

10. Diskriminierung während der gymnasialen Oberstufenzeit

Kapitel 10 wird durch die Rekonstruktion eines für die Icherzählerin belastenden Aufnahmegesprächs für das Oberstufengymnasium eingeleitet. Innere Monologe der Icherzählerin kreisen um die Frage nach den Ursachen ihrer brüchigen Schullaufbahn (Abschnitt 10.1). Es folgen Ausführungen über unbeabsichtigte und beabsichtigte Formen institutioneller Diskriminierung (Abschnitt 10.2), ein *Déjà-vécu*-Erlebnis (Abschnitt 10.3) und den Habitus des Bildungsstrebens (Abschnitt 10.4). Das Kapitel schließt mit einer Erörterung über eine ungewöhnliche Form von Altersdiskriminierung ab (Abschnitt 10.5).

10.1 Das Aufnahmegespräch

Die Aufnahme der Protagonistin in ein Oberstufengymnasium war von der Beurteilung und Entscheidung des Schuldirektors abhängig. Er wies zu Beginn des Gesprächs darauf hin, dass er bei älteren Schüler:innen zu prüfen habe, ob das Risiko eines Schulabbruchs bestände. Dies gelte es zu vermeiden, um jüngeren Kandidat:innen keinen Platz wegzunehmen. Denn unter den Unterlagen der Protagonistin für die Schulaufnahme befand sich eine Liste mit verschiedenen besuchten Schulen, die den Direktor fragen ließ, welche Gründe es für ihre brüchige Schullaufbahn gegeben hatte. Aufgrund ihrer unbefriedigenden Antwort wurde er deutlicher und betonte nachdrücklich, es müsste sich doch mehr zugetragen haben, bis ein Mädchen eine Schule verlassen muss (vgl. 2 Codes: Oberstufenzeit/Rektor_Gespräch/Einschüchterung, S. 164).

Sind solche Aufnahmegespräche für die Kandidat:innen prinzipiell mit Aufregung und Selbstzweifel verbunden, hatte dieses Gespräch zusätzlich einen einschüchternden Charakter.

So wies der Rektor auf die potenzielle Schuld und Verantwortung hin, wenn jüngeren Bewerber:innen der Schulplatz weggenommen würde, weil sie, die Icherzählerin, als ältere Schülerin vielleicht kurzerhand entschied, das Oberstufengymnasium vorzeitig zu verlassen. Seine eindringlichen Fragen nach den Ursachen für die brüchige Schullaufbahn und seine Blicke brachten sie in große Bedrängnis (vgl. Code: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Rektor_Gespräch/Einschüchterung, S. 164f.).

Aus der Amtsperspektive des Direktors schien diese Befragung legitim zu sein, aus der Perspektive der befragten Icherzählerin nicht. Sie war verunsichert und eingeschüchtert, worin ihr inkorporierter weiblicher Habitus zum Ausdruck kam. Das Phänomen tritt nach Bourdieu (2005, S. 117) generell bei Frauen auf, die »in einen andauernden Zustand körperlicher Verunsicherung oder, besser, symbolischer Abhängigkeit versetzt werden: Sie existieren zuallererst für und durch die Blicke der anderen«.

Es blieb aber nicht bei der Verunsicherung. Die Fragen regten einen selbst-reflexiven inneren Monolog über ihre bisherige Lern- und Bildungsgeschichte an, die sich an der folgenschweren Annahme orientierte: Wenn die schlechten Zensuren nicht zur Erklärung der lückenhaften Schulkarriere ausreichten, musste es mit ihrer Person zu tun haben (Code: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Rektor_Gespräch/Habitus/Eigene Schuldzuschreibung, S. 165).

Der innere Monolog kreiste um die Frage, wann es sich mit der Schule verschlechtert hatte. Zunächst glaubte sie, Gründe in der Grundschulzeit auszumachen. So hatte sie den Eindruck hinterlassen, nicht lesen zu können, weil sie sich fürchtete, sich zu melden, oder nicht rechnen zu können, weil sie beim Eckenrechnen nie aus der Startposition herauskam. Doch diese eigenen Schuldzuweisungen hielt sie letztlich nicht für überzeugend. Daher wies sie im Gespräch mit dem Direktor darauf hin, in der Grundschule noch eine gute Schülerin gewesen zu sein.

Die Fortsetzung ihrer Selbstreflexion machte die wahren Gründe in »Implikationen« (Ohde 2020, S. 166) aus, die mit dem Auftreten und Handeln einer Schülerin aus unterprivilegierter Familie zusammenhingen. Dazu zählte ihre extreme Schüchternheit, die zu Hause praktizierte restringierte Sprache, die nachts vom betrunkenen Vater an die Wände geworfenen Aschenbecher und das Fehlen einer Bezugsperson, die ihr Potenzial erkannt und sich um die Förderung ihrer Fähigkeiten gekümmert hätte. Obwohl die Icherzählerin durchschaute, dass die entscheidenden Gründe in Herkunft und Habitus lagen, gab sie sich ungeachtet dessen selber die Schuld, »ihr

Licht unter den Scheffel gestellt zu haben« (Ohde 2020, S. 167). Erloschen war das Licht aber nicht, wie sie sich sagte, was darauf verwies, dass das Bemühen um den Bildungsaufstieg nicht versiegt war (vgl. Code: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Rektor_Gespräch/Habitus, S. 166, S. 167; Code: dito/ Eigene Schuldzuschreibung, S. 167; Code: Icherzählerin/Bildungsaufstieg, S. 167).

Die Sequenzen verdeutlichten den hohen Reflexionsgrad eines inneren auf die Lebens- und Lerngeschichte bezogenen Monologs, der die Wirkung ihres familiären Habitus im Hinblick auf die brüchige Schulkarriere thematisierte. Gleichzeitig zeigen sie die verhängnisvolle Schlussfolgerung, Schulversagen am Individuum festzumachen. Verhängnisvoll, weil damit das Problem sozialer Herkunft individualisiert und psychologisiert und Schule exkulpiert wird, einen wesentlichen Anteil daran zu haben. Die Mittelschichtinstitution Schule stellt sich nicht einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen sozialer Ungleichheit und benachteiligender Sozialisation. Sie ignoriert, dass hinsichtlich des schulischen »Modell[s] der ›Meritokratie‹ [...] trotz Jahrzehnte langer Herabsetzung materieller und institutioneller Zugangschancen immer noch mächtige Mechanismen wirksam sind, die die Kinder nach ihrer Herkunft in das dreistufige Bildungs- und Berufssystem lenken« (Vester 2013, S. 40). Auch die vorliegende Rekonstruktion belegt wirkmächtige Mechanismen von niedriger sozialer Herkunft und von dem hier generierten Habitus von Schüler:innen, die nachhaltige Auswirkungen auf negative Bildungskarrieren haben.

Das meritokratische Modell der Schule sieht entsprechend dem im Grundgesetz verankerten Prinzip der Chancengleichheit die formale Gleichbehandlung von Schüler:innen im Blick auf Leistungs- und Verhaltenserwartungen vor. Unter dieser normativen Bedingung erzeugt Schule jedoch unterschiedliche Bildungschancen, weil sie auf Kinder und Jugendliche mit herkunftsbedingten ungleichen Voraussetzungen trifft, die sie nicht ausgleicht, sondern reproduziert und vergrößert. Insofern lässt die Gleichbehandlung sozial Ungleicher die Schüler:innen vor allem aus unterprivilegierten Milieus immer wieder Erfahrungen von geringer Schulleistung, Regelverletzung und Scheitern machen, die so verarbeitet werden, dass sie sich selbst dafür verantwortlich und schuldig fühlen.

Zuschreibung und Individualisierung des Problems der Nicht-Passung von sozialer Herkunft und Schulkultur blenden aus, unter welchen beeinträchtigenden ökonomischen, kulturellen und sozialen Herkunftsbedingungen Schulleistung erbracht wird. Sie bilden die Grundlage dafür, dass »in

dem Maß, wie es [das Schulsystem, Anm. R.B.] eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind« (Bourdieu 2006, S. 21). Mit dieser Mentalität nehmen sie später das neoliberale Credo »Jeder ist seines Glückes Schmied« als gegeben hin, erachten es für richtig und glauben daran. Entsprechend verfährt der öffentliche Diskurs, wenn Teilen der Bevölkerung die eigene Schuld für Versagen, Armut und Dauerarbeitslosigkeit zugewiesen wird (vgl. Weiß 2005, S. 182).

Mit eindringlichen Fragen des Direktors wurde das Gespräch fortgeführt und sorgte schließlich für eine ihn befriedigende Antwort: Sie wäre »sehr schüchtern« (Ohde 2020, S. 167) gewesen. Die am Ende des Gespräches erklärte Absicht, zu studieren, überzeugte ihn vollständig, die Aufnahme in die Schule zu befürworten (vgl. Code: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Rektor_Gespräch/Habitus/Eigene Schuldzuschreibung, S. 167; Code: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Rektor_Gespräch/Bildungsaufstieg, S. 168; Code: Icherzählerin/Bildung/Interessen, S. 168).

Die erklärte Studienabsicht erweckte den Eindruck, dass die Protagonistin ein Bildungsinteresse an einem Studienfach verfolgte. Auszuschließen war das nicht, hatte aber in diesem Kontext eher strategische Gründe, denn es lässt sich kein explizites Interesse für ein Fach im Roman ausfindig machen. Es ging um die Aufnahme in die Schule, und dazu bedurfte es eines guten pragmatischen Arguments. Zusätzlich setzte sie ihre Schüchternheit als Eigenschaft ihres geschlechtsspezifischen Habitus ein. Einmal mehr zeigte sich ihre Kompetenz, den eingeschlagenen Weg zum Bildungsaufstieg nachdrücklich weiter zu verfolgen (vgl. Code: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Rektor_Gespräch/Habitus, S. 169).

Fazit: Das Bewerbungsgespräch für die Aufnahme in das Oberstufengymnasium war für die Protagonistin äußerst belastend, weil sie die bohrenden Fragen des Direktors nach den Ursachen für ihre brüchige Schullaufbahn zunächst nicht zufriedenstellend beantworten konnte. Die Fragen stimulierten einen inneren Monolog, der sie folgern ließ, dass der unterbrochene und sehr schwierige schulische Werdegang mit ihrer Herkunftsfamilie zusammenhing. Gleichwohl führte sie ihr Versagen im Bildungssystem auf ihre Person zurück.

10.2 Institutionelle Diskriminierung

Die neue Klassenlehrerin am Oberstufengymnasium stellte den Schüler:innen die Aufgabe, sich zum Begriff Identität Gedanken zu machen. Dabei ging die Icherzählerin davon aus, ihren Namen notieren zu müssen, fand aber, dass sich weder ihr geheimer noch öffentlicher Vorname dafür anbot. Im Blick auf ihre Identität erschienen ihr beide ohne Aussagekraft. Das zeigte, dass der Name als Teil der Identitätsentwicklung weiterhin virulent und seit Beginn der Schulzeit zu keinem Identitätssymbol geworden war, der ihre Einzigartigkeit hätte unterstreichen können (vgl. Kapitel 7). Davon war weiterhin ihre gesamte persönliche und soziale Identität betroffen, was sich darin zeigte, dass sie selbst nach längerer Zeit immer noch kein Wort aufs Papier gebracht hatte (vgl. 2 Codes: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Identität, S. 176, S. 177).

Der bisher erfolgreiche Aufstieg ins Oberstufengymnasium hatte folglich keine nachhaltige Wirkung auf die Stabilisierung von Ich-Identität und Selbstachtung. Die Icherzählerin erzielte hier zwar schon zu Beginn beste Noten. Aber daran konnte sie sich nicht gewöhnen, hatte sie doch früher immer die schlechtesten. Das Publikmachen hervorragender Ergebnisse, durch die sie bei den Mitschüler:innen Aufmerksamkeit und Anerkennung erregte, machte sie verlegen: »Ich sah auf meine Fingerspitzen und sagte kein Wort, um mich nicht zu verraten.« (Ohde 2020, S. 177) (vgl. Code: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Identität, S. 177)

Was sollte nicht verraten werden? Freude und Stolz über ihre Erfolge zu zeigen, hätte sie in den Vordergrund gespielt und Aufmerksamkeit erregt. Die Augen der anderen sollten sich aber nicht auf sie richten. Das erinnerte an das Bemühen, den türkischen Vornamen zu verheimlichen und ihr Gesicht zu verbergen, um Merkmale ihres Migrationshintergrundes nicht offen zu Tage treten zu lassen, so wie es die Mutter vorgelebt hatte. Eine Offenlegung hätte bedeutet, Diskriminierungsrisiken einzugehen, die sie seit der Grundschulzeit zu vermeiden suchte. Dass sie dazu aus ihrer subjektiven Sicht Gründe hatte, zeichnete sich mit der zweiten Frage der Klassenlehrerin ab:

Diese versuchte der Icherzählerin bei der Aufgabe, Identität zu bestimmen, zu helfen. Zielte ihre erste Frage auf die Herkunft ihrer Familie, bezog sich die zweite darauf, ob sie deutsch sei. Das Letztere wurde in der Wahrnehmung der Protagonistin diskriminierend intoniert, als ob die Lehrerin sagen wollte, »du kommst mir normal vor« (Ohde 2020, S. 179), was hier hieß,

deutsch zu sein. Die Icherzählerin antwortete, ihre Mutter sei aus der Türkei (vgl. Code: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Lehrkräfte/Diskriminierung, S. 179).

Die von der Icherzählerin wahrgenommene, aber vermutlich unbeabsichtigte Diskriminierung enthält Zweifel der Lehrerin an der Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft, deren kulturelle Werte und Normen das »Normale« repräsentieren. Demnach schien der Einsatz der Strategie, den Migrationshintergrund weiter zu verheimlichen, angezeigt zu sein. Aber die Protagonistin bekannte sich in diesem Zusammenhang das erste Mal vor einer Amtsperson dazu, dass ihre Mutter aus der Türkei stammte. Zeichnete sich hier eine Form der Auflehnung gegen den vermeintlich diskriminierenden Tonfall der Lehrerin ab, indem sie auf ihren migrantischen Herkunftsanteil hinwies?

Dabei musste die zweite Frage gar keine diskriminierende Absicht enthalten, obwohl das wie im Fall der Icherzählerin oder anderer Adressat:innen subjektiv so wahrgenommen werden kann. Formen von unbeabsichtigter Diskriminierung kommen auf diese Weise in der Schule häufiger vor. Es wird angenommen, dass sie mit den Mechanismen von indirekter institutioneller Diskriminierung zusammenhängen, die unabhängig von persönlichen Bias, Ressentiments und negativen Einstellungen der Lehrkräfte hinter deren Rücken in der Schule wirksam sind und im Zusammenhang mit unhinterfragten, gängigen Praktiken, Routinen und Normen der Institution entstehen. Sie üben selbst bei Lehrkräften Einfluss auf das Verhalten aus, die die Arbeit mit migrantischen Schüler:innen ausdrücklich begrüßen (vgl. Radtke 2014, S. 10; Gommola 2017, S. 134ff.).

Mechanismen institutioneller Diskriminierung lassen sich im Kontext der Schulform Gymnasium im Bemühen erkennen, noch vor gar nicht langer Zeit eine relativ homogene Schüler:innenschaft deutscher Herkunft herzustellen (vgl. Radtke 1996, S. 51). Das hat sich inzwischen verändert. So betrug der Anteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne (i.e.S.)¹ im ersten Halbjahr 2023 ein Drittel (34,3 %) auf dem Gymnasium, von dem ein Viertel (26,4 %) das Abitur bestand. Dagegen hatten fast zwei Drittel (64,4 %) der Gymnasiast:innen keinen Migrationshintergrund, von denen bald drei Viertel (70,5 %) das Abitur ablegten. Diese weiterhin ungleiche – vor allem was die Anteile des Abiturerwerbs betrifft –, gegenüber früher

1 Schüler:innen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne sind diejenigen, die einen Migrationsstatus durchgehend über Jahre besaßen.

aber positive Entwicklung hängt mit Schließungsprozessen der Institution Gymnasium zusammen, die sich weiterhin an der Normalitätserwartung an eine Schüler:innenschaft mit deutscher Herkunft orientiert (vgl. El-Ma-faalani 2025, S. 148). Das hatte oben beispielsweise die Lehrerin im Blick auf die Protagonistin insinuiert. Entsprechend werden Schüler:innen mit Migrationshintergrund i.e.S. in niedrige Bildungsgänge wie die Hauptschule abgedrängt, wie die hohen Anteile zeigen (z.B. 61,2 %). Insgesamt verlassen sogar 74,5 % die Schule ohne Abschluss (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2023).

Wie die bisherige Rekonstruktion zeigt, hatte die Icherzählerin eine ausgeprägte Sensibilität gegenüber Praktiken direkter und indirekter Diskriminierung entwickelt. Dies war keine Folge von Idiosynkrasie, wie es Sophia, ihre langjährige Freundin, ihr glauben machen wollte. Der französische Historiker Pierre Rosanvallon (2022) weist darauf hin, dass Migrant:innen der zweiten Generation sehr viel sensibler auf Diskriminierung reagierten als die der ersten Generation, unabhängig davon, ob sie Staatsbürger:innen Frankreichs waren oder nicht. Auch der deutsche Soziologe Steffen Mau (2024, S. 79) stellte dieses Phänomen für die zweite und dritte Generation migrantischer Gruppen fest. Da sie in einer demokratischen Gesellschaft mit Idealen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit aufgewachsen waren, war es für sie selbstverständlich, dass das »Recht auf Respekt« (Rosanvallon 2022, S. 116) und »das Gebot der Gleichheit« (ebd., S. 117) galten und die Verletzung dieser Normen Entrüstung hervorrief. Zum Beispiel nahmen in einer Untersuchung Jugendliche der zweiten Generation mit algerischem und marokkanischem Hintergrund doppelt so häufig Diskriminierungen in der Schule wahr wie ihre Peers. Hierin manifestierte sich das »Tocqueville-Paradox«: Je mehr Diskriminierungen abgeschafft wurden, umso mehr erhöhte sich die Sensibilität für verbleibende Ungleichbehandlung (vgl. Mau et al. 2023, S. 162f.). Dies könnte auch das Beispiel der Icherzählerin als Angehörige der dritten Generation mit deutscher Staatsangehörigkeit zeigen, die den sensibel wahrgenommenen leicht diskriminierenden Tonfall der Lehrerin konterkarierte, indem sie auf ihren Migrationshintergrund hinwies. »Die Geschichte der Diskriminierung ist insofern der Schatten der Gleichheitserwartungen« (Rosanvallon 2022, S. 117) (vgl. Code: Freund:innen/Sophia/Diskriminierung, S. 124).

Unabhängig von der Frage, wie sich angesichts der Geschichte die französische und deutsche Gesellschaft im Blick auf die Diskriminierung spezifischer Migrant:innengruppen unterscheiden, kennzeichnet beide Länder die Anerkennung von Menschenrechten, das Recht auf Gleichheit für alle und das

Verbot von Diskriminierung. Hierin spiegelt sich das Ergebnis historisch langanhaltender Kämpfe um die Durchsetzung von Gleichheitserwartungen wider, die die Anerkennung von Rechten, wie das Diskriminierungsverbot, für jeden Menschen vorsehen. Das heißt nicht, dass diese Rechte nicht jeden Tag verletzt werden.

Fazit: Nach Aufnahme in das Oberstufengymnasium erzielte die Icherzählerin bereits zu Beginn beste Noten. Im Unterricht vor die Aufgabe gestellt, zum Begriff Identität etwas aufzuschreiben, bot die Lehrerin Hilfe bei einer Frage an, die zwar als diskriminierend wahrgenommen wurde, aber möglicherweise keine bewusste diskriminierende Absicht enthielt. Diese unbeabsichtigten Formen hängen oft mit Mechanismen der institutionellen Diskriminierung der Schule zusammen. Bei Migrant:innen ab der zweiten Generation lassen sich heutzutage häufig sensiblere Wahrnehmungen und Reaktionen gegenüber Diskriminierung feststellen als früher.

10.3 Déjà-vécu: Unperson

Im Zusammenhang mit den Ausführungen zum Verbergen des Gesichts wurde die Rolle der Unperson thematisiert. An diese Rolle wurde die Icherzählerin schmerzhaft erinnert, als sie Jahre später durch folgenden Vorgang aktiviert wurde: Die Akte der Protagonistin aus der alten Schule, dem Mittelstufengymnasium, lag der neuen Schule nicht vor. Sie war nicht weitergeleitet worden, weil man den Namen nicht auf der Liste der Abschlussklasse fand und sie im Keller des Gymnasiums aufbewahrt worden war. Mit ihren beiden Freund:innen stieg sie durch ein zerbrochenes Kellerfenster der Schule, suchte und entdeckte schließlich ihre Akte. Nachdem sie den Keller verlassen hatten, stellte Sophia fest: »Jetzt ist es, als wärest du nie da gewesen« (Ohde 2020, S. 179), während die Icherzählerin die Akte fest an sich drückte (vgl. 2 Codes: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Exklusionsgefühl, S. 178, S. 179).

Gab es nun keine Anhaltspunkte mehr für den ehemaligen Besuch des Gymnasiums, schien die Icherzählerin hier keine Schülerin gewesen zu sein. Diese vielleicht gut gemeinte Feststellung der Freundin war aber nicht hilfreich. Denn dass es die Icherzählerin durch das Fehlen ihrer Identitätshinweise gar nicht gegeben haben sollte, löste bei ihr die langjährige Vorstellung von existenzieller Verunsicherung über ihre Identität aus, die sie seit Schulbeginn begleitete. Damals wollte sie mithilfe des Verbergens ihres Gesichts die Rolle

der Unperson einnehmen in der Absicht, Diskriminierungsrisiken zu vermeiden. Dies blieb ohne Erfolg. Erfahrungen von Nichtbeachtung, Exklusion und dem damit verbundenen Leid (vgl. Goffman 1976, S. 139f.) sowie extremste Ungleichheit und demütigende Gefühle wurden in der Schulklasse gemacht. Rosanvallon (2022) bekräftigt die Erfahrung, wenn er sagt: »Die unerträglichste Form der Ungleichheit ist tatsächlich mit dem Gefühl verbunden [...] aus dem Kreis ausgeschlossen zu sein, ›weniger als nichts‹ zu gelten.« (ebd., S. 83) Das Drücken der Akte an den Oberkörper sollte manifestieren, dass sie von der Tatsache ihrer Präsenz bzw. Identität im Gymnasium nicht abrücken wollte, obwohl sie durch die Übernahme der Rolle der Unperson nicht anwesend sein wollte.

Die fehlenden Unterlagen der Akte wurden im Oberstufengymnasium von der Sekretärin kopiert, mitsamt den schlechten Zeugnissen, die mit Bemerkungen auf Androhung von Klassenwiederholung oder Verlassen der Schule versehen waren. Es war für die Icherzählerin beschämend, wie sie jedes einzelne Zeugnis der Sekretärin zum Kopieren übergeben musste. Die Sekretärin freute sich über das Anlegen einer neuen Akte (vgl. Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Lehrkräfte_Demütigung_Beschämung, S. 179).

Die beschämenden Erinnerungen an die dokumentierten schlechten Leistungen waren weiterhin vorhanden, auch wenn die Protagonistin mittlerweile beste Noten auf dem Oberstufengymnasium erreichte. Zusätzlich waren darin auch Schuldgefühle eingewoben, weil sie sich die Verantwortung für das damalige Versagen zuschrieb. Inkorporierte Scham und Schuld aus vergangenen Schultagen begleiteten sie bei ihrem weiterhin erfolgreichen Aufstieg und holten sie bis zum Abschluss ihres Studiums immer wieder ein. Dass sie dabei gegen diese Gefühle ankämpfen musste, erschien naheliegend. Gleichzeitig wurde sie aber von ihnen auch angetrieben, um sich selbst und anderen zu beweisen, dass sie ihre Ziele erreichen konnte. Einmal mehr zeigte sich, dass Elemente des Habitus einen langen Zeitraum überdauern, wenn nicht ein Leben lang.

10.4 Habitus des Bildungsstrebens

Die Icherzählerin tat nun alles, »um nicht wieder vom Boden der Bildung zu rutschen« (Ohde 2020, S. 180). Sie führte ein Buch mit Aufgaben für die Schule, die sie permanent überprüfte, ob sie sie abgearbeitet hatte, ging früh ins Bett, um in der Schule nicht müde zu sein, und wurde bei geringster Verspätung der Bahn nervös. Sie war überzeugt davon, dass ihr Schulerfolg von der perfekten Erfüllung der normativen Anforderungen an die Schüler:innenrolle abhängig war. Es ging ihr also nicht nur um das Erreichen guter Zensuren, sondern auch um die Darstellung eines disziplinierten, folgsamen Verhaltens, die richtige Stift- und Körperhaltung und weitgeöffnete Augen. Die korrekte Körperhaltung wurde auch außerhalb des Schulgeländes erwartet, wie sie glaubte (vgl. Code: Icherzählerin/Bildungsaufstieg, S. 180; Codes: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Schulerfolg/Habitus, S. 180; Code: dito, S. 182; Code: dito, S. 183).

Die von der Protagonistin adressierten Praktiken rufen Bourdieus Ausführungen zum Begriff Habitus ins Gedächtnis: »Habitus, [...] das ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt. [...] wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft« (Bourdieu 2015, S. 31f.). Sie sind Ausdruck des Habitus, wie oben gesagt, der sie als Operator koordiniert und steuert. Sie stellen eine Passung zwischen sozialen Strukturen und dem Handeln des Subjekts her oder nicht (vgl. auch Kraus & Gebauer 2017, S. 48f.).

Die Praktiken der Protagonistin verweisen auf den Habitus des Bildungsstrebens in einer Typologie des Bildungshabitus (vgl. Kramer & Helsper 2010, S. 116ff.), die zusätzlich drei weitere Habustypen – Bildungsexzellenz, Bildungskonformität und Bildungsfremdheit – unterscheidet. Der Habitus des Bildungsstrebens zeichnet sich durch eine ambitionierte auf die Schule bezogene Bildungs- und Leistungsorientierung aus. Sie manifestiert sich in guten bis sehr guten Leistungen, denen Schüler:innen große Bedeutung beimessen und viel Zeit und Kraft widmen. Der Einsatz wird erhöht, sobald eine Leistungsverschlechterung eintritt. Trotz des hohen Leistungsniveaus lässt dieser Habitus eine Haltung von Selbstsicherheit und Distinktion, wie sie der Habitus der Bildungsexzellenz auszeichnet, vermissen. Mit ihm verbindet sich vielmehr etwas Beflissenes und Angestregtes, das sich zugleich mit der Darstellung einer entsprechenden Mimik und Körperhaltung verbindet, wie die Se-

quenz zeigt. Der Habitus des Bildungsstrebens ermöglichte vorzugsweise, langfristige Ziele zu realisieren, weil er prinzipiell in der Lage ist, ein optimales Passungsverhältnis zu Unterricht und Schule herzustellen. Gravierende Leistungsabfälle und Verhaltenseinbrüche sind daher nicht zu erwarten.

Daten zu Leistung und Verhalten sprechen dafür, dass der Habitus des Bildungsstrebens häufiger bei Mädchen als bei Jungen vorkommt. Er äußerte sich in der besseren Beurteilung von Lehrkräften, die die Mädchen durchschnittlich in allen Schulfächern erreichten (Voyer & Voyer 2014), ferner darin, dass ein positiveres Arbeits- und Sozialverhalten sowie mehr Anstrengungsbereitschaft und eine ausgeprägtere Fähigkeit zum selbstständigen Lernen auftraten (vgl. Rüdiger et al. 2023, S. 2; Kuhl & Hannover 2012). Dafür sprach auch der höhere Anteil von 6 % Mädchen gegenüber Jungen auf dem Gymnasium – ein kaum veränderter Wert über mehr als ein Jahrzehnt – und der Anteil von 55 % der Mädchen, die die Allgemeine Hochschulreife im Jahr 2021 erwarben. In den niedrigeren Bildungsgängen sind die Anteile der Jungen dementsprechend höher (vgl. Gentrup et al. 2023, S. 232).

Schulischen Beurteilungen liegen meist keine Ergebnisse von Kompetenzmessungen zugrunde, wie sie etwa die PISA-Studien vornehmen. Bei einer Gegenüberstellung können sich folglich vergleichbare, aber auch abweichende Befunde zwischen Mädchen und Jungen ergeben.

In der nationalen PISA-Studie 2018 schnitten 15-jährige Mädchen in Deutschland und allen anderen 37 OECD-Staaten im Lesen signifikant besser ab als die Jungen (vgl. Weis et al. 2019a, S. 62ff.). Bei der postpandemischen PISA-Studie 2022 blieb dieser Geschlechterunterschied in Deutschland und fast allen Ländern unverändert (vgl. Heine et al. 2023, S. 150). Die Lesekompetenz ist als »Schlüsselkompetenz« nicht nur im Fach Deutsch von entscheidender Bedeutung. »Lesekompetenz ist eine wesentliche Grundlage für das gesamte schulische sowie außerschulische Lernen, gesellschaftliche Teilhabe und den weiteren Lebensweg von Schülerinnen und Schülern.« (McElvany et al. 2021, S. 13) Diese Bestimmung von Lesen verweist auf die Vorteile der Mädchen weit über die neunjährige Vollzeitschulpflicht hinaus und kann ein Grund dafür sein, dass 25- bis unter 30-jährige Frauen um 5 % mehr hohe Bildungsabschlüsse als Männer hatten.

In den Naturwissenschaften fanden sich in PISA 2018 in 12 Ländern zwar signifikante Leistungsunterschiede zugunsten der Mädchen, nicht aber in Deutschland und der Mehrheit der Staaten (vgl. Schiepe-Tiska et al. 2019, S. 228f.). In den Letzteren ermittelte auch die Studie 2022 keine Unterschiede. Nur noch in sieben Staaten ergaben sich bedeutsame Vorteile zugunsten der

Mädchen (vgl. Kastorff et al. 2023, S. 127f.). Das heißt: Weder in PISA 2018 noch 2022 fanden sich Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Naturwissenschaften in Deutschland und der Mehrheit der Länder.

Letztlich erzielten die Jungen in Mathematik bei PISA 2018 in 21 Ländern signifikant bessere Kompetenzwerte, auch in Deutschland (vgl. Reinhold et al. 2019, S. 199f.). Dieser Trend setzte sich in der Studie von 2022 fort, nur Finnland wich von allen anderen OECD-Staaten ab (vgl. Diedrich et al. 2023, S. 69f.). In Deutschland blieben 2018 und 2022 Mädchen gegenüber Jungen in Mathematik zurück, in PISA 2022 betraf dieser Trend fast alle OECD-Staaten.

Die zitierten PISA-Studien zeigten also signifikant höhere Lesekompetenzen der Mädchen, ein relativ ausgewogenes naturwissenschaftliches Kompetenzniveau der Geschlechter und höhere mathematische Kompetenzen der Jungen. Insofern bestätigen sie die Befunde der Einzeluntersuchungen zu Schulfächern nur zum Teil, die oben im Zusammenhang mit den schulischen Beurteilungen zum Habitus des Bildungsstrebens erwähnt werden. Während hier die Mädchen den Jungen in allen Belangen überlegen waren, ermittelten die PISA-Studien bedeutsame Geschlechterunterschiede in Lesen und Mathematik. In der Einschätzung der Gesamtkompetenz schnitten Mädchen und Jungen in der Schule relativ gleich gut ab.

Und doch sind Mädchen erfolgreicher als Jungen. Mögliche Gründe können in Verbindung mit dem Habitus des Bildungsstrebens gesehen werden. Andersorts werden sie auf psychologische »Persönlichkeitseigenschaften« (Gentrup et al. 2023, S. 232f.) zurückgeführt. Danach gehen in die Bewertung von Lehrkräften Urteile z.B. auch über bestimmte überfachliche Kompetenzen und das von der Schule erwartete Verhalten der Mädchen ein – Elemente, die auch den Habitus des Bildungsstrebens auszeichnen.

Fazit: Der Bildungstypologie von Kramer und Helsper (2010) zufolge lassen sich die schulischen Bemühungen der Protagonistin dem Habitus des Bildungsstrebens zuordnen. Ihn zeichnen eine ambitionierte Bildungs- und Leistungsorientierung, gute bis beste Leistungen und etwas Beflissenes aus, was sich auch in Mimik und Körperhaltung widerspiegelt. Wir gehen davon aus, dass der Habitus des Bildungsstrebens häufiger bei Mädchen als bei Jungen vorkommt.

10.5 »Altersdiskriminierung«

Zum Geburtstag beglückwünschte der Referendar die Icherzählerin im Unterricht. Er erschrak, als sie ihr Alter mit 22 Jahren angab. Er war nicht viel älter und unterrichtete das Fach Deutsch. Sie hatte den Eindruck, als ob er glaubte, sie hätte ihn zum Narren gehalten. Im Einzelgespräch eröffnete er ihr, dass sie aufgrund ihres Alters einen Vorteil gegenüber jüngeren Mitschüler:innen hätte und, um Gerechtigkeit herzustellen, einen Punkteabzug bekäme. Das hatte schlechtere Noten zur Folge. Ihr Widerspruch erstarb in einem ungläubigen »Was«, ohne ihn weiter auszuformulieren. Dagegen empörte sie sich in Form einer gedanklichen Gegenwehr und dekonstruierte ihre vermeintlichen Vorteile: Sie bekäme die gleichen Aufgaben, Texte und Arbeitsblätter, ihre äußere Erscheinung glich der der jüngeren Mädchen, und sie besuchte die Schule nicht zum Spaß. Sie fragte sich, ob ihr Alter sie verändert hätte und kam zum Schluss, dass das nicht der Fall war. Schließlich: Warum hatte der Referendar nicht nachgefragt, warum sie kaum jünger war als er und in einer Klasse mit jüngeren Schüler:innen saß? Obwohl sie also gute Argumente im inneren Monolog anführte, bestand das Fazit darin: Sie konnte nichts dagegen tun, aufgrund ihres Alters diskriminiert zu werden, und musste die benachteiligende Situation ertragen und sich anpassen (vgl. 2 Codes: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Lehrkräfte/Diskriminierung, S. 197, S. 198; 6 Codes: dito/Gedankliche Gegenwehr, S. 197, S. 198, S. 199; Code: Icherzählerin/Anpassung, S. 199).

Hatte die Icherzählerin bisher reichlich Erfahrungen mit intersektioneller Diskriminierung gemacht, die hier anzutreffende Form der »Altersdiskriminierung« gehörte noch nicht dazu. Sie war neu. Irritation und Empörung veranlassten sie im inneren Monolog zur Forderung, dass ihre Leistungen nach demselben Maßstab zu bewerten waren wie die aller anderen, indem sie das Argument für den Altersvorteil dekonstruierte. Sie sah darin eine Verletzung der Gleichheitsnorm und eine erneute Ausgrenzung als Folge der Diskriminierung ihrer Person, die als »totale Erfahrung [...] auf strukturelle Weise das innerste Wesen« berührte (Rosanvallon 2022, S. 120).

Und das zu Recht, denn vor dem Hintergrund üblicher Leistungsbeurteilung in der Schulklasse vergleichen und bewerten Lehrkräfte bei Vergabe gleicher Aufgaben die individuelle Leistung jedes Schülers und jeder Schülerin. Alle werden gleich beurteilt. Neben dieser Orientierung an dem klasseninternen Bezugssystem gibt es eine Vielzahl von psychologischen Verfahren schulischer Leistungsdiagnostik, die sich grob entweder um eine kriteriale oder individu-

elle Bezugsnormorientierung gruppieren lassen. Ein Hinweis auf ein Verfahren zu negativen Leistungsbeurteilungen aufgrund fortgeschrittenen Alters, wie es im Roman vorkommt, findet sich nicht (vgl. Schrader 1997, S. 666ff.).

Die Praktik der Icherzählerin, die offene Auseinandersetzung mit dem Referendar zu vermeiden und sich der ungerechten Entscheidung unterzuordnen, zielte darauf, sich keine Nachteile einzuhandeln. Sie erklärte sich sein Verhalten, erneut im inneren Monolog, mit dem Vorhandensein der »Raster in seinen Augen« (Ohde 2020, S. 199). Diese erzählten ihr von einer Lebens- und Bildungsgeschichte in einem privilegierten Milieu und von dem dort erworbenen Bildungshabitus. Durch diese Raster war sie gefallen. Zwar waren beide, wie sie sich sagte, im selben Land und fast zur gleichen Zeit aufgewachsen, doch waren ihre Lebens- und Lernbiografien so unterschiedlich verlaufen, dass der junge Lehrer glauben musste, die Protagonistin hätte »etwas grundsätzlich falsch gemacht« (ebd., S. 200). Mit dem Verfahren der Punktereduktion bei der Notengebung ging er davon aus, den anderen Gerechtigkeit zu kommen zu lassen. Aus dem inneren Monolog in die Realität zurückgekehrt, gab die Icherzählerin sogar vor, das Verfahren des Lehrers für richtig zu halten, indem sie sich für das ihr zugefügte Unrecht schließlich noch bedankte (vgl. 3 Codes: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Lehrkräfte, S. 199, S. 200).

Deutlich zeigte sich hier die Inkorporierung von Macht und Unterordnung im Hinblick auf die soziale Ordnung in der Schule in Anbetracht des Verhältnisses von Lehrer und Schülerin. Dass die Anpassung an die nachteilige und ungerechte Praktik des Lehrers von der Icherzählerin obendrein mit Dank versehen wurde, erschien zunächst als Ausdruck von Unterwürfigkeit. Es entsprach dem vorausgehenden Verhalten, Diskriminierungen über sich ergehen zu lassen, ohne mit offenem Widerspruch oder Gegenwehr zu reagieren. Hinzu kam, dass eine Infragestellung der Praktik Zweifel an der Machtposition des Lehrers hätte hervorrufen können, woraus ihr zukünftig weitere Nachteile hätten erwachsen können.

Es fragt sich aber, ob sie davon ausging, dass der Lehrer »Altersdiskriminierung« als Vorwand nutzte, um die Verwendung illegitimerer Diskriminierungsformen zu vermeiden. Denn Benachteiligung mithilfe rassistischer und klassistischer Herkunftsaspekte zu rechtfertigen, wäre nicht begründbar gewesen. Artikel 3 (3) des Grundgesetzes zum Diskriminierungsverbot und damit der normative Rahmen der Schule wären verletzt worden. Das gilt zwar auch für die Maßnahme der Altersdiskriminierung, die

aber vergleichsweise eine harmlosere, wenngleich keine zu verharmlosende Variante darstellte. Wäre sie öffentlich geworden, hätte er sie einstellen müssen, ihn aber ins gute Licht gerückt, weil er damit Gerechtigkeit gegenüber den anderen herzustellen beabsichtigte. Vor diesem Hintergrund lässt sich nachvollziehen, warum die Icherzählerin die Praktiken von Anpassung und Unterordnung anwendete. Sie wollte keinen mutmaßlichen indirekten rassistischen und klassistischen Diskriminierungsrisiken ausgesetzt werden. Dass ihr Verdacht aber, Altersdiskriminierung habe eine Alibifunktion, nicht abwegig war, zeigte sich später an der Vergabe der Abschlusszensur: Der Lehrer wandte das Verfahren des Punkteabzugs selbst hier noch an und schränkte damit ihre Studienwahl ein (vgl. unten).

Mit dem Erkennen der »Raster in seinen Augen«, das heißt der Wahrnehmungsschemata des Lehrers, beschreibt die Icherzählerin ein Phänomen, das sich als Differenz von Lehrer:innen- und Schüler:innenhabitus bestimmen lässt (vgl. Benkmann 2020). Die Differenz verweist auf verschiedene Bildungshabitus, die sich in unterschiedlichen sozialen Milieus entwickeln. Im vorliegenden Fall macht die Beschreibung der Schemata deutlich, wie selektiv Schüler:innen im Hinblick auf ihren Herkunftshabitus klassifiziert werden. Diese Schemata sind milieuspezifisch geprägt. Kommen Lehrkräfte aus privilegierten Milieus, sind ihnen habituelle Praktiken von Schüler:innen aus ähnlichen sozialen Verhältnissen bekannter und vertrauter als aus unterprivilegierten Verhältnissen. Die Letzteren können dann Unverständnis bei Lehrkräften hervorrufen. Sie führen hier zu vermeintlichen Unterstellungen, »etwas grundsätzlich falsch gemacht« (Ohde 2020, S. 200) zu haben (vgl. 3 Codes: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Lehrkräfte, S. 199, 200).

Die »Altersdiskriminierung« wurde besonders demütigend erlebt, weil die Protagonistin infolge massiver Hindernisse in ihrer Lern- und Bildungsbiografie Jahre länger als üblich gebraucht hatte, um dahin zu kommen, wo sie jetzt war. Ihr wurden quasi Durchhaltevermögen, Anstrengungsbereitschaft und Bildungserfolg zum Verhängnis, und weil die ungerechte altersbegründete Benotung bis zum Ende der Schulzeit erfolgte, verschlechterte sich auch ihr Abiturdurchschnitt, was die Studienauswahl einschränkte. Einmal mehr wurde das Diskriminierungsverbot mit der Folge von wahrgenommener und gefühlter Ausgrenzung und Stigmatisierung verletzt. Nichtsdestotrotz schloss die Icherzählerin nach drei Jahren das Oberstufengymnasium mit glänzenden Noten ab (Code: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Schulerfolg, S. 201, S. 202).

Fazit: Ein Referendar unterrichtet das Fach Deutsch, der nicht viel älter war als die Icherzählerin. Zu Beginn ihrer Begegnung eröffnet er ihr, dass ihr Al-

tersvorsprung gegenüber den anderen durch einen Punkteabzug bei der Notengebung kompensiert werde. In Form eines inneren Monologs folgt eine Gegenwehr. Nichtsdestotrotz unterwarf sich die Icherzählerin unter das Diktat der »Altersdiskriminierung«. Offen bleibt, ob Altersdiskriminierung lediglich ein Vorwand gewesen ist, um die Anwendung illegitimerer Diskriminierungsformen zu vermeiden.