Marko Neumann, Michael Becker,
Jürgen Baumert, Kai Maaz, Olaf Köller
(Hrsg.)

Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem

Potenziale und Herausforderungen in Berlin

WAXMANN

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Marko Neumann, Michael Becker,
Jürgen Baumert, Kai Maaz, Olaf Köller (Hrsg.)

Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem

Potenziale und Herausforderungen in Berlin

Waxmann 2017
Münster • New York

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3628-2
E-Book-ISBN 978-3-8309-8628-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Umschlagfoto: © Syda Productions – Shutterstock.com
Satz und Layout: Erna Schiwietz, MPI Berlin
Druck: Těšínská tiskárna, a.s., Český Těšín, Czech Republic

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Czech Republic

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Inhalt

Vorwort 7
Marko Neumann, Michael Becker, Jürgen Baumert, Kai Maaz & Olaf Köller

Kapitel 1
Die Berliner Schulstrukturreform: Hintergründe, Zielstellungen und theoretischer Rahmen 9
Jürgen Baumert, Kai Maaz, Marko Neumann, Michael Becker & Hanna Dumont

Kapitel 2
Anlage der BERLIN-Studie und Fragestellungen des vorliegenden Bandes 39
Marko Neumann, Kai Maaz, Jürgen Baumert, Michael Becker, Michaela Kropf, Malte Jansen & Olaf Köller

Kapitel 3
Durchführung, Datengrundlage, Erhebungsinstrumente und statistische Methoden 55
Michael Becker, Marko Neumann, Susanne Radmann, Malte Jansen, Gabriel Nagy, Christoph Borzikowsky, Michaela Kropf, Olaf Köller, Kai Maaz & Jürgen Baumert

Kapitel 4
Implementation der Berliner Schulstrukturreform 81
Jürgen Baumert, Marko Neumann, Susanne Böse & Nicky Zunker

Kapitel 5
Schulbiografische Verläufe und Abschlussaspirationen vor und nach der Berliner Schulstrukturreform 127
Marko Neumann, Josefine Lühe, Michael Becker & Jürgen Baumert

Kapitel 6
Schulleistungen vor und nach der Berliner Schulstrukturreform 155
Michael Becker, Marko Neumann, Susanne Radmann, Malte Jansen, Gabriel Nagy, Christoph Borzikowsky, Michael Leucht, Kai Maaz, Olaf Köller & Jürgen Baumert

Kapitel 7
Kompetenzarmut im mehr- und zweigliedrigen Schulsystem 189
Jürgen Baumert, Olaf Köller, Marko Neumann & Kai Maaz

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kapitel 8
Hochleistende Schülerinnen und Schüler im mehr- und zweigliedrigen System 227
Olaf Köller & Jürgen Baumert

Kapitel 9
Leistungs- und Bewertungsstandards beim Erwerb der Übergangsberechtigung in die gymnasiale Oberstufe im neu strukturierten Berliner Sekundarschulsystem ... 255
Marko Neumann, Jürgen Baumert, Susanne Radmann, Michael Becker, Kai Maaz & Simon Ohl

Kapitel 10
Motivationale Orientierungen und Aspekte schulischen Wohlbefindens vor und nach der Berliner Schulstrukturreform 295
Malte Jansen, Franziska Stäbler, Michael Becker & Marko Neumann

Kapitel 11
Kulturelle Wertorientierungen und kulturelle Integration im Berliner Sekundarschulwesen 321
Malte Jansen, Jürgen Baumert, Michael Becker, Marko Neumann & Olaf Köller

Kapitel 12
Soziokulturelle Disparitäten des Bildungserfolgs vor und nach der Schulstrukturreform in Berlin 361
Kai Maaz, Anna Bachsleitner, Jürgen Baumert, Hanna Dumont, Marko Neumann, Susanne Radmann & Michael Becker

Kapitel 13
Der Schulformwechsel vom Gymnasium auf die Integrierte Sekundarschule im zweigliedrigen Berliner Sekundarschulsystem 425
Ricarda Albrecht, Marko Neumann, Malte Jansen, Michael Becker, Kai Maaz & Jürgen Baumert

Kapitel 14
Das zweigliedrige Berliner Sekundarschulsystem auf dem Prüfstand: Ein Zwischenresümee 469
Marko Neumann, Michael Becker, Jürgen Baumert, Kai Maaz, Olaf Köller & Malte Jansen

Anhang
Beschluss des Berliner Abgeordnetenhauses zur Weiterentwicklung der Berliner Schulstruktur 503

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Vorwort

Marko Neumann, Michael Becker, Jürgen Baumert, Kai Maaz & Olaf Köller

Diskussionen um die strukturelle Ausgestaltung des Schulwesens haben in Deutschland eine lange Tradition. Man denke etwa an die intensiven Debatten um die Einführung der Gesamtschule in den 1970er-Jahren oder die infolge der PISA-Ergebnisse aufgekommene Kritik an der vertikalen Gliederung des Sekundarschulsystems. In den vergangenen Jahren haben sich in der Mehrzahl der Bundesländer zweigliedrige Schulsysteme etabliert. In fünf Bundesländern (Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland, Schleswig-Holstein) kann dabei auch von einem Zweisäulensystem gesprochen werden, in dem die jeweilige nichtgymnasiale Schulform (Integrierte Sekundarschule, Oberschule, Stadtteilschule, Gemeinschaftsschule) die direkte Möglichkeit zum Erwerb des Abiturs mit einschließt. Als Gründe für diese Anpassungen sind unter anderem eine veränderte Bildungsnachfrage, der in vielen Bundesländern zu beobachtende Rückgang der Schülerzahlen sowie die Ergebnisse empirischer Schulleistungsstudien zu nennen. Über die Auswirkungen der schulstrukturellen Veränderungen auf den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler und soziale Disparitäten im Bildungserwerb ist bislang nur wenig bekannt, da die Umstellungen nicht wissenschaftlich begleitet wurden.

Mit der BERLIN-Studie wurde im Jahr 2010 eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Berliner Schulstrukturreform und der damit erfolgten Umstellung von einem fünf- auf ein zweigliedriges Sekundarschulsystem begonnen. In der BERLIN-Studie wird eine Schülerkohorte beginnend von der 6. Jahrgangsstufe der Grundschule über die gesamte Schulzeit bis zum Übergang in Ausbildung, Studium und Beruf begleitet. Bei der untersuchten Schülerkohorte handelt es sich um den zweiten Jahrgang, der das neu strukturierte Sekundarschulsystem durchläuft und gleichzeitig als erster Jahrgang nach einem ebenfalls veränderten Verfahren auf die weiterführenden Schulen übergegangen ist. Die Lernverläufe und Bildungserträge dieser Schülerinnen und Schüler werden den Ergebnissen eines Schülerjahrgangs gegenübergestellt, der das Sekundarschulsystem noch vor der Schulstrukturreform besucht hat.

Nachdem im ersten Ergebnisbericht zur BERLIN-Studie (vgl. Maaz, Baumert, Neumann, Becker & Dumont, 2013) die Akzeptanz der Schulreform und der Übergang in die neu strukturierte Sekundarstufe untersucht wurden, liegt der Schwerpunkt des nun vorliegenden zweiten Ergebnisbandes auf den gegen Ende der Pflichtschulzeit erreichten Bildungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler des alten und neuen Systems. Der Band gibt damit Auskunft über Möglichkeiten und Grenzen struktureller Reformmaßnahmen im Bildungswesen.

Die Herausgeber und Autoren des vorliegenden Bandes sind vielen Personen zu großem Dank verpflichtet. In erster Linie möchten wir uns bei den teilnehmenden Schülerinnen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und Schülern und ihren Eltern sowie den beteiligten Lehrkräften und Schulleiterinnen und Schulleitern für ihre Mitarbeit und Unterstützung bei der Umsetzung der Untersuchung bedanken. Ohne ihre Hilfe wäre die Untersuchung nicht möglich gewesen.

Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft hat die Studie nicht nur initiiert, sondern auch ihre praktische Durchführung auf allen Ebenen unterstützt. Besonderer Dank gilt dem Senator Professor Dr. E. Jürgen Zöllner, der die Studie auf den Weg gebracht hat, und der Senatorin Sandra Scheeres, die sich die Studie zu eigen gemacht hat. Großer Dank gebührt dem Leitenden Oberschulrat i. R. Tom Stryck sowie dem zuständigen Referenten Christian-Magnus Ernst für die intensive Betreuung der Untersuchung. Sie haben kontinuierlich wichtige Impulse für die Projektrealisierung gegeben und das Gesamtvorhaben mit Rat und Tat in allen Phasen unterstützt.

Mit der Durchführung der Untersuchung in den Schulen war die IEA Hamburg betraut. Für die äußerst qualitätsvolle und angenehme Zusammenarbeit möchten wir uns – vor allem bei Cornelia Kutter, Nina Hugk, Peter Hillen, Regina Borchardt, Svenja Bundt, Juliane Kobelt, Tina Ebert, Jens Gomolka, Wolfram Jarchow, Philipp Köhme und Oriana Mora – ausdrücklich bedanken.

Das zentrale Schreibbüro am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, war mit der Erstellung der Druckvorlage betraut. Für die akribische und schnelle Arbeit möchten wir uns insbesondere bei Erna Schiwietz, Françoise Weber und Christel Fraser bedanken.

Schließlich möchten wir uns bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) bedanken. Bei der Organisation, Datendokumentation, Datenaufbereitung und dem Verfassen des zweiten Berichtsbandes unterstützten uns Naemi Brandt, Isabelle Engelhardt, Elena-Christin Haas, Nathalie Larissa Lebski, Maria Odemarck, Magdalena Polloczek, Mareike Reising, Juliane Schünke, Hilke Schulz und Katarina Sick.

Literatur

Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M.,& Dumont, H. (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen.* Münster: Waxmann.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kapitel 1
Die Berliner Schulstrukturreform: Hintergründe, Zielstellungen und theoretischer Rahmen[1]

Jürgen Baumert, Kai Maaz, Marko Neumann, Michael Becker & Hanna Dumont

1.1 Schulstrukturreform: Historische Bezüge und aktuelle Entwicklungen

Das gegliederte Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland gilt als Prototyp stratifizierter Sekundarschulsysteme. Kennzeichen sind die frühe Verteilung nach der 4. Jahrgangsstufe auf unterschiedliche Schulformen und die Dreigliedrigkeit der Sekundarstufe, bei der die Haupt- und Realschule sowie das Gymnasium in gestufter Schulzeitdauer zu entsprechenden Abschlüssen führen. Im politischen Diskurs über die Weiterentwicklung der Schulstruktur in Deutschland wird regelmäßig auf diese Strukturmerkmale verwiesen – allerdings in sehr unterschiedlicher Absicht. Entweder wird die historisch bewährte Gestalt der Sekundarstufe beschworen oder ihr Modernitäts- und Gerechtigkeitsdefizit herausgestellt. Beide Argumente haben jedoch historische und systematische Schwächen. Sie verkennen, dass sich die Dreigliedrigkeit von Haupt-, Realschule und Gymnasium erst in den 1950er- und 1960er-Jahren flächendeckend entwickelt hat, in den neuen Ländern überhaupt nicht eingeführt wurde und heute in keinem der 16 Bundesländer mehr existiert. Stattdessen kennen die Länder ausweislich einer Dokumentation des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahr 2014 (KMK, 2014) mittlerweile 18 Sekundarschularten, und ihre Gliederungstiefe reicht je nach Land von Zwei- bis Sechsgliedrigkeit. Darunter ist die Verbindung von Haupt-, Realschule und Gymnasium in der Reinform nicht mehr zu finden. Was ist geschehen?

In den 1950er-Jahren wurde das Schulwesen der Bundesrepublik im Anschluss an Organisationsstrukturen der Weimarer Zeit wiederhergestellt. Dabei wurden Reformansätze der unmittelbaren Nachkriegszeit, durch die unter alliiertem Einfluss das gegliederte

1 Überarbeitetes und aktualisiertes Kapitel 1 aus Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (Hrsg.). (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen.* Münster: Waxmann.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schulwesen in einen gestuften Schulaufbau überführt werden sollte, zurückgenommen oder ganz aufgehoben. 1955 vereinbarten die Bundesländer im Düsseldorfer Abkommen zur Vereinheitlichung des Schulwesens die Dreigliedrigkeit – also damals das Nebeneinander von Volksschule, Mittelschule und Gymnasium – als verbindliche Grundstruktur, wohl wissend, dass Dreigliedrigkeit nicht quantitative Gleichverteilung bedeutet. Nach den ersten vier Klassen besuchten etwa 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Volksschuloberstufe, und 12 bis 15 Prozent wechselten nach einer Aufnahmeprüfung zum Gymnasium. Die Mittelschule war mit Ausnahme der ehemaligen preußischen Landesteile quantitativ bedeutungslos und wurde erst – wie im Südweststaat – schrittweise neu aufgebaut oder im Anschluss an historische Vorläufer – wie die bayrische konfessionell gebundene Mädchenrealschule – weiterentwickelt. Noch 1960 schwankte der Realschulbesuch länderspezifisch zwischen 4 Prozent in Rheinland-Pfalz und 24 Prozent in Berlin (West). In vielen Ländern blieb die Mittelstufe des Gymnasiums noch lange Jahre ein funktionales Äquivalent für eine unzureichend ausgebaute mittlere Schulform. Der Begriff Realschule als einheitliche Bezeichnung für die mittlere Schulform setzte sich erst allmählich durch und wurde als offizielle Bezeichnung überhaupt erst mit dem Hamburger Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens von 1964 eingeführt.

Mit dem Hamburger Abkommen der Länderregierungen wurde auch wieder die Möglichkeit eröffnet, Schulversuche mit abweichender Organisationsstruktur durchzuführen. Dies wurde in einer Zeit vereinbart, in der das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland zum ersten Mal in den Mittelpunkt öffentlicher Aufmerksamkeit rückte. Themen waren damals – wie auch heute – ein Modernisierungs- und ein Gerechtigkeitsdefizit. Das Modernisierungsdefizit wurde unter dem Schlagwort der Bildungskatastrophe (Picht, 1964) behandelt. Gemeint waren damit die hohe Übergangsauslese sowie der unzureichende Ausbau der weiterführenden Schulen und des tertiären Systems. An der Übergangsauslese setzte auch die Diagnose des Gerechtigkeitsdefizits an, mit der vor allem in den Arbeiten von Dahrendorf und Peisert die frühe soziale Selektivität und die geringe spätere Durchlässigkeit der Schularten kritisiert wurden (Dahrendorf, 1965; Peisert, 1967; Peisert & Dahrendorf, 1967). Die Forderung nach mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem dokumentierte der Deutsche Bildungsrat Anfang der 1970er-Jahre in seinem Strukturplan wie folgt:

> Kein Bildungsgang darf in einer Sackgasse enden. Das Bildungswesen muß so eingerichtet sein, daß der Lernende früher gefällte Entscheidungen für dieses oder jenes Bildungsziel korrigieren kann. Zwar können Chancen, die angeboten aber – aus welchen Gründen auch immer – nicht wahrgenommen wurden, nicht unbegrenzt offengehalten werden. Doch soll es grundsätzlich möglich sein, versäumte Chancen einzuholen. (Deutscher Bildungsrat, 1972, S. 38)

Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrats war der erste Versuch in der Bundesrepublik, das Bildungssystem als Ganzes in den Blick zu nehmen. Nur die Hochschule überließ der Bildungsrat dem Zuständigkeitsbereich des Wissenschaftsrats. Im Strukturplan und den 16 begleitenden Einzelempfehlungen wurden praktisch alle bildungspolitischen Themen angeschlagen, die auch heute noch in der Diskussion stehen. In seinen Empfehlungen zur Struktur der Sekundarstufe I war der Bildungsrat ausgesprochen zurückhaltend. Angeregt wurden eine verstärkte Kooperation zwischen den verschiedenen Schularten der

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Sekundarstufe I, eine möglichst weitgehende Angleichung der Lehrpläne und die Einrichtung von Schulzentren. Darüber hinaus empfahl der Bildungsrat in Übereinstimmung mit seiner ersten Empfehlung (Deutscher Bildungsrat, 1969) Schulversuche mit Gesamtschulen. Bereits in dieser Empfehlung kam die frühe Polarisierung der Bundesländer im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Schulstruktur zum Ausdruck. Ein Experimentalprogramm mit Gesamtschulen war die Kompromissformel, mit der Strukturentscheidungen dilatorisch behandelt wurden. Die Auslegung des Experimentalprogramms konnte unterschiedlicher nicht ausfallen. Die sozialdemokratisch regierten Bundesländer interpretierten das Programm als ein Experimentieren mit Gesamtschulvarianten unter der Zielsetzung, das gegliederte Schulsystem längerfristig durch *eine* gemeinsame Schule zu ersetzen. Die konservativ regierten Länder betrachteten das Experiment als grundsätzliche Bewährungsprobe der Gesamtschule (Raschert, 1974).

Anfang der 1980er-Jahre lief die Versuchsphase der Gesamtschule nach fast 15-jähriger Erprobung und einem pädagogischen Glaubenskrieg aus (Fend, 1982). Sie endete mit einem formellen Kompromiss, der 1982 von den Kultusministern der Länder in der Vereinbarung über die wechselseitige Anerkennung von Gesamtschulabschlüssen (KMK, 1982) gefunden wurde. Nach einer nochmaligen Zuspitzung des Konflikts legte diese Vereinbarung die inhaltlichen und organisatorischen Grundzüge einer bundesrepublikanischen Gesamtschule fest. Dieser Kompromiss hat historische Bedeutung, insofern er die Akzeptanz unterschiedlicher schulstruktureller Entwicklungen in den Bundesländern signalisierte. Gestützt durch diese Vereinbarung entwickelte sich die Gesamtschule in den beiden folgenden Jahrzehnten zwar nicht zur Alternative zum gegliederten Schulsystem, aber zu einer vierten Schulform, die je nach Standort in unterschiedlich intensivem Wettbewerb mit den drei anderen Schulformen stand. Damit war der Schritt zur Viergliedrigkeit und zur weiteren strukturellen Ausdifferenzierung des Sekundarschulsystems vollzogen.

Mit dem Gesamtschulkompromiss wurden Fragen der Strukturreform zunächst auf Eis gelegt. Erst mit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten kam die Schulstruktur erneut auf die Tagesordnung. Nach dem Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes war in den neuen Bundesländern eine Grundsatzentscheidung über die Struktur des Schulwesens zu treffen. Im Rückblick ist es bemerkenswert, dass es keine ernsthafte politische Diskussion über die Beibehaltung und Weiterentwicklung der Polytechnischen (POS) und Erweiterten Oberschule (EOS) der DDR gab. Das Gymnasium war mit seinem offenen, nicht reglementierten Zugang zur Hochschulreife als Schulform praktisch gesetzt. Gleichzeitig galt aber die neunjährige Hauptschule gegenüber der zehnjährigen POS und ihrem Abschluss als bildungspolitischer Rückschritt. Im Jahr 1991 wurden in allen neuen Bundesländern die rechtlichen Voraussetzungen für eine neue Schulstruktur geschaffen. Was zunächst wie die Restaurierung eines dreigliedrigen Schulsystems nach westdeutschem Muster aussah, stellte sich faktisch als eigene Strukturreform heraus, die in verschiedener Hinsicht Wegweiser für spätere Entwicklungen in westdeutschen Bundesländern sein sollte. In den Ländern Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen wurde der Haupt- und der Realschulbildungsgang unter dem Dach einer Schule zusammengefasst, die entweder Mittelschule (Sachsen), Sekundarschule (Sachsen-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Anhalt) oder Regelschule (Thüringen) hieß. Mit der Einführung einer Schule mit mehreren Bildungsgängen (MBG) haben diese Länder für ausreichende Flexibilität im Umgang mit einer sich verändernden Bildungsnachfrage und den Herausforderungen einer negativen demografischen Entwicklung gesorgt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010). Brandenburg übernahm – nicht zuletzt mit Blick auf eine mögliche Länderfusion mit Berlin – die sechsjährige Grundschule und ersetzte unter dem Einfluss Nordrhein-Westfalens die Hauptschule durch die Integrierte Gesamtschule. Mecklenburg-Vorpommern orientierte sich zunächst am Vorbild der Dreigliedrigkeit, musste dieses Modell allerdings aufgrund der demografischen Entwicklung wenige Jahre später mit der Einführung paralleler Verbundformen liberalisieren. Mit der Umstellung des Schulsystems in den neuen Ländern vergrößerte sich die institutionelle Vielfalt in der Sekundarstufe I in Deutschland. Je nach Land reichte die Variation jetzt vom zweigliedrigen bis zum fünfgliedrigen System.

Mit den großen Schulleistungsuntersuchungen der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) und der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), die ein auch im internationalen Vergleich bemerkenswertes Qualifikations- und Gerechtigkeitsdefizit im deutschen Schulsystem nachgewiesen hatten, brach die Schulstrukturdebatte wieder auf. Vor allem die PISA-Ergebnisse hatten auf eine relativ große Risikogruppe von Jugendlichen aufmerksam gemacht, deren Basiskompetenzen für die Aufnahme einer zukunftsfähigen Berufsausbildung voraussichtlich nicht ausreichten (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001; Baumert, 2016; Baumert & Maaz, 2010; Baumert & Schümer, 2001; Klieme, Neubrand & Lüdtke, 2001). Diese Jugendlichen besuchten überwiegend Haupt-, aber auch Gesamtschulen und stammten vornehmlich aus sozial schwachen und zugewanderten Familien. In einer beträchtlichen Anzahl dieser Schulen waren Entwicklungsmilieus entstanden, die die Qualität der schulischen Arbeit nachweislich beeinträchtigten (Baumert, Stanat & Watermann, 2006a). In der öffentlichen Debatte wurden diese Befunde als Argumente für überfällige Unterrichtsentwicklung bzw. notwendige Strukturreform als scheinbare Alternativen gegeneinander ausgespielt.

Politische und vor allem administrative Durchschlagskraft erhielten die Argumente für Strukturveränderungen aber erst durch das Zusammentreffen von vier unterschiedlichen, langfristig wirkenden Entwicklungen:

- Im Schulwahlverhalten der Eltern beim Übergang in die Sekundarstufe I zeigt sich in allen Ländern die irreversible Abwendung von der Hauptschule – mit unterschiedlichen negativen Folgen für Hauptschulstandorte in Großstädten bzw. Ballungsgebieten und strukturschwachen Regionen.
- Steigende Qualifikationsanforderungen in zukunftsfähigen Berufen und der Verlust von Nischen für Schwachqualifizierte auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt stellen Schulabgänger mit Hauptschulabschluss vor große Probleme, einen adäquaten Ausbildungsplatz im dualen System zu finden. Die Devaluierung des Hauptschulabschlusses für zukunftsfähige Berufsausbildungen ist in allen Ländern – wenn auch mit unterschiedlicher Dynamik – unübersehbar.
- Zurückgehende Schülerzahlen in der Sekundarstufe I machen es außerordentlich schwer, in strukturschwachen Gebieten bei geringer Hauptschulnachfrage ein differenziertes Schulangebot aufrechtzuerhalten. Die Unterhaltung kleiner Hauptschulen erzwingt

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

teilweise extrem niedrige Klassenfrequenzen, ohne die Fachlichkeit des Unterrichts bei einem kleinen Lehrkörper gewährleisten zu können. Damit steigen die Betriebskosten bei sinkender Ausbildungsqualität. Dies verschlechtert die Ausbildungschancen der Absolventen weiter.

– Im Hintergrund dieser Entwicklungen verläuft als Folge von Modernisierungsmaßnahmen im gegliederten System ein schon seit den 1980er-Jahren wirkender Prozess einer zunehmenden Entkopplung von Schulart und Schulabschluss. Die Weiterentwicklung der Schulformen und des Berechtigungssystems führte dazu, dass der mittlere Schulabschluss nicht nur an Realschulen, sondern auch an Haupt- und beruflichen Schulen oder die Übergangsberechtigung in die gymnasiale Oberstufe auch an anderen Schulformen, die den mittleren Abschluss vermitteln, erworben wird. Dieser Prozess wurde in fast allen Bundesländern durch den Ausbau von Bildungsgängen in der Sekundarstufe II unterstützt, die außerhalb der Oberstufe an allgemeinbildenden Gymnasien eine Hochschulzugangsberechtigung vergeben. Dadurch sind faktisch parallele Bildungswege entstanden, die insgesamt die Offenheit des Systems gefördert haben und gleichzeitig die Entstehung eines Zweisäulenmodells vorzeichnen, bei dem das Mindestniveau bürgerlicher Bildung durch den mittleren Abschluss definiert wird.

Das Zusammentreffen dieser Entwicklungen hat alle Länder – unabhängig von ihrer politischen Orientierung – dazu geführt, nach politisch akzeptablen Wegen zu suchen, um auf regionale Herausforderungen flexibel und kostengünstig reagieren zu können und langfristig eine Vereinfachung der Schulstruktur vorzubereiten. Um mit ihren jeweiligen Lösungen bekannte politische Konfliktfronten zu vermeiden, haben alle Bundesländer bei ihren schulstrukturellen Maßnahmen eine begriffliche Camouflage betrieben, indem sie für vergleichbare Schulangebote unterschiedliche Namen erfunden haben, sodass zum Schuljahresbeginn 2016/17 neben dem Gymnasium 14 unterschiedliche Schularten in der Sekundarstufe I anzutreffen waren (vgl. Tab. 1.1). Dabei hat sich die Mehrzahl der Bundesländer für ein zweigliedriges oder – falls die Gemeinschaftsschule als Sekundarschule mit eigener Primarstufe zusätzlich eingeführt wurde – quasi zweigliedriges Schulsystem entschieden. Mittlerweile haben elf Bundesländer diesen Schritt getan. Fünf dieser Länder (Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland, Schleswig-Holstein) sehen ein Zweisäulenmodell vor, in dem einerseits das Gymnasium und andererseits eine Sekundarschule – wie sie auch immer heißt – in unterschiedlicher zeitlicher Taktung zu allen allgemeinbildenden Schulabschlüssen führen. Fünf Bundesländer haben sich aus politischen Gründen für eine Anbaustrategie entschieden, die für flexible Lösungen in strukturschwachen Gebieten sorgt, aber langfristig auch den Weg zur Vereinfachung des Sekundarschulsystems öffnet. Diese Länder bieten vier, fünf oder sechs unterschiedliche Schularten in der Sekundarstufe I an (Liegmann, 2016; Liegmann & Bouß, 2012; Neumann, Maaz & Becker, 2013; Tillmann, 2012, 2016).

Das Land Berlin hat sich mit der Schulstrukturreform im Jahr 2010 dafür entschieden, das fünfgliedrige Schulsystem im Sekundarbereich (Hauptschule, Realschule, verbundene Haupt- und Realschule, Gesamtschule und Gymnasium) durch ein zweigliedriges Schulsystem mit dem Gymnasium auf der einen und der Integrierten Sekundarschule (ISS), die flächendeckend im Ganztagsbetrieb geführt wird und besondere Schwerpunkte auf das

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 1.1: Nichtgymnasiale Schulformen in der Sekundarstufe I in den Bundesländern zum Schuljahresbeginn 2016/17

Bundesland	Anzahl nichtgymnasialer Schulformen	Bezeichnung der nichtgymnasialen Schulformen
Baden-Württemberg	4	Hauptschule; Werkrealschule; Realschule; Gemeinschaftsschule*
Bayern	2	Mittelschule; Realschule
Berlin	2	Integrierte Sekundarschule*; Gemeinschaftsschule*
Brandenburg	2	Oberschule; Gesamtschule* (integr.)
Bremen	1	Oberschule*
Hamburg	1	Stadtteilschule*
Hessen	5	Hauptschule; verbundene Haupt- und Realschule; Mittelstufenschule; Realschule; Gesamtschule* (koop. oder integr.)
Mecklenburg-Vorpommern	2	Regionale Schule; Gesamtschule* (koop. oder integr.)
Niedersachsen	4	Hauptschule; Realschule; Oberschule*; Gesamtschule* (koop. oder integr.)
Nordrhein-Westfalen	4	Hauptschule; Realschule; Sekundarschule* Gesamtschule* (integr.)
Rheinland-Pfalz	2	Realschule plus; Gesamtschule* (integr.)
Saarland	1	Gemeinschaftsschule*
Sachsen	1	Oberschule
Sachsen-Anhalt	3	Sekundarschule; Gesamtschule* (koop. oder integr.); Gemeinschaftsschule*
Schleswig-Holstein	1	Gemeinschaftsschule*
Thüringen	3	Regelschule; Gemeinschaftsschule*; Gesamtschule* (koop. oder integr.)

* Die mit einem Stern versehenen Schulformen schließen die Möglichkeit zum Erwerb des Abiturs durch das Vorhalten eines gymnasialen Bildungsgangs bzw. Anspruchsniveaus (mit oder ohne eigene Oberstufe) explizit mit ein.

Duale Lernen legt, auf der anderen Seite zu ersetzen. Nach der Umstellung verfügt das Land Berlin über ein Sekundarschulsystem mit Zweisäulenstruktur, bei der zwei parallele, aber curricular unterschiedlich ausgestaltete Bildungsgänge nach sechs bzw. sieben Schuljahren zur Hochschulreife führen.

Hochschulzugangsberechtigungen können sowohl am Gymnasium als auch an der ISS, sofern diese über eine eigene Oberstufe verfügt, ansonsten an einem kooperierenden beruflichen Gymnasium in einem Oberstufenzentrum, an einem kooperierenden allgemeinbildenden Gymnasium oder an einer kooperierenden ISS mit eigener Oberstufe erworben werden. Im Folgenden werden die zentralen Bestandteile der Berliner Schulstrukturreform genauer erläutert.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1.2 Die Berliner Schulstrukturreform

Zum Schuljahresbeginn 2010/11 hat das Land Berlin das System der allgemeinbildenden Sekundarstufe I von Fünfgliedrigkeit auf Zweigliedrigkeit umgestellt. Die strukturelle Umstellung wird durch curriculare und organisatorische Maßnahmen unterstützt. Das Berliner Reformprogramm umfasst inhaltlich zwei große Elemente: (1) Die Neugestaltung des Sekundarschulsystems und (2) die Veränderung des Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schule.

1.2.1 Neugestaltung des Sekundarschulsystems

Die strukturell tiefgreifendste Veränderung ist die Reduktion der Sekundarschulformen auf zwei Angebote. Während vor der Reform fünf Schulformen und mit Berücksichtigung der Gemeinschaftsschule sogar sechs Schulformen im Sekundarschulbereich zur Wahl standen, sind es ab 2010 nur noch das Gymnasium und die ISS, die die bisherigen Haupt-, Real- und Gesamtschulen in sich vereint (vgl. Abb. 1.1). Die alte Schulstruktur wurde bis zum Schuljahr 2014/15 noch parallel in der neuen weitergeführt, damit die zum Zeitpunkt der Einführung der neuen Schulstruktur bereits begonnenen Jahrgänge an den Haupt-, Real- und Gesamtschulen noch regulär beendet werden konnten. Die Gemeinschaftsschule, die eine eigene Primarstufe hat, wird in der Sekundarstufe als ISS weitergeführt.

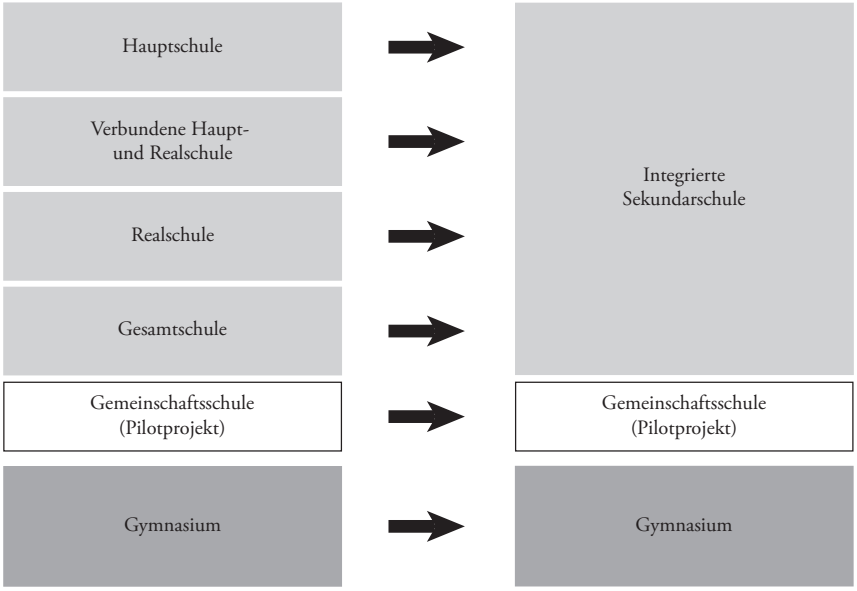
Ein Kernelement dieses Zweisäulenmodells ist die grundsätzliche Gleichwertigkeit der beiden Schulformen. Diese lässt sich nach den Zielen des Berliner Abgeordnetenhauses (Abgeordnetenhaus Berlin, 2009; Anhang am Ende des Bandes) im Wesentlichen mit sechs Punkten beschreiben:

- An beiden Schulformen können alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse einschließlich des Abiturs erworben werden.
- In Bezug auf den zu erwerbenden Abschluss gelten an beiden Schulformen die gleichen Bildungsstandards sowie die entsprechenden Lernvolumina.
- Ein Schulartwechsel einmal aufgenommener Schülerinnen und Schüler durch die Entscheidung der Schule ist unzulässig. Unberührt von dieser Regel bleibt jedoch das elterliche Entscheidungsrecht zum Verlassen einer Schule. An den Gymnasien greift diese Regel nach dem Bestehen des Probejahres.
- Der Übergang in die gymnasiale Oberstufe obliegt an beiden Schulformen den gleichen Anforderungen und Regelungen.
- Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderungsbedarf werden an beiden Schulformen gemeinsam unterrichtet.
- Übergeordnetes Ziel ist es, an beiden Schulformen alle Schülerinnen und Schüler in einer heterogenen Lerngruppe zu einem bestmöglichen Abschluss zu führen.

Die Neugestaltung des Sekundarschulsystems sah für die ISS die größten Veränderungen vor. Hierzu gehört unter anderem die flächendeckende Führung der ISS im Ganztagsbetrieb, mit der durch die Integration formeller und informeller Bildungsangebote die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler unterstützt werden soll. Das Abitur wird

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 1.1: Schulstruktur im Sekundarschulsystem vor und nach der Schulstrukturreform



Quelle: http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/schulreform/index.html (08.05.2013).

im Regelfall nach 13 Schuljahren erworben. Es ist aber auch möglich, das Abitur bereits nach 12 Schuljahren zu erwerben. Um der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden, sollen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht differenziert, entsprechend ihren Lernvoraussetzungen lernen. Dabei entscheidet die Schule autonom, welches Konzept der Differenzierung verfolgt wird. Dadurch sollen die Binnendifferenzierung gestärkt und das individuelle Lernen gefördert werden. Klassenwiederholungen entfallen an den ISS in Gänze bzw. kommen nur in Ausnahmefällen im Rahmen von Bildungs- und Erziehungsvereinbarungen zwischen Schule und Eltern zur Anwendung. An allen ISS soll den Schülerinnen und Schülern der Übergang in die gymnasiale Oberstufe ermöglicht werden, entweder durch eine eigene Oberstufe oder durch verbindliche Kooperationen mit beruflichen Gymnasien an den Oberstufenzentren. Das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT), das die bisherige Arbeitslehre weiterentwickelt, wurde als Kernelement des gestärkten Dualen Lernens im Sekundarschulcurriculum eingeführt. Die Lerngruppengröße an der ISS wurde auf eine Frequenz von maximal 25 Schülerinnen und Schüler festgelegt.

Wenngleich das Gymnasium von den zentralen Elementen im Vergleich zu den ISS weniger stark betroffen ist, zielen die verschiedenen Reformaspekte darauf ab, auch am Gymnasium veränderte Lernformen und Möglichkeiten zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Anders als an den ISS ist der Erwerb des Abiturs nach zwölf Jahren vorgesehen. Das Überspringen einer Jahrgangsstufe ermöglicht es aber auch, in kürzerer Zeit (nach elf Schuljahren) zum Abitur zu gelangen. Auf Klassenwiederholungen, die es prinzipiell an den Gymnasien weiterhin gibt, soll nach Möglichkeit weitestgehend

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

verzichtet werden. Ein durch die Schule initiierter Schulformwechsel ist nach dem Probejahr am Gymnasium nicht mehr möglich. Neben der Vorbereitung auf eine akademische Ausbildung gehören Berufsorientierung und Berufsvorbereitung ebenfalls zu den Aufgaben des Gymnasiums. In diesem Zusammenhang kann das Duale Lernen auch im Rahmen des Schulprogramms am Gymnasium angeboten werden.

1.2.2 Veränderung des Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schule

Die neue Regelung des Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schule kam erstmals für Schülerinnen und Schüler zur Anwendung, die im Schuljahr 2011/12 in die weiterführenden Schulen eintraten, und ist eng an die veränderte Schulstruktur des Sekundarschulsystems gekoppelt. Dies betrifft in erster Linie die Reduzierung der potenziellen Wahlmöglichkeiten auf zwei gleichberechtigte Schulformen.

In zentralen Punkten ähnelt das neue Übergangsverfahren dem bisherigen Verfahren. Unberührt bleibt die Entscheidungshoheit der Eltern bezüglich der gewünschten Schulform. Auch nach dem neuen Verfahren können sie frei und unabhängig von der Förderprognose, die die alte Bildungsgangempfehlung ersetzt, über den Besuch der weiterführenden Schulform für ihr Kind entscheiden. Sie können im Laufe des Übergangsprozesses auch weiterhin drei Wunschschulen für ihr Kind angeben. Hat eine Schule mehr freie Plätze als Schulanmeldungen, muss die Schule alle angemeldeten Schülerinnen und Schüler aufnehmen.

Die wichtigsten Neuerungen beziehen sich auf den Fall, dass eine Schule übernachgefragt ist, das heißt, dass die Anzahl der Anmeldungen die Zahl der freien Plätze übersteigt. In diesem Fall haben die Schulen die Möglichkeit, nach Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Integrationskinder) 60 Prozent der freien Plätze nach festgelegten, transparenten und gerichtsfesten Kriterien selbst zu vergeben. Die Schulen sind jedoch bei der Wahl der Auswahlkriterien nicht völlig frei. Die Sekundarstufen-I-Verordnung (§ 6 Abs. 3 Sek-I-VO) nennt hier neben der Durchschnittsnote der Förderprognose insbesondere die Notensumme von bis zu vier Fächern der beiden letzten Halbjahreszeugnisse, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die die fachspezifischen Ausprägungen des Schulprofils oder der jeweiligen Klasse kennzeichnen, sowie das Ergebnis eines profilbezogenen einheitlichen Tests oder einer praktischen Übung. Die Schulen haben damit die Möglichkeit, den Rahmen des Auswahlverfahrens für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler selbst zu bestimmen und damit Gestaltungsoptionen für die Profilierung der Schule. Weitere 30 Prozent werden bei einer Übernachfrage per Losentscheid vergeben. 10 Prozent der Plätze werden im Rahmen der sogenannten Härtefallregelung im Einvernehmen zwischen der Einzelschule und dem Bezirk vergeben. Anders als im bisherigen Verfahren wird die Wohnortnähe nicht mehr als Auswahlkriterium herangezogen.

Lässt sich der Erstschulwunsch der Eltern nicht realisieren, werden die Nennungen für die zweite und dritte Wunschschule sowie die Förderprognosen der betreffenden

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schülerinnen und Schüler an die für die Zweitwunschschule zuständige Schulbehörde weitergeleitet. Sofern diese Schule nicht übernachgefragt ist, muss sie den Schüler bzw. die Schülerin aufnehmen. Liegt auch an dieser Schule eine Übernachfrage vor, werden die nach Berücksichtigung der dort vorliegenden Erstwünsche freigebliebenen Plätze nach dem Kriterium der Rangfolge der Förderprognose der Zweitwunschschüler vergeben. Dieses Verfahren wiederholt sich für den Drittschulwunsch, wenn der Zweitschulwunsch nicht realisiert werden kann. Ist die Aufnahme auch an der Drittwunschschule nicht möglich, teilt die Schulbehörde den Eltern eine noch aufnahmefähige Schule der im Erstwunsch genannten Schulform im Wohnort mit. Sollte das Kind nach Ablauf einer gesetzten Frist weder an dieser noch an einer anderen Schule angemeldet sein, weist die Behörde der Schülerin bzw. dem Schüler eine in der Schulart dem Erstwunsch entsprechende Schule zu.

Die Umsetzung des neuen Übergangsverfahrens, seine Rezeption und Bewertung durch die an der Reform Beteiligten und die Auswirkungen auf das Schulwahlverhalten der Eltern sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft an den ISS wurden im ersten Berichtsband beschrieben und analysiert (Maaz et al., 2013).

1.2.3 Ziele der Reform

Mit der gesamten Schulstrukturreform verbinden sich typische Erwartungen der Qualitätssteigerung. Sie beziehen sich auf die individuelle Kompetenzentwicklung und die individuelle Bewältigung des Übergangs am Ende der Grundschule, in die berufliche Erstausbildung oder einen vorakademischen Bildungsgang, aber auch auf strukturelle Verteilungseffekte. Die Erwartungen hinsichtlich der Verbesserung der individuellen Kompetenzentwicklung sind mehrdimensional. Sie betreffen die akademischen Basisqualifikationen ebenso wie spezifische berufsvorbereitende Qualifikationen, motivationale Orientierungen (Lernbereitschaft, Sekundärtugenden, selbstbezogene Kognitionen, Interessenprofilierung, Klärung von Lebenszielen und selbstregulative Fähigkeiten), sozialkognitive Kompetenzen (Perspektivenübernahme, Kompromissbereitschaft und Teamfähigkeit) sowie Wertorientierungen (Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, zivilgesellschaftliches Engagement und Integrationsbereitschaft). Die übergangsbezogenen individuellen Effekte beziehen sich in erster Linie auf eine verbesserte Passung zwischen Qualifikation und Interessen einerseits und der Berufswahl andererseits, ein effizienteres Bewerbungsverhalten mit verbesserten Erfolgschancen und eine Verringerung der Lageorientierung bei Misserfolg.

Die erwarteten strukturellen Effekte der Reform betreffen Abschlüsse und Übergänge. Eine der bedeutsamsten Abschlusserwartungen ist die substanzielle Verkleinerung der sogenannten Risikogruppe – also der Gruppe jener Jugendlichen, die bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht keine Mindeststandards in den Basisqualifikationen erreichen. Damit verbunden ist die Annahme, dass der Prozentsatz von Jugendlichen ohne Abschluss – bei Wahrung der Mindeststandards – signifikant reduziert wird. Beide Effekte zusammen sollten zu einer Verminderung der Leistungsvarianz und einem Anstieg des mittleren Leistungsniveaus in der Alterskohorte führen. Gleichzeitig sollte sich die Kopplung sowohl

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

von Schulleistungen als auch Schulabschluss mit Merkmalen der sozialen und ethnischen Herkunft verringern. Zu den erwarteten strukturellen Übergangseffekten gehören steigende Übergangsquoten in die gymnasiale Oberstufe, steigende Besuchsquoten in vollzeitschulischer Berufsausbildung, Erhöhung der Erfolgsquoten bei Bewerbungen für einen dualen Ausbildungsgang (bei Kontrolle des Angebots an Ausbildungsplätzen) und ein bedeutsames Absinken des Transfers in das sogenannte Übergangssystem. Bezogen auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule sollen durch das neue Übergangsverfahren eine Schärfung der Schulprofile im Sekundarschulsystem, eine optimierte Passung zwischen Schülerschaft und Schulprofil sowie auch mehr Wettbewerb zwischen den Schulen erreicht werden. Gleichzeitig soll über das Losverfahren und die Härtefallregelung ein zu hohes Maß an Differenzierung und Spezialisierung vermieden und ein hinreichendes Maß an Heterogenität an den Schulen gesichert werden. In der Konsequenz sollen der Übergang transparenter gestaltet und mögliche soziale und ethnische Benachteiligungen minimiert werden. Zu den erwarteten strukturellen Effekten gehört aber auch die Erweiterung des Berufswahlspektrums bei gleichzeitigem relativem Anstieg der Anwahl zukunftsfähiger Berufe. Ähnlich wie bei den Abschlüssen besteht auch für die Übergänge die Erwartung einer Verbesserung der Ausbildungsgerechtigkeit im Hinblick auf die soziale und ethnische Herkunft, aber auch im Hinblick auf differenzielle Berufschancen der Geschlechter. Die zentralen Ziele der Reform im Land Berlin lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Es werden ein Anstieg des mittleren Leistungsniveaus und eine Verringerung der Leistungsstreuung angestrebt.
- Alle Kinder und Jugendlichen sollen zu höchstmöglichen schulischen Erfolgen und die übergroße Mehrheit zum mittleren Schulabschluss am Ende der 10. Jahrgangsstufe geführt werden.
- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Abschluss verlassen, soll sich verringern.
- Die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen und ethnischen Herkunft soll reduziert werden.
- Mittel- bis langfristig (innerhalb der nächsten zehn Jahre) soll die Abiturientenquote deutlich erhöht werden.

Das Berliner Abgeordnetenhaus hatte am 25.06.2009 beschlossen, die Auswirkungen der Schulstrukturreform, die Umstellung des Systems und das neue Übergangsverfahren wissenschaftlich begleiten und evaluieren zu lassen (vgl. auch Abgeordnetenhaus Berlin, 2013). Mit der Durchführung dieser wissenschaftlichen Untersuchung wurde Prof. Dr. Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin) beauftragt, der die Studie als Kooperationsprojekt gemeinsam mit Prof. Dr. Kai Maaz, zunächst an der Universität Potsdam (Arbeitsbereich Quantitative Methoden in den Bildungswissenschaften), dann Direktor am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a. M. und Berlin, und mit Prof. Dr. Olaf Köller, Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) durchführt. Die Studie wird durch Zuwendungen des Landes Berlin und der Jacobs Foundation in Zürich sowie durch Aufwendungen der beteiligten Institute finanziert.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1.3 Theoretische Rahmung der BERLIN-Studie zur Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung der Berliner Schulstrukturreform

In diesem Abschnitt wird der theoretische Rahmen der BERLIN-Studie skizziert. Dieser orientiert sich an den zentralen Zielsetzungen der Reform und lässt sich inhaltlich in sechs übergeordnete Bereiche gliedern, die im Folgenden näher erläutert werden sollen:

- soziale Disparitäten beim Übergang in die weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe I;
- Leistungsgruppierung als wesentliches Merkmal von Bildungssystemen;
- Leistungsstände am Ende der Sekundarstufe I;
- Entkopplung von Schulform und Schulabschluss;
- schulische Kompetenzen und der Übergang in die berufliche Erstausbildung;
- soziale und ethnische Disparitäten beim Übergang in die Sekundarstufe II, die Hochschule und die berufliche Erstausbildung.

1.3.1 Soziale Disparitäten beim Übergang in die weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe I

Mit der Veröffentlichung der PISA-Studie 2000 (vgl. Baumert et al., 2001) sind soziale Disparitäten im Bildungsbereich wieder in das Zentrum der fachlichen und öffentlichen Diskussion gerückt. Inzwischen liegt eine Vielzahl von Untersuchungen vor, die das Vorhandensein sozialer Ungleichheiten sowohl im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung als auch auf den Kompetenzerwerb in robuster Weise bestätigen (Baumert & Schümer, 2001; Baumert et al., 2006a; Becker & Lauterbach, 2010; Berger & Kahlert, 2008; Ditton, 2007a; Ehmke & Baumert, 2007, 2008; Ehmke & Jude, 2010; Georg, 2006; Maehler et al., 2013; Müller & Ehmke, 2013; Müller & Pollak, 2007, 2015; Pant et al., 2013; Watermann, Maaz & Szczesny, 2009; Wohlkinger & Ditton, 2012), wenngleich die Ergebnisse der jüngsten PISA-Untersuchung aus den Jahren 2009 und 2012 diesbezüglich auf ein gewisses Maß an positiver Veränderung hindeuten (vgl. Ehmke & Jude, 2010; Klieme, Jude, Baumert & Prenzel, 2010; Müller & Ehmke, 2013). Die PISA-Befunde zum Einfluss der familiären Herkunft auf den Bildungserfolg haben das Bild einer verwirklichten Chancengleichheit im Bildungssystem empfindlich gestört (Geißler, 2004) und in Erinnerung gerufen, dass die soziale und ethnische Herkunft von Schülerinnen und Schülern eng mit dem erreichten Kompetenzniveau und dem Zugang zum Gymnasium und zur Hochschule verbunden ist. Die Befunde anderer großer Schulleistungsstudien wie der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU; vgl. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Bos et al., 2004; Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012), der *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS; vgl. Bonsen, Frey & Bos, 2008; Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010; Stubbe, Tarelli & Wendt, 2012) oder der länderübergreifenden Untersuchung zur Überprüfung der nationalen Bildungsstandards (BISTA; vgl. Köller, Knigge & Tesch, 2010; Kuhl, Haag, Federlein,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Weirich & Schipolowski, 2016; Richter, Kuhl & Pant, 2012) bestätigten und ergänzten die PISA-Ergebnisse.

Einigkeit besteht in der Bildungs- und Sozialstrukturforschung dahingehend, dass die entscheidenden Stationen für die Entstehung und Persistenz von Bildungsungleichheiten die Gelenkstellen von individuellen Bildungsverläufen bzw. die entsprechenden Übergänge im Bildungssystem sind (Baumert & Schümer, 2001; Bellenberg & Klemm, 1998; Breen & Goldthorpe, 1997; Ditton, 1992; Henz, 1997a, 1997b; Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller & Baumert, 2002). Besonders gut untersucht ist der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Ein Großteil der vorhandenen Studien stützt sich dabei auf das Modell der primären und sekundären Disparitäten von Boudon (1974). Als *primäre* Herkunftseffekte werden Einflüsse der sozialen Herkunft bezeichnet, die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung der Heranwachsenden auswirken und in den unmittelbar übergangsrelevanten schulischen Leistungen (insbesondere den Schulnoten) der Kinder sichtbar werden. Als *sekundäre* Herkunftseffekte werden jene sozialen Disparitäten bezeichnet, die, unabhängig von der Kompetenzentwicklung und dem erreichten Kompetenzniveau, aus unterschiedlichen Bildungsaspirationen und einem unterschiedlichen Entscheidungsverhalten Angehöriger verschiedener Sozialschichten resultieren.

Der Übergang von der Grundschule auf die verschiedenen Bildungsgänge des Sekundarschulsystems ist nach wie vor einer der wichtigsten Bildungsübergänge in der Bildungsbiografie eines Heranwachsenden. Kennzeichen dieses Übergangs ist nicht nur der relativ frühe Zeitpunkt in der Bildungslaufbahn nach der 4. oder 6. Klassenstufe. Diesem Übergang liegt vielmehr ein komplexer Entscheidungsprozess zugrunde, der durch unterschiedlichste rechtliche Rahmenbedingungen geregelt wird. Beispielhaft sind hier die Schullaufbahnempfehlungen der abgebenden Grundschulen (in Berlin die Förderprognose) zu nennen, denen im Rahmen der Entscheidungsgenese eine besondere Rolle zukommt, weil sie für Eltern eine wichtige Orientierung sind und sie in einigen Bundesländern einen bindenden Charakter für den Übergang haben (vgl. Gresch, Baumert & Maaz, 2010). Aber auch Schulnoten und elterliche Bildungsaspirationen sind für diesen Übergang von zentraler Bedeutung. Wenig bekannt ist hingegen, ob und wie die Struktur des Sekundarschulsystems das Entscheidungsverhalten beeinflusst und ob dadurch unerwünschte soziale und ethnische Effekte des Bildungserwerbs reduziert werden können.

Bereits die Analysen aus IGLU 2001 zeigten, dass die Vergabe einer Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit der Eltern deutlich variiert. Die Vergabe der Grundschulempfehlungen erfolgt nicht ausschließlich nach leistungsbezogenen Kriterien. Bei gleicher Leistung sind die Chancen, eine Gymnasialempfehlung anstelle einer Realschulempfehlung zu bekommen, für Kinder aus den oberen Sozialschichten größer als für Kinder aus sozial weniger privilegierten Schichten (Arnold et al., 2007; Bos et al., 2004). Stubbe und Bos (2008) haben in einem Prognosemodell für die Analyse von Schullaufbahnempfehlungen zusätzlich zu den Leistungen und der Sozialschichtzugehörigkeit auch Noten und andere Variablen familiärer Herkunft (Migration und Bücherbesitz) sowie motivationale Indikatoren berücksichtigt. Sie konnten zeigen, dass alle berücksichtigten Variablen mit den Schulnoten und der Schullaufbahnempfehlung in einem signifikanten Zusammenhang standen. Es zeigten sich signifikante Effekte der sozia-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

len Herkunft auf die Schulnote und die Schullaufbahnempfehlungen (vgl. Maaz, Baeriswyl & Trautwein, 2011). Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen auch Arnold et al. (2007) mit den Daten der IGLU-2006-Studie sowie eine Reihe anderer Studien, die auf ganz unterschiedliche Daten zurückgreifen (Ditton, 2005, 2007b; Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; Maaz et al., 2008; Merkens & Wessel, 2002; Pietsch, 2007; Pietsch & Stubbe, 2007; Trautwein & Baeriswyl, 2007; Wohlkinger & Ditton, 2012). Neben den Effekten der sozialen Herkunft auf die Schullaufbahnempfehlungen wurden auch Herkunftseffekte auf die Bildungsaspiration und den vollzogenen Übergang nachgewiesen (Becker, 2000, 2003; Ditton, 2007b; Paulus & Blossfeld, 2007; Schneider, 2008; Stocké, 2007). Maaz und Nagy (2010) haben in einem Prozessmodell die Dynamik der Genese sozialer Disparitäten am Ende der Grundschulzeit theoretisch rekonstruiert und die spezifischen und gemeinsamen Beiträge der unterschiedlichen Determinanten empirisch geschätzt.

Insgesamt liegen damit mittlerweile zahlreiche Arbeiten vor, in denen bedeutsame Herkunftseffekte beim Übergang am Ende der Grundschule nachgewiesen wurden. Fasst man die empirischen Befunde zum Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen zusammen, lassen sich wenigstens fünf Stellen identifizieren, an denen die Merkmale der sozialen Herkunft zum Tragen kommen:

(1) Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien verfügen im Vergleich zu Kindern aus sozial privilegierten Elternhäusern über niedrigere schulische Kompetenzen.
(2) Sie werden bei gleichen Leistungen von den Lehrkräften schlechter bewertet.
(3) Sie haben auch unter Kontrolle der Schulleistungen und Noten geringere Chancen auf den Erhalt einer Gymnasialempfehlung.
(4) Ihre Eltern wünschen sich seltener das Abitur für ihr Kind bzw. den Besuch des Gymnasiums.
(5) Schließlich wechseln die Kinder auch bei guten Leistungen und entsprechender Empfehlung seltener auf ein Gymnasium als Kinder aus sozial begünstigten Familien.

1.3.2 Leistungsgruppierung als wesentliches Merkmal von Bildungssystemen

Die Schaffung homogener Lerngruppen stellt eine schulorganisatorische Maßnahme dar, die sich in nahezu allen Ländern der Welt findet, wenngleich die Art und Weise, das Ausmaß sowie der Zeitpunkt des Einsetzens der Gruppierungsmaßnahmen deutlich zwischen den Ländern variieren (Hattie, 2002; LeTendre, Hofer & Shimizu, 2003; Oakes, 2005). Allen Gruppierungsmaßnahmen liegt jedoch die implizite Annahme zugrunde, dass es in Lerngruppen mit homogenem Leistungsniveau einfacher ist, den Unterricht an den individuellen Lernvoraussetzungen auszurichten und so eine bessere Förderung aller Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Zu den Auswirkungen der verschiedenen Gruppierungsmaßnahmen auf die Schülerleistungen, aber auch auf die Herausbildung motivationaler, sozialer und selbstregulativer Kompetenzen liegt inzwischen eine reichhaltige empirische Befundbasis vor. Bezogen auf die Schulleistungen deuten die vorhandenen Forschungsüberblicke insgesamt gesehen auf vergleichsweise geringe Auswirkungen des *tracking* hin, zumindest dann, wenn die

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Gruppierungsmaßnahmen nicht mit curricularen Differenzierungen einhergehen (vgl. im Überblick Hattie, 2009; Schofield, 2006). Gleichwohl fanden sich in mehreren Untersuchungen Hinweise auf differenzielle Auswirkungen der Leistungsgruppierung in Abhängigkeit der individuellen Lernvoraussetzungen. So scheinen leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler vom Unterricht in heterogenen Lerngruppen eher profitieren zu können (vgl. z. B. Dar & Resh, 1986; Hoffer, 1992; Resh & Dar, 1992).

Für das deutsche Bildungssystem ist in diesem Zusammenhang vor allem die vergleichende Gegenüberstellung der unterschiedlichen Schulformen bzw. Bildungsgänge innerhalb des gegliederten Systems von Bedeutung, nicht zuletzt da diese neben Unterschieden in der Zusammensetzung der Schülerschaft auch durch Unterschiede in der institutionellen Ausgestaltung (z. B. unterschiedliche Lehrpläne, Lehrkörper und Unterrichtstraditionen) gekennzeichnet sind (Baumert et al., 2006a). Die weiterführenden Schulformen wurden in diesem Zusammenhang erstmals von Baumert und Köller (1998) als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus bezeichnet. Die Autoren meinen damit,

> dass junge Menschen unabhängig von und zusätzlich zu ihren unterschiedlichen persönlichen, intellektuellen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen je nach besuchter Schulform differenzielle Entwicklungschancen erhalten, die schulmilieubedingt sind und sowohl durch den Verteilungsprozess als auch durch die institutionellen Arbeits- und Lernbedingungen und die schulformspezifischen pädagogisch-didaktischen Traditionen erzeugt werden (Baumert, Stanat & Watermann, 2006b, S. 99).

Eine wesentliche Komponente, durch die sich Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus beschreiben lassen, betrifft die Zusammensetzung der Schülerschaft selbst als ein zentrales leistungswirksames schulisches Kontextmerkmal, dessen Bedeutung für gegliederte Schulsysteme besonders augenscheinlich wird (vgl. Baumert et al., 2006b). Auswirkungen der Schülerkomposition auf die Leistungsentwicklung konnten in einer Reihe von Untersuchungen nachgewiesen werden (vgl. im Überblick Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013). Analysen von Baumert et al. (2006b) ergaben zudem, dass mit schulformspezifischen Einflüssen der Schülerkomposition zu rechnen ist. Während sich das Gymnasium als relativ resistent gegenüber Variationen in der leistungsmäßigen Schülerzusammensetzung erwies, ist an der Hauptschule von bedeutsamen Einflüssen kritischer Kompositionsmerkmale (Konzentration bildungsferner Schichten mit schwierigem familiärem Hintergrund, niedriges Leistungs- und Fähigkeitsniveau) auszugehen, wobei sich unterschiedliche Hauptschultypen identifizieren ließen. Insbesondere in den Stadtstaaten, in denen die Hauptschule nur noch von einem sehr geringen Anteil des Altersjahrgangs besucht wurde, stellte der „schwierige" Typ eher den Normalfall dar, während sich die Hauptschulen in Bundesländern mit vergleichsweise hoher Hauptschulquote (Baden-Württemberg und Bayern) mehrheitlich dem „günstigen" Milieu zuweisen ließen.

Die vorliegenden Untersuchungen weisen jedoch auch darauf hin, dass lernmilieubedingte Entwicklungsverläufe nicht lediglich ein Resultat von Maßnahmen der Schülergruppierung darstellen, sondern auch auf institutionellen und je nach Schulform differierenden curricularen und didaktischen Vorgaben beruhen. Die bedeutsamsten Unterschiede in Fragen der Schulorganisation (Lehrpläne, Stundentafeln, Lehrbücher) und der Unterrichtsgestaltung bestehen dabei zwischen dem Gymnasium und den anderen Schulformen, was wiederum

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

als Folgeerscheinung der historisch gewachsenen Differenzierung zwischen niederem und höherem Schulwesen anzusehen ist (vgl. Kunter, Brunner & Baumert, 2005).

Mit der Umsetzung der Zweigliedrigkeit existieren in Berlin nunmehr zwei formell gleichberechtigte Schulformen, die zu allen allgemeinbildenden Zertifikaten führen. Welche Konsequenzen diese Form der Stratifizierung des Sekundarschulsystems auf die Muster sozialer und ethnischer Ungleichheit sowie der Leistungsentwicklung in der Sekundarstufe I hat, soll im Rahmen der BERLIN-Studie untersucht werden. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob und in welchem Maße es durch die Reform der Schulstruktur in der Sekundarstufe gelingen wird, heterogenere Lernumwelten zu schaffen und den Anteil von Schulen, in denen sich mehrere Risikofaktoren kumulieren, zu verringern.

1.3.3 Leistungsstände am Ende der Sekundarstufe I

Die internationalen und nationalen *large-scale assessments* seit PISA 2000 (Baumert et al., 2001) und die Verabschiedung der Bildungsstandards durch die KMK (vgl. im Überblick Köller et al., 2010) haben die Möglichkeit eröffnet, auf der Basis von Kompetenzstufenmodellen stärker inhaltlich-kriteriale Einordnungen schulischer Leistungen bzw. Kompetenzen vorzunehmen. In den Stufenmodellen, welche die OECD im Rahmen von PISA verwendet (Klieme et al., 2010), wird davon ausgegangen, dass 15-Jährige auf der Kompetenzstufe I oder darunter Kompetenzstände aufweisen, die es fraglich erscheinen lassen, ob sich die Jugendlichen erfolgreich in die berufliche Erstausbildung werden einfädeln können (sog. Risikogruppe) (vgl. Baumert, 2016). Auf dieser Kompetenzstufe befanden sich im Jahre 2009 und 2012 in mathematischen und Lesekompetenzen zwischen 15 und 18 Prozent der 15-Jährigen, in den Naturwissenschaften lagen die Werte zwischen 12 und 15 Prozent (vgl. Hohn, Schiepe-Tiska, Sälzer & Artelt, 2013; Klieme et al., 2010; Sälzer, Reiss, Schiepe-Tiska, Prenzel & Heinze, 2013; Schiepe-Tiska, Schöps, Rönnebeck, Köller & Prenzel, 2013). Der letzte Ländervergleich in PISA 2006 (vgl. Prenzel, Schütte & Walter, 2007) hat deutlich gemacht, dass die Risikogruppe in den Stadtstaaten deutlich größer ist (in Mathematik bei über 25 %) und in erster Linie Schülerinnen und Schüler aus Haupt- und Integrierten Gesamtschulen umfasst. Hier liegen die Anteile der Jugendlichen auf Kompetenzstufe I oder darunter teilweise bei über 50 Prozent. Bezugnehmend auf die Kernfragestellung der BERLIN-Studie sind die Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I von zentraler Bedeutung. Insbesondere die Frage, inwieweit die getroffenen Reformmaßnahmen dazu führen, den Anteil der Kinder, die seit PISA als sogenannte Risikokinder bezeichnet werden, zu verringern, ist als wesentlicher Gradmesser für die Auswirkungen der Schulstrukturreform zu betrachten.

1.3.4 Entkopplung von Schulform und Schulabschluss

Die strukturellen Veränderungen des Bildungssystems haben dazu geführt, dass sich auf Basis der Schulformwahl im Anschluss an die Grundschule keine sicheren Aussagen mehr

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

über die letztlich erreichten Abschlüsse treffen lassen, da sich in den letzten Jahrzehnten eine bedeutsame Öffnung des Sekundarschulsystems vollzogen hat, die bei der Bewertung sozialer Ungleichheiten in der mehr oder weniger gegliederten Sekundarstufe I zu berücksichtigen ist (vgl. Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008; Köller, Watermann & Trautwein, 2004; Maaz, Watermann & Köller, 2009).

Die Entkopplung von Schulart und Schulabschluss und die Ausdifferenzierung von vorakademischen Bildungswegen in der Sekundarstufe II werfen allerdings eine Reihe möglicher Fragen auf. Solange in Deutschland mit Abschlusszeugnissen auch Zugangsberechtigungen erteilt werden, stellt sich bei jeder Ausdifferenzierung von Bildungsgängen, die zu äquivalenten Abschlüssen führen, notwendigerweise die Frage nach der Vergleichbarkeit der Zertifikate und vielleicht noch dringender nach der Sicherung von Mindeststandards. Watermann und Baumert (2000) haben für die Abschlüsse der Sekundarstufe I gezeigt, dass sich die Leistungsmaßstäbe zwischen den die Zertifikate vergebenden Institutionen erheblich unterscheiden können. Den analogen Nachweis haben Köller, Baumert und Schnabel (1999) sowie Köller, Watermann, Trautwein und Lüdtke (2004; vgl. Leucht, Kampa & Köller, 2016; Trautwein, Köller, Lehmann & Lüdtke, 2007) für unterschiedliche Wege zur allgemeinen Hochschulreife erbracht. Gerechterweise wird man keine identischen Leistungsverteilungen an den verschiedenen, zur Hochschulreife führenden Bildungswegen erwarten dürfen. Umso wichtiger ist es, auf die Einhaltung von Mindeststandards bei der Vergabe von Abschlüssen zu achten. Dies gilt verstärkt für eine Schulreform, mit der zwei parallele, aber unterschiedlich getaktete Bildungsgänge etabliert werden, die zu allen Abschlüssen führen.

1.3.5 Schulische Kompetenzen und der Übergang in die berufliche Erstausbildung

Die Relevanz von schulischen Abschlüssen und Abschlussnoten für den Ausbildungserfolg ist unbestritten, auch wenn andernorts zu Recht darauf hingewiesen wird (vgl. z. B. Eberhard, 2006), dass Ausbildungsreife ein sehr viel umfangreicheres Konzept sei, das neben fachlichen Leistungen am Ende der Schulzeit auch soziale Kompetenzen, physische und psychische Belastbarkeit und allgemeine intellektuelle Fähigkeiten umfasst. Im Rahmen der ULME-II-Untersuchung sind Lehmann, Seeber und Hunger (2006) der Frage nachgegangen, welche Variablen den Abbruch einer Ausbildung in einer teilqualifizierenden Berufsfachschule vorhersagen können. In der Tat dominierten hier die kognitiven Maße (allgemeine Fachleistung am Ende der Sekundarstufe I [als Kompositum aus den Leseleistungen, mathematischen und fremdsprachlichen Kompetenzen] und kognitive Grundfähigkeiten): Je höher die Fachleistungen und je höher die kognitiven Grundfähigkeiten, desto geringer die Chance, die Ausbildung abzubrechen. *Soft skills* (Lernstrategien) wiesen eine geringere Bedeutung auf. Die Befunde aus ULME III (Lehmann & Seeber, 2007) bestätigen das Bild auch für ausbildungsspezifische Leistungen am Ende der Ausbildung. Hier erwiesen sich wiederum die kognitiven Variablen zum Ende der Sekundarstufe I als gute Prädiktoren der am Ende der Ausbildung in verschiedenen Ausbildungsberufen erworbenen Kompetenzen. Insgesamt ergibt sich dem-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nach ein Bild, das die hohe Relevanz fachlicher Leistungen am Ende der Sekundarstufe I für verschiedene Indikatoren des beruflichen Ausbildungserfolgs bestätigt (Nickolaus, Retelsdorf, Winther & Köller, 2013; Seeber, 2011). Ungeklärt ist für Deutschland allerdings die Frage, ob und welche weitreichenden Folgen durch das Verfehlen von schulischen Mindeststandards oder die Zugehörigkeit zur PISA-Risikogruppe für die berufliche Erstausbildung zu erwarten sind, vor allem jenseits der im allgemeinbildenden System vergebenen Zertifikate (vgl. Baumert, 2016; Stalder, 2012; Stalder, Meyer & Hupka-Brunner, 2008).

1.3.6 Soziale und ethnische Disparitäten beim Übergang in die Sekundarstufe II, die Hochschule und die berufliche Erstausbildung

Für den Übergang in die Sekundarstufe II liegen vergleichsweise wenige Untersuchungen vor, die eine Trennung von primären und sekundären Effekten der familiären Herkunft zulassen. Mit Daten der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) fanden Schnabel und Schwippert (2000) für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe auch bei Kontrolle der Fachleistungen in Mathematik und Physik/Biologie signifikante Effekte des kulturellen Kapitals und des Bildungsabschlusses der Eltern. Bei vergleichbaren Leistungen in den Bereichen Mathematik und Physik/Biologie erhöhten sich die Chancen für den Oberstufenbesuch für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit hohem kulturellem Kapital. Diese Effekte können somit als sekundäre Disparitäten interpretiert werden. Zu ähnlichen Befunden kommen auch andere Studien (u. a. Müller & Pollak, 2007). In einer Studie mit Daten der TOSCA-10-Untersuchung konnten Trautwein, Nagy und Maaz (2011) zeigen, dass sich bezogen auf Indikatoren wie den sozialen Hintergrund der Eltern sowie deren Schulabschluss mit der Öffnung der gymnasialen Oberstufe für die Realschüler die soziale Selektivität des Oberstufenbesuchs verringert. Für die Kernfragestellungen der BERLIN-Studie ist dieser Übergang besonders relevant. Die konsequente Umsetzung eines Zweisäulenmodells sollte zu einem Abbau sozialer Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II führen, da auch an den ISS eine direkte Anbindung an eine gymnasiale Oberstufe vorgesehen ist.

Langfristig interessiert dann auch der Übergang in ein Hochschulstudium, für den mittlerweile auch einige Untersuchungen vorliegen (vgl. im Überblick Watermann, Daniel & Maaz, 2014), die unter Berücksichtigung primärer und sekundärer Effekte Hinweise auf vorhandene soziale Disparitäten geben (Becker, 2000; Schnabel & Gruehn, 2000; Schnabel et al., 2002; auch Becker & Hecken, 2007, 2008, 2009a, 2009b; Maaz, 2006; Schindler & Lörz, 2011; Schindler & Reimer, 2010). Die vorliegenden Studien weisen auch für diesen späten Übergang einen signifikanten Effekt der sozialen Herkunft auf die Studienintention und -aufnahme, auch bei Berücksichtigung der schulischen Leistungen, nach. Analysen mit den Daten der TOSCA-Studie (Köller et al., 2004) deuten ferner darauf hin, dass ein offenes Sekundarschulsystem (hier realisiert durch berufliche Gymnasien) nicht nur zu einem Abbau sozialer Ungleichheiten beim Zugang zum Abitur führen kann, sondern auch die Ungleichheitsverhältnisse bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums reduzieren kann, ohne sie jedoch in Gänze auszuschalten.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Erhöhung der Abiturientenquote ist ein zentrales Ziel, das unter anderem im Zuge der Schulstrukturreform erreicht werden soll. Damit verbunden ist auch eine Anhebung der Studienübertrittsquoten. Für Schülerinnen und Schüler, die keine akademische Laufbahn planen, stellt die Initialisierung und Realisierung des Ausbildungsübergangs eine wichtige Statuspassage dar. Auch an diesem Übergang lassen sich soziale und ethnische Disparitäten nachweisen. Diese Disparitäten können einerseits in Bezug auf die für den Übergang erforderlichen Kompetenzen und Zertifikate wirken. Insbesondere die PISA-Studien haben auf einen substanziellen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den erreichten Kompetenzen am Ende der Vollzeitschulpflicht hingewiesen (Baumert & Schümer, 2001; Ehmke & Jude, 2010). Dieser Unterschied spiegelt sich dann auch in den erreichten Bildungszertifikaten eines Jahrgangs wider (Becker, 2011; Hillmert & Jacob, 2005), aber auch speziell für jene Schülerinnen und Schüler, die eine duale Ausbildung anstreben (Beicht & Granato, 2010; Seeber, 2011). Das heißt, Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien und Kinder mit Migrationshintergrund haben ein erhöhtes Risiko, keinen oder nur einen Abschluss unterhalb der mittleren Reife zu erreichen. Da die Bildungszertifikate wichtige Selektionskriterien für die Allokation auf einen Ausbildungsplatz darstellen, werden hier soziale und ethnische Disparitäten sichtbar. Andererseits zeigen sich Herkunftseffekte im Entscheidungsverhalten. Hier sind insbesondere die Migrationseffekte hervorzuheben. So berichten Beicht und Granato (2010) mit den Daten der Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), dass auch bei Konstanthaltung ausbildungsmarktrelevanter Merkmale und nach Kontrolle des Schulabschlusses, der Durchschnittsnote des Abschlusszeugnisses und Merkmalen der sozialen Herkunft Personen mit Migrationshintergrund bei der Einmündung in die berufliche Ausbildung deutlich benachteiligt waren. Dies galt insbesondere für junge Männer mit Migrationsgeschichte. Ähnlich konnten Diehl, Friedrich und Hall (2009) anhand eines für die Jahre 2004 bis 2006 gepoolten Datensatzes der Absolventenbefragungen des BIBB für Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen des Übergangssystems zeigen, dass männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund bei Kontrolle einer Kombination von Schulabschluss und Noten, Wunschberuf und Region deutlich geringere Chancen hatten, einen Ausbildungsplatz zu finden als Jugendliche deutscher Herkunft (Diehl et al., 2009, S. 58; vgl. auch Granato, 2013; Hunkler, 2014). Den Übergangsprozess von Hauptschulabsolventen untersuchten Reißig und Gaupp (2007) bzw. Gaupp, Lex, Reißig und Braun (2008) anhand des 2004 begonnenen Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts (DJI). Unter Kontrolle von Schulabschluss, Deutschnote und Merkmalen der sozialen Herkunft belegen sie differenzielle ethnische Disparitäten an der ersten Übergangsschwelle (vgl. auch Granato & Ulrich, 2014; Hunkler, 2010; Seibert, 2011).

1.4 Über diesen Band

Der vorliegende Band stellt die Ergebnisse der querschnittlich angelegten Untersuchungen der quasi-experimentell geplanten BERLIN-Studie vor. Im Zentrum steht ein mehrdimensionaler Systemvergleich auf der Basis von für das Land Berlin repräsentativen Stichproben von

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

15-Jährigen und Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern in zwei Vergleichskohorten, die das mehrfach gegliederte bzw. das neu strukturierte zweigliedrige Sekundarschulsystem jeweils vollständig durchlaufen haben. Im folgenden *Kapitel 2* werden die Anlage der BERLIN-Studie vorgestellt und die leitenden Fragestellungen entwickelt. *Kapitel 3* beschreibt ausführlich die Durchführung, Datengrundlage und das methodische Vorgehen der Studie. *Kapitel 4* eröffnet den inhaltlichen Ergebnisbericht. Das Kapitel beschreibt und analysiert die politische und administrative Umsetzung der Reform und ihre Ergebnisse auf der Ebene der Struktur von Schulstandorten. *Kapitel 5* setzt diesen Bericht mit der Beschreibung und den Analysen von reformbedingten strukturellen Veränderungen individueller Schulbiografien und Bildungserwartungen fort. Der Leistungsvergleich beider Kohorten – vor und nach der Reform – steht im Mittelpunkt von *Kapitel 6.* Es werden Leistungsverteilungen von 15-Jährigen und Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern in vier Domänen – Lesekompetenz in Deutsch und Englisch sowie Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen – systematisch im Vergleich der Kohorten analysiert. Die *Kapitel 7* und *8,* in denen Kompetenzarmut und Spitzenleistungen im Kohortenvergleich behandelt werden, vertiefen und arrondieren das Kapitel 6. *Kapitel 9* eröffnet dann das kritische Thema der Einhaltung von Leistungsstandards in der Vorbereitung des Übergangs zur gymnasialen Oberstufe und der Vergleichbarkeit von Beurteilungsmaßstäben – vor und nach der Reform und im Vergleich von Schulformen bzw. Schulen mit unterschiedlicher Umgründungsgeschichte. Die *Kapitel 10* und *11* untersuchen motivationale Orientierungen, Aspekte des schulischen Wohlbefindens und kulturelle Werthaltungen im Kohortenvergleich. *Kapitel 12* widmet sich der Frage, inwieweit sich soziale und migrationsbezogene Disparitäten mit der Schulstrukturreform ändern konnten oder sich Änderungen andeuten. In *Kapitel 13* wird zum ersten Mal überhaupt die Bildungs- und Leistungskarriere von Schülerinnen und Schülern systematisch längsschnittlich untersucht, die nach dem Übergang zu den weiterführenden Schulen ein Gymnasium verlassen haben (oder verlassen mussten) und an eine ISS gewechselt sind. *Kapitel 14* schließt den Band mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Befunde ab.

Literatur

Abgeordnetenhaus Berlin. (2009). *Beschluss: Weiterentwicklung der Berliner Schulstruktur.* Drucksache 16/2479.

Abgeordnetenhaus Berlin. (2013). *Mitteilung: Ergebnisse der Schulstrukturreform.* Drucksache 17/1146.

Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000:*

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.* Bielefeld: Bertelsmann.

Baumert, J. (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung: Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19*(Suppl.1), 215–253. doi:10.1007/s11618-016-0704-4

Baumert, J., Cortina, K. S., & Leschinsky, A. (2008). Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 53–130). Reinbek: Rowohlt.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik, 50*(1), 12–18.

Baumert, J., & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 159–180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.). (2006a). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006b). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen: Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52*(3), 450–474. doi:10.1007/s11577-000-0068-9

Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education: Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review, 19*(1), 1–24. doi:10.1093/esr/19.1.1

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Becker, R. (2011). Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung* (S. 11–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R., & Hecken, A. E. (2007). Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie, 36*(2), 100–117. doi:10.1515/zfsoz-2007-0202

Becker, R., & Hecken, A. E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese" von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 60,* 3–29. doi:10.1007/s11577-008-0001-1

Becker, R., & Hecken, A. E. (2009a). Higher education or vocational training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica, 52,* 25–45. doi:10.1177/0001699308100632

Becker, R., & Hecken, A. E. (2009b). Why are working-class children diverted from universities? An empirical assessment of the diversion thesis. *European Sociological Review, 25,* 233–250. doi:10.1093/esr/jcn039

Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2010). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beicht, U., & Granato, M. (2010). *Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus.* Bielefeld: Bertelsmann.

Bellenberg, G., & Klemm, K. (1998). Von der Einschulung bis zum Abitur: Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4,* 577–596.

Berger, P. A., & Kahlert, H. (Hrsg.). (2008). *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert.* München: Juventa.

Bonsen, M., Frey, K. A., & Bos, W. (2008). Soziale Herkunft. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 141–156). Münster: Waxmann.

Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–220). Münster: Waxmann.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society.* New York: Wiley.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society, 9,* 275–305. doi: 10.1177/104346397009003002

Dahrendorf, R. (1965). *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland.* München: Piper.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.