

Proske, Matthias; Herzmann, Petra; Hoffmann, Markus

## Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 269-282.* - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Proske, Matthias; Herzmann, Petra; Hoffmann, Markus: Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 269-282* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192470 - DOI: 10.25656/01:19247

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192470>

<https://doi.org/10.25656/01:19247>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

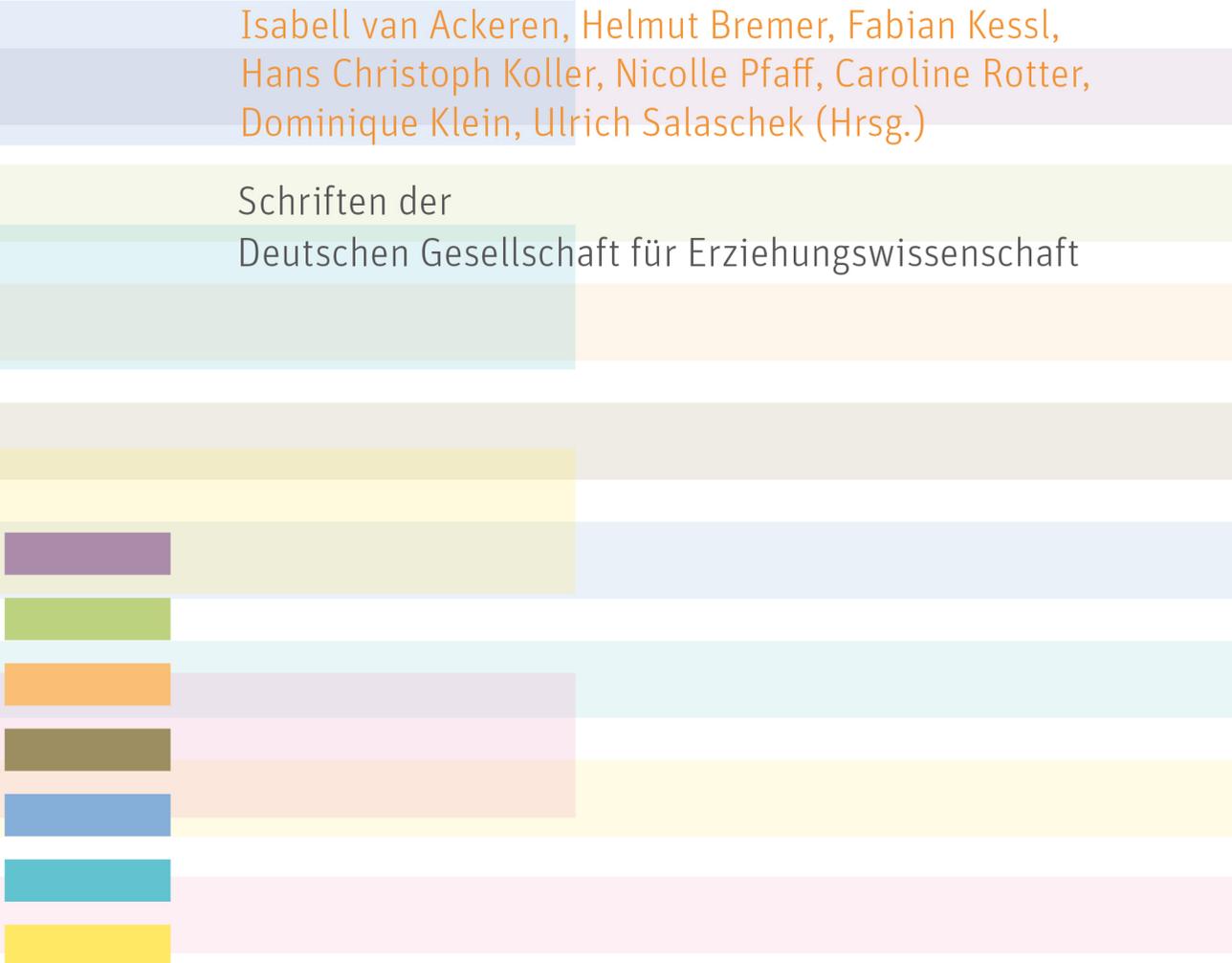
peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,  
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,  
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren  
Helmut Bremer  
Fabian Kessl  
Hans Christoph Koller  
Nicolle Pfaff  
Caroline Rotter  
Dominique Klein  
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

## Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2020

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

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der  
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei  
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,  
Änderungen und verwendeten Lizenz.  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit  
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die  
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)  
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – [kontakt@lektorat-borkam.de](mailto:kontakt@lektorat-borkam.de)

# Inhalt

*Hans-Christoph Koller*

Vorwort ..... 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,  
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung ..... 13

*Käte Meyer-Drawe*

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede ..... 17

## **Teil I Denkbewegungen**

[Koordination: Fabian Kessl]

*Christiane Thompson*

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen ..... 33

*Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach*

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken ..... 45

*Britta Behm, Anne Rohstock*

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher .... 51

*Fabian Kessl*

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,  
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher\*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven ..... 83

## **Teil II Migrationsbewegungen**

[Koordination: Nicolle Pfaff]

*Paul Mecheril*

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen ..... 101

*Thomas Geier*

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der  
Migrationsdebatte in Deutschland..... 119

*Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi*

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? ..... 135

*Patricia Stošić, Benjamin Rensch*

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“  
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im  
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung ..... 147

*Arnd-Michael Nohl*

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung..... 161

### **Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun**

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,  
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“  
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ..... 175

*Anke Wischmann, Andrea Liesner*

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,  
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül ..... 195

*Alisha M.B. Heinemann*

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer  
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' ..... 207

*Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz*

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf  
ein aktuelles Phänomen ..... 223

### **Teil IV Professionalisierung in der Lehrer\*innenbildung**

[Koordination: Carolin Rotter]

*Alexander Gröschner*

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer  
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung  
von Lehrpersonen ..... 239

*Julia Košinár, Anna Laros*

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium  
und Berufseinstieg ..... 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i> Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung .....	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i> Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien .....	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i> Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal .....	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i> Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

## **Teil V Digitalisierung**

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i> Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien .....	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i> Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i> Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven ....	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i> Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i> Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

## **Teil VI Steuerung**

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i> „Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. ....	391
<i>Katharina Maag Merki</i> Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

*Sigrid Hartong, Annina Förschler*

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvollere Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA ..... 419

*Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid*

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

*Felix Berth, Mariana Grgic*

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren ..... 447

## **Teil VII Körper – Leib – Bewegung**

[Koordination: Fabian Kessel & Ulrich Salaschek]

*André Gogoll, Erin Gerlach*

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

*Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner*

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

*Nino Ferrin, Benjamin Klages*

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

*Juliane Noack Napoles*

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

## **Teil VIII Diversity / Inklusion**

[Koordination: Nicolle Pfaff]

*Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens*

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

*Nina Thieme*

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529

*Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann*  
Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven  
auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma ..... 541

*Christian Stöger*  
„Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung  
um 1900 ..... 555

*Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz,  
Tatiana Zimenkova*  
Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer\*innenbildung..... 567

*Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi*  
Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen  
der Sekundarstufe 1 ..... 581

## **Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen**

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

*Patrick Bühler*  
Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den  
Siebziger-Jahren ..... 599

*Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther,  
Christine Wiezorek*  
„Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation.... 613

*Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer*  
Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in  
Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik  
im öffentlichen Raum..... 627

*Aziz Choudry*  
Activist learning and knowledge production..... 641

Autorinnen und Autoren..... 653

# Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung

## 1 Einleitung

Kasuistische Ansätze innerhalb der Lehrerbildung (vgl. Reh et al. 2010, Pieper et al. 2014) kennzeichnet, dass sie die für Professionen elementare Herausforderung der Vermittlung von Allgemeinem (generalisiertes Wissen, Regeln) und Besonderem (Ereignisse im pädagogischen Feld) programmatisch in das Zentrum ihrer praktischen Arbeit mit Lehramtsstudierenden rücken. Kasuistik zielt entsprechend darauf, Studierende in eine Form von Wirklichkeitserschließung einzusozialisieren, die es ermöglicht, Geschehnisse des pädagogischen Alltags im Lichte erziehungswissenschaftlicher Bezugstheorien als Fälle zu bestimmen, d.h. als Exempel allgemeinerer Zusammenhänge und Fragestellungen analysier- und reflektierbar zu machen (vgl. Artmann et al. 2017).

Die Frage, wie die Kasuistik zu ihren Fällen kommt, ist seit langem Gegenstand methodologischer und methodischer Kontroversen (vgl. Wernet 2006: 84ff.). Ein zentraler Teilaspekt dieser Kontroversen besteht in der Frage, von welcher Art die Erkenntnisquellen sind bzw. sein müssen, auf deren Basis die kasuistische Wirklichkeitserschließung erfolgt. Nimmt man die Antworten, die unter kasuistischen Vorzeichen auf diese Frage gegeben worden sind, in den Blick, sieht man deutliche Differenzen. Sie reichen vom Bezug auf literarisierte Fallgeschichten über Fallberichte, die auf der retrospektiven Verschriftlichung meist teilnehmend erlebter Geschehnisse beruhen, bis hin zu protokollbasierten Fallrekonstruktionen, die sich auf nach methodischen Regeln der Datenerhebung gewonnener Empirie stützen. Andreas Wernet hat in diesem Zusammenhang eine rekonstruktive von einer „bloß“ illustrativen Kasuistik abgegrenzt und die Differenz vor allem an der Frage des Datums festgemacht. Nur das technisch (qua Audio- oder Videoaufnahme) gewonnene Protokoll („Transkript“) gebe

der Kasuistik „ein neutrales Mittel der Darstellung der Wirklichkeit in die Hand“, was wiederum die Voraussetzung für „die methodische Kontrolle der hermeneutischen Rekonstruktion“ sei (Wernet 2006: 109).<sup>1</sup>

So nachvollziehbar Wernets Plädoyer für eine „wirklichkeitswissenschaftliche Wende“ (ebd.: 112) der Kasuistik erscheint, die auf die sinnerschließende Rekonstruktion der Handlungspraxis im Feld Schule und Unterricht zielt, so relativ enggeführt erscheint das, was Wernet als „Darstellung der Wirklichkeit“ (s.o.) dieses Feldes akzeptiert. Denn die Frage nach der Darstellung pädagogischer Wirklichkeit im kasuistischen Vorgehen impliziert immer auch die Frage nach der *medialen Repräsentation* dieser Wirklichkeit und des in dieser Repräsentation eingelagerten Wissens. Sich auf Protokolle als einzig mögliches Medium apriorisch festzulegen, verhindert, Dimensionen der Wirklichkeit in den Blick zu bekommen, die in Spielfilmen, Serien oder Dokumentarfilmen über Schule, Unterricht und Lehrerhandeln hervorgebracht werden und auf wirkmächtige kulturelle, gesellschaftliche und historische Sinnzusammenhänge dieser Wirklichkeiten verweisen. Lehrerspielfilme lassen sich als „unkonventionelle Inszenierungs- und Darstellungsweisen pädagogischen Wissens“ verstehen, die in spezifischer Weise Erfahrungen mit Schule, Unterricht und Lehrern ästhetisch verdichten und dabei auf „populäres Wissen“ über die Phänomene anspielen (Pazzini/Zahn 2016: 152f.). Es kann begründet davon ausgegangen werden, dass diese medial erzeugten Bilder von Schule, Unterricht und Lehrerhandeln Einfluss darauf haben, was als „real school“ und „real teacher“ gilt; insofern können diese durchaus auch handlungskonstituierend wirken. Die Wirkmächtigkeit gesellschaftlich zirkulierender und kulturell beglaubigter Bilder von Schule, Unterricht und Lehrerhandeln macht die Rekonstruktion und vermutlich auch Dekonstruktion medial erzeugter Sinnzusammenhänge, z.B. im Hinblick auf die Darstellung von Emotionen oder von Kausalitätskonstruktionen im pädagogischen Feld, zu einer produktiven Herausforderung für kasuistisches Arbeiten innerhalb der Lehrerbildung.<sup>2</sup>

Vor diesem Hintergrund rücken wir im folgenden Beitrag Repräsentationen des schulischen Feldes im Medium Spielfilm in das Blickfeld, um zu diskutieren, in welcher Weise diese Medialisierung pädagogischer Wirklichkeiten kasuistisch ausgerichtete Lern- und Bildungsprozesse vorstrukturiert. Wir wählen mit dem Spielfilm und hier dem Genre des Lehrerspielfilms ein Medium, das dezidiert nicht dem Modell „Protokoll“ und entsprechend einer anderen, aufzuklärenden Repräsentationslogik folgt.

Ausgehend von der Annahme, dass die Form der Medialisierung nicht ohne Folgen für die Darstellung des pädagogischen Feldes bleibt, zeigen wir, dass das Genre Lehrerspielfilm spezifische Möglichkeiten der Sinnerschließung eröffnet. Wir stützen uns dabei auf zwei Einsätze der kultur- und medientheoretischen Diskussion: zum einen das generativistische Medientheorem, das Wirklichkeit immer als im medialen Vollzug hervorgebrachte Wirklichkeit versteht, und zum anderen die Betonung der „Mittlerfunktion“ von Medien (vgl. Krämer 2008, zusammenfassend Proske/Niessen 2017). Mit dem doppelten Verweis auf die Erzeu-

- 
- 1 Die Annahme, bei Protokollen handele es sich um ein „neutrales“ Mittel der Darstellung, ist aus medialer wie erhebungspraktischer Sicht hinterfragbar. Zum einen präformiert die mediale Form des Protokolls eine bestimmte Repräsentation des Dargestellten, zum anderen ist die Praxis der Erhebung und Aufbereitung von Daten unvermeidlich mit spezifischen Selektivitäten verbunden.
  - 2 In analoger Weise ließe sich diskutieren, inwiefern die Kasuistik literarische Texte als Erkenntnisquellen nutzen kann (vgl. Rieger-Ladich 2014).

gungs- und die Mittlerfunktion werden Übertragung und Dissemination, Wahrnehmbarmachen und Erscheinenlassen als wesentliche Leistungen von Medien gleichzeitig denkbar (vgl. Krämer 2008: 32ff.). Sybille Krämer macht damit darauf aufmerksam, dass es in jeglicher medialer Repräsentation von Wirklichkeit immer auch um die Artikulation von Differenzen, von Unzugänglichem und Kontingentem geht. Was dies für das Medium des Lehrerspielfilms und seine Eignung bzw. sein Potential in kasuistischen Settings der Lehrerbildung bedeutet, werden wir im folgenden Beitrag in drei Schritten ausloten. Auf diese Einleitung folgt in Abschnitt 2 eine Analyse der zentralen Kennzeichen des Genres Lehrerspielfilm. In Abschnitt 3 diskutieren wir am Beispiel eines ausgewählten Lehrerspielfilms, wie dieser mit Blick auf die spezifische Medialisierung von Schule, Unterricht und Lehrerhandeln für die Erarbeitung pädagogischer Bezugsprobleme in kasuistischen Settings genutzt werden kann. Abschnitt 4 resümiert abschließend, inwiefern Lehrerspielfilme ein Erkenntnisdatum für analytische und reflexive Sinnerschließungen des pädagogischen Feldes sein können.

## 2 Die mediale Form des Lehrerspielfilms

Wie lässt sich die mediale Form des Lehrerspielfilms bestimmen? Was kennzeichnet Spielfilme, in denen Lehrerinnen und Lehrer die Hauptfiguren und Schulen und Klassenzimmer die Hauptorte des gezeigten Geschehens sind?

Die folgende Bestimmung basiert auf drei zentralen Unterscheidungsmerkmalen:

1. der Erzähl- und Darstellungsperspektive von Lehrerspielfilmen
2. der Repräsentation von Zeit
3. der Repräsentation von Ort und Raum

Zentrales Merkmal von Lehrerspielfilmen ist erstens, dass ihre *Erzähl- und Darstellungsperspektive* – wie in den meisten Spielfilmen – der Dramatisierung einer Geschichte dient, die um mindestens eine Hauptfigur aufgebaut wird: in der Regel die Lehrperson. Das betrifft nicht nur die Filme, die dem folgen, was die Kulturwissenschaftlerin Mary Dalton (2010) als das „Hollywood Curriculum“ bezeichnet hat. Für Filme dieses Typs ist eine spezifische Ästhetisierung und Moralisierung des Protagonisten charakteristisch (vgl. Greiner/Vorauer 2007), der wiederum in dichotomisierender Weise von Gegenfiguren oder Gegengrößen abgegrenzt wird.<sup>3</sup> Die Zentrierung um die Lehrperson findet sich in der Regel aber auch im sogenannten europäischen Lehrerfilm.<sup>4</sup>

Perspektivierungen im Medium Spielfilm erfolgen jedoch nicht ausschließlich über die Lehrerfigur, sondern sind in der Regel erweitert um ein Set anderer Figuren: Kolleginnen

- 
- 3 Man denke z.B. an die Kontrastierung der pädagogischen Welt des Internats Welton Academy gegen den Lehrer Keating in „Der Club der toten Dichter“. Das Dichotomisierungsmuster findet sich in fast allen Lehrerspielfilmen.
  - 4 Auch hier lassen sich eine Reihe von Belegen anführen, die z.B. von „Die Klasse“ (R: Laurent Cantet; 2008) über „Die Kinder des Monsieur Mathieu“ (R: Christophe Barratier; 2004), „Guten Morgen, Herr Grothe“ (R: Lars Kraume; 2007) bis hin zu dem Fernsehfilm „Die Lehrerin“ (R: Tim Trageser; 2011) – um nur einige zu nennen – reichen.

und Kollegen, vorgesetzte Schulleitungen, Eltern und vor allem das Ensemble der Schulklasse, aus der wiederum einzelne Schülerinnen und Schüler hervorgehoben werden. Mit filmtechnischen Mitteln wie dem stetigen Wechsel von close-up und halbtotalisierenden Einstellungen wird eine vielfältige, teils verschachtelte „interne Fokalisierung“ (Martinez/Schefel 2000) der Erzählperspektive medial in Szene gesetzt, die subjektives Erleben, Motive und Emotionen als konstitutive Momente eines narrativ-visuellen Geschehens zur Erscheinung bringt und dem Rezipienten zur deutenden Aneignung anbietet. Diese mediale Inszenierung von Erlebnisperspektiven ist ein zentrales Kennzeichen des Spielfilms.

Ein weiteres Spezifikum des Lehrerspielfilms – zumindest in der im Folgenden weiterverfolgten Variante des europäischen Autorenfilms – besteht mit Blick auf seine Darstellungs- und Erzählperspektive darin, dass ihn eine konstitutive Offenheit für das Misslingen pädagogischer Anstrengungen, für das Scheitern eigener oder gesellschaftlicher Ansprüche an pädagogisches Handeln, für die Kontingenzen pädagogischer Geschehnisse und für die Krisen der eigenen Professionalität kennzeichnet.<sup>5</sup> Muss die Diagnose von Gelingen oder Scheitern dem Unterrichtsprotokoll in mühevollen Rekonstruktionen und gewissenhafter Reflexion der diese Rekonstruktionen leitenden normativen Prämissen abgerungen werden (vgl. Wernet 2006: 103ff.), wird sie in den hier in Rede stehenden Spielfilmen filmästhetisch in den Vordergrund gerückt. Dass der in Abschnitt 3 zur Feinanalyse ausgewählte Film den Titel „Ausreichend“ trägt, ist vor diesem Hintergrund kein Zufall.

Dass auch im Lehrerfilm die *gezeigte Zeit* nicht der *Zeit des Zeigens* entspricht, ist insoweit keine Überraschung, da der Umgang mit Zeit im Medium Spielfilm zweitens gerade darin besteht, diese dramaturgisch so zu verdichten, dass die Geschichte auf eine begrenzte Anzahl von Höhepunkten zuläuft und diese als kathartische, d.h. reinigende, läuternde oder klärende Krisen visuell in Szene gesetzt werden. Die Verdichtung der Zeit, für die unterschiedliche technisch-ästhetische Mittel wie Rück- oder Vorausblicke, Beschleunigung und Verlangsamung verwendet werden, konstituiert u.a. ein anderes Verständnis von Anfang und Ende des Dargestellten. Im Protokoll werden Anfang und Ende in der Regel durch die Zeitlichkeit der Unterrichtsstunde oder einzelner Unterrichtssegmente operativ gesetzt (Referenzen können hier z.B. das Eintreten und sich Platzieren von Personen im Klassenzimmer sein, das Läuten der Schulglocke oder die Aufforderung, die Materialien herauszuholen).<sup>6</sup>

Für den Lehrerspielfilm wiederum ist charakteristisch, dass Anfang und Ende Bestandteil des visuellen Narrativs sind, das um die fragmentierte Inszenierung bestimmter – an die gezeigte Geschichte gebundener – Höhepunkte kreist. Mit der Form der zeitlichen Dramatisierung werden Zusammenhänge zwischen den dargestellten Ereignissen und ihren subjektiven Resonanzen bei den Protagonisten zum Erscheinen gebracht, die zwar nicht per se als kausale zu lesen sind, dennoch aber eine eigentümliche suggestive Kraft entwickeln.

5 Hans-Christoph Koller (2014) sieht in dieser Offenheit für das pädagogische Scheitern z.B. eine wesentliche Leistung des Mediums literarischer Texte für die erziehungswissenschaftliche Theoriearbeit.

6 Medial würden z.B. geschnittene Unterrichtsvignetten einen Übergangsbereich der Wirklichkeits-erzeugung darstellen, die in Analogie zum fiktionalen Film ebenfalls etwas Bestimmtes zeigen und dafür anderes ausblenden. Sabine Reh spricht in diesem Zusammenhang u.E. nicht zufällig von der Übersetzung des visuellen Ausgangsmaterials in „rudimentäre Formen von Geschichten“ (2012: 162), deren Anfang und Ende auf der Ebene der Videoauswertung vollzogen, also nicht in-situ gesetzt werden.

Eine weitere Besonderheit des Spielfilms besteht im Umgang mit den Zeitkategorien der Sequenzialität und der Simultanität von Ereignissen. Der Spielfilm folgt in seiner Darstellung als visuelle Erzählung einer sequentiellen Zeitlogik und baut Simultanität vor allem über unterschiedliche internale Perspektivierungen („Einblendungen“) in die Darstellung ein. Eine Geschichte im Nacheinander von Ereignissen visuell zu erzählen, erzeugt jedenfalls Plausibilitäten, die für die Rezeption der Dargestellten nicht unwichtig sind.<sup>7</sup>

Wenn von suggestiver Kraft die Rede ist, die im Lehrerfilm durch die Verknüpfung von Ereignissen und ihren subjektiven Resonanzen entsteht, dann spielt für diese drittens die *räumliche Entgrenzung*, die den Spielfilm kennzeichnet, ebenfalls eine begünstigende Rolle. Beschränkt sich das Protokoll oder die Unterrichtsvideographie räumlich auf das „Hier“ des Klassenzimmers, zieht der Lehrerfilm durch die Beweglichkeit der Filmkamera andere Radien und Vektoren ein, die die Ereignisse im Klassenzimmer mit näheren und ferneren Orten verknüpfen. Damit öffnet die Kamera Perspektiven für größere Resonanzräume des pädagogischen Handelns. Auch hier gilt, dass diese räumliche Entgrenzung im Lehrerspielfilm der medialen Logik der Plausibilisierung und Vereindeutigung von gewählten Narrativen folgt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass – ausgehend von den hier nur skizzierten Unterscheidungsmerkmalen – der Lehrerspielfilm in seiner medialen Form auf einer visuell-narrativen Konstruktion pädagogischer Sinnwelten aufruht. Deren zentrales Kennzeichen scheint darin zu bestehen, in besonderer Weise Zusammenhänge zwischen Ereignissen und ihren subjektiven Resonanzen zu dramatisieren. Medial zur Erscheinung gebracht werden damit pädagogische Effekte und zwar auf beiden Seiten des pädagogischen Geschehens. Zu denken ist dabei sowohl an die schülerseitigen Sozialisations- und Bildungswirkungen des institutionellen Programms schulischer Erziehung als auch an die lehrerseitigen Professionalisierungseffekte in der Entwicklung und Ausdifferenzierung der Lehrerrolle und des Lehrhabitus, gerade im Umgang mit Krisen- und Scheiternserfahrungen. Auf welchen Mechanismen diese Effekte beruhen, liegt jedoch nicht einfach auf der Hand. Kasuistisches Arbeiten mit Lehrerspielfilmen kann bei der reflexiven Erschließung solcher medial zur Erscheinung gebrachter Mechanismen einsetzen.

### **3 „Ausreichend“. Ein Film über das Lehrerwerden als Quelle für kasuistische Erschließungen von Bezugsproblemen des schulischen Feldes**

Die Frage, wie Lehrerspielfilme mit Blick auf die spezifische Medialisierung von Schule, Unterricht und Lehrerhandeln für Sinnerschließungsprozesse in kasuistischen Settings ge-

---

7 Hierin besteht ein deutlicher Unterschied zur Unterrichtsvideographie, deren Anspruch darin besteht, die Verschränkung von Simultanität und Sequenzialität von Ereignissen sichtbar zu machen (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, Dinkelaker 2010) und sich deshalb als sperrig gegenüber allzu linearen Rezeptionen erweist.

nutzt werden können, diskutieren wir im Folgenden am Beispiel des Spielfilms „Ausreichend“ von Isabell Prahl.<sup>8</sup> „Ausreichend“ ist die visuell montierte Erzählung von Erfahrungen des Lehrerwerdens, die – auch nicht untypisch für das Genre Lehrerfilm – mit dem Sujet der Erotisierung pädagogischer Beziehungen verknüpft und dann als Eifersuchtsdrama inszeniert wird. Sein Protagonist ist der Referendar Jakob Hansen, der kurz vor seiner Examenlehrprobe in seinem Deutsch-Oberstufenkurs steht, in welcher er das Drama Woyzeck behandelt.

Dramaturgisch inszeniert „Ausreichend“ eine Figurenkonstellation, in der dem angehenden Lehrer Hansen auf der Ebene der Schulklasse als Hauptfiguren die Schüler Lionel und Lisa gegenübergestellt sind, die beide Teil jenes Deutschkurses sind, den Hansen für seine Lehrprobe ausgewählt hat. Lionel ist offensichtlich in Lisa verliebt (ohne dass dies erkennbar erwidert würde), während Lisa wiederum deutlich zeigt, dass sie ihren Referendar attraktiv findet. Auf der Ebene des Schulkollegiums wird Hansen von der Schuldirektorin Jeckel und dem Sportlehrer Peer als bereits erfahrenem Kollegen gerahmt, um an diesen Figurenkonstellationen Fragen des pädagogischen (Selbst-)Anspruches an die Lehrerrolle zu verhandeln.

Wir werden im Folgenden exemplarisch zwei Szenen dieses Filmes näher betrachten, um an ihnen aufzuzeigen, wie erstens bestimmte Bezugsprobleme des schulischen Feldes in spezifisch filmischer Weise in Szene gesetzt werden und welche Möglichkeiten der Sinner-schließung sich dadurch zweitens für kasuistisches Arbeiten im Kontext der Lehrerbildung eröffnen. Während die von uns ausgewählte Szene 1 die Betrachter in das Bezugsproblem der Beziehung zwischen Lehrperson und Schülern und Schülerinnen verstrickt, ruft Szene 2 die Frage nach dem professionellen Selbstanspruch von Lehrpersonen gegenüber den Routinen und Abgeklärtheiten der Institution Schule auf.

### 3.1 „Love is in the air“ und die Komplexität der Lehrer-Schüler-Beziehung

Dass für Schule und Unterricht eine spezifische Form der Sozialität als vielschichtig konturiertes und mehrdimensionales Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern kennzeichnend ist, verweist nicht nur aus professionsbezogener Perspektive auf ein zentrales Bezugsproblem des Lehrerhandelns (vgl. Helsper/Hummrich 2014). Trotz der Instruktions- und Outputorientierung der Post-PISA-Diskurse über Schule und Unterricht beschränkt sich die Funktion der Lehrperson keineswegs auf die Vermittlung fachlichen Wissens, sondern sie ist wesentlich bestimmt durch die Sozialität der rollenvermittelten Beziehung von Lehrpersonen und Schülern.

Vor diesem Hintergrund erscheint es dann auch bedeutsam, dass in Lehrerfilmen wiederkehrend die „Beziehungsebene des Lehrens und Unterrichtens (...) sehr prominent in Szene gesetzt wird“ (Pazzini/Weber/Zahn 2018: 5). Dies gilt auch für „Ausreichend“, wobei hinzukommt, dass dieser Spielfilm das latente Erotisierungspotential des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in der Adoleszenz explizit aufnimmt. In der Dreieckskonstellation der Figuren Hansen,

---

8 Es handelt sich bei „Ausreichend“ um einen von der Kölner Regisseurin Isabell Prahl vorgelegten 32minütigen Kurzspielfilm, der als ihre Abschlussarbeit 2011 auf den Hofer Filmtagen seine Premiere feierte und u.a. mit dem wichtigsten Deutschen Nachwuchsfilmpreis „First Step Award“ ausgezeichnet wurde.

Lisa und Lionel wird Hansen als die etwas naive und begriffsstutzige Adresse der Begehrensavancen seiner Schülerin Lisa und des Eifersuchtsverhaltens seines Schülers Lionel dargestellt, ohne dass er auf diese gefühlsmäßige Aufladung der Figurenkonstellation zu reagieren im Stande ist. Wie „Ausreichend“ die Komplexität dieser Figurenkonstellation im Kontext des Bezugsproblems des Lehrer-Schüler-Verhältnisses filmisch inszeniert, soll im Folgenden rekonstruiert werden.

Ausgangspunkt für die Rekonstruktion ist eine Szene, die sich räumlich auf dem Schulhof verortet und zunächst den Alltag schulischer Pausen ins Bild setzt: Schülerinnen rennen und werden von Schülern verfolgt, die an der Schultür die Schülerinnen mit kleinen Wasserspritzern necken. Alle lachen, die Szene wirkt entspannt und vertraut. Mit der dann einsetzenden Scharfstellung der Kameraperspektive setzt das filmische Narrativ über das spannungsreiche Verhältnis der adoleszenten Schülerinnen und Schülern zum Referendar Hansen ein. Fokussiert wird auf das Gesicht der Schülerin Lisa. Sie sitzt mit einer Gruppe bestehend aus Lionel, einem weiteren Mitschüler und einer weiteren Mitschülerin lachend auf einer Bank auf dem Schulhof. In dieses Treiben gerät der Referendar Hansen, der im Hintergrund heiter gestimmt den Schulhof überquert und zu seinem Fahrrad geht. Die sich anschließende Einstellung zeigt Lionel, der gemeinsam mit seinen Mitschülerinnen und seinem Mitschüler lacht. Als er Hansen wahrnimmt, endet jedoch sein Lachen und seine Miene wird ernst. Ebenso verstummen alle weiteren Lachgeräusche. Etwas, so das filmische Narrativ, ist passiert, was die Szene nun verändern wird. Erst wird Lisa von vorne gezeigt, dann wechselt die Kamera ihre Einstellung: Sie übernimmt den Blick Lisas. Erkennbar wird, dass diese verträumt auf Hansen schaut, der gerade sein Fahrrad aufschließt. Bereits mit dieser Anordnung macht der Film klar, dass das Verschwinden von Lionels Lachen seine Ursache in dem Blick Lisas auf ihren Referendar hat. Die Mitschülerin verwickelt Hansen dann in ein kurzes und kokettes Gespräch über dessen Alter, was dieser jedoch nicht verrät. Nachdem Hansen die Situation verlassen hat, werden wieder die Mitschülerin und Lisa gezeigt, die ihm erneut lächelnd nachschauen. Lisa offenbart: „Schon sexy“, was die Mitschülerin sofort bestätigt. Der Mitschüler schaltet sich ein und fragt: „Ey, was ist denn an dem sexy? Guck uns doch mal an!“, was die Schülerin mit „ganz bestimmt“ ironisch erwidert. Die Szene endet mit zwei kurzen Einstellungen: Zunächst (siehe Still 1) wird Lisa gezeigt, wie sie verträumt Hansen nachschaut. Zuletzt wird Lionel gezeigt, der hilflos anmutend zu seinem Mitschüler schaut, um dann seinen Blick ebenfalls in Richtung des wegradelnden Hansen zu wenden.

## Still 1: Pausenhof



Quelle: vgl. „Ausreichend“ R: Isabell Prahl, 2011 KHM Eitelsonnenschein, 11:37.

Die filmästhetische Inszenierung dieser kurzen Szene vereindeutigt die Latenz möglichen Begehrens in der schülerseitigen Wahrnehmung von Lehrpersonen („Love is in the air“) und sie schafft damit einen Deutungsrahmen für die sich entfaltende Dramaturgie der Geschichte. Dass der bei Lisa in der Begehrenskonkurrenz zu Hansen offenbar unterlegene Lionel im Weiteren alles daran setzt, dem Referendar die Stirn zu bieten und dessen erfolgreiches Bestehen der Lehrprobe zu sabotieren, erscheint den Zuschauerinnen und Zuschauern nun als plausibel.

Der Film setzt dazu auch auf die spürbare Verdichtung der erzählten Zeit der Geschichte: Erst vertauschen Lionel und ein Mitschüler die DVDs, als der Referendar im Unterricht eine Verfilmung des Woyzeck-Drama zeigen möchte, stattdessen aber ein von den Schülern mitgebrachter Pornofilm startet. Dann lassen sie Hansen bei der Lehrprobe auflaufen, als dieser auf die Mitmachbereitschaft seiner Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise angewiesen ist. Gerade hierdurch wird die komplexe Mehrdimensionalität des Lehrer-Schüler-Verhältnisses zur Erscheinung gebracht, insofern in Umkehrung gängiger Annahmen der Lehrer als vom Verhalten der Schüler abhängig und die Schüler entsprechend machtvoll präsentiert werden.

Die wesentlich durch die Erzählperspektive erzeugte Dramaturgie der Geschichte verweist aber auch noch auf etwas anderes, das wiederum zentral ist für die Rezeption des Filmes. Die Erzählperspektive ist durch Allwissenheit bestimmt, denn die Kamera und damit der Zuschauer sind den einzelnen Protagonisten in Kenntnis der Geschehnisse stets voraus. Hansen wird als der begriffsstutzige Referendar inszeniert, der zwar die expliziten Begehrensavancen Lisas abwehrt, aber als jemand erscheint, der die Dynamik des Eifersuchtsdramas mit Bezug auf Lionel massiv unterschätzt. Und die Schüler wiederum wissen wenig von Hansens pädagogischen Prämissen, sie nämlich als solche Schülerinnen und Schüler adressieren zu wollen, die man ernstnehmen muss, denen man in der Schule etwas zutrauen kann und die man nicht mit der routinierten Abarbeitung von Stoff abspeisen darf (vgl. Szene 2). Die Allwissenheit der Kamera und die dadurch erzeugte Asymmetrie zwischen Filmfiguren

und Zuschauerinnen und Zuschauern ist eine Ursache für die suggestive Erklärungskraft des Filmes: Während sich die filmischen Protagonisten in der Komplexität der Lehrer-Schüler-Beziehung verstricken und Zurückweisungs- (Lionel) wie Scheiternserfahrungen (Hansen) machen, kann sich der Zuschauer weitaus besser einen Reim auf das Geschehen machen.

### **3.2 „You can't always get what you want“ und die Diskrepanz von pädagogischen (Selbst-) Ansprüchen und institutionellen Begrenzungen**

In der zweiten Szene wird das Bezugsproblem der institutionellen Überformung des professionellen Selbstverständnisses von Lehrpersonen über die Opposition von Referendar und Schulleiterin inszeniert. Aufgerufen wird an der Figur des Referendars Hansen die „Entwicklungsaufgabe Institution“ und damit die Frage nach der Bedeutung pädagogischer (Selbst-) Ansprüche im Lehrberuf, die gerade in der Novizenphase wiederholt Bewährungsproben im Kontext der Rahmenbedingungen der Schule ausgesetzt sind (vgl. Hericks 2006).

Erneut spielt die Szene außerhalb des Klassenzimmers. Die Machtförmigkeit der Interaktion zwischen Schulleitung und Referendar wird über die Wahl des Raums ausgewiesen; Entscheidungshoheit und Führungsanspruch der Schulleiterin werden durch das Gespräch in ihrem Büro betont. Der die beiden Protagonisten trennende Schreibtisch hebt den Antagonismus der beiden Figuren hervor: Ähnlich zweier Kontrahenten sitzen Schulleiterin und Referendar einander frontal gegenüber, körperlich zwar zugewandt, aber deutlich oppositional. Ein eher als solidarisierend zu verstehendes Nebeneinander oder ein vertrautes seitliches am Tisch wird filmisch jedenfalls nicht in Szene gesetzt.

Das Narrativ der Überlegenheit der Schulleiterin sowie des professionellen Selbstanspruchs von Lehrpersonen gegenüber den Routinen und Abgeklärtheiten der Institution Schule wird durch folgende Erzählperspektive vereindeutigt: Die Schulleiterin Jeckel betritt mit dem Referendar Hansen ihr Büro. Nachdem die Schulleiterin gesprächsinitiierend fragt, ob Hansen „schon nervös“ sei, verkündet sie, dass sie sich Hansens Unterlagen für die am nächsten Tag anstehende Lehrprobe durchgesehen habe. Erst danach bittet sie Hansen Platz zu nehmen. Ihr gefiele Hansens Unterrichtsplanung zur Bearbeitung des Romans Woyzeck von Georg Büchner sehr gut, da „Idealismus und Moral“ wichtige Themen des Deutschunterrichts seien. Mit dem Kamerawechsel auf Hansen geht dessen für die Zuschauerinnen und Zuschauern sichtbar erleichtertes Aufatmen einher. Unmittelbar darauf folgt die Aussage Jeckels, Hansen solle jedoch auf diese Themen in der Lehrprobe „verzichten“. Die Kamera zeigt Hansens entgleisten Gesichtsausdruck, der sich nach diesem kurzen Entsetzen für das Thema zu rechtfertigen beginnt. Das Sichtbarmachen der Emotionen des Referendars lässt neben die Chronologie der Handlungen auch seine Erlebensperspektive deutlich werden: Mit dem Einspruch der Schulleiterin hatte er, so das Plausibilisierungsangebot der Erzählung, nicht gerechnet. Jeckel entgegnet ihm weiter, er würde sich „das Leben unnötig schwer“ machen, er solle ihr das „glauben“. Hansen rechtfertigt das Thema erneut, dieses Mal mit dem Argument, die Schüler würden nur allzu oft unterschätzt werden. Als engagierter Novize, wie Hansen inszeniert wird, wolle er die Schülerinnen und Schüler aber ernst nehmen und kognitiv herausfordern. In diesem Moment beginnt das Telefon zu klingeln. Die Schulleiterin entgegnet Hansen, er solle seine Entscheidung überdenken und sie würde ein Überdenken

„sehr begrüßen“. Akustisch wird das Telefonklingeln kontinuierlich fortgeführt. Hansen argumentiert erneut, dieses Mal pragmatisch: Er müsse das Thema morgen eingereicht haben. Die Kamera nimmt wieder die Schulleiterin in den Blick, die mit ernster Miene sagt: „Ich bin sehr sicher, Sie finden etwas anderes. Sie schaffen das.“ Mit diesen Worten greift sie zum Telefonhörer. Die Szene endet, indem Jeckel Hansen mit einem Blick des Raums verweist (Still 2) und das Gespräch damit unmissverständlich für beendet erklärt.

#### Still 2: Büro der Schulleiterin



Quelle: vgl. „Ausreichend“ R: Isabell Prah, 2011 KHM Eitelsonnenschein, 13:07.

Dramaturgisch wird hier über das Gespräch mit der Schulleiterin der pädagogische Selbstanspruch des Referendars thematisiert. Während dieser emphatisch für die offene Auseinandersetzung über die existenziellen und moralischen Aspekte des Dramas Woyzeck eintritt, empfiehlt die Schulleiterin – ausgestattet mit der Macht der Institution und Erfahrung des Amtes – ihrem Referendar den Verzicht auf ein derart anspruchsvolles, ergebnisoffenes Thema für die Lehrprobe zugunsten eines solchen, mit dem er es sich selbst im Sinne einer strukturierten Abarbeitung ebenso leichter machen würde wie seiner Klasse. Kommunikativ bewegt sich die Schulleiterin in keinem Moment auf der argumentativen Ebene des Referendars – egal, ob er vom Gegenstand, den antizipierten Schülerinteressen oder pragmatisch argumentiert. Sie antwortet weder auf seine Fragen, noch lässt sie Raum für Diskussionen. Nonverbal wird durch ihre Mimik mit der Aufforderung an den Referendar, den Raum zu verlassen, die Interaktionsordnung in aller Deutlichkeit hergestellt: In dieser Szene obliegt es einzig ihr, über die Geschehnisse an ihrer Schule zu verfügen. Als für ein Filmdrama typisches Element wird in dieser Szene ein Stressor eingebracht, der sich im unaufhörlichen Klingeln des Telefons zeigt. Das Klingeln wird schließlich mit dem Abnehmen des Hörers still gestellt. Mit dem begonnenen Telefonat wird zugleich das Gespräch mit dem Referendar beendet, und die unterschiedlichen Einschätzungen zur Lehrprobe bleiben vermeintlich ungelöst nebeneinander bestehen.

Hinsichtlich der Zeitlichkeit der filmischen Inszenierung lässt sich hier zwar keine Verdichtung ausmachen; die Szene wird in Echtzeit gezeigt. Gleichwohl wird mit dem Verweis

auf die nahende Lehrprobe die Krisenanfälligkeit der kommenden Situation dramaturgisch vorbereitet. In dem von der Schulleiterin mimisch eingeforderten Verlassen des Dienstzimmers der Rektorin wird der Zweck erkennbar, die nahende Bewährung der Lehrprobe auf verschiedenen Ebenen als Dilemma anzulegen: Hält Hansen an der Bearbeitung des Dramas Woyzeck fest, wird er zwar seinem pädagogischen Ethos gerecht, riskiert aber, die institutionellen Routinen und impliziten Erwartungen an eine Lehrprobe zu unterlaufen. Anders als für sein Handeln in den amourösen Verstrickungen mit bzw. zwischen seinen Schülerinnen und Schülern (vgl. Kap. 3.1) wird durch die ausgesprochene Warnung der Schulleiterin ein naives Agieren des Referendars als nicht mehr möglich inszeniert.

#### **4 Das methodische Zusammenspiel von Dekonstruktion und Rekonstruktion im kasuistischen Arbeiten mit Lehrerspielfilmen**

Angesichts der ästhetisch verdichteten Darstellung pädagogischer Sinnwelten in Lehrerspielfilmen einerseits und der kulturellen Wirkmächtigkeit der in Spielfilmen erzeugten und durch sie disseminierten Bilder von Schule, Unterricht und Lehrerhandeln andererseits erscheint es uns unstrittig, dass dieses Medium ein Erkenntnisdatum in kasuistischen Settings der Lehrerbildung sein kann. Um das Potential von Lehrerspielfilmen bei der Sinnerschließung pädagogischer Felder produktiv werden zu lassen, bedarf es jedoch einer methodischen Vorgehensweise, die das Medium ernst nimmt. „Media matters“ bedeutet, dass in der methodischen Erschließung von Lehrerspielfilmen auf *dekonstruktive* Verfahrensschritte nicht verzichtet werden kann, die auf die ästhetische Repräsentationslogik des Mediums selbst fokussieren (vgl. Denzin 2009). Sie ergänzen die Verfahrensschritte einer theoriegeleiteten Rekonstruktion von im Datum sichtbar werdenden Bezugsproblemen des schulischen Feldes und ihrer Bearbeitung, die wir an anderer Stelle ausführlicher dargestellt haben (vgl. Artmann et al. 2017).

*Dekonstruktion* meint in diesem Zusammenhang, dass die mediale Erzeugung der dargestellten pädagogischen Sinnwelten und deren Identifikationspotential für die Zuschauerin und den Zuschauer zum Gegenstand der kasuistischen Analyse gemacht werden. In den Blick rücken damit die filmisch-ästhetischen Mechanismen, mit denen bestimmte Bilder und Vorstellungen über Lehrpersonen, Schule und Unterricht (und bestimmte andere nicht) kulturell bedeutsam gemacht werden – z.B. im Hinblick auf Fragen wie: Was macht einen (guten) Lehrer aus? Was sind die wirklichen Probleme in Schule und Unterricht? Welche Problemlösungen funktionieren in Schule und welche nicht? Für das kasuistische Arbeiten im Kontext der Lehrerbildung muss die meist vereindeutigende Dramaturgie des Lehrerspielfilms mit seiner suggestiven Erzählstruktur aufgebrochen werden, um nicht nur die Erzeugungsweise der filmischen Bilder zu verstehen, sondern auch die Mechanismen, warum die erzählten Geschichten und die in ihnen enthaltenen Lösungsangebote beim Zuschauer Reaktionen der Identifikation oder Zurückweisung hervorrufen. Im Unterschied etwa zur kasuistischen Bearbeitung des Umgangs mit Ungewissheitssituationen in videographisch aufbereiteten Fällen

(vgl. Paseka et al. 2018) geht es in der Arbeit mit Spielfilmen darum, die Sinnerschließungsangebote, die der Spielfilm in den gezeigten Gewissheiten und dahinterliegenden Plausibilisierungen konstruiert, zu dekonstruieren.

Kasuistisches Arbeiten mit Spielfilmen bleibt jedoch methodisch nicht bei der Dekonstruktion stehen. Methodisch komplementär zur Dekonstruktion filmischer Repräsentationslogiken verhält sich die theoriegeleitete *Rekonstruktion* von in Spielfilmen sichtbar werden den Bezugsproblemen des pädagogischen Feldes und ihrer Bearbeitung. Insofern Spielfilme populäres Wissen über Schule, Unterricht und Lehrerhandeln aufnehmen und filmisch zur Darstellung bringen, greifen sie auch bestimmte schulische Strukturprobleme auf, die wiederum rekonstruktiv erschlossen werden können. Am Beispiel der ausgewählten Szenen aus „Ausreichend“ haben wir exemplarisch gezeigt, wie solche Strukturprobleme – hier die Komplexität der Lehrer-Schüler-Beziehung (Szene 1) und das Spannungsverhältnis zwischen pädagogischen Selbstansprüchen und Strukturen der Institution (Szene 2) – im Spielfilm sichtbar werden. An solchen Bezugsproblemen des schulischen Feldes kann Kasuistik im Kontext der Lehrerbildung ansetzen und Professionalisierungsansprüche pädagogischen Handelns zum Thema machen.

Für ein erweitertes Verständnis von Erkenntnisquellen und Datentypen in der Kasuistik zu argumentieren, zielt nicht darauf, Wernets Plädoyer für eine wirklichkeitswissenschaftliche Fundierung der Kasuistik zu widersprechen. Lehrerspielfilme als kasuistisches Medium für analytische und reflexive Sinnerschließungen des pädagogischen Feldes anzusehen, setzt das Wissen um und den Gebrauch von sozialwissenschaftlichen Methoden des „reading film“ (Denzin 2009) voraus. Insofern Lehrerspielfilme und deren Inszenierungen des pädagogischen Alltags auf populäre Vorstellungen von Schule und Unterricht rekurren, erzeugen sie auch bei den Zuschauerinnen und Zuschauern dieser Filme nicht zuletzt emotional-identifikatorische Resonanzen. Gerade im Kontext der Lehrerbildung erscheint das Vorhaben, Ausschnitte aus diesen Filmen aspekthaft als Fälle für kasuistisches Arbeiten theoretisch zu bestimmen, durchaus lohnenswert: Das kasuistische Arbeiten mit den dramaturgisch verdichteten Narrationen von Lehrerspielfilmen hat das Potenzial sowohl kulturell wirkmächtige Konstruktionen über Lehrerhandeln, Schule und Unterricht freizulegen als auch entsprechende subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden aufzudecken und dann beide – kulturelle Konstruktionen wie subjektive Theorien – über die Konfrontation mit erziehungswissenschaftlichen Bezugstheorien bearbeitbar zu machen. Für kasuistisches Arbeiten mit dem Medium Film ist diese dreifache Bezugnahme auf gesellschaftlich wirkmächtige ästhetische Bilder, subjektive Vorstellungen sowie erziehungswissenschaftlich-theoretische Rahmungen methodologisch unausweichlich. Wie diese Relationierung in Bezug auf das Medium Lehrerspielfilm in der kasuistischen Praxis gelingt und vor welchen Herausforderungen die kasuistische Lehrerbildung dabei in situ steht, ist dann eine empirische Frage.

## Literatur

- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2017): Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10, 2, S. 216-233.
- Dalton, Mary M. (2010): *The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies*. Counterpoints Band 256. New York: Peter Lang Publishing.

- Denzin, Norman K. (2009): Reading Film – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 416-428.
- Dinkelaker, Jörg (2010): Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lern-Lehrveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In: Corsten, Michael/Krug, Melanie/Moritz, Christine (Hrsg.): *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 91-117.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Giesecke, Hermann (2007): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim/München: Juventa (9.Aufl.).
- Greiner, Ulrike/Vorauer, Markus (Hrsg.) (2007): *Lehrerfiguren im internationalen Spielfilm: Helden oder Gescheiterte?* Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Helsper, Werner (2007): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 8. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S. 15–34.
- Hericks, Uwe (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 3, S. 333-349.
- Krämer, Sybille (2008): *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Martinez, Matias/Scheffel, Michael (2000): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: C. H. Beck.
- Paseka, Angelika/Hinze, Jan-Hendrik/Maleyka, Kathrin (2018): Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen – die Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit im Unterricht und Lehrerhandeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 299-332.
- Pazzini, Karl-Josef/Zahn, Manuel (2016): Spielfilme als empirische Quellen zur Erforschung des Lehrens. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Sascha (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147-156.
- Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.) (2014): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Proske, Matthias/Niessen, Anne (2017): Medialität und Performativität im Unterricht: Zwischen Hervorbringen und Übertragen, Inszenieren und Wahrnehmbarmachen schulischen Wissens, Könnens und Sollens. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6, S. 3-13.
- Reh, Sabine/Geiling, Ute/Heinzel, Friederike (2010): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: Frieberthäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 911-924.
- Reh, Sabine (2012): Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–169.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Erkenntnisquelle eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 3, S. 350-367.
- Weber, Jean-Marie/Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.) (2018): *Lehre im Kino. Psychoanalytische und pädagogische Lektüre von Lehrerfilmen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, Andreas (o.J.): Fortsetzungsantrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft für das Projekt „Lehrerbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat“. [https://www.iew.phil.uni-hannover.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/AKURAT\\_Fortsetzungsantrag.pdf](https://www.iew.phil.uni-hannover.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/AKURAT_Fortsetzungsantrag.pdf) [Zugriff: 20.05.2019].