

## Das zweigliedrige Berliner Sekundarschulsystem auf dem Prüfstand: ein Zwischenresümee

Zusammenfassendes Abschlusskapitel aus dem zweiten Ergebnisbericht zur BERLIN-Studie (erschienen im Waxmann-Verlag)



Mit freundlicher Genehmigung zur Veröffentlichung durch den Waxmann-Verlag

### **Kontakt:**

#### **BERLIN-Studie:**

Prof. Dr. Jürgen Baumert, MPIB, +49 (0)30-82406-303, [sekbaumert@mpib-berlin.mpg.de](mailto:sekbaumert@mpib-berlin.mpg.de)

Prof. Dr. Kai Maaz, DIPF, +49 (0)30-293360-45, [maaz@dipf.de](mailto:maaz@dipf.de)

Dr. Marko Neumann, DIPF, +49 (0)30-293360-315, [marko.neumann@dipf.de](mailto:marko.neumann@dipf.de)

Dr. Michael Becker, DIPF, +49 (0)30-293360-48, [becker@dipf.de](mailto:becker@dipf.de)

Prof. Dr. Olaf Köller, IPN, +49 (0)431-880-3120, [koeller@ipn.uni-kiel.de](mailto:koeller@ipn.uni-kiel.de)

#### **Presse:**

Philip Stirm, DIPF, +49 (0)69 24708-123, [stirm@dipf.de](mailto:stirm@dipf.de), [www.dipf.de](http://www.dipf.de)

# Kapitel 14

## Das zweigliedrige Berliner Sekundarschulsystem auf dem Prüfstand: Ein Zwischenresümee<sup>1</sup>

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

### 14.1 Einleitung

Die Schulstruktur in Deutschland hat in den vergangenen Jahren grundlegende Veränderungen erfahren. Das traditionelle dreigliedrige Schulsystem bestehend aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium ist in keinem der Bundesländer mehr anzutreffen. Die meisten Länder haben inzwischen auf ein zweigliedriges System umgestellt, das neben dem Gymnasium im Kern nur noch eine weiterführende Schulform vorsieht, die zum Haupt- und mittleren Schulabschluss führt, oft aber auch den direkten Weg zum Abitur mit einschließt. Als Gründe für diese Anpassungen sind in erster Linie die stetig nachlassende Attraktivität der Hauptschulen, der in vielen Bundesländern zu beobachtende Rückgang der Schülerzahlen sowie die Ergebnisse empirischer Schulleistungstudien zu nennen (vgl. Kap. 1; Neumann, Maaz & Becker, 2013; Tillmann, 2016).

Das Land Berlin hat die allgemeinbildende Sekundarstufe I zum Schuljahresbeginn 2010/11 von einem fünfgliedrigen auf ein zweigliedriges System umgestellt. An die Stelle der bisherigen nichtgymnasialen Schulformen Hauptschule, Realschule, verbundene Haupt- und Realschule und Gesamtschule trat die neu geschaffene Integrierte Sekundarschule (ISS), an der alle Abschlüsse einschließlich des Abiturs erworben werden können. Die strukturelle Umstellung wurde durch vielfältige curriculare, schulorganisatorische und prozessbegleitende Maßnahmen unterstützt. Hervorzuheben sind dabei die Umsetzung des an den ISS nunmehr flächendeckenden Ganztagsbetriebs, die Stärkung des Dualen Lernens, die Einführung einer niveaubezogenen Fachleistungsdifferenzierung an allen ISS sowie die Institutionalisierung der Kooperation zwischen ISS und gymnasialen Oberstufen insbesondere im beruflichen Schulsystem (vgl. Kap. 4 sowie Abgeordnetenhaus Berlin, 2013). Zudem erfolgte eine Modifikation des Übergangsverfahrens von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen, im Zuge derer die Wahlfreiheiten der Eltern ausgeweitet und die Schüler-

---

<sup>1</sup> Das vorliegende zusammenfassende Kapitel greift in Teilen auf Textpassagen aus den anderen Kapiteln des vorliegenden Berichtsbandes zurück, ohne diese im Einzelnen als wörtliche Zitate zu kennzeichnen.

auswahl an übernachgefragten Schulen neu geregelt wurde (vgl. Kap. 1 sowie Neumann, Kropf et al., 2013). Die zentralen Ziele der Reform im Land Berlin lassen sich gemäß des Beschlusses des Berliner Abgeordnetenhauses zur Schulstrukturreform (Abgeordnetenhaus Berlin, 2009; vgl. Anhang am Ende dieses Bandes) wie folgt zusammenfassen:

- 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 deutlich verringern.
- Die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen und ethnischen Herkunft soll deutlich reduziert werden.
- Mittel- bis langfristige (innerhalb der nächsten zehn Jahre) soll die Abiturientenquote deutlich erhöht werden.

Im Beschluss zur Schulstrukturreform hat das Berliner Abgeordnetenhaus vereinbart, die Auswirkungen der Schulreform, 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 – der *BERLIN-Studie (Bildungsentscheidungen und Bildungsverläufe vor dem Hintergrund struktureller Veränderungen im Berliner Sekundarschulwesen)* – wurde Prof. Dr. Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin) beauftragt, der die Begleituntersuchung 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.

In der als Mehrkohortenlängsschnittuntersuchung angelegten und als *Programm-evaluation auf Systemebene* beschreibbaren BERLIN-Studie (vgl. Kap. 2) werden die Lernerträge und Bildungsverläufe von zwei Schülerkohorten untersucht, von denen eine noch das Sekundarschulsystem vor der Schulreform durchlaufen hat (Kontrollkohorte, Modul 3, Untersuchung im Schuljahr 2010/11), während die andere bereits die neu gestaltete Sekundarstufe besuchte bzw. zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch besucht (Reformkohorte, Modul 2, Untersuchung im Schuljahr 2013/14). Dabei wird sowohl eine jahrgangsbasierte Schülerstichprobe von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern (weitergeführte Längsschnittstichprobe) als auch eine lebensaltersbasierte Stichprobe von 15-Jährigen (Querschnittstichprobe) untersucht. Bei dem in der Reformkohorte der BERLIN-Studie analysierten Schülerjahrgang der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler handelt es sich um die zweite Kohorte, die das neu strukturierte Sekundarschulsystem durchlaufen hat, und um die erste Kohorte, die unter den Rahmenbedingungen des modifizierten Übergangsverfahrens in die weiterführenden Schulen übergegangen ist.

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 vorliegenden zweiten Ergebnisbandes auf den gegen Ende der Pflichtschulzeit erreichten Bildungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler des alten und neuen Systems. Im Folgenden sollen die zentralen Befunde des Kohortenvergleichs zunächst zusammengefasst (vgl. Abschnitt 14.2) und anschließend unter einer übergreifenden Perspektive diskutiert werden (vgl. Abschnitt 14.3). Dabei werden neun größere Themenbereiche betrachtet: (1) Auswirkungen der Reform auf den nichtgymnasialen Schulbestand und die Zusammensetzung der Schülerschaft, (2) Veränderungen in schulbiografischen Verläufen und Abschlussaspirationen, (3) Fachleistungen und motivationale Merkmale vor und nach der Schulstrukturreform, (4) Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzarmut im fünf- und zweigliedrigen Schulsystem, (5) die Leistungsspitze im Berliner Sekundarschulsystem, (6) Leistungs- und Bewertungsstandards beim Erwerb der Oberstufenzugangsberechtigung, (7) Muster soziokultureller Disparitäten im Bildungserfolg vor und nach der Schulstrukturreform, (8) kulturelle- und integrationsbezogene Werthaltungen sowie (9) der Schulformwechsel vom Gymnasium auf die ISS.

## 14.2 Zusammenfassung der zentralen Befunde

### 14.2.1 Auswirkungen der Schulstrukturreform auf den nichtgymnasialen Schulbestand und die Zusammensetzung der Schülerschaft

Kern der Berliner Schulstrukturreform ist die Umstellung der Sekundarstufe I von Fünf- auf Zweigliedrigkeit durch Umwandlung der nichtgymnasialen Schulen zu ISS (bei Beibehaltung des Modells der Gemeinschaftsschule als besonderer Form der ISS) und die formelle Entkopplung von Schulform und Schulabschluss bei gleichzeitig obligatorischer Kooperation von ISS ohne eigene Oberstufe mit gymnasialen Oberstufen an anderen Schulen – insbesondere an beruflichen Oberstufenzentren (OSZ). Die Umstellung wurde zum Schuljahresbeginn 2010/11 mit Ausnahme eines ein Jahr später folgenden Bezirks flächendeckend vollzogen. Nach der Umstellung verfügt das Land Berlin über ein Sekundarschulsystem mit Zweisäulenstruktur, bei der zwei parallele, aber curricular unterschiedlich ausgestaltete Bildungsgänge zu allen Abschlüssen und nach sechs (Gymnasien) bzw. sieben (ISS) Schuljahren auch zur Hochschulreife führen.

Ein wesentliches Ziel der strukturellen Neuordnung des nichtgymnasialen Schulbestands war die Reduktion von Schulstandorten, an denen sich lernbeeinträchtigende Merkmale der Schülerschaft in einer Form kumulierten, die auf schwierige Lern- und Entwicklungsmilieus schließen lässt. Dies war vor der Reform insbesondere an schwach nachgefragten Hauptschulen (vgl. Baumert, Stanat & Watermann, 2006) sowie in Teilen auch an Real- und Gesamtschulen (bei Letzteren insbesondere an Schulstandorten ohne eigene Oberstufe) der Fall. Die Nachfrageschwäche führte ferner oftmals zu geringen Betriebsgrößen (Zügigkeit), die es schwierig machten, die Fachlichkeit des Unterrichts durch einen entsprechenden Einsatz von ausgebildeten Lehrkräften zu sichern, was sich ebenfalls negativ auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken

kann. Durch die Zusammenlegung und vereinzelte Schließung von Schulstandorten sollte im Zuge der Schulstrukturreform im nichtgymnasialen Bereich entsprechend ein Netz von Schulstandorten etabliert werden, das (1) hinreichende Mindestbetriebsgrößen (möglichst Vierzügigkeit) gewährleistet, (2) hinsichtlich Erfahrung und Qualifikation stärker durchmischte Lehrkörper vorhält, (3) zu einer Verringerung des Anteils von besonders schwach nachgefragten Schulstandorten führt, (4) bislang bestehende Grenzziehungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft an den nichtgymnasialen Schulformen sowie (5) den Anteil von kumulativ benachteiligten Schulstandorten reduziert.

Die Aufarbeitung der Genese und Umsetzung der Neustrukturierung des nichtgymnasialen Schulbereichs in Kapitel 4 hat aufgezeigt, dass die Umstellung des Berliner Sekundarschulsystems auf Zweigliedrigkeit ein komplexer Abstimmungs- und Aushandlungsprozess zwischen Senatsverwaltung (inkl. der politischen Spitze), Bezirksstadträten und Schulleitungen war, in dem rechtlichen Vorgaben und Zuständigkeiten ebenso Rechnung getragen werden musste wie gewachsenen Traditionen und vertretenen Positionen und Präferenzen. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass die Ergebnisse zur Neuordnung des nichtgymnasialen Schulbestands sowohl Wandel als auch Kontinuität implizieren.

#### *Wandel und restriktionsbedingte Kontinuität im nichtgymnasialen Schulbestand und in den Qualifikationen und Schulerfahrungen der Lehrkräfte*

Die Umstellung auf Zweigliedrigkeit erfolgte durch drei unterschiedliche Maßnahmen: die nominelle Umwandlung einer oder zwei bestehender Schulen derselben Schulform in eine ISS, die Fusion von Schulen mindestens zwei unterschiedlicher Schulformen und die Schließung bzw. Neugründung von Standorten. Etwa 80 Prozent der ISS sind aus einer nominellen Umwandlung bestehender Schulen hervorgegangen. Hier zeigt sich die Wirkung der in Kapitel 4 beschriebenen strukturellen und politischen Restriktionen des Reformprogramms. Die Eins-zu-Eins-Umwandlungen betreffen – jeweils etwa zur Hälfte – einmal die ehemaligen Integrierten Gesamtschulen, die insgesamt nicht angetastet wurden, und zum anderen die Haupt- und Realschulen. In etwa einem Sechstel der Fälle kam es zur Fusion von Haupt- und Realschulen (zum Teil auch mit einer verbundenen Haupt- und Realschule). Die Fusionen verringerten den Haupt- und Realschulbestand erheblich – nämlich um gut 50 bzw. 40 Prozent. In wenigen Fällen wurden Schulen ganz aufgegeben und liefen aus. Gleichzeitig kamen einige neu gegründete Schulen hinzu. Insgesamt wurde der nichtgymnasiale Schulbestand um 25 Schulen – das ist etwa ein Sechstel des Bestands – reduziert. Dies ist zweifellos ein erheblicher Eingriff in die Struktur der Standorte. Dennoch ist gleichzeitig eine hohe strukturelle Stabilität sichtbar. Diese spiegelt sich neben der weitgehend konstant gebliebenen Anzahl von nichtgymnasialen Schulstandorten mit eigener gymnasialer Oberstufe nicht zuletzt auch in den Qualifikations- und Erfahrungshintergründen der Lehrkräfte wider. Zwar gingen rund ein Sechstel der neu geschaffenen ISS aus Fusionen zwischen Haupt- und Realschulen hervor und lassen entsprechend eine stärkere Durchmischung der Lehrkörper an diesen Schulen erwarten. Am Großteil der Schulen ist jedoch von weitestgehend unveränderten Lehrqualifikationen und Schulerfahrungen auszugehen, denn in der Mehrzahl der Fälle blieben die Lehrkörper durch Eins-zu-Eins-Umgründungen stabil. Dieser Umstand sorgte sicherlich mit dafür, dass die

Strukturreform weitgehend friktionslos vollzogen wurde. Allerdings erhielt dadurch die Herausforderung, funktionierende Kooperationsbeziehungen zu Oberstufenzentren aufzubauen, umso größere Bedeutung. Diese Aufgabe konnte aber erst nach Abschluss der Neuordnung der Standorte in Angriff genommen werden. Sie stellt bis heute eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar (Arbeitsgruppe Oberstufe, 2015).

#### *Reduktion kleiner Schulstandorte – Verbesserungen bei den Mindestbetriebsgrößen*

Infolge der Schulfusionen und Schulschließungen hat sich der Anteil der unter vierzügigen Schulstandorte deutlich verringert. Erreichte vor der Reform rund die Hälfte aller Schulen im nichtgymnasialen Bereich ( $N = 72$ ) mit ihrem 7. Jahrgang im Schuljahr 2009/10 keine Vierzügigkeit, hat sich diese Lage nach der Reform mit nur noch 35 unter vierzügigen Schulen sichtlich verbessert. Aber auch im Schuljahr 2013/14 blieb knapp ein Drittel der ISS mit ihrem 7. Jahrgang unter der angestrebten Mindestbetriebsgröße. Davon betroffen waren insbesondere umgewandelte Hauptschulen, Gesamtschulen ohne eigene Oberstufe und bemerkenswerterweise auch zusammengelegte Haupt- und Realschulen, die trotz Fusion noch keine Vierzügigkeit erreichten. An diesen Standorten dürfte es eine größere Herausforderung sein, den Unterricht in fachlicher Hinsicht auch für den Übergang in eine gymnasiale Oberstufe anschlussfähig zu halten.

#### *Nach wie vor erhebliche Unterschiede in der Schulnachfrage bei leichter Annäherung*

Wie bereits im ersten Ergebnisband zur BERLIN-Studie dargelegt, unterscheidet sich die Nachfrage nach den weiterführenden Schulen erheblich (vgl. Neumann, Kropf et al., 2013). Dieses Muster findet sich auch im dritten Schülerjahrgang nach Einführung des modifizierten Übergangsverfahrens. Vergleicht man zunächst die mittlere Nachfrage-Angebots-Relation<sup>2</sup> im Schuljahr 2011/12, in dem ein infolge des im Schuljahr 2005/06 vorverlegten Einschulungstermins deutlich stärkerer Jahrgang in die 7. Jahrgangsstufe wechselte, mit der Normalsituation im Schuljahr 2013/14, zeigt sich eine gewisse Entspannung. Während im Schuljahr 2011/12 die Kapazität des Sekundarschulwesens praktisch zu 100 Prozent ausgelastet war, gab es im Schuljahr 2013/14 mit einer Auslastungsquote von 90 Prozent einen größeren, durchaus wünschenswerten Dispositionsspielraum. Betrachtet man aber die in der Standardabweichung zum Ausdruck kommende Variabilität der Nachfrage-Angebots-Relation, zeigte sich auch für die Schüleraufnahme im Schuljahr 2013/14, dass die Standorte der ISS einem beträchtlichen Wettbewerb um Schülerinnen und Schüler ausgesetzt sind, der für neue Differenzierung zwischen den Schulen sorgen kann. Im Schuljahr 2011/12 betrug die Standardabweichung der Nachfrage-Angebots-Relation 44 Prozent, wobei in einem Extremfall 80 Prozent der angebotenen Plätze nicht nachgefragt wurden und im anderen Extremfall eine Schule Anmeldungen verzeichnen konnte, die das Platzangebot um das Zweieinhalbfache überschritten. Bis zum Schuljahr 2013/14 hatte sich die Intensität des Wettbewerbs – die Standardabweichung der Nachfrage-Angebots-Relation betrug jetzt 36 Prozent – etwas abgeschwächt. Aber die Attraktivitätsunterschiede von Standorten sind

2 Die Nachfrage-Angebots-Relation gibt an, wie viele Erstschtulwunschanmeldungen rechnerisch auf 100 vorhandene Plätze an einer Schule entfallen (vgl. Neumann, Kropf et al., 2013).

nach wie vor sehr groß. Dies zeigte sich zum einen zwischen Schulen mit unterschiedlicher Umgründungsgeschichte. So waren ISS, die aus Gesamtschulen mit eigener Oberstufe hervorgegangen sind, jeweils am stärksten nachgefragt, während Hauptschulumgründungen und fusionierte Haupt- und Realschulen im Mittel die niedrigsten Nachfragewerte aufwiesen. Zum anderen traten aber auch innerhalb der verschiedenen Schulgruppen große Nachfragedisparitäten auf. Das Vorhandensein von schwach nachgefragten Schulen ist ein Indikator dafür, dass auch nach der Reform Standorte mit einer ungünstig zusammengesetzten Schülerschaft und einer weniger positiven Reputationsgeschichte zu finden sind.

*Unterschiede in der Schülerkomposition zwischen Schulen: Stabilität bei leichter Abschwächung von leistungsbezogenen Grenzziehungen im nichtgymnasialen Bereich und Reduktion von kumulativ benachteiligten Schulstandorten*

Die Neuordnung der Schulstandorte, die den Schulbestand im nichtgymnasialen Bereich in durchaus nennenswerter Weise verändert hat, reichte nicht aus, um das Gesamtmuster der Ungleichheit von Schulen im Hinblick auf Leistungsvoraussetzung und Sozialstatus der Schülerschaft durchschlagend zu verändern. Zwar deutet sich für die kognitiven Grundfähigkeiten als Maß für die leistungsbezogenen Lernvoraussetzungen deskriptiv ein leichter Rückgang der Unterschiede zwischen den nichtgymnasialen Schulen an, der sich jedoch nicht zufallskritisch absichern ließ. Für den sozioökonomischen Status finden sich sogar Hinweise auf eine leichte Zunahme der Unterschiede zwischen den Schulen, jedoch ebenfalls im Zufallsbereich. Entsprechend ist das Muster der vorherigen Schulformgliederung in der Komposition der Schülerschaft nach Herkunft und Leistungsvoraussetzungen auch an den ISS weiterhin klar zu erkennen. Die Schulen mit unterschiedlicher Umgründungsgeschichte (nominell umgewandelte Haupt- bzw. Realschulen und Gesamtschulen mit und ohne gymnasiale Oberstufe sowie fusionierte Haupt- und Realschulen) unterscheiden sich. Aber dieses Muster hat sich als Folge der Schulreform in dreifacher Hinsicht verändert: (1) So haben sich die Schulen mit unterschiedlicher Umgründungsgeschichte hinsichtlich der leistungsmäßigen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den ehemaligen nichtgymnasialen Schulformen vor der Schulstrukturereform angenähert. Die früheren Grenzziehungen sind im Leistungsbereich somit schwächer geworden, wenngleich nach wie vor deutlich ausgeprägt. (2) Die mit einem gegliederten Schulsystem verbundene soziale und ethnische Entmischung konnte mit den Umgründungen hingegen nicht verringert werden. Die Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulen mit unterschiedlicher Umgründungsgeschichte haben sich im Vergleich zu den ehemaligen nichtgymnasialen Schulformen tendenziell sogar vergrößert. Dies könnte ein Indiz für ein sich teilweise gewandeltes Nachfrageverhalten der Eltern innerhalb des nichtgymnasialen Bereichs darstellen (vgl. Dumont, Neumann, Becker, Maaz & Baumert, 2013). Schließlich zeigte sich (3), dass der Anteil der Schulen, die mit einer kumulativen Benachteiligung ihrer Schülerschaft umzugehen haben, um mehr als die Hälfte reduziert werden konnte, wenn man die Auswirkungen des Verzichts auf Abschulung und Klassenwiederholung im nichtgymnasialen Bereich mit berücksichtigt. Bei der Aufgabe oder Transformation von kumulativ benachteiligten Standorten zeigt die Neuordnung des nichtgymnasialen Schulbestands somit sichtbare Wirkung. Zur Gruppe der besonders benachteiligten Schulen gehören nach

der Reform bis auf wenige Ausnahmen die ISS ohne eigene Oberstufe, insbesondere umgegründete Hauptschulen.

#### 14.2.2 Veränderungen in schulbiografischen Verläufen und Abschlussaspirationen

Mit der Umstrukturierung des Berliner Sekundarschulwesens sind weitreichende Konsequenzen für die Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler verbunden. Dies bezieht sich einerseits auf die eigentliche Strukturreform, in deren Folge im nichtgymnasialen Bereich mit der ISS nur noch eine anstatt bisher vier Schulformen (Hauptschule, Realschule, verbundene Haupt- und Realschule, Gesamtschule) vorgesehen ist. Zum anderen ergeben sich aufgrund weiterer organisatorischer Veränderungen wie etwa der Abschaffung der Klassenwiederholung an den ISS sowie einer veränderten Einschulungsregelung für die Reformkohorte Auswirkungen auf die schulischen Laufbahnen (vgl. Kap. 5).

##### *Niedrigeres Alter der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler und höhere Beschuldungsdauer der 15-Jährigen zum Erhebungszeitpunkt in der Reformkohorte*

Infolge der Herabsetzung des Einschulungsalters und der Abschaffung der im Falle nicht hinreichender Leistungen verpflichtenden Klassenwiederholung an den ISS waren die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler der Reformkohorte zum Erhebungszeitpunkt etwa ein Vierteljahr jünger als in der Kontrollkohorte. Die Umstellung der Einschulungsregelung führte einmalig zu einem 18- anstatt 12-monatigen Stichtagskorridor (01.07.2004 bis 31.12.2005), sodass es sich bei der in der BERLIN-Studie untersuchten Kohorte der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler um einen zahlenmäßig vergleichsweise starken Schülerjahrgang handelt, der beim Eintritt in die Sekundarstufe I rund 17 Prozent über dem vorangegangenen Jahrgang lag. Schülerinnen und Schüler, die zwischen dem 01. Juli und dem 31. Dezember 2005 das sechste Lebensjahr vollendeten (Geburtszeitraum 01.07.1999 bis 31.12.1999), wären nach alter Stichtagsregelung erst ein Jahr später eingeschult worden.

Die in der BERLIN-Studie untersuchten 15-Jährigen der Reformkohorte (Vollendung des 15. Lebensjahres im Jahr vor der Erhebung) waren noch nicht von der neuen Einschulungsregelung betroffen. Aufgrund eines Rückgangs verzögerter Einschulungen (bei leicht angestiegenem Anteil vorzeitiger Einschulungen) sowie einer deutlichen Abnahme der Klassenwiederholungen besuchten die 15-Jährigen zum Erhebungszeitpunkt zu größeren Anteilen (48 % vs. 37 % in der Kontrollkohorte) bereits die 10. Jahrgangsstufe und hatten damit im Mittel eine etwas längere Beschuldungsdauer hinter sich.

##### *Zunahme „glatter“ Bildungsverläufe aufgrund des Anstiegs regulärer Einschulungen sowie des Rückgangs der Klassenwiederholungen und des Wegfalls von Schulformwechseln im nichtgymnasialen Bereich*

Infolge der veränderten Einschulungsregelung kam es bei den untersuchten Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern zu einem deutlichen Anstieg der regulären Einschulungen von 74 auf 90 Prozent, der sich in stärkerem Maße aus einem Rückgang vorzeitiger Einschulungen als aus ebenfalls rückläufigen verzögerten Einschulungen speiste. Wie aufgrund der Abschaffung



der Klassenwiederholung an den ISS zu erwarten, fiel der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die während ihrer gesamten Schulkarriere wenigstens eine Klassenstufe wiederholten, in der Reformkohorte deutlich niedriger aus. Für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an nichtgymnasialen Schulen fand sich ein Rückgang von 32 auf 15 Prozent. An Gymnasien, die ebenfalls zu einem moderateren Umgang mit Klassenwiederholungen angehalten sind, fiel die Wiederholerquote von 13 auf 8 Prozent. Für die 15-Jährigen fand sich ein weitgehend vergleichbares Muster. Hinsichtlich des Anteils der Schulformwechsel vom Gymnasium auf eine nichtgymnasiale Schulform ließen sich keine zufallskritisch absicherbaren Veränderungen zwischen den beiden Untersuchungskohorten nachweisen. Herauszustellen ist ferner, dass Schulformwechsel im nichtgymnasialen Bereich nach der Schulstruktur gänzlich entfallen. Zusammengenommen verweisen die Ergebnisse damit auf eine Zunahme „glatter“ Bildungskarrieren nach der Schulstrukturreform.

### *Konstante Gymnasialbesuchsquote bei Zunahme der Schülerschaft mit Gymnasialempfehlung an den ISS*

Der relative Schulbesuch am Gymnasium fiel in der Reformkohorte leicht höher aus als in der Kontrollkohorte (um 1.5 Prozentpunkte höher bei den Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern, 3.0 Prozentpunkte höher bei den 15-Jährigen). Hinsichtlich des Anteils von Schülerinnen und Schülern an nichtgymnasialen Schulen mit eigener (am Schulstandort vorhandener) gymnasialer Oberstufe fanden sich für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit jeweils 39 Prozent keine Unterschiede zwischen den Kohorten, bei den 15-Jährigen resultierte ein kleiner Rückgang von 42 auf 39 Prozent. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Gymnasialempfehlung ist zwischen Kontroll- und Reformkohorte insgesamt von 44 auf 51 Prozent (Neuntklässlerinnen und Neuntklässler) bzw. von 46 auf 52 Prozent (15-Jährige) angestiegen. Hiermit assoziiert war ein deutlicher Anstieg gymnasialempfohlener Schülerinnen und Schüler an nichtgymnasialen Schulen von 8 auf 18 Prozent bei den Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern bzw. von 9 auf 17 Prozent bei den 15-Jährigen.

### *Anstieg von besuchtem Kursniveau, Abschlussaspirationen und erworbener Oberstufenzugangsberechtigung an nichtgymnasialen Schulen der Reformkohorte*

Die vor der Schulstrukturreform an den Gesamtschulen vorgesehene Differenzierung des Unterrichts in wenigstens zwei anspruchsbegrenzende Niveaustufen – sei es in Form von externer Kurs- oder interner Binnendifferenzierung – ist nach der Schulstrukturreform an allen ISS verpflichtend. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch das erweiterte Kursniveau besuchten, fiel an den ISS der Reformkohorte deutlich, zum Teil mehr als 20 Prozentpunkte höher aus als an den Gesamtschulen vor der Schulstrukturreform mit Anteilen zwischen 30 und 35 Prozent. Dies galt sowohl für ISS mit als auch ohne eigene Oberstufe. Auch bezüglich der Abschlussaspirationen der nichtgymnasialen Schülerschaft ist ein deutlicher Anstieg zu konstatieren. Strebte in der Kontrollkohorte rund ein Fünftel der nichtgymnasialen Schülerschaft das Abitur an, war es in der Reformkohorte ein Drittel. Der Anstieg der Abschlussaspirationen zeigt sich sowohl an ISS mit und ohne vorhandener Oberstufe, wobei die Aspirationen an Schulen mit vorhandener Oberstufe in erwartbarer Weise höher ausfielen.

Ein deutlicher Anstieg war auch für den Anteil der nichtgymnasialen Schülerschaft, der die formalen Voraussetzungen zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe erfüllte, zu beobachten. Erwarben in der Kontrollkohorte 24 Prozent der Schülerinnen und Schüler an nichtgymnasialen Schulen die Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe, waren dies in der Reformkohorte an den ISS 41 Prozent. Dies ist ein erheblicher Anstieg. Unterteilt man die nichtgymnasialen Schulen in Schulen mit und ohne eigene gymnasiale Oberstufe, fielen die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Oberstufenzugangsberechtigung in beiden Kohorten an Schulen mit Oberstufe deutlich höher aus als an Schulen ohne Oberstufe. Der starke Anstieg beim Erwerb der Oberstufenzugangsberechtigung im nichtgymnasialen Bereich resultiert somit sowohl aus entsprechenden Anstiegen an Schulen mit als auch ohne gymnasiale Oberstufe. In welchem Ausmaß sich die gestiegene Berechtigungsquote in tatsächlich ansteigenden Übergangsquoten in die Oberstufe manifestieren wird, wird im Rahmen zukünftiger Erhebungen der BERLIN-Studie zu untersuchen sein.

### 14.2.3 Kohortenunterschiede in Fachleistungen und motivationalen Merkmalen

Ein Kernanliegen der Schulstrukturreform ist im Abbau bzw. der Reduzierung institutioneller Problemzonen und kritischer Lernmilieus in der Sekundarstufe, wie sie sich vor der Reform vor allem an den Hauptschulen, in Teilen aber auch an den Real- und Gesamtschulen fanden, zu sehen (vgl. Kap. 4). Über die Zusammenlegung der bisherigen nichtgymnasialen Schulformen zur neu geschaffenen ISS sollte über eine Reduktion besonders belasteter Schulstandorte eine stärkere Angleichung der Lernumwelten im nichtgymnasialen Bereich erreicht werden, von der insbesondere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler profitieren sollten, die zuvor besonders häufig an Schulen mit schwierigen Lernbedingungen anzutreffen waren. Intendiert waren somit ein Anstieg des mittleren Leistungsniveaus an nichtgymnasialen Schulen und eine Reduktion von Leistungsunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern, insbesondere durch Leistungssteigerungen im unteren Leistungsbereich. Wie die Analysen zu den kognitiven und sozialen Merkmalen der Schülerzusammensetzung in Kapitel 4 zeigten, konnten durchschlagende Veränderungen in Hinblick auf eine stärkere Angleichung der Schülerkomposition und der Lehrkräftequalifikationen an nichtgymnasialen Schulen bislang nicht erzielt werden, auch wenn sich Hinweise auf eine leichte Annäherung der leistungsbezogenen Schülerzusammensetzung fanden. Vor diesem Hintergrund scheint es wenig überraschend, dass der Vergleich der erreichten Fachleistungen und der untersuchten motivationalen Merkmale mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungskohorten offenbarte (vgl. Kap. 6 und 10).

#### *Weitgehend stabile Fachleistungen auf Ebene der Gesamtkohorten*

Auf Ebene der Gesamtkohorten zeigten sich in den Leistungen nur wenige Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten (vgl. Kap. 6). Zwar deuteten sich für die Neuntklässerinnen und Neuntklässler in der Reformkohorte für Deutsch-Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften deskriptiv leichte Rückgänge der Leistungen im

Umfang von  $d = 0.11$  bis  $d = 0.13$  Standardabweichungen an. Die Rückgänge fielen jedoch allesamt nicht statistisch signifikant aus. Die Englischleistungen (Leseverständnis) blieben nahezu unverändert. Bei den 15-Jährigen waren auch deskriptiv kaum Unterschiede zwischen den Kohorten feststellbar, in Englisch deutete sich sogar ein Leistungsvorsprung zugunsten der Reformkohorte in Höhe von  $d = 0.11$  Standardabweichungen an, der sich jedoch ebenfalls nicht zufallskritisch absichern ließ. In den tendenziell günstigeren Ergebnissen für die 15-Jährigen der Reformkohorte im Vergleich zu den leicht rückläufigen Ergebnissen bei den Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern dürfte vor allem die im Durchschnitt höhere Besuchungsdauer der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in der Reformkohorte zum Tragen kommen. So besuchte in der Reformkohorte ein höherer Anteil der 15-Jährigen bereits die 10. Jahrgangsstufe. Die Leistungen der 15-jährigen Zehntklässlerinnen und Zehntklässler lagen im Mittel mehr als eine halbe Standardabweichung über den Leistungen der 15-jährigen Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, was im Endeffekt zu einem höheren Leistungsniveau in der Gesamtstichprobe der 15-Jährigen führte.

Das Befundmuster blieb auch stabil, wenn für Unterschiede in individuellen Eingangsvoraussetzungen (z. B. sozioökonomischer Status, elterlicher Bildungshintergrund, Migrationsstatus, kognitive Grundfähigkeiten) kontrolliert bzw. differenzielle Klassenwiederholer- und Klassenüberspringerquoten zwischen den Kohorten berücksichtigt wurden. Etwas prononciertere Kohortenunterschiede fanden sich hingegen, wenn die noch nicht von der veränderten Einschulungsregelung betroffene Schülerstichprobe der 15-Jährigen einer jahrgangsbezogenen Betrachtung unterzogen wurde. Für Deutsch-Leseverständnis und Naturwissenschaften ergab sich für die 15-Jährigen in der 9. Jahrgangsstufe ein statistisch signifikanter Leistungsrückgang von jeweils  $d = 0.22$  Standardabweichungen, der damit eine durchaus bedeutsame Größenordnung erreichte.

### *Überwiegend stabile Leistungen an nichtgymnasialen Schulen, Hinweise auf Leistungsrückgänge an Gymnasien*

Eine nach Gymnasien und nichtgymnasialen Schulen unterteilte Betrachtung der Kohortenunterschiede offenbarte ein differenziertes Ergebnismuster in den Fachleistungen. Ohne Kontrolle von Hintergrundmerkmalen waren für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler an den nichtgymnasialen Schulen beider Kohorten keine statistisch signifikanten Leistungsunterschiede feststellbar, dies galt sowohl für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler als auch für die 15-Jährigen. An den Gymnasien fanden sich hingegen für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Deutsch-Leseverständnis und in Mathematik statistisch signifikante Leistungsrückgänge in Höhe von  $d = 0.18$  bzw.  $d = 0.28$  Standardabweichungen, der Rückgang in den Naturwissenschaften in Höhe von  $d = 0.18$  Standardabweichungen verfehlte das statistische Signifikanzniveau nur knapp. Die Englischleistungen an den Gymnasien blieben stabil. In der Stichprobe der 15-Jährigen waren die Kohortenunterschiede jeweils geringer ausgeprägt und lagen allesamt im Zufallsbereich.

Bei Kontrolle von individuellen Hintergrundmerkmalen deutete sich auch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an nichtgymnasialen Schulen ein leichter Rückgang der Leistungen in der Reformkohorte an, der im Deutsch-Leseverständnis  $d = 0.11$  Standard-

abweichungen betrug und statistisch signifikant ausfiel und in den Naturwissenschaften mit einer Effektstärke von  $d = 0.09$  Standardabweichungen nur auf dem 10-Prozent-Signifikanzniveau absicherbar war. Bei den 15-Jährigen an nichtgymnasialen Schulen waren nach Kontrolle individueller Hintergrundmerkmale keine statistisch signifikanten Kohortenunterschiede feststellbar. Eine nach Jahrgangsstufen getrennte Betrachtung der Leistungen der 15-Jährigen korrespondierte weitgehend mit dem Ergebnismuster für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler.

Innerhalb der nichtgymnasialen Schulen fanden sich darüber hinaus Hinweise auf differenzielle Leistungsentwicklungen an Schulen mit und ohne am Schulstandort vorhandener gymnasialer Oberstufe. Während an nichtgymnasialen Schulen mit eigener Oberstufe keinerlei statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Kohorten festgestellt wurden und sich bei den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern deskriptiv sogar Anzeichen eines leichten Leistungsanstiegs fanden, resultierten für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler sowie 15-Jährige an Schulen ohne Oberstufe im Deutsch-Leseverständnis und in den Naturwissenschaften mehrheitlich statistisch signifikante Leistungsrückgänge in Höhe bis zu  $d = 0.15$  Standardabweichungen. Die Leistungen an Schulen ohne eigene Oberstufe, die aufgrund der teilweise erfolgten Zusammenlegung von Schulen und der Einführung der Kursniveaudifferenzierung besonders stark von den strukturellen Umstellungen betroffen waren, haben sich also tendenziell etwas ungünstiger entwickelt. Insgesamt zeigt sich jedoch auch hier überwiegend Stabilität in den Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler.

#### *Tendenzieller Anstieg der Leistungsstreuung bei leichter Reduktion von Leistungsunterschieden zwischen Schulen*

Ähnlich wie für die mittleren Fachleistungen ergab sich auch für die Leistungsstreuung ein differenziertes Befundmuster bei insgesamt überwiegend großer Stabilität. Auf Ebene der Gesamtkohorten zeigten sich keine bedeutsamen Veränderungen in der Leistungsstreuung, in keiner Domäne, weder für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler noch für die 15-Jährigen. Bei getrennter Betrachtung von Gymnasien und nichtgymnasialen Schulen wurden zum Teil Veränderungen sichtbar. So deuteten die Befunde für die nichtgymnasialen Schulen auf einen leichten Anstieg der Leistungsstreuung um bis zu 10 Prozent einer Standardabweichung, wobei die Zunahme für Deutsch-Leseverständnis und Naturwissenschaften auch zufallskritisch abgesichert werden konnte (für Leseverständnis bei den 15-Jährigen nur auf dem 10-Prozent-Signifikanzniveau). An den Gymnasien zeigte sich für Englisch bei den 15-Jährigen ein statistisch signifikanter Anstieg der Leistungsstreuung um rund 12 Prozent.

Die weiterführende Betrachtung von Varianzveränderungen zwischen und innerhalb von Schulen zeigte auf, dass der Anteil der Leistungsstreuung, der auf Leistungsunterschiede *zwischen* den Schulen zurückzuführen ist, in der Reformkohorte etwas niedriger ausfiel, während die Leistungsheterogenität *innerhalb* der einzelnen Schulen etwas zugenommen hat. Dieser Befund ist auf Ebene der Gesamtkohorte zu einem Teil auf die Annäherung der Leistungen zwischen Gymnasien und Nichtgymnasien (bedingt durch die stärker rückläufigen Leistungen an den Gymnasien der Reformkohorte) zurückführbar. Innerhalb des nichtgymnasialen Bereichs deuteten sich zum Teil Rückgänge in den Leistungsunterschieden

zwischen Schulen an, die allerdings nur für Englisch zufallskritisch abgesichert werden konnten. Dabei ist herauszustellen, dass sich diesbezüglich differenzielle Entwicklungen für nichtgymnasiale Schulen mit und ohne Oberstufe fanden. Während sich an Schulen mit eigener Oberstufe tendenziell eine leichte (aber im Zufallsbereich liegende) Zunahme der zwischenschulischen Varianzanteile andeutete, war für die Gruppe der Schulen ohne eigene Oberstufe, in die auch die im Zuge der Strukturreform fusionierten Haupt- und Realschulen fallen, ein deutlicherer und überwiegend zufallskritisch absicherbarer Rückgang der Leistungsunterschiede zwischen den Schulen erkennbar. Hier scheinen somit unmittelbare Auswirkungen der Strukturumstellung sichtbar zu werden.

Die Befunde der BERLIN-Studie fügen sich gut in die Ergebnisse des aktuellen IQB-Bildungstrends zur Untersuchung der Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den mittleren Schulabschluss ein (vgl. Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag, 2016). Die länderspezifische Gegenüberstellung der Fachleistungen der Berliner Neuntklässlerinnen und Neuntklässler der Schuljahre 2008/09 (zwei Jahre vor der Kontrollkohorte der BERLIN-Studie) und 2014/15 (ein Jahr nach der Reformkohorte der BERLIN-Studie) in den auch in der BERLIN-Studie erfassten Domänen Deutsch-Leseverständnis und Englisch-Leseverständnis erbrachte ebenfalls überwiegend stabile Leistungen bei etwas günstigeren Entwicklungen im Fach Englisch. Für die Deutschleistungen an Gymnasien fanden sich in Übereinstimmung zur BERLIN-Studie auch im IQB-Bildungstrend Hinweise auf leicht rückläufige Leistungen im Umfang von  $d = 0.18$  Standardabweichungen, die jedoch nicht zufallskritisch abgesichert werden konnten. Die Ergebnisse beider Untersuchungen deuten somit insgesamt betrachtet überwiegend auf Konstanz im Leistungsniveau der Berliner Schülerinnen und Schüler – bei partiell rückläufigen Leistungen an den Gymnasien – hin.

#### *Kaum Veränderungen in motivationalen Merkmalen und schulischem Wohlbefinden bei zum Teil leicht niedrigeren Ausprägungen in der Reformkohorte*

Die kohortenvergleichende Untersuchung motivationaler Merkmale und ausgewählter Aspekte schulischen Wohlbefindens ergab insgesamt betrachtet ebenfalls keine größeren Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern vor und nach der Schulstrukturreform, wenngleich sich in Teilbereichen eine leicht rückläufige Tendenz für die Reformkohorte abzeichnete (vgl. Kap. 10). So fiel die Lernfreude in der Reformkohorte sowohl an Gymnasien als auch an nichtgymnasialen Schulen um rund eine Fünftel Standardabweichung niedriger aus als in der Kontrollkohorte. Es scheint sich somit weniger um einen reformbedingten Rückgang, sondern eher um ein Anzeichen für einen generellen Kohorteneffekt zu handeln. Auch für die intrinsische Motivation in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch fanden sich Hinweise auf leicht rückläufige Tendenzen an beiden Schulformen. Die Leistungsangst ist an den nichtgymnasialen Schulen der Reformkohorte leicht zurückgegangen. Gleiches gilt für die Schulzufriedenheit, dies jedoch in erster Linie an nichtgymnasialen Schulen ohne eigene Oberstufe und damit diejenigen Schulen, die von stärkeren organisatorischen Veränderungen betroffen waren. Für die Fähigkeitsselbstkonzepte in Deutsch, Mathematik und Englisch waren von einzelnen kleinen unsystematischen Veränderungen abgesehen insgesamt keine größeren Verschiebungen feststellbar, wie dies aufgrund von veränderten Referenzrahmensystemen für soziale Vergleiche an den ISS möglicherweise zu

erwarten gewesen wäre. Positiv zu erwähnen ist, dass sich Schülerinnen und Schüler in beiden Kohorten und sowohl an Gymnasien als auch an nichtgymnasialen Schulen gut sozial eingebunden fühlten.

#### 14.2.4 Schülerinnen und Schüler mit kumulierter Kompetenzarmut im fünf- und zweigliedrigen Schulsystem

Eine zentrale Zielgruppe der Berliner Schulstrukturreform sind die Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer unzureichenden schulischen Leistungen potenziell von der Exklusion an gesellschaftlicher Teilhabe bedroht sind und prekäre Ausbildungs- und Beschäftigungsverläufe erwarten lassen. Diese oft auch als „Risikoschülerinnen und -schüler“ bezeichneten Heranwachsenden waren vor der Schulstrukturreform vor allem an Hauptschulen, verbundenen Haupt- und Realschulen sowie an Gesamtschulen anzutreffen. Nach den Ergebnissen des letzten PISA-Ländervergleichs gehörten im Schuljahr 2005/06 in Berlin 13 Prozent der 15-Jährigen zu einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die in allen drei untersuchten Leistungsbereichen (Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften) das Bildungsminimum verfehlten und damit in ihrem weiteren Bildungsgang einem besonderen Risiko des Scheiterns ausgesetzt waren. Inwieweit sich dieser Anteil im Anschluss an die Berliner Schulstrukturreform verändert hat, ließ sich im Rahmen der vorliegenden Studie nicht untersuchen. Stattdessen erfolgte im vorliegenden Band (vgl. Kap. 7) eine vertiefende Untersuchung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler, die – in Anlehnung an die obigen PISA-Ergebnisse – das 13. Perzentil (bzw. die unteren 13 %) der kohortenspezifischen Verteilung eines kombinierten Leistungswerts, in den die Ergebnisse der vier untersuchten Domänen (Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch) eingingen, nicht überschritten und damit als Risikogruppe mit multiplen Leistungsversagen bzw. kumulierter Kompetenzarmut angesehen werden können.

##### *Hohe Stabilität in den sozialen und schulbiografischen Merkmalen der Schülerschaft mit kumulierter Kompetenzarmut*

Sowohl in der Kontroll- als auch in der Reformkohorte unterschied sich die Sozialstruktur der Gruppe der 15-Jährigen mit mehrfachem Leistungsversagen systematisch von jener der erfolgreichereren Vergleichsgruppe (oberhalb des 13. Perzentils). In der Gruppe mit multiplen Bildungsrisiko sammeln sich Jugendliche aus zugewanderten, bildungsfernen und sozial schwachen Familien. 75 Prozent von ihnen haben einen Migrationshintergrund. An der Sozialstruktur der Risikogruppe hat sich durch die Schulstrukturreform somit nichts geändert.

Ein Vergleich der typischen Schullaufbahnen zeigte ebenfalls erwartbare Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne kumulierter Kompetenzarmut. Schülerinnen und Schüler, die zur Risikogruppe gerechnet werden, hatten bereits am Ende der Grundschule schlechtere Zeugnisnoten, wiesen in der Kontrollkohorte mehrheitlich eine verzögerte Schullaufbahn auf und hatten häufiger die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erhalten. In der Reformkohorte ging der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn in der Risikogruppe vor allem durch die administra-

tive Neuregelung der Klassenwiederholung um rund 20 Prozentpunkte auf gut 39 Prozent zurück. In den übrigen Merkmalen blieb die schulbiografische Struktur der Risikogruppe über die Kohorten hinweg konstant.

#### *Multiple Bedingtheit von Kompetenzarmut im fünf- und zweigliedrigen Schulsystem*

Eine multivariate Analyse von Risikofaktoren erbrachte folgendes Ergebnis: In beiden Kohorten erwies sich die Durchschnittsnote im Übergangszeugnis der Grundschule als wichtigster Prädiktor für multiple Kompetenzarmut am Ende der Sekundarstufe I. Einen zusätzlichen Risikofaktor, der auch bei Kontrolle der Grundschulnoten nachweisbar war, stellt die formelle Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs dar. Als weiterer additiv wirkender Risikofaktor erwies sich eine Verzögerung der Schullaufbahn durch verspätete Einschulung oder Klassenwiederholung. Darüber hinaus trugen ein Migrationshintergrund, das geringe Bildungsniveau der Eltern und ein niedriger Sozialstatus der Familie jeweils spezifisch zum Risiko der Kompetenzarmut bei. Von besonderem Gewicht war dabei der Migrationsstatus. In einem Vergleich der Erklärungsbeiträge von Merkmalen der Schulbiografie und der Herkunft zeigte sich, dass Bildungsarmut in erster Linie das Ergebnis einer schon in der Grundschule kritischen Schulkarriere ist. Herkunftsmerkmale tragen dann zur Kumulation des Misserfolgs zusätzlich bei. Die Grundstruktur der Risikofaktoren hat sich als Folge der Schulstrukturreform und ihrer Begleitmaßnahmen nicht verändert.

#### *Kaum Veränderungen in leistungsbezogenen Merkmalen und motivationalen Orientierungen der Risikogruppe*

Definitionsgemäß unterscheiden sich die Schulleistungen in allen vier untersuchten Domänen deutlich nach Risikogruppenzugehörigkeit. Dieses Ergebnis ist trivial. Nicht trivial ist die Größe des Unterschieds, die sich auf etwa zwei Standardabweichungen beläuft und damit einen Leistungsrückstand der Risikogruppe um mehrere Schuljahre anzeigt. An diesem Kompetenzdefizit hat sich mit der Schulstrukturreform nichts geändert. Das Leistungsmuster in den Risikogruppen blieb über die Kohorten hinweg stabil. Dies bedeutet, dass die Verbesserungen, die infolge der Neuordnung der Schulstandorte erreicht worden sind, auch in Verbindung mit den curricularen, personellen und organisatorischen Reformmaßnahmen noch nicht ausreichten, um im untersten Leistungsbereich nachweisbare Effekte verbesserter Förderung zu erreichen. Vermutlich haben die die Strukturreform begleitenden, auf eine Optimierung der pädagogischen Arbeit zielenden Maßnahmen zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht richtig gegriffen.

Unter dem Gesichtspunkt der motivationalen Orientierung wurden Schulmotivation, schulische Anpassung und Selbstakzeptanz untersucht. Jugendliche mit multiplen Leistungsschwächen befinden sich vor und nach der Berliner Schulstrukturreform im Vergleich zu den erfolgreichen Altersgenossen erwartungsgemäß in einer ungünstigeren motivationalen Situation. Dies hat jedoch keine Auswirkungen auf allgemeine Selbstwertüberzeugungen und aktuelle Lebenszufriedenheit. Auch Maladaptivität schulischen Verhaltens tritt in dieser Gruppe in Form von Schulversäumnissen und erhöhter Gewaltbereitschaft häufiger auf. Allerdings darf man die motivationale Lage auch nicht überdramatisieren, wie

dies häufig geschieht. Die Merkmalsausprägungen liegen nahezu ausnahmslos im positiven oder Neutralitätsbereich der verwendeten Skalen. Die schulische Anpassung hat sich im Hinblick auf Unterrichtsversäumnis und Gewaltbereitschaft mit der Reform insbesondere in der Risikogruppe verbessert. Dagegen sind Überzeugungen der Selbstwirksamkeit und das Selbstwertgefühl von der Kontroll- zur Reformkohorte insgesamt etwas zurückgegangen. Hier stellt sich die Frage, ob es mit der Schulstrukturreform schon gelungen ist, das Spektrum positiver Erfahrungen vor allem von Schülerinnen und Schülern, die im akademischen Bereich Misserfolge zu verzeichnen haben, im Ganztagsbetrieb oder im Bereich des Dualen Lernens motivationswirksam zu verbreitern.

#### *Etwas günstigere Verteilung der Schülerschaft mit multiplem Bildungsrisiko auf die nichtgymnasialen Schulstandorte nach der Schulstrukturreform*

Vor der Schulstrukturreform waren mehr als 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit multiplem Bildungsrisiko an Hauptschulen zu finden, jeweils etwa ein Viertel an verbundenen Haupt- und Realschulen (inkl. Gesamtschulen ohne eigene Oberstufe) bzw. Gesamtschulen mit eigener Oberstufe und nur rund ein Zehntel an Realschulen. Dies hatte zugleich erhebliche Folgen für die Zusammensetzung der Schülerschaft. An Hauptschulen bildete die Gruppe der 15-Jährigen mit multiplem Bildungsrisiko mit 56 Prozent der Schülerschaft die Mehrheit. Ähnliche Verhältnisse waren an verbundenen Haupt- und Realschulen sowie Gesamtschulen ohne eigene Oberstufe anzutreffen. Im Vergleich dazu waren Realschulen und Gesamtschulen mit eigener Oberstufe von der Verantwortung für die Leistungsschwächsten, die hier nur einen Schüleranteil von 7 bzw. 13 Prozent stellten, erheblich entlastet. Nach der Schulstrukturreform verteilt sich die Risikogruppe der 15-Jährigen gleichmäßiger über die ISS mit unterschiedlicher Umgründungsgeschichte, auch wenn von Gleichverteilung keineswegs die Rede sein kann. Die Schülerinnen und Schüler der Risikogruppe konzentrieren sich vor allem an fusionierten Haupt- und Realschulen und an umgegründeten Hauptschulen. Allerdings ist die Schülerschaft an diesen Schulen heterogener geworden. Der jeweilige Anteil von Schülerinnen und Schülern mit multiplem Bildungsrisiko beträgt jetzt (nur noch) 44 bzw. 33 Prozent, während er vor der Schulstrukturreform bei 50 Prozent und mehr lag. Fasst man die Befunde zusammen, wird man zu dem Schluss kommen, dass die Maßnahmen, von denen man im Rahmen der Schulstrukturreform am ehesten eine Verbesserung der Förderung der leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler erwarten konnte, bislang noch nicht erfolgreich bzw. förderungswirksam umgesetzt werden konnten. Kompetenzarmut ist nach wie vor eine der größten Herausforderungen des Berliner Schulsystems.

#### 14.2.5 Die Leistungsspitze im Berliner Sekundarschulsystem

Im Gegensatz zu Schülerinnen und Schülern im unteren Leistungsbereich stellen *hochleistende Schülerinnen und Schüler*, also solche *Kinder und Jugendlichen, die in allen oder ausgewählten Schulfächern besonders hohe Fachleistungen erreichen*, eine im Schulkontext vergleichsweise selten untersuchte Teilpopulation dar. Im Rahmen des vorliegenden Bandes erfolgte eine vertiefende Untersuchung leistungsbezogener, schulbiografischer, psychosozia-



ler und familiärer Hintergrundmerkmale dieser Schülergruppe, zu der die kohortenübergreifend leistungsstärksten 10 Prozent der 15-Jährigen gezählt wurden (vgl. Kap. 8). Da diese Schülerschaft zum größten Teil am Gymnasium zu verorten und somit weniger von der Schulstrukturreform betroffen ist, war die kohortenvergleichende Perspektive hier nur von untergeordneter Bedeutung. Im Vordergrund stand der Vergleich der hochleistenden Schülerinnen und Schüler mit der übrigen Schülerschaft.

*Schülerinnen und Schüler mit besonders hohen Fachleistungen zum übergroßen Teil an Gymnasien, im nichtgymnasialen Bereich nahezu ausschließlich an Schulen mit Oberstufe*

Die Untersuchung schulbiografischer Merkmale ergab, dass die aufgrund ihrer erreichten Fachleistungen als hochleistend eingestuften Schülerinnen und Schüler in beiden Untersuchungskohorten zu über 80 Prozent ein Gymnasium besuchten. Im nichtgymnasialen Bereich waren Schülerinnen und Schüler mit besonders hohen Fachleistungen nahezu ausschließlich an Schulen mit eigener Oberstufe anzutreffen. Im Vergleich zur übrigen Schülerschaft besuchten die hochleistenden 15-Jährigen häufiger bereits die 10. Jahrgangsstufe, wurden öfter vorzeitig eingeschult, haben häufiger einer Klassenstufe übersprungen und hatten bereits beim Übertritt in die Sekundarstufe I einen exzellenten Notendurchschnitt. Mit Blick auf den weiteren Bildungsweg gaben je nach Kohorte zwischen 83 und 90 Prozent der hochleistenden Schülerinnen und Schüler die Aufnahme eines Studiums als angestrebte nachschulische Ausbildungsoption an, in der Vergleichsgruppe bewegten sich die Anteile zwischen 28 und 39 Prozent.

*Deutliche Unterschiede in Fachleistungen, kognitiven Grundfähigkeiten und psychosozialen Merkmalen*

Definitionsgemäß fanden sich für alle untersuchten Leistungsaspekte (Fachleistungen und kognitive Grundfähigkeiten) erhebliche Vorteile zugunsten der hochleistenden Schülerinnen und Schüler. Die Leistungsunterschiede bewegten sich je nach untersuchter Domäne und Kohorte zwischen 1.5 bis zu über zwei Standardabweichungen und entsprachen damit mittleren Lernzuwächsen von mehreren Schuljahren.

Hinsichtlich motivationaler und wohlbefindensbezogener Merkmale zeigte sich, dass Hochleistende weniger Leistungsangst äußerten, eine höhere Schulzufriedenheit berichteten, ein etwas positiveres soziales Selbstkonzept hatten und sich höhere epistemische Neugier (als Form der Lernmotivation) zuschrieben. Es lässt sich aus diesen Befunden ableiten, dass Hochleistende psychosozial sehr gut angepasst sind. Mit Ausnahme des sozialen Selbstkonzepts waren die Differenzen substanziell. Mit Blick auf berufliche Interessen und Persönlichkeitsmerkmale stachen vor allem das deutlich höhere intellektuell-forschende Interesse und die höhere Offenheit für Erfahrungen der Schülerschaft mit besonders hohen Fachleistungen hervor.

*Große soziodemografische Unterschiede*

Die Ergebnisse hinsichtlich soziodemografischer Variablen machten deutlich, dass es sich bei den Hochleistenden in beiden Kohorten um eine stark positiv selektierte Gruppe handelte.

Rund zwei Drittel der Eltern der hochleistenden Schülerinnen und Schüler verfügten über eine Hochschulzugangsberechtigung (vs. rund ein Drittel bei den übrigen Schülerinnen und Schülern), etwa die Hälfte hatte einen Hochschulabschluss (vs. rund ein Fünftel bei den übrigen Schülerinnen und Schülern). Auch der sozioökonomische Status (HISEI) fiel in der Gruppe der Hochleistenden um etwa eine Standardabweichung höher aus. Lediglich rund 20 Prozent der Schülerschaft mit besonders hohen Fachleistungen verfügte über einen Migrationshintergrund, während in der übrigen Schülerschaft rund die Hälfte eine elterliche Migrationsgeschichte aufwies. Keine Unterschiede fanden sich hinsichtlich des Geschlechts, was vor dem Hintergrund der Diskussionen um Geschlechterdisparitäten im Bildungserfolg als sehr positives Ergebnis herauszustellen ist. Die Ergebnisse zum soziodemografischen Hintergrund machen deutlich, dass sich zu den individuellen Ressourcen der besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schüler auch noch ein familiales Unterstützungssystem gesellt, das den weiteren Bildungsweg dieser Jugendlichen positiv beeinflussen dürfte.

#### 14.2.6 Leistungs- und Bewertungsstandards beim Erwerb der Oberstufenzugangsberechtigung

Eine zentrale Zielsetzung der Neustrukturierung des Berliner Sekundarschulwesens war die Erhöhung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die die Schule mit der allgemeinen Hochschulreife – dem Abitur – verlassen. Erreicht werden soll dieses Ziel vor allem über eine Erhöhung der Abiturientenquote im nichtgymnasialen Bereich, sprich an der neu geschaffenen ISS. Voraussetzung für den Erwerb des Abiturs ist zunächst die Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe, die mit dem Qualifikationsvermerk im Endjahreszeugnis der 10. Jahrgangsstufe dokumentiert wird. Während die Übergangsberechtigung an Gymnasien zum Eintritt in die Qualifikationsphase der Oberstufe berechtigt, wird mit dem Qualifikationsvermerk an nichtgymnasialen Schulen in aller Regel die Berechtigung zum Eintritt in die Einführungsphase der Oberstufe bescheinigt.

Auf dem Weg zum Erwerb der Oberstufenzugangsberechtigung an den ISS kommt der schulischen Leistungsdifferenzierung in wenigstens zwei Anspruchsniveaus, die im Rahmen der Umstellung des Sekundarschulsystems nun an allen ISS verpflichtend vorgeschrieben ist, eine zentrale Rolle zu. Vor allem im erweiterten Anspruchsniveau, dessen erfolgreicher Besuch in mindestens zwei der drei Kernfächer Deutsch, Mathematik oder erste Fremdsprache notwendige (aber nicht hinreichende; vgl. Kap. 9) Voraussetzung für den Erwerb der Berechtigung zum Übertritt in die gymnasiale Oberstufe ist, sollen die erforderlichen Kompetenzen für den späteren Erwerb des Abiturs vermittelt werden. Über verschiedene Maßnahmen der Standardsicherung – insbesondere die Orientierung an den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (MSA) und die zentralen MSA-Abschlussprüfungen – sollen dabei leistungsbezogene Eingangsvoraussetzungen und ein hinreichendes Maß an Vergleichbarkeit der Leistungsbewertungen für den Übertritt in die gymnasiale Oberstufe gewährleistet werden.

Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die die formalen Voraussetzungen zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe erfüllen, haben zwischen den beiden Schülerkohorten

der BERLIN-Studie deutlich zugenommen. Im nichtgymnasialen Bereich fand sich ein Anstieg von 24 auf 41 Prozent. Der Anstieg fiel sowohl an Schulen ohne als auch mit am Schulstandort vorhandener gymnasialer Oberstufe erheblich aus (vgl. Kap. 5). Gleichzeitig hat sich das mittlere Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler im nichtgymnasialen Bereich kaum verändert (vgl. Kap. 6). Vor diesem Hintergrund wurde in Kapitel 9 untersucht, inwieweit mit der strukturellen Umstellung im Berliner Sekundarschulsystem und den damit implementierten bzw. modifizierten Regularien zur Leistungsdifferenzierung und zum Erreichen der formalen Voraussetzungen zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe eine Niveauabsenkung bei der zum Übergang in die Oberstufe berechtigten Schülerschaft zu erwarten ist und inwieweit innerhalb der Reformkohorte von vergleichbaren Bewertungsmaßstäben beim Erwerb der Übergangsberechtigung ausgegangen werden kann.

*Überwiegend Stabilität im Leistungsniveau der übergangsberechtigten Schülerschaft an den ISS mit eigener Oberstufe, substanzieller Leistungsrückgang an den ISS ohne Oberstufe*

Die Ergebnisse der kohortenvergleichenden Analysen hinsichtlich des Leistungsniveaus der übergangsberechtigten Schülerschaft im nichtgymnasialen Bereich ergaben ein gemischtes Bild. Während für nichtgymnasiale Schulen mit eigener Oberstufe keine statistisch signifikanten Leistungsrückgänge feststellbar waren, resultierte an Schulen ohne eigene Oberstufe ein deutlicher Rückgang im mittleren Leistungsniveau der übergangsberechtigten Schülerschaft. Die Leistungsrückgänge beliefen sich hier auf zum Teil mehr als 0.4 Standardabweichungen und entsprechen damit dem mittleren Lernzuwachs von gut einem Schuljahr. Es handelt sich also um deutliche Verschiebungen. Umso erstaunlicher sind die Befunde für die Schulen mit eigener Oberstufe, für die sich nur kleine und nicht zufallskritisch absicherbare Leistungsrückgänge fanden. Angesichts des deutlichen Anstiegs der Berechtigungsquote an diesen Schulen von 32 auf 53 Prozent ist dieser Befund als bemerkenswert und positiv zugleich anzusehen. Offensichtlich wirken die Erfahrungen und Qualifikationen der Lehrkräfte bezüglich der Heranführung der Schülerinnen und Schüler an den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung hier standardsichernd. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die kognitiven Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an diesen Schulen im Mittel deutlich günstiger ausfallen als an den Schulen ohne eigene Oberstufe, was die Wahrung von Leistungsstandards bei gestiegenen Berechtigungsquoten erheblich vereinfachen dürfte.

*Einhaltung gymnasialer Leistungsstandards bei übergangsberechtigter Schülerschaft an den ISS zum Teil fraglich*

Die deutlichen Leistungsrückgänge der übergangsberechtigten Schülerschaft an den Schulen ohne eigene Oberstufe gewinnen nochmals an Bedeutung, wenn das erzielte Leistungsniveau vor dem Hintergrund gymnasialer Mindeststandards für das erfolgreiche Durchlaufen der gymnasialen Oberstufe eingeordnet wird. Wie in Kapitel 9 dargelegt, konnten wir uns dieser Frage im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur explorativ nähern. Als kriteriale Benchmark für das Erreichen gymnasialer Mindeststandards wurde

die 8-Prozent-Perzentilschwelle der Leistungsverteilung (in allen drei Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch) der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler der Reformkohorte an Gymnasien gewählt und darüber hinaus unterschiedliche Lernzuwachsrate für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe zugrunde gelegt. Je nach herangezogener Zuwachsrate bewegte sich der Anteil der übergangsberechtigten ISS-Schülerschaft, die die angesetzten Mindesterwartungen erreichten, zwischen 57 und 73 Prozent. An den ISS ohne eigene Oberstufe lagen die entsprechenden Anteile zwischen 42 und 62 Prozent, an Schulen mit Oberstufe zwischen 71 und 84 Prozent. Am niedrigsten fielen die Anteile an den ISS, die aus ehemaligen Hauptschulen sowie aus Schulfusionen (inkl. ehemalige verbundene Haupt- und Realschulen und Gesamtschulen ohne Oberstufe) hervorgegangen sind, aus. Hier erreichten nur rund die Hälfte der übergangsberechtigten Schülerinnen und Schüler die angesetzten Leistungserwartungen, selbst wenn vergleichsweise günstige Zuwachsrate für die Einführungsphase der Oberstufe zugrunde gelegt wurden. Bei allen gegebenen Einschränkungen des gewählten Vorgehens zur Bestimmung des gymnasialen Mindeststandards geben die Befunde somit durchaus Anlass zu der Annahme, dass die Vergabe der Übergangsberechtigung in institutionellen Teilbereichen der neu strukturierten Berliner Sekundarstufe nur sehr eingeschränkt mit dem erforderlichen Leistungsniveau zum erfolgreichen Durchlaufen der Oberstufe einhergeht. Das Erreichen hinreichender Leistungsstandards scheint somit im Zuge der Öffnung von Bildungswegen im vorliegenden Fall zumindest in Teilen fraglich.

#### *Differenzielle Bewertungsstandards in Kursen auf erweitertem Anforderungsniveau an den ISS*

Ähnliches gilt für die Vergleichbarkeit der für die Vergabe der Übergangsberechtigung zugrunde gelegten Bewertungsstandards. Da der Erwerb der Berechtigung zum Übertritt in die gymnasiale Oberstufe an das Erreichen festgelegter Notenvorgaben geknüpft ist, sind wir der Frage nachgegangen, wie vergleichbar das hinter den jeweils erreichten Fachnoten stehende Leistungsniveau über die Schulformen (ISS und Gymnasium) und die verschiedenen ISS-Umgründungstypen hinweg ausfällt. Unsere Analysen für die ISS-Erweiterungskurse in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch ergaben klare Hinweise für unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe, sowohl zwischen ISS und Gymnasien als auch innerhalb der ISS zwischen den verschiedenen Umgründungstypen. So fiel beispielsweise das mittlere Notenniveau in Mathematik an den Gymnasien schlechter aus als an den Erweiterungskursen an den vergleichsweise leistungsstarken ISS, die aus einer ehemaligen Gesamtschule mit eigener gymnasialer Oberstufe hervorgegangen sind, und dies bei im Mittel um etwa eine halbe Standardabweichung höheren Leistungen an den Gymnasien. Ähnliche Befunde zeigten sich auch innerhalb der ISS. So wurden in den Erweiterungskursen in Mathematik an den ISS-Hauptschulumgründungen nur leicht schlechtere Noten erzielt als an den ISS mit Oberstufenhistorie, und dies, obwohl die Leistungen an den ISS-Hauptschulumgründungen rund 0.7 Standardabweichungen niedriger ausfielen. Der Leistungsunterschied zwischen Gymnasiasten und Schülerinnen und Schülern aus Erweiterungskursen an den ISS-Hauptschulumgründungen belief sich auf mehr als eine Standardabweichung, obwohl die Noten an den Gymnasien ten-

denziell schlechter ausfielen. Für die Leistungsbewertung am Gymnasium und an den Erweiterungskursen der ISS werden damit stark differierende Bewertungsmaßstäbe sichtbar. Gleiches gilt für die verschiedenen Umgründungstypen innerhalb der ISS. Dieses Bild relativiert sich zu einem gewissen Maß, wenn ausschließlich Schülerinnen und Schüler mit Oberstufenzugangsberechtigung betrachtet werden, das Grundmuster bleibt jedoch das gleiche. Maßnahmen zur Sicherstellung hinreichender Leistungsstandards und vergleichbarer Bewertungsmaßstäbe beim Erwerb der Oberstufenzugangsberechtigung zählen somit zu den drängendsten Aufgaben und Herausforderungen im neu strukturierten Berliner Sekundarschulwesen.

#### 14.2.7 Muster soziokultureller Disparitäten im Bildungserfolg vor und nach der Schulstrukturreform

Mit der Berliner Schulstrukturreform ist das langfristige Ziel verbunden, herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungserfolg deutlich und nachhaltig zu reduzieren (Abgeordnetenhaus Berlin, 2009). Dies gilt sowohl für die Beteiligung an weiterführenden, insbesondere den zur Hochschulreife führenden, Bildungsgängen der Sekundarstufe als auch für den Kompetenzerwerb und die erreichten Abschlusszertifikate und Berechtigungen für nachfolgende Bildungs- und Ausbildungswege. Wie die Befunde des vorliegenden Bandes (Kap. 12) unterstreichen, ist die Reduktion herkunftsbezogener Bildungsungleichheiten ein herausforderndes Unterfangen, für das sich infolge der Schulstrukturreform einschließlich ihrer organisatorischen Begleitmaßnahmen bislang kaum Fortschritte erkennen lassen. Ein bedeutsamer Rückgang sowohl sozialer als auch migrationsbezogener Disparitäten im nichtgymnasialen Bereich war für keinen der betrachteten Bildungsindikatoren zu beobachten.

##### *Weitgehend unveränderte Bildungsbeteiligung am Gymnasium und an nichtgymnasialen Schulen mit eigener Oberstufe*

Bezüglich der *Bildungsbeteiligung* wurden zum einen soziale und ethnische Disparitäten im Gymnasialbesuch und zum anderen im Besuch einer Schule mit eigener Oberstufe innerhalb des nichtgymnasialen Bereichs untersucht. Hinsichtlich des Gymnasialbesuchs zeigten sich die auch aus zahlreichen anderen Studien bekannten Beteiligungsmuster, wonach Schülerinnen und Schüler niedriger sozialer und bildungsbezogener Herkunft sowie Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund deutlich seltener am Gymnasium anzutreffen sind. Zwar deuteten sich deskriptiv Anstiege in der Gymnasialbeteiligung für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit maximal Hauptschulabschluss (plus 15 Prozentpunkte) und aus Familien mit beidseitigem Migrationshintergrund (plus 7 Prozentpunkte in der 2. Zuwanderungsgeneration und plus 5 Prozentpunkte in der 1. Zuwanderungsgeneration) an, die Kohortenunterschiede ließen sich allerdings nur für den Bildungshintergrund – und auch hier nur auf dem marginalen Signifikanzniveau ( $p < 0.10$ ) – zufallskritisch absichern, sodass insgesamt von weitgehend stabilen Mustern in der Gymnasialbeteiligung auszugehen ist. Dies galt in ähnlicher Weise auch für den

nichtgymnasialen Bereich, wenn danach gefragt wurde, inwieweit der Besuch einer nichtgymnasialen Schule mit eigener Oberstufe mit der sozialen oder ethnischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler assoziiert ist. So betrug der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus der niedrigsten Bildungsherkunftsgruppe (max. Hauptschulabschluss), die eine Schule mit eigener Oberstufe besuchten, nur rund 15 Prozent, während dies in Familien mit mindestens einem Abitur für rund die Hälfte der Jugendlichen der Fall war. Hinsichtlich des Migrationshintergrunds fanden sich vor allem für Schülerinnen und Schüler mit beidseitigem Migrationshintergrund in der 2. Zuwanderungsgeneration niedrigere Besuchsquoten für Schulen mit eigener Oberstufe. Mit der Verfügung über eine eigene gymnasiale Oberstufe geht somit im nichtgymnasialen Bereich eine institutionelle Differenzierung der Schulen nach bildungsmäßiger und ethnischer Herkunft einher. Diese Disparitätsmuster haben sich mit der Schulstrukturreform nicht verändert.

*Trotz deutlichem generellem Anstieg keine Veränderungen in herkunftsbezogenen Disparitäten beim Erwerb der Oberstufenzugangsberechtigung*

Da die Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe gerade in einem Zweisäulenmodell mit zwei zur Hochschulreife führenden Bildungswegen nur noch bedingt Auskunft über letztlich erworbene Abschlusszertifikate gibt, wurde mit der im Endjahreszeugnis der 10. Jahrgangsstufe vermerkten *Oberstufenzugangsberechtigung* eine zentrale Voraussetzung für den späteren Erwerb des Abiturs in den Blick genommen. Es wurde geprüft, inwieweit der deutliche Anstieg der Berechtigungsquote im nichtgymnasialen Bereich von 24 auf 41 Prozent auch zu einer Reduktion sozialer und migrationsbezogener Disparitäten beim Erwerb der Berechtigung zum Übertritt in die Oberstufe geführt hat. Dabei wurde auch untersucht, inwieweit differenzielle Disparitätsmuster in Abhängigkeit des Vorhandenseins einer gymnasialen Oberstufe am Schulstandort zu beobachten waren, ob also das Vorhalten einer eigenen Oberstufe herkunftsbezogene Ungleichheiten im Berechtigungserwerb moderiert. Bezüglich des elterlichen Bildungshintergrunds zeigte sich in beiden Kohorten eine klare Abstufung im Ausmaß der Berechtigungsquoten. Bei deutlichen Anstiegen in nahezu allen Bildungsgruppen – eine Ausnahme stellten hier Schülerinnen und Schüler aus Familien mit maximal Fachhochschulreife an Schulen mit Oberstufe dar – ließen sich insgesamt betrachtet keine Veränderungen in den Disparitätsmustern feststellen. Die Berechtigungsquoten fielen in beiden Kohorten in allen Bildungsgruppen an Schulen mit eigener Oberstufe jeweils höher aus als an Schulen ohne Oberstufe. Eine Moderation des Zusammenhangsmusters durch die Organisationsform der besuchten Schule ließ sich nicht belegen. Von einer Entkopplung von Bildungsherkunft und Übergangsberechtigung im nichtgymnasialen Bereich kann also trotz des starken generellen Anstiegs der Berechtigungsquote nicht gesprochen werden. Ähnliches lässt sich auch für den Migrationshintergrund konstatieren. Zwar deutete sich deskriptiv ein geringerer Anstieg der Berechtigungsquote bei Schülerinnen und Schülern der 1. Zuwanderungsgeneration und damit sogar eine gewisse Zunahme migrationsbezogener Disparitäten an, die sich jedoch nicht zufallskritisch absichern ließ. Insgesamt ist somit also auch nach der Schulstrukturreform von ausgeprägten bildungs- und migrationsbezogenen Disparitäten beim Erwerb der Oberstufenzugangsberechtigung auszugehen.

### *Weitgehend gleichförmiger Anstieg bei den Abituraspirationen bei Stabilität herkunftsbezogener Disparitäten*

In Ergänzung zum Erwerb der formalen Berechtigung zum Übergang in die Oberstufe wurden zudem die „realistischen“, das Leistungsniveau und alle weiteren abschlussrelevanten Umstände der Schülerinnen und Schüler berücksichtigenden, *Aspirationen auf den Erwerb des Abiturs* am Ende der 9. Jahrgangsstufe untersucht. Auch hier stand die Frage im Mittelpunkt, inwieweit der insgesamt festgestellte generelle Anstieg der Abituraspiration im nichtgymnasialen Bereich von 19 auf 33 Prozent zu einer Reduktion herkunftsbezogener Disparitäten in den angestrebten Bildungsabschlüssen geführt hat. Die Analysen zu den bildungsbezogenen Disparitäten in den Abschlussaspirationen offenbarten sowohl vor als auch nach der Schulstruktureform deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsgruppen. Eine sich deskriptiv andeutende leichte Zunahme der abschlussbezogenen Unterschiede in den Aspirationen konnte nicht zufallskritisch abgesichert werden. Deutliche Unterschiede zeigten sich innerhalb aller Bildungsgruppen für Schulen mit und ohne eigene Oberstufe. Ein leicht abweichendes und interessantes Befundmuster resultierte für die migrationsbezogenen Disparitäten in der Abituraspiration. Dabei zeigte sich, dass innerhalb des nichtgymnasialen Bereichs nicht von einem uniformen Haupteffekt des Migrationshintergrunds auf die Abschlussaspirationen ausgegangen werden kann, sondern dass der Zusammenhang zwischen ethnischer Herkunft und Abschlussaspirationen an nichtgymnasialen Schulen institutionell durch die Organisationsform der Schule, also das Vorhalten einer eigenen Oberstufe, moderiert wird. An Schulen ohne eigene Oberstufe ließen sich keine systematischen Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen einschließlich der deutschstämmigen Schülerinnen und Schüler feststellen. An Schulen mit Oberstufe zeigte sich hingegen eine Abstufung der Abschlussaspirationen nach Migrationsstatus. Die Abiturierwartungen von Jugendlichen mit beidseitigem Migrationshintergrund und Zugehörigkeit zur 2. Generation fielen hier deutlich niedriger aus als bei den Schülerinnen und Schülern ohne bzw. mit einseitigem Migrationshintergrund. Für Jugendliche mit beidseitigem Migrationshintergrund und Zugehörigkeit zur 1. Generation deutete sich eine entsprechende Abstufung zwar deskriptiv an, konnte aber aufgrund zu geringer Fallzahlen in dieser Gruppe nicht zufallskritisch abgesichert werden. Statistisch signifikante Verschiebungen in den Disparitätsmustern infolge der Schulstruktureform waren auch an Schulen mit eigener Oberstufe nicht feststellbar. Insgesamt betrachtet lässt sich damit festhalten, dass trotz des starken generellen Anstiegs der Abituraspirationen keine nennenswerten Verschiebungen in den sozialen und migrationsbezogenen Disparitätsmustern auftraten.

### *Keine Veränderungen im Zusammenhang von familiärer Herkunft und Kompetenzerwerb*

Die Betrachtung der am Ende der 9. Jahrgangsstufe in Form eines Gesamtfachleistungsindex ausgewiesenen *Kompetenzstände* komplettierte das sich insgesamt abzeichnende Bild hoher Stabilität herkunftsspezifischer Abhängigkeiten im Bildungserfolg. Die Untersuchung der sozialen Gradienten, die den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status (HISEI) und erreichten Kompetenzen abbilden, ergab sowohl auf Ebene der

Gesamtkohorte als auch spezifisch für den im Zentrum der Schulstrukturreform stehenden nichtgymnasialen Bereich keine bedeutsamen Veränderungen. Auffällig war ferner, dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenzniveau innerhalb der Schulformen (Gymnasium und Nichtgymnasium) jeweils nur etwa halb so stark ausfiel wie in der Gesamtkohorte. Ein Großteil der sozialschichtabhängigen Kompetenzunterschiede ist also auf die bekannten großen und mit sozialer Herkunft variierenden Leistungsunterschiede zwischen Gymnasium und nichtgymnasialen Schulen zurückführbar. Die differenzierte Betrachtung der bildungsbezogenen Disparitäten innerhalb des nichtgymnasialen Bereichs deutete ferner darauf hin, dass sich die stärksten Leistungsdifferenzen zwischen der niedrigsten Bildungsgruppe (max. Hauptschulabschluss) und den übrigen Gruppen fanden, während für Letztere keine bedeutsamen Unterschiede im Kompetenzniveau feststellbar waren. Dies ist ein Hinweis auf nichtlineare Zusammenhänge zwischen familiärem Bildungshintergrund und Kompetenzerwerb innerhalb des nichtgymnasialen Bereichs. Im Gegensatz dazu zeigte sich für die ethnischen Disparitäten im Kompetenzerwerb ein nahezu linearer Abfall der Fachleistungen von der Schülergruppe ohne Migrationshintergrund über die Gruppe mit einseitigem hin zur Gruppe mit beidseitigem Migrationshintergrund. Innerhalb der Gruppe mit beidseitigem Migrationshintergrund waren keine weiteren Leistungsunterschiede nach Zuwanderungsgeneration nachweisbar. In der Gesamtbetrachtung sind damit hohe Stabilitäten in herkunftsbezogenen Leistungsdisparitäten festzustellen, die unter Hinzunahme der Ergebnisse des aktuellen IQB-Bildungstrends für die Bundesländer (vgl. Kuhl, Haag, Federlein, Weirich & Schipolowski, 2016) für Berlin auch nach der Schulstrukturreform vergleichsweise starke Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb belegen.

#### 14.2.8 Kulturelle und integrationsbezogene Werthaltungen

Schülerinnen und Schüler mit einer eigenen oder familiären Migrationsgeschichte machen in Berlin einen beträchtlichen Teil der Schülerschaft aus. So verfügte unter den Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern der Reformkohorte der BERLIN-Studie rund die Hälfte über einen Migrationshintergrund. Unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund fanden sich rund 70 Prozent mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen, knapp ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verfügte über eine eigene Migrationserfahrung.

Im Mittelpunkt der migrationsbezogenen wissenschaftlichen Diskussion standen bisher vor allem Disparitäten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf Bildungsbeteiligung, Kompetenzen und Bildungsabschlüsse. Hier zeigen sich, variierend nach Generationenstatus und Herkunftsgruppe, in der Gesamtschau immer noch bedeutsame Nachteile für die Schülerschaft mit Migrationshintergrund. So auch in den Analysen des vorliegenden Berichtsbandes (vgl. Kap. 12): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zeigen geringere Kompetenzen, besuchen seltener Gymnasien, streben insgesamt betrachtet seltener das Abitur an und gehören häufiger zur „Risikogruppe“ derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ein Mindestniveau an Basiskompetenzen, das



für einen erfolgreichen Übergang in die berufliche Erstausbildung nötig ist, nicht erreichen. Zu einer erfolgreichen Integration in einer multiethnischen Gesellschaft gehören aber nicht nur schulischer Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sondern auch interkulturelle Verständigung und ein geteiltes Wertesystem. Gerade in der öffentlichen Debatte der jüngeren Vergangenheit spielte diese Frage nach gesellschaftlichen Werthaltungen und kultureller Identität von Zuwanderern eine große Rolle.

Bislang liegen in Deutschland zu diesem Themenkomplex nur wenige größere empirische Studien im Schulkontext vor. Dies allein macht ein deskriptives Bild integrationsrelevanter Werthaltungen und Orientierungen bei Jugendlichen in einer Großstadt wie Berlin bereits nützlich (vgl. Kap. 11). Dabei wurden zwei Analyseperspektiven eingenommen: Zum einen wurden die *normativen Einstellungen und Werthaltungen* der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich des Zusammenlebens in multiethnischen Gesellschaften (sog. „Akkulturationsnormen“; vgl. z. B. Hahn, Judd & Park, 2010) betrachtet, wobei die Zustimmung zu oder Ablehnung von bestimmten Normen in diesem Rahmen auch als Aspekt der Schul- bzw. Peerkultur, die das Integrationsklima einer Lernumgebung mit prägen kann, angesehen wurde. Zum anderen wurden die *kulturellen Bindungen und Identitätsorientierungen* von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund untersucht. Diese Indikatoren geben Hinweise auf den Umgang dieser Jugendlichen mit Akkulturationsprozessen sowie ihre kulturelle Integration und Adaption.

#### *Gleichwertigkeitsvorstellungen dominieren, zum Teil aber auch separierende Vorstellungen erkennbar*

Für die Untersuchung der Akkulturationsnormen wurden vier normative Orientierungen unterschieden, die sich auf die Wahrnehmung von Gruppenunterschieden und die Gruppenpräferenz beziehen. *Multikulturalismus* verbindet dabei die Wahrnehmung und Akzeptanz von Gruppenunterschieden mit der Wertschätzung der jeweiligen Anderen und der Vorstellung eines integrativen Zusammenlebens der Gruppen. *Egalitarismus* (auch als „*Colorblindness*“ bezeichnet) verknüpft die Devaluierung der Bedeutung von Gruppenunterschieden mit der gleichen Wertschätzung aller. *Assimilation* zielt auf die Überwindung von Unterschieden bei einer Präferenz der Mehrheitskultur ab. *Separierung* schließlich ist eine normative Orientierung, die Unterschiede zwischen Gruppen bewusst wahrnimmt und die Salienz von Grenzziehungen betont bei gleichzeitiger Präferenz für die Kultur der jeweils eigenen Gruppe, sei es die der Mehrheitsgesellschaft oder der Minderheit.

Die Analysen in Kapitel 11 zeigten, dass die Akkulturationsnormen *Multikulturalismus* und *Egalitarismus* insgesamt die meiste Zustimmung (jeweils rund 80 % eher bzw. voll zustimmende Einschätzungen) bei den Jugendlichen erfuhren. Dieser Befund fand sich in allen analysierten Subgruppen unabhängig von Migrations- und Generationenstatus, Herkunftsgruppe und Schulform. Beide Akkulturationsnormen haben die Vorstellung der Gleichwertigkeit verschiedener ethnischer Gruppen gemein. Dass diese Gleichwertigkeitsvorstellungen sehr ausgeprägt sind, kann als Befund somit unabhängig davon, ob Unterschiede zwischen Zuwanderern und der Mehrheitsgesellschaft etwas stärker betont (*Multikulturalismus*) oder in ihrer Bedeutung abgeschwächt werden (*Egalitarismus*), zunächst positiv bewertet wer-

den. Der Akkulturationsnorm der *Assimilation* stimmte rund die Hälfte der Jugendlichen zu, ebenfalls weitgehend unabhängig von der betrachteten Subgruppe. Größere Unterschiede fanden sich hingegen für die Akkulturationsnorm der *Separierung*. Stimmten dieser eher auf Abgrenzung zielenden Akkulturationsnorm rund ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu, waren es unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund je nach Migrationsgeneration zwischen 30 und 39 Prozent. Separierungsvorstellungen scheinen entsprechend für einen nicht zu vernachlässigenden Teil der Schülerinnen und Schüler, auch der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund, kennzeichnend zu sein. Weiterführende Analysen auf Ebene der Skalenmittelwerte offenbarten darüber hinaus Schulformunterschiede zwischen Gymnasium und ISS (höhere Multikulturalismus- und Egalitarismusausprägungen und niedrigere Separierungsvorstellungen an den Gymnasien), die sich zu großen Teilen auf Unterschiede in individuellen und familiären Hintergrundmerkmalen der Schülerschaft an beiden Schulformen zurückführen ließen.

*Mehrfachintegration und Assimilation als dominierende Akkulturationsausgänge, aber auch separierende und marginalisierende Selbsteinschätzungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund*

In einer zweiten Analyseperspektive wurde die Verbundenheit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit der deutschen und der Herkunftskultur untersucht. Es zeigte sich, dass die Verbundenheit mit der Herkunftskultur bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Schnitt etwas höher ausgeprägt ist als die Verbundenheit mit der deutschen Kultur. Gleichzeitig fanden sich Generationenunterschiede in zu erwartender Richtung insbesondere zwischen Jugendlichen der 2. Generation und Jugendlichen mit einseitigem Migrationshintergrund. Bei Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil war die Verbundenheit mit der Herkunftskultur geringer. Keine bedeutsamen Unterschiede resultierten für Jugendliche der 1. und 2. Generation, die beide eine ähnlich hohe Verbundenheit mit der Herkunftskultur zeigten.

Neben der Einschätzung ihrer Verbundenheit mit der deutschen und der Herkunftskultur wurden die Schülerinnen und Schüler auch gebeten, anzugeben, welchem *Akkulturationstyp* (Berry, 1997) sie sich am ehesten zuordnen würden, ob also eine der beiden Kulturen bei der Identitätsprägung dominant ist oder eine bikulturelle Identität vorliegt. Dabei zeigte sich, dass mit etwa 50 Prozent der größte Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich als zu beiden Kulturen zugehörig empfindet (Mehrfachintegration). Ein weiteres Fünftel gibt an, sich stärker zu Deutschland als zu seiner Herkunftskultur zugehörig zu fühlen (Assimilation). Somit gaben also etwa 70 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen Akkulturationstyp an, der mit einer positiven soziokulturellen und psychologischen Adaption einhergehen sollte. Die Kehrseite dieses Befunds ist aber, dass etwa 30 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich entweder keiner der Kulturen zugehörig fühlen (Marginalisierung) oder angaben, „immer Teil der Herkunftskultur“ zu bleiben und „niemals Deutsch“ werden zu können (Separierung). Beide Akkulturationsorientierungen dürften mit bedeutsamen Kosten für die psychologische und soziokulturelle Adaption der Jugendlichen verbunden sein. Der Anteil von marginalisierten und separierten Jugendlichen ist allerdings in der 2. Generation und bei

Jugendlichen mit einseitigem Migrationshintergrund deutlich geringer als bei Jugendlichen der 1. Generation. Separierende und marginalisierte Orientierungen scheinen also mit längerem Aufenthalt der Familie in Deutschland abzunehmen.

#### 14.2.9 Der Schulformwechsel vom Gymnasium an die ISS

Ein Bestandteil der Berliner Schulstrukturreform und der damit einhergegangenen Modifikation des Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen war die Verlängerung der Probezeit am Gymnasium von einem halben auf ein ganzes Schuljahr (vgl. Kap. 13). Für Schülerinnen und Schüler, die nach der sechsjährigen Grundschule das Gymnasium besuchen, gilt nun die 7. Jahrgangsstufe als Probejahr, das mit der Versetzung in die 8. Jahrgangsstufe bestanden ist. Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, denen es nicht gelingt, die für die Versetzung notwendigen Schulleistungen zu erbringen, setzen ihre Schullaufbahn im Anschluss an die 7. Jahrgangsstufe in der 8. Jahrgangsstufe an einer ISS fort.

Mit der Schulstrukturreform und der damit verbundenen Umstellung auf ein zweigliedriges Schulsystem, in dem beide Säulen – Gymnasium und ISS – den Erwerb des Abiturs ermöglichen, ist unmittelbar naheliegend, dass die mit einem leistungsbedingten Abgang vom Gymnasium üblicherweise assoziierte Sichtweise der „Abwärtsmobilität“ auf das neu strukturierte Berliner Sekundarschulwesen nicht ohne Weiteres bzw., wenn überhaupt, nur eingeschränkt übertragbar ist. Interpretiert man das 13. Schuljahr an den ISS als pädagogische Maßnahme zur Ausweitung der zur Verfügung stehenden Lernzeit, gibt es zumindest aus formaler Hinsicht keine Abstufung zwischen beiden Schulformen.

Dennoch gehen mit dem Schulformwechsel auch weiterhin zahlreiche Veränderungen in der schulischen Lernumwelt der Schülerinnen und Schüler einher. Dazu zählen unter anderem neue Mitschülerinnen und Mitschüler, neue Lehrkräfte, neue Räumlichkeiten und veränderte Leistungsanforderungen. Insofern stellt sich eine Reihe wichtiger Fragen, die sich sowohl auf die Bedingungsfaktoren eines Schulformwechsels als auch auf dessen leistungsbezogene, bildungsbiografische und psychosoziale Konsequenzen beziehen. Die erweiterte Anlage der BERLIN-Studie ermöglicht es, in der Reformkohorte einen kompletten Schülerjahrgang der Schulformwechsler vom Gymnasium zu untersuchen und diesen in seiner weiteren Entwicklung sowohl den am Gymnasium verbliebenen als auch den unmittelbar nach der Grundschule an eine ISS übergangenen Schülerinnen und Schülern gegenüberzustellen. Im vorliegenden Berichtsband (vgl. Kap. 13) wurden zwei Schwerpunktbereiche betrachtet: zum einen, welche leistungsbezogenen, schulbiografischen und soziodemografischen Merkmale die Schulformwechsler vor dem Wechsel an eine ISS kennzeichneten, und zum anderen die Schulleistungen nach dem Schulformwechsel sowie die Abschlussaspirationen und Pläne für den weiteren Bildungsweg.

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die nach dem Übergang auf das Gymnasium während oder am Ende der 7. Jahrgangsstufe auf eine ISS wechselte, betrug für den im Rahmen der BERLIN-Studie untersuchten Schülerjahrgang 7.2 Prozent. Zwischen Schulformwechslern, am Gymnasium verbliebenen Schülerinnen und Schülern und direkten

Übergängern auf die ISS nach Jahrgangsstufe 6 bestehen sowohl hinsichtlich leistungsbezogener als auch in Bezug auf soziodemografische Merkmale überwiegend klare Unterschiede, zum Teil bleiben diese aber auch aus.

*Unterschiede in leistungsbezogenen und familiären Hintergrundmerkmalen vor dem Schulformwechsel*

Mit Blick auf leistungsbezogene Merkmale vor dem Übergang wiesen spätere Schulformwechsler bereits am Ende der Grundschule niedrigere Schulleistungen auf als die am Gymnasium verbliebenen Schülerinnen und Schüler. So betrug die mittlere Durchschnittsnote der Förderprognose bei den Wechslern 2.58, bei den Gymnasiasten 1.92 und bei den direkten ISS-Übergängern 3.01. Lediglich 42 Prozent der Schulformwechsler verfügten über eine den Besuch des Gymnasiums einschließende Empfehlung, während dies aufseiten der am Gymnasium verbliebenen Schülerinnen und Schüler für rund 90 Prozent der Fall war. Unter den direkten ISS-Übergängern verfügten 21 Prozent über eine Gymnasialempfehlung. Ein auffälliger Befund resultierte für die in Jahrgangsstufe 6 untersuchten Testleistungen in Deutsch, Mathematik und Englisch (Durchschnittsleistung über die drei Domänen). Hier zeigten sich im Gegensatz zur Durchschnittsnote der Förderprognose keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Schulformwechslern und direkten ISS-Übergängern. Wie vertiefende Analysen ergaben, scheint ein Teil dieses Befundmusters auf schulische Referenzrahmeneffekte bei der Leistungsbewertung zurückführbar zu sein, während sich für den Migrationshintergrund (siehe unten) als personenbezogenes Merkmal keine Bewertungsunterschiede feststellen ließen.

Verglichen mit den am Gymnasium verbliebenen Schülerinnen und Schülern wiesen die Schulformwechsler einen deutlich niedrigeren sozioökonomischen Status (HISEI) auf, während im Vergleich zu den direkten ISS-Übergängern keine Unterschiede feststellbar waren. Auch hinsichtlich des Anteils von Elternhäusern, in denen wenigstens ein Elternteil über das Abitur (inkl. Fachhochschulreife) verfügte, fanden sich keine Unterschiede zwischen Schulformwechslern und direkten ISS-Übergängern (jeweils 42%). Allerdings fiel der Anteil mit maximal vorhandenem Hauptschulabschluss bei den Schulformwechslern (29%) höher aus als bei den direkten ISS-Übergängern (22%). Die Eltern der am Gymnasium verbliebenen Schülerinnen und Schüler waren zu über 70 Prozent im Besitz des Abiturs (inkl. Fachhochschulreife). Bemerkenswerte Unterschiede bestehen in Bezug auf den Migrationshintergrund. Fanden sich unter den am Gymnasium verbliebenen Schülerinnen und Schülern 43 Prozent und unter den direkten ISS-Übergängern 50 Prozent mit einem Zuwanderungshintergrund, betrug dieser Anteil bei den Schulformwechslern 78 Prozent. Der Schulformwechsel vom Gymnasium ist somit zum überwiegenden Teil ein Phänomen der Schülerschaft mit Migrationshintergrund.

*Schulformwechsler nach dem Wechsel keine besonders leistungsstarke Schülergruppe an den ISS, dennoch höhere Abschlussaspirationen als direkte ISS-Übergänger*

Anders als am Ende der Grundschule lagen die erreichten Kompetenzstände der Schulformwechsler in Lesen, Mathematik und den Naturwissenschaften in der 9. Jahrgangsstufe unter den mittleren Leistungen der direkten ISS-Übergänger. In den Englischleistungen

waren keine Unterschiede feststellbar. Schulformwechsler stellen in der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler an den ISS somit keine besonders leistungsstarke Schülergruppe dar. Jedoch spiegeln die Noten dies nur eingeschränkt wider. Die in Jahrgangsstufe 9 erzielten Fachnoten fielen bei den direkten ISS-Übergängern in der Tendenz (und zum Teil auch statistisch bedeutsam) schlechter aus als bei den Schulformwechslern. Auch hier erbrachten weiterführende Analysen Hinweise auf den Einfluss schulischer Referenzrahmeneffekte bei der Leistungsbewertung.

Trotz dieser leistungsbezogenen Einschränkungen strebte nahezu die Hälfte der Schulformwechsler nach wie vor das Abitur an, während dies bei den direkten ISS-Übergängern lediglich für rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der Fall war. Der Schulformwechsel hat für einen großen Teil der Schulformwechsler somit nicht zu einer Revidierung der ursprünglich mit dem Übergang an das Gymnasium verbundenen Absicht, das Abitur zu erwerben, geführt. Die hohen Aspirationen sind besonders vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass nur rund ein Fünftel der Schulformwechsler eine Schule mit eigener gymnasialer Oberstufe besuchte (im Vergleich zu rund 40 % bei den direkten ISS-Übergängern). Die Schulformwechsler finden sich überzufällig häufig an weniger nachgefragten ISS mit niedrigerem Leistungsniveau. Wie hoch der tatsächliche Anteil der Schulformwechsler ausfallen wird, der in die gymnasiale Oberstufe übergeht und das Abitur erwirbt, wird in den zukünftigen Erhebungen im Rahmen der BERLIN-Studie zu untersuchen sein.

### 14.3 Diskussion der Befunde

Im Folgenden sollen die Befunde abschließend unter einer übergreifenden Perspektive eingeordnet und diskutiert werden. Dabei orientieren wir uns an zwei leitenden Fragestellungen:

- (1) Was hat die Berliner Schulstrukturreform bislang bewirkt und in welchen Bereichen zeigen sich unveränderte Ergebnisse?
- (2) Wo liegen Herausforderungen und Ansatzpunkte für die zukünftige Weiterentwicklung?

#### 14.3.1 Was hat die Berliner Schulstrukturreform bislang bewirkt und in welchen Bereichen zeigen sich unveränderte Ergebnisse?

Mit der Umstellung auf das aus ISS und Gymnasium bestehende zweigliedrige Schulsystem existieren in Berlin zwei formal äquivalente Bildungsgänge, die den Erwerb aller Abschlüsse in unterschiedlicher zeitlicher Taktung anbieten (Abitur an den ISS in 13, an den Gymnasien in 12 Schuljahren). Hinsichtlich der bislang zu beobachtenden Auswirkungen der Schulstrukturreform lassen sich *schul-* und *schülerbezogene* Veränderungen unterscheiden.

Mit Blick auf die Neuordnung des nichtgymnasialen Schulbestands konnten erste Teilerfolge erzielt werden. So wurde die Anzahl kleiner Schulstandorte (unter vierzünftig) erheblich reduziert, was die Sicherstellung des Fachlehrerprinzips und die Umsetzung der vorgeschriebenen Niveaudifferenzierung im Unterricht vereinfachen sollte. Eine sub-

stanziale Reduktion zeigte sich auch für die Anzahl kumulativ benachteiligter Schulen. Die Grenzziehungen in Hinblick auf die Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler konnten abgeschwächt werden. Mit der teilweise erfolgten Fusion von Haupt- und Realschulen wurden an vielen Standorten neue Lehrerkollegien gebildet, die über ein breiteres Spektrum an Erfahrungen und Qualifikationen verfügen. Andererseits ist klar herauszustellen, dass durchschlagende Veränderungen in der Schülerzusammensetzung und Lehrkräftequalifikation bislang nicht erzielt werden konnten und nach wie vor große Unterschiede in der Schulnachfrage bestehen. Ausschlaggebend dafür dürfte in erster Linie sein, dass rund 80 Prozent der bestehenden ISS aus nominellen Umgründungen hervorgegangen sind, wobei die ehemaligen Gesamtschulen (und damit alle Schulen mit gymnasialer Oberstufe) komplett in ISS umgewandelt wurden. Gerade für die Vorbereitung auf den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ist somit nach wie vor von großen Unterschieden in den Erfahrungs- und Qualifikationshintergründen der Lehrkräfte an den ISS mit und ohne Oberstufe auszugehen. Auch die Schülerschaft an Schulen mit und ohne eigene Oberstufe unterscheidet sich nach wie vor deutlich, dies gilt sowohl in Hinblick auf Leistungsvoraussetzungen als auch für familiäre Hintergrundmerkmale. Der angestrebte Abbau von Unterschieden in Schülerkomposition und Lehrerqualifikation konnte bislang also lediglich teilweise realisiert werden.

Bezogen auf die Auswirkungen bei den Schülerinnen und Schülern sind infolge der Schulstrukturereform bislang überwiegend ausbleibende bzw. geringe, in einzelnen Teilaspekten aber auch erhebliche Veränderungen feststellbar. So wurde das Ausmaß „glatter“ Schulverläufe insbesondere durch die Abschaffung der Klassenwiederholung an den ISS deutlich erhöht. Leistungsbedingte Schulformwechsel jenseits des Gymnasiums entfallen gänzlich. Schülerinnen und Schüler an nichtgymnasialen Schulen weisen nach der Reform deutlich höhere Abschlussaspirationen auf und erwerben häufiger die Berechtigung zum Übertritt in die gymnasiale Oberstufe. Die höheren Abiturserwartungen und Berechtigungsquoten weisen darauf hin, dass die Grundidee der Reform, auch an den ISS Schülerinnen und Schüler in substanziellem Maß zum Abitur zu führen, angekommen zu sein scheint. Dabei gilt es jedoch, erforderliche Leistungsstandards im Blick zu behalten (siehe weiter unten).

Überwiegend Konstanz bei zum Teil rückläufigen Tendenzen findet sich hingegen für das Leistungsniveau und die motivationalen bzw. psychosozialen Merkmale der Schülerinnen und Schüler. Hinsichtlich der Leistungen ist dabei die rückläufige Entwicklung an den Gymnasien hervorzuheben, für die sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung jedoch keine Erklärungsansätze anführen ließen. Da die Gymnasien nicht von den schulstrukturellen Umstellungen betroffen waren, dürfte es sich nicht um reformbedingte Leistungsrückgänge handeln. Im nichtgymnasialen Bereich fanden sich ebenfalls Hinweise auf partiell zurückgehende Leistungen, dies jedoch ausschließlich an Schulen ohne eigene Oberstufe. Dies legt in Verbindung mit der an diesen Schulen ebenfalls leicht rückläufigen Schulzufriedenheit den Schluss nahe, dass die erheblichen organisatorischen Umstellungen (z. B. Fusionierung von Schülerschaften sowie Lehrerkollegien, Einführung der Leistungsdifferenzierung) hier zu gewissen Beeinträchtigungen geführt haben könnten, die mit fortschreitender Anpassung und Weiterentwicklung zunehmend weniger ins

Gewicht fallen sollten. Gleichzeitig scheinen die Befunde eine Bestätigung der These, dass schulstrukturelle Merkmale bzw. Veränderungen für das Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern eher von nachrangiger Bedeutung und stattdessen lernprozessnähere Aspekte wie die Unterrichtsqualität ausschlaggebend sind (z. B. Hattie, 2009).

Eine hohe Konstanz ließ sich auch für das Ausmaß sozialer und ethnischer Ungleichheiten im Bildungserfolg beobachten. Bedeutsame Veränderungen in Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb ließen sich nicht nachweisen. Zwar konnten auch Schülerinnen und Schüler aus weniger günstigen familiären Verhältnissen vom generellen Anstieg der Abschlussaspirationen und Oberstufenzugangsberechtigungen profitieren, eine Reduktion herkunftsbedingter Disparitäten innerhalb des nichtgymnasialen Bereichs ging damit jedoch nicht einher. Auch für die Situation besonders leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler ließen sich kaum nennenswerte Veränderungen finden. Soziale Disparitäten und Kompetenzarmut zählen weiterhin zu den größten Herausforderungen im Berliner Schulwesen. Insofern stellt sich die Frage nach möglichen Ansatzpunkten für die Weiterentwicklung der Schulstrukturereform.

#### 14.3.2 Wo liegen Herausforderungen und Ansatzpunkte für die zukünftige Weiterentwicklung?

Die vorliegenden Befunde der BERLIN-Studie machen deutlich, dass mit der Neuordnung des nichtgymnasialen Schulbestands zwar bereits erste Teilerfolge erzielt werden konnten, eine erfolgreiche Schulstrukturereform jedoch noch keinen verbesserten – fördernden und fordernden – Unterricht und ebenso wenig die optimale Gestaltung und Nutzung des Ganztagsbetriebs garantiert. Sie schafft aber strukturell günstige Voraussetzungen, um den Reformprozess fortzusetzen, der auf die Optimierung der pädagogischen Arbeit und einen Chancenausgleich zielt. Wichtige Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung sind dabei:

- (1) Die Sicherung eines Anforderungsniveaus in den Erweiterungskursen der ISS, das auf den Übergang in die gymnasiale Oberstufe vorbereitet: Dazu bedarf es eines ausreichenden Einsatzes von Lehrkräften mit Lehrbefähigung für die Sekundarstufe II und mit Oberstufenerfahrung. Das gilt vor allem für ISS ohne eigene Oberstufe. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, die Erwartungen für erforderliche Leistungsstandards bei der Niveaudifferenzierung und anzusetzende Maßstäbe bei der Leistungsbewertung noch klarer und handhabbarer zu kommunizieren, um einer übermäßigen Herabsetzung der Lern- und Leistungsvoraussetzungen der zum Abitur strebenden Schülerschaft und zu stark differierenden Bewertungsmaßstäben entgegenzuwirken.
- (2) Das Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe stellt nach wie vor das zentrale institutionelle Merkmal dar, nach dem sich die nichtgymnasialen Schulen unterscheiden. In der Weiterentwicklung stabiler und nach außen sichtbarer Kooperationen ist für die Schulen ohne eigene Oberstufe auch weiterhin eine zentrale Entwicklungsaufgabe zu sehen. Als förderlich könnte sich hier ein verstärkter Personalaustausch zwischen den Einrichtungen der Sekundarstufe I und II erweisen, um den Verbundcharakter stärker zu betonen.

- (3) Als wichtige organisatorische und inhaltliche Begleitmaßnahmen der Schulstrukturreform sollen der flächendeckende Ganztagsbetrieb und die Stärkung des Dualen Lernens zusätzliche Impulse für die Motivations- und Lernentwicklung insbesondere leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler liefern. Auch wenn diese Aspekte in den bisherigen Auswertungen der BERLIN-Studie noch nicht explizit untersucht wurden, ist eine Überprüfung und Weiterentwicklung der förderwirksamen Umsetzung dieser Maßnahmen (gerade auch in Hinblick auf die Vermittlung von schulischen Basisqualifikationen) dringend erforderlich. Gerade Schulstandorte mit weniger günstigen Rahmenbedingungen bedürfen nach wie vor der besonderen Aufmerksamkeit (etwa in Form einer intensiveren Zusammenarbeit mit der Schulinspektion), um die unterrichtlichen und pädagogischen Prozesse an diesen Schulen weiter zu optimieren.
- (4) Die Ergebnisse der aufgrund des nichtbestanden Probejahres vom Gymnasium auf die ISS übergegangenen Schülerinnen und Schüler weisen auf Korrekturbedarf in der Zuweisungspraxis der Schulformwechsler hin.
- (5) Die rückläufigen Leistungsergebnisse an den Gymnasien bedürfen ebenfalls verstärkter Aufmerksamkeit.

### 14.3.3 Gesamtfazit und Ausblick

Eine Schulstrukturreform, die flächendeckend und zu einem Zeitpunkt eingeführt werden soll, kann das Schulsystem nicht neu erfinden. Die Qualität einer Reform, die nicht nur auf lokale Innovationen zielt, sondern das System insgesamt neu justieren und zukunftsfähig machen will, entscheidet sich daran, ob es gelingt, einen institutionellen Rahmen zu entwerfen, der für gewachsene Strukturen und lebendige Traditionen anschlussfähig ist, aber dennoch eine konsistente Entwicklungsperspektive normiert, die für die langfristige Ausgestaltung der Reform richtungweisend ist und Nachbesserungen, Optimierungen und Weiterentwicklungen anleitet. Dies scheint mit der Umstellung auf das zweigliedrige Sekundarschulsystem in Berlin in vielerlei Hinsicht gelungen. Gleichzeitig weisen die Ergebnisse des vorliegenden Bandes nun frühzeitig und gezielt darauf hin, dass sich die Potenziale der Reform besser nutzen lassen und die Umsetzung optimiert werden kann. Mit einer strukturellen Neuordnung des Schulwesens wird eine Reform nicht beendet, sondern begonnen. Die Herausforderungen der Optimierung der Entwicklungsprozesse liegen in der pädagogischen Arbeit der Schulen und der fachlichen Qualifikation des Personals. Die in den vorherigen Untersuchungen festgestellte grundlegende Unterstützung der neuen Schulstruktur bildet für die Weiterentwicklung eine solide Grundlage.



## Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin. (2009). *Beschluss: Weiterentwicklung der Berliner Schulstruktur*. Drucksache 16/2479.
- Abgeordnetenhaus Berlin. (2013). *Mitteilung: Ergebnisse der Schulstrukturreform*. Drucksache 17/1146.
- Arbeitsgruppe Oberstufe. (2015). *Vorschläge zur besseren Anbindung gymnasialer Oberstufen (GO) an integrierte Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen (Abschlussbericht Brunswicker-Kommission)*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). 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.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Dumont, H., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2013). Der Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I vor und nach der Schulstrukturreform in Berlin: Die Rolle primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 133–207). Münster: Waxmann.
- Hahn, A., Judd, C. M., & Park, B. (2010). Thinking about group differences: Ideologies and national identities. *Psychological Inquiry*, 21(2), 120–126. doi:10.1080/1047840X.2010.483997
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kuhl, P., Haag, N., Federlein, F., Weirich, S., & Schipolowski, S. (2016). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 409–429). Münster: Waxmann.
- 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.
- Neumann, M., Kropf, M., Becker, M., Albrecht, R., Maaz, K., & Baumert, J. (2013). Die Wahl der weiterführenden Schule im neu geordneten Berliner Übergangsverfahren. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 87–131). Münster: Waxmann.
- Neumann, M., Maaz, K., & Becker, M. (2013). Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem: Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 61(3), 274–292.

- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S., & Haag, N. (Hrsg.). (2016). *IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Tillmann, K.-J. (2016). *Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit: Historische Linien und aktuelle Verwirrungen*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. <<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/215556/zweigliedrigkeit>> (25.10.2016)