

9. Diskriminierung während der Abendschulzeit

Der erste Teil von Kapitel 9 rekonstruiert den Beginn des Abendschulbesuchs der Protagonistin. In der Öffentlichkeit hat die Abendschule keinen guten Ruf (Abschnitt 9.1). Hier wird der Anfang des Bildungsaufstiegs verortet, der mit einem günstigen Passungsverhältnis von Habitus und Schule infolge der Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Freund:innen und der Erwartung einer Lehrerin zusammenhängt (Abschnitt 9.2). Abschnitt 9.3 klärt allgemein die Beziehung zwischen Sphärendifferenz und Habitustransformation. Vor dem Hintergrund der Idee des Lebens in zwei Welten werden Kriterien eines Unterrichts für die Risikogruppe entwickelt und die Einleitung der Habitustransformation erörtert (Abschnitt 9.4). Das Kapitel schließt mit dem Abschnitt 9.5 zur Beendigung der Abendschule und zu Hinweisen zur Bedeutung von Krisen für die Transformation.

9.1 Abendschulzeit

Der Abbruch des Gymnasiums mit der Folge einer Depression ließ die Protagonistin von ihrem Elternhaus nicht loskommen. Mehrere Monate war ihr Leben wie stillgestellt, während ihre beiden Freund:innen das weiterführende Verbundgymnasium besuchten. In einer Nacht sah sie zufällig eine TV-Dokumentation über drei junge Männer einer Abendschule¹. An dieser Schule hatte sie sich beworben. Angesichts der zuvor erlittenen Diskriminierungen wollte sie nicht noch einmal eine »normale« Schule

1 In Abendhaupt- und Abendrealschulen in Hessen können Schulabschlüsse über den zweiten Bildungsweg nachgeholt werden. In der Regel sind es Schulen für berufstätige Erwachsene. Der Hauptschulabschluss kann in einem Jahr, der Realschulabschluss in zwei Jahren erworben werden. Der Unterricht findet in der Regel nachmittags oder abends statt (vgl. z.B. AHRs).

besuchen. Ihr Ziel war nun der Erwerb des Realschulabschlusses, der es ihr in überschaubarer Zeit erlaubte, weit weg von ihrem Heimatort eine Ausbildung zu machen (vgl. Code: Icherzählerin/Abendschulzeit, S. 135f.; Code: Icherzählerin/Bildungsaufstieg, S. 135).

Der TV-Dokumentation zufolge lag die Abendschule in einem Problemviertel. Sie zeigte die Männer im Gedränge von Schüler:innen auf dem Bürgersteig vor der Schule, nervös Zigaretten rauchend und mit weiten herunterhängenden Hosen. Ferner deren Wohnquartier mit überfüllten Mülleimern in einer Hochhaussiedlung neben der Autobahn, deren Vorderseite im Laufe der Jahre vom Feinstaub dunkel geworden war. Die Männer wurden in ihren Kinderzimmern gefilmt. Einer der drei war wegen Drogenbesitzes im Gefängnis gewesen, ein anderer musste Sozialstunden ableisten, weil er Autos aufgebrochen hatte (vgl. 2 Codes: Icherzählerin/Abendschulzeit, S. 135, S. 136; Code: dito/Mitschüler:innen, S. 136).

Die Beschreibung eines solchen Wohnumfelds, in der sich die Abendschule befand, weist in der Regel darauf hin, dass es durch Armutsverhältnisse, hohe Menschendichte, Entmischung und beengten Wohnraum gekennzeichnet ist. Immer seltener wurden diese Wohnviertel in den letzten Jahrzehnten renoviert, modernisiert und von Müll befreit. Sie sind das Ergebnis einer räumlichen Trennung von gut- und schlechtverdienenden Bürger:innen in Großstädten. Dadurch werden Stadtteile immer homogener, soziale und kulturelle Vielfalt schwindet. In Schulen und Kindertagesstätten begegnen sich nur noch Kinder und Jugendliche aus vergleichbaren Lebenslagen. Diese Bedingungen unterprivilegierten Aufwachsens beeinflussen massiv das Verhalten der Bewohner:innen, wie die obige Romansequenz beispielhaft zeigt. Unterprivilegierte Stadtteile und ihre Schulen wie die Abendschule haben daher keinen guten Ruf.

Für die Aufnahme an der Schule musste die Protagonistin einen Deutschtest bestehen. Zur Vorbereitung schaute sie in ihren alten Heften des Gymnasiums nach in der Gewissheit, »dass ich mir wieder nichts merken können und durchfallen würde« (Ohde 2020, S. 137). Manchmal wurde auf den Heftseiten die Tintenschrift wegen vergossener Tränen undeutlich. Sie hatte es absichtlich nicht verändert in der Hoffnung, es werde als Ausdruck ihrer Überforderung bzw. Hilfsbedürftigkeit von ihren ehemaligen Lehrkräften wahrgenommen. Weit gefehlt, auf die kaum lesbare Schrift erfolgte eine negati-

ve Notiz (vgl. Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Minderwertigkeitsgefühl, S. 137; Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Hilfsbedürftigkeit, S. 137).

Das hier auffällige Phänomen der Misserfolgsorientierung der Icherzählerin lässt sich nicht nur im Sinne einer individuellen negativen Selbstbewertung verstehen, wie es Psychologie und Sonderpädagogik des Lernens tun, sondern auch als eine Orientierung des kollektiven Habitus unterprivilegierter Milieus, der die Funktion einer »self-fulfilling prophecy« annimmt. Nach Bourdieu und Passeron bezieht sich diese Prophezeiung auf eine Relation von subjektiven und objektiven Erfolgsaussichten im Hinblick auf das Erreichen von höheren Bildungsabschlüssen (vgl. Heim et al. 2014, S. 257). Mit Blick auf die Bewerbung an der Abendschule war die Relation zunächst zugunsten einer positiven Einschätzung der Protagonistin ausgefallen. Die damit verbundene Erfolgsaussicht, den Realschulabschluss zu erwerben, ließ eine Bildungshaltung im Sinne eines individuellen Bildungshabitus erkennen (vgl. Kramer & Helsper 2010) (vgl. Code: Icherzählerin/Bildungsaufstieg, S. 135; Code: Soziale Ungleichheit/Wohnquartier/Diskriminierung/Weggehen, S. 135).

Gleichzeitig ließ der mit der Aufnahme zu bestehende Deutschtest die vergangenen im Gymnasium erlebten Diskriminierungserfahrungen, die mit für das Scheitern an den dortigen Herausforderungen verantwortlich waren, wieder aufleben. Daher befürchtete sie durchzufallen, eine Furcht, in der die »self-fulfilling prophecy« zum Ausdruck kam und die habituelle Orientierung von unterprivilegierten Milieus, im Feld der Bildung deplatziert zu sein. Außerdem hatte sie die Erfahrung gemacht, mit keiner Unterstützung bei schulischen Herausforderungen rechnen zu können. Soziales Kapital in Form eines sozialen Netzwerkes, aus dem sie Nutzen hätte ziehen können (vgl. Kramer 2011, S. 43, S. 176), existierte nicht. Aber: Die Aufgaben des Deutschtests waren für sie unterkomplex, ihre aktuelle Misserfolgserwartung durchzufallen, wurde nicht bestätigt. Sie wurde in der Abendschule aufgenommen (vgl. Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Minderwertigkeitsgefühl, S. 137; Code: Icherzählerin/Abendschulzeit, S. 138; Code: Icherzählerin/Abendschulzeit, S. 142).

Die Klasse der Protagonistin setzte sich aus jungen Erwachsenen in besonderem Outfit aus unteren Milieus mit oder ohne Migrationshintergrund zusammen, denen man ansah, dass sie im Leben viel durchgemacht hatten. Besonders auffällig erschien eine etwa dreißigjährige Frau, eine Raverin mit Plateauschuhen, Topfschnitt, Piercing und zu großem Pullover. In der ersten Stunde des neuen Schuljahres setzte sich eine zu spät kommende

junge Frau neben die Icherzählerin und begegnete ihr mit einem Lächeln. Die Lehrerin wies auf aktuelle Informationen am Schwarzen Brett im Glaskasten hin. Da die Abendschule tagsüber von einer »normalen Mittelstufe« (S. 137) genutzt wurde, dominierten deren Informationen am Brett. Der geringe Platz, der dort der Abendschule vorbehalten war, war von einem Kind der Mittelstufe in dicken Lettern mit »Loser« überschrieben worden (vgl. 2 Codes: Icherzählerin/Abendschulzeit/Mitschüler:innen, S. 137, S. 153; Code: dito/Cansu, S. 138; Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Mitschüler:innen/Diskriminierung, S. 138).

Die neue Schulsituation wirkte für die Icherzählerin wie eine Befreiung von der in den letzten Monaten gewählten häuslichen Isolation, dem Dauerkonsum von TV-Sendungen und dem depressiven Zustand. Dies feierte sie mit ihren Freund:innen Sophia und Pikka in einem Lokal nahe der Abendschule. Das Treffen wurde von Erzählungen der beiden über das Eingewöhnen ins Gymnasium dominiert. Als Sophia auf die neuen Mitschüler:innen der Icherzählerin zu sprechen kam und meinte, dass sie, die Icherzählerin, nicht wie ihre Mitschüler:innen sei, fragte diese mit Nachdruck nach, worin sie sich denn von ihnen unterscheiden würde. Sophias Antwort war: »Du bist ja nicht dumm!«, worauf die Icherzählerin fragte: »Bin ich nicht? [...] Sind es die anderen?« (Ohde 2020, S. 141) (vgl. 2 Codes: Freund:innen/Spaß, S. 139, S. 140; Code: Icherzählerin/Abendzeit/Mitschüler:innen/Diskriminierung, S. 141).

Bisher hatte die Icherzählerin ihrer Freundin Sophia nur wenige Male so deutlich Paroli geboten wie in dieser Sequenz. Mit ihren Fragen stellte sie sich schützend vor ihre Mitschüler:innen. Sie fühlte sich solidarisch mit ihnen, weil auch sie aus unterprivilegierten Milieus kamen, teilweise mit einem Migrationshintergrund, es im Leben schwer hatten, Bildungsgänge abgebrochen und keine Schulabschlüsse hatten. Indem sie Sophias Distinktion und anschließende Diskriminierung durch Zuschreibung von Dummheit infrage stellte, kritisierte die Icherzählerin die Auffassung, eine ganze Gruppe zu stigmatisieren, weil sie eine wenig anerkannte Schule besuchten. Dabei stigmatisierte die Zuschreibung Dummheit nicht nur die massiv belasteten Mitschüler:innen, sondern auch implizit deren Angehörige aus desolaten Lebensverhältnissen. Stigmatisierungen wie diese haben die gesellschaftliche Funktion, die wahren Gründe zu verschleiern, die mit den geringen ökonomischen und kulturellen Kapitalien dieser Familien zusammenhängen.

Im Unterschied zu einer Vielzahl von anderen Situationen, in denen Schüchternheit und Zurückhaltung individuelle Merkmale des Habitus der Icherzählerin waren, zeigte sich hier ausnahmsweise ein selbstbewusster Auftritt. Grundlage dafür war die Identifikation mit der neuen Schule, vor allem mit der Zugehörigkeit zur Gruppe von Schüler:innen, die aus homologen sozialen und ethnischen Lebensverhältnissen kamen (vgl. oben). Im Unterschied zu den vorangegangenen Schulen traf sie auf Schüler:innen, mit denen sich freundschaftliche Beziehungen entwickelten. Praktiken der Demütigung und Beschämung, die sie im gymnasialen Bildungsgang und unter privilegierten Gleichaltrigen drastisch erfahren hatte, waren in diesem Kontext relativer Gleichheit wenig zu erwarten (vgl. Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Mitschüler:innen, S. 141; Code: Icherzählerin/Abendschulzeit, S. 142).

Die in den obigen Sequenzen verwendeten Begriffe »Dummheit« und »Loser« stigmatisieren die Schüler:innen der Abendschule, die aufgrund ihrer Lebens- und Lerngeschichte zur Risikogruppe zählen. Stigmatisierungen dieser Art wirken sich demütigend und beschämend aus und unterstreichen Minderwertigkeitsgefühle. Sie sind gesellschaftlich und schulisch verpönt im Unterschied zu ihren Antonymen »Intelligenz« und »Gewinner«, die hohe Wertschätzung genießen. Im Schulsystem heben sich Lehrkräfte und Peers höherer Bildungsgänge, z.B. Sophia und das oben erwähnte Kind der Mittelstufe, positiv von Schüler:innen der Risikogruppe ab und stellen eine Unterscheidung her, die ihre eigenen und gesellschaftlich anerkannten Wertorientierungen unterstreicht und dadurch einen Distinktionsgewinn erzielt. Obwohl sich in der Schule Dummheit und Loser auf Kompetenzmängel in schulischen Domänen beziehen, werden sie oft zu einem Defizit der gesamten Person umgedeutet und Bezüge zu spezifischen Lebenswelten und -stilen unterer Milieus hergestellt. Diese gelten als schwierig, desolat und wenig entwicklungsfördernd. Einschlägige Literatur zur Gruppe von Sonder- und Hauptschüler:innen zeigt detaillierte und nachhaltige Wirkungen von Stigmatisierungen auf die gesamte Lebens- und Lerngeschichte dieser Gruppe (vgl. Schumann 2007; van Essen 2013; Wellgraf 2012).

Fazit: Die neue Schule wirkte wie eine Befreiung. Die Mitschüler:innen kamen aus vergleichbaren Milieus und hatten teilweise einen Migrationshintergrund. Letztere spielten in den vorher besuchten Schulen für die Icherzählerin keine Rolle. Sie fühlte sich den Klassenkamerad:innen zugehörig und verteidigte sie mit Nachdruck, als die Freundin aus dem Gymnasium ihnen Dumm-

heit attestierte. Solche Stigmatisierungen werden oft zu charakterlichen Defiziten der Person umgedeutet.

9.2 Pädagogische Impulse: Beginnender Bildungsaufstieg

Auch wenn die Abendschule das Bildungsniveau an die Lernvoraussetzungen der Gruppe meist von Schulabbrecher:innen aus »bildungsarmen« Milieus anpassen musste, konnten mehrere Schüler:innen der Schulklasse den Standards dieses zweiten Bildungsweges nicht entsprechen. Wie die Icherzählerin berichtete, schafften lediglich 10, einschließlich sie, von über 30 Schüler:innen einen Abschluss. Die meisten scheiterten trotz ihres freiwilligen Schulbesuchs daran, das notwendige Maß an eigener Motivation und Leistungsbereitschaft aufzubringen, um den schulischen Herausforderungen zu entsprechen. Für die ambitionierte Protagonistin ergab sich dagegen eine herausfordernde Lern- und Leistungssituation, insbesondere weil eine Lehrerin ihr zu verstehen gab, aufgrund ihres hohen Leistungspotenzials einen über den an der Abendschule hinausgehenden Schulabschluss, nämlich das Abitur, zu erreichen (vgl. Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Mitschüler:innen, S. 159; Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Lehrkraft/Bildungsaufstieg, S. 155).

Die Situation hier war zwar nicht vergleichbar mit der eines ersten Bildungsgangs. Dazu waren das Alter, Lebens- und Schulerfahrungen sowie differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus zu »normalen« Schulklassen zu unterschiedlich. Aber trotz der Komposition der Schüler:innenschaft, die durch beeinträchtigende kumulative Problemkonstellationen gekennzeichnet war (vgl. Baumert et al. 2006, S. 95ff.), erwies sich die Situation für die Icherzählerin aufgrund ihrer sozialen Teilhabe an einer Gruppe von Mitschüler:innen als sehr vorteilhaft. In den Schulen zuvor blieb ihr die Integration in eine Peergruppe verwehrt.

Kontakt und Erfahrungen der Protagonistin mit den neuen Mitschüler:innen beförderten ein Wirgefühl. Soziale, ethnische und geschlechtliche Identität sowie abweichende Bildungsverläufe bildeten eine gemeinsame Basis für das Entstehen eines solidarischen Gefühls der emotionalen Verbundenheit der Schüler:innen mit- und untereinander, die wechselseitiges Verstehen, gegenseitige Hilfe und Kooperation ermöglichten. Auch die gemeinsame Erfahrung von vergangener Diskriminierung und Exklusion in Schule und Umwelt trug zum Zusammenhalt und kollektivem Zugehörigkeitsgefühl bei. Von Diskrimi-

nierung, Demütigung und Beschämung innerhalb dieser Schulklasse wurde im Roman nicht berichtet.

Diese Erfahrungen lassen sich rückblickend aus der Aussage der Icherzählerin am Ende der Abendschulzeit erschließen, indem sie darauf hinwies, Teil einer Gruppe in der Schulklasse gewesen zu sein. Sie stellte quasi einen »Schutzraum« (Ohde 2020, S. 158) für sie dar. Insgesamt trug die Teilhabe an der Schüler:innengruppe zu einer günstigen Passungskonstellation zwischen dem Bildungshabitus der Protagonistin und dem Feld der Schule bei. Sie musste keine Diskriminierung und Exklusion befürchten – eine entscheidende Grundlage für ihren Bildungsaufstieg (vgl. Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Mitschüler:innen, S. 158).

Waren die Mitschüler:innen für die Entwicklung einer positiven Passung zwischen Schule und Gruppe von Bedeutung, können sie sich generell als soziales Kapital für Heranwachsende aus unteren Milieus herausstellen. An anderen Kapitalien mangelt es. Schicksalsschläge, Nöte und andere negative Erfahrungen lassen sich leichter ertragen und verarbeiten, wenn ein soziales Netzwerk zur Verfügung steht, in dem Leiderfahrungen geteilt werden. Das hat eine stabilisierende Funktion für die Identitätsentwicklung und das Selbstwertgefühl der Mitglieder. Nach Wahrnehmung der Protagonistin blieben solche Prozesse in Grundschule und Gymnasium aus (vgl. oben). Hinzu kam, dass ein Teil der Gruppe der jungen Erwachsenen eine positive Haltung gegenüber den schulischen Herausforderungen entwickelt hatte, wie sich in den erfolgreich erworbenen Schulabschlüssen zeigte (vgl. Kramer 2011, S. 176; Grundmann et al. 2016, S. 70f.) (vgl. Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Mitschüler:innen, S. 159).

Im Hinblick auf die kulturelle Passung von Abendschule und Schüler:innenschaft weist das von Werner Helsper ausgearbeitete Konzept zur Schulkultur auf einen weiteren Aspekt hin. Allgemein wird Schulkultur als »symbolische Ordnung« im Sinne eines vorherrschenden Sinnentwurfs einer Einzelschule verstanden (vgl. Helsper 2009, S. 160). Sie ist das Ergebnis der Aushandlungen eines Kollegiums zur Frage, wie mit den grundlegenden Antinomien, das heißt den gegensätzlichen Orientierungen des professionellen pädagogischen Handelns unter Berücksichtigung der strukturellen Bedingungen des Schulsystems umgegangen werden soll (vgl. Helsper 2008, S. 126). Dieses Ergebnis kann sehr unterschiedlich ausfallen und generiert differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus in Einzelschulen. Insofern lässt sich von einem sekundären Habitus einer milieuspezifischen Kultur einer Einzelschule sprechen, der je nach Schulform und -kultur eine Passung oder

Abstoßung hinsichtlich des Herkunftsmilieus ermöglicht. Die milieuspezifische Gestaltung der Schulkultur wird außerdem von der lokalen, regionalen und überregionalen Einbettung der Schule beeinflusst (vgl. Kramer 2011, S. 162ff.). Daher kann eine Einzelschule von der allgemein zutreffenden Charakterisierung der Schule als Mittelschichtinstitution durchaus abweichen.

Die spezifische Kultur der Abendschule ist also die Folge der Generierung, Reproduktion und Transformation von Akteur:innen, die Antinomien des pädagogischen Handelns und die strukturellen Bedingungen des Bildungssystems in Übereinstimmung mit den Voraussetzungen der Schüler:innen zu bringen. Bei dieser Schulart ist dies eine besondere Herausforderung, weil die Schüler:innen meist aus armen Lebenslagen kommen, oft einen Migrationshintergrund und Brüche im Lebens- und Schulverlauf haben. Hier entstehen Lern- und Entwicklungsmilieus, in denen die Spannungsverhältnisse pädagogischen Handelns anders konfiguriert werden müssen als in übrigen Schularten. So ist es erforderlich, die Antinomie von Nähe und Distanz (vgl. Helsper 2010, S. 25f.) zugunsten einer stärkeren Hinwendung, also Nähe, zu den Schüler:innen zu entwickeln, da ihre Lebensprobleme so bedrängend sind und starke emotionale Bedürfnisse nach Anerkennung bestehen, dass erst ein Eingehen und Beschäftigen damit die Voraussetzung schafft, Unterricht zu ermöglichen. Daher haben intensivere Nähebeziehungen eine größere Bedeutung als in anderen Bildungsgängen.

Um professionelles pädagogisches Handeln aufrechtzuerhalten, muss zugleich ausgehandelt werden, wie weit Nähe gehen kann und wann professionelle Distanz einsetzen muss, um eine Entgrenzung der Rollen von Lehrkraft und Schüler:innen zu vermeiden. Das Letztere betrifft eine weitere Antinomie, und zwar die von Sache und Person. Steht die Personorientierung zu sehr im Vordergrund, besteht die Gefahr, dass der Gegenstand kaum noch von Bedeutung ist. Das widerspräche jedoch dem Kern der pädagogischen Profession, nämlich die Vermittlung von Sachen (vgl. Helsper 2016, S. 119ff.). Auch mit diesem Spannungsverhältnis muss die Abendschule so umgehen, dass Sache und Person in einem ausgewogenen und flexiblen Verhältnis Geltung verschafft werden (vgl. auch Pfaff & Rotter 2021, S. 19f.).

Für die Icherzählerin war die Kultur der Abendschule mit angemessener Nähebeziehung und ausgewogenem Verhältnis von Sache und Person von großem Vorteil. Sie konnte davon besonders profitieren, weil nun persönliche und fachliche Unterstützung in Anspruch genommen werden konnte. Ihre Gruppe fungierte als Schutz vor Diskriminierung in und außerhalb der Schule. Ihr Leistungspotenzial konnte sich entfalten.

Gleichwohl wünschte sich die Protagonistin, zu den Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe zu gehören, zu denen ihre Freund:innen zählten. Dies wurde deutlich, als sie eine neue Tasche – ein Werbegeschenk der Wochenzeitschrift *DIE ZEIT* – als Schultasche verwendete, von der sie hoffte, als Angehörige des akademischen bildungsbürgerlichen Milieus (Vester 2013, S. 51) wahrgenommen zu werden. Mit der Tasche beabsichtigte sie zudem einen Schlussstrich unter ihre selbststigmatisierenden Scherze hinsichtlich ihres bisherigen Schulverlaufs zu machen. Ihre vor Pikka und Sophia lachend vorgebrachte Äußerung »Ich stehe ja am Rande der Gesellschaft« (Ohde 2020, S. 143) sollte, indem sie sich über sich selbst lustig machte, das demütigende Gelächter von beiden und anderen vorwegnehmen und beenden sowie weiteren Diskriminierungsrisiken vorbeugen. Außerdem konnte die Schultasche Sophias Aussage unterstreichen, dass sie nicht dumm sei wie scheinbar die Abendschüler:innen (vgl. Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Exklusionsgefühl, S. 143; Code: Soziale Ungleichheit/Wohnquartier/Diskriminierung/Demütigung_Beschämung, ebd.; Code: Icherzählerin/Teilhabe, ebd.; Code: Icherzählerin/Bildungsaufstieg, ebd.).

Eine Jugendliche mit derartiger Schultasche würde in der Öffentlichkeit nicht für eine Schülerin der Abendschule gehalten werden, die generell von jungen Erwachsenen ohne bildungsbürgerliche Statusmerkmale besucht wird. Die Icherzählerin wollte damit den Eindruck erwecken, Schülerin eines höheren Bildungsgangs wie der gymnasialen Oberstufe zu sein. Es zeigte sich ihr Bemühen, eine Distinktion zu dem aktuell besuchten niedrigen Bildungsgang herzustellen.

Aber der Besuch des zweiten Bildungswegs war nötig, bot er doch eine Chance für einen Aufstieg der Icherzählerin. Er schaffte die notwendige Voraussetzung für den Weggang aus Familie und Herkunftsmilieu mit der Perspektive, frei und authentisch zu leben. Zudem ermöglichte er die Teilhabe an der Welt der höheren Bildung, vorausgesetzt, die obige Zuschreibung der Lehrerin hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit träfe zu. Ein höherer Bildungsabschluss versprach im Erwachsenenleben mehr soziale Anerkennung, Mobilität, Kompetenzerwerb und Optionsvielfalt in der Gesellschaft. Insofern war das Streben nach diesen Zielen der Protagonistin außergewöhnlich, denkt man an all die Demütigungen und Beschämungen, die sie in ihrer bisherigen schulischen Vergangenheit hatte erleiden müssen. Und: Musste sie bei einem Bildungsaufstieg nicht mit weiteren Diskriminierungen rechnen?

Hier ergibt sich eine Parallele zur Lebensgeschichte der Mutter, die aufgrund von Leiderfahrungen und geringen Entwicklungsmöglichkeiten ihr tür-

kisches Heimatdorf verließ. So trieben auch Leid und Weggang die Icherzählerin an, die sich dagegen wehrte, ihr schulisches Schicksal mit dem Abbruch der gymnasialen Schullaufbahn als Ende ihrer schulischen Karriere aufzufassen und eine Ausbildung zu beginnen. Für sie zählte nicht, dass »man mag, was man hat, nämlich die Eigenschaften und Merkmale, die einem de facto zugeteilt und durch Klassifikation de jure zugewiesen werden« (Bourdieu 1999, S. 285f.). Der angestrebte Bildungsaufstieg war das Mittel der Wahl, der das Ziel hatte, selbstbestimmt und aufrichtig zu leben, wie es einst die Mutter vorhatte.

Diese Orientierung wurde erneut zum Thema, als die Protagonistin auf dem Weg zur Schule von einem unbekannten Mann in der S-Bahn in ein Gespräch verwickelt wurde. Die Frage, ob sie denn in dieser Gegend bleiben wollte, erschrak sie, weil der Gedanke zu bleiben plötzlich richtig erschien. Sie verneinte, kam aber das erste Mal darüber ins Grübeln. Ihre Freund:innen, ihr Vater und andere Bekannte hielten einen Weggang für unbegründet, weil es hier alles gab, was man brauchte. »Bleiben. Auf lange Sicht – nein«, (Ohde 2020, S. 149), antwortete sie. Bis zum angestrebten Schulabschluss benötigte es noch einige Jahre. Der Weggang durch den Aufstieg war nur aufgeschoben, die Aussicht auf ein besseres Leben blieb erhalten (vgl. Code: Soziale Ungleichheit/Stadtteil, S. 146; Code: Soziale Ungleichheit/Wohnquartier/Diskriminierung/Weggehen, S. 148; Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Lehrkraft/Bildungsaufstieg, S. 149).

Fazit: In der Abendschule führten Lebens-, Lern- und Diskriminierungserfahrungen der Schüler:innenschaft zu einer Komposition der Schulklasse, die durch massive Lebens- und Lernprobleme gekennzeichnet war. Aufgrund der Leistungseinschätzung einer Lehrerin, der Teilhabe an einer Gruppe von Schüler:innen und der Schulkultur kam es zu einer förderlichen Passungskonstellation, mit der das Streben der Protagonistin nach dem Bildungsaufstieg mit Nachdruck unterstützt wurde.

9.3 Sphärendifferenz und Habitustransformation

Der von der Icherzählerin geplante Entschluss zum Weggang trug mehr und mehr dazu bei, sich vom familiären Habitus zu lösen. Diese Abkehr setzte Prozesse der inneren Zerrissenheit in Gang, die zur Zeit des Gymnasialbesuchs extreme Formen annahmen. Erwartung und Handeln zwischen der inneren

Sphäre Familie und der äußeren Sphäre Schule klafften so weit auseinander, dass sie nicht zur Übereinstimmung zu bringen waren. Weitaus milder war die Form, die durch das günstige Passungsverhältnis der Protagonistin und der Abendschule entstand. Aber auch hier gab es eine Zerrissenheit. Der innere Zwiespalt wurde noch größer, als die Protagonistin die Abendschule nur noch als Durchgangsstadium für den Erwerb eines höheren Schulabschlusses auffasste.

Formen innerer Spaltung aufgrund des Lebens in zwei differenten Sphären führen oft zu zerrissenen Habitus, »deren innere Gespaltenheit Leiden verursacht« (Bourdieu 2020, S. 206). Diese Habitus setzen eine Transformation voraus, deren Ausgangspunkt eine Irritation ist, die durch eine Nicht-Passung zwischen innerer und äußerer Sphäre erzeugt wird. Weitere Erkenntnisse ermittelt dazu eine qualitative Studie auf der Basis von über 100 Interviews mit türkei- und vietnamstämmigen Untersuchungsgruppen von Bildungsaufsteiger:innen und Vergleichsgruppen. In den türkeistämmigen Gruppen stammten viele aus der zweiten, wenige aus der dritten Generation. Alle kamen aus Familien von unterprivilegierten, allenfalls unteren mittleren Milieus (vgl. El-Mafaalani 2014, S. 9ff.).

Dabei stellte sich heraus, dass die Irritation das erste Element eines »typischen Ablaufmusters« (ebd., S. 26) beim Bildungsaufstieg darstellte. Sie stimulierte zunächst einen Transformationsprozess des familiären Habitus, den Habitus der Notwendigkeit. Dieser Prozess löste mit der Generierung von inkohärenten, mit Brüchen und Fehlschlägen versehenen Teilprozessen persönliche Krisen der Akteur:innen aus, die wahrnahmen, dass ihre Habitusmuster dauerhaft nicht passfähig mit den Herausforderungen der äußeren Sphäre waren. Erforderlich wurde »eine Wandlung des Notwendigkeitsdenkens [...] hin zu einem selbstbezüglichen Entwicklungsdenken« (ebd., S. 25). Gemäß dem Ablaufmuster ging zweitens eine Distanzierung von den Orientierungen und Praktiken der Familie und des Herkunftsmilieus einher, die Risiken von Entfremdung und ablehnender Haltung ihnen gegenüber mit sich brachten. Diese Abkehr zeigte sich nicht nur in einer Veränderung von äußerer Erscheinung, sprachlichem Ausdruck, Kenntnis und Umgang anderer Lebenswelten, sondern auch in einer anderen Sicht auf ihre soziale Herkunft, die die Aufsteiger:innen hinter sich gelassen hatten. In der dritten Phase kam es durch Anerkennung und Erfolge in der äußeren Sphäre zur Stabilisierung des transformierten Habitus. Gesellschaftliche Teilhabe wurde möglich, Respekt und Achtung wurden den Aufsteigern entgegengebracht. Die drei Phasen der Habitustransformation fanden innerhalb des Subjekts

statt und manifestierten sich während des Aufstiegs innerhalb gesellschaftlicher Kontexte.

Aladin El-Mafaalani geht davon aus, dass bei fast allen Bildungsaufsteiger:innen mit oder ohne Migrationshintergrund diese drei Phasen des Transformationsprozesses stattfinden. Bei migrantischen Aufsteiger:innen konnten in der Studie allerdings zusätzliche Probleme ausgemacht werden. Sie entstanden, weil zwischen dem Innen und Außen eine »Sphärendifferenz« (vgl. El-Mafaalani 2017, S. 716ff.) ermittelt wurde. In der inneren Sphäre, der türkischen Familie und Community, waren traditionelle Werte und Normen wie enge Bindung, Respekt und Ehre sowie hohe Bildungsansprüche bedeutsam. Es erwuchsen familiäre Loyalitätserwartungen gegenüber den Aufsteiger:innen. In der äußeren Sphäre, der deutschen Mehrheitsgesellschaft, herrschten andere Werte und Normen, etwa meritokratische Herausforderungen und Anpassungserwartungen, die oft durch Erfahrungen von Fremdheit und Diskriminierung kontextualisiert waren. Es entstanden entsprechende Erwartungen der Aufsteiger:innen, die von der Familie und Community geteilt wurden. Außerdem ergab sich ein weiteres Ergebnis: Der Einsatz sozialer Paten erwies sich beim Übergang von Bildungsgängen als besonders hilfreich (vgl. El-Mafaalani 2014, S. 27f.) (vgl. unten).

Beide Sphären waren relativ geschlossene Systeme, in denen kaum übereinstimmende Vorstellungen existierten. Die traditionelle Familie wurde von den Jugendlichen als obsolet wahrgenommen, während sie sich in der Mehrheitsgesellschaft nicht integriert fühlten. Wie sich in anderen Studien zeigte, reagierten Jugendliche auf diese Differenz der Sphärenlogiken – enge Bindung und Respekt vs. Fremdheit und Diskriminierung – entweder durch Praktiken der »feinen« Distanzierung oder durch Praktiken vermischter wert- und normorientierter Sphärenelemente, je nachdem in welcher Sphäre sie sich befanden (vgl. El-Mafaalani 2014, S. 31f.). Es wird angenommen, dass der Umgang mit der »Sphärendifferenz« in der dritten Generation weit abgeschwächt vorkommt als in der zweiten (ebd., S. 33).

Bisherige Erkenntnisse zum Konzept der Sphärendifferenz sind nicht gänzlich für das Verständnis des Handelns unserer Protagonistin hilfreich, schon deshalb, weil sie nicht zur hier untersuchten zweiten, sondern dritten Generation gehört. Sie teilte zwar in der äußeren Sphäre die Erfahrungen von Fremdheit und Diskriminierung angesichts von sozialer, ethnischer Herkunft und teilweise ihrem Geschlecht. Die innere Sphäre, ihre Familie, war aber im Unterschied zu den Interviewten kaum geprägt von den Werten und Normen des Herkunftslands der Mutter, die ihre türkische Herkunft

zu kaschieren suchte. Diese passte sich zwar an die traditionelle Rolle der Frau im Alltagsleben des Ortes an, die der Rolle einer türkischen Frau hätte weitgehend entsprechen können. Dabei handelte es sich aber um die Folge kultureller Assimilation, denkt man an den Habitus der Mutter (vgl. oben). Weiter existierte aufgrund des destruktiv-aggressiven Verhaltens des Vaters nur ein rudimentärer innerfamiliärer Zusammenhalt mit einseitigem Respekt seitens der weiblichen Familienmitglieder ihm gegenüber.

Außerdem existierten keine höheren Bildungserwartungen in der Familie wie bei den interviewten Aufsteiger:innen, so dass die Protagonistin weder vergleichbaren Loyalitäts- noch Aufstiegserwartungen genügen musste. Sie war gezwungen, sich ihre Bildungsansprüche selbst zu setzen und den Bildungsaufstieg aus eigener Kraft und unabhängig von fremder Hilfe zu meistern. In vergleichbarer Situation befanden sich auch die Aufsteiger:innen der Untersuchungsgruppe ohne Migrationshintergrund (ebd., S. 34). Bei ihnen führten, wie bei der Protagonistin, desolate Zustände in innerer und äußerer Sphäre dazu, Familie und Herkunftsmilieu qua Aufstieg zu verlassen, um ein besseres Leben zu führen (vgl. El-Mafaalani 2020).

Auf der Basis des Konzepts der Sphärendifferenz führte Şenol Yağdı (2020, S. 75f.) eine weitere Untersuchung an türkeistämmigen Bildungsaufsteiger:innen der zweiten Generation durch. Dabei handelte es sich um Studierende verschiedener Studienfächer. Yağdı ermittelte im Hinblick auf die innere Sphäre, die unterprivilegierte migrantische Herkunftsfamilie, vier Typen von Gruppen. Für unser Interesse ist der Typ I interessant, weil er Hinweise auf die Lebens- und Bildungssituation der Protagonistin enthält. Dieser Typ wurde als »defizitüberwindender Abgrenzungsprozess« (ebd.) bezeichnet, der durch folgende Merkmale charakterisiert war: geringes materielles, kulturelles und soziales Kapital der Familie, Entwicklung eigenständiger Bildungsaspiration, Irritation durch habituelle Nicht-Passung von Akteur:in und Feld mit transformatorischen Folgen für grundlegende biografische Veränderungen, erfolgreiche migrantische Bildungsaufsteiger:innen als Vorbilder, Distanzierungsschritte von Herkunftsfamilie und -milieu. Den Typ I kennzeichneten »äußerst schwierige Voraussetzungen« (ebd.) für den Bildungsaufstieg. Wer es schaffte aufzusteigen, hatte einen extrem mühevollen Weg mit vielen Umwegen und Rückschlägen hinter sich, die Hartnäckigkeit und Flexibilität im Verfolgen von Zwischenzielen erforderten. Dabei wurde die besondere Funktion von Lehrkräften auch als Vorbilder betont (ebd., S. 81) (vgl. unten).

Diese Ergebnisse korrespondierten mit ausgewählten Befunden der Rekonstruktion zur Romanfigur, vor allem was Lebenssituation, Bildungsweg und Hartnäckigkeit betraf. Da es sich um einen Typ handelte, bezog sich diese Situation auf eine Mehrzahl von Bildungsaufsteiger:innen und die Protagonistin. Vorbilder mit erfolgreicher migrantischer Bildungskarriere hatte sie aber nicht. Wie die Untersuchung von Yağdı zeigt, hätten sie eine entscheidende Orientierung und Unterstützung im Blick auf den Lern- und Bildungsverlauf bieten können.

Fazit: Formen von Zerrissenheit müssen nicht automatisch zu einem zerrissenen Habitus führen. Dieser entsteht erst infolge eines Ablaufmusters von Irritation, Distanzierung und Stabilisierung. Bei migrantischen Bildungsaufsteiger:innen kommt die Besonderheit der Sphärendifferenz als zusätzlicher Risikofaktor dazu: Die innere Sphäre weicht in ihren normativen Vorstellungen von der äußeren Sphäre ab. Für die Familie der Protagonistin wird in einer Untersuchung ein vergleichbarer Typ ermittelt, bei dem migrantische Aufsteiger:innen trotz desolater Herkunftsfamilie schwierigste Barrieren überwinden.

9.4 Pädagogische Sicht: Zwei-Welten-Differenz und eingeleitete Habitustransformation der Icherzählerin

Vorangegangene Ergebnisse sollen im Folgenden für die von der empirischen Bildungsforschung bezeichneten Risikogruppe mit und ohne Migrationshintergrund aus unterprivilegierten Milieus fruchtbar gemacht werden. Davon versprechen wir uns ein erweitertes Verstehen der Lebens- und Lernsituation der Schüler:innen der Abendschule, einschließlich der Protagonistin. Da der obige Begriff Sphäre und Sphärendifferenz im Zusammenhang mit migrationspezifischen Vorstellungen verwendet wird, wähle ich für unsere Belange den Begriff der Zwei-Welten-Differenz.

Schüler:innen der Risikogruppe befinden sich zum einen in einer inneren Welt der Familie, die durch weitgehend desolate Verhältnisse gekennzeichnet ist. Weder ökonomisches und kulturelles Kapital noch soziales und symbolisches Kapital sind ausreichend vorhanden. Äußere Erscheinung und Verhalten weichen vom Üblichen ab (vgl. Abschnitt 9.1). Weitere Indikatoren enthält der Typ I in der obigen Untersuchung (vgl. Abschnitt 9.3).

Zum anderen machen sie Erfahrungen mit Fremdsein und Diskriminierung in der äußeren Welt, der Mehrheitsgesellschaft, weil ihre Habitus mit den

gesellschaftlichen Feldern nicht passfähig sind. Insbesondere in sozialen Kontexten wie der Schule werden sie mit Werten und Normen konfrontiert, die oft im Widerspruch zu denen der Familie stehen. Für Schüler:innen mit Migrationshintergrund kommt erschwerend die Bewältigung der Sphärendifferenz hinzu. Der Risikogruppe begegnen Gleichaltrige aus privilegierten Milieus, die Voraussetzungen mitbringen, die die Risikogruppe nicht hat. Für die Letztere tut sich eine Unstimmigkeit auf, eine Differenz zwischen familiärer und schulischer Welt.

Bei diesen Schüler:innen kumulieren Lernprobleme mit kaum überwindbaren Barrieren. Der Gedanke an einen Bildungsaufstieg kommt nicht auf. Wenn doch, ist ein solches Anliegen selten erfolgreich, weil nur Einzelne mit niedriger sozialer Herkunft den Aufstieg schaffen. Darauf verweisen die PISA-Studien zum schwachen Abschneiden der Risikogruppe. Es ist daran zu erinnern, dass hier nicht an einen hohen Bildungsaufstieg mit anschließend sozialem Aufstieg gedacht wird, sondern an einen begrenzten, der die Gruppe vom Makel absoluter Kompetenzarmut befreit und die volle Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht (vgl. Kapitel 14).

Mithilfe der Vorstellung zur Zwei-Welten-Differenz lässt sich eine andere Perspektive auf das Phänomen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule als in der Lernpsychologie und Sonderpädagogik gewinnen. Unser Ausgangspunkt ist die Nicht-Passung zwischen habituellen Orientierungen und Praktiken der Schüler:innen aus unterprivilegierten Milieus (innere Welt) und den üblichen Strukturmerkmalen des Unterrichts (äußere Welt). Dies führt zu Problemen, Friktionen und Missverständnissen bei:

- Befolgen von Anweisungen und Zuhören als wichtige Kompetenzen für das Lernen im Unterricht,
- einem demokratischen Unterrichtsstil,
- materialreichen, vielfältigen und komplexen Unterrichtssituationen,
- Umgang mit weiblichen Lehrkräften,
- komplexen Ordnungsstrukturen,
- Fragen, Begründungen, Erklärungen und Vereinbarungen,
- Lerninhalten, die diesen Schüler:innen nutzlos erscheinen,
- einem Unterricht, der auf zukünftige Lebenssituationen privilegierter Milieus bezogen ist,
- Erwartung der Schule, zu einem längerfristigen Belohnungsaufschub in der Lage zu sein.

Schwierigkeiten treten dagegen weniger auf, wenn sich der Unterricht vorübergehend den habituellen Orientierungen und Praktiken der Schüler:innen anpasst und

- Unterricht klar, kleinschrittig und lenkend durchgeführt wird,
- Situationen nicht verwirren, indem wenige Aktivitäten stattfinden, teils nach Routinen gelernt wird und vorübergehend wenig Freiraum zugestanden wird,
- Unterricht stark organisiert und strukturiert wird, sodass sich die Schüler:innen gut zurechtfinden,
- Angebote einbezogen werden, die die aufgrund der inkorporierten an Kurzfristigkeit orientierten Wahrnehmungs- und Denkmuster der Schüler:innen berücksichtigen und daran anknüpfen,
- Lerninhalte, die für die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen eine Funktion haben, nützlich und verwertbar sind,
- Unterricht vor allem auf gegenwartsbezogene Fragen und Probleme unterprivilegierter Milieus bezogen ist,
- sich auf die inkorporierte Disposition zur unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung bezogen wird.

Im Blick auf die in der ersten Aufzählung aufgeführten Merkmale eines demokratischen Unterrichts und die damit verbundenen Herausforderungen sind mehrere Orientierungen und Praktiken von Schüler:innen aus unterprivilegierten Milieus dysfunktional. Diese Situationen werden oft als Lernschwierigkeiten wahrgenommen und von den Schüler:innen als individuelles Versagen interpretiert. Die von den Lehrkräften ausgeübte symbolische Gewalt sorgt dafür, dass herrschende Regeln anerkannt werden, wodurch sich die Betroffenen die Schuld an ihren Leistungs- und Verhaltensproblemen selbst zuschreiben. Schule und Unterricht geraten nicht in die Kritik. Ihre gesellschaftliche Funktion wird kaschiert, Vorstellungen, Wissen und Kompetenzen von privilegierten Milieus mit Deutungshoheit zu vermitteln und entsprechende Einflüsse von unterprivilegierten Milieus soweit es geht zu unterbinden. Damit tragen sie mit zur Reproduktion verschiedener Milieus, deren Polarisierung und Entfremdung ihrer Mitglieder bei.

Lehrkräfte können allerdings Lerngegenständen, Denk- und Handlungsmustern unterer Milieus, wie in der zweiten Aufzählung dargestellt, gleichberechtigt neben denen privilegierter Milieus Geltung verschaffen. Lernschwierigkeiten sind weniger zu erwarten. Der Unterricht läuft zwar fürs

Erste Gefahr, teilweise nach Prinzipien von »Disziplin und Ordnung« gestaltet zu werden und autoritäre Orientierungen zu fördern, die im Extremfall anschlussfähig an rechtsextreme Einstellungen sind (Achour & Höppner 2025, S. 334ff.). Um dem vorzubeugen, ist es aber wichtig, auf sein Ziel zu verweisen: »Nicht bemitleiden, nicht auslachen, nicht verabscheuen, sondern verstehen« (Spinoza zit.n. Bourdieu 1997, S. 13). »Verstehen« heißt hier, Unterricht einstweilen in ein günstigeres Passungsverhältnis der Schüler:innen der Risikogruppe zu bringen, um potenzielle disruptive Orientierungen und Praktiken pädagogisch zu reduzieren. In einem solchen Rahmen werden die Schüler:innen allmählich mit einem demokratischen, vielfältigen und an verschiedenen Lebenswelten orientierten Unterricht vertraut gemacht, der Chancen für die Entwicklung eines umfassenderen Verständnisses und einer größeren Akzeptanz für habituelle Orientierungen und Praktiken aller Schüler:innen bietet.

Zur Charakterisierung des Habitus der Risikogruppe lassen sich mehrere plastische Beschreibungen aus dem Roman zu den Schüler:innen in der Abendschule heranziehen: Ihre äußere Erscheinung ließ erkennen, dass sie bereits in Kindheit und Jugend vieles durchgemacht hatten. Manche erschienen resigniert. Ihre Gesichter richteten sich ständig nach unten auf den Boden, den Schultisch und ihre Hände. Sie wollten Abgeklärtheit und Desinteresse signalisieren und ließen einen »erwachsen gewordenen, stummen Hass« (Ohde 2020, S. 150) erkennen. Daunenjacken verdeckten das Oberteil ihrer Jogginganzüge. Ihnen war der Schulbesuch aufgrund ihres Erwachsenseins peinlich und zielte allein darauf, Bafög zu beziehen. Nach einigen Wochen kamen sie nicht mehr in die Schule (vgl. Code: Icherzähler:in/Abendschulzeit/Mitschüler:innen, S. 150f.).

Nicht so die beiden Mitschülerinnen Cansu und die Raverin, die der Protagonistin in einer Freistunde, einen Joint rauchend im Auto vor der Schule, ihre Lebens- und Lerngeschichten erzählten. Insbesondere zur Lernkarriere von Cansu, die auch einen Migrationshintergrund hatte, ergaben sich einige Parallelen zur Protagonistin: Lehrkräfte hätten sie von oben herab behandelt. Ihre Hausaufgaben und Aussagen wurden von vornherein für falsch gehalten oder abgewertet, auch wenn sie richtig waren. Trotz guter Noten hatten die Lehrkräfte eine Empfehlung für die Hauptschule statt für eine höhere Schulart mit nichtigen Gründen ausgesprochen, etwa die kürzere Busfahrt zur Schule und die vielen Verpflichtungen in der Familie.

Die Raverin stimmte der Erzählung von Cansu kopfnickend zu (vgl. Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Mitschüler:innen/Cansu, S. 152f.).

Die Beschreibung der Risikogruppe in der ersten Sequenz zeigt erneut, welcher Habitus der nachwachsenden Generation durch den Prozess der Inkorporierung von sozialen Erfahrungen und Wissen in unterprivilegierten Milieus erworben wurde. Er bestimmte Äußeres wie Kleidung und Körperhaltung und Inneres wie Interessen und Dispositionen, Werte und Normen. Schulbildung war relevant, wenn sie einen materiellen Nutzen hatte. Die inkorporierte Disposition zu unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung oder die Auffassung der Sinnlosigkeit trugen zur Resignation bei und führten zum Abbruch von Schulkarriere und Ausbildung.

Die Erzählung von Cansu in der zweiten Sequenz macht aber deutlich, dass keineswegs alle Schüler:innen in dieser Gruppe resigniert waren. Nach Cansus Auffassung besuchte sie die Abendschule, weil die Lehrkräfte in der Grundschule sie ungerecht bewertet und ihr eine falsche Übergangsempfehlung gegeben hätten. Auch hier ist nicht auszuschließen, dass das Handeln der Lehrkräfte rassistisch motiviert war, bedenkt man, wie herablassend sie behandelt und für inkompetent gehalten wurde. Ähnlich war es der Raverin ergangen, aber nicht aus rassistischen Gründen.

Neben diesen Gründen kann es aber auch damit zusammenhängen, worauf empirische Befunde aufmerksam machen: Lehrkräfte stellen Schüler:innen aus unterprivilegierten Milieus, unabhängig davon, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, vor extrem hohe Erwartungen, wenn es um den Übertritt in die Sekundarstufe I ging. Dies zeigen Ergebnisse der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU 2016. Die Studie macht am Beispiel der Deutschnote klar, welchen entscheidenden Einfluss sie auf die Übergangsempfehlung hatte. Darauf hatten schon vorangegangene IGLU-Studien hingewiesen (vgl. Stubbe et al. 2017, S. 241). Es zeigte sich, dass ein Mädchen aus dem oberen Milieu bereits bei 19 Leseleistungspunkten unterhalb des Mittelwerts eine Gymnasialempfehlung bekommen hätte. Kinder aus unterprivilegierten Milieus mussten dagegen 53 Punkte oberhalb des Mittelwerts bei vergleichbaren kognitiven Fähigkeiten erreichen. Die Differenz von 72 Punkten entsprach den Leseleistungen von anderthalb »Lernjahren«, die Kinder aus unterprivilegiertem Milieu mehr zu erbringen hatten für eine Übergangsempfehlung als diejenigen aus oberem Milieu bzw. oberer Dienst-

klasse². Wie in den drei IGLU-Studien zuvor wurde auch in der Studie 2016 ein enger Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Schullaufbahnentscheidung der Lehrkräfte ausgemacht. Die Studien widerspiegeln eine extreme Form institutioneller Diskriminierung. Migrationshintergrund und Geschlecht spielten wider Erwarten eine untergeordnete Rolle (vgl. Stubbe et al. 2017, S. 235ff.).

Schüler:innen des unterprivilegierten Milieus dominierten die Zusammensetzung der Klasse der Icherzählerin. Mit dem Besuch verbanden sie die Hoffnung, den ersten oder mittleren Schulabschluss nachzuholen.

Dass die Icherzählerin in einem solchen Kontext nach Einschätzung einer Lehrerin für fähig gehalten wurde, Abitur zu machen, war nicht zu erwarten und für sie von unschätzbarem Wert. Sie fragte ungläubig nach, ob sie sich diesbezüglich sicher sei und »man dafür nicht ein bestimmter Typ sein muss« (Ohde 2020, S. 155). Die Lehrerin verstand nicht so recht, was mit Typ gemeint war, und bekräftigte ihre ursprüngliche Auffassung. Erneut wiederholte die Icherzählerin die Frage, ob sie davon wirklich überzeugt war. Diese »nickte mit der größten Bestimmtheit« (ebd.) (vgl. Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Lehrkraft/Bildungsaufstieg, S. 155).

Dass die Lehrerin das Potenzial der Icherzählerin erkannte und das Erreichen eines über die Abschlüsse der Abendschule hinausgehenden Bildungszertifikats für möglich hielt, ist nicht selbstverständlich. Beim Unterricht von Risikogruppen passen Lehrkräfte generell ihre Erwartungen an deren niedriges Leistungsniveau an (vgl. Gentrup 2020). Nicht selten handeln sie nach der im Laufe ihrer Berufstätigkeit entwickelten subjektiven Situationsdefinition. Danach werden Wissen und Kompetenz für gering gehalten, Schüler:innen mit höherem Leistungspotenzial, die zugleich »sehr schüchtern« (Ohde 2020, S. 167) sind, werden übersehen (Thomas-Theorem, vgl. Abschnitt 3). Weitere Folge solcher Zusammensetzungen ist die Entstehung von Lern- und Entwicklungsmilieus, die »außerordentlich schädliche Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung von Jugendlichen haben« (Baumert et al. 2006, S. 171). Studien bestätigten den Zusammenhang zwischen der Komposition von Risikogruppen und niedrigen Leistungen (Schümer 2004). Auch bei Kindern

2 Nach der EGP-Klassifikation ist die obere Dienstklasse die höchste von fünf weiteren Klassen in der Gesellschaft, die mithilfe des Indikators Berufsstatus der Eltern bestimmt wurden (vgl. Hußmann et al. 2017, S. 208ff.).

in Grundschulklassen war dieses Phänomen feststellbar (Ditton & Krüsken 2006, S. 149ff.).

Im Fall der Icherzählerin wurde dieser Zusammenhang in der Klasse der Abendschule durch eine hohe Leistungserwartung der Lehrerin durchkreuzt und erzeugte eine große Irritation bei der Protagonistin. Die Konfusion manifestierte sich im mehrmaligen Nachfragen, hatte man ihr doch aufgrund des bisherigen schulischen Werdegangs immer wieder Schwächen und Inkompetenz deutlich gemacht, die zu geringer Selbstachtung und Minderwertigkeit geführt hatten. Nun sah sie sich mit der entschieden geäußerten Erwartung der Lehrerin konfrontiert, die die vorangegangenen Schulerfahrungen konterkarierte. Diese Differenzerfahrung setzte eine Irritation in Gang, die auf Resonanz stieß. Hatte die Icherzählerin wiederholt deutlich gemacht, Herkunftsfamilie und -milieu durch einen Aufstieg zu verlassen, wurde hier durch die Überzeugung der Lehrerin eine Habitustransformation angestoßen. Dieser Impuls fiel auf fruchtbaren Boden, weil nun die die Lebensgeschichte begleitende Orientierung der Icherzählerin zum Weggang durch Bildungsaufstieg eine realistische Perspektive bekam.

In dem bisherigen Verhältnis zwischen Icherzählerin und Lehrerin zeigte sich generell, worauf Urie Bronfenbrenner im Hinblick auf die Beziehung von Kindern und Erwachsenen hinweist: »Every child needs at least one adult who is irrationally crazy about him or her.« (zit.n. Strohmeier 2025, S. 122). Dies erscheint sowohl für Kinder wichtig als auch für Jugendliche, insbesondere aus unterprivilegierten Milieus. Wie die Icherzählerin müssen sie Lebens- und Lernprobleme meist ohne Ansprechpartner:in, Hilfe und Unterstützungsangebote bewältigen vor dem Hintergrund einer individualisierten Kultur, die erhöhte Herausforderungen an die Einzelnen in gesellschaftlichen Feldern stellt. Sie brauchen mindestens eine erwachsene Person, die für ein Kind oder einen Jugendlichen bedingungslos da ist, das heißt, jederzeit wertschätzend, offen, verlässlich und dialogbereit zur Verfügung steht.

So hatten viele türkeistämmige Aufsteiger:innen in der obigen Untersuchung von Yağdı (2020) die Bedeutung von Lehrkräften und ihrer Gatekeeperfunktion für höhere Bildungsgänge (ebd., S. 81f.) betont (vgl. Abschnitt 9.3). In dieser Funktion fördern, unterstützen und beraten sie als Mentor:innen Bildungsaufstiege, können sie aber auch verhindern. Lehrkräfte sind »Brückenbauer« (ebd., S. 82), wenn es darum geht, Defizite der Schüler:innen zu verringern. Diese Rolle nahm die Lehrerin für die Icherzählerin ein – ein unschätzbare Vorteil für ihren Aufstieg. Im Übrigen können diese Aufgaben nicht nur Lehrkräfte übernehmen. Hilfe und Förderung von sozialen Pat:innen waren in

der Untersuchung von El-Mafaalani (2014, S. 27f.) auch gerade bei Übergängen von entscheidender Bedeutung.

Neben der Bedeutung der Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung wird in den obigen Sequenzen der große Einfluss des »Feedback« der Lehrkraft deutlich. Feedback und Beziehung sind nach John Hatties Auswertung von über 800 Metaanalysen die wirksamsten Faktoren für schulisches Lernen (Terhart 2014, S. 31ff.). Im Blick auf unseren Kontext war das Feedback zur positiven Schulleistungsprognose ein kräftiger Motivationsschub für das Lernen der Icherzählerin. Zugleich muss es sich nach Hattie auch auf konkrete aufgabenbezogene Rückmeldungen seitens der Lehrkräfte beziehen, die Leistungszuwächse ermöglichen, um langfristige Ziele zu erreichen. Sind diese Feedbacks eingebettet in eine Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung, die durch Selbstachtung und Ermutigung gekennzeichnet ist, wird ein leistungssteigerndes Lernklima geschaffen.

Fazit: Die Vorstellung vom Leben in zwei Welten empfiehlt einen veränderten Unterricht für die Schüler:innen der Risikogruppe einschließlich der Protagonistin. Im Fokus steht dabei die Bewältigung der Diskrepanz zwischen habituellen Orientierungen und Praktiken der Schüler:innen und den Erwartungen der Schule. Passungen lassen sich herstellen, wenn wesentliche Elemente der Lebenswelt unterprivilegierter Milieus Geltung verschafft werden, wie in der Abendschule, in der die Icherzählerin einer Lehrerin begegnete, die von ihrem hohen Leistungspotenzial überzeugt war. Die dadurch ausgelöste Irritation war groß, stieß auf Resonanz und leitete eine Habitustransformation ein.

9.5 Beendigung der Abendschule

Die der Protagonistin von Lehrerin und Mitschüler:innen zugeschriebene Kompetenz hatte außerhalb der Abendschule wenig Bedeutung. Dies konnte die Icherzählerin auch dadurch nicht kompensieren, dass sie ihrem Freund Pikka, Schüler des Gymnasiums, wiederholt seine Hausaufgaben in sprachlichen Fächern erledigte. Zu stark war die Abendschule als Schule von Abbrecher:innen und Versager:innen aus unterprivilegierten Milieus stigmatisiert. Die Protagonistin erfüllte es dennoch mit »Stolz«, wenn sie einem Gymnasiasten die Aufgaben erklären konnte und sich damit ihr eigenes Können bewies. Sie ließ sich auch nicht davon abhalten, obwohl ihre Hilfe in Situationen von ihr wohlbekannter Überhebung von Freund und Nachbars-

jungen erfolgte (vgl. Code: Icherzählerin/Abendschulzeit/Stolz_Können, S. 156; 2 Codes: Icherzählerin/Abendschulzeit/Diskriminierung, S. 156).

Das Erleben von Stolz auf die eigene Leistung fand hier im Roman zum ersten Mal Erwähnung. Dass die Icherzählerin Aufgaben des Gymnasiums erfolgreich löste, stand im Zusammenhang mit der in der Abendschule gewonnenen Selbstachtung, Mitglied einer zum Teil migrantischen Peergruppe und Adressatin der Kompetenzzuschreibung der Lehrerin zu sein. Dabei handelte es sich in dieser Sequenz nicht um ein flüchtiges Gefühl. Denn trotz der Diskriminierung durch die Überhebung der Peers hatte es Bestand. Ohne dieses Gefühlserlebnis wäre sie in den Modus der Beschämung geraten, hätte die Hilfe eingestellt oder gar nicht erst angeboten. Sollten das die ersten Anzeichen für eine Veränderung der inneren Realität der Protagonistin sein, die die geringe Selbstachtung, das Minderwertigkeitsgefühl und die negative Bewertung eigener Fähigkeiten relativierten?

Im Stolz auf die eigene Leistung drückte sich eine positive Selbstbewertung über die eigene Kompetenz aus, die Unsicherheit und Selbstzweifel der Protagonistin entgegenwirkte. Stolz entsteht generell bei leistungsmotivierten Personen, die in Aufgabensituationen ihre Tüchtigkeit unter Berücksichtigung einer für sie verbindlichen »individuellen Bezugsnorm« steigern (vgl. Rheinberg & Vollmeyer 2000, S. 3). Sie nehmen wahr, dass sie ihre individuellen Kompetenzen erfolgreich erweitert haben. Der Vergleich mit dem Können anderer spielt eine untergeordnete Rolle, im Vordergrund steht die Überwindung der Diskrepanz zwischen den vorher und den neu erworbenen Kompetenzen des Individuums, die Elemente eines Bildungsprozesses enthält. Erst das schafft eine Basis für die Entwicklung einer »positiv-realistischen Selbstbewertung« (ebd.). Zugleich wird die Erfahrung von Selbstwirksamkeit gemacht, die die Überzeugung der Akteur:innen bekräftigt, schwierige Aufgaben und kritische Situationen erfolgreich meistern zu können. Diese Erwartung mildert den Einfluss von negativen und kritischen Bewertungen im Arbeitsprozess und unterstützt die Überzeugung, die Herausforderung zu bewältigen. Selbstwirksamkeitserwartungen sind »für Schüler eine wichtige Voraussetzung für hohe Motivation und hohes Leistungsniveau, für psychisches und körperliches Wohlbefinden« (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 36).

Die Ansätze von positiver Selbstbewertung und Selbstwirksamkeit wurden im Falle der Icherzählerin dadurch verstärkt, dass das Abschlusszeugnis der Abendschule einen Vermerk für die Zulassung zum gymnasialen Bildungsgang enthielt. Bevor ihr das Zeugnis ausgehändigt wurde, hatte sie sich bereits um infrage kommende Schulen gekümmert. Dieses Bemühen hatten vorherige Erlebnisse über das eigene Können motiviert. Gleichzeitig waren die Erfahrungen von der zentralen habituellen Absicht »wegzugehen« getragen. Obwohl deren Realisierung in weite Ferne rückte, beabsichtigte sie doch, weitere Jahre die Schule zu besuchen. Der Weggang, um unabhängig und wahrhaftig zu leben, wurde also zugunsten von Schulbildung und Abschluss zurückgestellt. Dieser Aufschub war absehbar. Erzielte Kompetenzerfolge und soziale Anerkennung hatten Anreize geschaffen. Auch ist davon auszugehen, dass bestimmte Gegenstände von Schulfächern ihre Neugierde geweckt hatten (vgl. Code: Icherzählerin/Oberstufenzeit, S. 160).

Das eigene Können hatte sich im Zusammenhang mit der längeren Lern- und Bildungsgeschichte der Protagonistin entwickelt, die über alle Maßen von Krisen gekennzeichnet war und von massivem Leid begleitet wurden. »Bildung durch Leiden« hatte die Entwicklung des eigenen Könnens mit angetrieben. Anschlussfähig wären solche Prozesse nicht nur an bisherige Vorstellungen zum Habituskonzept, sondern auch an die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, die Krisenerfahrungen eine zentrale Funktion zuweisen (vgl. Koller 2018). Danach regen Misserfolg und Scheitern, die das bisherige Welt- und Selbstverhältnis des Subjekts nicht erfassen kann, Bildungsprozesse an. Das, was das Subjekt bisher ausgemacht hat, wird infrage gestellt. Es wird so stark irritiert, dass die Möglichkeit einer Transformation besteht. Krisenerfahrungen lösen demnach transformatorische Bildungsprozesse aus, die sich in veränderten Prozessen des Welt- und Selbstverhältnisses zeigen. Im Rahmen dieses Ansatzes lässt sich ein Bildungsaufstieg als Folge von Umwegen, Scheitern und Leid verstehen, die das Verhältnis des Subjekts zu sich selbst in eine positivere Selbstachtung und zur Welt in eine offenere zugewandte Haltung verändern können.

Ungeachtet einiger Übereinstimmungen zwischen Elementen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und des Habituskonzepts greifen wir auf das Letztere zurück, das für die Bearbeitung unserer Fragestellung mehr Erkenntnisse verspricht. Dafür sprechen zwei wesentliche Gründe, die die Veränderungen des Habitusbegriffs und die Berücksichtigung des milieuspezifischen Rahmens betreffen. In diesem Kontext kann die Bedeutung von Krisen

und Misserfolgen für Transformation und Bildungsaufstieg so aufgefasst werden:

Erstens zur Frage, ob die Möglichkeiten für eine Transformation eher begrenzt oder offen eingeschätzt werden, wenn Krisen und Misserfolge eintreten. Die frühere Rezeption der Arbeiten von Bourdieu stellte heraus, dass dem Habituskonzept die Vorstellung von einem latenten Determinismus und einem Moment von Trägheit inhärent war und der Habitus daher für kaum veränderbar gehalten wurde (Rieger-Ladich 2005). Das ist darauf zurückzuführen, dass den frühen Erfahrungen in der Herkunftsfamilie besondere Bedeutung für die Entwicklung der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster beigemessen wurde. Sie beeinflussen die Selektion und Verarbeitung von neuen Erfahrungen in der weiteren Lebensgeschichte. Soziales Handeln basiert folglich nur eingeschränkt auf bewussten Entscheidungen und sozialen Regeln, weil es durch präreflexive Erfahrungen beeinflusst wird. Präreflexivität erschwert es, Transformationsprozesse in Gang zu setzen (vgl. Baumann et al. 2015, S. 82ff.). Insofern ergeben sich nur wenige Möglichkeiten der Einflussnahme auf den Habitus. Bei Krisen und Misserfolgen ist demnach kaum Transformation zu erwarten, und wenn doch, kommt sie unter restriktiven Lebensbedingungen unterer Milieus selten vor, weil Transformation *amor fati* bzw. die Annahme des Schicksals konterkariert. Der Roman zeigt, wie sich die Icherzählerin gegen die Annahme des Schicksals wehrt.

Die neuere Rezeption dieses Konzepts betont das dynamische Element, das Folgen für die Transformation des Habitus hat. Hierbei ist vor allem die Relation von Feld und Habitus bedeutsam. Die Felder der Gesellschaft verändern sich ständig durch funktionale Differenzierung, Steigerung der Komplexität und Effizienz. Sind diese Herausforderungen mit bisherigen Handlungsmustern nicht zu bewältigen, müssen neue generiert werden, die ein günstiges Passungsverhältnis von Feld und Habitus herstellen. Heutzutage erzwingen permanente Feldveränderungen unablässig neue Muster, die zu fortgesetzter Transformation des Habitus führen: »Der Habitus ist nicht das Schicksal, als das er manchmal hingestellt wurde. Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionssystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird« (Bourdieu zit.n. Rieger-Ladich 2005, S. 291). Dabei kann die Herstellung von Passungsverhältnissen auch scheitern. Folgende Krisen und Misserfolge wirken dann auf den Habitus, der aufgrund seiner Offenheit und Dynamik das Potenzial zur Transformation besitzt. Beschaffenheit und Häufigkeit der Transformation sind entsprechend von materiellen, kulturellen und sozia-

len Milieubedingungen abhängig. Die frühere These, der Habitus sei kaum beeinflussbar, lässt sich an den Transformationsprozessen der Gruppe der Bildungsaufsteiger:innen, einschließlich der Icherzähler:in, widerlegen.

Unsere Rekonstruktion hält die These zur Bedeutung des relativ limitierenden Einflusses der frühen Erfahrungen auf den Habitus und seine Transformation für wichtig, ohne seine Offenheit und Dynamik zu bestreiten. Der »Habitus [...] automatisiert sich, bis die Muster des Benehmens, Auftretens, Sprechens und Verhaltens dem Körper eines Individuums tief eingeschrieben und zweite Natur geworden sind« (Sauer 2025, S. 112). Sich von der zweiten Natur gänzlich zu befreien, ist wenig aussichtsreich, wie das präreflexive Verhalten der Protagonistin im Roman zeigt, wenn sie sich in den meisten Situationen von Diskriminierung nicht zur Wehr setzt oder geringe Selbstachtung bis hin zur Selbstverleugnung erkennen lässt. In unserem Sinne ist der Habitus daher »dauerhaft, aber nicht unveränderlich« (Bourdieu & Wacquant zit.n. Becker et al. 2015, S. 115). Er ist nicht determinierend, sondern limitierend.

Zweitens wird unsere Rekonstruktion vor dem Hintergrund eines Modells sozialer Milieus mit dem Fokus auf sozialisatorische Einflüsse der Unterprivilegierung vorgenommen. Diese Akzentuierung legt der Roman nahe, weil es um eine Lebens- und Lerngeschichte aus unterprivilegiertem Milieu geht. Sind Krisen und Misserfolge hier präsent, sind sie von anderer Beschaffenheit als in privilegierten Milieus. Das hat unterschiedliche Folgen für das Ingangsetzen von Transformationsprozessen, im Falle der Protagonistin für das Bemühen um Distinktion von Herkunftsfamilie und Milieu.

Weitere Jahre in der Schule zu verbringen, um das angestrebte Ziel in ferner Zukunft zu erreichen, weist auf die Fähigkeit der Protagonistin zu aufgeschobener Bedürfnisbefriedigung (*deferred gratification pattern*) hin. Wider Erwarten, weil diese Fähigkeit in privilegierten Milieus erworben wird und in den unteren eher eine Orientierung an unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung dominiert (Hradil 2015, S. 22). Das Letztere traf bei der Protagonistin jedoch nicht zu, denn trotz ihrer sozialen Herkunft verschob sie den Weggang auf unbestimmte Zeit. Vermutlich hing der Verbleib in Familie und Wohnort auch mit dem Mangel an ökonomischem Kapital zusammen, der einen längeren Schulbesuch andernorts nicht erlaubte.

Wichtig war beim Verbleiben am Ort, zukünftig wieder an der Welt ihrer Freund:innen aus dem Gymnasium teilzuhaben. Bei der Abschlussfeier rief die Frage nach der Bilanz über die Zeit in der Abendschule eine überhebliche Antwort der Protagonistin hervor. Zugleich distanzierte sie sich in Gedanken

nachdrücklich von Mitschüler:innen, Vater und Herkunftsmilieu. Sie wollte ihr Zugehörigkeitsgefühl zu dem privilegierten Milieu unmissverständlich durch einen Aufstieg unterstreichen (vgl. Code: Icherzählerin/Teilhabe, S. 160; Code: Icherzählerin/Bildungsaufstieg, S. 160; Code: Icherzählerin/Habitus, S. 161).

Die Distinktion von Herkunftsfamilie und -milieu, die typisch für einen fortgeschrittenen Prozess der Habitustransformation ist, und der damit angestrebte Wechsel in ein privilegierteres Milieu erschienen aufgrund der Aussicht auf den Erwerb des Abiturs realistisch. Sah sich die Protagonistin gedanklich bereits als Mitglied dieses Milieus, sollte damit Distinktion erreicht werden, die eine soziale Unterscheidung zwischen sich und den anderen herstellte. Soziale Unterscheidung impliziert nach Bourdieu eine Wertung (vgl. Rehbein 2014, S. 76). Die eigenen Merkmale werden gegenüber anderen in den Vordergrund gestellt. »Genauer wird das Eigene durch die Distinktion vom Anderen als besser, höherwertiger, bedeutsamer usw. abgehoben.« (Ebd.) Im Blick auf die Protagonistin heißt das: Angestrebter Aufstieg und Milieuwechsel wurden für besser gehalten als der Verbleib im Herkunftsmilieu. Sie ging davon aus, dass sich soziale Unterschiede in Distinktionen von unterschiedlichen Lebensstilen transformieren und sie ihr zukünftiges Leben anders als am Ort gestalten würde. Lebensstile sind strukturell verankert und widerspiegeln die funktional differenzierte Gesellschaft (vgl. Schwingel 2000, S. 115).

Fazit: Lernerfolg, Zugehörigkeit zu einer Peergruppe, Kompetenzzuschreibung, Stolz über eigenes Können und das Abschlusszeugnis der Abendschule motivierten die Protagonistin, den Besuch eines gymnasialen Bildungsgangs anzustreben. Der längere Schulbesuch bedeutete allerdings, dass der Weggang auf Jahre später verschoben werden musste. Das Interesse am Erwerb eines höheren Schulabschlusses hatte Vorrang vor dem Weggehen. Die vorherige leidvolle und krisenhafte Lern- und Bildungsgeschichte hinderten sie nicht daran. Krisenerfahrungen sind im Rahmen der Vorstellung »Bildung durch Leiden« des Habituskonzepts und der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zentral für Transformationsprozesse.