Rezensionen

Onur Aksünger

Straehler-Pohl, Hauke (2023): *Lehrer:innen im ‚Brennpunkt‘. Gespräche über Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Dilemmata des Schulalltags*. Bielefeld: transcript, 326 Seiten, ISBN: 978-3-8376-6713-4, 45,00 € (DE) oder digital als open access

Schulen im ‚Brennpunkt‘ geraten durch mediale Berichterstattungen unterschiedlicher Art regelmäßig in den öffentlichen Diskurs. Dabei wird häufig verkürzt und oberflächlich über die sogenannte „Unbeschulbarkeit“ von Schüler:innen, den anhaltenden und sich verschärfenden Lehrkräftemangel sowie die kumulierenden Probleme einer Integration dieser Schüler:innen berichtet. Zur bundesweiten und zunächst traurigen Berühmtheit gelangte 2006 in diesem Zuge die Rütli-Schule in Berlin-Neukölln.

Der hier rezensierte Band *Lehrer:innen im ‚Brennpunkt‘. Gespräche über Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Dilemmata des Schulalltags* von Erziehungswissenschaftler Hauke Straehler-Pohl entscheidet sich, die Diskussion der im Untertitel benannten Punkte durch Berliner Oberschullehrkräfte, die an im öffentlichen Diskurs als ‚Brennpunktschulen‘ bezeichneten Schulen arbeiten, in den Mittelpunkt zu stellen.

Ausgehend von der Frage „*Was bedeutet es für Sie, Lehrerin oder Lehrer an einer Schule wie der _____ zu sein?*“ (S. 64) setzt Hauke Straehler-Pohl sich zum Ziel, durch die von ihm nur schwach gelenkten Gruppendiskussionen von innen heraus sichtbar und verstehbar zu machen, was es bedeutet, Lehrkraft an einer ‚Brennpunktschule‘ zu sein (S. 12). Dem Autor geht es gerade *nicht* darum, „ein wissenschaftlich gesichertes Verständnis der Lehrer:in im ‚Brennpunkt‘ darzulegen, sondern der Leser:in zu ermöglichen, sich selbst solch ein Verständnis durch die Lektüre zu erarbeiten“ (ebd.). Entsprechend nehmen die Gruppendiskussionen, wiedergegeben in Form von Gesprächsprotokollen im zweiten Teil des Buches, mit ca. 190 Seiten den größten Raum im Buch ein.

Ihnen vorangestellt ist ein für eine akademische Publikation betont kurz gehaltener erster 70-seitiger Teil, in dem der Autor theoretische, interpretierende und methodologische Einordnungen vornimmt und zu zentralen Themen der Gruppendiskussionen anhand exemplarischer Gesprächsausschnitte eine „*kritisch-distanzierte wie auch nachvollziehende*“ (S. 14, Hervorhebungen im Original) Lesart der Gesprächsprotokolle entwickelt, die dem:der Leser:in für die eigene Interpretation im zweiten Teil des Buches als Unterstützung und Ergänzung zur Verfügung stehen soll. Leser:innen, die sich eine zunächst unbefangene eigene Auseinandersetzung wünschen, können dem durchaus unkonventionellen Vorschlag des Autors folgen, frei zwischen den interpretierenden Kapiteln (Teil 1) und den Gesprächsprotokollen (Teil 2) hin und herzuspringen.

Das Buch schließt mit einem dritten Teil ab, in dem Tagebucheinträge einer ehemaligen Hauptschullehrerin abgedruckt sind, um „aus dem Kontext [der im Buch behandelten] ‚ISS im Brennpunkt‘ zurückzutreten und ihn vor dem Hintergrund der schulpolitischen Vergangenheit einzuordnen“ (S. 61, Ergänzung O.A.).

Eine Scharnierfunktion zwischen dem ersten, theoretischen Teil des Buches und den abgedruckten Gruppendiskussionen im zweiten Teil übernimmt die Diskussion der Begriffe ‚Brennpunkt‘ und ‚Brennpunktschule‘, die unter anderem auf Grundlage von Gesprächsausschnitten aus dem zweiten Teil des Buches hinterfragt und alternativen Bezeichnungen aus der einschlägigen Forschung gegenübergestellt werden. Der Autor konstatiert, dass in der Bildungsforschung vorgeschlagene Alternativen wie „Schulen in benachteiligten sozialen Lagen“ (S. 20) und „erwartungswidrig gute Schulen in schwierigen Lagen“ (ebd.) zwar die Defizitorientierung des Brennpunktbegriffs zu umgehen versuchen und ein höheres beschreibendes Potenzial des Problems in sich tragen. Nicht selten aber gingen die dahinterstehenden wissenschaftlichen Diskurse dabei an der Logik der Praxis vorbei und könnten zu „Seh-Barrieren“ (S. 23) werden, indem „die methodisch kontrollierten Begriffsbildungen [...] den Blick auf die subjektiven Lebenswirklichkeiten der Menschen, mit denen wir uns zu befassen meinen“ (ebd.) verstellen. In Bezug auf Letzteres benennt Straehler-Pohl auch, dass die oftmals euphemistisch anmutenden Alternativ-Etikettierungen von Akteuren im ‚Brennpunkt‘ als unaufrichtig erachtet werden und für diese kaum Anknüpfungspunkte und Identifikationspotenziale bieten. Vor diesem Hintergrund begründet er kurz, warum er trotz der Kritik am Brennpunktbegriff an diesem für sein eigenes Buch festhält. Eingekleidet in die Metapher des physikalisch-optischen Brennpunkts verleiht er dem Begriff für den gegebenen Kontext eine neue Bedeutung und versucht, die Passung und Anschlussfähigkeit seiner Umdeutung aufzuzeigen, die es erlaube, „die Problem- und Verantwortungszuschreibung [umzukehren]“ (S. 48) und sich „einer *Individualisierung* und *Entpolitisierung* der ‚Brennpunktschulen‘-Problematik entgegen[zu] stellen“ (ebd., Hervorhebungen im Original). Was ‚Brennpunkt‘ für ihn konkret in der Praxis bedeutet, zeigt sich dann bei der Suche geeigneter Schulen für sein Projekt: Hierfür hat der Autor nur Schulen berücksichtigt, die im Berliner Bonus-Programm in der höchsten Förderkategorie gelistet sind und jeweils zu mindestens 75% eine Schüler:innenschaft mit „nicht-deutscher Herkunftssprache“ (ndH) und „Lehrmittel-Befreiung“ (LmB) aufweisen. Warum das Merkmal ndH herangezogen wurde und ob ‚Brennpunktschulen‘ zwangsläufig migrantisch geprägt sein müssen, bleibt unkommentiert und deshalb für den:die Leser:in unklar. Insgesamt richten sich die im Buch dargestellten Gespräche in der Folge neben der sozialen Herkunft stark an der „(post-)migrantischen“ (S. 41) Identität der Schüler:innen aus. Insofern liefert der Band an vielen Stellen vorrangig Einsichten in die Arbeit von Lehrkräften im ‚Brennpunkt‘ in von Migration geprägten urbanen Räumen und bleibt dabei außerdem auf den Bereich der Oberschulen beschränkt. Wünschenswert wäre daran anschließende Forschung im Primärbereich sowie unabhängig von der betrachteten Schulform eine Öffnung der Auswahlkriterien.

Inhaltlich sind die Gesprächsausschnitte, die in den interpretierenden Unterkapiteln bearbeitet werden, so gewählt, dass die in verschiedenen Gruppen wiederkehrenden und deshalb als die Arbeit im ‚Brennpunkt‘ kennzeichnend verstandenen Themen gebündelt und aufbereitet werden. So gelingt es Straehler-Pohl beispielsweise, die in unterschiedlichen Gruppendiskussionen oft erwähnten sozioökonomischen und habituellen Differenzen zwischen den Lehrkräften und ihren Schüler:innen mehrperspektivisch auszu-leuchten: Er benennt die Folgen der Habitusdifferenzen für Unterricht, Schüler:innen und Lehrkräfte, markiert stigmatisierende und diskriminierende Haltungen und Strukturen und betrachtet das Thema in größeren gesellschaftlichen sowie (bildungs-)politischen Zusam-

menhängen. Dieser Vorgehensweise folgend werden weitere Themen wie zum Beispiel die (Über-)Betonung (S. 37 ff.) der eigenen ethnischen und kulturellen Herkunft durch die Schüler:innen in Schule und Unterricht – auch in Abgrenzung zu ihren Lehrkräften als „Deutsche“ – und die Bedeutung von Bildung als Mittel der Emanzipation insbesondere für Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien besprochen. In einem separaten Kapitel verdeutlicht Straehler-Pohl anhand weiterer Gesprächsausschnitte, welchen – auch unausgesprochenen – Erwartungen sich die Lehrkräfte in ihrer Arbeit von unterschiedlichsten Akteuren ausgesetzt sehen. Dabei wird herausgearbeitet, wie sehr der entstehende Handlungsdruck im Zusammenspiel mit den inneren und äußeren Rahmenbedingungen des Schulsystems und -betriebs im ‚Brennpunkt‘ zur Mammutaufgabe, Dilemmatabewältigung und Belastungsprobe für die Lehrkräfte wird. Diese Punkte werden insbesondere in den Gesprächsprotokollen an vielen verschiedenen Stellen deutlich sichtbar und verweisen unter anderem auf weiterhin notwendige Anschlussforschung zu der Frage, wie dem sowohl durch eine veränderte Lehrkräfteausbildung als auch durch eine veränderte Schul- und Unterrichtsgestaltung begegnet werden könnte.

Für den:die Leser:in ergibt sich bereits aus diesem ersten Teil ein durchaus differenziertes Bild von der Tätigkeit im ‚Brennpunkt‘. Ergänzt durch die Gesprächsprotokolle bietet das Buch dann die Möglichkeit der Synthese aus der eigenen Interpretation und der des Autors mit dem Resultat eines erweiterten und tieferen Verständnisses. Denn tatsächlich liefern die Gesprächsprotokolle im zweiten Teil des Buches einen breiteren und tieferen Einblick in die tägliche Arbeit von Lehrkräften im ‚Brennpunkt‘.

In acht Gruppen wird diskutiert, welchen Herausforderungen sich die Lehrkräfte an ihren Schulen selbst ausgesetzt sehen, wie sie daraus Bewältigungsstrategien entwickeln und diese in der Praxis umsetzen. Der Autor geht wegen der „Gespräch[e] unter Gleichen“ (S. 13) – gemeint sind Lehrkräfte in der gleichen Lage – davon aus, dass die Gespräche und die daraus zu gewinnenden Einsichten von hoher Authentizität und Bedeutung sind, weil die Lehrkräfte ihre Beiträge nicht für ein brennpunktfremdes Publikum anpassen oder gar inszenieren und vor diesem rechtfertigen müssen. Darin ist eine wichtige und vom Autor selbst als notwendig erachtete Abgrenzung insbesondere zu autobiografischen, oft zugespitzten Berichten auszumachen, die den öffentlichen Diskurs zur Thematik in verzerrender Weise mitgeprägt haben und weiterhin prägen. Allerdings nimmt Straehler-Pohl Eingriffe in die Protokolle vor, die, wie er selbst sagt, über Kohärenzbildung hinausgehen. So werden beispielsweise mehrfach Äußerungen, die zu deutlich auseinanderliegenden Zeitpunkten einer Diskussion von einer Person getätigt wurden, bei thematischer Passung zusammengeführt (S. 68 f.). Dass durch seinen Eingriff in die Protokolle Unschärfen in der Erkenntnisgewinnung zu befürchten sind und von einer Einschränkung der Authentizität der Gesprächsprotokolle auszugehen ist, macht Straehler-Pohl transparent und versichert, solche Eingriffe stets vor dem theoretischen Hintergrund der praxeologischen Wissenssoziologie reflektiert zu haben (S. 63 ff.).

Die Gespräche zeigen unter anderem eindrucklich, dass und warum inhaltliches Lernen sehr oft zugunsten sozialer Aspekte zurücktreten muss und Unterrichten im Sinne der Wissensvermittlung kaum möglich ist. Letzteres führen einige Lehrkräfte auf das unzureichende Sprachvermögen ihrer Schüler:innen und auf deren zu geringes Vorwissen aus der Grundschule zurück, andere Lehrkräfte wiederum aber auch auf die als stark ausgeprägt empfundene Leistungsheterogenität in den Klassen. Binnendifferenzierung als Ant-

wort auf dieses Problem könne im Alltag wegen der vielen zusätzlichen, beispielsweise administrativen Aufgaben nicht ausreichend bis gar nicht realisiert werden, sodass vor allem die Leistungsschwächsten und -stärksten im Unterricht nicht ihren Kompetenzen entsprechend gefördert werden könnten, was die Lehrkräfte ernüchert. Hinsichtlich der ‚Bedeutung von Bildung als Mittel der Emanzipation‘ (siehe oben) argumentieren einige der Lehrkräfte, dass Schule allein nicht ausreicht, um bei den Schüler:innen eine Einsicht in den Wert schulischer Bildung zu erreichen, weil der Einfluss außerschulischer Aktivitäten mit gegenteiligem Effekt überwiege, das Interesse für schulische Inhalte aufgrund der bisherigen Sozialisation nicht vorhanden sei und es an geeigneten Rollenvorbildern in den Familien der Schüler:innen mangle. Die Lehrkräfte reflektieren darüber hinaus Perspektiven ihrer Schüler:innen nach deren Abgang mit oder ohne Abschluss. Beachtung finden dabei die mögliche Anschlussausbildung an sogenannten OSZs (Oberstufenzentrum; berufsbildende Schulform), die Tatsache, dass viele der Schüler:innen keine Arbeitsplätze oder eine Stelle für eine Berufsausbildung finden, aber auch die Bedeutung von Schulabschlüssen für ein selbstbestimmtes Leben, insbesondere für Schülerinnen aus muslimischen Elternhäusern. Die Lehrkräfte verknüpfen die vielen beobachteten Missstände immer wieder mit ihren gesellschaftlichen Folgen und benennen häufig schulpolitische Entscheidungen, die sie hinsichtlich der beobachteten Verhältnisse für mitverantwortlich oder in ihrer Funktion als Gegenmaßnahme für wirkungslos halten.

Grosso modo wird an vielen Stellen sichtbar, dass im schulischen Alltag vor allem das Zusammenspiel aus mangelnder Leistungsbereitschaft und sozialen Konflikten dazu führt, dass sich viele der Lehrkräfte aufgrund ihrer für den ‚Brennpunkt‘ als inadäquat beurteilten Ausbildung vornehmlich als schlecht ausgebildete Sozialpädagog:innen wahrnehmen. Für die Lehrkräfte mündet das in Frust, mitunter Resignation, und eine Suche nach Gründen für das Schüler:innenverhalten. Der Lebenswelt der Kinder als Fremde gegenüberstehend, beginnen sie Begründungen für das Fehlverhalten mit Mutmaßungen auf Grundlage der sozialen, kulturellen, ethnischen und/oder religiösen Differenzen zu ihren Schüler:innen zu formulieren. Das mag für die Lehrkräfte – ebenso wie für gesellschaftliche Debatten und potenzielle Entscheidungsträger:innen – eine Entlastungsfunktion erfüllen, bietet aber eher keine fruchtbaren Lösungsansätze im Sinne der von Straehler-Pohl geforderten Umkehr gängiger Problem- und Verantwortungszuschreibungen (S. 48).

Hinsichtlich einer solchen (Re-)Politisierung der ‚Brennpunktschulen‘-Problematik ist der dritte und letzte Teil des Buches interessant, der die Tagebucheinträge einer ehemaligen Hauptschullehrerin präsentiert. Darin wird dargestellt, unter welchen erschreckenden Umständen an Schulen gearbeitet werden muss(te): Kaum zu verzeichnende Lernerfolge bei niedrigstem Niveau, kollektive und massive Verspätungen, Gewaltandrohung und -ausübung gegenüber Lehrkräften, Degradierung von Lehrkräften, massives Desinteresse am Unterricht. Diese an sich nicht neuen Schilderungen haben ihre Legitimität und Relevanz: Vor allem an Berliner Oberschulen ohne eigene Oberstufe haben sich die Verhältnisse der Berliner Hauptschule gehalten und teilweise sogar verschlechtert. Mit dem Blick zurück in die Hauptschule legt Straehler-Pohl den Finger in diese Wunde und lässt die Probleme solcher Schulstandorte nicht in Vergessenheit geraten, sondern erinnert daran, dass die Hauptschulen unter dem Deckmantel der 2011 neu gegründeten Integrierten Sekundarschulen ihren Fortbestand haben.