

11. Selbstreflexiver Rückblick auf die Schulzeit

Der Rückblick enthält einen zusammenfassenden selbstreflexiven Versuch der Protagonistin, die vorwiegend diskriminierenden Schulerfahrungen in einem längeren inneren Monolog zu verarbeiten. An den Aussagen des Selbstgesprächs lässt sich im Kern unsere bisherige Ausdeutung validieren. Sie zeigen ferner, welche langfristigen Auswirkungen ihre schulische Bildung hat. Dabei wird den Ursachen der fehlenden Gegenwehr gegenüber Diskriminierung (Abschnitt 11.1) und der extrem beschwerlichen Sozialisation in der Schule nachgegangen (Abschnitt 11.2). Das Kapitel schließt mit einem Resümee, das Hinweise auf die Existenz eines zerrissenen Habitus enthält (Abschnitt 11.3).

11.1 Ein Ich, das sich nicht wehrt

Die Protagonistin studierte an einer Universität in einer Großstadt weit entfernt vom Heimatort. In einer der ersten vorlesungsfreien Zeiten telefonierte sie mit dem Vater, währenddessen sie das eine oder andere Glas Rotwein trank und dabei innere Monologe führte: So hatte sie öfter von Anrufen geträumt, in denen ihre Zeugnisse für null und nichtig erklärt wurden. Sie erinnerte sich an den Deutschlehrer, der sie aufforderte, sie sollte sich trauen zu sprechen, um den anderen ihr Wissen nicht absichtlich vorzuenthalten. Auch fragte eine innere Stimme, warum sie sich hatte alles bieten lassen, ohne sich zu wehren. Ihre Antwort war: Angst sei der Antrieb ihres Lernens und des Sich-nicht-Wehrens. Die Fragen der inneren Stimmen nach dem »Warum« wurden immer eindringlicher, worauf sie aufgewühlt erwiderte: »es hätte kein Ich gegeben, das sich hätte wehren können« (Ohde 2020, S. 253). Sie wäre immer Objekt, nie Subjekt ihres Handelns gewesen. Widerstand zu leisten, war dabei nicht vorgekommen. Ferner versuchten die Stimmen sie mit den anderen auf eine Stufe zu stellen: Im Schulunterricht wurde deren Wortbeiträgen immer Gehör verschafft und diese bestens be-

wertet. Wer zu allem etwas sagen konnte, hielt sich für etwas Besonderes. Sie gehörte nicht dazu (vgl. Code: Icherzählerin/Oberstufengymnasium/Lehrkräfte, S. 252; Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Habitus/Minderwertigkeitsgefühl, S. 253; 3 Codes: Icherzählerin/Habitus, S. 252, S. 253; Code: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Identität, S. 253).

Mit Aufnahme des Studiums war es der Protagonistin nach jahrelangem Schulbesuch endlich gelungen, den lang gehegten Entschluss umzusetzen, aus ihrem Ort wegzugehen, wie einst ihre Mutter, um frei von Diskriminierung und authentisch leben zu können. Damit waren aber ihre Erinnerungen an die vergangene leidvolle Schulbiografie nicht ausgelöscht. Immer wieder plagten sie Träume, in denen bezweifelt wurde, ob ihre Zeugnissensuren tatsächlich berechtigt oder durch Glück oder Betrug zustande gekommen waren. Diese Zweifel lassen sich auch bei anderen Bildungsaufsteiger:innen beobachten. Eine Professorin für Pädagogische Psychologie hatte lange Zeit nach der Schule das Gefühl, sich ihren Erfolg bei der Promotion erschlichen zu haben – ein Gefühl, das die Sozialpsychologie als »Hochstapler-Phänomen« bezeichnet (vgl. Puca 2020, S. 314).

Innere Monologe bzw. inneres Sprechen haben generell eine unterstützende Funktion, kognitive und psychische Probleme besser zu bewältigen. Dadurch werden, wie Studien zeigen, Kompetenzen zur Auseinandersetzung mit schulisch relevanten Herausforderungen, Emotionsregulierung und interpersonellen Problemen gefördert. Ferner wird angenommen, dass intrapersonelle Konflikte durch Selbstgespräche eher eine Lösung herbeiführen (vgl. Habermas 1999, S. 212).

War Angst nicht nur das Motiv für das Lernen, sondern auch für das Ausbleiben der Gegenwehr, so war sie die Folge eines fehlenden Ichs, das in der Retrospektive der Icherzählerin das Verheimlichen ihres türkischen Vornamens und das Verbergen ihres Gesichts begründete. Der Preis dieses Kaschierens des türkischen Anteils ihrer Identität war hoch: Es bedeutete den Versuch, die Rolle der »Unperson« zu übernehmen, der sich allerdings nur eingeschränkt als erfolgreich erwies. Das behinderte entscheidend ihre Identitätsentwicklung, wie das innere starke Erregtsein erkennen ließ, als sie betonte, dass es kein Ich gab.

Verweist der Begriff Identität auf die Einzigartigkeit des Individuums, war deren Fehlen ein Ausdruck für die mangelnde Selbstachtung anderer ihr und sich selbst gegenüber. Seit Beginn ihrer Schulzeit hatte die Protagonistin Furcht vor Diskriminierung aufgrund ihrer sozialen, ethnischen Herkunft

und ihres Geschlechts. Sie hatte ein Minderwertigkeitsgefühl entwickelt, das Eigeninitiative und Selbstwirksamkeit im Blick auf die Beeinflussung und aktive Gestaltung der Umwelt erschwerte. Die Vorstellung, nicht Subjekt des eigenen Handelns, sondern Objekt zu sein, ruft Gefühle der Hilflosigkeit¹ und des wehrlosen »Ausgeliefertseins« gegenüber Situationen und Interessen anderer hervor (vgl. Habermas 1999, S. 23f., S. 40f.). Werden Menschen wie Objekte behandelt, trägt das sowohl zur Erfahrung von »Missachtung« bei, die »die Identität der ganzen Person zum Einsturz bringen kann« (Honneth 1994, S. 212f.), als auch zur Empfindung, keine Würde als Mensch zu haben. Diese Vorstellung macht u.a. den Habitus der Protagonistin aus, die sich in der Beschreibung der Figur des Vaters wiederfindet und auf ein gemeinsames Habitusmerkmal von Tochter und Vater hinweist (vgl. Kapitel 12).

Der Schluss der obigen Sequenz unterstreicht eine weitere Form der Missachtung: das Phänomen der Bevorzugung anderer. So rückte die Identität der Mitschüler:innen in den Fokus, indem ihre Beiträge im Unterricht positiv hervorgehoben wurden und ihre Selbstachtung erhöhten. Das war der Protagonistin nicht gegönnt, die darüber ihr Neidgefühl zum Ausdruck brachte, weil sie sich aufs Neue diskriminiert sah.

11.2 Wie konnte es dazu kommen?

Bei dem selbstreflexiven Rückblick spielte erneut das Lebensthema »Weggehen« eine Rolle, das durch den langen Schulbesuch hinausgezögert wurde. Dazu meldete sich in ihrem inneren Monolog erneut eine Stimme, die sich an den ehemaligen Klassenlehrer des Gymnasiums mit der Frage wandte, wieso die Protagonistin ausgesondert worden sei. Dessen Antwort verwies auf die nicht vorhandenen Grundlagen der Bildung. Die Stimme fragte hartnäckig nach, vergleichbar der Praktik dieses Lehrers, der damals ein »Exempel statuierte« (Ohde 2020, S. 255), indem er immer wieder dieselbe Frage stellte, auf die die Icherzählerin nur mit Schweigen reagieren konnte, weil sie es nicht wusste, und einen massiven Gesichtsverlust erlitt. Nun reagierte die Stimme: Derjenige habe keine Schuld, wenn er »in einem System versagt« (ebd.), das auf Selektion zielt,

1 Psychologische Forschungen zu erlernter Hilflosigkeit zeigen deren massive negative Auswirkung auf den Schulunterricht, z.B. die Attribution von Misserfolg und defizitären Fähigkeiten sowie negative Gefühle. Erlernte Hilflosigkeit ist oft bei Schüler:innen in niedrigen Bildungsgängen zu beobachten (vgl. Seligman 1983, Meyer 2000).

und für bestimmte Schüler:innen kein Unterstützungsnetz vorhält. Sie stürzen ab (vgl. 3 Codes: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Lehrkräfte_Demütigung_Beschämung, S. 254, S. 255, S. 256).

Am Schluss der Sequenz wurde von der früheren Vorstellung einer individuellen Schuldzuweisung für das Schulversagen durch die Stimme abgerückt. Ein Perspektivwechsel erfolgte, der eine systemkritische Sicht vertrat und dem Schulsystem die Verantwortung dafür zuschrieb, weil es keine professionellen Hilfsangebote machte. Vermutlich war dieser Wechsel auf den Erwerb von Erkenntnissen im Studium der Protagonistin zurückzuführen. Rational war ihr klar, dass sie für ihr Versagen nicht verantwortlich war. Dies ließ sich aus der Analyse des selbstreflexiven Rückblicks schließen. Doch es hatte keinen relativierenden Einfluss auf die Fortsetzung der inneren Auseinandersetzung mit den tiefen Krisen und den Leiderfahrungen während der Schulzeit.

Ob die im Roman geäußerte Kritik am selektiven Schulsystem auch heute noch zutrifft, soll im Folgenden unter Berücksichtigung aktueller Daten zur Selektion nach sozialen und ethnischen Herkunftsmerkmalen der Risikogruppe in Kapitel 14 (vgl. unten) geprüft werden. Die selektiven Kennwerte werden mit den damaligen Daten im Zeitraum Ende der 1990er Jahre bis 2005 für die damalige Pflichtschulzeit verglichen, als die Protagonistin die Grundschule und das Mittelstufengymnasium besuchte. Zu berücksichtigen ist, dass es um die 2000er Jahre einige grundlegende Veränderungen des Schulsystems gab, die u.a. auch der Absenkung der Selektionsraten dienen sollten. Dazu einige Hinweise:

Nach den Anfängen der 2000er Jahre erfolgten schulstrukturelle Veränderungen (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2017), die durch die ersten PISA-Studien in Gang gesetzt wurden. War das dreigliedrige Schulsystem bisher durch Haupt-, Realschule und Gymnasium gekennzeichnet – der Begriff der Dreigliedrigkeit klammert die Förderschule als vierte Schulart aus –, hatte dieses traditionelle System in keinem Bundesland mehr Bestand (vgl. Neumann et al. 2017, S. 469). Im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte ließ sich dagegen in vielen Ländern neben der Förderschule ein stetiger Trend zur Zweigliedrigkeit feststellen, dem Zwei-Säulen-Modell. So existiert heutzutage neben dem Gymnasium meist nur noch eine Schulart teils mit gymnasialer Oberstufe, die durch die Zusammenlegung des Bildungsgangs Haupt- und Realschule entstanden ist (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 122).

Aufgrund der verschlankten Schulstruktur fallen daher Abschlungen nicht mehr so ins Gewicht, da es weniger Optionen gibt (vgl. Bellenberg &

Gram 2019, S. 800). Ferner ermöglicht das Zwei-Säulen-Modell in mehreren Bundesländern nicht nur den Erwerb des Abiturs durch das Gymnasium, sondern auch durch weitere Schularten mit zwei und drei Bildungsgängen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 122). Der Anteil der Abiturient:innen in den vergangenen Jahrzehnten ist massiv gestiegen und liegt im letzten Jahrzehnt kontinuierlich über 50 % (vgl. BMBF 2021, Bild 31, S. 37). Die Ausführungen verweisen auf Reformen des gegliederten Schulsystems und lassen fragen, welche Effekte sie hatten und ob Selektionsschwellen reduziert wurden. Dazu der angekündigte Datenvergleich:

Am Ende der neunten Klassenstufe hatten im Schuljahr 1998/99 insgesamt 24 % aller Schüler:innen mindestens einmal eine Klasse wiederholt (vgl. Tillmann & Meier 2001, S. 473). Knapp zwei Jahrzehnte später, im Schuljahr 2016/17, betrug dieser Anteil noch fast 20 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, S. 25). Während 4,6 % der Kinder im Jahr 2000 die Sonderschule besuchten (vgl. KMK 2002, S. VIIIf.), war der Anteil bis 2017 leicht rückläufig und stieg 2020 auf 4,3 % an (vgl. KMK 2022, S. XVIIIf.). Im Schuljahr 1998/99 betrug der Anteil der Kinder aus Familien von Fach- sowie un- und angelernten Arbeiter:innen etwa 23 % auf dem Gymnasium, der Anteil aus Familien der unteren und oberen Dienstklasse – die beiden höchsten Klassen – nahezu 50 % (vgl. Baumert & Schümer 2001, S. 355). Dagegen besuchten im Schuljahr 2016 31 % aller Schüler:innen mit niedrigem sozioökonomischen Status, 75 % mit hohem sozioökonomischem Status das Gymnasium (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Abb. D2-4, S. 116). Fast 50 % der Schüler:innen mit Migrationshintergrund, deren Eltern nicht in Deutschland geboren waren, befanden sich 1998/99 auf der Hauptschule und nur 15 % auf dem Gymnasium, aber mehr als 30 % der Kinder, wenn nur ein Elternteil in Deutschland geboren war, sowohl auf der Hauptschule als auch auf dem Gymnasium (Baumert & Schümer 2001, S. 373). Demgegenüber gingen im Schuljahr 2016/17 26 % aller »ausländischen« Schüler:innen in eine Hauptschule und 18 % in ein Gymnasium. Ein deutlicher Anstieg dieser Gruppe war mit 22 % in Integrierten Gesamtschulen und mit 11 % auf Schularten mit mehreren Bildungsgängen im Sekundarbereich I zu verzeichnen (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, S. 19).

Reformen in den letzten zwei Jahrzehnten, vor allem die Entwicklung zu einer zweigliedrigen Schulstruktur, haben also zu einigen positiven Ergebnissen geführt, z.B. weniger Abschlüssen und höhere Bildungsbeteiligung der Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Gleichwohl zeigen die selektiven Kennwerte, dass die Anteile der Schüler:innen mit niedrigem sozioökonomischem Status auf dem Gymnasium in den letzten knapp 20 Jahren kaum ange-

stiegen sind. In besonderem Maße betraf die Bildungsbenachteiligung Schüler:innen aus Familien mit Migrationshintergrund, deren sozioökonomischer Status signifikant niedriger war als der von Familien ohne Migrationshintergrund. Zieht man zu diesem Ergebnis noch aktuelle Studien heran, lässt sich zusammenfassend sagen, dass bisherige Reformbemühungen keinen »Abbau herkunftsbedingter Leistungsdisparitäten« erzielten (vgl. Bellenberg & Gram 2019, S. 820). Insofern haben sich die Selektionsschwellen in dieser Zeit nicht verändert, sondern nach Auffassung von Ricarda Albrecht et al. (2018) sogar noch erhöht. Das heißt, die damalige Kritik im Roman, das System ziele auf Selektion von bestimmten Schüler:innen, erweist sich bis heute als zutreffend.

Der innere Monolog wurde durch eine Erinnerung der Protagonistin an ein vergangenes Ereignis im Oberstufengymnasium beendet: Kurz nach der letzten Abiturprüfung zog der Deutschlehrer, wie er es über drei Schuljahre lang gemacht hatte, Punkte für ihre Abschlusszensur aufgrund ihres Alters ab. Ihre Gegenwehr gegenüber dieser Ungerechtigkeit fand erneut in Form eines inneren Monologs statt. Sie akzeptierte das Verfahren ohne äußeren Widerspruch, obwohl ihr nur ein Punkt für den Notendurchschnitt von 1,8 fehlte. Der Lehrer zollte ihr »seine letzte Anerkennung«, indem er sagte: »Du hast alles gut gemacht, so, wie ich es dir beigebracht habe« (Ohde 2020, S. 257). Der Punkteabzug kam der Protagonistin wie ein Kainsmal vor – ein sichtbares Stigma, das ihr weiterhin anhaftete. Sie fasste seine Aussage als puren Zynismus auf, weil das Stigma sie bis zum Ende der Schulzeit benachteiligte (vgl. Code: Icherzählerin/Oberstufenzeit/Lehrkräfte/Diskriminierung, S. 257; Code: dito/Gedankliche Gegenwehr, S. 257).

Danach wurde die umfangreiche Selbstreflexion über die Schulzeit beendet und erst wieder virulent, nachdem die Protagonistin erfolgreich die Universität abgeschlossen hatte und sich beim Arbeitsamt um eine Stelle bewarb.

Im Gespräch mit der Bewerbungshelferin ging es erneut um die Frage nach dem »Warum« der zahlreichen Brüche in der Schulkarriere, die schon beim Aufnahmegespräch des Rektors ins Oberstufengymnasium eine Rolle spielten. Ihr kam der Gedanke, dass ein totales Schulversagen leichter nachvollziehbar gewesen wäre. Dies hätte Rektor und Beraterin ermöglicht, ihr die Schuld für das Versagen zuzuschreiben. »Dass etwas daran grundsätzlich falsch sein könnte, war ihnen fremd« (Ohde 2020, S. 271). Aus deren Sicht war allein das Individuum für das Scheitern verantwortlich, Anteile des Schulsystems gerieten nicht in den Blick. Auch wenn sich im Bewerbungsge-

sprach die Frage nach den Brüchen nicht klären ließ, hatte die Protagonistin ja trotzdem ihren Aufstieg mit großem Erfolg beendet. Letztlich war die Bewerbungshelferin jedoch ratlos. Es zeigte sich, dass ein Bildungsaufstieg mit akademischem Abschluss nicht bedeutete, automatisch einen Arbeitsplatz zu bekommen und erst recht nicht sozial aufzusteigen (vgl. 3 Codes: Icherzählerin/Bewerbungsgespräch, S. 270f.).

Hatte die Protagonistin noch zur Zeit des Oberstufengymnasiums die Schuld für ihre schwierige Schulkarriere sich selbst zugeschrieben, blieb die Frage nach der Verantwortung des Schulsystems außen vor, eine in der Gesellschaft verbreitete Perspektive. Inzwischen hielt sie die ubiquitäre Vorstellung zum Zusammenhang von Schulversagen und individueller Schuldzuweisung für »falsch«. Denn Schüler:innen aus unterprivilegierten und migrantischen Herkunftsmilieus scheiterten nicht daran, dass sie kein Potenzial hätten, sondern an den nicht zu überwindenden Barrieren und dem Fehlen von Unterstützungsnetzen. Dadurch entsteht eine Risikogruppe.

11.3 Optionen zum Umgang mit Diskriminierung

Bei einem Gang durch ihren Heimatort dachte sie an die Aussage einer ehemaligen Freundin: »Du bist noch jung, du kannst noch alles retten.« (Ohde 2020, S. 281) Damals sah die Protagonistin nur zwei Optionen: »Sich entweder sehr leise oder sehr laut auszulöschen« (ebd.). Die erste Möglichkeit bezog sich auf die Zeit zu Beginn des Mittelstufengymnasiums, in dem sie von ihrem Klassenlehrer so gedemütigt wurde, dass sie als Zehnjährige daran dachte, sich von der Fensterbank ihres Zimmers zu stürzen. Die zweite Möglichkeit wäre eine Handlung gewesen, vergleichbar dem Terrorakt einer Frau, die sich bei einer Weihnachtsfeier in der Kirche am Ort mit Handgranaten am Körper in die Luft sprengte. Es hieß, die aus dem Ort stammende Frau hätten psychische Probleme dazu getrieben. Sie hatte sich von Mann und Kind getrennt und war in Therapie. Im Hauskreis der Kirchengemeinde hatte sie sich für die Selbstbestimmung der Frauen eingesetzt, was zur Beschämung führte (vgl. Abschnitt 5.2). Auch die am Beispiel des Terrorakts in Betracht gezogene zweite Möglichkeit des lauten Auslöschen war Folge der kontinuierlichen Diskriminierung der Protagonistin in Schule und Ort (vgl. Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Lehrkräfte_Demütigung_Beschämung/Suizidgedanken, S. 62; Code: Soziale Ungleichheit/Wohnquartier/Weggehen, S. 21; 2 Codes:

Soziale Ungleichheit/Stadtteil/Anschlag, S. 230, S. 231; 4 Codes: dito/Frau, S. 231, S. 232, S. 233).

Die Protagonistin hatte zunächst diese beiden Optionen als Bewältigungsstrategie in Erwägung gezogen, um den Diskriminierungen zu entkommen. Beide Strategien richteten sich gegen sie selbst. Die darin impliziten Vorstellungen der Individualisierung und Psychologisierung gesellschaftlicher Probleme tragen dazu bei, die Aggression, hier die diskriminierende Schule, dort die Trennung von Mann und Kind sowie der sexistisch exkludierende Ort, so zu verschieben, dass sie auf schwächere Personen, wie Protagonistin und Frau, übertragen wird. Sie wenden ihre Aggression gegen sich selbst und gegen andere, wie die entsetzliche Tat zeigte.

Der obige Hinweis, sie könne noch alles retten, verwies auf die von ihr gewählte dritte Option, durch Weggang von Herkunftsfamilie und Ort ein unabhängiges und unverfälschtes Leben zu führen.

Gleichwohl war sie, als Erwachsene, von dieser »Rettungsoption« ihrer Freundin nur wenig überzeugt, weil sie sich sagte, dass »ich der Werksbrücke, [...] dem Summen, das sich hinter den Kohlebergen und über den ganzen Ort ausbreitet, [...] [entsprungen war]« (Ohde 2020, S. 282). Und »ich kann noch hier stehen bleiben, vor dem vertrauten Brummen der Klärwasser, das mich von hinten hält.« (Ebd.) (vgl. Code: Soziale Ungleichheit/Wohnquartier/Suizidgedanken, S. 20; Code: Icherzählerin/Habitus, S. 282)

Obwohl es der Protagonistin gelungen war, durch einen mit vielen Verletzungen und Rückschlägen versehenen Aufstieg einem vorgezeichneten, erstarrten Dasein zu entkommen, zeigt die Zitation in der Sequenz, dass der Bruch nicht so tief und einschneidend war, wie sie sich ihn vielleicht wünschte. Sozialisation und Erziehung ließen sie nicht los und übten einen langen Einfluss aus. Das war der Grund, weshalb sie der dritten Option, sich durch Weggang von ihrer sozialen Herkunft zu befreien, misstraute. Es zeigt sich, dass der als Kind inkorporierte familiäre Habitus ein Beharrungsvermögen besitzt und fester Bestandteil der inneren Realität bei Bildungsaufsteiger:innen ist. Auch wenn Felder wie Bildung und Beruf es erforderlich machen, den Herkunftshabitus zu transformieren, ist er weiter von Bestand und führt zu einer Zerrissenheit des Habitus.