

WZB

Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Marcel Helbig
Rita Nikolai

Alter Wolf im neuen Schafspelz? Die Persistenz sozialer Ungleichheiten im Berliner Schulsystem

**Discussion Paper
P 2017-001
Mai 2017**

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Projektgruppe bei der Präsidentin

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
www.wzb.eu

Das Urheberrecht liegt bei/m (den) Autor/en / bei der/n Autorin/nen.

Discussion Papers des WZB dienen der Verbreitung von Forschungsergebnissen aus laufenden Sie sollen den Ideenaustausch und die akademische Debatte befördern. Die Zugänglichmachung von Forschungsergebnissen in einem WZB Discussion Paper ist nicht gleichzusetzen mit deren endgültiger Veröffentlichung und steht der Publikation an anderem Ort und in anderer Form ausdrücklich nicht entgegen. Discussion Papers, die vom WZB herausgegeben werden, geben die Ansichten des/der jeweiligen Autors/Autoren wieder und nicht die der gesamten Institution WZB.

Marcel Helbig, Rita Nikolai

Alter Wolf im neuen Schafspelz? Die Persistenz sozialer Ungleichheiten im Berliner Schulsystem

P 2017-001

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2017)

Zusammenfassung: Basierend auf Daten der Berliner Senatsverwaltung zur Anzahl von Schüler*innen mit Lernmittelbefreiung für die Schuljahre 2007/08 bis 2016/17 wird die Veränderung der sozialen Segregation an Berliner Schulen untersucht. Die Analysen zeigen, dass sich trotz der weitreichenden Sekundarschulreform von 2010/11 und der Etablierung eines zweigliedrigen Schulsystems bisher wenig an der sozialen Aufteilung der Schülerschaft verändert hat. Dies liegt daran, dass die alte Schulstruktur verdeckt im neuen Schulsystem fortgeführt wird. Zudem strukturieren auch andere Merkmale wie die gymnasiale Oberstufe und grundständige Gymnasien sowie die Trägerschaft der Schulen (öffentlich vs. privat) die sozialen Ungleichheiten im Berliner Schulsystem. Aber auch im Grundschulbereich ist eine hohe soziale Segregation festzustellen, die sich im Sekundarschulsystem fortsetzt.

Schlüsselwörter: Schulstrukturreform, Segregation, Zweigliedrigkeit, Schulsystem

1. Einleitung¹

Im Sekundarschulbereich wurden in vielen Bundesländern in den 1990er und 2000er Jahren Strukturveränderungen vorgenommen (Helbig und Nikolai 2015). Im Schuljahr 2016/17 hatten elf von 16 Bundesländern eine zweigliedrige Schulstruktur und führen die Hauptschule nicht (mehr) als eigenständige Schulform. Auch der Stadtstaat Berlin zählt seit dem Schuljahr 2010/11 dazu und hat mit der Zusammenführung von Haupt-, Real- und Gesamtschulen zur Schulform *Integrierte Sekundarschule* (ISS) den Wandel von einem vier- zu einem zweigliedrigen Schulsystem vollzogen (Maaz et al. 2013). Die ISS ermöglicht dabei ebenso wie das Gymnasium den Erwerb der Hochschulreife. Jedoch haben nicht alle ISS eine eigene gymnasiale Oberstufe, ISS ohne eine eigene gymnasiale Oberstufe kooperieren aber mit den gymnasialen Oberstufen anderer ISS oder an Oberstufenzentren bzw. haben gymnasiale Oberstufen im Verbund eingerichtet. Die Hauptschule verlor im Zuge des PISA-Schocks 2001 bundesweit und auch in Berlin an Legitimation. Wie in den Stadtstaaten Bremen und Hamburg befand sich in der Berliner Hauptschule ein relativ großer Anteil von leistungsschwachen Schüler*innen und der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzen war im Bundesländervergleich in Berlin überdurchschnittlich hoch (PISA-Konsortium Deutschland 2008). Die Schulstrukturreform war Ende der 2000er Jahre notwendig geworden, da durch anhaltende niedrige Besuchsquoten die Aufrechterhaltung der Hauptschule in Berlin als eigenständige Schulform nicht mehr möglich war. Zudem wiesen Leistungsvergleiche nach, dass die Aufteilung der Schülerschaft nach der 6. Klasse nicht begabungsgerecht erfolgte. Mit der Schulstrukturreform erhofften sich die schulpolitischen Akteure eine Steigerung der Schulqualität in Berlin und auch eine Verringerung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft (zu den Hintergründen der Reform vgl. Maaz et al. 2013; Nikolai 2016).

In der Bildungsforschung sind Untersuchungen zu den Auswirkungen der Schulstrukturveränderungen sowohl auf Kompetenzentwicklungen als auch bezüglich sozialer Ungleichheiten der Schülerschaft bislang kaum vorhanden. Die BERLIN-Studie (Maaz et al. 2013; Neumann et al. 2017) untersucht zwar die Lernerträge und

¹ Wir danken Benjamin Edelstein, Thomas Koinzer, Tanja Mayer, Kerstin Rothe und Michael Wrase für hilfreiche Kommentare und Anregungen zu früheren Fassungen des Beitrags.

Entwicklungsverläufe von Schülerkohorten vor und nach der Strukturreform. Dabei wird jedoch zum einen die Rolle privater Schulen außen vorgelassen und zum anderen die veränderte soziale Zusammensetzung wenig thematisiert. Aufgrund der Expansion von Privatschulen in städtischen Regionen (Nikolai und Koinzer i.E.), ist es jedoch notwendig die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft nicht nur an öffentlichen, sondern auch an privaten Schulen zu berücksichtigen und diese miteinander zu vergleichen. Unsere Fragestellung ist Folgende: *Hat die Schulstrukturreform von 2010/11 zu einer Veränderung der sozialen Zusammensetzung an den Berliner Schulen geführt? Und welche weiteren Merkmale strukturieren soziale Ungleichheiten im Berliner Schulsystem?* Für unsere Analyse nutzen wir Daten der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie² zur Anzahl von Schüler*innen mit Lernmittelbefreiung an allen Berliner Schulen für die Schuljahre 2007/08 bis 2016/17.

Leitend für unsere Annahmen zur Wirkung institutioneller Reformen auf die soziale Segregation der Schülerschaft sind zum einem Annahmen zur Weiterführung von Schulstandorttraditionen. Zum anderen gehen wir aus konflikttheoretischer Perspektive davon aus, dass bestimmte Gruppen von Eltern bei Schulreformen Ausweichmöglichkeiten finden und diese nutzen, um ihre Kinder dem „normalen“ Schulsystem entziehen zu können. Unser Beitrag ist folgendermaßen gegliedert: Unsere Annahmen entwickeln wir in Kapitel 2 und stellen in Kapitel 3 Daten und Methode unserer Auswertungen vor. Die Ergebnisse unserer Berechnungen stellen wir in Abschnitt 4 vor. In Abschnitt 5 schließen wir unseren Beitrag mit einem Fazit und formulieren weiteren Forschungsbedarf.

² Wir danken der Senatsverwaltung für die Bereitstellung der Daten, die unseren Analysen zugrunde liegen.

2. Annahmen zu Veränderungen und Stabilität der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft im Kontext von Schulstrukturveränderungen

Die Schulsysteme erwiesen sich über Jahrzehnte als sehr stabil, jedoch wurden in vielen Bundesländern in den 1990er und vor allem in den 2000er Jahren Veränderungen der tradierten Schulstrukturen vorgenommen und Schulformen zusammengefasst (Helbig und Nikolai 2015). Doch trotz aller Veränderungen – elf von 16 Bundesländern haben mittlerweile ein zweigliedriges Schulsystem etabliert (Stand Schuljahr 2016/17) – laufen nach Edelstein die Reformen auf keinen „radikalen Bruch mit der historisch gewachsenen Schulstruktur hinaus“ (Edelstein 2016, S. 47), besteht doch in allen Bundesländern das Gymnasium als eigenständige Schulform und die Aufteilung der Schülerschaft nach der Grundschule (in Berlin und Brandenburg formal nach Klasse 6) weiter fort.

Mit der Schaffung von zweigliedrigen Schulstrukturen war die schulpolitische Hoffnung verbunden, die Abkehr von der Aufteilung in Gymnasien, Real- und Hauptschulen zu ermöglichen und zu mehr Chancengleichheit beizutragen (Nikolai 2016). Zudem sollte die Konzentration von Schüler*innen aus sozial prekären Verhältnissen an der Hauptschule überwunden und eine höhere Durchlässigkeit geschaffen werden. Die in Berlin entstandene ISS als integrierte Schulform ermöglicht dabei ebenso wie das Gymnasium den Erwerb der Hochschulreife (Helbig und Nikolai 2015). Mit der Schaffung eines alternativen Bildungsgangs zum Gymnasium, der ebenfalls bis zur Hochschulreife führt, könnte angenommen werden, dass sich die sozialen Ungleichheiten der Schulwahl beim Übergang nach der Grundschule reduzieren und dementsprechend auch die soziale Segregation³ der Schulen abnehmen sollte. Doch trotz der Schulstrukturreform und Neuordnung des Sekundarschulwesens zeigen Befunde der BERLIN-Studie, dass es nach wie vor stabile Muster in den sozialen Ungleichheiten beim Übergang nach der Grundschule gibt (Maaz et al. 2013).

³ Nach Häußermann (2008) definiert sich Segregation als die ungleiche Verteilung von verschiedenen Gruppen. Bezogen auf den Schulbereich würde das bedeuten, dass solche Schulen zu einer höheren Segregation beitragen, die von einem überdurchschnittlich hohen Anteil oder einem unterdurchschnittlich hohen Anteil von sozial benachteiligten Schüler*innen besucht werden.

Mit der in Berlin vorgenommenen Reduzierung der Gymnasialzeit auf zwölf Schuljahre (zum Schuljahr 2005/06, (vgl. Helbig und Nikolai 2015)) war von der Landesregierung mit der ISS, die in 13 Jahren zum Abitur führt, auch beabsichtigt, bildungsnahen Eltern eine attraktive Alternative zum Gymnasium zu bieten und soziale Ungleichheiten beim Gymnasialübergang zu reduzieren (Nikolai 2016). Jedoch zeigen ethnographische Analysen, dass die Implementierung von Schulstrukturpolitik in einem „komplexen Zusammenspiel von Standorttraditionen, Sozialstruktur und Schulkulturen stattfindet“ (Drope und Jurczok 2013, S. 504). So demonstrieren Drope und Jurczok am Beispiel eines Berliner Stadtteils, wie Schulkulturen an Einzelschulen in sozial benachteiligten Stadtteilen auch in neuen Schulstrukturen überdauern und mitunter die schulpolitische Zielsetzung einer Egalisierung von Schulformen bei der Schulwahl unterlaufen. So wirken nach Aussagen von Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleitungen die problematischen Standorttraditionen gerade von ehemaligen Hauptschulen auch in den neuen ISS weiter fort (Drope und Jurczok 2013). Auf die hohe strukturelle Stabilität haben Neumann et al. (Neumann et al. 2017) auch in ihrem vorab veröffentlichten Abschlusskapitel des zweiten Teils der BERLIN-Studie hingewiesen. So haben räumliche Rahmenbedingungen dazu beitragen, dass auch unter dem neuen Schulnamen und je nach Fusion mit anderen Schulen historisch gewachsene Schulkulturen und Schülerzusammensetzungen weiter fortwirken. Neumann et al. haben gezeigt, dass nur ein Sechstel der ISS aus Fusionen mit Haupt- und Realschulen hervorgingen und die Mehrheit der ISS aus Eins-zu-Eins-Umgründungen besteht. Paulitz (2015) wies dabei nach, dass keine ehemalige Gesamtschule mit einer Hauptschule fusioniert wurde. Bei den meisten ISS hat also keine stärkere Durchmischung der Lehrkörper stattgefunden, so dass von unveränderten Lehrqualifikationen und Schulerfahrungen gesprochen werden kann (Neumann et al. 2017).

Eine weitere restringierende Kraft bei der Implementierung von Schulstrukturereformen kann das Schulwahlverhalten von Schüler*innen und deren Eltern sein, das ein hohes Maß an Veränderungsresistenz aufweisen kann. So zeigen Neumann et al. (2017), dass ISS, die aus Gesamtschule mit einer eigener Oberstufe hervorgegangen sind, am stärksten nachgefragt werden. Weniger nachgefragt sind dagegen diejenigen ISS, die allein aus Hauptschulen oder fusionierten Haupt- und

Realschulen entstanden sind und bisher keine eigene gymnasiale Oberstufe haben. Die Umgründungsgeschichte der ISS und Reputationsgeschichte der ehemaligen Schulstandorte wirken demnach als Beharrungskräfte aus Perspektive des Pfadabhängigkeitstheorems (vgl. Edelstein 2016) auf das jeweilige Nachfrageverhalten der Eltern fort. Unsere Annahme ist daher, dass auch nach der Schulstrukturreform Schulstandorttraditionen fortgeführt werden und die Muster sozialer Segregation je nach Schulstandort (zunächst) stabil bleiben (Annahme 1).

Aus soziologischen Studien ist bekannt, dass Schüler*innen von Eltern mit einem höherem sozialen Status „häufiger in besonders entwicklungsförderlichen schulischen Lernumwelten anzutreffen sind“ (Neumann et al. 2014, S. 191). Schulen und Schulformen können als differentielle Entwicklungsmilieus verstanden werden (Baumert et al. 2006). Bei der Wahl zwischen Einzelschulen (egal ob öffentlich oder privat)⁴ ist dabei weniger der sozioökonomische Hintergrund als der Bildungsstand der Eltern entscheidend (Clausen 2006) – der wiederum mit dem sozioökonomischen Hintergrund zusammenhängt. Aus Perspektive der Konflikttheorie nach Collins (1971 [2012]) ist denkbar, dass die Sekundarschulreform in Berlin von 2010/11 keine Auswirkungen auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft hatte, diese stabilisierte oder sogar zu einer Verstärkung der sozialen Segregation führte. So geht die Konflikttheorie davon aus, dass höhere soziale Schichten bei allen schulrechtlichen Veränderungen immer versuchen werden, ihre Interessen durchzusetzen.

Reformversuche, die das Ziel haben, soziale Ungleichheiten beim Gymnasialübergang zu reduzieren, lösen immer wieder Reaktanzen höherer sozialer Schichten aus. Die gescheiterte Volksabstimmung zur Verlängerung der Grundschulzeit in Hamburg (Töller et al. 2011) ist hierfür ein eindrucksvolles Beispiel. Eltern höherer sozialer Schichten akzeptieren, wenn die Konflikttheorie streng ausgelegt wird (Collins 1971 [2012]; Solga und Becker 2012), Schulreformen, die auf eine Verringerung sozialer Ungleichheiten zielen nur dann, wenn sie Ausweichmöglichkeiten für ihre Statusreproduktion gewährt bekommen bzw. haben.

In der Berliner Schulstrukturreform von 2010/11 wurde die Möglichkeit beibehalten, dass Schüler*innen trotz regulär sechsjähriger Grundschuldauer nach der 4.

⁴ Unter Privatschulen werden im Beitrag Ersatzschulen verstanden (Koinzer und Mayer 2015), die auch als Schulen in freier Trägerschaft bezeichnet werden.

Grundschulklasse weiterhin auf grundständige Gymnasien wechseln können (SenBJW 2016b). Zudem wurde an den wenigsten Schulstandorten der ISS eine eigene gymnasiale Oberstufe eingerichtet, sondern die Anbindung an die Oberstufe durch Kooperationen mit umliegenden Schulen gewährleistet (65% der ISS). Vornehmlich die ISS, die aus einer Fusion mit einer Gesamtschule bzw. allein aus einer Gesamtschule hervorgingen, erhielten eine eigene gymnasiale Oberstufe (Paulitz 2015). Auch an einigen Gemeinschaftsschulen, die als Modellversuch seit dem Schuljahr 2008/09 bestehen, existieren (bereits) eigene gymnasiale Oberstufen und diese bieten somit eine durchgehende Beschulung bis zur Hochschulreife an. Die Berliner Gemeinschaftsschule besteht als Schulversuch seit dem Schuljahr 2008/09 und kann auch die Primarstufe und die Sekundarstufe II umfassen.

Mit der Schulstrukturreform ging auch ein neues Schulwahlverfahren einher. Die Wohnortnähe als Kriterium bei der Vergabe der Plätze wurde abgeschafft.

Übernachgefragte Schulen haben nun die Möglichkeit, für einen Großteil der Plätze die Aufnahmekriterien selbständig entsprechend ihres Schulprofils festzulegen. Gibt es mehr Anmeldungen als freie Plätze an einer Schule, so werden seit dem Schuljahr 2011/12 die Plätze bis zu 10% an Härtefälle (z.B. bei Geschwisterkindern), 60% über die von der Schule festgelegten Kriterien und 30% über Verlosung verteilt (SenBJW 2016a). Möglichkeiten sich dem neuen Schulwahlverfahren zu entziehen, bieten die sogenannten grundständigen Gymnasien und Privatschulen. Für den Übergang auf grundständige Gymnasien nach der 4. Grundschulklasse müssen Schüler*innen einen Aufnahmetest absolvieren (SenBJW 2016b). Diese Form der Gymnasien sollte bei ihrer Einführung 1952 eine Ausnahme darstellen (Füssl und Kubina 1984, S. 16), macht jedoch mittlerweile einen beträchtlichen Anteil der Berliner Gymnasien aus. Die Anmeldung an eine Privatschule ist ebenso von dem normalen Anmeldeverfahren ausgenommen und obliegt alleine diesen Schulen. Ferner eröffnen auch die Gemeinschaftsschulen die Möglichkeit für höhere soziale Schichten, sich bereits mit der 1. Klasse aus dem „normalen“ Schulsystem zu separieren. Da die Gemeinschaftsschule mit dem ersten Schuljahr startet und die Möglichkeit bietet, eine allgemeine Hochschulreife zu erlangen, könnte es entgegen den schulpolitischen Zielen von Gemeinschaftsschulen auch zu einer Ballung sozial privilegierter Kinder in diesen Schulen kommen, um sich der „normalen“ Grundschule zu entziehen. Zudem legt die Expansion des

Privatschulsektors (v.a. in größeren Städten und in den ostdeutschen Bundesländern) (Kann i.E.; Koinzer und Mayer 2015) den Schluss nahe, dass gerade Eltern aus höheren sozialen Schichten häufiger Privatschulen als Ausweichoption wählen.

Aus Sicht der Konflikttheorie formulieren wir daher die Annahme, dass auch im zweigliedrigen Schulsystem von Berlin von Eltern aus sozial höheren Schichten zahlreiche Ausweichmöglichkeiten genutzt werden (grundständige Gymnasien, ISS und Gemeinschaftsschulen mit eigener gymnasialer Oberstufe sowie Privatschulen) und somit die soziale Ungleichverteilung an Schulen auch nach der Sekundarschulreform von 2010/11 stabil bleiben sollte (Annahme 2).

3. Daten und Operationalisierung

Für unsere Analysen nutzen wir Daten der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF). Darin enthalten sind für alle Berliner Schulen und alle Jahrgänge zur Anzahl der Schüler*innen, Anzahl von Schüler*innen, die von der Zuzahlung des Eigenanteils der Lernmittel befreit sind, die jeweilige Schulform und der rechtliche Status der Schulen (öffentlich oder privat) für die Schuljahre 2007/08 bis 2016/17. Zudem nutzen wir Daten einer studentischen Abschlussarbeit an der Humboldt-Universität von Paulitz (2015), der untersuchte, aus welchen Schulformen und Kombinationen die jeweiligen ISS zum Schuljahr 2010/11 hervorgegangen sind. Für Schulen, für die aus den Daten der SenBJF nicht ersichtlich war, ob an ihnen bereits vor der Schulreform 2009/10 eine gymnasiale Oberstufe bestand oder ob diese zu früheren Zeitpunkten fusionierten (beides trifft nur für sehr wenige Schulen zu), haben wir auf verschiedene Dokumente und Internetquellen zurückgegriffen.⁵

Mit der Anzahl von Schüler*innen mit Lernmittelbefreiung (Lmb) erfassen wir die soziale Zusammensetzung in den Berliner Schulen und können abbilden, wie viele Schüler*innen der Schule in sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen aufwachsen. In Berlin ist die generelle Lernmittelfreiheit seit dem Schuljahr 2002/03 abgeschafft (Helbig und Nikolai 2015). Von Kosten für Lernmittel⁶ befreit sind lediglich diejenigen Schüler*innen bzw. deren Erziehungsberechtigte, die Leistungen zum Lebensunterhalt nach dem Zwölften Sozialgesetzbuch (Sozialhilfe), Leistungen nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch (Grundsicherung für Arbeitsuchende), Wohngeld, BAföG-Leistungen oder Leistungen für Asylbewerber beziehen. Auch Schüler*innen, die sich in Vollzeitpflege, Heimerziehung oder sonstiger betreuter Wohnform befinden, müssen keinen Eigenanteil zu Lernmitteln zahlen (vgl. §7 im GVBl 2012). Durch die Berücksichtigung der Lernmittelbefreiung ergibt sich die Möglichkeit, den Anteil sozial

⁵ Hierzu zählen die Datenbank Schulporträt (vgl. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/berliner-schulen/schulverzeichnis/>) (Zugegriffen: 22.03.2017) oder Dokumente des Berliner Abgeordnetenhauses (AGH 2013).

⁶ Zu Lernmitteln zählen in Berlin nach §2 der Lernmittelverordnung (LernmittelVO) „1. Schulbücher, 2. ergänzende Druckschriften (beispielsweise Wörterbücher, Lektüren, Arbeitshefte, Atlanten, Notenblätter) und 3. andere Unterrichtsmedien (beispielsweise Lernkarteien, digitale Datenträger)“ (GVBl 2012). Erziehungsberechtigte oder volljährige Schüler*innen müssen bis zu einem Höchstsatz von 100 pro Schuljahr Lernmittel selbst kaufen (§6, Absatz 1 LernmittelVO).

benachteiligter Schüler*innen relativ präzise zu messen. In den Schuljahren zwischen 2007/08 und 2016/17 haben sich die Regelungen zur Lernmittelbefreiung sowohl beim Adressatenkreis als auch beim Nachweis der Anspruchsberechtigung nicht wesentlich verändert.⁷

Der Indikator der Lmb ist geeignet, um das Ausmaß sozial benachteiligter Schüler*innen an einer Schule messen zu können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Lmb nicht gleich bildungsfern bedeutet, vielmehr ist es ein Indikator der Einkommensarmut, der in Anlehnung an einen relativen Armutsbegriff (vgl. hierzu Hauser 2008) wiedergibt, dass Schüler*innen in sozioökonomischen schwierigen Verhältnissen leben. Schüler*innen, die keine Lmb erhalten, sind natürlich nicht mit Schüler*innen aus höheren sozialen Schichten gleichzusetzen. Jedoch sind Schüler*innen ohne Lmb den Schüler*innen mit Lmb sozioökonomisch höhergestellt.

Mit der Einteilung von Schüler*innen mit Lmb und ohne Lmb unterscheiden wir dementsprechend in arme und nicht-arme Schüler*innen - eine Dimension die soziologischen Theorien nicht unbedingt folgt. So beziehen sich Konflikt- und Werterwartungstheorie auf das Bildungsverhalten mittlerer und höherer Schichten. Allerdings ist der Anteil von Schüler*innen mit Lmb die einzige Datenquelle, mit der die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft auf Ebene der Einzelschulen abgebildet werden kann. Wir können somit v.a. Aussagen darüber treffen, wie sich die Schulreform auf das Bildungsverhalten von armen und nicht-armen Schichten ausgewirkt hat, jedoch nicht wie sich das Bildungsverhalten von höheren und mittleren Schichten verändert hat. Mittlere und obere Schichten sind dementsprechend unter nicht-arme Schüler*innen zu fassen. Insgesamt erhalten in unserem Datensatz rund 29% der Schüler*innen eine Lernmittelbeihilfe.

Hauptziel dieses Beitrages ist es zu analysieren, wie sich die soziale Zusammensetzung der Schüler*innen an den Berliner Sekundarschulen im Zuge der Schulstrukturreform von 2010/11 verändert hat und welche Schulstrukturmerkmale soziale Ungleichheiten beeinflussen. Um dies zu untersuchen verwenden wir Daten für die 7. Klassen Berlins der Schuljahre 2007/08 bis 2016/17 und können die soziale Zusammensetzung die

⁷ Siehe hierzu die Lernmittelverordnung (GVBl 2005, 2012). Mit der aktuellsten Veränderung von 2012 können Anspruchsberechtigte zum Nachweis den berlinpass-BuT im Rahmen des Bildungspakets bei der Schulleitung vorlegen.

Berliner Schülerschaft drei Jahre vor und fünf Jahre nach der Schulstrukturreform bewerten. Insgesamt liegen den Analysen rund 2.500 Messpunkte (Schulen x Jahre) zu Grunde. Die 7. Klassen verwenden wir, da sich in dieser Klassenstufe erstmals alle Kinder auf den weiterführenden Schulen befinden.

Um das Ausmaß der Segregation an den Schulen Berlins abzubilden, ist es ebenso sinnvoll den Primarschulsektor in den Blick zu nehmen. Der Sekundarschulsektor verteilt sich durch hierarchisch (sozial) gegliederte Schulformen ungleich. Um bewerten zu können, wie sozial ungleich sich die Schülerschaft in Berlin strukturiert, ist es sinnvoll die 3. Klassen⁸ der Berliner Schulen zu analysieren. Auf die Darstellung der 3. Klassen haben wir zurückgegriffen, weil die meisten Schulen Berlins im Untersuchungszeitraum in den 1. und 2. Klassen eine flexible Schuleingangsphase haben und damit eine klassenweise Betrachtung nicht ermöglichen.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um zu untersuchen, wie ungleich sich Schüler*innen benachteiligter Gruppen auf die Schulen Berlins verteilen und wie sich diese Verteilung durch die Schulstrukturreform von 2010/11 in Berlin geändert hat. Eine erste Möglichkeit sich beiden Fragen zu nähern, ist die Darstellung des Ausmaßes sozialer Ungleichverteilung der Berliner Schülerschaft auf die Schulen Berlins. Hierfür haben wir für die Schüler*innen mit Lmb einen sogenannten Dissimilarity-Index berechnet (vgl. Duncan und Duncan 1955). Die Verwendung des Dissimilarity-Index ist mittlerweile in der Bildungsforschung eine etablierte Methode zur Messung von schulischer Segregation (Riedel et al. 2010; Zanger 2015). Mit dem Index⁹ ist es möglich, die unterschiedliche Verteilung von Schüler*innen mit Lmb zu erfassen und abzubilden, wie viel Prozent der Schüler*innen mit Lmb die Schule wechseln müssten, damit sich die Schüler*innen mit diesem Merkmal gleich über alle Schulen verteilen würden. Der Index kann dabei von 0 (vollständige Gleichverteilung) bis 100

⁸ Die Daten für das Schuljahr 2016/17 konnten wir für unsere Analysen der 3. Klassen nicht berücksichtigen, denn zum Schuljahr 2016/17 wurde die IST-Statistik erstmalig mit der Lernmittelstatistik zusammenfasst und erstmalig als Klassenstatistik online erhoben. Eine Vergleichbarkeit der Jahrgangsstufe 3 mit dem Vorjahr wird deshalb erst ab dem Schuljahr 2017/18 möglich sein (Email-Auskunft der Senatsverwaltung vom 23.03.2017).

⁹ Die Berechnungsformel lautet $D = \frac{1}{2} * \sum_{i=1}^N \left(\left| \frac{a_i}{A} - \frac{b_i}{B} \right| \right)$. Dabei steht a_i für alle Schüler*innen mit Lmb in einer Schule, b_i für alle Schüler*innen ohne Lmb an einer Schule, A für alle Schüler*innen mit Lmb in allen Schulen Berlins und B für alle Schüler*innen ohne Lmb in allen Schulen Berlins.

(vollständige Ungleichverteilung) variieren. In Studien zu den US-amerikanischen Schulsystemen wird in der Regel von einer geringen schulischen Segregation bei Werten unter 30 Prozent, einer mittleren zwischen 30 und 60 Prozent und bei Werten von größer als 60 Prozent von einer starken schulischen Segregation gesprochen (Altrichter et al. 2011). Für das deutsche Schulsystem ist diese Einteilung nicht ohne weiteres übertragbar. Der Grad der sozialen Segregation der US-amerikanischen Städte (Florida und Mellander 2015) ist weitaus höher als der in Deutschland – teilweise doppelt so hoch (vom Berge et al. 2014). Für den deutschen Grundschulbereich sollten damit auch schon Werte von 30 bis 60 Prozent als starke Segregation beschrieben werden können. Im Sekundarschulbereich, in dem Schüler*innen auch nach sozialen Kriterien vertikal sortiert werden, ist davon auszugehen, dass die gemessenen Werte hingegen (deutlich) höher sein werden als im Grundschulbereich.

4. Ergebnisse

Zunächst beschreiben wir in Tabelle 1 und 3, wie sich die soziale Segregation (Schüler*innen mit Lmb) sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarschulbereich an Berliner Schulen anhand des Dissimilarity-Indexes in den Jahren 2007/08 bis 2016/17 entwickelt haben.

Soziale Segregation an Berliner Grundschulen

In Tabelle 1 ist zunächst die soziale Segregation an Grundschulen für die Drittklässler festgehalten. Die Entwicklungen über die Jahre haben wir sowohl für Gesamtberlin, aber auch getrennt nach West- und Ostberlin dargestellt. Unter der Annahme, dass für den Grundschulbereich in Deutschland bereits Werte zwischen 30 bis 60 Prozent als eine starke Segregation bezeichnet werden können, ist die soziale Segregation an Berlins Grundschulen mit 48,23 Prozent (2015/16) als hoch zu charakterisieren. Während die soziale Segregation über die Jahre für Gesamtberlin annähernd stabil blieb (bzw. erst in den letzten 3 Jahren wieder wächst), ist für Ostberlin ein klarer Anstieg um rund 9 Prozentpunkte im Beobachtungszeitraum festzustellen. In Westberlin geht die soziale Segregation seit dem Schuljahr 2010/11 hingegen leicht zurück. Die soziale Segregation an Grundschulen fällt mit rund 50 Prozent (Gesamtberlin) dennoch insgesamt etwas höher aus, als es die soziale Segregation gemessen an den SGB-II-Empfänger*innen unter 15 Jahren am Wohnort (Nachbarschaft) mit 44,4 Prozent für 2014 vermuten ließe (AfSBB 2016, eigene Berechnungen). Auch wenn beide Maße, Schüler*innen mit Lmb auf Ebene der 460 Grundschulen und SGB-II-Empfänger*innen unter 15 Jahren auf Ebene der 462 lebensweltlichen Orientierungsräumen (dies ist die Bezeichnung für die statistische Einteilung der Berliner Nachbarschaften) sich auf unterschiedliche Gebiete beziehen und Maße sozialer Benachteiligung stützen, so wird ein leichter Unterschied zwischen der Nachbarschafts- und Grundschulsegregation deutlich. Dieser ist dabei sicherlich auch auf das unterschiedliche Schulwahlverhalten der Elternschaft zurückzuführen (vgl. hierzu SVR 2012).

Tabelle 1: Soziale Segregation in den 3. Klassen der Berliner Schulen (Dissimilarity-Index) in den Schuljahren 2007/08 bis 2015/16

Jahr	Soziale Segregation der Drittklässler in den Grundschulen Berlins (gemessen an Schüler*innen mit Lernmittelbeihilfe)		
	Gesamt	West	Ost
2007/08	46.86	49.76	40.44
2008/09	47.33	49.84	41.82
2009/10	48.32	49.51	46.07
2010/11	49.33	50.77	46.43
2011/12	48.55	49.16	47.72
2012/13	47.38	47.94	46.63
2013/14	46.96	46.95	47.23
2014/15	47.95	47.89	48.49
2015/16	48.23	47,73	49,34

Quelle: Eigene Berechnungen.

Wie ist nun die hohe soziale Segregation in den Berliner Grundschulen zu erklären?

Allein aus einer räumlichen Ungleichverteilung leitet sich eine beachtliche soziale Segregation ab. So erhalten von den Schüler*innen in den Grundschulen in Kreuzberg, Marzahn, Neukölln, Tiergarten über 40 Prozent eine Lmb und im Wedding sogar 52,5 Prozent. Im Gegensatz dazu trifft dies in Köpenick, Weißensee, Wilmersdorf für weniger als 15 Prozent und in Zehlendorf nur auf knapp 5 Prozent der Schüler*innen zu. Um zu sehen, worauf die soziale Segregation an den Grundschulen zurückzuführen ist, betrachten wir auch die Anteile der Schüler*innen mit Lmb nach öffentlichen und privaten Grundschulen und Gemeinschaftsschulen (diese beginnen bereits ab Klasse 1) (vgl. Tabelle 2).

Dabei zeigt sich, dass der Anteil von Schüler*innen mit Lmb in den öffentlichen Grundschulen mit 28,6 Prozent (2015/16) am höchsten ist, an privaten Grundschulen fällt dagegen der Anteil mit 8,1 Prozent im gleichen Schuljahr deutlich geringer aus. Auch die Freien Waldorfschulen und die Gemeinschaftsschulen¹⁰ liegen mit 13,4 bzw. 15,3 Prozent zuletzt deutlich unter den Werten für die öffentlichen Grundschulen. Durch die ungleiche Verteilung von Schüler*innen mit Lmb an den verschiedenen Schultypen wird die soziale Segregation an Berlins Grundschulen ebenfalls befördert. Dabei schlagen die Freien Waldorfschulen nur wenig zu Buche, da die Schülerschaft der 3. Klasse nur knapp 1 Prozent der Gesamtschülerschaft ausmacht. Die privaten

¹⁰ Hierunter sind auch die wenigen Gesamtschulen und ISS gefasst, die eine angeschlossene Grundschule haben.

Grundschulen und die Gemeinschaftsschulen, die 2016/17 knapp 6 bzw. 8,3 Prozent aller Drittklässler beschulten, schlagen hier deutlicher ins Gewicht. Da der Schüleranteil an den privaten Grundschulen in den letzten Jahren nicht substantiell angestiegen ist, kommt es durch diese nicht zu einem nennenswerten Anstieg sozialer Segregation der Grundschulen. Anders sieht es bei den Gemeinschaftsschulen aus, deren Schülerschaft sich seit 2009 vervierfacht hat. Nach einem Bericht der Senatsverwaltung (SenBJW 2016c) hängt der Schulerfolg von Schüler*innen an der Gemeinschaftsschule weniger stark von der sozialen Herkunft ab, als an anderen Schulen. Unsere Analysen überprüfen jedoch die soziale Zusammensetzung der Gemeinschaftsschulen im Vergleich zu anderen Schulen. Da an der Gemeinschaftsschule Schüler*innen mit Lmb in der Primarstufe viel seltener zu finden sind) könnte diese, eigentlich auf Chancengleichheit angelegte Schulform, zu einer höheren sozialen Ungleichverteilung in den Primarstufen führen. Denn so etabliert sich bereits im Grundschulbereich eine Schulform, auf der sozial schwache Schüler*innen seltener anzutreffen sind. Zudem verteilen sich die Gemeinschaftsschulen relativ ungleich über die Bezirke Berlins. Durch die steigenden Schülerzahlen dieser Schulform könnte es so mittelfristig zu einer weiteren Ballung sozial schwacher Schüler*innen auf den „normalen“ öffentlichen Grundschulen kommen.

Tabelle 2: Anteil von lernmittelbefreiten Schüler*innen in den 3. Klassen Berlins nach Schulformen in den Schuljahren 2007/08 bis 2015/16

	Öffentliche Grundschulen		Private Grundschulen		Freie Waldorfschulen		Gemeinschaftsschulen	
	Anteil	Schülerzahl	Anteil	Schülerzahl	Anteil	Schülerzahl	Anteil	Schülerzahl
2007/08	33.09	33544	10.63	2247	4.26	258	15.88	592
2008/09	28.87	31140	7.44	2029	8.87	282	13.57	774
2009/10	26.39	31750	6.85	2204	5.30	321	9.72	844
2010/11	26.86	31882	7.56	2421	11.30	328	14.97	1710
2011/12	27.52	31698	8.48	2052	12.73	322	16.99	2330
2012/13	26.91	32288	7.68	2032	8.92	325	13.65	2880
2013/14	26.96	32485	8.50	2236	14.88	336	12.66	2780
2014/15	28.06	32354	8.48	2194	10.14	355	11.54	3145
2015/16	27,64	34170	8.07	2353	13.42	350	15,34	3370

Quelle: Eigene Berechnungen.

Soziale Segregation an den weiterführenden Schulen

Im Vergleich zur Tabelle 3, die die soziale Segregation für die Siebtklässler darstellt, wird deutlich, dass sich die Segregation an Grundschulen im Niveau nur unwesentlich von den Sekundarschulen unterscheidet, sich zudem zwischen 2007/08 und 2015/16 in einem engen Korridor bewegt und erst 2016/17 substantiell angestiegen ist. In Tabelle 3 wird auch ersichtlich, dass für die Berliner Sekundarschulen nach der Reform von 2010/11 sich die soziale Segregation kaum verändert hat. Zunächst stieg die soziale Segregation von 2007/08 bis 2009/10 zunächst an, nahm bis 2011/12 leicht ab und bewegte sich ab 2012/13 auf einem sehr hohen Niveau von um die 50% (Ausnahme 2015/16). Wenn die Schulstrukturreform von 2010/11 überhaupt einen Einfluss auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft hatte, dann ist dies gemessen am Dissimilarity-Index nur ein sehr kurzfristiger Effekt gewesen, der sich bereits ein Jahr später wieder verflüchtigte. Die Entwicklungen im ehemaligen Ost- und Westteil der Stadt unterscheiden sich insoweit, als die soziale Segregation im Osten durchgehend geringer ausfällt als im Westteil.

Tabelle 3: Soziale Segregation in den 7. Klassen der Berliner Schulen (Dissimilarity-Index) in den Schuljahren 2007/08 bis 2016/17

Jahr	Soziale Segregation der Siebtklässler in den weiterführenden Schulen Berlins (gemessen an Schüler*innen mit Lernmittelbeihilfe)		
	Gesamt	West	Ost
2007/08	45.23	47.73	38.99
2008/09	47.78	50.98	39.54
2009/10	49.39	52.94	40.47
2010/11	48.84	50.85	43.39
2011/12	47.77	50.18	42.56
2012/13	49.68	52.25	43.56
2013/14	48.60	50.68	43.41
2014/15	49.70	51.48	45.31
2015/16	47.68	50.68	41.49
2016/17	52.06	55.60	44.32

Quelle: Eigene Berechnungen.

Eine genauere Betrachtung der sozialen Zusammensetzung nach Schulformen in Tabelle 4 kann erklären, warum die soziale Segregation in der 7. Klasse trotz der Schulstrukturreform 2010/11 sogar zugenommen hat. Werfen wir zunächst einen Blick auf die Hauptschule, an der kurz vor der Schulreform ein sozial untragbarer Zustand herrschte: Rund 72 Prozent der Schülerschaft in der 7. Klasse war 2009/10 an den

Hauptschulen von der Zahlung der Lernmittel befreit. Zu dieser Zeit befanden sich jedoch nur noch 6,6 Prozent aller Siebtklässler an dieser Schulform. Aber auch auf den Realschulen befanden sich zur gleichen Zeit bereits 42 Prozent Schüler*innen mit Lmb. Im Gegensatz dazu lag ihr Anteil auf den Gesamtschulen und den wenigen seit 2008/09 eingeführten Gemeinschaftsschulen „nur“ bei 38 Prozent. Deutlich weniger Schüler*innen mit Lmb hatten die Gymnasien 2009/10 mit 15,6 Prozent und an den Freien Waldorfschulen mit sogar nur 9,3 Prozent. Wie schon bei den Grundschulen angemerkt, besuchen die Freien Waldorfschule zwar eher sozial privilegierte Schichten, aber ihr Anteil in der gesamten Berliner Schülerschaft ist gering. Mit der Schulstrukturreform 2010/11 stieg im ersten Jahr nach der Reform der Anteil von Schüler*innen mit Lmb auf den Gymnasien an und lag zum Schuljahr 2016/17 drei Prozent über dem Wert von 2009/10. Bei den integrierten Schulformen ist neben einem starken Schüleranstieg durch die Auflösung von Hauptschulen und Realschulen ebenfalls ein Anstieg der Schüler*innen mit Lmb um 4,5 Prozentpunkte zu erkennen, der zwischen 2011/12 und 2015/16 um gut ein Prozent zurückging, zu 2016/17 jedoch wieder deutlich ansteigt. Durch die Integration von Realschüler*innen und vor allem Hauptschüler*innen war zu erwarten, dass es hier zunächst zu einem Anstieg der Schüler*innen mit Lmb kommt. Zwar kommen Auswüchse von mehr als 70 Prozent Schüler*innen mit Lmb an den Hauptschulen auf den ersten Blick an den neuen ISS nicht mehr vor, jedoch zeigen multivariate Analysen, dass beträchtliche Unterschiede im Ausmaß bestehen bleiben, je nachdem welche Schulformen bei der Schulstrukturreform fusionierten.

Sowohl mit Analysen von Paulitz (2015) als auch mit unserem Datensample kann gezeigt werden, dass in der Schulstrukturreform keine Hauptschule mit einer Gesamtschule fusionierte. Wenn Hauptschulen bei der Schulstrukturreform fusionierten, dann ging diese mit anderen Hauptschulen oder Realschulen zusammen. Der alleinige Blick auf die Schulformen kaschiert jedoch das tatsächliche Ausmaß der sozialen Unterschiede an Berlins Sekundarschulen. Denn werden die Sekundarschulformen weiter danach differenziert, ob sie eine eigene gymnasiale Oberstufe haben, ob sie privat oder öffentlich sind und ob sie bereits mit der 5. Klasse beginnen, ergibt sich folgendes Bild (Tabelle 5). Die Gemeinschaftsschulen haben mit rund 50 Prozent im Sekundarschulbereich noch einen relativ hohen Anteil von Kindern

mit Lmb. Auffällig ist hierbei, dass die Lmb-Anteile der Gemeinschaftsschulen in der Primarschule ebenso deutlich geringer waren, wie auch die Schülerzahlen der 3.Jahrgangsstufe. Obwohl die Schüler*innen der Primarstufe an der Gemeinschaftsschule bleiben sollen (SenBJW 2015), kommt es anscheinend zu einem starken Schülerschwund von Kindern, die keine Lmb erhalten.

Tabelle 4: Anteil von lernmittelbefreiten Schüler*innen in den 7. Klassen Berlins nach Schulformen in den Schuljahren 2007/08 bis 2016/17

	Hauptschulen		Realschulen		Gymnasien		Freie Waldorfschulen		Integrierte Schulformen (2007/08 GS; 2008/09 GS und GemSch; ab 2010/11 ISS und GemSch)	
	AN	SZ	AN	SZ	AN	SZ	AN	SZ	AN	SZ
2007/08	59.47	1838	37.72	4714	16.21	10998	7.66	235	38.08	6851
2008/09	70.12	1660	40.22	4985	16.00	11682	5.93	236	39.41	6869
2009/10	72.06	1743	41.89	4808	15.56	12516	9.34	257	38.09	7148
2010/11			26.08	740	15.85	13151	6.27	287	46,64	12893
2011/12					17.26	14915	13.5	291	42.90	16231
2012/13					16.63	12085	12.11	322	42.65	13644
2013/14					16.56	11681	12.50	352	41.43	12731
2014/15					16.57	11808	12.50	320	41.44	12983
2015/16					17.28	11692	10.81	333	41.59	13242
2016/17					18.53	12912	5.85	348	43.13	14696

Anmerkungen: AN = Anteil, SZ= Schülerzahl, GS= Gesamtschule, GemSch= Gemeinschaftsschule, ISS=Integrierte Sekundarschule. Quelle: Eigene Berechnungen.

Soziale Zusammensetzung an den verschiedenen Formen integrierter Sekundarschulen, Gymnasien und Gemeinschaftsschulen

Für die Gesamtschulen zeigte sich, dass die ohne eigene gymnasiale Oberstufe bis 2009/10 zwar nur einen kleinen Teil aller Schüler*innen unterrichteten, diese aber einen ähnlich hohen Anteil von Schüler*innen mit Lmb aufwiesen wie die damaligen Hauptschulen. Dieser Anteil ist zwar in den ISS ohne eigene gymnasiale Oberstufe deutlich zurückgegangen, ist aber mit rund 54 Prozent von Schüler*innen mit Lmb der höchste Anteil aller hier betrachteten schulstrukturellen Konstellationen. Im Gegensatz dazu ist der Anteil von Schüler*innen mit Lmb in den ISS mit eigener gymnasialer Oberstufe mit knapp 35 Prozent deutlich niedriger. Diese Schulen sind überwiegend aus Gesamtschulen mit einer eigenen gymnasialen Oberstufe hervorgegangen. Eltern aus

nicht-armen Schichten (im Vergleich zu den Schüler*innen mit Lmb) scheinen also die ISS, die keine eigene gymnasiale Oberstufe haben, zu meiden. In der Tagespresse wurde dabei bereits von einer „Wiedereinführung der Hauptschule durch die Hintertür“ (BMP 2014) gesprochen.

Im Vergleich zu den Varianten öffentlicher ISS gab es bei den ISS in privater Trägerschaft keine Unterschiede hinsichtlich des Vorhandenseins einer eigenen gymnasialen Oberstufe. Auffällig ist aber, dass der Anteil von Schüler*innen mit Lmb an den öffentlichen ISS viereinhalb (mit eigener gymnasialer Oberstufe) bzw. sechsmal (ohne eigene gymnasiale Oberstufe) so hoch war wie an den privaten ISS – Tendenz der Ungleichheit zuletzt steigend. Zudem hat sich die Schülerzahl der privaten ISS im Untersuchungszeitraum mehr als verdreifacht. Ein ähnliches Bild wie bei den ISS sehen wir auch bei den Gymnasien. Hier war jedoch ausschlaggebend, ob es sich um ein grundständiges Gymnasium handelt, also um ein Gymnasium das bereits ab der 5. Klasse beginnt. An Gymnasien, die mit der 7. Klasse beginnen und laut dem Berliner Gesetzgeber die Regel darstellen sollen, war ein Anteil von Schüler*innen mit Lmb zwischen 18 und 23 Prozent zu verzeichnen, der zuletzt deutlich gestiegen ist. An dieser Art von Gymnasium befanden sich jedoch nur noch rund gut 50 Prozent aller Gymnasiasten. Die anderen Schüler*innen befanden sich an den grundständigen Gymnasien, die eigentlich eine Ausnahme darstellen sollen. Auch wenn die Schülerzahl der fünften Klassen dieser Gymnasien teilweise deutlich kleiner war als in den siebten Klassen, Schüler*innen also auch zur Siebten auf diese Schulen wechseln können, schienen diese Gymnasien besonders Eltern anzuziehen, deren Kinder keine Lmb erhalten. Ihr Anteil machte auf diesen Gymnasien 2016/17 nur noch 14 Prozent aus und der Anteil an „normalen“ Gymnasien, die erst mit der 7. Klasse begannen, ist damit 1,65 mal so hoch. Allerdings war der Anteil von Kindern mit Lmb auf privaten Gymnasien, die ab Klasse 7 begannen sogar noch etwas geringer (Ausnahme 2015/16). Der niedrigste Anteil von Schüler*innen mit Lmb befand sich auf den privaten grundständigen Gymnasien. Ihr Anteil lag zuletzt (im kaum messbaren Bereich) bei 1,75 Prozent (Tendenz fallend).

Tabelle 5: Anteil von lernmittelbefreiten Schüler*innen in den 7. Klassen Berlins nach Schulformen, rechtlichen Status, mit und ohne eigene gymnasialer Oberstufe und Beginn der Schule mit Klasse 5 oder 7 in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15

	Gemeinschafts- schule		öffentliche Gesamt- schule/ISS ohne eigene OS		öffentliche Gesamt- schule/ISS mit eigener OS		private Gesamt- schule/ISS ohne eigene OS		private Gesamtschule/ ISS mit eigener OS		Öffentliches Gymnasium, das mit Klasse 7 beginnt		öffentliches grundständiges Gymnasium		Privates Gymnasium, das mit Klasse 7 beginnt		privates grundständiges Gymnasium	
	AN	SZ	AN	SZ	AN	SZ	AN	SZ	AN	SZ	AN	SZ	AN	SZ	AN	SZ	AN	SZ
2007/08	47.69	606	65.59	805	34.2	5289			17.12	292	18.55	6189	15.2	4067	2.80	179	2.13	563
2008/09	52.48	585	70.23	739	35.18	5384			24.54	326	18.07	5064	15.84	5897	10.08	119	1.33	602
2009/10	41.82	856	74.52	734	34.87	5346			9.80	357	19.33	7342	11.48	4162	9.74	308	2.84	704
2010/11	48.00	1556	52.73	6658	32.33	4231			8.60	221	19.19	8011	11.55	4088	11.89	387	4.51	665
2011/12	49.33	2070	51.72	9046	32.91	5278	12.8	289	10.89	606	19.69	9879	14.07	3894	10.95	484	4.26	658
2012/13	48.77	1999	52.03	7151	33.9	4688	13.84	289	7.37	556	20.46	6661	12.76	4287	13.74	495	4.98	642
2013/14	50.24	1710	50.68	6403	32.7	4560	13.73	306	10.34	551	19.51	6822	14.28	3761	10.5	438	3.03	660
2014/15	48.24	1677	51.71	6329	34.06	4627	10.97	319	10.62	706	20.45	6988	12.16	3840	11.09	433	2.38	547
2015/16	50.94	1739	51.90	7279	32.78	4917	11.65	326	8.61	720	21.17	6494	13.27	4236	18.24	318	3.88	644
2016/17	50.42 ¹¹	1898	54.06	8194	34.75	5203	8.53	328	7.52	971	22.78	7604	14.18	4543	3.62	138	1.75	627

Anmerkungen: AN = Anteil, SZ= Schülerzahl, OS= gymnasiale Oberstufe. Darstellung Hauptschulen, Realschulen und Freien Waldorfschulen analog zu Tabelle 4. Für Gesamtschule/ISS 2010/11 nur die Zahlen der ISS. Quelle: Eigene Berechnungen.

¹¹ Mittlerweile sehr starke Differenzierung der Gemeinschaftsschulen nach privater Trägerschaft und eigener gymnasialer Oberstufe zu beobachten.

Wir halten fest: Das neue Berliner Schulsystem, das sich vor der Schulreform hinsichtlich der sozialen Segregation entsprechend den Schulformen Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium gliederte, differenziert sich nun bezogen auf die soziale Durchmischung nach ISS mit und ohne eigener gymnasialer Oberstufe, Gymnasien und grundständigen Gymnasien sowie Gemeinschaftsschulen. Zusätzlich gliedert sich das Berliner Schulsystem sozial in ein öffentliches und privates Schulsystem. So befinden sich an öffentlichen Grundschulen Berlins rund dreimal so viele Schüler*innen mit Lmb wie auf den privaten Grundschulen. An den weiterführenden Schulen setzt sich die Segregation fort: an öffentlichen ISS sind, je nach schulstruktureller Ausgestaltung (ob mit oder ohne eigene gymnasialer Oberstufe), viereinhalb- bis sechsmal so viele Schüler*innen wie an privaten ISS sowie an öffentlichen Gymnasien rund doppelt so viele (Wert von 2014/15) und an öffentlichen grundständigen Gymnasien achtmal so viele Schüler*innen wie beim jeweiligen privaten Pendant. Diese soziale Ungleichverteilung der Schüler in öffentlichen und privaten Schulen sollte es nach Art. 7. Abs. 4 (Sonderungsverbot) in dieser Form nicht geben (Wrase und Helbig 2016). Aber nicht nur Berlin hält die Kontrolle des sogenannten Sonderungsverbots nicht ein und hat einen zunehmend größeren Teilbereich des Schulsystems, von dem eine soziale Gruppe von Kindern nahezu ausgeschlossen ist.

Die Berliner Schulstruktureform auf Einzelschulebene

Abschließend werden wir in multivariaten Analysen der Frage nachgehen, ob bzw. inwieweit sich die alte vielgliedrige Schulstruktur in der neuen reproduziert. In Tabelle 6 ist dargestellt, wie die einzelnen Schulstrukturmerkmale den Anteil von Schüler*innen mit Lmb vorhersagen. Die ISS haben wir danach codiert, aus welchen Schulformen sie hervorgegangen

sind. Dabei gibt es 24 verschiedene Kombinationen, die wir in Gruppen zusammengefasst haben. Wir klassifizieren die Schulen in folgende Schultypen:

- Gymnasien (auch Neugründungen im Untersuchungszeitraum),
- Freie Waldorfschulen,
- Gemeinschaftsschulen¹²,
- ISS, die aus mindestens einer Hauptschule hervorgegangen sind¹³,
- ISS, die aus einer Realschule hervorgegangen sind (ohne Hauptschule),
- ISS, die aus Gesamtschulen entstanden und die keine eigene gymnasiale Oberstufe hatten,
- ISS, die aus Gesamtschulen entstanden, aber eine eigene gymnasiale Oberstufe hatten,
- ISS, die ab 2010/11 neu gegründet wurden,
- weiterführende Schulen, die vor 2010/11 geschlossen wurden.

Für die Codierung haben wir dann jeweils die Schülerzahlen und die Zahlen der Schüler*innen mit Lmb für jene Schulen zusammengefasst, die 2010/11 zu einer Schule zusammengefasst wurden. Dadurch betrachten wir diese bereits vor der Reform als eine Schule. Ziel der Analysen in Tabelle 6 ist es zudem zu prüfen, ob sich die soziale Zusammensetzung nach schulstrukturellen Merkmalen mit der Reform 2010/11 verändert hat. Dafür wurden jeweils Interaktionseffekte der schulstrukturellen Merkmale mit einer Reformvariable berechnet, die die Jahre vor 2010/11 mit denen ab 2010/11 vergleicht. Mit der Verwendung dieser Interaktionsterme kann geprüft werden, ob sich die soziale Zusammensetzung an einer Schulform nach der Reform von der sozialen Zusammensetzung vor der Reform verändert hat. Steigt der Koeffizient für einen Interaktionsterm X

¹² Es wäre auch möglich gewesen, diese nach Schularten zu gliedern, aus denen diese hervorgingen (größtenteils handelt es sich jedoch um Neugründungen). Allerdings wäre die jeweilige Zellenbesetzung relativ gering gewesen, weswegen wir uns dazu entschlossen haben, diese separat als eine Schulform zu codieren.

¹³ Hierzu gehören auch Schulen, die vor der Reform 2010/11 bereits als verbundene Haupt- und Realschule existiert haben.

Reformzeitpunkt, so ist der Anteil von Kindern mit Lmb größer geworden. Sinkt er dagegen, so ist ihr Anteil mit der Reform kleiner geworden.¹⁴

Modell 1 zeigt, dass die schulstrukturellen Merkmale sehr stark darüber bestimmen, wie stark der Anteil von Schüler*innen mit Lmb in den Schulen variiert. Insgesamt können 54 Prozent der Variation dieses Merkmals auf Schulebene über schulstrukturelle Merkmale erklärt werden. Dabei zeigt sich im Einzelnen, dass das Gymnasium die Schulform ist, in der der Anteil von Schüler*innen mit Lmb am geringsten ist. Etwas höher ist der Anteil von Schüler*innen mit Lmb in Freien Waldorfschulen, an ISS, die aus mindestens einer Realschule hervorgegangen sind und ISS, die seit 2010/11 neu gegründet wurden. In der weiteren Verteilung befanden sich dann die Gemeinschaftsschulen. Die mit Abstand höchsten Anteile von Schüler*innen mit Lmb befanden sich jedoch an ISS, die entweder aus Hauptschulen oder aus Gesamtschulen hervorgegangen sind, die keine eigene gymnasiale Oberstufe hatten. Darüber hinaus zeigt sich, dass sich, unabhängig von der Schulform, an Privatschulen deutlich weniger Schüler*innen mit Lmb befanden und auch das Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe (erst in M2) sowie die Möglichkeit, bereits nach der fünften Klasse die weiterführende Schule zu besuchen, den Anteil von Schüler*innen mit Lmb deutlich senkte.

¹⁴ Diese Berechnungen wurden jeweils auch mit dem Reformzeitpunkt 2011/12 berechnet (nicht gezeigt), weil die Reform (Losverfahren) erst ein Jahr später vollständig umgesetzt war. Des Weiteren haben wir den Untersuchungszeitraum bis zum Schuljahr 2014/15 eingeschränkt. Dies halten wir für sinnvoll, dass es beginnend mit dem Schuljahr 2015/16 zu einer Ausweitung der sogenannten Willkommensklassen für Asylbewerber gekommen ist. Da Asylbewerber Lmb erhalten und Willkommensklassen nicht an jeder Schule eingerichtet wurden, kann dies unsere Ergebnisse beeinflussen. Allerdings kamen wir in allen Varianten zu den gleichen Ergebnissen.

Tabelle 6: Einfluss schulstruktureller Merkmale auf den Anteil von lernmittelnbefreiten Schüler*innen in den 7. Klassen Berlins unter Einbeziehung der Schulstrukturreform 2010/10. Lineare Time-series Regression mit fixen Schul- und Jahreseffekten

	M1	M2	M3
Privatschule. Referenz öffentliche Schule	-18.00**	-17.48**	-17.00**
Eigene gymnasiale Oberstufe vorhanden. Referenz keine eigene gymnasiale Oberstufe	-2.87	-6.69**	-12.99**
Schule bereits mit einer 5. Klasse. Referenz keine 5. Klasse	-7.05**	-5.93**	-4.37**
Schulform und Herkunftsschulform: Referenz immer Gymnasium			
durchgehend Freie Waldorfschulen	13.42**	14.36**	9.94**
Vor Schulreform aufgelöst	41.03**	36.26**	30.61**
Gemeinschaftsschulen	26.32**	20.18**	11.68**
Gesamtschulen/ISS			
Aus mindestens einer Hauptschule hervorgegangen	36.25**	29.25**	24.91**
Aus mindestens einer Realschule hervorgegangen	12.89**	13.19**	6.86*
Aus Gesamtschule ohne eigene gymnasiale Oberstufe hervorgegangen	44.35**	23.07**	18.81**
Aus Gesamtschule mit eigener gymnasialer Oberstufe hervorgegangen oder unter Einbeziehung eines Gymnasiums	11.63**	13.03**	14.87**
Neugründungen seit 2010/11	19.04**	11.88**	12,61**
Interaktion Status der Schule X Schulreformzeitpunkt (2010/11)			
Mit Hauptschule * Reform			5.02
Mit Realschule * Reform			7.93*
Gesamt ohne eigene gymnasiale Oberstufe * Reform			4.79
Gesamt mit eigener gymnasialer Oberstufe * Reform			-2.76
Freie Waldorfschule * Reform			6.05
Gemeinschaftsschulen * Reform			10.33**
Interaktion gymnasiale Oberstufe X Schulreformzeitpunkt			7.74*
Interaktion Privat X Schulreformzeitpunkt			-0.38
Interaktion Beschulung 5. Klasse X Schulreformzeitpunkt			-2.45
Kontrolliert auf alte Bezirksstruktur als 23 Dummy-Variablen		X	X
Konstante	23.97**	13.73**	14.58**
Beobachtungen	2517	2517	2517
R ²	0.541	0.719	0.721

+ p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01. Eigene Berechnungen.

Wir haben auch auf die Bezirke (alte Bezirksstruktur) in unseren Analysen kontrolliert, in denen sich die jeweiligen Schulen befinden (M2). Dies ist sinnvoll, da sich die schulstrukturellen Merkmale ungleich in den Bezirken verteilen könnten. Allerdings ergibt sich nur ein leicht verändertes Bild. Der

Einfluss von Privatschulen und der Möglichkeit, die Schule bereits nach der fünften Klasse zu besuchen, bleibt im nahezu gleichen Umfang vorhanden. Allerdings wird in M2 offensichtlich, dass das Vorhandensein einer eigenen gymnasialen Oberstufe die Lmb-Anteile negativ beeinflusst. Dass dies erst durch die Kontrolle der Bezirke deutlich wird, weist darauf hin, dass sich Schulen mit eigener gymnasialer Oberstufe vermehrt in den Bezirken mit niedrigen LMB-Anteilen befinden.

Die Schulformeffekte im Vergleich zum Gymnasium wurden in einigen Fällen etwas geringer. Dies traf sowohl auf die Gemeinschaftsschulen sowie auf ISS zu, die entweder aus Hauptschulen oder aus Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe hervorgingen. Dies ist wiederum darauf zurückzuführen, dass diese Schulen sehr ungleich in Berlin verteilt sind und sich in bestimmten Gebieten Berlins ballen. So konzentrieren sich z.B. die (hier betrachteten) Gemeinschaftsschulen in Kreuzberg, Tiergarten und Treptow. Da in Tiergarten und Kreuzberg der Anteil von Schüler*innen mit Lmb ohnehin hoch ist, wird der Zusammenhang von Gemeinschaftsschulen und Schüler*innen mit Lmb durch die Kontrolle der Bezirke Berlins teilweise erklärt. Zudem zeigt sich, dass über schulstrukturelle Merkmale und die Bezirke Berlins rund 72 Prozent der Gesamtvarianz von Schüler*innen mit Lmb an den Sekundarschulen erklärt werden kann. Dies ist zwar ein sehr guter Wert für unsere statistischen Modelle, aber ein besorgniserregender Befund für die soziale Spaltung in Berlin und des Berliner Schulsystems.

Hat nun die Schulreform von 2010/11 die Zusammenhänge zwischen schulstrukturellen Merkmalen und dem Anteil von Schüler*innen mit Lmb beeinflusst? Die Antwort ist: bislang nicht und wenn dann nicht in die gewünschte Richtung. Aus den Interaktionsthermen in M3 geht hervor, dass sich einzig in den Gemeinschaftsschulen und den ISS, die höchstens aus einer Realschule hervorgegangen sind, der Anteil von Schüler*innen mit Lmb signifikant erhöht hat. Die soziale Mischung an diesen Schulen hat sich also mit der Schulreform zunächst erhöht. Dies weist darauf hin, dass die soziale Zusammensetzung dieser Schulformen mit der Reform ungünstiger geworden ist. Dass gerade die ehemaligen Realschulen einen Anstieg sozial benachteiligter Schüler verzeichnen, ist mit der Reform nicht intendiert worden und weist auf eine weitere soziale Polarisierung im Berliner Sekundarschulwesen hin. Von den anderen

schulstrukturellen Merkmalen unterscheidet sich nur das Merkmal eigene gymnasiale Oberstufe nach Reform von den Vorreformwerten. An Schulen ohne eigene gymnasiale Oberstufe ist der Anteil von Schüler*innen mit Lmb nach der Reform höher als vor der Reform. Dieses Merkmal scheint also bezüglich der Lmb-Anteile weniger wichtig geworden zu sein. Allerdings sehen wir bei allen Schulformen ohne eigene gymnasiale Oberstufe die Tendenz (bei den ehemaligen Realschulen sogar signifikant), dass die Lmb-Anteile hier angestiegen sind. Kontrolliert man nicht auf die Veränderungen der verschiedenen Schulformen (nicht gezeigt), so zeigt sich, dass die Lmb-Anteile an Schulen mit und ohne eigene gymnasialer Oberstufe sich nicht signifikant voneinander unterscheiden. In Tabelle A 1 ist zudem noch einmal der Anteil von Schüler*innen mit Lmb nach den verschiedenen schulstrukturellen Merkmalen festgehalten. Sowohl die ISS, die aus Hauptschulen hervorgingen, als auch jene, die sich aus Gesamtschulen ohne eigene gymnasiale Oberstufe herausbildeten (und auch heute als ISS keine haben) sind weiterhin die sozialen „Restschulen“ des Berliner Schulsystems mit Lmb-Anteilen der Schülerschaft von 62 und 70 Prozent.

5. Fazit

Im Zentrum unseres Beitrags stand die Frage, inwieweit die Berliner Schulstrukturreform mit der Etablierung der ISS, die formell neben dem Gymnasium auch die Erlangung der allgemeinen Hochschulreife ermöglicht, zu einer Veränderung der sozialen Segregation in den Schulen geführt hat. Hierzu ist zunächst festzuhalten, dass Auswüchse von über 70 Prozent Schüler*innen mit Lmb in Hauptschulen und Gesamtschulen ohne eigene gymnasiale Oberstufe (vor der Reform) auf den ersten Blick nicht mehr vorkamen. Wenn aber die ISS berücksichtigt werden, die aus diesen Schulen hervorgegangen sind, erreichen diese Schulen mit dem Schuljahr 2016/17 wieder Werte von 62 bis knapp 70 Prozent. Ob ein*e Schüler*in in einer Schule mit über 70 Prozent Lmb-Anteil lernt oder in einer Schule mit gut 60 Prozent sollte für seine/ihre Entwicklung kaum Unterschiede machen. Der Unterschied ist jedoch, dass statt 1.700 Schüler*innen (2009/10) auf Hauptschulen mit über 70 Prozent Schüler*innen mit Lmb es im Schuljahr 2014/15 3.000 Schüler*innen waren an Schulen mit gut 60 Prozent Schüler*innen mit Lmb, die aus ehemaligen Hauptschulen hervorgegangen sind. Unser multivariates Modell hat zudem verdeutlicht, dass sich bisher an der sozialen Aufteilung der Schülerschaft mit der Berliner Schulreform wenig verändert hat. Die Schulformen aus der die neuen ISS hervorgegangen sind, bleiben konstant in ihrem Anteil von Schüler*innen mit Lmb. Allerdings wird dies eben nur dann offensichtlich, wenn berücksichtigt wird, aus welchen Schulen die jeweiligen ISS hervorgingen. Ob mit der Schulstrukturreform langfristig auch eine pädagogische Veränderung einhergeht und mehr Schüler*innen aus sozial benachteiligten Schichten zu einer höheren Bildung herangeführt werden können, ist noch eine offene Forschungsfrage. Das neue Berliner Schulsystem hat aber in Bezug auf die soziale Durchmischung fünf Jahre nach der Reform noch zu keiner wesentlichen Veränderung geführt und das alte Schulsystem wird mit Blick auf die soziale Durchmischung unter einem neuen Namen fortgeführt. Als überraschend erwies sich in den Analysen, dass die soziale Segregation in den Berliner Grundschulen auf einem ähnlich hohen Niveau wie an den weiterführenden Schulen ist, obwohl das Primarschulsystem nicht vertikal strukturiert ist. Die soziale Segregation des Grundschulsystems ist dabei vor allem ein Abbild der sozialen Segregation in der Stadt. Ein Teil der sozialen Segregation an Grundschulen ist aber

auch auf das Schulwahlverhalten der Eltern zurückzuführen. Eltern aus höheren sozialen Schichten wählen bestimmte Grundschulen nicht aus (Krüger 2015) und sozial benachteiligte Schüler*innen ballen sich dadurch immer mehr an Grundschulen, die bereits einen hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler*innen aufweisen. Die privaten Grundschulen, aber auch immer mehr Gemeinschaftsschulen, sind dabei Schulen, die im Primarbereich verstärkt von Eltern nicht-armer Schichten angewählt werden. Mit der Wahl der privaten Schulen können sich Eltern und ihre Kinder der „normalen“ Schulstruktur mit einer Grundschule für alle Schüler*innen entziehen. Für das Grundschulsystem ist damit insgesamt festzuhalten, dass sich erstens eine Spaltung zwischen öffentlichen und privaten Schulen vollzieht. Zweitens, wird ein Teil der sozialen Segregation über Schulwahlen, die nicht durch das Schulsprengelprinzip gedeckt sind (siehe auch SVR 2012) erklärt. Drittens, ist der weit überwiegende Teil der sozialen Segregation der Grundschulen auf die soziale Segregation der Stadt zurückzuführen.

Unsere Analysen zeigen, dass schulstrukturelle Merkmale wie die Trägerschaft (öffentlich vs. privat), das Vorhandensein einer eigenen gymnasialen Oberstufe und die Möglichkeit, grundständige Gymnasien bereits ab der fünften Klasse zu besuchen, die Schülerströme in Berlin sozial ungleich leiten. Diese schulstrukturellen Möglichkeiten, sich aus dem „normalen“ Schulsystem zu verabschieden, werden weit überproportional von Eltern genutzt, deren Kinder keine Lmb erhalten. Dies gilt sowohl für die Gemeinschaftsschulen im Grundschulbereich, die privaten Schulen im Primar- und Sekundarschulbereich, als auch im Hinblick auf die grundständigen Gymnasien, die ihre Schüler*innen bereits ab Klasse 5 beschulen. Das seit dem Schuljahr 2011/12 bestehende Losverfahren für die Fälle, bei denen es mehr Anmeldungen als Schulplätze an den weiterführenden Sekundarschulen gibt, spielt zudem für grundständige Gymnasien eine geringere und für private Schulen gar keine Rolle und bietet Eltern, deren Kinder keine Lmb haben, eine weitere Möglichkeit, sich dem normalen Übergang nach der sechsten Klasse zu entziehen.

Für die ISS konnten wir zeigen, dass diese von Schüler*innen ohne Lmb seltener angewählt werden, wenn keine eigene gymnasiale Oberstufe existiert bzw. aus Schulen hervorgegangen sind, die keine eigene gymnasiale Oberstufe hatten. Zwar gibt es auch an ISS, die keine eigene gymnasiale Oberstufe haben, Kooperationen mit anderen

Schulen, die diese anbieten (Oberstufenzentren/berufliche Schulen; ISS mit gymnasialer Oberstufe), jedoch wird dieses Modell von Eltern nicht-armer Schichten dennoch weniger angenommen. Solga und Becker haben in ihrer Diskussion konflikttheoretischer Ansätze der Bildungsforschung in Bezug auf Schulreformen, die soziale Ungleichheiten nivellieren könnten, die Frage gestellt „was die Gegenreaktion höherer Schichten wäre [...] da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie [die höheren sozialen Schichten] es einfach hinnehmen werden“ (Solga und Becker 2012, S. 23). Für die Berliner Schulstrukturreform ist festzustellen, dass die nicht-armen Schichten überhaupt nicht reagieren müssen. Zum einen haben sie sich schon vor der Schulreform auf bestimmte Schulen separiert, zum anderen ist die Strukturreform von 2010/11 die Beibehaltung der sozialen Strukturen der vorherigen Schullandschaft in einer neuen Verpackung. Dies ist zudem ein Hinweis für jene Akteure, die die davon ausgehen, dass schulstrukturelle Reformen keine substantiell veränderten Outputs mit sich bringen. Unsere Ergebnisse haben gezeigt, dass es bei der Implementation von Schulstrukturreformen Schulstandorttraditionen und die Fusionsgeschichte von Schulstandorten einen starken Einfluss haben und Strukturreformen entgegen den Intentionen wie am Beispiel der Berliner Schulstrukturreform bislang wenig an der sozialen Aufteilung der Schülerschaft verändert hat. Vielleicht kann sich pfadanalytisch argumentiert auch gar nicht viel ändern. Ähnlich wie beispielsweise die Reform des ostdeutschen Schulsystems nach der Wende waren bestimmte Entwicklungspfade allein aus baulichen Gründen versperrt, die sich aus dem Schulsystem der Polytechnischen Oberschulen ergab. Bauliche Gründe waren auch in Berlin wieder ein Grund den eingetretenen Pfaden der Schulstandorttraditionen zunächst zu folgen. Inwieweit sich die soziale Zusammensetzung verändert im Kontext von Schulstrukturreformen in Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Saarland verändert, die ebenfalls formal an allen Schulen ihres zweigliedrigen Schulsystems die Erlangung der Hochschulreife ermöglichen (Helbig und Nikolai 2015), ist eine noch offene Forschungsfrage. Zukünftigen Forschungsbedarf sehen wir in den Veränderungen durch die sich expandierende Privatschullandschaft. Unsere Ergebnisse zeigen auf, dass sich öffentliche und private Schulen in ihrer sozialen Zusammensetzung sehr stark unterscheiden. Im Vergleich sind nun rund dreimal so viele Schüler*innen mit Lmb an

öffentlichen Grundschulen wie an privaten. Je nach schulstruktureller Ausgestaltung sind an öffentlichen ISS drei- bis sechsmal so viele Schüler*innen mit Lmb als an privaten ISS. Rund doppelte so viele Schüler*innen mit Lmb befinden sich an öffentlichen Gymnasien ab Klasse 7 und an öffentlichen grundständigen Gymnasien achtmal so viele Schüler*innen mit Lmb wie beim jeweiligen privaten Pendant. Unsere Ergebnisse zur sozialen Zusammensetzung der öffentlichen und privaten Schulen in Berlin sind als „Tendenz einer Sonderung der Schüler*innen nach den Bildungsverhältnissen der Eltern“ (Avenarius, 2011, S. 37) zu verstehen und sollten Teil einer öffentlichen Diskussion werden. Dies ist nicht nur für die Berliner Schulpolitik notwendig, sondern für alle Bundesländer. Wie Wrase und Helbig (2016) zeigen, verstoßen alle Bundesländer gegen die Vorgaben aus Art. 7 Abs. 4 GG (Sonderungsverbot). Dabei gibt es in keinem Bundesland bislang ein Monitoring und keine adäquate Datenquelle, die darüber Auskunft geben könnte, wie ungleich sich Kinder nach den Besitzverhältnissen ihrer Eltern zwischen privaten und öffentlichen Schulen verteilen. Diesbezüglich sehen wir in allen Bundesländern Steuerungsbedarf, um die Veränderungen im Verhältnis von öffentlichen und privaten Schulen in ihren intendierten und nichtintendierten Effekten nachvollziehen zu können.

Als Limitation unserer Analysen sind die Datenquellen zu benennen. Wir können in unseren Analysen zeigen, dass die Berliner Schulstrukturreform zu keinen Veränderungen bei der Verteilung von armen und nicht-armen Schüler*innen geführt hat und das arme Schüler*innen seltener an Privatschulen, an ISS mit eigener gymnasialer Oberstufe sowie an grundständigen Gymnasien zu finden sind. Allerdings konnten wir keine Aussagen darüber treffen, inwieweit sich die sozialen Unterschiede zwischen mittleren und höheren Schichten mit der Schulreform verändert haben. Wie bereits angesprochen, stellen die Daten zur Lernmittelbefreiung in Berlin allerdings die einzige Datenquelle dar, mit der die soziale Zusammensetzung von Schüler*innen an Einzelschulen gemessen werden kann.

6. Literatur

- AfSBB*, 2016: Datenlieferung des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg, berechnet auf der Basis der Daten der Bundesagentur für Arbeit zu SGB II-Beziehern im Altern von unter 15 Jahren und über 15 Jahren. Berlin: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg.
- AGH*, 2013: Ergebnisse der Schulstrukturreform.
- Altrichter, Herbert, Johann Bacher, Martina Beham, Gertrud Nagy und Daniela Wetzelhütter*, 2011: Neue Ungleichheiten durch freie Schulwahl? Auswirkungen einer Politik der freien Wahl der Primarschule auf das elterliche Schulwahlverhalten. S. 305-326 in: *Dietrich, Fabian, Martin Heinrich und Nina Thieme* (Hg.), *Neue Steuerung - alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann*, 2006: Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. S. 95-188 in: *Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann* (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMP*, 2014: Berliner Eltern meiden Sekundarschulen ohne Oberstufe. <https://tinyurl.com/mfa8dud>
- Clausen, Marten*, 2006: Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik* 52: S. 69-90.
- Collins, Randall*, 1971 [2012]: Bildungsstratifikation aus funktionalistischer und konflikttheoretischer Perspektive. S. 157-185 in: *Rössel, Jörg* (Hg.), *Konflikttheorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Drope, Tilman und Anne Jurczok*, 2013: Weder gleichwertig noch gleichartig. Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins. *Zeitschrift für Pädagogik* 59: S. 496-507.
- Duncan, Otis und Beverly Duncan*, 1955: A Methodological Analysis of Segregation Indexes. *American Sociological Review* 20: S. 210-217.
- Edelstein, Benjamin*, 2016: Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive. S. 47-70 in: *Berkemeyer, Nils, Björn Hermstein und Veronika Manitus* (Hg.), *Institutioneller Wandel im Bildungsbereich - Reform ohne Kritik?* Münster: Waxmann.
- Florida, Richard und Charlotta Mellander*, 2015: *Segregated City. The Geography of Economic Segregation in America's Metros*. Toronto: Martin Prosperity Institute.
- Füssl, Karl-Heinz und Christian Kubina*, 1984: Die Schulentwicklung in Berlin 1948-1962 im Spannungsfeld zwischen Ost und West. S. 11-37 in: *Baske, Siegfried* (Hg.), *Bildungspolitische und pädagogische Probleme der Schulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik*. Berlin: Duncker und Humblot.

GVBl, Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin, 2005: Verordnung über die Lernmittel (Lernmittelverordnung – LernmittelVO) vom 3. Juli 2003 (GVBl. S. 270), geändert durch Verordnung vom 16. November 2004 (GVBl. S. 466), zuletzt geändert durch Verordnung vom 28. Januar 2005 (GVBl. S. 137).

GVBl, Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin, 2012: Verordnung über die Lernmittel an allgemein bildenden und beruflichen Schulen (Lernmittelverordnung – LernmittelVO) vom 16. Dezember 2010 (GVBl. 662), zuletzt geändert durch Verordnung vom 02.11.2012 (GVBl. S. 382).

Hauser, Richard, 2008: Das Maß der Armut: Armutsgrenzen im sozialstaatlichen Kontext. S. 94-117 in: *Huster, Ernst-Ulrich, Jürgen Boeckh und Hildegard Mogge-Grotjahn* (Hg.), Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Häußermann, Hartmut, 2008: Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation. S. 335-349 in: *Huster, Ernst-Ulrich, Jürgen Boeckh und Hildegard Mogge-Grotjahn* (Hg.), Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helbig, Marcel und Rita Nikolai, 2015: Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kann, Caroline, i.E.: Schulschließungen und Umbau von Schulstandorten. Wiesbaden: Springer VS.

Koinzer, Thomas und Tanja Mayer, 2015: Private Schulen - Entwicklung und empirische Befunde unter besonderer Berücksichtigung des Grundschulwesens. Zeitschrift für Grundschulforschung 8: S. 28-41.

Krüger, Jens Oliver, 2015: Auswahl an privaten Grundschulen. S. 119-133 in: *Helsper, Werner und Heinz-Hermann Krüger* (Hg.), Auswahl der Bildungsklientel. Annäherungen an Legitimationspraktiken einer schulischen Elternwahl. Wiesbaden: Springer VS.

Maaz, Kai, Jürgen Baumert, Marco Neumann, Michael Becker und Hanna Dumont, 2013: Die Berliner Schulstrukturreform. Münster: Waxmann.

Neumann, Marco, Michael Becker, Jürgen Baumert, Kai Maaz, Olaf Köller und Malte Jansen, 2017: Kapitel 14: Das zweigliedrige Sekundarschulsystem auf dem Prüfstand: ein Zwischenresümee, vorab Online publiziertes Abschlusskapitel aus dem zweiten Ergebnisbericht zur BERLIN-Studie. <https://tinyurl.com/lxtjf2p>

Neumann, Marko, Michael Becker und Kai Maaz, 2014: Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, Sonderheft 2: S. 167-203.

Nikolai, Rita, 2016: Institutioneller Wandel durch Politiknetzwerke? S. 17-36 in: *Kolleck, Nina, Sabrina Kulin, Inka Bormann, Gerhard De Haan und Knut Schwippert* (Hg.), Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken Münster/New York/München/Berlin. Münster: Waxmann.

Nikolai, Rita und Thomas Koinzer, i.E.: Long Tradition, Moderate Distribution and Growing Importance – Private Schools in Germany as ‘Change Agents’ of School

Choice. S. in: *Koinzer, Thomas, Rita Nikolai und Florian Waldow* (Hg.), *Private School and School Choice in Compulsory Education*. Wiesbaden: Springer VS.

Paulitz, Benedikt, 2015: *Die Entwicklung der Berliner Schulstandorte nach der Einführung der Integrierten Sekundarschulen*. Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin.

PISA-Konsortium Deutschland, 2008: *PISA 2006 in Deutschland*. Münster: Waxmann.

Riedel, Andrea, Kerstin Schneider, Claudia Schuchart und Horst Weishaupt, 2010: *School Choice in German Primary Schools: How Binding are School Districts?* *Journal for educational research online* 2: S. 94–120.

SenBJW, 2015: *Die am Schulversuch „Gemeinschaftsschule“ teilnehmenden Schulen. Rundschreiben an die Schulleitungen vom 18.02.2015*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin.

SenBJW, 2016a: *Berliner Schulwegweiser. Wohin nach der Grundschule? Schuljahr 2017/2018*. <https://tinyurl.com/1619hqb>

SenBJW, 2016b: *Nach Klasse 4 auf die Oberschule*. <https://tinyurl.com/knzdpqz>

SenBJW, 2016c: *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule. Abschlussbericht*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin.

Solga, Heike und Rolf Becker, 2012: *Soziologische Bildungsforschung - eine kritische Bestandsaufnahme*. S. 7-43 in: *Becker, Rolf und Heike Solga* (Hg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr. 52). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

SVR, 2012: *Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Berlin.

Töller, Annette Elisabeth, Sylvia Pannowitsch, Céline Kuscheck und Christian Mennrich, 2011: *Direkte Demokratie und Schulpolitik*. *Zeitschrift für Parlamentsfragen* 42: S. 503-523.

vom Berge, Philipp, Norbert Schanne, Christopher-Johannes Schild, Parvati Trübswetter, Anja Wurdack und Ana Petrovic, 2014: *Wie sich Menschen mit niedrigen Löhnen in Großstädten verteilen*. IAB-Kurzbericht 12: S. 1-8.

Wrase, Michael und Marcel Helbig, 2016: *Das missachtete Verfassungsgebot - Wie das Sonderungsverbot nach Art. 7 II 3 GG unterlaufen wird*. *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht*: S. 1591-1598.

Zanger, Christoph, 2015: *The Social Geography of Education: Neighborhood, Class Composition, and the Educational Achievement of Elementary School Students in Zurich, Switzerland*. *Zeitschrift für Soziologie* 44: S. 292–310.

7. Anhang

Tabelle A 1: Anteil von lernmittelbefreiten Kindern in den Integrierten Sekundarschulen der 7. Klassen Berlins nach Herkunftsschulform, rechtlichen Status, mit und ohne gymnasialer Oberstufe, Beschulung ab Klasse 5 oder 7 (nur Schulformkombinationen mit mehr als 300 Schüler*innen) in den Schuljahren 2007/08 bis 2016/17

	Aus mindestens einer Hauptschule hervorgegangen, öffentlich ohne eigene gymnasiale Oberstufe ab Klasse 7	Aus einer Realschule hervorgegangen, öffentlich ohne eigene gymnasiale Oberstufe ab Klasse 7	Aus Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe hervorgegangen, öffentlich, ohne eigene gymnasiale Oberstufe, ab Klasse 7	Aus Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe hervorgegangen, öffentlich, mit eigener gymnasialer Oberstufe, ab Klasse 7	Aus Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe hervorgegangen, öffentlich, mit eigener gymnasialer Oberstufe, ab Klasse 5 beginnend	Aus Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe hervorgegangen, privat, mit eigener gymnasialer Oberstufe, ab Klasse 7
2007/08	53.07	34.44	63.92	36.23	19.22	15.11
2008/09	60.43	35.59	74.9	39.66	31.39	14.38
2009/10	65.34	36.04	72.59	37.43	15.6	5.952
2010/11	57.2	37.57	63.36	34.37	7.355	0
2011/12	56.65	40.47	65.23	31.39	10.15	0
2012/13	59.05	39.59	64.69	33.47	10.28	0
2013/14	58.7	39.1	65.84	30.93	8.681	0.55
2014/15	59.24	40.83	63.49	33.66	9.661	0.32
2015/16	56.97	40.31	61.93	33.37	8.89	1.03
2016/17	61.67	39.70	69.64	34.33	7.2	2.16
Schüler*innen 2014	3030	2324	567	3758	590	313

Anmerkungen: Werte für die Gymnasien, Freien Waldorfschulen und Gemeinschaftsschulen befinden sich in Tabelle 4 und 5. Die Werte für die Neugründungen sind zu gering, um sie hier auszuweisen. Quelle: Eigene Berechnungen.