

# 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.

- 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: *suburban. 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 kumulativen 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.

- 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-*

- 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: Broccoli, Sylvain/CEuvrard, 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 vermittele 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 Credo 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 halt in Frau Gumbachs Mimik in mir die Reaktion wider, die ich regelmäßiger 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

- 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 Manitijs/Peter Dobbelsstein (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-*

- 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 ungleichheits-sensible Schulpraxis gelingen?«, in Sander (Hg.), Habitussensibilität (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.), Habitussensibilität (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.), Habitussensibilität (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-

- 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-du-o-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-



- 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.



- 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).

## 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 Althusser's 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 Althusser's Ideologiekritik, siehe Althusser, Louis: *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*, Hamburg: VSA 1977.

- 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 Erwartungsinkongruenz 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-*

- gialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 77–89; Pröbstel, Christian Harry/ Soltan, 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 Beltenberg, 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 Sisypchos in der Schule. Zur strukturellen Verantwortung der Pädagogik, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel 2009, hier: S. 140.
  - 23 T. von Freyberg, Tantalos und Sisypchos in der Schule, S. 138.

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

- 1 Zu den Zielen der Berliner Schulstruktureform siehe Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Neumann, Marko/Becker, Michael/Dumont, Hanna: »Die Berliner Schulstruktureform: 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.

- 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.

- 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«.

**»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!!**

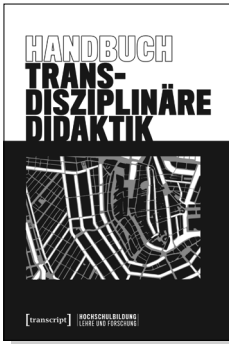
- 1 An der Schule wurde der Sportunterricht mono-edukativ betrieben, d.h. für Mädchen und Jungen getrennt. Deshalb wurden die Klassen der benachbarten Realschule mit der Klasse der Hauptschule für den Sportunterricht zusammengelegt.



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.

# Pädagogik



Tobias Schmohl, Thorsten Philipp (Hg.)

## **Handbuch Transdisziplinäre Didaktik**

2021, 472 S., kart., 7 Farabbildungen

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**

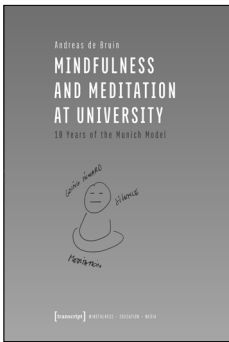
**Wie interkulturelle Öffnung und Diversity-Orientierung  
in Berlins Öffentlichem Dienst und in Landesbetrieben  
gelingen können**

2021, 222 S., kart., 8 Farabbildungen

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.

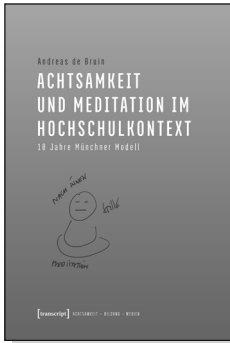
25,00 € (DE), 978-3-8376-5696-1

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](http://www.transcript-verlag.de)**

# 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.)

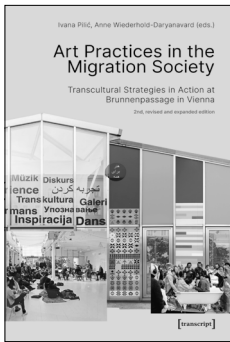
## **Hochschulen in der Pandemie Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre**

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](http://www.transcript-verlag.de)**