

Matthias Völcker

Zwischen sozialer Verachtung und der individuellen Suche nach Anerkennung: Eckpunkte der Hauptschulsozialisation

Between social despite and the individual search for recognition: Key points of lower secondary school socialisation

Zusammenfassung:

Mit vorliegendem Beitrag wird die These erarbeitet, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Hauptschule oder einen Hauptschulbildungsgang besuchen, mit der Übernahme des diskreditierten Hauptschulstatus auch in eine soziale Rolle gedrängt werden. In dieser lernen sie ihre persönliche Integrität gegen abwertende Vorurteile und gesellschaftlich produzierte Verachtung zu schützen und zu behaupten. Grundlage hierfür sind Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Selbstwahrnehmung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern.

Schlagnworte: Hauptschule, Stigma, Stigma-Management, Identität, Identitätsverletzung

Abstract:

The thesis of this paper is that adolescents of lower secondary schools are being forced into a special social depreciated role in which they learn predominantly to protect their personal integrity against derogatory prejudices. This text uses selected empirical results of a study about self-perception of pupils in lower secondary school education classes. Students of this school see their school performance questioned from different positions. As a consequence of this, being a student in this school constitutes socialisation-based learning effects which are problematic, especially from a pedagogically point of view.

Keywords: Lower secondary school, stigma, stigma-management, identity, identity injury

1 Einleitung

Die gegenwärtigen Debatten über die Schulstruktur in Deutschland sind so facettenreich wie vielfältig. Über viele Jahre hinweg galten die Hauptschule sowie Hauptschulbildungsgänge als Schulformen, die in schultheoretischen wie bildungspolitischen Auseinandersetzungen als Sinnbilder für vielfältige und komplexe Problemlagen standen. Für diese liegen bis heute viele Umschreibungen vor. Die Rede ist etwa von ‚Verliererschulen‘ oder ‚Restschulen‘ und auch in der medialen Berichterstattung steht die Hauptschule für Versagen und ein als problematisch umschriebenes soziales Milieu.

Die Hauptschule sieht sich nicht erst seit dem sogenannten PISA-Schock vielfältiger Kritik wie auch empirisch gestützten Diagnosen bezüglich ihrer ungenügenden Leistungs- und Sozialisationsfähigkeit ausgesetzt. Mittlerweile hat die Bildungspolitik auf diese Diagnosen reagiert und Reformen im Bildungsbereich umgesetzt. Heute gibt es nur noch in 4 der 16 Bundesländer die Hauptschule als eigenständige Schulform. Vor allem vor dem Hintergrund sinkender Anmeldezahlen haben die Hauptschulen als Bildungseinrichtungen, die einst eher ‚praktisch‘ veranlagten Schülerinnen und Schülern eine qualifizierte Berufsausbildung und damit eine gesellschaftliche Integration ermöglichen sollten, in der ungleichen Konkurrenz mit Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen ihre Reputation und Stellung im Bildungssystem verloren.

Hauptschulen wie auch Hauptschulbildungsgänge in Schulen mit mehreren Bildungsgängen (SmB) sind neben anderen Bildungseinrichtungen, wie etwa weite Teile des Förderschulsystems, als ‚Verwahrnstanalten‘ für die Hoffnungslosen der Moderne gesellschaftlich stigmatisiert. Dabei gilt die Schulform Hauptschule als ein Sammelbecken für wenig erfolgreiche oder gar mehrfach risikobelastete Kinder und Jugendliche mit eingeschränkten Begabungs- und Leistungsvoraussetzungen, und im schlimmsten Fall als Durchgangsstation für spätere Transferleistungsabhängige (vgl. etwa Solga 2010; Bellmann/Dahms/Wahse 2005, S. 28; Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, S. 15ff.). Insbesondere der Hauptschulstatus, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler im gegliederten Schulsystem auseinandersetzen müssen, wird zur Grundlage für eingeschränkte Entwicklungsperspektiven. Denn er produziert systematisch identitätsverletzende Folgen, die in der ohnehin kritischen Phase der Adoleszenz und der Selbstfindung erhebliche Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung haben können.

Die empirische Erforschung dieser institutionell produzierten Identitätsbeschädigungen und die Auseinandersetzung damit, wie letztendlich auch die Jugendlichen die negativen Zuschreibungen in ihre eigenen Identitätswürfe integrieren, spielt in der gegenwärtigen empirischen Bildungsforschung eine eher untergeordnete Rolle. Im vorliegenden Beitrag werden diese schulbezogenen Prozesse aufgegriffen und näher untersucht. Dabei werden ausgewählte Resultate einer empirischen Untersuchung an Hauptschulen bzw. Schulen mit Hauptschulbildungsgängen in Südniedersachsen vorgestellt. Im Mittelpunkt des Aufsatzes stehen insbesondere jene identitäts- und damit letztendlich auch sozialisations-theoretisch relevanten Merkmale, mit deren Hilfe aufgezeigt werden kann, erstens welche Folgen der Hauptschülerstatus für die Schülerinnen und Schüler hat und wie sie sich mit diesem auseinandersetzen, wie sie sich aufgrund von Gruppenmerkmalen selbst etikettieren und wie sie schließlich zweitens dennoch versuchen, eine tragfähige Identitätsbalance zu finden.

2 Hauptschulforschung

Die empirischen Daten der hier vorgestellten Untersuchung entstammen einem Forschungsprojekt, welches in Südniedersachsen zwischen 2009 und 2013 im Stadtkreis Göttingen sowie in den Landkreisen Göttingen, Holzminden, Northeim und Osterode im Harz durchgeführt wurde. Die Situation der Hauptschulen ist, wie in anderen Untersuchungen der Hauptschulforschung auch, eher ungünstig.

Zwar entsprachen die untersuchten Schulen in der Mehrzahl der von Baumert, Stanat und Watermann (2006) sowie von Trautwein, Baumert und Maaz (2007) beschriebenen Normal- bzw. Modalform, der überwiegende Anteil der SchülerInnenenschaft kam aus Deutsch sprechenden Familien, mit beruflich ausgebildeten Elternteilen und aktuellen Beschäftigungsverhältnissen. Dessen ungeachtet war die Hauptschulnachfrage, insbesondere die Übergangsquoten nach der Grundschule auf eine Hauptschule bzw. einen Hauptschulbildungsgang in allen untersuchten Schulen gering; viele Schulen sahen sich aufgrund fehlender Schülerinnen und Schüler gar einer existenziellen Krise gegenüber.

Ähnliche Einschätzungen zur Hauptschulsituation zeigt auch der bundesdeutsche Vergleich. Rösner (2007) hat diese Entwicklungen vor nunmehr fast 10 Jahren bereits als deren Ende charakterisiert, wobei er v.a. den sukzessiven Bedeutungsverlust dieser Schulform hervorhebt, deren Niedergang „in allen Bundesländern [...] unübersehbar“ sei (ebd., S. 9). Auch andere Studien der Bildungsforschung und Bildungssoziologie kommen – unter Rückgriff auf die zum Teil dramatischen Rückgänge der SchülerInnenzahlen – zu ähnlichen Einschätzungen (vgl. etwa Bos/Müller/Stubbe 2010, S. 376ff.; Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, S. 128 ff.; Solga 2010). Seit den 1960er Jahren sind die Hauptschulen die einzige Schulform im Regelschulsystem, die mit Schülerzahlrückgängen von über 60% kämpfen, während im gleichen Zeitraum die SchülerInnenzahlen an den weiterführenden Schulformen zunahm (vgl. Dederich/Holtappels 2010, S. 367). Die mit ihrer Einführung ursprünglich verbundenen Erwartungen, die Schülerinnen und Schüler mit einem fachwissenschaftlich ausgerichteten Curriculum besser auf die steigenden qualifikatorischen Ansprüche einer modernen Berufsausbildung vorzubereiten, haben sich in der Folgezeit nicht erfüllt (vgl. etwa Leschinsky 2003). Tatsächlich hat die mit der Bildungsexpansion einsetzende Nachfrage nach höherwertigen Abschlüssen dazu geführt, dass die SchülerInnenzahlen in Verbindung mit dem Schulwahlverhalten der Eltern und gestiegenen beruflichen Qualifikationsanforderungen an den Hauptschulen seit Mitte der 1970er Jahre kontinuierlich gesunken sind. Als zu Beginn der 1990er Jahre nach der Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern neben den Gymnasien fast flächendeckend nur noch Schulen mit mehreren Bildungsgängen (SmB) eingerichtet wurden, handelten die politischen Akteure bereits in dem Bewusstsein, dass eine Stabilisierung des Hauptschulbildungsgangs mit der Hauptschule als eigenständiger Schulform nicht mehr zu leisten ist (vgl. ebd.). In den alten Bundesländern wiederum verschlechterte sich die Situation der Hauptschule zusehends. Die Bildungspolitik sah sich zum Eingreifen und vielfältigen Reformen gezwungen (vgl. Tillmann 2012).

Die Probleme der Hauptschulbildung werden in der Forschungsliteratur umfassend diskutiert und sind nicht auf einen einzigen Bereich reduzierbar. Vielmehr werden komplexe Wechselwirkungen als strukturelles, curriculares wie auch die gesellschaftliche Akzeptanz des Bildungsgangs bezogenes Problemkonglomerat diskutiert (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998). Abgesehen von der Geringerschätzung des Schulabschlusses und den daraus resultierenden Folgen, etwa beim Übergang in das Ausbildungssystem sowie der Abwendung der Eltern von der Hauptschule in der Schulwahlentscheidung ihrer Kinder (vgl. etwa Büchner/Koch 2001, S. 71), verweisen Forschungsbefunde der vergangenen Jahre auch auf Prozesse innerhalb der schulischen Institutionen, aus denen vielfältige Identitätsverletzungen für Schülerinnen und Schüler resultieren können. Diese sind in der Forschungsliteratur v.a. mit dem Begriff des (Hauptschul-)Stigmas verknüpft (vgl. Knigge 2009; Wellgraf 2012).

3 Materialgrundlage und methodischer Zugang

Diese Stigmatisierungsprozesse wurden in der vorliegenden, als mixed-method angelegten Studie v.a. hinsichtlich ihrer identitätsbezogenen Folgen für die Schülerinnen und Schüler untersucht. Die Studie folgte einem zweistufigen Untersuchungsplan.

Quantitative Untersuchung: In einem ersten Schritt wurde zunächst die schulische wie außerschulische Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang mithilfe eines in mehrere Bereiche gegliederten Fragebogens erhoben. Dafür wurden zentrale schulbezogene Merkmale wie die Schulform (Haupt-, Haupt- und Realschule und kooperative Gesamtschule), die Klassenstufe zum Erhebungszeitpunkt wie auch ein allgemeines Selbstkonzept zur Beurteilung individueller Fähigkeiten erfasst; außerdem Variablen, welche die Schülerinnen und Schüler zur Einschätzung ihrer schulischen Lage aufforderten. Hierzu gehörten neben Partizipations- und Beteiligungsaspekten in Lehr-Lernsituationen die Beurteilung des Fürsorgeverhaltes der Lehrkräfte, das Klassenklima, Schulangst sowie demografische Angaben. Darüber hinaus wurde ein Instrument zur Erfassung selbstbezogener Kognitionen im Zusammenhang mit schulbezogenen Stigmatisierungen eingesetzt. Angelehnt an Knigge (2009) wurde den Schülerinnen und Schülern ein semantisches Differenzial mit insgesamt 24 Adjektivgegensatzpaaren auf einer 7-stufigen Likert-Skala vorgelegt. Die Item-Auswahl orientierte sich an den von Knigge verwendeten Gegensatzpaaren (z.B. gar nicht intelligent – sehr intelligent; dumm – schlau; unkonzentriert – konzentriert etc.). Mit dieser ersten Befragung konnten 1.305 Schülerinnen und Schüler in 35 Hauptschulen, Haupt- und Realschulen sowie kooperativen Gesamtschulen mit Hauptschulzweigen im 9. und 10. Jahrgang erreicht werden. Lediglich eine Schule in der Erhebungsregion lehnte die Teilnahme ab. Mit einer Rücklaufquote von insgesamt 82,5 % ist die Datenbasis als gut zu bezeichnen.

Qualitative Untersuchung: Parallel zu dieser Vollerhebung wurden mit 21 Schülerinnen und Schülern der gleichen Erhebungsgruppe *verstehende Interviews* in Anlehnung an Bourdieu (2010) und Kaufmann (1999) durchgeführt. Im Mittelpunkt dieser Interviewtechnik, die sich durch eine *offene, auf narrative Angebote und situative Entwicklungen des Gesprächsverlaufs* ausgerichtete Interviewführung auszeichnet, steht *das Verstehen* der sozialen Akteure und ihrer Perspektiven, verbunden mit der bereits auf Max Weber zurückführbaren Intention, soziales Handeln, individuelle Deutungsmuster und entsprechende Zusammenhänge kontextgebunden zu erschließen und verstehen zu lernen (Weber 2010, S. 5ff.). Der integrativen Anlage der Studie folgend, sollten mit diesen *Interviews* v.a. Qualität und Intensität der stigmabezogenen Selbstattributionen untersucht werden.

Die mit den Schülerinnen und Schülern geführten Gespräche waren durch einen Leitfaden strukturiert, der jedoch überwiegend der groben Orientierung in der Interviewsituation diente; der eigentliche Verlauf der Gespräche war weitgehend individuell und entwickelte sich durch Themensetzungen der Schülerinnen und Schüler. Daneben wurden aber auch themenbezogene Fragen aus dem Leitfaden im Gesprächsverlauf eingebracht. Hierzu gehörten etwa: Situation und Position der Jugendlichen in den Schulen und in der Klassengemeinschaft, Selbst- und Fremdwahrnehmung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern, (schul)biografische Entwicklungen, Rolle der Familien, Peers und Bezugspersonen inner-

halb der Schule wie auch individuelle Perspektiven hinsichtlich der Gestaltungsfähigkeit der eigenen Zukunft. Die Gespräche dauerten i.d.R. zwischen 45 bis 90 Minuten.

Die Auswertung des Interviewmaterials erwies sich als schwierig, da weder Bourdieu noch Kaufmann konkrete methodische Anweisungen zur Auswertung des Datenmaterials formuliert haben. Daher wurde die Grounded-Theory-Methode für die Auswertung gewählt, da diese nicht nur methodologisch anschlussfähig an die Interviewtechnik war, sondern mit ihrem vielfältigen Repertoire an Techniken der Datenauswertung eine umfassende Kodierung und Erschließung des Materials ermöglichte. Diese ist 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, S. 15). Im Mittelpunkt stand eine regelgeleitete Durchdringung des Materials und die schrittweise Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie. Die Grounded Theory offeriert hierbei ein methodisches Repertoire mit dessen Hilfe das Material codiert und schrittweise konzeptionell erschlossen werden kann.¹

Der Umgang mit dem Datenmaterial ist mit verschiedenen Schritten der Erhebung und v.a. des Kodierens verbunden, wobei die Herausarbeitung zentraler Kategorien, das Verfassen von Memos genauso wie eine kontinuierliche Sammlung weiterer Daten und die beständige, iterative Überarbeitung und ggf. Revision bereits erarbeiteter Kategorien und Konzepte im Mittelpunkt stehen. Das von Glaser und Strauss (1998, S. 51ff.) dabei vorgeschlagene Verfahren des Theoretischen Sampling kam auch hier zum Einsatz, wobei damit Fallauswahlentscheidungen und damit verbundene Spezifizierungen von Erhebungskriterien verbunden waren, die im weiteren Verlauf des Forschungs- und des Auswertungsprozesses immer weiter verfeinert wurden (vgl. Wiedemann 1991, S. 443f.). Ziel dieser schrittweisen Erhebungs- wie Auswertungspraxis ist die Herausarbeitung von neuen oder erweiterten Eigenschaften von Kategorien und Konzepten, die v.a. über Vorgänge des Vergleichens mit der bestehenden Materialbasis gewonnen werden.² Diese angeleitete und strukturierte Vorgehensweise mündet in einer Abstraktion und hohen Komplexität, wobei eine möglichst dichte wie auch umfassende theoretisch fundierte Beschreibung möglich wird (vgl. Geertz 1987; Glaser/Strauss 1998). Die Stärken der Grounded-Theory basieren auf den zirkulären Prozessen der schrittweisen Durchdringung und Bearbeitung des Materials, was einen regelgeleiteten Umgang mit diesem voraussetzt und letztendlich eine Erschließung von Beziehungen zwischen Kategorien ermöglicht (vgl. Corbin/Strauss 1996, S. 118ff.).³ Notwendige Voraussetzung hierfür ist eine Offenheit gegenüber den Angeboten der Interviewten, ohne dabei explizit theoretisches Vorwissen auszublenden. Dieses ist vielmehr selbst Bestandteil der sensibilisierenden Konzeptualisierung des empirischen Materials im Erhebungs- wie Auswertungsprozess, da mithilfe dieses Wissens die individuellen Perspektiven der sozialen Akteure theoretisch verankert und aus der Lebenspraxis heraus kulturelle und soziale Merkmale und deren Folgen identifiziert, beschrieben und interpretiert werden können (vgl. die Forschungsarbeiten von Pelizzari 2009; Reckinger 2010, S. 66; Reiners 2010; Schultheis/Vogel/Gemperl 2010).

Im vorliegenden Fall bestand das Ziel des Auswertungsverfahrens nicht nur im Verstehen der Perspektiven von Hauptschülerinnen und Hauptschülern innerhalb wie außerhalb der schulischen Institutionen in Verbindung mit der Schulformzugehörigkeit stehenden Statusposition, sondern auch in der Entwicklung

einer gegenstandsverankerten Theorie, die v.a. die identitätsbezogene Relevanz des Hauptschulstigmas bearbeitet. Dabei zeigte sich im Auswertungsprozess, dass für die Konstitution dieses Stigmas nicht nur schulische Faktoren eine Rolle spielen, sondern die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen sozialen Kontexten (Familie, Peers, im Kontakt mit anderen Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen etc.) beständig mit einer identitätsrelevanten Herausforderung ihres schulischen Status konfrontiert sind, der sie in verschiedenen Facetten ihrer Identität betrifft, sowohl kollektiv wie personal, sie aber auch gleichwohl in ihrem Ich-Erleben dazu zwingt, sich beständig gegenüber erfahrenen Diskreditierungen zu behaupten, sich in ihrem Ich-Erleben abzugrenzen und zu besondern. Doch der individuelle wie biografische Makel des Hauptschulstigmas ist und bleibt allgegenwärtig und durchzieht die Erzählungen der Schülerinnen und Schüler wie auch ihre Lebenswelterfahrungen (vgl. Völcker 2014).

Wie dies geschieht, steht im Mittelpunkt der folgenden Analysen und der Vorstellung einiger ausgewählter empirischer Ergebnisse. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden zentrale Resultate der Fragebogenuntersuchung nur knapp dargestellt (3.1). Daran anknüpfend folgen ausführlicher Ergebnisse der qualitativen Untersuchung (3.2).

3.1 Statistische Ergebnisse zu schulformbezogenen Stigmatisierungen bei Hauptschülerinnen und -schülern

Die in der Befragung gewonnenen Daten zur schulform- bzw. bildungsgangbezogenen Selbstwahrnehmung wurden mithilfe explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalysen geschätzt. Dabei wurden insgesamt vier verschiedene Modelle berechnet und deren Fitmaße miteinander verglichen.⁴ Die Berechnungsverfahren basieren auf einem Maximum-Likelihood-Schätzverfahren, wobei die Modelle in 1.000 Iterationen berechnet wurden. Die Korrelationen zwischen den einzelnen Faktoren wurden – aufgrund einer theoretisch unterstellten Abhängigkeit der Faktoren als Dimensionen von Stigmatisierungen – freigesetzt und nach einem obliquen Rotationsverfahren geschätzt (vgl. Backhaus et. al. 2008, S. 372). Die Modelle sind Tabelle 1 zu entnehmen und im Modellvergleich angeordnet. Vorge stellt werden die berechneten Modelle und die ihnen zugrunde liegende Faktorenstrukturen in Kombination mit den Modell-Fit-Werten.

Dabei ergab sich, dass für die Messung selbstbezoglicher Stigmawahrnehmungen eine 5 Faktoren umfassende Struktur die besten Modellkennwerte erreichte. Die schlichte Tatsache der Zugehörigkeit zur Hauptschule oder der Zuteilung in einen Hauptschulbildungszweig führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Kompetenzen und Qualitäten in den Dimensionen „Leistungsfähigkeit“, „Motivation“, „Konformität“ und „Selbstrepräsentation“ tendenziell gering schätzten. Je nach Dimension charakterisierten sich annähernd dreiviertel der Befragten selbst und die Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler als gesellschaftlich entwertet und stigmatisiert.

Table 1: Konfirmatorische Faktorenanalysen im Kontext des Stigmas einer kollektiven Identität von Hauptschülerinnen und Hauptschülern (Modellberechnungen und Fit-Werte)

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

Quelle: Völcker 2014: 152

Erstaunlich an diesen Ergebnissen ist, dass der Grad der selbstbezüglichen Stigmawahrnehmung in Abhängigkeit vom Schultypus variiert. Denn die Stigmawerte fallen bei Schülerinnen und Schülern, die den Hauptschulbildungsgang an kooperativen Gesamtschulen besuchen, in allen Dimensionen am deutlichsten aus. Geschlechtsspezifische Unterschiede wie auch der Migrationshintergrund spielen hierbei keine Rolle. Beispielsweise attestierten im Hauptschulbildungsgang der kooperativen Gesamtschulen insgesamt 80,9% der Befragten sich selbst und der Gruppe der Hauptschülerinnen und -schüler einen schwachen Antrieb zum Lernen. Ähnliche negative Werte konnten ebenfalls für die anderen Stigmadimensionen identifiziert werden. Bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit gaben über 78% der Jugendlichen an kooperativen Gesamtschulen eine Antwort in negativer Richtung und zeigt somit eine hohe Stigmawahrnehmung (Hauptschule 73,3%, Haupt- und Realschule 77,6%). Ähnliche Resultate wurden ermittelt für die Skalen der Konformität: Hauptschule (67,9%), Haupt- und Realschule (73,6%), kooperative Gesamtschule (70,1%) und der Selbstrepräsentation: Hauptschule (64,6%), Haupt- und Realschule (63,5%), kooperative Gesamtschule (66,7%). Weitere statistisch signifikante Einflüsse konnten für Abschlusserfahrungen wie auch für ein Schulklima, welches durch Streit und Misstrauen aber auch Mobbing Erfahrungen gekennzeichnet ist, nachgewiesen werden. Der größte Einflussfaktor war jedoch der der Schulform. Offenbar wird der Makel des Hauptschülerstatus gerade in Schulen mit differenzierender Struktur besonders ausgeprägt empfunden. Das wiederum könnte dafür sprechen, dass der schlechte Ruf der Hauptschule weniger mit Schulmerkmalen, sondern in erster Linie mit ihrer schwachen Stellung im System der weiterführenden Schulen selbst zusammenhängt.

3.2 Hauptschulsozialisation oder: identitäre Widersprüche einer verschmähten Bildungsinstitution

Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler schätzte in der Fragebogenuntersuchung die persönliche Lernmotivation wie auch die eigene Leistungsfähigkeit gering ein und beurteilte auch soziale Merkmale überwiegend negativ. Die damit verbundene sozialisationstheoretisch spannende Frage, wie es zur Übernahme entsprechender Stigmata kommt, und v.a. wie die Schülerinnen und Schüler mit ihnen umgehen, lässt sich auf der Grundlage dieser statistischen Befunde jedoch nicht beantworten, weshalb ein qualitativer Zugang hier essentiell ist.

Zur Veranschaulichung entsprechender Prozesse werden nun folgend pointiert, einige Ergebnisse der qualitativen Untersuchung dargestellt. Die Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf einige zentrale Kategorien, die im Verlauf des Kodier- und Auswertungsprozesses identifiziert wurden, ebenso wie entsprechende Beziehungen zwischen diesen Kategorien, die die identitären Verarbeitungsprozesse hauptschulbezogener Attribuierungsprozesse aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler aufzeigen. Im Mittelpunkt der Ergebnisdarstellung steht der im Auswertungsprozess schrittweise identifizierte ambivalente Prozesscharakter hauptschulbezogener Stigmatisierungen, wobei einerseits die *Statuswahrnehmungen* als Hauptschülerinnen und Hauptschüler [Hauptschüler-sein] von Relevanz waren und andererseits aufgezeigt wird, wie die Jugendlichen mit den erfahrenen und verinnerlichten Diskreditierungen umgehen und welche identitätsbezogenen Merkmale aus dem Material abgeleitet werden können. Die Ergebnisdarstellung fokussiert hierbei die Aussagen *einzelner Schülerinnen und Schüler*. Ungeachtet des Fokus auf Einzelbeispiele handelt es sich bei dem dabei identifizierten identitären Muster um Aspekte und Merkmale, die im Auswertungsprozess für das gesamte empirische Material charakteristisch waren. Die zur Veranschaulichung gewählten Interviewpassagen veranschaulichen entsprechende Erfahrungen, die so ähnlich in vielen Interviews beobachtet werden konnten.

Charakteristisch war, dass alle Jugendlichen nicht nur über ihre eigene gesellschaftliche Position im Zusammenhang mit ihrer Schulformzugehörigkeit sprachen, sondern in der Verbindung mit *ihrer* Hauptschulzugehörigkeit immer wieder auf einen gefühlten inneren Zwang verwiesen, der sie dazu antrieb, sich selbst vor sich und anderen für die Zugehörigkeit zur Hauptschule oder zum Hauptschulbildungsgang *rechtfertigen* zu müssen. Im Verlauf des Auswertungsverfahrens zeigte sich, dass genau an dieser Schnittstelle nicht nur das zentrale (identitätsbezogene) Motiv und die Kernkategorie identifiziert werden konnte, sondern lebensweltlich auch die Widersprüche einer gesellschaftlich entwerteten Schulform sichtbar werden, einen Mechanismus charakterisierend, der als identitätsbezogener Beschädigungsprozess beschrieben werden kann (vgl. Abschnitt 4).

Die folgende Darstellung bezieht sich ausnahmslos auf Codes und Kategorien, die für eine Rekonstruktion dieser identitätsbezogenen Bearbeitungsprozesse des Hauptschulstigmas von Relevanz waren, worunter schulische wie außerschulische Merkmale, v.a. auch Erfahrungen mit Peers ebenso wie soziale Antizipationen über diese SchülerInnengruppe gefasst werden, die im Auswertungsprozess als Merkmale gesellschaftlicher Diskreditierungen aufgrund der Schulformzugehörigkeit kodiert wurden und aus der Perspektive der Jugendlichen beschrieben werden, zugleich aber auch auf ein ambivalentes Verhältnis in der Identitätskonstruktion verweisen (vgl. Abschnitt 3.3.). Im Material wurden entsprechende Er-

fahrungen der Jugendlichen im Zusammenhang mit ihrer Hauptschulzugehörigkeit unterschiedlich kodiert. Einerseits wurden verschiedene *kontextuelle, räumliche oder personenbezogene* Situationen und Erfahrungen beschrieben, in denen die Jugendlichen nicht nur *als Hauptschülerin oder Hauptschüler identifiziert, sondern gleichwohl* aufgrund antizipierter Gruppenmerkmale mit erheblichen Diskreditierungen und Abwertungen konfrontiert waren. Bereits im offenen Kodieren fiel auf, dass entsprechende Zuschreibungen nicht nur in verschiedenen Kontexten wirkmächtig sind (bspw. Schule, Familie, Peers), sondern solche Beschreibungen unmittelbar mit dem Selbstbild assoziiert und mit erlebter und verinnerlichter Abwertung und Diskreditierung verbunden waren. Konkreter offenbarte sich dies im Material als Zusammenspiel abgewerteter Persönlichkeitszuschreibungen in Verbindung mit einem entwerteten sozialen Status, allein aufgrund der Schulformzugehörigkeit, ebenso wie mit damit unmittelbar verknüpften *Vergleichsprozessen*, v.a. zu Schülerinnen und Schülern anderer, aus ihrer Perspektive deutlich privilegierteren Schulformen. Fast ausnahmslos sahen sich die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Heranwachsenden an anderen Schulformen immer wieder mit negativen Vorstellungen und Vorurteilen konfrontiert, die weite Bereiche ihrer Lebenswelten berührten. Während beispielweise die SchülerInnenenschaft an Realschulen und Gymnasien verallgemeinernd als privilegierte Jugendliche mit anerkanntem sozialem Prestige beschrieben wurde, wird die eigene schulische Position als abgewertet und prekär erfahren. Im Auswertungsprozess zeigte sich darüber hinaus, dass der eigene Status als Hauptschülerin oder Hauptschüler immer wieder pauschalisierend mit einer spezifischen Sozialfigur assoziiert wurde, die als ein Merkmal der SchülerInnenidentität charakteristisch war und im Verlauf der Auswertung durch Zuordnungen von unterschiedlichen Kodes als Sozialfigur des ‚typischen Hauptschülers/der typischen Hauptschülerin‘ beschrieben wurde. Charakteristisch für diese ist, dass die Jugendlichen sich in vielen Situationen, nicht nur den schulischen, immer wieder mit sozialen Vorwürfen konfrontiert sehen, die ihre Persönlichkeit im Zusammenhang mit ihrer Schulformzugehörigkeit entwertet und diskreditiert. Die Kategorie des ‚typischen Hauptschülers‘ zeichnete sich durch eine verallgemeinerte Charakterisierung der HauptschülerInnengruppe mit abgewerteten Urteilen über diese Schülerinnen und Schüler jenseits einer antizipierten respektablen sozialen Stellung aus, wobei etwa Merkmale der Leistungsfähigkeit, Verhaltensmerkmale oder auch kognitive Fähigkeiten pauschalisierend entwertet mit dieser SchülerInnengruppe assoziiert *und* zugleich auch als ein Teil des Selbstverständnisses durch die Jugendlichen beschrieben und aufgegriffen wurden, wobei Hauptschülerinnen und Hauptschüler entweder als „asozial“ (Stefanie, Z. 301), „schwer erziehbar“ (Alex, Z. 29) oder schlicht „dumm“ (Karina, Z. 490) charakterisiert wurden. Ergänzt wurden solche stereotypen Charakterisierungen des ‚typischen Hauptschülers‘ mit *gesellschaftlich entwerteten Persönlichkeitszuschreibungen und sozial deklassierten Merkmalen*, wobei Jugendliche dieser Schulform etwa „besonders an der Sprachweise“ (Sophie, Z. 480) zu erkennen seien oder „die [HauptschülerInnen als, d.V.] wirklich dumm, wirklich dumm“ klassifiziert wurden, die darüber hinaus „Randale machen“ (Michael, Z. 139f.). Anna (Z. 787f.) formulierte es noch drastischer, denn sie fand: „Die meisten [Hauptschüler, d.V.] sind ja Schlampen [...] sie können einfach nichts, die kriegen doch sowieso keinen Job. Es werden doch sowieso Hartz IV-Empfänger.“

Diskreditierende Erfahrungen wie auch entsprechende Reaktionen hierauf wurden im Material an vielen Beispielen und für ganz unterschiedliche Bereiche

der Lebenswelten identifiziert. Dabei zeigte sich bereits im offenen Kodieren, dass mit der Sozialisation in die HauptschülerInnenrolle vielfältige negative Erfahrungen, etwa im Umgang mit Gleichaltrigen, im schulischen Unterrichtsalltag sowie im Familienkontext verbunden sind. Exemplarisch seien die sich auf den Umgang mit Gleichaltrigen bezogenen Erfahrungen wie auch die damit verbundenen Entwertungen der Persönlichkeit am Beispiel des 15-jährigen Michael und der 17-jährigen Stefanie verdeutlicht: Michael erzählte im Interview von einer Situation, in der er auf dem Schulhof seiner Haupt- und Realschule mit einem Schüler des Realschulzweiges zusammentraf, der ihn mit folgenden Vorurteilen konfrontierte: „Du dummer Hauptschüler, du hast nichts drauf, wie also du wirst nie irgendwas irgendw- irgendwie ne Familie gründen, weil du kein Geld haben wirst. Wirst wie n Penner unter der Brücke enden; wirst Hartz-IV-Empfänger oder irgendwie so was“ (Michael, Z. 202–205). Die erfahrene Zuschreibung eines Lebens jenseits der Respektabilität und die damit durch ihn beschriebenen Verwundungsprozesse aufgrund der Hauptschulzugehörigkeit werden hier direkt greifbar. Die Zuschreibung eines fast zwangsläufig anmutenden sozialen Schicksals wird von ihm als Konfrontation mit seiner begrenzten individuellen Handlungsfähigkeit interpretiert, auf die er unmittelbar körperlich reagierte, denn Michael schlug zu und verletzte dabei erheblich den ihn so konfrontierenden Jugendlichen (vgl. Krall 2004, S. 112ff.). Doch an diesem Beispiel werden nicht nur die im Material als Statusdifferenzen kodierten Unterschiede zu Schülerinnen und Schülern anderer Schulzweige deutlich, sondern es entfaltet sich auch ein identitätsbedrohender Zusammenhang, wobei der HauptschülerInnenstatus zugleich als beschämend und diskreditierend erlebt wird, der mit der Erniedrigung der gesamten Persönlichkeit einhergeht.

Zugewiesene und erfahrene Statusdifferenzen in Interaktionen, etwa mit Peers mit damit verbundenen Diskreditierungserfahrungen der Persönlichkeit, können auch in unvoreingenommenen Situationen aufgrund der Identifizierung als Hauptschülerin oder Hauptschüler ihre Wirkkraft entfalten. Von einer solchen Situation erzählte mir die 17-jährige Stefanie. Die Situation beschrieb sie als Begegnung mehrerer Jugendlicher während einer Klassenfahrt und entsprechend gemeinsamer Aktivitäten die mit der Offenbarung als Hauptschülerin kippte. Alles lief prima, bis „wir erzählt“ haben, „das 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). Die Erfahrung eines minderwertigen Status wurde hier durch das (kommentarlose) Auslachen aufgrund der Hauptschulzugehörigkeit noch einmal gesteigert und war für Stefanie unmittelbar eine beschämende Erfahrung, die sie darüber hinaus in einer zuerst unvoreingenommenen Interaktionssituation plötzlich in ihrer gesamten Persönlichkeit erniedrigte. Diese im Material als individuelle Verwundungen kodierten Erfahrungen und entsprechende Merkmalszuschreibungen als Eigenheiten des typischen Hauptschülers/der typischen Hauptschülerin wurden in den Interviews immer wieder mit der eigenen Bildungsgangzugehörigkeit verknüpft und durch eine definierte Fremdgruppe kontrastiert und auf den gesellschaftlich entwerteten HauptschülerInnenstatus bezogen, der sie als Schülerinnen und Schüler dieser Schulform im Bildungssystem verallgemeinert jenseits reputationsfähiger sozialer Positionen lokalisierte. Die damit verbundenen individuellen Folgen können erheblich sein, was wiederum Michael an einem Beispiel zum Ausdruck brachte: 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.). Seine zentrale Befürchtung bestand darin, als Hauptschüler erkannt zu werden und damit zu riskieren, dass „die anderen [...] sich vielleicht drüber lustig machen und so was, das will ich nich“ (Michael, Z. 185–186). Er verheimlichte seine Schulformzugehörigkeit und damit auch einen antizipierten, entwerteten sozialen Status, übte im klassischen goffmanschen Sinn Informationskontrolle aus und spielte auf der außerschulischen Vorderbühne der Sporthalle seine verschwiegene Rolle (Goffman 2009).

3.3 ‚Eigentlich bin ich ja ganz anders‘: Distinktions- und Differenzierungsprozesse im Kampf um Respekt und Anerkennung

Die Auswertung des Materials zeigte, dass der Hauptschulstatus für die Jugendlichen in verschiedenen Handlungszusammenhängen mit außerordentlichen Belastungen einhergeht. Das bedeutet v.a., dass sie sich in ihrer Statusrolle als Hauptschülerinnen und -schüler in unterschiedlichen Kontexten als minderwertig erfahren und permanent damit konfrontiert sind sich gegenüber Entwertungen und Diskreditierungen behaupten zu müssen. Die in den schulischen Institutionen erzeugten und durch die Jugendlichen sukzessive verinnerlichten Formen sozialer Verachtung sind für ihren Identitätsbildungsprozess bedeutsam. Anstatt sich in unterschiedlichen Entwürfen erproben zu können, müssen sie sich permanent (auch) als sozial Deklassierte behaupten. Denn das individuelle Risiko, sich in sozialen Interaktionen und Situationen diskreditierenden Erfahrungen gegenüberzusehen, ist für die hier interviewten Jugendlichen allgegenwärtig. Das Material zeigte, dass hiermit erhebliche Verletzungen der Selbstachtung (vgl. Honneth 2010, S. 216) verbunden sein können, da die Schülerinnen und Schüler beständig in einer stigmabelasteten Statusrolle agieren müssen. Bereits Charles Taylor hat eindringlich auf diese identitätsrelevante Problematik der Gruppenzugehörigkeit verwiesen. Nach Taylor (2009, S. 13f.) kann ein Mensch oder eine Gruppe

„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.“

Die Auswertung des Materials zeigte aber auch, dass die Jugendlichen das Diskreditierende in den weiter oben beschriebenen sozialen Kontexten nicht nur passiv hinnehmen, sondern vielmehr mit einer Vielzahl an individuellen Entgegnungen auf Verletzungen und Demütigungen reagierten. Diese individuellen Formen der Auseinandersetzung wurden im Kodierprozess als *psychische*, *physische* oder auch *narrative Abwehrmechanismen* identifiziert und einerseits als Formen der Auseinandersetzung mit dem Hauptschulstigma wie auch als individuelle Entgegnungen auf Diskreditierungen kategorisiert, ein Muster beschreibend, welches verallgemeinernd individuelle und individualisierte Reaktionen auf die gesellschaftlich entwertete Statusposition als Hauptschülerin oder Hauptschüler um-

fasst. Im Material wurden diese *Formen der Bearbeitung* des Hauptschulstigmas unterschiedlich kodiert und anschließend kategorisiert. Dabei wird sowohl *inszeniert*, *verteidigt*, *relativiert* oder *narrativ* eine Form der Distanzierung zu einem Teil der kollektiv entwerteten SchülerInnenidentität formuliert und gesucht, womit individuelle Widerstände gegenüber der Einseitigkeit entsprechender verallgemeinerter Zuschreibungen verbunden sind, die sich gegen die Permanenz und Dominanz der identitätsgefährdenden Stigmatisierungen richteten. Mit Goffman könnte man diese Prozesse auch als Formen eines sozialen Stigma-Managements (vgl. Goffman 1975) beschreiben, mit einer dadurch eröffneten Gelegenheit sich nicht nur in spezifischen narrativen Begründungszusammenhängen alternativ zur einseitigen Dominanz kollektiver Merkmale erzählen zu können, sondern auch um soziale Anerkennung wie auch Respektabilität zu erfahren.

Exemplarisch für eine Vielzahl solcher Erzähl- und Inszenierungsmuster sind die Schilderungen des 16-jährigen Hamid und des ebenfalls 16-jährigen Martin. An beiden exemplarisch gewählten Darstellungen zeigt sich nicht nur ein entsprechender Verarbeitungsprozess des Hauptschulstigmas, sondern auch Merkmale eines im Verlauf der Auswertung identifizierten und damit verbundenen Identitätsmodus, der sich einerseits durch die beharrliche und permanente Gegenwart von Diskreditierungen und Entwertungen der Jugendlichen aufgrund gruppenbezogener, schulischer Merkmale auszeichnet, auf den die Jugendlichen individuelle Antworten suchen und beschreiben, die ihnen eine Loslösung von den diskreditierten Merkmalen ihrer Persönlichkeit, zumindest situativ erlauben. Wie dies geschieht sei hier exemplarisch verdeutlicht:

Hamid beschrieb mir im Verlauf unseres Gesprächs mehrfach sein persönliches Verhältnis zur Schule als eine chronisch schwere Beziehung. Schon in seinem ersten Jahr auf der Hauptschule fiel er in seiner Klasse durch aggressives, gewalttätiges und den Unterricht störendes Verhalten auf. Es dauerte nicht lange, bis er als ‚Abweichler‘ abgestempelt wurde: „Uaah Hamid, der macht so Ärger, der macht so Ärger“ (Hamid, Z. 69–73) und er entsprechende Abwertungsprozesse als Merkmale seines Selbstbildes einordnete. Einzig positiv in seiner Schulzeit war die Möglichkeit, am schuleigenen Theaterprojekt teilzunehmen, welches ihm zumindest teilweise eine Möglichkeit offerierte, sich trotz seiner diskreditierten Schülerrolle nicht vollständig abgehängt zu erfahren. Innerhalb wie außerhalb seines Theater-Ensembles erhielt er für seine Leistungen viel Lob, Zuspruch und Anerkennung. Die gespielten Rollen wurden für ihn zu einem Schutzschild und zu einer Gelegenheit, sich mit seinen erfahrenen Frustrationen und Enttäuschungen auseinanderzusetzen. Denn auf der Bühne konnte er sich in einem von sozialen Abwertungen und Etikettierungen befreiten Raum bewegen. Hier musste er sich nicht permanent als der ‚schwierige Hauptschüler‘ behaupten, sondern konnte den Hamid entwickeln, den er als ein sozial akzeptiertes Ich verstand (vgl. Goffman 1975; 2009). Doch genau an dieser Schnittstelle offenbart sich, wie in vielen anderen Gesprächen auch, ein ambivalentes Verhältnis, das im Auswertungsprozess einerseits als individuelle Abgrenzungs- und Distanzierungsformen identifiziert und kodiert wurde, andererseits und im Zusammenhang mit den aufgrund der Gruppenzugehörigkeit beschriebenen Diskreditierungserfahrungen im Verlauf des axialen und selektiven Kodierens sukzessive als Kernkategorie herausgearbeitet werden konnte, da hier der identitätsbezogene Verarbeitungsprozess entsprechender Diskreditierungen unmittelbar greifbar wird. So beispielsweise auch bei Hamid, der trotz persönlicher Erfolge in der Theater-AG seiner Schule, auch weiterhin erhebliche Selbstzweifel zeigte, denn sein persönliches Vertrauen

in die eigene Leistungsfähigkeit blieb trotz dieser Erfolge im Rahmen einer schauspielerischen Inszenierung gering, sein Verhältnis zur Institution Schule und deren Vertreterinnen und Vertreter (Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitung etc.) war auch weiterhin von Skepsis und Misstrauen durchzogen. Als zu wirkungsvoll wurden die schulbezogenen Stigmata erfahren, die sein fragiles Selbstkonzept immer wieder neu erschütterten und auch belasteten. Dies zeigte sich insbesondere anhand seiner Antworten auf die im Interview formulierte Frage nach seinen eigenen Zukunftsperspektiven. Er äußerte dabei, sein zentraler Berufswunsch sei der des Schauspielers. Allerdings werde er diesen Weg nur bestreiten und unter dem Vorbehalt beginnen, dass ihn jemand verlässlich „anrufen würde und zu mir sagen würde ja, Du hast Talent“ (Hamid, Z. 1545–1552). Auch der Zuspruch durch Mitschülerinnen und Mitschüler wie auch einige Lehrkräfte bestärkte Hamid nicht. Vielmehr entwickelte sich seine Erzählung als von Selbstzweifeln getragene und offenbarte, dass er selbst nicht damit rechnet, dass dieser Fall je eintreten könnte. Stattdessen favorisierte er seinen zweiten Berufswunsch – Mitarbeiter in der Personenschutz- und Sicherheitsbranche zu werden. Besonders ansprechend an diesem Berufsbild fand er die Aussicht, eine Uniform tragen zu können und damit unhinterfragt Anerkennung zu erfahren.

„Es is schon cool, wenn man mit so 'ner Uniform rumläuft. Und 'ne Sicherheitsfirma, man denkt ‚oh, der is- arbeitet als Sicherheitsmann‘ und so [...] Vor den müsste man aufpassen‘ und so. [...] Oder Personenschützer gehört ja auch zu der Sicherheit dazu. Wenn man jemanden beschützt und man hat was Gutes getan einfach. Das is- das is was Gutes. Man hört, man das wird ja auch rum gesprochen“ (Hamid, Z. 1624–1644).

In einer solchen Tätigkeit sah er sowohl ein individuelles Sprungbrett in eine gesicherte Existenz als auch einen Schutz gegenüber gesellschaftlicher Missachtung und sozialer Abwertung. Darüber hinaus verband er damit Anerkennungsgewinne. Vor allem das Schützen von Personen bedeutete für Hamid einen moralischen Gewinn, gleichbedeutend mit Erfolg, Anerkennung und Wertschätzung durch andere. Selbst der Gedanke, in der Ausübung seines Berufs sein eigenes Leben für das anderer aufs Spiel setzen oder sogar opfern zu müssen, erfüllte ihn mit Stolz – drücken sich für ihn in jener Bereitschaft doch die Qualitäten eines respektablen, guten, moralisch wertvollen Menschen aus.

Ein ähnliches Muster kann auch in Martins Erzählung beschrieben werden. Auch für ihn verbanden sich mit dem richtigen Beruf in Verbindung mit entsprechenden äußeren Attributen Gelegenheiten einer individuellen Abgrenzung gegenüber seiner als entwertet erfahrenen gegenwärtigen schulischen Position, die darüber hinaus durch ihn mit gesellschaftlicher Anerkennung verbunden und fern der gegenwärtigen Erfahrungen liegen. Martins zentraler Berufswunsch war der eines Bankkaufmannes. Obwohl er nur rudimentäre Kenntnisse über die Anforderungen und das Tätigkeitsspektrum besaß, verband er damit „Spaß [...], irgendwie irgendwas zu rechnen und so“ (Martin, Z. 424). Entscheidend waren für ihn jedoch die Verdienstmöglichkeiten: „Ja. Da verdient man gut. Nich so wie beim Werken oder so. Zum Beispiel Mechatroniker“ (Martin, Z. 426–428). Vor allem die entsprechende Kleidung und ein damit verbundenes Auftreten wurden mit Anerkennungsgewinnen verbunden:

„Ja, da muss man mit Jackett gehen, dann brauch man sich nich normal anziehen und so. Kann man, muss man sich halt schon chic machen. Das finde ich viel besser als so in normalen scheid Sachen anziehen – zum Beispiel Mechatroniker, da zieht man ja nur Blaumantel an“ (Martin, Z. 434–437).

Das Tragen eines Anzugs wurde im Auswertungsprozess als Symbol einer respektablen und anerkannten sozialen Position kodiert und zum Inbegriff für eine gesellschaftliche Stellung, die über den ‚richtigen Beruf‘ mit positiver Selbstwahrnehmung verbunden wird. Diese wiederum kann Martin unmittelbar als individuelle Anerkennungsgewinne auf sein hochgradig fragiles Selbstbild beziehen. Hier ist es, ähnlich wie bei Hamid, die in der Inszenierung eröffnete Gelegenheit, Bestätigung und Wertschätzung durch andere zu erfahren. „Ja dann *denken alle, der is naja, der hat bestimmt viel Geld, hat Arbeit*. Und ich glaube, das will ja jeder Mensch irgendwie so, dass so welche denken“ (Martin, Z. 444–447, Hervorhebung d.V.).

Damit verbundene identitätsbezogene Aspekte hat Wolfgang Kraus (2000, S. 207ff.) in einer bemerkenswerten Studie untersucht, wobei sich Kraus v.a. auf den Zusammenhang zwischen individuellen Narrationen der eigenen Zukunft im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Situation befasst. Der Entwurf der Zukunft ist dabei nicht nur als ein aus der Gegenwart heraus formuliertes potenzielles Konzept charakterisierbar, sondern immer als Reaktion auf die Kohärenzangebote der Gegenwart und damit auf die gesamte Lebenssituation zu verstehen. Im Auswertungsprozess zeigte sich an dieser Schnittstelle das zentrale identitätsbezogene Motiv und die Kernkategorie, wobei die Jugendlichen sich einerseits aufgrund kollektiver Merkmale in einer entwerteten Statusposition widerfinden, auf die sie ganz individuell reagieren, die immer wieder damit verbunden wird eine Steigerung des Selbstwerts zu verknüpfen, die es zumindest situativ erlaubt dem entwertenden Makel des Hauptschülerstatus und damit verbundenen Entwertungserfahrungen durch individuelle Besonderungs- und Abgrenzungserzählungen zu begegnen. Damit erzeugen die Schülerinnen und Schüler zumindest partiell Möglichkeiten sich von den erfahrenen Ent- und Abwertungen des Hauptschülerstatus der so wirkmächtig ihren Alltag durchzieht, zu distanzieren (vgl. hierzu auch Wellgraf 2012). Dabei sind es nicht nur die auf Entwicklungen bezogenen Motive, sondern auch die in der Gegenwart verhafteten Möglichkeiten, mit denen nach Abgrenzung zum entwerteten Hauptschülerstatus gesucht wird. Während Hamid und Martin ihren Identitätsentwurf mit einer respektablen gesellschaftlichen Stellung verbanden, bestand eine anerkannte soziale Position jenseits der diskreditierten Hauptschülerinnen und -schülerposition beispielsweise für Michael wie auch andere Jugendliche darin am Konsum teilzuhaben und sich entsprechend inszenieren zu können. Michael waren einerseits die begrenzten beruflichen Perspektiven des Hauptschulabschlusses bewusst. Seine eigenen Schulerfahrungen und die daraus resultierenden Folgen wurden von ihm als selbst verschuldetes Ungenügen interpretiert. Dies mündete in einer auf die Gegenwart bezogenen Bewusstwerdung der begrenzten Chancen und Perspektiven des Hauptschulabschlusses, die für Michael v.a. in einem begrenzten Spektrum von Berufsoptionen resultierte. Er verband damit unmittelbar ein auf sich selbst bezogenes Schuldeingeständnis und damit assoziierte Gedankenspiele, die um vergebene Chancen kreisten:

„Ja, damit man das dann besser machen kann. Hätt ich vielleicht in der Schule Gr- also Grundschule Gas gegeben, wär ich gut gewesen. Hätt ich vielleicht aufs Gymnasium gehen können, hätte jetzt was Höheres machen können. Deswegen bereuen tu ich das schon irgendwie“ (Michael, Z. 111–115).

Nach dem Verlassen seiner gegenwärtigen Schule wollte er auf eine Berufsbildende Schule (BBS) wechseln, dort seinen Abschluss verbessern und eventuell da-

ran anknüpfend ein Fachgymnasium besuchen. Im Interview fiel auf, dass er dabei noch keine konkreten Vorstellungen bezüglich seiner beruflichen Perspektiven entwickelt hatte. Vielmehr schloss er bestimmte Branchen und Berufe aufgrund eigener Erfahrungen eher aus.

„Also, ich hab ich kann jetzt auf die BBS gehn, mein Hauptschulabschluss so aber zu verbessern; sollte ich das schaffen, könnte ich was also, also man was war denn das? Ich könnte aber dann also ich könnte mich aber so verbessern dort, dass ich n Fachgymnasium vielleicht machen könnte. [...] Fachgymnasium is in halt in einer Sache. Und wo ich meins haben will, weiß ich auch noc- also wo ich in w- was für n Fachgymnasium ich machen will, weiß ich auch noch nich.“ (Michael, Z. 377–392)

Mit dem richtigen Beruf verband er nicht nur eine als respektabel geltende soziale Stellung, sondern es eröffneten sich für ihn Gelegenheiten, über die Teilhabe am Konsum Anerkennung und Wertschätzung zu erfahren. Die ‚richtige‘ gesellschaftliche Stellung war für ihn eine durch Besitz und Geld charakterisierte, die ihm statusproduzierende Konsummöglichkeiten eröffnen könnten. Seine Zukunftsvorstellungen liebten weitestgehend vage und allgemein, waren aber gleichwohl auf die Möglichkeiten der Inszenierung des eigenen Selbst bezogen. „Mja, werde Kinder haben, werde eine Frau haben, großes Haus, ähm gutes Auto, viel Geld. Mja, halt n guter Familienvater. Hm. Mja. [...] Ja halt irgendwie so irgendwas hohes so wie Arzt oder Rechtsanwalt. Irgendwie so was. Oder Ingenieur“ (Michael, Z. 682–687). Michael wünschte sich ein gesichertes Leben in Verbindung mit einer respektablen sozialen Stellung, welches er realisieren wollte mithilfe bestimmter biografisch angestrebter Ankerpunkte, allen voran mithilfe des richtigen Berufes und eines den Lebensstandard sichernden Einkommens. Doch die dafür erforderlichen Kenntnisse über Ausbildungs- und Studienwege blieben eher vage. Zugleich war seine Erzählung von Zweifeln durchzogen, die sich auf seine eigenen Fähigkeiten bezogen. Alternative Berufsvorstellungen wurden zum Interviewzeitpunkt (noch) nicht entwickelt. „Aber, ob ich das so weit schaffe. Doch ich will das auf jeden Fall machen, aber ob ich das so weit schaffe, weiß ich ehrlich nich. [d.V.: „Und wenn das nicht funktioniert, hast Du dann einen Plan B?“] Äh hm. Nee hab ich dann, hab ich nich“ (Michael, Z. 705–710). Zwar beschrieb er einen Entwurf seiner eigenen Zukunft, in dem er mit seinen bisherigen (schul-)biografischen Erfahrungen bricht. Doch blieb er damit zugleich auch in seiner prekären Gegenwart verhaftet. Denn diese *ist bereits als* ein Leben in Inszenierungen zu verstehen. Er verlängert seine in der Gegenwart durchaus erfolgreichen Inszenierungspraktiken auch in zukünftigen Möglichkeitsräumen.

Die Inszenierung eines ‚Anders-Seins‘ lässt sich als biografischer Bestandteil einer insgesamt brüchigen Ich-Konstellation verstehen, wobei die Gefahren der Enttarnung allgegenwärtig sind. Michael verbarg seinen Hauptschülerstatus dabei weitgehend, v.a. außerhalb der Schule und inszenierte sich, Goffman folgend, auf den Vorderbühnen seiner Lebenswelt(-en), wobei ihm Konsum und die damit verbundene (inszenierte) Verfügbarkeit über Kapital, aber auch seinen Spielerstatus im Basketballteam Teilhabechancen eröffneten, die mit sozialer Anerkennung verbunden waren. Er bewegte sich dabei permanent zwischen Inszenierung und einer damit verbundenen Aufrechterhaltung einer u.a. durch Konsum getragenen Konstruktion einer durch ihn antizipierten respektablen sozialen Position. Die auf sein Ich bezogenen inszenatorischen Konstruktionen von Selbstalternativen (Markus/Nurius 1986) waren Teil seines Alltags, die über die Teilhabe am Konsum und die Verfügbarkeit über Statusgüter aufrechterhalten wurden.

Konsum und Teilhabe symbolisieren darüber hinaus zwei identitätsbezogene Merkmale, die unmittelbar mit der sozialen Wertschätzung und dem Ansehen der Person verbunden sind. Denn „erstens symbolisiert der Konsum die Leistung in einem anderen sozialen Feld, zumeist dem des beruflichen bzw. geschäftlichen Erfolgs: Leistung im Feld des Konsums bedeutet dann: Sich etwas leisten können, weil man etwas geleistet hat“ (Voswinkel 2008, S. 3968). Damit ist die Teilhabe am Konsum gleichbedeutend mit persönlichen Prestigegewinnen. Konsum und die Teilhabe an diesem können aber durchaus auch kompensatorische Funktionen übernehmen und fehlende Anerkennung zumindest partiell ausgleichen. Gerade in der Phase der Adoleszenz und der damit verbundenen Suche nach anererkennungsfähigen Identitätsmustern sind antizipierte Anerkennungsgewinne über Konsumartikel erheblich, „weil der Konsum hier nicht durch den Bezug auf Arbeit ‚geerdet‘ ist und deshalb unmittelbar auf die Person [...] zugerechnet wird“ (Voswinkel 2013, S. 145). Ein Leben in materieller Armut ist demgegenüber gleichbedeutend mit einer entwerteten und weitgehend missachteten gesellschaftlichen Position, was nicht nur bedeutet, *sich nichts leisten zu können, sondern auch ein Niemand zu sein*. Darüber hinaus werden die Konsummöglichkeiten mit der Funktion einer partiellen Aufwertung des Selbstwertgefühls verbunden, mit einer damit erhofften symbolischen Inklusion in einem Umfeld, das sich überwiegend durch Verachtung und Anerkennungsdefizite auszeichnet (vgl. Wellgraf 2012, S. 52ff.). Die Schülerinnen und Schüler schaffen sich also zumindest teilweise eine auf die Lebenswelt bezogene Schutzhülle, die in einer überwiegend verachtenden Welterfahrung kompensatorisch wirken kann. Gänzlich kompensieren kann diese die Verwundungen und Erfahrungen der Erniedrigung und deren Folgen aufgrund der gesellschaftlich entwerteten Hauptschulzugehörigkeit für die Selbstachtung jedoch auch nicht vollständig. Zusammenfassend ist das damit zutage tretende psychodynamische Muster bemerkenswert, befreit doch das Über-Ich, wenn auch nur partiell, das geschmähte soziale Selbst aus den Fängen einer beschädigten personalen Biografie.

4 Hauptschulsozialisation oder die Vorbereitung auf einen gesellschaftlichen Wettbewerb, der keiner ist

Fasst man die Ergebnisse der Untersuchung zusammen, ergeben sich folgende Schlussfolgerungen: Unabhängig von der pädagogischen Qualität der Hauptschulen oder Hauptschulbildungsgängen sind mit dem *HauptschülerInnenstatus* eine Vielzahl gesellschaftlich degradierend wirkender und sozial abwertender Zuschreibungen verbunden. Die Auswertung und Interpretation des empirischen Materials zeigte nicht nur, dass die damit verbundenen Diskreditierungen für die Jugendlichen erheblich sein können, Erfahrungen auf die sie vielfältig reagieren und das damit unmittelbar ein Handlungs- und Identitätsmusters verbunden ist, dass im Verlauf des Forschungsprozesses als Kernkategorie identifiziert wurde. Charakteristisch für den Prozesscharakter hauptschulbezogener Stigmatisierungen ist, dass spätestens mit der Zuweisung zu der in der Sekundarschulsystemkonkurrenz abgehängten Hauptschülerposition sich die Schülerinnen und Schüler mit den damit verbundenen negativen Folgen auseinandersetzen *müssen*. Sie tun

dies in einem Identitätsmodus, der sie kollektiv einerseits mit einem sozial deklassierten Status als marginalisierte Aussortierte konfrontiert, wobei sich die Jugendlichen aufgrund der Gruppenzugehörigkeit mit diskreditierenden wie entwerteten Zuschreibungen und Stereotypen konfrontiert sehen, während sie zugleich nach individuellen Alternativen suchen, die ihnen zumindest partiell erlauben ihre Selbstachtung zu schützen und den Selbstwert aufrechtzuerhalten – durch Inszenierung, Abgrenzung, Besonderung und auch Abwehr.

Die Tragik der Hauptschulsozialisation zeichnet sich aber gerade auch dadurch aus, dass die Jugendlichen für sich selbst und ihre unterschiedlichen Bezugspartner und -gruppen auch die sozialen Vorurteile, von denen sie sich einerseits zu distanzieren suchen andererseits selbst produzieren und reproduzieren. Die Hauptschülerinnen und -schüler werden in einem Bildungsgang sozialisiert, der sie schulisch nicht auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbereitet, sondern sie vielmehr von Beginn an mit Perspektiven des Scheiterns, des Minderberechtigten und des Abweichens konfrontiert. Doch damit erzeugt die Hauptschulsozialisation Wirkungen, die pädagogisch nicht gewollt sein können.

Gerade in der schon an sich kritischen Phase der Adoleszenz hat diese institutionell hervorgebrachte Dynamik erhebliche Folgen für die Konstitution der Identität. In ihrer alltäglichen Identitätsarbeit dominiert in ganz unterschiedlichen sozialen Kontexten v.a. eine kollektive Zuschreibung, die sie als Verliererinnen und Verlierer im Bildungssystem einhergehend mit einer sozialen Position der Randständigkeit klassifiziert und disqualifiziert. Identitätsmuster können in einer solchen Konstellation nur ungenügend erprobt werden und verschwinden hinter dem sozialen Makel des HauptschülerInnenstatus. Dieser zwingt die Schülerinnen und Schüler vielmehr beständig zu individuellen und individualisierten Abgrenzungskämpfen von den damit verbundenen negativen Zuschreibungen und Stigmata, weil die identitätsbeschädigenden *Me-Anteile* – um mit George Herbert Mead (1973) zu sprechen – eine erhebliche identitäre Deutungsmacht entfalten, auf die das *I, um handlungsfähig bleiben zu können, antworten muss*. Die Einzelnen sehen sich immer dann, wenn ihr schulischer Status zum Thema wird, herausgefordert, ihr Selbst sowohl gegen antizipierte Vorurteile und damit Missdeutungen als auch gegen reale Abwertungen zu verteidigen. Die Suche nach einer anerkennungsfähigen Identität gerät dabei in der Tat zu einem permanenten „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 2010), der v.a. im Spiegel der persönlichen Selbstwahrnehmung mit kollektiv entwerteten Assoziationen einer marginalisierten, minderprivilegierten und minderbemittelten Gruppe gleichgesetzt ist, die die Findung einer anerkennungsfähigen Identität belasten. Statt individuelle Identitätsentwürfe konstruieren und ausprobieren zu können, sehen sich die Jugendlichen sozialen Situationen gegenüber, in denen sie sich permanent behaupten und verteidigen müssen.

Innerhalb dieses Stigma-Managements werden die identitätsbeschädigenden *Me-Anteile* bewusst aufgegriffen. Die Reaktionen des *I* sind als individuelle Abgrenzungsversuche oder Merkmale individueller Besonderungsarbeiten zu verstehen. Dazu zählen symbolische, materielle, sprachliche und habituelle Verhaltensweisen, die als Abgrenzung funktionieren und mit einer (intentionalen) Selbstwertsteigerung verbunden werden. Dabei wird verteidigt, abgewehrt, relativiert, verleugnet, mit Gewalt auf die gesellschaftlich produzierten Abwertungen und Stigmatisierungen reagiert oder andere Gruppen diskreditiert (vgl. Völcker 2014). Doch agieren die Jugendlichen immer auch wie Gefangene in einem erst innerhalb ihrer sozialen Kontexte produzierten Schwebezustand. Dabei müssen

sie sich permanent zwischen gesellschaftlich produzierter Verachtung und einer individuellen wie individualisierten Suche nach Anerkennung hin und her bewegen.

Folgt man dieser Argumentation, dann hat die Hauptschule als Schulform ihre pädagogische Legitimation vollständig verloren – und zwar nicht deshalb, weil die pädagogische Arbeit vermeintlich schlechter wäre, sondern weil sie schulsystemisch nicht mehr *konkurrenzfähig ist* und institutionelle Effekte erzeugt, die pädagogisch nicht gewollt sein können. Hauptschülerin oder Hauptschüler zu sein, bedeutet nicht nur, sich alltäglich mit der Schmach der negativen Auswahl auseinandersetzen zu müssen und sich in einem Bildungsgang der ‚Dummen‘, ‚Asozialen‘, ‚Aussortierten‘ und ‚Mehrfachrisikobelasteten‘ wiederzufinden. Vielmehr bedeutet es v.a. auch, sich selbst und anderen unentwegt erklären zu müssen. Dabei sind die Leitragenden die Schülerinnen und Schüler, die einem systemisch produzierten Makel ausgesetzt sind, den sie nicht zu verantworten haben – den sie aber im Laufe ihrer Schulzeit lernen, als individuell verschuldetes Ungenügen zu verantworten. Die Folgen dieser „institutionalisierten Identitätsbeschädigung[en]“ (Solga 2010, S. 155) sind für die Jugendlichen in ihren Lebens- und Weltbeziehungen erheblich. Das persönlich wie biografisch relevante Merkmal eines niedrig qualifizierenden Schulabschlusses in Verbindung mit der Zugehörigkeit zu einem gesellschaftlich entwerteten Bildungsgang wird von der sozialen Umwelt wie auch durch die Jugendlichen als etwas selbst Verschuldetes und in mehrerlei Hinsicht Defizitäres wahrgenommen. Die eigentlich systemisch bedingte Erzeugung dieser letztendlich überwiegend individuell erlebten wie verinnerlichten Verfehlungen wird durch die Jugendlichen inkorporiert und fungiert anschließend als Konstitutiv ihrer Identität – sie *wird* zum sozialen Stigma (vgl. ebd., S. 134). Genau hier zeigt sich die damit verbundene individuelle *Dramatik der Hauptschulsozialisation*, erfahren sich die Jugendlichen in ihren ganz unterschiedlichen Handlungsbezügen doch immer wieder auch als Außenstehende in Relation zur Mehrheitsgesellschaft (vgl. Honneth 2010, S. 212 ff.) was den Identitätsfindungsprozess auf vielfältige Weise belastet.

Dieses relationale Verhältnis zwischen institutionell bedingten Entwertungen einerseits, erfahrenen Diskreditierungen und daraus resultierenden Stigmatisierungen andererseits könnte sich, unter Berücksichtigung der vorliegenden Daten, als nichtintendierte Folge auch in Zukunft weiter fortsetzen. Denn auch wenn die Hauptschule heute weitestgehend abgeschafft wurde, so besteht die Hauptschulbildung in vielen der in den Bildungssystemen der Bundesländer etablierten neuen Sekundarschulformen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen weiterhin, nun mehr weitgehend versteckt, fort. Die weitere Erforschung dieser Prozesse ist ein Desiderat der empirischen Bildungsforschung und erscheint vor dem Hintergrund der hier dargestellten Forschungsergebnisse dringend geboten. Zu befürchten ist, dass auch in den neuen Schulformen und den dort etablierten Hauptschulbildungsgängen oder -kursen die potentielle Gefahr einer systematischen Reproduktion institutioneller Identitätsbeschädigungen besteht. Denn auch in den neuen Schulformen werden sukzessive institutionelle wie individuelle Gelegenheiten des Vergleichs und eines entwerteten wie gesellschaftlich marginalisierten Gruppenbezugs institutionell erzeugt, wobei zu befürchten ist, dass Schülerinnen und Schüler in Hauptschulkursen/Hauptschulbildungsgängen auch weiterhin Restschüler sein könnten.

Anmerkungen

- 1 Für die Auswertung des Datenmaterials und die hierbei notwendige Kontrastierung von Fällen wird ein schrittweiser Bruch verlangt, in dem durch einen zirkulär ausgerichteten Analyseprozess das Datenmaterial schrittweise aufgebrochen und untersucht wird (vgl. Kaufmann 1999, S. 32). Im Kontext des Analyseprozesses bedeutete dies insbesondere, sich aufgrund der verbalen Äußerungen, sich im Auswertungsprozess an die Stelle der Interviewten zu begeben, ihre Perspektive ‚einzunehmen‘, gleichzeitig jedoch eine kritische Distanz zu wahren und einen kritischen Prozess des Verstehens zu initiieren. Darüber hinaus war hier die Verbindung von empirischen Einsichten im Material und theoretischem Vorwissen essentiell, da durch die entsprechende theoretische Sensibilität ein umfassendes Verständnis der Produktions- und Reproduktionsmechanismen in individuellen Sinnsystemen erschlossen und (theoretische) Verbindungen zu gesellschaftlichen Entwicklungen hergestellt werden können (vgl. Bourdieu 2010, S. 393ff.).
- 2 Als problematisch erwiesen sich in diesem Zusammenhang die „Rekrutierungsbedingungen“ von Schülerinnen und Schülern, wobei ein möglicher Erhebungsbias darin bestehen könnte, dass zwar Theoretisches Sampling der Vorgehensweise im Untersuchungsfeld zugrundelag, damit jedoch Verzerrungen der Datenbasis nicht ausgeschlossen werden können, v.a. weil die Teilnahme an den Gesprächen notwendigerweise auf Freiwilligkeit und Interesse basierte.
- 3 Das offene Kodieren, als erster Schritt, ermöglicht ein systematisches ‚Aufbrechen‘ des Datenmaterials und erlaubt die Bildung von Kategorien und Subkategorien. Corbin und Strauss beschreiben diesen Schritt als jenen „Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht“ (Corbin/Strauss 1996, S. 44). Mit der sich daran anschließenden theoretischen Verdichtung des Materials, dem axialen Kodieren, können Strukturen und Beziehungen zwischen einzelnen Kategorien untersucht und beschrieben werden (vgl. ebd., S. 75ff.). Unter Zuhilfenahme des paradigmatischen Modells (vgl. ebd., S. 78ff.) können dann ausgehend von einem sozialen Phänomen sowohl die Bedingungen, die daraus resultierenden Handlungsstrategien wie auch die Konsequenzen sukzessive erarbeitet und Subkategorien entwickelt werden. Damit können Begründungs- und Zusammenhangsstrukturen hinterfragt und erforscht werden, mit deren Hilfe sowohl Bedingungen ebenso wie Konsequenzen untersucht und Beziehungen „in Form von Hypothesen“ (ebd., S. 76) herausgearbeitet werden können. Damit wiederum ist die Erarbeitung einer Ordnung und Struktur verbunden, in der Themen angeordnet und „Kodes und Unterkategorien in Richtung einer in sich schlüssigen Theorie geordnet werden“ können (Thomas 2010: 35). An diesen Schritt schließt ein selektiver Vorgang an, mit dessen Hilfe die erarbeiteten Schlüsselkategorien fortführend untersucht und (eine oder auch mehrere) Kernkategorien herausgearbeitet werden können. Dies erlaubt es letztlich, eine gegenstandsverankerte Theorie zu formulieren, mit der schließlich das „Phänomen“ dargestellt werden kann (vgl. Boehm 1994: 134).
- 4 Zur Beurteilung der Modelgüte wurden verschiedene Indizes herangezogen. Dabei handelt es sich um fünf gängige Fit-Maße. Hierzu gehören der Chi-Quadrat Wert im Verhältnis zu den Freiheitsgraden, der Comparative-Fit-Index (CFI) (vgl. Bentler 1990), der Tucker-Lewis-Index (TLI), der Standardized Root Mean Square Residual-Koeffizient (SRMR) sowie der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Cut-off-Richtwerte sind die in der Forschungsliteratur diskutierten Grenzwerte (vgl. Hu/Bentler 1999).

Literatur

- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2008): *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Heidelberg.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden.
- Bellmann, L./ Dahms, V./Wahse, J. (2005): *IAB Betriebspanel. Ergebnisse der neunten Welle: Entwicklung und Struktur der Betriebe und Beschäftigten*. In: *IAB Forschungsbericht. Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 20/2005*. <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2005/fb2005.pdf> (19.10.2016)
- Bentler, P. (1990): *Comparative Fit Indexes in Structural Models*. In: *Psychological Bulletin*, 107. Jg., H. 2., S. 238–46. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Boehm, A. (1994): *Grounded Theory – wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden*. In: Muhr, T./Boehm, A./Mengel, A. (Hrsg.): *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz, 121–140.
- Bos, W./Müller, S./Stubbe, T. C. (2010): *Abgehängte Bildungsinstitutionen. Hauptschulen und Förderschulen*. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden, S. 375–397.
- Bourdieu, P. (2010): *Verstehen*. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): *Das Elend der Welt*. Konstanz, S. 393–410.
- Büchner, P./Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe (Bd. 1). Der Übergang aus der Kinder- und Elternsicht*. Opladen.
- Corbin, J./ Strauss, A. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Dedering, K./Holtappels, H.G. (2010): *Schulische Bildung*. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 365–382. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_19
- Geertz, C. (1987): *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.
- Goffman, E. (1975): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.
- Goffman, E. (2009): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München.
- Glaser, B./Strauss, A. (1998): *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen.
- Honneth, A. (2010): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.
- Hu L./Bentler, P. (1999): *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. In: *Structural Equation Modeling*, 6. Jg., H. 1., S. 1–55.
- Kaufmann, J. C. (1999): *Das verstehende Interview. Theorie und Praxis*. Konstanz.
- Knigge, M. (2009): *Hauptschüler als Bildungsverlierer?* Münster.
- Krall, H. (2004): *Jugend und Gewalt. Herausforderungen für Schule und soziale Arbeit*. Wien.
- Kraus, W. (2000): *Das erzählte Selbst: Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Freiburg.
- Leschinsky, A. (2003): *Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen*. In: Cortina, K. S./Baumert, J./ Leschinsky, A./ Mayer, K.U./ Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg, S. 392–428.
- Markus, H./Nurius, P. (1986): *Possible Selves*. *American Psychologist*, 41. Jg., H. 9, S. 954–969. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.41.9.954>
- Mead, G.H. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a.M..

- Pelizzari, A. (2009): *Dynamiken der Prekarisierung: Atypische Erwerbsverhältnisse und milieuspezifische Unsicherheitsbewältigung*. Konstanz.
- Reckinger, G. (2010): *Perspektive Prekarität: Wege benachteiligter Jugendlicher in den transformierten Arbeitsmarkt*. Konstanz.
- Reiners, D. (2010): *Verinnerlichte Prekarität: Jugendliche MigrantInnen am Rande der Arbeitsgesellschaft*. Konstanz.
- Rekus, J./Hintz, D./Ladenthin, V. (1998): *Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim/München.
- Rösner, E. (2007): *Hauptschule am Ende: Ein Nachruf*. Münster.
- Schultheis, F./Vogel, B./Gemperle, M. (Hrsg.) (2010): *Ein halbes Leben. Biographische Zeugnisse aus einer Arbeitswelt im Umbruch*. Konstanz.
- Solga, H. (2010): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen/Farmington Hills.
- Taylor, C. (2009): *Die Politik der Anerkennung*. In: Taylor, C. (Hrsg.): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M., S. 13–66.
- Thomas, S. (2010): *Exklusion und Selbstbehauptung. Wie junge Menschen Armut erleben*. Frankfurt a.M./New York.
- Tillmann, K.J. (2012): *Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 64. Jg., H. 5, S. 8–12.
- Trautwein, U./Baumert, J./Maaz, K. (2007): *Hauptschulen = Problemschulen?*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 57. Jg., H. 28, S. 3–9.
- Voswinkel, S. (2008): *Anerkennung durch Konsum?* In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt a.M., S. 3962–3972.
- Voswinkel, S. (2013): *Gekaufte Wertschätzung? Anerkennung durch Konsum*. In: Honneth, A./Lindemann, O./Voswinkel, S. (Hrsg.): *Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart*. Frankfurt a.M./New York, S. 121–154.
- Völcker, M. (2014): *»Und dann bin ich auch noch Hauptschule gekommen...«*. Über die identitären Folgen der Hauptschulzugehörigkeit. Konstanz.
- Weber, M. (2010): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Frankfurt a.M.
- Wellgraf, S. (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld.
- Wiedemann, P. (1991): *Gegenstandsnahe Theoriebildung*. In: Flick, U./von Kardoff, E./Keupp, H./von Rosenstiel, L./Wolff, St. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. München, S. 440–445.