

# „Eigentlich bin ich ja ganz anders“

## Soziale Ausgrenzung, Stigmatisierungen und individuelles Erleben von Hauptschüler/-innen

Matthias Völcker

*Beitrag zur Ad-hoc-Gruppe: »Mit den Augen der Anderen? Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ausgrenzung«*

### Abstract

Mit der Einführung der Hauptschule waren in den späten 1960er Jahren unterschiedliche Erwartungen verknüpft. Insbesondere sollten die Schülerinnen und Schüler mit einem fachwissenschaftlich fundierten Curriculum auf die steigenden (qualifikatorischen) Anforderungen einer modernen Arbeitswelt vorbereitet werden. Doch sah sich die Hauptschule einer Vielzahl an Herausforderungen gegenüber und viele der mit ihrer Einführung verbundenen Erwartungen haben sich in der Folgezeit nicht erfüllt. Heute ist diese Schulform zum ‚Auslaufmodell‘ geworden, gibt es sie doch nur noch in vier der 16 Bundesländer.

Die Probleme der Hauptschulen sind komplex und vielfältig. Abgesehen von der Geringschätzung und Entwertung des Schulabschlusses und den wenigen verbliebenen Chancen der Schülerinnen und Schüler, mit einem Hauptschulabschluss den Übergang in das berufliche Ausbildungssystem zu bewältigen, werden in den Schulen Prozesse beobachtet, die als Identitätsverletzungen für die SchülerInnenenschaft von erheblicher Bedeutung sind.

Der Beitrag skizziert aus einer sozialisations- und identitätstheoretischen Perspektive Merkmale der Hauptschulsozialisation und des Hauptschulstigmas, diskutiert institutionelle Grundlagen der Entstehung und beschreibt Folgen für Schülerinnen und Schüler. Grundlage hierfür sind Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie zur Selbstwahrnehmung von Jugendlichen, die eine Hauptschule bzw. einen Hauptschulbildungsgang besuchen.

### Einleitung – Die Hauptschule und ihre Krise(n)

In der bildungssoziologischen Beschäftigung mit der Hauptschule dominierten über viele Jahrzehnte negative Aspekte und komplexe Diagnosen ihrer (ungenügenden) Leistungs- und gesellschaftlichen Integrationsfähigkeit. Schon in den 1970er Jahren, also nur wenige Jahre nach ihrer Einführung, häuften sich Problembeschreibungen über die Hauptschule. 1975 stellte beispielsweise Preuss-Lausitz

(1975: 51) mit Blick auf die Hauptschulmisere in West-Berlin ernüchtert fest, dass „[d]ie Hauptschule [...] am Ende [sei]. Und man muß es schon ein Ende mit Schrecken für Lehrer, Schüler und Eltern nennen. Aber dieser Zustand kann noch lange währen [...]“. Er sollte mit seiner Einschätzung Recht behalten.

Heute ist es nach einer Vielzahl von Reformen um die Hauptschule ruhig geworden. Bis zum Ende der 1990er und dem Beginn der 2000er Jahre sah das noch anders aus. Medial angeheizt wie gleichwohl dramatisiert häuften sich zu jener Zeit überwiegend negativ ausgerichtete mediale Berichterstattungen, ebenso wie empirisch fundierte Analysen und Problemdiagnosen über ‚die‘ Hauptschule wie auch Schilderungen über unzumutbare Zustände in den Bildungsinstitutionen: Lehrerinnen und Lehrer beklagten, dass Lernen, wenn überhaupt, zur Nebensache verkomme, Konflikte und Gewalt den schulischen Alltag prägten und damit die Hauptschulen als Schulform charakterisiert wurde, die in begrifflichen Umschreibungen dieser Institutionen als Rest- und Verliererschulen kumulierten. Als solche zugleich disqualifiziert wie stigmatisiert, bildet(e) die Hauptschule das Schlusslicht im Regelschulsystem, fungierte wie ein Sammelbecken für die Verlierer des Modernisierungsprozesses.

Heute, so scheint es jedenfalls auf den ersten Blick, ist die Hauptschule aus dem öffentlichen Aufmerksamkeitspektrum (fast) verschwunden, wurde sie doch nach etlichen Reformen weitgehend abgeschafft. Die Schulform, die einmal die ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler auf eine Berufsausbildung vorbereiten und eine gesellschaftliche Integration ermöglichen sollte, ist vor dem Hintergrund dramatisch gesunkener Anmeldezahlen und daraus hervorgegangenen Schulstandortproblematiken in eine existenzielle Krise geraten (vgl. Veith, Völcker 2015; Völcker 2017). In der empirischen Bildungsforschung weisen darüber hinaus diverse Forschungen darauf hin, dass mit dem Hauptschulstatus zum Teil erhebliche Folgen für Schülerinnen und Schüler einhergehen können, die in der ohnehin entwicklungs-kritischen Phase der Adoleszenz Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung haben können (vgl. etwa Wellgraf 2012). Diese werden in der Forschungsliteratur mit dem Begriff des Hauptschulstigmas beschrieben (vgl. Knigge 2009).

Im Mittelpunkt des Beitrages stehen die damit verbundenen schulformbedingten Identitätsbeschädigungsprozesse, wobei mithilfe der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Südniedersachsen an Hauptschulen bzw. Schulen mit Hauptschulbildungsgängen aufgezeigt wird, welche Belastungen und Folgen der Besuch einer Hauptschule/eines Hauptschulbildungsgangs für Schülerinnen und Schüler hat (1) und wie die betroffenen Schülerinnen und Schüler damit umgehen (2).

## Hauptschulforschung und -sozialisation

Als in den 1960er Jahren die Hauptschulen als Nachfolger der in die Krise geratenen Volksschulen eingeführt wurden, handelten die Akteure vor allem mit der Erwartung, nicht nur das Ansehen dieser Schulform sukzessive zu steigern, sondern vor allem auch die Schülerinnen und Schüler mit einem fachwissenschaftlich ausgerichteten Curriculum besser auf die steigenden qualifikatorischen Anforderungen vorzubereiten (vgl. Veith, Völcker 2015). Dass sich die damit verbundenen Erwartungen in der Folgezeit jedoch nicht erfüllt haben, gilt in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dieser Schulform als hinlänglich belegt (vgl. etwa Rekus, Hintz, Ladenthin 1998). Besonders eindringlich zeigte sich das ‚Elend der Hauptschulen‘ (Tillmann 2012) in der Verschiebung der SchülerInnenzahlen in der Sekundarstufe 1, wobei die Nachfrage nach höherwertigen Abschlüssen seit den 1960er Jahren dazu führte, dass vor allem die Hauptschulen massiv an Schülerinnen und Schülern verloren. Seit den 1960er Jah-

ren haben die Hauptschulen weit über 60% ihrer Schülerinnen- und Schülerschaft eingebüßt, eine Entwicklung charakterisierend, die in der Forschungsliteratur vor allem mit dem veränderten Schulwahlverhalten der Eltern, den geringen Chancen der Verwertbarkeit der Hauptschulzertifikate und gestiegenen beruflichen Qualifikationsanforderungen begründet wird (vgl. etwa Neumann, Maaz, Becker 2013: 275f). Für etliche Jahrzehnte galt die Hauptschule, trotz vielfältiger Reformanstrengungen als Schlusschlicht im Regelschulsystem.

Immanent enthalten sind in begrifflichen Zuschreibungen und Kategorisierungen dieser Schulform und ihrer SchülerInnenenschaft („Restschule“, „VerliererInnenenschule“ etc.) auch subtile Verweise auf die alltäglichen Praxen und die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in den Hauptschulen, die sich, ob sie wollen oder nicht, *auch* mit dem negativen Image und dem Hauptschulmakel, der ihrer Schulform anhaftet, befassen und auseinandersetzen müssen. Entwertende Begriffe und Umschreibungen für Hauptschülerinnen und Hauptschüler fungierten auch im sozialwissenschaftlichen Diskurs lange Zeit als Schlagworte *und* Kategorien, mit deren Hilfe nicht nur das soziale Bildungs- und Herkunftsmilieu umschrieben wurde (und wird!), sondern in dem auch Verfehlungen im Sozialisationsprozess kumulativ gebündelt der Erklärung für soziale Differenzierungen diente (Wiezorek, Pardo-Puhlmann 2013: 197). Neben der sukzessiven Entwertung und Geringschätzung des Schulabschlusses, den daraus resultierenden Folgen beim Übergang in das Ausbildungssystem sowie der Abwendung der Eltern wie auch Schülerinnen und Schüler von der Hauptschule (vgl. etwa Büchner, Koch 2001: 71) werden in der empirischen Auseinandersetzung mit dieser Schulform in den vergangenen Jahren auch Prozesse innerhalb der schulischen Institutionen erforscht, die als Identitätsverletzungen für Schülerinnen und Schüler oder schlicht als Hauptschulstigma (vgl. Knigge 2009; Wellgraf 2012) verhandelt werden.

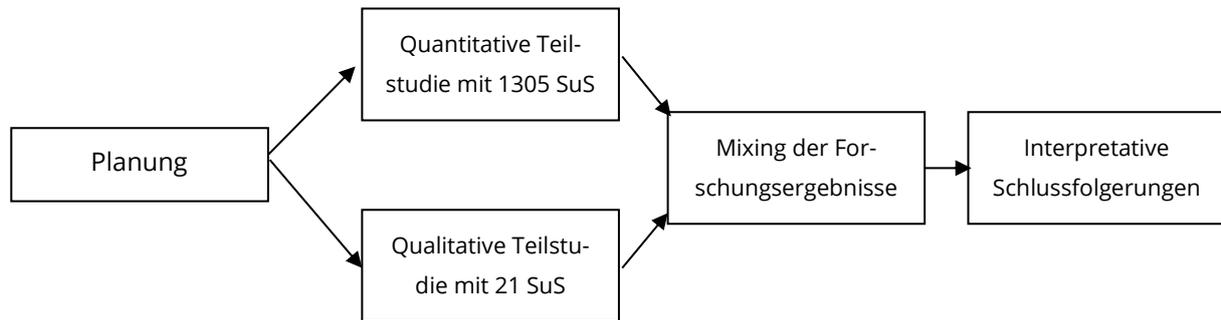
## Empirisches Material – Forschungsprojekt Hauptschulstigma (2009–2013)

Die Erforschung dieses Hauptschulstigmas stand im Vordergrund der hier vorgestellten empirischen Untersuchung. Die dafür verwendeten Daten entstammen einem mehrstufigen, als mixed-methods konzipierten Forschungsprojekt. Dieses wurde zwischen 2009 und 2013 im Stadtkreis Göttingen sowie in den Landkreisen Göttingen, Holzminden, Northeim und Osterode durchgeführt. Eingesetzt wurden gleichberechtigt quantitative und qualitative Verfahren. Für erstere war dies ein in mehrere Bereiche gegliederter Fragebogen.<sup>1</sup> Zusätzlich wurden mit 21 Schülerinnen und Schülern dergleichen Erhebungsgruppe *verstehende Interviews* geführt.<sup>2</sup> Das Forschungsdesign ist Abbildung 1 zu entnehmen:

---

<sup>1</sup> Die quantitative Teiluntersuchung wurde in Hauptschulen und Schulen mit Hauptschulbildungsgängen im 9. und 10. Jahrgang durchgeführt und verfolgte das Ziel, unterschiedliche Dimensionen schulischer Stigmatisierungsprozesse zu untersuchen. 1.305 Schülerinnen und Schüler beteiligten sich in 34 Schulen; darunter 12 Hauptschulen (43 Klassen), 20 Haupt- und Realschulen (38 Klassen) und 2 Gesamtschulen (KGS) (6 Klassen). Lediglich eine Schule verweigerte die Teilnahme. Mit 82,5% war die Rücklaufquote sehr hoch.

<sup>2</sup> Die Interviews wurden eingesetzt, um die Folgen schulischer Typisierungs- und Etikettierungsprozesse, also hauptschulbezogene Stigmatisierungen, zu erfassen und die individuelle Bearbeitung entsprechender Prozesse verstehen zu lernen.



Quelle: Eigene Darstellung

### Abbildung1: Forschungsdesign

Das Interviewmaterial wurde mithilfe der Grounded-Theory-Methode kodiert und interpretiert. Die Grounded Theory offeriert mit ihrem reichhaltigen Repertoire an Techniken der Datenauswertung eine umfassende Gelegenheit zur Erschließung des Materials, vor allem mit Blick auf die prozessuale Natur sozialer Phänomene. Sie ist daher auch weniger als *eine* konkrete Methode aufzufassen, sondern vielmehr ein methodischer und methodologischer Rahmen für die Anwendung und das Ineinandergreifen unterschiedlicher Instrumente und Techniken der Datenauswertung (vgl. Corbin, Strauss 1996: 15).

## Das Dilemma der Hauptschulzugehörigkeit

Folgend werden ausschließlich zentrale Ergebnisse der beiden Teiluntersuchungen vorgestellt: Zuerst die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung, die sich auf die Darstellung und statistisch begründete Identifizierung der Dimensionalität von Stigmatisierungserfahrungen in Hauptschulen und Hauptschulbildungsgängen beschränkt. Darauf folgen die Ergebnisse der qualitativen Studie, die aufzeigen, wie Schülerinnen und Schüler diese Stigmatisierungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten erleben und erfahren und mit ihnen in ihrer Identitätsarbeit umgehen.

## Modellierung gruppenbezogener Stigmata bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern

Ausgangspunkt für die statistische Untersuchung und entsprechende Überlegungen zur Differenzierung von Stigmatisierungsfacetten war einerseits, dass kollektives Selbstwissen als eigenständige Identitätsfacette aufzufassen ist (vgl. Goffman 1975). Hauptschulbezogene Stigmatisierungen bedeuten dann eine soziale Identität zu haben, die „[...] in some social category“ diskreditiert ist, „that raises doubts about one’s full humanity“ (Crocker, Quinn 2003: 153). Zur Erfassung entsprechender Dimensionen wurde den Schülerinnen und Schülern ein (weiterentwickeltes) Instrument (vgl. Knigge 2009; Völcker 2014) zur Erfassung selbstbezogener Kognitionen im Zusammenhang mit der Schulformzugehörigkeit vorgelegt. Explorative Faktorenanalysen wurden als strukturentdeckendes Verfahren, kon-

firmatorische Faktorenanalysen daran anschließend zur Überprüfung einer theoretisch modellierten Faktorenstruktur eingesetzt (vgl. Geiser 2010: 65ff.).

**Tabelle 1: Modellergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen zur Selbsttiktettierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern (Modellberechnungen und Fit-Werte)**

	<b>Modell 1</b>	<b>Modell 2</b>	<b>Modell 3</b>	<b>Modell 4</b>
<b>N</b>	1305	1305	1305	1305
<b>Variablen/Items</b>	Alle	Alle	Alle	Alle
<b>Faktoren</b>	2 Stigma allgemein Kompensation	3 Stigma Leistungs- fähigkeit Stigma Soziales (inklusi- ve Items Motivation) Kompensation	4 Stigma Leistungs- fähigkeit Stigma Motivation Stigma Soziales Kompensation	5 Stigma Leistungsfähigkeit Stigma Motivation Stigma Konformität Stigma Selbstrepräsentation Kompensation
<b>Chi-Quadrat (df)</b>	4225,26 (251)	1875,48 (249)	1306,20 (246)	1114,61 (242)
<b>Chi-Quadrat/df</b>	13,1	7,5	5,3	4,6
<b>CFI</b>	.834	.907	.937	.948
<b>TLI</b>	.817	.897	.929	.940
<b>SRMR</b>	.057	.045	.039	.038
<b>RMSEA</b>	.110	.083	.069	.063

Quelle: Veith, Völcker 2015: 863

Insgesamt wurden vier Modelle berechnet. Die Ergebnisse dieser Berechnungen sind unter Angabe der in der Forschungsliteratur üblichen Fitmaße (Chi-Quadrat/Freiheitsgrade, CFI, TFI, SRMR, RMSEA) angegeben (vgl. Hu, Bentler 1999) und der Tabelle 1 zu entnehmen.<sup>3</sup> Für die Berechnung der Skalen wurden alle Items berücksichtigt und vier Stigma-Faktoren sowie ein Kompensationsfaktor berechnet.

## HauptschülerInnenrolle und Stigmata

Stigmatisierungen wurden in den Bereichen der Leistungsfähigkeit, der Motivation sowie in sozialen Aspekten, die als Konformität und Selbstrepräsentation beschrieben wurden, identifiziert. Doch sind mit diesen statistisch ermittelten Differenzierungen noch keine Aussagen darüber möglich, wie Schülerinnen und Schüler diese erleben, erfahren und wie sie letztendlich damit umgehen. Konzeptionell spielten diese Überlegungen bereits in der Anlage der Untersuchung eine Rolle, weshalb neben einem quantitativen Zugang auch Interviews mit Schülerinnen und Schülern geführt wurden, um die Qualität schulischer Stigmatisierungsprozesse erfassen und verstehen zu können. Im Zentrum der mit 21 Schülerinnen und Schülern geführten *verstehenden Interviews* stand daher vor allem die Frage, wie sie selbst ihren HauptschülerInnenstatus interpretieren und erlebten. Dabei thematisierten die Jugendlichen in den Gesprächen sehr viele unterschiedliche Aspekte und zeigten dabei auf, dass die mit der HauptschülerInnenrolle verbundenen Belastungen in verschiedenen sozialen Kontexten wirkmächtig sind und dabei eine identitätsbeschädigende Wirkung entfalten können, auf die die Jugendlichen in ihrer alltäglichen Identitätsarbeit eingehen müssen. Immer wieder thematisierten sie Erfahrungen, in denen die Relevanz und Wirkmächtigkeit der Schulformzugehörigkeit in unterschiedlichen sozialen Kontexten

<sup>3</sup> Die Fitmaße der Modelle 1, 2 und 3 entsprechen dabei keinesfalls den in der Literatur diskutierten Grenzwerten. Für Modell 1 beispielsweise sind CFI und TLI (CFI=.834; TLI=.817) wie auch RMSEA=.110 und SRMR=.057 nicht akzeptabel. Trotz deutlicher Verbesserungen gilt dies ebenso für die Modelle 2 und 3. Modell 4 wiederum lieferte akzeptable Fit-Werte (CFI=.948; TLI=.940; RMSEA=.063; SRMR=.038).

sichtbar wurde. Sie sprachen aber auch immer wieder von einem durch sie wahrgenommenen Zwang, sich selbst vor sich und anderen für die Zugehörigkeit zur Hauptschule oder zum Hauptschulbildungsgang rechtfertigen zu müssen. Die Auswertung des empirischen Materials machte deutlich, dass mit der Sozialisation in der HauptschülerInnenrolle in verschiedenen Zusammenhängen negative Erfahrungen verbunden sein können (1). Die aus verschiedenen sozialen Bezügen resultierenden Identitätsbeschädigungsprozesse (2) verweisen gleichwohl auf einen spezifischen Bearbeitungsmodus entsprechender Verletzungen, der aufzeigt, wie die Schülerinnen und Schüler mit diesen Prozessen in ihrer alltäglichen Identitätsarbeit umgehen (3). Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden hier lediglich zentrale Ergebnisse und einzelne Kategorien aus dem Auswertungs- und Interpretationsprozess aufgegriffen und vorgestellt.<sup>4</sup>

## Sozialisation in die Hauptschülerinnen- und Hauptschülerrolle: Schulbezug und Stigmaerfahrungen

Die Kodierung des Materials, die sich daran anschließende Kategorisierung, die Identifizierung der Kernkategorie und die datengestützte Beschreibung von Zusammenhängen zwischen Kategorien führte zur Beschreibung eines institutionell verfestigten Identitätsbeschädigungsmodus, der sich durch ein ambivalentes Verhältnis zwischen Zugehörigkeits- und Ausgrenzungserfahrungen in verschiedenen sozialen Zusammenhängen auszeichnet (vgl. Völcker 2014; 2016; 2017). Die Erfahrungen der Jugendlichen, die aufgrund ihrer Hauptschulzugehörigkeit mit statusbedingten Marginalisierungen konfrontiert waren, bestimmten auf vielfältige Weise ihre Lebenswelterfahrungen, vor allem zeigten sie sich im Schulalltag ebenso wie in Peerkontakten (vgl. Völcker, Veith 2015).

In den schulischen Institutionen beispielsweise belastete der HauptschülerInnenstatus das soziale Zusammenleben in und zwischen unterschiedlichen Statusgruppen erheblich. Dies zeigte sich vor allem in den sozialen Beziehungen, sowohl zu Mitschülerinnen und Mitschülern, vor allem aber auch zu Lehrkräften. Für letztgenannte war ein ambivalentes Verhältnis charakteristisch. Zwar beschreiben viele Jugendliche, dass der Großteil der LehrerInnenschaft positiv unterstützend wahrgenommen wird, gleichwohl zeigte sich in fast allen Gesprächen aber auch, dass die Jugendlichen zu einigen Lehrkräften ein schwieriges Verhältnis beschreiben, das immer wieder auf den HauptschülerInnenstatus zurückgeführt wird. Das Unterrichtsgeschehen wird dann in solchen Kontexten als ein beständiger Kampf um Disziplin, nicht aber als wechselseitige Anerkennungsbeziehung, wahrgenommen. Das ambivalente Gefühl verdichtet sich bei vielen sogar zu der Vermutung, dass im Lehrerzimmer pauschal über ‚die Hauptschüler‘ gelästert wird und zudem dass Schülerinnen und Schülern ein entwertetes Label angeheftet bekommen und dadurch auch in den Fokus anderer Lehrkräfte geraten. Exemplarisch für viele solcher Schilderungen steht die Erzählung von Sophie, die mir mehrfach davon erzählte, dass sie im Unterrichtsgeschehen durch Lehrkräfte sich in ihrer gesamten Persönlichkeit entwertet fühlte und allein aufgrund der Schulformzugehörigkeit im Unterricht als dumm deklassiert wurde. Lehrerinnen und Lehrer ihrer Schule attestieren ihr persönlich mehrfach, dass sie „besonders dumme Fragen“ stellen würde, wobei das Stellen von Fragen, aus ihrer Perspektive durchaus gerechtfertigte Nachfragen zu Unterrichtsinhalten darstellen: „Wenn ich einfach was nicht verstehe, dann frage ich lieber vorher

---

<sup>4</sup> Die folgenden Beispiele beziehen sich lediglich auf zentrale Befunde aus dem Auswertungsprozess. Für eine ausführlichere Darstellung vgl. Völcker, Veith 2015, Völcker 2016 und Völcker 2017.

noch mal nach, bevor ichs dann nich- gar nich weiß“ (Sophie, Z. 1142-1163). Doch musste sie die Erfahrung machen, dass das Stellen solcher Nachfragen generalisierend mit einer Persönlichkeitsentwertung beurteilt wurde, in der sie als „dumme Hauptschülerin“ (Sophie Z. 1176) deklassiert wurde. Daneben wurden von einigen Schülerinnen und Schülern auch Situationen beschrieben, in denen neben verbalen Abwertungen auch körperliche Übergriffe vonseiten der Lehrkräfte geschildert wurden, die erheblich in die Persönlichkeitsrechte der Jugendlichen eingriffen und auch körperliche Disziplinierungen umfassten, wie Daniela mir beispielsweise eine Situation mit ihrem Schulleiter erzählte:

„[D]er ist irgendwie so, ich finde der ist noch auf den Weg so Prügelstrafe, was früher war. Weil der ist wirklich, der führt sich hier auf wie Big Boss und es wär doch hier nen Knast und der ist manchmal auch ganz schön brutal, finden wir. [...] Und er hat dann sie so gepackt und wollte sie die Treppe runter schupsen, den das sie halt runter geht. Also sie ist nicht gestürzt, aber sie hätt gesagt, die war kurz davor und er schreit dann halt hier auch rum und lässt keinen ausreden. Und ist dann halt auch so, wenn wa in der Klasse, wenn er in der Klasse kommt, müssen wir alle aufstehen und gleich ‚guten Morgen‘ sagen, am besten noch ein Liedchen trällern und er ist wirklich schrecklich.“ (Daniela, Z. 101-114).

Doch auch das soziale Klima innerhalb der Klassen und damit die sozialen Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern werden als schwierig dargestellt. Neben regelmäßigen Störungen des Unterrichtsgeschehens werden vor allem auch Schlägereien und daraus resultierende Konfliktgespräche beschrieben, wobei der eigentliche Unterricht zur Nebensache verkommt. Als Ursache werden störende Einflüsse angeführt, die für viele Jugendliche aus einer problematischen Gruppendynamik resultieren. So schilderte mir die 16-jährige Lena eine typische Unterrichtssituation in ihrer Hauptschulklasse einer Haupt- und Realschule wie folgt: „Generell ist die Schule gut man kann lernen, aber die Klasse ist ziemlich beschissen hier [...] jeden Tag gibts nur Stress [...], ja (diese) Jungs da hinten, wo ich auch mit sitze, die schmeißen sich gegenseitig zu, dann paar Schlägertypen aus unserer Klasse kloppen sich fast jede Pause. Dadrüber muss man dann natürlich sprechen und wenn man Unterricht machen will, krakeelen die Mädels hier nur rum.“ (Lena, Z. 11-19).

## Sozialisation in die Hauptschülerinnen- und Hauptschülerrolle: Peerbezug und Stigmaerfahrungen

Neben solchen auf den Schulalltag und die Unterrichtspraxis bezogenen Diskreditierungserfahrungen zeigen sich ähnliche die Persönlichkeit entwertende Erfahrungen auch in Beziehungen und Interaktionen zur Gruppe der Gleichaltrigen. Hierbei spielte in den Gesprächen vor allem der Vergleich mit Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen eine bedeutende Rolle. Jugendliche an Gymnasien und Realschulen wurden mit einem fraglos anerkannten sozialen Prestige beschrieben, während der eigene HauptschülerInnenstatus entwertet und als diskreditiert erlebt wurde. Neben der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Stereotypen, die in Peerkontakten einerseits über Antizipationen erfolgen, wobei Labels wie „dumm“, „faul“, „asozial“ oder „minderwertig“ verwendet werden, kommen andererseits auch reale Abwertungserfahrungen oder deren Antizipation hinzu (vgl. Veith, Völcker 2015). Für letztgenannte steht exemplarisch die Erzählung des 15-jährigen Michael. Neben der Schule spielte er leidenschaftlich in einem Basketballteam, doch war er dort der einzige Jugendliche, der eine Hauptschule besuchte. „Und da tra- also da trau ich mich auch nich, mich so als, also sozusagen ‚ja ich bin ein Hauptschüler‘ oder keine Ahnung was, wegen ja wegen halt dieser Sache“ (Michael, Z. 170f.). Die

durch ihn unterstellte Statusdifferenz zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen kumuliert sich hierbei in einer Befürchtung, allein aufgrund der Schulformzugehörigkeit und dem damit verbundenen sozialen Status entwertet werden zu können, wobei eine ‚Enttarnung‘ für Michael gleichbedeutend als Gefahr interpretiert wird, aus der so wichtigen sozialen Bezugsgruppe ausgeschlossen zu werden. Er verheimlichte seine Schulformzugehörigkeit und damit auch einen antizipierten, entwerteten sozialen Status, übte im Sinne Goffmans Informationskontrolle aus (Goffman 2009). Von einer realen Abwertungserfahrung wiederum erzählte mir Stefanie. Die Situation während einer Klassenfahrt war eigentlich vollkommen unvoreingenommen, was sich erst mit der Offenbarung der Schulformzugehörigkeit veränderte „dass wir auf der Hauptschule sind und da hat, hat die gleich direkt gelacht. Und ich so: ‚Warum lachst 'n jetzt? Ist doch nicht lustig‘. Da hat sie nichts mehr zu gesagt, also“ (Stefanie, Z. 453-455). Das Auslachen wird hier als eine beschämende Erfahrung dargestellt, welche die gesamte Person in einer vorher unvoreingenommenen Interaktionssituation erniedrigt. Auf das Lachen reagierte Stefanie mit Wut und Unverständnis.

## Zum Umgang mit Beschädigungen und Verletzungen

Diese exemplarisch gewählten Beispiele stehen für eine ganze Reihe solcher Erfahrungsmuster, von denen die Jugendlichen berichteten. Die Auswertung des empirischen Materials führte dabei nicht nur zur Entdeckung und Systematisierung von Codes und Kategorien, sondern gleichwohl auch zur Identifizierung der Kernkategorie, die als komplexer Identitätsbeschädigungsprozess beschrieben werden kann. Charakteristisch für diesen sind unterschiedliche Verletzungserfahrungen der Selbstachtung, des Selbstwertgefühls und das damit verbundene Bewusstsein, in einer gesellschaftlich entwerteten wie verschmähten Statusrolle, allein aufgrund der Schulformzugehörigkeit, agieren zu müssen. Der Hauptschulstatus geht für die Jugendlichen in verschiedenen Handlungszusammenhängen mit Belastungen einher. Das bedeutet vor allem, dass sie sich in ihrer Statusrolle als Hauptschülerinnen und -schüler als minderwertig erfahren und permanent damit konfrontiert sind, sich gegenüber den kollektiven Entwertungen behaupten zu müssen. Anstatt sich in unterschiedlichen Rollen erproben zu können, müssen sie sich permanent (auch) als sozial Deklassierte behaupten. Hier zeigt sich eindringlich die identitätsbezogene Relevanz kollektiver Bezüge. Denn diese und die damit verbundenen Prozesse können aus identitätstheoretischer Perspektive ein erhebliches destruktives Potential entfalten, wobei Menschen „wirklichen Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden [...], wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes und verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt. Nichtanerkennung oder Verkennung kann Leiden verursachen, kann eine Form von Unterdrückung sein, kann den anderen in ein falsches, deformiertes Dasein einschließen.“ (Taylor 2009: 13f.) Solche Prozesse können im Zusammenhang mit dem Hauptschulstatus beobachtet werden, wobei der Gruppenbezug und damit die kollektive Identitätsfacette der Schulformzugehörigkeit in verschiedenen Handlungszusammenhängen als Bezugspunkt für individuelle Abwertungen, Diskreditierungen und Stigmatisierungen fungiert. Dies ist wiederum Ausgangspunkt für eine ganze Reihe von individuellen Verhandlungen solcher Diskreditierungen, die in einem begrifflich zugespitzten Kampf um Anerkennung resultieren und dem, was Goffman als Stigma-Management bezeichnet hat (Goffman, 1975).

Dabei konnte im Verlauf des Interpretationsprozesses eine Identitätsdynamik herausgearbeitet werden, die sich einerseits durch Zugehörigkeit zur Gruppe der HauptschülerInnen und der Wirkmächtigkeit von Stigmata in unterschiedlichen Handlungszusammenhängen *und* andererseits indivi-

duellen Abgrenzungs- und Besonderungsleistungen der einzelnen Jugendlichen auszeichnet. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler treten in ihrer alltäglichen Identitätsarbeit und der Bearbeitung kollektiver Beschädigungen die Widersprüche einer gesellschaftlich entwerteten Schulform hervor. Denn um ihre Integrität als Person zu schützen, mobilisieren die Jugendlichen gegen die statusbedingte Abwertung ihrer Identität soziale Widerstände wie auch psychische Abwehrmechanismen. Ihr Stigma-Management zeichnet sich dadurch aus, dass sie individuelle Gegenentwürfe und Alternativen zu den diskreditierten kollektiven Identitätszuschreibungen entwickeln und konstruieren (müssen). Dies bedeutet, dass sich die Jugendlichen, bedingt durch ihre Schulformzugehörigkeit, permanent und in verschiedenen sozialen Kontexten mit einem entwerteten sozialen Status, der sie als Aussortierte stigmatisiert, auseinandersetzen müssen. Sie tun dies in einem Modus, in dem sie sich individuell distanzieren und sich vehement von diesen verallgemeinernden Zuschreibungen abzugrenzen suchen.

## Das Ende der Hauptschulen – und nun?

Die Untersuchung führte zu folgenden Ergebnissen: Mithilfe des empirischen Materials konnte aufgezeigt werden, dass unabhängig von der pädagogischen Qualität der Hauptschulen mit dem HauptschülerInnenstatus eine Vielzahl gesellschaftlich degradierend wirkender Zuschreibungen verbunden sind. Die damit verbundenen Entwertungen können für die Jugendlichen erheblich sein und in Erfahrungen resultieren, die für sie in einem Teil ihrer Identität potentiell diskreditierend wirken, auf die sie gleichwohl vielfältig reagieren und individuelle Abgrenzungs- und Besonderungsarbeiten leisten, um sich zumindest partiell abgrenzen zu können. In der ohnehin entwicklungskritischen Phase der Adoleszenz ist die sich dabei entfaltende Identitätsdynamik erheblich. Denn anstatt sich in unterschiedlichen Rollen erproben zu können, sind die Jugendlichen permanent auch mit dem Makel der Hauptschulzugehörigkeit konfrontiert, der sie als Abgehängte und Entwerte identifiziert, als Schülerinnen und Schüler, die in der Bildungshierarchie ‚unten stehen‘. Die Jugendlichen müssen sich hierbei mit einem systemisch produzierten Makel auseinandersetzen, den sie nicht verantworten, aber im Verlauf ihrer Schulzeit als individuell verschuldetes Ungenügen zu verantworten lernen (vgl. Völcker 2016: 254).

Und die Bildungspolitik? Die hat mit Blick auf gegenwärtige Reformprozesse vor allem auf die demografisch bedingten Probleme, wie etwa den zum Teil dramatischen Rückgang der SchülerInnenzahlen in Hauptschulen und Hauptschulbildungsgängen, reagiert und in den Bundesländern Reformen umgesetzt, in deren Folge diese Schulform weitgehend abgeschafft wurde oder am Auslaufen ist. Viele dieser Reformen sind jedoch keineswegs Antworten auf die weiter oben beschriebenen komplexen Probleme der Hauptschulsituation. Denn gänzlich verschwunden ist die Hauptschulbildung auch mit diesen Reformen nicht. Zwar wurden eigenständige Hauptschulen weitgehend abgeschafft und die Bildungssysteme durch die Einführung neuer Sekundarschulen oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen (SmB) neu strukturiert. Auch wenn sich die Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern dabei zum Teil erheblich unterscheiden und Schulformbezeichnungen und damit verbundene Organisationsformen variieren, können in den neuen Sekundarschulen auch weiterhin leistungsbezogene Lerngruppeneinteilungen auf der Basis des traditionell gegliederten Schulsystems beobachtet werden. Auch die Hauptschulbildung ist ein Teil davon. Denn auch innerhalb der neuen Sekundarschulen gibt es weiterhin Schülerinnen und Schüler, die etwa in Hauptschulzweigen/Hauptschulkursen beschult bzw. innerhalb der Jahrgangsstufe nach dem Kerncurriculum der Hauptschule unterrichtet werden. Doch damit stellt sich auch die Frage, ob sich die weiter oben beschriebenen Probleme reproduzieren

können und damit auch die daraus resultierenden Identitätsbeschädigungsprozesse für Schülerinnen und Schüler? Doch ist dies ein Desiderat der empirischen Bildungsforschung und bedarf dringend der weiteren Erforschung.

## Literatur

- Büchner, P., Koch, K. 2001: Von der Grundschule in die Sekundarstufe (Bd. 1): Der Übergang aus der Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske + Budrich-Verlag.
- Corbin, J., Strauss, A. 1996: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Crocker, J., Quinn, D. M. 2003: Social stigma and the self: Meanings, situations, and self-esteem. In T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, J. G. Hull (Hg.), *The social psychology of stigma*. New York, London: The Guilford Press, 153–183.
- Geiser, C. 2010: Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Goffman, E. 1975: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. 2009: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
- Honneth, A. 2010: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hu L., Bentler, P. 1999: Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, Vol. 6, Issue 1, 1–55.
- Knigge, M. (2009): Hauptschüler als Bildungsverlierer? Münster: Waxmann.
- Preuss-Lausitz, U. 1975: Von der Hauptschule zur Restschule: Hauptschulmisere am Beispiel West-Berlin. *betrifft:erziehung*, 8. Jg., Heft 1, 46–51.
- Rekus, J., Hintz, D., Ladenthin, V. 1998: Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München: Beltz-Verlag.
- Taylor, C. 2009: Die Politik der Anerkennung. In C. Taylor (Hg.) *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 13–66,
- Tillmann, K.J. 2012: Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 64. Jg., Heft 5, 8–12.
- Völcker, M. 2014: »Und dann bin ich auch noch Hauptschule gekommen...«. Über die identitären Folgen der Hauptschulzugehörigkeit. Konstanz: UVK.
- Völcker, M., Veith, H. 2015: Hauptschulsozialisation – oder der „unheimliche“ Lehrplan einer verschmähten Bildungseinrichtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 6, 857–875.
- Völcker, M. 2016: Zwischen sozialer Verachtung und der individuellen Suche nach Anerkennung: Eckpunkte der Hauptschulsozialisation. *Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung*, Jg. 17, Nr. 1–2, S. 237–257.
- Völcker, M. 2017: Veränderungen der schulischen Bildungslandschaft(en). Gegenwärtige Bildungsreformen aus der Perspektive der Hauptschulforschung. In M. Buhl, M. Förster, H. Veith, M. Weiß (Hg.), *Jahrbuch Demokratiepädagogik Band 5 (2016/2017)* (im Erscheinen).
- Wellgraf, S. 2012. Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: Transkript.
- Wiezorek, C., Pardo-Puhmann, M. 2013: Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In F. Dietrich, M. Heinrich, N. Thieme (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚Pisa‘*. Wiesbaden: VS-Verlag, 197–214.