



Landeshauptstadt  
Mainz



JOHANNES GUTENBERG  
UNIVERSITÄT MAINZ

Projekt: „Übergangsstudie Mainz“

## **Bildungschancen und Lernbedingungen an Mainzer Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I**

Projekt- und Ergebnisbericht zur Erhebung der Mainzer Grundschülerinnen und  
Grundschüler der 4. Klasse im Schuljahr 2010/2011

**Alexander Schulze, Susanne Kunze, Felix Wolter**  
(Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Soziologie)

Mainz, im Oktober 2011



**Kontakt:**

Felix Wolter, M.A. (Ansprechpartner)  
Institut für Soziologie  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
D-55099 Mainz  
Tel.: +49 6131 39 20831  
Fax: +49 6131 39 26157  
E-mail: [felix.wolter@uni-mainz.de](mailto:felix.wolter@uni-mainz.de)

Dipl.-Soz. Susanne Kunze  
Institut für Soziologie  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
D-55099 Mainz  
Tel.: +49 6131 39 22441  
Fax: +49 6131 39 26157  
E-mail: [Susanne.Kunze@uni-mainz.de](mailto:Susanne.Kunze@uni-mainz.de)

Dr. Alexander Schulze  
Institut für Soziologie  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
D-55099 Mainz  
Tel.: +49 6131 39 22797  
Fax: +49 6131 39 26157  
E-mail: [schulal@uni-mainz.de](mailto:schulal@uni-mainz.de)

**Impressum:**

Landeshauptstadt Mainz  
Dezernat für Soziales, Kinder, Jugend, Schule und Gesundheit  
Kaiserstraße 3–5  
D-55116 Mainz  
Tel.: +49 6131 12 3613  
Fax: +49 6131 12 2219  
E-mail: [klaus.cartus@stadt.mainz.de](mailto:klaus.cartus@stadt.mainz.de)

**Anmerkungen:**

Das Projekt „Übergangsstudie Mainz“ wurde im Rahmen der Initiative: „Mainz – Stadt der Wissenschaft 2011“ durchgeführt. Stadt der Wissenschaft 2011 ist ein Gemeinschaftsprojekt der Landeshauptstadt Mainz zusammen mit den Mainzer Wissenschafts-, Forschungs- und Kultureinrichtungen, der Wirtschaft sowie dem rheinland-pfälzischen Landesministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. Weitere Informationen sind unter [www.emz2.de](http://www.emz2.de) erhältlich.

Der vorliegende Bericht kann ab dem 31.10.2011 im Internet unter [http://www.uni-mainz.de/downloads/02\\_soziologie\\_uebergangsstudie\\_mainz.pdf](http://www.uni-mainz.de/downloads/02_soziologie_uebergangsstudie_mainz.pdf) heruntergeladen werden (Stand Oktober 2011).

Das durchgehende Ausschreiben der weiblichen Form (z. B. „Schülerinnen und Schüler“ oder „Lehrer/Innen“) hätte die Lesbarkeit des Berichts stark eingeschränkt, weshalb in der Regel auf das Ausschreiben der weiblichen Form verzichtet wurde. Mit der männlichen Form sind immer weibliche und männliche Personen gemeint; niemand soll dadurch in irgendeiner Weise hervorgehoben oder bewertet werden.

**Bitte zitieren Sie diesen Bericht wie folgt:**

Schulze, Alexander / Kunze, Susanne / Wolter, Felix 2011: Bildungschancen und Lernbedingungen an Mainzer Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Erhebung der Mainzer Grundschülerinnen und Grundschüler der 4. Klasse im Schuljahr 2010/2011, Mainz: Institut für Soziologie, Johannes Gutenberg-Universität Mainz und Dezernat für Soziales, Kinder, Jugend, Schule und Gesundheit, Landeshauptstadt Mainz.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Hintergrund und Anlass der Untersuchung.....</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Erhebungsdesign und Verlauf der Befragung.....</b>	<b>6</b>
3.1	Konzeption und Durchführung der Erhebung.....	6
3.2	Datenerfassung und realisierte Stichprobe .....	8
3.3	Datenqualität und Datensicherung.....	10
<b>4</b>	<b>Soziodemographischer Hintergrund der Grundschüler.....</b>	<b>12</b>
<b>5</b>	<b>Bildungschancen der Mainzer Grundschüler.....</b>	<b>20</b>
5.1	Bildungswünsche der Eltern.....	20
5.2	Leistungsstand der Grundschüler in Mathematik.....	26
5.3	Notenspiegel der Grundschüler .....	28
5.4	Bildungsempfehlungen und ihre Determinanten .....	32
5.5	Realisierte Bildungsübergänge und ihre Determinanten.....	38
<b>6</b>	<b>Lernbedingungen in den Mainzer Grundschulen.....</b>	<b>44</b>
6.1	Eltern-Lehrer Beziehungen.....	44
6.2	Verfügbarkeit und Inanspruchnahme von schulischen Bildungsangeboten.....	46
<b>7</b>	<b>Außerschulische Bildungsaktivitäten und Freizeitgestaltung.....</b>	<b>50</b>
7.1	Außerschulische Bildungsaktivitäten .....	50
7.2	Freizeitgestaltung der Grundschüler.....	52
<b>8</b>	<b>Schlussbemerkungen.....</b>	<b>54</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Flussdiagramm der Erhebung der Schüler-, Eltern- und Lehrerdaten.....	9
Abbildung 2: Migrationshintergrund der Grundschüler .....	12
Abbildung 3: Familienstruktur nach Migrationshintergrund .....	14
Abbildung 4: Haushaltsmitglieder nach Migrationshintergrund .....	14
Abbildung 5: Geschwisteranzahl nach Migrationshintergrund.....	15
Abbildung 6: Einkommensverteilung nach Migrationshintergrund.....	16
Abbildung 7: Bildungsniveau der Eltern nach Migrationshintergrund .....	17
Abbildung 8: Sozialschichtzugehörigkeit nach Migrationshintergrund .....	19
Abbildung 9: Bildungswünsche der Eltern nach Geschlecht der Kinder .....	21
Abbildung 10: Bildungswünsche der Eltern und ihre Erfüllung .....	23
Abbildung 11: Erfüllung der elterlichen Bildungswünsche nach Sozialstatus und Migrationsstatus ...	24
Abbildung 12: Konkreter Schulwunsch der Eltern (Erst- und Zweitwunsch) und seine Erfüllung nach Sozialstatus und Migrationshintergrund.....	26
Abbildung 13: Mathematikleistung nach Geschlecht der Kinder .....	27
Abbildung 14: Deutsch-, Mathematik- und Sachkundenote nach Geschlecht der Kinder .....	29
Abbildung 15: Mathematikleistungen auf Schulniveau und Bewertungspraxis .....	31
Abbildung 16: Bildungsempfehlung nach Geschlecht der Kinder .....	32
Abbildung 17: Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von Bildungsniveau, Äquivalenzeinkommen und Migrationsstatus .....	35
Abbildung 18: Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von Noten, Bildungsniveau, Äquivalenzeinkommen und Geschlecht .....	37
Abbildung 19: Realisierter Übergang nach Geschlecht der Kinder .....	39
Abbildung 20: Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialübergangs in Abhängigkeit vom Bildungsniveau, Äquivalenzeinkommen und Migrationsstatus .....	41
Abbildung 21: Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialübergangs in Abhängigkeit von Noten, Bildungsniveau und Äquivalenzeinkommen .....	42
Abbildung 22: Zufriedenheit der Eltern mit dem Klassenlehrer .....	44
Abbildung 23: Zusätzliche Bildungsangebote in den Grundschulen .....	46
Abbildung 24: Nutzung schulischer Bildungsangebote durch die Schüler .....	48
Abbildung 25: Nutzung außerschulischer Freizeit- und Bildungsangebote .....	50
Abbildung 26: Freizeitprofil der Mainzer Schüler .....	52

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bildungswünsche der Eltern differenziert nach Sozialschicht und Migrationshintergrund .	22
Tabelle 2: Konkrete elterliche Schulwünsche nach Bildungsaspiration und Rangfolge des Wunsches	25
Tabelle 3: Mathematikleistung differenziert nach Merkmalen der Kinder .....	28
Tabelle 4: Deutsch-, Mathematik- und Sachkundenote differenziert nach Merkmalen der Kinder ....	30
Tabelle 5: Bildungsempfehlung differenziert nach Merkmalen der Kinder.....	33
Tabelle 6: Determinanten einer Gymnasialempfehlung (logistische Regression).....	34
Tabelle 7: Realisierter Übergang differenziert nach Merkmalen der Kinder .....	39
Tabelle 8: Determinanten eines Gymnasialübergangs (logistische Regression).....	40
Tabelle 9: Zufriedenheit der Eltern mit dem Klassenlehrer nach Sozialschicht und Migrationsstatus	45
Tabelle 10: Beurteilung der Leistungsanforderung in der Schule durch die Eltern nach Sozialschicht und Migrationsstatus .....	45
Tabelle 11: Bildungsangebote in Grundschulen differenziert nach dem sozialstrukturellen Gefüge der Schule .....	47
Tabelle 12: Nutzung schulischer Bildungsangebote durch die Schüler nach Sozialschicht und Migrationsstatus.....	49
Tabelle 13: Nutzung außerschulischer Freizeit- und Bildungsangebote durch die Schüler nach Sozialschicht und Migrationsstatus .....	51
Tabelle 14: Freizeitprofil der Schüler nach Sozial- und Migrationsstatus.....	53

# 1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

## Sozialstruktur der Schüler

- 37 Prozent der befragten Mainzer Grundschüler haben einen Migrationshintergrund, d. h. entweder die Kinder selbst oder mindestens ein Elternteil sind nicht in Deutschland geboren.
- Gut 12 Prozent der Schüler wachsen in einem Alleinerziehendenhaushalt auf. 14 Prozent der Schüler sind Einzelkinder. Fast 50 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund haben 2 und mehr Geschwister, Kinder ohne Migrationshintergrund fallen nur zu gut 30 Prozent in diese Gruppe.
- Wenn 50 Prozent des mittleren Äquivalenzeinkommens in Deutschland als Armutsgefährdungsschwelle gesetzt werden, ist insgesamt ein Viertel der Mainzer Viertklässler armutsgefährdet (25 Prozent). Unter deutschen Schülern trifft dies nur auf knapp 13 Prozent zu, während von allen Kindern mit Migrationshintergrund nahezu die Hälfte (46 Prozent) armutsgefährdet ist.
- Bei jedem 10. Kind ohne Migrationshintergrund verfügen die Eltern höchstens über einen Hauptschulabschluss, unter Migrantenkindern trifft dies auf jedes 3,5te Kind zu.
- 23 Prozent der Schüler sind der Unterschicht und der unteren Mittelschicht zuzuordnen. Unter Migrantenkindern beträgt der Anteil 39 Prozent, bei Kindern ohne Migrationshintergrund nur 14 Prozent. Insgesamt 18 Prozent der Kinder sind der Oberschicht zuzurechnen; auch hier differiert der Anteil nach dem Migrationshintergrund der Kinder.

## Bildungswünsche der Eltern und ihre Erfüllung

- Ca. 61 Prozent der Eltern wünschen sich für ihr Kind einen Übergang auf das Gymnasium. Etwa 27 Prozent präferieren eine Integrierte Gesamtschule und nur ca. 12 Prozent wünschen sich einen Übergang auf die Realschule Plus.
- Eltern aus höheren Sozialschichten haben höhere Bildungsaspirationen als Eltern aus niedrigeren Sozialschichten, auch dann, wenn die Schüler das gleiche Leistungsniveau (Schulnoten) aufweisen.
- Insgesamt werden die Bildungswünsche der Eltern zu 80 Prozent „erfüllt“. Jedoch divergiert der Anteil diese „Erfüllung“ mit der Sozialschicht sowie mit dem Migrationsstatus.

## **Schulleistungen**

- Ein eigens durchgeführter Mathematiktest zeigt, dass das Gros der Mainzer Schüler mittlere Mathematikleistungen erzielt. Nur insgesamt 10 Prozent der Schüler haben ein sehr schlechtes oder ein sehr gutes Leistungsniveau. Mit steigender Sozialschichtzugehörigkeit nimmt auch die Mathematikleistung zu; Migrantenkinder erzielen leicht schlechtere Ergebnisse als Kinder ohne Migrationshintergrund. Jedoch beeinflusst die Schichtzugehörigkeit die Mathematikleistung weitaus mehr als ein Migrationshintergrund.
- Jungen erzielen leicht bessere Mathematiknoten als Mädchen und leicht schlechtere Deutschnoten. Die Schulnoten verbessern sich maßgeblich mit der Schichtzugehörigkeit. Kinder aus der Unterschicht sind mindestens 1,3 Notenpunkte schlechter als Kinder aus der Oberschicht. Bezüglich der Noten wirkt sich ein Migrationshintergrund negativ aus, jedoch bei weitem nicht so stark wie die Schichtzugehörigkeit.
- Ein Vergleich zwischen „objektiver“ Mathematikleistung (Leistungstest) und vergebenen Noten zeigt, dass zwischen den Mainzer Grundschulen deutliche Differenzen in der Notenvergabe bestehen. Einige Schulen vergeben bessere Noten, als es dem Leistungsstand entsprechen würde, andere Schulen vergeben schlechtere Noten.

## **Bildungsempfehlungen und realisierte Bildungsübergänge**

- 57 Prozent der Grundschüler erhalten eine Empfehlung für das Gymnasium, etwa 37 Prozent für die Realschule Plus und nur 6 Prozent für die Integrierte Gesamtschule.
- Die tatsächlich realisierten Übergänge zeigen, dass eine Umverteilung von Realschule Plus-Empfehlungen zu Gesamtschul-Übergängen erfolgt. Knapp 20 Prozent der Kinder besuchen nach der Grundschule eine Gesamtschule und knapp ein Viertel eine Realschule Plus.
- Bildung und Einkommen der Eltern üben einen starken Einfluss auf die Wahrscheinlichkeiten aus, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten bzw. auf ein Gymnasium überzugehen. Kinder, deren Eltern ein geringes Einkommen haben und/oder eine niedrige Bildung, sind benachteiligt und zwar auch, wenn sie die gleichen Schulleistungen erzielen wie Kinder reicherer und besser gebildeter Eltern.
- Migrantenkinder haben geringere Chancen, auf ein Gymnasium zu gelangen. Jedoch erklärt sich dieser Zusammenhang durch die schlechteren Schulleistungen von Migrantenkindern und deren überproportionale Zugehörigkeit zu den unteren Sozialschichten.

- Bei den Bildungsempfehlungen zeigt sich eine Diskriminierung von Jungen. Bei gleicher Schulleistung erhalten Jungen seltener eine Gymnasialempfehlung als Mädchen. Beim realisierten Übergang auf ein Gymnasium tritt dieser Effekt nicht mehr auf.

### **Elterneinschätzungen der Schule**

- Die überragende Mehrheit der Eltern (89 Prozent) ist mit dem Klassenlehrer eher zufrieden oder sehr zufrieden.
- Mit 64 Prozent beurteilen die meisten Eltern die Leistungsanforderungen in der vierten Klasse der Schule als „gerade richtig“, weitere 24 Prozent als „etwas oder viel zu niedrig“ und weitere 9 Prozent als „etwas oder viel zu hoch“. Eltern aus den oberen Schichten sind eher weniger der Meinung als jene der unteren Schichten, dass die Anforderungen zu hoch seien. Nach dem Migrationshintergrund zeigen sich für diese Einschätzung keine Unterschiede.

### **Schulische Bildungsangebote**

- Das zusätzliche Bildungsangebot der Mainzer Schulen ist umfangreich. Hierbei dominieren Hausaufgabenbetreuung, Theater- oder musikalische Gruppen, sowie Kunst- und Sport-AGs. Sprachkurse für Deutsch werden nur von 30 Prozent der Schulen angeboten.
- Auffallend ist, dass Schulen mit einem überdurchschnittlichen Sozialschichtniveau der Schüler mehr Angebote anbieten als Schulen mit einem unterdurchschnittlichen Sozialschichtniveau. Nur 2 von 11 schichtmäßig unterdurchschnittlichen Schulen bieten Deutschkurse an.
- Bei der Nutzung der zusätzlichen Angebote werden Sport-AGs mit Abstand am häufigsten nachgefragt, Leseförderprogramme und naturwissenschaftliche AGs hingegen kaum.

### **Außerschulische Bildungsangebote und Freizeitgestaltung**

- Nur etwa 3 Prozent der Schüler nutzen überhaupt kein außerschulisches Freizeit- und Bildungsangebot. Immerhin 77 Prozent nutzen mindestens zwei der Angebote.
- Auch das Freizeitverhalten variiert nach der Schichtzugehörigkeit. Tendenziell verbringen mit steigender Sozialschicht mehr Kinder ihre Freizeit mit Lesen, Fernsehen und Sport. Computerspiele und Internetnutzung sind hingegen überproportional in den unteren Schichten vertreten.

## 2 Hintergrund und Anlass der Untersuchung

In Deutschland ist in den letzten Jahrzehnten eine deutliche Ausweitung der Bildungsbeteiligung gelungen (Stichwort „Bildungsexpansion“). Dennoch werden nach wie vor ausgeprägte Ungleichheiten der Bildungschancen zwischen verschiedenen Sozialschichten beobachtet. Die Pisa-Studien der vergangenen Jahre haben eindrucksvoll belegt, dass sich die soziale Herkunft in keinem anderen Industrieland der Welt in einem so erheblichen Ausmaß auf den Bildungserfolg auswirkt wie in Deutschland (u. a. Prenzel et al., 2004; OECD, 2001). Bildungsabschlüsse werden den Kindern von ihren Eltern oft „vererbt“. Allerdings hat sich dieser Einfluss verringert. Auch die Leistungsdefizite von Schülern mit Migrationshintergrund konnten reduziert werden (Prenzel, 2008). Dennoch darf die Bedeutung nachteiliger Bildungschancen dabei kaum unterschätzt werden, da der schulische Erfolg eine zentrale Ressource für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt darstellt und entsprechend für den gesellschaftlichen Positionsmarkt eine bedeutende Platzierungsfunktion innehat (Hradil, 2001).

Im deutschen Bildungssystem hat der erste Bildungsübergang auf die weiterführenden Schulformen nach der Grundschule eine herausragende Stellung. Denn erst der Wechsel von der Grundschule auf die Sekundarstufe I eröffnet den Kindern weitere Bildungs- oder Berufsmöglichkeiten. Allerdings zeigt eine mittlerweile kaum noch überschaubare Vielzahl von Studien (u. a. Kristen, 2006; Ditton & Krüsken, 2006; Schneider, 2011), dass bereits an diesem Punkt der allgemeinen Bildungskarriere entscheidende Ursachen für eine starke bildungsbezogene soziale Selektion zu finden sind (vgl. für einen Überblick Becker, 2010; Becker & Lauterbach, 2010). In diesen Studien wird deutlich, dass eine starke sozialschichtspezifische Differenz bei den elterlichen Bildungsaspirationen, den Empfehlungen der Lehrkräfte zum weiterführenden Schulbesuch oder den Bildungsinvestitionen des Elternhauses bestehen (u. a. Paulus & Blossfeld, 2007; Ditton et al., 2005; Wiese, 1982). Zudem finden sich nach wie vor bestehende soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung. Der Zugang zu den weiterführenden Schulen ist immer noch mit einer erheblichen sozialen Selektivität verbunden (Maaz et al., 2006).

Vor diesem Hintergrund hat die Landeshauptstadt Mainz zusammen mit dem Institut für Soziologie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Rahmen der Initiative „Mainz: Stadt der Wissenschaft 2011“ eine Vollerhebung der Kinder der vierten Klassenstufe in den Grundschulen der Stadt Mainz im Jahr 2011 durchgeführt (*Schülerbefragung*). Zu den Themenschwerpunkten der Befragung gehörten dabei neben den relevanten Bildungsindikatoren (Deutsch-, Mathematik- und Sachkundenote, Mathematikleistung, Bildungsempfehlung und realisierter Bildungsübergang) Fragen zur Familie und zur Schule der Kinder. Da der Bildungserfolg bekanntermaßen auch durch die soziale Nahumgebung der Kinder beeinflusst wird (z. B. Elternhaus und Schulumfeld), wurde die zentrale Schülerbefragung

durch eine Befragung der Eltern der Kinder (*Elternbefragung*) und Klassenlehrer (*Lehrerbefragung*) ergänzt. Damit konnte eine Datengrundlage geschaffen werden, die es ermöglicht, sowohl Verbindungen des Bildungserfolgs der Kinder zum Elternhaus herzustellen, als auch diejenigen Grundschulen in der Stadt Mainz zu identifizieren, denen es mit gezielten Maßnahmen gelingt, die Bildungschancen der Schüler unter den gegebenen städtischen Rahmenbedingungen zu verbessern.

Das Projekt „Übergangsstudie Mainz“ verfolgt auch das Ziel der Vergleichbarkeit: Im Schuljahr 2006/2007 wurde vom Institut für Soziologie der Universität Mainz bereits eine ähnliche Studie in den Grundschulen der Stadt Wiesbaden durchgeführt. Die Fragebögen der Wiesbadener und Mainzer Studie sind bei vielen Fragen deckungsgleich. Bei der Verfassung des Mainzer Berichts wurde explizit Wert darauf gelegt, die beiden Studien miteinander vergleichbar zu machen. Aus Platz- und Stringenzgründen kann im Rahmen dieses vorliegenden Berichts allerdings nicht auf den Vergleich der Mainzer Zahlen mit jenen aus Wiesbaden eingegangen werden.

Um die Ergebnisse der Untersuchung im Folgenden angemessen diskutieren zu können, werden zunächst das Konzept der Erhebung, deren Ablauf sowie die resultierende Stichprobe detailliert vorgestellt (Abschnitt 3). Erörtert werden auch mögliche Fehlerquellen und die allgemeine Qualität der Daten. Im Anschluss daran widmet sich ein Abschnitt der Beschreibung des soziodemographischen Hintergrunds der Mainzer Grundschüler (Abschnitt 4). Darauf aufbauend erfolgt eine detaillierte Analyse der Schulleistungen der Mainzer Viertklässler, sowie des Übergangs auf die Sekundarstufe I. Dabei wird aufgezeigt, inwieweit die Bildungschancen der Grundschüler von leistungsbezogenen und leistungsfremden Merkmalen abhängig sind (Abschnitt 5). Im letzten Teil werden die Lernbedingungen und die angebotenen Bildungsaktivitäten in den Grundschulen der Stadt Mainz (Abschnitt 6) sowie die außerschulische Freizeitgestaltung und die Inanspruchnahme von außerschulischen Bildungsangeboten der Mainzer Grundschüler dargestellt (Abschnitt 7). Der Bericht schließt mit einigen Schlussbemerkungen (Abschnitt 8).

### 3 Erhebungsdesign und Verlauf der Befragung

**Die Analysen im Ergebnisteil des Berichts sind auch ohne die Lektüre der methodischen und statistischen Aspekte der Erhebung in diesem Kapitel verständlich. Deshalb kann der eilige Leser direkt zu den empirischen Befunden in Abschnitt 4 übergehen.**

Um eine Einschätzung der Qualität der dargestellten empirischen Befunde zu ermöglichen, werden in diesem Kapitel zunächst das Konzept und die Durchführung der Erhebung erläutert (Abschnitt 3.1). Im Anschluss daran wird die realisierte Stichprobe beschrieben, welche die Grundlage der statistischen Auswertungen bildet (Abschnitt 3.2). Den Abschluss des Kapitels bildet eine Diskussion der Vor- und Nachteile der Erhebung (Abschnitt 3.3).

#### 3.1 Konzeption und Durchführung der Erhebung

Die vorliegenden Daten wurden im Rahmen der Initiative: „Mainz: Stadt der Wissenschaft 2011“ durch das Institut für Soziologie der Universität Mainz erhoben. Die Feldphase fand im März und April 2011 statt und wurde als Vollerhebung aller Schüler der 4. Klassen an den Grundschulen der Stadt Mainz geplant (*Querschnittsbefragung*). Zusätzlich zu den Schülern wurden auch die Eltern und die Klassenlehrer der Kinder mit einem eigenen Fragebogen befragt (*Mehrebenenkonzept*). Im Zuge dieser Kernbefragung wurden die realisierten Bildungsübergänge der befragten Schüler erfasst und den bereits vorhandenen Daten zugespielt (*Verlaufsperspektive*).

Angesichts des erheblichen Koordinationsaufwandes wurde die vorliegende Untersuchung bereits im Januar 2011 und nochmals im Februar 2011 allen Grundschulen durch ein Anschreiben des Dezernates für Soziales, Kinder, Jugend, Schule und Gesundheit der Stadt Mainz angekündigt. Im Februar 2011 wurden zusätzlich die Eltern der Schüler postalisch durch das genannte Dezernat von der anstehenden Befragung in Kenntnis gesetzt, um durch Aufklärung über die Ziele der Befragung und das Vorgehen der Untersuchung die Mitarbeit aller Beteiligten zu sichern. Im Zuge dieser Informationsmaßnahme hatten die Eltern die Möglichkeit, durch die Rücksendung eines beigefügten Formulars der Befragung ihres Kindes zu widersprechen. Sofern dieser Elternwiderspruch am Tag der Befragung nicht vorlag, wurde das Kind befragt. Die Termine der einzelnen Klassenbefragungen wurden Anfang März 2011 mit den Schulleitern und den Klassenlehrern der betroffenen Grundschulklassen koordiniert. Die Befragung der Schüler erfolgte innerhalb einer regulären Schulstunde während der 20

Schultage umfassenden Feldphase ab dem 14. März 2011. Mit dieser Terminwahl konnte sichergestellt werden, dass sowohl die Noten der Halbjahreszeugnisse der Schüler sowie die Bildungsempfehlungen der Klassenlehrer für die einzelnen Schüler vorlagen.

Die Klassenbefragung selbst wurde unter Anwesenheit der Klassenlehrer und mit dem Einverständnis der Eltern von einem Interviewer mit Hilfe eines standardisierten und von den Schülern selbst administrierten Fragebogens durchgeführt. Der Schülerfragebogen wurde in zwei Teile gegliedert. Die einzelnen Fragen und Antworten des ersten Teils sowie eine standardisierte Erläuterung zu den einzelnen Fragen wurden den Schüler laut vorgelesen, so dass alle Kinder den Fragebogen im gleichen Tempo bearbeiteten. Die standardisierten Erläuterungen zu komplexeren Fragen wurden in einem für alle Interviewer verbindlichen Ablaufmanual vorgegeben. Das angeleitete Ausfüllen des ersten Teils des Schülerfragebogens dauerte etwa 15 Minuten. Der zweite Teil des Fragebogens bestand aus einem Leistungstest mit einigen Mathematikaufgaben. Die Aufgaben zum Mathematik-Verständnis sind der VERA-Studie 2004 entnommen (Projekt Vera, 2004). Dieser Teil wurde von allen Schülern selbstständig, ohne Anleitung der Interviewer, ausgefüllt, wodurch jedem Schüler die Möglichkeit zu einem individuellen Tempo bei der Beantwortung der Aufgaben gegeben wurde. Zur Bearbeitung des zweiten Teils des Schülerfragebogens hatten die Schüler 25 Minuten Zeit. Parallel dazu füllten die Klassenlehrer den eigenen Lehrerfragebogen aus. Im Anschluss an diese Prozedur wurden die Schüler durch die Lehrkraft einzeln nach vorne gebeten und der Klassenlehrer notierte auf jedem Schülerfragebogen die Deutsch-, Mathematik- und Sachkundenote sowie die Bildungsempfehlung. Analog wurde von der betreffenden Lehrkraft die Liste mit den realisierten Übergängen ausgefüllt. Auf dieser Liste wurde eingetragen, welche konkrete Schule und Schulform der Schüler im nächsten Schuljahr tatsächlich besucht hat.

Um eine individuelle Zuordnung der realisierten Übergänge zu den einzelnen Schülerfragebögen zu ermöglichen, die Schülerdaten mit den Eltern- und Lehrerdaten zu verknüpfen und gleichzeitig die strengen Datenschutzaufgaben gewährleisten zu können, wurden alle Fragebögen sowie die Listen für die realisierten Bildungsübergänge vor der Befragung mit einem fünfstelligen Identifikationsschlüssel versehen. Dieser setzte sich aus einer zweistelligen Schulnummer, einer einstelligen Klassennummer und einer zweistelligen Personennummer zusammen. Die mit einem identischen Schlüssel versehenen Eltern- und Schülerfragebögen wurden gemeinsam in einen Umschlag verpackt und bei der Befragung *zufällig* an die Schüler einer Klasse verteilt. Zu Beginn und am Ende der Befragung wurden die Kinder dann gebeten, den Elternfragebogen mit nach Hause zu nehmen und den Eltern zum Ausfüllen zu übergeben. Dem Elternfragebogen beigelegt war ein verschließbarer Briefumschlag für die Rücksendung sowie ein weiteres Begleitschreiben des Dezernates für Soziales, Kinder, Jugend, Schule und Gesundheit, das nochmalig auf die Maßregeln des Datenschutzes (v. a. Anonymität) und die Pro-

jektziele aufmerksam machte. In dem beiliegenden Anschreiben wurden die Eltern zudem gebeten, den ausgefüllten Fragebogen im mitgegebenen Umschlag innerhalb von vier Schultagen dem Klassenlehrer zukommen zu lassen oder direkt an die Universität Mainz zu versenden.

### 3.2 Datenerfassung und realisierte Stichprobe

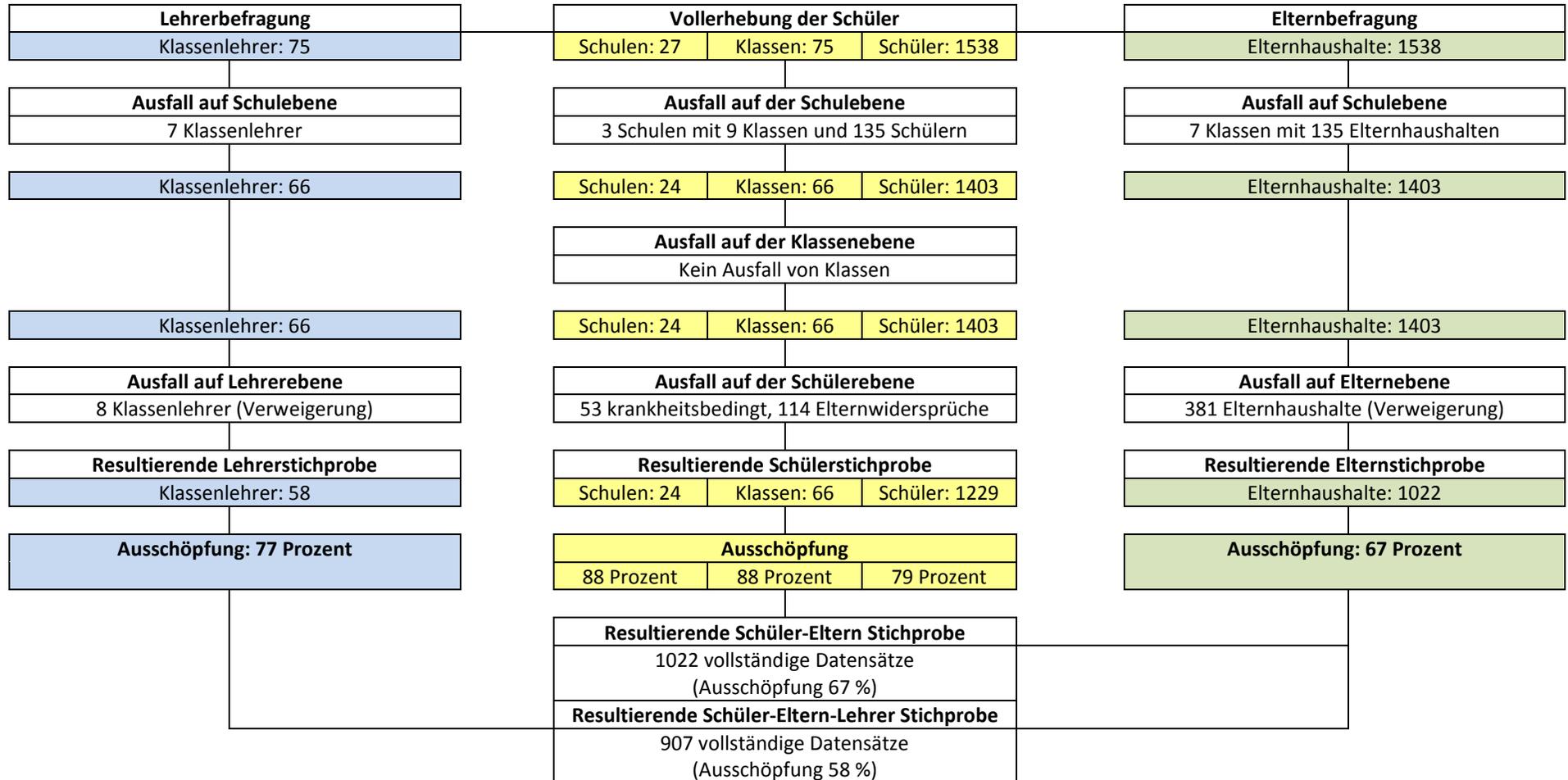
Bei den vorliegenden Daten handelt es sich um eine als Vollerhebung geplante Befragung von 1.538 Schülern aus 75 vierten Klassen an 27 Grundschulen in Mainz. Da gleichzeitig die Eltern und Klassenlehrer der Kinder befragt wurden, ergeben sich für diese beiden Teilerhebungen die unten dargestellten Fallzahlen. Die Vollerhebung der 1.538 Schüler impliziert eine Grundgesamtheit von ebenfalls 1.538 Elternhaushalten. Die insgesamt 75 vierten Klassen bedeuten eine Grundgesamtheit von 75 Klassenlehrern.

Die entsprechenden Zahlen sind in **Abbildung 1** dargestellt. An der *Schülererhebung* nahmen 24 Grundschulen (88 Prozent) und 66 der 75 Klassen teil (88 Prozent). Leider verweigerten drei Grundschulen die Teilnahme komplett, da sie sich von Umfragen grundsätzlich überfordert fühlen. Von den 1.538 Grundschulern der vierten Klassenstufe konnten 1.229 befragt werden (80 Prozent). 309 Schüler (20 Prozent) konnten nicht befragt werden: 53 Schüler fielen krankheitsbedingt aus, 114 Kinder konnten nicht teilnehmen, da ihre Eltern der Befragung widersprochen hatten, und 135 Schüler fielen aus, da die Schule nicht an der Befragung teilgenommen hatte. Bei sieben Schülern wurde der Fragebogen zwar ausgefüllt, war aber nicht auswertbar, da die Kinder die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschten.

Die zur gleichen Zeit durchgeführte *Lehrerbefragung* ist ebenfalls durch eine hohe Rücklaufquote gekennzeichnet. 58 von 75 Klassenlehrern (77 Prozent) nahmen an der Erhebung teil. 7 Klassenlehrer fielen aufgrund der Nichtteilnahme der jeweiligen Schulen aus und 8 verweigerten das Ausfüllen des Fragebogens.

In der *Elternbefragung* konnten von den insgesamt 1.538 Elternhaushalten 1.022 erfolgreich befragt werden (67 Prozent). 135 Elternhaushalte wurden aufgrund der Nicht-Teilnahme der Schulen nicht erreicht. 381 Eltern(haushalte) hatten entweder der Befragung ihres Kindes zugestimmt, einen Elternfragebogen erhalten, aber letztlich dessen Beantwortung verweigert, oder aber wegen Krankheit oder Nicht-Teilnahme des Kindes keinen Elternfragebogen erhalten.

Abbildung 1: Flussdiagramm der Erhebung der Schüler-, Eltern- und Lehrerdaten



Eine letzte wichtige Rücklaufquote bezieht sich auf den Rücklauf der Überganglisten, welche Auskunft über die konkrete Schule und Schulform geben, die die befragten Grundschüler tatsächlich im nächsten Schuljahr besuchen werden. Insgesamt haben 52 der 75 Klassenlehrer (70 Prozent) diese Liste vollständig ausgefüllt und zurückgesendet. Damit liegen in der vorliegenden Erhebung für insgesamt 988 Schüler (64 Prozent) Angaben zum realisierten Bildungsübergang vor.

Insgesamt mögen die Ausfallzahlen auf Schul- und Individualebene auf den ersten Blick recht hoch erscheinen. Jedoch liegen Rücklaufquoten bei standardmäßigen Bevölkerungsumfragen in der Regel mit um die 40 Prozent weitaus niedriger. So kann trotz aller Ausfälle bei der vorliegenden Erhebung bei einer realisierten Schüler-Eltern-Stichprobe von 66 Prozent von einer sehr guten Ausschöpfungsquote ausgegangen werden. Auswertungen auf Schülerebene sind mit einer Ausschöpfungsquote von fast 80 Prozent möglich.

### **3.3 Datenqualität und Datensicherung**

Da die standardisierten Erhebungsinstrumente (Schüler-, Eltern- und Lehrerfragebogen) nur marginal von den Fragebögen der 2007 durchgeführten Wiesbadener Erhebung abweichen, wurde auf Pretests<sup>1</sup> verzichtet. Neu hinzugekommen ist der Mathematik-Leistungstest (Schülerfragebögen), der aus der VERA-Studie 2004 übernommen wurde (Projekt Vera, 2004). Beibehalten wurde der mündliche Vortrag des Fragebogens durch den Interviewer, da sich dieses Verfahren bereits in der Wiesbadener Studie als vorteilhaft erwiesen hat. Mit den standardisierten Formulierungen und Hinweisen zu einzelnen Fragen wurde ein weitgehend gleiches Verständnis der Fragen ermöglicht.

Die bei der Schülererhebung genutzte Möglichkeit, die Kinder im Klassenkontext zu befragen, wurde neben praktischen Erwägungen auch deshalb gewählt, weil durch eine Befragung im Klassenverband eine höhere Ausschöpfungsquote als bei postalischen Befragungen oder mündlichen Einzelinterviews zu erwarten ist und vor allem Personen aus unteren sozialen Schichten besser erreicht werden können (vgl. Oberwittler & Naplava, 2002). Durch das Zwischenschalten der Institution Schule entfallen Hemmschwellen bei der Beantwortung. Zudem muss in Klassenbefragungen eine Verweigerung, den Fragebogen auszufüllen, gegen die Erwartungen der Klasse durchgesetzt werden. Um diesen Effekt zu unterstützen, wurden im Rahmen eines Gewinnspiels diejenigen Klassen mit dem höchsten relativen Rücklauf an Elternfragebögen mit je 50 Euro prämiert. 11 der 66 teilnehmenden Klassen erhielten diesen Preis für den Rücklauf von jeweils 100 Prozent der Elternfragebögen. Neben den genann-

---

<sup>1</sup> Pretests wurden im Zuge des Wiesbaden-Projekts in insgesamt vier Grundschulklassen durchgeführt. Der Pretest des Schülerfragebogens hatte zu einigen kindgerechteren Frageformulierungen und vor allem zur Erkenntnis geführt, keine medialen Mittel (z. B. Overhead-Projektor) zur Präsentation des Fragebogens einzusetzen.

ten Vorteilen der Befragung im Klassenkontext ist allerdings zu beachten, dass durch den Gruppenkontext auch negative Effekte möglich sind: Vor allem die Übernahme einer Antwort vom Platznachbarn oder eine Hemmung des eigenen Antwortverhaltens sind denkbar. Durch die Anwesenheit der Klassenlehrer und die Intervention der Interviewer während der Befragung konnten solche Effekte jedoch auf ein Minimum reduziert werden.

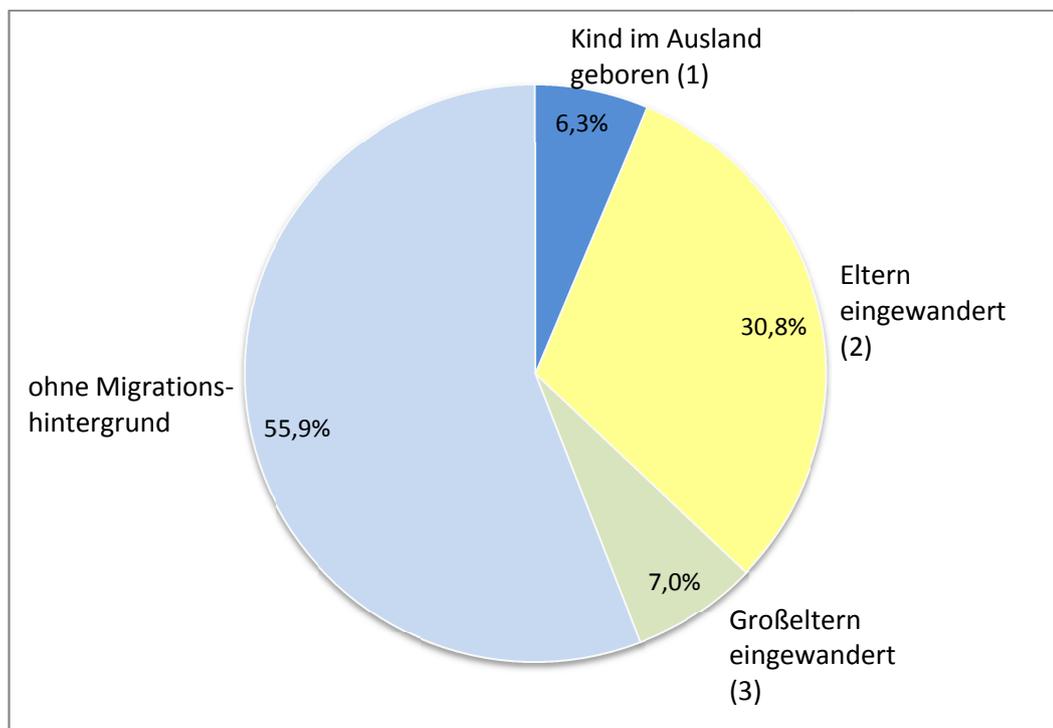
Die ausgefüllten Fragebögen wurden unmittelbar im Anschluss an die Erhebung in eine SPSS-Datenmaske eingegeben. Hierfür wurden ein Eingabemanual und ein Codebuch erstellt. Um Fehler bei der Dateneingabe zu bereinigen, wurden unwahrscheinliche oder fehlerhafte Werte durch erneutes Überprüfen der korrekten Werte im Fragebogen richtig gestellt. Schließlich wurde nochmals jeweils jeder zwanzigste Fragebogen gezogen und mit den Angaben im jeweiligen Datensatz gegenübergestellt. Hierbei ergab sich noch eine sehr geringe Fehlerquote von rund 0,3 Prozent, die in den gezogenen Fragebögen bereinigt wurde.

## 4 Soziodemographischer Hintergrund der Grundschüler

Im folgenden Kapitel soll ein grundlegender Überblick über die sozio-ökonomische Situation der befragten Grundschüler gegeben werden. Hierbei wird auch auf die für die weiteren Analysen verwendeten wichtigen Konstrukte wie den Migrationsstatus, die (haushaltsbezogene) Einkommens- und Bildungssituation, sowie den hieraus gebildeten Sozialschichtindex eingegangen.

*Migrationsstatus der Grundschüler:* Die Betrachtung des Migrationsstatus zeigt, dass 55,9 Prozent der Mainzer Grundschüler keinen Migrationshintergrund aufweisen (vgl. **Abbildung 2**), d. h. weder die Kinder, noch die Eltern, noch die Großeltern sind nicht in Deutschland geboren. Die übrigen Schüler lassen sich in drei Untergruppen klassifizieren. (1) Kinder, die selbst im Ausland geboren sind, bilden mit 6,3 Prozent den kleinsten Anteil. Die zweite Gruppe bilden Schüler, bei denen mindestens ein Elternteil nach Deutschland eingewandert ist, das Kind selbst aber in Deutschland geboren ist (2). Diese Gruppe macht mit 30,8 Prozent den Großteil der Migranten aus. (3) Die dritte und letzte Gruppe mit 7,0 Prozent besteht aus Schülern, bei denen mindestens ein Großelternanteil aus dem Ausland eingewandert ist. Allerdings sollte an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass die Mitglieder dieser Gruppe üblicherweise nicht zu den Menschen mit Migrationshintergrund gezählt werden.

**Abbildung 2: Migrationshintergrund der Grundschüler**



In diesem Zusammenhang und auch für die Interpretation der nachfolgenden Analysen ist es wichtig, einen geeigneten Migrationsterminus zu verwenden. Der Terminus Migrationshintergrund bezieht sich hier auf den *engeren* Migrationshintergrund: Nur Kinder, die selbst im Ausland geboren wurden und Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil aus dem Ausland stammt, werden als Migranten bezeichnet. Kinder, die ausschließlich durch ihre Großeltern mit einem Migrationshintergrund verbunden sind, werden der deutschen<sup>2</sup> Population zugeschlagen. Diese Einschränkung steht im Einklang mit der fachlichen Literatur (z. B. Schwippert et al. 2004; Stanat 2003) und wurde vorgenommen, weil im Fall eingewanderter Großeltern sowohl die Eltern als auch die Schüler bereits seit der Geburt in Deutschland sozialisiert wurden. Ausgehend von dieser engen Definition ergibt sich, dass 37,1 Prozent der Mainzer Grundschüler einen Migrationshintergrund haben.

*Familienstand der Eltern:* In **Abbildung 3** ist die Familienstruktur nach Migrationshintergrund dargestellt. Es zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Schüler bei verheirateten Eltern leben (79,9 Prozent). Zählt man die Kinder einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft dazu, leben 87,6 Prozent in einem Haushalt mit zwei Elternteilen. Nur 12,4 Prozent aller Kinder leben mit nur einem Elternteil zusammen und wohnen damit in einem Alleinerziehendenhaushalt. Interessant ist, dass die familiäre Situation nach dem Migrationshintergrund variiert: So leben Kinder mit Migrationshintergrund häufiger in einem Haushalt mit zwei Elternteilen (91,1 Prozent) als Kinder ohne Migrationshintergrund (85,5 Prozent). Dazu kommt, dass der Anteil verheirateter Eltern bei Schülern mit Migrationshintergrund ca. 11 Prozentpunkte höher liegt als bei den deutschen Kindern. Daraus folgt dann auch der geringere Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund, die in einem Alleinerziehendenhaushalt aufwachsen (8,9 Prozent), verglichen mit Kindern ohne Migrationshintergrund (14,5 Prozent).

*Haushaltsmitglieder und Geschwisterzahl nach Migrationshintergrund:* Der durchschnittliche Haushalt, in dem die Mainzer Grundschüler aufwachsen, ist ein Vierpersonenhaushalt (inklusive der Kinder). Nur 6 Prozent der Kinder leben in einem Zweipersonenhaushalt und nur ca. 8 Prozent der Kinder in einem Haushalt mit 6 oder mehr Personen. Somit bilden mittlere Haushaltsgrößen von 3 bis 5 Personen mit 86 Prozent die mit Abstand größte Gruppe (**Abbildung 4**). Schüler mit Migrationshintergrund leben hierbei deutlich häufiger in Haushalten mit 5 und mehr Personen als Schüler ohne Migrationshintergrund; letztere sind hingegen bei den Haushalten bis 3 Personen überdurchschnittlich vertreten.

---

<sup>2</sup> Obwohl sich das vorliegende Migrationskonzept nicht an der Staatsangehörigkeit der Schüler orientiert, werden Kinder *ohne* Migrationshintergrund aus sprachlichen Gründen im Folgenden auch deutsche Kinder genannt.

Abbildung 3: Familienstruktur nach Migrationshintergrund

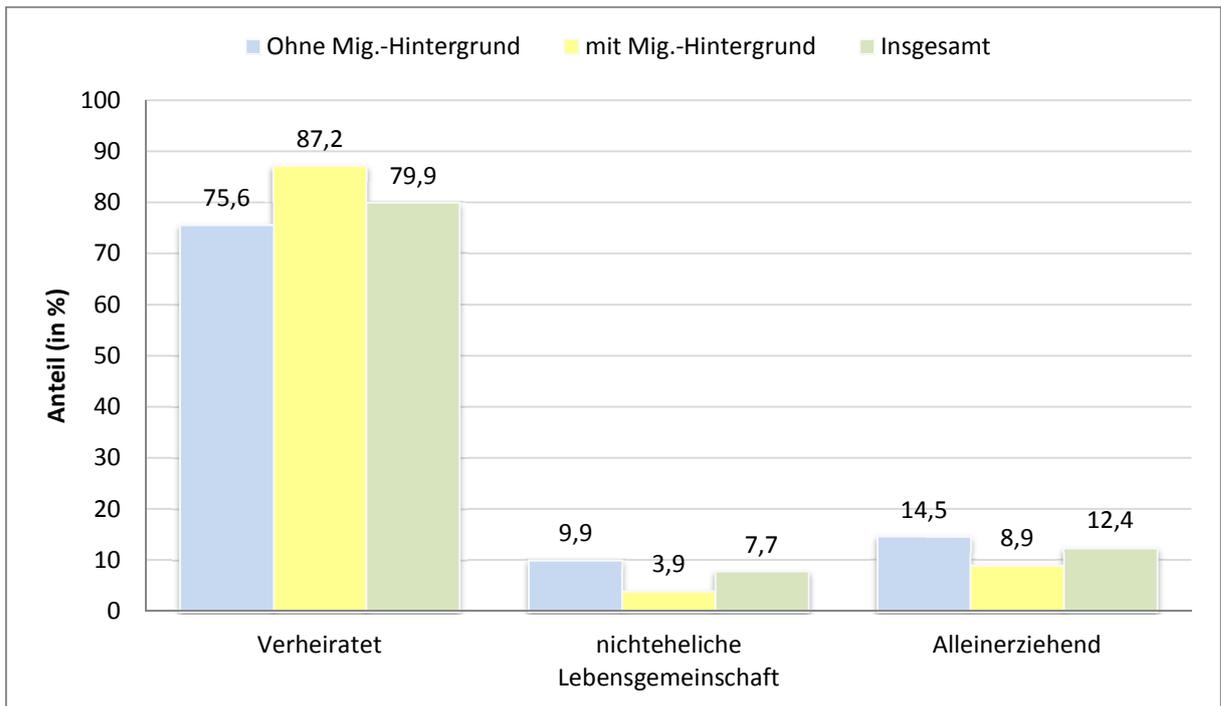
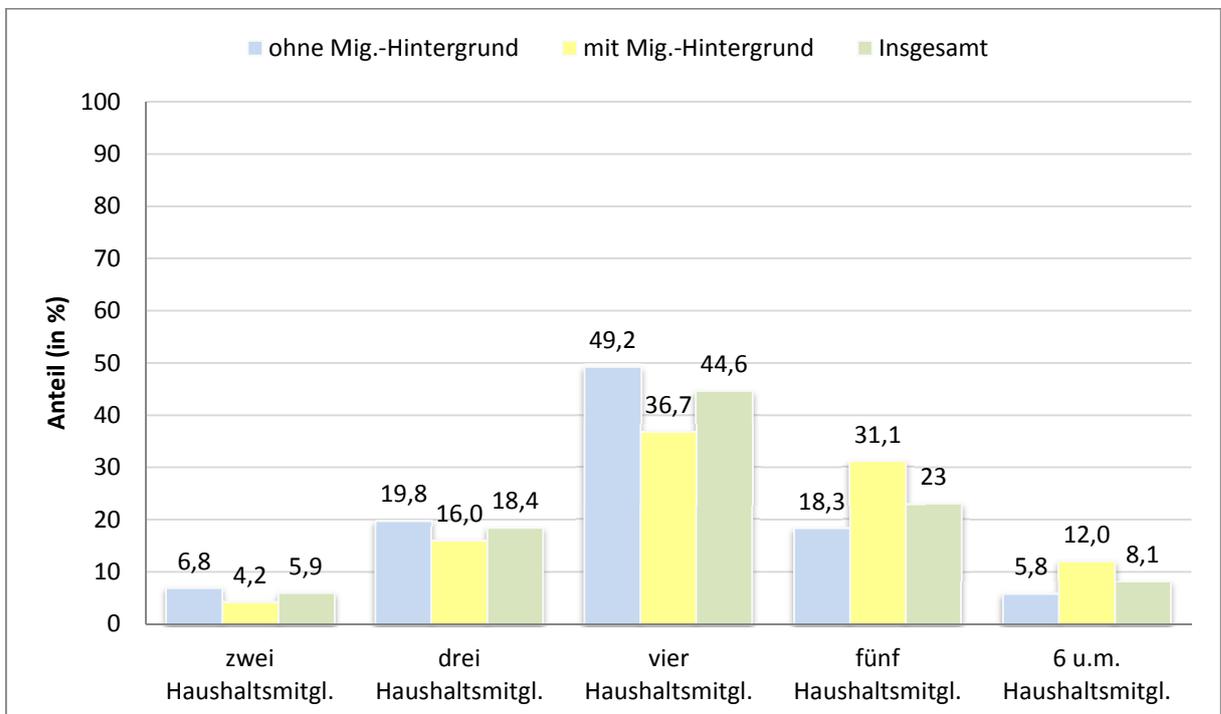


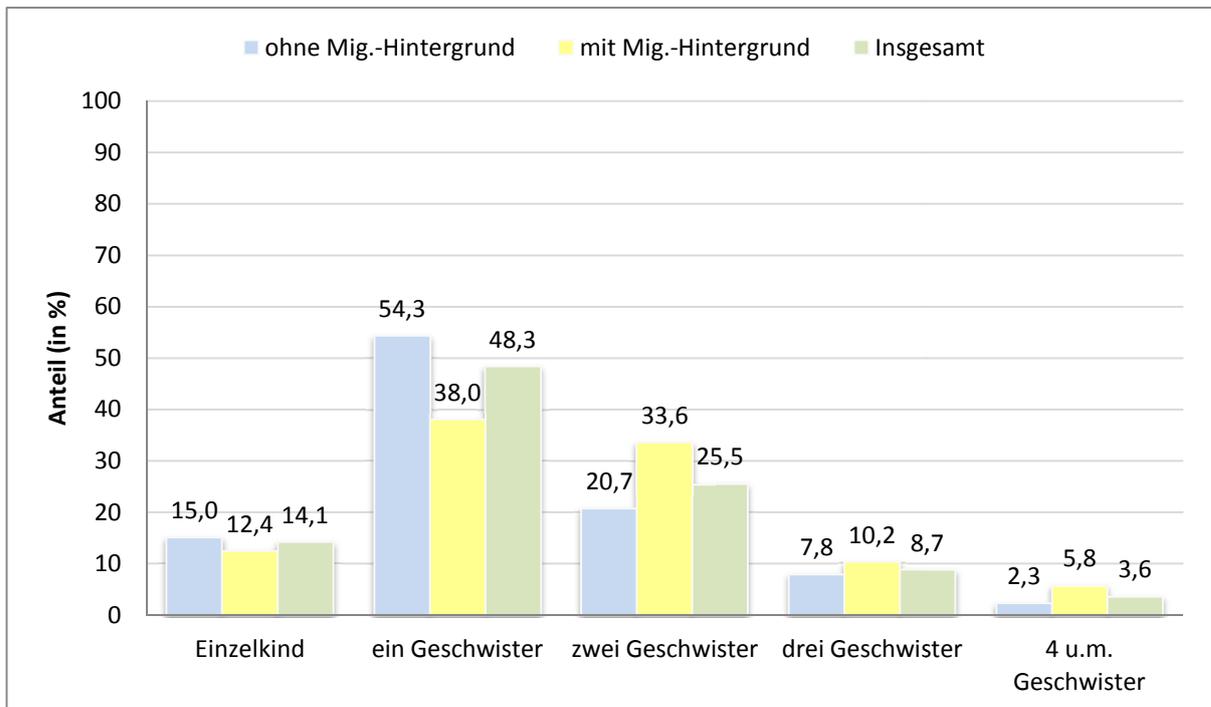
Abbildung 4: Haushaltsmitglieder nach Migrationshintergrund



Ein vergleichbares Bild ergibt sich hinsichtlich der Geschwisterzahl, die sich hier allerdings auf die Geschwister insgesamt bezieht und nicht auf die im Haushalt lebenden Geschwister (**Abbildung 5**). Etwa 54 Prozent der deutschen Kinder haben (genau) einen Bruder oder eine Schwester, bei den

Kindern mit Migrationshintergrund sind es nur 38 Prozent. Hingegen haben fast 50 Prozent der Migrantenkinder 2 und mehr Geschwister, wohingegen Kinder ohne Migrationshintergrund nur zu gut 30 Prozent in diese Gruppe fallen. Etwa 14 Prozent der Mainzer Schüler sind Einzelkinder; hier zeigen sich bezüglich des Migrationshintergrundes nur marginale Unterschiede.

**Abbildung 5: Geschwisteranzahl nach Migrationshintergrund**



*Einkommenssituation der Haushalte:* Die Einkommenslage der Haushalte wurde im Einklang mit der fachlichen Literatur anhand des bedarfsgewichteten Pro-Kopf-Haushaltseinkommens gemessen (vgl. Becker & Hauser, 2003). Dieses sog. Äquivalenzeinkommen wird auf Grundlage des Haushaltsnettoeinkommens, der Anzahl der Haushaltsmitglieder und deren Alter berechnet. Damit ist es möglich, neben den *Einkommensressourcen* auch den *Einkommensbedarf* der Haushalte zu berücksichtigen. Das Äquivalenzeinkommen (AE) wird aus dem monatlich verfügbaren Haushaltsnettoeinkommen (E) und der Haushaltsgröße (H) nach der Formel  $AE = E / (H^{0,73})$  berechnet. Der Gewichtungsfaktor von 0,73 erzeugt ähnliche Ergebnisse wie die Anwendung der neuen OECD-Skala (Kohl, 1992). Im Grunde simuliert er Ersparnisvorteile großer Haushalte, die sich aus der Teilung von Fixkosten (z. B. Strom und Miete) und den günstigeren Konsumbedingungen (z. B. Einkauf von preisgünstigeren Großpackungen) ergeben. Da das monatliche Haushaltsnettoeinkommen (E) nur als Angabe in Einkommenskategorien vorliegt, wurde jeweils die Klassenmitte der Kategorien als Einkommen veranschlagt.

### Berechnungsbeispiel zum Äquivalenzeinkommen:

Eine Mutter lebt alleine mit ihrem Kind im Haushalt (2-Personenhaushalt). Ihr verfügbares Haushaltsnettoeinkommen beträgt 1.200 € im Monat:

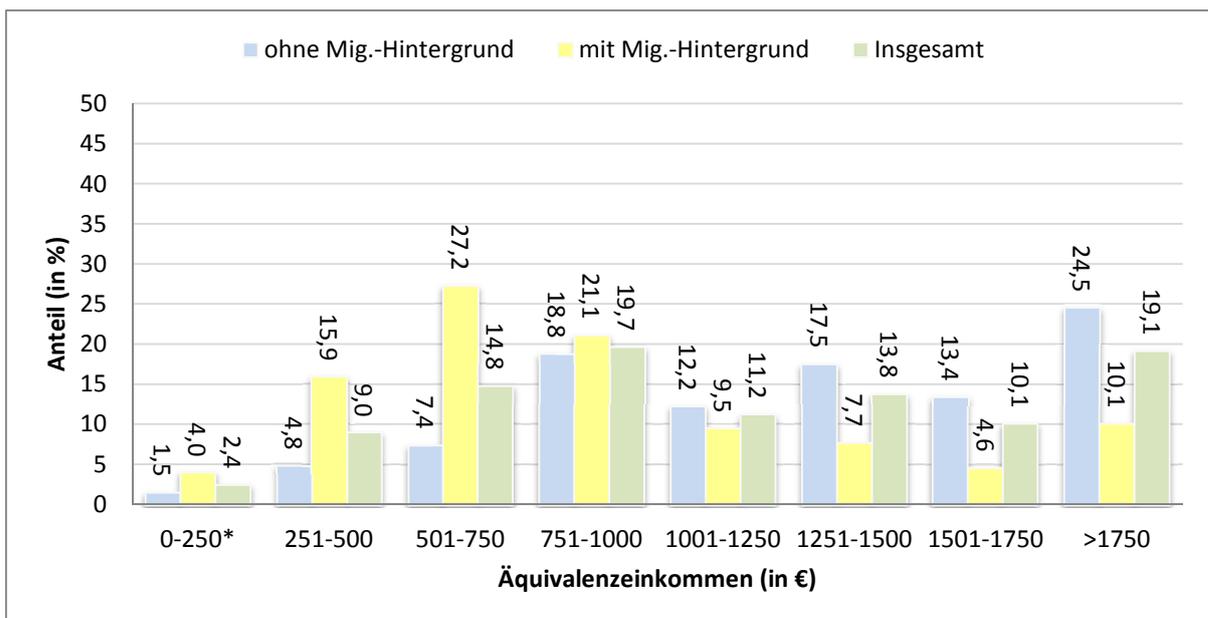
$$\frac{1.200 \text{ €}}{2^{0,73}} = 723,48 \text{ €}$$

Ein Ehepaar lebt mit zwei Kindern im Haushalt (4-Personenhaushalt). Das monatlich verfügbare Haushaltseinkommen beträgt 3.500 €:

$$\frac{3.500 \text{ €}}{4^{0,73}} = 1.272,22 \text{ €}$$

Betrachtet man auf dieser methodischen Grundlage **Abbildung 6**, zeigen sich deutliche Differenzen in der Einkommensverteilung zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. So sind beispielsweise in der Einkommensgruppe bis 500 Euro (Äquivalenzeinkommen) nur 6,3 Prozent der deutschen Familien vertreten, aber 19,9 Prozent der Familien mit Migrationshintergrund. Nimmt man die Einkommensgruppe von 750 Euro dazu, erhöht sich dieser Anteil bei Familien mit Migrationshintergrund auf 47,1 Prozent, und nur auf 13,6 Prozent bei den Familien ohne Migrationshintergrund. Ein umgekehrtes Bild ergibt sich in den oberen Einkommensgruppen. 55,4 Prozent der Haushalte ohne Migrationshintergrund haben ein Äquivalenzeinkommen über 1250 Euro, während es bei Familien mit Migrationshintergrund nur 22,4 Prozent sind.

**Abbildung 6: Einkommensverteilung nach Migrationshintergrund**

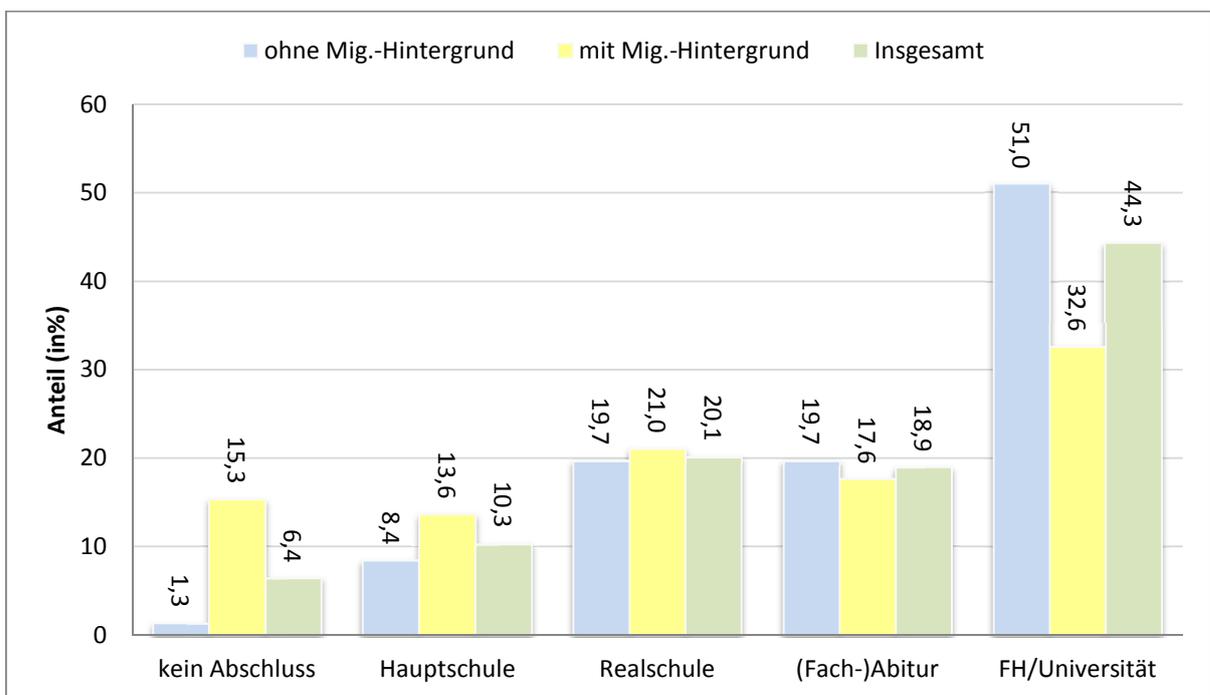


\*Die niedrigen Äquivalenzeinkommen von unter 500€ sind maßgeblich durch die hohe Anzahl der Haushaltsmitglieder in den betroffenen Familien bedingt.

Legt man ein mittleres (medianes) Äquivalenzeinkommen von etwa 1400 Euro in Deutschland zugrunde (vgl. Statistisches Bundesamt, 2008), dann lebt mehr als jedes dritte Kind (37,9 Prozent) ohne Migrationshintergrund, aber nur fast jedes siebte Kind (14,7 Prozent) mit Migrationshintergrund in einer Familie oberhalb des bundesdeutschen Durchschnittseinkommens. Wenn 50 Prozent des genannten mittleren Äquivalenzeinkommens *in Deutschland* als Armutsgefährdungsschwelle gesetzt werden, *lebt insgesamt ein Viertel der Mainzer Viertklässler unterhalb dieser Grenze (25,3 Prozent)*. Unter deutschen Schülern trifft dies nur auf knapp 13 Prozent zu, während von allen Kindern mit Migrationshintergrund nahezu die Hälfte (45,9 Prozent) unter der Armutsgefährdungsschwelle lebt.<sup>3</sup>

*Bildung der Eltern:* Das Bildungsniveau des Elternhauses wurde auf Basis des Elternteils mit dem höchsten Bildungsabschluss im Haushalt analysiert. Auch hier zeigen sich wieder erhebliche Unterschiede in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (**Abbildung 7**).

**Abbildung 7: Bildungsniveau der Eltern nach Migrationshintergrund**



Nur 1,3 Prozent der Haushalte ohne, aber 15,3 Prozent der Haushalte mit Migrationshintergrund verfügen nicht über einen Schulabschluss. 8,4 Prozent der befragten Grundschüler ohne Migrationshintergrund leben in einem Haushalt, in dem ein Hauptschulabschluss der höchste Bildungsabschluss ist. Für Schüler mit Migrationshintergrund beträgt dieser Anteil 13,6 Prozent. Demzufolge verfügen in jedem 3,5ten Haushalt mit Migrationshintergrund die Eltern höchstens über einen Hauptschulab-

<sup>3</sup> In den amtlichen Statistiken der EU-Länder wird die sog. „Armutsgefährdungsschwelle“ bei 60 Prozent des mittleren Äquivalenzeinkommens angesetzt. Legt man diese Definition zugrunde, sind knapp 36 Prozent der Mainzer Viertklässler armutsgefährdet (ohne Migrationshintergrund: 23 Prozent, mit Migrationshintergrund: 57 Prozent).

schluss, während es in Haushalten ohne Migrationshintergrund nur jedes 10. Kind betrifft. Die entsprechenden Häufigkeiten in den Bildungsabschlüssen Realschule (21,0 Prozent vs. 19,7 Prozent) und (Fach)Hochschulreife (17,6 Prozent vs. 19,7 Prozent) divergieren hingegen nur marginal nach dem Migrationshintergrund der Schüler. Deutlich sind aber wiederum die Unterschiede bei akademischen Abschlüssen. 51,0 Prozent der befragten deutschen Kinder haben Eltern, die mindestens einen Fachhochschulabschluss haben, wohingegen dies nur auf 32,6 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund zutrifft.

*Schichtzugehörigkeit der Haushalte:* Die Schichtzugehörigkeit der Haushalte und damit der Schüler wird unter Heranziehung des Bildungsabschlusses der Eltern und des Äquivalenzeinkommens der Haushalte ermittelt. Der Schichtindex ergibt sich aus den Variablen (i) Bildung der Eltern (falls alleinerziehend nur Bildung des/der Alleinerziehenden) und (ii) Äquivalenzeinkommen des Haushaltes. Die Bildung der Mutter und des Vaters wurde transformiert in die Kategorien: 1 = kein Elternteil im Haushalt mehr als Hauptschulabschluss; 2 = mindestens ein Elternteil im Haushalt mit höchstes Real schulabschluss; 3 = mindestens ein Elternteil im Haushalt mit Abitur oder Universitätsabschluss. Das Äquivalenzeinkommen wurde kategorisiert mit: 1 = weniger als 750 Euro; 2 = zwischen 750 und 2000 Euro und 3 = mehr als 2000 Euro. Diese Einzelwerte von Bildung und Einkommen wurden jeweils summiert und durch zwei geteilt. Hieraus resultieren insgesamt fünf mögliche Werte, die in aufsteigender Reihenfolge den fünf verwendeten Sozialschichten entsprechen und die hier als „Unterschicht“, „untere Mittelschicht“, „Mittelschicht“, „obere Mittelschicht“ und „Oberschicht“ bezeichnet werden.<sup>4</sup>

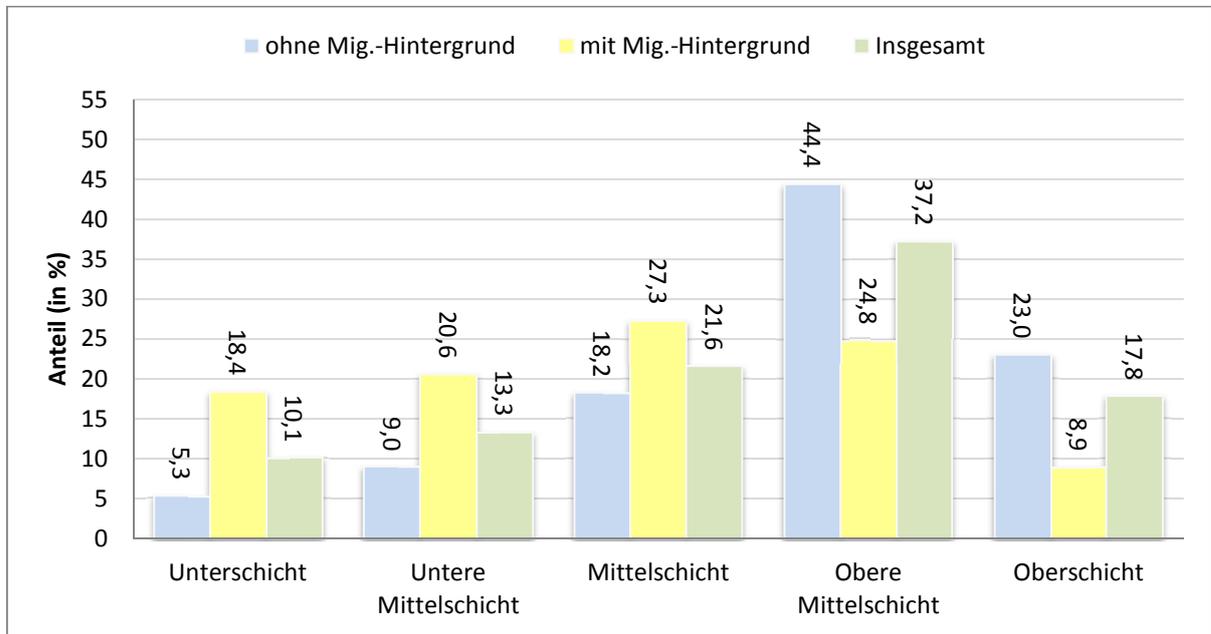
Auf dieser Grundlage zeigt sich (**Abbildung 8**), dass 23,4 Prozent der Mainzer Grundschüler der Unterschicht und unteren Mittelschicht angehören. Allein durch die Schulabschlüsse der Eltern sind diese Haushalte meist bildungsfern. Demgegenüber zählen 76,6 Prozent zur Mittelschicht, oberen Mittelschicht oder zur Oberschicht. Die Schichtzugehörigkeit nach Migrationshintergrund weist wiederum auf deutliche Unterschiede hin: Insgesamt 18,4 Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund leben in einem Haushalt der Unterschicht, in denen nach obiger Definition weniger als 750 Euro Äquivalenzeinkommen zur Verfügung stehen und in denen Eltern maximal einen Hauptschulabschluss haben. Für Kinder ohne Migrationshintergrund trifft dies nur auf 5,3 Prozent zu. Etwa die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund leben in einem Haushalt der Mittel- oder oberen Mittelschicht; 8,9 Prozent in einem Oberschichthaushalt. Deutlich mehr als die Hälfte der Kinder (61 Prozent) mit Migrationshintergrund leben also in den besser situierten Haushalten der Mittel- bis Ober-

---

<sup>4</sup> Somit handelt es sich bei dem hier verwendeten Schichtbegriff um einen „mehrdimensionalen Schichtbegriff“, der sich seit den 1960er Jahren in der Sozialforschung etabliert hat. Für eine Diskussion verschiedener Schichtbegriffe vgl. Hradil, 2001, S. 40ff. Auf eine Integration des Berufsprestiges oder der beruflichen Stellung in den Schichtindex wurde verzichtet, da sonst nur Erwerbstätige oder ehemals Erwerbstätige in die Berechnungen eingegangen wären.

schicht. Bei Schülern ohne Migrationserfahrung liegen diese Werte natürlich höher; 62,6 Prozent dieser Gruppe gehören der Mittelschicht- und oberen Mittelschicht an und 23,0 Prozent der Oberschicht.

**Abbildung 8: Sozialschichtzugehörigkeit nach Migrationshintergrund**



## 5 Bildungschancen der Mainzer Grundschüler

In den nun folgenden Teilabschnitten soll genauer auf die Bildungskennziffern der befragten Mainzer Schülerschaft eingegangen werden. Dabei geht es zunächst um die Bildungswünsche der Eltern (Abschnitt 5.1), gefolgt vom Leistungsstand der Schüler auf Basis des durchgeführten Mathematikleistungstests (Abschnitt 5.2) und der Deutsch-, Mathematik- und Sachkundenote (Abschnitt 5.3). Des Weiteren werden die durch die Klassenlehrer ausgesprochenen Bildungsempfehlungen (Abschnitt 5.4) und die tatsächlich realisierten Bildungsübergänge auf die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I (Abschnitt 5.5) betrachtet. Insbesondere im Hinblick auf die Bildungsempfehlungen und die realisierten Bildungsübergänge werden gleichzeitig die Einflüsse des Leistungsniveaus, der Sozialschichtzugehörigkeit und des Migrationsstatus auf den Bildungserfolg der Schüler aufgezeigt. Detaillierter wird gegen Ende der Ausführungen auf die Wahrscheinlichkeit eingegangen, eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium zu erhalten und einen tatsächlichen Übergang auf diese Schulform zu realisieren.

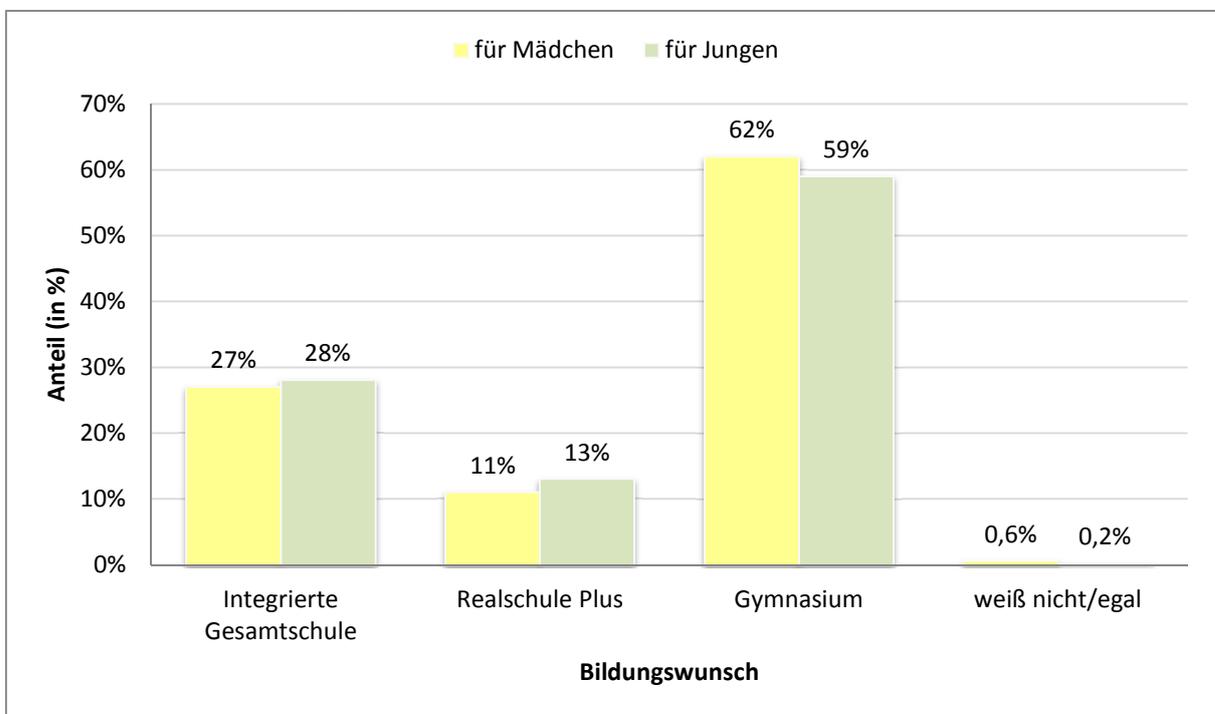
### 5.1 Bildungswünsche der Eltern

Im nachstehenden Abschnitt werden zum einen die Bildungswünsche der Eltern für den Besuch der weiterführenden Schule ihres Kindes dargestellt. Diese Bildungsaspirationen unterscheiden sich nach dem Sozialstatus und dem Migrationshintergrund der Kinder. Zum anderen werden die Bildungswünsche der Eltern mit den realisierten Bildungsübergängen der Grundschüler in Verbindung gebracht. Hierbei wird sowohl auf die Umsetzung des elterlichen Bildungswunsches als auch des konkreten Schulwunsches eingegangen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Bildungs- und Schulwünsche nur von den Elternteilen bekannt sind, die den Elternfragebogen ausgefüllt haben (zumeist die Mütter). Die angegebenen Wünsche dürften dabei in der Regel mit denen des Partners übereinstimmen (vgl. Ditton, 1989). Dennoch abweichende Bildungswünsche zwischen Müttern und Vätern in Paarhaushalten können hier allerdings nicht dargestellt werden.

**Abbildung 9** zeigt die Bildungswünsche der Eltern nach dem Geschlecht des Kindes. Dabei wird deutlich, dass sich die Eltern für Mädchen und Jungen ähnliche Bildungswege wünschen. Die am häufigsten gewünschte Schulform nach der Grundschule ist für beide Geschlechter mit Abstand das Gymnasium. Für 62 Prozent der Mädchen und für 59 Prozent der Jungen wird diese Schulform als Bildungswunsch angegeben. Einen Übergang ihres Kindes auf eine Gesamtschule präferieren 27 bis 28 Pro-

zent der Eltern. Nur für 11 Prozent der Mädchen und für 13 Prozent der Jungen wird der Übergang auf eine Realschule Plus gewünscht. Bei den relativ hohen Werten für die Gesamtschule bleibt unklar, ob damit tatsächlich eine Präferenz für diese Schulform verbunden ist oder ob der Gesamtschulwunsch eher eine (noch) vorhandene Unentschiedenheit zwischen den verschiedenen möglichen Bildungsabschlüssen widerspiegelt – wobei dies nur eine Vermutung darstellt und durch die Daten nicht geklärt werden kann. Neben diesen mehr oder weniger konkreten Bildungsaspirationen verbleibt nur ein sehr geringer Anteil an Eltern, die noch gar nicht wissen, wie der Bildungsweg ihrer Kinder weiter verlaufen soll. Nahezu die gesamte Elternschaft hat damit recht konkrete Vorstellungen über den anstehenden weiteren Verlauf der Bildungskarriere ihrer Kinder nach der vierten Klassenstufe.

**Abbildung 9: Bildungswünsche der Eltern nach Geschlecht der Kinder**



Während geschlechtsspezifische Differenzen im Hinblick auf die Bildungswünsche nicht oder allenfalls marginal bestehen, existieren erhebliche Unterschiede nach dem sozio-ökonomischen Status der Kinder (**Tabelle 1**). Nur 27 Prozent der Eltern aus Unterschicht Haushalten, aber 89 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 Plus und auch auf eine Gesamtschule. Nahezu kein Kind aus der oberen Mittelschicht und der Oberschicht hat Eltern, die einen Besuch der Realschule Plus präferieren. Interessant sind zudem die sozialschichtspezifischen Gesamtschulpräferenzen. Mit steigender Sozialschichtzugehörigkeit sinkt der Anteil der Eltern, die ihr Kind auf dieser Schulform lernen lassen wol-

len. So wollen 39 Prozent der Eltern aus der Unterschicht, aber nur 11 Prozent der Eltern aus der Oberschicht diesen Bildungsübergang für ihr Kind.

**Tabelle 1: Bildungswünsche der Eltern differenziert nach Sozialschicht und Migrationshintergrund**

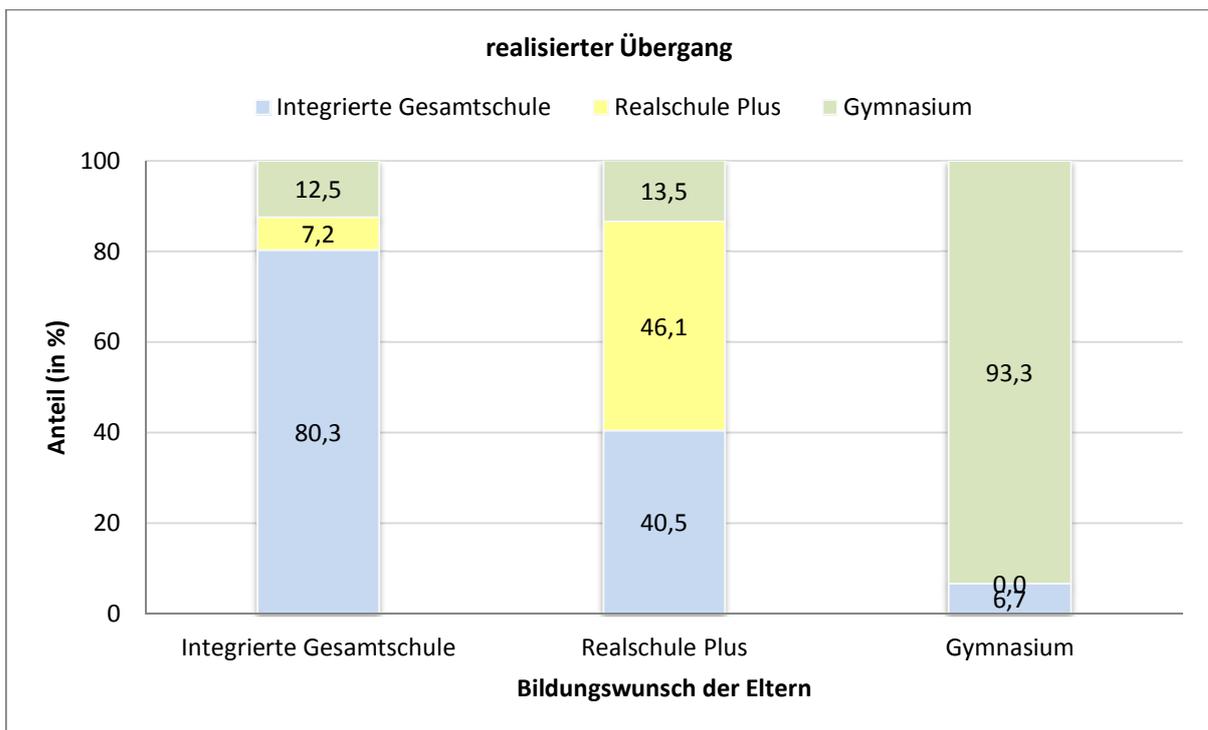
	<b>Bildungswunsch der Eltern (Zeilenprozente)</b>					
	<b>Für alle Schüler</b>					
	Gesamtschule (IGS)		Realschule Plus (RS+)		Gymnasium (Gym.)	
<b>Sozialschicht</b>						
Unterschicht	39 %		33 %		27%	
Untere Mittelschicht	39 %		29 %		32%	
Mittelschicht	38 %		16 %		47 %	
Obere Mittelschicht	21 %		3 %		77 %	
Oberschicht	11 %		1 %		89 %	
<b>Gesamt</b>	27 %		11 %		62 %	
	<b>Für Kinder ohne Migrationshintergrund</b>			<b>Für Kinder mit Migrationshintergrund</b>		
	IGS	RS+	Gym.	IGS	RS+	Gym.
<b>Sozialschicht</b>						
Unterschicht	37 %	52 %	11 %	40 %	25 %	35 %
Untere Mittelschicht	38 %	34 %	28 %	40 %	25 %	35 %
Mittelschicht	45 %	13 %	42 %	30 %	18 %	52 %
Obere Mittelschicht	23 %	2 %	76 %	15 %	5 %	79 %
Oberschicht	10 %	1 %	89 %	11 %	0 %	89 %
<b>Gesamt</b>	26 %	9 %	65 %	28 %	16 %	56 %

Unterschiedliche Bildungswünsche sind zudem im Hinblick auf den Migrationshintergrund beobachtbar. Zunächst wird deutlich, dass sich Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund insgesamt zwar seltener (56 Prozent) einen Gymnasialbesuch wünschen als Eltern von deutschen Kindern (65 Prozent). Jedoch haben Eltern von Schülern mit Migrationshintergrund *bei gleicher Schichtzugehörigkeit* zumindest vergleichbare und teils deutlich höhere Bildungsaspirationen für ihr Kind als deutsche Eltern. So wünschen sich in der Unterschicht gerade einmal 11 Prozent der deutschen Eltern, aber 35 Prozent der Eltern mit Migrationshintergrund einen Übergang ihres Kindes auf das Gymnasium. Der Wunsch einer Gesamtschule ist insgesamt etwa vergleichbar bei Eltern mit und ohne Migrationshintergrund, jedoch wird diese Schulform in der Mittel- bis Oberschicht für deutsche Kinder häufiger gewünscht als für Kinder mit Migrationshintergrund. Erwähnt sei, dass der Befund teilweise höherer Bildungsaspirationen bei Migranten keine Neuigkeit oder Besonderheit der Mainzer Schüler ist. In der Literatur hat sich dieser Zusammenhang immer wieder gezeigt (Bicen, 2011; Dollmann, 2010).

Zudem existieren oft beträchtliche Unterschiede nach der Herkunftsgruppe oder dem Herkunftsland der Migranten (etwa Gastarbeiter vs. westliche Industrieländer vs. Osteuropa). Bei der Berechnung für die vorliegenden Daten ergeben sich allerdings Probleme durch zu geringe Fallzahlen, so dass entsprechende Werte an dieser Stelle nicht dargestellt wurden.

In **Abbildung 10** sind der Bildungswunsch der Eltern und die Schulform gegenüber gestellt, die die Kinder letztlich besuchten (jeweils zu 100 Prozent aufsummiert). Auffallend ist zunächst die relativ hohe Übereinstimmung zwischen gewünschter und besuchter Schulform bei Gesamtschulwünschen (gut 80 Prozent Übereinstimmung) und bei Gymnasialwünschen (über 93 Prozent Übereinstimmung). Demgegenüber wird bei einem Realschule Plus-Wunsch ein solcher Übergang nur zu 46 Prozent Wirklichkeit. Zu fast 14 Prozent gehen die Schüler, deren Eltern einen Bildungswunsch „Realschule Plus“ haben, sogar auf ein Gymnasium und zu über 40 Prozent auf eine Gesamtschule. Vergleicht man damit die niedrigeren Anteile eines späteren Gesamtschulbesuchs beim Schulwunsch „Gymnasium“ (knapp 7 Prozent), dann ist von einer Verlagerung des Schulwunsches „Realschule Plus“ in den späteren realisierten Übergang Gesamtschule auszugehen.<sup>5</sup>

**Abbildung 10: Bildungswünsche der Eltern und ihre Erfüllung**

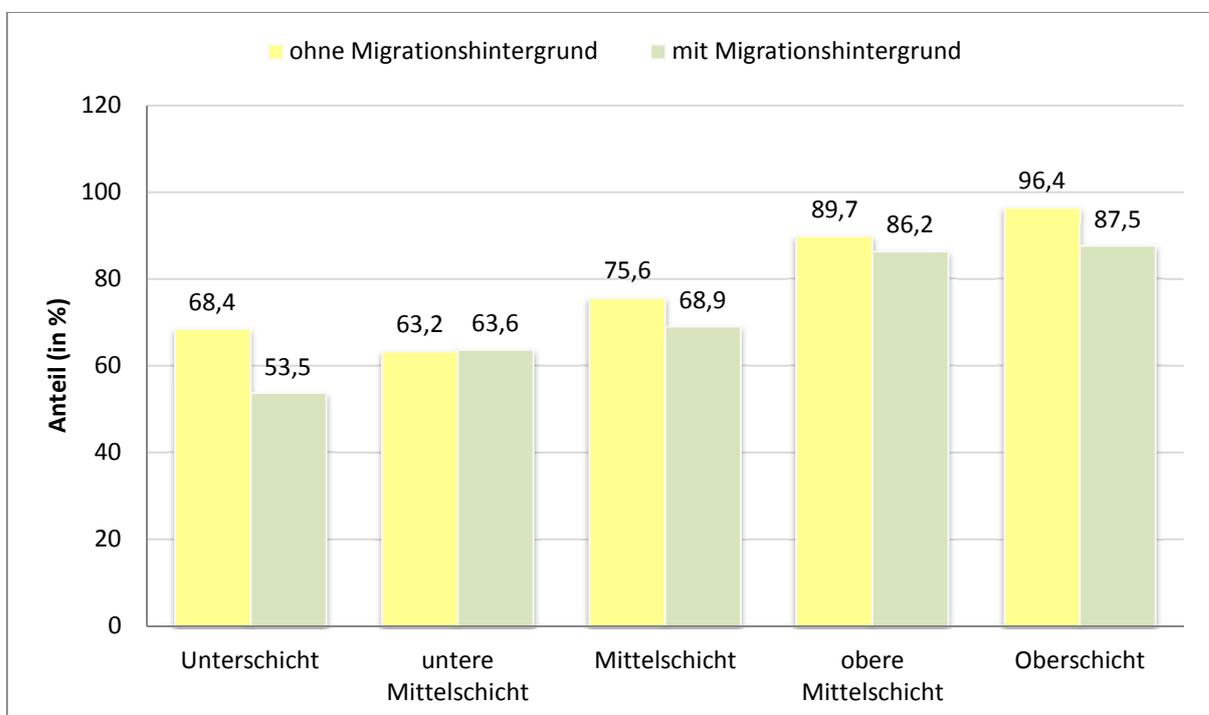


Lesehilfe: Linker Balken: Von allen Eltern, die sich für ihr Kind den Besuch einer Integrierten Gesamtschule wünschen, gehen 12,5 Prozent tatsächlich auf ein Gymnasium über. 7,2 Prozent besuchen eine Realschule Plus und 80,3 Prozent eine Integrierte Gesamtschule.

<sup>5</sup> Ob damit auch eine Überrepräsentation von „Realschule Plus-Wünschen“ in Gesamtschulen vorliegt, ist auch von der absoluten Größe der gewünschten Schulformen abhängig.

Insgesamt werden die Bildungswünsche der Eltern zu 80 Prozent „erfüllt“.<sup>6</sup> Jedoch divergiert auch diese „Erfüllung“ mit der Sozialschicht sowie mit dem Migrationsstatus. **Abbildung 11** zeigt die Übereinstimmung des elterlichen Bildungswunschs mit dem realisierten Übergang des Kindes. Insgesamt wird deutlich, dass die Realisierung des Bildungswunsches stärker von der Sozialschichtzugehörigkeit als vom Migrationshintergrund abhängt. So reichen die Übereinstimmungsquoten bei Kindern mit (bzw. ohne) Migrationshintergrund in der Unterschicht von 68,4 Prozent (bzw. 53,5 Prozent) bis 96,4 Prozent (bzw. 87,5 Prozent) in der Oberschicht. Differenziert man nur nach Migrationshintergrund unter Vernachlässigung der Sozialschicht, dann erfüllt sich der Bildungswunsch der Eltern für 86 Prozent der Kinder ohne und für 72 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund (Werte nicht gesondert dargestellt). Zu beachten ist an dieser Stelle allerdings auch, dass die Bildungsaspirationen der Eltern, wie auch andere Studien gezeigt haben (vgl. u. a. Ditton & Krüskens, 2006; Ditton et al., 2005), oft nicht dem Leistungsstand der Schüler entsprechen und – darüber vermittelt – nicht mit den Bildungsempfehlungen korrespondieren. Der Anteil der nicht erfüllten Elternwünsche spiegelt so auch übersteigerte Bildungsaspirationen oder zu niedrige Bildungsaspirationen der Eltern wider. Berücksichtigt man dies, dann zeigen die abgebildeten Realisierungsquoten u. U. auch die mit steigender Schichtzugehörigkeit realistischere Einschätzung der Bildungschancen der Schüler durch ihre Eltern.

**Abbildung 11: Erfüllung der elterlichen Bildungswünsche nach Sozialstatus und Migrationsstatus**



<sup>6</sup> Wenn im Folgenden von „Erfüllung“ der Bildungswünsche der Eltern gesprochen wird, so ist damit ein rein statistischer Zusammenhang gemeint. Weitere „Abhängigkeiten“ in Form von Leistungen und Sozialschicht der Schüler bestehen darüber hinaus.

Welche konkreten Mainzer Schulen für die Grundschüler von ihren Eltern am häufigsten gewünscht werden, ist aus **Tabelle 2** ersichtlich. Die Schulwünsche sind nach gewünschter Schulform differenziert. Wiedergegeben sind die acht Gymnasien, fünf Realschulen Plus und drei Integrierte Gesamtschulen, die am häufigsten genannt wurden. Sie decken beim Schulwunsch Gymnasium 90 Prozent, beim Schulwunsch Realschule Plus 86 Prozent und beim Schulwunsch Integrierte Gesamtschule 96 Prozent aller „Wünsche“ ab. Auf die nicht genannten Schulen entfallen in der Regel jeweils weniger als 10 Prozent der Erstwünsche der Eltern. Die Präferenzen für die einzelnen Schulen schlagen sich darüber hinaus in vergleichsweise hohen Zustimmungen im Zweit- und Drittwunsch nieder.

**Tabelle 2: Konkrete elterliche Schulwünsche nach Bildungsaspiration und Rangfolge des Wunsches**

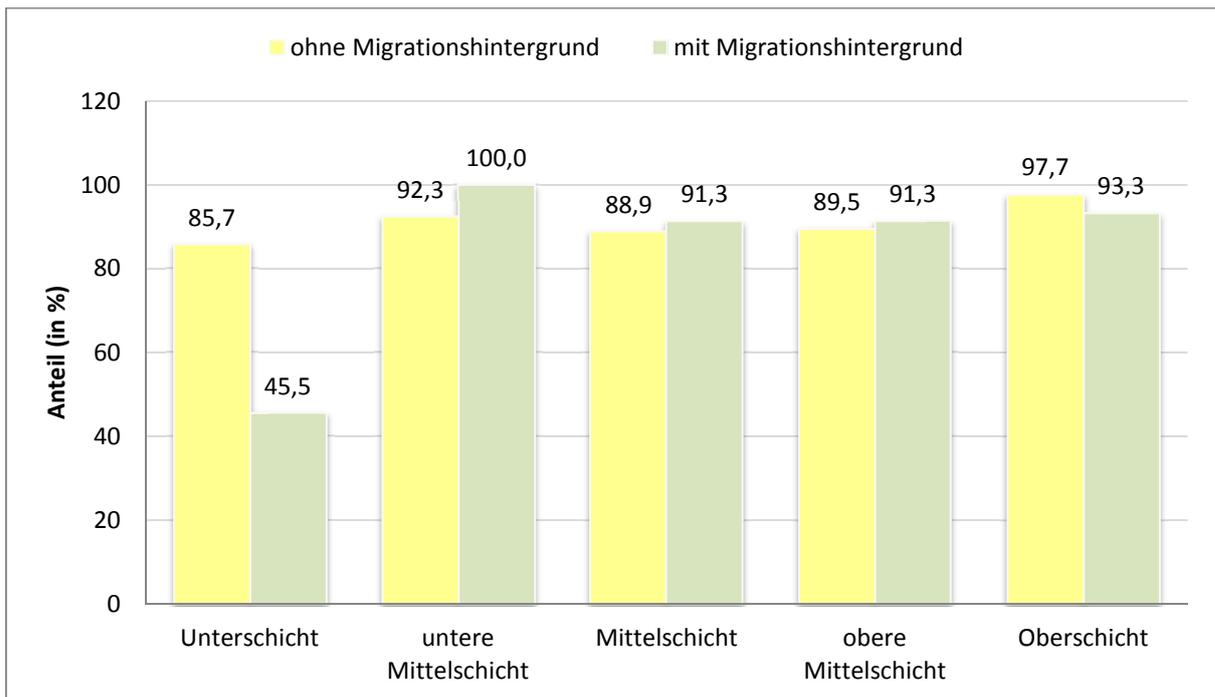
	Bildungswunsch: Gymnasium <sup>1)</sup>		
	Erstwunsch	Zweitwunsch	Drittwunsch
Gymnasium Oberstadt	14,2 %	17,1 %	18,3 %
Gymnasium Gonsenheim	14,2 %	5,1 %	1,9 %
Gutenberg Gymnasium	13,5 %	20,5 %	15,4 %
Theresianum	12,4 %	2,7 %	1,0 %
Maria Ward-Schule	11,1 %	4,1 %	2,9 %
Schlossgymnasium	10,0 %	20,5 %	20,2 %
Rhabanus Maurus-Gymnasium	6,6 %	8,9 %	11,5 %
Frauenlobgymnasium	5,8 %	9,2 %	7,7 %
	Bildungswunsch: Realschule Plus <sup>1)</sup>		
	Erstwunsch	Zweitwunsch	Drittwunsch
R+ Weißliliegasse	21,1 %	-	16,7 %
R+ Gonsenheim	21,1 %	8,3 %	-
R+ Altstadt	14,4 %	5,6 %	16,7 %
R+ Budenheim	4,4 %	-	-
R+ Lerchenberg	3,3 %	8,3 %	-
	Bildungswunsch: Integrierte Gesamtschule <sup>1)</sup>		
	Erstwunsch	Zweitwunsch	Drittwunsch
IGS Bretzenheim	44,8 %	12,4 %	-
IGS Hechtsheim	21,1 %	8,9 %	10,8 %
IGS Anna Seghers	21,1 %	9,7 %	2,7 %

Erläuterung: <sup>1)</sup> Die Sortierung ergibt sich aus dem Erstwunsch.

Insgesamt konnten die konkreten Schulwünsche der Eltern zu ca. 90 Prozent realisiert werden, wenn man sowohl den Erst- als auch den Zweitwunsch betrachtet. Betrachtet man nur den Erstwunsch, dann verwirklichten sich immerhin 80 Prozent der Schulwünsche. Die schicht- und migrationsabhängigen Realisierungsanteile sind in **Abbildung 12** wiedergegeben. Auffallend ist zunächst, dass der

Realisierungsgrad der Schulwünsche bei Kindern ohne Migrationshintergrund nur wenig von der Schichtzugehörigkeit abhängig. Hier liegen die Realisierungsanteile zwischen 85,7 Prozent (Unterschicht) und 97,7 Prozent (Oberschicht). Bei den Kindern mit Migrationshintergrund sticht nur der geringe Realisierungsanteil von 45,5 Prozent für die Unterschicht hervor. Eventuell stecken dahinter unrealistische bzw. zu optimistische Bildungsaspirationen der Eltern (vgl. nochmals **Tabelle 1** oben).

**Abbildung 12: Konkreter Schulwunsch der Eltern (Erst- und Zweitwunsch) und seine Erfüllung nach Sozialstatus und Migrationshintergrund**



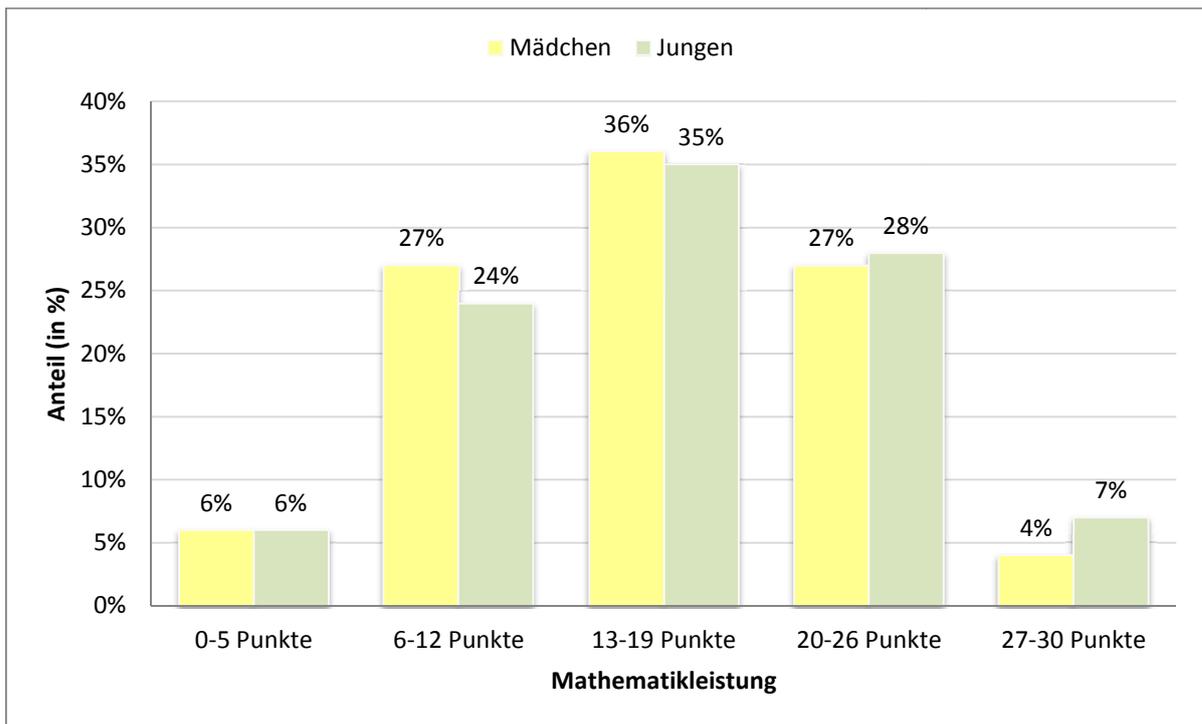
## 5.2 Leistungsstand der Grundschüler in Mathematik

Um ein Maß für den Kompetenz- bzw. Leistungsstand der Grundschüler unabhängig von den Schulnoten zu erhalten, wurde ein Mathematiktest in den Schülerfragebogen integriert. Der Test umfasste zehn Aufgaben und war von den Schülern vor Ort und ohne weitere Vorbereitung zu lösen. Um die Befragungszeit nicht zu sehr auszudehnen und die Schüler nicht zu überfordern, musste auf einen gesonderten Deutsch-Test verzichtet werden. Der Mathematiktest umfasste zehn Aufgaben, wobei einige Aufgaben mehrere Teilaufgaben enthielten, so dass insgesamt 30 Einzelfragen zu beantworten waren. Zur Erstellung eines Leistungsmaßes wurden jeweils nur die korrekten Antworten der Schüler gezählt; maximal konnten folglich 30 Punkte erreicht werden.

In **Abbildung 13** ist die Verteilung der Leistungspunkte nach Geschlecht dargestellt. Die meisten Schüler befinden sich im mittleren Leistungsbereich, nur um die zehn Prozent der Mainzer Viertkläss-

ler erzielen sehr niedrige (0 bis 5 Punkte) oder sehr hohe (27 bis 30 Punkte) Ergebnisse. Aus der Literatur (z. B. Kampshoff, 2007) bekannt ist der Umstand, der sich auch hier zeigt, dass Jungen leicht bessere Leistungen in Mathematik erzielen als Mädchen. In der Regel gilt das Gegenteil für die Leistungen in Deutsch, die jedoch mit den hier vorliegenden Daten nicht bzw. nur für die Deutschnote (vgl. Abschnitt 5.3) nachgewiesen werden konnten.

**Abbildung 13: Mathematikleistung nach Geschlecht der Kinder**



**Tabelle 3** enthält die durchschnittlichen Leistungspunkte (arithmetisches Mittel) nach Sozialschichtzugehörigkeit und Migrationshintergrund. Für beide Geschlechter zeigt sich eine zunehmende Mathematikleistung mit steigender Sozialschicht. Etwa erzielen Kinder aus der Oberschicht mit durchschnittlich 19,3 Punkten um knapp sieben Punkte höhere Testergebnisse als Kinder aus der Unterschicht mit durchschnittlich 12,5 Punkten. Auch dieser Zusammenhang findet sich in der Literatur immer wieder und wurde von dem französischen Soziologen Raymond Boudon als „primärer Herkunftseffekt“ bezeichnet (Boudon, 1974). Ausgeprägte Geschlechtsunterschiede zeigen sich hinsichtlich der Wirkung der Sozialschichtzugehörigkeit auf die Mathematikleistung nicht. Auch nach Migrationshintergrund differenziert (unterer Teil von **Tabelle 3**) nimmt die Mathematikleistung mit steigender Sozialschichtzugehörigkeit zu, wobei der Effekt für deutsche Kinder tendenziell stärker ausgeprägt ist als für Schüler mit Migrationshintergrund. Insgesamt erzielen Letztere mit 14,6 Punkten nur leicht schlechtere Ergebnisse als deutsche Schüler mit 17 Punkten. Als wichtige Erkenntnis sollte sicherlich festgehalten werden, dass die Sozialschichtzugehörigkeit von Viertklässlern die Schulleistun-

gen deutlich mehr beeinflusst als ein Migrationshintergrund – wobei dies natürlich erst einmal nur für den hier verwendeten Mathematiktest gilt.

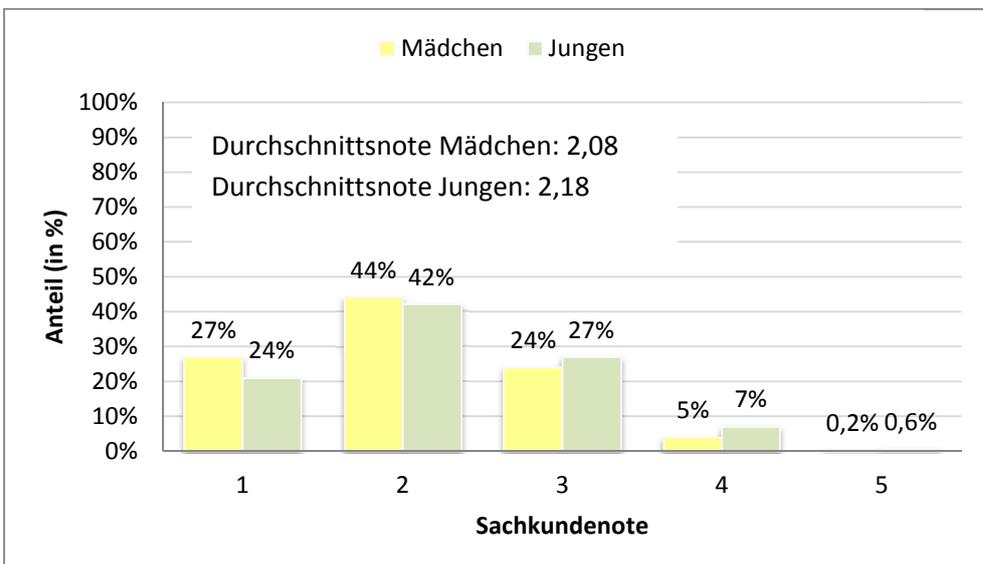
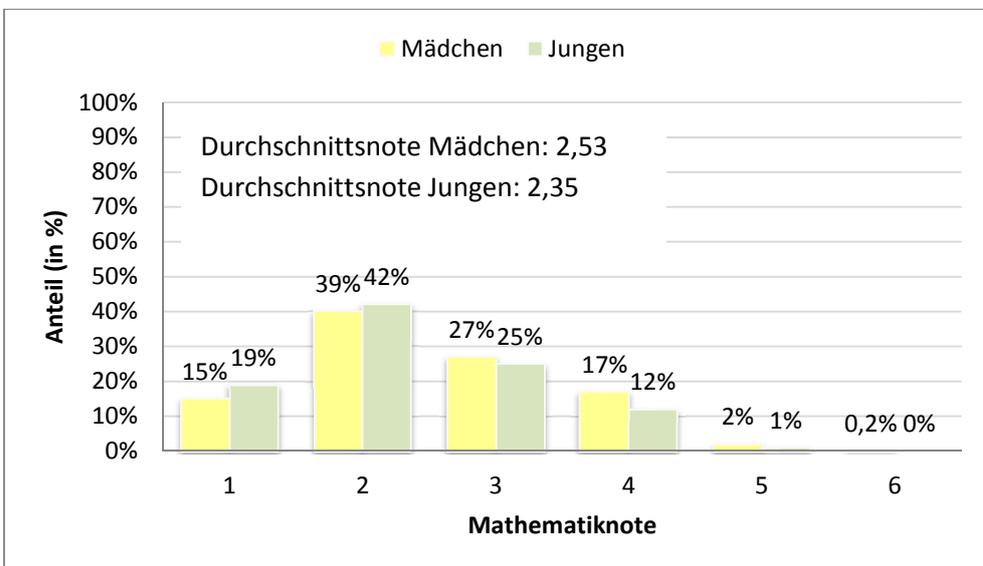
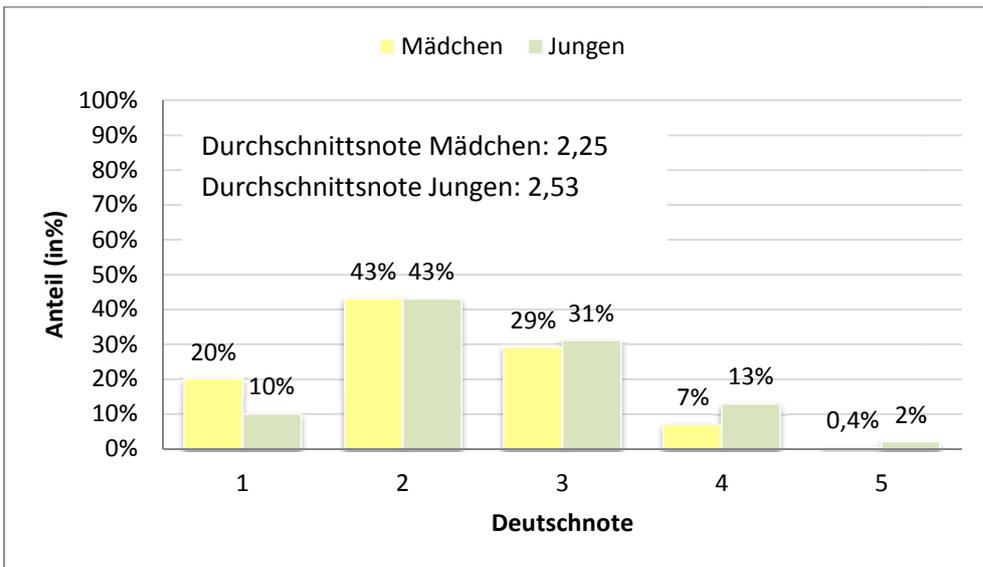
**Tabelle 3: Mathematikleistung differenziert nach Merkmalen der Kinder**

	Mittlere Mathematikleistung		
	Gesamt	Mädchen	Jungen
<b>Sozialschicht</b>			
Unterschicht	12,5	12,2	12,9
Untere Mittelschicht	13,4	12,0	14,4
Mittelschicht	14,5	14,5	14,6
Obere Mittelschicht	17,4	16,8	17,9
Oberschicht	19,3	18,7	20,2
<b>Gesamt</b>	16,1	15,7	16,5
	Ohne Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund	
<b>Sozialschicht</b>			
Unterschicht	11,4	13,1	
Untere Mittelschicht	13,8	13,2	
Mittelschicht	15,4	13,5	
Obere Mittelschicht	17,5	17,1	
Oberschicht	19,8	17,1	
<b>Gesamt</b>	17,0	14,6	

### 5.3 Notenspiegel der Grundschüler

Die Grafiken in **Abbildung 14** zeigen zunächst die geschlechtsspezifischen Verteilungen der Deutsch-, Mathematik-, und Sachkundenote. Demnach bekommen 63 Prozent der Mädchen sehr gute bzw. gute Deutschnoten, während dieser Anteil bei Jungen mit 53 Prozent geringer ausfällt. Allerdings erhalten Jungen mit 61 Prozent häufiger als Mädchen mit 54 Prozent gute oder sehr gute Mathematiknoten. Die Durchschnittsnote in Deutsch beträgt bei Mädchen 2,25 und bei Jungen 2,53. Mädchen erhalten im Durchschnitt eine Mathematiknote von 2,53 und Jungen eine von 2,35. In Sachkunde schneiden Mädchen (Durchschnitt 2,08) leicht besser ab als Jungen (Durchschnitt 2,18). 71 Prozent der Mädchen und 66 Prozent der Jungen haben eine Eins oder Zwei in Sachkunde.

Abbildung 14: Deutsch-, Mathematik- und Sachkundenote nach Geschlecht der Kinder



Betrachtet man die Differenzierung der Noten nach der Sozialschicht und dem Migrationshintergrund, dann zeigen sich – wie schon bei der Mathematikleistung – insbesondere hinsichtlich der Sozialschicht deutliche Zusammenhänge. So divergieren für Jungen und für Mädchen sowie für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund die durchschnittlichen Deutsch- und Mathematiknoten zwischen Unter- und Oberschicht um *mindestens* eine ganze Note (**Tabelle 4**). Demgegenüber schneiden Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt nur etwa 0,4 bis 0,5 Notenpunkte schlechter ab als Kinder ohne Migrationshintergrund. In den unteren Sozialschichten weisen Kinder mit Migrationshintergrund durchschnittlich sogar etwas bessere Noten auf als Kinder ohne Migrationshintergrund.

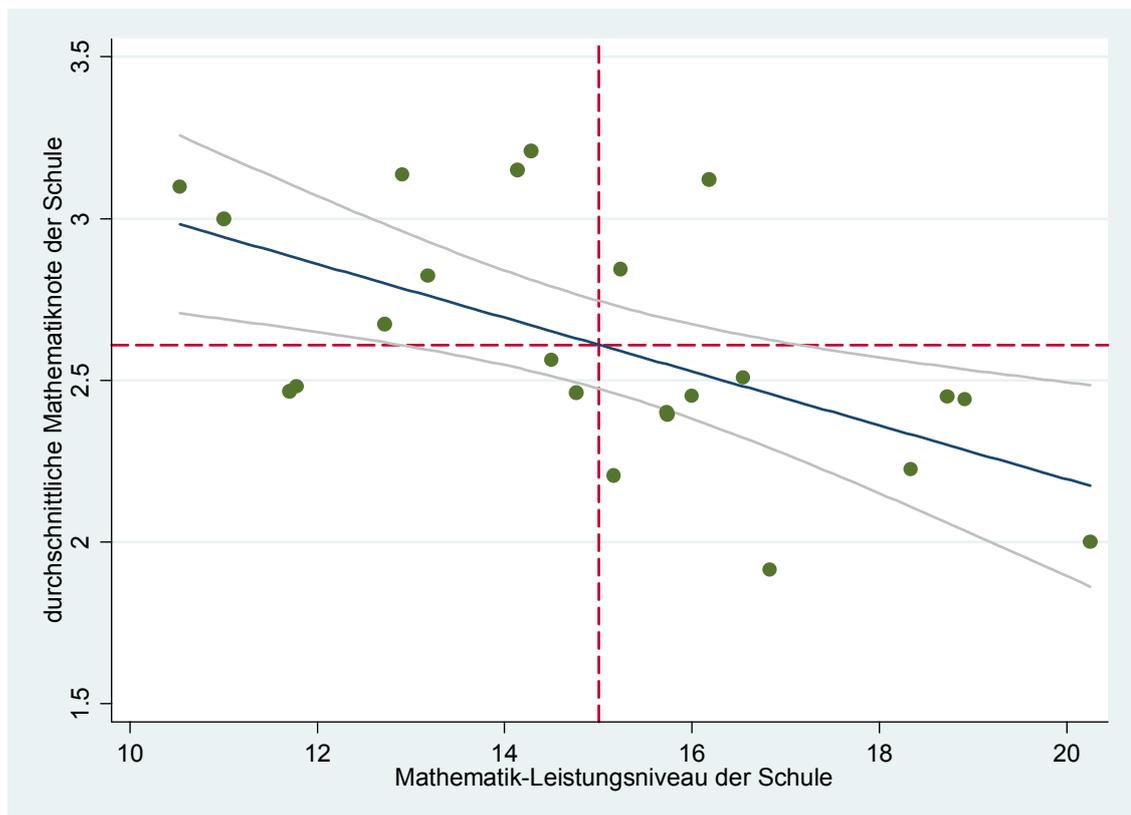
**Tabelle 4: Deutsch-, Mathematik- und Sachkundenote differenziert nach Merkmalen der Kinder**

	Mittlere Deutschnote			Mittlere Mathematiknote			Mittlere Sachkundenote		
	Ge-samt	Mäd-chen	Jungen	Ge-samt	Mäd-chen	Jungen	Ge-samt	Mäd-chen	Jungen
<b>Sozialschicht</b>									
Unterschicht	3,2	3,1	3,3	3,3	3,4	3,1	2,9	2,9	3,0
Untere Mittel-schicht	2,9	2,9	3,0	2,9	3,1	2,7	2,7	2,7	2,7
Mittelschicht	2,6	2,4	2,8	2,7	2,8	2,7	2,4	2,3	2,5
Obere Mittel-schicht	2,1	1,9	2,2	2,1	2,2	2,1	1,8	1,8	1,8
Oberschicht	1,9	1,8	2,0	1,9	2,0	1,7	1,6	1,5	1,7
<b>Gesamt</b>	2,4	2,2	2,5	2,4	2,5	2,3	2,1	2,1	2,2
	Ohne Mig.-Hintergrund	Mit Mig.-Hintergrund	Ohne Mig.-Hintergrund	Mit Mig.-Hintergrund	Ohne Mig.-Hintergrund	Mit Mig.-Hintergrund	Ohne Mig.-Hintergrund	Mit Mig.-Hintergrund	
<b>Sozialschicht</b>									
Unterschicht	3,3	3,2	3,4	3,2	3,0	2,9			
Untere Mittel-schicht	3,0	2,9	3,0	2,8	2,7	2,7			
Mittelschicht	2,6	2,7	2,6	2,8	2,3	2,5			
Obere Mittel-schicht	2,0	2,3	2	2,3	1,7	2,0			
Oberschicht	1,8	2,1	1,9	1,9	1,5	1,8			
<b>Gesamt</b>	2,2	2,7	2,3	2,7	2,0	2,4			

Bildungschancen sollten sich nach dem individuellen Leistungsniveau bemessen. Anhaltspunkte für eine leistungsgerechte *Benotung* kann hierbei der Vergleich zwischen der im „objektiven“ Mathematiktest erzielten Punktzahl und der dafür erhaltenen Mathematiknote geben. Dieser wird hier auf *Schulniveau* berichtet, der Fokus liegt also nicht mehr auf Unterschieden zwischen einzelnen Schülern, sondern auf unterschiedlichen Benotungspraktiken in den Mainzer Grundschulen. Eine Darstel-

lung der durchschnittlichen Mathematikleistungen in 23 Grundschulen mit gültigen Angaben und die im Schuldurchschnitt vergebenen Mathematiknoten ist aus **Abbildung 15** ersichtlich. Jeder grün dargestellte Punkt entspricht einer Grundschule. Für jede Schule wurden die durchschnittliche Mathematikleistung aller Schüler und die durchschnittliche Mathematiknote berechnet sowie in einem Streudiagramm gegenübergestellt. Zunächst zeigt die Grafik, dass es an den Mainzer Schulen eine beträchtliche Varianz des Leistungsniveaus (in Mathematik) gibt: In der „leistungsschwächsten“ Schule erzielen die Schüler im Mittel nur gut 10 Punkte im Mathematiktest, in der „leistungsstärksten“ Schule über 20 Punkte. Der Mittelwert aller *Schulen* beträgt 15 Punkte. Auch die vergebenen Noten variieren deutlich. Schüler der notenmäßig „schlechtesten“ Schule haben im Durchschnitt eine Mathematiknote von 3,2; jene der „besten“ Schule eine von 1,9. Hier liegt der Mittelwert aller Schulen bei 2,6. Am bemerkenswertesten ist jedoch, dass offenbar die Bewertungspraxis, also die für eine bestimmte objektive Mathematikleistung vergebene Note, ebenfalls deutlich von Schule zu Schule variiert. Den durchschnittlichen Bewertungstrend an den Mainzer Schulen zeigt die blaue Gerade in **Abbildung 15**. Erwartungsgemäß sinkt, also verbessert sich die Durchschnittsnote mit steigendem Leistungsniveau. Die grauen Linien entsprechen dem statistischen Vertrauensbereich. In fünf Schulen, die *unterhalb* dieses Vertrauensbereichs liegen, werden bessere Mathematiknoten vergeben als es dem eigentlichen Leistungsniveau entspricht. Umgekehrt vergeben weitere fünf Schulen *oberhalb* dieses Vertrauensbereichs schlechtere Noten, als es dem Leistungsniveau entsprechen würde.

**Abbildung 15: Mathematikleistungen auf Schulniveau und Bewertungspraxis**

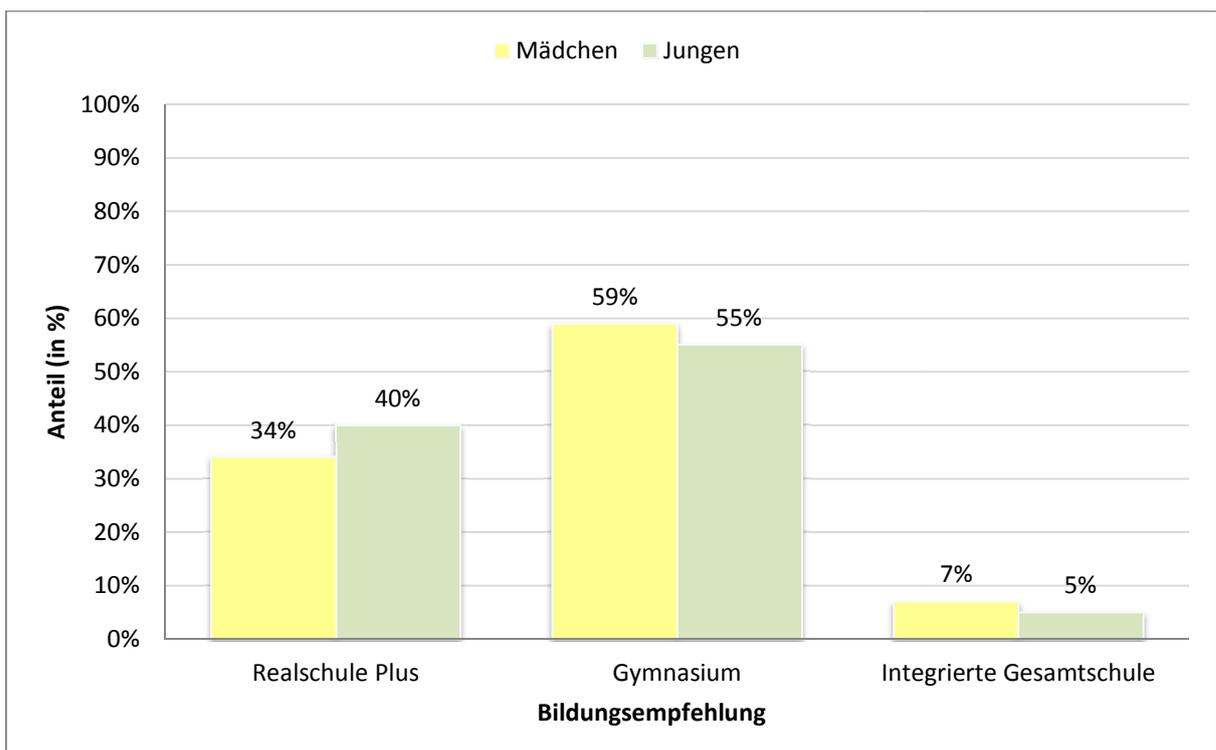


Wenn Bildungsgerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit definiert wird, legen die Befunde folglich durchaus einige Defizite und Verbesserungsmöglichkeiten nahe. Zu betonen ist aber, dass die schul-spezifischen Unterschiede eine Vielzahl von Ursachen haben können, die – wenn überhaupt – im Rahmen dieses Berichts nicht geklärt werden können. Es wäre daher in der Sache unseres Erachtens wenig dienlich, wenn man aufgrund der Befunde in einen blinden Aktionismus verfiel und/oder ausschließlich das Verhalten der Grundschullehrer für die Mängel verantwortlich machen würde.

#### 5.4 Bildungsempfehlungen und ihre Determinanten

Insgesamt hängen die Mathematikleistung und die Durchschnittsnote der Grundschüler also, wie gezeigt, erheblich von ihrer sozio-ökonomischen Position ab. Im folgenden Abschnitt soll nun darüber hinaus der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich sozio-ökonomische Merkmale des Elternhauses auf den Bildungserfolg der Kinder in Form gymnasialer Bildungsempfehlungen auswirken. Betrachtet man zunächst die Verteilung der Bildungsempfehlungen in **Abbildung 16**, dann bekommt der weitaus größte Anteil der Grundschüler eine Gymnasialempfehlung (Mädchen 59 Prozent und Jungen 55 Prozent), gefolgt von einer Empfehlung für die Realschule Plus (Mädchen 34 Prozent und Jungen 40 Prozent). Eine Gesamtschulempfehlung erhalten in Mainz nur 5 Prozent der Jungen und 7 Prozent der Mädchen.

**Abbildung 16: Bildungsempfehlung nach Geschlecht der Kinder**



Die schon zuvor festgestellten Einflüsse von Schicht- und Migrationsstatus auf den Bildungswunsch der Eltern und die Schulnoten finden sich bei der Bildungsempfehlung wieder (**Tabelle 5**). Kinder aus der Oberschicht erhalten zu 88 Prozent eine Gymnasialempfehlung, gegenüber nur 14 Prozent der Kinder aus Unterschicht Haushalten. Entsprechend bekommen Kinder mit zunehmender Sozialschichtzugehörigkeit immer seltener eine Empfehlung für die Realschule Plus. Gleiches gilt tendenziell auch für eine Gesamtschulempfehlung, wobei der Zusammenhang hier allerdings deutlich schwächer ausfällt. Unterschiede in den Bildungsempfehlungen sind zudem im Hinblick auf den Migrationshintergrund beobachtbar. Kinder ohne Migrationshintergrund bekommen häufiger eine Gymnasialempfehlung als Kinder mit Migrationshintergrund. Umgekehrt verhält es sich bezüglich der Empfehlungen für eine Realschule Plus. Migrationsspezifische Unterschiede für eine Gesamtschulempfehlung bestehen demgegenüber nicht. Interessant ist außerdem, dass die Schichteffekte bei deutschen Kindern stärker wirken als bei Migrantenkindern: So gelten die migrationsspezifischen Vorteile für deutsche Kinder bei Empfehlungen für das Gymnasium erst ab der Mittelschicht.

**Tabelle 5: Bildungsempfehlung differenziert nach Merkmalen der Kinder**

<b>Ausgesprochene Bildungsempfehlung (Zeilenprozente)</b>						
<b>Für alle Schülerinnen</b>						
	Realschule Plus (R+)		Gymnasium (Gym.)		Integrierte Gesamtschule (IGS)	
<b>Sozialschicht</b>						
Unterschicht	78 %		14 %		9 %	
Untere Mittelschicht	72 %		18 %		10 %	
Mittelschicht	46 %		46 %		8 %	
Obere Mittelschicht	18 %		76 %		5 %	
Oberschicht	11 %		88 %		1 %	
<b>Gesamt</b>	36 %		58 %		6 %	
<b>Für Kinder ohne Migrationshintergrund</b>						
	R+		Gym.		IGS	
<b>Sozialschicht</b>						
Unterschicht	89 %		7 %		4 %	
Untere Mittelschicht	77 %		17 %		6 %	
Mittelschicht	38 %		50 %		12 %	
Obere Mittelschicht	14 %		79 %		6 %	
Oberschicht	8 %		90 %		2 %	
<b>Gesamt</b>	27 %		67 %		6 %	
<b>Für Kinder mit Migrationshintergrund</b>						
	R+		Gym.		IGS	
<b>Sozialschicht</b>						
Unterschicht	72 %		17 %		11 %	
Untere Mittelschicht	68 %		19 %		13 %	
Mittelschicht	55 %		41 %		4 %	
Obere Mittelschicht	31 %		66 %		3 %	
Oberschicht	21 %		79 %		0 %	
<b>Gesamt</b>	52 %		42 %		6 %	

Die eben ausgeführten bivariaten Betrachtungen werden nun um die *gemeinsame* Analyse des Bildungsniveaus der Eltern sowie des Äquivalenzeinkommens der Haushaltsmitglieder ergänzt. Da das Bildungsniveau mit dem Einkommen der Eltern korreliert und diese zwei Faktoren wiederum mit einem Migrationshintergrund, ist es interessant, die *Nettoeffekte* dieser Determinanten unter Kontrolle der jeweils anderen Faktoren herauszustellen. Wie wirkt sich beispielsweise ein Migrationshintergrund aus, wenn *statistisch herausgerechnet* wurde, dass Migranten tendenziell geringer gebildet sind und ein niedrigeres Einkommen haben als Deutsche? Solche Analysen sind mit Hilfe von Regressionsverfahren möglich, die mittlerweile zum Standardrepertoire der empirischen Sozial- und Bildungsforschung gehören. In **Tabelle 6** sind die Ergebnisse zweier logistischer Regressionen abgedruckt. Ein mit einem oder mehreren Sternchen markierter Effekt bedeutet, dass die entsprechende Variable eine Wirkung unter Kontrolle aller anderen Variablen im Modell auf die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, ausübt. Negative Vorzeichen zeigen hierbei einen negativen Effekt auf diese Wahrscheinlichkeit an, positive Koeffizienten einen positiven Effekt. Zunächst geht es um Modell 1, dessen grafische Umsetzung in **Abbildung 17** wiedergegeben ist.

**Tabelle 6: Determinanten einer Gymnasialempfehlung (logistische Regression)**

	Modell 1	Modell 2
	<i>b</i>	<i>b</i>
Konstante	-0,835 **	0,347
Eltern: Realschule <sup>1)</sup>	0,594 *	0,925
Eltern: Abitur/FH/Uni <sup>1)</sup>	2,137 ***	1,283 *
Äquivalenzeinkommen (in Tsd. €)	0,669 ***	0,100
Migrationshintergrund <sup>2)</sup>	-0,581 **	-0,210
Geschlecht = Junge <sup>3)</sup>		-0,804 *
Note <sup>4)</sup>		-6,842 ***
Mathematikleistung		0,104 **
$\chi^2$	256,50 ***	834,91
R <sup>2</sup> (McFadden)	0,237	0,770

<sup>1)</sup> Referenz ist kein Abschluss bzw. Hauptschule.

<sup>2)</sup> Referenz ist ohne Migrationshintergrund.

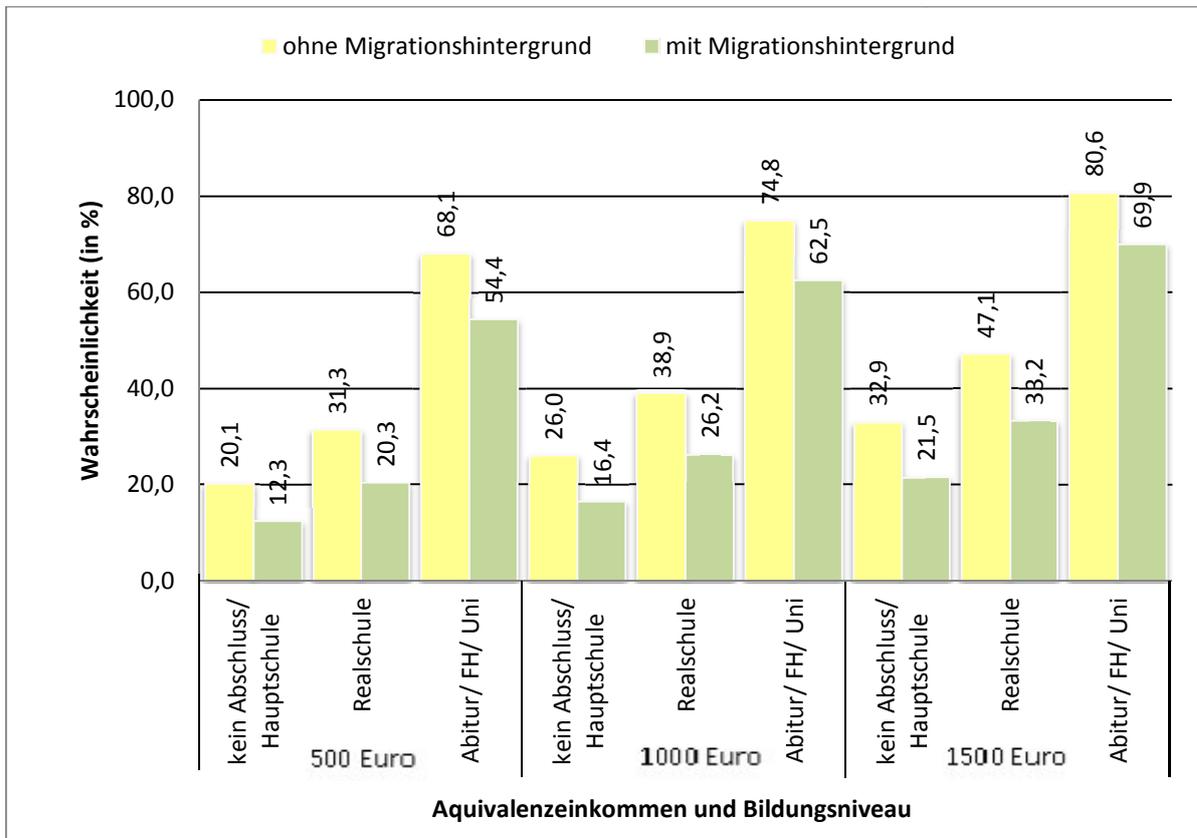
<sup>3)</sup> Referenzkategorie ist Mädchen.

<sup>4)</sup> Mittelwert aus Mathematik-, Deutsch- und Sachkundenote.

Alle metrischen Variablen wurden am Mittelwert zentriert.

\*\*\* (\*\*, \*) = mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 0,1 % (1 %, 5 %).

Abbildung 17: Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von Bildungsniveau, Äquivalenzeinkommen und Migrationsstatus



Erläuterung: Berechnungen basierend auf Modell 1, Tabelle 6.

Der deutlichste Indikator für eine Gymnasialempfehlung ist demnach das *Bildungsniveau der Eltern*. So haben Kinder ohne Migrationshintergrund in der untersten Einkommensgruppe von 500 Euro Äquivalenzeinkommen eine Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialempfehlung von ca. 20 Prozent, wenn ihre Eltern maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, während diese Wahrscheinlichkeit ca. 68 Prozent beträgt, wenn mindestens ein Elternteil über das Abitur verfügt. Auch in den oberen Einkommensgruppen ist die Abhängigkeit vom Bildungsniveau stark ausgeprägt: In der Einkommensgruppe von 1.500 Euro Äquivalenzeinkommen beträgt bei einem maximalen Hauptschulabschluss der Eltern die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung ca. 33 Prozent, während sie bei ca. 81 Prozent liegt, wenn mindestens ein Elternteil über ein Abitur verfügt. Insgesamt ist die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, also auch einkommensabhängig. Bildung und Einkommen der Eltern tragen unabhängig voneinander positiv zum Bildungserfolg der Kinder bei.

Was den Einfluss des Migrationshintergrundes betrifft, lassen sich auch unter Kontrolle der verschiedenen Merkmale der sozialen Schicht (Bildung und Einkommen) Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund feststellen. Dies zeigt sich auch am signifikanten Effekt eines Migra-

tionshintergrunds in **Tabelle 6** (Modell 1). Bei mittlerem Einkommen (1000 Euro) und Realschulbildung der Eltern erhalten z. B. knapp 39 Prozent der deutschen Kinder eine Gymnasialempfehlung, während dies nur für ca. 26 Prozent der vergleichbaren Migrantenkinder gilt. Wenn man nun bedenkt, dass Migrantenkinder überproportional häufig den unteren Sozialschichten angehören, ergibt sich aufgrund der Regressionsanalyse, dass viele Migrantenkinder – in Mainz – *doppelt benachteiligt* sind, nämlich einerseits durch ihre Zugehörigkeit zu unteren Sozialschichten und andererseits durch die Tatsache, dass sie einen Migrationshintergrund haben.

Die vorstehenden Analysen ergeben also, dass die Bildungsempfehlungen stark von der Schichtzugehörigkeit und auch vom Migrationshintergrund der Kinder abhängen. Ob die Bildungsempfehlungen darüber hinaus auch dann eine Frage der sozialen Herkunft sind, wenn gleiche Leistungen der Schüler vorliegen, soll nun geklärt werden. Die betreffenden Berechnungen finden sich oben in Modell 2, **Tabelle 6**. Wie die Signifikanzsternchen zeigen, verschwinden die Einflüsse von Einkommen und Migrationshintergrund, d. h. nach statistischer Kontrolle der Leistung hängt die Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialempfehlung nicht mehr vom Einkommen der Eltern und von einem Migrationshintergrund ab. Sehr wohl hingegen zeigen sich Einflüsse für die Bildung der Eltern (Abitur versus höchstens Hauptschule) und für das Geschlecht. Die Effekte bedeuten, dass *bei gleicher Leistung* – hier gemessen durch die Mathe-, Deutsch- und Sachkundenote sowie zusätzlich dem Mathematik-Leistungstest – Kinder aus der oberen Bildungsschicht eher eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder aus niedriger gebildeten Elternhäusern. Ebenso zeigt sich, dass Jungen gegenüber Mädchen ebenfalls benachteiligt sind. Bei derselben schulischen Leistung erhalten Jungen seltener eine Gymnasialempfehlung als Mädchen. Der in der Literatur (vgl. Diefenbach & Klein, 2002) bereits festgestellte zunehmende Trend der Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem zeigt sich also auch in Mainz.<sup>7</sup> Zu bemerken ist auch noch, dass das sehr hohe Anpassungsmaß von  $R^2 > 0,7$  (**Tabelle 6**) zeigt, dass das Regressionsmodell eine sehr gute Anpassung aufweist, also das Geschehen an den Mainzer Grundschulen aufgrund der im Modell enthaltenen Faktoren sehr gut wiedergibt. Anders ausgedrückt hängt der Erhalt einer Gymnasialempfehlung nahezu vollständig von den verwendeten Variablen ab; andere mögliche Faktoren spielen nur eine weit untergeordnete Rolle und dürften weitestgehend „Zufallsrauschen“ sein.

Zur besseren Visualisierung sind in **Abbildung 18** die Wahrscheinlichkeiten einer Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von der Durchschnittsnote der Kinder, dem Bildungsniveau der Eltern, dem bedarfsgewichteten Pro-Kopf-Einkommen der Eltern sowie dem Geschlecht der Kinder wiedergegeben.<sup>8</sup>

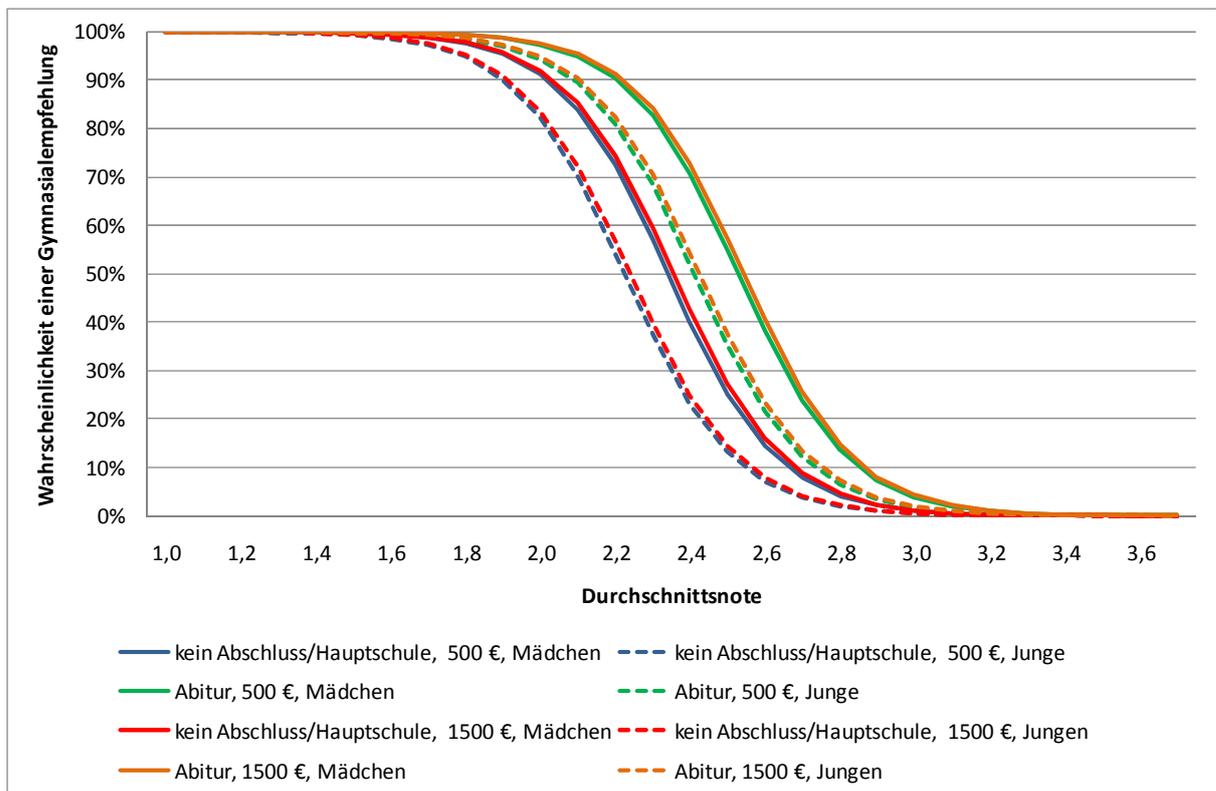
---

<sup>7</sup> Argumentiert werden könnte, dass der Geschlechtseffekt das höhere Leistungsniveau von Mädchen in Deutsch wieder spiegelt, da kein Deutschtest analog zum Mathematiktest im Modell enthalten ist. Jedoch zeigt sich auch in einem (nicht dokumentierten) Modell ohne Mathematikleistung ein negativer Effekt für Jungen, was diesen Einwand zumindest teilweise entkräftet.

<sup>8</sup> Die Berechnungen gelten für deutsche Kinder mit durchschnittlichem Leistungsniveau in Mathematik.

Es zeigt sich, dass bei Kontrolle der jeweils anderen Parameter die Noten der Schüler den größten Einfluss auf eine Gymnasialempfehlung haben. Allerdings bestehen weitere Einflussfaktoren in Form des Bildungshintergrundes der Eltern sowie des Geschlechts; keinen Einfluss hat das Einkommen.

**Abbildung 18: Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von Noten, Bildungsniveau, Äquivalenzeinkommen und Geschlecht**



Erläuterung: Berechnungen basierend auf Modell 2, Tabelle 6. Die Schätzung erfolgt für deutsche Kinder mit durchschnittlicher Mathematikleistung.

Betrachtet man z. B. die Durchschnittsnote 2,0, dann variiert die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung zwischen nahezu 100 Prozent in der höchsten Bildungs- und Einkommensgruppe bei Mädchen und etwa 85 Prozent in der niedrigsten Bildungsgruppe für Jungen. Am deutlichsten sind die Schicht- und Geschlechtsunterschiede aber im mittleren Notenbereich. Bei einem Notendurchschnitt von 2,3 haben Jungen aus Elternhäusern mit niedriger Bildung eine Gymnasialwahrscheinlichkeit von unter 40 Prozent; Mädchen aus der gleichen Bildungsschicht aber eine von 70 Prozent und Mädchen mit gut gebildeten Eltern sogar eine von 85 Prozent. Zu betonen ist, dass diese Unterschiede bei gleicher Leistung der Schüler gelten. Beruhigend ist immerhin, dass ein sehr guter Notendurchschnitt (1,5 oder besser) immer, schicht- und geschlechtsunabhängig, mit einer Empfehlung für das Gymnasium einhergeht und umgekehrt sehr schlechte Schüler (Notendurchschnitt 3,3 oder schlechter) auch keine Empfehlung für das Gymnasium erhalten.

Die festgestellten sozialschichtspezifischen Unterschiede, die über die Noten hinaus bestehen, können vielfältige Ursachen haben: So liegen zum einen möglicherweise unbewusste Diskriminierungen seitens der Klassenlehrer vor. Andererseits können aber auch unterschiedliche Bildungswünsche der Eltern zum Tragen kommen: Gebildete Eltern streben erfahrungsgemäß auch bei schlechteren Leistungen höhere Bildungsempfehlungen für ihre Kinder an als die Eltern aus bildungsfernen Gruppen.

## 5.5 Realisierte Bildungsübergänge und ihre Determinanten

Eine Bildungsempfehlung bedeutet nicht zwingend, dass sie auch in dem tatsächlich realisierten Bildungsübergang nach Beendigung der Klassenstufe 4 umgesetzt wird. Daher werden im Folgenden die tatsächlich realisierten Bildungsübergänge der Mainzer Grundschüler thematisiert. Die Analyse erfolgt weitestgehend analog zur Untersuchung der Einflüsse auf die Bildungsempfehlung: Es wird der Einfluss des Leistungsniveaus (Durchschnittsnote aus Deutsch, Mathematik und Sachkunde, sowie Mathematik-Leistungstest), der Sozialschicht, des Migrationshintergrundes und des Geschlechts auf den realisierten Bildungsübergang der Mainzer Grundschüler analysiert.

**Abbildung 19** zeigt zunächst, dass der größte Anteil der Viertklässler auf ein Gymnasium übergeht. Mit 60 (Mädchen) respektive 57 (Jungen) Prozent liegt deren Anteil auf gleicher Höhe wie bei den Gymnasialempfehlungen. Die Übergänge auf eine Realschule Plus liegen etwa 15 Prozentpunkte unter den Empfehlungen für eine solche Schule, während sich die Übergänge auf eine Gesamtschule (knapp 20 Prozent der Mainzer Viertklässler) über zehn Prozentpunkte über den Empfehlungen bewegen. Mit anderen Worten: Die über die Bildungsempfehlungen hinaus realisierten Übergänge in eine Gesamtschule setzen sich aus Schülern zusammen, die ursprünglich eine Empfehlung für eine Realschule Plus bekommen haben.

In **Tabelle 7** sind die realisierten Übergänge nach Sozial- und Migrationsstatus abgetragen. Auffallend ist dabei, dass die realisierten Übergänge ins Gymnasium fast vollständig dem Muster der Bildungsempfehlungen folgen (vgl. Abschnitt 5.4), während für die Realschule Plus eine Umverteilung zugunsten der Gesamtschule stattgefunden hat. Die Gesamtschulübergänge im Vergleich zu den Empfehlungen haben hierbei in allen Sozialschichten zugenommen. Weiterhin stark schichtspezifisch ist der Übergang auf eine Realschule Plus. Während 66 Prozent der Kinder aus der Unterschicht auf eine Realschule Plus übergehen, gilt dies nur für 4 Prozent der Kinder aus der Oberschicht. Die Betrachtung nach Migrationshintergrund zeigt wie schon bei den Bildungsempfehlungen, dass sich die Schicht bei Migrantenkinder *tendenziell* weniger stark auswirkt als bei deutschen Kindern. Für beide Gruppen zeigt sich auch die Umverteilung zugunsten der Gesamtschule.

Abbildung 19: Realisierter Übergang nach Geschlecht der Kinder

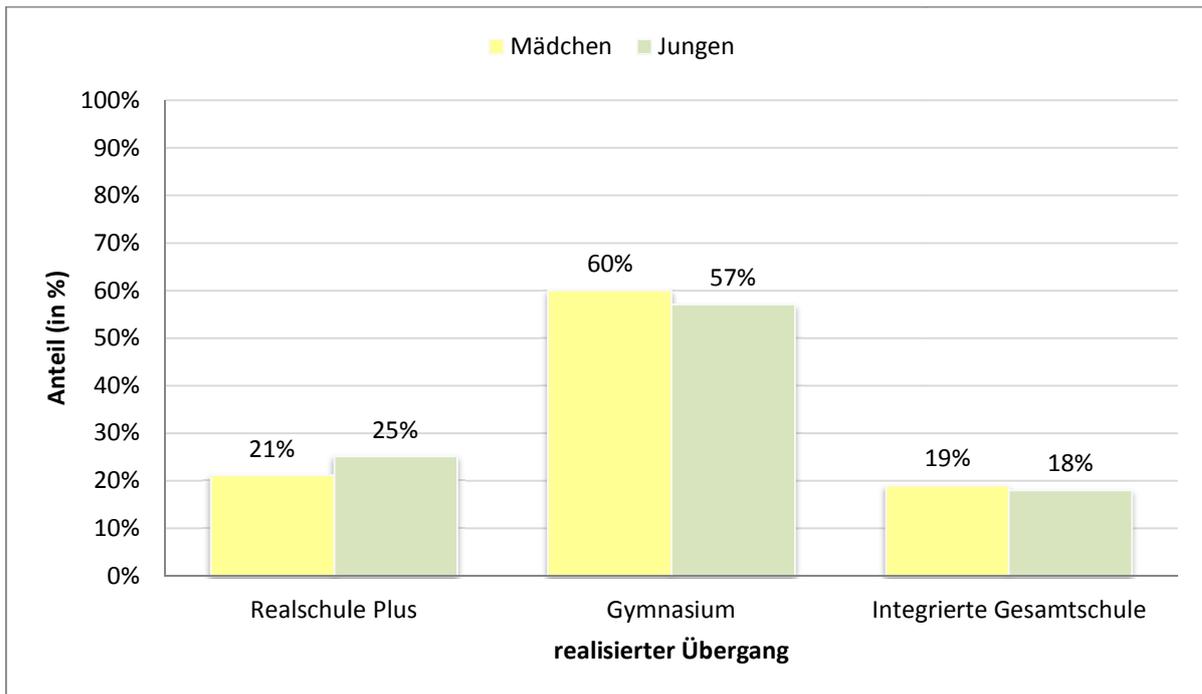


Tabelle 7: Realisierter Übergang differenziert nach Merkmalen der Kinder

Realisierter Bildungsübergang (Zeilenprozente)						
	Für alle Schüler					
	Realschule Plus (R+)		Gymnasium (Gym.)		Integrierte Gesamtschule (IGS)	
<b>Sozialschicht</b>						
Unterschicht	66 %		16 %		19 %	
Untere Mittelschicht	50 %		23 %		27 %	
Mittelschicht	30 %		45 %		25 %	
Obere Mittelschicht	8 %		76 %		16 %	
Oberschicht	4 %		89 %		7 %	
<b>Gesamt</b>	22 %		60 %		18 %	
	Für Kinder ohne Migrationshintergrund			Für Kinder mit Migrationshintergrund		
	R+	Gym.	IGS	R+	Gym.	IGS
<b>Sozialschicht</b>						
Unterschicht	81 %	10 %	10 %	58 %	19 %	23 %
Untere Mittelschicht	48 %	15 %	38 %	52 %	29 %	19 %
Mittelschicht	22 %	47 %	32 %	41 %	42 %	17 %
Obere Mittelschicht	6 %	77 %	17 %	12 %	72 %	15 %
Oberschicht	3 %	90 %	7 %	12 %	84 %	4 %
<b>Gesamt</b>	15 %	66 %	19 %	36 %	48 %	17 %

Welche Faktoren prägen die Übergangswahrscheinlichkeiten auf ein Gymnasium: die Bildung der Eltern, das Äquivalenzeinkommen, ein Migrationshintergrund oder das Geschlecht der Kinder? In **Tabelle 8** sind erneut zwei Regressionsanalysen abgedruckt. Die Effekte in Modell 1 sind mit den Ergebnissen zur Bildungsempfehlung vergleichbar, allerdings mit dem entscheidenden Unterschied, dass ein Migrationshintergrund keinen signifikanten Einfluss auf einen Gymnasialübergang ausübt.

**Tabelle 8: Determinanten eines Gymnasialübergangs (logistische Regression)**

	Modell 1	Modell 2
	<i>b</i>	<i>b</i>
Konstante	-0,780 **	0,115
Realschule <sup>1)</sup>	0,651 *	0,517
Abitur/FH/Uni <sup>1)</sup>	1,958 ***	0,698
Äquivalenzeinkommen (in Tsd. €)	0,869 ***	0,669 **
Migrationshintergrund <sup>2)</sup>	-0,179	0,483
Geschlecht = Junge <sup>3)</sup>		-0,161
Note <sup>4)</sup>		-3,542 ***
Matheleistung		0,049 *
$\chi^2$	195,02 ***	515,07 ***
$R^2$ (McFadden)	0,220	0,580

<sup>1)</sup> Referenz ist kein Abschluss bzw. Hauptschule.

<sup>2)</sup> Referenz ist ohne Migrationshintergrund.

<sup>3)</sup> Referenzkategorie ist Mädchen.

<sup>4)</sup> Mittelwert aus Mathematik-, Deutsch- und Sachkundenote.

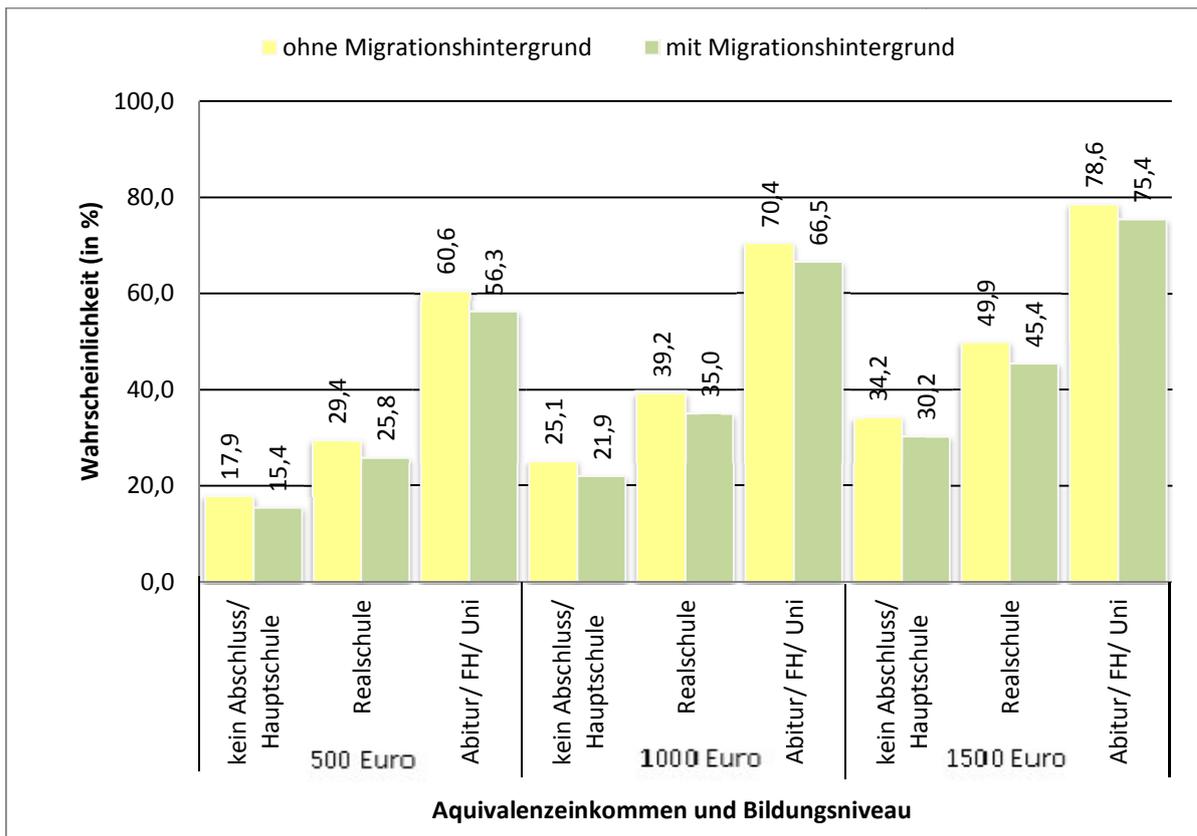
Alle metrischen Variablen wurden am Mittelwert zentriert.

\*\*\*(\*\*, \*) = mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 0,1 % (1 %, 5 %).

Die graphische Umsetzung der Ergebnisse ist in **Abbildung 20** wiedergegeben. Der wirksamste Faktor für einen erfolgreich realisierten Bildungsübergang auf ein Gymnasium ist demnach – wie bei der Bildungsempfehlung – das Bildungsniveau der Eltern. Kinder ohne Migrationshintergrund in der untersten Einkommensgruppe von 500 Euro bedarfsgewichtetem Äquivalenzeinkommen haben eine Wahrscheinlichkeit für einen gymnasialen Bildungsübergang von ca. 18 Prozent, wenn ihre Eltern über maximal einen Hauptschulabschluss verfügen. Diese Wahrscheinlichkeit beträgt in derselben niedrigen Einkommensklasse ca. 61 Prozent, wenn mindestens ein Elternteil über Abitur verfügt. Die Bildungsabhängigkeit in den oberen Einkommensgruppen ist etwas weniger stark ausgeprägt, aber dennoch sehr deutlich: In der Gruppe mit einem durchschnittlichen bedarfsgewichteten Pro-Kopf-Haushaltseinkommen von 1.500 Euro beträgt die Wahrscheinlichkeit eines Kindes ohne Migrationshintergrund, auf das Gymnasium überzugehen, ca. 34 Prozent, wenn die Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss aufweisen können, aber ca. 79 Prozent, wenn mindestens ein Elternteil das

Abitur hat. Damit kommt neben dem Bildungsniveau der Elternhaushalte in zweiter Linie der Einkommensausstattung der Haushalte eine entscheidende Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder zu. Hinzuzufügen ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund unter Kontrolle von Einkommen und Bildung zwar leicht schlechtere Chancen haben, auf das Gymnasium zu gelangen, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Diese Unterschiede liegen allerdings im Bereich des statistischen Zufalls.

**Abbildung 20: Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialübergangs in Abhängigkeit vom Bildungsniveau, Äquivalenzeinkommen und Migrationsstatus**



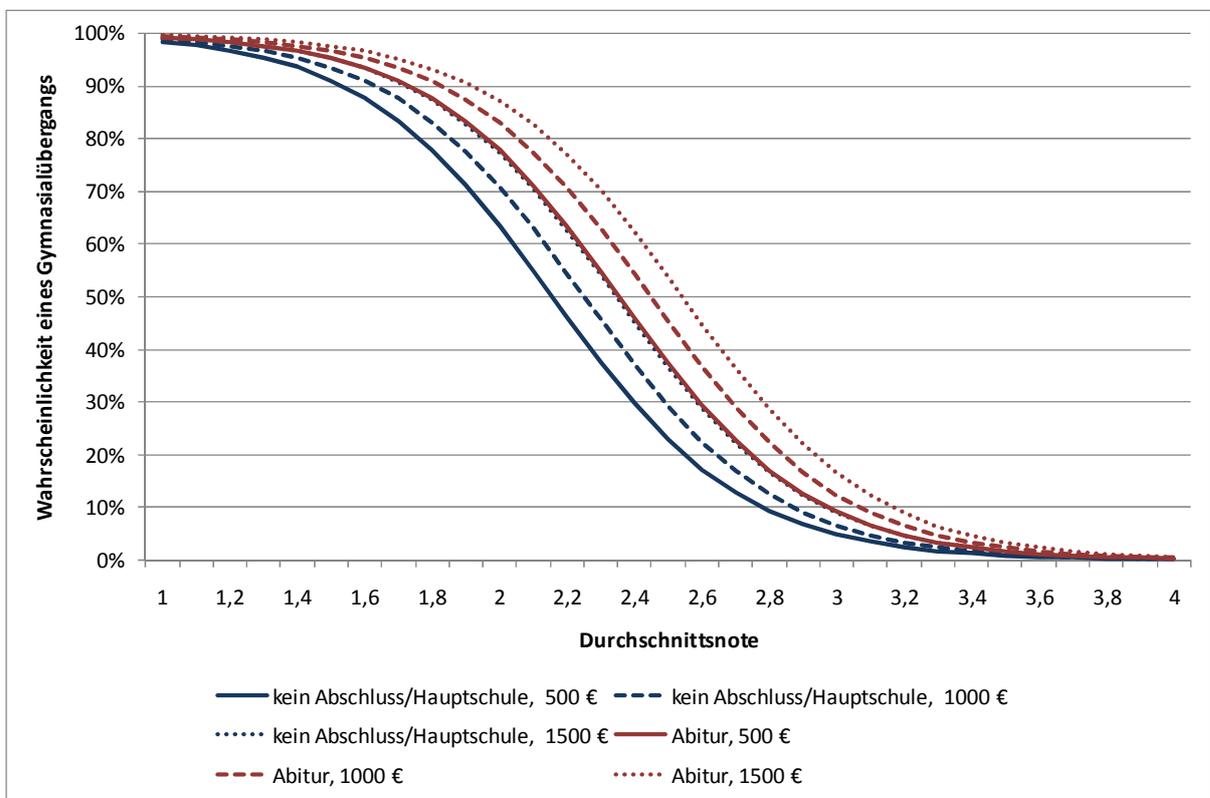
Erläuterung: Berechnungen basierend auf Modell 1, Tabelle 8.

Sind die dargestellten sozialen Unterschiede bei den Bildungsübergängen auch dann vorzufinden, wenn gleiche Leistungen der Schüler vorliegen? Die entsprechenden Analysen sind oben in Modell 2 in **Tabelle 8** abgedruckt. Wie schon bei der Bildungsempfehlung verlieren die Effekte der sozialen Herkunft insgesamt an Bedeutung, jedoch übt nach wie vor – unter Kontrolle der schulischen Leistung der Kinder – das Einkommen der Eltern einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit aus, auf ein Gymnasium überzugehen. Der Effekt eines Abiturs liegt ebenfalls nur leicht unterhalb der statistischen Signifikanzschwelle. Somit ist auch der Übergang auf ein Gymnasium bis zu einem gewissen Grade nicht leistungsgerecht. Kinder einkommensschwächerer Eltern werden ein Stück weit diskriminiert. Im Unterschied zur Gymnasialempfehlung hat das Geschlecht der Kinder hingegen keinen Einfluss, auf ein Gymnasium überzugehen. Auch ein Migrationshintergrund bedeutet keinen Nachteil

für die Gymnasialwahrscheinlichkeit. Im Gegenteil ist der Effekt sogar positiv und befindet sich nur wenig unter der Signifikanzschwelle. Das bedeutet, dass *tendenziell* bei gleicher sozialer Herkunft und Leistung Migrantenkinder sogar leicht bessere Chancen haben als Kinder ohne Migrationshintergrund, auf ein Gymnasium zu wechseln.

Zur besseren Visualisierung sind in **Abbildung 21** beispielhaft die Wahrscheinlichkeiten eines Gymnasialübergangs in Abhängigkeit von der Durchschnittsnote (aus Mathematik- und Deutschnote), dem Migrationsstatus, dem Bildungsniveau der Eltern (kein Abschluss/Hauptschule versus Abitur) und dem Äquivalenzeinkommen der Haushalte wiedergegeben.<sup>9</sup> Wie schon bei der Bildungsempfehlung zeigt sich auch hier, dass gerade im mittleren Notenbereich die Unterschiede nach sozialer Herkunft am bedeutsamsten sind. Ein Kind aus der niedrigsten Einkommensgruppe, deren Eltern maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, hat bei einer Durchschnittsnote von 2,3 eine Wahrscheinlichkeit von ca. 38 Prozent, auf ein Gymnasium überzugehen. Bei der *gleichen* Note (und *gleicher* Mathematikleistung) beträgt diese Wahrscheinlichkeit für Kinder der obersten Bildungs- und Einkommensgruppe 70 Prozent.

**Abbildung 21: Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialübergangs in Abhängigkeit von Noten, Bildungsniveau und Äquivalenzeinkommen**



Erläuterung: Berechnungen basierend auf Modell 2, Tabelle 8. Die Schätzung erfolgt für deutsche Mädchen mit durchschnittlicher Mathematikleistung.

<sup>9</sup> Die Berechnungen gelten für deutsche Mädchen bei mittlerer Mathematikleistung.

Fasst man die wichtigsten Ergebnisse zu den Bildungschancen der Mainzer Grundschüler zusammen, ist zentral, dass die Schulleistungen der Schüler massiv von der Sozialschichtzugehörigkeit beeinflusst werden. Darüber hinaus hat sich auch gezeigt, dass selbst bei *gleichem Leistungsniveau* Oberschichtkinder immer noch eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten und tatsächlich auf ein Gymnasium überzugehen als Kinder aus den unteren Sozialschichten. Diese schichtspezifischen Effekte auf die Bildungschancen bezeichnet man mit Boudon (1974) als *sekundäre Herkunftseffekte*. Zu betonen ist, dass diese kein Spezifikum von Mainz sind, sondern seit Jahren immer wieder für ganz Deutschland nachgewiesen wurden.

Im Vergleich zu den schichtspezifischen Effekten spielen Auswirkungen eines Migrationshintergrundes eine untergeordnete Rolle. Zwar erzielen Migrantenkinder schlechtere Schulleistungen als deutsche Kinder, die Schichteffekte wirken dabei aber deutlich stärker – und zwar für Deutsche und für Migranten. Unter Kontrolle von Schicht und Schulleistung zeigen sich weder für die Gymnasialempfehlung, noch für den Übergang auf ein Gymnasium Effekte eines Migrationshintergrundes. Somit erklären sich die teils festgestellten Nachteile von Migranten weitestgehend dadurch, dass Migranten überproportional häufig zu den unteren Sozialschichten gehören und schlechtere Schulleistungen erzielen. Der letztgenannte Umstand kann allerdings – wie die Analysen zur Bildungsempfehlung gezeigt haben – dazu führen, dass Migrantenkinder in Mainz „doppelt benachteiligt“ sind.

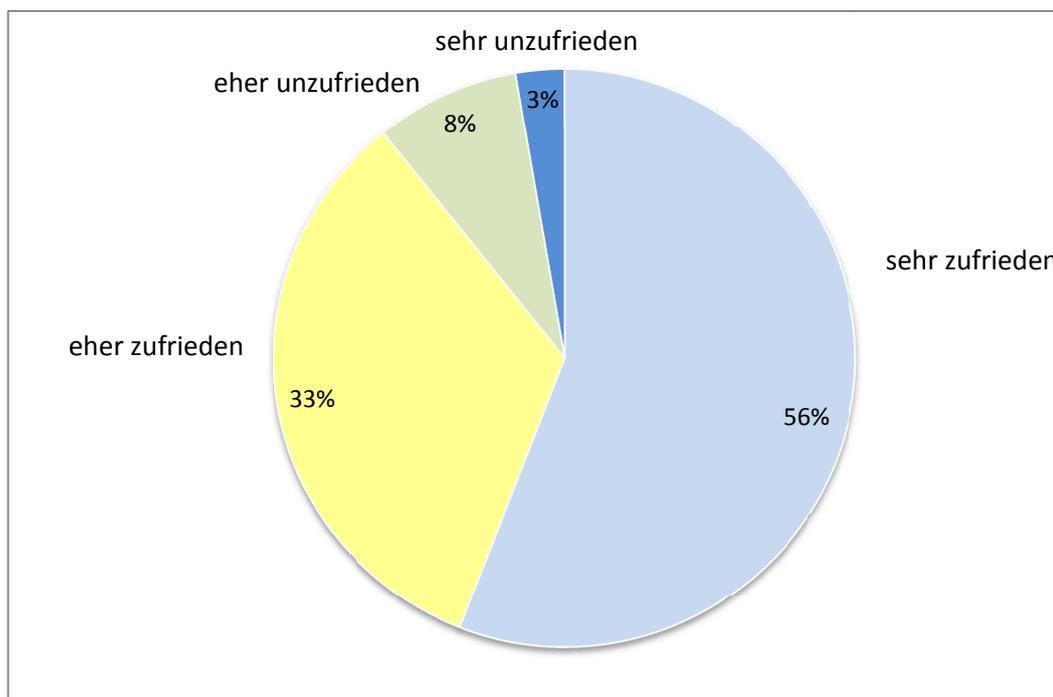
## 6 Lernbedingungen in den Mainzer Grundschulen

Bei der Analyse der Lernbedingungen an den Mainzer Grundschulen stehen zunächst die Zufriedenheit der Eltern mit den Lernbedingungen und deren Einschätzung der Leistungsanforderungen an den Schulen im Vordergrund (Abschnitt 6.1). Daran anschließend wird die Verfügbarkeit von schulischen Bildungsangeboten und deren Inanspruchnahme durch die Schüler näher untersucht (Abschnitt 6.2).

### 6.1 Eltern-Lehrer Beziehungen

Bei den Beurteilungen der Klassenlehrer durch die Eltern (**Abbildung 22**) zeigt sich ein optimistisches Bild. Die überragende Mehrheit der Eltern (89 Prozent) ist mit dem Klassenlehrer „sehr zufrieden“ oder „eher zufrieden“. Demgegenüber sind nur 8 Prozent der Eltern „eher unzufrieden“ und lediglich 3 Prozent der Eltern „sehr unzufrieden“.

**Abbildung 22: Zufriedenheit der Eltern mit dem Klassenlehrer**



Differenziert man diese Bewertungen nach Sozialschicht und Migrationsstatus, dann zeigt sich das in **Tabelle 9** wiedergegebene Bild. Insgesamt divergiert die Zufriedenheit mit dem Klassenlehrer eher wenig und unsystematisch nach der Sozialschichtzugehörigkeit. In der Unterschicht ist die Kategorie „sehr zufrieden“ jedoch überproportional vertreten. Gewichtige Unterschiede hinsichtlich des Migra-

tionsstatus lassen sich kaum feststellen, obwohl Eltern mit Migrationshintergrund durchschnittlich etwas zufriedener sind als deutsche Eltern.

**Tabelle 9: Zufriedenheit der Eltern mit dem Klassenlehrer nach Sozialschicht und Migrationsstatus**

	<b>Zufriedenheit der Eltern mit dem Klassenlehrer (Zeilenprozente)</b>			
	<b>Sehr zufrieden</b>	<b>Eher zufrieden</b>	<b>Eher unzufrieden</b>	<b>Sehr unzufrieden</b>
<b>Sozialschicht</b>				
Unterschicht	67,1 %	24,7 %	3,5 %	4,7 %
Untere Mittelschicht	55,1 %	29,4 %	11,9 %	3,7 %
Mittelschicht	52,5 %	35,5 %	9,8 %	2,2 %
Obere Mittelschicht	54,0 %	35,9 %	7,6 %	2,5 %
Oberschicht	59,2 %	29,9 %	9,5 %	1,4 %
<b>Migrationsstatus</b>				
ohne Mig.-Hintergrund	54,5 %	33,6 %	9,3 %	2,6 %
mit Mig.-Hintergrund	58,6 %	31,4 %	7,4 %	2,6 %

Mit 64 Prozent beurteilen die meisten Eltern die Leistungsanforderungen in der vierten Klasse der Grundschule als „gerade richtig“, weitere 24 Prozent als „etwas oder viel zu niedrig“ und weitere 9 Prozent als „etwas oder viel zu hoch“ (Angaben ohne Abbildung). Die Mehrheit der Eltern stuft damit das Leistungsniveau der Schulen als adäquat ein. Differenziert man allerdings diese Beurteilungen nach dem Sozialstatus der Haushalte, zeigt sich ein etwas anderes Bild (**Tabelle 10**).

**Tabelle 10: Beurteilung der Leistungsanforderung in der Schule durch die Eltern nach Sozialschicht und Migrationsstatus**

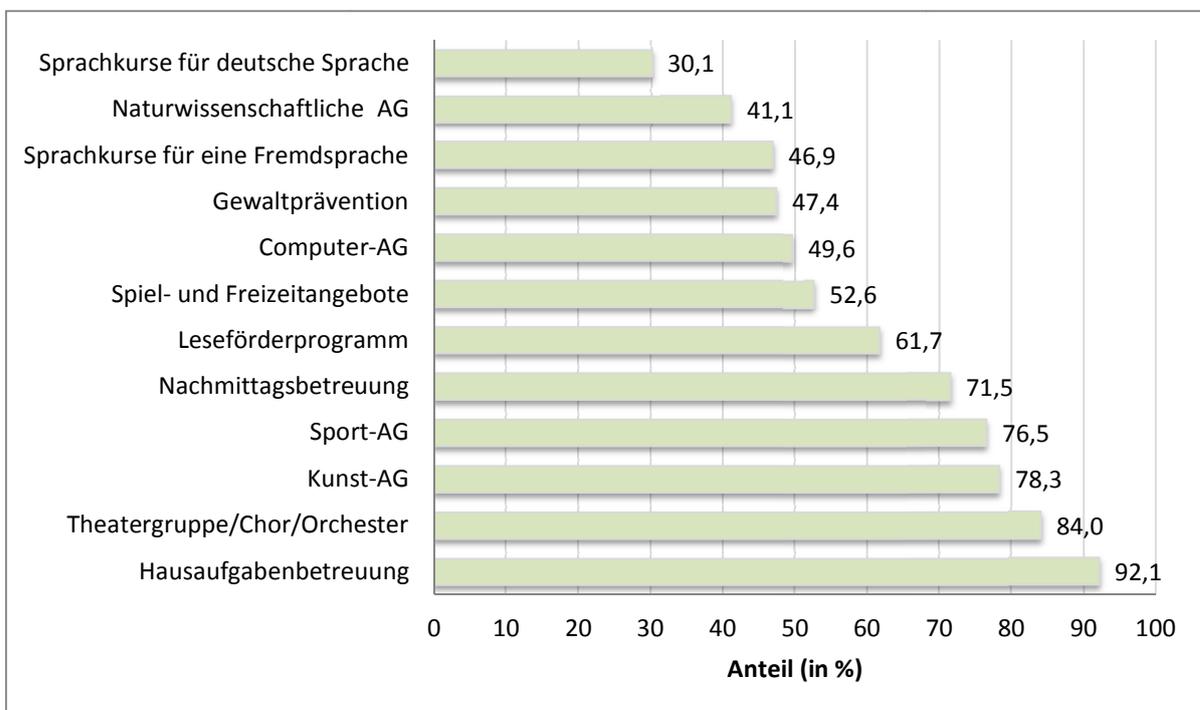
	<b>Beurteilung der Leistungsanforderung durch die Eltern (Zeilenprozente)</b>			
	<b>Viel zu niedrig</b>	<b>Etwas zu niedrig</b>	<b>Gerade richtig</b>	<b>Etwas u. viel zu hoch</b>
<b>Sozialschicht</b>				
Unterschicht	5,1 %	10,3 %	73,1 %	11,5 %
Untere Mittelschicht	1,0 %	14,4 %	75,0 %	9,6 %
Mittelschicht	1,1 %	21,7 %	64,4 %	12,8 %
Obere Mittelschicht	2,0 %	26,6 %	65,6 %	5,9 %
Oberschicht	2,1 %	24,0 %	67,8 %	6,2 %
<b>Migrationsstatus</b>				
ohne Mig.-Hintergrund	1,5 %	23,7 %	66,5 %	8,3 %
mit Mig.-Hintergrund	2,7 %	18,8 %	69,6 %	8,9 %

Hier nehmen die Zustimmungen in den Kategorien „etwas zu niedrig“ mit der Sozialschicht zu, was sich allerdings nicht für die Kategorie „viel zu niedrig“ zeigt. Eltern aus den oberen Schichten sind auch eher weniger der Meinung als jene der unteren Schichten, dass die Anforderungen zu hoch seien. So findet die Kategorie „etwas/viel zu hoch“ bei 11,5 Prozent der Eltern der Unterschicht, aber nur bei 6,2 Prozent der Eltern der Oberschicht Zustimmung. In **Tabelle 10** zeigt sich ebenfalls, dass die Leistungsanforderungen von deutschen oder migrierten Eltern im Großen und Ganzen nicht unterschiedlich bewertet werden.

## 6.2 Verfügbarkeit und Inanspruchnahme von schulischen Bildungsangeboten

Die Mainzer Grundschulen halten viele Angebote bereit, auch und gerade informelle bzw. nonformale Bildungsangebote, die dazu beitragen können, Bildungserfolge zu unterstützen (**Abbildung 23**). Bis auf Sprachkurse für Deutsch (30 Prozent) werden alle Bildungsangebote von über 40 Prozent der Schulen angeboten; eine Hausaufgabenbetreuung bietet nahezu jede Mainzer Grundschule an. Eine herausragende Stellung nehmen des Weiteren Theatergruppen/Chor/Orchester, sowie Sport- und Kunst-AGs ein.

**Abbildung 23: Zusätzliche Bildungsangebote in den Grundschulen**



Betrachtet man die schulischen Angebote nach der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Schülerschaften, zeigt sich das in **Tabelle 11** dargestellte Bild. Das Angebot der wichtigen schulischen Bil-

dungsangebote Hausaufgaben- und Nachmittagsbetreuung sowie Leseförderprogramme differiert nicht nach der Sozialschicht der Schülerschaft. Jedoch fällt auf, dass Sprachkurse für Deutsch eher an Schulen mit einem *überdurchschnittlichen* Sozialschichtniveau der Schüler angeboten werden (6 von 13 Schulen). Nur 2 von 11 Schulen mit einem *unterdurchschnittlichen* Niveau bieten solche Kurse an. Erwartet hätte man hier das Gegenteil, da vor allem Kinder aus den unteren Sozialschichten Probleme mit der deutschen Sprache haben. Auch insgesamt zeigt sich, dass 9 von 13 schichtmäßig überdurchschnittlichen Schulen mindestens 8 Angebote anbieten, während dies nur 5 von 11 schichtmäßig unterdurchschnittliche Schulen tun. Evtl. besteht hier nach einer genaueren Prüfung städtischer Handlungsbedarf.<sup>10</sup>

**Tabelle 11: Bildungsangebote in Grundschulen differenziert nach dem sozialstrukturellen Gefüge der Schule**

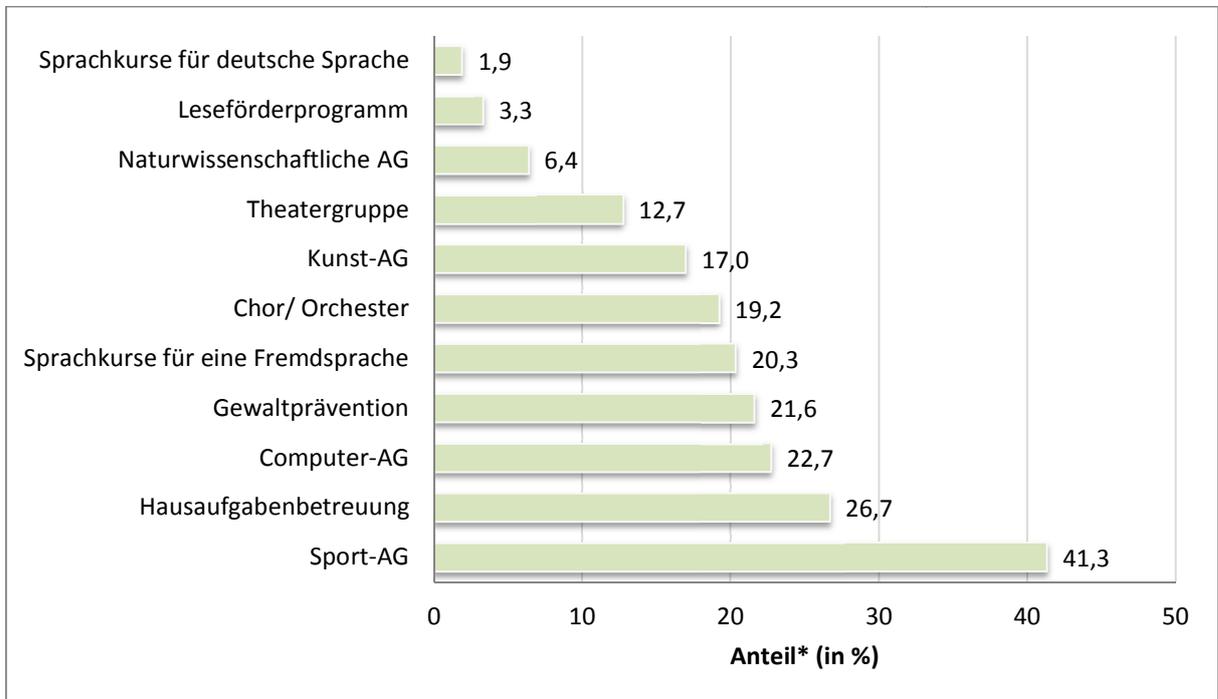
	Bildungsangebote an Schulen mit einem...	
	...überdurchschnittlichen Sozialschichtniveau der Schüler	...unterdurchschnittlichen Sozialschichtniveau der Schüler
Hausaufgabenbetreuung	12 von 13 Schulen	11 von 11 Schulen
Theatergruppe/Chor/Orchester	12 von 13 Schulen	9 von 11 Schulen
Kunst AG	11 von 13 Schulen	8 von 11 Schulen
Nachmittagsbetreuung	10 von 13 Schulen	9 von 11 Schulen
Leseförderung	9 von 13 Schulen	7 von 11 Schulen
Naturwissenschaftliche AG	8 von 13 Schulen	7 von 11 Schulen
Sport AG	9 von 13 Schulen	9 von 11 Schulen
Sprachkurse für eine Fremdsprache	8 von 13 Schulen	6 von 11 Schulen
Computer AG	8 von 13 Schulen	4 von 11 Schulen
Spiel/Freizeit	8 von 13 Schulen	7 von 11 Schulen
Gewaltprävention	6 von 13 Schulen	4 von 11 Schulen
Sprachkurse für deutsche Sprache	6 von 13 Schulen	2 von 11 Schulen
Anteil der Schulen, die mindestens vier dieser Maßnahmen anbieten	11 von 13 Schulen	11 von 11 Schulen
Anteil der Schulen, die mindestens acht dieser Maßnahmen anbieten	9 von 13 Schulen	5 von 11 Schulen

Vor dem Hintergrund der Angebotsstruktur an den Mainzer Grundschulen wurde zusätzlich das tatsächliche Nutzungsverhalten der Grundschüler analysiert. Dazu ist in **Abbildung 24** – ausgehend vom Angebot an den Schulen – abgetragen, welcher Anteil der Schüler das jeweilige Angebot auch nutzt. Auffallend ist zunächst die relativ hohe Inanspruchnahme der Angebote. Sie werden durchschnittlich

<sup>10</sup> Insgesamt sagt die Bereitstellung der Angebote natürlich nichts über deren Wirksamkeit aus. Eine Wirkungsanalyse übersteigt jedoch die Kapazität dieses Projektberichtes und geht auch mit methodisch-statistischen Problemen einher.

von 18 Prozent der Schüler genutzt. Sport-AGs sind mit Abstand am beliebtesten und mehr als jeder vierte Schüler nutzt eine Hausaufgabenbetreuung.

**Abbildung 24: Nutzung schulischer Bildungsangebote durch die Schüler**



\*Ausgehend von der Angebotsstruktur.

Die Nutzungshäufigkeit der einzelnen Angebote sagt aber noch nichts über das Nutzungsverhalten der Schüler aus. Zwar wird jedes einzelne Angebot von ca. jedem sechsten Schüler genutzt. Geht man aber davon aus, dass die Schüler unterschiedliche Angebote wahrnehmen, also nicht *alle* Angebote von *denselben* Schülern genutzt werden, dann erhöht sich dadurch die Nutzung pro Schüler: So geben lediglich 22,4 Prozent der befragten Kinder keine Nutzung von zusätzlichen Angeboten der Schulen an, 33,3 Prozent nutzten ein Angebot, 21,3 Prozent zwei Angebote sowie ca. 23 Prozent mindestens drei Angebote.

In **Tabelle 12** ist das Nutzungsverhalten zusätzlich nach Sozialschicht und Migrationshintergrund verzeichnet. Dabei fällt auf, dass Schüler aus unterschiedlichen Schichten ganz unterschiedliche Programme nutzen. Sprachkurse für deutsche Sprache werden vor allem von unteren Schichten nachgefragt sowie von Kindern mit Migrationshintergrund, während Sprachkurse für eine Fremdsprache eher in den oberen Schichten nachgefragt werden. Darüber hinaus fallen die Fremdsprachenkurse vor allem durch die hohe Nachfrage auf: Nahezu jeder vierte Viertklässler ab der oberen Mittelschicht lernt eine Fremdsprache. Ebenfalls stark schichtabhängig sind Angebote zur Gewaltprävention, wobei auch hier eine insgesamt hohe Nachfrage zu verzeichnen ist. Eine Hausaufgabenbetreuung wird vor allem in der Unterschicht nachgefragt.

**Tabelle 12: Nutzung schulischer Bildungsangebote durch die Schüler nach Sozialschicht und Migrationsstatus**

	<b>Nutzung<sup>1)</sup> der schulischen Bildungsangebote durch die Schüler</b>				
	Sprachkurs für deutsche Sprache	Sprachkurs für Fremdsprachen	Gewaltprävention	Leseförderprogramm	Hausaufgabenbetreuung
<b>Sozialschicht</b>					
Unterschicht	7,1 %	10,7 %	15,9 %	5,9 %	44,4 %
Untere Mittelschicht	5,3 %	20,0 %	16,7 %	5,3 %	22,5 %
Mittelschicht	2,0 %	21,3 %	12,3 %	3,9 %	28,6 %
Obere Mittelschicht	1,3 %	23,8 %	30,3 %	4,2 %	23,4 %
Oberschicht	0,0 %	24,7 %	24,1 %	1,3 %	25,6 %
<b>Migrationsstatus</b>					
Ohne Mig.-Hintergrund	0,0 %	23,5 %	25,6 %	2,6 %	23,9 %
Mit Mig.-Hintergrund	6,0 %	18,6 %	15,8 %	6,2 %	32,2 %

<sup>1)</sup>Ausgehend von der Angebotsstruktur.

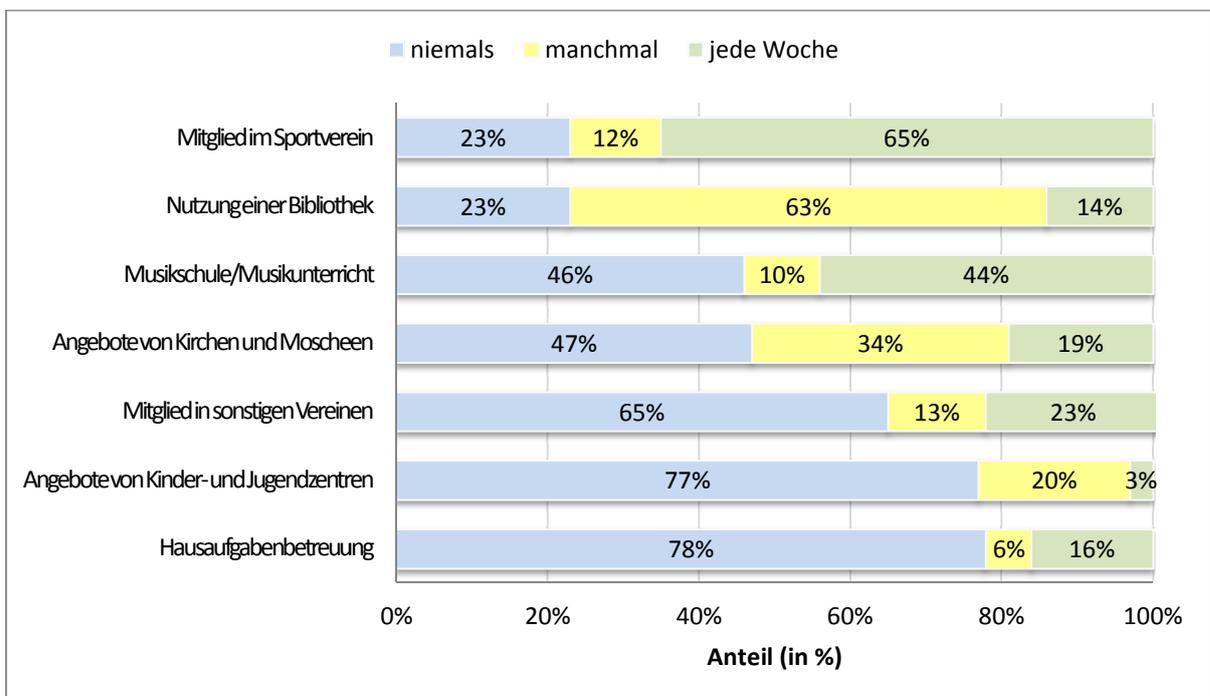
## 7 Außerschulische Bildungsaktivitäten und Freizeitgestaltung

Das letzte Kapitel 7 hat die Inanspruchnahme außerschulischer Bildungsangebote (Abschnitt 7.1) sowie die Freizeitaktivitäten der Mainzer Grundschüler zum Thema (Abschnitt 7.2).

### 7.1 Außerschulische Bildungsaktivitäten

Der allgemeine Überblick in **Abbildung 25** macht deutlich, dass insbesondere Sportvereine, Bibliotheken und Musikunterricht häufig genutzt werden. Nahezu ein Drittel der Mainzer Schüler geht einmal pro Woche in einen Sportverein; nur 23 Prozent geben an, nie eine Bibliothek zu nutzen. Am seltensten in Anspruch genommen werden Hausaufgabenbetreuungen (16 Prozent wöchentlich) sowie Angebote von Kinder- und Jugendzentren (3 Prozent wöchentlich). Zu bedenken ist dabei, dass viele Schüler mehrere Angebote nutzen und andere höchstens einer Aktivität nachgehen. Mehr als zwei der oben aufgeführten Angebote werden von 77,3 Prozent der Schüler genutzt. Kein einziges Angebot hingegen nehmen nur 3,2 Prozent der Grundschüler wahr.

**Abbildung 25: Nutzung außerschulischer Freizeit- und Bildungsangebote**



In **Tabelle 13** ist die Nutzung der außerschulischen Freizeit- und Bildungsangebote nach der Sozialschichtzugehörigkeit und dem Migrationsstatus der Schüler aufgegliedert. Dabei zeigt sich in der Regel eine klare Schichtabhängigkeit der Inanspruchnahme. So besucht z. B. nur ein Drittel der Kinder aus der Unterschicht (33,3 Prozent), aber mehr als neun von zehn Kindern (94,4 Prozent) aus der Oberschicht einen Sportverein. Ein ähnlicher Zusammenhang findet sich (teils auf niedrigerem Niveau) auch für die Nutzung von Bibliotheken, Musikschulen und Kirchen/Moscheen. Hingegen wird eine Hausaufgabenbetreuung eher von Kindern aus den unteren Sozialschichten in Anspruch genommen. 47,1 Prozent der Schüler aus der Unterschicht nutzen eine solche, während dies nur etwa 15 Prozent der Kinder aus der oberen Mittelschicht und der Oberschicht tun.

**Tabelle 13: Nutzung außerschulischer Freizeit- und Bildungsangebote durch die Schüler nach Sozialschicht und Migrationsstatus**

	<b>Mindestens gelegentliche Nutzung außerschulischer Freizeit- und Bildungsangebote durch die Schüler (Zeilenprozente)</b>						
	Sportverein	Bibliothek	Musikschule	Kirche/Moscheen	Sonstige Vereine	Kinder-/Jugendzentrum	Hausaufgabenbetr.
<b>Sozialschicht</b>							
Unterschicht	33,3 %	58,8 %	19,6 %	31,4 %	27,5 %	21,6 %	47,1 %
Untere Mittelschicht	53,1 %	64,1 %	34,4 %	34,4 %	32,8 %	25,0 %	26,6 %
Mittelschicht	73,3 %	76,7 %	61,7 %	46,7 %	36,7 %	29,2 %	21,7 %
Obere Mittelschicht	86,6 %	83,9 %	65,9 %	61,9 %	37,2 %	24,7 %	16,1 %
Oberschicht	94,4 %	83,3 %	85,2 %	64,8 %	38,0 %	16,7 %	14,8 %
<b>Migrationsstatus</b>							
Ohne Mig.-Hintergrund	84,0 %	78,5 %	60,7 %	57,6 %	36,9 %	24,1 %	15,7 %
Mit Mig.-Hintergrund	61,4 %	76,1 %	41,9 %	44,6 %	33,7 %	23,4 %	32,1 %

Darüber hinaus unterscheidet sich das Profil der Inanspruchnahme auch nach dem Migrationsstatus. Kinder ohne Migrationshintergrund sind in Sportvereinen, der Musikschule und im kirchlichen Bereich aktiver, während Kinder mit Migrationshintergrund häufiger eine Hausaufgabenbetreuung in Anspruch nehmen. Keine Unterschiede gibt es bei der Nutzung von Bibliotheken, „sonstigen Vereinen“ sowie von Kinder- oder Jugendzentren.

Eine zumindest gelegentliche Nachhilfe im vierten Schuljahr haben 6,5 Prozent der Kinder in Deutsch, 4,2 Prozent in Mathematik und 3,1 Prozent in sonstigen Fächern in Anspruch genommen. Auch hier gibt es wieder Kinder die nicht nur eine, sondern mehrere der drei genannten Nachhilfeangebote in Anspruch nehmen. Insgesamt 7,0 Prozent der Schüler der vierten Jahrgangsstufe haben mindestens

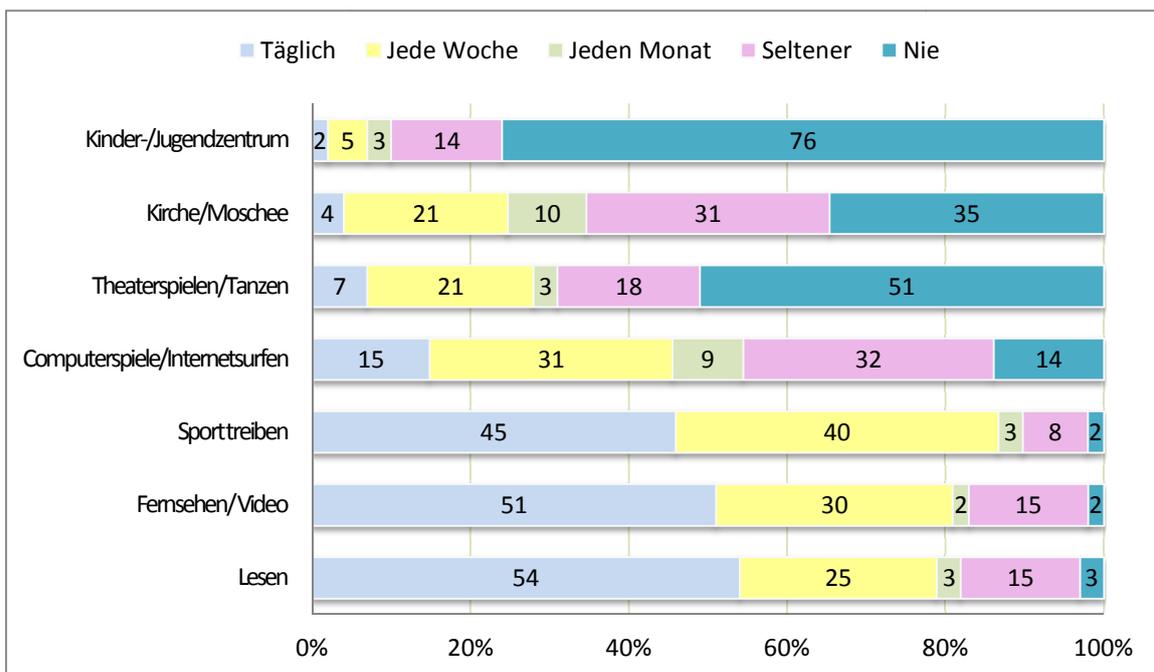
einen kostenpflichtigen Nachhilfeunterricht im letzten Schuljahr genutzt. Davon haben 2,8 Prozent nur eine Nachhilfe gehabt, 1,6 Prozent zwei Nachhilfen und 2,6 Prozent sogar alle drei der genannten Nachhilfeangebote.

Etwa 24 Prozent der Kinder aus der Unterschicht, 7 Prozent aus der Mittelschicht und 2 Prozent aus der Oberschicht haben mindestens gelegentlich eine Deutsch-, Mathematik- oder sonstige Nachhilfe im vierten Schuljahr erhalten. Vor den oben dargestellten Leistungsunterschieden der Schüler aus den einzelnen Sozialschichten ist dieses Ergebnis nachvollziehbar. Allerdings erstaunt das Ergebnis, wenn man die Einkommensunterschiede bedenkt. Auch Kinder mit Migrationshintergrund nehmen eine kostenpflichtige Nachhilfe häufiger in Anspruch (12 Prozent) als Kinder ohne Migrationshintergrund (5 Prozent), obwohl sie, wie gezeigt, über weniger finanziellen Spielraum verfügen.

## 7.2 Freizeitgestaltung der Grundschüler

In der Übersicht (**Abbildung 26**) fallen zunächst die häufigen regelmäßigen Freizeitaktivitäten im privaten Bereich auf: „Sport“, „Fernsehen“ sowie „Lesen“ stellen mit 70–90 Prozent der Nennungen bei täglicher bzw. wöchentlicher Aktivität die häufigsten Freizeitbeschäftigungen der Mainzer Grundschüler dar. Einen geringeren Stellenwert haben hingegen der Besuch von Kinder- oder Jugendzentren und von Kirchen bzw. Moscheen sowie Theater- oder Tanzaktivitäten.

**Abbildung 26: Freizeitprofil der Mainzer Schüler**



Differenziert man die Freizeitaktivitäten nach Sozialschicht der Schüler (**Tabelle 14**), werden teils Unterschiede sichtbar: „Lesen“, „Fernsehen und Video“<sup>11</sup> sowie „Sport treiben“ werden überproportional von Kindern höherer Schichten betrieben, „Computerspiele und Internet“ treten häufiger in den unteren Schichten auf. Nach Migrationshintergrund ausdifferenziert zeigen sich nur bei Sport und kirchlichen Aktivitäten Unterschiede: Schüler ohne Migrationshintergrund (93 Prozent) treiben häufiger Sport als Migrantenkinder (81 Prozent), umgekehrt geben Letztere häufiger (31 Prozent versus 21 Prozent) an, in ihrer Freizeit kirchlich aktiv zu sein.

**Tabelle 14: Freizeitprofil der Schüler nach Sozial- und Migrationsstatus**

<b>Mindestens wöchentliche Nutzung außerschulischer Freizeitangebote durch die Schüler (Zeilenprozente)</b>							
	Lesen	Fernsehen/Video	Sport treiben	Computerspiele/Internet	Theater/Tanzen	Kirche/Moschee	Kinder-/Jugendzentrum
<b>Sozialschicht</b>							
Unterschicht	69 %	68 %	75 %	51 %	33 %	21 %	11 %
Untere Mittelschicht	69 %	80 %	79 %	48 %	27 %	23 %	7 %
Mittelschicht	76 %	81 %	87 %	49 %	22 %	24 %	10 %
Obere Mittelschicht	83 %	85 %	94 %	43 %	31 %	28 %	5 %
Oberschicht	88 %	80 %	95 %	39 %	31 %	23 %	5 %
<b>Migrationsstatus</b>							
Ohne Mig.-Hintergrund	79 %	83 %	93 %	45 %	30 %	21 %	7 %
Mit Mig.-Hintergrund	80 %	77 %	81 %	47 %	27 %	31 %	7 %

<sup>11</sup> Dies sagt nur etwas über die Häufigkeit des Fernsehkonsums aus und nichts darüber wie lange die Kinder dies tun. Die Dauer des Fernsehkonsums sinkt der vorliegenden Literatur zufolge in der Regel mit steigender Sozialschichtzugehörigkeit.

## 8 Schlussbemerkungen

Die im Projekt „Übergangsstudie Mainz“ erhobenen Daten ermöglichen es, ein detailliertes Bild des Geschehens in den vierten Klassen der Mainzer Grundschulen zu gewinnen. Herausgestellt werden konnte etwa die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Schüler, deren Schulleistungen, sowie die Verfügbarkeit von schulischen und außerschulischen Bildungs- und Freizeitangeboten. Besonders zentral erscheinen die Auswirkungen der sozialstrukturellen Verortung der Kinder auf ihre Bildungschancen – in vielen Dimensionen.

Im Bericht sind immer wieder kleinere oder größere „Nachbesserungsmöglichkeiten“ angeklungen, die mögliche Angriffspunkte für städtische und schulische Maßnahmen aufzeigen. An dieser Stelle umfangreiche Handlungsempfehlungen auszusprechen, würde jedoch den Rahmen dieses Berichts – und sicherlich auch die Kompetenz der Autoren – sprengen. Jedoch ist unseres Erachtens sehr häufig zu beobachten, dass die im Beziehungsgeflecht zwischen Eltern, Lehrern und städtischen/politischen Akteuren – oft mit Konfliktpotential – geführten Diskussionen immer wieder einer objektiven Datengrundlage entbehren, die den Ist-Zustand umfassend beschreibt und analysiert. Die durchgeführte Erhebung und der vorliegende Bericht können dies – zumindest in Teilen – leisten. Deshalb kann eine Erhebung wie sie hier in Mainz durchgeführt wurde nur positiv gesehen werden und sollte eigentlich zum gängigen Kanon der Bildungsplanung gehören. Entsprechend ist die Bereitschaft der Stadt Mainz, der Grundschulen und der Eltern und Kinder in Mainz, die diese Erhebung ermöglicht haben, besonders positiv hervorzuheben.

Dabei kann der vorliegende Bericht sicherlich nur die wichtigsten Ergebnisse der Erhebung und somit nur einen Ausschnitt des Geschehens an den Mainzer Grundschulen dokumentieren. Die Ergebnisse stellen somit in gewisser Weise einen kursorischen Überblick dar. Nicht eingegangen wurde auch auf Ergebnisse der Lehrerbefragung. Zu betonen ist aber, dass die Qualität der erhobenen Daten auch detaillierte und methodisch ausgefeilte weiterführende Analysen ermöglichen. Deren Publikation ist für soziologische Fachzeitschriften geplant; ein Eindruck über weiterführende Analysemöglichkeiten kann aus den aus der Wiesbadener Erhebung hervorgegangenen Artikeln gewonnen werden (Schulze, Wolter & Unger 2009, Schulze & Wolter 2010a, 2010b).

Zu guter Letzt ist es uns eine große Freude, denjenigen zu danken, die dieses Projekt überhaupt erst ermöglicht haben. Zahlreiche Personen in der Stadt Mainz und an der Universität Mainz haben sich in erheblichem Maße persönlich engagiert. Nicht zuletzt waren die hohen Ausschöpfungsquoten der Erhebung möglich, weil sowohl die Eltern der Mainzer Grundschüler als auch die Schulleiter bzw. die

Klassenlehrer der betroffenen Grundschulen nahezu uneingeschränkt bereit waren, uns zu unterstützen. Hierfür einen herzlichen Dank.

## Literatur

- Becker, I., Hauser, R. (2003). Anatomie der Einkommensverteilung. Ergebnisse der Einkommens- und Verbraucherstichproben 1969–1998. Berlin: Edition Sigma.
- Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In R. Becker, & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (pp. 161–189). 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., Lauterbach, W. (2010). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker, & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (pp. 11–49). 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bicen, S. (2011). Sind Migranten ehrgeiziger? Bildungsmotivationen nach ethnischer Herkunft am Übergang zur Sekundarstufe I, Diplomarbeit, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, New York: Wiley & Sons.
- Diefenbach, H., Klein, M. (2002). „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 938–958.
- Ditton, H. (1989) Determinanten für elterliche Bildungsaspiration und für Bildungsempfehlungen des Lehrers.
- Ditton, H., Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 348–372.
- Ditton, H., Krüsken, J., Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 285–304.
- Dollmann, J. (2010). Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. 8. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Kampshoff, M. (2007). Geschlechterdifferenz und Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohl, J. (1992). Armut im internationalen Vergleich. Methodische Probleme und empirische Ergebnisse. In S. Leibfried, & W. Voges (Eds.), *Armut im modernen Wohlfahrtsstaat* (pp. 272–299). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule. Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 79–97.

- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 299–327.
- Oberwittler, D., Naplava, T. (2002). Auswirkungen des Erhebungsverfahrens bei Jugendbefragungen zu „heiklen Themen“ – schulbasierte schriftliche Befragung und haushaltsbasierte mündliche Befragung im Vergleich. *ZUMA-Nachrichten*, 51, 49–77.
- OECD (2001) *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000*, OECD, Paris.
- Paulus, W., Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 491–508.
- Prenzel, M. (2008). *PISA 2006 in Deutschland: die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J., Schiefele, U. (2004). *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleiches*. Münster: Waxmann.
- Projekt VERA (2004). *Zentral vorgegebene Mathematik-Aufgaben VERA 2004*. Universität Koblenz Landau, Campus Landau Fachbereich Psychologie.
- Schneider, T. (2011). Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 371–396.
- Schulze, A., Wolter, F., Unger, R. (2009). Bildungschancen von Grundschulern: Die Bedeutung des Klassen- und Schulkontextes am Übergang auf die Sekundarstufe I, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61, 411–435.
- Schulze, A., Wolter, F. (2010a). Macht der Klassenlehrer einen Unterschied? Schullaufbahneempfehlungen und Bildungschancen von Grundschulern, in: *Die Deutsche Schule* 102, 70–85.
- Schulze, A., Wolter, F. (2010b). *Teachers' Judgements and Educational Equality: Decision-Making in the Face of Uncertainty and the Relevance of Class, School, and Teacher Characteristics* (unpublished).
- Schwippert, K., Bos, W., Lankes, E.-M. (2004). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin, G. Walther (Eds.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (pp. 165–190). Münster: Waxmann.
- Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, M. Weiß (Eds.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 243–260) Opladen: Leske + Budrich.

Statistisches Bundesamt (2008) Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Wiese, W. (1982). Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn. Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers. Zeitschrift für Soziologie, 11, 49–63.

