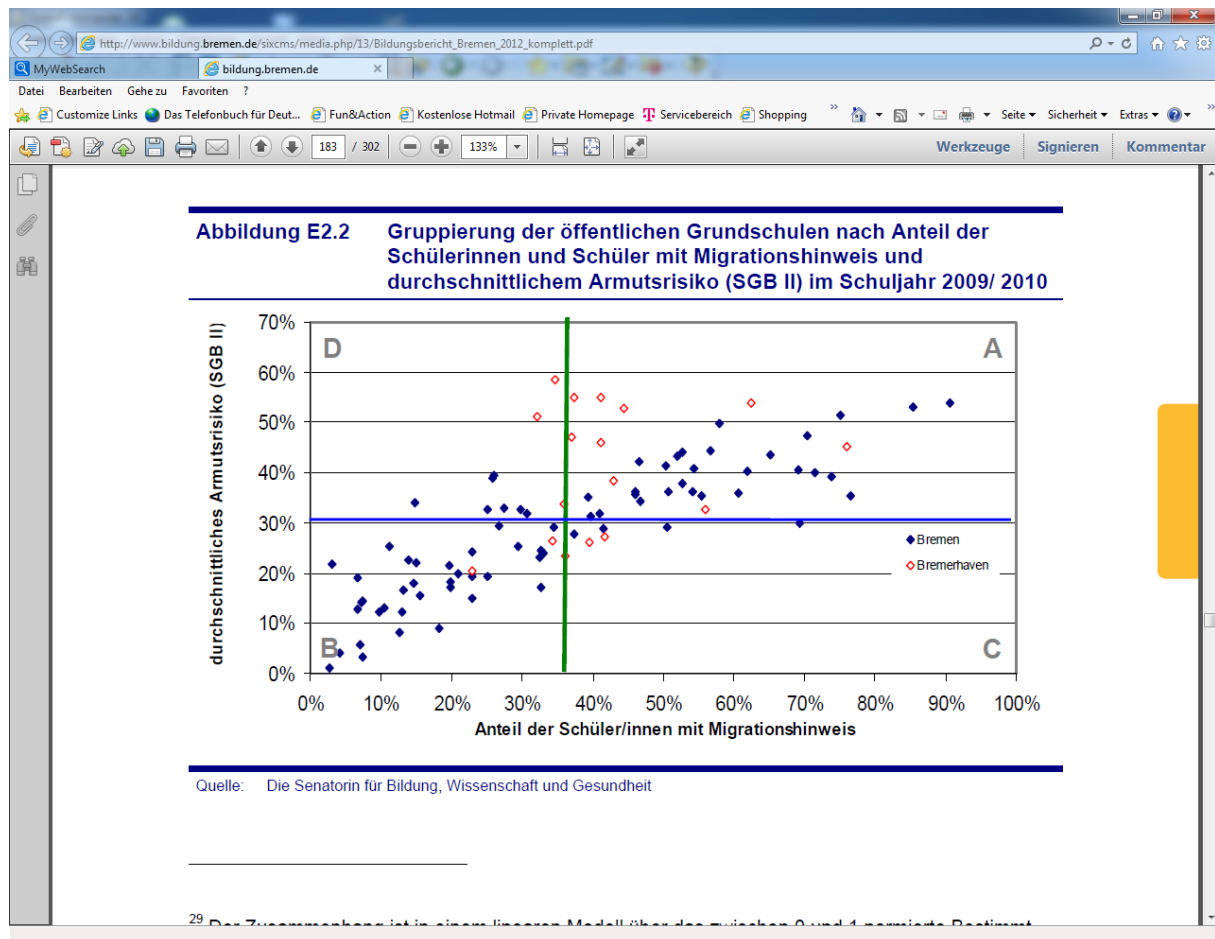
Die privilegierten und die unterprivilegierten Bezirke unterscheiden sich dramatisch. Die Mindestsicherung empfangen in dem besten Sechstel der Stadtviertel höchstens 0,5 % der Älteren, in dem schwächsten Sechstel dagegen mindestens 10 %; der Mindestabstand beträgt also das 20-fache. Bei den SGB-Empfängern liegt der Mindestabstand zwischen höchstens 2 % und mindestens 20 % das 10-fachen. In den besten Vierteln erhalten höchstens 5 %, in den schwächsten dagegen mindestens gut 40 % aller Kinder eine Mindestsicherung, also zumindest das 9-fache. Der Mindestabstand bei der

Arbeitslosenquote beträgt das Dreifache. Bei der Migration, bei einem Schulabschluss bis höchstens zur Mittlere Reife und bei der Alleinerziehung liegt er bei mindestens dem doppelten.

Durchschnitt und Mindestabstand zwischen dem untersten und obersten 16 % der statistischen Gebiete in Hamburg							
Bev.	Status 1 <i>Migration</i>	Status 2 <i>Alleinerz.</i>	Status 3 <i>SGBII</i>	Status 4 <i>Arbeitslose</i>	Status 5 <i>Kinder Mindestsicherung.</i>	Status 6 <i>Alte Mindestsicherung.</i>	Status 7 <i>Schulabschluss höchstens Mittlere Reife</i>
Mittelwert M	45,60%	26,70%	11,00%	5,70%	23,20%	5,50%	51,50%
Standardabweichung SD	20,40%	9,30%	9,00%	2,90%	18,70%	5,00%	20,10%
MW+SD	66,00%	36,00%	20,00%	8,60%	41,90%	10,50%	71,60%
MW-SD	25,20%	17,40%	2,00%	2,80%	4,50%	0,50%	31,40%
Mindestabstand oberstes zu unterstem Sechstel in %	261,9%	206,9%	1000,0%	307,1%	931,1%	2100,0%	228,0%
Sozialmonitoring Integrierte Stadtentwicklung, Bericht 2011, Hamburg 2012, Tab. 1 und eigene Berechnungen							

Das schlimmste ist, dass es fast immer dieselben Viertel sind, bei denen sich die besten bzw. schlechtesten Werte summieren. Das sozial privilegierteste Sechstel der Stadtviertel liegt in allen Faktoren durchschnittlich um minimal 80 % der Standardabweichung unter, das sozial schwächste um minimal 80 % über dem Mittelwert. Zusätzlich ist die soziale Spaltung weitgehend deckungsgleich mit der ethnischen Spaltung (Maritzen, 32 f.).

Dies trifft keinesfalls nur für Hamburg zu, sondern zumindest für viele Großstädte. Ein Beleg ist Bremen. Da Bremen an den Grundschuleinzugsbereichen mit wenigen Ausnahmen festhält, ist die Grundschulstatistik aussagekräftig. Das Armutsrisiko und der Migrantenanteil hängen sehr eng zusammen. Die Grundschulen / Stadtviertel streuen extrem von fast 0 % bis zu 90 %igem Migrantenanteil und über 50 %igem Armutsrisiko. Es gibt keine Normalverteilung, vielmehr bestehen außergewöhnlich viele Grundschulen/Stadtviertel mit minimaler sozialer und ethnischer Belastung. Im Gegensatz zu Bremen ist in Bremerhaven die Beziehung zwischen Armutsrisiko und Migrantenanteil deutlich schwächer, aber ebenfalls vorhanden.



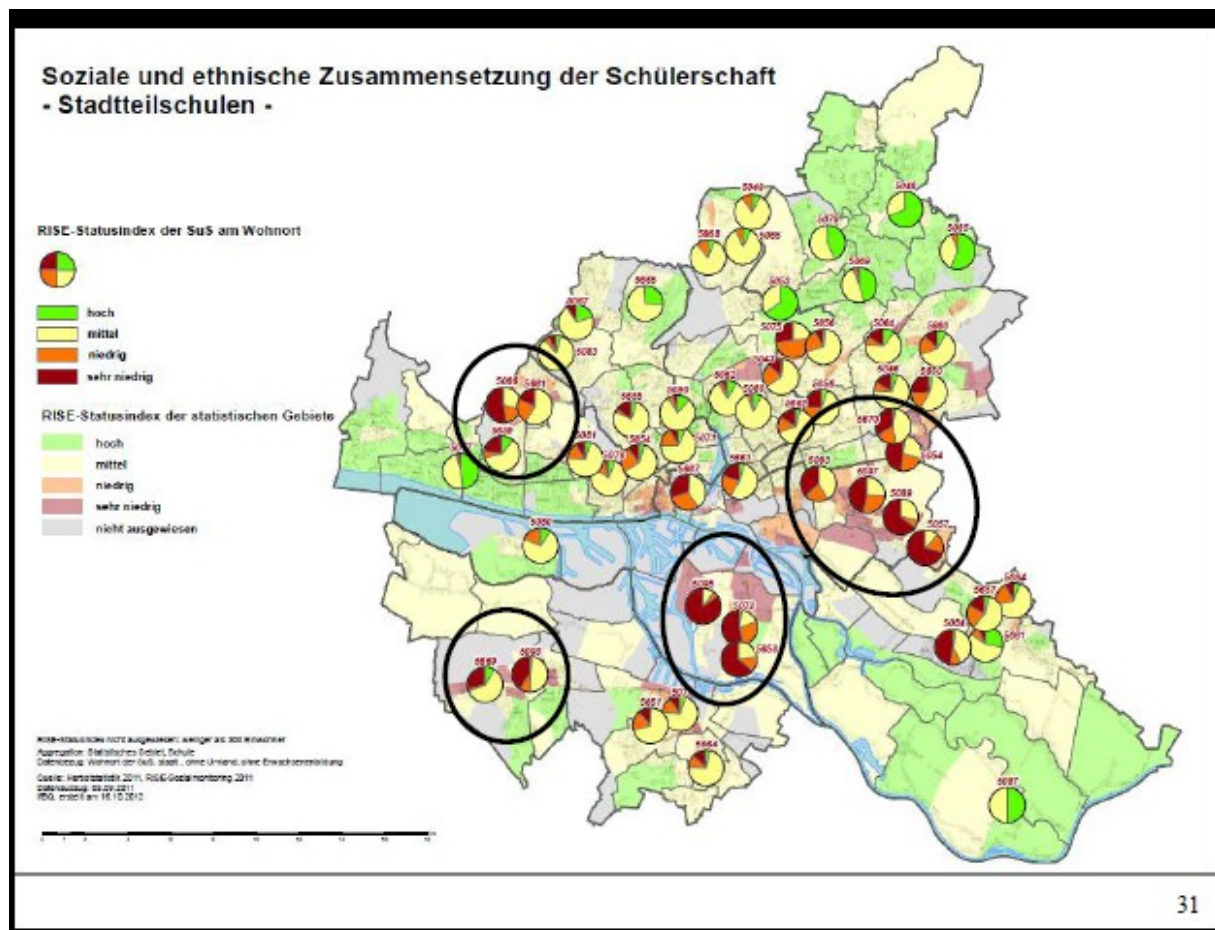
Insgesamt ist die großstädtische Siedlungsstruktur nicht ausgeglichen, sondern sozial und ethnisch tief gespalten. Hier ist ein Konfliktstoff, der sich schon mehrfach in ausländischen Metropolen entladen hat.

Die Siedlungsstruktur schlägt voll bei den Grundschulen durch, wie das Bremer Beispiel zeigt. In gut einem Sechstel der Bremer Grundschulen gibt es bei höchstens 20 % der Schüler weder ein Armutsrisiko noch einen Migrationshinweis. Beim gefährdetsten Sechstel der Grundschulen haben mindestens 60 % der Kinder einen Migrationshinweis sowie 30 % bis gut 50 % ein Armutsrisiko. Es gibt nicht **die** Grundschule, in der Kinder aller Schichten und Ethnien gemeinsam lernen. Vielmehr lernen viele Grundschüler/innen höchstens nahestehende soziale Milieus kennen.

Noch deprimierender sind die Hamburger Daten. Dort sind nur die weiterführenden Schulen ausgewertet worden. Diese zeigen das erhebliche Sozialgefälle sowohl zwischen den Gymnasien als auch zwischen den Gemeinschaftsschulen in Hamburg, den Stadtteilschulen.

So gibt es in Hamburg 7 der 60 Gymnasien, in denen mehr als 75 % der Schülerschaft einen hohen, aber auch zwei, in denen fast kein Schüler einen hohen Sozialstatus hat, und in zwei Gymnasien ist die Mehrheit der Schüler/innen sozial sehr schwach.

Bei den Stadtteilschulen ist die Bandbreite deutlich zu Lasten der sozial Schwächeren verschoben; in drei der 57 Stadtteilschulen überwiegen Schüler mit einem hohen Sozialstatus, doch in 16 Stadtteilschulen gibt es praktisch keinen Jugendlichen aus "höheren Kreisen". In 14 Stadtteilschulen ist der Sozialstatus mehrheitlich niedrig, davon in 6 sogar sehr niedrig, in einer Schule sind es 90 % der Jugendlichen.



Es gibt also Schulen, vor allem die Gymnasien, in denen die Schüler praktisch keinen sozial belasteten - und erst recht keinen stark belasteten Mitschüler erleben. Umgekehrt gibt es viele, vor allem Stadteilschulen, in denen sozial schwache Mitschüler fast unter sich sind. Diese Ergebnisse sind aus vielen Studien bekannt.

Richtig erschütternd an der Hamburger Studie ist ein anderer Fakt: die Schulstruktur selektiert noch stärker als die Siedlungsstruktur: In Großstädten unterscheiden sich die Schulen innerhalb einer Schulform sozial stärker als die Schulformen untereinander. Darüber hinaus gilt: Die Schulformen sind sich innerhalb eines Stadtteils ähnlicher als die gleiche Schulform zwischen verschiedenen Stadtteilen.

Sozial Privilegierte versuchen, auf andere Grundschulen auszuweichen

Die Selektivität der Siedlungsstruktur wird noch potenziert durch die Eltern. Ein Teil der Eltern will vor allem schwach angesehenen Schulen ausweichen. Eltern umgehen die Schuleinzugsbereiche. Sie nutzen die freie Schulwahl, die in einigen Ländern existiert, bestehende Ausnahmeregelungen in anderen Ländern oder täuschen Sachverhalte vor.

Das Kriterium von Eltern, die Grundschule des Einzugsbereiches abzuwählen, ist vor allem die ethnische Zusammensetzung. Wie stark sich die Abwahl auf die Schülerzusammensetzung auswirkt,

haben Fincke und Lange an den vier besonders betroffenen Berliner Bezirken untersucht. Da ihre Analyse auf der Staatsbürgerschaft beruht, zählen solche Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht dazu, welche rechtlich gesehen Doppelstaatler, Eingebürgerte und Jugendliche mit der Optionsregelung sind. Der Ausländeranteil in Berlin liegt tatsächlich deutlich höher. Die Ausländerquote gerade an belasteten Schulen wird dadurch verharmlost. Aussagekraft hat nur die Differenz des ausländischen Schüleranteils zwischen der Schule und ihrem Schulbezirk.

Nur in knapp einem Viertel der Grundschulen ist der Ausländeranteil niedriger als im Einzugsbereich, in gut drei Vierteln liegt er höher. Gut ein Zehntel der Schulen drückt den Ausländeranteil auf unter 75 % des Sprengelanteils herunter und bei knapp einem Drittel sind die Abweichungen gering. Bei mehr als der Hälfte ist der Ausländeranteil um mindestens ein Viertel überhöht, bei knapp der Hälfte der Schulen um 50 % und bei fast einem Viertel um 100 %. Durchschnittlich liegt der schulische Ausländeranteil um gut die Hälfte höher als in jeweiligen Schulsprengel, bei fast einem Viertel mindestens doppelt so hoch.⁶

Grund ist fast ausschließlich die Flucht vieler Nicht-Ausländer an andere Grundschulen. Einige wenige Grundschulen in den 4 Bezirken haben es geschafft, mit einem gewissen Renommee und einer Auswahlpraxis vor allem Nicht-Ausländer zu beschulen; überwiegend gehen diese jedoch in anderen Bezirke zur Schule. Die Segregation der Grundschulen durch die Siedlungsstruktur wird durch die Elternflucht potenziert.

In den Bezirken bleiben sehr viele stigmatisierte Grundschulen zurück. Durch die Flucht der Nicht-Ausländer sinkt das Ansehen nochmals. Das öffentliche Ansehen schlägt auf die Eltern, die Kinder und die Lehrkräfte durch. Es handelt sich damit um "Hauptschulen im Primarbereich". In vielen Großstädten haben wir schon der Grundschule eine vertikale Spaltung. Diese ist nicht auf Deutschland beschränkt, sie gibt es auch im Ausland (van Ackeren, S. 303ff).

⁶ Nicht berücksichtigt wurden die Europaschulen, die teilweise bewusst Kinder mit bestimmtem Migrationshintergrund aufnehmen.

Der Wettbewerb zwischen den Grundschulen verschärft die Selektion

Die Schuleinzugsbereiche werden gelockert

Für lange Zeit hatten die Grundschulen feste Einzugsbereiche, die Schulsprengel. Doch diese Position bröckelt. Am weitesten entfernen sich Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein von der alten Regelung, indem sie den Schulträgern eine mögliche Festlegung von Einzugsbereichen übertragen. In Hamburg gibt es Anmeldeverbände von 2 bis 7 Grundschulen, innerhalb dessen die Eltern wählen können. In Bremen können die Eltern die Zuweisung zu einer Ganztagschule, zu einer genehmigten Schule mit besonderem Sprach- oder Sportangebot bzw. zu einer Grundschule beantragen, die mit einer Sekundarschule verbunden ist. In weiteren 6 Ländern gibt es gesetzlich verankerte Gründe, eine andere Grundschule zu wählen. In Berlin können die Eltern Profilschulen anwählen, die eine Mehrheit unter den Grundschulen bilden (Fincke, S. 5).

Für die Auflockerung bzw. Aufhebung der Sprengel sind vier Gründe verantwortlich:

1. eine sukzessive Einführung von Schulreformen,
2. die Profilbildung von Seiten der Grundschulen,
3. der Druck von Eltern auf eine freie Schulwahl sowie
4. die politische Position des leistungssteigernden Schulwettbewerbs.

1. Die meisten strukturellen Schulreformen lassen sich nur sukzessive einführen: die Ressourcen lassen sich nur etappenweise bereitstellen, das pädagogische Personal nur schrittweise überzeugen und fortbilden und die Eltern nur mit Geduld gewinnen. Daher setzt die Politik oft zunächst auf die Freiwilligkeit von Schulen und Eltern.

So wurden bei Ganztagschulen zunächst grundsätzlich - inzwischen zumindest für die gebundenen Ganztagschulen - die Schuleinzugsbereiche gelockert. Ähnlich war es zumeist bei der sonderpädagogischen Inklusion: Wurde sie in einer Schule generell und nicht nur in einer Parallelklasse eingeführt, wurde den Eltern von Kindern ohne Förderbedarf die Wahl einer anderen Schule bzw. Klasse freigestellt. Auch die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf können in den meisten Ländern zwischen Schulen wählen.

2. Seit der zunehmenden Autonomie der Schulen bemüht sich ein Teil von Schulen um ein eigenständiges Profil. Es gibt zwei Beweggründe: entweder um die vorhandenen Schüler/innen optimal zu motivieren und zu fördern oder um die Attraktivität der Schule zu erhöhen, damit sich mehr Schüler/innen anmelden und die Schule auswählen kann.

3. Die Eltern haben sich in mehreren Bundesländern beim Übergang in den Sekundarbereich das Wahlrecht erstritten. Zunächst wurde der Übergang bürokratisch durch Aufnahmeprüfungen und später durch Grundschul-Gutachten entschieden. Bei der Zweigliedrigkeit haben die Eltern völlige oder weitgehende Entscheidungsfreiheit zwischen dem Gymnasium und der Gemeinschaftsschule.

Ein Teil der Eltern will aber nicht nur die weiterführende Schule, sondern auch die Grundschule wählen können. Antrieb ist vor allem die Abwahl von Grundschulen, die sozial und ethnisch

benachteiligt sind. Eine zusätzliche Begründung liefert das Profil einer Grundschule außerhalb des zuständigen Einzugsbereiches.

4. Das Interesse der Schulen an einer Schülersauswahl und das der Eltern an freiere Schulwahl wird aus wirtschaftsliberaler Sicht ideologisch unterbaut: Wettbewerb fördere nicht nur die Wirtschaft, sondern auch das Bildungssystem. Deshalb sollten die Schulsprengel aufgehoben werden. Der Wettbewerb der Schulen um Kinder und Jugendliche würde deren Leistung steigern und *failing schools* zu Reformen gezwungen werden. Das Wettbewerbsmodell stammt aus den USA und ist inzwischen auch in Chile, Großbritannien, Irland und Schweden eingeführt worden. In den USA ist dieser Wettbewerb in vielen Staaten realisiert und wird dort auch zwischen öffentlichen und privaten Schulen ausgetragen. Damit sozial Schwächere auch Privatschulen wählen können, erhalten diese in den USA teilweise Bildungsgutscheine.

Der Schulwettbewerb verschärft das soziale Gefälle zwischen Schülern und Schulen

Internationale Untersuchungen zeigen, dass der Wettbewerb die Leistungen wenn überhaupt, dann nur geringfügig steigert, dafür nimmt aber die soziale und ethnische Spaltung zwischen den Schulen und zwischen den Schülerleistungen zu (Weiß). Zum gleichen Ergebnis kommen auch van Ackeren (304 ff.) sowie Fincke (13 f.).

Die Aufhebung der Schulsprengellösung ist nicht verfassungskonform

Nach dem Grundgesetz Artikel 7 (4) wird die Errichtung von Privatschulen vor allem unter der Bedingung gewährleistet, dass "eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird." Das Bundesverfassungsgericht hat sich in einem Urteil von 2000 auf diesen Artikel bezogen. Es erklärt die Bildung von Schulsprengeln als rechtmäßig und widerspricht damit dem Hamburger Verwaltungsgericht:

" Dabei bleibt unerwähnt, dass nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts die Schulbestimmungen in Art. 7 Abs. 4 bis 6 GG gerade den Zweck verfolgen, die Kinder aller Volksschichten zumindest in den ersten Klassen grundsätzlich zusammenzufassen und private Volks- oder Grundschulen nur zuzulassen, wenn der Vorrang der öffentlichen Schulen aus besonderen Gründen zurücktreten muss. Hinter dieser Zielsetzung steht eine sozialstaatlichem und egalitär-demokratischem Gedankengut verpflichtete Absage an Klassen, Stände und sonstige Schichtungen. Dass solche Bemühungen schon wegen einseitiger sozialer Zusammensetzung der Bevölkerung der jeweiligen Schulsprengel, aber auch aus vielfältigen anderen Gründen häufig nur begrenzten Erfolg haben, nimmt diesem Ziel nicht seine Bedeutung. Auch jüngere pädagogische, gesellschaftliche und verfassungsrechtliche Entwicklungen lassen es nach den Feststellungen des Bundesverfassungsgerichts nicht als überholt erscheinen. Nach wie vor ist es ein legitimes Ziel auch staatlicher Schulpolitik, soziale Reibungen zu vermeiden, die dadurch entstehen können, dass sich gesellschaftliche Gruppen fremd bleiben" (11.12.2000).

Das Bundesverfassungsgericht hat diese Position 2009 bestätigt (26.8.2009). Schon wegen der räumlichen Segregation schaffe es die Grundschule den Verfassungsauftrag nur noch begrenzt, "Kinder aller Volksschichten zumindest in den ersten Klassen grundsätzlich zusammenzufassen". Darum gibt das Bundesverfassungsgericht der Sprengelpflicht Vorrang vor dem Elterninteresse an einer Profilschule.

Die negativen Folgen der Sprengel-Aufhebung betreffen nicht nur die Großstädte. Zwar ist es in kleinen Gemeinden aus Entfernungs- und Verkehrsgründen schwieriger, die nächstgelegene Grundschule zu meiden, dafür sind dort nicht selten die Vorbehalte gegen Migranten größer. Tendenziell sind alle Kommunen betroffen.

An der Sprengelpflicht festhalten bzw. sie wieder einführen

Die Aufhebung der Sprengelpflicht wirkt sich dramatisch auf das soziale und ethnische Gefälle aus. Das zeigt mehr als eindringlich die beschriebene Berliner Situation. An der Sprengelverpflichtung sollte festgehalten werden.

Ausnahmen sind für Reformvorhaben, für die man auf die Wirkung von Modellschulen angewiesen ist, unvermeidbar. Eine weitere Ausnahme ist kaum zu umgehen: Wenn ethnische Minderheiten, die auf Weitergabe ihrer eigenen Kultur und Sprache drängen und sich sonst um eine Privatschullösung bemühen würden, dann sind bikulturelle bzw. bilinguale Schulen die weitaus bessere Lösung. Die Inklusion einer ethnischen Minderheit sollte Vorrang vor der Gefahr der Exklusivität von bildungsbewußten Eltern ohne Migrationshintergrund haben, obwohl bei diesen die Bilingualität bei sehr begehrt ist. Um eine starke soziale Auslese zu vermeiden, sollten Auflagen für die Auswahl von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gemacht werden. Wenn man die soziale Auslese einschränkt, können bikulturelle Schulen einerseits zu mehr ethnischer Inklusion und andererseits zu mehr Verständnis für andere Kulturen und globaleren Einstellungen führen.

Demgegenüber sollte auf Ausnahmen für Profilschulen verzichtet werden. In Berlin hat sich gezeigt, dass die Eltern die Profilschule überwiegend nicht wegen des Profils wählen, sondern zur Vermeidung unterprivilegierter Schulen. Die Sprengelöffnung mag einer Einzelschule in unterprivilegierten Stadtvierteln helfen, dem Stadtteil selbst schadet sie massiv. Profile sollten zur Motivierung und Förderung der eigenen Schüler/innen dienen, nicht aber, um das Schülerklientel auszuwählen. Pädagogisch ist es zudem zweifelhaft, ob Profilschulen wirklich schon im Primarbereich sinnvoll sind. Statt einer Fixierung auf eine Begabung oder Spezialinteressen durch eine Schulwahl sollten eher die Wahlmöglichkeiten innerhalb der Ganztagschule erweitert werden. In Städten könnten diese Angebote durch Kooperation mit Nachbarschulen, mit Musik- und Kunstschulen oder Sportvereinen erweitert werden.

Wo die Wiedereinführung von Schulsprengeln am Widerstand zu scheitern droht, sollten die anwählbaren Schulen zur Inklusion verpflichtet werden, das Profil sich an alle unabhängig von Begabung und Leistungsstand richten und die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern nach Kriterien der sozialen und ethnischen Inklusion und dem Regionalprinzip erfolgen.

Auch private Grundschulen dienen vielen Eltern zur Statussicherung oder als ein Ausweichen vor dem gemeinsamen Lernen mit sozial oder ethnisch Benachteiligten. Auch sie sollten nur restriktiv und mit klaren Inklusionsauflagen genehmigt werden.

Die Schulträger sollten zudem verpflichtet werden, zu einem sozial und ethnisch gemeinsamen Grundschulunterricht beizutragen. Sprengel lassen sich oft so schneiden, dass sie zu einer größeren Mischung beitragen.

Belastete und gefährdete Schulen umfassend fördern

Gegen gesellschaftliche und ökonomische Ungleichheit ist Bildung das wichtigste Instrument. Dies hat die OECD eindrucksvoll nachgewiesen. Doch in Deutschland haben wir nicht nur mit dem Vertikalsystem im Sekundarbereich eine fast einmalige soziale Selektivität (Lohmann), sondern auch schon im Primarbereich, denn die Schülerschaft nicht weniger Grundschulen ist weder sozial, noch ethnisch noch sonderpädagogisch repräsentativ. Die Siedlungsstruktur, der Wille eines Teils der Eltern wie auch der Schulen und eine Lockerung der Einzugsbereiche stehen dem Verfassungsauftrag der Grundschule entgegen.

Programme für Brennpunktschulen auflegen

Auch wenn die Sprengelpflicht strikt beibehalten oder wieder eingeführt wird, selbst dann sind viele Grundschulen wegen ihrer sozialen und ethnischen Schülerschaft stark belastet. Nicht die Leistungsfähigkeit ist das Hauptproblem dieser Schulen. PISA zeigt, dass gerade in den Staaten mit den leistungsfähigsten Schulsystemen sozial unterprivilegierte Schulen leistungsmäßig nicht oder nur wenig schlechter abschneiden als sozial privilegierte Schulen (Lohmann). In Bremen hat die Begleitstudie zu den failings schools nachgewiesen, dass die Schülerschaft intelligenzmäßig dem Bremer Stadt-Durchschnitt entspricht.⁷

Das Hauptproblem der Brennpunktschulen ist das Ansehen der Schule und die daraus folgende Demotivierung von Eltern, Schülerinnen und Schülern. Sie führt sehr häufig zur Resignation von Schulleitung und Lehrkräften. Unabwendbar ist diese Entwicklung nicht. Auch in Deutschland gibt es Grund- wie weiterführende Schulen in sozialen Brennpunkten, die diese Ziele aus eigener Kraft erreichen: sie können so attraktiv sein, dass sich bei ihnen Schülerinnen und Schüler aus anderen Stadtteilen - auch ohne Migrationsherkunft - anmelden.

Doch der größte Teil der sozialen Brennpunktschulen braucht dringend Hilfe, damit die Schülerinnen und Schüler sich optimal entwickeln, ihre gesellschaftliche Randlage überwinden und gleichwertig am gesellschaftlichen Leben teilhaben können.

Van Ackeren wie auch Fincke/Lange sprechen sich daher für Maßnahmen zugunsten der Brennpunktschulen aus. Van Ackeren will vor allem deren Ressourcen verbessern. In mehreren Bundesländern ist dies bereits geschehen, ohne dass davon ein größerer Effekt ist zu erwarten ist. PISA hat gezeigt, dass nur ein gezielter Ressourceneinsatz wirkt - und der auch nur geringfügig (Lohmann).

Der Ansatz von Fincke/Lange ist deshalb überzeugender. Sie wollen vor allem die Schule entwickeln: mit Elternarbeit das Ansehen der Schule erhöhen, durch Kooperationen mit externen Partnern das schulische Angebot verbreitern und sich anregen lassen und mit gezielter schulinterner Lehrerfortbildung die Qualität verbessern.

⁷ Nach C. v. Ilsemann, Senatsverwaltung für Bildung, über die Forschungsbegleitung des Projekts durch Prof. Köller

Bremen hat ein Aktionsprogramm zur Förderung von Schulen in kritischer Lage "Schule macht sich stark" durchgeführt. Bremen setzte dabei nicht bei sozialen Brennpunktschulen an, sondern bei *failing schools*, die es nicht nur wegen sozial einseitiger Schülerschaft gibt. 12 Oberschulen wurden ausgewählt, die Hälfte erhielt Schulentwicklungsberatung, didaktisches Training, Unterrichtsentwicklung, Schulleitercoaching und wissenschaftliche Evaluation sowie leicht verbesserte Ressourcen. Das Aktionsprogramm hatte Erfolg: der Leistungsanstieg wurde beschleunigt, bei den Migranten war er überproportional und die Leistungen der 6 Schulen erreichte mindestens den Landes-Durchschnitt (v. Ilsemann).

Inzwischen starten auch Berlin und Hamburg Aktionsprogramme für Brennpunktschulen, an denen sich in Berlin 3 Grundschulen und 7 integrierte Sekundarschulen und in Hamburg 10 Grundschulen, 7 Stadtteilschulen, 3 Gymnasien und 3 weitere Schulen beteiligen.

Doch die Programme für Schulen in kritischer Lage reichen weder quantitativ noch qualitativ aus. Allein in den 4 der 12 Berliner Bezirken haben 51 der 135 Grundschulen 75 % mehr Ausländer als ihr Einzugsbereich, das Programm umfasst davon nur 3 Grundschulen. In Bremen haben 10 der 74 Grundschulen 75 % mehr Migranten als der Stadtdurchschnitt, das Bremer Programm mit den 6 Schulen umfasste nur die Oberschulen. In Hamburg hat die KESS-Studie bei 27 Grundschulen eine stark belastete und bei weiteren 32 eine eher stark belastete Schülerschaft festgestellt, in das Programm aber werden nur 10 Grundschulen einbezogen.

Die Programme für Schulen in kritischer Lage reichen also nicht. Es ist sehr schwierig für ein Bundesland, den Brennpunktschulen in dem nötigen Umfang in angemessener Zeit wirkungsvoll zu helfen. Selbst wenn das gelänge: Noch wichtiger als eine Notlage zu beheben ist, ihre Entstehung zu vermeiden: Vorsorgen vor Reparieren.

Die Schulleitung aufwerten und dynamisieren

Ein Grund für *failing schools* sind neben der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft nicht selten schwache, resignierende Schulleitungen. Nun gibt es in den meisten Bundesländern Aus- und Fortbildungsprogramme für Schulmanagement, denn die Anforderungen an Schulleitungen haben sich deutlich verändert. Doch der Erfolg ist gering: in vielen Ländern sind die Posten der Schulleitung kaum zu besetzen: sie sind nicht attraktiv genug.

Die Stellung des Schulleiters sollte aufgewertet und zugleich befristet werden. Denn den notwendigen und sich wandelnden Anforderungen kann nicht jeder Schulleiter langfristig gewachsen sein, doch er spielt Schicksal für die Schule und die Schülerschaft.

Die Schulautonomie stärken

Eine Stärkung der Schulleitung hat nur Sinn, wenn diese genügend gestalten kann. Da ist Einiges in den Ländern geschehen, aber noch mehr ist erforderlich. Gerade die Brennpunktschulen sollten finanziell und didaktisch so selbständig wie möglich sein, um die Lehrkräfte, das sonstige Personal und die Mittel so optimal wie möglich einsetzen zu können. PISA belegt, dass Länder mit größerer Schulautonomie im Durchschnitt einen höheren Leistungsstand haben.

Schule zusammen mit Jugend-, Sozial- und Kulturangeboten zu umfassenden Sozialzentren aufwerten

Als Vorsorge reichen schulische Maßnahmen für die Brennpunktschulen allein nicht aus: denn sie liegen in sozialen Brennpunkten, deren Milieu starken Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen hat. Die schulischen Möglichkeiten sind beschränkt, wenn nicht die Eltern, die Kinder und Jugendlichen sowie das Stadtviertel motiviert und aktiviert werden und an sich und ihre Zukunft glauben.

Zwar gibt es eine Vielfalt von Stellen, Gruppen und Aktivitäten, die sich in sozialen Brennpunkten engagieren. Doch sie arbeiten zumeist nebeneinanderher und manchmal widersprechen sie sich auch. Es ist mehr als sinnvoll, die vielfältigen Einsätze zu koordinieren und möglichst institutionell zusammenzufassen. Voraussetzung ist die gleichberechtigte Mitwirkung jeder Organisation. Vor allem geht es um das Zusammenwirken von Schule und Kinder-, Jugend- und Sozialhilfe. Möglichst sollten auch die Erwachsenenbildung und die kulturellen Aktivitäten vor Ort einbezogen werden

Eine Vielzahl von Ansätzen mit unterschiedlichen Zielsetzungen läuft inzwischen unter dem Begriff Bildungslandschaften. Bekannte Beispiele für Brennpunktschulen sind z.B. Rütli-Campus in Berlin-Neukölln und das Bildungszentrum Tor zur Welt in Hamburg-Wilhelmsburg.

Die Inklusion ist ein Auftrag an alle Politikbereiche

Mit den genannten Maßnahmen müsste man auch für Schüler/innen mehr Chancengleichheit in sozialen Brennpunkten erreichen können. Damit könnte man die noch legale und weitgehend auch illegale Flucht vor der zuständigen Schule eindämmen. Doch das gemeinsame Lernen der Kinder aller sozialer Schichten und ethnischer Zugehörigkeiten wäre damit nicht erreicht, weil die Segregation durch die Siedlungsstruktur erhalten bleibt.

Das Ziel einer sozial und ethnisch gemischten Siedlungsstruktur richtet sich an alle Politik- und Gesellschaftsbereiche. Denn die Gründe für diese Segregation sind sehr tiefgehend: Bei den Bessergestellten ist es einerseits der Wunsch, sich abzuheben und sich nicht durch anderes Milieu verunsichern zu lassen. Andererseits ist es das Bestreben, den eigenen sozialen Status an die Kinder weiterzugeben und deren Chance nicht durch sozial, ethnisch oder auch sonderpädagogisch Benachteiligte schwächen zu lassen.

Die tief sitzenden Wünsche und Ängste lassen sich nur mit umfassenden Maßnahmen und selbst dann nur in vielen Schritten überwinden. Dazu sind sozial belastete Stadtteile aufzuwerten und sozial privilegierte Viertel sozial und ethnisch zu durchmischen.

Ein umfassender Ansatz, einen sozialen Brennpunkte zu durchmischen und sozial aufzuwerten, ist z.B. die Internationale Bauausstellung (IBA) In Hamburg. Für einen kleineren Maßstab steht das Programm "Soziale Stadt".

Die Durchführung dieser Programme braucht große Entschiedenheit, umfassende Bürgerbeteiligung und einen langen Atem. Sie muss mit dem Widerstand der Betroffenen rechnen. Nicht wenige befürchten die sogenannte Gentrifizierung, nämlich dass mit ihre Mieten steigen und dass sie aus den Wohnungen und Stadtteilen verdrängt werden können. Auch bei der IBA in Hamburg sind diese Ängste wieder entstanden.

Zugleich sind solche Stadtentwicklungsprojekte aufwendig. In Berlin wurde das Projekt IBA 2020 wegen der Neuberechnung des Länderfinanzausgleiches aufgegeben. Das mit nur 40 Mill. € vom Bund geförderte Programm „Soziale Stadt“ sollte gekürzt werden und wird nur auf Druck der Länder in bisheriger Höhe fortgeführt.

Diese Programme stehen zugleich im Wettlauf mit der zunehmenden Segregation. Wunder sind von ihnen wegen der langen Planungszeit, der umfassenden Bürgerbeteiligung und -aufklärung und wegen der äußerst begrenzten Mittel nicht zu erwarten.

Umso wichtiger sind bescheidenere Ansätze, um bestehende Stadtteile zu durchmischen. Der in vielen Städten erforderliche Bau neuer Wohnungen sollte genutzt werden, um sozialen Miet- und Eigentumsbau in privilegierten und frei finanzierte Eigentumsmaßnahmen in sozial benachteiligten Stadtteilen zu verwirklichen. Auch dies braucht behutsame, langwierige politische Aufklärungsarbeit.

Von großer Bedeutung ist zudem, dass die Stadt auf die Belegung der Miet- und Eigentumswohnungen der Baugesellschaften Einfluss nimmt. Die Chance dazu hat sich mit der häufigen Veräußerung kommunaler Wohnungsbaugesellschaften verringert.

Wünsche an die Schulen und die Schulpolitik

Nationen scheitern an ihrer ökonomischen Ungleichheit. Das ist das Ergebnis der umfassenden Studie von Acemoglu und Robinson. Deutschland war nach dem 2. Weltkrieg für lange Zeit - nach Skandinavien - mustergültig bei der Einkommensgleichheit. Diese hat in den letzten Jahrzehnten innerhalb der OECD massiv abgenommen, am stärksten in Deutschland. Deutschland liegt jetzt innerhalb der OECD nur noch im Mittelfeld.

Zu der Einkommens- kommt die Bildungsungleichheit. Innerhalb der OECD ist sie in kaum einem Staat größer als in Deutschland. Grund ist die Selektion im Sekundarbereichs. Doch auch die Grundschule ist von der sozialen und ethnischen Spaltung herausgefordert. Ursachen sind die sich verschärfende räumliche Segregation, die versuchte Flucht sozial privilegierter Kinder aus sozial und ethnisch benachteiligten Grundschulen und die Lockerung der Sprengelpflicht.

Bitte an die Schulen:

1. Lassen Sie sich nicht auf den Wettbewerb mit anderen Grundschulen ein, denn er steigert nicht die Leistungen von Grundschulen, sondern verstärkt das Sozialgefälle zwischen ihnen. Mit einem stärkeren Sozialgefälle sinkt nicht nur das Durchschnittsniveau, sondern es steigt der Anteil der Risikoschüler und gleichzeitig fällt der Prozentsatz von leistungsstarken Schülern ab. Letztlich leiden auch alle **Schulen** unter dem Wettbewerb.
2. Es ist zu begrüßen, wenn Sie als Schule Profile entwickeln, um die Schülerschaft ihres Einzugsbereiches stärker zu fördern. Setzen Sie sich aber nicht für die Freigabe der Sprengelpflicht ein, denn sie wird von einem Teil der Eltern vor allem genutzt, um vor einer sozial und ethnisch belasteten Grundschule zu flüchten. Sie würden mit der Freigabe nur andere Grundschulen umso stärker belasten. Fördern Sie spezielle Interessen durch Kooperation mit anderen Grundschulen, mit Musik- und Kunstschulen sowie mit Kultur- und Sportverbänden, nicht aber durch eine Auswahl unter Schülern.

Bitte an die Schulpolitik:

3. Die Lockerung der Einzugsbereiche in den Städten verstärkt die soziale und ethnische Segregation in der Grundschule massiv. Mit der Freigabe der Einzugsbereiche wird der Verfassungsauftrag des gemeinsamen Lernens erheblich gefährdet. Daher sollten Sie als Politiker in der Legislative und Exekutive Schuleinzugsbereiche erhalten und Lockerungen wieder rückgängig machen.
4. Reduzieren Sie Ausnahmen von der Sprengelpflicht und überprüfen Sie Ausnahmeanträge, nicht selten entsprechen die Angaben nicht den Tatsachen.
5. Ausnahmen vom verbindlichen Schuleinzugsbereichen sollten Sie Schulen nur dann zugestehen, wenn ansonsten andere sozialpolitische Ziele gefährdet werden.
6. Lockerung von Schulsprengeln für bikulturelle und bilinguale Schulen sind dann zu akzeptieren, wenn damit ethnische Gruppen auf Minderheitenschulen verzichten. Weil bikulturelle und bilinguale Schulen für bildungsbewußter Eltern ohne Migrationshintergrund sehr attraktiv sind, sollte die Aufnahme nach sozialen Kriterien und nach der Wohnortnähe erfolgen.
7. Ausnahmen von der Sprengelpflicht auf Zeit sind verantwortbar, wenn dadurch die Durchsetzung von Schulreformen ermöglicht oder deutlich erleichtert wird. Ein Beispiel ist die Ganztagschule, die sich wegen der Freiwilligkeit der An- bzw. Abwahl erstaunlich schnell verbreitet. Auch die inklusive Schule brauchte zunächst die Freiwilligkeit sowohl bei den Kindern mit als auch bei den Kindern ohne besonderen Förderbedarf.

Bitte an den Schulträger:

8. Die Siedlungsstruktur in den Städten führt zu einer starken sozialen und ethnischen Segregation zwischen den Grundschulen. Unter dem sozialen Gefälle leidet nicht nur die Durchschnittsleistung, sondern es nehmen auch die Risikoschüler zu - und weniger Schüler gehören zur Leistungsspitze. Schneiden Sie die Schuleinzugsbereiche so, dass die Schülerschaft sozial und ethnisch so ausgewogen wie möglich ist.

An die Kommunalpolitik:

9. Der Erhalt der Schuleinzugsbereiche und ein sozial optimaler Zuschnitt reicht nicht aus, dazu ist die Siedlungsstruktur sozial und ethnisch zu stark auseinandergerissen. Der soziale Frieden bleibt gefährdet, wenn wegen der Siedlungsstruktur selbst in der Grundschule als wichtigstem Instrument der sozialen Integration gemeinsam Lernen nur sehr begrenzt stattfindet. Versuchen Sie der Entmischung entgegenzuarbeiten, indem Sie z.B. die Belegung von Wohnraum zu steuern versuchen, den sozialen Miet- und Eigentumsbau möglichst gleichmäßig über das Stadtgebiet streuen und das Programm "Soziale Stadt" für die Entwicklung sozialer Brennpunktviertel nutzen.
10. Ringen Sie sich zu einer integrierten Stadtpolitik durch: wir brauchen eine gemeinsame Stadt- und Schulentwicklung gegen die zunehmende Segregation.

Literatur

D. Acemoglu u.a., Warum Nationen scheitern,

Frankfurt a.M. 2012.

Autorenteam Bildungsberichterstattung Bremen und Bremerhaven, Bildung - Migration - soziale Lage, Bremen 2012

H. Brügelmann Universität Siegen, Feste Schulbezirke oder freie Schulwahl? <http://www2.agprim.uni-siegen.de/printbrue/schulbezirke.pdf>

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Schriftliche Kleine Anfrage, Neuer Kess-Index, Drcksache20/7094, 3.5.13.

J.S. Dankschat u.a., Lebensstile, Soziale Lagen und Siedlungsstrukturen, FuS Bd. 230, Hannover 2007.

G. Fincke, S. Lange, Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen, 2012.

J. Lohmann, Gemeinsam lernen - kein Einwand stichhaltig,

N. Maritzen, Stadtteilschule: eine Frage der Gerechtigkeit, ifbq, 2012

OECD, Divided We Stand, OECD 2011.

Sozialmonitoring Integrierte Stadtentwicklung , Bericht 2011 , Hamburg 2012

P. Stanat u.a., Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik, Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Waxmann Münster 2012.

I. van Ackeren, Freie Wahl der Grundschule?, Die Deutsche Schule, 98. Jg. 2006, H.3

C. von Ilseemann, Schule macht sich stark, Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen, o.J.

M. Weiß, Interview 'Wettbewerb fördert die soziale Spaltung', Magazin Mitbestimmung [Ausgabe 10/2010](#).