

Einleitung – Was will dieses Buch?

Frau Ebert¹: Immer, wenn man Leuten, die mit dieser Blase nichts zu tun haben, von seinem Arbeitsplatz erzählt oder von seinen Schülern erzählt, dann sind das für die oft lustige Stories. Aber letztendlich sind das Welten, mit denen die keinen Kontakt haben und wo die dann mit offenem Mund dasitzen. (*Ortsteil B, Schule 2, S.145²*)

Was bedeutet es, Lehrer:in³ im ›Brennpunkt‹ zu sein? Um einer Antwort auf diese Frage näher zu kommen, diskutieren in diesem Buch 26 Lehrer:innen von sieben Berliner Integrierten Sekundarschulen (ISS) miteinander. Die Lehrer:innen arbeiten an ISS in den Berliner Stadtteilen Kreuzberg, Moabit, Neukölln und Wedding. Moabit ausgenommen sind dies vermutlich alles Stadtteile, denen der Ruf als sogenannte ›soziale Brennpunkte‹ weit über die Berliner Stadtgrenzen hinaus vorausseilt.

Am Ende dieses Buches wird es jedoch keine Synthese, keine umfassende Antwort auf die Frage geben, was es bedeutet, Lehrer:in im ›Brennpunkt‹ zu sein. Auch wird auf eine Typenbildung verzichtet, mit der anhand exemplarischer Antworten unterschiedliche Perspektiven der interviewten Lehrer:innen kategorisiert werden: Für den Typus A von Lehrer:innen bedeutet es dieses, für den Typus B jenes und für Typus C...

Pierre Bourdieu folgend versteht dieses Buch den Ort Schule – insbesondere die urbane sogenannte ›Brennpunktschule‹ – als ›schwierigen Ort‹. Hiermit ist nicht gemeint (aber auch nicht ausgeschlossen), dass das Leben an diesem Ort besonders schwierig ist. Gemeint ist, dass die ›Brennpunktschule‹ ein Ort ist, der »zunächst einmal schwierig zu beschreiben und zu verstehen [ist] und dass die vereinfachten, eindimensionalen (zumal von der Presse vermittelten) Bilder ersetzt werden müssen durch eine komplexe, mehrdimensionale Vorstellung, die auf der Äußerung derselben Realitäten in unterschiedlichen, manchmal unvereinbaren Diskursen gründet«.⁴

Das Eingangszitat von Frau Ebert ist eines von unzähligen Beispielen in diesem Buch, in denen die Lehrer:innen beschreiben, wie schwer es für sie ist, sich Menschen verständlich zu machen, die mit der ›Welt‹, in der sie arbeiten, ›keinen Kontakt haben‹. Für eine andere Lehrerin, Frau Meyering, geht das Gefühl, sich nicht verständlich machen zu können, sogar so weit, dass sie ihrer Mutter, die selbst an einer Schule arbeitet, nicht mehr alles erzählen mag:

Frau Meyering: Das stimmt, man erzählt viele Sachen nicht. Meine Mutter ist selber auch Lehrerin und Schulleiterin und ich erzähle ihr wirklich nur 'nen Bruchteil, weil ich glaub', dass sie sich sonst Sorgen machen würde oder denken würde: ›Was macht mein Kind da? Keine Ahnung. (Ortsteil C, Schule 2, S. 223)

Das Ziel dieses Buches ist dementsprechend *sichtbar und verstehbar zu machen*, was es bedeutet, Lehrer:in im ›Brennpunkt‹ zu sein. Aus diesem Grund stehen in diesem Buch die Gespräche unter den Lehrer:innen im Vordergrund und die wissenschaftliche Analyse tritt schon allein im Umfang hinter diese Gespräche zurück. Mit dem Buch versuche ich also nicht, ein wissenschaftlich gesichertes Verständnis der Lehrer:in im ›Brennpunkt‹ darzulegen, sondern der Leser:in zu ermöglichen, *sich selbst* solch ein Verständnis durch die Lektüre zu erarbeiten.

Warum braucht es dafür aber überhaupt ein Buch, in dem neben 190 Seiten Gesprächstext zwischen Lehrer:innen, auch noch 70 Seiten einführender Kommentar durch einen Erziehungswissenschaftler abgedruckt sind? In den Medien gibt es eine Vielzahl an leicht zugänglichen Zeitungsartikeln, Reportagen und filmischen Dokumentationen zu sogenannten ›Brennpunktschulen‹. In den Wissenschaften gibt es eine Vielzahl an hervorragenden empirischen Analysen, die den Sozialraum der ›Brennpunktschule‹ unter verschiedenen Aspekten und mit den verschiedensten Instrumenten der Sozialforschung ausleuchten.⁵ Und sogar in der Belletristik hat sich ein eigenes Genre etabliert, in dem Lehrer:innen selbst aus ihrem Leben und ihrer Arbeit an ›Brennpunktschulen‹ berichten: das Genre des autobiografisch verfassten Schulreports.⁶

Wenn es aber sogar bereits ein eigenes Genre gibt, in dem Lehrer:innen ihre Stimme erheben, um aus ihrem Alltag zu berichten, wozu braucht es dann noch die Stimmen eines Erziehungswissenschaftlers und etwa zwei Dutzend Lehrer:innen, um die Rolle der Lehrer:in im Brennpunkt *sichtbar zu machen*? Macht es nicht mehr Sinn, denjenigen Lehrer:innen zuzuhören, die ihre Stimme selbst erhoben und ihre Geschichte der Öffentlichkeit zugänglich gemacht haben?

Das Problem an einem solchen Buchgenre ist, dass es – so hat es der Kulturwissenschaftler Stefan Wellgraf herausgearbeitet – einem Erzählmuster Vorschub leistet, das man als »Selbstheroisierung« von »Helden im Chaos« beschreiben kann.⁷ Dieses Erzählmuster gründet in der Erfahrung einer »tiefgreifenden schulischen Disziplinarkrise«, wie sie auch in wissenschaftlichen Publikationen beschrieben wird.⁸ Diese Disziplinarcrise wird jedoch derart dramatisiert, dass die Arbeit der – nun auch als kommerziell erfolgreiche Autor:innen in Erscheinung tretenden – Lehrer:innen umso schillernder strahlen kann. Die Arbeit der Lehrer:innen erscheint dann als ein »niemals ermüdender Kampf für das Gute, für die moralische Erziehung einer weitgehend degenerierten Schüler:innenklientel«.⁹ »Symptomatisch an diesen Schilderungen ist«, so Wellgraf weiter, »dass die Witze vornehmlich auf Kosten der Schüler:innen gemacht«, »rassistische Strukturen implizit legitimiert« und »die dominante nationalkulturelle Ordnung im Unterrichtsgespräch reifiziert« werden.¹⁰

Das Buchgenre trägt also nicht nur dazu bei, diskriminierende Stereotype über die Schüler:innen von ›Brennpunktschulen‹ zu verschärfen, die ohnehin schon im öffentlichen Diskurs verankert sind. Durch ihr dramatisierendes und wenig selbst-kritisches

Auftreten verstärken die Autor:innen den Eindruck einer unreflektiert auf ihr (post-)migrantisches¹¹ Klientel herabblickenden Lehrer:innenschaft und rechtfertigen diese Unterstellung dadurch ungewollt – im Übrigen ein Bild von Lehrer:innen, an dem auch eine sich als kritisch verstehende Erziehungswissenschaft durchaus eine Mitverantwortung trägt.¹²

In einigen Passagen der Gespräche in diesem Buch lässt sich erahnen, wie es dazu kommen kann, dass sich in dem Buchgenre genau dieses Erzählmuster ausbildet und genau dieses Erzählmuster auf dem Buchmarkt Erfolg hat, das heißt bei dem Publikum auf ‚Verständnis‘ trifft:

Frau Prahls: Und es ist auch für jede Party ein Gesprächsthema. Also wenn man sagt: »Ich bin Lehrer hier im Kiez«, also dann hören einem erst mal alle zu. (*Ortsteil A, Schule 2, S. 112*)

Frau Krabatz: Und wenn man's gut verpackt und auch noch ein guter Sprecher ist, dann sind solche Geschichten natürlich auch ein Party-Knaller. Aber mal im Ernst, viele Leute finden das sehr gruselig, was wir hier machen müssen. (*Ortsteil D, Schule 1, S. 239*)

Die Dramatisierung des »Gruseligen« macht »solche Geschichten« zum »Party-Knaller« und »dann hören einem erst mal alle zu«. Dramatisierung scheint also genau da Gehör und Anerkennung zu verschaffen, wo Lehrer:innen darunter leiden, in ihrem alltäglichen Kampf unverstanden und unsichtbar zu bleiben, wo legitime Anerkennungsansprüche unbefriedigt bleiben.

Es ist das Format der Gruppendiskussion¹³, bzw. das in diesem Buch gewählte Format des Gesprächsprotokolls, das es erlauben soll, mit solchen dramatisierenden Erzählmustern zu brechen.¹⁴ In den Gruppendiskussionen treffen Lehrer:innen aufeinander, die zwar ihren Arbeitstag nicht immer im wörtlichen Sinne gemeinsam bestreiten, die aber über einen *geteilten Erfahrungsraum*¹⁵ verfügen. So soll sichergestellt werden, dass sie von ihrem Gegenüber Verständnis erwarten können – und zwar auch und gerade dann, wenn sie ihre Erfahrungen so schildern, wie sie selbst sie erlebt haben. Sie müssen sich in ihren Erzählungen also nicht an den Verständnismöglichkeiten eines Publikums orientieren, welches den ›Brennpunkt‹ oder die ›Brennpunktschule‹ nur aus der Zeitung, dem Fernsehen oder aus Büchern kennt. Das Format der Gruppendiskussion soll es den Lehrer:innen erlauben, ihren Alltag aus ihrer jeweils eigenen Perspektive zu schildern, ohne hierfür die Perspektive(n) eines Publikums antizipieren zu müssen, das mit ihrem Berufsalltag nicht vertraut ist.

Darüber hinaus erlaubt das ›Gespräch unter Gleichen‹ den Lehrer:innen, dass sie der eigenen Position im sozialen Raum mit ihren Schilderungen nicht erst zu Geltung verhelfen müssen.¹⁶ Sie dürfen das Verständnis ihrer Position vielmehr voraussetzen und können aus dieser Position heraus agieren, auch ohne diese zunächst für ein Publikum inszenieren (und rechtfertigen) zu müssen. Zwar können zwei Menschen niemals auf exakt der gleichen Position stehen – weder in der realen Welt noch im sozialen Raum. Aber Lehrer:innen, die sich an den Gruppendiskussionen beteiligen, dürfen doch annehmen,

dass sie die Position, die *sie* im sozialen Raum *ihrer* Schule einnehmen, zu einem gewissen Grad mit ihren Kolleg:innen teilen.

Diese Gleichzeitigkeit von Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit ist es auch, welche das Format der Gruppendiskussion für die Leser:in so interessant und produktiv machen kann: Einerseits sorgt der geteilte Erfahrungsraum für ein authentisches Gespräch, bei dem die Lehrer:innen die Welt so darstellen können, wie sie selbst sie sehen. Andererseits gibt es auch bei einem geteilten Erfahrungsraum nie ein absolutes Verständnis unter den Gesprächspartner:innen, weshalb es notwendigerweise zu Irritationen kommt. Solche Irritationen können – im Optimalfall – einen Anlass geben, im explizierenden Austausch mögliche Differenzen genauer herauszuarbeiten oder gegebenenfalls zu einer gemeinsamen Interpretation zu kommen.

Dieses Buch wird von dem Vertrauen getragen, dass es seinen Leser:innen möglich ist, sich im Lesen der Gesprächsprotokolle selbst ein Verständnis zu erarbeiten, was es bedeutet, Lehrer:in im ›Brennpunkt‹ zu sein. Dennoch möchte ich die Leser:innen nicht einfach ohne einordnenden Kommentar der Lektüre der Gespräche überlassen. Die Leser:in wird feststellen, dass es Situationen gibt, die von verschiedenen Lehrer:innen in ähnlicher Weise geschildert werden. Die Leser:in wird auch merken, dass solche Situationen manchmal auf ganz ähnliche Weise interpretiert werden, dass sich die Perspektiven also ähneln können. Die Leser:in wird aber auch merken, dass sich die Interpretationen von ähnlich geschilderten Situationen teilweise fundamental voneinander unterscheiden; dass ähnlich geschilderte Verhaltensweisen ganz unterschiedlich gedeutet werden; dass Lehrer:innen das Verhältnis zwischen den Schüler:innen und sich selbst – und auch hier: trotz ähnlich geschilderter Situationen – auf ganz verschiedene Weise bestimmen und ihre Position im sozialen Raum damit ganz unterschiedlich vermessen.

Um nicht in einen »subjektivistischen Relativismus«¹⁷ zu verfallen, bei dem jede Erfahrung, jede Schilderung einfach *nur für sich selbst* steht, müssen die einzelnen Gespräche deshalb eingeordnet und miteinander verglichen werden. Um zu verstehen, wie sich Positionen und Perspektiven unterscheiden, müssen zuerst Gemeinsamkeiten erkannt werden, vor deren Hintergrund die Unterschiede überhaupt erst bedeutsam und verständlich werden können.

Im folgenden Kapitel »Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹ – Position und Perspektive«, werde ich deshalb eine Heuristik entwickeln, welche die Leser:in bei dieser ›Verstehens-Arbeit‹ unterstützen soll. Sie soll es ermöglichen, die einzelnen Gespräche in den Kontext der Gespräche als Gesamtheit zu stellen und vor deren Hintergrund zu verstehen. Deshalb macht es Sinn, das Kapitel zu »Position und Perspektive« zu lesen, bevor die Leser:in zur Lektüre der Gesprächsprotokolle selbst übergeht. Noch besser – so meine Vermutung – wäre es jedoch flexibel zwischen dem einordnenden Kapitel und den Gesprächsprotokollen hin- und herzuspringen.

Ein wesentlicher Anspruch, an dem sich das Kapitel »Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹ – Position und Perspektive« messen lassen muss, ist, ob es gelingt, eine gleichermaßen *kritisch-distanzierte* wie auch *nachvollziehende* Haltung zu den Lehrer:innen einzunehmen. Dies ist vor allem auch aus dem Grunde wichtig, da die Lehr:innen aufgrund ihrer Position in durch Segregation geprägten Schulen einerseits selbst vulnerabel sind.¹⁸ An-

dererseits bedeutet die Position einer Lehrkraft in einer Schule, die durch Segregation geprägt ist, auch eine nicht aufzuhebende Machtposition gegenüber Personen, die *noch vulnerabler* sind: Schüler:innen, die – aus welchem Grund auch immer – ihren Platz als Schüler:in im segregierten Teil des Schulsystems einnehmen (müssen).¹⁹ Die Heuristik soll es der Leser:in erleichtern, geschildertes Leid der Lehrer:innen *nicht* am Leid der Schüler:innen zu messen und es so zu relativieren und zu entwerten. Auch ›positionsbedingtes Leid‹ soll dadurch in seiner Eigenlogik, in seiner eigenen Schmerhaftigkeit ernst genommen und verstehbar gemacht werden.²⁰ Das gilt natürlich nicht nur für positionsbedingtes Leid, sondern auch für ›positionsbedingte Freud‹ sowie für alles andere von Relevanz, dem das Adjektiv ›positionsbedingt‹ vorangestellt werden kann.

Die entwickelte Heuristik soll der Leser:in somit einerseits eine kritisch-distanzierte Haltung anbieten und hierbei andererseits gleichzeitig respektvoll, achtsam und im buchstäblichen Sinne ›gleichgültig‹ mit den Erfahrungen und Deutungen der Lehrkräfte umgehen. ›Gleichgültig‹ soll hierbei keine Indifferenz oder Anteilnahmslosigkeit bedeuten. Wenn zum Beispiel Begründungen für beobachtete Verhaltensweisen in vermeintlichen religiösen oder kulturellen Gruppenzugehörigkeiten gesucht werden oder aus vermeintlichen Eigenschaften dieser Gruppen hergeleitet werden, möchte dieses Buch sich nicht in der moralisch bequemen Position einer vermeintlich neutral beschreibenden Beobachter:in einrichten. »Gleich-Gültigkeit«²¹ meint hier eher, dass der *Anspruch* aller geschilderten Erfahrungen auf Wahrhaftigkeit als *in gleichem Maße gültig* anerkannt und respektiert wird und in einem ersten nachvollziehenden Schritt ganz unabhängig von ihrer Erklärung oder Bewertung betrachtet wird.

Dennoch macht es einen immensen Unterschied, ob eine Lehrer:in *einerseits* erzählt oder beschreibt, dass sie wiederholt problematische Verhaltensweisen bei männlichen Jugendlichen wahrnimmt, die sich offen(siv) zum muslimischen Glauben bekennen. Oder ob sie *andererseits* die Kategorie ›männlicher Moslem‹ als Erklärung für problematisches Verhalten heranzieht oder hierbei sogar eine Abwertung nicht nur des betroffenen Individuums, sondern des Islams als Ganzem zum Ausdruck bringt. Wenn diskriminierende oder stigmatisierende Erklärungsmuster auftreten oder Bewertungen vorgenommen werden, die sich auf die Religion, Klasse, Geschlecht oder kulturelle Zugehörigkeit richten, sind diese Erklärungsmuster trotz aller »Gleich-Gültigkeit« abzulehnen. Dennoch ist es dann als soziale Tatsache anzuerkennen, dass es Lehrer:innen gibt, die in dem Kontext, in dem sie arbeiten, diese Erklärungsmuster ausbilden. Dementsprechend ist es geboten, weder die individuellen Lehrkräfte moralisch zu verurteilen noch deren Erfahrungen oder Beobachtungen als falsch oder dumm abzutun.

»Nicht bemitleiden, nicht auslachen, nicht verabscheuen, sondern verstehen!«, soll also die Haltung sein, in der dieses Buch ›seinem Idol‹ »Das Elend der Welt« von Pierre Bourdieu und Mitarbeiter:innen nacheifern möchte.²² Wenn Lehrer:innen stigmatisierende Erklärungsmuster und Bewertungsschemata bemühen, gilt es also zu fragen: Wie kann es dazu kommen, dass diese Erklärungsmuster und Bewertungsschemata entstehen? Schließlich kommen in den Äußerungen der Gesprächsteilnehmer:innen niemals bloß individuelle Orientierungen zum Ausdruck, sondern stets mit anderen *geteilte und* in einem mit anderen geteilten Erfahrungsraum *erworbenen Orientierungen*. Sie sind in den Kontext der Position zu stellen, die ein Mensch im sozialen Raum einnimmt und in den Kontext der (erworbenen) Perspektive, mit welcher ein Mensch aus seiner

Position heraus auf die Welt blickt. Immer dann, wenn Lehrer:innen verurteilenswerte Erklärungsmuster (re-)produzieren gilt es also, sie nicht selbst zu verurteilen oder in ihrer Menschlichkeit infrage zu stellen, sondern zu fragen: Welche Kontextbedingungen sind der Nährboden, auf dem solche Erklärungsmuster entstehen und sich ausbreiten können? Welche sozial- und bildungspolitischen Maßnahmen oder Unterlassungen machen (oder halten) diesen Nährboden ›fruchtbar‹? Und: Wie könnte der Sozialraum ›Brennpunktschule‹ gestaltet sein, um einen Nährboden für andere, begrüßenswertere Erklärungsmuster zu schaffen? Und was sind die strukturellen Minimalbedingungen, die hierfür notwendig wären?

Da das Ziel dieses Buches in der *Sichtbarmachung* und in der *Verstehbarmachung* und nicht in der Darlegung eines wissenschaftlichen Verständnisses selbst liegt, hält es sich mit Antworten auf diese Fragen zurück und versucht stattdessen, den notwendigen ›Stoff‹ zu liefern, an den die Antworten im wahrsten Sinne des Wortes *anknüpfen* müssen.

Mein Dank gilt den 26 Lehrer:innen, deren Gespräche den Hauptteil dieses Buchs ausmachen und der pensionierten Lehrerin Frau Streller (Pseudonym), deren Tagebuch den abschließenden Teil des Buchs bildet. Alle 27 Lehrer:innen sind im eigentlichen Sinne Ko-Autor:innen dieses Buchs, auch wenn sie aus Gründen der Gewährung der Anonymität nicht als solche genannt werden können. Ihnen gilt deshalb meine besondere Anerkennung und Wertschätzung. Auch möchte ich Anna Feiten, Uwe Gellert, Ingrid Kellermann, Nele Kliem, Michael Sertl, Lorenz Völker, Stefan Wellgraf, Birte Zöge und ganz besonders Felix Lensing dafür danken, dass sie alle in der ein oder anderen Form einen Beitrag zu diesem Buch geleistet haben.