

Stigma und Hauptschulsozialisation und deren (potentielle) Reproduktion am Beispiel gegenwärtiger Bildungsreformen

Matthias Völcker und Inge Hansen-Schaberg

Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen

1. Einleitung

Dramatische Entwicklungen in den Bildungssystemen der Bundesländer – zu nennen sind hier beispielsweise als Folgen des sogenannte *PISA-Schocks* eine v.a. die Eltern erfassende *Bildungsangst* (Bude 2011) ebenso wie demografisch bedingte Schülerzahlreduktionen – haben in der Bildungspolitik und strukturell auch in den Bildungssystemen nicht nur erheblichen Handlungsdruck erzeugt, sondern infolge dessen auch zu vielfältigen Reformen geführt, wobei Strukturen und der Aufbau der Bildungssysteme in den Bundesländern teilweise umfassend reformiert wurde.

Die Hauptschule war (und ist) von diesen Entwicklungen besonders betroffen. Ernst Rösner hat die eklatante Lage der Hauptschulen bereits vor einigen Jahren zugespitzt als ihr Ende charakterisiert; einen Bedeutungsverlust umschreibend der „in allen Bundesländern [...] unübersehbar“ ist (Rösner 2007, 9). Auch andere empirische Untersuchungen der Bildungsforschung und der -soziologie kommen zu ähnlichen Einschätzungen (vgl. etwa Bos/Müller/Stubbe 2010, 376 ff.; Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 128 ff.; Solga 2010). Heute gibt es die eigenständige Hauptschule nur noch in vier der 16 Bundesländer.

Erstaunlich ist jedoch, wie lange die Problematik der Hauptschule und der Hauptschulbildung schon öffentlich diskutiert wird. Bereits Schelsky hatte in den 1950er Jahren mit Blick auf die Vorgängerschulen der späteren Hauptschulen, den Volksschulen, die Sorge formuliert, ob die „Flucht aus der Volksschule zu verhindern“ sei und „ob es gelingt die Volksschule als die Haupt-Schule [sic!] in ihrer Wirksamkeit zu steigern, ihre Leistungen zu bessern und ihr soziales Ansehen zu heben“ (Schelsky 1962, 27). Mit Blick auf die heutigen Entwicklungen ist diesen Vorhaben gescheitert. Vielmehr lässt sich feststellen, dass die Hauptschule als einzige Schulform mit Schülerzahlrückgängen von über 60% seit den 1960er Jahren konfrontiert ist. Die Schülerzahlen an den weiterführenden Schulformen – allen voran den Realschulen und Gymnasien – nahmen im gleichen Zeitraum deutlich zu. Das Gymnasium etablierte sich zum bedeutendsten Schulzweig und steht heute mit einer Besuchsquote von über 30% an der ‚Spitze‘ des deutschen Bildungssystems (vgl. Dederling/Holtappels 2010, 367).

Die Probleme der Hauptschulen und der Hauptschulbildung sind indes nicht auf einen einzigen Faktor reduzierbar. In der Forschungsliteratur werden vielmehr strukturelle, curriculare, aber v.a. auch auf die Akzeptanz des Bildungsgangs bezogene Probleme aufgeführt und diskutiert (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998). Abgesehen von der Geringschätzung des Schulabschlusses und den wenigen verbliebenen Chancen, mit einem Hauptschulzertifikat den Übergang in das berufliche Ausbildungssystem erfolgreich bewältigen zu können, werden in den vergangenen Jahren auch innerhalb der Schulen alarmierende Prozesse beobachtet und beschrieben. In der öffentlichen Diskussion um die Hauptschulen spielen diese so gut wie keine Rolle, sind aber in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung unerlässlich. Es handelt sich um in den schulischen Institutionen

produzierte Effekte, die als Identitätsverletzungen für die Schülerinnen und Schüler von erheblicher Bedeutung sind (vgl. etwa Knigge 2009; Wellgraf 2012).

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit diesen Prozessen, die in der Forschungsliteratur als kollektive Selbstattribuierungen oder schlicht als Hauptschul-Stigma beschrieben werden. Hierfür werden verschiedene Daten einer empirischen Untersuchung in Hauptschulen und Schulen mit Hauptschulbildungsgängen verwendet. Dabei werden sowohl statistische Daten, die Rückschlüsse auf die Dimensionalität kollektiver Selbstattribuierungen bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern erlauben, vorgestellt (1) als auch Ergebnisse präsentiert, die Aussagen über die Qualität individueller Leidenserfahrungen dieser schulformbezogenen Stigmaerfahrungen bei Hauptschülerinnen und -schülern erlauben und dabei aufzeigen, wie die Schülerinnen und Schüler damit umgehen (2). Abschließend werden gegenwärtige Bildungsreformen v.a. im Hauptschulbereich vorgestellt und potentielle Reproduktionsprozesse des Hauptschulstigmas diskutiert (3).

2. Datenmaterial

Die Daten der Studie entstammen einem Forschungsprojekt, das zwischen 2009 und 2013 in Südniedersachsen im Stadtkreis Göttingen sowie den Landkreisen Göttingen, Holzminden, Northeim und Osterode im Harz durchgeführt wurden. Zur Untersuchungsgruppe gehörten alle Schulen dieser Bildungsregion: sowohl Hauptschulen als auch Schulen mit mehreren Bildungsgängen (SmB), wie Haupt- und Realschulen (HRS) und Kooperative Gesamtschulen (KGS). Dabei wurden jeweils die Hauptschulbildungsgänge der entsprechenden Schulformen erfasst. Die untersuchten Schulen entsprachen der von Baumert, Stanat und Watermann (2006) beschriebenen „Modalform“: Das bedeutet, dass über 75% der Schülerinnen und Schüler aus deutschsprechenden Familien kommen; überwiegend beide Elternteile eine abgeschlossene Berufsausbildung haben und einer regulären Beschäftigung nachgehen. Durchgeführt wurde die Untersuchung in den neunten und zehnten Jahrgängen.¹ Neben schulischen Merkmalen² war es ein zentrales Anliegen der Fragebogenerhebung, selbstbezogene Kognitionen zu erfassen, die im Zusammenhang mit der Schulformzugehörigkeit stehen. 1.305 Schülerinnen und Schüler konnten in 34 Schulen erreicht werden; verteilt auf 12 Hauptschulen (43 Klassen), 20 Haupt- und Realschulen (38 Klassen) und 2 Gesamtschulen (KGS) (6 Klassen). Nur eine Schule verweigerte die Teilnahme. Mit 82,5% war die Rücklaufquote sehr hoch.

Zusätzlich zu dieser Datenerhebung wurden mit 21 Schülerinnen und Schülern der gleichen Erhebungsgruppe *verstehende Interviews* nach Bourdieu (2010) und Kaufmann (1999) geführt. Inhalte und Zielstellungen der einzelnen Befragungsschritte werden folgend knapp skizziert.

¹ Ausgehend von der für die Erhebungsregion relevanten Grundgesamtheit von insgesamt 1581 Schülerinnen und Schüler konnten 82,5%, also 1305 Jugendlichen, für die Befragung gewonnen werden. Ausfälle resultierten aus individueller Verweigerung bis zur Nichtanwesenheit am Erhebungstag. Darüber hinaus konnten bis auf eine Ausnahme alle relevanten Schulen und Schulformen beteiligt werden. Insgesamt waren dies 34 Schulen: darunter 12 Hauptschulen (43 Klassen), 20 Haupt- und Realschulen (38 Klassen) und 2 Gesamtschulen (KGS) (6 Klassen).

² Eingesetzt wurden etwa Konstrukte zur Beurteilung von Partizipationsmerkmalen in Lehr-Lernsituationen, die Beurteilung des Fürsorgeverhaltes der Lehrkräfte, eine Einschätzung zum Klassenklima, Schulangst sowie personenbezogene Merkmale, etwa Alter, Geschlecht und der Migrationshintergrund.

2.1 Die Fragebogenuntersuchung

Die Fragebogenuntersuchung wurde mit zwei übergeordneten Zielen durchgeführt: Einerseits sollten hauptschulbezogene Selbstattributionen bei Schülerinnen und Schülern in Hauptschulen und Schulen mit Hauptschulbildungsgängen erfasst und gemessen werden. Andererseits wurden mit dem Fragebogeninstrument schulische wie personenbezogene Merkmale erhoben.³ Vordergründig war jedoch v.a. die empirische Erfassung selbstbezogener Kognitionen im Zusammenhang mit der Gruppen- und Schulformzugehörigkeit. Osgood/Suci/Tannenbaum (1957) und Osgood (1990) haben zur Erfassung dieser selbstbezogenen Kognitionen Eindrucksdifferentialie vorgeschlagen.

Abb. 1: Gegensatzpaare zur Erfassung schulformbezogener Stigmatisierungen

gar nicht intelligent – sehr intelligent	strengen sich in der Schule nicht an – strengen sich in der Schule an
blöd – klug	unaufmerksam – aufmerksam
können nichts – können sehr viel	gezogen – artig
gar nicht clever – sehr clever	schlampig – gründlich
dumm – schlau	frech – benehmen sich
leistungsunfähig – leistungsfähig	sind unfreundlich – sind freundlich
faul – fleißig	unanständig – anständig
passen im Unterricht nicht auf – hören im Unterricht zu	vorlaut – zurückhaltend
quatschen im Unterricht – sind still im Unterricht	uncool – cool
unkonzentriert – konzentriert	ängstlich – mutig
ganz normal – außergewöhnlich	langweilig – gut drauf
Schleimer– aufrichtig	öde – witzig

Quelle: Eigene Darstellung

Angelehnt an die Arbeiten von Knigge (2009) wurde hierfür ein überarbeitetes und erweitertes semantisches Differential, basierend auf 24 Gegensatzpaaren, eingesetzt. Eine Übersicht über die verwendeten und eingesetzten Gegensatzpaare ist der vorangestellten Abbildung 1 zu entnehmen.

Charakteristisch für den Einsatz dieser Methode ist, dass die Probanden und Probandinnen bereits in der Fragestellung wie auch der Konstruktion der Fragebatterie darum gebeten werden ein bestimmtes Einstellungsobjekt, im vorliegenden Fall die Gruppe der Hauptschülerinnen und -schüler, unter Zuhilfenahme von Adjektivgegensatzpaaren zu beschreiben: „Jeweils ein solches Gegensatzpaar kann als eine einfache ‚Skala‘ aufgefasst werden, wobei die Adjektive die Endpunkte markieren“ (Schnell/Hill/Esser 2008, 175). Die Daten wurden mithilfe einer Erhebungsbatterie auf einer siebenstufigen Ratingskala

³ Dabei wurden Merkmale wie die Schulform (Haupt,- Haupt- und Realschule und Kooperative Gesamtschule), die Klassenstufe ebenso wie personenbezogene Angaben wie Alter, Geschlecht und der Migrationshintergrund erfasst. Darüber hinaus wurden Konstrukte zur Erfassung eines allgemeinen Selbstkonzepts zur Beurteilung intellektueller Fähigkeiten und ein Konstrukt zur Selbstwirksamkeitserwartung eingesetzt. Ebenso wurden Fragebatterien verwendet, die die Schülerinnen und Schüler zur Einschätzung ihrer schulischen Situation aufforderten. Dazu gehörten neben Partizipations- und Beteiligungsmerkmalen in Lehr-Lernsituationen, die Beurteilung des Fürsorgeverhaltes der Lehrkräfte, das Klassenklima ebenso ein Konstrukt zur Erfassung der individuellen Ausprägung von Schulangst.

gewonnen.⁴ Zur Erfassung von Stereotypen und kollektiven Einstellungen eignen sich Semantische Differentiale hervorragend, denn sie „ermöglichen [...] nicht nur die Abgabe einer relativen Zustimmung zu einer Aussage, sondern die Probanden können zwischen zwei gegenteiligen Richtungen einer Aussage wählen oder ihren Nullpunkt ankreuzen“ (Knigge 2009, 97).

2.2 Die verstehenden Interviews

In einem zweiten, sich daran anschließenden Untersuchungsschritt wurden mit 21 Schülerinnen und Schülern aus der quantitativen Erhebungsgruppe verstehende Interviews geführt. Verstehenden Interviews liegt die bereits auf Max Weber zurückführbare Intention zugrunde, soziales Handeln in seinem Ablauf wie auch in seinen ursächlichen Wirkungen beschreiben und verstehend erschließen zu können (Weber 2010, 5 ff.). Von den Forschenden verlangt die Art der Interviewführung, sich intensiv auf das Gesagte als Gesprächspartner einzulassen und doch zugleich eine kritische Distanz zu wahren (vgl. Bourdieu et al. 2010, 13). Die Auswahl der Gesprächspartnerinnen und -partner basierte auf dem Verfahren des theoretischen Samplings. Es wurde nicht von vorneherein festgelegt, welche Fälle zu erheben sind, sondern vielmehr in der Auswahl der Probandinnen und Probanden darauf geachtet, ob sie dabei Hilfestellung geben können, hauptschulbezogene Stigmatisierungsprozesse, in seinen Facetten und Dimensionen, aus Schülerperspektive zu verstehen (vgl. Corbin/Strauss 1996, 148 ff.).⁵

Die Interviews wurden eingesetzt um Intensität und individuelle Qualität schulischer Selbstattributionen, also von hauptschulbezogenen Stigmatisierungsprozessen, zu erfassen und die *individuellen Formen* der Auseinandersetzung mit diesen zu untersuchen und diese letztendlich verstehen zu lernen. Als problematisch erwies sich in diesem Zusammenhang, dass Bourdieu et al. (2010) wie auch Kaufmann (1999) zwar die verstehende Methode ausführlich beschreiben, jedoch keine konkreten methodischen Anweisungen zur Auswertung des gewonnenen Materials geben. Methodische und methodologische Überschneidungen dieses Verfahrens sind jedoch durchaus zu anderen, ähnlichen Vorgehensweisen in der qualitativen Sozialforschung vorhanden. Insbesondere die in der Grounded Theory zum Einsatz kommenden Verfahren und Techniken erlauben ein schrittweises Aufbrechen und Durchdringen des Materials und die Entwicklung einer datengestützten Theorie (vgl. Corbin/Strauss 1996, 15).

3. Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden Ergebnisse beider Teiluntersuchungen vorgestellt: Zuerst werden zentrale Befunde zu hauptschul- und selbstbezogenen Kognitionen präsentiert. Wir beschränken uns aus Übersichtsgründen in der Ergebnisdarstellung auf die statistische

⁴ Einige der ursprünglich noch von Knigge verwendeten Items mussten aufgrund von Verständnisschwierigkeiten in einem im Vorfeld durchgeführten Pre-Test ausgetauscht oder gänzlich neu formuliert werden.

⁵ Der Kontakt zu den teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erfolgte im Anschluss an die Fragebogenerhebung. Die Kontaktaufnahme außerhalb der Schulen wurde dadurch möglich, dass die Jugendlichen bei Interesse, ihren Vornamen sowie eine E-Mailadresse auf einer Liste eintragen konnten. Über eine noch am gleichen Tag verschickte E-Mail wurde den Jugendlichen das weitere Vorgehen beschrieben sowie ein weiteres Informationsschreiben für die Eltern, mit der Bitte um Genehmigung der Teilnahme, verschickt. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde die Kontaktliste danach sofort vernichtet.

Identifizierung der Dimensionalität von Stigmaerfahrungen. Ausgangspunkt unserer Überlegungen hierfür ist, dass kollektives Selbstwissen als eigenständige Identitätsfacette aufzufassen ist. Hauptschulbezogene Stigmatisierungen bedeuten dann „to be stigmatized is to have a social identity [...] in some social category, that raises doubts about one’s full humanity: One is devalued, spoiled, or flawed in the eyes of others“ (Crocker/Quinn 2003, 153). Vereinfacht ausgedrückt, geht es darum, „was Hauptschüler denken, was die Leute über Hauptschüler denken“ (Knigge 2009, 81). Hauptschülerinnen und Hauptschüler, so die zentrale Annahme, beschreiben dabei eine überwiegend negative öffentliche kollektive Identität, die sich in verschiedene Dimensionen differenzieren lässt. Daran anschließend werden in einem zweiten Schritt Resultate der geführten Interviews vorgestellt, wobei hier v.a. die sozialisatorische Bedeutung hauptschulbezogener Selbstattributionen im Vordergrund stehen soll. Dabei soll verdeutlicht werden, was es für den Sozialisations- und Identitätsbildungsprozess aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler bedeutet, wenn sie sich aufgrund ihrer Bildungsgangzugehörigkeit als sozial deklassierte „Bildungsverlierer“ wahrnehmen und erfahren.

3.1 Modellierung selbstbezogener, kollektiver Stigmata bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern

Die bildungsgangbezogene Selbstwahrnehmung, als Teil der SchülerInnenidentität, wurde mithilfe explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalysen geschätzt. Explorative Faktorenanalysen, als grundlegendes, v.a. strukturentdeckendes Verfahren, wurden genutzt, um den Datensatz hinsichtlich einer unbekannteren korrelativen Struktur zu erschließen. Konfirmatorische Faktorenanalysen wiederum dienten der statistischen Überprüfung einer durch a priori Restriktionen theoretisch modellierten Faktorenstruktur auf der Grundlage von Anpassungstests (vgl. Geiser 2010, 65 ff.).

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

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
N	1305	1305	1305	1305
Variablen/Items	Alle	Alle	Alle	Alle
Faktoren	2	3	4	5
	Stigma allgemein Kompensation	Stigma Leistungsfähigkeit Stigma Soziales (inklusive Items Motivation) Kompensation	Stigma Leistungsfähigkeit Stigma Motivation Stigma Soziales Kompensation	Stigma Leistungsfähigkeit Stigma Motivation Stigma Konformität 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: Eigene Darstellung; auch Völcker 2014, 152

Im vorliegenden Fall wurden insgesamt vier Modelle gerechnet. Die Ergebnisse sind der voranstehenden Tabelle 1 zu entnehmen. Neben den modellabhängigen Faktorenstrukturen werden je fünf Fit-Maße berichtet. Neben Chi-Quadrat im Verhältnis zu den Freiheitsgraden werden vom Stichprobenumfang unabhängige Beurteilungsmaße, wie der Comparative-Fit-Index (CFI) (vgl. Bentler 1990) und der Tucker-Lewis-Index (TLI) dargestellt. Ebenso berichtet werden der Standardized Root Mean Square Residual-Koeffizient (SRMR) sowie der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Als Cut-off-Richtwerte gelten die in der Forschungsliteratur diskutierten üblichen Grenzwerte (TLI und CFI $\geq .90$; RMSEA und SRMR $\leq .08$) (vgl. exemplarisch Hu/Bentler 1999).⁶

Die Fitmaße der Modelle eins, zwei und drei entsprechen nicht den in der Literatur diskutierten Grenzwerten. Für Modell eins beispielsweise sind CFI und TLI (CFI=.834; TLI=.817) wie auch RMSEA=.110 und SRMR=.057 nicht akzeptabel. Trotz deutlicher Verbesserungen gilt dies ebenso für die Modelle zwei und drei. Modell vier wiederum (vgl. Tab. 1) lieferte akzeptable Fit-Werte. Zwar ist auch hier das Verhältnis Chi-Quadrat zu Freiheitsgraden nicht zufriedenstellend. Deutlich bessere Resultate zeigen hingegen die gegenüber dem Stichprobenumfang deutlich robusteren Indices (CFI=.948; TLI=.940; RMSEA=.063; SRMR=.038).

Tab. 2: Korrelationen der Faktoren

	Leistungsf.	Motivation	Konformität	Selbstrepräsent.	Kompensation
Leistungsfähigkeit	-				
Motivation	.808	-			
Konformität	.741	.858	-		
Selbstrepräsentation	.696	.824	.890	-	
Kompensation	.453	.464	.470	.513	-

Quelle: Eigene Darstellung; auch Völcker 2014, 152

Für die Berechnung der Skalen wurden alle Items berücksichtigt und vier Stigma-Faktoren sowie ein Kompensationsfaktor berechnet. Die Korrelationen der Faktoren sind Tabelle 2 zu entnehmen und weisen in Bezug auf die Stigma-Skalen sehr hohe Korrelationen mit Werten zwischen $r=.696$ (Leistungsfähigkeit und Selbstrepräsentation) bis $r=.890$ (Konformität und Selbstrepräsentation) auf, was mit dem hohen Überschneidungsgrad aufgrund der theoretisch übergeordneten Subsumtion dieser Faktoren unter dem Aspekt der Stigmatisierung begründet werden kann.

Zusätzlich wurden Trennschärfen und Reliabilitätsanalysen der einzelnen Faktoren ermittelt. Die Ergebnisse zu den Stigmatafaktoren und des Kompensationsfaktors sind der folgenden Tabelle 3 zu entnehmen. Für die Skala der Leistungsfähigkeit ergaben sich Trennschärfen zwischen $r_{it}=.738$ bis $.831$. Diese liegen in einem sehr guten Bereich. Auch Cronbachs Alpha ist mit $\alpha=.929$ als sehr gut zu beurteilen. Ähnliche Werte ergeben sich für den Bereich der Motivation mit einem Reliabilitätswert von $\alpha=.913$ und Trennschärfen zwischen $r_{it}=.688$ bis $.805$. Ebenso akzeptable Werte wurden für die dritte Skala (Konformität) ermittelt. Mit lediglich drei Items weist diese eine durchaus als gut einzuschätzende interne Konsistenz auf ($\alpha=.894$). Die Trennschärfen von $r_{it}=.783$ bis $.795$ sind ebenfalls gut. Ähnliche Resultate ergaben sich für den vierten Stigma-Faktor

⁶ Die Modelle wurden auf der Grundlage eines Maximum-Likelihood-Schätzverfahrens berechnet in 1.000 Iterationen. Korrelationen zwischen den Faktoren waren freigesetzt.

(Selbstrepräsentation). Hier lagen die Resultate für Trennschärfen zwischen $r_{it}=.709$ bis $.826$; Cronbachs Alpha ist mit einem Wert von $\alpha=.880$ als gut einzuschätzen. Ein etwas differenzierteres Bild ergab sich für die Kompensationskala. Auch hier ist die interne Konsistenz mit $\alpha=.858$ insgesamt gut. Für die Trennschärfen der Items ergaben sich Werte zwischen $r_{it}=.460$ bis $.758$. Das Item „normal-außergewöhnlich“ bildet hierbei eine Ausnahme und liegt mit einem Wert von $r_{it}=.460$ deutlich unter den Trennschärfewerten der anderen Items. Ein Ausschluss würde jedoch nur eine marginale Verbesserung der internen Konsistenz zur Folge haben, weshalb es in der Skala und damit der Gesamtberechnung verblieben ist.

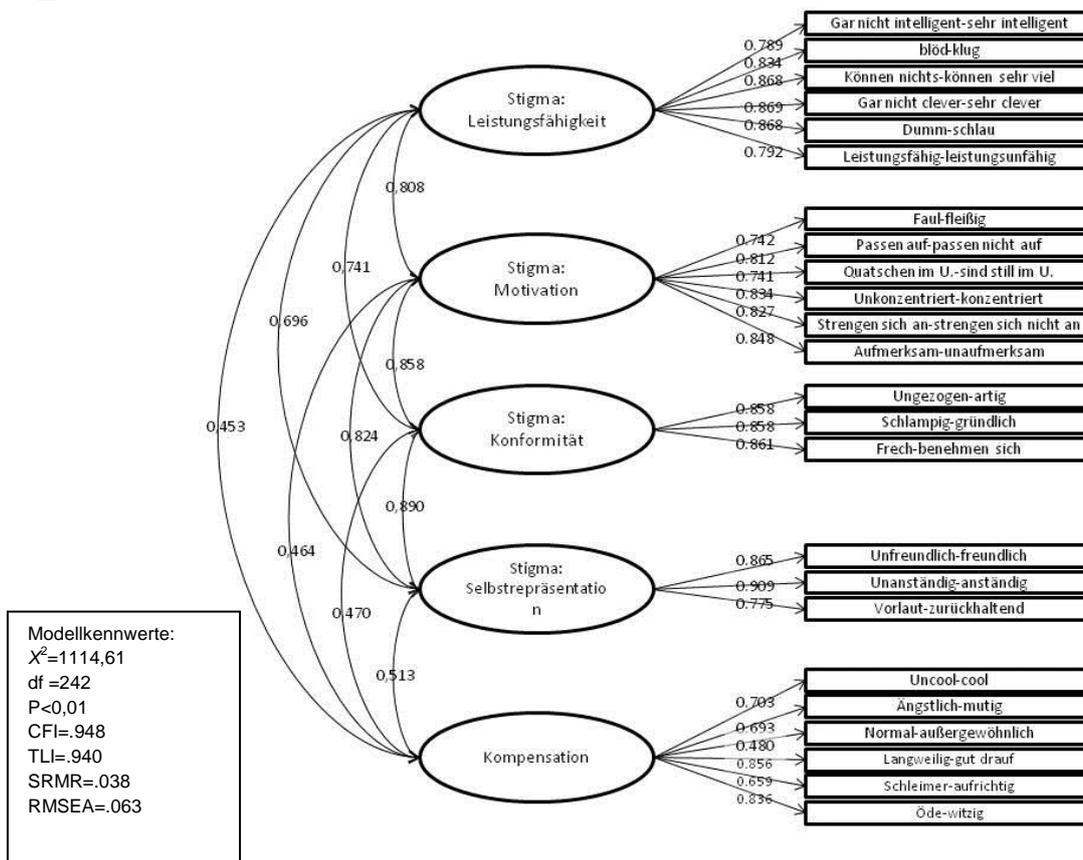
Tab. 3: Itemkennwerte zu den Stigmafaktoren Leistungsfähigkeit, Motivation, Konformität und Selbstrepräsentation

Stigmafaktor: Leistungsfähigkeit		
Item	Trennschärfe	Alpha ohne Item
gar nicht intelligent – sehr intelligent	.755	.922
blöd – klug	.799	.916
können nichts – können sehr viel	.830	.912
gar nicht clever – sehr clever	.831	.912
dumm – schlau	.827	.913
leistungsunfähig – leistungsfähig	.738	.925
Cronbachs Alpha	$\alpha=.929$	
Stigmafaktor: Motivation		
Item	Trennschärfe	Alpha ohne Item
faul – fleißig	.688	.908
passen im Unterricht nicht auf – passen im Unterricht auf	.790	.893
quatschen im Unterricht – sind still im Unterricht	.722	.903
unkonzentriert – konzentriert	.805	.891
strengen sich in der Schule nicht an – strengen sich in der Schule an	.769	.896
unaufmerksam – aufmerksam	.773	.896
Cronbachs Alpha	$\alpha=.913$	
Stigmafaktor: Konformität		
Item	Trennschärfe	Alpha ohne Item
ungezogen – artig	.795	.845
schlampig – gründlich	.795	.845
frech – können sich benehmen	.783	.855
Cronbachs Alpha	$\alpha=.894$	
Stigmafaktor: Selbstrepräsentation		
Item	Trennschärfe	Alpha ohne Item
sind unfreundlich – sind freundlich	.788	.820
unanständig – anständig	.826	.779
vorlaut – zurückhaltend	.709	.883
Cronbachs Alpha	$\alpha=.880$	
Kompensationsfaktor		
Item	Trennschärfe	Alpha ohne Item
Uncool – cool	.653	.834
ängstlich – mutig	.665	.831
Ganz normal – außergewöhnlich	.460	.865
Langweilig – gut drauf	.758	.813
Schleimer – aufrichtig	.618	.840
öde – witzig	.735	.817
Cronbachs Alpha	$\alpha=.858$	

Quelle: Eigene Darstellung

Eine grafische Spezifikation des insgesamt fünf Faktoren umfassenden Modells ist der folgenden Abbildung 2 zu entnehmen. Dargestellt sind neben der Faktorenstruktur, die Ladungsstärken der verwendeten Items sowie die bereits weiter oben berichteten Korrelationen zwischen den Faktoren.

Abb. 2: CFA-Fünffaktorenmodell der Stigmawahrnehmung (N=1305)



Quelle: Eigene Darstellung; auch Völcker/Veith 2015, 863

3.2 „Und dann bin ich auch noch Hauptschule gekommen“: Über die identitären Folgen der Hauptschulzugehörigkeit

Die Modellberechnungen zeigen, dass, unter Berücksichtigung der verwendeten Adjektivgegensatzpaare, insgesamt fünf Faktoren werden konnten. Die Zuordnung einzelner Items zu Faktoren kann inhaltlich wie folgt interpretiert werden. Schulformbezogene Stigmata sind in den Dimensionen „Leistungsfähigkeit“, „Motivation“, „Konformität“ und „Selbstrepräsentation“ relevant. Eine deskriptive Auswertung zeigte, dass Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Kompetenzen und Qualitäten in diesen Dimensionen und in allen der hier untersuchten Schulen und ihren Hauptschulbildungsgängen – Hauptschulen, Haupt- und Realschulen und Kooperative Gesamtschulen – geringschätzen, wobei je Faktor etwa ¾ der Befragten sich als entwertet beschrieben.⁷ Mit diesen Daten können nun noch keine Aussagen getroffen werden, wie die Schülerinnen und Schüler dies letztendlich in ihren

⁷ Für eine ausführliche Darstellung von statistischen Zusammenhängen mit schulischen wie außerschulischen Variablen zur Erklärung von Stigmatafaktoren und deren Folgen (vgl. Autor 1 [anonymisiert] 2015a).

unterschiedlichen Handlungszusammenhängen erleben und wie sie letztendlich damit umgehen. Deshalb standen im Mittelpunkt des zweiten Untersuchungsteils die mit den Jugendlichen geführten Gespräche, in denen sie von ihren alltäglichen Erfahrungen als Hauptschülerinnen und -schüler erzählten. In einem Punkt waren sich dabei alle einig: Ihren Hauptschulstatus interpretierten und erlebten sie als etwas, das sie permanent persönlich entwertete und belastete.

Der Hauptschülerstatus wurde dabei nicht nur als minderwertig interpretiert; als viel gravierender erwiesen sich die damit einhergehenden individuellen Verletzungen. Diese zeigten sich in verschiedenen Handlungszusammenhängen und betrafen insbesondere das Selbsterleben, die Selbstachtung und ihre Selbstwertschätzung. Wenn sie über sich und über ‚typische‘ Hauptschüler sprachen, dann wurde diese Gruppe entweder als „wirklich dumm, wirklich dumm“ (Michael, 139) beschrieben oder als „schwer erziehbar“ (Alex, Z. 29) charakterisiert. Für Paul sind „außer Hauptschule [...] nur Assis, is klar, ne. Alle gehen auf- aufs Gymnasium, Realschule sind alle, und dann die aussortierten (sic!) Leute, die in den andern Klassen, in Grundschulen zu schlecht waren, kommen dann auf’e Hauptschule so. Streit vorprogrammiert, weil alle eh irgendwie ein an ner Meise haben so“ (Paul, 301-306). Dass die Zuweisung zur Hauptschule als persönlicher Misserfolg gewertet wird, beschreibt auch Hamid: „Ja, wo ich gehört habe, dass ich in der fünften Klasse die Hauptschule machen musste, war ich, hab schon geweint. [...] Aber wo ich gehört habe einfach ‚du bist Haupt und du bist Real‘ – das is, das macht schon jemanden kaputt, wenn man sowas hört. [...] Als- wo ich noch- das war ja noch lange- is ja schon lange her, aber das w- das hat mich schon einfach so, ich hab mir selber gedacht ‚ich bin schlecht, die sind gut‘. Einfach so. Also du bist Haupt, die sind Real [...]“ (Hamid, 818-841).

In allen von uns geführten Gesprächen zeigte sich, dass die Erfahrung der statusbedingten Marginalisierung auf vielfältige Weise den Alltag und das Selbsterleben der Schülerinnen und Schüler im Miteinander der Lerngruppe wie auch in den Schüler-Lehrer-Beziehungen im Unterricht bestimmt.⁸ Lena, eine 16-jährige Schülerin, beschreibt ihre Situation in einer Hauptschulklasse 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). Ihren Schulalltag erlebte sie als konfliktgeladen und problematisch. Vor allem der alltägliche „Stress“ in der Klasse, womit sie beispielsweise Schlägereien, Zwischenrufe oder andere störende Situationen und die dadurch hervorgerufenen Konfliktgespräche meinte, belasteten sie schwer. Chancen und Möglichkeiten des Lernens sah sie in ihrer Klasse so gut wie gar nicht. Die störenden Einflüsse, die aus der Gruppendynamik ihrer Klasse resultierten, erwiesen sich als zu groß und wirkmächtig.

Wenn in den Interviews über die Schule und die alltäglichen Erfahrungen dort gesprochen wurde, dann spielten neben der Situation in den Klassen und den Beziehungen zu den Peers v.a. auch das Verhalten und die Beziehungen zu den Lehrerinnen und Lehrer

⁸ Neben diesen Erfahrungen in der Schule, die für das Stigma-Erleben zentral waren, wurden durch die Jugendlichen auch andere Bereiche ihrer Lebenswelten genannt, in denen ihre Hauptschulzugehörigkeit und daraus resultierende Stigmatisierungen thematisiert wurden. Hierzu gehörten neben den Familien und den Peers v.a. auch gesellschaftliche und mediale Diskurse über die Hauptschule und Hauptschüler und -schülerinnen (vgl. hierzu ausführlich Anonymisiert 2014: 247ff; 251ff.).

eine zentrale Rolle. Hierbei beschrieben die Jugendlichen ambivalente Erfahrungen. Zwar wurde auch immer wieder anerkannt, dass sich viele Lehrkräfte für sie einsetzen würden und aufrichtig bemüht seien, ihnen nicht nur den Unterrichtsstoff zu vermitteln, sondern auch für persönliche Probleme da zu sein. Gleichzeitig wurden jedoch auch immer wieder problematische Situationen und Beziehungsdynamiken zu einigen Lehrerinnen und Lehrern beschrieben und aufs Schärfste kritisiert. Es waren vor allem diejenigen Unterrichtssituationen, die keine oder nur distanzierte Beziehungen zuließen, wo der Unterricht keinen Platz für persönliche Belange ließ und „der Stoff“ im Vordergrund stand, die durch die Jugendlichen als schwierig bis problematisch beschrieben wurden. Vermisst wurde das Gefühl, als Person ernst genommen zu werden. Wenn einzelne Schülerinnen und Schüler oder gar die Klasse dabei nicht mitmachten, wechselten diese Lehrkräfte in eine Art „Kampfmodus“, wobei das hierarchische Machtgefälle in der Schüler-Lehrer-Beziehung ausgenutzt, Autorität und Strenge demonstriert und Disziplin, auch mit Zwangsmaßnahmen, wie etwa Unterrichts- oder auch kurzfristigen Schulverweisen, durchgesetzt wurden (vgl. auch Völcker/Veith 2015, 867f.).

Karina erzählte beispielsweise von ihrer Vermutung, dass im Lehrerzimmer über Schülerinnen und Schüler „[ge]läster[t] [...] wird gelästert, richtig viel, ja“ (Karina, Z. 48). Auch der Schulalltag wurde von ihr an mehreren Stellen unseres Gespräches als schwierig umschrieben: Sie erzählte beispielsweise von einer immer wiederkehrenden Diskreditierung durch einen Lehrer, in denen körperliche Merkmale als Markierungsträger für ein symbolisches Stigma gegen sie verwendet wurden: „Ja, zum Beispiel dieser Lehrer, den ich damals hatte, der hat dann auch immer gesagt ‚ja blond und so blaue Augen, du bist doof, du hast nur Schminke in deiner Tasche und wenn ich deine Tasche jetzt aufmache, rollen mir bestimmt zehn Kilo Schminke daraus fallen‘ und so. [...] Ja, und nach-der-ein nach diesem Tag wurde mir immer gesagt von jedem Lehrer, dass ich dumm bin und dass ich nichts kann. Das wurde mir immer gesagt“ (Karina, Z. 119-129). Auch Sophie machte die Erfahrung, als ‚dumme‘ (Haupt-)Schülerin abgewertet zu werden, weil sie „al- alle einfach nur so gesehen haben als Dumme. Weil ich immer so dumme Fragen stelle im Unterricht.“ (Sophie, Z. 1153-1154). Eine als „dumm“ disqualifizierte Frage wurde Grundlage für persönlichkeitsbezogene Abwertungen. Sie selbst sah sich mit einer ihr entgegenschlagenden sozialen Verachtung konfrontiert, und ihr wurde in der Interaktionssituation ein gesellschaftlicher Status zugeschrieben; einfach dumm zu sein und damit auch ganz unten zu stehen.

Neben diesen schwierigen sozialen Beziehungen gibt das Material vereinzelt auch Hinweise auf Formen konfrontativer Pädagogik. Schülerinnen und Schüler beschrieben sowohl psychische wie auch physische Sanktionierungspraxen. Hierfür zwei Beispiele: Die 16jährige Anna lernten wir im Gespräch als aufgeschlossene und interessierte Schülerin kennen. Als es im Verlauf unseres Gespräches aber um die Schule und ihre alltäglichen Erfahrungen ging, erzählte sie sichtlich aufgebracht von ihrem schwierigen Verhältnis zu ihrer Deutschlehrerin: „Ja, sonst eigentlich ganz in Ordnung. Also in Mathe ne Drei, in Englisch ne Drei und in Deutsch ne Vier. Das is mein Problem. [...] Ja, ich weiß auch nich. Die Lehrerin mag mich nich und das merkt man richtig. Und in dem ersten Diktat hatt ich auch ne Fünf, glaub ich, und dann wurd's aber immer besser, dass es dann Vier wurde, Drei wurde, Zwei wurde und dann im letzten Diktat ne Eins. Und selber sie sagt selber aufm Elternsprechtag: ‚ja ich weiß nich, ob ich dir ne Drei keben kann‘. Und dann hab ich eben gefragt: ‚ja, wieso denn, wieso wissen Sie das nich, wenn jetzt ich ne Eins geschrieben habe, dann könnte das doch vielleicht was werden‘, ja. Ich muss sehen, wie die Abschlussarbeiten sind. Wenn du da wieder ne Vier schreibst, dann haste v-v- verhaun und maschaun.“

(Anna, Z. 410-417) Trotz einer deutlichen Leistungssteigerung wurde ihr vonseiten der Deutschlehrerin, bezogen auf die Beständigkeit ihres Fortschritts, weiterhin mit Zweifeln begegnet. Vielmehr wurde die Potenzialität eines erneuten Scheiterns betont und als sehr wahrscheinlich gewertet. Ganz im Sinne einer sich selbsterfüllenden Prophezeiung würde dieser erneute Leistungseinbruch den Erwartungen der Deutschlehrerin entsprechen. Die Leistungssteigerung wird nicht wahrgenommen, sehr wohl aber das Potential, in zukünftigen Leistungsüberprüfungen wieder zu versagen.

Von der 17jährigen Daniela, dem 16jährigen Konstantin und der ebenfalls 17jährigen Karina wurden Unterrichtssituationen aufgegriffen, die auch physische Sanktionierungspraxen beschreiben. In unserem Gespräch kam Daniela sehr schnell auf ihren Schulleiter, Herr A., zu sprechen. Dabei erzählte sie mir von als ungerechtfertigt erlebten Strafmaßnahmen, von Unterrichtsverweisen, aber eben auch von körperlichen Maßregelungen: „Ja, also wir haben hier den Schulleiter Herr A. und ähm der ist irgendwie so, ich finde der ist noch auf den Weg so Prügelstrafe, was früher war. Weil der ist wirklich, der führt sich hier auf wie Big Boss und es wär doch hier nen Knast und der ist manchmal auch ganz schön brutal, finden wir. Also der hat meiner Freundin schon mal, wir haben hier vorne aufn Schulhof so ne kleine Treppe irgendwie drei, vier Stufen und die stand einfach oben drauf und hat gewartet, dass die Pause aufhört. Und er hat dann sie so gepackt und wollte sie die Treppe runter schupsen, den das sie halt runter geht. Also sie ist nicht gestürzt, aber sie hätt gesagt, die war kurz davor und er schreit dann halt hier auch rum und lässt keinen ausreden. Und ist dann halt auch so, wenn wa in der Klasse, wenn er in der Klasse kommt, müssen wir alle aufstehen und gleich ‚guten Morgen‘ sagen, am besten noch nochn Liedchen trällern und er ist wirklich schrecklich. Also den hassen alle [...]“ (Daniela, Z. 101-112). Konstantin und Karina wiederum erzählten mir unabhängig voneinander von ihrem Chemielehrer, Herrn D., und dem Physiklehrer, Herrn V.: „Richtig Herr D. [...] mein Chemielehrer, aber Herr V., mein Physiklehrer, is auch so. Der schlägt einen dann auch raus weil lässt eigentlich nur rein will, der macht auch viele Ausnahmen, aber Herr D. is da halt ziemlich streng“ (Konstantin, Z. 336-337). Auch Karina hatte ähnliches zu berichten: „Ja, ein Lehrer haben wir ähm auf unserer-das is unser Chemielehrer [Herr D., d.V.] ähm, den kann ich besonders gut leiden, der is äh total schrecklich. Wir sollen-ne reinkommen in den Chemieraum, sollen uns hinsetzen, dürfen nix sagen. Wenn irgendeiner ein Ton sagt, fliegt derjenige raus, darfst den Rest vom Unterricht nichts mehr mitkriegen. Und-wenn das einer nach- ähm, du brauchst nur nach-m Bleistift fragen, oder nach-m Radiergummi: Du bist sofort draußen. Ja, sowas halt, ne. Und die kleinsten Kleinigkeiten werden dann sofort bestraft. Is bei ihm am extremsten“ (Karina, Z. 79-90).⁹

3.3 Das Ich und die Auseinandersetzung mit dem kollektiven Hauptschulmakiel

Auch wenn hier nur exemplarische Aussagen wiedergegeben werden können, so zeigt sich eines ganz deutlich: Der Hauptschulstatus geht für die Jugendlichen mit erheblichen Belastungen einher, weil sie mit einer deformierten, kollektiven Identität konfrontiert sind,

⁹ Wenngleich diese Erfahrung gravierend ist und die Folgen nicht absehbar sind, muss betont werden, dass gewalttätige Übergriffe nicht die Regel waren. Lehrkräfte wurden immer wieder auch als unterstützende und fürsorgliche Bezugspersonen beschrieben, die sich um die Belange und Probleme kümmerten. Sanktionierende Praxen tauchten in den Gesprächen jedoch immer wieder auf. Diese Erfahrungen sind dennoch alarmierend, weil hier ein innerschulisches Machtgefälle ausgenutzt und die Jugendlichen in ihrer Selbstachtung und damit ihren Gefühlen teilweise erheblich verletzt wurden (Margalit 2012, 21 ff.).

wobei der Gruppenbezug in unterschiedlichen Handlungszusammenhängen als Grundlage für individuelle Abwertungen, Diskreditierungen und Stigmatisierungen funktioniert. Die Schülerinnen und Schüler erfahren sich dabei als „targets of negative stereotypes, and elicit emotional reactions [...], but the central feature [...] is devaluation and dehumanization“ (Crocker/Quinn 2003, 153). Erstaunlich ist, dass alle Erzählungen sich aber auch dadurch auszeichnen, dass die kollektiv erlebten Entwertungen und die damit einhergehenden Verachtungserfahrungen keineswegs passiv und kritiklos hingenommen werden. Vielmehr greifen die Schülerinnen und Schüler diese immer wieder auf und verhalten sich aktiv zu diesen. Sie setzen sich mit Stigmatisierungen auseinander und betreiben letztendlich das, was Goffman als Stigma-Management beschrieben hat (vgl. Goffman 1975).

Der 16jährige Hamid zum Beispiel wächst als zweitältestes von insgesamt drei Geschwistern auf. Hamids Eltern arbeiten beide in Vollzeit in einem regulären Beschäftigungsverhältnis und kümmern sich, nach Hamids Aussage, aufopferungsvoll um ihre Kinder. Seine Gedanken und Gefühle, bezogen auf die Schule, wurden durch Hamid jedoch als schwierig und problembelastet beschrieben. Bis zur siebten Klasse wurde die Schule primär als Ort der Auseinandersetzung und der Konfrontation v.a. mit Lehrerinnen und Lehrern verstanden. Erst in der siebten Klasse änderte sich dies, denn hier konnte Hamid auch Seiten von sich zeigen, die bis hierin kaum eine Rolle spielten. Angesprochen durch einen Lehrer erhielt Hamid die Möglichkeit, am schuleigenen Theaterprojekt teilzunehmen. Das Schauspiel sollte in den kommenden Jahren für ihn zentral werden. Vor allem aber war es auch bedeutsam, da Hamid sich hier jenseits von sozialen Abwertungen bewegen und erleben konnte und für seine Leistungen viel Anerkennung und Zuspruch erhielt. Wenn er spielte und andere von sich überzeugen konnte, dann bewegte er sich auch in der Schule jenseits seines diskreditierten Hauptschulstatus und erfuhr Respekt und Anerkennung.

Trotz dieser persönlichen Erfolge blieb sein Selbstbild auch in den folgenden Jahren von Selbstzweifeln durchzogen. Vor allem gegenüber Lehrerinnen und Lehrern aber auch gegenüber sich selbst und seinen Fähigkeiten blieb er skeptisch und misstrauisch. Denn als zu wirkungsvoll wurden die schulbezogenen Stigmata erlebt, die sein fragiles Selbstkonzept immer wieder von neuem erschüttern konnten. Dies zeigte sich besonders eindringlich in seinen eigenen Vorstellungen über seine Zukunft. Seinen Wunschberuf, Schauspieler zu sein, traute er sich eigentlich gar nicht zu. Trotz seiner Leistungen, dem erfahrenen Zuspruch und den Ermutigungen durch Lehrerinnen und Lehrer und seinem offenkundigen Talent blieb er gegenüber sich selbst misstrauisch und befürchtete zu scheitern. Er zweifelte daran und v.a. auch an sich, den Anforderungen gerecht werden zu können. Als Alternative präferierte er einen Beruf in der Personenschutzbranche. Hieran reizten ihn v.a. zwei Dinge: Erstens könnte er eine Uniform tragen, wobei die Uniform als Symbol eine herausragende Funktion übernimmt, verspricht sie doch v.a. eines: Anerkennung. „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, 1624-1644). Noch bedeutsamer erschienen Hamid die mit diesem Berufsbild verbundenen moralischen Gewinne; durch das Schützen von Personen Erfolg, Anerkennung und Wertschätzung zu erfahren. Auch die Gefahr, sein Leben für das anderer aufs Spiel zu setzen, erfüllte ihn nicht mit Angst, sondern vielmehr mit Stolz. Das psychodynamische Muster, welches sich dabei entfaltete, ist erstaunlich, denn Hamid sah in

dieser für ihn höchsten Form der Aufopferung die persönlichen Qualitäten eines respektablen und moralisch wertvollen Menschen.

In den Gesprächen wurden die durch die Jugendlichen wahrgenommenen Statusdifferenzen innerhalb des Bildungssystems und unterschiedlicher Schulformen immer wieder thematisiert. Sie griffen Unterschiede, etwa im Ansehen oder der Leistungsfähigkeit, zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener Bildungsgänge auf, stellten jedoch die individuellen Abstände, etwa in der Leistungsfähigkeit, als marginale Unterschiede richtig. Damit eröffneten sie sich Möglichkeiten, den erfahrenen Missachtungen und Erniedrigungen einen Widerstand entgegenzusetzen, mit dem sie auf ihre Persönlichkeit bezogene Unterschiede ausgleichen oder gar ganz negieren konnten. „Ja, weil die denken, dass man dumm is oder so, nur weil man aufe Hauptschule geht. Es is möglich, ja ja, aber es gibt ja auch genauso welche Dumme, die aufs Gymnasium gehen. Ja, ja mein Gott, mehr fällt mir jetzt so auch nich ein“ (Paul, 557-560). Paul bezog sich hierbei auf die durch ihn gemachte Erfahrung und die Unterstellung, dass Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen immer wieder mit dem Vorwurf konfrontiert seien, „unterbelichtet“ und damit „weniger gut als Gymnasiasten beziehungsweise Realschüler“ zu sein (Paul, 580-581). Er verwies darauf, dass aus seiner Erfahrung heraus auch durchaus ‚dumme‘ Schülerinnen und Schüler ein Gymnasium besuchten.

Die eingesetzten und narrativ konstruierten Relativierungen sind letztendlich ein Ergebnis des entwerteten Gruppenbezugs und der eigenen Hauptschulzugehörigkeit; dabei wurden Unterschiede als vermeintliche Differenzen dargestellt und aufgegriffen. Die Palette an Möglichkeiten ist vielfältig: „[...] zum Beispiel Hauptschule für die, die nicht so schnell lernen können. Also ist ja nicht, dass wir dumm sind. Es ja einfach, wir können nicht so schnell lernen und brauchen nbisschen länger und so wird es halt aufgeteilt. Realschule kann schon wieder bisschen schneller lernen und so und Gymnasium halt, die können das ratz fatz und so ist das eigentlich. Also die lernen, das wir lernen, das einfach nur wir haben alle die gleichen Themen und nehmen alle das gleiche durch im Unterricht. Aber bei uns dauerts zum Beispiel vier Wochen, bei den andern schon wieder zwei Wochen, bei den andern eine Woche oder so. Eigentlich finde ich es ja okay, weil jeder wird ja den auf seiner Art so gefördert, was er braucht. Ah, ich finds dann halt scheiße, dass solche dann sagen ‚Hauptschule die sind ganz dumm‘“ (Daniela, 330-340). Die Differenzen zwischen Schülergruppen und Schulformen wurden hier unter dem Gesichtspunkt der Lerngeschwindigkeit und der Aneignung des Unterrichtsstoffs aufgegriffen und als schulbezogene Unterscheidungskriterien thematisiert, jedoch in deutlicher Abgrenzung zu den damit verbundenen personenbezogenen Unterstellungen und Diffamierungen, in denen Hauptschüler weitgehend Missachtung und Erniedrigung erfahren. „Ja, wahrscheinlich, weil die denken j-, weil wir au-, wir sind ja halt die schlechtesten sozusagen von den beiden, obwohl das eigentlich ja gar nicht stimmt. Wir sind nur langsamer mit dem Stoff. Also wir sind halt nicht so, Real ist halt ein bisschen schneller und so was, ne? Wff-, -keine Ahnung- so. Die k-können halt nicht darüber nachdenken, dass wir von Hauptschule erweiterten Real machen können, auch auf unserer Schule. Danach Abi machen, Fachabi, keine Ahnung was wir alles. Wir können ja alles im Leben erreichen – genau das Gleiche wie Gymnasium. Ist eigentlich kein Unterschied“ (Luisa 393-402). Darüber hinaus betonte Luisa, dass auch mit einem Hauptschulabschluss alle Möglichkeiten offen stehen und eine persönliche Weiterentwicklung, sprich ein höherer Bildungsabschluss, prinzipiell möglich ist.

Relativierungen beziehen ihre Stärke letztendlich aus den entwerteten Kollektiveigenschaften, wobei Differenzen zwischen verschiedenen Gruppen und letztendlich

Individuen in diesen als marginale identifiziert werden, während individuelle Fähigkeiten und Eigenschaften hervorgehoben und betont werden. Ihrer kollektiven Degradierung stellen die Jugendlichen eine relativierende Perspektive entgegen. Institutionell erzeugte Unterschiede werden individuell ausgeglichen.

Ungeachtet der Vielfalt verschiedener Formen des Stigma-Managements zeigt das Material eindringlich, dass sich die Jugendlichen innerhalb wie außerhalb der schulischen Institutionen mit zum Teil erheblichen Diskreditierungen konfrontiert sehen; sie erfahren sich als Entwertete (vgl. Völcker 2015). Das kollektive Merkmal, Hauptschülerinnen oder -schüler zu sein, gleicht dabei einer unterstellten Abweichung von der ‚Normalität‘ und wirkt per se stigmatisierend. Durch aktive wie auch emotional regulierende Auseinandersetzungen mit den stigmatisierten Merkmalen schaffen sich die Jugendlichen Gelegenheiten und erzeugen Distanzierungsoptionen und letztendlich individuelle Freiräume. Sie definieren und präsentieren ihr Selbst in einem sichtbaren Kontrast zu ihrem statusbezogenen Stigmaempfinden und ihrer entwerteten kollektiven Identität.

4. Reformen und potentiell reproduzierte Probleme der Hauptschulbildung heute

Diese Forschungsbefunde sind v.a. für die gesellschaftliche Diskussion um die Hauptschulen und die Hauptschulbildung bedeutsam. Vor allem die zu Beginn der 2000er Jahre *medial angeheizten und dramatisierten Einzelfälle* – Stichwort: Rütli-Schule – charakterisierten die Hauptschulen als Schulform, in der sich Problemschülerinnen und -schüler sammelten und Unterricht eher zur Nebensache verkam. Mittlerweile hat auch die Bildungspolitik den gesellschaftlichen Akzeptanzverlust und das Vermeidungsverhalten der Eltern gegenüber den Hauptschulen aufgenommen und die Bildungssysteme vielfältig reformiert und neu strukturiert. Dabei differieren in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung die Interpretationen dieser Veränderungen wie auch damit verbundener Differenzierungspraxen. So ist, bei weitreichender Immunität des Gymnasiums gegenüber Strukturreformen, etwa die Rede von Entwicklungen hin zur Zweigliedrigkeit (vgl. etwa Tillmann 2012) im Kontrast zu einem Zwei-Wege-Modell (vgl. Hurrelmann 1988; 2013). Doch auch weiterhin bestehende drei- bzw. vier/vielgliedrige Bildungssysteme charakterisieren die Schulstrukturen in einigen Bundesländern. Neumann/Maaz/Becker (2013: 283) differenzieren etwa zwischen sechs verschiedenen Entwicklungslinien und damit verbundenen Strukturtypen.

Eine Übersicht über die damit verbundenen Reformprozesse ist der folgenden Tabelle 4 zu entnehmen. Dargestellt sind die Schulstrukturreformen und deren Auswirkungen auf die Schulstruktur in den Bundesländern unter expliziter Bezugnahme auf den Hauptschulbereich.

Tab. 4: Schulstrukturformen und Auswirkungen auf Bildungssysteme (Sek. 1) in den Bundesländern unter besonderer Berücksichtigung der Hauptschule (Stand 05/15)

Bundesland	Schulstrukturreform(en)/ Schuljahr	Schulstruktur vor Reform(en): Sekundarstufe 1	Schulstruktur nach Reform(en): Sekundarstufe 1	eigenständiger Hauptschulbestand	Veränderungen
Baden-Württemberg	2010/11 Einführung Werkrealschule 2012/13 Ausbau Angebot Werkrealschule 2012/13 Einführung Gemeinschaftsschule	Hauptschulen, Realschulen, Gymnasium (grundständig; berufsbildend)	Hauptschulen, Werkrealschulen, Realschulen, Gemeinschaftsschulen Gymnasium (grundständig; berufsbildend)	Hauptschule bleibt als eigenständige Schulform bestehen, darüber hinaus Hauptschulabschluss möglich in Werkrealschulen und Gemeinschaftsschulen	Werkrealschulen: führen zur mittleren Reife, ab dem Schuljahr 2012/13 verbindliche Öffnung der 10. Klassen für Schülerinnen und Schüler anderer Hauptschulen Gemeinschaftsschulen: gemeinsames Lernen von Klasse 5-10 oder 1-10 mit Oberstufe bei entsprechender Schülerzahl
Bayern	2011/12 Einführung von Mittelschulen	Hauptschulen, Realschulen, Gymnasium (grundständig; berufsbildend)	Mittelschulen, Realschulen, Gymnasium (grundständig; berufsbildend)	Überführung von Hauptschulen in Mittelschulen zum Schuljahr 2011/12	Mittelschulen: Erwerb eines qualifizierenden oder mittleren Schulabschlusses (Äquivalent zum Haupt- und Realschulabschluss).
Berlin	2008/09 Modellprojekt Gemeinschaftsschule 2010/11 Einführung Integrierte Sekundarschule	Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasium (grundständig; berufsbildend)	Integrierte Sekundarschule, Gemeinschaftsschulen, Gymnasium (grundständig; berufsbildend)	keine eigenständige Hauptschule Hauptschulabschluss in Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen und Förderschulen	Integrierte Sekundarschule: Integriert oder kooperativ Gemeinschaftsschule: gemeinsames Lernen von Klasse 1 bis 10
Brandenburg	2005/2006 Einführung Oberschule	Realschule, Gesamtschulen mit/ohne gymnasiale Oberstufe, Gymnasium	Oberschule, Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, Gymnasium (grundständig; berufsbildend)	keine eigenständige Hauptschule, Hauptschulabschluss in Oberschule, Gesamtschule und Förderschulen	Überführung von Realschulen und Gesamtschulen (ohne gymnasiale Oberstufe) in Oberschulen
Bremen	2010/11 Einführung Oberschule	Schulzentren (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium und berufliche Bildungsgänge), Stadtteilschulen, Gesamtschulen, Gymnasium	Oberschulen, Gymnasium	keine eigenständige Hauptschule Hauptschulabschluss Oberschulen und Förderschulen	Oberschulen ab Klasse 7 differenzierter Unterricht
Hamburg	2010/11 Einführung Stadtteilschule	Hauptschulen, Realschulen, Integrierte Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen (Integrativ und kooperativ), Aufbaugymnasien, Gymnasium (grundständig; berufsbildend)	Stadtteilschulen, Aufbaugymnasien (auslaufend), Gymnasium (grundständig; berufsbildend)	keine eigenständige Hauptschule Hauptschulabschluss (jetzt: erster allgemeinbildender Abschluss) in Stadtteilschulen und Förderschulen	Stadtteilschulen: überwiegend innere Differenzierung; aber auch äußere Differenzierung in einem Fach oder jahrgangsbezogen möglich
Hessen	2011/12 Einführung Mittelstufenschule	Hauptschulen, Realschulen, Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen (kooperativ und integrativ), Gymnasium (grundständig; berufsbildend)	Hauptschulen, Mittelstufenschulen, Realschulen, Gesamtschulen (kooperativ und integrativ), Gymnasium (grundständig; berufsbildend)	Beibehaltung Hauptschule; ergänzt durch Mittelstufenschulen	Mittelstufenschulen: gemeinsamer Unterricht Klasse 5 bis 7 (Ausnahme Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache ab Klassenstufe 6 Fachleistungsdifferenziert), dann in übrigen Fächern Differenzierung in abschlussbezogene Klassen
Mecklenburg-Vorpommern	2002/03 Einführung Regionale Schule	Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen (kooperativ und integrativ)	Regionale Schule, Gesamtschulen (kooperativ und integrativ), Gymnasium (grundständig; berufsbildend)	keine eigenständige Hauptschule Hauptschulabschluss in Regionalen Schulen, Gesamtschulen (Kooperativ und Integrativ) und Förderschulen	Regionale Schule: Klassenstufe 5 und 6 als Orientierungsstufe mit anschließender Differenzierung

Bundesland	Schulstrukturreform(en)/Schuljahr	Schulstruktur vor Reform(en): Sekundarstufe 1	Schulstruktur nach Reform(en): Sekundarstufe 1	eigenständiger Hauptschulbestand	Veränderungen
Niedersachsen	2011/12, Einführung Oberschule	Hauptschulen, Realschulen, Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen (integrativ und kooperativ), Gymnasium (grundständig, berufsbildend)	Hauptschulen, Realschulen, Haupt- und Realschulen, Oberschulen (mit/ohne gymnasiales Angebot bis Klasse 10), Gesamtschulen (integrativ und kooperativ), Gymnasium (grundständig, berufsbildend)	Beibehaltung Hauptschule ergänzt durch Oberschulen (Leistungs- oder jahrgangsbezogene Differenzierungen	Oberschulen: fach- oder leistungsbezogene Differenzierungen; keine eigenständige Oberstufe
Nordrhein-Westfalen	2011/12 Modellversuch: Gemeinschaftsschule 2011/12 Einführung Sekundarschule	Hauptschule, Realschule, Gesamtschulen (integrativ und kooperativ), Gymnasium (grundständig, berufsbildend)	Hauptschule, Realschule, Gesamtschulen (integrativ und kooperativ), Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen, Gymnasium (grundständig, berufsbildend)	Beibehaltung Hauptschule ergänzt durch Gesamtschulen und Sekundarschulen	Gemeinschaftsschulen und Sekundarschulen: beide Schulformen in (teil)integrativ oder kooperativ
Rheinland-Pfalz	2009/10 Einführung Realschule plus unterteilt in kooperative und integrative	Regionale Schule, Duale Oberschulen, Gesamtschule (integrativ und kooperativ), Gymnasium (grundständig, berufsbildend)	Realschule Plus (kooperativ oder (teil-)integrativ), Gesamtschule (integrativ und kooperativ), Gymnasium (grundständig, berufsbildend)	Schuljahr 2013/14 auslaufend Hauptschul- und Realschulbereich in Regionalen Schulen, Einführung Realschule Plus, Hauptschulabschluss kann aber sowohl in Realschulen Plus, Gesamtschulen und Förderschulen erworben werden	Realschule plus: Klassenstufe 5 und 6 gemeinsamer Unterricht in einer Orientierungsstufe, dann kooperativ oder (teil-)integrativ
Saarland	1996/97 Einführung Erweiterte Realschule (ERS) 2012/13 Einführung	ERS, Gesamtschule, Gymnasien (grundständig, berufsbildend)	ERS und Gesamtschulen laufen aus, Gemeinschaftsschulen und Gymnasien (grundständig, berufsbildend)	keine eigenständige Hauptschule Hauptschulabschluss in Oberschulen und Förderschulen	Gemeinschaftsschule: Klassenstufe 5 und 6 gemeinsamer Unterricht, dann Differenzierung
Sachsen	2006/07 Einführung Gemeinschaftsschule, mit Schuljahr 2010/11 wieder ausgedauert, seit 1. August 2013 heißen Mittelschulen	Mittelschulen, Oberschulen (Bimendifferenzierung in abschlussbezogene Klassen), Gymnasium (grundständig, berufsbildend)	Oberschulen, Gymnasium (grundständig und berufsbildend)	keine eigenständige Hauptschule Hauptschulabschluss in Oberschulen und Förderschulen	keine Veränderungen
Sachsen-Anhalt	2013/14 Einführung Gemeinschaftsschule	Sekundarschulen, Gesamtschulen (integrativ und kooperativ), Gymnasium (grundständig, berufsbildend)	Sekundarschulen, Gesamtschulen (integrativ und kooperativ), Gymnasium (grundständig, berufsbildend), Gemeinschaftsschulen	keine eigenständige Hauptschule Hauptschulabschluss in Regionalen Schulen, Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen und Förderschulen	Einführung von Gemeinschaftsschulen: ab Klasse 5 gemeinsames Lernen, Differenzierung ab Klassenstufe 9
Schleswig-Holstein	2007/08 Einführung Gemeinschaftsschule 2008/09 Einführung Regionalschule	Hauptschule, Realschule, Gesamtschulen (integrativ und kooperativ), Gymnasium (grundständig, berufsbildend)	Regionalschulen, Gemeinschaftsschulen, Gymnasium (grundständig, berufsbildend)	keine eigenständige Hauptschule Hauptschulabschluss in Regionalen Schulen, Gemeinschaftsschulen und Förderschulen	Regionalschulen und Gemeinschaftsschulen: Integrativ oder Kooperativ
Thüringen	2010/11 Einführung Gemeinschaftsschule	Regelschulen, Gymnasium (grundständig, berufsbildend), Gesamtschule (integrativ und kooperativ)	Regelschulen, Gymnasien (grundständig, berufsbildend), Gesamtschule (integrativ und kooperativ), Gemeinschaftsschule	keine eigenständige Hauptschule Hauptschulabschluss in Regelschulen, Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen und Förderschulen	Gemeinschaftsschulen: Gemeinsames Lernen von Klasse 5-8, ab Klassenstufe 9 abschlussbezogene Differenzierung

Quelle: Völcker 2014, 37ff.; Überarbeitungen und Weiterführung bis 2015

Trotz dieser vielfältigen strukturellen Veränderungen lässt sich auch nach den Reformen weiterhin ein (verstecktes) Festhalten am Hauptschulabschluss, v.a. in entsprechenden -bildungsgängen beobachten. Damit gelangt man auch zum Problem vieler dieser Reformen, da die Legitimität der Dreigliedrigkeit und damit auch der entwertete Hauptschulabschluss weitgehend unberührt bleiben, auch wenn es die Hauptschule als eigenständige Schulform kaum noch gibt. Hauptschulbildungsgänge gibt es weiterhin. In diesen können und werden Schülerinnen und Schüler, jetzt überwiegend bis Klassenstufe acht nur in einzelnen Fächern auf verschiedenen Niveaustufen unterrichtet, die sich ab Klassenstufe neun zwangsläufig an den Schulabschlüssen und althergebrachten Differenzierungen orientieren. Sehr wohl ist diese Entwicklung nicht Kennzeichen aller Reformen. Doch bleiben die Kernprobleme der Selektivität und damit einhergehende Differenzierungen in vollständig separierte oder teilintegrierte Hauptschulbildungsgänge, die damit verbundenen Schulabschlüsse und die an diese geknüpften Chancen und Perspektiven ihrer Verwertbarkeit auf den späteren Ausbildungs- und Arbeitsmärkten, auch weiterhin bestehen. Diese *Verlagerung der Struktur*, wie Bourdieu (1987: 210ff.) solche Veränderungen nennt, ist „nichts anderes als eine Verschiebung, bei der die Struktur, trotz aller Veränderungen an der Oberfläche, unverändert erhalten bleibt“ (Eribon 2017: 173).

Problematisch ist auch, dass die bisherigen Reformen den beständigen Niedergang der Hauptschulbildung bloß weiter aufschieben, anstatt umfassende und wirkliche Alternativen bereitzustellen und zu entwickeln. Wir betonen ausdrücklich, dass nicht die in diesen Schulen geleistete pädagogische Arbeit kritisiert wird, sondern dass es die strukturellen und daraus resultierenden individuellen und pädagogisch durchaus problematischen Folgen sind, die weiterhin sukzessive Identitätsverletzungen erzeugen können und in einer Art ‚Scheinspiel‘ Jugendliche auf einen gesellschaftlichen Wettbewerb vorbereiten, an dem sie von Beginn an als potentielle Verlierer teilnehmen werden.

5. Fazit und Desiderata

Folgt man den Ergebnissen beider Teilstudien, dann zeigt sich folgendes: Im Verlauf ihrer schulischen Sozialisation inkorporieren die Jugendlichen auch einen kollektiven Status, der untrennbar mit ihrer Schulformzugehörigkeit verknüpft ist. Ihre Erfahrungen in der Schule verweisen darauf, dass sie diese nicht nur als einen „Ort der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“ (Fend 1981, 4) erleben, sondern als einen Ort individuellen wie kollektiven Leidens. Sie erfahren sich als Jugendliche, die in einer durch den Gruppenbezug erzeugten, kollektiv geteilten und zugleich gesellschaftlich marginalisierten Position stehen, als „Aussortierte“. Zugleich suchen sie nach individuellen Distanzierungsmöglichkeiten, um sich von den entwerteten kollektiven Zuschreibungen zu distanzieren und letztendlich zu besondern. Sie erleben und erfahren sich als Schülerinnen und Schüler in einem entwerteten Bildungsgang, wobei ihnen formell die Teilnahme an einem gesellschaftlichen Wettbewerb vorgespielt wird, in dem sie auch bestehen könnten. Doch verinnerlichen sie auch, dass dieser Wettbewerb mehr einem Schein entspricht. Vielmehr sind sie von Beginn an (auch) mit Perspektiven des Scheiterns, des Minderberechtigten und des Abweichens konfrontiert. Sie werden letztendlich in einem Bildungsgang sozialisiert, der sie nicht auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbereitet; sie erwerben einen entwerteten wie wertlosen Bildungstitel und sind sich der dadurch erzeugten und gesetzten Grenzen bewusst. Für Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss besteht nach Verlassen der Schulen der Regelfall gegenwärtig auch

immer noch darin, dass sie nach dem Beenden ihrer Schulzeit in den seltensten Fällen tatsächlich eine Arbeitsstelle oder einen Ausbildungsplatz finden und in Folge dessen zunehmend destandardisierte Lebenswege beschreiten (vgl. Kölzer 2014; Puhr 2009; Reckinger 2010, 67 ff.).

Fatalerweise wird das Merkmal eines niedrig qualifizierenden – oder gar keines – Bildungsabschlusses und die Zugehörigkeit zu einem entsprechenden Bildungsgang von der sozialen Umwelt und durch die Jugendlichen als etwas selbst Verschuldetes und damit gleich in mehrerlei Hinsicht Defizitäres wahrgenommen. Die eigentlich systemisch bedingte Zuschreibung dieser individualisierten Verfehlungen wird durch die Jugendlichen inkorporiert und fungiert anschließend als Konstitutiv ihrer Identität – sie wird zum sozialen Stigma (vgl. Solga 2010, 134). Sie erfahren sich als Außenstehende in Relation zur Mehrheitsgesellschaft (vgl. Honneth 2010, 212 ff.).

Problematisch ist, dass die bisherigen Reformen den beständigen Niedergang der Hauptschulbildung weiter aufschieben, anstatt umfassende und wirkliche Alternative bereitzustellen und zu entwickeln. Das Verhältnis zwischen institutionell bedingten Entwertungen, Diskreditierungen und daraus resultierenden Stigmatisierungen könnte sich, unter Berücksichtigung der vorliegenden Daten, als nichtintendierte Folge auch in Zukunft, nun mehr versteckt, weiter fortsetzen. Denn auch wenn die Hauptschule weitestgehend abgeschafft wurde, so „lebt“ die Hauptschulbildung weiterhin fort. Damit, das ist zu befürchten, besteht aber auch die Gefahr einer systematischen Reproduktion institutioneller Identitätsbeschädigungen. Denn auch in den neuen Schulformen mit separierten oder teil-integrierten Hauptschulbildungsgängen werden sukzessive institutionelle wie individuelle Gelegenheiten eines Vergleichs und eines entwerteten Gruppenbezugs erzeugt, wobei zu befürchten ist, dass Schülerinnen und Schüler dieser Kurse und späteren Abschlussklassen auch weiterhin „Restschüler“ sein könnten.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich einige Forschungsdesiderata, deren weitere Erforschung vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschungsergebnisse zwingend notwendig erscheint:

Erstens ist vor dem Hintergrund teils gravierender Veränderungen in den Bildungssystemen der Bundesländer und der Einführung neuer Schulmodelle, etwa in Schulen mit mehreren Bildungsgängen (SmB), eine weitere empirische Erforschung des sog. Hauptschulstigmatas angebracht. Zu hinterfragen ist dabei insbesondere, ob etwa die in Schulen mit mehreren Bildungsgängen realisierten und strukturell reproduzierten Differenzierungen, etwa in Haupt- oder Realschulniveau, auch zu messbaren empirischen Selbstattributionen und Unterschieden bei Schülerinnen und Schüler führen.

Zweitens erscheint es zwingend weiter zu erforschen, ob und wenn ja durch welche organisatorischen Differenzierungsprozesse auch Effekte auf die Selbstwahrnehmung und individuelle wie kollektive Attribuierungen in den jeweiligen Lerngruppen beobachtet werden können. Insbesondere ist zu hinterfragen, welche Folgen partielle oder überwiegend schulzweigbezogenen Differenzierungen für die Schülerinnen und Schüler haben und ob hier ähnliche Stigmatisierungseffekte in Hauptschulbildungsgängen identifiziert werden können wie in klassischen Hauptschulen (HS) oder auch bereits etablierten Schulen mit mehreren Bildungsgängen (etwa HRS, KGS).

Drittens stellt sich v.a. aber auch die Frage, ob im Zeitverlauf, sprich in Bezug auf Klassenstufe und Alter der Schülerinnen und Schüler auch Entwicklungen und

Veränderungen im Zusammenhang mit kollektiven Selbstattribuierungen beobachtet werden können, v.a. in den höheren Jahrgangsstufen, die zwangsläufig abschlussbezogen und damit differenziert organisiert sind. Hier legen bisherige empirische Befunde, die Vermutung nahe, dass im Zeitverlauf, also in höheren Klassenstufen, auch eine höhere Stigma-Wahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler zu erwarten ist (vgl. Knigge 2009; Wellgraf 2012).

Viertens stellt sich die empirisch spannende Frage, welche Effekte unterschiedliche Differenzierungspraxen, abhängig vom Bundesland und Sekundarschultyp, auf gruppenbezogene Selbstattribuierungen bei Schülerinnen und Schülern haben. Abschließend ist aber auch die individuelle Erlebensqualität weiter zu untersuchen, also wie Schülerinnen und Schüler diese schulisch bedingten und erzeugten Differenzierungsprozesse erfahren, erleben, wie sie damit umgehen und welche Folgen sich hierbei für die Konstitution ihrer Selbstverhältnisse ergeben können.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (2006). Schulstruktur und die Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 95-188.
- Bentler, P. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), S. 238-46.
- Bos, Winfried; Müller, Sabrina/Stubbe, Tobias C. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen. Hauptschulen und Förderschulen. In: Quenzel Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 375-397.
- Bourdieu, Pierre (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2010). Verstehen. In: Bourdieu, Pierre et al. (2010), *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK, S. 393-410.
- Bourdieu, Pierre; Champagne, Patrick (2010): Die intern Ausgegrenzten. In: Bourdieu, Pierre et al. (2010), *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK, S. 283-287.
- Bude, Heinz (2011). *Bildungs-panik. Was unsere Gesellschaft spaltet*. München: Carl Hanser Verlag.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Crocker, Jennifer/Quinn, Dinae M. (2003). Social Stigma and the Self: Meanings, Situations, and Self-Esteem. In: Heatherton, Todd F.; Kleck, Robert E.; Hebl, Michelle R.; Hull, Jay G. (Hrsg.), *The Social Psychology of Stigma*. The Guilford Press. New York, London, S. 153-183.
- Dederling, Karin; Holtappels, Hans Günther (2010). Schulische Bildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 365-382.
- Eribon, Didier (2017): *Rückkehr nach Reims*. Berlin. Suhrkamp.
- Fend, Helmut (1981). *Theorie der Schule*. München, Urban & Schwarzenberg
- Geiser, Christian (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, Erving (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Honneth, Axel (2010). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Hu Li-Tze/Bentler, Peter M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Hurrelmann, Klaus (1988). Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. In: *Die Deutsche Schule* 80(4), S. 451-495.
- Hurrelmann, Klaus (2013). Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59(4), S. 455-468.
- Kaufmann, Jean-Claude (1999). *Das verstehende Interview*. Konstanz: UVK.
- Knigge, Michel (2009). *Hauptschüler als Bildungsverlierer?* Münster: Waxmann-Verlag.

- Kölzer, Carolin (2014). »Hauptsache ein Job später«: Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund. Bielefeld, Transkript-Verlag.
- Margalit, Avishai (2012). Politik der Würde: Über Achtung und Verachtung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Neumann, Marko/Maaz, Kai/Becker, Michael (2013): Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem: Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel? In: Recht der Jugend und des Bildungswesen 3/2013; S. 274-292.
- Osgood, Charles E.; Suci, George J.; Tannenbaum, Percy H. (1957). The Measurement of Meaning. Urbana.
- Osgood, Charles E. (1990). Language, Meaning and Culture. The Selected Papers of C.E. Osgood. New York, Praeger.
- Puhr, Kirsten (2009). Inklusion und Exklusion im Kontext prekärer Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen: Biografische Portraits: Biographische Portraits. Frankfurt a.M.: VS-Verlag.
- Reckinger, Gilles (2010). Perspektive Prekarität: Wege benachteiligter Jugendlicher in den transformierten Arbeitsmarkt. Konstanz: UVK.
- Rekus, Jürgen/Hintz, Dieter/Ladenthin, Volker (1998). Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München: Beltz-Verlag.
- Rösner, Ernst (2007). Hauptschule am Ende: Ein Nachruf. Münster: Waxmann-Verlag.
- Schelsky, Helmut (1962). Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg: Werkbund Verlag.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2008). Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien, Oldenbourg-Verlag.
- Solga, Heike (2010). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara-Budrich.
- Tillmann, Klaus Jürgen (2012). Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 64(5), 8-12.
- Völcker, Matthias (2014). »Und dann bin ich auch noch Hauptschule gekommen?«: Über die identitären Folgen der Hauptschulzugehörigkeit, Universitätsverlag Konstanz, Konstanz.
- Völcker, Matthias (2015). „Hauptschulabschluss kannste inne Tonne kloppen, wirst Du Hartz IV-Empfänger“: Das biografische und identitäre Dilemma des Hauptschülers. In: Pädagogische Rundschau, Heft 3/2015, S. 279-298.
- Völcker, Matthias/Veith Hermann (2015). Hauptschulsozialisation – oder der „unheimliche“ Lehrplan einer verschmähten Bildungseinrichtung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/2015, S. 857-875.
- Weber, Max (2010). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie (2 Teile in einem Band). Frankfurt am Main, Zweittausendeins.
- Wellgraf, Stefan. (2012). Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: Transkript-Verlag.