

Albert Ziegler / Manuel Hopp / Markus Linner / Tanja Schöferle / Niklas Thomas / Tanja Schielein / Anamaria Vladut / Wolfgang Götzfried

Bildungs- und Lernkapitalarmut von Hauptschülern: Ergebnisse einer explorativen Befragungsstudie mit Lehrkräften

Zusammenfassung: Die Hauptschule wird zurzeit heftig kritisiert, dass sie ihren Bildungsauftrag nur unzureichend erfüllt. In diesem Beitrag wird die Frage aufgeworfen, ob dies möglicherweise auch daran liegt, dass Hauptschülern nur wenig Bildungs- und Lernkapital zur Verfügung steht. In einer empirischen Studie wurden Lehrkräfte von Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien gebeten, das ihren Schülern verfügbare Bildungs- und Lernkapital einzuschätzen. Es zeigte sich, dass Hauptschüler aus Sicht ihrer Lehrkräfte deutlich schlechter ausgestattet sind.

Schlüsselworte: Bildungskapital – Lernkapital – Hauptschule – Aktiotop-Modell

Summary: The German “Hauptschule” (general-education secondary school) has recently come under severe critique. Indeed, the issue was raised if this type of school is able to attain its educational objectives at all. In this contribution we explore the possibility that the less favorable results of numerous evaluation studies might be due to the lesser possession of educational and learning capital of the Hauptschule students. In an interview study teachers of the main German school types (Hauptschule, Grundschule, Realschule, Gymnasium) were asked for assessments of their students educational and learning capital. In line with the expectations, students of the Hauptschule have significantly less educational and learning capital at their disposal than students of the other types of school.

Keywords: Educational Capital – Learning Capital – Hauptschule – Actiotope Model

Die Hauptschule gilt vielen als Restschule, die von Schülern mit vergleichsweise ungünstigeren Lernvoraussetzungen besucht wird und von pädagogischen Fachkräften gemieden werden. Bude (2011) spricht sogar von „institutionellen Ghettos im Bildungssystem“, „wohin kein Lehrer will und schon gar keine Lehrerin“ (S. 8f.). Tatsächlich lassen empirische Untersuchungen die pädagogisch-didaktischen Alarmglocken schrillen. Sie belegen, dass insbesondere Lehrkräfte auf eine Schülerschaft treffen, deren Lernvoraussetzungen sie vor besondere Herausforderungen stellen (Baumert et al., 2001; Graf-Götz, 2008; Knigge, 2009).

Eine Verbesserung der Situation an den Hauptschulen setzt voraus, dass das pädagogische Angebot passgenau auf die Lernvoraussetzungen des Schülerklientels abgestimmt wird. Allerdings ist das Konzept der Lernvoraussetzungen nachwievorn in vielerlei Hinsicht konturlos, wie Stöger und Gruber (2011) beklagen. Sie kritisieren zu Recht, dass es sich bei den meisten Definitionen um Listendefinitionen handelt, die ein bunt zusammengestelltes Gemisch aus Einzelvariablen aufzählen, deren Korrelation mit Lernleistungen irgendwann einmal nachgewiesen wurde. Als Konsequenz aus der unbefriedigenden Situation fordern sie theoriebasierte Untersuchungen von Lernvoraussetzungen, die statt eines Variablenfokusses einen Netzwerkfokus einnehmen und explizit non-lineare Wirkungen von Lernvoraussetzungen einkalkulieren. Übergeordnetes Ziel dieses Beitrags ist es, eine solche Analyse gestützt auf den Bildungs- und Lernkapitalansatz von Ziegler (2011, 2012) und Stöger (Ziegler & Stöger, 2011) bereitzustellen.

Bildungs- und Lernkapitalansatz

Der Bildungs- und Lernkapitalansatz wurde als ein Theoriesegment innerhalb des Aktiotop-Modells (Ziegler, 2005) entwickelt. Lernen und Bildung werden darin als ein Prozess gedeutet, in dessen Verlauf Personen effektive Interaktionsmöglichkeiten mit dynamischen, komplexen Umwelten erwerben (Ziegler, 2012). Schulen eröffnen die Möglichkeiten systematisch arrangierter und sequenzierter Adaptionen in Form von Lernumgebungen.

Auf der Grundlage eines systemischen Ansatzes wird angenommen, dass beim Aufbau effektiver Handlungsrepertoires Anpassungen vielfacher Art vorgenommen werden müssen. Jeder Lernschritt bringt eine ganze Kaskade sequenzieller Regulationen mit sich, d.h. zielgerichteter Einwirkungen auf das Systemverhalten zwecks Transformation von einem (Lern-) Zustand in einen anderen. Hierzu bedarf es zahlreicher Ko-Evolutionen. Ist beispielsweise ein Lernschritt erfolgreich abgeschlossen, muss die neu erworbene Handlungsmöglichkeit intern abgebildet werden. Entsprechende Ziele zur Nutzung dieser Handlungsmöglichkeiten werden geformt. Auch die Umwelt erbringt Anpassungsleistungen. So wird die Lehrkraft die Planung des nächsten Lernschrittes am gestiegenen Kompetenzniveau des Schülers ausrichten.

Regulationen lassen sich in zwei Typen einteilen: homöostatische Regulationen, die auf die Aufrechterhaltung von Soll-Zuständen (z.B. Beibehaltung eines Arbeitspensums) des Systems abzielen, und allostatiche Regulationen, mit denen die Realisierung neuer Soll-Zustände (z.B. neuer Lernziele) angestrebt wird. Sowohl homöostatische als auch allostatiche Regulationen bedürfen des Einsatzes von Ressourcen. Die benötigten Ressourcen werden wiederum unterteilt in endogene Ressourcen, deren Regulation exklusiv dem Subsystem Person unterliegt, und in exogene Ressourcen, welche zwar auch von der Person genutzt werden können, deren Bereitstellung in der Regel jedoch von weiteren Systemen abhängt. Endogene Ressourcen werden im Folgenden als Lernkapital, exogene Ressourcen als Bildungskapital bezeichnet.

Exogene Ressourcen: Bildungskapital

Als Bildungskapital werden exogene Ressourcen bezeichnet, die zur Verbesserung von Lern- und Bildungsprozessen eingesetzt werden können und nicht nur durch das Individuum selbst beeinflussbar sind. Es werden fünf Formen unterschieden.

Ökonomisches Bildungskapital umfasst all jene Besitztümer und Wertgegenstände, welche zur Einleitung oder Fortsetzung eines Bildungs- oder Lernprozesses genutzt werden können. Beispielsweise unterscheiden sich Gesellschaften darin, wie viel Geld sie pro Schüler aufbringen (OECD, 2011). Durch zahlreiche Befunde gestützt ist zudem, dass der sozioökonomische Status einer Familie mit vielfältigen Entwicklungsergebnissen der Kinder sowohl im sozioemotionalen als auch im kognitiven Bereich verbunden ist (Gienger, Petermann & Petermann, 2008). *Kulturelles Bildungskapital* bezeichnet Wertevorstellungen, Leitbilder und Denkmuster, welche die Erreichung von Lern- und Bildungszielen fördern oder behindern können. Beispielsweise ist derzeit eine ungeheure Wertschätzung von Bildung und Lernen in verschiedenen ostasiatischen Ländern zu verzeichnen, die Lernerfolge in diesen Ländern in vielfacher Hinsicht begünstigt (vgl. Phillipson, Stoeger & Ziegler, 2012). Umgekehrt lassen sich Teilnehmer an Bildungssystemen identifizieren, die auffallend schlecht mit kulturellem Bildungskapital ausgestattet sind (vgl. beispielsweise die Analysen Knigges, 2009, des kulturellen Kapitals von Hauptschülern). *Soziales Bildungskapital* meint alle Personen und soziale Institutionen, die direkten oder indirekten Einfluss auf den Erfolg der Lern- oder Bildungsprozesse haben. Forschungen zeigen überzeugend, dass die unterschiedliche Verfügbarkeit mit vielfältigen Bildungs- und Lernindikatoren in Zusammenhang steht (Goldin & Katz, 2008; Nonoyama-Tarumi, & Willms, 2010). *Infrastrukturelles Bildungskapital* sind die materiell implementierten Handlungsoptionen, welche Lernen und Bildung erlauben. Hierzu zählen beispielsweise Schulen, Ressourcenräume an Schulen und Bibliotheken. *Didaktisches Bildungskapital* ist das verfügbare Wissen zur Gestaltung und Optimierung von Bildungs- und Lernprozessen (Willms, 2006).

Endogene Ressourcen: Lernkapital

Lernkapital bezeichnet endogene Ressourcen zur Verbesserung der Bildung und des Lernens. Auf sie hat das Individuum exklusiven Zugriff. Es werden wiederum fünf Erscheinungsformen unterschieden.

Organismisches Lernkapital meint die physiologischen und konstitutiven Ressourcen einer Person. So sind Lernerträge unmittelbar davon abhängig, in welchem körperlichen (Fitness-)Zustand gelernt wird. *Aktionales Lernkapital* umfasst das komplette Handlungsrepertoire, zu deren Durchführung eine Person grundsätzlich imstande ist, einschließlich kognitiver Aktivitäten. Beispiele sind Rechenoperationen im Mathematikunterricht, artikulatorische Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht oder Bewegungsfolgen im Sportunterricht. *Telisches Lernkapital* referiert auf die Verfügbarkeit von funktionalen, auf Lernprozesse bezogenen Zielen. Beispielsweise haben Schüler, die der Schule entfremdet sind, gar keine oder nur sehr wenige lernbezogene Ziele. *Episodisches Lernkapital* bezeichnet die den Lernenden zur Verfügung stehenden sowohl ziel- als auch situationsbezogenen Handlungsmuster. Etwas vereinfacht gesprochen handelt es sich um den Erfahrungsschatz einer Person. Episodisches Lernkapital setzt zwingend Aktionales Lernkapital voraus. Der Unterschied entspricht dem zwischen verfügbaren und genutzten Handlungsmöglichkeiten (vgl. auch Simons, Weinert & Ahrens, 1975). *Attentatives Lernkapital* benennt die für das Lernen verfügbaren quantitativen und qualitativen Aufmerksamkeitsressourcen. Quantitative Aufmerksamkeitsressourcen stehen beispielsweise in geringerem Maße zur Verfügung, wenn viel Zeit auf Freizeitaktivitäten neben dem Lernen verwendet wird (z.B. für Computerspiele oder Fernsehen). Die Qualität von Aufmerksamkeitsressourcen kann eingeschränkt sein, wenn beispielsweise zu Hause kein geeigneter ruhiger Arbeitsplatz zur Verfügung steht.

Fragestellungen der empirischen Studie

In der empirischen Untersuchung werden zwei Anliegen verfolgt. Zum einen geht es darum, einen systematischen Einblick in die Verfügbarkeit von Bildungs- und Lernkapital von Schülern verschiedener Schulformen zu erhalten, wobei insbesondere der Vergleich zwischen Hauptschülern und Schülern anderer Schulformen interessiert. Hierzu liegen schon recht viele verstreute, indirekte und teilweise auch direkte Erkenntnisse vor. Beispielsweise ist bekannt, dass die Hauptschüler im Vergleich zu anderen Sekundarschülern aus durchschnittlich einkommensschwächeren Haushalten stammen (z.B. Knigge, 2009). Solche nüchternen Zahlenbetrachtungen weisen jedoch einen wichtigen Nachteil auf: Sie bedürfen noch der subjektiven Gewichtung. Damit ist gemeint, dass – um beim Beispiel Ökonomischen Kapitals zu bleiben – auch bei geringerer Verfügbarkeit dennoch die Möglichkeit besteht, dass *genügend* ökonomisches Kapital für Bildung und Lernen von Hauptschülern bereit steht. Ob solche Schwellenwerte über- oder unterschritten sind, bedarf also zusätzlicher Beurteilung. Eine wichtige Quelle können dabei Lehrereinschätzungen darstellen.

Kritisch gegenüber Lehrereinschätzungen muss jedoch angemerkt werden, dass Lehrkräfte selbstverständlich weder einen vollständigen Einblick in die Verfügbarkeit noch in die Nutzung aller Bildungs- und Lernkapitalformen besitzen. Ihre Angaben können daher nur als grobe Indikatoren für die tatsächlichen Verhältnisse dienen. Hier kommt jedoch das zweite Anliegen der empirischen Studie ins Spiel. Die Lehrereinschätzungen sind nämlich ein interessanter *eigenständiger* Forschungsgegenstand. Denn es kann davon ausgegangen werden, dass implizite Theorien der Lehrkräfte bezüglich der Verfügbarkeit und Nutzungsbereitschaft von Bildungs- und Lernkapital ihre Schüler handlungsleitende Funktionen haben. Wenn beispielsweise eine Lehrkraft der Meinung ist, dass ihre Schüler nur über geringes Teilisches oder Attentatives Kapital verfügen, kann sie das gezielt in ihrer Unterrichtsgestaltung und -steuerung berücksichtigen.

Obwohl unsere Studie explorativen Charakter aufweist, mit der hinsichtlich der untersuchten Konstrukte Forschungsneuland betreten wird, kann unseres Erachtens dennoch eine generelle Erwartungshypothese formuliert werden. Gemäß unserem systemischen Ansatz gehen wir davon aus, dass Bildungs- und Lernkapitalarten hochgradig vernetzt sind. Es handelt sich um zumindest teilweise ineinander konvertierbare Ressourcen, beispielsweise wenn Ökonomisches Kapital für Nachhilfeunterricht aufgewendet wird, wodurch sich wechselseitig

stabilisierende, gut integrierte Netzwerke resultieren sollten (Ziegler, 2011). Wir formulieren daher die Erwartungshypothese, dass die Schüler der Hauptschule aus Sicht ihrer Lehrkräfte bei allen Bildungs- und Lernkapitalarten gegenüber Primarschülern und anderen Sekundarschülern durchschnittlich benachteiligt sind.

Methode

Untersuchungsteilnehmer

An der Untersuchung beteiligten sich insgesamt 157 Lehrkräfte der Grundschule ($N=35$, davon ♀=27, ♂=8), der Realschule ($N=44$, davon ♀=26, ♂=18), des Gymnasiums ($N=42$, davon ♀=26, ♂=16) und der Hauptschule ($N=36$, davon ♀=28, ♂=8). Alle Schulen waren in Baden-Württemberg bzw. Bayern angesiedelt (Grundschulen: 6/4, Realschulen: 2/2, Gymnasien: 2/2, Hauptschulen: 2/3).

Untersuchungsmaterial

Es wurde ein Fragebogen eingesetzt, der zum einen persönliche Daten der Lehrkräfte erfasste. Erfragt wurden das Geschlecht, das Alter und die Dienstjahre. Zum anderen wurden die Lehrkräfte um die Einschätzung des Bildungs- und Lernkapitals ihrer Schüler gebeten. Da die Studie primär auf eine Abbildung der Heterogenität der Eingangsvoraussetzungen in die Sekundarstufe abzielte, wurden die Lehrkräfte der Grundschule gebeten, die Fragen im Hinblick auf die Schüler und Schülerinnen der vierten Jahrgangsstufe zu beantworten. Die Lehrkräfte der Sekundarschulen sollten entsprechend ihre Antworten auf Schüler und Schülerinnen der 5. oder 6- Jahrgangsstufe beziehen. In die Instruktionen zum Ausfüllen des Fragebogens wurde folgende Passage aufgenommen: „Teilweise beziehen sich die Fragen auf Informationen, die sich Ihren direkten Beobachtungsmöglichkeiten entziehen und die Sie daher nur unter Vorbehalt beantworten können. Wir möchten Sie trotzdem bitten, uns Ihre Meinung mitzuteilen.“

Jede der zehn Bildungs- und Lernkapitalform wurde mit jeweils fünf Items auf einer 6-stufigen Likert-Skala mit dem Polen 1=*stimmt gar nicht* bis 6=*stimmt völlig* gemessen. In Tabelle 1 sind Beispielsitems sowie Reliabilitäten der Skalen notiert. Bis auf das Cronbachs α der Skala *Aktionales Lernkapital*, deren Resultate mit Vorbehalt interpretiert werden müssen, erwiesen sich alle Skalen als hinreichend reliabel.

Tabelle 1: Beispielsitems und Reliabilitäten der Bildungs- und Lernkapitalskalen.

Skalenname	Beispielimitem	Cronbachs α
Ökonomisches Bildungskapital	Wenn irgendwelche Geldausgaben für die Schule anstehen, können die Eltern meiner Schüler sich das problemlos leisten.	.90
Kulturelles Bildungskapital	Soweit ich das beurteilen kann, wird im gesellschaftlichen Umfeld meiner Schüler das schulische Lernen als sehr wichtig erachtet.	.83
Soziales Bildungskapital	Ich denke, dass meine Schüler sich jederzeit an jemanden in ihrem sozialen Umfeld wenden können, wenn sie Unterstützung, Tipps oder Anregungen für ihr schulisches Lernen benötigen.	.78
Infrastrukturelles Bildungskapital	Meine Schüler haben eine Vielzahl an Lerngelegenheiten und Lernmöglichkeiten für ihr schulisches Lernen.	.81
Didaktisches Bildungskapital	Die Unterrichtsdidaktik an meiner Schule garantiert guten Lernerfolg bei meinen Schülern.	.82
Organismisches Lernkapital	Soweit ich das als Lehrer beurteilen kann, befinden sich meine Schüler beim Lernen für die Schule fast immer in einem körperlich fitten Zustand.	.76

Aktionales Lernkapital	Meine Schüler wissen, wie sie sich bestmögliche Lernbedingungen schaffen können (z.B. optimale Lernzeiten, Einteilung des Lernstoffes).	.60
Telisches Lernkapital	Meine Schüler setzen sich Ziele, um ihre schulischen Leistungen kontinuierlich zu verbessern.	.79
Episodisches Lernkapital	Meine Schüler haben genügend Erfahrung die jeweils beste Lernstrategie auszuwählen.	.86
Attentatives Lernkapital	Meine Schüler sind darauf fokussiert, ihr schulisches Lernen zu verbessern.	.78

Untersuchungsdurchführung

Es wurde telefonisch Kontakt mit den Schulleitungen aufgenommen. Die Teilnahmebereitschaft der Schulen war sehr hoch. Bis auf drei Ausnahmen (eine Hauptschule, zwei Realschulen) sagten die Schulleitungen zu, die Studie zu unterstützen, indem die Fragebögen an die Lehrkräfte verteilt würden. Die Fragebögen wurden persönlich von den Autoren zu den Schulen gebracht und die ausgefüllten Fragebogen ca. zwei Wochen später wieder abgeholt.

Da kein Einblick besteht, wie viel Untersuchungsmaterial tatsächlich verteilt wurde, kann die Rücklaufquote nur sehr grob abgeschätzt werden. Sie scheint in den Grundschulen sehr hoch gewesen zu sein (>80%), aber in den anderen drei Schultypen deutlich unter diesem Prozentsatz zu liegen (ca. 25%-35%).

Resultate der empirischen Studie

Tabelle 2 enthält die Ergebnisse der Lehrerbefragung zu den Bildungskapitalformen aufgeschlüsselt nach Schultyp. Bezüglich Ökonomischen Bildungskapitals weist die Varianzanalyse deutliche Mittelwertunterschiede aus ($F(3,153)=12,69$, $p<0,001$). Post-Hoc-Tests (jeweils LSD) zeigen, dass die Hauptschüler signifikant weniger Ökonomisches Kapital zugeschrieben bekommen als die Schüler anderer Schulformen. Aber auch die Grundschüler haben nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte weniger Ökonomisches Kapital als die Schüler von Realschule und Gymnasium, die sich nicht unterscheiden.

Die Hauptschüler verfügen nach Meinung ihrer Lehrkräfte über signifikant weniger Kulturelles Bildungskapital als die Schüler aller anderen Schulformen ($F(3,153)=12,09$, $p<0,001$). Weitere Post-Hoc-Vergleiche erreichten keine statistische Signifikanz.

Das Soziale Bildungskapital der Schüler der betrachteten Schulformen unterscheidet sich überzufällig ($F(3,153)=12,64$, $p<0,001$). Post-Hoc-Tests zeigen jedoch, dass diese Unterschiede auf den geringeren Besitz der Hauptschüler zurückzuführen ist, die statistisch bedeutsam weniger Soziales Bildungskapital als die Schüler aller anderen Schulformen aufweisen.

Völlig analog ist das Bild beim Infrastrukturellen Bildungskapital ($F(3,153)=11,74$, $p<0,001$) und beim Didaktischen Bildungskapital ($F(3,153)=8,74$, $p<0,001$). Hier erreichen ebenfalls nur die Unterschiede zwischen Hauptschülern und den Schülern anderer Schulformen in den Post-Hoc-Tests statistische Signifikanz. Hauptschüler verfügen nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte über deutlich weniger dieser Bildungskapitalformen.

Tabelle 2: Mittelwerte M und Standardabweichungen SD des den Schülern von Lehrkräften zugeschrieben Bildungskapitals, aufgeschlüsselt nach Schulform.

Bildungskapitalform	Schulart	M	SD
Ökonomisches Bildungskapital	Grundschule	3,46	,74
	Hauptschule	3,02	,58
	Realschule	3,73	,57
	Gymnasium	3,76	,47
Kulturelles Bildungskapital	Grundschule	3,74	,80
	Hauptschule	3,03	,83
	Realschule	3,82	,61
	Gymnasium	3,92	,60
Soziales Bildungskapital	Grundschule	4,02	,56
	Hauptschule	3,51	,70
	Realschule	4,27	,53
	Gymnasium	4,15	,59
Infrastrukturelles Bildungskapital	Grundschule	3,77	,77
	Hauptschule	3,20	,77
	Realschule	4,01	,70
	Gymnasium	4,03	,53
Didaktisches Bildungskapital	Grundschule	4,09	,69
	Hauptschule	3,55	,87
	Realschule	4,26	,62
	Gymnasium	4,23	,56

In Tabelle 3 sind aufgeschlüsselt nach Schultyp die Mittelwerte der Lernkapitalformen festgehalten. Die Mittelwerte des Organismischen Lernkapitals unterscheiden sich signifikant ($F(3,153)=3,27, p<0.05$), wobei Post-Hoc-Tests nur den Unterschied zwischen Hauptschülern und Grundschulern sowie Realschülern als statistisch bedeutsam ausweist. Der Unterschied zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten war dagegen nur marginal zu Ungunsten der Hauptschüler signifikant (LSD, $p<0,10$).

Das Aktionale Lernkapital der Schüler der vier Schultypen unterscheidet sich nicht ($F(3,153)=1,07, p>0,10$), wobei bei der Würdigung dieses negativen Befunds die niedrige Reliabilität der Skala in Rechnung zu stellen ist.

Die Varianzanalyse belegt signifikante Mittelwertunterschiede bezüglich Telischen Lernkapitals ($F(3,153)=3,95, p<0,01$). Post-Hoc-Tests weisen die Unterschiede zwischen Haupt- und Realschülern sowie zwischen Realschülern und Gymnasiasten als statistisch bedeutsam aus. Realschüler steht danach ein überdurchschnittlich hohes Telisches Lernkapital zur Verfügung, Hauptschülern und Gymnasiasten ein unterdurchschnittlich hohes.

Das Episodische Lernkapital der Schüler der drei Schulformen unterscheidet sich signifikant ($F(3,153)=3,39, p<0.01$). Post-Hoc-Tests bestätigen, dass sich lediglich die Hauptschüler jeweils von den Schülern der anderen Schultypen unterscheiden. Nach Einschätzungen ihrer Lehrkräfte steht ihnen weniger Episodisches Lernkapital zur Verfügung. Völlig analog sind die Einschätzungen des Attentativen Lernkapitals ($F(3,153)=5,63, p<0.001$). Auch hier liegen lediglich die Hauptschüler signifikant unter den Schülern anderer Schultypen.

Tabelle 3: Mittelwerte M und Standardabweichungen SD des den Schülern von Lehrkräften zugeschrieben Lernkapitals, aufgeschlüsselt nach Schulform.

Bildungskapitalform	Schulart	M	SD
Organismisches Lernkapital	Grundschule	4,58	,50
	Hauptschule	4,21	,59
	Realschule	4,45	,49
	Gymnasium	4,38	,48
Aktionales Lernkapital	Grundschule	4,51	,52
	Hauptschule	4,34	,50
	Realschule	4,44	,47
	Gymnasium	4,35	,46
Telisches Lernkapital	Grundschule	4,14	,52
	Hauptschule	3,95	,47
	Realschule	4,28	,55
	Gymnasium	3,96	,47
Episodisches Lernkapital	Grundschule	3,67	,73
	Hauptschule	3,32	,72
	Realschule	3,70	,70
	Gymnasium	3,80	,62
Attentatives Lernkapital	Grundschule	3,52	,68
	Hauptschule	2,94	,68
	Realschule	3,48	,83
	Gymnasium	3,45	,58

Diskussion

Bei den großen internationalen Vergleichsstudien werden schulische Erfolge und Misserfolge meist (makro-)strukturell gedeutet, das heißt auf der Schulsystemebene. Derzeit gilt in Deutschland die Hauptschule als ein besonders erfolgloser Schultyp, was alle Evaluationsergebnisse zu bestätigen scheinen (z.B. Baumert et al., 2001; Graf-Götz, 2008; Knigge, 2009; Wynands & Neubrand, 2003). In diesem Beitrag wurde jedoch ein differenzierterer Standpunkt eingenommen, indem die den Hauptschülern verfügbaren endogenen und exogenen Ressourcen bei der Würdigung der empirischen Befundlage berücksichtigt wurden.

Bildungs- und Lernkapital kann im Sinne von Stöger und Gruber (2011) als Netzwerk an Elementen angesehen werden, dessen zielgerichtete Nutzung Lernergebnisse verbessert. Sollten diese jedoch zu niedrig ausfallen, wie die durchschnittlichen Lernergebnisse der Hauptschüler nach allgemeiner Auffassung gewertet werden, so ließe sich zunächst nicht entscheiden, ob dies den ungenügenden Lernvoraussetzungen oder den Systemen (z.B. Schule, Lehrerschaft), deren erfolgreiches Funktionieren der Aktivierung und effektiven Nutzung der Lernvoraussetzungen bedürfen, anzulasten ist. Konkret formuliert auf den vorliegenden Forschungszusammenhang und die gegenwärtige Diskussion um die Hauptschule: Sollten Hauptschüler schlechter als Schüler anderer Schulformen mit Bildungs- und Lernkapital ausgestattet sein, würde dem Schluss von schlechten Lernergebnissen auf ein Versagen der Hauptschule der Boden entzogen.

Es wurde die generelle Erwartungshypothese formuliert, dass Hauptschüler durchschnittlich schlechter mit allen zehn Formen von Bildungs- und Lernkapital ausgestattet sind als die Schüler anderer Schulen. Bis auf die Skala *Aktionales Lernkapital*, deren Reliabilität allerdings zu niedrig war, zeigte sich der geringere Besitzstand der Hauptschüler. Insgesamt wurde die Annahme beeindruckend klar bestätigt, dass Schüler der Hauptschule über durch-

schnittlich schlechtere Lernvoraussetzungen verfügen als die Schüler der anderen Schultypen inklusive der Grundschüler. Dieser klare Befund hat jeweils zwei offensichtliche Implikationen für die Bewertung empirischer Bildungsstudien sowie für pädagogische Konsequenzen, die zu ziehen sind. Hinzu kommt ein wichtiger Impuls für die künftige Forschung.

Unter Bewertungsgesichtspunkten zeigen die Befunde unserer Studie erstens, dass eine Abschätzung, wie gut die Hauptschule tatsächlich ihren Bildungsauftrag erfüllt, derzeit nicht möglich ist. An die Unterrichtung von Schülern mit deutlich weniger Bildungs- und Lernkapital an den üblichen Erfolgserwartungen zu messen, hieße die spezifische pädagogische Herausforderung zu verkennen, der die Hauptschule sich gegenüber sieht. Schafft man die Hauptschule ab und führt sie in eine andere Schulform über, delegiert dies die Problemlage an die nächste pädagogische Institution, löst aber nicht die mangelnde Ausstattung an Bildungs- und Lernkapital eines substantiellen Teils der Schülerschaft. Reformen des Bildungssystems alleine, ohne entsprechende Maßnahmen zugunsten der Benachteiligten, verfehlen ihre beabsichtigte Wirkung. So haben beispielsweise Untersuchungen bezüglich der freien Schulwahl in den USA ergeben, dass Bildungsstand, Hautfarbe und ethnische Zugehörigkeit von Personengruppen nicht nur dafür bestimmend sind, welche Schule gewählt wird, sondern vielmehr, ob sie Wahlmöglichkeit überhaupt wahrnehmen: „die Benachteiligten wählen nicht und bleiben, die Bevorzugten wählen und gehen“ (Gogolin, 2006, S. 47).

Was für die Bewertung des Schultyps Hauptschule gilt, lässt sich sinngemäß auf die Bewertung des Lehrerfolgs der Hauptschullehrerschaft übertragen. Denn ausgerechnet die Lehrkräfte, die derzeit unbestritten vor den höchsten beruflichen Herausforderungen stehen, sind hinsichtlich der notwendigen Bildungs- und Lernressourcen am schlechtesten ausgestattet.

Zwei pädagogische Implikationen möchten wir herausstreichen. Erstens lassen die Ergebnisse der Studie vermuten, dass ohne eine substantielle Aufbesserung des Bildungs- und Lernkapitals der Hauptschüler die Erfolgsaussichten pädagogischer Maßnahmen begrenzt sein werden. *Dies betrifft beispielsweise auch die Frage der Durchlässigkeit des Schulsystems, die sich nicht auf formale Entscheidungsmöglichkeiten reduzieren lässt, da die Frage der Rahmenbedingungen von Entscheidungen eine wesentliche Größe darstellt.* So nehmen beispielsweise neben der schulischen Leistung der Schülerinnen und Schüler auch der Bildungsabschluss der Eltern, die sozioökonomische Stellung der Familie sowie der elterliche Schulformwunsch Einfluss auf den realisierten Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule (Jonkmann, Maaz, Neumann & Gresch, 2010; Maaz & Nagy, 2010). Zahlreiche Befunde der großen Schulleistungsstudien bestätigen, dass die soziale Herkunft eng mit dem Zugang zum Gymnasium und zur Hochschule verbunden ist (Maaz, Baumert & Trautwein, 2010). Eine differenzierte Betrachtung des notwendigen Bildungs- und Lernkapitals, was selbstverständlich auch die Entwicklung entsprechender Erfassungsinstrumente voraussetzt, wäre unseres Erachtens daher – auch im Hinblick auf einen differenzierteren Umgang mit Übertrittsempfehlungen in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status - zwingend notwendig. Zweitens müsste den pädagogischen Systemen und ihren Agenten Nutzungskompetenzen der Ressourcen vermittelt werden. Dies müsste auf allen Systemebenen geschehen, wobei ein besonderes Augenmerk der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte zukommt.

Für künftige empirische Studien im Bildungsbereich legen unsere Befunde nahe, dass die Berücksichtigung des Bildungs- und Lernkapitals zu valideren Forschungsergebnissen und ihrer besseren Interpretierbarkeit beitragen können. Angesichts dessen, dass fast jedes dritte Kind unter 18 Jahren in Deutschland unter sozialen, finanziellen und/ oder kulturellen Risikolagen aufwächst (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010), ist die Frage, inwieweit diesen Kindern und Jugendlichen Bildungs- und Lernkapital in ausreichendem Maß zur Verfügung stehen. Falls dies nicht der Fall sein sollte, ist – salopp formuliert – der Schultyp herzlich gleichgültig. Anders ausgedrückt: Was ein Schultyp zu leisten vermag, kann nur auf der Basis der Kenntnis des für die jeweiligen pädagogischen und didaktischen Aufgabenstellungen verfügbaren Bildungs- und Lernkapitals abgeschätzt werden.

Abschließend möchten wir einige limitierende Aspekte der empirischen Studie nennen. Als erster limitierender Faktor muss die Stichprobe erwähnt werden. Es handelt sich um kei-

ne Zufallsstichproben und die Rücklaufquoten bei den Lehrkräften der verschiedenen Schultypen waren deutlich unterschiedlich (sehr hoch in den Grundschulen, niedrig bis allenfalls moderat in den anderen Schultypen). Das Sample kann daher keinesfalls Repräsentativität beanspruchen. Zweitens muss bedacht werden, dass die Einschätzungen des Bildungs- und des Lernkapitalbesitzes durch die Lehrkräfte wegen deren begrenzten Einblickes nur eingeschränkte Validität beanspruchen können. Sofern also der Rückschluss auf tatsächliche Besitzstände gezogen wird, ist Vorsicht geboten. Dagegen können die Lehrerurteile in einer anderen Hinsicht Validität beanspruchen. Es ist plausibel anzunehmen, dass Lehrkräfte bei der Erfüllung ihres pädagogischen Auftrages das von ihnen subjektiv wahrgenommene Bildungs- und Lernkapital ihrer Schüler in ihrem Handeln berücksichtigen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, J. & Weiß, M. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gienger, C., Petermann, F. & Petermann, U. (2008). Wie stark hängen die HAWIK-IV-Befunde vom Bildungsstand der Eltern ab? *Kindheit und Entwicklung*, 17, 2, 90-98.
- Gogolin, I. (2006). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 33-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldin, C. & L. Katz (2008). *The race between education and technology*, Cambridge: Harvard University Press.
- Graf-Götz, W. (2008). *Brennpunkt Hauptschule*. München: Meidenbauer.
- Jonkmann, K., Maaz, K., Neumann, M. & Gresch, C. (2010). Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (123-149). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Knigge, M. (2009). *Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe*. Waxmann: Münster.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich die soziale Ungleichheit? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (27-63). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (151-180). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Nonoyama-Tarumi, Y. & Willms, J.D. (2010). The relative and absolute risks of disadvantaged family background and low levels of school resources on student literacy. *Economics of Education Review*, 29, 2, 214-224.
- OECD (2011). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Rösner, E. (2007): *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf*. Münster: Waxmann.
- Simons, H., Weinert, F.EE. & Ahrens, H.J. (1975). Untersuchungen zur differentialpsychologischen Analyse von Rechenleistungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 7, 153-169.
- Stöger, H. & Gruber, H. (2011). Lernvoraussetzungen von Schülern. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung* (173-191). Hohengehren: Schneider.
- Willms, J.D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Wynands, A., & Neubrand, M. (2003). PISA und mathematische Grundbildung: Impulse für Aufgaben (nicht nur) in der Hauptschule. In L. Hefendehl-Hebeker & S. Hußmann (Hrsg.), *Mathematikdidaktik zwischen Fachorientierung und Empirie - Festschrift für Norbert Knoche* (S. 299-311). Hildesheim: Franzbecker.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2011). Expertisierung als Adaption- und Regulationsprozess: Die Rolle von Bildungs- und Lernkapital. In M. Dresel & M. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz*. Münster: LIT.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411–434). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. (2011). Analysekatoren zur Bewertung von Lernumwelten: Soziotope und Bildungskapital. In D. Thuernau (Ed.), *Neue Konzepte und Erfahrungen der Hochbegabtenförderung [New concepts in gifted education]*. Dresden, Germany: Thelem.
- Ziegler, A. (2012). Gifted Education from a Systemic Perspective: The Importance of Educational Capital and Learning Capital. In S. N. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.). *Exceptionality in East-Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness. Towards a Systemic Theory of Gifted Education*. London: Routledge.



Prof. Dr. Albert Ziegler ist Lehrstuhlinhaber der Pädagogischen Psychologie an der Universität Erlangen-Nürnberg. Er ist Generalsekretär der internationalen Begabungsforschervereinigung („International Research Association for Talent Development and Excellence“, IRATDE). Er war unter anderem Gastprofessor an der Columbia University in New York, der Academy of Sciences, Peking, sowie der University of British Columbia, Vancouver. Seine Publikationsliste umfasst ca. 300 in 16 Sprachen übersetzte Bücher, Zeitschriftenartikel und Buchkapitel. Er ist Herausgeber mehrerer Buchreihen (z. B. „Schulpädagogik“ und „Lernen und Instruktion“) und wissenschaftlicher Zeitschriften (z.B. „Talent Development and Excellence“).



Dr. Wolfgang Götzfried ist Akademischer Oberrat am Lehrstuhl Schulpädagogik der Universität Regensburg. Er ist Diplompädagoge und langjähriger Lehrer an Grund- und Hauptschulen (u.a. tätig als Beratungs- und Praktikumslehrer und als Konrektor). Seit 2006 ist er auch Leiter des Praktikumsamtes für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Praxisbezug der universitären Lehrerbildung, Planung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen