

8. Diskriminierung während der Gymnasialzeit

Das folgende Kapitel widmet sich zunächst dem Phänomen Zerrissenheit und Minderwertigkeitsgefühl vor dem Hintergrund des Besuchs eines Mittelstufengymnasiums. Abschnitt 8.1 zeigt, dass sich die Ich Erzählerin hier diskriminiert und minderwertig fühlt. Das ist nicht nur auf das Verhalten der Lehrkräfte zurückzuführen, sondern auch auf die Sinnhaftigkeit des Schulwissens der »legitimen« Kultur (Abschnitt 8.2). So führen die Bedingungen des Gymnasiums bei der Protagonistin zu großen Schwierigkeiten beim Lernen (Abschnitt 8.3). Im letzten Abschnitt 8.4 wird dargestellt, welche Folgen die Erfahrungen in der Schule und der Abbruch der gymnasialen Schullaufbahn haben.

8.1 Gymnasialzeit

Schon die oben beschriebenen Erfahrungen der Neuankömmlinge im Mittelstufengymnasium (vgl. Abschnitt 7.1.3) ließen die Protagonistin in »allgemeine[r] Ratlosigkeit« (Ohde 2020, S. 60) im Hinblick auf die Erwartungen der Schule zurück. Stundenlang starrte sie auf Gegenstände im Klassenraum. Sie glaubte, ihre Verwirrung hätte mit ihren Lebensverhältnissen zu tun, die nicht mit dem Eliteanspruch der Schule übereinstimmten: Adresse in benachteiligendem Wohnquartier, heruntergekommene Wohnungseinrichtung mit orientalischen Gegenständen und Fast-Food-Verzehr. Dem Eliteanspruch sprachen aber die maroden Tische und Bestuhlung des Klassenzimmers Hohn (vgl. Abschnitt 6.1, 6.2) (vgl. Code: Freund:innen/Sophia/Diskriminierung, S. 35; Code: Ich Erzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Habitus/Ratlosigkeit, S. 60; Code: Ich Erzählerin/Habitus/Essen, S. 61).

Die bei der Protagonistin ausgelöste Ratlosigkeit zum Begriff der »Elitebildung« entsteht bei Kindern aus privilegierten Milieus weniger. Deren Familien vermitteln ihren Kindern frühzeitig einen Anspruch hinsichtlich des Erwerbs

des höchsten Schulabschlusses, der Distinktion von anderen Schularten deutlich macht und ein zukünftiges Leben in privilegierten Verhältnissen vorsieht. Der familiäre Habitus dieser Kinder ist damit anschlussfähig an den sekundären der Schule als »eine[r] Mittelschichtinstitution, die einen Habitus verlangt und honoriert, wie er im Normalfall in Mittelschichtfamilien ausgebildet wird« (Baumert & Maaz 2006, S. 22).

Dagegen war der Icherzählerin die angekündigte Elitebildung fremd. Sie nahm wahr, dass ihr Wissen und Potenzial hier bedeutungslos waren (vgl. auch Rieger-Ladich 2005, S. 290). Ihr familiärer Habitus mit seinen inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern führte zu Differenzen mit den Strukturen des Feldes Schule. Generell kommt es dadurch zu »Missverhältnissen und Missklängen« (Bourdieu 2020, S. 204ff.), zu Friktionen, die Impulse für transformatorische Prozesse des Habitus bzw. des Ensembles von Dispositionen enthalten können. Diese Nicht-Passung des Herkunftshabitus und Schule kennzeichnet einen typischen Habitus-Struktur-Konflikt (vgl. Schmitt 2010).

»Gegenüber den milieuspezifischen Lebenswelten der unteren Klassenmilieus erweisen sich die schulischen Bildungsangebote und -anforderungen als so wenig passend und so sehr als heteronome Disziplinar- und Kolonialisierungsmaßnahme, dass es hier zu einer Art offenem Konflikt kommen muss, der allerdings unterschiedlich gelöst werden kann.« (Grundmann et al. 2003, S. 38)

Ein solcher Konflikt förderte eine innere Zerrissenheit der Protagonistin, die große Unsicherheit auslöste. Er verstärkte zusätzlich das bereits vorhandene Gefühl der Minderwertigkeit, wofür auch der Vergleich mit den anderen Schüler:innen sorgte, der sie wahrnehmen ließ, dass sie anders miteinander umgingen, nicht so lachten wie sie selbst und adretter angezogen waren. Die Icherzählerin bemühte sich, den Konflikt durch Überanpassung an die Standards der Schule zu bewältigen (vgl. Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Habitus/Minderwertigkeitsgefühl, S. 61).

Dass es sich hier um ein allgemeines Phänomen handelt, beschreiben Formen von Zerrissenheit in Werken von Bildungsaufsteiger:innen (z.B. Bourdieu 2017; Eribon 2018; Ernaux 2018; Ohde 2020). Der autosozioграфische Text von Eribon, der wie die Icherzählerin aus unterprivilegiertem Milieu stammte, macht dies in »Rückkehr nach Reims« deutlich:

»Wenn ich mich nicht vom Schulsystem ausgrenzen wollte – beziehungsweise wenn ich nicht ausgegrenzt werden wollte –, musste ich mich aus meiner eigenen Familie, aus meinem eigenen Universum ausgrenzen. Diese beiden Sphären zusammenzuhalten, zu beiden Welten gleichzeitig zu gehören, war praktisch unmöglich. Über mehrere Jahre hinweg musste ich immer wieder von einem Register ins andere wechseln, von einem Universum ins andere. Und diese Zerrissenheit zwischen meinen Persönlichkeiten, zwischen diesen beiden Rollen und sozialen Identitäten, die immer weniger miteinander gemein hatten und die mir immer unvereinbarer erschienen, brachte in mir eine Spannung hervor, die mir immer unerträglicher wurde und die mich, so viel ich sicher, extrem verunsicherte.« (Eribon 2018, S. 159)

Spannung und Verunsicherung erzeugten ebenfalls Phantasien der Ich-erzählerin über den in der Schule hochstilisierten Begriff der Elite. Sie vermutete, nicht dazugehören, weil ihr Vater extrem viel trank und ihre Eltern keine Tageszeitung hatten, wie von den Lehrkräften empfohlen wurde. Aber sie glaubte, ein Mitglied der Elite werden zu können, wenn sie ein Buch über Bildung zu lesen begann. Sie stellte sich vor, dass »elitäre Personen« alles behalten und »verstehen« (Ohde 2020, S. 73) würden. Sie mystifizierte deren Kompetenz zum Verstehen, weil ihr dieser Begriff unbekannt war (vgl. Code: Vater/Trinken, S. 69f.; Code: Ich-erzählerin/Bildung, S. 71f.; Code: Ich-erzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Habitus/Minderwertigkeitsgefühl, S. 73).

Bemerkenswert ist es, mithilfe welcher Vorstellungen das elfjährige Mädchen das soziale »Unten« (eigene Herkunft) und »Oben« (Elite) bereits konstruierte, verband sie doch das »Unten« mit negativen und das »Oben« mit positiven Zuschreibungen. Schon früh kamen hier Differenzerfahrungen zum Tragen und ließen das Verständnis einer hierarchisch aufgebauten Gesellschaft mit Statusunterschieden erkennen, das durch soziale Erfahrung und Personifizierung sozialstruktureller Verhältnisse entstanden war (Bandt 2012, S. 16). Generell verfestigen diese Erfahrungen soziale Ungleichheit und Statushierarchien, die auch von einem Teil der Menschen aus unterprivilegierten Milieus durch Kritik an der eigenen Herkunft und Distanz zu ihren gesellschaftlichen Normen und Regeln befürwortet werden. Sie anerkennen ausdrücklich Werte und Normen der Mehrheitsgesellschaft und privilegierten Milieus, für die sie nachdrücklich eintreten. Das Phänomen ist insbesondere bei Bildungsaufsteiger:innen auffällig (vgl. El-Mafaalani 2014, S. 26).

Das durch das untere Milieu sozialstrukturell erzeugte Gefühl der Minderwertigkeit begleitete das Mädchen fortan: Eingeschüchtert registrierte sie, wie sich andere meldeten, während der Französisch unterrichtende Klassenlehrer durch die Reihen der an ihren Pulten stehenden Schüler:innen schritt und Vokabeln abfragte. Als er sich an sie wandte mit der Frage »Markt – qu'est-ce que c'est?« (Ohde 2020, S. 62), fiel ihr das französische Wort nicht ein: »Es hatte etwas mit dem Vakuum in meinem Kopf zu tun, sobald mir eine Frage gestellt wurde.« (Ebd.) Die tiefe Beschämung, vor der gesamten Klasse nicht antworten zu können, führte zum Erröten, zu flacher Atmung und verlegenem Starren auf den Tisch. Obwohl der nun verärgerte Lehrer wusste, dass sie die Frage nicht beantworten konnte, wiederholte er sie akzentuiert und bewirkte einen erneuten Gesichtsverlust der Icherzählerin. Wie groß das Ausmaß der sozialen Scham war, lässt sich daran ermessen, dass sie nach der Schule zu Hause für kurze Zeit Suizidgedanken hatte (vgl. Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Habitus/Minderwertigkeitsgefühl, S. 62; 2 Codes: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Lehrkräfte_Demütigung_Beschämung/Lernen, S. 62; Code: dito/Suizidgedanken, S. 62).

Die Beschreibung steht stellvertretend für andere Unterrichtssituationen, die verdeutlichen, wie durch das Frageverhalten der Lehrkraft das Minderwertigkeitsgefühl verfestigt und die Schulleistung der Protagonistin nachhaltig beeinträchtigt wurden.

Die Situationen waren traumatisch, voller Angst und »Anspannung« (Ohde 2020, S. 86). Die Demütigungen gingen so weit, dass die Intonation einer Frage des Französischlehrers den Eindruck erweckte, dass sie das deutsche Wort nicht verstand. Besonders deutlich verhielt sich der Deutschlehrer, der fragte, ob Deutsch ihre Muttersprache angesichts eines falsch gesetzten Artikels sei, während er ihr Gesicht prüfend ansah. Wie im Französischunterricht stellte sich nun auch im Deutschunterricht ein »Vakuum« in ihrem Kopf ein (vgl. 3 Codes: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Lehrkräfte_Demütigung_Beschämung, S. 71, S. 86, S. 118; Code: dito/Angst, S. 72; 2 Codes: dito/Lernen, S. 62).

Diese Beispiele von öffentlicher Demütigung stehen für eklatante Verstöße gegen die UN-Kinderrechtskonvention, die von den Vertragsstaaten fordert, die Menschenwürde des Kindes in der Schule zu achten und zu schützen (Nien-dorf & Reitz 2016, S. 24).

Die die Identität der Icherzählerin beschädigenden Situationen wären leichter zu ertragen gewesen, hätte es in der Familie oder unter den Peers Hilfe und Unterstützung gegeben. Peers werden oft als soziales Kapital von Schüler:innen aus unteren Milieus genutzt, weil ökonomisches und kulturelles Kapital nicht zur Verfügung steht (vgl. Grundmann et al. 2016, S. 70f.). Ihre beiden Freund:innen hätten als Unterstützung fungieren können, taten es aber nicht. So blieb letztlich die Übernahme der Opferrolle, mit der sich massives Leiden verband.

Vor diesem Hintergrund lassen sich Demütigungen und Beschämungen durch die Lehrkräfte als systematische Entwertung der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Mitgliedern mit ethnischen und sozialen Herkunftsmerkmalen verstehen, die nicht mit der »legitimen« Kultur des Gymnasiums, einer Kultur, die den gesellschaftlich herrschenden Orientierungen mittlerer und oberer Milieus entspricht, übereinstimmen. Die Praktiken der Lehrkräfte sind Ausdruck von inkorporierten Strukturen sozialer Ungleichheit und von Feindseligkeit, die durch privilegierte Position und Distinktion der Bildungseliten gegenüber Akteur:innen »bildungsarmer« Milieus gekennzeichnet sind. Bei Schüler:innen dieser Milieus führt Distinktion zu einem Gefühl der Minderwertigkeit und macht ihnen deutlich, dass sie in Bildungsgängen wie einem Gymnasium »am falschen Platz« (Bourdieu 1998, S. 25) sind. Folge ist eine bildungsbiografische Selbsteliminierung (vgl. Corsten & Schierbaum 2017). Eine weitere Auswirkung von Distinktion sind soziale Schließungsprozesse, die den Anteil von unterprivilegierten Kindern in höheren Bildungsgängen verringern, wenn Chancen von privilegierten bedroht sind (vgl. Vester 2013, S. 48).

Systematische Entwertung milieuspezifischer Denk- und Handlungsmuster und der Habitus der Distinktion steigern den Grad an Zerrissenheit und Minderwertigkeitsgefühl für die Gruppen von Schüler:innen, deren Normen, Werte und Praktiken des Herkunftsmilieus sich grundlegend von denen der Schule unterscheiden. Wir hatten sie als Risikogruppe bezeichnet (vgl. Kapitel 14). Schon bei Eintritt in die Schule haben sie nicht die gleichen Chancen wie Kinder aus privilegierten Milieus: Während Kinder der Risikogruppe oft kaum in der Lage sind, ihren Namen zu schreiben und zu zählen, zuzuhören und sozialen Herausforderungen nachzukommen, können andere aus privilegiertem Milieu bereits Wörter lesen und Mengenveränderungen erfassen, kompetent helfen und Regeln einhalten (vgl. auch Stamm 2017). Daher lässt sich zu Beginn der Schullaufbahn berechtigterweise von einer »Illusion der Chancengleichheit« (Bourdieu & Passeron 1971) sprechen.

Demnach schreibt Schule Chancengleichheit fort, weil sie ihren gesellschaftlichen Auftrag nicht darin sieht, durch ökonomische, kulturelle und soziale Ungleichheiten hervorgerufene Leistungsdifferenzen auszugleichen, sondern diese Differenzen qua Begabungsideologie auf der Basis essentialistischer und naturalistischer Kategorien zu legitimieren. Chancengleichheit manifestiert sich seit Langem im deutschen Schulsystem und wird nicht erst seit der Jahrtausendwende immer wieder durch Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU und IQB-Bildungstrend festgestellt. Der hier ermittelte sehr enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg gewährleistet die Reproduktion der auf Bildung bezogenen gesellschaftlichen Polarisierung und herrschenden Machtverhältnisse.

Das Verhalten der Lehrkräfte veranlasste die Icherzählerin, sich Gedanken über dessen Ursachen zu machen. Sie nahm an, dass der Klassenlehrer im Grunde Wissenschaftler werden wollte, sich jedoch dann für das nicht so anspruchsvolle Lehramtsstudium entschied. Ursprünglich einem anderen Beruf nachgehen zu wollen, nun aber als Lehrer arbeiten zu müssen, führte zu Desillusionierung, Abneigung und autoritärem Verhalten. Nach einigen Jahren Schuldienst reagierte er allergisch auf Lärm, ertrug den Geruch der pubertierenden Kinder nicht und trainierte »Gehorchen« (Ohde 2020, S. 99), indem er Aufstehen und Setzen auf Französisch befahl, und blickte geringschätzig auf die unmittelbar vor ihm sitzenden, miteinander redenden Mädchen (vgl. Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Lehrkräfte, S. 99f.).

Sichtbar werden Praktiken einer autoritären Pädagogik, die unter Einbeziehung vorangegangener Szenen auf eine Haltung von Überheblichkeit gegenüber den Schüler:innen schließen ließen. Es ist davon auszugehen, dass er diskriminierendes Verhalten nicht nur gegenüber der Icherzählerin, hier aber in extremem Ausmaß, sondern auch gegenüber anderen Schüler:innen zeigte.

Bei dem Sportlehrer vermutete sie ebenfalls einen ursprünglich anderen Berufswunsch. Vielleicht hatte er Leichtathlet werden wollen. In seinem Unterricht erlebte die Protagonistin erneut demütigende und bedrohliche Situationen: Obwohl ihre Mutter zustimmte, dass ihre Tochter nicht am Sportunterricht teilnehmen sollte, setzte sich der Lehrer darüber hinweg. Er stellte sie beim Fußballspiel ins Tor, auf das Jungen Bälle mit aller Wucht schossen. Sie stand tausend Ängste aus und schützte ihr Gesicht mit den Armen. Beim Volleyballspiel gelang es ihr

erst nach zahlreichen Versuchen beim Aufschlag, einen Ball über das Netz zu bekommen, was immer wieder zu längeren Spielunterbrechungen führte, derweil die Jungen wütend wurden und die Mädchen sich ihre Lippen mit Glitzerstift bestrichen. Der Sportlehrer ließ es unbeeindruckt geschehen (vgl. Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Lehrkräfte_Demütigung_Beschämung, S. 102f., S. 126; Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Gymnasialzeit/Lehrkräfte_Schüler:innen, S. 127).

Die Szenen zeigen, dass der Sportlehrer die Protagonistin bewusst demütigte: Er brachte sie in Situationen, in denen sie Angst und Qualen ausstand. Demonstrativ führte er den anderen ihre Unfähigkeit vor Augen. Ein Motiv seines Verhaltens mochte in der Anmaßung der Icherzählerin liegen, nicht am Sportunterricht teilnehmen zu wollen, so dass er sich in seinem Berufsethos verletzt fühlte. Einiges sprach jedoch dafür, dass Demütigung und Bedrohung vor allem aus Gründen ethnischer und sozialer Herkunftsmerkmale erfolgten. Vermutlich war er Menschen mit Migrationshintergrund und niedriger sozialer Herkunft gegenüber feindlich gesinnt und hatte eine rassistische und klassistische Haltung. Nur so ließen sich die in sadistischer Absicht gestalteten Situationen verstehen. Sie ermöglichten es, den anderen Schüler:innen zu zeigen, wie Macht über Personen, die zu Minderheiten gehörten, ausgeübt werden konnte. Und was Mitglieder von Minderheiten erwartete, wenn sie viktimisiert werden.

Erklärte sich die Protagonistin das Verhalten der Lehrkräfte u.a. mit ihrer Berufsunzufriedenheit, so nahm sie weiter an, dass sie den Schüler:innen ihre Jugend neideten und »wütend« (Ohde 2020, S. 83) waren über deren großes Potenzial, das für sie eine attraktivere berufliche Zukunft als eine Unterrichtstätigkeit als Lehrkraft vorsah. Besonderen Unmut erregten die ersten Anzeichen eigener Persönlichkeitsentwicklung wie das Tragen auffälliger Kleidung, vermutlich weil es der Elitavorstellung der Schule widersprach und ihr gegenüber Distinktion sichtbar machte. Das abschließende Urteil der Icherzählerin fiel vernichtend aus (vgl. Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung, S. 83).

In der Erklärung dieses Verhaltens durch die Icherzählerin fand sich keine Erwähnung rassistischer Motive, wie wir sie bei dem Sportlehrer vermuteten. Die Zuschreibung ihrer Motive betraf psychologische und persönlichkeitsbezogene Aspekte, die einfacher vorzunehmen und weniger bedrohlich war.

Professionstheoretisch gesehen sind gymnasiale Lehrkräfte Repräsentant:innen des bildungsbürgerlichen Milieus, deren habituelle Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster Ergebnisse der Lebens- und Lernbiografie sind, der die »Inkorporierung von sozialen Strukturen« (Bourdieu & Wacquant 2006, S. 173) dieser Milieus innewohnt. Sie können daher selten auf Erfahrungen und Kenntnisse zurückgreifen, um Wertvorstellungen und normative Orientierungen unterer Milieus zu erschließen. Das »Verstehen« der Lehrkräfte ist erschwert. Es entsteht eine Differenz zwischen dem Habitus der Lehrkräfte und dieser Schüler:innen, die größer wird, wenn zur Unterprivilegierung ein Migrationshintergrund hinzukommt. Angesichts der symbolischen Gewalt der Schule wird diese Differenz von Lehrkräften so gelöst, dass sie das für sie Andere und Fremde unterprivilegierter und ethnischer Handlungsmuster abweisen, ohne sich einer selbstreflexiven Auseinandersetzung zu stellen (vgl. Benkmann 2020).

Zum Ende der Gymnasialzeit wurden in einer Feier vor Eltern und Großeltern die Versetzungszeugnisse alphabetisch von dem Klassenlehrer ausgeteilt. Er schritt die Reihe ab, beglückwünschte automatisch jede und jeden mit Handschlag zur Versetzung ins Verbundgymnasium – eine spezielle Form der gymnasialen Oberstufe in Hessen, deren Besuch sich nach erfolgreichem Abschluss des Mittelstufengymnasiums anschloss. Versehentllich auch die Protagonistin. Auf seinen herzlichen Glückwunsch reagierte sie mit: »Zu nichts« (Ohde 2020, S. 128). Für sie war es besonders bitter, weil sie als Einzige ihres Jahrgangs nicht versetzt wurde und den gymnasialen Bildungsgang mit einem Hauptschulabschluss verlassen musste (vgl. 2 Codes: Icherzählern/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Lehrkräfte_Demütigung_Beschämung, S. 128, S. 133; Code: Freund:innen/Sophia/Diskriminierung, S. 135).

Das Gymnasium hatte seine auslesende Funktion nicht nur im Fall der Protagonistin erfüllt. Mehrere Schüler:innen hatten bereits vorher die Schule verlassen, ließen sich freiwillig abschulen oder besuchten andere Gymnasien. Für die Protagonistin bewahrheitete sich, was der Vater vom ersten Elternabend berichtet hatte:

Schulleiter und Klassenlehrer hatten die Eltern unmissverständlich über das von ihnen verwendete Wort »Aussieben« (Ohde 2020, S. 80) im Gymnasium informiert, um die Schüler:innen auf das Abitur vorzubereiten. Dem Vater hatte sich das Wort fest eingeprägt. Er sprach von einer Probezeit, in der viele Kinder ausgelesen werden sollten, die für das Abitur ungeeignet

wären (vgl. 2 Codes: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Lehrkräfte_Schüler:innen/Aussieben, S. 80; Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Lehrkräfte_Demütigung_Beschämung, S. 234).

Dass die Funktion des Aussiebens so unverblümt angesprochen wurde, kam für die Eltern einer Bedrohung gleich und löste Ängste aus. Manche waren vermutlich jetzt schon desillusioniert und glaubten nicht mehr daran, dass ihre Kinder lange an der Schule bleiben würden. Für diese Schüler:innen würde wohl Ähnliches gelten, wie der Vater der Icherzählerin feststellte:

Viele Jahre später, als die Protagonistin bereits an einem weit entfernten Ort wohnte und ihren Vater besuchte, kam er noch einmal auf den Elternabend zu sprechen. Damals habe er im Laufe des Gespräches mit dem ununterbrochen redenden Klassenlehrer immer mehr den Eindruck gehabt, dass dieser gar nicht wusste, über welches Kind er sprach. Er, der Vater, hätte erkennen müssen, dass der Besuch dieser Schule kein gutes Ende nehmen wird. »Niemand dort hat dich gesehen.« (ebd., S. 216) (Code: Vater/Schule/Gymnasialzeit, S. 216)

Hatte die Protagonistin während der Gymnasialzeit aus anderen Gründen versucht (vgl. Kapitel 7), die Rolle der Unperson zu übernehmen, so war dieses Bemühen im Blick auf die Lehrkräfte überflüssig. »Nicht gesehen werden«, so der Vater, charakterisierte eine Unperson. Das damit verbundene Desinteresse, die Ignoranz und Gleichgültigkeit von Lehrkräften gegenüber Schüler:innen verstoßen gegen die UN-Kinderrechtskonvention, insbesondere gegen Artikel 3 Absatz 2, der sich auf das Wohlergehen des Kindes bezieht. Das impliziert, von anderen beachtet und gesehen zu werden (Vereinte Nationen 1989).

Der Spießrutenlauf im Gymnasium hatte ein Ende. Es war das Ergebnis eines gescheiterten Passungsverhältnisses, eines ungelösten Habitus-Struktur-Konflikts zwischen Akteurin und Feld. Der Abbruch lässt eine Form der symbolischen Gewalt des selektiven Schulsystems erkennen, das Scham- und Minderwertigkeitsgefühle bei vulnerablen Kindern und Jugendlichen lange über die Schulzeit hinaus hervorruft. Dabei wird ein Abbruch nicht nur zu einem Stigma des Schulversagens, sondern wie jede negative schulische Leistungsbeurteilung zugleich zu einem Urteil über die gesamte Person, z.B. ihre Dummheit, Faulheit oder sonstige defizitäre Persönlichkeitseigenschaften bis hin zur Auffassung, ein schlechter Mensch zu sein.

Fazit: Die Protagonistin nahm sehr schnell wahr, dass sie in der weiterführenden Schule mit Eliteanspruch fehl am Platz war. Die Erfahrung von dauerhafter Inkongruenz von inkorporierten und objektiven Strukturen führte zu wiederkehrender Spannung zwischen familiärem und schulischem Habitus. Ein Zustand innerer Zerrissenheit und das bereits vorhandene Gefühl der Minderwertigkeit wurden verstärkt. Fortan beförderten dieses Gefühl Lehrkräfte durch Demütigung und Beschämung im Unterricht, die ein extremes Ausmaß annahmen und Leistungen massiv behinderten. Jedwede Hilfe blieb aus. Die Icherzählerin wurde zum Opfer des Schulsystems. Sie musste die gymnasiale Schullaufbahn abbrechen.

8.2 Sinn von Schulwissen und Kompetenzen

Die Protagonistin nahm sich zeitweise das Verhalten des Vaters zum Vorbild für schulisches Lernen. Sie beobachtete, wie er Fragen zum Allgemeinwissen in einer bekannten TV-Folge mit Einwortsätzen beantwortete. Er fungierte damit als Role Model. Vater und Tochter gingen davon aus, dass so auch in dem Gymnasium gelernt würde. Aufgaben in Klassenarbeiten beantwortete sie daher nur mit einem knappen Satz und ignorierte alles, was ihr sonst noch einfiel, zumal sie davon ausging, dass ihre Gedanken ohnehin keinen interessierten. Das führte immer wieder zu schlechten Noten (vgl. Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Lernen, S. 66).

Durch solch mimetisches Lernen wird es Kindern ermöglicht, die mit Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata verbundenen Lernanlässe in Familien auf ihre eigene Art und Weise zu verarbeiten. Der obige Anlass führte bei der Icherzählerin zur abwegigen Annahme, schulisches Lernen entspräche der Vorgehensweise von TV-Quizsendungen. Diese erinnert zwar an das in schulischen Prüfungen eingesetzte Multiple-Choice-Verfahren, verweist aber auf eine reduzierte Vorstellung von Lernen, da sie allein auf die Vermittlung von Faktenwissen und Auswendiggelerntem zielt. Selbstständiges und nachhaltiges Verstehen von Gegenständen und dafür erforderliche Kompetenzen werden nicht gefördert, obwohl das sinnvolle Lernen in der Schule ausmacht.

Schulisches Lernen orientiert sich an systematisch konstruierten Fachcurricula, findet in Interaktionen zwischen professionellen Lehrkräften und Schüler:innen statt und zielt auf den Erwerb von Grundbildung und Basisqualifikation für das Berufsleben sowie auf soziale Kompetenzen und individuelle

Selbstbestimmung. In diesen Prozessen ist informelles und sozialisatorisches Lernen inhärent, womit gesellschaftlich anerkannte Werte und Normen für gewöhnlich übernommen werden. Schule ist sowohl der Ort der gesteuerten Vermittlung von fachlichen Kompetenzen als auch der Ort für sozial-moralisches und demokratisches Lernen und den Erwerb von Lebenskompetenzen (z.B. Hallmann 2020). Hier wird der Erwerb von demokratischer Meinungsbildung, des Nachvollzugs logischer Argumentationsketten, von Problemlösefähigkeit und Kreativität angeregt. Derartige Lernprozesse können durch das obige Lernen im Frage-Antwort-Format nicht gefördert werden.

Prinzipiell waren aber weder das aktuelle schulische Wissen noch fachliche Kompetenzen für die Icherzählerin bedeutsam. Ihr standen keine freien Kapazitäten für das Lernen zur Verfügung, weil es zu Hause in erster Linie darum ging, den Launen und unberechenbaren Handlungen des Vaters auszuweichen, vor allem frühzeitig Zeichen wahrzunehmen, die ihr und der Mutter »das Überleben sicherten« (Ohde 2020, S. 67). Besonders mussten sich beide in Acht nehmen, wenn er im Alkoholrausch mit Gegenständen um sich warf und Teile des Mobiliars zerstörte. Die Icherzählerin nannte das ein Leben in einem »anderen Zeichensystem« (ebd., S. 64) – Zeichen, die sie in einen ständigen Alarmmodus versetzten und schulisches Lernen in den Hintergrund treten ließen (vgl. 3 Codes: Icherzählerin/Alarmmodus_Familie, S. 64, S. 65, S. 66, S. 67).

Im Blick auf solche Lebenswelten unterprivilegierter Milieus stellt sich prinzipiell die Frage nach der Sinnhaftigkeit von schulischem Wissen und Kompetenzen höherer Bildungsgänge. Ihr Erwerb findet hier in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen der »legitimen« Kultur statt. Dies diskriminiert Kinder und Jugendliche aus unteren Milieus, weil die Lerninhalte zu abstrakt und zu wenig auf den Alltag bezogen sind und vielmehr für das zukünftige statt gegenwärtige Leben relevant sind. Auch wenn in privilegierten Milieus manchmal die Sinnhaftigkeit von bestimmten Lerninhalten angezweifelt wird, wird die Bedeutung von Schulbildung für die Zukunft der nachwachsenden Generation prinzipiell nicht infrage gestellt. Dagegen dominiert in unteren Milieus eine andere Haltung, ein Habitus der Notwendigkeit, der Schulbildung nach Merkmalen wie Funktionalität, Verwertbarkeit und Gegenwartsbezug bewertet (vgl. Bourdieu 1999). Es wird also erwartet, dass schulisches Lernen für Problemlösungen im Alltag von Nutzen ist und die Bewältigung von

aktuellen Herausforderungen im materiellen und sozialen Bereich erleichtern hilft.

Dieser Vorstellung entspricht Bourdieus Konzept »rationaler Pädagogik«. Es knüpft an die unterschiedlichen Ausgangslagen und die Habitus der Schüler:innen an. Die Orientierung an deren materiellen, kulturellen und sozialen Unterschieden verbindet diese Pädagogik zentral mit dem »Willen [...], diese zu verringern« (Bourdieu 2006, S. 24). Dabei kommt praktischem Wissen und zweckdienlichen Fähigkeiten besondere Bedeutung zu, die den eindimensionalen schulischen Leistungsbegriff mit der Dominanz auf Kommunikation und abstraktes Wissen zu einem mehrdimensionalen Leistungsbegriff erweitern (vgl. Rieger-Ladich 2017, S. 351). Parallelen ergeben sich zu einem in anderer Forschungstradition stehenden Konzept einer »radikalen Pädagogik«, deren Ausgangspunkt und Orientierung ebenso die Interessen und Bedürfnisse der Schüler:innen unterprivilegierter Milieus sind (Gellert et al. 2014).

Im Rahmen der rationalen Pädagogik bietet sich die Darstellung eines Beispiels für ein aus dem Roman stammendes Thema an: So lässt sich im Unterricht im Rahmen zur Aufklärung über Familien in Armutslagen und über physisch-psychische Folgen der Ressourcenknappheit das Thema »Umgang mit Alkoholabhängigkeit« ansprechen. Geht es dabei um besonders dramatische Ereignisse im Roman, wie das »Überleben« (Ohde 2020, S. 67), sind Einzelgespräche zwischen Lehrkraft und einem Schüler oder einer Schülerin dringlich. Im Zweiergespräch lässt sich die Bedeutung jeweiliger »Zeichen«, wie sie z.B. von der Icherzählerin wahrgenommen wurde, thematisieren, die einen Kontrollverlust ankündigen. Dies ermöglicht, Strategien zu besprechen, wie mit der aktuellen Situation umgegangen werden kann. Dabei sollte auch die Einleitung von Unterstützungsmaßnahmen der Sucht-, Kinder- und Jugendhilfe sowie von Hilfen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung in Erwägung gezogen werden (vgl. Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung 2017).

Gespräche in der Schulklassse über den Umgang mit alkoholbelasteten Familien, die in allen gesellschaftlichen Milieus anzutreffen sind, machen betroffenen Schüler:innen deutlich, dass sie nicht allein und ihre Familien nicht die Einzigen sind. Wenn sie es nicht mehr mit sich selbst ausmachen müssen und die Gelegenheit bekommen, sich in Gruppen untereinander auszutauschen, werden Angst und Bedrohung reduziert. Ein belastendes Thema wird enttabuisiert.

Zielt die rationale Pädagogik ferner auf die Verringerung der gesellschaftlichen Unterschiede der Schüler:innen, ist es erforderlich, sich mit konkreten Problemen in Armutslagen zu beschäftigen. Damit wird Schüler:innen aus un-

belasteten Familien eine Welt erschlossen, von der sie keine Vorstellungen haben. In der Auseinandersetzung mit ausgewählten Gegenständen von armutsbetroffenen Familien im Unterricht gewinnen sie Kenntnisse und Einsichten in deren Lebenssituation. Das erweitert das Verständnis der Schüler:innen im Blick auf materielle, kulturelle und soziale Unterschiede und verringert die Entwicklung von Distinktion und Fragmentierung.

Allerdings ist das Verbleiben auf der konkreten Ebene nicht hinreichend. Ein tieferes Verstehen der gesellschaftlichen Voraussetzungen von Lebens-, Lern- und Bildungsgeschichten setzt zusätzlich die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Inhalten, Erkenntnissen und die Erörterung von Machtverhältnissen voraus (Gellert et al. 2014). Dies muss mit dem Entwicklungsniveau der Schüler:innen passfähig sein. Wenn es Schule gelingt, Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, die reziprokes Verstehen und Empathie von Schüler:innen aus unterschiedlichen Milieus fördern, trägt sie dazu bei, ein immer stärkeres Auseinanderdriften sozialer Milieus in der Gesellschaft entgegenzuwirken und Bedingungen der Möglichkeit für mehr gesellschaftlichen Zusammenhalt in der Zukunft zu schaffen.

Die Beschreibung der Icherzählerin, bei Anwesenheit des Vaters in einen permanenten Alarmmodus zu geraten, lässt folgern, dass ein solches Problem Leben und Lernen in unterprivilegierten Milieus massiv erschwert. Es führt zu gravierenden traumatischen Erfahrungen, die, wie eine internationale Literaturübersicht zeigt, kognitive Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten zur Folge haben (Perfect et al. 2016). Unter diesen Bedingungen sind Notwendigkeit und Sinn des Erwerbs von schulischen Lerngegenständen mit in Zukunft liegender Bedeutung wenig nachvollziehbar (vgl. oben).

Bevor sich diese Schüler:innen damit auseinandersetzen, hat die Beschäftigung mit Lebensproblemen der Gegenwart Vorrang, sei es, wie man mit geringem ökonomischem Kapital, Streitereien oder Schweigen der Eltern und psycho-physischen Erkrankungen zurechtkommt. Hier kam das exzessive Trinken des Vaters hinzu, das die Protagonistin in psychischen Stress versetzte, wenn sie schulische Aufgaben erledigte. Aufnahmefähigkeit, Konzentration und Motivation wurden beeinträchtigt. Dass vor diesem Hintergrund ein positives Verhältnis zum Lernen oder ein Zugang zur Bildung als Selbstzweck entstehen kann, ist kaum wahrscheinlich. Weder die Rahmenbedingungen noch der »Platz in meinem Kopf« (Ohde 2020, S. 66) waren dafür vorhanden (vgl. Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Lernen, S. 66).

Fazit: Familiäre Lernanlässe hatten die Protagonistin zeitweise glauben lassen, dass schulisches Lernen einer Quizsendung mit Einwortsätzen gleich-

kommt. Schulisches Lernen vermittelt Wissen und Kompetenzen der »legitimen« Kultur, das nicht auf Funktionalität, Nutzen und Gegenwart der Kultur unterer Milieus zielt. Letzteres verbindet sich mit dem Habitus der Notwendigkeit und wird von Bourdieus Konzept einer »rationalen Pädagogik«, die Lerngegenstände aus Lebenswelten von unteren Milieus thematisiert, in den Vordergrund gestellt. Weil die Mittelschichtinstitution Schule diese Gegenstände kaum vermittelt, entstehen Lernbarrieren und Entwicklungsprobleme bei unterprivilegierten Schüler:innen.

8.3 Schwierigkeiten beim Lernen

Trotz aller Widrigkeiten unternahm die Protagonistin immer wieder Versuche zu lernen, allerdings mit mäßigem Erfolg: So hatte sie zu Hause nicht genügend Lernzeit aufgewendet, um eine gute Note in einer Klausur zu bekommen. Sollte sie einen Text lesen, schweiften ihre Aufmerksamkeit ab und kam über die Anfänge von Sätzen nicht hinaus oder nahm die Sätze nur noch verschwommen wahr, obwohl sie sich zur Konzentration antrieb. Das bei Hausaufgaben Gelernte konnte sie nicht nutzen, weil sich bei Fragen von Lehrkräften, die sie gedemütigt hatten, ein Vakuum in ihrem Kopf einstellte (vgl. Abschnitt 8.1) (vgl. Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Lernen, S. 79, S. 83; 2 Codes: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Lernen, S. 116: dito, S. 118).

Diese Phänomene wiesen auf Lernschwierigkeiten hin. Sie waren das Ergebnis einer im Unterricht durch Demütigung und Beschämung erzeugten Minderwertigkeit und eines desolaten Familienlebens. Die Ausdeutungen bisher beschriebener Lernprobleme der Icherzählerin lassen sich vor dem Hintergrund von Befunden aus pädagogischer und sonderpädagogischer Psychologie belegen: So ermittelte eine nationale Studie Dänemarks Zusammenhänge zwischen psychischer Misshandlung und mangelnder schulischer Leistungsfähigkeit, Konzentrationsschwierigkeiten und die Notwendigkeit von Unterstützungsbedarfen (Elklit et al. 2018). Metaanalysen wiesen auf eine wechselseitige Abhängigkeit von »Selbstkonzept« und »Ängstlichkeit« mit schulischen Leistungen hin, für die die »subjektive[n] Informationsverarbeitungsprozesse« als Mediatoren verantwortlich waren. Solche Prozesse führten bei einem negativen Selbstkonzept zur Geringschätzung der eigenen Lern- und Leistungsfähigkeit und Misserfolgsorientierung. Ängstliche Schüler:innen waren besonders vulnerabel im Hinblick auf ungünstige soziale

Bewertungen, weil sie sie auf sich selbst als Person bezogen (vgl. Ulich & Jerusalem 1996, S. 192ff.).

Ferner zeigt der Beitrag zu Lernschwierigkeiten von Rudolf Kretschmann (2007) zahlreiche tabellarisch aufgelistete »lernhemmende Bedingungen« im Sinne von Risikofaktoren, etwa »Versagensangst« (Kretschmann 2007, S. 13), »Migrationshintergrund in Verbindung mit bildungsfernem Milieu« (ebd., S. 15) und »Ablehnendes und demütigendes Lehrerverhalten« (ebd., S. 21). An vielen Stellen des Romans wurden diese Faktoren plakativ und nuanciert dargestellt.

Zusätzlich war der Abbruch der oben erwähnten Lernprozesse der Protagonistin nicht förderlich, wenn man bedenkt, dass sich die tatsächlich aufgewandte Lernzeit als entscheidend für den schulischen Lern- und Leistungserfolg herausgestellt hatte. Sowohl in der Schule als auch bei der Erledigung von Hausaufgaben ließ sich nachweisen, dass mehr Lernzeit (»time on task«) mehr Wissenserwerb bedeutete (vgl. Helmke & Weinert 1997, S. 79f.; Trautwein et al. 2001).

Angesichts der lebens- und lernbiografischen Bedingungen der Protagonisten ist davon auszugehen, dass die Gelegenheiten zum Erwerb von Vorläuferfertigkeiten und Vorwissen während des frühkindlichen Lebensabschnitts sehr eingeschränkt gewesen waren und sich dies auf weiteres Lernen negativ ausgewirkt hatte. Das ist insofern folgenreich, weil sich das bereichsspezifische Vorwissen als eine der wichtigsten Variablen für den Lernerfolg herausgestellt hatte (vgl. Hasselhorn & Gold 2006, S. 85). So war der Erwerb neuen Wissens in den Schulfächern entscheidend davon abhängig, ob an vorwissensbasierte Voraussetzungen angeknüpft werden konnte. Die Entwicklung von Lernstrategien und anspruchsvolles Lernen waren auf das Vorhandensein von Vorwissen angewiesen. Sofern das nicht der Fall war, bestand das Risiko der Entwicklung kumulativer Lerndefizite (vgl. Hasselhorn & Gold 2006).

Schüler:innen der Risikogruppe mit vergleichbaren Erfahrungen der Icherzählerin hätten wahrscheinlich keine Motivation und Volition für die Bewältigung von schulischen Arbeiten und darüber hinausgehende Herausforderungen aufgebracht. Nicht so unsere Protagonistin. Sie dachte langanhaltend über »unlösbare Probleme« (Ohde 2020, S. 96) nach und führte ein geheimes Tagebuch. Dieses »Talent« (ebd.) – den Begriff übernahm sie vom Vater, der es ihr allerdings absprach – kam ihr erst auf der Universität zugute, auf die sie nach langen Umwegen gelangte, im Gymnasium dagegen nicht (vgl. Code: Icherzählerin/Bildung, S. 96; Code: Vater/Schule, S. 96).

Das Letztere lässt fragen, ob das besuchte Gymnasium die Aufgabe verfehlte, die Protagonistin oder Schüler:innen mit ähnlichem Potenzial zur Hochschulreife zu führen. Obwohl es den Anspruch erhebt, die Bildung der Persönlichkeit junger Menschen zu fördern, fühlte sich nicht eine Lehrkraft verpflichtet, sich mit der Icherzählerin auseinanderzusetzen, um sich mit ihren Gedanken, Sichtweisen und rassistischen Erfahrungen auseinanderzusetzen. Warum nahmen Lehrkräfte ihr Talent nicht wahr, sich mit »unlösbaren Problemen« zu beschäftigen, von denen es einige vielleicht sogar wert gewesen wären, in den Unterricht einbezogen zu werden? Wenn diese vernachlässigte Fähigkeit auf der Universität von Bedeutung war, hätte sie doch im Gymnasium gefördert werden müssen. Offensichtlich wurde sie als schüchterne unauffällige Schülerin gar nicht bemerkt, sei es, dass sie selten bei Unterrichtsgesprächen adressiert wurde, in Einzelgesprächen einsilbig antwortete und wenig ambitioniert zu sein schien. Dies bestätigte zumindest die schon erwähnte Aussage des Vaters: »Niemand dort hat dich gesehen.« (Ohde 2020, S. 216)

Motivation und Volition der Protagonistin, sich ausdauernd über Probleme Gedanken zu machen sowie ihre Erfahrungen und Ereignisse zu verschriften, bedeuteten, im Nachdenken und Schreiben eine wichtige Möglichkeit zur Verarbeitung und Distanzierung von diskriminierenden Vorfällen in der Schule zu haben. Zugleich forderte diese Situation auf, zusätzliche Informationen und Sichtweisen einzuholen, die zur Aufklärung eines Problems oder Sachverhalts beitrugen. Neugierde und Interessen wurden gesteigert und befriedigten das Bedürfnis nach Bildung, das auf längere Sicht dazu verhilft, zu einer veränderten Welt- und Selbsterschließung zu kommen (vgl. Koller 2014).

Weshalb hielten sich trotz massiver lebens- und lernbiografischer Hürden und des Fehlens jeglicher sozialer Unterstützung die Lern- und Bildungsbedürfnisse der Icherzählerin wider Erwarten aufrecht? Eine Essentialisierung der Bedürfnisse anzunehmen, würde das Phänomen trivialisieren und die Bedeutung von biografischen Ereignissen für diese Bedürfnisse herunterspielen. Denn dem Vorbild der Mutter folgend wollte die Icherzählerin Herkunftsfamilie und Ort verlassen, um ein freies, wahrhaftiges Leben ohne Demütigung und Beschämung zu führen. Sie sah ihre Chance darin, dies durch einen Bildungsaufstieg zu erreichen. Der Vater fungierte zwar als negatives Beispiel. Er hatte als Erster der Familie das Gymnasium besucht, es aber schon nach einem Tag wieder verlassen mit der Feststellung: »Das ist nix für mich« (Ohde 2020, S. 52). Diese Erfahrung wollte sie offensichtlich nicht machen. Eher spornte sie dies zum Lernen an.

Schließlich wurden Lern- und Bildungsbedürfnisse durch die potenzielle Trennung von ihren beiden einzigen Freund:innen stimuliert, die in das weiterführende Verbundgymnasium wechseln wollten. Um ihnen folgen zu können, musste die Protagonistin ihre schulischen Leistungen massiv verbessern.

Fazit: Für die Aufrechterhaltung der Lern- und Bildungsbedürfnisse war ein alleiniges Motiv nicht ausschlaggebend. Während der Besuch des Mittelstufengymnasiums kontraproduktive Motive enthielt, entstand das unverzweckte Bedürfnis nach Bildung weitgehend außerhalb der Schule.

8.4 Folgen

War die Protagonistin »ausgesiebt« worden, bedeutete das die Trennung von ihren Freund:innen, die nun in das weiterführende Verbundgymnasium wechselten. Nach der Zeugnisvergabe verbrachte sie Wochen schlafend und träumend im Bett oder blieb einfach liegen, wenn sie wach war. Als es anfang, heftig zu regnen und zu gewittern, stand sie auf, rannte aus dem Haus und über die Wiesen. Die Stromleitungen wurden durch den immer stärker werdenden Wind in Schwingung gebracht. Doch der aufkommende Gedanke, sie könne von einer zerrissenen Stromleitung »getroffen« werden, war nicht so stark wie das Gefühl der Gleichgültigkeit. Später stellte sie fest, dass es »keine Langeweile [war], die mich nach draußen trieb, [...], sondern eine Schwere und eine beständige Übelkeit im Magen« (S. 130) (vgl. Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Depression, S. 130; Code: dito/Suizidgedanken, S. 130).

Diese und weiter unten beschriebene Sequenz verweisen auf psychische und psychosomatische Probleme der Icherzählerin, die sich als Folge des Minderwertigkeitsgefühls, dauerhaft in der Schule erzeugt, und des Abbruchs des gymnasialen Werdegangs eingestellt hatten. Vor dem Hintergrund bisheriger Analysen lässt sich hier das Vorhandensein einer Depression vermuten. Depressionen treten oft gemeinsam mit langanhaltender Niedergeschlagenheit, geringem Selbstwertgefühl, gesundheitlichen und kognitiven Problemen und suizidalen Gedanken auf (vgl. Klicpera et al. 2019, S. 76ff.) – Merkmale, die sich weitgehend bei der Darstellung der Figur der Protagonistin feststellen ließen (vgl. auch weiter unten). Auch Befunde von Untersuchungen zu milieuspezifischen Differenzen bekräftigen, dass Kinder aus »bildungsarmen« Milieus häufiger Depressionen und Ängstlichkeit zeigten als Kinder aus bildungsnahen Milieus (vgl. Grundmann et al. 2016, S. 67).

In der BELLA-Studie, einer der größten Follow-up-Studien zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, befanden sich 16 % in dieser Gruppe, deren Selbstberichte »klinisch bedeutsame Symptome für Depression« enthielten (Klasen et al. 2017, S. 403). Die Prävalenz von Depressionen nahm generell im Jugendalter zu, vor allem bei Mädchen (vgl. Klicpera et al. 2019, S. 84f.; Klasen et al. 2016). Nach einer bundesweiten US-amerikanischen Studie hatten 14,4 % der 12- bis 17-Jährigen die Episode einer Major Depression (vgl. Substance Abuse and Mental Health Services Administration 2019, S. 2). Ferner ermittelte eine schwedische Untersuchung bei einer Gruppe von mehr als 2500 adoleszenten Mädchen (Alter: 15–18 Jahre) einen engen Zusammenhang zwischen beschämenden Erfahrungen (Demütigung, Beleidigung) und Depression. Die Mädchen gaben an, dass sie signifikant häufiger solche Erfahrungen machten als Jungen. Fast doppelt so viele von ihnen (28,1 % vs. 14,6 %) waren von einer Depression betroffen (vgl. Åslund 2009, Tab. 1, S. 57). Im Hinblick auf einen niedrigen sozioökonomischen Status (SES) lag das Depressionsrisiko bei Mädchen mehr als zweimal, für beschämende Erfahrungen viermal so hoch (Odds Ratio), verglichen mit der Referenzgruppe der Mädchen mit mittlerem SES (ebd., Tab. 2, S. 57f.). Diejenigen mit niedrigem und hohem SES, die von vielen Beschämungen betroffen waren, hatten ein fünf- bis siebenfach höheres Depressionsrisiko als die Gruppe der Mädchen mit mittlerem SES (ebd., Tab. 3, S. 58). Die Studie kam abschließend zum Ergebnis, dass ein niedriger SES ein größeres Risiko für Depression als Folge von beschämenden Erfahrungen bei Mädchen hatte (ebd., S. 95). Ein ähnlicher Befund ließ sich bei Frauen feststellen. Bei ihnen zählte ein niedriger SES zu den entscheidenden Risikofaktoren für Depressionen. Erschwerend kam hinzu, dass sie häufiger in Armutsverhältnissen als Männer lebten (vgl. Möller-Leimkühler 2008, S. 41).

Für die Protagonistin gab es damals nur zwei Optionen: »Sich entweder sehr leise oder sehr laut auszulöschen« (Ohde 2020, S. 281). Die erste bezog sich darauf, sich von der Fensterbank ihres Zimmers zu stürzen. Die zweite bestand darin, sich mit Handgranaten am Körper in die Luft zu sprengen (vgl. ausführlicher Kapitel 11.3).

Solche suizidale Gedanken und Suizidversuche können oft Hinweise auf längere und schwerere Depressionen sein. Eine deutsche Schulstudie ermittelte bei 14- bis 15-jährigen Mädchen mehr als das Doppelte an suizidalen Gedanken (19,8 %) und Suizidversuchen (10,8 %) als bei Jungen (9,3 %; 4,9 %). Dabei waren die häufigsten Risikofaktoren Depressionen und Angstzustände (vgl. Kaess et al. 2011).

Während die depressive Phase der Protagonistin anhielt, verschwand die Übelkeit, wenn der Vater sie im Auto herumfuhr und alle Flohmärkte im Umkreis besuchte. Das war seine Art, Trost zu spenden. Gespräche über ihre psychische Verfassung kamen nicht zustande. Auch sonst war er der Situation hilflos ausgeliefert. Seine Tochter verbrachte weiterhin ihre Zeit im Bett, schaute unaufhörlich TV, magerte massiv ab und bekam Anfälle von hohem Fieber (vgl. oben). Die Mutter konnte sie nicht unterstützen. Sie war zu der Zeit bereits verstorben (vgl. 2 Codes: Vater/Tochter/Trösten, S. 130f., S. 131; Vater/Habitus/Schweigen, S. 131; Vater/Habitus/Hilflosigkeit, S. 133; Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Depression, S. 133).

Auch wenn die hier präsentierte empirische Datenlage nur schmal ist, lassen sich einige Erkenntnisse heranziehen, um die schwerwiegenden Folgen der Schulzeit im Gymnasium zu belegen. So verwies der Weg der Protagonistin in die Depression auf die Entwicklung eines Minderwertigkeitsgefühls durch viele demütigende und beschämende Erfahrungen. Wie die obigen Befunde zeigen, hatten ein niedriger sozioökonomischer Status und das weibliche Geschlecht ein erhöhtes Depressionsrisiko. Dabei ist der Risikofaktor Migrationshintergrund nicht mitberücksichtigt. Ihr depressiver Zustand führte zu gesundheitlichen und kognitiven Problemen sowie suizidalen Gedanken. Angesichts der hohen Anteile von Depressionen bei Mädchen ist zu vermuten, dass die im Roman dargestellte Innensicht und emotionale Verfassung der Protagonistin von anderen weiblichen Jugendlichen in vergleichbarer Situation geteilt würden.

Gleichzeitig offenbart sich in der vorliegenden Tragik ein eklatanter Mangel an pädagogischer Hilfe und Unterstützung durch eine Schule, in der bei Anzeichen von internalisierenden Problemen wie Depressionen Schüler:innen keine Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies ist ein generelles Problem bei Kindern mit betreffender Symptomatik (vgl. Harrington 2013, S. 24). Werden aber bei Schüler:innen aus mittleren und oberen Milieus Symptome wahrgenommen, sind es die Eltern, die Veränderungen in der Schule initiieren und für therapeutische Hilfe und Unterstützung außerhalb der Schule sorgen.

Nicht so bei Schüler:innen aus unterprivilegierten Milieus. Hier ist allein die Schule gefordert, Depressionsrisiken wahrzunehmen und daran anzuschließen, um Bedingungen zu gestalten, die dem Entstehen einer solchen Störung vorbeugen. Bei leichteren Formen kann Schule Mittel und Wege finden, damit umzugehen, etwa durch das vorübergehende Aussetzen von Herausforderungen im Leistungsbereich, deren Nichtbewältigung die Selbst-

achtung des Kindes verletzen kann, und das Anbahnen von Peerbeziehungen. Schließlich ist sie für diese Schüler:innen der einzige Ort, von dem aus professionelle Hilfe organisiert und eingeleitet werden kann.

Fazit: Folge der Erfahrungen im Gymnasium war eine Depression der Protagonistin. Darin sah sich unsere Analyse auch durch Ergebnisse einer schwedischen Untersuchung bestätigt. Im Allgemeinen traten nach Studien bei weiblichen Jugendlichen Depressionen häufiger auf. Schwerere Depressionen wurden von suizidalen Gedanken begleitet und kamen bei fast 20 % der Mädchen vor. Heranwachsende mit Depressionen werden oft in der Schule übersehen.