

15. Der Roman »Streulicht« und Bildungsaufstieg

Seit den 1980er Jahren sind literarische und biografische Quellen »Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion« und gewinnen danach in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung an Bedeutung (vgl. Koller 2018, S. 168f.). Literarische Werke eignen sich besonders, um »Lebensgeschichten unter dem Fokus von Lern- und Bildungsgeschichten zu rekonstruieren« (Krüger 2006, S. 14). Sie sind lebensweltbezogen, anschaulich und konkret und beschäftigen sich mit alltäglichen Ereignissen der Menschen, ihren freudigen, traurigen, überwältigenden und demütigenden Begegnungen und Zuständen. Dazu wissen wir mehr über Menschen aus privilegierten als unterprivilegierten Milieus. Vor mehreren Jahren ging aus Letzteren eine Literaturproduktion hervor, die große Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit erzielte. Dieser Hintergrund bestimmte die Auswahl des vorliegenden Romans, der die Erfahrungen in einem unterprivilegierten Milieu mit dem Hauptaugenmerk auf die Lern- und Bildungsgeschichte einer Schülerin mit Migrationshintergrund schildert.

Romane sind – im Folgenden wird an oben erwähnte Aspekte angeknüpft – von Vorteil, weil damit sprachlich differenzierte, genaue, einfühlsame und feinfühligte Darstellungen mit Kontextbezügen vorliegen. Der Roman »Streulicht« wird wie eine empirische Datenquelle mit »dichte[n] Beschreibungen« (Clifford Geertz) behandelt. Daten quantitativ-empirischer Forschung können »dichte Beschreibungen« manchmal nicht zur Verfügung stellen. Ein Beispiel beschreibt die Icherzählerin, wie ihr angesichts sozialer, ethnischer Herkunft und Geschlecht in Schule und Gesellschaft massives Leid zugefügt wird. Sie ist nicht identisch mit der Autorin des Romans, selbst wenn er an einigen Stellen Autobiografisches oder verzerrt Autobiografisches enthält. Dies betrifft allerdings nicht viele Ausführungen, so dass sich der Roman vorrangig als eine fiktive postmigrantische Lebens-, Lern- und Bildungsgeschichte lesen lässt.

Lebensweltliche Erfahrungen sind an die Wahrnehmung, die leibliche, soziokognitive und emotionale Verarbeitung von Subjekten als Träger:in eines Habitus gebunden (vgl. Reckwitz 2021, S. 50). Bei literarischen Texten ist daher die subjektive Sicht der Autor:innen ausschlaggebend. Wie sie ein Ereignis aus der Lebenswelt wahrnehmen, welche körperlichen Reaktionen und Gefühle es auslöst und welche Erkenntnisse sie aus den Erfahrungen gewinnen, ist an die Voraussetzungen der schreibenden Subjekte gebunden. Daher kann und will das Schreiben über diese Erfahrungen keine Objektivität beanspruchen. Es kann widersprüchlich, nicht immer eindeutig und erfunden sein. Zudem lassen Textstellen verschiedene Ausdeutungen zu. Objektive Befunde können dagegen durch den Einsatz von Messinstrumenten wie Kompetenz-, Lesetests und Fragebögen ermittelt werden. Aber auch hier wird Objektivität geschmälert, weil Instrumente selber Messfehler enthalten und die Durchführung nicht frei von subjektiven Einflüssen der Akteur:innen in der Textsituation ist.

Insofern ist bei literarischen Texten die Ermittlung von Objektivität illusorisch, weil sie durch die Autor:innen oder Lesenden immer über das Subjektive vermittelt sind. Im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Disziplinen, in denen Forscher:innen Verhältnisse zu Objekten und dinglichen Prozessen eingehen, beschäftigt sich die erziehungswissenschaftliche Forschung mit Subjekten und ihren Sichtweisen in Erziehung und Bildungsinstitutionen. Dabei ergeben sich beim Verstehen eines literarischen Textes oder der Ausdeutung von Textausschnitten differente Sichtweisen, die mit den Vorerfahrungen und Wissensvoraussetzungen der Subjekte zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund legen unsere Rekonstruktionen naheliegende Ausdeutungen offen, die aber auch anders hätten ausfallen können.

Und doch ist der Beliebigkeit nicht Tür und Tor geöffnet. Das hier gewählte Verfahren des mit einer Forscherin gemeinsam vorgenommenen Kategorisierens und Codierens sollte davor bewahren, den Kern von Textsegmenten abwegig und idiosynkratisch zu interpretieren. Das Verstehen bekommt eine intersubjektiv kontrollierbare Grundlage. Ansprüchen qualitativer Sozialforschung kann damit im Blick auf Transparenz und Intersubjektivität der Hauptkategorien und Codes entsprochen werden.

Schließlich besteht die Bedeutung unseres Vorhabens darin, dass es zur Gruppe mikrosoziologischer Studien gehört, die konkrete Praktiken in Lebenswelt und Biografie von Menschen untersuchen. Diese Studien sind eher selten und haben zu wenig Resonanz in erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bisher sind sie ein »Desiderat« (Kramer 2011, S. 7).

An die bislang grundsätzlichen Überlegungen schließen sich einige im Blick auf die Hauptthemen des Romans an: Der Weggang der Protagonistin sollte mithilfe eines Aufstiegs eine ›Befreiung‹ von Herkunftsfamilie und -milieu ermöglichen, um ein unabhängiges und wahrhaftiges Leben zu führen, frei von klassistischer, rassistischer und sexistischer Diskriminierung. Dass dies mithilfe eines langen leidvollen Aufstiegs erkaufte wurde, lässt fragen, warum es nur diese Wahl gab, hatte doch die Icherzählerin selbst in Betracht gezogen, in eine andere Stadt zu ziehen und einen Beruf zu erlernen (Ohde 2020, S. 135).

Der Bildungsaufstieg jedoch machte die Icherzählerin mit Inhalten und Problemstellungen bekannt, die Impulse enthielten, Wissbegier weckten und zum Schreiben anregten. Dies lässt sich daran erkennen, dass sie insgeheim ein Tagebuch schrieb, grenzenlos über unlösbare Probleme nachdachte, ausgiebig Selbstreflexion betrieb und eine inspirierende Wochenzeitschrift las (ebd., S. 96, S. 144). Solche Aktivitäten förderten weitere Bildungsinteressen und überwand enge und begrenzte Horizonte der Alltagswelt von Familie und Ort – ein Engagement, das auf ein unverzwecktes und von der Schule unabhängiges Bildungsinteresse verwies.

Der Roman lässt offen, welche bereichsspezifischen Interessen und Schwerpunkte von der Icherzählerin verfolgt wurden. Das ist letztlich auch belanglos, denn die zentrale Botschaft des Romans lautet: Lern- und Bildungsprozesse sind trotz benachteiligender sozialer, ethnischer und geschlechtsspezifischer Herkunft und der daraus resultierenden Diskriminierungen im Bildungssystem möglich. Wird dadurch die oben erwähnte These zur Dominanz der Kategorie soziale Herkunft, die die Bedeutung von Ethnie und Geschlecht zur »Nebensache macht« (Sauer (2025, S. 17), infrage gestellt? Im Roman spielt die Kategorie Ethnie eine ebenso beherrschende Rolle. Zwar enthält der Roman auch viele Hinweise auf den bestimmenden Einfluss der sozialen Herkunft. Er zeigt sich ebenso in den verallgemeinerbaren Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung (vgl. Kapitel 15). Aber sein Einfluss lässt sich im Roman keineswegs immer eindeutig ermitteln, weil alltägliche Interaktion und Kommunikation und deren Beschreibung mehrdeutig sind und es meist unklar ist, ob Merkmale sozialer Herkunft oder der Ethnie für eine diskriminierende Reaktion verantwortlich sind. Daher erscheint der Begriff Intersektionalität, der sich auf mehrere Kategorien bezieht, angemessen, um das Phänomen der Diskriminierung im Alltag zu erfassen.

Der Aufstieg war u.a. das Mittel, einer Welt von normativer Rigidität, Intoleranz und Demütigung zu entkommen. »Weggehen« kam einer sichtbaren

Distanzierung von raum-zeitlichen Bedingungen und einem Bruch mit bisherigen Zwängen und Unfreiheit sowie der Erfahrung von Ungleichwertigkeit und Andersartigkeit gleich. »Weggehen« garantierte aber nicht, dass in anderen Welten keine Praktiken von Freiheitsbeschränkung und Diskriminierung ausgeübt werden und nach Prinzipien von Gleichwertigkeit und Wahrhaftigkeit gelebt wird.

Ebenso bedeutete der Weggang nicht, Herkunftsfamilie und -milieu in der eigenen inneren Realität hinter sich zu lassen. Innere durch biografische Erfahrung vermittelte Wirklichkeiten zu verändern, kann teilweise gelingen, indem man die eigenen Vorstellungen mit konterkarierenden Ideen und Erfahrungen konfrontiert. Das ist durch Bildung möglich, sei es durch die intensive Beschäftigung mit Literatur, Wissenschaft, Kunst und Musik. Bildung überschreitet innere Grenzen, eröffnet neue Welten und kann zu einer Habitus-transformation beitragen. Diese Erkenntnis war auch für die Protagonistin von Bedeutung, als sie sich dem langen steinigen Aufstieg stellte. Bildung war die notwendige Voraussetzung dafür, sich von der Herkunftsfamilie und -milieu sowie von der bisher gescheiterten Schulbiografie zu emanzipieren. Da sie über keine finanziellen Mittel für ein Leben und einen Bildungsaufstieg andernorts verfügte, kam das frühzeitige Verlassen des Ortes nicht infrage. Sie war auf die Unterstützung des Vaters angewiesen, der ihren Bildungsaufstieg zu torpedieren versuchte.

Die Hoffnung, sich dabei gleichzeitig von präreflexiven habituellen Prägnungen zu befreien, hatte wenig Aussicht auf Erfolg. Nur ein Teil dieser Prägnungen hätte, wenn überhaupt, durch Reflexion bewusst gemacht und verändert werden können. Die Metapher vom Weggang bedeutete daher nicht die Abkehr von den inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern der Herkunftsfamilie. Zwar zeigte der Roman die Bedeutung und Kraft von Bildung, sich weitgehend von Zwang und Fesseln der Außenwelt loszusagen, jedoch nicht vom inkorporierten familiären Habitus. Anschaulich brachte die Icherzählerin das zum Ausdruck: Sie wurde vom »vertrauten Brummen der Klärwasser« von hinten gehalten (Ohde 2020, S. 282).

Verfolgt die Autorin eine Botschaft und wenn ja, welche kann aus dem Roman gezogen werden? Deniz Ohde schließt an die französische Klassismus-Literatur von Eribon, Ernaux und Louis an. Gemeinsam ist diesem Genre die Schilderung von Bildungsaufsteiger:innen aus armen desolaten Herkunftsfamilien und -milieus. Die Beschreibung der familiären Verwerfungen ist meist so drastisch, dass das Auseinanderbrechen der Familien naheliegend zu sein scheint. Dabei wird geschildert, welche Zurichtung, Beschädigung und Zer-

störung von persönlicher und sozialer Identität junge Menschen erfahren. Es wird verständlich, dass Heranwachsende danach streben, aus diesen Verhältnissen auszubrechen und wegzugehen.

Die generelle Botschaft des Romans für aus diesen Milieus stammenden Schüler:innen mit Ambitionen zum Aufstieg könnte darin bestehen, zu zeigen, mit welchen Hindernissen und Barrieren gerechnet werden muss und ob eine Bereitschaft besteht, deren Überwindung auf sich zu nehmen. Wohl wissend, dass viele Versuche von Aufstiegsprozessen scheitern aufgrund von kontinuierlichen Misserfolgen. Und doch lässt der Roman einerseits schlussfolgern, hartnäckig an Zielen festzuhalten, nicht aufzugeben und Chancen wahrzunehmen entsprechend dem Narrativ, jede bzw. jeder kann es schaffen. Eine solche Haltung war bei der Icherzählerin vorhanden, bei dem Gros der oben berücksichtigten Risikogruppe, zu der sie vorübergehend während der Schulzeit zählte, vermutlich nicht. Aus der Lektüre lässt sich andererseits daher auch fragen, ob materielle und psychische Kosten im Verhältnis zu ideellem und finanziellem Gewinn eines Bildungsaufstiegs stehen und man bereit ist, diese Kosten aufzubringen.

Der Roman schildert einen Aufstieg in einem Bildungssystem, das sich zu wenig auf die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen aus unterprivilegierten Milieus einlässt, schon gar nicht habitus- und diskriminierungssensibel mit ihnen umgeht. Die Suche nach Identität wird kaum unterstützt, und das in einem Lebensabschnitt, in dem alle Schüler:innen damit intensiv beschäftigt sind. Diejenigen aus unteren Milieus sind zusätzlich benachteiligt, weil sie oft keine Ansprechpartner:innen innerhalb und außerhalb der Schule haben, mit denen sie sich austauschen können. Ihnen fehlt, verglichen mit privilegierten Herkunftsfamilien und -milieus, die entscheidende Ressource von Dialog und Aussprache für die Identitätsentwicklung.

Angebote in der Schule könnten diesen Mangel für die Gruppe beheben, etwa durch den Einsatz von Programmen mit Pat:innen und Mentor:innen. Schule ist allerdings überzeugt davon, dass es nicht zu ihrem Aufgabenbereich gehört, wie es auch der Roman dokumentiert. Für die hier adressierten Schüler:innen ist das prekär, weil sie anfälliger für Verführung und Scharlatanerie durch Netzwerke und soziale Medien sind. Verhindern lässt es sich, indem Gespräche und Aktivitäten zu Identitätsentwicklung und Sinnstiftung in der Schule institutionalisiert werden. Das Individualisierungsprinzip, das für jedes Kind und jeden Jugendlichen die gebührende Zuwendung und Förderung beim Lernen von Gegenständen vorsieht, sollte auch die Möglichkeit bieten, mit Schüler:innen im Einzelgespräch Fragen des Leidens, Scheiterns, der

Sinnstiftung, Identitätssuche und authentischen Erfahrung zu besprechen. Zusätzlich ist im Unterricht die gemeinsame Bearbeitung dieser Fragen auf unpersönlicher, abstrakter Ebene nötig – kein Novum, wenn man an die Auseinandersetzung mit zeitgenössischen biografischen Texten denkt.

Ob diese individuellen und allgemeinen Bezüge in dem herrschenden Bildungssystem stärker in den Fokus gerückt werden, hängt davon ab, welche Vorstellung von Bildung pädagogische Institutionen haben und anstreben. Wenn Bildung »ein Prozess der Erfahrung« ist, »aus dem ein Subjekt »verändert hervorgeht«, und diese Veränderung »das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft« (Koller 2018, S. 9), kurz gesagt, Bildung sich als Selbstkonstruktion bestimmen lässt (Tenorth 2020, S. 355), dann verweist der Begriff auf die Konzentrationsrichtung, in die die pädagogischen Institutionen arbeiten können. Dabei sollte man aber keiner Hybris von Bildung erliegen. Denn das Subjekt kann seine Beziehung zur Welt nicht von Grund auf so verändern, dass es seine Lebensgeschichte, seine soziale und ethnische Herkunft und sein Geschlecht, überwindet und auslöscht. Der familiäre Habitus lässt sich aufgrund seiner präreflexiven Verankerung in Leib und Seele nur wenig beeinflussen und spielt eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung des Subjekts, das als Träger:in des Habitus seine bestimmende Wirkung über die gesamte Lebensspanne ausübt.

Eine weitere Möglichkeit besteht in der Unterstützung durch die Schule, Beziehungen und Freundschaften unter Peers anzubahnen, nicht zuletzt mithilfe des Einsatzes didaktischen Materials, das aufklärt, Vorurteile abbaut und Akzeptanz für Vielfalt fördert. Sollte es dabei gelingen, egalitäre Beziehungen zwischen Schüler:innen mit diverser sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht zu stiften, entsteht in dem Rahmen ein Entwicklungspotenzial, das für die wechselseitige Identitätssuche der Gleichaltrigen hilfreich ist und ein Verständnis für soziale Verhältnisse und den Habitus des jeweils anderen zu fördern vermag. Dies ist heutzutage umso wichtiger, weil die Milieus immer weiter auseinanderdriften und gemeinsame Orte der Kinder verlorengehen (vgl. Kurtenbach 2025). Milieuübergreifende Beziehungen zwischen Kindern oder Jugendlichen entstehen kaum noch. Wenn doch, werden Beziehungen oft asymmetrisch gestaltet, die weder zur Förderung von Reziprozität noch der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie beitragen. Insofern ist es gesellschaftspolitisch wichtig, Gelegenheitsstrukturen für das Entstehen egalitärer Beziehungen zwischen den Schüler:innen zu schaffen, um zu Inklusion und demokratischem Miteinander beizutragen.

Entscheidende Grundlagen für die Entwicklung einer solchen Schule werden in der Lehrer:innenbildung gelegt, sofern dazu eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit literarischen Texten gehört. Der Einsatz von zeitgenössischen (auto-)biografischen Romanen zu Klassismus, Rassismus und Sexismus, die retrospektiv schwierige familiäre Lebenslagen mit aufreibender schulischer Sozialisation von Kindern und Jugendlichen thematisieren, böte eine Basis für fallbasiertes Arbeiten mit Studierenden. Wie die vorangegangene Analyse am Beispiel des Romans »Streulicht« zeigt, lassen sich durch Fallrekonstruktionen subjektives Wahrnehmen, Denken und Handeln der Akteur:innen nachvollziehen. Sie regen zum gemeinsamen Nachdenken und zur Besprechung über Probleme von Lebenswelten, des Lernens, der Teilhabe und Exklusion an und fordern auf, sich tiefergehend mit entsprechenden Theorien und Forschungen zu beschäftigen, um ein besseres Verstehen zu ermöglichen. Dieses Vorgehen hätte nachhaltige Auswirkungen auf die Studierenden in der Lehramtsausbildung, weil die Beschreibung von biografisch verankerten Erfahrungen in den Romanen unmittelbarer und dichter an ihrer subjektiven Gedankenwelt ist als das in der Lehrer:innenbildung dominierende wissenschaftliche Wissen. Beides wird gebraucht: Literatur und wissenschaftliche Erkenntnis. Das Anliegen des Letzteren unterscheidet sich jedoch insofern von literarischen Texten, als diese die Studierenden hier selbst als »eigensinnige«, situierte und verleiblichte Subjekte mit einer individuellen Lerngeschichte [...] [und] mit einer lebensgeschichtlichen Motivationsstruktur« adressieren (Dederich & Seitzer 2024, S. 80).

Erkennen sich die Studierenden in manchen Lebens-, Lern- und Bildungsbiografien von Romanfiguren wieder, kann ein selbstreflexiver und mit Gefühlen verwobener Prozess erzeugt werden, der in Studium und Beruf einen nachhaltigen Niederschlag findet. Sich über lebensbiografisch verankerte eigene Stärken und Schwächen, Wünsche und Problemlagen bewusst zu werden, schafft Voraussetzungen für Selbstreflexion und Kompetenz nicht nur im Blick auf die eigene Person, sondern auch für die Förderung von Responsivität gegenüber Schüler:innen, sich habitussensibel auf ihre äußeren und inneren Realitäten einzulassen. Responsive Pädagogik ermöglicht so Ansatzpunkte von individueller und kollektiver pädagogischer Hilfe und Unterstützung und bietet eine wichtige Ergänzung für die erwähnte rationale Pädagogik.