

In diesem Kapitel geht es zunächst darum, die in der Einleitung aufgeworfene Fragestellung der Arbeit zu explizieren und deren theoretische Einordnung zu erläutern.

Im Forschungsfokus stehen, wie bereits beschrieben, die individuellen Erfahrungen von Schülern mit absteigender Schulkarriere im Verlauf ihres Hauptschulbesuches. Die biographische Bedeutung, die subjektive Auseinandersetzung und die individuelle Bearbeitungsform dieser schulischen Selektionserfahrung werden erschlossen. Leitend sind drei Forschungsfragen:

- 1) Vor welchem Horizont und auf Grundlage welcher impliziten Wissensbestände deuten und bearbeiten die Schüler den Schulabstieg in die Hauptschule? Es wird also danach gefragt, welche individuellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen sich bei den untersuchten Schülern zeigen und wie darin das schulische Versagen verortet wird.
- 2) Welche Wechselwirkungen und Passungsverhältnisse zwischen schulischer Selektion und lebensgeschichtlicher Erfahrung, also zwischen Schulkarriere und dem individuellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen, sind in der Erfahrung des Schulabstiegs auszumachen? Geklärt werden soll, wie sich der Schulabstieg in die Hauptschule und die individuellen Orientierungen wechselseitig beeinflussen. Dazu wird untersucht, wie die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen der Schüler in den Prozess der gegenseitigen Bezugnahme einfließen und wie der Schulabstieg und der Hauptschulbesuch im Gegenzug auf die Orientierungen zurückwirken.
- 3) Verändert sich der individuelle schul- und bildungsbezogene Orientierungsrahmen im Verlauf des Besuches der Hauptschule? Die Haltungen der Jugendlichen gegenüber Schule und Bildung werden also in der Spanne von Transformation und Reproduktion erforscht. Empirisch wird auf den indivi-

duellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen bezogen rekonstruiert, wie sich dieser unter den neuen Bedingungen ausformt.

Die drei Fragestellungen sind nicht unabhängig voneinander, sondern in Beziehung zueinander, zu sehen. Es wird die Annahme zugrunde gelegt, dass die Schüler dem Selektionsereignis nicht passiv ausgesetzt sind, sondern als Co-Konstrukteure aktiv an ihrer Schulkarriere mitwirken (vgl. Helsper und Kramer 2006, S. 38 f.; James et al. 1998; Fend 2005; Krüger et al. 2008). Theoretisch schließt die Arbeit daher an drei Linien an: Erstens an schüler-biographietheoretische Diskurslinien, zweitens an die praxeologische Theorie von Bourdieu und drittens an den wissenssoziologischen Ansatz von Bohnsack (2003a) und der von Kramer et al. (2009) in diesem Kontext reformulierten mikrosoziologischen Variante des Habituskonzeptes – dem individuellen Orientierungsrahmen (vgl. Kramer und Helsper 2010, S. 115 f.). Diese drei Linien gilt es im Folgenden knapp zu skizzieren.

1. Schülerbiographietheoretische Diskurslinien

Ausgangspunkt schülerbiographietheoretischer Diskurslinien ist, dass Schule aufgrund der allgemeinen Schulpflicht, der Ausdehnung der Schulzeit und der Standardisierung der institutionellen Übergänge zum bedeutsamen Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche geworden ist und in einem engen Wechselverhältnis zu deren Biographien steht (vgl. Kramer 2002; Helsper 2008b, S. 927; Reh und Schelle 2000; Tillmann 1995; Wiezorek 2005). Die Schule gliedert und prägt die Jugendphase wie kaum eine andere Institution und setzt über das Abschlusszertifikat wichtige Bedingungen für die zukünftige Lebensführung (vgl. Nittel 1992, S. 13). Ausgehend von dieser strukturellen Gegebenheit der Schule in der Biographie der Heranwachsenden (vgl. Wiezorek 2005, S. 18) und hinsichtlich der Relevanz schulischer Abstiege für die Schullaufbahn, wird angenommen, dass diese für die Jugendlichen bedeutsam sind.

Schulkarrieren werden in der schülerbiographischen Herangehensweise als ein komplexer Zusammenhang der biographischen Auseinandersetzung des Jugendlichen mit den elterlichen Bildungsaspirationen und mit der Schule verstanden. Die Schüler sind eingebunden in die familiären Mikroprozesse und Gleichaltrigenmilieus sowie in die dort erfolgende Konstruktion der Bedeutung von Schule (vgl. Kramer et al. 2009, S. 31; Kramer 2002). Dabei wird Schule aber nicht von vornherein zum zentralen Lebensbereich der Jugendlichen erklärt. Zurückgehend auf biographieanalytische Konzepte (vgl. Schütze 1984; Schulze 2006; Krüger und von Wensierski 1995), verlagert sich das Augenmerk auf die Aggregierungsebene des einzelnen Subjektes, die spezifische Relevanz von Schule und der individuelle Umgang damit werden aus der Sichtweise des Biographieträgers in einer Prozessperspektive betrachtet (vgl. Kramer et al. 2009, S. 31; Helsper 2008b, S. 931).

Biographien sind zuallererst Lebensbeschreibungen (vgl. Schulze 2006, S. 37). Zu den erzähltheoretischen Grundlagen gehört demzufolge, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Erzählung und der Erfahrung des Erlebten besteht. Dabei handelt es sich aber nicht um das ‚wirklich‘ Geschehene, sondern wie dieses vom Erzähler erfahren wurde und in seine Haltung eingebunden ist (vgl. Schütze 1984, S. 78; Nohl 2008, S. 30). Biographien sind also Lebensbeschreibungen, die ein zweidimensionales Konstrukt beinhalten, welches erstens eine spezifische, zeitlich geordnete Struktur von Erfahrungen und zweitens ein soziales und zeitliches Ordnungssystem von Erlebtem beschreibt, das orientierend für gegenwärtiges Handeln ist (vgl. Krüger und von Wensierski 1995, S. 192). Biographien entstehen im Prozess der Auseinandersetzung mit der Welt und sind damit immer in Gesellschaft eingebettet (vgl. Schulze 2006, S. 45 f.). Die strukturelle Relevanz von Schule wird in der Schülerbiographieforschung demnach aus der Perspektive des Schülers wahrgenommen und es wird danach gefragt, wie der einzelne Schüler mit der Schule in seiner Biographie umgeht, wie schulische Ereignisse individuell erfahren, erzählt, gedeutet und in den lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhang eingebettet werden (vgl. Helsper und Bertram 2006, S. 274; Kramer et al. 2009, S. 31).

In meiner Arbeit wähle ich infolgedessen einen schülerbiographieanalytischen Zugang, der seinen Ausgangspunkt im Kontext der Biographie der Schüler hat und nehme damit eine auf den Einzelfall gerichtete Perspektive ein. Demgemäß wird die schülerbiographische Bedeutung des Schulformabstiegs in die Hauptschule fallspezifisch erarbeitet und die individuelle Aufschichtung der institutionellen Erfahrungen rekonstruiert (vgl. Kramer et al. 2009, S. 11, 70). Die institutionelle Struktur wird also durch die Perspektive des Jugendlichen erschlossen, ohne sie aber selbst zum Gegenstand der Untersuchung zu machen (vgl. Wiezorek 2005, S. 29; Helsper und Bertram 2006, S. 282).

2. Die praxeologische Theorie von Bourdieu

Die zweite Linie, an die ich anschließe, ist die praxeologische Theorie von Bourdieu. Der Habitus – das Kernstück der Bourdieuschen theoretischen Überlegungen (Kramer 2011a, S. 48) – stellt ein System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen dar. Diese Dispositionen sind geeignet, Strukturen herauszubilden und als inhärente ordnungsgebende Instanz zu fungieren, d. h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen, die zwar objektiv an ihr Ziel angepasst sind, dieses aber nicht bewusst anstreben (vgl. Bourdieu 1976, S. 164 ff., 1993, S. 98 f., 1991, 1992, S. 144). Denn geprägt ist der Habitus von der unbewussten Aneignung der Existenzbedingungen, die seiner Erzeugung zugrunde liegen. „Als einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist der Habitus die wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat“ (Bourdieu 1993, S. 105, auch 1976, S. 170 f.).

Die Bedingungen der sozialen Welt, ihre Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Freiheiten und Notwendigkeiten, erzeugen vorangepasste Dispositionen, die das Abgelehnte verwerfend und das Unvermeidliche wollend, aus der Not eine Tugend machen (vgl. Bourdieu 1991, S. 285). Auf diese Weise wird die im Habitus angelegte Anpassung an die objektiven Strukturen zum praktischen Sinn, in dem das System der unbewussten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata vorbestimmt und ‚auswählt‘, was einem zusteht und was nicht (vgl. Bourdieu 1993, S. 98–101, 1976, S. 178; Kramer 2011a, S. 55). „Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur“ (Bourdieu 1991, S. 279). In dieser doppelten Bestimmtheit des Sozialen sind die Akteure einerseits Produkte der sozialen Strukturen, andererseits generieren sie diese durch ihr Handeln (vgl. Barlösius 2006, S. 24 f.). Die Praktiken reproduzieren die Regelmäßigkeiten der Bedingungen unter denen sie erzeugt wurden, in Relation zu den gesellschaftlichen Bedingungen unter denen sie angewendet werden (vgl. Bourdieu 1993, S. 104 f.). Auch wenn der Habitus damit als ein System von Grenzen definiert ist, besteht innerhalb dieser Grenzen eine große Freiheit für kreatives Handeln (vgl. Bourdieu 1976, S. 165, 1993, S. 102 f.).

Bourdieu versteht soziale Welt als einen mehrdimensionalen Raum von Unterschieden und deren komplexen Relationen zueinander, welche durch die jeweils wirksamen Kapitalvolumen, die Kapitalstruktur und die soziale Laufbahn geordnet werden. Die Akteure sind auf unterschiedliche Art und Weise mit Kapital ausgestattet. Bourdieu unterscheidet vier Arten von Kapital (ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital vgl. hierzu Bourdieu 1983, 1985, 1991, 1992). Die spezifische Zusammensetzung der Kapitalressourcen eines Akteurs bestimmt seine Stellung im sozialen Raum und macht damit seine Zugehörigkeit zu den gesellschaftlichen Schichten und seinen dort geprägten Habitus aus (vgl. Moebius 2006, S. 60). Definiert wird die Stellung der Akteure infolgedessen anhand ihrer relativen Stellung im sozialen Raum (vgl. Bourdieu 1985, S. 9 f., 1992, S. 138 ff., 1991, S. 195 f.). „Es ‚existiert‘ also ein Raum von Beziehungen im Sinne von Relationen und Abständen – *oben* und *unten*, *nah* und *fern*, *vertraut* und *fremd* etc.“ (Kramer 2011a, S. 34; Hervorh. i. Original). Der Habitus vermittelt den Akteuren einen ‚sense of one’s place‘, ein Gespür für ihre Stellung im sozialen Raum und einen ‚sense of other’s place‘, ein Gespür für die Position der Anderen im sozialen Raum und damit auch ein Gespür für das, was zu ihm passt und für das, was zu den Anderen passt (vgl. Bourdieu 1985, S. 17 f., 1992, S. 144 f.). Die Akteure können zwar ihre Position im sozialen Raum verändern, „Stellenwechsel und Ortsveränderungen [sind aber, M. N.] nur um den Preis von Arbeit, Anstrengungen und vor allem Zeit zu haben [...] (dem, *Aufsteiger* sieht man die Kletterei an)“ (Bourdieu 1985, S. 13; Hervorh. i. Original).

Ausdifferenziert ist der soziale Raum in Felder, in gesellschaftliche Bereiche, wie z. B. das Feld der Literatur, der Politik, der Wissenschaft oder das der Schule. In den einzelnen Feldern herrschen jeweils spezifische Spielregeln. Definiert sind die Felder durch die relevanten Spieleinsätze (Kapitalformen), Profitmöglichkeiten (Kapitalakkumulationen) und durch Kämpfe um die Definition von relevanten Einsätzen und Gewinnmöglichkeiten. Zwischen Kapital und Feld besteht also eine enge Verbindung (vgl. Bourdieu 1985, S. 10 f.; Bourdieu und Wacquant 1996, Kap. 2; Schwingel 1995, S. 94, 97).

An Bourdieus Arbeiten wurde von verschiedenen Seiten Kritik geübt, unter anderem weil seine Studien einige Zeit zurückliegen. Sie stammen größtenteils aus den 1960er und 1970er Jahren. Außerdem unterscheidet sich das französische Schulsystem stark vom deutschen und eine Übertragung ist deshalb schwierig (vgl. Helsper 2012a, S. 123). Zudem kritisiert der Vorwurf des Determinismus sein Konzept als zu statistisch-reproduktiv (vgl. Jenkins 1982). Gleichwohl sind im Anschluss an Kramer et al. (2009) und Kramer (2011a) die Überlegungen von Bourdieu aufgrund ihres theoretischen Gehalts ein wichtiger Bezugspunkt für diese Arbeit. Die kultursoziologischen Überlegungen von Bourdieu und seiner Arbeitsgruppe identifizieren mit der These der kulturellen Passung die Selektionspraxis der Schule als zentralen Reproduktionsmechanismus der Herstellung der Bildungsungleichheit. Anhand der Beschreibung des französischen Bildungssystems und der Öffnung von Bildungsangeboten in den 1960er Jahren legen sie die verborgenen Mechanismen offen, mit denen durch das Bildungssystem die sozialen Verhältnisse reproduziert werden. Damit zeigen sie auf, dass die Chancengleichheit, das meritokratische Versprechen des Bildungssystems, eine Illusion ist (vgl. Bourdieu und Passeron 1971, 1973; Kramer et al. 2009, S. 27). Für den Bildungserfolg ist ausschlaggebend, dass der in der Familie erworbene primäre Habitus dem sekundären Schülerhabitus der Schule entspricht und die Familie über das notwendige Kapital verfügt. Demgegenüber sind Kinder mit einem ‚unpassenden Habitus‘ und einer ‚ungenügenden Kapitalausstattung‘ den „Imperativen der Institution Schule“ unterworfen (Bourdieu und Champagne 1997, S. 531). Die Passungsverhältnisse und Anschlussmöglichkeiten zwischen dem jeweils primär in der Herkunftsfamilie erworbenen Habitus und dem sekundären, von der Schule geforderten Habitus unterscheiden sich also. Infolgedessen ist die familiäre Sozialisation für die Akteure unterschiedlich zweckdienlich in der Schule, sie kann entweder zum Privileg oder zum Nachteil werden. Die Schüler nehmen das Bildungssystem mit Haltungen und Orientierungen wahr, die sie sich in ihrem familiären Milieu angeeignet haben und die ihren Umgang mit Bildungseinrichtungen und ihre Bezugnahme auf die Institution präformieren (vgl. Bourdieu und Passeron 1971, S. 30 ff., 40 ff, 1973, S. 59 f.; Bourdieu 1983, S. 186 f.; Bourdieu et al. 1997; Bourdieu und Champagne 1997, S. 531 ff.; Kramer 2011a, S. 70 f., 83 f.).

„Während dem Arbeiter- oder Bauernkind der Bildungserfolg wie eine Kette von Wundern und Anstrengungen erscheint, wird das Kind aus privilegierter Schicht seinen Erfolg als Brillanz und Begabung erfahren und das Kinder der mittleren Schichten seinen Bildungserfolg als Ergebnis von Fleiß und Anstrengung“ (Kramer 2011a, S. 87).

Bourdieu schreibt insbesondere dem kulturellen Kapital und damit der impliziten Kenntnis der Spielregeln, nach denen das Feld der Schule funktioniert, eine große Rolle für den Bildungserfolg zu (vgl. Bourdieu 2001b, S. 29 f., 1983, S. 185 ff.).

„Die Schulbildung orientiert sich aber so stark an der Elitekultur, daß ein Kind aus kleinbürgerlichem und mehr noch aus bäuerlichem oder Arbeitermilieu mühsam erwerben muß, was Kinder der gebildeten Klasse mitbekommen: Stil, Geschmack, Esprit, kurz, die Leichtigkeit und Lebensart, die dieser Klasse, da es ihre eigene Kultur ist, natürlich sind“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 42).

Mit der Ermittlung unterschiedlicher Nähen und Distanzen von Jugendlichen verschiedener sozialer Klassen gegenüber den Anforderungen des Bildungssystems stellen Bourdieu und Passeron (1971) die These der kulturellen Passung auf (vgl. Kramer 2011a, S. 86). Gefasst wird diese Form der verschleierte Herrschaftssicherung durch das Bildungssystem im Konstrukt der symbolischen Gewalt.

„Jede Macht zu symbolischer Gewalt, d. h. jede Macht, der es gelingt, Bedeutungen durchzusetzen und sie als legitim durchzusetzen, indem sie die Kräfteverhältnisse verschleiert, die ihrer Kraft zugrunde liegen, fügt diesen Kräfteverhältnissen ihre eigene, d. h. eigentlich symbolische Kraft hinzu“ (Bourdieu und Passeron 1973, S. 12; Hervorh. i. Original).

Indem die sozialen Privilegien in Begabung oder individuellen Verdienst umgedeutet werden, wird der Anteil der sozialen Herkunft am Bildungserfolg verschleiert und die Ungleichheit legitimiert (vgl. Bourdieu und Passeron 1971, S. 45, 54). Nach Bourdieu und Passeron sind die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem zu dekonstruieren, indem die für die soziale Klasse jeweils durch die spezifische Lagerung im sozialen Raum vermittelte Orientierung am Bildungssystem herausgearbeitet wird (vgl. Bourdieu und Passeron 1971, S. 178; Kramer 2011a, S. 99 f.).⁵

Im Anschluss an Bourdieu wird in meiner Arbeit davon ausgegangen, dass die untersuchten Schüler bereits an der abgebenden Schule einen Schülerhabitus entwickelt haben, mit dem es dort zu Passungsproblemen zum sekundären,

5 Angedeutet werden damit Ansätze einer Typologie unterschiedlicher Bildungshaltungen, ohne dass diese allerdings ausdifferenziert werden (vgl. Kramer 2011a, S. 83, FN. 83).

von der Institution geforderten Schülerhabitus kam. Nach dem Schulformabstieg begegnen die untersuchten Fälle mit ihrem Habitus dem schulischen Habitusentwurf der Hauptschule (vgl. hierzu Helsper 2008c, S. 76). Gefragt wird also nach den habituellen Passungen und Anpassungsleistungen der untersuchten jugendlichen Schulabsteiger und wie sich diese im Verlauf des Besuches der Hauptschule verändern. Die Suche nach dem individuellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen jugendlicher Schulabsteiger bezieht sich also auf eine an Bourdieu orientierte ungleichheitsbezogene empirische Bildungsforschung (vgl. Kramer et al. 2009; Kramer und Helsper 2010; Kramer 2011a; Krüger et al. 2008, 2010).

3. Wissenssoziologische Ansätze

Der Habitusbegriff von Bourdieu ist theoretisch hoch aggregiert und Bourdieus empirische Umsetzung ist auf Fragebogenerhebungen begrenzt (vgl. Bourdieu 1991). Problematisch ist, dass auf diese Weise die Genese des Habitus lediglich durch „Kapitalkonfigurationen“ erklärt und demgegenüber die mikrosoziologische Ebene des impliziten Wissens der Handlungspraxis außer Acht gelassen wird (vgl. Bohnsack 2003a, S. 68, 151 ff.). Erst Bohnsack formiert den Habitus mit dem Konzept des Orientierungsrahmens inhaltlich empirisch, so dass dieser einer Rekonstruktion zugänglich wird (vgl. Kramer 2011a, S. 183 f.; Bohnsack 1989, 1997a, 1997b, 2003a). Deshalb wird in der dritten und wichtigsten theoretischen Linie der vorliegenden Arbeit an den praxeologisch wissenssoziologischen Ansatz von Bohnsack (2003a, 2003b) angeknüpft. Vor dem Hintergrund der Annahme der gesellschaftlichen Konstruiertheit des Wissens (vgl. Berger und Luckmann 1998; Knoblauch 2005) erschließt Bohnsack auf Grundlage der empirischen Analyse der Erlebnisdarstellungen der Erforschten und damit über die Rekonstruktion der Handlungspraxis das dieser Praxis zugrunde liegende habitualisierte Wissen (vgl. Bohnsack 2003a, S. 176, 2003c, S. 40). Dieser Ansatz wurde von Kramer et al. (2009) um das Konzept des individuellen Orientierungsrahmens und damit um die Ebene des Individuellen erweitert. In Bezug darauf gehe ich davon aus, dass das Erleben des Schulformabstiegs und der Umgang mit eben diesem sowie mit dem Hauptschulbesuch vom handlungsleitenden Wissen der Jugendlichen geprägt ist (vgl. Kramer et al. 2009, S. 44). Im Anschluss an diese dritte Linie ist es möglich, die biographisch-individuell ungleichen Ausgangslagen und deren Einfluss im Verlauf der Schulkarriere zu verdeutlichen (ebd., S. 13). Ausführlich wird diese methodologische und damit auch methodische Rahmung im fünften Kapitel der Arbeit ausgeführt.

Diese drei theoretischen Bezugslinien bilden die übergeordnete theoretische Heuristik, welche die Frage nach den individuellen Orientierungen der jugend-

lichen Schulabsteiger auf Schule, Schulformabstieg und Hauptschulbesuch und ihrer Veränderungen im Verlauf leitet. Das nächste Kapitel führt nun näher in den Forschungsgegenstand der Untersuchung, den Schulabstieg und Hauptschulbesuch, ein.

Der ‚Abstieg‘ in die Hauptschule
Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein – ein
qualitativer Längsschnitt

Niemann, M.

2015, X, 327 S. 13 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-06372-6