

# 1. Einleitung

---

Der Roman »Streulicht« von Deniz Ohde steht im Mittelpunkt der folgenden Analyse, um mithilfe von erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Kategorien Wahrnehmung, Denken und Handeln der Romanfiguren zu interpretieren. Zentral ist die Beschreibung des leidvollen Wegs einer Schülerin mit Migrationshintergrund aus unterprivilegiertem Milieu infolge der Diskriminierung, vor allem von Lehrkräften und Gleichaltrigen. Der Roman zeigt, dass eine kulturelle Passung ihres familiären Habitus nicht mit den Herausforderungen der Schule herstellbar ist. Damit weist er Parallelen zum Habitus einer von der empirischen Bildungsforschung genannten Risikogruppe in der Schule auf. Unter dem Ausdruck Nicht-Passung von Habitus und Schulsystem sowie dem Begriff Risikogruppe wird Folgendes verstanden:

Der familiäre bzw. primäre Habitus des Kindes entwickelt sich in der Herkunftsfamilie. Er ist nicht angeboren, sondern wird gesellschaftlich erzeugt. Der Habitus kann als Haltung gegenüber der Welt verstanden werden, der in sozialisatorischen Interaktionsprozessen erworben wird und die Grundlage für die Inkorporation von Wahrnehmung, Orientierungen und Bewertungsschemata bildet (vgl. Baumann et al. 2015, S. 82). Nach Bourdieu (1999, S. 212ff.) sind familiäre Haltungen und Praxen entscheidend von der Höhe der Kapitalausstattung abhängig. Diese besteht aus den zur Verfügung stehenden Ressourcen, zu denen zusammengesetzte Kapitalsorten wie ökonomisches und kulturelles, soziales und symbolisches Kapital zählen. Je nachdem, über wie viel und über welches Kapital verfügt wird, werden soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft konstituiert und reproduziert. Sie bringen unterschiedliche familiäre Milieus und heterogene Lebensstile und Habitus hervor. Während privilegiertere soziale Milieus eher zur Entwicklung eines gesellschaftlich kohärenten Habitus beitragen, bergen bestimmte unterprivilegierte Milieus zuweilen mehr Risiken für die Bildung eines inkonsistenten Habitus. Zum Beispiel steht der familiäre Habitus der Kinder und Jugendlichen aus privilegier-

ten, das heißt mittleren und oberen Milieus<sup>1</sup> (vgl. Vester 2013, S. 50f.) mit Blick auf Lerneinstellung, Kompetenz und Verhalten meist im günstigen kulturellen Passungsverhältnis zur Schule, die sich als Mittelschichtinstitution an Werten, Normen und Erwartungen dieser Milieus orientiert. Kinder und Jugendliche haben daher erhebliche Vorteile gegenüber anderen. Weitere Bevorzugungen ergeben sich durch eine verzerrte Wahrnehmung und Beurteilung durch die Lehrkräfte. Diese kommen meist aus vergleichbaren Milieus und halten sie oft für begabter und leistungsstärker (vgl. Ditton 2017, S. 259).

Die Risikogruppe genießt die Vorteile nicht, schon gar nicht, wenn Gruppenmitglieder zusätzlich einen Migrationshintergrund aufweisen. Die kulturelle Passung zwischen ihren sozialen, ethnischen und geschlechtsspezifischen Habitus und den Erwartungen der Schule ist nicht so leicht herstellbar. Ein inkonsistenter Habitus entsteht, weil Kompetenzen und Verhalten wesentlichen Normen von Schule und Unterricht nicht entsprechen und zu Verletzungen von Leistungs- und Verhaltensnormen und zu wiederkehrenden Konflikten mit dem pädagogischen Personal und den Peers führen (vgl. Rieger-Ladich 2018b, S. 106).

Schwierigkeiten im Bereich Schulleistung und Verhalten können also als Folge der Differenz zwischen dem primären und dem von der Schule geforderten, sekundären Habitus entstehen. Die kulturelle Nicht-Passung führt zu einer Gruppe, die von der empirischen Bildungsforschung als Risikogruppe bezeichnet wird, weil sie die Mindeststandards für die Teilhabe an der Gesellschaft nicht erreicht (vgl. Baumert et al. 2017, S. 189ff.; Förster & Benkmann 2024). Durch die Verstetigung der Differenz zwischen primärem und sekundärem Habitus und ihrer Auswirkung trägt die Schule zur Reproduktion der sozialen und kulturellen Ungleichheit von Schüler:innen mit Habitus aus unterschiedlichen Milieus bei.

Habitus und Schulleistung sind die entscheidenden Größen eines meritokratischen Schulsystems, dessen gesellschaftlicher Auftrag in Selektion und Allokation besteht. Dies findet durch Zuordnungen zu Schularten im Laufe der Bildungskarrieren der Kinder und Jugendlichen statt. Zuordnungsprozesse führen für Schüler:innen der Risikogruppe meist in niedrige Bildungsgänge, seien es Förder-, Haupt- oder nichtgymnasiale Sekundarschulen. Zu oft

---

1 Den Milieubegriff entnehmen wir den Forschungen von Vester et al. (2001), die eine Landkarte sozialer Milieus mit drei gesellschaftlichen Stufen entworfen haben: obere bürgerliche Milieus, mittlere bzw. respektable Volks- und Arbeitermilieus sowie unterprivilegierte Volksmilieus (vgl. Vester 2013, S. 51).

scheitern sie an den habituellen und gegenständlichen Herausforderungen des Unterrichts und bekommen schlechtere Leistungen attestiert, obwohl diese manchmal besser sind. Auch sind sie häufig von Praktiken der Diskriminierung und Exklusion anderer Schüler:innen und Lehrkräfte ausgesetzt und erhalten wenig soziale Anerkennung. Praktiken sind Ausdruck des Habitus, der sie als Operator koordiniert und steuert. Sofern Schule für sie überhaupt noch von Bedeutung ist, fühlen sie sich immer wieder diskriminiert, in ihrem Ansehen beschämt und gedemütigt, weil Habitus und Leistung auffällig von verbindlich geltenden Regeln abweichen und dadurch entstehende negative Erwartungen von Lehrkräften und anderen Schüler:innen weitere Lern- und Bildungsprozesse einschränken. Auch ein nicht erforderlicher längerer Schulbesuch oder ein Bildungsaufstieg kommen unter diesen Umständen nicht in Betracht.

Wie sich mehrere dieser Phänomene der Risikogruppe in einer individuellen Biografie kumulativ zeigen, soll die Rekonstruktion der Lebens-, Lern- und Bildungsgeschichte auf der Grundlage des Romans von Deniz Ohde unter Verwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen verdeutlichen. Am Beispiel einer fiktiven Icherzählerin wird gezeigt, was es heißt, in Schulalltag und Lebenswelt aufgrund niedriger sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht diskriminiert zu werden, wie sie aufgrund der Nicht-Passung von Habitus und Schule in der Zeit des Besuchs eines Mittelstufengymnasiums scheiterte und am Ende der 9. Jahrgangsstufe aufgrund geringer Leistung diesen Bildungsgang ohne dessen Abschluss verlassen musste. Darüber hinaus wird deutlich, welche schädliche Konsequenzen ein solcher schulischer Werdegang für die Entwicklung eines Subjekts hat. Gleichwohl wird die Icherzählerin ungeachtet der massiven Hindernisse in der Schule und ohne Unterstützung angetrieben, nicht zu resignieren und den Bildungsaufstieg mit Nachdruck zu verfolgen.

Dieser Roman ist pädagogisch insofern erkenntnisreich, als er eine Erzählung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von sozialen Erfahrungen durch ein Subjekt darstellt und Subjektentwicklung als ein gemeinsamer Gegenstand von Erziehungswissenschaft und moderner Literatur aufgefasst werden kann. Literatur verfährt allerdings mit dem Phänomen »Subjektivität« anders als Erziehungswissenschaft. Während Letztere Subjektivität im Sinne von Menschwerdung als Ergebnis einer sie hervorbringenden optimierenden Pädagogik erörtert, fokussiert zeitgenössische Literatur eher auf Demütigungen, Verletzungen und Misserfolge von Subjekten (vgl. Oelkers 1985, S. 8ff.). »Streulicht« dient uns als Grundlage, exemplarisch deutlich zu machen, wie

Subjektentwicklung zu einem gemeinsamen Thema eines literarisch-wissenschaftlichen Textes wird. Außerdem enthält der Roman Implikationen für die Entwicklung pädagogischer Hilfen und Interventionen, die dabei helfen können, Diskriminierung zu vermindern.

Die Studie ist wie folgt strukturiert: In *Kapitel 2* folgen Ausführungen zur Biografieforschung, zum Genre Roman und zur Auswahl von »Streulicht«. Die Fragestellung zielt in *Kapitel 3* auf die Rekonstruktion der Wahrnehmung und Verarbeitung von sozialer Erfahrung der Icherzählerin mit Ungleichheit, Diskriminierung und Bildungsaufstieg. *Kapitel 4* erörtert das methodische Vorgehen zur Codierung und qualitativen Auswertung. Die Rekonstruktion zentraler Kategorien und die theoriebasierte Interpretation beginnt mit *Kapitel 5*, das sich der Ungleichheit in Stadtteil, Wohnquartier und Wohnung widmet. *Kapitel 6* befasst sich mit der Figur der Mutter, ihrem Weggang aus der Türkei und dem Leben in Deutschland. Wahrgenommene Diskriminierungsrisiken und ein rassistischer Vorfall im Grundschulalter werden in *Kapitel 7* im Zusammenhang mit der Sichtweise der Icherzählerin analysiert, während sich *Kapitel 8*, *9* und *10* im Wesentlichen Diskriminierungsprozessen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter durch Lehrkräfte zuwenden. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass Kapitel 6 und 9 den zentralen Einfluss zweier Romanfiguren – Mutter und Lehrerin – thematisiert, deren orientierende Bedeutung für den Bildungsaufstieg der Protagonistin durch die vordere Platzierung der beiden Kapitel im Inhaltsverzeichnis veranschaulicht werden soll. *Kapitel 11* legt einen selbstreflexiven Rückblick auf die Schulzeit dar. Die Auseinandersetzung mit der Figur des Vaters, der den Aufstieg seiner Tochter für unnütz hält, folgt in *Kapitel 12*. Die hintere Platzierung dieses Kapitels soll zeigen, wie wenig Bedeutung für ihn ihre schulischen Belange haben und welchen destruktiven Einfluss er auf den Aufstieg ausübt. Danach thematisiert *Kapitel 13* Diskriminierungen durch Freund:innen und Peers. *Kapitel 14* stellt schließlich Erkenntnisse zur Risikogruppe aus der empirischen Bildungsforschung zusammen, während das *Schlusskapitel 15* die Bedeutung des Romans »Streulicht« für den Aufstieg erörtert.