

Proske, Matthias

The Go-Between. Überlegungen zur Rolle Klassenlehrkraft und zur Krisenhaftigkeit des Geschehens in Schulklassen – am Beispiel der Figur François Marin im Film "Die Klasse"

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Wicke, Lars [Hrsg.]: Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 61-77



Quellenangabe/ Reference:

Proske, Matthias: The Go-Between. Überlegungen zur Rolle Klassenlehrkraft und zur Krisenhaftigkeit des Geschehens in Schulklassen – am Beispiel der Figur François Marin im Film "Die Klasse" - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Wicke, Lars [Hrsg.]: Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 61-77 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319423 - DOI: 10.25656/01:31942; 10.35468/6128-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319423>

<https://doi.org/10.25656/01:31942>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Matthias Proske

The Go-Between. Überlegungen zur Rolle Klassenlehrkraft und zur Krisenhaftigkeit des Geschehens in Schulklassen – am Beispiel der Figur François Marin im Film „Die Klasse“¹

Abstract

Dass die Gegenläufigkeit von Vollzugslogiken, Konstitutionsbedingungen und normativen Erwartungen wiederkehrend die Wahrscheinlichkeit für Krisen und Konflikte in der Schulklasse erhöht, ist Ausgangspunkt für die Frage, wie die Klassenlehrkraft in diese Krisenhaftigkeit verstrickt ist. Argumentiert wird dabei auf der Grundlage einer theoretisch erweiterten Bestimmung der Rolle Klassenlehrkraft, die im spannungsreichen In-Between von Organisations- und Gruppenerwartungen verortet wird. Für die Untersuchung greift der Beitrag auf ausgewählte Erzählstränge und Dramatisierungen des Films „Die Klasse“ zurück, um an ihnen nachzuzeichnen, wie die Figur des Klassenlehrers in das Krisengeschehen involviert wird bzw. sich involviert.

1 Die Schulklasse im Schnittfeld unterschiedlicher Vollzugslogiken, Konstitutionsbedingungen und normativer Erwartungen

Wenn man ein Schulgebäude betritt, ist in der Regel² kaum zu übersehen, in welchem Maße Schulklassen die Welt des Schulischen strukturieren. Meist lange Gänge auf mehreren Etagen führen an einer Reihe von geschlossenen Türen vorbei, die, wenn man sie öffnet, den Blick freigeben auf eine Gruppe von – ungefähr gleichaltrig erscheinenden – Heranwachsenden, die von einer Lehrkraft unterrichtet wird. Je nach Alter sind die Klassenräume mit unterschiedlichen Anordnungen schulischen Mobiliars ausgestattet (in der Grundschule häufig in 6-8er Tischgrup-

1 Der Beitrag ist Laurent Cantet gewidmet, der am 25. April 2024 gestorben ist. Credits zudem an Grant McLennan und Robert Forster für die nicht abgesprochene Anleihe im Titel des Beitrags.

2 Gedacht ist hier zunächst – bei allen notwendigen weiteren Differenzierungen – an mitteleuropäische Schulgebäude, deren Bauzeit und Architektur zeitlich im langen letzten Jahrhundert verortet werden kann.

pen, in der weiterführenden Schule dann eher 2er-Tischreihen, häufig kombiniert in einer U-Form), wobei die Räume gleichzeitig nicht selten zumindest kleine auf die jeweilige Lerngruppe rückführbare individuelle Gestaltungsmerkmale aufweisen (etwa durch Poster, Fotos oder Bilder). Über das analoge Inventar der Schule hinaus zeigt auch ein Blick auf deren digitale Infrastruktur, dass die Schulklasse weiterhin einen zentralen Referenzpunkt der Organisation von Schule bildet, sei es im digitalen Klassenbuch oder in den Ablage- und Speichersystemen der jeweils genutzten Lernplattform.

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs scheint die Bedeutung der Schulklasse – meist in der Gestalt der Jahrgangsklasse – als „die weltweit dominante Organisationsform von Schule“ (Caruso 2021a, 155, siehe auch bereits Oelkers 1991, 7) zu bestätigen. Dass Kinder auf der Basis schulbürokratischer Verfahren und Entscheidungen, orientiert am Alterskriterium und in räumlich darauf ausgerichteten Gebäuden in Schulklassen unterrichtet werden, zählt nicht allein deshalb heute zu den „global similarities“ in Bildungssystemen (Baker & LaTendre 2005, vgl. auch Caruso 2021b, 204), weil diese Form der Gruppierung von Kindern in der Schule faktisch weltweit zu beobachten ist. Bedeutsam scheint auch, dass die jahrgangsförmige Schulklasse – in einem global wie lokal nicht gleichzeitig und linear verlaufenden Prozess – zur *institutionellen Norm* geworden ist, die die gesellschaftliche Organisation von Beschulung und Bildungskarrieren strukturiert; und zwar auch dann, wenn aufgrund besonderer Umstände (z. B. eine lokal zu geringe Kohortengröße) von ihr abgewichen wird.

Blickt man nun genauer auf die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Schulklassen, dann zeigt sich ein weit aufgespanntes Feld von Thematisierungen, die zwar auf sehr unterschiedliche Aspekte des Phänomens fokussieren, die aber die Frage nach den Konstitutionsbedingungen von Schulklassen in der Regel ausklammern (vgl. auch Rabenstein & Wicke in diesem Band/2024). Diese möglicherweise von außen als heterogen und diffus wahrgenommene Perspektivierung von Schulklassen, ist, so die These dieses Beitrages, weder Zufall noch Ausdruck wissenschaftlicher Beliebigkeit. Sie reflektiert vielmehr, dass die Schulklasse nur als Schnittpunkt unterschiedlicher operativ-praktischer Vollzugslogiken, sozial vermittelter Konstitutionsbedingungen sowie normativer Erwartungen zu verstehen ist: (1) Auf operativer Ebene koexistieren in Schulklassen *lehr-lern- und peerbezogene Interaktionsvollzüge*, die unterschiedlichen Logiken folgen – sinnbildlich fassbar in den Begriffen der Schulklasse als Lerngruppe und als Ort der Peerkultur. (2) Aus theoretischer Perspektive kreuzen sich in Schulklassen Konstitutionsbedingungen, in der die *Funktionsförmigkeit* des Erziehungssystems, die *Organisationsförmigkeit* der Schule, die *Interaktionsförmigkeit* des Unterrichts und die *Gruppenförmigkeit* der Klasse verknüpft sind. (3) Schließlich werden in der und für die Schulklasse divergierende pädagogisch-normative Erwartungen aufgerufen, die einerseits ihre Mitglieder in deren Individualität adressieren, wenn

es z. B. um Bildung geht, die andererseits aber auch die Klasse als Kollektiv ansprechen (etwa im normativen Appell an die Klassengemeinschaft), wobei letzteres wiederum mit anderen Normen der Zugehörigkeit – wie sie etwa in peer groups existieren – kollidieren kann. Pädagogisch-normative Erwartungen wie Bildung, Anerkennung und Gemeinschaftlichkeit stehen zudem gleichzeitig in der Gefahr, die Vollzugslogiken, Dynamiken und Konstitutionsbedingungen von Schulklassen abzublenden, in denen es immer auch um Konkurrenz und Leistung oder um Zugehörigkeit *und* Ausschließung geht.

Dass die potentielle Gegenläufigkeit von Vollzugslogiken, Konstitutionsbedingungen und normativen Erwartungen wiederkehrend Krisen im Geschehen rund um die Schulklasse hervorbringen können, kann angesichts der Alltäglichkeit von Krisendiagnosen in der erziehungswissenschaftlichen Beobachtung von Schule nicht wirklich überraschen. Was in diesem Beitrag vor diesem Hintergrund geleistet werden soll, ist eine Fokussierung auf die *Rolle der Klassenlehrkraft im Gefüge der Schulklasse* und die Frage, *wie* sie in diese Krisenhaftigkeit verstrickt ist. Die Analyse wird sich dabei nicht auf empirische in-Situ-Beobachtungen stützen, sondern die filmische Inszenierung der Figur François Marins im Film „Die Klasse“ (i. O. „Entre les Murs“, Regie: Laurent Cantet, 2008) zum Anlass und Gegenstand der Untersuchung machen.

Der Beitrag gliedert sich nachfolgend entsprechend in drei Teile: In Abschnitt 2 werden ausgewählte theoretische Perspektivierungen zur Schulklasse daraufhin befragt, wie in sie die Rolle Klassenlehrer*in eingetragen werden kann und welche Implikationen dies für das Verständnis der Krisenhaftigkeit des Geschehens in Schulklassen hat. Abschnitt 3 zeichnet dann an ausgewählten Erzählsträngen und Dramatisierungen des Films „Die Klasse“ nach, wie die Figur des Klassenlehrers François Marin in solches Krisengeschehen involviert wird bzw. sich involviert. Abschnitt 4 widmet sich in einem abschließenden Fazit dem Zusammenhang zwischen der theoretischen Verortung von Klassenlehrkräften im Gefüge der Schulklasse und der Krisenhaftigkeit des Geschehens in eben diesem.

2 Die Klassenlehrkraft im Gefüge der Schulklasse: Zwischen schulorganisatorischen Rationalitäten und Zugehörigkeitsbedürfnissen

In der Forschung zur Schulklasse überrascht zunächst, dass die Rolle der Klassenlehrkraft weitgehend eine Leerstelle bildet. Zwar liegen bildungshistorische Studien vor, die bei der Untersuchung von Veränderungen in der Binnenorganisation von Schule auch die jeweilige Rolle von Lehrkräften in den Blick nehmen (vgl. z. B. Jenzer 1991; Cuban 2009) oder die bei der Rekonstruktion der Geschichte des Lehrberufes unterschiedliche (Aus-) Differenzierungsprozesse (etwa

die Herausbildung der Volksschullehrkraft aus niederen kirchlichen Diensten oder die fachliche Spezialisierung des gymnasialen Lehramts v.a. in Gestalt des Philosophen in den Blick nehmen, vgl. im Überblick: Kemnitz 2014). Eine begrifflich-systematische Fokussierung auf die Frage, ob mit diesen Wandlungsprozessen in spezifischer Weise Implikationen für die Rolle der Klassenlehrkraft verbunden sind, fehlt jedoch (vgl. z. B. Herzog & Makarova 2014).

Wenn Andreas Hoffmann-Ocon dem Begriff der „Klassenlehrperson“ attestiert, „eine Art Unschärfeformel“ zu sein (2022, 148), könnte das also nicht nur daran liegen, dass der Begriff im Feld selbst je nach Schulform und Schulstufe Unterschiedliches bedeutet, sondern auch daran, dass in der Schul- und Lehrer*innenforschung wenige Untersuchungen vorliegen, die erst systematische Bedeutungs- und Funktionsbestimmungen zur Rolle der Klassenlehrkraft ermöglichen würden.

Diese Leerstelle kann hier ebenso wenig gefüllt wie eine Begriffsgeschichte vorgelegt werden. Stattdessen soll der ‚Umweg‘ über ausgewählte theoretisch ausgerichtete Perspektivierungen der Schulklasse genommen werden, um diese auf einander zu beziehen und zu befragen, welche Erklärungsreichweiten und -lücken sie jeweils aufweisen, aber auch, wie in sie die Rolle der Klassenlehrkraft eingetragen werden kann.³ Die Heterogenität der Zugriffsweisen wird in dieser Argumentation jedoch als Beleg dafür genommen, dass für das theoretische Verstehen des Geschehens in Klassenzimmern sozial vermittelte und historisch sich durchsetzende Konstitutionsbedingungen, funktionale Leistungen der Schulklasse, aber ebenso diejenigen Dynamiken bedeutsam sind, die aus dem spezifischen Beziehungsgefüge zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen in Schulklassen resultieren.

Talcott Parsons (1968) Einordnung der Schulklasse in den Strukturzusammenhang des Erziehungs- und Bildungssystems ist in der Regel mit der Frage nach Funktionen und Leistungen verbunden, die die Schulklasse als soziales System erbringt. Angesichts der Annahme, dass es sich beim Erziehungssystem um ein intern hochgradig differenziertes System handelt (vgl. auch Fend 2006), bleibt die konstitutionstheoretische Bestimmung der Schulklasse in diesem Diskussionsstrang jedoch eigentümlich offen (vgl. Rabenstein, Hübner & Wicke in diesem Band/2024). Herzog (2009, 155-156) verweist auf die Stellung der Schulklasse *zwischen* dem Erziehungssystem als *Funktionssystem* der Gesellschaft, der (Einzel-)schule als *Organisationssystem*, dem Unterricht als *Interaktionssystem* sowie den Schüler*innen als *Individualsysteme* (vgl. auch Vanderstraeten 2004). Die Klassenlehrkraft wird in diesen Bestimmungen nur selten explizit thematisiert, Hinweise auf ihre Rolle erschließen sich nur indirekt.

3 In Anlehnung an Johannes Bellmann (2020, 792) könnte man vielleicht von einem „small theorizing“ als methodischer Verfahrensmodus sprechen.

Aus der Perspektive des Interaktionssystems ist Unterricht seit der Durchsetzung der Jahrgangsklasse und auch unter Einschluss damit optional verbundener Differenzierungen in erster Linie *Fachunterricht*, dessen Vorbereitung und Durchführung der Fachlehrkraft obliegt. Einschränkend ist jedoch zu vermerken, dass die ‚Verfächerung‘ von Unterricht (Schneuwly 2018) historisch asynchron verläuft, sie im deutschsprachigen Raum zudem eng mit dem preußischen Gymnasium verbunden ist (vgl. z. B. Kolbe 1994), also nicht in allen Schulformen die gleiche Ausgestaltung angenommen hat, und insbesondere in der Primar- bzw. Volksschule eine deutlich anders gelagerte Entwicklungsdynamik aufweist (vgl. z. B. Hoffmann-Ocon 2022, 148; Caruso 2021b, 209-215). Elementare fachliche Vermittlungsaufgaben, die sich auf die Fächertrias Deutsch, Mathematik und Sachunterricht konzentrieren, und Erziehungsaufgaben, die um die Herstellung von Selbstwertgefühl, Gemeinschaft und Vertrauen kreisen, stehen in der Primarschule in einem keineswegs dauerhaft geklärten Verhältnis, wobei wiederum deutlich zu erkennen ist, dass – aus offenbar verschiedenen Gründen – fachliche Aufgabenbestimmungen zunehmend an Relevanz gewinnen. So bestimmt z. B. die Kultusministerkonferenz in einer aktuellen Beschreibung des Primarbereichs das Verhältnis von Klassen- und Fachlehrkraft wie folgt:

„Vor allem in den ersten beiden Jahrgangsstufen wird der Unterricht überwiegend von wenigen Lehrkräften, insbesondere der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer erteilt. Es erleichtert den Schülerinnen und Schülern das Einleben in die Schule, wenn sie sich auf wenige Bezugspersonen konzentrieren können und nicht mit einer Vielzahl von Fachlehrkräften zu tun haben. Das Klassenlehrer-Prinzip soll die Einheit von Erziehung und Unterricht, eine durchgängige pädagogische Förderung und ein differenziertes Eingehen auf die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler gewährleisten. Von der Jahrgangsstufe 3 an werden die Schülerinnen und Schüler in vielen Ländern zunehmend von Fachlehrkräften unterrichtet und damit auch auf den Übergang in die Schulen des Sekundarbereichs vorbereitet, in denen das Fachlehrkraft-Prinzip herrscht“ (KMK 2021, 113).

Unstrittig scheint insgesamt, dass die Relation von fachlichen und erzieherischen Aufgaben Implikationen für die Bestimmung der professionellen Rolle von Lehrkräften nach sich zieht: Mit der Rolle der Fachlehrkraft geht in der Regel die Verantwortung für fachlich spezifizierte Vermittlungs-, Förder- und Unterstützungsaufgaben, Disziplinierungs-, Motivierungs- und Bewertungsaufgaben einher. Die Aufgabenbestimmung fällt für die Rolle der Klassenlehrkraft unschärfer aus; festhalten lassen sich administrative und kommunikative Aufgaben oder Erwartungen. Administrative hängen damit zusammen, dass die Klassenlehrkraft an *Entscheidungen* der Organisation Schule über einzelnen Mitglieder der Schulklasse beteiligt ist (etwa über die Neuzuweisung von Schüler*innen, bei schwereren Disziplinarmaßnahmen oder auch in Versetzungsfragen), wobei weder die Art der Beteiligung schul-

rechtlich detailliert bestimmt ist noch sich insgesamt schulrechtlich-normierende Aussagen zur Funktion der Klassenlehrperson finden lassen: Diese „wurde oftmals impliziert, aber nicht immer in normative Texte aufgenommen. Sie blieb häufig eine Leerstelle“ (Hoffmann-Ocon 2022, 148).

Dass sich der Diskurs zu Schulklassen als soziale Systeme an der systemtheoretischen Differenzierung von Interaktions- und Organisationssystemen orientiert (vgl. Vanderstraeten 2006), ist zunächst erwartbar. Schulklassen sind mit Bezug auf Unterrichts- und Peerkommunikation ebenso selbstverständlich als Interaktionssysteme verstanden worden wie sie in Bezug auf die Aspekte Mitgliedschaft (etwa in Bezug auf Zuordnungs- und Versetzungsentscheidungen) und Positionen bzw. Rollen als Organisationssysteme beschrieben werden. Beide theoretischen Bestimmungen erklären wichtige Aspekte von Schulklassen und der Rolle des Klassenlehrperson, sie lassen jedoch auch Fragen offen. Die Perspektivierung als Interaktionssystem lässt vor allem unbeantwortet, wie die Dauerhaftigkeit von Schulklassen erklärt werden kann, denn Schulklassen werden auch dann von Beteiligten als Schulklassen erlebt, wenn niemand anwesend ist. Die organisationsbezogene Perspektivierung, die zudem eng mit einer professionsbezogenen verknüpft ist, kann wiederum nicht beantworten, warum sich in Schulklassen Selbstdarstellung und -erprobung und damit verwobene normative Bedürfnisse nach Resonanz, Zugehörigkeit und Anerkennung empirisch immer wieder als bedeutsam erweisen – und zwar nicht nur auf Seite der Schüler*innen. Organisations- und professionstheoretische Bestimmungen operieren an dieser Stelle mit der Unterscheidung von spezifisch und diffus und beobachten – zumindest bezogen auf die Leistungsrollen von Lehrpersonen – diffuse Arbeitsbeziehungen als Verletzung ebendieser Rollenanforderungen und damit als – zumindest tendenziell – normativ problematisch (vgl. Wernet 2003).

Hartmann Tyrell (1983) hat vor dem Hintergrund dieser Leerstellen früh dafür argumentiert, diese Typologie um den Systemtypus der sozialen Gruppe zu ergänzen, für den das Kriterium interaktiv prozessierter Zugehörigkeit „das tragende Prinzip“ sei (ebd., 82). Mit diesem Differenzierungsprinzip unterscheiden sich Gruppen deutlich von Organisationen, die es zwar auch mit Zugehörigkeit zu tun haben, diese aber im Modus von Mitgliedschaft qua Entscheidung moderieren und damit versuchen, krisenverursachende Konfliktdynamiken durch klare Regelung auf Abstand zu halten. Unstrittig ist, dass mit dem Differenzierungsprinzip interaktiv prozessierter Zugehörigkeit sehr unterschiedliche Grade der „Kohäsion“, der „Artikuliertheit des Zusammengehörigkeitsbewusstseins“ oder der „affektiven Besetzung des Zusammengehörigkeitsgefühls“ einhergehen können (ebd., 84).

Die Ergänzung der systemtheoretischen Typologie um die soziale Gruppe (vgl. auch Rauh in diesem Band/2024) könnte mit Blick auf die Bestimmung der Rolle der Klassenlehrperson in zwei Hinsichten produktiv sein: Verortet man die Differenz zwischen Fachlehrer*innen und Klassenlehrer*innen in Bezug auf die

Schulklasse in der von Tyrell vorgeschlagenen Artikuliertheit von Zugehörigkeit und einem affektiv aufgeladenen Zusammengehörigkeitsbewusstsein, dann wird erstens nachvollziehbar, warum die soziale Rolle der Klassenlehrkraft sehr viel expliziter mit der normativen Erwartung verbunden ist, den ‚sozialen Kitt‘ schulischer Arbeit sicherzustellen, nämlich für ein Mindestmaß sozialer Kohäsion im Gefüge der Schulklasse zu sorgen. Fachlehrer*innen können die Klasse zunächst als Lerngruppe adressieren und haben immer noch die Option, sich in gravierenden Konflikten an die Lehrkraft zu wenden, die als zuständig für die Klasse gilt. Klassenlehrkräfte sind dagegen gefordert, Zugehörigkeit so zu markieren, dass aus ihr Verpflichtungen für alle resultieren, und zwar sowohl bezogen auf das wechselseitige Verhalten unter den Schüler*innen als auch bezogen auf die schulische Arbeit an den Themen und Sachen des Unterrichts.

Die soziale Gruppen kennzeichnende Notwendigkeit der interaktiven Prozessierung von Zugehörigkeit würde zweitens erklären, warum diese auch das Selbstverhältnis als Klassenlehrkraft berührt. Klassenlehrer*in zu *sein*, ist offensichtlich nicht nur das Resultat einer formalen Zuordnungsentscheidung der Organisation Schule, sondern Klassenlehrer*innen müssen die Zugehörigkeit zur ‚eigenen‘ Klasse immer auch interaktiv absichern, d. h. der potentielle Vertrauensstatus, der der sozialen Rolle Klassenlehrkraft zukommen kann, muss bei den Schüler*innen immer wieder kommunikativ erarbeitet werden.

Die Erweiterung, Schulklassen sozialtheoretisch nicht nur über Unterricht als *Interaktion* und Schule als *Organisation* zu bestimmen, sondern dezidiert auch als *soziale Gruppe* zu verstehen, hat Folgen für die Verortung von Klassenlehrkräften. Systematisch bemerkenswert ist, dass die Klassenlehrkraft damit in eine *In-Between Position* gebracht wird: Sie vermittelt zum einen zwischen den Rationalitäten der Schule als Organisation und der Verantwortung für die Schüler*innen der eigenen Klasse; und sie ist zum anderen gefordert, sowohl Loyalität zur eigenen Organisation zu zeigen als sich auch der Zugehörigkeit zur eigenen Klasse als Gruppe immer wieder zu versichern. Dass diese Konstellation Rollenkonflikte und damit verbundene *Krisen* auslöst, ist nicht unwahrscheinlich, insofern die Vermittlung unterschiedlicher Rationalitäten, normativer Erwartungen, Loyalitäten, Zugehörigkeitsbedürfnisse, die im Gefüge zwischen Schule und Schulklasse bestehen, das Kerngeschäft der Klassenlehrkraft beschreibt.

Verstärkt wird die Informalität dieser kommunikativen Vermittlungsfunktion, insofern die gerade behauptete *Verantwortung* der Klassenlehrkraft für die ‚eigene‘ Klasse und für die*den einzelne*n Schüler*in in schulrechtlichen Bestimmungen in Form allgemein gehaltener pädagogisch-kommunikativer Erwartungen eher vage bleibt. So formuliert z. B. die Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen im entsprechenden § 18:

„Für jede Klasse bestimmt die Schulleiterin oder der Schulleiter im Benehmen mit der Lehrkraft eine Klassenlehrerin oder einen Klassenlehrer. Diese oder dieser soll im besonderen Maße auf die erzieherische und fachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler der Klasse hinwirken“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2012, § 18).

Viel mehr als diese sehr offen gehaltene Aufgabenbeschreibung findet sich nicht. Die Aufgabenbestimmung bleibt ansonsten primär organisationsbezogen (z. B. Führen des Schülerstammblasses oder des Klassenbuches; Leiten der Klassenkonferenz). Wenn also z. B. Konflikte in der Klasse oder zwischen Klasse und Fachlehrkräften bestehen, die der Moderation bedürfen, ist es in der Regel die Klassenlehrkraft, an die sich Erwartung richtet, hier vermittelnd tätig zu werden. Das gleiche gilt, wenn Mitschüler*innen und Kolleginnen und Kollegen in ihrem Fachunterricht Beobachtungen in Bezug auf einzelne Schüler*innen (z. B. in Gestalt individueller Probleme oder Verhaltensauffälligkeiten) machen, die – unabhängig davon, ob sie Folgen im Unterricht haben – Anlass zur kommunikativen Intervention sein können. Deutlich erkennbar ist, dass die Funktion der Klassenlehrkraft in solchen Fällen vor allem um Aufgaben kreist, die in einem weiten Sinne der Erziehungsverantwortung der öffentlichen Schule zurechenbar ist, für die das Wohl des Heranwachsenden – neben der Her- und Sicherstellung des Unterrichtsbetriebes – ein normativer Fluchtpunkt ist.

Die Erwartung, schulorganisatorische Rationalitäten mit der erzieherischen Verantwortung für die Schulklasse und ihre Mitglieder kommunikativ zu vermitteln, könnte auch eine Ursache dafür sein, dass „die Interaktion mit Schüler*innen und Schülern (als) eine der zentralsten, jedoch aus herausforderndsten Komponenten des Lehrerberufs“ angesehen wird, wie Hagenauer und Raufelder in ihrer Bestandsaufnahme zur Forschung über die Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehung resümieren (2022, 993). Auffallend an der vor allem sozialpsychologisch ausgerichteten Forschung zur Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehung ist aber erneut, dass auch hier eine explizite Einbeziehung der spezifischen Rolle von Klassenlehrer*innen nicht zu finden ist.

3 Die Figur des Klassenlehrers und die filmische Dramatisierung von Krisen in „Die Klasse“

Als Befunde und Schlussfolgerungen aus der (selektiven) Befragung theoretisch ausgerichteter Forschung zur Schulklasse können zwei Punkte festgehalten werden: (1) Um die Funktion der soziale Rolle Klassenlehrer*in theoretisch präziser zu bestimmen, scheint es erstens produktiv, wenn man sie im In-Between von Organisations- und Gruppenerwartungen verortet, mit der wiederum wiederkehrend Anforderungen der interaktiven Bearbeitung von Zugehörigkeits- und Loyalitätsfragen einhergehen. (2) Aus dieser Verortung resultieren zweitens Kon-

fliktodynamiken, die Krisen rund um das Agieren von Klassenlehrkräften eher wahrscheinlich machen.

Dass für die Untersuchung der Frage, wie Klassenlehrkräfte in Krisendynamiken innerhalb der Schulklasse verstrickt werden bzw. sich verstricken, in diesem Beitrag mit „Die Klasse“ (Regie: Laurent Cantet, 2009) auf einen *Film* Bezug genommen wird, erscheint begründungspflichtig. Denn selbstverständlich kann man die methodologische Frage stellen, ob sich Filme über Schule und Lehrerfiguren für die Analyse erziehungswissenschaftlicher Problemstellungen eignen. Begreift man solche Filme als „unkonventionelle Inszenierungs- und Darstellungsweisen pädagogischen Wissens“, die Erfahrungen mit Schule und Lehrpersonen ästhetisch verdichten und dabei „populäres Wissen“ über die Phänomene ebenso aufgreifen wie erzeugen (Pazzini & Zahn 2016, 152f.), spricht jedoch wenig dagegen, sie als Repräsentationen pädagogischer Sinnzusammenhänge zu behandeln. Filmische Inszenierungen des Alltags in Schulklassen nehmen Vorstellungen dessen, was als „real school“ und „real teacher“ gilt (Proske, Herzmann & Hoffmann 2019, 270), ebenso auf wie sie diese als wirkmächtige und kulturell beglaubigte Bilder produzieren. Bei der Analyse würde in Bezug auf solche Filme methodisch gelten, was auch für andere Datentypen gilt, nämlich ihre Form zu berücksichtigen, d. h. das Genre Lehrerspielfilm im Allgemeinen und die spezifische visuell-narrative Konstruktion pädagogischer Sinnwelten in solchen Filmen als Bezugspunkte der Rekonstruktion zu behandeln (vgl. ebd., 271-273; Pazzini & Zahn 2016). Im konkreten Bezug auf „Die Klasse“ lässt sich mit Michael Meier konstatieren, dass ein zentrales Potential des Filmes darin besteht, „Tiefenstrukturen des Schulischen“ rekonstruierbar zu machen (2020, 17). Seine Rezeption in der Schulforschung zeigt jedenfalls, dass der Film eine Reihe von Ansatzpunkten für erziehungswissenschaftlichen Analysen bietet, die nicht nur das Lehrer-Schüler-Verhältnis betreffen, sondern insbesondere auch die Rolle von Schule in einer von Ungleichheit und Differenz geprägten Gesellschaft (vgl. als Überblick ebenfalls Meier 2020). Bevor die Analyse sich auf diejenigen Kriseninszenierungen in „Die Klasse“ konzentriert, die für die Frage, wie die Figur des Klassenlehrers François Marin in diese involviert ist, relevant sind, sollen zumindest einige Hinweise zum rahmengebenden Setting genannt werden (vgl. Proske 2009). Der Film ist verortet in einem Pariser Collège – offenbar am marginalisierten Rande der Stadt – und begleitet eine 8. Klasse in ihrem letzten Jahr an der Regelschule, in dem wichtige Weichen für den weiteren schulischen und beruflichen Lebensweg gestellt werden. Der Film verlässt den Schauplatz der gezeigten Schule an keiner Stelle, sondern verknüpft Szenen aus dem Klassenzimmer, dem Schulhof, dem Lehrer*innenzimmer, den Schulfluren oder dem schulischen Konferenzzimmer. Vorlage für das Drehbuch des Regisseurs Laurent Cantet ist der Roman „Entre les murs“ von François Bégaudeau, der im Film auch die Figur des Klassenlehrers François Marin spielt (vgl. auch Fußnote 4), während fast alle anderen Darsteller*innen zum Zeitpunkt des

Filmdrehs Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern am College Françoise Dolto gewesen sind. Stilistisch orientiert sich Cantet an dokumentarischen Vorlagen, insofern das Geschehen mit drei Videokameras ‚auf Augenhöhe‘ und ohne musikalische Begleitung dargestellt wird. In einer Reihe von lose miteinander verbundenen Strängen wird im Film der alltägliche Kampf um Disziplin, um den Sinn des Lehrstoffes, um den subtilen Rassismus der „grande nation“ oder um die Frage, wie man als Klasse miteinander umgeht, in verdichteter Weise in Szene gesetzt.

Für die Fragestellung dieses Beitrages scheint der Film „Die Klasse“ vor allem deshalb geeignet, insofern seine dramaturgischen Höhepunkte durch das wiederkehrende Wechselspiel von schulischem Alltag und schulischen Krisen gerahmt sind, wobei unter anderem zwei Konflikte herausstechen. Für den einen Konflikt wählt der Film eine Figurenkonstellation, in der der Schüler Souleymane, der Klassenlehrer Marin, der Schulleiter sowie einzelne Schüler*innen der Gesamtklasse zentrale Rollen einnehmen. Die Figurenkonstellation des anderen Konfliktes kreist um Marin und die Schülerin Kumba.

Die Dramatisierung beider Konflikte ist von wechselnden und uneindeutigen Inszenierungen vieler Figuren und insbesondere der François Marins gekennzeichnet: Souleymane erscheint im ersten Konflikt einerseits als wütend-aggressiver, sich gegen alles und jeden auflehnen Schüler, andererseits erzeugen lang anhaltende Kameranaheinstellungen ohne Dialoge den Eindruck, dass sich hinter dieser Seite noch eine andere Seite Souleymanes verbirgt, die sein Verhalten möglicherweise in einem anderen Licht erscheinen lässt. Intensiv beschäftigt sich der Film mit der Figur des Klassenlehrers Marin. Immer finden sich Szenen, in denen das Interesse an seinen Schüler*innen als authentisches dargestellt oder in denen sein Bemühen um eine ebenso professionelle wie empathische Beziehung zu ihnen sichtbar gemacht wird. Auch im Konflikt um die Disziplinierung Souleymanes, zunächst in der Gesamtkonferenz, dann im informellen Gespräch mit den Kolleg*innen im Lehrerzimmer und schließlich im Disziplinarausschuss der Schule, gibt es wiederholt Sequenzen, in denen Marin als Anwalt des Schülers auftritt, der das schulische Sanktionssystem in Zweifel zieht und Argumente sucht, um den Schulausschluss Souleymanes zu verhindern.

Gleichzeitig legt der Film mit aller Klarheit offen, dass es François Marin selbst ist, der in Konfliktsituationen im Klassenzimmer immer wieder auf die Schule, d. h. auf Organisation, und ihre Entscheidungen und Mittel vertraut: So, wenn er nach einem Wutausbruch Souleymanes diesen ins Direktorenzimmer bringt, ihn damit unweigerlich der schulischen Disziplinarmacht aussetzt und diese Option als sein offenbar letztes Mittel in Anspruch nimmt.

Ebenso loyal zum etablierten Kanon des Sprachunterrichts inszeniert der Film das Agieren Marins, als die Schüler*innen ihren Lehrer bei der Einübung der grammatischen Form des „subjonctif imparfait“ mit dem Vorwurf in die Enge treiben, dass heute „niemand“ mehr so spreche, wobei sie mit diesem „niemand“

offensichtlich diejenigen meinen, die ihrer sozialen Welt bzw. genauer sozialen Klasse entstammen. François Marin verteidigt zunächst die curriculare Ordnung der schulischen Vermittlung von Sprache („Als erstes stelle ich fest, dass ihr hier rumschreit und bevor ihr Euch angesehen habt, wie man den Satz überhaupt bildet, Ihr mir ständig sagt, dass es zu nichts gut ist. Lernt es erstmal richtig und dann könnt ihr hinterfragen, ob man es verwendet oder nicht“), wird dann jedoch erkennbar unsicherer in Bezug auf die Sinnhaftigkeit des mit dieser Ordnung verbundenen Vorgehens, weil die Schüler*innen mit seinen Argumenten und Begriffen so gut wie nichts anfangen können.



Abb. 1: Marin in der Diskussion mit seiner Klasse über den Sinn des Konjunktiv Imperfekt

Auch im Konflikt zwischen dem Klassenlehrer und Kumba – man könnte auch von einem typischen schulischen Machtspiel sprechen – wird eine solche Ambivalenz in der Inszenierung sichtbar. Marin zitiert Kumba nach dem Ende einer Stunde zu sich und sucht von ihr eine Entschuldigung für ihr widerspenstiges Unterrichtsverhalten zu erzwingen. Der Film inszeniert die Szene letztlich als ein Scheitern. Kumba entschuldigt sich nur widerwillig; der Widersinn einer erzwungenen Entschuldigung wird überdeutlich, wenn sie beim Herausgehen Marin zuruft „Das (die Entschuldigung, M. P.) war nicht echt“. Doch hier endet die Szene für die Kamera noch nicht. Sie fängt Marin in einer seitlichen Nahaufnahme groß ein, fokussiert auf sein Gesicht, in dem die zusammengepressten Lippen nur mit großer Mühe die Wut unterdrücken können, die sich dann entlädt, als Marin einem vor ihm sich befindlichen Stuhl einen heftigen Tritt versetzt, so dass er unter dem Pult umstürzt. Doch worauf ist Marin hier eigentlich wütend? Der Film verweigert auf diese Frage eine klare Antwort: Die Wut Marins kann daraus

resultieren, dass er am eigenen Leib die Erfahrung machen muss, dass schulische Autorität eine fragile ist, denn ohne Anerkennung – hier die Kumbas – ist sie keine. Die Reaktion Kumbas auf die erzwungene Entschuldigung macht dies überdeutlich. Die Wut Marins kann aber auch Folge der Enttäuschung darüber sein, dass die Frage, was bzw. welches Verhalten in der Schule „echt“ ist, niemals mit Sicherheit beantwortet werden kann. Der Film inszeniert die Figur des Klassenlehrers immer wieder auch in dem Bestreben, gegenüber seinen Schüler*innen echt und authentisch zu sein. Und er wünscht sich offensichtlich, dass diese dies honorieren. Aber können sich die Schüler*innen auf Marins Echtheit und Authentizität verlassen? Offenbar nicht, wie der Film offenlegt. In diesem Sinne wäre die Wut Marins auch eine Wut über sich selbst und sein widersprüchliches Agieren.



Abb. 2: Marin in Nahaufnahme nach dem verlorenen Machtspiel mit Kumba

Versucht man die Inszenierung François Marins in „Die Klasse“ zu bilanzieren, bleibt festzuhalten, dass der Film Konstruktionen der Klassenlehrerrolle ihrer jeweiligen Eindeutigkeit entzieht. Im Licht der dargestellten Krisen kommt Marin aus diesem Film nicht unbeschadet heraus⁴ – ebenso wenig übrigens wie die Schüler*innen. Gleichzeitig vermeidet es der Film konsequent, sich über die Figuren

⁴ Dass sich hinter dieser filmischen Dramatisierung offenbar auch eine existenzielle professionelle Krise im Lehrersein verbirgt, deutet der biographische Hintergrund von „Die Klasse“ an. Die Figur François Marin wird im Film von François Bégaudeau gespielt, der mit seinem Roman „Entre les murs“ die Vorlage für das Drehbuch von Laurent Cantet geliefert hat. Der Roman wiederum kann als autobiographische Reflexion Bégaudeaus verstanden werden, der als Lehrer gearbeitet hat und in dem Roman seinen eigenen Ausstieg aus dem Lehrerberuf literarisiert.

und ihre Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten zu erheben, also einfache Lösungen für das krisenhafte Geschehen im Klassenzimmer anzubieten.⁵

4 Abschließende Überlegungen zum Zusammenhang der theoretischen Verortung der Rolle Klassenlehrer*in und der filmischen Kriseninszenierung in „Die Klasse“

In diesem Beitrag wurde dafür argumentiert, die Rolle Klassenlehrer*in theoretisch im spannungsreichen In-Between von Organisation und Gruppe zu verorten, was das Agieren von Klassenlehrkräften notorisch krisenhaft werden lässt. Armin Nassehi wiederum hat vorgeschlagen, die Funktion der öffentlichen Rede von Krisen in einer doppelten Bewegung zu sehen: Einerseits werde mit ihr der „Latenzschutz“ (2023, 205) von für selbstverständlich genommenen Handlungs- und Erwartungsmustern aufgebrochen. Andererseits leiste die Bezeichnung von etwas als „Krise“ aber gleichzeitig einen Beitrag zur Normalisierung, weil das Krisenhafte so als etwas „Außeralltägliches“ markiert werde. Verdeckt werde dadurch, „wie sehr das Krisenhafte in der Struktur des Gesellschaftlichen selbst verankert ist (ebd., 206).

Vor diesem Hintergrund lässt sich der grundsätzliche Ertrag der Verknüpfung der in diesem Beitrag vorgenommenen theoretisch informierten Bestimmung der Rolle Klassenlehrer*in im Gefüge der Schulklasse mit der krisenbezogenen Analyse des Filmes „Die Klasse“ bilanzieren. Denn, wenn man Nassehis Verständnis von Krisendiagnosen auf die Inszenierung der Figur des Klassenlehrers in „Die Klasse“ bezieht, sagt das nicht nur etwas aus über die Art der filmischen Dramatisierung, sondern auch über das grundsätzlich Krisenhafte der Rolle Klassenlehrer*in, insofern ihre Verstrickung im Geflecht von Organisations- und Gruppenzugehörigkeit und damit einhergehender Verhaltenserwartungen offensichtlich nicht auflösbar ist.

Aus der Analyse des Films „Die Klasse“ kann als dessen Erkenntnisleistung festgehalten werden, dass der Film den Latenzschutz für die Annahme einer eindeutigen Bestimmung der Rolle Klassenlehrer*in aufhebt. Der Film zeigt es unmissverständlich: Wenn Konflikte situativ unlösbar erscheinen, dann kommt die Schule mit

5 Damit geht der Film auf Distanz zu dem, was Mary Dalton (2010) als „Hollywood Curriculum“ bezeichnet hat. Filme, die dem Hollywood Curriculum folgen, inszenieren ihre Lehrer*innenfigur als Heldinnen und Retter, die die schwierigen Ausgangslagen und sozialen Herausforderungen ihrer Arbeit und ihrer Schüler*innen nach harten Anstrengungen und vielen Heldentaten, und durch unvermeidliche Krisen hindurch, am Ende heroisch überwinden. Exemplarisch könnte hier ein Film wie „Dangerous Minds“ (1995) genannt werden, in der die ‚tougher‘ Lehrerin und Ex-Marine Louanne Johnson (gespielt von Michelle Pfeiffer) die Bildungswege ihrer Schüler*innen zum Erfolg führt – trotz Gangsta’s Paradise. Aber auch die Fack ju Göhte-Trilogie ist diesem Filmnarrativ zurechenbar.

ihren organisatorischen Mitteln und Verfahren einschließlich der darin eingeschriebenen Machtordeung (etwa in Bezug auf Verhaltensdisziplinierung und Wissen) ins Spiel. Im Film werden die Nutzung, aber auch das Hadern und Zweifeln an dieser Lösung und ihren Implikationen über die Figur des Klassenlehrers überdeutlich in Szene gesetzt. François Marin spielt dieses Spiel aktiv mit. Aber dass er überzeugt ist vom Erfolg oder der Sinnhaftigkeit der Disziplinaentscheidungen und Sanktionen, zeigt der Film nicht. Im Gegenteil: Marin wird nämlich gleichzeitig als jemand inszeniert, dessen Selbstbild darin besteht, mit den Schüler*innen eine auf Respekt und Anerkennung ruhende Arbeitsbeziehung führen zu wollen. Marin sieht die Schulklasse und seine Rolle darin damit als etwas, für das ein affektiv aufgeladenes Verständnis von Zugehörigkeit relevant ist. Seine Enttäuschung und Wut über das Verhalten Souleymanes oder Kumbas, aber auch über seinen eigenen Umgang mit ihren „Verfehlungen“ speist sich ja gerade daraus, dass er sich etwas anderes wünscht. Für ihn ist die Zugehörigkeit zu dieser Klasse, für die er Verantwortung trägt, eben auch Verpflichtung. Die unübersehbaren Ohnmachts-, Verletzungs- oder Wutgefühle darüber, dass die Schüler*innen ihn enttäuschen, er aber auch die Schüler*innen enttäuscht, wäre ohne die „affektive() Besetzung des Zusammengehörigkeitsgefühls“ – um noch einmal Tyrell zu zitieren (1983, 84) – überhaupt nicht erklärbar. Aus dieser Affizierung durch die Zugehörigkeit zur Klasse speist sich ein zentraler Teil der emotionalen Dramaturgie des Films. Diese Konstruktion kollidiert jedoch mit der nüchtern-distanzierten Vollzugslogik der Organisation Schule, die die Schulklasse und das Handeln des Klassenlehrers François Marin eben auch bestimmt. Weil beides im Film als ebenso relevant wie unausweichlich inszeniert wird, erscheint die Krise im Film als permanente Möglichkeit.

Dass die Offenheit für das permanent Krisenhafte im Klassengeschehen wiederum keine kontingente Entscheidung des Films „Die Klasse“ ist, die bei einer anderen Inszenierung und Dramaturgie auch grundsätzlich hätte anders ausfallen können, überrascht auf der Grundlage der theoretisch informierten Perspektivierung von Schulklassen und der Rolle von Klassenlehrkräften nicht. Mit Nassehi gesprochen wäre die Inszenierung von permanenten Krisen in der Relation Klassenlehrer-Klasse gerade als Hinweis darauf zu lesen, dass sie in der *Struktur der Rolle Klassenlehrer*in* angelegt ist. Eine solche strukturelle Lesart von Krisenhaftigkeit verweist darauf, dass sich in der Schulklasse und in der Rolle Klassenlehrer*in unterschiedliche Vollzugslogiken, Normen und damit einhergehende Praktiken kreuzen, die wesentlich aus den divergierenden Referenzen auf Organisation und Gruppe resultieren. Diese Mehrfachbestimmung der Rolle des Klassenlehrkraft würde die These von Andreas Hoffmann-Ocon, dass Klassenlehrpersonen für „organisiertes Vertrauen“ stehen (Hoffmann-Ocon 2022, 148 mit Verweis auf Rickenbacher 1989, 6) theoretisch fundieren und präzisieren. Das Spannungsreiche der Position der Klassenlehrkraft muss theoretisch als Resultat einer Mehrfachbestimmung gefasst werden: Ihr Agieren ist deshalb widersprüchlich und

spannungsreich, weil die Bindung an die Organisation Schule, ihre Konfliktlösemechanismen und Entscheidungsrationitäten, auch für Klassenlehrkräfte nicht aufgebbar ist und gleichzeitig die Zugehörigkeitsdynamiken der sozialen Gruppe Schulklasse Affizierungen wahrscheinlich macht. Diese Gleichzeitigkeit wäre der strukturelle Grund für die Krisenhaftigkeit des Agierens von Klassenlehrkräften im Gefüge der Schulklasse.

Im Hinblick auf die Inszenierung der Figur François Marins in „Die Klasse“ ist es unwichtig, ob Laurent Cantet diese Lesart teilen würde. Sein Film tut es.

Literaturverzeichnis

- Baker, D. P. & LaTendre, G. K. (2005): National differences, global similarities. Word culture and the future of schooling. Stanford: University Press.
- Bégaudeau, F. (2006): *Entre les murs*. Paris: Verticales. (Deutsche Übersetzung: F. Bégaudeau, *Die Klasse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2008).
- Bellmann, J. (2020): Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (6), 788-806.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. *Die Deutsche Schule* 94 (3), 318-329.
- Caruso, M. (2021a): Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung. *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (2), 155-165.
- Caruso, M. (2021b): Vorteile des Ungefähren. *Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen*. *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (2), 203-222.
- Cuban, L. (2009): *Hugging the middle: How teachers teach in an era of testing and accountability*. New York: Teachers College Press.
- Dalton, M. (2010): *The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies*. Counterpoints Band 256. New York: Peter Lang Publishing.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (Hrsg.) (2021): *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Unterricht*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2022): *Lehrer-Schüler-Beziehung*. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_47-1
- Herzog, W. (2009): Schule und Schulklassen als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS, S. 155-194.
- Hoffmann-Ocon, A. (2022): «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 40 (2), 147-160.
- Jenzer, C. (1991): *Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern u. a.: Peter Lang Verlag.
- Kemnitz, H. (2014): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: E. Terhart, H. Bennewitz & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a.: Waxmann, S. 52-72.
- Meier, Michael (2020): Über das kasuistische Potential des Films „Die Klasse“ (2008) von Laurent Cantet. In: *Datum & Diskurs* 2, 1-24. (https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27197/pdf/datum_diskurs_2020_2_Meier_Ueber_das_kasuistische_Potential.pdf)

- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2012): Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO). RdErl.v. 18.06.2012. (URL: <https://bass.schul-welt.de/12374.htm#21-02nr4p18>)
- Nassehi, A. (2023): Krise. In: Ders.: Gesellschaftliche Grundbegriffe. Ein Glossar der öffentlichen Rede. München: C. H. Beck, S. 189-207.
- Oelkers, J. (1991): Vorwort. In: C. Jenzer: Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern u. a.: Peter Lang Verlag.
- Pazzini, K.-J. & Zahn, M. (2016): Spielfilme als empirische Quellen zur Erforschung des Lehrens. In: W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147-156.
- Proske, M. (2009): „Die Klasse“. Ein filmisches Portrait des Lehrer-Seins jenseits von Heroisierung und Brandbriefen. In: Religionsunterricht heute. Heft 1-2, S. 54-55.
- Proske, M., Herzmann, P. & Hoffmann, M. (2019): Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung. In: I. van Ackeren u. a. (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE, Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 269-282.
- Parsons, T. (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, S. 161-193.
- Rabenstein K. & Wicke, L. (in diesem Band/2024): Die Schulklasse als Gegenstand der Schulforschung: Thematisierungen und weiterführende Ansatzpunkte qualitativer Forschung. In: Dies. (Hrsg.): Die Schulklasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-22.
- Rauh, B. (in diesem Band/2024): Die Schulklasse – ein triadisch strukturierter Bildungsraum. In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): Die Schulklasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 130-145.
- Schneuwly, B. (2018): Schulfächer. Vermittlungsinstanzen von Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21 (2), 279-298.
- Scholz, J. & Reh, S. (2016): Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer VS, S. 93-113.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2021): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2019/2020 (URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf).
- Tyrell, H. (1983): Zwischen Interaktion und Organisation I. Gruppe als Systemtyp. In: F. Neidhardt (Hrsg.): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 75-87.
- Vanderstraeten, R. (2004): The social differentiation of the educational system. Sociology 38 (2), 255-272.
- Vanderstraeten, R. (2006): Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In: W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 54-68.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske+Budrich.

Film

Entre les murs, Frankreich 2008, Regie: Laurent Cantet (Deutsche Fassung: Die Klasse 2009).

Autor

Proske, Matthias, Prof. Dr.

Universität zu Köln

Arbeitsbereich Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtstheorien und Schulsystem

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie des Unterrichts und der Schule, Persistenz und

Wandel von Schule und Unterricht, Professionsforschung und Lehrer*innenbildung

m.proske@uni-koeln.de