

Veith, Hermann; Völcker, Matthias

Hauptschulsozialisation - oder der "unheimliche" Lehrplan einer verschmähten Bildungseinrichtung

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 6, S. 857-875



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Veith, Hermann; Völcker, Matthias: Hauptschulsozialisation - oder der "unheimliche" Lehrplan einer verschmähten Bildungseinrichtung - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 6, S. 857-875 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154302

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2015

■ *Thementeil*

Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?

■ *Allgemeiner Teil*

Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung
als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens

Hauptschulsozialisation – oder der „unheimliche“
Lehrplan einer verschmähten Bildungseinrichtung

Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen –
Welchen Beitrag können organisationspsychologische
Theorien zur Konzeptentwicklung leisten?

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?

Nina Kolleck/Inka Bormann/Klaus Hurrelmann

Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?

Einführung in den Thementeil 773

Martin Heinrich

Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung.

Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt

oder Innovation? 778

Nina Kolleck/Inka Bormann/Thomas Höhne

Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen 793

Kerstin Jergus/Christiane Thompson

Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung? 808

Roland Reichenbach

„Nous ne croyons plus au progrès, le cœur n’y est plus“:

Von der Fortschrittssemantik zur Innovationsrhetorik – Ein Essay 823

Allgemeiner Teil

Gerhard Minnameier/Rico Hermkes/Hanna Mach

Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung

als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens 837

Hermann Veith/Matthias Völcker

Hauptschulsozialisation – oder der „unheimliche“ Lehrplan

einer verschmähten Bildungseinrichtung 857

Itala Ballaschk/Yvonne Anders

| | |
|--|-----|
| Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien zur Konzeptentwicklung leisten? | 876 |
|--|-----|

Besprechungen

Josef Christian Aigner

| | |
|---|-----|
| Rolf Göppel: Gehirn, Psyche, Bildung. Chancen und Grenzen der Neuropädagogik | 897 |
|---|-----|

Kai S. Cortina

| | |
|--|-----|
| Enno Aljets: Der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie | 899 |
|--|-----|

Dokumentation

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Pädagogische Neuerscheinungen | 903 |
|-------------------------------------|-----|

| | |
|-----------------|----|
| Impressum | U3 |
|-----------------|----|

Table of Contents

Topic: Educational Reform: Progress or Innovation?

Nina Kolleck/Inka Bormann/Klaus Hurrelmann

Educational Reform: Progress or Innovation? An introduction 773

Martin Heinrich

On the Ambivalence of the Concept of Evidence-Based School Development. The example of “school inspection” – progressive retrogression or innovation? 778

Nina Kolleck/Inka Bormann/Thomas Höhne

Foundations’ Understanding of Innovation and Education 793

Kerstin Jergus/Christiane Thompson

Innovation in the Context of Early Childhood Education? 808

Roland Reichenbach

“Nous ne croyons plus au progrès, le cœur n’y est plus”:
From the semantics of progress to the rhetoric of innovation – An essay 823

Contributions

Gerhard Minnameier/Rico Hermkes/Hanna Mach

Cognitive Activation and Constructive Support as Process Qualities of Teaching and Learning 837

Hermann Veith/Matthias Völcker

Lower Secondary School Socialization – or: The “uncanny” curriculum of a spurned educational institution 857

Itala Ballaschk/Yvonne Anders

Management as an Issue of German Day Care Centers – In what way could organization-psychological theories contribute to concept development? 876

| | |
|--------------------|-----|
| Book Reviews | 897 |
| New Books | 903 |
| Impressum | U3 |

Hermann Veith/Matthias Völcker

Hauptschulsozialisation – oder der „unheimliche“ Lehrplan einer verschmähten Bildungseinrichtung

Zusammenfassung: Ausgehend von ausgewählten Befunden einer Studie zur Selbstwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern in Hauptschulen und Hauptschulbildungsgängen in der Region Südniedersachsen wird die These begründet, dass die adoleszenten Jugendlichen mit der Übernahme des gesellschaftlich diskreditierten Hauptschulstatus in eine soziale Rolle gedrängt werden, in der sie vor allem lernen, ihre persönliche Integrität gegen abwertende Vorurteile zu schützen und zu behaupten. Statt sich neugierig auf einen Bildungsgang einzulassen, der sie auf die vollwertige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbereitet, sehen sie ihre schulische Leistungsfähigkeit von Beginn an infrage gestellt. Selbst den eigenen Lernerfolgen misstrauen sie, weil sie sich als sozial deklassierte Bildungsverlierer wahrgenommen fühlen. Kompetenzerleben sieht anders aus. Nicht die Hauptschule als pädagogische Einrichtung, sondern der Hauptschulstatus als biografischer hochwirksamer Risikofaktor erzeugt somit sozialisatorische Lerneffekte, die weder politisch noch pädagogisch gewollt sein können.

Schlagnote: Hauptschulsozialisation, Vorurteil, Stigmatisierung, Stigma-Management, Identitätsarbeit

Derzeit gibt es in Deutschland nur noch in vier der sechzehn Bundesländer die Hauptschule als eigenständige Schulform. Unter dem Druck sinkender Anmeldezahlen hat die Bildungseinrichtung, die ursprünglich einmal „praktisch“ veranlagten Schülerinnen und Schülern den Weg in eine qualifizierte Berufsausbildung ebnet sollte, in der ungleichen Konkurrenz mit anderen, weiterführenden Sekundarschulformen ihre einstige Reputation längst verloren. Die Hauptschule wird als „Restschule“ stigmatisiert. Sie gilt als Sammelbecken für minder erfolgreiche oder mehrfach risikobelastete Kinder und Jugendliche; im schlimmsten Fall wird sie als Durchgangsstation für spätere Transferleistungsabhängige denunziert. Tatsächlich bietet der Hauptschulstatus, der den Schülerinnen und Schülern im gegliederten Schulsystem zugewiesen wird, um „begabungsadäquat“ zu lernen, nur noch geringe konstruktive Entwicklungsperspektiven. An der eingeschlagenen Schullaufbahn haften die gesellschaftlichen Makel der Inkompetenz und des Verlierens. Sie belasten den Identitätsbildungsprozess in einer ohnehin kritischen Phase der Selbstfindung schwer.

Die damit verbundene Frage, wie sich adoleszente Jugendliche mit dem schwer beschädigten Image einer nicht mehr nachgefragten, von Eltern- und Schülerschaft tendenziell verschmähten Bildungseinrichtung auseinandersetzen und wie sie die damit verbundenen negativen Zuschreibungen in ihre eigenen Identitätsentwürfe integrieren, spielt in der aktuellen empirischen Bildungsforschung eine eher untergeordnete Rolle.

Um auch diese – im klassischen Sinn – sozialisationstheoretische Perspektive zur Geltung zu bringen, werden im folgenden Beitrag zentrale Ergebnisse einer Untersuchung an Schulen bzw. Schulen mit Hauptschulbildungsgängen im Raum Südniedersachsen vorgestellt. Methodisch wurden dabei sowohl quantitative wie auch qualitative Verfahren eingesetzt und deren Stärken in einem triangulativ angelegten Forschungsdesign genutzt (1.). Gezeigt werden soll, wie sich die Zugehörigkeit zur Hauptschule auf die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Dafür werden mithilfe eines empirischen Konstrukts die kollektive Identität und das Stigmaerleben von Hauptschülerinnen und Hauptschülern erfasst (2.). Ziel ist es, zu verstehen, wie sich die betroffenen Schülergruppen mit ihrem Hauptschülerstatus auseinandersetzen. Im Fokus stehen einerseits die Prozesse der Selbstbehauptung in unterschiedlichen Sozialisationskontexten (3.) sowie andererseits die Versuche der Jugendlichen, eine dennoch tragfähige Identitätsbalance zu finden (4.). Die dabei zutage tretenden Integritätsverletzungen stehen in einem eklatanten Widerspruch zum schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag (5.).

1. Das Forschungsdesign

Die Daten der hier vorgestellten Studie entstammen einem Forschungsprojekt, das in den Jahren 2009 bis 2013 im Stadtkreis Göttingen sowie in den Landkreisen Göttingen, Holzminden, Northeim und Osterode im Harz durchgeführt wurde. Der Stadtkreis Göttingen zeichnet sich durch einige Besonderheiten aus, die ihn deutlich von den umliegenden Landkreisen unterscheiden: Zum einen liegt die Übergangsquote zum Gymnasium mit 52% deutlich höher als andernorts. Zum anderen gibt es eine starke Gesamtschulnachfrage (26%), während die Realschulanmeldungen insgesamt rückläufig sind (15%). Der Anteil der Hauptschulübergänge nach der Grundschule liegt gegenwärtig nur noch bei 7%, wobei die Kinder vorwiegend aus Migrantenmilieus kommen. Die genannten Zahlen spiegeln die Mittelwerte der Schuljahre 2010/11 bis 2012/13 (vgl. Krämer-Mandau, Bargel & Schober, 2013) wider und dokumentieren eine extrem „ungünstige“ Hauptschulsituation, auf die inzwischen schulpolitisch reagiert wurde. Die bestehenden Haupt- und Realschulen werden zum Schuljahr 2015/16 aufsteigend mit dem 5. Jahrgang durch eine weitere integrierte Gesamtschule ersetzt.

Die Mehrzahl der untersuchten Hauptschulen oder Schularten mit Hauptschulbildungsgängen entspricht der von Baumert, Stanat und Watermann (2006) sowie von Trautwein, Baumert und Maaz (2007) beschriebenen Normal- bzw. „Modalform“. Das heißt, der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus deutschsprachigen Familien, mit beruflich ausgebildeten Elternteilen und aktuellen Beschäftigungsverhältnissen liegt bei über 75%. An der Befragung beteiligten sich 1305 Schülerinnen und Schüler der neunten und zehnten Jahrgänge in insgesamt 34 Schulen: 12 Hauptschulen (43 Klassen), 20 Haupt- und Realschulen (38 Klassen) und 2 Gesamtschulen (KGS) (6 Klassen). Lediglich 1 Schule im Untersuchungsgebiet lehnte die Teilnahme an der Befragung ab. Mit einer Ausschöpfungsquote von insgesamt 82,5% liegt eine sehr gute Datenba-

sis vor. Die durchgeführte Untersuchung folgte einem zweistufigen Untersuchungsplan und war triangulativ angelegt:

(a) Die Befragung: In einem ersten Schritt wurde zunächst die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang mithilfe eines in mehrere Bereiche aufgegliederten Fragebogens erhoben. Dabei wurden zentrale schulbezogene Merkmale wie die Schulform (Haupt-, Haupt- und Realschule und Kooperative Gesamtschule), die Klassenstufe zum Erhebungszeitpunkt wie auch ein Selbstkonzept zur Beurteilung intellektueller Fähigkeiten erfasst; außerdem wurden die Schülerinnen und Schüler zur Einschätzung ihrer schulischen Situation aufgefordert. Zu dieser Einschätzung gehörten, neben Konstrukten zur Erfassung von Partizipations- und Beteiligungsaspekten in Lehr-Lernsituationen, die Beurteilung des Fürsorgeverhaltens der Lehrkräfte, das Klassenklima, Schulangst; ebenso personenbezogene Merkmale wie Alter, Geschlecht und der Migrationshintergrund. Darüber hinaus wurde ein Instrument zur Erfassung selbstbezogener Kognitionen im Zusammenhang mit schulbezogenen Stigmatisierungen eingesetzt. Angelehnt an die Arbeiten von Knigge (2009) wurde den Schülerinnen und Schülern hier ein semantisches Differential mit Adjektivgegensatzkonstruktionen vorgelegt. Die Item-Auswahl orientierte sich an den von Knigge verwendeten Gegensatzpaaren (z. B. gar nicht intelligent – sehr intelligent; dumm – schlau; unkonzentriert – konzentriert etc.), wobei einige Items aufgrund von Verständnisschwierigkeiten in einem im Vorfeld durchgeführten Pre-Test ausgetauscht oder neu formuliert werden mussten.

(b) Das verstehende Interview: Parallel zur Vollerhebung wurden in einem zweiten Schritt mit 21 Schülerinnen und Schülern der gleichen Erhebungsgruppe *verstehende Interviews* nach Bourdieu (2010) und Kaufmann (1999) durchgeführt.¹ Dem verstehenden Interview liegt die Weber'sche Intention zugrunde, soziales Handeln in seinem Ablauf wie auch in seinen ursächlichen Wirkungen beschreiben und erschließen zu können (Weber, 2010, S. 5 ff.). Das verstehende Interview ist v. a. durch die Art der Interviewführung charakterisiert. Von den Forschenden wird verlangt, sich zugleich intensiv auf das Gesagte und den Gesprächspartner einzulassen, ohne dabei die notwendige kritische Distanz zu verlieren (vgl. Bourdieu, 2010, S. 13).

Der triangulativen Anlage der Studie folgend, sollten mit den *verstehenden Interviews* die Intensität und Qualität stigmabezogener schulischer Selbstattributionen erfasst

1 Da die Fragebogenerhebungen, die durchschnittlich ca. 30 Minuten dauerten, in den Schulklassen jeweils persönlich betreut und durchgeführt wurden, konnten im Anschluss an die Befragung noch persönliche Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern geführt werden. Die persönliche Betreuung der Jugendlichen bestand darin, dass jede Datenerhebung durch einen ausgebildeten Untersuchungsleiter durchgeführt wurde, die Schülerinnen und Schüler eine kurze Einleitung in das Forschungsvorhaben erhielten und Fragen wie Probleme gelöst werden konnten. Dabei wurden die Jugendlichen auch auf die Interviews aufmerksam gemacht und konnten sich bei Interesse mit Vornamen und E-Mail-Adresse auf einer Liste eintragen. Diese Schülerinnen und Schüler wurden noch am selben Tag kontaktiert; ihnen wurden Elterninformationsbriefe mitgegeben und Erziehungsberechtigte wurden um die Teilnahmegeheimung ihrer Kinder gebeten. Danach wurden die Listen gelöscht.

und die individuellen Formen der Auseinandersetzung mit negativen Zuschreibungen untersucht werden. Auch wenn Bourdieu (2010) und Kaufmann (1999) es unterlassen haben, konkrete methodische Anweisungen zur Auswertung des gewonnenen Datenmaterials zu formulieren, ergibt sich aufgrund der methodologischen Nähe und des gegenstandsverankerten Charakters der Methode jedoch eine Vielzahl von Überschneidungen mit der Grounded Theory (vgl. Corbin & Strauss, 1998, S. 15). So wird es möglich, die sozialisatorische Bedeutung der Befunde der quantitativen Studie durch gezieltes Nachfragen besser zu verstehen. Erst dadurch wird sichtbar, was es für den Sozialisations- und Identitätsbildungsprozess bedeutet, wenn Jugendliche sich aufgrund ihrer Bildungsgangzugehörigkeit als sozial deklassierte Bildungsverlierer wahrgenommen fühlen. Triangulative Verfahren nutzen die Vorteile verschiedener Forschungsverfahren und eröffnen damit unterschiedliche Perspektiven auf einen Forschungsgegenstand (vgl. etwa Goffman, 1973; Krüger & Pfaff, 2004; Pfaff, 2005).

2. Der Makel des Hauptschulstatus

Zur Ermittlung der „Stigmawahrnehmung“ und damit zur Erfassung negativer Selbstbilder bei Schülerinnen und Schülern in Hauptschulbildungsgängen wurde den Jugendlichen ein semantisches Differenzial präsentiert und die dort gewonnenen Daten wurden faktorenanalytisch untersucht. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist, dass kollektives Selbstwissen als eigenständige Identitätsfacette aufzufassen ist. Es geht letztendlich darum, herauszufinden, „was Hauptschüler denken, was die Leute über Hauptschüler denken“ (Knigge, 2009, S. 81). Die zentrale Annahme besteht darin, dass für Hauptschüler im Zusammenhang mit ihrer Schulformzugehörigkeit von einer überwiegend negativen öffentlichen kollektiven Identität ausgegangen werden kann, die sich darüber hinaus in verschiedene Dimensionen differenzieren lässt (Hypothese 1). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Organisationsformen von Hauptschulbildungsgängen auch Auswirkungen auf die Stärke der Ausprägung dieser kollektiven Facetten haben. Hierbei erweisen sich insbesondere soziale Vergleichsprozesse als hoch bedeutsam (vgl. Tajfel, 1981). Die wahrgenommenen, über die Einbeziehung in unterschiedlich gesellschaftlich bewertete schulische Bildungsgänge definierten Differenzen haben Einfluss auf die Selbstbilder (vgl. Mummendey & Simon, 1997, S. 18–19). Deshalb wird auf Grundlage der mit dem Hauptschulstatus verbundenen Vergleichsprozesse von einer ausgeprägten Stigmawahrnehmung in den entsprechenden Schularten und Bildungsgängen ausgegangen (Hypothese 2).

2.1 Zur Modellierung der selbstbezüglichen Stigmawahrnehmung

Die in der Befragung gewonnenen Daten zur schulform- bzw. bildungsgangbezogenen Selbstwahrnehmung wurde mithilfe explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalysen² ermittelt. Berechnet wurden insgesamt vier Modelle und deren Fit Indices. Insgesamt wurden fünf Fit-Maße in der Datenanalyse berücksichtigt. Dazu gehören der Chi-Quadrat-Wert im Verhältnis zu den Freiheitsgraden. Dieser Wert ist dann als gut zu beurteilen, wenn das ermittelte Verhältnis Chi-Quadrat/df < 2.5 ist. In der praktischen Anwendung wird ein solcher Wert jedoch nur selten erreicht (vgl. Geiser, 2010, S. 60; Knigge, 2009, S. 161). Ein vom Stichprobenumfang unabhängigeres Beurteilungsmaß ist neben dem Comparative-Fit-Index (CFI) (vgl. Bentler, 1990) der Tucker-Lewis-Index (TLI). Dieser stellt wie der CFI einen Modellvergleich des Zielmodells mit dem Baseline-Modell her und ist ein partielles Anpassungsmaß (vgl. Tucker & Lewis, 1973). Daneben werden der Standardized-Root-Mean-Square-Residual-Koeffizient (SRMR) sowie der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) als weitere Indikatoren angegeben. Als Cut-off-Richtwerte gelten die in der Forschungsliteratur diskutierten Grenzwerte (vgl. Hu & Bentler, 1999).

Die Modelle wurden jeweils in 1000 Iterationen auf der Grundlage eines Maximum-Likelihood-Schätzverfahrens berechnet. Die Korrelationen zwischen den Faktoren wurden freigesetzt und entsprechend einem obliquen Rotationsverfahren ermittelt. Grundlage hierfür bildet die theoretische wie empirische Annahme einer Abhängigkeit der Faktoren, also schulform- und bildungsgangbezogener Stigmatisierungsdimensionen (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008, S. 372). Die errechneten Modelle sind der Tabelle 1 zu entnehmen und im Modellvergleich angeordnet. Die Ergebnisdarstellung der Ladungsstärken der latenten Faktoren erfolgt hier aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht. Vorgestellt werden lediglich die berechneten Modelle und entsprechenden Faktorenstrukturen.

Aufgrund theoretischer wie empirischer Vorannahmen wurde mit einer zwei Faktoren (ein allgemeiner Stigmafaktor und ein Kompensationsfaktor³) umfassenden Ausgangsstruktur begonnen (Modell 1). Der Modellfit entsprach in keiner Weise den in der Literatur diskutierten Werten. Im Verhältnis Chi-Quadrat zu Freiheitsgraden wurde ein

-
- 2 Explorative Faktorenanalysen wurden durchgeführt, um den Datensatz nach einer noch unbekanntem korrelativen Struktur zu durchsuchen. Somit handelt es sich um ein strukturentdeckendes Verfahren. Primäres Ziel ist die Reduktion von Komplexität der manifesten Ausgangsdaten und deren Reduktion auf einen kleinen Satz latenter Faktoren. Sowohl die ermittelten Varianzaufklärungswerte wie auch der Screeplot legten eine dreifaktorielle Lösung nahe. Demgegenüber dienten die Konfirmatorischen Faktorenanalysen der statistischen Überprüfung der Faktorenstruktur mithilfe von Anpassungstests. Dabei können sowohl die Faktorenzahl wie auch die Zuordnung zwischen manifesten Variablen und Faktoren durch A-priori-Restriktionen modelliert werden (vgl. Geiser, 2010, S. 65 ff.).
 - 3 Unter Kompensation verstehen wir ein kollektives Reaktionsmuster auf Stigmatisierungsprozesse und deren Folgen. Es dient zur positiven Abgrenzung gegenüber erfahrenen Abwertungen (vgl. Knigge, 2009).

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 |
|-------------------------|---------------------------------------|---|---|--|
| Stichprobe (N) | 1305 | 1305 | 1305 | 1305 |
| Variablen/Items | Alle | Alle | Alle | Alle |
| Faktoren | 2 Stigma allgemein Kompensation | 3 Stigma Leistungs- fähigkeit Stigma Soziales (in- klusive Items Moti- vation) Kompensation | 4 Stigma Leistungs- fähigkeit Stigma Motivation Stigma Soziales Kompensation | 5 Stigma Leistungs- fähigkeit Stigma Motivation Stigma Konformität Stigma Selbstreprä- sentation 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 |

Tab. 1: Modellergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen zur Selbstetikettierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern (Modellberechnungen und Fit-Werte)

Wert von 13.1 ermittelt, was den empfohlenen Grenzwert weit übersteigt. Auch CFI und TLI (CFI = .834; TLI = .817) wie auch RMSEA = .110 und SRMR = .057 sind nicht akzeptabel. In Modell 2 wurde eine weitere Differenzierung (zwei Stigmafaktoren und ein Kompensationsfaktor) vorgenommen. Im Vergleich zum ersten Modell verbesserten sich hier einzelne Fit-Werte. Doch insgesamt lagen sie deutlich unter den in der Literatur diskutierten Grenzwerten. Das von Knigge (2009) erstmals beschriebene Vier-Faktoren-Modell mit drei Stigmadimensionen (Leistung, Motivation, Soziales) sowie einem Kompensationsbereich erreichte deutlich bessere Werte (Modell 3). Allerdings lagen auch diese noch unter den üblichen Grenzwerten.

Erst durch die Berechnung eines weiteren Modells (Modell 4; vgl. Tab. 1), in welchem die originäre Vierfaktorenstruktur durch eine weitere Differenzierung des Faktors „Soziales“ in zwei Unterdomänen („Konformität“ und „Selbstrepräsentation“) erfolgte, konnten akzeptable Fit-Werte ermittelt werden. Auch in dieser Lösung ist das Verhältnis Chi-Quadrat zu Freiheitsgraden mit einem Wert von 4.6 nicht zufriedenstellend. Deutlich bessere Resultate zeigten aber die anderen Fit-Maße (CFI = .948; TLI = .940; RMSEA = .063; SRMR = .038). „Konformität“ bezeichnet dabei einen Verhaltensaspekt, in dem sich normative Gruppenerwartungen in Form von sozial gebilligten Merkmalen ausdrücken (vgl. Myers, 2008, S. 644 ff.). „Selbstrepräsentation“ bedeutet demgegenüber die individuelle Bewertung der eigenen Person und des eigenen Verhaltens unter Berücksichtigung normativer Verhaltenserwartungen (vgl. Bierhoff, 2006, S. 144 ff.).

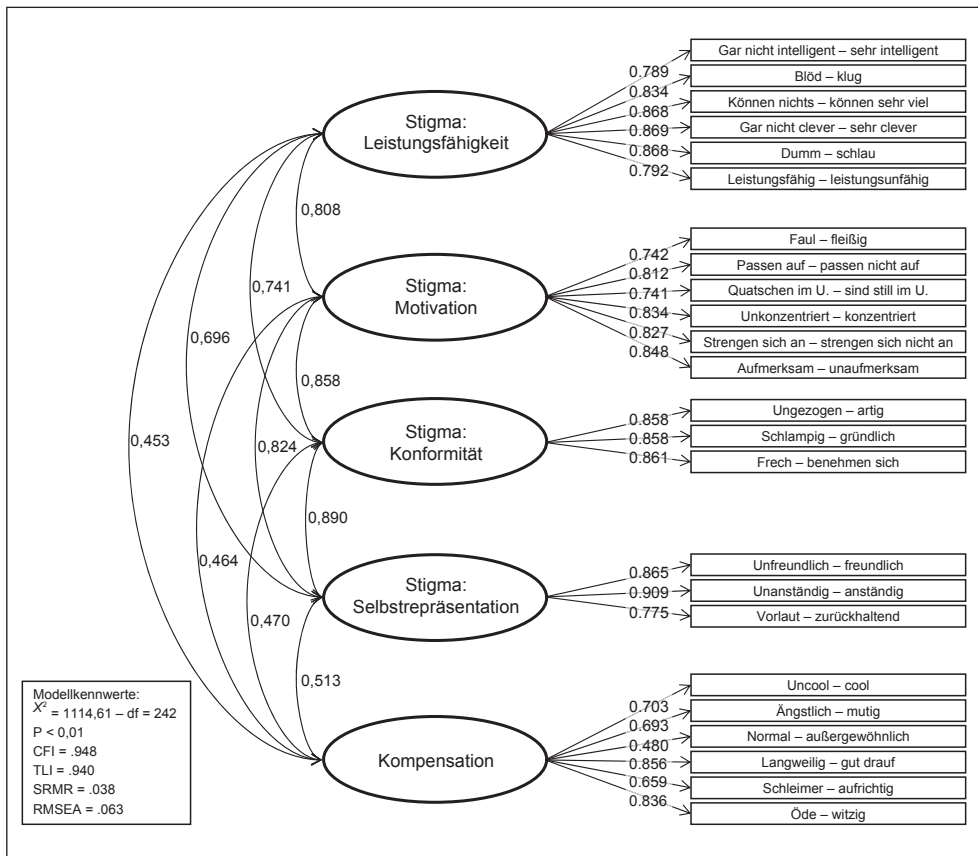


Abb. 1: CFA-Fünf-Faktoren-Modell der Stigmawahrnehmung (N = 1305)

Eine grafische Spezifikation dieses Fünf-Faktoren-Modells (Modell 4) ist Abbildung 1 zu entnehmen. Dargestellt ist die Faktorenstruktur mit den Ladungsstärken der verwendeten Items. Ebenso werden Korrelationen zwischen Stigma- und Kompensationsfaktoren berichtet.

2.2 Dumm, faul, asozial und minderwertig?

Legt man die Modellberechnungen von Modell 4 zugrunde, sind für die Messung der selbstbezüglichen Stigmawahrnehmung fünf Faktoren maßgeblich. Die Auswertung der Daten zeigt, dass die schlichte Tatsache der Zugehörigkeit zur Hauptschule oder der Zuteilung in einen Hauptschulbildungszweig in den Dimensionen „Leistungsfähigkeit“, „Motivation“, „Konformität“ und „Selbstrepräsentation“ erkennbar dazu führt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Kompetenzen und Qualitäten ten-

denziell geringschätzen. Etwa drei Viertel der Befragten charakterisieren sich selbst und die Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler als gesellschaftlich entwertet. Dabei variiert der Grad der selbstbezüglichen Stigmawahrnehmung in Abhängigkeit vom jeweiligen Schultypus. Für die Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulbildungsgang an Kooperativen Gesamtschulen besuchen, konnten in allen Dimensionen die geringsten, sprich negativsten Selbstdeutungen beobachtet werden. Im verwendeten Konstrukt konnten die Schülerinnen und Schüler auf einer sieben Antwortstufen umfassenden Skala ihre Wahrnehmung beschreiben. Ein Zahlenwert von 4 ist als neutral einzustufen, während alle Werte kleiner 4 eine negative Selbstwahrnehmung beschreiben und somit eine abwertende kollektive Identitätskomponente widerspiegeln, während Werte größer 4 auf eine positiv konnotierte kollektive Identität hinweisen.

Werden die Antworten der Schülerinnen und Schüler aufgeschlüsselt nach Schultypen und Stigmadimensionen kumuliert, dann wird deutlich, dass im Bereich der Motivation die gravierendsten Makel empfunden werden. Im Hauptschulbildungsgang der Kooperativen Gesamtschulen waren es insgesamt 80.9% der Befragten, welche die zugehörigen Items negativ bewerteten und damit sich selbst und der Gruppe der Hauptschüler einen schwachen Antrieb zum Lernen attestierten. Der jeweils verbliebene Anteil von 19.1% der Schülerinnen und Schüler nutzte entweder die neutrale oder in Teilen auch die positiven Antwortoptionen. Es fällt auf, dass die Stigmawerte an den Schulen mit mehreren Bildungsgängen in nahezu allen Dimensionen ausgeprägter sind als an der Hauptschule.⁴ Offenbar wird der Makel des Hauptschülerstatus gerade in Schulen mit differenzierenden Kurs- oder Trackingsystemen besonders stark empfunden. Das wiederum spricht dafür, dass der schlechte Ruf der Hauptschule weniger mit Schulmerkmalen, sondern in erster Linie mit ihrer schwachen Stellung im System der weiterführenden Schulen zusammenhängt. Sie ist keine Alternative, die man gerne wählt, sondern das schlechte Los, das übrigbleibt, wenn die anderen Plätze verteilt sind. Gerade deshalb wird sie von der Mehrheit der Eltern- und Schülerschaft verschmäht. Eine grafisch und tabellarisch aufbereitete Darstellung der kumulierten prozentualen Verteilungen ist Abbildung 2 zu entnehmen.

So gesehen ist es nicht verwunderlich, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in den Hauptschulbildungsgängen die Qualität der persönlichen Lernmotivation mit abwertenden Attributen beschreibt und die eigene Leistungsfähigkeit als gering einschätzt.

Die sozialisationstheoretisch interessante Frage, auf welchen Wegen es zur Übernahme dieser Stigmata kommt, lässt sich auf dieser deskriptiven Basis noch nicht beantworten. Aus diesem Grund sollen im Folgenden auszugsweise zentrale Ergebnisse der qualitativen Studie vorgestellt werden, mit deren Hilfe erfahrungsbezogene Merkmale schulischer Stigmatisierungsprozesse beschrieben und erklärt werden können.

4 Durch zusätzliche Regressionsmodelle konnte dies auch statistisch nachgewiesen werden, wobei die Hauptschule als Bezugspunkt fungierte. Signifikante Unterschiede konnten für die Kooperativen Gesamtschulen nachgewiesen werden. Auch Realschulen wiesen im Vergleich zu Hauptschulen eine erhöhte Stigmawahrnehmung in allen Dimensionen auf, jedoch war der Zusammenhang hier nicht signifikant ($p < .05$).

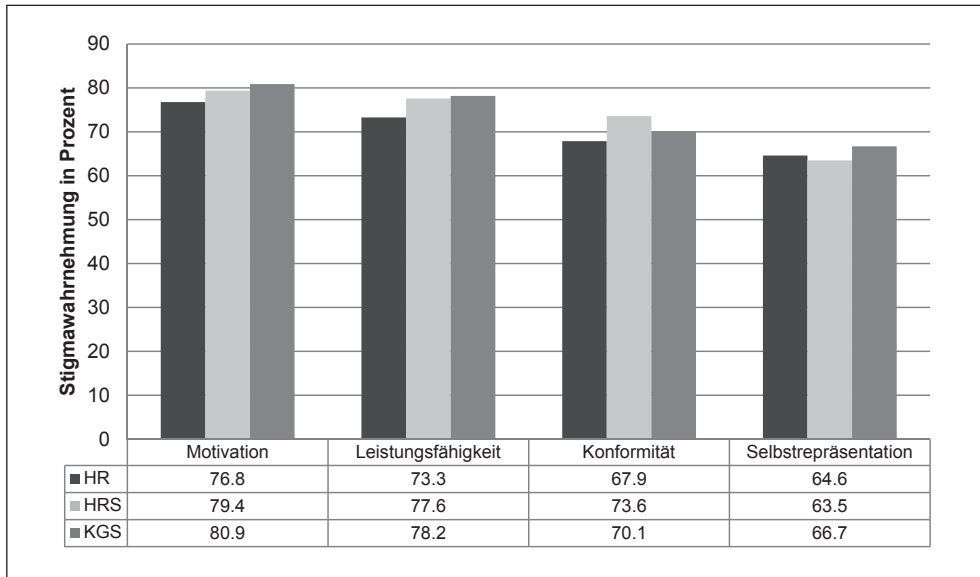


Abb. 2: Kumulierte Häufigkeiten negativer Antwortbereiche nach Dimensionen und Schulformen

3. Sozialisation in der Hauptschülerrolle

Im Zentrum der mit 21 Schülerinnen und Schülern geführten verstehenden Interviews stand die Frage, wie sie selbst ihren Hauptschülerstatus interpretieren. Dabei thematisierten die Jugendlichen in den Gesprächen von sich aus sehr viele Aspekte. Sie sprachen über ihre persönlichen Lebenslagen und individuellen Probleme, über ihre eigene Position im schulischen Kontext und betonten auch immer wieder den gefühlten inneren Zwang, sich selbst vor sich und anderen für die Zugehörigkeit zur Hauptschule oder zum Hauptschulbildungsgang rechtfertigen zu müssen. Sehr schnell wurde in der Auswertung deutlich, dass mit der Sozialisation in der Hauptschülerrolle vielfältige negative Erfahrungen im Umgang mit Gleichaltrigen (1), im schulischen Unterrichtsalltag (2) sowie im Familienkontext (3) verbunden sind.

3.1 Peersozialisation

Für die Selbstthematisierung des Hauptschülerstatus spielt der Vergleich mit Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen eine bedeutende Rolle. Während diese stereotyp und generalisierend als bevorrechtigte Jugendliche mit fraglos anerkanntem sozialem Prestige wahrgenommen werden, wird die eigene Stellung im schulischen Feld dazu kontrastierend abgewertet. Verwendet werden immer wieder ähnliche Labels wie „dumm“, „faul“, „asozial“ oder „minderwertig“. Michael, ein 15-jähriger Hauptschü-

ler, bringt seine diesbezüglichen Erfahrungen auf den Punkt. Hauptschüler gelten als „wirklich dumm“ und jederzeit bereit, „Randale“ (Michael, 139–140) zu machen. Dabei schildert er im Interview eine Situation, in der ihn ein Schüler des Realschulzweigs seiner Schule mit folgenden Vorurteilen konfrontiert: „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, 202–205). Da er auf die damit verbundene Schmähung aggressiv reagierte, wird die von ihm hergestellte Verbindung zwischen minderer Intelligenz und höherer Gewaltbereitschaft nur zu verständlich.

Sophie⁵, eine 18-jährige Schülerin, findet, dass Hauptschüler „besonders an der Sprachweise“ (Sophie, 480) identifiziert werden. Anna⁶, eine 15-jährige Hauptschülerin, geht noch weiter und ergänzt die negative Assoziationskette um die Dimensionen Sozialverhalten, Sexualität und Kleidung. Sie erklärt, dass die meisten Hauptschüler als „Schlampen“ wahrgenommen werden, und präzisiert das Stigma folgendermaßen: Sie „können einfach nichts, die kriegen doch sowieso keinen Job. Es werden doch sowieso Hartz-IV-Empfänger“ (Anna, 787–788). Der Ausdruck „Schlampe“ dient ihr dabei sowohl zur Beschreibung von Persönlichkeitseigenschaften wie Unordentlichkeit, Disziplinlosigkeit oder Nachlässigkeit als auch zur Kennzeichnung von verhaltensbezogenen Merkmalen im Bereich der Sexualität (Maßlosigkeit und Promiskuität) und des gemeinsamen Miteinanders (Unzuverlässigkeit und Falschheit).

Einen Ansatzpunkt zur sozialisierungstheoretischen Erklärung der zuvor beschriebenen hohen Stigmawahrnehmung in Schulen mit mehreren Bildungsgängen bietet das Interview mit Annalena.⁷ Die 16-Jährige schildert eine alltägliche Situation in ihrer KGS: „Zum Beispiel am Vertretungsplan, da sieht man das ja schon, [...] wenn man dann guckt und den Finger dann, weil C--Klassen, also neun, zehn z--zähl, is ja alles Hauptschulzweig und wenn man dann den Finger auf C--Klasse hat, wird schon immer ‚ohhh Hauptschüler‘ und also da kommen auch manchmal so Sprüche oder [holt Luft] wenn

-
- 5 Michael und Sophie besuchen beide die gleiche Hauptschulklasse einer Haupt- und Realschule in G-Stadt. Ihre schulischen wie biografischen Erfahrungen unterscheiden sich jedoch erheblich. Michael ist direkt nach der Grundschule auf den Hauptschulzweig seiner heutigen Schule gewechselt. Sophie hat zuerst ein Gymnasium besucht, das sie jedoch nach unzureichenden Leistungen wieder verlassen musste. Nach mehrmaligem Sitzenbleiben in der Realschule wurde sie auf eine Hauptschule „abgeschult“.
- 6 Annas Schulbiografie ist durch vielfältige Brüche charakterisiert. In der fünften Klasse wurde sie in ihrer damaligen Schule durch drei Mitschülerinnen „gemobbt“. Diese Erfahrungen waren für sie so gravierend, dass sich psychische und körperliche Folgen offenbarten. Sie wechselte die Schule. Auch wenn der Schulalltag hier durch sie immer noch als „problematisch“ charakterisiert wird, beschreibt sie sowohl ihre Eltern als auch ihre Lehrerinnen und Lehrer als unterstützend und fürsorglich.
- 7 Annalena lernten wir im Gespräch als aufgeschlossene und interessierte Schülerin einer Haupt- und Realschule kennen. Nach dem Verlassen der 9. Klasse will sie die 10. Klasse besuchen und den Realschulabschluss erwerben. Ihre schulischen Leistungen beschreibt sie als gut bis sehr gut. Annalena wächst gemeinsam mit ihrem Bruder bei der Mutter auf. Die Eltern sind geschieden. Zu ihrem Vater hat sie kein gutes Verhältnis, da sich dieser auch nur wenig um seine Kinder kümmert.

man jetzt in den Gängen is und da manche Krach und dann rufen'se gleich, also machen die Tür auf und rufen ‚ja, wieder die Hauptschüler‘ oder solche Sprüche. Aber ich sag mal ‚da rein, da raus‘“ (Annalena, 615–625). Zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Stereotypen, die in den Peergruppenkontakten der Hauptschülerinnen und Hauptschüler häufig über den Weg der Antizipation von demütigenden Abwertungsprozessen erfolgt, kommt hier die reale Erfahrung der Statusdifferenz hinzu. Die anderen, die einem „einreden“, dass wir „wirklich dumm sind“ und dass man selbst mit Makeln behaftet ist, sind sowohl in der Vorstellung als auch in der Erfahrungswirklichkeit allgegenwärtig. Selbst wenn die Mehrheit schweigt, wirkt die Präsenz der im Kurs- und Trackingsystem auch äußerlich erkennbar Statusprivilegierten so nachhaltig, dass man „irgendwann glaubt“ (Annalena, 631–634), dass die Unterstellungen stimmen.

Die schmerzliche Wahrnehmung fehlender gesellschaftlicher Wertschätzung, die über die Peergruppe zugleich vermittelt und durch die über die Bildungsgangzugehörigkeit definierte Fremdgruppe kontrastiert wird, hat ganz offenbar mehr mit dem Hauptschülerstatus zu tun und der damit verbundenen Erfahrung, im Schulsystem jenseits reputationsfähiger sozialer Positionen eingegliedert zu sein, als mit der Qualität der einzelnen Hauptschule.

3.2 Schulsozialisation

Die Erfahrung der statusbezogenen Marginalisierung bestimmt auch das gemeinsame Miteinander in der Lerngruppe und die Schüler-Lehrer-Beziehungen im Unterricht. Lena⁸, eine 16-jährige Schülerin, beschreibt ihre Situation in einer Hauptschulklasse an einer Haupt- und Realschule folgendermaßen: „Generell ist die Schule, gut man kann lernen, aber die Klasse ist ziemlich beschissen hier [...] jeden Tag gibt's 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, 11–19). Sie erlebt ihren Schulalltag als konfliktgeladen und problematisch. Unter „Stress“ versteht sie Schlägereien und dadurch hervorgerufene Konfliktgespräche. Möglichkeiten zu einem nachhaltigen Lernen sieht sie in ihrer Klasse nicht. Zu groß sind die störenden Einflüsse, die aus der Gruppendynamik resultieren.

Wenn in den Interviews das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht thematisiert wird, dann kommen in der Regel sehr ambivalente Erfahrungen zur Sprache. Anerkannt wird, dass sehr viele Lehrkräfte sich für die Schülerinnen und Schüler

8 Lena wächst in schwierigen sozialen Verhältnissen auf. Aufgrund erheblicher Vernachlässigungen durch ihre Eltern lebt sie bei einer Pflegefamilie. Den Kontakt zu ihren Eltern versucht sie dennoch aufrechtzuerhalten. Die jahrelangen Vernachlässigungen hatten jedoch vielfältige Einflüsse auf ihre Entwicklung, v. a. in sozialen Beziehungen, die sie als schwierig beschreibt. Vor allem der Aufenthalt in größeren Gruppen belastet sie erheblich, was sich teilweise in panikartigen körperlichen Reaktionen zeigt.

einsetzen und aufrichtig bemühen. Gleichzeitig werden einzelne Lehrerinnen und Lehrer scharf kritisiert. Es sind vor allem diejenigen, die „ihren“ Unterricht einfach nur „durchziehen“ wollen. Man vermisst bei diesen die Empathie und fühlt sich als Person nicht ernst genommen. Immer ginge es nur darum, „Stoffe“ durchzunehmen. Wenn die Klasse dabei nicht mitzieht, was in solchen Fällen häufig vorkommt, wechseln die als „schwierig“ wahrgenommenen Lehrerinnen und Lehrer sofort in einen unnachgiebigen Kampfmodus. Es geht dann nur noch darum, Autorität zu demonstrieren und Disziplin durchzusetzen. Wer den Ablauf stört, hat verspielt. Die 17-jährige Karina⁹ schildert ihre Erfahrungen folgendermaßen: „Ähm Probleme, ja, bei-bei den Lehrern. Man muss immer, sag ich mal so, man darf nichts machen. Man muss immer, wenn ich jetzt übertreibe, man soll am besten sitzen [holt tief Luft], gar nix sagen, das machen, was von einem verlangt wird und dem ganzen Vormittag Ruhe. Und ähm, wenn man das nich macht, dann is man halt gleich irgendwie unten durch [holt tief Luft]. Also so hab ich das-das Gefühl“ (Karina, 44–67). Dieses Gefühl verdichtet sich bei vielen der Befragten sogar zu der Vermutung, dass im Lehrerzimmer pauschal über „die Hauptschüler“ gelästert wird. Wer im informellen Lehrertalk ein bestimmtes Label angeheftet bekommt, erscheint gleichzeitig auf dem Schirm aller anderen Lehrkräfte einer Klasse. In Karinas Worten: „Ich hatt’s halt nich so einfach, weil ich dann immer die auf der Schule war, die halt keine kein Bock hatte bei den Lehrern. Weil die sind auf unserer Schule, so hab ich das gemerkt, sehr nachtragend. Ja, wenn man-ma in seiner Jugend, sag ich ma, son paar Fehler begangen hat, dann [holt tief Luft] auch was Schule angeht, dann lästern im Lehrerzimmer bei uns wird gelästert, richtig viel, ja. Und dann hatt ich halt auch das Gefühl, ähm, dass ich da son bisschen halt so Außenseiter bin bei den Lehrern.“

Die gleiche Schülerin berichtet aber auch von Lehrkräften, die von allen sehr geschätzt werden, weil sie sich ersichtlich Mühe geben. Dass sie im Interview sogar „mein Mathelehrer“ sagt, ist kein Zufall. Zu ihm hat sie ein besonderes Vertrauensverhältnis aufgebaut und lernt deshalb sogar freiwillig, „obwohl ich Mathe überhaupt goarnich kann [holt tief Luft].“ Die erfahrene Anerkennung wirkte sogar so stark, dass sie in der neunten Klasse „den Sprung dann wieder geschafft“ hat. Ich bin jetzt „wieder ganz okay geworden“, fasst sie ihren Lernfortschritt zusammen und fügt hinzu: „die Schule an sich gefällt mir aber trotzdem ganich. [...] Nein, gar nich!“ (Karina, 53). Selbst wenn sich alle Lehrkräfte im Unterricht so verständnisorientiert verhalten würden wie der geschilderte Mathematiklehrer, wirken die Selbstvorbehalte gegenüber dem Hauptschülerstatus demotivierend.

9 Karina beschreibt ihre Schulsituation als weitgehend konfliktgeladen. In der 6. Klasse hatte sie eine „Nullbock-Phase“, die dazu führte, dass ihre Leistungen einbrachen und sie die Klassenstufe wiederholen musste. Von einigen Lehrpersonen fühlt sie sich bis heute „gemobbt“. Als die Stressbelastung zu groß wurde, suchte sie psychotherapeutische Hilfe.

3.3 Familiensozialisation

Auch im Familienleben spielen die mit dem Hauptschülerstatus verbundenen negativen Zuschreibungen eine zentrale Rolle. Häufig werden die Kinder dabei zur Projektionsfläche selbst nicht realisierter elterlicher Bildungsambitionen oder aber zum Objekt regressiver Fürsorge. Auch dazu einige exemplarisch ausgewählte Fälle: Der 16-jährige Paul blickt auf eine formal erfolgreiche Hauptschulkarriere zurück – allerdings nicht ohne Traurigkeit und Reue. Im Interview erzählt er, dass er bis zur dritten Klasse auf dem Weg zu einer Gymnasialempfehlung war, dann aber im entscheidenden Schuljahr einen Leistungseinbruch hatte und die Bodenhaftung verlor: „Ich hab einfach im Unterricht eh aus Spaß irgendwie s’Buch aufgeschlagen, hab so getan, also ob ich Zeitung lese und so’n Scheiß. Also ich hab irgendwie mhm, ich weiß nich, nbisschen so Clown gemacht und wollt die Lehrer auch so’n bisschen provozieren“ (Paul, 116–120). Am Ende erhielt er die Quittung für sein auffälliges Benehmen: die Hauptschulempfehlung. Die Eltern waren erschüttert. Die Zukunft ihres Kindes erschien ihnen bereits verbaut, bevor sie überhaupt begonnen hatte. Pauls Vater, ein im Beruf stehender Realschulabsolvent, hielt ihm fast täglich wortgewaltig vor, dass man mit der Hauptschule „nix reißen“ könne. Seine Mutter tröstete ihn indessen mit dem aufmunternd gemeinten, aber dennoch stigmatisierenden Appell: „du musst das Beste draus machen“ (Paul, 144–145). Dem Sohn war klar, dass er in den Augen seiner Eltern versagt hatte. So erlebte er die familiäre Situation über die Jahre hinweg als eine bedrückende Belastung. Dennoch gelingt es ihm, sich schulisch zu fangen und über den erweiterten Hauptschulabschluss den Realschulabschluss zu machen. Statt stolz auf das Geleistete zu sein, betrübt ihn weiterhin das Gefühl, die elterlichen Hoffnungen nicht erfüllt zu haben. Wenigstens sagt sein Vater inzwischen: „ja ist in Ordnung zehnte Klasse Realschulabschluss“ (Paul, 150). Aber der Makel seiner Hauptschulbiografie bleibt. Es ist die verinnerlichte Anklage, die elterliche Gymnasialambition nicht erfüllt zu haben, die ihn noch immer quält.

Während Paul über die Jahre hinweg unter den selbst nicht realisierten Bildungswünschen seiner Eltern litt, wurde Daniela von ihrer Mutter, die selbst eine Hauptschule besuchte, aus Sorge vor einer möglichen Überforderung zum Hauptschulbesuch überredet. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie den Realschulabschluss erwerben können und betont, dass sie sich durchaus auch hätte vorstellen können, die Realschule gleich zu besuchen, aber ihre Mutter hätte sie davon überzeugt, dass es besser sei, lieber ganz unten anzufangen und auf einen schulischen Aufstieg hinzuarbeiten, als unterwegs abzusteigen. „Ich hatte Haupt- und Realempfehlung. Also meine Lehrerin, meine alte Klassenlehrerin hat gesagt, ich hätte Realschule schaffen können, aber mit sehr viel Schwierigkeiten. [...] Dann hat Mutter gesagt: ‚ich will aber nicht, dass mein Kind wieder zurückgestuft wird, äh das irgendwie total stressig und Kopfschmerzen nur kriegt und ist einfach nix für sie, ist einfach‘ und hat se gesagt: ‚bevor se in ner Realschule irgendwie versagt oder sonst irgendwas, stufe also ich ich sie jetzt lieber zu Hauptschule“ (Daniela, 209–220). Perspektivisch will Danielas Mutter durchaus, dass ihre Tochter mehr als „nur“ den Hauptschulabschluss erwirbt. Aber ihr überfürsorgliches Bestreben, ihr Kind vor Leistungsanforderungen zu beschützen, die sie selbst nicht überblicken

kann, ist größer. Hier spiegeln sich die diffusen Ängste ihrer Mutter vor überfordernden Bildungsansprüchen, die sie sich zu eigen gemacht hat. Sie ist überzeugt, dass sie den Ansprüchen der Realschule insbesondere in den Anfangsklassen nicht gewachsen gewesen wäre – eine Überzeugung, die ihr gleichzeitig dabei half, sich nachhaltig gegen den Makel des Hauptschülerstatus zu immunisieren. Sie fühlt sich durch die Schulformzugehörigkeit nicht abgewertet. Tatsächlich betrachtet sie den rangtieferen Einstieg in die Schullaufbahn auch im Rückblick als gute und richtige Wahl, aus der sie das Beste gemacht hat: den Realschulabschluss. Wohlwollender kann man die gesellschaftliche Geringschätzung des Hauptschulabschlusses nicht formulieren.

4. Zum Umgang mit Verletzungen

Die mit dem Hauptschülerstatus verbundenen Antizipationen und Erfahrungen von gesellschaftlicher Marginalisierung und sozialer Abwertung belasten den ohnehin entwicklungs-kritischen Identitätsfindungsprozess in der Jugendphase (vgl. Erikson, 1959/1997) der betroffenen Schülergruppen stark. Das Risiko, in sozialen Interaktionen diskreditierenden Demütigungen ausgesetzt zu sein, ist hoch. Verletzungen der Selbstachtung (vgl. Honneth, 2010, S. 216) sind wahrscheinlich, da die Schülerinnen und Schüler in einer stigmabelasteten Statusrolle agieren. Charles Taylor hat eindringlich auf die Probleme hingewiesen, die sich ergeben, wenn die identitätswirksamen Bedürfnisse nach Erfolg, Anerkennung und Respekt in einem diskreditierend wirkenden Kontext in Schiefelage geraten. Ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen kann, so seine These, „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, S. 13–14). Wie die betroffenen Subjekte in der Auseinandersetzung mit den Widrigkeiten ihrer Lebenslage umgehen, wie sie Abwehrstrategien und Umgangsweisen entwickeln, die ihnen helfen sollen, ihr Selbst in Distanz zum beschädigten Rollenstatus zu behaupten, lässt sich in Anlehnung an Erving Goffmans Studien zum Stigma-Management exemplarisch zeigen (1). Immer geht es dabei um die Wahrung der eigenen Integrität (2).

4.1 Soziales Stigma-Management

Im Bestreben, sich vor Verletzungen und Demütigungen zu schützen, mobilisieren auch Hauptschülerinnen und Hauptschüler soziale Widerstände und psychische Abwehrkräfte. Wie soziales Stigma-Management (vgl. Goffman, 1975) in sozialen Interaktionen wirksam wird, lässt sich auf der Grundlage der geführten Interviews sehr genau rekonstruieren. Alle Befragten wehren sich gegen diskreditierende Identitätszuschreibungen, die sie antizipieren, oder gegen Schmähungen, die sie erlebt haben, durch Di-

stanzierung. Sie definieren oder präsentieren ihr Selbst dabei in einem sichtbaren Kontrast zu ihrem statusbezogenen Stigmaempfinden. Individuelle Besonderheiten, die in Face-to-Face-Interaktionen kleine Prestigegewinne ermöglichen, erscheinen hier besonders wichtig. Lässt man die vielfältigen Spielarten des schuldistannten Verhaltens einmal außer Acht, geht es insbesondere um die Inszenierung von Coolness oder die Aufführung von moderaten Formen der Statusabweichung. Ein typisches Muster wird im Interview mit dem 16-jährigen Hamid deutlich, der den Hauptschulzweig einer Kooperativen Gesamtschule besucht. Sein Verhältnis zur Schule beschreibt er als chronisch schwierig. Dabei spielt die gefühlte Degradierung im kontrastierenden Vergleich mit Realschülern eine wichtige Rolle: „Hauptschule is scheiße – Realschule viel besser“ (Hamid, 287–288). Schon im ersten Hauptschuljahr fiel er in seiner Klasse durch aggressives, gewalttätiges und den Unterricht störendes Verhalten auf. Es dauerte nicht lange, bis er als „Abweichter“ abgestempelt wurde: „Uaah Hamid, der macht so Ärger, der macht so Ärger“ (Hamid, 69–73). Dass er es trotz der zusätzlichen Etikettierung geschafft hat, mit seinem entwerteten Hauptschülerstatus und seiner abgewerteten Schülerrolle, nicht vollständig abgehängt zu werden, führt er auf seine Teilnahme an der schulischen Theatergruppe zurück. Hier im Ensemble erhielt er für seine schauspielerischen Leistungen viel Lob, Zuspruch und Anerkennung. Die gespielten Rollen wurden für ihn zu einem Schutzschild. Auf dieser Bühne konnte er sich in einem von sozialen Abwertungen befreiten Raum bewegen. Hier musste er nicht den schwierigen Hauptschüler geben, vielmehr konnte er selbst den Hamid entwickeln, den er als sein Ich („Self“) favorisierte und akzeptierte.

4.2 Identitätsarbeit

Doch dieser idealisierte „andere“ Hamid hat nicht die Kraft, die eigenen Selbstzweifel zu überwinden. Sein Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und Respektabilität bleibt, trotz der erfahrenen sozialen Anerkennung in der Theatergruppe, gering, und auch sein Verhältnis zur Schule ist von Skepsis getragen. Selbst gegenüber Lob und Anerkennung vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer ist Hamid misstrauisch.¹⁰ Zu wirkmächtig sind die statusbezogenen Stigmata, die sein hochgradig fragiles Selbstkonzept immer wieder erschüttern. Wie das psychische Stigma-Management dabei funktioniert, lässt sich anhand der Antworten auf die Interviewfrage nach den Zukunftsperspektiven rekonstruieren. Hamid äußert, dass es sein Berufswunsch sei, Schauspieler zu werden. Allerdings würde er eine entsprechende Ausbildung nur unter dem Vorbehalt beginnen, dass ihn jemand verlässlich „anrufen würde und zu mir sagen würde ‚ja, du hast Talent‘“ (Hamid, 1545–1552). Da er offenbar nicht damit rechnet, dass dieser Fall je

10 Trotz dieser bestehenden distanzierten Haltung gegenüber der Schule und ihren Akteuren beschreibt Hamid das Verhältnis zu einigen wenigen Lehrern als stabil und unterstützend. Besonders der Vertrauenslehrer wird hier immer wieder erwähnt und hervorgehoben, der gemeinsam mit Hamids Eltern als unterstützend für seine Entwicklung beschrieben wird.

eintreten könnte, favorisiert er seinen zweiten Berufswunsch. Er möchte Mitarbeiter in einer „Sicherheitsfirma“ werden. Verlockend findet er dabei die Aussicht, durch das Tragen einer Uniform 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 rumgesprochen“ (Hamid, 1624–1644).

In seiner vorgestellten Tätigkeit in der Sicherheitsbranche sieht er sowohl ein individuelles Sprungbrett in eine gesicherte Existenz als auch einen dauerhaften Schutz gegen gesellschaftliche Missachtung und soziale Abwertung. Vor allem mit dem Schützen von Personen verbindet er einen moralischen Gewinn, der ihm Erfolg, Anerkennung und Wertschätzung durch andere sichert. Der Gedanke, dass er in der Ausübung seines Berufs sogar sein eigenes Leben für das Leben anderer aufs Spiel setzt oder sogar opfern müsste, erfüllt ihn mit Stolz, weil sich in dieser Bereitschaft die Qualitäten eines respektablen, „guten, moralisch wertvollen Menschen“ ausdrücken. Das zutage tretende psychodynamische Muster ist bemerkenswert: Das „Über-Ich“ befreit das geschmähte soziale Selbst aus den Fängen einer beschädigten personalen Biografie.

Betrachtet man nur die Leistung des Ich bei der Herstellung von Identität, also die Identitätsarbeit, wird deutlich, dass der Hauptschülerstatus die Schülerinnen und Schüler zur Abgrenzung von den damit verbundenen negativen Zuschreibungen und Stigmata zwingt, weil die identitätsbeschädigenden „Me-Anteile“ – um mit Mead (1973) zu sprechen –, auf die das „I“ antwortet, Abwehrprozesse herausfordern. Die Einzelnen sehen sich immer dann, wenn ihr schulischer Status zum Thema wird, herausgefordert, ihr Selbst („Self“) sowohl gegen antizipierte Vorurteile und damit Missdeutungen als auch gegen reale Abwertungen zu verteidigen. Dadurch aber erscheinen im Spiegel der persönlichen Selbstwahrnehmung immer auch die kollektiven Bilder einer marginalisierten, minderprivilegierten und minderbemittelten Gruppe, die die Findung einer anerkennungsfähigen Identität belasten. Statt zum eigenen Ich passende individuelle Identitätsentwürfe konstruieren und ausprobieren zu können, müssen die zugeschriebenen Negativbilder dekonstruiert werden. Da diese Relativierung und Auflösung in der sensiblen Phase der Identitätsbildung, in der sie sich befinden, noch nicht gelingen kann, bleiben nur die Auswege der psychischen Abwehr oder „Inszenierung“ von biografischen Gegenentwürfen, die jedoch im schulischen Kontext konfliktträchtig sind.

5. Die Tragik der Hauptschulsozialisation

Fasst man die Ergebnisse der vorgestellten Untersuchung zusammen, ergibt sich folgender Argumentationsgang: Unabhängig davon, wie gut die pädagogische Qualität von Hauptschulen oder Hauptschulbildungsgängen tatsächlich ist, wird mit dem Hauptschülerstatus eine Vielzahl gesellschaftlich degradierend wirkender und sozial abwertend einsetzbarer Zuschreibungen assoziiert. Spätestens mit der Zuweisung der in der

Sekundarschulsystemkonkurrenz abgehängten Hauptschülerposition müssen sich die Schülerinnen und Schüler mit den damit verbundenen negativen Rollenattributen auseinandersetzen. Sie tun dieses gleichzeitig in dem Empfinden marginalisierter Aussortierter sowie in dem Bestreben, ihre Selbstachtung zu schützen und ihren Selbstwert aufrechtzuerhalten, durch Abgrenzung und Abwehr. Indem sie dieses tun – und darin liegt die ganze Tragik der Hauptschulsozialisation –, produzieren und reproduzieren sie für sich selbst und ihre unterschiedlichen Bezugspartner und -gruppen die sozialen Vorurteile, von denen sie sich zu distanzieren versuchen. Statt sich auf einen Bildungsgang einlassen zu können, der sie schulisch auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als Arbeitnehmer, Bürger und Individuum vorbereitet, werden sie von Beginn an mit Perspektiven des Scheiterns, des Minderberechtigten und des Abweichens konfrontiert. Damit erzeugt der Hauptschülerstatus und mit ihm die Hauptschulsozialisation, losgelöst von der Einzelschule, Wirkungen, die weder politisch noch pädagogisch gewollt sein können. Im bestehenden Schulsystem werden diese Effekte dadurch verstärkt, dass die aussortierten Schülerinnen und Schüler sich durch äußere Differenzierungsmaßnahmen in homogenen Lerngruppen wiederfinden. Da sie sich selbst in der Mehrzahl als Stigmaträger definieren, werden kontraproduktive Gruppendynamiken angestoßen, die die Lehrkräfte in der Breite nicht auffangen können.

Folgt man dieser Argumentation, hat die Hauptschule als Schulform ihre pädagogische Legitimation verloren – und zwar nicht deshalb, weil die pädagogische Arbeit an den einzelnen Hauptschulen vermeintlich schlechter wäre, sondern weil sie schulisystemisch nicht mehr konkurrenzfähig ist. Ihre daraus resultierende Rufschädigung ist inzwischen so weit fortgeschritten, dass sie von der überwiegenden Mehrheit der Eltern- und Schülerschaft verschmäht und aktiv gemieden wird. Hauptschülerin oder Hauptschüler zu sein, bedeutet, vor sich selbst und anderen unentwegt erklären zu müssen, warum man der Schmach der negativen Auswahl nicht entgehen konnte und sich jetzt im Bildungsgang der „Dummen“, „Asozialen“, „Aussortierten“ und „Mehrfachrisikobelasteten“ wiederfindet. Wie viel konstruktive Lernmotivation dadurch absorbiert wird, lässt sich nur erahnen. Wer die Hauptschule in der alten Form noch irgendwie retten will, macht sich sehenden Auges einer fortgesetzten „institutionalisierten Identitätsbeschädigung“ (vgl. Solga, 2010) schuldig. Die hier nur auszugsweise vorgestellten Untersuchungsergebnisse sind ein weiteres Indiz für die Schwächen einer an traditionellen Auslesepraktiken orientierten Bildungspolitik. Die Schülerinnen und Schüler sind die Leidtragenden, weil sie sich mit einem systemisch erzeugten Makel auseinandersetzen müssen, den sie als Person nicht verantworten können, aber im Laufe ihrer Schulzeit durch Selbstabwertung zu verantworten lernen. Eine pädagogisch verantwortliche Wahrnehmung der mit dem staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag gesetzten Ziele jedenfalls sieht anders aus.

Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Heidelberg: Springer.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bentler, P. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–46.
- Bierhoff, H. W. (2006). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 141–164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bourdieu, P. (2010). Verstehen. In ders. et al. (2010), *Das Elend der Welt* (S. 393–410). Konstanz: UVK.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Erikson, E. H. (1959/1997). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, E. (1973). *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2010). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Kaufmann, J.-C. (1999). *Das verstehende Interview*. Konstanz: UVK.
- Knigge, M. (2009). *Hauptschüler als Bildungsverlierer?* Münster: Waxmann.
- Krämer-Mandau, W., Bargel, H., & Schober, H. (2013). *Schulentwicklungsplan Stadt Göttingen. Fortschreibung 2013/14 bis 2018/19 mit einem Ausblick bis zum Jahr 2025*. Göttingen.
- Krüger, H.-H., & Pfaff, N. (2004). Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In H. Werner & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 159–182). Wiesbaden: Springer.
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mummendey, A., & Simon, B. (1997). Nationale Identifikation und die Abwertung von Fremdgruppen. In A. Mummendey & B. Simon (Hrsg.), *Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften* (S. 175–193). Bern: Huber.
- Myers, D. (2008). *Psychologie* (S. 644–651). Heidelberg: Springer Medizin-Verlag.
- Pfaff, N. (2005). Triangulation standardisierter und nicht standardisierter Forschungsmethoden – Eine Studie aus der Jugendforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, 6(2), 249–268.
- Solga, H. (2010). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Ch. (2009). Die Politik der Anerkennung. In ders. (Hrsg.), *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung* (S. 13–66). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Trautwein, U., Baumert, J., & Maaz, K. (2007). Hauptschulen = Problemschulen? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28, 3–9.

- Tucker, L., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1–10.
- Weber, M. (2010). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (2 Teile in einem Band). Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.

Abstract: On the basis of selected results of a study on the self-perception of students attending lower secondary school in the southern regions of Lower Saxony, the authors substantiate the thesis that adolescents taking on the socially discredited status of lower secondary education are forced into a social role in which they learn above all to assert and protect their personal integrity against derogatory prejudices. Instead of addressing their educational career with inquisitiveness and looking at it as a path towards valuable participation in social life, they find their school performance questioned right from the start. They do not even trust their own learning success because they feel they are being looked at as socially declassified losers of the educational system. Experiencing competency is something quite different. It is not lower secondary school itself as an educational institution, but rather the status of lower secondary student that constitutes a biographically quite powerful risk factor generating learning effects with regard to socialization that can hardly be the aim of either educational policy or pedagogical action.

Keywords: Socialization in Lower Secondary School, Prejudice, Stigmatization, Stigma-Management, Identity Negotiation

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Hermann Veith, Georg-August-Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeitsbereich Pädagogische Sozialisationsforschung,
Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: hveith@gwdg.de

Dr. Matthias Völcker, Georg-August-Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeitsbereich Pädagogische Sozialisationsforschung,
Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: mvoelck@gwdg.de