

Sind Schullaufbahneempfehlungen gerecht?

Alexander Schulze und Rainer Unger



Alexander Schulze



Rainer Unger

Zusammenfassung: Gemäß dem meritokratischen Prinzip sollte allein die Leistung eines Schülers – gemessen u.a. durch Schulnoten – dessen Bildungschancen bestimmen. Anhand der Daten einer Vollerhebung Wiesbadener Grundschüler der vierten Jahrgangsstufe zeigt der Beitrag allerdings, dass ein Schüler bei gleichen Noten verschiedene Schullaufbahneempfehlungen erhält, je nachdem welche Schichtzugehörigkeit er aufweist und in welcher Schule er lernt. Erstaunlich, aber durchaus übereinstimmend mit neueren Befunden zeigt sich allerdings unter Berücksichtigung der Schichtzugehörigkeit kein negativer Effekt eines Migrationshintergrundes. Die schlechten Bildungschancen von Migranten sind damit nicht auf ihren kulturellen Hintergrund zurückzuführen sondern auf die Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund deutlich häufiger als Kinder ohne Migrationshintergrund einem sozial benachteiligten bildungsfernen Haushalt angehören. Insgesamt haben die Befunde aber deutlich gemacht, dass die Bildungschancen von Grundschulern in hohem Maße ungleich verteilt sind und sich der Bildungserfolg, wie gezeigt, keineswegs ausschließlich nach individuellen Leistungskriterien richtet.

1. Einleitung

Gemäß dem meritokratischen Prinzip sollte allein die Leistung eines Schülers – gemessen u.A. durch Schulnoten – seine Bildungschancen bestimmen. Jedoch weist die umfangreiche sozialwissenschaftliche Forschung zum Thema darauf hin, dass das deutsche Bildungssystem diesem Anspruch bei weitem und bis heute nicht gerecht wird. Trotz der Ausweitung der Bildungsbeteiligung in den letzten Jahrzehnten werden in Deutschland nach wie vor ausgeprägte Ungleichheiten der Bildungschancen zwischen verschiedenen Sozialschichten beobachtet. Sowohl die erste als auch die zweite Pisa-Studie haben eindrucksvoll belegt, dass sich die soziale Herkunft in kaum einem anderen Industrieland der Welt in einem so erheblichen Ausmaß auf den Bildungserfolg auswirkt wie in Deutschland (u.a. OECD 2001). Die Bedeutung nachteiliger Bildungschancen ist dabei kaum zu überschätzen, da der schulische Erfolg eine zentrale Ressource für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt darstellt und entsprechend für den gesellschaftlichen Positionsmarkt eine bedeutende Platzierungsfunktion innehat. Diese be-

Ungleichheiten der
Bildungschancen

herausragende Stellung der Bildung für die Lebenschancen	<p>reits heute herausragende Stellung der Bildung für die Lebenschancen von Menschen wird zudem in modernen Wissensgesellschaften weiter an Bedeutung gewinnen (Hradil 2001).</p>
Bildungsübergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schulform	<p>Innerhalb der Bildungskarriere von Menschen spielt im deutschen Bildungssystem der erste Bildungsübergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schulform der Sekundarstufe I eine besondere Rolle. Nur wenige Entscheidungen treiben die Eltern so um wie die, wie es nach der Grundschule mit dem Nachwuchs weitergehen soll. Eine wichtige, manchmal heikle Rolle spielt in diesem frühzeitigen Prozess des Übergangs von der Grundschule auf die Haupt- bzw. Realschule oder das Gymnasium die Schullaufbahneempfehlung des Klassenlehrers. Diese Empfehlung bestimmt bzw. beeinflusst in den meisten Bundesländern die weitere Bildungslaufbahn der Kinder, die nachträglich nur selten korrigiert wird (Henz 1997). Dabei ist bekannt, dass bereits an diesem Punkt der Bildungskarriere entscheidende Ursachen für die in Deutschland bestehenden Bildungsungleichheiten zu finden sind. So belegen zahlreiche Studien einen erheblichen Einfluss des Sozialstatus bzw. des Migrationshintergrundes der Kinder auf die erreichten Noten, die ausgesprochenen Bildungsempfehlungen und auf die realisierten Bildungsübergänge der Grundschüler (Becker 2004). Dabei leuchtet es ein, dass höher gebildete Eltern ihre Kinder schon in der Grundschule besser auf das Gymnasium vorbereiten können. Und dass aus diesem Umstand bessere Noten resultieren und damit eine Empfehlung für eine höhere Schule wahrscheinlicher wird liegt auf der Hand. Doch der Einfluss der familiären Herkunft kommt offenbar auch dann zum Zuge, wenn die Leistungen, also vor allem die Noten in Deutsch und Mathematik, bei Kindern die gleichen sind. Regelmäßig haben auch dann Kinder aus statushohen Familien bessere Chancen, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, wenn sie über dieselben Noten verfügen, wie ein Kind aus sozial schwachen Verhältnissen. Über die Ursachen für dieses Ergebnis wurde bereits einiges gemutmaßt. Demnach muss vor allem der Bildungswunsch der Eltern als ein entscheidender Faktor angesehen werden. Wer als Elternteil selbst das Abitur absolviert hat, der möchte, dass möglichst auch sein Nachwuchs mindestens eine ähnliche Bildungslaufbahn einschlägt. Und diese Eltern formulieren ihre Erwartungshaltung dann auch in den Gesprächen mit den Lehrern. Aber die Lehrer machen sich ebenso ihre Gedanken: Haben sie den Eindruck, dass die hoch gebildeten Eltern ihren Zögling auch am Gymnasium gut unterstützen können (was in sozial besser gestellten Haushalten regelmäßig der Fall ist), dann fällt eine Empfehlung für das Gymnasium eventuell leichter als bei Eltern, deren Bildungsniveau das nicht vermuten lässt.</p>
Einfluss des Sozialstatus bzw. des Migrations- hintergrundes	<p>Zusätzlich dazu weisen neuere empirische Untersuchungen darauf hin, dass</p>
das schulische Lernumfeld	<p>sich neben der Leistung und Herkunft der einzelnen Schüler auch das schulische Lernumfeld erheblich auf die Bildungschancen auswirkt (vgl. Stanat 2006). Insbesondere die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Schülerschaft in den Schulen wird als bedeutsame Voraussetzung für den individuellen Bildungserfolg angesehen. So erreichen z.B. Schüler an Grundschulen mit einem hohen Anteil von Kindern aus sozial schwachen Haushalten – unabhängig von individueller Leistung und Herkunft – seltener höherwertige weiterführende Schulformen (Schulze et al. 2009). In ähnlicher Weise wie die Sozialstruktur der Schulen wirkt sich auch das durchschnittliche Leistungsniveau auf die individuelle Leistungsentwicklung der</p>

Kinder aus. Diesbezüglich vorliegende Befunde weisen zumeist auf sog. „big-fish-little-pond“ Effekte hin, das heißt, die individuelle Leistungsentwicklung fällt umso schlechter aus, je höher das Leistungsniveau der Schule bzw. der Klasse ist (Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007). Ursache hierfür ist die Tatsache, dass ein leistungschwächerer Schüler in einem leistungsstarken Kontext permanent negativen Vergleichen mit den Mitschülern ausgesetzt ist, was sein leistungsbezogenes Selbstkonzept und damit seine individuellen Leistungen beeinflusst. Insgesamt weisen also bereits zahlreiche Befunde auf die Bedeutung verschiedener schulischer Rahmenbedingungen für den Bildungserfolg von Grundschüler hin. Möglicherweise entscheiden neben den Bedingungen im Elternhaus also auch die Bedingungen an den einzelnen Schulen maßgeblich mit, ob zukünftige Bildungschancen der Schüler offen gehalten werden können oder eben nicht.

Vor dem Hintergrund der angesprochenen Befunde diskutiert der vorliegende Beitrag die Ergebnisse einer als Vollerhebung angelegten Befragung Wiesbadener Grundschüler der vierten Jahrgangsstufe des Schuljahres 2006/ 2007. Um die Ergebnisse der Untersuchung angemessen diskutieren zu können, werden zunächst das Konzept der Erhebung und die resultierende Stichprobe vorgestellt (Abschnitt 2). Daran schließt sich die Beschreibung des Einflusses verschiedener Schülermerkmale (wie z.B. des Migrationshintergrundes und Sozialstatus) auf die Bildungschancen der Schüler, in Form der Bildungsempfehlungen an (Abschnitt 3). Darauf aufbauend wird der Einfluss der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Schülerschaft an den Schulen diskutiert und mit den Lernbedingungen am Beispiel der Schülerzufriedenheit kontrastiert (Abschnitt 4). Die Arbeit schließt mit einer kurzen Diskussion der Ergebnisse und sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen (Abschnitt 5).

2. Der Datensatz „Wiesbadener Grundschüler am Übergang zur Sekundarstufe I“

Die vorliegenden Daten wurden im Auftrag des Magistrates der Landeshauptstadt Wiesbaden durch das Institut für Soziologie der Universität Mainz erhoben. Die Feldphase fand im März 2007 statt und wurde als Vollerhebung aller Schüler und Schülerinnen der 4. Klassen im Schuljahr 2006/07 an den Grundschulen der Stadt Wiesbaden durchgeführt (vgl. ausführlicher Schulze et al. 2008). An der Schülererhebung beteiligten sich alle 36 staatlichen Grundschulen in Wiesbaden (100 Prozent) und 103 der 105 vierten Klassen (98 Prozent). Von den 2.303 Grundschulern im vierten Jahrgang konnten 2.032 tatsächlich befragt werden (88 Prozent). Zusätzlich zu den Schülern wurden auch die Eltern und die Klassenlehrer der Kinder mit einem eigenen Fragebogen befragt. In der Elternbefragung konnten von den maximal möglichen 2.303 Elternhaushalten 1.788 erfolgreich befragt werden (78 Prozent). Auch die gleichzeitig durchgeführte Lehrerbefragung ist durch eine hohe Rücklaufquote gekennzeichnet. Von den insgesamt 105 Klassenlehrern und Lehrerinnen konnten immerhin 91 (87 Prozent) gewonnen werden, den Lehrerfragebogen auszufüllen, der neben Fragen zur Lehrkraft auch zahlreiche Fragen zur Grundschule enthält.

Schüler und
Schülerinnen

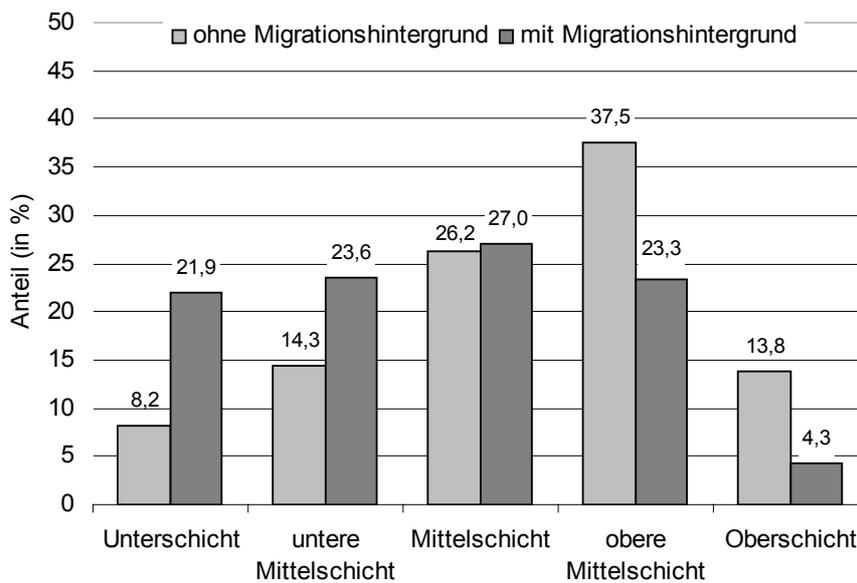
Elternbefragung

Lehrerbefragung

Migrations-
hintergrund
soziale
Schichtzugehörigkeit

Von Bedeutung für die Interpretation der nachfolgenden Analysen sind insbesondere die beiden Variablen Migrationshintergrund und soziale Schichtzugehörigkeit. Betrachtet man den Migrationsstatus der befragten SchülerInnen, dann wird deutlich, dass 58 Prozent der befragten GrundschülerInnen der vierten Klassen der Stadt Wiesbaden keinerlei Migrationshintergrund aufweisen. Ebenso wie die Kinder sind also auch deren Eltern in Deutschland geboren. Unter den übrigen SchülerInnen lassen sich zwei Gruppen *mit* Migrationshintergrund unterscheiden. (1) Das Kind selbst ist im Ausland geboren. Diese Gruppe umfasst den kleinsten Anteil der Schülerschaft und beträgt ca. 7 Prozent. (2) Das Kind selbst ist zwar in Deutschland geboren, mindestens ein Elternteil ist jedoch im Ausland geboren. Diese Gruppe macht innerhalb der MigrantInnen den größten Anteil aus und der Anteil an allen befragten SchülerInnen beträgt 35 Prozent.

Abbildung 1: Sozialschichtzugehörigkeit nach Migrationshintergrund



Schichtzugehörigkeit

Die Schichtzugehörigkeit der Haushalte und damit der SchülerInnen wird nach Maßgabe des Bildungshintergrundes und des Wohlstandsniveaus der Eltern ermittelt. Der Schichtindex ergibt sich dabei aus den Variablen (a) höchster allgemeiner Bildungsabschluss der Eltern und (b) bedarfsgewichtetes Einkommen des Haushaltes. Diese beiden Einzelwerte wurden jeweils summiert und die entsprechenden Ausprägungen den einzelnen sozialen Schichten zugeordnet. Hieraus resultierten insgesamt fünf mögliche Gruppen, die in aufsteigender Reihenfolge den fünf verwendeten Sozialschichten entsprechen. Unter Zugrundelegung dieser Modellierung des Schichtindex zeigt sich, dass etwa ein Drittel der Wiesbadener GrundschülerInnen der Unterschicht oder unteren Mittelschicht zugehören. Allein durch die Schulabschlüsse der Eltern sind diese Haushalte meist bildungsfern. Entsprechend leben etwa zwei Drittel der Kinder in einem eher

bildungsnahen Haushalt. Sie zählen zur Mittelschicht, oberen Mittelschicht bzw. der Oberschicht. Dabei gehören Kinder mit einem Migrationshintergrund deutlich häufiger einem bildungsfernen Haushalt an als Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Abb.1).

3. Der Einfluss von sozialer Schicht und Migrationshintergrund auf die Bildungschancen von Grundschulern

Bildungschancen sollen sich nach dem individuellen Leistungsniveau bemessen. Tabelle 1 zeigt hierzu die Verteilungen der Deutsch- und Mathematiknote nach Geschlecht und Sozialstatus der Schüler. Demnach erhalten Mädchen im Durchschnitt eine bessere Deutschnote als Jungen (2,5 vs. 2,7). Allerdings erhalten Jungen durchschnittlich bessere Mathematiknoten als Mädchen (2,4 vs. 2,6). Zusätzlich ergeben sich bei der Notenverteilung insbesondere hinsichtlich der Sozialschichtzugehörigkeit deutliche Unterschiede. So divergieren die durchschnittlichen Deutsch- und Mathematiknoten zwischen Unter- und Oberschicht um mindestens eine ganze Note. Bei den Mädchen ist die Diskrepanz zwischen Unter- und Oberschicht noch ausgeprägter. Hier variieren die Durchschnittsnoten um bis zu 1,4 Notenpunkte. In nicht dokumentierten Analysen hat sich zudem gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt nur etwa 0,2 bis 0,3 Notenpunkte schlechter abschneiden als Kinder ohne Migrationshintergrund. In den unteren Sozialschichten weisen Kinder mit Migrationshintergrund durchschnittlich sogar etwas bessere Mathematiknoten auf als Kinder ohne Migrationshintergrund.

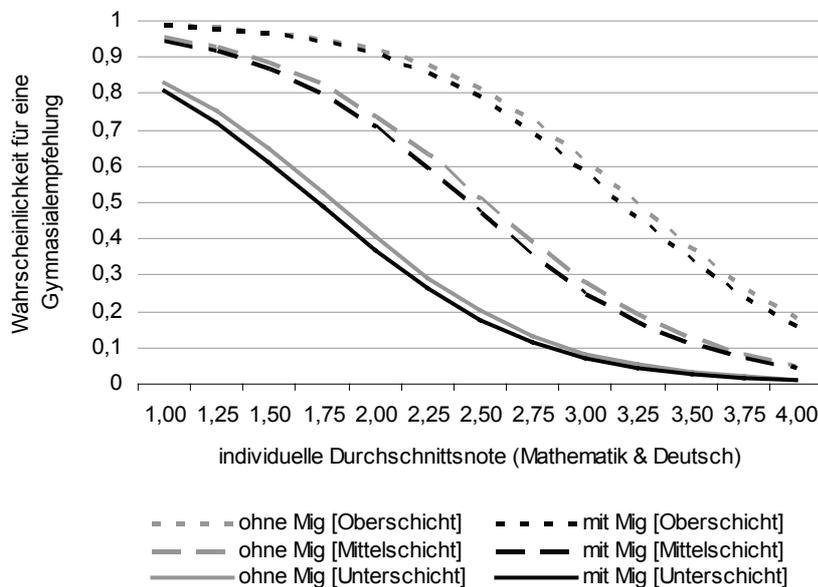
Tabelle 1: Deutsch- und Mathematiknote differenziert nach Merkmalen der Kinder

	Mittlere Deutschnote			Mittlere Mathematiknote		
	Gesamt	Mädchen	Jungen	Gesamt	Mädchen	Jungen
Sozialschicht						
Unterschicht	3,3	3,2	3,4	3,2	3,4	3,0
Untere Mittelschicht	3,1	2,9	3,2	2,9	3,0	2,9
Mittelschicht	2,5	2,4	2,6	2,4	2,5	2,3
Obere Mittelschicht	2,2	2,1	2,3	2,2	2,3	2,1
Oberschicht	2,2	1,9	2,4	2,0	2,0	2,0
Gesamt	2,6	2,5	2,7	2,5	2,6	2,4

Für die Frage nach den Bildungschancen von Kindern verschiedener ethnischer Herkunft bzw. verschiedener sozialer Lagen ist aber nicht das durchschnittliche Notenniveau dieser Gruppen entscheidend, sondern vor allem die Wahrscheinlichkeit dieser SchülerInnen, eine Gymnasialempfehlung unter Kontrolle der individuellen Noten zu erhalten. Ob beispielsweise die Bildungsempfehlungen für das Gymnasium auch dann eine Frage der sozialen Herkunft ist, wenn gleiche

Leistungen (Noten) der SchülerInnen vorliegen, soll nun geklärt werden. Hierzu sind in Abbildung 2 die Wahrscheinlichkeiten einer Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von der (aus der Mathematik- und Deutschnote) gebildeten Durchschnittsnote der Kinder, dem Sozialstatus und dem Migrationshintergrund wiedergegeben. Es zeigt sich, dass bei Kontrolle der jeweils anderen Parameter die Noten der SchülerInnen den größten Einfluss auf eine Gymnasialempfehlung haben. Allerdings bestehen weitere Einflussfaktoren z.B. in Form der Schichtzugehörigkeit darüber hinaus. Betrachtet man z.B. die Durchschnittsnote eines Schülers von 2,0, dann variiert die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung zwischen ca. 40 Prozent in der niedrigsten sozialen Schicht und 90 Prozent in der höchsten. Bei schlechteren Noten werden die sozialen Unterschiede noch größer: So divergieren die Wahrscheinlichkeiten einer Gymnasialempfehlung bei Durchschnittsnote 2,5 zwischen ca. 20 Prozent und 80 Prozent, je nach dem, ob das Kind der niedrigsten oder der höchsten Sozialschicht zugehört. Der Migrationshintergrund hat dagegen unter Kontrolle der Noten der Kinder und der Sozialschichtzugehörigkeit keinen negativen Einfluss auf Bildungsempfehlungen. Die Bildungschancen von Migranten sind also letztlich nicht auf ihren kulturellen Hintergrund zurückzuführen sondern auf die Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger als Kinder ohne Migrationshintergrund aus sozial schwachen Haushalten stammen. Die schlechten Bildungschancen von Migranten sind damit ein „Unterschichtungsphänomen“.

Abbildung 2: Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von sozialem Status, Migrationshintergrund und Durchschnittsnote



Die festgestellten sozialschichtspezifischen Unterschiede, die über die Noten hinaus bestehen, können dabei vielfältige Ursachen haben. So liegen zum Einen möglicherweise unbewusste Entscheidungen seitens der KlassenlehrerInnen vor. Andererseits sind es aber vor allem auch unterschiedliche Bildungswünsche der Eltern, die zum Tragen kommen: Gebildete und einkommensstarke Eltern streben erfahrungsgemäß auch bei schlechteren Leistungen „höhere“ Bildungsempfehlungen für ihre Kinder an, als die Eltern aus bildungsfernen Gruppen. Auch unsere Berechnungen haben ergeben, dass die Eltern aus höheren Sozialschichten höhere Bildungswünsche haben als Eltern aus niedrigeren Sozialschichten (vgl. Tab. 2). Nur 21 Prozent der Eltern aus Unterschicht Haushalten, aber 82 Prozent der Eltern aus Oberschicht Haushalten wünschen sich einen Übergang ihres Kindes auf das Gymnasium. Entsprechend wünschen sich die Eltern mit steigender Sozialschichtzugehörigkeit immer seltener einen Übergang auf die Realschule oder Hauptschule. Hauptschulwünsche sind mittlerweile nur noch in der Unterschicht (8 Prozent der Wünsche) und der unteren Mittelschicht (3 Prozent der Wünsche) zu finden. In den oberen sozialen Schichten wünscht sich kein Elternteil einen Übergang auf die Hauptschule. Interessant sind zudem die sozialschichtspezifischen Gesamtschulpräferenzen. Mit steigender Sozialschichtzugehörigkeit *sinkt* der Anteil der Eltern, die ihr Kind auf dieser Schulform lernen lassen wollen. So wollen 43 Prozent der Eltern aus der Unterschicht, aber nur 16 Prozent der Eltern aus der Oberschicht diesen Bildungsübergang für Ihr Kind.

Tabelle 2: Bildungswünsche der Eltern differenziert nach dem Sozialstatus

	Bildungswunsch der Eltern (Zeilenprozente)			
	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
Sozialschicht				
Unterschicht	8%	27%	21%	43%
Untere Mittelschicht	3%	32%	28%	38%
Mittelschicht	1%	18%	55%	26%
Obere Mittelschicht	0%	7%	71%	22%
Oberschicht	0%	2%	82%	16%
Gesamt	2%	17%	54%	28%

4. Der Einfluss der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Bildungschancen von Grundschulern

Wenn man den Einfluss der Schule auf die Bildungschancen der SchülerInnen untersuchen will muss man sich fragen was eine „gute Schule“ ist. Diese Frage ist selbstverständlich nicht einfach zu beantworten. Die Bestimmung möglicher Dimensionen und Merkmale hängt stark von den bildungs- und gesellschaftspolitischen Werten ab, die ganz normativ plausibilisieren, was eine „gute Schule“ ist und welche Merkmale des Lern- und Schulumfeldes als prekär für den Bil-

Schuleffektivität

derungserfolg der betroffenen Schüler angesehen werden. Dabei wurde schnell erkannt, dass allgemeine Schulvergleiche nicht zwingend „fair“ sind (Scheerens 2000). Alleine die Tatsache, dass sich Schulen im Hinblick auf den durchschnittlichen Bildungserfolg ihrer Schüler unterscheiden, ist jedenfalls nicht ausreichend, um auf die „Schuleffektivität“ schließen zu können, da mögliche Unterschiede (überwiegend) auf das individuelle Leistungsvermögen der Schüler an den verschiedenen Schulen und nicht unbedingt auf die Organisation „Schule“ selbst zurückzuführen ist. Allein durch die Kumulation der individuellen Eigenschaften der Kinder steigt z.B. mit wachsendem Anteil von Kindern aus bildungsnahen Haushalten in einer Schule in der Regel auch das Leistungsniveau der Schule an. Das schlechtere Abschneiden von Schulen in einem problematischen Umfeld (z.B. an Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern aus sozial schwachen Haushalten) im Vergleich zum durchschnittlich besseren Abschneiden von Schulen in einem sozial starken Umfeld ist also zunächst kein Beleg für eine mögliche „schlechtere“ Effektivität beispielsweise einer „Brennpunktschule“.

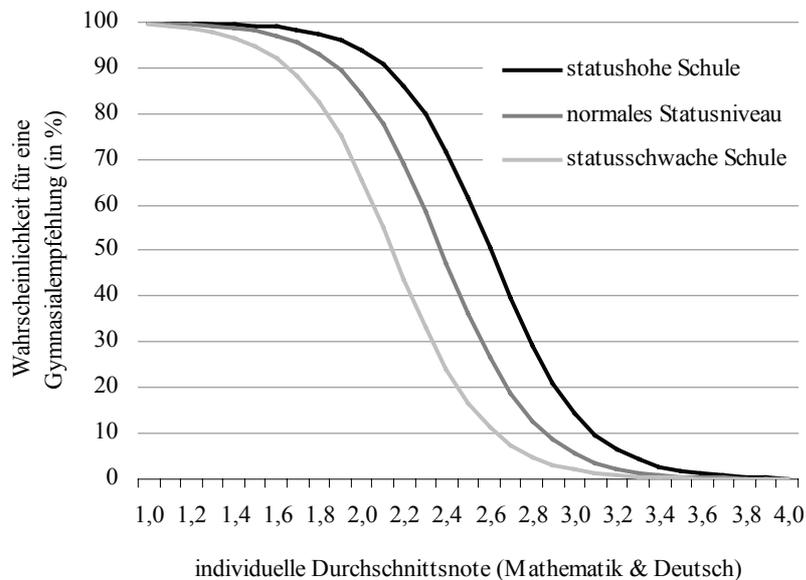
„statushohe“ oder „statusschwache“

Unsere Daten zeigen deutlich, dass sich insbesondere das durchschnittliche Sozialstatusniveau der Schulen stark auf den individuellen Bildungserfolg auswirkt (vgl. Schulze et al. 2009). Mit steigendem Sozialstatus der Schule, d. h. mit sinkendem Anteil von Kindern aus der Unterschicht, steigen die Chancen aller Kinder, auf ein Gymnasium überzugehen. So hängt die Wahrscheinlichkeit für einen Schüler im mittleren Notenbereich ganz entscheidend davon ab, ob er sich auf einer „statushohen“ oder „statusschwachen“ Schule befindet: Beispielsweise erhält ein Schüler mit der Durchschnittsnote 2,5 (unter Kontrolle seines sozialen Status) auf einer Schule mit einem sehr hohen Anteil von Schülern aus sozial schwachen Haushalten nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 20 Prozent eine Gymnasialempfehlung. Der gleiche Schüler an einer Schule mit einem hohen Anteil von Schülern aus bildungsnahen Haushalten kann immer noch mit einer Wahrscheinlichkeit von über 65 Prozent auf eine Gymnasialempfehlung hoffen (vgl. Abb. 3). Ungleichheiten der Bildungschancen determinieren sich also nicht nur über individuelle, sondern in hohem Maße auch über kontextuelle Determinanten des Umfeldes.

Kompensationsmodell

Als Ursache für den gezeigten (von individuellen Schülermerkmalen unabhängigen) Einfluss der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Schülerschaft wird u.a. ein schlechtes Lernklima in Schulen mit einem hohen Anteil sozial schwacher Schüler genannt. So ist z.B. in Schulen mit einer vornehmlich statusniedrigen Schülerschaft das durchschnittliche Lernklima reduziert, was zusätzlich zu den individuellen Motivationen einen negativen Leistungsanreiz darstellen kann (Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007). Ergänzend dazu besagt z.B. das Kompensationsmodell, dass Lehrer an Schulen in einem prekären sozialen Umfeld zusätzlich Kompensationsleistungen für die fehlende außerschulische (elterliche) Unterstützung erbringen müssen. Die hierzu nötige Vermittlung teilweise sachfremder Inhalte im Unterricht (Lernverhalten, Benehmen) vermindert den Anteil sachbezogenen Wissens und wirkt sich deshalb nachteilig auf die Leistungsentwicklung aller Schüler im Kontext aus.

Abbildung 3: Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von individueller Note und Statusniveau der Schule.



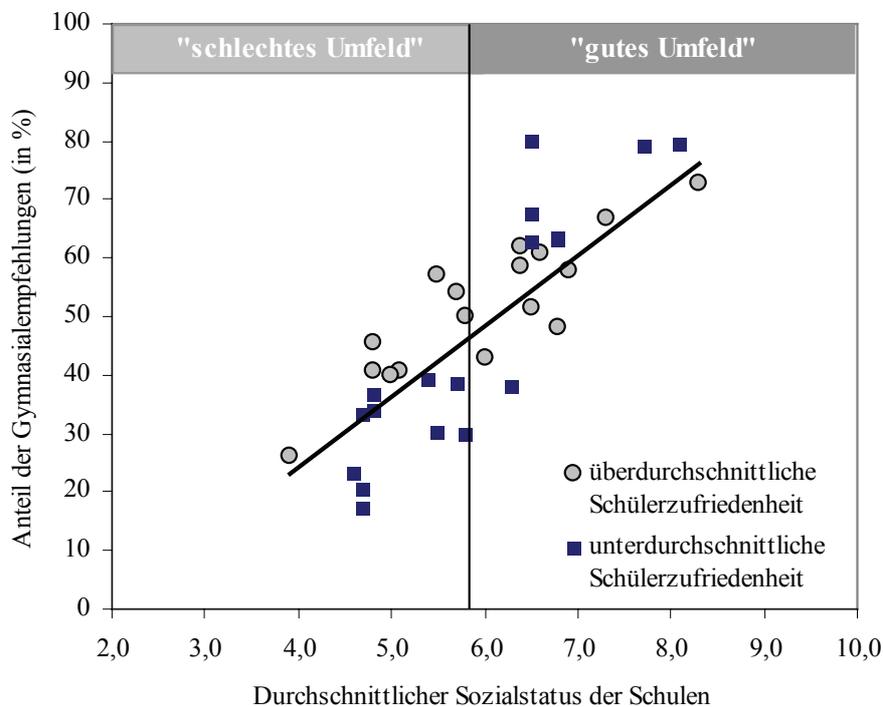
Quelle: Schulze et al. 2009; alle Angaben sind für den individuellen Sozialstatus und den Migrationshintergrund der Grundschüler kontrolliert.

Beispielhaft wird die Bedeutung dieser These in Abbildung 4 verdeutlicht. Hierzu sind in der Abbildung alle Grundschulen der Erhebung jeweils nach den Merkmalen *soziales Statusniveau der Schule* und *Anteil der Gymnasialempfehlungen* abgetragen. Dabei wurde die Grenze zwischen einem „guten Umfeld“ und einem „schlechten Umfeld“ am Mittelwert der Sozialstruktur aller Grundschulen in Wiesbaden gezogen. D. h. alle Grundschulen, deren Schülerschaft im Durchschnitt einen besseren Sozialstatus als 5,9 (auf der Schicht-Skala von 2 bis 10) aufweisen, haben nach dieser Definition in Wiesbaden vorteilhafte Umweltbedingungen, während Schulen mit einem schlechteren Durchschnittswert vergleichsweise ungünstigere Ausgangsbedingungen im kommunalen Kontext aufweisen. Zusätzlich sind die abgebildeten Schulen danach differenziert, ob sie sich durch eine (im Wiesbadener Schuldurchschnitt) über- bzw. unterdurchschnittliche Schülerzufriedenheit auszeichnen. Dabei zeigt sich letztendlich, dass die Schülerzufriedenheit, als ein potenzielles Merkmal des Schulklimas, nicht über das gesamte Spektrum des sozialstrukturellen Umfeldes gleichmäßig verteilt ist. Während nahezu alle Schulen mit einer überdurchschnittlichen Schülerzufriedenheit im „schlechten Umfeld“ zu den „guten Schulen“ gehören (d. h. sie liegen über der abgetragenen Regressionsgerade und weisen daher einen höheren als erwarteten Anteil an Gymnasialempfehlungen auf), ist im „guten Umfeld“ kein solcher Zusammenhang nachweisbar. Hier gibt es zahlreiche Schulen mit einer überdurchschnittlichen Schülerzufriedenheit sowohl bei den

Schülerzufriedenheit

„besseren“ als auch bei den „schlechteren“ Schulen. Die Zufriedenheit der Schüler hat deshalb in einem „guten“ Umfeld möglicherweise nicht dieselbe Bedeutung für den durchschnittlichen Schulerfolg wie vergleichsweise in einem „schlechten“ Umfeld. Aber gerade in Schulen mit einem überdurchschnittlichen Anteil von Kindern aus sozial schwachen Familien ist das Schulklima von Bedeutung für den Bildungserfolg aller Schüler (Schulze/Unger 2008).

Abbildung 4: Zusammenhang von Statusniveau der Schule und Anteil der Gymnasialempfehlungen an der Schule differenziert nach Schülerzufriedenheit



5. Diskussion und Schlussfolgerungen

Ziel der vorliegenden Arbeit war es einige potenzielle Einflussfaktoren auf die Bildungschancen von Grundschulern am Übergang auf die Sekundarstufe 1 aufzuzeigen. Dabei hat sich gezeigt, (1) dass vor allem Noten und soziale Herkunft entscheidend für den Bildungserfolg der Schüler sind. Der Migrationshintergrund hat dagegen unter Kontrolle der Noten der Kinder und der Sozialschichtzugehörigkeit keinen negativen Einfluss auf die Bildungschancen. Zusätzlich zu den genannten Faktoren wurde deutlich, (2) dass auch das Lernumfeld, in Form des Anteils von Kindern aus sozial schwachen Familien, an einer Grundschule

nicht ohne Bedeutung für den individuellen Bildungserfolg der SchülerInnen ist. Je mehr Kinder aus sozial schwachen Haushalten in einer Klasse sind, umso niedriger sind die Chancen auch bei gleichen Noten und Schichtzugehörigkeit eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium zu erhalten. Gegenüber dieser statistisch relativ leicht nachzuweisenden Tatsache ist dagegen die weiterführende Frage, welche Schulmerkmale (Input-Faktoren) darüber hinaus für die beobachteten Unterschiede verantwortlich sind, weitaus schwieriger zu beantworten. Erste Befunde weisen aber darauf hin, dass möglicherweise Unterschiede in Komponenten des Schulklimas von Bedeutung sind. So war z.B. die Schülerzufriedenheit in Schulen, die trotz eines problematischen Schulumfeldes besser als erwartet abgeschnitten haben, höher als in „schlechteren Schulen“.

Vor dem Hintergrund der eingangs gestellten Frage, ob die Schullaufbahneempfehlungen gerecht sind, haben die Ergebnisse damit gezeigt, dass die Bildungschancen von (Grund-)Schülern in hohem Maße ungleich verteilt sind und sich diese keineswegs ausschließlich nach individuellen Leistungskriterien richten. Neben der individuellen Sichtzugehörigkeit und dem Migrationshintergrund beeinflussen vor allem auch kontextuelle Determinanten des Schulumfeldes den Bildungserfolg der Grundschüler.

Literatur

- Becker R., 2004: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit, in: Becker R./Lauterbach W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 161-193.
- Henz U., 1997: Der Beitrag von Schulformwechslern zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems, in: *Zeitschrift für Soziologie* 26, 53-69.
- Hradil S., 2001: *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. 8. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- OECD (2001) *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000*, OECD, Paris
- Scheerens J., 2000: Improving School Effectiveness, in: Unesco (Hrsg.), *Fundamentals of Educational Planning*. Paris: Unesco,
- Schulze A./Unger R., 2008: Bildungschancen an Grundschulen in prekärem Umfeld. Lernumweltmerkmale der Schule und deren Bedeutung, in: Lohfeld W. (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 186-205.
- Schulze A., Unger R., Hradil S. (2008) *Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Ergebnisbericht zur Vollerhebung der Grundschüler der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07*, Johannes Gutenberg-Universität, Mainz
- Schulze A./Wolter F./ Unger R., 2009: Der Beitrag des Klassen- und Schulkontextes zum Bildungserfolg von Grundschulern, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (im Erscheinen).
- Stanat P., 2006: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft, in: Baumert J./Stanat P./Watermann R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189-219.
- Tiedemann J./Billmann-Mahecha E., 2007: Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, 108-120.