Hauke Straehler-Pohl

LEHRER:INNEN IM ›BRENNPUNKT‹

Gespräche über Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Dilemmata des Schulalltags

[transcript] Bildungsforschung

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hauke Straehler-Pohl
Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hauke Straehler-Pohl (Dr. phil.) ist Erziehungswissenschaftler an der Freien Universität Berlin und dort in der Lehrer:innenbildung tätig. Für seine Dissertation zum »Mathematikunterricht im Kontext eingeschränkter Erwartungen« wurde er im Jahr 2015 mit dem zweiten Tiburtius-Preis der Berliner Hochschulen ausgezeichnet.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hauke Straehler-Pohl

Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹

Gespräche über Herausforderungen,
Bewältigungsstrategien und
Dilemmata des Schulalltags

[transcript]

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Publikation wurde ermöglicht durch eine Ko-Finanzierung für Open-Access-Monografien und -Sammelbände der Freien Universität Berlin.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2023 im transcript Verlag, Bielefeld
© Hauke Straehler-Pohl

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
https://doi.org/10.14361/9783839467138
Print-ISBN 978-3-8376-6713-4
PDF-ISBN 978-3-8394-6713-8
Buchreihen-ISSN: 2699-7681
Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Für Tom, Vanessa und Karin.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Inhalt

Einleitung – Was will dieses Buch? 11

Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹

Position und Perspektive 19
Zur Ambivalenz der Begriffe ›Brennpunkt‹ und ›Brennpunktschule‹ 19
Zwischen Defizitperspektiven und Euphemismen 21
Identifikationspotenziale für Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹ 24
Differenzlinien und Habitussensibilität 27
Sinnstiftung vor dem Hintergrund wahrgenommener Differenz 30
›Brennpunktschule‹ oder »Kanakenschule«? – Identifikation mit dem Stigma 32
Zur Ambivalenz der Identifikation mit dem Stigma 34
Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten zwischen Identifikation und Zuschreibung 36
Lehrer:innen als Adressat:innen natio-ethno-kultureller Zuschreibung 41
Zur Ambivalenz von Position und Perspektive der Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹ –
Ein Zwischenfazit 43

**Warum dieses Buch trotz allem vom ›Brennpunkt‹
und von ›Brennpunktschulen‹ spricht** 47

Lehrer:innen im Brennpunkt verschiedener Anrufungen 49

Am Ende ein »Blick zurück in die Hauptschule« – Warum? 61

Wie die Gesprächsprotokolle entstanden sind 63

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Gespräche über Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Dilemmata des Schulalltags

»Ich sehe da den krassen Widerspruch, der in mir drin ist.«
Herr Krüger, Frau Villanova und Frau Drese – Ortsteil A, Schule 1 75

**»Schule ist für die wirklich ganz an der Peripherie.
Eine irgendwie deutsche Geschichte.«**
Frau Prahl, Frau Lobosi und Frau Rühringer – Ortsteil A, Schule 2 95

**»Da sind wir wieder bei der immer wiederkehrenden Frage: Geb' ich auf?
Oder versuch' ich es weiterhin?«**
Herr Bastian, Ortsteil B, Schule 1 113

»Was wir hier erleben, deckt sich ja nicht wirklich mit unserer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt.«
Herr Hüter und Herr Fendrich – Ortsteil B, Schule 2 121

»Und ich glaube ja auch, dass die Mehrheit unserer Schüler nach der Schule noch sehr stark reift.«
Frau Gumbach, Frau Ebert und Frau Kulikow – Ortsteil B, Schule 2 141

»Die Hauptschüler waren inhaltlich besser. Aber da hatten wir überalterte Schüler und hochgradig aggressive Kriminelle.«
Herr Leitner, Frau Brusemann und Frau Kollaschek – Ortsteil B, Schule 3 169

»Dass ein fehlender Abschluss 'ne Verhinderung von Lebenschancen ist, dieses Bewusstsein wächst erst, nachdem sie die Schule verlassen haben.«
Herr Krone und Herr Singer – Ortsteil C, Schule 1 193

»Aber das ist ja die Frage: Wie viel Einfluss hat das System oder wie viel Einfluss hat die Schule?«
Frau Glaser, Herr Demirbay, Frau Dinkel, Frau Meyering, Herr Költz und Frau Riedel – Ortsteil C, Schule 2 213

»Die Kunst des Lehrers ist es, Intimität zu erzeugen und dabei trotzdem eine bestimmte Grenze nicht zu überschreiten.«
Herr Hollinger, Frau Krabatz und Herr Martins – Ortsteil D, Schule 1 237

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Blick zurück in die Hauptschule im ›Brennpunkt‹

Tagebuch einer Lehrerin, die trotz aller Schwierigkeiten immer gern Lehrerin war, ob Sie es glauben oder nicht!!
Frau Streller – Hauptschule, Ortsteil B 267

Literaturverzeichnis 303

Anmerkungen 309

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Einleitung – Was will dieses Buch?

> ***Frau Ebert***[1]**:** 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.145*[2]*)*

Was bedeutet es, Lehrer:in[3] 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 vorauseilt.

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:

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> ***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 Disziplinarkrise 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

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Auftreten verstärken die Autor:innen den Eindruck einer unreflektiert auf ihr (post-)migrantisches[11] 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 Prahl:*** 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 Gruppendiskussion[13], 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,

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 Schmerzhaftigkeit 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 *erworbene 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

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 Zoege und ganz besonders Felix Lensing dafür danken, dass sie alle in der ein oder anderen Form einen Beitrag zu diesem Buch geleistet haben.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Position und Perspektive

> ***Frau Gumbach:*** Aber ich will noch mal auf was anderes zurückkommen. Ich muss die ganze Zeit über diesen Begriff Brennpunktschule nachdenken. Wenn ich gefragt werde, wo ich arbeite, dann merke ich selber, dass ich diesen Begriff eigentlich vermeiden will, weil er so besetzt ist. Diese Reaktion, wenn man es sagt und dann (*macht eine entsetzte Mimik*).« *(Ortsteil B, Schule 2, S. 157)*

Zur Ambivalenz der Begriffe ›Brennpunkt‹ und ›Brennpunktschule‹

Frau Gumbach bringt mit dieser Äußerung ein Dilemma zur Sprache: Wenn sie gefragt wird, wo sie arbeitet, so benötigt sie einen im Gespräch anschlussfähigen Begriff. Dieser Begriff muss dem Gegenüber erlauben, ihren Arbeitsplatz einzuordnen und umständliche Detailbeschreibungen zu vermeiden. Gleichzeitig kann sie bei der Verwendung dieses Begriffs eine von ihr unerwünschte und abwertende Reaktion des Gegenübers antizipieren. Neben den erwünschten Assoziationen wird der Begriff vermutlich eine ganze Reihe defizitärer Assoziationen aufrufen. Frau Gumbachs Dilemma wird in ihrer Formulierung am »eigentlich« deutlich: Es zeigt an, dass Frau Gumbach sozusagen ›wider besseren Willens‹ an der Verwendung des Begriffs festhält, da es ihr an passenden unbelasteten Alternativen mangelt. Ein Blick in die Online-Portale verschiedener Leitmedien bestätigt, dass der Begriff ›Brennpunktschule‹ sich im öffentlichen Diskurs durchgesetzt hat.[1]

Die erwartete Reaktion des Gegenübers wird von Frau Gumbach jedoch nicht sprachlich ausgedrückt, sondern in einer von mir als »entsetzt« gedeuteten Mimik kommuniziert. Der Übergang von der verbalen Sprache zur Mimik erlaubt es ihr, die komplexe Ambivalenz der Erfahrung der »Reaktion« auszudrücken, ohne diese einseitig reduzieren zu müssen. Dass ihre beiden Gesprächspartnerinnen Frau Gumbach auch ohne Worte problemlos verstehen können, weist darauf hin, dass sie die geschilderten Erfahrungen teilen bzw. über einen geteilten Erfahrungsraum verfügen. Dass auch ich meine, die Mimik unmittelbar verstehen zu können, zeigt an, dass auch ich mich diesem geteilten Erfahrungsraum zugehörig fühle.[2] Frau Gumbachs Mimik bringt den defizitären Blick

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

auf den Punkt, mit dem ihre Umwelt durch die ›Brille‹ des Brennpunktbegriffs auf den sozialen Kontext ihrer Arbeit schaut.

Aber auch als Wissenschaftler:in ist mir die defizitäre Perspektive vertraut, die in Frau Gumbachs Mimik zum Ausdruck kommt. Auch in der Wissenschaft wird die Verwendung des Begriffs ›Brennpunktschule‹ problematisiert und diskutiert. Während es im Fall von Frau Gumbach so scheint, als würde es ihr an brauchbaren Alternativen mangeln, haben sich in der Forschung mittlerweile verschiedene Begriffe mit verschiedenen Akzentuierungen etabliert. Um sich von einem medial geprägten defizitären Blick abzugrenzen, wird in der Forschung wahlweise von »Schulen in schwieriger Lage«, »Schulen in benachteiligten sozialen Lagen«, »Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage«, »sozialräumlich segregierten Schulen« oder »besonders belasteten Schulen« gesprochen. Ich selbst habe in meiner Dissertation von Schulen »im Kontext eingeschränkter Erwartungen« geschrieben.[3] In der Schuleffektivitätsforschung sowie in Publikationen, welche die Möglichkeiten von Schulentwicklung fokussieren, wird der Blick dagegen – in positiv(istisch)er Manier – auf »erwartungswidrig gute Schulen in schwierigen Lagen« gerichtet.[4]

All diesen Begriffen ist gemein, dass sie versuchen, genauer zu benennen, worin die *soziale Problematik* des betrachteten Phänomens liegt. Der Begriff ›Brennpunktschule‹ rufe hingegen Assoziationen wie Feuer und Gefahr auf und suggeriere gleichsam »eine punktuelle Problemlage […], die eine schnelle Lösung respektive ›Löschung‹ ermögliche«[5]. Demgegenüber besitzen die oben genannten Fachbegriffe auf den ersten Blick ein wesentlich größeres konstruktiv-kritisches Potenzial, da es so scheint, als würden die zugrunde liegenden (und also nicht bloß auf der Oberfläche sichtbaren) Probleme wesentlich präziser erfassen: Dabei verweist ein Begriff, der sich in einem Forschungsdiskurs bewährt, nicht nur auf eine Problemdiagnose, sondern auf einen weiter gefassten Komplex aus theoretischen und empirischen Zusammenhängen. Ein solcher Begriff ›bündelt‹ dann gegebenenfalls einen ganzen Diskurs.

Durch wissenschaftliche Begriffsbildungen kann der Fokus also auf »die strukturellen gesellschaftlichen Gründe, die diese Verdichtung von Benachteiligung [in einem sogenannten ›Brennpunkt‹] erst möglich machten«[6] gerichtet werden. Und entsprechend scheinen dann – im Optimalfall – in der forschenden Problementfaltung zugleich auch Problembewältigungsmöglichkeiten auf, die jenseits der oben bereits problematisierten schnellen Lösungen liegen und bessere praktische Bewährungschancen haben.

Die Eingebundenheit eines wissenschaftlichen Begriffs in einen Diskurs hat aber auch eine Kehrseite: Sie differenziert Möglichkeiten der Anschlusskommunikation. Wer den Begriff »erwartungswidrig gute Schulen in schwierigen Lagen« wählt, macht sich an bestimmte Diskurse anschlussfähig, kappt jedoch zugleich auch die Verbindung zu all jenen Diskursen, die beispielsweise die Bestimmung des zugrunde liegenden Problems nicht teilen oder auch nur andere Schwerpunkte setzen. So ist es dann auch nicht verwunderlich, dass der Begriff ›Brennpunktschule‹ eben doch in fast allen oben genannten Publikationen auftaucht, und sei es auch nur zum Zwecke einer gezielten Abgrenzungsgeste.

Die Diskussionen um ›passende‹ Begriffe für das betrachtete Problem florieren in der Wissenschaft. Man sucht nach weniger abwertenden Alternativen, welche die Problematik des Problems besser beschreiben und erklären können. Gleichzeitig scheint in der Wissenschaft ein Bewusstsein dafür zu bestehen, dass diese begrifflichen Elabora-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tionen nicht unbedingt Eingang in die Schulkollegien finden. So schreiben beispielsweise die Schulentwicklungsforscherin Nina Bremm und Kolleg:innen unter der Überschrift »Reflexion von Etikettierungen«:

> Im Kontext bildungspolitischer und gesellschaftlicher Diskurse werden Schulen an sozial deprivierten Standorten als ›Brennpunktschulen‹ oder Schulen in ›schwieriger‹ Lage etikettiert; *zum Teil wählen dort beruflich tätige Personen Begriffe dieser Art auch selbst*.[7] (eigene Hervorhebung)

Die Autor:innen folgern aus der Feststellung dieser Differenz in den sprachlichen Umgangsweisen zwischen dem Feld der Forschung und dem beforschten Feld:

> Eine differenzierte Auseinandersetzung der entsprechenden schulischen Akteure mit dem Begriff der ›schwierigen Lage‹ nimmt mit Blick auf die (Re-)Produktion von Differenzen in schulischen Interaktionen eine zentrale Rolle ein.[8]

An diesem Beispiel aus der Forschung wird die Gefahr eines akademischen Diskurses deutlich, der sich allzu undifferenziert selbst einer »scholastischen Vernunft«[9] hingibt und sich unbemerkt und ungewollt über die alltägliche Vernunft der vermeintlich ›einfachen Menschen‹ erhebt. Während der Aufdeckung von »Defizitperspektiven von Lehrkräften«[10] zweifelsohne ein kritisch-konstruktives Potenzial innewohnt, scheint mir der Vorschlag, Lehrkräfte könnten und sollten das Problem der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit durch eine »differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff« (siehe oben) bearbeiten, eher an der Logik der Praxis vorbeizugehen.

Zwischen Defizitperspektiven und Euphemismen

Dass es Frau Gumbach im Gespräch mit ihren Kolleg:innen und ihrem Umfeld an brauchbaren begrifflichen Alternativen zum Begriff ›Brennpunktschule‹ mangelt, muss nicht an fehlendem Wissen oder an mangelnder Vertrautheit mit den Begriffen liegen, die vonseiten der Forschung vorgeschlagen werden. So problematisiert ihre Gesprächspartnerin, Frau Ebert, beispielsweise etwas später im Gespräch die Suche nach Alternativen:

> ***Frau Ebert:*** Das erinnert mich so ein bisschen daran, wie schwer sich die Förderschulen damals taten, den richtigen Namen zu finden, weil die immer mit so viel Ballast beladen waren. Von der Hilfsschule zur Sonderschule zur Förderschule. Und eigentlich nimmt die Benennung immer abstrusere Formen an. So wie die Namen für Brennpunktschulen. Jetzt heißen sie ja eigentlich »Schule mit Bonus-Programm«, glaub' ich. *(Ortsteil B, Schule 2, S. 157)*

Frau Ebert zieht hier eine Analogie zwischen der Entwicklung des Begriffs *Förderschule* aus dem mittlerweile verworfenen Begriff *Hilfsschule* und der Entwicklung einer Alternative zum Begriff *Brennpunktschule*. Diese Entwicklung beschreibt sie als etwas, das »immer abstrusere Formen« annimmt. Frau Eberts Ablehnung scheint sich nur vordergründig gegen den Begriff *Förderschule* selbst zu richten. Denn *Förderschule* ist derjenige Begriff, den sie in normalisierter Form selbst verwendet: Es *ist* »die Förderschule«, für die die Benennung variiert. Auch wird im Verlauf des gesamten Gesprächs immer wieder

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

deutlich, dass sich Frau Eberts Grundorientierung ganz klar von defizitorientierten Perspektiven abgrenzt. Von außen betrachtet lässt sich also vermuten, dass der vergleichsweise potenzialorientierte Begriff der Förderschule ihr näher liegt als die Begriffe der »Hilfs-« oder gar »Sonderschule«.

Durch die Analogie scheint es in Frau Eberts Äußerung aber dennoch, als wäre es genau diese entgegengesetzte und vermeintlich potenzialorientierte Perspektive, durch die der Begriff »Schule mit Bonusprogramm« »abstrus« wirkt. Vermutlich ist es aber weniger der Begriff selbst oder gar die potenzialorientierte Perspektive, die Frau Ebert ablehnt. Vielmehr scheint es die *Diskrepanz* zu sein zwischen der Potenzialorientierung, die der Begriff auf Ebene der Benennung umzusetzen vorgibt, und einer tatsächlichen Defizitperspektive, die er auf der Bedeutungsebene verschleiert. Der Begriff lässt sich kaum anders denn als ein Euphemismus betrachten. Es ist kaum vorstellbar, dass die Berliner Schulverwaltung, die den Begriff »Bonusschule« erdacht und mit dem »Bonus-Programm« als objektiv wirksame Kategorie installiert hat, vor allem Potenziale und nicht Defizite mit diesen Schulen assoziiert. Es ist kaum vorstellbar, dass in der Verwaltungslogik all die offenen Entwicklungspotenziale wertgeschätzt werden, wenn zugleich die überdurchschnittlich hohen Schul*abbruchs*-Quoten und unterdurchschnittlich niedrigen Schul*abschluss*-Quoten, die unterdurchschnittlich niedrigen Schulinspektionsergebnisse und überdurchschnittlich hohen Zahlen von Versetzungsanträgen bekannt sind.

Schon im Jahre 1995 nannte der Stadtsoziologe Jens Dangschat den Begriff ›sozialer Brennpunkt‹ einen zumindest »ehrlichen Begriff für die bürgerliche Hilflosigkeit«. Die Existenz segregierter Quartiere werde in der Regel »verdrängt, nicht gesehen, heftig bestritten«. Sie entstünden jedoch als »Folge absichtsvollen Handelns bzw. Nichthandelns, des Verdrängens von grundsätzlichen Zusammenhängen und des billigenden In-Kauf-Nehmens von ›Nebeneffekten‹.«[11] Der Begriff des »sozialen Brennpunkts« mache diese Probleme immerhin sichtbar. Mit dem Beginn des öffentlichen Brennpunktdiskurses rund um die Ereignisse an der Rütli-Schule 2006 mögen das öffentliche Verdrängen, das Nicht-Hinsehen und das Bestreiten ein Ende gefunden haben. Gleichzeitig ist aber festzustellen, dass dieses Ende des Wegsehens keinesfalls das »billigende In-Kauf-Nehmen von ›Nebeneffekten‹« in der Stadtplanung und auf dem Wohnungsmarkt beendet hat.

Dieser Diagnose folgend kann eine potenzialorientierte Etikettierung von segregierten Schulen durch Begriffe wie *Bonusschule* selbst als Vermeidungsmechanismus verstanden werden. Die Etikettierung erlaubt es, auf der einen Seite nicht genau hinsehen zu müssen und vermittelt gleichzeitig dennoch das gute Gefühl, nicht tatenlos weggeschaut zu haben. Die potenzialorientierte Etikettierung erlaubt es also, auf segregierte Schulen zu »sehen«, ohne tatsächlich auf sie zu »blicken«[12] : Wir können uns in dem Gefühl wiegen, ein Problem zu sehen und zu bearbeiten, müssen uns aber nicht mit all den existenziellen Details der Menschen auseinandersetzen, die von diesem Problem betroffen sind und die unsere Perspektive und unser Selbstverständnis möglicherweise radikal infrage stellen würden. In dieser Metaphorik würde ›Wirklich-zu-Blicken‹ bedeuten, dass diejenige, die blickt, sich einem ›Blick zurück‹ aussetzt, den der angeblickte Gegenstand auf sie selbst zurückwirft. ›Wirklich-zu-Blicken‹ würde bedeuten, sich von diesem ›Blick zurück‹ affizieren zu lassen und sich selbst der nicht kontrollierbaren Wirkung auszusetzen, die dieser ›Blick zurück‹ auslöst. Die potenzialorientierte Etikettierung erlaubt

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

hingegen, sich das Problem vom Standpunkt einer selbst vorgeschlagenen Lösung vorzustellen und damit all das auszublenden, was die Betrachter:in irritieren, stören oder in Frage stellen könnte.

Welch großen Unterschied es machen kann, ob man gelegentlich in Zeitungen über Brennpunktschulen und begonnene oder ausbleibende bildungspolitische Maßnahmen liest oder aber sich mit ihnen in einem eher existenziellen Sinne befasst, wird an einer Äußerung von Herrn Hüter an der gleichen Schule (jedoch in einer anderen Gruppendiskussion) deutlich:

> ***Herr Hüter:*** Da denkt man erst so intensiv drüber nach, wenn man dann hier anfängt. Ich muss ehrlich dazu sagen: Ich lebe seit 'nem Vierteljahrhundert in Berlin. Ich wusste, dass es hier sehr unterschiedliche Stadtviertel gibt. Aber bevor ich hier angefangen habe, hab' ich nicht gewusst, dass es hier Schulen mit 'nem Migrationsanteil von über achtzig Prozent gibt, wo fast alle Eltern Transferleistungen empfangen. Das hab' ich so nicht gewusst! Da musste ich also zwanzig Jahre hier leben, um das mitzubekommen. Und ich glaub', vielen Politikern ist das auch nicht bewusst. Obwohl die sich hauptberuflich mit solchen Sachen beschäftigen. Ich muss sagen, dass ich da schon manchmal dran leide, dass mir schon ziemlich bewusst ist, dass wir hier irgendwie mit Folgen einer falschen Politik zu tun haben, also mit gesellschaftlichen Fehlleistungen im weitesten Sinne. Und dass wir da eigentlich nichts dran ändern können… Oder dass wir eigentlich nur so'n bisschen an den Symptomen rumdoktern können. Vieles von dem, was wir hier so erleben, ist eigentlich ein politisches Problem. Das ist schon manchmal frustrierend. *(Ortsteil B, Schule 2, S. 133)*

Auch wenn aus den biografischen Anteilen von Herrn Hüters Erzählungen während der gesamten Gruppendiskussion deutlich hervorgeht, dass er schon vor seinem Beruf als Lehrkraft interessiert politische und sozio-kulturelle Fragestellungen verfolgte, wird der ›Brennpunkt‹ für ihn erst wirklich sichtbar, als er von einem Stadtviertel, das er ›aus der Zeitung‹ kennt, zu einem Teil seiner Lebenswelt wird. Erst als der ›Brennpunkt‹ »selbst zum Akteur« wird, der auf Herrn Hüter »zurückblickt«, erst als ihm als Betrachter somit »etwas widerfährt, das seiner Kontrolle nicht einfach unterliegt«[13], beginnt er, diesen Kontext *wirklich* zu sehen. Dieser Lesart folgend können Euphemismen (und sogar die methodisch kontrollierten Begriffsbildungen der Wissenschaften) auch den Charakter von Seh-Barrieren annehmen. Sie verstellen uns den Blick auf die subjektiven Lebenswirklichkeiten der Menschen, mit denen wir uns zu befassen meinen.

Frau Eberts Denunziation des Begriffs ›Bonusschule‹ als »abstrus« (siehe oben) könnte auf ebenjene Funktion von Euphemismen verweisen, unliebsame aber eben existenzielle Bedeutungsschichten zu verdrängen. So wie der Begriff ›Förderschule‹ zwar das pädagogische Ziel der benannten Schulen korrekt beschreibt, unterschlägt er gleichzeitig die empirisch manifeste gesellschaftliche Kehrseite der Institution, nämlich Menschen in speziellen Einrichtungen ab- und auszu*sondern*. Der Begriff ›Sonderschule‹ ist in dieser Hinsicht immerhin explizit und ›ehrlich‹.

Bemerkenswert ist aber auch, dass Frau Ebert nicht den von der Berliner Senatsverwaltung installierten Begriff der Bonusschule verwendet, sondern mit einem ironischen Lächeln von »Schule mit Bonusprogramm« (siehe oben, S. 21) spricht. Sowohl Verfechter:innen als auch Kritiker:innen des politisch korrekten Sprachgebrauchs sollte

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

es leichtfallen, hierin eine mögliche humoristische Anspielung auf die Sprachregelung ›Menschen mit…‹ ›…Migrationshintergrund‹, ›…besonderen Bedürfnissen‹ oder ›…Behinderung‹ zu erkennen. Dafür, dass Lehrkräfte Gebote des politisch korrekten Sprachgebrauchs zuweilen sowohl als alltagspraktische Kommunikationsbarriere als auch als sozial-politisch problematischen Verdrängungsmechanismus wahrnehmen, gibt es in den Gesprächen einige Hinweise. Zum Beispiel:

> ***Herr Hüter:*** Mit Brennpunktschulen ist es nun mal so, dass das meistens Schulen in Stadtteilen sind, wo der Anteil der Leute mit Migrationshintergrund besonders hoch ist – auch wenn das vielleicht politisch inkorrekt ist, das auszusprechen. *(Ortsteil B, Schule 2, S. 125)*

Gleichzeitig wirft die Frage nach der ›korrekten‹ Benennung die Folgefrage auf, *wer* angesprochen wird bzw. *für wen* gesprochen wird, wenn Begriffe wie ›Bonusschule‹, ›Schule an einem sozial deprivierten Standort‹ oder ›Brennpunktschule‹ benutzt werden. So sehr der Begriff ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ dem oft abwertenden und auch oft falschen Begriff ›Ausländer‹ vorzuziehen ist, muss doch auch festgehalten werden, dass sie von den Personen, die mit dem Begriff gemeint sind, zuweilen als unehrlich empfunden werden. Der ›pharisäische‹ Charakter des Begriffs ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ entsteht dadurch, dass ›Menschen ohne Migrationshintergrund‹ mit dem Begriff zwar öffentlich bekräftigen können, anders als andere, nämlich nicht abwertend über die angesprochene Gruppe von Menschen zu sprechen. Dennoch zeigt die inflationäre Verwendung des Begriffs ein offensichtlich vorhandenes Abgrenzungsbedürfnis der ›Menschen ohne Migrationshintergrund‹ gegenüber dem vermeintlich Andersartigen an. In ihm drückt sich in unbeholfener Art und Weise eine uneingestandene Abgrenzung vom Fremden aus, die für die bezeichneten ›Anderen‹ oft verstockt wirkt. So wie die Schüler:innen von Frau Ebert sich wohl tendenziell über den Begriff ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ lustig machen würden, würden ›Bonusschule‹ und ›Schule an einem sozial deprivierten Standort‹ vermutlich belustigte bis ablehnende Reaktionen bei den Schüler:innen hervorrufen. Potenzialorientierte und auch wissenschaftliche Begriffe können also insbesondere von denen, für die der ›Brennpunkt‹ nicht bloß ein von außen betrachtetes sozial-räumliches Phänomen, sondern vielmehr eine Lebensrealität ist, leicht als unaufrichtig oder euphemistisch empfunden werden – auch wenn solche Begriffe natürlich mit der aufrichtigen Intention gebildet und genutzt werden, Defizitperspektiven zu vermeiden. Identifikationspotenziale für die Menschen, die im ›Brennpunkt‹ leben und arbeiten, bieten derartige Begriffsbildungen also eher nicht.

Identifikationspotenziale für Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹

Welche Identifikationspotenziale bietet der Begriff ›Brennpunktschule‹? Auch diese Frage wird von Frau Ebert und ihren Kolleginnen thematisiert:

> ***Frau Ebert:*** Aber Brennpunktschule find' ich komisch und ich bin ganz sicher: Wenn ich jeden Schüler von mir fragen würde: »Gehst du auf 'ne Brennpunktschule?«, die würden sagen: »Nein.« Die würden gar nicht wissen, was das ist (*gemeinsames Lachen*).

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Sie können sich damit nicht identifizieren. Das ist mehr so, wie so'n Code irgendwie.
Frau Kulikow: Aber der Brennpunkt bezieht sich ja auf den Kiez. Die Schule ist im Brennpunkt.
Frau Ebert: Ja, aber auch das find' ich für einen Kiez irgendwie… »Das ist ein Brennpunktkiez«…
Frau Kulikow: Na ja, aber da wollt' ich nur sagen: Meine Töchter wohnen ja wie gesagt in eben diesem Brennpunkt und die identifizieren sich total damit. Die wollen ja hier wohnen.
Frau Ebert: Ja, aber mir gehts um die Namensgebung.
Frau Kulikow: Aber ich mein‹, dass das immer auch 'ne Frage der Auffassung ist, ob das negativ besetzt ist oder nicht.
Frau Ebert: Ich find' Brennpunkt ist erst mal so: Es brennt.
Frau Kulikow: Da is' watt los.
Frau Ebert: Achso (*lacht*). *(Ortsteil B, Schule 2, S. 157)*

Das gemeinsame Lachen zu Beginn des Ausschnitts kann im verschriftlichten Transkript leicht als defizitorientiertes ›Lachen über‹ die Schüler:innen missverstanden werden. Als Beteiligter des Gesprächs habe ich es aber eher als ein gemeinsames empathisches ›Lachen mit‹ den (imaginierten) Schüler:innen gedeutet: Frau Ebert, Frau Kulikow und Frau Gumbach stellen sich vor, wie »abstrus« (siehe oben, S. 21) ihre Schüler:innen nicht nur den Begriff der Bonusschule, sondern auch den Begriff der Brennpunktschule finden würden. Eventuell stellen sie sich sogar vor, wie die Schüler:innen sich verschmitzt lächelnd blöd stellen und so Vorurteile karikieren, die über sie kursieren.[14]

So beobachtet Frau Kulikow, dass es nicht die Schüler:innen, sondern ihre Töchter sind, die sich mit dem »Brennpunkt« »total identifizieren«. Auf Nachfrage von Frau Ebert räumt sie dann ein, dass es weniger der *Begriff* des Brennpunkts selbst ist, als die *Bedeutungen*, mit denen dieser Begriff »besetzt ist«, mit denen sich ihre Töchter identifizieren. Und diese Konnotationen sind für ihre Töchter eben nicht negativ, sondern positiv: »Da is watt los!«. Der ›Brennpunkt‹ selbst steht vermutlich für Attribute wie Intensität, Abenteuer, Hitze, Leidenschaft, Authentizität und kulturelle Diversität. Wer wie ich selbst, schon einmal für ein paar Jahre in einem derjenigen Teile von Neukölln, Wedding oder Kreuzberg gelebt hat, in denen sich vielfältige Bars, Boutiquen, Clubs und Restaurants zwischen Automaten-Casinos, Bordellen, Eck-Kneipen und Spätis einreihen (oder sie verdrängen), wird diese positive Besetzung des Begriffs und auch die Identifikation von Frau Kulikows Töchtern mit dem ›Brennpunkt‹ unmittelbar nachvollziehen können.

Solche positiven Konnotationen kommen auch in Frau Dreses leidenschaftlicher Beschreibung ihres schulischen Arbeitsumfelds vor:

Frau Drese: Wenn mich jemand fragt: »Ja, wie isses?« Dann sag ich: »Ja, ist alles!« Es ist schön, es ist traurig, es ist lustig, es ist interessant, es ist aufreibend… Also diese Anteilnahme… Ich find' das sehr intensiv. Das heißt nicht, dass ich nicht abschalten kann und dass ich nicht auch froh bin, wenn ich sechs Wochen Sommerferien hab'. Aber ich bin ehrlich gesagt glücklich darüber, dass das, was ich tue, sinnvoll ist. *(Ortsteil A, Schule 1, S. 94)*

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Das »Ja, ist alles« verweist auf ein Übermaß an Diversität, das gar nicht explizit benannt werden, sondern nur im »alles« in gebündelter Weise zum Ausdruck gebracht werden kann. Die schnell abfolgende Aufzählung von Eigenschaften dient dann auch mehr dem Zweck, die Unerschöpflichkeit an unterschiedlich gearteten Erfahrungen anzudeuten, als dem Ziel, sie klar und abschließend zu beschreiben. Wesentlich in dieser Aufzählung sind die Kontraste, die jeweils zwischen den einzelnen Attributen erzeugt werden (»es ist schön, es ist traurig, es ist lustig, …«). Es sind diese Kontraste, die sprachlich nicht einfangbare Ambivalenz, welche eine ungeahnte Intensität des Erlebens erzeugt. Plötzlich ist das zuvor nur aus Romanen, Filmen oder den Nachrichten und damit indirekt erfahrene Leben direkt vor der Haustür und steht für die eigene Immersion, also für direkte Erfahrungen, bereit.

Für Lehrer:innen ist die Immersion in den ›Brennpunkt‹ – anders als beispielsweise für zuziehende Studierende – von *existenzieller* Natur: Beruflicher Erfolg und Misserfolg und damit oft auch das Selbstbild der Lehrkräfte sind an die vorgefundenen Verhältnisse gekoppelt. Oder um die weiter oben ausgeführte Blickmetapher wiederaufzunehmen: Die Lehrkraft spürt den ›Blick des Brennpunkts‹, sie spürt, wie das ›Auge des Brennpunkts‹ auf sie zurückblickt, ohne dass sie sich diesem Blick entziehen könnte. Sie wird zwangsläufig in unkontrollierter und unkontrollierbarer Weise affiziert. Und so verwundert es dann auch nicht mehr, wie sehr Frau Drese – selbst zwar nicht in direkter Nachbarschaft der Schule, jedoch in einer vergleichbaren ›Ecke‹ wohnend – sich mit ihrem ›Brennpunkt‹-Umfeld identifiziert. Die vermutlich nicht ganz unbewusst an den Sprachgebrauch der Schüler:innen angelehnte Formulierung »Ja, ist alles!«, bei der das Subjekt ausgelassen wurde, gibt hierauf einen Hinweis.

Gleichzeitig ist nicht zu vernachlässigen, dass Lehrkräfte in der Regel – aufgrund ihrer durch den Beruf gesicherten ökonomischen Situation – einen Rückzugsort innerhalb des Brennpunkts besitzen. Während für eine Schüler:in, die ggf. gemeinsam mit Eltern, Geschwistern und weiteren Verwandten in einer 3-Zimmer-Wohnung wohnt, der ›Brennpunkt‹ nicht an der Türschwelle endet, gilt für die im ›Brennpunkt‹ lebende Lehrer:in meist, dass sie mit dem Betreten der eigenen vier Wände den ›Brennpunkt‹ verlässt. Für sie steht auch *innerhalb* des ›Brennpunkts‹ ein *Außen* zur Verfügung. Auch Frau Drese thematisiert dieses ›innere Außen‹: Sie kann dort »abschalten«. Und selbst wenn das Abschalten im Alltag nicht gelingt, kann sie sich immerhin der »sechs Wochen Sommerferien« sicher sein.

Die Mehrheit der Lehrkräfte, die in diesem Buch zur Sprache kommen, wohnt jedoch auch geografisch außerhalb des ›Brennpunkts‹. Unabhängig davon, ob die Lehrkräfte den ›Brennpunkt‹ bei der Rückkehr in ihre Privatsphäre ›nach außen‹ oder ›nach innen‹ verlassen, ergibt sich in ihrem Leben aber ein und dieselbe Doppelstruktur in Bezug auf den ›Brennpunkt‹: Einerseits sind sie *ein Teil* des ›Brennpunkts‹ und diesem in unmittelbarer und unkontrollierbarer Weise ausgesetzt. Als Lehrer:innen blicken sie von innen auf den ›Brennpunkt‹ *und* werden von ihm angeblickt. Andererseits *blicken* sie als privater Mensch *von außen* (oder eben von einem ›inneren Außen‹) *auf* den ›Brennpunkt‹, verfügen also über die Möglichkeit, sich außerhalb der Arbeitszeit dem Blick zurück zu entziehen. Es ist die jeweilige Situation, die bestimmt, in welchem Modus der ›Brennpunkt‹ jeweils erlebt wird. Der Modus ist ein anderer, je nachdem, ob der Mensch gera-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

de in der Schule ist und *als Lehrkraft* arbeitet oder zu Hause ist und *als Privatperson* das Abendessen zubereitet oder den Kindern eine Gutenachtgeschichte vorliest.

Diese Doppelstruktur sollte Außenstehende jedoch nicht dazu veranlassen, die ›Brennpunkts‹-Erfahrung der Lehrkräfte als ›unauthentisch‹, ›nur scheinbar‹ oder sogar ›unaufrichtig‹ herabzustufen. Vielmehr scheint es mir gerade diese Simultanität von Innen und Außen zu sein, welche für die *authentische* Erfahrung des Brennpunkts *als Lehrkraft* grundlegend ist und welche neben dem Privileg, überhaupt ein aufsuchbares ›Außen‹ zu besitzen, auch seine ganz eigenen Herausforderungen und Probleme mit sich bringt. Diese Doppelstruktur, gleichzeitig ein innerer Teil des Brennpunkts zu sein und von Außen auf den ›Brennpunkt‹ zu blicken, scheint mir die Grundlage für ein Verständnis dessen zu bilden, was es bedeutet, Lehrer:in im ›Brennpunkt‹ zu sein. Hinsichtlich der Position und der Perspektive der Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹ heißt das, dass sie sich *zwangsläufig* immer an zwei unterschiedlichen Sozialräumen zugleich ausrichten *müssen*: dem Sozialraum ›Brennpunkt‹ und einem ›eigenen‹, dem ›Brennpunkt‹ äußerlichen Sozialraum.

Differenzlinien und Habitussensibilität

> ***Frau Ebert:*** Aber ich merk' hier schon, dass je länger ich – sag' ich mal – mit so 'nem Klientel, oder so 'ner Schülerschaft arbeite, desto mehr entferne ich mich von der Realität des Rests der Schülerschaft, glaub' ich. Ich käme mir fremd vor, wenn ich jetzt an 'ner Sophie-Scholl-Schule oder am Gymnasium oder so unterrichten müsste. Das würde mir schwerfallen. Ich bin ja auch nicht wirklich dafür ausgebildet, aber ich hab' schon das Gefühl, dass man in so 'ner Blase ist oder dass man jeden Tag in so 'ne Blase einsteigt. Auch dadurch, dass ich auch nicht hier im Kiez wohne – und auch ganz bewusst nicht hier wohne. Das war mir irgendwie immer wichtig, dass ich nicht im Dunstkreis meines Arbeitsplatzes wohne, um auch ganz bewusst nicht ständig nachmittags Schüler zu treffen. Ich hab' auf jeden Fall ein bisschen das Gefühl, dass ich hier in so eine Blase einsteige oder dass das so'n bisschen 'ne zweite Parallelwelt ist. *(Ortsteil B, Schule 2, S. 142)*

Anders als Frau Drese hat Frau Ebert sich »ganz bewusst« entschieden, nicht »im Dunstkreis« ihrer Schule zu wohnen. Die beiden Sphären des *Innen* und *Außen* scheinen dadurch klar voneinander getrennt. Die Metapher der »Blase«, bei der das Innere eine »zweite Parallelwelt« darstellt, bringt diese Trennung zum Ausdruck. Es ist die »Schülerschaft«, welche in Frau Eberts Wahrnehmung maßgeblich zu bestimmen scheint, wie sich die »Realität« der äußeren Welt von der inneren »Parallelwelt« der ›Brennpunktschule‹ unterscheidet. Indem Frau Ebert ganz bewusst außerhalb der Blase wohnt, scheint sie sich dann auch eher dieser äußeren Welt zugehörig zu fühlen und sich nicht der Parallelwelt der ›Brennpunktschule‹ innerhalb der Blase zuzurechnen. Die äußere Welt wird hierbei durch den »Rest der Schülerschaft« repräsentiert, wie er »an 'ner Sophie-Scholl-Schule oder am Gymnasium« zu finden ist. Frau Ebert verortet ihre eigene soziale Position also in der Nähe dieses »Rests der Schülerschaft« und damit

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

in Distanz zu der Schülerschaft an ihrer eigenen Schule. Mit Blick auf ihre Ressourcen an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital trifft dies vermutlich auch zu.

Gleichzeitig bezeichnet Frau Ebert die Realität der ›Brennpunktschule‹ aber nicht einfach als *die* Parallelwelt. Sondern sie spricht vielmehr von einer »*zweiten* Parallelwelt« und deutet damit an, dass es auch noch eine ›erste Parallelwelt‹ geben muss. Die eigene und die fremde Welt werden – so scheint es – also gleichermaßen als »Parallelwelten« verstanden. Warum aber ist das bedeutsam? Ergibt sich dieses Verständnis nicht direkt aus dem Begriff der Parallelität? Hier lohnt es sich, einen vergleichenden Blick auf den Begriff der Parallelgesellschaft zu werfen, der sich auch in einem anderen Gespräch mehrfach wiederfindet (S. 103f., S. 111).[15]

In der Rede von Parallelgesellschaften wird nur scheinbar ein Verhältnis der Parallelität zum Ausdruck gebracht. In Wirklichkeit meint der Begriff, dass es einerseits eine ›normale‹ Gesellschaft und andererseits eine Parallelgesellschaft gibt, wobei die Parallelgesellschaft *außerhalb* dieser ›normalen‹ Gesellschaft existiert. Stimmig zur Metapher der Parallelität ist dabei nur, dass es vermeintlich keine Berührungspunkte zwischen diesen beiden verschiedenen Gesellschaften gibt. In Bezug auf die Richtung, in die sich diese beiden vermeintlich berührungslosen Gesellschaften entwickeln, wird aber die eine Richtung eben als die ›normale‹ oder ›richtige‹ Richtung verstanden. Der Parallelgesellschaft wird in der Regel unterstellt, ›aus dem Ruder zu laufen‹, sich also in eine ›unnormale‹ und ›falsche‹ Richtung zu entwickeln. Und der Begriff ›Parallelgesellschaft‹ meint dann eben ausschließlich die ›unnormale‹ Gesellschaft und keineswegs beide Gesellschaften.

Die Rede von der »zweiten Parallelwelt« deutet also an, dass das Außen (erste Parallelwelt) und das Innen (zweite Parallelwelt) der Blase für Frau Ebert eben nicht im Verhältnis von unhinterfragter ›Normalität‹ und ›Parallelgesellschaft‹ stehen. Frau Ebert scheint Innen und Außen der Blase vielmehr tatsächlich als zwei parallel *zueinander* verlaufende Welten zu verstehen. Indem sie die Existenz zweier Welten andeutet, die parallel zueinander verlaufen, bekommt man den Eindruck, dass Frau Ebert sich keiner dieser beiden Welten *selbst-verständlich* und *in Gänze* zugehörig fühlt. Auch zu ›ihrer eigenen‹ Welt hat sie eine gewisse Distanz aufgebaut.

Frau Ebert beschreibt ihren Berufsweg (Lebensweg) auch als einen Prozess, bei dem sie sich immer mehr von der äußeren, ihr ursprünglich eigenen Welt »entfernt« hat, weshalb ihr auch die Schülerschaft dieser eigenen Welt zunehmend »fremd vorkommt«. Das »Einsteigen« in die Blase hinterlässt also eine Wirkung bei Frau Ebert. Es verändert sie derart, dass ihr die ursprünglich eigene Welt zunehmend fremder wird. Und sie betrachtet daher auch die ursprünglich eigene Welt zunehmend *von außen*.

Frau Eberts Kollegin Frau Gumbach bestätigt zunächst die Erfahrung, dass die Arbeit in der »Blase« nicht spurlos an einem vorbeigeht, sondern tief in die eigene Persönlichkeit eingreift:

> ***Frau Gumbach:*** Es ist also nicht nur ein Eintreten in eine Blase und dann geh' ich abends nach Hause und es hat nichts mit mir gemacht. *(Ortsteil B, Schule 2, S. 143)*

Vor allem aber expliziert Frau Gumbach kurz darauf, dass durch die Arbeit an einer ›Brennpunktschule‹ eben nicht nur die ›Brennpunktschule‹ selbst als »Blase« oder »Par-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

allelwelt« erscheint. Auch die eigene Welt, das eigene »zu Hause« wird nun als »andere Blase«, das heißt als *›erste‹* Parallelwelt sichtbar:

> ***Frau Gumbach:*** Die Schüler merken schon, wo meine Grenzen sind. Aber ich muss diese Grenzen auch jedes Mal deutlich zeigen und deutlich formulieren. Und das ist etwas, das ich aus dieser anderen Blase – dieser »Zu-Hause-Blase« – nicht kenne. *(Ortsteil B, Schule 2, S. 145)*.

Frau Ebert und Frau Gumbach übertragen die Doppelstruktur, gleichzeitig ein innerer Teil des Brennpunkts zu sein und von Außen auf den ›Brennpunkt‹ zu blicken, also auf die soziale Position, die sie gegenüber ihren Schüler:innen einnehmen: *Einerseits* sind sich die beiden Lehrerinnen bewusst darüber, wie sehr sich ihre eigene Lebensrealität von der ihrer Schüler:innen unterscheidet. Dadurch können sie diese Differenz auch als eine mögliche Erklärung dafür ausmachen, warum ihnen viele Verhaltensweisen der Schüler:innen fremd vorkommen oder sie sogar vor völlig neuartige zwischenmenschliche Herausforderungen stellen, wenn sie in der Schule beispielsweise Grenzen »deutlich zeigen und deutlich formulieren müssen«, die sie in der »Zu-Hause-Blase« einfach als selbst-verständlich gegeben voraussetzen können. *Andererseits* erlaubt ihnen das Arbeiten und Leben an einer ›Brennpunktschule‹ aber auch, aus ihrer eigenen bürgerlichen Sozialposition herauszutreten, der eigenen ›Normalität‹ gewissermaßen als ›Fremde‹ gegenüberzutreten und sie von dort aus zu hinterfragen.

Frau Lobosi, die an einer ›Brennpunktschule‹ in einem anderen Ortsteil arbeitet, erkennt dieses Hinterfragen der eigenen ›Normalität‹ als eine grundlegende Herausforderung, der sie sich in ihrer Arbeit stellen muss:

> ***Frau Lobosi:*** Das Ding ist ja… Also wie können wir das machen? Also wie schaffe ich es, aus meinem bildungsbürgerlichen studierten Hintergrund heraus zu verstehen, was das eigentliche Problem ist? Mir gelingt das nämlich nicht… Ich verstehe nicht, was die nicht verstehen an dem Buch. *(Ortsteil A, Schule 2, S. 101)*

Frau Lobosi benennt den eigenen »bildungsbürgerlichen studierten Hintergrund« explizit als Differenzlinie zwischen sich und den Schüler:innen. Sie markiert sich damit gegenüber ihren Schüler:innen selbst als sozial privilegiert. Bei ihrer Aufgabe, den ›nicht-bildungsbürgerlichen‹ Schüler:innen Bildung zu vermitteln, erlebt sie dieses Privileg jedoch nicht als Vorteil, sondern eher als eine Hürde. Der eigene bildungsbürgerliche Habitus wird als Problem markiert: Es ist dieser Habitus, der das Erleben von Frau Lobosi derart vorstrukturiert, dass es ihr »nicht gelingt«, ein Buch mit den Augen ihrer Schüler:innen zu sehen. Der eigene bildungsbürgerliche Habitus verhindert, dass Frau Lobosi »versteht«, »was die nicht verstehen«. Gleichzeitig fragt sie nicht danach, was *den Schüler:innen* zu einem adäquaten Verständnis fehlt, sondern »wie *wir* das machen können«, wie »wir« Lehrkräfte die Schüler:innen also trotz aller habituellen Vorprägungen dennoch verstehen können. Die Verantwortung zu ›lernen‹, das heißt die Aufgabe, sich aus dem eigenen Habitus herauszulösen, verortet Frau Lobosi also bei sich selbst und ihren Kolleg:innen. Um den Schüler:innen das Lernen zu ermöglichen, muss die Lehrer:in zunächst lernen, wie Schüler:innen die behandelten Lerngegenstände erleben.

Frau Lobosis Äußerungen können somit als Ausdruck von »Habitussensibilität«[16] gedeutet werden: Die Konfrontation mit der positionsbedingten ›Andersartigkeit‹ der

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Schüler:innen führt Frau Lobosi zu der Erkenntnis, dass ihre eigenen Verständnismöglichkeiten durch ihre eigenen sozialen Prägungen, ihren eigenen Habitus beschränkt werden. Durch die Auseinandersetzung mit den ihr fremd wirkenden Habitus der Schüler:innen wird eine »selbstbezügliche Auseinandersetzung mit dem Eigenen« ausgelöst, im Zuge derer aus dem »Habitus, der man [Frau Lobosi] *ist* oder war«, ein »Habitus, den man *hat*« werden kann.[17] Das eigene Erleben und Handeln erscheint einem dann nicht mehr als natürlich gegeben, sondern als gebunden an die eigene soziale Geschichte oder Sozialisationsbiografie.

In einer solchen Sichtweise sind dann nicht mehr die Schüler:innen in der Bringschuld, sich auf den Habitus der Lehrer:in einzustellen. Sondern es erscheint vielmehr als wesentliche Herausforderung für Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹, den eigenen Habitus zu reflektieren, zu hinterfragen und sich auf die Habitus der Schüler:innen einzustellen.[18]

Aladin El Mafalaani warnt jedoch davor, aus der Feststellung, dass Habitussensibilität – insbesondere an ›Brennpunktschulen‹ – eine *Herausforderung* für Lehrer:innen ist, die sich fast zwangsläufig aus dem Unterrichtsalltag ergibt, eine an die Lehrer:innen gerichtete *Forderung* abzuleiten:

> Die Forderung nach Habitussensibilität – unter unveränderten Rahmenbedingungen – wird nur sehr begrenzt zu einer Verbesserung von Chancengleichheit führen. Die Strukturlogik [des aktuellen Bildungssystems] (Finanzierung, Selektion, Ausbildung und Anreize), die aus ungleichheitstheoretischer Perspektive widersprüchlich bzw. destruktiv erscheint, lässt kaum noch Spielräume für ungleichheitssensible Schulpraxis.[19]

Würde man von einer Lehrkraft fordern, dass sie sich nicht nur *zeitlich permanent*, sondern auch im Hinblick auf die *große Mehrheit* (oder gar: alle) ihrer Schüler:innen habitussensibel verhalten solle, so würde dies fast zwangsläufig zur Überforderung führen. Wer sein eigenes Handeln *ununterbrochen* hinterfragen muss, kann nicht mehr handlungsfähig sein. Bleiben strukturelle Veränderungen im Schulsystem aus, welche die Möglichkeitsbedingungen dafür schaffen, dass Habitussensibilität von der Verantwortung der Einzellehrkraft abgekoppelt und in eine ungleichheitssensible *Praxis* übersetzt werden kann, so werden Lehrkräfte mit Herausforderungen allein gelassen, die sich letztlich aus der Organisation des Schulsystems ergeben. Die Forderung, Lehrer:innen mögen doch bitte mehr Habitussensibilität ausbilden, trüge dann dazu bei, sozialstrukturelle Probleme zu individualisieren.[20]

Sinnstiftung vor dem Hintergrund wahrgenommener Differenz

Ein Bewusstsein für die sozialen Positionen der Schüler:innen und die entsprechenden Habitus kann Lehrer:innen dafür sensibilisieren, dass Schüler:innen »mit unterschiedlichem Gepäck an den Start ihrer Schullaufbahn« gehen und an ›Brennpunktschulen‹ »eventuell eine größere Wegstrecke« zurücklegen »und mehr Kompetenzen« erwerben müssen als Schüler:innen an anderen Schulen.[21] Herr Bastian folgert aus diesem Be-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wusstsein ein spezifisches Sinnstiftungspotenzial der Arbeit an einer ›Brennpunktschule‹:

> ***Herr Bastian:*** Das mag jetzt unfair klingen, aber ich freu mich natürlich viel mehr für solche Schüler, wie die hier, wenn die diesen Sprung geschafft haben; wenn die von so einer Schulform das Abitur schaffen, als wenn so'n paar kleine verpimpelte Wohlstandszöglinge, wie deine und meine Kinder es wahrscheinlich sein werden, das Abitur dann irgendwann machen, nur weil es für sie eben zum guten Ton gehört. Und das ist dann schon was Schönes. *(Ortsteil B, Schule 1, S. 120)*

Auch für Herrn Bastian ergibt sich dieses Sinnstiftungspotenzial aus einer reflektierten ›Fremdheit mit dem Eigenen‹: Einerseits zieht Herr Bastian eine klare Grenze zwischen Schüler:innen »wie die hier« und Kindern »wie deinen [Hauke Straehler-Pohl] und meinen«. Gleichzeitig distanziert er sich in seiner Wertung aber eben nicht von den Schüler:innen »hier«, innen im ›Brennpunkt‹, sondern von seinen eigenen und meinen Kindern außerhalb des ›Brennpunkts‹. Diese Kinder beschreibt er selbst-ironisch als »verpimpelte Wohlstandszöglinge«, die das Abitur vermeintlich deshalb anstreben, weil es »eben zum guten Ton gehört« und es dann »irgendwann machen«, weil ihnen dafür sämtliche notwendigen Ressourcen und Unterstützungsmaßnahmen quasi ›in die Wiege gelegt‹ wurden. Indem Herr Bastian die Bildungsleistung der bürgerlichen Schüler:innen als nicht wirklich ihre eigene auffasst, entwertet er sie symbolisch und wertet damit zugleich die Bildungsleistung »solcher Schüler, wie die hier« auf. Den besonderen Sinn seiner Arbeit als Lehrer sieht er also gerade in der *kompensatorischen Schaffung von Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe* für Menschen, denen dieser Zugang häufig verwehrt wird; für Schüler:innen, die anders sind als er selbst; für Schüler:innen, die auf der anderen (inneren) Seite der Grenzfläche der »Blase« aufgewachsen sind – im ›Brennpunkt‹.

Die ›Brennpunktschule‹ kann somit auch als eine Art Gretchenfrage in Bezug auf Teilhabegerechtigkeit verstanden werden. An ihr zeigt sich, wie ernst es einer Gesellschaft damit ist, eine gerechte Verteilung von Teilhabemöglichkeiten auch tatsächlich anzustreben und wie ernst das gesellschaftliche Versprechen gemeint ist, Teilhabegerechtigkeit *über* Bildung herzustellen. Für viele der Lehrer:innen, die in diesem Buch zu Wort kommen, birgt es daher ein besonderes Sinnstiftungspotenzial für ihre Arbeit, dass sie mit ihr einen praktischen Beitrag zur Beantwortung dieser Gretchenfrage leisten können:

> ***Frau Villanova:*** Ich glaube es ist für uns auch belohnend, dass wir das Gefühl haben, wir sind mittendrin. Was wir erleben, das ist halt das Thema in den Medien und einfach… Das ist die gesellschaftliche Frage: Was für Erwachsene werden diese Kinder sein? Und was für eine Gesellschaft werden sie hier auf die Bühne bringen? Und wir sind jetzt ein Teil davon. Es ist nicht so, dass wir das Gefühl haben, dass wir ausschließlich positiv dazu beitragen und dass alles toll wird. Das ist auch mit vielen Ängsten verbunden. Aber wir sind mittendrin. *(Ortsteil A, Schule 1, S. 94)*

An dieser »gesellschaftlichen Frage« in unmittelbarer Weise mitzuarbeiten, macht die Arbeit im ›Brennpunkt‹ in einer besonderen Art und Weise »belohnend«. Gleichzeitig deutet Frau Villanova jedoch auch an, wie prekär sie ihren Beitrag zu einer gerechteren

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Gesellschaft einschätzt. *Ihr selbst* erlaubt die Arbeit an einer ›Brennpunktschule‹, sich bei der Mitarbeit an »der« gesellschaftlichen Frage als selbstwirksam zu erleben, ein »Teil davon« oder »mittendrin« zu sein und hierdurch ihrer Arbeit einen höheren Sinn zu geben. Die Zweifel, die sie mit Blick auf die Frage äußert, ob es ihr und ihren Kolleg:innen jedoch auch tatsächlich gelingt, »ausschließlich positiv dazu beitragen«, sodass schließlich »alles toll wird«, deuten an, dass sie sich hierbei mit kaum zu überwindenden (strukturellen) Grenzen konfrontiert sieht. Die Sinnstiftung in der kompensatorischen Schaffung von Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe ist nämlich nicht unproblematisch: Sie resultiert aus der Einsicht in eine strukturell verankerte Ungleichheit und Ungerechtigkeit, die es dann *auf der Oberfläche bestmöglich zu kompensieren gilt* – aber eben nur bestmöglich und eben nur auf der Oberfläche. Ein segregierendes Schulsystem scheitert schon aus rein strukturellen Gründen an seiner Aufgabe, allen Kindern unabhängig ihrer Herkunft gleiche Chancen zu bieten, und es bürdet damit den Lehrer:innen die *individuelle* Aufgabe auf, angesichts dieses strukturell bedingten Scheiterns dennoch Sinn zu stiften:

> ***Herr Költz:*** Und wir dürfen unseren Schülern nicht unterstellen, dass sie das nicht auch verstehen. Und damit hab' ich so meine Probleme hier: Dass wir ihnen dieses Bild der Hoffnung aufrechterhalten… sollen… müssen… Dass sie gesellschaftlich alle Chancen der Welt hätten, wenn sie sich denn im Unterricht konzentrieren und einen guten Abschluss machen. Und dann haben sie alle Chancen, die es gibt? Nein, haben sie nicht! Weil sie immer wieder… Ein Großteil unserer Schüler wird immer an Barrieren stoßen. Selbst die, die 'nen top Abschluss machen, selbst wenn sie Abitur machen und danach irgendwo studieren, dann stoßen sie trotzdem irgendwann an irgendwelche Barrieren. Vielleicht kommen sie durch, vielleicht aber nicht. *(Ortsteil C, Schule 2, S. 218)*

›Brennpunktschule‹ oder »Kanakenschule«? – Identifikation mit dem Stigma

Herr Költz' Unbehagen damit, »dieses Bild der Hoffnung« gegenüber den Schüler:innen aufrechtzuerhalten, ihnen also das Gefühl zu geben, sie hätten »alle Chancen der Welt«, verweist darauf, dass es für die Schüler:innen vermutlich weniger befriedigend oder gar sinnstiftend ist, sich zu vergegenwärtigen, dass ihre schulischen Leistungen – im Vergleich zu gleichen Leistungen von »verpimpelten Wohlstandszöglingen« (siehe oben, S. 31) – *eigentlich* mehr wert sind. Mittlerweile gilt es sogar als empirisch gesichert, dass das deutsche Schulsystem sie strukturell benachteiligt, ihnen also bei gleichen schulischen Leistungen *weniger Chancen* eröffnet werden, als es bei sozio-ökonomisch bessergestellten und autochthonen Schüler:innen der Fall ist.[22] Für die Schüler:innen bietet es also vermutlich wenig Identifikationspotenzial, Gegenstand der Kompensationsbemühungen der Lehrer:innen zu sein.

Herr Krüger erkennt jedoch bei seinen Schüler:innen ein anderes Identifikationspotenzial, welches sich aus der Zugehörigkeit zur ›Brennpunktschule‹ ergibt:

> ***Herr Krüger:*** Genau, weil man ja eben auch »Kiez ist«. Man ist Twenty-Three *(macht ein entsprechendes Handzeichen[23], gemeinsames Lachen)*. Das liefert denen halt irgendwie auch Identität, halt sozusagen Kiez zu sein, hier auf die *(macht Anführungszeichen)*

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> »Kanakenschule« zu gehen und… Keine Ahnung. Das ist für die gar kein Stigma, sondern auch das, was ihnen Sicherheit gibt. *(Ortsteil A, Schule 1, S. 82)*

Durch das »Kiez *sein*« hebt Herr Krüger die von ihm schon fast als existenziell gedeutete Identifikation der Schüler:innen mit dem Stadtviertel hervor. Dass die Schüler:innen sich hier mit dem ›Ghetto‹[24] und nicht bloß mit einem geografischen Ort identifizieren, belegt Herr Krüger mit fünf Beobachtungen:

> *Erstens* klingt in der Identifikation mit dem Stadtteil, der im deutschlandweiten medialen Diskurs als ›Ghetto‹ bekannt ist, die Identifikation mit dem ›Ghetto‹ zunächst implizit an.
> *Zweitens* wird diese Interpretation dann performativ durch das Nachahmen einer von den Schüler:innen verwendeten Handgeste gestützt, die aus dem Gangsta-Rap entlehnt ist und auf die aus den USA stammenden Gesten des ›East-Coast-E‹ und ›West-Coast-W‹ verweist.
> *Drittens* wird die Deutung von Herrn Krüger relativ explizit und gebündelt zum Ausdruck gebracht, indem er hier von seinen Schüler:innen den Begriff der »Kanakenschule«[25] übernimmt.
> *Viertens* beobachtet Herr Krüger eine Umdeutung des Begriffs, welche den Begriff ins Positive wendet (»gar kein Stigma«).
> Und *fünftens* beschreibt er eine affektive Funktion, welche diese Begriffsumdeutung für die Schüler:innen seiner Einschätzung nach erfüllt, nämlich dass durch die Identifikation mit dem ›Ghetto‹ bzw. der »Kanakenschule« einen Mangel an »Sicherheit« kompensiert.

In seiner Deutung skizziert Herr Krüger somit eine funktionale Erklärung für die Identifikation der Schüler:innen mit Begriffen und Kontexten, die in der Mehrheitsgesellschaft stigmatisierend verwendet werden. In seiner funktionalen Erklärung nimmt Herr Krüger zwei wesentliche Perspektivverschiebungen vor:

> *Erstens*: Die Schüler:innen sind fortan nicht mehr Objekte einer stigmatisierenden Beschreibung durch andere, sondern Subjekte im Kampf um Deutungshoheit.
> *Zweitens*: Die Ursachen für das ›Ghetto-Verhalten‹ der Schüler:innen, das im Rahmen der Schule pathologisch und defizitär wirkt, wird nicht mehr in mangelnder Erziehung, unaufgeklärten Wertvorstellungen oder fehlenden Lebenszielen gesucht, sondern in der sozialen Lage der Schüler:innen, welche ihnen die Befriedigung ihres Grundbedürfnisses nach Sicherheit nicht mehr gewährleisten kann.

Diese Identifikation der Schüler:innen mit dem ›Ghetto‹ inklusive der hier skizzierten Perspektiv-Verschiebungen hat Stefan Wellgraf in einer ethnografischen Studie detailliert herausgearbeitet.[26] Wellgraf zeigt auf, wie die Aneignung dieses stigmatisierenden Begriffs durch die Schüler:innen zur Strategie der Selbstaufwertung und Selbstermächtigung und für sie damit – in einer durch Erniedrigungs- und Ausgrenzungserfahrungen geprägten Adoleszenz – zu einer »Quelle des Stolzes« wird.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zur Ambivalenz der Identifikation mit dem Stigma

Gleichzeitig warnt Stefan Wellgraf jedoch davor, die Ghetto-Identifikation einseitig als Quelle des Stolzes zu romantisieren. Oft bringt sie Verhaltens- und Wirkungsweisen mit sich, die nicht bloß unter dem Blick der Institution Schule problematisch erscheinen, sondern sexistische, homophobe und rassistische Diskurse und Praktiken fortsetzen und verfestigen. Für die Lehrer:innen kann dadurch ein akuter Handlungsdruck im Unterricht entstehen, da sie *erstens* dafür verantwortlich sind, dass es im Rahmen des Unterrichts nicht zu *verbaler und psychischer Gewalt* kommt und dass solche Diskurse und Praktiken *zweitens* stets ein latentes Potenzial in sich bergen, auch in *physische Gewalt* zu münden.

> ***Frau Drese:*** Und dieses Entziffern… Irgendwie dieses Lesen… Wie kann man das jetzt einordnen? Ich will mich ja auch nicht lächerlich machen, wenn ich sage: »Wir müssen jetzt reden!« Und: »Der wird gemobbt!« Und so. Da gibts auch noch ganz andere Beispiele, das hatten wir auch alles in der Klasse. Aber da denke ich: »Ist das jetzt zu viel an der falschen Stelle? Und sind da nicht vielleicht andere Dinge, die man nicht sieht?« Aber ich möchte trotzdem, dass gewisse Grundregeln einfach gelten. Was soll man da aushandeln? Auch wenn's mich selbst eigentlich nicht stört, muss man ja irgendwie manchmal so 'nen Kontext oder so 'ne Regel auch einfach durchsetzen. Ich selbst könnte da auch 'nen ganzen Tag drüber hinweghören, über diese Beleidigungen und einfach ins eine Ohr rein, aus'm anderen raus. Aber ich frag' mich dann immer: »Aber wo geht das dann hin?« Dann kommt immer noch eins drauf, immer noch eins drauf und ich glaube auch durchaus, dass es Schüler gibt, die das nicht den ganzen Tag hören wollen. Denn trotzdem hat ja jeder das Recht, nicht jeden Tag angedetscht zu werden, auch wenn das hier nach dem Motto läuft: »Wir machen das hier so.« Aber es bleibt halt auch unbefriedigend.
>
> ***Herr Krüger:*** Ja, und bei denen halt dieses Zwischen zu deuten, was ist Spiel und was ist Ernst, das ist halt sowohl für uns ganz schwierig zu durchschauen und für die ist es aber genauso, weil bei denen das Ganze schnell umschlägt, weil sie…
>
> ***Frau Drese:*** …weil sie ihre eigenen Grenzen nicht einhalten können. Also das Spiel funktioniert irgendwie eine Weile auf einer bestimmten Ebene. Und dann sagt einer was über die Eltern oder die Mutter und dann drehen alle durch. Sie können sozusagen ihre eigenen Spielregeln nicht anwenden. Und dann sind wir trotzdem gefragt und deswegen sagen wir auch immer schon vorher: Auch nicht aus Spaß! Weil die immer sagen, alles sei aus Spaß und ab irgendwann ist es eben nicht mehr Spaß und untereinander sind sie sich dabei selber manchmal nicht so einig.
>
> ***Herr Krüger:*** Aber das hat, meine ich, ja mit diesem kulturellen Code zu tun, den wir quasi lernen müssen. Oder müssen wir das überhaupt lernen? *(Ortsteil A, Schule 1, S. 82)*

Bemerkenswert an Frau Dreses Darstellung ist, dass sie das Ausleben eines ›Ghetto-Codes‹ nicht einfach pauschal ablehnt oder propagiert, dass es im Schulleben unter Sanktion zu stellen sei.[27] Stattdessen formuliert sie eine Herausforderung, die sich für sie als Lehrerin ergibt, bzw. *eine Aufgabe*, der sie sich – ob sie will oder nicht – stellen *muss*, wenn sie sich vor ihren Schüler:innen »nicht lächerlich machen will«: Sie muss lernen, dieses Verhalten zu »entziffern«, es zu »lesen« und es also so zu verstehen, *wie*

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

die Schüler:innen es verstehen.[28] Frau Drese bringt zum Ausdruck, dass ihr ein geteilter Erfahrungsraum mit den Schüler:innen fehlt, eine Art ›Ghetto-Habitus‹, der es ihr erlauben würde, ›Ghetto-Verhalten‹ intuitiv zu verstehen und etwa Situationen, die tatsächlich eskalieren, von solchen zu unterscheiden, in denen sich eine Eskalation noch leicht abwenden lässt.

Herr Krüger markiert diese dichotome Unterscheidung zwischen tatsächlicher Eskalation und möglicher Deeskalation als eine binäre Grenze zwischen »Spiel« und »Ernst«. Aus der Tatsache, dass »bei denen das Ganze schnell umschlägt«, folgert er, dass diese Grenze für die Schüler:innen »genauso« schwer zu durchschauen ist wie für sich selbst und seine Kolleg:innen. Unhinterfragt bleibt dabei, dass der »kulturelle Code« auf einer tatsächlich existierenden Grenze, einer den Schüler:innen »eigenen Grenze« aufbaut. Einer Grenze, die sie bloß »nicht einhalten können«, wie Frau Drese es ausdrückt. Genau in dieser Annahme, dass dem Code tatsächlich eine Grenze zugrunde liegt, scheint aber das lehrer:innenseitige Missverstehen des ›Ghetto-Verhaltens‹ begründet zu sein.

Moritz Ege arbeitet in seiner ethnografischen Studie »Ein Proll mit Klasse« am Beispiel des ›Sich-Breit-Machens‹ heraus, dass der selbstermächtigende Charakter solcher codierten Verhaltensweisen eben gerade darin liegt, dass die Grenze zwischen Eskalation und Deeskalation von Beginn an *offen* gehalten wird und erst nachträglich *von der »sich breit machenden« Person selbst* gezogen wird: Wer sich breit macht, hält sich sowohl das Potenzial zur Deeskalation als auch das Potenzial zur Eskalation offen und generiert gerade dadurch Deutungs- und Handlungsmacht:

> In Goffmans Terminologie der Interaktionsdramaturgie formuliert, stellen sich solche Episoden, die immer wieder als Figuren-typisch angeführt werden, dann so dar: Wenn *ego* sich im öffentlichen Raum »breit macht«, bürdet es der Gegenseite in der städtischen Situation — *alter* — die Frage auf, wie *ego* einzuschätzen ist, was es im Schilde führt. *Ego* »affiziert« *alter* — jagt ihm oder ihr zum Beispiel Angst ein — und wird seinerseits »affiziert«, indem es die eigene Wirkung auf *alter* registriert, indem es die eigene Wahrnehmung und Erfahrung intensiviert, und indem sich ihm neue Handlungsoptionen erschließen. »Sich breit machen« heißt, mehr Platz einzunehmen, als für gewöhnlich vorgesehen ist, und vielleicht auch in *alters* »personal space« einzudringen und es damit zum Ausweichen oder zum Konflikt zu zwingen. Das muss keine Eskalation beinhalten, im Gegenteil gewinnt *ego* die Option der Deeskalation — »Ich spiel doch bloß« — und kann so tun, als habe es Einschüchterung nie im Sinn gehabt.[29]

›Ghetto-Codes‹ so zu verstehen, wie die Schüler:innen sie verstehen und die eigenen Handlungen an diesem Verständnis zu orientieren, würde für die Lehrer:innen dann auch bedeuten, den Schüler:innen die retrospektive Deutungs- und Handlungsmacht über Eskalation und Deeskalation zu überlassen – sie also *gewähren zu lassen*. Die Schüler:innen gewähren zu lassen, würde wiederum die oft sowieso schon »fragile Ordnung« des Unterrichts weiter unterminieren und damit fast zwangsläufig Erfahrungen »bisweilen tiefgreifender schulischer Disziplinarkrisen« verschärfen.[30] Wollen Frau Drese und Herr Krüger ihre institutionelle Rolle als Lehrer:in nicht selbst unterwandern, so *müssen* sie sich der Gefahr aussetzen, sich »lächerlich zu machen«, indem sie aus ihrer Lehrer:innenperspektive heraus Spaß als Ernst missverstehen oder Ernst als Spaß. Sie

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sind also letztlich dazu gezwungen, die Grenze zwischen Spaß und Ernst selbst zu ziehen, unabhängig davon, wie die Schüler:innen sie verstehen.

So hinterfragt Herr Krüger auch am Ende dieser Gesprächssequenz, ob der »kulturelle Code« des ›Ghettos‹ von ihm und seinen Kolleg:innen überhaupt gelernt werden muss. Und auch in der Gruppendiskussion bleibt diese Frage letztendlich un-entschieden. Das *Entziffern-Lernen* bleibt eine Aufgabe der Lehrer:innen; das eigene Handeln nicht von dem daraus resultierenden Verständnis bestimmen zu lassen auch.

Die Lehrer:innen müssen also einerseits ›Ghetto-Verhalten‹ unterbinden, um vulnerable Schüler:innen vor psychischer (und ggf. auch physischer) Gewalt zu schützen. Andererseits würde es aber im Sinne einer emanzipatorischen und auf soziale Gerechtigkeit zielenden Pädagogik gelten, die Ablehnung der benachteiligenden gesellschaftlichen Verhältnisse, welche in der ›Ghetto‹-Identifikation zum Ausdruck gebracht wird, zu kanalisieren und die Schüler:innen bei der Findung und Artikulation gewaltfreier (und auch nicht gewalt-anfälliger) Formen der Kritik und emanzipatorischen Praxis zu unterstützen.

Dafür, wie leicht es jedoch ist, an diesem Ziel zu scheitern, sich in Widersprüchen zu verfangen und letztendlich – wider Willen – zu einer Reproduktion der benachteiligenden Strukturen beizutragen, gibt es eindrückliche Beispiele sowohl aus der Praxis als auch aus der (Erziehungs-)Wissenschaft.[31]

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten zwischen Identifikation und Zuschreibung

Die bisherigen Ausführungen legen es nahe, die Identifikation der Schüler:innen mit dem Stigma als *kulturelle Inszenierungen* zu verstehen, in denen die Schüler:innen ihre *Zugehörigkeit(en)* zu einer (oder mehreren) spezifischen Kultur(en) zum Ausdruck bringen. Gleichzeitig inszenieren Schüler:innen hierbei nicht nur sich selbst. Mit jeder Inszenierung entsteht für die Lehrer:in nicht nur ein Bild der jeweiligen Schüler:in, sondern auch ein Bild der jeweiligen Kultur, der sich die Schüler:in zuzurechnen scheint. In kulturellen Inszenierungen bringen Schüler:innen also nicht einfach nur ein Bild ihrer selbst zum Ausdruck, sondern erzeugen stets auch das Bild einer Kultur, die mit ihnen assoziiert wird.

Im vorigen Abschnitt haben wir solche Inszenierungen in Bezug auf eine raue und dominante ›Ghetto-Kultur‹ betrachtet, in welcher die Grenze zwischen Spaß und Gewalt verschwimmt. Unbeachtet blieb dabei bisher, welche Rolle die Inszenierung »natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten« durch die Schüler:innen bzw. die Zuschreibung solcher (vermeintlichen) Zugehörigkeiten durch die Lehrer:innen spielt. Hiermit sind Inszenierungen und Zuschreibungen gemeint, bei denen die Dimensionen der »›Nation‹, ›Ethnizität‹ und ›Kultur‹ ineinander verschwimmen«, wobei sich in der Regel stets auf (mindestens) zwei dieser drei Zugehörigkeitskontexte zugleich bezogen wird.[32]

Herrn Krügers Beobachtung, dass es die »Kanakenschule« (siehe oben, S. 33) ist, mit der sich die Schüler:innen identifizieren, lässt durchscheinen, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten ein durchaus sichtbarer Teil der kulturellen Selbst-Inszenierung der Schüler:innen sind.[33] Folgende Beschreibung von Herrn Singer stellt die natio-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ethno-kulturelle Dimension der Selbstinszenierung als »Kanaken« wesentlich expliziter heraus:

> ***Herr Singer:*** Und unter Schülern kann man immer mal wieder beobachten, dass einzelne von den jungen Männern sich darin erproben, so ein bisschen so den Paten zu geben. Also sie bringen hier halt schon mal so was, wie: »Du machst jetzt mal das für mich!«, und »Du holst mir mal da was!« und »Hast du mal 'nen Euro?!« und »Gib mal her!« und so. Na ja, und in der Phase, wo die Schüler ausprobieren… Das ist ja sowieso immer so, wenn die Schüler neu sind. Egal ob sie jetzt sozusagen dazu stoßen oder ob sie schon in der Siebten geballt kommen. Dann probieren die mit jedem alles aus. Da waren wir ja auch nicht anders. Und in dieser Phase hört man schon ganz besonders von den Kolleginnen – also wir beide können das ja auch nur aus zweiter Hand sagen –, dass sich da insbesondere von den jungen Männern einzelne versuchen zu profilieren. Die letztendlich auch ein bisschen auf der Kulturschiene fahren möchten. Die Schülerschaft ist ja manchmal ganz lustig, die kennen ja auch sämtliche Klischees über den türkischen Macho. Und ditt möchten sie halt auch spielen, auch wenn sie selbst gar nicht der Typ dazu sind. Und dann heißt es eben: »Na, wir sind halt die Kanaken!«, und dann geht man eben auch so miteinander um. *(Ortsteil C, Schule 1, S. 208)*

Ausgangspunkt von Herrn Singers Beschreibung ist ein Verhalten, das eine dominante Männlichkeit inszeniert und insbesondere gegenüber Frauen (»hört man ganz besonders von den Kolleginnen«) aufgeführt wird.[34] Das inszenierte Dominanzverhalten wird zunächst in den Kontext der Aushandlung einer Hierarchie innerhalb einer Schulklasse gestellt, die – so die Annahme – »sowieso immer« und damit ganz unabhängig von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit ablaufe. Die Trennung von Gruppen zwischen dem »wir« und dem Anderen erscheint zunächst als zeitliche Unterscheidung zwischen damals und heute (»da *waren* wir ja auch nicht anders«) und stellt die generationenübergreifende Gemeinsamkeit trotz zeitlichen Unterschieds heraus. Vor dem Hintergrund dieser herausgestellten Gemeinsamkeit erscheint die Thematisierung der »Kulturschiene« als Unterscheidungsmerkmal jedoch umso ambivalenter und unterstreicht deren Relevanz. Das Inszenieren dominanter Männlichkeit wird in der Folge dann auch an »Klischees über den türkischen Macho« gebunden und somit explizit als Inszenierung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit markiert.[35] Auch bestätigt Herr Singer die bereits von Herrn Krüger beobachtete Identifikation der Schüler:innen mit diesem Klischee.

Auffällig ist hierbei, dass Herr Singer in seinen Formulierungen durchgehend den Inszenierungscharakter betont (»den Paten *zu geben*«, »*ausprobieren*«, »auf der Kulturschiene *fahren möchten*«, »*kennen* ja auch sämtliche *Klischees*« »*möchten* sie halt auch *spielen*«). Für Herrn Singer sind die Schüler:innen also autonome und bewusst handelnde Subjekte bei der Inszenierung ihrer Zugehörigkeit(en).[36] Diesen bewusst handelnden Subjekten gesteht Herr Singer dann auch die Fähigkeit zu, eine mögliche Distanz zwischen der Selbstinszenierung (unter anderem als »türkischer Macho«) und ihrer eigentlichen Persönlichkeit einzunehmen (»auch wenn sie selbst gar nicht der Typ sind«). Herr Singer geht also davon aus, dass es den Schüler:innen prinzipiell möglich ist, Differenzen zwischen sich und einer inszenierten Rolle zu erkennen und pragmatisch sowie reflexiv mit dieser Differenz umzugehen. Herr Singer rechnet damit, dass die Schüler:innen in der Lage sind, mit inszenierten Rollen zu »spielen«.[37] Dennoch deutet Herr Singer an,

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dass dieses Spiel nicht ohne Konsequenz für die lokale Kultur innerhalb seiner Klasse bleibt. Das Spiel mit Inszenierungen hat Auswirkungen auf die Handlungs- und Verhaltensoptionen, die ihm und seinen Schüler:innen zur Verfügung stehen (»und *dann* geht *man* eben auch so miteinander um«). Auch wenn Herr Singer also die kulturelle Inszenierung des »Kanaken« in seinen Konsequenzen für den Unterricht problematisiert, vermeidet er es, von der Selbstinszenierung der Schüler:innen als »Kanaken« auf deren vermeintliches ›Wesen‹ zu schließen. Ganz anders geschieht es in den Berichten von Frau Brusemann:

> ***Frau Brusemann:*** Mir fällt gerade ein… Weil du ja sagtest, die kriegen den Input nicht. Ich hatte grad' 'ne zehnte Klasse und dann sollten sie was vorlesen. Wir wollten gemeinsam 'nen Text lesen und einer sollte vorlesen. Aber die weigerten sich alle irgendwie. Sie wollten nicht oder konnten nicht oder was weiß ich… Na ja, da ist mir der Kragen geplatzt und da hab' ich gesagt: »Menschenskinder, wie wollt ihr denn euren Kindern mal 'n Buch vorlesen?«, »Türken lesen ihren Kindern kein Buch vor!« sachte dann eine Schülerin. Ich sach': »Wie armselig ist das denn!« *(Ortsteil B, Schule 3, S. 175)*

Ausgangspunkt ist hier eine Situation, in der Frau Brusemann nach eigener Aussage »der Kragen geplatzt« ist. Die Situation wird also explizit als eine Situation der Konfrontation gerahmt, in welcher es wohl relativ unstrittig ist, dass die Frage »Menschenskinder, wie wollt ihr denn euren Kindern mal 'n Buch vorlesen?« nicht als motivierende Frage, sondern vielmehr als Vorwurf zu verstehen ist. Die Schülerin scheint mit einer ›Retourkutsche‹ zu antworten und hierbei die – von Herrn Singer thematisierte – »Kulturschiene« zu »fahren«: Anstatt sich zu verteidigen und den Vorwurf zurückzuweisen, inszeniert die Schülerin ihre Zugehörigkeit zur natio-ethno-kulturellen Kategorie der »Türken« als Erklärung für ihr vermeintliches Desinteresse am Lesen. Dabei trifft sie vermutlich nur vorgeblich eine allgemeine Aussage über »Türken« und ›deren‹ Leseverhalten. Denn ihre ›Retourkutsche‹ kann ebenso gut auch als ironischer Kommentar auf den ›Blick‹ gelesen werden, mit dem Frau Brusemann – so die inszenierte Unterstellung der Schüler:in – auf »Türken« schaut.

Der Logik der Eskalation folgend korrigiert Frau Brusemann diese mögliche Unterstellung dann auch nicht, sondern reagiert mit einer Degradierung bzw. Beschämung (»Wie armselig ist das denn!«). Als »armselig« wird hier vermutlich nicht nur ein bewusstes und ironisches Fahren der »Kulturschiene« zu Eskalationszwecken durch die Schüler:in bezeichnet, sondern das vermeintliche Desinteresse von Türken daran, ihren Kindern Bücher vorzulesen.

Eine solche Eskalationsdynamik entsteht hier dadurch, dass die Lehrerin *und* die Schülerin sich *beidseitig* nicht die Fähigkeit der reflexiven Distanzierung von eigenen Zugehörigkeits-Inszenierungen zugestehen und diese stattdessen wortwörtlich nehmen. Denn selbst wenn Frau Brusemann mit ihrer Beschämung scheinbar bestätigt, dass sie der Aussage, Türken würden ihren Kindern niemals vorlesen, Glauben schenkt, so wissen beide vermutlich sehr wohl, wie falsch diese kategorische Aussage ist.

Dennoch hat Frau Brusemanns Erzählung nicht nur den Charakter einer Anekdote, sondern eher den Rang eines Fall-Beispiels, mit dem ein bestimmtes unterstelltes Charakteristikum ihrer Schüler:innen exemplarisch dargestellt wird. So verweist sie auch an späterer Stelle erneut auf diese Szene:

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> ***Frau Brusemann:*** Ich sach' auch ganz klar: »Ihr lebt von meinen Steuergeldern. Ihr lebt von den Menschen, die hier arbeiten gehen und Steuern zahlen. Die ernähren eure Geschwister und euch. Nicht eure Eltern. Wir ernähren euch.« Und das sach' ich ganz klar. Weil es ja auch so ist. Das kann man ja nicht abstreiten. Und es ist ja auch nicht so, dass sie darüber empört sind. Eher sind sie empört, wenn ich solche Sachen sag', wie neulich die Geschichte mit dem Buch, wo sie meinten: »Wir Türken lesen keine Bücher«… Oder wenn ich frag': »Benimmst du dich in der Moschee so, wie du dich hier in der Schule benimmst?« Dann werd' ich… Um Gottes Willen… »Sagen Sie nichts gegen unsere Religion!« Aber was hab' ich denn gegen die Religion gesagt? *(Ortsteil B, Schule 3, S. 183)*

Frau Brusemann vergleicht hierbei zwei ähnlich gelagerte Situationen: Beide bergen zunächst ein Konfliktpotenzial. Zuerst wird eine Situation geschildert, in der Frau Brusemann die Schüler:innen (durchaus vorwurfsvoll) mit ihrem vermeintlichen sozio-ökonomischen Hintergrund konfrontiert. Frau Brusemann legitimiert diese fragwürdige Aussage nicht nur mit dem Verweis auf Tatsächlichkeit (»Das kann man ja nicht abstreiten«), sondern auch mit der Beobachtung, dass die Schüler:innen diesen potenziellen Vorwurf gar nicht als beleidigend empfinden würden. Dass dies derart betont wird, zeigt an, dass Frau Brusemann selbst ein solcher Vorwurf durchaus empören würde, wenn er auf sie gerichtet wäre. Für Frau Brusemanns Bild von den Schüler:innen erscheint diese Situation also dadurch bedeutsam, dass der zu erwartende Konflikt aufgrund der vermeintlichen Gleichgültigkeit der Schüler:innen *ausbleibt*.

Der Situation des ausbleibenden Konflikts werden dann zwei Situationen gegenübergestellt, die bei den Schüler:innen für Empörung sorgen. Beide Empörungssituationen stehen gemeinsam für die Empfindlichkeit der Schüler:innen gegenüber *einer* (im Vergleich zum sozio-ökonomischen Hintergrund) anderen Art der Zuschreibung: Die eher *natio*-ethno-kulturell aufgeladene Kategorie »Türken« und die eher *religiös*-kulturelle Kategorie des ›Moslems‹ werden als zwei Belege für dieselbe Beobachtung herangezogen und dadurch miteinander verquickt. Im Kontrast zur Situation der Gleichgültigkeit gegenüber sozio-ökonomischer Zuschreibung stellt Frau Brusemann fest, dass die Schüler:innen auf die Anrufung *als Muslime* mit Empörung reagieren. Die Schüler:innen haben theoretisch zwei Möglichkeiten, auf diese Anrufung als Muslime zu reagieren: Sie könnten sachlich darüber informieren, ob und wie oft sie tatsächlich Moscheen besuchen und wie sie sich dort verhalten und das Gespräch über den Islam damit zumindest potenziell entdramatisieren. Die zweite Möglichkeit besteht darin, die Anrufung als Muslime durch eine der ›deutschen Mehrheitsgesellschaft‹ angehörige Nicht-Muslima als illegitime Zuschreibung zurückzuweisen, damit (wie schon in der anderen Situation) auf die »Kulturschiene« (siehe oben, S. 37) aufzuspringen und an der beiderseitigen Eskalation teilzunehmen.

Denn mit der Frage »Benimmst du dich in der Moschee so, wie du dich hier in der Schule benimmst?« inszeniert Frau Brusemann mindestens potenziell eine eigene Zugehörigkeit zur sogenannten ›deutschen Mehrheitsgesellschaft‹. Die Frage können die Schüler:innen also auch als abgrenzende Identifikation der Lehrer:in als nicht-muslimische Deutsche verstehen. Und so ist es dann auch wenig verwunderlich, dass die Schüler:innen hier nicht die Option einer Deeskalation und Entdramatisierung wählen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Migrationspädagogin Ulrike Lingen-Ali schreibt: »Es ist quasi unmöglich für Schüler:innen sich nicht zu positionieren, bzw. sich der Zuordnung [durch eine Lehrer:in als Muslim:a] zu entziehen. Denn nach wie vor ist es so, dass kulturell heterogene Herkünfte der Schüler:innen überwiegend nicht als Bereicherung oder schlicht als Selbstverständlichkeit empfunden werden, sondern eher als Zumutung und Belastung«[38].

In ihrer vermeintlich überzogenen Empörung nimmt Frau Brusemann die Schüler:innen dann nicht nur als (in der Schule) undiszipliniert, sondern auch als überzogen sensibel hinsichtlich ihrer (unterstellten) Religiosität wahr. Diese überzogene religiöse Sensibilität kann dann wiederum als vermeintlicher empirischer Beleg für einen mutmaßlich *noch vor-modernen* muslimischen Glauben und eine *noch vor-säkuläre* muslimische Glaubenskultur herangezogen werden, wie sie dem Islam in westlichen Gesellschaften häufig unterstellt wird[39] und wie sie teilweise (jedoch nicht mehrheitlich) auch in den Gesprächen als Annahme durchscheint:

> ***Frau Rühringer:*** Ja, aber trotzdem glaube ich, dass zumindest der muslimische Hintergrund doch noch mal was anderes ist. Also dass der zumindest für die Mädchen definitiv etwas anderes bedeutet… Und auch für das soziale Klima was Anderes bedeutet. Das ist anders, als wenn du jetzt nach Hellersdorf gehst und dann das Kind irgendwie 'ne Alkoholikermutter hat oder… Das ist auch nicht einfach oder so, aber… Das wird ja oft von der Politik auch so nivelliert. Aber dass dieser kulturelle Hintergrund keine Rolle spiele und dass es eben nur darum ginge, dass es eben prekäres Proletariat sei oder so… Ich glaube das nicht. Das ist 'ne Parallelgesellschaft. Das ist das, was wir sagen: Emotional spielt für die Kinder hier die Hochzeit die große Rolle. Das sind die Dinge, die hier total wichtig sind. Es gibt auch keine Kritik an der Familie. Das finde ich total spannend.
>
> ***Frau Lobosi:*** Ich find' das sogar ganz schlimm. Also bei mir ist ja so ein Mädchen, die hat sich ja in die Obhut vom Jugendamt nehmen lassen und die ist richtig schlimm dafür angefeindet worden, wie sie ihre Familie im Stich lässt.
>
> ***Frau Rühringer:*** Ja, ausgegrenzt wird sie. Ja, das hatte ich hier auch schon, wo du denkst, das ist wie im Mittelalter, soziale Ausgrenzung und soziale Kontrolle ohne Ende.
>
> ***Frau Prahl:*** Aber am Ende ergeben sie sich alle. Also ich hab' ja auch dieses Mädchen hier vom Talib–… Also der Talibanvater mit den dreizehn Kindern. Und die hat ja wirklich gekämpft und gemacht und versucht. Und jetzt hab' ich dann von der Schwester gehört, jetzt ist sie auch verheiratet und alles ist schön. Verheiratet mit irgendeinem Cousin aus dem Libanon. Ich kann das dann auch nicht mehr hören. *(Ortsteil A, Schule 2, S. 103)*

Zu Beginn dieser Passage scheint Frau Rühringer sich den Schüler:innen mit einem analytischen Blick zu nähern: Sie findet die Frage »total spannend«, ob der sozio-ökonomische oder der »kulturelle Hintergrund« von Schüler:innen den gewichtigeren Einfluss auf deren Sozialisation und Verhalten habe. Sie markiert ihre Antwort auf diese Frage zunächst auch nicht, als wäre sie eine objektive Tatsache, sondern als subjektive Einschätzung (»ich glaube das nicht«). Gleichzeitig ruft sie mit der »Alkoholikermutter« und der »Parallelgesellschaft« Bilder auf, die eher dramatisieren, als dass sie zu einer nachvollziehenden Sichtweise beitragen. Diese Dramatisierung wird durch die Erzählung ver-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

stärkt, »das« werde »von der Politik auch so nivelliert«. Dadurch, dass »das« hier für die »Rolle« des fremden »kulturellen Hintergrunds« steht, wird diese Erzählung anschlussfähig an rechts-populistische Erzählmuster. In der Folge formuliert Frau Rühringer ihre Beobachtungen, dass »für die Kinder hier die Hochzeit die große Rolle« spiele und es »auch keine Kritik an der Familie« gäbe, dann auch nicht mehr als ihre subjektiven Einschätzungen, sondern eher so, als wären es objektive Tatsachen.

Nachdem ihr Frau Lobosi, die sich selbst »politisch eher links positionieren würde« (s. 104) in diesem Punkt nicht widerspricht, sondern ihr sogar zustimmt, entfalten Frau Rühringer und Frau Prahl dann einen »richtenden Blick«[40] auf ihre (post-)migrantischen Schüler:innen. Der »richtende Blick« ist dadurch charakterisiert, dass er »Devianz nicht nur beobachtet, sondern [den (post-)migrantischen Schüler:innen] als Wesenskern zuschreibt.«[41] Diese Form der Zuschreibung konstruiert ›die Anderen‹ (z.B. Türken, Muslime) als homogen, eindimensional und statisch, spricht ihnen darüber hinaus Defizite zu und fällt abwertende (moralische) Urteile. Bei Frau Rühringer wird dieser richtende Blick durch den Vergleich mit dem »Mittelalter«, bei Frau Prahl durch den »Talibanvater mit den dreizehn Kindern«, der seine Tochter »mit irgendeinem Cousin aus dem Libanon« verheirate, in verdichteter Weise zum Ausdruck gebracht.

Die Ausführungen von Herrn Singer (siehe oben, S. 37), Frau Brusemann (siehe oben, S. 38), Frau Rühringer, Frau Lobosi und Frau Prahl sind also ein Indikator dafür, dass Inszenierungen und Zuschreibungen von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten den Schulalltag im ›Brennpunkt‹ prägen. Die Beispiele zeigen aber auch, dass Lehrer:innen auf ganz unterschiedliche Art und Weise auf diese Inszenierungen mit Zuschreibungen reagieren.

Während Frau Brusemann, Frau Rühringer und Frau Prahl mit einem »richtenden Blick« auf ihre Schüler:innen sehen, schaut Herr Singer eher mit einem »analytisch-reflexiven Blick«[42] auf die Schüler:innen: Er konstruiert sie als autonome Subjekte der Inszenierung und eröffnet sich so selbst die Möglichkeit, eigene Zuschreibungen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) zu hinterfragen.

Lehrer:innen als Adressat:innen natio-ethno-kultureller Zuschreibung

Gleichzeitig ist in der Analyse aber auch schon angeklungen, dass kulturelle Inszenierungen und Zuschreibungen nicht nur in eine Richtung vorgenommen werden. Im Sinne von: Die Schüler:innen inszenieren ihre Identität und die Lehrer:innen reagieren mit Zuschreibungen. Denn einerseits folgen Akte der Identifikation und Zuschreibung nicht einfach chronologisch aufeinander, sondern stellen vielmehr ein ineinander verschachteltes Wechselspiel dar. Und andererseits ist jede in der Interaktion zum Ausdruck gebrachte Zuschreibung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zugleich auch potenziell ein Ausgangspunkt für die Inszenierung eigener Zugehörigkeiten. Inszenierung und Zuschreibung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten vollziehen sich also wechselseitig zwischen Schüler:innen *und* Lehrer:innen.

Für die Lehrer:innen und die Schüler:innen in ›Brennpunktschulen‹ spielt die wechselseitige Inszenierung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten vermutlich auch deshalb eine so große Rolle, da diese Schulen ein Kontext sind, in dem sich polare Gegensät-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ze begegnen: Meist steht einer dominant (post-)migrantisch geprägten Schüler:innenschaft eine relativ homogen autochthone Lehrer:innenschaft gegenüber. Im Konfliktfall ›bietet‹ die Inszenierung natio-ethno-kultureller Differenz deshalb stets eine beidseitig vorhandene ›Ressource‹, die zur (weiteren) Eskalation ›genutzt‹ werden kann. In den Gesprächen in diesem Buch finden sich einige Beispiele dafür, dass es hierbei nicht nur die Schüler:innen sind, die empfindlich auf potenziell abwertende natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen reagieren. Auch für die Lehrer:innen ist es eine Herausforderung, auf Zuschreibungen als ›Deutsche‹ angemessen zu reagieren:

> ***Herr Leitner:*** Und das ist unfassbar demotivierend für mich, der ich hier stehe, der sich jeden Tag diesen Wahnsinn angucken muss… Und dann aber noch so sieht: Ich werde noch ein bisschen verhöhnt dabei. Ne kurze Anekdote. Zur Zeit wird bei den Schülern folgender Witz erzählt: »In einem Haus wohnen ein Türke, ein Araber, ein… was weiß ich… ein Jugoslawe und ein Deutscher. Es brennt im Haus. Wer überlebt? Der Deutsche, der ist arbeiten.« *(Ortsteil B, Schule 3, S. 183)*

> ***Frau Prahl:*** Ja, dann ärgert mich das schon manchmal. Und auch, wie die über uns reden: Die Deutschen. Also wir sind »die Deutschen«. Die sind fast alle… Die haben 'nen deutschen Pass, also ein ganz großer Teil zumindest. Also sind sie doch auch Deutsche–
> ***Frau Rühringer:*** Aber eben nicht von der Orientierung her.
> ***Frau Lobosi:*** Na ja, aber dann ist da ja eben auch der Alltagsrassismus, der ihnen auf der Straße begegnet. Wenn sie den Kiez verlassen ist das 'ne Katastrophe. Da fahr ich mit denen zusammen ins Theater in den Friedrichshain und der Alltagsrassismus, der denen da entgegenschlägt… Das ist für mich dann auch total beschämend.« *(Ortsteil A, Schule 2, S. 107)*

> ***Frau Gumbach:*** Die offenen Angriffe, die finde ich jedoch nicht in Ordnung und die möchte ich auch nicht als normal bezeichnen. Auch nicht als normal in irgendeinem »Brennpunkt«. Das möcht' ich gar nicht hinnehmen. Ich möchte auch nicht als Nazibraut beschimpft werden.
> ***Frau Ebert und Frau Kulikow:*** Nee, natürlich nicht.
> ***Frau Gumbach:*** Was mir wirklich an die Nieren geht ist, wenn dieser Satz fällt – und der fällt sehr oft: »Das tun sie nur, weil sie Ausländer hassen!« Das hab' ich schon so oft gehört. Das ist 'ne Dreistigkeit, 'ne Unverschämtheit. *(Ortsteil B, Schule 2, S. 146)*

Gemeinsam ist Herrn Leitner, Frau Prahl und Frau Gumbach, dass sie alle drei schildern, wie verletzend sie die natio-ethno-kulturellen Differenzkonstruktionen empfinden, mit denen sich die Schüler:innen von »den Deutschen« (und damit von den Lehrer:innen) abgrenzen. Frau Lobosi stellt hierbei die Zuschreibungen, welche die Schüler:innen vornehmen, in den Kontext der Erfahrungen von »Alltagsrassismus«, welche die Schüler:innen machen. Damit verweist sie auf das Wechselspiel aus Zuschreibung und Gegenzuschreibung. Die Abgrenzung von »den Deutschen« kann mit Frau Lobosi also auch als Abwehrmechanismus gegen solche Rassismus-Erfahrungen gedeutet werden.

Mittlerweile ist durch empirische Forschung recht gut belegt, dass (post-)migrantische Schüler:innen diesem »Alltagsrassismus« nicht nur »auf der Straße begegnen«,

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sondern dass dieser auch innerhalb des Schulsystems ›anzutreffen‹ ist bzw. dort sogar strukturell verankert ist.[43] Dass Frau Gumbach sich dem Vorwurf ausgesetzt sieht, »Ausländer zu hassen«, kann also auch daraus resultieren, dass Schüler:innen Erfahrungen, die sie im Umgang mit den natio-ethno-kulturell Anderen (den »Deutschen«) tatsächlich machen, jedoch nicht explizit und konkret benennen können, unzulässig generalisieren und Frau Gumbach deshalb eine Zugehörigkeit zuschreiben, die sie als zutiefst verletzend erlebt: Die »Nazibraut«. Dieses Beispiel zeigt, wie leicht ein Teufelskreis gegenseitiger Fehlzuschreibungen und (tatsächlicher oder auch bloß empfundener) Unterstellungen entstehen kann.[44]

Darüber hinaus ist das inszenierende Spiel mit Zuschreibungen immer ambivalent: Der Vorwurf, »Ausländer zu hassen«, *kann* als ein Vorwurf an die konkrete Lehrer:in gemeint sein und sich auf ihr Verhalten gegenüber ihren Schüler:innen beziehen. Der Vorwurf *kann* genauso ein vollkommen willkürliches und gegenstandsloses Mittel der Eskalation sein. Der Vorwurf *kann* aber auch als ein eher unglücklich zum Ausdruck gebrachter, aber durch Befunde der Forschung zu rechtfertigender Vorwurf an die Institution Schule sein – sozusagen ein Ventil für das diffuse Gefühl als (Post-)Migrant:innen strukturell benachteiligt zu werden. Dementsprechend ergeben sich dann für Frau Gumbach ganz unterschiedliche Möglichkeiten der Anschlusskommunikation, je nachdem, ob sie den Vorwurf unmittelbar auf sich selbst bezieht oder ob sie ihn als etwas ansieht, was durch sie selbst hindurch geht und letztlich an die Institution Schule gerichtet ist. Diese Lesart würde Frau Gumbach die Möglichkeit eröffnen, sich dann nicht mehr als individuelle Person angegriffen zu fühlen, sondern den Vorwurf an den Verhältnissen einer segregierenden Institution Schule zu relativieren.

In jedem Fall ist aber festzuhalten, dass der Kontext der (post-)migrantisch geprägten ›Brennpunktschule‹ Schüler:innen *und* Lehrer:innen abverlangt, sich in einem komplexen und äußerst ambivalenten Zusammenspiel aus wechselseitigen Inszenierungen und Zuschreibungen zu orientieren und zu verhalten. Und seine Brisanz erhält dieses Wechselspiel dadurch, dass in natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen ein besonderes Eskalationspotenzial enthalten ist.

Zur Ambivalenz von Position und Perspektive der Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹ – Ein Zwischenfazit

Auf den letzten gut zwanzig Seiten konnte einerseits ein Eindruck gewonnen werden, wie die soziale Position beschaffen ist, aus der heraus Lehrer:innen ihrer Arbeit im Sozialraum ›Brennpunktschule‹ nachgehen. Andererseits konnte gezeigt werden, was die Perspektiven ausmacht, durch die Lehrer:innen nicht nur auf diesen Sozialraum, sondern auch auf sich selbst und die Menschen, mit denen sie diesen Raum teilen, – die Schüler:innen – blicken. Position und Perspektive bedingen sich hierbei gegenseitig: Wie eine Lehrkraft (vermittelt durch ihre Perspektive) auf das schulische Geschehen blickt, beeinflusst maßgeblich, wie sie sich in ihm positioniert. Die Position erscheint nun als Wirkung, die Perspektive als Ursache. Die Perspektive, aus der eine Lehrkraft auf sich und ihr Umfeld blickt, ist andererseits aber auch das Resultat der Erfahrungen, die sie (vermittelt durch ihre Position) macht und gemacht hat und die sie und ihre Sicht auf die

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Welt prägen. In dieser Auffassung erscheint also die Perspektive als Wirkung und die Position als Ursache. Vor dem Hintergrund dieses Wechselspiels aus Position und Perspektive kann nun die Positions- und Perspektivbestimmung zusammengefasst werden, die in den letzten neun Abschnitten entwickelt wurde:

(1) Zunächst wurde der defizitäre Blick problematisiert, mit welchem die Begriffe ›Brennpunkt‹ und ›Brennpunktschule‹ im öffentlichen, im schulischen und im akademischen Diskurs verknüpft sind. Es wurde das Potenzial dieser Begriffe herausgearbeitet, Segregation, Diskriminierung und Stigmatisierung zu perpetuieren und sogar zu verstärken. Gleichzeitig wurde sichtbar, dass Lehrer:innen einen Begriff zur Charakterisierung ihres Arbeitskontexts brauchen, um über diesen Kontext sprechen und reflektieren zu können und ihn damit für sich und andere verständlich zu machen.
(2) Daraufhin wurde der euphemistische Charakter vermeintlich potenzialorientierter Etikettierungen problematisiert. Euphemismen und auch wissenschaftliche Begriffsbildungen erlauben es, auf den ›Brennpunkt‹ zu sehen, ohne sich dem ›Blick zurück‹ aussetzen zu müssen. Es wurde sichtbar, dass diesen Begriffen eine existenzielle Dimension fehlt, welche sie für diejenigen anschlussfähig machen würde, die im ›Brennpunkt‹ leben und arbeiten.
(3) In einem dritten Schritt wurden Potenziale für Lehrer:innen aufgezeigt, sich in positiver Weise mit dem ›Brennpunkt‹ zu identifizieren. Solch eine Identifikation erscheint aber weniger in Bezug auf den Begriff des ›Brennpunkts‹ wahrscheinlich als in Bezug auf die hinter diesem Begriff liegende existenzielle Erfahrung einer Doppelstruktur, in der sich Lehrer:innen zugleich als Teil des ›Innens‹ und ›Außens‹ des ›Brennpunkts‹ erleben.
(4) Es wurde sichtbar, dass diese Doppelstruktur des Erlebens bewirken kann, dass Lehrer:innen nicht nur Differenzlinien zwischen sich und den Schüler:innen konstruieren, sondern durch diese Differenzerfahrung auch distanziert auf ihre eigene Position blicken können. Die hieraus resultierende Befremdung mit dem Eigenen wurde als Habitussensibilität beschrieben und es wurde gezeigt, dass die Lehrer:innen die Ausbildung von Habitussensibilität als eine spezifische Anforderung ihrer Arbeit erleben.
(5) Aus solch einer Habitussensibilität ergeben sich Sinnstiftungspotenziale für die Lehrer:innen, die in der kompensatorischen Schaffung von Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe durch Bildung liegen. Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass dieses Sinnstiftungspotenzial ambivalent ist und bleiben muss, solange ein Schulsystem strukturell an der Aufgabe scheitert, allen Kindern unabhängig ihrer Herkunft gleiche Chancen zu bieten.
(6) Anschließend wurde gefragt, welche Potenziale zur Identifikation mit der Schule Lehrer:innen aufseiten der Schüler:innen sehen und ferner gezeigt, dass dieses Potenzial eher in (noch) stärker stigmatisierenden Begriffen wie ›Ghetto‹- oder ›Kanakenschule‹ als im Begriff der Brennpunktschule zu finden ist. Die Identifikation mit dem Stigma ist ein in den Kulturwissenschaften und auch in der Linguistik gut bekanntes Phänomen der Selbst-Ermächtigung.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

(7) Die Selbst-Ermächtigung durch Identifikation mit dem Stigma des ›Ghettos‹ wurde daraufhin auf seine ambivalenten Konsequenzen für die Durchführung von Unterricht befragt. Solche Identifikationen können auf Seite der Lehrer:innen leicht in Handlungsdilemmata münden: Einerseits können selbst-ermächtigende Inszenierungen des Stigmas nicht einfach als deviantes Verhalten strikt sanktioniert werden, andererseits können sie vonseiten der Lehrer:innen aber auch nicht einfach akzeptiert werden.
(8) In einem zweiten Schritt wurde die Selbst-Ermächtigung durch Identifikation mit dem Stigma der ›Kanaken‹ als kulturelle Inszenierung betrachtet und das ambivalente Wechselspiel aus natio-ethno-kultureller Identifikation durch die Schüler:innen und natio-ethno-kultureller Zuschreibungen durch die Lehrer:innen betrachtet. Hierbei konnten mit dem »analytisch-reflexiven Blick« und dem »richtenden Blick« zwei »Blickarten« unterschieden werden, durch welche Schüler:innen als kulturelle Gruppe konstruiert werden. Der richtende Blick kann dabei als besonders problematisch erachtet werden, da er dazu tendiert, den natio-ethno-kulturell Anderen einen homogenen und defizitären Wesenskern zu unterstellen.
(9) Im Gegenzug konnte aufgezeigt werden, wie Lehrer:innen selbst zum Gegenstand natio-ethno-kultureller Zuschreibungen als ›Deutsche‹ werden. Hierbei wurde deutlich, wie Differenzlinien verfestigt werden und in diesen Differenzlinien inhärente Eskalationspotenziale weiter gesteigert werden. Sich im ambivalenten Zusammenspiel aus wechselseitigen Inszenierungen und Zuschreibungen zu orientieren und zu verhalten kann als spezifische und besonders prekäre Herausforderung für Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹ betrachtet werden.

Die systematische Rückschau zeigt, wie sehr sowohl Position als auch Perspektive der Lehrer:innen im Sozialraum ›Brennpunktschule‹ von Ambivalenz geprägt sind. Diese in vielerlei Hinsicht auftretende Ambivalenz ist oft mit einem Eskalations- und Konfliktpotenzial beladen, wodurch Position und Perspektive in besonderem Maße prekär werden: Stets können Handlungen ungewollte Nebeneffekte erzeugen, stets kann sich die Interpretation einer Handlung als falsch erweisen, stets können Handlungen vom Gegenüber falsch interpretiert werden, stets kann die eigene Position zur Disposition gestellt werden.

In dieser Prekarität – so meine erste zusammenfassende These – liegt die Besonderheit der Herausforderung, Lehrer:in im ›Brennpunkt‹ zu sein. Sie gibt dem Lehrer:innenhandeln oft eine dilemmahafte Struktur, bei der sich die vermeintlich richtige Entscheidung stets doch noch als (ebenso) falsche herausstellen kann.

> ***Herr Singer:*** Und manchmal ist es dann halt auch so, dass man auch überreagiert, dass man einzelne Schüler auch mal anschreit in 'ner Situation, wo das völlig überzogen ist, weil man eben dann auch in der Situation nicht anders kann. Weil man ja vielleicht auch mal 'nen schlechten Tag hat. Weil man's eben mal nicht schafft, wirklich immer seine gute Laune zu behalten, unabhängig davon, wie die Situation gerade ist. Der Klasse als Ganze dann immer positiv zu begegnen, das ist schon 'ne ganz schö-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> ne Herausforderung. Manchmal ist es tatsächlich so, dass man gegenüber einzelnen Schülern Dinge sagt oder tut, wo man hinterher sagt, das war jetzt eigentlich völlig daneben. Und das sind so Situationen, wo ich sagen würde, die möchte man eigentlich nicht unbedingt haben. Und da isses dann schon gut, wenn ick Kollegen hab', denen ich's erzählen kann, wenn ick mir nich' sicher bin, ob ick Mist gebaut hab.
> ***Herr Krone:*** Man ist bei der Schülerschaft auch auf die Kollegen angewiesen, wie ich finde. Man ist da immer dankbar, wenn man von Kollegen (*lacht*) … *(Ortsteil C, Schule 1, S. 206)*

Dieses Buch sensibilisiert aber auch für die Chance und die begründete Hoffnung, die in all dieser Ambivalenz steckt. Stets kann es zur Irritation von Erwartungen kommen – und das heißt eben auch: zur Irritation defizitärer und essenzialisierender Erwartungen. Die nachfolgenden Gespräche unter den Lehrer:innen sind ein eindrücklicher Hinweis darauf, dass es im Sinne der fortlaufenden Professionalisierung Raum braucht, solche Irritationen gemeinsam und kollektiv zu bearbeiten. Auch der »richtende Blick« zeigt Risse – Risse, auf die Kolleg:innen hinweisen können, ohne es sich hierfür auf dem vermeintlich hohen Ross der Wissenschaft bequem machen zu müssen.

Wenn die Leser:in es mir erlaubt, mich zu dieser politischen Forderung hinreißen zu lassen: Es braucht *ausreichend bezahlte Arbeitszeit*, die dafür vorgesehen ist, sich einer *gemeinsamen professionellen und professionalisierenden Reflexion* zu widmen. Hiermit sind keine Teamtreffen gemeint, in denen Aufgaben verteilt und Probleme gelöst werden, sondern strukturell verankerte bezahlte Arbeitszeit, in der sich Lehrer:innen ohne Zeitdruck dem offenen (und prinzipiell nicht abschließbaren) Versuch hingeben können, gemeinsam *zu verstehen*.[45]

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Warum dieses Buch trotz allem vom ›Brennpunkt‹ und von ›Brennpunktschulen‹ spricht

Dieses Buches hat sich das Ziel gesetzt, *sichtbar* und *verstehbar* zu machen, was es bedeutet Lehrer:in an einer Schule zu sein, die im öffentlichen Diskurs als ›Brennpunktschule‹ bezeichnet wird. Die Wahl der Begriffe für solche Schulen prägt dabei die Art und Weise, wie wir sie sehen, deuten und verstehen. Trotz all der Probleme, die damit einhergehen, habe ich mich in diesem Buch dafür entschieden, vom ›Brennpunkt‹ und von der ›Brennpunktschule‹ zu sprechen. Diese streitbare Entscheidung soll deshalb nun – vor dem Hintergrund des bisher Erarbeiteten – noch einmal ausführlicher begründet und gerechtfertigt werden.

Ein erstes Kriterium für die Wahl der Begriffe ist für mich hierbei die Anschlussfähigkeit an die Diskurse von Lehrer:innen. Ein zweites Kriterium ist, dass die Begriffe das Potenzial haben, einen Zugang zu den Kontextbedingungen zu eröffnen, der nicht *a priori* derart analytisch zugespitzt ist, dass er das betrachtete Problem in eine »Fremdrahmung«[1] zwängt und so all diejenigen Relevanzen der Lehr:innen überdeckt, die sich in den gewählten Analyserahmen nicht einpassen lassen. Das dritte Kriterium ist, dass eine defizitäre Blickweise nach Möglichkeit vermieden wird bzw. dass ich als Autor alle mir verfügbaren Mittel nutze, diese zu vermeiden und die Defizitorientierung dort, wo sie nicht vermieden werden kann, zu dekonstruieren.

Mit der Aufarbeitung der Position und der Perspektive, die Lehrer:innen ›im Brennpunkt‹ einnehmen, ist es meines Erachtens nicht nur gelungen zu zeigen, dass der Begriff des Brennpunkts für Lehrer:innen bedeutsam ist, sondern es wurde auch differenziert dargelegt, wie Lehrer:innen diesen Begriff mit Bedeutung füllen und hierbei an bestehende Diskurse anschließen oder von ihnen abweichen. Ich hoffe, dass die kritische Leser:in deshalb die ersten beiden von mir formulierten Kriterien erfüllt sieht. Des Weiteren ist es gelungen, entlang dieser Aufarbeitung ein ausdifferenziertes Bild des Kontexts ›Brennpunkt‹ zu zeichnen, das eine Vielzahl von zumeist ambivalenten Faktoren und Dynamiken berücksichtigt, die diesen Kontext prägen. Die Begriffe sind hierbei ausführlich in ihrer Ambivalenz sichtbar geworden.

In der Physik beschreibt der Brennpunkt den Ort, in dem die durch ein Brennglas gebündelten Lichtstrahlen aufeinandertreffen. Diese optisch verstandene Metapher bietet

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sich für die Zwecke dieses Buchs schon aus zwei Gründen an: Der Begriff ›Brennpunkt‹ fungiert in unserem Fall gewissermaßen als Brennglas, das in der Lage ist, ganz unterschiedliche Perspektiven und Problemlagen (≈ Lichtstrahlen) **aufeinander zu beziehen** und sie somit verbindet und bündelt. Die Lichtstrahlen haben hierbei einen weiteren metaphorischen Gehalt, nämlich den der **Sichtbarmachung.** ›Im Brennpunkt‹ bedeutet dann nichts anderes als ›im Fokus‹.

In der Kritik des Begriffs ›Brennpunkt‹ wird stets betont, dass er »zumeist defizitäre Zuschreibungen an die Stadtteile und ihre BewohnerInnen« transportiert. »In dieser Ausprägung der ›Brennpunkt‹-Metapher vermengen sich dann Semantiken von Gefährdung und sozialem Verfall mit solchen der gruppenspezifischen Schuldzuweisung an die benachteiligt Lebenden selbst.«[2] Die optische Ausdeutung der Metapher erlaubt es jedoch diese Schuldzuweisung aufzuheben und sogar die Verantwortungszuschreibung umzudrehen. Die durch die Bündelung von Lichtstrahlen im Brennpunkt entstehende Hitze (respektive: Gefahr) ist eben kein Charakteristikum des Orts, auf den das Licht trifft, sondern *ein Resultat aus der Bündelung*.

Übersetzt in eine eher soziologische Sprache: An den gesellschaftlichen Strukturen und den institutionellen, organisatorischen und performativen Übersetzungsmechanismen muss gearbeitet werden. Die eher an der Optik als am alltäglichen Sprachgebrauch orientierte Lesart der Brennpunkt-Metapher kehrt die Problem- und Verantwortungszuschreibung also um: *Sie rückt die Verantwortung für die in segregierten Kontexten entstehenden Problemlagen von den individuellen Akteur:innen weg und hin zur Gesellschaft und ihren Institutionen, Organisationen und Mandatsträger:innen*. Mit der hier herausgearbeiteten Verwendung des Begriffs ›Brennpunkt‹ möchte ich mich also dezidiert einer *Individualisierung* und *Entpolitisierung* der ›Brennpunktschulen‹-Problematik entgegenstellen. Entpolitisierung verstehe ich hierbei wie folgt:

> Gesellschaftliche Aufgaben, Konflikte und Risiken werden dem öffentlich-kollektiven Verantwortungsbereich des Politischen entzogen. Gleichzeitig werden mit der Forderung nach eigenverantwortlicher und zivilgesellschaftlicher Selbststeuerung soziale Problemlagen und öffentliche Konflikte in die Verantwortung der zunehmend überforderten und »erschöpften« Subjekte verlagert.[3]

Ob die vorgenommene De- und Rekonstruktion der Begriffe ›Brennpunkt‹ und ›Brennpunktschule‹ hinreichend ist, um dem von mir genannten dritten Kriterium zu genügen, muss die kritische Leser:in selbst entscheiden (oder möglichst: Mit anderen kritischen Leser:innen oder gerne auch mit mir diskutieren).

Im folgenden Abschnitt möchte ich die *optische Semantik des Brennpunkts* noch einmal ganz von seiner Fokussierung auf sozio-ökonomische und kulturelle Faktoren lösen und allein auf die Rolle der Lehrkraft beziehen. Denn es könnte, wie ich glaube, gerade eine solche alternative Semantik des Brennpunkts sein, die es ermöglicht, ein kontextadäquates Verständnis der Arbeit der Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹ zu entwickeln.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Lehrer:innen im Brennpunkt verschiedener Anrufungen

> ***Herr Leitner:*** Und wenn's in unserem Gespräch darum geht, wie es ist, hier Lehrer zu sein: Ich empfinde das als 'ne derartige Belastung! Weil dieser Druck ja zu spüren ist. Und wenn man uns jetzt sagt, unsere Schüler können dies nicht oder das nicht… Unsere Schüler finden keine Jobs oder keine Ausbildung oder drehen tausend Runden in irgendwelchen OSZs[1]… Den Druck, den macht einem jetzt keiner persönlich. Aber der Druck sitzt ja förmlich vor einem. So von wegen: ›Wir müssten jetzt eigentlich‹ und so… Aber, wenn die halt nicht wollen, nicht können oder wie auch immer… Wenn das System so ist… Dann bist es immer du selbst, der auf verlorenem Posten steht. Wir haben aber jeden Tag damit zu tun. Wir sind halt nicht die Bildungssenatorin, die das vielleicht mal irgendwann als Statistik sieht und feststellt: Zu wenige Abschlüsse! Nee, wir haben das Verhalten jeden Tag. Und wir müssen damit umgehen. Und wir müssen Nerven wie Drahtseile haben. Und auch im zwanzigsten Jahr Lehrer ist es immer noch eine Herausforderung eine Balance zu finden. Zu akzeptieren, was mein Anteil daran ist… Jahrelang hab' ich mir irgendwie selber Vorwürfe gemacht. Habe gesagt: »Du hast da versagt…«, »Du musst das anders machen…« und so… Ich mein‹: Das ist ja 'ne Fahrkarte in den Burnout! Oder ins Magengeschwür. Und da bin ich heute nach zwanzig Jahren immer noch dabei zu fragen: »Was ist realistisch?« Was kann ich wirklich abgeben und sagen: »So, ich kann jetzt in dem Fall nicht mehr machen.« Und da knabber' ich nach wie vor dran. Und es kommt erst jetzt so ganz langsam, dass ich irgendwie Dinge auch wirklich mal hierlassen kann. Dass ich nicht am Wochenende irgendwie sonntagmorgens um drei aufwache und Namen von Schülern auf dem Schirm habe. Und da ist es nicht so, dass ich jetzt 'ne Lösung hätte. Es ist halt ein gesellschaftliches Problem: Wie kommts dazu? Wie sind die Situationen? Wie ist die Migrationsgeschichte? Wie hat sich Hartz IV ausgewirkt? Und, und, und… Und wir können's auch nicht lösen. Es wird aber immer von uns verlangt. Von uns wird das verlangt. (*Ortsteil B, Schule 3, S. 181)*

Herr Leitner schildert hier recht drastisch die hochproblematischen Auswirkungen seines Berufs auf seine psychische und physische Gesundheit. Hierbei geht es ihm aber nicht nur um eine Darstellung seiner eigenen Situation. Vielmehr formuliert er eine These darüber, was es im Allgemeinen bedeutet, »Lehrerin oder Lehrer an einer ›Brennpunktschule‹ zu sein«. Herrn Leitner geht es darum, welche Bedeutung es für

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

seine *Handlungsfähigkeit* als Lehrkraft hat, gegebene Handlungsspielräume »realistisch« einzuschätzen. Um seine Handlungsfähigkeit zu erhalten, muss er sich gegen Erwartungen, die von außen an ihn herangetragen werden, behaupten und ihnen zu einem gewissen Grade Widerstand leisten.

Welche zentrale Rolle dieser Kampf um Handlungsfähigkeit für Herrn Leitner einnimmt, zeigt sich neben der Intensität der Schilderung vor allem auch daran, dass die Schilderung nicht etwa zu Beginn des Gesprächs als Reaktion auf meine eingangs gestellte Impulsfrage »Was bedeutet es Lehrer:in an einer Schule, wie der _____ zu sein?« formuliert wird, sondern dass er – ungefähr in der Mitte des Gesprächs – eigeninitiativ auf diese Frage zurückkommt, als sich die Gruppe eigentlich gerade an der empfundenen Sinnlosigkeit von standardisierten Leistungstests und -prüfungen wie VERA[2] und dem MSA[3] abarbeitet.

Im Zentrum der Darstellungen stehen die »Belastung« und der »Druck«, die Herrn Leitners Handlungsfähigkeit bedrohen. Der drohende Verlust an Handlungsfähigkeit wird an körperlichen Symptomen (»Magengeschwür«), psychischen Symptomen (»Burn-out«) und deren Zusammenspiel (Schlaflosigkeit) drastisch verdeutlicht. All diese Symptome stehen im Fall von Herrn Leitner für eine *innerliche* Verarbeitung des Drucks bzw. für das drohende Scheitern der *erfolgreichen* innerlichen Verarbeitung.

Die genannten Auslöser bzw. Ursachen des innerlichen Drucks liegen jedoch außerhalb von Herrn Leitner. ›Wer‹ für diesen Druck verantwortlich zu machen ist, bleibt explizit unbestimmt: »Den Druck, den macht einem jetzt keiner persönlich.« Diese Unbestimmtheit kommt auch in der Art und Weise des Sprechens zu Beginn und Ende der Schilderung zum Ausdruck. Eingangs bleibt das Subjekt in »Und wenn *man* uns jetzt sagt, unsere Schüler können dies nicht oder das nicht…« vollkommen allgemein und unterbestimmt. Und am Ende formuliert er die Klage »*Es wird* aber immer von uns *verlangt*. Von uns *wird das verlangt*«, sogar komplett ohne aktives Subjekt. Bei der beklagten Forderung handelt es sich also nicht um konkrete Akte, die von konkreten Akteur:innen ausgeführt werden. Herr Leitner drückt an dieser Stelle nicht aus, welche Erwartungen ihm konkret von anderen mitgeteilt werden, sondern von welchen Erwartungen *er* erwartet, dass sie an ihn gerichtet werden.

Um die Auswirkungen auf Herrn Leitners Handlungsfähigkeit besser zu verstehen, können wir solche Erwartungs-Erwartungen als Resultat von »Anrufungen« verstehen.[4] Dieser Begriff betont, dass unsere Möglichkeiten, Handlungsmacht auszuüben, grundlegend davon abhängt, wie wir von anderen angeredet – »angerufen« – werden.[5] Wenn wir interagieren, tun wir dies nie einfach aus der Rolle heraus, die wir uns selbst zuweisen. Sondern unsere Handlungsspielräume sind vielmehr immer auch durch die Rolle mitbestimmt, die unsere Interaktionspartner:innen uns zuweisen, indem sie uns »anreden« und »anrufen« bzw. genauer: Unsere Handlungsspielräume hängen von der Rolle ab, von der wir zu erwarten gelernt haben, dass andere uns diese Rolle durch ihre Anrede zuweisen. Wenn wir handeln, dann handeln wir *als* jemand. Wenn Herr Leitner handelt, handelt er *als Lehrkraft*. Handelt er *innerhalb einer Klassengemeinschaft als Lehrkraft*, so ergeben sich seine Handlungsmöglichkeiten daraus, wie er von dieser Klassengemeinschaft als Lehrkraft »angerufen« wird, welche »Subjektposition« ihm innerhalb dieser Kategorie zugestanden wird.[6] Herr Leitner hat dann immer noch die beiden Möglichkeiten dieser zugewiesenen »Subjektposition« in seinen Handlungen gerecht zu werden oder aber

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dieser »Subjektposition« Widerstand zu leisten. Letztendlich muss er sich aber bei beiden Handlungsoptionen zur vorausgehenden Anrufung verhalten, kann sich also nicht ihrer Wirkung einfach entziehen.[7]

Für Herrn Leitner scheint die Anrufung als Lehrkraft die Aufgabe zu beinhalten, »ein gesellschaftliches Problem« zu lösen, die Auswirkungen der »Migrationsgeschichten« und die Auswirkungen von »Hartz IV« zu kompensieren. Die Handlungen, die er als Lehrer vollzieht, vollzieht er deshalb stets vor *diesem* Hintergrund und sie hinterlassen deshalb in ihm das belastende Gefühl, dass er dieser Anrufung als Lehrkraft nicht gerecht werden kann. Für ihn liegt es außerhalb der Möglichkeiten, die ihm unter den Bedingungen des vorhandenen Schulsystems zur Verfügung stehen, seinen Schüler:innen all das zu vermitteln, was sie bräuchten, um nicht »tausend Runden in irgendwelchen OSZs« drehen zu müssen.

Herr Leitners Leidensbericht kann als Ausdruck einer langen und äußerst mühsamen Suche nach einem Selbstverständnis als lehrendes Subjekt verstanden werden. Dieses Selbstverständnis ist durch das Finden einer »Balance« aus *Widerstand gegen* und *Identifikation mit* den an ihn gerichteten Anrufungen charakterisiert. Es ist diese Balance, von der er sich die Erhaltung oder Wiederherstellung seiner Handlungsfähigkeit verspricht und die ihm ermöglichen soll, sich selbst als wirksam zu erfahren.

Wie bereits weiter oben beschrieben, formuliert Herrn Leitner nicht explizit, von welchen konkreten Akteur:innen diese Anrufungen ausgesprochen werden. Es lassen sich aber dennoch Hinweise darauf finden, von welchen Akteur:innen derartige Anrufungen implizit vollzogen werden, ohne dass sie dafür sprachlich verbalisiert werden müssten. Wenn Herr Leitner klagt, »Der Druck sitzt ja förmlich vor einem«, so sind hiermit vermutlich die Schüler:innen gemeint, die physisch vor ihm sitzen. Dass Herr Leitner es vermeidet, die Schüler:innen hier explizit als Subjekte zu nennen, deutet darauf hin, dass es jedoch nicht nur die Schüler:innen selbst sind, die den Druck erzeugen, indem sie konkrete Forderungen an ihn stellen. Stattdessen scheint es die *reine Präsenz* der Schüler:innen zu sein, die ihn permanent an sein eigenes Scheitern an der Aufgabe erinnert, die Schüler:innen mehrheitlich zur Ausbildungsreife zu bringen. Die Schüler:innen fungieren hier also eher als stets präsente Erinnerung an dieses Scheitern.

In dieser Darstellung stehen die Schüler:innen gewissermaßen für etwas anderes als sie selbst: Sie sind *Repräsentanten* eines schulischen Scheiterns, dem Herr Leitner aufgrund seiner permanenten physische Präsenz nie aus dem Weg gehen kann. Durch die Augen seiner Schüler:innen ›blickt‹ ihn gewissermaßen Tag für Tag das schulische Scheitern an und erinnert ihn daran, dass dieses Scheitern über seiner ganzen beruflichen Tätigkeit schwebt: Er hat »jeden Tag damit zu tun« und im Zweifelsfall nicht nur werktags, sondern auch »sonntagmorgens um drei«, wenn er »aufwache und Namen von Schülern auf dem Schirm« habe.

Durch diese Betonung der Unausweichlichkeit markiert er eine Differenz zwischen seiner eigenen Position und der Position der Bildungssenatorin, »die das vielleicht mal irgendwann als Statistik sieht und feststellt: Zu wenige Abschlüsse!« Während die Bildungssenatorin hinsehen kann, ohne zu blicken,[8] das heißt sie nicht fürchten muss, dass die Statistik auf sie zurückblickt,[9] so ist Herr Leitner dem Blick zurück durch die Schüler:innen durchgehend und unausweichlich ausgesetzt. Und in diesem Blick zurück ist Herr Leitner eben nicht nur einer Anrufung durch die Schüler:innen ausgesetzt, sondern

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gleichzeitig von der stets mitschwingenden Anrufung durch die *Berliner Schulverwaltung* und die *Berliner Bildungspolitik* betroffen, welche ihm eine Subjektposition als Verantwortlichen für die Produktion von mehr Schulabschlüssen zuweist.

Die Schüler:innen sind in Herrn Leitners Beschreibung aber letztlich auch weit mehr als bloße Träger:innen und Repräsentant:innen einer Anrufung durch die Schulverwaltung. Sie vollziehen als Subjekte ihren eigenen ›Blick zurück‹ auf Herrn Leitner, was in seiner Darstellung implizit im »wir haben das Verhalten jeden Tag« Ausdruck findet. Wesentlich deutlicher wird die Anrufung durch die Schüler:innen, die mit spezifischen Erwartungen am Schulalltag teilnehmen, durch den folgenden Diskussionsabschnitt in der Schule 2 im Ortsteil C:

> ***Frau Dinkel:*** Also, man wird dann auch oft in so 'ne Rolle gedrängt… Es ist ja teilweise so, dass auch die anderen Schüler sagen: »Machen Sie doch mal was! Machen Sie doch was!«
> ***Frau Riedel und Herr Demirbay:*** »Brüllen Sie mal!«
> ***Frau Dinkel:*** »Brüllen sie doch!« Oder: »Schmeißen Sie den raus!« Und damit sind natürlich weitere zwanzig Minuten des Unterrichts vorbei…
> ***Herr Költz:*** …«Ich erlaube jetzt zu schreien«…
> ***Frau Dinkel:*** (*lacht*) Und dann kommt man natürlich, – Also ich zumindest. Du bist ja immer ruhig. Also ich ras-… werde dann… Dann regt mich das manchmal so auf, dass… Und wenn man so 'ne Aufregung dann einmal, zweimal, dreimal am Tag hat, da hat man dann schon Nerven gelassen. Da werden zuweilen schon Nervenstränge durchtrennt… *(Ortsteil C, Schule 2, S. 221)*

Recht eindrücklich wird hier eine Anrufung der Lehrkraft durch die Schüler:innen geschildert, die ganz ähnlich in vielen Gruppendiskussionen zum Ausdruck kommt. Frau Dinkel beschreibt, wie sie gegen ihren Willen »in so 'ne Rolle gedrängt« wird, für die das »Brüllen Sie mal!« als Sinnbild steht. Eine Schüler:in *nicht* zu sanktionieren, *nachdem* eine andere Schüler:in diese Sanktion gefordert hat, hat für eine Lehrer:in ganz andere Konsequenzen als einen Regelbruch sanktionslos zu übergehen, wenn er von der Klassengemeinschaft (noch) gar nicht als solcher markiert wurde.

Erwartet wird die Ausübung von Autorität, welche die Institution Schule der Lehrkraft durch Sanktionsmöglichkeiten auch zumindest formal zugesteht bzw. im Zweifelsfall auch von ihr verlangt. Frau Dinkel wird von den Schüler:innen gewissermaßen als ›Polizei‹ angerufen, welche das ›staatliche Gewaltmonopol‹ ausüben soll, um die Gesamtheit der Schüler:innen vor ›Störer:innen‹ zu schützen und die Ordnung wieder herzustellen. Diese Rolle, die nicht nur die Berechtigung zu sanktionieren mit sich bringt, sondern auch die Verantwortung zum Schutze der Schwächeren von dieser Berechtigung Gebrauch zu machen, wird auch von Herrn Singer thematisiert.

> ***Herr Singer:*** Und deshalb fühlt man sich eigentlich immer gegenüber denjenigen, die man eigentlich schützen möchte, die man auch weiterbringen möchte, denen gegenüber fühlt man sich eigentlich immer so ein bisschen schlecht. Weil man deren Bedürfnissen eigentlich kaum gerecht werden kann. *(Ortsteil C, Schule 1, S. 206)*

Genau diese Verpflichtung für diejenigen, die des Schutzes bedürfen, zu schützen und die Verantwortung für diejenigen, die »man auch weiterbringen möchte«, ein Klima her-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zustellen, in dem ein fachliches Lernen möglich ist, macht es den Lehr:innen unmöglich, die Anrufung als Autorität in Gänze abzulehnen. Autorität zu verkörpern ist demnach ein notwendiger Anspruch an die Subjektposition der Lehrer:in, und zwar selbst dann, wenn die Verkörperung von Autorität eigentlich dem eigenen Entwurf einer wünschenswerten Rolle als Lehrer:in widerspricht. Besonders prägnant bringt Herr Krüger die Ambivalenz dieser Anrufungen zum Ausdruck:

> ***Herr Krüger:*** Ich sehe da den krassen Widerspruch, der in mir drin ist. Ich agier meistens wie ein Sozialpädagoge, aber eigentlich bin ich Lehrer. Ich hab' dann immer voll viel Verständnis für die Schüler und genau das machts mir dann aber auch echt schwer. Beispielsweise mit dem Eren umzugehen, wenn ich die ganze Geschichte kenne, die aktuell gerade läuft bei ihm…Eigentlich sitzt er nur da und macht nichts. Er stört auch nicht, aber es ist eigentlich eindeutige Arbeitsverweigerung. Oder auch andere Schüler, die halt so Probleme haben. Dann weiß ich: Okay, der hat gerade krasse Probleme oder die. Aber wie weit kann ich das durchgehen lassen? Weil die anderen ja auch sehen: Okay, Herr Krüger ermahnt den nicht forsch. Der schmeißt ihn nicht sofort raus, etcetera, etcetera, pepe. Und dann werde ich in meiner Lehrerpersönlichkeit auch nicht mehr wahrgenommen. *(Ortsteil A, Schule 1, S. 79)*

Ganz explizit spricht Herr Krüger hier an, was es bedeutet, bei seiner Ausübung oder auch Nicht-Ausübung von Autorität von den Schüler:innen *gesehen* zu werden: Zeigt er zu viel »Verständnis«, wird dies von den Schüler:innen nicht einfach nur registriert, sondern in ihre *Wahrnehmung* von Herrn Krüger *als Lehrer* integriert. Agiert er dagegen zu oft »wie ein Sozialpädagoge«, weisen ihm die Schüler:innen in der Folge mehr und mehr eben auch die Subjektposition eines Sozialpädagogen zu und entziehen ihm mehr und mehr die Möglichkeit, aus der Subjektposition des Lehrers zu agieren. »In seiner Lehrerpersönlichkeit nicht mehr wahrgenommen« zu werden, beschränkt wiederum seine Möglichkeiten, als der Lehrer zu handeln, der er »eigentlich« ist bzw. sein möchte. Gleichzeitig ist es Herrn Krüger aber auch nicht möglich, die Subjektposition einzunehmen, welche der Anrufung durch die Schüler:innen als Lehrer entspricht:

> ***Frau Villanova:*** Dennoch denke ich leider schon, dass ein autoritäres Auftreten und auch so bestimmte Mittel wie Bestrafen oder auch Schüler runter zu machen, quasi an der Grenze zur Beleidigung… Dass die in Hinsicht auf Disziplin leider teilweise schon gut funktionieren. Und ich kann mir vorstellen, dass die Schüler das halt das auch selber gut finden, oder?
>
> ***Herr Krüger:*** Ja, genau. Der Klassiker ist: »Seien sie wie Herr Müller!« – hier aus »Fack ju Göthe«. Das ist ja für sie der beste Lehrer der Welt. Der sie abschießt, anschreit und fertigmacht *(Ortsteil A, Schule 1, S. 84)*

Die Subjektposition als Sozialpädagoge und die Subjektposition als Lehrer:in, wie die Schüler:innen sie erwarten, erscheinen für Herrn Krüger als unvereinbar mit seiner eigenen Lehrer*persönlichkeit*, also mit der Subjektposition, die er sich selbst zuweist und für die er gerne stehen würde. So entsteht ein »krasser Widerspruch«, der in Herrn Krüger »drin ist« und ein gewisses Unbehagen in Bezug auf die Nutzung von Autorität, an welche seine Subjektposition als Lehrkraft gebunden ist.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Martina Deges »Reflexionen aus der Praxis«, die mit dem Titel »Lehrer zwischen Verachtung, Selbstverachtung und Professionalität« überschrieben sind, können dabei helfen, dieses Unbehagen mit der Subjektposition einer Lehrkraft, die ihre Autorität offen nutzt, besser zu verstehen:

> Meine These, dass Verachtung meistens aus Schwäche resultiert, wird von der Beobachtung gestützt, dass »schwache Lehrer« – es kann dafür eine Fülle von Gründen geben – häufig besonders streng, anspruchsvoll und humorlos sind und mit Noten disziplinieren. Sie »wehren« sich gegen ihre eigene Schwäche, indem sie die Schüler klein machen. Sie versuchen nicht, die Schüler zu unterstützen und zu stärken, sondern führen sie an Grenzen, schlimmer noch, sie führen deren Grenzen ständig vor und beschämen damit die Schüler.[10]

Martina Deges Reflexionen bringen die weitverbreitete »These« prägnant zum Ausdruck, dass eine allzu offene (und grenzüberschreitende) Nutzung von Autorität durch Lehrkräfte in vielen Fällen eine Art Kompensationsmechanismus für die eigene Schwäche darstellt. Ziel dieses Kompensationsmechanismus ist es dann, zurück in eine Position der Stärke zu gelangen. Und das heißt auch: verlorene Handlungsfähigkeit wiederherzustellen. Gebrauch und Nicht-Gebrauch von Autorität stellen für Lehr:innen also stets eine moralische Gratwanderung dar.

Der weiter oben von Frau Dinkel angedeutete, aber im Bericht nicht zu Ende ausgesprochene ›Ausraster‹ (»Also ich ras-… werde dann«, siehe oben, S. 52) wäre dann – selbst wenn er faktisch in einer von Martina Dege beschriebenen Beschämung der Schüler:innen mündete – kein eigentlicher Ausdruck der Verachtung der Schüler:innen durch die Lehrkraft, sondern vermutlich eher eine »alltägliche Entgleisung«[11]. Dass Frau Dinkel diesen Ausraster nur andeutet, nicht aber zu Ende spricht, deutet an, dass sie ihn selbst als eine Entgleisung auffasst, als ein Verhalten, welches sie von einem moralischen Standpunkt aus verurteilt.

Gleichzeitig wird dieser Ausraster mit »Und dann kommt natürlich« eingeführt, also tatsächlich als »alltägliches« Verhalten markiert, das sich zwar nicht tagtäglich ereignet, sich aber an jedem x-beliebigen Tag ereignen *könnte*. Das in ihrer Aussage ausgesparte Subjekt deutet an, dass eine solche Situation mit dem Verlust der eigenen Handlungsfähigkeit bzw. dem Erleben eines solchen Kontrollverlusts verbunden ist. Der angesprochene und dabei nicht zu Ende ausgesprochene Ausraster kann demnach als Ausdruck einer inneren Zerrissenheit gedeutet werden, die zwischen einer Autorität erwartenden Anrufung durch die Schüler:innen und dem positiven Selbstbild als Pädagog:in besteht. Im Zuge dieser Zerrissenheit »werden zuweilen schon Nervenstränge durchtrennt« (siehe oben, S. 52) und der Ausraster wäre dann eher als eine Art kompensatorischer Umgang mit einem Orientierungsdilemma[12] zu bewerten. Das positive Selbstbild ist wiederum nicht unabhängig von den »Formen der Anrede«, mit denen Menschen in der Lehramtsausbildung oder von der Öffentlichkeit als ›gute Lehrer:in‹ angerufen werden.

In den Gesprächen berichten viele der Lehr:innen davon, wie sie in Situationen, in denen sie von Schüler:innen als Autorität angerufen werden, in einen Konflikt mit dem eigenen pädagogischen Ethos geraten, z.B.:

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> ***Herr Bastians:*** Erstaunlicherweise, und das ist total schade, sind es aber oftmals die Methoden, die fern von dem sind, was als ideal zu betrachten ist, die zu den intensivsten Arbeitsphasen führen. *(Ortsteil B, Schule 1, S. 114)*

Zu einer besonders intensiven Belastung wird die Anrufung der Schüler:innen aber nicht nur, weil sie ein Orientierungsdilemma zwischen dem eigenen pädagogischen Ethos und den Erwartungen der Schüler:innen erzeugt. Darüber hinaus muss das Austarieren zwischen Widerstand und Identifikation mit der Anrufung unter permanentem Handlungsdruck – und vor allem: unter den erwartungsvollen Blicken der Schüler:innen – geleistet werden:

> ***Frau Drese:*** Die ganze Zeit muss man reagieren. Und die ganze Zeit muss man eine Haltung haben. Man muss sich zu Konflikten positionieren, über die man einfach nicht entscheiden kann. *(Ortsteil A, Schule 1, S. 77)*

Frau Drese nennt neben dem Unbehagen, sich mit der Lehrkraft als Autorität zu identifizieren, ein zweites Problem: Oft besteht gar nicht die Möglichkeit, sich die institutionell gegebene Autorität in einem moralisch legitimen Sinne zunutze zu machen, da »man einfach nicht entscheiden kann.« Sei es, weil die Hintergründe von Konflikten nicht ausreichend überblickt werden können, sei es, weil man den Standpunkt vertritt, dass es die eigene perspektivische Gebundenheit prinzipiell nicht ermöglicht, Konflikte aus einer objektiven Perspektive heraus zu entscheiden.

Herr Hollinger eröffnet neben der Frage nach der moralischen Legitimität des offenen Gebrauchs von Autorität eine zweite Dimension, vor der Lehrer:innen ihr eigenes Handeln befragen müssen:

> ***Herr Hollinger:*** In meiner Klasse kommt das durchaus mal vor, dass ich irgendwann mal irgendeinem Schüler sage: »Halt die Klappe!« Das ist okay. Der macht das dann auch. Der weiß dann genau, warum ich es in dieser Form gesagt habe und nicht: »Sei bitte leise.« Dasselbe könnte ein anderer Lehrer in der gleichen Klasse zu dem gleichen Schüler sagen und das würde dazu führen, dass der Lehrer am Ende bei der Schulleitung sitzt und dann darüber diskutiert, ob man das hätte tun dürfen. *(Ortsteil D, Schule 1, S. 254)*

Während Herr Hollinger sein eigenes Handeln als moralisch gerechtfertigt darstellt (»der weiß dann genau, warum ich es in dieser Form gesagt habe«), so zeigt er gleichzeitig auf, dass sein Handeln den Rahmen der Mittel potenziell überschreitet, die ihm institutionell gegeben sind: Bei einem anderen, weniger anerkannten – ggf. auch in seiner Autorität weniger anerkannten – Lehrer würden solch grenzüberschreitenden Umgangsformen unter Umständen ein Gespräch mit der Schulleitung nach sich ziehen. Eine Sanktion müsste dann also der Lehrer, nicht aber der vom Lehrer ›gemaßregelte‹ Schüler befürchten.

Besonders problematisch wird die Anrufung als Autoritätsperson durch die Schüler:innen dementsprechend genau dann, wenn diese Anrufung nicht aus einer Position der Suche nach Hilfe artikuliert wird, sondern wenn sich Schüler:innen im wahrsten Sinne des Wortes ›groß machen‹[13] und die Autorität der Lehrkraft gezielt herausfordern und ihr die institutionell gegebenen Grenzen ihrer Autorität aufzuzeigen. Der Exzess

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der Autorität kann auch für die Lehrkraft drastische Sanktionen nach sich ziehen, ganz unabhängig davon, ob dieser Exzess aus einer Position der Über- oder Unterlegenheit resultiert:

> ***Herr Bastian:*** Aber gerade, wenn man die Schüler nicht kennt, zum Beispiel auf dem Hof, bei Aufsichten, etcetera… Das ist dann immer ein Ritt auf Messers Schneide. Wo zeig' ich: »Ich bin hier die Autorität«? Und wo versuche ich deeskalierend zu wirken? Das ist 'ne ganz schwierige Kiste. Und wie gesagt, die wissen schon sehr genau, dass du ihnen eigentlich nichts kannst. Bei dem Schüler hab' ich dann das Gespräch einfach später noch mal gesucht und hab' ihn gefragt, ob er sich das auch getraut hätte, wenn ich nicht sein Lehrer wäre. »Wahrscheinlich nicht« meinte er. Er wusste ganz genau, dass vor allem ich es bin, der große Probleme kriegt, wenn er mich zum Ausrasten bringt. Er wusste also schon ganz genau, was die Grenze ist, die ich nicht überschreiten darf und wie er mich an diese Grenze bringt. *(Ortsteil B, Schule 1, S. 119)*

Indem der Schüler den Konflikt bis an die »Grenze« eskaliert, die Herr Bastian »nicht überschreiten darf«, kehrt der Schüler die institutionellen Machtverhältnisse um. Herr Bastian ist in dem Machtkampf dann plötzlich nicht mehr der Überlegene, der durch die Institution mit Handlungsmöglichkeiten ausgestattet ist, die dem Schüler nicht zur Verfügung stehen. Stattdessen erlaubt die institutionelle *Begrenzung* seiner Macht dem Schüler sozusagen mit ihm zu ›spielen‹. Sie erlaubt es dem Schüler, das Subjekt zu sein, welches das Objekt Herrn Bastian »an diese Grenze bringt.« Das Ausüben von Autorität findet also gerade in ›brenzligen‹ Situationen – beim »Ritt auf Messers Schneide« – nicht nur unter den Blicken der Schüler:innen statt, sondern auch unter dem zwar nicht im Hier und Jetzt präsenten, aber allgegenwärtigen imaginären Blick der Schulleitung bzw. der Schulaufsichtsbehörde.

Sollte sich die Lehrkraft beim »Ritt auf Messers Schneide« im Ton vergreifen und das Fehlverhalten gemeldet werden, so kann sie damit rechnen, sich vor der Schulleitung verantworten zu müssen oder kann gar mit einem Disziplinarverfahren rechnen. Die Ausübung von Autorität ist also nicht nur bezüglich ihrer moralischen Legitimität eine Gratwanderung, sondern auch bezüglich der rechtlich-disziplinarischen Konsequenzen für die Lehrer:innen selbst. Auch von der Schulleitung geht also eine Anrufung aus, die gerade hinsichtlich der Ausübung von Autorität hochgradig ambivalent ist: Von der Lehrkraft wird einerseits erwartet, die Klasse ›im Griff‹ zu haben, andererseits diesen ›Griff‹ aber nicht ›zu fest‹ anzuwenden. Wirksam ist diese Anrufung schon allein aufgrund des institutionellen Rahmens und damit auch ohne dass sie explizit ausgesprochen werden müsste.

Diese Begrenzung der Autorität kann die Lehrer:innen paradoxerweise in einen Widerspruch zur Anrufung als Lehrer:in durch die Eltern führen:

> ***Frau Kollaschek:*** Einerseits ist natürlich klar: Die Eltern wollen was für ihre Kinder. Auf der anderen Seite fühlen sie sich oft total hilflos und vielleicht auch nicht wohl hier. Ich hab' die Erfahrung gemacht, dass die Eltern schon Erwartungen an die Schule stellen. Die fühlen sich aber hilflos. Sie können ihren Kindern oft nicht helfen, weil sie gar nicht die Kapazitäten dafür haben. Also auch geistig. Sie können ihnen nicht so einfach helfen. Und dann hab' ich jetzt schon öfter gehört: »Ja, *Sie* sind doch die Schule!«

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> Also, die Eltern tragen das hier wirklich an uns als Schule ran: *Wir* müssen was machen. Es liegt an uns, wenn das nicht so läuft. Oder: Wir müssen strenger sein. Härter. Ja, aber dafür haben wir dann die Möglichkeiten gar nicht, oder zumindest nicht sehr viele Möglichkeiten. Ich hab' das jetzt gerade wieder erlebt. Und es ist für uns natürlich total schwierig. Weil wenn ein Kind keine hohe Eigenmotivation von sich aus mitbringt oder von dem Elternhaus mitgegeben kriegt… *(Ortsteil B, Schule 3, S. 179)*

Im Zentrum dieser Passage steht die Frage danach, *wem* die Verantwortung zukommt, die Schüler:innen nicht nur zu bilden, sondern auch zu erziehen. Frau Kollaschek beschreibt hierbei *erstens*, dass Eltern ihr als Repräsentantin der Institution Schule (»uns als Schule«) diese Verantwortung zuschreiben und ihr *zweitens* implizit vorwerfen, dieser Verantwortung nicht ausreichend gerecht zu werden (»*Sie* sind doch die Schule). Drittens ist mit dieser Anrufung auch eine spezifische Erwartung verbunden, wie Frau Kollaschek (bzw. »die Schule«) dieser Erwartung besser gerecht werden sollte: »Wir müssen strenger sein. Härter.« Mit dem Verweis auf die fehlenden Möglichkeiten deutet Frau Kollaschek auf die bereits erwähnte institutionelle Begrenzung der Macht hin, welche Lehrer:innen durch ihr Amt gegeben ist.

Unausgesprochen bleibt hierbei ein mögliches Wechselspiel *gegenseitiger* Anrufungen durch Eltern und Lehrerin. Die Anrufung »Ja, *Sie* sind doch die Schule!«, mit der Frau Kollaschek die Eltern zitiert, erweckt den Eindruck, als sei es eine Antwort, als würde mit der Zuweisung einer Verantwortung gleichzeitig eine Verantwortungszuschreibung zurückgewiesen, welche die Lehrerin zuvor an die Eltern gerichtet hat. So wäre beispielsweise denkbar, dass das »Ja, *Sie* sind doch die Schule« in einem Elterngespräch fällt, in dem die Lehrerin das Sozial- oder Arbeitsverhalten der Tochter oder des Sohns im Unterricht problematisiert. Die Eltern sähen sich dann ihrerseits der Anrufung ausgesetzt, über ihre Erziehung mitverantwortlich für den reibungslosen Ablauf des schulischen Unterrichts zu sein.

Die Frage nach Autorität und Erziehung ist hierbei zwar der zentrale, aber nicht der einzige Bereich, in dem es zu Inkongruenzen hinsichtlich der gegenseitigen Erwartungen zwischen Lehrer:innen und Eltern kommt. Diese Erwartungsinkongruenz sieht Frau Kollaschek auch im Bereich der Bildung. Hier konstruiert Frau Kollaschek die Eltern aber eher als »hilflos«, was ihr allerdings nicht ohne degradierende Unterstellung gelingt: »Auch geistig« hätten die Eltern nicht die »Kapazitäten« zu helfen.

Insgesamt ist zur Interaktion zwischen Lehrer:innen und Eltern festzuhalten, dass sie besonders anfällig für ein ambivalentes und damit für Missverständnis und Eskalation ›fruchtbares‹ Zusammenspiel aus gegenseitigen Anrufungen ist. Dies gilt insbesondere, wenn die Interaktion durch Klassendifferenzen und Migrationsdifferenzen geprägt ist.[14] Aber auch die Interaktion mit einem Milieu, das Lehrer:innen natio-ethnokulturell oder sozio-ökonomisch weniger fremd ist, ist anfällig für Erwartungsinkongruenzen. Herr Fendrich beispielsweise empfindet die Anrufung durch die Eltern an der ›Brennpunktschule‹ als vergleichsweise unbelastend:

> ***Herr Fendrich:*** Andererseits hat man hier an dieser Front [Elternarbeit] zumindest Ruhe – und kann seine Arbeit machen. Stichwort Helikoptereltern. Unsere Arbeit machen wir nämlich ganz gut, glaub' ich. Eltern, die dann anfangen, einem permanent reinzureden, dass die einem mit 'nem Anwalt drohen oder einem sagen wollen, wie man

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> Unterricht zu machen hat oder einem erklären wollen, dass das Kind hochbegabt sei, solche Geschichten haben wir hier dafür dann nicht. *(Ortsteil B, Schule 2, S. 137)*[15]

Mit *erstens* der Schulverwaltung, *zweitens* den Schüler:innen, *drittens* der Schulleitung und *viertens* den Eltern konnten wir jeweils ausgehend von den Schilderungen der Lehrkräfte vier verschiedene ›Akteurspositionen‹ ausmachen, von denen aus sie angerufen werden. Diese Anrufungen projizieren unterschiedliche Erwartungen und normative Forderungen auf die Lehrkräfte. Diese Erwartungen stehen teils in starkem Widerspruch zum jeweils eigenen pädagogischen Ethos, darüber hinaus aber auch im Widerspruch zueinander. Weiter erschwert wird die Findung einer handlungsfähigen Position dadurch, dass die einzelnen Anrufungen häufig durch eine *intrinsische Ambivalenz* charakterisiert sind.

Einer Anrufung gerecht zu werden ist dann ein Drahtseilakt, bei dem es kein explizit definierbares richtiges Maß an ›gerade genug‹ oder ›schon zu viel‹ gibt, wie das Beispiel der Ausübung von Autorität eindrücklich gezeigt hat. Aus dem Zusammenspiel dieser ambivalenten und widersprüchlichen Anrufungen entsteht eine Spannung, die von den Lehr:innen mal als Aufgabe, mal als Anforderung, mal als Druck, mal als Belastung und teilweise eben auch als gesundheitsgefährdende Zerreißprobe angesehen und thematisiert wird.

Zusätzlich zu den vier ›anrufenden‹ Akteurspositionen, die in diesem Abschnitt aus den Gesprächen unter den Lehrkräften rekonstruiert wurden, kann außerdem noch die *Anrufung durch Kolleg:innen* wirksam werden, die etwa mit Erwartungen an pädagogische Haltungen, Methodenwahl, Teamorientierung, Anerkennung von Autonomiebedürfnissen, einem beruflichen Ethos etc. verbunden sein kann.[16]

Und auch wenn es sich hierbei – streng genommen – nicht um eine Anrufung im Sinne Judith Butlers handelt, ist in diesem Zusammenhang sicher auch noch der *Blick auf sich selbst* zu nennen, der nicht selten in einem sehr ambivalenten oder teilweise gar mit Verachtung aufgeladenen Verhältnis zur eigenen Profession verbunden ist, der aber auch von einer Akzeptanz der eigenen organisationalen Rolle geprägt sein kann.[17]

Zuletzt kommen noch Anrufungen von ›diffusen‹ Akteur:innen hinzu, also Anrufungen, die in ihrem Ursprung wesentlich schwerer zugeordnet werden können:

- Die Anrufung durch die Pädagogik als wissenschaftliche und gleichzeitig normative Disziplin, die einen theoretischen und ideellen Bezugsrahmen für Lehrkräfte darstellt und hieraus Erwartungen an sie ableitet;[18]
- Und noch etwas weiter und diffuser gefasst: Die Anrufung durch die *Gesellschaft*. Auch hier kann eine mindestens ambivalente, teilweise auch durch Verachtung geprägte Form der Anrufung ausgemacht werden. Für Lehrkräfte, die dort arbeiten, wo schulische Selektion in soziale Benachteiligung (und nicht in Teilhabe und Erfolg) mündet, ist diese ›Anrufung durch die Gesellschaft‹ in besonderem Maße mit Verachtung verbunden.[19] Äußerst prägnant kommt diese Form der Anrufung in folgender Aussage von Frau Brusemann (*Ortsteil B, Schule 3*) zum Ausdruck: »Wir werden ja an den Pranger gestellt: Warum wir's nicht hinkriegen, ne?« (s. 182)

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Vor diesem Hintergrund bietet sich die *optische Semantik des Brennpunkts* nun an, um die Bündelung all dieser von verschiedenen Positionen ausgehenden Anrufungen in einer einzigen Metapher zu greifen. Die ›Lehrer:in im Brennpunkt‹ ist einer Bündelung verschiedenster, teilweise widerstrebender und sogar in sich selbst ambivalenter Anrufungen ausgesetzt. ›Im Brennpunkt‹ dieser Bündelung muss die Lehrer:in eine eigene Position als Subjekt herausbilden, die es ihr erlaubt, trotz all der Widersprüche und Ambivalenzen dennoch handlungsfähig zu bleiben. Hierbei wird deutlich, wie komplex, aber auch prekär die ›Tektonik‹ dieser Subjektposition fast zwangsläufig sein muss.

Der hierbei entstehende Druck ist – im Sinne der Metapher – dann mit der Hitze beschrieben, die ›im Brennpunkt‹ entsteht. Wie beim Begriff des *sozialen Brennpunkts* kann diese Metapher sowohl entpolitisierend als auch politisierend wirken. Eine Entpolitisierung befördert die Metapher, wenn aus ihr eine Suche danach resultiert, mit welchem Repertoire an Wissen, Können und Haltungen die Lehrkraft *als Individuum* ausgestattet sein sollte bzw. welches Repertoire *sie sich* aneignen sollte, um dem hohen Professionalitätsanspruch ›im Brennpunkt‹ gerecht zu werden. Solch eine ausschließlich individuell wirksame (und individuell zu leistende) Bewältigungsstrategie deutet Herr Leitner an: Er formuliert *für sich selbst* die Aufgabe zu lernen »zu akzeptieren«, »abzugeben« und »Dinge mal hier in der Schule zu lassen« (siehe oben, S. 49). Während solche Strategien der Selbstsorge womöglich dabei helfen, »sich aus der Umklammerung von negativen Bildern zu lösen«[20], so würde es doch zu einer Entpolitisierung beitragen, die Strategie der Selbstsorge zur Lösung für andere Lehrkräfte zu stilisieren.

Eine politisierende Wirkung kann die Metapher der ›Lehrer:in im Brennpunkt‹ hingegen entfalten, wenn sie »die Auseinandersetzung mit den Logiken der Organisation und Profession und damit das Sichtbarmachen von ambivalenten Ansprüchen [befördert], die dem Beruf inhärent sind«[21] und diese Logiken systematisch in dem gesamtgesellschaftlich produzierten Kontext des ›Brennpunkts‹ verortet. Lehrer:innen im ›(sozialen) Brennpunkt‹ als ›Lehrer:innen im (optischen) Brennpunkt‹ zu betrachten, verfolgt dementsprechend das Ziel, solche strukturellen Logiken aufzudecken, Verantwortungszuschreibungen vom Individuum zurück auf soziale Strukturen zu lenken und so zur Re-Politisierung einer kollektiven Aufgabe beizutragen. Es wirft die Frage nach struktureller Verantwortung auf, denn: »Ohne strukturelle Verantwortung ist die pädagogische Verantwortung nicht zu haben«.[22] Wenn eine gesamtgesellschaftliche Übernahme von struktureller Verantwortung in Bildungsfragen ausbleibt, werden Lehrer:innen tagtäglich an die Grenzen ihrer pädagogischen Verantwortung geführt und dazu verdammt, dem eigenen Scheitern an dieser Grenze zuzusehen. Ohne die kollektive Wahrnehmung struktureller Verantwortung droht die »elende Situation des Sisyphos den pädagogischen Alltag«[23] zu prägen.

Die Herstellung und Aufrechterhaltung der Möglichkeitsbedingungen dafür, dass Lehrer:innen Schüler:innen durch Bildung gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen können, ist eine kollektive und keine individuelle Aufgabe.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Leitner: Okay. Ich find', es ist 'ne tägliche Herausforderung. Oft ists 'ne Sisyphos-Arbeit, für die man sich jeden Tag neu motivieren muss. So ganz kurz zusammengefasst, ist das die Herausforderung. Es kann aber auch Spaß machen. Aber es ist sehr, sehr anstrengend. Jetzt mal so ganz kurz zusammengefasst. *(Ortsteil B, Schule 3, S. 169)*

Herr Fendrich: In den meisten Fällen ist das 'ne Sisyphos-Arbeit. (*Lacht*) Ich mach's aber dennoch, weil ich hier und da… Wenn du dann drei, vier mitnimmst, bei denen das dann besser klappt, dann ist es schön. Aber im Endeffekt ist das 'ne Sisyphos-Arbeit. *(Ortsteil B, Schule 2, S. 135)*

Frau Krabatz: Für viele Leute wirkt das so'n bisschen wie Sisyphos-Arbeit, die wir leisten. Und für die ist es auch unvorstellbar. Also ich glaub', die nächst' höhere Stufe wäre für die dann, im Knast zu arbeiten… Obwohl … Es gibt noch was dazwischen (*lacht*).
Herr Hollinger: Psychiatrie, ja (lacht). *(Ortsteil D, Schule 1, S. 239)*

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Am Ende ein »Blick zurück in die Hauptschule« – Warum?

Dieses Buch endet mit einem »Blick zurück« in die Hauptschule. Im letzten Abschnitt des Buchs ist eine gekürzte, aber ansonsten unbearbeitete Version des Tagebuchs von Frau Streller (Pseudonym) abgedruckt. In diesem Tagebuch beschreibt sie die letzten Monate ihrer Arbeit an der bereits für eine Fusion zu einer Integrierten Sekundarschule (ISS) vorgesehenen Hauptschule Erich-Maria-Remarque-Schule (Pseudonym). Die computer-getippte Variante, die Frau Streller mir acht Jahre später mit der expliziten Hoffnung übergab, dass andere aus ihren Erfahrungen gute Schlüsse ziehen mögen, war mit der handschriftlichen Überschrift »Tagebuch einer Lehrerin, die trotz aller Schwierigkeiten immer gern Lehrerin war, ob Sie es glauben oder nicht!!« überschrieben.

Tatsächlich lässt die Lektüre des Tagebuchs die Leser:in ungläubig zurück, dass es Frau Streller auch während und nach den geschilderten Erfahrungen noch möglich war, »gern Lehrerin« zu sein. Frau Strellers Tagebuch ist ein Leidensbericht, der empathische Leser:innen vermutlich nicht unberührt lassen wird. Warum also unternehme ich anstelle eines optimistischen ›Blicks nach vorne‹, in dem systematisch potenzielle Bewältigungsstrategien für die herausgearbeiteten Problemlagen aufgezeigt und diskutiert werden, einen eher leidvollen »Blick zurück«, der das wiederholte und persistierende Scheitern an Problemlagen ins Zentrum rückt, die von den Beteiligten als überwältigend empfunden werden? Warum lasse ich die Leser:in zum Ende noch einmal Sisyphos bei ihrer Arbeit zuschauen?

Der erste Grund ist ein ganz persönlicher, nämlich dass *ich* eine Art Verpflichtung spürte, Frau Strellers Geschichte zu erzählen, nachdem Frau Streller mir mit dem Tagebuch auch gleichzeitig ihr Vertrauen schenkte. Diese Geschichte müsste allerdings, so meine damalige Überlegung, in einem passenden Rahmen erzählt werden, einem Rahmen, der Frau Strellers Erfahrungen nicht nur sichtbar, sondern eben auch verstehbar macht. Diese Möglichkeit sah ich mit diesem Buch gegeben und so wurde es für mich eine Art Herzensangelegenheit, das Tagebuch zu einem Teil dieses Buchs zu machen.

Der zweite Grund liegt darin, dass das Tagebuch aus der Hauptschule die Möglichkeit bietet, einen Schritt aus dem Kontext ›ISS im Brennpunkt‹ zurückzutreten und ihn vor dem Hintergrund der schulpolitischen Vergangenheit einzuordnen. Viele der Lehrer:innen, die schon etwas länger im Beruf sind und vor der ISS an einer Hauptschule gearbeitet haben, nehmen in den Gruppendiskussionen den Vergleich zwischen ISS

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und der Hauptschule vor und erarbeiten im Gespräch, was sich verändert hat und was unverändert blieb.

Denn *einerseits* soll das mit der Berliner Schulstrukturreform geschaffene zweigliedrige Schulsystem ein klares Gegenmodell zum dreigliedrigen Schulsystem bilden, das insbesondere hinsichtlich der Gewährleistung von Chancengleichheut als gescheitert gilt.[1] Die Hauptschule ist das Symbol dieses Scheiterns. Die Abschaffung der Hauptschule kann gewissermaßen als der gemeinsame Nenner aller unterschiedlichen bildungspolitischen Perspektiven betrachtet werden. Dem Berliner Senat gelang es mit der Schulstrukturreform letztendlich auch, die Anzahl der »kumulativ benachteiligten Schulstandorte« um mehr als die Hälfte zu reduzieren.[2]

Andererseits konnte »das Gesamtmuster der Ungleichheit von Schulen im Hinblick auf Leistungsvoraussetzung und Sozialstatus der Schülerschaft [nicht] durchschlagend« verändert werden.[3] Weiterhin kann auch heute »von Gleichverteilung [von Schüler:innen mit von den Autor:innen so genannter »kumulierter Kompetenzarmut«] keineswegs die Rede sein.«[4] Betroffen sind hier vor allem die »ISS ohne eigene Oberstufe, insbesondere umgegründete Hauptschulen«,[5] an denen sogar ein substanzieller Leistungsrückgang festgestellt wurde.[6] Das systematische Scheitern von Schulen dieses Typus scheint also fortzubestehen. Die symbolische Kategorie ›Hauptschule‹ existiert nicht mehr, das zugrunde liegende Problem jedoch ›lebt‹ unbeirrt weiter.

Dass dieses Buch mit dem Tagebuch von Frau Streller schließt, ist dementsprechend auch als ein *Mahnzeichen* zu verstehen. Als Erinnerung daran, was für eine Institution wir als Gesellschaft mitgeschaffen und mitgetragen haben: Wie wir Individuen mit der Bewältigung gesamtgesellschaftlicher Probleme betraut und alleingelassen haben und welche Demütigungen dies nicht nur für die Schüler:innen bedeutete, sondern auch für diejenigen, die vom Staat mit der unlösbaren Aufgabe betraut wurden, nicht nur einzelnen, sondern *allen* Schüler:innen die Möglichkeit auf Teilhabe durch Bildung zu gewährleisten. Es lohnt sich also, nach der Lektüre des ›Blicks zurück‹, noch einmal zu den weniger düsteren Gesprächsprotokollen zurückzukehren und kritisch zu prüfen:

Wie weit ist der Weg von hier nach da? Welche Unterstützung brauchen die Lehrer:innen um langfristig zu verhindern, dass sich Leidensberichte wie der von Frau Streller, systematisch wiederholen? Wie sieht es an den acht teilnehmenden Schulen bei denjenigen Lehrer:innen aus, die nicht die Zeit, den Mut oder die Kraft hatten, sich für die Gruppendiskussionen zu melden? Und wie sieht es an denjenigen Schulen aus, an denen schon die Schulleitung nicht wollte, dass ich mit den Lehrer:innen, die dort arbeiten, spreche?

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wie die Gesprächsprotokolle entstanden sind

Grundlage dieses Buchs sind acht Gruppendiskussionen sowie ein halb-strukturiertes erzählgenerierendes Einzelinterview[1]. An den Gesprächen haben insgesamt 26 Lehrkräfte von acht Berliner Integrierten Sekundarschulen (ISS) in vier verschiedenen Stadtteilen teilgenommen. Die Auswahl der Schulen und die Akquise der teilnehmenden Lehrkräfte erfolgten folgendermaßen:

Zunächst wurden alle Integrierten Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen identifiziert, die zu diesem Zeitpunkt vom Berliner BONUS-Programm[2] die Förderung in der höchsten Förderkategorie erhalten haben. Über das Berliner Schulverzeichnis[3] wurden dann alle identifizierten Schulen auf ihren aktuellen Wert in den beiden statistischen Kategorien »nicht-deutsche Herkunftssprache (ndH)« und »Lehrmittel-Befreiung (LmB)« überprüft. Alle Schulen, die in *beiden* Kategorien einen Wert von mindestens 75 % auswiesen, wurden zunächst in die Suchstrategie einbezogen.

Da ich in meinem Dissertationsprojekt schon die Erfahrung gemacht habe, dass eine Anfrage ohne direkten persönlichen Kontakt gerade an Schulen in vulnerablen Kontexten wenig erfolgversprechend ist, habe ich mich persönlich und spontan im Sekretariat vorgestellt und um einen Termin für ein Gespräch mit der Schulleitung gebeten.

Im Gespräch mit der Schulleitung habe ich das Projekt vorgestellt und darum gebeten, es auch in der Gesamtversammlung vorstellen zu dürfen. In insgesamt acht Schulen in den Ortsteilen Kreuzberg, Moabit, Neukölln und Wedding durfte ich das Projekt in der Gesamtversammlung vorstellen und Listen austeilen, in die sich die Lehrkräfte bei Interesse eintragen konnten. Die Rückmeldequote lag hier zwischen drei und 25 Lehrkräften pro Schule. Alle interessierten Lehrkräfte wurden von mir kontaktiert. Unter Mithilfe einzelner Teilnehmer:innen wurden Gesprächstermine in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schule organisiert. Alle Lehrkräfte, die neben der (auf allen Ebenen als sehr hoch eingeschätzten) Arbeitsbelastung genügend Eigenmotivation aufbrachten, nach diesem Prozedere an einem Gespräch teilzunehmen, wurden auch von mir interviewt. Auf ein gezieltes Sampling nach möglicherweise relevanten Gruppenzugehörigkeitsmerkmalen wie Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Laufbahn etc. habe ich aufgrund der Aufwändigkeit des Akquiseverfahrens verzichtet. Tabelle 1 zeigt die Gesamtheit der geführten Gespräche.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Tabelle 1: Teilnehmende Lehrkräfte nach Stadtteil und Schule

Ortsteil	A		B				C		D	Σ
Schule	A1	A2	B1	B2		B3	C1	C2	D1	8
Anzahl der Teilnehmer:innen	3	3	1	2	3	3	2	6	3	26

Dieses Verfahren erschien mir nachträglich als relativ selektiv. So hatte ich nach den Gesprächen den Eindruck, dass sich ein *Typus* von Lehrkräften stark eingebracht hat, der durch ein *überdurchschnittliches Interesse an Reflexion und kollegialem Austausch* charakterisiert werden kann. Ein weiterer, weitaus kleinerer Teil der Lehrer:innen schien ein Interesse daran zu haben, Frust und nicht erfüllte Anerkennungsbedürfnisse zu thematisieren.

Jede der acht Gruppendiskussionen wurde von mir mit Variationen der Frage »Was bedeutet es für Sie, Lehrerin oder Lehrer an einer Schule wie der _____ zu sein?« eröffnet. Daraufhin diskutierten die Lehrkräfte zunächst einmal untereinander. In dieser Phase beschränkte ich mich auf das Signalisieren von Interesse durch Gesprächspartikel (z.B. »ja«, »mhm«, »ahh«, »achso« etc.), Mimik und Gestik. Die Teilnehmer:innen einer Gruppendiskussion handelten also selbst aus, wie sie die Gesprächsaufforderung verstehen, was sie als relevant für das verhandelte Thema betrachten, wie sie über Relevanz entscheiden und wie sie den Gesprächsablauf ganz allgemein organisieren: Wer spricht wann? Wie lange? Wann und wie wechseln die Sprecher:innen?

Diese Zurückhaltung meinerseits ist methodologisch von elementarer Bedeutung, damit die Gruppe Raum hat, die Themen zu entfalten, die für sie wichtig sind. Das »oberste Ziel bei der Durchführung einer Gruppendiskussion [besteht] in der Herstellung von Selbstläufigkeit«[4]. Von Selbstläufigkeit kann dabei immer dann gesprochen werden, wenn die Gesprächsteilnehmer:innen das Gespräch über einen längeren Zeitraum und mit mehreren Wechseln der Sprecher:in weiterführen und hierbei aufeinander Bezug nehmen, ohne dass die Interviewer:in in das Gespräch eingreift. Es sind diese selbstläufigen Abschnitte einer Gruppendiskussion, bei denen angenommen werden darf, dass Inhalte bearbeitet werden, die für die Akteur:innen selbst von Relevanz sind. Das bezieht sich nicht nur auf das *Was* (das Thema, worüber gesprochen wird), sondern auch auf das *Wie*, das heißt, in welcher Art und Weise miteinander gesprochen wird. Läuft das Gespräch ohne Eingriffe meinerseits ab, so ist die Wahrscheinlichkeit am höchsten, dass sich Aussagen an einem *Bezugsrahmen* orientieren, der auch in der Praxis relevant ist und nicht an einem Bezugsrahmen, wie er aufseiten der Forscher:in vorstrukturiert würde. Auch Dynamiken und Hierarchien innerhalb der Gruppe ähneln dann stärker einem »›normalen‹ Gespräch«[5] als im Fall eines Interviews, das durch Frage-Antwort-Dynamiken zwischen Forschenden und Beforschten geprägt ist.

Diese erste selbstläufige Phase dauerte im kürzesten Fall ca. 15 Minuten, im längsten Fall ca. 45 Minuten. Es schloss sich eine Phase an, in der sogenannte »immanente Nachfragen« gestellt wurden, »also solche, die sich auf schon vorher von der Grup-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

pe eingeführte Themen beziehen«[6]. Diese immanenten Nachfragen dienten der Vertiefung, der Klärung und ggf. der klärenden Thematisierung von Unklarheiten oder zuvor nur implizit adressierten Widersprüchen und Ambivalenzen. In der Regel führten diese immanenten Nachfragen zu weiteren, nun aber kürzeren selbstläufigen Gesprächsphasen. Die Teilnehmer:innen antworteten thematisch nicht nur auf meine Nachfragen, sondern nutzten das wieder ›ins Rollen‹ gekommene Gespräch, um eigenaktiv weitere, zuvor noch nicht thematisierte Inhalte einzubringen.

Erst als sich eine gewisse thematische Sättigung abzeichnete, das heißt, als von den Teilnehmer:innen keine neuen Themen mehr eingebracht wurden, bin ich dazu übergegangen, »exmanente Nachfragen«[7] zu stellen, also neue Themen aufzuwerfen, die bisher noch nicht explizit in der Diskussion adressiert wurden, die aber für die Gruppe ggf. von Relevanz sein könnten. Bei diesen exmanenten Nachfragen habe mich an einem Leitfaden orientiert, den ich im Rahmen einer Pilotstudie[8] entwickelt habe. Der Leitfaden wurde nach jeder durchgeführten Gruppendiskussion überprüft und adaptiert, sodass von den exmanenten Nachfragen zu erwarten war, dass sie für die Teilnehmer:innen ein Mindestmaß an Relevanz hatten. So konnte beispielsweise überprüft werden, ob ein Thema, das in der einen Gruppe eigenaktiv eingebracht wurde und sehr ausführlich diskutiert wurde, in einer anderen Gruppe bloß ausblieb, weil es nicht in den eingetretenen Gesprächsverlauf passte, oder ob die jeweilige Gruppe dem Thema tatsächlich nur eine geringe Relevanz beimaß. In einigen Fällen diente das Einbringen von exmanenten Fragen auch dazu, Gesprächsdynamiken zu re-fokussieren, wenn sie sich zu sehr vom Forschungsziel entfernten.

Ich habe das Projekt mit dem Forschungsziel gestartet zu erforschen, 1.) welche Probleme an ISS in sogenannten Berliner ›sozialen Brennpunkten‹ durch die Lehrkräfte zu bewältigen sind, 2.) welche Handlungsorientierungen und -strategien bei der Bewältigung zum Tragen kommen, und 3.) welche Gerechtigkeitsvorstellungen in diesen Handlungsorientierungen mobilisiert werden. Hierfür wurden systematisch vier Forschungsfragen erarbeitet, die den Forschungsgegenstand thematisch und begrifflich vorstrukturierten.[9] Das Projekt war ursprünglich so angelegt, dass nicht nur die Daten*erhebung*, sondern auch die Daten*analyse* streng der dokumentarischen Methode[10] folgen sollte. Mein persönliches Ziel des Projekts war es, neben empirischen Erkenntnissen vor allem auch theoretische Erkenntnisse zur Professionalitätsforschung sowie zur Bildungssoziologie beitragen zu können, aber auch an der Methodologie der dokumentarischen Methode weiterzuarbeiten. Die ursprüngliche Forschungsstrategie musste ich jedoch aus verschiedenen Gründen verwerfen.

Die *erste* wichtige Ursache war die Knappheit an zeitlichen Ressourcen für den zu betreibenden Analyseaufwand. Ich bin das Projekt ohne Drittmittelfinanzierung im Rahmen meiner Planstelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Freien Universität Berlin angegangen und habe die Forschung parallel zu meiner Lehrtätigkeit in der Ausbildung von Grundschullehrer:innen im Fach Mathematik durchgeführt. Hinzu kamen familiäre Herausforderungen, die Suche nach einer ausgewogen(er)en Aufteilung zwischen bezahlter Arbeit und unbezahlter familiärer Sorgearbeit und damit verbunden das Arbeiten in Teilzeit. Und nicht zuletzt: Die Covid-Pandemie. All dies sind keine Entschuldigungen für mögliche wissenschaftliche Unzulänglichkeiten dieses Buchs, aber vermut-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

lich dennoch mitverantwortliche Ursachen. Vor allem aber machten diese Ursachen es notwendig, nach einer alternativen Form eines Buchprojekts zu suchen, die es erlauben würde, die hochinteressanten Gespräche einem Publikum aus Praktiker:innen, Wissenschaftler:innen und einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Die ursprüngliche Forschungsstrategie erforderte eine hochauflösende Fokussierung auf relativ kleine Datenausschnitte. Daraufhin würde es gelten, diese kleinen Datenausschnitte mit einem hoch elaborierten und komplexen begrifflichen und methodischen Instrumentarium zu analysieren, um am Ende zu Aussagen zu kommen, die sowohl theoretisch gehaltvoll als auch empirisch belastbar sind. Mit dieser Forschungsstrategie wäre es nicht möglich gewesen, die Perspektive und die Erfahrungen der Lehrer:innen in einer Art und Weise in den Mittelpunkt zu stellen, wie es hoffentlich in diesem Buch gelingt. Die Entscheidung, mit diesem Buch eine Art ›Gesprächsarchiv‹ und keine wissenschaftliche Studie im engeren Sinne vorzulegen, folgt also dem Vertrauen auf den Eigenwert, den dieses Vorgehen mit sich bringt. Das Ziel, mit diesem Buch die existenziellen Erfahrungen der Lehrer:innen *sichtbar* zu machen, kann auf diese Weise meines Erachtens wesentlich kohärenter verfolgt werden, auch wenn diese Sichtbarmachung mit Sicherheit Einschnitte bei der Herstellung wissenschaftlich abgesicherten Verständnisses bedeutet.

Für die Rohtranskripte der Gruppendiskussionen bedeutete dies zunächst, dass diese für eine potenzielle Leser:innenschaft *lesbar* gemacht werden mussten. Anders als die unmittelbaren Gesprächsteilnehmer:innen ist die Leser:in nicht selbst Teil des Gesprächskontexts: Sie muss intertextuelle und interkontextuelle Referenzen mit wesentlich größerem Aufwand rekonstruieren als die Gesprächsteilnehmer:innen. Die Leser:in kann keine Nachfragen stellen und sie kann die Sprecher:innen nicht durch verbale und non-verbale Impulse dazu anregen, bei ausbleibendem Verständnis ausführlicher oder noch einmal in anderer Form zu beschreiben oder zu erklären. Für den Hauptteil des Buches, die Gesprächsprotokolle, wurden deshalb sämtliche Transkripte der Gruppendiskussion in mehrfacher Hinsicht überarbeitet. Zunächst mussten sie in eine orthografisch und grammatikalisch korrekte Form gebracht werden. Haupt- und Nebensätze wurden hierbei derart neu gegliedert, dass der Leser:in die Bedeutung des Gesagten auch ohne unmittelbare Teilnahme am Gespräch zugänglich werden kann. So wurde beispielsweise der folgende Transkriptausschnitt systematisch umgeschrieben (der umgeschriebene Teil ist durch Kursivsetzung markiert):

581 was die können und man sitzt als Lehrer wir sind an der Front *und wenns darum*
582 *geht wie ist jetzt hier wie ist es hier Lehrer zu sein, ich finde das als ne derartige*
583 *Belastung weil dieser Druck ja zu spüren ist und unsere Schüler sind dazu nicht in der*
584 *Lage können dies nicht das nicht finden keine keine Jobs oder Ausbildung oder drehen*
585 *tausend Runden in irgendwelchen OSZs ähm den Druck das sagt jetzt keiner persönlich*
586 *aber der sitzt ja da vonwegen wir müssen jetzt eigentlich und so aber, wenn die halt*
587 *nicht wollen nicht können und wie auch immer das System so ist dann bist du immer,*
588 *ähm auf verlorenem Posten* und wir sind aber wir haben aber jeden Tag damit zutun

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Aus dem Transkriptausschnitt wurde dann die folgende Passage des Gesprächsprotokolls:

> Und wenn's in unserem Gespräch darum geht, wie es ist, hier Lehrer zu sein: Ich empfinde das als 'ne derartige Belastung! Weil dieser Druck ja zu spüren ist. Und wenn man uns jetzt sagt, unsere Schüler können dies nicht oder das nicht… Unsere Schüler finden keine Jobs oder keine Ausbildung oder drehen tausend Runden in irgendwelchen OSZs… Den Druck, den macht einem jetzt keiner persönlich. Aber der Druck sitzt ja förmlich vor einem. So von wegen: ›Wir müssten jetzt eigentlich‹ und so… Aber, wenn die halt nicht wollen, nicht können oder wie auch immer… Wenn das System so ist… Dann bist es immer du selbst, der auf verlorenem Posten steht.

In der Passage des Gesprächsprotokolls habe ich sämtliche Stellen markiert, in denen mein Eingriff in das Gesagte über die bloße Korrektur und die bloße Strukturierung von Sätzen hinausgeht. Solche Eingriffe sind letztendlich kontingent und es hätte viele andere sinnvolle Möglichkeiten gegeben, sie vorzunehmen. Diese Umgestaltungen des Gesagten stellen die Regel und nicht die Ausnahme dar. Das Verhältnis zwischen markierten und nicht-markierten Textstellen ist vermutlich (dies habe ich jedoch nicht genauer überprüft) ungefähr repräsentativ für die Gesprächsprotokolle insgesamt. Insofern sollte sich die Leser:in bewusst sein, dass sie, während sie die Gespräche liest, keinen Einblick in ›Rohdaten‹ nimmt. Es handelt sich bei den Gesprächsprotokollen vielmehr stets um *Produkte, in die meine unmittelbare Interpretation bereits eingeflossen ist*. In diesem Sinne ist die Leser:in aufgefordert, sich an dem hier offengelegten Beispiel selbst ein Bild davon zu machen, wie tiefgreifend und in den Textsinn eingreifend diese Veränderungen sind.

Eine weitere, noch tief- und eingreifendere Form der Veränderung ergibt sich in Bezug auf den *Verlauf* der Gespräche. Die Leser:in wird merken, dass ich als Forscher in den Gesprächsprotokollen weitestgehend unsichtbar bin, also mit einigen wenigen Ausnahmen in ihnen nicht als Sprecher auftauche. Auch dies entspricht, wie bereits oben geschildert, nicht dem tatsächlichen Gesprächsverlauf: In Wirklichkeit habe ich nach einer ersten Phase der Selbstläufigkeit zunächst immanente Fragen, das heißt an bereits Gesagtes anknüpfende Fragen gestellt und zum Ende des Gesprächs auch exmanente Fragen formuliert, also Fragen, die von den Gesprächsteilnehmer:innen selbst bis dahin noch nicht angesprochen wurden, die aber in anderen Gruppendiskussionen von Bedeutung waren. In den Rohtranskripten finden sich also immer dann, wenn ich Nachfragen stelle, thematische Verschiebungen, Wechsel oder gar Brüche. Die Gesprächsprotokolle folgen hingegen in der Regel einem relativ kohärenten Gesprächsfluss. Wenn darin dennoch thematische Verschiebungen, Wechsel oder Brüche auftreten, so erscheinen sie der Leser:in (hoffentlich) nachvollziehbar, da es sich dann nämlich um Verschiebungen handelt, die von den Lehrer:innen selbst vorgenommen wurden und die sich aus ihren eigenen »natürlichen« Assoziationen während des Gesprächs ergeben.

Der Grund für diese tiefgreifendere Form des Eingreifens, bei der ich als Sprecher fast komplett aus dem Gesprächsverlauf verschwinde, ist, dass es meines Erachtens auf diese Weise für Leser:innen wesentlich einfacher ist, dem Gesprächsfluss zu folgen, der beim Lesen im Buch ja nicht mehr unter ›Eingeweihten‹ mit geteiltem Erfahrungsraum

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

geschieht. Unmittelbaren Gesprächsteilnehmer:innen fällt es dagegen wesentlich leichter, auch einem sprunghaften Gesprächsverlauf mit Verständnis zu folgen und ihn – trotz dieser Sprünge – in einen Sinnzusammenhang einzuordnen. Anders als eine Leser:in, die selbst am Gespräch nicht beteiligt war, sind die Teilnehmer:innen also nicht auf einen kohärenten und bruchlosen Gesprächsfluss angewiesen.

Wenn z.B. eine Gesprächsteilnehmer:in scheinbar zusammenhangslos plötzlich wieder zu einem Thema zurückkehrt, das einige Minuten zuvor diskutiert wurde, so fällt es als Gesprächsteilnehmer:in meist leicht, diese Verknüpfung herzustellen. Beim Blick in die Transkripte merkte ich jedoch schon wenige Monate später, dass ich mir diese Zusammenhänge relativ aufwendig analytisch erschließen musste. Mit der Umstrukturierung des Verlaufs der Gespräche habe ich mich entschieden, der Leser:in diese Arbeit abzunehmen.

Hieraus folgt, dass es sich bei den Gesprächsprotokollen um *thematisch strukturierte Überarbeitungen* der Gespräche handelt. Dieser Eingriff in den Gesprächsverlauf ist gerade vor dem Hintergrund der dokumentarischen Methode (siehe oben) frag- und erklärungswürdig. Wenn der Gesprächsverlauf und damit die Diskursorganisation in den Protokollen gar nicht dem tatsächlichen Gesprächsverlauf folgt, wie sollen dann in ihnen kollektive Orientierungen und geteilte Erfahrungen sichtbar werden?

Auf diese Frage kann ich letztlich nicht mit einem zufriedenstellenden explizierbaren Verfahren antworten, sondern lediglich mit der Versicherung, dass ich der Re-Produktion der originalen Diskursorganisation, dem Für und Wider der Gründe und der Rekonstruktion thematischer Zusammenhänge sehr viel Energie und Zeit gewidmet habe und meine Bemühungen stets vor dem theoretischen Hintergrund der praxeologischen Wissenssoziologie[11] reflektiert habe.

Eine derartige ›thematische Umordnung‹ möchte ich nun an einem Beispiel illustrieren. Hierfür verwende ich die sehr eindrückliche Passage von Herrn Leitner, die ich im vorherigen Kapitel als Ausgangspunkt genutzt habe, um zu zeigen, wie ›Lehrer:innen im Brennpunkt verschiedener Anrufungen‹ stehen (siehe oben, S. 48). Zunächst noch einmal die Passage selbst:

> ***Herr Leitner:*** Wir haben aber jeden Tag damit zu tun. Wir sind halt nicht die Bildungssenatorin, die das vielleicht mal irgendwann als Statistik sieht und feststellt: Zu wenige Abschlüsse! Ne, wir haben das Verhalten jeden Tag. Und wir müssen damit umgehen. Und wir müssen Nerven wie Drahtseile haben. Und auch im zwanzigsten Jahr Lehrer ist es immer noch eine Herausforderung eine Balance zu finden. Zu akzeptieren, was mein Anteil daran ist… Jahrelang hab' ich mir irgendwie selber Vorwürfe gemacht. Habe gesagt: »Du hast da versagt…«, »Du musst das anders machen…« und so… Ich mein«: Das ist ja 'ne Fahrkarte in den Burnout! Oder ins Magengeschwür. Und da bin ich heute nach zwanzig Jahren immer noch dabei zu fragen: »Was ist realistisch?« Was kann ich wirklich abgeben und sagen: »So, ich kann jetzt in dem Fall nicht mehr machen.« Und da knabber' ich nach wie vor dran. Und es kommt erst jetzt so ganz langsam, dass ich irgendwie Dinge auch wirklich mal hierlassen kann. Dass ich nicht am Wochenende irgendwie sonntagmorgens um drei aufwache und Namen von Schülern auf dem Schirm habe. Und da ist es nicht so, dass ich jetzt 'ne Lösung hätte. Es ist halt ein gesellschaftliches Problem: Wie kommts dazu? Wie sind die Situationen? Wie ist die Migrations-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

geschichte? Wie hat sich Hartz IV ausgewirkt? Und, und, und… Und wir können's auch nicht lösen. Es wird aber immer von uns verlangt. Von uns wird das verlangt. (*Ortsteil B, Schule 3, S. 181)*

Dieser Abschnitt setzt sich aus zwei verschiedenen Passagen zusammen. Die Nummern der Transkriptzeilen (588–596; 1122–1134) verdeutlichen, wie viel Gesprächszeit in Wirklichkeit zwischen den beiden Passagen liegt. Die zweite Passage (1122–1134) wurde hierbei in die erste Passage (588–596) eingefügt:

588 ähm auf verlorenem Posten und wir sind aber *wir haben aber jeden Tag damit zutun*
589 *also wir sind jetzt nicht die die Bildungssenatorin die das vielleicht als Statistik*
590 *irgendwann mal sieht und sagt zu wenige Abschlüsse sondern wir haben das Verhalten*
591 *jeden Tag und wir müssen damit umgehen und wir müssen Nerven wie Drahtseile*
592 haben und wir wollen noch mehr Ergebnisse haben und so wirds halt nicht
593 gehen. **Und nicht dass ich jetzt ne Lösung hätte aber es ist halt ein, ein**
594 **gesellschaftliches Problem äh wie kommts dazu wie sind die Situationen wie**
595 **ist die Migrationsgeschichte wie hat sich Hartz-4 ausgewirkt und und und, und**
596 **wir könnens auch nicht lösen. Es wird aber von uns immer verlangt. Ne von**
596 **uns wird das verlangt.** #00:42:35-4#

1122 Person 2: Meine Herausforderung ist jetzt keine Einzel- kein Vorfall oder
1123 sowas sondern dass ich persönlich jetzt nach ich bin jetzt im 20. Jahr Lehrer
1124 ähm, einen Weg finde damit eine Balance zu finden das zu akzeptieren es ist
1125 so, quasi ist mein Anteil was wir grade so hatten äh, jahrelang hab ich mir
1126 irgendwie selber Vorwürfe gemacht habe gesagt du hast da versagt du musst
1127 das so anders machen und so ich mein das ist ja ne Fahrkarte in den Burnout,
1128 oder ins Magengeschwür und da bin ich heute immer noch nach 20 Jahren
1129 dass ich sag was ist realistisch was kann ich wirklich abgeben und sagen so
1130 ich kann jetzt in dem Fall nicht mehr machen und da knabber ich nachwievor
1131 dran und es ist jetzt so ganz langsam dass ich irgendwie so mal Dinge wirklich
1132 mal hierlassen kann dass ich mich nicht am Wochenende irgendwie
1133 (unverständlich) sonntagmorgens um drei aufwache Namen von Schülern auf
1134 dem Schirm habe so das ist meine größte Herausforderung. #01:19:37#

Die zweite Passage wurde an einer Stelle in die erste Passage eingefügt, die ich selbst in dem Sinne thematisch für passend gehalten habe, dass sie sowohl nahtlos an das vorher Gesagte (*kursiv* markiert) anknüpfen *kann*, als auch dass der Rückeinstieg in den folgenden Rest der Passage (**fett** markiert) nahtlos *möglich* ist.

Im tatsächlichen Gesprächsverlauf stammt die zweite Passage (1122–1133) aus der Schließungsphase der Gruppendiskussion. In der Schließungsphase habe ich allen Gruppen die beiden Fragen gestellt: »Was ist die größte Probe oder Herausforderung, die ihnen in ihrer Laufbahn als Lehrkraft begegnet ist?« und »Was ist ein großes Erfolgserlebnis oder eine besonders schöne Situation, an die Sie sich in ihrer Laufbahn als Lehrkraft erinnern können?«. Diese Fragen bedeuteten in allen Fällen einen Bruch

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mit dem Gesprächsverlauf. Sie wurden immer dann gestellt, wenn aus dem Gesprächsverlauf abzulesen war, dass das Gespräch zu einem ›natürlichen Ende‹ kommen würde. Dementsprechend knüpften die Antworten an keinen natürlichen Gesprächsverlauf an und gaben auch für die anderen Gesprächsteilnehmer:innen nicht zwangsläufig einen Anknüpfungspunkt, da es ja wirklich um individuelle Bedeutsamkeiten und nicht um kollektiv hervorgebrachte Bedeutsamkeiten ging. Dennoch waren diese Gesprächsabschnitte aufgrund ihrer individuellen Bedeutsamkeit durchaus relevant für die Frage »Was bedeutet es, Lehrkraft an einer Schule wie der _____ zu sein?«. Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, an diesen wie auch an anderen Stellen solche Passagen, die zwar für die Lehrer:innen von Relevanz, aber nicht an vorher oder danach Geäußertes anschlussfähig waren, an einer thematisch passenden Stelle zu integrieren.

Es gibt aber auch Fälle, in denen Passagen aus dem Transkript nicht in das Gesprächsprotokoll übernommen wurden. Der Grund für einen solchen *Ausschluss von Gesprächspassagen* war dann meist, dass Antworten auf meine exmanenten Nachfragen nur von einer geringen inhaltlichen Relevanz für die Lehrkräfte zu sein schienen und dementsprechend auch thematisch nicht anschlussfähig an andere Situationen im Gespräch waren. Die folgende Transkriptpassage zeigt ein Beispiel:

1273 Interviewer: Also das ist jetzt n anderes Thema, aber vielleicht ähnlich auch mit
1274 der Nachfrage, das das ne Auswirkung hat. Das die Schule unternachgefragt
1275 ist? #01:10:02-0#
1276
1277 Frau Rot: Sicher. #01:10:03-6# (Pause, 3)
1278
1279 Frau Rot: Ich denk das heißt das, hängt das damit auch zusammen wenn man
1280 nicht, es gibt natürlich Schulen die sind, also weiß ich wie übernachgefragt, da
1281 können die Leute ähm, also kann die Schulleitung oder die, wie auch immer,
1282 kann sich die Schüler raussuchen. Natürlich. Und wir, wir ja jetzt auch n n
1283 hatten ja im letzten Jahr, hatten wir da wieder n paar mehr, also weiß ich nicht,
1284 also irgendwie, aber zumindest nie dass wir nur aufgrund der einzelnen, ähm,
1285 der der eigenständigen Anmeldungen ähm die die das füllen die Klassen. Ne,
1286 das haben wir ja nicht. └ Und dann werden die halt welche zugewiesen, die von
1287 anderen abgewiesen └ wurden. Natürlich hängt das damit auch zusammen,
1288 aber mit den Willkommensschülern das weiß ich nicht (holt tief Luft).
1289 #01:10:52-4#
1290 ┘ Herr Grün: Ich weiß gar nicht ob wir eine Klasse füllen könnten.
1291 ┘ Frau Gelb: (unverständlich)
1292
1293 Frau Gelb: Ich glaube die werden anders verteilt. #01:10:53-5#
1294
1295 Frau Rot: Da glaube ich die werden meines Erachtens auch anders verteilt. └ Das
1296 weiß ich jetzt nicht. Wie das, wie das funktioniert aber (holt Luft). #01:10:59-0#
1297 ┘ Frau Gelb: Ja.
1298

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

1299 Interviewer: Ist dieser dieser so Wettbewerb, also von Willkommensklassen jetzt
1300 weg, dieser Wettbewerb unter Schulen etwas, was Sie auch als Lehrer merken,
1301 dass das in Ihr Aufgabenfeld zum Beispiel auch irgendwie mit reinkommt?
1302 #01:11:15-3#
1303
1304 Herr Grün: (Leise) Tu ich nicht. Ich bin am, vom Land Berlin angestellt (Pause).
1305 Ich konkurriere nicht mit anderen Schulen (Pause). Da können sie gerne das
1306 wollen, das tu ich aber nicht, ich bin nicht mein Dienstherr, also meine
1307 Vorgesetzte ist zwar meine Schulleiterin hier, aber sie ist nicht meine
1308 Dienstherrin, sondern das ist das Land Berlin. Und dann, warum ist das für
1309 mich eine große Abstrusität, diese Konkurrenz unter den Schulen, ne. Meine
1310 Haltung dazu (Pause). Ich könnte jederzeit auch woanders unterrichten, zum
1311 Beispiel (lacht). Ich hab ja nicht hier einen Arbeitsvertrag. #01:11:51-4#
1312
1313 (Handy klingelt) #01:11:55-0#
1314
1315 Interviewer: Das war nur die Zeit. #01:11:57-7#
1316
1317 Herr Grün: (lacht). Ich weiß nicht wie ihr das seht. Ich seh- #01:12:01-5#
1318
1319 Frau Gelb: Ick hab auch nicht hier, ich hab auch mit dem Land Berlin n
1320 Arbeitsvertrag (lacht) #01:12:04-4#
1321
1322 Herr Grün: Ja, aber es geht ja auch um die Haltung, konkurrieren oder nicht.
1323 Das ist ja so- #01:12:07-5# (Pause, 4)
1324
1325 Frau Rot: Also ich glaube wir als Lehrer eher nicht. #01:12:13-7# (Pause, 4)
1326
1327 Frau Blau: m-m (verneinend) #01:12:18-7#

Vermeintlich immanent an das vorher Gesagte anknüpfend, frage ich danach, ob es eine Auswirkung hat, dass die Schule »unternachgefragt« ist. Frau Rot geht zwar auf meine Frage ein, beschreibt jedoch nicht die Auswirkungen der »Unternachfrage«, sondern eher das Verfahren zum »Auffüllen« der Klassen. Weshalb sie von diesem Thema zum Thema »Willkommensschüler« übergeht, ist mir in diesem Moment nicht ersichtlich, weshalb ich ›nachhake‹. Dadurch, dass ich die Frage nun durch den Begriff »Wettbewerb« und nicht mehr durch den Begriff »unternachgefragt« rahme, nehme ich eine Neurahmung vor, die sich nicht aus dem bisherigen Gesprächsverlauf ergibt, sondern ganz eindeutig aus meinem ursprünglich geplanten Projektdesign.[12] Herr Grün reagiert zunächst leise, dann aber mit recht vehementer Zurückweisung. Mit dem Verweis darauf, dass er nicht an der Einzelschule, sondern beim »Land Berlin« angestellt ist, lehnt er die komplette Perspektive einer »Wettbewerbslogik« ab, die in meiner Frage aufgeworfen wird. Die Vehemenz, mit der er dies tut, kann als Anzeichen dafür gedeutet werden, dass die Frage danach, *ob* eine wettbewerbsorientierte Ausgestaltung des Bildungssystems legitim ist, durchaus von hoher individueller Relevanz für Herrn Grün

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ist. Dass die Reaktionen seiner Kolleg:innen äußerst verhalten ausfallen, ist dann aber eher als ein Anzeichen dafür zu deuten, dass die Frage nach möglichen Auswirkungen einer Wettbewerbs- (bzw. Markt-)Logik von geringer kollektiver Relevanz für diese Gruppe ist.

Zusammenfassend ist für die Gesprächsprotokolle, die im Hauptteil dieses Buches abgedruckt sind, also festzuhalten, dass es sich um keine originalgetreuen Abbildungen der empirischen Daten handelt, sondern um *Intermediäre zwischen Daten und Ergebnissen*, die durch meine Interpretations- und Ordnungsakte ›verfremdet‹ wurden. Um diese Art der Verfremdung auch im Rahmen einer wissenschaftlichen Veröffentlichung zu legitimieren, habe ich mich in diesem Abschnitt bemüht, größtmögliche Transparenz hinsichtlich meiner Eingriffe und ihrer Begründung herzustellen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Gespräche über Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Dilemmata des Schulalltags

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

»Ich sehe da den krassen Widerspruch, der in mir drin ist.«

Herr Krüger, Frau Villanova und Frau Drese – Ortsteil A, Schule 1

> Ja, und bei denen halt dieses »Zwischen« zu deuten: Was ist Spiel und was ist Ernst? Das ist halt für uns ganz schwierig zu durchschauen. Und für die ist es aber genauso. (*Herr Krüger*)

> Wo sie mir dann aber klipp und klar sagten: »Frau Villanova, wir wollen einfach keine Regeln! Und auch wenn wir sie haben, werden wir sie eh nicht beachten!« Ja, wo ich mir dachte: »Wozu mach' ich denn dann hier dieses ganze Demokratie-Theater, wenn einfach kein geteiltes Einverständnis da ist, dass wir Demokratie überhaupt brauchen.« (*Frau Villanova*)

> Alle sagen »Lak« und »Inschallah«, »Maschallah« und so was. Also das ist eher 'ne Jugendsprache, die sie auch wieder eint. Der Kiez eint sie. Alles eint sie: dieselben Sneakers, dieselbe Mode und Rap-Musik. Es gibt also trotzdem viel, was ein Zusammengehörigkeitsgefühl ausmacht. (*Frau Drese*)

Herr Krüger: Im Moment merke ich gerade, dass es für mich vor allem 'ne körperliche Anstrengung bedeutet, Lehrer hier an der ISS im Kiez[1] zu sein. Ich spür's gerade echt ganz schön körperlich. Also ich bin ziemlich schlapp. Im Unterricht bin ich gerade vor allem damit beschäftigt, die Schüler sozusagen zu bändigen. Ich versuch' da echt irgendwie 'nen Lerneffekt zu sehen und den Lerneffekt auch irgendwie zu gestalten. Aber ich seh' eben keinen Lerneffekt. Also das ist so hauptsächlich das Frustrierende gerade daran, Lehrer hier zu sein. Wo ich meine kleinen Erfolge sehe und wo ich etwas herausholen kann und was mir auch persönlich wichtig ist, das sind die persönlichen Kontakte, die man hier mit den Schülern hat. Also das finde ich wirklich total positiv bei unseren Schülern: Dass man wirklich auf eine Ebene kommen kann. Die sind so offen, das hätte ich glaub' ich in anderen Schulen nicht. Aber gleichzeitig find' ich, dass es genau das aber manchmal auch so schwermacht: Diese Nähe. Ich merke einfach, wie kaputt ich abends bin und ich glaube, das hängt damit zusammen. Denn manche wollen einfach nicht. Ich

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

hab' mit Lernverweigerern zu tun, die einfach total klug sind, aber halt soziale Probleme haben. Und ich hab' mit Leuten zu tun, die es einfach auch nicht hinkriegen. Die zu lernschwach sind. Man hat die halt alle gemeinsam in einer Klasse drin. Und dann fallen dir halt die Leute, die du eigentlich erreichen könntest, oft hinten runter. Du bist halt ständig damit beschäftigt, die anderen irgendwie einzunorden. Das ist grad' so mein… Mein Krieg.

Frau Villanova: Ja, ich kann dir da nur zustimmen. Ich habe diesen Grundkurs in der Oberstufe seit zwei Jahren. Aber ich habe das Gefühl, dass ich denen an allgemeiner mathematischer Bildung nix beigebracht habe, also dass sie nichts gelernt haben. Einzelne Schüler haben sicher einzelne Fertigkeiten erworben. Aber die sind dann auch immer nur sehr kurzfristig abrufbar, wenn überhaupt. Und dieses grundlegende Ziel, eine Entwicklung in ihrem mathematischen Verständnis zu bewirken. Das hat nicht funktioniert. Für mich ist es auch so, dass es das Soziale, diese Beziehungsebene ist, die den Unterricht total dominiert. Meine Klasse gilt unter den Kollegen als besonders schwierige Klasse, glaube ich. Aber mittlerweile habe ich das Gefühl, dass bei uns jede Klasse als besonders schwierige Klasse gilt *(gemeinsames Lachen)*. Ich hab' diese eine Gruppe von vier, fünf Jungs, ganz ähnlich wie bei dir, Peter: Ich glaube, dass die alle eigentlich sehr gute kognitive Fähigkeiten haben. Die sind wirklich alle schlau. Sie sind am Anfang alle in den Erweiterungskursen gewesen und sind dann nach und nach abgestiegen. Also, da sieht man ganz eindeutig, dass das Problem nicht bei irgendwelchen intellektuellen Einschränkungen liegt, sondern halt bei einer grundsätzlichen Haltung. Die sagen mir ganz offen: »Ich brauche keinen Abschluss«, »Ich werde eh' keine reguläre Arbeit mit einem Arbeitsvertrag haben«, »Ich komme nur zur Schule, weil ich muss. Weil sonst die Sozialarbeiter da bei mir vor der Tür stehen«. Damit dann umzugehen ist für mich eine sehr schwierige Situation, weil das die Motivation der anderen auch komplett nach unten drückt. Das strahlt ab. Die anderen kriegen das mit, dass hier Kinder einfach sitzen und offen sagen können: »Die Ziele, die die Schule für mich hat, sind nicht meine Ziele. Die interessieren mich nicht und die teile ich nicht.« Es ist nicht unüblich, dass man hört »Ich will Abitur machen«. Auch kommt es vor, dass sie einerseits nicht mal wissen, was Abitur ist, aber trotzdem sagen »Ich will Anwalt werden« oder Arzt und so weiter, ohne jeglichen Bezug zu dieser Sache. Dabei wird in der Schule extrem viel gemacht zur Berufsorientierung, Praktika und so weiter. Es ist erschreckend, wie wenig davon ankommt. Meine Vermutung ist, dass die Schüler auf einer mehr oder weniger bewussten oder unbewussten Ebene wissen, dass die Gesellschaft sie abgeschrieben hat. Also ich glaube, die haben dafür ein Bewusstsein, dass sie hier eh keinen Platz haben. Also was heißt »hier«? Ja, in dieser Gesellschaft. Dass es halt nicht vorgesehen ist, dass sie etwas erreichen, dass sie ihre Situation im Vergleich zu der ihrer Eltern verbessern und so weiter und so fort. Ich glaube, dass das der Grund ist für diese fehlende Motivation. Wobei sie diese menschliche Neugierde dann manchmal eben doch haben. Also selbst wenn sie das eigentlich nicht wollen, dann lassen sie sich trotzdem manchmal mitziehen. Neulich habe ich zum Beispiel Körper aus einem Pyramidennetz anfertigen lassen. Das würden sie natürlich nicht zugeben wollen, aber sie waren dann doch voll dabei und machen das. Und dann sieht man, dass sie auch sehr geschickt sind. Und das sind wirklich diese kleinen Momente, in denen ich das Gefühl habe: Okay, jetzt ist was passiert! Aber das ist

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sozusagen komplett abgekoppelt von meinem planbaren Unterricht. Das ist eher ein Nebeneffekt, der eben manchmal entsteht. Es ist dieses fehlende Grundeinverständnis, das mich gerade sehr beschäftigt. Einfach dieses: Warum sind wir hier? Wir sind hier, weil wir was lernen wollen. Oder meinetwegen auch: Weil wir einfach nur einen Abschluss erreichen wollen. Aber das ist alles nicht vorhanden und das finde ich sehr belastend.

Frau Drese: Mir persönlich geht es hier an dieser Schule so, dass ich immer so meine Phasen habe. Manche Dinge laufen gut, finde ich. Ich bin jetzt anderthalb Jahre hier Lehrerin und habe davor anderthalb Jahre mein Referendariat hier gemacht. Es sind also insgesamt drei Jahre hier an der Schule. Und das Schöne ist, dass ich manchmal merke, wie ich für Abläufe Routinen aufbaue, dass man Dinge einfacher planen kann… Im Unterricht und auch drum herum. Sonst hab' ich das nie gesagt, aber manche meiner Stunden find' ich ganz gut gelungen. Jetzt von der Planung zumindest (*gemeinsames Lachen*). Also das ist für mein eigenes Fortkommen gerade das, was mich motiviert und von dem ich sage: »Oh, mir fällt das jetzt leichter ein gutes Konzept für 'ne Stunde zu gestalten.« Für eine Berufsanfängerin ist das durchaus erst mal auch 'ne Herausforderung. Man hat dann 'nen vollen Stundenplan und denkt: »Ja, was mach' ich überhaupt in den ganzen Stunden?« Und mit den Schülern finde ich das phasenweise immer sehr aufreibend und dass ich dann auch nach Hause komme und denk': »Ich muss jetzt erst mal schlafen!« Nicht weil man kognitiv so viel gemacht hat, sondern weil man natürlich die ganze Zeit über beschallt wird. Die ganze Zeit muss man reagieren. Und die ganze Zeit muss man eine Haltung haben. Man muss sich zu Konflikten positionieren, über die man einfach nicht entscheiden kann. Über den Tag ist das sehr anstrengend. Und dann diese ständige Kontrolle, die unsere Schüler einfordern. Immer wenn man loslässt, dann wird es noch lauter. Auch bei offenen Aufgabenformaten. Da wird es dann noch wilder, da wird dann noch weniger gemacht. Das kostet viel Energie über den Tag. Diese Beziehungsebene finde ich total spannend. Auch für mich persönlich und ich merke dann immer, wie mir das auch viel gibt. Zum Beispiel wenn ich dann zu Hause sitze und mir irgendwie Gedanken mache über die Schüler und ich merke, welche Ernsthaftigkeit bei denen in der Auseinandersetzung dahinter ist. Meistens merkt man das ja eher in direkten Gesprächen. So zu zweit, also wenn man nicht in der Gruppe spricht. Aber da erschrecke ich dann aber auch manchmal über die Ernsthaftigkeit der Schüler. Weil ich dann merke: Ja, die hören einem ja wirklich richtig zu. Die nehmen das wirklich ernst. Die brauchen das sogar. Aber am Anfang, als uns im Referendariat gesagt wurde, wir müssten erziehen und unterrichten, da dachte ich: »Wie komme ich dazu, fremde Kinder zu erziehen?« Ich hab' Lehramt auf Gymnasium studiert, und dachte immer, es geht darum Unterricht zu gestalten. Ja, aber dass man dann so eng mit Schülern ist (*lacht*), … Also wirklich. Da müssen wir dann ja immer irgendwann selbst eher sagen: »Also Moment, jetzt wirds mir zu viel.« Und ich bin halt ein neugieriger Mensch und mich interessieren die Lebensgeschichten der Schüler tatsächlich. Ich hab' da irgendwie Anteil dran. Aber das erschreckt mich dann manchmal auch, dass die Schüler das auch so ernst nehmen und dass es für sie so wichtig ist, was wir auch als Klassenlehrer oder Klassenlehrerin dazu zu sagen haben.

Herr Krüger: Aber ich find' genau das machts aber manchmal so schwer. Also diese Nähe.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Drese: Ja klar. Und dann kommt das hinzu, was ihr gesagt habt. Das Unterrichten. Nachdem wir jetzt VERA 8 geschrieben haben, denke ich: »Gott!… Pfff…« Dann weiß ich gar nicht mehr, was man den Schülern eigentlich anbieten soll. Weil ich glaube oder denke – ich würde sogar sagen, dass ich weiß, dass die Schüler schon clever sind. Es geht hier also nicht um die kognitiven Fähigkeiten. Aber wenn ich das, was ich denen anbiete und das, was dabei rauskommt, in einem größeren Zusammenhang betrachte, dann hab' ich das Gefühl, dass das gar keinen großen Effekt hat. Es scheint also wirklich um die Beziehung zu gehen. Darum, dass sie selbst was machen wollen, dass sie das irgendwie auch interessiert. Dass es auch um eine Haltung geht und da ists so, dass das sehr vom zu Hause abhängt. Und na ja, ob ich jetzt die Stunde mit dem und dem Einstieg versehe (*gemeinsames Lachen*) ist dann völlig egal.

Herr Krüger: Na ja, eigentlich nicht. Weil's genau da ja über die persönliche Ebene geht.

Frau Drese: Ja, der Einstieg geht über die persönliche Ebene. Für den Moment hat man sie vielleicht, aber…

Frau Villanova: Also ich erlebe da so eine Art Spannung. Instinktiv versucht man ja schon, diese ganzen Beziehungssachen möglichst am Anfang, möglichst am Rande des Unterrichts zu machen. Zum Beispiel die Besprechung von einem Rückkehrplan, nachdem sie im Trainingsraum waren, oder auch das Kontrollieren einer kleinen Strafarbeit. Also diese ganzen Dinge. Eigentlich sind es dann diese Dinge, die mich mental am meisten beschäftigen. Einen Unterricht über Körperberechnung kann ich inhaltlich in fünf Minuten vorbereiten. Für mich ist es viel wichtiger, vor Beginn der Stunde einmal alle meine Baustellen im Kopf zu klären: »Okay, also wenn die Lucy kommt, muss ich sie daran und daran erinnern. Mit der Marianna habe ich abgesprochen, dass sie hier vorne sitzt, denn wenn sie sich erst mal nach hinten gesetzt hat, dann kriege ich sie nicht mehr nach vorne…« Also diese ganzen Dinge, die muss ich am Anfang erst mal für mich checken und sichergehen, dass ich sie unter Kontrolle habe – was meistens eben nicht der Fall ist. Und ganz instinktiv wünscht man sich irgendwann dann doch, sich die Zeit dafür ausführlich zu nehmen und mit den Schülern gemeinsam Vereinbarungen zu treffen: Was wollt ihr eigentlich? Wie können wir uns näherkommen? Dann habe ich aber gleichzeitig das Gefühl, dass genau das auch kontraproduktiv ist, weil ich sie damit um das Fachliche bringe. Denn das ist es, was ja eigentlich das Emanzipatorische an der Schule sein sollte. Und wenn ich mich darauf einlasse, diese Beziehungsebene in den Vordergrund zu bringen, dann hab' ich oft den Eindruck, diese Aufgabe dann nicht mehr angemessen erfüllen zu können. Und das ist für mich dann immer ein Hin und Her zwischen den beiden Zielen, also dass ich an manchen Tagen voll überzeugt reingehe und sage: »Heute wollen wir fachliche Ergebnisse erzielen.« Und an manchen Tagen sage ich: »Ne, es macht jetzt keinen Sinn; ich mach' 'ne Pause; ist mir klar, ich komm' nicht voran und wir besprechen dafür halt unsere Klassenregeln« oder was auch immer. Und ich schwanke immer hin und her ohne wirklich so…

Herr Krüger: Also gerade hatte ich mit meiner Klasse Ethik. Und da war es auch echt schwierig, weil wir gefühlt jede Stunde neu verhandeln, wie wir uns auf 'ner sozialen

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ebene treffen. Na ja, das war dann auch gut, denn das Fach war ja Ethik. Da gehts ja eigentlich auch genau darum (*gemeinsames Lachen*). Es war also quasi angewandte Ethik. Aber auch da gab es halt kein Vorankommen. Wir hatten immer wieder die gleichen Diskussionen über so Grundsätzliches oder über Selbstverständlichkeiten. Da frage ich mich schon, welche Rolle mein Wissen um die Schüler dabei spielt. Man erfährt ja alle Geschichten. Und dadurch bin ich nicht mehr frei und das machts mir halt voll schwer, mich zu denen so zu verhalten, wie ich mich als Lehrerpersönlichkeit verhalten sollte und nicht als Sozialpädagoge. Ich sehe da den krassen Widerspruch, der in mir drin ist. Ich agier' meistens wie ein Sozialpädagoge, aber eigentlich bin ich Lehrer. Ich hab' dann immer voll viel Verständnis für die Schüler und genau das machts mir dann aber auch echt schwer. Beispielsweise mit dem Eren umzugehen, wenn ich die ganze Geschichte kenne, die aktuell gerade läuft bei ihm… Eigentlich sitzt er nur da und macht nichts. Er stört auch nicht, aber es ist eigentlich eindeutige Arbeitsverweigerung. Oder auch andere Schüler, die halt so Probleme haben. Dann weiß ich: Okay, der hat gerade krasse Probleme oder die. Aber wie weit kann ich das durchgehen lassen? Weil die anderen ja auch sehen: Okay, Herr Krüger ermahnt den nicht forsch. Der schmeißt ihn nicht sofort raus, etcetera, etcetra, pepe. Und dann werde ich in meiner Lehrerpersönlichkeit auch nicht mehr wahrgenommen. Gefühlt bin ich dann eher Sozialpädagoge. Also da komm' ich mir voll oft so vor, als könnte ich genauso gut da bei unserem Sozialpädagogen im Büro sitzen und einfach keinen Unterricht machen. Und dann lad' ich alle ein und rede mit ihnen über ihre Probleme. Dann gehts ihnen vielleicht ein bisschen besser, aber na ja… (*längere Pause*). Also das ist auf jeden Fall für mich voll das Thema, weil ich da echt so die Krux sehe.

Frau Drese: Ich versuch' dann immer, die Schüler irgendwie wissen zu lassen – ich sag' jetzt einfach mal nur Schüler anstatt Schüler und Schülerinnen (*zeigt auf das Diktiergerät, gemeinsames Lachen*). Na ja, ich lass' die dann wissen, dass ich weiß, was für sie irgendwie gerade schwierig ist. Aber ich guck' halt, dass sie in dem Moment irgendwie trotzdem was leisten können. Auch wenn ich weiß: »Okay, du bist abgelenkt.« Und auch wenn ich versuch', da besondere Fürsorge in dem Moment zu zeigen und zu sagen: »Okay, versuch das zu schaffen. Vielleicht lenkt dich das ja ab, aber vielleicht kommst du dadurch auch noch mal auf andere Gedanken.« Mir fällt jetzt grad' auch kein konkreter Fall ein… Aber nicht anteilnahmslos zu sein und zu zeigen: »Okay, das ist jetzt gerade so, aber wir machen dir hier trotzdem 'n Angebot«, »Vielleicht ist das trotzdem was für dich.« Das ist mir wichtig.

Frau Villanova: Na ja, ich sehe das auch in Bezug auf die Frage: Wie können wir bestimmte Sachen abgeben? Wir haben ja das große Glück, dass wir sogar einen Sozialpädagogen im Haus haben. Und man kann ihn sowohl für eine informelle Beratung ansprechen, als auch wenn man das Gefühl hat, dass es eine größere Baustelle ist. Da muss dann aber genau geguckt werden: Kann man das anmelden? Und dann läuft das alles über das Jugendamt und so weiter und so fort. Also diese Möglichkeit gibt es. Aber wie du sagtest, Peter, man kann das nicht einfach vom Unterricht abkoppeln und sagen: »Okay, ich habe das bei der Schulsozialpädagogik gemeldet, deswegen bin ich jetzt raus aus der Nummer und versuche jetzt meinen Fachunterricht durchzuziehen.«

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Drese: Als Klassenleitung sag' ich den Schülern immer ganz klar: »Okay, jetzt ist gerade Morgenkreis, jetzt können wir auch Orga-Sachen oder Probleme und Konflikte klären. Was habt ihr auf dem Herzen?« Aber wenn ich dann am selben Tag bei derselben Klasse, aber halt drei Stunden später noch 'ne Doppelstunde habe und wenn die da gleich wieder ankommen mit Entschuldigungen und so, dann sag' ich immer: »Nein, gib mir das im Morgenkreis! Jetzt ist Fachunterricht.« Um denen das irgendwie auch deutlich zu machen, dass nicht jede Stunde dafür da ist, solche Sachen zu klären. Es sei denn, es gab gerade 'ne Schlägerei auf dem Schulhof – was jetzt aber nicht jede Woche vorkommt. Ich mach' das auch, um das für mich selbst klar zu haben. Um mich auch selber zu entlasten. Ich weiß, dass das was ganz anderes ist, wenn man als Fachlehrer zwei Stunden in 'ne andere Klasse kommt. Da hab' ich die dann auch ständig gehabt, diese Diskussionen. Aber das finde ich tatsächlich gerade jetzt als Klassenlehrerin oder auch gerade bei deiner Klasse, Peter, angenehmer. Deine Klasse kenne ich jetzt anderthalb Jahre.

Herr Krüger: Also die Beziehungsebene ist bei uns schon zentral, das sag' ich ja. Das ist ja ganz anders als Klassenleitung zu unterrichten als mit 'ner anderen Klasse.

Frau Drese: Aber halt trotzdem nicht immer. Angenehmer finde ich es zwar, weil ich das Gefühl habe, ich muss nicht jede Stunde komplett von Neuem verhandeln, was da jetzt eigentlich zum Unterricht gehört. Aber dennoch muss ich schmunzeln, wenn gesagt wird: Das Grundlegende ist die Unterrichtsatmosphäre und dass erst mal alle unterrichtsbereit sind, bevor mit dem Fachlichen begonnen wird. Denn das trifft bei uns dann nie zu. Ich kann ja nicht jede Stunde sagen: »Wir schaffen jetzt erst mal Unterrichtsatmosphäre«, bevor es überhaupt mit der fachlichen Auseinandersetzung losgeht.

Frau Villanova: Auf jeden Fall kann man das nicht wirklich voneinander trennen und mich nimmt das auch total mit, obwohl ich hier jetzt nicht mehr Klassenlehrerin bin. Aber als ich 'ne eigene Klasse hatte, da war es dann auch eine ganz andere Art von Beziehung. Da erkenn' ich mich in dem, was Cecil sagte, wieder. Mir ist es aber auch schon passiert, dass ich von Schülerinnen manipuliert wurde. Zum Beispiel eine Schülerin, die verschwindet. Die sieht man dann drei Wochen lang nicht im Unterricht und dann kommt sie mal vorbei um ein Attest vorbeizubringen. Ich erwische sie und nehm' sie zur Seite und wir unterhalten uns und sie erzählt mir eine ganze Geschichte, die ich ihr auch sofort glaube. Dass die ganze Klasse gegen sie wäre und schmückt das auch mit vielen Details aus über all das, was da gelaufen wäre. Ich hab' schon gedacht: Das ist jetzt bestimmt etwas übertrieben. Aber im Grunde genommen habe ich ihr das geglaubt. Und durch Gespräche mit verschiedenen Schülern hat sich aber rausgestellt, dass diese ganze Geschichte… Dass es die einfach nicht gab, ja. Das war halt bloß ein Vorwand. Und das hat mich schon sehr erschüttert in der Situation damals. Das ist sicher auch mangelnde Erfahrung, glaube ich. Das wird auch nicht wieder passieren.

Frau Drese: Aber das belastet mich auch. Bei diesen ganzen Konflikte vor allem das Gefühl zu haben, auch nach anderthalb Jahren immer wieder das Gleiche zu erzählen. Man denkt: »Jetzt hat man den Konflikt gelöst in der Klasse; jaha, jetzt ist wieder Ruhe; jetzt ists gut.« Und dann kommen 'ne Woche später andere Dinge, wo ich denke: »Bitte, was?

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Also ich dachte, ihr seid seit der ersten Klasse befreundet? Und jetzt habt ihr Stress und das auch schon 'ne ganze Weile?« Also Dinge, wo ich denke: »Das hab' ich nicht mitbekommen!« Sicherlich kennen wir das auch aus unserer eigenen Schulzeit und das gibt es auch woanders. Was mich aber ein bisschen daran frustriert, ist, dass ich das Gefühl hab', dass die Schüler das irgendwie nicht hinkriegen, das clever selbst zu klären. Ich denk' immer: »Warum kriegen wir das alles mit?« Also irgendwie hatten wir ja früher auch ganz andere Sachen, als unsere Lehrer wussten. Da lief ja auch was ganz anderes ab. Und dann hab' ich immer ein bisschen die Befürchtung, dass da auch bei denen noch andere Sachen laufen. Sachen, bei denen wir aktiv werden müssten, wenn wir von denen wüssten.

Frau Villanova: Ja, ich hab' auch gar nicht das Gefühl, alles mitzukriegen.

Frau Drese: Und wenn dann diese Grenzen verwischen. Also zum Beispiel, wie die Jugendlichen miteinander umgehen. Das sehen wir auch manchmal im Unterricht, wenn da Beleidigungen hin und her gehen. Also das finde ich auch schwierig.

Frau Villanova: Ja, ich hatte mal so 'ne Situation als ich bei dir in der Klasse diese Projekttage übernommen habe. Ich kannte die Klasse wirklich kaum und da musste ich zwei ganze Tage durchgehend mit denen arbeiten. Nach dem ersten Tag bin ich nach Hause gekommen, so wie Peter gesagt hat, so körperlich fertig. Ich hatte wirklich das Gefühl, ich muss mich entgiften. Weil, wie sie miteinander umgegangen sind… Und bevor ich gecheckt habe, dass sich das Ganze um einen Schüler drehte, der einfach von allen fertiggemacht wurde… Aber von ganz vielen halt. Das waren Geräusche, Bewegungen und so weiter, die ich nicht sofort interpretieren und einordnen konnte. Ja, bis mir klar wurde, dass das auserkorene Ziel dieses einen Tages war, sich über diesen einen Schüler lustig zu machen und ihn zu isolieren und ihn zu mobben und so weiter… Das hat mich wirklich… Ja, wie gesagt, ich hatte das Gefühl, ich… Ich muss mich entgiften. Ich muss mich davon total distanzieren. Es ging mir schlecht dabei. Aber dann muss ich auch sagen, dass das doch auch 'ne wichtige Erfahrung war. Als ich das Problem erkannt habe – es gibt natürlich immer eine ganze Reihe von Problemen, die zusammenspielen, nicht nur eins – aber mir wurde irgendwann klar: Das ist die Hauptbaustelle. Und dann hab' ich das am zweiten Tag von Anfang an konsequent unterbunden. Dann ging das auch und dann konnten die Schüler auch ruhig arbeiten. Ein paar von denen grüßen mich immer noch total freundlich, seitdem ich zwei Tage bei denen war und rufen, »Hey, Frau Villanova« und »Wie gehts?« und so. Es kann also auch manchmal funktionieren. Aber ich musste eben durch diese Phase der totalen Ablehnung durch, also Ablehnung von meiner Seite aus. Ich hatte das Gefühl, ich will damit eigentlich nichts zu tun haben. Ja, warum müssen sie den armen Kerl so fertigmachen?

Frau Drese: Ja, aber das ist… Das finde ich auch immer so schwer. Dass wenn man mal denkt, man hat 'nen Konflikt oder ein Problem erkannt… Zum Beispiel red' ich ja auch öfter mit Farid. Und vor 'ner Weile ist da schon mal was vorgefallen. Aber das ging immer um einen Schüler. Und dann hatte ich auch ein Gespräch mit den beiden und mit beiden Eltern. Und wir hatten gesagt, beide sollen 'ne Stellungnahme aufschreiben und

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

beide hatten sich auch gegenseitig entschuldigt. Und das fällt mir so schwer, diese Dinge zu durchschauen. Da weiß ich manchmal nicht… Wenn du das jetzt erzählst, Carmen, würde ich sagen, das ist klassisches Mobbing, irgendwie. Bei mir war es ähnlich. Aber am nächsten Tag red' ich dann mit dem einen oder anderen. Und dann hör ich, dass Farid mit Burat, der auch immer ziemlich schroff zu ihm ist, nachmittags zum Zahnarzt geht. Erzählt mir Burat: »Ja, und dann war ich da mit Farid gestern beim Zahnarzt.« Und dann sag' ich: »Hä, wieso gehst du mit ihm zum Zahnarzt?« »Ja, der hatte nichts zu tun und ich hab' gesagt: ›Los komm doch mit, wir gehen zum Zahnarzt‹« *(gemeinsames Lachen)*. Und dann frag' ich mich: »Eigentlich dachte ich, der macht den fertig… Der würde sich nie mit dem zeigen. Hier irgendwie von wegen »mein Block« und so… Und irgendwie viel zu cool für den Farid…« Und dann sagt der aber: »Joa, der hatte doch nichts zu tun. Ich meinte: ›Los, lass uns dahingehen.‹« Und dann denk' ich immer auch an das, was die Schüler uns oft bei Konflikten sagen: »Wieso? Ist doch nur Spaß!« Ich kann damit wenig anfangen und weiß dann immer nicht, wie man jetzt darauf reagieren soll. Wenn man alles groß macht und gleich denkt: »Die mobben den und sind irgendwie gewalttätig…« Und dann lädt man dann die Eltern ein oder so… Was ich ja durchaus machen würde, wenn das so 'ne klassische Geschichte ist. Aber wenn ich dann auch mit Farid selbst rede – und ich hab' mit ihm mehrmals alleine gesprochen, so dass die anderen das auch nicht wissen, und hab' ihm gesagt: »Sobald was ist, sagst du mir Bescheid! Ich möchte das nicht und du hast das Recht, hier einfach ohne Angst zur Schule zu kommen« – und dann… Ja, und dann sagt er: »Ist alles gut«. Und ich frag' dann ja auch noch mal nach, »Ist wirklich alles gut?« oder »War irgendwas?« und dann er so: »Nein, nein, alles gut«. Und ich weiß ja auch, dass er auch austeilt… Also diese Konflikte zu durchschauen und dann auch dementsprechend zu handeln, das finde ich total schwer.

Herr Krüger: Das hat glaub' ich auch mit Pubertät zu tun, das ist das eine. Aber auch damit, wie die sozialen Standards hier gesetzt werden. Was du ja auch meinst, wie das so in der Klasse ist. Das ist hier halt der Kiez und auf der einen Seite mobben die sich, und auf der anderen Seite gehen sie aber halt trotzdem zusammen…

Frau Villanova: … zum Zahnarzt.

Herr Krüger: Genau, weil man ja eben auch »Kiez ist«. Man ist Twenty-Three *(macht ein entsprechendes Handzeichen, gemeinsames Lachen)*. Das liefert denen halt irgendwie auch Identität, halt sozusagen Kiez zu sein, hier auf die *(macht Anführungszeichen)* Kanakenschule zu gehen und… Keine Ahnung. Das ist für die gar kein Stigma, sondern auch das, was ihnen Sicherheit gibt.

Frau Drese: Und dieses Entziffern… Irgendwie dieses Lesen… Wie kann man das jetzt einordnen? Ich will mich ja auch nicht lächerlich machen, wenn ich sage: »Wir müssen jetzt reden!« Und: »Der wird gemobbt!« Und so. Da gibts auch noch ganz andere Beispiele, das hatten wir auch alles in der Klasse. Aber da denke ich: »Ist das jetzt zu viel an der falschen Stelle? Und sind da nicht vielleicht andere Dinge, die man nicht sieht?« Aber ich möchte trotzdem, dass gewisse Grundregeln einfach gelten. Was soll man da aushandeln? Auch wenn's mich selbst eigentlich nicht stört, muss man ja irgendwie manchmal

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

so 'nen Kontext oder so 'ne Regel auch einfach durchsetzen. Ich selbst könnte da auch 'nen ganzen Tag drüber hinweghören, über diese Beleidigungen und einfach ins eine Ohr rein, aus'm anderen raus. Aber ich frag' mich dann immer: »Aber wo geht das dann hin?« Dann kommt immer noch eins drauf, immer noch eins drauf und ich glaube auch durchaus, dass es Schüler gibt, die das nicht den ganzen Tag hören wollen. Denn trotzdem hat ja jeder das Recht, nicht jeden Tag angedetscht zu werden, auch wenn das hier nach dem Motto läuft: »Wir machen das hier so.« Aber es bleibt halt auch unbefriedigend.

Herr Krüger: Ja, und bei denen halt dieses Zwischen zu deuten: Was ist Spiel und was ist Ernst, das ist halt sowohl für uns ganz schwierig zu durchschauen und für die ist es aber genauso, weil bei denen das Ganze schnell umschlägt, weil sie…

Frau Drese: …Weil sie ihre eigenen Grenzen nicht einhalten können. Also das Spiel funktioniert irgendwie eine Weile auf einer bestimmten Ebene. Und dann sagt einer was über die Eltern oder die Mutter und dann drehen alle durch. Sie können sozusagen ihre eigenen Spielregeln nicht anwenden. Und dann sind wir trotzdem gefragt und deswegen sagen wir auch immer schon vorher: Auch nicht aus Spaß! Weil die immer sagen, alles sei aus Spaß und ab irgendwann ist es eben nicht mehr Spaß und untereinander sind sie sich dabei selber manchmal nicht so einig.

Herr Krüger: Aber das hat, meine ich, ja mit diesem kulturellen Code zu tun, den wir quasi lernen müssen. Oder müssen wir das überhaupt lernen? Weil das ja genauso ist, wie mit dem: Müssen wir alles wissen über unsere Schüler? Klar lese ich die Schulakte, klar bin ich total im Austausch. Aber das behindert mich in meiner Arbeit dann auch irgendwie, weil ich dann nicht mehr so objektiv bin und ich bin dann halt auch voll… Also ich setze meine Standards dadurch runter. Manchmal merke ich das einfach, dass ich da dann auch nicht konsequent genug bin. Wenn es irgend 'nen Konflikt gibt und die halt so sagen, was weiß ich: »Das war doch nur 'n Spaß« und so was, dann ist es bei einzelnen Schülern so, dass ich nicht gleich klar auftrete und sage: »So, hey, das ist kein Spaß! Fertig aus jetzt, ab in den Trainingsraum«. Die Frage: Was lass' ich laufen? Was lass' ich nicht laufen, ne? Was ist jetzt dieses Spiel und was ist jetzt sozusagen dieses Darüber-hinaus? Und bei vielen gilt halt auch, auch so… Dieses Machotum ist halt auch irgendwie etwas, wo sie sich halt irgendwie voll sicher sind. Was ihnen Sicherheit gibt. Die kommen ja voll nicht klar, wenn man halt nicht so hart ist. Ich bin ja nicht hart. Also das ist für die irgendwie voll die komische Erfahrung.

Frau Villanova: Ja, das ist auch für sie irritierend. Sie sagen oft: »Schreien sie uns an!« oder solche Dinge. Ich denke aber, dass es ist nicht so sehr um die Frage von Männlichkeit, sondern vielmehr um diese Autorität geht. Ich glaube schon, dass das Kollegen und Kolleginnen betrifft – und ich sage das jetzt bewusst so, weil ich sofort ein paar Kollegen, auch weibliche, vor Augen habe, die halt extrem hart auftreten. Da habe ich das Gefühl, dass es für die Schüler schon einen sehr großen Unterschied macht. Ich glaube, dass das auf der einen Seite viel klarer für die Schüler ist. Also für die Schüler ist dann klar, wie sie sich dazu positionieren müssen und wie sie darauf reagieren können und deswegen kommt auch oft der Hilferuf »Schreien sie uns doch bitte an wie Frau Köhler

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

das macht«. Aber meine Erfahrung ist auch, dass trotz der größeren Ruhe im Unterricht dann fachlich trotzdem nicht viel mehr dabei rauskommt. Das tröstet mich auch ein bisschen, weil ich mich teilweise auch ganz schön als Versagerin fühle, wenn ich merke, ich kriege hier keine Disziplin hin, oder ich muss immer neu verhandeln. So wie Cecil und Peter es vorhin auch erzählt hatten. Aber am Ende ist das wohl nicht der Grund, warum das Inhaltliche und das Fachliche zu kurz kommen. Meiner Meinung nach ist es eher diese grundlegende Bereitschaft. Und man muss dazu sagen, dass unsere Schüler in bestimmten Situationen genau wissen, wie sie sich verhalten zu verhalten haben. Wenn ich ein Einzelgespräch mit einem Schüler durchführe um einen Konflikt oder eine Unterrichtsstörung zu klären, weiß der Schüler ganz genau, was er zu antworten hat, damit die Sache schnell und schmerzlos hinter uns gebracht ist. Das bedeutet überhaupt nicht, dass er das, was er gesagt hat, auch wirklich teilt und denkt oder überhaupt auch in Zukunft machen wird. Und ich glaube, dass es im Unterricht ähnlich ist. Bei solchen Kollegen, die so autoritär und hart auftreten, wissen die Schüler, was zu tun ist. Und wir mit unserer dialogischen Haltung und mit der Offenheit und so weiter und mit unseren verschiedenen persönlichen Seiten und dem »Wir können zusammen scherzen, aber wir wollen da trotzdem…«. Ich glaube, dass wir sie teilweise damit überfordern, weil sie uns so schwer einschätzen können. Ich würde aber sagen, vielleicht auch auf eine positive Weise überfordern, denn so ist die Realität.

Frau Drese: Genau. Die Schüler merken auch, wenn man das nicht ernst meint. Manchmal mach' ich eine Performance, weil ich weiß: Jetzt muss ich schimpfen. Deshalb mach' ich das dann und versuch' nicht zu lachen zwischendurch *(gemeinsames Lachen)*. Hab' ich auch mal bei dir gemacht *(zu Frau Villanova)* im Unterricht. Ich bin dann raus und musste dann sehr lachen, weil ich denke: »Oh Gott, wie redest du?« Aber es geht ja auch um das Lernen dieser Soft-Skills, ne. Also dass man lernt, dass Menschen unterschiedlich sind. Auch sonst in der Berufswelt ist es ja so, dass man mit Menschen zu tun hat und die sind eben nicht jeden Tag autoritär. Wenn man Chefs kennt, dann weiß man, der ist heute gut drauf und der ist heute nicht so gut drauf. Heute kann ich 'nen Witz machen. Und genauso ist es ja mit uns auch. Also das ist vielleicht 'ne Überforderung. Aber ich sag' immer: Mein Ziel ist es, unberechenbar zu sein für die Schüler *(gemeinsames Lachen)*. Dass sie immer denken: »Die spinnt, die Alte! Die weiß nicht, was sie heute macht«. Und manchmal geh' ich auch in die Klasse und sag: »Ich bin heute gut drauf«. Oder weil sie es schon selber merken, dass ich gut drauf bin, dass sie dann zu mir sagen: »Hey, sie sind gut drauf«. Und ich: »Ja natürlich, die Sonne scheint!«, also erzähl irgend 'nen Quatsch. Aber das sollen die Schüler genauso mitkriegen, wie wenn ich sage: »Oh, ich hab' schlecht geschlafen«, und das merken sie und das finde ich auch okay so. Was ja immer ganz wichtig ist, sag' ich immer, mir soll es ja auch irgendwie gut gehen. Auch wenn ich mal schimpfen müsste, aber denke, »Oh ich hab' jetzt keine Kraft dazu«, oder »Ich bring das jetzt nicht authentisch rüber«, dann ist das halt auch so.

Frau Villanova: Dennoch denke ich leider schon, dass ein autoritäres Auftreten und auch so bestimmte Mittel wie Bestrafen oder auch Schüler runter zu machen, quasi an der Grenze zur Beleidigung… Dass die in Hinsicht auf Disziplin leider teilweise schon gut

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

funktionieren. Und ich kann mir vorstellen, dass die Schüler das halt auch selber gut finden, oder?

Herr Krüger: Ja, genau. Der Klassiker ist: »Seien sie wie Herr Müller!« – hier aus »Fack ju Göthe«. Das ist ja für sie der beste Lehrer der Welt. Der sie abschießt, anschreit und fertigmacht. Weil sie das halt so kennen. Das ist halt auch so ihr normaler sozialer Umgang untereinander, der für uns voll schwer zu entziffern ist: Was ist nun Spaß, was nicht? Das ist ja das was du meinst, oder?

Frau Drese: Aber ich find' auch ganz generell: Wenn die Schüler irgendwas vereinbaren im Klassenrat, jetzt wirklich in allen Belangen, sei es ein Konflikt, oder seien es auch Dinge, die sie selbst umsetzen wollen – den Klassenraum zu verschönern oder irgend so was zum Beispiel – dann sagen sie oft das eine und handeln doch nicht danach. Also ich find' das anstrengend, dadurch auch immer wieder über dieselben Themen zu reden. Aber das Handeln danach fällt den Schülern schwer.

Frau Villanova: Das Thema Klassenregeln ist meiner Meinung nach spannend. Ich hatte irgendwann mal gelesen, man solle doch gar keine Klassenregeln aufstellen. Denn wenn man anfängt, solche Klassenregeln aufzustellen, wie zum Beispiel »Wir spucken niemanden an«, dann kommt man schnell zur Frage: Okay, wie viele Regeln muss ich dann überhaupt aufstellen? Wenn ich statt Anspucken etwas Anderes mache, darf ich das? Stand ja nicht in den Regeln. »Ich dachte, ich dürfte das machen«… Deswegen ist es glaube ich so schwierig, dieses Thema. Das gehört auch zu Demokratieerziehung. Die ist ja Teil unseres Auftrags. Aber ich bin der Meinung, da ist ein innerer Widerspruch. Weil schon die Grundsätze einfach nicht geteilt sind. Die Ziele sind unterschiedlich. Ich hatte schon die Erfahrung, dass ich allen Anweisungen der besten Pädagogikbücher folgend Klassenregeln ausgehandelt habe: Die Regeln müssen von den Schülern selbst formuliert werden… Es müssen positive Formulierungen sein und sie sollen keine Verbote enthalten… Und so weiter und so fort. Wo sie mir dann aber klipp und klar sagten: »Frau Villanova, wir wollen einfach keine Regeln! Und auch wenn wir sie haben, werden wir sie eh nicht beachten!« Ja, wo ich mir dachte: »Wozu mach' ich denn dann hier dieses ganze Demokratie-Theater, wenn einfach kein geteiltes Einverständnis da ist, dass wir Demokratie überhaupt brauchen.« Ja, also ich finde das ist für mich gerade meine wirklich zentrale Frage, die ich mir die ganze Zeit stelle: Die Sinnhaftigkeit der Sache. Also ich glaube, Pädagogik kann nur funktionieren, wenn sie für die, die unterrichtet werden, sinnvoll ist. Also sowohl die Inhalte als auch der ganze Rahmen. Und die Frage, warum wir überhaupt hier sind. Und wenn der Sinn für sie nicht da ist, hat es – ich sag' es noch mal – auch nichts Emanzipatorisches. Und dann hat für mich die ganze Konstruktion kein Fundament mehr. Also ich dreh' mich gerade so'n bisschen im Kreis. Ja, und wieviel Sinn hat das?

Frau Drese: Und da weiß ich auch manchmal nicht, was macht man da eigentlich? Was kann man ihnen an die Hand geben, dass sie auch Dinge, die sie vielleicht unter vier Augen sagen, auch umsetzen. Wenn sie zum Beispiel sagen: »Okay, das ist blöd«… Weiß nicht, wir reden zum Beispiel auch miteinander über Rassismus und Diskriminierung

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und die Schüler sagen echt gute Sachen und finden das echt total gemein. Und dann behandeln die sich aber den ganzen Tag über rassistisch untereinander und diskriminieren eben auch Farid, weil er irgendwie vielleicht nicht so ist wie sie. Und man merkt auch, dass die Schüler hier systematisch benachteiligt sind. Auch in der Passung zur Gesellschaft. Und das merken sie auch. Oft reicht es ja, wenn man 'nen bestimmten Namen hat. Ich hab' auch einen afro-deutschen Schüler bei mir und ich hab' gerade vor zwei Wochen mit dem Vater zweimal telefoniert. Der hat mir auch gesagt, dass er auf seiner Arbeit Schwarzbrot genannt wird. Und sein Sohn, der hat seit er denken kann mit Rassismus zu tun und die Familie auch. Und die müssen sich immer und immer wieder beweisen. Da sagt der Vater zu mir: »Ich mach' alles und ich hab' nie was Schlimmes gemacht.« Und da hab' ich gesagt: »Sie müssen sich überhaupt nicht rechtfertigen vor mir! Das ist ja ganz genau falsch und ich glaub' ihnen ja auch so, dass sie ein korrekter Typ sind!« Und dann kriegen die Eltern mit, dass ihr Kind in der Schule dann ständig »Der Schwarze« genannt wird. Das ist an sich auch noch nicht unbedingt beleidigend ist, aber wie es halt verwendet wird.

Frau Vollanova: Es ist auch schon erstaunlich, wie sehr sie in ihrer Herkunftsgruppe bleiben. Man kann das nicht pauschalisieren, aber wenn du dir die Freundschaften anguckst… Also in dieser Klasse, die ich habe, sind wirklich die Rumänen untereinander. Dann haben wir die ganzen Mädels aus dem Balkan untereinander, dann die arabischen Mädchen, die türkischen Mädchen. Ich glaube früher war es so, dass die arabische und die türkische Community am stärksten vertreten waren und dann gab es so gemischte andere Gruppen. Ganz oft habe ich mitbekommen, dass die Rumänen bzw. die Roma ausgeschlossen wurden. In meinem Grundkurs habe ich eine besondere Situation. Von Anfang an wurde in der siebten Klasse eine relativ große Gruppe an Roma-Kindern in einer Klasse aufgenommen, die sich auch gegenseitig kannten. Die Idee war, dass der Zusammenhalt untereinander sie stärken sollte… Könnte. Wir hatten hier ziemlich heftige Fälle von Rassismus der Schüler untereinander, weil viele sich halt mit einer bestimmten Ethnie oder was auch immer identifizieren. Und auf die Kinder aus Roma-Familien wird quasi von allen anderen herabgeschaut. Es gab mehrere Situationen, wo solche Kinder wirklich halt sehr gelitten haben im Schulalltag und komplett isoliert wurden und so weiter. Und ich glaube in dieser Klasse gab es deshalb der Versuch diese Kinder zusammenzulegen.

Herr Krüger: Also für meine Klasse bin ich jetzt wegen dem BBR gerade diese Statistik durchgegangen: Eine sehr große Anzahl arabischer und türkischer Schüler und dann ein kleiner Anteil aus Kosovo-Albanien. Aber ich muss auch ehrlich sagen: Klar, ich weiß schon was du meinst, aber bei mir in der Klasse sind die Freundschaften auch über alle Ethnien hinweg.

Frau Drese: Bei uns auch.

Herr Krüger: Klar gibt es total viele Minderheiten hier, ethnisch und etcetera… Aber trotzdem ist es alles »Kiez«. Also ich find' es hat beide Seiten: Du hast voll das trennende und voll das verbindende Element. Ich glaub' was ihnen halt so Sicherheit gibt, ist dass sie die

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kiez-Schule sind. Ich sehe aber schon, dass es da halt auch so die Alpha-Tierchen gibt. Miran, zum Beispiel, der kommt aus Mardin. Das ist fast schon Arabien, also es ist ja eigentlich Türkei, aber halt schon fast Syrien. Und da gibts in meiner Klasse 'ne starke Identifikation und es geht auch gerade viel um das Kurden-Thema. Wobei ich in meiner alten Klasse zum Beispiel bei Arif mitbekommen hatte, dass es da verpönt war, Kurde zu sein, weil da die türkische Fraktion stark war und manche gar nicht zugegeben haben, dass sie Kurden sind.

Frau Villanova: Die kurdischen Kinder werden immer als »landlos« beleidigt, was auch für die Kinder als Beleidigung gilt.

Herr Krüger: Die Palästinenser auch.

Frau Drese: In meiner Klasse ist es auch sehr heterogen, das kommt glaub' ich stark auf die Zusammensetzung an. Wir haben sieben Mädchen, darunter sind drei vom Balkan, aber auch unterschiedlich: Bosnisch, albanisch, serbisch; und dann mit türkischem Hintergrund, Libanon und ja… Insofern ist das schon so untereinander so verschieden. Und diese sieben Mädchen, die machen dann was zusammen. Aber was ihr sagt mit diesen Beleidigungen, das find' ich auch schon interessant. Also, dass Kurden und Palästinenser als Landlose bezeichnet werden. Dann einen arabischen Jungen, von dem meinen die Schüler, dass der sehr indisch aussieht. Der ist dann für die gleich Pakistani oder Inder.

Frau Villanova: Das war bei uns auch so, da werden dann Spitznamen benutzt. Bei uns gab es »den Chinesen«. Einfach weil er halt wirklich nur ganz entfernt eine Augenform hatte, dass er… Und dann eben »den Inder«. Und über diese Spitznamen, da regen sich die Schüler extrem darüber auf, über dieses…

Frau Drese: Aber das ist ja auch… Also bei uns in der Klasse ist es irgendwie als Witz gemeint und dann also unter diesen Alpha-Tierchen, die auch miteinander befreundet sind.

Frau Villanova: Also bei uns war es dramatisch, also das hatte…

Herr Krüger: Das ist abhängig von der Tagesform der Schüler. Also wenn man dann eh gerade irgendwie schlecht gelaunt ist, dann ist es ein Angriff. Und wenn nicht, dann ist es eben in Ordnung, dann lacht man zusammen, dann bezeichnet man sich gegenseitig so. Und am nächsten Tag reißen sie sich die Haare vom Kopf deswegen, zumal sie das ja halt auch gar nicht reflektieren.

Frau Drese: Um noch mal zu den Codes zurückzukommen. Ich meine, davon ist viel auch einfach Jugendsprache. Viele Schüler vom Balkan benutzen irgendwie trotzdem arabische Wörter. Alle sagen »lack« und »inshallah«, »mashallah« und so was. Also das ist eher 'ne Jugendsprache, die sie auch wieder eint. Der Kiez eint sie. Alles eint sie: Dieselben Sneakers, die selbe Mode und Rap-Musik. Es gibt also trotzdem viel, was ein Zusammengehörigkeitsgefühl ausmacht. Und auch, dass sie wissen, dass sie anders wahrge-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nommen werden, wenn wir den Kiez verlassen und mal nicht hier in der Community, in ihrer Komfortzone des Blocks sind.

Herr Krüger: Ja, das merkt man ja, wenn man mit denen rausgeht. Das ist für die, also da werden die auch ganz anders, ne. Die kennen Berlin ja gar nicht. Alexanderplatz ist schon 'ne fremde Welt und wenn du Unter den Linden bist, etcetera… Dann sind die erst mal total geplättet und auch total verunsichert.

Frau Villanova: Wie die Debora zu mir beim Spectrum[2] meinte: »Frau Villanova, ich will weggehen, hier sind so viele Deutsche« *(gemeinsames Lachen)*.

Frau Drese: Frau Villanova und ich waren im Dezember auf Bildungsreise auf der Burg Altena in der ältesten Jugendherberge Deutschlands. Da war es auch dieses Befremdliche, dieses Anders-Sein für die Schüler. Und dann war halt erst mal viel Gemotze, weil Dorf oder Kleinstadt… Und kein Döner… Und… Und was ihnen halt irgendwie wichtig war. Aber ich fand das dann so angenehm und so erfrischend als in die Jugendherberge eine Gruppe von spanischen Sportlerinnen einzog, nachdem wir in der ersten Nacht zuerst alleine waren in der Jugendherberge. In der zweiten Nacht war ein einzelner Mann dort, auch Lehrer, der zu Frau Villanova und mir sagte, dass es da ja Mord und Totschlag gäbe in den Zimmern. Dass es so laut sei. Und die dritte Nacht, da kamen halt viele andere Jugendliche und das fand ich war der spannendste Moment, weil sich auf einmal unsere Schüler beschwert haben, dass es so laut sei (*gemeinsames Lachen*). Dass sie schlafen wollten, wo sie davor kein Auge zugemacht haben. Und die haben dann alle Englisch gesprochen, diese Spanierinnen. Und die Jungs sind irgendwie völlig durchgedreht und also… Das war so fremd für sie glaub' ich in diesem Dorf. Ich fand diesen Eindruck, wie sie sich geändert haben und auf einmal: »Oh okay, jetzt muss ich mich irgendwie benehmen«… Und sie das dann auch schaffen und vielleicht auch merken: »Hhm, die konnten sich ja auch nicht verständigen«… Das ist, glaub' ich, ein Gefühl, dass sie auch oft haben, dass sie sich nicht verständigen können irgendwie.

Herr Krüger: Ich glaube, dieser Kontakt mit anderen Schülern wäre so wertvoll für die. Ich war mit ihnen im Musical in Essen. Und dann waren vor uns halt so Schüler aus Sachsen *(gemeinsames Lachen)*. Und Shadia mit ihrem Kopftuch dahinter und dann haben die sich… Das war irgendwie total witzig… Und dann haben die sich so ausgetauscht: »Wo kommt ihr her?« Und: »Du hast ja 'nen lustigen Akzent« *(gemeinsames Lachen)*. Und dann haben die halt voll so 'ne Snapchat-Kommunikation gehabt und sich gemeinsam über Leute lustig gemacht. Da war ich wirklich auch voll baff, weil es eben diese Ebene der Jugendkultur doch gibt, auf der sie sich treffen. Trotz aller Kleinkariertheit und Spießigkeit, die die Schüler so in sich haben. Manchmal sind sie dann doch recht offen, wenn's dann auf die gleiche Altersebene kommt. Aber die Kontakte sind halt zu selten. Also das findet halt kaum statt. Wir haben ja keinen Austausch mit anderen Schulen. Ich glaube, das sollte man viel mehr machen, weil die da so viel lernen.

[Herr Krüger muss das Gespräch verlassen, da er spontan eine Beaufsichtigung am Nachmittag übernehmen muss.]

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Drese: Aber das ist ein guter Punkt. Ich wünsche mir das auch so oft… Klar sind unsere Schüler irgendwie heterogen in ihren Bedürfnissen, in ihren kognitiven Leistungen… Auch in ihren Umfeldern. Es sind ja nicht alle aus Problemfamilien oder so was. Aber in dieser Jugendkultur sind sie eben doch sehr homogen. Also was ich vorhin gesagt habe, alle haben die gleichen Klamotten, alle hören Rap-Musik, alle finden … Deutsche blöd *(gemeinsames Lachen)*. Oder was weiß ich… Also ich finde das so schade, dass wir keine deutschen Muttersprachler haben unter den Schülern, weil das so viel bringen würde. Und auch was wir manchmal für Themen im Unterricht haben… »Öh, was? Christen fasten auch?« Und dann hab' ich eben die rumänische Community befragt. Die haben sich ja immer zurückgehalten mit solchen Themen, weil die so von den Muslimen eingenommen werden. Und die Schüler waren ganz irritiert, dass das jetzt irgendwie Thema ist, dass Christen auch fasten. Ich glaube, die könnten untereinander so viel erfahren und lernen, also sprachlich, aber auch kuturell, und auch was es sonst so für Einflüsse gibt, die man in so 'ner Community im Kiez einfach nicht mitkriegt. Klar geht es auch um die deutsche Mutterprache, aber auch um 'ne Kultur oder die soziale Herkunft. Das ist ja sowieso ein Problem, dass Sekundarschulen oft die soziale Herkunft abbilden, traurigerweise.

Interviewer: Sie scheinen ja noch relativ nah an dieser Jugendkultur dran zu sein. Würden sie sagen, dass das eher ein Vorteil ist, oder kann es auch ein Vorteil sein, davon weiter weg zu sein?

Frau Villanova: Also ich würde mich definitiv nicht als jung einstufen. Ich habe dadurch einen Zugang, dass ich einen Sohn im gleichen Alter habe. Er ist vierzehn Jahre alt und er ist auch total angezogen von dieser Ghetto-Kultur. Er gehört da definitiv nicht dazu, aber er hört eben die gleiche Musik wie unsere Schüler und so weiter und so fort. Und ich merke schon, dass, wenn ich mich ein bisschen auskenne… Ich habs ein paarmal ausgenutzt, hab' so einzelne Rappernamen fallen lassen. Also sie finden das schon toll. Sie möchten sich schon auch über ihre Themen mit uns unterhalten. Aber dazu gibt es wenig Gelegenheit. Eine große Bereitschaft, mich in die Rapperszene einzuarbeiten, bringe ich ehrlich gesagt auch nicht mit *(gemeinsames Lachen)*. Aber auch im Unterricht gibt es insgesamt wenig Gelegenheiten, dass sie auch ihre Themen einbringen können. Und wenn man diese dann… Ich komme immer wieder zum gleichen Punkt… Aber wenn wir als Schule diese Gelegenheiten nicht schaffen wollen… Also zum Beispiel im Morgenkreis gab es das bei uns, dass jeder ein Thema präsentieren kann. Aber das nimmt dann sofort wieder einen Charakter ein, der für sie fremd ist: »Warum muss ich überhaupt etwas präsentieren?« Und auch, sich dann mit dieser Sache so vertieft auseinander zu setzen, finden sie nicht spannend. Und von daher ist auch dieser Versuch wirklich wieder ins Leere gelaufen. Also das halt keiner was eingebracht hatte, worüber man sich unterhalten konnte. Also ich glaube schon, dass es von Vorteil sein könnte, wenn man mehr dazu kommen würde, über ihre Themen und ihre…

Frau Drese: Ich glaube, es sind ja die Sachen, die man authentisch mit Interesse teilt, auch mit der Welt der Schüler… Ich war jetzt in Jordanien im Urlaub. Letztes Jahr war ich im Libanon und ich wohn' hier auch auf der Wormsstraße. Insofern freue ich mich auch,

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wenn ich ein bisschen was auf Arabisch sagen kann. Jetzt aus dem Urlaub kam ich wieder und hatte wirklich ein paar Sachen mehr gelernt und mit wem soll ich Arabisch reden? Natürlich mit den Schülern. Also hab' ich auch immer gesagt »Wie gehts? Hallo. Und was machst du?« und so. Dann sind die ganz irritiert, und das ist ja auch so 'ne Sache, wie man… Ich weiß, dass die einen oft veralbern und sagen: »Sagen sie mal das…« und ich »Nee!« Und oft weiß ich auch, dass es falsch ist. Weil so viel Verständnis hat man dann schon. Und dann merken sie auch: »Okay, das kann ich nicht machen…« Aber sie sind natürlich total irritiert, dass das jemand lernen möchte… Dann sag' ich: »Wieso, ist doch 'ne tolle Sprache! Ich würd' das gern besser können!« Und dann sag' ich auch: »Ja, ihr bringt mir aber nichts bei! Ich bring euch so viel bei und ihr helft mir gar nicht!« *(gemeinsames Lachen)* Und dann sagen sie auch: »Wie? Frau Drese will jetzt Muslimin werden?« Weil sie Arabisch spricht… *(gemeinsames Lachen)*. Das sind manchmal auch so tolle Verbindungen irgendwie… Aber wieso soll man das verbergen? Andererseits find' ich es auch legitim, dass man Dinge versucht zu nutzen. So, wie wenn ich 'nem Schüler viel Wertschätzung entgegenbringe, der das eigentlich – ich nenne es mal: – nach objektiven Maßstäben nicht verdient hätte. Aber weil ich weiß, der braucht das einfach, damit er wenigstens dabei bleibt, dass er wenigstens mitmacht. Und wenn man auf 'nem Wandertag sagen kann, wir haben Spaß zusammen und wir sind eine Gemeinschaft, dann glaub' ich irgendwie, dass solche Dinge auch dazu beitragen, dass es irgendwie 'ne gute Klassengemeinschaft auch mit den Lehrern ist. Aber es muss in anderen Situationen auch klar sein: Wir haben jetzt Fachunterricht und das ist 'ne Klassenarbeit. Und du kriegst jetzt nicht 'ne Note besser, weil wir neulich miteinander Arabisch gesprochen haben. Aber ich glaube, das ist den Schülern auch klar, wenn man ihnen das immer wieder aufzeigt.

Frau Villanova: Was bei mir zum Beispiel total zieht, ist, dass ich auch selber Ausländerin bin. Also das nehmen sie wahr und das finden sie spannend und da fragen sie immer: »Wie sagt man dies und das auf Spanisch?« oder »Frau Villanova, erzählen sie doch was aus Spanien!« Ich weiß nicht, ob das so ist, weil es für sie so einen Identifikationswert hat oder weil Spanien für sie so ein positives Bild hat und so, aber das finden sie schon sehr spannend. Aber das sind auch Dinge, die ich manchmal im Unterricht nutze. Wenn es um irgendwelche Fachbegriffe geht, die halt auf Latein vorkommen, dass ich dann sage: »Auf Rumänisch sagt man es bestimmt auch so und so, auf Spanisch sagt man so und so…« Diese Dinge finden sie schön, also das gefällt ihnen. Also da sind wir dann wieder bei dem Thema, dass eben so diese persönliche Beziehungsebene für sie halt ganz im Vordergrund steht.

Frau Drese: Wobei ich sagen muss, dass mir das auch manchmal Spaß macht. Ich mag Rap-Musik und ich mag Tanzen sehr und keine Ahnung. Wenn die Schüler beim Tische Putzen Musik auflegen, dann muss ich mich zurückhalten, dass ich nicht tanze, weil ich es einfach gerne mache. Aber ich bin mir dann schon im Klaren, dass ich jetzt bei der Arbeit bin. Ich glaube, es ist wichtig einerseits authentisch zu sein, aber auch zu sagen, wann Stop ist. Also meine Klasse, die kennen mich und ich kann mit denen im Morgenkreis tanzen und Tische putzen und in der zweiten Stunde machen wir trotzdem Deutsch und sagen nicht »Öh, das war jetzt so lustig, machen wir das noch drei Stunden länger?« Ich hab' das auch mal ausgenutzt. Das war auf dem Wandertag, da ha-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ben die so'n bisschen rumprovoziert. Sie haben sich untereinander so Sachen vorgerappt und dann: »Ähhm, Frau Drese, können sie rappen? Ne, nä?!« Und dann hab' ich losgelegt *(gemeinsames Lachen)*. Und dann standen sie mit offenem Mund da. Und danach haben die Schüler gesagt: »Ja, aber sie ist ja auch Deutschlehrerin«. Das fand ich gut, weil es dann eben um dieses Fachliche auch ging. Und manchmal, wenn man über Lyrik spricht oder so… Klar, kann man da auch einen Rap-Text irgendwie nutzen. Aber das find' ich manchmal aber auch schwer, bei diesen Rap-Sachen das klar zu machen… Wenn dann natürlich irgendwie bestimmte Beleidigungen und Beschimpfungen genutzt werden. Und dann muss man sich ja auch wieder dazu positionieren. Also ich hab' jetzt auch keine Lust mir beim Tische putzen die ganze Zeit irgendwelche verschiedenen Mutterfickereien anzuhören und dem vielleicht auch noch eine Plattform zu geben. Ich weiß, dass das irgendwie auch zu einem bestimmten Teil zu einer Kunst gehört. Ich weiß aber auch, dass Rassismus eben nicht okay ist, auch nicht in Rap-Musik. Und das ist es dann mit den Codes, wie wir die ganze Zeit gesagt haben. Es kann nicht sein, dass Gewalt irgendwann nicht mehr schlimm ist, wenn man sie die ganze Zeit mitbekommt. Ich meine, Gewalt ist ja körperlich und verbal und das mit den Beleidigungen ist genau die Schwierigkeit: Wo ist da die Grenze? Und wo geht jemand nach Hause und leidet darunter? Dann ist es für mich irgendwie Gewalt.

Frau Villanova: Das ist zum Beispiel auch schwer, wenn Ende der achten oder neunten Klasse das Interesse zwischen Jungen und Mädchen gegenseitig explodiert und die sehr viel den Kontakt zueinander suchen. In der siebten Klasse kommen sie zu uns und Mädchen und Jungs sind komplett getrennt und es ist total uncool, sich für die anderen zu interessieren. Und ganz plötzlich ist es nicht mehr uncool, sondern andersherum. Von daher sind da ganz viele so Spielchen und Dinge, die sie zueinander sagen oder die sie auch eher in einem Körperkontakt zum Ausdruck bringen. Dazu gehört manchmal zum Beispiel auch eine – ich nenne es mal: – sexualisierte Schlägerei. Das ist auch ein Weg um Körperkontakt zu haben. Das Mädchen boxt den Jungen und dann kann er sie dann anfassen und man merkt meistens, dass was anderes dahintersteckt.

Frau Drese: Und dann ist immer die Frage: Ist es in dem Moment eigentlich zu viel und sie trauen sich nicht, das zu sagen? Oder ist es eben sozusagen die Kontaktsuche? Und wenn ich so was sehe und später noch mal jemanden alleine treffe, frag' ich: »Sag mal, ist das okay für dich? Ich fand, das sah von außen betrachtet irgendwie ziemlich grob aus«, oder so. Aber dann kommt immer »Joa, ne, was? Ist alles gut.«

Frau Villanova: Aber Gewalt empfinde ich eher bei den Jungs untereinander. Also dass sie sich so richtig schlagen, gerne am Anfang auch als kleiner Spaß… Wir haben ja das ewige Thema Nackenklatscher. Ein kleiner Spaß wird dann sehr schnell zu einer Gewaltaktion. Nicht mit dem Ziel den anderen unbedingt zu verletzen, sondern ihn zu erniedrigen. Der, der den Schlag erlitten hat, ist in dem Moment erniedrigt. Das machen sie ganz viel. Und das ist wirklich eines der Dinge, mit denen ich wirklich überhaupt nicht zurecht komme. Denn da weiß ich nie… Wie Cecil es auch sagt, sie selbst sagen: »Es war nur Spaß, es war nur Spaß!« Und es ist typischerweise so, dass auch das Opfer einem diese Erklärung gibt. Aber als Lehrer merkt man, dass es halt nicht so ist. Und dann hat-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ten wir auch ein paar Fälle, also der eine war in meiner Klasse… Wo sie sich einfach hier vorne vor der Schule verabredet haben, um sich wirklich gegenseitig zu schlagen oder auch mit dem Messer aufeinander losgegangen sind und auch ein Publikum organisiert und eingeladen haben. Also das gab es auch.

Frau Drese: Das ist es auch, was mich bei den ganzen Konflikten quält, die Frage: Ist es Spaß? Leidet jetzt jemand darunter? Und in diesen Zweiergesprächen scheint es dann meist okay. Wenn Menschen Gewalt erfahren, dann sagen sie vielleicht da trotzdem auch in'nem Zweiergespräch nichts. Das ist meine Befürchtung, dass sie nichts sagen, weil sie dazugehören wollen und dadurch auch ein bisschen dazu gehören können. Wie bei Farid jetzt gerade. Und dann die Woche drauf ists wieder schlechter, aber dann sagt er trotzdem nichts, sondern nimmt das so auf sich. Und ja, und dann gibt es sicher noch andere Dinge, die wir nicht so offensichtlich mitkriegen. Wir sehen ja nur die Spitze des Eisbergs hier. Ich mein', da läuft so viel in irgendwelchen Chat-Protokollen, also das entzieht sich ja auch noch unserer Kenntnis. Auch Dinge, die wir hier unterbinden, wo wir sagen: »Oh, sag das nicht« und »Wir beleidigen uns nicht«. Wo es am Nachmittag aber nur so hin und her geht. Da frag' ich mich auch immer – und ich sag' das den Schülern auch immer: »Ich weiß, dass ihr nachmittags ganz anders redet. Ich rede mit meinen Freunden auch anders und nutze hier eine andere Sprache, wenn ich mit euch rede. Aber ich möchte mir hier nicht den ganzen Tag eure Beleidigungen anhören.« Und dann kommen immer diese Elternbeispiele. Ich hab' auch zu Eltern auf dem Elternsprechtag gesagt: »Ihr Sohn sagt hier auf Arabisch ständig ›Geh und friss Scheiße!‹« Und sie so: »Was?«. Und er wurde dann auch ganz klein, weil sie zu Hause eigentlich auch nicht so reden und das ist halt auch irgendwie so diese Jugendsprache oder Communitysprache. Aber ich weiß nicht… *(zu Frau Villanova:)* Redet Pedro [Frau Villanovas Sohn, Anm. HSP] manchmal auch so, oder sagt er es dir einfach nicht?

Frau Villanova: Na ja, wie gesagt, er hört diese ganze Rap-Musik.

Frau Drese: Ja, aber redet er mit seinen Freunden auch ständig so?

Frau Villanova: Nein, also die sind ganz anders. Also natürlich krieg' ich nicht alles mit… Aber ich meine… Als er Geburtstag hatte und die waren alle zu Hause und die haben sich gegenseitig eine Übersetzungs-App heruntergeladen. Und die hatten Spaß einfache Sätze in andere Sprachen zu übersetzen und die haben sie sich gegenseitig gezeigt: »Ja schau mal, das ist jetzt bestimmt grammatikalisch nicht korrekt«… *(gemeinsames Lachen)*. Da dachte ich selbst: »Hä? Wie redest du denn mit Vierzehn auf deiner Geburtstagsparty? Machst du dir Sorgen, dass die maschinelle Übersetzung nicht grammatikalisch korrekt ist?« *(gemeinsames Lachen)* Von daher glaube ich, das ist wirklich ein ganz anderes Milieu. Aber wie gesagt, ich kriege natürlich auch nicht alles mit.

Frau Drese: Aber ich meine, wie gesagt, man benutzt ja auch irgendwie seine Wörter so in verschiedenen Kontexten. Aber dieses ständige… Teilweise ist ja jede Ansprache eine Beleidigung. Teilweise steht man dann als Lehrkraft da und ja… Was soll man da sagen? Da sag' ich: »Gewöhnt euch das an, dass ihr hier anders redet, wenn ich im Raum bin. Dann

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

möchte ich das nicht hören und wenn ich es hör, dann fliegste halt raus.« Und manchmal nutze ich das auch aus, wenn sie diese Beleidigungen benutzen. Und dann sag' ich: »Was hast du zu mir gesagt?«, also auch wieder so diese Performance. Und dann sind sie so: »Nein, nein. Das hab' ich nicht zu ihnen gesagt!« und so. Und ich: »Ja, du sagst das in meine Richtung! Du hast mich angesprochen. Kannste mal sehen, wozu das führt!« Also damit sie auch merken: »Hallo, ich bin da!« Damit sie dann wissen, dass der Nächste das vielleicht auch falsch auffassen kann, weil das eben auch ständig passiert: »Ne, ich habs nicht zu dir gesagt, ich habs zu dir gesagt«, »Ja, du hast mich doch gemeint« und das sind ja genau dieselben Missverständnisse und dann merken sie es zumindest.

Frau Villanova: Also, was du vorhin gesagt hast, also das war bei meiner zehnten Klasse vor zwei Jahren genauso. Wo diese ganzen Spitznamen benutzt wurden. Da war das auch meine letzte Zuflucht, dass ich gesagt habe: »Okay, also hier im Unterricht benutzt ihr bitte diese Sprache nicht!« Ich habe auch aufgehört, das irgendwie zu begründen. Ich hatte verschiedene Wege versucht. Zuerst, dass wir uns darüber verständigen: Also hier soll sich keiner schlecht fühlen. Oder: Es soll halt eben keiner Angst haben, zur Schule zu kommen. Oder was auch immer. Hat aber alle nicht interessiert. Dann kam ich zu dem Punkt: »Wir wollen«… »Ihr wollt'… »Wir wollen auf einen Abschluss hinarbeiten und da nehmen uns diese Ablenkungen die Kraft.« Das hat die auch nicht interessiert. Und irgendwann sagt man nur noch: »Ne, also hier nicht, weil ich das nicht will.« Aber das ist schon extrem frustrierend. Denn wie du es sagst, sobald sie halt durch die Schultür sind, dann fangen sie wieder an. Und durch diese Stellungnahme von mir haben sie sich quasi eine Erlaubnis dafür geholt. Wenn ich sage, es ist einfach nur eine Regel für unser Miteinander hier in der Klasse, dann hab' ich *de facto* auf ganzer Linie aufgegeben und will als Lehrerin nur meine Ruhe im Unterricht haben, weil es mir so schlecht geht. Weil ich einen ganzen Tag lang »Missgeburt« gehört habe. Aber das ist für mich nicht sehr zufriedenstellend.

Frau Drese: Ne, zufrieden macht es mich auch nicht, wenn sie es nicht verstanden haben. Ich sag' zum Beispiel auch: »Ich weiß, dass ihr nachmittags anders redet, das kann ich nicht mehr beeinflussen.« Ja, möchte ich dann vielleicht auch nicht. Aber das ist ja auch wichtig, wie wir ja auch anders reden. Ich mein' in 'nem Bewerbungsgespräch rede ich anders als mit Freunden, als mit Kollegen. Mit dir rede ich anders als vielleicht mit 'ner anderen Kollegin. Es gibt unterschiedliche Kontexte, das ist der Kommunikationszusammenhang sozusagen.

Frau Villanova: Und du meinst, das ist auch eine Kompetenz, die Sprache so zu erkennen?

Frau Drese: Ja, das zu erkennen. Und das sage ich auch im Deutschunterricht. Wenn sie Texte schreiben: »Ich hab' das verstanden, was du geschrieben hast. Das ist aber keine Schriftsprache. Das kann man jetzt auch irgendwie als whatsapp-Nachricht losschicken und das würde ich verstehen. Aber wir sind hier im Deutschunterricht und du gibst einen Bericht ab.« Beim Bericht hat man ja 'nen ganz klaren Adressaten. Und das gibt Texte in unterschiedlichen Zusammenhängen, schriftlich wie mündlich. Und wenn sie 'ne mündliche Sprache benutzen, müssen sie auch lernen, dass es 'ne andre Sprache mit

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

den Lehrerinnen und Lehrern gibt. Und sie können die auch ganz gut. Aber sie vergessen es immer oder es ist halt oft schwer das durchzuhalten. Wenn du alleine mit Schülern sprichst, dann reden sie ja auch oft anders als untereinander. Und wenn sie 'ne Antwort geben und man sagt: »Okay, formulier noch mal 'nen vollständigen Satz«, dann merkst du ja auch, wie sie das abrufen können. Ich weiß nicht, warum sie das immer vergessen oder warum es irgendwie nicht angewendet wird. Aber dass es das gibt und dass es irgendwie benutzt wird, das finde ich schon auch legitim, weil wir ja auch unterschiedliche Entfaltungsmöglichkeiten von Sprache kennen.
[…]

Frau Drese: Wenn mich jemand fragt: »Ja, wie isses?« Dann sag' ich: »Ja ist alles!« Es ist schön, es ist traurig, es ist lustig, es ist interessant, es ist aufreibend… Also diese Anteilnahme… Ich find' das sehr intensiv. Das heißt nicht, dass ich nicht abschalten kann und dass ich nicht auch froh bin, wenn ich sechs Wochen Sommerferien hab'. Aber ich bin ehrlich gesagt glücklich darüber, dass das, was ich tue, sinnvoll ist.

Frau Villanova: Ich glaube es ist für uns auch belohnend, dass wir das Gefühl haben, wir sind mittendrin. Was wir erleben, das ist halt das Thema in den Medien und einfach… Das ist die gesellschaftliche Frage: Was für Erwachsene werden diese Kinder sein? Und was für eine Gesellschaft werden sie hier auf die Bühne bringen? Und wir sind jetzt ein Teil davon. Es ist nicht so, dass wir das Gefühl haben, dass wir ausschließlich positiv dazu beitragen und dass alles toll wird. Das ist auch mit vielen Ängsten verbunden. Aber wir sind mitten drin.

Frau Drese: Und es ist so, dass es mich sowohl als Teil dieser Gesellschaft als auch als Privatmensch einfach stört, dass Bildung so oft so ungleich ist. Und dass Chancen so ungleich verteilt sind und Bildung es nicht wirklich schafft, dem entgegenzuwirken. Und hier hat man eben die Möglichkeit, tagtäglich etwas zu machen. Und dafür hat man dann vielleicht Lust, da etwas mehr zu geben. Und dann kommt ja manchmal der Vorwurf: »Ja, die haben kein Privatleben.« Aber wenn ich Lust hab', abends was zu machen an meinem Job oder wenn ich Lust hab', noch mal ein Elterngespräch am Telefon zu führen und das ist meine Wahl, dann heißt das nicht, dass ich kein Privatleben habe. Das empfinde ich dann eben auch als 'ne glückliche Fügung, dass ich einfach denk': »Ich muss die Mutter gar nicht anrufen, ich möchte es aber.« Weil es irgendwie dann ein Impuls ist. Natürlich ist da die Frage, ob sich das irgendwann ändert. Dass ich merke: »Jetzt brauche ich doch irgendwas anderes.« Und das frage ich mich durchaus: »Was passiert in zweieinhalb Jahren, wenn ich mit der Klasse durch bin? Wie geht es dann weiter?« Ob man das wieder hinterfragt… Kann man das so lange, in dieser Form, wie man sich das von sich selber wünscht? Und immer noch mit diesem Idealismus?

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

»Schule ist für die wirklich ganz an der Peripherie. Eine irgendwie deutsche Geschichte.«

Frau Prahl, Frau Lobosi und Frau Rühringer – Ortsteil A, Schule 2

> Ich kann das dann auch nicht mehr hören. Es gibt so viele Klischees über unseren Kiez und Parallelgesellschaft. Und ich finde, jedes einzige Klischee ist wirklich die Wahrheit. Und das wird eben auch wirklich nicht gesehen von der Bevölkerung. (*Frau Prahl*)

> Das Ding ist ja… Wie können wir das machen? Wie schaffe ich es, aus meinem bildungsbürgerlichen studierten Hintergrund heraus zu verstehen, was das eigentliche Problem ist? Mir gelingt das nämlich nicht… Ich verstehe nicht, was die nicht verstehen. (*Frau Lobosi*)

> Das Niveau ist wirklich ganz, ganz unten. Es gibt solche wunderbaren Anzüge, die simulieren, wie sich Leute mit achtzig körperlich fühlen, also wie eingeschränkt die sind. Leider gibt es diese Anzüge nicht fürs Kognitive. Das würde ich gerne auch jedem Lehrer mal anziehen, dass man mal eine Idee davon bekommt, wie das ist oder was die Schüler dann brauchen. Und das würde ich auch gerne mal jedem Politiker angedeihen lassen. (*Frau Rühringer*)

Frau Lobosi: Der Unterschied im Vergleich zu den Erfahrungen, die ich davor so gemacht habe, ist, dass hier an der ISS ohne Oberstufe einfach die Unterrichtsinhalte die meiste Zeit nicht wirklich im Vordergrund stehen. Eigentlich geht es immer darum, so 'ne Form von reibungslosem Ablauf des Vormittags zu realisieren. Erst dann kommen die Inhalte. Und das ist an anderen Schulen einfach wirklich kein Thema: Da geht es nicht darum, den Schülerinnen und Schülern jedes Mal ganz genau zu sagen, wie wir etwas machen… Da ist so was dann die Ausnahme. Und wenn da dann zwei Klassenkonferenzen in einem Schuljahr stattfinden, dann ist das schon 'ne Sensation, über die die ganze Schule spricht. Und das ist hier halt nicht so. Dementsprechend finde ich, dass hier mein Selbstbild auch ein anderes ist.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Rühringer: Das Selbstbild als Lehrerin…

Frau Prahl: Also ich kann nur sagen… Ich hab' ja gar keine anderen Erfahrungen… Also ich bin ja eigentlich schon immer hier… Also zumindest seit es die ISS gibt, bin ich hier. Und vorher war ich ja an der Hauptschule und wegen der Fusion war die ja eigentlich auch hier. Deswegen hab' ich nicht wirklich 'nen Vergleich. Natürlich kriegt man das mal in irgendwelchen Regionalkonferenzen mit. Da sind andere Lehrer und die sind dann auch vom Gymnasium und dann denke ich: »Oh mein Gott! Worüber machen die sich Gedanken?« Und da schalte ich auch manchmal ab. Die Sachen, die die da inhaltlich machen müssen, ne… Also ich sage jetzt mal: Ich glaub', ich kann auch nichts anderes mehr als ISS im Kiez. Oder eben Hauptschule im Kiez. Oder überhaupt solch ein Kiez. Da kann man jetzt sagen: »Oh, das ist ja furchtbar…« Aber ich bin ja nun jetzt auch ein bisschen älter und deswegen sage ich: »Ich hab' mich damit sehr, sehr gut arrangiert.« Das muss ich mal so sagen.

Frau Lobosi: Also ich kann von mir sagen, dass ich zum Beispiel Sorge habe, irgendwo anders zu unterrichten. Einfach weil das so anders ist. Auch was die Leistungsmaßstäbe angeht und so. Da passt man sich einfach an und man überlegt sich schon… Also die Standards, die wir hier setzen, sind ja überall anders pillepalle. Und da denke ich dann schon manchmal: »Oh mein Gott, wie soll das nur sein, wenn ich irgendwie…«. Also ich würde für mich schon sagen, dass das hier nicht die letzte Schule ist. Und ich denke da schon mal nach: »Na, wie wäre das wohl, wenn man tatsächlich nach den Standards unterrichtet…«. Und dann sollen wir aber diese VERA 8[1] Arbeiten schreiben und das ist eine absolute Katastrophe und das find' ich dann schon absurd. Du schreibst diese Arbeiten und die sind alle weit unter dem Standard. Das ist klar, dass sie weit unter dem Standard sind, weil wir eben mit ganz anderen Aufgaben beschäftigt sind. Die Argumente für diese Differenzierung hier innerhalb der Schule war ja, dass wir mehr MSA-Abschlüsse bräuchten und deshalb sollen wir irgendwie gleichzeitig diese Statistiken produzieren. Wir haben aber ja hier Bedingungen, die überhaupt nicht vergleichbar sind mit irgend 'ner anderen Schule. Und an so 'ner Schule zeigt sich dann natürlich auch das politische Versagen. Wo so 'ne Homogenität der Schüler und Schülerinnen herrscht. Wenn man irgendwie eine größere Mischung hätte, so dass Schüler und Schülerinnen sich auch irgendwie nach anderen recken würden, dann könnte man sagen: »Hier guck mal, der schafft das« und so. Und auch der Austausch unter den Elternhäusern fehlt ja einfach total.

Frau Prahl: Also das ist das, was mich auch immer stört. Also ich kann erst mal generell mit allen Sachen leben und ich bin auch anpassungsfähig an solche Situationen. Also ich bin nicht frustriert oder so. Aber ich hab' immer das Gefühl, es kommt hier überhaupt kein Lernzuwachs. Die kommen hier in der siebten Klasse an und wenn sie sich nicht zurück entwickeln, dann können wir von Glück reden. Also, ich hab' am Ende nie das Gefühl, dass die wirklich vier Schuljahre hier gewesen sind…

Frau Rühringer: Na gut… Ich denke, dass sich hier an der Schule ganz generell das Problem zuspitzt: Was macht die Schule? Oder welche Aufgaben und Aufträge hat die Schule? Hier bei uns fällt es extrem auf, dass wir mittlerweile noch ganz andere Aufgaben

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

haben. Aber auf diese Aufgaben hat der Apparat nicht richtig reagiert. Das führt zu 'ner absoluten Überforderung, die wir hier haben. Also wir haben hier ja auch viele erzieherische Aufgaben. Wir haben hier auch noch mal das Dolmetschen, auch was andere kulturelle Situationen anbelangt. Und dann versuchen wir gleichzeitig Schule zu machen, wie das seit hundert Jahren letztendlich ja trotz aller Reformen, die da gekommen sind, gemacht wird. Das ist auch etwas, das ich sehr ärgerlich finde. Zum Beispiel, dass jetzt wieder irgendein Lehrplan neu überarbeitet wird, dass wir wieder Bürokratie haben, wieder Papierarbeit haben… Das bringt uns aber in der pädagogischen Arbeit oder im Erfolg überhaupt nicht weiter.

Frau Lobosi: Aber ich find' interessant, was du meintest mit den Leistungen. Das ist nämlich auch mein Gefühl, dass wir manchmal Dinge auch verlieren, die die Schüler schon mal konnten. Die kommen ja häufig aus gemischteren Grundschulen und gerade in Bezug auf Ordnung kommen sie ja manchmal mit Kompetenzen hier an, die eigentlich ganz gut sind. Aber dadurch, dass wir hier halt dafür überhaupt keine gemeinsamen Systeme oder sonst irgendwas haben, entsteht halt dieses totale Chaos. Zu Hause guckt halt niemand auf die Sachen und dann haben wir den Salat mit diesen Mappen, die ja im besten Falle einfach nur da sind. Aber auch dann haben die keinen Stift und was weiß ich … Das ist ja das gängige Thema im Lehrerzimmer, dieses: »Ja, und heute hatte wieder keiner 'n Stift dabei« und so. Gleichzeitig denke ich ständig: »Nö, eigentlich hab' ich überhaupt gar keine Lust immer von den Standards abzuweichen.« Und dementsprechend plane ich ja auch meinen Geschichtsunterricht. Und das ist dann auf der anderen Seite auch schön. Das sind natürlich dann auch Erfolge, die man da sieht. Jetzt hab' ich mit denen zum Beispiel so 'ne Karikatur von der Französischen Revolution analysiert und das hat in letzter Konsequenz total gut geklappt. Auf ihrem Niveau und mit dem, was sie können und eben mit der Schärfe, mit der sie selbst Sachen beobachten… Aber sie haben dann da schon alles rausgearbeitet, was gefordert war. Und das sind dann auch wieder immer total tolle Erfolgserlebnisse. Da denke ich auch immer, dass man als Lehrer diese Erfolgserlebnisse vielleicht an anderen Schulen einfach nicht so stark wahrnimmt, weil es da halt eine Selbstverständlichkeit ist: Wenn die da ein christliches Symbol sehen, ordnen die das dem Klerus zu und dann ist die Sache gelaufen. Hier machst du drei Freudensprünge, weil sie das Kreuz gesehen haben und das dann auch noch dem Klerus zugeordnet haben.

Frau Prahl: Aber die drei Hanseln, die wir hier haben, die am Ende der Zehnten dann vielleicht auch wirklich noch diesen MSA verdienen, sind immer auch genau die, die am Anfang der Siebten schon gut waren. Und man muss sagen: Wir verschenken diese Abschlüsse. Da bin ich absolut überzeugt von. Das find' ich ganz, ganz schlimm. Oder auch diesen Zugang zur gymnasialen Oberstufe, also der wird so verschleudert. Aber auch das ist von der Politik so gewollt. Die dürfen dann in die Oberstufe… Von meinen eigenen Kindern weiß ich das noch, wie hoch das damals gehangen wurde, in die Oberstufe zu dürfen… Und hier… Und dann kommen die natürlich und erzählen mir: »Ich mach' mein Abitur«, also schon dieser Spruch: »Ich mach' mein Abitur«. Das ist so, als würden sie irgendwie was backen oder so… »Ich mach' 'nen Kuchen«, »Ich mach' mein Abitur«. Die denken auch, dass das was wird, weil wir es ihnen eben auch hinten und O… Na ja, weil

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ihnen eben immer so viel geschenkt wird. Und sie müssen eigentlich nicht… Sie werden eigentlich nicht gefordert. Und tatsächlich kriegt die Hälfte der Schülerschaft 'nen MSA und hat noch 'ne Empfehlung für die gymnasiale Oberstufe. Dabei könnte ich das, was ich damals im Unterricht in der Hauptschule gemacht hab', das könnte ich heute hier niemals mehr tun. Und theoretisch hab' ich hier ja heute die Realschüler.

Frau Rühringer: Ja, das ist bei den Schülern irgendwie so ein Dauerverhalten. Das ist genauso wie: »Ich komme zu spät«… Oder: »Ich komme gar nicht«… Und schon in der siebten Klasse: » Ich lass' mal die erste Stunde weg«… »Lass' die letzte Stunde weg«… Das ist einfach die Einstellung der Schüler hier zum Schulabschluss. Klar gibt es irgendwie das fiktive Ding: »Ich mache Abitur« oder dieses und jenes. Aber letztendlich sind Gedanken wie »Ich mache 'ne Berufsausbildung« oder »Ich studiere« oder »Ich beziehe mal 'ne eigene Wohnung« einfach nicht im Konzept der Schüler vorhanden. Bei neunzig Prozent ist es: »Ich bleibe in der Familie und die Familie regelt für mich auch mein späteres Leben« – im Positiven wie im Negativen.

Frau Prahl: Genau: Sie wählt mir meinen Ehepartner…

Frau Rühringer: Und die Schule ist für die wirklich ganz an der Peripherie… Eine irgendwie deutsche Geschichte, die aber für mich oder für die Familie nichts bedeutet. Das sieht man auch an Elterngesprächen. Das sieht man ja nach wie vor daran, dass man sich mit Eltern so gut wie nicht unterhalten kann, weil die kein Deutsch sprechen. Das finde ich zum Beispiel auch eklatant. Was soll ich da tun? Wenn man Glück hat, spricht der Vater vielleicht ein bisschen Deutsch, aber die Mutter schon nicht mehr.

Frau Prahl: Die Eltern, das ist ja schon die x-te Generation dann teilweise. Aber die holen sich dann eben auch ihre Ehepartner wieder aus dem Libanon und dann gehts wieder von vorne los. Ich hab' auch diese Telefonate, wo man auch so erst mal denkt: »Okay, die versteht was«… Aber so ist es dann auch wieder nicht… Dann ist man… Dann denkt man manchmal für sich selbst: »Dann ist es halt so.« Manchmal bin ich dann auch richtig schwach und das gebe ich auch zu und denke: »Och, das wird schon irgendwie.« Weil man eben auch so viele andere Sachen hat, ne. Aber wie gesagt, das ist nicht… Ich muss zugeben, manchmal denke ich dann auch nach den vielen Jahren, dass ich auch nicht die Welt retten kann und dann arrangiere ich mich eben mit vielen Dingen und freue mich über Kleinigkeiten. Wie jetzt letztens, als Hamza mir ein Herz an die Tafel gemalt hat: »Frau Prahl, sie sind die Beste! Vielen dank für die vielen Jahre«… Ich hab' ihn seit anderthalb Jahren (*gemeinsames Lachen*)… Und das war wieder so typisch… Aber dann find' ich das auch total süß und dann mach' ich ein Foto und schicks in meiner Familie rum und alles freut sich. Ja, also, da bin ich eigentlich ganz entspannt, ne. Also es macht mich alles nicht so…

Frau Lobosi: Ich fühl' mich ganz häufig wie so 'ne Feuerwehrfrau, mit so 'ner Decke und versuche irgendwelche Feuer auszuschlagen. Habe ich das erste aus, fängt das andere wieder an und so… Aber ich find' schon auch… Das ist ja schon so ein bisschen die Politik der Schulleitung zu sagen: »Wir versuchen, es allen irgendwie so ein bisschen recht zu

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

machen«. Letztens saß ich hier um Viertel vor drei mit 'ner Kollegin, die gerade von einem Gymnasium aus Spandau hergewechselt ist und es war gähnende Leere überall. Und ich meinte so: »Mach nicht mehr so lange!« Und dann meinte sie so: »Na ja, für mich ists eher früh! Ich hab' sonst die Schule zwischen fünf und halb sechs verlassen.« Und das ist auch etwas, das ich so von meinen Freunden und Freundinnen an anderen Schulen höre… Da werden Konferenzen nicht wie hier im Eiltempo in anderthalb Stunden abgehandelt. Das ist dann 'ne Veranstaltung, die drei bis vier Stunden dauert, bis man sich abends die Pizza bestellt, um dann auch den Rest noch besprechen zu können. Und dann finde ich… Also würden wir an einer anderen Schule sein, an der viele Eltern wären, die da hinterher wären und sich einsetzen würden, dann wären die Strukturen hier andere. Und dadurch ist es so eine doppelte Benachteiligung für die Schülerinnen und Schüler. Auf der anderen Seite denke ich natürlich auch, wenn wir alle noch mehr strapaziert wären, da würde auch niemand mehr hier auftauchen…

Frau Rühringer: Aber ich finde auch misslich, dass viel zu wenig über diese neuen Anforderungen geredet wird. Und ich bin sicher, dass diese Anforderungen auch an anderen Schulformen existieren. Ich war vorher an einer Gesamtschule in Hessen. Da hatten wir natürlich nicht so viele Kinder mit Migrationshintergrund. Da waren aber auch viele Kinder, wo das Elternhaus irgendwie prekär war. Und natürlich spielt das ja auch im Sozialverhalten der Schüler untereinander 'ne große Rolle und das führt für uns zu ganz anderen Aufgaben. Ich find' das eigentlich auch irgendwie interessant. Was ich nur völlig fatal finde, ist, dass es überhaupt nicht mal kreativ angegangen wird. Auch von unserem eigenen Kollegium nicht. Angesichts der wirklich schwierigen Schüler, die wir haben, gibt es wirklich viel zu wenig Austausch über die einzelnen Schüler. Das ist etwas, wo ich schon ein bisschen entsetzt bin irgendwie, ja… Mit welcher Leidenschaftslosigkeit diese Verhältnisse so einfach akzeptiert werden und wie wenig kreativen Austausch es gibt, wie man mit diesen Herausforderungen auch umgeht.

Frau Prahl: Aber das ist eben das, was mich dann auch natürlich so'n bisschen ärgert an der Schule hier, wenn dann Unterricht ausfällt und so weiter… Aber diese Atmosphäre, die dann doch so ist, dass die Schulleitung uns das so ein bisschen komfortabler gestaltet, da muss ich schon sagen: Das erhält mir auch meine Freude an der Arbeit. Im Großen und Ganzen gehe ich eigentlich gerne zur Arbeit. Klar kann mir auch kurzzeitig die Freude mal verloren gehen, wenn ich wie heute zwei Stunden in der (*unverständlich, gemeinsames Lachen*). Wenn ich jetzt sage: »Ich würde die Klasse gerne mit dem Referendar aufteilen, weil es einfach zu schwierig für den Referendar ist, eine ganze Klasse in der Randstunde zu übernehmen«… Da ist die Schulleitung bestimmt offen. Also ich kann mich da nicht beklagen.

Frau Lobosi: Ich empfinde das ganz genauso. Ich gehe eigentlich den Großteil der Tage total gerne hierher. Für mich selber denk' ich aber schon, ich würde gerne meine Klasse zu Ende machen. Aber ehrlich gesagt, brauch' ich dann für mich selbst auch irgendwann 'nen Wechsel, um eben den Idealismus und meine Ansprüche und so weiter nicht zu verlieren. Und ich weiß auch nicht, ob ich so Lust darauf hab', mit 'ner neuen siebten Klasse noch mal durch diese ganzen Kämpfe durch zu müssen… Das finde ich schon beanspru-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

chend. Wie du aber auch gesagt hast: Meine Work-Life-Balance ist auf 'ne Art und Weise gut hier. Die lässt mir genug Zeit für mein Kind. Das wäre an anderen Schulen nicht so. Und auch, dass man mit allen Problemen zur Schulleitung gehen kann und nie das Gefühl haben muss… Von ganz vielen Kollegen und Kolleginnen woanders höre ich wiederum, dass sie mit ganz vielen Sachen eben nicht zur Schulleitung gehen können. Und das Gefühl hab' ich hier auch nie. Ob ich dann immer finde, dass die Probleme auf die eleganteste Art und Weise gelöst werden, das ist 'ne andere Sache. Aber vom Prinzip her habe ich nie das Gefühl alleine zu sein und auch nicht im Stich gelassen zu werden.

Frau Prahl: Aber das ist schon ein Punkt, an dem sich bei manchen hier schon so'n bisschen die Geister scheiden, würde ich sagen. Ich empfinde das eigentlich auch ganz positiv, aber es gibt natürlich auch manchmal andere Stimmen.

Frau Rühringer: Also ich finde, mir wird an dieser Schule zu wenig über Sinn und Zweck unserer Arbeit gesprochen. Definitiv zu wenig. Und das wird mir auch zu wenig von der Schulleitung angesprochen. Dass es hier angenehm ist und dass ich gerne komme und dass man auch meine Wünsche berücksichtigt, das auf jeden Fall. Aber mir gibt es hier zu wenig Diskussion über die Missstände, die wir hier haben und über die Unruhe, oder über gemeinsame Konzepte, wie du sagst, über gemeinsame Abstimmung. Das ist mir zu wenig Diskussion. Aber das interessiert die Politik auch nicht. Die interessiert Bildung doch nur in dem Moment, wo die Zahlen nicht stimmen oder aber »Rütli« ist oder sonst irgendwas ist. Aber sonst interessiert das niemanden. Da soll irgendwie nur gewurschtelt werden. Ich finde, unsere Bildungslandschaft ist für eine Industriegesellschaft mit großem Bruttosozialprodukt 'ne absolute Katastrophe. Das mit der ISS ist für mich einfach nur ein Sparmodell. Jetzt sollen wir noch mehr leisten noch mehr bringen, wo es früher Sonderpädagogen etcetera gab. Wir haben hier ja auch Schüler, die wir hier auch gar nicht unterbringen können. Wie in der 7b mit diesem Ahmet. Wenn der drin ist, ist Unterricht so gut wie nicht möglich. Und für die Leistungsstärkeren machste dann ja nichts mehr, weil du orientierst dich in der ganzen Gruppe nach unten. Musst du ja auch so machen. Aber das heißt, für die anderen oben machste nämlich nichts mehr.

Frau Lobosi: Na ja, die wirkliche Kernfrage wäre ja: Wie kann man denn wirklich differenzieren? Ich versuche das ja jetzt zum Beispiel gerade mit diesen Leseportfolios. Die finde ich an sich ja total gut. Das sagen die Schüler und Schülerinnen ja auch, dass es ihnen Spaß macht. Aber da kann man einfach sagen: In den G-Kursen[2], die packen das einfach nicht. Also zumindest mein G-Kurs packt das nicht und der von Frau Bertram auch nicht. Was mach' ich dann da mit Kindern wie Umar, die mir einfach sagen, sie verstehen das behandelte Buch nicht? Da muss man sich dann überlegen, wie man dann noch mal differenzieren kann.

Frau Prahl: So weit differenzieren ist ja dann vielleicht auch… Also dann müsstest du ja dann noch kleinere Gruppen theoretisch machen. Also das versteh ich dann schon, dass man dann an Grenzen kommt. Aber deswegen sag' ich ja: Das ist doch jetzt schon mal ganz gut, dass wir diese kleineren Gruppen haben.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Lobosi: Absolut.

Frau Prahl: Du könntest ja zum Beispiel jetzt sagen, im Grundkurs reduzier' ich dieses Portfolio jetzt noch mal und geb' ihnen nur das, was die auch wirklich verstehen. Für den E-Kurs ist das Portfolio dann vielleicht auch so schon in Ordnung und wir lassen es für die beieinander. Das ist ja dann ein Prozess. Und wenn man immer wieder einen G-Kurs hat, dann weiß man es vielleicht das nächste Mal. Also ich finde, da kommt dann auch eher mal was raus. Und deswegen finde ich ja das Kurssystem auch ganz positiv.

Frau Rühringer: Ich finds auch gut. Aber da gibt es schon 'nen Aspekt dabei, den man bedenken muss. Ich kenn' das jetzt aus der 8a, weil ich da ja auch teilweise mit drin bin. Du hast dann überhaupt keinen Überblick mehr über Fehlzeiten, also wer, wann, wie… Also das ist im Kurssystem schon schwierig. Da gibt es dann ja schon so viele Schüler, die sich da so drum herumschlängeln…

Frau Prahl: Aber diese Diskussion, die geführt wird… Ich kann es dann auch nicht leiden, wenn dann immer noch gegen dieses Kurssystem angeredet wird. »Wir wollen die ganze Klasse haben«… Und wenn ich dann sage: »Dann macht mal 'ne Binnendifferenzierung in 'ner ganzen Klasse!« Das macht doch dann keiner! Und dann fällt wieder Umar – metaphorisch gesprochen – hinten runter. Ich war ja an der Hauptschule am Anfang, wir hatten ja also die Klassen mit maximal sechzehn Schülern und da hat man dann immer noch unendlich viele Teilungsstunden. Also ich hatte ganz viel Unterricht nur mit acht Schülern und ich muss es sagen: Da ist schon mehr Lernfortschritt bei rausgekommen.

Frau Rühringer: Klar, in einer vollen Klasse fällt das nämlich nicht auf. Die Schüler wie Umar gehen nämlich wirklich unter. Die kaschieren das ja auch selbst. Und die Leistungsstärkeren förderst du vermutlich auch nicht mehr, weil du dich ja in der ganzen Gruppe nach unten orientierst. Musst du ja auch so machen. Das heißt, für die anderen oben machste dann nämlich nichts mehr.

Frau Lobosi: Aber ich finde, dass trotzdem die Leistungsspanne in meinem G-Kurs riesig ist. Ich hab' dann da nämlich die Mädchen, die einfach zu viel krank sind und fehlen und nur deswegen da im G-Kurs drin sitzen. Die können aber eigentlich mehr. Und dann hab' ich da 'nen Umar mit seinen Ängsten, wo ich dann erst jetzt erkannt hab, dass der eben das Buch tatsächlich nicht lesen kann. Und wo ich mir dann die Frage stelle, wie man das für ihn handhabbar machen kann. Und dabei ist dieses Buch schon… Das lese ich in einer großen Pause, ne. Das Ding ist ja… Also wie können wir das machen? Also wie schaffe ich es, aus meinem bildungsbürgerlichen studierten Hintergrund heraus zu verstehen, was das eigentliche Problem ist? Mir gelingt das nämlich nicht… Ich verstehe nicht, was die nicht verstehen an dem Buch.

Frau Rühringer: Das ist schon das Lesen, also überhaupt den Text… Überhaupt so ein Ding da zu sehen *(greift nach Notizbuch und zeigt es)*. Da hören die schon auf… Ich kann das auch irgendwie verstehen, das ist für viele… Du musst ja nur gucken, wie manche Leute hier schreiben. Wenn du siehst, wie die Schüler so dasitzen. So liegt er dann da… *(imitiert einen*

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sich lässig auf dem Stuhl rekelnden Schüler) und dann kommt der Stift von so hoch… Und da siehst du schon auch die ganze Geschichte, die der natürlich mit dem Schreiben hat. Das dokumentiert sich im Körper, in allem. Und beim Körper ist es noch so offenkundig. Aber jetzt bei so intellektuellen Sachen wie lesen und so… Wie willste da rein in den Kopf und wissen wie schwierig das ist, irgendwie? Oder mit wie viel Ängsten das belegt ist? Und ich finde, die Schüler bringen hier schon erst mal ganz viel Angst mit… Die haben kein Zutrauen: »Ich schaffe das«, sondern: »Ich schmeiß die Flinte ins Korn«, und »Ich mach' lieber gar nichts bevor ich mich irgendeiner Erfahrung der Frustration hingebe«.

Frau Lobosi: Das mit den Ängsten ist ein total guter Punkt. Man kann sagen, dass die Hälfte meiner Klasse in der Grundschule vor der Tür gesessen hat. Die erzählen mir, dass sie keinen vernünftigen Unterricht in der Grundschule gemacht haben. Das sind ja sozusagen immer die Reste aus diesen Grundschulklassen. Die Grundschulen sind dann wiederum auch gerade diese schwierigen Grundschulen. Da sitzen diese Kinder einfach draußen. Idris ist so der einzige, der ja offensichtlich richtig von seiner Lehrerin mitgezogen wurde. Der erzählt mir immer, er hätte so ein tolles Weimar-Projekt gemacht. Der wäre mit seiner Lehrerin auch nach Weimar gefahren und die hätten ganz viel zu Goethe und Schiller gemacht und so weiter. Hier verkümmert er dann wiederum. Und man muss sagen, da kümmern sich die Eltern auch einfach nicht…

Frau Rühringer: Aber das mit den Frustrationserfahrungen ist noch in der zehnten Klasse ihre Argumentation: »Können wir das jetzt nicht zusammen machen?« Ich sag: »Nein, das müsst ihr jetzt alleine machen. Ihr müsst euch auch damit konfrontieren, wo die Defizite sind. Ich helfe euch dann auch. Aber sonst macht ihr keinen Lernfortschritt mehr, wenn wir wieder gemeinsam…« Na ja, gut… Aber das ist bei den Leistungen ja eh, dass die nicht so…Was ich hier aber noch mal entscheidender finde, ist das mangelnde Sozialklima der Schüler untereinander, das empfinde ich als sehr belastend. Also diese Kämpfe, die die hier untereinander ausfechten. Ich glaube, dass diese Positionierungen in der Klasse achtzig Prozent der Energie im Unterricht einnehmen, also dieses ständige Sich-Anzicken und Sich-Kontrollieren oder was es auch ist. Das finde ich extrem anstrengend.

Frau Lobosi: Aber in dem Zusammenhang ist natürlich auch ein Punkt, dass die sich halt häufig zu Hause nicht treffen dürfen und das dann hier…

Frau Rühringer: Du, (*schüttelt den Kopf*), aber das ist einfach ein Fakt.

Frau Lobosi: Stimmt schon. Und gleichzeitig denke ich immer, wir kriegen hier nur die Spitze des Eisbergs mit. Da war ja gerade die Polizei bei mir in der Klasse und da haben die gefragt, ob denn da die Geburtstagsschläge bei uns in der Klasse noch ausgeteilt werden und alle natürlich: »Joah«.

Frau Prahl: Echt? Oh, das kriegt man gar nicht mehr so mit.

Frau Lobosi: Ne, das machen die natürlich jetzt nicht mehr hier, sondern machen das jetzt draußen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Prahl: Ich weiß auch gar nicht, wo das wieder herkommt mit den Geburtstagsschlägen. Da hat man das Gefühl, das ist ne Erfindung aus dem Kiez oder so. Ich kann mir das nicht vorstellen, dass das in den jeweiligen Urländern, wo die denn ursprünglich mal hergekommen sind, also…

Frau Lobosi: Das ist doch auch alles eine Frage der Klasse. Ich glaube es ist gar nicht nur so eine Frage der Ethnie oder sonstiger Zugehörigkeit, sondern dass das eben auch wirklich 'ne Frage der Klasse ist, einfach ganz bildungsfern. Und ich glaube, man hätte das Gleiche in grün, keine Ahnung, in Marzahn-Hellersdorf, oder eben…

Frau Rühringer: Ja, aber trotzdem glaube ich, dass zumindest der muslimische Hintergrund doch noch mal was anderes ist. Also dass der zumindest für die Mädchen definitiv etwas anderes bedeutet… Und auch für das soziale Klima was anderes bedeutet. Das ist anders, als wenn du jetzt nach Hellersdorf gehst und dann das Kind irgendwie 'ne Alkoholikermutter hat oder… Das ist auch nicht einfach oder so, aber… Das wird ja oft von der Politik auch so nivelliert. Aber dass dieser kulturelle Hintergrund keine Rolle spiele und dass es eben nur darum ginge, dass es eben prekäres Proletariat sei oder so… Ich glaube das nicht. Das ist 'ne Parallelgesellschaft. Das ist das, was wir sagen: Emotional spielt für die Kinder hier die Hochzeit die große Rolle. Das sind die Dinge, die hier total wichtig sind. Es gibt auch keine Kritik an der Familie. Das finde ich total spannend.

Frau Lobosi: Ich find' das sogar ganz schlimm. Also bei mir ist ja so ein Mädchen, die hat sich ja in die Obhut vom Jugendamt nehmen lassen und die ist richtig schlimm dafür angefeindet worden, wie sie ihre Familie im Stich lässt.

Frau Rühringer: Ja, ausgegrenzt wird sie. Ja, das hatte ich hier auch schon, wo du denkst, das ist wie im Mittelalter, soziale Ausgrenzung und soziale Kontrolle ohne Ende.

Frau Prahl: Aber am Ende ergeben sie sich alle. Also ich hab' ja auch dieses Mädchen hier vom Talib–… Also der Talibanvater mit den dreizehn Kindern. Und die hat ja wirklich gekämpft und gemacht und versucht. Und jetzt hab' ich dann von der Schwester gehört, jetzt ist sie auch verheiratet und alles ist schön. Verheiratet mit irgendeinem Cousin aus dem Libanon. Ich kann das dann auch nicht mehr hören. Es gibt so viele Klischees von diesem Kiez und Parallelgesellschaft. Und ich finde jedes einzige Klischee ist wirklich die Wahrheit. Und das wird eben auch wirklich nicht gesehen von der Bevölkerung. Und die Flüchtlinge, die sich eben wirklich total… Also es gibt ja bestimmt auch die Lieben und Netten und die, die wirklich richtig betreut werden müssen und so weiter. Aber es ist eben so, dass es da eben auch diese Schlawiner gibt.

Frau Rühringer: Na ja gut, aber die haste ja überall irgendwie.

Frau Prahl: Aber manchmal ärgert mich das, dass man manches nicht so aussprechen darf, muss ich sagen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Lobosi: Ich merk auch manchmal, dass ich auch richtig sauer werde. Manchmal ist es so, dass ich schon auch vor mir selber erschrecke. Auch wenn ich mich politisch eher links positionieren würde, feinden mich manche Sachen dann auch so schlimm an, dass ich so sauer werde… Was die Mädchen mir dann da erzählen… Oder Kalila… Die hat eh 'nen Knall, ne… Jeden zweiten Tag steht die vor mir mit irgendwelchen Bildern von irgendwelchen Hochzeitskleidern und sie meint dann immer: »Ich lad' sie zu meiner Hochzeit ein«.

Frau Prahl: Ja, das hat sie auch zu mir gesagt. Ich glaub', das erzählt sie jedem hier auf dem Gang.

Frau Rühringer: Da müssten dreihundert Leute zusammenkommen oder fünfhundert (*gemeinsames Lachen*). Es ist eine unheimliche Anpassung irgendwie an diese doch sehr restriktiven Bedingungen…

Frau Lobosi: Es gibt auch kein kritisches Denken. Es gibt ein total konformes Denken. Und dieses Denken funktioniert halt. Und wenn man dann irgendwie versucht, denen 'nen kritischen Gedanken mal unterzujubeln… Irgendwie verläuft sich das häufig dann auch im Sande.

Frau Rühringer: Also, ich mein', ich möchte jetzt zum Beispiel nicht wissen, wie das hier für homosexuelle Schüler ist.

Frau Lobosi: Das gibts ja angeblich einfach nicht.

Frau Rühringer: Ach was… Also das Outen gibts nicht. Aber homosexuelle Schüler, das gibts. Natürlich erzählen die, es gibt ja keine schwulen Araber…

Frau Prahl: Genau: Im Libanon gibts ooch keene Schwulen… Gar nich'… Keenen einzigen… (*gemeinsames Lachen*).

Frau Lobosi: Also das ist–

Frau Prahl: Das ist auch so. Also das ist für die schon ein ganz schlimmes Schimpfwort. Ich glaub', das muss schlimm sein für die… Ich mein', es muss ja auch irgendwelche geben, die das Ganze unterdrücken.

Frau Rühringer: Aber es gibt, glaub' ich, generell wenig Protest. Das ist eben das Ulkige. Es gibt wenig Leiden an diesen eben doch sehr einschnürenden Verhältnissen… Ich mein' die müssen ja auch diese schrecklichen Verwandtenbesuche aushalten… Also ich hatte das als Kind teilweise auch, ich hab' gesagt–

Frau Prahl: Die sind ja auch in so riesigen Familien. Die sind ja auch… die haben ja auch alle keine eigenen Zimmer zum Beispiel. Also das, was heutzutage so aus bildungsbürgerlichen Familien… Also meine Kinder hatten auch immer jeder ein eigenes Zimmer

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und so solche Sachen. Also das haben die gar nicht und ich glaub' das ist auch ganz schlimm… Aber die sagen, das ist alles ganz toll, diese Familien.

Frau Rühringer: Ja, ich glaube, unser europäischer Individualismus oder so, der spielt in diesen Kulturkreisen eben nicht so 'ne große Rolle. Das ist einfach definitiv so, das muss man einfach auch sagen.

Frau Lobosi: Und auch so was wie individuelle Entwicklung. Aber es ist halt auch so, dass sie dann häufig diese kulturellen Codes einfach auch nicht wirklich lernen, ne. Wer hat mir das erzählt von dem Praktikum, wo sich irgendjemand geweigert hat, etwas vom Boden aufzuheben und so? Und dann hat er halt das Praktikum unter riesen Protest verlassen, weil er das also nicht einsehen würde…

Frau Rühringer: Wobei es für viele wiederum auch relativ normal ist, dass sie zu Hause mal 'n paar hinter die Ohren kriegen oder so.

Frau Lobosi: Aber es gibt da glaube ich schon Grenzen, wo sie es nicht mehr akzeptieren. Auf jeden Fall wird ja auch von den Schülern und Schülerinnen wahrgenommen, dass es zum Beispiel bei Celia nicht mehr okay ist, was da zu Hause passiert. Insofern scheint es da ja schon irgendwie auch Grenzen des Akzeptierens zu geben… Und jetzt noch mal zu den Jungs: Ich glaub', dass die auf 'ne Art und Weise dann total frei sind. Also die dürfen oft einfach so machen, was sie wollen. Klar, auch da gibt es irgendwie ungeschriebene Gesetze, die sie nicht brechen dürfen. Aber auch da muss ich manchmal denken, was du mit diesen ganzen Klischees meintest… Ich treffe halt die »Kiez-Jungs«, ne. Nasim hat ja zum Beispiel regelmäßig irgendwelche Kampfverletzungen, weil er hier in den Arkaden »kämpfen« war. Also, dass die sie sich so treffen und dann losrennen und dann… Da gibts auch diese Reportagen zu… Also so Sonntag morgens sind das so irgendwelche Beschäftigungen… Oder zum Beispiel nach Silvester… Was die Jungs da erzählen, das erinnert mich immer an so Kriegserzählungen, vom gesamten Narrativ her, ne. Und die Stereotype, die benutzt werden und dann werden mir auch stolz die Kriegswunden präsentiert … Und die hantieren mit einer Masse an Geld, die ist auch…

Frau Prahl: Ja, das ist auch… Da komm' ich wieder zu meiner Jobcenter-Geschichte… Wenn mir nämlich auch einer erzählt– Entschuldigung, oder wolltest du noch?

Frau Lobosi: Ne, ist alles gut, erzähl ruhig.

Frau Prahl: Also wenn mir nämlich einer erzählt: Skifahrt wird bezahlt, Klassenfahrt wird bezahlt… Alles vom Jobcenter. So und dann erzählt mir der Schüler, er kriegt morgens Geld für…

Frau Rühringer: …aber Unmengen…

Frau Prahl: …Unmengen…

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Lobosi: …für Brötchen und so, ne?

Frau Prahl: Und da hat er mir erzählt, er kriegt…

Frau Rühringer: …am Tag zehn Euro.

Frau Prahl: Zehn Euro! Nicht in der Woche… Am Tag! Und dafür darf er sich hier entweder in der Cafeteria vollfressen oder irgendwo am Nachmittag oder was weiß ich… Das sind also in der Woche fünfzig Euro, im Monat zweihundert Euro und dann… Ja, der ist eigentlich Berlin-Pass-Empfänger! Also doch eigentlich jemand, der wenig Geld zu Hause hat. Dann frag' ich mich schon, wo dieses Geld herkommt! Das kann ja nur von Schwarzarbeit oder von Kriminalität oder woher auch immer kommen. Und da krieg' ich dann auch schon so 'nen Hals, dass die ganz viele Sozialleistungen bezahlt kriegen, aber dafür eigentlich nichts tun müssen und so. Sie kriegen dieses Jahr 'ne Klassenfahrt bezahlt, können noch auf die Skifahrt. Eine Skifahrt, die bald fünfhundert Euro kostet… Die ein normaler Bürger sich eigentlich für seine Kinder gar nicht leisten kann… Der das nämlich nicht vom Job-Center bekommt… Skifahrt wird bezahlt, Klassenfahrt wird bezahlt, alles vom Jobcenter… Und dann kriegen die alles, greifen alles ab. Und sie müssen immer auch die neuesten technischen Geräte haben und, und, und. Bei Jungs ist das viel. Die müssen dann auch immer spezielle Turnschuhe haben und solche Sachen. Also Geld macht auf die 'nen irren Eindruck. Ich bin dann schon manchmal ein bisschen erbost. Aber das ist auch… Die haben keine Werte, die über das Materielle hinausgehen, das ist so…

Frau Lobosi: Na ja, ich kann da deinen Knatsch drauf schon auch irgendwie verstehen. Also, wenn Ali mir wieder mal erzählt, sein Papa hätte 'nen neuen Maserati gekauft… (*gemeinsames Lachen*). Und das ist nun mittlerweile der fünfte…

Frau Prahl: Glaubst du das dann immer alles?

Frau Lobosi: Bei Ali? Ja. Das sagen die anderen ja auch immer: »Für Ali und die Sharouefs, da bräuchte es einen neuen Begriff für ›reich‹!«

Frau Prahl: Na ja, gut. Das sind die Sharouefs… Also ich bin da dann schon manchmal ein bisschen erbost. Auch, dass dann nicht mal so 'ne Dankbarkeit gezeigt wird, dass denen das hier ermöglicht wird… Das ärgert mich schon … Und dafür nix tun… Sich zum Beispiel einfach mal in der Schule anzustrengen…

Frau Rühringer: Aber das ist ja… Die kriegen ja auch nur dieses Bild vermittelt. Das Jobcenter ist nur dafür da, irgendwie das Geld auszuzahlen… Das habe ich neulich wieder diskutiert, dass das nicht die Aufgabe des Jobcenters ist. Aber das liegt natürlich daran, dass sie genau diese ganze Umgebung haben und andere Erfahrungen gar nicht machen… Wie scheitern die hier meistens in den Praktikumsverhältnissen? Also das ist für mich auch noch mal die Frage: Soll hier wirklich jeder mit 'nem Abschluss rausgehen? Das find' ich an sich auch gut, das sehe ich auch als meine Aufgabe an. Aber ich weiß

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

doch, dass von denen hier fast hundert Prozent nicht in der Lage sind, irgendeine Ausbildung… Oder eben auch die gymnasiale Oberstufe… Da krieg' ich ja auch immer mit, dass das keiner besteht. Ich mein', das ist doch das Scheitern eigentlich: Das irgendwie klar ist, die sind hier eigentlich nicht fähig zu überleben… Wenn sie nicht wieder in diese familiären Geschichten zurückkehren.

Frau Prahl: Das hat ja eigentlich auch erst einmal auch nicht unbedingt was mit diesem muslimischen Hintergrund zu tun. Aber es hat dann ja auch insofern doch wieder damit zu tun, dass sie wissen, ihnen passiert ja auch nichts. Am Ende kriegen sie den Mann, der sie versorgt, die Mädels… Oder die müssen ja auch nicht auf Wohnungssuche gehen, also nicht wirklich… Weil sie ja erst mal bis zur Hochzeit sowieso bei ihren Eltern wohnen. Also das sind alles so Sachen, die… Ja, dann ärgert mich das schon manchmal. Und auch, wie die über uns reden: Die Deutschen. Also wir sind »die Deutschen«. Die sind fast alle… Die haben 'nen deutschen Pass, also ein ganz großer Teil zumindest. Also sind sie doch auch Deutsche–

Frau Rühringer: Aber eben nicht von der Orientierung her.

Frau Lobosi: Na ja, aber dann ist da ja eben auch der Alltagsrassismus, der ihnen auf der Straße begegnet. Wenn sie den Kiez verlassen ist das 'ne Katastrophe. Da fahr ich mit denen zusammen ins Theater in den Friedrichshain und der Alltagsrassismus, der denen da entgegenschlägt… Das ist für mich dann auch total beschämend.

Frau Prahl: Ja und deswegen mache ich dann manchmal solche Sachen gar nicht mehr. Weil ich denke, das ist also wirklich ganz… Da kommen so komische Situationen zu Stande, ne. Wir waren jetzt auch an der Ostsee zur Klassenfahrt und da waren in Thüringen gerade Ferien und da waren jetzt so thüringische… Ich bin selber aus Thüringen, ich darf das also auch sagen… Die also wirklich so richtig mit Abscheu auf unsere Schüler geguckt haben, ne.

Frau Lobosi: Ja, und dann auch sogar andere Lehrer und Lehrerinnen… Da im Theater haben die sich für meine Verhältnisse tipptopp verhalten. Also für meine Standards war ich wirklich sehr zufrieden. Und dann kommt da so 'ne Lehrerin am Ende des Theaterstücks und macht meine Klasse total rund während ich danebenstehe. Und ich denke so: »Gute Frau, haben sie sich eigentlich mal damit auseinandergesetzt, was das für Kinder sind? Es ist so offensichtlich! Sie sehen das an allen Markern, dass das keine Klasse ist, die aus dem Prenzlauer Berg kommt…«

Frau Rühringer: Obwohl ich damit eigentlich gute Erfahrungen gemacht habe. Also nicht mit so 'ner riesen Gruppe… Aber für die Schüler hier ist das eben wirklich verstörend. Es ist für sie schon verstörend, den Kiez zu verlassen. Das merkst du schon im Bus. Da werden die ganz unsicher. Ich weiß noch, der eine Schüler hat gesagt: »Hier sind ja nur Rentner und Studenten.« Und die nehmen das sofort wahr. Und danach sagen sie mir dann irgendwie zur Sammlung Berggrün: »Das tollste war die Toilettenanlage« (*gemeinsames Lachen*). Ich find' das aber auch okay. Man war dann zumindest da. Da merkt man

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

halt aber irgendwie, woran es hapert. Es ist schon von den Kompetenzen her ein wirklich ganz, ganz niedriges Niveau hier. Ich war doch mit den Schülern auf der Klassenfahrt an der Ostsee. Da waren auch andere Schulen. Ne siebte Klasse und die gingen so in Paddelboote und paddelten los. Und dann hab' ich nur zu Beate gesagt: »Tja, unsere Schüler… Das würden die gar nicht hinkriegen, gemeinsam in so 'nem Paddelboot. Die kämen nicht an. Die würden sich sofort die Köpfe einschlagen.« Und Unsere sind in der zehnten Klasse… Soll heißen: Das Niveau, das ist wirklich ganz, ganz unten. Es gibt solche wunderbaren Anzüge glaub' ich, die simulieren, wie sich Leute mit achtzig körperlich fühlen, also wie eingeschränkt die sind. Leider gibt es diese Anzüge nicht fürs Kognitive. Das hätte ich gerne mal, das würde ich gerne auch jedem Lehrer mal anziehen, dass man mal eine Idee davon bekommt, wie das ist oder was die Schüler dann brauchen. Und das würde ich auch gerne mal jedem Politiker angedeihen lassen.

Frau Lobosi: Aber das ist natürlich auch so… Also wenn ich mir meinen Sohn angucke, der ist viereinhalb. Und der kann sich halt besser ausdrücken als meine Schüler. Ich hab' mit dem letztens… Der findet das ja immer alles noch ganz spannend, was ich bei der Arbeit mache. Und letztens haben wir einen Test zur Erdplattenverschiebung geschrieben… Da ging es um Kontinentaldrift. Und so was ist auch in seinem Dino-Buch drin. Also, dass die Erdplatten sich verschieben. Und dann beendet mein viereinhalbjähriger Sohn einen Satz in Abus Test auf eine eloquentere Art als Abu das selbst macht… in der achten Klasse. Da muss man sagen: Klar, der hat auch ganz andere Sachen mitbekommen. Ich geh' mit dem ins Theater. Ich geh' mit dem ins Museum. Der weiß, wie er sich im Theater und im Museum zu benehmen hat. Wenn ich mit meinen Lieben hier… Mein Ziel ist ja, dass die am Ende der zehnten Klasse zumindest einen Teil der Berliner Museen gesehen haben… Und das ist jedes mal so, dass wir da hingehen und ich irgendwann denke: »Soo, kommen wir auch heute ohne Gefängnis wieder nach Hause?… Alle Bilder hängen noch?…« und das ist ja echt–

Frau Prahl: Also dafür bewundere ich dich ja! Ich geh' ja nicht mehr ins Museum. Obwohl ich neulich sogar mal ein ganz nettes Erlebnis in so einer Situation hatte. Wir waren im Tropical Island mit den Schülern und danach muss man ja mit dem Zug fahren. Regionalbahn. Von Cottbus kommend nach Berlin. Abends, achtzehn Uhr. Gerammelt voll. Die Kinder fanden keinen Platz und dann standen sie. Eine Schülerin sagte: »Ach gucken sie, Frau Prahl, wir können uns auf die Treppe setzen«. Die haben dann natürlich schön geplaudert, aber wie sie nun so sind, auch ihre… Jedenfalls so, dass ich gedacht habe: »Mein Gott, die Leute denken bestimmt, wie doof sind die…«. Aber dann saß die ganze Zeit so'n Mann neben mir und dann stand der in Königswusterhausen auf und sagt zu mir: »Sind sie die Lehrerin?«… Und ich kenn' diesen Satz: »Sind sie die Lehrerin?«… Da krieg' ich schon immer Angst, ne (*gemeinsames Lachen*). »Ja«, sag' ich. »Also ich muss ihnen mal sagen, das ist toll, wie sie das mit den Schülern machen!« Ich: »Wirklich? Ist das jetzt ironisch?« (*gemeinsames Lachen*). Das hab' ich den wirklich gefragt: »Ist das jetzt ironisch?« »Nein, das meine ich. Das ist doch super. Haben sie die sonst auch immer so gut im Griff?« Und dann hab' ich so gesagt »Ach wissen sie? So was Nettes hat zu mir noch nie jemand im Zug mit 'ner Klasse gesagt« oder so. Also das hat mich dann total gefreut, ne. Also, dass das wirklich mal einer gesehen hat. Und die saßen da jetzt nicht wie die

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mäuschen, aber sie waren halt einfach normale Kinder, ne. Also insofern gibts auch mal nettere Erlebnisse, ne. Also, insofern kann man das schon mal machen.

Frau Lobosi: Aber das ist ja auch irgendwie das Traurige, dass es halt so selten passiert. Und dann leben sie seit ihrer Geburt in Berlin und haben noch nie das Brandenburger Tor gesehen. Und das Einzige, was sie von der Welt sehen ist der Libanon. Und wenn ich sie dann frage, was sie denn im Libanon angeguckt haben, haben sie auch nichts angeguckt. Denn sie fahren zum Flughafen und vom Flughafen zur Familie, da haben die ja ganz häufig alle noch ein Haus und dann fahren sie den gleichen Weg bis hier zur Schule sozusagen wieder zurück. Das heißt, deren Welt ist so klein irgendwie. Auch so die Praktikumsplätze, die sie sich dann aussuchen… Ich kann so 'nen Hundertmeterzirkel um die Schule ziehen.

Frau Rühringer: Das ist aber auch einfach so ein psychologisches Problem: Wie viel trau' ich mir zu? Wieviel Neugier habe ich? Ich finde diese Schüler hier sind extrem nichtneugierig.

Frau Lobosi: Echt?

Frau Rühringer: Gar nicht neugierig.

Frau Prahl: Zumindest nicht an Wissen.

Frau Rühringer: Null, nicht an irgendwas.

Frau Lobosi: Aber das ist das, was mich am allermeisten umtreibt: Genau diese Neugierlosigkeit.

Frau Rühringer: Die sind… Die werden nicht gefördert. Das ist einfach…

Frau Prahl: Das siehst du ja, wenn du dir die Hobbys aufschreiben lässt: »Handy spielen« und »mit Freunden treffen«… Das ist es ja schon.

Frau Rühringer: Als ich noch an der Schule an der Charlottenstraße war, da gab es noch Leute, die haben super Sachen angeboten, wirklich richtig tolle Kurse. Und das Interesse war gleich null, absolut gleich null. Das waren wirklich ganz tolle Leute.

Frau Prahl: Nur mal als klitzekleines Beispiel: Diese Gitarren-AG, die entweder von Frau Schmitz oder von Frau Riddek im Angebot war, die ist doch eigentlich… Also ich weiß noch, wie meine Tochter damals am Gymnasium… Die war da so in der fünften Klasse am Gymnasium. Und da war der Klassenlehrer auch der Musiklehrer und die hatten ein Gitarrenangebot und da ist die halbe Klasse in diese Gitarren-AG. Und die haben das auch durchgehalten, zumindest die zwei Jahre. Und hier? Da kommen am Anfang gleich nur drei und dann wird das mangels Interesse nach zweimal geschlossen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Lobosi: Aber ich bin deswegen… Ich breche immer in Begeisterungsstürme aus, wenn mir da einer erzählt, er wäre im Boxverein oder so…

Frau Prahl: Ja, in diesen Kiez-Boxvereinen…

Frau Lobosi: Aber es gab doch auch hier mal dieses Boxtraining und so… Hat aber auch nicht mehr stattgefunden, oder?

Frau Prahl: Das ist einfach so… Deswegen hätte das hier auch keinen Sinn, Ganztag anzubieten. Ich meine, wenn wir anbieten: Hier rumchillen bis sechzehn Uhr… Wenn wir ihnen hier die Schlummerbank anbieten würden, dann würden viele hier sein…

Frau Rühringer: Wir haben ja aber auch manchmal Schüler, die körperlich sehr begabt sind, die richtig gut sind oder so. Aber die halten die Verbindlichkeit in 'nem Verein nicht aus. Ja, die sind dann schnell wieder raus.

Frau Prahl: Ja, das ist es ja. Die fliegen ja raus aus den Vereinen.

Frau Rühringer: Das ist ganz schlimm irgendwie, ne.

Frau Lobosi: Bei Muhammad war das so, oder? Der hat mir ja mal erzählt, er hätte eigentlich… Wirklich eine total traurige Geschichte. Er hat mir erzählt, er wär' auch bei so 'nem Fußballverein hier… Welche gibts denn hier? … Also eben einer von den größeren Fußballvereinen. Er wurde gescoutet und er hätte dann da zum Training hingehen sollen. Und dann hätten seine Eltern aber gesagt, es gäbe ein Begräbnis im Libanon, da hätte er halt hinfahren müssen. Und da haben die da halt beim Training nicht abgesagt und so. Und dann nach den Ferien ist er aber wieder hin und »Bitte, bitte«… Und sie haben tatsächlich gesagt: »Ja, okay«. Und dann hat er das aus 'nem zweiten Grund, den ich aber vergessen habe, wieder verpasst… Wie schade, ne? Also auch, dass da von den Eltern halt–

Frau Rühringer: Dass da überhaupt keine Unterstützung in diesen Dingen da ist.

Frau Lobosi: Manchmal habe ich auch das Gefühl, dass man irgendwie seinen Idealismus verliert. Also das ist zumindest das, was ich so empfinde. Ich gebe mir ja immer viel Mühe mit meiner Unterrichtsvorbereitung und ich mach' das ja einfach auch total gerne. Aber es ist manchmal auch so frustrierend. Jetzt hab' ich ja dieses Leseportfolio und ich hab' das in Wochenpläne gespaltet und hab' denen jede Woche 'nen neuen Wochenplan gegeben mit vielen reduzierteren Aufgaben, konkretisierten Aufgaben, weil die Aufgaben im Original ja auch sehr weit gestellt sind, ne. Und dann lesen die halt das Buch einfach nicht und machen die Aufgaben nicht… Ich hab' denen ja gesagt, sie sollen sich richtig doll Mühe geben und so weiter und ich bekomm' dann so zusammengeknüllte Zettel. Da finde ich es dann auch schwer, mich an die Vorbereitung des nächsten Themas zu machen und zu sagen: »So, gehen wir jetzt mal auf die Suche nach guten Sachen für Kurzfilme…«

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Rühringer: Aber das ist für uns auch so… Als ich hier angefangen hab', war das für mich ja schon ein ziemlicher Schock. Weil ich das irgendwie nicht kannte: So 'ne Massierung irgendwie… Und dann ist mir das bei dem ganzen Unterrichtsmaterial halt aufgefallen: Dass das ganze Unterrichtsmaterial diese Sachen, die hier eine Rolle spielen, überhaupt nicht widerspiegelt. Da gibt es nix dazu. Und das ist aber das Problem unserer Gesellschaft generell: Dass natürlich auch diese Parallelgesellschaften befördert werden. Aber solange das hier einigermaßen ruhig bleibt und solange sich keiner rührt und es keine Katastrophe gibt, läuft es dann eben einfach mal so weiter. Und richtige Gewaltsachen halten sich hier an der Schule wirklich in Grenzen. Aber wir können uns hier dann einen abschuppern oder kriegen 'ne Prämie von fünfhundert Euro, weil es hier so schwierig ist[3]… Also das finde ich politisch auch so derartig daneben… Und das find' ich schon auch frustrierend. Auch, weil ich meine… Mein Gott! Hier arbeiten ja auch Leute mit langer Ausbildung und auch Leute, die irgendwie Lust haben, diese Arbeit zu machen.

Frau Prahl: Und ich muss schon sagen: Also, ich mag das total gerne, wenn die Schüler einen so… Also, die tragen ja ihr Herz auf der Zunge. Die können einem am Vortag Tod und Teufel wünschen, aber dann stehen sie am nächsten Tag wieder da: »Oh, Frau Prahl, sie sind die Beste!« Es wird dann ja immer gesagt: »Nimm nicht alles immer so ernst«… Aber ich mag das, wenn sie dann kommen und einen dann manchmal auch drücken. Also die Mädels, die machen das. Die kann ich auch drücken und das mag ich schon, muss ich sagen.

Frau Rühringer: Also, ich kann auch eigentlich sagen, dass ich eigentlich zu allen Schülern guten Kontakt hab'. Ich hab' noch keinen gehabt, den ich überhaupt nicht leiden konnte oder so.

Frau Lobosi: Also ich glaub', bei mir ist das auch ähnlich. Was ich auch total mag, ist, dass ich die auch einfach richtig gut kenne. Also ich kann zu jedem Einzelnen aus meiner Klasse 'ne Geschichte erzählen. Ich weiß, wer die sind! Ich hab' zum Beispiel ein total verhaltensauffälliges Mädchen bei mir in der Klasse. Jetzt war die Polizei da und der Polizist hat die wirklich ganz schlimm von der Seite angemacht, obwohl sie gar nicht groß was gemacht hatte. Also, ich dachte wirklich schon: »Gleich sag' ich was!« Und ihr Kopf schnellte so zu mir rum und ich hab' gedacht: »So, Celia, es ist alles okay, du lässt es jetzt einfach an dir abprallen!« Und sie hat dann tatsächlich nichts gesagt und sich den Rest der Zeit dann einfach ruhig verhalten. Ich glaube, die hat sich richtig gut entwickelt, so. Und ich glaube, das ist auch was, wo ich irgendwie stolz drauf bin, dass sie so ihren Weg hier gefunden hat.

Frau Prahl: Das kannst du aber auch sein! Also, ich kenn' die Schülerin nur von der Vertretung und das ist immer so ein Mädchen, wo ich denke: »Der möchte ich nicht im Dunkeln begegnen!« Also mit der hab' ich jedes Mal ein großes Problem. Aber du bist da wahrscheinlich wirklich die Einzige, die zu ihr wirklich 'nen Zugang gefunden hat.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Lobosi: In letzter Konsequenz weiß man's nicht. Aber auf jeden Fall find' ich gut, was du sagst: Die sind nett! Das ist glaub' ich das, was man mögen muss. Das ist ja so'n bisschen die Frage, mit der wir gestartet sind: Warum machen wir das hier? Das ist natürlich auch Idealismus und irgendwie auch der Spaß daran, Leute kennen zu lernen und mit denen zu arbeiten und so.

Frau Prahl: 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.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

»Da sind wir wieder bei der immer wiederkehrenden Frage: Geb' ich auf? Oder versuch' ich es weiterhin?«

Herr Bastian, Ortsteil B, Schule 1

> Er wusste ganz genau, dass vor allem ich es bin, der große Probleme kriegt, wenn er mich zum Ausrasten bringt. Er wusste also schon ganz genau, was die Grenze ist, die ich nicht überschreiten darf und wie er mich an diese Grenze bringt. Und das sind natürlich so Momente, ja, die haften bleiben. Wie geht man damit um? Aber ansonsten sind es mehr so die persönlichen Sachen, die dazu führen, dass ich ab und zu nach Hause komme und denke, ich will den nächsten Tag nicht… Ich will einfach nicht mehr… Ich bin satt, einfach satt.

Von meiner Ausbildung her bin ich Studienrat. Ich hab' mein Referendariat am Gymnasium gemacht und hab' mich damals dann ganz bewusst für den Wechsel an die ISS entschieden, weil ich auch die andere Schulform kennenlernen wollte. Zwischendurch bin ich dann noch mal für ein halbes Jahr an einem Gymnasium gewesen und dann wieder zurück an die ISs. Diesen Sprung hin und her konnte ich mir also zweimal genau anschauen. Na ja, im Großen und Ganzen bin ich jetzt achtzig Prozent Sozialpädagoge und vielleicht zwanzig Prozent Lehrer. Aber mal ganz im Ernst: Was sind wir denn überhaupt? Wir sind einfach nur schlecht ausgebildete Sozialpädagogen. Das ists doch am Schluss.

Witzigerweise habe ich mich gestern Abend hingesetzt und überlegt: »Was ist das eigentlich: ISS?« Eigentlich dachte ich, ich mach' mir dann so ein, zwei Stichpunkte für unser Gespräch in Bezug auf die Frage, was eigentlich die Schwierigkeit ausmacht, hier zu unterrichten. Aber ich hab' dann einfach so runtergetippt und die Liste wurde schon in zehn, fünfzehn Minuten immer größer, immer länger. Ich kann ja einfach mal durchgehen: Permanente Unterrichtsstörung in verschiedensten Formen. Es gibt Gewalt in physischer Form, in psychischer Form, sexuelle Gewalt. Es gibt einen Sexismus, der einfach alltäglich präsent ist. Ganz allgemein, in jede Richtung. Beleidigungen. Homophobie. Antisemitismus. Respektlosigkeit gegenüber den Mitschülern. Aber auch den Lehrern gegenüber, und da insbesondere gegenüber den Lehrerinnen. Aber das größte Problem ist eigentlich diese unglaubliche Unruhe. Die größte Herausforderung ist einfach, über-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

haupt unterrichten zu können. Die Klasse so einzupegeln, dass etwas, das so wie Unterricht aussieht, oder wie Unterricht auszusehen hätte, überhaupt ansatzweise durchführbar ist.

Ein Stundeneinstieg, wie man sich ihn vorstellt, mit einem motivierenden Thema, funktioniert schon ganz oft einfach nicht, weil erst mal das ganze Vorgeplänkel durchexerziert wird. »Herr Bastian, wann fängt der Unterricht an?« Dann, so zwei, drei, gern auch fünf Minuten nachdem es geklingelt hat, geht immer noch fünftausend mal die Tür auf. Irgendwem fällt noch ein, dass er doch noch mal auf Toilette muss. Die Arbeitsmaterialien haben natürlich die wenigsten draußen. Da vergehen dann schon mal weitere eins, zwei, drei Minuten bis jeder in der Klasse ein Blatt, ein Heft, was auch immer vor sich hat. Weil die eben alle keinen Bock haben, mit Papier zu arbeiten. Und dann müssen auch noch genau die ein oder zwei Personen, die ihr Arbeitsmaterial dabei haben, anfangen das zu verteilen, Stifte zu verleihen. Und das dauert und dauert. Dann wird geschrien: »Der und der hat den Stift kaputt gemacht« und dann muss noch wieder irgendwas aufgeräumt oder sauber gemacht werden (*lacht*). Ja, das sind dann all diese Nuancen, die alltäglich im Unterricht vorhanden sind und die einen Unterrichtseinstieg, wie er am Gymnasium zum guten Ton gehört, fast schon nicht zulassen. Ja, der Anfang einer Stunde ist erst mal minutenlanger Kampf. Die Schüler überhaupt zu einer Unterrichtseinstellung zu bekommen, so dass sie zumindest bereit sind, die Dienstleistung von dem Clown da vorne anzunehmen.

Was ich versuche, ist ihnen in solchen Situationen einen Ruhepol zu vermitteln. Aber die Einsicht zu akzeptieren, dass ich mir jetzt erst mal eine Minute lang das Chaos angucken muss, bis die anfangen, sich gegenseitig aufmerksam zu machen: »Öhh, der wartet doch!«… Das war nicht einfach. Natürlich gibt es immer noch so Situationen, in denen ich einfach losbrülle. Aber das habe ich im Nahhinein immer eher als kontraproduktiv erfahren. Und diese Erfahrung anzunehmen, war für mich ein großer Lernprozess. Auf solche Situationen mit Gegenlautstärke zu reagieren, geschieht dann meist aus einer eigenen Überforderung heraus. Den Schülern zu zeigen, dass ein gewisses Maß an Ruhe die Voraussetzung ist, ist mein Bemühen. Aber es gibt mehr als genug Beispiele, wo ich auch da merke: Das funktioniert jetzt einfach nicht (*lacht*). Das interessiert die gar nicht, ob ich da stehe oder nicht. Oder das interessiert die genau dreißig Sekunden lang und dann geht der Terz wieder von vorne los. Es gibt da nicht die Lösung schlechthin. Erstaunlicherweise, und das ist total schade, sind es aber oftmals die Methoden, die fern von dem sind, was als ideal zu betrachten ist, die zu den intensivsten Arbeitsphasen führen.

Hausaufgaben sind auch so 'ne Sache. Wenn ich 'ne Hausaufgabe gebe, weiß ich, dass zur nächsten Stunde vielleicht zwanzig Prozent die Hausaufgabe da haben. Und mit »da haben« meine ich, dass sie sie »nicht nicht haben« (*lacht*). Also vollkommen unabhängig davon, wie sie sie gemacht haben. Das heißt, ich muss meinen Unterricht immer so planen, dass ich weiß: Diese Hausaufgabe ist jetzt eine, die sie eben machen oder nicht – ist dann eben ihr eigenes Ding. Wenn ich aber im Unterricht darauf zurückgreifen will, dann muss ich mir gleich wieder zehn bis fünfzehn Minuten nehmen, um diese Hausaufgabe nachzuarbeiten. Und dann ist die Konsequenz, dass die wenigen, die sie gemacht haben, gelangweilt sind und die, die sie nicht gemacht haben, sich auf einer Skala aufteilen von »Ist mir jetzt auch egal!« bis zu »Okay, ich hab' Mist gebaut, ich will das jetzt aber.«

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Aber bei den Hausaufgaben liegt eben die Ursache schon in der Familie. Ist nicht selten, dass sechs, sieben Kinder in einer Familie leben und drei, vier Kinder in einem Zimmer wohnen und gar keinen Schreibtisch haben. Und da reden wir jetzt nicht nur vom Klischee der arabischen Großfamilie, sondern über alle. Also auch über die »Biodeutschen«, wie sie die hier immer so schimpfen. Ja, das kommt dann halt alles zusammen, und wo soll denn so etwas wie 'ne gemachte Hausaufgabe dann auch herkommen? Aber ganz auf Hausaufgaben verzichten? Ich weiß, dass da mittlerweile viele Forscher sagen, Hausaufgaben sind eh nicht wirklich sinnvoll. Ich hab' da eine andere Einstellung. Ich glaube, dass gerade die Schüler bei uns eigentlich immer wieder eine Wiederholung brauchen, in jeglicher Form – wenn sie sie denn machen… Aber es ganz sein zu lassen? Da sind wir wieder bei der immer wiederkehrenden Frage: Geb' ich auf? Oder versuch' ich es weiterhin?

Gruppenarbeit ist zum Beispiel genau so ein Ding. Das ist ein permanenter Kampf, da überhaupt eine Unterrichtssituation hinzubekommen, in der Gruppenarbeit überhaupt angefangen werden kann. Ja, 'ne Situation, in der man sich überhaupt vorstellen kann, wie es ablaufen soll. Allein diese Gruppeneinteilung, wer mit wem und wie. Da kann man ja nicht einfach sagen: »Findet euch in einer Gruppe«. Wenn man das dann aber selbst bestimmt, klappt es genauso wenig. Dann kommt: »Will nicht mit dem und nicht mit dem«. Vom Zusammenschieben der Tische ganz zu schweigen. Wenn wir von 45 Unterrichtsminuten ausgehen, was ist dann meine effektive Unterrichtszeit, in der die wirklich was machen? Zehn Minuten? Der Rest läuft mit diesem organisatorischen, sozialpädagogischen Kindergarten ab.

Natürlich bleibe ich dabei, es trotzdem immer wieder zu versuchen. Und dann fang' ich eben an, ganz genau und aufwendig zu planen: Welche Lerngruppe hab' ich denn vor mir? In welcher Situation steckt die gerade? Wenn zum Beispiel Ramadan ist, dann ist Unterricht eigentlich fast gar nicht möglich. In meinem ersten Jahr hat mich das echt schockiert. Aber da muss dann halt der komplette Schulalltag drum herum gebaut werden, bringt ja nichts. Die sind bedeutend gedämpfter in dieser Zeit (*lacht*). Weil denen natürlich die Energie fehlt. Da muss man dann schon mit planen. Dass das bei uns wirklich kontrovers gesehen wird, wäre zu viel gesagt. Aber im Kollegium sehen schon alle irgendwie wieder diese Ambivalenz von so einer Entscheidung. Man steht dann dazwischen: Auf der einen Seite wird das Gleiche von uns gefordert, wie von den anderen Schulen, wo diese Probleme eben nicht vorherrschen. Auf der anderen Seite tun die Schüler einem eigentlich nur Leid, dass sie auch schon als Kinder überhaupt dazu gezwungen werden.

Für die Planung ist es natürlich ein ganz anderes Verhältnis, wenn ich Klassenlehrer bin und die alle kenne. Aber auch da stößt es an Grenzen. Es gibt Mädchen aus meiner eigenen Klasse, die ich gar nicht im Unterricht habe. Ich unterrichte Sport und Englisch. Sport wird bei uns leider nicht ko-edukativ angeboten und in Englisch haben wir versucht, die Gruppen kleiner zu kriegen, um besser differenzieren zu können. Und das hat dann zur Folge, dass ich als Klassenlehrer dann teilweise meine Schüler gar nicht im Unterricht habe, außer in den SRS-Stunden und in Klassenlehrerstunden. Und als Klassenlehrer funktioniert alles normalerweise besser, denn die persönliche Beziehung ist das A und O. Das ist eine Sache, die mir jetzt über die Jahre ganz bewusst geworden ist.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Andererseits sind wir dann wieder bei einem Thema, was Lehrer dann auffrisst. Also ich für mich persönlich musste lernen, mich von den allzu persönlichen Dingen der Schüler irgendwie zu distanzieren. So, dass ich sie nicht mit nach Hause nehme. Denn sonst, glaub' ich, überlebt man diesen Job hier nicht. Denn wenn man sich auch das noch alles aufbürdet, dann geht man irgendwann halt zu Grunde. Auf gut Deutsch: Ich kann sie nicht alle retten. Na klar, logisch, bei denjenigen Eltern, von denen ich weiß, da funktioniert die Kommunikation, da mache ich natürlich den Gang zu den Eltern, Anrufe und so weiter. Aber da gibts halt auch andere Fälle. Bei einer Klassenkonferenz musste ich einmal dazwischen gehen, damit der Vater dem Sohn nicht an den Hals geht. Innerhalb der Klassenkonferenz! Vor allen versammelten Lehrern! Hat der seinen Sohn schon am Schlafittchen und alles springt auf. Der Schüler sagt mir noch ein paar Tage vorher: »Nicht! Bitte, bitte nicht, bitte nicht das Tadel, Herr Bastian! Ich krieg' zu Hause wieder Dresche!« Ja, wie geht man mit so etwas um? Also das sind Dinge, die man einfach mit nach Hause nimmt. Andererseits sind es eben die persönlichen Gespräche mit den Schülern, die etwas bewirken können, so oft sie auch doch mehr oder weniger sinnlos sind, weil man halt gegen die Wand redet. Ein Ohr rein, das andere Ohr raus, wie auch immer. Aber meine Erfahrung ist, dass diese persönliche Ebene eigentlich die Voraussetzung schlechthin dafür ist, dass der Rest auch nur ansatzweise klappt.

Aber auch wenn das Persönliche stimmt, gibts dann im Alltag so Sachen, auf die du einfach keinen Einfluss hast, die dazwischen schießen. Diese ganze Geschichte mit Mister Trump und der Verlegung der amerikanischen Botschaft nach Jerusalem zum Beispiel. Da weiß ich, dass Schüler von mir auf diesen Demos vorm Hauptbahnhof waren und dann plötzlich mit Palästinenserschal in die Schule kamen. Und dann kippt das so schnell schon mal in so extreme Formen, wobei die Schüler dann wieder teilweise gar nicht die Hintergründe kennen. All das ist dann natürlich auch im Unterricht da und dann ist halt die alltägliche Entscheidung: Setze ich mich jetzt damit auseinander? Oder gebiete ich dem nur soweit wie nötig Einhalt und mache meinen Fachunterricht einfach weiter? Eins der größten Probleme, die man alltäglich hat ist, inwiefern man auf eklatante erkennbare Mängel in der Allgemeinbildung sofort eingeht oder sich eben auf seinen Fachunterricht fokussiert. Weil da dann ja schon wieder die nächste Klassenarbeit dranhängt, die geschrieben werden muss.

Da reicht dann oft eine Beleidigung wie »Du Jude« oder »Du frisst doch Schwein«. Antisemitismus ist hier sicher auch ein großes Thema, aber im Vergleich zu meiner früheren Kreuzberger Schule ist das weniger. Hier ist auch mehr Durchmischung. Die Kreuzberger Schule war extrem dominiert von arabisch-türkischen Schülern. »Du Jude« war da ein vollkommen alltägliches Schimpfwort. Hier ist die Religion, zumindest in meiner eigenen Klasse, eigentlich weniger Thema. Wenn es Situationen gibt, in denen Schwierigkeiten in dieser Hinsicht auftauchen, versuchen wir es in Klassensituationen aufzuarbeiten. Oder zum Beispiel am Wandertag oder auch mal in 'ner Projektveranstaltung das Thema aufzugreifen. Zum Beispiel, dass man am Wandertag ins jüdische Museum geht und sich da 'ne Führung geben lässt. Auch gibts 'ne ziemlich tolle Veranstaltung, bei der der Imam und der Rabbi gemeinsam an die Schule kommen. Die waren auch schon mal bei uns an der Schule. Da haben die Klassenlehrer und auch die Schüler von geschwärmt. Für unsere Klasse konnten wir sie aber leider noch nicht gewinnen. Na ja, aber auf jeden Fall haben wir zurzeit eine extrem durchmischte Klasse. Das ist

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sehr schön, weil nicht irgendeine Gruppe so stark dominiert und dadurch das Religiöse zumindest nicht ganz so vordergründig ist, wie ich es auch schon in anderen Klassen erlebt habe.

Was hab' ich noch gefunden, hier: Extremstgefälle in Bezug auf die Arbeitseinstellungen und Leistungsfähigkeit bei den Schülern. Also man hat durchaus ein paar Schüler, die wirklich wollen. Es sind nicht viele, aber ein paar gibt es. Die scheitern dann aber oft einfach an ihren Fähigkeiten. Ich habe oft das Gefühl, dass die Schüler, die einen Integrations-Status haben, die ruhigen Schüler sind. Oft sind es genau sie, denen du einfach 'ne Aufgabe zum Bearbeiten geben kannst. Ich bin dann selber manchmal ganz irritiert, wie selbstständig die anfangen und machen. Sie machen es auf ihrem Niveau, aber die sind dann auf jeden Fall dabei. Und dann hast du aber auch Schüler, bei denen du das Gefühl hast, die könnten eigentlich. Und die wären sogar intelligent genug, um auf dem Gymnasium zu bestehen. Aber aus verschiedensten Gründen kriegen sie es nicht hin, diese Fähigkeiten, die sie haben, auch in Fertigkeiten umzusetzen. Sie scheitern dann an ihrer Arbeitseinstellung. Und dieses krasse Gefälle, sowohl in Bezug auf die Fähigkeiten, als auch in Bezug auf die Einstellung – dieses Zusammengewürfelte – das hast du in dieser extremen Form glaub' ich nur in so einer Klasse an der ISS.

Wenn man fragt, »Wer von Euch möchte Abitur machen?«, da geht mindestens bei der Hälfte der Arm hoch. Und auch die Eltern haben ganz oft hohe Erwartungen, dass ihre Kinder dann Anwälte und Ärzte und alle anderen Berufe werden, die als Klischee für Erfolg stehen. Unsere Schüler haben schon Träume. Gerne was erreichen, würden die meisten, hundert Pro. Natürlich gibts auch die, die Sprüche klopfen, wie »Hartz vier und die Welt gehört dir« und in Bezug auf ihre Zukunft nur mit der Schulter zucken. Langfristig sehen aber alle eigentlich für sich die größten Möglichkeiten. Aber immer, wenn es darum geht, mittelfristig oder gar kurzfristig etwas zu erreichen; immer wenn es dann im Hier und Jetzt wichtig wäre, an den Träumen zu arbeiten, dann sind diese Zukunftsträume plötzlich gar nicht mehr so vordergründig oder überhaupt existent. Die Schüler selber haben also schon Vorstellungen davon, was sie gerne hätten. Sie sind sich aber nicht ansatzweise bewusst, was sie dafür tun müssten.

So'n Praktikum ist dann schon eine Möglichkeit für die Schüler, mal konkreter zu fragen: »Was könnte ich mir denn mal vorstellen?« Manchmal haben die Schüler dann durchaus das Gefühl, endlich etwas Sinnvolles zu machen. Oftmals zeigt sich aber viel von dem, was sich an Einstellung zur Arbeit in der Schule zeigt, auch im Praktikum. Die sind dann völlig irritiert davon, dass sie dort wirklich etwas tun sollen. Viele suchen sich dann auch leider schon von vornerein Dinge raus, die nicht viel von ihnen fordern. Das Klischeebeispiel: Praktikum beim Friseur und der Hauptjob dort ist es, die Haare wegzufegen. Und das wars dann auch schon. Aber natürlich gibt es auch positive Überraschungen: Ich hatte ein Mädchen, das bei einem Zahnarzt ihr Praktikum gemacht hat und dort auf den Gedanken kam, Zahnarzthelferin zu werden. Sowohl der Zahnarzt als auch die Schülerin waren begeistert von der Zusammenarbeit. Aber meine Erfahrung ist, dass die Arbeitseinstellung sich nur selten plötzlich ändert, wenn sie aus dem Praktikum wiederkommen.

Dennoch ist es schön, für alle Schüler am gleichen Ziel festzuhalten. Davon würde ich auch gar nicht abrücken, denn es gibt ja auch bei uns einen sehr geringen Anteil von Schülern, die vielleicht die Möglichkeit haben, am Gymnasium zu bestehen. In meiner

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

letzten zehnten Klasse hatten glaube ich zwei die zehnte Klasse mit der Empfehlung fürs Abitur abgeschlossen. Aber auch die haben das Abitur dann eben mit irgendwas zwischen 3 und 4 als Durchschnitt geschafft, an der ISS. Wenn die direkt ans Gymnasium gegangen wären, wären die einfach nur direkt auf die Schnauze gefallen. Alle anderen… Ja, mehrere sind raus, ganz ohne Schulabschluss. Der allergrößte Teil hat den BBR[1] gemacht und ein Teil den MSA. Im Prinzip ist meine Erfahrung, dass die meisten dann ja auch irgendwie wissen, dass sie sowieso alle einen Platz an irgendeinem OSZ bekommen. Wenn man so mit den Zehntklässlern redet, hört man oft: »Joah, geh' ich halt da hin oder da hin«. Da ist dann auch wieder viel Desinteresse da, in Bezug darauf, ob es letztendlich ans »OSZ Gesundheit« geht oder ans »OSZ keine Ahnung was«. Das ist denen dann oft egal: »Joah, das kommt schon, ne«.

An einer ISS zu arbeiten ist für dich als Lehrer dann schon ein Lernprogramm in vielerlei Hinsicht. Die Unterschiede im kulturellen Hintergrund, im Bildungshintergrund, im finanziellen Hintergrund. Wo ich lebe, wo die Schüler leben. Aber auch ganz simpel in Bezug auf das Alter. Da waren viele Dinge, die ich erst mal zu verstehen lernen musste. Zum Beispiel die Mädchen, dass die auch hier in der Schule unbedingt immer zu zweit aufs Klo gehen. Am Anfang habe ich gedacht: »Ne, was soll das?« Bis ich dann irgendwann über all den alltäglichen Sexismus, den alltäglichen Chauvinismus, dann die Verknüpfung gemacht habe. Das war schon was, wo ich mir im Nachhinein gewünscht hätte, dass die Kollegen mir was dazu gesagt hätten, als ich neu hier war: »Hey, da gibt es 'nen Grund, warum die Mädels immer zu zweit aufs Klo gehen.« Ja, denn diese Übergriffe geschehen einfach. Diese körperliche Gewalt, die teilweise von den Jungs hier ausgelebt wird und dieses Dominieren. Da muss man mit vorschnellen Schlüssen natürlich vorsichtig sein bei der Frage: Wie viel davon ist Pubertät? Wie viel ist kulturell geprägt? Aber da spielt ganz klar auch die muslimische Erziehung eine große Rolle. Nach dem Motto: Die Mädchen sind eben alles Schlampen. Ja, und die Jungs sind dann die großen Helden, wenn sie es machen. Und in eine sichere Position kommen die Mädchen eben nur, wenn sie nicht alleine sind, sondern immer einen möglichen Zeugen haben. Und das war für mich ein großer Lerneffekt: Dass ich die Mädchen, wenn sie darum bitten, dann eben auch zu zweit aufs Klo gehen lasse. Ich sehe uns Lehrer da dann auch schon in der Pflicht, dass wir uns auf so was einstellen.

Aber um auf den Sexismus zurückzukommen, da gilt mein Respekt allen Frauen, die an so einer Schule wie unserer überleben. Ich hab' da ja ziemliches Glück. Ich bin ein großer Mann. Ich bin Sportlehrer und hab' dadurch unheimlich viele Privilegien, um mich hier durchsetzen zu können. Aber auch das hat mich aber trotzdem nicht gerettet vor Situationen, wo ich dastand und dachte: »Was machste denn jetzt?« Auch wenn so ein kleiner abgebrochener Stängel dann aber im wahrsten Sinne des Wortes geifernd vor mir steht und mich anbrüllt… Da sind wir dann wieder beim Lernprogramm: Wie geht man mit solchen Situationen um? Ich hatte zu der Zeit dann eben erst mal versucht, mich selbst größer und breiter zu machen. In dieser massiven Situation hab' ich dann zum Glück aber doch noch rechtzeitig begriffen, dass das da eben gerade nicht funktioniert. Das kann man natürlich nicht verallgemeinern, aber ganz oft kommt eben dieses Teenager-Verhalten sich profilieren zu müssen zusammen mit diesem, ich sag' mal, kulturellen Gesichtsverlust und dem Wissen, dass du ihnen als Lehrer eigentlich gar nichts kannst. Und mich da dann zurückzunehmen, den Schritt zurück zu machen und zu sa-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gen: »Wow, wow, jetzt komm' hier langsam mal runter, ja? Du brauchst mich hier nicht so anzubrüllen«. Und derjenige zu sein, der die Eskalationsstufe nicht weitertreibt. Derjenige zu sein, der im Spiel »Ich bin der Dominante hier und das Alphatier« den Rückzieher macht. Das musste ich dann da in dieser Situation lernen. Das scheint sich damals bei mir zum Glück so eingeprägt zu haben, dass ich in eskalierenden Situationen weitere Eskalationsstufen bisher immer vermeiden konnte. Ja: Indem ich bewusst versuche, mich zurück zu nehmen. Aber gerade, wenn man die Schüler nicht kennt, zum Beispiel auf dem Hof, bei Aufsichten, etcetera… Das ist dann immer ein Ritt auf Messers Schneide. Wo zeig' ich: »Ich bin hier die Autorität«? Und wo versuche ich deeskalierend zu wirken? Das ist 'ne ganz schwierige Kiste. Und wie gesagt, die wissen schon sehr genau, dass du ihnen eigentlich nichts kannst. Bei dem Schüler hab' ich dann das Gespräch einfach später noch mal gesucht und hab' ihn gefragt, ob er sich das auch getraut hätte, wenn ich nicht sein Lehrer wäre. »Wahrscheinlich nicht« meinte er. Er wusste ganz genau, dass vor allem ich es bin, der große Probleme kriegt, wenn er mich zum Ausrasten bringt. Er wusste also schon ganz genau, was die Grenze ist, die ich nicht überschreiten darf und wie er mich an diese Grenze bringt. Und das sind natürlich so Momente, ja, die haften bleiben. Wie geht man damit um? Aber ansonsten sind es mehr so die persönlichen Sachen, die dazu führen, dass ich ab und zu nach Hause komme und denke, ich will den nächsten Tag nicht… Ich will einfach nicht mehr… Ich bin satt, einfach satt. Zum Beispiel wenn die Kollegen zu einem sagen: »Du pass auf, bei dem und dem Schüler, sei da mal ein bisschen vorsichtig. Kannst du dich an die Geschichte erinnern, wo der Vater die Mutter … ? Und dann den Kopf ab und aus dem Fenster und so und …? Und der Schüler, der hat das alles gesehen«. Ja, da stehste dann da und bist einfach nur geschockt. Und so 'ne Dinge halt.

Und darauf, dass man auf solche Probleme stoßen würde, wird man halt kaum vorbereitet. Die Fachseminarleiter, die sind zum Beispiel fast alle am Gymnasium. Und dann kommen die hier her und dann stellen die fast die gleichen Anforderungen an die Referendare hier wie anderswo. Ich kann da nur die Hände über dem Kopf zusammenschlagen. Die haben selber nie an so einer Schulform unterrichtet, sollen aber die jungen Menschen beurteilen, die hier selbst aber vollkommen hilflos einfach reingeschmissen werden, weil sie zum größten Teil an der Uni auf so was nicht vorbereitet werden. Wie auch? Aber die Maßstäbe vom Gymnasium dann anzusetzen und dann so zu reden »Ja, ich versteh' ja, sie sind an der ISS und die Disziplin und so weiter«. Aber die beachten ja gar nicht, dass die Showstunde ja nicht nur von dem Referendar für sie gemacht wird. Auch die Schüler machen 'ne Showstunde für den Seminarleiter. Die sind ja auch in diesen Stunden niemals ansatzweise so schlimm, wie sie normalerweise sind. Und das wird ja alles nicht gesehen… Dass also 'ne Vorbereitung für eine Präsentationsstunde für so 'nen Referendar hier ein völlig anderes Kaliber ist als am Gymnasium. Natürlich bietet die GEW ein paar Sachen an und natürlich hat der Personalrat ein paar Möglichkeiten. Aber auch der kann erst tätig werden, wenn alles schon längst passiert ist. Und in der Zeit sind dann schon so viele auf die Schnauze gefallen, sind so viele kurz vorm Burnout. Und so viele sind aber so was von sofort weg, wenn sie hier durch sind. Ich mein‹, wie viele Referendare bleiben denn hier bei uns an der Schule? Ich glaube es waren jetzt zwei von zehn. Und ich weiß, dass auch jetzt welche überlegen, die Schule zu wechseln und sagen: »Ich kann das nicht mehr«.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Und da spielt natürlich auch die eigene Persönlichkeit 'ne Rolle. Man muss sich ja permanent fragen: »Warum tu' ich mir das hier eigentlich an?« Und ganz ehrlich, der einzige Grund, warum ich überhaupt noch hier bin, ist, dass ich weiß: Am Gymnasium müsste ich mich mit den Stapeln an Korrekturen am Schreibtisch erschlagen lassen. Die Gymnasiallehrer werden so mit Korrekturen zugebombt, dass die Entscheidung ist: Will ich den Stress lieber abends am Schreibtisch haben mit all den Korrekturen? Oder will ich den Stress tagsüber haben?

Und wie gesagt, hier arbeite ich zum größten Teil als Sozialpädagoge obwohl ich dafür eigentlich aber gar nicht qualifiziert bin. Den Großteil meiner Arbeit mache ich Dinge in einem Bereich, der eigentlich unseren Facharbeitern da unten gehört und das ist eigentlich das größte Dilemma hier.

Aber ganz im Ernst. Die Schüler sind auch echt lustig. Mir persönlich macht es viel mehr Spaß so, wie es hier ist, als am Gymnasium. Damit mein ich nicht, den tollen Unterricht, den ich mache, sondern den Spaß, den ich mit denen habe. Die sind sehr witzig, die sind überhaupt nicht nachtragend. Du kannst die rund machen auf jede erdenkliche Art und Weise und dann kommst du am nächsten Tag in die Schule und es brüllt von allen Seiten »Herr Bastian, wie gehts ihnen?«, »Hä, was läuft bei ihnen?« »Bla, bla, bla…«, »Playboy!« Wenn sie dich dann einmal leiden können, das ist für mich schon was Schönes! Wenn die dann plötzlich sagen, »Boah, Herr Bastian, ich hab' heute endlich mal was verstanden!«, dann denkste »Na, da freuen wir uns doch jetzt mal alle« (*lacht*). Das sind dann die Kleinigkeiten, wenn du auch diese Schüler dann mal erwischt und dann in so Momenten zu irgendwas motivieren kannst und dann mal ein Erfolgserlebnis feiern kannst. Ja, das sind schon schöne Momente. Das können die Schüler hier viel mehr honorieren, weil sie es ganz selten erlebt haben. Oder wenn Schüler zu mir kommen nach einer Stunde und sagen »Oh, das hat richtig Spaß gemacht«, oder »Das hat ja schon geklingelt, die Zeit ist so schnell vorbei gegangen«. Das sind dann Erlebnisse, die hier für mich eine ganz andere Qualität haben als ich es am Gymnasium erlebt hab. Und wenn mir jetzt die Schüler teilweise über'n Weg laufen, die den Sprung ans Gymnasium geschafft haben und mir erzählen, alles läuft bei ihnen und mir dann erklären: »Herr Bastian, der Unterricht bei ihnen war viel anstrengender als jetzt hier bei uns.« Das sind dann tolle motivierende Momente. Das mag jetzt unfair klingen, aber ich freu mich natürlich viel mehr für solche Schüler, wie die hier, wenn die diesen Sprung geschafft haben; wenn die von so einer Schulform das Abitur schaffen, als wenn so'n paar kleine verpimpelte Wohlstandszöglinge, wie deine und meine Kinder es wahrscheinlich sein werden, das Abitur dann irgendwann machen, nur weil es für sie eben zum guten Ton gehört. Und das ist dann schon was Schönes.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

»Was wir hier erleben, deckt sich ja nicht wirklich mit unserer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt.«

Herr Hüter und Herr Fendrich – Ortsteil B, Schule 2

> Und bei den Schülerinnen und Schülern, die einen gerne mögen, ist es durchaus so, dass die zu schätzen wissen, dass es einen gibt, der ein offenes Ohr hat. Und die sind einem auch dankbar… Aber wenn sie dann gewissermaßen vor die Wahl gestellt werden: Meine Familie oder die Außenwelt – und ich gehör nun mal zur Außenwelt – dann ist es in neunundneunzig Prozent aller Fälle letztendlich die Familie. Und das ist wieder so'n Punkt, wo man dann einfach an objektive Grenzen stößt. Das Stoßen an Grenzen, das kommt hier bei dem Job echt oft vor. Daran muss man sich gewöhnen. Da muss man 'ne gewisse Frustrationstoleranz entwickeln, sonst gehts nicht. (*Herr Hüter*)

> Klar ist man grob untereinander, aber irgendwie ist man hier ein Team. Man ist an einer Schule. Das hab' ich eigentlich immer gemocht hier an der Schule. Das ist ehrlich, das ist nichts Aufgesetztes, ist nichts Egotaktisches. (*Herr Fendrich*)

Herr Fendrich: Ich fang' mal an. Also ich hab' nach'm Referendariat erst mal an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen gearbeitet, was sich so in Anführungsstrichen »Elitegymnasium« nannte. Und da hat man dann 'ne andere Bildungsklientel kennengelernt. Dann hatte ich noch 'n halbes Jahr an 'nem Gymnasium im Speckgürtel von Berlin gearbeitet. Und dann kam hier quasi der *Cut*. Hier hab' ich dann natürlich sofort mit 'ner völlig anderen Schülerschaft zu tun gehabt. Also, ich wusste vorher mehr oder weniger was hier auf mich zukommt. Es hat mich dann nicht umgehauen. Man stellt sich dann ja schon auch irgendwie drauf ein. Dennoch hat das so eins, zwei Jahre gedauert, bis man wirklich begreift, wie die Schüler hier ticken.

Herr Hüter: Begreifst du's jetzt wirklich?

Herr Fendrich: Nee, also hundertprozentig begreift man das nicht (*lacht*). Aber man kriegt'n Gefühl dafür, wie man den Umgang *managen* kann. Man benötigt hier einfach

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

'n unfassbares Einfühlungsvermögen. Ich denke, dass es an Gymnasien wesentlich leistungsorientierter ist und der Inhalt noch mehr zählt. Dadurch kann man da auch schon manchmal sagen: »Ja, du, pass auf: Wenn du jetzt keine Lust hast, dann machstes halt nicht.« Und das geht hier gar nicht. Also hier ist man komplett gefordert und braucht ein noch viel stärkeres Einfühlungsvermögen. Und ich glaube auch, dass wenn man auf diese Schüler keine Lust hat – oder allgemein keine Lust auf Menschen hat – dann braucht man diesen Job gar nicht erst zu machen. Aber das sieht man leider Gottes hin und wieder auch, dass es Leute gibt, die keine Lust haben, das hier permanent zu machen. Aber ich denke, das ist das A und O, um überhaupt diesen Job hier machen zu können. Dass man dann auch nach Hause geht ohne zu sagen: »Oh Gott, was mache ich hier den ganzen Tag?!« Man muss hier nämlich schon wirklich sehr genau gucken: Wo hol' ich mir meine Erfolgserlebnisse her? Was wir hier erleben, deckt sich ja nicht wirklich mit unserer eigenen Lebenswelt und unserer eigenen Erfahrungswelt. Man berührt hier ja 'ne Welt, die wir so nicht kennen (*lacht*). Und da muss man gucken: Wo sind die Erfolge? Das ist nicht immer sofort sichtbar. Und das schaffe ich nur, wenn ich Lust darauf habe mit Menschen zu arbeiten.

Herr Hüter: Ja. Ein wesentlicher Lerneffekt ist meines Erachtens, dass man sich damit abfindet, dass man nicht alles begreifen kann, was da vorgeht. Also, ich hab' eigentlich die gleiche Erfahrung gemacht, auch wenn ich kein Referendariat gemacht habe. Ich war vorher sieben Jahre an 'nem Kolleg. Und als ich hierherkam, war das quasi auch für mich der Kontrapunkt. Da dachte ich: Moment, das ist eigentlich 'n komplett anderes Universum. Das soll jetzt nicht heißen, dass da alles toll ist. Wir hatten da auch ganz furchtbare Probleme, bloß sind die völlig anders geartet. Ansonsten, gings mir eigentlich auch so wie dir. Also, ich kenne die Türkei ganz gut, spreche einigermaßen Türkisch. Das ist 'n gewisser Vorteil. Ich hab' zum Beispiel schon mehrfach festgestellt, dass das, was wir als typisch türkisches Verhalten – also uns fremd – betrachten, in der Türkei weniger anzutreffen ist als hier in Berlin. Zumindest wenn ich mich jetzt nicht im Hinterland der Türkei aufhalte, zum Beispiel in Antalya oder in der Innenstadt von Istanbul oder in der Innenstadt von Ankara oder gar in Izmir. Da sehe ich auch sicher lange nicht so viele Frauen mit Kopftuch, wie's hier bei uns im Kiez der Fall ist. Zum Teil macht man solche Erfahrungen hier massiver als in den Ländern selber. Und ich kenn' viele arabische Staaten. Ich hab' also 'nen gewissen Zugang. Das war mir also nicht so vollkommen fremd. Trotzdem glaube ich, dass es irgendwie so'n Grundproblem ist, dass wir mit Schülern zu tun haben, die sich permanent eigentlich in zwei völlig unterschiedlichen kulturellen Sphären bewegen. Und da würd' mich schon interessieren, wie du das siehst. Die sind ja von vormittags bis zum frühen Nachmittag bei uns in der Schule und haben da mit uns zu tun. Wir sind Mitteleuropäer und wir sind entsprechend geprägt. Wir erwarten dann auch gewisse Dinge. Wir gehen davon aus, dass die Schüler das, was uns wichtig ist – unsere Werte – zumindest akzeptieren und sich auch entsprechend verhalten. Und dann gehen sie nachmittags nach Hause und die Dinge, die hier gelten, gelten da nicht mehr und manchmal gilt sogar das Gegenteil. Das gilt jetzt nicht für alle. Aber ich glaub' schon, dass das für verdammt viele Schülerinnen und Schüler hier gilt. Gerade für Schülerinnen übrigens.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Fendrich: Für einige wird das völlig konterkariert, ja. Aber ich wollt' noch mal auf eine Sache zurückkommen. Also ich hatte das ja vorhin gesagt mit der Empathie. Ja, dass man das irgendwie aufbringen kann. Und ich glaub', das kriegt man hier immer besonders schön gespiegelt. Ich glaube, die Schüler haben schon 'n Gespür dafür, ob das wirklich aus einem selbst heraus kommt.Ich glaube immer, dass sie das merken, wenn man ihnen irgendwie zeigt, dass man sich da auf Augenhöhe begegnet. Ohne irgendwie so zu sagen: »Ich bin älter«, »Ich hab' 'ne bessere Bildung«, »Ich hab' 'nen anderen sozialen Status«… Offensichtlich haben sie da 'n Gespür für, ob man in der Lage ist, mit ihnen irgendwie auf Augenhöhe zu agieren. Und das kriegt man in den meisten Fällen wirklich auch positiv zurückgespiegelt. Am Gymnasium hab' ich dann doch die Erfahrung gemacht, dass es da eher so war, dass man da als Schüler im Unterricht eher Egotaktiker ist: »Ich weiß wie ich mich zu verhalten habe, ich unterhalt mich nett…« und in der Pause kommts dann aber hintenrum. Klar, kann man das nicht verallgemeinern, aber das ist 'ne Tendenz. Also, da wird viel mehr taktiert in den sozialen Beziehungen. So was gibts hier nicht. Hier ist es immer ungefiltert. Und immer ehrlich. Natürlich gibts hier auch Streit. Aber da kann ich besser mit umgehen, wenn jemand, der ärgerlich ist, es eben auch entsprechend zeigt. Klar ist man grob untereinander, aber irgendwie ist man hier ein Team. Man ist an einer Schule. Das hab' ich eigentlich immer gemocht hier an der Schule. Das ist ehrlich, das ist nichts Aufgesetztes, ist nichts Egotaktisches.

Herr Hüter: Ja, ich glaube auch, dass das wirklich zusammenhängt. Das sind ja auch Sozialtechniken. Das sind ja Dinge, die man lernt: Auf der einen Seiten ein kompletter Egoshooter sein, aber gleichzeitig zu wissen: Ich darf nicht immer als solcher auftreten. In vielen Berufen musst du das ja auch draufhaben. Und das ist glaube ich etwas, was unsere Schülerinnen und Schüler eben vielfach auch deswegen nicht lernen, weil sie sich eigentlich jeden Tag ständig irgendwie, in diesen zwei Welten befinden. Ich stell' mir das wirklich schwer vor. Du verabschiedest dich morgens von deiner Mutter, von deinem Vater. Du kommst dann hierher und dann steht da bei der Aufsicht Herr Fendrich und dann musst du dich dem gegenüber eigentlich schon völlig anders verhalten. Das ist schwierig.

Herr Fendrich: Kann ich an 'nem konkreten Fall beschreiben: Konfliktlösung. Das haben wir jetzt vor knapp 'nem Monat gehabt. Da ist 'ne Aktion so'n bisschen nach hinten losgegangen. Ne Situation, wie sie häufig auftritt. Wir haben 'ne Streitigkeit und dann hat man genau dieses Spannungsfeld. Auf der einen Seite die Institution Schule, beziehunsgweise die Gesellschaft, wie wir hier eben als Staat verfasst sind: Man löst Konflikte möglichst gewaltfrei. Dann wars aber so, dass Schüler sich irgendwie Hilfe von außerhalb geholt haben – innerhalb ihrer Familien. Und dann gings vor der Schule heiß her. Und da wird das ganz, ganz deutlich. So, wie du vorhin sagtest: Wir haben hier auf der einen Seite hundert Wertekontexte und haben dann aber teilweise tatsächlich Parallelwelten. Manche sprechen kaum Deutsch und leben eben auch in 'nem ganz anderen Wertekontext. Von den Schülern hört man dann auch: »Ja, wir klären das schon unter uns. Wir machen das so!« Also diese ganze Thematik, die jetzt auch gerade in den Medien verhandelt wird, mit Clanstrukturen und Clankriminalität. Es ist jetzt nicht so,

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dass wir das hier in dem Maße haben. Aber es gibt Tendenzen. Also, in Teilen ist das hier durchaus zu beobachten.

Herr Hüter: Das ist ja irgendwie auch logisch, ne. Für meine Kinder ist es zum Beispiel völlig normal, wenn man 'nen Konflikt in der Schule hat, dass man dann versucht den gewissermaßen institutionell zu regeln: So, wie wir Lehrer das hier dann ja auch wollen. Dass man dann die Polizei ruft, wenn's ganz schlimm kommt, 'ne Anzeige schreibt, etcetera. Für viele von unseren Schülerinnen und Schülern ist es normal, dass das quasi vom Clan oder von der Familie geregelt wird. Wobei die ja schon 'nen völlig anderen Begriff von Familie haben als wir. Und auch, dass es ein Zeichen von Schwäche ist, wenn man das nicht selbst regelt: Ein Versagen. Also all das. Dieses Verhalten, von dem wir gerne sagen: »Das ist barbarisch, unzivilisiert…«, das ist für sie eigentlich das einzige, was in Frage kommt. Und ich mein da aber genau diesen Vorfall, den du gerade erwähnt hast. Wir haben das jetzt ja auch nicht jeden Tag…

Herr Fendrich: Nee, aber es kam vor…

Herr Hüter: Wir haben nicht so furchtbar viele Gewaltvorfälle. Wenn man unsere Schüler anguckt, dafür machen wir das dann glaube ich doch ganz gut. Aber trotzdem kommt es natürlich öfters vor, dass wir irgendwie verhindern müssen, dass es zu Gewaltvorfällen kommt. Und es entsteht meistens eben ganz simpel dadurch, dass irgendjemand 'nen anderen beleidigt. Oder einer glaubt, beleidigt worden zu sein.

Herr Fendrich: Und dann muss man zeigen, wer das Sagen hat.

Herr Hüter: Genau, und die haben das gelernt. Die kriegen das offensichtlich zum Teil von ihren Eltern irgendwie vermittelt: Wenn du jetzt nicht zuschlägst, dann bist du 'n Schlappschwanz. Dann bist du'n Feigling. Und wer will das schon sein, ein Schlappschwanz?

Herr Fendrich: Genau: Wenn du dich nicht wehrst. Und sich wehren bedeutet dann eben schlagen. Was aber auch noch interessant ist: Wir haben bei uns an der Schule ja auch Kollegen, die teilweise schon mehr als dreißig Jahre Dienstzeit an dieser Schule haben. Und wenn man sich mit denen unterhält, dann sagen die auch: »Ja, 'tschuldigung, das war früher genauso! Wir sind ja im Kiez«… »Ja, das ist immer'n Arbeiterbezirk gewesen, wir haben immer…« Also, diese Form der Durchsetzung, das hats anscheinend auch immer schon gegeben. Und in Sachen Gewalt sagen sie sogar, dass es in den 80er Jahren teilweise noch brutaler war. Da muss man dann auch immer aufpassen, dass man nicht von vornherein sagt, dass das grundsätzlich 'ne Problematik der Leute mit nichtdeutscher Herkunft ist. Das ist immer 'ne Bildungssache, eindeutig. Also das würd' ich hundertprozentig sagen, dass das was mit Bildung zu tun hat.

Herr Hüter: Ich glaube auch.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Fendrich: Das hats immer gegeben, und das gilt es eben zu *managen*. Wenn sich hier eben solche Strukturen ausbilden, dann wird das natürlich schwerer: Dass man eine wirklich homogene Einwohnerschaft hier hat, sowohl in sozialer Hinsicht als eben… Wie sagt man? In ethnischer Hinsicht. Vor allem…

Herr Hüter: … durchgehend bildungsfern.

Herr Fendrich: Genau, richtig. Das macht ja eben auch so 'ne Brennpunktschule aus und das kann dann durchaus zum Problem werden. So ich muss kurz rüber, mit 'nem Schüler was klären. Ich komm' gleich wieder dazu. Dauert nicht lange.

[Herr Fendrich verlässt den Raum.]

Herr Hüter: Mit Brennpunktschulen ist es nun mal so, dass das meistens Schulen in Stadtteilen sind, wo der Anteil der Leute mit Migrationshintergrund besonders hoch ist – auch wenn das vielleicht politisch inkorrekt ist, das auszusprechen. Und damit einher geht natürlich das Thema Sprache. Eigentlich sagt man ja, hier an der Schule sollte nur Deutsch gesprochen werden. Aber natürlich ist das nicht wirklich der Fall, dass die nur Deutsch reden. Wir haben hier aber so viele unterschiedliche Sprachen, dass sie manchmal fast irgendwie gezwungen sind, Deutsch zu sprechen. Aber wenn sie das dann auch machen, dann machen sie es nicht, weil wir das von ihnen wollen, sondern weil es die einzige Möglichkeit ist zu kommunizieren. Ich meine 'n Türke, 'n Araber und 'n Farsi, die verstehen sich sonst ja eben nicht. Trotzdem ist es oft so, dass wir nicht verstehen, was die denn eigentlich untereinander reden. Mittlerweile hat sich auch rumgesprochen: Der Hüter, der kann 'n bisschen Türkisch… Bei mir wird also zumindest nicht mehr auf Türkisch geflucht und es werden auch keine Beschimpfungen mehr auf Türkisch ausgesprochen. Ich versteh' zwar die meisten Beschimpfungen eh nicht, aber immerhin wissen sie, dass ich das vielleicht verstehen könnte. Und wenn man jetzt von der Perspektive der Schüler ausgeht, dann wissen die schon: Jemand, der in Deutschland geboren wurde, der spricht in der Regel ihre Sprache nicht. Das ist dann auch egal, ob das jetzt Türkisch oder Arabisch ist oder Russisch ist. Das erschwert es natürlich auch für die Schüler zusätzlich, denn dass ich Türkisch spreche, hats mir gerade als ich hier angefangen habe wesentlich leichter gemacht. Aber das lässt sich nicht ändern. Wir können ja nicht voraussetzen, dass man irgendwie fünf Sprachen spricht, um hier zu arbeiten. Gerade wenn man in den Willkommensklassen arbeitet, also mit Schülerinnen und Schülern, die wirklich selber nur ganz, ganz schlecht Deutsch reden, ist das durchaus hilfreich und motiviert die dann auch, sich auch in der neuen Sprache zurechtzufinden. Von daher wäre das natürlich hilfreich, den Anteil der Lehrer und Lehrerinnen zu erhöhen, die ihrerseits Migrationshintergrund haben. Gerade an solchen Schulen, wie dieser, wo es ja grundsätzlich auch das Ziel ist, dass alle nur Deutsch reden. Also für die Schülerinnen und Schüler ist das Deutsche hier gewissermaßen die *lingua franca*, so wie es im 18./19. Jahrhundert das Lateinische oder Französische war. Ganz interessant war das, als ich hier in 'ner Willkommensklasse unterrichtet habe, also bei Sprachlernern[1]. Da war das wirklich die einzige Möglichkeit, dass die untereinander überhaupt Kontakt aufgenommen haben.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ich hab' da auch gemerkt, wie sich soziale Verhaltensweisen in der neuen Sprache ändern. Zum Beispiel, dass sich arabische Mädchen, die jetzt gerade 'n bisschen Deutsch gelernt haben, plötzlich trauen, Dinge zu einem arabischen Jungen zu sagen, die sie auf Arabisch nie sagen würden. Aber in der neuen Sprache funktioniert das. Da bin ich nach wie vor immer wieder positiv überrascht, wie offen das dann ist. Also wie sehr der polnisch-stämmige Sprachlerner mit der albanisch-stämmigen auf Deutsch kommuniziert – und die wiederum mit dem Afghanen und so weiter und so fort. Das funktioniert eigentlich nicht so schlecht. Aber natürlich bilden sich über die gemeinsame Sprache auch Gruppen. Dass es dann zu ethnisch bedingten Konflikten kommt – also jetzt zum Beispiel auch so interreligiöse, wie Sunniten gegen Schiiten und so was – das hatten wir schonmal, es kommt aber eigentlich relativ selten vor. Was ich jetzt so von meinen persönlichen Reiseerfahrungen an Konflikten kenne, zum Beispiel innerhalb der Türkei zwischen Türken und Kurden, solche Konflikte haben wir hier an der Schule eigentlich kaum. Ich hab' sie zumindest bisher kaum wahrgenommen. Das ist für uns aber auch sehr, sehr schwer wahrzunehmen.

Was immer schwierig ist, ist allerdings Israel. Das ist'n ganz schwieriges Thema. Also, ich selber war im Februar 2018 'ne Woche in Israel. Ich hab' das in meiner Klasse kurz erwähnt und allein die Tatsache… Da waren mehrere Palästinenser in meiner Klasse… Das waren dann zum Teil schon heftige Reaktionen. Und mit denen muss man dann auch umgehen. Also, ich versuch' das dann irgendwie so mehr auf die… Na ja, wenn die mir sagen: »Israel gibts nicht!«, dann hab' ich eben gesagt: »Doch, ich war da! Glaub' mir.« (*lacht*) »War sogar ziemlich gut da, läuft ziemlich gut dort.« (*Pause*) Also solche Sachen sind schwierig. (*Pause*) Aber ansonsten spielt es erstaunlich selten 'ne Rolle. Aber wenn so was aufkommt, ists mir schon wichtig, das auch zu thematisieren. Ich sprech' solche Sachen schon mal an. Das Wort Staatsbürgerkunde ist'n Wort, das aus der alten DDR stammt und das ja irgendwie verpönt ist. Ich find' aber, dass es eigentlich'n schönes Wort ist für das, was wir hier die ganze Zeit machen müssen. Und zwar in viel, viel höherem Maße als in anderen Schulen. Das kommt aber zwangsläufig zu kurz. Ich hab' da sehr positive Erfahrungen mit gemacht.

Wir hatten 'ne Zeit lang eine Zusammenarbeit mit 'nem Theaterpädagogen, der irakischer Herkunft ist. Also, er ist irakischer Kurde. Der hat dann versucht, so auf spielerische Art und Weise – wie soll man sagen – staatspolitische Essentials zu vermitteln. Also: »Was ist Demokratie? Was ist Pluralismus? Was heißt Gleichberechtigung der Frau? Wie regelt man Konflikte? Und so was. Das fand ich hervorragend. Ich hab' in der Zusammenarbeit auch selber viel gelernt und ich finde, das sollten wir eigentlich viel, viel öfter machen. Gerade hier an unseren Schulen. Das bringt letztendlich mehr, als denen da 'n bisschen was übers Grundgesetz zu erzählen. Gerade solche Dinge sollten hier eigentlich 'nen höheren Stellenwert haben. Ich hab' mich mit Hozan, also diesem Theaterpädagogen, da öfters drüber unterhalten. Wir haben öfters mal privat zusammen 'n Bier getrunken und darüber gesprochen, weil mich das auch wirklich interessiert hat. Und ich hatte schon so'n bisschen den Eindruck, dass manche Schüler da quasi auch Stereotype einfach reproduzieren – gerade bei so 'nem Thema wie Gleichberechtigung oder religiösem Pluralismus. Weil sie sagen: »Okay, die wollen das so hören.« Aber ob sie das auch wirklich so verinnerlicht haben oder ob sie das wirklich verstanden haben, was damit gemeint ist, da bin ich mir nicht so sicher. Und dieser Hozan meinte das auch, dass es da

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

auch so 'ne Kultur der Verstellung gäbe. Das weiß ich auch, dass es die gibt, ja. Dass man uns dann irgendwie was erzählt, was wir eben hören wollen. Und in Wirklichkeit denken sie dann: »Was sind denn das für Idioten?« (*Pause*) »Was sind das für gottlose Idioten?« (*Pause*) Aber das ist für mich wirklich schwer einzuschätzen, trotz gewisser Kenntnisse. Ich bin der Gottlose, ich bin der Europäer. Ich guck' da ja auch nicht in die Köpfe rein. Das ist letztendlich 'ne Vermutung. Ich würde das jetzt nie konkret jemandem unterstellen wollen. Ich weiß nur, dass es so was gibt. Das weiß ich auch als Historiker. Und das gibts übrigens nicht nur im islamischen Kulturraum. Das gibts auch bei christlichen Minderheiten. So was ist eigentlich völlig normal. Daran muss man sich gewöhnen. Als Lehrer muss man da 'ne gewisse Frustrationstoleranz entwickeln, sonst gehts nicht. Solche Themen in den Klassen zu diskutieren ist schwierig.

Auch das Thema Gleichberechtigung der Frau. Das ist manchmal auch schon frustrierend. Da könnte ich jetzt vor allem wieder von meinen Frauen in den Willkommensklassen berichten. Dort ist es vor allem bei arabischen Schülerinnen und Schülern zum Teil so, dass wir es mit Geschwistern zu tun haben, Junge und Mädchen. Und es war erstaunlicherweise immer so, dass die Mädchen deutlich bessere Resultate haben als die Jungs. Offensichtlich hatten die Mädchen weniger Probleme, sich in dieser fremden Umgebung zurechtzufinden als die Jungs. Ich red' jetzt wirklich nur von meinen Erfahrungen. Vielleicht erzählt irgendjemand anderes später das genaue Gegenteil. Aber für mich war es irgendwie schon markant, dass die schneller Deutsch gelernt haben und sich auch schneller hier an der Schule mit den Regeln, mit den Bedingungen zurechtgefunden haben. Schwierig war es dann immer mit den Eltern. Wie gesagt, zweimal hatte ich es, dass ich jeweils Bruder und Schwester gleichzeitig unterrichtet habe. Und wenn die Eltern mit Dolmetscher kamen – ich wollt' die dann natürlich auch mal kennenlernen… Ja, eigentlich war aber immer die Frage: »Was macht mein Junge?« Dann sag' ich: »Na ja, nicht so doll… Aber Ismahan – oder Arianhdhit – *die* ist richtig klasse!« Und die Reaktion fand ich schon sehr seltsam. Die kam gemeinsam mit ihrem Bruder und Eltern hierher nach Berlin und nach einem Jahr war sie in der Regelklasse und macht jetzt ihren mittleren Schulabschluss. Und der Bruder war zwei Jahre in der Willkommensklasse, also ein Jahr länger als eigentlich geplant und läuft hier jetzt quasi so 'ne Schlussschleife. Und er wird ohne Abschluss hier irgendwann mal in 'ne ziemlich unklare Zukunft gehen, ja. Und da war es auch so, dass die Mutter mehrfach bei mir war. Aber als ich ihr gesagt hab', dass es 'ne sensationelle Leistung ist, was ihre Tochter da macht: Das hat die überhaupt nicht interessiert. Das ist frustrierend. Also, das fand ich ausgesprochen frustrierend und dann auch wieder irgendwie bezeichnend.

Und für die Mädchen ist's halt das gleiche Problem, wie ich's schon vorher sagte, mit den zwei Kulturen. Denen tut das hier einerseits gut, die finden das klasse, wenn sie gelobt werden. Die eine von den beiden, von denen ich gerade erzählt hab', die ist jetzt in der siebten Klasse. Die hat mir jetzt ihr erstes Zeugnis gezeigt: Die hat 'n richtig gutes Zeugnis. Wenn man vor zweieinhalb Jahren noch kein Deutsch konnte und jetzt quasi 'ne gute Drei in Deutsch hat, dann muss man da den Hut ziehen! Die will Lehrerin werden. Ich glaub', das wird schwer werden für sie. Und dann hab' ich ihr gesagt: »Arianhdhit, wenn du so weitermachst, dann wirst du hier Lehrerin! Allerdings wirst du da vielleicht noch Schwierigkeiten mit deiner Familie kriegen.« Ich meine, so was freut einen dann. Aber wie gesagt, man muss dann auch immer sehen, dass gerade diese Mädchen, wenn

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sie so'n Ziel haben, dann zu Hause teilweise mit Problemen zu tun haben, die wir jetzt nicht kennen. Und das dann angemessen zu thematisieren ist schwer.

In der Willkommensklasse, da gab es zwei, drei Mädchen, die dann auch regelmäßig mit ihren Problemen zu mir kamen. Da gab's dann irgendwie Schwierigkeiten: Sie lieben 'nen Jungen, den die Familie nicht haben will und so. Also wenn der Leidensdruck dann groß ist und die einen über die Zeit auch irgendwie lieb gewonnen haben, dann kommen sie schon mal und sprechen mit einem über solche Sachen. Aber man merkt dann, dass sie irgendwann, auch wieder zumachen, weil sie das dann gleichzeitig irgendwie als Iloyalität gegenüber Vater und Mutter oder der Familie empfinden. Und dann ist Ende. Und dann kann man da auch nicht mehr arg viel machen. Das ist einfach 'ne Geschichte, mit der man sich irgendwie abfinden muss. Also, dass man da nur 'ne gewisse sehr begrenzte Möglichkeit hat, Einfluss zu nehmen. Und bei den Schülerinnen und Schülern, die einen gerne mögen, ist es durchaus so, dass die zu schätzen wissen, dass es einen gibt, der ein offenes Ohr hat. Und die sind einem auch dankbar… Aber wenn sie dann gewissermaßen vor die Wahl gestellt werden: Meine Familie oder die Außenwelt – und ich gehör nun mal zur Außenwelt – dann ist es in neunundneunzig Prozent aller Fälle letztendlich die Familie. Und das ist wieder so'n Punkt, wo man dann einfach an objektive Grenzen stößt. Das Stoßen an Grenzen, das kommt hier bei dem Job echt oft vor. Daran muss man sich gewöhnen. Da muss man 'ne gewisse Frustrationstoleranz entwickeln, sonst geht's nicht.

Also ich ärgere mich zum Beispiel jedes Jahr über den Ramadan. Also nicht, weil ich religiös wäre. Religiösität interessiert mich nicht. Ich mach' auch keinen Unterschied zwischen Islam und Christentum, ist für mich beides gleich fremd. Aber mit dem Ramadan… Das sind ja zum Teil noch Kinder, oder Heranwachsende… Die letzten beiden Sommer waren schön warm. Wenn's mal ein verregneter ist, ist's vielleicht nicht ganz so heftig… Aber Ramadan lag die letzten beiden Jahre um die Zeit, wo die Tage dann auch am allerlängsten waren. Also, Mai, Juni, Juli. Und dann hast du irgendwelche Schüler, die gerade wirklich mitten im Wachstum sind. Und es ist dreißig Grad warm und die nehmen von morgens um fünf bis abends um zehn keinen Schluck Wasser zu sich. Dann frag' ich mich: »Entschuldigung?! Das hat dann doch mit Religionsfreiheit nichts mehr zu tun!« Das ist eigentlich – wir haben ja auch 'ne Sorgfaltspflicht als Lehrer – das ist eigentlich eine Vernachlässigung meiner Sorgfaltspflicht, wenn ich das zulasse. Wir machen dann natürlich unseren Unterricht. Aber faktisch funktioniert das nicht. Also manche können's. Aber viele kommen entweder gar nicht, oder sie liegen dann hier auf'm Tisch. Die schlafen dann ja auch nicht. Ja, das ist ja nicht so, dass die dann nur fasten. Die ursprüngliche Intention von Ramadan bei dem Mohammed von Mekka war's sicher zu fasten. Aber faktisch ist es jetzt so, dass die dann wie die Schweine fressen, sobald es dunkel ist. Was im Juni ja bei uns bekanntlich ziemlich spät ist. Schon wegen der Geographie ist das viel, viel später als im arabischen Raum. Und sie schlafen deswegen in der Zeit so gut wie nicht. Was Ungesünderes gibt's nicht! Und wenn sie dann am Morgen überhaupt zur Schule kommen, dann schlafen sie ein und ab Mittag ist sowieso nichts mehr zu holen, weil sie mittlerweile dehydriert sind, und… Also das ist'n Unding, eigentlich. Aber ich kann ja nichts dagegen machen. Ich bin neu hier an der Schule, also ich werde da jetzt kein Fass aufmachen. Aber ich sprech' da schon mit Kollegen drüber und ich glaub', denen geht's eigentlich wie mir. Auf der anderen Seite ist das 'n heißes Eisen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Religionsfreiheit ist ein hohes Gut! Und um Gottes Willen: Ich will ja auch nicht in den Verdacht kommen, AfD-Sympathisant zu sein! Das bin ich ja nun wirklich nachweislich nicht. Aber das ist ja noch 'ne zusätzliche Schwierigkeit. Von daher redet man auf'm Raucherhof dann drüber, man ist auch genervt. Aber die Vorgaben von der Senatsverwaltung sind ja eindeutig. Und in diesem Schuljahr fallen meines Wissens die meisten MSA-Prüfungen mit dem Beginn des Ramadan zusammen. Aber was soll man denn machen? Wir können ja nicht das Schuljahr verlängern.

Interviewer: Sie hatten zu Beginn den Kollegen gefragt, ob er denn wirklich begreife, wie die Schüler ticken. Haben sie manchmal auch das Gefühl, dass unter den Schülern Dinge laufen – auch im Unterricht – die Sie nicht mitbekommen oder auch nicht mitbekommen können?

Herr Hüter: Ja, klar! Aber auch das ist letztendlich in jeder Schule und in jeder Klasse der Fall. Ich kann nicht alles mitbekommen. Das will ich auch gar nicht. Und es gibt auch gewisse Dinge, die meines Erachtens laufen dürfen und laufen sollen, auch ohne dass ich's mitbekommen muss. Ich bin ja dafür da, um ihnen was beizubringen. Wenn die Schülerin A den Schüler B liebt und da irgendwelche Probleme auftreten, dann geht mich das nichts an. (*Herr Fendrich kommt zurück*) Und wenn das dann in den Unterricht hineingetragen wird… Na ja gut, was sagt man dann im Zweifelsfall? »Ich hab' Verständnis dafür, dass ihr euch momentan mehr für Mädels interessiert als für Erdkunde oder für ›Stadt im frühen Mittelalter‹. Aber jetzt im Moment ist eben das angesagt und alles andere macht ihr dann halt irgendwie nach Feierabend.« Da geht's mich dann auch nichts mehr an.

Herr Fendrich: Wo seid ihr? Pubertät, oder? (*Lacht*)

Herr Hüter: Ja. (*Lacht*) Ja. Also ich glaub', für unsere Schüler ist die Auseinandersetzung mit Sexualität und dem anderen Geschlecht und so was schon anders als es bei mir war. Ich hab' 'ne Tochter, die ist dreizehn und zwei Jungs, die jetzt erwachsen sind. Ich hab' bei denen die Erfahrung gemacht, dass die Pubertät heute einfacher ist. Als ich dreizehn, vierzehn war… Also bei meinen Jungs hab' ich gedacht, die kriegen das scheinbar irgendwie ganz locker hin. Bei meiner Tochter muss ich mal schauen, da fängt's ja gerade an. Ich glaub, dass es hier…

Herr Fendrich: Kommt drauf an, welche Bühne man da bietet…

Herr Hüter: Aber für meine Jungs war das Thema Sex jetzt nie 'n großes Thema. Das war nicht überdurchschnittlich wichtig für sie. Aber die wussten da halt Bescheid. Ich wusste das früher nicht. Meine Eltern haben mir das nie erzählt. Wenn ich hier so manche Äußerungen höre, haben die meisten von unseren Schülern aber eigentlich auch keine Ahnung. Auf der einen Seite gucken sie wahrscheinlich wie blöd Pornos, aber auf der anderen Seite…

Herr Fendrich: … wissen sie nichts.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Hüter Auf der anderen Seite ist das strikt tabuisiert. Und die Vorstellung, dass Mama und Papa zusammen ins Bett gehen ist für sie wahrscheinlich irgendwie schon teuflisch. Also von daher ist das für die glaub' ich eher schwer, alles was mit Pubertät zusammenhängt. Oder wie siehst du das?

Herr Fendrich: Ja, aber das ist ja jetzt nichts Schulspezifisches. Das ist ja eher 'ne Entwicklung, die ja alle Kinder irgendwo durchmachen.

Herr Hüter: Ich mach' mal'n Beispiel: Deine Kinder sind noch nicht so alt, aber nehmen wir jetzt meine dreizehnjährige Tochter Charlotte. Und irgendeiner sagt ihr: »Ich fick' deine Mutter.« Ja, dann würde sie sagen: »Na dann probier's mal, dann kriegst du aber Ärger.«

Herr Fendrich: Ja, und hier gehen sie da gleich steil.

Herr Hüter: Oder, sie würd' sagen: »Bist du bescheuert?« oder so was. Aber die würd' nicht an die Decke gehen. Sondern die würd' den für 'n bisschen… Sie würd' ihn für 'nen Schwachkopf halten.

Herr Fendrich: Aber dazu fällt mir wieder ein, was du eingangs angesprochen hattest. Dass die Schüler sicherlich oftmals diese zwei Welten erleben. Dass man zu Hause dann irgendwie eingetaktet wird – wie auch immer und wie auch immer begründet. Und bei Mädchen sehe ich dann schon, dass sie die Schule auch wirklich als Freiraum sehen. Was man aus Gesprächen dann teilweise mitbekommt… Zu Hause ist es dann eben normal, mit anzupacken und das Patriarchat mit aufrechtzuerhalten irgendwie… Und dass dann auch für die Brüder mitgefegt wird, und abgeräumt wird, und der Tisch gedeckt wird. Und die Schule scheint dann irgendwie 'n schöner Freiraum zu sein. Das äußert sich ganz unterschiedlich. Es gibt dann manche, die sich hier einfach freizügiger darstellen, als sie's zu Hause machen würden und auch im Verhalten sicherlich hier ganz andere Verhaltensweisen an den Tag legen. Was uns hier die Arbeit natürlich auch erschwert. Weil man einfach dieses Spannungsfeld dann hat.

Herr Hüter: Aber auf der anderen Seite gehört zum Freiraum auch – das hatte ich vorher erzählt, als du draußen warst und ich weiß nicht, ob du das bestätigen kannst – dass gerade die Mädels, die aus so sehr traditionellen Familienstrukturen kommen, dass die oft viel bessere Schulerfolge haben als ihre Brüder.

Herr Fendrich: Richtig.

Herr Hüter: Und genau deswegen, weil sie die Schule eben auch als Freiraum wahrnehmen, in dem sie sich, ähm, entfalten können und das kann sich ja nicht nur in freizügiger Kleidung, sondern auch in guten schulischen Leistungen ausdrücken.

Herr Fendrich: Richtig, das kann ich auch bestätigen. Aber es gibt beides. Obwohl man das ja auch nur aus 'nem Gefühl heraus so sagen kann. Ich mein', wo machst du das dann fest,

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wie stark man dann zu Hause einreglementiert ist oder nicht? Da müsste man eigentlich auch noch mal genauer hingucken. Also das ist immer nur so ein Gefühl, das man dann hat.

Herr Hüter: Ich weiß, ja.

Herr Fendrich: Habt ihr schon über Leistung gesprochen?

Herr Hüter: Nur am Rande. Ist aber sicher ein Punkt.

Herr Fendrich: Meiner Meinung nach ist es nicht so, dass die Schüler hier die gleichen Chancen haben, ein gewisses Leistungsniveau zu erreichen. Ich hab' da schon intensiv drüber nachgedacht, woher das so kommt. Wir machen uns da ja auch im Kollegium immer mehr oder weniger in Anführungszeichen »drüber lustig«. Wenn dann gesagt wird: Da kommen dann irgendwelche Schüler zu uns, die permanent Verspätung haben, ihre Portfolios nicht reinreichen, Klassenarbeiten nicht gut schreiben und so weiter… Und die sagen dann: »Ich mach' Abitur.« Na klar, wollen sie gerne Abitur machen. Weil sie mitgekriegt haben, das Abitur ist der beste und höchste Abschluss, den ich machen kann. Die wissen aber letztendlich nicht, was dann dahinter steckt oder was auch hinter einem Studium steckt. Nämlich, dass man das dann oftmals aus eigenem Antrieb machen muss. Und dass das einen wesentlich größeren stofflichen Umfang beinhaltet, den man dann irgendwie durchackern muss. Und eben auch alleine durchackern muss. Klar, will man den besten Schulabschluss haben… Aber ich glaube, dass es im Großteil der Familien diese Abschlüsse nicht gibt. Und deshalb kann ich als Schüler dann auch selbst nicht vernünftig einschätzen, was ich denn dafür leisten muss. Und wenn's in meinem Umfeld dann genau so ist – und da haben wir dann wieder das Problem dieser homogen zusammengesetzten Schülerschaft, beziehungsweise Einwohnerschaft. Wenn ich in meinem Umfeld nicht erlebe, was es bedeutet ein Studium zu absolvieren, für Klausuren zu üben. Oder wenn ich in einer Oberstufe sitze und 'ne vierstündige Klausur schreiben muss. Bei uns stöhnen sie ja schon, wenn sie 'ne Tafelseite abschreiben müssen.

Herr Hüter: Aber es liegt nicht am Schultyp. Also, damit hat das nichts zu tun. Aber ich geb' dir vollkommen Recht. Woher soll ich das auch wissen, wie das geht, wenn ich in der ganzen Verwandtschaft, im gesamten Freundeskreis niemanden habe, der das mal irgendwie wirklich durchlaufen hat?

Herr Fendrich: Und vielleicht noch mal zum Abitur: Da ist man ja manchmal dann doch überrascht. Manchmal kommen ja auch Schüler zu uns und sagen: »Ja, ich mach' jetzt hier gerade Abitur.« Also ich möchte mich jetzt nicht von vornherein hinstellen und sagen: »Die Schüler, die hier bei uns an der Schule sind, die können das nicht leisten.« Man muss sicherlich auch noch mit einrechnen, dass 'ne kontinuierliche Verschlechterung vom Leistungsniveau stattgefunden hat, die aber politischer Natur ist. Ich hab' Abitur 1999 gemacht, das kann man nicht mit dem Abitur von 1975 oder 1980 vergleichen. Also, ich hab' hier ja noch an der Schule die Gesamtschule mitbekommen und nachdem wir hier in Berlin die Sekundarschulreform hatten, da hat man ja sehr schnell mitgekriegt,

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wie hier Abschlüsse ermöglicht werden. Das ist sicherlich politisch gewollt, weil Berlin nicht schlecht dastehen möchte.

Herr Hüter: Also wenn man sich mal 'n MSA in Deutsch angeguckt, das ist eigentlich schon außerordentlich einfach. Aber das ändert nichts daran, dass viele damit heillos überfordert sind.

Herr Fendrich: Das hängt aber auch damit zusammen, dass hier einfach sehr viele Schüler sind, die diese Sprache erst seit 'n paar Jahren sprechen. Oder eben diese, diese Schwierigkeit haben… Wir sprechen dann immer von so 'ner doppelten Halbsprachigkeit.

Herr Hüter: Das isses, genau.

Herr Fendrich: Also dass man die – in Anführungsstrichen – »Muttersprache«, die Sprache, die zu Hause gesprochen wird, dass man die weder grammatikalisch noch orthografisch irgendwie richtig erfasst hat. Und dann hat man auch hier entsprechend Schwierigkeiten mit dem Deutschen, weil die Sprache zu Hause einfach nicht gesprochen wird. Es wird nicht vorgelesen. Und das rächt sich in allen Bereichen. Ich vergleich' das mal mit meinem Sohn, der sieben Jahre alt ist. Der hat 'nen anderen Wortschatz als hier ein Zehntklässler, logischerweise. Weil wir zu Hause anders sprechen mit den Kindern. Weil man auch vorliest.

Herr Hüter: Ich unterrichte jetzt in der siebten Klasse Geschichte. Da bleibt nur zu sagen: Ein Pro-Seminar an der Uni zu veranstalten ist einfacher als hier in der siebten Klasse in Geschichte zu unterrichten! Es fängt einfach damit an, dass du dir jedes Wort überlegen musst. Ich hab' gedacht: Okay, »Oberschicht«, das versteht jeder. Ist nicht so! Die können diese Schaubilder, die man ja alle aus den Geschichtsbüchern kennt – also die Sozialpyramide: König oben, unten sind die Bauern… Das verstehen die deswegen nicht, weil die nie irgendwie 'nen Bezug dazu haben. Die haben noch nie so'n Schaubild gesehen, die verstehen einfach schonmal die ganz simple Zuordnung oben und unten nicht. Die sind zwar alle fromm, aber die können mit dem Wort »Frömmigkeit« – das spielt im Mittelalter 'ne große Rolle – die wissen nicht, was Frömmigkeit ist. Sogar »Mittelalter«… Okay, »mittel« ist da irgendwie drin, in der Mitte irgendwie… Meine eigenen Kinder, die wussten in der vierten Klasse, dass es irgendwann mal die alten Römer gab, weil sie irgendwann mal alte Dinge gesehen haben, und weil wir das im Urlaub erzählt haben, oder weiß der Kuckuck was. Und das dann irgendwie in der Mitte zwischen dem, was heute ist und den alten Römern dann das Mittelalter war… All die Dinge, die wir als selbstverständlich voraussetzen, können wir nicht als selbstverständlich voraussetzen. Das heißt, du musst wirklich über jedes Wort nachdenken. Du musst ja jedes Wort, das du sagst, irgendwie erst mal auf die Goldwaage legen und überlegen: »Okay, können die damit überhaupt was anfangen?«

Herr Fendrich: Das ist eigentlich ein guter Punkt. Ich merk' das auch immer wieder, wenn man dann in den Ferien losgeht und zu den einschlägigen Schulbuchverlagen geht. Dann findet man kaum Materialien. Vielleicht müsste ich auch noch mal Sonderpädagogen

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

fragen… Für diese Schülerschaft gibt es kaum Arbeitsmaterialien. Also, mir fällt es ganz schwer, mit den vorgesehenen Schulbüchern zu arbeiten. Und ich denke, dass es anderen Kollegen auch so geht. Einfach, weil das Sprachniveau hier nicht stimmt. Und wir einfach keine vernünftige Durchmischung haben, bei der die stärkeren Schüler die anderen entsprechend mitziehen könnten. Und das fängt ja in der Grundschule schon an. Insofern driften da Schülerschaften – was das Leistungsniveau angeht – aufgrund dieser Homogenität völlig auseinander. Und das wird ganz, ganz schwer sein, das irgendwie aufzulösen.

Herr Hüter: Da denkt man erst so intensiv drüber nach, wenn man dann hier anfängt. Ich muss ehrlich dazu sagen: Ich lebe seit 'nem Vierteljahrhundert in Berlin. Ich wusste, dass es hier sehr unterschiedliche Stadtviertel gibt. Aber bevor ich hier angefangen habe, hab' ich nicht gewusst, dass es hier Schulen mit 'nem Migrationsanteil von über achtzig Prozent gibt, wo fast alle Eltern Transferleistungen empfangen. Das hab' ich so nicht gewusst! Da musste ich also zwanzig Jahre hier leben, um das mitzubekommen. Und ich glaub', vielen Politikern ist das auch nicht bewusst. Obwohl die sich hauptberuflich mit solchen Sachen beschäftigen. Ich muss sagen, dass ich da schon manchmal dran leide, dass mir schon ziemlich bewusst ist, dass wir es hier irgendwie mit Folgen einer falschen Politik zu tun haben, also mit gesellschaftlichen Fehlleistungen im weitesten Sinne. Und dass wir da eigentlich nichts dran ändern können… Oder dass wir eigentlich nur so'n bisschen an den Symptomen rumdoktern können. Vieles von dem, was wir hier so erleben, ist eigentlich ein politisches Problem. Das ist schon manchmal frustrierend.

Herr Fendrich: Ich glaub' das ist der Politik schon auch bewusst. Ich mein', wann war diese Gebietsreform? 2001, oder 2004? Da wurden doch die Bezirke zusammengelegt. Da war ja sicher auch eine Stoßrichtung, dass man versucht hat, das irgendwie mehr zu durchmischen. Und dann kommen wieder die Eltern ins Spiel. Die dann sicherlich sagen: »Warum soll ich mein Kind jetzt da und da zur Schule geben?« Das reicht dann glaub' ich auch einfach nicht. Ich glaub', das ist ganz schwer, da irgendwie gegenzusteuern.

Herr Hüter: Also ich hab' mir überlegt… Das mag sich jetzt schon wieder irgendwie so AfD-mäßig anhören… Aber der Dingsda – wie hieß er? – der Bezirksbürgermeister von Neukölln…

Herr Fendrich: …Buschkowsky…

Herr Hüter: **…**Buschkowsky. Der hat mal irgendwie den Vorschlag gemacht, den Bezug von Kindergeld an die KiTa-Pflicht zu koppeln. Ich glaub', das wäre wirklich ein Weg, der helfen würde. Also weil – wie gesagt – 'n ganz großes Problem ist, dass wir es hier mit vielen Schülern zu tun haben, die massive Probleme mit der Sprache haben. Und damit mein' ich nicht die Sprachlerner. Zu Beginn hab' ich hier erst nur Sprachlerner unterrichtet. Und dann kam ich in 'ne Regelklasse und dachte: Das wird 'ne andere Welt. Aber das ist keine andere Welt. Wir haben auch da ganz, ganz, ganz viele Schülerinnen und Schüler, die können keine einzige Sprache richtig. Die können kein Türkisch, aber

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sie können auch kein Deutsch, ja. Und da denke ich irgendwie, ein KiTa-Besuch ab zwei Jahren… Dann können sie zumindest Deutsch.

Herr Fendrich: Ja, damit fängt's schon an, frühkindliche Bildung, ja.

Herr Hüter: Und das ist dann schon mal 'n Schlüssel. Da würden sich die – na ja, das hat man früher gesagt – die Klassenunterschiede dadurch nicht komplett nivellieren, aber zumindest wär' eine Zugangsvoraussetzung gegeben. Die fundamentalste überhaupt.

Herr Fendrich: Ja. Wenn wir drüber sprechen, wie man solche Probleme aufbrechen kann, da muss man das ganze Ding größer denken. Also so, wie du gerade schon gesagt hast. Nicht nur frühkindliche Bildung, sondern eben auch Angebote für Erwachsene machen. Das geht von sprachlicher Bildung über Ernährungstipps, Erziehungstipps, … Wie schaff' ich Anreize für 'ne bestimmte Einwohnerschaft um ihren Kindern das bestmögliche einfach zu ermöglichen? Und da sehen wir hier leider Gottes – Stichwort Ernährung – auch krasse Defizite. Das ist ja teilweise 'n Verbrechen, was die Kinder hier mitgegeben bekommen.

Herr Hüter: Die essen doch nur Karotten…

Herr Fendrich: Für's Protokoll: Ich ess' noch mal 'n bisschen Schokolade zwischendurch (*greift zu den vom Interviewer mitgebrachten Schokokugeln, gemeinsames Lachen*). Das sind ja all diese Dinge, die irgendwie schlecht laufen können. Das haben wir hier natürlich ganz konzentriert. Früher hatten wir Projektgruppen, die Entwicklungsschwerpunkte für die Schule rausgesucht haben. Da war ein Entwicklungsschwerpunkt Elternarbeit. Wir haben das wieder eingestampft, weil wir nicht in der Lage waren, hier genügend Eltern in die Schule reinzubringen. Die Probleme sind da. Oftmals wird man ja auch von Eltern angerufen. Heute wurde ich auch von einer Mutter angerufen, die sagte: »Mensch, mein Sohn, ist der überhaupt in der Schule? Der war heute so aufgebracht, der wollte nicht. Der hat rumgeschrien zu Hause.« Er war zum Glück da. Also diese ganzen Sachen: Erziehungstipps: »Wie bin ich konsequent? Wie geh' ich mit Medien um? Wie esse ich? Wie kann sich mein Kind vernünftig ernähren?« Wir haben hier teilweise Kinder, die sind so adipös und motorisch unterentwickelt… Da passiert ja auch was im Gehirn. Wenn 'n Kind sich nicht bewegt, dann hat das ja auch Auswirkungen auf die kognitiven Fähigkeiten.

Herr Hüter: Darf ich da mal einhaken? Du unterrichtest ja auch Sport. Ich mach' das ja nicht. Ich mach' nur hobbymäßig Sport. Wir haben natürlich einmal im Jahr 'nen Sporttag, im Frühsommer. Da hab' ich mich dann an die Weitsprunggrube gesetzt und dann die Weiten gemessen. Gab nicht viel zu messen. Ich war wirklich schockiert. Wir haben ja Schüler im Altersbereich zwischen zwölf und achtzehn. Die sind zum Teil… Die sind nicht behindert… Wir haben keine Körperbehinderten…

Herr Fendrich: Na, es ist schon fast 'ne Behinderung, wenn man's so sieht.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Hüter: Also, wie die zum Teil motorisch daherkamen: Das war grauenhaft. Und dann hab' ich gedacht: »Verdammt noch mal, wenn ich jetzt hier in meinem doch etwas fortgeschrittenen Alter irgendwie teilnehmen würde, würde ich fast alle in die Tasche stecken – egal in welcher Klassenstufe.« Das kann doch nicht richtig sein.

Herr Fendrich: Und da ist wieder dieser Anknüpfungspunkt. Das ist eben auch 'ne ganz schichttypische Problematik. Das sind ja so Beobachtungen, die man macht. Ich weiß auch nicht, ob's richtig ist, aber man beobachtet es häufig. Ich stell's mir so vor: In meinem Alltag, da muss ich so viele Dinge *managen*, die die mir über'n Kopf wachsen. Die ich entweder sprachlich nicht verstehe, oder ich steck' in finanziellen Schwierigkeiten, ich muss meinen Kindern gerecht werden, ich hab' vielleicht Schwierigkeiten in der Partnerschaft… Dann hat man 'n Kind, was möglicherweise sehr viel Aufmerksamkeit benötigt. Was mach' ich? Ich steck' ihm 'nen Keks in'n Mund, damit das Kind ruhig ist. Und dann geht das los, diese ganze Geschichte. Ich möchte ja den Eltern nicht unterstellen, dass sie das für ihre Kinder toll finden. Aber so 'ne Mischung aus: »Ich weiß es nicht besser« und »Ich kann es nicht besser.« Dann ist die Frage: Wie kann ich ein Unterstützungssystem aufbauen, das dann auch wirklich angenommen wird? Du hast jetzt gerade Buschkowsky genannt, der sicherlich dann solche Vorschläge macht, dass man das an's Kindergeld knüpft. Ich glaube, es wäre vernünftig, so 'ne Mischung aus beidem zu machen. Dass man sagt, man hat so'n Grundgerüst als Sicherung und dass man versucht, andere Anreize zu schaffen. Dass man sagt: »Hör zu, wenn dein Sohn das hier schafft, nur so und so viel Fehltage in 'ner Woche zu haben, dann nehmen wir einfach mal 'n paar Fitnessstudiokarten und die verteilen wir an euch. Wenn ihr das schafft, dann kriegst du 'nen Fitnesskurs.« Das ist ja für viele Jungen hier 'n Thema. Also ich glaub', man könnte mit relativ geringen finanziellen Mitteln Anreize schaffen, um das 'n Stück weit aufzubrechen. Und Schüler hier ranzuholen bzw. auch Elternarbeit zu machen. Elternarbeit ist ja auch so'n Thema. Ich kann Ihnen das nachher mal zeigen. Ich hab' jetzt gerade 'nen neuen siebten Jahrgang und ich dokumentier' dann immer die Anrufe. Das sind dann Gespräche, die sich eigentlich nur darum drehen, dass das Kind sich verspätet, die Arbeitsmaterialien nicht dabei sind, dass es den und den beleidigt hat, hier und da vielleicht mal ein Kind krank ist, weil die Kinder dann oftmals auch nicht abgemeldet werden. Also all diese *Basics*, die eigentlich normal sind und die in der Grundschule den Kindern auch von der Schule beigebracht wurden… Und was Eltern eigentlich auch von allein wissen. Das ist hier eben nicht so. Ein Großteil meiner Arbeit besteht also darin, Fehlstunden zu erfassen, Eltern anzurufen, und, und, und. Um dann zu versuchen, dass man die Eltern da in die Pflicht nimmt. Das müssen wir aushalten. Und dann müssen wir da hinterhersein. Aber das ist auch nicht immer mit Erfolg gekrönt. In den meisten Fällen ist das 'ne Sisyphos-Arbeit. (*Lacht*) Ich mach's aber dennoch, weil ich hier und da… Wenn du dann drei, vier mitnimmst, bei denen das dann besser klappt, dann ist es schön. Aber im Endeffekt ist das 'ne Sisyphos-Arbeit. Ich frag' mich dann schon manchmal: Wie wird das aussehen, vielleicht so in den nächsten acht Jahren, wenn ich den vierten Durchlauf durch habe… Kann man dann diese Motivation aufrechterhalten? Sieht man dann immer noch positive Dinge? Oder sagt man irgendwann: »Ey Leute, die Probleme, die wir hier gerade angesprochen haben, sind so groß… Das Unterstützungssystem ist so schlecht… Das Land Berlin ist so schlecht aufgestellt…« Dass man dann sagt, jetzt kann man sich vielleicht

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

doch mal was anderes suchen. Also das weiß ich noch nicht. Zurzeit bin ich sehr gerne hier, aber ich weiß nicht, ob das in zehn Jahren immer noch so ist. (*Pause*) Was ich aber bisher zum Glück noch nicht hatte, waren so Geschichten mit häuslicher Gewalt oder totaler Verwahrlosung. Wo du sagst: »Hier schläft 'n Kind auf der Straße«, oder irgendwie so was, so dass man dann wirklich Gewissensbisse bekommt. Das hatte ich zum Glück noch nicht. Das könnte aber durchaus passieren und das wär' für mich die größte Herausforderung: Wenn ich sehe, da geht's 'nem Kind wirklich an die Wäsche, und dass man dann so machtlos davor steht… Das würde mir dann doch arge Kopfschmerzen bereiten.

Herr Hüter: Stichwort Frustrationstoleranz. Ohne die geht's gar nicht. Ich hab' das hier auch schon beobachtet: Irgendwie standen hier dann immer wieder irgendwelche neuen Kollegen, die hier arbeiten sollten. Die bekam man aber kaum zu sehen, weil sie dann irgendwann mal krankgeschrieben waren. Und dann waren sie gar nicht mehr da. Also es gibt offensichtlich Leute, die mit unserer Klientel nicht so richtig klarkommen. Das würde ich auch niemandem zum Vorwurf machen. Aber unabhängig davon, finde ich – das hab' ich ja auch vorher gesagt, dass wenn zum Beispiel Evin, also wenn die jetzt tatsächlich 'nen guten MSA macht… oder mein Schüler Youssef… Oder wenn Evin anschließend vielleicht sogar noch Abitur macht… Dann hab' ich davor größeren Respekt, als wenn irgendein Zahnarztjüngling irgendwie 'ne 1,0 in seinem Abi an seinem Gymnasium in Zehlendorf macht.

Herr Fendrich: Das ist auch'n guter Punkt. Was wirklich schön ist… Jetzt letztes Jahr hatte ich Besuch von einem Schüler, der ist vor vier oder fünf Jahren rausgegangen. Das war'n recht leistungsschwacher Schüler, aber ein unfassbar netter, offener Kerl. Und der ist hier noch mal hergekommen und hat erzählt, er hat 'ne Dachdeckerlehre gemacht. Der hat auch ganz anders dagestanden. Der war jetzt nie einer von denen, die irgendwie so bucklig dastanden, der war immer nett und offen. Aber man hat gemerkt: Der ist jetzt richtig im Leben angekommen. Der hat 'ne Berufsausbildung als Dachdecker und der hat 'nen festen Händedruck gehabt. Der stand gerade vor mir, der hatte 'nen freudigen Gesichtsausdruck und hat gesagt: »Das und das mach' ich, ich hol' mir jetzt das und das Auto und wohn' hier gleich drüben.« Und da freut man sich, wenn man sieht, dass da Schüler ihren Weg gehen. Oder ich hab' 'ne andere Schülerin gehabt – aber das war auch wieder 'ne offene Person – die hat 'nen Blick über'n Tellerrand gewagt und hat für ein Dreivierteljahr in Baden-Württemberg ein Praktikum gemacht. Sie ist dann einfach mal aus der Stadt auch rausgekommen. Auch einfach um mal was anderes zu sehen.

Herr Hüter: Das ist übrigens ein interessanter Punkt, den wir bisher nicht angesprochen haben. Also das ist wirklich ein Problem hier: Die kommen zum Teil nicht nur nicht aus Berlin raus, die kommen nicht aus dem Kiez raus. Und wenn sie mal rauskommen, dann fahren sie einmal im Jahr irgendwie…

Herr Fendrich: … Zum Alex…

Herr Hüter: … Nee… Dann fahren sie zur Oma irgendwie im Inneren von Anatolien. Aber die könnten dir im Nachhinein nicht mal sagen, wo sie zwischengelandet sind. Oder wo

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sie mit dem Bus hingefahren sind, das können die dir nicht sagen. »Seid ihr dann über Karaman gefahren oder über Konya?« »Weiß ich nicht.« Wenn du mit denen am Wandertag mal irgendwie in den Grunewald gehst, ist das für die beinahe schon 'ne Weltreise.

Herr Hüter: Ja. Aber zurück zu der Schülerin: Die ist dann auch sehr glücklich wieder hier aufgelaufen und war dann irgendwie Altenpflegerin oder irgend so was. Weiß ich nicht mehr genau. Das ist dann immer schön zu sehen, wenn dann Leute auch wirklich in 'nem regulären Beruf ankommen, auch ohne in so prekären Halbjobs irgendwie rumzutingeln. Also das ist dann irgendwie so 'ne Bestätigung, dass man möglicherweise einen Teil dazu beigetragen hat.

Herr Hüter: Man ist dann ja auch nicht selbst dafür verantwortlich, aber man kann dann sagen: »Ich und meine Kollegen, irgendwie haben wir 'nen ganz brauchbaren Job gemacht, um das möglich zu machen.« Man hat viele frustrierende Dinge. Aber das sind so die Dinge, die nachhaltig positiv sind. Und das ist ein ganz wichtiger Punkt.

Herr Fendrich: Genau. Das hatte ich ja vorhin auch schon gesagt. Wo holst du dir hier die Erfolge? Man kommt sich da teilweise vor wie bei der Stasi, ne (*lacht*). Dass du da allen hinterhertelefonieren und gucken musst: Wer macht was wie?

Herr Hüter: Elterngespräche sind halt wichtig. Aber zum Teil fragt man sich: »Warum mach' ich das jetzt?«

Herr Fendrich: Ja, Stichwort letzter Elternabend, ne. Ich hab' fünfundzwanzig Schüler in der Klasse und vier Eltern waren da. Wenn ich mir jetzt 'nen Elternabend bei meinem Sohn in der ersten Klasse angucke, da sind alle Eltern da. Weil das da eben 'ne Selbstverständlichkeit ist. Weil man sich für das Kind interessiert. Natürlich kann man sagen: »Ja, ich hab' hier 'ne Schicht, da gibt's auch Leute, die zu der Zeit arbeiten müssen.« Aber dann such' ich trotzdem irgendwie anderweitig den Kontakt. Aber das passiert hier eben nicht. Und da komm' ich wieder zu dem Punkt: Kann man andere Anreize schaffen? Es ist zwar irgendwie bedauerlich, aber so ist nun mal die Realität, dass hier viele Eltern einfach nicht auflaufen. Kann man da nicht vielleicht 'nen Anreiz schaffen, dass man sagt: »Mensch, wenn sie so und so viele Gespräche wahrnehmen, dann kriegen sie dieses und jenes.« Andererseits hat man hier an dieser Front zumindest Ruhe – und kann seine Arbeit machen. Stichwort Helikoptereltern. Unsere Arbeit machen wir nämlich ganz gut, glaub' ich. Eltern, die dann anfangen, einem permanent reinzureden, dass die einem mit 'nem Anwalt drohen oder einem sagen wollen, wie man Unterricht zu machen hat oder einem erklären wollen, dass das Kind hochbegabt sei. Solche Geschichten haben wir hier dafür dann nicht. Aber zurück zu den Anreizen. Wenn man das jetzt mal nur von der Kostenseite betrachtet, dann kostet es auf Dauer doch sicherlich mehr, wenn man das alles so schleifen lässt. Weil du sonst ständig nur Schüler hast, die sagen: »Ja, ich bin in 'ner Maßnahme.« Also Kreativmanager sind sie dann, ne. Also das sagen sie dann immer so: »Kreativmanager« (*lacht*). Kreativmanager heißt: Maßnahme. Und dann wird irgendwie hier noch mal 'n bisschen gejobbt und da mal 'n bisschen gejobbt und das kostet auch alles. Und ich glaub', wenn man das früher aufbrechen würde und da mehr investieren

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

würde, dann würd' das besser funktionieren. Ich hab' ja teilweise Luise noch bei mir mit drin, die ist Schulhelferin. Und dann merkst du: Du bist um jede Stunde dankbar, wo man mit mehr Manpower in 'ner Klasse drin ist. Weil wir eben diese Defizite abarbeiten müssen, also Verhaltensprobleme, Verspätungen, fehlende Arbeitsmaterialien. Alleine kannste ja dein Hauptaugenmerk im Unterricht eigentlich auch nur…

Herr Hüter: Eigentlich müsstest du immer drei Dinge gleichzeitig erledigen.

Herr Fendrich: Teilweise ist das hier auch von der Ausstattung her… Also was uns Kollegen als Klassenleitung am meisten helfen würde, wäre aus meiner Sicht 'ne Erfassung der Fehlzeiten über so'n digitales Klassenbuch. Das ist auch so 'ne Sache, wo du denkst, du bist im Mittelalter. Du kriegst diese Zettel da reingereicht… Also es müsste möglich sein, dass sich 'n Schüler mit 'ner Karte einloggt. Und wenn so und so viel Fehlzeiten dann erreicht sind, dann geht die Schulversäumnisanzeige automatisch raus.

Herr Hüter: Technisch dürfte das kein Problem sein. Das würde richtig Arbeit sparen.

Herr Fendrich: Dürfte technisch kein Problem sein. Dann hätten wir 'nen Großteil unserer Arbeitszeit gespart. Es gibt solche elektronischen Klassenbücher und ich bin fest davon überzeugt, dass man gerade an den Brennpunktschulen… Aber ich denk, das ist nicht nur an Brennpunktschulen, sondern generell…

Herr Hüter: Bei uns ist es deswegen relevant, weil wir 'ne höhere Fehlzeitenquote haben als an anderen Schulen.

Herr Fendrich: Ja, das ist unfassbar.

Herr Hüter: Ich kann mal 'n ganz banales Beispiel nennen. In der Klasse 7c gibt's eine, die war noch nie in der Schule. Die ist aber hier angemeldet, also 'ne sogenannte Dauerschwänzerin. Wenn ich da in dieser Klasse 'ne Stunde unterrichte, dann schreibe ich 'nen Fehlzeitenzettel. Dann schreib ich für jede Stunde 'ne Fehlzeit rein, auch für jede Einzelstunde. Diese Valentina Schreiber, die hab' ich neulich zum ersten Mal gesehen, da kam sie zum ersten Mal. Ich weiß nicht, wie oft ich den Namen schon geschrieben habe. Unzählige Male, weil ich den jedes Mal auf diesen Zettel immer wieder notieren musste. Das mag jetzt nicht viel sein, mal kurz »Valentina Schreiber, 7c« aufzuschreiben. Aber es summiert sich. Also ich brauche jedes mal 'nen einzelnen Zettel, den ich dann irgendwie rauskramen muss, und dann muss ich meinen Namen hinschreiben, muss ich schreiben: 7c, welche Stunde, welcher Tag, und so weiter.

Herr Fendrich: Da wirst du meschugge, ja. Und das in Zeiten von EDV. Und die Möglichkeiten gibt es auch nicht erst seit 'n paar Jahren. Das ist so die eine Sache. Und die andere Sache ist eben die Ausstattung mit Lehrpersonal. Da möchte ich auch gar nicht unbedingt diese Rechnung aufmachen, dass Brennpunktschulen da mehr bekommen müssen. Das müsste generell an Schulen so sein, wir haben's hier nur anders gelagert als anderswo. Dann hast du nämlich auch dieses Stichwort »Vereinbarkeit von Familie und Be-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ruf«. Es gibt Kollegen, die brennen komplett für die Schule. Die haben ein Arbeitspensum von mehr als 60 Stunden, würde ich behaupten, vielleicht sogar 65 Stunden die Woche. Und dann gibt's welche die sagen: »Ich muss irgendwie versuchen, das in der Waage zu halten. Ich hab' auch noch ein Privatleben, ich will gesund bleiben.« Und da fallen dann natürlich viele Dinge bei runter. Mir würde der Job natürlich mehr Spaß machen, wenn ich hier und da mal mehr Zeit für 'ne anständige Unterrichtsvorbereitung hätte. Mich fragen das auch oft Leute, die nicht im Lehrerberuf sind, wie viel Zeit ich denn mit Unterrichtsvorbereitung verbringe. Du kannst den Unterricht sehr intensiv, sehr gut planen. Du gehst mit dieser Planung in den Unterricht rein, und die Stunde läuft total Bombe, läuft richtig gut. Weil man das weitestgehend geplant hat. Dann kannst du mit der gleichen oder 'ner anderen gut geplanten Stunde in den Unterricht reingehen und die Stunde wird komplett zerschossen, aus eben gerade von dir genannten Gründen. Dann kann ich in den Unterricht reingehen, völlig wie man immer so sagt: Türschwellenpädagogik – schön aus'm Rückenmark rein in die Klasse! Es ist 'ne absolute Katastrophe, so wie man die Befürchtungen schon hat. Aber es kann eben auch genau das Gegenteil passieren, dass wenn man in diese Klasse reingeht, zwar unvorbereitet ist, aber eine gute Idee hat – und ich mein: 'n Grundgerüst hat man ja immer irgendwie – dann kann es auch sein, dass die Stunde auf einmal irgendetwas bringt, was man selber so gar nicht geplant hat.

Herr Hüter: Man kann's ja auch nicht planen.

Herr Fendrich: Man kann es nicht planen. So. Und jetzt komm' ich bei der Geschichte zu dem Punkt, der mich stört: Wir bräuchten hier teilweise mehr Unterstützung! Weil's auf Dauer unbefriedigend ist, in einen Unterricht reinzugehen, wenn man immer nur aus'm Stehgreif was macht. Ich weiß um die Probleme in meiner Klasse. Ich habe Sprachlerner, ich habe Intergrationsschüler – ich könnte mich durchaus besser drauf vorbereiten. Aber das wird teilweise auch noch durch die Entwicklungsarbeit torpediert, die wir hier an der Schule machen müssen. Stichwort »schulinternes Curriculum«. Wo man hier mit Aufgaben in der Präsenzzeit oder auch an Studientagen betraut wird. Wir haben uns jetzt schon mehrere Studientage damit befasst, dass wir mal neue Unterrichtsinhalte für unsere Schüler schaffen. Ich hatte ja vorhin über die Lehrbücher gesprochen, die wir nicht nutzen können. Also das ist eben so was, das brennt vielen Kollegen hier unter den Nägeln. Dass wir uns mal auf 'n Materialpool einigen und das weiter ausbauen. Das würde unsere Arbeit hier viel, viel leichter machen, wenn wir da mehr Zeit für hätten.

Herr Hüter: Aber es ändert nichts daran, dass du bei uns – auch wenn du mehr Zeit hast – die Unterrichtsstunden nicht so präzise planen könntest, wie das an 'nem Elitegymnasium oder am Internat der Fall wäre, ja. Das würde nicht gehen.

Herr Fendrich: Richtig, richtig.

Herr Hüter: Das hängt damit zusammen, dass wir einfach unheimlich viele schuldistante Schüler haben. Wo du nicht davon ausgehen kannst…

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Fendrich: … Dass da irgendwo 'n Wille ist, dass irgendwie…

Herr Hüter: Du kannst das verbessern. Aber wenn du dir dann zum Beispiel anguckst, was da für Verhältnisse zu Hause herrschen – bei manchen weiß ich's ja – dann nehm' ich's den Schülern noch nicht mal übel. Also wenn ich 'nen Schüler habe, der fast immer in der ersten Stunde fehlt und dann weiß, dass seine Mutter Alkoholikerin ist und die ihn nie weckt.Vater gibt's keinen, dann …

Herr Fendrich: … Freuste dich über jeden, der da ist.

Herr Hüter: Dann sag' ich nicht: »Mark, scheiße, dass du schon wieder nicht pünktlich da bist«, sondern dann sag' ich im Gegenteil: »Mark, schön, dass du es heute geschafft hast!«

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

»Und ich glaube ja auch, dass die Mehrheit unserer Schüler nach der Schule noch sehr stark reift.«

Frau Gumbach, Frau Ebert und Frau Kulikow – Ortsteil B, Schule 2

> Die Schülerin sagte dann irgendwann zu mir: »Ach, Frau Gumbach, wenn sie meine Mutter wären, dann wär' wahrscheinlich alles anders in meinem Leben, oder?« Das war so'n Moment, der war sehr berührend. (*Frau Gumbach*)

> Letztendlich glaub' ich, dass sie schon noch so 'nen kleinen Traum von was anderem haben. So 'ne Hoffnung, dass es nicht sofort in die Ehe reingeht. Weil sie ja jetzt oft schon in so engen Strukturen leben oder kontrolliert werden. Sodass ich schon glaub', dass sie den Wunsch haben, dass es nicht direkt fließend übergeht. Aber oft haben sie keine Idee, wie sie das selber gestalten können oder wie sie da rauskommen. Und manchmal ist's dann ja einfach nur dieses: »Ah ja, schwanger.« (*Frau Ebert*)

> Aber vielleicht ist das auch 'ne Verantwortung von uns. Die ham' wir jetzt auch nicht permanent vor Augen, aber… Ob das immer gelingen kann und wie man das macht, weiß ich auch nicht… Aber denen irgendwie auf 'ne Art ihren Stolz wiederzugeben oder auch erst mal zu wecken oder zu bewahren. (*Frau Kulikow*)

Frau Kulikow: Für mich bedeutet die Arbeit hier in erster Linie Freude am Beruf. Das soll nicht heißen, dass es an 'ner anderen Schule nicht genauso viel Spaß machen würde, sondern dass es für mich ganz stark damit zusammenhängt, dass ich seit zehn Jahren in 'ner speziellen Unterrichtsform unterrichte. Und ich glaube, dass es für mich die passende ist. Gemeinsam mit meiner Kollegin hier hab' ich das vorher auch schon an 'ner Lernbehinderten-Schule gemacht. Ich hab' den Beruf nicht immer geliebt, aber es macht mir zunehmend mehr Spaß, seit ich diese Art von Unterrichtsmodell betreibe. Auch und obwohl wir mit einer schwierigen Schülerklientel zusammenarbeiten. Klar ist es nicht jeden Tag so–

Frau Gumbach und Frau Ebert (*synchron*): Gestern nicht (*gemeinsames Lachen*).

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Kulikow: Aber das Grundgefühl stimmt (*gemeinsames Lachen*).

Frau Ebert: Also der Tag bevor die Franzosen gekommen sind auch nicht (*lacht*).

Frau Gumbach: Also, ich glaube auch, dass es eine Art Typenfrage sein könnte. Wir haben hier verschiedene Schülertypen, aber auch verschiedene Lehrertypen. Was es für mich bedeutet, hier als Lehrerin zu arbeiten… In meinem Leben oder in meiner Biographie ist das irgendwie auch eine logische Fortsetzung. Ich hab' im Studium schon Realschule und Hauptschule gewählt. Das war in dem Bundesland im Studium so organisiert. Und dann kam ich auch an eine Hauptschule und die war auch schon im Brennpunkt. Und na ja, das hat sich dann so fortgesetzt, so dass es für mich logisch ist. Das ist jetzt kein Bruch, dass ich an dieser Schule bin.

Frau Ebert: Ich glaub' auch ganz stark, dass das 'ne Typenfrage ist. Ich glaub', dass sich jeder werdende Lehrer ganz bewusst den Ort aussucht, wo er arbeitet. Und sehr häufig sehe ich das hier ja auch, dass Leute, die hier das Referendariat gemacht haben, sich dann auch bewusst dafür entscheiden, dass sie hier bleiben.

Frau Gumbach: Oder eben gehen (*lacht*).

Frau Ebert: Oder ganz bewusst für sich entscheiden: »Auf gar keinen Fall, ich muss irgendwie an's Gymnasium«, oder »Das ist nix für mich«. Ich hab' lange an einer Förderschule gearbeitet und als dann klar war, dass in Berlin die Förderschulen geschlossen werden sollen, da haben wir uns dann ganz bewusst als Team hier an der Sekundarschule beworben. Und ich find's super, dass man als Lehrer mit diesem speziellen Projekt[1] auch an der Sekundarschule so seine Nischen finden kann, beziehungsweise seine Vorlieben in dem Beruf verwirklichen kann.

Frau Gumbach: Ich glaube auch, dass wenn man hier 'ne Weile ist und hier 'ne Weile, als Lehrerin oder Lehrer besteht – egal ob man hier bleibt oder an der Schulform bleibt – dass das 'ne harte und gute Schule ist. In diesem Beruf kann einen dann nichts mehr erschrecken. Wer einmal hier ein paar Jahre bestanden hat, den kannst du überall hinstecken. Der wird mit schwierigen Situationen auf jeden Fall besser zurechtkommen als jemand, der vielleicht immer in so'ner rosa-Wolke-Privatschule oder an 'nem Gymnasium in Zehlendorf oder so gearbeitet hat. Ich hab' da jetzt keine Beweise, aber das glaub' ich irgendwie.

Frau Ebert: Aber ich merk' hier schon, dass je länger ich – sag' ich mal – mit so 'nem Klientel, oder so 'ner Schülerschaft arbeite, desto mehr entferne ich mich von der Realität des Rests der Schülerschaft, glaub' ich. Ich käme mir fremd vor, wenn ich jetzt an 'ner Sophie-Scholl-Schule oder am Gymnasium oder so unterrichten müsste. Das würde mir schwerfallen. Ich bin ja auch nicht wirklich dafür ausgebildet, aber ich hab' schon das Gefühl, dass man in so 'ner Blase ist oder dass man jeden Tag in so 'ne Blase einsteigt. Auch dadurch, dass ich auch nicht hier im Kiez wohne – und auch ganz bewusst nicht hier wohne. Das war mir irgendwie immer wichtig, dass ich nicht im Dunstkreis meines

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Arbeitsplatzes wohne, um auch ganz bewusst nicht ständig nachmittags Schüler zu treffen. Ich hab' auf jeden Fall ein bisschen das Gefühl, dass ich hier in so eine Blase einsteige oder dass das so'n bisschen 'ne zweite Parallelwelt ist.

Frau Gumbach: Ich brauche auch den Abstand zwischen zu Hause und Schule. Ich weiß aber gar nicht ob, ob die Blase nicht auch… Also, ich glaub', ich nehm' schon was mit… Alleine die Tatsache, dass mich vieles einfach gar nicht mehr schockiert. Wenn ich auf dem Elternabend meiner größeren Tochter in der Grundschule bin, da fass ich mir mittlerweile oft an den Kopf: »Worüber müssen wir reden? Über grüne und blaue Stifte?« Hier sind wir froh, wenn die Schüler überhaupt Stifte dabeihaben. Und das macht schon was mit mir. Es ist also nicht nur ein Eintreten in eine Blase und dann geh' ich abends nach Hause und es hat nichts mit mir gemacht. Ich glaube schon, dass ich in vielen Bereichen abgestumpft bin. Wenn ich mich an's Referendariat zurückerinnere, da war ich völlig von der Rolle als ich ein Elterngespräch führen wollte und das nicht ging, weil der Vater im Gefängnis saß.

Frau Kulikow: Ich weiß gar nicht, ob »abgestumpft« der richtige Ausdruck ist. Ich finde, dass es einen auch irgendwie deformiert, wenn man auf 'nem Elternabend lange diskutiert, ob die Stifte jetzt grün oder blau sein müssen (*gemeinsames Lachen*). Das find' ich auch komisch, dass man mittlerweile so viel Zeit auf solche Dinge verwendet und solchen Dingen eine derartige Bedeutung zumisst… Ich hab' übrigens 14 Jahre in der Nähe meiner Schule gewohnt. Das war, als ich an 'ner Gehörlosenschule war. Das war fußläufig. Damals hab' ich das überhaupt nicht als schlimm empfunden. Das war aber auch irgendwie 'ne ganz andere Klientel als hier. Na ja, was heißt »ganz anders«… Da waren auch Schüler aus sozialen Brennpunkten da. Was die geeint hat war, dass die alle gehörlos waren. Und die waren auch manchmal bei mir zu Hause. Aber das war auch so 'ne ganz kleine Enklave. Die Klasse hatte nicht mehr als zehn Schüler. Das war dann wieder 'ne ganz andere Spezialität. Ich wohn' zwar nicht hier im Kiez, bin aber hier verhaftet, weil meine Töchter hier wohnen. Deshalb bin ich auch privat manchmal hier. Da treff' ich auch manchmal Schüler. Find' ich aber nicht schlimm. Ich weiß nicht, wie's wäre, wenn ich hier wohnen würde. Ich fürchte, hier zu wohnen ist mir zu oll… Sag' ich ganz arrogant (*lacht*).

Frau Ebert: Aber was du eben sagtest mit diesem Gefühl für Realität… Oder für die Normalität. Wenn man jetzt an die Normalität einer Schule denkt, die sich nicht Brennpunktschule nennt, da muss ich zum Beispiel an deine Tochter denken. Deine Tochter, die in der zweiten Klasse ist, muss Präsentationen halten: Selbst vorbereitete Präsentationen mit Plakat.

Frau Gumbach: Plakat und Karteikarten… Zehnminütiger Vortrag.

Frau Ebert: Und dann kriegt sie diese Aufgabe und wird damit nach Hause geschickt. Und dann denk' ich: »Für diese Form der Präsentation verwenden wir hier zwei Jahre lang intensivst Zeit mit unseren Schülern der neunten und zehnten Klasse: Vorbereitung, Strukturierung…« Also sehr viel Zeit! Und dann denk' ich: »Na ja und in eurer Grund-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

schule wird das in der zweiten Klasse einfach verlangt, dass sich das Kind selbstständig auf 'ne Präsentationsprüfung vorbereitet…« Und das mein' ich so'n bisschen, wenn ich sag', dass man dieses Gefühl für Normalität verliert.

Frau Gumbach: Also letzte Woche haben wir Eltern von der Grundschullehrerin eine E-Mail bekommen, dass wir die Federtaschen unserer Kinder kontrollieren mögen, ob alles angespitzt ist, weil der Referendar am nächsten Tag eine Lehrprobe hat – keine Prüfung, sondern nur eine Lehrprobe! Da haben wir eine E-Mail am Abend vorher bekommen. Und wenn ich das mit unserer Schule hier vergleiche… Die Schüler kommen ohne Stift, ohne Block, einfach mit sich selbst.

Frau Kulikow: Immerhin.

Frau Gumbach: Immerhin, ja (*lacht*). Auch heute in der Zehnten im E-Niveau[2]. Und da haben wir eine Klassenarbeit geschrieben. Dann müssen wir erst mal drei Minuten damit verbringen, ein Blatt Papier und einen Stift für jeden zu suchen und… Das sind Kleinigkeiten. Aber wenn ganz viele Schüler in einer Gruppe ohne Block, ohne Stift und ohne ich weiß nicht alles hier ankommen, dann verschwenden wir so viel Zeit mit diesen Dingen! Und das ist traurig. Ich glaube, wir sind alle für viel mehr ausgebildet. Was wir alle machen könnten, wenn wir 'nen Stift hätten … Wenn wir'n Blatt hätten … Man kann dem schon ein bisschen entgegenwirken und sagen: »Na ja, ich hab' sowieso 'nen kleinen Fundus in meinem Körbchen«,… »Ich hab' immer ein paar Blätter«,… »Ich hab' immer ein paar Stifte«,… Aber das Ganze hat natürlich Grenzen. Hier sind 500 Schüler und ich kann nicht 500 Stifte jeden Tag mit mir rumtragen.

Frau Kulikow: Ne. Aber der Kontext ist ja so, dass das deren Normalität ist. Und auch im familiären Umfeld ist das eben die Normalität. Ich hab' gerade heute mit einer Schülerin telefoniert und vorher mit ihrer Familienhelferin. Die Schülerin hat es wieder nicht an den Praktikumsplatz geschafft, obwohl die Familienhelferin ihr 'nen Wecker geschenkt hat. Mit ihrer eigenen Stimme drauf. Der Wecker sagt da wirklich: »Makena, du musst doch aufstehen!« (*gemeinsames Lachen*).

Frau Ebert: Wie süß…

Frau Kulikow: Aber sie hat es wieder nicht geschafft. In der Familie, aus der sie kommt, da steht kein Mensch auf. Kein einziger Mensch außer ihr steht auf und kümmert sich darum, dass sie von A nach B kommt. Und das ist deren Normalität. Und dann muss ich mich natürlich erst mal um solche Sachen kümmern: Dass die beim Praktikum dabei bleiben… Wird die wieder schwanger oder nicht?… Also solche Sachen sind deren Probleme. Da kommt das mit dem Stift und dem Papier ganz, ganz weit hinten. Und was normal ist, das ist 'ne interessante Frage, über die man lange sprechen könnte. Was ist normal? Für uns sind unsere eigenen Schulerfahrungen normal. Wir sind zur Schule gegangen. Wir hatten 'ne gepackte Mappe. Unsere Eltern haben uns 'n Brot mitgegeben und so. Das war unsere Norm. Und in unserem Weltbild ist das vielleicht immer noch die Norm. Weil unsere Kinder auch so großgeworden sind oder eure so groß werden.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Aber unsere Schüler, die haben da 'ne ganz andere Norm. Was ist jetzt normal? Aber ich würde nicht sagen, dass es normal ist, wie wir es erlebt haben und dass das hier jetzt unnormal ist. Andere–

Frau Ebert: Nee, das sind auch vielleicht doofe Begriffe. Ich meine jetzt »normal« in Bezug auf das, was an Leistung verlangt wird, um die entsprechenden Abschlüsse zu machen. Aber davon sind wir ja weit entfernt. Wenn wir uns unsere Statistiken angucken, das mein' ich: Das, was gefordert wird.

Frau Kulikow: Das schaffen die nicht.

Frau Ebert: Wenn du erfolgreich sein willst. So ein Gefühl dafür zu kriegen. Und da trifft dann das zu, was du gesagt hast: Was für die normal ist, wird dann auch für mich immer normaler. Ganz stark empfinde ich das im Umgang mit den Schülern. Was ich mir in Anführungsstrichen »gefallen lasse«. 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 da sitzen und denken: »Was? So?« Wenn ich daran denke – das liegt jetzt schon viele Jahre zurück – wie wir beschimpft wurden mit »Nazihuren, die vergast werden sollen«. Da sind wir damals noch nicht mal auf die Idee gekommen 'ne Anzeige gegen den Schüler zu erstatten. Da war's dann die Schulaufsicht, die die Anzeige gemacht hat. Und da merk' ich auch, dass ich bei diesem Umgang das Gefühl für die in Anführungsstrichen »gesellschaftlich normativen Umgangsformen« verliere. Und das passiert natürlich auch ganz stark dadurch, dass ich oft denke: »So sind sie, die lieben Kleinen…« (*gemeinsames Lachen*). Und irgendwie mag ich ja diesen Kontakt. Wenn ich nicht hier wäre, hätte ich diesen Kontakt nicht zu diesen Schülern und würde ihn vermissen. Ich denk'aber ganz oft, dass sie das ja gar nicht so meinen…

Frau Gumbach: Der Unterschied zwischen euch und mir ist ja, dass ihr relativ feste Lerngruppen habt. Für einen gewissen Zeitraum zumindest. Ich bin Wanderlehrerin ohne eigene Klasse: Ich wandere durch diese Schule und geh' dann immer stundenweise in die einzelnen Klassen rein. Von Klasse acht bis zehn, manchmal ist auch 'ne sieben dabei. Ich empfinde das schon als anstrengend, dass ich in jeder einzelnen Stunde um mein Standing kämpfen muss. »Kämpfen« ist vielleicht nicht der richtige Ausdruck, weil ich tatsächlich auch schon recht forsch auftrete. Die Schüler merken schon, wo meine Grenzen sind. Aber ich muss diese Grenzen auch jedes Mal deutlich zeigen und deutlich formulieren. Und das ist etwas, das ich aus dieser anderen Blase – dieser »Zu- Hause-Blase« – nicht kenne. Diese Art von Umgang mit anderen Menschen–

Frau Kulikow: Kommt noch… (*lacht*).

Frau Gumbach: (*Lacht*) Ja… Aber ich empfinde das als anstrengend, dass ich in regelmäßigen Abständen – es muss nicht in jeder Unterrichtsstunde sein und auch nicht in allen Lerngruppen, aber es gibt schon einige Kurse, bei denen ich immer wieder reingehen

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

muss und erklären muss, wer hier welche Rolle einnimmt. Die offenen Angriffe, die finde ich jedoch nicht in Ordnung und die möchte ich auch nicht als normal bezeichnen. Auch nicht als normal in irgendeinem Brennpunkt. Das möcht' ich gar nicht hinnehmen. Ich möchte auch nicht als Nazibraut beschimpft werden.

Frau Ebert und Frau Kulikow: Nee, natürlich nicht.

Frau Gumbach: Was mir wirklich an die Nieren geht ist, wenn dieser Satz fällt – und der fällt sehr oft: »Das tun sie nur, weil sie Ausländer hassen!« Das hab' ich schon so oft gehört. Das ist 'ne Dreistigkeit, 'ne Unverschämtheit.

Frau Ebert: Ja, und das ist aber das interessante an unseren Schülern. Das ist selbst bei unserer festen Lerngruppe vom Produktiven Lernen so.

Frau Kulikow: Das stimmt und ich kann das alles bestätigen und unterschreiben. Ich will trotzdem noch mal was Positives sagen: Vielleicht ist der Umgang mit diesen Schülern an dieser Schulform anders oder intensiver, gerade weil es so viele Konflikte und so viele Konfliktsituationen gibt, die man immer wieder besprechen und auswerten muss. Aber dabei entsteht auch irgendeine – glaube ich – größere Form von Nähe zu diesen Schülern.

Frau Ebert und Frau Gumbach: Ja.

Frau Kulikow: Bei uns beim PL[3] zum Beispiel noch mal besonders, weil wir so viel Zeit miteinander verbringen und auch, weil wir da zu zweit als Lehrkräfte drin sind. Aber auch im Regelschulteil sozusagen, glaube ich, dass diese Gespräche über Konflikte für die Schüler auch immer Aufmerksamkeit bedeuten, die sie kriegen. Auch wenn der Anlass oft ein negativer ist. Und dadurch ist oft mehr Kontakt da, als die Schüler sonst zu Menschen haben. Niemand sonst spricht andauernd so lange mit ihnen in dieser Intensität. Und das bringt natürlich auch 'ne Form von Nähe. Manchmal entsteht sie auch leider erst am Schluss, wenn sie gehen, aber dann doch spüren… Oder dass die wiederkommen und sagen: »Jaa, das war…« Und das gibt uns auch ein gutes Gefühl, dass man denen zwar jetzt vielleicht keinen Schulabschluss in die Hand drücken kann, aber dass die mit dem Gefühl gehen: »Da war jetzt zwei, drei Jahre jemand da, der hat mich irgendwie trotzdem nicht aufgegeben und hat sich immer wieder bemüht, mit mir in Kontakt zu treten.« Und ich glaub', dass es auch das ist, was dazu führt, dass wir weitermachen. Wenn man das Ergebnis an der gesellschaftlichen Norm misst und ich daran meine Qualität als Lehrerin messen würde, dann müsst' ich schon längst, äh… Weiß ich nicht… Dauerhaft beim Psychologen auf der Couch liegen, weil ich so erfolglos bin. Weil wir keine Schulabschlüsse vergeben, nur ganz, ganz wenige. Und wir geben uns trotzdem Mühe (*lacht*). Aber die zwei Jahre reichen dafür eben nicht.

Frau Gumbach: Gut, okay. Aber das ist jetzt auch noch mal ein spezieller Blick quasi aus der Situation beim PL heraus. Das kann man jetzt nicht auf den ganzen Schulbetrieb übertragen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Kulikow: Klar.

Frau Gumbach: Wir haben ja schon unsere Schulabschlüsse. Und wir haben pro Jahrgang 'ne knappe Klassengröße, die wir auch an weiterführende Schulen weitervermitteln können, also jetzt an's Gymnasium, weil sie ihren MSA (GO)[4] geschafft haben. Ob die dann nachher dort auch noch Abitur machen, ist 'ne andere Frage, also ob sie dann mit den anderen Standards dort mithalten können.

Frau Kulikow: Sag' mal Zahlen. Sag' mal 'ne Zahl. Wie viele Schüler im Durchschnitt einen zehnten Jahrgang verlassen.

Frau Gumbach: Na ja, wenn wir vierzügig sind und dann die Klassen auch voll sind mit 25, 26 Schülern… Dieses Jahr sind das 102.

Frau Kulikow: Und 26 gehen an die weiterführende Schule.

Frau Gumbach: Ich würd' mal sagen zwischen 20 und 24. Das ist 'ne Größenordnung. Die haben ihren MSA (GO), also den MSA mit der Empfehlung für die gymnasiale Oberstufe.

Frau Ebert: Und wie viele gehen pro Jahrgang ohne Abschluss? Auch ungefähr–

Frau Gumbach: Na ja, das ist schwierig auszurechnen, weil eure Zahlen da mitreinkommen.

Frau Ebert: Die gehören ja dazu.

Frau Gumbach: Ja, die gehören dazu. Und mit euren Zahlen wäre es ein Viertel. Und wenn ich eure Zahlen rausrechne, wäre es kein Viertel. Dann wäre es deutlich weniger.

Frau Kulikow: Und der Rest geht mit MSA?

Frau Gumbach: Mit eBBR[5] oder MSA, genau. Ich kann nur sagen: Wir sind eine »eBBR-Schule«. Ein guter Schwung schafft auch noch den MSA und weniger machen dann noch den BBR und vielleicht zwei oder drei kriegen dann noch den Auffang-BBR. Aber das spielt eigentlich nicht die große Rolle in der zehnten Klasse. Wir sind schon eine »eBBR-Schule«, das kann man so sagen.

Frau Ebert: Also, ich bin schon immer erstaunt, wie wenig nach der neunten Klasse den BBR schaffen…

Frau Kulikow: …bei uns jetzt…

Frau Ebert: … das ist 'ne hohe Zahl, finde ich. Letztendlich weiß ich nicht… Ich bin ja nie eine Verfechterin von dem Gedanken gewesen, ich könnte nur mit 'nem Schulabschluss

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mein Leben erfolgreich bestreiten. Und ich glaube ja auch, dass die Mehrheit unserer Schüler nach der Schule noch sehr stark reift und dann erfolgreich wird (*lacht*).

Frau Kulikow: Das ist jetzt auch nicht nur ironisch gemeint. Das stimmt tatsächlich auch, dass wir Rückmeldung haben von Schülern, die keinen Abschluss geschafft haben und die dann aber im Arbeitsleben erfolgreich sind. Das ist ja auch so ein bisschen die Idee von unserem Projekt. Und es gibt ja auch immer mal wieder Schüler, die werden direkt in die Ausbildung übernommen. Im Laufe der Jahre haben wir natürlich auch viele Kontakte zu Betrieben und Kooperationspartnern manifestiert. Aber natürlich geht der Großteil von den Schülern ohne Abschluss erst mal ans OSZ und versucht es da. Das Jobcenter bietet ja auch ein unendlich engmaschig geknüpftes Netz. Die Schüler können wirklich gut aufgefangen werden, generell in Berlin, finde ich, oder?

Frau Ebert: Ich kenn' mich zu wenig aus, würd' ich sagen.

Frau Gumbach: Also, bei uns im Lehrerzimmer kursiert ja schon dieser Spruch – und ich weiß es auch von anderen Lehrern, die an anderen Schulen arbeiten, also auch die verwenden diesen Spruch: Hier in Berlin werden die Schüler quasi zu Tode geprüft, damit sie auf jeden Fall mit irgendeinem Abschluss hier rauskommen. Und wer das nicht schafft, der kriegt dann hinterher noch den Auffang-BBR hinterherge–…

Frau Kulikow: Na, oder 'ne Maßnahme. Ich mein', dass das jetzt eher nach der Schule passiert, dass es da noch mal 'ne Fördermaßnahme gibt, noch 'nen berufsvorbereitenden Lehrgang… Die fallen nicht ins Nichts. Und das ist für manche halt 'ne Chance, die sie ergreifen.

Frau Ebert: Das ist aber auch wichtig. Wenn man bedenkt, wie hier ja auch jetzt grad' der Prozentsatz der Schüler aus ehemaligen Willkommensklassen an der Schule hochgegangen ist. Die haben alle zu 'nem Zeitpunkt in ihrem Leben ihr Land gewechselt, an dem es schulisch gesehen nicht besonders optimal war. Und dann sind sie hier angekommen, wo sie dann oft direkt nach ihrem Deutschkurs in eine der Abschlussklassen oder Prüfungsklassen für Abschlüsse reinkamen. Und dann ist's ja klar, dass sie 'nen Abschluss nicht schaffen können. Weil die sprachlichen Voraussetzungen nicht da sind. Weil sie in Deutsch noch nicht gut genug sind. Da ist dann klar, dass das dann einfach noch 'n bisschen dauert. Und ein Abschluss kann dann erst danach passieren, wenn sie hier schon abgegangen sind.

Frau Kulikow: Ich wollt' noch mal was ganz anderes sagen. Jetzt unabhängig von den Schülern. Jetzt bezogen auf die Frage'was es bedeutet, hier an der ISS im Brennpunkt zu sein: Ich weiß nicht, wie das an anderen Schulen ist. Man hört, dass es da nicht so ist. Als wir hier anfingen, ging dieser Schule der Ruf voraus, dass es hier so schön im Kollegium ist. Das schwankt sicher immer mal wieder, aber das hat sich in den letzten Jahren auch so erhalten. Und wenn ich's nicht anders wüsste, würde ich aus meiner Erfahrung jetzt sagen: Das liegt auch gerade genau daran, dass unsere Schule im Brennpunkt ist. Aber weil's ja an anderen Schulen im Brennpunkt im Kollegium nicht so harmonisch wie

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

bei uns zu sein scheint, ist das offensichtlich nicht der Grund. Zumindest hab' ich von der Schule ein paar Blöcke weiter, die vergleichbar ist, anderes gehört. Aber das ist jetzt nicht bewiesen. Hier ist es jedenfalls über viele Jahre mit größeren und kleineren Schwankungen immer so, dass das Kollegium total eng zusammenarbeitet. So wird's auch von den Kollegen immer gesagt.

Frau Gumbach: Vielleicht liegt das ja auch daran, dass wir in unserer Größe auch noch überschaubar sind, sowohl was die Schülerzahlen betrifft als auch die Lehrerzahlen.

Frau Ebert: Für 'ne Schule wie unsere ist das aber auch 'ne wichtige Voraussetzung, find' ich: Dass das überschaubar ist. Also, dass das nicht zu anonym wird. Ich kenn' das von Förderschülern, da fand ich's so angenehm: Jeder kannte jeden. Von jedem Schüler auf dieser Schule – es waren immer maximal 150 – kannte ich den Namen und konnte sie ansprechen. Also, das hat meinem Typ entsprochen. Das fand ich sehr angenehm, dass es was Familiäres hatte. Das war mir persönlich immer wichtiger, dass ich an 'ner Schule bin, wo so'ne familiäre Atmosphäre herrscht, als dass es ein unendliches Angebot an AGs oder so was gibt. Ich finde auch, dass es gut für unsere Schüler wäre, wenn sie noch engeren Kontakt hätten. Wenn dieses Klassenleiterprinzip noch stärker wäre. Dass du durch diese vielen Klassen gehst und dir da immer wieder das Standing Woche für Woche neu erarbeiten musst, sollte es gar nicht geben.

Frau Gumbach: Wobei ich glaube, dass das natürlich auch speziell an meiner Rolle liegt, weil ich ja gar keine eigene Klasse habe. Aber die meisten Kollegen sind ja in 'nem Klassenlehrerteam. Alle Schülerinnen und Schüler haben ja alle ein Klassenlehrerteam, also zwei Leute, die ansprechbar sind. Und die meisten unterrichten ja auch mehrere Fächer und den Klassenrat und so und nicht nur ihre eigenen Fächer.

Frau Ebert: Aber ich hab' das auch schon öfters gehört… Dass ich dachte: »Wie? Du bist nur drei Stunden in deiner Klasse? Wie willst du denn da irgendwie …?« Das war vielleicht dann auch ein Extrembeispiel. Mit Gisela Bauer–

Frau Gumbach: Na ja, klar. Die ist ja auch Sportlehrerin, das ist ja klar.

Frau Ebert: Aber die macht doch zum Beispiel auch noch Bio. Na ja, das ist jedenfalls nicht nach meinem Geschmack. Für mich persönlich ist es am angenehmsten, jeden Tag die gleiche Gruppe zu haben. Und ich denk'immer, dass es für die Schüler, wie wir sie haben, auch das Beste ist. Natürlich ist das aber immer schwierig zu organisieren.

Frau Kulikow: Du kannst natürlich auch verraten und verkauft sein, wenn du da jemanden vor der Nase hast, mit dem du überhaupt nicht kannst…

Frau Gumbach: Es geht ja auch darum, dass wir den Fachunterricht vernünftig abdecken. Chemie und Physik zum Beispiel. Das ist ja jetzt nichts, was ich mir mal eben fachfremd aus dem Ärmel schüttel'. Vor allem in den hohen Klassen: Neunte Klasse, zehnte Klasse. Dann experimentieren die und ich weiß nicht was alles… Das muss ja schon fundiert sein.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Da kann ich ja nicht einfach… Das bringt halt die weiterführende Schule so mit sich. Und ich glaube schon, dass wir das mit den Klassenlehrerteams ganz gut gelöst haben. Und in der Regel gehen ja die Klassenlehrerteams – oder mindestens einer von beiden – auch in die Schülerarbeitsstunden oder in den Klassenrat mit rein. Das sind ja noch mal zwei Stunden mehr pro Woche. Und seit diesem Jahr haben wir das Mittagsband und da ist es zumindest im Jahrgangsteam so, dass die Schülerinnen und Schüler innerhalb dieses Teams ihre Kurse wechseln können. Und da treffen die ja immer wieder auf ihre Lehrer .

Frau Ebert: Nee, ich wollte das System nicht angreifen. Ich find' das super, auch mit diesen Teams.

Frau Gumbach: Na ja, ich bin da ja immer hin- und hergerissen. Ich kenn' die Situation ja als Klassenlehrerin. In der Rolle war ich ja auch schon. Und das ist wertvoll, wenn du viel Zeit mit den Schülerinnen und Schülern verbringst. Ich hatte dann auch Kunstunterricht und Deutschunterricht und Mittagstutorium gehabt. Das waren damals noch die Schülerarbeitsstunden. Und dann noch fachfremd Ethik und Sport, alles Mögliche. Und mit vielen Stunden in einer Klasse kannst du natürlich auch viel flexibler damit umgehen. Das ist toll: Dann siehst du: Die Kinder brauchen an einer Stelle etwas mehr Zeit und dann bist du flexibel genug, ihnen diese Zeit zu geben. Als reine Fachlehrerin, so wie es jetzt meine Rolle ist, ist da die Uhr und es klingelt und dann muss ich raus. Nächster Raum. Das ist anstrengend.

Frau Kulikow: Das scheint ja auch schwer zu kippen zu sein, ne? Also ganz generell an Schule, mein' ich. Jetzt gar nicht hier bei uns konkret, sondern generell an Schule. Es ist ja eigentlich immer noch wie vor 100 Jahren. Es gibt Stunden, ob die jetzt 40 oder 60 oder 90 Minuten lang sind. Es gibt ein Klingelzeichen, es gibt geschlossene Räume. Trotz aller Abweichungen und aller Versuche das irgendwie aufzubrechen, ist es eigentlich immer gleich geblieben. Ich war vorhin an dieser evangelischen Gemeinschaftsschule in Mitte, die ist ja sehr progressiv in den Arbeitsmethoden, auch mit diesen riesigen Lernbüros. Die haben in ganzen Klassenräumen die Wände durchbrochen. Es sind riesige Säle, in denen die Schüler selber bestimmen. Auch welchem Bereich sie sich jetzt zuwenden. Auch so'n Punkt, der sich nicht ändert, ist, dass es nach wie vor Noten gibt. Ob es jetzt fünf oder sechs Noten gibt oder auch Punkte: Es wird halt alles bewertet. Ich will jetzt gar nicht für die freie Schule in die Bresche springen oder so. Aber Schule funktioniert seit vielen Jahren eigentlich ähnlich. Vielleicht ja, weil sie so erfolgreich ist… Keine Ahnung… Aber da fehlen mir manchmal so'n bisschen die Autonomiemöglichkeiten für Schulen – das hat jetzt mit unserer Schule gar nichts zu tun, sondern ist mehr so schulpolitisch gemeint. Dass Schulen selber entscheiden können, was für Systeme wichtig sind. Und damit meine ich jetzt nicht, an den Anzahlen von Stunden zu popeln: Wo kommen die rein? (*gemeinsames Lachen*) Alle schreien nach Doppelsteckung und kleineren Klassen und da ist der Planer ja der Norm unterworfen. Und alle müssen immer gegenüber der Schulaufsicht Rechenschaft ablegen… Es ist vielleicht naiv… Alles muss ja irgendwie abrechenbar sein. Und wenn man davon ausgeht, dass die Eltern am Ende wollen, dass ihre Kinder 'nen Schulabschluss haben und 'nen Beruf lernen können… Klar, dann muss das ja an ir-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gendwas gemessen werden. Aber so'n bisschen mehr Flexibilität und Möglichkeit, sich freier zu entscheiden wünschte ich mir schon.

Frau Gumbach: Als ich nach Berlin gewechselt bin, da hat das nicht so ganz gepasst, wie die Sommerferien in den beiden Bundesländern gelegen haben. Dann hab' ich hier erst mal an einer Privatschule angefangen. Aber ich hab' schon in der ersten Woche meine Kündigung eingereicht und bin dann auch nach sechs Wochen tatsächlich gegangen. Das war eine Privatschule, die mit Stufenblättern gearbeitet hat. Die Schüler konnten sich ihr Lernen selbst konstruieren und haben interessengeleitet gelernt (*lacht*). Es gab aber ganz viele Schüler, die einfach kein Interesse hatten (*gemeinsames Lachen*). Da musste ich am Ende der ersten Woche dann sagen: »Das geht nicht! Ich werde hier nicht als vollausgebildete Lehrerin meine eigene berufliche Perspektive in den Sand setzen, indem ich mir angucke, dass diese Schüler hier ganz sicher keinen Abschluss machen…« Das ging nicht. Das konnte ich für mich nicht verantworten und für die Schüler auch nicht.

Frau Ebert: (*Lacht*). Also, ich muss gerade an die demokratische Schule denken. Da, wo Jonas Bäumer war (*lacht*).

Frau Gumbach: Also, das war für diejenigen Schülerinnen und Schüler toll, die ein breit gestreutes Interesse hatten. Die waren auch sehr engagiert und den Schülerinnen musste man dann auch sagen: »Du kannst auch mal 'ne Pause machen.« Aber da waren viele dabei, die einfach gar kein Interesse hatten. Vor allem in der Pubertät nicht. Und ich hatte ja nicht nur diese eine Woche Zeit, mir das anzuschauen, sondern das ging ja dann mit Kündigungsfrist ein viertel Jahr bis ich dann tatsächlich irgendwie weg war.

Frau Kulikow: Das ist aber auch wieder so'n Extrembeispiel.

Frau Gumbach: Ja, ich immer mit meinen Extrembeispielen (*lacht*).

Frau Kulikow: Ja, da macht man so seine Erfahrungen mit. Aber was Du sagst, mit dem Interesse für's Lernen. Das ist bei denen, die bei uns ankommen ja auch nicht so ausgeprägt. Die sind natürlich auch alle wirklich gerade genau in diesem schwierigen Alter. Da geht's bei vielen darum: Sie möchten gut aussehen und möchten beim anderen oder beim gleichen Geschlecht gut ankommen. Wie auch immer. Sie möchten akzeptiert werden. Sie möchten gehört werden. Sie möchten toll sein, hipp. Auf dem neusten Stand der Dinge. Bei was auch immer.

Frau Ebert: Ich find' das total schwierig. Ganz oft wird ja gesagt, in den Familien oder in den Kulturen unserer Schüler hätten die Schulabschlüsse irgendwie nicht so die Bedeutung. Das glaub' ich aber gar nicht mal unbedingt. Das wird immer so schnell gesagt. Aber wenn man sie fragt, dann sagen sie ja alle: »Ich will 'nen MSA machen.« Oder wenn man mit den Eltern telefoniert: »Ja, mein Kind wird ja dann im Sommer den MSA machen.« Dann sag' ich: »Na ja, also, die versucht sich ja jetzt zum zweiten Mal an der BBR-Prüfung und das steht auf der Kippe.« Und dann geht's sofort los: »Ach so, BBR…

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ja… ähm… BBR…« (*gemeinsames Lachen*). Wir führen für das Produktive Lernen ja Bewerbungsgespräche mit den Schülern. Das ist ja 'ne freiwillige Angelegenheit. Wenn die zu uns ins Projekt kommen, da wird niemand gezwungen. Bei den Gesprächen fragen wir natürlich immer: »Was habt ihr für Ziele? Warum wollt' ihr wechseln? Was habt ihr euch vorgenommen?« Und dann kommt natürlich ganz oft: »Ja, ich will MSA Schulabschluss.«

Frau Kulikow: »Noten verbessern.«

Frau Ebert: Noten verbessern und MSA machen. Wenn man dann aber hier im Alltag sieht, wie viel Einsatz sie zeigen oder wenn man sie nach Interessen fragt, dann kommt da oft nicht so viel. Aber trotzdem merkt man in manchen Situationen, dass sie so 'ne Idee davon haben… Oder so 'ne Idee von Lernen haben… Oder sich dann manchmal gut fühlen, wenn sie es dann irgendwie doch mal schaffen, irgendetwas zu Papier zu bringen.

Frau Kulikow: Ja, weil sich das auch schön anfühlt.

Frau Ebert: Sie haben schon so 'ne Idee davon, aber sie sind ganz weit davon entfernt. Weil sie das auch nie so richtig kennengelernt haben, glaub' ich.

Frau Gumbach: Ich würde behaupten, dass die meisten unserer Schülerinnen und Schüler davon ausgehen, dass sie den MSA machen. Bis zum Schluss gehen sie davon aus. Auch wenn sie die Zulassung noch gar nicht haben. Also, im ersten Halbjahr der zehnten Klasse entscheidet sich ja, ob sie die Zulassung bekommen. Und auch wenn sie die Zulassung nicht bekommen, gehen sie noch weiter davon aus, dass sie den MSA machen. Das ist bei denen schon irgendwie angekommen, dass der MSA 'ne gute Sache ist. Aber ich glaube, viele können ihre tatsächlichen Leistungen dann nicht realistisch einschätzen. Oder sie trauen sich nicht zu sagen: »Mutti, Vati, das wird keinen MSA geben, wenn wir jetzt mal die Tatsachen auf den Tisch bringen« Vielleicht trauen sie sich ja auch nicht.

Frau Kulikow: Also, ich kann nur von unseren Schülern hier im PL reden. Wenn sie zu uns kommen, dann tragen sie das vor sich her mit dem MSA. Ansonsten spielt das in ihren Gedanken keine vordergründige Rolle, würd' ich jetzt behaupten. Da ist das Tagesgeschehen immer viel präsenter. Die denken nicht so vorausschauend. Aber wir versuchen natürlich immer wieder durch die Betreuung in den zwei Jahren, die die dann an uns gebunden sind, dass sie irgendwie verstehen, dass sie die Möglichkeit haben, ihr Leben selber zu gestalten. Und das wir ihnen zeigen, wo es Hilfen gibt. Und wenn sie das nach zwei Jahren verstanden haben, dann find' ich das schon immer irgendwie erfolgreich. Und mit den Schülern, mit denen wir's hier beim PL zu tun haben, da muss ich ganz ehrlich sagen, ist mir der Schulabschluss auch nicht so wichtig. Da sind andere Probleme, die erst mal gelöst werden müssen, bevor man sich darum kümmern kann. Also das sind ganz viele soziale Fragen irgendwie. Mit Agnieszka hab' ich heute gesprochen: »Wir müssen im nächsten Gespräch mal gucken, ob das gut ist, dass du weiter zu Hause wohnst.« Wenn sie da weiter wohnt, wo kein Mensch aufsteht, dann kann die das nicht schaffen. Wenn keiner sie unterstützt. Und dann ist mir das irgendwie auch… Da

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

finde ich es dann erst mal wichtiger, dass die Schüler in dieser Zeit, die sie bei uns sind, lernen: »Okay, meine Situation ist so und so«. Und dann Kräfte zu mobilisieren und sich selber da rauszuhelfen oder zu wissen: »Wer kann mir noch helfen, wenn die, die eigentlich dafür verantwortlich sind, das nicht schaffen können?« – Nicht wollen oder wie auch immer. Das war ja bei René auch so.

Frau Ebert: Ja. Aber vielleicht sollten wir zwei nicht so viel von unseren speziellen Schülern hier beim PL erzählen. Weil unsere Schüler dann auch nicht so repräsentativ für die Schule sind. Die kommen ja in der neunten Klasse dann zu uns und haben dann erst mal ein Säckchen voller Probleme und Schwierigkeiten. Die Probleme haben natürlich auch was mit Schule zu tun. Aber ganz viel hat eben auch mit anderen Dingen zu tun. Und dann geht es erst mal darum, dass da irgendwie wieder so'n bisschen was Geregeltes in ihrem Leben stattfindet. Manche bleiben ja auch nur ein Jahr. Also viel zu kurz, als dass man da all' diese ganzen Schwierigkeiten und Probleme lösen könnte. So, dass wir dann auch oft sagen: »Den Schulabschluss, den können die auch auf dem OSZ nach ein oder zwei Jahren noch machen.« Klar, versuchen wir das schon zu schaffen, während sie hier sind. Das ist unser Auftrag. Aber die anderen Dinge, die stehen so sehr im Vordergrund. Und was ich selbst viel wichtiger finde, ist, dass sie lernen, sich selbst realistisch einzuschätzen. Das ist 'ne ganz große Schwierigkeit. Das ist ganz schwer für die. Dass wir nicht auch nach zwei Jahren noch jeden Tag hören: »Ich will Arzt werden.« Während wir mit ihnen versuchen, sie für den Förderschulabschluss fit zu machen… Ich finde das wichtig, weil sie das von sonst niemandem vermittelt kriegen. Noch nicht mal von ihren Eltern. Weil die vielleicht selber teilweise nicht in der Lage sind, das einzuschätzen. Oder auch, weil sie es nicht sehen wollen, dass sie ein Kind haben, das eben nur 'nen Förderschulabschluss macht. Klar wollen alle Eltern, dass ihr Kind 'nen Schulabschluss macht. Na klar ist das so. Und deswegen findet da viel Verdrängung statt. Und deswegen find' ich es so wichtig, dass wir ihnen helfen, sich selber realistisch einschätzen zu können

Frau Gumbach: Und Verantwortung für sich selbst zu übernehmen.

Frau Ebert: Genau: »Was kann ich irgendwie selber auf die Kette kriegen?« »Was hab' ich für Chancen?« »Wo könnte ich mich realistisch sehen?«

Frau Gumbach: Ich glaube, wir müssen da klar unterscheiden zwischen den Schülerinnen und Schülern, bei denen es schon ein Erfolg ist, wenn sie hierher und über die Türschwelle kommen. Wo es ein Erfolg ist, die hier jeden Tag anzudocken. Wir haben zum Beispiel eine Schülerin, die – ich sag' mal: – quasi obdachlos ist. Wenn sie hier an der Schule ist, dann missachtet sie jegliche Regeln. Da kann es natürlich nicht das Ziel sein, dass sie Medizin studiert. Das mag ja irgendwann vielleicht tatsächlich so kommen. Aber das Ziel muss ja erst mal sein, dass sie weiter hierher kommt. Denn sie ist obdachlos und sie Schule scheint hier noch ein sicherer Hafen für sie zu sein. Das ist etwas Positives. Und andererseits haben wir Schülerinnen und Schüler, die durchaus leistungsfähig sind. Das sind ja nicht nur Sozialfälle hier an der Schule. Und manche wissen einfach noch nicht so genau, wo die Reise hingeht. Und wiederum andere wissen's sehr genau. Ich hatte einen Schüler – das war einer aus der Rückläuferklasse – der wollte von der achten Klasse an

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Koch werden – nichts anderes. Der wollte auch kein anderes Praktikum mehr machen. Der wollte immer in irgendeine Küche in irgendeinem Restaurant und da irgendetwas machen. Obwohl wir immer sagen: »Du musst dir verschiedene Berufe angucken, Junge«, wollte der nichts anderes ausprobieren. Das hat der abgelehnt. Und der hat seine Ausbildung als Koch auch mit 'ner Eins vor'm Komma abgeschlossen. Und der macht jetzt 'ne Zusatzausbildung als Konditor und ist da sehr erfolgreich. Wir haben also auch sehr zielstrebige Jugendliche hier. Im letzten Schuljahr hatte ich in der U-Bahn in 'nem ganz kurzen Augenblick vier ehemalige Schülerinnen getroffen. Junge Frauen, die mich ganz glücklich begrüßt haben. Die kamen nämlich gerade von der Uni, weil sie sich alle immatrikuliert haben. Das sind tolle Erlebnisse und solche Schülerinnen und Schüler, die haben wir auch. In Wahrheit haben wir hier sozusagen alle vertreten. Wirklich alle: Diejenigen, die im Gefängnis landen werden und diejenigen, die später im Hochschulbetrieb oder an der Universität sein werden. Und dann die breite Masse, die es einfach noch nicht so genau weiß, wo die Reise hingeht. Ich hab' vor ein paar Jahren mal einen Schüler gehabt, Maurice. »Was willst denn du mal so machen? Was wird dann mal aus dir?« Und der antwortete: »Ich möchte hartzen.« Und ich wusste überhaupt nicht, was das bedeutet. Ich hab' das immer mit dem Harz in Verbindung gebracht… (*lacht*)

Frau Kulikow: »Am Baum kratzen«… (*lacht*). Ist auch so'n geflügeltes Wort.

Frau Gumbach: Ich hab' das nicht verstanden. Inzwischen hab' ich die Antwort schon ganz oft gehört: »Ich möchte hartzen.« »Aber das ist doch kein Beruf, mein Lieber!« Und die haben's mit Sicherheit auch sehr viel schwieriger als andere Kinder aus anderen Familien, weil ihnen eben diese Ideen fehlen, was man denn mal machen könnte. Ich glaube, dass generell vielleicht schon viel früher irgendwie festgelegt wird, was ein Kind interessant finden kann. Ein Kind kann eben nur die Dinge interessant finden, von denen es 'ne Ahnung hat, dass es sie überhaupt gibt. Das hat was mit Partizipation zu tun. Kann ich am gesellschaftlichen Leben teilnehmen? Also: »Hab' ich das Geld dazu?«… »Weiß ich, dass es die Museen gibt?« Und: »War ich mit meinen Eltern schon mal in einem Museum?«… »Ich geh' ja nicht allein in ein Museum, voll peinlich!«… »Ich weiß auch gar nicht, wie das funktioniert«… »Wo krieg' ich dieses Ticket her?«… »Und dann hängen da Bilder, die sind blöd oder auch nicht blöd – ich weiß nicht mal, wie man das überhaupt entscheidet… Ich geh' mal lieber nicht hin.« Die Frage stellt sich da ja schon gar nicht. Ich glaube, dass viel von dieser Interessenlosigkeit, die wir wahrnehmen, schon ganz früh in der Kindheit angelegt wurde. Weil die Kinder gar nicht mit Dingen, die interessant sind, in Kontakt gekommen sind.

Frau Kulikow: Und nun sind die natürlich in 'nem Alter–

Frau Gumbach: Da ist ja sowieso alles peinlich.

Frau Kulikow: Na ja, und wo auch diese Präsenz von den digitalen Medien… Das gab's bei meinen Kindern zum Beispiel noch nicht. Gott sei Dank, muss ich mich damit nicht auseinandersetzen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Gumbach: Stimmt, dafür interessieren sie sich zumindest. Wenigstens für Instagram und so, da haben sie eindeutig Interesse.

Frau Kulikow: Ja, das ist ihnen ganz, ganz wichtig. Aber da gibt's ja nun auch Forschungen darüber, dass das nicht so langlebig ist, wie andere Eindrücke, die vielleicht noch meine Töchter oder wir selber so aufgenommen haben. Das verstärkt dann vielleicht noch, dass das bei denen alles so schnelllebig ist. Das geht alles so durch. So viele optische Eindrücke, so viele akustische Eindrücke. Das ist aber alles irgendwie flüchtig. Das nimmt aber ganz viel Zeit in Anspruch. Zeit, die dann einfach… Das wissen wir ja selber, wieviel Zeit man verdaddelt an so 'nem Handy oder iPad oder was sie auch immer für Geräte haben.

Frau Ebert: Aber das unterscheidet ja unsere Schüler nicht von anderen, glaub' ich, oder?

Frau Kulikow: Nö. Aber das das prägt unsere Schüler.

Frau Gumbach: Und bei den Mädchen, da seh' ich auch: Die wollen immer gut aussehen.

Frau Ebert: Gut aussehen… Schminke.

Frau Gumbach: Und ja: Schminke. Das ist total wichtig. Es gibt Mädchen, die kommen hier mit ihren Taschen, also diese Muttitaschen–

Frau Kulikow: Handtaschen…

Frau Gumbach: …Handtaschen, ja. Die wir Lehrerinnen alle quasi nicht haben. Und da ist dann kein Block drin, kein Stift, kein nichts drin. Aber Schminkutensilien und Dinge, mit denen man sich schön machen kann. Und auch wieder abschminken, also alles. Die kommen dann zur Schule und sind ja dann zuerst noch ungeschminkt. Und dann gehen sie in die Waschräume und dann wird aufgetragen. Und im Unterricht wird in den ersten zwei Stunden noch weiter montiert (*lacht*).

Frau Kulikow: Vervollkommnet…

Frau Gumbach: Kann man so sagen, ja. Das ist schon irre. Im Unterricht wird dann auch immer wieder ein Spiegel rausgenommen: »Bin ich noch schön?« Und diese Wimpern…

Frau Ebert: Ja, die sind mir gestern aufgefallen. Krass lang.

Frau Kulikow: Auch wenn die verschlafen und wissen… Also, das ärgert mich manchmal. Die verschlafen, kommen zu spät, sind aber perfekt geschminkt. Anstatt diese Zeit zu nutzen und loszurennen um noch pünktlich zu kommen… Oder nur fünf Minuten zu spät zu kommen… Aber für die ist das wichtig: Das ist wie Zähne putzen! »Ohne Zähne putzen geh' ich nicht aus dem Haus… Ohne Schminken auch nicht!« Das ist vielleicht auch 'ne Form von Maske. Daijleena hat uns ja schon dreimal versprochen: »Ich komm' morgen mal ungeschminkt.« Das ist ein wunderschönes Mädchen und wir würden so

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gern einmal sehen, wie sie ohne Schminke aussieht. Aber sie schafft es nicht. Die hat das schon ein paar Mal versprochen. Sie kann aber nicht aus dem Haus gehen ohne.

Frau Gumbach: Die Mutter sieht genauso aus.

Frau Kulikow: Das ist auch'n Vorbild. Ist ja auch nicht schlimm. Wenn sie ihre anderen Sachen auf die Reihe kriegt, soll sie so rumlaufen…

Frau Gumbach: Gut, das ist ja auch relativ, ob wir das jetzt schön finden oder nicht. Aber darauf, dass das gut aussieht, verwenden die alle viel Energie. Und ich hab' schon das ein oder andere Mal den Spruch gehört: »Ich heirate ja mal einen! Ich brauch' doch keinen Abschluss.« Oder keinen Beruf… Wo ich denke: »Mensch das ist aber sehr 1953!«

Frau Ebert: Ich bilde mir aber ein, dass das unsere Schüler auch nicht von anderen 15-jährigen Gymnasiastinnen unterscheidet. Da geht's doch auch den ganzen Tag nur um's gut aussehen, oder?

Frau Kulikow: Was aber vielleicht 'nen Unterschied macht, ist, dass die Hemmschwelle im Unterricht hemmungslos den Spiegel anzugucken und sich weiter anzumalen hier sehr niedrig ist (*gemeinsames Lachen*). Das unterscheidet die schon von Gymnasiasten, glaub' ich. Da gibt's schon dieses Gespür für die soziale Norm. Das glaub' ich schon.

Frau Gumbach: Ich glaub' auch, dass Jugendliche – also vor allem die Mädchen – in anderen Schulen oder in anderen Stadtteilen schon stärker 'ne Idee davon haben, dass sie ihr Leben und ihre Geschicke selbst in die Hand nehmen können. Also dieser Satz, der immer wieder fällt, der erschrickt mich schon sehr: »Ich brauch' das doch nicht. Wozu soll ich das? Ich heirate mal.« Man wagt sich ja schon gar nicht mehr, die Frage zu stellen: »Entschuldigung, wer soll dich denn heiraten, wenn man mit dir gar nicht mal reden kann?«

Frau Ebert: Bei uns beim PL empfinde ich das nicht so doll. Letztendlich glaub' ich, dass sie schon noch so 'nen kleinen Traum von was anderem haben. So 'ne Hoffnung, dass es nicht sofort in die Ehe reingeht. Weil sie ja jetzt oft schon in so engen Strukturen leben oder kontrolliert werden. Sodass, ich schon glaub', dass sie den Wunsch haben, dass es nicht direkt fließend übergeht. Aber oft haben sie keine Idee, wie sie das selber gestalten können oder wie sie da rauskommen. Und manchmal ist's dann ja einfach nur dieses: »Ah ja, schwanger.« Aber ich will noch mal auf was anderes zurückkommen. Ich muss die ganze Zeit über diesen Begriff Brennpunktschule nachdenken. Wenn ich gefragt werde, wo ich arbeite, dann merke ich selber, dass ich diesen Begriff eigentlich vermeiden will, weil er so besetzt ist. Diese Reaktion, wenn man es sagt und dann (*macht eine entsetzte Mimik*).

Frau Kulikow: Wieso, da gibt es doch ganz viel Anerkennung für… (*ironisches Lachen*).

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Ebert: Das erinnert mich so ein bisschen daran, wie schwer sich die Förderschulen damals taten, den richtigen Namen zu finden, weil die immer mit so viel Ballast beladen waren. Von der Hilfsschule zur Sonderschule zur Förderschule. Und eigentlich nimmt die Benennung immer abstrusere Formen an. So wie die Namen für Brennpunktschulen. Jetzt heißen sie ja eigentlich »Schule mit Bonus-Programm«, glaub' ich. Aber Brennpunktschule find' ich komisch und ich bin ganz sicher: Wenn ich jeden Schüler von mir fragen würde: »Gehst du auf 'ne Brennpunktschule?«, die würden sagen: »Nein.« Die würden gar nicht wissen, was das ist (*gemeinsames Lachen*). Sie können sich damit nicht identifizieren. Das ist mehr so, wie so'n Code irgendwie.

Frau Kulikow: Aber der Brennpunkt bezieht sich ja auf den Kiez. Die Schule ist im Brennpunkt.

Frau Ebert: Ja, aber auch das find' ich für einen Kiez irgendwie… »Das ist ein Brennpunktkiez«…

Frau Kulikow: Na ja, aber da wollt' ich nur sagen: Meine Töchter wohnen ja wie gesagt in eben diesem Brennpunkt und die identifizieren sich total damit. Die wollen ja hier wohnen.

Frau Ebert: Ja, aber mir geht's um die Namensgebung

Frau Kulikow: Aber ich mein', dass das immer auch 'ne Frage der Auffassung ist, ob das negativ besetzt ist oder nicht.

Frau Ebert: Ich find' Brennpunkt ist erst mal so: Es brennt.

Frau Kulikow: Da is' watt los.

Frau Ebert: Achso (*lacht*).

Frau Kulikow: Weiß ich nicht… Ich hab' mit meinen Töchtern darüber jetzt auch nicht ausführlich gesprochen. Aber ich weiß schon, dass es unter anderem auch so gemeint ist, dass hier auch die Polizei mal kommt und so…

Frau Gumbach: Na ja so ist es ja auch. Wenn die Polizei kommt, dann sieht man das ja hier und das hört man: »Tatütata«. Dann ist hier gleich viel Halligalli. Man sieht dann auch plötzlich ganz viele von unseren Schülern auf einem Haufen. Aber die Realität ist nicht, dass die Polizei jetzt jeden Tag da ist. Also man muss schon auch mal sagen: Wir haben viele schöne Augenblicke, viele schöne Momente und deswegen versteh ich, warum du den Begriff »Brennpunkt« auch so negativ findest. Find' ich auch. Ich finde, der wird unseren Schülerinnen und Schülern nicht gerecht. Es gibt hier 'ne Menge Schüler, die wirklich auch kämpfen, die wirklich auch was anderes wollen, die das dann auch sagen. Ich hatte mal eine Schülerin im Kunstunterricht, da haben wir mit Ton gearbeitet. Das war so'n bisschen wie therapeutisches Kneten eher (*lautes Lachen*). Lassen wir mal die

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ergebnisse beiseite. Die Schülerin sagte dann irgendwann in ihrem Knetprozess: »Ach Frau Gumbach, wenn sie meine Mutter wären, dann wär' wahrscheinlich alles anders in meinem Leben, oder?«

Frau Kulikow: Das hat André gestern auch zu mir gesagt.

Frau Gumbach: Das war so'n Moment, der war sehr berührend. Auch für mich. In dem Moment ist mir das alles so klargeworden. Auch, was das Kind meint. Also all' diese Themen, über die wir gerade schon gesprochen haben: Diese Perspektivlosigkeit, diese Ideenlosigkeit, dieser Wunsch: »Ich möchte etwas mit meinem Leben anfangen. Aber was könnt's denn sein?« Wenn ich da nicht weiß, dass ich auch, ähm, Meeresbiologie studieren kann, dann weiß ich ja auch gar nicht, welche Schritte ich dafür unternehmen muss. Natürlich haben unsere eigenen Kinder schon von vornerein eine vollkommen andere Perspektive, weil wir vielleicht mit anderen Lehrern befreundet sind… Oder mit Ärzten… Oder mit Juristen… Oder… Ich weiß nicht. Also, da ist ein viel breiteres Spektrum. Wenn ich die Kinder nach den Sommerferien frage… Ich sag' immer »Kinder«… Es sind Jugendliche, aber es sind halt irgendwie doch immer noch Kinder… Wenn ich sie frage: »Was habt ihr denn gemacht?« Viele fahren natürlich ihre Verwandten besuchen. Aber viele machen einfach sechs lange Wochen lang gar nichts. Obwohl es so viele niedrigschwellige Angebote gibt. Und trotzdem kennen sie es nicht, dass man sich was anguckt. Dass man mal auf die Goldelse klettert und von oben runterguckt: Noch nie gemacht. Und da ist dann auch die Hemmschwelle so groß. Oder diese vielen Jugendclubs, die es hier gibt. Die bieten ja alle Ferienprogramme an.

Frau Kulikow: Manche nutzen das schon.

Frau Gumbach: Aber die Kinder, die das nicht von Anfang an kennen, die gehen da nicht hin um einfach mal zu gucken. Obwohl die Türen offen sind und die Schwellen niedrig.

Frau Kulikow: Es stimmt schon: Es ist wenig.

Frau Gumbach: »Ja, was haste denn gemacht in den sechs Wochen?« »Nun ja, also gechillt oder Computer.«

Frau Kulikow: »Mit Freunden rausgegangen.«

Frau Gumbach: Ja: »Mit Freunden rausgegangen.« »Wohin denn?« »Also ins Center oder in den Park.« Wo geht man hin? Nicht ins Schwimmbad, nicht in die Kletterhalle oder was weiß ich, sondern dann in den Park.

Frau Kulikow: Vieles kostet halt auch Geld. Heute diese Familienhelferin, mit der ich gesprochen habe von einer Schülerin, die gerade schwanger war. Die Schülerin hat gerade die Schwangerschaft abgebrochen. Und die Familienhelferin hat mir dann gesagt, dass die Mutter nicht mal das Geld für'n Taxi beiseitegelegt hat: Die 20 Euro von der Klinik nach Hause. Das heißt, sie musste die dann abholen, obwohl es eigentlich überhaupt

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nicht zu ihren Aufgaben gehört. Und da ist dann ja teilweise überhaupt auch wenig Geld da. Auch für noch existenziellere Sachen als so 'ne Taxifahrt. Es gibt andere Schüler, wo es keine Tempo-Taschentücher zu Hause gibt. Wir sammeln immer so'n bisschen Geld von der Klassenkasse ein. Den Beitrag hab' ich für dieses Jahr vollständig für André bezahlt, weil der kein Geld dafür hat. Das wird jetzt natürlich kein Mitschüler wissen, aber manche sind einfach so arm.

Frau Gumbach: Wir haben das auch schon gemacht. Das ist schon ein paar Jahre her, da hatten wir einen Schüler, den Adrian. Der war so engagiert und der war so toll und der hatte wirklich Interesse. Der war dann bei der freiwilligen Feuerwehr oder dem THW oder so. Der hat sich wahnsinnig engagiert. Die Eltern waren beide Alkoholiker und das Geld war eigentlich schon weg, bevor der Monat angefangen hatte. Der hatte keinen Stift, keinen Block, kein gar nichts. Aber der hat sich so auf den Hintern gesetzt und gebüffelt damit er seinen MSA kriegt. Ich glaub', der hat nachher als Jahrgangsbester abgeschlossen. Aber du darfst hier jetzt aber halt auch keinen bevorzugen. Wir hatten dann mit diesen Stark-Heften gearbeitet um uns auf diese Prüfung vorzubereiten. Und damit der Förderverein jetzt hier mal so ein MSA-Heft für 10,95 Euro oder 14,95 Euro springen lässt, mussten wir dann irgendwie 'nen Preis für soziales Engagement ausloben (*lacht*). Damit der Schüler sozusagen nicht von uns Lehrern bevorzugt wird… Da haben wir uns dann eben so 'nen Preis aus den Fingern gesaugt… Ja, und der ist dann als Jahrgangsbester gegangen. Also wir haben schon auch die, die was anderes wollen.

Frau Kulikow: Weißt du, was aus dem geworden ist?

Frau Gumbach: Der kam mal vorbei. Ich muss jetzt überlegen, der hatte glaub' ich den Rettungssanitäter oder Rettungsassistenten gemacht. Was ist denn höherwertig?

Frau Ebert: Sanitäter.

Frau Gumbach: Den Sanitäter, den hatte er glaube ich abgeschlossen. Dass wir teilweise so viel von den Schülern wissen, führt dann schon dazu, dass wir mehr Verständnis entwickeln. Dann fühl' ich mich auch nicht persönlich angegriffen, wenn jemand unverschämt ist, weil er nicht ausgeschlafen hat und noch nicht gefrühstückt hat und schon viele Tage nichts gefrühstückt hat, weil einfach kein Geld zu Hause da ist. Dann hab' ich da ein anderes Verständnis und dann können wir uns auch anders begegnen.

Frau Kulikow: Was ich manchmal schwierig finde, ist… Also, ich würde die Schüler, die ich jetzt in den letzten Jahren habe, nicht mehr nach Hause einladen, wie ich es früher gemacht hab. Nicht weil ich die nicht hier haben will, sondern weil mir das hochgradig unangenehm wäre, denen diese Schere zu zeigen. Und das hatte ich an der Gehörlosen-Schule nicht. Klar kann man jetzt sagen: Die Lehrer müssen ihre Schüler auch nicht unbedingt nach Hause einladen. Wobei ich manchmal denke: Warum denn eigentlich nicht? Das würd' ich aber nicht mehr machen. Das wäre – find' ich – schon 'ne künstliche Atmosphäre. Die fragen auch immer, was wir verdienen. Wir sollen darüber nicht sprechen. Ich sag' denen das natürlich auch nicht, weil mir das alles auch unangenehm

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ist. Weil das auch von so viel Ungerechtigkeit spricht. Und natürlich fehlt es dann auch an der Möglichkeit, sich damit auseinanderzusetzen, warum wer in diesem Land wie bezahlt wird, was das für 'ne Geschichte hat und was das mit Verantwortung zu tun hat und so weiter. Das würden sie vielleicht gar nicht alles erfassen können, aber das find' ich manchmal unangenehm. Auch wenn mir das jetzt nicht jede Minute bewusst ist. Und das hängt dann auch wieder mit dem zusammen, was ihr vorhin zu den Interessen gesagt habt. Das ist jetzt gerade wieder etwas abgeebbt, aber es gab mal 'ne Phase, da war das für die ganz wichtig, dass sie ganz hochwertige Klamotten anhaben. Jacken, die mir selbst zu teuer wären.

Frau Gumbach: Das stimmt. Da hatten wir auch diese Riesenprobleme mit den Briefkastenfirmen, über die dann irgendwo was im Internet bestellt wurde.

Frau Kulikow: Genau, wo die dann schwarz bestellt haben… Aber, dass die offensichtlich so ein Gefühl im Bauch haben: »Ich will so 'ne Northface-Jacke anhaben« oder wie die Dinger heißen. Sie sehen, dass das die Gutsituierten auch tragen… Oder die Bosse mit der dicken Kette…

Frau Gumbach: Ja, genau. Wie vor zwei, drei Jahren diese Phase mit den dicken Uhren, die plötzlich–

Frau Kulikow: Aber das spricht alles dafür, dass die irgendwie unterschwellig doch auch ein Gefühl dafür haben, dass man zumindest den Schein waren könnte, dass man nicht zur Unterschicht gehört oder so.

Frau Ebert: Und es ist ja nach wie vor so, dass hier diese ganzen Hilfiger-Jacken, dann diese Schweizer Marke–

Frau Gumbach: Weilenstein… Weihenstephan… Ach nee, das war der Joghurt (*lacht laut*).

Frau Kulikow: Mit so 'nem Metall… Weil-… Wallenstein.

Frau Ebert: Ich weiß es auch nicht. Es gibt Marken und das war immer schon so. Es war auch immer schon so, dass man Sachen toll fand, die so verbreitet waren, die natürlich auch 'n bisschen teurer waren… Wo man seine Eltern anbetteln musste… Klar. Aber das wird immer exklusiver und das ist natürlich auch mit diesen Handys so. Wo man sich schon fragt: »Wie schaffen die, das sie die neusten und teuersten Modelle kriegen? Wo kriegen die die her?« Das ist mehr als ihre Eltern irgendwie in zwei Monaten für die gesamte Familie eigentlich zur Verfügung hätten. Und trotzdem sind sie immer irgendwie da. Sie schaffen das irgendwie immer. Was diese Klamotten betrifft, empfinde ich auch so, dass das immer schon so war. Wenn ich an meine eigene Jugend zurückdenke, da gab's das gleiche mit irgendwelchen Marken.

Frau Kulikow: Im Osten nicht. Da ging's nur darum: Haste 'ne Westjeans oder nicht. Ich hab' das bei meinen Töchtern zum ersten Mal wahrgenommen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Ebert: Ja (*lacht*). Bei uns waren es dann irgendwelche Adidas-Turnschuhe mit drei Streifen drauf. Weiße mit schwarzen Streifen. Also es war genauso, das waren auch teure… Aber was ich mich frage – das sag' ich mal generell: Erst mal gibt es hier keine reichen Familien.

Frau Gumbach: Die allermeisten von unseren Schülern sind ja mit ihren Familien zusammen in irgendeiner Art und Weise Transferleistungsempfänger, also fast alle.

Frau Ebert: Eigentlich fast zu 100 Prozent. Und trotzdem sind hier diese vielen Wertsachen unterwegs.

Frau Kulikow: Und nicht nur das.

Frau Ebert: Wo man nicht weiß, wo die herkommen. Und man kann dann immer nur irgendwelche Vermutungen anstellen… Ob größere Brüder oder Onkels oder sonst irgendjemand das in der Verwandtschaft verteilt.

Frau Kulikow: Es gab auch schon Schüler, die hatten solche Rollen Papiergeld in der Hosentasche. Gestern hatten wir gerade so eine Situation, da ging's ein bisschen um Geldverteilung: Gerecht oder nicht. Und da sagt der eine: »Ich nehm' doch keine 50 Euro von jemandem an! Das wäre mir peinlich. Ich hab' mein eigenes Geld, ich hab' immer Geld, wenn ich welches brauche.« Bei Afzal zum Beispiel weiß ich nicht, ob der mit irgendwelchen nebulösen Geschäften zu seinen Wertgegenständen kommt. Das kommt dann vielleicht aus der Familie. Da ist, glaub' ich, Geld in der Familie. Der Vater hat ein Restaurant, glaub' ich, ne? Es gibt bestimmte Familien, die fahren so'n fettes schwarzes Auto. Das geht da auch um Statussymbole und Prioritäten, glaub' ich. Wenn ich Hausbesuche mache, dann staun' ich immer, was die alle für einen riesengroßen Fernseher haben. So groß wie dieses Ding da (*zeigt auf etwas im Raum*)… In einer glänzenden Wohnung mit Marmortischen und so… Das ist aber einfach 'ne Frage der Prioritäten. Die geben keinen einzigen Euro für irgendein Buch aus. Die sparen dann vielleicht auch lange auf so 'nen Fernseher.

Frau Ebert: Was ich jedenfalls sagen würde, ist, dass wir nicht so riesige Probleme mit irgendwelchen Sachen haben, wie untereinander abziehen, gegenseitig beklauen und so was. Vielleicht bild' ich mir das nur ein oder ich krieg' das drüben beim PL nicht so mit. Bei uns in der Klasse ist das kein Problem, dass die sich jetzt irgendwie gegenseitig groß beklauen würden.

Frau Gumbach: Also ich sag' das mal so: Es ist nicht ratsam, die Tasche in der Pause im Klassenzimmer zu lassen. Und das ist auch für Schülerinnen und Schüler nicht ratsam. Ich kann jedem nur empfehlen: »Nimm deinen Rucksack bitte mit in die Pause.« Nicht, weil jetzt unbedingt in jeder Stunde irgendjemand irgendwie abgezogen wird oder weil jemand erpresst wird oder was… Aber Gelegenheit macht Diebe. Und von den Gelegenheiten haben wir viele. Das gibt Phasen, da wird mal mehr geklaut, mal weniger. Vielleicht erledigt sich das Problem dann auch wieder für 'ne Weile, wenn der Täter dann

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sozusagen »ausgeschult« ist. Bis es wieder einen neuen Täter gibt. Aber das Thema ist in irgendeiner Art und Weise immer da. In den Sporthallen wird gerne geklaut.

Frau Ebert: Stimmt. Ich verdräng' das auch. Wir arbeiten jetzt seit zehn Jahren zusammen in unserem Projekt. Sowohl an der ersten Schule als auch hier sind sie bei uns in die Klassenräume eingestiegen und haben die Computer da ausgeräumt.

Frau Kulikow: Vergessen… (*lacht*)

Frau Ebert: Dreimal wurde unser Büro bestimmt schon aufgebrochen um da Elektrogeräte rauszutragen… (*lacht*).

Frau Gumbach: Das »neue Normal«… (*lacht*).

Frau Kulikow: Also, wenn wir jetzt hier so diese Spanne haben an Normalitäten (*zeigt mit den Händen eine Spanne von circa einem halben Meter*), dann bewegen wir uns mehr so links (*gemeinsames Lachen*). Grundsätzlich find' ich das spannend. Die Tatsache, dass das auch mit drin ist, deckt dann ja auch den gesellschaftlichen Durchschnitt irgendwie ab. Dadurch haben wir dann natürlich auch Kontakt zu Bereichen, mit denen andere Leute – mein Mann in seiner Firma zum Beispiel – nichts zu tun haben. Die kennen das gar nicht. Und deshalb empfind' ich das als 'ne Bereicherung. Und ich glaub', dass uns das auch so'n bisschen am Boden hält. Ich weiß nicht, wie das bei anderen Beziehungen ist, wo dann meinetwegen beide Künstler sind oder in der Informatikbranche oder beide sind Gymnasiallehrer und leben in Friedenau oder in Zehlendorf oder so… Das ist dann auch irgendwie ein eingeschränkterer Fokus, würd' ich mal sagen. Oder ein eingeschränkter Lebensradius, den man hat. Es ist nicht immer schön, was wir da sehen. Aber ich behaupte einfach mal, dass uns das auch 'nen Blick für andere Bereiche der Gesellschaft erhält, zu denen wir mit unserer Schicht jetzt nicht unbedingt gehören. Ich empfinde das als gut und ich will auch den Blick für diese Menschen nicht verlieren.

Frau Gumbach: Viele von unseren Schülerinnen und Schülern haben auch Dinge erlebt, die wir alle miteinander überhaupt noch nicht erlebt haben, über die wir eigentlich gar nicht reden können. Wir wurden nicht verfolgt. Wir sind nicht vor Krieg und Folter geflüchtet. Wir haben…

Frau Kulikow: …Immer was zu essen zu Hause…

Frau Gumbach: …Wir haben was zu essen zu Hause. Der Kühlschrank ist voll. Ich wage auch zu behaupten, dass auch die Gewalterfahrungen, die wir in unserem Leben gemacht haben, vergleichsweise gering sein werden. Das mag im Einzelfall jetzt nicht zutreffen, aber viele tragen echt ein Päckchen mit sich rum. Das muss man schon so sagen. Und weil du gerade sagtest: »Die Bodenhaftung nicht verlieren.« Da hatte ich grad' so 'ne Assoziationskette. Ich hatte mich letztens mit einem Nachbarsjungen unterhalten, der auch in der neunten Klasse ist und gerade Praktikum gemacht hat. Das war ein Praktikum der Superlative, wirklich toll. Und manche unserer Schülerinnen und Schüler, die

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gehen halt zu Rossmann und sortieren dann die Chipstüten nach Verfallsdatum… Und das ist dann halt irgendwie auch ein Praktikum. Und in dem Gespräch mit dem Nachbarsjungen, da merkte ich, wie arrogant der dann auch reagierte: »Jaja, die in dem Stadtteil… Ist ja klar, was sollen die auch…« Und da hab' ich bei mir auch so gedacht: »Mensch, aber du, du lebst ja auch ganz anders! Du hast überhaupt gar keine Ahnung von dem, was manche Kinder einfach durchstehen müssen!«

Frau Kulikow: Aber vielleicht ist das auch 'ne Verantwortung von uns. Die ham' wir jetzt auch nicht permanent vor Augen, aber… Ob das immer gelingen kann und wie man das macht, weiß ich auch nicht… Aber denen irgendwie auf 'ne Art ihren Stolz wiederzugeben oder auch erst mal zu wecken oder zu bewahren. Wir haben ja gerade diese Porträts gemacht, die da jetzt auch an der Wand hängen, diese schwarz-weiß-Fotos. Ihr habt ja auch 'ne ähnliche Plakat-Aktion gemacht, ne? Das ist eigentlich so was Banales. Aber ich glaube, das ist zum Beispiel auch was… Wenn die was Tolles machen, wenn die was bauen in der Werkstatt und das dann präsentieren… Dann auch irgendwie an ihren Stolz zu appellieren. Die können nämlich auch was. Das ist auch das Gute an PL: Wenn einer nicht lesen und schreiben kann, kann er aber mit Sicherheit besser Autos reparieren als ich… Oder er hat mehr Ahnung von Autos als ich es jemals haben werde… Und das empfinde ich auch als einen Teil speziell jetzt von unserer Aufgabe hier. Und das vergessen wir echt manchmal.

Frau Ebert: Ich hab' auch das Gefühl, dass wir es genau dadurch geschafft haben, das Ansehen vom Produktiven Lernen zu verändern. Als wir hier ankamen und nach unserer Bewerbung aufgenommen wurden, da wusste niemand: »Was ist das?« Es war nur klar: »Alle Chaoten, die wir nicht in der Regelklasse haben wollen, kommen da hin« (*gemeinsames Lachen*). Als wäre es einfach für diejenigen, die es sowieso nicht schaffen. Aber mittlerweile habe ich das Gefühl, da haben wir irgendwie was verändert. Da haben wir nicht nur im Kollegium, sondern auch bei den Schülern etwas am Ansehen verändert. Was halt bleibt, ist der Spagat, den wir da jedes Jahr immer wieder leisten müssen: Zwischen der Idee, dass die Schüler mit einem Schulabschluss gehen – die Idee von solchen Projekten wie dem produktiven Lernen ist nämlich, die Zahl der Schulabgänger ohne Schulabschluss zu reduzieren – und dem Gefühl, dass ich Millionen Lichtjahre davon entfernt bin, die in einem Jahr in Mathematik auf den Stand von zehn Schuljahren zu bringen – während ich das Gefühl habe, dass sie sich auf dem Niveau der zweiten Klasse befinden. Da 'ne Grenze zu ziehen, sich davon irgendwie freizumachen oder zu sagen: »Das ist dann einfach nicht so, obwohl es mein Auftrag ist.« Das ist die größte Herausforderung.

Frau Gumbach: Ne Grenze zu ziehen bedeutet ja auch, dass ich mich an manchen Stellen abgrenzen muss. Grundsätzlich bemühe ich mich um jeden Einzelnen und um jede Einzelne. Und wenn's mal 'n Geplänkel gibt oder in den kleinen Konflikten zumindest noch ein Augenzwinkern dabei ist, dann kann ich damit gut umgehen. Ich sag' dann meistens: »Komm, wollen wir das mal kurz besprechen, was los ist?« Vielleicht nicht vor der ganzen Gruppe, nicht vor der ganzen Klasse, aber in Ruhe: »Was ist los?« Und wenn ich dann einen Hinweis bekomme, dass etwas vorgefallen ist oder dass etwas nicht so leicht ist,

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dann hab' ich auch immer die Möglichkeit, etwas anderes anzustoßen. Zum Beispiel, dass ich mit unserer Psychologin spreche oder mit den Sozialpädagogen oder mit der Mediatorin. Dass ich sozusagen nicht das Kind selbst in den Vordergrund rücke, sondern den Fall und dann mit einem ganzen Team dann darüber sprechen kann. Da kann ich dann auch Verständnis für Verhaltensweisen entwickeln. Wenn ich zum Beispiel von der Psychologin weiß, dass ein Junge wirklich traumatische Fluchterlebnisse hat und er durch Situationen getriggert wird, die ich gar nicht einschätzen kann. Dann kann ich trotzdem ein Fingerspitzengefühl dafür entwickeln: Das ist jetzt vielleicht eine von diesen Situationen, die ihn triggert. Dann stell' ich mich nicht in den Weg und geh' nicht in die Konfrontation, sondern ich lass' den Weg zur Tür frei. Dann kann der rausrennen und da erst mal auf dem Flur durchatmen. Ganz selten gibt es aber den Fall, dass jemand einfach herablassend ist, offen aggressiv und respektlos: »Was wollen sie?« oder »Was willst du?« Dann kann ich den nicht reinlassen in meine Seele und in mein Herz. Dann geht das nur bis zu 'nem bestimmten Grad. Und wenn ich dann merke, dass dieses Kind oder dieser Jugendliche auch bei keiner Psychologin und keiner Sozialpädagogin im persönlichen Gespräch irgendwie bereit ist, eine kleine Tür zu öffnen, dann muss ich mich abgrenzen. Dann muss mich davor schützen, dass es wehtut, angegriffen zu werden. Diese Grenze ziehe ich bewusst und sage: »Gut, dann gehen wir hier nicht mehr in's Gespräch. Dann gibt es eben den Tadel« oder »Dann gehst du in den Trainingsraum.« Und dann gibt es vielleicht irgendwann 'ne Klassenkonferenz und den Verweis oder was dann eben alles so kommt. Und das hilft mir, es nicht alles auf mich zu beziehen.

Frau Kulikow: Das hat jetzt vielleicht gar nicht so viel mit dem zu tun, was du sagst. Ich glaube, das ist bei uns drüben tatsächlich auch noch mal 'ne andere Situation, weil du mit mehr Schülern zu tun hast. Aber für mich persönlich als Lehrerin merke ich, dass es mir unglaublich wichtig ist und dass ich mir selber das Leben leichter mache – vielleicht hat es auch mit mir als Person zu tun, weiß ich nicht – dass ich irgendwie keine Hemmungen hab', die Schüler in mein Leben zu lassen. Jetzt nicht in meine Wohnung, aber ich hab' weder Probleme damit zu sagen, wie alt ich bin noch unter was für familiären Verhältnissen ich lebe. Was für Erlebnisse ich im Leben schon hatte, was ich für Freunde habe, was ich für Vorlieben habe. Und ich hab' immer das Gefühl, dass je mehr man sich zeigt und auch authentisch ist, desto mehr öffnen die sich auch. Und desto mehr haben sie das Gefühl, dass sie ernstgenommen werden. Klar, alles im Rahmen von Grenzen und so. Das muss jeder auch für sich selber entscheiden. Aber ich glaube, dass die das irgendwie auch brauchen. Und das unterscheidet uns hier vielleicht auch ein bisschen von der Lehrerperson an anderen Schulen. Ich hab' so 'nen alten Studienfreund, der ist seit seinem Studium am Gymnasium. Niemals würde der auch nur ein einziges persönliches Wort über sich sagen, was der für ein Hobby hat oder was der gerne isst oder so (*lacht*). Das ist halt Studienrat Kirschner – Experte für Lyrik des Vormärz und so (*gemeinsames Lachen*). Der steht da immer mit seinem Pullunder. Der ist eigentlich auch ein Kuriosum und der weiß unglaublich viel. Aber als Mensch ist der nicht wirklich erkennbar.

Frau Gumbach: Das brauchen wir mit den Regelklassen auch. Also das, was du gerade gesagt hast, das unterscheidet uns jetzt nicht. Unsere Schüler – also die »nicht-PLer« – die brauchen das auch. Die wollen uns auch als Menschen sehen. Die wollen wissen: »Sind

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Sie verheiratet?«, »Haben Sie Kinder?«, »Wo wohnen Sie?« Ja, all solche Sachen halt. »Haben sie 'n Auto?« (*lacht*) »Echt? Warum fahren Sie denn dann immer mit dem Fahrrad?«, »Was machen Sie in den Ferien?«

Frau Kulikow: Aber für sich so'ne Akzeptanz dafür zu finden, was eben möglich ist und was nicht, darum geht's glaube ich. Das kommt auch mit der Erfahrung. Ich weiß auch noch: Mein erstes Jahr hier im Kiez… Die sind über Tische und Bänke… Und haben Arbeitsmaterial aus dem Fenster geschmissen. An irgendeinem Tag hab' ich so geheult, weil dann auch so 'ne Grenze erreicht war und ich dachte: »Niemals komm' ich mit denen zurecht! Die akzeptieren gar nichts von dem, was ich sage…« Aber das würde mir glaub' ich auch nicht mehr passieren. Ich weiß nicht: Bin ich abgestumpfter? Ne, ich glaub' nicht. Aber man kann das realistischer einschätzen: Wo kommt das her? Was bedeutet das für mich?

Frau Gumbach: Ich hatte vor wenigen Wochen so 'ne Situation, die mir sehr nah gegangen ist. Ein Schüler aus der zehnten Klasse hat sich mir anvertraut. Das hängt auch mit einer anderen Geschichte zusammen: Ein ganz großer Gewaltvorfall, wo wir hier zwei Etagen absperren mussten. Hier, wo wir gerade sind, war die Täter-Etage (*lacht*)… Und wir hatten die Opfer in der anderen Etage. Dann war die Kriminalpolizei da, das war im Zuge dieser Messerstechergeschichte. Und ein unbekannter Administrator hat dann bei WhatsApp oder so'nem anderen sozialen Medium, wo die alle anonym bleiben können, eine neue Gruppe eingerichtet und sehr viele von unseren Schülern eingeladen. Zehn Prozent unserer Schüler, also ungefähr 60, waren plötzlich in dieser Gruppe. Die Gruppe hatte ganz offensichtlich mit diesem Gewaltvorfall zu tun, weil der anonyme Administrator Bezüge hergestellt hat… Langer Faden, aber jetzt komm' ich zum Punkt: Der Schüler, der sich mir anvertraut hat, hat mir sein Handy gezeigt und das, was gepostet wurde. Das war wirklich schlimm. Das war gewaltverherrlichend und pornographisch. Und es war auch gewaltverherrlichend pornographisch – beides zusammen. Das konnt' ich nicht einfach hierlassen in der Schule. Das hab' ich abends mit nach Hause genommen… Ich weiß ja, dass die Schüler Pornos oder pornographische Bilder posten. Das weiß ich alles. Aber diese Form der Bilder oder auch dieser Inhalt der Bilder… Das hat mich tatsächlich beeindruckt, das war hart. Das wollte ich auch gar nicht sehen. Und der Schüler wollte das auch gar nicht sehen. Und das war ein Zehntklässler… Und das war ein ziemlich muskelbepackter Zehntklässler… Und der hat auch geweint und… Oah, ich kann damit nur ganz, ganz schlecht umgehen… Und da konnt' ich mich nur ganz schlecht abgrenzen. Ich finde es auch bis jetzt noch schwierig, das zu erzählen. Also, da braucht man wirklich alles an Strategien, um wieder in den Alltag zurückzukehren. Es hat ja jeder so Schubladen, in die man das dann so gut reinpacken kann. Aber es gibt schon vereinzelt diese Erlebnisse, da kann ich mich trotz aller Berufserfahrung nur ganz schlecht abgrenzen. Das war dann so einer der Abende, an dem ich gesagt hab': »So, Rotwein hilft!« (*lacht*) Ich halte nichts davon, sich abzuschießen, aber manchmal ist auch das ein legitimes Mittel, um sich selbst auch wieder wörtlich »gehen zu lassen« und um diese Belastung raus zu schwemmen. Zum Italiener gehen, Pasta essen, drei Gläser Rotwein und dann geht's auch wieder (*gemeinsames Lachen*).

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Ebert: Aber das mit diesem Grenzen ziehen oder sich nicht persönlich angegriffen fühlen, das ist auf jeden Fall 'ne Sache von Erfahrung. Wenn ich daran denke, meine ersten zwei Jahre auf der Förderschule… Ich war immer so fertig… Und in wieviel Konflikte ich gegangen bin und wie viele Sachen ich persönlich genommen hab'… Das war so dermaßen anstrengend. Man muss sich selber schützen. Und mittlerweile ist das auch nicht mehr so… Ich lebe mit 'ner Frau zusammen und es stand auch schon auf dem Klo: »Frau Ebert Lesbe« und so. Aber mittlerweile sind solche Sachen auch so… Das sollen die schreiben… Also, das ist nichts mehr, was mich verletzt oder so. Als ich angefangen habe zu arbeiten, da hatte ich ganz große Angst davor. Allein schon, weil ich als Berufsanfängerin ganz unsicher war. Und diese vielen Konflikte. Und dieses Neue. Und dieses fremde Schülerklientel. Ich hätte das nicht geschafft, wenn ich das Gefühl gehabt hätte, da persönlich verletzbar zu sein, wenn die die Chance haben, da reinzupieksen… Das hätte mich fertig gemacht.

Frau Kulikow: Du musst aber natürlich trotzdem möglichst immer reagieren. Klar ist es so, dass man auch mal was übergeht, weil irgendwas anderes vielleicht noch dringender ist. Also ich reagier nicht mehr auf alles. Eigentlich muss man immer intervenieren, aber das kostet ja leider auch so viel Zeit (*lacht*).

Frau Ebert: Klar, aber bei diesen Sachen wie Sexismus, Rassismus, da empfind' ich es aber auch so, dass es wichtig ist zu reagieren. Auch wenn es viel Zeit braucht.

Frau Gumbach: Manchmal sind sie dann auch selbst ganz erschrocken. Letztens hab' ich einen nach dem Unterricht dabehalten, der hatte einen anderen beschimpft: »Du schwule Sau«. Und dann mein' ich: »Ich kann das jetzt nicht erörtern. Wir müssen uns jetzt hier auf die Klassenarbeit vorbereiten. Bleib' mal bitte nach der Stunde 'nen Augenblick da.« Und der ist dann auch geblieben. »Was hast'n du da jetzt gesagt?« »Du schwule Sau« Und ich sag': »Was heißt denn ›Du schwule Sau‹?« »Öh… öh…« Wusste er jetzt irgendwie auch nicht so richtig zu erklären. Wir haben dann ein Gespräch geführt und wir sind dann auch recht froh wieder auseinander gegangen. Viele Beleidigungen werden vielleicht auch gezielt eingesetzt, aber vieles ist auch einfach so unreflektiert dahergeplappert.

Frau Kulikow: »Hurentochter, du Schlampe!«

Frau Gumbach: »Ich fick' deine Mutter, du Hurensohn!«… Beschimpfungen jeglicher Art…

Frau Ebert: Aber diese homophoben Äußerungen von den Jungs, die kommen fast täglich. Da geht's aber auch schon ganz stark um 'ne Abgrenzung vom schwul sein. Und ich find', dass es oft schon auch eine Form von Sexismus ist. Afzals Weltbild zum Beispiel, was Frauen und Mädchen betrifft. Was er sich so für die ausdenkt, wo deren Weg hingeht und was für Aufgaben die haben. »Was wollen die überhaupt hier?«

Frau Kulikow: Meinte er damit die Mädchen oder die Flüchtlinge?

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Ebert: In diesem Fall die Mädchen. Aber das ist 'ne spannende Frage. Obwohl 90 Prozent einen Migrationshintergrund haben, ist da schon auch ein ganz starker Rassismus untereinander. Also so 'ne Abstufung »Ausländer erster Klasse« und »zweiter Klasse« und dann »Flüchtlinge«. Und jetzt die ganzen neuen Flüchtlinge hören das auch: »Was wollen die hier?«

Frau Gumbach: Man kann's teilweise auch gar nicht mehr unterscheiden: Was ist jetzt sexistisch und was ist rassistisch?

Frau Kulikow: Aber ich glaub', das hat tatsächlich auch ein bisschen mit dem Bildungsstand und auch mit Kultur zu tun. Wir hatten auch schon Jahrgänge, in denen die Schüler regelmäßig in die Moschee gegangen sind und da wurde ihnen…

Frau Ebert: Ja, das ist schon was Kulturelles. Oder vielleicht auch was Traditionelles. Dass es so in den Familien weitergegeben wird. Aber das würd' ich auf der gleichen Ebene wie diesen Rassismus sehen. Wie viele Diskussionen haben wir geführt mit Muslimen, die meinten ganz genau zu wissen, warum die Juden alle scheiße sind. Gerade in unseren Projekten in Ethik, wo einem dann manchmal irgendwie der Mund offensteht und man gar nicht mehr wusste, was man dazu noch sagen sollte.

Frau Kulikow: Aber die können das gar nicht mit Fakten unterfüttern. Die wissen nichts über den Konflikt in Palästina.

Frau Ebert: Aber es ist fest in ihnen. Und da hab' ich schon öfter das Gefühl gehabt, dass wir da überhaupt nicht rankommen. Da haben wir überhaupt keine Chance, hier oben im Kopf irgendwas zu bewegen. Die sind so in ihrer Community oder in diesem Gedankengut, was sie da mitbekommen haben, verwurzelt. Da haben wir mit unseren zwei Ethikstunden in der Woche (*lacht*) oder der wenigen Zeit, die wir sonst mal Zeit haben, mit denen so was zu bereden keine Chance. Ich merke das gerade auch oft, wenn es irgendwie um Sexismen geht… Gestern hatte ich das gerade wieder mit Percey. Bei dem hat ja auch jeder dritte Satz irgendwas mit »Schwanz«, »Eiern« oder sonstwas zu tun… Dann denk' ich irgendwann so: »Pfff…« Dann sag' ich: »Ich möchte das jetzt nicht mehr hören! Das ist jetzt 'ne Ansage und da diskutieren wir jetzt nicht mehr drüber. Und wenn jetzt hier noch irgendwas in die Richtung von dir kommt, dann musst du heute leider gehen.« So dass ich dann irgendwann auch nicht mehr gesprächsbereit bin.

Frau Kulikow: Aber das ist ja unabhängig von unseren Schülern so 'ne generelle Tendenz in der Gesellschaft. Ich finde, dass die Verrohung zugenommen hat. Letztens hab' ich auf der Straße erlebt: Ich fahr' 'ner Frau über die Hundeleine, weil die so da ganz auf der einen Seite steht und der Hund auf der anderen Seite und die Straße ist nicht breiter. Ich fahr' also über diese Leine, die da auf dem Boden liegt und die sagt zu mir: »Du alte Fotze« (*gemeinsames Lachen*). Wo ich auch denk': »Mann, ey!« Das war so 'ne Dauerwellen-Omi.

Frau Gumbach: Und was haste gesagt?

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Kulikow: Nichts. Ich bin leider nicht schlagfertig genug. Mir fallen dann immer erst später gute Antworten ein. Oder wenn man mitkriegt, wie Leute sich aus dem Auto raus beschimpfen oder auch Fahrradfahrer untereinander. Das hat schon zugenommen. Ich will die Schüler ja auch gar nicht verteidigen. Aber die haben wahrscheinlich 'ne ganz andere Schwelle. Ich kenn' das ja auch von mir: »Mann, bist du doof«… Dass einem das mal so rausrutscht. Das ist ja eigentlich auch 'ne Beleidigung, 'ne Diffamierung. Bei denen findet das halt auf 'nem völlig anderem Niveau statt. Ich krieg' dann noch die Kurve und sag: »Tut mir leid, ist mir rausgerutscht« und so. Aber diesen Schritt gehen die dann nicht. Natürlich muss man intervenieren und wie du sagst, geht das dann oft nicht in der Situation selbst und man muss es dann hinterher noch mal machen. Aber mit dieser Homophobie, das ist wirklich ein schwieriges Thema. Weil denen das so in Fleisch und Blut übergegangen ist: Schwul sein oder lesbisch sein, homosexuell sein, das geht einfach nicht. Das hat Gott nicht vorgesehen. Diesen Gedanken denken die vielleicht auch gar nicht zu Ende, sondern… Das ist vielleicht wie du sagst: Das wird gar nicht hinterfragt. Und wenn ich jetzt an deine Geschichte mit Percey denke… Der ist in der Pubertät und der ist riesig groß (*gemeinsames Lachen*). Der hat eine Hormonausschüttung… Klar, die haben andere auch, aber der kann sich dann nicht steuern. Dann ist das so stark da unten, dass der auch wirklich so konzentriert darauf ist und das auch rauslässt, weil er dann nicht so 'ne Norm gelernt hat. Was ist das eigentlich für 'ne Norm? Ich weiß gar nicht, wie das heute so ist in so 'nem ganz aufgeklärten Prenzlauer Berger Elternhaus, wo die Mutti dann sagt: »Du kommst jetzt in ein Alter… (*gemeinsames Lachen*). Wunder' dich nicht…« Keine Ahnung, aber die werden vielleicht Begrifflichkeiten haben und das fehlt hier. Und auch das ist vielleicht 'ne Spezifik von unseren speziellen Schülern.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

»Die Hauptschüler waren inhaltlich besser. Aber da hatten wir überalterte Schüler und hochgradig aggressive Kriminelle.«

Herr Leitner, Frau Brusemann und Frau Kollaschek – Ortsteil B, Schule 3

Ich weiß ja, dass die Hälfte von meiner Klasse im Augenblick nicht ausbildbar ist. Es ist ein grundlegendes gesellschaftliches Problem, dass da so ein Ungleichgewicht ist. Und als Lehrer sind wir an der Front. Und wenn's in unserem Gespräch darum geht, wie es ist, hier Lehrer zu sein: Ich empfinde das als 'ne derartige Belastung! Weil dieser Druck ja zu spüren ist. Den Druck, den macht einem jetzt keiner persönlich. Aber der Druck sitzt ja förmlich vor einem. (*Herr Leitner*)

Die müssen gleich spüren: »Du tanzt uns nicht auf der Nase rum!« Und das erreicht man wirklich nur, wenn man Dinge sofort sehr, sehr konsequent sanktioniert. Nur das versteh'n'se wirklich. (*Frau Brusemann*)

Sie machen dann Sachen, bei denen mein Sohn zum Beispiel nie auf die Idee kommen würde, Hilfe anzubieten. Also das ist so 'ne spontane Hilfsbereitschaft, die wird durch dieses familiäre Gefüge ja viel mehr gefördert. Und das sind dann also auch so positive Ansätze, an die man vielleicht irgendwie stärker andocken müsste, auch in Zukunft. Das fällt mir in letzter Zeit häufiger auf, wo ich denke: »Mann, da sind auch Sachen, die wir vielleicht einfach stärker nutzen können und da stärker dran arbeiten können.« (*Frau Kollaschek*)

Frau Brusemann: Komm, fang du mal an.

Herr Leitner: Okay. Ich find', es ist 'ne tägliche Herausforderung. Oft ist's 'ne Sisyphos-Arbeit, für die man sich jeden Tag neu motivieren muss. So ganz kurz zusammengefasst, ist das die Herausforderung. Es kann aber auch Spaß machen. Aber es ist sehr, sehr anstrengend. Jetzt mal so ganz kurz zusammengefasst.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Kollaschek: Also mir ging's auch mal so, wie dir. Aber inzwischen ist es so, dass ich mich eigentlich jeden Tag zumindest auf die Schüler freue. Natürlich ist es anstrengend, weil man manchmal in bestimmten Dingen nicht weiterkommt. Aber da ist es vielleicht auch 'ne Frage, wie weit man sowieso schon Abstriche von dem, was man inhaltlich vermitteln möchte, gemacht hat und ob man dann dafür lieber… Also, mein Schwerpunkt liegt eigentlich immer erst mal auf den sozialen Kompetenzen, dass die laufen. Und manchmal geht es dann aber natürlich auch schon ein bisschen an's Frustrierende, dass man inhaltlich doch eben nicht sehr weit kommt.

Frau Brusemann: Also, wir kennen uns ja alle schon sehr lange. Ich bin die Älteste hier im Bunde. Früher haben wir ja alle auf 'ner Hauptschule unterrichtet. Zwischendurch hab' ich hier aber auch noch Realschulzeiten kennengelernt, als ich damals hierher gewechselt bin, noch bevor die ISS kam. Ich hatte plötzlich Schüler, die selbstständig gelernt haben, die eigenständig Texte schreiben konnten und so… Das war also 'ne Zeit lang schon mal sehr, sehr positiv für mich. Das hat mich so'n bisschen wieder hochgeholt nach 19 Jahren Hauptschule. Die ISS hingegen empfinde ich für mich als eher belastend. Okay, ich kannte Hauptschüler schon vorher. Aber jetzt diese Mischung zu haben, das war für mich mit meiner ersten ISS-Klasse schon sehr schwierig. Das muss ich sagen. Ich fand, dass das Anspruchsniveau für unsere ehemaligen Hauptschüler einfach an vielen Stellen zu hoch war. Das hat mich sehr frustriert, weil die aus meiner Sicht entsprechend überfordert waren. Was mich auch schwer frustriert, ist, dass ich den lernbehinderten Kindern eigentlich gar nicht mehr gerecht werden kann. Die bräuchten viel mehr Zuwendung. Das ist schon mal 'n Riesenproblem. Zumal ich dafür auch nicht die Erfahrung habe. Ich hab' die Ausbildung dafür nicht. Man sagte uns ja damals, wir werden alle fortgebildet… Und ganz toll und so… Und es passierte: Gar nix. Ich hatte dann irgendwann mal so 'nen Coach in der Klasse in Deutsch gehabt. Der wurde uns geschickt. Der guckte sich zwei Stunden an und sagte hinterher: »Aber das geht doch gar nicht! Das ist ja so heterogen! Das geht ja gar nicht!« Dann denkste halt: ›Ja, datt sach ick ja ooch!‹ Und dann sagt er: »Ja, konzentrieren Sie sich auf die, die den MSA schaffen können.«… Also da dacht' ich: »Jetzt ist's wirklich am Ende hier«, ja. Wie kann man so ein System vertreten und dann aber sagen: »Kümmern sie sich nicht mehr um die Lernbehinderten… Kümmern sie sich nicht mehr um die Hauptschüler… Seh'n 'se einfach nur zu, dass 'se sich um die kümmern, die 'nen Schulabschluss schaffen.« Also, das fand ich unmöglich! Ich hab' dafür bisher aber auch sonst keine Hilfe bekommen und mittlerweile hab' ich das für mich abgehakt. Ich habe gesagt: »Der Staat bekommt das von mir, was er sich wünscht!« Aber halt in der Form, in der ich es leisten kann. Ich seh' mich also nicht in der Lage, diesen Anspruch, der uns da von oben übergestülpt worden ist, zu erfüllen.

Herr Leitner: Ich hak' da mal ein. Ich war früher auch an 'ner Hauptschule. Es hatte seine Vorteile an der Hauptschule. Es waren natürlich ganz schlimme Zustände teilweise. Es war sehr anstrengend, aber die Klassen waren kleiner und es gab so gut wie keine Vorgaben, was da jetzt am Ende rauskommen musste, weil eigentlich klar war: Wir machen es hier so gut, wie es eben geht. Hier haben wir jetzt beides: Wir haben Hauptschüler, wir müssen uns um die kümmern. Wir haben sie aber in Klassenverbänden von 26, nicht mehr von 15, wie's früher war. Und zusätzlich haben wir diesen Druck, dass was

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

rauskommen muss. Wir haben jetzt also wirklich die geballte Ladung Druck. So empfinde ich das. Ich möchte ja auch gar nicht wieder zurücktauschen. Ich möchte auch gar nicht wieder an 'ner Hauptschule sein. Das hat mir damals schon sehr zugesetzt. Das war 'ne Kombination aus schlimmen Situationen und Sinnlosigkeit. Und ich empfinde es jetzt für mich persönlich schon als Verbesserung. Allerdings habe ich auch die Realschule nicht erlebt. Dass man jetzt ein paar Schüler dabei hat, wo's geht, bei denen man sieht, man hat ein paar Erfolge… Das ist schon ein Vorteil. Aber man hat ja die ganze Bandbreite. Und es ist, wie die Kollegin schon sagte: Eigentlich ist es nicht zu machen. Mit unseren Schülern nicht. Also die müssten da ein anderes Elternhaus, einen anderen Hintergrund haben, 'ne andere Lernhaltung. Dann könnte ich mir das gut vorstellen, dieses System. Aber bei uns geht das nicht.

Frau Brusemann: Zu dem, was du sagtest: »Es ist schon besser«, da fällt mir noch eine Sache ein. Woran ich mich von früher noch sehr erinnere, ist, dass wir damals 'ne geballtere Ladung an kriminellem Potenzial hatten. Da kann ich mich gut dran erinnern: Wir haben immer 'nen Polizisten gehabt, der hat sich am Anfang des Schuljahres unsere neuen Listen mit den neuen Schülern angeguckt und hat uns dann gleich gesagt, wer von denen schon mal sozusagen straffällig war. Welche Leute er gut kannte und so weiter. Auf wen man 'n Auge haben musste… Das war damals noch ein anderes Potenzial als heute. Und auch die kriminellen Neigungen hab' ich jetzt hier in den letzten Jahren nicht mehr so wahrgenommen. Vielleicht liegt's auch daran, dass wir schon 'n bisschen privilegiert hier im Bezirk sind mit unserem Schülerpotenzial und nicht mehr die Schlimmsten abbekommen. Wir dürfen uns ja die Hälfte der Schüler aussuchen, während andere Schulen nehmen müssen, watt'se kriegen. Also zum Beispiel die Schule ein paar Blöcke weiter.

Frau Kollaschek: Ja, da hak' ich dann auch noch mal ein. Ich war nämlich auch an 'ner Hauptschule damals. Wenn ich jetzt so gucke, was ich inhaltlich machen kann, dann muss ich sagen: Die Hauptschüler waren inhaltlich besser. Wesentlich besser: Die waren rechtschreibmäßig besser drauf. Sie waren auch von ihrem ganzen Grundwissen und den Grundkenntnissen besser. Sie hatten ein viel breiteres Allgemeinwissen, einen viel stärkeren Wortschatz. Würd' ich auch sagen. In der Hauptschule hat man in seiner Klasse ja möglichst alle Fächer unterrichtet. Wir haben ja auch Projekte gehabt. Ich hab' fast jeden Tag stundenlang mit meiner Klasse verbracht und ich denke, genau das wäre auch für unsere Klientel hier eigentlich das Wichtige. Aber wie gesagt: An der Hauptschule, da hatten wir überalterte Schüler und hochgradig aggressive Kriminelle. Ich hatte fünf Intensivtäter in der Klasse und das möcht' ich auch nie wieder haben. Das würde ich heute auch nicht mehr aushalten, immer mit körperlichen Drohungen leben zu müssen. Also das ist hier jetzt wirklich toll. Aber wenn ich so vergleiche, dann kann ich sagen, dass die Leistungsfähigkeit, das Allgemeinwissen der Schüler und der Wortschatz, dass das schon jedes Jahr zurückgeht. Heute wissen viele in der siebten Klasse nicht mal, was 'ne Ritterburg ist. Ich kann auch keine Arbeitsblätter mehr aus der Hauptschule benutzen. Ich bau' die jedes mal um und vereinfache die von Jahr zu Jahr. Wir haben zwar ein paar Schüler hier, die vielleicht wirklich ehemaliges Realschulniveau haben oder vielleicht sogar ein paar, die aufs Gymnasium gehen könnten, aber das ist wirklich…

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Brusemann: Das wird immer, immer weniger.

Frau Kollaschek: Ja. Und von denen, wo wir sagen, die kriegen die Gymnasialempfehlung – das muss ich auch mal ganz ehrlich sagen – da scheitern die meisten ja doch. Wir tun hier 'ne ganze Menge für die Schüler. Was soll man auch machen? Man kann die ja aber auch nicht frustrieren. Und das ist eben wirklich so 'ne Gratwanderung. Ich würd' fast sagen, drei Viertel der Schüler hier sind auf Hauptschulniveau. Und dazu hat man dann eben noch ein paar von den typischen Kindern, die den Unterricht umschmeißen können. Man hat zwar nicht so ein Gewaltpotenzial in der Klasse, aber ein hohes Störpotenzial. Und dazu hat man 'ne räumliche Enge. Das find' ich hier extrem schwierig. Wenn man 'ne Sekundarschule macht, dann geht das nicht mit so engen Klassenräumen und einer so schlechten Ausstattung der Räume. Das find' ich extrem belastend. Also das muss ich wirklich sagen. Da ist's kein Wunder, dass die Kinder dann auch hibbelig werden. Früher an der Hauptschule hatten wir Raum ohne Ende. Wir konnten teilen, wir hatten kleine Schülergruppen und wir konnten da total gut differenzieren. Also auch mal äußerlich differenzieren und nicht nur Binnendifferenzierung. Aber wenn du mit 26 Schülern in einem Raum sitzt und diesen Lautstärkepegel hast…

Frau Brusemann: … Da kannste nicht arbeiten. Kannste nicht konzentriert arbeiten.

Frau Kollaschek: Ja, und die Kinder können sich auch nicht konzentrieren. Gerade wenn dann jetzt auch noch diese Ganztagsschule dazu kommt.

Frau Brusemann: Ich seh's jetzt auch gerade wieder. Ich hab' jetzt mit meiner Referendarin gerade die Klasse geteilt und es kommt dann vielmehr bei rum. Da kommt jeder mal zum Sprechen. Da kommt jeder zum Arbeiten. Ich kann viel direkter mit ihnen umgehen. Und da krieg' ich also eben auch Leistungen, wo ich sage: »Ja, so wäre das eben immer wünschenswert!« Aber wenn ich die im 26er-Verbund hier sitzen habe, dann beschäftigen mich fünf Leute und die anderen fallen hinten runter. Und das ist eigentlich das Blöde. Wir müssten eigentlich viel mehr teilen, aber bisher haben wir einfach die Räume nicht. Und da muss man ganz klar sagen: Es ist politisch ja so gewollt. Es ist finanziell so gewollt. Die Hauptschule war teuer und die Sonderschulen sind noch teurer. Und hier spart man Raum, man spart Lehrkräfte und das bringt wieder Geld in die Kasse. Im Verhältnis zu anderen Schulen in anderen Bezirken haben wir hier zwar schon viel mehr Doppelsteckung, aber die haben eben auch nicht diese Probleme, wie wir sie haben. Und das führt genau zu dem, was du sagst: Dass wir mit dem Niveau immer weiter runter müssen. Ich kann mich noch erinnern, wie Manuela und Claudia damals an unsere Schule kamen. Die kamen auch von irgendwo anders hierher und die Manuela hat immer gejammert, dass sie ihre alten Arbeitsbögen alle einstampfen konnte, weil die Schüler das nicht geschafft haben. Geschweige denn, dass man noch ein Diktat schreiben könnte oder sonst irgendwas. Ich weiß es aber auch von Kollegen aus Baden-Württemberg. Da ist es genau die gleiche Tendenz. Es ist überall die gleiche Tendenz: Die Schüler arbeiten nicht mehr ausreichend. Sie werden immer schlechter in den Grundkenntnissen, was Rechnen und Schreiben anbelangt. Das ist ein allgemeines Phänomen. Das ist nicht auf uns beschränkt, denk' ich mal. Dazu kommt, wie sich der Bezirk migrations-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mäßig verändert hat. Als die erste Generation von Einwanderern hierherkam, die haben ja noch Deutsch auf der Straße gelernt. Die haben noch mit deutschen Kindern gespielt und so weiter. Die haben Deutsch gekonnt. Die wurden dann aber verheiratet oder haben irgendeinen vom Dorf irgendwo geheiratet und dann reingeholt nach Deutschland. Zu Hause wurde nicht mehr Deutsch gesprochen… Also, immer mehr Türken und Araber neigen halt dazu, im Familienverbund irgendwo in der Nähe zu wohnen. Weil man sich ja auch andauernd in der Familie trifft. Das heißt, es wurde immer weniger im privaten Bereich Deutsch gesprochen. Die Kinder trafen dann auch irgendwann keine deutschen Kinder mehr auf der Straße. Das heißt, Deutsch wurde nur noch in der Schule gesprochen. Dann kam… Denkt mal dran, als wir angefangen haben: Da gab's noch kein Privatfernsehen. Dann kam jetzt also das Satellitenfernsehen dazu. Das hat auch 'ne enorme Auswirkung gehabt. Früher ham'se noch deutsches Fernsehen geguckt, weil sie hier kein türkisches oder arabisches Fernsehen empfangen konnten. Das ist heute auch nicht mehr der Fall. Das fällt weg. Das heißt, dass der Spracherwerb im Deutschen also fast komplett in der Schule stattfindet. Zu Hause sprechen sie natürlich Muttersprache. Hier im Bezirk braucht man kein Deutsch mehr. Man geht beim Türken einkaufen. Man geht zum Arzt, mit dem man Türkisch spricht.

Herr Leitner: Aber ich muss da kurz einhaken. Ich sehe das nicht so. Das klingt jetzt so, als hätten wir große Schwierigkeiten, dass viele kein Deutsch sprechen können. Aber ich finde, dass bei uns an der Schule alle ausreichend gut Deutsch sprechen.

Frau Brusemann: Nein, sprechen sie aus meiner Sicht nicht.

Herr Leitner: Klar, sie sprechen manchmal schlampig. Sie sprechen dieses Ghetto-Deutsch. Aber sie können sich artikulieren.

Frau Brusemann: Aber ich muss dir da widersprechen, Johannes. Ja, sie können sich artikulieren. Aber sie sprechen eben nicht ausreichend genug Deutsch.

Frau Kollaschek: Und durch diese ganze Digitalisierung, also diese ganzen Internetgeschichten, diese sozialen Netzwerke, wird's nur noch schlimmer. Die hängen ja nur noch vor irgendwelchen Facebook-Accounts oder was weiß ich rum – ich kenn' mich da nicht so aus. Und das sieht man dann an der Sprache. Seit dieses Internet so hochgefahren ist, merk ich, dass bestimmte Sprachprobleme verstärkt auftreten. Dass eben alle nur noch »hab« schreiben und nicht mehr »habe«. Und es ist da ja auch nicht mehr nötig, in ganzen Sätzen zu sprechen. Es wird nur noch in abgehackter Sprache gesprochen. Die verstehen sich ja untereinander mit ganz kurzen Wörtern und Kurzsätzen, wie sie sie eben in den ganzen Netzwerken benutzen. Und ich denke, das ist fast das Hauptproblem.

Frau Brusemann: Ja, also sie können sich wirklich sehr, sehr schwer schriftlich ausdrücken. Mündlich geht's noch. Da sag' ich: »Ja, okay, die können ja überall noch klarkommen.« Aber das Schriftliche wird immer schlechter. Also, sich konkret auszudrücken. Ein Polizist muss aber einen Bericht schreiben können. Und wer hier an dieser Schule jetzt das Ziel hat, Polizist zu werden, der muss einen schriftlichen Bericht schreiben können.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Der muss gegebenenfalls vor Gericht aussagen können und muss es da auch exakt wiedergeben. Aber das lernen die nicht mehr richtig. Das kommt da nicht mehr an. Weil sie bestimmte Texte auch überhaupt gar nicht verstehen können.

Herr Leitner: Das stimmt. Aber ich glaub', das ist eher 'ne Frage des Allgemeinwissens. Dass sie Dinge nicht kennen. Also nicht, dass sie ihren Text nicht verstehen würden, sondern dass da Sachen drin sind, mit denen sie nichts anfangen können. Weil's in ihrer Lebenswelt auch nicht vorkommt. Da ist's aber weniger das Problem, dass sie nicht ausreichend Deutsch können, sondern dass sie mit vielen Dingen eben noch nie in Berührung gekommen sind.

Frau Brusemann: Ja, das mag ja sein. Aber es ist genau das, was dir auch fehlt, wenn du in ein fremdsprachiges Land ziehst. Da kannst du dich ja sicherlich auch erst mal irgendwie einmischen. Aber du wirst bestimmte Dinge auch nicht verstehen, weil das nicht zu deinem normalen Sprachgebrauch gehört. Ein kleines Beispiel war heute das Wort »Tumult«. Es kam das Wort »Tumult« vor. Ein einziger Schüler konnte es erklären und der war deutschsprachig. Der kannte das Wort »Tumult«. Die anderen kannten's nicht. Also, das ist ja kein bedeutendes Wort. Ich werd's auch nie vergessen: Da war in 'nem Deutschbuch 'n Text drin, da kam das Wort »Bestatter« vor und »Bestattung«. Und das kannten die nicht. Das Wort »Bestattung« kannten die nicht. Manche kannten »Beerdigung«, ja, aber »Bestattung« nicht. Und ich kann mir 'nen Text dann auch nicht wirklich erschließen, wenn mir bestimmte Schlüsselwörter fehlen. Und darum geht es eigentlich. Und das sind ja eigentlich kleine Texte, die gar nicht großartig schwierig sind. Ich seh' das ja immer wieder, wenn die sich mit Texten auseinandersetzen sollen, die einen Beruf erklären. Da sollen sie sich die Berufsbeschreibung durchlesen: Was muss ich in dem Beruf alles können? Und du sagst ihnen: »Wenn ihr ein Wort nicht kennt, dann fragt.« So. Und dann sagen se: »Ich versteh nix«, »Ich weiß gar nicht, um was es da geht.« Und dann stehst du da und weißt nicht mehr: Was sollst du dazu noch sagen? Wenn du etwas über den Bäcker liest, dann muss dir doch klar sein, was es bedeutet, die Zutaten für einen Teig abzuwiegen. Das muss man doch nachvollziehen können in der siebten Klasse. Für mich sind das so elementare Kenntnisse. Wenn ich das in der siebten Klasse nicht hinkriege, wie soll ich da dann weitermachen?

Frau Kollaschek: Wenn wir drei jetzt zum Beispiel 'nen Text lesen, dann machen wir das ja so, dass wir praktisch kombinieren und uns gemeinsam aus dem Text erschließen, was wir verstehen. Wir entwickeln das für uns selbst weiter oder versuchen, Schritt für Schritt zu verstehen. Aber die Kinder, die haben nie gelernt, selbstständig zu denken. Ich glaub' auch, dass das vielleicht daran liegt, dass es ja bestimmte Schichten sind, die wir hier haben. Es sind ja zum Beispiel Kinder aus Flüchtlingsgebieten, die im Libanon in Lagern gelebt haben. Oder die zum größten Teil aus den Dürrflächen-Gebieten der Türkei kommen. Und hinzu kommt, dass es auch im islamischen Bereich – sag' ich einfach mal – eigentlich nicht gefragt ist, selbst nachzudenken. Das ist also auch ein Erziehungsprinzip. Während man in Deutschland diese demokratische Erziehung als Ziel hat und versucht die Kinder dazu zu bringen, Dinge zu hinterfragen, zu kombinieren… Und ich

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

denke, das wird in diesen Familien überhaupt nicht gemacht. Und das ist halt eben ein Riesenproblem.

Herr Leitner: Ich sehe es auch eher wie Du. Ich seh' das Problem auch in der Erziehung. Ich bin jetzt kein Wissenschaftler und kann das jetzt nicht mit irgendwas belegen, aber ich glaub' es liegt daran, dass die so anregungsarm sind. Also, sie kriegen ja von zu Hause… Wenn ich so Mütter beobachte… Das Kind spielt schon im Kinderwagen mit dem Handy von der Mutter und wird mit Junkfood gefüttert und die können irgendwie quengeln und schreien und irgendwelche Sachen machen und die Eltern reagieren ganz selten. Und ich sitz da als Passant in der U-Bahn daneben und denk' so: »Genau das ist so 'ne ignorante Erziehung.« Klar: Das ist jetzt *meine* Wertung. Und für das Kind bleibt da hängen: »Ich kann machen, was ich will«, »Ich krieg' wenig Grenzen gesetzt«… Und die haben dann wenig Möglichkeiten, frühkindlich sich irgendwelche Synapsen zu bilden, die sie aber bräuchten. Und wir kriegen die dann in der siebten Klasse. Klar, das ist 'ne Mischung aus dem, was du sagst mit der Sprache und dass sie sich kaum konzentrieren können. Sie wollen sich nicht konzentrieren. Sie mussten es bisher nicht. Sie sind die kleinen Prinzen oder Prinzessinnen. Und es fehlen einfach ganz viele Sachen, die man vielleicht in der frühkindlichen Erziehung voraussetzen müsste, die sonst einfach da sind. Die bei unseren aber einfach nicht da sind. Und dann prallen in so 'ner Klasse so viele Sachen aufeinander: Wie geh' ich damit um, dass es anders ist? Wie gehe ich mit Konflikten um? Was möchte ich erreichen? Kann ich mich steuern oder nicht? Kann ich mich konzentrieren oder nicht? Muss ich mich selber irgendwie erhöhen, indem ich den Clown mache? Und ziehen die anderen dann mit? Es sind so viele Störfaktoren, mit denen wir jeden Tag umgehen müssen und ich sehe nicht, dass es nach der siebten Klasse damit vorbei ist. Ich hab' jetzt 'ne zehnte Klasse. Ich kenne diese Schüler jetzt dreieinhalb Jahre und ich muss vorne immer noch den Dompteur spielen. Es ist jetzt nicht mehr so schlimm wie in der siebten und achten Klasse, aber es läuft nicht von selber. Und wenn in der Vertretungsstunde jemand anderes in der Klasse drin ist, dann passiert es immer noch, dass sie den dann zerlegen. Weil sie sich einfach nicht selbst steuern können. Bis zur zehnten Klasse brauchen sie von außen gesetzte Grenzen, die sie innerlich nicht haben. Und diese Kombination aus allem macht es hier zu so 'ner Sisyphos-Arbeit mit dem bekannten Output: Wenig Schulabschlüsse. Weil's dann halt aussichtslos ist, wenn man sich dann teilweise erst zwei Wochen vor den Prüfungen kurz zusammenreißt. Man kann nicht einfach vor den Prüfungen kurz rausholen, was man vorher in dreieinhalb Jahren nicht erreicht hat.

Frau Brusemann: Mir fällt gerade ein… Weil du ja sagtest, die kriegen den Input nicht. Ich hatte grad' 'ne zehnte Klasse und dann sollten sie was vorlesen. Wir wollten gemeinsam 'nen Text lesen und einer sollte vorlesen. Aber die weigerten sich alle irgendwie. Sie wollten nicht oder konnten nicht oder was weiß ich… Na ja, da ist mir der Kragen geplatzt und da hab' ich gesagt: »Menschenskinder, wie wollt ihr denn euren Kindern mal 'n Buch vorlesen?«, »Türken lesen ihren Kindern kein Buch vor!«, sachte dann eine Schülerin. Ich sach': »Wie armselig ist das denn!«

Frau Kollaschek: Das ist bei mir in der Klasse auch so, dass sie sich selbst immer wieder… In der siebten Klasse war das ganz extrem. Da haben sie immer an die Tafel geschrieben:

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

»Wir sind Hartz IV«. So haben die sich immer definiert: »Wir sind Hartz IV«. Jetzt kommen wir so ganz langsam darüber hinweg, aber diese Eigendefinition… Früher haben sie immer gesagt: »Wir sind halt Ausländer«. Und das hörst du jetzt immer noch. Immer wieder gleich, wenn irgendwas ist: »Wir sind halt Ausländer«, oder eben: »Wir sind Hartz IV«. An der Hauptschule im WAT-Unterricht[1], da geht's halt auch immer um Berufswünsche und da kam dann immer »Zuhälter« oder eben »Hartz IV« oder auch: »sieben Kinder kriegen«… Da kamen immer diese blöden Sprüche halt. Wobei, wenn ich jetzt den Vergleich zur Hauptschule hab', finde ich aber, dass das extrem zurück gegangen ist. So was hör' ich heute schon wesentlich seltener, vielleicht noch von einem in einem ganzen Jahrgang.

Herr Leitner: Da haste es aber gut…

Frau Kollaschek: Aber das ist halt immer so diese Gratwanderung: Sie möchten eigentlich gerne Geld verdienen. Ich glaube, sie empfinden es auch selbst als beschämend, Hartz IV zu bekommen. Und sie wollen halt gern einen – in Anführungsstrichen – richtigen Job machen und da muss ja natürlich dann auch mehr rausspringen als bei Hartz IV. Und da sind wir nun wieder beim politischen Problem: Bei vielen Jobs, die unsere Schüler leisten könnten, kriegen sie eben nicht mehr Geld als wenn sie Hartz IV kriegen. Das ist immer so mein großes politisches oder gesellschaftliches Problem, sag' ich mal. Und da müssten sie dann eben auch über ihren eigenen Schatten springen. Aber das ist für sie das größte Problem: Sich mit anderen Menschen auseinanderzusetzen. Etwas Neues außerhalb ihres gewohnten Bereichs zu wagen – auch außerhalb ihres Bezirks. Wenn man nur zwanzig Minuten Fahrtweg von denen erwartet… Selbst von hier in den Nachbarbezirk ist's für die schon 'ne Weltreise. Wir bieten ihnen ja berufsorientierungsmäßig wirklich unheimlich viel an. Und da sind die so… Auf der einen Seite finden sie's toll, aber dann wollen sie auch was geboten bekommen. Und wenn das nicht ihren Vorstellungen entspricht, dann blocken sie auch wieder ganz schnell. Also, sie möchten schon gerne etwas erreichen. Aber halt ohne eigenen Einsatz, sag' ich einfach mal. Nen eigenen Einsatz zu bringen und mal ein bisschen durchzuhalten, das ist bei vielen nicht so… Klar, da kann man natürlich sagen, das ist bei allen in dem Alter so… Und klar gibt es hier auch Eltern, die mehr von ihren Kindern wollen. Die sind alle interessiert daran, dass aus den Kindern was wird. Aber es ist eben so, dass sie den Kindern oftmals viele Sachen gar nicht mitgeben können. Früher hat man noch von Schichten geredet, aber das macht man heute überhaupt nicht mehr. Früher wollten alle von der Mittelschicht in die Oberschicht aufsteigen oder von der Arbeiterschicht in die Mittelschicht. Da gab's so ein Aufstiegsbewusstsein. Ich weiß noch, bei meinen Eltern war das noch ganz ausgeprägt, dieses Schichtdenken. Das gibt's ja eigentlich kaum noch. Und auch diesen Aufstiegswillen haben die Eltern zwar noch so, dass sie finanziell aufsteigen wollen. Aber nicht mehr, dass sie es über Bildung wollen. Früher ging das ja ganz stark über Bildung zu Geld. Ein Bildungsbewusstsein, dass man eben seinen Kindern vorliest oder mit den Kindern was macht, was deren Bildung fördert. Das ist eben nicht mehr da. Und wo nix da ist in den Familien, da kann man auch nur schwer was vermitteln oder dran anknüpfen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Brusemann: Und die Motivation ist eben auch das Nächste. Ich komm' grad' aus meinem Kurs in der siebten Klasse und die sagen mir, sie kommen sich vor, wie im Gefängnis. Sie *müssen* hier in der Schule sitzen. Sie *müssen* in meinem Unterricht sitzen. Es interessiert sie nicht, wenn ich über Inflation rede. Und auch nicht, dass sie am Ende weniger Geld in der Tasche haben, wenn fünf Jahre der Hartz-IV-Satz nicht erhöht wird. Es wird dann jedes Jahr ein bisschen weniger. Aber das interessiert sie einfach nicht. Es ist weit weg. Sie haben genug Geld. Es interessiert sie nicht. Sie sehen sich auch gar nicht als arm an, weil sie eigentlich nichts anderes kennen. Sie kennen eigentlich keine anderen Wohnverhältnisse, keine anderen Lebensbedingungen. Aus meiner Sicht kennen sie das eigentlich nicht. Oder wie seht ihr das?

Frau Kollaschek: Ja. Und das ist nämlich auffällig. Früher, als ich noch an der Hauptschule war und wenn es dann um deren Träume und Fantasien ging… Ich find', dass die Fantasie bei den Schülern extrem runtergegangen ist. Die haben kaum noch eigene Fantasien. Und wenn wir jetzt über Konsumbedürfnisse reden… Wir machen ja gerade die Bedürfnispyramide in der zehnten Klasse. Das mach' ich ja schon seit Jahren mit den zehnten Klassen. Also, da denk' ich immer: »Mann, ist ja eigentlich toll, die sind total bescheiden! Die brauchen nur ihr Handy. Vielleicht noch ihren Haarglätter…«

Frau Brusemann: …die Jungs ein schnelles Auto (*lacht*).

Frau Kollaschek: Ein schnelles Auto, ja, das ist der Luxus. Und bei den Mädchen… Früher hatten die irgendwie noch differenziertere Luxusbedürfnisse. Die haben kein Vorstellungsvermögen mehr. Die sind so eingeschränkt… Man kann natürlich sagen: »Ist ja schön, dass sie so bescheiden und zufrieden mit dem sind, was sie haben.« Aber… Für die eine war der Haarglätter schon der Luxus… »Villa mit Pool« kommt noch manchmal… Aber es wird immer ärmer, was dieses Vorstellungsvermögen angeht. Und ich frag' mich manchmal schon, ob das doch auch ein bisschen was mit dieser Islamisierung zu tun hat. Ich bin mir da nicht ganz so sicher, ob da nicht ein Zusammenhang besteht…

Frau Brusemann: …Also den Zusammenhang seh' ich nicht. Das glaube ich nicht. Die Islamisierung ist schon massiv geworden in den letzten Jahrzehnten. Das muss man schon sagen. Also, hier im Bezirk hat man ja früher kaum Leute mit Kopftuch gesehen. Jetzt siehste halt eben auch Leute mit diesen langen… Also dieses permanente lange-Mäntel-Tragen… Oder sogar noch ganz in schwarz…. Das wird auch häufiger. Sagen wir es mal so: Die Mutter, die früher mit dem Kopftuch kam und eben nur ihre drei Kreuze schreiben konnte, die war trotzdem daran interessiert, dass ihr Kind noch was anderes lernt. Die hat das zumindest auch irgendwie stärker dem Kind kommuniziert als das vielleicht heute der Fall ist. Heute ist es schon so, dass man sich viel stärker auf seinen Ursprung und auf seinen Glauben zurückbesinnt. Das ist das einzig wichtige im Leben dieser Schüler und danach wird dann alles ausgerichtet. Wenn ich den Schülern dann zum Beispiel auch mal gesagt hab': »Freunde, aber Mohammed hat gesagt, ihr sollt lesen. Da steht: Lest!«

Frau Kollaschek: »Bildet euch.«

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Brusemann: »Bildet euch.« – Das wird ihnen scheinbar nicht gepredigt. Das ist das blöde. Das ist genau der Punkt! Von der Seite wird auch gar nicht mal gefordert: »Ihr müsst euch bilden«, »Ihr müsst besser werden.« Da würd' ich mir auch mehr erwarten, aus der Community… Dass da noch ein bisschen mehr kommt. Wenn das denn schon so wichtig ist, dann könnte ja auch aus dieser Richtung ein Anreiz kommen. Aber im Prinzip kommt nur der Anreiz: »Na, Ihr werdet ja versorgt«, »Ihr kriegt Hartz IV«, »Ihr kriegt Kindergeld«. Und das sagen sie einem auch: »Ja, meine Eltern kriegen ja Kindergeld.«

Herr Leitner: Das stimmt natürlich. Aber ich seh' kaum Eltern, denen Schule egal ist. Also, die wollen schon, dass ihr Kind irgendwie funktioniert und dass es erfolgreich in der Schule ist und so. Da sind aber irgendwelche anderen Faktoren, die das verhindern. Die Eltern sind ja nicht selten schockiert, wenn sie von uns über irgendwelche Vorfälle informiert werden: »Zu Hause ist das Kind nicht so.« Erst in der Pubertät kommt's, dass sie dann auch zugeben müssen: »So, jetzt hört er auf mich auch nicht mehr«… Und da frag' ich mich: Was passiert da? Also, ich hab' da meine ureigene Theorie, dass die in diesem Spagat leben zwischen »Wir sind in diesem religiösen familiären traditionellen Korsett« einerseits und andererseits leben sie in dieser Gesellschaft. Und in der Schule dürfen wir sie eben nicht schlagen und wir haben das alles nicht an Sanktionen. Und da hab' ich das Gefühl, dass wir da so das Ventil sind. Da, wo's zu Hause eben zu eng ist, da toben die sich hier aus. Und dass die dann damit nicht richtig klarkommen, mit diesem Spagat zwischen den Welten. Ständig haben wir das doch, dass die Eltern dann wirklich sauer sind, wenn irgendwas Schlimmes vorgefallen ist. Aber irgendwie kommt's dann bei den Kindern nicht an. Vielleicht ist es dann schon zu spät für so 'ne Erziehung mit Konsequenz, mit Erklären, mit Zugewandtheit. Also eben nicht einfach nur streng zu sein und drohend, sondern dass schon dem kleinen Kind erklärt wird, *warum* es bitte nicht die Füße auf'm Sitz haben soll in der U-Bahn. Dass man nicht irgendwann einfach so schreit: »Jetzt geh' mal hier weg« und das Kind hat dann doch wieder nicht gelernt, warum eigentlich. Oder: Wie benehm' ich mich anderen gegenüber? Da bringt's dann auch nichts, wenn wir später an die Vernunft appellieren. Selbst wenn die Eltern sagen: »Du sollst gute Noten haben« und so weiter und so fort… Für unsere Schüler ist das dann völlig schwammig. Klar wollen auch sie irgendwie Erfolg haben. Sie sehen aber gar nicht, dass das geknüpft ist an 'ne Leistung: »Geben sie mir jetzt 'ne Eins?« So, als wäre das ein Geschenk.

Frau Kollaschek: Und wenn sie 'ne gute Note kriegen, sagen sie dann »Danke«…

Herr Leitner: Anstatt dass sie erkennen: »So, ich hab' mir jetzt 'ne Kenntnis erworben«, »Ich hab' 'ne Fähigkeit erworben«, »Ich kann das anwenden«, »Ich kann das umsetzen«… Das gibt's bei uns fast nicht… Dass sie das mal selber einschätzen, von wegen: »Das war 'ne gute Leistung von mir. Ich kann das jetzt anwenden.« Das seh' ich so gut wie gar nicht. Und das ist das große Drama bei uns: All diese einzelnen Baustellen, die wir haben. Mit interessierteren, gebildeteren Schülern aus anderen Elternhäusern würde das vielleicht funktionieren. Mit 26 Schülern – um wieder zurückzukommen zu unserer Schulsituation – muss man ja 'ne Binnendifferenzierung machen, wo jeder auf seinem Niveau arbeiten soll. Unsere Schüler arbeiten aber zu 90 Prozent nicht freiwillig. Es muss vorne

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

einer stehen. Der verpönte Frontalunterricht wird ja gesehen als »letztes Jahrhundert« und so… Aber wenn man Freiarbeit macht oder sagt: »Jetzt beschäftigt sich mal jeder selbstständig mit seinem individualisierten Material«… Meine Beobachtung ist, dass das innerhalb von drei Minuten vorbei ist. Dann ist Kaffeekränzchen angesagt. Sie können das nicht.

Frau Brusemann: Sie wollen's aber auch nicht. Sie sind auch nicht interessiert am Arbeiten. Das ist nur ein ganz kleiner Teil der Klasse.

Herr Leitner: Genau, beides. Sie können und wollen nicht. Es muss also einer vorne stehen. Und dann hast du aber wieder das Einheitsniveau, weil man kann dann ja nicht differenzieren vom Lernbehinderten bis zum Gymnasiasten… Und daran scheitert unsere Schulform in einem Bezirk wie diesem. Das behaupte ich mal, dass man auf die Einzelnen hier nicht eingehen kann. Es ist technisch nicht möglich, wenn die Kids nicht mitarbeiten. Und da hilft auch keine Doppelsteckung. Da würden auch drei Lehrer in der Klasse nicht helfen, weil es irgendwie am Grundsystem hakt.

Frau Kollaschek: Aber 'ne Doppelsteckung erleichtert schon. Aber ich wollt' noch was zu den Eltern sagen: Wenn wir unsere Elternabende angucken, dann hat man beim ersten Mal vielleicht noch die Hälfte. Später kommt dann so gut wie keiner mehr. Selbst beim Elternsprechtag, wo's wirklich nur um das eigene Kind geht, da sind die Eltern zwar immer noch 'n bisschen eher dabei, aber…

Frau Brusemann: Ja… Gute 50 Prozent.

Frau Kollaschek: Einerseits ist natürlich klar: Die Eltern wollen was für ihre Kinder. Auf der anderen Seite fühlen sie sich oft total hilflos und vielleicht auch nicht wohl hier. Ich hab' die Erfahrung gemacht, dass die Eltern schon Erwartungen an die Schule stellen. Die fühlen sich aber hilflos. Sie können ihren Kindern oft nicht helfen, weil sie gar nicht die Kapazitäten dafür haben. Also auch geistig. Sie können ihnen nicht so einfach helfen. Und dann hab' ich jetzt schon öfter gehört: »Ja, *Sie* sind doch die Schule!« Also, die Eltern tragen das hier wirklich an uns als Schule ran: *Wir* müssen was machen. Es liegt an uns, wenn das nicht so läuft. Oder: Wir müssen strenger sein. Härter. Ja, aber dafür haben wir dann die Möglichkeiten gar nicht, oder zumindest nicht sehr viele Möglichkeiten. Ich hab' das jetzt gerade wieder erlebt. Und es ist für uns natürlich total schwierig. Weil wenn ein Kind keine hohe Eigenmotivation von sich aus mitbringt oder von dem Elternhaus mitgegeben kriegt… Es gibt ja schon ein paar Schüler, die haben die. Aber es ist halt 'ne ganz kleine Minderheit. Wenn ich jetzt zum Beispiel sehe, dass mein Sohn nicht weiterkommt, dann kann ich ihm Hilfe anbieten. Ob er sie annimmt oder nicht, ist dann noch was anderes… Aber er weiß, es ist immer jemand da, der ihm irgendwie weiterhelfen kann. Und die Eltern hier, die können ihren Kindern oft gar nicht helfen… Und dann ändern sich ja auch ständig die Rahmenpläne. Wir haben jetzt schon wieder neue Rahmenpläne. Und ich muss sagen, ich find', dass das immer mehr an der Realität vorbeigeht. Früher war das irgendwie noch wirklich bodenständig, zumindest in manchen Fachbereichen. Grad' in Arbeitslehre, beziehungsweise WAT. Was da jetzt so gefordert

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wird… Da kommen die Schüler selbst auf mich zu und sagen: »Warum lernen wir nicht mal, 'ne Überweisung auszuführen?«, »Warum lernen wir nix für's Leben?« Und da hab' ich jetzt gesagt: »Okay, dann mach' ich das jetzt einfach.« Und das ist eigentlich auch die Frage, die uns angeht: In wie weit sagen wir dann einfach für uns, dass wir lieber Sachen machen, die für die Schüler wichtiger sind? Und das wird immer schwerer, find' ich. An 'ner Hauptschule konnten wir das noch. Wir konnten wirklich an den Schülern arbeiten. An Themen, die sie interessieren. Jetzt geht die Tendenz wirklich immer stärker in Richtung »Gleichschritt Marsch«. Es wird was vorgegeben, es werden die gleichen Klassenarbeiten geschrieben, es werden die gleichen Bücher gelesen. Wie ich gehört hab', muss das wohl gar nicht so sein. Aber dieser Zeitdruck, dem wir als Lehrer auch ausgesetzt sind und der inhaltliche Druck… Das hab' ich in meinem ganzen Lehrerleben nicht erlebt. Und das find' ich total schwierig. Um individuell zu fördern, würd' ich mir vielleicht ganz andere Dinge, andere Texte aussuchen. Ich würd' ganz andere Themen nehmen. Wenn ich sehe, da ist ein Bedarf, dann arbeite ich an dem Bedarf, ne. Aber das ist eben auch noch mal 'n Spagat und ich find', das wird immer schwieriger. Wenn wir sagen: Ja, wir machen nur noch Arbeitsblatt, Arbeitsblatt, Arbeitsblatt… Und ich brauch mir gar nix mehr ausdenken… Klar, dann ist es andererseits natürlich viel einfacher für uns. Es geht auch gar nicht darum, ob wir engagiert sind oder nicht. Aber vieles ist wirklich verschwendete Lebenszeit. Ich steh' Neuerungen ja nicht grundsätzlich skeptisch gegenüber. Ich bin ja bereit, wenn ich da 'nen positiven Effekt sehe. Ich änder' bei mir ja auch ständig was, weil ich sehe: Ich muss mich mit den Kindern ändern. Aber oft ist das nur von oben aufgedrückte Sinnlosigkeit, sag' ich einfach mal. Und ich find', dass der Druck extrem steigt.

Frau Brusemann: Es hat ja auch was damit zu tun, dass irgendwann diese ganzen Evaluationsgeschichten eingeführt worden sind. Es wurde ja immer mehr Vergleichbarkeit gefordert. Also, es geht los mit VERA in der Grundschule. Und es setzt sich fort. Und am Ende sind dann da natürlich die Prüfungsarbeiten. Seitdem all diese Instrumente eingeführt wurden, müssen wir natürlich alle unsere Deutscharbeiten völlig umstellen. Ich hab' früher ganz andere Deutscharbeiten geschrieben. Wenn ich jetzt mit anderen Kollegen im Team zusammenarbeite – und das ist ja durchaus sehr sinnvoll – und wenn ich dann keine Deutscharbeit im Schubfach hab' und erst eine neue konzipieren muss… Da sitzt man richtig dran. Da muss dann jeder einzelne noch mal mitdenken, bei jeder Aufgabe: »Ist das zu schwer?«, »Ist das zu leicht?«, »Wie können wir differenzieren?« und so weiter. Das ist richtig Arbeit. Da haste richtig dran zu tun und das kannst du nicht viermal im Jahr machen. Das ist einfach zu viel. Eigentlich erfordern solche Arbeiten, dass man sich das aufteilt. Die kriegt man ja auch nicht geliefert. Also, die muss man schon selber erstellen, wenn man nicht gerade sagt: »Na ja, wir nehmen mal 'ne alte BBR-Arbeit oder 'ne alte MSA-Arbeit und specken die ab« oder so was. Also, das ist richtig viel Arbeit und viel Denkeinsatz und Drüberlesen und so weiter… Früher biste reingekommen, haste jesacht: »Hier habt ihr vier Geschichtsanfänge, sucht euch einen aus und schreibt die Geschichte zu Ende«, fertig, aus. Und dann haste die bewertet (*lacht*). Ja, ist doch so! Oder du hast 'nen kleinen Bericht schreiben lassen, Vorgangsbeschreibung oder so was. Heute ist das doch so vielschichtig geworden! Also von daher… Und wie gesagt, mit der Vergleichbarkeit… Man mag das anprangern, aber wir stehen nun mal im Konkurrenzkampf

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mittlerweile mit anderen Bezirken. Unsere Schüler müssen am Ende die gleiche Prüfung schreiben, wie auch in Charlottenburg, Wilmersdorf oder Zehlendorf. Das heißt, dass wir irgendwie dieses Level erreichen müssen. Also, das Ziel wird uns gesteckt. Du weißt ja sicher noch, wie du jetzt neulich zu mir kamst und erzählt hast: »Ich hab' die MSA-Arbeit gelesen. Ich versteh' die Texte selber nicht!« (*lacht*). Also bitte: Wer kommt denn mit so 'ner Scheiße an? Ja, da kriegste manchmal wirklich…

Herr Leitner: Wobei ich in dem Fall jetzt sagen muss, dass ich's schon gerechter finde. Es hakt ja woanders! Ich kann ja jetzt das Problem nicht lösen, indem ich sage: »Jeder Kiez schreibt 'ne andere MSA-Arbeit.« Da weiß ich dann ja hinterher… Aber wenn wir die immer so über die Schwelle hieven und sagen: »Ach, komm, da stellen wir noch ein E-Niveau aus«… Und noch irgendwie die besseren Noten… Damit sie den MSA kriegen… Aber wir wissen ja alle: Wenn die hinterher vor 'nem Chef in 'ner Firma stehen, dann hat keiner was davon, wenn wir denen das jetzt irgendwie schenken und sagen: »Komm, wir machen leichtere Sachen.« Ich weiß ja, dass die Hälfte von meiner Klasse im Augenblick nicht ausbildbar ist. Es ist ein grundlegendes gesellschaftliches Problem, dass da so ein Ungleichgewicht ist. Und als Lehrer sind wir an der Front. Und wenn's in unserem Gespräch darum geht, wie es ist, hier Lehrer zu sein: Ich empfinde das als 'ne derartige Belastung! Weil dieser Druck ja zu spüren ist. Und wenn man uns jetzt sagt, unsere Schüler können dies nicht oder das nicht… Unsere Schüler finden keine Jobs oder keine Ausbildung oder drehen tausend Runden in irgendwelchen OSZs… Den Druck, den macht einem jetzt keiner persönlich. Aber der Druck sitzt ja förmlich vor einem. So von wegen: »Wir müssten jetzt eigentlich« und so… Aber, wenn die halt nicht wollen, nicht können oder wie auch immer… Wenn das System so ist… Dann bist es immer du selbst, der auf verlorenem Posten steht. Wir haben aber jeden Tag damit zu tun. Wir sind halt nicht die Bildungssenatorin, die das vielleicht mal irgendwann als Statistik sieht und feststellt: »Zu wenige Abschlüsse!« Ne, *wir* haben das Verhalten jeden Tag. Und wir müssen damit umgehen. Und wir müssen Nerven wie Drahtseile haben. Und auch im zwanzigsten Jahr Lehrer ist es immer noch eine Herausforderung eine Balance zu finden. Zu akzeptieren, was mein Anteil daran ist… Jahrelang hab' ich mir irgendwie selber Vorwürfe gemacht. Habe gesagt: »Du hast da versagt…«, »Du musst das anders machen…« und so… Ich mein': Das ist ja 'ne Fahrkarte in den Burnout! Oder ins Magengeschwür. Und da bin ich heute nach zwanzig Jahren immer noch dabei zu fragen: »Was ist realistisch?« Was kann ich wirklich abgeben und sagen: »So, ich kann jetzt in dem Fall nicht mehr machen.« Und da knabber' ich nach wie vor dran. Und es kommt erst jetzt so ganz langsam, dass ich irgendwie Dinge auch wirklich mal hierlassen kann. Dass ich nicht am Wochenende irgendwie sonntagmorgens um drei aufwache und Namen von Schülern auf dem Schirm habe. Und da ist es nicht so, dass ich jetzt 'ne Lösung hätte. Es ist halt ein gesellschaftliches Problem: Wie kommt's dazu? Wie sind die Situationen? Wie ist die Migrationsgeschichte? Wie hat sich Hartz IV ausgewirkt? Und, und, und… Und wir können's auch nicht lösen. Es wird aber immer von uns verlangt. Von uns wird das verlangt.

Frau Brusemann: Na ja: Wir sollen das ausbaden, was die Politik falsch gemacht hat. Es gibt ja mittlerweile ein Gesetz, das sagt, dass das Sprachniveau der Kinder getestet werden muss. Und wenn's nicht ausreichend ist, dann müssen sie zwangsweise im Kinder-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

garten bleiben. Hatten wir ja gerade wieder in der Presse. Es wird aber nicht umgesetzt. Und wenn's nicht umgesetzt wird, dann kann man sich aber auch nicht wundern, dass bei diesem Teil der Schüler, die da hätten eingefangen werden müssen, am Ende nix rauskommt. Es kommt nicht das raus, was rauskommen soll. Man kennt eigentlich das Defizit. Man hat die Vorschule abgeschafft, wo ich als Kind gegebenenfalls noch mal was aufholen könnte. Wie kann ich denn einer Grundschullehrerin ein Kind in die Klasse setzen, das hier eigentlich fünf Jahre groß geworden ist und dennoch kein Deutsch kann? Und nicht mit der Schere umgehen kann? Und nicht mit Buntstiften? Geschweige denn, sich den Schnürsenkel zubinden… Wie kann ich so was machen? Da versagt Politik. Da hat die Politik massiv versagt. Und dann können sie sich nicht wundern, dass so was hinten rauskommt. Und dann lehn' ich für mich zum Beispiel auch jede Verantwortung ab. Und ich hab' auch gesagt: Ick werd' jetzt 63. Ich will aus diesem Experiment am lebenden Objekt einfach nur noch raus! Ja, es ist so! Was die in den letzten zehn Jahren hier machen, das ist für mich nur noch ein Experiment am lebenden Objekt, ja! Weil gespart werden muss… Weil man 'ner Ideologie hinterherhängt… Oder sonst irgendwas… Und wir müssen's ausbaden. Und ich hab' gesacht: »Ich will jetzt da raus!« Ich will's nicht mehr. Ich möchte diese Last eben nicht mehr haben. Du sachst ja auch, du spürst sie. Es ist einfach so. Wir werden ja an den Pranger gestellt: Warum wir's nicht hinkriegen, ne?

Herr Leitner: Und das nagt schon an meinem Verständnis des Jobs hier. Wo ich sage: Ich bin hier Teil von einer Maschinerie, die mich auch als Bürger irgendwie total belastet. Ich kann damit kaum noch umgehen. Was mich auch belastet, ist, dass da meiner Meinung nach diese Haltung besteht: »Ich muss nichts leisten«, »Mir steht alles zu«… Diese Versorgungsmentalität… So ein Anspruch… Aber gehen wir mal weg von Hartz IV. In meiner Klasse gibt es nur zwei Schüler von 25, die keine Transferleistungen bekommen. Alle anderen haben 'nen Berlinpass, kriegen irgendwelche Sachen bei Ausflügen ersetzt und kriegen die komplette Klassenfahrt bezahlt. Ich bin mit denen irgendwo mit der Bahn hingefahren und es war 'ne schöne Reise. Aber dann gab's Leute, die sagen: »So, ich fahr nicht mit, weil ich fliegen möchte.«… »Ich möchte gefälligst irgendwohin fliegen!«… Denen jedes Maß fehlt. Und das verstehe ich nicht. Ich bezahle dann drei Euro für irgend 'ne Fahrkarte. Die muss ich denen erstatten, wenn wir dann irgendwo waren, weil sie ja Versorgungsempfänger sind oder Hartz IV empfangen oder was auch immer. Sie werden dann aber doch mit dem Auto hingebracht… Haben ein iPad… Jeder hat das neuste Handy. Und da geht's auch bei mir an die Substanz. Wo ich denke: »Was geht hier ab?« Ich finde, es gibt sehr wenige, bei denen du siehst, dass das arme Schüler sind. Wo du es an der Kleidung siehst, wo du es auch am Verhalten siehst. Die auf 'nem Ausflug tatsächlich mal kein Geld haben, um sich was zu essen zu kaufen. Die gibt es auch. Aber das Gros empfinde ich als anders. Die bezahlen mit 50-Euro-Scheinen in der Cafeteria. Auf der Klassenfahrt haben die ich-weiß-nicht-wieviel Geld dabei gehabt. Die Klassenfahrt wurde ihnen aber bezahlt. Ich weiß nicht, wo das Geld herkommt. Ob das jetzt alles Schwarzarbeit ist oder irgendwas Kriminelles… Aber auf jeden Fall ist mehr Geld da als das Hartz IV-Geld. Und dann werden wir ja auch oft verspottet, so von wegen: »Diese Deutschen«. Es kursieren immer irgendwelche Witze, die damit zu tun haben. Oder als Berufswunsch hör' ich dann zwar nicht: »Zuhälter«, aber eben schon »Hartz IV« und »Schwarzarbeit«. Mit so 'nem verhaltenen Grinsen, so: »Nein, nein, Spaß!« Aber man

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

weiß ja: Das kennen sie von zu Hause. Und ich versuch' sie dann trotzdem immer zu motivieren, so: »Komm, versuch' mal 'nen Abschluss« und die Antwort so: »Ich komm' schon klar!«, oder »Ich mach' das irgendwie später!«… Sie denken halt überhaupt nicht drüber nach, weil sie's auch noch nie mussten. Wenn man die Eltern um zehn Uhr morgens zu Hause anruft, weckt man die vermutlich gerade… Nicht bei allen, aber bei zu vielen. Und das ist unfassbar demotivierend für mich, der ich hier stehe, der sich jeden Tag diesen Wahnsinn angucken muss… Und dann aber noch so sieht: Ich werde noch ein bisschen verhöhnt dabei. Ne kurze Anekdote. Zurzeit wird bei den Schülern folgender Witz erzählt: »In einem Haus wohnen ein Türke, ein Araber, ein… was weiß ich… ein Jugoslawe und ein Deutscher. Es brennt im Haus. Wer überlebt? Der Deutsche, der ist arbeiten.«

Frau Brusemann: Den hab' ich ja noch nie gehört.

Frau Kollaschek: Also, den hab' ich auch noch nicht gehört. Aber ich wollt' mich da auch noch mal ganz kurz einhaken. Wir sind zum Beispiel ins Kino gegangen. Dann stell ich 'nen Antrag, für alle mit Hartz IV. Inzwischen sind's bei mir nur noch 80 Prozent. Und so'n Erstattungsantrag ist ja auch immer 'n hoher Aufwand für uns. Dann guck' ich noch mal: Wer hat 'nen Fahrschein, wer nicht? Und dann gehen wir ins Kino und dann sieht man, wie die sich jeder für insgesamt mindestens zehn Euro irgendwelche Getränke und Popcorntüten kaufen, die dann danach nicht mal ganz aufgegessen werden und auch noch in den Müll geschmissen werden… Oder beim Julklapp, da sag' ich dann: »Höchstens fünf Euro.« »Na, sind wir denn arm?!« »Na, ihr seid doch Hartz IV-Empfänger. Ich geh' davon aus, dass nicht alle 15 Euro haben, wie ihr es euch vorstellt…« Und da lachen die… Ich geh' da auch immer ziemlich direkt mit um. Aber das nehmen die mir auch nicht übel. Aber das ist halt… Die wissen das auch ganz genau.

Frau Brusemann: Du, ich sag' denen das auch! Ich hab' das heute auch gerade gesagt. »Na, wer hat denn hier keinen Berlin-Pass?« Und da hat sich keiner gemeldet. Ja, sie haben alle 'nen Berlin-Pass. Und da hab' ich gesagt: »Ihr seid alle davon abhängig.« Ich sach' auch ganz klar: »Ihr lebt von meinen Steuergeldern. Ihr lebt von den Menschen, die hier arbeiten gehen und Steuern zahlen. Die ernähren eure Geschwister und euch. Nicht eure Eltern. Wir ernähren euch.« Und das sach' ich ganz klar. Weil es ja auch so ist. Das kann man ja nicht abstreiten. Und es ist ja auch nicht so, dass sie darüber empört sind. Eher sind sie empört, wenn ich solche Sachen sag', wie neulich die Geschichte mit dem Buch, wo sie meinten: »Wir Türken lesen keine Bücher«… Oder wenn ich frag': »Benimmst du dich in der Moschee so, wie du dich hier in der Schule benimmst?« Dann werd' ich… Um Gottes Willen… »Sagen Sie nichts gegen unsere Religion!« Aber was hab' ich denn gegen die Religion gesagt? Ich erwarte einfach nur von 'nem Schüler, dass er sich hier auch so benimmt, wie er sich vielleicht im Familienkreis oder in der Moschee benimmt. Warum kann er sich uns gegenüber nicht so benehmen? Warum muss er hier in jeder Stunde den Clown spielen? Das seh' ich einfach nicht ein. In 'ner siebten Klasse, da kam mal 'ne Schülerin, die hab' ich auch gefragt: »Sag' mal, warum benimmst du dich mir gegenüber so? Warum bist du so ungezogen zu mir? Ich könnte deine Oma sein.« Da sacht die zu mir: »Aber meine Oma trägt ein Kopftuch.« Na da fällt mir nix mehr zu ein. Also heißt das, dass sie sich mir gegenüber so benehmen darf, weil ich kein Kopftuch trage, oder was?

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Was ist das denn? Das heißt ja, dass das Kind auch so sozialisiert worden ist. Letztendlich bringt man dir als Frau irgendwann nur noch Respekt entgegen, wenn du ein Kopftuch trägst. Und da ist genau der Punkt: Also da ist die Politik blind, finde ich. Hat zufällig einer »Hart aber Fair« gesehen? Sehr interessant, die Geschichte. Da haben sie irgend 'nen Journalisten eingeblendet. Was der gesagt hat, stimmte wirklich! Weil 'ne bestimmte Gesellschaftsschicht… So diese 68er-Gutmenschen… Und da ging es auch um unsere ganze Diskussion mit der Toleranz… »Wir sind ja so tolerant« und »Bei uns kann jeder leben, wie er will«… Aber bitteschön: Wer sich mit dieser Mentalität nicht auskennt, der kann bestimmte Dinge einfach nicht sehen! Wer sich mal ein bisschen damit beschäftigt hat, wie zum Beispiel die Struktur in so 'ner Familie aussieht… Da wird gemacht, was der Älteste sagt! Der hat das Sagen. Alle anderen funktionieren. Da wird nicht Demokratie gemacht. Wir sind ja irgendwie die Kinder der 68er. Aber diese Eltern haben das überhaupt gar nicht… Die sind in einer ganz anderen Wertestruktur großgeworden und da hängt nämlich ganz viel dran. Und wenn man so was nicht anerkennt… Was hat dieser Mörder der jungen Studentin da im Süden gesagt? Er verstehe gar nicht, warum so ein Aufriss gemacht wird, es war ja nur 'ne Frau? Das ist genau der Punkt: Man geht in anderen Kulturen mit der Stellung der Frau anders um. Ich hab' auch mal ein interessantes Buch gelesen von dieser ägyptisch-stämmigen Frau: Wenn du in der Türkei im Bus fährst oder wenn du dich irgendwo auf dem Taksim-Platz bewegst, du wirst von allen Seiten angegrapscht! Die grapschen dich alle an. Die hängen alle ihr Religionsschild ganz hoch, aber sie grapschen Frauen überall an, ja? Diese junge Frau, die dieses Buch geschrieben hat, sie sagt, sie sei als Neunjährige mit ihren Eltern auf Pilgerreise gegangen, mit Kopftuch und allem. Sie ist bei der Umrundung dieser Kaaba an allen Teilen ihres Körpers von fremden Männern angefasst worden. Und das zeigt, dass die Wertigkeiten da ganz anders liegen. Und mit denen will man auch letztendlich… Ich weiß nicht, wie es euch geht, aber bei den Türken fand ich's damals nicht so schlimm. Wir sind hier ja sozusagen erst mal mit Türken großgeworden. Dann kamen ja nachher die Araber aus dem Libanon, auch das war schon ein großer Unterschied. Ich weiß noch, einmal saß ich in 'ner Klassenkonferenz, Frau Butt war dabei und ein Vater war auch dabei. Es ging um einen Gewaltvorfall. Da fragte uns der Vater: »Soll mein Sohn gegen 'nen Türken oder 'nen Araber aussagen? Gegen einen Türken darf er. Gegen einen Araber nicht, denn er muss auf der Straße überleben.« Und da merkt man erst mal, was da eigentlich wirklich los ist. Könnt ihr euch noch an diese Übergangszeit erinnern? Wir haben jedes Jahr in der siebten Klasse regelmäßig mit den arabischen Schülern, die neu kamen, Probleme gehabt. Ist euch das noch in Erinnerung?

Frau Kollaschek: Ja, wir haben auch immer versucht, für mich das so 'n bisschen zu drehen, dass ich eher ne türkische Klasse hab' [*lacht*]. Schaut mich nicht so an… Also das war damals auch echt…

Frau Brusemann: An eine Nummer kann ich mich wirklich noch ganz genau erinnern. Ich hatte einen deutschen Schüler. Den haben 'se sich gegriffen und den haben 'se zusammen hinten beim Musikraum vermöbelt. Oder oben auf 'm Klo. Und irgendwann kam das dann aber raus. Da wurde mir das gesteckt und dann hatten wir 'ne Klassenkonferenz. Am Anfang müssen die immer erst mal zeigen, wer hier das Sagen hat. Ja, das ist hier

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

auch gerade bei den Siebtklässlern, so 'ne Geschichte. Dann müssen 'se austesten: Wer hat hier das Sagen? Wer spielt hier 'ne Rolle an der Schule? Und dann kriegt jemand ein paar aufs Maul und man zeigt erst mal, wer der Stärkere ist… Aber damals, diese Gruppe von Arabern eben, die haben wir dann nach Marzahn versetzt, die sind quasi strafversetzt worden.

Frau Kollaschek: Daran erinnere ich mich noch.

Frau Brusemann: Das weiß ich noch. Den hab' ick nämlich später noch mal auf der Straße getroffen. Da war er ganz lammfromm, ganz nett, ja. Hat mir das auch gar nicht übel genommen damals. Aber so bestimmte Sachen, die brauchen eben ganz harte Konsequenzen. Die müssen gleich spüren: »Du tanzt uns nicht auf der Nase rum!« Und das erreicht man wirklich nur, wenn man Dinge sofort sehr, sehr konsequent sanktioniert. Nur das verstehen 'se wirklich. Habt ihr zufällig im Tagesspiegel gerade diese Mobbingdiskussion mitbekommen? Also, ich war da einfach fassungslos. Das ging ja los mit dieser antisemitischen Geschichte. Daraufhin ging das also auch weiter. Der Tagesspiegel ist da eingestiegen in die Recherche zu Mobbing: Was ist passiert? Was ist an anderen Schulen passiert? Und ich dachte nur so: »Hä, wie geht denn so was? Wie kann man so was an den Schulen nicht sanktionieren?« Ja, ich versteh' so was gar nicht. Also wenn ich sehe, was wir hier alles in Klassenkonferenzen verhandeln… Da wird aber alles verhandelt! Bestimmte Dinge darf man sich hier nicht rausnehmen. Bestimmte Dinge darf man hier nicht! Und ich weiß noch: Einmal – das war noch zu Realschulzeiten – ich bin hier gerade relativ frisch gewesen, da haben zwei meiner arabischen Schüler 'nen türkischen Schüler abgezogen. Der saß dann heulend da: »Ja, warum haben sie denn nicht…?« Und da hab' ich gesagt: »Ja, wenn mir keiner was sagt… Wie soll ich's denn mitkriegen?« Und dann bin ich zur Schulleitung und hab' der das gesagt. Die hat sofort die Polizei geholt… Wir haben ja so 'nen Draht zur Polizei. Der Polizist kam sofort, die Eltern wurden einbestellt, die Schüler wurden in 'ner grünen Minna mit Handschellen abgeführt. Weil er dem fünf Euro abgezogen hat. Der ganze Schulhof hat das mitgekriegt. Und das sprach sich natürlich rum wie nix. Die Väter kamen so klein mit Hut wieder. Die Schüler wurden polizeidienstlich erfasst und so weiter, obwohl sie noch nicht strafmündig waren: Egal! Aber das Ding hat so was von gewirkt, dann ist Schluss im Karton. Solche Sachen muss man öffentlich machen. Wenn man das macht, dann hat man Ruhe, ja. Das ist 'ne ganz klare Geschichte: Wenn ich solche Sachen wirklich mal richtig hoch aufhänge und öffentlich mache, dann hab' ich auch Ruhe im Karton. Ne andere Geschichte: Mir hat mal ein Schüler auf 'nem Wandertag 'nen Fußball aufs Auge geschossen. Nicht jetzt mit dem direkten Willen, mir aufs Auge zu schießen. Aber er war ein sehr guter Fußballer und er hat in die Gruppe, wo die Mädchen und ich gesessen haben, reingeschossen. Und blöderweise hab' ich nun mit dem Kopf nach vorne gesessen – ich muss ja alle im Blick haben – und ich hab' diesen Fußball aufs Auge gekriegt. Meine Schulleiterin hat eine Anzeige gegen Unbekannt gemacht, also wirklich wegen Körperverletzung. Die hat das richtig groß aufgehangen. Die hat gesagt: »Das geht gar nicht, sie bleiben erst mal morgen zu Hause, sie gehen zum Arzt!« und so weiter. Und irgendwie kam es dann ja sowieso raus, wer es denn war. Und als es dann rausgekommen war, kam der an und wollte sich bei mir entschuldigen. Da hab' ich dann gesagt: »Weeßte was? Vergiss et! Aus meiner Sicht hast

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

du ganz klar diesen Fußball willentlich in diese Richtung geschossen! Und in dem Moment, wo ich da schmerzverkrümmt lag, ist es dir nicht in den Sinn gekommen, dich bei mir zu entschuldigen! Jetzt, wo alle es sowieso wissen, brauchst du's nicht mehr. Da nehm' ich diese Entschuldigung nicht mehr an.« Ja und das sind Dinge, die muss man sanktionieren! Und wenn ein Schulleiter Dinge unter den Teppich kehrt und nicht sanktioniert und vor allem diese Dinge auch nicht öffentlich sanktioniert, dann haben wir auch ganz schnell entsprechend anarchische Verhältnisse. Dann kriegen wir bestimmte Sachen auch nicht mehr in den Griff.

Frau Kollaschek: Aber ich muss jetzt sagen: Also ich seh' für mich 'nen ganz großen Unterschied jetzt hier an unserer Sekundarschule verglichen mit der drüben zum Beispiel… Da möchte ich jetzt nicht unbedingt sein. Und auch im Vergleich mit der Hauptschule damals. Klar, wir haben hier wirklich mit Defiziten der Schüler zu tun, einfach dass sie sich nicht konzentrieren können, dass sie laut sind, dass sie nicht aufnahmefähig sind… Das sind so die Probleme, die wir haben. Aber wir haben jetzt zumindest an unserer Schule die Probleme mit Kriminalität und Brutalität im Griff. Körperliche Angriffe hab' ich überhaupt nicht mehr erlebt.

Frau Brusemann: Nee, überhaupt nicht.

Frau Kollaschek: Außer einem vor Kurzem. Aber das war noch mal ein anderer Fall.

Frau Brusemann: Ganz selten! Ist verschwindend gering.

Frau Kollaschek: Das ist wirklich verschwindend selten und es wird auch sofort…

Frau Brusemann: …sanktioniert…

Frau Kollaschek: … sanktioniert. Was früher ja überhaupt nicht der Fall war. Mir wurde damals in der Schwangerschaft in den Bauch getreten als ich hochschwanger war. Und dann wurde mir von der Schulleitung dann irgendwann gesagt: »Kannste ja 'ne Anzeige machen.« Ja, also als ich hier im Kiez zuerst an die Hauptschule kam, das waren… Da bin ich öfter körperlichen Angriffen ausgesetzt gewesen. Schon als ich ankam, wurde mir auf den Kopf geschlagen, von hinten. Auch meinem Sohn, als ich den mal mitnehmen musste. Also damals war dieses Gewaltpotenzial hier wirklich extrem. Das hat sich gebessert.

Frau Brusemann: Ja.

Herr Leitner: Auf jeden Fall.

Frau Kollaschek: Wie gesagt, ich sprech' jetzt nur von unserer Schule. Das find' ich hier wirklich schön und das empfinde ich als sehr positiv. Ja, das kann man sich gar nicht vorstellen, wie es damals war: Als ob man jeden Tag unter so 'ner Spannung steht und man körperliche Angriffe befürchten muss. Das ist jetzt wirklich ganz toll. Das wird auch

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

innerhalb der Community so weitergegeben, glaube ich, dass es bei uns wenig Gewalt gibt. Auch bei den Anmeldungen, im Sinne von: »Da war schon der Bruder drauf« oder die Schwester oder die Cousine… Und ich muss auch sagen, ich find' unsere Schüler sind ausgesprochen freundlich und da haben wir als Kollegium auch alle dran gearbeitet. Ja dadurch, dass wir hier alle gemeinsame Schulregeln haben und – also das find' ich wirklich – dass wir an einem Strang ziehen hier und an dieser Höflichkeit auch arbeiten. Und manchmal denk' ich mir, sie sind halt auch oft total hilfsbereit. Sie machen dann Sachen, bei denen mein Sohn zum Beispiel nie auf die Idee kommen würde, so Hilfe anzubieten. Selbst auf der Straße einmal. Da hatte ich ausversehen was Falsches gekauft und plötzlich stand ich mit so 'nem Schrank da. Da kamen plötzlich drei junge Männer und sagen: »Mensch, wo wollen 'se denn hin? Wir tragen Ihnen das!« Also, es gibt da so 'ne spontane Hilfsbereitschaft. Die wird durch dieses familiäre Gefüge ja viel mehr gefördert. Und das sind dann also auch so positive Ansätze, an die man vielleicht irgendwie stärker andocken müsste, auch in Zukunft. Das fällt mir in letzter Zeit häufiger auf, wo ich denke: Mann, da sind auch Sachen, die wir vielleicht einfach stärker nutzen können und da stärker dran arbeiten können.

Frau Brusemann: Aber ich denke, das machen wir auch schon. Das ist ja auch 'ne Schulkultur hier, die ja auch 'ne gewisse Tradition hat. Ich bin ja hierher gewechselt, damals als es 'ne Realschule war und schon da wurde das entsprechend initiiert. Das fing ja an mit dieser Deutschpflicht. Wir haben ja damals diese Deutschpflicht in die Schulordnung aufgenommen, weil wir schon damals gesehen haben, dass es da große Defizite gab und dass wir in Streitfällen gar nicht mitbekamen, was die eben untereinander gesprochen haben. Und wir haben auch einfach gesagt: Es ist eine Schule mit so vielen Kulturen und wir leben hier in Deutschland und Deutsch ist einfach mal die Amtssprache hier in diesem Geltungsbereich. In unserem Geltungsbereich wird Deutsch gesprochen. Und das ist damals sehr stark angefeindet worden. Da war man noch nicht so weit. Mittlerweile, denk' ich mal, ist es akzeptiert.

Frau Kollaschek: Und wir profitieren noch heute ganz stark von dem bodenständigen Ruf, den die Realschule damals hatte. Dass wir hier nur Deutsch sprechen, das ist für viele der Eltern hier was Positives.

Frau Brusemann: Es ist ja auch 'ne Kultur des Umgangs miteinander, dass man sich auf die Sprache einigt, die alle sprechen. Das ist 'ne ganz wichtige Geschichte. Aber eben auch diese Höflichkeitsgeschichte. In den Schulinspektionen haben wir zwar nicht immer bestens abgeschnitten, aber in dem Punkt haben wir immer gut abgeschnitten: Die Umgangsformen zwischen Lehrern und Schülern, die sind hier wirklich immer hochgehalten worden. Die Schüler dürfen hier kein Käppi tragen. Sie dürfen hier kein Kaugummi kauen. Da ziehen die Lehrer an dem gleichen Strang. Also das ist 'ne ganz wichtige Geschichte, dass hier Konsens herrscht. Und das ist in anderen Schule eben nicht der Fall. Ich hab' mal 'nen Schüler gehabt, der war vorher auf der Schule ein paar Blöcke weiter. Und den hab' ich gefragt, was denn da der Unterschied war. Auf der anderen Schule ist es so, dass die Schüler eher frei arbeiten können. Das heißt, die müssen an 'nem Thema arbeiten, müssen dann den Stoff selbst abarbeiten und können sich dann zur Klassenar-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

beit melden. So ungefähr. Und dadurch haben die gar nicht so 'nen Klassenverband wie bei uns. Hier ist das wirklich noch der Klassenverband mit zwei Lehrern, die für diese Klasse zuständig sind. Die sind sehr präsent für die Schüler. Jeder Kollege kennt seine Schüler, kennt die Eltern, hält Kontakt und ist ja auch verpflichtet, bei Schwierigkeiten sofort zu kommunizieren. Uns geht kein Schüler verloren! Wir kennen die Umstände. Und das sagte mir der Schüler auch: »Na ja, da bin ich einfach oft verschwunden. Hier ist sofort 'ne Reaktion, wenn ich also… schwänze. Dann weiß meine Mutter das nächste Woche.« Und unsere Schulleitung steht zum Beispiel morgens vorne vor der Tür und begrüßt die Schüler alle. Das ist auch 'ne Sache der Wertschätzung. Das ist schon so.

Frau Kollaschek: Das ist auch das, wo ich persönlich den Unterschied zu früher sehe: Diese Wertschätzung und dieser Umgangston zwischen Lehrern und Schülern hat sich enorm verbessert. Wir haben jetzt 'nen sehr wertschätzenden Umgang von allen Kollegen mit den Schülern. Von damals… Da war teilweise ein Ton gegenüber Schülern… Teilweise sind Schüler wegen Lehrern nicht mehr zur Schule gegangen. Und ich muss sagen, wir haben hier jetzt wirklich ein Kollegium, in dem alle wertschätzend und nett gegenüber den Schülern sind. Also das kann ich nicht anders sagen.

Herr Leitner: Das ist glaube ich ganz klar, dass wir 'ne tolle Atmosphäre im Kollegium haben. Und das erzeugt dann auch 'ne Gesamtatmosphäre. Auf solche Sachen wie das Zugewandt-Sein oder die Höflichkeit wird schon in der Hausordnung wert gelegt. Und das ist dann auch nicht gespielt. Das hat sich wirklich so ausgebreitet und festgesetzt irgendwie. Und das spürt man glaub' ich.

Frau Brusemann: Ja, und man kann die Schüler anders ansprechen und sie darauf hinweisen und die reagieren auch anders darauf. Also ich denk' mal, das ist 'ne ganz wichtige Geschichte. Natürlich gehen auch manche Schüler blöde mit uns um, klar. Aber dann frag' ich sie auch: »Warum gehst du so mit mir um? Möchtest du, dass ich so mit dir umgehe?«… Und natürlich wird man da auch mal sauer. »Sie sind ja heut' ganz relaxed«, kamen sie mir heute… »Ja, bisher ist mir auch keiner dämlich gekommen«, sach ick (*lacht laut*). Und genau so lange bin ich dann auch relaxed (*lacht*). Aber wenn mir einer dämlich kommt… Kurze Zeit später haben sich zwei in der Küche geprügelt, dann war natürlich auch meine Relaxedheit dahin (*lacht*)… Geht gar nicht! Also so 'ne Sachen, also das ist schon ganz wichtig. Und das ist positiv eigentlich. Und ich denke mal, wir haben 'nen Grundstein damals in der Realschule gelegt. Und mittlerweile können wir uns ungefähr die Hälfte der Schüler aussuchen. Also, wir haben 200 Anmeldungen auf ungefähr 100 Plätze. Und da gucken wir schon drauf, dass wir natürlich auch die etwas Stärkeren bekommen, oder die verhaltensmäßig besseren Kinder. Damit wir wenigstens 'nen Grundstock haben, mit dem man arbeiten kann. Das ist schon mal 'ne wichtige Sache.

Herr Leitner: Und glücklicherweise sind wir jetzt in so 'ne Entwicklung reingekommen, wo wir die Guten abgreifen können. Und das wird dann von einem Jahr zum nächsten weitergegeben, sodass dieser Ruf auch weitergegeben wird. Und andere Schulen haben diese Möglichkeit gar nicht, und das setzt sich fest. Ich glaub', das ist so etwas Überliefertes, so von wegen: »Ach ja, die war ja schon immer irgendwie ganz gut«. Wobei ich nicht

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sicher bin, ob einer genau sagen kann, was jetzt wirklich gut ist, wenn man konkret fragen würde. Ich glaub', da ist viel Gefühl dabei. Und jeder kennt als Vergleich 'ne andere Schule, wo sie sagen: »Oh, nee! Da sind ganz viele Schlimme…« Und es ist vielleicht auch Glück, dass wir in so 'ne Dynamik reingekommen sind, wo wir eben die Guten abkriegen.

Frau Kollaschek: Klar, zurzeit können wir uns die Schüler noch aussuchen. Aber das erzeugt natürlich auch den Druck, dass wir als Schule auch weiterhin so ein Ansehen behalten, wie's im Augenblick ist. Und wir sind natürlich in 'ner Konkurrenzsituation, weil wir natürlich wissen, was wir hier haben. Und wir wollen natürlich auf jeden Fall unser Level heben, klar. Weil wir auch sehen: Wir möchten eben nicht noch mal die Kriminellen alle kriegen. Die, die jetzt vielleicht in die anderen Schulen hier im Kiez gehen. Also, wir haben ja jetzt gerade Studientage gehabt. Und bei dieser ganzen Studientagssituation ging es schon darum, dass wir uns weiter verbessern müssen und noch mehr verbessern… Wir dürfen uns nicht auf dem ausruhen, was wir haben. Wir müssen noch mehr Neues umsetzen. Das ist schon Konkurrenz. Jetzt wird alles neu gemacht, das ist ein Riesenaufriss. Ich bin eigentlich jemand, der sagt: »Wir haben hier gute Sachen, warum lässt man nicht mal eine gute Sache fünf Jahre laufen?« Man muss nicht immer wieder was Neues einführen. Ich find', man macht Kinder damit auch ein bisschen verrückt… Aber das ist vielleicht auch 'ne Frage des Alters.

Frau Brusemann: Und das muss man auch sehen: Das Kollegium hat sich stark verjüngt. Es ist massiv umgeändert worden in den letzten Jahren. Und mit der neuen Schulleitung ist auch wieder noch ein bisschen neuer und auch frischerer Wind reingekommen. Und damit hat sich auch unser Schulprofil geändert: Mit dem Theater spielen, dieses Kunst machen, das ist sicher auch 'ne wichtige Sache, die jetzt auch ein Stück weit so 'nen intellektuellen Anspruch als Schwerpunkt setzt. Also das macht sich schon bemerkbar. Das kommt schon gut an.

[Zum Ende jeder Gruppendiskussion bat der Forscher die Diskussionsteilnehmer:innen, sowohl über die größte Herausforderung in der eigenen Lehrbiographie nachzudenken, als auch über eine herausstechende positive Erinnerung. In fast allen Gesprächen haben die Diskussionsteilnehmer:innen hierbei Themen aufgegriffen und vertieft, die schon zuvor im Gespräch angesprochen wurden. In den anderen Gesprächsprotokollen wurden diese Äußerungen deshalb in den Gesprächsverlauf eingepflegt (siehe Ausführungen zur Methodik der Gesprächsprotokolle). Nur in dieser Diskussion wurden neue Themen aufgeworfen, die zuvor nicht angesprochen wurden. Deshalb setzt das Gesprächsprotokoll an diesem Punkt neu an.]

Frau Kollaschek: Also, für mich war das schönste Erlebnis, als ich mit meiner letzten zehnten Klasse nach Mallorca gefahren bin. Ich hatte tierische Angst davor, weil sie sich hier so schlimm benommen haben. Sie haben mir aber gesagt: »Frau Kollaschek, *da* benehmen wir uns!« (*lacht laut*). Und im Flugzeug hatte ich mich wirklich den ganzen Weg nur übergeben und dann… Also ich bin jetzt vor Kurzem noch mal an den gleichen Ort gefahren, wo ich damals mit der Klasse im Februar war… Die waren so toll und es war eigentlich mein… Also, es war mein allerschönstes Schulerlebnis. Das war so nett mit denen! Und

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

die haben sich mir so ans Herz geworfen. Wir wollten uns da eigentlich gar nicht mehr trennen alle! (*lacht*) Und das war wirklich mein schönstes Erlebnis, muss ich sagen, ja.

Herr Leitner: Mein positiv einschneidenstes Erlebnis war, dass ich mich vor drei Jahren als schwul geoutet hab'. Das war für mich vorher komplett undenkbar, jahrelang. Hier im Kiez? Mit dieser Schülerschaft? Aber im Rahmen meiner Projektwoche war das irgendwie so ein Thema und da hab' ich gemerkt: Es läuft jetzt einfach darauf hinaus. Und das muss ich jetzt auch für mich persönlich machen! Und ich hab' das alles vorher durchdacht, was das jetzt an Konsequenzen haben könnte. Ich hab' wirklich mit dem Schlimmsten gerechnet. Aber nichts davon ist passiert. Ich habe keine einzige negative Reaktion erfahren, sondern eher so ein… Wie 'ne Art Schulterklopfen. Kein reales Schulterklopfen, aber so ein… Neugierig nachgefragt haben sie. Aber wirklich nichts Negatives. Und damit war nicht zu rechnen.

Frau Kollaschek: Also, wir hatten damals sogar 'ne Mail im Kollegium rumgeschickt und wir haben wirklich das Schlimmste erwartet. Weil da wirklich so 'ne Homophobie unter den Jungs herrscht, die so dramatisch ist. Und wir haben wirklich… Also ich hab' auch wirklich Angst um ihn gehabt, das muss ich ehrlich sagen. Und ich war da auch total baff. Also, die kamen dann gleich und haben einen angesprochen. Und als sie merkten, dass die Kollegen da auch alle hinter standen und gesagt haben: »Ja, ditt ist halt so!« Und da haben die gemerkt: »Okay, das ist halt so!« Und das ist ja auch nur was, was eben in den Köpfen von den Kindern sitzt und was auch so rangezüchtet wird in diesen Familien. Und hier können sie damit jetzt also ganz entspannt umgehen. Die gehen entspannt damit um. Und das find' ich auch total super. Ich muss auch sagen: Das war total mutig von dir und ich find 's super, dass du 's gemacht hast. Und wenn man viel offensiver mit so 'nem Thema umgeht, dann wird es ja auch viel selbstverständlicher für die Kinder.

Herr Leitner: Ja, jetzt kann ich das definitiv sagen. Aber bis vor drei Jahren hab' ich ja wirklich genau das Gegenteil gedacht. Es gab ja auch einfach keinen Präzedenzfall. Ob ich das jetzt jedem einfach so raten würde… Ich kann das jetzt ja nur im Nachhinein sagen, weil ich find', dass es hier echt ein sehr entspannter Umgang ist. Ich glaub', das war auch ganz wichtig, dass sie… Was da vorher so alles in den Köpfen war… Und plötzlich haben sie gesehen: »Da ist jetzt jemand, den wir kennen! Das ist unser Klassenlehrer und den mochten wir vorher und das ändert jetzt nichts!« Also es war eigentlich 'ne gute Entwicklung. Vielleicht gibt es irgendwie mal ein Lachen hinterm Rücken oder so was oder dass die mich oder 'nen anderen Kollegen mal irgendwie nachmachen, ja. Aber nichts wirklich Böses. Ich selbst krieg' das kaum mit. Und ich muss sagen: Dass der Umgang damit so entspannt war, das hängt mir heute noch positiv nach!

Frau Brusemann: Wir müssen diese Selbstverständlichkeit eben auch vorleben, darum gehts ja auch. Ich denk' auch: Das ist 'ne ganz wichtige Geschichte, dass so was gar nicht erst von irgendwem so hochgehangen wird. Mein eigenes schärfstes Erlebnis war meine letzte Realschulklasse. Muss ich sagen. Die waren für mich 'ne große Freude. In der zehnten Klasse mach' ich immer im Musikunterricht Oper. Und dann hab' ich's mal wieder gewagt, der Klasse anzubieten, in die Oper zu gehen. Und ich hab' noch nie so schnell

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Geld eingesammelt. Die sind mir mit dem Geld hinterhergelaufen, wie noch bei keiner Gelegenheit vorher. Und ich bin dann mit 21 Schülern in die Abendvorstellung … Ich hätt' nie gedacht, dass so viele mitkommen. Ich hatte so mit fünf oder sechs vielleicht gerechnet. Aber es kamen 21 Schüler mit. Ich bin also auch schweißgebadet dahin. Wir hatten ganz teure Karten im ersten Rang. Hinter uns saß… Na ja… Vielleicht so 'ne achte Klasse aus Zehlendorf. Und ich also mit meinen Schülern dahin… Und den schlimmsten… Oder halt den unruhigsten, den hab' ich direkt neben mir gehabt. Und die anderen waren gut verteilt. Ich hab' alle vorher gebrieft. Und mich hat hinterher… Natürlich gab es auch jemanden, der gemeckert hat, das gibts ja immer irgendwo… Aber dann kam ein älterer Herr mit seiner Frau auf mich zu und sagte: »Wissen Sie, ich habe heute um meine Karten große Befürchtungen gehabt. Ich hab' ja viel Geld dafür ausgegeben. Ich bin auch Lehrer, aber ich muss ihnen sagen, sie haben ihre Klasse toll im Griff gehabt!« Und das lief super! Und es gab Schüler, die waren so begeistert! Eine Schülerin sagte dann auch hinterher: »Frau Brusemann, wie schön war das denn???« Ja, wirklich genau so! Und ich bin aus diesem Opernhaus raus… Und dann gab's noch so 'ne Situation, da standen wir im Foyer. Und da standen also all die Leute, die ihren Sekt da tranken. Und da sachte dann ein ägyptisch-stämmiger Schüler zu mir: »Sagen sie mal Frau Brusemann, warum gucken die uns denn so an?« Ich sach': »Na ja, hier trifft das deutsche Bildungsbürgertum auf die Realität aus dem Kiez!« Ick bin da an diesem Abend nach Hause jefahren, also ich glaub', ick hab' jeschwebt. Ja, es war also so ein schöner Abend, so ein toller Abend. Es hat mich lange getragen, muss ich sagen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

»Dass ein fehlender Abschluss 'ne Verhinderung von Lebenschancen ist, dieses Bewusstsein wächst erst, nachdem sie die Schule verlassen haben.«

Herr Krone und Herr Singer – Ortsteil C, Schule 1

> Aber das Gute ist, dass die halt auch sehr ehrlich sind. Also wenn die dich nicht leiden können, dann sagen sie es dir sofort. Die sagen einem aber auch: »Ich liebe sie!« Die sind sehr offen. Da hat man nie das Gefühl, dass da großartig intrigant oder hintenrum was passiert. Da würd' ich mir bei denen überhaupt keine Gedanken machen. Die sagen dir ins Gesicht: »Ey, bester Lehrer!« Das hör' ich ganz oft »Hey, bester Lehrer, tschüsch!« oder sie sagen: »Wird nichts mehr mit uns, ne!« (*Herr Krone*)

> Das Schulsystem ist ja so gebaut, dass überall weiche Wände sind und egal wogegen man rennt, ditt gibt nach! Ja, man kann sich eigentlich nicht wirklich wehtun. Es gibt kein Sitzenbleiben. Es gibt keine ernsthaften Schulstrafen. Alles, was ich hier so als Schüler an Mist verzapfe, ist letztendlich eigentlich verzeihlich. Und das empfind' ich in zunehmendem Maße schon als problematisch, also auch in Bezug auf gesellschaftliche Problemlagen. (*Herr Singer*)

Herr Krone: Also, ich hab' ja jetzt gerade erst mein Referendariat abgeschlossen und bin erst seit diesem Sommer Lehrer hier. Ich hab' allerdings schon vorher so vier oder fünf Jahre hier an dieser ISS zu tun gehabt. Teilweise als Sozialarbeiter, teilweise als Medienpädagoge und hab' dabei auch immer mal schon unterrichtet. Durch das Referendariat habe ich aber auch andere Schulen kennengelernt, beziehungsweise auch Lehrer, die an anderen Schule unterrichten. Insofern ist es für mich schon mal ein Unterschied, ob ich an einer ISS Brennpunktschule unterrichte oder ob ich – um jetzt die ganz andere Seite des Bogens aufzumachen – an einem Gymnasium in Steglitz unterrichte. Zunächst mal muss ich festhalten, dass dieser Unterschied natürlich an den Schülern festzumachen ist. Es ist 'ne andere Schülerklientel, die uns hier aufsucht. Und daraus erwachsen halt auch andere Aufgaben, die den Lehrerberuf und auch die praktischen Arbeiten, die man zu verrichten hat, maßgeblich mitbestimmen. An einem Gymnasium hätte ich wahrscheinlich wesentlich mehr Korrekturarbeiten zu leisten. Ich müsste noch genauer

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

darauf achten, wie ich Klausuren plane. Ich war im Referendariat ja auch an 'nem Gymnasium eingesetzt. Da gibts dann Eltern, die klagen gegen Prüfungsergebnisse. Da muss dann also sehr genau geguckt werden, wie man korrigiert und dass da keine Fehler sind uns so. Das heißt: Dort zählt Genauigkeit, Akkuratheit, sehr genaue Planungen, et cetera. Dafür hatte ich da aber an Erziehungsaufgaben fast nichts. Zumindest sehr viel weniger als hier. Das hier ist so die andere Seite des Regenbogens. Ich will damit nicht sagen, dass ich hier schlampen darf, überhaupt nicht. Hier plane ich meine Klassenarbeiten natürlich auch korrekt und so. Aber hier geht schon ein recht großer Teil meiner Energie und Zeit in Dinge, an die ich am Gymnasium normalerweise nicht zu denken hab'. So was wie Elternarbeit, Kontakte mit dem Jugendamt, Organisation von Klassenkonferenzen, von Schulhilfekonferenzen… Das ist am Gymmi einfach in viel geringerem Ausmaß gefragt. Und dann die ganz praktischen Erziehungsgeschichten… Allein die Anzahl der Impulse, die ich pro Unterrichtseinheit setzen muss. Das ist hier mit Sicherheit höher frequentiert als am Gymnasium. Also wenn ich am Gymnasium 'nen Arbeitsauftrag erteile, kann ich mich in aller Regel darauf verlassen, dass der auch ausgeführt wird. Und hier muss ich in vielfältiger Art und Weise darauf achten, dass den Arbeitsaufträgen nachgekommen wird. Sei es durch differenziertes Lernmaterial, sei es durch Trennung der Klasse, wenn ich Doppelsteckung hab'… Wenn ich denn mal Glück hab'. Dass ich immer wieder Schüler ermuntere, sie aktiv mitnehme, ihnen Hinweise gebe, et cetera. Und das liegt für mich in erster Linie an der Schülerschaft. Das liegt daran, dass die Schülerschaft, die hierher kommt, oft in vielfältiger Art und Weise Defizite aufweist. Das ist das Eine. Und das Zweite ist das sehr breite Leistungsspektrum innerhalb einer Klasse. Ich bilde mir ein, dass es am Gymnasium nicht so weit gespreizt ist wie bei uns.

Herr Singer: Na ja, ick würd' schon sagen, die Spreizung ist an sich schon ähnlich. Aber sie geht in 'ne komplett andere Richtung. Du hast am Gymmi halt 'ne Spitze dabei, die es bei uns praktisch gar nicht gibt. Und bestimmte Probleme haste halt am Gymnasium oder auch an anderen Schulen gar nicht. Weil 's ja nicht nur die Leistungsfähigkeit der Schüler ist, die anders ist bei uns, sondern auch das gesamte Verhalten der Gruppen und der Schüler untereinander. Und auch uns Lehrern gegenüber ist es anders. Ick bin jetzt zwar schon wesentlich länger aus dem Referendariat raus, bin aber erst seit vier Jahren hier an der Schule. Hab' vorher in der beruflichen Weiterbildung gearbeitet und auch in dem Bereich, wo Schulabgänger in so 'nem Übergangssystem zur Berufsausbildung sind. Also klassischerweise sind das dann auch die Schulabgänger von unserer Schule. Davor hab' ick mein Referendariat am Gymnasium gemacht, aber aus der Erfahrung heraus muss ich sagen, dass es mir hier viel, viel besser gefällt. Es ist einfach ein sehr viel angenehmeres Klima. Ick bin eigentlich auch wegen dem Gesamtklima überhaupt hierhergekommen. Eigentlich war das aber auch eher ein Zufall. Die Schulleiterin hatte mich damals angerufen, nachdem meine Bewerbung schon zwei Jahre auf Halde lag und hat mich gefragt, ob meine Bewerbung für den Schuldienst denn tatsächlich noch aktuell wäre. Und nachdem ick mir das dann hier vor Ort angeguckt habe, hab' ick gesagt: »Ja, genau ditt is' eigentlich ditt, was ich suche! Das ist genau die Klientel von jungen Menschen, mit denen ich im Übergangssystem auch zu tun hatte und wo ick mir eigentlich schon immer eingebildet habe: Ja, die müsstest du eigentlich früher abholen.« Inzwischen hat sich dieser Gedanke zerschlagen. Weil ich festgestellt habe: Die kann man nicht früher

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

abholen. Weil dieses Übergangssystem eigentlich nur dann funktioniert, wenn die halt schon zwei, drei Mal gegen die Wand gerannt sind und bereits festgestellt haben, dass das wehtut. Aber unsere hier, die sind noch nie gegen 'ne Wand gerannt. Das Schulsystem ist ja so gebaut, dass überall weiche Wände sind und egal wogegen man rennt, ditt gibt nach! Ja, man kann sich eigentlich nicht wirklich wehtun. Es gibt kein Sitzenbleiben. Es gibt keine ernsthaften Schulstrafen. Alles, was ich hier so als Schüler an Mist verzapfe, ist letztendlich eigentlich verzeihlich. Und das empfind' ich in zunehmendem Maße schon als problematisch, also auch in Bezug auf gesellschaftliche Problemlagen. Das führt eben auch dazu, dass die Schüler erst dann in der Lage sind, sich tatsächlich über ihr Leben Gedanken zu machen, wenn sie die Schule schon hinter sich haben. Sie haben vorher eigentlich gar keine echte Chance zu erkennen: »Ja, ich muss mich mal ein bisschen am Riemen reißen!« Es gibt keine ernst zu nehmenden Konsequenzen. Das spielt eigentlich keine Rolle. Erfolg bringt einem eigentlich ja auch noch nicht mal was. Ob ich nun gut bin in der Schule oder schlecht, ich werde auch so bis zur zehnten Klasse dabei sein und im schlimmsten Fall krieg' ich meinen Abschluss nicht. Aber dass dieser fehlende Abschluss auch 'ne Verhinderung von tatsächlichen Lebenschancen ist, dieses Bewusstsein wächst bei ihnen eben erst, nachdem sie die Schule verlassen haben.

Herr Krone: Auf jeden Fall zu spät. Da gehe ich völlig mit. Wir haben Schüler, die werden in der Neunten oder Zehnten so langsam wach. In der siebten und achten Klasse, da sieht das kaum ein Schüler, weil das für die ja noch ein ganz langer Zeitraum bis zum Abschluss ist. Wenn ich meinen Achtklässlern erzähle: »MSA in zwei Jahren!« Dann sagen die: »Öhh, das ist ja noch ewig!« Also für die sind zwei Jahre gefühlt wie für uns zwanzig.

Herr Singer: Wenn ick ditt halt vergleiche mit meiner Tochter, die jetzt auch in der Siebten ist und die halt im Norden auf ein Gymnasium geht. Wenn die 'ne zwei kriegt, dann ist das für die 'ne Katastrophe und ditt liegt nicht daran, dass ick ihr Druck mache. Sondern das liegt einfach daran, dass sie es anscheinend von sich aus als unheimlich erstrebenswert ansieht, eben ständig gute Leistungen zu bringen. Das ist mir manchmal schon unangenehm. So ein gutes Zeugnis hab' ick selbst ja nie gehabt. Und dieser Wert einer guten Leistung, der besteht für unsere Schüler überhaupt nicht.

Herr Krone: Na ja, ich würde da schon unterscheiden. Ich leite die Gymnasiumsrückläuferklasse. Da würd' ich sagen, da ist es tatsächlich anders.

Herr Singer: Da gibts vielleicht einzelne. Guck mal, meine sind auch Gymnasiumsrückläufer und das ist 'ne Katastrophe! Also da gibts vielleicht 'ne handvoll Schüler, die 'ne gewisse Leistungsbereitschaft mitbringen.

Herr Krone: Okay, dann hab' ich vielleicht auch 'ne besondere Klasse. Meine krieg' ich durchaus mit Noten. Es gibt weite Teile der Schüler, da würde ich auch mitgehen und würde sagen: Die kriegst du mit Noten nicht oder nur schwer. Da würde ich aber meine Klasse echt rausnehmen. Die springen auf Noten noch an.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Singer: Ja, das ist ja auch echt positiv. Aber ditt haben wir halt wirklich selten! Und die kommen halt schon mit ganz, ganz großen Defiziten aus der Grundschule. Dort ist das Problem ja genau dasselbe. Auch dort gibts keine Barrieren, über die es sich wirklich zu springen lohnt. Also, wo man jetzt wirklich mal sagen würde: »Wenn du diese Latte nicht überspringst, dann kommst du auch nicht weiter.« So was gibts schon in der Grundschule nicht und so was gibts dann auch anschließend nicht und deshalb fehlt bei ganz vielen Schülern der Anreiz sich zu mühen. Das ist jedenfalls meine Interpretation. Denn wenn ick nie 'nen Widerstand überwinden muss, dann fehlt mir auch der Anreiz dagegen anzukämpfen. Ick würd' nicht sagen, dass das ein kulturelles Problem von Türken oder Arabern oder anderen Ausländern wäre. Weil man schon sagen muss: Unsere Schülerschaft besteht nun mal zu 99 % aus Schülern nichtdeutscher Herkunft, würd' ick sagen. Ich weiß nicht, ob es überhaupt 'nen Schüler gibt, wo beide Elternteile deutsch sind. Kann ich mir gar nicht vorstellen.

Herr Krone: Ich hab' zwei in der Klasse.

Herr Singer: Also in meiner Klasse gibts keinen. Da gibts nicht mal ein deutsches Elternteil. Also, dass die jetzt keine Lust haben zum Lernen ist sicher nicht auf diesen kulturellen Einfluss oder so was zurückzuführen. Aber ich mach' auch die Berufsorientierung hier an der Schule immer. Also wenn ich mit den Schülern über Berufsausbildungsperspektiven spreche, da merkt man dann allerdings schon, dass das deutsche Ausbildungssystem oft nicht so vertraut ist. Wo man also sagen könnte, man geht nach der zehnten Klasse mit 'nem MSA oder von mir aus auch mit 'nem BBR aus der Schule ab und macht einfach 'ne duale Ausbildung und damit könnte man sein Leben auch sehr gut organisieren. Damit kann man sogar sehr wohl reich werden im Zweifelsfall, sich aber auf jeden Fall eine anständige Mittelschichtsperspektive aufbauen. Aber das ist denen völlig fremd. Also bei Schülern sowieso. Das wäre bei deutschen Schülern auch so. Aber vor allen Dingen ist es den Eltern hier fremd und den Eltern ist es sogar noch viel fremder als den Schülern.

Herr Krone: Das liegt auch daran, dass die meisten Eltern hier ihren Weg eben nicht über 'ne duale Berufsausbildung gemacht haben. Wenn sie ihren Weg gemacht haben – und davon haben wir hier ja schon einige: Wir haben Restaurant-Besitzer, Café-Besitzer, Shisha-Bar-Besitzer, *et cetera*. Die sind auch reich, die kommen hier mit 'nem Audi Q7 vors Schultor. Die haben dann aber eben keine duale Berufsausbildung gemacht, sondern die haben das einfach so gemacht. Die haben sich halt irgendwann mal 'n Café gemietet und haben da ihren Dönerladen reingesetzt oder *whatever*. Und haben damit ihre Kohle gemacht. Und ich glaube, das ist genau der Grund, weswegen das Bewusstsein für das Berufsausbildungssystem fehlt. Die haben alle zumindest 'nen Onkel oder Cousin, der hats auch ohne Abschluss ganz nach oben geschafft.

Herr Singer: Aber ditt is' nur ein Teil des Hintergrunds. Tatsache ist natürlich auch, dass es außerhalb von Deutschland und Österreich so ein duales Ausbildungssystem einfach nicht gibt. Die meisten unserer Schüler sind in der zweiten, dritten Generation hier. Aber mindestens ein Drittel gehört auch zur ersten hier geborenen Generation. Teilweise sind

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

die Schüler selbst nicht hier geboren, so dass sich auch vielfältige Traditionslinien immer noch aus den Herkunftsländern speisen. Die Eltern sind ja nicht unbedingt so drauf, dass sie sagen würden, ihr Kind soll nichts Lernen, sondern die lehnen einfach das Berufsausbildungssystem ab. Die Kinder sollen aber bitteschön alle Abitur machen und dann soll'n se eventuell Ärzte oder Juristen werden. Oder eben den Laden von Papa übernehmen. Aber dazwischen gibts nichts. Wären wir an einer ISS irgendwo auf dem platten Land, in der Uckermark von mir aus. Da gäb's wahrscheinlich auch keine besseren schulischen Leistungen, auch wenn da nur Deutsche sind. Aber da wäre es eben selbstverständlich, dass ick natürlich 'ne duale Berufsausbildung mache und damit dann natürlich auch 'ne Perspektive habe und dann auch weiß, dass ick – auch wenn ick ansonsten keene Leuchte bin – vielleicht wenigstens meinen BBR hinkriegen sollte. Und dieses Bewusstsein ist aber bei unseren Schülern vielfältig nicht da. Und auch bei den Eltern ist das zum Teil nur unterentwickelt vorhanden, weil die sich halt auch immer irgendwie durchgewurschtelt haben. Und ich glaube, dass die Motivation über Noten und über schulische Leistung dann sehr schwierig ist. Ganz anders als an 'ner Durchschnittsschule in 'nem eher deutsch geprägten Kiez.

Herr Krone: Jetzt hast du die eine Komponente genannt. Das ist die Anzahl an Schülern nichtdeutscher Herkunft. Ich vermag nicht zu sagen, ob Brennpunktschule der richtige Begriff ist, aber es gibt ja die beiden Kennziffern für Brennpunktschulen: Die Anzahl an Schülern nicht-deutscher Herkunft und das zweite ist die Anzahl der Schüler mit Berlinpass. Korrigier mich, wenn ich falsch liege. Und wenn das 'ne bestimmte Grenze überschreitet – und das ist an unserer Schule für beide Belange gegeben – dann spricht man eben von Brennpunktschulen. Und auf diese zweite Komponente würd' ich gern zu sprechen kommen, nämlich die Anzahl der Schüler, die im Hartz IV-Bezug sind. Das ist an unserer Schule irgendwas zwischen 50 und 80 Prozent. Ich hab' so 'ne Zahl von 70 im Kopf.

Herr Singer: Ich glaube so 75.

Herr Krone: In meiner Klasse sind es nun nur die Hälfte, in anderen Klassen sind es mehr. Es ist auf jeden Fall ein hoher Anteil, gemessen an der Gesamtbevölkerung. Und ich glaube, dass es auch das ist, was uns auf die Füße fällt. Was wiederum den Lernerfolg der Schüler behindert, weil die Erwerbsbiografien, die sie sich zu Hause angucken, natürlich welche sind, die nicht dem entsprechen, was Herr Singer gerade geschildert hat. Sprich: Duale Berufsausbildung. »Mein Papa ist Schreiner« oder Maurer oder Maler oder so was. Das gibts überhaupt nicht, nie. Da hab' ich keinen Einzigen getroffen bisher.

Herr Singer: Doch, doch, wir haben tatsächlich einen, der ist Stahlbetonbauer und wir haben einen…

Herr Krone: Was es noch mal gibt – das ist aber selten – das sind Taxifahrer.

Herr Singer: Genau, aber das ist auch wieder so ein selbst angelernter Job. Davon leben die teilweise auch nicht schlecht. Ich habe da einen, da hat der Vater 'nen Schlüsseldienst.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Und der ist sich total bewusst darüber, dass er nur deshalb einen Schlüsseldienst aufgemacht hat, weil er das halt irgendwie auch ohne Ausbildung machen konnte.

Herr Krone: Ja. Späti ist auch ganz typisch. Beim Spätkauf ists genau dasselbe.

Herr Singer: Und natürlich soll der Sohnemann was lernen und zwar soll der sogar 'ne Mechatronikerausbildung machen. Aber Sohnemann sieht halt: Die Familie lebt davon. Und die Autorität der Eltern gegenüber ihren Kindern… Auf die Kinder im Zweifelsfall auch 'nen gewissen Druck auszuüben und eben auch zu sagen: »Ne, ich möchte aber, dass du was anderes machst als icke!«, die ist nicht da. Letztens hatten wir 'ne Schulhilfekonferenz, da war es wirklich so, dass wir dasaßen und Vater sagt: »Na ja, Sohnemann kriegt halt 60 Euro Taschengeld in 'ner Woche.« Wo ich dann dachte: »Oh ja, also…« Der hat natürlich überhaupt keinen Anlass, was zu tun. Aber Vater sagts halt einfach so. Na ja, im Endeffekt hat er es nicht genau so gesagt, aber wenn man dann so ein bisschen zuhört, dann hörst du das halt schon raus: »Ich hab' es total schwer gehabt und als ich Kind war, musst ick mir jede Mark vom Mund absparen und musste jobben gehen. Und ditt, watt ick verdient hab', musste ick bei Vattern abliefern« und so… »und ditt möcht' ich nicht für meine Kinder.« Das ist ja nicht so, dass die ihre Kinder vernachlässigen, sondern sie setzten an bestimmten Stellen leider ganz falsche Anreize. Sie wollen, dass es den Kindern möglichst gut geht und dabei vernachlässigen sie völlig, dass ihre Kinder sich sozusagen »zu wohl« fühlen. Also der erzieherische Aspekt von materiellem Wohlstand, der ist denen nicht bewusst. Weil sie eben häufig die erste Generation in ihrer eigenen Familie sind, die sich 'nen gewissen Basiswohlstand erarbeitet hat. Und den wollen sie dann auch genießen und das wollen sie ihren Kindern auch klarmachen, dass sie sich was leisten können. Das ist vielleicht auch so ein bisschen so 'ne Motivation, so im Sinne: »Die zu Hause Gebliebenen sollen mal sehen, wie gut es uns hier in Deutschland geht«, oder so… Keine Ahnung. Da mögen ja aber auch bestimmte Klischees wieder 'ne Rolle spielen.

Herr Krone: Das ist auf jeden Fall etwas, das die Erziehung nicht gerade ins Positive dreht. Wir haben auch oft den Eindruck, dass Erziehung von den Elternhäusern an die Schule abgegeben wird. Ich hab' bei Klassenkonferenzen Eltern, wo der Sohn wirklich Mist gemacht hat und man fragt dann: »Okay, wie ist er denn zu Hause?« »Na, da ist er im Prinzip genauso.« Und dann fragt man: »Na ja, und was machen sie denn dagegen?« »Ne, da bin ich hilflos.« Und dann fragt man: »Hat er seine Playstation noch?« »Ja.« – »Hat er sein Handy noch?« »Ja.« – »Hat er seinen Fernseher noch?« »Ja.« – Hat er also alles noch. »Dann nehmen sie ihm doch mal alles weg und dann geben sie es ihm schrittweise wieder zurück.« »Ne, das kann ich auf gar keinen Fall machen!« »Warum?« »Dann dreht der ab!« Dass man auch erzieherisch einwirken kann, sag' ich mal… Also zu meiner Zeit, da wurde dann einfach das Taschengeld gekürzt, solche Sachen. Reden wir mal nicht über Hausarrest. Weiß ich jetzt auch nicht, ob das überhaupt so statthaft ist… Aber überhaupt was in die Richtung zu machen, darauf kommen diese Eltern nicht. Oder es ist ihnen zu anstrengend. Ganztagsschule ist sowieso sehr bequem. Kinder kommen frühestens um fünf nach Hause, sag' ich mal – »Und ansonsten soll die Schule sich doch mal drum kümmern!« – Hab' ich als Zitat vom Papa im Ohr. Der wurde angerufen, weil die Tochter uns ihr Handy nicht aushändigt. Dann ist er hier aufs Schulgelände gekommen, und da sagt

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der zu uns: »Ich möchte nicht, dass sie mich noch mal anrufen wegen so 'nem Käse! Das kriegen sie doch wohl selbst hin und warum soll die überhaupt ihr Handy abgeben, das ist in Japan sowieso nicht so!« Mit solchen Sprüchen kam der… Klar, haben wir 'nen erzieherischen Auftrag, aber in erster Linie doch wohl das Elternhaus. »Bitte bringen sie ihrem Kind bei, dass das Handy in der Schule nicht benutzt wird«, hab' ich ihn gebeten. Da war der aber empört, dass er als Elternteil in die Pflicht genommen wurde, erzieherisch tätig zu sein. Und diesen Eindruck, den hatte ich schon öfters bei Eltern. Auch bei den Ziel- und Bilanzgesprächen, dass die dann sagen: »Warum kriegt ihr das nicht hin?«

Herr Singer: Und in Einzelfällen gibts halt auch so Situationen, wo man dann wirklich mal merkt, dass es in der Elternschaft auch das Feindbild Lehrer gibt. Aber auch ditt hat man sicherlich auch an jeder anderen ISS und teilweise sogar in Gymnasien. Aber die üblichen Lehrer-Eltern-Konflikte werden halt häufig noch dadurch überlagert, dass man eben mit einer ganzen Reihe von Eltern verschiedenste Probleme hat, beziehungsweise dass die Eltern nicht in der Lage sind, bestimmte Dinge bei ihren Kindern durchzusetzen, selbst wenn sie sie prinzipiell durchaus befürworten. Teilweise gibts hier eben auch Kollegen, die rufen jeden Tag zu Hause bei den Eltern an und beklagen sich über Sohnemann… Es sind in erster Linie schon eher die Jungs, die anstrengend sind, ohne dass das irgendwelche Konsequenzen hat.

Herr Krone: Aber das ist jetzt auch nicht die große Masse, wir wollen da keinen falschen Eindruck erwecken, ne.

Herr Singer: Man muss aber schon auch sagen, wie viele Schüler an unserer Schule das betrifft.

Herr Krone: Lass es mal 10 sein, ja. Das sind jetzt alles Beispiele, die uns besonders nerven, sag' ich jetzt mal. Wir müssen da auch vorsichtig sein, dass da kein falscher Eindruck entsteht. Natürlich hab' ich auch Schüler, da mach' ich einen Elternanruf und dann weiß ich: »Ey, das fruchtet.« Das gibts natürlich auch.

Herr Singer: Natürlich gibts auch die Schüler, die ich eigentlich nur streng angucken muss und sagen muss: »Also wenn jetzt nicht Ruhe ist, dann ruf' ick zu Hause an« und dann reicht ditt. Und das ist tatsächlich die Mehrzahl. Aber nichts desto trotz ist es in der Klassensituation häufig so, dass wir halt keine wirklich heterogenen Lerngruppen haben. Wir haben halt nur diese Auslese – die Negativauslese derjenigen Schüler, die halt nicht am Gymnasium sind. Und das ist wiederum ein Problem, das sich aus der Spaltung ISS-Gymnasium ja grundsätzlich ergibt. Und im achten Schuljahr bilden sich dann immer so Klassen, wo diejenigen reinkommen, die das Probejahr am Gymnasium nicht bestanden haben. Die kommen dann geballt zu uns in die Klassen. In diesem Fall meine Klasse und deine Klasse. Und je nachdem, wie sich das dann konkret zusammensetzt, kann das ganz unterschiedlich laufen. Also in meiner Klasse waren bis auf dreie alle auf dem Gymnasium und sind jetzt anderthalb Jahre hier. Und man merkt eben auch, warum sie auf dem Gymnasium nicht klargekommen sind. Die sind gar nicht doof. Wenn die wirklich mal arbeiten würden, dann könnten die auch an 'nem Gymnasium durch-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

aus im Dreierbereich mitschwimmen. Aber sie sind halt nicht in der Lage, zehn Minuten am Stück zu arbeiten. Wenn sie 'nen Arbeitsauftrag erhalten, dann brauchen sie mindestens drei Mal 'ne Ansprache, bevor sie überhaupt beginnen zu arbeiten. Und einige fangen auch nach 20 Minuten noch nicht an. Und in einer Klasse von 23 Schülern sitzen dann eben acht Nasen, die so drauf sind. Das heißt, dass bei jeder 20-minütigen Arbeitsphase, die ick in einer 40-minütigen Unterrichtsstunde geplant habe, zunächst mal zehn Minuten dieser Arbeitsphase dafür draufgehen, dass ick diesen acht Nasen 'ne Ansprache halte, damit sie überhaupt beginnen zu arbeiten. Während dieser Zeit werden aber alle anderen gestört. Ist ja logisch, weil man dann ja auch mal laut wird. Oder die quatschen einfach dazwischen, was auch immer. Für die individuelle Betreuung des einzelnen Schülers – des arbeitenden Schülers – für die bleibt kaum Zeit, um denen Feedback für ihr Arbeitsergebnis zu geben. Das bringt einen dann wieder in so 'ne Endlosspirale, dass also das Arbeitsergebnis insgesamt im Verhältnis zu anderen Klassen natürlich schlechter ist. Der Lernzuwachs ist geringer. Man schafft also innerhalb der selben Zeit deutlich weniger, und so weiter und so fort. Das setzt sich dann immer weiter fort. Der wirkliche Stress ist gar nicht so sehr, geeignete Aufgaben und Material für die Schüler zu finden. Dafür zu sorgen, dass die Schüler tatsächlich tun, was ich für sie geplant habe, ist die Problematik. Vor allen Dingen aber, das dann auch noch mit ihnen auszuwerten. Das ist das, was hier besonders ist! Also selbst, wenn dann die Schüler tatsächlich ihre Arbeit gemacht haben und wir Ergebnisse haben, dann komm' ich ja nicht drum rum zu sagen: »So, jetzt müssen wir diese Ergebnisse auswerten.« Zumindest in bestimmten Fächern gerate ich spätestens zu diesem Zeitpunkt in die Situation, dass ich mit der gesamten Gruppe ein moderiertes Unterrichtsgespräch führen muss. Wo also ein Schüler spricht und alle anderen die Klappe halten. Die müssen also in der Lage sein, mehrere Schülerbeiträge in Folge anzuhören. Und eigentlich müssen sie auch reflektieren können, einschätzen: »Wo ist jetzt was falsch?«, »Wo ist nichts falsch?« Und in 90 Prozent aller Unterrichtssituationen, die ich erlebe, ist das eigentlich nicht möglich, würde ich sagen. Und so kommt es, dass die Schüler wirklich ganz, ganz selten auch mal 'ne Lernprogression bewusst erleben können. Weil genau diese Phase ständig fehlt. Ick merk' das vor allem im Deutschunterricht deutlich, weil es da eben nicht nur ein richtiges Ergebnis gibt, sondern immer 'ne Vielzahl von richtigen Ergebnissen, die alle gleichermaßen richtig sind. Aber der Schüler kann eben nicht selbstständig bewerten, ob er es selbst richtig hat. Dafür ist er einfach noch nicht kompetent genug. Das kann dem Schüler dann nur im Gespräch nahegebracht werden. Das setzt aber voraus, dass ich für diese Reflexionsphase wenigstens 10 bis 15 Minuten eine wirklich ruhige Arbeitsatmosphäre habe und die Aufmerksamkeit zumindest von allen Schülern habe, die es wissen wollen. Die anderen müssen im Zweifelsfall schlafen, Klappe halten, was auch immer. Ja, das tun sie aber nicht. Ein ruhiges Gespräch, das länger dauert als drei bis fünf Minuten ist für 'nen Teil der Schüler unerträglich. So unerträglich, dass die anfangen zu zappeln, zu klappern, was weiß ich zu machen. Ja, es gibt einzelne Klassen, da stehen Schüler auch einfach auf und laufen durch den Raum, werfen irgendwas umher, was weiß ich. Ditt sind immer nur Einzelne, klar! Aber diese Einzelnen sorgen dafür, dass andere angesteckt werden und sie sorgen dafür, dass die Situation insgesamt so unruhig ist, dass der Gesamtlernprozess der Klasse nachhaltig beeinträchtigt wird. Und wenn wir mal auf die Ausgangsfrage zurückkommen, was es ausmacht hier zu arbeiten, dann ist es genau das! Weil man

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sich nichtsdestotrotz immer wieder dazu zwingen muss zu sagen: »Die paar, die da wirklich stören, die müssen mir egal sein.« Und ich muss es eben für die anderen machen. Ja, selbst wenn mein Erfolg ganz, ganz gering ist. Das ist wirklich anstrengend.

Herr Krone: Unterrichtsstörung ist ein großes Thema an unserer Schule aber auch an anderen ISS Brennpunktschulen. Vielleicht sogar auch am Gymnasium. Ich hatte auch gerade 'ne Situation, wie Herr Singer sie gerade geschildert hat. In Deutsch hatte ich es gerade mit Frau Dankwartz zusammen so organisiert, dass jeder Schüler 'ne Präsentation halten soll. Die mussten alle angehört werden. Allerdings war das auch ein spannendes Thema. Da wird zum Beispiel ein Liedtext am Board gezeigt, da kann man dann das Reimschema visualisieren. Das hat gut geklappt, das muss ich sagen. Das ist aber stark von der Lerngruppe abhängig, da geh' ich mit Herrn Singer mit. Das kann man nicht in jeder Lerngruppe so bringen. Da hab' ich ziemlich viel Glück. Glück oder Können, das ist mir jetzt egal. Jedenfalls klappt das in meiner Lerngruppe einigermaßen. Wenn ich aber in anderen Lerngruppen drin bin, dann seh' ich recht schnell, dass das nicht gut klappen würde. Und das liegt immer an einer Anzahl von sagen wir mal maximal fünf Schülern, die das nicht schaffen und die dann die anderen mitziehen. Und um genau dem zu begegnen, haben wir vor Jahren schon das Projekt Trainingsraum angefangen und das gibts in veränderter Form auch heute noch. Das nennt sich jetzt SPUS, das war früher der Trainingsraum. Das heißt, ich hab' als Lehrer die Möglichkeit einen Schüler, der es einfach nicht schafft, der ständig dazwischen quatscht und ablenkt, mit 'nem Zettel rauszuschicken in den SPUs. Hatte ich in deiner Klasse heute mit Khaled. Hätte ich diese Möglichkeit nicht – und es gibt tatsächlich Schulen, die haben das nicht –, dann bin ich pädagogisch tot. Also, hab' ich dann zwei Khaleds in der Klasse, dann kann ich ja meinen Unterricht irgendwie schon in die sprichwörtliche Tonne werfen. Da bin ich aber als Lehrerpersönlichkeit überhaupt nicht bereit dazu. Ich sehe manchmal Lehrer, die sich durchkämpfen durch solche Klassen. Ich mach' das überhaupt nicht mit. Ich sag' das den Schülern auch ganz klar und ich unterrichte dann eben nicht: »Gut, dann schreibt ihr irgendwas ab.« Aber dazu kommt es eigentlich gar nicht, weil die das dann schon mitkriegen. Und die Gröbsten krieg' ich irgendwie weg. Und dann krieg' ich in über 90 Prozent der Fälle auch 'nen Unterricht hin, der den Namen verdient. Dazu braucht's aber natürlich auch bestimmte Lehrereigenschaften. Und man sieht hier auch Lehrer kommen und ganz schnell wieder gehen. Oder wo man schon sofort klar weiß: Das wird sehr schwierig.

Herr Singer: Erstens is' ditt 'n unglaublicher Kraftaufwand während des Unterrichts. Das ist die eigentliche Herausforderung: Du musst wirklich extrem starke Nerven haben. Du darfst dich überhaupt nicht aus der Ruhe bringen lassen. Und die Grundvoraussetzung dafür, dass du das durchstehst, ist eigentlich, dass du diese Nasen prinzipiell trotzdem leiden kannst. Also wenn du nicht 'ne grundlegend positive Einstellung gegenüber diesen Schülern hast und sagst: Ja, die sind letztendlich genauso gut wie jeder Gymnasiast. Dann kannste einpacken. Also ich persönlich bin ja immer der Meinung, die Gymnasiasten brauchen keinen Lehrer. Die können im Notfall auch in 'ner Bibliothek lernen. Aber die hier, die brauchen eigentlich viel mehr und eigentlich viel engere Begleitung.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Krone: Ja, sehe ich auch so.

Herr Singer: Insbesondere kleinere Lerngruppen bräuchten die. Das muss man immer wieder sagen. Denn dieses Problem, von dem wir jetzt hier so ausführlich reden, das hängt ja damit zusammen, dass wir riesige Lerngruppen haben. Vor vier Jahren war die maximale Schülerzahl zwanzig. Inzwischen is' ditt aufgeweicht. Das heißt, wir haben jetzt teilweise Klassen mit 26 Schülern. Und das heißt eben auch, dass die Anzahl von potentiellen Störern von früher durchschnittlich vier – von denen dann auch immer mal zweie fehlten – inzwischen auf fünf bis sechs, vielleicht auch mal sieben oder acht ansteigt. Von denen sind dann immer genügend da.

Herr Krone: Ich hab' nur drei.

Herr Singer: Jaja, aber ditt is' eben sehr unterschiedlich. Und diesen Problemen wird man auch nicht dadurch Herr, dass man zwei Lehrer in den selben Raum sperrt.[1] Im Zweifelsfall ist dann ja nur noch eine Person mehr da, die spricht. Man kann dem nur dadurch entgegenwirken, dass man zwei Räume hat, mit zwei Lehrern und dann eben 'ne entsprechend kleinere Lerngruppe. Andererseits muss man sagen, wir haben auch 'ne ganz kleine Lerngruppe, die Praxislerngruppe. Das sind 13 glaub' ich, das sind die ganz schweren Fälle.

Herr Krone: Die haben die sehr schwachen Schüler. Also sagen wir's mal so: Da sind auch kognitiv sehr schwache Schüler drin. Das sind nicht unbedingt schwere Fälle, sondern die sind einfach sehr schwach.

Herr Singer: Ja, genau. Ab Klasse neun brauchen die halt ein komplett anderes Angebot. Da gehts eben darum, dass die eben auch schon stärker praktisch tätig sind. Die haben eben nur zwei Tage in der Woche regulären Schulunterricht im Klassenverband und ansonsten Kleingruppenunterricht, wo sie dann zu zweit oder zu dritt was machen. In den ersten zwei Jahren ist das auch so ein bisschen als Parkplatz für die Störer genutzt worden. Inzwischen ändert sich das aber. Bist du da noch drin?

Herr Krone: Ich bin da noch drin. Ist 'ne sehr angenehme Lernatmosphäre in der Gruppe. Muss ich sagen.

Herr Singer: Genau. Inzwischen hat sich das wirklich dahingehend geändert, dass wir da Schüler haben, die eben kognitiv schwach sind und nicht so sehr die, die emotional oder sozial auffällig sind. Und dann ist natürlich 'ne 13 Mann starke Gruppe wirklich was. Und dann kann man auch – egal wie schwach sie sind – mit denen arbeiten. Und wenn dann nur ein Störer drin ist, na gut, dann kann man den eben entsprechend isolieren.

Herr Krone: Das ist ja nicht mal der Fall.

Herr Singer: Auf jeden Fall sehe ich da im Moment für mich auch so'n bisschen ein Problem auf uns zukommen. Wenn immer aus reiner Haushaltssicht geguckt wird, wie viele

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Schüler pro Lehrer hat die Schule und wie viele Räume hat die Schule… Und das Raumproblem ist ein ähnliches. Wir haben halt 'nen schulischen Altbau, der ist sicherlich sehr schön. Aber der entspricht in keiner Weise modernen Anforderungen an einen Unterrichtsraum.

Herr Krone: Die Schüler lieben so was. Man kann sich überall sehr gut verstecken (*gemeinsames Lachen*). Tausend dunkle Ecken, in denen man auch unterkriechen kann, Kellerräume, in die man verschwinden kann…

Herr Singer: Genau. Also man hat halt 'nen Raum und da passen genau Stühle und Tische für 26 Leute rein.

Herr Krone: Also bei mir ist es sehr eng mit 26, kannste wissen! Da kommst du rein und das ist so (*macht eingeengte Geste*). Bei mir sitzen die extrem eng.

Herr Singer: Der Anlass für Störung wird also schon von vornherein durch die Architektur vorgegeben. Also die sitzen so eng, dass jeder, der einfach nur mal den Arm bewegt, schon den anderen anstößt. Dadurch kann man auch Schüler nicht einfach durch 'ne intelligente Sitzordnung isolieren. Man kann gar nicht isolieren, weil wirklich jeder Platz besetzt ist. Weil's keinen einzigen zusätzlichen Tisch gibt.

Herr Krone: Geht bei mir auch nicht. Bei mir ists rappelvoll. Da geht nicht ein extra Tisch rein. Ich wüsste nicht, wo ich den hinstellen soll.

Herr Singer: Aber wenn ich das halt vergleiche mit meiner Tochter am Gymnasium, um wieder aus 'nem anderen Bereich zu berichten. Das ist auch 'ne Altbauschule. Die Räume sind genauso groß. Da sitzen sogar 32 Schüler drin und die bringen deutlich höhere Leistung. Und das zeigt mir dann wieder, dass diese Raumkonstellationen eben in Zusammenhang mit der Gruppenzusammensetzung zum Problem wird. Wenn man sich darüber im Klaren ist, dass ditt 'ne ganz andere Klientel ist, dass die zum Teil noch viel verspielter sind. Wenn ick mir unsere siebten Klassen angucke… Die kommen hier manchmal so verspielt an, so kindisch. Und wenn ick mir dann vorstelle, dass die eigentlich gezwungen sind, auf so extrem engen Raum so dicht aufeinander zu sitzen und dabei Dinge zu tun, die ihnen teilweise ja auch wirklich sehr, sehr schwer fallen… Ja, dann kann ditt nur schief gehen.

Herr Krone: Na ja, und das dann sieben Stunden lang. Das muss man ja auch mal sehen. Ab der sechsten Stunde ist dann auch die Luft gern mal raus. Das muss man sich dann auch mal vor Augen halten. Also ich bin heute in meine Klasse gekommen, da hatten die schon drei Stunden Modul, die hatten 'nen Doppelblock Mathe, die hatten 'nen Doppelblock Deutsch und dann komm' noch ich rein. Und sie sollen dann noch 80 Minuten Englisch abliefern. Und danach haben sie noch Ganztag, was sie auch schon wissen. Wo sie 'ne AG haben, die vielleicht auch noch was Kognitives ist. Das ist schon extrem für so 'nen jungen Schüler. Der kommt um Viertel nach acht und der geht um vier nach Hause und dann weiß der aber, was er gemacht hat. Ich glaube, das wird auch gern un-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

terschätzt. Wenn man da um 13 Uhr reinkommt, dann muss man sich einfach vor Augen halten, dass die da schon was gemacht haben in der Zeit.

Herr Singer: Und wenn man dann eben bedenkt, das ditt, was unsere hier machen eben selten etwas ist, das ihnen leicht fällt…

Herr Krone: Für die ist das richtig Arbeit.

Herr Singer: Die eine oder andere Sache mag ja was sein, was sie nicht ankotzt, aber nichtsdestotrotz müssen sie dafür wirklich was tun. Und dann gibts aber bei fast jedem Schüler ganz viele Dinge – wahrscheinlich die Hälfte der Fächer – vor denen sie vielleicht nicht unbedingt Angst haben. Das gibts sicherlich auch …

Herr Krone: … Aber die sie frustrieren …

Herr Singer: … Wo sie zumindest frustrierende Erfahrungen mit haben. Und da muss man dann auch sagen, dass diese ganze Konstruktion Schule drum herum natürlich problematisch ist. Insofern ist unsere Schule hier schon in gewisser Weise auch schon ein Stück weit 'ne Sozialstation und an bestimmten Stellen vielleicht gar nicht mehr unbedingt so sehr ein Lernraum. Man hat dann manchmal auch Situationen in der Klasse, wo Unterricht unmöglich ist, weil da irgendwas passiert ist. Und man muss jedem folgenden Kollegen sagen: »Dieses und jenes ist passiert, sieh zu, dass du die heute noch ruhig hältst.«

Herr Krone: Das ist bei mir nicht so extrem, das ist also ganz unterschiedlich.

Herr Singer: Jaja, aber es gibt so Gruppen, da geht das wirklich nur so. Da tickt dann einer aus und dann sind die durch für den Tag. Das sind Situationen, wo man sich eben auch immer wieder selbst motivieren muss und sagen muss: »Ja, ist egal, ich fang' trotzdem wieder von vorne an.« Und die haben das wieder nicht verstanden und das mach' ich noch mal, damit dann am Ende vielleicht trotzdem was rauskommt. Aber nichtsdestotrotz: Was mir immer wieder positiv auffällt, ist, dass die Schüler ja überwiegend sehr gern zu uns kommen. Also ditt merkt man immer wieder, die fühlen sich hier wohl.

Herr Krone: Wir haben relativ geringe Fehlzeiten. Man müsste sich die Statistik mal angucken. Bei Einzelnen sind die Fehlzeiten natürlich extrem, wir haben so ein paar Ausreißer, die schuldistant sind. Im Vergleich zu der Schule, wo ich vorher war, ist das aber ein Witz. Also, ich war ja vorher bei diesem Schulverweigererprojekt, da hatte ich ganz andere Fehlzeiten bei Schülern. Hier stehen die ja schon gebügelt und gewaschen um Viertel nach Sieben vor dem Schultor und sagen: »Lass mich rein!«

Herr Singer: Na ja, und die gehen ja auch teilweise nicht nach Hause, obwohl Schluss ist und so.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Krone: Ja, genau. Das liegt auch daran, dass wir ja bestimmte Maßnahmen eingezogen haben. Die Schüler sind ja mit reinem Stoff-Lernen oft frustriert und überfordert. Und bei unserer Schule hatten wir ja den Ansatz, von Anfang an mit den Werkstätten zu arbeiten. Dass wir versuchen über händische Arbeit, über Praxis Lernstoff zu vermitteln. Anfangs haben wir uns mit der Anbindung von Theorie und Praxis sehr schwer getan. Da haben die Werkstätten so vor sich hin gewurschtelt und die Fächer so vor sich hin gewurschtelt. Wir haben das dann aber verknüpft und daraus sind jetzt die Module entstanden. Ich finde, das haben wir auch gar nicht schlecht gebacken gekriegt. Eigentlich bin ich selbst Modullehrer und leite das Geo-Medienmodul in Abwechslung mit Frau Meier. Sie macht den Theorieteil zum Thema »Flucht und Migration« aus dem Rahmenlehrplan und wir machen dann Exkursionen, Interviews mit Flüchtlingen, etcetera. Wir besuchen Willkommensklassen und machen ganz viel über Filmanalyse, etcetera. Und da hab' ich tatsächlich das Gefühl, die Schüler kommen nach 13 Wochen aus dem Modul raus und die wissen alles über die Flüchtlingsproblematik. Die haben 'ne Ahnung über die Fluchtursachen. Das kennen die alles aus dem Effeff und die haben das alles praktisch abgegrast. Da merke ich, dass Schüler mit 'nem Lächeln rausgehen. Ich hatte heute drei Stunden Modul und die Schüler haben sich gegenseitig interviewt. Die haben Interviewtechniken kennengelernt, weil sie das noch brauchen, wenn sie dann die Flüchtlinge interviewen. Die haben es dann geschafft, mit ihren Handys zu interviewen, die Daten aus ihren Handys auf den Rechner zu kriegen und vom Rechner ins Schnittprogramm. Selbst zu schneiden, zu exportieren. Und nach drei Stunden haben sie 'n Arbeitsergebnis. Und da gehen die raus und sagen: »Geil! Und das noch mit meinem Handy, alter!« Oder wenn man 'ne Exkursion zu 'ner Flüchtlingsinitiative macht und kommt zurück und die haben wirklich den Eindruck: »Jetzt hab' ich das aber mal gesehen. Ich habe jetzt verstanden. Ich habe jetzt gelernt, wie so was aufgebaut ist«, oder so. Da merke ich, da kann man unsere Schüler ganz stark mit motivieren. Nun kann natürlich nicht die ganze Schule nur aus Modulen bestehen, klar. Aber ich würde sagen, das ist ein ganz großer Pluspunkt unserer Schule. Das kenne ich so auch nicht von anderen Schulen.

Herr Singer: Klappt aber leider nicht in allen Modulen wirklich gut. Also, ich bin selbst ja nur in zwei solchen Zusammenhängen drin und nicht immer ist die Verknüpfung so eindeutig, weil sie sich einfach auch nicht immer aus der Sache ergibt. Manche Sachen sind vielleicht auch so'n bisschen mit der heißen Nadel gestrickt worden damals. Aber wenn man die Schüler befragt, merkt man vom Grundsatz her schon, dass ihnen der Praxisbereich näherkommt. Auch wenn er halt mit 'nem theoretischen Aspekt immer gekoppelt ist. Wir machen da wirklich auch immer so 'ne Evaluation und sie äußern sich eigentlich überwiegend schon so, dass sie dadurch 'nen bestimmten unmittelbaren Bezug während der Schulzeit haben. Also das ist schon was anderes als sonst, wo die Sachen tatsächlich mal lose verknüpft miteinander sind… Oder in eurem Fall sogar sehr eng.

Herr Krone: Das ist sehr eng verknüpft, ja. Aber es könnte tatsächlich ein bisschen besser laufen, dass die Module sich mal gegenseitig hospitieren. Ich muss dir ganz ehrlich sagen, ich hab' überhaupt keinen blassen Schimmer, was in dem Modul läuft, wo du drin bist. Ich weiß es schlichtweg nicht.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Singer: Jaja, eben. Genau das sind ja wieder so Sachen, wo wir jetzt im Moment auch dran arbeiten und Entwicklungsschwerpunkte haben. Wo ick also auch immer wieder sage: »Das ist was, weshalb ich eigentlich sehr gerne hier arbeite.« Weil es hier eben ein sehr kollegiales Miteinander gibt. Das ist anders als ich es in meinem Referendariat am Gymnasium erlebt habe. Es gibt überhaupt keine kleinlichen Abgrenzungstendenzen zwischen Fachgruppen, zwischen einzelnen Kollegen oder zwischen Mittel- und Oberstufe. Gibts alles überhaupt nicht. Man kann sich gegenseitig beieinander auskotzen. Das ist ja auch ganz wichtig, weil Supervision gibts ja nicht, ne. Das erfüllt man dann an der einen oder anderen Stelle in gewisser Weise dadurch, dass wir eben wirklich sehr intensiv miteinander über alles reden können. Und wenn jemand mal in irgendeiner bestimmten Situation völlig versagt hat, weil es ihm einfach über den Kopf gewachsen ist, dann weiß jeder von uns hier, dass es ihm auch schon mal passiert ist. Da ist sich jeder im Klaren drüber. Also da kann sich keiner hinstellen und sagen: »Na ja siehst du, was machst'n du für 'nen Mist?!« Sondern jeder von uns ist schon mal in 'ner Situation gewesen, wo er mit bestimmten Sch… Konstellationen nicht klar kam. Und das ist glaube ich eine ganz wichtige Erfahrung, die auch prägend ist für das Kollegium hier. Da muss man halt immer so 'ne Balance finden. Also zwischen meinem eigenen Empfinden und der Frage: Wie geh' ich jetzt mit meinen Schülern um? Wenn 'ne Unterrichtssituation halt wirklich mal hochgradig kritisch ist? Wenn es sehr, sehr laut ist, teilweise übergriffig ist?… Und wenn Schüler dann nicht unbedingt aggressiv, aber doch sehr störend auftreten?… Und wenn ich halt gezwungen bin, sie zu disziplinieren, in welcher Form auch immer? Dann steh' ich immer in so 'ner Dilemma-Situation. Einerseits muss ich dafür sorgen, dass die Schüler, die gerne arbeiten wollen, dafür auch 'ne Möglichkeit finden. Andererseits muss ich den anderen irgendwie Einhalt gebieten. Und ich muss mich aber auch gleichzeitig selbst damit noch irgendwie wohlfühlen. Auf der einen Seite ist es eben so, dass ich das, was ich gerne tun möchte, dann häufig nicht tun kann, weil mir die Möglichkeiten dazu fehlen. Also die schulischen Durchgriffsmöglichkeiten. Insbesondere, wenn es darum geht, die Schüler zu disziplinieren, sind die Möglichkeiten faktisch gleich null. Und deshalb fühlt man sich eigentlich immer gegenüber denjenigen, die man eigentlich schützen möchte, die man auch weiter bringen möchte, denen gegenüber fühlt man sich eigentlich immer so ein bisschen schlecht. Weil man deren Bedürfnissen eigentlich kaum gerecht werden kann. Man ist überwiegend damit beschäftigt, sich mit Problemen rumzuschlagen, die ja aber gar nicht deren Probleme sind, sondern aus deren Sicht immer von außen kommende Probleme. Und manchmal ist es dann halt auch so, dass man auch überreagiert. Dass man einzelne Schüler auch mal anschreit in 'ner Situation, wo das völlig überzogen ist, weil man eben dann auch in der Situation nicht anders kann. Weil man ja vielleicht auch mal 'nen schlechten Tag hat. Weil man's eben mal nicht schafft, wirklich immer seine gute Laune zu behalten, unabhängig davon, wie die Situation gerade ist. Der Klasse als Ganze dann immer positiv zu begegnen, das ist schon 'ne ganz schöne Herausforderung. Manchmal ist es tatsächlich so, dass man gegenüber einzelnen Schülern Dinge sagt oder tut, wo man hinterher sagt, das war jetzt eigentlich völlig daneben. Und das sind so Situationen, wo ich sagen würde, die möchte man eigentlich nicht unbedingt haben. Und da isses dann schon gut, wenn ick Kollegen hab', denen ich's erzählen kann, wenn ick mir nich' sicher bin, ob ick Mist gebaut hab.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Krone: Man ist bei der Schülerschaft auch auf die Kollegen angewiesen, wie ich finde. Man ist da immer dankbar, wenn man von Kollegen (*lacht*)… ähm ja. Ich glaub', das ist der Unterschied zu anderen Schulen. Hier gibts nicht so 'ne Kultur des Wegguckens. Also wenn so was an mein Ohr dringt, wie dass einer meiner Jungs 'ne Kollegin beleidigt, den schnapp' ich mir sofort und dann kriegt der von mir aber sofort die Ansage. Und ich weiß, dass andere Lehrer das ganz genau so machen. Der Schüler muss immer damit rechnen, dass wenn er irgendwas hier macht, was nicht gern gesehen wird, dass man ihn sofort beim Wickel hat (*lacht*). Und das ist hier eben auch 'ne kleine Schule. Das macht glaube ich auch viel aus. Das sind 250 Schüler hier, die kenn' ich alle. Ich sag' jetzt nicht, ich kenn' die alle per Handschlag, aber ich weiß, wer wer ist. Ich hab' oft die älteren Brüder schon gehabt. Ich bin ja schon von Anfang an bei der Schule hier. Ich war ja schon im ersten Jahr mit dabei und wenn ich dann dem Issam sage: »Da sag' ich aber bald mal dem Berat Bescheid, dass der dir mal die Ohren lang zieht«, dann weiß der schon Bescheid. Man erarbeitet sich dann auch 'nen gewissen Ruf und die wissen dann schon Bescheid, wer von den Lehrern wer ist und so was und das ist auch alles ganz amüsant manchmal.

Herr Singer: Insgesamt ist Gewalt eigentlich kein großes Thema, das muss man so positiv auch wirklich herausstellen. Also es hat in den vier Jahren, die ich jetzt hier bin, glaub' ich nur einmal 'ne Prügelei gegeben. Die war aber nach fünf Minuten zu Ende.

Herr Krone: Na ja, also sagen wir mal selten im Vergleich zu anderen Schulen, was so an mein Ohr dringt. Gerade vor zwei Wochen – muss ich allerdings sagen – gab es eine Schlägerei in der Cafeteria und dann gab es mal eine drüben vor dem Haus II. Das ist aber schon drei Jahre her und sonst kann ich es eigentlich auch nicht erinnern. Und wir hatten einmal den Fall, dass ein Schüler einen Lehrer geschlagen hat, wenn du dich erinnerst. Auch das gab es einmal.

Herr Singer: Wer war das?

Herr Krone: Herr Klink und Latif. Ja, das gab es mal.

Herr Singer: Ja gut… Ja, na ja.

Herr Krone: Und 'nen drohenden Schüler, den wir jetzt grad' losgeworden sind. Das muss man auch sagen. Der hat dann schon mal gegenüber 'nem Lehrer geäußert: »Ey, wart mal ab da draußen!«, oder: »Willst du Stress?!« oder so was.

Herr Singer: Ja, wir hatten auch mal Schüler, die verbal sehr aggressiv sind. Wir haben aber keine wirklich ernst zu nehmenden Übergriffe, weder zwischen den Schülern untereinander noch uns gegenüber. Also man fühlt sich hier eigentlich ziemlich sicher. Wir hatten wie gesagt den einen, der jetzt gerade gegangen ist. Und damals Jovan, das war auch so ein Kandidat, wo man auch sagen muss: Dem wär' ich auch ungern irgendwie nachts in der U-Bahn begegnet. Obwohl ich ihn neulich erst wieder gesehen habe. Der war jetzt ganz… Na gut, aber (*lacht*)… Psychisch ists schon ein bisschen anders, weil insbe-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sondere die Kolleginnen mitunter von den jungen Männern oder Möchtegern-Männern schon manchmal verbal angegriffen werden.

Herr Krone: Ja, da gabs Bezeichnungen. Da wurde auch schon eine Kollegin als Schlampe bezeichnet und Sachen wie: »Was willst du mir denn sagen?« So was kam schon vor.

Herr Singer: Ja, genau. Aber das sind allerdings wirklich auch Einzelfälle. Und unter Schülern kann man immer mal wieder beobachten, dass einzelne von den jungen Männern sich darin erproben, so ein bisschen so den Paten zu geben. Also sie bringen hier halt schon mal so was, wie: »Du machst jetzt mal das für mich!«, und »Du holst mir mal da was!« und »Hast du mal 'nen Euro?!« und »Gib mal her!« und so. Na ja, und in der Phase, wo die Schüler ausprobieren… Das ist ja sowieso immer so, wenn die Schüler neu sind. Egal ob sie jetzt sozusagen dazu stoßen oder ob sie schon in der Siebten geballt kommen. Dann probieren die mit jedem alles aus. Da waren wir ja auch nicht anders. Und in dieser Phase hört man schon ganz besonders von den Kolleginnen – also wir beide können das ja auch nur aus zweiter Hand sagen –, dass sich da insbesondere von den jungen Männern einzelne versuchen zu profilieren. Die letztendlich auch ein bisschen auf der Kulturschiene fahren möchten. Die Schülerschaft ist ja manchmal ganz lustig, die kennen ja auch sämtliche Klischees über den türkischen Macho. Und ditt möchten sie halt auch spielen, auch wenn sie selbst gar nicht der Typ dazu sind. Und dann heißt es eben: »Na, wir sind halt die Kanaken!« Und dann geht man eben auch so miteinander um.

Herr Krone: Für die davon betroffene Lehrerin ist es natürlich trotzdem total blöd.

Herr Singer: Ja, klar!

Herr Krone: Wie bei Regina, die war hier frisch an die Schule gekommen. Ja, sie ist gerade zwei Wochen hier, ja, und weist 'nen Schüler zurecht, drüben im Haus II und kriegt dann die Antwort: »Was willst du mir denn erzählen, du Schlampe?!« Und bei 'nem männlichen Kollegen, dem hätten sie vielleicht gesagt: »Was willst du mir denn erzählen?!« Aber sie hätten halt das »Schlampe« weggelassen. Und das stell ich mir einfach als 'ne total blöde Erfahrung vor. Das heißt nun nicht, dass es ein neuer männlicher Kollege hier unbedingt leichter hätte. Der wird genauso getestet, so wie Robert letztens. Ja und der hat vielleicht noch andere Probleme, weil zum Beispiel so ein Schüler wie Hossam, der jetzt »gegangen wurde«, der hat seine Drohungen wiederum grundsätzlich nur gegenüber den männlichen Kollegen geäußert. Ich habe nie mitgekriegt, dass er auch nur ein einziges Mal mit 'ner Lehrerin in den Clinch gegangen ist, aber mit Peter Gauck, mit Ole Krauß, mit…

Herr Singer: …Steffen…

Herr Krone: … mit mir, mit Steffen. Also dieses Abstoßen der Hörner an Männern, was ja auch ein typisches blödes Macho-Gehabe ist, das gibts natürlich auch. Ich will damit jetzt aber gar nicht irgendwie runter reden, dass es natürlich 'ne ganz unangenehme und 'ne besonders blöde Erfahrung ist, wenn es 'ne Frau betrifft. Dann haben wir hier aber auch

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kolleginnen, wie 'ne Brigitte Holzer, die stellt sich dann hin und sagt: »Das will ich alles überhaupt nicht hören! Ich hatte hier noch nie Probleme und bin jetzt seit acht Jahren hier an der Schule.« Und die ist halt so… Ich selbst hatte aber gerade mit 'ner Schülerin 'nen massiven Konflikt. Da war dann einfach auch der Klassenfrieden sehr stark gestört. Nach mehreren Klassenkonferenzen haben wir dann letztlich 'nen Klassenwechsel vollzogen. Das ist für die Schülerin 'ne sehr unangenehme Erfahrung. Und für mich als Lehrer ist das dann auch 'ne sehr unangenehme Erfahrung. Und man ist da auch als Lehrer sehr stark am zweifeln, ob es denn die richtige Entscheidung ist und so weiter, und so weiter. Weil das ja Konsequenzen für die Schülerlaufbahn hat. Letztlich muss man entscheiden, ob man das Klassenwohl stärker gewichtet als das individuelle Schülerwohl. Und solche Dinge empfinde ich als belastend. So, dass man sich immer wieder klar machen muss, dass man auf der richtigen Seite ist, dass man auch die richtige Entscheidung getroffen hat. Teilweise hat man 'ne relativ große Verantwortung in solche Schülerbiographien einzugreifen. Und das find' ich belastend.

Herr Singer: Man trifft halt mitunter schon Entscheidungen, die in das Leben eingreifen. Da sind diese disziplinarischen Probleme nur ein Aspekt. Auch die Bewertung ist natürlich 'n Aspekt, der bei uns besonders kritisch ist, weil wir natürlich sowieso schon auf 'nem niedrigen Niveau bewerten. Wenn man den Maßstab immer an dem ansetzt, was der Rahmenplan uns von außen vorsetzt, dann sind die einfach grottenschlecht, fast überwiegend. Und man neigt immer dazu, sie besser zu bewerten, nur weil sie sich gut benehmen, weil sie willig sind. Aber da hab' ick dann immer ein bisschen Schmerz, weil ick mir immer sage, ditt hilft ihnen eigentlich auch nich'. Es hilft ihnen nicht, wenn ick ihnen sozusagen nur dafür, dass sie nett und freundlich sind und dafür, dass sie sich immer große Mühe geben, 'nen Punkt oder mal zwei Punkte mehr gebe. Am Ende rennen sie dann trotzdem gegen die Wand. Du musst ihnen schon sagen, wo sie realistisch stehen. Und das ist für mich immer so 'ne ganz große Herausforderung, da eben den richtigen Weg zu finden. Vor allen Dingen dann, wenn ick gleichzeitig weiß, dass die Schüler nicht tatsächlich so schlecht sind, sondern dass sie auch vielfach behindert werden. Dass sie die Leistung eigentlich gar nicht bringen können. Weil die Rahmenbedingungen so schlecht sind und weil ich zum Teil auch nicht in der Lage bin, die Situation für sie so optimal zu gestalten, dass sie eigentlich mehr Leistung bringen könnten. Ick muss sie aber trotzdem so bewerten, wie es halt der Rahmenplan vorgibt. Ick geb' ihnen also einerseits 'ne schlechte Note, weil sie die Leistung nicht gebracht haben, andererseits aber auch deshalb, weil es mir aus welchen Gründen auch immer nicht gelungen ist, die Unterrichtssituation so zu gestalten, dass sie 'ne bessere Leistung hätten bringen konnten. Und das finde ich total frustrierend manchmal. Und wie gut man damit klarkommt, das hängt schon sehr vom Typ ab und das hängt auch sehr von den Erfahrungen ab, die man mitbringt. Wir haben halt 'ne Menge sehr junger Kollegen. Aber da gibts auch einzelne, die haben auch trotz ihrer sehr jugendlichen Art einen Zug drin in ihren Klassen, wo du sagst: »Also, ditt hätt ick ooch gerne, ja.« Also wenn du dir Sabbel oder Tina anguckst, da muckt keiner auf. Auch das ist persönlichkeitsabhängig. Die Schüler probieren alles aus, was sie ausprobieren können. Und das ist halt wirklich so, wie an allen anderen Schulen. Und natürlich probieren sie bei Frauen andere Dinge aus als bei Männern. Entweder komm' ich damit klar oder nicht. Aber das ist die Entscheidung, die ich mit meiner

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Berufswahl treffe: Möchte ich mich diesem Spiel jedes Jahr aufs Neue aussetzen? Und dann treffe ich die Entscheidung noch mal, wenn ich mich für 'ne bestimmte Schulart entscheide. Aber am Gymnasium kann ich es mit ganz anderen, teilweise viel übleren Spielereien zu tun kriegen.

Herr Krone: Oder mit Helikopter-Eltern oder Rechtsanwälten… Darauf hätt' ich persönlich überhaupt keinen Bock.

Herr Singer: Auch mit Schülern, die sich viel mehr Gedanken darüber machen, wie sie mich klein kriegen. Also das darf man nicht vergessen. Ick will unseren Schülern jetzt nicht zu nahe treten, aber die sind teilweise auch zu blöde, uns 'nen Streich zu spielen. Die machen nichts, was wir nicht schon kennen würden.

Herr Krone: Aber das Gute ist da, dass die halt auch sehr ehrlich sind. Also wenn die dich nicht leiden können, dann sagen sie es dir sofort. Die sagen einem aber auch: »Ich liebe sie!« Die sind sehr offen. Da hat man nie das Gefühl, dass da großartig intrigant oder hintenrum was passiert. Da würd' ich mir bei denen überhaupt keine Gedanken machen. Die sagen dir ins Gesicht: »Ey, bester Lehrer!« Das hör' ich ganz oft »Hey, bester Lehrer, tschüsch!« oder sie sagen: »Wird nichts mehr mit uns, ne!« Und dann gibts hier halt auch die Momente, wenn dann ehemalige Schüler ankommen und sagen: »Herr Krone, Ich hab' das und das früher bei Ihnen gelernt«, oder: »Ich bin jetzt auf dem OSZ Medien und stehe kurz vor dem Abi und das mit dem Photoshop, das war schon gut, dass wir das gemacht haben«. Das freut einen dann schon immer.

Herr Singer: Ja, das sind alles oft so banale Sachen, wegen denen ich grundsätzlich sehr gerne hier arbeite. Der Tag der offenen Tür zum Beispiel, wo ehemalige Schüler von mir da waren, wo es schon wieder ein Jahr her ist, und die jetzt tatsächlich irgendwo 'ne Ausbildung anfangen. Und die mir erzählen, dass sie jetzt also bestimmte Dinge verstanden hätten. Das ist dann manchmal 'n bisschen spät, aber wenn die dann halt später wiederkommen und sagen: »War schön bei Ihnen!«, oder: »Wir erinnern uns gerne.« Oder: »Das hab' ich jetzt festgestellt, dass sie ja doch immer Recht hatten« oder so. Das sind eigentlich die Dinge, von denen man ein bisschen zehren kann und wo man sich dann auch wirklich freut. Dass die kommen und auch wie sie zum Teil kommen. Es kommen ja immer mal wieder welche und einige gehen an einem vorbei, wo du dann weißt: Na ja gut, auf den hast du offenbar keinen Eindruck gemacht. Aber andere fallen einem fast um den Hals und sagen: »Mensch, super!«, und »Schön dass wir uns sehen!« Und das sind, finde ich, eigentlich so die positiven Momente, wo man dann sagt: »Na ja, du kannst nicht alles falsch gemacht haben.« Und ich würd' schon sagen, dass wir durch die sehr positive Beziehung, die wir zwischen den Lehrern und den Schülern entwickelt haben, Probleme auch verhältnismäßig schnell mitkriegen. Und wie du vorhin gesagt hast, dann macht man den Leuten 'ne Ansage und dann macht man vielleicht noch mal 'ne Ansage. Und der weiß dann in gewisser Weise auch, was los ist. Das wird auch noch einmal im Lehrerzimmer gesagt und dann wissen alle Kollegen, was los ist und dann gucken auch alle drauf. Ja, das ist wirklich so'n bisschen wie Fam… also Familie wär' jetzt übertrieben.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Krone: Aber es hat schon so ein bisschen was Familiäres, jaja .

Herr Singer: Dadurch, dass wir als Kollegium wirklich sehr angenehm miteinander umgehen. Man kann sich drauf verlassen, dass wenn jemand wirklich irgendwas Kritisches beobachtet, dann wirds einmal allen gesagt und dann wissen das alle. Und alle können drauf achten und jeder, der mit dem Schüler unmittelbar zu tun hat, macht ihm auch deutlich, dass er drauf achtet. Und dann ist das in der Regel nach 'ner gewissen Zeit auch erledigt und dann spricht auch keiner mehr drüber. Also ich denk'mal, dass der Schüler dann auch merkt, dass er, wenn er den Kram sein lässt, dass er dann auch seine Ruhe hat. Obendrein haben wir ein sehr, sehr junges Kollegium. Ja, also man kann schon sagen, dass die Arbeit hier prinzipiell viel Spaß macht. Also ick möchte nicht unbedingt woanders arbeiten. Das einzige, was ein bisschen ärgerlich ist, ist dass ich so weit fahren muss, aber ansonsten ist das ja meine eigene Entscheidung (*lacht*).

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

»Aber das ist ja die Frage: Wie viel Einfluss hat das System oder wie viel Einfluss hat die Schule?«

Frau Glaser, Herr Demirbay, Frau Dinkel, Frau Meyering, Herr Költz und Frau Riedel – Ortsteil C, Schule 2

> Integration kann man ja machen, wenn man wenige hat, die in eine Mehrheitsgruppe zu integrieren sind. Bei uns ist es ja so, dass wir in der Schülerschaft sowieso mehrheitlich aus türkischen und arabischen Schülern zusammengesetzt sind. Und wir sollen aus Syrien geflüchtete Menschen integrieren. (*Herr Demirbay*)

> Was aber eben so wahnsinnig frustriert, ist, dass man sich… Man könnte vielleicht noch mehr von den Schülern dazu bringen, wenn man eben mehr Zeit hätte… Oder mehr Nerven hätte… Oder mehr was weiß ich was. Mehr Zeit um sich um noch mehr von diesen Schülern zu kümmern, um die zumindest weiterzubringen. Aber zum Teil sind das unglaubliche Schwierigkeiten, die man dann hat, beziehungsweise Schwierigkeiten, die einem manche Schüler bereiten. (*Frau Dinkel*)

> Ich hab' so meine Probleme damit, dass wir ihnen hier dieses Bild der Hoffnung aufrechterhalten sollen… müssen…, dass sie gesellschaftlich alle Chancen der Welt hätten, wenn sie sich denn im Unterricht konzentrieren und einen guten Abschluss machen. Und dann haben sie alle Chancen, die es gibt? Nein, haben sie nicht! (*Herr Költz*)

Frau Glaser: Was ist typisch? Also, eine typische Situation, die ich in vielen Klassen immer wieder erlebe, ist, dass es eine überschaubare Anzahl von Schülerinnen und Schülern gibt, die ich als schwer beschulbar einschätzen würde, sagen wir es mal so. Die aber dann doch so'n dominantes Auftreten haben, dass sie viel Aufmerksamkeit nehmen. Der größere Anteil derer, die man durchaus ziehen könnte, verliert man dadurch so'n bisschen aus den Augen, weil man so mit den Anderen beschäftigt ist. Und damit meine ich wirklich ziehen (*macht eine Zieh-Geste*). Die sind ja nicht alle so *gesettelt*, dass sie das von alleine können. Man muss die meisten schon ziehen. Das ist für mich was Typisches. Das wäre jetzt aber nicht unbedingt ein Problem, das ist einfach der Job. Also das Ziehen

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

selbst würde mir nichts ausmachen, muss ich eigentlich sagen. Das andere hingegen macht mir schon irgendwie zu schaffen.

Herr Költz: Da kann ich gleich bei dir anknüpfen. Das ist auch einer meiner Punkte. Ich benutze da gerne die Begriffe einer dominanten Minorität einerseits und so'ner ziemlich passiven oder schwachen Majorität von Schülern andererseits, die in der Regel eigentlich sehr gut beschulbar sind und die auch offen fürs Lernen sind. Die auch Unterstützung von uns bekommen können. Die aber auch deshalb hier an der Schule sind, weil sie an der Grundschule schon Schwierigkeiten hatten. Nicht alle, aber viele. Ein Teil davon ist so schwach, dass sie von der Minderheit mitgezogen werden, so dass auch sie dann im Unterricht in ein Chaos verfallen.

Frau Riedel: Genau, die sind dafür einfach anfällig. Und wenn man 'ne Gruppe hat, die eher durch Verweigerung die Richtung bestimmt, dann gibt es in dieser Majorität doch 'ne große Gruppe, die auch anfällig ist und sich dann auch gerne daran orientiert. Sagen wir es mal so.

Herr Költz: Ja, ich glaub', das ist ein Teil der großen Schwierigkeiten. Das sind ja eigentlich nicht so viele. Aber es sind nicht bloß die Schwierigen…

Frau Dinkel: Die sind so massiv auffällig, dass die halt dominieren.

Herr Költz: Genau. Und ein großer Teil der Mehrheit ist dann nicht so stark. Und die haben dann nicht genug Resilienz gegen Störungen entwickelt – wenn wir jetzt in Fachsprache sprechen. Es gibt ganz resiliente Schülerinnen, die alles super hinkriegen, wenn man genau hinguckt. Und wegen denen möchte ich auch das Niveau nicht immer noch weiter runterbrechen. Aber das ist hier an der Schule häufig mein Alltag. Am Anfang, als ich hier angefangen habe, war ich immer sehr enttäuscht, dass ich das, was ich eigentlich erreichen wollte, nicht geschafft habe. Ich nehm' mir für den Unterricht immer viel zu viel vor. Ich weiß nicht, ob es euch auch so geht. Aber ich möchte davon eigentlich auch nicht weggehen und das immer weiter runterbrechen. Ich will das nicht von Vornherein so runterbrechen, nur weil ich sage: »Das schaffe ich ja sowieso nicht in einer Stunde.« Ich möchte das eigentlich nicht, weil ich finde, dass die Majorität der Schüler – und dann auch die Leistungsstärkeren – dass die auch einen Anspruch darauf haben, dass sie gefordert werden. Und den Fokus stärker auf sie zu bekommen, das würde ich gerne hinkriegen. Aber das kriegt man fast nicht hin.

Frau Dinkel: Klar, zu Beginn ists schon mal, dass man sich fragt, ob das passt oder eben auch: »Schaff ich das, was ich mir vorgenommen habe? Kann ich das schaffen?« Manchmal schafft man es. Ich bin schon länger hier, ich nehme mir deswegen wahrscheinlich nicht so viel vor. Ich kann das inzwischen eigentlich relativ gut einschätzen, was man schaffen kann, auch ohne die Schüler jetzt komplett zu unterfordern. Es gibt Stunden, in denen ist es prima und wunderbar. Aber häufig ist es halt so, dass man am Anfang mindestens zehn Minuten verschenkt, bis man den Raum einigermaßen ordentlich hat. Darauf wollen wir hier jetzt auch vermehrt achten, weil das manchmal so chaotisch ist.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Aber da geht dann schon mal was weg von der Zeit, bis sie alle da sind. Bis sie ihr Unterrichtsmaterial auf dem Tisch haben – sofern sie es denn vollständig dabeihaben – und man anfangen kann. Wir haben ja bestimmte Regeln. Wir begrüßen uns. Die Schüler sollen aufstehen. Aber bis es dazu kommt, sind also zehn Minuten (*klopft auf Holz*) fast immer weg. Heute zum Beispiel ist ein positiver Montag. So kenne ich es nicht. Montags ist immer besonders schlimm. Aber heute war es super. Aber ansonsten ist gerade montags die Hölle los. Was auch immer die Schüler am Wochenende dann tun… Manchmal steht man da und man denkt: »Bin ich gar nicht da?« Also das ist schon auch sehr, sehr nervenaufreibend. Und dann hab' ich schon schlechte Laune und dann wirds natürlich… Manchmal ist man dann ja selbst schon so'n bisschen doof.

Frau Meyering: Ich glaube, es sind vielleicht auch einfach die Extreme, die hier in einem Klassenraum aufeinander prallen. Einmal das, was wir gerade schon gesagt haben: Man hat halt 'ne kleine Gruppe von Störern. Aber das sind ja nicht nur die Einzigen. Dann haben wir – also wenn ich jetzt nur an meine Klasse denke… Da sind Willkommensschüler, von denen mich ein Teil nicht versteht. Dann gibts, glaube ich, fünf Kinder mit verschiedenem Förderstatus. Alle haben, glaube ich, mehr oder weniger was anderes. Schüler, die eigentlich lernen können oder auch lernen wollen. Andere, die gar nicht mitmachen. Und diesen ganzen einzelnen Grüppchen, den Individuen gerecht zu werden, das ist wirklich 'ne riesengroße Herausforderung.

Frau Riedel: Ja, und dann gibts eben auch die, die's mit dem Stoff nicht schaffen. Mir gehts witzigerweise in Klasse sieben so, dass ich immer anfange und denke: »Ach komm, jetzt schaffen wir das und das und das und das!« (*klopft mit der Handkante zu jedem »das« auf den Tisch*) Und dann sitz ich da mit meinem Spezialenglischkurs, den ich da jetzt habe… Und manchmal schaffen wir nur eine einzige Aufgabe. Manchmal schaffen wir aber nicht mal die. Weil eben genau das mit dem Aufstehen… Jeder hat seinen Hefter da… Und den Lehrplaner… Und die Federmappe… Allein das dauert schon zwanzig Minuten. Und dann gibts halt auch in diesem Kurs, wo eigentlich nur Lernschwache sitzen, diejenigen, die ein Blatt nach dem anderen machen können. Die irgendwie zehnmal so viel schaffen wie die anderen. Selbst innerhalb von 'nem Kurs, wo eigentlich nur Schüler mit Förderschwerpunkten drin sind, kriegt man nicht alle unter einen Hut.

Frau Dinkel: Ja, das ist total heterogen!

Herr Költz: Krass wichtig ist festzuhalten, dass es nicht immer die Schüler mit Förderstatus sind, die es so schwer machen. Meiner Meinung sind die eher seltener wirklich die Störer.

Frau Riedel: Kommt auf den Status an.

Herr Költz: Kommt auch auf den Status an, aber auch nicht nur. Meiner Meinung nach geht man dann teilweise auch vorurteilsbelastet dran, wo man dann meint: »Ja, weil die nicht mitkommen, weil sie Lernprobleme haben, deshalb stören sie.«

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Dinkel: Da ist es häufig so… Ich bin Sonderpädagogin, deswegen hab' ich schon sehr viel mit den Schülern mit Förderstatus zu tun. Und das ist tatsächlich so, dass viele von diesen wirklich Lernschwachen – also die mit dem Förderschwerpunkt Lernen – ganz häufig eigentlich gut funktionieren. Weil sie – das ist meine Theorie – in der Grundschule so'n bisschen schon gelernt haben: »Ich warte ab, es wird mir jemand helfen.« Manchmal sind sie ein bisschen unselbstständig, aber häufig sind die eigentlich ganz motiviert und bemühen sich eigentlich sehr. Bei denen sehe ich das wie du. Anders ist es mit den Schülern mit dem Status emotional-soziale Entwicklung. Denn das ist dann doch schon häufig herausfordernd. Und noch schlimmer sind häufig die, die diesen Status nicht haben – warum auch immer – und in Anführungszeichen »unmarkiert« hier reinkommen und die dann noch mal richtig für Rambazamba sorgen. Also da haben wir 'ne ganze Latte von Schülern, wo wir dann teilweise auch im Nachhinein versuchen, dann doch noch mal so'nen Förderstatus zu erwirken. Das ist möglich. Das ist aber auch mit einem wahnsinnig hohen organisatorischen Aufwand verbunden. Und das Ziel ist ja auch nicht, die in irgendeiner Weise zu brandmarken. Deswegen machen wir das ja nicht. Sondern eigentlich ist ja das Ziel, dass man dann rein theoretisch dafür auch 'n paar Stunden bekommt. Also zusätzliche Stunden in der Ausstattung damit man dann rein theoretisch eben 'n bisschen mehr Personal hat. Leider werden diese Stunden aber mit der Zaubertaste einfach mal gekürzt… Und schon haben wir gar nicht mehr so viel Bedarf… Also, das finde ich auch super ärgerlich.

Frau Glaser: Den Punkt muss man da klar benennen. Als wir hier mit der Integration von Kindern mit Status begonnen haben – damals war das freiwillig. Die Schule hatte sich damals freiwillig gemeldet und gesagt, sie integriert Kinder. Damals waren es maximal drei Schülerinnen und Schüler pro Klasse. Pro Kind gab es fünf Stunden. Für eine Klasse hat das fünfzehn Stunden bedeutet. Im Laufe der Jahre ist das natürlich gekürzt worden. Jetzt aktuell haben wir – ich weiß es nicht genau – sieben oder acht von vierundzwanzig Kindern mit Status in unserer Klasse und man hat zwei Komma… keine Ahnung… Stunden… ähm… sonst wie.

Frau Dinkel: Eins Komma acht, so was.

Frau Glaser: Und wahrscheinlich demnächst noch weniger. Das ist schwierig!

Herr Költz: Das musst du dir auch erst mal reinziehen. Also sieben von vierundzwanzig Schülern haben 'nen Status.

Frau Riedel: Ist 'n Drittel.

Herr Költz: Wir sprechen hier ja von Integration, aber eigentlich ist ja der Begriff Inklusion. Da muss man auch immer schauen, was ist jetzt damit gemeint? Geht es um die Integration von Willkommensschülern? Oder gehts jetzt um die Integration von Kindern mit einem Behindertenstatus?

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Dinkel: Nein, der Begriff ist schon Inklusion. Aber die Inklusion, dieses große Wort… Was wurde da alles am Anfang versprochen? Ja und wie toll…

Herr Költz: …Und was man auch geglaubt hat.

Frau Dinkel: Nein, ich hab' das natürlich nicht geglaubt. Aber dass es so krass werden würde, dass es so umsonst ist… Ja, das finde ich wirklich… Also wirklich: Ohne Worte. Also, es ist wirklich eine…

Herr Költz: …Sparmaßnahme…

Frau Dinkel: … Sparmaßnahme, genau. Ja und zu diesen Schülern kommen dann auch noch die, die keinen Status haben und – ich nenn's mal: – verhaltensoriginell sind. Und damit kommen dann die Problematiken, die ja nichts mit 'ner Lernbehinderung zu tun haben. Dann noch die Schüler, die hier die Willkommensklassen durchlaufen haben. Nach der offiziellen Vorgabe hat ein Schüler ja nur so und so lange in einer Willkommensklasse zu sein und dann befinden sie sich offiziell auf dem Niveau A2… Da können sie sagen: »Ich heiße sowieso.«, »Ich bin so und so viel Jahre alt.«, »Ich komme aus… Syrien«, »Meine Hobbies sind Fußball und …«, was weiß ich was… Aber sie können natürlich mitnichten…

Herr Költz: …Bildungssprache beherrschen…

Frau Dinkel: … Fachtexte lesen in Bio, in Geschichte… Sie haben zum Teil auch in Deutsch noch nicht oder nur ein bisschen Schreiben gelernt. Diejenigen, die die arabische Schrift gelernt haben, die malen (*malt in die Luft*) zum Teil die Buchstaben noch ab.

Herr Demirbay: Na ja, das ist ja genau die Problematik. Integration kann man ja machen, wenn man wenige hat, die in eine Mehrheitsgruppe zu integrieren sind. Bei uns ist es ja so, dass wir in der Schülerschaft sowieso mehrheitlich aus türkischen und arabischen Schülern zusammengesetzt sind. Und wir sollen aus Syrien geflüchtete Menschen integrieren. Junge Menschen, die gerade mal ihren Namen sagen können; sagen können, wo sie herkommen. Die jetzt aber auch gar keine positiven Sprachvorbilder in der Gruppe haben. Und auch mit den Integrationsschülern mit emotional-sozialem Förderschwerpunkt ist es ähnlich. Da habe ich dann einen Schüler, der ist diagnostiziert. Den hab' ich dann aber in einer Gruppe, bei der vermutlich drei weitere einfach nur nicht diagnostiziert sind, bei denen die Probleme aber ähnlich sind. Und dann hab' ich noch andere, die sowieso nicht ganz so lernbereit sind, die sozusagen auch motiviert werden wollen, damit sie überhaupt lernen. Da geht also viel Zeit weg. Aus unterrichtlicher und fachlicher Sicht ist das verschenkte Zeit. Aber erzieherisch gesehen ist es sozusagen investierte Zeit. Also es geht an so 'ner Schule nicht nur um fachliches Unterrichten, sondern es ist auch viel erzieherische Arbeit, die hinzukommt. Und auch da muss man sich fragen: »In welche Richtung soll ich diese Schüler erziehen bzw. integrieren?« Gerade wenn da andere sind, die nicht diagnostiziert sind, aber mindestens genauso viel Aufmerksamkeit und mindestens genauso viel Motivation brauchen von der Lehrkraft. Was kann man

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dann tun, um überhaupt Fortschritte zu machen? Ja und eigentlich wird der individuelle Fortschritt des Schülers nicht mitbedacht. Für das, was er am Ende individuell wirklich erreicht hat, sagt das halt nichts aus, ob er nun 'nen BOA[1] erreicht hat oder 'nen BBR oder 'nen MSA mit gymnasialer Empfehlung. Wenn der Schüler ganz schlechte Startbedingungen hat und dann überhaupt einen Abschluss geschafft hat, dann ist das eigentlich schon ein großer Erfolg.

Frau Dinkel: Das ist dann schon toll.

Frau Glaser: Ja, aber ich sags ja: Viele schaffen ja auch 'nen MSA. Ohne den Einsatz der Lehrkräfte wäre das an so einer Schule aber undenkbar. Wenn man da so rangeht, dass man sagt: »Na ja, die sollen mal machen und wenn sie nicht können, können sie eben nicht…« Und: »Wenn sie keine Eltern haben, die ihnen helfen, helfen sie ihnen halt nicht…« Nee, dann läuft das nicht! Die Leute hier helfen! Die reiben sich da schon sehr auf oder investieren wahnsinnig viel um Chancengleichheit an Berliner Schulen herzustellen – um zum Eingangsstichwort zurück zu kommen. Um genau diesen Kindern irgendwelche Chancen zu ebnen.

Herr Költz: Ja, aber… Ich finde deinen Begriff mit »Chancen *ebnen*« wichtig. Weil die Chancengleichheit, die ist einfach nicht da! Die Politik hätte ja Steuerungsinstrumente, mit denen es eine Schule wie unsere nicht geben müsste. Es ist eine politische Entscheidung, dass es diese Schulen gibt. Aber wenn es so 'ne Schulen gibt – und das ist nun mein Problem – dann muss die Politik auch klar sagen, was hier meine Aufgaben sind, wenn ich hier unterrichte. Nämlich, dass ich die Schüler hier stärker erziehen soll, dass ich sie gesellschaftsfähig mache, dass sie nicht abdriften. Aber wir – und die Schüler auch – werden ja formal auch wieder gleich wie alle anderen behandelt. Und das finde ich einfach auch sehr, sehr frustrierend. Und wir dürfen unseren Schülern nicht unterstellen, dass sie das nicht auch verstehen. Und damit hab' ich so meine Probleme hier: Dass wir ihnen dieses Bild der Hoffnung aufrechterhalten… sollen… müssen… Dass sie gesellschaftlich alle Chancen der Welt hätten, wenn sie sich denn im Unterricht konzentrieren und einen guten Abschluss machen. Und dann haben sie alle Chancen, die es gibt? Nein, haben sie nicht! Weil sie immer wieder… Ein Großteil unserer Schüler wird immer an Barrieren stoßen. Selbst die, die 'nen top Abschluss machen. Selbst wenn sie Abitur machen und danach irgendwo studieren, dann stoßen sie trotzdem irgendwann an irgendwelche Barrieren. Vielleicht kommen sie durch, vielleicht aber nicht.

Frau Dinkel: Na ja.

Herr Költz: Und das andere ist: Viele unserer Schüler machen einen Abschluss, sehen aber in ihrem Umfeld außerhalb der Schule: »Was bringt mir das denn?«… Na ja, das ist zumindest mein Gefühl.

Herr Demirbay: Na ja, also schulisch gesehen haben sie ja schon die Chancengleichheit.

Herr Költz: Nein, haben sie nicht.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Demirbay: Bei ihnen stimmen vielleicht die Rahmenbedingungen nicht. Aber das ist ja die Frage: Wie viel Einfluss hat das System oder wie viel Einfluss hat die Schule darauf?

Herr Költz: Aber die Chancen haben die doch nicht! Das haben wir doch gerade besprochen. Wenn wir hier sieben diagnostizierte Schüler in einer Klasse sitzen haben und dazu dann noch so und so viele Willkommensschüler und wenig Sprachvorbilder, weil ja auch keine Schüler herkunftssprachlich deutsch in den Klassen sind… Hier haben sie einfach nicht die Orientierungspunkte, wie sie sie an anderen Schulen hätten. Und darum ist es keine Chancengleichheit, die ich da sehe.

Frau Dinkel: Ach, so meinst du es jetzt, okay. Ja, okay, unter dem Aspekt, das stimmt.

Herr Költz: Und das muss man halt… Ich bin manchmal so perplex darüber… Einige unserer Schüler leben hier – ich möchte das auch nicht pauschalisieren – aber einige leben hier seit Generationen. Manche in der dritten Generation, manche schon in der vierten Generation. Und dann hab' ich eine Schülerin, die erst seit drei Jahren oder sogar zwei Jahren hier in der A1 ist. Die spricht so ein gutes Deutsch. Oder bei euch im vorletzten Jahr der ähm, der aus…

Frau Glaser: … Mohammad?…

Frau Dinkel: … Mohammad.

Herr Költz: Genau. Solche, die erst kurze Zeit hier sind und so ein gutes Deutsch sprechen. Und die Schüler, die hier aufwachsen, sprechen ein so katastrophales Deutsch, wo ich so denke: »Oha!« Aber das finden wir natürlich…

Frau Glaser: Gut, aber das ist ja jetzt auch mehrfach gesagt worden. Es gibt die Sprachvorbilder nicht. Die Lehrkraft ist alleine als Sprachvorbild und da ist man dann begrenzt von dem, was man da bewirken kann. Sprache bildet sich natürlich auch schon viel früher heraus. Und sie selbst haben ja auch gar nicht das Gefühl, dass sie schlecht – »schlecht« in Anführungszeichen – Deutsch sprechen.

Herr Költz: Das können wir ja auch immer sehen: Sie kommen ja im Alltag durch.

Frau Glaser: Ja, dann muss man das natürlich auch sehen. Das hatten wir neulich auch in irgendeinem Zusammenhang besprochen. Die Community, in der sie da aufwachsen, da ist es doch nicht notwendig. Also wenn ich durch die belebten Straßen hier laufe, da frag' ich mich doch: »Wozu?« Ja, wozu denn? Es geht doch. »Wir reden in der Familie so!«, »Ich gehe in den Laden, ich rede so mit meinen Kumpels«, »Da sag' ich sowieso Wallah!«. Also bitte: Ich brauch' es nicht. Real brauch' ich einfach nicht korrekt Deutsch zu sprechen. Das kannst du noch nicht mal jemandem vorwerfen.

Frau Riedel: Das stimmt. Wenn ich es nicht brauche, dann mache ich es auch nicht.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Glaser: Ich meine, wenn ich irgendwo sitze und ich muss nicht Englisch reden, wozu dann? Wozu?

Herr Költz: Aber dann sind wir doch wieder bei den Barrieren. Also: Wo findet da eine gesellschaftliche Teilhabe statt? Das ist das, was mich manchmal auch frustriert. Genau so: »Hey, was willst du denn erreichen?«… »Nix? Ist das wirklich okay für dich?« … »Okay, dann lass es eben. Dann ist es so.« (*Pause*) Und es gibt ja aber auch schöne Beispiele. Wie hieß sie letztes Jahr? Ne Schülerin kommt in der siebten Klasse ziemlich unsicher hier an und macht hier aber einen der besten Abschlüsse. Ja, und jetzt kommt sie am Oberstufenzentrum richtig gut mit. Oder 'ne Schülerin von mir aus der letzten C-Klasse bekommt ein Stipendium… Okay, klar, auch weil sich Frau Maksim darum gekümmert hat. Aber auch weil sie schulisch so gut war… *(Pause)* Aber wir haben halt diese große Diskrepanz. Und wo wir Perspektiven sehen, da fördern wir auch sehr, sehr stark und dann werden die Schüler auch sehr, sehr stark. Aber das sind immer nur so wenige. Aber man muss trotzdem den Blick auch auf die wenigen wahren, weil sonst…

Frau Dinkel: … Ja, das sind wenige…

Herr Költz: Ich versuch' gerade, den Blick auf diese wenigen bei mir zu stärken, weil ich sonst ja bekloppt werde.

Frau Dinkel: Da freue ich mich auch immer sehr, wenn noch ehemalige Schüler kommen.

Herr Demirbay: Mich berührt das auch immer, wenn ehemalige Schüler hierher zurückkommen oder ich kurz vor den Sommerferien 'ne Mail erhalte mit der Einladung zur Abizeugnis-Vergabe. Die Schülerin ist jetzt schon drei Jahre nicht mehr hier und denkt aber zur Abizeugnis-Vergabe daran, mich einzuladen. Oder ein anderer Schüler, der zwei Jahre später doch noch seinen Abschluss im Nachhinein erreicht und irgendwie meine Rufnummer herausbekommen hat und mir 'ne Whatsapp schickt. Oder auch einfach, wenn die nur 'ne Zeugniskopie abholen kommen und einen dann noch besuchen und viel berichten. Also das sind immer die Momente, wo ich denke: »Ja, es hat durchaus seine Begründung hier zu sein.« Und alle diese Menschen, genau diese Menschen brauchen das, und dafür lohnts sich.

Frau Dinkel: Na ja, also das ist einerseits schön zu sehen. Das sind dann allerdings meistens auch genau die, die auch etwas geschafft haben. Also die, die irgendwie gar nichts haben, die kommen auch eher nicht. Es sind meistens die Schüler, die in der gymnasialen Oberstufe mitkommen, die dann kommen und das erzählen. Oder dann halt zu den Fächern erzählen: »Ich hab' jetzt im Deutsch-Aufsatz 'ne Zwei geschrieben« oder so. Da freuen wir uns natürlich auch. Also mich persönlich freut das total. Aber das sind dann eben auch die Highlights. Was aber eben so wahnsinnig frustriert, ist, dass man sich… Man könnte vielleicht noch mehr von den Schülern dazu bringen, wenn man eben mehr Zeit hätte… Oder mehr Nerven hätte… Oder mehr was weiß ich was. Mehr Zeit um sich um noch mehr von diesen Schülern zu kümmern, um die zumindest weiterzubringen. Aber zum Teil sind das unglaubliche Schwierigkeiten, die man dann hat, beziehungs-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

weise Schwierigkeiten, die einem manche Schüler bereiten. Die finde ich wirklich nicht zu verachten. Das macht einem schon mehr als Kopfschmerzen. Das ist schon… (*Pause*) Also, man wird dann auch oft in so 'ne Rolle gedrängt… Es ist ja teilweise so, dass auch die anderen Schüler sagen: »Machen Sie doch mal was! Machen Sie doch was!«

Frau Riedel und Herr Demirbay: »Brüllen Sie mal!«

Frau Dinkel: »Brüllen sie doch!« Oder: »Schmeißen Sie den raus!« Und damit sind natürlich weitere zwanzig Minuten des Unterrichts vorbei…

Herr Költz: … »Ich erlaube jetzt zu schreien«…

Frau Dinkel: (*lacht*) Und dann kommt man natürlich, – Also ich zumindest. Du bist ja immer ruhig. Also ich ras-… Werde dann… Dann regt mich das manchmal so auf, dass… Und wenn man so 'ne Aufregung dann einmal, zweimal, dreimal am Tag hat, da hat man dann schon Nerven gelassen. Da werden zuweilen schon Nervenstränge durchtrennt…

Frau Meyering: Es ist halt oft wirklich sehr, sehr laut in vielen Situationen. Das war wirklich so 'ne Sache. Da habe ich lange gebraucht, um mich dran zu gewöhnen. Oder ich glaube, ich hab' mich noch gar nicht richtig dran gewöhnt. Ich hab' manchmal wirklich Tage, da mach' ich mir meine Kopfhörer rein, wenn ich dann aus der Schule rausgehe. Gar nicht, um Musik zu hören, sondern einfach um die so als Art Ohropax zu benutzen. Und dann ertrage ich zu Hause auch kein Radio, keinen Fernseher, keinen Staubsauger. Das ist mir alles zu laut. Und manchmal, wenn man dann solche Tage hat, wo's wirklich viel Ärger gab, da merkt man dann auch einfach, dass die – na, wie soll ich's sagen? Dass die Worte einfach ein bisschen aufgebraucht sind.

Frau Dinkel: Die ziehen einem Energie ab, das ist wahnsinnig.

Frau Meyering: Also ich hab' dann wirklich nichts mehr zu sagen. Also ich hab' dann auch noch nicht mal Lust auf Smalltalk oder zu telefonieren, gar nichts.

Frau Riedel: Stimmt, das kenn' ich auch.

Frau Dinkel: Das stimmt, das geht mir auch so. Ich möchte zu Hause auch nicht mehr sprechen (*lacht*). Ich fahr dann zu meinem Pferd.

Herr Költz: Vielleicht redet es ja mit dir … (*lacht*)

Frau Dinkel: Ja, tut es ja. Aber eben nicht so, nicht menschlich (*lacht*).

Herr Költz: Für Sport, da haben wir so Ohrenstöpsel bekommen und die tu ich manchmal so rein, wenn ich da in der A1 Sport unterrichte. Auch in anderen Fächern.

Frau Glaser: Wie? Im normalen Unterricht?

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Költz: Ja. Das ist zum einen 'ne Symbolik. Aber zum anderen ist es auch 'ne Gesundheitsprophylaxe, eine Prävention für mich. Ich merke sofort, wie der Stresspegel bei mir runter geht.

Frau Glaser: Wenn du Ohrstöpsel drin hast?

Herr Költz: Ja (*lacht*). Wenn es so laut ist, und ich tu die rein… Ich höre ja noch alles. Ich höre die Schüler, wie sie fragen: »Hören Sie mich noch? Hören Sie mich noch?« Und ich dann: (*nickt*). Ich nicke weiter und nicke weiter. »Ich hör' alles.« Man hört mit denen alles. Aber die Dezibel-Zahl wird reduziert. Es ist einfach nur 'ne Reduktion. Und das führt dazu, dass der Stresspegel bei mir runtergeht. Weil ich weiß: Selbst wenn ich ansonsten äußerlich ruhig bleibe, es stresst mich trotzdem. Ich glaub' zwar, dass ich hier gelernt habe, äußerlich ruhig zu bleiben. Als ich hier angefangen habe war, da hab' ich… Ich glaube, ich musste hier viele Dinge erst mal durchlaufen, bis ich so weit war. Aber der Lärmpegel, der ist trotzdem anstrengend. Das ist physisch so anstrengend und es ist nicht gesund.

Frau Dinkel: Psychisch auch.

Frau Meyering: Also gerade auch, wenn man manchmal durchs Treppenhaus geht.

Frau Dinkel: Da halte ich mir prinzipiell die Ohren zu. Da geh' ich nur so: (*hält sich die Ohren zu*). Mit Ohren zu.

Frau Meyering: Wir haben so einen kleinen nervigen Menschen oben in meiner Klasse… Weiblich…

Frau Riedel: *(lacht).*

Frau Meyering: Die hat so 'ne unglaublich laute und nervige Stimme. Ich liege manchmal abends im Bett und habe diese Stimme im Kopf, wie sie so ganz nervtötend meinen Namen sagt. (*Pause*) Ich weiß auch nicht warum. Das ist halt einfach so. Manchmal ist es schwer abzuschalten. Also, ich merk' es manchmal selber, dass ich… Das ist jetzt bei Weitem auch nicht immer so. Aber es gibt Tage, da schaffe ich es nach der Schule nicht abzuschalten. Also selbst, wenn ich mich zwinge und so sage: »Du denkst jetzt darüber und darüber nach!« Also über Dinge, die nichts mit Schule zu tun haben. Dann ertappe ich mich trotzdem dabei, dass meine Gedanken dann irgendwann trotzdem wieder bei der Schule landen oder bei irgendwelchen Problemen, die's hier gab.

Frau Riedel: Ne. Da muss ich sagen: Das hab' ich mir tatsächlich antrainiert. Das war bei mir am Anfang auch so. Und wenn ich jetzt das Schulgelände verlasse, ignoriere ich auch unsere Schüler, wenn ich sie sehe. Das wissen die dann auch. Alle, die mich mal treffen, denen sage ich dann immer: »Außerhalb des Schulgebäudes, also wenn ich den Hof verlasse, existierst du für mich nicht. Du bist nicht da. Du kannst mich gerne grüßen und dann nicke ich zurück, aber ich rede dann nicht mit dir.« So. Einfach um…

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Meyering: Das kann ich nicht.

Frau Riedel: Na, sonst wirst du ja verrückt! Ich bin privat viel im Kiez unterwegs. Aber wenn ich dann ständig mit jedem rede und: »Frau Riedel, hier…« Nee! Ich sag' dann immer: »Im Schulgebäude gerne. Und auf dem Hof auch, aber…«

Herr Költz: Mich hat mal oben im Norden im Aldi ein Schüler, der schon vor Jahren einen Abschluss gemacht hat, – oder keinen Abschluss? Ich bin mir da gar nicht so sicher… Aber auf jeden Fall hat der mich bei Aldi angesprochen. Klar red' ich dann mit ihm auch 'n paar Worte. Warum nicht? Ich interessiere mich ja auch dafür, was der dann macht.

Frau Riedel: Ja, okay, Ehemalige, ja… Aber wenn ich jetzt meine Schüler treffe, wenn ich privat im Kiez unterwegs bin, dann denke ich: »Nee!«. Das wissen die aber auch. Das nehmen sie einem aber auch nicht übel.

Herr Költz: Ich treffe keinen. Ich wohn ja nicht hier. Treff' ich nicht. In den Norden trauen sie sich nicht. Das kommt ja hinzu. (*Pause*) Ist wirklich so: Sie trauen sich nicht raus aus dem Kiez. Da kriegen sie… Ein Großteil unserer Schüler kriegt wirklich Beklemmungen oder Angstzustände (*lacht*). Und das zu erkennen und in Zusammenhang damit zu sehen, was in der Klasse passiert, das war für mich 'ne sehr wichtige Erfahrung. Hier zu unterrichten hat mein eigenes Verständnis von Unterricht und Schule immens erweitert. Eigentlich finde ich, dass viel mehr Lehrer auch verpflichtet werden müssen, für einen gewissen Zeitraum auch hier an diesen Schulen zu arbeiten.

Frau Meyering: Aber die meisten anderen Kollegen sehen das überhaupt nicht so.

Herr Költz: Klar, ich weiß. Die rollen mit den Augen und sagen, das ist gar kein Unterrichten mehr. Das ist ja, wie du gesagt hast, Sozialpädagogik. Aber das erweitert deinen Horizont so immens! Meiner Frau zum Beispiel erzähl' ich aber auch nicht mehr alles. Weil sie dann manchmal auch Angst um mich hat.

Frau Dinkel: Also, ich erzähle auch nicht alles.

Frau Meyering: Gefiltert. Ja, ja… Mein Erzählen ist sehr, sehr gefiltert.

Herr Költz: Sie sagt auch, sie hat… Wenn ich hier von manchen Schülern erzähle, und auch von manchen Konfliktsituationen… Ich hab' schon manchmal auch Sorge vor physischer Gewalt von Schülern in meine Richtung. Ob das dann tatsächlich passiert, das ist was anderes. Aber die Sorge ist schon da. Und manchmal, wenn auch selten, passiert es ja auch, das dürfen wir auch nicht verschweigen. (*Pause*) Aber das erzähl' ich zu Hause nicht mehr.

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

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

da?« Keine Ahnung. Also es sind auch… Also sie hat durchaus auch schon Bedenken in die Richtung geäußert. Und ja, man erzählt dann sehr, sehr gefiltert. Auch anderen Kollegen, das stimmt.

Frau Dinkel: Ich komm' dann manchmal richtig in so 'nen Rechtfertigungsdruck.

Frau Meyering: Genau. Ja.

Frau Dinkel: »Bist du bescheuert?« Oder: »Wieso machst du denn so was?« Wobei, das finde ich… Das ärgert mich auch.

Frau Glaser: Aber ich würde jetzt auch nicht sagen… Also das erlebe ich nicht als die Regel, dass ich jetzt Angst haben muss.

Frau Dinkel: Nee, als die Regel erlebe ich es auch nicht.

Frau Glaser: Dass das passieren kann, klar. Dann geht in null Komma nichts einer hoch (*lacht*). Zack, zack.

Frau Dinkel: Das gibts auch, natürlich, ja. Aber untereinander. Dass sie uns geschlagen haben, das ist jetzt nicht so häufig (*lacht*).

Herr Költz: Ach, na ja, nicht so häufig. Aber es passiert auch. Das dürfen wir nicht unterschlagen. Also ich… Also ich habe mir zum Beispiel abgewöhnt, wenn sich Schüler schlagen… Ich geh' nicht mehr physisch dazwischen.

Frau Dinkel: Nee, das mach' ich auch nicht.

Herr Költz: Außer ich muss, weil es sonst gefährlich werden würde. Ich mach's nicht mehr. Weil ich schon was abbekommen hab', als ich dazwischen gegangen bin und das möchte ich nicht.

Frau Glaser: Na gut, aber das war ja nicht auf dich gerichtet. Oder? Oder doch?

Herr Költz: Auf mich bezogen war es schon.

Frau Dinkel: Na, aber das… Das ist ja zumindest nicht die Regel. Also das, das wäre wirklich nun….

Herr Költz: Nein, aber unter Schülern ists…

Frau Riedel: …aber untereinander durchaus.

Frau Dinkel: Unter Schülern ists schon massiv.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Meyering: Ja.

Herr Költz: Aber in den siebten Klassen mehr. Wenn man in den siebten Klassen unterwegs ist, dann ists schon immer…

Frau Glaser: … Ach, na ja, gerade in der neunten… Auch ziemlich herb…

Frau Dinkel: Also es ist eben… Also das find' ich auch so 'ne schwierige Sache. Die sozialen Kontakte unter den Schülern… Also entweder sind sie natürlich so'n Klüngel, die sich so gangmäßig zusammenrotten, wie auch immer… Also, so Cliquen, die sich in guten wie in schlechten Tagen, bzw. mit guten oder mit schlechten Absichten… Und dann gehen sie aber gegen Schüler, die ihnen nicht so passen schon auch ziemlich deutlich und ziemlich übel… Das ist dann so'n Aussondern oder Mobben, all so was. Also ich find' schon, da ists also nicht so doll mit integrieren. Und dann gibts natürlich Einzelne… Also bei den Jungs, da reicht schon das Wort »Mutter« und schon haben sie sich… Liegen sie auf dem Fußboden und kugeln übereinander. Und dann sagt der Andere »Vater«… Das soll jetzt heißen: »Deine Mutter Punkt, Punkt, Punkt« und »Dein Vater Punkt, Punkt, Punkt«. Und dann kommt noch der Großvater, der Onkel…

Frau Riedel: Ja, und auch dieses, dass sie… Das höre ich zumindest ganz oft in den siebten Klassen zurzeit, dass das alles nur Spaß sei.

Frau Dinkel: Manchmal weiß ich nicht: Ist es Show? Oder ist es so'n, wie so'n… So'n… Also so'n Ausagieren von irgendwas, keine Ahnung. Manchmal ist es dann ja auch ganz schnell wieder vorbei. Dann haben wir uns schon drei Stunden den Kopf darüber zerbrochen, was wir tun können um diesen Konflikt irgendwie zu klären und mit diesem und jenem, und dem Sozialpädagogen noch dazu… Und dann ist alles wieder jut… Also insofern ist das auch so'n bisschen das Temperament.

Frau Riedel: Und dann gibts aber immer so den Moment, den sie verpassen, wenn aus Spaß dann Ernst wird. Dann machts so »klick« und dann geht einer hoch und dann ist es eben nicht mehr Spaß.

Frau Dinkel: Eben. Aber das ist so, so übel.

Frau Riedel: Und dann ists aber eben genau das, was du sagst: Dann ists auch eben ganz schnell manchmal wieder vorbei und dann denke ich mir: »Warum eigentlich?«

Herr Költz: Aber ich glaube nicht, dass das immer sofort vorbei ist. Und ich sehe dann auch, es wird… Wir arbeiten dann schon auch sehr stark diese Konflikte auf. Besonders auch in den siebten Klassen. Wenns auch physisch geworden ist. Und ich möchte noch eine Sache ergänzen: Eine meiner ersten Erfahrungen hier, das war vor vier Jahren. Das war Gewalt, wirkliche Gewalt. Neunte Klasse unter Mädchen. Die sich draußen richtig heftig geschlagen haben. Und sich auch verabredet haben zum Schlagen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Dinkel: Ja, das stimmt schon.

Herr Költz: Darunter hab' ich ziemlich gelitten am Anfang. Weil das so für mich beruflich gar nicht… Ich kam aus der provinziellen Landidylle. Für mich war das eine Unvorstellbarkeit. Auch in dieser Härte der Gewalt. Das hat mich schon sehr mitgenommen. Das nimmt mich auch immer noch sehr mit… Gewalt. Und auch Einzelschicksale von Schülern nehmen mich hier sehr, sehr mit. Und auch was man so an psychischer Gewalt sieht… Dass ist unseren Schülern manchmal gar nicht bewusst, was sie da an Sprache benutzen.

Frau Riedel: Das geht auf keine Kuhhaut.

Herr Költz: Wie gewalttätig die Sprache ist. Und wie sexualisiert die Sprache ist. Was ich mir am Tag an Worten anhören muss…

Frau Riedel: Ja! (*Lacht*).

Frau Glaser: Das hab' ich mir gerade am Wochenende noch mal überlegt… Also man wird ja schon häufig auch deutlich und herbe angegangen als Lehrkraft… Kann man jetzt jedes Mal 'n Fass aufmachen? Oder lässt man es vielleicht auch mal? Man kann nicht alles eskalieren. Ein beliebter Satz ist immer: »Was will die? Was will die? Was will die?«

Herr Költz: Nein: »Was will *es*? Was will es?«

Frau Dinkel: »Was willst du?«, »Was will es…« Ist jetzt neu, ja.

Frau Glaser: Tausende Male gehört. Und dann hab' ich immer gedacht… Für unsere Ohren klingt »Was will die?« ja eigentlich beleidigend. Das liegt aber auch daran, dass sie überhaupt keine Pronomen benutzen und das nicht richtig beherrschen. Ich glaube, zum Teil meinen die das gar nicht so, wie's aus unserem Sprachverständnis heraus klingt.

Frau Dinkel: Aber man würde… Also ich würd'…

Herr Költz: Also bei vielen ist es, glaube ich, schon eine bewusste Handlung.

Frau Dinkel: Also es gibt natürlich auch Beleidigungen. Dann sagen sie das halt in 'ner anderen Sprache, also auf Türkisch oder Arabisch.

Frau Riedel: Und denken dann, wir verstehen das nicht…

Frau Dinkel: Entweder man versteht es dann – so viel Vokabular in den jeweiligen Sprachen hab' ich – oder man überhörts. Aber wenn es so ganz direkt ist, wenn man's richtig mitkriegt, also wenn es so richtig bewusst ist… Also nicht nur so: »Oh, blöde Kuh« oder so: »Blöde Schlampe« oder so… Wenn sie so was vor sich hinmurmeln, das überhör' ich dann. Aber wir hatten jetzt auch gerade den Fall, dass tatsächlich ein Schüler mich richtig

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

deutlich und richtig mit Nachdruck auf Türkisch »Hure« genannt hat. Das war natürlich auch einfach 'ne gezielte Provokation. Das hat mich schon auch sehr aufgeregt und sehr geärgert. Da haben wir dann halt auch 'ne Klassenkonferenz gemacht und Pipapo. Also das haben wir dann schon auch mal geahndet. Aber was ich auch ganz extrem finde ist, wie's als Frau ist. Als eine Lehrerin im Gegensatz zum Lehrer. Also ich würde zwar mal vorsichtig behaupten, dass es auch männliche Kollegen gibt, die ähnliche Probleme haben. Aber wenn da ein Mann steht, dann ists schon mal deutlich was anderes.

Herr Költz und Herr Demirbay: (*Wiegen verneinend die Köpfe hin und her*).

Frau Dinkel: Doch, doch, doch. Also wenn da Herr Schwarz steht oder wenn da Herr Wassmann steht…

Herr Demirbay: Ich würd' das aber nicht verallgemeinern. Also das ist meine Ansicht.

Frau Dinkel: Jaha! Okay, das ist deine Ansicht. Aber ihr seid ja Männer! Das ist…

Herr Demirbay: Das würde ja implizieren, dass wir weniger Probleme haben müssten. Und wenn man sich dann aber…

Frau Dinkel: Habt ihr ja auch (*lacht*).

Herr Demirbay: Weiß ich nicht. Das ist jetzt deine Feststellung. Ob jetzt weniger Männer mit Problemen oder Anliegen in die Schulleitung gehen als weibliche Kolleginnen…

Frau Dinkel: Ja, ja, ok. Na gut. Ich weiß es nicht.

Frau Riedel: Wir schlucken das einfach besser runter (*lacht*).

Herr Demirbay: Also 'n Mann kann man genauso beleidigen. So, wie wenn man zu Frauen Huren sagt, dann sind die Männer eben die Hurensöhne. In ihrem Kulturkreis beleidigt man da gleich die Mutter mit und gut ist. Das nimmt sich glaube ich nicht viel. Das hört man sich als Mann auch an: »Was will der?«, oder »Hurensohn« oder so.

Frau Meyering: In meiner Klasse hatten wir jetzt zum Beispiel so 'ne kleine Debatte als wir am Anfang des Schuljahres über Klassenregeln gesprochen haben. Da wurde von einigen Jungen geäußert: »Vor Männern und insbesondere älteren Männern muss man Respekt haben«. Und dann haben wir noch mal bewusst nachgefragt: »Wie siehts denn so mit Frauen aus?« Und da haben sie so gesagt: »Na ja… Hmm… Also eigentlich nicht so wirklich.« Ich denke das ist sicher nicht bei allen so. Bei weitem nicht. Aber bei manchen gibts durchaus so'n verzerrtes Rollenbild.

Herr Demirbay: Ich glaube nicht mal, dass das mit dem Geschlecht zusammenhängt, sondern einfach mit der Lehrerpersönlichkeit…

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Dinkel: Natürlich auch.

Herr Demirbay: Oder wie der einzelne Schüler oder die einzelne Lerngruppe den einzelnen Lehrer sieht… Also es ist glaub' ich auch von Lerngruppe zu Lerngruppe unterschiedlich. Es gibt Lerngruppen, wo wahrscheinlich der Kollege sagt: »Na ja, wenn Herr Silberstein drin ist, läufts besser«. Aber da gibt es auch Lerngruppen, die denken wahrscheinlich: »Ist Herr Silberstein überhaupt fähig, hier vor 'ner Klasse zu stehen?« Also, mein Geschlecht ändert sich von Klasse zu Klasse ja nicht… Also ich glaub' nicht, dass das unbedingt wirklich was mit dem Geschlecht zu tun hat.

Frau Dinkel: Nein, also es ist dann vielleicht eine Kopplung. Also 'ne Kopplung zwischen Geschlecht und Auftreten oder so… Aber es ist einfach… Na, ist ja auch egal… Ich kanns ja auch nicht…

Herr Demirbay: Was aber Fakt ist, dass wenn man die Schüler fragt oder die Eltern: »Würdest du mit deinen Eltern zu Hause genauso reden?« Da ist die Antwort ganz eindeutig: »Nein.« Und das ist, was man glaube ich feststellen kann – egal ob Männlein oder Weiblein: Wir haben mit Verhaltensweisen zu kämpfen, die in der Gesellschaft nicht unbedingt – in Anführungsstrichen – »normal« wären und zu Hause aber auch nicht. Und das ist glaube ich 'n Fakt – egal ob man Mann oder Frau: Als Lehrer an »so einer Schule« (*malt Anführungszeichen in die Luft*) – das klingt ja schon fast abwertend – aber an einer Schule, wie es unsere ist, da begegnet man auf jeden Fall Verhaltensweisen und Sprüchen, die normalerweise nicht als gesellschaftsfähig gesehen werden. Und erst recht nicht in der Familie. Und das kann man glaube ich schon einheitlich sagen. Es ist ja oft auch so, dass wenn ein Schüler ein böses Wort sagt und man die Eltern zum Gespräch da hat und fragt: »Wissen sie, dass ihr Sohn das gerade zu mir gesagt hat?« Dann geht für die ja 'ne Welt unter… Auch bei dem Schüler. Und dann versucht man herauszukriegen: »Na ja, machst du das denn zu Hause?«, oder: »Sagst du das auch zu deiner Mutter?«

Frau Dinkel: Ja, das stimmt. Also wir hatten vor 'ner Weile mal eine arabische Frau hier, die sich in 'nem Elternverein engagiert. Im Vergleich ist der Anteil der arabischen Schüler hier inzwischen deutlich höher geworden. Und die sagte zum Beispiel, dass arabische Eltern von ihrer Sozialisation her eigentlich keine Notwendigkeit sehen, sich mit Schule zu beschäftigen. Schule ist Schule und Zu Hause ist Zu Hause. Und dass sie das auch eher als negativ bewerten, beziehungsweise als Schwäche von uns auslegen – also von der Schule, oder von dem jeweiligen Lehrer – wenn man die anruft und sagt: »Hören Sie mal zu, ihr Sohn…«

Herr Demirbay: …»benimmt sich nicht«…

Frau Dinkel: …«benimmt sich nicht.« Um es dezent auszudrücken (*lacht*)… Und »Bitte, da müssen wir mal drüber reden«. Das empfinden die… Das bewerten die als unsere Unfähigkeit. So nach dem Motto: Müssen die doch machen.

Herr Demirbay: Weil wir die Professionellen sind.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Dinkel: Genau, wir sind die Professionellen. Und generell würd' ich eben auch sagen, ist es auch so schon wahnsinnig schwierig. Wir investieren ja auch unendlich viel Zeit in eben solche Sachen: Die Eltern mal anzurufen und mit den Eltern Kontakt zu haben. Das ist ja normal, das macht man ja in jeder Schule. Aber hier erreicht man sie nicht. Dann muss man noch mal anrufen. Dann hat man's irgendwie geschafft 'nen Termin zu machen, dann kommen sie nicht. Ohne abzusagen. Allein solche organisatorischen Sachen… Häufig funktioniert dieser Austausch mit dem Elternhaus bei den meisten nur sehr bedingt. Oder er funktioniert gar nicht. Dann sagen wir: »Es kann nur funktionieren, wenn sie jetzt regelmäßig in diesen Lernplaner gucken«… »Wenn sie das abzeichnen«… Nur dann funktioniert dieses Instrument. Wir haben ja so ein Hausaufgabenheft. Da bekam ich zum Beispiel von einer Mutter – also die Familie hat ganz gut Geld, die ist eigentlich vergleichsweise intakt, mehr oder weniger – von der kriegte ich die Antwort: »Ja, nee, ich bin ja nicht hier zur Schule gegangen. Also ich kann dem gerne neue Sachen kaufen, aber dass ich jetzt hier die Hefter kontrolliere, ich weiß ja gar nicht, wie das hier geht.« Hefter kontrollieren! Ich hab' nur gesagt: »Dann lassen sie sich den Hefter zeigen, fragen: ›Was macht ihr gerade, lies mir mal vor.‹« Nee, also das mache sie nicht.

Herr Költz: Aber was an diesem Gespräch mit der Dame ich ganz interessant fand, ist, dass es genau an dieser Haltung ansetzt. Und ich glaube auch, wir müssen es umdrehen. Wir laden nicht mehr wegen der Verhaltensweisen ein, sondern wir laden wegen der Leistungen ein. Dann kommen sie nämlich. Und dann kann man nämlich daraufhin sagen: »Okay, die schlechten Leistungen resultieren daraus, daraus, daraus…«, »Und ihr Kind benimmt sich so und so und so…«, »Und darum kann es das und das und das nicht erreichen.« »Weil wenn wir ihr Kind jetzt permanent irgendwie woanders unterrichten müssen oder sogar wegen bestimmten Dingen suspendieren müssen, dann kann ihr Kind bestimmte Leistungen nicht erbringen.« Und dann sind die Eltern auch hier, weil sie verstehen: »Okay, mein Kind…«

Frau Dinkel: Ja, das stimmt schon. Aber sie sind eben auch hilflos. Selbst wenn sie wollen, können sie ihren Kindern oft nicht helfen.

Frau Meyering: Das stimmt, ja.

Frau Dinkel: Ja, aber auch mit den Zielen ist es eben dann teilweise eine Sache… So wie Herr Költz vorhin gesagt hat. Man sagt ihnen: »Ihr müsst 'nen Abschluss haben, damit ihr dann mal irgendwie 'ne Ausbildung macht«… Was man ihnen halt so sagt. Und rein theoretisch gibts ja momentan Ausbildungsplätze in genügender Anzahl. Das ist ja gar nicht das Problem, dass es keine Ausbildungsplätze mehr gibt. Aber dieses… Die Schüler haben vielleicht ein nebulöses Ziel, also meistens… Inzwischen ists oft Polizist irgendwie. »Was möchtest du mal werden?« »Polizei.«

Frau Riedel: Gangsterrapper.

Herr Demirbay: Youtuber.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Dinkel: Oder Youtuber… Gut, also, sagen wir mal Polizei, also in den Polizeidienst eintreten. Die Voraussetzungen, die man da inzwischen braucht, sind ja auch immer weiter gestiegen. Oder sie sagen Richter oder Arzt… Sie haben gar keine Vorstellung davon, was es überhaupt bedeutet. Also ganz viele von ihnen. Sie haben mich auch schon öfter gefragt: »Ach, haben Sie auch studiert?«, oder: »Haben Sie Abitur?«

Frau Riedel: »Haben Sie Abitur?« Ja, genau.

Frau Dinkel: Also das können die sich gar nicht vorstellen. Oder wenn man dann aber sagt: »Jetzt backt doch mal kleinere Brötchen«, im wahrsten Sinne des Wortes, »Mach' 'n Praktikum beim Bäcker«, … »Das ist so was von unter meiner Würde!« Aber sie kennen auch gar keine Ausbildungsberufe. Weil die meisten unserer Eltern keinen Ausbildungsberuf haben. Da haben sie eigentlich gar kein Vorbild.

Herr Költz: Aber das kann doch eigentlich gar nicht stimmen. Wir haben ja jetzt immerhin zweiundzwanzig Prozent oder so an nicht-lehrmittelbefreiten Schülern.

Herr Demirbay: Na ja, aber man kann ja auch in einem Beruf arbeiten, der kein Ausbildungsberuf ist. Also auch wenn ich im Spätkauf meine Brötchen für meine Familie verdiene, dann ist das ja kein Ausbildungsberuf.

Frau Dinkel: Ja, viele arbeiten schon ein bisschen oder verdienen was hinzu… Aber dieses: »Ich muss jetzt wirklich früh aus dem Haus, ich muss jetzt dahin. Und dann komm' ich zurück und ich hatte einen anstrengenden Tag und ich musste an diesem Tag bestimmte Dinge tun, die mir vielleicht auch nicht so großen Spaß gemacht haben.« So was gibts in der Regel nicht.

Herr Demirbay: Kennen viele gar nicht.

Frau Dinkel: Und das ist das Problem. Und dann berät man sie hier oder erzählt ihnen: »Wie wichtig, wie wichtig, wie wichtig…« Und letztendlich sagens ja vielleicht auch die Eltern: »Ist wichtig, du musst Abitur.«… Klar möchten die das ja auch. Das würde ich schon glauben, dass die Eltern das auch irgendwie wollen, aber eben genauso nebulös. Sie haben überhaupt keine Idee davon, wie anstrengend es ist, dieses Ziel zu erreichen. Und diese Anstrengungsbereitschaft… Das bringt mich auch auf die Palme, dass ganz wenige wirklich sagen: »Ok, jetzt mach' ich mal! Ich setz' mich jetzt verdammt noch mal hin!«

Frau Riedel: Na, weil sie's eben von zu Hause nicht kennen. Die sehen doch zu Hause: Es geht auch so. Ich muss keinen Job haben oder zumindest keine Vollzeitstelle und mich da abrackern. Sondern ich komm' auch so irgendwie klar.

Frau Meyering: Sagen sie ja auch.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Demirbay: Weiß ich nicht. Das Ziel ist für sie selber ja auch deshalb so nebulös, weil sie's selber nicht wirklich glauben, dass sie jemals Richter oder Arzt oder Polizist werden können. Die andere Sache ist natürlich, dass es auch 'ne ganze Reihe gibt, die wirklich ohne überhaupt irgendein Ziel durch die Welt gehen.Und das find' ich ja noch erschreckender: Dass junge Menschen ohne überhaupt 'n Ziel, oder ohne überhaupt 'ne Vorstellung zu haben… Auch wenn du sie fragst und anbohrst… Da kommt gar nix, null! Und das ist eigentlich das, was viel erschreckender auf mich wirkt.

Herr Költz: Besonders in der zehnten Klasse, wenn's hier um Abschlüsse geht. In der siebten Klasse gehört das glaube ich im Prinzip dazu. Da sind Kinder halt auch größtenteils auch noch orientierungslos. Das müssen wir ihnen auch zugestehen. Aber wenn sie in der zehnten Klasse dann immer noch so ziellos sind… Aber vielleicht auch einfach perspektivlos. Das weiß ich nämlich nicht .

Frau Riedel: Das hängt vielleicht auch zusammen.

Frau Dinkel: Also in der siebten, achten Klasse, wenn's da schon mit der Berufsorientierung anfängt, dann denk' ich ja auch: »Ach du lieber Gott, die sitzen noch im Sandkasten und sollen dann schon irgendwie Büromanagementerfahrung sammeln…« Also, dass da manche vielleicht noch nichts wissen, das ist jetzt auch nichts Typisches von unserer Schule, würde ich sagen. Das haste wahrscheinlich an anderen Schulen auch.

Herr Demirbay: Ich erwarte ja auch nicht, dass jemand da schon sagt: »Ich möchte mal Lehrer werden.« Aber irgend 'ne Vorstellung. Dass irgendwas kommt… Feuerwehrmann. Oder was weiß ich, das irgend… Wenn ich in der siebten noch nicht die Bedingungen dafür weiß, wie man Polizist wird: Klar! Aber dass jemand sagt: »Ich möchte Polizist werden«, das hörst du doch mittlerweile gar nicht mehr. Dass sie überhaupt 'ne Vorstellung haben, dass sie sich überhaupt was vorstellen können.

Frau Dinkel: Ja, sie… Sie brennen für nichts so richtig. Aber das ist etwas, das ich typisch für unsere Schüler finde ist, dass sie… Also erstens haben sie diese familiäre Info nicht, was man alles machen könnte oder wie so was funktioniert. Das wissen sie ja nicht. Und zweitens haben sie auch ein so unglaublich geringes Weltwissen.

Herr Demirbay: Das ist das Ding. Das würd' ich sogar noch weiter runterbrechen. Ich würd' nicht mal sagen »eingeschränktes Weltwissen« sondern »eingeschränktes Alltagswissen.«

Frau Dinkel: Also die wissen, dass wir in Berlin wohnen, okay. Das wissen sie. Und unser Kiez ist auch noch okay. Aber schon die Abgrenzung: Das ist ein Bezirk, Berlin ist eine Stadt, das Land ist Deutschland…

Herr Demirbay: Das ist ja… Der Kiez ist groß. Das reicht.

Herr Költz: Na ja, der Kiez und Deutschland, das ist eins.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Dinkel: Europa das ist schon jenseits… Also überhaupt, was die Welt ist, woraus die Welt besteht… Das ist unvorstellbar.

Herr Demirbay: Und der Nachbarbezirk ist schon wieder 'ne ganz andere Welt.

Frau Riedel: Für sie ist es eigentlich 'ne andere Stadt.

Herr Költz: Aber die Sache ist die: Das hat sich hier an der Schule auch verändert. Unsere Schüler steigen hier in die U-Bahn ein und fahren in andere Bezirke. Unsere Schule ist eigentlich nur eine Insel in einem gentrifizierten Stadtteil. Wie viele Schüler ha'm wir denn wirklich, die hier im Kiez wohnen? Hier im direkten Umfeld der Schule? Noch 'n paar wenige wohnen dann halt irgendwie ein paar Straßen weiter, okay, das ist noch 'n bisschen, aber auch nicht mehr so viel.

Frau Dinkel: Ist nicht ihr Kiez. Stimmt.

Herr Költz: Ich weiß gar nicht, ob das atypisch oder mittlerweile typisch ist für Schulen wie unsere… Weiß ich gar nicht.

Frau Dinkel: Aber sie kennen halt keine… Das merkt man ja, wenn man irgendwo mit ihnen 'nen Ausflug macht oder so was. Sie können sich nicht alleine eine U-Bahnfahrt organisieren. »Wie komm' ich von hier an einen Ort in Berlin, wo ich noch nicht war?« Die könnte man aussetzen, die würden da… Wahrscheinlich würden sie irgendwann doch jemanden fragen, aber… So was machen auch die Eltern nie. Also wenn sie mal im Zoo waren, dann waren sie mit der Grundschule im Zoo. Oder im Museum, also dass die Eltern nicht mit denen ins Museum gehen. Das ist ja vielleicht noch nachzuvollziehen, aber so irgendwie, irgendwas, irgenwelche… Also da bin ich auch immer wieder fassungslos. Also das finde ich auch immer so'n bisschen frustrierend.

Frau Meyering: Zum Teil sinds dann ja auch lustige Sachen, die sie sagen, aber zeitgleich auch sehr erschreckende. Also wenn ich so daran denke, jetzt letztens, da waren die völlig perplex. Da gings um den Klimawandel. Die dachten irgendwie, Eisbären sind schon seit fünfzig Jahren ausgestorben. »Wie, Eisbären?« Und dann brüllte irgendwie einer aus der letzten Reihe: »Na, dieser Knut da im Zoo, du Opfer!« »Achso!… Ja dann doch noch nicht ausgestorben.« Oder: »Adolf Hitler hat die Mauer gebaut« und solche Sachen. Oder zum dritten Oktober haben sie auch so was völlig Absurdes, eigentlich Lustiges, aber auch Erschreckendes halt gesagt, das ist jetzt wirklich…

Frau Riedel: Was ich auch erschreckend finde, ist, dass sie alle ein Handy haben und auch alle wissen, wie man es benutzt. Aber wenn ich ihnen dann die BVG App zeige – hab' ich vor 'nem Wandertag gemacht – das war wie 'n Weltwunder für die. Dass es so was gibt, und da geb' ich dann ein, wo ich einsteige und wo ich hin will und dann sagt mir mein Handy den Weg dahin… Das war wie 'n Weltwunder. Und mit diesen Dingern verbringen sie aber eigentlich irgendwie achtzehn Stunden ihres Tages (*lacht*)… Aber sie können nichts damit machen, was ihnen in irgendeiner Weise nützt. Und wenn sie dann nicht

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

weiter wissen, dann kommen sie nicht auf die Idee: »Mensch, es muss doch was geben, wie ich in Berlin mit der U-Bahn von A nach B komme, hat sich doch bestimmt mal einer ausgedacht.« Das fällt ihnen dann nicht ein. Das finde ich einfach krass! Meine Güte, die wohnen hier in so 'ner Stadt, wo man sonst was machen könnte. Das wäre aber total wichtig… Das sind so Lifeskills, irgendwie, die wir dann auch noch vermitteln müssen, wenn wir Ausflüge machen. Das sind auch so Sachen, die man später vielleicht mal können muss. Auch: Wie benehme ich mich, wenn andere Menschen mit mir in der U-Bahn sitzen. Und dass ich für ältere Leute aufstehe. Und wie kauf ich 'ne Eintrittskarte fürs Museum. Und was weiß ich…

Herr Költz: Ich würde das gerne noch mal erweitern. Die Ausflüge und solche Dinge sind unglaublich wichtig für die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, weil ich dann noch mal 'ne andere Ebene mit denen habe und auch andere Gelegenheiten, mich mit denen mal anders zu unterhalten. Da hab' ich auch mal Gelegenheit mit anderen zu sprechen, die sonst auch oft eher runterfallen. Bei denen ich sonst gar nicht die Zeit finde, mich mit ihnen zu befassen. Also ich glaub' das sind mehrere Komponenten, die die außerschulischen Lernorte haben… Man erfährt da ja auch viel über die Schülerinnen und Schüler. Ich schlag' mir auch manchmal die Hand vor'n Kopf und frag' mich: »Neun Kinder? Neun Geschwister? Acht Geschwister? Sieben Geschwister? Sechs?… Puh… Wie geht das dann zu Hause ab?« Ich meine, ich hab' zwei Kinder zu Hause und das ist schon anstrengend… Ich kann dann manchmal nachvollziehen, dass die dann sehr auf sich allein gestellt sind oder von irgendwelchen Geschwistern auch noch die Problematiken mitverdauen müssen. Ich denk', dass das schon schwierig zu Hause ist. Da hat kein Kind sein eigenes Zimmer. Man kriegt auch Verdrängungen mit. Im letzten Jahr gab es in meiner zehnten Klasse mehrere Umzüge von Schülern, weil sie hier gar nicht mehr wohnen konnten. Und die sind dann in Wohnungen irgendwo an den Stadtrand gezogen. Und wenn ich jetzt zur Chancengleichheit zurückkomme: Die haben sie nicht! Weil ich sie dennoch so behandeln muss wie alle anderen. Ich bin dazu verpflichtet. Ich darf nicht sonderlich viel Rücksicht auf all das nehmen.

Frau Riedel: Aber ich glaube, das muss man. Also, wenn ich mir so manche Akten durchlese, dann ist das für mich 'n Wunder, dass das Kind überhaupt jeden Tag hierher kommt. Und hier sitzt. Das ist schon 'ne Leistung. Natürlich lässt man das irgendwie an sich ran, aber man darf nicht im Mitleid stecken bleiben, weil das nützt den Kindern nichts. Das bringt uns nicht weiter. Aber ich muss halt mit dem arbeiten, was ich habe. Und dafür muss ich schon bei dem ein oder anderen irgendwie wissen, was zu Hause abgeht. Ich hatte auch jemanden aus der Familie mit den neun Geschwistern, die teilen sich alle ein Zimmer. Und dann hab' ich gesagt: »Junge, wo machst du eigentlich Hausaufgaben?« Und das war 'n guter Schüler. Der war leistungsstark, der hat auch geackert am Ende in der zehnten Klasse. Und dann zieh ich meinen Hut vor dem: »Ich hab' keine Ahnung, du hast nicht mal'n Zimmer. Also wo lernst du denn?« Also das find' ich echt irre, was unsere Schüler neben der Schule noch leisten. Wenn ich überlege, wie viele hier Verantwortung für ihre Geschwister übernehmen müssen. Dass sie die teilweise hier in die Schule bringen, mit denen Hausaufgaben machen und keine Ahnung. Irgendwie sind sie so auf

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der einen Seite Mini-Erwachsene und andererseits sitzen sie manchmal hier und dann kommen sie einem vor wie so'n Kleinkind.

Frau Meyering: Ich glaube auch, dass man hier teilweise wesentlich näher an die Schüler herankommt als es vielleicht an anderen Schulen üblich ist, so auf der persönlichen Ebene. Weil sie ja auch ganz anders darauf angewiesen sind. Wenn sie einen mögen oder irgendwie Sympathie empfinden, dann merkt man das viel schneller oder ungefilterter als an anderen Schulen. Und um jetzt noch mal kurz auf das Referendariat zurückzukommen, da hat man das immer sehr, sehr deutlich gemerkt. Ich war zusätzlich noch an 'nem Gymnasium und immer wenn es dann so war, dass ein Seminarleiter in den Unterricht gekommen ist und sich das angeschaut hat, dann hat das die Oberstufenschüler am Gymnasium gar nicht interessiert. Die kamen dann auch mal zu spät. Oder in meiner Examensstunde, da musste ich alle hinbestellen, obwohl die den ersten Block eigentlich keinen Unterricht hatten… Und ich saß dann trotz meiner Planung nur mit elf Schülern da, weil die einfach nicht gekommen sind. Und hier bei uns an der Schule, da war bei meiner Examensstunde eigentlich Wandertag und die hätten eigentlich auch keinen Unterricht gehabt. Aber es waren dann trotzdem alle da. Und die haben sich in diesen Unterrichtsbesuchen oder auch in der Examensstunde so reingehangen, dass das schon wirklich fast rührend war. Weil sie dir dann halt unbedingt was Gutes tun wollen.

Frau Riedel: Stimmt, ich weiß noch in meiner Examensstunde. Da sind die damals schon vor dem Klingeln aufgestanden, weil sie anfangen wollten. Das fand ich so süß. Da kam die ganze Prüfungskommission rein und es hatte noch nicht mal geklingelt, ich wuselte da vorne noch rum. Und die ganzen Schüler standen schon auf. Das war so süß. Aber genauso gehts halt auch andersrum. Also wenn sie dich nicht mögen, dann lassen die dich auflaufen, ohne mit der Wimper zu zucken.

Herr Költz: Das ist einfach Beziehungsarbeit. An Gymnasien kriegst du's vielleicht auch ohne hin. Wenn ich morgens irgendwie zur großen Pause herkomme und die Schüler sprechen mich an und reden mit mir, die spiegeln einem sofort irgendwie, wie sie einen als Lehrer einschätzen. Ob man mit ihnen gut arbeitet und man auch respektvoll und altersentsprechend mit ihnen umgeht. Die, die einen nicht schätzen, tun dann auch nicht so.

Frau Dinkel: Das liegt natürlich auch an der Sozialisation der Schüler. Ohne 'ne enge emotional-soziale Arbeit kriegt man die Schüler kaum. Das ists ja auch wahrscheinlich, was einem auch so… Was einem so an die Persönlichkeit, an die eigene Person rangeht. Das hat natürlich auch seine positiven Seiten. Die sind so auch je nach ihrem Entwicklungsstand wie kleine Kinder… Da ist jetzt einer, der kommt zu mir: »Ja, shu, Frau Dinkel«, umarmt mich und so. Und ich denk' dann immer so: »Haaa… na jaaa…« Aber irgendwie ist es natürlich auch süß, dann freut man sich. Durch meine Sonderpädagogik hab' ich manchmal so 'nen kleinen Kurs, wo dann wirklich nur wenige Schüler drin sind. Zu denen hab' ich dann sowieso noch mal 'nen engeren Kontakt. Aber die erzählen einem ja auch alles. Die fragen einem ein Loch in den Bauch. Dinge, die andere Kinder eigentlich gar nicht fragen würden. Weil es sie vielleicht gar nicht interessiert und vor allem auch, weil sie

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

irgendwie wissen, dass man nicht jeden Menschen einfach alles fragen kann… Keine Ahnung, der Eine hatte neulich… Er wollte nach Hause gehen. Ich frag: »Was ist denn?«, »Ja, ich hab' Schmerzen.« Ich so: »Wie, Bauchschmerzen, oder was?«, »Nein, meine Genitalien tun mir weh.« Ich so: »Okay, geh' nach Hause, ich wills nicht weiter…« (*gemeinsames Lachen*).

Frau Riedel: Immerhin konnte er das Wort benutzen!

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

»Die Kunst des Lehrers ist es, Intimität zu erzeugen und dabei trotzdem eine bestimmte Grenze nicht zu überschreiten.«

Herr Hollinger, Frau Krabatz und Herr Martins – Ortsteil D, Schule 1

> Bei mir zum Beispiel erwarten die schon: Sie machen so lange Terz, bis es irgendwann mal kurz scheppert und dann ist wieder Ruhe im Karton. Aber das wissen die auch vorher schon, dass das irgendwann passiert. Irgendwann wissen sie: So, jetzt ist der Punkt erreicht und überschritten. Und jeder Lehrer erreicht diesen Punkt eigentlich unterschiedlich… Manche behaupten, an so einer Schule, wie dieser muss man autoritär sein. Muss man aber nicht. Man kann die Schüler auch über Empathie erreichen. (*Herr Hollinger*)

> Wen empfinde ich als Leittiere, als Alphas? Und die mache ich mir zum Freund. Also die nehm' ich mir ganz doll ran, widme denen erst mal Zeit. Weil ich weiß: Meine Beziehung zu denen wird von den anderen beobachtet. (*Frau Krabatz*)

> Aber es gab ja durchaus schon Kollegen hier, die dachten: Die hassen mich oder die wollen mich fertig machen. Nein, das ist gar nicht ihre Intention! Sondern meistens ist es halt wirklich, dass man in diesen Kampf reingerät, den keiner von uns gewinnen kann, und aus dem die Schüler aber selbst auch nicht aussteigen können. (*Herr Martins*)

Frau Krabatz: Ich hab' mir diese Schule damals gezielt ausgesucht. Nicht nur diese Schule, auch diesen Typus von Schule. Ich habe zwar auf Studienrat studiert, aber ich hab' schon im Grundstudium gemerkt, dass mir das nicht liegt. Im Laufe meiner Karriere kam ich aber immer sehr gut mit Schülern mit Migrationshintergrund und auch mit bildungsfernem Hintergrund klar. Und diese Schule bietet für mich die Möglichkeit, eine Nische zu füllen. Im Sinne von: Meine eigene Art des Unterrichtens zu praktizieren. Dinge zu machen, die ich an einer anderen Schule nicht machen könnte. Ich hab' das Gefühl, dass die Schüler, so wie wir sie hier haben, irgendwie deutlich mehr meinem eigenen Typ entsprechen. Und darum arbeite ich im Großen und Ganzen sehr gerne hier.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Martins: Hier zu arbeiten bedeutet auf jeden Fall, dass der Schwerpunkt nicht so sehr auf der Wissensvermittlung und auf dem Stoffinhalt liegt, sondern sehr stark auf der persönlichen Arbeit mit den Schülern. Erziehungsarbeit. Bei vielen geht es auch darum, zu schauen: Wie kann ich sprachlich mit den Schülern arbeiten? Also stehen gar nicht so sehr die Fachinhalte im Vordergrund. Das ist halt ein Teil des Ganzen, aber es geht halt nicht nur…

Frau Krabatz: … Wir arbeiten hauptsächlich pädagogisch …

Herr Martins: … Es ist hauptsächlich pädagogische Arbeit, ja. Man ist hier hauptsächlich erst mal Erzieher und Sozialpädagoge und Betreuer und dann irgendwann auch noch Wissensvermittler (*gemeinsames Lachen*).

Herr Hollinger: Ich würde das noch krasser sagen: Wir machen die lebensfähig, die Schüler. Die Schüler hier sind völlig unfähig, da draußen zu überleben. Und wir versuchen eigentlich, die innerhalb von vier Jahren dazu zu bringen, dass sie das irgendwie schaffen. Manche mit Abschluss, manche ohne Abschluss. Manche mit 'nem bisschen Wissen und manche so, dass sie immerhin nach vier Jahren bei uns wenigstens Deutsch sprechen können. Ich bin ja als Referendar hierhergekommen, also ich hab' mir die Schule damals nicht ausgesucht. Aber ich bin immerhin freiwillig hier geblieben. Und das liegt auch mit daran, dass die Arbeit hier wirklich so'n Begleiten in Bezug aufs Leben ist. Ich glaube, dass man hier bei den Schülern einen nachhaltigeren Eindruck hinterlässt, als man es möglicherweise an einer anderen Schule machen würde. Und das liegt möglicherweise daran, dass bisher bei diesen Schülern noch niemand einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen hat.

Frau Krabatz: Jede Minute, die der Schüler hier im Klassenraum verbringt, verbringt er nicht auf der Straße. Und wenn man es denn schafft, ihn im Unterricht zu halten, ist er jedenfalls die vier Jahre nicht kriminell… Jedenfalls nicht von acht bis sechzehn Uhr.

Herr Hollinger: Acht Uhr fünfzehn (*gemeinsames Lachen*).

Frau Krabatz: Genau, acht Uhr fünfzehn bis fünfzehn Uhr fünfundvierzig… Und zu unserer Rolle als Lehrer…

Herr Hollinger: … Dieses Lebensbegleitende, was man eigentlich macht…

Herr Martins: … Man kann sagen, wir sind eher so 'ne Art Coach… Und zwar wesentlich ganzheitlicher als nur auf die Fächer bezogen, die irgendwo dann in unserem Stundenplan stehen.

Frau Krabatz: Wir sind für sehr, sehr viele Belange zuständig. Also angefangen von: »Haben sie mal ne Binde?« bis hin zu Gewalt Schlichten. Und damit ist tatsächliche Gewalt gemeint, nicht nur verbale Gewalt. Und wir haben Einblicke in das Leben der Kinder, die viele andere Lehrer so nicht haben. Die jedes Mal geschockt sind, wenn wir erzäh-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

len: »Wir wissen, der Vater ist im Knast«, »Mutter ist gestorben«, »Die Großmutter ist…« keine Ahnung… »drogensüchtig«, ja. Bis hin zu: Schüler kommen mit verstümmelten Gesichtern in die Schule. Man erlebt hier viel und trotzdem gibt es hier jedes halbe Jahr wieder so 'nen Schocker, wo jemand sagt: »Oh mein Gott, ich dachte nicht, dass das jetzt so weit gehen könnte…« Aber es geht dann doch immer noch ein bisschen mehr.

Herr Hollinger: An anderer Stelle würden wahrscheinlich unsere Normalfälle als Extremfälle gesehen werden… Ganz oft kriegen wir von Praktikanten gespiegelt, dass das, was wir als normal betrachten… Wir nehmen manche Dinge gar nicht wahr, die an anderen Schulen wahrscheinlich regelmäßig zu diversen Erziehungsmaßnahmen führen würden.

Frau Krabatz: Oder auch unsere Lebenspartner: Das höre ich immer wieder, dass viele der Männer unserer Kolleginnen ihnen empfehlen aufzuhören. Ich weiß nicht, wie deine Frau reagiert, aber mein Freund hat mir das schon oft gesagt: »Hör auf!« Und ich sage: »Also ich find' das gut, hier zu arbeiten!« Für viele Leute wirkt das so'n bisschen wie Sisyphos-Arbeit, die wir leisten. Und für die ist es auch unvorstellbar. Also ich glaub', die nächst' höhere Stufe wäre für die dann, im Knast zu arbeiten… Obwohl … Es gibt noch was dazwischen (*lacht*).

Herr Hollinger: Psychiatrie, ja (*lacht*).

Herr Martins: Na ja, aber das ist halt wie du sagst, ne. Wenn man mit Leuten redet, die einfach nicht hier sind, die glauben einem das oftmals nicht. Zum Beispiel hab' ich mit Bekannten über diese »Fack ju Göthe«- Filme gesprochen… Und die so: »Da ist ja krass« Und ich: »Ne, das ist Pillepalle«, also…

Frau Krabatz: Das haben wir hier auch, ne.

Herr Hollinger: Also abgesehen von der Pistole ist das real.

Frau Krabatz: Ja. Und noch viel schlimmer. 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.

Herr Hollinger: Wobei für viele Leute der große Schocker das ist, was hier alles nicht funktioniert. Also auch, wie wenig die eigentlich wissen. Bei was für rudimentären Sachen man hier eigentlich anfangen muss.

Frau Krabatz: Schnürsenkel zusammenbinden funktioniert nicht in Klasse acht. 'Ne analoge Uhr lesen funktioniert nicht…

Herr Hollinger: … In Klasse zehn … Also man ist immer wieder überrascht, was die alles nicht wissen und nicht können.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Krabatz: Vor allem bei Tieren, ne… Wir wohnen ja in 'ner Stadt und deshalb hab' ich schon Verständnis, aber bei solchen Geschichten… Zum Beispiel: »Wie macht ein Fuchs, Frau Krabatz?« oder … »Wie macht ein…« weiß ich nicht was, »ein Huhn?« oder: »Wie heißt die männliche Form von Kuh?« Das können sie alle nicht.

Herr Hollinger: Und das Ganze vor dem Hintergrund, dass sie ihre eigene Stadt auch nicht kennen… Also ich bin ja ein Zugezogener, ich lebe erst seit ein paar Jahren in Berlin und ich bin immer wieder schockiert, wie es möglich ist, diese Stadt so wenig zu kennen. Man kann unsere Schüler am Park hier um die Ecke aussetzen und es gibt welche, die finden von da den Weg nach Hause nicht, weil sie immer in der gleichen Station einsteigen.

Herr Martins: Na ja, sie kennen im Prinzip ihre Straße, vielleicht noch 'ne Nebenstraße, den Weg zur Schule und das wars eigentlich auch schon fast …

Herr Hollinger: Die Guten kennen noch den Weg zur Sporthalle hier…

Frau Krabatz: Und dann gehts ja noch weiter: Dadurch, dass sie ihren Bezirk oder ihren Kiez gerade eben so kennen, haben sie natürlich auch ein bestimmtes Vorurteil darüber, was Deutsche sind: »Die Deutschen sind so dreckig«, »Die Deutschen sind dies«, »Die Deutschen sind das«… Bis ich geschnallt habe, dass die über die wenigen Deutschen reden, die mit ihnen in den Häusern wohnen… Und das ist natürlich in bestimmter Hinsicht ein gewisses Milieu, so dass man gar nicht richtig weiß: Was ist ein Deutscher? Wir Lehrer gelten für sie nicht als Deutsche. »Frau Krabatz, sie sind nicht Deutsche, sie sind irgendwas anderes, sie sind eine von uns«. Hab' ich auch schon gehört.

Herr Hollinger: Und mittlerweile kennen sie nur noch Snobs und Obdachlose, dazwischen kennen sie nichts. Das ist wirklich ganz, ganz krass. Und das muss tatsächlich an den sozialen Milieus liegen, die um sie rum sind. Und in der Hinsicht sind wir eigentlich auch 'ne eindrückliche Schule mittlerweile. Die Schule steht ja in 'nem Kiez, der gentrifiziert ist, beziehungsweise gerade krass gentrifiziert wird. Also der Anteil an Schülern, die mit der Bahn hierherfahren, nimmt immer mehr zu.

Frau Krabatz: Weil das Business-Viertel so nah ist und das schwappt immer näher rüber, das merkt man schon an diesen Cafés, ne… (*zeigt auf den vom Interviewer aus dem gegenüberliegenden Café mitgebrachten Kaffee mit Hafermilch*): vegan.

Herr Hollinger: Viele unserer Schüler kommen aus der großen Straße um die Ecke hier her. Oder sie kamen her: Mit diesen Neubaugebieten werden die immer weiter verdrängt. Und das merken wir also hier auch deutlich. Eigentlich steht diese Schule hier am völlig verkehrten Standort für diese Form von Schülern. Unsere Schüler müssen mittlerweile über die bekannten Einfallrouten mit Bus und Bahn hierherfahren.

Herr Martins: Ja und gleichzeitig kriegen wir natürlich keine Schüler von den Leuten, die hier neu herziehen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Krabatz: Weil wir 'ne Schule sind, wo praktisch Schüler zugewiesen werden. Ich glaub' das ist auch vielleicht so 'ne Brennpunkt-Thematik. Dass Brennpunktschulen natürlich nicht freiwillig ausgesucht werden, sondern eine Zuweisung der Schüler stattfindet, die übrig bleiben. Und dementsprechend hat die Schule auch immer schon im Vorfeld 'nen schlechten Ruf, weil irgendwie durchgedrungen ist, dass hier Einiges anstrengend ist.

Herr Hollinger: Ungefähr ein Viertel unserer Schüler kommt freiwillig hierher.

Frau Krabatz: Aber die Schüler wechseln ungefähr so nach 'nem Jahr die Meinung, das ist so mein Eindruck. Zu Beginn ist ja immer so dieses: »Scheiße, ich wechsel.« Im ersten Jahr, in Klasse Sieben, hört man das ganz oft.

Herr Martins: Ja, das ist richtig. Besonders die, die gut sind, wollen zuerst immer wechseln, aber dann…

Herr Hollinger: Wo wir 'nen guten Ruf haben, das sind Förderschwerpunkte. Das können wir. Für die Berufs-Begleitung haben wir offensichtlich ein gutes Konzept, das scheint zu funktionieren. Wenn wir jetzt Eltern haben, die das wissen, dass ihr Kind 'nen Förderstatus hat und das entsprechend die Förderung braucht, die melden es dann tatsächlich gezielt hier an, weil sie wissen: Wenn sie hier sind, klappt das. Denn unsere Quoten für die Vermittlung in Ausbildung sind bei diesen ganzen Förderklassen extrem hoch, also da sind wir vergleichsweise richtig gut.

Frau Krabatz: Weil wir Produktives Lernen und Praxislerngruppen auch noch haben. Die haben so 'nen Rhythmus von…

Herr Hollinger: … drei Tage Praxis in Werkstätten oder Betrieben und zwei Tage Schule. Und da gehen diejenigen hin, die tatsächlich was werden wollen und da nicht nur irgendwie hingehen, weil sie denken: »Nur zwei Tage Schule«. Und wenn die Eltern das dann ein bisschen begleiten… Und bei denen, die sich freiwillig anmelden, klappt das mit den Eltern sogar sehr häufig. Die haben echt 'ne gute Chance, dass sie danach 'nen Ausbildungsplatz kriegen. Selbst dann, wenn sie diese Schule ohne Abschluss oder nur mit dem niedrigsten möglichen Abschluss verlassen müssen. Wir haben tatsächlich am Ende eine sehr gute Quote. Die Schüler finden dann gute Praktika und dann haben die eben in ihrem Lebenslauf zwar kein gutes Zeugnis stehen, aber sie haben eben drei oder vier oder sogar fünf gute Dreimonats-Praktikumsberichte. Und damit kann man auf dem Arbeitsmarkt wesentlich mehr reißen als mit 'nem Zeugnis, wo dann zwangsläufig… Also Zeugnisse, wo dann keine Vieren und Fünfen oder auch unentschuldigte Fehlstunden drin sind, das ist superselten an dieser Schule.

Herr Martins: Die Schule hat auch ein sehr gutes Netzwerk zu Betrieben, zu Leuten, bei denen man auch Ausbildungsplätze kriegt. Wir haben ja auch diese Berufseinstiegsbegleiter. Beim letzten Durchgang hat aus diesen Projekten auch jeder, der das wollte und sich gekümmert hat, dann auch 'ne Ausbildung bekommen, ganz unabhängig vom Zeug-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nis. Da waren auch welche mit gruseligen Zeugnissen dabei, bei denen dann aber einfach andere Sachen 'ne Rolle spielten.

Herr Hollinger: Bei vielen ist es aber auch wirklich so, dass sie völlig überfordert sind, sobald man sie aus ihrem Kiez hier rauszieht. Sie müssen nicht mal weit fahren, es reicht einfach, wenn sie nur irgendwo hinfahren müssen.

Frau Krabatz: Und das sagen die uns auch. Sie kriegen zum Beispiel ein Angebot, ähhm, weiß nicht… Von Mercedes, eine Ausbildung. Und dann sagen sie: »Das ist ja gar nicht in Berlin, Frau Krabatz, das ist ja in Spandau.« Oder ein Praktikum bei der Freien Universität in der Verwaltung. Da sagt die Mutter zu mir am Telefon: »Ne, da fährt mein Sohn ja eine Stunde. Also das möchte ich nicht, das ist ja gefährlich.« Da sag' ich: »Ne, gefährlich ist es in der Nacht. Aber der fährt ja im Berufsverkehr, was soll denn da passieren?« »Nenene, wir suchen uns alleine ein Praktikum«. Ja, das finde ich irgendwie nicht verständlich.

Herr Hollinger: Aber auch da wieder: Auch die Eltern haben diese Dimensionen.

Frau Krabatz: Ja, die verstehen nicht, dass eine Position an der FU in der Verwaltung, dass das was auf dem Lebenslauf macht. »Das ist zu weit!«, »Das ist zu früh!«, »Das Kind muss ja ganz früh aufstehen, das wollen wir nicht!«

Herr Hollinger: Aber da sieht man eigentlich… Also auch die Eltern brechen ja aus dem Kiez nicht aus, das ist also…

Frau Krabatz: Und die Kunst ist es, praktisch in Klasse Sieben die Schüler zu motivieren. So 'ne gewisse Dynamik zu entwickeln, dass sie das selbst wollen. Bei uns ist da zunächst ja immer diese Diskrepanz … »Ich hab' zehn Geschwister, die kriegen alle Kindergeld. Plus wir kriegen Hartz IV«… Also, das haben wir ja oft hier an der Schule. Und dann die Kinder zu motivieren, und zu sagen: »Du magst am Ende vielleicht weniger Geld verdienen durch deine Ausbildung, durch deinen zukünftigen Beruf, aber du bist dann von deiner Familie unabhängig oder auch von den Ämtern und es gibt dir selber ein gutes Gefühl«. Und das ist die Kunst hier an dieser Schule. Ich sag' mal: So 'nen *Drive* in der Klasse, so 'ne Dynamik zu entwickeln. Und das hängt auf jeden Fall vom Lehrer ab. Also ein Lehrer mit Esprit, mit Kraft und auch mit Optimismus kann viel verändern. Und das glauben immer viele Leute nicht. Und die sagen sich, es seien nur mal ein Schüler oder zwei Schüler, die man möglicherweise erreicht. Aber es ist wirklich eine ganze Geschichte, die man da verändern kann. Darum glaube ich auch ganz fest an die Hattie-Studie, die ja besagt, ein Lehrer muss nicht nur methodisch oder fachlich oder in was auch immer toll sein, sondern er braucht 'ne Persönlichkeit. Und man braucht eben auch die Zustimmung der Schüler, also die Kinder müssen einen mögen, sonst können wir hier nicht arbeiten.

Herr Martins: Ich hatte mal so ein Erlebnis und das steht eigentlich stellvertretend für mehrere… Ich war mal privat am Wochenende hier im Kiez unterwegs. Ich bin über den

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Platz hier vor der Schule gegangen und auf einmal spricht mich ein Polizist an und sagt: »Hey sie, kommen sie mal her!« Und ich dann: »Huhh, was hab' ich denn jetzt gemacht?« Ich war mir keiner Schuld bewusst, und ich stand erst mal da. Und dann kannte ich den. Das war ein ehemaliger Schüler. Tatsächlich war es ein Integrationsschüler, der hatte eine Lernbehinderung und war einer der schwierigsten gewesen. Einer von dem ich irgendwann dachte: »Gott, wenn der auch nur ein kleines bisschen was lernt, dann bin ich eigentlich schon froh.« Und der hats geschafft. Nachdem er die Schule verlassen hat, hat er noch mal'nen anderen Abschluss gemacht und ist dann in die Polizeischule aufgenommen worden und ist jetzt Streifenpolizist. Und ich dachte: »Wow, wenn ich da irgendwie beitragen konnte, dass der sich so entwickelt…« Wenn man ehemalige Schüler trifft und fragt: »Was macht ihr jetzt?« Dann kommen da teilweise Sachen, von denen ich echt erstaunt bin und wo ich sage: »Das, was wir hier tun, das nützt was, das bringt was. Und wenn's nicht bei jedem ist…« Aber es gibt Schüler, die gehen ihren Weg und kriegen ein richtig tolles Leben.

Herr Hollinger: Ja, man macht hier wirklich so 'ne Persönlichkeitsbildung. Und das macht man eigentlich, indem man die ganze Zeit eine starke Persönlichkeit vorlebt. Und dabei muss man verdammt authentisch sein. Sobald man diese Authentizität verlässt, bringt das alles nichts. Und wenn man keine Persönlichkeit vorlebt, dann erreicht man die Schüler auch nicht. Und auch die Persönlichkeit formt man nur durch diesen permanenten Dauerkontakt. Und ich glaube, dass man sagen muss, dass diejenigen, die so als richtig gute Fachlehrer hierherkommen, früher oder später für sich selber erkennen, dass sie hier nicht richtig sind. Tatsächlich muss man wahrscheinlich konstatieren, dass wir relativ viele Entwicklungen nur durch die Klassenlehrer erreichen. Wir haben hier durchaus schon gute Fachlehrer gehabt, die fachlich total genial waren, die aber ihre Fächer gemacht haben und fertig. Aber auch fachlich muss man tatsächlich persönliche Schwerpunkte setzen.

Herr Martins: Also was ich mir immer vorstelle ist: Wovon möchte ich, dass die das können? Nicht: Was sagt das Buch? Oder: Was sagt der Rahmenplan? Sondern, von was bin ich der Meinung: Das sollten die können. Das sollten die mal gehört haben. Und das sind meine Schwerpunkte.

Herr Hollinger: In Deutsch ist das manchmal ein bisschen schwierig, weil man da ja an der Prüfung hängt. Aber ich les' mit denen trotzdem Faust, weil ich will, dass die das gelesen haben. Das hab' ich entschieden. Die müssen bei mir auch irgendwas von Lessing gelesen haben. Das muss der letzte Grundkurs machen. Und sie wissen auch: Wenn Herr Hollinger das gemacht hat, dann scheint das ja auch eine gewisse Bedeutung zu haben. In Erdkunde kann ich das ganz anders machen. Das ist ja das Schöne an unseren Nebenfächern. Da bin ich curricular nicht so krass eingeengt. Jeder weiß bei uns, dass wir sowieso fachliche Abstriche machen müssen. Dann kann ich auch meinen eigenen Schwerpunkt setzen. Wenn ich »Armut und Reichtum« mache, dann kann ich mich auch nur auf Kinderarmut fokussieren. Und dann hab' ich denen wenigstens was über Kinderarmut beigebracht und kann da wirklich persönlich Schwerpunkte setzen. Auf der einen Seite muss man fachlich viele Abstriche machen. Man kann mit denen von Lessing dann

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

halt nicht das ganze Buch lesen, sondern nur die Ringparabel. Und auf der anderen Seite kann ich dadurch viele persönliche Schwerpunkte einbringen und den Schülern auch authentisch vermitteln: Das halte ich jetzt persönlich für wichtig, dass du das kannst. Da bin ich nämlich als Lehrer gut. Und dann sind die Schüler in dem Thema auch gut. Wenn ich mit denen was machen muss, was ich selber nicht gut finde, dann mach' ich das auch nicht. Also nicht gut zumindest.

Herr Martins: Vor allem bleibt dann auch wirklich was hängen, wenn man das authentisch macht.

Frau Krabatz: Und mit Authentizität ist bei uns auch Folgendes gemeint: Man wird immer wieder über seine persönlichen Verhältnisse gefragt: »Sind sie verheiratet?«, »Haben sie Kinder?« Ich bin zwar nicht verheiratet, hab' aber ein Kind und das ist von einem anderem Mann als meinem derzeitigen Freund. Das sind ja so Sachen, die relativ verpönt in diesen Milieus sind. Also man ist arm, aber man ist trotzdem sehr traditionell. Und dann ist es die Frage, wie man es rüberbringt. Dass man ohne Zweifel und mit sich selber im Reinen sagen kann: »Ja, ich hab' 'nen Sohn, der ist so und so alt und ich hab' 'nen Freund.« »Sind sie nicht verheiratet?« »Nein, ich bin nicht verheiratet. Warum sollte ich heiraten?« Und das ist das Thema Authentizität. Man muss viel von sich preisgeben, ist mein Eindruck. Um so mehr ich immer mal wieder etwas Persönliches einfließen lasse, umso nahbarer wirke ich und um so mehr baue ich 'ne persönliche Beziehung auf, die mir hilft. Also sprich: Es gibt 'ne Gewaltsituation unten auf dem Schulhof und ich kann sagen: »Du und du und du, ihr geht los und haltet die auseinander.« Die sind zwar nicht in meiner Klasse, die wissen aber von meiner Klasse, dass ich ein guter Lehrer bin. Oder: Es gibt 'ne Streiterei und Lehrer, die die Schüler nicht kennen, können keinen Einfluss drauf nehmen. Aber du als Lehrer, der 'ne Beziehung hat, und zwar möglichst zu vielen Schülern hier, du kannst Einfluss drauf nehmen und kannst sagen: »Guck mal, wir beide haben uns doch schon ein paarmal unterhalten und wir haben doch 'nen Deal miteinander…« oder was auch immer. So kommt man an Leute ran. Ne gewisse Autorität muss man natürlich auch haben, aber die persönliche, die empathische Verbindung ist das, was einen hier weiterbringt. Sprich: Körperkontakt. Auch, wenn das verpönt ist an anderen Schulen: Handschlag, ab und zu mal an die Schulter fassen, nahbar sein, persönlich werden können und authentisch. So, wie du das gesagt hast.

Herr Martins: Ich finde, dass es ja nicht nur so ist, dass wir selber viel preisgeben. Wir erfahren ja auch sehr viel. Ich glaube, dass viele Lehrer an anderen Schulen recht wenig von ihren Schülern wissen. Manchmal kommen die in der Aufsicht zu mir und erzählen dann einfach mal was. Die haben dann gerade persönlich irgendwas, das sie irgendwie wurmt oder was sie gerade beschäftigt. Und dann erzählen die das einfach mal und wollen sozusagen mal gucken, was meine Meinung dazu ist. Teilweise einfach nur, damit sie das irgendjemandem erzählen können, von dem sie wissen, der dreht mir jetzt keinen Strick daraus und ich bin's jetzt mal losgeworden. Das hab' ich auch schon gehabt.

Frau Krabatz: Und genau das ist die Kunst des Lehrers: Dass er eine gewisse, ähhm… Ich weiß nicht, ob es das richtige Wort ist, ähhm… Intimität erzeugt und dabei trotzdem

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

oberflächlich bleibt. Der Trick ist es, jedem das Gefühl zu geben, dass du 'ne persönliche Beziehung zu ihm hast. Du machst mal ein Kompliment oder was auch immer und trotzdem überschreitest du bestimmte Grenzen nicht. Das ist ja immer der Spagat zwischen: Ich bin zu nah, hab' vielleicht 'ne Midlife-Crisis und möchte vielleicht so sein wie meine Schüler – das gibts ja auch – und: Ich bin distanziert und kühl und es interessiert mich nicht, was mit meinen Schülern ist. Und das ist die Kunst, die man so im Laufe der Zeit entwickelt: So 'ne persönliche Beziehung zu den Schülern zu haben ohne dabei 'ne gewisse Grenze nicht zu überschreiten. Das ist schwierig, aber es ist möglich, glaube ich. Wir kommunizieren zum Beispiel auch viel mit den Schülern über unsere Handys. Dass wir sie erinnern: »Komm zum Wandertag«, »Hier sind deine Praktikumsinformationen«. Weil die Kinder ihre Handys wie 'nen Schulplan benutzen.

Herr Martins: Auch andersrum. Die Schüler fragen mich auch teilweise. Am Wochenende kommt dann irgendwie 'ne Nachricht: »Herr Martins, wie ist denn das so und so?« oder »Wann muss ich was mitbringen?«

Frau Krabatz: »Um wie viel Uhr treffen wir uns zum Wandertag?«

Herr Hollinger: »Sollen wir'ne Tasche mitbringen?«, wenn sie irgendwo hinsollen.

Frau Krabatz: »Brauchen wir Stift und 'nen Zettel?« Da würde jeder andere Kollege sagen: »Am Wochenende ist Schicht bei mir!« Aber man weiß, dass wenn man einem was sagt, dann ist da immer der Buschfunk und man kann davon ausgehen, dass achtzig Prozent dann die Nachricht bekommen und dass man dadurch weniger Arbeit hat.

Herr Hollinger: Und man merkt auch, dass die Schüler sich danach sehnen, sich zu informieren, wie es den anderen geht. Man merkt auch durchaus, dass es viele gibt, für die die Lehrer zur erweiterten Familie gehören. Gerade bei den arabischen und türkischen Familien ist das so. Bei mir zum Beispiel war es so, dass ich all meinen Schülern nicht erzählt habe, dass meine Frau schwanger ist. Ich wollte das eigentlich vor den Ferien machen. Das Kind hat mir dann 'nen Strich durch die Rechnung gemacht: Es war schon da, bevor ich es ihnen erzählt hab'. Das fanden die richtig doof, weil sie eigentlich erwartet haben, dass man ihnen das erzählt. Um daran teilzunehmen. Ich habs ihnen dann, als es passiert ist, in der Woche noch erzählt und dann haben sie es mir auch verziehen. Irgendwann hatte ich geheiratet, und dann war für sie in ihrem Weltbild eigentlich klar: Jetzt müsste eigentlich mal ein Kind kommen. Also sie haben da die ganze Zeit drauf gewartet, dass das jetzt mal passiert. Ist auch eigentlich total schön, dass die sich dann für so was so emotional interessieren. Sie können total empathisch sein, trotz ihrer durchaus oft auftretenden Rohheit, mit der sie auch auf dem Schulhof miteinander umgehen.

Frau Krabatz: Na ja, also dieses Klischee, dass sie alle sehr familienorientiert sind, das kann ich auch nur bestätigen. Und viele Kollegen hier sagen, sie haben kein Problem damit, ihr Kleinkind oder auch ihren Erst- oder Zweitklässler hierher mitzubringen, wenn mal irgendwas ist. Die Schüler betreuen das Kind. Davor haben die alle keine Angst. Dennoch ist da so 'ne Ambivalenz zwischen extrem familienorientiert und… Es ist immer die

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Gruppe, die Gruppe, die Gruppe. Aber der Einzelne spielt dann doch irgendwie keine Rolle. Also dass man nicht erkennt, was man den Kindern mit bestimmten Handlungen antut. Und wir kriegen es ja dann in der Schule mit. Das heißt, die Gruppe ist immer wichtig, aber der Einzelne ist es in den Familien dann teilweise weniger. Zum Beispiel gibt es in den Gruppen grundsätzlich immer ein Bauernopfer oder einen, der massiv gemobbt wird. Es gibt immer einen oder zwei Alphas, die möglicherweise gegeneinander kämpfen.

Herr Hollinger: Häufig auch unterschiedlich geschlechtlich, das kann auch sein.

Frau Krabatz: Ja, genau, das wollte ich grad' sagen: Das gibt auch ganz viele starke Frauen hier. Dann gibt es immer irgendwie den Trantütigen, der 'ne lange Leitung hat. Also wir haben hier so diese ganzen Stereotypen. Und alle zusammen ergeben so eine Gruppe. Und aus meiner Sicht liegt es dann in der Macht des Lehrers, die Gruppe zu einer Gruppe zu machen… Und wenn das nicht passiert, dann fangen die an zu schwänzen. Dann fangen die an, hier alles zu zerlegen, sich auf dem Schulhof zusammenzurotten. Oder auch hier vor der Schule rumzustehen. Das ist nämlich auch interessant: Sie kommen zur Schule um zu schwänzen. Um dann wieder draußen zu stehen, teilweise bis sechzehn Uhr.

Herr Hollinger: Also das ist eigentlich tatsächlich hochgradig erstaunlich. Also, ich hab' ja nach Unterrichtsschluss als Schüler eigentlich nichts Besseres zu tun gehabt, als die Schule möglichst schnell hinter mir zu lassen. Hier erlebt man das aber eigentlich permanent, dass die Schüler alle – oder zumindest der große Teil – unglaublich lange bleiben.

Frau Krabatz: Was wiederum verschiedene Gründe hat. Entweder sie haben keinen Schlüssel, weil man zwölf Kindern eben keinen eigenen Schlüssel geben kann. Oder die Eltern wissen nicht, dass sie schwänzen und sie müssen deshalb die Zeit rumbringen. Viele Eltern sind ja auch zu Hause und schlafen selbst erst mal. Wenn ich da anrufe um zehn, dann hab' ich ab und zu mal 'ne verschlafene Mutter am Telefon.

Herr Hollinger: Ja, aber die bleiben auch immer nach Unterrichtschluss hier. Also selbst dann, wenn sie früher Schluss haben. Dann stehen die draußen im Park rum, auch ohne dass sie schwänzen. Sie machen es einfach. Sie sind einfach noch da: »Ich hab' schon Schluss«, »Ich warte noch auf 'ne Freundin andere Klasse«, hört man super oft. Also ich hatte als Schüler nie das Bedürfnis in der Schule zu warten. Dann bin ich lieber zum nächsten Döner gegangen und hab' da gewartet. Unsere Schüler warten hier.

Frau Krabatz: Weil sie auch sonst nichts zu tun haben. Das kommt ja immer beim Schreiben von Bewerbungen raus. »Was machst du denn in deiner Freizeit?« »Ja nichts, ich chille«, »Ich shoppe« und »Ich mach' irgendwas mit meinem Telefon«… Und mach daraus mal 'ne Bewerbung…

Herr Hollinger: … »Hat kommunikative Fähigkeiten«…

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Krabatz: Mir fällt dann immer noch ein: »Hilft regelmäßig im Haushalt«… »Bei der Erziehung der Geschwister hilft er mit«… Aber die sind so… Denen ist so die Neugier, die Abenteuerlust abtrainiert worden.

Herr Martins: Also ich glaub' auch, dass es für viele hier wesentlich angenehmer ist als zu Hause. Sei es, weil sie hier wissen, was sie tun müssen. Dann kommen sie hierher und dann sind hier die Lehrer und die machen dann schon was… Oder einfach, weil das, was sie zu Hause machen müssten, unangenehmer ist. Wenn sie dann auf kleine Geschwister aufpassen müssen, die auch Ferien haben… Oder sie dürfen nicht rausgehen und müssen im Haushalt helfen oder haben halt gar nichts zu tun. Hier wissen sie: Sie kommen hierher, jeden Tag und können hier was tun. Ob sie jetzt im Unterricht mitmachen, stören oder was auch immer. Zumindest wissen sie, hier gehören sie hin und ja, hier können sie was machen.

Herr Hollinger: Jede Handlung, die sie hier machen, bringt eine Reaktion von irgendwem mit sich, führt also zu einer Interaktion. Und das scheint bei vielen zu Hause nicht der Fall zu sein. Da kann ich wahrscheinlich die Wohnung anzünden und das interessiert keinen. Weil Mama schläft, Papa ist betrunken oder ist nicht da. Geschwister sind auch nicht da. Man merkt das oft, wenn man hier mal 'ne Vertretungsstunde hat und man macht so 'ne Chillstunde, weil man einfach fünf Minuten vorher erst erfahren hat, dass man da jetzt hinmuss. In einer Klasse von fünfundzwanzig Schülern hat man dann achtzehn Schüler vor sich, die haben alle ein Handy dabei und die nehmen sofort das Handy raus und chillen mit dem Handy. Die restlichen sieben, die ihr Handy, so wie es auch in den Regeln steht, nicht mithaben oder bei denen der Akku schon leer ist, die machen gar nichts. Die können sich nicht ohne das Handy beschäftigen. Sie können es nicht.

Frau Krabatz: Sie kennen auch diese kleinen Spielchen nicht, ne. Also, dass mal jemand Tic-Tac-Toe spielt oder Schiffe versenken oder Stadt-Land-Fluss… Das sind dann die aus den etwas gebildeteren Schichten… Und die meisten Kinder fahren nicht in den Urlaub. Das ist auch auffällig. Und wenn, dann fahren sie alle zehn Jahre in den Libanon mit ihren acht Geschwistern

Herr Hollinger: Und tatsächlich *fahren* die da auch hin.

Frau Krabatz: Ja, also tatsächlich mit dem Auto durch die Türkei in den Libanon, yeah. Auf jeden Fall ist es unglaublich, womit die sich nicht beschäftigen. Es gibt wirklich Gruppen – das hab' ich jetzt im sozialen Lernen – da hab' ich so zehn Kopftuchmädchen, die mir irgendwie erzählen, ihre größte Errungenschaft wäre es, für die Familie gekocht zu haben. Ja, darauf kann man stolz sein. Ja, oder auch nicht.

Herr Martins: Oder sie haben halt keine Vorstellung… Zum Anfang der achten Klasse hab' ich dann gefragt: »So, jetzt gehts ja langsam los mit Berufsorientierung, was stellt ihr euch dann vor, was wollt ihr machen?« Und da kommt von erstaunlich vielen gar nichts. Die haben keine Vorstellung. Von den Mädchen kommt dann oftmals noch: »Also ich bin dann zu Hause und hab' dann viele Kinder und dann hab' ich 'nen Mann und der verdient

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

viel Geld.« Aber sozusagen so was, was sie selber erreichen wollen… Da kommt nichts. Da haben die keine Vorstellung. Also von manchen kommt dann dieser Spruch »Hartz IV gewinnt«.

Herr Hollinger: Die können sich auch nicht vorstellen, wo dieses Hartz IV eigentlich herkommt. Ich versuch' immer den Schülern zu erklären: Für Hartz IV bedarf es eines Menschen, der das bezahlen will. Und wenn der das nicht mehr will, dann stehen die auf einer Verkehrsinsel und fressen Gras.

Frau Krabatz: Und sie wissen auch gar nicht, wie viel Geld tatsächlich in so 'ne Familie direkt oder indirekt…

Herr Hollinger: …Investiert wird. Gerade in Mathe merkt man halt immer mehr, dass sie auch keine Dimensionen für monetäre Gewichtungen haben. Also wenn ich denen erzähle… Meine Schüler wissen, dass ich fünftausendvierhundert Euro brutto im Monat verdiene oder fünftausenddreihundert oder wieviel das auch immer sind… Das wissen die. Und dann versuch' ich denen immer zu erklären, was dabei dann übrig bleibt am Ende, um denen die Dimension zu erklären. »Na ja«, hab' ich denen gesagt, »und der Rest dazwischen ist unter anderem das, was ihr bekommt.« »Sie bekommen aber viel weniger als das, was ich bekomm'.« Die können sich halt nicht vorstellen, wie viel problemfreier man eigentlich leben könnte, wenn man nicht auf Hartz IV angewiesen wäre.

Frau Krabatz: Obwohl ich überleg' gerade… Ich weiß nicht, ob das so unbedingt jetzt ein Phänomen der ISS ist, dass Kinder keine Vorstellung von Geld haben. Ich glaube, so lange man kein Geld verdient, hat man keine Vorstellung davon.

Herr Hollinger: Weiß ich nicht… Also bei mir in meiner Klasse, da gibt es zwei Schüler, die im betreuten Wohnen sind und die müssen mit ihrem Taschengeld haushalten. Und das funktioniert erstaunlicherweise. Aber bei vielen von meinen Transferleistungsschülern stelle ich immer wieder fest: Wenn das Geld alle ist, kriegen die Neues…

Frau Krabatz: … Irgendwoher …

Herr Hollinger: … Irgendwoher. Es scheint also durchaus so zu sein, dass das sicherlich nicht an den Jugendlichen selbst liegt, sondern wahrscheinlich daran, dass den Eltern auch schon die Dimension fehlt.

Herr Martins: Das sieht man sehr schön bei Ausflügen. Wenn wir dann auf 'nem Ausflug sind, dann kaufen die teilweise Dinge … Auf 'm Bahnsteig ziehen die sich da so 'nen Schokoriegel für, weiß ich nicht, einen Euro. Und das sind dann auch Schüler, für die ich nach der Fahrt für einsfünfzig diesen Berlinpassantrag ausfülle, damit sie die wiederbekommen. Und wenn ich die dann anspreche und sage: »Wenn du jetzt zu Edeka gehst, dann kriegst für den einen Euro fünf Schokoriegel«, »Ja, pfff«. Das verstehen die nicht.

Herr Hollinger: Pfand wegwerfen…

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Krabatz: Ja, das ist ganz ausgeprägt hier.

Herr Hollinger: Da fragt man sich dann schon: Entschuldigung, aber ihr habt ein Drittel des Gelds zur Verfügung, was ein normaler Schüler in eurer Situation hat und ihr schmeißt euer Geld auch noch auf die Straße?

Frau Krabatz: Offiziell. Inoffiziell weiß ich, dass Schüler hier teilweise fünf Euro pro Tag als Taschengeld bekommen und dann noch nicht mal bei uns essen gehen, sondern in der Cafeteria irgendwelchen Süßkram kaufen. Und wir haben hier immer wieder ernährungstechnische Probleme mit Energydrinks, mit Chips, mit irgendwelchen Zuckersachen, auf die die alle unheimlich reagieren im Unterricht. Cola und so weiter und so fort. Wo ich mich auch frage: Wenn ich mir das so überlege, könnte ich meinem Sohn nicht jeden Tag fünf Euro Taschengeld geben. Das ist ja krass, was die an Taschengeld bekommen.

Herr Hollinger: Das sind hundert Euro im Monat.

Frau Krabatz: Mein Sohn kriegt fünfzig, ne. Und das dann in Kombination mit der Klammottage, die sie immer anhaben. Also, wo ich mich auch frage: Also wie kann man sich das von Hartz IV praktisch kaufen? Das geht auch nicht.

Herr Hollinger: So'n Display vom Handy, das kaputt geht: Ist egal, gibts ein neues Handy. Also meine Schüler wechseln ihre Handys öfter als ich, aber ich könnte mir das im Gegensatz zu denen leisten.

Frau Krabatz: Ja, oder die Telefonnummer. Ständig werden hier Nummern gewechselt. Das macht uns so kirre. Auch bei den Eltern, wir erreichen die Eltern nicht.

Herr Martins: Also neulich hat mir 'ne Schülerin aus meiner Klasse gesagt, sie kauft sich keine Aufladekarten, sondern sie kauft sich 'ne neue SIM-Karte, warum auch immer.

Herr Hollinger: Weil sie den Code nicht abschreiben kann oder den Kassenbon nicht findet.

Frau Krabatz: Nene, ich würde sagen… Also wenn sie älter werden, da hat es natürlich 'ne andere Bedeutung, da haben sie ja auch nicht ein Telefon, sondern drei Telefone.

Herr Martins: Ne, die schmeißt… Hat sie mir ja gesagt… Die schmeißt die alte SIM-Karte weg und tut 'ne neue rein. Sagt sie: »Na ja, für'n Zehner krieg' ich so 'ne SIM-Karte hier bei Penny und dann tu' ich die alte weg und die neue rein.« Und dann hat sie 'ne neue Nummer.

Frau Krabatz: Ja, ich glaube da geht es eben viel darum, was in den Familien so an Werten vermittelt wird. Das ist auffällig: Wie gegessen wird. In meiner Klasse haben wir oft ein Frühstück gemacht. Da isst die Hälfte der Klasse schonmal überhaupt nicht mit, aus

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

welchen Gründen auch immer. Dann, dieser Müll, dieser ständige Müll, den man hier überall hat. Und dann heißt es: Die Schule ist so dreckig. Na ja, warum ist die Schule so dreckig? Nicht weil die Lehrer hier nonstop so (*gestikuliert*) durch die Gegend ziehen (*lacht*).

Herr Hollinger: Sie nehmen überhaupt nicht wahr, welche Teile von dem, was sie selber stört, sie auch selber verursachen. Und dann regen sie sich auf, dass 'ne Klassenfahrt nach Wismar zweihundertzwanzig Euro kostet. Was sie nicht wahrnehmen, ist, dass es vor Ort in Wismar jeden Tag ein bezahltes Abendessen gibt, das sie nicht essen. Ein Abendessen, das extra für sie gemacht wird, auch entsprechend ihrer Vorgaben: Halal, vegetarisch und haste nicht gesehen. Essen sie nicht. Gehen stattdessen zu MacDonald's und wundern sich, dass so 'ne Klassenfahrt so teuer ist. Ja natürlich ist es dann teuer und da merkt man dann finde ich immer wieder, dass die einfach keine Dimensionen für Geld haben.

Frau Krabatz: Und ich meine, wir haben ja hier jegliche Kurse, die all diese Themen irgendwie aufgreifen. Wir haben 'ne Gesundheitsbeauftragte, die regelmäßig durch die Klassen geht und ein gesundes Frühstück initiiert. Im WAT wird ihnen Kochen beigebracht. Das Thema Müll bearbeiten wir. Es gibt Klassen, in denen die Klassenkasse praktisch aus diesen Pfandflaschen gezogen wird und, und, und. Also es gibt Sachen, gegen die man anarbeiten kann. Aber noch mal: Ich glaube, dass das Bild vom Sysiphos hier das Beste ist. Als Lehrer macht man hier vieles: Verwaltungskram, Unterricht, Erziehung, Psychologie, Gewaltprävention und, und, und. Allein in einer Stunde zu sein, bedeutet hundert Entscheidungen zu treffen, das glaubt man immer gar nicht. Aber wenn in 'ner siebten Klasse, erstes Halbjahr, sechsundzwanzig Schüler vor dir sitzen, die erst mal wie Hund und Katze aufeinander losgehen… Und man dann auch noch den Anspruch hat, Unterricht machen zu wollen… Ein Lehrer an so einer Schule muss multi-tasking-fähig sein. Er muss gleichzeitig reden und schreiben und auch noch hören, wer Stress macht. Und gleichzeitig erziehen. Und um so besser man das alles gleichzeitig kann, desto besser kommt man hier auch zurecht. Und Lehrer, die ein bisschen kreativer, ein bisschen sensibler, ein bisschen empathischer sind, für die ists dann etwas schwerer.

Herr Hollinger: Auf der anderen Seite muss man sagen, dass die Schüler das durchaus zulassen, dass es Lehrer gibt, die unterschiedliche Temperamente und Herangehensweisen haben. Also bei mir zum Beispiel erwarten die schon: Sie machen so lange Terz, bis es irgendwann mal kurz scheppert und dann ist wieder Ruhe im Karton. Aber das wissen die auch vorher schon, dass das irgendwann passiert. Bis dahin mache ich meinen ganzen Organisationskram, mache dies', mach' das. Da ist es mir dann auch egal, wenn das erst mal laut ist. Ich habe dann auch keine Lust gegenanzureden. Und dann irgendwann wissen sie: So, jetzt ist der Punkt erreicht und überschritten. Und jeder Lehrer erreicht diesen Punkt eigentlich unterschiedlich… Manche behaupten, an so einer Schule, wie dieser muss man autoritär sein. Muss man aber nicht. Man kann die Schüler auch über Empathie erreichen. Man kann sich auch vorne hinsetzen und leise anfangen zu reden. Also meine Schüler, die bei mir immer Lärm erwarten, die kriegen das auch mit,

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wenn ich mal keinen Bock hab' laut zu sein. Dann rede ich vorne ganz leise und fang' einfach an. Irgendwann sind sie ruhig. Das dauert auch nicht lange, weil die das merken. Also, man hat schon unterschiedlichste Zugänge, während viele immer glauben, es gibt hier nur Frontalunterricht. Das ist einfach Quatsch. Das muss an dieser Schule nicht nur Frontalunterricht geben. Man muss sicherlich viel aushalten, wenn man anfängt, diesen Schülern Gruppenarbeiten beizubringen, aber sie können das. Und der Kardinalfehler, den viele begehen, die nicht gut ausgebildet sind, ist, dass sie immer davon wegschwenken und das nicht mehr machen. Damit erreicht man bei den Schülern aber das Gegenteil von dem, was sie eigentlich wollen. Unsere Schüler kriegen das nur nicht hin, das zu kommunizieren, was sie wollen. Wenn sie sagen, dass sie am Wandertag unbedingt Lasertec machen wollen, dann heißt das eigentlich nur, dass sie endlich mal zusammen Freizeit verbringen wollen. Es muss nicht Lasertec sein, letztendlich kann ich mit ihnen auch auf die Siegessäule gehen, der Endeffekt ist der gleiche. Es kostet aber ein Drittel. Den Schülern geht es aber eigentlich nur darum, etwas Schönes zusammen zu machen. Etwas, das sie am Ende in Erinnerung behalten können, wovon sie vielleicht noch jemandem erzählen können. Denn das passiert in ihrem Alltag nämlich nicht.

Herr Martins: Und oftmals sinds halt auch genau diese kleinen Sachen. Also das sind einfach Dinge, die sie halt nicht machen im normalen Alltag mit ihren Eltern.

Herr Hollinger: Ihnen fällt halt nur Lasertec ein, weil sie das kennen. Irgendwo mal gesehen. Wenn ich letztendlich mit denen Tretboot fahren gehe, hat das den selben Effekt, weil sie auch das nie machen würden mit ihren Eltern.

Herr Martins: Oder einfach wenn man irgendwo mal hinfährt, wo sie noch nie waren und sagt: »Jetzt laufen wir hier eine Stunde durch die Gegend.«

Frau Krabatz: Und da darf man sich dann auch nicht auf das Geschrei verlassen, was in Klasse sieben anfänglich immer entsteht. Wenn man dann zum Beispiel sagt: »Wir fahren nach Polen.« Dann gibts erst mal großes Geschrei: »Wir wollen nach Spanien.« Aber dann fahren wir nach Polen und dann stellen sie fest: Das Geld ist viel mehr wert. Tolle Ausrüstung. Tolles Essen. Alles wunderbar. Und dann sagen sie am Ende doch, wie schön es war. Wir haben extrem viel lustige Sachen erlebt und wir haben Tennis mit denen gespielt. Tennis mit Kindern aus unserem Milieu. Dann haben die sich ins Meer geworfen, Strandspaziergänge und Turniere am Strand gemacht… Also es war alles so, wie 'ne andere Welt, ne… Man muss eben zunächst immer entscheiden: Wie weit setze ich mich durch und in wie weit höre ich auf die Schüler. So dass man da so auch die Mitte kriegt. Und am Ende sind wir super gestärkt als Klassengemeinschaft da rausgekommen.

Herr Hollinger: Aber man bietet denen tatsächlich irgendwas, was sie nicht kennen. Ich bin mit meinen Schülern nach Wismar gefahren, kannten sie nicht. Die Hälfte der Schüler hat gefragt, ob man da mit der S-Bahn hinkommt. Kommt man nicht. Die kennen auch keine Stadt mit den Dimensionen einer normalen Stadt, die irgendwo auf dem Land rumsteht. Die kennen halt Berlin. Und ihr soziales Netzwerk funktioniert nur in Berlin. Die setzen sich ja auch nur mit sich selbst in ihrer eigenen Volksgruppe ausein-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ander. Das erleben wir oft auf dem Schulhof, dass wir auch Volksgruppenkonflikte untereinander haben. Wenn wir aber in eine normale Landstadt kommen oder in ein fremdes Land kommen, da funktioniert ihr soziales Milieu nicht mehr, weil es ihre Volksgruppe da gar nicht gibt. Das war eigentlich total eindrücklich. In Wismar gibt es keine Ausländer, zumindest wenn man es damit vergleicht, wie es in Berlin ist.

Frau Krabatz: Und das ist für sie dann erst mal blöd, weil sie angeguckt werden, begafft werden.

Herr Martins: Ja, ich hatte das vor einem Monat noch schlimmer, da waren wir in Ludwigsfelde und zwar nicht in der Stadt Ludwigsfelde, sondern sozusagen in einem Ort, der zu Ludwigsfelde gehört. Also das war ein absoluter Kulturschock für sie. Und dann haben sie von irgendjemandem gehört: »Okay, es gibt einen Netto, da müssen wir ein bisschen aus dem Ort rausgehen und dann ist da ein Netto.« Und ab dem Moment haben die mich genervt, die wollen unbedingt zu diesem Netto gehen und wir sind zum Netto gegangen. Und ich hab' es richtig gemerkt: Wir sind auf diesem Parkplatz von dem Netto und in dem Moment haben sie etwas, das kennen sie. Netto sieht ja auch überall auf der Welt gleich aus. Sie sind in diesen Netto reingegangen und es war eigentlich völlig egal, was sie da kaufen wollten. Ich hab' richtig gesehen, sie haben jetzt endlich in diesem furchtbaren Brandenburg, in diesem Dorf etwas gefunden, was sie kennen, wo ihre Welt funktioniert.

Herr Hollinger: Das war in Wismar eigentlich genauso. Wie oft die zu diesem Edeka gelaufen sind, der mitten in der Altstadt ist. Und dann konnte man an hunderttausend Orten was zu Essen kaufen und sie laufen zu dem einzigen Dönerladen, der aber am anderen Ende der Stadt ist. Sie wissen auch: Sie haben fünfundzwanzig Minuten Pause. Schon der Weg war weiter. Sie laufen da trotzdem hin (*lacht*). Sie können sich kein Brötchen bei einem Bäcker kaufen. Sie wissen nicht, wie sie das machen sollen (*lacht*). Sie kommen zu einem Bäcker und sehen, dass es keinen *Simit*-Ring gibt.

Frau Krabatz: Und so beginnen ja auch immer die Klassen- und Wandertage: Dass man ihnen sagt: »Wir kommen jetzt wohin, da gucken sie euch vielleicht anders an.« Also auf der Klassenfahrt habe ich zum Beispiel gesagt, sie dürfen nicht mit mehr Leuten als in Dreiergruppen durch die Gegend laufen, weil die Leute sich sonst bedroht fühlen. Tja, und wie wars? Wir waren keine zehn Minuten auf dem Parkplatz in Polen, sofort war die Bundespolizei da (*lacht*) und hat erst mal Passkontrolle gemacht. Ja, und darauf muss man die Kinder einstellen, dass das passiert und dass sie angeguckt werden und dass sie trotzdem freundlich bleiben müssen. Und da liegt es auch wieder in der Verantwortung des Lehrers. Wenn man sagt: Wir fahren jetzt nach Polen oder nach Wismar und die gehen da zu diesem Edeka und die haben da diese Konflikte. Das ist auch was, was man dann aufarbeiten muss, um das Beste daraus zu ziehen. Also so sehe ich das. Es ist immer die Frage, wie gehe ich damit um? Aber man muss sie solchen Situationen aussetzen, denn ihre Eltern können das nicht leisten.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Hollinger: Ja, das ist wieder so'n Ding von lebensfähig machen. Früher oder später werden sie ihren Kiez verlassen müssen und dann wäre es schon gut, wenn sie dann mit wenigstens ein bisschen was umgehen können.

Herr Martins: Also zumindest, wenn sie was verändern wollen, wenn sie nicht weiter in ihrer Suppe schwimmen wollen, wie ihre Eltern auch, ne. Im Nachhinein fanden sie das auch auf dem Dorf total toll. Sie haben auch vielen Kollegen von der Klassenfahrt erzählt. Im Prinzip waren wir noch auf dem Weg zurück, als die schon gefragt haben: »Wann machen wir die nächste Klassenfahrt?« Also das ist eben auf der einen Seite irgendwie so ungewohnt und auf der anderen Seite so: »Hey, das haben die halt noch nie erlebt.«

Frau Krabatz: Man kann es zusammenfassen: Einerseits ist da der große Traum von 'ner Veränderung und trotzdem isoliert man sich gezwungenermaßen oder auch aus sich selbst heraus und kriegt dann irgendwann Angst. Also, man ist nicht richtig integriert. Keiner verlangt Assimilation, aber Integration. Und wenn man immer nur im eigenen Bäcker und Supermarkt einkauft und immer nur eigene Produkte kauft, dann kriegt man kein Gefühl für die Gesellschaft, in der man lebt und das kriegen wir mit. Und die Frage ist eben, ob wir uns nicht auch ein Stückchen für unsere Schüler verändern, damit wir die überhaupt erreichen. Also mit den Themen, die wir aussuchen oder mit dem Umgang. Auf der Klassenfahrt hatte ich zum Beispiel die Situation, da gab es einen Schüler, der hat sich sehr schlecht benommen, und da hab' ich gesagt: »So, ich schlaf jetzt bei den Mädchen in dem Zimmer und du schläfst in meinem Zimmer oben, alleine auf einer Etage.« War als Strafe gedacht. Und da hat der am nächsten Tag gesagt, er bedankt sich ganz doll, denn er hat noch nie alleine in einem Zimmer geschlafen. Er schläft immer mit seinen sechs Geschwistern in einem Zimmer und da ist es nie ruhig. Und er hätte das erste Mal in Ruhe geschlafen. Und ob die Gruppe so was akzeptiert, hängt immer davon ab, wie sie den Lehrer annehmen. Ist der Lehrer fest verankert und ist er das Rudeltier oder das Leittier, dann kann der eigentlich fast alles bestimmen. Wenn er es denn richtig erklärt und integer ist. Also wenn ich in 'ne Klasse reinkomme, dann guck ich mir genau an: Wen empfinde ich als Leittiere, als Alphas? Und die mache ich mir zum Freund. Also die nehm' ich mir ganz doll ran, widme denen erst mal Zeit. Weil ich weiß: Meine Beziehung zu denen wird von den anderen beobachtet. Und die anderen werden sehen: Aha, die mögen mich. Also ist das 'ne nette Lehrerin. Und das überträgt sich domino-mäßig durch die ganze Schule. Hast du in Anführungsstrichen die richtigen Kinder zum Freund – na ja, nicht zum Freund, sondern mögen die dich, finden die dich sympathisch, sagen die, du bist ein guter Lehrer – dann hast du automatisch den Respekt der anderen Schüler. Und das ist mein System. Dass ich mir erst mal die aussuche und mich dann praktisch zunehmend den anderen Kindern widme.

Herr Martins: Wenn man den richtigen Stand hat, dann kann man eigentlich auch fast alles machen und die vertrauen einem. Die sagen: »Okay, verstehe ich jetzt zwar nicht, aber das wird schon irgend 'nen Grund haben«.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Hollinger: Das merkt man tatsächlich. Also unsere Schüler beschweren sich relativ viel über irgendwas. Das machen die aber nur bei bestimmten Lehrern. Es gibt andere Lehrer, die können sich sonst was erlauben…

Frau Krabatz: … Die können sagen: »Halt die Fresse!« Also, das hab' ich auch schon gehört, dass das Leute sagen.

Herr Hollinger: Ja, also ich… In meiner Klasse kommt das durchaus mal vor, dass ich irgendwann mal irgendeinem Schüler sage: »Halt die Klappe!« Das ist okay. Der macht das dann auch. Der weiß dann genau, warum ich es in dieser Form gesagt habe und nicht: »Sei bitte leise.« Dasselbe könnte ein anderer Lehrer in der gleichen Klasse zu dem gleichen Schüler sagen und das würde dazu führen, dass der Lehrer am Ende bei der Schulleitung sitzt und dann darüber diskutiert, ob man das hätte tun dürfen. Ich kann meinen Schülern sagen: »Wie du das machst, ist mir scheißegal!« Das sage ich meinen Schülern manchmal. »Es ist mir egal, ich habe dir jetzt dreihundertmal gesagt, wie du es machen sollst, und wenn du das jetzt immer noch nicht so machst, dann ist es mir einfach egal.« Und dann kann man auch sagen: »Das ist mir scheißegal!« Und dann wissen die Schüler, dass es mir in der Situation jetzt wirklich egal ist. Aber sie wissen halt auch: Wenn ich Herrn Hollinger jetzt nach der Stunde anspreche, dann bekomm' ich auch trotzdem 'ne Antwort. Aber sie haben verstanden, dass an der Stelle – in dem Moment – der Punkt überschritten war: Das nervt ihn jetzt, er hat jetzt keinen Bock mehr. Entweder muss ich jetzt richtiges Engagement zeigen oder es fällt eben hinten runter. Und diese Position in der Klasse muss man sich, glaub' ich, als Lehrer hier ziemlich stark erarbeiten. Man merkt auch bei jedem Lehrer einen Unterschied, ob man in der Klasse Klassenlehrer ist. Man merkt das auch noch mal, wenn wir in der neunten Klasse aussortieren, dass sich das Klassenverhältnis ändert. In manchen Klassen muss man dieses Raussuchen des Leithammels dann noch mal neu machen. Das kommt ja vor, dass der dann einfach irgendwann mal weg ist.

Herr Martins: Ja, und dann ändern sich die Strukturen komplett.

Herr Hollinger: Dadurch ändern sich die Strukturen komplett. Auch weil dann ja oft aufgefüllt wird mit neuen Neuntklässlern. Aber man merkt halt, dass man, wenn man zu diesen Klassen, in denen man normal Unterricht hat… Wenn man zu denen immer gleich ist, dann wissen die auch relativ schnell, was geht und was eben nicht geht. Und das funktioniert dann aber auch über vier Jahre.

Frau Krabatz: Ja. Also, so wie du das machst, mach' ich's nicht. Also, ich pass da schon sehr auf, was ich sage. Also ich verpack's. Ich hatte zum Beispiel mal 'nen Schüler, der gesagt hat: »Frau Krabatz, sie wollen bestimmt ›Halt die Fresse!‹ sagen« oder »Halt die Klappe!« oder so. Da hab' ich gesagt: »Mhmm, ja.« Aber ich mach' das nicht so gerne, weil es sich aus meiner Sicht dann irgendwann auslutscht.

Herr Hollinger: Es kommt halt drauf an, ne. Es muss halt… Das sagt man ja nur, wenn die Schüler es auf die lockere, flapsige Schulter nehmen können. Und die, die das nicht

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

können, die kriegen das auch nie zu hören. Das würde ich dann auch nie machen. Und das ist etwas, was manchen Schülern ihr eigenes Verhalten auf eine für sie verständliche Weise sofort spiegelt.

Frau Krabatz: Ich stimme dir zu, dass man zeigen muss, wie man sich fühlt. Im Sinne von: »Ich bin jetzt wütend, weil du das und das gemacht hast!« Und man sollte nicht so tun, als ob man nonstop geduldig wäre und dass man alles toll finden würde. Dass man in diesem Moment wütend ist. Dass man also menschlich ist. Aber ich glaube trotzdem, dass es 'ne Ausnahme sein sollte, bestimmte Wörter…

Herr Hollinger: Unbedingt, unbedingt, aber…

Herr Martins: Wobei ich finde, dass es nicht unbedingt »Ich bin wütend« sein muss. Sondern einfach zeigen: Jetzt ist sozusagen die letzte Grenze überschritten. Jetzt kommen wir auf eine ganz andere Ebene. Also das ist halt auch oftmals… Manchmal werde ich von Schülern gefragt: »Sind sie jetzt wütend auf mich?« Wo ich sage: »Nein. Aber das ging halt einfach nicht!«

Frau Krabatz: Also, ich finde das schon sehr unangenehm, mit der Schulleitung oder wem auch immer ein Gespräch führen zu müssen und mich für irgendwas zu rechtfertigen. Ich versuche immer, im Kopf gewisse Sachen einzuhalten – obwohl ich es natürlich auch nicht schaffe. Aber für mich ist zum Beispiel eine Prämisse, dass ich ganz, ganz selten schreie. Und dass ich für mich Strategien eingebaut habe, damit ich nicht an diesen wütenden Ort komme. Wo man sich dann nicht mehr kontrollieren kann. Und das ist für mich zum Beispiel, dass ich sage: »Geh vor die Tür, ja?« Oder dass ich immer wieder wiederhole: »Heb das auf. Heb das bitte auf. Heb das bitte auf.« Und dann diskutieren die ja mit einem, aber ich sag' einfach immer das Gleiche. Also es hört sich bescheuert an, aber es funktioniert. Weil man eben gerade keinen Raum für irgendwas lässt. Man zeigt keinen Zweifel. Was ich auch ganz oft mache ist: »Erklär du's ihm noch mal, ich mach' das jetzt nicht mehr. Erklär du ihm, was jetzt gerade war.« Oder dass ich sage: »Okay, gut, Schluss, ich schreib' jetzt deinen Eltern.« Und dann schreib' ich den Eltern ganz oft. Oder wir haben die Einrichtung Trainingsraum. Dann gehen die in den Trainingsraum, was ich aber ganz selten mache. Oder die ganzen schweren Jungs, die mussten immer in der Aula sitzen. Haben 'nen Ordner bekommen mit Material und die haben das selbstständig gemacht. Und so waren sie nicht in meinem Gesicht und ich nicht in ihrem Gesicht und die anderen Kinder auch nicht und es hat sich entspannt.

Herr Hollinger: Ich glaub' auch, dass das Entscheidende ist, dass die Schüler dann den Ausbruch brauchen, dass sie aus der Situation rauskommen. Dass sie wissen: Okay, ich bin mit meiner Argumentation gegen den Lehrer zwar gescheitert, aber wenigstens hat er mir auf meiner Sprache gesagt, was er jetzt gerade von mir hält. Und das Wichtigste ist eigentlich, dass man selber mit den Schülern hinterher noch mal spricht. Und damit verhindert man eigentlich auch das Gespräch bei der Schulleitung. Also mir ist das jedenfalls noch nie passiert und ich mach' das schon seit fünf Jahren so. Weil die Schüler wissen, dass wenn ich 'nem Schüler gesagt hab: »Halt jetzt die Klappe«, dann ist das davor

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

in der Regel auch die siebenundfünfzigste Bitte gewesen. Ich schicke die auch unglaublich selten in diesen Trainingsraum. Das mach' ich eigentlich nur für diese zwei Schüler, die das mit mir vereinbart haben. Weil die das selbst wollen. Die wollen dann dahin, weil sie diesen kurzen Rückzugsort brauchen. Die wollen die Reflexion und die wollen vor allem auch, dass sie nicht alleine sind in der Zeit. Weil sie wissen: Wenn sie alleine sind, dann machen sie irgend einen Blödsinn.

Herr Martins: Ich denk' auch, das ist ganz wichtig, was du sagst, ne: Den Schülern diesen Ausweg bieten. Oftmals hat das auch was mit Gesichtsverlust zu tun. Dass man den Schülern halt auch manchmal die Möglichkeit lässt: Dann bin ich halt der Arsch. Dann bin ich von mir aus der Ungerechte. Der, von dem alle sagen: »Hä, warum schmeißt der den jetzt raus?«

Herr Hollinger: Das auszuhalten.

Herr Martins: Genau, das halte ich aus in dem Fall. Da bin ich jetzt der Arsch, aber der Schüler ist raus aus der Situation. Und manchmal sieht man das: Dann gehen die in den Konflikt rein (*gestikuliert*) und ich seh' eigentlich bei dem Schüler schon, wie hilflos er ist. Denn wenn er sich jetzt zurückzieht, dann hat er vor den anderen verloren. Man sieht dann auch schon, dass alle gucken (*gestikuliert*). Alle gucken: Wie reagier' ich? Wie reagiert der Schüler? Und dass ich ihm dann einfach die Möglichkeit gebe: Okay, dann bin ich schuld. Weil ich ihn jetzt einfach durch meine Möglichkeiten als Lehrer übertrumpfe. Aber halt, ohne dass er wirklich verliert. Das ist so eine merkwürdige Geschichte…

Frau Krabatz: Meistens vor dem Raum. Dass man sagt: »Komm, wir gehen raus.«

Herr Martins: Richtig, genau: »Geh mal raus« und dann ist die Geschichte vorbei. Und dann können die von mir aus auch noch einmal mit der Tür knallen oder einmal groß rumschreien und dann sind die aber raus aus der Situation, ohne dass sie das Gesicht verloren haben. Und in zehn Minuten spielt die Situation überhaupt keine Rolle mehr. Aber man kommt halt sehr schnell in die Gefahr, dass man festfährt. Dass sich die Situation so festfährt und sich immer weiter hochkocht…

Frau Krabatz: Und dass man das persönlich nimmt, ne. Obwohl es gar nicht persönlich war.

Herr Martins: Und das ist nämlich auch einer der großen Fehler, die man hier machen kann als Kollege: Dass man hier überhaupt etwas persönlich nimmt. Also Weniges, was die Schüler uns antun, ist persönlich gemeint.

Herr Hollinger: Zumindest, was das Negative angeht. Das muss man ganz klar differenzieren. Was sie nämlich positiv tun, das ist sehr wohl persönlich gemeint.

Herr Martins: Richtig, das Positive sehr wohl. Aber es gab ja durchaus schon Kollegen hier, die dachten: Die hassen mich oder die wollen mich fertig machen. Nein, das ist gar

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nicht ihre Intention! Sondern meistens ist es halt wirklich, dass man in diesen Kampf reingerät, den keiner von uns gewinnen kann, und aus dem die Schüler aber selbst auch nicht aussteigen können.

Frau Krabatz: Eine Strategie, die ich benutze, ist auch Humor. Dass ich das, was der Schüler sagt, in Humor umwandle. Also, die sagen ganz oft in meiner Klasse: »Ich fick dich!«, »Ich fick deine Mutter!«, »Du Schwanz!« Und dann sag' ich immer so Sachen wie: »Oh, das kann ich mir jetzt grad' nicht vorstellen…« oder »Bitte mach das draußen.«

Herr Hollinger: »Verhinder' die Bilder in meinem Kopf.« ist auch noch so ein…

Frau Krabatz: Jaja, solche Geschichten. Also, dass man eben die Situationskomik erzeugt, wo dann alle lachen, nicht mehr so aggressiv sind. Und das ist auch für mich persönlich 'ne gute Distanzierungsstrategie im Sinne von Burn-out. Denn diese Wut und dieses Aufeinanderprallen, das das macht ja was mit einem, ne.

Herr Hollinger: Manchmal ist man hier Eltern für sechsundzwanzig Schüler. Denn diese sechsundzwanzig Schüler haben diese Eltern nämlich nicht. Zumindest nicht physisch verfügbar um Konflikte mit ihnen auszutragen. Das ist in zweierlei Hinsichten ein Problem: Erstens können sie deswegen keine Konflikte austragen, weil sie es nie müssen. Sie erkennen auch nicht, wann sie verlieren werden. Das zweite ist, dass sie eigentlich Konflikte austragen müssten, um ihre eigene Persönlichkeit zu bilden. Das müssen sie ja machen. Sie müssen sich ja irgendwie von anderen abgrenzen. Und normalerweise macht man das durch 'nen Abnabelungsprozess von den Eltern. Was nützt einem das aber, wenn man das als Jugendlicher machen will, man sich aber von den Eltern schon mit fünf abgenabelt hat, weil die Eltern seitdem schon sieben weitere Kinder haben und man eigentlich immer nur das siebenundfünfzigste Rad am Wagen ist…

Frau Krabatz: In Bezug auf Konfliktfähigkeit gibts hier Geschichten, die sind auch sehr interessant. Zum Beispiel diese Geschichten am Tor. Das ist immer wieder hier Streitpunkt Nummer eins: Die dürfen raus aber sie dürfen dann nicht mehr rein. Sie wollen aber trotzdem rein. Und du hast dann Geschichten wie… Die machen sich die Kapuzen obendrüber und tun so, als ob sie unsichtbar sind. Und wenn du nicht darauf trainiert bist, das zu sehen, funktioniert das. Oder du hast Schüler, die nehmen den Kaffeebecher (*gestikuliert*), schmeißen ihn vor deinen Augen auf den Fußboden und du sagst: »Was soll denn das?« Und dann sagt der Schüler: »Was denn?« Und dann sagst du: »Du hast das gerade auf den Fußboden geworfen!« »Hab' ich nicht!« Ich erinnere mich, vor zwölf Jahren hab' ich hier angefangen und ich hab' gedacht: »Kathi, geh in dich, überleg noch mal… Vielleicht hast du es einfach falsch gesehen«… Aber sobald ich heute so was sehe, weiß ich, dass die in ihrer Freizeit irgendwas Spezielles machen oder dass die aus speziellen Familien kommen… Also das sind, finde ich, schon kriminelle Strategien, die die anwenden, dass sie dir à la Donald Trump ins Gesicht sagen: »Hab' ich nicht gesagt!«, »Wie kommst du darauf, dass ich das gesagt habe?« Und da kannst du nur 'nen Schalter umlegen und sagen: »Ich habs gesehen, punkt.« Und dass du dann auch mit der entsprechenden Energie auftrittst.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Martins: Und dass man dann auch gar nicht in die Diskussion geht.

Frau Krabatz: Genau. Das passiert dann irgendwann in der eigenen Klasse auch nicht mehr, weil es dann so 'ne Art Burgfrieden gibt. Du bist dann in 'nem geschützten Raum. Und das musst du auch immer wieder sagen: »Diese Klasse ist geschützt! Wir bekriegen uns nicht untereinander und darum ist die Tür zu und niemand darf von außen reinkommen.« Das hast du vor allem, wenn du neue Schüler kriegst, die ganz eindeutig aus kriminellen Strukturen kommen, dass die dich dann auf 'ne ganz bestimmte Art und Weise bedrohen. Dann geht so der Kopf nach vorne (*gestikuliert*) und dann machen die: »Was?… Was hast du gesagt?« Also so richtig… Also, wo ich mir denke: »Wie kann ein Siebt- oder Achtklässler so was machen?

Herr Hollinger: Aber das muss man auch einfach ganz krass sagen: Diese Schüler überleben das hier nicht bis zur zehnten Klasse. Wir sind eine Schule, die mit vielen Problemfällen gut umgehen kann. Aber es gibt auch bei uns noch 'ne Grenze, die du nicht überschreiten darfst. Und gerade da, wo uns das auffällt, dass es kriminelle Strukturen gibt, da ist es dann durchaus so, dass diese Schüler 'nen Warnschuss bekommen, der an dieser Schule dann auch hart ausfallen kann. Das muss man schon sagen, dass siebzig bis achtzig Prozent die Kurve dann kriegen und den Warnschuss verstanden haben. Dass sie dann zumindest im geschützten Raum Schule unterlassen, was sie da sonst machen. Und die restlichen dreißig Prozent sind nach einem Jahr weg.

Frau Krabatz: Aber ich würde mal behaupten, dass wir auch hier noch nicht so oft Gewalt gegen Lehrer hatten. Ich weiß nur von einem konkreten Fall in den fünf, sechs Jahren, die ich jetzt hier bin. In diesem Fall war der Lehrer aber, glaube ich, auch selbst nicht so 'ne stabile Persönlichkeit und hatte da auch 'ne gewisse Vorleistung gegeben. Aber grundsätzlich bin ich in zwölf Jahren noch nie angegriffen worden. Und jeder, der mich beschimpft hat, hat es relativ schnell bereut und hat sich dann relativ schnell meinen Regeln angepasst.

Herr Martins: Das ganz Schwierige ist, dass jeder seine Strategie selbst finden muss. Und man sieht das ja auch: Jeder findet eine andere. Auch in Bezug auf diese hundert Entscheidungen: Es gibt hier keine Patentrezepte. Es kommen auch immer mal wieder jüngere Kollegen, Quereinsteiger oder Referendare, die dann fragen: »Was soll ich denn in der und der Situation machen?« Wo ich dann sage: »Ich kann dir ein paar Ideen geben, was ich selbst machen könnte oder würde. Aber letztendlich muss das jeder selber ausprobieren.« In jeder Situation muss man ausprobieren. Da steckt sehr viel Erfahrung hinter und auch ein bisschen… Ich nenn's mal Empathie. Oftmals geht es auch erst mal schief und das muss man dann erkennen und reagieren. Das ist so 'ne Mischung aus Erfahrung und wie man generell mit so 'ner Situation umgehen kann. Ob man merkt: Okay, ich steure gerade in die falsche Richtung, wie kann ich umswitchen? Und was mach' ich dann, um da vernünftig rauszukommen?

Herr Hollinger: Diese Schule ist glaub' ich der lebende Beweis dafür, dass Lehrer eigentlich kein Studienberuf, sondern ein lernender Beruf ist. Also ich glaube, jeder Referen-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dar, der an diese Schule kommt, der lernt in den ersten drei Monaten mehr als in den fünf Jahren Studium davor. Nicht fachlich, aber das, was er in seinem späteren Job mal machen wird… Oder eben auch nicht. Ich glaube, man weiß auch relativ schnell, ob so eine Schulform etwas für einen ist oder eben nicht. Und ein Lehrer, der hier super gut hinpasst, der wird niemals ein Gymnasiallehrer sein. Am Gymnasium kann ich das mit dem »Klappe halten!« nämlich nicht mehr bringen. Das weiß ich auch für mich selbst. Da würde das nicht funktionieren und da würde das auch 'nen ganz anderen Effekt erzeugen, als es das hier vielleicht erzeugt. Und dann sieht man, dass das Studium eigentlich in keinster Weise auf das eingeht, was die Studenten im Endeffekt in den Schulen letztendlich erwartet… Man kann seine eigene Rolle nur finden, wenn man sie selber ausprobiert, weil mir die beste Entscheidung nichts nützt, wenn ich sie selbst scheiße finde. Wenn ich von dem Konzept Trainingsraum nichts halte, dann mache ich mich mit jedem Schicken in den Trainingsraum unglaubwürdig.

Frau Krabatz: Jeder hier braucht 'ne innere Nachricht, sonst kann ich hier nicht unterrichten. Es sind ja sehr, sehr viele Entscheidungen, sowohl im Kopf als auch körperlich, die man hier treffen muss. Ein geübter Lehrer ist in der Lage, hier diese olle Tür, die wir immer aufschließen müssen, aufzumachen und gleichzeitig noch mit jemandem zu reden, und dabei auch noch wahrzunehmen: Da kommt jemand. Und die andere Art Kollegen, die sind wie zugedröhnt und starren auf irgendwas oder reden mit jemandem und kriegen dabei nicht mit, dass sie im Weg stehen… Oder fühlen sich fürs klingelnde Telefon im Lehrerzimmer nicht verantwortlich… Also kommen sie mit den Anforderungen hier nicht klar. Und jeder hat hier 'ne andere Persönlichkeit, in die er sich dann flieht. Es gibt dann… Scheinbar sind gerade viele vom Typus Vermeider hier… Und die ziehen sich dann in sich zurück, indem sie dann praktisch anfangen, gewisse Sinneseindrücke auszuschalten, was natürlich nicht gerade von Vorteil ist… Und die verlieren ihr Lächeln, sie verlieren ihre Ausstrahlung und sind zu. Wenn man von Stadien der Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit spricht, dann ist das, glaub' ich, 'ne normale Phase. Aber du musst halt in 'ner gewissen Hinsicht ein Feuer haben, sonst überlebst du es nicht. Und du musst wissen, warum du es machst. Also jeder hat andere Motive, aber die müssen einem irgendwann klar sein, sonst verraucht man.

Herr Hollinger: Und an der Stelle sieht man eigentlich wirklich, dass man im Studium eigentlich früher hingucken muss: Was will derjenige, der da studiert. Und wahrscheinlich muss man das Studium auch doch ein bisschen spezifizieren. Wir brauchen eben doch andere Sachen an einer Schule, wie der hier, als an einem Gymnasium.

Herr Martins: Also ich find' das auch.

Herr Hollinger: Weil man nämlich nichts lernt, indem man in einem Vorlesungssaal sitzt. Und wahrscheinlich kann man Lehren auch nicht beibringen, sondern man kann Lehren eigentlich nur durch Lehren lernen. Man muss diesen Wechsel auf die andere Seite von dem Klassenzimmer einfach erst mal schaffen. Ich hab' auch meinen Seminarleitern damals gespiegelt: »Sie können mir erzählen, was sie wollen, sie werden mir nicht sagen, wie ich unterrichten muss!« Das kann man einem nicht sagen, jeder kann nur für sich

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

selber seinen Weg finden, wie er unterrichten will. Und man kann sich dabei begleiten lassen und Kritik zulassen. Es ist wahrscheinlich auch sehr sinnvoll, dass man sich gegenseitig immer mal beobachtet beim Unterrichten. Um selber mal gespiegelt zu bekommen, wie der Unterricht gerade ist oder war. Aber auf dem Weg Lehrer zu werden kann man eigentlich nur begleiten. Und das Studium begleitet nicht. Es müsste dual sein.

Frau Krabatz: Genau richtig: Dual.

Herr Hollinger: Dass man diesen Beruf dann halt kontinuierlich erlernt. Wie es zurzeit ist, studieren Lehrer fünf Jahre und springen dann in der Regel doch in fünf Grad kaltes Wasser: Man hat nicht irgendwie 'ne Eingewöhnungsphase oder so, sondern man hat vom ersten Tag an auch die Verantwortung für sechsundzwanzig Schüler und deren sechzig Jahre Erwerbstätigkeit.

Frau Krabatz: Und es muss irgendwie 'ne Art von Persönlichkeitsentwicklung sein. Und damit meine ich nichts Theoretisches in Form von Soziologie und Psychologie. Sondern im Sinne von: Wie gehe ich mit Stress um? Da gibts ja auch so Managerkurse, ne. Unter Stress kommen ja die hässlichsten Gesichter der Menschen raus und man sagt Sachen, die man gar nicht sagen möchte. Und wenn man da keine Strategien hat, die wir uns ja hart erarbeiten mussten… Ja, da passieren dann viele Sachen in der Schule, die… Die einfach nicht schön sind. Wir müssten eigentlich… Ja, so'ne Art Managementausbildung bekommen.

Herr Martins: Also letztendlich kann man ja sagen, sind wir ja so was wie Manager. Wir haben Verantwortung, jeder von uns für eine Klasse…

Frau Krabatz: … Für eine Abteilung (*lacht*)…

Herr Martins: … Für eine Abteilung, ja. Einige von uns dann auch noch für Kollegen… Aber was du eben gesagt hast. Also ich find' auch, dass das Referendariat im Moment völlig verkehrt ist. Wir haben ja immer Referendare, die sind sowohl hier an unserer Schule als auch an der Oberstufe. Das find' ich irre. Das sind zwei so komplett verschiedene Welten, die die unter einen Hut bringen müssen. So, wie du schon sagst: Ne Ausbildung für Sekundarschule müsste dann auch speziell für die ISS sein. Dass man dann auch sagen kann: »Okay, dann entscheide ich mich dafür und dann mach' ich das.«

Frau Krabatz: Die Referendare sagen alle – und das ist auch meine Erinnerung: Es ist wie in'nem Karate-Kid-Film: Dass man ein gefülltes Glas Wasser war, das ausgekippt wird und das neu befüllt wird. Also dass die Identität mit einem Hammer zerschlagen wird und dann hat man irgendwie sechsundzwanzig oder dreißig Jahre Zeit, sich in dem Beruf wieder zusammenzufinden.

Herr Hollinger: Seminarleiter wollen eben…

Frau Krabatz: … Einen bestimmten Typus von Lehrer…

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herr Hollinger: …Produzieren.

Herr Martins: Wobei… Als ich ankam ins Hauptseminar damals… Man war ja irgendwie die ersten paar Tage erst mal nur im Seminar… Und ich weiß noch, der erste Satz war: »Willkommen im Kiez!« Und das meinte der so. Und der wusste halt, dass da die Dinge nicht so gehen, wie Seminarleiter das halt in anderen Bezirken erwarten.

Frau Krabatz: Aber um vielleicht noch mal auf die Quereinsteiger zurückzukommen. Das hat bei uns auf jeden Fall ziemlich viel Bewegung gebracht. Ich habe Quereinsteiger bis zu diesem Jahr immer als Bereicherung empfunden. Aber mittlerweile finde ich, sind es zu viele Quereinsteiger. Das Verhältnis zwischen ausgebildeten Lehrern und Quereinsteigern verändert sich jetzt gerade. Man stellt sich scheinbar vor, dass wir sie jetzt auch noch parallel mit ausbilden, an die Hand nehmen. Bei dem Stress, den wir sowieso schon haben. Ermäßigungsstunden haben wir aber auch nicht wirklich. Also ich meine, wir haben fünf Jahre studiert, wir hatten Orientierungspraktikum und, und, und. Und ein Referendariat. Und das kann man nicht in dieser kurzen Zeit aufarbeiten.

Herr Hollinger: Auf der anderen Seite kann man das auch ganz anders sehen: Eigentlich kann man das auch als die Erkenntnis dessen beurteilen, dass das Studium, was wir Lehrer machen, eigentlich völliger Blödsinn ist.

Frau Krabatz: Ja, aber man hat sich… Das ist wie 'ne Schwangerschaft: Also ich stelle mich drauf ein und weiß, was ich machen möchte …

Herr Hollinger: Also ich finde das auch, dass das Überhand nimmt. Und ich finde auch, dass das unsere eigentliche Lehrerausbildung völlig entwertet. Jetzt kann man das natürlich persönlich nehmen, weil derjenige am Ende das gleiche Geld kriegt wie ich. Auf der anderen Seite kann man aber auch sagen, dass die Erkenntnis wächst, dass man eben Lehren gar nicht studieren kann. Weil die Stärke der Quereinsteiger ganz eindeutig ist, dass die von Anfang an wissen, worauf sie sich einlassen. Sie erkennen im Zweifelsfall wesentlich früher, dass es völliger Blödsinn für sie ist, Lehrer zu werden.

Herr Martins: Aber wenn jemand diese fünf Jahre plus x vorher studiert hat, wo er dann gesagt hat: »Wenn ich mich da durchgebissen hab, dann will ich das wirklich.« Dann kommt der auch mit 'ner Intention. Aber hier kommen manchmal Leute, wo ich dann von der Schulleitung höre: Die kommen her, weil sie das Arbeitsamt hergeschickt hat… Also ich muss auch sagen, dass es immer darauf ankommt, mit welcher Intention die kommen. Also, es gibt ja welche, die kommen hierher und die wollen das und dann merkt man das auch. Und dann gibt es aber welche, die kommen her: »Ja, jetzt erzähl mir mal, wie ich es machen soll.« Und dann setzen sie sich hin und dann gehen sie halt das Buch Seite für Seite durch. Für die ist es vielleicht einfach nur ein Job, wie sie vorher vielleicht drei andere hatten. Den sie vielleicht dann auch wieder nicht lange machen. Auf der anderen Seite hab' ich das Gefühl, kriegen die sogar noch genau diejenigen Schüler an die Hand, wo teilweise eh schon ganz viel Mist passiert ist. Wo dann auch noch einiges mehr kaputt gemacht wird, was wir dann teilweise wieder reparieren müssen… Was vielleicht

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

aber auch gar nicht reparabel ist. Letztendlich sind die Schüler ja nicht irgend so ein Ding, das wenn ich es kaputt mache… Ich sag' mal: Wenn ich jetzt in eine Fabrik komme und ich arbeite und ich mach' da jetzt, keine Ahnung, fünfzig Prozent der Produktion kaputt. Dann ist das sicher schade. Aber wenn jetzt hier einfach Schülerexistenzen dran hängen, die kaputt gemacht werden, dann find' ich das sehr, sehr schwierig und sehr gefährlich. Also von daher seh' ich das wirklich gespalten.

Frau Krabatz: Ein System kann 'ne gewisse Prozentzahl schlucken und kompensieren. Wie beim Impfen. Meines Erachtens ist dieser Prozentsatz aber komplett überschritten. Und das Problem ist, dass die praktisch nicht 'ne pädagogische Sicht auf die Dinge haben. Ich hab' Quereinsteiger zuvor immer als Bereicherung empfunden durch die Ausbildung, die die schon hatten zuvor. Jetzt empfinde ich sie zunehmend als lästig.

Herr Hollinger: Das stimmt, aber die Frage ist an der Stelle halt trotzdem, ob nicht dieses zunehmend Duale daran nicht doch 'ne Stärke sein kann.Das erfordert natürlich auch, dass ein Kollegium das überhaupt leisten kann. Und an dieser Schule haben wir diesen Punkt überschritten. Wir sind an dieser Schule viel zu wenig Kolleginnen und Kollegen, die noch 'ne normale Ausbildung hatten.

Frau Krabatz: Plus 'ne Fluktuation, die sich jetzt zunehmend einstellt. Die Quereinsteiger plus ein schwieriges Klientel, das ist irgendwann 'ne giftige Kombination. So, dass für diese Schule, die ich so in dem Sinne nie als Brennpunktschule empfunden habe, zunehmend der Begriff passt. Klar, schwierige Schüler… Aber irgendwie hat es bisher immer funktioniert.

Herr Martins: Ja, wie du gesagt hast: Dass es anfängt zu kippen. Dass wir eben so viele Lehrer hier haben, die eben keine Struktur mitbringen.

Herr Hollinger: Diejenigen Lehrer, die ihre Struktur haben, die ziehen die jetzt einfach durch, weil was anderes nicht geht. Und jetzt gibt es für diejenigen, die neu reinkommen zwei Möglichkeiten: Entweder sie übernehmen das, was wir ihnen vorleben. Oder sie verlieren.

Herr Martins: Aber vor allem: Wir haben ja keine »Gebrauchsanweisung Lida-Heymann-Schule«, die wir denen in die Hand drücken können.

Herr Hollinger: Genau: Es keine »Gebrauchsanweisung Lida-Heymann-Schule«. Aber das Problem ist, dass sie auch keine Chance mehr haben, sich selbst eine zu erarbeiten. Es gibt aber auch niemanden, der feststellt: So, diese Schule hat fünfzig Kollegen, davon sind jetzt sieben Quereinsteiger, mehr geht nicht. Stattdessen muss sich die Schulleitung darum kümmern, dass hier überhaupt irgendwie Lehrkräfte hinkommen. Und sie muss es in einer Zeit tun, in der sich derjenige, der eigentlich akquiriert werden muss, eigentlich seinen Akquirierungspunkt selbst aussuchen kann. Was die Fluktuation hier verstärkt: Wenn ich darauf keinen Bock mehr habe, dann geh' ich. Und ich gehe morgen oder am nächsten Tag in 'ne andere Schule.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frau Krabatz: Genau. Und die Metpaher vom Wasser, die du immer benutzt, passt: Es ist, als ob der See kippt. Es kommen verschiedene Faktoren zusammen… Ich erinnere mich, ich bin hierhergekommen und das Kollegium war feurig, humorvoll und so eng, wie man's am Gymnasium nie finden würde. Weil man eben zusammen an einer Seite für die Schüler kämpft. Und das auch gemeinsam. Und das löst sich auf. Die Quereinsteiger, die fühlen sich uns noch nicht zugehörig. Sie flüstern. Sie haben noch nicht das Bedürfnis, sich zu integrieren. Und man kann sie auch nicht richtig integrieren, weil der Tag einfach zack-zack-zack läuft. Man kann nicht wirklich *socializen*. Man macht hundert Sachen in seinen Freistunden und arbeitet auf, damit man es nicht zu Hause macht und man kann sie deshalb schwer integrieren.

Herr Hollinger: Und die Schulleitung kann sich auch nicht drum kümmern, die zu integrieren, weil sie sich eigentlich permanent mit anderen Feuerlöschaktionen beschäftigen muss. Und man könnte meinen, dass für deren berufsbegleitende Ausbildung die Arbeit in der Schule Priorität haben sollte. Hat es aber nicht. Wo Lehrerkonferenzen sind, haben die Seminare und all so was… Schule hängt an so vielen Bändern und letztendlich sind wir als Schule das letzte Glied in der Kette der Ausbildung von Lehrern. Auf der anderen Seite sind wir aber auch das wichtigste Glied. Also das, worum es eigentlich geht. Also wenn man das Bild nehmen will: Der Krieg wird im Klassenzimmer gewonnen, aber die Investition, die ist fünftausend Kilometer hinter der Frontlinie. Und das Scheitern passiert schon zwei Kilometer davor, nämlich im Lehrerzimmer, wo wir das nicht hinkriegen, weil man es nicht schafft. Also, es gab ja irgendeinen, ich weiß nicht, wer das war, aber irgendjemand hat tatsächlich diese Quereinsteiger als »Volkssturm« bezeichnet. Und eigentlich ist das auch so: Die werden als Kanonenfutter befeuert, so wie die hier reingeschmissen werden – in das, was die hier tun. Und die sind eigentlich schneller weg, als man gucken kann. Also es gibt so'n paar, die sind gekommen und waren wieder weg, ohne dass jemand Notiz von denen genommen hat…

Frau Krabatz: … Geister (*lacht*)…

Herr Martins: Und wenn wir bei dem Bild bleiben: Manchmal hab' ich auch das Gefühl, wir kriegen dann ständig Torpedos für unsere Panzerdivision. Dann kriegen wir tolle Smartboards, und dann kriegen wir ähhm, was weiß ich… Was kriegen wir nicht alles, was unglaublich viel Geld kostet. Wenn ich dann mal sehe… Zum Beispiel ein Zirkusprojekt: Das ist toll! Aber das kostet fünftausend Euro. Wenn ich überlege, wenn jemand ins Lehrerzimmer kommen würde und dann sagt: »Fünftausend Euro, macht mal ne Liste, was ihr dafür haben wollt!« Wir kämen nie aufs Zirkusprojekt. Wir kriegen unglaublich viel Materielles und Finanzielles, was uns letztendlich nicht viel weiterhilft. Also zum Beispiel deine Vorhänge, ne (*zu Frau Krabatz*). Also, dass du im Prinzip betteln musst um so dumme Vorhänge, die wir dann aber eben nicht kriegen. Und wenn hier die Sonne reinknallt…

Frau Krabatz: (*lacht*) Ich bin, ich bin im kleinsten Raum. Für den regierenden Bürgermeister wurde extra mein Raum ausgesucht, dass der mal sieht, in was für 'nem Raum wir arbeiten. Ich habe im Herbst auch noch achtundzwanzig Grad. Im Sommer fünf-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

unddreißig. Ganz oben, Südseite. Dünne Steinwände. Jeder, der dort reinkommt, wird innerhalb von Minuten puterrot und wundert sich, dass meine Schüler nicht permanent austicken. Ja, die sind seit vier Jahren gewöhnt, hier in der Sauna zu sitzen. Und ich bettle um Vorhänge oder Rollos… »Mal gucken«… »Vielleicht im November, frag' noch mal nach…« (*lacht*). Und weißt du was: Ich hab' jetzt Rettungsdecken an die Fenster geklebt. Das sieht aus wie im… Im Asi-Haus (*gemeinsames Lachen*).

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Blick zurück in die Hauptschule im ›Brennpunkt‹

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Tagebuch einer Lehrerin, die trotz aller Schwierigkeiten immer gern Lehrerin war, ob Sie es glauben oder nicht!!

Frau Streller – Hauptschule, Ortsteil B

Montag, 13.09.2010

1. Std.: Mathematik. Der Unterricht begann heute um 8.00 Uhr mit fünf Schülern, die pünktlich waren. Im Laufe der ersten beiden Stunden erhöhte sich die Teilnehmerzahl auf neun von siebzehn Schülern. Sechs Schüler fehlten unentschuldigt. Lediglich eine Mutter schaffte es, ihre Tochter am Morgen nach einem Wochenende krank zu melden. Vom Gesundheitsamt erfuhr ich, dass eine anwesende Schülerin Hepatitis hat und ich sie auf der Stelle nach Hause schicken müsse. Als ich die bescheidene Anfrage nach einem Entschuldigungszettel für den Freitag nach Ramadan (anerkannter muslimischer Feiertag) machte, antworteten die entsprechenden Schülerinnen, sie hätten drei Tage lang Zuckerfest und wären deshalb nicht in die Schule gekommen. Auf den Hinweis, dass der Senat den Muslimen einen freien Tag gewährt, entgegnete eine von ihnen wörtlich, das interessiere sie nicht. Sie feiern drei Tage und deshalb käme sie nicht. Ich trug einen unentschuldigten Fehltag ein, was die betroffenen Schüler nicht verstehen konnten. Da der Unterricht nun schon mehrere Minuten im Gang war, ließ ich mich auf keine weitere Diskussion ein. […]

2. Std.: Englisch. Nach der Begrüßung sollte jeder Schüler zwei englische Sätze sprechen. Irgendetwas, was ihnen gerade einfiel. Ich begann und lediglich vier von neun Schülern versuchten zwei Sätze zu sprechen. Der anschließende Arbeitsbogen verlangte von den Schülern aus vorgegebenen, eigentlich bekannten Vokabeln Sätze zu verbinden, die dann vorgelesen wurden und anschließend schriftlich aufgeschrieben werden sollten. […] Zu den an der Tafel mühsam erarbeiteten Wörtern sollte aus dem Wörterbuch die deutsche Übersetzung herausgesucht werden. Ein Schüler weigerte sich, überhaupt mit einem Wörterbuch zu arbeiten. Die anderen, bis auf vier, schafften es nicht die Wörter zu finden. So wurde z.B. das Wort »usually« als »Kaugummi« übersetzt. […]

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

3. und 4. Std.: Sport. Eigentlich hätten die Mädchen der drei achten Klassen vor der Halle sein müssen. Es waren aber nur zehn Mädchen vor der Halle, die Hauptschulmädchen.[1] Von den zehn Mädchen hatten vier das Sportzeug dabei. […] Die vier Willigen machten ihre Sache gut, die Unwilligen wurden von der zweiten Lehrerin in Schach gehalten. Um 10.40 Uhr klopfte es lautstark an der Hallentür und die Mädchen der Realschule wollten mich alleine sprechen. Ich sagte ihnen, dass jetzt Unterricht wäre und dass sie warten müssten, bis mein Unterricht vorbei wäre. Um 11.05 Uhr beschäftigte die zweite Lehrerin die gesamte Gruppe und ich ging auf den Hof um mit den Mädchen zu reden. Die Mädchen, die schon vorab mit ihrem Rektor gesprochen hatten, boykottierten den Sport in unserer Halle, weil sie erstens von den Hauptschülern beschimpft, beleidigt und mit Äpfeln beworfen wurden und weil sie zweitens nicht in dieser Halle Sport machen wollten. […] So verlief heute mein Unterrichtstag.

Dienstag, 14.09.2010

1. und 2. Std.: Deutsch. Heute sind sieben Schülerinnen und Schüler pünktlich, drei Schüler kommen zwanzig Minuten zu spät, der Rest kommt gar nicht. Lediglich zwei Schülerinnen fehlen unentschuldigt. Die Schüler erarbeiten in Kleingruppen einen Text und sollen herausfinden, wie ein Anführer sein sollte. Die Tabelle wurde dann später mit einem Lesetext aus dem Lesebuch verglichen. Zwei von den mittlerweile zehn anwesenden Schülern verweigerten sich zu lesen und gingen anschließend mit mir in die Nebenklasse zum Einzelunterricht. Beide Schüler waren nicht in der Lage einen kurzen Text so zu lesen, dass sie ihn hinterher verstanden. Jedes zweite Wort konnten sie nicht erklären. Es ging um Wörter wie Schrott und Schutt oder Spalt, Mauervorsprung, freigeräumt, Transportmittel usw. […]

3. und 4. Std.: Mathematik. […] Einer Schülerin wird ein Spiegel abgenommen, ein Schüler malt, zwei Schüler machen Tiergeräusche. Fünf Schüler sind halbwegs motiviert und in der Lage dem Unterricht zu folgen. Obwohl wir zu zweit jedem einzelnen gezeigt haben, wie man Winkel misst, können sie es einen Tag später nicht mehr. Der Unterrichtsstoff ist leicht (Grundschulwissen der vierten, fünften Klasse) und trotzdem fehlt jegliche Grundlage. Leider habe ich es noch nicht geschafft, überhaupt Interessen der Schüler zu entdecken. Eine Psychologin, der ich einen Schüler vorstellte, traf die richtigen Worte: So viel emotionale Verarmung hätte sie lange nicht mehr erlebt.

Mittwoch, 15.09.2010

1. und 2. Std.: Deutsch. Sieben von siebzehn Schülern sind pünktlich. Eine Mutter bringt persönlich das Attest für ihre Tochter vorbei: Vorbildlich. Im Laufe der ersten beiden Stunden erhöht sich die Schülerzahl auf zehn. Da die Schüler nicht wissen, wie man einen Raum betritt, wenn man zu spät kommt, werden sie solange wieder rausgeschickt, bis sie es zumindest für heute gelernt haben. Morgen kann schon wieder alles vergessen sein. Dreimal Unterrichtsunterbrechung, dreimal Neubeginn. So bekommt man den Tag auch herum. Die Hausaufgaben wurden, wie sonst auch, nur von zwei Schülerinnen gemacht. Deshalb Wiederholung. Wiederholung der Wiederholung usw. Fazit: Es ist nichts

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

hängen geblieben. Die Adjektive werden weiter groß geschrieben, Verben nicht erkannt und Nomen nicht verstanden. Was soll's. Übermorgen ist ja auch wieder Deutsch, dann geht alles von vorne los. […]

3. und 4. Std.: Mathematik. Drei Schüler nach der Pause wieder zu spät. Angeblich hätte keiner die Toilette aufgeschlossen, was sich später als Lüge herausstellte. Keine Hausaufgaben, bis auf die besagten zwei. Keine Ahnung von Winkeln. Test Nummer drei wieder kein Erfolg, bis auf bei zweien. Was nun? Noch mal gezeigt, erklärt, gefragt, wer was nicht versteht. Keine Finger oben. Keine Frage. Keiner passt nach zehn Minuten Unterricht mehr auf. Zwei malen, zwei schlafen. Der Rest sitzt apathisch da und stiert vor sich hin. Dann einer mit Kopfschmerzen. Zwei schreien durch die Klasse, weil sie das leichtere Arbeitsblatt nicht bearbeiten wollen. Wir: Ratlos. Selbst kleine Mathespiele bringen keinen Erfolg. Zwei Schüler gehen mit einer dritten Lehrerin in einen extra Raum um Versäumtes aufzuarbeiten. Mittlerweile bin ich so sauer, dass ich den Schulleiter hole, der ein Donnerwetter in der Klasse loslässt. Alle mucksmäuschenstill, geloben Besserung und wollen alle einen Abschluss und gute Noten. […]

5. Std.: Ethik. Es ist kaum zu glauben, aber wahr: Es fehlen zu Beginn wieder vier Schüler. Und das nach der Ansprache des Chefs. Der Unterricht mit den restlichen sechs verläuft ohne Probleme. Ethik scheint ja einige zu interessieren, jedenfalls kurzfristig. Die Weltreligionen sind das Thema, heute das Judentum. Nach zehn Minuten lautes Geschreie auf dem Flur. Die vier fehlenden Schüler wollen in den Klassenraum, überhaupt nicht merkend, dass der Unterricht bereits begonnen hatte. Wie mit dem Chef vorher abgesprochen, wurden diese vier Schüler für heute suspendiert, d.h. die Eltern wurden telefonisch informiert und mussten ihre Kinder abholen. Somit verlief die fünfte Stunde ganz erfolgversprechend.

6. Std.: Englisch. Leider auch hier wenig Vorkenntnisse vorhanden. Wie soll ein Schüler Englisch lernen, wenn er kaum Deutsch spricht, geschweige denn Vokabeln lernt? Wir quälen uns durch einen kurzen Text über Fußball. Drei Schüler holen sich ohne Aufforderung ein Wörterbuch (Lernerfolg!) und schlagen ihnen unbekannte Vokabeln nach. Die anderen haben keinen Bock auf Wörterbucharbeit und warten bis einer ihnen vorsagt. Mühsam ernährt sich das Eichhörnchen. Einige schaffen es, den Text auch noch zu übersetzen und freuen sich, dass sie von mir dafür ein Lob bekommen. Die anderen bekommen ein Lob, wenn sie ihren Platz sauber verlassen, ihre Stühle hochstellen und vorher die Krakeleien auf ihren Tischen wegwischen. Was für ein Schultag. Es prallen Welten aufeinander. Wie soll man die unter einen Hut bekommen? Ich bin für jede Anregung dankbar. Im Lehrerzimmer erfahre ich noch, dass eine Schülerin meiner Klasse einer Kollegin mit Schlägen gedroht und sie auf das Übelste beleidigt hat. Wer sich heutzutage noch über den Lehrerberuf lustig macht, kann gerne mal einen Tag tauschen. Ich freue mich schon auf morgen, denn dann darf ich wieder in diese Anstalt gehen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Donnerstag, 16.09.2010

3. und 4. Std.: Englisch. Heute kommt nur eine Schülerin zu spät. 7.45 Uhr waren zwei Elternteile in der Schule, um mit der Schulleitung über das ungehobelte Verhalten ihrer Kinder zu sprechen. Der Englischunterricht war erstaunlich friedlich, was vielleicht daran lag, dass ein Laufdiktat geschrieben wurde und die Kinder in Bewegung waren. Leider gibt es auch hier wieder Schüler, die betrügen. Nach 60 Minuten war die Konzentration weg und die Unruhe war wieder da. Am Donnerstag habe ich nur 2 Stunden und die sind gut zu ertragen.

Freitag, 17.09.2010

1. und 2. Std.: Klassenstunden. Heute wurde gefrühstückt […]. Die Esskultur einiger Schüler beschreibe ich lieber nicht. Es kostet viel Energie und Kraft, diesen Schülern Manieren beizubringen. Auf alle Fälle ist dieses Frühstück wahnsinnig wichtig für die Schüler, weil sie sich sonst überwiegend nur von *fast food* ernähren. Mittlerweile warten wenigstens alle mit dem Abräumen bis der letzte fertig ist. […]

In der dritten Stunde wurden von fünf Schülern die europäischen Länder mit entsprechenden Hauptstädten aus dem Atlas gesucht und aufgeschrieben. Die anderen schrieben nur ab, wurden frech, beleidigend und schrien durch die Gegend, so dass nach fünfzehn Minuten der dritten Stunde die ersten beiden Schüler nach Hause geschickt wurden. Leider stimmen nicht alle Telefonnummern, so dass es eines Hausbesuchs bedarf, um die Eltern kennen zu lernen. […]

Montag, 20.09.2010

1. Std.: Mathematik. Es ist Montag, sechs Schüler fangen mit mir pünktlich den Unterricht an. Wir wiederholen parallele Linien sauber mit einem Bleistift und einem Lineal zu zeichnen. Es ist ruhig, die Schüler entspannt, bis zehn Minuten später die ersten zwei Verspätungen kommen. Sie waren pünktlich vor der Schule, fanden aber mal wieder den Raum nicht. Eine davon keinen Bleistift – mit Zettel nach Hause geschickt, um fehlendes Arbeitsmaterial zu holen. Nach weiteren zehn Minuten der nächste, der verschlafen hatte, ebenfalls ohne Bleistift. Und pampig reagiert, als ich ihn nach seinem Arbeitsmaterial fragte. Zettel ausgefüllt und nach Hause geschickt. Mittlerweile waren die pünktlichen Schüler mit ihrem Arbeitsauftrag fertig. Der letzte hatte noch nicht mal begonnen. Kinder mit triefender Nase ohne Taschentuch wurden von mir zwischendurch mit Tempos versorgt. […]

2. Std.: Englisch. Der Text der letzten Stunde wurde wiederholt, das Laufdiktat zurückgegeben und ein Lückentext verteilt. Einige können einfach gar nichts. Sie sitzen nur ihre Zeit ab und es passiert nichts in ihrem Kopf. Lustlos, unkonzentriert, gelangweilt sitzen sie da und warten vielleicht auf ein Wunder. Sie verstehen keine einfachen Sätze, haben alle Fragewörter vergessen und wollen nur Spaß. Die Sätze werden an die Tafel geschrieben, kaum einer korrigiert seine Fehler, eigentlich ist es ihnen egal. Schade! Am Ende feiern wir noch etwas Geburtstag, da heute zwei Kinder ein Jahr älter wurden. Ei-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ner behauptet vierzehn geworden zu sein, obwohl er erst 1997 geboren ist. Okay, Mathe ist nicht seine Stärke. Wir haben Kekse gegessen und alles war toll, denn man musste ja nicht mehr denken.

3. und 4. Std.: Sport. Drei achte Klassen. Es waren viele Schülerinnen da: Von den Hauptschulklassen nur vier mit Sportzeug, von der Realschulklasse fünfzehn mit Sportzeug. Die Mädchen waren sehr motiviert, es wurde heute auf Ausdauer trainiert. Gute Ergebnisse, kein Streit, zwei gute Stunden, welch ein Lichtblick!

Nach der vierten Stunde habe ich neunzig Minuten auf eine Mutter gewartet, die dann ohne Absage nicht erschienen ist. Na ja, der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Wie sollen Kinder sich an Regeln halten, wenn die eigenen Eltern ihnen es so vorleben? […]

Mittwoch, 22.09.2010

1. und 2. Std.: Deutsch. Mittwoch früh schaffen es sieben Schülerinnen und Schüler, pünktlich im Unterricht zu erscheinen. Es ist ruhig, wir Lehrer sind zu zweit und der Tag beginnt vielversprechend. Es wird ein Test zurückgegeben, die Hausaufgaben kontrolliert und das Thema besprochen. Es geht heute um »dass-Sätze«. Plötzlich brabbelt eine Schülerin vor sich hin. Erst nehme ich es nicht wahr, dann werde ich hellhörig. Na klar. Handy an, auf lautlos gestellt und unterhält sich mit einer Schülerin, die heute fehlt. Die Schülerin gibt mir widerwillig ihr gutes Stück, ich schalte es aus und bringe es ins Sekretariat, wo es von den Eltern abgeholt werden kann. Tränen fließen, natürlich nur, weil man ohne Handy nicht mehr sein kann. Pech gehabt. Kaum bin ich wieder im Klassenraum, kommt der erste Verspätete nach zwanzig Minuten. Die Regel des Anklopfens, wenn man zu spät ist, ist natürlich wieder vergessen. Also wird erneut geübt. Der Schüler gibt mir sein Buchgeld. Da wir auf Wunsch der Klasse am Freitag immer frühstücken, behalte ich gleich das Restgeld von 0,75 Euro ein. Das machte ich, weil der Schüler am letzten Freitag gefrühstückt hatte, ohne seine zwei Euro bezahlt zu haben. Riesiger Aufstand, er brauche das Geld und er sehe das nicht ein und überhaupt dürfe ich das nicht. Dieser Schüler hat schon mehrmals umsonst mitgegessen, hat aber später in der Cafeteria Süßgeiten eingekauft. Er ist also nicht bedürftig, sondern frühstückt auf Kosten der anderen. Und das sehen wir nicht ein. Deshalb durfte ich das. […]

3. und 4. Std.: Mathe. Dieses Mal erscheinen alle neun pünktlich nach der Pause im Klassenraum. Ein Mathetest wird zurückgegeben (sogar zwei Mal eine 2 dabei) und die Hausaufgaben kontrolliert. Anschließend werden die Winkelarten zum 75. Mal wiederholt und anschließend die Winkel gemessen. An der Tafel wird das Anlegen eines Geodreiecks noch mehrere Male gezeigt, bevor der Arbeitsbogen verteilt wird. Die Schüler dürfen auch jetzt noch einmal Fragen zur Bearbeitung stellen, was auch von zwei Schülern wahrgenommen wird. Nochmaliges Messen von Schülern an der Tafel und dann dachten wir jedenfalls, dass alle Unklarheiten behoben wären. Aber Pustekuchen! Mehrere Schüler, fast alle, haben wieder mal nichts verstanden, nicht zur Tafel geguckt, auf alle Fälle hat sich im Kopf nichts vernetzt. Wie denn auch? Es ist ja nichts zum Vernetzen da. Also gehen wir rum, legen mit jedem einzelnen das Geodreieck an und messen, messen und messen. […]

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

5. Std. Ethik. Heute sprechen wir über das Christentum und die Schüler haben keine Ahnung. Sie wissen nichts. Wir lesen einen kurzen Text und füllen gemeinsam Lücken aus. Die Schüler sind erstaunt, dass es auch bei den Christen ein Paradies gibt und erzählen Geschichten aus ihrer Heimat. Eigentlich eine ganz nette Stunde. Einige finden das Thema wohl doch interessant, obwohl sie immer wiederholen, dass nur ihre eigene Religion wichtig sei. Aber sie sind wenigstens offen, auch über andere Religionen etwas zu erfahren. […]

6. Std.: Englisch. Die Klassenarbeit wird weiter vorbereitet, d.h. zum fünften Mal wird der Text wiederholt, Vokabeln diktiert, Fragen beantwortet. Bald ist die Konzentration ganz dahin und wir schließen den Tag mit einem kleinen Vokabelspiel. Eine Schülerin muss noch vorzeitig entlassen werden, weil sie nur noch am Rad dreht und ein Schüler bekommt die letzten zwanzig Minuten mit meiner Kollegin Privatunterricht. Am Ende der Stunde höre ich mir noch zehn Minuten die Geschichten von drei Schülern an und dann habe ich auch Feierabend.

Ich bin geschafft, kaputt und müde. Sechs Stunden in dieser Klasse sind eine echte Herausforderung. Jetzt schnell aufs Fahrrad und den Kopf freibekommen.

Donnerstag, 23.09.2010

Vor Unterrichtsbeginn kommt noch eine Mutter zu einem Gespräch, das man sich eigentlich auch hätte schenken können. Obwohl ich mich freue, dass die Mutter da ist, merke ich bald, dass es eigentlich mehr um ihre eigenen Probleme geht als um die des Kindes. Die Mutter ist krank und überfordert. Die Probleme des Kindes werden von der Mutter als nicht wichtig erachtet. Fazit: Das Kind muss allein wissen, was es will und kann wenig auf die Unterstützung der Mutter hoffen.

3. und 4. Std.: Englisch. Elf Schüler sind heute pünktlich, da der Unterricht erst zur dritten Stunde beginnt. Es wird eine Englischarbeit geschrieben, die intensivst vorbereitet wurde. Nach zwanzig Minuten kommt noch eine Verspätete. Die Kinder arbeiten sehr oberflächlich und unkonzentriert. Nach zwanzig Minuten wird die Arbeit, teilweise nur halb bearbeitet, abgegeben. Drei Schülern gebe ich die Arbeit noch einmal zurück, da sie die Fragen nicht in ganzen Sätzen beantwortet haben. […]

Freitag, 24.09.2010

[…] Der Ethikunterricht verläuft, bis auf kleine Störungen, vielversprechend. Gegen Ende der zweiten Stunde bricht allerdings das Chaos aus als ein Handy klingelt und ich es einsammeln will. Kampf ohne Ende. Wer hat die größte Ausdauer? Hier gewinn‹ ich natürlich! Deshalb bekomme ich auch das Telefon. Drei Schüler, die respektlos und beleidigend werden, gehen vor die Tür, um sich zu beruhigen. Das Chaos ist perfekt.

In der Pause wird fürs Frühstück eingekauft. Ich muss zur Vertretungsaufsicht. Vorher muss ich noch die Toilette aufschließen, einer Schülerin eine Binde besorgen und mir noch drei Familiengeschichten anhören. In der Cafeteria fehlt eine Schülerin, so dass ich einspringe und mit verkaufe, da der Andrang in der ersten Hofpause sehr groß ist.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Anschließend eine ruhige dritte Stunde (Klassenstunde), in der Essmanieren gelernt werden. Da die Schüler sehr hungrig sind und den Mund voll haben, ist diese Stunde die ruhigste der Woche. Mittlerweile warten alle mit dem Abräumen bis der letzte fertig ist.

In der vierten Stunde wird Deutsch gemacht. Auch hier einige aktiv, einige spielen, eine hat Kopfschmerzen und schläft. Nach Hause will sie aber auch vorerst nicht, da sie eine Schulbescheinigung braucht und die nur bekommt, wenn sie eine Woche am Stück in der Schule bleibt. Arbeitsblätter werden nicht abgeheftet, sie fliegen im Klassenraum umher. Eigentlich ist es egal, was man macht. Desinteresse und Müdigkeit machen sich breit, da die Schüler auch sehr spät schlafen gehen. Eine Schülerin erzählt mir, dass sie, wenn sie nach Hause kommt, erst mal bis 21.00 Uhr schläft und die Nacht zum Tage macht. Keiner achtet darauf, was mit diesen Kindern in der Freizeit geschieht. Jetzt melden sich die ersten, obwohl gerade Pause war, dass sie zur Toilette müssen. Wir reagieren nicht und bald lässt der Harndrang nach und alles scheint gut zu werden. […]

In der fünften Stunde ist die Konzentration ganz weg und wir gehen eine Stunde an die frische Luft und die Schüler erzählen uns ihre Lebensgeschichten. Man kann es nicht oft genug sagen: Diese Kinder sind nicht zu integrieren. Sie leben in ihren Welten und kommen da nicht heraus. Man kann nur immer wieder versuchen, durch Gespräche ihren Blick zu erweitern, mehr ist nicht drin. Leider. Nach der fünften Stunde bin ich fix und fertig und freue mich auf meine fünfzigminütige Fahrradtour nach Hause. Wochenende!!!

Montag – Freitag, 27.09. – 01.10.2010

Meine Magenbeschwerden werden immer schlimmer, deshalb werde ich mich heute krank melden und einen Arzt aufsuchen. Der Arzt schreibt mich erst mal eine Woche krank. Diagnose: Gastritis. Ich bekomme Medikamente und den dringenden Hinweis, Stress zu vermeiden. Ha, ha… Und das in meinem Beruf. Ich versuche eine Woche nicht an Schule zu denken, gehe viel spazieren, nehme meine Medikamente und mache viel mit der Familie. Am Ende der Woche geht es mir besser und ich beschließe, wieder arbeiten zu gehen, obwohl mich alle für verrückt erklären und mir sagen, dass ich auf meinen Körper hören soll. Dass diese Beschwerden ein Zeichen sind usw. Ich höre nicht darauf, obwohl ich eigentlich schon weiß, dass sie Recht behalten würden.

Montag, 04.10.2010

Ich komme in die Schule und alle Kollegen freuen sich, mich wieder zu sehen und warnen mich vor, doch lieber erst später ins Klassenbuch zu sehen. Heute sind fünf Schüler pünktlich und ich muss doch schon jetzt ins Klassenbuch gucken, um auch die fehlenden Schüler einzutragen:

Am 27.09. fehlten zehn Schüler, von denen vier noch zwanzig Minuten zu spät erschienen, zwei davon wieder ohne Arbeitsmaterial. Kein Schüler wurde krankgemeldet. Am 28.09. fehlten vier Schüler unentschuldigt. Fünf erschienen noch, die letzte nach einer Stunde und fünfzehn Minuten. Nach der vierten Stunde schwänzten drei der vorher anwesenden Schüler. Am 29.09. schwänzen fünf, acht kommen zu spät und vier sind pünktlich. Es war kein Arbeiten möglich, da ständig gestört wurde. Eine Schülerin wur-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

de suspendiert, der Unterricht musste in der fünften Stunde abgebrochen werden. Am 30.09. fehlten zehn, davon eine entschuldigt und zwei kommen sechs Minuten zu spät. Eine Schülerin wird suspendiert und verschwindet, obwohl der Vater informiert wurde, auf dem Weg ins Sekretariat. Eine Schülerin schläft in der sechsten Stunde. Am 01.10. fehlen neun. Zwei kommen noch nach zwanzig Minuten. Eine Schülerin wird um 12.55 Uhr suspendiert und schreibt vor dem Amtszimmer Schulregeln ab. So verlief die Woche während meiner Abwesenheit.

Mein heutiger Schultag verlief nicht anders, obwohl man im Stillen immer hofft, dass ein Wunder geschieht. Fünf Schülerinnen und Schüler waren pünktlich, leise, gut gelaunt und wollten arbeiten. Mathe war heute in der ersten Stunde. […] Ich nahm einer Schülerin eine Zigarette ab, einer anderen ein klingelndes Handy. Ein Schüler hat gemalt, lediglich drei Schülerinnen und Schüler haben das gemacht, was Thema der Stunde war. […]

In der zweiten Stunde begann der Englisch-Unterricht erst nach fünfzehn Minuten. Solange brauchte ich, um Ruhe und eine angenehme Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Wir teilten dann die Klasse und meine fünf Schüler waren gut und haben den Unterricht ernst genommen.

In der dritten und vierten Stunde habe ich mit neun Mädchen, die kein Sportzeug dabei hatten, Theorie gemacht (sieben davon aus meiner Klasse). Auch in diesen Stunden waren meine Mädchen respektlos, schminkten sich im Unterricht, haben nur mit großer Mühe ihre drei Fragen beantwortet. Auf die Frage, warum sie kein Sportzeug dabei haben, antworteten die, die noch nie Sport mitgemacht hatten, mit: »Es macht keinen Spaß«. Man müsse sich zu viel bewegen. Entnervt von dem heutigen Tag fuhr ich um 12.45 Uhr mit dem Fahrrad nach Hause.

Dienstag, 05.10.2010

1. und 2. Std.: Deutsch. Es waren erstaunliche zehn Schüler pünktlich. […] Zwanzig Minuten nach Unterrichtsbeginn war die Konzentration dahin und ich bin mit fünf Schülern in den Nebenraum gegangen. An arbeiten war gar nicht mehr zu denken. Die Schüler langweilten sich lieber als etwas Sinnvolles zu tun. Eine Schülerin, der ich gestern ein Handy abgenommen hatte, nervte ununterbrochen mit der Frage: »Wann bekomme ich mein Handy zurück?« Eine gesprungene Platte hätte nicht unterhaltsamer sein können.

In der Pause rief ich eine Mutter an und schickte ihren Sohn nach Hause, um seine Unterrichtsmaterialien zu holen. Ein zweiter Anruf ging ins Jugendamt, das mich darum bat, Rücksprache wegen eines Schülers zu halten. Währenddessen hatte ich aber auch noch Aufsicht in der Cafeteria.

3. und 4. Std.: Mathe. Die Mathehausaufaben hatte niemand gemacht. Angeblich zu schwer (Strecken messen) und somit machten wir sie zusammen. Einige hatten ihr Arbeitsblatt von gestern zu heute schon wieder verbummelt. […]

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mittwoch, 06.10.2010

Diesen Tag möchte ich am liebsten aus meinem Gedächtnis streichen. Als ich morgens ins Lehrerzimmer kam, war schon eine rege Diskussion im Gange. In der letzten Woche wurde auf einem U-Bahnhof ein 27-jähriger Australier so zusammengeschlagen, dass dieser stürzte und einen Oberschenkelbruch erlitt. Angeblich waren Schüler unserer Schule beteiligt. Ein Schüler aus meiner Klasse sollte deswegen gleich zu einem Gespräch ins Amtszimmer. Das geht ja gut los, dachte ich mir.

1. und 2. Std.: Deutsch. Thema: Schreibweise von Wochen- und Tageszeiten. Zwanzig Minuten nach acht waren dreizehn Schüler (immerhin) in meiner Klasse. Nach kurzer Zeit war die Lust bei sechs Schülern dahin und ich ging mit diesen in den Nebenraum. Die Schüler haben ein Arbeitsheft, in dem sie selbstständig Kapitel, die leicht erklärt werden, bearbeiten. Leider war mit diesen sechs Schülern nicht annähernd ein Arbeiten möglich. »Ich kann das nicht.« »Ich habe keinen Bock auf Deutsch.« »Warum muss ich das machen?« »Ich geh' später putzen, dazu brauche ich das nicht.« »Ich bin sowieso nur hier, damit meine Eltern Kindergeld bekommen« usw. Was soll man dem entgegnen? […]

3. und 4. Std.: Mathe. Es wurde die Mathematikarbeit geschrieben: Hier teilten wir auch die Klasse, nur dieses Mal behielt ich die Schüler und Schülerinnen, die sich noch weiter entwickeln wollen. Einige arbeiteten sehr intensiv und gewissenhaft an ihrer Arbeit, einige gaben nach zehn Minuten ab. Es war ruhig in der Klasse und ich war kurzfristig guter Dinge. Bis die Nebenklasse, die durch eine Verbindungstür zu erreichen ist, verrückt spielte. Es wurde so laut geschrien, dass ich die junge Kollegin unterstützen musste, um größeren Schaden zu vermeiden. […]

Meine Magenschmerzen waren wieder da und eigentlich wollte ich nur nach Hause. Aber wir hatten noch Dienstbesprechung mit anschließenden Arbeitsgruppen. Ich habe heute erfahren, dass ich zum nächsten Schuljahr eine neue siebte Klasse[2] übernehmen muss. Ich war zu kaputt, um mich zu freuen. Soll ich mich freuen? 26 Schüler, statt Teilung mit sechs bis sieben? Ich weiß nicht, was mich erwartet. Aber eigentlich bin ich jetzt, wo ich dies schreibe, froh, diese Klasse los zu werden. Nach dreißig Jahren an der Hauptschule muss ich mir eingestehen, dass ich nichts mehr bewirken kann. Und das ist hart. In allen Klassen, die ich bisher hatte, stellte sich irgendwann der erhoffte Erfolg ein. Hier nicht. Deshalb glaube ich, ist es das Beste, neu anzufangen. In der Arbeitsgruppe »Neuer siebter Jahrgang« waren von acht Kollegen drei krank, so dass wenig besprochen werden konnte. Zumal einige der fehlenden Kollegen noch gar nicht wissen, dass sie eine siebte Klasse bekommen. So wurde diese Arbeit um 15.30 Uhr abgebrochen und vertagt. Gegen 17.00 Uhr war ich dann total erledigt zu Hause.

Donnerstag, 07.10.2010

Heute ist wieder Donnerstag und der Unterricht begann um 9.55 Uhr mit zwölf Schülern. Zwei kamen fünfzehn Minuten zu spät. Es war Englisch und die Aufgabe war, zu englischen Nomen die Verben zu finden. Hierfür durften sie das Wörterbuch benutzen, was einige anfangs verweigerten, weil ihnen der Umgang mit dem Wörterbuch nicht vertraut

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ist. Das Alphabet wurde in Großbuchstaben an die Tafel geschrieben, so dass die Schüler den zu findenden Buchstaben besser finden konnten. Einige schafften es trotzdem nicht. Um 11.00 Uhr musste ich zu einer Projektbesprechung ins Amtszimmer. Hierbei geht es um Unterstützung für Roma-Kinder. Leider hat dieses Projekt, das bereits vor den Sommerferien begonnen hat, wenig Erfolg gebracht. Nach den Herbstferien soll eine intensive Betreuung durch die Mitarbeiter erfolgen.

Anschließend musste ich schnell zur Aufsicht, dann noch vier Schulversäumnisanzeigen schreiben und mit dem Jugendamt telefonieren. 75 Minuten mehr Arbeit an diesem Tag. Die Magenschmerzen haben sich aufgrund einer Tablette nicht verschlimmert. Ein Glück.

Freitag, 08.10.2010

Heute morgen erfuhr ich, dass gestern der gesamte Unterricht von dem NW-Lehrer[3] um 12.55 Uhr abgebrochen wurde, weil die Klasse total durchdrehte. Durchdrehen heißt: Nichts ging mehr. Heute waren wir neun, uns eingeschlossen, zu Beginn der ersten Stunde. Da die neuen Dreieckstische keine Unterrichtserleichterung brachten, haben wir sie gleich in der ersten Stunde wieder gegen die alten getauscht. Vorher hat jeder Schüler seinen alten, wie auch den neuen Tisch geputzt. Anschließend wurde die neue Sitzordnung festgelegt und in der zweiten Stunde der Test über die fünf Weltreligionen geschrieben. Hier gab es gleich wieder eine Machtprobe zwischen einem Schüler und mir. Da ich die besseren Argumente und die Ausdauer besaß, die den Schülern fehlt, habe ich gewonnen und der Schüler blieb friedlich.

[…] In der Pause wurden einige Elterngespräche geführt und ein Schluck getrunken, dann ging es auch schon weiter.

Zwei Schülerinnen gingen für das Frühstück einkaufen, die anderen deckten den Tisch, was eigentlich gut klappte. Die Wurst und der Käse, die Tomaten und die Gurken wurden verteilt und das Frühstück verlief ohne Zwischenfälle. Das Abräumen und den Platz sauber zu machen muss noch geübt werden. Die Kinder haben immer großen Hunger, so dass selten etwas übrigbleibt.

In GW[4] arbeiteten die Schüler mit dem Atlas, was gut klappte, so dass wir einen kleinen Wettbewerb starteten. Die Schüler sollten Städte finden und das Planquadrat, in dem sich die Stadt befindet, dahinter schreiben. Diese Arbeit kam sogar bei den Schwierigsten gut an. Merken! […]

In der anschließenden Deutschstunde wurde ein kleiner Test geschrieben (Groß- und Kleinschreibung von Tageszeiten und Wochentagen). […] Ein Schüler tickte wieder aus. Leider wurde der Vater nicht erreicht, deshalb musste er bleiben. Beleidigungen gehören immer mehr zur Tagesordnung. Das Schlimme ist nur, dass die Schüler ihr Verhalten ganz anders wahrnehmen als wir. Sie wissen oft gar nicht, dass das, was sie von sich geben, andere verletzt. Es ist wahrscheinlich ihr normaler Umgangston zu Hause und in ihrer Freizeit.

Nach der fünften Stunde war mein Unterrichtstag vorbei und ich hatte meine wohlverdienten Herbstferien erreicht. Herrlich! Ich hätte früher nie gedacht, dass man sich so auf Ferien freuen kann. Ich hoffe, dass mein Magen sich jetzt erholt.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Montag, 25.10.2010

Mein Magen hat sich erholt. Heute nun der erste Tag nach den Ferien. Es hat sich nichts geändert. Leider.

[…] Nach zwanzig Minuten Verspätung waren vierzehn Schülerinnen und Schüler anwesend. Leider eben nur anwesend. So gut wie keiner wusste noch, was wir vor den Ferien in Mathematik behandelt hatten. Außer zwei Schülerinnen hatten alle anderen vergessen, dass wir eine Arbeit geschrieben hatten, die heute zurückgegeben werden sollte. Ergebnis so, wie der Unterricht abläuft: Eine Zwei, eine Drei, zwei Vieren, der Rest unterm Strich. Aber eigentlich interessiert es auch keinen. In Englisch hatte keiner den leisesten Schimmer, was in Englisch vor den Ferien lief. Deshalb Wiederholung der Fragepronomen. Zehn Fragen, zehn Antworten, die mühsam an der Tafel erarbeitet wurden. Zwischendurch gab es Störungen durch Aufstehen und Herumlaufen, Zwischenrufen, Beleidigungen und Arbeitsverweigerung. Im anschließenden Sportunterricht hatten von sechs Schülerinnen drei kein Sportzeug dabei. […]

Dienstag, 26.10.2010

[…] In Mathe war heute ein Vertreter des Projekts, das die Roma-Kinder betreut, anwesend, so dass in Mathe drei Lehrer zur Verfügung standen, um den Schülern zu erklären, wie man Winkel und die Seiten eines Dreiecks misst. Während des Unterrichts gab es Zwischenfälle wie: »Zieh bitte deine Handschuhe aus, es ist warm in der Klasse« oder »Pack dein Top weg, denn heute brauchst du es nicht anzuziehen« oder »Wir haben jetzt Mathe und besprechen keine Wandertage«. Ein Außenstehender kann sich das einfach nicht vorstellen, man muss das *live* miterleben, sonst hält man mich wahrscheinlich für verrückt. Manchmal denke ich: Wie weit geht die Geduld eines Menschen? Was kann ein Mensch aushalten? Dann ein Anruf vom Jugendnotdienst, dass sich eine Schülerin aus meiner Klasse seit dem Wochenende dort aufhält. Grund: Häusliche Gewalt.

Erste Pause: Cafeteria-Aufsicht. Zweite Pause: Anruf in der Kriseneinrichtung. Wann kann ich eigentlich mal zur Toilette? Dann ist auch noch eine Schülerin von der Treppe gefallen, es folgt ein Unfallbericht und ein Anruf bei der Mutter, die sie dann abholt.

Mittwoch, 27.10.2010

[…] Dann geht die Tür auf und die Schülerin, die sich am Wochenende noch wegen häuslicher Gewalt in der Kriseneinrichtung befand und wegen der meine große Pause drauf ging, stand dort und alles schien wieder in Ordnung. Der Streit soll wohl beigelegt worden sein. Angeblich entstand der Streit, weil sie immer vier bis fünf Stunden zu spät nach Hause kommt. Aus Angst vor der Reaktion der Eltern ist sie dann von einer Freundin in die Einrichtung gebracht worden und hat dort eine Geschichte erfunden. In den folgenden Mathestunden hat sie dann nur noch geschlafen.

In der Pause bekam ich einen Zettel von einer Mutter, wo draufstand, dass die Tochter heute zum Ultraschall müsse, da sie gestern von der Treppe gestürzt sei. Unfallbericht schreiben.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

In Mathe war die Aufmerksamkeit ganze dreißig Minuten vorhanden. […] Ein Schüler wollte ganz in meiner Nähe sitzen und hat sich immer wieder eine Möglichkeit verschafft, sich ganz nach vorne zu mogeln. Eigentlich wollen alle nach vorne. Sie sind mittlerweile sehr anhänglich, wenn sie den Gang in die Schule schaffen. Leider haben sie wenig Kompetenzen von zu Hause mitbekommen und jetzt ist es fast zu spät, diese noch zu schulen. Was mich am meisten belastet, ist die Lustlosigkeit und dieses Phlegma, was sie an den Tag legen. Egal, welche Vorschläge man macht, sie haben einfach keine Lust auf Nichts. Schade, denn auch sie sind mir schon ein klein wenig ans Herz gewachsen und ich würde ihnen so gerne etwas aus unserer Welt mitgeben. Na ja, man soll die Hoffnung nie aufgeben. Wir spielen noch ein bisschen Vier-Ecken-Rechnen und Bingo und dazu sind die auch noch bereit, denn nach der vierten Stunde ist heute wegen einer Konferenz Schulschluss. Zu Hause bin ich heute gegen 16.00 Uhr.

Donnerstag, 28.10.2010

[…] Der Tag beginnt mit einer Doppelstunde Englisch. Die Schüler bekommen ein Bild über Halloween und beschreiben das Bild und antworten auf Fragen zum Bild. Jede Antwort wird mindestens drei Mal wiederholt. Die Schüler und Schülerinnen sind motiviert. Zwei Schülerinnen erscheinen nach den Herbstferien zum ersten Mal. Raschid – ich werde die Schüler jetzt mal beim Vornamen nennen, vielleicht wird das noch einmal wichtig während meiner Dienstzeit – arbeitet schon am Anfang nicht mit, ruft immer wieder rein, er könne das nicht, er mache das nicht. […] Die anderen arbeiteten mit einem Partner zusammen, wobei ich darauf achtete, dass ein guter Schüler mit einem nicht so guten zusammenarbeitete. Raschid malte die ganze Zeit und gab mir ein leeres Blatt ab. Nach zwei Vokabeln hatte Moses keine Lust mehr und störte die anderen. Ich setzte ihn neben mich und half ihm bei der Lexikonarbeit. Leider vertragen es die anderen nicht, wenn man sich um einen Schüler intensiv kümmert. Dann wollen alle anderen auch individuell behandelt werden. Ismail, der mit seiner Arbeit erst anfing, als die ersten fertig waren, gab mir unter wüsten Beleidigungen sein unfertiges Blatt ab. Moses und Raschid wurden jetzt von mir ignoriert. […]

Nach der Pause war NW bei meinem Kollegen und das absolute Chaos brach aus. Ich hatte Unterrichtsschluss und musste noch einige Telefonate führen. Nur vier Schüler waren nach der Pause pünktlich. Moses weigerte sich wieder, sich auf seinen Platz zu setzten. So bekam ich nur nebenbei mit, dass Roya – die sich im Unterricht schminkte und sich dann die Lippen mit dem Arbeitsblatt abwischte – und Ismail – der wie ein Hund im Unterricht bellte, sich ein Taschentuch in die Nase steckte, damit er niesen musste, beleidigte, störte und unverschämt wurde – vorzeitig mit Anruf der Eltern nach Hause geschickt wurden. Meine Kollegin begab sich mit Raschid, Abbas, Drenka, Moses und Gruja – die letzteren schliefen schon seit zehn Minuten – in den Nebenraum, so dass nur vier Schülerinnen den regulären Unterricht bis zum Ende durchhielten.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Freitag, 29.10.2010

Heute nun der letzte Tag der Woche. Aber der hatte es noch mal in sich. […]

Heute arbeiteten die Schüler in Zweiergruppen an ihren Plakaten über eine Weltreligion. Einige Schüler hatten sich von zu Hause Informationsmaterial mitgebracht, was uns sehr freute. Raschid, der zu spät kam, hatte keine Federtasche dabei und verweigerte die Arbeit. Er störte die anderen, beleidigte mich, wurde unverschämt, duzte mich, bis ich ihn zu einem Gespräch mit Herrn Gröger schickte. Irgendwann kann man die Beleidigungen und diese Regellosigkeit nicht mehr ertragen. Nach dem Gespräch mit dem Direktor fand noch ein Gespräch mit der Sozialarbeiterin statt. Leider fehlt diesem Jungen die emotionale Nähe, die ein Kind normalerweise durch die Eltern bekommt. Da Raschids Elternhaus sehr problematisch ist, bekommt er die nötige Unterstützung nicht von dort. Wir sind nicht in der Lage, diese Schüler hier aufzufangen.

[…] Jetzt war auch Vladislav wieder da, der mit seinen vierzehn Jahren so gut wie noch nie in der Schule war und in der ersten und zweiten Stunde Anfängerenglisch erhält. Vladislav bekam zwei Schulversäumnisanzeigen und war daraufhin gestern bei der Schulrätin vorgeladen worden. […]

Sie wollen auch nichts, außer stören, Frechheiten austeilen und beleidigen. Mir ist klar, dass sie Aufmerksamkeit ohne Ende brauchen, aber das können wir nicht leisten. In der Presse und auch bei einigen Schulleitern geht es immer nur um bessere Leistung, bessere Abschlüsse, dann Berufsausbildung. Diese Jugendlichen werden nie so weit kommen, wenn nicht frühzeitig die Familienverhältnisse geprüft werden und die Wissbegierde und der Bewegungsdrang von Kindern geweckt wird. […]

Um 15.00 Uhr ist dieser Chaos-Tag zu Ende und ich bin auch ganz schön am Ende. Nun ist Wochenende und ich muss ganz schnell abschalten.

Montag, 01.11.2010

1. Std.: Mathe. […] Es war sehr mühsam, aber am Ende der Stunde hatten wir ein Dreieck mit dazugehöriger Konstruktionsbeschreibung konstruiert. Mal sehen, ob das morgen noch einer schafft.

2. Std.: Englisch. […] Ismail, der mal wieder ausrastete, nicht zuhörte und beleidigend wurde, stand heute vier mal in einer Stunde vor der Tür. Manchmal geht er von selbst raus, wenn er merkt, dass er sich nicht mehr unter Kontrolle hat. Heute allerdings wollte er ganz gezielt stören und wurde von mir rausgeschickt.

3. und 4. Std.: Sport. Hier heute keine Vorkommnisse […]

Während des Zielorientierungsseminars, das einmal im Jahr mit Zehntklässlern stattfindet, ist heute ein Kollege umgefallen und musste ins Krankenhaus gebracht werden. Hoffentlich ist es nicht allzu schlimm.

Heute habe ich zwei Cafeteria-Aufsichten, da niemand sonst einzusetzen war. Nach der Pause erfahre ich, dass die Polizei kommt, um ein Präventionsgespräch mit einem Schüler durchzuführen, der gedroht hat, einen Amoklauf durchzuführen und alle abzuknallen. Ich bin gespannt, was dabei rausgekommen ist.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Um 12.30 Uhr bin ich zum Hausbesuch bei Moses. Aber ich habe kein Glück, es macht mir keiner auf, auch nicht als ich es um 14 Uhr noch einmal versuche.

Dienstag, 02.11.2010

Jeden Tag kommt ein Schüler dazu, der mit uns pünktlich den Unterricht beginnt. […]

Wir sprachen dann noch über Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung, über Sinn und Unsinn von Dingen, was aber eigentlich sinnlos war, weil es keiner verstand oder verstehen wollte. Ismail erzählte mir noch, dass er die halbe Nacht auf einer Verlobungsfeier gewesen sei. Um noch einmal die Kurve zum Unterrichtsthema zu bekommen, stellte ich die Frage, was denn Mut sei. Moses fand es mutig, wenn andere verprügelt werden, wenn einer klaut und wenn man über ältere Menschen lästert. Gruja erzählte dann, dass ein Kumpel ein Fahrrad geklaut hat, das er dann für zehn Euro verkauft habe. Ich saß da und dachte wieder einmal, dass unsere Welten einfach nicht zusammenpassen. Ich erfahre in dieser Stunde noch, in welcher Wohnung man billige Markenklamotten bekommt und wo man unter vierzehn Jahren schon Zigaretten kaufen kann.

[…] Nach der Pause dasselbe Spiel. Mirjana erzählte mir, dass ihre Wohnung fristlos gekündigt wurde, weil ihre Schwester zu laut Verlobung gefeiert habe. In dieser Wohnung leben neun Personen, die wahrscheinlich jeden Abend Partys feiern, denn Mirjana war seit über einem Jahr noch keine Woche am Stück in der Schule. Nach mehreren Schulversäumnissen hat sich bereits das Familiengericht eingeschaltet. Estera, die letztes Wochenende noch in der Kriseneinrichtung war, kam heute nach drei unentschuldigten Fehltagen auch mal wieder in die Schule. […] Ismail kritzelte mehrere Blätter mit seiner Unterschrift voll, die er mir dann unter die Nase hielt und mich ernsthaft fragte, ob ich das auch mit geschlossenen Augen könnte. Moses, der schon wieder auf der Erde saß und etwas suchte. Gruja, der geübt mit Buch und Zeigestock rief: »Ich bin ein Student!«

Mal ganz ehrlich an alle, die das hier jemals lesen, was denken Sie gerade? Vielleicht: »Das glaube ich nicht!«, »Ist die übergeschnappt?«, »Das denkt sie sich bestimmt nur aus«, oder ähnliches. Ich könnte Sie sogar verstehen, denn – wenn ich nicht Lehrerin wäre und das Tag für Tag miterlebte – würde ich wahrscheinlich genauso denken.

Meine Kollegin sagt immer: »Mach eine Klassenkonferenz!«, »Ruf die Eltern an.« Alles schon passiert. Mehrmals. Aber niemand weiß, wohin mit diesen Kindern. Ein Schulverweis ist nur denkbar, wenn Gewalt im Spiel ist. In meinen Fällen könnte nur Einzelunterricht, Einzeltherapie oder ein Projekt weit weg vom Kiez Erfolg versprechen. Alles andere, was hier im Kiez passiert, wird meiner Meinung nach keinen Erfolg haben.

Die Krönung des heutigen Tages war dann Kalila, die um 9.15 Uhr eigentlich aus dem Sekretariat in den Unterricht geschickt wurde. Sie kam kurz in die Klasse und wollte, dass ich auf der Stelle mit ihr mitkomme und ihrer Mutter das Handy gebe, das ihr irgendwann abgenommen wurde. Als ich ihr erklärte, dass das jetzt nicht gehe, drehte sie sich um und ward nicht mehr gesehen. Dieser Familie wurde vom Jobcenter der Umzug nach Serbien finanziert, um sich dort einen neuen Ausweis für die ganze Familie machen zu lassen, um dann in Österreich aufgrund von Familienzusammenführung (Vater lebt angeblich dort, aber durch die Verhältnisse von Roma-Familien blickt man nicht durch) Asyl zu beantragen. Sie bekamen kein Asyl, die Familie ist zurück und Kalila ist seit vier

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wochen wieder in meiner Klasse, obwohl sie bereits seit den Sommerferien wieder in Deutschland ist. Nun geht es um eine Schulbescheinigung, die sie nur bekommt, wenn sie mindestens eine Woche durchgehend in der Schule ist, was sie auch noch nicht geschafft hat.

In der zweiten Pause erzählte meine Kollegin noch von einem Präventionsgespräch mit der Polizei und ich erkundigte mich noch über den Gesundheitszustand meines Kollegen. Es sieht nicht so gut aus. […]

Mittwoch, 03.11.2010

Heute wechseln sich Höhen und Tiefen ab. Meine Kollegin und ich schließen Wetten ab, wie viele Schüler heute pünktlich den Unterricht beginnen. Ich denke sieben, meine Kollegin schätzt acht. Es sind sechs, die sich aber nach fünf Minuten auf acht, nach zwanzig Minuten auf neun, nach einer Stunde auf zehn, nach 75 Minuten auf elf und nach zwei Stunden auf dreizehn vermehren. Allerdings kommt Mirjana nach der ersten Hofpause nicht wieder. Ein Anruf hat keinen Erfolg, da die Nummer nicht mehr stimmt. […]

In der sechsten Stunde sang die Klasse meiner Kollegin, mit der ich in Englisch doppelt gesteckt bin, ein Geburtstagsständchen. Sie schrieben vorher noch »*Happy Birthday*« an die Tafel, fegten selbstständig die Klasse aus, bekamen von mir ein Lob dafür und der Tag klang ganz harmonisch aus. Von Drenka bekam ich noch die aktuellen Telefonnummern und das Versprechen, wieder öfter in die Schule zu kommen. […]

Da es um 15.00 Uhr anfing zu regnen, war ich bis auf die Unterhose nass, als ich mit meinem Fahrrad zu Hause war.

Donnerstag, 04.11.2010

[…] In Englisch wurde heute die Uhrzeit wiederholt. Solange die Schüler eine Uhr zeichnen sollten, war alles okay. Als es dann an die Uhrzeiten ging, schalteten drei Viertel der Klasse aus und machten Dummheiten (schmissen Papier zum Papierkorb, malten immer noch, schliefen oder schrien durch die Klasse). Ich verteilte die Arbeitsbögen, auf denen jeder Schüler seinen Tagesablauf in Uhrzeiten aufschreiben sollte, verglich das dann hinterher an der Tafel und sammelte die eigentlich korrigierten Blätter ein. […]

Freitag, 05.11.2010

Heute war unser Wandertag und wir trafen uns um 9.30 Uhr auf dem U-Bahnhof Alt Tegel, um durch das Tegeler Fließ zu wandern. Pünktlich um 9.30 Uhr waren Zeynep und Ecrin da. Zehn Minuten später kamen Mislina, Ismail, Estera, die auch schon wieder zwei Tage unentschuldigt gefehlt hatte, Drenka, Moses und Ivana. In Anbetracht des Wetters, wählten wir einen anderen, kürzeren Weg. Der Wandertag wurde nach einer dreiviertel Stunde abgebrochen, da sich die letzten fünf außer Mislina an keine Regeln hielten. Sie entfernten sich von der Gruppe, kamen nicht hinterher, rauchten heimlich, rissen ein Schild von einem Baum und stiegen nicht mit der Lehrerin gemeinsam in die U-Bahn, um zur Schule zu fahren. Der Vorfall wurde dem Schulleiter gemeldet. Als die betroffenen Schüler nach 11.00 Uhr in der Schule ankamen, hatte sich Estera schon ab-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gesetzt. Die betroffenen Schüler erhalten einen Tadel und werden an keinem Wandertag mehr teilnehmen. Es fielen Worte wie: »Geh mal weg, du hast uns gar nichts zu sagen«, »Ich mache sowieso, was ich will« oder »Was ist denn dabei, wenn man ein Schild abreißt?!« oder »Piss dich doch ein!« Auch untereinander wird sich in noch drastischer Weise beschimpft. Diese Schüler haben eine falsche Wahrnehmung von Dingen. So hat sich Ismail auf dem Rückweg einfach einen Döner geholt und behauptet, ich hätte es ihm erlaubt. Dabei war die Rede davon, dass er den Döner nach Beendigung des Wandertags kaufen dürfe. Auch dieser Tag, der eigentlich hätte schön werden können, denn wir wollten den Schülern zum Schluss noch ein Eis ausgeben, endete – wie die meisten Tage zuvor – in einem Chaos. Ich bin ratlos und alle anderen, die in dieser Klasse unterrichten, auch. Ich rief dann noch einen Vater an, dessen Sohn dem Wandertag ohne Entschuldigung ganz fernblieb. Der Vater antwortete mir in gebrochenem Deutsch, dass alle seine drei Kinder Bauchschmerzen von einem verdorbenen Döner hätten. Da alle drei immer an den gleichen Tagen fehlten, schlug ich dem Vater vor, doch mal den Dönerladen zu wechseln, denn seine Kinder scheinen sich nur von verdorbenem Döner zu ernähren. Ich freue mich auf das Wochenende.

Montag, 08.11.2010

Das Wochenende war schön und ich gehe mit neuem Elan in die Woche. Leider ist das Wetter nicht mehr so schön, aber das hindert mich nicht, mit dem Fahrrad zu fahren. Regenklamotten an, Helm auf und los geht es. In der Schule werden zwei Kolleginnen mit kleinen Geschenken bedacht (Geburtstag) und um 8.00 Uhr beginnt mein vielversprechender Tag. Neun Schüler und Schülerinnen sind anwesend. […]

Wir wiederholen und wiederholen und wiederholen. Auch nach diesem Wochenende ist bei den meisten nichts hängengeblieben. Da heute wieder andere Schüler und Schülerinnen da sind als in der letzten Mathestunde wird noch mal erklärt, gezeigt und geschrieben. […]

Momentan bin ich und auch viele andere Kollegen nach vier Stunden so erschöpft, dass ich nur noch nach Hause will und mich nach Ruhe sehne.

Dienstag, 09.11.2010

Heute war nun die absolute Krönung. Um 8.00 Uhr begannen wir mit ganzen zwei Schülern. Kleckerweise kamen dann bis zum Anfang der zweiten Stunde noch zehn. Man kann es kaum glauben: Die Eltern werden informiert, in die Schule bestellt, Briefe geschrieben und wenn alles nichts hilft, dann werden Schulversäumnisanzeigen geschrieben. Alles hat keinen Erfolg. Für diese zusätzliche Arbeit könnte man neue Stellen schaffen. Solange man nicht an das Kindergeld geht, wird sich diese Situation nicht verändern. Diese Mädchen aus meiner Klasse haben eine ganz andere Sozialisation erlebt und wollen nicht zur Schule gehen. Sie wollen lange ausschlafen, fernsehen, essen, schlafen, sich langweilen und irgendwann mal arbeiten und Geld dafür bekommen. […]

Mit vier Schülern (Ismail, Drenka, Abbas und Kalila) gehe ich wieder in den Nebenraum und erlaube, dass sie nichts tun. Das finden sie toll, denn dann können sie malen und brauchen nicht zu denken. […]

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Das Problem ist, dass immer wieder andere Schüler da sind und keine Kontinuität besteht. Mirjana, die nach mehreren Fehltagen heute wieder erschien, sagte mir, dass sie ja jeden Tag von zu Hause los gehe, aber unterwegs Freundinnen treffe, die auch schwänzen und dann gehe sie da mit. […]

Mittwoch, 10.11.2010

Es gibt noch eine Steigerung. Man glaubt es kaum. Um 8.20 Uhr waren heute bis auf Roya alle Schüler da, sechzehn, das muss man sich auf der Zunge zergehen lassen. Liegt das an dem plötzlichen Lernwillen der Schüler und Schülerinnen oder daran, dass schon fast jeder eine Schulversäumnisanzeige bekommen hat? Ich glaube eher letzteres. […]

Im Matheunterricht wird die Klasse gleich geteilt […]. Ich erkläre Mirjana und Ismail die Konstruktion der Dreiecke. Erstaunlicherweise haben die heute alles dabei und Ismail ist durch das Donnerwetter vom Rektor plötzlich arbeitswillig. […]

Ich habe noch ein Gespräch bei der Sozialarbeiterin, anschließend eine Besprechung mit der Lehrerin des Roma-Projektes […]. Um 14 Uhr dann Teamsitzung des neuen siebten Jahrgangs. Sieben Kollegen scheinen jetzt für den neuen siebten Jahrgang festzustehen, von denen aber nur vier anwesend waren. […]

Ich war heute fix und fertig um 16.30 Uhr zu Hause. Mein lieber Mann, vieler solcher Tage stehe ich nicht mehr durch.

Donnerstag, 11.10.2010

Donnerstag und ich habe nur zwei Stunden Englisch. […] Die Sozialarbeiterin wird heute in der vierten Stunde dem Unterricht beiwohnen. Wir wiederholen die Uhr und die Uhrzeiten. Am Anfang klappt alles gut. Ich bin gut gelaunt und wir machen noch ein kleines Spiel. Alle stehen auf und jeder muss eine Uhrzeit übersetzen. Ist die Antwort richtig, darf er sich setzen. Leider sagen wieder einige vor, aber wir schaffen eine Runde. […] Heute achte ich darauf, dass ich nur rede, wenn mir alle zuhören. Raschid ist wieder bockig und macht nichts, genauso wie Ivana. Drenka, die sehr viel Ärger in der letzten Zeit hatte, reißt sich zusammen und gibt sogar am Ende ein Blatt ab. Heute gibt es nur gute Noten, die Schüler sind begeistert. […]

Die Unruhe wurde dann gegen Ende der zweiten Stunde immer größer, so dass ich alles vom Tisch räumen ließ und mit ihnen Vier-Ecken-Raten spielte. Das macht ihnen Spaß und alte Vokabeln werden gefestigt. Obwohl es nur zwei Stunden waren, war es sehr anstrengend, weil alle am besten zur gleichen Zeit was vom Lehrer wollen und wenn er nicht gleich reagiert, sind sie eingeschnappt und machen gar nichts mehr. […]

Freitag, 12.11.2010

Ich bin pünktlich beim Waldlauf und erfahre dort, dass dieser aufgrund von Überschwemmungen der Waldwege ausfällt und auf den kommenden Freitag (19.11.) verschoben wird. Auf dem Weg zur Schule treffe ich Ismail, Roya, Drenka und Ivana an der Ecke. Auf die Frage, warum sie nicht im Unterricht sind, die Antwort, es wäre abgeschlossen und sie würde keiner rein lassen. […] Als ich die Schüler auffordere mit mir

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mitzukommen, drehen sie sich weg und reagieren nicht. Ich gehe allein in die Schule. […]

Um 11.00 Uhr wird dann Ismail nach Hause geschickt, da mit ihm in der Gruppe mal wieder gar nichts ging. Seine Mutter wird telefonisch informiert. Er schreit dazwischen, steht auf, bekommt nichts geregelt, wird frech und unverschämt: »Ihh, ist die hässlich«, »Schreien sie mich nicht an!«, »Sie haben mir nichts zu sagen!« usw. Manche Wortlaute vergisst man, wenn man sie nicht sofort aufschreibt.

Montag, 15.11.2010

[…] Die Mathestunde verläuft mit Jeanette, Zeynep, Ecrin und Nikifor ganz ordentlich, wobei Nikifor so gut wie gar nichts versteht. Wir konstruieren Dreiecke und bei drei Schülern scheint auch etwas hängen geblieben zu sein. In der Englischstunde teilen wir die Klasse, da Drenka, Roya und Ivana keinen Bock haben und lieber von der Beinahe-Schlägerei am Sonnabend erzählen, die nur durch das rechtzeitige Auftauchen der Polizei verhindert wurde. Als ich nachfrage, erfahre ich, dass Drenka und Estera Auseinandersetzungen innerhalb ihrer Mädchengruppen hatten. Estera kommt schon seit einigen Tagen nicht zur Schule (Schulversäumnisanzeige läuft). […]

Zwischendurch muss ich Drenka aufklären, dass aufgrund von Mobbing eine Anzeige gegen sie gemacht wird. Leider hört diese Quälerei zwischen einigen Mädchen und Jeanette nicht auf. Ein Präventionsgespräch hat mit den betroffenen Mädchen und der Polizei schon stattgefunden. Drenka benimmt sich daraufhin extrem daneben, so dass ich sie rausschmeiße. Dann erzählt Roya von einer Durchsuchung bei Netto und bestätigt das Hausverbot unserer Schüler dort. Die Klasse macht sich darüber lustig und findet es nicht richtig, dass man wegen Klauens Hausverbot bekommt. Wir greifen dieses Thema auf und diskutieren den Rest der Stunde darüber.

Im Sportunterricht sind 26 Mädchen, davon zehn ohne Sportsachen. Da meine Kollegin krank ist und viele Mädchen wegen dem morgigen Opferfest fasten, werden kleine Spiele durchgeführt, die von den meisten angenommen werden. Als wir dann zum Schluss Federball spielen und ich mitspiele, wollen alle Hauptschulmädchen mit mir spielen. Alle wollen Aufmerksamkeit und mir zeigen, dass sie das gut können. Ich lobe, bewundere, gebe gute Noten und für einen kurzen Moment ist alles friedlich. […]

Morgen haben alle Schüler frei, da die Muslime das Opferfest feiern. Wir haben dafür eine Konferenz. Mittlerweile ist alles besser als Unterricht. Ich fühle mich ausgelaugt und müde und bekomme zu Hause nicht mehr viel auf die Reihe.

Mittwoch, 17.11.2010

[…] Der Deutschunterricht war zufriedenstellend, obwohl das Diktat katastrophal ausgefallen ist. Selbst der Lückentext, in dem nur Straßennamen wie Kurfürstendamm, Alexanderplatz, Potsdamer Platz usw. (mehrmals geübt) einzusetzen waren, wurde von den betreffenden Schülern nicht bewältigt. […] Ich bin mir manchmal nicht mehr sicher, ob das alles noch zeitgemäß ist, was wir mit den Schülern machen. Einige müssen handwerklich arbeiten, denn als heute eine Kollegin ihr Fahrrad aufpumpen musste, war gleich Ismail zur Stelle und hat das erledigt. Sie brauchen alle wichtige Aufgaben und

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wollen gebraucht werden. Aber wie kann man das in den normalen Unterricht einbauen? […]

In Ethik erzählten uns die Schüler die Regeln, die sie zu Hause einhalten müssen. Verstoßen sie dagegen, gibt es in einigen Familien Schläge, in anderen Fernsehverbot und Stubenarrest. Ich glaube, dass die Eltern mit ihren Kindern nicht reden, keine Probleme lösen und ihnen oft gar nicht zuhören, denn die Kinder haben ein großes Mitteilungsbedürfnis. […]

Um 13.30 Uhr fand dann die Klassenkonferenz von Ivana statt. Mutter und Tochter waren pünktlich und nach einer Stunde war die Konferenz beendet. Ivana, die eine Kollegin beschimpft und beleidigt hatte, muss sich entschuldigen und einen Kommentar dazu schreiben. Um 15.30 Uhr verließ ich heute die Schule.

Donnerstag, 18.11.2010

Ich war heute schon um 9.00 Uhr in der Schule, da ich vor Unterrichtsbeginn noch ein Gespräch mit der Sozialarbeiterin wegen Jeanette hatte. Das Gespräch verlief so, wie ich es auch schon wusste. Jeanette hat große Schwierigkeiten in ihrem privaten Leben sowie in der Schule. Um sie zu stärken wird sie sich mit noch vier anderen Schülern zur Konfliktlotsin ausbilden lassen. Jeanette wird den Kontakt zur Sozialarbeiterin aufrechterhalten.

Um 9.30 Uhr kam dann Frau Hauser zu einem Gespräch, was nicht erfreulich verlief, da sie mir mitteilte, dass sie am kommenden Freitag einen Termin beim Familiengericht hat, wo dann die endgültige Entscheidung über den Verbleib ihres Sohnes Raschid gefällt wird. Es gibt wohl schon einen Heimplatz für ihn. Tja, ich weiß auch nicht, was besser ist, bzw. wem man glauben kann. Die Familie hatte schon alle möglichen Hilfen (Familienhelfer, Psychologen) aber nichts hat wirklich geholfen. Der Konflikt zwischen Mutter und Sohn, bzw. Raschid und dessen Schwestern ist sehr groß. […]

Freitag, 19.11.2010

[…]

1. Std.: Ethik. Wir […] klärten Begriffe wie Norm, Moral, Erziehung und kamen auf Regeln, die zum gemeinsamen Leben gehören. Es war sehr zäh, aber wir haben uns zumindest stressfrei und ganz ruhig unterhalten. […]

2. Std.: Erdkunde. Wir besprachen die Klimazonen der Erde. Dazu sollten die Kinder eine Tabelle zeichnen. Einige hatte keinen Bleistift, geschweige denn ein Lineal dabei. Also verteilten wir Lineale und machten jeden Schritt an der Tafel vor. Fast jedem Schüler musste gezeigt werden, wie man eine Tabelle gestaltet. Sie können einfach nicht zuhören und sich konzentrieren. Sie verlieren gleich die Lust, wenn sie ein Wort nicht lesen können, sind dann bockig und eingeschnappt, wenn man nicht sofort reagiert. Aber irgendwie haben sie es mit gutem Zureden dann geschafft. […]

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Montag, 22.11.2010

[…] In Mathematik werden Dreieckskonstruktionen wiederholt. Es ist wirklich schwierig Schülern, die nicht wollen, etwas beizubringen. Die Unruhe und die Unkonzentriertheit bleiben den ganzen Vormittag über bestehen. Da wieder Schüler da sind, die lange gefehlt haben, fängt man wieder von vorne an. […]

Um 13.00 Uhr waren dann die Fachkonferenzen. Ich gehe zu Mathe, vorher dann noch die Bestätigung, dass Raschid aus der Familie genommen wird und im Heim untergebracht wird. Nächste Woche findet noch ein Gespräch mit der Sozialarbeiterin, Raschid und mir statt. Um 15.00 Uhr war ich zu Hause und todmüde.

Dienstag, 23.11.2010

Was soll ich heute anderes schreiben als zuvor? Ja, es regnet heute nicht. Trotzdem nur sieben Schüler pünktlich. Eine Mutter, vorbildlich, gibt mir ein Attest für ihre Tochter ab. Sieben kommen zu spät. Ich mag sie alle, sie sind auf ihre Art liebenswert, wild, ungezähmt die einen; ruhig, phlegmatisch, häufig krank die anderen. Was kann man tun, um diese Schüler zu motivieren? Ihnen klar machen, dass sie wichtig sind, dass sie etwas können, dass sie sich an Regeln halten müssen und dass ein respektvoller Umgangston wichtig für ihre Zukunft ist, sofern sie eine Ausbildung oder eine Arbeit anstreben? Eine Schülerin heute zu mir auf die Frage »Warum verhältst du dich so? Du bist meistens in der Schule, hast am Anfang gut mitgearbeitet, kannst eine Menge, warum knüpfst du nicht da an? Wir helfen dir doch, wenn es nicht weitergeht.« Sie: »Ich weiß auch nicht. Ich war ja mal gut, aber als es dann schwerer wurde, konnte ich nicht mehr aufpassen. Da lenke ich lieber die anderen ab.« […]

Mittwoch, 24.11.2010

[…] Ich setze mich heute zu Raschid, der das positiv aufnimmt, heute arbeitet, und zwar bis in die sechste Stunde. Unruhe entsteht, als die Schüler ihre Lektüren bekommen und zu Ende lesen sollen. Nach einer Stunde gehe ich wieder mit fünf Schülern raus, die sich nicht konzentrieren, andere stören und auch keine Lust haben zu lesen. […] Heute war ich kurz vor dem Heulen, ich war machtlos, wusste nicht mehr, wie ich diese Schüler beschulen soll. Wieder ein Versuch durch Gespräche etwas erreichen zu wollen: Zwecklos. Ich war froh, als dann diese Stunde vorbei war und ich Luft schnappen konnte. Zweifel kommen auf. Bist du zu alt geworden für den Job? Kannst du dich nicht mehr auf die Schüler einstellen? Wird der Unterschied zwischen jung und alt zu groß? Ich weiß es nicht, manchmal liegen meine Nerven blank. […]

Um 14.15 Uhr dann eine Diskussionsrunde mit der Familienministerin Fr. Dr. Schröder. Mit Herzklopfen habe auch ich meinen Beitrag geleistet. Heute war ich um 16.15 Uhr zu Hause.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Donnertag, 25.11.2010

[…] Als ich vor der Schule ankam, kletterten wieder einige Schüler über den Zaun und verdrückten sich. Als ich sie zur Rede stellte, wurden sie gleich unverschämt und ausfallend: »Ihh, ist die hässlich.« Das Problem ist, dass sie gleich verschwinden, ich die Schüler nicht mit Namen kenne und dem nicht nachgehen konnte. Vielleicht erkenne ich sie morgen wieder. […]

Freitag, 26.11.2010

Heute morgen gab es am Eingang eine unerwartete Taschenkontrolle. Um 8.00 Uhr saßen meine Kollegin und ich allein in der Klasse. […] Mit drei Schülern begannen wir um 8.25 Uhr den Ethikunterricht mit einem Sachtext über das Verhalten einiger Jugendlicher in der Öffentlichkeit. Wir erarbeiten Regeln, die man beachten und einhalten muss, um in der Arbeitswelt erfolgreich zu sein. Dann stürmte Roya in die Klasse. Als ich sie fragte, ob sie nicht etwas vergessen habe, ging sie gleich noch einmal hinaus, klopfte an und entschuldigte sich beim Eintreten für ihre Verspätung. Lernerfolg. Habe ich mich gefreut. […]

Das Frühstück verlief wieder sehr harmonisch. Roya deckte den Tisch, verteilte Wurst und Käse und wollte unbedingt in unserer Nähe sitzen. Drenka, mit der ich Stress hatte seitdem sie heute kam, beruhigte sich nach der Pause und wollte ebenfalls bei uns sitzen. Mislina und Ivana erzählten uns wieder Geschichten vom U-Bahnfahren, von Geburtstagsfeiern, dass ihre 16-jährige Cousine ein Kind bekommen hat und dass sich ihre Eltern betrunken haben; von KO-Tropfen, Schlägereien und dem Eintreffen der Polizei. Ich kann mich nur wiederholen. Welten treffen aufeinander.

[…] Am Ende wurde nochmals daran erinnert, dass das Schneeballwerfen auf dem Schulhof verboten ist. Daraufhin malte Ismail ein großes Schild mit den Worten »Es ist verboten mit Schneebällen zu werfen.« Nachdem ich die Fehler verbessert hatte (zu werfen klein, Schneebälle groß geschrieben), hingen wir es auf und drei andere fingen an, auch so ein Schild zu malen. Ich fand es gut, lobte die Idee und versprach, auch die anderen aufzuhängen. […]

Montag, 29.11.2010

Das Wochenende war schön. Ich habe mich erholt, leider hält das nicht sehr lange an. Obwohl es heute sehr kalt ist, fahre ich mit dem Rad. […] Während des Sportunterrichts ist ein Schüler der neunten Klasse ausgeflippt und hat im Sekretariat alle Dinge u.a. einen Glasbehälter, vom Tresen gefegt. Polizei angerufen, Schüler suspendiert. Ich habe keine Ahnung was uns in den nächsten Jahren noch so alles bevorsteht. Aber das geht dann doch zu weit.

Dienstag, 30.11.2010

Mittlerweile vergesse ich schon viel, wenn ich mich abends hinsetze und meinen Tag an mir vorbeiziehen lasse. […] Von Rachid erfahre ich heute, dass er in ein Heim in Reini-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ckendorf kommt, aber auf der Schule bleiben will. Ich bin mir nicht sicher, ob ein Neuanfang für ihn nicht besser wäre. Das Gespräch mit der Sozialarbeiterin müssen wir aus Krankheitsgründen verschieben. Ich helfe Nikifor und Abbas, der nur arbeitet, wenn ich bei ihm sitze und noch mal alles genau erkläre. Er ist immer noch der Meinung, dass er seinen MSA-Abschluss schafft. […]

Mittwoch, 01.12.2010

[…] Ich war heute allein, weil meine Kollegin krank war. Am Ende der ersten Stunde war die gewohnte Unruhe wieder da. In der dritten und vierten Stunde schrieben wir unsere Mathearbeit und drei Schüler hatten wieder keinen Zirkel und keinen Bleistift. Ein Schüler gab nach zehn Minuten und eine nach fünfzehn Minuten ab. Lediglich vier von zehn setzten sich mit dem Thema auseinander u.a. Raschid, der sich sonst in Mathe immer verweigert. In der fünften und sechsten Stunde war das Südosteuropa-Projekt und ich beschäftigte mich mit den Anliegen der restlichen Schüler. Leider haben fast alle traurige Familiengeschichten. Um 14.00 Uhr traf sich dann der neue siebte Jahrgang, fünf von acht Kollegen waren anwesend. Um 16.30 Uhr war ich zu Hause. Alles in allem ein relativ stressfreier Tag.

Donnerstag, 02.12.2010

Schneeeinbruch in der Nacht, Chaos am Morgen, die S-Bahn fuhr und ich war pünktlich in der Schule. Mit sieben Schülern ging ich zur Zahnprophylaxe, zwei kamen noch nach zehn Minuten. Die Klasse verhielt sich erstaunlich diszipliniert und ich freute mich, dass wir ein Lob erhielten. Als es dann die Zahnbürsten gab, steckte sich Moses gleich fünf Stück in die Tasche, was glücklicherweise von Gruja, der momentan auf einem guten Weg ist, vereitelt wurde. Pech für Moses, denn nun bekam er keine. […]

Manchmal sind sie wirklich willig und versuchen ihre Aufgaben zu erfüllen. Ich glaube, es kommt darauf an, was vor oder nach der Schule gelaufen ist oder läuft. Allerdings haben heute auch viele gefehlt und der Unterricht begann erst zur dritten Stunde. Heute war ich nicht so müde wie an den Tagen zuvor.

Freitag, 03.12.2010

Wie gewonnen, so zerronnen. Heute begannen wir mit fünf, nach zehn Minuten mit sechs Schülern. In Ethik besprachen wir heute das Weihnachtsfest in sechszehn unterschiedlichen Ländern. Die Schüler hatten Spaß am Ausschneiden und Kleben von unterschiedlichen Texten, die dann zu einem kleinen farbigen Buch zusammengeheftet wurden. Das Deckblatt wurde farbig gestaltet, was diese sechs Schüler super machten. Nach einer Stunde kamen die Verspäteten und die, die heute morgen ihr Arbeitsmaterial nicht dabei hatten. […]

Das Frühstück, was sonst immer recht harmonisch verläuft, verlief heute laut und mit Beleidigungen, umgestoßenen Trinkbechern, verkleckertem Saft beim Abräumen und Schwierigkeiten beim Abräumen. […]

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Nach der sechsten Stunde wollten mehrere Schüler Jeanette auflauern und sie mit Schneebällen bewerfen (ich habe zufällig ein Gespräch mit angehört). Deshalb bat ich eine Kollegin, Jeanette bis zur Ecke zu begleiten. Leider wird Jeanette (deutsche Schülerin) von vielen Schülern gemobbt. Präventionsgespräche und einzelne Schülergespräche fanden und finden immer wieder statt. Leider brauchen einige immer ein Opfer, das sie quälen und einschüchtern müssen, um entweder von ihren eigenen Problemen abzulenken oder vor den Kumpels gut da zu stehen. Heute war ich zwei Stunden später zu Hause als ich wollte. Ich bin froh, dass jetzt Wochenende ist.

Montag, 06.12.2010

Nikolaus. Ich kaufe noch eine Tüte Bonbons für die Klasse, aber es sind leider nur sechs Schülerinnen und Schüler pünktlich. Zwei Schülerinnen schreiben die Mathearbeit nach, die anderen rechnen mit mir Textaufgaben. Meine Ko-Lehrerin ist heute krank. Alles läuft gut, bis nach zwanzig Minuten sechs verspätete Schülerinnen und Schüler in den Unterricht platzen. Sie benehmen sich so, als hätte der Unterricht noch nicht begonnen. […] Ich weiß einfach nicht, was ich noch machen kann, um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren. Mir fällt nichts mehr ein. Sie leben in einer anderen Welt, aus der ich ausgeschlossen bin.

Raschid bemalt nur seine Arbeitsblätter, heftet nichts ab und hat ständig sein Arbeitsmaterial nicht dabei. Ismail, der mit seiner ADHS unter uns nur stresst. Abbas, Moses, Mirjana, Vladislav, Nikifor und Roya, die so gut wie nichts kapieren. Estera, Mislina und Kalila, die nur sporadisch kommen und nach kurzer Zeit in ein Koma fallen. Drenka, die mal mitarbeitet, mal distanzlos und unverschämt ist und Ivana als Mitläuferin, die sich meistens auf die Seite der Störenden schlägt. So bleiben noch Ecrin, Jeanette, Zeynep und Gruja übrig, mit denen man arbeiten könnte, wenn die anderen nicht da wären. […] Ich habe keine Ahnung, wie lange ich das noch durchhalte. Der Trost für mich ist, dass es in den anderen Klassen auch nicht viel besser ist. […]

Mir tun diejenigen leid, die angepasst sind und lernen wollen und die immer zu kurz kommen. Aber so ist das System: Falle auf, mach Blödsinn, dann bekommst du Aufmerksamkeit und ein Projekt nach dem anderen und wirst dann später auch noch in Arbeitsstellen vermittelt. Die Angepassten und Netten bleiben im System hängen. Mal sehen, wie es morgen weitergeht.

Dienstag, 07.12.2010

Heute war wieder ein Großkampftag. […] Kurze Zeit später kommt Mislina mit drei Attesten von drei unterschiedlichen Ärzten. Ich vermute eine Schwangerschaft, was sie aber lächelnd abstreitet. […] Die Gespräche untereinander unter der Gürtellinie: »Halt's Maul!«, »Ich fick dich gleich!«, »Kotz doch nicht ab!« usw. Mit Ismail lege ich mich wieder an, weil der gar nichts versteht, abstreitet gestern mit Schneebällen geworfen zu haben, verspätet beim Sport erscheint und nur unverschämt ist. Da er mich nicht wahrnimmt, wenn ich mit ihm ruhig rede, werde ich lauter. Plötzlich versteht er: »Schrei mich nicht an, ruf doch an, ich geh' sowieso nicht« usw. Er provoziert, ich halte dagegen und irgendwann gewinne ich. Noch. Meine Kraft ist auch am Ende.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

In Mathe lasse ich dann Kalila abholen und schreibe Raschid einen Laufzettel, da er auf die Toilette muss. Um 10.00 Uhr kommt dann noch Jeanette, die von ihrer Mutter gebracht wird. Ich bin heute allein in Mathe, deshalb habe ich nicht viel Zeit für sie. Ich erfahre aber, dass Jeanette heute Morgen wollte, dass ihre Mutter ihr einen Entschuldigungszettel wegen Verschlafens schreiben sollte, was die Mutter ablehnte. Dann weinte die Mutter vor meiner Klassentür und erzählte mir, dass sie von Jeanette geschlagen wurde. Ich schlug ihr einen Gesprächstermin mit mir, Jeanette und der Sozialarbeiterin vor, den sie dankend annahm. […]

Ich hatte nun noch ein Gespräch mit der Sozialarbeiterin wegen Raschid, der seit Freitag im Heim lebt. Als ich um 13.30 Uhr ins Sekretariat kam, saß dort weinend meine Kollegin, die von einem Schüler tätlich angegriffen wurde. Nun fiel mir doch noch die Farbe aus dem Gesicht, denn damit habe ich nicht gerechnet. Folge: Suspendierung bis Freitag und Montag früh ein Elterngespräch. Da ich um 17.00 Uhr zum Bezirkslehrausschuss musste, lohnte es sich nicht mehr nach Hause zu fahren, da es mittlerweile 14.30 Uhr war. Ich räumte noch auf, kopierte einige Sachen und verließ um 16.00 Uhr die Schule. Zu Hause war ich heute um 20.00 Uhr.

Mittwoch, 08.12.2010

Sechs Schülerinnen und Schüler da, fünf versuchen eine Ausbildung als Konfliktlotse. Die Sozialarbeiterin und ich sind der Meinung, dass eine wichtige Funktion in der Schule vielleicht die Persönlichkeit des Kindes stärken kann. Ein Versuch ist es jedenfalls wert. Darum sind heute nur die Willigen im Unterricht und dementsprechend verlief der Tag. Ich war entspannt und gut gelaunt, was sich auf die Schüler übertrug. Roya, die heute ihren Clan nicht dabei hatte, verhielt sich sechs Stunden lang ruhig, hat teilweise auch gearbeitet. […] Ich bin froh, dass es zwischendurch auch mal wieder solche Tage gibt.

Donnerstag, 09.12.2010

Heute sind elf Schüler in Englisch. Die Schüler arbeiten erstaunlich gut mit, wahrscheinlich beeindruckt, dass heute die Schulrätin und der Konrektor in der vierten Stunde am Unterricht teilnehmen. Das anschließende Gespräch ergibt Folgendes:

Ab dem 26. Januar 2011 sollen jeweils maximal sieben bis acht Schüler eine Gruppe bilden, mit denen eine Lebensplanung erarbeitet wird, so dass sie in der neunten Klasse in der Lage sind, wieder dem Unterricht in einer Klasse zu folgen.

Mit den Familien der Roma-Kinder wird ein Gespräch stattfinden und über deren Zukunft verhandelt.

- Eine Schülerin wird in einem Mädchenprojekt untergebracht.
- Drei Mädchen werden in die Parallelklasse umgesetzt.
- Ein Schüler soll im Nachbarbezirk untergebracht werden.
- Für die Stammgruppe wird eine Lernausgangsanalyse gemacht.
- Die Gruppe wird nicht mehr in herkömmlichen Fächern unterrichtet, sondern in projektähnlichen Phasen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

- Mittwochs soll über das Südosteuropaprojekt ein Elternfrühstück angeboten werden. Herr Kölbl soll als Sozialpädagoge ein bis zwei Stunden die Woche mit in den Unterricht integriert werden.

In der fünften und sechsten Stunde war kein Unterricht möglich. Meine Kollegin ließ zwei Schülerinnen von der Sozialarbeiterin abholen. Eine versteckte sich unter dem Tisch. Der Unterricht musste vorzeitig abgebrochen werden. […]

Freitag 10.12.2010

Heute erschienen acht Schülerinnen und Schüler. Einige Stunden waren okay, einige mussten wieder abgebrochen werden. Keine Konzentration, keine Lust, Desinteresse und Ignoranz zeichnen heute die Schüler aus. Es wird über Vorurteile gesprochen. In Erdkunde wird Atlasarbeit gemacht, einige sind gut dabei, andere nicht. Eigentlich jeden Tag das gleiche Bild. Das Frühstück war okay. Die Krönung war dann nach der fünften Stunde, als ein Schüler einer Schülerin Eistee über den Kopf goss. Irrenhaus, manchmal kann man das nicht anders nennen. Aber ansonsten keine besonderen Vorkommnisse, außer dass noch eine Schülerin ohne Erlaubnis abgehauen ist. Nun ist Wochenende und ich muss mich schnell erholen. Mal sehen, ob es klappt.

Montag, 13.12.2010

[…] Wir beginnen wie jeden Montag im Sitzkreis. Die Schüler berichten vom Wochenende. Eine Horrorgeschichte jagt die nächste. […]

Ich glaube, ich werde zu alt für diesen Job. Jeden Tag ein Kampftag. Dafür bin ich einfach zu alt. Wann gibt es endlich Ferien? Ich möchte mich mal wieder normal unterhalten. Vielleicht Morgen??

Dienstag, 14.12.2010

Keine Veränderung, wenig Schüler zu Beginn, dreizehn dann am Anfang der zweiten Stunde. Ich musste heute in den ersten beiden Stunden mit in die Kleinklasse. Dort war es nett, die Schüler willig. In Mathe wieder Chaos, so dass nur ganz einfache Dinge gemacht werden konnten. Zwanzig Minuten vor Schluss der vierten Stunde beschimpften sich Roya, Drenka, Ismail und Abbas mit Wörtern unter der Gürtellinie. Ich musste Drenka ins Sekretariat schicken, um Schlimmeres zu verhindern. In BK[5] wurden Sterne ausgeschnitten und mit Transparentpapier beklebt. Zu viel Kleber, unsauber geschnitten, aber jeder war zumindest beschäftigt. Morgen werden die Sterne aufgehängt. Ismail schaffte es nicht bis zum Ende, er musste die letzten zwanzig Minuten vor dem Sekretariat absitzen. Ich kann nicht mehr, ich bin müde, ausgelaugt und brauche Ferien. Dringend!!!

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mittwoch, 15.12.2010

[…] Heute ist wieder der Wurm drin. Drei Schülerinnen werden vom Südosteuropaprojekt ausgeschlossen. Es verändert sich nichts. Wenn überhaupt, dann zum Halbjahr, wenn sich die Gruppe verkleinert und von den üblichen Strukturen abgewichen wird.

Donnerstag, 16.12.2010

[…] Gott sei Dank, heute habe ich nur zwei Stunden. Von unserem Schulleiter erhalten wir einen schwarzen Schirm mit dem Schullogo als Weihnachtsgeschenk. Nette Geste! Auch die Tage bis zu den Weihnachtsferien bringen keine Veränderung. […] Raschid bricht die letzten zwei Tage noch weg. Ich erfahre bei einem Anruf meinerseits, dass er schwer erkältet ist und deshalb vor den Ferien nicht mehr kommt. Ich hätte es besser gefunden, wenn sich die Heimleitung gemeldet hätte. Nun aber erst mal Ferien, abschalten, auftanken und für das neue Jahr fit werden.

Montag, 03.01.2011

Allen, die dies jemals lesen werden, wünsche ich ein frohes, gesundes und erfolgreiches Jahr. […]

Heute nun ein neuer Beginn. Zeynep, Ecrin und Jeanette sind ab sofort in der 8b, Mislina versucht ihr Glück auf einer anderen Schule und Dragana besucht morgen Mädchenprojekte, in der Hoffnung ein passendes für sie zu finden. Wir verkleinern uns somit und werden uns in nächster Zeit überlegen, wie es mit dem Rest weitergeht.

Heute wurde erst einmal von den Ferien berichtet. Mathe und Englisch folgten je nach Leistungsstand. Alle sollten eine Rangliste der Zuschauerzahlen bei Fußballweltmeisterschaften erstellen. Schon hier reichte die Konzentration bei einigen nur für zehn Minuten. Lediglich drei von neun Kindern schafften es anschließend noch, ein englisches Kreuzworträtzel zu bearbeiten. Aber damit kann ich leben, wenn die anderen ruhig bleiben. Meine Co-Lehrer waren beide krank. In Sport waren die Hallen gesperrt und so gingen meine Kollegin und ich mit zwei Klassen in den Park zum Toben. Bis auf zwei Schüler, die nicht hören wollten, haben sich alle wohl gefühlt. Vielleicht geht ja doch noch was?

Dienstag und Mittwoch, 04. und 05.01.2011

Keine Änderung, nur wenige Schüler und Schülerinnen sind pünktlich. Die Konzentration ist gleich null. Lust zu nichts. In Englisch und Mathe bin ich allein und versuche durch kleine Einheiten die Schüler zu motivieren. Moses, Gruja und Nikifor sind in Mathe bemüht, da ich Aufgaben rund um den Fußball bearbeite. Es werden Tabellen erstellt und Eintrittspreise berechnet, was für maximal zwanzig Minuten für Aufmerksamkeit sorgt. Mit Ismail nach wie vor ein Machtkampf, den ich noch gewinne, weil ich Regeln einfordere und noch geduldig bin. Eigentlich ist er in der Gruppe nicht tragbar. Roya, die sich lieber schminkt als arbeitet, verhält sich momentan zurückhaltend. Drenka, die sich ein Mädchenprojekt angesehen hat, wird ab Montag bis auf Weiteres dort unterrichtet.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Sie hat eine Probezeit von vier Wochen. Mislina hat eine Probezeit von vier Wochen in einer Schule in Schöneberg. […]

Heute nun um 12.00 Uhr Sitzung des jetzigen und des neuen siebten Jahrgangs. Ich weiß noch nicht, welche Formen das ganze annimmt. Ich weiß nur, dass ich jetzt auch noch eine Klasse habe, die meine ganze Kraft und Aufmerksamkeit kostet, die in drei Wochen ihre Zeugnisse fordert und für die ein Konzept für das zweite Halbjahr erarbeitet werden muss. Nächstes Treffen nun am 19. Januar. So, morgen erst um 10.00 Uhr. Ich bin allein, da momentan der Krankenstand steigt.

Donnerstag, 06.01.2011

Heute um 9.55 Uhr Beginn mit fünf Schülern und Schülerinnen, drei Willige und zwei, die nur Stress machen, sich nicht konzentrieren, keine Regeln einhalten. Als dann noch Drenka kommt, ist erst einmal für zehn Minuten kein normaler Unterricht mehr möglich. Wir setzen uns an einen Gruppentisch zusammen und mit viel Geduld und Ruhe erreiche ich noch einmal eine Phase, in der die Schüler zumindest versuchen, ihre Aufgaben zu lösen. Raschid gefällt mir heute gut, er sitzt neben mir und bekommt positive Verstärkung für seine Arbeitshaltung. Leider kann das Roya überhaupt nicht vertragen, wenn Schüler im Unterricht mitarbeiten. Um die jetzt arbeitenden Kinder zu unterstützen, schicke ich Drenka und Ismail zu der Sozialarbeiterin, die aber leider nicht da ist. Zehn Minuten vor Ende machen wir noch einige Entspannungsübungen und dann gehen die Schüler in die Pause.

Freitag und Montag, 07. und 10.01.2011

Die Tage rinnen dahin und alles bleibt beim Alten, verschlimmert sich leicht. Am Freitag haben von fünf Schülern zwei mitgearbeitet, den anderen war alles zu schwer, nicht interessant, machte keinen Spaß. Heute sind sechs Schüler da, von denen keiner eine Minusaufgabe rechnen konnte. Keine Geduld, keine Konzentration, sie nehmen mich nicht als Person wahr. Sie glauben, ich bin ein Gegenstand, den sie je nach Laune hin- und herschieben können. Die »Psyche« Mensch hat sich bei ihnen nie entwickelt. Ich weiß nicht, wie viele Jungen beim Sport waren, auf alle Fälle sind alle sechs nicht im anschließenden Arbeitslehreunterricht erschienen. Telefonisch erreichte ich von Ismail die Mutter und von Ivana eine Schwester. In der fünften und sechsten Stunde schrieb ich vier Schulversäumnisanzeigen. […]

Dienstag, 11.01.2011

[…] Mit den sechs Verspäteten mache ich Deutsch im Nebenraum, jeder an einem Tisch und Redeverbot. In Mathe werden ganz leichte Matheaufgaben gerechnet. Für viele unlösbar, weil nur wenige malnehmen können. In den letzten fünfzehn Minuten wird ein Sitzkreis gebildet, was schnell klappt und es werden mir Geschichten erzählt, die für mich aus der Unterwelt kommen, wie z.B. das Shisha-Rauchen mit zwölf Jahren, dann Polizeieinsatz aufgrund von Schlägereien, Abziehen oder Beleidigungen. Ich kann diese Jugendlichen nicht mehr retten. Sie leben in einer Welt, die nicht die meine ist und sie

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

können sich nicht vorstellen, dass ihr Leben nicht der Normalität entspricht. Oder doch? Und liege ich falsch? […]

Mittwoch, 12.01.2011

Heute außer meiner Kollegin und mir keiner pünktlich um 8.00 Uhr. Im Laufe der ersten beiden Stunden trudeln neun Schüler und Schülerinnen ein. Ich halte mal wieder eine Standpauke. Die Schüler sind leise, aber ich sehe in ihrem Gesicht, dass nichts ankommt. Plötzlich klingelt das Handy von Ivana, die aufspringt, den Raum verlässt und erst mal telefoniert. Ich natürlich erst einmal sprachlos, die Klasse mucksmäuschenstill, abwartend, was passiert. Als Ivana die Klasse betritt, sage ich ihr leise, aber bestimmt, dass sie sofort ins Sekretariat gehen und dort ihr Handy abgeben soll. Sie überlegt und geht. Ich rufe vorsichtshalber im Sekretariat an und informiere die Schulleitung. In der Pause vergewissere ich mich, ob Ivana meiner Aufforderung gefolgt ist und sie hat es wirklich abgegeben.

Zwei Vertretungsstunden geben mir heute den Rest. Die Schüler wollen nicht arbeiten, wollen nichts lernen, wollen Stress. Ich lasse den Schulleiter holen und warte ab. Es bessert sich nur kurzfristig. Vor der Gesamtkonferenz dann noch ein Gespräch mit Jeanette und deren Mutter bei der Sozialarbeiterin. Wir beide sind entsetzt und wissen, dass hier nur professionelle Hilfe Erfolg haben kann. Bei Mutter und Tochter haben sich die Positionen vertauscht. Die Tochter beherrscht die Mutter und es hat sich ein unausgesprochenes Gewaltpotenzial aufgebaut. Wir hoffen, dass sich beide für eine Familientherapie entscheiden. Im Moment bin ich mal wieder ausgelaugt und frage mich, wie lange ich dem noch standhalten kann.

Dienstag, 18.01.2011

Nach zwei Tagen Pause aufgrund einer Bindehautentzündung gibt es leider keine Veränderung. Zwei Wochen vor den Halbjahreszeugnissen wird seit einigen Jahren ein Training der Grundlagen in Deutsch, Mathematik und Englisch durchgeführt. Fünf Schüler kommen pünktlich und ich dachte heute Morgen wirklich, dass man das mal filmen müsste. Lustlos, müde, völlig desinteressiert und einfach überfordert sitzen sie vor mir. Irgendwie können sie einem leidtun. Aber ich bin der Meinung, dass wir es leider nicht mehr in der Hand haben, diesen Jugendlichen Werte zu vermitteln. Ich werde trotzdem nicht aufgeben, weiß aber nicht mehr so richtig für was und für wen ich kämpfen soll. Mirjana versteht es nicht, dass man bei 54 Fehltagen, und diese fast alle unentschuldigt, nur schlechte Noten auf dem Zeugnis bekommt. Abbas ist schon mit einfachsten Plusaufgaben überfordert. Kalila, die zehn Minuten zu spät kommt, jammert gleich los, bevor sie überhaupt weiß, was gemacht werden soll. […]

Moses und Abbas zerbröseln ein Stück Kreide und behaupten hinterher, es wäre Koks und freuen sich, dass sie wieder meine Aufmerksamkeit erlangt haben. Aber ich bin auch gelassen und amüsiere mich, mit welchen Mitteln diese Schüler versuchen sich in den Mittelpunkt zu spielen.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Um 12.10 Uhr ist der Spuk vorbei. Als ich in mein Fach sehe, habe ich noch eine Benachrichtigung über einen Fehltag. Die Schülerin konnte nicht kommen, da sie eine Feier hatte. Manchmal sind sie ja sogar ehrlich.

Mittwoch, 19.01.2011

Das gewohnte Bild, nur dass Ismail seit zwei Tagen krank ist. Und das macht sich bemerkbar. […] Der erste Block war okay, bis dann Moses kam. Bei ihm weiß ich immer nicht, ob er etwas genommen hat, so aufgeputscht wie er zur Pause dann in die Klasse kommt. Wieder ein Machtkampf um die Einhaltung der Regeln, wieder haben nur vier Schüler Stifte dabei, wieder nur vier, die im zweiten Block arbeiten. Raschid malt, er kann alles nicht. Roya hat heute keine Lust und schminkt sich lieber die Lippen. Spiegel weg, Lippenstift weg, meine Sammlung wird immer größer.

Im dritten Block geht bei Moses gar nichts mehr, außer dem Traum auf eine Fußballkariere. Es ist schön, dass er noch Träume hat, das sage ich ihm auch. Ich sage ihm aber auch, dass seine Karriere platzt, wenn er sein Verhalten nicht ändert. Leider will er das nicht hören, schreibt derweilen auf seinen Tisch und ignoriert mich. Ich lasse ihn wählen, ob er einen Tadel möchte, oder nach dem Unterricht seinen Tisch putz. Erst stellt er sich stur, als ich nicht nachgebe, entscheidet er sich für das Putzen, das natürlich von mir beaufsichtigt wird. […]

Zu Hause habe ich ein Konzept vorbereitet, das die Schulrätin nach den Winterferien erhält. Es werden dann nur noch zwanzig Minuten lange Einheiten stattfinden und viele Ruhe- und Entspannungsphasen eingebaut. Es wird vorrangig auf Einhaltung vorgegebener Regeln geachtet und bei Verstoß werden zeitnahe Konsequenzen folgen. Es werden Projekte durchgeführt und durch wiederholtes Einüben der Sozialkompetenzen wird versucht, diese Schüler annähernd gesellschaftsfähig zu machen. Ein großes Ziel, das nur mit kleinsten Schritten, wenn überhaupt, zu erreichen ist.

Donnerstag und Freitag, 20. und 21.01.2011

Keine großen Veränderungen. Zumindest nicht zum Positiven. Ismail erscheint am Freitag nach drei Tagen Krankheit zurück und bringt den ganzen Laden wieder durcheinander. Beim Hofdienst provozieren Ismail und Nikifor einen Siebtklässler, was in einer Schlägerei endet. Beide Schüler werden von der Schulleitung bis zum 27.01. vom Schulbesuch ausgeschlossen und werden von einem Elternteil abgeholt. Ismails Mutter erfährt dann auch, dass es nach den Winterferien eine Schulhelferkonferenz gibt, um gemeinsam eine andere Art der Beschulung für Ismail zu finden. […]

Die Zeugnisse sind geschrieben und derzeit würde kein Schüler die Versetzung erreichen. Es gibt seit Beginn des Schuljahres – das muss man sich mal vorstellen – 262 Verspätungen, 480 Fehltage, davon 329 unentschuldigt, 338 Fehlstunden, davon 312 unentschuldigt. Und das bei einer Klassenstärke von siebzehn. Unglaublich, finde ich. Aber den Eltern ist das egal. Es passiert nichts, weder von den Eltern, noch zeigen die Schüler Reaktionen auf die Schulversäumnisanzeigen, Verwarnungen und Einladungen zu Gesprächen beim Schulamt. Dort versprechen sie Besserung und nach kurzer Zeit geht alles von vorne los. So läuft unsere Gesellschaft, keiner weiß Rat.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Montag, 24.01.2011

Das gleiche Bild wie immer. Zwei Kinder sind pünktlich, drei zu spät. Abbas ist heute entschuldigt, da er einen Gerichtstermin hat. […] Dann, 20 Minuten nach 8 Uhr, klopft Vladislav an die Tür und bittet mich herauszukommen. Vladislav war mit seiner Mutter gekommen, die einen Brief in der Hand hatte und empört war, weil in dem Brief stand, dass ein Bußgeldverfahren wegen unentschuldigter Fehlzeiten eingeleitet wurde. Ich erklärte ihr, dass ihr Sohn in diesem Halbjahr 57 Fehltage unentschuldigt gefehlt hätte und dass es ihre Aufgabe wäre, für einen regelmäßigen Schulbesuch zu sorgen. Alles sehr schwierig, da sie mich auch nicht richtig verstand. Es wurden Telefonnummern ausgetauscht und da es ums Geld geht, wird plötzlich Interesse gezeigt. Auch heute nahm sie ihn wieder mit, weil er Zahnschmerzen hatte.

Irgendwie wiederholt sich alles, aber nichts ist von Dauer. Ich möchte endlich mal wieder unterrichten. Am Nachmittag rief Vladislavs Mutter mich noch einmal an und wollte wissen, wie sie sich jetzt dem Schulamt gegenüber verhalten soll. Ich riet ihr, einen Gesprächstermin zu machen und der Schulrätin zu erklären, dass Vladislav keine Lust zur Schule hätte und lieber arbeiten gehen wolle. Ich bin gespannt, wie das endet.

Dienstag und Mittwoch, 25. und 26.01.2011

Da die Realschule für mindestens ein halbes Jahr in unser Gebäude zieht, mussten wir mit unseren Klassen zwei Wandertage organisieren. Da die Klassenlehrer der Parallelklasse krank sind, haben meine Kollegin und ich uns bereit erklärt, mit beiden Klassen zu wandern, bzw. das Kommunikationsmuseum zu besuchen. Leider fallen hier immer wieder Schüler aus dem Rahmen. Es wird nicht gehört, man wird ignoriert und Regeln werden verletzt. Von Unbeteiligten muss man sich oft Sprüche anhören oder man wird bemitleidet. Im Museum kann man die Schülerinnen und Schüler nicht alleine gehen lassen, da sie sich nicht benehmen können, sie von dem Personal ermahnt werden müssen und dann auch noch pampig reagieren. Die Verrohung der Verhaltensweise junger Leute nimmt immer neue Formen an. […] Die Sozialarbeiterin, die uns begleitet hat, erzählt, dass sich kein einziger Schüler und keine einzige Schülerin für das Filmprojekt in den Winterferien gemeldet hat. Was ist das für eine verkehrte Welt? Ein Angebot, was einmalig ist, da es mit professionellen Filmmachern stattfinden sollte.

Ich brauche jetzt Ferien, ich kann nicht mehr. Ich habe nicht mal mehr Lust zu verreisen. Ich muss aufpassen und etwas für mich tun.

Donnerstag bis Freitag, 11.02. – 17.02.2011

Alle weiteren Arbeitstage verliefen nach gleichem Muster. Es fehlten viele, es fehlt das Arbeitsmaterial, die Lust ist entscheidend. Man kann nie sagen, jetzt läuft es gut, leider. Die Zeugnisausgabe verlief unspektakulär. Die Schüler waren natürlich hinsichtlich ihrer horrenden Fehlzeiten überrascht. Die Noten haben sie kommentarlos hingenommen.

Die Ferien waren schön und entspannt. Ich habe lange geschlafen und meine Rückenschmerzen ließen sich aushalten.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Nach den Winterferien das gleiche Bild. Mittlerweile sind alle Realschüler bei uns eingezogen, da deren Schule renoviert wird. Es ist voll, aber eigentlich sehr angenehm. Das Lehrerzimmer ist wieder mit Leben gefüllt und man kommt sich nicht mehr so verloren vor.

Am 08.02. fand das Gespräch mit dem Heimbetreuer von Raschid statt. Leider kommen wir hier nicht großartig voran, da Raschid sich oft verweigert und ganz bestimmte Absprachen nicht einhält. Jeden Freitag werden wir per Telefon dem Heim Bericht erstatten, wie die Woche lief.

Am 11.02. gab es einen Umtrunk und ein kaltes Buffet als Dankeschön für das Engagement aller Kollegen. In der ersten Schulwoche war ich auch an zwei Tagen bei der Aufnahme der neuen siebten Klassen beteiligt. Diese Stunden waren sehr interessant, da man die Eltern und die zukünftigen Schüler schon einmal von ihrer Schokoladenseite kennenlernte. Der Zulauf war enorm und schon nach einer Woche könnten wir sechs Klassen aufmachen.

Am 14.02. beginne ich mit zwei Schülern. Drei haben Glück, dass sie nach fünf Minuten noch ins Schulhaus gelassen werden. Zwei weitere Schüler kommen über eine Stunde zu spät. Was soll ich schreiben, es ändert sich nichts. Ismail hat fünfzehn Minuten versucht ruhig zu bleiben, danach flog erst Papier, dann einzelne Teile des Zirkels durch die Klasse. Ob er nun krank ist oder nicht, er provoziert und muss jede Minute Aufmerksamkeit auf sich ziehen. So wie es begann, musste es dann auch enden. Um 12.00 Uhr wird er abgeholt, da er sich mit einem Kollegen angelegt hat. Es macht einem immer mehr graue Haare, weil ganz normale Verhaltensweisen nicht mehr funktionieren. Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich Rechte heraus unter denen das gemeinsame Miteinander leidet. […]

Um 12.30 Uhr mache ich bei Abbas einen Hausbesuch. Ich werde auf dem Flur abgefertigt. Vier Frauen, Abbas und ein schreiendes Kind reden auf mich ein, nachdem ich Abbas Probleme geschildert habe. Man drückt mir für Arbeitslehre-Kochen 2,20 Euro in die Hand (schuldete er einer Kollegin). Ich bekomme noch eine im Moment brauchbare Telefonnummer und das Gespräch wird dann abrupt beendet. Na ja, ich habe mir das anders vorgestellt, aber zumindest hat mir jemand aufgemacht und es war ein Namensschild an der Tür. Um 14.30 Uhr war ich dann zu Hause.

Die Tage plätschern dahin und ich werde immer unausgeglichener, weil man gegen Windmühlen anrennt. Ich weiß nicht, ob einige meiner Schüler Drogen nehmen und deshalb entweder apathisch oder aufgedreht sind. Man verliert auch die Lust morgens aufzustehen und Tag für Tag das Gleiche zu erleben.

Montag, 28.02.2011

Am 18.02. wurde ich am linken Auge operiert und musste eine Woche zu Hause bleiben. In dieser Woche schlief ich gut und viel, habe gelesen, bin spazieren gegangen und habe viel über mich nachgedacht. Ich muss einfach mehr Abstand zu meiner Arbeit bekommen und nicht immer das Gefühl haben, dass es ohne mich nicht geht. So wie man in

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der Familie loslassen muss, wenn man Kinder hat, muss man auch in der Schule loslassen und sich nicht immer wie der Retter der Menschheit fühlen. Das Schlimme ist, dass es nach dreißig Jahren im Kiez das erste Mal ist, dass ich meine Grenzen sehe und mich manchmal wie ein Versager fühle, weil meine Hilfe nicht angenommen wird. Es ist natürlich Blödsinn, so zu denken, aber ich ertappe mich immer häufiger dabei, dass ich traurig bin, diesen Menschen nicht etwas von meinem Glück mitgeben zu können.

Heute, am 28.02. war ich wieder in der Schule und musste feststellen, dass sich wirklich nichts ändert. Die Schüler mögen mich, das ist auch nicht das Problem. Sie machen mir Komplimente, bemerken sofort, dass ich keine Brille mehr trage und beim Frisör war, aber sie unterhalten sich nur über Schlägereien, die blutig enden. Ihr Lebensinhalt ist nicht meiner und deshalb kommen wir einfach nicht zusammen. […]

Dienstag, 01.03.2011

Kleckerweise trafen die Schüler und Schülerinnen ein, so dass wir um 10.00 Uhr die Vergleichsarbeit achter Jahrgang Englisch (wird in fünfzehn Bundesländern in allen achten Klassen geschrieben) beginnen konnten. Die Arbeit bestand aus zwei Hörteilen und einem Leseteil. Die Einweisung durch den Lehrer dauerte schon einmal viel zu lange, da waren meine Schüler schon das erste Mal überfordert – zehn Minuten am Stück zuhören. Der Hörteil ging viel zu schnell und nach dreißig Minuten haben alle neun entnervt abgegeben. Diese Arbeit hat die Gruppe überfordert. Da sie sich auch nicht an die einfachsten Regeln halten können, hätte ich das Ganze schon viel eher abbrechen müssen, weil sich die Schüler gegenseitig stören und beschimpfen. Sofija kam nach der dritten Stunde weinend vom Hof, da sie schon wieder gemobbt und beleidigt wurde. Zum wiederholten Mal wurde das Thema Mobbing besprochen, aufgearbeitet, sich entschuldigt. Aber leider kommt das eigentliche Problem in ihren Köpfen nicht an. Jeder will sich produzieren, aber leider auf die falsche Art und Weise. Es entsteht kein Lernzuwachs, die Kinder bleiben da stehen wo sie sind oder entwickeln sich zurück. Ich versuche ja immer an das Gute im Menschen zu glauben, aber manchmal fällt es mir schwer, überhaupt Ansätze des Guten zu finden.

Ich kann nicht mehr, mein Rücken schmerzt, meine Hüfte tut weh und ich renne jeden Tag zu einer Untersuchung zum Arzt. Natürlich nach meiner Arbeit. Im Wartezimmer habe ich heute im vorletzten Spiegel einen entscheidenden Satz gelesen. Zitat: »Krankheit wird in einer Ellenbogengesellschaft als Mangel verstanden, nicht als wertvolles Symptom.« Zitat Ende. Ich glaube, ich werde in Zukunft meine Schlüsse daraus ziehen. Aber es dauert oft zu lange bis man Symptome am eigenen Körper als Krankheit wahrnimmt und dementsprechend handelt.

Mittwoch bis Montag, 02.03. – 07.03.2011

Ich werde jetzt ein bisschen nachlässig, aber es verändert sich auch nichts. Am 02. nun die Vergleichsarbeit in Mathe. Leider auch kein Erfolg, aber das war ja zu erwarten. Keine Konzentration, kein Nachdenken. Beim nachmittäglichen Elternsprechtag kamen eine Mutter und ein Geschwisterpaar und eine zweite Mutter war wohl auch noch da, hat uns

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

aber nicht gefunden, obwohl die Raumnummer überall dran stand. Die Tage plätschern dahin und kein Erfolg in Sicht. Die Kinder merken nicht, dass sie lügen, sie merken nicht, dass sie nichts können, sie merken nicht, dass sie sich selbst schaden. […]

Ein Schüler meiner Klasse muss ab heute an einem Anti-Gewalt-Seminar teilnehmen. Ich bin gespannt, ob er da erscheint. Obwohl ich schon diverse Schulversäumnisanzeigen geschickt habe, kommen die betroffenen Schüler und Schülerinnen trotzdem nicht. Auch in Sport spielen einige Mädchen verrückt, überdreht, keine Regel beachtend. Wie lange geht das noch gut? Ich weiß es nicht.

Dienstag und Mittwoch, 08. und 09.03.2011

Die Tage rinnen dahin, heute Beginn mit zwei Schülern, kein Zettel im Fach, dass vielleicht Kinder erkrankt sind, nichts. […] Das Gespräch mit der Schulrätin heute war nett, hat aber keine großen neuen Erkenntnisse gebracht. Ich habe ihr mein Projekt geschildert und sie gab mir daraufhin weitere Tipps. Ich solle doch mal die Schüler fragen, wie sie sich einen Schultag vorstellen könnten und mit Lerntheken arbeiten. Na gut, dann auch das. Wir werden alles versuchen, um vielleicht doch noch etwas aus den Schülern raus zu kitzeln. Der von den Schülern gewünschte und von uns angebotene Nachhilfeunterricht wurde heute nicht genutzt, da persönliche Dinge (Streit mit Schülerin) wichtiger sind. Mittlerweile schleppe ich mich jeden Tag dorthin und bin froh, wenn es vorbei ist. Wir reden, bieten an, motivieren, alles ohne nennenswerte Erfolge. Mal gucken, was die Lerntheken bringen.

Donnerstag bis Montag, 10.03. – 28.03.2011

Wir haben unseren Klassenraum etwas umgestaltet, vier Gruppentische gebildet, in jeder Ecke einen und in der Mitte steht eine große Tischgruppe. Jeden Morgen finden sich alle anwesenden Schüler am Mitteltisch ein und es werden die aktuellen Tagesgeschehnisse besprochen. Die Schüler suchen sich vorher ein lachendes, ein schlecht gelauntes oder ein mir-gehts-weder-schlecht-noch-gut-Kärtchen und berichten, warum sie sich genau dieses Kärtchen genommen haben. Nachdem jeder von sich erzählt hat und die Tagesgeschehnisse zusammengetragen wurden, können die Schüler und Schülerinnen entscheiden, ob sie Deutsch, Mathe oder Englisch machen wollen. Zwanzig Minuten sollte sich jeder mit einem Fach beschäftigen und aus zahlreichen Arbeitsblättern, die für ihn machbaren heraussuchen und allein oder mit unserer Hilfe arbeiten. Diese Arbeitsmethode klappt bei einigen Schülern besser als alles andere vorher. Nach zwanzig intensiven Minuten können sie dann weiter arbeiten oder sich anderweitig beschäftigen (spielen, malen, lesen oder ruhen). Nach drei Wochen werden von jedem Schüler die bearbeiteten Blätter in einer Mappe gesammelt, vom Lehrer korrigiert und zum Ansehen und Überarbeiten zurückgegeben. Jeder Schüler erhält eine individuelle Arbeit (Test) zu seinen bearbeiteten Blättern. […]

Heute, am 28.03.2011 tauchte Kalila mal wieder auf und wollte für das Jobcenter eine Schulbescheinigung, die sie mit dem Zusatz ihrer unentschuldigten Fehlzeiten bekam. Mit dem Jugendamt vereinbart und von der Schulaufsicht unterstützt, wird Kalila bis zu den Sommerferien an drei Tagen der Woche ein Praktikum durchführen und nur noch

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zwei Tage die Schule besuchen. Ich habe meine Zweifel, dass sie das durchhält, aber man soll ja nichts unversucht lassen. Leider fehlen trotz der Hausbesuche, Anrufe und Briefe Mirjana, Estera, Moses und Vladislav. Mein Latein ist am Ende, ich weiß nicht, wie man diese Schüler in die Schule bekommt. Mal sehen, was die nächsten Tage bringen.

Coda

Ich erfahre, dass der Wahnsinn für mich ein Ende hat und ich im Sommer eine Sekundarschulklasse bekomme. Juchhu, die Freude ist groß, denn alles was jetzt kommt, muss einfach besser und erfolgversprechend sein. Meine Nerven liegen blank, denn auch bis zu den Ferien ist noch eine lange Zeit. Die Klasse reagiert traurig, als ich ihnen erzähle, dass ich im nächsten Schuljahr nicht mehr ihre Klassenlehrerin bin, was mich überrascht. Ismail verabschiedet sich dann mit den Worten, dass ich die einzige Lehrerin wäre, die ihn therapieren könne. Er hat es, glaube ich, gut gemeint. Die Zeit vergeht und die großen Ferien nahen.

Der »Nullte Elternabend« naht und wir lernen die Schüler und Eltern der neuen siebten Klassen kennen. Der erste Eindruck ist positiv, alle scheinen willig zu sein. Beim Verteilen der schuleigenen T-Shirts lernt man allerdings gleich die Schlitzohren kennen, die versuchen, gleich mehrere Shirts abzugreifen. Aber nicht umsonst ist man dreißig Jahre hauptschulerfahren und fischt die Pappenheimer gleich heraus. Roter Kopf, eine Entschuldigung stammelnd und nichts wie raus aus der Aula…

Im neuen Schuljahr

Die neue Klasse hat 26 Schülerinnen und Schüler, davon drei Integrationsschüler und eine Sehbehinderte (13 % Sehkraft). Inklusion ist ja das neue Stichwort. Doppelt so viele wie vorher, wie soll das gehen? Schwerpunkt ist natürlich die Binnendifferenzierung. Da das Schulgebäude der Realschule noch im Umbau ist, bleiben wir erst einmal in unserem Gebäude. Es ist eng, jeder Raum ausgenutzt. Drei Schultypen in einem Haus, keine Teilungs- und Gruppenräume, dafür viele Stunden in Doppelsteckung. Wir laufen als teilgebundener Ganztag, haben aber keine Mensa. Also muss improvisiert werden, um das Mittagsband zu gestalten. Die Schüler sind anfangs ruhig und willig, brauchen nicht lange, um in ihre alten Strukturen zu fallen. Circa acht bis zehn Schüler sind leistungsstärker, der Rest Hauptschulniveau, die Integrationsschüler ganz schwach, unwillig und ohne Konzentration. Es stellte sich nach einiger Zeit heraus, dass eine Schülerin Dyskalkulie hat, ein Schüler nicht liest, weil er eine Sprachstörung hat und ein Schüler eine Leserechtschreibstörung hat. Aber man soll jeden individuell fördern. Möglich, wenn man Lernen gelernt hat, motiviert und gut erzogen ist, eigenständig arbeiten kann und sich nicht ablenken lässt. Leider haben achtzig Prozent unserer Schüler nichts von dem. Was nun? Sitzt man nicht neben den meisten Schülern, wird nichts gemacht, an selbstständiges Arbeiten ist nicht zu denken. Regeln werden nicht eingehalten und man hat keine Möglichkeiten zu sanktionieren, weil alle guten Dinge der Hauptschule nicht mehr greifen. Manche Stunden ein Horror, die Stunden nach dem Mittagsband sind überhaupt nicht mehr effektiv.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Nach einem halben Jahr kann ich sagen, dass ich eine Hauptschulklasse habe, mit acht leistungsstärkeren Schülern, die sich ganz schnell auf die Masse einstellen und die in ihrer Förderung zu kurz kommen, weil sie in ihrer Arbeit gestört werden und schnell zu Außenseitern werden. Ich werde versuchen, ab jetzt wieder kleine Tagesberichte zu schreiben, um nicht so vieles in Vergessenheit geraten zu lassen.

Eine Sache noch: Es gibt jetzt einmal die Woche Teamsitzung, es gibt einen Mathe- und einen Deutschcoach, der uns Hilfen gibt und uns besser werden lässt, damit die MSA Abschlüsse besser werden. Es liegt alles am Lehrer, keiner kritisiert das Schülerverhalten oder kümmert sich um Erziehung durch die Eltern. Es will niemand wahrhaben, dass Schule, so wie sie momentan läuft, den Bach runter geht. Die Lehrer werden verschlissen durch größere Klassenstärken, durch unterschiedliche Leistungsniveaus und durch respektloses, unverschämtes Verhalten durch die Schüler. Ist das gewollt? Wie kann Schule funktionieren? Doch nicht durch immer größere Klassen, durch weniger Personal und durch Raummangel. Manchmal bin ich froh, dass ich die restlichen Jahre, die ich noch in meinem einstigen Lieblingsberuf arbeiten werde, nunmehr an einer Hand abzählen kann.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Literaturverzeichnis

van Ackeren, Isabell: »Schulentwicklung in benachteiligten Regionen Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien«, in: Wiebke Lohfeld (Hg.), Gute Schulen in schlechter Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2008, S. 47–58.

Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie, Hamburg: VSA 1977.

Bastian, Johannes/Combe, Arno: »Der Lehrerberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung«, in: Norbert Ricken (Hg.), Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 235–247.

Baur, Christine: Schule, Stadtteil, Bildungschancen: Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt, Bielefeld: transcript 2013.

Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Neumann, Marko/Becker, Michael/Dumont, Hanna: »Die Berliner Schulstrukturreform: Hintergründe, Zielstellungen und theoretischer Rahmen«, in: M. Neumann/M. Becker/J. Baumert/K. Maaz/O. Köller (Hg.), Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem: Potenziale und Herausforderungen in Berlin, Münster: Waxmann 2017, S. 9–38.

Balzer, Nicole/ Ludewig, Katharina: »Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand«, in: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.), Judith Butler: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 95–124.

Beierle, Sarah/Hoch, Carolin/ Reißig, Birgit: Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen, Halle: Deutsches Jugendinstitut 2019.

Bellenberg, Gabriele/im Brahm, Grit: »Verachtung der Pädagogik und gesellschaftliche Selektion—am Beispiel der Institution Schule«, in: Norbert Ricken (Hg.), Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 217–232.

Bohnsack, Ralf: Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik, Opladen: utb 2020.

Bohnsack, Ralf: Praxeologische Wissenssoziologie, Opladen: utb 2017.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung. Opladen: Leske + Budrich 2003.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS 2013.

Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard: Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis, Opladen: Barbara Budrich 2006.

Böse, Susanne/Naumann, Marko/Maaz, Kai: BONUS-Studie. Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin. Zweiter Ergebnisbericht über die Erhebungen aus den Schuljahren 2013/2014, 2015/2016 und 2016/2017, Berlin: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 2018.

Bourdieu, Pierre: Das Elend der Welt: Gekürzte Studienausgabe, Opladen: utb 2005.

Bourdieu, Pierre: Meditationen: zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004.

Bremm, Nina: »Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen«, in: Stephan Drucks/Dirk Bruland (Hg.), Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule, Weinheim: Beltz 2020, S. 106–127.

Bremm, Nina/Klein, Esther Dominique/Racherbäumer, Kathrin: »Schulen in ›schwieriger‹ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven«, in: DDS–Die Deutsche Schule 108 (2016) 4, S. 323–339.

Broccolichi, Sylvain/Œuvrard, Françoise: »Das Räderwerk«, in: Bourdieu, Das Elend der Welt (2005), S. 302–309.

Butler, Judith: Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1998.

Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001.

Dangschat, Jens: »›Soziale Brennpunkte‹ – ein ehrlicher Begriff für die bürgerliche Hilflosigkeit« in: Widersprüche 55 (1995), S. 33–46.

Dege, Martina: »Lehrer zwischen Verachtung, Selbstverachtung und Professionalität«, in: Norbert Ricken (Hg.), Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 333–351.

Drope, Tilman: Die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation, Berlin: Humboldt Universität zu Berlin 2019.

Duveneck, Anika/Dollinger-Rauch, Viola: »Brennpunkt« in: Jürgen Hasse/Verena Schreiber (Hg.), Räume der Kindheit, Bielefeld: transcript 2019, S. 39–44.

Ege, Moritz: »Ein Proll mit Klasse«. Mode, Popkultur und soziale Ungleichheiten unter jungen Männern in Berlin, Frankfurt a.M.: Campus 2013.

Eick, Volker: »Die ›Soziale Stadt‹ redet Klartext.«, in: Mieterecho – Zeitung der Berliner Mietergemeinschaft e.V. 295 (2003), ohne Seitenangaben, https://www.bmgev.de/mieterecho/295/03012007.htm (letzter Abruf am 31.08.2021).

Eis Andreas/Moulin-Doos, Claire: »Prekäre Verantwortung zwischen Entpolitisierung und politischer (Selbst-) Steuerung: Verantwortungskonflikte in der Politischen Bildung«, in: Soziale Systeme 19 (2015) 2, S. 405–430.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Eksner, H. Julia: Ghetto Ideologies, Youth Identities and Stylized Turkish German. Turkish Youths in Berlin-Kreuzberg, Berlin: Lit 2006.

Eksner, H. Julia: »Revisiting the ›ghetto‹ in the New Berlin Republic: immigrant youths, territorial stigmatisation and the devaluation of local educational capital, 1999–2010«, in: Social Anthropology/Anthropologie Sociale 21 (2013) 3, S. 336–355.

El-Mafalaani, Aladin: »Habitus-Struktur-Sensibilität – (Wie) kann ungleichheitssensible Schulpraxis gelingen?«, in: Tobias Sander (Hg.), Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 229–246.

Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle (Hg.), Brennpunkt (-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation, Opladen: Budrich 2015.

Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle: »Schule ›im Brennpunkt‹–Einleitung«, in: Fölker/Hertel/Pfaff, Brennpunkt (-) Schule, S. 9–26.

Freitag, Frau: Voll streng, Frau Freitag. Neues aus dem Schulalltag, Berlin: Ullstein 2012.

Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje: »Leitfaden- und erzählgenerierende Interviews«, in: Barabara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz Juventa 2010, S. 439–441.

von Freyberg, Thomas: Tantalos und Sisyphos in der Schule. Zur strukturellen Verantwortung der Pädagogik, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel 2009.

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann 1994.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen: Leske + Budrich 2002.

Graalmann, Katharina: »›man muss halt wissen wo ist gut wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf‹–zu habituell-dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin«, in: ZISU–Zeitschrift für interpretative Schul-und Unterrichtsforschung 7 (2018) 1, S. 95–108.

Helsper, Werner: »Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession«, in: Angelika Paseka/Manuela Keller-Schneider/Arno Combe (Hg.), Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln, Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 105–140.

Hertel, Thorsten: Entziffern und Strafen: Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung, Bielefeld: transcript 2020.

Hertel, Torsten: »Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft«, in: Enikö Zala-Mezö/Julia Häbig/Nina Bremm (Hg.), Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung, Münster: Waxmann 2021, S. 97–119.

Huber, Stephan G.: »Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten«, in: Veronika Manitius/Peter Dobbelstein (Hg.), Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, Münster: Waxmann 2017, S. 36–63.

Jurczok, Anne: Schulwahl unter »gleichwertigen« Einzelschulen. Elterliche Übergangsentscheidungen im zweigliedrigen Sekundarschulsystem. Wiesbaden: Springer VS 2019.

Keller, Gustav: Die Lehrerschelte: Leidensgeschichte einer Profession, Wiesbaden: Centaurus 2016.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Krämer, Sybille: »Gibt es eine Performanz des Bildlichen? Reflexionen über Blickakte«, in: Ludger Schwarte (Hg.), Bild-Performanz, München: Fink 2011, S. 63–90.

Kühn, Lotte: Das Lehrerhasser-Buch: Eine Mutter rechnet ab, München: Knaur 2005.

Kühn, Lotte: Elternsprechtag. Wie schlimm ist Schule wirklich? Was Eltern, Schüler und Lehrer täglich erleben. Das Lehrerhasser-Buch und die Folgen, München: Knaur 2006.

Kullmann, Harry: »Erwünschte Charakteristika von Partner/-innen für Lehrerkooperation Eine empirische Analyse anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation«, in: Elisabeth Baum/Till-Sebastian Idel/Heiner Ullrich (Hg.), Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 77–89.

Lange, Kai: Schab nix gemacht! Geschichten aus der Hauptschule, München: Knaur 2013.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel: »Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen?«, in: Tobias Sander (Hg.), Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 177–208.

Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft, Band 2, Sprache – Rassismus –Professionalität, Schwalbach: debus Pädagogik 2015.

Liebau, Eckart »Pierre Bourdieu (1930–2002). Gesellschaftliche Grundlagen einer rationalen Pädagogik«, in: Bernd Dollinger (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft, Wiesbaden: Springer VS 2007, S. 353–376.

Lingen-Ali, Ulrike: »Die ›andere‹ Religion: Muslimisierung und Selbstpositionierung – wie der Islam (nicht nur) im Religionsunterricht als Differenzlinie fungiert«, in: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.), Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken, Schwalbach: debus Pädagogik 2015, S. 324–341.

Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, Opladen: Leske + Budrich 2001.

Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster: Waxmann 2003.

Mecheril, Paul: »Was ist das X im Postmigrantischen?«, in: s u b \ u r b a n . zeitschrift für kritische stadtforschung 2 (2014), S. 107–112.

Monheim, Hildegard: Manchmal schauen sie so Aggro. Geschichten aus dem Schulalltag – eine Lehrerin erzählt, Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf 2012.

Neumann, Mario/Becker, Michael/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Köller, Olaf/Jansen, Malte: »Das zweigliedrige Berliner Sekundarschulsystem auf dem Prüfstand: Ein Zwischenresümee«, in: M. Neumann/M. Becker/J. Baumert/K. Maaz/O. Köller (Hg.), Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem: Potenziale und Herausforderungen in Berlin, Münster: Waxmann 2017, S. 469–502.

Nohl, Arnd-Michael: Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

Pais, Alexandre/Costa, Marta: »An ideology critique of global citizenship education«, in: Critical Studies in Education 61 (2020) 1, S. 1–16.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Paseka, Angelika: »Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung«, in: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, S. 131–150.

Pick, Brigitte: Kopfschüsse. Wer PISA nicht versteht, muss mit RÜTLI rechnen, Hamburg: VSA 2007.

Pietsch, Marcus/Stubbe, Tobias C.: »Inequality in the transition from primary to secondary school: School choices and educational disparities in Germany«, in: European Educational Research Journal 6 (2007) 4, S. 424–445.

Pröbstel, Christian Harry/ Soltau, Andreas: »Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren–die Bedeutung »personaler Faktoren« in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule«, in: in: Elisabeth Baum/Till-Sebastian Idel/Heiner Ullrich (Hg.), Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 55–75.

Przyborski, Agalja: Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004.

Racherbäumer, Kathrin/van Ackeren, Isabell: »Lehrer-Schüler-Beziehungen als Qualitätskriterium erwartungswidrig guter Schulen in schwieriger Lage«, in: Carina Tillack/Janina Fetzer/Diana Raufelder (Hg.), Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung, Opladen: Prolog 2014, S. 51–69.

Rancière, Jacques: Die Aufteilung des Sinnlichen: Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien, Berlin: PoLYpeN 2006.

Reh, Sabine/Scholz, Joachim: »Verachtungserfahrungen in der Selbstthematisierung der Profession und der Professionellen«, in: Norbert Ricken (Hg.), Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 293–311.

Ricken, Norbert: »Über die Verachtung der Pädagogik«, in: Norbert Ricken (Hg.), Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 15–40.

Rieger-Ladich, Markus: »Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur ›Arbeit am Begriff‹«, in: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.), Judith Butler: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 57–73.

Rogg, Ursula: Nord Neukölln. Frontbericht aus dem Klassenzimmer, Kreuzlingen: Hugendubel 2008.

Sander, Tobias (Hg.), Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden: Springer VS 2014.

Said, Edward W.: Orientalismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981.

Schiffauer, Werner: Parallelgesellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz. Bielefeld: transcript 2008.

Schiffauer, Werner: Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2015.

Schmitt, Lars: »Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen«, in: Tobias Sander (Hg.), Ha-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

bitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 67–84.

Straehler-Pohl, Hauke: Bewältigung von Selektivität an Integrierten Sekundarschulen in sogenannten »sozialen Brennpunkten«. Unveröffentlichte Projektskizze, Berlin 2019, DOI: 10.13140/RG.2.2.26222.95044.

Straehler-Pohl, Hauke: »Konventionen auf schwindendem Grund – Zu den praktischen Konsequenzen schulischer Selektion an einer Hauptschule im sozialen Brennpunkt«, in: Christian Imdorf/Regula Julia Leemann/Philipp Gonon (Hg.), Bildung und Konventionen. Die »Economie des conventions« in der Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 93–120.

Straehler-Pohl, Hauke: Mathematikunterricht im Kontext eingeschränkter Erwartungen: Beiträge zu einer soziologischen Theorie des Unterrichts, Berlin: Freie Universität Berlin 2014.

Straehler-Pohl, Hauke: Über das Scheitern am Mathematikunterricht, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, Universität Potsdam 2015.

Straehler-Pohl, Hauke/Gellert, Uwe: Pathologie oder Struktur?: Selektive Einsichten zur Theorie und Empirie des Mathematikunterrichts, Wiesbaden: Springer VS 2015.

Straehler-Pohl, Hauke/Pais, Alexandre: »Learning to fail and learning from failure–ideology at work in a mathematics classroom«, in: Pedagogy, Culture & Society 22 (2014) 1, S. 79–96.

Uçan, Meryem: »Keine Barrierefreiheit: Migranteneltern und Schule«, in: Werner Schiffauer, Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnographische Intervention, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 50–86.

Wellgraf, Stefan: Ausgrenzungsapparat Schule: Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft. Bielefeld: transcript 2021.

Wellgraf, Stefan: Hauptschüler: zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung, Bielefeld: transcript 2011.

Wellgraf, Stefan: Schule der Gefühle: zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten, Bielefeld: transcript 2018.

Zaimoglu, Feridun: Kanak Sprak: 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft, Berlin: Rotbuch 1995.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Anmerkungen

Einleitung – Was will dieses Buch?

1 Sämtliche Namen in diesem Buch sind aus Gründen der Anonymisierung durch Pseudonyme ersetzt worden.

2 Die Seitenangaben bei Zitaten von Lehrer:innen beziehen sich immer darauf, *wo in diesem Buch* die entsprechende Passage zu finden ist, so dass die Leser:in eingeladen ist beim Lesen vor- und zurückzublättern und die Zitate so auch eigenständig in den jeweiligen Gesprächskontext einzuordnen.

3 In der Einleitung und im ersten Teil des Buchs wird ausschließlich bei Nomen mit dem Doppelpunkt gegendert. Um der Lesbarkeit willen wird bei Pronomen und Adjektiven auf eine gendersensible Form verzichtet und stattdessen das (noch-nicht-)sogenannte ›generische Femininum‹ verwendet.

4 Bourdieu, Pierre: Das Elend der Welt: Gekürzte Studienausgabe, Opladen: utb 2005, hier S. 17.

5 Eine kleine Auswahl – ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität – von entsprechenden Arbeiten der letzten zehn Jahre: Drope, Tilman: Die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation, Berlin: Humboldt Universität zu Berlin 2019; Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle (Hg.): Brennpunkt (-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation, Opladen: Budrich 2015; Hertel, Thorsten: Entziffern und Strafen: Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung, Bielefeld: transcript 2020; Jurczok, Anne: Schulwahl unter »gleichwertigen« Einzelschulen. Elterliche Übergangsentscheidungen im zweigliedrigen Sekundarschulsystem, Wiesbaden: Springer VS 2019; Wellgraf, Stefan: Ausgrenzungsapparat Schule: Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft, Bielefeld: transcript 2021; Wellgraf, Stefan: Hauptschüler: zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung, Bielefeld: transcript 2011; Wellgraf, Stefan: Schule der Gefühle: zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten, Bielefeld: transcript 2018.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

6 S. Wellgraf: Ausgrenzungsapparat Schule, führt allein für die Jahre 2007–2013 fünf solcher Titel auf, die es teilweise bis in die Spiegel-Bestseller-Liste schafften. Hierbei handelt es sich um: Freitag, Frau: Voll streng, Frau Freitag. Neues aus dem Schulalltag, Berlin: Ullstein 2012; Lange, Kai: Schab nix gemacht! Geschichten aus der Hauptschule, München: Knaur 2013; Monheim, Hildegard: Manchmal schauen sie so Aggro. Geschichten aus dem Schulalltag – eine Lehrerin erzählt, Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf 2012; Pick, Brigitte: Kopfschüsse. Wer PISA nicht versteht, muss mit RÜTLI rechnen, Hamburg: VSA 2007; Rogg, Ursula: Nord Neukölln. Frontbericht aus dem Klassenzimmer, Kreuzlingen: Hugendubel 2008.

7 S. Wellgraf: Ausgrenzungsapparat Schule, S. 84ff.

8 T. Hertel: Entziffern und Strafen, S. 170ff.

9 S. Wellgraf: Ausgrenzungsapparat Schule, S. 85.

10 Ebd., S. 86.

11 Mit dem Begriff »(post-)migrantisch« anstelle von »migrantisch« soll zum Ausdruck gebracht werden, dass hiermit auch Menschen und Gruppen beschrieben werden, die zwar von außen als »migrantisch« wahrgenommen und definiert werden, sich selbst aber womöglich bereits von einer Eigenwahrnehmung und Definition als Migrant:in gelöst haben, sei es, weil die eigentliche Migration nach Deutschland bereits einige Generationen zurückliegt oder weil für sie der »Migrationshintergrund« bei der Eigenwahrnehmung und Definition wortwörtlich in den Hintergrund gerückt ist. Der Begriff »(post-)migrantisch« soll offen sein für die Beschreibung sowohl von Menschen und Gruppen, die sich als »migrantisch« wahrnehmen, als auch für die Beschreibung derjenigen, die sich als »postmigrantisch« wahrnehmen. Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff des *Postmigrantischen* siehe Mecheril, Paul: »Was ist das X im Postmigrantischen?«, in: s u b \ u r b a n . zeitschrift für kritische stadtforschung 2 (2014), S. 107–112.

12 Auch ich habe im Rahmen meiner bisherigen Publikationen vermutlich selbst hierzu beigetragen. So schrieb der zweite Gutachter meiner Dissertation im ansonsten äußerst positiven Gutachten: »Schließlich wird im vierten Artikel [der kummulativen Dissertation] *Die ideologische Symptomatik des Scheiterns* aufgedeckt. Dabei wird ein eher defätistisches Bild von den Verhältnissen in der Berliner Hauptschule gezeichnet, das mich als ehemaligen Hauptschullehrer schwer betroffen macht und das ich – trotz der Betonung des Gegenteils – als desavouierend empfinde.«

13 Für eine ausführliche Grundlegung und Beschreibung der Methode Gruppendiskussion, siehe: Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, Opladen: Leske + Budrich 2001; Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard: Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis, Opladen: Barbara Budrich 2006.

14 Genauer: Das Format »Gruppendiskussion« soll es den Lehrer:innen erlauben, sich aus Erzählmustern zu befreien, die sich im Dialog mit einem ›brennpunktfremden‹ Publikum als erfolgreich erwiesen haben. Das Format »Gesprächsprotokoll« soll es den Leser:innen erlauben, sich aus Rezeptionsmustern zu lösen, die sie ggf. bei der Auseinandersetzung mit dem ›Brennpunkt‹ in den Medien erworben haben.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

15 Wenn ich vom »geteilten Erfahrungsraum« schreibe, verweise ich hiermit auf Ralf Bohnsacks Begriff des *konjunktiven Erfahrungsraums.* Personen teilen einen konjunktiven Erfahrungsraum, wenn sie »in bezug [sic!] auf spezifische (Er-)Lebensbereiche durch ›konjunktive Erfahrungen‹ im Sinne von [Karl] Mannheim miteinander verbunden [sind], durch Erfahrungen, die im Diskurs nicht erst hergestellt, sondern dort lediglich aktualisiert werden.« Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung. Opladen: Leske + Budrich 2003, hier: S. 130. Für die Bedeutung des konjunktiven Erfahrungsraums in Bezug auf die Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften, siehe: Bohnsack, Ralf: Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik, Opladen: utb 2020, hier: S. 42ff.

16 Die Begriffe *Position* und *Perspektive* sind der Sozialtheorie Pierre Bourdieus entlehnt. »Position« verstehe ich hierbei in einem weiteren Sinne als einer Akkumulation verschiedenen Kapitalarten in einem Feld. In *Das Elend der Welt* ist bei Bourdieu selbst eine solch weiter gefasste Nutzung der Begriffe zu beobachten. Auch verwendet er hier den eher subjekt-bezogenen Begriff der *Perspektive* anstelle des homologen aber eher gruppen-bezogenen Begriff des *Lebensstils.* Die weitere Fassung des Begriffs *Position* und die Entscheidung für den ansonsten in Bourdieus Werk wenig exponierten Begriff der *Perspektive* kann auf »einen gewissen Paradigmenwechsel zu Gunsten einer qualitativen Untersuchungs- und Darstellungsweise, der es vor allem um eine möglichst alltagsnahe, plastische und auch drastische Präsentation und Repräsentation der Sicht der untersuchten benachteiligten Akteure geht« zurückgeführt werden, die Bourdieu mit dem Werk *Das Elend der Welt* vollzieht. Siehe: Liebau, Eckart »Pierre Bourdieu (1930–2002). Gesellschaftliche Grundlagen einer rationalen Pädagogik«, in: Bernd Dollinger (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft, Wiesbaden: Springer VS 2007, S. 353–376, hier: S. 359.

17 P. Bourdieu: Das Elend der Welt, S. 17.

18 So arbeite ich in der Analyse eines Interviews mit einer Lehrerin an einer Hauptschule im Berliner Wedding heraus: »Genau wie die SchülerInnen, hat somit auch die Lehrerin in keiner der verfügbaren Schulwelten die Möglichkeit, den Zustand von Größe zu erreichen, beispielsweise indem sie sich als gute Mentorin und Vorbild (gemeinschaftsförmige Schulwelt) oder als Fachexpertin und pädagogisch strukturierende Organisatorin (effiziente Schulwelt) auszeichnen kann. Da die Konstellation der Schule und des Unterrichts aber dennoch permanentes Handeln erfordert, ist die Lehrerin gezwungen ihre Praxis weiter aufrechtzuerhalten – auch ohne auf Rechtfertigungen für diese zurückgreifen zu können. Hier wird eindeutig das Problem der mangelnden Teilhabe der Lehrerin an der Gestaltung ihrer eigenen Arbeitsbedingungen (und somit auch der Bedingungen für die Bildung der SchülerInnen) deutlich. […] *Das Entstehen von Kontexten wie der Erich-Maria-Remarque-Schule durch Selektion verletzt damit nicht bloß die Würde der SchülerInnen, sondern darüber hinaus die Würde der Lehrerin*« (Herv. i. O.). Straehler-Pohl, Hauke: »Konventionen auf schwindendem Grund – Zu den praktischen Konsequenzen schulischer Selektion an einer Hauptschule im sozialen Brennpunkt«, in: Christian Imdorf/Regula Julia Leemann/Philipp Gonon (Hg.), Bildung und Konventionen. Die »Economie des con-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ventions« in der Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 93–120, hier: S. 117. Es handelt sich um die gleiche Lehrerin, mit deren Tagebuch am Ende dieses Buchs ein »Blick zurück« in die Hauptschule geworfen wird. Siehe auch: Broccolichi, Sylvain/Œuvrard, Françoise: »Das Räderwerk«, in: Bourdieu, Das Elend der Welt (2005), S. 302–309.

19 Siehe hierzu bspw. die ethnographischen Studien S. Wellgraf: Hauptschüler; S. Wellgraf: Schule der Gefühle.

20 Im Vorwort zu *Das Elend der Welt* verdeutlicht Bourdieu diesen Gedanken des Ernstnehmens von »positionsbedingtem Leid« am Beispiel des Protagonisten in Patrick Süßkinds Roman »Der Kontrabassist«: Das Buch vermittle ein »äußerst gelungenes Bild von der schmerzhaften Erfahrung, die all jene von der sozialen Welt haben können, die – wie der Kontrabassist in einem Orchester – eine untere oder unbedeutende Stellung innerhalb eines prestigereichen und privilegierten Universums einnehmen; wobei diese Erfahrung um so schmerzhafter sein dürfte, je weiter oben im globalen Raum dieses Universum angesiedelt ist, an dem sie ausreichend partizipieren, um ihre niedere Position wahrnehmen zu können.« P. Bourdieu, Das Elend der Welt, S. 15.

21 Die Verwendung des Begriffs *Gleichgültigkeit* ist angelehnt an: Rancière, Jacques: Die Aufteilung des Sinnlichen: Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien, Berlin: PoLYpeN 2006. Der Begriff wird hier jedoch in einem anderen Kontext verwendet.

22 P. Bourdieu, *Das Elend der Welt*, S. 13. Autor dieses Credos ist nicht Pierre Bourdieu selbst. Er zitiert in seinem Vorwort »An den Leser« Spinoza und macht sich dieses Credo somit zu eigen. Das Zitat wird in dieser Einleitung aus dem Grunde Bourdieu und nicht Spinoza zugerechnet, dass es Bourdieu und Mitarbeiter:innen mit dem benannten Buch gelungen ist, dem Credo in einem im akademischen Kontext kaum sonst erreichten Maße gerecht zu werden.

Position und Perspektive

1 So listete das Archiv auf sueddeutsche.de am 17.08.2021 174 Artikel zum Suchwort *Brennpunktschule* seit dem 10.05.2010. In meiner eklektischen Suche folgten zeit.de mit 139 Artikeln seit dem 08.02.2007, faz.net mit 41 Artikeln seit dem 23.11.2005, spiegel.de mit 35 Artikeln seit dem 10.08.2005.

2 So hallt in Frau Gumbachs Mimik in mir die Reaktion wider, die ich regelmäßig erhalte (und erwarte), wenn ich auf Partys (die eher dem bildungsbürgerlichen Milieu zuzuordnen sind) unerwartet auf in Kiel geborene Menschen treffe und ich auf die Frage, wo genau aus Kiel ich denn herkomme, mit »Mettenhof« antworte. Auf Wikipedia ist über Mettenhof zu lesen: »Die Sozialstruktur ist von hoher Arbeitslosigkeit, einer hohen Armutsdichte und einem hohen Ausländeranteil geprägt« (wikipedia.de, 26.08.2021).

3 Zum Begriff der *Schulen in schwieriger Lage* siehe z. B. van Ackeren, Isabell: »Schulentwicklung in benachteiligten Regionen Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien«, in: Wiebke Lohfeld (Hg.), Gute Schulen in schlechter Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

2008, S. 47–58; zum Begriff der *Schulen in benachteiligten sozialen Lagen* siehe z.B. Beierle, Sarah/Hoch, Carolin/ Reißig, Birgit: Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen, Halle: Deutsches Jugendinstitut 2019; zum Begriff der *Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage* siehe z.B. Bremm, Nina/Klein, Esther Dominique/Racherbäumer, Kathrin: »Schulen in »schwieriger« Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven«, in: DDS–Die Deutsche Schule, 108 (2016) 4, S. 323–339; zum Begriff der *sozialräumlich segregierten Schulen* siehe z.B. Bremm, Nina: »Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen«, in: Stephan Drucks/Dirk Bruland (Hg.), Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule, Weinheim: Beltz 2020, S. 106–127; zum Begriff der *besonders belasteten Schulen* siehe z.B. Huber, Stephan Gerhard: »Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten«, in: Veronika Manitius/Peter Dobbelstein (Hg.), Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, Münster: Waxmann 2017, S. 36–63; zum Begriff der Schulen *im Kontext eingeschränkter Erwartungen* siehe Straehler-Pohl, Hauke: Mathematikunterricht im Kontext eingeschränkter Erwartungen: Beiträge zu einer soziologischen Theorie des Unterrichts, Berlin: Freie Universität Berlin 2014; und Straehler-Pohl, Hauke/Gellert, Uwe: Pathologie oder Struktur?: Selektive Einsichten zur Theorie und Empirie des Mathematikunterrichts, Wiesbaden: Springer VS 2015.

4 Zum Begriff der *erwartungswidrig guten Schulen in schwierigen Lagen* siehe z.B. Racherbäumer, Kathrin/ van Ackeren, Isabell: »Lehrer-Schüler-Beziehungen als Qualitätskriterium erwartungswidrig guter Schulen in schwieriger Lage«, in: Carina Tillack/Janina Fetzer/Diana Raufelder (Hg.), Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung, Opladen: Prolog 2014, S. 51–69.

5 S. Beierle/C. Hoch/B. Reißig: Schulen in benachteiligten sozialen Lagen, S. 12.

6 Duveneck, Anika/Dollinger-Rauch, Viola: »Brennpunkt« in: Jürgen Hasse/Verena Schreiber (Hg.), Räume der Kindheit, Bielefeld: transcript 2019, S. 39–44, hier: S. 43.

7 N. Bremm/E. D. Klein/K. Racherbäumer: Schulen in »schwieriger« Lage?!, S. 326.

8 Ebd.

9 Vgl. Pierre Bourdieu, Meditationen: zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004.

10 So trägt der Aufsatz: N. Bremm: Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an, den Untertitel: »Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen«.

11 Dangschat, Jens: »›Soziale Brennpunkte‹ – ein ehrlicher Begriff für die bürgerliche Hilflosigkeit« in: Widersprüche 55 (1995), S. 33–46, zitiert nach Eick, Volker: »Die ›Soziale Stadt‹ redet Klartext«, in: Mieterecho – Zeitung der Berliner Mietergemeinschaft e.V. 295 (2003), ohne Seitenangaben. https://www.bmgev.de/mieterecho/295/03012007.htm (letzter Abruf am 31.08.2021). Eine ähnliche Argumentation in Bezug auf den Begriff der *Unterschicht* findet sich in: Lindner, Rolf: »›Unterschicht‹. Eine Gespensterdebatte«, in: Rolf Lindner/Lutz Musner (Hg.), Unter-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

schicht. Kulturwissenschaftliche Erkundungen der »Armen« in Geschichte und Gegenwart, Freiburg i.Br.: Rombach 2008, S. 9–17, hier: S. 15f.

12 Zur hier übernommenen Unterscheidung zwischen Akten des Sehens und Akten des Blickens, siehe Krämer, Sybille: »Gibt es eine Performanz des Bildlichen? Reflexionen über Blickakte«, in: Ludger Schwarte (Hg.), Bild-Performanz, München: Fink 2011, S. 63–90.

13 S. Krämer: Gibt es eine Performanz des Bildlichen?, S. 71.

14 Zum humorvoll-karikierenden Spiel mit abwertenden Vorurteilen siehe insbesondere S. Wellgraf: Schule der Gefühle, *S.* 73ff.

15 Zum Begriff der *Parallelgesellschaft* siehe Schiffauer, Werner: Parallelgesellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz. Bielefeld: transcript 2008.

16 Zum Begriff der *Habitussensibilität* siehe Sander, Tobias (Hg.), Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden: Springer VS 2014.

17 Helsper, Werner: »Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession«, in: Angelika Paseka/Manuela Keller-Schneider/Arno Combe (Hg.), Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln, Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 105–140, hier: S. 134.

18 Die schwierige Frage bleibt jedoch, wie eine Lehrer:in Habitussensibilität ›erwerben‹ kann. Versteht man Habitussensibilität nicht einfach als zu erlernende Kompetenz, sondern selbst als habituelle Disposition, das heißt als Teil des eigenen Habitus der Lehrer:in, so schließt das zwar nicht aus, dass aus ›wenig habitussensiblen‹ Lehrer:innen ›habitussensible‹ Lehrer:innen werden können. Habitussensibilität müsste dann jedoch in einem wesentlich langwierigeren und weniger steuerbaren Sozialisationsprozess erworben werden.

19 El-Mafalaani, Aladin: »Habitus-Struktur-Sensibilität – (Wie) kann ungleichheitssensible Schulpraxis gelingen?«, in Sander (Hg.), Habitusssensibilität (2014), S. 229–246, hier: S. 241.

20 Vgl. Lars Schmitt, »Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen«, in Sander (Hg.), Habitusssensibilität (2014), S. 67–84.

21 Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel: »Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen?«, in Sander (Hg.), Habitusssensibilität (2014), S. 177–208, hier: S. 201.

22 Siehe z.B. Gomolla, Mechthild/Radtke, Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen: Leske + Budrich 2002; Pietsch, Marcus/Stubbe, Tobias C.: »Inequality in the transition from primary to secondary school: School choices and educational disparities in Germany«, in: European Educational Research Journal 6 (2007) 4, S. 424–445; Baur, Christine: Schule, Stadtteil, Bildungschancen: Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt, Bielefeld: transcript 2013.

23 Anstelle von »Kiez« nennt Herr Krüger hier den Namen des Stadtviertels. Der Name wurde aus Gründen der Anonymisierung mit »Kiez« ersetzt. Auch die auf englisch genannte Zahl »Twenty-Three« ist im Original eine andere. Sie steht für die bis 1993 gültige Bezeichnung des entsprechenden Postzustellbezirks. Beispiele für die ent-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sprechenden Handgesten aus Neukölln (»Forty-Four«), Wedding (»Sixty-Five«) und Kreuzberg »Thirty-Six«) kann man sich u.a. hier anschauen: https://berlineur.de/2006/07/19/neukoellner-jungs/, https://www.redbull.com/de-de/65goonz-rap-duo-im-portraet, https://www.vice.com/de/article/jm45xd/36-boys (letzter Abruf jeweils am 20.10.2022). Die Bilder bieten ein weites Spektrum der Kontexte, in denen die Handgeste Verwendung findet: Von der kindlichen Selbstinszenierung von Grundschüler:innen über die aggressiv kommerzielle Vermarktung eines Energy-Drinks bis hin zu ehemaligen Gangmitgliedern, die im mittleren Alter Gewaltprävention betreiben und Mode entwerfen.

24 Für eine kritische Auseinandersetzung mit der Verwendung und Fortschreibung des Begriffs »Ghetto« siehe Eksner, H. Julia: »Revisiting the ›ghetto‹ in the New Berlin Republic: immigrant youths, territorial stigmatisation and the devaluation of local educational capital, 1999–2010«, in: Social Anthropology/Anthropologie Sociale 21 (2013) 3, S. 336–355.

25 Zur offensiven Rück-Aneignung des stigmatisierenden Begriffs *Kanake* und insbesondere dazu, wie diese Rück-Aneignung einen Beitrag zur (post-)migrantischen Identitätsbildung beitragen konnte, siehe Eksner, H. Julia: Ghetto Ideologies, Youth Identities and Stylized Turkish German. Turkish Youths in Berlin-Kreuzberg, Berlin: Lit 2006, hier: S. 19ff.; Zaimoglu, Feridun: Kanak Sprak: 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft, Berlin: Rotbuch 1995; Ege, Moritz: »Ein Proll mit Klasse«. Mode, Popkultur und soziale Ungleichheiten unter jungen Männern in Berlin, Frankfurt a.M.: Campus 2013, hier: S. 230ff.

26 Stefan Wellgraf arbeitet in seiner ethnographischen Studie die Diskurse und Praktiken des »Ghetto-Stolzes« detailliert heraus. S. Wellgraf: Schule der Gefühle, S. 127; Die Linguistik nennt Wörter, bei denen es zu einer positiven Aneignung eines ursprünglich als Beschimpfung verwendeten Worts durch die Beschimpften kommt, »Geusenwörter« bzw. »Trotzwörter« (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Geusenwort, letzter Abruf am 21.09.2021)

27 Verschiedene Studien lassen vermuten, dass diese Haltung nicht repräsentativ für ›Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹‹ ist, sondern vielleicht sogar die Ausnahme. Siehe bspw. T. Hertel: Entziffern und Strafen; Mannitz, Sabine: Die verkannte Integration. Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien. Bielefeld: transcript 2006; S. Wellgraf: Hauptschüler, S. Wellgraf: Schule der Gefühle.

28 Genau wie im Fall von Frau Lobosi weiter oben (s. 29), lässt sich dies als Herausforderung verstehen, Habitussensibilität zu entwickeln.

29 M. Ege: Ein Proll mit Klasse, S. 408.

30 T. Hertel: Entziffern und Strafen, S. 170ff.

31 Zu Beispielen aus der Praxis siehe S. Wellgraf: Schule der Gefühle, S. 269f.; Zu Beispielen aus der Wissenschaft siehe Pais, Alexandre/Costa, Marta: »An ideology critique of global citizenship education«, in: Critical Studies in Education 61 (2020) 1, S. 1–16. In den beiden Aufsätzen: Straehler-Pohl, Hauke/Pais, Alexandre: »Learning to fail and learning from failure–ideology at work in a mathematics classroom«, in: Pedagogy, Culture & Society 22 (2014) 1, S. 79–96, und Straehler-Pohl, Hauke: Über das Scheitern am Mathematikunterricht, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, Universität Potsdam 2015, gehe ich der Frage nach, ob diese beiden in unterschied-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

lichen, jedoch miteinander vielfältig verbundenen Ebenen gelagerten Formen des Scheiterns nicht sogar in einem symbiotischen Verhältnis zueinander stehen.

32 Zum Begriff der *natio-ethno-kulturellen (Mehrfach)-Zugehörigkeit*, siehe Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster: Waxmann 2003, hier: S. 23ff.

33 Die Gruppe um Herrn Krüger an der Schule 1 im Ortsteil A rekonstruiert den »kulturellen Code« der Schüler:innen dennoch im Wesentlichen als »Jugendkultur«. In dieser Gruppe scheint die Inszenierung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten durch die Schüler:innen also durchaus wahrgenommen zu werden, die Zuschreibung durch die Lehrer:innen geschieht dennoch maßgeblich über generationale Zugehörigkeit.

34 Die Inszenierung und Zuschreibung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) zeichne ich an dieser Stelle exemplarisch am Beispiel des männlichen »türkischen Machos« nach. Dieses Beispiel deutet jedoch auch an, wie stark die Inszenierung und Zuschreibung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) stets intersektional eingebettet und u.a. mit der Inszenierung und Zuschreibung geschlechtlicher Zugehörigkeiten(en) verwoben ist. Ein wiederkehrendes Beispiel für die Inszenierung und Zuschreibung einer weiblichen (post-)migrantischen Zugehörigkeit in den Gesprächen ist das Thema der Heirat (z.B. S. 103, S. 107, S. 156, S. 173, S. 245) bzw. deren Bedeutung für die Schülerinnen. Für die für die Inszenierung und Zuschreibung weiblich-muslimisch-(post-)migrantischer Zugehörigkeiten siehe auch S. Mannitz: Verkannte Integration, S. 143ff.

35 Zu Inszenierungspraktiken des »Machos« durch Schüler:innen siehe S. Wellgraf: Schule der Gefühle, S. 110ff., für Inszenierungspraktiken des (post)-migrantischen Machos, siehe ebd. S. 122ff. Zu Zuschreibungsdiskursen unter Lehrer:innen über den »orientalischen« Macho siehe S. Mannitz: Verkannte Integration, S. 133ff.

36 So versteht Julia Eksner, das Hin- und Herwechseln zwischen einem Sprachcode des »good Germans« und einem rauheren Sprachcode des »stylized Turkish Germans«, der u.a. ritualisierte Beleidigungen kultiviert, nicht nur als sprachliche, sondern auch als kulturelle Kompetenz und legt nahe, dass das Spiel mit ritualisierten Beleidigungen »unter Jungen als wichtiger Mechanismus der sprachlichen Sozialisation fungieren könnte« (Übersetzung HSP). H.J. Eksner: Ghetto Ideologies, S. 89.

37 Siehe hierzu auch das Kapitel »Reflexivität, Reflektiertheit und die Stilisierung des Prolligen« in M. Ege: Ein Proll mit Klasse, S. 435ff.

38 Lingen-Ali, Ulrike: »Die ›andere‹ Religion: Muslimisierung und Selbstpositionierung – wie der Islam (nicht nur) im Religionsunterricht als Differenzlinie fungiert«, in: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.), Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken, Schwalbach: debus Pädagogik 2015, S. 324–341, hier: S. 329. Sehr eindrücklich hierzu auch: S. Mannitz: Die verkannte Integration, S. 124–153.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

39 In Bezug auf die Schule siehe U.Lingen: Die ›andere‹ Religion; in Bezug auf die Wahrnehmung des Islam in westlichen Gesellschaften allgemein siehe Said, Edward W.: Orientalismus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981.

40 Zum »richtenden Blick« bei der Konstruktion von Schüler:innen als Subjekte in ›Brennpunktschulen‹ siehe T. Hertel: Entziffern und Strafen, S. 180ff.

41 T. Hertel: Entziffern und Strafen, S. 180.

42 Zum »analytisch-reflexiven Blick« bei der Konstruktion von Schüler:innen als Subjekte in ›Brennpunktschulen‹ siehe T. Hertel: Entziffern und Strafen, S. 185ff.

43 Hierzu siehe u.a.: Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster: Waxmann 1994; M. Gomolla/O. Radtke: Institutionelle Diskriminierung; Hertel, Torsten: »Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft«, in: Enikö Zala-Mezö/Julia Häbig/Nina Bremm (Hg.), Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung, Münster: Waxmann 2021, S. 97–119; Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft, Band 2, Sprache – Rassismus –Professionalität, Schwalbach: debus Pädagogik 2015; S. Mannitz: Verkannte Integration; Schiffauer, Werner: Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2015; S. Wellgraf: Hauptschüler; S. Wellgraf: Ausgrenzungsapparat Schule.

44 Meryem Uçan zeichnet solch einen »Teufelskreis« für eigentlich ungewollt eskalierende Zusammentreffen zwischen muslimischen Eltern und Vertreter:innen der Schule nach. Vgl. Meryem Uçan, »Keine Barrierefreiheit: Migranteneltern und Schule«, in: W. Schiffauer, Schule, Moschee, Elternhaus, S. 50–86, hier: S. 75ff.

45 Vor dem Hintergrund der jüngsten »Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel« der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) vom 27.01.2023 erscheint die Forderung fast absurd, man möge ›Reflexionszeit‹ systematisch als Arbeitszeit von Lehrer:innen anerkennen, da es im Gegenzug notwendigerweise bedeuten würde: das Stundendeputat der Lehrer:innen reduzieren. Gleichzeitig erscheint es mir um so wichtiger, diese Forderung gerade vor dem Hintergrund dieser Empfehlungen noch einmal zu wiederholen und zu bekräftigen. Wechselt man die Perspektive und betrachtet die Empfehlungen der Kommission vor dem Hintergrund der Lektüre dieses Buchs, so sind es meines Erachtens eher die Empfehlungen der Kommission, die absurd erscheinen als die von mir geäußerte Forderung nach Reduzierung des Stundendeputats zugunsten einer systematischen Anerkennung von ›Reflexionszeit‹ als Arbeitszeit. Schließlich deuten auch die Empfehlungen der Kommission an, wie wichtig solche ›Reflexionszeiten‹ wären, wenn sie bspw. den Ausbau von Supervisions- oder eMental-Health-Angeboten fordern. Die Kommission bleibt jedoch die Antwort schuldig, woher Lehrer:innen die Arbeits- oder Lebenszeit nehmen sollen, um diese *Angebote* wahrzunehmen, wenn nicht über Reduzierung des Stundendeputats (oder eben zu Lasten der Lehrer:innen: über eine weitere Verdichtung von Arbeits- und/oder Lebenszeit).

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Warum dieses Buch trotz allem vom ›Brennpunkt‹ und von ›Brennpunktschulen‹ spricht

1 Ich verwende den Begriff der *Fremdrahmung* hier in Anlehnung an R. Bohnsack: Professionalisierung in praxeologischer Perspektive, S. 244 ff. Während Bohnsack hiermit eine einseitige Rahmung (bspw.) einer Lehrkraft-Schüler-Interaktion durch die Lehrkraft beschreibt, ist hier die einseitige Rahmung von ›Brennpunktschulen‹ durch die Wissenschaft angesprochen. Das einer Fremdrahmung zu Grunde liegende Interaktionsverhältnis ist eher metaphorisch zu betrachten und wäre in der reflexiven Rückwirkung der Forschung auf ihren Forschungsgegenstand zu verorten.

2 Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle: »Schule ›im Brennpunkt‹–Einleitung«, in: Fölker/Hertel/Pfaff, Brennpunkt (-) Schule, S. 9–26, hier: S. 9.

3 Eis Andreas/Moulin-Doos, Claire: »Prekäre Verantwortung zwischen Entpolitisierung und politischer (Selbst-) Steuerung: Verantwortungskonflikte in der Politischen Bildung«, in: Soziale Systeme 19 (2015) 2, S. 405–430, hier: S. 424f.

Lehrer:innen im Brennpunkt verschiedener Anrufungen

1 OSZ steht für Oberstufenzentrum. Hierbei handelt es sich um eine berufsbildende Schulform, die auf den Besuch der Sekundarschule folgt.

2 VERA steht für VERgleichsArbeiten. Hierbei handelt es sich um Lernstandserhebungen, die bundesweit in der dritten und achten Klasse geschrieben werden. Indem die gleiche Lernstandserhebung in allen Bundesländern zu ungefähr demselben Zeitpunkt geschrieben wird, soll ermöglicht werden, valide Aussagen über die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems des jeweiligen Bundeslands, eventuell sogar einzelner Schulen oder Klassen zu treffen. Insbesondere Letzteres wird jedoch sehr kontrovers eingeschätzt.

3 MSA steht für den Mittleren Schul-Abschluss. Dieser kann nach der zehnten Klasse erworben werden.

4 Nicole Balzer und Katharina Ludewig rekontextualisieren den Gebrauch des Begriffs in Judith Butlers Performativitätstheorie aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, um Handlungsfähigkeit und Widerstand des Subjekts erklären zu können. Butler wiederum rekontextualisiert diesen Begriff aus Louis Althussers Ideologiekritik. Für die erziehungswissenschaftliche Rekontextualisierung des Begriffs siehe Balzer, Nicole/ Ludewig, Katharina: »Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand«, in: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.), Judith Butler: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 95–124; für den Begriff in Butlers Performativitätstheorie, siehe z.B. Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001; für den Begriff in Althussers Ideologiekritik, siehe Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie, Hamburg: VSA 1977.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

5 Butler, Judith: Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1998, S. 45, zitiert nach N. Balzer/K. Ludewig, Quellen des Subjekts, S. 101.

6 N. Balzer/K. Ludewig, Quellen des Subjekts, S. 101.

7 Dieser Gedanke lässt sich gut am Beispiel einer »Anrufung« durch eine Polizist:in veranschaulichen: »eine Person überquert eine Straße, wird von einem Polizisten mit den Worten »He, Sie da!« angerufen, [sie] ›erkennt‹ sich als angesprochen, wendet sich um und beglaubigt eben damit die Adressierung, setzt sie gleichsam selbst ins Recht«, siehe Rieger-Ladich, Markus: »Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur »Arbeit am Begriff««, in: Ricken/Balzer, Judith Butler: Pädagogische Lektüren, S. 57–73, hier: S. 65.

8 Zur Metapher des ›Sehens ohne zu blicken‹, siehe die Ausführungen weiter oben: S. 22ff.

9 Dass die Statistik nicht ›zurückblicken‹ kann, stimmt so absolut natürlich nicht. Auch die Senatorin kann natürlich »sonntagmorgens um drei« aufwachen und »Zahlen von Schulen auf dem Schirm« haben. Der von Herrn Leitner als absolut empfundene Unterschied zwischen seiner Situation und der Situation der Bildungssenatorin ist empirisch vermutlich ein relativer Unterschied. Im Vergleich der Situationen fällt es einer Senator:in jedoch vermutlich unbestreitbar leichter als einer Lehrer:in, dem Blick zurück auszuweichen und sich nicht von ihm in unkontrollierbarer Weise affizieren zu lassen.

10 Dege, Martina: »Lehrer zwischen Verachtung, Selbstverachtung und Professionalität«, in: Norbert Ricken (Hg.), Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 333–351, hier: S. 339.

11 M. Dege: Lehrer zwischen Verachtung, Selbstverachtung und Professionalität, S. 348.

12 Zum Begriff des *Orientierungsdilemmas* siehe Graalmann, Katharina: »›man muss halt wissen wo ist gut wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf‹ – zu habituell-dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin«, in: ZISU–Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7 (2018) 1, S. 95–108, hier: S. 99ff; siehe auch: H. Straehler-Pohl, Konventionen auf schwindendem Grund, S. 107.

13 Zur Geste des »groß Machens« bzw. »breit Machens«, ihrer pragmatischen Funktionalität und der resultierenden Ambivalenz siehe die Ausführungen weiter oben, S. 35.

14 Für die Erwartungsinkrongruenz zwischen (post-)migrantischen Eltern und Lehrkräften siehe z.B. M. Uçan, Keine Barrierefreiheit.

15 Dazu, wie solch eine Elternschaft auch voller Verachtung auf Lehrer:innen blicken kann, sind folgende Bücher ein eindrückliches Beispiel: Kühn, Lotte: Das Lehrerhasser-Buch: Eine Mutter rechnet ab, München: Knaur 2005; und Kühn, Lotte: Elternsprechtag. Wie schlimm ist Schule wirklich? Was Eltern, Schüler und Lehrer täglich erleben. Das Lehrerhasser-Buch und die Folgen, München: Knaur 2006.

16 Siehe z.B. Kullmann, Harry: »Erwünschte Charakteristika von Partner/-innen für Lehrerkooperation Eine empirische Analyse anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation«, in: Elisabeth Baum/Till-Sebastian Idel/Heiner Ullrich (Hg.), Kolle-

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 77–89; Pröbstel, Christian Harry/ Soltau, Andreas: »Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren–die Bedeutung »personaler Faktoren «in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule«, in: Baum/Idel/Ullrich, Kollegialität und Kooperation in der Schule, S. 55–75.

17 Zu einem von Verachtung geprägten Verhältnis zur eigenen Profession siehe z.B. Reh, Sabine/Scholz, Joachim: »Verachtungserfahrungen in der Selbstthematisierung der Profession und der Professionellen«, in: Ricken, Über die Verachtung der Pädagogik, S. 293–311; M. Dege, Lehrer zwischen Verachtung, Selbstverachtung und Professionalität. Zu einem von Akzeptanz geprägten Verhältnis zur eigenen Profession siehe Paseka, Angelika: »Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung«, in: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, S. 131–150.

18 Für die paradoxe Wirkweise dieser Erwartungen siehe z.B. H. Straehler-Pohl/A. Pais, Learning to fail and learning from failure.

19 Für die Anrufung ›durch die Gesellschaft‹ allgemein, siehe z.B. Bastian, Johannes/ Combe, Arno: »Der Lehrerberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung«, in: Ricken, Über die Verachtung der Pädagogik, S. 235–247; Keller, Gustav: Die Lehrerschelte: Leidensgeschichte einer Profession, Wiesbaden: Centaurus 2016. Dazu, wie die gesellschaftliche Verachtung gegenüber Lehrer:innen in durch Selektion geprägten Kontexten noch einmal gesteigert wird, siehe Bellenberg, Gabriele/im Brahm, Grit: »Verachtung der Pädagogik und gesellschaftliche Selektion—am Beispiel der Institution Schule«, in: Ricken, Über die Verachtung der Pädagogik, S. 217–232; Ricken, Norbert: »Über die Verachtung der Pädagogik«, in: Ricken, Über die Verachtung der Pädagogik, S. 15–40.

20 A. Paseka, Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 148.

21 Ebd.

22 von Freyberg, Thomas: Tantalos und Sisyphos in der Schule. Zur strukturellen Verantwortung der Pädagogik, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel 2009, hier: S. 140.

23 T. von Freyberg, Tantalos und Sisyphos in der Schule, S. 138.

Am Ende ein »Blick zurück in die Hauptschule« – Warum?

1 Zu den Zielen der Berliner Schulstrukturreform siehe Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Neumann, Marko/Becker, Michael/Dumont, Hanna: »Die Berliner Schulstrukturreform: Hintergründe, Zielstellungen und theoretischer Rahmen«, in: M. Neumann/M. Becker/J. Baumert/K. Maaz/O. Köller (Hg.), Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem: Potenziale und Herausforderungen in Berlin, Münster: Waxmann 2017, S. 9–38.

2 Vgl. Neumann, Mario/Becker, Michael/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Köller, Olaf/ Jansen, Malte: »Das zweigliedrige Berliner Sekundarschulsystem auf dem Prüfstand: Ein Zwischenresümee«, in: M. Neumann et al., Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem, S. 469–502, hier: S. 474.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

3 Ebd.
4 M. Neumann et al., Das zweigliedrige Berliner Sekundarschulsystem auf dem Prüfstand, S. 483.
5 M. Neumann et al., Das zweigliedrige Berliner Sekundarschulsystem auf dem Prüfstand, S. 475.
6 Vgl. M. Neumann et al., Das zweigliedrige Berliner Sekundarschulsystem auf dem Prüfstand, S. 486.

Wie die Gesprächsprotokolle entstanden sind

1 Für eine ausführliche Grundlegung und Beschreibung der Methode Gruppendiskussion, siehe: R. Bohnsack/A. Przyborski/B. Schäffer, Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis; P. Loos/B. Schäffer: Das Gruppendiskussionsverfahren. Für eine Beschreibung und Einordnung der Interviewvariante erzählgenerierendes Interview, siehe Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje: »Leitfaden- und erzählgenerierende Interviews«, in: Barabara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz Juventa 2010, S. 439–441.
2 Vgl. Böse, Susanne/Naumann, Marko/Maaz, Kai: BONUS-Studie. Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin. Zweiter Ergebnisbericht über die Erhebungen aus den Schuljahren 2013/2014, 2015/2016 und 2016/2017, Berlin: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 2018.
3 https://www.bildung.berlin.de/Schulverzeichnis/
4 P. Loos/B. Schäffer: Das Gruppendiskussionsverfahren, S. 51.
5 P. Loos/B. Schäffer: Das Gruppendiskussionsverfahren, S. 13.
6 P. Loos/B. Schäffer: Das Gruppendiskussionsverfahren, S. 52.
7 P. Loos/B. Schäffer: Das Gruppendiskussionsverfahren, *S.* 54.
8 vgl. H. Straehler-Pohl: Konventionen auf schwindendem Grund.
9 Für das ursprüngliche Projektdesign siehe: Straehler-Pohl, Hauke: Bewältigung von Selektivität an Integrierten Sekundarschulen in sogenannten »sozialen Brennpunkten«. Unveröffentlichte Projektskizze, Berlin 2019, DOI: 10.13140/RG.2.2.26222.95044.
10 Vgl. Nohl, Arnd-Michael: Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006; Przyborski, Agalja: Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004; R. Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung; Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS 2013.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

11 Vgl. Bohnsack, Ralf: Praxeologische Wissenssoziologie, Opladen: utb 2017.
12 Vgl. H. Straehler-Pohl: Bewältigung von Selektivität.

»Ich sehe da den krassen Widerspruch, der in mir drin ist.«

1 In der Gruppendiskussion wird hier der Name des Stadtteils genannt. Dieser wurde zum Zweck der Wahrung der Anonymität durch »Kiez« ersetzt. Im Folgenden wurde ähnlich verfahren. Sich ergebende Überschneidungen mit der tatsächlichen Verwendung des Worts »Kiez« durch Lehrer:innen wurden hierbei in Kauf genommen.
2 Das »Spectrum« ist ein naturwissenschaftliches Museum für Kinder und Jugendliche.

»Schule ist für die wirklich ganz an der Peripherie. Eine irgendwie deutsche Geschichte.«

1 VERA 8 steht für »VERgleichsArbeiten in der 8. Klasse«.
2 Die Begriffe G-Kurs und G-Niveau verweisen auf eine Differenzierung zwischen Grundkursen und Erweiterungskursen (E-Kurs/E-Niveau). Diese Differenzierung ist nicht im zur Zeit der Gespräche aktuellen Rahmenlehrplan vorgesehen, scheint aber dennoch an einigen Schulen praktiziert zu werden.
3 Ende des Jahres 2017 werden Pläne der Berliner rot-rot-grünen Landesregierung publik, nach denen Lehrer:innen an sogenannten »Brennpunktschulen« eine Prämie erhalten sollen. Die Argumentationen beziehen sich einerseits auf eine erhöhte Anerkennung der besonderen Schwierigkeit der Arbeit, zum anderen darauf, die Arbeit an diesen Schulen attraktiver zu machen, Fluktuation zu reduzieren und einer Konzentration von Quereinsteigern an gerade diesen Schulen vorzubeugen.

»Da sind wir wieder bei der immer wiederkehrenden Frage: Geb' ich auf? Oder versuch' ich es weiterhin?«

1 BBR steht für »Berufsbildungsreife« und kann nach der neunten Klasse erworben werden.

»Was wir hier erleben, deckt sich ja nicht wirklich mit unserer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt.«

1 »Sprachlerner« bezieht sich auf die Schüler:innen der sogenannten »Willkommensklassen«.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

»Und ich glaube ja auch, dass die Mehrheit unserer Schüler nach der Schule noch sehr stark reift.«

1 Mit dem »speziellen Projekt« ist an dieser Stelle das »Produktive Lernen« gemeint. Schüler:innen können sich für dieses Projekt am Ende der achten Klasse bewerben und lernen dann in der neunten und zehnten Klasse zwei Tage in der Woche in der Schule und drei Tage in der Woche an einem Praxisplatz, wie z.B. einem Handwerksbetrieb, einem Geschäft, einer Kita o.ä..
2 Die Begriffe E-Niveau und E-Kurs verweisen auf eine Differenzierung zwischen Grundkursen (G-Kurs/G-Niveau) und Erweiterungskursen, siehe oben: Endnote 2 in »Schule ist für die wirklich ganz an der Peripherie. Eine irgendwie deutsche Geschichte.«
3 Das ausgesprochene Akronym »PL« verweist auf die Konzeption des »Produktives Lernens«, siehe oben: Endnote 1 in diesem Kapitel.
4 MSA (GO) steht für »Mittlerer Schulabschluss mit Übergang in die gymnasiale Oberstufe«. Um den MSA (GO) zu erreichen, müssen weitere Anforderungen erfüllt werden als beim einfachen MSA.
5 eBBR steht für »erweiterte Berufsbildungsreife«.

»Die Hauptschüler waren inhaltlich besser. Aber da hatten wir überalterte Schüler und hochgradig aggressive Kriminelle.«

1 Hiermit ist das Schulfach »Wirtschaft-Arbeit-Technik« gemeint.

»Dass ein fehlender Abschluss 'ne Verhinderung von Lebenschancen ist, dieses Bewusstsein wächst erst, nachdem sie die Schule verlassen haben.«

1 In der Schule wird, wenn personell möglich, Team-Teaching praktiziert.

»Aber das ist ja die Frage: Wie viel Einfluss hat das System oder wie viel Einfluss hat die Schule?«

1 BOA verweist auf den »Berufsorientierenden Abschluss (BO)«, der an Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf »Lernen« vergeben werden kann.

Tagebuch einer Lehrerin, die trotz aller Schwierigkeiten immer gern Lehrerin war, ob Sie es glauben oder nicht!!

1 An der Schule wurde der Sportunterricht mono-edukativ betrieben, d.h. für Mädchen und Jungen getrennt. Deshalb wurden die Klassen der benachbarten Realschule mit der Klasse der Hauptschule für den Sportunterricht zusammengelegt.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Fusion von Real- und Hauptschule war bereits eingeleitet und wurde zwei Jahre später, nachdem die in diesem Tagebuch beschriebene Hauptschulklasse aufgelöst wurde, abgeschlossen.

2 Berlin hat eine sechsjährige Grundschule. Die »neue siebte Klasse« ist für Frau Streller also nicht nur eine neue Klasse, sondern setzt sich nach dem Wechsel von der Grund- auf die Hauptschule komplett neu zusammen. Aufgrund der schon laufenden Strukturreform bedeutet die Übernahme einer »neuen siebten Klasse« darüber hinaus den Wechsel von der auslaufenden Hauptschule in die in diesem Schuljahr die Hauptschule ersetzende Schulform Integrierte Sekundarschule.

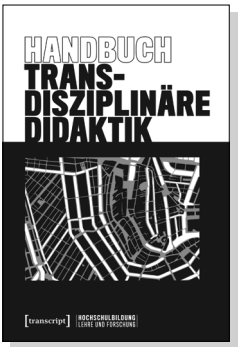
3 Hiermit ist das Schulfach »Naturwissenschaften« gemeint.

4 Hiermit ist das Schulfach »Gesellschaftswissenschaften« gemeint.

5 Hiermit ist das Schulfach »Bildende Kunst« gemeint.

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Pädagogik



Tobias Schmohl, Thorsten Philipp (Hg.)

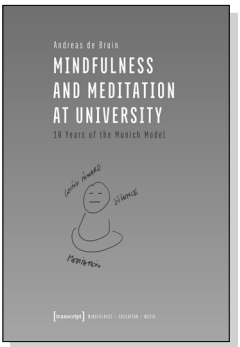
Handbuch Transdisziplinäre Didaktik

2021, 472 S., kart., 7 Farbabbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5565-0
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5565-4
ISBN 978-3-7328-5565-0

Andreas Germershausen, Wilfried Kruse

Ausbildung statt Ausgrenzung
Wie interkulturelle Öffnung und Diversity-Orientierung in Berlins Öffentlichem Dienst und in Landesbetrieben gelingen können

2021, 222 S., kart., 8 Farbabbildungen
25,00 € (DE), 978-3-8376-5567-4
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5567-8



Andreas de Bruin

Mindfulness and Meditation at University
10 Years of the Munich Model

2021, 216 p., pb.
25,00 € (DE), 978-3-8376-5696-1
E-Book: available as free open access publication
PDF: ISBN 978-3-8394-5696-5

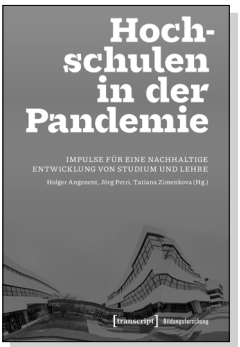
Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Pädagogik

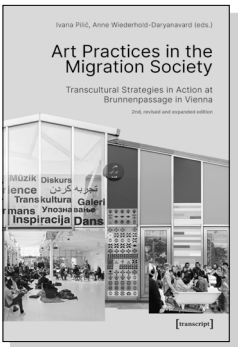
Andreas de Bruin
Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext
10 Jahre Münchner Modell

2021, 216 S., kart., durchgängig vierfarbig
20,00 € (DE), 978-3-8376-5638-1
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5638-5



Holger Angenent, Jörg Petri, Tatiana Zimenkova (Hg.)
Hochschulen in der Pandemie
Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre

Mai 2022, 448 S., kart., 52 SW-Abbildungen
45,00 € (DE), 978-3-8376-5984-9
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5984-3



Ivana Pilic, Anne Wiederhold-Daryanavard (eds.)
Art Practices in the Migration Society
Transcultural Strategies in Action at Brunnenpassage in Vienna

2021, 244 p., pb.
29,00 € (DE), 978-3-8376-5620-6
E-Book:
PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5620-0

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

https://doi.org/10.14361/9783839467138 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -