

Universität Bielefeld  
Fakultät für Erziehungswissenschaften  
Wintersemester 2011/2012

**Interdependenz zwischen der Schulstruktur und der  
Sozialstruktur von Stadtbezirken am Beispiel Bielefelds und  
Essens und ihrer Einflüsse auf die Bildungschancen**

Masterarbeit  
zur Erlangung des akademische Grades  
eines Masters of Education

Eingereicht von:

Name: Ferdinand Holstiege

Matrikelnummer: 1846890

Ferdinandh@gmx.de

Abgabedatum: 19.12.2011

Erstgutachter: Frau Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

Zweitgutachter: Herr Marius Haring

# Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	2
2 Theorieteil.....	3
2.1 Von der Bildungsexpansion der 70er Jahre bis heute – das vielgliedrige deutsche Schulsystem.....	3
2.2 Begriffsdefinition: Sozialstruktur und Schulstruktur.....	10
2.3 Soziale Ungleichheit.....	11
2.3.1 Bildungsungleichheit.....	13
2.4 Die IGLU-Studie 2006.....	15
2.5 Segregation.....	17
2.5.1 Bildungssegregation.....	18
2.6 Unterschiedliche räumliche Mobilität sozialer Schichten bei der Schulwahl.....	22
3 Forschungsteil.....	24
3.1 Die Daten.....	24
3.1.1 Die Verteilung von Arbeitslosigkeit und Einkommen über Essen und Bielefeld.....	25
3.1.2 Die Verteilung des Schulangebots.....	30
3.1.3 Die Übergangsdaten der Grundschulen.....	34
3.2 Das methodische Vorgehen.....	36
3.3 Analyse.....	37
3.3.1 Entspricht die Verteilung des Schulangebots der Verteilung der Bevölkerung?.....	38
3.3.2 Gibt es Zusammenhänge zwischen der Sozialstruktur und den Grundschulübergangsquoten?.....	41
3.3.3 Gibt es Zusammenhänge zwischen den Übergangsquoten der Grundschulen und der räumlichen Anordnung der Sekundarschulen .....	43
3.3.4 Orientiert sich das Schulangebot an der Sozialstruktur?.....	48
3.4 Schlussfolgerungen.....	49
4 Handlungsempfehlungen.....	54
5 Fazit.....	58
6 Literaturverzeichnis.....	59

# 1 Einleitung

Ein gewisses Maß an sozialer Ungleichheit wird in der deutschen „Leistungsgesellschaft“ nicht nur toleriert, sondern ist viel mehr auch erwünscht, um die Anstrengungen des Einzelnen zu belohnen. Auch das Bildungssystem folgt formal der Idee, die Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu belohnen.

Zu dieser Idee der Leistungsorientierung im Widerspruch steht, dass manche Menschen von Beginn an bessere Voraussetzungen in ihrem Umfeld haben als andere. Wohlhabendere Eltern können die Bildung ihrer Kinder besser fördern und ihnen von Anfang an mehr materielle und kulturelle Ressourcen zu der Erreichung von Bildungszielen zur Verfügung stellen. Wird dann wirklich Anstrengung und Leistung belohnt oder müssen nicht viel mehr Kinder gesellschaftlich benachteiligter Schichten sich um einiges mehr anstrengen für die Erreichung derselben Bildungsziele. Diese Form der Zementierung sozialer Ungleichheit ist man anscheinend bereit in unserer Gesellschaft zu ertragen. Gelingt es dem deutschen Bildungssystem doch nahezu perfekt, gesellschaftliche Ungleichheiten in Bildungsungleichheiten zu übertragen (vgl. Böttcher 2005, S.7).

Diese systematische Benachteiligung von Kindern unterer Schichten wurde nicht zuletzt durch die regelmäßigen Schulleistungsuntersuchungen der OECD im Rahmen der PISA-Studien als ein Hauptproblem des deutschen Schulsystems aufgedeckt. Dabei könnte gerade Bildung eine breite soziale Integration ermöglichen (vgl. Hillmert 2009, S.85).

In dieser Arbeit soll sich einem Aspekt von Bildungsungleichheit gewidmet werden, der in der momentanen Bildungsforschung kaum Beachtung findet. Es handelt sich um die räumliche Verteilung von Schulen in den Großstädten. Geklärt werden soll, ob zwischen der Verteilung vor allem der Sekundar- und Förderschulen und der sozialräumlichen Strukturierung der Städte Interdependenzen bestehen und inwieweit dies Bildungschancen von Kindern beeinflusst. Beispielhaft wird dies für die beiden Großstädte Essen und Bielefeld in NRW auf der Ebene der Stadtbezirke untersucht.

In dem theoretischen Teil der Arbeit wird in einem kurzen Abriss das gegliederte deutsche Schulsystem vorgestellt. Außerdem werden für die Arbeit wesentliche Begriffe wie Ungleichheit und Segregation mit ihren Auswirkungen auf das Bildungssystem erläutert. Ferner wird auch die IGLU-Studie von 2006 mit ihren Erkenntnis-

sen zur Bildungsungleichheit, die als eine der aktuellsten Studien die Zusammenhänge zwischen sozialem Hintergrund und Bildungschancen untersuchte, behandelt. Abgeschlossen wird mit einer Beschreibung der Unterschiede von räumlicher Mobilität sozialer Schichten bei der Schulwahl.

In dem Forschungsteil werden zuerst die unterschiedlichen verwendeten Daten über die Städte vorgestellt und beschrieben. Nachdem dann das methodische Vorgehen erklärt wurde, werden anschließend die Daten zur Sozialstruktur, zur Schulverteilung und zu den Übergangsquoten der Grundschulen wechselseitig miteinander in Beziehung gesetzt. Zum Abschluss der Arbeit werden vor dem Fazit noch Handlungsempfehlungen für die Kommunale- und Landesebene gegeben.

## **2 Theorieteil**

In dem folgenden theoretischen Teil der Arbeit wird das momentane Bildungssystem Deutschlands in groben Zügen dargestellt, sowie wichtige Begriffe für diese Arbeit definiert und der aktuelle Forschungsstand aufgezeigt. Zu Beginn werden die im Rahmen dieser Arbeit relevanten Schulformen mit dem betreffenden Veränderungen durch die Bildungsexpansion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beschrieben. Anschließend werden die für den späteren Forschungsteil der Arbeit bedeutsamen Begriffe Sozialstruktur und Schulstruktur definiert. Gefolgt von der Erläuterung der sozialen Ungleichheit und der Bildungsungleichheit als einen Weg der Reproduktion von sozialer Ungleichheit. Mit der IGLU-Studie 2006 soll dann eine der aktuellsten Schulleistungsstudien, die auch über die soziale Selektivität des Bildungssystems Auskunft gibt, vorgestellt werden. Anschließend wird das Phänomen der Segregation und der für diese Arbeit bedeutenderen Bildungssegregation beschrieben, mit denen der Bezug von sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit zu der räumlichen Verteilung von Bevölkerung in Städten hergestellt werden soll. Am Ende dieses Teils der Arbeit soll dann noch beschrieben werden, inwiefern sich die räumliche Mobilität sozialer Schichten im Hinblick auf die Schulwahl unterscheidet.

### ***2.1 Von der Bildungsexpansion der 70er Jahre bis heute – das vielgliedrige deutsche Schulsystem***

Im Rahmen dieses Kapitels wird zu Beginn die Bildungsexpansion der 70er Jahre

vorgestellt, die letzte wirklich große Veränderung der deutschen Bildungslandschaft. Anschließend werden die heute am häufigsten in Nordrhein-Westfalen vertretenen Schulformen mit ihren Besonderheiten vorgestellt. Allerdings bleiben hier die Schulen der beruflichen und der Erwachsenenbildung außen vor, da es in dieser Arbeit vornehmlich um den Bildungsweg von Kindern im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I geht.

### Die Bildungsexpansion

Der Begriff Bildungsexpansion bezeichnet den starken Ausbau der sekundären Bereiche des Bildungswesens, hier vor allem der Gymnasien, der Real- und Gesamtschulen, und den tertiären Bereiche des Bildungswesens, in der Regel Fachhochschulen und Universitäten. Dadurch stieg die Anzahl derer, die mittlere oder höhere Bildungsabschlüsse erreichten und mehr junge Menschen verweilten immer länger im Bildungssystem. Ursache für die Expansion war vor allem ein struktureller Bedarf an höherer Bildung von Seiten der Gesellschaft und Wirtschaft (vgl. Geißler 2006, S. 274f).

Um diesen Bedarf zu decken wurden sogenannte Begabungsreserven ausgemacht, die sich metaphorisch im „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ verdichteten, welches als Arbeiterkind, als Katholikin, als Frau und in einer ländlichen Region lebend mehrfach von höherer Bildung ausgeschlossen war (vgl. Rössel 2009, S.188f).

Die ländliche Begabungsreserve konnte vor allem durch die Gründung neuer mittlerer und höherer Schulen auf dem Land und die bessere verkehrstechnische Anbindung bestehender Schulen aktiviert werden. Die Bildungsbenachteiligung von jungen Frauen und Mädchen verringerte sich, vor allem durch eine Veränderung von Rollenvorstellungen, so stark, dass der Anteil der jungen Frauen und Mädchen an den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums den der Jungen und jungen Männer seit Jahren deutlich übersteigt. Hinsichtlich der Konfessionszugehörigkeit ist es wahrscheinlich, dass der Zusammenhang zwischen Bildungschancen und katholischer Konfession zum größten Teil auf einer Scheinkorrelation beruhte, da es in ländlichen Regionen mit geringer Bildungsbeteiligung im Durchschnitt einen höheren Anteil an Katholiken gab (vgl. Eigler, Hansen und Klemm 1980, S.51ff). Bezüglich der ungleichen Verteilung der Bildungschancen zwischen den gesellschaftlichen Schichten kann man sagen, dass sich für alle Schichten die Bildungschancen erhöht haben, es aber nur zu einem Abbau der Unterschiede zwischen den Chancen im Bereich der

mittleren Abschlüsse gekommen ist. Die gravierenden schichtbezogenen Ungleichheiten bezüglich der höheren Ausbildung an Gymnasien und Universitäten wurden nicht beseitigt (vgl. Geißler 2006, S.286).

### Die Grundschule

Die gemeinsame vierjährige Grundschule wurde 1919/1920 in der Weimarer Republik eingeführt, mit dem Ziel einer gemeinsamen Bildung für Kinder aus allen Bevölkerungsschichten. Die Dauer der Grundschulzeit hat sich seit damals in fast ganz Deutschland, bis auf Berlin und Brandenburg wo es eine sechsjährige Grundschule gibt, nicht verändert. Nach der Grundschulzeit folgt die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler (SuS) auf die weiterführenden Sekundarschulen. Die Grundschule ist also die einzige Schulform, an der fast alle SuS eines Jahrgangs ungeachtet ihrer sozialen Herkunft und ihrer Leistungen unterrichtet werden. Die Heterogenität als zentrales Merkmal der Moderne wird in keiner anderen Schulform deutlicher (vgl. Einsiedler, Martschinke und Kammermeyer 2008, S.325ff).

In den meisten Bundesländern gibt es Grundschulbezirke aus denen jedes Kind im entsprechenden Alter an dieselbe Grundschule geht. Die Regelung der Grundschulbezirke soll längere Schulwege für die Kinder vermeiden und kann je nach Zuschnitt der Bezirke bei der ausgewogenen Verteilung von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft auf die Grundschulen helfen. In Nordrhein-Westfalen wurden die Grundschulbezirke auf Landesebene 2008 durch die damalige Landesregierung aus CDU und FDP abgeschafft. Momentan bleibt es den Schulträgern in Form der Städte und Gemeinden überlassen, ob sie an den Grundschulbezirken festhalten wollen (vgl. § 84 Abs. 1 Schulgesetz NRW).

Zum Halbjahreszeugnis der vierten Klassen erhalten die SuS von ihren Grundschullehrern eine Empfehlung für eine weiterführende Schule. Momentan können in NRW die Eltern anschließend frei entscheiden, auf welche Schule sie ihr Kind schicken wollen (vgl. § 11 Abs. 4 Schulgesetz NRW). Unter der schon erwähnten vorherigen Landesregierung waren die Empfehlungen der Grundschullehrer für eine Schulform bindend.

In den letzten Jahren wurden in NRW vermehrt Ganztagsgrundschulen eingerichtet. Diese variieren erheblich in ihrer Struktur. Bei den additiven Ganztagsgrundschulen findet die spätere Betreuung durch z.B. Eltern, ABM-Kräfte oder Sozialpädagogen

statt, bei den integrierten Ganztagsgrundschulen übernehmen hingegen Lehrer die Nachmittagsbetreuung. Diese beiden Modelle differenzieren sich noch danach, ob ihr Nachmittagsangebot für alle SuS verpflichtend ist oder nur auf Wunsch an ihm teilgenommen wird (vgl. Einsiedler et al. 2008, S.370f).

### Die Hauptschule

Die Hauptschule entstand in den sechziger Jahren aus der ursprünglichen Volksschuloberstufe. Die ehemalige Volksschule war eine Kombination der heutigen Grund- und Hauptschule. Bis zur vierten Klasse wurden alle SuS eines Jahrgangs in ihr gemeinsam unterrichtet, nach der vierten Klasse verließen die SuS, die anschließend eine Realschule oder ein Gymnasium besuchen wollten, die Volksschule. Die breite Masse der unteren Volksschichten blieb allerdings auf der Volksschule und besuchte die Volksschuloberstufe. Mit der Umwandlung in die Hauptschule wurde die organisatorische Einheit der Volksschule aufgelöst. Dadurch sollte im Rahmen der Hauptschule auch eine der Wissenschaft nähere Qualifikation der breiten Bevölkerung ermöglicht werden (vgl. Lechinsky 2008, S.382ff).

Die Hauptschule ist insofern Leidtragender der Bildungsexpansion, dass Anfang der fünfziger Jahre noch 80 Prozent der SuS in NRW die Volksschuloberstufe besuchten, 2009 dagegen nur noch ca. 18 Prozent (vgl. Information und Technik Nordrhein-Westfalen 2010, S.7). Vielfach wird die Hauptschule als unterstes Glied des „dreigliedrigen Schulsystems“ bezeichnet. So ist der Hauptschulabschluss auch der niedrigste mögliche Schulabschluss im deutschen Schulsystem. In Nordrhein-Westfalen ist es neben dem Hauptschulabschluss auch möglich den Realschulabschluss an der Hauptschule zu erwerben. Es verließen allerdings 2009 auch knapp neun Prozent der SuS die Hauptschule ohne Schulabschluss (vgl. Information und Technik Nordrhein-Westfalen 2010, S.10).

Mittlerweile wird aufgrund des großen Schülerschwundes der Hauptschule die Institution an sich in Frage gestellt. Es zeichnet sich die Tendenz ab, aus dem „dreigliedrigen“ ein „zweigliedriges“ Schulsystem zu machen, in dem die Hauptschulen langfristig mit den Realschulen zusammen gelegt werden. Für diese neue Schule gibt es eine Vielzahl von Namen, aber unabhängig davon, ob diese Schule nun Sekundarschule, Mittelschule, Oberschule oder Stadtteilschule heißt, mit der Abschaffung der Hauptschule wird keines ihrer Probleme verschwinden. Bei den unterschiedlichen Ansätzen zur Zusammenführung kann man skeptisch sein, ob für das untere Leis-

tungssegment angemessen gesorgt wird (vgl. Lechinsky 2008, S.379f).

### Die Realschule

Die Realschule trägt ihren Namen seit dem Hamburger Abkommen von 1964 zur Vereinheitlichung des Schulwesens, obwohl die Realschule auf eine wesentlich längere Tradition, unter unterschiedlichen Namen, zurück blicken kann. Die Realschule profitierte im Gegensatz zur Hauptschule von der Bildungsexpansion. So überstiegen seit den 80er Jahren die Abschlusszahlen der Realschulen die der Hauptschulen. 2009 besuchten 28,5 Prozent der SuS der Sekundarstufe I in NRW die Realschule (vgl. Information und Technik Nordrhein-Westfalen 2010, S.7). Im Zuge der Bildungsexpansion musste die Realschule zwar große Teile ihres ursprünglichen Klientels an das Gymnasium abgeben, sie konnte dies aber auf Kosten der schrumpfenden Hauptschule mehr als ausgleichen. In ihrer Hinführung zur Fachoberschulreife steht die Realschule wie keine andere Schule in Konkurrenz zur Gesamtschule, die ebenfalls den Fachoberschulabschluss anbietet und darüber hinaus noch die Erlangung der Hochschulreife ermöglicht. Diese Konkurrenz dürfte sich langfristig mit der angestrebten Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen noch verstärken (vgl. Lechinsky 2008, S.421).

### Die Gesamtschule

Die Gesamtschulen wurden Anfang der 1970er Jahre eingeführt. Der Gedanke, der mit ihnen verfolgt wurde, war ursprünglich, das gegliederte Schulsystem zu ersetzen. Diese Vision verblasste aber zusehends auch aufgrund weitverbreiteter Skepsis von Seiten der Eltern. Heutzutage ist die Gesamtschule vielmehr als Erweiterung des gegliederten Schulsystems zu sehen. Bei der Auswahl der Standorte überwogen früher Gebiete in NRW, in denen vor allem Arbeiter wohnten, da die Gesamtschulen auch zum Ausgleich ungleicher Bildungschancen dienen sollten. Man erkennt daher vielfach auch eine gegenläufige Ansiedlung im Vergleich zum Gymnasium (vgl. Kuthe et al. 1979, S.116). Im Jahr 2009 besuchten 17,4 Prozent der SuS der Sekundarstufe I eine Gesamtschule (vgl. Information und Technik Nordrhein-Westfalen 2010, S.7). Es muss allerdings zwischen unterschiedlichen Gesamtschulformen unterschieden werden. In integrierten Gesamtschulen werden unterschiedlich starke SuS zusammen unterrichtet, während die kooperativen Gesamtschulen genau wie im Rest des gegliederten Schulsystems versuchen leistungshomogene Klassen zu bilden (vgl. Köller 2008, S.437).



Im weiteren wird hier vor allem auf die integrierten Gesamtschulen Bezug genommen, da sie von den grundlegenden Konzept der Gesamtschule mehr umsetzen. Im allgemeinen ist es an Gesamtschulen möglich, sowohl den Hauptschulabschluss, die Fachoberschulreife oder die Hochschulreife zu erlangen. In einzelnen ländlichen Gemeinden stellen Gesamtschulen die schulische Grundversorgung sicher. Manche Gesamtschulen, wie die Bielefelder – Laborschule, besitzen ein besonderes pädagogisches Konzept, wodurch sie eine leistungsmäßig ausgewogene Schülerschaft sicherstellen können, aber die meisten Gesamtschulen, vor allem in Großstädten, stehen in einem scharfen Wettbewerb zu den traditionellen Schulformen. Die letzteren Gesamtschulen sind vielfach von einem doppelten „Creaming-Prozess“ betroffen. Sie werden von besonders leistungsschwachen Schülern entlastet, die stattdessen auf die Hauptschule wechseln, ihnen fehlen aber auch die besonders leistungsstarken Schüler, die stattdessen das Gymnasium besuchen. Schulleistungsstudien in den 90er Jahren haben gezeigt, dass die Leistungen an Gesamtschulen hinter denen des traditionellen gegliederten Schulsystem zurück bleiben und es ihnen in der Regeln nicht gelingt den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg zu reduzieren. Trotzdem erhöhen Gesamtschulen die Möglichkeit, die Hochschulreife zu erreichen (vgl. Köller 2008, S.445ff).

### Das Gymnasium

Das Bildungswesen mag in allen 16 Bundesländern unterschiedlich aussehen, aber Gymnasien als die dominierende Schulform gibt es in jedem. Das Gymnasium ist eine sehr alte Schulform und blickt teilweise auf eine bis zu 200-jährige Geschichte zurück. Vor dem Zweiten Weltkrieg und auch noch in den 50er Jahren stand das Gymnasium nur einem sehr geringen Teil der Bevölkerung offen, der sich fast ausschließlich aus den obersten Schichten der Gesellschaft rekrutierte. In den 60er und 70er Jahren begann sich das Gymnasium für größere Teile der Schülerschaft zu öffnen. Seit diesem Zeitraum ist der Anteil der SuS, die ein Gymnasium besuchen, fast unaufhörlich angestiegen. In NRW besuchten im Jahr 2009 35,9 Prozent der SuS der Sekundarstufe I ein Gymnasium (vgl. Information und Technik Nordrhein-Westfalen 2010, S.7). Im Zuge dieser Expansion hat das Gymnasium seinen elitären nicht aber seinen selektiven Charakter verloren (vgl. Trautwein/Neumann 2008, S.467ff).

Die Position des Gymnasiums ist so unangefochten, dass alle schulischen Strukturreformen, die dessen Stellung gefährden, zum Scheitern verurteilt zu sein scheinen.

Das ist zuletzt an der Hamburger Schulreform deutlich geworden. 2010 versuchte die Regierung des Stadtstaates Hamburg, bestehend aus CDU und Grünen, anstatt der vierjährigen Grundschule eine sechsjährige Grundschule einzuführen. Dagegen formierte sich unter einem Teil der Hamburger-Bevölkerung großer Widerstand. Es gründete sich eine Volksinitiative, die sich vor allem aus Eltern „bildungsnaher“ Schichten rekrutierte, die für ihre Kinder eine möglichst lange Schulzeit am Gymnasium anstrebten. Die Initiative sammelte ausreichend Unterschriften, um einen Volksentscheid zu erzwingen, in dem die Verlängerung des gemeinsamen Lernens der Grundschulen um zwei Jahre abgelehnt wurde (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011, S.16ff).

### Die Förderschule

An Förderschulen in NRW werden Kinder und Jugendliche unterrichtet die „wegen ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Behinderung oder wegen ihres erheblich beeinträchtigten Lernvermögens nicht am Unterricht einer allgemeinen Schule (allgemein bildende oder berufsbildende Schule) teilnehmen können“ (§ 19 Absatz 1 Schulgesetz Nordrhein-Westfalen).

Der sonderpädagogische Förderung erfolgt in Deutschland laut Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1994 nach acht Förderschwerpunkten. Diese sind Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (ESE), geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen und chronische Erkrankungen. Es gibt für die entsprechenden Kinder zwei unterschiedliche Formen der Beschulung, zum einen integrativ innerhalb von Regelschulen und „segregativ“ innerhalb spezieller Förderschulen. Trotz der Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1994, mehr Kinder integrativ an Regelschulen zu unterrichten, stieg zwischen 1998 und 2010 der Anteil der Förderschulbesuchsquote von 4,4 (vgl. Werning 2010, S.285) auf 5,0 Prozent (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2011, S.285).

Damit hat Deutschland eine der höchsten Förderschulquoten in Europa, wobei die Unterschiede zwischen den Bundesländern beachtlich sind. Die Förderschulquote reichte 2010 von Schleswig-Holstein, wo 2,9 Prozent der vollzeitschulpflichtigen Schüler in Förderschulen unterrichtet werden, bis Mecklenburg-Vorpommern mit 8,9 Prozent. In NRW wurden 2010 5,3 Prozent der vollzeitschulpflichtigen Schüler an Förderschulen unterrichtet, von deren Abgängern 65 Prozent die Schulen ohne Hauptschulabschluss verlassen haben. Von den 100.920 Förderschülern in NRW ins-

gesamt wurden nur 15,5 Prozent integrativ unterrichtet (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2011, S.143).

Der größte Teil der Förderschüler fällt unter den Förderschwerpunkt Lernen (53%) gefolgt von geistiger Entwicklung (17%), Sprache und ESE (jeweils 9%). Auffällig ist, dass Jungen, Kinder, die von Armut betroffen sind, und Kinder mit Migrationshintergrund an Förderschulen vor allem mit dem Förderschwerpunkt Lernen und ESE deutlich überrepräsentiert sind. Die hohe soziale Selektivität des deutschen Schulsystems schließt auch oder gerade Förderschulen mit ein. Obwohl Förderschulen organisatorisch deutlich von den anderen Schulen getrennt sind, setzen sie im Sekundarbereich insbesondere im Förderschwerpunkt Lernen die hierarchische Gliederung der Regelschulen nahtlos nach unten fort. Das wird auch dadurch verdeutlicht, dass sich der Lehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen überwiegend an dem der Hauptschule orientiert, um einen Transfer auf eine Hauptschule zu ermöglichen, der allerdings kaum vorkommt (vgl. Werning/Reiner 2008, S.507ff). So findet auch die meiste integrative Beschulung in NRW im Sekundarbereich an Haupt- und Gesamtschulen statt, an Realschulen kaum und an Gymnasien gar nicht (vgl. Werning 2011, S.14).

Hier sei noch auf die seit 26. März 2009 in Deutschland gültige UN-Behindertenrechtskonvention hingewiesen, deren Umsetzung für alle Lebensbereiche von dem nordrhein-westfälischem Landtag am 1. Dezember 2010 beschlossen wurde. Diese Konvention fordert unter anderem die inklusive, qualifizierte und kostenlose Bildung im Primar- und Sekundarbereich für alle Menschen aber natürlich insbesondere die mit „Behinderungen“ (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2011, S.8f).

## **2.2 Begriffsdefinition: Sozialstruktur und Schulstruktur**

### Sozialstruktur

Der Begriff der Sozialstruktur lehnt sich hier an einer der drei möglichen Bedeutungen des Begriffes nach Zapf an. „Erstens die demographische Grundgliederung der Bevölkerung und die Verteilung zentraler Ressourcen wie Bildung, Beruf und Einkommen“ (ders. 2002, S.257).

Im später folgenden empirischen Teil der Arbeit wird dann auch versucht, die Sozialstruktur der Stadtbezirke in Grundzügen abzubilden, in dem das zu versteuernde Ein-

kommen der Einwohner und der Anteil der Arbeitslosen aufgeführt wird. Die zentrale Ressource Bildung wird nicht mit einbezogen, da dazu keine der entsprechenden Daten vorliegen. Obwohl Disparitäten in der Sozialstruktur von Stadtbezirken offensichtlich sind, wurden sie in der Vergangenheit nur selten in der Bildungsforschung berücksichtigt (vgl. Ditton/Krüsken 2007, S.24).

### Schulstruktur

Der Begriff Schulstruktur, wie er im Rahmen dieser Arbeit verwendet wird, hat zwei Dimensionen: Qualität und Quantität. Diese werden später genauer auf der Ebene der Stadtbezirke betrachtet. Hier sollen nur die Dimensionen genauer geklärt werden. Mit der Qualität der Schulstruktur ist der Unterschied zwischen den möglichen zu erreichenden Abschlüssen der jeweiligen Schulform im Sekundarschulbereich in NRW gemeint. Bei der qualitativen Betrachtung bleiben die Grundschulen also außen vor. Es werden wie gesagt die Sekundarschulen betrachtet und hier qualitativ von unten nach oben die Förderschulen für Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache, die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium unterschieden. Die Gesamtschule stellt einen Sonderfall dar, da man an ihr bekanntlich alle Schulabschlüsse erreichen kann. Hier wird sie als eine Kombination von Haupt-, Realschulen und Gymnasien betrachtet. Es gibt zwar auch einige integrative Gesamtschulen, die auch SuS mit Förderbedarf beschulen, davon wird hier aber der Einfachheit halber abgesehen.

Mit der Quantität der Schulstruktur hingegen ist nicht die Anzahl der Schulen in einem Stadtbezirk gemeint, sondern die Anzahl der SuS die an den jeweiligen Schulen der Schulform beschult werden. Damit soll der unterschiedlichen Größen der Schulen Rechnung getragen werden.

## **2.3 Soziale Ungleichheit**

„Wir sprechen immer dann von sozialer Ungleichheit, wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen möglichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (Solga, Berger und Powell 2009, S.15). Es geht also um gesellschaftlich verfestigte dauerhafte und regelmäßige Formen der Benachteiligung oder Begünstigung.

Laut Bourdieu beruht Ungleichheit auf der ungleichen Verteilung sozial erforderlicher Handlungsressourcen, welche er unter dem Begriff Kapital zusammenfasst. Kapital bestimmt er als angehäufte Arbeit, die entweder verinnerlicht (inkorportiert) oder in materieller Form vorliegt (vgl. Rehbein 2011, S.111). Bourdieu beschreibt mindestens drei grundlegende Arten von Kapital: Ökonomisches, soziales und kulturelles.

Ökonomisches Kapital ist ohne weiteres direkt in Geld konvertierbar und kann in Form des Eigentumsrechts institutionalisiert werden, man denke z.B. an Grundbesitz, Häuser oder Aktien. Das ökonomische Kapital liegt allen anderen Kapitalformen zugrunde, allerdings können die anderen Kapitalarten nur in dem Maße wirken, wie das Zugrundeliegen des ökonomischen Kapitals verschleiert werden kann (vgl. Bourdieu 2009, S.113ff).

Sozialkapital umfasst die Gesamtheit aktueller und möglicher Ressourcen, welche mit dem Besitz eines Netzes von Beziehungen verbunden sind. Diese Beziehungen können nur auf Basis von symbolischen und/oder materiellen Tauschbeziehungen in der Praxis existieren. Sie können gesellschaftlich garantiert und institutionalisiert werden, durch z.B. einen gemeinsamen Namen bei einer Familie oder die Mitgliedschaft in einer Partei. Das Sozialkapital hängt also von der Größe des Netzes an tatsächlich mobilisierbaren Beziehungen ab, aber auch von der Menge an Kapital, welches diejenigen besitzen, mit denen man eine Beziehung hat. Das soziale Kapital kann demnach nicht auf das kulturelle und ökonomische Kapital einer Person reduziert werden, aber gänzlich unabhängig davon ist es nicht. Für den Erhalt oder die Reproduktion des Sozialkapitals ist eine nicht endende Beziehungsarbeit von Nöten, durch deren ständige Austauschakte der gegenseitige Respekt neu gestärkt wird (vgl. Bourdieu 2009, S.119f).

Kulturelles Kapital kann nach Bourdieu in drei unterschiedlichen Formen vorliegen, in einem objektivierten, einem institutionalisierten und einem inkorporierten Zustand. Der größte Teil des Kulturkapitals liegt in dem inkorporierten körpergebundenen Zustand vor. Die Anhäufung von Kultur im verinnerlichten Zustand setzt einen Prozess der Aneignung voraus, der für das Lernen Zeit erfordert. Diese Zeit muss von dem Individuum persönlich investiert werden, die Inkorporation lässt sich nicht an eine fremde Person delegieren. Dieses verinnerlichte Kapital wird zum festen Bestandteil des Habitus. Der Habitus ist nach Bourdieu das Auftreten einer Person, an

der sich auch der Status innerhalb der Gesellschaft ablesen lässt. Diese Inkorporation kann im Rahmen von geplanten Erziehungsmaßnahmen bewusst erfolgen, aber in vielen Fällen vollzieht sie sich völlig unbewusst. Dieser Prozess der Verinnerlichung ist in hohem Maße von dem kulturellen Kapital des Umfelds, in erster Hinsicht der Familie, abhängig. Die mühelose Aneignung von nützlichen Fähigkeiten findet somit auch am schnellsten in Familien statt, die über ein starkes Kulturkapital verfügen. Deswegen handelt es sich bei der Aneignung von inkorporierten kulturellen Kapital um eine gut verschleierte Form der erblichen Übertragung von Kapital (vgl. Bourdieu 2009, S.114ff).

Das institutionalisierte Kulturkapital stellt eine Vergegenständlichung von inkorporierten Kulturkapital in Form von Zeugnissen und Titeln dar. Titel und Zeugnisse grenzen zu dem kulturellen Kapital eines Autodidakten ab, welches unter dem Druck steht sich andauernd beweisen zu müssen. Schulische und akademische Titel verleihen dem verinnerlichten Kulturkapital nicht nur institutionalisierte Anerkennung, sie ermöglichen obendrein noch bis zu einem gewissen Grad dessen Vergleichbarkeit (vgl. Bourdieu 2009, S.118).

Objektiviertes Kulturkapital (Kunstgegenstände, Bücher usw.) ist ebenso wie das institutionalisierte vom verinnerlichten Kulturkapital abhängig. Es ist zwar materiell übertragbar, genau wie ökonomisches Kapital, die kulturelle Fähigkeit hingegen, die erst das Verstehen eines Buches oder das Genießen eines Gemäldes ermöglicht, lässt sich nicht übertragen (vgl. Bourdieu 2009, S.116f).

### **2.3.1 Bildungsungleichheit**

Wie und warum reproduziert sich systematisch soziale Ungleichheit in der Gesellschaft? Laut Pierre Bourdieu spielt dabei das Bildungssystem in der modernen Gesellschaft eine zentrale Rolle (vgl. Rehbein 2011, S.126). Woher soll aber dieser große Einfluss des Bildungssystems kommen?

2005 war etwa jeder siebte Einwohner in Nordrhein-Westfalen einkommensarm (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen 2007, S.123). Bildungsabschlüsse haben einen nachweisbaren Einfluss auf das Risiko, zu dieser Gruppe zu gehören. Dies gilt für NRW noch stärker als für das restliche Bundesgebiet. Also, je geringer der Bildungsabschluss, desto größer ist die Gefahr der biogra-

phisch verfestigten Armut. Dieser Zusammenhang wurde insbesondere für den Arbeitsmarkt häufig nachgewiesen. Die Vermeidung von Erwerbslosigkeit, die Aussicht auf eine Lehrstelle und die Erlangung eines Einkommens, welches die Existenz sichert, sind im hohen Maße von einem formalen Bildungsabschluss abhängig (vgl. Kersting 2002a, S.92).

Wie ist es aber dem deutschen Bildungssystem möglich, so effizient gesellschaftliche Ungleichheit in Bildungsungleichheit und wieder zurück zu transferieren? Nach Bourdieu bestimmt die Oberschicht die Kultur, an der sich das Bildungssystem anlehnt. Folglich brauchen ihre Kinder nur ihrem in der Familie erlernten Habitus zu folgen, um im Bildungssystem erfolgreich zu sein, während die Kinder unterer Schichten sich einer Kultur anpassen müssen, an die sie nicht gewohnt sind und die ihrem Habitus widerspricht. Auch wenn jene Kinder nicht von Haus aus über das nötige Vorwissen und Auftreten für eine höhere Bildung verfügen, können sie diese Fähigkeiten doch erwerben, sie sind aber trotz allem weniger mit ihnen vertraut und werden sie nie mit der Selbstsicherheit der Kinder höherer Schichten anwenden (vgl. Rehbein 2011, S.126ff).

Ähnliches entdeckten auch Gomolla und Radtke bei ihrer Untersuchung des Bielefelder Schulsystems auf institutionelle Diskriminierung in den 80er und 90er Jahren. Ihnen fiel auf, dass LehrerInnen Kindern mit Migrationshintergrund am Ende der Grundschule häufiger eine Empfehlung für eine schlechtere Sekundarschule gaben, mit der Begründung der geringen kulturellen Passung in die höheren Sekundarschulen (vgl. dies. 2007, S.274f). Gerade eben dieser Umstand, dass Kinder aus den oberen Schichten eine wesentlich höhere Chance haben, ein Gymnasium zu besuchen, im Vergleich zu Kindern aus Arbeiterfamilien bei gleicher kognitiver Kompetenz und gleichen fachlichen Leistung, haben die Schulleistungsuntersuchungen PISA, TIMSS und IGLU gezeigt (vgl. Werning 2010, S.286).

Dabei besitzt diese Auslese durch den Deckmantel der Meritokratie (Auswahl der Herrschenden nach Leistung) eine enorme Legitimität, nicht nur wie zu erwarten auf Seiten der Gewinner, sondern erstaunlicherweise auch auf Seiten der Verlierer im System (vgl. Solga 2008, S.31).

In diesem Kontext drängt sich geradezu die Definition für indirekte institutionelle Diskriminierung von Gomolla und Radtke auf. „Dem gegenüber bezieht sich der Typ D, indirekte institutionalistische Diskriminierung, auf Praktiken, die negative und

differenzierende Wirkungen für ethnische Minderheiten und Frauen haben, obwohl die organisatorisch vorgeschriebenen Normen oder Verfahren ohne unmittelbare Vorurteile oder Schadensabsichten eingerichtet und ausgeführt wurden. Oberflächlich betrachtet und von ihrer Intuition her erscheinen diese Praktiken angemessen gerecht oder zumindest neutral“ (dies. 2007, S.50). Nur könnte man für den konkreten Fall des deutschen Bildungssystems den Begriff ethnische Minderheiten einfach durch Unterschicht ersetzen, denn diese Form der Diskriminierung betrifft Kinder mit und ohne Migrationshintergrund aus den sozial benachteiligten Schichten. Allerdings ist der Prozentsatz von Kinder mit Migrationshintergrund in diesen Schichten sehr hoch. So wurde für Wiesbaden 2006 gezeigt, dass die schlechteren Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund letztlich ein „Unterschichtungsphänomen“ sind (vgl. Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung 2008, S. 9).

Neben diesen Effekten gibt es auch noch andere Gründe für das überlegene Abschneiden von Oberschichtkindern in der Bildungslandschaft. Das kulturelle Kapital ihrer Eltern wirkt sich nicht nur positiv über ihren Habitus auf ihre Schullaufbahn aus. Es gibt auch schon faktische Leistungsunterschiede vor Übergängen im System und vor allem auch vor dem Eintritt in die Grundschule oder dem Kindergarten. Darüber hinaus kennen sich die bessergestellten Familien auch genauer mit den verschiedenen Bildungswegen und ihren Möglichkeiten aus. Auch sind ihre Bildungsaspirationen höher und sie versuchen mehr, ihren Kindern über hohe Bildungsabschlüsse zu höheren Positionen im Arbeitsmarkt zu verhelfen als andere Schichten, die sich eher mit geringeren Bildungsabschlüssen ihrer Kinder zufrieden geben (vgl. Hillmert 2009, S.92f).

Die Reproduktion von Ungleichheit über das Bildungssystem ergibt sich also vor allem aus den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder der jeweiligen sozialen Schichten und aus der Definitionshoheit höher Schichten über die im Bildungssystem vorherrschende Kultur und deren Standards.

## **2.4 Die IGLU-Studie 2006**

IGLU ist eine internationale Studie über Schulleistungen mit dem Ziel, Informationen zur Lesekompetenz und Lernbedingungen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse in den an der Studie teilnehmenden Staaten zu generieren. Die Abkürzung IGLU steht für Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. Der internatio-



nale Name der Studie lautet Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Die Studie wird jeweils im Abstand von fünf Jahren durchgeführt, um Trends bei der Entwicklung von Lernbedingungen und Leseleistungen ablesen zu können. 2006 haben international 35 Staaten und zehn einzelne Regionen souveräner Staaten an IGLU teilgenommen. Deutschland hat sowohl 2006 als auch 2001 an der IGLU-Studie teilgenommen. Bei beiden Studien gab es eine nationale Erweiterung IGLU-E, die Vergleiche zwischen den Bundesländern ermöglicht (vgl. Bos et al. 2007, S.11f).

Die Untersuchung der Lesekompetenz an sich ist im Rahmen dieser Arbeit von geringem Interesse. Allerdings wurden bei der IGLU-Studie auch Elternfragebögen ausgewertet die unter anderem Angaben zu soziodemographischen Informationen, familiären Ressourcen und Schullaufbahnpräferenzen abriefen, und Lehrerfragebögen, die nach Aussichten über die zukünftige Schullaufbahn der Kinder fragten (vgl. Hornberg et al. 2007, S.26f). Daraus lassen sich Aussagen über mögliche Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und der Schulleistung in Form der Lesekompetenz und zwischen sozialer Herkunft und Schulübergängen nach der Grundschule ableiten.

So wurde im Rahmen von IGLU 2006 auch versucht, das kulturelle Kapital der Eltern zu bestimmen, in dem nach objektivierten und institutionalisierten Kulturkapital, in Form der Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher und des Bildungsabschlusses beider Eltern, gefragt wurde. Auch wurde versucht, die Berufe der Eltern grob in ein einfaches dreistufiges Schichtmodell einzuordnen, mit manuellen Tätigkeiten in der ersten, Angestellten und kleineren Unternehmern in der zweiten und Technikern, Akademikern und Führungskräften in der dritten Schicht (vgl. Schwippert, Bos und Stubbe 2007, S.228ff).

Die Studie kommt in Deutschland im Hinblick auf soziale Selektivität zu dem Ergebnis, dass die Kinder höherer sozialer Schichten einen Leistungsvorsprung gegenüber den anderen Kindern haben und sie obendrein auch geringere Leistungen erbringen müssen, um auf eine Gymnasium zu kommen (vgl. Valtin et al. 2007, S.336ff). Schwippert, Bos und Stubbe erklären diese Unterschiede mit dem primären und sekundären Herkunftseffekt nach Boudon (1974) und einem dritten Effekt. Primäre Herkunftseffekte sind die Bedingungen des Elternhauses, unter denen Kinder Kompetenzen erwerben. Schon zum Anfang der Schulzeit verfügen Kinder „bildungsna-

her“ Schichten über einen Wissensvorsprung gegenüber den anderen SuS, der sich aufgrund der besseren Förderung zu Hause auch noch während der Schulzeit ausbauen kann. Sekundäre Herkunftseffekte bezeichnen die Bildungsentscheidungen, die Eltern aufgrund ihres sozialen Hintergrunds fällen. So streben Eltern höherer „bildungsnaher“ Schichten auch bei gleicher Leistung eine höhere Schullaufbahn für ihre Kinder an als Eltern unterer „bildungsferner“ Schichten. Dieser Effekt kommt stärker zum Tragen, je früher und häufiger Bildungsentscheidungen in einer Schullaufbahn getroffen werden müssen. Der dritte Effekt, welcher den Bildungserfolg von Kindern aus höheren sozialen Schichten begünstigt, gründet auf der besseren Beurteilung ihrer Leistungen durch die Lehrperson. Die Lehrkräfte beurteilen also dieselbe Leistung besser, wenn sie von einem Kind aus der Oberschicht als von einem Kind aus der Unterschicht erbracht wird (vgl. Schwippert et al. 2007, S.226f).

Es gibt in allen Teilnehmerstaaten einen Leistungsvorsprung der Kinder „bildungsnaher“ Eltern bei der Lesekompetenz, aber vielen anderen Staaten gelingt es besser als der Bundesrepublik die primären Herkunftseffekte in der Schullaufbahn zu verringern (vgl. Schwippert et al. 2007, S.245). Die besseren Chancen bei gleicher Leistung für ein Kind „bildungsnaher“ Eltern im Gegensatz zu einem Kind „bildungsferner“ Eltern ein Gymnasium zu besuchen, lassen sich mit dem sekundären Herkunftseffekt, dem dritten Effekt und dem frühen Übergang auf weiterführende Schulen erklären. Bei gleicher Leistung bevorzugen also die Eltern aus höheren Schichten eine anspruchsvollere Schule für ihre Kinder und die Lehrkräfte geben auch eher eine entsprechende Empfehlung. Dieser Umstand hat aufgrund der frühen Aufteilung der Kinder nach der vierten Klasse einen großen Einfluss (vgl. Arnold et al. 2007, S.286f). Hier wird die Bedeutung des Wechsels von der Grund- zur Sekundarschule als Gelenkstelle des deutschen Schulsystems und die damit verbundene soziale Selektivität besonders deutlich.

## **2.5 Segregation**

„Segregation bezeichnet die Übertragung sozialer Ungleichheit in den Raum, also die Konzentration bestimmter sozialer Gruppen auf bestimmte Teilräume einer Stadt oder einer Stadtregion“ (Schöning 2007, S.116). Aufgrund des Zusammenhangs von räumlicher und sozialer Ungleichheit ist Segregation auch ein anwendbarer Indikator zur Darstellung bestehender und sich entwickelnder sozialer Ungleichheit (vgl. Kers-

ting 2002b, S.1).

In allen modernen Städten leben Einwohner voneinander separiert und konzentrieren sich auf bestimmte Viertel oder Wohngebiete. Segregation ist also ein Kennzeichen jeder deutschen Großstadt. Sie unterscheidet sich aber hinsichtlich der Merkmale, nach denen sie erfolgt und deren Ausmaß (vgl. Schneider 2005, S.54). Die unterschiedlichen Formen der Segregation entsprechen den Dimensionen kultureller und sozialer Ungleichheit. Die drei wichtigsten sind sozio-ökonomische, ethnisch-kulturelle und demographische Segregation.

Sozioökonomische Segregation erfolgt vor allem nach den Merkmalen Bildung, Einkommen und Erwerbstätigkeit, ethnisch-kulturelle Segregation hingegen nach Nationalität, Religion und Herkunft, während die demographische Segregation sich nach Alter und Haushaltstyp richtet. Insgesamt ist Segregation ein multidimensionales Phänomen. Die drei Segregationsformen können folglich zusammenfallen und sich räumlich überlagern (vgl. Strohmeier 2006, S.19). In der Vergangenheit war Segregation vielfach von der städtischen Obrigkeit verordnet, wie z.B. Viertel von Handwerker und Juden in mittelalterlichen Städten. Heutzutage in Deutschland handelt es sich aber in fast allen Fällen um freiwillige Segregation (vgl. Schöning 2007, S.117).

Meistens wird Segregation nur dann als problematisch empfunden, wenn es sich um einen Prozess der Konzentration von weniger privilegierter Bevölkerungsschichten oder Gruppen handelt, dem eine Abkopplung von der allgemeinen gesellschaftlichen Veränderung folgt. Aufgrund der dauerhaften Marginalisierung ergeben sich dann unter anderem ein negatives Image für das Quartier, die Beschränkung sozialer Interaktion und, am wichtigsten, gravierende Nachteile für die Zukunftsaussichten der Kinder und Jugendlichen. Die andere Seite dieses Prozesses, die häufig am stärksten ausgeprägte Segregation der obersten Einkommens- und Bildungsschichten, wird dagegen selten als problematisch empfunden (vgl. Strohmeier 2006, S.18f).

Diese Problematik verschärft sich noch durch die ungleiche Verteilung von Infrastruktur und deren Qualität über eine Stadt (vgl. Schneider 2005, S.89).

### **2.5.1 Bildungssegregation**

Dass Segregation die Abbildung sozialer Ungleichheit im Raum ist, mit dem kleinräumlichen Auseinanderdriften von sozial benachteiligten und privilegierten Sozial-

räumen, wurde schon erwähnt. Für Kinder bedeutet dies in der Regel, dass sie an einem Ende des Spektrums in sozial schwachen Familien in einem benachteiligten Quartier aufwachsen, in dem aufgrund vieler Faktoren kaum die Möglichkeit und der Wille zu ihrer bestmöglichen Förderung besteht, während am anderen Ende umfassende Möglichkeiten zur individuellen Förderung und zur Kompensation von Defiziten bereit stehen.

Bildungssegregation befasst sich mit der Möglichkeit, dass die in diesem Kontext häufig verwendeten Begriffe Bildungsferne und Bildungsnähe nicht nur metaphorisch zu verstehen sind. Vielleicht verweisen sie stattdessen sehr grundlegend auf eine räumliche Nähe und Ferne zu den entsprechenden Institutionen? In Anbetracht dieses Aspekts könnte man erwarten, dass es zu diesem Phänomen umfassende Untersuchungen gibt (vgl. Schöning 2007, S.115f).

2002 auf der Sozialkonferenz in Herne referierte Kersting, dass die regionalen Unterschiede im Schulwahlverhalten Ausdruck „stark polarisierter sozialer Strukturen“ sind und Bildungsarmut und soziale Benachteiligung in Stadtteilen zu kumulieren scheinen. Er beklagt aber auch das Fehlen systematischer fundierter Analysen über die regionalen Unterschiede von Bildungsstrukturen und Lebenslagen (vgl. ders. 2002a, S.98ff).

Nach Schöning finden die Untersuchung von regionalen Unterschieden beim Bildungsstatus vor allem auf Landesebene und seltener auch auf der Ebene der Städte und Gemeinden statt. Wohingegen kleinräumige bildungsrelevante Daten so gut wie gar nicht untersucht werden. Als Ursache gibt er vor allem einen Datenmangel an. Dieser soll seine Ursache unter anderem in dem Alter bestimmter Daten haben, so wurde der Bildungsstatus für die Gesamtbevölkerung kleinräumlich zuletzt 1987 erhoben. Des Weiteren werden zwar an vielen Schulen bei der Einschulung Daten über die soziale und ökonomische Situation der Eltern erhoben, die dann aber nur schulintern verwendet und nicht flächendeckend gesammelt werden. Ebenfalls in diesem Kontext zu erwähnen ist, dass die Übergangsdaten der Grundschulen in der Regel flächendeckend und kleinräumig erhoben werden, diese aber nicht amtlich ausgewertet werden, evtl. um einer Etikettierung bestimmter Stadtteile vorzubeugen (vgl. Schöning 2007, S.137f).

Trotz dieses beschriebenen Datenmangels fasst Schöning den Begriff Bildungssegregation näher, in dem er zwischen funktionaler und faktischer Bildungssegregation

unterscheidet. Funktionale Bildungssegregation bezeichnet die bewusste Wohnortentscheidung nach Bildungsmotiven, wohingegen faktische Bildungssegregation die Verfestigung bestehender sozialer Ungleichheit durch die ungleiche Verteilung von Bildungsressourcen meint. Er kommt zu dem Schluss, dass funktionale Bildungssegregation wahrscheinlich nicht existiert, da sich soziale Ungleichheit nicht primär nach Bildung strukturiert und daher andere Faktoren (z.B. Arbeitsplatz und Mietpreise) für die Wahl des Wohnorts von viel größerer Bedeutung sind. Für die Existenz faktischer Bildungssegregation sieht er dagegen viele Hinweise, insbesondere die Exklusionseffekte sozialer Brennpunkte (vgl. ders. 2007, S.120ff).

Konkrete Forschungsergebnisse zur Bildungssegregation in einzelnen Städten oder in Abhängigkeit zu einzelnen Schulformen gibt es sehr wenige, die dann aber um so mehr Beachtung verdienen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang unter anderem die Untersuchung von Kristen. Sie untersuchte mögliche Zusammenhänge zwischen der freien Schulwahl von Grundschulen und der ethnischen Bildungssegregation. Sie kam unter anderem zu dem Ergebnis, dass bei Schulwahlfreiheit besonders konfessionelle Grundschulen die ethnische Bildungssegregation verstärken, da sie von vielen Eltern mit Migrationshintergrund aus religiösen Gründen gemieden werden (vgl. dies. 2005, S.173ff).

Besonders wert hervorgehoben zu werden ist auch das Gutachten des Instituts für Landes- und Stadtentwicklung und Bauwesen des Landes Nordrhein-Westfalen (ILS NRW) und des Zentrums für Interdisziplinäre Ruhrgebietsforschung der Ruhruniversität Bochum (ZEFIR) für die Enquetekommission „Zukunft der Städte in NRW“ des nordrhein-westfälischen Landtags aus dem Jahr 2003. In diesem Gutachten gibt es einen „Exkurs: Bildungssegregation“, in dem angeführt wird, dass sich Bildungschancen systematisch entlang der Barrieren sozialräumlicher und sozialer Ungleichheit verteilen und bestehende soziale Ungleichheit verstärken. „Es mag daher verwundern, dass die räumlich ungleiche Verteilung von Bildungsressourcen und -chancen weder in die Post-PISA-Debatte noch in die Segregationsforschung bisher eine angemessene Berücksichtigung fand, sieht man von Ausnahmen – oft in Form medienwirksamer Fallbeispiele – oder einzelner ernstzunehmender Verwaltungsberichte ab“ (Strohmeier et al. 2006, S.115). Hier wird also ebenso wie bei vorherigen Autoren auf die geringe Bedeutung der Bildungssegregation in der Bildungsforschung hingewiesen. Dabei konnte in dem Gutachten gezeigt werden, dass allein die Unter-

schiede zwischen den Großstädten in NRW schon erheblich sind. So lag z.B. Gelsenkirchen 2001 mit knapp über zehn Prozent Schulabgängern, die keinen Abschluss hatten ca. 50 Prozent über dem NRW-Durchschnitt von 6,5 Prozent (vgl. Strohmeier et al. S.116).

Im Rahmen dieser Arbeit ist zusätzlich von besonderem Interesse, dass für die Stadt Essen für das Schuljahr 2000/2001 die Übergangsquoten der Grundschulen zur Sekundarstufe I untersucht und in Verbindung zur Sozialstruktur gesetzt wurden. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Übergangsquoten, nicht wie im Rahmen dieser Arbeit auf der Ebene der Stadtbezirke, sondern auf der Ebene der Stadtteile zusammengefasst wurden. Essen hat nur neun Stadtbezirke, aber 49 Stadtteile, somit erlauben die Daten auf Ebene der Stadtteile eine viel detailliertere Aussage. Herausgekommen ist schlussendlich, dass die sozialräumliche Polarisierung eng mit dem Schulwahlverhalten am Ende der Grundschule zusammen zu hängen scheint. In den südlichen Stadtteilen von Essen, in welchen verhältnismäßig wenig Menschen mit Migrationshintergrund wohnen, geht eine deutliche Mehrheit der Schulkinder nach der Grundschule zum Gymnasium. In den nördlichen Stadtteilen dagegen, die durch einen hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund und Arbeitslosigkeit geprägt sind, besucht die Mehrheit der Kinder nach der Grundschule die Gesamtschule. Im deutlichen Unterschied zum Süden hat außerdem noch die Hauptschule im Essener Norden eine große Bedeutung. Zusammenfassend fiel für Essen auf, dass je stärker ein Stadtteil von Armut geprägt wird, umso niedriger der Anteil an Schulkindern ist, die nach der Grundschule das Gymnasium besuchen, und umso höher der Anteil derjenigen, die anschließend die Haupt- oder Gesamtschule besuchen (vgl. Strohmeier et al. 2006, S.114ff).

Für Bielefeld gibt es keine direkt vergleichbare kleinräumliche Untersuchung. Allerdings beschreiben Gomolla und Radtke in ihrem Werk die „lokalen Angebotsdisparitäten“ zwischen drei Stadtbezirken in Bielefeld für das Schuljahr 1989/1990. Für die drei Stadtbezirke Bielefeld-Mitte, Brackwede und Sennestadt diagnostizieren sie einen innerstädtischen Unterschied hinsichtlich des Angebots an weiterführenden Schulen. Besonders Bielefeld-Mitte soll im Gegensatz zu den beiden anderen Bezirken ein Überangebot von Gymnasien und Realschulen besitzen. Erwähnenswert ist im weiteren noch, dass sie für eine katholische konfessionelle Grundschule im Stadtbezirk Mitte einen ähnlichen segregierenden Effekt beobachtet haben, wie er bei

Kristen 2005 beschrieben wurde (vgl. dies. 2007, S.137ff).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es viele Anzeichen für die Relevanz der Bildungssegregation bezüglich der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem gibt, die Anzahl der Untersuchungen zu diesem Thema ist aber begrenzt. Bedauerlicherweise sind in keiner der hier vorgestellten Untersuchungen zur Bildungssegregation Förderschulen berücksichtigt worden, obwohl diese, vor allem in den Förderschwerpunkten Lernen, ESE und Sprache, überwiegend von sozial benachteiligten Kindern besucht werden.

Alle beschriebenen Phänomene der Bildungssegregation könnten mit einer zunehmenden Autonomisierung von Schulen und der damit einhergehenden Einführung von Marktprinzipien, wie z.B. dem Sponsoring, bei dem sich Schulen um Geld etwa von Unternehmen bemühen (vgl. Bellenberg, Böttcher und Klemm 2001, S.61), noch verstärkt werden (vgl. Gomolla 2005, S.267).

## ***2.6 Unterschiedliche räumliche Mobilität sozialer Schichten bei der Schulwahl***

Die Bildungsforschung hat sich in den 60er und 70er Jahren eingehender mit zwei für diese Arbeit relevanten Fragen beschäftigt. Die erste Frage galt den Standorten von Bildungseinrichtungen, insbesondere Gymnasien und Hochschulen. Es sollten Stadtviertel, Städte und Regionen ausfindig gemacht werden, die mit diesen Einrichtungen unterversorgt sind. Bei der zweiten Frage spielten mögliche Folgen dieser ungleichen Verteilung eine Rolle. Es wurde unter anderem untersucht, welche Gruppen in der Bevölkerung durch die räumliche Entfernung zu einem Gymnasium bei der Schulwahl ihrer Kinder beeinflusst werden (vgl. Kuthe et al. 1979, S.125).

Im Hinblick auf die erste Frage wurde schon 1967 von Peisert aufgezeigt, dass Gymnasien in Großstädten in ihrer breiten Mehrheit nicht in Arbeitervierteln stehen (vgl. ders. 1967, S.77ff). Aber auch auf die zweite Frage gab es Ergebnisse laut Kuthe et al. (1979): „Es sind gerade jene Gruppen und Schichten, die seltener eine weiterführende Bildungseinrichtung in ihrer Nähe vorfinden, die durch weitere Standortentfernung zusätzlich davon abgehalten werden, ihren Kindern einen weiterführenden Schulbesuch zu ermöglichen“ (S.125). Folglich waren es vor allem Eltern mit höheren beruflichen Positionen und Bildungsabschlüssen, die bereit waren, für ihre Kin-

der längere Anfahrtswege in Kauf zu nehmen. Die Schichten mit einer gewissen Bildungsdistanz, damals vor allem Arbeiter, die weniger bereit waren, ihren Kindern lange Schulwege zu zumuten, wohnten in den Städten auch im Schnitt räumlich weiter von den höheren Bildungseinrichtungen entfernt.

Dies sind natürlich Befunde aus den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts. Wie die Schulen heutzutage verteilt sind, wird für Bielefeld und Essen in späteren Verlauf der Arbeit thematisiert. Dieses Kapitel soll sich vor allem mit der Frage beschäftigen, ob auch in der Gegenwart höhere Schichten im Vergleich zur Unterschicht bereit sind, längere Schulanfahrtswege für eine höhere Bildung in Kauf zu nehmen.

Ditton zeigte 1992 anhand des Übergangsverhaltens an bayrischen Grundschulen, dass die räumliche Entfernung zu weiterführenden Schule eine Rolle spielt. Der Anteil der Schulempfehlungen und -wahlen stiegen jeweils für die Gymnasien, Haupt- und Realschulen an, wenn diese Schulen die am nächsten gelegen waren (vgl. ders. 1992, S.165). Auch wenn Ditton die räumliche Entfernung als Kriterium zur Auswahl einer weiterführenden Schule nicht in Beziehung zur sozialen Lage der Eltern gesetzt hat, so hat er doch gezeigt, dass die räumliche Entfernung bei der Schulwahl eine so große Rolle für manche Eltern spielt, dass im Zweifel die Kinder auf eine andere Schulform geschickt werden. In Anbetracht der Befunde aus den 60er und 70er Jahren scheint es wahrscheinlich, dass die Distanz als Kriterium für die Schulwahl von den jeweiligen sozialen Schichten unterschiedlich bewertet wird.

Dies wird durch eine englische Studie aus den 90er, in der hinsichtlich der Schulwahl grob drei Kategorien von Eltern unterschieden werden, unterstützt. Die Studie unterscheidet zwischen den „privilegierten erfahrenen Wählern“, den „angelernten Wählern“ und den „abgehängten Wählern“. Die „privilegierten erfahrenen Wähler“ sind fast ausschließlich weiße Eltern aus dem Bürgertum, die häufig über einen akademischen Abschluss verfügen. Sie besitzen ausreichend kulturelles und soziales Kapital, um Schulen und Lehrkräfte detailliert miteinander vergleichen zu können. Zu den „angelernten Wählern“ zählen vor allem Eltern aus kleinbürgerlichen Schichten und Teile der Arbeiter. Sie versuchen Schulen und Lehrkräfte zu vergleichen, aber ihr Wissen und ihre Fähigkeiten reichen nicht aus um die bestmögliche Wahl für ihre Kinder zu treffen. Bei den Eltern der Kategorie „abgehängte Wähler“ handelt es sich fast ausschließlich um Arbeiter, in vielen Fällen mit einem Migrationshintergrund.



Sie treffen im Grunde gar keine Wahl, sondern entscheiden sich für die nächstgelegene Gesamtschule (vgl. Ball, Bone und Gewirtz 1996, S.92ff).

Es ist davon auszugehen, dass ähnliches auch für das Schulwahlverhalten der Eltern in Deutschland gilt. In Deutschland wären die Auswirkungen allerdings größer, da es sich in England bei staatlichen Sekundarschulen fast ausschließlich um Gesamtschulen handelt (und), ohne vergleichbare Untergliederung wie in Deutschland.

### **3 Forschungsteil**

In dem folgenden Forschungsteil der Arbeit werden zu Beginn die verwendeten Daten vorgestellt, gefolgt von einer Erläuterung des methodischen Vorgehens in der Analyse. An Daten werden Statistiken zum einen zur Verteilung von Einkommen und Arbeitslosigkeit in Essen und Bielefeld betrachtet, um Aussagen über die Sozialstruktur ableiten zu können, und zum anderen zur Verteilung des Schulangebots und zu den Unterschieden in den Grundschulübergangsquoten zwischen den Stadtbezirken. In der nachfolgenden Analyse werden dann die genannten Statistiken wechselseitig miteinander in Bezug gesetzt, um ergründen zu können, ob die Verteilung der Schulen, vor allem der Sekundar- und Förderschulen, über die Städte die Bildungschancen der SuS beeinflusst.

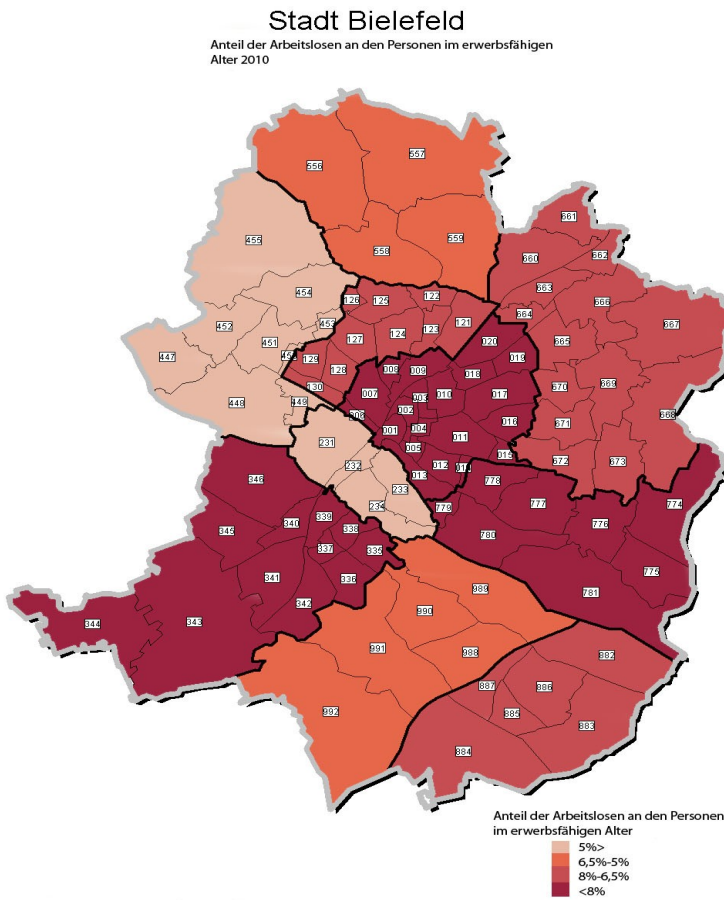
#### **3.1 Die Daten**

Wie schon erwähnt wird im Folgenden auf die Städte Bielefeld und Essen, beides Großstädte in Nordrhein-Westfalen, eingegangen. In den nachfolgenden Kapiteln werden die im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Daten der beiden Städte betrachtet. Die Sozialstruktur wird anhand der Verteilung von Einkommen und Arbeitslosigkeit über die Stadt beschrieben. Anschließend wird die räumliche Verteilung des Schulangebots, gefolgt von den Übergangsquoten der Grundschulen nach der vierten Klasse beleuchtet. Alle genannten Daten werden auf der Ebene der Stadtbezirke beschrieben. Die Stadtbezirke sind eine geographische Untergliederung beider Städte, die von den jeweiligen Statistikämtern der Städte verwendet wird. Die Bezirke sind räumlich unterschiedlich groß und haben auch keine vergleichbare Zahl an Einwohnern. Sie scheinen sich viel mehr an den Grenzen von Vierteln und eingemeindeten Dörfern zu orientieren. Bielefeld verfügt über zehn und Essen über neun Stadtbezirke. Karten beider Städte mit der geographischen Unterteilung nach Stadtbezirken fin-

den sich im Anhang (siehe Anhang, S.1f) Für beide Städte gibt es auch kleinräumlichere Unterteilungen, Essen ist auch in 50 Stadtteile untergliedert und Bielefeld in 92 statistische Bezirke (vgl. Strohmeier et al. 2006, S.79ff), von deren Auswertung unter anderem aus zeitlichen Gründe und Datenmangel Abstand genommen wurde. Die Stadtteile in Essen und die statistischen Bezirke in Bielefeld würden bei der Betrachtung der Sozialstruktur detailliertere Aussagen ermöglichen, wären aber für die Darstellung der Verteilung der Schulen aufgrund ihrer geringen Größe wohl ungeeignet. Außerdem liegen auch die Daten der Übergangsquoten der Grundschulen aus datenschutzrechtlichen Gründen nur kumuliert für alle Grundschulen der Stadtbezirke vor. Die hier im kleinen Format eingefügten Abbildungen finden sich ebenfalls alle in einem größeren Format im Anhang.

### **3.1.1 Die Verteilung von Arbeitslosigkeit und Einkommen über Essen und Bielefeld**

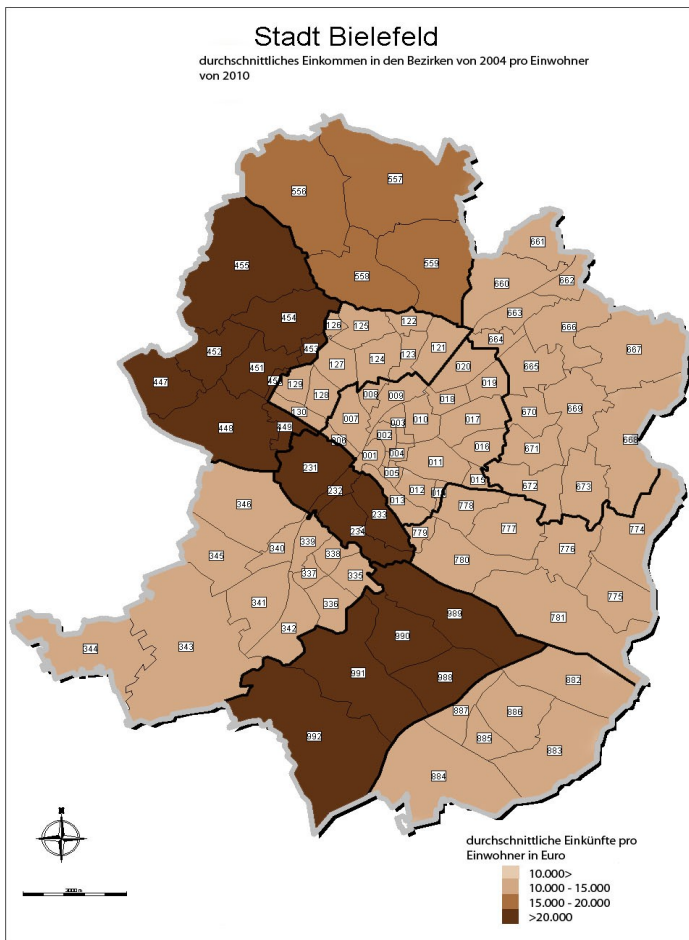
Für die Verteilung des Einkommens wird hier für beide Städte die Lohn- und Einkommenssteuerstatistik von 2004 herangezogen (siehe Anhang, S.13f), aktuellere Daten, wie die Steuerstatistik von 2007, standen den Ämtern zu dem Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit noch nicht zur Verfügung. Da leider die Anzahl der Steuerpflichtigen von 2004 nicht vorliegt, wurde hier das absolute versteuerte Einkommen von 2004 pro Bezirk durch die Anzahl der Einwohner der Bezirke von 2010 geteilt. Dies soll eine Vergleichbarkeit der Daten zwischen den Stadtbezirken ermöglichen. Zwischen den Erhebungszeitpunkten der verknüpften Daten liegen zwar bedauerlicherweise sechs Jahre, aber wahrscheinlich gab es in den Bezirken in diesem Zeitraum keine enormen ökonomischen oder demographischen Verwerfungen. Bezüglich der Anzahl der Arbeitslosen liegen für beide Städte Zahlen von 2010 vor. Bei den später vorgestellten prozentualen Arbeitslosenzahlen handelt es sich nicht um eine amtliche Arbeitslosenquote, sondern um eine Betroffenheit der 18 bis 64 jährigen von Arbeitslosigkeit. Es wird also der Anteil der Arbeitslosen an den Menschen im erwerbsfähigen Alter angegeben. Diese Zahlen dürfen nicht mit den amtlichen Arbeitslosenzahlen der Agenturen für Arbeit verwechselt werden, da sich nicht alle 18 bis 64 jährigen auf dem Arbeitsmarkt bewegen (z.B. Studenten Frührentner, Berufsunfähige usw.). Die hier später vorgestellten Zahlen dürften also etwas niedriger als die der Agenturen für Arbeit sein.

Bielefeld

*Abbildung 1: Anteil der Arbeitslosen an den Personen im erwerbsfähigen Alter, Bielefeld 2010; Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Demographie und Statistik Bielefeld.*

Die Stadt Bielefeld hatte 2010 325.623 Einwohner (vgl. siehe Anhang S. 9) und grenzt an die Landkreise Gütersloh, Herford und Lippe. Die zehn Stadtbezirke Bielefelds haben eine sehr unterschiedliche Einwohnerzahl. Die höchste Einwohnerzahl hatte 2010 der Stadtbezirk Mitte mit 76.128 und die niedrigste der Bezirk Gadderbaum mit 10.392 Einwohnern. Die anderen Bezirke bewegten sich grob zwischen 20.000 und 50.000 Einwohnern (vgl. siehe Anhang, S.9). Die Stadt Bielefeld wird in der Mitte durch den Teutoburgerwald geteilt. Er trennt die Stadtbezirke Brackwede, Sennestadt und Senne teilweise von den nördlichen Bezirken ab, bis auf die Verkehrsverbindung durch das Quertal im Bezirk Gadderbaum.

Die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit betrug 2010 für die gesamte Stadt 7,8 Prozent, verteilte sich aber sehr unterschiedlich auf die Stadtbezirke, wie auch aus Abb.1 (siehe auch Anhang S.5) deutlich wird. Den höchsten Anteil an Arbeitslosen hat mit 9,7 Prozent der Stadtbezirk Mitte. Die meisten anderen Stadtbezirke Schildesche, Brackwede, Heepen, Stieghorst und Sennestadt hatten 2010 eine Betroffenheit von Arbeitslosigkeit, die zwischen sieben und 8,6 Prozent lag. Die Einwohner der vier Bezirke Gadderbaum, Dornberg, Jöllenbeck und Senne waren 2010 deutlich weniger von Arbeitslosigkeit betroffen. Wobei hier noch unterschieden werden kann zwischen Senne und Jöllenbeck mit 5,7 und 5,5 Prozent und Gadderbaum und Dornberg mit 4,7 und 4,2 Prozent Arbeitslosigkeit. Diese vier Bezirke waren 2010, sieht man einmal von Sennestadt ab, auch die Bezirke mit der geringsten Einwohnerzahl (vgl. siehe Anhang, S.11).



Bei dem berechneten Pro-Kopf-Einkommen beträgt der städtische Durchschnitt pro Einwohner 15.241 Euro pro Jahr (vgl. Anhang, S.13). Über dem Durchschnitt lagen Jöllenbeck, Dornberg, Gadderbaum und Senne. In Jöllenbeck lag das Einkommen pro Einwohner bei 17.281, während es bei den anderen Bezirken um die 25.000 Euro schwankte. Die anderen sechs Bezirke hatten dementsprechend ein unterdurchschnittliches Einkommen pro Einwohner, das niedrigste Pro-Kopf-Einkommen wies Sennestadt mit 10.143 Euro auf, die anderen Bezirke lagen zwischen 11.880 Euro in Heepen und 13.897 in Brackwede. Das Einkommen ist also ungleich über die Stadt verteilt, wie auch aus der Abb.2 ersichtlich wird (siehe auch

Anhang S.3).

Abbildung 2: Durchschnittliche Einkünfte pro Einwohner, Bielefeld; Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Demographie und Statistik Bielefeld.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vier Bezirke Jöllenbeck, Dornberg, Gadderbaum und Senne die niedrigste Arbeitslosigkeit und das höchste Pro-Kopf-Einkommen aufweisen, im Gegensatz zu den anderen Bezirken. Es handelt sich ebenfalls auch um Bezirke mit einer geringen Einwohnerzahl. Diese Bezirke liegen aber nicht alle zusammen, sondern sie ziehen sich von Nordwesten mit Jöllenbeck und Dornberg durch das Zentrum der Stadt mit Gadderbaum in den Süden nach Senne. Der ärmste Bezirk ist Sennestadt, welcher ganz im Südosten Bielefelds liegt. Die Lage Sennestadts ist insofern von Bedeutung, da Sennestadt und bis zu einem gewissen Grad auch das reichere Senne verkehrstechnisch vom Zentrum der Stadt, durch den Teutoburgerwald, der zwischen den beiden Bezirken und Stieghorst verläuft, weiter entfernt sind.

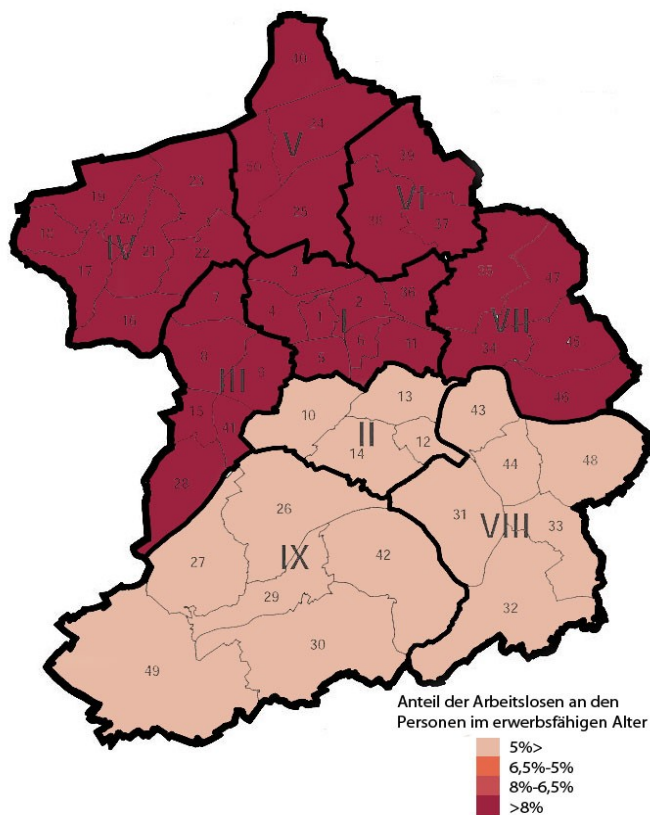


Abbildung 3: Anteil der Arbeitslosen an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, Essen 2010; Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen Essen.

Über dem städtische Durchschnitt lagen ebenso die Bezirke III und VII mit jeweils ungefähr 10,7 Prozent. Der Stadtbezirk IV lag mit 8,5 Prozent etwas unter dem städtischen Durchschnitt. Die geringste Arbeitslosigkeit hatten die Bezirke VIII, II und IX mit 5, 4,6 und 3,6 Prozent (vgl. siehe Anhang, S.12). Bei der räumlichen Verortung der Daten auf Abb.3 (siehe auch Anhang, S.6) wird eine Nord-Süd-Gefälle deutlich.

Betrachtet man die im Rahmen dieser Arbeit berechneten Zahlen über das durchschnittliche Pro-Kopf-Einkommen in Essen (vgl. Anhang, S.14), fällt auf, dass sechs von neun Bezirken unter dem städtischen Durchschnitt von 13.419 Euro pro Kopf jährlich lagen. In den sechs Bezirken I, III, IV, V, VI und VII hatten die Einwohner ein durchschnittliches Jahreseinkommen zwischen 8.000 und 12.000 Euro. Die drei Stadtbezirke II, VIII und IX lagen über dem städtischen Durchschnitt, wobei hier

Essen hatte 2010 575.788 Einwohner (vgl. siehe Anhang, S.10) und grenzt an die Städte Oberhausen, Bottrop, Bochum, Gelsenkirchen und Mülheim an der Ruhr und an die Landkreise Mettmann und Enepe-Ruhr. Die Bevölkerungsreichsten Stadtbezirke waren 2010 die Stadtbezirke III und IV mit 94.737 und 83.820 Einwohnern. Stadtbezirk I hatte 62.406 Einwohner und Stadtbezirk VI 69.954 Einwohner, die anderen Stadtbezirke hatten zwischen 50.000 und 60.000 Einwohnern (vgl. siehe Anhang, S.10).

Die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit betrug 2010 für die gesamte Stadt 9,2 Prozent. Am stärksten war die Arbeitslosigkeit in den Stadtbezirk V mit 13,2 Prozent, gefolgt von den Stadtbezirken I und VI mit 11,8 und 11,5 Prozent.



zwischen den Bezirken II und VII mit 17.678 und 17.317 Euro und dem Bezirk IX mit 26.034 Euro unterschieden werden muss. Betrachtet man die Abb.4 (siehe auch Anhang, S.4), wird ein im Vergleich zur Arbeitslosigkeit umgekehrtes Nord-Süd-Gefälle deutlich.

Zusammenfassend lässt sich für die Sozialstruktur Essens sagen, dass sowohl die Arbeitslosigkeit als auch das Einkommen sehr ungleich über die Stadt verteilt sind.



Abbildung 4: Durchschnittliche Einkünfte pro Einwohner; Essen; Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen Essen.

Würde man die Stadtteile der Stadtbezirke betrachten, fiel wahrscheinlich auch eine ungleiche Verteilung innerhalb der Bezirke auf. Aber allein unter Betrachtung der Stadtbezirke kann man schon von einer ausgesprochenen Polarisierung der Essener Sozialstruktur sprechen, mit einem ausgeprägten Gefälle zwischen dem Süden und Norden der Stadt. Die Einwohner der drei südlichen Stadtbezirke II, VIII und IX haben ein deutlich höheres Einkommen als der Durchschnitt der Stadt und einen deutlich geringeren Anteil an Arbeitslosen. Dies gilt im besonderen Maße für den Stadtbezirk IX, in dem stadtwert der niedrigste Anteil an Arbeitslosen zu finden ist und mit 26.034 Euro das höchste durchschnittliche Einkommen pro Einwohner.

Im Gegenzug haben die Einwohner aller anderen Stadtbezirke ein Einkommen unter dem städtischen Durchschnitt und mit der Ausnahme von Stadtbezirk IV gibt es auch in allen nördlichen Stadtteilen eine höhere Betroffenheit von Arbeitslosigkeit über dem städtischen Durchschnitt.

### 3.1.2 Die Verteilung des Schulangebots

In diesem Kapitel wird für beide Städte die Anzahl der Schulen, getrennt nach Schulformen, und ihre Verteilung über die Stadtbezirke beschrieben. Für die Förderschulen sei noch einmal erwähnt, dass nur die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, emotionale und soziale Entwicklung (ESE) und Sprache aufgeführt werden, welche hier als viertes Glied des „dreigliedrigen Schulsystems“ betrachtet werden. Es muss hier noch darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den Stadtbezirken um die Betrachtung der Schulumgebung handelt, nicht zu verwechseln mit einem Schuleinzugsbereich. Es kann zwischen beiden hohe Übereinstimmungen geben, muss es aber nicht.

#### Bielefeld

2010 besuchten in Bielefeld 38.187 Schülerinnen und Schüler 93 Grund-, Sekundar- und Förderschulen (vgl. siehe Anhang, S.31f).

#### Grundschulen

Bielefeld hatte 2010 47 städtische und eine private Grundschule mit zusammen 11.823 Schülerinnen und Schülern. Der Bezirk Gadderbaum mit der geringsten Bevölkerung besitzt nur eine Grundschule, alle anderen Bezirke weisen mindestens drei Grundschulen auf. Mit neun Grundschulen verfügt der Stadtbezirk Mitte über die höchste Anzahl. Die einzige private Grundschule, die Georg-Müller-Schule steht in dem Stadtbezirk Stieghorst. Es handelt sich um eine evangelikale Schule. Die Größe der Grundschulen variierte 2010 zwischen 120 SuS in der Hellingskampschule im Stadtbezirk Mitte und 467 SuS in der Grundschule Brake in dem Stadtbezirk Heepen (vgl. siehe Anhang, S.15f).

#### Förderschulen

2010 gab es in Bielefeld neun Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, ESE und Sprache, mit insgesamt 1.130 Schülerinnen und Schülern. Auf die kleinste Schule gingen 2010 61 SuS und auf die größte 171. Bei den neun Schulen handelt es sich um sieben städtische und zwei private Förderschulen. Von den zehn Bielefelder Stadtbezirken verfügen sechs über eine Förderschule und einer, der Stadtbezirk Senne, über zwei. Die drei Stadtbezirke ohne Förderschulen sind Gadderbaum, Jöllenbeck und Senne (vgl. siehe Anhang, S.17).

### Hauptschulen

Es gab 2010 2.408 Hauptschülerinnen und Hauptschüler, die sich über neun Hauptschulen verteilten. Es handelt sich bei allen Hauptschulen um städtische Schulen, es gab also keine mit einem privaten Träger. Die Größe der Schulen bewegte sich zwischen 170 und 304 SuS. Die sechs Stadtbezirke Mitte, Schildesche, Brackwede, Jöllenbeck, Sennestadt und Senne haben jeweils eine Hauptschule. Heepen besitzt mit der Baumheideschule, der Hauptschule Heepen und der Hauptschule Oldentrup die meisten Hauptschulen und ist damit der einzige Bezirk, der über mehr als eine Hauptschule verfügt. Keine Hauptschule dagegen haben die Bezirk Dornberg, Gadderbaum und Stieghorst (vgl. siehe Anhang, S.18).

### Realschulen

Realschulen besuchten 2010 in Bielefeld 5.252 SuS, verteilt über neun städtische und eine nichtstädtische Schule. Die meisten Realschulen besitzt der Bezirk Mitte mit der Bosseschule, der Gertrud-Bäumer-Schule, der Kuhloschule und der Luisenschule. Die Stadtbezirke Brackwede, Senne, Sennestadt, Jöllenbeck, Heepen und Gadderbaum weisen jeweils eine Realschule auf, wobei es sich in Gadderbaum mit der Realschule Bethel um die nichtstädtische Realschule handelt. Die Bezirke Schildesche, Dornberg und Stieghorst haben keine Realschule in ihren Grenzen. Die Größe der Schulen schwankte 2010 zwischen 346 und 676 Realschülerinnen und Realschülern. Nicht berücksichtigt wurde aufgrund des höheren Alters der SuS die Abendrealschule (vgl. siehe Anhang, S.19).

### Gesamtschulen

2010 gab es in Bielefeld vier städtische und drei nichtstädtische Gesamtschulen mit insgesamt 6.899 SuS. In den Stadtbezirken Brackwede und Stieghorst befinden sich jeweils zwei Gesamtschulen, in dem Bezirk Schildesche hingegen drei. Alle anderen Bezirke Bielefelds besitzen keine Gesamtschulen. Bei einer der beiden Gesamtschulen im Bezirk Stieghorst handelt es sich um die private evangelikale Georg-Müller-Schule. Zwei der drei Gesamtschulen in Schildesche sind auch nicht städtische Schulen. Es handelt sich dabei zum einen um die Rudolf-Steiner-Schule, eine Waldorfschule, und zum anderen um die Kombination von Laborschule und Oberstufenkolleg, bei denen es sich um staatliche Versuchsschulen handelt, die der Universität zugeordnet sind. Obwohl organisatorisch getrennt, werden hier der Einfachheit halber



die Laborschule und das Oberstufenkolleg wie eine einzelne Gesamtschule betrachtet. Die kleinste Gesamtschule war die Rudolf-Steiner-Schule mit 366 SuS und die größte die Martin-Niemöller-Gesamtschule mit 1.611 SuS, beide in Schildesche. Die anderen Schulen bewegten sich zwischen 673 und 1.319 SuS. Auffällig ist, dass sich in Schildesche mit 3.296 SuS fast die Hälfte aller Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler Bielefelds in einem Bezirk konzentriert (vgl. siehe Anhang, S.20).

### Gymnasien

Elf Gymnasien gab es 2010 in Bielefeld, wovon vier nichtstädtische Schulen waren. An den Gymnasien wurden 10.675 SuS unterrichtet, mehr als an allen anderen Sekundarschulformen. Die mit Abstand meisten Gymnasien stehen in dem Stadtbezirk Mitte. Die fünf Gymnasien in Mitte wurden 2010 von 5.078 SuS besucht, womit fast die Hälfte aller SuS, die Gymnasien besuchten, im Stadtbezirk Mitte zur Schule gingen. Die anderen Gymnasien stehen jeweils in den Bezirken Schildesche, Gadderbaum, Heepen, Stieghorst, Sennestadt und Brackwede. Das mit Abstand kleinste Gymnasium war die nichtstädtische evangelikale Georg-Müller-Schule in Stieghorst mit 293 SuS. Die Größe der anderen Schulen variierte sich zwischen 684 und 1.372 SuS. Die Stadtbezirke Dornberg, Senne und Jöllenbeck verfügten über kein Gymnasium (vgl. siehe Anhang, S.21).

Zusammenfassend lässt sich für Bielefeld festhalten, dass nur die Grundschulen in wirklich allen Bezirken vertreten sind. Sekundarschulen finden sich für alle Schulformen mit Ausnahme der Gesamtschulen, in jeweils sieben von zehn Bezirken. Die Verteilung der Gesamtschulen in Bielefeld beschränkt sich auf drei Stadtbezirke. Von den weiterführenden Schulformen sind es die Gymnasien, die die von den meisten SuS besucht werden, gefolgt von den Gesamtschulen und den Realschulen. Die Hauptschulen und Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, ESE und Sprache werden am wenigsten besucht, wobei die Hauptschulen insgesamt noch von etwa doppelt so vielen SuS besucht werden wie die Förderschulen. Die meisten Gymnasien und Realschulen sind in dem Stadtbezirk Mitte zu finden. Die meisten Gesamtschulen hingegen befinden sich im Bezirk Schildesche, wohingegen die größte Zahl von Hauptschulen in Heepen zu finden ist. An Förderschulen mit den genannten Förderschwerpunkten sind die meisten in Sennestadt zu finden.

### Essen

In Essen wurden 2010 150 Grund-, Sekundar- und Förderschulen von 59.967 Schülerinnen und Schüler besucht (vgl. siehe Anhang, S.32).

### Grundschulen

2010 gab es in Essen 18.722 Grundschülerinnen und Grundschüler an 92 Schulen. Grundschulen gab es in allen neun Essener Stadtbezirken. Die meisten Grundschulen variierten in der Größe zwischen 90 und 360 SuS. Es gab allerdings auch zwei Schulen mit einmal 44 und einmal 56 SuS. Der Stadtbezirk II war mit sieben Schulen der Bezirk mit den wenigsten Grundschulen. Am meisten Grundschulen hatte der Bezirk III mit 14 Schulen. Wie viele von den Grundschulen privat oder staatlich sind, geht aus den Daten des Schulamtes Essen nicht hervor (vgl. siehe Anhang, S.22-24).

### Förderschulen

Förderschulen mit dem Förderschwerpunkten Lernen, ESE und Sprache gab es 2010 in Essen zwölf mit 1.903 SuS. Bei zehn der Förderschulen handelte es sich um städtische Schulen, die anderen zwei hatten einen privaten Träger. Die Größe der Schulen bewegte sich zwischen 93 und 316 SuS. Die Bezirke I, VII und IX verfügten über jeweils zwei Förderschulen. Jeweils eine Förderschule gab es in den Bezirken IV, V und VI. Keine Förderschulen gab es in den beiden Bezirken II und VIII. Über die meisten Förderschülerinnen und Förderschüler verfügte mit Abstand der Bezirk III mit 617 SuS in drei Schulen (vgl. siehe Anhang, S.25).

### Hauptschulen

2010 waren 13 Hauptschulen in Essen vorhanden mit insgesamt 3.119 SuS. Von den 13 Schulen hatte eine einen privaten Träger. Die Bezirke II, VIII und IX verfügten über keine Hauptschule. Zwei Hauptschulen gab es in den Stadtbezirken I, III und IV, wohingegen in dem Bezirk V nur eine Hauptschule zu finden war. Am meisten Hauptschulen und SuS hatten die Bezirke VI und VII mit jeweils drei Schulen und 628 SuS in dem Bezirk VI und 818 SuS in dem Bezirk VII (vgl. siehe Anhang, S.26).

### Realschulen

2010 besuchten 7.799 SuS 14 städtische und eine nichtstädtische Realschule. Die Größe der Schulen variierte zwischen 339 und 723 SuS. In jedem Stadtbezirk Essens stand mindestens eine Realschule. Die Bezirke II, IV, VI und VII hatten 2010 jeweils zwei Realschulen. Der Stadtbezirk II verfügte als einziger über drei Realschulen mit

insgesamt 1.604 SuS (vgl. siehe Anhang, S.27).

### Gesamtschulen

Die acht städtischen Gesamtschulen in Essen wurden 2010 von 9.301 SuS besucht. In den Bezirken I, II, IV, V, VI und VII befand sich 2010 jeweils eine Gesamtschule. Am meisten Gesamtschülerinnen und -schüler besaß mit 2.571, verteilt auf zwei Schulen, der Bezirk III. Die beiden Bezirke VIII und IX besaßen keine Gesamtschule. Die kleinste Gesamtschule hatte 905 SuS, die größte 1.519 (vgl. siehe Anhang, S.28).

### Gymnasien

Mit 19.123 SuS war das Gymnasium 2010 die meist besuchte Sekundarschulform in Essen. Die SuS verteilten sich über vier nichtstädtische und 17 städtische Gymnasien. Der Stadtbezirk VI besaß als einziger Stadtbezirk 2010 kein Gymnasium. Der Bezirk VIII verfügte nur über ein Gymnasium. Über zwei Gymnasien verfügten jeweils die Bezirke II, III und V. In den Bezirke I, IV und VII waren drei Gymnasien zu finden. Über die mit Abstand größte Schülerschaft und die meisten Schulen verfügte der Bezirk IX mit 4.644 SuS an fünf Gymnasien (vgl. siehe Anhang, S.29).

## **3.1.3 Die Übergangsdaten der Grundschulen**

Die Übergangsquote von den Grundschulen auf die weiterführenden Schulen nach der vierten Klasse kann als ein kleinräumlicher Bildungsindikator verwendet werden, da das Einzugsgebiet einer Grundschule fast immer das direkte Wohnumfeld ist (vgl. Terpoorten 2007, S. 475). Durch die in Kapitel 2.1 erwähnte Freiheit des Schulträgers, Schuleingangsbezirke aufzuheben oder beizubehalten, mag sich der Andrang auf bestimmte Grundschulen verstärkt und auf andere verringert haben, dies dürfte aber im Rahmen dieser Arbeit keine Rolle spielen, da die Übergangsdaten für alle Grundschulen eines Stadtbezirks zusammengefasst wurden.

Aussagen über den zahlenmäßigen Wechsel zu Förderschulen erlauben die Übergangsquoten leider nicht. Es gibt bei den Übergangsdaten Bielefelds zwar eine Kategorie „sonstige Schulen“ neben Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien, hinter der sich Förderschulen verbergen könnten, aber die meisten SuS an den hier untersuchten Förderschulen für Lern- und Entwicklungsstörungen kommen nicht durch den Wechsel nach der vierten Klasse der Grundschule auf die entsprechenden Förder-

schulen. Der Wechsel erfolgt in der Regel nach der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Der Antrag auf Eröffnung eines Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen kann von den Eltern über die allgemeine Schule gestellt werden oder, was häufiger der Fall sein dürfte, direkt durch die Schule selbst (vgl. § 11 Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke). Der Antrag wird also in der Regel in der Grundschulzeit der Kinder gestellt und sie werden noch vor dem möglichen Übergang auf eine weiterführende Schule auf eine Förderschule überwiesen.

### Bielefeld

2010 wechselten in Bielefeld 8,6 Prozent der Grundschülerinnen und Grundschüler nach der vierten Klasse auf eine Hauptschule, 29,5 Prozent auf eine Realschule, 37,4 Prozent auf ein Gymnasium und 23,9 Prozent auf eine Gesamtschule. Die einzelnen Werte variieren sehr stark zwischen den Stadtbezirken. Betrachtet man die Quoten für den Übergang auf die Hauptschule, fällt auf, dass die Bezirke Sennestadt und Stieghorst mit 17,2 und 14,2 Prozent die mit Abstand höchsten Werte aufweisen, während der Bezirk Gadderbaum nur 2,6 Prozent Übergänger auf Hauptschulen hatte und der Bezirk Dornberg sogar keinen einzigen. Bei den Übergängen auf die Realschulen gibt es keine so großen Abweichungen vom städtischen Durchschnitt. Die niedrigste Übergangsquote auf Realschulen finden sich in Stieghorst und Dornberg mit 23,2 und 23,9 Prozent und die höchsten in Senne mit 39,9 Prozent und Sennestadt mit 34,4 Prozent. Bei den Übergängen auf Gymnasien weicht Brackwede mit 25,7 Prozent am stärksten nach unten vom städtischen Durchschnitt ab. Den höchsten Anteil weisen hier Gadderbaum mit 52,6 Prozent und Dornberg mit 50,6 Prozent auf. Die häufigsten Übergänge auf Gesamtschulen gab es 2010 in Brackwede und Stieghorst mit 30,5 und 29 Prozent. Die geringsten Werte hingegen weisen Gadderbaum mit 11,5 Prozent und Senne mit 13,5 Prozent auf (vgl. siehe Anhang, S.30). Die sonstigen Schulen werden hier, wie schon erwähnt, nicht mit einbezogen.

Auffällig ist, dass Dornberg und Gadderbaum, die beiden Bezirke mit den höchsten Übergangsquoten zum Gymnasium, auch die niedrigsten Übergangsquoten für Hauptschulen stadtweit haben.

### Essen

Grundsätzlich muss zu den Übergangsquoten von Essen erwähnt werden, dass die Anzahl der Kinder, die nach der Grundschule auf eine Hauptschule wechselten, für die Stadtbezirke II und IX aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht veröffentlicht werden durften, da aus beiden Bezirken 2010 zusammen nur zwei SuS auf eine Hauptschule gewechselt haben. Um trotzdem mit den Daten arbeiten zu können, wird hier davon ausgegangen, dass in beiden Stadtbezirken jeweils ein Kind auf eine Hauptschule wechselte, dies ergibt dann für Bezirk II eine Quote von 0,3 Prozent und für Bezirk IX eine von 0,25 Prozent. Damit weisen beide Bezirke auch die niedrigste Übergangsquote zu Hauptschulen in ganz Essen auf, bei einem städtischen Durchschnitt von 4,6 Prozent, auf. Die höchste Quote haben dagegen die Bezirke VI und I, die mit 9,8 und 9,2 Prozent den städtischen Durchschnitt um mindestens 100 Prozent übertreffen. Die verhältnismäßigen Unterschiede sind bei den Übergangsquoten auf die Realschulen geringer. Hier weist Bezirk II mit 19,8 Prozent den niedrigsten und Bezirk III mit 30,7 Prozent den höchsten Wert auf, bei einer Quote für die gesamte Stadt von 25,2 Prozent. Bei den Übergangsquoten auf die Gymnasien sind die Unterschiede wieder größer. Die durchschnittliche Quote für ganz Essen betrug 44,3 Prozent, wobei die Bezirke V und VI mit jeweils 30 Prozent die niedrigsten Werte hatten und die Bezirke II und IX mit 65,5 und 71,5 Prozent die höchsten. Der städtische Durchschnitt bei den Gesamtschulen betrug 25,9 Prozent. Den geringsten Übergang zur Gesamtschule hatten Bezirk IX und VIII mit 5,75 und 9,3 Prozent. In den Bezirken V und IV waren mit 37,6 und 34,7 Prozent die höchsten Übergangsquoten zu Gesamtschulen zu finden gewesen (vgl. siehe Anhang, S.30).

Besonders auffällig an den Übergangsquoten der Grundschulen in Essen 2010 sind die drei Bezirke II, VIII und IX. Sie haben mit teilweise deutlich über 60 Prozent die mit Abstand höchsten Übergangsquoten zu Gymnasien, aber gleichzeitig auch die stadtweit geringsten Übergangsquoten zu Gesamt- und Hauptschulen.

### **3.2 Das methodische Vorgehen**

In diesem Kapitel soll das Vorgehen in der anschließenden Analyse erläutert werden. Zuerst soll die Verteilung der Schulen, unterschieden nach Schulformen, mit der Verteilung der Bevölkerung verglichen werden. Dabei soll geklärt werden, ob die Verteilung der Schulen mit der Verteilung der Bevölkerung übereinstimmt, also ob in einem Stadtbezirk, wo 20 Prozent der Stadtbevölkerung wohnen, auch 20 Prozent des

Angebot an Gymnasien und allen anderen Schulformen zu finden ist. Mit Schulangebot ist die Anzahl aller SuS, die eine Schule der entsprechenden Schulform in den Stadtbezirk besuchen, gemeint, da die heutige Anzahl von SuS, die eine Schule besuchen, auch relativ die Aufnahmekapazität der Schule wieder spiegelt. Für diesen Vergleich wird hier grundlegend eine proportionale Verteilung aller Schulen über die Stadtbezirke entsprechend des Anteils an der Stadtbevölkerung angenommen.

Im nächsten Schritt wird die Sozialstruktur mit einbezogen. Hier ist vor allem von Interesse, ob sich die Bezirke, deren Schulangebot von der angenommenen proportionalen Verteilung abweicht, hinsichtlich der Sozialstruktur von den anderen unterscheiden. Mit diesem Schritt soll geklärt werden, ob bestimmte Schulformen in ärmeren Bezirken oder reicheren Bezirken der beiden Städte häufiger oder weniger vorkommen. Anschließend werden dann die Grundschulübergangsquoten als kleinräumliche Bildungsindikatoren mit der Sozialstruktur verglichen, wobei untersucht werden soll, inwieweit die Übergangsquoten zu den höheren Schulen, also vor allem zum Gymnasium, in den wohlhabendsten Bezirken höher sind und im Gegenzug die Übergangsquoten zu Hauptschulen in den ärmeren Bezirken höher sind.

Abschließend wird dann die Verteilung der Übergangsquoten mit der Verteilung der Sekundarschulen in Bezug gebracht. Anhand dieser Vergleiche müsste es im Rahmen der Schlussfolgerungen möglich sein, Bezirke aufzuzeigen, in denen die Übergangsquoten sich von denen sozial ähnlich strukturierter Bezirke unterscheiden, weil die Schulstruktur eine andere ist. Dies würde dann einen Einfluss der Schulstruktur nahe legen.

### **3.3 Analyse**

In der Analyse soll, wie schon erwähnt, geklärt werden, ob die räumliche Verteilung der Sekundar- und Förderschulen in einer Stadt Einfluss auf die Bildungschancen hat. Dafür wird zuerst die Verteilung der Schulen mit der Verteilung der Bevölkerung verglichen, anschließend werden möglichen Zusammenhänge zwischen der Sozialstruktur und der Schulstruktur betrachtet. Danach werden die Grundschulübergangsquoten mit einbezogen und mit der Sozialstruktur verglichen. Zuletzt werden dann die Grundschulübergangsquoten mit der Verteilung der Schulen in Beziehung gesetzt.

### 3.3.1 Entspricht die Verteilung des Schulangebots der Verteilung der Bevölkerung?

Schon aus dem Kapitel 3.1.2 geht hervor, dass sich das Angebot an Schulen nicht gleichmäßig über die Stadtbezirke von Bielefeld und Essen verteilt. Allerdings wurde auch erwähnt, dass es sich bei den Stadtbezirken um geographische Einheiten handelt, deren Einwohnerzahl und damit deren Bedarf an Schulen unterschiedlich hoch ist. Die Bevölkerungszahl steht zwar nicht direkt für den Schulbedarf der Bezirke, da der Anteil der Kinder im schulpflichtigen Alter nicht in allen Bezirken absolut gleich ist. Aber, um einen allgemeinen Überblick zu gewinnen, reicht diese aus.

#### Bielefeld

Wie schon erwähnt wurde, gibt es in jedem Stadtbezirk Bielefelds mindestens eine Grundschule. Berücksichtigt man die Anzahl der Grundschülerinnen und Grundschüler in den Bezirken, fällt auf, dass das Angebot an Grundschulen weitestgehend der Verteilung der Bevölkerung entspricht. Nur in dem Stadtbezirk Mitte liegt der Anteil des Grundschulangebots mit 17,7 Prozent unter dem Anteil der Einwohner des Stadtbezirks an der Stadtbevölkerung mit 23,4 Prozent (vgl. siehe Anhang, S.31f). Dies lässt sich vielleicht bis zu einem gewissen Grad mit demographischer Segregation erklären, da es vermutlich Familien mit Kindern im Primarbereich eher in die Vororte in den äußeren Stadtbezirken zieht.

Der Stadtbezirk Mitte hat als bevölkerungsreichster Bezirk auch das quantitativ größte Angebot aller Schulen mit 25,1 Prozent des gesamten städtischen Angebots. Dieses Angebot konzentriert sich aber vor allem auf Gymnasien und Realschulen mit 47,4 und 38 Prozent des gesamten Angebots dieser Schulform. Beide Schulformen sind also deutlich in diesem Stadtbezirk konzentriert, im Gegensatz zu Förder- und Hauptschulen, die weniger im Stadtbezirk Mitte anzutreffen sind, und insbesondere Gesamtschulen, wovon in Mitte überhaupt keine steht. Ähnliches gilt für den Bezirk Gadderbaum, wo das Angebot von Gymnasien und Realschulen den aufgrund der Einwohnerzahl zu erwartenden Wert übertrifft, im Falle der Realschulen um das doppelte und bei den Gymnasien gar um das vierfache, wohingegen Förder-, Haupt- und Gesamtschulen in Gadderbaum überhaupt nicht zu finden sind. In Schildesche wiederum konzentriert sich vor allem das Gesamtschulangebot mit 47,8 Prozent aller Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler, obwohl Schildesche nur einen Anteil an der

Stadtbevölkerung von 12,4 Prozent aufweist. Die anderen Schulformen mit Ausnahme der Realschule, die es in Schildesche nicht gibt, bewegen sich eher im prozentualen Rahmen des Bevölkerungsanteils. Für die drei Bezirke Mitte, Gadderbaum und Schildesche, die im Zentrum der Stadt liegen, lässt sich festhalten, dass sie einen Großteil des Sekundarschulangebots, wenn es um Gymnasien, Real- und Gesamtschulen geht, auf sich konzentrieren und zwar deutlich mehr als man aufgrund der Bevölkerungsverteilung erwarten könnte (vgl. Anhang, S.31f).

Unter den äußeren Stadtbezirken gibt es einige, die in Anbetracht ihrer Einwohnerzahl mit Sekundar- und Förderschulen deutlich unterversorgt sind. Dies wären Dornberg, in dem es keine Sekundarschulen, aber eine Förderschule gibt, und Jöllenbeck und Senne mit jeweils einer Haupt- und einer Realschule. Dies gilt wiederum nicht für Brackwede und Sennestadt. Brackwede weist ein Angebot für jede Schulform auf, womit insbesondere ein verhältnismäßig großes Angebot an Förder- und Gesamtschulen mit 19,2 und 25,9 Prozent verbunden ist. Ein ebenso hohes Förder- schulangebot besitzt auch Sennestadt, wobei hier auch ein relativ großes Angebot für Gymnasien, Real- und Hauptschulen vorliegt. Das Schulangebot in Heepen und Stieghorst liegt bzgl. Sekundar- und Förderschulen unter den nach der Einwohnerzahl zu erwartenden Werten. In Stieghorst liegt aber ein verhältnismäßig ähnlich großes Gesamtschulangebot wie in Brackwede vor, während es in Heepen mit 31,4 Prozent die größte stadtweite Konzentration von Hauptschulen gibt (vgl. Anhang, S.31f).

Zusammenfassend lässt sich für Bielefeld festhalten, dass sich das Angebot von Realschulen, vor allem aber von Gymnasien und Gesamtschulen in dem Stadtbezirk Mitte und den beiden angrenzenden Bezirken Gadderbaum und Schildesche konzentriert, während das Angebot für diese Schulformen in den äußeren Stadtbezirken geringer ist. Haupt- und Förderschulangebot scheinen dagegen gleichmäßiger über die Stadt verteilt zu sein, sieht man einmal von einer gewissen Ballung von Hauptschulen in Heepen ab.

### Essen

Vergleichbar Bielefeld verteilt sich das Angebot von Grundschulen in Essen ähnlich der Verteilung der Bevölkerung mit nur relativ geringen Abweichungen (vgl. siehe Anhang, S.33).



In Essen liegen die Stadtbezirke mit der größten Bevölkerung nicht in der Mitte der Stadt, sondern im Westen. Bezirk II hat mit 16,5 Prozent der Stadtbevölkerung die größte Einwohnerschaft und verfügt auch über das größte Angebot an Sekundar- und Förderschulen (vgl. Anhang, S.33). Dies liegt vor allem an dem größten Gesamtschulangebot in Essen mit 27,6 Prozent und einem Förderschulangebot von 32,5 Prozent. Die Bezirke I, VI und VII, besitzen jeweils ein Angebot für jede Schulform, ihnen ist aber allen gemein, dass sie über ein viel größeres Hauptschulangebot verfügen, als man aufgrund ihrer Einwohnerzahl erwarten könnte. Bei den Bezirken VI und VII ist es sogar mehr als doppelt so hoch. Im Gegenzug besitzt Bezirk I ein relativ geringes Realschulangebot und Stadtbezirk VI ein niedriges Angebot an Gymnasien. Stadtbezirk IV und V weisen eigentlich für jede Schulform ein Angebot auf, welches kaum von den zu erwarteten Werten aufgrund der Bevölkerung abweicht, mit Ausnahme des Förderschul- und Gesamtschulangebots in IV, das mit 7,6 und 9,7 Prozent doch stärker von dem Anteil der Stadtbevölkerung mit 14,6 Prozent abweicht. Der Stadtbezirk VIII besitzt das niedrigste kombinierte Angebot für Förder- und Sekundarschulen in ganz Essen. Das gesamte Angebot beschränkt sich auf eine Realschule und ein Gymnasium, aber auch für diese Schulformen bleibt das Angebot mit 6,5 des gesamten Realschulangebots und 5,7 Prozent des gesamten Gymnasialangebots der Stadt unter den zu erwartenden Werten, wenn man den Anteil an der Stadtbevölkerung von 9,1 Prozent zu Grunde legt. In den Bezirken II und IX liegt das gesamte Sekundar- und Förderschulangebot prozentual über dem jeweiligen Anteil an der Stadtbevölkerung, obwohl es in Bezirk II keine Haupt- und Förderschulen und in Bezirk IX keine Haupt- und Gesamtschulen gibt. Dies liegt in II an einem relativ großen Gesamtschul- und Gymnasialangebot und mit 20,5 Prozent dem größten stadtweiten Angebot an Realschulen. Bezirk IX dagegen weist das größte Angebot an Gymnasien in der ganzen Stadt mit 24,3 Prozent auf (vgl. Anhang, S.33).

Grundsätzlich gibt es keine ausgeprägte Konzentrierung des Angebots von allen Sekundar- und Förderschulen zusammen auf einzelne Stadtbezirke, allerdings besitzt Bezirk VII in Anbetracht seiner Bevölkerung ein sehr geringes Schulangebot und Bezirk IX dagegen ein großes. Betrachtet man die einzelnen Schulformen, gibt es ein deutlich differenzierteres Bild. Realschulen und Gymnasien sind die Schulformen, die in jedem Stadtbezirk unabhängig von der Einwohnerzahl anzutreffen sind. Beide Schulformen sind aber auch in einzelnen Stadtbezirken zu Lasten anderer besonders

stark vertreten. Bei den Realschulen findet sich eine Ballung in Bezirk II und bei den Gymnasien in Bezirk IX. Für die anderen Schulformen gilt, dass sie in den drei südlichen Bezirken II, VIII und IX kaum vorkommen. Hauptschulen gibt es in den drei Bezirken überhaupt nicht, dafür ist das Hauptschulangebot in den Bezirken I, VI und VII deutlich erhöht. Die Gesamt- und Förderschulen konzentrieren sich dagegen in dem Stadtbezirk III.

### 3.3.2 Gibt es Zusammenhänge zwischen der Sozialstruktur und den Grundschulübergangsquoten?

Wie vor allem in Kapitel 2.3.1 schon beschrieben, ist es mindestens in Fachkreisen allgemein bekannt, dass das deutsche Bildungssystem sozial selektiv ist. Besondere Bedeutung kommt hierbei der Gelenkstelle des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen zu.

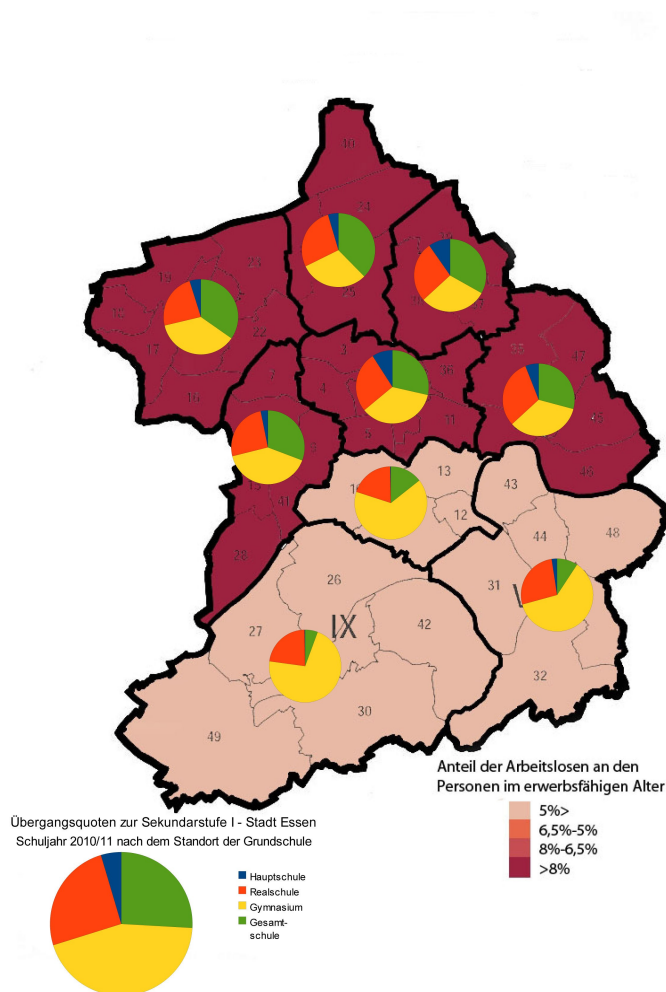


Abbildung 5: Betroffenheit von Arbeitslosigkeit kombiniert mit den Übergangsquoten zur Sekundarstufe I, Essen 2010; Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen Essen und dem Schulamt Essen.

In diesem Kapitel soll geklärt werden inwieweit durch einen Vergleich zwischen den Daten zur Sozialstruktur der Stadtbezirke und den Übergangsquoten der Grundschulen Anzeichen für die soziale Selektivität der beiden Schullandschaften gefunden werden können.

Für Essen können die Erkenntnisse von Strohmeier et al. von 2006 bestätigt werden (vgl. ders. 2006, S.114ff). In den sechs nördlichen Stadtbezirken von Essen gibt es einen deutlich höheren Anteil an Arbeitslosen und ein geringeres Einkommen pro Einwohner im Vergleich zu den drei südlichen Stadtbezirken. Dieses soziale Gefälle spiegelt sich auch in den Übergangs-

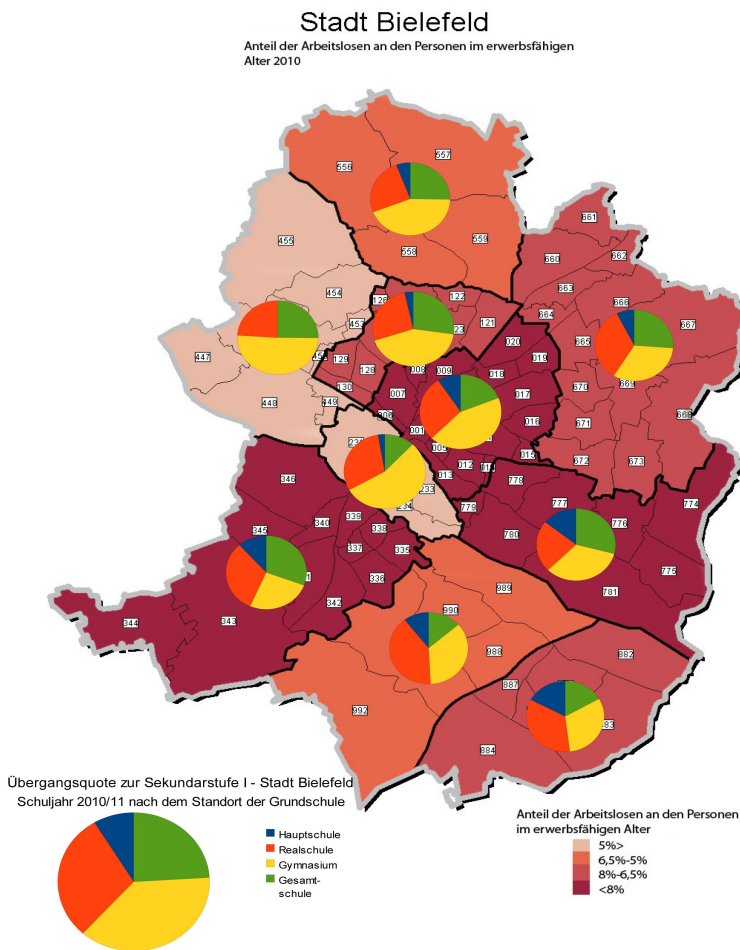
quoten der Grundschulen wieder. Im Essener Süden besuchen ungefähr zwei

von drei Kindern nach der Grundschule ein Gymnasium, während in den nördlichen Bezirken im Schnitt eher ein Drittel der SuS auf ein Gymnasium wechselt. In den südlichen Bezirken spielt auch die Hauptschule im Grunde keine Rolle und die Gesamtschule nur eine geringe, wohingegen im Norden ungefähr genauso viele Kinder nach der Grundschule auf eine Gesamtschule wechseln wie auf ein Gymnasium und auch die Hauptschule hier als Schulform noch eine Bedeutung hat. Allerdings gibt es bei der Übergangsquote zu den Hauptschulen auch zwischen den nördlichen Bezirken erhebliche Schwankungen.

So wechselten in den Bezirken IV und V etwas weniger als fünf Prozent auf die Hauptschule, in den Bezirken I und VI aber jeweils über neun Prozent. Die vier Bezirke unterschieden sich jedoch nicht sehr wesentlich im Hinblick auf Einkommen und Arbeitslosigkeit. Dies wird besonders in Abb.5 (siehe auch Anhang, S.8) deutlich, in der die Stadtbezirke farblich entsprechend der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit eingefärbt sind und die Übergangsquoten der Grundschulen der Bezirke prozentual in Form von Kreisdiagrammen dargestellt sind.

Aufgrund der geringen Bedeutung der Gesamtschule in den reichen südlichen Stadtbezirken kann man annehmen, dass nicht nur die Hauptschule in Essen vor allem von Kindern benachteiligter Schichten besucht wird, sondern ebenso die Gesamtschule.

In Bielefeld fällt zuerst auf, dass die Übergangsquoten für Hauptschulen im Schnitt in den Bezirken größer sind, in denen es ein geringeres Einkommen und eine höhere Betroffenheit von Arbeitslosigkeit gibt. Für die Übergangsquoten zum Gymnasium gilt das Ganze umgekehrt, hier weisen die Bezirke mit einer geringen Betroffenheit von Arbeitslosigkeit die höchsten Übergangsquoten auf. So findet man in Dornberg und Gadderbaum, den beiden wohlhabendsten Bezirken im Hinblick auf Einkommen und Arbeitslosigkeit, die höchsten Übergangsquoten zum Gymnasium und die niedrigsten für die Hauptschule. Dies wird auch aus der Abb.6 besonders deutlich. Bei diesem Trend gibt es aber auch ein paar Ausnahmen, so wechselten im Bezirk Mitte im Verhältnis mehr Kinder auf ein Gymnasium als in Senne, obwohl es in Senne deutlich weniger Arbeitslose und ein höheres Pro-Kopf-Einkommen gibt. Auffällig ist noch in den reicheren Bezirken, dass ein relativ größerer Anteil von SuS auf die Gesamtschule wechselt als in Essen, woraus man schließen kann, dass die Gesamtschule in Bielefeld mehr von unterschiedlichen sozialen Schichten angenommen wird als in Essen.



*Abbildung 6: Betroffenheit von Arbeitslosigkeit kombiniert mit den Übergangsquoten zur Sekundarstufe I, Bielefeld 2010; Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Demographie und Statistik Bielefeld und des Amtes für Schule Bielefeld.*

### 3.3.3 Gibt es Zusammenhänge zwischen den Übergangsquoten der Grundschulen und der räumlichen Anordnung der Sekundarschulen

Im Kapitel 2.6 wurde schon angesprochen, dass die räumliche Entfernung zu den Schulen eine Rolle spielt bei der Schulwahl durch die Eltern am Ende der Grundschulzeit. In diesem Kapitel soll geklärt werden, ob und wenn ja in welchem Ausmaß das Übergangsverhalten nach der Grundschule durch die räumliche Schulstruktur beeinflusst wird. Aufgrund der in Kapitel 3.1.3 erwähnten Besonderheit des Wechsels von Grund- auf Förderschulen können diese hier leider nicht berücksichtigt werden. Um Aussagen über den Wechsel zu Förderschulen machen zu können, müsste die

Bei dem Vergleich von Übergangsquoten und Sozialstruktur findet man in beiden Städten deutliche Anzeichen für die soziale Selektivität des Bildungssystems. Dies wird besonders in Essen aufgrund der starken sozialen Polarisierung deutlich. In Bielefeld gibt es allerdings auch ein paar Bezirke, z.B. Mitte und Senne, die dem vorhanden Trend nicht so ganz entsprechen.

Anzahl der Anträge zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs für alle Grundschulen eines Stadtbezirks zusammen vorliegen.

### Bielefeld

Vergleicht man die Übergangsquoten auf die Hauptschulen mit der Verteilung des Hauptschulangebots über die Stadt, fällt auf, dass die Bezirke mit den niedrigsten Übergangsquoten auf Hauptschulen, Dornberg und Gadderbaum, auch in ihren Bezirksgrenzen keine Hauptschule aufweisen. Der einzige andere Bezirk ohne Hauptschulangebot ist Stieghorst, der im Gegenzug allerdings die zweit höchste stadtweite Übergangsquote zur Hauptschule besitzt. Wahrscheinlich wirkt sich hier das vergleichsweise sehr große Hauptschulangebot des nahen Stadtbezirk Heepen aus. Da zwischen dem Bezirk Stieghorst und den südlichen Bezirken Sennestadt und Senne die geographische Barriere des Teutoburgerwaldes liegt, müssen folglich die Hauptschülerinnen und Hauptschüler aus Stieghorst die Schulen in Heepen besuchen. Betrachtet man im Gegenzug die Bezirke mit einem Überangebot an Hauptschulen, fällt auf, dass die Bezirke Sennestadt und Senne höhere Übergangsquoten auf Hauptschulen aufweisen als der städtische Durchschnitt. Dies gilt jedoch nicht für Heepen, wo trotz 31,4 Prozent des städtischen Hauptschulangebots nur 7,3 Prozent der SuS nach der Grundschule 2010 auf eine Hauptschule wechselten. Dieses geringe Übergangsverhalten trotz des großen Angebots an Schulen kann vielleicht zum Teil mit dem schon beschriebenen Bedarf des angrenzenden Stadtbezirks Stieghorst an Hauptschulen erklärt werden.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei dem Vergleich der Übergangsquoten auf Realschulen und dem entsprechenden Schulangebot. Die Bezirke ohne ein Angebot an Realschulen zeigen deutlich geringere Übergangsquoten. So hatten die Bezirke ohne Realschulen Übergangsquoten, die unter dem städtischen Durchschnitt von 29,5 Prozent lagen., nämlich Schildesche mit 26,5 Prozent, Dornberg mit 23,9 Prozent und Stieghorst mit 23,2 Prozent. Im Umkehrschluss gilt für Senne und Sennestadt, zwei Bezirke mit einem hohen Angebot an Realschulen, dass sie mit 39,9 Prozent der SuS in Senne und 34,4 Prozent der SuS in Sennestadt, die nach der Grundschule auf eine Realschule wechseln, die höchsten Übergangsquoten in der ganzen Stadt aufweisen. Andererseits haben auch Mitte, Gadderbaum und Jöllenbeck ein hohes Realschulangebot, deren Übergangsquote auf Realschulen entspricht aber eher dem städtischen Durchschnitt oder liegt wie in Jöllenbeck etwas niedriger.

Bei den Gymnasien gibt es in Bielefeld drei Bezirke, die ein höheres Schulangebot aufweisen, als man aufgrund der Verteilung der Bevölkerung erwarten kann. Dies sind Mitte, Gadderbaum und Sennestadt. In Mitte und Gadderbaum wechseln mehr SuS nach der Grundschule auf ein Gymnasium als durchschnittlich in ganz Bielefeld. In Gadderbaum findet man sogar die höchste Übergangsquote der ganzen Stadt mit 52,6 Prozent. Im Bezirk Sennestadt dagegen wechseln stadtweit die wenigsten SuS auf ein Gymnasium. Dies mag daran liegen, dass es sich bei dem Hans-Ehrenberg Schule in Sennestadt um ein nichtstädtisches protestantisches Gymnasium handelt.

Widmet man sich den Bezirken mit einem geringeren Angebot an Gymnasien, zeigt sich ein sehr facettenreiches Bild. Die Bezirke Schildesche, Dornberg und Jöllenbeck haben überdurchschnittlich viele Kinder, die auf ein Gymnasium wechseln, während die anderen Bezirke teilweise deutlich unter dem Durchschnitt liegen. Bei Schildesche könnte man den stärkeren Übergang aufs Gymnasium mit der Kombination aus dem Angebot vor Ort und der relativen Nähe zu dem großen Angebot für diese Schulform im Bezirk Mitte erklären. Diese Erklärung greift aber nicht für Dornberg und Jöllenbeck, die beide kein Gymnasium innerhalb der eigenen Bezirksgrenzen besitzen.

Die höchste Übergangsquote auf die Gesamtschule finden sich in den drei Bezirken Schildesche, Stieghorst und Brackwede, die als einzige über ein Gesamtschulangebot verfügen. Die anderen Bezirke besitzen alle Übergangsquoten unter dem städtischen Durchschnitt, wobei noch zwischen den Bezirken Mitte, Dornberg, Jöllenbeck und Heepen nördlich des Teutoburgerwaldes und Sennestadt und Senne südlich davon unterschieden werden kann. Die nördlichen Bezirke haben tendenziell höhere Übergangsquoten, da sie von dem großen Gesamtschulangebot in Schildesche profitieren, wovon die südlichen Bezirke durch die Barriere des Höhenzuges verkehrstechnisch viel weiter entfernt sind.

Zusammenfassend kann man vor allem für Gesamt-, Haupt- und Realschulen in Bielefeld sagen, dass die Übergangsquoten zu der jeweiligen Schulform höher sind, wenn ein großes Angebot der Schulform vor Ort zu finden ist. Dies gilt für Gymnasien nur eingeschränkt, zwar gibt es Bezirke mit einem großen Angebot an Gymnasien und diese Bezirke haben dann tendenziell auch höhere Übergangsquoten, aber es gibt auch mehrere Bezirke, die obwohl sie keine Gymnasien besitzen, hohe Übergangsquoten von Grundschulen auf Gymnasien vorweisen können.

Essen

Auch bezogen auf Essen wird hier zuerst die Übergangsquote zur Hauptschule mit der Verteilung des Hauptschulangebots verglichen. Der Bezirk III hat ein deutlich geringeres Hauptschulangebot, als man nach dem Bevölkerungsanteil erwarten könnte, die Bezirke II, VIII und IX haben sogar keine Hauptschulen in ihren Bezirksgrenzen. Diese vier Bezirke haben nicht nur das niedrigste Hauptschulangebot, sondern ebenfalls auch die niedrigsten Übergangsquoten von der Grund- zur Hauptschule. Wie schon in Kapitel 3.1.3 erläutert wurde, sind in Bezirk IX und II zusammen 2010 nur zwei SuS auf eine Hauptschule gewechselt. Diese beiden SuS konnten aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht zweifelsfrei zugeordnet werden, aber hier wird einfach für beide Bezirke jeweils einer angenommen. Es könnte selbstverständlich aber auch sein, dass 2010 aus Bezirk II kein einziger der SuS auf die Hauptschule gewechselt ist und in Bezirk IX zwei SuS. Jedenfalls ist klar, dass in beiden Bezirken eine so geringe Zahl von SuS zur Hauptschule wechselte, dass es im Gesamtzusammenhang eigentlich keine Rolle spielt. Die Bezirke I, VI und VII mit einem deutlichen Überangebot an Hauptschulen sind wiederum auch die Stadtbezirke mit dem höchsten Anteil an SuS, die auf die Hauptschule wechselten.

Bei den Realschulen unterscheidet sich das Bild etwas. Die Bezirke mit einem sehr großen Angebot sind II, VI und VII. Stadtbezirk VI und VII haben auch überdurchschnittliche Übergangsquoten, aber Bezirk II hat mit einer Übergangsquote auf Realschulen von 19,8 Prozent den niedrigsten Wert eines Stadtbezirkes, obwohl das Realschulangebot mit 20,6 Prozent das höchste der Stadt ist. Dies liegt in Bezirk II vor allem an der hohen Übergangsquote zum Gymnasium, zu der später noch etwas gesagt wird. Betrachtet man dagegen die Bezirke I, III, VIII und IX mit einem relativ niedrigeren Realschulangebot, so fällt auf, dass diese teilweise Übergangsquoten für Realschulen haben, die über dem städtischen Durchschnitt von 25,2 Prozent liegen.

Stadtbezirk IX und II haben ein erhöhtes Angebot an Gymnasien, Bezirk IX vereinigt sogar 24,3 Prozent des gesamten städtischen Angebots an Gymnasien auf sich, und gerade diese beiden Bezirke haben auch die beiden höchsten Quoten an SuS, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechselten. In Bezirk IX liegt die Übergangsquote bei 71,5 Prozent und in Bezirk II bei 65,5 Prozent, bei einem städtischen Durchschnitt von 44,3 Prozent. Fast alle anderen Bezirke, ob mit einem niedrigen oder eher durchschnittlichen Angebot weisen eine Übergangsquote zum Gymnasium

auf, die deutlich unter dem städtischen Durchschnitt liegt. Die einzige Ausnahme bildet hier bei Bezirk VIII mit einer Übergangsquote von 61,5 Prozent. Zu Bezirk VIII muss aber grundsätzlich gesagt werden, dass es dort zwar ein unterdurchschnittliches Angebot für Realschulen und Gymnasien gibt, dafür aber für die anderen Schulformen überhaupt keine Schulen vorhanden sind. Folglich sind hier auch die Übergangsquoten zur Realschule und zum Gymnasien höher.

Die Bezirke I, III und VI mit dem größten Angebot an Gesamtschulen haben zwar alle einen Anteil an Übergängern zu Gesamtschulen, der über dem städtischen Durchschnitt liegt, aber die beiden höchsten Übergangsquoten liegen in anderen Bezirken. Der Bezirk mit der zweit höchsten Übergangsquote, Stadtbezirk IV mit 34,7 Prozent, hat allerdings ein niedrigeres Gesamtschulangebot, als man aufgrund der Einwohnerzahl erwarten könnte. Dagegen sind die beiden einzigen Bezirke ohne Gesamtschule Bezirk IX und VIII auch die mit dem geringsten Anteil an Übergängen auf die Gesamtschule. In Bezirk VIII beträgt sie 9,3 Prozent und in Bezirk IX nur 5,75 Prozent, bei einer durchschnittlichen Übergangsquote auf Gesamtschulen in der Stadt von 25,9 Prozent. Eine ebenfalls niedrige Übergangsquote zur Gesamtschule wies auch Bezirk II auf, obwohl dieser über ein relativ großes Angebot an Gesamtschulen verfügte.

Zusammenfassend lässt sich für den Vergleich von Übergangsquoten und räumlichem Schulangebot in Essen, insbesondere für Hauptschulen und Gymnasien, sagen, dass die Übergangsquote für die jeweilige Schulform dort höher ist, wo man auch ein größere Angebot derselben vorfindet. Bei den Realschulen und Gesamtschulen muss mehr abgewogen werden, da die Bezirke II und IV deutlich aus dem Rahmen fallen. Die geringe Übergangsquote zur Realschule in Bezirk II trotz des größten Realschulangebots kann nicht allein mit der hohen Übergangsquote zum Gymnasium erklärt werden. Auch die hohe Übergangsquote zur Gesamtschule im Bezirk IV lässt sich nicht allein mit der Verteilung des Schulen erklären.

Grundsätzlich kann man aber für beide Städte festhalten, dass hohe Übergangsquoten für bestimmte Schulformen in vielen Fällen mit einem großen Schulangebot der entsprechenden Schulform vor Ort zusammen fällt. Dies gilt vor allem für Hauptschulen und bis zu einem gewissen Grad auch für Real- und Gesamtschulen in beiden Städten. Bei Gymnasien scheint der Effekt in Essen wesentlich stärker zu sein als in Bielefeld. Die Verteilung der Schulen in der Stadt oder besser gesagt die räumliche



Schulstruktur scheint einen Einfluss auf das Schulwahlverhalten der Eltern nach der Grundschule zu haben, jedoch für die einzelnen Schulformen im unterschiedlichen Maße.

### **3.3.4 Orientiert sich das Schulangebot an der Sozialstruktur?**

In diesem Kapitel soll untersucht werden, ob die Verteilung der Sekundar- und Förderschulen über beide Städte mit der Verteilung der Sozialstruktur zusammenhängt, also ob Gymnasien vor allem in den reicheren Bezirken und die Haupt- und Förderschulen in den ärmeren Stadtbezirken stehen.

#### Essen

Auf den ersten Blick scheinen sich in den sechs Bezirken I, III, IV, V, VI und VII im Norden Essens, die durch eine höhere Betroffenheit von Arbeitslosigkeit und ein niedrigeres Pro-Kopf-Einkommen gekennzeichnet sind, die Sekundar- und Förderschulen relativ gleichmäßig zu verteilen. Es ist auch zutreffend, dass in all diesen Bezirken mindestens eine Schule der jeweiligen Schulformen vorzufinden ist. Aber trotzdem finden sich Schwerpunkte in der Verteilung der einzelnen Schulformen. Förderschulen für Lernen, Sprache und ESE gibt es z.B. besonders häufig in Bezirk III, Hauptschulen finden sich vermehrt in Bezirk I, VI und VII und Gesamtschulen vor allem in Stadtbezirk III und VI. Eine besondere Häufung von Gymnasien findet sich in den nördlichen Bezirken eigentlich nicht, eher im Gegenteil, die Bezirke III und VI haben in Anbetracht ihres Anteils an der Stadtbevölkerung relativ wenig Gymnasien (siehe Anhang, S.33).

In den drei Bezirken II, VIII und IX im Essener Süden zeigt sich ein ganz anderes Bild. Es gibt in allen drei Stadtbezirken zusammen nur eine Förder- und eine Gesamtschule, Hauptschulen dagegen überhaupt nicht. Dafür umso mehr Realschulen und Gymnasien. Hierbei stechen vor allem Bezirk II und IX hervor. In Bezirk II findet man das stadtweit größte Angebot an Realschulen und in IX das größte an Gymnasien (siehe Anhang, S.33).

Grundsätzlich lässt sich also für Essen festhalten, dass sich die Gymnasien und Realschulen tendenziell eher auf die reicheren südlichen Bezirken konzentrieren und im Gegenzug Förder-, Haupt- und Gesamtschulen verstärkt in den ärmeren nördlichen Bezirken zu finden sind. In den beiden Gruppen der ärmeren und reicheren Bezirke

verteilen sich die vorhandenen Schulen auch nicht gleichmäßig, viel mehr finden sich bei allen Schulformen Häufungen in bestimmten Bezirken.

### Bielefeld

In Bielefeld findet sich die größte Konzentration von Sekundarschulen in den drei Bezirken Mitte, Gadderbaum und Schildesche, die in dem Zentrum der Stadt liegen. Diese Konzentration bezieht sich vor allem auf Gymnasien und Gesamtschulen und in geringerem Maße auch auf Realschulen, aber nicht auf Hauptschulen und Förderschulen. Deren Anteil an Haupt- und Förderschulen ist in den drei Stadtbezirken in Bezug zur Bevölkerungsverteilung eher gering. Das restliche Schulangebot verteilt sich ungleichmäßig über die äußeren Bezirke, hier scheinen die reicheren Bezirke Dornberg, Jöllenberg und Senne bei der Schulverteilung aber nicht bevorzugt zu sein. In allen drei Bezirken findet man auch keine Gymnasien und Gesamtschulen vor, sondern in Jöllenberg und Senne jeweils eine Haupt- und Realschule und in Dornberg eine Förderschule. Die ärmeren äußeren Bezirke weisen dagegen in vielen Fällen ein Gymnasium und/oder eine Gesamtschule auf.

Für Bielefeld gilt also, dass bei der grundsätzlichen Verteilung der Schulen die reicheren Stadtbezirke nicht bevorzugt zu sein scheinen, sondern viel mehr eine Konzentrierung von Gymnasien, Gesamtschulen und Realschulen auf die Bezirke im Stadtzentrum vorliegt. Wohingegen die Förder- und Hauptschulen im Vergleich zur Verteilung der Bevölkerung in den inneren städtischen Bezirken etwas seltener anzutreffen sind als in den äußeren.

## **3.4 Schlussfolgerungen**

In diesem, die Analyse abschließenden, Kapitel werden die Erkenntnisse für beide Städte jeweils zusammengetragen, um anschließend die Frage zu beantworten, ob die Verteilung der Schulen in den beiden Städten die Bildungschancen beeinflusst.

### Essen

In Essen herrscht eine klare soziale Polarisierung. Der Essener Norden bestehend aus den Bezirken I, III, IV, V, VI und VII ist deutlich ärmer als der Essener Süden, in Gestalt der drei Bezirken II, VIII und IX. Diese Unterscheidung basiert auf der Verteilung des Pro-Kopf-Einkommens, welches im Süden deutlich höher ist als im Norden, und der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit, die im Norden wesentlich höher ist als im

Süden. Die Verteilung der Sekundar- und Förderschulen folgt in weiten Teilen der sozialen Polarisierung. Es gibt zwar in jedem der nördlichen Stadtbezirke Gymnasien und Realschulen, aber im Süden sind es im Verhältnis wesentlich mehr. Gesamt- und Förderschulen gibt es wiederum in den südlichen Bezirken kaum, im Gegensatz zum Norden, und bei den Hauptschulen ist der Unterschied noch deutlicher, diese findet man in den drei südlichen Bezirken überhaupt nicht. Eine Polarisierung ist ebenfalls bei der Betrachtung der Übergangsquoten von den Grundschulen auf weiterführende Schulen zu erkennen. In allen drei südlichen Bezirken gibt es eine Übergangsquote von der Grundschule zum Gymnasium von über 60 Prozent, in Bezirk IX sogar knapp über 70 Prozent, in den nördlichen liegt hingegen die Übergangsquote meist bei unter 40 Prozent. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich bei den Übergangsquoten zu Gesamt- und insbesondere den Hauptschulen, welche im Norden deutlich höher sind als im Süden.

Diese offensichtlichen Zusammenhänge legen den Schluss nahe, dass die Verteilung der Schulen die Bildungschancen beeinflusst und im konkreten Fall Essen die Schulstruktur mögliche Bildungssegregation verstärkt und die soziale Polarisierung der Stadt erhöht. Aber die bisher genannten Beobachtungen könnte man vielleicht auch allein damit erklären, dass die Kinder wohlhabenderer Eltern einfach grundsätzlich deutlich leistungsfähiger sind als die Kinder ärmerer Eltern und dem entsprechend würde die große Zahl von Gymnasien im Essener Süden nicht die soziale Polarisierung der Stadt verstärken, sondern vielmehr ein Symptom dessen darstellen. In dem Fall wären die Gymnasien einfach der Nachfrage gefolgt, die aus den leistungsstärkeren Kindern der Oberschicht im Süden erwächst. Tatsächlich macht es gerade die klare Verteilung von Reichtum in Essen schwierig, die möglichen Einflüsse der Schulverteilung isoliert zu betrachten.

Weiterhelfen können in diesem Zusammenhang die Übergangsquoten von Grund- auf Hauptschulen in den sechs nördlichen Bezirke Essens. Hier kann man zwischen Bezirk I mit 9,2 Prozent, Bezirk VI mit 9,8 Prozent und Bezirk VII mit 6,0 Prozent auf der einen Seite und Stadtbezirk III mit 3,2 Prozent, IV mit 4,9 Prozent und V mit 4,6 Prozent Übergangsquote zur Hauptschule unterscheiden. Wie kommt es, dass in Bezirk I, VI und VII die Übergangsquoten zur Hauptschule etwa doppelt so hoch sind, wie in den anderen drei Bezirken? Bezüglich des Pro-Kopf-Einkommens und der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit gibt es zwischen den drei Bezirken auf der einen und

der anderen Seite keine nennenswerten Unterschiede. Betrachtet man aber die Verteilung der Hauptschulen (siehe Anhang, S.33), fällt auf, dass die drei Bezirke I, VI und VII jeweils über ein in etwa doppelt so hohes Angebot an Hauptschulen verfügen, wie man aufgrund ihres Anteils an der Stadtbevölkerung erwarten könnte und gerade dies gilt für die anderen drei Bezirke nicht. Es gibt also unter den Kindern, die in Stadtbezirk I, VI und VII wohnen, nicht mehr Übergänger nach der Grundschule zur Hauptschule, weil die Armut in den drei Bezirke größer ist, sondern weil es dort schlicht und ergreifend mehr Hauptschulen gibt.

### Bielefeld

Betrachtet man Einkommen und Arbeitslosigkeit, gibt es zwischen den Bezirken in Bielefeld große Unterschiede. Es gibt mehrere reiche Bezirke, vor allem Gadderbaum und Dornberg und ärmere Bezirke wie Mitte und Sennestadt. Bei der Verteilung der Schulen fällt vor allem die starke Konzentrierung von Gymnasien, Gesamtschulen und Realschulen auf die drei Stadtbezirke Mitte, Gadderbaum und Schildesche im Zentrum der Stadt auf. Diese Konzentrierung geht klar zu Lasten der äußeren Stadtbezirke, in denen die Schulen der entsprechenden Schulformen weniger zu finden sind. Haupt- und Förderschulen findet man hingegen in den inneren Bezirken weniger, als man aufgrund der Bevölkerungsverteilung erwarten könnte, und im Umkehrschluss verhältnismäßig mehr in den äußeren Bezirken. Bei der Verteilung der Schulen ist allerdings keine grundsätzliche Bevorzugung der reicheren Bezirke zu erkennen, in Dornberg z.B., einem der wohlhabendsten Bezirke, gibt es nur eine Förderschule und keine anderen Sekundarschulen. Es liegt also vor allem eine Zentralisierung der höheren weiterführenden Schulen im Zentrum der Stadt vor und eine gewisse Dezentralisierung der Haupt- und Förderschulen. Bei der Betrachtung der Übergangsquoten bemerkt man, dass drei der vier reichsten Bezirke Bielefelds, Jöllenbeck, Gadderbaum und Dornberg, die drei höchsten Übergangsquoten zum Gymnasium aufweisen, obwohl außer in Gadderbaum kein Gymnasium in den Grenze der Bezirke aufzufinden ist. Der vierte reiche Bezirk Senne weist eine Übergangsquote zum Gymnasium auf, die unter dem städtischen Durchschnitt liegt. Im Gegenzug sind die Übergangsquoten zu Hauptschulen in den drei Bezirke mit die niedrigsten in ganz Bielefeld, aber in Senne liegt die Übergangsquote zur Hauptschule über dem Durchschnitt der Stadt.

Grundsätzlich sind auch in Bielefeld die Übergangsquoten zu Gymnasien in den rei-

cheren Bezirken höher und in den ärmeren dagegen die Übergangsquoten zur Hauptschule, mit ein paar wichtigen Ausnahmen. Eine dieser Ausnahmen ist Senne, bei welchem es sich mit einem Pro-Kopf-Einkommen von 25.528 Euro um den Bezirk mit dem zweithöchsten Einkommen in Bielefeld handelt. Trotzdem weist Senne relativ wenig Übergänger von der Grundschule zum Gymnasium auf und dafür mehr zur Hauptschule. Eine mögliche Erklärung liegt in der Schulverteilung, Senne besitzt kein eigenes Gymnasium und ist aufgrund der geographischen Barriere des Teutoburgerwaldes verkehrstechnisch relativ weit von dem großen Angebot an Gymnasien in der Innenstadt entfernt. Im Gegenzug besitzt Senne aber in Anbetracht des Bevölkerungsanteils ein relativ großes Hauptschulangebot. Eine andere Ausnahme wäre der Bezirk Mitte, der mit der höchsten Betroffenheit von Arbeitslosigkeit doch eine recht hohe Übergangsquote zum Gymnasium aufweist, was zweifellos in dem ausgeprägten Angebot an Gymnasien vor Ort begründet liegt. In Bielefeld deutet also auch vieles daraufhin, dass die Verteilung der Schulen über die Stadt einen Einfluss auf die Bildungschancen hat.

Bei der Betrachtung der Grundschulübergangsquoten im Vergleich mit der Schulstruktur wird deutlich, dass die Verteilung der Schulen durchaus einen Einfluss auf die Bildungschancen der SuS hat. Sicherlich ist der soziale Hintergrund der Kinder ausschlaggebender für den Besuch eines Gymnasium oder einer Hauptschule, aber die Verteilung der Schule hat doch einen erkennbaren Einfluss, so dass mit ihr die soziale Selektivität des Schulsystems, besonders des Wechsels von Grundschulen auf weiterführende Schulen, verstärkt oder verringert werden kann. Essen ist auf jeden Fall ein Beispiel, wo durch die Schulstruktur, aufgrund des deutlich höheren Angebots an Haupt-, Gesamt- und Förderschulen in den ärmeren Bezirken, die soziale Selektivität des Bildungssystems erhöht wird. Dieser Effekt ist in Bielefeld nicht in diesem Maße zu erkennen. In Bielefeld stehen nicht mehr Gymnasien und Realschulen in den reicheren Bezirken, sondern die höheren weiterführenden Schulen sind weitestgehend auf das Zentrum der Stadt konzentriert, wohingegen Haupt- und Förderschulen etwas mehr in den äußeren Bezirken anzutreffen sind. Dies kann aber auch die soziale Selektivität des Schulsystems beeinflussen. In Kapitel 2.6 wurde erwähnt, dass Eltern verschiedener sozialer Schichten eine unterschiedliche räumliche Mobilität bei der Schulwahl für ihre Kinder an den Tag legen. Die Eltern aus den höheren gesellschaftlichen Schichten legen die größte Mobilität an den Tag und sie werden

sich dementsprechend weniger durch die Entfernung von den äußeren Bezirken zu dem großen Angebot an Gymnasien im Zentrum abschrecken lassen. Die räumliche Mobilität der Eltern aus den unteren Schichten ist bei der Schulwahl geringer, sie sind, insofern sie in den äußeren Bezirken leben, stärker durch die Entfernung zum Stadtzentrum abgeschreckt. Für sie gibt es stattdessen in erreichbarer Nähe Hauptschulen. Auch die räumliche Nähe der Förderschulen in diesen Bezirken kann eventuell im Rahmen des AO-SF-Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs für die zuweisenden Lehrer eine Rolle spielen.

Es ist also durchaus denkbar, dass die Schulstruktur Bielefelds die soziale Selektivität des Schulsystems vor Ort zu Ungunsten der ärmeren Schichten in den äußeren Bezirken erhöht. Die SuS hingegen, die im Zentrum wohnen, profitieren insgesamt von der Konzentrierung der höheren Schulen. Der Bezirk Mitte mit der höchsten stadtweiten Arbeitslosigkeit hat z.B. auch eine relativ hohe Übergangsquote zum Gymnasium.

Es soll aber niemanden der Vorsatz der Diskriminierung von ärmeren Kinder unterstellt werde, da Schulstrukturen über lange Zeiträume gewachsen sind und gerade Gymnasien teilweise auf eine sehr lange Geschichte zurück blicken können. Viele der Unterschiede zwischen Bielefeld und Essen können sich wahrscheinlich auch mit der Geschichte der beiden Städte erklären. So ist in Essen wahrscheinlich keine vergleichbare Konzentrierung von Sekundarschulen auf das Stadtzentrum wie in Bielefeld zu erkennen, da Essen als Teil des städtischen Ballungsraumes Ruhrgebiet auch in den äußeren Bezirken über eine relativ dichte Besiedelung verfügt, im Gegensatz zu Bielefeld, das als Großstadt nur von Landkreisen umgeben ist. Die breite Verteilung von Hauptschulen in Bielefeld, im Gegensatz zur Zentralisierung der meisten anderen Schulformen, kann daraus resultieren, dass die Hauptschulen aus den Volksschulen hervorgegangen sind, die früher 90 Prozent aller SuS unterrichteten und dementsprechend flächendeckend vorhanden seien mussten.

Bedauerlich ist in dem Kontext dieser Arbeit, dass keine Übergangsdaten zu Förderschulen zu bekommen waren, da es in Bielefeld und Essen auch einige Bezirke mit einem großen Angebot an Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und EsE gibt. Für weiterführende Arbeiten wäre es sicherlich von großem Interesse, einmal die Verteilung der Förderschulen über die Stadtbezirke mit der Anzahl der Anträge zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den

Grundschulen zu vergleichen.

## 4 Handlungsempfehlungen

„Das Beharrungsvermögen historisch gewachsener Schulstrukturen und der Grundüberzeugungen der mit und in Schule Beschäftigten sowohl auf Seiten der am Selektionsprinzip orientierten Allgemeinen Schule als auch auf Seiten der an der System-erhaltung interessierten Sonderschule werden eine rasch oder radikale Reform des Bildungswesens verhindern“ (Benkmann 2005, S.421). Diese Aussage von Benkmann scheint eine, wenn auch etwas entmutigende, so doch realistische Einschätzung zu sein.

Der heutige bildungspolitische Gestaltungsspielraum auf Länderebene scheint gering, wenn man sich den Versuch der Hamburger-Schulreform von 2010 vergegenwärtigt, bei dem durch einen breiten parlamentarischen Konsens, über alle Parteigrenzen des Stadtstaates hinweg, die Grundschulzeit von vier auf sechs Jahre verlängert werden sollte. Dieser Versuch scheiterte bekanntlich an dem Widerstand einer Bürgerinitiative, die um die Privilegierung des Gymnasium fürchtete.

Diesem Umstand geschuldet, dass erfolgreiche Strukturveränderungen das Gymnasium ausklammern müssen, werden in der Literatur im allgemeinen nur kleine Veränderungen vorgeschlagen. Ein paar dieser Veränderungsmöglichkeiten wurden 2003 auch von Strohmeier et al. im Gutachten für den nordrhein-westfälischen Landtag vorgeschlagen. Darunter finden sich Vorschläge wie die Ausweitung des Ganztags-schulangebots, Einführung einer Kindergartenpflicht, positive Diskriminierung von Schulen in Problembezirken mit Mitteln und Personal und Veränderung des Zuschnitts von Schulbezirksgrenzen. Der weitestgehende genannte Vorschlag war sicherlich die Infragestellung von christlichen Bekenntnisschulen, auf deren segregationsfördernde Wirkung hier schon hingewiesen wurde (vgl. Strohmeier et al. 2003, S.168f).

Diese Vorschläge haben sicherlich auch ihre Berechtigung, aber es ist fraglich, ob Grundschulen nur weil sie Ganztagsprogramme haben, den Vorsprung von Kindern privilegierter Schichten zu den Kindern weniger privilegierter Schichten in nur vier Jahren deutlich verringern können. Nach diesen vier Jahren kommt bekanntlich der Wechsel an die weiterführenden Schulen, zwischen denen nur eine sehr geringe

Durchlässigkeit gegeben ist. Auch die positive Diskriminierung von „Problemschulen“ kann wahrscheinlich nur eine sehr begrenzte Wirkung haben, denn auch wenn z.B. eine Hauptschule mehr Lehrpersonal und Sachmittel besitzt, ändert dies nichts daran, dass die SuS mit ihren möglichen Schulabschlüssen in unserer Gesellschaft kaum eine Perspektive haben. Nebenbei weisen z.B. Förderschulen für Lern- und Entwicklungsstörungen schon eine so hohe Schüler-Lehrerrelation auf, dass deren weitere Verbesserung wohl kaum einen Sinn macht.

Es führt wohl kaum ein sinnvoller bildungspolitischer Weg an der Veränderung der Schulstrukturen vorbei. Dabei ist laut Wunder das Gymnasium auf absehbare Zeit in einer so unantastbaren Position, da es von den durchsetzungsfähigeren Gesellschaftsschichten bevorzugt wird, dass alle Strukturveränderungen, die erfolgreich sein wollen, das Gymnasium kaum antasten dürfen (vgl. ders. 2007, S.26). Dabei wäre die flächendeckende Umwandlung aller Sekundar- und Förderschulen in Gesamtschulen, die auch SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichten, die optimale Lösung, um den hier beschriebenen Einflüsse der Schulstruktur auf die Bildungschancen zu begegnen. Mit solch einer Veränderung wäre der Effekt der räumlichen Konzentration bestimmter Schulformen irrelevant, da es nur noch eine weiterführende Schulform gäbe, die von allen SuS besucht würde.

Die bisherigen bildungspolitischen Entwicklungen deuten dagegen auf eine mittelfristige Zusammenlegung der Haupt- und Realschule hin. Wie aber schon in Kapitel 2.1 beschrieben wurde, werden die Probleme der Hauptschule mit ihrer Abschaffung nicht verschwinden. Vielmehr besteht zum einen die Gefahr, dass die neue Schule das Image der Hauptschule übernimmt und sich ein Abwanderungstrend zum Gymnasium etabliert, zum anderen, dass von der neuen Schule massiv SuS zu Förderschulen für Lernen, Sprache und ESE abgeschult werden, um die Schule von „Problemschülern“ zu entlasten und im Vergleich zum Gymnasium wettbewerbsfähig zu halten.

In diesem Kontext wird noch einmal auf das Gutachten von Klemm und Preuss-Lausitz für das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen von 2011 hingewiesen, in welchem unter anderem das Auslaufen der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung bis 2020 gefordert wird (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2011, S.87f). Durch die Umsetzung dieser Empfehlung würde NRW bei der Erfüllung der UN-Behinder-



tenrechtskonvention ein großes Stück weiter kommen. Wird sie parallel mit einer möglichen zukünftigen Zusammenlegung von Haupt- und Realschule umgesetzt, dann wäre das bisherige viergliedrige Schulsystem auf zwei Glieder reduziert. Dies wäre im Vergleich zur heutigen Situation sicherlich ein gewaltiger Fortschritt. In diesem Kontext muss aber verhindert werden, dass sich das Gymnasium wie bisher aus der Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf zurück hält (vgl. Werning 2011, S.14). Denn langfristig sollte es die Perspektive sein, entsprechend der UN-Behindertenrechtskonvention alle SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf auf Wunsch integrativ gemäß ihren Fähigkeiten zu beschulen und nicht danach, welche Schule dazu bereit ist.

Sollte es zu dieser Entwicklung hin zur Zweigliedrigkeit kommen, würde aller Wahrscheinlichkeit nach die Verteilung der Schulen bestimmte Kinder immer noch zu Lasten anderer bevorteilen, da der Schulwechsel von der Grund- zur Sekundarschule immer noch als Schwelle für soziale Selektion vorhanden wäre. Möchte man diese Gelenkstelle entschärfen, gibt es neben der Etablierung einer einzigen weiterführenden Schulform noch zwei andere Möglichkeiten: Die Ausdehnung der Grundschulzeit, wie es in Hamburg 2010 versucht wurde, deren Umsetzung im Flächenland NRW mit sinkenden Schülerzahlen in den nächsten Jahren (vgl. Information und Technik Nordrhein-Westfalen 2010, S.45) vielleicht weniger auf bürgerlichen Widerstand stößt. Allerdings ist es unwahrscheinlich, dass eine politische Partei nach den Ereignissen in Hamburg noch einmal einen Versuch starten wird.

Die andere Möglichkeit wäre die Integration sämtlicher Schulen, außer dem Gymnasium, in eine Schulform. An dieser Schule würden dann im ersten Schuljahr alle SuS eines Jahrgangs beschult werden, nach der vierten Klasse kann dann ein Teil auf das Gymnasium wechseln, wohingegen die restlichen SuS bis zum Ende der zehnten Klasse weiter zusammen unterrichtet werden. Anschließend kann dann an dieser Schule auch das Abitur erworben werden. Diese Schule wäre mit der Volksschule der Weimarer Republik vergleichbar, mit den beiden Ausnahmen, dass an ihr auch die Hochschulreife erreicht werden kann und Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden. Diese Schule könnte vielleicht im Wettbewerb zum Gymnasium dauerhaft bestehen.

Welche dieser Veränderungen man auch umzusetzen versuchen würde, eines haben alle gemein, ohne eine tiefgreifende und langfristige Überzeugungskampagne im

Vorfeld, die die Vorteile von weniger Differenzierung nach Leistung und sozialem Hintergrund den Menschen aller Schichten verständlich macht, werden sie am Widerstand von Teilen der Bevölkerung scheitern. Diese Veränderungsvorschläge beziehen sich auch alle auf die Landesebene und nicht auf die untersuchten Städte, da Bildungspolitik in Deutschland Sache der Bundesländer ist und die Einflussmöglichkeiten der Städte begrenzt sind.

So ist laut Schneider die Ebene der Kommunen im Vergleich zu den Ländern und Bund die schwächste, welche wiederum aber auch den größten Einfluss auf die konkreten Lebensbedingungen der Menschen hat (vgl. ders. 2005, S.33). Natürlich kann eine Stadt wie Bielefeld oder Essen nicht einfach alle ihre Schulen in integrative Gesamtschulen transformieren. Städte können aber versuchen, die soziale Segregation und ihre Auswirkungen auf den Bildungsbereich zu verringern. Es wird wahrscheinlich immer reichere und ärmere Viertel geben, aber daraus muss nicht zwangsläufig eine ungleiche Verteilung von Infrastruktur in Qualität und Quantität erfolgen. Eine Stadtregierung kann dafür sorgen, dass alle Viertel und Bezirke in ähnlichem Maße an den öffentlichen Nahverkehr angeschlossen sind. Mit Infrastruktur ist hier aber nicht nur Verkehr gemeint, sondern auch Schwimmbäder, Bibliotheken, Ärzte, Museen usw.. In diesen Bereichen muss sich Stadtverwaltung besonders für benachteiligte Bezirke einsetzen, da deren Bewohner auch im Kampf gegen die Benachteiligung benachteiligt sind, da ihnen das Wissen fehlt, die Konkurrenz um die knappen Finanzpöfe der Städte erfolgreich zu gestalten (vgl. Schneider 2005, S.90).

Es sollten aber nicht nur die Auswirkungen von Armutssegregation bekämpft werden, sondern gleichzeitig auch der Segregation von Reichtum entgegen gewirkt werden. Hier könnten sich für Städte Möglichkeiten aus sozialen Wohnungsbau oder der Bewilligung von Mietkosten beim Arbeitslosengeld II ergeben. Die räumliche Segregation von Armut und Reichtum kann allerdings höchstens verringert werden, da die Leute ihren Wohnsitz frei wählen können.

In einem anderen Bereich von Schule können Stadtverwaltungen allerdings auch direkt tätig werden, die Schuleingangsbezirke der Grundschulen. Momentan ist in NRW Städten und Kommunen freigestellt, ob sie feste Schuleingangsbezirke für ihre Grundschulen vorgeben oder den Eltern die Grundschulwahl freistellen. Hier kann nur an die zuständigen Stellen appelliert werden, an den Grundschulbezirken festzuhalten, da sich ansonsten höchstwahrscheinlich die Bildungsungleichheit verstärkt,

da die soziale Selektion dann schon vor dem Übergang auf die weiterführende Schule und den Anträgen zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, bei der Auswahl der Grundschulen, greifen kann.

## **5 Fazit**

Dass Bildungschancen von Kindern maßgeblich von dem sozialen Hintergrund ihrer Eltern abhängen, ist mittlerweile allgemein bekannt. In dieser Arbeit wurde darüber hinaus, durch den Vergleich von sozioökonomischen Daten, Schulverteilung und Grundschulübergangsquoten, aufgezeigt, dass in den beiden Großstädten Bielefeld und Essen, auf der Ebene der Stadtbezirke, die Verteilung der Sekundarschulen einen Einfluss auf die Bildungschancen der SuS hat. Die Diskriminierung von Kindern benachteiligter Schichten erfolgt also nicht nur durch Selektionsprozesse in Schulen und bei dem Wechsel zwischen Schulen, sondern schon durch die Verteilung der Schulen im städtischen Raum. Da es sich bei den Stadtbezirken um recht große räumlichen Einheiten mit zigtausenden Einwohnern handelt, kann davon ausgegangen werden, dass bei einer kleinräumlicheren Analyse die Unterschiede noch eklatanter hervortreten.

Diese Erkenntnisse lassen sich wahrscheinlich auf alle Großstädte in NRW, vielleicht sogar dem ganzen Bundesgebiet übertragen. Weitergehend wurde vor allem bei Essen deutlich, dass die räumliche Konzentrierung von Sekundar- und Förderschulen in einer Stadt zur Segregation des Sozialraums beitragen kann. Dabei sollte die Bekämpfung von Exklusion und Ungleichheit ein Hauptanliegen von Bildungspolitik sein (vgl. Werning 2010, S.288). Ist dies das Ziel, dann führt kein Weg an einer tiefgreifenden Strukturreform unseres Bildungssystems vorbei. Doch kann dies nicht allein Sache der Bildungspolitik sein. Will man die soziale Integrationswirkung von Bildung entfalten, muss man gleichzeitig über die Schulstruktur hinaus durch Infrastruktur, sozialen Wohnungsbau, Maßnahmen zur Korrektur räumlicher Segregation auch insgesamt eine integrativere Gesellschaft schaffen.

## 6 Literaturverzeichnis

- Arnold, Karl-Heinz et al. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klasse. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland. Münster: Waxmann. S.271-297.
- Ball, Stephen J./Bone, Richard/Gewirtz, Sharon (1996): School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. In: Journal of Education Policy. London: Routledge, Taylor & Francis Group. S.89-112.
- Benkmann, Rainer (2005): Zur Veränderung sonderpädagogischer Professionalität im Gemeinsamen Unterricht aus Sicht der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. In: Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.): Zeitschrift für Heilpädagogik. 56. Jahrgang. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. S.418-426.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): Fallstudie: Die Hamburger Schulreform. Gütersloh. [online] URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SI-D-64267089-5C8EECA2/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_34575\\_34576\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SI-D-64267089-5C8EECA2/bst/xcms_bst_dms_34575_34576_2.pdf) [Stand 24.11.2011].
- Bourdieu, Pierre (2009): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Solga, Heike/Berger, Peter A./Powell, Justin: Soziale Ungleichheit. Klassischer Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main: Campus-Verlag. S.111-125.
- Bollenberg, Gabriele/Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (2001): Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal. Neuwied: Luchterhand.
- Bos, Wilfried et al. (2007): IGLU 2006. Eine internationale Schulleistungsstudie der IEA. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland. Münster: Waxmann. S.11-19.
- Böttcher, Wolfgang (2005): Soziale Auslese und Bildungsreform. Aus Politik und Zeitgeschichte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. 12/2005. S.7-20.
- Ditton, Hartmut (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. München: Juventa Verlag.

- Ditton, Hartmut/Krüsken, Jan (2007): Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. In: Reinders, Heinz (Hrsg.): Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2. Leverkusen: Budrich. S.23-28.
- Eigler, Herbert/Hansen, Rolf/Klemm, Klaus (1980): Quantitativer Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt? In: Rolff, Hans-G. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 1. Weinheim: Juventa-Verlag. S.45-71.
- Einsiedler, Wolfgang/Martschinke, Sabine/Kammermeyer, Gisela (2008): Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In: Cortina, Kai S. et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. S.325-374.
- Geißler, Reiner (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechtild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmert, Steffen (2009): Soziale Inklusion und Exklusion: die Rolle von Bildung. In: Stichweh, R./Windolf, P. (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.85-100.
- Hornberg, Sabine et al. (2007): Anlage und Durchführung von IGLU 2006. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland. Münster: Waxmann. S.21-45.
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen, Geschäftsbereich Statistik (Hrsg.) (2010): Regionalisierte Schülerprognosen in Nordrhein-Westfalen 2010. [online] URL: <http://www.mercator-berufskolleg.de/service/schulleitung/schulentwicklung/schulentwicklungsplanung-2010/Statistik%20Schuelerzahl>

[len%20IT-NRW.pdf](#) [Stand 24.11.2011].

Kersting, Volker (2002a): Bildungsbenachteiligung und Armut im Ruhrgebiet. In: Klute, Jürgen/ Bitter, Karl-Heinz (Hrsg.): Dokumentation: Sozialkonferenz Herne 2002. Münster: Lit-Verlag. S.91-106.

Kersing, Volker (2002b): Räumliche Segregation von Reichtum und Wohlstand. [online] URL: [http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/volker.kersting/download/reichtumsbericht\\_nrw\\_kommentar.pdf](http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/volker.kersting/download/reichtumsbericht_nrw_kommentar.pdf) [Stand 24.11.2011].

Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. [online] URL: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion\\_Gemeinsames\\_Lernen/Gutachten\\_Auf\\_dem\\_Weg\\_zur\\_Inklusion\\_/NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011\\_-\\_neue\\_Version\\_08\\_07\\_11.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten_Auf_dem_Weg_zur_Inklusion_/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf) [Stand 24.11.2011].

Köller, Olaf (2008): Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In: Cortina, Kai S./ Bammert, Jürgen/ Lechinsky, Achim/ Mayer, Karl Ulrich/ Traumer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. S.437-465.

Kristen, Cornelia (2005): School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany. Münster: Waxmann Verlag.

Kuthe, Manfred/ Bargel, Tino/ Nagl, Willi/ Reinhard, Klaus (1979): Siedlungsstruktur und Schulstandort. Sozialräumliche Gliederung der Städte mit Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Paderborn: Schönigh.

Lechinsky, Achim (2008): Die Hauptschule – von der Be- zur Enthauptung. In: Cortina, Kai S./ Bammert, Jürgen/ Lechinsky, Achim/ Mayer, Karl Ulrich/ Traumer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. S.377-406.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007): Sozialbericht NRW 2007. Armuts- und Reichtumsbericht. [online] URL: [http://www.mais.nrw.de/sozber/sozialberichterstattung\\_nrw/aktuelle\\_berichte/SB2007\\_neu.pdf](http://www.mais.nrw.de/sozber/sozialberichterstattung_nrw/aktuelle_berichte/SB2007_neu.pdf) [Stand 24.11.2011].

Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung (Hrsg.) (2008): Bildungschan-

cen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der Grundschüler und Grundschülerinnen der 4. Klasse in Schuljahr 2006/2007. [online] URL: [http://www.uni-mainz.de/downloads/02\\_soziologie\\_uebergangsstudie\\_wiesbaden.pdf](http://www.uni-mainz.de/downloads/02_soziologie_uebergangsstudie_wiesbaden.pdf) [Stand 24.11.2011].

Rehbein, Boike (2011): Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz: UVK-Verlags-gesellschaft.

Rössel, Jörg (2009): Sozialstrukturanalyse. Eine kompakte Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schneider, Johann (2005): Sozialraum Stadt. Sozialraumorientierung kommunaler (Sozial-)Politik – eine Einführung in die Sozialraumanalyse für soziale Be-rufe. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.

Schöning, Werner (2007): Bildungssegregation – Gibt es das? Grundüberlegungen und Probleme der empirischen Evidenz. In: Heimbach-Steins, Marianne/ Kruip, Gerhard/ Kunze, Axel Bernd (Hrsg.): Das Menschenrecht auf Bil-dung und seine Umsetzung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann. S.115-145.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S.102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. April 2011 (GV. NRW. S.205).

Schwippert, Knut/Bos, Wilfried/Stubbe, Tobias C. (2007): Die Kopplung von sozia-ler Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, Wil-fried et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland. Münster: Waxmann. S.225-247.

Solga, Heike/Berger, Peter A./Powell, Justin (2009): Soziale Ungleichheit – kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, Heike/Berger, Peter A./Po-well, Justin: Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanaly-se. Frankfurt am Main: Campus-Verlag. S.11-45.

Solga, Heike (2008): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungs-chancen. In: Berger, Peter A./ Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Un-gleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juven-

ta-Verlag. S.19-38.

- Strohmeier, Klaus Peter (2006): Sozialraumanalyse. Soziale, ethnische und demographische Segregation in den nordrhein-westfälischen Städten. Aachen: Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung und Bauwesen des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Terpoorten, Tobias (2007): Geografie der Bildungschancen. Geografische Informationssysteme als Planungsinstrument für eine sozialraumorientierte Schulentwicklung. In: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Die deutsche Schule. Münster: Waxmann S.469-481.
- Trautwein, Ulrich/Neumann, Marko (2008): Das Gymnasium. In: Cortina, Kai S./ Bammert, Jürgen/ Lechinsky, Achim/ Mayer, Karl Ulrich/ Traumer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. S.467-501.
- Valtin, Renate et al. (2007): Zusammenschau und Schlussfolgerungen. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland. Münster: Waxmann. S.329-348.
- Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung gemäß § 52 SchulG – AO-SF) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. April 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Juli 2011 (SGV. NRW. 223).
- Werning, Rolf (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In: Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.): Zeitschrift für Heilpädagogik Band 61. München: Reinhardt. S.505-539.
- Werning, Rolf/Reiner, Helmut (2008): Sonderpädagogische Förderung. In: Cortina, Kai S./ Bammert, Jürgen/ Lechinsky, Achim/ Mayer, Karl Ulrich/ Traumer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. S.505-539.
- Werning, Rolf (2011): Gutachten Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen. Untersuchung der Grundkonzeption auf ihre Eignung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Nordrhein-Westfalen. [online]

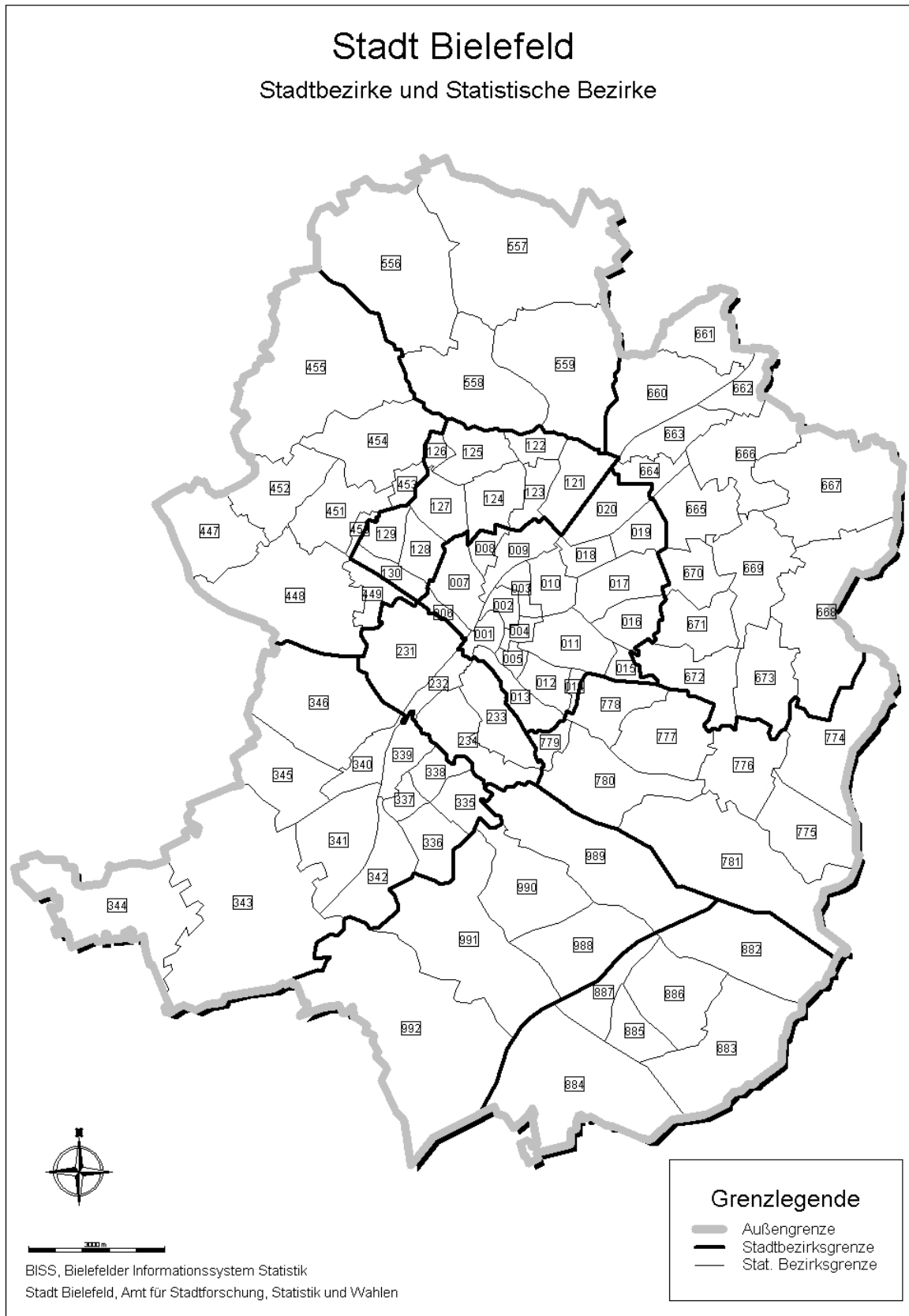


URL: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion\\_Gemeinsames\\_Lernen/Gutachten\\_Kompetenzzentren\\_Lern-\\_und\\_Entwicklungsstörungen\\_/Expertise\\_Endfassung\\_3.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten_Kompetenzzentren_Lern-_und_Entwicklungsstörungen_/Expertise_Endfassung_3.pdf) [Stand 24.11.2011].

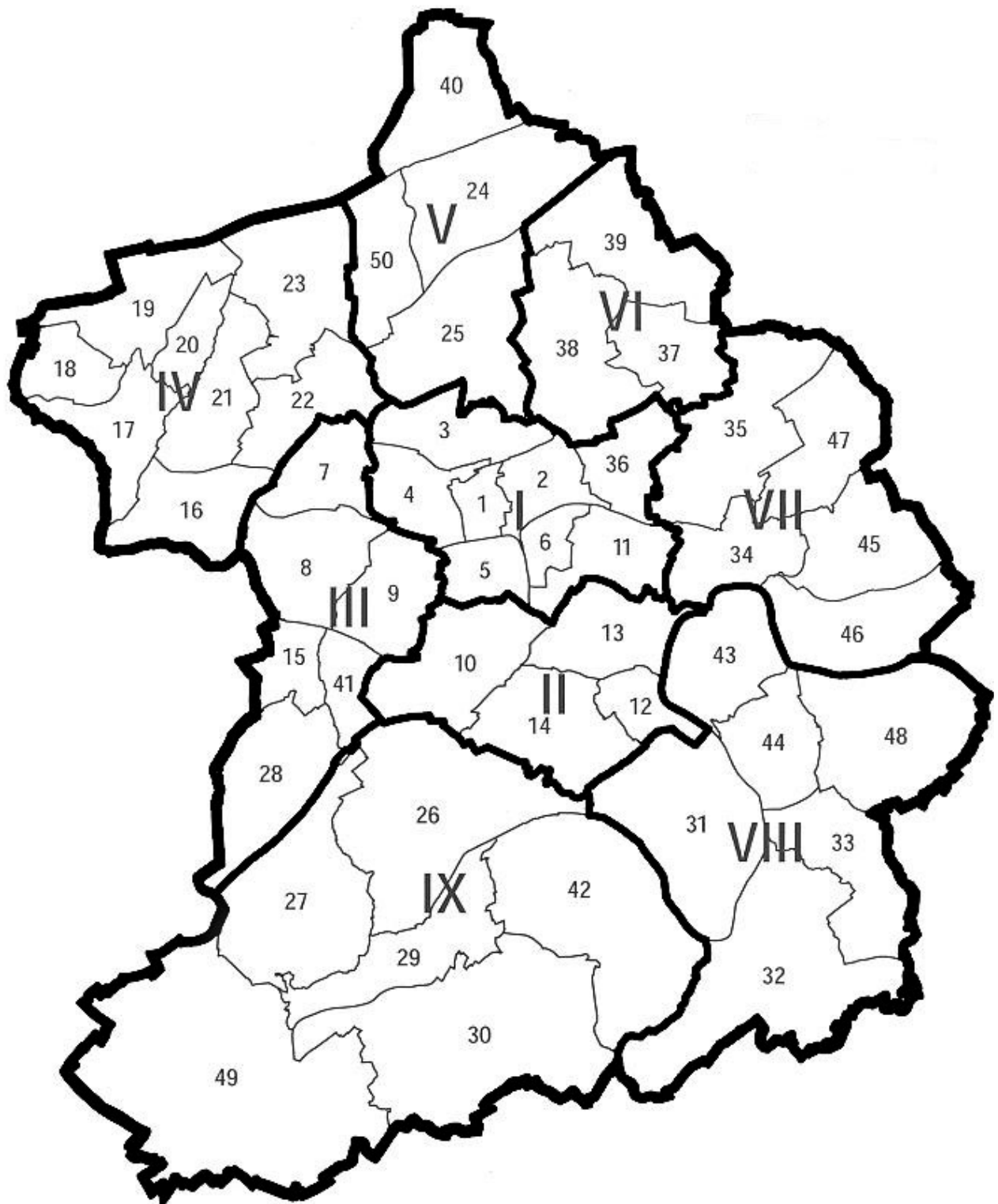
Wunder, Dieter (2007): Schulstruktur. Ein schulpolitischer Kommentar zur aktuellen Debatte. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Die Deutsche Schule Band 99. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Weinheim: Juventa Verlag. S.24-30.

Zapf, Wolfgang (2002): Entwicklung und Sozialstruktur moderner Gesellschaft. In: Korte, Hermann/ Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske-Budrich. S.251-265.)

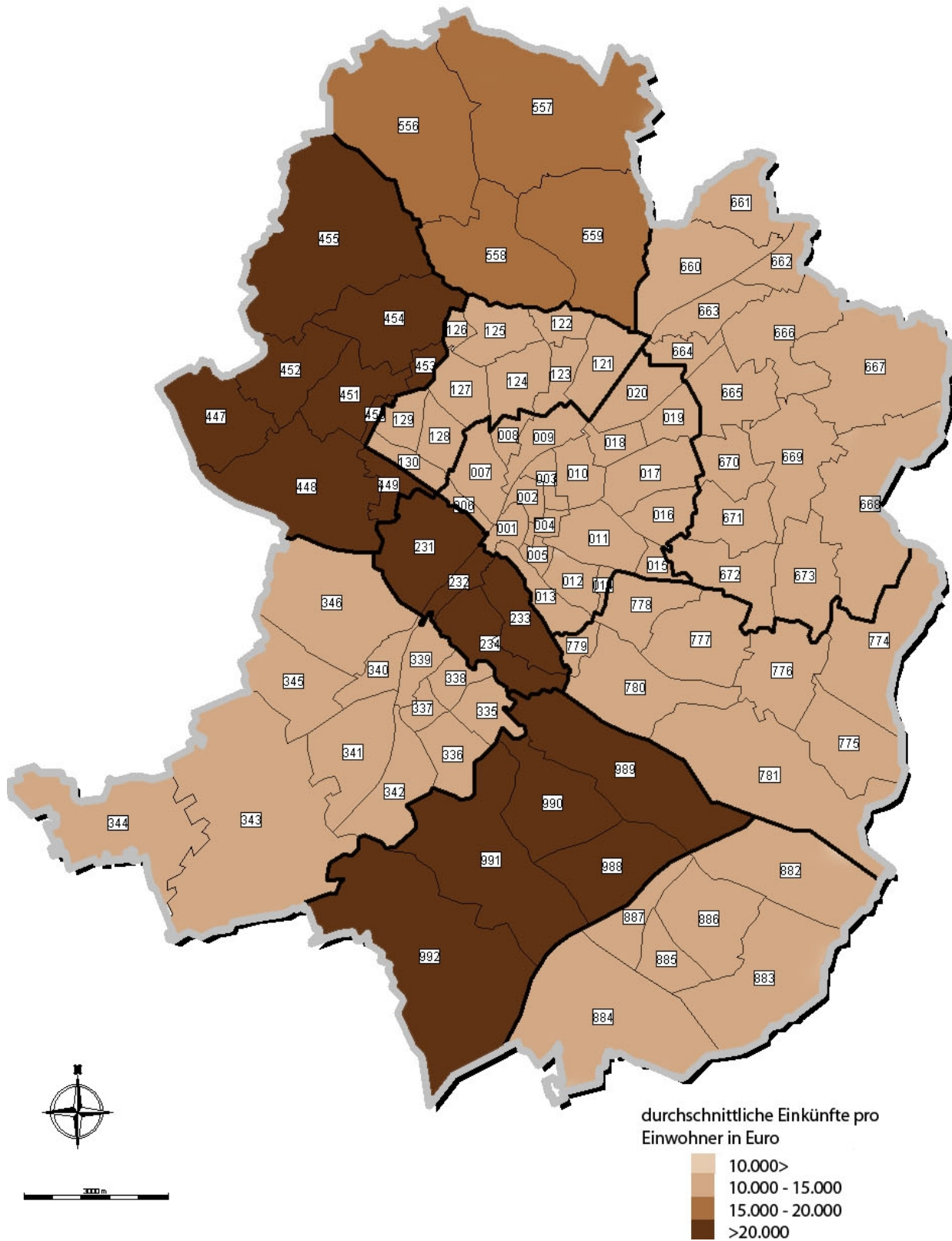
# Anhang



**Karte 1:** Stadt Bielefeld mit Stadtbezirke und statistischen Bezirken;  
*Quelle: Amt für Demographie und Statistik Bielefeld 2011*

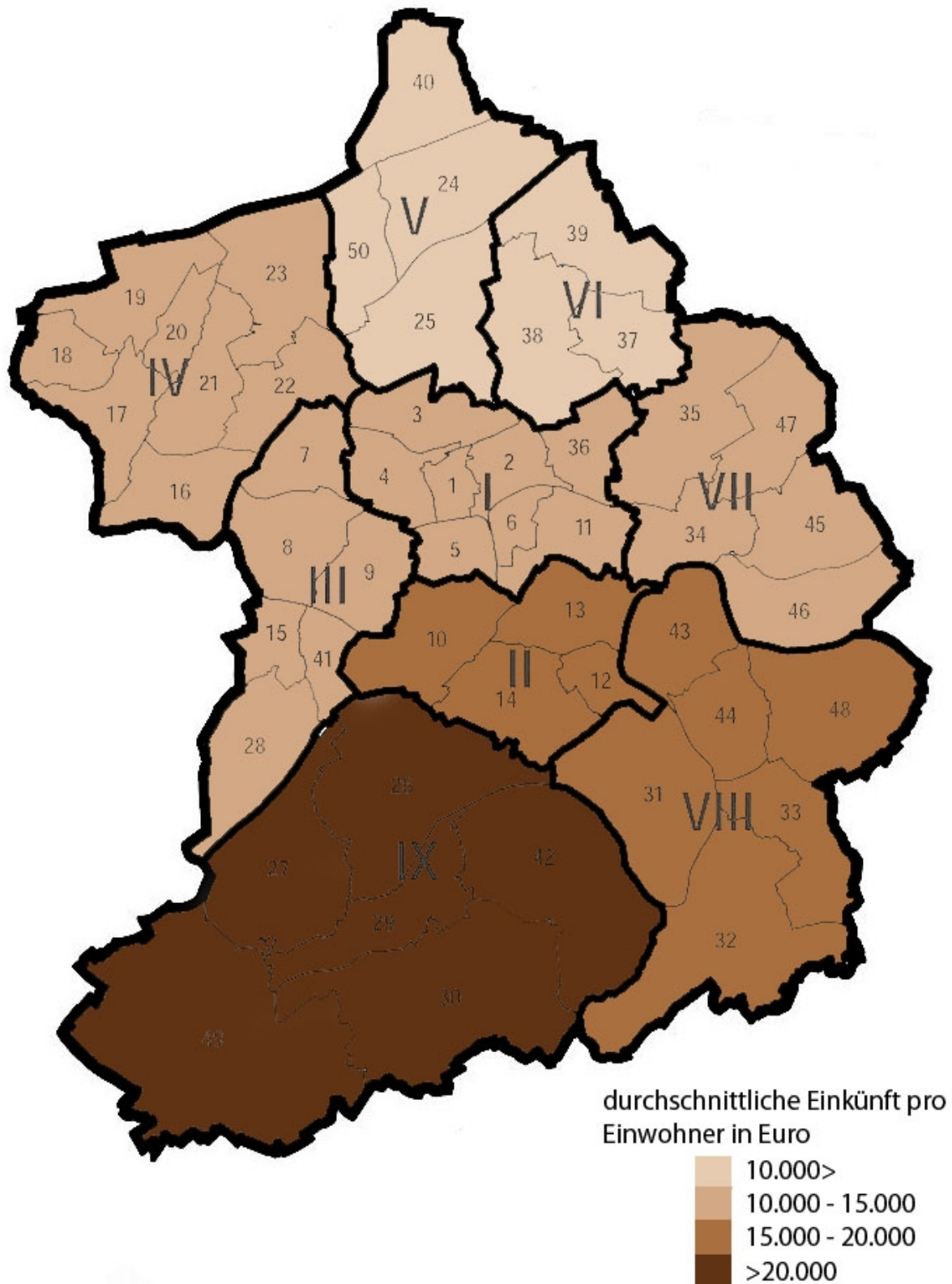


**Karte 2:** Stadt Essen mit Stadtbezirken und Stadtteilen;  
*Quelle: Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen Essen 2011*



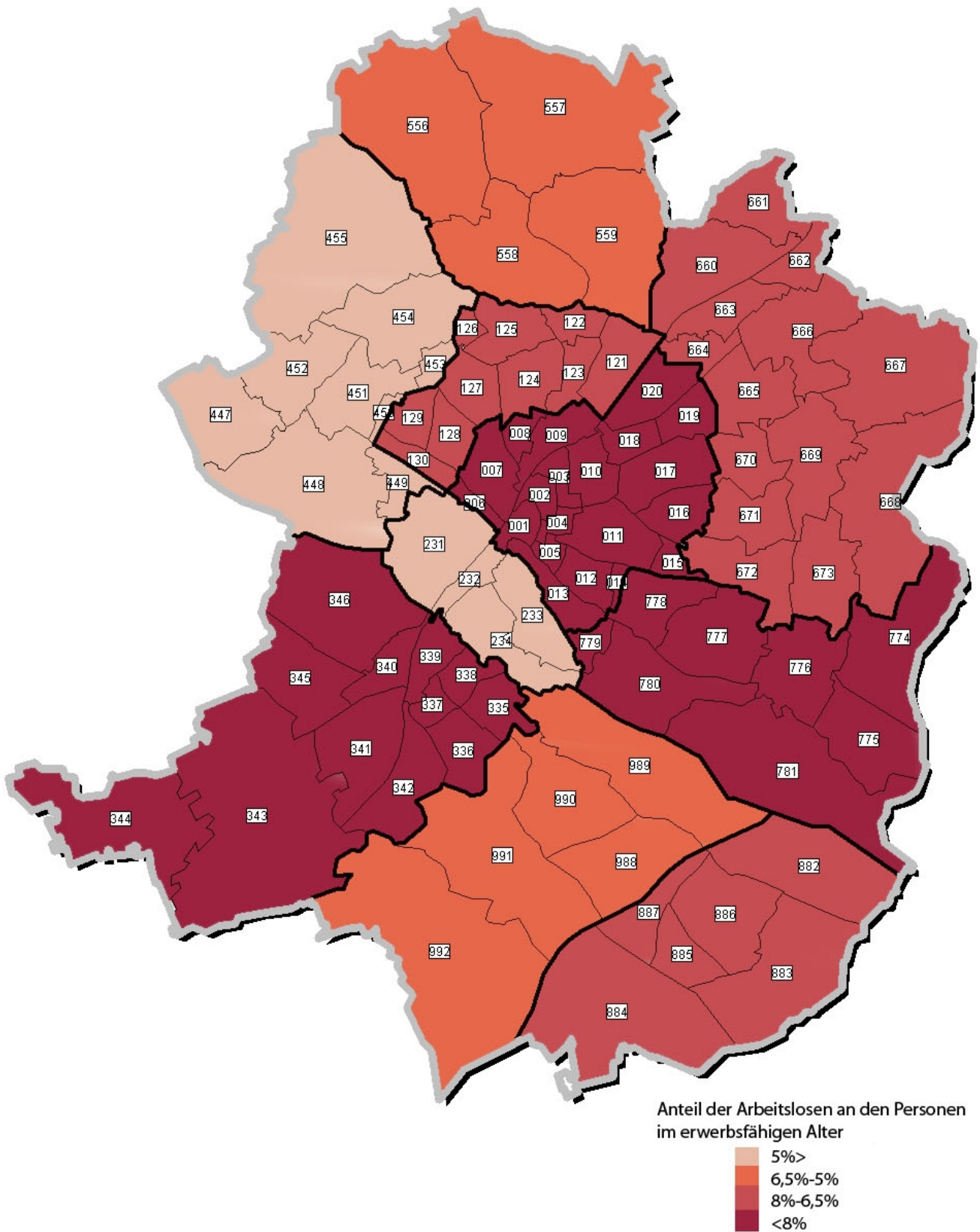
**Karte 3:** Durchschnittliches Einkommen von 2004 pro Einwohner in den Bezirken von 2010, Bielefeld;

*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Demographie und Statistik Bielefeld*



**Karte 4:** Durchschnittliches Einkommen von 2004 pro Einwohner in den Bezirken von 2010, Essen;

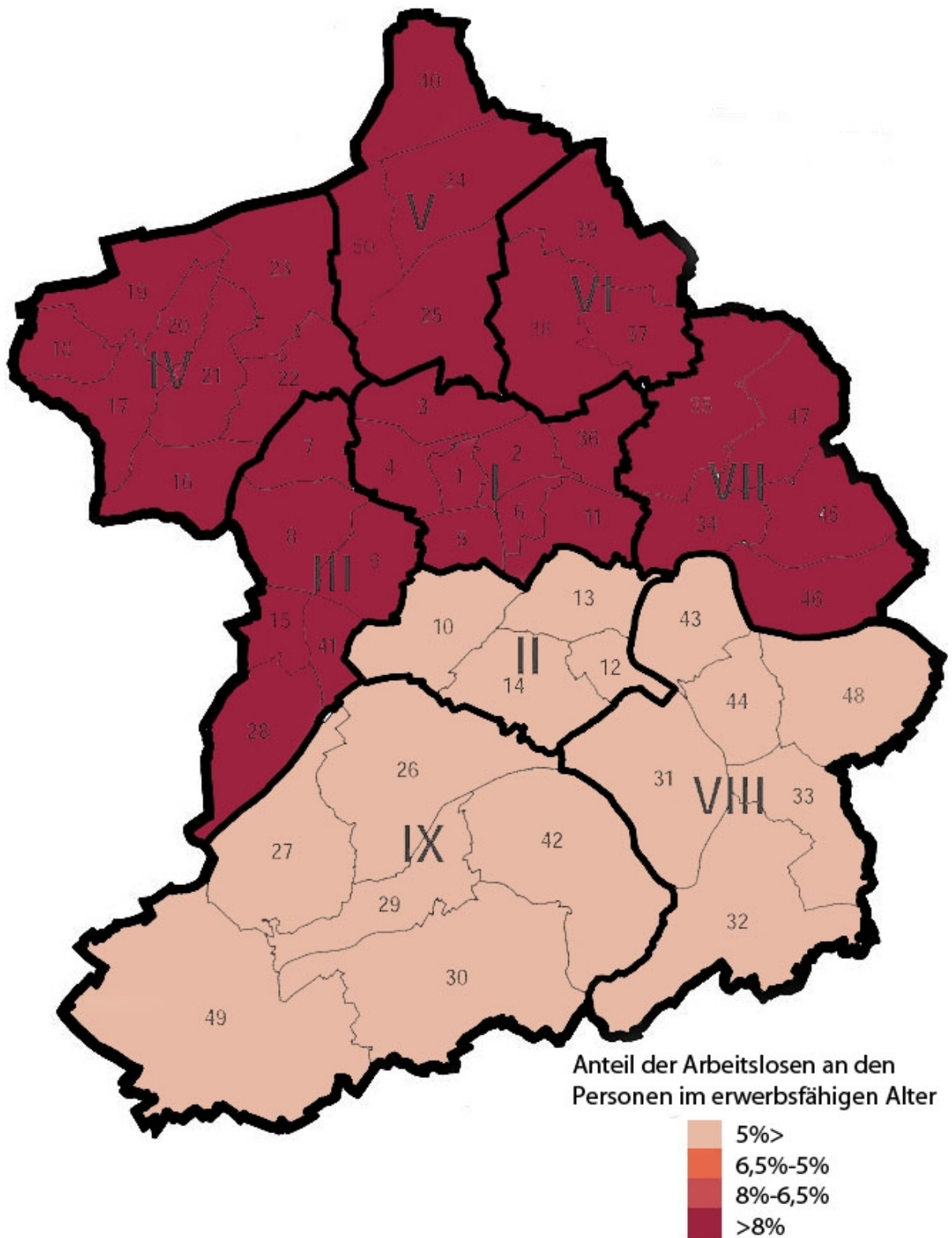
Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen Essen



**Karte 5:** Betroffenheit der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter von Arbeitslosigkeit, Bielefeld, 2010;

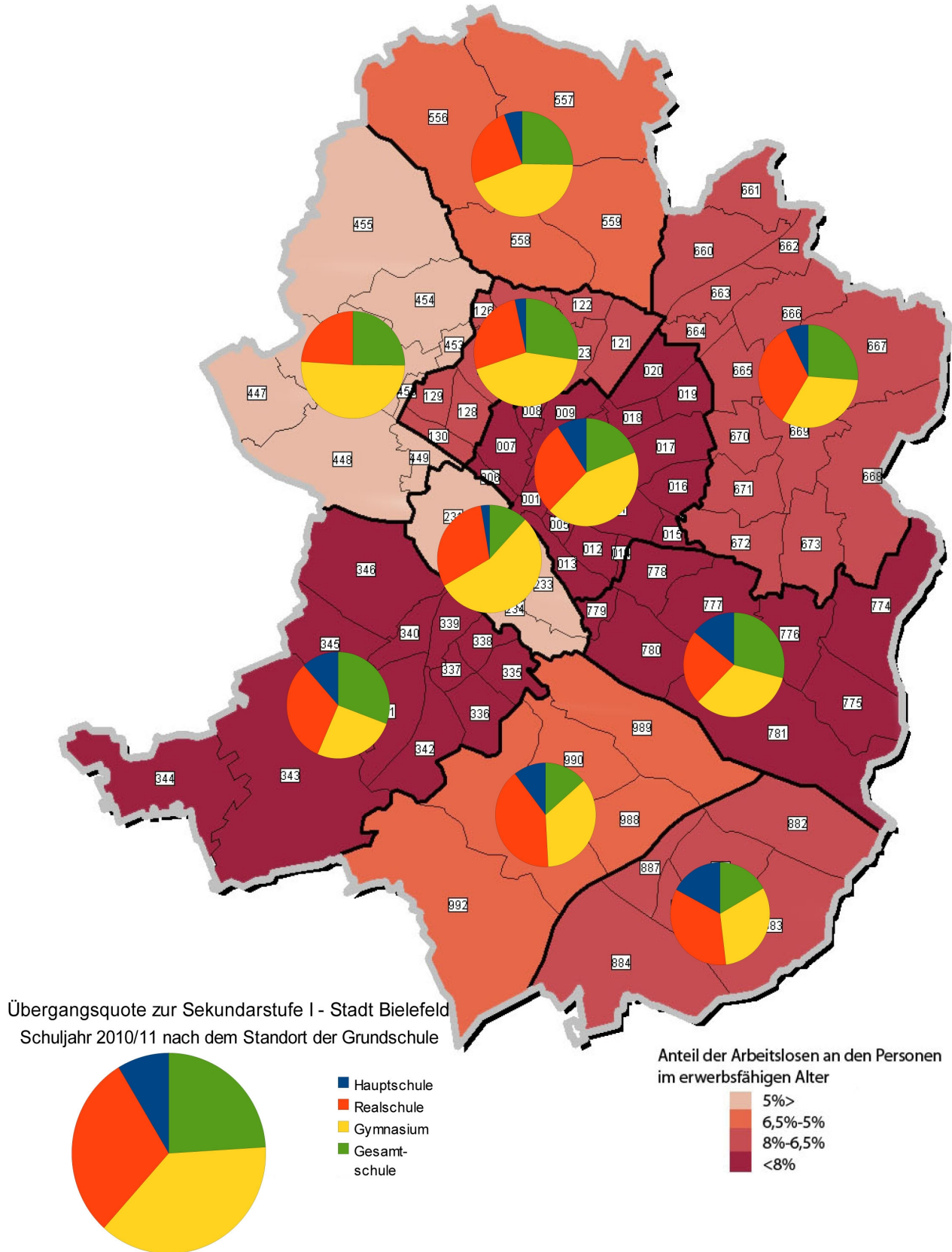
Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Demographie und Statistik Bielefeld



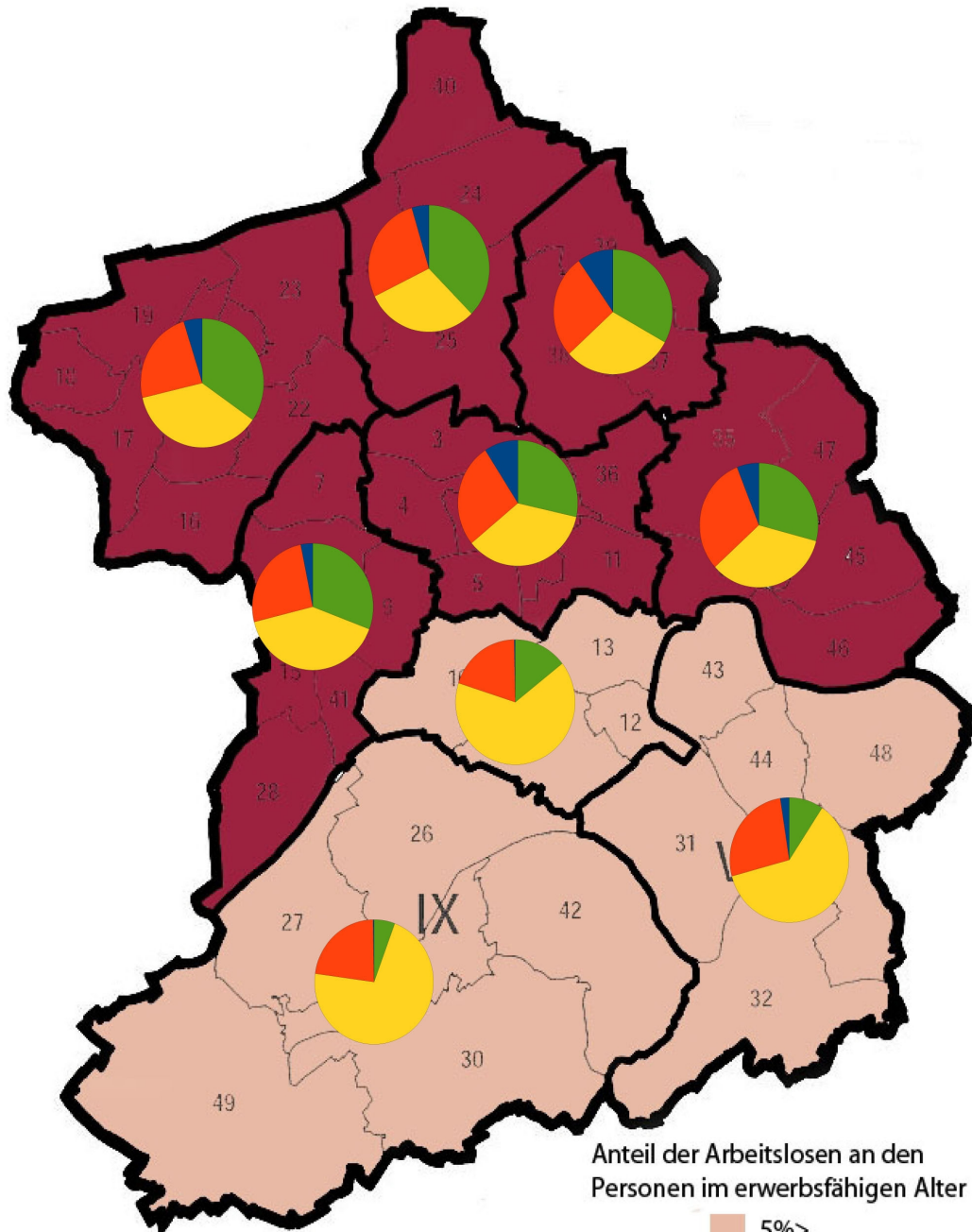


**Karte 6:** Betroffenheit der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter von Arbeitslosigkeit, Essen, 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen Essen*

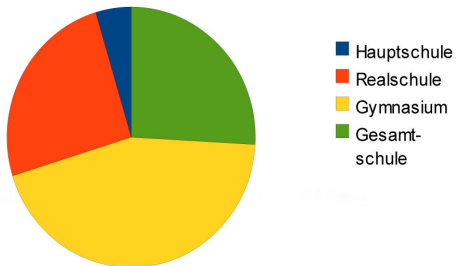




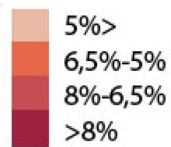
**Karte 7:** Betroffenheit der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter von Arbeitslosigkeit kombiniert mit den Übergangsquoten zur Sekundarstufe I, Bielefeld, 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Demographie und Statistik Bielefeld und des Amtes für Schule Bielefeld*



Übergangsquoten zur Sekundarstufe I - Stadt Essen  
Schuljahr 2010/11 nach dem Standort der Grundschule



Anteil der Arbeitslosen an den  
Personen im erwerbsfähigen Alter



**Karte 8:** Betroffenheit der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter von Arbeitslosigkeit kombiniert mit den Übergangsquoten zur Sekundarstufe I, Essen, 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen Essen und des Schulamtes Essen*

### Bevölkerung Bielefeld 2010

Stadtbezirk	Einwohner pro Stadtbezirk	Anteil der Einwohner an der Stadtbevölkerung in Prozent
STADTBEZIRK MITTE	76 128	23,38
STADTBEZIRK SCHILDESCH	40 287	12,37
STADTBEZIRK GADDERBAUM	10 392	3,19
STADTBEZIRK BRACKWEDE	38 440	11,81
STADTBEZIRK DORNBERG	19 079	5,86
STADTBEZIRK JÖLLENBECK	21 839	6,71
STADTBEZIRK HEEPEN	46 546	14,29
STADTBEZIRK STIEGHORST	31 921	9,80
STADTBEZIRK SENNESTADT	20 929	6,43
STADTBEZIRK SENNE	20 062	6,16
STADT BIELEFELD Insgesamt	325 623	100,00

**Tabelle 1:** Bevölkerung Bielefeld 2010;

*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Demographie und Statistik Bielefeld*

## Bevölkerung von Essen

Stadtbezirk	Einwohner pro Stadtbezirk	Anteil der Einwohner an der Stadtbevölkerung in Prozent
Stadtbezirk I	62 406	10,84
Stadtbezirk II	54 183	9,41
Stadtbezirk III	94 737	16,45
Stadtbezirk IV	83 820	14,56
Stadtbezirk V	56 338	9,78
Stadtbezirk VI	51 106	8,88
Stadtbezirk VII	69 954	12,15
Stadtbezirk VIII	52 545	9,13
Stadtbezirk IX	50 699	8,81
<b>STADT ESSEN</b>	<b>575788</b>	<b>100,00</b>

**Tabelle 2:** Bevölkerung Essen 2010;

*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen*

**Betroffenheit von Arbeitslosigkeit der erwerbsfähige Bevölkerung zwischen 18 und 65 Jahren**

Stadtbezirk	Personen im erwerbsfähigem Alter zwischen 18 und 65	Arbeitslose insgesamt 2010	Anteil der Arbeitslosen an den Personen im erwerbsfähigem Alter in Prozent
Mitte	52 510	5.110	9,73
Schildesche	25 450	1.805	7,09
Gadderbaum	6 502	304	4,68
Brackwede	23 160	1.899	8,2
Dornberg	11 649	487	4,18
Jöllenbeck	13 171	724	5,5
Heepen	27 750	2.126	7,66
Stieghorst	19 411	1.667	8,59
Sennestadt	11 733	906	7,72
Senne	12 098	695	5,74
Bielefeld (zuordbar)		15723	
nicht zuzuordnen		93	
<b>STADT BIELEFELD</b>	<b>203434</b>	<b>15.816</b>	<b>7,77</b>

**Tabelle 3:** Betroffenheit der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 18 und 65 Jahren von Arbeitslosigkeit, Bielefeld 2010;

*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Demographie und Statistik Bielefeld*

**Betroffenheit von Arbeitslosigkeit der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 18 und 65 Jahren**

Stadtbezirk	Personen im erwerbsfähigem Alter zwischen 18 und 65	Arbeitslose insgesamt 2010	Anteil der Arbeitslosen an den Personen im erwerbsfähigem Alter in Prozent
Stadtbezirk I	40 894	4.841	11,84
Stadtbezirk II	33 571	1.552	4,62
Stadtbezirk III	60 782	6.492	10,68
Stadtbezirk IV	51 998	4.394	8,45
Stadtbezirk V	35 435	4.658	13,15
Stadtbezirk VI	31 700	3.621	11,42
Stadtbezirk VII	42 663	4.594	10,77
Stadtbezirk VIII	31 203	1.551	4,97
Stadtbezirk IX	29 256	1.061	3,63
nicht zuzuordnen		223	
<b>STADT ESSEN</b>	<b>357502</b>	<b>32.987</b>	<b>9,23</b>

**Tabelle 4:** Betroffenheit der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 18 und 65 Jahren von Arbeitslosigkeit, Essen 2010;

*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen Essen*

**Summe positiver Einkünfte in Euro von 2004 in Relation zur Einwohnerzahl 2010**

<b>Bezirk</b>	<b>zu versteuerndes Einkommen 2004 in tausend Euro</b>	<b>Anzahl der Einwohner 2010</b>	<b>zu versteuerndes Einkommen pro Einwohner</b>
<b>Mitte</b>	<b>1047143</b>	<b>76128</b>	<b>13755</b>
<b>Schildesche</b>	<b>503327</b>	<b>40287</b>	<b>12494</b>
<b>Gadderbaum</b>	<b>272102</b>	<b>10392</b>	<b>26184</b>
<b>Brackwede</b>	<b>534212</b>	<b>38440</b>	<b>13897</b>
<b>Dornberg</b>	<b>466723</b>	<b>19079</b>	<b>24463</b>
<b>Jöllenbeck</b>	<b>377393</b>	<b>21839</b>	<b>17281</b>
<b>Heepen</b>	<b>552960</b>	<b>46546</b>	<b>11880</b>
<b>Stieghorst</b>	<b>381015</b>	<b>31921</b>	<b>11936</b>
<b>Sennestadt</b>	<b>212292</b>	<b>20929</b>	<b>10143</b>
<b>Senne</b>	<b>507123</b>	<b>20062</b>	<b>25278</b>
<b>unbekannt</b>	<b>84482</b>		
<b>Bielefeld</b>	<b>4962970</b>	<b>325623</b>	<b>15241</b>

**Tabelle 5:** zu versteuerndes Einkommen von 2004 pro Einwohner von 2010, Bielefeld;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Demographie und Statistik*

**Summe positiver Einkünfte in Euro von 2004 in Relation zur Einwohnerzahl 2010**

<b>Bezirk</b>	<b>zu versteuerndes Einkommen 2004 in tausend Euro</b>	<b>Anzahl der Einwohner 2010</b>	<b>zu versteuerndes Einkommen pro Einwohner</b>
Stadtbezirk I	671587	62406	10762
Stadtbezirk II	957837	54183	17678
Stadtbezirk III	1078230	94737	11381
Stadtbezirk IV	973902	83820	11619
Stadtbezirk V	471868	56338	8376
Stadtbezirk VI	461907	51106	9038
Stadtbezirk VII	735190	69954	10510
Stadtbezirk VIII	909691	52545	17313
Stadtbezirk IX	1319889	50699	26034
unbekannt	146706		
<b>Essen</b>	<b>7726677</b>	<b>575788</b>	<b>13419</b>

**Tabelle 6:** zu versteuerndes Einkommen von 2004 pro Einwohner von 2010, Essen;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen*



**Grundschulen in den Stadtbezirken Bielefelds 2010**

Name der Schule	Statistischer Bezirk	Klassen	Schülerinnen und Schüler
<b>STADTBEZIRK MITTE</b>			
Bückardtschule	004	8	170
Diesterwegschule	005	8	186
Fröbelschule	012	14	329
Hellingskampschule	020	7	129
Josefschule	003	7	153
Klosterschule	001	12	281
Rußheideschule	011	12	271
Stapenhorstschule	007	11	249
Volkeningschule	017	14	324
<b>Zusammen</b>		93	2 092
<b>STADTBEZIRK SCHILDESCHE</b>			
Bültmannshofschule	128	12	280
Eichendorffschule	127	12	286
Pläßschule	121	12	308
Stiftsschule	125	8	212
Sudbrackschule	124	15	341
<b>Zusammen</b>		59	1 427
<b>STADTBEZIRK GADDERBAUM</b>			
Martinschule	232	16	391
<b>Zusammen</b>		16	391
<b>STADTBEZIRK BRACKWEDE</b>			
Brockerschule	341	6	132
Frölenbergschule	338	8	196
Grundschule Ummeln	343	9	208
Queller Schule	346	14	343
Südschule	336	9	159
Vogelruthschule	338	11	256
<b>Zusammen</b>		57	1 294
<b>STADTBEZIRK DORNBERG</b>			
Grundschule Babenhausen	454	7	140
Grundschule Dornberg	452	8	164
Grundschule Hoberge- Uerentrup	448	4	106
Grundschule Schrötting- hausen- Deppendorf	455	5	102
Wellensiekschule	450	6	120
<b>Zusammen</b>		30	632

**Tabelle 7.1:** Grundschulen in den Stadtbezirken, Bielefelds 2010;  
*Quelle: Amt für Schule Bielefeld 2011*

Name der Schule	Statistischer Bezirk	Klassen	Schülerinnen und Schüler
<b>STADTBEZIRK JÖLLENBECK</b>			
Grundschule Dreekerheide	556	12	259
GS Am Waldschlößchen	557	10	239
Grundschule Theesen	558	9	214
Grundschule Vilsendorf	559	8	162
<b>Zusammen</b>		39	874
<b>STADTBEZIRK HEEPEN</b>			
Grundschule Altenhagen	667	8	181
Grundschule Am Homersen	669	14	346
Grundschule Brake	661	18	441
Grundschule Heeperholz	671	11	243
Grundschule Milse	666	13	297
Grundschule Oldentrup	672	8	151
Wellbachschule	665	14	290
<b>Zusammen</b>		86	1 949
<b>STADTBEZIRK STIEGHORST</b>			
Grundschule Hillegossen	776	12	275
Grundschule Ubbedissen	775	14	368
Osningschule	780	12	310
Stieghorstschule	777	14	342
<b>Zusammen</b>		52	1 295
<b>STADTBEZIRK SENNESTADT</b>			
Astrid-Lindgren-Schule	886	12	285
Brüder-Grimm-Schule	886	12	276
Hans-Christian-Andersen-Schule	886	10	237
<b>Zusammen</b>		34	798
<b>STADTBEZIRK SENNE</b>			
Bahnhofschule	991	13	314
Buschkampschule	990	11	244
Grundschule Windflöte	992	8	196
<b>Zusammen</b>		32	754
<b>Insgesamt</b>		<b>498</b>	<b>11 506</b>
Georg-Müller-Schule (nichtstädtisch)	778	12	317
<b>Gesamt</b>			<b>11823</b>

**Tabelle 7.2:** Grundschulen in den Stadtbezirken, Bielefelds 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung nach Daten des Amtes für Schule Bielefeld 2011*

**Förderschulen für Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung 2010**

Name der Schule	Statistischer Bezirk	Klassen	Schülerinnen und Schüler
<b>Städt. Sonderschulen:</b>			
Schulen für Lernbehinderte:			
Bonifatiuschule	780	8	102
Comeniuschule	886	13	158
Hamfeldschule	123	13	171
Schule Am Kupferhammer	341	20	156
Tieplatzschule	670	11	138
Ganztagsschule Am Lönkert, Schule für Erziehungshilfe - Primarstufe	339	5	61
Leineweberschule, Schule für Sprachbehinderte	454	11	167
<b>Zusammen</b>		<b>81</b>	<b>953</b>
<b>Nichtstädt. Sonderschulen:</b>			
Schule am Schlepperweg, Schule für Erziehungshilfe	884	8	64
Westf. Schule für Sprachbehinderte/ Raven	008	9	113
<b>Zusammen</b>		<b>17</b>	<b>177</b>
<b>Insgesamt</b>		<b>98</b>	<b>1 130</b>

**Tabelle 8:** Förderschulen für Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung, Bielefeld 2010;

*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Schule Bielefeld*

**Hauptschulen in den Stadtbezirken Bielefelds 2010**

<b>Name der Schule</b>	<b>Statistischer Bezirk</b>	<b>Klassen</b>	<b>Schülerinnen und Schüler</b>
<b>STADTBEZIRK MITTE</b>			
Lutherschule	003	15	292
<b>STADTBEZIRK SCHILDESCH</b>			
Brodhagenschule	127	19	304
<b>STADTBEZIRK BRACKWEDE</b>			
Marktschule	336	15	265
<b>STADTBEZIRK JÖLLENBECK</b>			
Hauptschule Jöllenbeck	557	10	242
<b>STADTBEZIRK HEEPEN</b>			
Baumheideschule	665	13	204
Hauptschule Heepen	670	17	383
Hauptschule Oldentrup	672	9	170
<b>Zusammen</b>		39	757
<b>STADTBEZIRK SENNESTADT</b>			
Johannes-Rau-Schule	886	16	303
<b>STADTBEZIRK SENNE</b>			
Hauptschule Senne	991	14	245
<b>STADT BIELEFELD</b>			
<b>Insgesamt</b>		<b>97</b>	<b>2 408</b>

**Tabelle 9:** Hauptschulen in den Stadtbezirken, Bielefeld 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung nach Daten des Amtes für Schule Bielefeld 2011*

**Realschulen in Bielefeld 2010**

Name der Schule	Statistischer Bezirk	Klassen	Schülerinnen und Schüler
<b>Städt. Realschulen:</b>			
Realschule Brackwede	337	14	373
Realschule Heepen	670	24	676
Realschule Jöllenbeck	557	23	625
Bosseschule	007	12	346
Gertrud-Bäumer-Schule	007	19	590
Kuhloschule	012	20	548
Luisenschule	002	18	516
Realschule Senne	991	19	555
Theodor-Heuss-Schule	885	25	672
	<b>Zusammen</b>	<b>174</b>	<b>4 901</b>
<b>Nichtstädtische Realschulen:</b>			
Realschule Bethel	234	12	351
	<b>Insgesamt</b>	<b>186</b>	<b>5 252</b>

**Tabelle 10:** Realschulen, Bielefeld 2010;*Quelle: eigene Darstellung nach Daten des Amtes für Schule Bielefeld 2011*

**Gesamtschulen 2010**

Name der Schule	Statistischer Bezirk	Klassen	Schülerinnen und Schüler
<b>Städtische Gesamtschulen:</b>			
Gesamtschule Brackwede	345	32	853
Martin-Niemöller-Gesamtschule	122	64	1 611
Städt. Gesamtschule Rosenhöhe	335	36	933
Städt. Gesamtschule Stieghorst	777	46	1 144
<b>Zusammen</b>		<b>178</b>	<b>4 541</b>
<b>Nichtstädt. Gesamtschulen:</b>			
Freie Waldorfschule			
Rudolf-Steiner-Schule	122	15	366
Georg-Müller-Gesamtschule	778	24	673
Laborschule und Oberstufenkolleg	129	73	1319
<b>Zusammen</b>		<b>112</b>	<b>2 358</b>
<b>Insgesamt</b>		<b>290</b>	<b>6 899</b>

**Tabelle 11:** Gesamtschulen, Bielefeld 2010;*Quelle: eigene Darstellung nach Daten des Amtes für Schule Bielefeld 2011*

**Gymnasien 2010**

Name der Schule	Statistischer Bezirk	Klassen	Schülerinnen und Schüler
<b>Städt. Gymnasien:</b>			
Gymnasium Am Waldhof	001	41	981
Cecilien-Gymnasium	011	49	1 098
Helmholtzgymnasium	011	49	1 159
Max-Planck-Gymnasium	007	44	1 047
Ratsgymnasium	001	32	793
Gymnasium Brackwede	337	31	684
Gymnasium Heepen	670	57	1 372
<b>Zusammen</b>		<b>303</b>	<b>7 134</b>
<b>Nichtstädt. Gymnasien:</b>			
Gymnasium der v. Bodelschwinghschen Anstalten	234	52	1 235
Hans-Ehrenberg-Schule	886	45	1 036
Marienschule	123	40	977
Georg-Müller-Schule	778	13	293
<b>Zusammen</b>		<b>150</b>	<b>3 541</b>
<b>insgesamt</b>			<b>10675</b>

**Tabelle 12:** Gymnasien, Bielefeld 2010;*Quelle: eigene Darstellung nach Daten des Amtes für Schule Bielefeld 2011*

**Grundschulen in den Stadtbezirken Essens 2010**

Name der Schule	Statistischer Bezirk	Klassen	Schülerinnen und Schüler
<b>STADTBEZIRK I</b>			
Schule a.d. Heinickestr.		8	191
Schule am Lönsberg		10	235
Winfriedschule		8	198
Münsterschule		5	121
Tiegelschule		6	116
Grundschule Nordviertel		9	220
Schule am Wasserturm		12	287
Regenbogenschule		7	143
Sch. a. d. Schwanenbuchstr.		8	165
Friedenschule		7	138
<b>Zusammen</b>		80	1 814
<b>STADTBEZIRK II</b>			
Ardreyschule		8	166
Stiftsschule		8	189
Andreasschule		8	222
Christinenschule		0	0
Käthe-Kollwitz-Schule		13	329
Sch. Am Krausen Bäumchen		8	187
Sternschule		8	184
Albert-Schweitzer-Schule		0	0
Theodor-Heuss-Schule		8	200
<b>Zusammen</b>		61	1477
<b>STADTBEZIRK III</b>			
Schule a.d. Raadter Str.		8	166
Hatzperschule		6	132
Schule a.d. Waldlehne		12	272
Bardelebenschule		8	210
Cranachschule		13	324
Berliner Schule		8	161
Cosmas und Damian-Schule		8	219
Herderschule		5	135
Elisabethschule		8	194
Gervinusschule		12	286
Bodelschwingschule		8	194
Sch. a.d. Heinrich-Strunk-Str.		8	201
Hüttmannschule		11	289
Markscheideschule		2	44
<b>Zusammen</b>		117	2827

**Tabelle 13.1:** Grundschulen in den Stadtbezirken, Essen 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Schulamtes Essen*



**Grundschulen in den Stadtbezirken Essens 2010**

Name der Schule	Klassen	insgesamt
<b>STADTBZIRK IV</b>		
Bischof-von-Ketteler-Schule	8	210
Eichendorffschule	8	218
Grundschule Bedingrade/Schönebeck	14	356
Schlossschule	8	184
Altfriedschule	8	200
Walter-Pleitgen-Schule	6	133
Schule am Reuenberg	8	212
Kraienbruchschule	6	137
Schule Gerschede	7	156
Dionysiusschule	11	289
Dürerschule	7	147
Höltingschule	9	217
Bergmühlenschule	8	187
<b>Zusammen</b>	108	2646
<b>STADTBZIRK V</b>		
Stadthafenschule	10	249
Hövelschule	12	288
Großenbruchschule	10	210
Bückmannshofschule	8	206
Schule a.d. Rahmstr.	16	361
Karlschule	9	224
Neuessener Schule	10	240
Maria-Kunigunda-Schule	12	288
Adolf-Reichwein-Schule	8	183
Emscherschule	4	92
<b>Zusammen</b>	99	2341
<b>STADTBZIRK VI</b>		
Zollvereinschule	12	329
Schule a.d. Viktoriastr.	12	317
Herbartschule	7	136
Kantschule	11	288
Schillerschule	7	163
Joh.-Michael-Sailer-Schule	8	206
Wilhelmschule	3	56
Nikolausschule	8	196
Tuttmannschule	13	329
<b>Zusammen</b>	81	2 020

**Tabelle 13.2:** Grundschulen in den Stadtbezirken, Essen 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Schulamtes Essen*

**Grundschulen in den Stadtbezirken Essens 2010**

Name der Schule	Klassen	insgesamt
<b>STADTBEZIRK VII</b>		
Bonifaciuschule	8	196
Joachimschule	9	185
Leitherschule	12	263
Antoniusschule	8	223
Christophorusschule	8	212
Schule Im Steeler Rott	8	166
Laurentiuschule	8	202
Ruhrauschule	5	96
Schule am Morungenweg	9	205
Schule im Bergmannsfeld	10	242
Josefschule	8	193
Astrid Lindgren-Schule	9	177
<b>Zusammen</b>	102	2 360
<b>STADTBEZIRK VIII</b>		
Hinseler Schule	8	172
Suitbertschule	8	188
GS Burgaltendorf	13	302
Josefschule	8	219
Georgschule	8	191
Carl-Funke-Schule	11	255
Joh.-Peter-Hebel-Schule	5	119
Hinsbeckschule	7	153
<b>Zusammen</b>	68	3641
<b>STADTBEZIRK IX</b>		
Fischlaker Schule	7	160
Schule a.d. Jacobsallee	8	173
Ludgerusschule	8	199
Heckerschule	7	147
Graf-Spee-Schule	8	199
Meisenburgschule	8	200
Schmachtenbergschule	10	255
Schule an der Ruhr	12	305
<b>Zusammen</b>	68	1 638
<b>Insgesamt</b>	<b>784</b>	<b>18183</b>

**Tabelle 13.3:** Grundschulen in den Stadtbezirken, Essen 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Schulamtes Essen*

## Förderschulen am 2010

Name der Schule	Statistischer Bezirk	Klassen	Schülerinnen und Schüler
<b>Städt. Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache:</b>			
Bernetalschule	I	9	109
Schule Am Steeler Tor	I	12	166
Theodor-Friedner-Schule	III	12	151
Salzmannschule	III	11	150
Möllhovenschule	IV	12	145
Parkschule	V	14	206
Carl-Meyer-Schule	VI	12	167
Friedrich-Fröbel-Schule	VII	7	109
Schule am Hellweg	VII	15	185
Ruhrtalschule	IX	6	93
<b>Zusammen</b>		<b>110</b>	<b>1 481</b>
<b>Sonderformen der Förderschulen:</b>			
Nelli Neumann-Schule städtische Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	III	26	316
Jakob-Muth-Schule städtische Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	IX	13	106
<b>Zusammen</b>		<b>26</b>	<b>422</b>
<b>Insgesamt</b>		<b>136</b>	<b>1 903</b>

**Tabelle 14:** Förderschulen für Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung, Essen 2010;

*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Schulamtes Essen*

## Hauptschulen in den Stadtbezirken Essens 2010

Name der Schule	Statistischer Bezirk	Klassen	Schülerinnen und Schüler
<b>STADTBEZIRK I</b>			
HS Beisingstr.		8	152
HS Wächterstr.		20	420
<b>Zusammen</b>		28	572
<b>STADTBEZIRK III</b>			
Adelkampschule		9	207
HS Bärendelle		9	171
<b>Zusammen</b>		18	378
<b>STADTBEZIRK IV</b>			
HS Bochohd		9	225
HS Lohstr.		9	185
<b>Zusammen</b>		18	410
<b>STADTBEZIRK V</b>			
HS Bischoffstr.		14	313
HS Karnap		0	0
<b>Zusammen</b>		14	313
<b>STADTBEZIRK VI</b>			
HS a.d. Kapitelwiese		6	110
kath. HS Katernberg		11	254
HS Schetters Busch		13	264
<b>Zusammen</b>		30	628
<b>STADTBEZIRK VII</b>			
Eiberg-Schule		6	125
kath. HS Steele		13	292
<b>Zusammen</b>		19	417
<b>nicht städtische Hauptschulen</b>			
HS am Stoppenberg	Zu VII	19	401
<b>STADT ESSEN</b>			
<b>Insgesamt</b>		<b>128</b>	<b>3 119</b>

**Tabelle 15:** Hauptschulen nach Stadtbezirken, Essen 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Schulamtes Essen*

## Realschulen in den Stadtbezirken Essens 2010

Name der Schule	Statistischer Bezirk	Klassen	Schülerinnen und Schüler
<b>STADTBEZIRK I</b>			
Theodor-Goldschmidt-Realschule		15	386
<b>STADTBEZIRK II</b>			
Els-Brandström-Realschule		22	623
Albert-Einstein-Realschule		19	591
Bertha-von-Suttner-Realschule		13	390
<b>Zusammen</b>		54	1 604
<b>STADTBEZIRK III</b>			
Realschule Essen-West		14	420
Bertha-Krupp-Realschule		18	536
<b>Zusammen</b>		32	956
<b>STADTBEZIRK IV</b>			
Realschule am Schloss Borbeck		18	493
Geschwister-Scholl-Realschule		19	522
<b>Zusammen</b>		37	1 015
<b>STADTBEZIRK V</b>			
Gertrud-Bäumer-Realschule		25	723
<b>STADTBEZIRK VI</b>			
Richard-Schirrmann-Realschule		15	339
<b>STADTBEZIRK VII</b>			
Franz-Dinnendahl-Realschule		19	544
Helen-Lange-Realschule		21	575
<b>Zusammen</b>		40	1 119
<b>STADTBEZIRK VIII</b>			
Realschule Essen-Überruhr		18	507
<b>STADTBEZIRK IX</b>			
Realschule Essen-Kottwig		19	528
<b>nicht städtische Realschulen</b>			
Realschule Essen-Stoppenberg		22	622
<b>STADT ESSEN</b>			
<b>Insgesamt</b>		<b>277</b>	<b>7 799</b>

**Tabelle 16:** Realschulen nach Stadtbezirken, Essen 2010;  
*Quelle eigene Darstellung 2011 nach Daten des Schulamtes Essen*

**Gesamtschulen in Essen 2010**

Name der Schule	Statistischer Bezirk	Klassen	Schülerinnen und Schüler
<b>Städtische Gesamtschulen:</b>			
Frida-Lewy-Gesamtschule	I	51	1295
Gesamtschule Süd	II	45	1 077
Gesamtschule Bockmühle	III	59	1 519
Gesamtschule Holsterhausen	III	41	1 052
Gesamtschule Borbeck	IV	34	905
Gesamtschule Nord	V	37	924
Gustav-Heinemann-Gesamtschule	VI	48	1 263
Erich-Kästner-Gesamtschule	VII	49	1 266
	<b>Zusammen</b>	<b>364</b>	<b>9 301</b>

**Tabelle 17:** Gesamtschulen nach Stadtbezirken, Essen 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Schulamtes*

**Gymnasien in Essen 2010**

Name der Schule	Statistischer Bezirk	Klassen	Schülerinnen und Schüler
<b>Städt. Gymnasien:</b>			
Burggymnasium	I	30	676
UNESCO-Schule	I	25	496
Viktoria-Gymnasium	I	31	675
Helmholtz-Gymnasium	II	41	982
Maria-Wächtler-Gymnasium	II	51	1 173
Alfred-Krupp-Schule	III	23	531
Mädchengymnasium Borbeck	IV	32	794
Gymnasium Borbeck	IV	38	832
Leibnitz-Gymnasium	V	50	1 205
Gymnasium Essen-Nord-Ost	V	42	969
Gymnasium an der Wolfskuhle	VII	44	985
Carl-Humann-Gymnasium	VII	36	902
Gymnasium Essen-Überruhr	VIII	48	1 090
Grashof-Gymnasium	IX	36	856
Goetheschule	IX	37	917
Gymnasium Essen-Werden	IX	54	1 303
Theodor-Heuss-Gymnasium	IX	35	863
<b>Zusammen</b>		<b>653</b>	<b>15 249</b>
<b>Nichtstädt. Gymnasien:</b>			
B.M.V. - Schule	III	56	1 330
Don-Bosco-Gymnasium	IV	39	963
Gymnasium am Stoppenberg	VII	36	876
Mariengymnasium	IX	30	705
<b>Zusammen</b>		<b>814</b>	<b>19 123</b>

**Tabelle 18:** Gymnasien nach Stadtbezirken, Essen 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Schulamtes Essen*

**Übergangsquoten der Grundschulen in Bielefeld 2010 zusammengefasst nach Stadtbezirken**

Stadtbezirk	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	sonst. Schulen
Mitte	9,2%	28,3%	43,4%	19,0%	0,2%
Schildesche	3,4%	26,5%	42,4%	27,1%	0,6%
Gadderbaum	2,6%	29,5%	52,6%	11,5%	3,9%
Brackwede	11,5%	31,7%	25,7%	30,5%	0,6%
Dornberg	0,0%	23,9%	50,6%	25,0%	0,6%
Jöllenberg	5,7%	25,1%	43,7%	25,1%	0,4%
Heepen	7,3%	33,7%	32,3%	26,0%	0,6%
Stieghorst	14,2%	23,2%	33,3%	29,0%	0,3%
Sennestadt	17,2%	34,4%	31,2%	16,7%	0,5%
Senne	10,4%	39,9%	35,2%	13,5%	1,0%
<b>gesamt</b>	<b>8,6%</b>	<b>29,5%</b>	<b>37,4%</b>	<b>23,9%</b>	<b>0,6%</b>

**Tabelle 19:** Übergangsquoten der Grundschulen in Bielefeld zusammengefasst nach Stadtbezirken, Bielefeld 2010;

*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Schule Bielefeld*

**Übergangsquoten der Grundschulen in Essen 2010 zusammengefasst nach Stadtbezirken**

Stadtbezirk	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
Stadtbezirk I	9,2%	26,8%	35,5%	28,5%
Stadtbezirk II	0,3%	19,8%	65,5%	14,4%
Stadtbezirk III	3,2%	25,7%	40,4%	30,8%
Stadtbezirk IV	4,9%	23,8%	36,6%	34,7%
Stadtbezirk V	4,6%	27,7%	30,2%	37,6%
Stadtbezirk VI	9,8%	27,0%	30,1%	33,1%
Stadtbezirk VII	6,0%	30,7%	34,1%	29,1%
Stadtbezirk VIII	2,4%	26,8%	61,5%	9,3%
Stadtbezirk IX	0,3%	22,6%	71,5%	5,7%
<b>gesamt</b>	<b>4,6%</b>	<b>25,2%</b>	<b>44,3%</b>	<b>25,9%</b>

**Tabelle 20:** Übergangsquoten der Grundschulen in Essen zusammengefasst nach Stadtbezirken, Essen 2010;

*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Schulamtes Essen*



Stadtbezirk	Anzahl der Schülerinnen und Schüler							Anteil der Einwohner des Bezirkes an der Stadtbevölkerung in Prozent
	Der Grundschulen	Der Förderschulen für Lernen, Sprache und ESE	Der Hauptschulen	Der Realschulen	Der Gesamtschulen	Der Gymnasien	Aller Schulen	
<b>STADTBEZIRK MITTE</b>	<b>2 092</b>	<b>113</b>	<b>292</b>	<b>2000</b>	<b>0</b>	<b>5078</b>	<b>9575</b>	<b>23,38</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	17,69	10,00	12,13	38,08	0,00	47,57	25,07	
<b>STADTBEZIRK SCHILDESCHÉ</b>	<b>1 427</b>	<b>171</b>	<b>304</b>	<b>0</b>	<b>3296</b>	<b>977</b>	<b>6175</b>	<b>12,37</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	12,07	15,13	12,62	0,00	47,78	9,15	16,17	
<b>STADTBEZIRK GADDERBAUM</b>	<b>391</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>351</b>	<b>0</b>	<b>1235</b>	<b>1977</b>	<b>3,19</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	3,31	0,00	0,00	6,68	0,00	11,57	5,18	
<b>STADTBEZIRK BRACKWEDE</b>	<b>1 294</b>	<b>217</b>	<b>265</b>	<b>373</b>	<b>1786</b>	<b>684</b>	<b>4619</b>	<b>11,81</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	10,94	19,20	11,00	7,10	25,89	6,41	12,10	
<b>STADTBEZIRK DORNBERG</b>	<b>632</b>	<b>167</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>799</b>	<b>5,86</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	5,35	14,78	0,00	0,00	0,00	0,00	2,09	
<b>STADTBEZIRK JÖLLENBECK</b>	<b>874</b>	<b>0</b>	<b>242</b>	<b>625</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1741</b>	<b>6,71</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	7,39	0,00	10,05	11,90	0,00	0,00	4,56	
<b>STADTBEZIRK HEEPEN</b>	<b>1 949</b>	<b>138</b>	<b>757</b>	<b>676</b>	<b>0</b>	<b>1372</b>	<b>4892</b>	<b>14,29</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	16,48	12,21	31,44	12,87	0,00	12,85	12,81	
<b>STADTBEZIRK STIEGHORST</b>	<b>1 612</b>	<b>102</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1817</b>	<b>293</b>	<b>3824</b>	<b>9,8</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	13,63	9,03	0,00	0,00	26,34	2,74	10,01	

**Tabelle 21.1:** Komplette Schülerzahl für alle Schulformen und prozentualer der Einwohner der Bezirke an der Stadtbevölkerung, Bielefeld 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Schule Bielefeld und des Amtes für Demographie und Statistik Bielefeld*

Stadtbezirk	Anzahl der Schülerinnen und Schüler							Anteil der Einwohner des Bezirkes an der Stadtbevölkerung in Prozent
	Der Grundschulen	Der Förderschulen für Lernen, Sprache und ESE	Der Hauptschulen	Der Realschulen	Der Gesamtschulen	Der Gymnasien	Alle Schulen	
<b>STADTBEZIRK SENNESTADT</b>	<b>798</b>	<b>222</b>	<b>303</b>	<b>672</b>	<b>0</b>	<b>1036</b>	<b>3031</b>	<b>6,43</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	6,75	19,65	12,58	12,80	0,00	9,70	7,94	
<b>STADTBEZIRK SENNE</b>	<b>754</b>	<b>0</b>	<b>245</b>	<b>555</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1554</b>	<b>6,16</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	6,38	0,00	10,17	10,57	0,00	0,00	4,07	
<b>STADT BIELEFELD Insgesamt</b>	<b>11823</b>	<b>1130</b>	<b>2408</b>	<b>5252</b>	<b>6899</b>	<b>10675</b>	<b>38187</b>	<b>100</b>

**Tabelle 21.2:** Komplette Schülerzahl für alle Schulformen und prozentualer der Einwohner der Bezirke an der Stadtbevölkerung, Bielefeld 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Amtes für Schule Bielefeld und des Amtes für Demographie und Statistik Bielefeld*

Stadtbezirk	Anzahl der Schülerinnen und Schüler							Anteil der Einwohner des Bezirkes an der Stadtbevölkerung in Prozent
	Der Grundschulen	Der Förderschulen Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung	Der Hauptschulen	Der Realschulen	Der Gesamtschulen	Der Gymnasien	Aller Schulen	
<b>STADTBEZIRK I</b>	<b>1 814</b>	<b>275</b>	<b>572</b>	<b>386</b>	<b>1295</b>	<b>1847</b>	<b>6189</b>	<b>10,84</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	9,69	14,44	18,32	4,95	13,91	9,65	10,32	
<b>STADTBEZIRK II</b>	<b>1 477</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1604</b>	<b>1077</b>	<b>2155</b>	<b>6313</b>	<b>9,41</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	7,89	0,00	0,00	20,56	11,57	11,26	10,53	
<b>STADTBEZIRK III</b>	<b>2 827</b>	<b>617</b>	<b>378</b>	<b>956</b>	<b>2571</b>	<b>1861</b>	<b>9210</b>	<b>16,45</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	15,10	32,41	12,11	12,25	27,62	9,73	15,36	
<b>STADTBEZIRK IV</b>	<b>2 646</b>	<b>145</b>	<b>410</b>	<b>1015</b>	<b>905</b>	<b>2589</b>	<b>7710</b>	<b>14,56</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	14,13	7,62	13,13	13,01	9,72	13,53	12,86	
<b>STADTBEZIRK V</b>	<b>2 341</b>	<b>206</b>	<b>313</b>	<b>723</b>	<b>924</b>	<b>2174</b>	<b>6681</b>	<b>9,78</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	12,50	10,82	10,03	9,27	9,93	11,36	11,14	
<b>STADTBEZIRK VI</b>	<b>2 020</b>	<b>167</b>	<b>628</b>	<b>961</b>	<b>1263</b>	<b>876</b>	<b>5915</b>	<b>8,88</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	10,79	8,77	20,12	12,32	13,57	4,58	9,86	
<b>STADTBEZIRK VII</b>	<b>2 360</b>	<b>294</b>	<b>818</b>	<b>1119</b>	<b>1266</b>	<b>1887</b>	<b>7744</b>	<b>12,15</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	12,61	15,44	26,20	14,34	13,60	9,86	12,91	
<b>STADTBEZIRK VIII</b>	<b>1 599</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>507</b>	<b>0</b>	<b>1090</b>	<b>3196</b>	<b>9,13</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	8,54	0,00	0,00	6,50	0,00	5,70	5,33	
<b>STADTBEZIRK IX</b>	<b>1 638</b>	<b>199</b>	<b>0</b>	<b>528</b>	<b>0</b>	<b>4644</b>	<b>7009</b>	<b>8,81</b>
Prozentualer Anteil vom Schulangebot	8,75	10,45	0,00	6,77	0,00	24,27	11,69	
<b>STADT ESSEN Insgesamt</b>	<b>18 722</b>	<b>1 903</b>	<b>3 119</b>	<b>7 799</b>	<b>9 301</b>	<b>19 123</b>	<b>59 967</b>	<b>100</b>

**Tabelle 22:** Komplette Schülerzahl für alle Schulformen und prozentualer der Einwohner der Bezirke an der Stadtbevölkerung, Essen 2010;  
*Quelle: eigene Darstellung 2011 nach Daten des Schulamtes Essen und des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen Essen*