

3. Fragestellung

Vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung zielt unsere Fragestellung auf die Rekonstruktion von habitueller Wahrnehmung und Verarbeitung der sozialen Erfahrung mit Ungleichheit, Diskriminierung und Bildungsaufstieg durch die Icherzählerin des Romans »Streulicht«. Auf der Grundlage von codierten Romansequenzen werden dazu wissenschaftliche Konzepte, Erkenntnisse und Befunde herangezogen mit dem Ziel, eine Lebens-, Lern- und Bildungsgeschichte zu verstehen.

Drei Aspekte der Fragestellung stehen im Mittelpunkt der Analyse:

Erstens »Habitus«: Untersucht wird der zentrale Habitus, der sich in Sicht und Praktiken eines Mädchens aus unterprivilegiertem Milieu mit Migrationshintergrund in Familie, Schule und Wohnort ausdrückt und einen Alltag mit sozialer Ungleichheit, Diskriminierung und Aufstieg widerspiegelt. Obwohl die Passung zwischen ihrem Habitus und den Herausforderungen des Bildungssystems nicht gegeben ist, treibt er die Protagonistin zugleich an, den Aufstieg als favorisierte Möglichkeit zu sehen, ihre Lebenswelt zu verlassen bzw. wegzugehen, nach dem Vorbild der Figur der Mutter. Die Erzählung rückt den Habitus als postmigrantische Repräsentantin eines unterprivilegierten Milieus in den Vordergrund, der im Individuellen sichtbar werden lässt, was es für Folgen für die Protagonistin und für vergleichbare Schüler:innen hat, wenn keine Passung mit den Herausforderungen der Schule hergestellt wird. Sie werden zur Risikogruppe. Vor diesem Hintergrund sondieren wir pädagogisch benachteiligende und förderliche Bedingungen der Lebens- und Lerngeschichte sowie Einflüsse auf die Habitusbildung.

Daneben setzen wir uns intensiver mit dem Habitus des Vaters auseinander, einem speziellen Typ des unterprivilegierten Milieus, dessen Figur im Roman größeren Raum einnimmt und ihre Bedeutung in der Familie unterstreicht. Da Habitus eine der Kernkategorie unserer Studie ist und seine Erforschung vor allem auf Erwachsene fokussiert, stehen zahlreiche Befunde für

das Verstehen seines und angrenzender Habistypen von unterprivilegierten Milieus zur Verfügung. Dabei gehen wir der Frage nach, wie es möglich ist, dass der Habitus der Tochter sich hinsichtlich des Aufstiegs gegenüber dem männlichen des Vaters durchsetzt.

Zweitens »Diskriminierung«: In den Romanen von Bildungsaufsteiger:innen werden oft Erfahrungen mit Diskriminierung als illegitime Form der Herstellung von sozialer Ungleichheit dargestellt (vgl. Reisigl 2017, S. 82). Als Formen der Diskriminierung spielen dabei Praktiken von Demütigung und Beschämung eine zentrale Rolle, die bei jeweils eindeutiger Identifizierung unterschieden werden können. Andernfalls wird auf den übergreifenden Diskriminierungsbegriff zurückgegriffen. Die drei Begriffe hängen sehr eng zusammen.

Demütigung und Beschämung sind mit Machtausübung von Personen verbunden, die auf einer Ideologie der Ungleichwertigkeit zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen basiert und soziale Ungleichheit reproduziert (Heitmeyer 2008). Sie werden im Alltag fast immer synonym gebraucht. Allerdings weist Ute Frevert unter Berücksichtigung von historischen und analytischen Aspekten darauf hin, dass im Unterschied zur Beschämung Demütigung rassistisch motiviert ist: Menschen werden andere aufgrund ihrer ethnischen Herkunft ab, verhöhnen sie und sind »auf Abschottung und Ausgrenzung bedacht« (Frevert 2017, S. 19). Daher adressieren wir in erster Linie den Begriff der Demütigung angesichts des Migrationshintergrunds der Icherzählerin.

Formen der Abwertung und Ausgrenzung sind nicht nur rassistisch motiviert, sondern vor allem auch Folge der Zugehörigkeit zu einer niedrigen sozialen Herkunft und des weiblichen Geschlechts wie im Fall der Icherzählerin (vgl. oben). Für Klassismus und Sexismus wird hauptsächlich die Wahl des Begriffs Beschämung bevorzugt. Die hinter den Diskriminierungsformen Demütigung und Beschämung liegenden Motive eindeutig zu bestimmen, ist aufgrund der Intersektionalität der drei Diskriminierungskategorien »Milieu«, »Migration« und »Geschlecht« selten möglich, weil die Motive in multiplikativen Wechselwirkungen zueinander stehen. Beide Formen lösen Minderwertigkeitsgefühle bzw. Gefühle des Verlusts der Selbstachtung aus (vgl. Neckel 1991, S. 16ff.). Dieser Verlust ist insofern tiefgreifend, als Selbstachtung das »vielleicht [das] wichtigste Grundgut« in einer Gesellschaft darstellt (Rawls 1998, S. 479ff.). Sie motiviert gesellschaftliche Akteur:innen zur Entwicklung und Aufrechterhaltung einer offenen, gerechten und nicht-demütigenden Gesellschaft, die die menschliche Würde des Einzelnen und

Inklusion in den Mittelpunkt stellt. Wir gehen den Phänomenen und Folgen des Verlusts der Selbstachtung der Protagonistin nach und zeigen, wie sie dieses Problem verarbeitet und zu bewältigen versucht.

Intersektionale Diskriminierung wird also im Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu unterprivilegierten Milieus, der Position im sozialen Unten, konfundiert mit Elementen des Migrationshintergrunds und des Geschlechts untersucht. Werden diese drei Kategorien vor dem Hintergrund des Bildungsaufstiegs rekonstruiert, ist es nicht entscheidend, ob eine tatsächliche Diskriminierung vorkommt oder ob eine Situation von Dritten als diskriminierend definiert wird. »If men define situations as real, they are real in their consequences« (Thomas & Thomas 1928, S. 572). Nach dem Thomas-Theorem reagieren Menschen nicht nur auf objektive Ereignisse einer Situation, sondern auch – und das häufiger – auf ihre subjektive Situationsdefinition, also die Bedeutung, nach der sie die Situation wahrnehmen, definieren und interpretieren. Daraus ergeben sich reale Folgen, etwa Auffassungen, physische und psychische Auswirkungen sowie Handlungen. Dieses Phänomen, in der psychologischen Forschung als »perceived discrimination« bezeichnet, ist empirisch umfassend untersucht worden (Schmitt et al. 2014). Im Zusammenhang mit der Rekonstruktion der Sichtweise der Protagonistin wird dem Phänomen der subjektiven Situationsdefinition, im Besonderen der »perceived discrimination« nachgegangen.

Drittens »Bildungsaufstieg«: Im Unterschied zum Gros der Risikogruppe können einzelne Bildungsaufsteiger:innen zur Elite eines Landes aufsteigen, sei es in Feldern der Wissenschaft, Literatur und Politik (z.B. Reuter et al. 2020). Sind sie als erfolgreiche Schriftsteller:innen tätig und schreiben Romane und Essays über unterprivilegierte Milieus, wie unsere Protagonistin, können sie den Sprachlosen überzeugend eine Stimme verleihen und fungieren als Sprachrohr (vgl. Thielen 2015, S. 262). Der damit verknüpfte Begriff des Aufstiegs unterscheidet sich jedoch von dem von uns verwendeten, weil er nicht automatisch mit der Vorstellung eines *sozialen* Aufstiegs qua akademischem Bildungszertifikat verbunden ist. Zwar schließt unser Verständnis in der Forschung im intergenerationalen Sinne gebrauchten Begriff – Kinder erwerben ein höheres Bildungszertifikat als ihre Eltern – nicht aus (vgl. Spiegler 2015; El-Mafaalani 2017). Wir schreiben ihm aber eine allgemeine Bedeutung zu, wonach der Begriff zunächst alle »Hürden subsumiert [...], welche Arbeiterkindern und solchen aus benachteiligten Migrantenfamilien in den Weg gelegt werden« (Stamm 2019, S. 8). Ihre Überwindung kann bedeuten, in dem Herkunftsmilieu zu verbleiben und nicht *sozial* aufzusteigen. Vor diesem

Hintergrund fokussieren wir in der Hauptsache auf die Hürden und deren Überwindung bei dem extrem beschwerlichen Bildungsaufstieg der Ich Erzählerin. Erkenntnisse für die Entwicklung von pädagogischen Praktiken zur Unterstützung und Hilfe in Lebens- und Lernbiografien von Schüler:innen der Risikogruppe können dabei gewonnen werden.

Biografische Narrationen zum »Bildungsaufstieg« enthalten Hinweise für hegemoniale Deutungs- und Erwartungsmuster in unterprivilegierten Familien, die in kein Passungsverhältnis mit denen der Schule zu bringen sind. Die Schule löst dieses Problem mithilfe des Einsatzes symbolischer Gewalt (z.B. Zensuren), indem sie Schüler:innen mit niedriger sozialer Herkunft und Migrationshintergrund auf Bildungsgänge mit geringem Niveau verweist (vgl. Kapitel 14). Schulische Selektion reproduziert damit soziale Ungleichheit und lässt diese Schüler:innen die Disposition entwickeln: Schule, »das ist nichts für uns« (Bourdieu 1987, S. 18). Nach Bourdieu könnte dann *amor fati* gelten, »Wahl oder Annehmen des Schicksals« (Krais & Gebauer 2017, S. 43), womit eine allmähliche Anpassung von Interessen und Erwartungen an die unteren Milieubedingungen gemeint ist und sich ein Habitus entwickelt, der sich mit dem vorgesehenen sozialen Platz in der Gesellschaft arrangiert und zufriedengibt.

Allerdings ist auch eine andere Entwicklung möglich, nämlich ob und wie Schüler:innen Freiheits- und Entscheidungsspielräume in ihrer Lebens- und Lernwelt trotz massiv benachteiligenden sozialen und schulischen Strukturen nutzen und Distanz zu ihrem Herkunftshabitus durch einen Aufstieg suchen. Beide Entwicklungen betreffen keine Einzelnen, sondern ganze Gruppen, wie z.B. die Risikogruppe. Wir wollen das Verhältnis von *amor fati* und dem Freiheitsspielraum eines Subjekts am Beispiel der Protagonistin des Romans ausloten. Dabei wird geklärt, wie weit die Determination des Subjekts durch soziale Strukturen in Form des Herkunftshabitus geht und ob und welche Spielräume existieren. Von dieser Bestimmung erwarten wir Anknüpfungspunkte für pädagogisches Handeln für Lern- und Bildungsprozesse, die den Freiheitsspielraum der Subjekte gegenüber der Determination des Habitus vergrößern.