

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

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‹ ruft 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 Problemfaltung 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-

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

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 Schulabbruchs-Quoten und unterdurchschnittlich niedrigen Schulabschluss-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

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 rundoktern 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 auszusondern. 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 Verfacher:innen als auch Kritiker:innen des politisch korrekten Sprachgebrauchs sollte

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*).

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 isse?« 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*)

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-

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 ›Brennpunkt‹-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

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-

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 Lehrerin zunächst lernen, wie Schüler:innen die behandelten Lerngegenstände erleben.

Frau Lobosis Äußerungen können somit als Ausdruck von »Habituussensibilität«¹⁶ gedeutet werden: Die Konfrontation mit der positionsbedingten »Andersartigkeit« der

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-

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

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*)

»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 *fünfte*s 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.

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

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

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 ›Ghettoa‹ von ihm und seinen Kolleg:innen überhaupt gelernt werden muss. Und auch in der Gruppendiskussion bleibt diese Frage letztendlich unentschieden. 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 ›Ghettoa‹-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 eindruckliche 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-

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 dritt 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,

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 kriegten 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:

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.

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 Herkunft 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 wird³⁹ 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-

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 Prahll 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 zu schreibt.«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 Prahll 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 Prahll 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 Prahll 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-

ze begegnen: Meist steht einer dominant (post-)migrantisch geprägten Schüler:innen-schaft 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«,

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

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.

- (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 schön

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