

Meier, Michael

Über das kasuistische Potential des Films "Die Klasse" (2008) von Laurent Cantet

Datum & Diskurs 2 (2020), 24 S.



Quellenangabe/ Reference:

Meier, Michael: Über das kasuistische Potential des Films "Die Klasse" (2008) von Laurent Cantet - In: Datum & Diskurs 2 (2020), 24 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271975 - DOI: 10.25656/01:27197

<https://doi.org/10.25656/01:27197>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**datum
& diskurs**

<https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/index>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. 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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Über das kasuistische Potential des Films „Die Klasse“ (2008) von Laurent Cantet

Michael Meier

1. Einleitung

Der Film „Die Klasse“ von Laurent Cantet erschien im Jahr 2008 in Frankreich und kam im Frühjahr 2009 in die deutschen Kinos. Vom ersten Moment an fesselte mich der Film, da er das mit filmischen Mitteln vorzüglich einzufangen vermag, was ich als Schul- und Unterrichtsethnograph mühsam mit Zettel und Stift darzustellen suche: *dichte Beschreibungen von symbolisch hochbedeutsamen Momenten schulischer Wirklichkeit*.

Daher verfolge ich mit dem Essay das Ziel, dem Leser/der Leserin ein Angebot zu unterbreiten. Es lautet: „Wenn Sie in der Lehrer*innenbildung tätig sind, dann prüfen Sie, ob Sie vielleicht auch mit dem Film „Die Klasse“ arbeiten wollen.

Das Ziel des Essays ist es, aufzuzeigen, welches kasuistische Potential der Film „Die Klasse“ für die Lehrer*innenbildung enthält. Das Potential wird in mehreren Stufen aufgezeigt werden. Zunächst wird in Kapitel 2 erörtert werden, dass und inwiefern der Film als ‚authentisch‘ angesehen werden kann, auch wenn es sich bei dem Film letztlich ‚nur‘ um einen *Spiefilm* handelt. Hieran anknüpfend wird in Kapitel 3 dargestellt werden, wie die deutschsprachige Synchronfassung von „Die Klasse“ in der wissenschaftlichen Literatur rezipiert wird und welche wissenschaftlichen Argumente und Theorien anhand des Films entwickelt wurden (und potentiell noch entwickelt werden können). Dass die Vielfalt der Phänomene mit den vorhandenen Publikationen längst nicht erschöpft ist, wird im 4. Kapitel aufgezeigt werden. Dazu wird der Essay die Geschichte des Films relativ ausführlich nacherzählen und hierbei zentrale Phänomene und Themenstellungen mit Begriffen markieren. Auf diese Weise entsteht beim Lesen sukzessiv eine Begriffsliste (vgl. Anhang), die einen thematischen Zugriff auf pädagogische Phänomene für kasuistische Interpretationsarbeit bieten. Im 5. Kapitel wird dann eine Interpretation von Merle Hummrich und mir dargestellt und mit einem weiteren Beispiel erweitert, um aufzuzeigen, dass nicht nur die Vielfalt an abgebildeten Phänomenen hoch ist, sondern dass die Szenen eine solche Qualität besitzen, dass mit Interpretationen des Materials auch antinomische Strukturen des pädagogischen Handelns rekonstruiert werden können. Während also das 4. Kapitel die Phänomenvielfalt abzubilden sucht, zeigt das 5. Kapitel die Qualität des Films auf und verdeutlicht diese durch eine „Tiefeninterpretation“ des Materials. Die Arbeit schließt mit einem Fazit, in dem das kasuistische Potential des Films abschließend gewürdigt wird.

2. Über den Film „Die Klasse“

Im Jahr 2006 ist der Roman „Entre les murs“ von François Bégaudeau (2006) erschienen, der in Frankreich einige Aufmerksamkeit erfahren hatte. In diesem Buch verdichtet Bégaudeau Erfahrungen, die er als Lehrer in einem Pariser Vorort gesammelt hatte in Form eines Romans (deutsch: Die Klasse, Bégaudeau 2008). Der Filmregisseur Laurent Cantet wurde auf das Werk aufmerksam und verfilmt es schließlich. Das Besondere an der Verfilmung ist, dass der Autor der Geschichte – François Bégaudeau – sich selbst in der Hauptrolle des Lehrers als François Marin spielt. Ähnliches kann für die Schüler*innen gesagt werden, die als ‚echte‘ Schüler*innen auf Grundlage der Figuren und Ereignisse des Romans Unterrichtsszenen improvisieren. (Die Schüler*innen spielen also nicht sich selbst, dafür Schüler*innen der Romanvorlage.) Die Schüler*innen werden dabei im Film ebenso wie Bégaudeau mit ihrem richtigen Vornamen angesprochen (Menschik-Bendle 2017, S. 169, Internetquelle: bpb: kinofenster.de). Einige Dialoge wurden den Akteuren vorgegeben, da sie den roten Faden der Geschichte tragen, doch die meisten Unterrichtsszenen wurden improvisiert. Auch die im Film auftauchenden Lehrer*innen und Eltern können ebenso wie die gezeigte Schule überwiegend als ‚echt‘ gelten, da diese zumeist Lehrer*innen und Eltern und eben nicht Schauspieler*innen sind (Internetquelle: sueddeutsche.de).

Der Zuschauer wird zu Beginn des Films von einem Café, in dem der Lehrer François Marin einen Kaffee trinkt, über die Straße, das Schulgebäude, das Lehrer*innenzimmer sowie den Schulflur in das Klassenzimmer seiner Klasse begleitet, wo schließlich auch der überwiegende Teil des Films spielt.¹ In zwei Stunden führt der Film durch bedeutsame, symbolisch dichte Momente eines Schuljahrs, wie sie der Lehrer Bégaudeau/ Marin mit seiner 4. Klasse eines Collèges² erlebt hat (vgl. Kowalski 2015, S. 4). Der Film nutzt keine special effects, es gibt keine aufwendigen Kamerafahrten und nur in einer Szene erklingt kurz (Klavier-)Musik. Der Fokus des Films liegt auf dem Unterrichtsgeschehen. 80% der Szenen sind Interaktionen zwischen dem Klassenlehrer François Marin und seinen Schüler*innen (Balzer/ Bergner 2012, S. 260 Fn. 16). Der Film fokussiert das (improvisierte) Unterrichtsgeschehen, das von drei Handkameras aufgezeichnet wird. Eine hält Details oder auch die Totale des Geschehens im Klassenzimmer fest, wobei insbesondere die zwei anderen Handkameras die handelnden Akteure, meist den Lehrer Marin und eine Schüler*in, verfolgen (Internetquelle: akweb.de).

Der Einsatz der Kameras weist hierbei – und dies ist sicherlich keine bewusste Referenz – eine Nähe zur Ethnographie bzw. Videographie auf. Die Handkameras fokussieren in der Unterrichtssituation „where the action is“ (Goffman 1969), und nehmen das in den Blick, was man als Kern einer Situation bezeichnen kann (vgl. Hummrich/ Meier 2018: 110f.; Meier 2015: 42ff.). Auf der Ebene des Filmschnitts werden schließlich symbolisch dichte Situationen assembliert, die nicht

¹ Zudem werden im Film Szenen gezeigt, die im Lehrer*innenzimmer, auf dem Schulhof, im Konferenzraum, in der Mensa und in dem Büro des Schulleiters spielen, aber sie alle sind eng mit den Ereignissen in Klassenzimmer verknüpft.

² In Deutschland würde das in etwa einer 9. Klasse einer nicht in Kurse differenzierenden Gesamtschule (Einheitsschule) entsprechen (vgl. Pazzini 2011, S. 190).

unähnlich der Konstruktion von stark narrativ angelegten Ethnographien wie *Street Corner Society* (Whyte 1996) oder *On the Run* (Goffman 2016) eine soziologisch interessante Geschichte erzählen. Doch der zentrale Unterschied zur Ethnographie ist vor allem darin zu sehen, dass die dargestellten Situationen nicht interpretiert bzw. theoretisiert werden. Der Film erzählt eine – in den Grundzügen wahre Geschichte – und liefert dem Zuschauer ‚nur‘ symbolisch dichte Szenen.

Welche Geschichte erzählt der Film? „Die Klasse“ erzählt die Geschichte einer Institution, in der sich Lehren und Lernen einer heterogenen Schüler*innenschaft unter den Bedingungen staatlich organisierter Massenbildung vollzieht. Der Film zeigt dabei ‚normale‘ Schüler*innen, also auch schwierige Schüler*innen, und er zeigt ‚normale‘, also auch eigenwillige Lehrer*innen. Der Film zeigt pädagogisches Gelingen ebenso wie er auch pädagogisches Scheitern zeigt. Er erzählt eine Geschichte, ohne dabei wie es viele Hollywood-Filme tun in einen heroischen Gestus zu verfallen. „Die Klasse“ beschönigt und glättet nichts. Der cineastische Effekt dieses Arrangements – eine allmähliche Erkundung des Gegenstands Unterricht, die Improvisationen durch schulkundige Akteure, die fotografische Fokussierung auf die handelnden Personen, die Erfassung zahlreicher Elemente von Schule und Unterricht, die Erzählung einer ebenso wahren wie für die Institution Schule symbolisch dichten Geschichte, der Verzicht auf Moralin, dafür genaues Erfassen von Unterrichtsdetails – verleihen dem Film einen starken Authentizitätseffekt. Auch wenn der Film, die Geschichte und die Figuren des Films letztlich fiktiv sind, da die originalen Ereignisse verfremdet und neu improvisiert wurden, so sind es die aufgeworfenen Problemstellungen, die Strukturen ihrer Bearbeitung und die Logiken des Schulischen nicht. Und genau diese Problemstellungen können durch kasuistische Lehrerbildung herausgearbeitet und analysiert werden. Der Vorzug des Films ist gleichsam darin zu sehen, dass er im Unterschied zu einer Ethnographie nur ‚halbvollendet‘ ist. *Der Film ist Datum ohne dabei schon Analyse zu sein. Es ist genau dieser Charakter des Halbvollendeten, der seine Stärke für die kasuistische³ Arbeit begründet.*

³ Dieser Text setzt im Kontext der Zeitschrift *datum & diskurs* bei der Leserin bzw. beim Leser ein Grundverständnis von kasuistischer Arbeit im Kontext der Lehrer*innenbildung sowie die Bedeutung von Kasuistik für eine pädagogische Professionalisierung voraus (vgl. hierzu u.a: Wernet 2006).

3. „Die Klasse“ im Spiegel der Literatur

Es ist nicht leicht, alle wissenschaftlichen Beiträge zum Film „Die Klasse“ mit einer Datenbankrecherche zu entdecken, da nicht alle Artikel, die den Film behandeln, mit ihrem Titel oder in ihrem Stichwortregister/ Abstrakt auf den Film verweisen. Die deutsche Synchronfassung des Films – und nur auf diese wird sich im Folgenden bezogen werden – wurde wenigstens in zwölf Beiträgen diskutiert.⁴

Im Folgenden wird in zeitlicher Reihenfolge dargestellt, welche Perspektive die wissenschaftliche Literatur auf diesen Film einnimmt. Im Groben können dabei im Anschluss an Andreas Wernet (2006) illustrative und rekonstruktive sowie medienwissenschaftliche Zugriffe unterschieden werden.⁵

Bereits im Jahr 2008, also noch vor dem Filmstart in den deutschen Kinos am 15. Januar 2009, wurden zwei Artikel zum Film publiziert. Es erschien ein Filmheft der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), das von Stefan Stiletto (2008) verfasst wurde. Es enthält eine Darstellung und Einordnung des Filminhalts und stellt zentrale Akteure sowie Problemstellungen vor. Das Filmheft bietet Vorschläge für den Einsatz im Schulunterricht an. Rudolf Egger (2008) fokussierte im Rahmen eines im Anschluss an Hannah Arendt entwickelten theoretischen Argumentationsganges „Lernwelten als nicht beherrschbare Räume“ der Erwachsenenbildung. Unter Verweis auf die Interaktionen zwischen dem Lehrer und den jugendlichen Schüler*innen im Film »Die Klasse« stellt Eggers heraus, dass die Kinder den Lehrer Marin damit konfrontieren, „dass das in der Schule präsentierte Wissen für sie nirgendwo ein dienstbares Mittel zum Zweck der Orientierung in der konkreten Welt sei, denn aus ihrer Erfahrung diene die Schule einzig der Einübung in die Gegebenheiten und Gesetze der Mächtigen“ (ders., S. 44). Der Film sei „deshalb als ein Plädoyer für die Betonung des Eigensinns der Lernenden und auch der Lehrenden zu verstehen“ (ebd.).

Olaf Sanders reflektiert im Jahr 2011 später unter der Überschrift „Echte Erziehung aus Frankreich“ den Film unter einer medienwissenschaftlichen Perspektive: „Die Wirkungen des Machtdispositivs Schule erweisen sich aber als bestimmend. [Der Lehrer, MM] Marin bleibt machtlos, erlebt und reflektiert seine Ohnmacht, die nicht nur seine ist“ (Sanders 2011, S. 185).

Im selben Jahr fragt Karl-Josef Pazzini (2011) im Anschluss an Freud und Lacan, ob man [psychologische] Übertragung im Film, genauer gesagt in den non-verbalen Interaktionen zwischen dem Lehrer und seinen Schüler*innen, sehen könne und ob sich auch beim Schauen des Filmes ein solcher Effekt bei den Zuschauern einstelle.

2012 untersuchen Nicole Balzer und Dominic Bergner mit Bezug auf Judith Butler Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken. Dem Autor*innenteam geht es darum, durch die Analysen ausgewählter Filmszenen ein erkenntnistheoretisches Argument zu entfalten, nämlich dass nicht

⁴ Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass es noch weitere Literatur gibt, die mit der deutschen Synchronfassung des Films bzw. mit Szenen des Films arbeiten, und welche für diesen Beitrag keine Berücksichtigung gefunden haben.

⁵ Unter einem illustrativen Zugriff verstehe ich hier in Anlehnung an Wernets (2006) illustrativer Kasuistik ein Vorgehen, in dem der Film bzw. Szenen des Films vor allem dazu genutzt werden, um bereits bestehende Theorien zu stützen bzw. bekannte Zusammenhänge zu illustrieren. Ein rekonstruktiver Zugriff rekonstruiert im Sinne Wernets rekonstruktiver Kasuistik hingegen eine Struktur an einem Datum und trägt so zur Theorie(weiter)entwicklung bei.

nur, sondern „auch inwiefern die feldspezifischen Subjektpositionen für die Ordnung von Praktiken von Bedeutung sind“ (Balzer/Berger 2012, S. 273). Ferner zeigen sie auf, dass „Anerkennung als ein zentrales Strukturmoment von Praktiken“ (dies., S. 275) angesehen werden kann.

Natalie Mälzer beschäftigt sich im Jahr 2013 mit dem „Einfluss der Übersetzungsmodalitäten auf den filmischen Dialog“. Hierbei diskutiert sie am Beispiel des Films den Umgang mit Kulturspezifika, Wortspielen und metalinguistischen Elementen (Mälzer 2013, S. 275). Mark Terkessidis (2013) kommt in einem Hauptreferat zum Thema „Alte Institutionen und neue Herausforderungen – Vielfalt als Ausgangspunkt für die Gestaltung der globalisierten Gesellschaft“ darauf zu sprechen, dass die Schüler*innen des Films kulturell „vielfältig“ (Catani, Terkessidis, Hug 2013, S. 7) seien, aber dass das „Lehrerzimmer komplett weiss“ (ebd.) wäre. Folglich müsse sich auch der „Personalbestand ändern“ (ebd.), um eine bessere mentale Passung zwischen Lehrkräften und Schülern zu erzeugen.

Zwei Jahre später diskutiert Marlene Kowalski (2015) Nähe, Adoleszenz und thematische Grenzgänge von Inszenierungsmustern der Lehrer-Schüler-Beziehung an Beispielen von Filmszenen. Hierbei fokussiert sie die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Nähe und Distanz und kann mittels sequenzanalytischer Rekonstruktionen aufzeigen, dass „die Rolle des Lehrers in der Adoleszenz (...) [am Beispiel des Handelns des Lehrers Marin] noch einmal schärfer konturiert werden kann“ (Kowalski 2015, S. 14). María do Mar Castro Varela (2015) entfaltet im Anschluss an Butler, Althusser und postkolonialistischen Positionen am Beitrag von Balzer und Bergner insofern eine Kritik, als dass sie zwar die eingenommene Perspektive interessant und die Herangehensweise überzeugend fände (Castro Varela 2015, S. 659), ihre Analyse sich aber nicht für Rassismus und Migration interessiere. Daher seien „normative Vorstellungen von Moral, Ästhetik und Bildung (...), die lediglich eine kleine soziale Trägergruppe teilt, ohne dass dies problematisiert wird“, zu hinterfragen, also eurozentristische Curricula für neue Kollektivitäten zu öffnen (ebd.).

Im Jahr 2016 gehen Merle Hummrich und Michael Meier der Frage nach, welche Möglichkeiten es gibt, Differenz oder Heterogenität in der universitären Lehre kasuistisch zu behandeln (Hummrich/ Meier 2016, S.). Dabei werden zwei Szenen des Films jeweils für illustrative und rekonstruktive Kasuistik genutzt. Das Autor*innenteam nimmt dabei in gewisser Weise eine komplementäre Position zu Castro Varela ein, wenn sie argumentieren, dass der schulische Umgang mit Heterogenität sich im Spannungsfeld dreier Dilemmata ausgestaltet (vgl. hierzu ausführlicher: Kap. 5).

In den Jahren 2017 und 2018 legte Jutta Menschik-Bendle zwei psychoanalytisch orientierte Beiträge vor, in denen sie argumentiert, dass Integration, Separation, Assimilation und Marginalisierung im Film zumindest teilweise beobachtet werden kann. Zudem entwirft die Verfasserin die Schule als einen Übergangsraum, in dem es möglich sei, die Libido, die ursprünglich auf die Eltern gerichtet sei, auf neue Liebesobjekte umzuleiten (Menschik-Bendle 2017, S. 175). Der Lehrer Marin vertrete „im besten Sinne das väterliche Prinzip, er wird zum Vorbild, das man nicht nur nachahmen soll, sondern auch beseitigen will, um seine Stelle selbst einzunehmen“ (dies., S. 178).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Film „Die Klasse“ in der wissenschaftlichen Literatur bereits mit unterschiedlichen Intentionen aufgegriffen wurde. Dies geschah teilweise mit

kasuistischen Interessen, um entweder theoretische Einsichten gewissermaßen illustrativ zu bebildern, teilweise aber auch um mit den Szenen des Films neue gegenstandsbezogene oder auch erkenntnistheoretische Argumente zu entfalten. Inhaltlich wurden Argumente in den Felder Soziologie, Medienwissenschaft, Pädagogik und Psychologie/Psychoanalyse entwickelt. Die Beiträge können in einer tabellarischen Übersicht wie folgt zusammengefasst werden.

Stiletto/ bpb	2008	Handreichung für Unterrichtsgestaltung, pädagogisch-didaktische Intention
Sanders	2008	Machtdispositiv Schule und Machtlosigkeit als Schüler und Lehrer, Film wird illustrativ genutzt
Egger	2011	Schule als Einübung in die Gegebenheiten und Gesetze der Mächtigen, Film wird illustrativ genutzt
Pazzini	2011	Beobachtbarkeit von Übertragungsphänomenen, psychologische Analysen am Material
Balzer/Bergner	2012	Feldspezifische Subjektpositionen für die Ordnung von Praktiken, Rekonstruktion von Material, erkenntnistheoretische Überlegungen
Mälzer	2013	Vergleich des Originalfilms mit der Synchronfassung, Analyse von Bedeutungsverschiebungen durch Übersetzung, medienwissenschaftlich-sprachwissenschaftliche Analyse
Terkessidis	2013	Problematisierung einer weißen Lehrerschaft aber heterogenen Schülerschaft, illustrative Bezugnahme im Rahmen eines Vortrags
Kowalski	2015	Rolle des Lehrers in der Adoleszenz, Rekonstruktion von Filmszenen
Castro Varela	2015	Diskussion von Balzer/Bergner (2012), postkoloniale Schulkritik
Hummrich/Meier	2016	Möglichkeiten der Behandlung von Differenz in der Lehrerbildung, schulische Dilemmata, illustrative und rekonstruktive Kasuistik
Menschik-Bendle	2017 u. 2018	Psychoanalytische Reflexion pädagogischer Prozesse, illustrative Nutzung des Films

Tab. 1: Behandlung der dt. Synchronfassung des Films „Die Klasse“ in der dt. wiss. Literatur

4. Welche Phänomene thematisiert der Film „Die Klasse“?

Die in Kapitel 3 dargestellten Beiträge zeigen auf, dass in der wissenschaftlichen Literatur bereits vielfältige Perspektiven auf den Film „Die Klasse“ eingenommen wurden. Sie reichen von medienwissenschaftlichen Analysen über psychologisch-psychoanalytische Überlegungen und Illustrationen soziologisch-erziehungswissenschaftlicher Theorien bis hin zu sozialwissenschaftlichen Rekonstruktionen und erkenntnistheoretischen Erörterungen. Gegenstandsbezogen liegen Analysen zu den Themen Ausgestaltung von Nähe und Distanz, Praktiken der Anrufung, postkoloniale Schulkritik und strukturelle Dilemmata schulischen Umgangs mit Heterogenität vor. Mit diesen Beiträgen kann das Potential, das dieser Film für kasuistische Lehrer*innenbildung bereit stellt, allerdings noch nicht als erschlossen gelten.

Im Folgenden wird in diesem Kapitel aufgezeigt, welche weiteren Phänomene und Themenfelder, die für das Feld schulpädagogischer Praxis eine Rolle spielen, der Film „Die Klasse“ thematisiert oder wenigstens berührt. Dazu wird die Geschichte des Films relativ ausführlich nacherzählt werden, wobei an den entsprechenden Stellen durch eckige Klammern auf Begrifflichkeiten [=> Begriff, Begriffe] verwiesen wird, die der Film thematisch behandelt oder wenigstens cursorisch berührt. Die Begrifflichkeiten entstammen einer Kodierungsarbeit, die sich am Offenen Kodieren der

Grounded Theory Methodology (GTM) orientiert: Dabei werden Begrifflichkeiten neben Textstellen geschrieben, die eine Sequenz eines Datums bestmöglich zu fassen suchen. Diese Begrifflichkeiten können so genannte „in-vivo-Kodes“ sein, die zentrale Begrifflichkeiten oder Redewendungen des Feldes in der Sprache des Feldes einfangen, dies können aber auch mehr oder weniger abstrakte, von außen herangetragene (theoretische) Begriffe sein, die das Datum zu fassen suchen. Die Kodierarbeit der GTM fällt bekanntlich je nach ausführender Person etwas anders aus und sie gestaltet sich durchaus interessenabhängig. Sicherlich kann sie an dieser oder jener Stelle noch ergänzt werden. Dessen ungeachtet kann mit dem erschließenden und öffnenden Potential des offenen Kodierens der GTM aufgezeigt werden, *welche Breite an Phänomenen der Film abbildet*, die unter Umständen für kasuistische Zwecke herangezogen werden können.

Der Film beginnt mit einer Nahaufnahme eines nachdenklichen François Marin, der seinen Kaffee austrinkt und sich auf den Weg zum Collège macht. Währenddessen trifft er einen alten und einen neuen Kollegen, sie betreten das Schulgebäude, das von Handwerkern und Reinigungskräften in Stand gesetzt wird. Im Lehrerkollegium [=> Lehrerkollegium] stellen sich einige für den Film relevante Akteure vor, wobei auffällig ist, dass man im Hintergrund auch nicht-weiße Personen sieht, die aber im Verlauf des Films keine weitere Rolle (als Pädagog*innen) spielen werden. Nicht-Weiße tauchen im Film als Reinigungskräfte oder als Eltern auf [=> Ethnizität]. Der Tonfall der Lehrer*innen scheint resigniert [=> pädagogische Haltung], es können vielfältige Anspielungen auf eine als schwierig wahrgenommene Schülerschaft [=> Schülerschaft] ausgemacht werden. Der Schulleiter teilt die Stundenpläne aus [=> Organisation der Lehre], die Lehrkräfte sprechen untereinander über die ihnen zugewiesenen Klassen und Schüler*innen [=> Lehreraustausch über Schüler*innen].

Nun sieht man, wie Monsieur Marin die Schüler*innen seiner Klasse an der Klassenzimmertür begrüßt [=> Begrüßung]; er wirkt sehr freundlich, doch es deutet sich bereits in dieser Situation latent ein Konflikt um schulisch angemessenes Verhalten an [=> Schulregeln]. Die Schüler*innen beziehen die Plätze, es geht Marin offenbar nicht schnell genug, und so hält er sogleich eine Ansprache zu Nutzung der Unterrichtszeit [=> Disziplin, Nutzung der Zeit]. Dabei verweist er auf andere Schulen, die im Gegensatz zu dieser hier, eine „volle Unterrichtsstunde“ fürs Lernen nutzen würden und damit viel schneller vorankämen [=> (Leistungs-)Wettbewerb unter Schulen]. Die Schülerin Khoumba hinterfragt Marins Aussage in sophistischer Weise [=> subtile Unterrichtsstörung]. Marin gerät kurz aus der Fassung, gibt Khoumba Recht und korrigiert sich. Danach fordert er die Schüler*innen auf, Namensschildchen zu schreiben [=> Adressierung], damit er und die neuen Schüler*innen sich besser kennen lernen können. Eine Schülerin weigert sich [=> Mitarbeit verweigern], die anderen nutzen den Arbeitsauftrag für Identitätsarbeit [=> Identitätsarbeit]: Sie verschönern ihren Namen mit Arabesken oder malen eine andere als die französische Flagge auf ihr Namensschild. Marin drängelt, er will endlich anfangen.

Es folgt eine Szene, in der Marin Schüler*innen unbekannte Worte an der Tafel sammeln lässt, um diese zu klären [=> Vorwissen klären]. Der chinesische Schüler Wei, der noch nicht lange in Frankreich ist, aber sich im Laufe des Films als ein strebsamer Schüler herausstellen wird, kennt

das Wort Österreicher nicht [=> Nichtwissen (eingestehen)]. Esmeralda macht sich darüber klassenöffentlich [=> klassenöffentliche (Peer-)Kommunikation] lustig. Marin stellt sich schützend vor Wei und argumentiert in hanebüchener Weise [=> Schüler schützen, hanebüchene Argumentation], warum es eigentlich nicht so schlimm sei, das Wort Österreicher nicht zu kennen. Schließlich bricht Marin die Sammlung unbekannter Worte ab – vermutlich nicht, weil es keine Worte mehr zu klären gebe, sondern weil die Zeit drängt [=> organisationale Grenzen der Unterrichtsinteraktion]. Marin fordert den Schüler Souleymane auf, sich wie die anderen Schüler*innen die unbekannten Worte zu notieren, doch Souleymane verweigert den Arbeitsauftrag unter Verweis darauf, dass er keine Sachen dabei habe [=> Lernmaterialien]. Er verspricht Marin [=> Versprechen], dies zuhause nachzuholen, was Marin ironisch – sichtlich ungläubig – kommentiert [=> Erwartungshaltung (darstellen)], es ihm aber letztlich durchgehen lässt.

In der nächsten Szene fordert Marin die Schüler*innen auf, Wortbedeutungen anhand von Wortelementen zu erraten. In diesem Zusammenhang benutzt er das Bild, dass Cheeseburger lecker schmecken. Beim Schüler Cherif stößt diese Aussage auf Ablehnung; Cherif findet, dass sie stinken. Nicht zum letzten Mal stellt sich der didaktische Versuch, an die Lebenswelt [=> Lebensweltorientierung, Didaktik] der Schüler anzuschließen, für Marin als heikel heraus. Direkt im Anschluss erfährt Marin dafür Kritik, dass er in Beispielsätzen nur die Namen von „Babtouse“, also von Franzosen, verwenden würde [=> Kritik an weißer Mittelschichtkultur]. Marin versucht zunächst die Kritik abzuwehren, lässt sich dann aber schließlich die Namen gemäß der „Abstammung dieser Klasse“ zurfen [=> Abstammung dieser Klasse]. Khoumba lächelt, ihre Augen strahlen. Zurück im Lehrerzimmer kommt es zu einem Gespräch zwischen Marin und seinem Kollegen Frederik. Er würde gerne fächerübergreifend ein Buch mit Marin behandeln und schlägt Werke von Voltaire vor. Marin lässt die Anfrage auf nicht unfreundliche Weise ins Leere laufen, da er nicht daran glaubt, dass die Schüler diesem – wie Frederik findet – leichten Stoff gewachsen wären [=> Aspirationsniveau, Bildsamkeit].

Pause. [=>Pause] Der Schulhof sieht fast so aus wie ein Gefängnishof [=> Schularchitektur]. Zurück im Klassenzimmer entspinnt sich ein Dialog darüber, wofür man den Konjunktiv Imperfekt benötigen würde [=> Relevanz des Curriculums]. So spreche doch niemand, das wäre „voll Mittelalter“, wenden die Schüler unisono ein. Marin versucht die Bedeutung zu erklären, aber es scheint nicht so, als gelänge es. Marin benutzt mehrere Fremdworte, die er dann mit anderen Fremdworten erklärt [=> Vermittlung, differente Sprachkodes/-habitus]. Der Schüler Boubacar sagt zu Marin über Souleymane, dass dieser eine Frage habe. Marin fordert Souleymane auf, die Frage zu stellen. Souleymane ist die Frage zunächst zu heikel, aber nach einer weiteren Aufforderung von Marin stellt er sie dann doch [=> Vertrauen]: Ob Marin auf Männer stehe, will Souleymane wissen. [=> Rolle, ganze Person, Sexualität] Marin beantwortet die Frage – nein, tue er nicht – und macht sich anschließend darüber lustig, dass es für Souleymane scheinbar ein psychologisches Problem wäre, wenn es so wäre [=> jemanden vorführen, beschämen]. Die Ausgestaltung dieser pädagogischen Nähe- und Distanz-Beziehung [=> Nähe und Distanz, Adoleszenz] wurde von Kowalski (2015) rekonstruiert und mit Blick auf adoleszente Bewältigungsaufgaben diskutiert.

Pause, zwei Mädchen teilen sich einen Kopfhörer, Koumba und Souleymane streiten, Koumba sagt, sie sei nicht arm, sie sei nicht so wie er [=> Peerkultur, Armut].

Zurück im Unterricht treibt der Lehrer die Schüler*innen erneut zur effektiven Nutzung der Zeit an. Und wieder versucht Marin, durch Lebensweltorientierung Nähe zu erzeugen, zugleich äußert er sich entgrenzend und bezeichnet das Verhalten der Schüler*innen als das von „dreijährigen Kindern“ [=> entgrenzende Äußerung]. Koumba entgegnet Marin, dass er die Schüler beständig „verarsche“ und „auflaufen ließe“ [=> Schüler*innenkritik]. Marin weist den Vorwurf mit einem sachlich unzulässigen rhetorischen Trick zurück [=> Rhetorik, Gewalt durch Sprache].

Ein Lehrer stürmt ebenso wutentbrannt wie verzweifelt ins Lehrerzimmer. Er weint. Offensichtlich kann er nicht mehr. Seine Klasse weigere sich zu lernen, sagt er, „[s]ollen sie in ihrer Scheiße bleiben, ich hole sie da nicht raus, es langt mir“ (Die Klasse, TC 00:25:48-00:25:51). Die pädagogische Beziehung scheint gescheitert [=> Scheitern der Pädagogik, Aufkündigung der pädagogischen Beziehung].

Zurück in der Klasse stellt Marin fest, dass niemand den als Hausaufgabe aufgegebenen Text gelesen hat [=> Hausaufgaben, Arbeitsverweigerung]. Er nimmt Koumba dran [=> Schüler aufrufen], aber sie weigert sich vorzulesen [=> sich weigern]. Diese Szene wird von Balzer und Bergner (2012) im Detail rekonstruiert [=> Subjektpositionen, Praktiken, Anrufungen]. Das Unterrichtsthema Tagebuch der Anne Frank wird von Marin ohne größere Einordnung [=> didaktische Reduktion] dazu genutzt, um zum Thema Selbstportraits überzugehen. Der Arbeitsauftrag lautet [=> Arbeitsauftrag]: „Und wenn ich Euch bitten werde, ein Selbstportrait zu schreiben, (leise: tzzzz) na da erwarte ich ungefähr das Gleiche. Also dass ihr mir Dinge verratet, dass Ihr eure Empfindungen in Worte fasst, und Eure Gefühle, nun auch Eure Erlebnisse erzählt, eventuell ähhh die mir erlauben Euch besser kennen zu lernen. Warum nicht“ (Die Klasse, TC 00:30:49-00:30:59). Der Arbeitsauftrag stößt bei den Schüler*innen auf Vorbehalte, Lucy findet ihr Leben nicht aufregend genug, um darüber berichten zu können. Angelika entgegnet, dass das ihre Sache wäre [=> Privatsphäre]. Marin greift ihren Vorbehalt auf und leitet schließlich auf das Thema Scham über. Die interkulturelle Verständigung scheitert (vgl. hierzu im Detail: Hummrich/ Meier 2016, S. 204ff.) [=> interkulturelle Verständigung]. Der Arbeitsauftrag Selbstportrait bleibt bestehen, trotz der geäußerten Vorbehalte.

Die Stunde ist um, und Marin fordert von Koumba eine aufrichtige Entschuldigung für ihre Arbeitsverweigerung ein [=> Entschuldigung, Arbeitsverweigerung, Arbeitsbündnis]. Marin scheint zwischen Wut und Verstehen-Wollen hin und her zu kippen, scheitert aber letztlich daran, dass er etwas zu erzwingen sucht, was er nicht erzwingen kann [=> Scheitern, Differenz von Intention und Effekt].

Schulkonferenz. [=> Schulkonferenz] Der Direktor, die Verwaltungsangestellte sowie elf Lehrer*innen sind zugegen. Zunächst entspinnt sich ein Dialog über die Einführung eines Sanktionssystems [=> Schulregeln, Sanktionssystem, Schulentwicklung], um die Schülerinnen und Schüler zu besserem Verhalten anzuhalten. Es entwickelt sich eine Kontroverse zwischen Marin und Frederik, ob es gut sei, die eingeführten Schulregeln rigoros durchzusetzen. Marin sagt, dass er sich aus pädagogischen Gründen darüber hinweg setzt, was ihm den Vorwurf von Willkürherrschaft einbringt [=>

Einzelfallentscheidungen, Willkürherrschaft]. Der Austausch in der Schulkonferenz über das Sanktionssystem wird schließlich ohne Klärung vertagt. Danach geht es um ein „sensibles Problem“, nämlich dass der Kaffee des schuleigenen Kaffeeautomaten zu teuer sei. Es folgt eine ausführliche Darstellung des Kaffee-Preises [=> Kaffeekosten, Kaffee und Berufskultur].

Es ist dunkel, doch Marin sucht das Lehrerzimmer auf. In seinem Spind findet er einen Brief von Koumba. Der Brief ist mit „Der Respekt“ überschrieben. Koumba schreibt, dass sie Marin respektiere, aber der Respekt solle gegenseitig sein. Nach weiteren Ausführungen beendet sie ihren Brief mit folgenden Worten: „Normalerweise spricht man in diesem Fach über Literatur und Sprachen, nicht über seine Großmutter, seine Schwester oder die Regel der Mädchen. Deshalb spreche ich ab sofort nicht mehr mit Ihnen“ (Die Klasse, TC 00:46:51-00:47:03) [=> Kommunikationsabbruch]. Es geht weiter mit den Selbstportraits [=> Selbstportrait], Informationen landen im Selbstportrait, die vielleicht doch besser geheim geblieben wären. Esmeralda liest ihr Selbstportrait vor. Marin korrigiert sie, da sie den Begriff Ghetto verwendet hat. Besser wäre es, Viertel zu sagen [=> semantische Bedeutungsverschiebung durch Übersetzung in Hochsprache].

Es klopft an der Tür, und der Direktor betritt mit einem neuen Schüler, Karl, den Klassenraum [=> neuer Schüler]. Nach der Stunde spricht Marin mit Karl, sagt ihm, dass er wisse, warum er da sei, aber dass er den Zähler wieder „auf null“ setzen würde [=> Umgang mit Vorwissen/Vorurteilen].

Elternsprechtag [=> Elternsprechtag]. Man sieht, wie Marin mit fünf Eltern spricht. Die meisten haben Migrationshintergrund [=> Migrationshintergrund]. Die Mutter von Burak möchte, dass Burak auf ein Elitegymnasium geht. Sie bittet Marin, das Leistungsniveau anzuheben, damit Burak später keine Probleme bekomme [=> Leistungsniveau].

Mit Souleymanes Mutter und seinem großen Bruder spricht Marin von den jüngsten Problemen, die es mit Souleymane gibt. Das ist beiden neu. Souleymanes Bruder muss übersetzen, da Souleymanes Mutter kein Französisch spricht [=> Nichtverstehen, Übersetzen, Kommunikation]. Souleymanes Mutter geht, als das Gespräch noch läuft [=> situationsunangemessenes Verhalten]. Zurück im Unterricht sehen wir, dass die Schüler weiter an ihren Selbstportraits arbeiten, diese verbessern. Karl stellt sein Selbstportrait vor. Die Darstellung ist atmosphärisch stark und man erfährt, dass er es gar nicht mag, seinen Bruder im Gefängnis zu besuchen [=> familiäre Situation].

Im Lehrerzimmer kursiert nach der Stunde die Nachricht, dass die Mutter des Schülers Wei verhaftet worden sei und nun abgeschoben werden solle. Man will Geld für einen Anwalt sammeln [=> Engagement jenseits der Berufsrolle]. Auf dem Pausenhof sieht man einen trotzdem vergnügt dreinblickenden Wei. Er ist sichtlich vom Ballspiel überfordert, sieht aber dennoch sehr fröhlich aus. Karl und Souleymane geraten beim Fußballspiel aneinander, sie werden handgreiflich [=> Peerkonflikt, Gewalt].

Zurück im Unterricht werden wieder Selbstportraits vorgestellt. Der Außenseiter [=> Außenseiter] Arthur nutzt die Unterrichtsbühne, um seinen „Look“ [=> Kleidungsstil] zu verteidigen [=> sich als Person verteidigen]. Es hagelt hämische Kommentare von seinen Mitschüler*innen und auch Marin kommentiert den Beitrag vergleichsweise kritisch, ja sogar abwertend [=> Lehrerkommentar,

Bewertung, Abwertung]. Der schwelende Konflikt zwischen Karl und Souleymane bricht nun im Rahmen einer Selbstportrait-Vorstellung aus. Marin bleibt zunächst geduldig, bis Souleymane Marin mehrfach duzt [=> Verhaltensetikette]. Dies duldet Marin nicht und er verlässt mit Souleymane den Unterricht, um mit ihm zum Direktor zu gehen [=> Unterrichtsverweis].

Zeugniskonferenz [=> Zeugniskonferenz]. Neben Elternvertretern sind auch die Schülerinnen Esmeralda und Luise zugegen. Es geht mal wieder um Souleymane. Die beiden Schülerinnen tuscheln, lachen laut, essen. Souleymane wird für sein Verhalten und seine Lernleistungen stark kritisiert, Marin versucht eine disziplinarische Verwarnung abzuwenden. Marin stellt sich vor Souleymane, gesteht aber seinen Kollegen zu, „dass Souleymane vielleicht an seine Grenzen gekommen ist, ganz einfach weil er von seiner Lernfähigkeit her beschränkt ist“ (Die Klasse, TC 01:25:57-00:30:59). Die beiden Mädchen stöhnen auf. In der nächsten Unterrichtsstunde beschwert sich Souleymane, dass er in der Zeugniskonferenz von Marin „runtergemacht“ worden sei. Marin bestreitet dies, wiegelt ab, aber Esmeralda liest ein Wortprotokoll vor, dass sie während der Zeugniskonferenz geschrieben hatte. Marin konfrontiert daraufhin die Mädchen mit ihrem unangemessenen Verhalten in der Zeugniskonferenz und sagt schließlich: „Es tut mir leid aber in der Klassenkonferenz so zu kichern so benehmen sich für mich nur Schlampen“ (Die Klasse, TC 01:30:29-01:30:33) [=> Beleidigung]. Empörung unter den Schülerinnen und Schülern bricht aus, hitzige Dialoge entspinnen sich, bis schließlich Souleymane aufsteht, um den Klassenraum zu verlassen [=> (verbale) Eskalation]. Marin verbietet es, Karl hält Souleymane fest, dieser reist sich los und schlägt Koumba seinen Rucksack dabei versehentlich ins Gesicht. Souleymane läuft raus, Koumbas Gesicht ist blutverschmiert. Souleymane wird für 48 Stunden von der Schule verwiesen, so beschließt es der Direktor in Abstimmung mit Marin im Eilverfahren [=> Ausschluss vom Unterricht].

Am nächsten Tag spricht die Verwaltungsangestellte Juliette Marin an, dass es Gerüchte [=> Gerüchte] gäbe, dass er die Mädchen „Schlampen“ genannt habe. Marin bestätigt dies, dankt für die Warnung und geht wutentbrannt auf den Pausenhof zu seinen Schüler*innen. Marin versucht, auf den Unterschied von „Schlampe“ und sich „benehmen wie eine Schlampe“ hinzuweisen, aber er scheitert, wie die gesamte Diskussion mit den Schüler*innen seiner Klasse. Er hat „Schlampe“ gesagt und dafür soll er nun bestraft werden, befinden die Schüler*innen. Marin besteht darauf, dass für Lehrer*innen andere Regeln zu gelten haben. Er wird „Arschloch“ genannt. Wutentbrannt stürmt Marin schließlich zurück in die Schule, wird aber von Koumba im Foyer der Schule aufgehalten. Kommt Souleymane vor den Disziplinarausschuss? [=> Disziplinarausschuss], will Koumba wissen. Wenn das passiere, lässt sie Marin wissen, dann würde er von der Schule verwiesen werden, und dann müsse er zurück in sein Dorf nach Mali [=> familiäre Konsequenzen]. Sein Vater wolle das so. Marin sagt, sie solle aufhören, „rumzuphantasieren“, klopft ihr auf die Schulter und sagt, sie solle sich keine Sorgen machen [=> Ablendung außerschulischer Wirklichkeit].

In der Kantine [=> Kantine] denkt Marin über die Sache nach und spricht schließlich mit seinen Kolleg*innen im Lehrerzimmer über den Fall, wobei auf die schulischen Verfahrensabläufe reflektiert wird [=> kollegiale Reflexion auf schulische Strukturen]. Marin ist sichtlich bestrebt, das Disziplinarverfahren für Souleymane abzuwenden. Er sagt, dass ein Disziplinarverfahren an dieser

Schule in zwölf von zwölf Fällen einen Schulausschluss bedeutet hätte. Und dass er angesichts der drohenden Konsequenzen einen Schulausschluss unbedingt vermeiden wolle. Seine Kollegen verstehen sein Problem, und es folgt eine Diskussion, ob im Sinne der Gleichbehandlung auf ein Disziplinarverfahren verzichtet werden könnte oder nicht [=> Gleichbehandlung, Disziplinarverfahren]. Das Gespräch verbleibt etwas im Vagen, aber ein Verzicht scheint nicht möglich.

Schließlich spricht Marin im Direktorenzimmer mit dem Schulleiter über das weitere Vorgehen. Der Direktor empfiehlt Marin, die Bezeichnung der beiden Schülerinnen als „Schlampen“ mit in den Bericht aufzunehmen, denn: „[e]s ist nicht nötig es zu verheimlichen, es ist besser es zu erwähnen“, damit es am Ende nicht noch gegen uns verwendet werden kann [=> Verwaltungshandeln].

Der Disziplinarausschuss tritt zusammen und Marin ist auch dabei. Es entspinnt sich eine kleine Debatte, ob Marin, der ja nun indirekt zum Vorfall beigetragen haben könnte, überhaupt mitwirken dürfe [=> Befangenheit]. Er darf als gewähltes Mitglied des Organs bleiben, aber er zieht sich über das ganze Verfahren in der Rolle eines stillen Beobachters zurück. Er wirkt etwas paralysiert. Souleymane und seine Mutter sollen sich zum Vorfall äußern. Die Mutter spricht, Souleymane wechselt zwischen renitentem Jugendlichen, dem alles egal ist, und pflichtschuldigem Übersetzer hin und her. Erneut handelt Souleymanes Mutter nicht situationsangemessen. Sie führt aus, dass Souleymane ein „guter Sohn“ sei und er helfe zuhause immer, wenn er Zeit habe. Mit dieser Fürsprache überzeugt sie das Gremium nicht und der Disziplinarausschuss verweist Souleymane der Schule. Der Direktor bietet an, bei der Suche nach einer neuen Schule zu helfen, doch die Mutter verabschiedet sich und geht raus, ohne auf das Angebot einzugehen. Souleymane folgt ihr. Der Direktor ruft hinterher, dass Souleymane sich melden soll. Sie verlassen die Schule – das sind die letzten Bilder von Souleymane im Film [=> Schulausschluss].

Schuljahresende [=> Schuljahresende], letzte Unterrichtsstunde, gelöste Stimmung. Marin fragt seine Schüler*innen, was sie in diesem Schuljahr gelernt haben. Esmeralda provoziert Marin damit, dass sie seine Bücher beknackt fände. Marin hakt dennoch freundlich nach, und es stellt sich heraus, dass Esmeralda den Staat von Platon gelesen hat [=> (autodidaktische) Aneignung]. Marin wirkt zunächst ungläubig, aber Esmeralda erläutert ihm, worum es in dem Buch geht. Der Lehrer [=> überrascht vom Leistungsvermögen] freut sich: „Schön, dass Du das gelesen hast.“ – „Ja, ich weiß, das ist kein Buch für Schlampen, hä“ (Die Klasse, TC 01:58:20-01:58:27)? Esmeralda schaut Marin provozierend an, Marin schaut ertappt, aber nicht unfreundlich zurück. Am Ende der Stunde teilt Marin die ausgedruckten und gebundenen Selbstportraits der Schüler aus, die freudig in Empfang genommen werden.

Der Klassenraum leert sich. Zurück bleibt die Schülerin Henriette, die zögerlich an Marin herantritt und ihn mit gesenktem Kopf damit konfrontiert, dass sie in diesem Schuljahr nichts gelernt habe [=> Schwierigkeiten mit dem Lernen]. Marin will das nicht wahrhaben; er insistiert, dass das nicht stimmen würde. Henriette wirkt verzweifelt und sagt, dass sie Angst vor der Berufsschule habe und dort nicht hingehen wolle. Marin entgegnet, dass sie doch gute Noten habe [=> Noten]. Die Frage, nicht zur Berufsschule zu gehen, stelle sich doch gar nicht. Marin blockt ab [=> Ablenkung]

innerschulischer Wirklichkeit]. (Wenn man sich den Film sehr aufmerksam anschaut, dann kann man bemerken, dass sich Henriette im Unterricht kaum beteiligt, und einmal auch nur dann, wenn ihr zuvor etwas zugeflüstert wurde. Marin hatte darauf sogar mit einem ironischen Kommentar reagiert, aber es scheint, als wäre ihm nicht richtig bewusst geworden, dass sich Henriette in dem Schuljahr wenig beteiligt hat. Es scheint so, als wäre Marin die Schülerin in diesem Schuljahr angesichts des ständigen Troubles vollständig durchgerutscht [= > „unsichtbare“ Schüler*in⁶].) Der Film endet schließlich mit einer Szene eines Fußballspiels zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen; die letzte Einstellung zeigt das leere Klassenzimmer.

Die hier vorgenommene Darstellung hat Auslassungen; andere Perspektivierungen werden – so kann es ja auch schon der wissenschaftlichen Literatur zum Film entnommen werden (vgl. Kap. 3) – zu anderen Begrifflichkeiten, Phänomenen und Konzepten gelangen.

Dessen ungeachtet kann durch die hier gewählte Methode der Nacherzählung des Films und dem Zugriff mittels offenem Kodieren aufgezeigt werden, *dass der Film „Die Klasse“ mehr als 80 erziehungswissenschaftlich relevante Phänomene thematisiert oder zumindest cursorisch auf diese verweist.*⁷ Somit kann die These durchaus als plausibel gelten, dass der Film eine große Komplexität des schulpädagogischen Feldes abbildet oder wenigstens berührt. Aber auch in qualitativer Hinsicht überzeugt der Film, wie im nächsten Kapitel diskutiert wird.

5. Tiefenstrukturen des Schulischen am Beispiel zweier Filmszenen

Wie gezeigt wurde, bildet der Film „Die Klasse“ eine große Breite schulpädagogisch relevanter Phänomene ab. Doch was lässt sich nun im Detail kasuistisch mit dem Film anfangen? Was lässt sich am Film rekonstruieren, was kann zum Gegenstand von Reflexion erhoben werden? Dieser Fragestellung möchte ich erstens an dem Beispiel einer Unterrichtsszene nachgehen, die von Merle Hummrich und mir im Rahmen eines Beitrags zur Kasuistik diskutiert wurde (Hummrich/ Meier 2016) und die sehr deutlich aufzeigt, welche Tiefenstrukturen des Schulischen an dem Film rekonstruiert werden können. Zweitens soll an einer weiteren Filmszene die von uns aufgestellte These am Beispiel der Verwendung von Soziolekten ausdifferenziert werden. Mit diesen beiden Szenen und den Rekonstruktionen soll im Folgenden also demonstriert werden, dass durch die Analyse des Filmmaterials zentrale Strukturen des Schulischen freigelegt werden können. Im folgenden Transkript wird der Lehrer Marin mit A. abgekürzt.

1. A: Als erstes stelle ich fest, dass ihr hier rumschreit. Und bevor ihr euch angesehen habt wie man den Satz überhaupt bildet, ihr mir schon ständig sagt, dass es zu nichts gut ist. Lernt es erstmal richtig, lernt es erstmal richtig, und dann könnt ihr hinterfragen ob man es verwendet oder nicht.

⁶ Das Thema „unsichtbare Schüler*innen“ ist vergleichsweise neu im schulpädagogischen Diskurs und wurde meines Wissens nach im deutschsprachigen Raum erstmalig im Rahmen einer Masterarbeit von Sina Erler (2017) wissenschaftlich untersucht.

⁷ Eine Liste der Begrifflichkeiten können dem Anhang entnommen werden.

2. ? : Monsieur, Monsieur,
 3. ? : Warum Sie wieder so sauer sind?
 4. ? : Was ist denn Monsieur, Monsieur?
 5. I : Weil die Recht haben. So ist die Sprache von heute überhaupt nicht. So war sie mal früher.
 6. I : Selbst meine Großmutter hat nicht so geredet.
 7. B : Nicht mal mein Urgroßvater hat so was gesagt. Das ist doch voll Mittelalter, das da.
 8. A : Voll Mittelalter ist das nicht. Und überhaupt...
 9. B : Klar ey!
 10. ? : Total ey.
 11. ? : Das ist voll die Spießer...
 12. ? : Wann haben Sie das letzte Mal gehört dass jemand so... wer... wann haben Sie das jemanden so das letzte Mal so sprechen hören?
 13. A : Gestern. Gestern mit Freunden
 14. B : Nein. Nein! Aber ich meine: normale Menschen! Normale meine ich.
 15. (Durcheinander). Eine Mädchenstimme: ... die gehen doch nicht zur Schule, die haben doch ihre eigene Sprache)
 16. A : Hey hey hey. Darf ich jetzt antworten?!
 17. B : Ja.
 18. A : Ich rede gerne mit euch. Aber jetzt mal Ruhe im Saal. In der Tat, gut es stimmt, dass nicht jeder so spricht. Leute die so sprechen sind sogar selten. Das gebe ich zu. Das ist so. Nun meistens sind es eher die Leute... na die Snobs, die den Konjunktiv Imperfekt benutzen.
 19. ? : Was war das gleich Snobs?
 20. A : Snobs sind Leute... sind Leute die ein bisschen... maniert sind, ein bisschen aufgesetzt oder... Menschen die vielleicht ein bisschen affektiert wirk...
 21. B : Die Homosexuellen.
 22. (lachen)
 23. A : Nein, bestimmt keine Homosexuellen. Die... Man kann maniert sein, man kann einen gewissen Sinn für Raffinesse haben ohne homosexuell zu sein. Mir ist klar man mag diesen Stil überzogen äh finden ... und auch ein wenig maniert... meinethalben auch spießig... aber: nun wichtig ist sich klar zu machen es gibt mehrere Stile, so wie ich es euch ständig sage und vermutlich auch wieder sagen werde, und na zu wissen wie man zwischen diesen Stilen wechselt, zwischen den familiären, gebräuchlichen und gehobenen, den gesprochenen und den geschriebenen... und alles beherrscht... ja Lysi.
 24. L : Woher weiß man wie man schreiben und und wie man reden soll?
 25. A : Wie man weiß na wie man ein Wort eher schreibt oder spricht ja gut das sind so Dinge normalerweise da nebenbei bekommt man das eigentlich mit würd' ich sagen, äh, dafür benutzt man seine Intuition, äh, ja.
 26. ? : Was ist Intuition?
 27. A : Was ist Intuition. Wenn man den Verstand gerade nicht so einsetzen kann. Wenn man nicht wirklich... es geht nicht ums Wissen oder Nichtwissen... es ist vielmehr um die Frage wie empfindet man die Dinge was fühlt man so, Intuition ist wenn man die Dinge fühlt
 28. A : Und wenn man nichts fühlt?
- (Die Klasse, TC 00:17:59-00:20:25, zitiert nach: Hummrich/ Meier 2016, S. 210f., kleine Korrektur am Transkript)

Dieser Unterrichtsszene geht ein Gespräch über den Konjunktiv Imperfekt voraus. Die Sprache des Lehrers Marin (im Transkript: A.) gerät in die Kritik, sie wird von dem Schüler B. (Boubacar) als nicht „normal“ bezeichnet. Wir sehen, dass die Sprache und Kultur des Unterrichts nicht identisch mit der Sprache und Kultur der Pariser Vorstadt ist, in welcher scheinbar der Konjunktiv Imperfekt nicht zuhause ist. Marin steht nun – wie im Grunde jede Lehrkraft in jeder Unterrichtseinheit – vor der Aufgabe, den Sinn der pädagogischen Zumutung begründen zu müssen, also zu erklären, warum sich die Schüler*innen der Pariser Vorstadt den elaborierten Sprachkode der französischen bürgerlichen Mittelschicht aneignen sollen (Hummrich/ Meier 2016, S. 211). Dieser Aufforderung kommt Marin nicht nach, vielmehr betont er die curriculare Logik des Schulischen, der sich Sinnfrage und Kritik (zeitlich) nachzuordnen haben. Somit kann für die Institution Schule als typisch gelten, dass als „Referenzpunkt [der Bildung] die (...) [nationalstaatliche] akademische Mittelschichtskultur gesetzt [wird], die sowohl Norm als auch Gegenstand der Aneignung darstellt“ (ebd.). Die Szene zeigt weiterhin ein hohes Ausmaß an Übersetzungsvorgängen, wobei sich dies im Modus einer Erklärung von Fremdworten durch Fremdworte vollzieht (vgl. ebd.). „Die Schüler*innen lernen also nicht nur, was Worte wie Konjunktiv Imperfekt oder Snobs semantisch bedeuten, sie bekommen auch gleichzeitig vor Augen geführt, dass diese Welt, die den Referenzpunkt schulischer Bildung darstellt, nicht die ihre ist“ (ebd.).

Diese von Hummrich und Meier herausgearbeitete Strukturlogik kann am Beispiel einer weiteren Filmszene präzisiert werden:

Esmeralda liest ihr Selbstportrait vor. Am Ende ihrer Ausführungen sagt sie: „... und ich mag Abhängen mit meinen Freunden aus dem Ghetto.“ – Der Lehrer Marin: „Doch wohl eher aus dem...?“ – Esmeralda: „Viertel.“ – Marin: „Ja. (..) Hm. Warum änderst Du es nicht gleich, wenn Du es weißt? Hä? Wenn man schreibt, benutzt man gleich das, was geläufig ist. Wartet nicht, dass ich euch verbessere“ (Die Klasse, TC 48:46:00-48:47:00).

Der Lehrer Marin expliziert in dieser Szene seine Erwartungshaltung: Es gilt für die Schüler*innen diejenige Sprache zu wählen, die „geläufig“ ist. Doch was kann im Kontext der Institution Schule als geläufig gelten? – Geläufig ist das, was die Lehrer*innen als geläufig (aner-)kennen, oder das, was im Duden oder vergleichbaren Standardisierungswerken als geläufig (oder selten) ausgewiesen wird. „Ghetto“ ist – zumindest im Deutschen – ein ebenfalls häufig verwendeter Begriff. Dies zeigt, dass in dieser Szene eben nicht um Geläufigkeit im Sinne von Häufigkeit geht. Vielmehr soll Esmeralda lernen, dass dieser Begriff für den Lehrer Marin und seine Mittelschichtswelt kein geläufiges Wort darstellt, also dass sie sich auch in einem persönlichen Selbstportrait gemäß der Sprache und Normen der französischen Mittelschichtskultur zu portraituren habe. Im Bilde gesprochen: Ihr seid frei, Euch so zu portraituren wie Ihr wollt, solange das Werk am Ende wie ein van Gogh oder Gauguin aussieht. Wie gewaltförmig diese pädagogische Zumutung ist, wird fassbar, wenn man sich vor Augen führt, dass mit der Übersetzung des (vermeintlichen) Soziolektes „Ghetto“ in die ‚geläufige Sprache‘ „Viertel“ eine wesentliche Bedeutungsverschiebung verbunden ist. Der Begriff „Viertel“ bezeichnet den Teil der Stadt, der nach Wikipedia (Internetquelle: Wikipedia 1, Duden 1) aufgrund geographischer und/ oder sozialer Faktoren als zusammengehörig gelten kann. Ein „Ghetto“ meint

hingegen ein abgesondertes Stadtviertel von ethnischen Minderheiten, die teils unter ökonomisch prekären Bedingungen leben (Internetquelle: Wikipedia 2, Duden 2). Die stilistische ‚Verbesserung‘ des Lehrers entreißt dem sprachlichen Ausdruck somit einen Teil seines Sinnes, nämlich erstens den, dass es überhaupt so etwas wie Menschen, die unter prekären Bedingungen leben, im Umfeld der Schule gibt. Und zweitens wird mit dieser Verbesserung negiert, dass Esmeralda ihre Freunde in einem kulturell segregierten, möglicherweise auch sozioökonomisch verarmten Stadtteil gefunden hat und deren Gesellschaft schätzt. Mit dieser ‚Verbesserung‘ wird der Sinn, auf marginalisierte Personen im Umfeld der Schule hinzuweisen und sich als zu ihnen zugehörig zu entwerfen, gewissermaßen vom Schulischen abgespalten. Damit kann die Korrektur, die schülerseitig von Esmeralda (wenn auch nur halbherzig) mitvollzogen wird, als ein Moment eines identitären Dekonstruktionsaktes verstanden werden: Esmeralda lernt, ihre Identität in der Schule ‚richtig‘ darzustellen: Sie inszeniert sich nach der Korrektur nun als eine Person, die gerne mit ihren Freunden aus dem (Stadt-)Viertel abhängt. Sie lernt zu verschweigen, dass es sich um ihre Ghetto-Freunde handelt.⁸

Mit Anschluss an die Analysen von Basil Bernstein (1970, Sertl/ Leufer 2012) und Pierre Bourdieu (1987, 1993, 2001) kann eben auch an diesen beiden Szenen gezeigt werden, dass ein wesentliches Moment der schulischen Logik darin liegt, dass die Schüler*innen in der Schule die ‚richtige‘ Kultur zu erlernen haben. Im Modus von Erklärungen, Übersetzungen, Verbesserungen und Korrekturen wird dabei die soziale Distanz zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, bildungsferner Milieus‘ auf Dauer gestellt. Die soziale Distanz kann verringert werden, wenn die Schüler*innen durch die Annahme der ‚richtigen‘ Kultur sowie der curricularen schulischen Inhalte demonstrieren, dass sie ‚die Schule ernst nehmen‘, also letztlich mit der subtilen symbolischen Entwertung ihrer (alten) Identität und Kultur einverstanden sind. Matthias Grundmann und andere (2010) beschreiben diesen Zusammenhang wie folgt:

„Die Schule verkörpert für benachteiligte und schulferne Milieus eben jene »legitime Kultur«, von deren hoher Warte aus die Kultur unterer sozialer Milieus als inferior und primitiv erscheint. Sie ist damit eine der grundlegenden Quellen der Produktion und Ausübung von »symbolischer Gewalt«“ (Grundmann et al. 2010, S. 65).

Für die sogenannten Bildungsaufsteiger*innen gibt es also nach Grundmann u.a. im Grunde nur die Option, sich entweder der schulischen Kultur und Logik anzupassen und einhergehend „das eigene Selbst schutzlos den schulischen Zuschreibungen von Erfolg und Versagen preiszugeben“ (ebd., S. 63), oder aber „sich den schulischen Anforderungen zu verweigern“ (ebd., S. 63) und dafür alternativ die Anerkennung aus seinem Herkunftsmilieu zu beziehen. Die Schule steht damit vor einem fundamentalen Widerspruch, denn die Schule kann nicht auf alternative Bildungsgehalte anderer sozial-räumlicher Milieus setzen, es sei denn sie akzeptierte, ihren Schüler*innen von vornherein die

⁸ Interessanter Weise erfährt der Begriff „abhängen“ keine Kritik. Das Ausbleiben einer Verbesserung ist möglicherweise der Funktionsweise einer sogenannten „Salamitaktik“ geschuldet, die möglichen Widerstand gering zu halten trachtet. In dieser Logik müsste Esmeralda vielleicht erst bei ihrer nächsten Selbstinszenierung lernen, das Wort „abhängen“ durch „gemeinsam Zeit miteinander verbringen“ auszutauschen.

Chance auf sozialen Aufstieg zu nehmen (Hummrich/ Meier 2016, S. 212). Doch der schulische Bildungsprozess wäre wiederum nur um den Preis einer symbolischen Entwertung der anderskulturellen Identität zu haben und ginge zudem mit sozialer Entfremdung zum Herkunftsmilieu einher (ebd.).

Dieser Widerspruch zeigt sich in drei Dilemmata, die pädagogisch zu bearbeiten sind:

- *Die Institution Schule diskriminiert Schüler*innen, die nicht aus der akademischen Mittelschicht stammen, „aber sie muss es um deren Lebenschancen willen tun“ (ebd.).*
- *Der soziale Aufstieg mithilfe der Institution Schule geht den Überlegungen von Grundmann et al. (2010) zufolge mit einem Fluch der sozialen Entfremdung einher (vgl. Hummrich/ Meier 2016, S. 212.); am Beispiel des Films kann vermutet werden, dass solche Prozesse durch Unterrichtsszenen, in der lehrerseitig eine Korrektur von Identitätsinszenierung angestrebt werden, hervorgebracht werden.*
- *„Die Unterrichtskommunikation findet im Spannungsfeld von Organisation und Interaktion statt (Helsper 1995). Da mehr und größere Übersetzungsprozesse für Schüler*innen aus sogenannten bildungsfernen Milieus notwendig sind, ist zu vermuten, dass gerade diese Schüler*innen durch die Institution Schule in besonderer Weise strukturell benachteiligt werden“ (Hummrich/ Meier 2016, S.212f.), da ihnen nur dieselben Zeitressourcen für die Bearbeitung des Curriculums zugestanden werden, wie den privilegierten Schüler*innen.*

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Film nicht nur eine große Breite schulpädagogisch relevanter Themen abbildet (vgl. Kap. 4), sondern dass an den Szenen zentrale Tiefenstrukturen des Schulischen sowie die hiermit verbundenen Problemstellungen des schulpädagogischen Geschäftes rekonstruiert werden können.

6. Fazit

Die Argumentation des Essays hat die These vertreten, dass der Film „Die Klasse“ (2008) von Laurent Cantet ein großes Potential für kasuistische Arbeit bietet. Erstens liegen mittlerweile wenigstens zwölf wissenschaftliche Publikationen zur deutschen Synchronfassung des Films vor, die für kasuistische Arbeit mit Lehramtsstudierenden und Referendar*innen herangezogen werden können, und zweitens bildet der Film eine große Breite (vgl. Kap. 4 u. Anhang) von Themen ab, die als zentrale Herausforderungen für die schulpädagogische Praxis gelten und an die zahlreiche Diskurse des erziehungswissenschaftlichen Feldes angeschlossen werden können. Im Sinne Wernets (2006) illustrativer Kasuistik vermag der Film diverse Theorien (nur) zu ‚bebildern‘, was (aber) nicht gering zu schätzen ist, da auf diesem Wege abstrakten Theorien eine konkrete Ausdrucksgestalt gegeben werden kann. Die in Kapitel 5 erfolgte rekonstruktive Analysen zweier Filmszenen vermochte – zumindest für diese beiden Szenen – zeigen, dass die Qualität des ‚Datenmaterials‘ sich insofern als ergiebig darstellt, als dass an ihnen Tiefenstrukturen des Schulischen und einhergehend zentrale schulpädagogische Dilemmata freigelegt werden können. Das Referat der wissenschaftlichen Studien

(vgl. Kap. 3) hat gleichfalls herausstellen können, dass mit den Szenen des Films gewinnbringend sowohl illustrativ als auch rekonstruktiv gearbeitet werden kann. Balzer und Bergner (2012) vermochten sogar mit Szenen des Films, neue erkenntnistheoretisch-methodologische Argumente zu entwickeln. Vor dem Hintergrund, dass längst nicht alle Filmszenen untersucht oder gar mit der Breite der thematisierten Phänomene in Verbindung gesetzt wurde, lässt sich vermuten, dass auch noch weitere ‚Schätze‘ im Film ‚schlummern‘, die für wissenschaftliche und/oder kasuistische Zwecke gehoben werden können.

Die Erzählung des Films zeigt uns das pädagogische Handeln des Lehrers Marin, das sich in zahlreichen Spannungsfeldern bewegt, etwa solchen wie sie Werner Helsper (1995) unter dem Begriff der pädagogischen Antinomien herausgearbeitet hat. Der Film könnte also zur Illustration solcher Spannungsfelder bzw. einer Rekonstruktion dieser am Material genutzt werden. So hat der Film etwa in der Diskussion im Disziplinarausschuss und unter den Kolleg*innen im Lehrerzimmer die Frage aufgeworfen, inwiefern die Institution Schule auf Gleichbehandlung aller Schüler*innen setzen muss bzw. wie viel Einzelfallentscheidungen möglich bzw. pädagogisch wünschenswert sind. Im Zuge der Diskussion kam die Einzelfallentscheidung unter den Ruch der „Willkürherrschaft“, aber auch die Position formaler Gleichbehandlung konnte sich – zumindest unter pädagogischen Perspektiven – nicht wirklich durchsetzen. Werner Helsper hätte diesen Konflikt vermutlich der Antinomie von Einheit vs. Differenzierung zugeordnet. Am Beispiel der Selbstportraits zeigt der Film auf, wie durch eine lebensweltorientierte Didaktik zwar einerseits Nähe und Interesse, aber andererseits eben auch Entgrenzung und (berechtigte!) Abwehr provoziert werden können. Helsper hätte diesen Konflikt vermutlich als eine Ausformung der Antinomie von Nähe und Distanz verstanden. Von den ersten Unterrichtsszenen an zeigt uns der Film einen Lehrer, der das im Curriculum Vorankommen-Müssen mehrfach thematisiert und seinen Unterricht entsprechend organisiert. Dieses Vorankommen-Müssen begrenzt allerdings die Zeit für interkulturelle Verständigung (vgl. Hummrich/ Meier 2016, S. 204ff.), die gerade im Kontext dieser Klasse mit Blick auf den Abbau von sozialen Barrieren pädagogisch wünschenswert gewesen wäre. Mit Helsper zeigt sich hier die Antinomie von Organisation und Interaktion, da die unterrichtlichen Zeitfenster entweder für die zu erschließenden Unterrichtshalten oder aber für kulturellen Austausch und Verständigung genutzt werden können.

Darüber hinausgehend verweist der Film noch auf andere Spannungsmomente, die vielleicht nicht einer Antinomie zugewiesen werden können, die sich aber im Film als zentrale Herausforderungen für den Lehrer Marin erweisen.

- Vorankommen im Curriculum vs. Legitimieren des Curriculums
- Klassenöffentliche Diskussionen vs. peerkulturelles Bloßstellen
- Vertrauen gewähren vs. Vertrauen enttäuschen
- Stärkere Kontrolle eines Schülers vs. Konflikte weiter eskalieren lassen
- Ausrichtung der Didaktik an einem Leistungsniveau vs. Über/-Unterforderung
- Französische Mittelschichtskultur (nötig für sozialen Aufstieg) vs. Abwertung und Entfremdung von der Herkunftskultur

Am Beispiel des Films kann kasuistisch diskutiert werden, unter welchen strukturellen Bedingungen sich schulisches Lehren (weniger: Lernen) vollzieht, welche Spannungsmomente in der schulischen Praxis aufscheinen können, und wie der Lehrer Marin als ein authentisches Beispiel mit diesen Anforderungen umgeht – vielleicht auch, wie Marin selbst auch Spannungsmomente erzeugt.

So kann jedenfalls gefragt werden: Wie handelt Marin? Was sind die Effekte seines Handelns? Welche alternativen Handlungsmöglichkeiten wären auch denkbar gewesen? Was wäre vermutlich die Folgen dieser Handlungen? Wie reagieren die Schüler*innen auf das, was der Lehrer tut? Welche alternativen Handlungsmöglichkeiten hätten die Schüler*innen gehabt?

Auch wenn es letztlich angesichts des (Beobachtungs-)Datums spekulativ verbleiben muss, was die intendierten und die nicht intendierten Effekte des Lehrerhandelns sind, so bietet der Film zumindest zahlreiche Anlässe, über pädagogische Intentionen, pädagogisches Handeln und pädagogische Effekte nachzudenken, nicht zuletzt deshalb, weil sie in vielen Szenen des Films ebenso wie im ‚echten Leben‘ häufig auseinandertreten. Auch wenn der Film sich eben keiner dezidierten Botschaft verschreibt (vgl. Kap. 2), so mahnen die gezeigten Schul- und Unterrichtsszenen die Zuschauenden:

Reflektiere auf die Differenz von pädagogischer Intention, Handlung und Wirkung!

Diese Einsicht – die keineswegs als ‚neu‘ anzusehen ist (vgl. Bernfeld 2012) – stellt meines Erachtens ein wichtiges Fundament für die Ausbildung pädagogischer Professionalität dar. Der große Vorteil einer kasuistischen Arbeit mit dem Film liegt darin, dass der Film zwar authentisches und verdichtetes Material liefert, das aber letztlich fiktiv ist, also aufgrund seines filmischen Charakters emotional besser auf Distanz gehalten werden kann. Das, was der Film zeigt, basiert zwar auf einer wahren Geschichte, aber es ist eben letztlich nur ein Film (der obendrein auch noch in Frankreich spielt). Etwas anderes ist es hingegen, wenn man mit selbst erhobenen Fällen arbeitet. Hier stellt sich meiner Erfahrung nach das Problem ein, dass die eigene Involvierung in die Situation oder in den Erhebungskontext eine unbefangene Analyse – und damit auch Reflexion – erschweren kann, nicht zuletzt da häufig der Bewährungsdruck der Praxis bis in die universitären Seminarsitzungen hineinragt. Das, was die Handlungskompetenz der angehenden Lehrer*innen bedrohen könnte, wird meinem Eindruck nach schnell abgeschattet. Die große Chance einer kasuistischen Arbeit mit dem Film „Die Klasse“ kann also darin bestehen, dass Studierende in der großen Breite und Komplexität der aufgeworfenen Themen für sie interessante Momente entdecken, die sie (rekonstruktiv) analysieren können, ohne dabei in die Gefahr zu geraten, das eigene Handeln (oder das bekannter Personen) als potentiell problematisch zu rekonstruieren und analytische Einsichten abwehren zu müssen. Denn es ist Monsieur Marin, der die Last der Praxis trägt.

7. Literatur

Balzer, Nicole & Bergner, Dominik (2012): Die Ordnung der ‚Klasse‘. Analysen zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken, in: Norbert Ricken & Nicolle Balzer (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 247-279.

- Bégaudeau, François (2008): *Die Klasse*. Roman, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bégaudeau, François (2006): *Entre les murs*. Paris: Verticales.
- Bernfeld, Siegfried (2012): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bernstein, Basil (1970): *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970*, Amsterdam: de Munter.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Schriften zu Politik & Kultur 4*, Hamburg: VSA Verlag.
- Castro Varela, María do Mar (2015): Migration als Chance für die Pädagogik, in: *Pädagogische Rundschau* 2015 (69 Jg.), S. 657-670.
- Catani, R., Terkessidis, M. & Hug, E. (2013): Referat A. Dr. Mark Terkessidis. Alte Institutionen und neue Herausforderungen - Vielheit als Ausgangspunkt für die Gestaltung der globalisierten Gesellschaft, in: *Interner Bericht der Fachgruppe IKP - COHEP „Transkultur und Bildung“ zur Tagung vom 14. Juni 2013*, Tagungsort Universität Freiburg, S. 7.-9. ^[1]_[SEP]Download: http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/news21/COHEP-PIC_2013_Transkultur.pdf#page=7.
- Eggers, Rudolf (2008): Lernwelten als nicht beherrschbare Räume. Für eine Erwachsenenbildung der ungesicherten Diesseitigkeit im Konzept des lebenslangen Lernens, in: *Report 4/2008* (31. Jg.), S. 43-52.
- Erl, Sina (2017): *Schülerinnen und Schüler nahe der sozialen Unsichtbarkeit. Annäherungen an die Situation dieser Lernenden anhand von theoretischen Auseinandersetzungen mit Befunden und Hinweisen sowie einer auf dem Phänomen basierenden Fallanalyse einer Bildungsbiographie*, Master-Thesis, Europa-Universität Flensburg. Download über Fabrico-Verlag: <http://www.fabrico-verlag.de/online-texte/thesis-paedagogik/>.
- Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1967): *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goffman, Alice (2016): *On the Run. Die Kriminalisierung der Armen in Amerika*, München: Antje Kunstmann.
- Goffman, Erving (1969): *Where the action is. Three Essays*. London: Allan Lane The Penguin Press.
- Goffman, Erving (1973): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grundmann, Matthias, Bittlingmayer, Uwe H., Dravenau, Daniel & Groh-Samberg, Olaf (2010): Bildung als Privileg und Fluch - zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen, in: Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 51-78.
- Klein, Gabriele/ Friedrich, Malte (2003): *Is this real? Die Kultur des HipHop*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (1995): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Barbara Budrich, S. 15-34.
- Helsper, Werner (2001): Antinomien des Lehrerhandelns — Anfragen an die Bildungsgangdidaktik, in: Uwe Hericks, Josef Keuffer, Hans Christof Kräft, Ingrid Kunze (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, Merle/ Meier, Michael (2016): Den Umgang mit Differenz lehren – über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In Asyun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 200-200.
- Hummrich, Merle & Meier, Michael (2018): Ethnographie trifft Objektive Hermeneutik. Ein Methodenvergleich am Beispiel eines jugendlichen Raumaneignungsprozesses, in Maud Hitzge (Hrsg.): *Seen from different perspectives. Interdisziplinäre Videoanalyse: Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln*, Opladen: Farmington Hills, S. 105-133.
- Kowalski, Marlene (2015): Nähe, Adoleszenz und thematische Grenzgänge - Inszenierungsmuster der Lehrer-Schüler-

- Beziehung im Film *Die Klasse* von Laurent Cantet, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91 (2015) 3, S. 390-408. (Zitation im Text aus zur Veröffentlichung vorgesehenem Manuskript)
- Mälzer, Natalie (2013): Der Einfluss der Übersetzungsmodalitäten auf den filmischen Dialog, in: *trans-kom* 6 (2), S. 260-284.
- Menschik-Bendle, Jutta (2017): Klassenkämpfe – Trotz und Leidenschaft an einer Pariser Brennpunktschule. *Die Klasse*, in: Heidi Möller & Thomas Giernalczyk (Hrsg.): *Organisationskulturen im Spielfilm. Von Banken, Klöstern und der Mafia: 29 Film- & Firmenanalysen*, Wiesbaden: Springer, S. 167-179.
- Menschik-Bendle, Jutta (2018): Klassenkämpfe – Trotz und Leidenschaft an einer Pariser Brennpunktschule. *Die Klasse* (Entre les murs), in: *Organisationsberatung Supervision Coaching* 25 (1), S. 121-132.
- Meier, Michael (2015): Ethnographie als Profession, in Ernst Apeltauer (Hrsg.): *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht* 63/64, Flensburg: Universität Flensburg, S. 7-66.
- Pazzini, Karl-Josef (2011): Kann man Übertragung sehen? – Lehren heißt, individuelle Grenzen überschreiten, in: Manuel Zahn, Karl-Josef Pazzini (Hrsg.): *Lehr-Performances*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 189-202.
- Sanders, Olaf (2011): Echte Erziehung aus Frankreich. In: Manuel Zahn, Karl-Josef. Pazzini (Hrsg.): *Lehr-Performances*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 189-202.
- Sertl, Michael/ Leufer, Nikola (2012): Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. Eine Zusammenschau, in Uwe Gellert, Michael Sertl (Hrsg.): *Zur Soziologie des Unterrichts*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 15 – 62.
- Stiletto, Stefan (2008): *bbp: filmheft. Die Klasse. Laurent Cantet. Frankreich 2008*, Quedlingburg: Quedlingburg DRUCK.
- Strauss, Anselm L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage. München, UTB.
- Wernet, Andreas (2006): *Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, Andreas (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*, Wiesbaden: VS.
- Whyte, William F. (1996): *Die Street Corner Society. Die Sozialstruktur eines Italienviertels*, Berlin: Walter de Gruyter.

Internetquellen:

- akweb.de analyse&kritik, Ramón Reichert: Disziplinarraum Klassenzimmer. Disziplinarraum Klassenzimmer. Der Film "Entre les Murs" zeigt den Schulalltag von migrantischen Jugendlichen, (Abruf am 15.3.2020), https://www.akweb.de/ak_s/ak532/13.htm
- bbp: Kinofenster.de, Stefan Stiletto (11.12.2008), (Abruf am 15.3.2020), https://www.kinofenster.de/filme/filmarchiv/die_klasse_film/
- sueddeutsche.de, Alex Rühle (17. Mai 2010): Im Kino: "Die Klasse". Hausaufgabe: Denken! Testosterongeschüttelte Jugendliche aus Problemvierteln und wüst schimpfende tätowierte Kapuzenträger: "Die Klasse" zeigt die französische Schule als lebendige pädagogische Notfallambulanz. (Abruf am 15.3.2020), <https://www.sueddeutsche.de/kultur/im-kino-die-klasse-hausaufgabe-denken-1.384818>
- Duden 1 (Stadtviertel) (Abruf am 6.3.2020): <https://www.duden.de/rechtschreibung/Stadtviertel>
- Duden 2 (Ghetto) (Abruf am 6.3.2020): <https://www.duden.de/rechtschreibung/Getto>
- Wikipedia 1 (Stadtviertel) (Abruf am 6.3.2020): <https://de.wikipedia.org/wiki/Stadtviertel>
- Wikipedia 2 (Ghetto) (Abruf am 6.3.2020): <https://de.wikipedia.org/wiki/Ghetto>.

Film:

- Die Klasse*. [Entre les murs]. Regie: Laurent Cantet. Drehbuch: Laurent Cantet, Robin Campillo, François Bégaudeau (nach dem gleichnamigen Roman von François Bégaudeau), Frankreich: Haut et Court, France 2 Cinéma 2008. DVD. Concorde. 128 Min.

8. Anhang

Liste der Begrifflichkeiten, die der Film „Die Klasse“ thematisiert werden bzw. auf welche wenigstens verwiesen wird.

1. Lehrerkollegium
2. Ethnizität
3. pädagogische Haltung
4. Schülerschaft
5. Organisation der Lehre
6. Lehreraustausch, Etikettierung
7. Begrüßung
8. angemessenes Verhalten, Schulregeln
9. Disziplin, Nutzung der Zeit
10. (Leistungs-)Wettbewerb unter Schulen
11. (subtile) Unterrichtsstörung
12. Adressierung
13. Mitarbeit verweigern
14. Identitätsarbeit
15. Vorwissen klären
16. Nichtwissen (eingestehen)
17. klassenöffentliche (Peer-)Kommunikation
18. Schüler schützen, hanebüchene Argumentation
19. organisationale Grenzen der Unterrichtsinteraktion
20. Lernmaterialien
21. Versprechen
22. Erwartungshaltung (darstellen)
23. Lebensweltorientierung, Didaktik
24. Kritik an weißer Mittelschichtskultur
25. Abstammung dieser Klasse
26. Aspirationsniveau, Bildungsamkeit
27. Pause
28. Schularchitektur
29. Relevanz des Curriculums
30. Vermittlung, differente Sprachcodes/-habitus
31. Vertrauen
32. Rolle, ganze Person, Sexualität
33. jemanden vorführen, beschämen
34. Nähe und Distanz
35. Adoleszenz
36. Peerkultur, Armut
37. entgrenzende Äußerung(en)
38. Schüler*innenkritik
39. Rhetorik, Gewalt durch Sprache
40. Scheitern der Pädagogik, Aufkündigung der pädagogischen Beziehung
41. Hausaufgaben, Arbeitsverweigerung
42. Schüler aufrufen

43. sich weigern
44. Subjektpositionen, Praktiken, Anrufung (Balzer/Berger 2012)
45. didaktische Reduktion
46. Arbeitsauftrag
47. Privatsphäre
48. interkulturelle Verständigung
49. Entschuldigung, Arbeitsverweigerung, Arbeitsbündnis
50. Scheitern, Differenz von Intention und Effekt
51. Schulkonferenz
52. Schulregeln, Sanktionssystem, Schulentwicklung
53. Einzelfallentscheidungen, Willkürherrschaft
54. Kaffeekosten, Kaffee und Berufskultur
55. semantische Bedeutungsverschiebung durch Übersetzung in Hochsprache
56. neuer Schüler
57. Umgang mit Vorwissen/Vorurteilen
58. Elternsprechtag
59. Leistungsniveau
60. Nichtverstehen, Übersetzen, Kommunikation
61. situationsunangemessenes Verhalten
62. familiäre Situation
63. Engagement jenseits der Berufsrolle
64. Peerkonflikt, Gewalt
65. Außenseiter
66. Kleidungsstil
67. sich als Person verteidigen
68. Lehrerkommentar, Bewertung, Abwertung
69. Verhaltensetikette
70. Unterrichtsverweis
71. Zeugniskonferenz
72. Beleidigung
73. (verbale) Eskalation
74. Gerüchte
75. Ausschluss vom Unterricht
76. familiäre Konsequenzen
77. Abblendung außerschulischer Wirklichkeit
78. Kantine
79. kollegiale Reflexion auf schulische Strukturen
80. Befangenheit
81. Schulausschluss
82. Schuljahresende
83. (autodidaktische) Aneignung
84. Schwierigkeiten mit dem Lernen
85. Noten
86. Abblendung innerschulischer Wirklichkeit
87. Gleichbehandlung, Disziplinarverfahren
88. „unsichtbare“ Schüler*in

Autor*in

Michael Meier, Dr., Vertretung der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik der Sekundarstufe II, Fakultät II: Bildung Architektur Künste, Universität Siegen, Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Ethnographie, Schulerfolg, Heterogenität und soziale Ungleichheit, Kasuistik.

michael.meier@uni-flensburg.de