

Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierter Lehrer_innenbildung

Zusammenfassung

Der Beitrag interessiert sich für die Bedeutung von Filmen als spezifische Repräsentationsform kasuistischer Lehrer_innenbildung: Anhand empirischer Analysen zu einer Filmszene und ihrer Rezeption in studentischen Diskussionen wird das Verhältnis zwischen dem die Diskussion rahmenden Gegenstand – hier die Inklusionsforderung –, der medialen Repräsentationsform des Falls und des Modus Operandi der fallbasierten Auseinandersetzung durch die Studierenden ausgelotet. Die Konstruktion der Materialität Film und ihre Rolle für die fallbasierte Lehrer_innenbildung stellen sich als methodologisch noch wenig aufgearbeitet heraus. Der Beitrag reflektiert diese Repräsentationsform auch hinsichtlich der Frage, welche Rezeptionslogiken in einer fallbasierten Lehrer_innenbildung im Kontext der Inklusion relevant werden.

Schlagwörter: Kasuistik, inklusionsorientierte Lehrer_innenbildung, Filmanalyse, dokumentarische Methode

Cinematic Staging of Inclusion and its Perception in Case-based Teacher Training

This article is interested in the significance of movies as a specific form of representation in casuistic teacher education: Based on empirical analyses of a movie scene and its perception in student discussions we sound out the relation between the topic framing the discussion – here the demand for inclusion –, the media form of representation of the case, and the modus operandi of the case-based dispute by the university students. The construction of the materiality of the movie and its role for the case-based teacher education yet appear to be little elaborated methodologically. The article outlines this form of representation, also reflecting the question how it can be considered for case-based teacher-training in the context of inclusion.

Keywords: casuistry, inclusive-orientated teacher training, film analysis, documentary method

1 Einleitung

Formate kasuistischer Lehrer_innenbildung sind mittlerweile fest in der Hochschuldidaktik etabliert, was sich auch in der zunehmenden Beforschung kasuistischer Seminare widerspiegelt (vgl. Bräuer et al. 2018: 139). Die dabei sehr unterschiedlichen Formen der universitären Fallarbeit sind Kunze (2017: 215) zufolge konzeptionell bereits breit und systematisch ausgearbeitet, wobei eine empirische Fundierung weitgehend noch aussteht (ebd.). Insbesondere eine Reflexion der Repräsentationsform der Fälle in ihrer Rolle für eine fallbasierte Lehrer_innenbildung ist methodologisch noch wenig ausgearbeitet (vgl. Bräuer et al. 2018).

An dieses Forschungsdesiderat knüpft der vorliegende Beitrag an, der sich im Besonderen für die Bedeutung von Filmen als spezifische Repräsentationsform kasuistischer Lehrer_innenbildung interessiert und dafür Daten aus der Studie „Im Fall von Inklusion“ (Hackbarth & Akbaba i.E.) nutzt. Die Studie orientiert sich an einer rekonstruktiven Fallarbeit, die anhand einer forschungsmethodisch strukturierten Analyse von Einzelfällen auf die Reflexion von Spannungsverhältnissen und Grenzen pädagogischen Handelns zielt (vgl. Wernet 2006). Die mit der rekonstruktiven Kasuistik verfolgte Reflexionsnot-

wendigkeit pädagogischen Handelns ist insbesondere angesichts der Herausforderungen relevant, die mit der Realisierung eines inklusiven Bildungssystems einhergehen.

In welchem Verhältnis der die Diskussion rahmende Gegenstand – hier die Inklusionsforderung –, die mediale Repräsentationsform des Falls und der Modus Operandi der fallbasierten Auseinandersetzung stehen, und was das für eine kasuistische Lehrer_innenbildung in Zeiten der Inklusion bedeutet, wird in diesem Beitrag ausgelotet. Dazu wird im Folgenden eine Gegenstandsbestimmung vorgenommen, die inhaltlich auf die Inklusionsforderung und medial auf die Repräsentationsform von Fällen im Kontext von Professionalisierung abzielt. Anschließend skizzieren wir das Forschungsdesign der Studie, um dann in einer empirischen Analyse den Film als Fall und die Diskussionen über ihn in ihrer Relation darzustellen. In einem Fazit reflektieren wir diese Erkenntnisse und greifen die übergeordnete Frage nach der Professionalisierung für inklusive Bildung anhand filmbasierter Fälle auf.

2 Repräsentation von Inklusion im Fall

Die normativ gerahmte Inklusionsforderung bringt für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern gesteigerte Spannungsverhältnisse und Antinomien hervor (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2018; Bender et al. 2017; Hackbarth & Akbaba i.E.). So verschärft die im Kontext der Inklusion geforderte adaptive Unterrichtsgestaltung die antinomische Struktur zwischen einer notwendigen individualisierenden Differenzierung und einer universalistischen, homogenisierenden Gleichbehandlung (vgl. Helsper 2016: 115) bzw. „zwischen Einzelfallbezug und universeller Orientierung“, wie Bender et al. (2017: 337) es für den inklusiven Unterricht mit Fokus auf die ‚neuen‘ Akteurskonstellationen, respektive die Kooperation in multiprofessionellen Teams, formulieren. Nach Bender et al. (ebd.) hebt die „Inklusionsthematik selbst vom Gegenstand her wesentlich auf die Frage von Universalismus und Einzelfall ab“, so dass damit die allgemeine professionstheoretische Frage bzgl. des Einzelfalls und Universalismus besonders virulent wird. Diese dem Gegenstand inhärente Antinomie wird auch in den erforschten studentischen Diskussionen verhandelt. In den bisherigen Ergebnissen unserer Studie zeigt sich, dass das beforschte kasuistische Seminarformat das Potential hat, die Konfrontation mit Ambivalenzen und Antinomien pädagogischen Handelns im Fall von Inklusion über das (Anders-) Verstehen von Einzelfällen reflexiv zu problematisieren (vgl. Hackbarth & Akbaba i.E.). Insbesondere die dem Inklusionsdiskurs inhärenten Ambivalenzen, z.B. zwischen affirmativer Wertschätzung und strukturell bedingter Leistungshierarchisierung, sowie die mit dem Filmausschnitt aufgerufene Normativität der Inklusionsorientierung, bringen es mit sich, die mediale Repräsentation des Falls selbst differenzierter zu betrachten (ebd.).

Die klassischen fallbasierten Repräsentationsformen sind Beobachtungsprotokolle und Transkripte (vgl. Kunze 2017; Pollmanns et al. 2017; Schelle 2011; Rabenstein & Reh 2010; Reh & Schelle 2010). Zunehmend etablieren sich Videografien realer Unterrichtssituationen (vgl. Herzmann et al. 2017; Herzmann & Proske 2014). Davon zu unterscheiden ist die weit verbreitete Praxis des Einsatzes von Spiel- und Dokumentarfilmen (vgl. Herzmann et al. i.V.; Hackbarth & Akbaba i.E.). Die lernerseitige Rezeption von Filmen ist dabei im Vergleich zu den anderen Repräsentationsformen

empirisch am wenigsten erforscht. Auf das Potential von Filmszenen für die Rezeption von z.B. antinomischen Strukturen pädagogischen Handelns machen etwa die Rekonstruktionen ausgewählter Szenen aus Dokumentarfilmen (vgl. u.a. Bender 2014) sowie Spielfilmen (vgl. Hummrich & Meier 2016) aufmerksam. Hummrich und Meier (2016: 202) argumentieren die Vorzüge des Mediums Film für die Fallarbeit mit der multimodalen Kodierung, die es ermöglicht, dass etwa Gestik, Mimik und Stimmungen der Analyse zugänglich sind. Analytisch getrennt wird hier aber nicht zwischen dem Einsatz von Videos und Filmen. Auf eine Differenzierung der Medien der Fallarbeit nehmen dann wiederum Bräuer et al. (2018) Bezug; sie beforschen den Einsatz von Videos, Transkripten und geschilderten Erlebnissen hinsichtlich der Frage des Handelns von Geltungsansprüchen und Geltungsfragen bzw. des „Sprechens über Unterricht als Praxisform“ (ebd.: 142). In ihren Analysen weisen sie darauf hin, dass im Weiteren noch zu erforschen sei, „ob und inwiefern sich systematische Verweisungszusammenhänge zwischen bestimmten Repräsentationsformen (also: mündlich vorgetragenes erfahrungshaltiges Narrativ, schriftlich fixiertes erfahrungshaltiges Narrativ, Transkript, Video, eigener Fall, fremder Fall) und bestimmten Geltungskrisen konturieren“ (ebd.: 155). Anschließend an die oben dargestellten Bezugnahmen fokussieren wir im Folgenden auf den Film als Fall, der sich insbesondere durch seinen Inszenierungscharakter von Unterrichtsvideos, Transkripten und Beschreibungen unterscheidet.

3 Forschungsdesign

Die Studie „Im Fall von Inklusion“ fragt danach, was Studierende in welcher Art und Weise anhand von „Inklusion“ darstellenden Filmszenen in spezifischen Seminarformaten diskutieren, welche impliziten Wissensstrukturen und Orientierungen sich in der kasuistischen Auseinandersetzung dokumentieren, und wie diese Diskussionen im Horizont einer Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer für eine inklusive Bildung zu verorten sind.

In dieser Studie wurden bisher filmbasierte Diskussionen in drei unterschiedlichen Seminarformaten erhoben: darunter ein Seminar im sechsten BA-Semester mit dem Schwerpunkt „Inklusiver Unterricht“, das vorrangig theoretisch ausgerichtet ist; ein Seminar im vierten BA-Semester, das in kasuistische Arbeit einführt und ein drittes Seminarformat im Master, das im Format einer Forschungswerkstatt kasuistisch arbeitet. Die Forschungswerkstatt bildet die Datengrundlage für den vorliegenden Beitrag. Sie ist im Master of Education des gymnasialen Lehramtes verortet und hat den thematischen Schwerpunkt „Inklusive Schulentwicklung“. Die Studierenden führen in diesem Seminar über zwei Semester inklusionsrelevante Forschungsprojekte mit einer praxeologischen Analyseeinstellung durch.

Den methodologischen Rahmen der Studie bildet ein rekonstruktives Vorgehen mit Bezug auf die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2014; vgl. vorne Mannheim 1980). Mit der Unterscheidung zweier Wissens Ebenen in ein kommunikatives und konjunktives Wissen, resp. einem immanenten Sinn und einem Dokumentsinn wird „nicht nur die interpretative, sondern auch die *handlungspraktische* Herstellung und Konstruktion von Welt“ (Bohnsack 2009: 17; H.i.O.) erfasst. Mit dem hierfür konstitu-

tiven Wechsel der AnalyseEinstellung kann das gegenstandsspezifische implizite Wissen der Studierenden rekonstruiert werden. Das ist für die Erforschung kasuistischer Seminarformate im Kontext der Inklusion insbesondere deshalb relevant, weil damit die lernerseitige Rezeption von Lerngegenständen fokussiert wird. Zugleich können diese impliziten Wissensstrukturen in Relation zur diskursförmigen Beschaffenheit des Falls (hier des Films) gestellt werden. Für die Rekonstruktion des Films nutzen wir ebenso methodische Überlegungen zur dokumentarischen Filminterpretation, die den Film als Produkt in Relation zur Rezeption analysiert (vgl. Bohnsack & Geimer 2015). Der Dokumentsinn des Films kann durch die Rekonstruktion der Perspektivität, der szenischen Choreografie und des Schnitts in den Blick genommen werden (vgl. auch Bohnsack 2009). Die impliziten Wissensstrukturen und konjunktiven Erfahrungsräume der Studierenden in der Filmrezeption werden entsprechend der methodischen Ausrichtung der dokumentarischen Methode mit dem Begriffsinventar der Gesprächsanalyse rekonstruiert. Die Erkenntnisgenerierung erfolgt durch eine komparative Analyse auf Basis eines Tertium comparationis, womit die Suche nach Vergleichshorizonten im empirischen Material die relevante Basis der Erkenntnisgenerierung ist (vgl. Bohnsack 2009).

4 Empirische Analyse

4.1 Filmische Inszenierungen als Fall

Die ausgewählte Sequenz stammt aus dem Film „Berg Fidel. Eine Schule für Alle“ (Heller & Wenders 2011; Min. 58:42 – 1:00:01). Der Film zeigt vier Kinder, die eine inklusionsorientierte Grundschule in Münster besuchen. In der Sequenz handelt es sich um ein Gespräch eines Lehrers mit einer kleineren Gruppe von Kindern im Grundschulalter. Darunter befindet sich auch Jakob, einer der Protagonisten des Films. Die Sequenz wurde aufgrund der interaktiv hohen Dichte und Fokussierung als Fall für das beforschte Seminarformat ausgewählt. Wir haben sie in vier Szenen unterteilt, für deren Bestimmung vor allem das Kriterium der Montage angelegt wurde.

Im Folgenden stellen wir die vier Szenen in Form von Transkriptauszügen dar. Die Fotogramme werden hier aus Platzgründen nur zur Illustration abgebildet, sind aber Grundlage der ausführlichen Interpretation. Die Analyse nimmt vor allem Bezug auf die Inszenierung der Szene, um diese dann im Weiteren für die Frage der lernerseitigen Rezeption des Films aufzurufen.

Szene 1

Lehrer: wie geht es denn bei euch, wenn ihr mal traurig seid? (3sek)

Schülerin: kann nicht lernen. (5sek)

Lehrer: kannst du nich gut lernen. (6sek)

Schülerin: hmhm. ((Verneinung))

Lehrer: brauchst du dann jemanden der dir die Matheaufgabe erklärt oder brauchst du jemanden der dich tröstet und dich wieder fröhlich macht? (14sek)

((dabei schaut er sie an, die Stimme ist sehr eindringlich, Gestik auch))

Schülerin: tröstet ((beide Schülerinnen kichern)) (15sek)

Der Kameraschwenk von mehreren schweigenden Schüler_innen im Sitzkreis hin zu der einen vom Lehrer angesprochenen Schülerin markiert den Lehrer zusammen mit dieser Schülerin als die relevanten Protagonisten. Mit der Frage des Lehrers danach, wie es den Schüler_innen gehe, wenn sie mal traurig sind, wird thematisch auf den emotionalen Umstand der Traurigkeit fokussiert. Dem folgt eine Aufforderung des Lehrers, mit einer deutlich ausholenden Geste verweist er auf eine Schülerin. Diese antwortet daraufhin sehr schnell, dass sie nicht lernen könne. Der aufgerufene Zusammenhang von Traurigkeit und Lernhindernis wird vom Lehrer verstärkt: Er formuliert eine Suggestivfrage, die darauf abzielt, das Verstehen von Matheaufgaben gegenüber der Wiederherstellung von Fröhlichkeit abzuwägen. Entsprechend der Suggestion antwortet die Schülerin: „Trösten“, was von einem gemeinsamen Lachen begleitet wird. Das Lachen verstärkt den Eindruck der Inszenierung und Intentionalität des Gespräches, das hier auf die Relevanz des Tröstens als zu bevorzugende Alternative zum Erklären einer Matheaufgabe abzielt.

Szene 2 ((Schnitt))

Lehrer: Jakob, hast du auch schon mal einem geholfen? (16sek)

Jakob: ja, ehm, ja ((Kopfnicken)) (18sek)

Lehrer: Hast du auch schon mal einem geholfen? (20sek)

Jakob: ja.

((Der Lehrer hebt den Zeigefinger)) (22sek)

Lehrer: wir wolln mal eben fragen, ob das jemand weiß, wem der Jakob geholfen hat. (26sek)



Fotogramm 1: 16sek



Fotogramm 2: 20sek



Fotogramm 3: 22sek



Fotogramm 4: 26sek

Der Lehrer fragt nun Jakob, ob er schon einmal einem geholfen habe. Dabei ist er nur angeschnitten abgebildet, dafür aber im Bildvordergrund. Auch wenn die Kamera jetzt auf Jakob und einen Mitschüler gerichtet ist, bleibt der Lehrer in einer zentralen und repräsentativen Position, für deren Inszenierung die Schüler_innen zu relevanten Zuspielern werden. Jakob, der hier durch die Nähe zum Lehrer eine exponierte Position erhält, ist der erste Adressat der Frage. Er wird als Helfender angesprochen, was durch die Montage der Szene einen Anschluss an das Thema des Tröstens (Szene 1) konstruiert. Zugleich werden die anderen Schüler_innen durch die Frage des Lehrers und mit der Gestik des erhobenen Zeigefingers aufgefordert, Jakob als Helfenden zu bestätigen. Auch der dann folgende Kameraschwenk auf weitere Schüler_innen holt sie alle mit in den ‚Zeugstand‘.

Szene 3

((Kameraschwenk auf die Mitschüler_innen, eine Schülerin beginnt zu sprechen)) (31sek)

Lehrer: Michelle weiß es. (33sek) ((Die Kamera schwenkt auf die sprechende Schülerin.)) (36sek)

Schülerin: letztes Jahr als wir Klassenrat hatten, da haben fast alle Kinder geweint. weil ähm weil das so laut war. weil die Erwachsenen nicht dabei waren. da hat Jakob alle getröstet. (44sek)

Die Mitschülerin wird nun ebenfalls als ‚Zeugin‘ aufgerufen. Anders als zuvor ist der Lehrer nicht abgebildet, seine moderierende Stimme ist aber zu hören. Diese szenische Choreografie konzentriert den Blick auf die Mitschüler_innen, die die Positionierung von Jakob als Helfenden bestätigen. Die vom Lehrer aufgeforderte Schülerin erläutert eine Situation, die dramatische Ausmaße angenommen hat: Fast alle Kinder hätten geweint, weil es ohne erwachsene Aufsichtspersonen unübersichtlich laut zugeht. Die Kinder werden hier als überfordert dargestellt, anders als Jakob, der in der Erzählung der Schülerin als besonders fähig hervorgehoben wird. Die besondere Fähigkeit ist hier – im Anschluss an Szene 1 – das Trösten. Diese Erzählung zum Trösten erscheint durch den Anschluss an Szene 2 als eine Bestätigung für Jakobs Anrufung als Helfenden.

Szene 4

((Kameraschwenk auf die Schülerin, die sich meldet))

[...] Schüler: Jakob kann richtig gut trösten. (46sek)

Lehrer: mhm. ok, also das ist etwas anderes als wenn ich gut rechnen kann. das gibt ja auch wichtige (55sek)

Jakob: L (...) Ärger

Lehrer: wenn's ärger gibt dann kann man sich zum Beispiel an Jakob wenden. der kümmert sich auch ein bisschen darum, dass man dann wieder lachen kann. wie Gino sagte. dass man dann wieder ein bisschen (72sek) [...]

Lehrer: sich freuen kann und vielleicht auch dass man dann sich nicht mehr so ärgern muss. (79sek)

Die Fähigkeit des Tröstens wird nun noch einmal abgegrenzt. Sie ist etwas anderes, als gut rechnen zu können. Damit wird die in Szene 1 aufgerufene Differenz von schulischer Leistung und emotionaler Befindlichkeit wieder aufgegriffen, dem Trösten wird eine Wichtigkeit zugesprochen. Hier findet sich der Gegenhorizont, dass Trösten – ohne

diese Herausstellung – keine anerkannte schulische Fähigkeit ist. Die vom Lehrer eröffnete Notwendigkeit, diese Fähigkeiten auf der kommunikativen Ebene als gleichwertig darzustellen, verweist zugleich auf die Hierarchie von Differenzen.

Die Anerkennung Jakobs über das Prinzip einer gleichwertigen Anerkennung von Unterschiedlichkeit wird von der latent dominierenden Leistungslogik der Schule herausgefordert, und Jakob allenfalls auf ambivalente Weise in die Gemeinschaft eingebunden.

Die dramaturgische Inszenierung des so inkludierten Jakobs wird in einem Wechselspiel der Anrufung durch den Lehrer, der Legitimierung durch die Mitschüler_innen und der Positionierung Jakobs als nützliches und fähiges Mitglied der Gemeinschaft vollzogen. Die Analyse der Diskussionen der Studierenden über diese Filmsequenz verweist im Folgenden darauf, dass die Studierenden den Inszenierungscharakter der Sequenz als relevant aufdecken und für die Reflexion über Antinomien der Inklusionsforderung nutzen.

4.2 Die Rezeption der Inszenierung in studentischen Diskussionen

Im Folgenden stellen wir ausgewählte Transkriptausschnitte aus den Diskussionen der Studierenden über den Filmausschnitt vor. Der Analyse wird kurz der Arbeitsauftrag vorangestellt, der den Studierenden für die Diskussion schriftlich vorlag.

Der Seminauftrag, der mit „Videsequenz“ überschrieben ist, wird den Studierenden auf einem Arbeitsblatt übergeben. Sie sollen die „Sequenz“ in einem „Beobachtungsprotokoll“ beschreiben und dann die Frage diskutieren, was sich in dieser Situation zeigt, und wie sich diese Beobachtungen hinsichtlich der Inklusionsforderung verorten lassen. Sowohl die Überschrift „Videsequenz“ als auch der Bezug auf das Beobachten verweisen auf eine semantische Nähe zur Analyse von Unterrichtsvideos, die ein Beobachten von Situationen ermöglichen würde. Das bestärkt auch der Ausdruck „Beobachtungsprotokoll“, der darauf verweist, dass in der Filmszene eine Situation beobachtet und protokolliert werden könne, um sie anschließend in Bezug auf die Inklusionsforderung zu deuten. Die Diskussion der Studierenden lässt sich weitgehend vom Seminauftrag steuern, der mit seiner Frageperspektive die Filmszene als protokollierten Fall sozialer Wirklichkeit verhandeln will. Das Interessante ist nun, dass dies nicht durchgängig der Fall ist. Ebenso dokumentiert sich nämlich, dass die Studierenden dem Trugschluss der Gleichsetzung von Film und Unterrichtsvideo, anders als der Seminauftrag, nicht unterliegen. Das Augenmerk unserer Analyse richtet sich auf eben diese Friktion zwischen Erledigung des Seminauftrages und dem Folgen einer Spur, die den Inszenierungscharakter der Sequenz zur Lerngelegenheit darüber macht, wie der Modus der Herstellung einer Gleichwertigkeit der Fähigkeiten von Jakob auf ein ambivalentes Geschehen verweist, das die filmische Inszenierung als eindeutig aufzulösen versucht. Es folgt zunächst ein Ausschnitt, in dem die Studierenden der Perspektive des Arbeitsauftrags folgen.

Daniel: und aber es geht ja auch gar nicht darum, ob das jetzt positiv oder negativ ist, ja. Wir wollen ja erst mal schauen, was da überhaupt äh ja an Wissen rekonstruierbar ist. Und das kann man ja erst später eigentlich auswerten.

Elisa: Des ist auch schwierig bei dem Beobachten, finde ich, dass du.

Daniel: L Ja natürlich.

Daniel postuliert, dass es nicht um Bewertungen, sondern um die Rekonstruktion von Wissen geht. Diese Differenz verweist auf Anschlüsse an den Seminauftrag, die sich auch bei Elisa finden. Diese Anschlüsse verbleiben aber auf der Ebene des kommunikativen Wissens, hier dokumentiert sich keine konjunktive Erfahrung. Anders dagegen verhält es sich bei der Filmbetrachtung, in der Analyse des Interaktionsmodus dokumentiert sich konjunktives Erfahrungswissen. Wie der folgende Ausschnitt verdeutlicht, thematisieren vor allem Christian und Daniel die Inszenierung des Films.

- Christian: Ja, aber das ist ja auch komisch. Also ich glaub, da ist auch 'n Schnitt da drin, weil äh.
- Daniel: Ja das war immer Schnitt. Also ich mein, immer, wenn ich drauf geachtet hat, hat die Kamera sich wieder gewechselt. Da ist natürlich viel verloren gegangen.
- Christian: Weil. Sonst, sonst denkt man ja auch irgendwie ähm. Was hat das eine mit dem andern zu tun? irgendwie. Was hat das mit dem Unfall mit dem, mit dem? Also im Prinzip sieht's ja so aus, als ob der Lehrer einfach mal über d darüber will über das, was wir jetzt gesagt haben. Irgendwie. Der Jakob ist auch wichtig, und so weiter und so fort. Und also äh, (.) was des dann davor damit zu tun?
- Daniel: Ja. Oder, dass ähm, diese eben diese Schülerin eingeschnitten wurde. (.) Äh da also, die dann quasi sagen sollte, ich sag jetzt einfach mal ganz äh provokant, (.) dass äh, dass sie getröstet werden will, dass ist ja quasi schon von der, vom Schnitt her so. Ah halt die Schüler wollen getröstet werden, und dann kommt man auf den Jakob, der gut trösten kann. (.) Also ich mein, da wollte, da hatte der Film, Filmemacher, keine Ahnung, auch nicht eine gewisse Intention.

Obwohl der Seminauftrag nicht vorsieht, den Film als spezifische Repräsentationsform eines Falls zu bearbeiten, reflektieren die Studierenden die filmische Inszenierung. So diskutieren Christian und Daniel den Schnitt und dass durch ihn etwas verloren geht, nämlich zugunsten einer Dramaturgie, wie sie „der Filmemacher“ intendiert. Sie arbeiten heraus, dass Jakob in dieser Dramaturgie als jemand in Szene gesetzt wird, der wichtig ist und gut trösten kann. Die anderen Kinder werden so inszeniert, als würden sie getröstet werden wollen. Hinter der Inszenierung eine solche Intention zu vermuten, wird von Daniel als ‚provokant‘ gerahmt: Es zeigt sich, dass er dem Inszenierungscharakter auf die Spur kommt. Das erfolgt in einem Modus, der auf ein konjunktives Verstehen und auch darauf hindeutet, dass das Medium Film und die hierfür typische Inszenierung für die Studierenden einen gemeinsamen Erfahrungsraum darstellen.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wiederholt sich das Changieren zwischen Bezugnahme auf den Seminauftrag und Aufklärung der Intentionalität der filmischen Repräsentation. Die Studierenden reflektieren den Film bezüglich seiner Inszenierung, wobei sich hier Parallelen zu den in der Filmanalyse rekonstruierten Dimensionen finden (vgl. Kap. 4.1): Durch den filmischen Schnitt und die szenische Choreografie wird eine Schülerin als getröstet werden wollend abgebildet, wodurch Jakobs Nützlichkeit als Tröstender legitimiert wird.

Der Film proponiert in dieser Inszenierungslogik eine Spezifik der Repräsentationsform, an die die Studierenden im Modus des Verstehens, also erfahrungsbasiert (vgl. u. a. Bohnsack 2014; Mannheim 1980), anschließen. Das gelingt dem Seminauftrag so nicht. Dieser wird zwar immer wieder von den Studierenden aufgegriffen, das verbleibt aber im Modus des Interpretierens und damit auf der kommunikativen Ebene des Wis-

sens. Das verdeutlicht auch der folgende Ausschnitt, der mit einem expliziten Bezug auf den Seminauftrag beginnt.

- Christian: Wie lassen sich die (.)Beobachtungen hinsichtlich der Inklusionsforderung verorten,(2) ((Geräusche))
- Benedikt: Ja das is halt. die Forderung is ja Teilhabe am Unterricht.
- Christian: Ja.
- Daniel: Ja. (.) Und vielleicht so auch Aufgabenverteilung. wenn man das so will.
- Christian: Ja ja eben. Aber das is. Ich, ich glaub das is ja genau das, was der Lehrer damit.
- Daniel: ↳Das wollt er provozieren ja.

Christian liest die letzte Frage des Seminauftrages vor. Benedikt führt daraufhin den Begriff der Teilhabe an, der dann von Daniel als Aufgabenverteilung konkretisiert wird. Das verbleibt auf der kommunikativen Ebene, d.h. hier folgt in Bezug auf den Begriff der „Inklusionsforderung“ kein erfahrungsbasiertes Gespräch. Das weist darauf hin, dass der geforderte Transfer auf die bildungspolitisch bedeutsam gerahmte Inklusionsforderung für die Studierenden ein abstrakter Bezug ist.

Als Christian dann im Weiteren den in Szene gesetzten Akteuren eine Intentionalität zuschreibt, ähnlich wie vorher Daniel der Filmemacherin, wenden sie sich wieder dem Film zu. Der Modus des Sprechens über den Film weist zum einen auf eine Konjunktion hin, zum anderen zeigt sich, dass und wie sie sich mit der Repräsentation und dem Verhältnis von Intentionalität und Inszenierung auseinandersetzen und dass dies auch ohne einen expliziten Impuls, wie es z. B. der Seminauftrag einfordern könnte, vollzogen wird. Wie insbesondere der dann folgende Ausschnitt zeigt, finden sich in der filmbezogenen Diskussion der Studierenden Aushandlungen, die auf ein „Erfahren“ von Spannungsverhältnissen hindeuten.

- Christian: ↳Genau. Das zu zeigen, dass halt jeder sein Platz hat irgendwie, das ist der Kern an der Sache.
- Daniel: ↳Genau ja.
- Michael: Ja. Er hat ja auch ihm Zeit gegeben. ja.
- Daniel: ↳Aber ich mein, damit weist er ja auch irgendwie Plätze zu. Das muss ma ja au ma sagen. Also, ich mein.
- Christian: ↳Ja gut. Aber ich mein, das is, is ja. Äh, ich find das ja. klar, aber ich mein, der. äh. offensichtlich mach, ähm, kann er des halt einfach nich. Und dann, dann is es ja schon. Also. Was willst de denn machen?

Christian formuliert hier den „Kern an der Sache“ als ein Zeigen, dass „jeder irgendwie seinen Platz“ hat. Sichtbar wird eine Aneignung der vorher noch als abstrakt verhandelten Inklusionsforderung, die nun in Referenz auf die filmische Darstellung diskutiert wird. Einerseits wird Bezug genommen auf die Intentionalität, mit der etwas gezeigt wird, was nicht im Rahmen des Selbstverständlichen ist. Andererseits wird darauf rekurriert, dass jeder, also auch Jakob, seinen Platz hat. Dem stimmt Daniel anfänglich noch zu und Michael elaboriert es, indem er auf das ‚Zeitgeben‘ für Jakob hinweist. Das was hier gemeinsam entworfen und bestätigt wird ist, dass „jeder“ einen Platz im

Sinne einer Wertschätzung hat. Hier wird implizit ein Verständnis von Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt, i. S. einer „Schule für alle“ aufgerufen, die anschlussfähig ist an normative Dimensionen der Inklusionsforderung.

Trotz der anfänglichen Zustimmung verweist Daniel dann in einem reflexiv-theoretisierenden Modus darauf, dass mit der Wertschätzung Jakobs auch die Gefahr einhergeht, dass der Schüler subjektiviert und auf eine Position festgelegt wird: „damit weist er ja auch irgendwie Plätze zu“. Die Kehrseite der Wertschätzung und Anerkennung ist ein begrenzter Möglichkeitsraum, den die Positionierung von Jakob als jemand Bestimmtes zur Folge haben kann. Dieser kritischen Perspektive auf die Folgen eines möglicherweise gut gemeinten Platzierens widerspricht Christian. Mit einer deterministischen Perspektive auf Jakobs Können legt er offen, dass Jakob das, was erwartet wird, „offensichtlich nicht“ kann. Aufgerufen werden Fähigkeitserwartungen, die Jakob nicht erfüllt. Im Weiteren erzeugt dieses Wissen um das ‚offensichtliche‘ Nicht-Können Jakobs ein Handlungsproblem, was sich in der Frage „Was willst de denn machen?“ ausdrückt. Die (von Daniel kritisierte) Platzzuweisung wird dann angesichts des ‚offensichtlichen‘ Nicht-Könnens notwendig, zugleich wird sie als Platzeinräumung, im Sinne einer Wertschätzung und Anerkennung, legitimiert. Mit der aufgerufenen Möglichkeit, dass Schüler_innen schulischen Fähigkeitserwartungen nicht gerecht werden, wird hier implizit die Frage aufgerufen, wie und an welchem Punkt die pädagogische Förderung dieser Fähigkeiten ausgereizt ist und damit alternative Fähigkeitszuschreibungen, wie das im Film abgebildete Trösten-Können, notwendig werden.

Diese Suchbewegungen zwischen individualisierenden Fähigkeitszuschreibungen und universalistischen Fähigkeitserwartungen, zwischen Wertschätzung und Subjektpositionierung zeigen, wie sich Studierende, hier exemplarisch Christian und Daniel, in dieser fallbasierten Diskussion mit jenen Spannungsfeldern und Antinomien pädagogischen Handelns auseinandersetzen, die auch in der theoretischen Auseinandersetzung mit der Inklusionsforderung als relevant markiert werden (vgl. Kap. 2). Das wird hier von Daniel und Christian in einem divergenten Verlauf verhandelt, was in unseren Analysen als Potential für die Irritation und Konfrontation mit unterschiedlichen Orientierungen und damit auch als potentielle Lerngelegenheit verstanden werden kann (vgl. hierzu auch Hackbarth & Akbaba i.E.).

5 Fazit

In unserem Beitrag lag der Fokus auf Film als Repräsentationsmedium eines Falls, der sich durch seinen spezifischen Inszenierungscharakter von Unterrichtsvideos unterscheidet. Gefragt haben wir nach dem Verhältnis des Gegenstands der Inklusionsforderung und seiner medialen Repräsentationsform in Filmen zum Modus Operandi der fallbasierten Auseinandersetzung von Studierenden.

In Abgrenzung zum Forschungsstand zu Filmen in der kasuistischen Lehrer_innenbildung, der sich vor allem auf die Rekonstruktion der Verstrickung von Lehrpersonen in Ambivalenzen und Spannungsverhältnissen bezieht, wenn sie Schüler_innen auf eine bestimmte Weise ansprechen, ging es in unserer Analyse darum zu rekonstruieren, mit welchen filmischen Stilmitteln die Forderung und Einlösbarkeit von Inklusion konstru-

iert wird. Die dokumentarische Analyse der Inszenierung haben wir mit der studentischen Rezeption der Filmszenen zusammengeführt. Gefunden haben wir Rezeptionslogiken, die empirisch an die dokumentarische Analyse der Inszenierungselemente des Films anschlussfähig sind. Diese Rezeptionslogiken haben wir hinsichtlich der Frage beleuchtet, welchen Stellenwert die methodologisch noch zu fundierende Thematisierung von Inszenierungen gewisser Inklusionsvorstellungen für das Lernen über die Verstrickung in Ambivalenzen der Inklusionsforderung hat. Gerade in der Rekonstruktion filmischer Inszenierung von Inklusion, so unsere Schlussfolgerung, können die dem Gegenstand inhärente Ambivalenzen thematisiert und reflektiert werden, weil etwa durch den Blick auf Montage, Schnitt und Kameraeinstellungen Intentionalitäten, und damit normative Setzungen zum Gelingen von Inklusion sichtbar werden, deren Spannungen zu anderen pädagogischen Normen und strukturellen Bedingungen zum expliziten Lerngegenstand gemacht werden können.

Unsere Analyse erweitert den Blick auf das Potential von Film als Fall für die Rezeption von ambivalenten Strukturen pädagogischen Handelns um empirische Einblicke in die lernerseitige Rezeption dieser Repräsentationsform. Einerseits wird deutlich, dass die Studierenden dem Seminarauftrag zu folgen versuchen, dem allerdings eine Differenzierung zwischen Video und Film fehlt. Andererseits handeln sie interaktiv dicht die Inszenierung und Intentionalität des Films aus. Die damit aufgezeigte Homologie zwischen Filmanalyse und Rezeptionslogik wird begleitet von der Friktion zwischen Seminarauftrag und Repräsentationsform, die sich auch im Forschungsstand widerspiegelt (siehe Kap. 2). Die Rekonstruktion der lernerseitigen Rezeption verdeutlicht dabei, dass die Studierenden in unterschiedlicher Art und Weise an das Medium Film und den Gegenstand der Inklusionsforderung anschließen. Das verstehen wir als einen Hinweis darauf, dass weder die Seminargruppe noch das hier fokussierte kasuistische Seminarformat der konjunktive Erfahrungsraum sind, die den Modus Operandi der Rezeption erzeugt. Denkbar ist, dass in der kasuistischen Auseinandersetzung gerade die unterschiedlichen Rezeptionszugänge und Orientierungen, die in Bezug auf den Gegenstand der Inklusionsforderung und die (Un)Möglichkeiten pädagogischen Handelns sichtbar werden, Potentiale für Lernanlässe bergen. Das meint hier vor allem ein Lernen im Sinne einer Irritation eigener Orientierungen und dem Erfahren anderer Deutungsmöglichkeiten und Orientierungsrahmen, wie es beispielsweise von Asbrand und Nohl (2013; siehe hierzu auch Asbrand & Hackbarth 2018) herausgearbeitet wurde. Unsere Analysen verweisen auf das produktive Irritationspotential in kasuistischen Seminarformaten (vgl. auch Hackbarth & Akbaba i.E.). Inwiefern diese Form der Lehrer_innenbildung ein Erfahrungsraum für das Lernen, hier i. S. einer Transformation von Orientierungen, sein kann, wäre empirisch in einem Längsschnittdesign zu klären.

Autorenangaben

Dr. phil. Yaliz Akbaba
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
Jakob-Welder-Weg 12, 55099 Mainz
06131 3926647
akbaba@uni-mainz.de

Jun.-Prof.' Dr. phil. Anja Hackbarth
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
Jakob-Welder-Weg 12, 55099 Mainz
06131 3929433
hackbarth@uni-mainz.de

Literaturverzeichnis

- Asbrand, Barbara/Nohl, Arndt-Michael (2013): Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Loos, Peter/Nohl, Arndt-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen u.a.: Budrich, S. 150-169.
- Asbrand, Barbara/Hackbarth, Anja (2018): Fachliche Lernprozesse in Interaktionen: Wissenssoziologische Modellierung und dokumentarische Rekonstruktion. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräuer, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Hericks, Uwe/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-151.
- Bender, Saskia (2014): Hilfe als Reaktion auf Heterogenität. Eine Rekonstruktion zu Interaktionspraktiken in inklusiven Schulen. In: sozialersinn, Jg. 15/H. 2, S. 181-195.
- Bender, Saskia/Heinrich, Martin/Lübeck, Anika (2017): Zur Notwendigkeit der reflexiven Übergangsgestaltung von Einzelfallorientierung und Universalismus im inklusiven Unterricht. Professionstheoretische Analysen zur veränderten Differenzbearbeitung in der neuen Akteurskonstellation der inklusiven Schule. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien – Handlungsfelder – empirische Zugänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 337-352.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Qualitative Methoden. 9., überarb. und erw. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander (2015): Filminterpretation als Produktanalyse in Relation zur Rezeptionsanalyse. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 297-320.
- Bräuer, Christoph/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In: Košinár, Julia/Reintjes, Christian/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-156.
- Hackbarth, Anja/Akbaba, Yaliz (i.E.): „Ihn nicht so behandeln als wäre er nutzlos“. Forschende Reflexivität im Fall von Inklusion. In: Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Heller, Christoph (Produktion)/Wenders, Hella (Regie) (2011): Berg Fidel. Eine Schule für Alle. Deutschland: W-film Distribution.

- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster: Waxmann, S. 103-126.
- Herzmann, Petra/Proske, Matthias (2014): Unterrichtsvideographien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium. Ein Forschungsbericht. In: Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 14, S. 33-39.
- Herzmann, Petra/Artmann, Michaela/Wichelmann, Eva (2017): Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 176-189.
- Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (i. V.): Spielfilme über Lehrer*innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung. In: Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Rotter, Carolin/Pfaff, Nicolle u.a. (Hrsg.): „Bewegungen“. Tagungsband zum 26. DGfE-Kongress 2018. Barbara Budrich: Opladen.
- Hummrich, Merle/Meier, Michael (2016): Den Umgang mit Differenz lehren. Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 201-220.
- Kunze, Katharina (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214-227.
- Lindmeier, Christian/Lindmeier, Bettina (2018): Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch Schulische Inklusion. Opladen; Toronto: Barbara Budrich, S. 267-282.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pollmanns, Marion/Leser, Christoph/Kminek, Helge/Kabel, Sascha/Hünig, Rahel (2017): Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In: Fraefel, Urban/Seel, Andrea (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 179-194.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion: Unterrichtsanfänge oder das Setting der Institution und die Ordnung des Unterrichts. In: Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Unterricht als Interaktion: ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-98.
- Reh, Sabine/Schelle, Carla (2010): Der Fall im Lehrstudium – Kasuistik und Reflexion. In: Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Unterricht als Interaktion: ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-24.
- Schelle, Carla (2011). Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 22, H. 43, 85-92.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.