

„Why Did You Want to Be a Teacher?“

Kulturelle Repräsentationen von Lehrkräften in Spielfilmen – Potenziale für die Lehrer*innenbildung

Daniel Deplazes^{1,*}

¹Universität Zürich

*Kontakt: Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
daniel.deplazes@ife.uzh.ch

Zusammenfassung: Mit dem Lehrberuf gehen kulturell imprägnierte, idealisierte Wirkungsannahmen über pädagogisches Handeln einher, die bloß unzureichend die Unwägbarkeiten von Schulunterricht berücksichtigen. Inwiefern Phänomene wie Praxisschock, Dropout oder Burnout unter Noviz*innen hiermit zusammenhängen, wird seit den 1980er Jahren untersucht. Der Beitrag analysiert, inwiefern Spielfilme, die herausfordernde Unterrichtssituationen zeigen, als Erkenntnisvehikel taugen, um etablierte Vorstellungen über die Wirkung von Lehrkräften wie sie Hollywood etwa in Filmen wie *Dangerous Minds* (1995) erzählt, zu irritieren. Als Erweiterung werden europäische Spielfilme wie *Class Enemy* (2013), die ambivalenter Lehrkräfte porträtieren, auf ihr Potenzial für die Lehrer*innenbildung hin diskutiert.

Schlagerwörter: Beliefs; Berufseintritt; Burnout; Didaktik; Praxisschock; Professionalisierung



1 Einleitung

Auf Zelluloid gebannte Lehrkräfte haben es zumeist schwer. In aller Regel kämpfen sie auf einsamem Posten um die Gunst der Kinder, die wahlweise – neben Eltern, Kolleg*innen oder Schulleitungen – auch als Antagonist*innen dienen können. So auch der Lehrer im US-amerikanischen Unterrichtsdrama *Blackboard Jungle* (1955). Der Novize übernimmt eine schwierige Klasse und stößt rasch an seine pädagogischen Grenzen. Der Pädagoge erlebt einen reißerisch inszenierten Praxisschock: Ein Schüler hat versucht, eine Lehrerin am ersten Schultag zu vergewaltigen – eine Tat, die der pädagogische Held mit Schlagkraft zu verhindern wusste – und auf dem Heimweg bezieht er Prügel von sieben seiner Schüler. Auch den weniger dramatischen Paradebeispielen mangelnder Schuldisziplin ist der Lehrer bereits begegnet, wie Schüler*innen, die nicht zuhören, ihre Mitarbeit verweigern oder den Unterricht sabotieren. Ebenso fehlt es an jeglicher Unterstützung seitens des Kollegiums und der Schulleitung. Nach dieser Serie niederschmetternder Erfahrungen sucht der Novize seinen ehemaligen Professor am *College of Education* auf. Der Lehrer macht dem Professor lautstark Vorwürfe, dass die Ausbildung ihn nicht auf diese „wild animals“ vorbereitet habe: „Is there no way to get through to those kids?“ Sein Mentor reagiert mit Gegenfragen: „Why did you want to be a teacher? Just to earn a living? [...] Is it easier perhaps than some other job?“ Der Lehrer quittiert die Fragen mit einem Kopfschütteln, worauf der Professor meint, dass er demzufolge wohl für den Lehrberuf bestimmt sei. Schließlich antwortet der gescholtene Pädagoge seinem Mentor auf die Frage, warum er Lehrer werden wollte, mit hehren Zielen: „I thought that [...] I can help shape young minds, sort to sculpture lives“ (Brooks, 1955).

Die Episode suggeriert einerseits, dass es sich beim Lehrberuf um keinen gewöhnlichen Brotverdienst handelt, sondern vielmehr um eine Berufung. Dies ist eine altbekannte Debatte in der Pädagogik (vgl. Reichenbach, 2006, S. 249–252), die vor allem Ausbildungsstätte für Lehrkräfte in ihren Grundfesten erschüttern müsste. Denn „geborene Erzieher“ (Spranger, 1958) benötigen keine „Nachhilfe“. Andererseits umgibt der Lehrberuf die Hoffnung, mit dem Einwirken auf die nachfolgende Generation auch die Zukunft zu gestalten, oder zumindest die Chancen von Kindern und Jugendlichen im ihnen bevorstehenden Bildungs- und Berufsweg zu verbessern. Während Siegfried Bernfeld in seinem Pamphlet *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925, Erstveröffentlichung) etwas überspitzt monierte, dass die Pädagogik dazu neige, ihre „Grenzsteine ins unendliche All zu versetzen“ (Bernfeld, 1981, S. 49), verfolgt sie tatsächlich hochgesteckte Ziele. Den ungewissen Erfolgsaussichten solch hoher Ansprüche zum Trotz führt die moralische Motivation, aber auch die Vorstellung einer „geborenen Lehrkraft“, weiterhin nicht selten zu eifrigem Kopfnicken unter Pädagog*innen. Dieses Konglomerat nährt das unscharfe Ideal einer für die Lernerfolge und persönliche Entwicklung der Schüler*innenschaft hoch wirkungsvollen Lehrkraft.

Die Idealisierung von Lehrkräften speist sich nicht minder aus den kursierenden Wirkungsvorstellungen über den Unterricht, die u.a. auch Filme präsentieren. Junglehrkräfte sind – wie der Lehrer in *Blackboard Jungle* – damit konfrontiert, dass diese Ideale keine Entsprechung in der Realität finden. Erst die mühselige, mehrjährige Unterrichtserfahrung formt die Ideale in eine bescheidenere, erfahrungsbasierte und orientierungsgebende Einschätzung über die Leistung von Unterricht. Dass Noviz*innen über „ungeeichte“ Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen – ein schwer zu vermeidendes grundsätzliches Problem, deren Spezifik beim Lehrberuf seit geraumer Zeit von der empirischen Schuleffektivitätsforschung untersucht wird (etwa Ding & Rohlf, 2020) –, zeitigt Konsequenzen: Praxisschock, Dropouts und Burnout.

Diese Konsequenzen betreffen selbstredend nicht allein den Lehrberuf, sondern lassen sich breiter, gerade in sozial anspruchsvollen Berufen wie etwa in der Pflege, beobachten. Gleichwohl besteht die weit geteilte Annahme über ein signifikant höheres Risiko

für Lehrkräfte, an psychischen Krankheiten zu leiden, als in vielen anderen Berufsgruppen. Auch wenn diese Feststellung empirisch nicht so eindeutig ist (vgl. Van Droogenbroeck & Spruyt, 2015), beschäftigen diese Phänomene die pädagogische Debatte seit Jahrzehnten. Der Dropout von Junglehrkräften aus dem Lehrberuf hat zwar unterschiedliche, mitunter auch berufsunabhängige Gründe, gleichwohl ist diese Entwicklung auf die beruflichen Herausforderungen der Lehrkräfte hin zu befragen. Immerhin sind über 15 Prozent der Absolvent*innen Pädagogischer Hochschulen fünf Jahre nach ihrem Berufseinstieg nicht mehr im Lehrberuf tätig (vgl. SKBF, 2018, S. 264). Auch der Lehrer in *Blackboard Jungle* steht vor der Frage, ob er den Lehrberuf an den Nagel hängen soll. Ein Grund dafür mag sein erlebter Praxisschock sein (vgl. Dicke et al., 2016). Die medizinische Diagnose Burnout wiederum, eine mentale Erschöpfung aufgrund hoher Berufsbelastung, ist seit den 1980er Jahren Teil des pädagogischen Diskurses (vgl. Bottiani et al., 2019; Grunder & Bieri, 1995; Kury, 2013; Stöckli, 2000; Zimmermann & Klusmann, 2016). So aktualisiert sich die schulhygienische Frage des ausgehenden 19. Jahrhunderts auf der Ebene der Lehrpersonen: Macht Schule krank (vgl. Hofmann, 2016)? Obschon es um den Gesundheitszustand von Lehrpersonen so prekär nicht bestellt ist¹ und historisch der Ruf nach Therapie mit dem Siegeszug der Psychologisierung der Gesellschaft nicht allein die Pädagogik betrifft (vgl. Larcher & Tröhler, 2002), gilt es, diese Phänomene als Selbstbeschreibungen der Betroffenen ernst zu nehmen. Enttäuschungen im Schulunterricht, die die eigenen überkommenen Wirkungserwartungen in Zweifel ziehen, sind ein Teil der Problemlagen, die mitunter mit idealisierten Bildern von Lehrkräften einhergehen. Filme erlauben es, sich diesen Bildern von Lehrkräften zu nähern.

Wie lässt sich also dem berechtigten Anliegen des Lehrers in *Blackboard Jungle* begegnen, angehende Lehrpersonen auf die Kontingenz pädagogischen Handelns in der Schule vorzubereiten? Unter der Prämisse, dass Filmanalysen eine Möglichkeit eröffnen, dieses Problem zu bearbeiten, fragt der vorliegende Beitrag konkret: Wie funktionieren etablierte Narrative über Schule in US-amerikanischen und europäischen Filmen und wie unterscheiden sie sich voneinander? Und welche Möglichkeiten eröffnen Filmlektüren für die Reflexion und Sichtbarmachung solcher kursierender Wirkungsvorstellungen über Unterricht von angehenden Lehrkräften in der Lehrer*innenbildung?

Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag nach, der die Potenziale und Grenzen von Spielfilmen, die herausfordernde Unterrichtssituationen zeigen, für die Lehrer*innenbildung auslotet. Die Auseinandersetzung mit solchen Schulfilmen verspricht allerdings kein didaktisches Programm, wie es etwa zu verhindern wäre, dass sich – wie in *Blackboard Jungle* – die Abgänger*innen Pädagogischer Hochschulen eines Tages über eine allenfalls ungenügende Berufsvorbereitung beschweren. Der Vorwurf der praxisfernen Lehrkraftausbildung ist ein Phänomen, das sich historisch seit ihren Anfängen beobachten lässt (vgl. Oelkers, 2017, S. 390). Die Beschäftigung mit Spielfilmen bezeichnet vielmehr das theoretische Anliegen, gesellschaftlich kursierende Idealbilder und ihre teils belastenden Konsequenzen im Besonderen für den Berufseinstieg mithilfe dieses Mediums kenntlich zu machen.

Erstens diskutiert der Beitrag das Potenzial von Spielfilmen als Erkenntnisvehikel und wiegt ab, inwiefern sie Teil kursierender Vorstellungen auch über Schulunterricht sind (Kap. 2). Zweitens wird anhand einer Auswahl von Spielfilmen über Schule illustriert, welcher Wert ihnen zukommt, um angehende Lehrkräfte für herausfordernde Situationen des Berufs zu sensibilisieren. Exemplarisch werden die etablierten Narrative über die hohe Wirksamkeit von Lehrkräften, die auch in Hollywoodfilmen wie *Blackboard Jungle* sichtbar werden (Kap. 3), mit weniger eindeutigen Bildern von Lehrkräften kontrastiert, die europäische Spielfilme offerieren (Kap. 4). Abschließend stellt der Beitrag die Bedeutung von Schulfilmen für die Lehrer*innenbildung zur Diskussion (Kap. 5).

¹ Eine Analyse der Berufsbeanspruchung von Schweizer Lehrkräften im Zeitraum von 2006 bis 2014 zeigt, dass, abgesehen regionaler Verschiebungen, die Berufsbelastung relativ stabil und die Berufszufriedenheit tendenziell hoch blieb (vgl. Sandmeier et al., 2017).

2 Filme als Erkenntnisvehikel

Ob inszeniert oder unter „realen“ Betriebsbedingungen entstanden, Unterrichtsvideos gehören seit geraumer Zeit zum didaktischen Repertoire der Lehrer*innenbildung. Nicht bloß für die kasuistische Reflexion von Unterrichtsprozessen bietet dieses Medium Vorteile in Bezug auf Motivation und kognitive Beanspruchung der Studierenden gegenüber Textarbeit (etwa Gartmeier, 2014; Krammer et al., 2012), was sich auch empirisch be-scheinigen lässt (vgl. Syring et al., 2015, S. 682). Denn während der Textanalyse oft fehlende Unmittelbarkeit vorgeworfen wird, bietet Filmmaterial affektive Identifikati-onsebenen (vgl. Rottlaender, 2018, S. 59–60), wirkt auf unterschiedliche Sinne der Re-zipient*innen (vgl. Kittler, 1986, S. 8–9) und offeriert eindringliche Sekundärerfahrun-gen, die gleichwohl mittels Fachliteratur vertieft werden müssen. Die Potenziale von medienbasierten Lernsettings an Hochschulen werden seit Längerem auch für Arrange-ments wie „Blended Learning“ untersucht (etwa Petko et al., 2009). Während mit kasu-istischen Unterrichtsvideos sehr wohl auch Kontingenzen und Normvorstellungen reflektiert werden können, sind die Lehrfilme, d.h. gestellte oder dokumentierte „reale“ Unterrichtssituationen, gleichwohl spezifisch für die hochschuldidaktische Auseinander-setzung mit pädagogischen und didaktischen Motiven produziert worden. Das ist bei Spielfilmen nicht der Fall.

Spielfilme wurden unter ökonomischen Prämissen äußerst aufwendig erstellt und er-öffnen eine künstlerische, ästhetische und emotionale Dimension. Die dabei angestrebte Identifikation mit den Schicksalen der Figuren im Film birgt das Potenzial, vielseitige Gesprächsanlässe in Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenbildung zu bieten. Denn im Gegensatz zu kasuistischen Unterrichtsvideos passiert in Spielfilmen auch sehr viel Un-erwartetes. Diese Befremdung kommt nicht zuletzt deshalb zustande, weil Spielfilme über Standardsituationen eines Unterrichtssettings hinausgehen. So zeigen sie Lebens-bereiche von Schüler*innen und Lehrkräften auch abseits des Klassenzimmers, wie Gespräche im Lehrer*innenzimmer, Elterngespräche, private Probleme der Lehrkräfte und der Schüler*innen, den Arbeitsweg oder kurze Gespräche auf dem Schulhof. Somit weisen Schulfilme auf neue, bislang wenig beachtete Aspekte hin, die Schule und den Lehrberuf auch ausmachen. Spielfilme sind also bereits deshalb didaktisch reizvoll, weil sie nie didaktisch sein wollten. Mit ihrer hohen Reichweite spiegeln sie darüber hinaus normative Vorstellungen darüber wider, wie Schule funktionieren soll, was für die Aus-bildung von Lehrkräften produktive Anknüpfungspunkte eröffnet.

Umso erstaunlicher ist es, dass der Play-Knopf für Spielfilme in der Lehrer*innenbil-dung bislang eher zögerlich gedrückt wurde.² Ausnahmen umfassen jüngst etwa ein kon-kretes hochschuldidaktisches Lehr-Konzept, in dem Filme dazu genutzt werden sollen, kritisches Denken zu schulen (vgl. Mantel-Görner, 2021) oder eine Analyse des Spiel-films als kasuistischem Fundus für die Lehrer*innenbildung (vgl. Proske et al., 2020). Dass Spielfilme für sozialwissenschaftliche Analysen auch abseits der Filmwissenschaft einen signifikanten Beitrag leisten können, zeigen bereits zahlreiche Studien. Stellver-tretend lässt sich auf den Philosophen und Kulturkritiker Slavoj Žižek verweisen, der mithilfe von Spielfilmen psychoanalytische Theorien expliziert (etwa Žižek, 2000). Spe-zifisch das Bild der Lehrkraft im Film wurde bislang auf seine professions- (vgl. Deplazes, 2023; Grunder, 2005b, 2016, 2022; Proske et al., 2020; Vorauer & Greiner, 2007), bildungs- (vgl. Neumann, 2016) und filmtheoretische (vgl. Dalton, 2010) sowie

² Für eine Übersicht über die bescheidene Tradition der hochschuldidaktischen Beschäftigung mit Spielfilmanalysen in der Lehrer*innbildung vgl. Mantel-Görner, 2021, S. 290. Für eine Übersicht über die Entwicklung des Konzepts der „Filmbildung“ mit dem Plädoyer einer pädagogischen Analyse von Spielfilmen in der Hochschullehre vgl. Vollbrecht, 2015.

psychoanalytische (vgl. Pazzini et al., 2018), soziologische (vgl. Bulman, 2005) und bildungspolitische (vgl. Dahlgren, 2017) Dimension hin untersucht.³

Entgegen ihrem Ruf sind Filme dabei keine sterilen Produkte einer Unterhaltungsindustrie, die nichts mit der Welt zu tun haben, in der sie produziert und konsumiert werden. Im Gegenteil: Filme sind ein Bestandteil und eine Reflexion der jeweils aktuellen Kultur. Sie formen diese gleichfalls in einem komplexen, kaum zu bestimmenden Wechselspiel: Kreative Köpfe, selbst Produkte der Kultur, schaffen unter Leitplanken ökonomischer Abwägungen eine Interpretation der Welt, von Träumen, Ängsten und Hoffnungen. Die Rezeption der Konsument*innen, die Kritiken in Fachblättern und nicht zuletzt die Bilanz an den Kinokassen wiederum prägen Entscheide über künftige Produktionen (vgl. Bulman, 2005, S. 7). Filme sind somit Teil einer komplexen kulturellen Übersetzung der Welt, die auch für das soziale Verständnis der Realität bedeutsam ist:

“[F]ilms have the cultural power to influence how members of a society make sense of social life. The commercial film industry is a socializing institution. Films *teach* us who we are as much as they *reflect* who we are. When we go to the movies, we absorb messages about the social world in which we live.” (Bulman, 2005, S. 7)

Diese reziproke Beziehung zwischen Realität und Fiktion des Spielfilms zeigt, wie die filmischen Narrative sehr wohl mit der Wirklichkeit verbunden sind und in neu kombinierten Bruchstücken geteilte Fantasien über die Welt offenbaren (Vorauer & Greiner, 2007, S. 11; vgl. auch Dalton, 2010, S. 3). Entsprechend wird auch fiktionale Literatur in der Erziehungswissenschaft – und nicht nur dort – unlängst als Erkenntnisquelle ernstgenommen (vgl. Bühler et al., 2014; Grunder, 1999, 2022; Rieger-Ladich, 2014). Filme sind jedoch nicht bloß mit der Welt „da draußen“ verbunden, sondern in vielerlei Hinsicht auch mit derjenigen im „Inneren“, mit dem Selbst. So ließe sich der Spielfilm in psychoanalytischer Wendung – wie das der Medienwissenschaftler Werner Faulstich propagiert – durchaus als Traum begreifen, dessen Analyse stets auch Selbstanalyse ist. Das individuelle Ausmaß der Identifikation oder des Abwehrens dieses gemeinsamen Traums auf der Leinwand ließe demnach tief in Verdrängtes, in die eigenen Ängste, blicken. Deshalb lohne es sich, einen Film im Kollektiv zu analysieren, um die individuellen Abwehrmechanismen zu entschärfen und gemeinsam dem Sinn und der Selbsterkenntnis auf die Spur zu kommen (vgl. Faulstich, 2013, S. 23–27). Ideale Voraussetzungen für die Hochschullehre.

Filme als Mythen zu verstehen, die eine Kultur über sich selbst erzählt (vgl. Bulman, 2005, S. 8), bietet somit einen theoretischen Zugang, um auch die kulturellen Vorstellungen über das Bild der Lehrkraft und darüber, wie Schulunterricht zu verlaufen habe, gemeinsam in Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenbildung zu befragen. Diese Mythen als populäre Annahmen über Schulunterricht unterscheiden sich bekanntermaßen von der sogenannten Realität in der Schule. Und diese Mythen finden sich nicht bloß in Filmen, sondern auch in Literatur, Reportagen oder Politik. Schulfilme eignen sich jedoch aufgrund ihrer Form, der Machart und der offerierten emotionalen Erfahrungsebene im besonderen Maße, um, dank der kollektiven Auseinandersetzung, mit ihnen zu studieren, wie wirkmächtig diese Mythen sind, welche Vorstellungen sie transportieren oder was sie verschweigen. Derweil verweisen Mythen über die Leistungsfähigkeit von Schulunterricht stets auf gesellschaftliche Normvorstellungen; Normvorstellungen, die für das Handeln von Lehrpersonen eine Orientierungsfunktion einnehmen⁴ und an denen gleichsam „erfolgreicher“ oder „gescheiterter“ Unterricht gemessen wird. Das populäre Narrativ über hohe Wirkungsannahmen von Unterricht lässt sich auch an den Geschichten studieren, die die „Hollywoodschmiede“ über Schule erzählt.

³ Zu erwähnen ist auch Friedrich Kochs frühe Studie *Schule im Kino*, die sich mit der Frage der Erziehungsautorität in den deutschen Schulfilmen, ihrer Rezeption und kulturellen Einbettungen beschäftigt (vgl. Koch, 1987).

⁴ Für die richtungweisende Funktion von Idealen in der Erziehung vgl. Reichenbach, 2007, S. 48–50.

3 Die Hollywood-Held*innen im Schulzimmer

Von dem „simplen“ Hollywood und dem „komplexen“ europäischen Film zu sprechen, wäre eine Zuspitzung, die dem Facettenreichtum der jeweiligen Filmlandschaft nicht gerecht würde. US-amerikanische Filme wie *Half Nelson* (2006) oder *Detachment* (2011) zeigen äußerst problematische Lehrkräfte mit verstörenden Abgründen, während europäische Filme wie *Les Chroistes* (2004) oder *Fack ju Göhte* (2013) dem etablierten US-Plot entstammt sein könnten. Es gibt folglich immer Ausnahmen. Aber gerade, weil Hollywood eine dominante Stelle bei der Deutung von Schulunterricht auf der Leinwand einnimmt, lohnt es sich zunächst, die grobe Charakteristik der US-Filme anzuschauen, um sie dann mit Beispielen ihrer europäischen Pendants zu kontrastieren. Hierfür liegt ein umfangreicher Fundus an Spielfilmen über Schule vor, da Lehrer*in – neben Polizist*in, Anwältin und Ärztin bzw. Anwalt und Arzt – einer der wenigen Berufe mit eigenem Filmgenre ist. So erstellte der Soziologe Robert C. Bulman für seine Studie *Hollywood Goes to High School* (2005) eine Liste mit 185 Schulfilmen, wovon allein 144 aus den USA stammen (Bulman, 2005, S. 170–175). Seit Bulmans Buch hat sich dieses Ensemble noch erweitert.

Die vorliegende Analyse beschränkt sich auf Filme mit einer Lehrperson im Zentrum der Handlung. Bei den US-Filmen wird spezifisch das seit *Blackboard Jungle* etablierte Subgenre der Schulfilme mit „urban high schools with poor students“ beleuchtet (Bulman, 2005, S. 6), in welchem eine aus der Mittelschicht stammende Lehrperson neu an eine heruntergekommene Schule kommt und die „Bildungsverwahrlosten“ „rettet“. Die sozioökonomischen Unterschiede zwischen Lehrkraft und den Schüler*innen werden oftmals über die Kategorie *race* – Lehrkraft weiß und Schüler*innenschaft mehrheitlich schwarz – geradezu plakativ vermittelt. Dieses Subgenre eignet sich besonders gut, um das Bild der Lehrkraft im US-amerikanischen mit demjenigen im europäischen Film zu vergleichen, weil hier wie dort typischerweise die Lehrkraft in eine Krise gerät.⁵ Nachfolgend werden die Grundzüge dieses US-Plots verdeutlicht, bevor sie an einem Fallbeispiel illustriert werden. Als Fallbeispiel, auch um die darin vermittelten Vorstellungen über Unterricht zu studieren, dient einer der erfolgreichsten Klassiker dieses Genres: *Dangerous Minds* (1995).⁶ *Dangerous Minds* ist wie alle Filme ein kulturelles Kind seiner Zeit. Dennoch ist der Film ein äußerst eindrückliches Beispiel dieser bis heute sehr stabilen Fantasie einer hochwirksamen Lehrfigur, wie sie von *Blackboard Jungle* (1955) über *Freedom Writers* (2007) bis *Critical Thinking* (2020) vermittelt wird. Denn obschon sich die US-amerikanischen Filme bis heute weiterentwickelt haben und etwa in Bezug auf *gender* und *race* bei der Besetzung der Rollen durchaus „inklusiver“ geworden sind, bleibt die Fantasie, dass die Lehrkraft alles beherrscht, nach wie vor zentral.⁷ So eignet sich *Dangerous Minds*, ein Film, der das Bild der Lehrperson im US-Film nachhaltig prägte (vgl. Dahlgren, 2017, S. 117–118), besonders gut, um die Funktionsweise der Inszenierung einer Hollywood-Heldin im Klassenzimmer zu illustrieren.

⁵ Mit der Einschränkung auf dieses Subgenre entfallen diejenigen High-School-Filme, die besonders die jugendlichen Protagonist*innen in Zentrum haben, deren Orbit und Identitätssuche porträtieren. Diese Filme transportieren zwar Bilder von Lehrkräften, in aller Regel jedoch als Antagonist*innen, während Schule mehr als Szenerie für die Handlung als Ort der Bildung herhält (vgl. Bulman, 2005, S. 80–118). Beispiele für dieses Subgenre der Schulfilme umfassen *Fast Times at Ridgmont High* (1982), *The Breakfast Club* (1985), *American Pie* (1999) oder *The Outcasts* (2017). Aber auch Fantasiefilme mit Kindern und Jugendlichen im Zentrum wie die Filmreihe von *Harry Potter* (2001–2011) erzählen zu einem nicht unerheblichen Teil eine Sozialisations- und Bildungsgeschichte, die in Schulen und Internaten stattfindet.

⁶ Weitere Filme, die diesem Plot folgen, umfassen etwa *Up the Down Staircase* (1967), *Stand and Deliver* (1988), *The Ron Clark Story* (2006), *Freedom Writers* (2007), *McFarland, USA* (2015) oder *Critical Thinking* (2020) sowie mit Einschränkungen auch *Class of 1984* (1982) und *The Principal* (1987). Dass bloß ein Jahr nach *Dangerous Minds* die Parodie *High School High* (1996) erschien, die dieses Subgenre bereits auf die Schippe nimmt, zeigt, wie etabliert das Subgenre bereits war.

⁷ Der Sammelband *Screen Lessons: What We Have Learned From Teachers on Television and in the Movies* (2017) elaboriert ausführlich die Bedeutung von *race*, *gender*, *sexuality* und *social class* im US-amerikanischen Schulfilm (vgl. Dalton & Linder, 2017).

Die Schulfilm aus den USA folgen zunächst dem klassischen Hollywood-Narrativ mit ehrgeizigen Held*innen, trennscharfen Unterscheidungen zwischen Gut und Böse und einer zu Beginn des Films ausgebreiteten Krise, die es im Verlauf der Handlung zu lösen gilt (vgl. Vorauer & Greiner, 2007, S. 12). Prägend ist in aller Regel ein typisch US-amerikanischer „expressive[r] Individualismus“ (Vorauer & Greiner, 2007, S. 14; vgl. auch Bulman, 2005, S. 19; Dalton, 2010, S. 27), nach dem jede und jeder – ob Lernende oder Lehrkräfte – etwas erreichen könne, sofern sie oder er bloß wolle, was einem politischen Neoliberalismus in die Hände spiele, wie Dahlgren in seiner Studie *From Martyrs to Murderers* (2014) über die US-amerikanischen Schulfilm argumentiert (vgl. Dahlgren, 2017, S. 14). Schulerfolg kennzeichnet sich somit als eine alleinige Frage des Willens und harter Arbeit seitens der Schüler*innen- und Lehrer*innenschaft, womit sozioökonomische Herkunft, Fragen von Rassismus, unterfinanzierte Schulen, Kriminalitätsraten oder mangelnde Arbeitsmöglichkeiten als strukturelle Kontexte außen vor bleiben (vgl. Bulman, 2005, S. 69). Die Protagonistin bzw. der Protagonist ist dabei zu meist von einer zunächst nicht ausgesprochenen „Backstory Wound“ gezeichnet, die „ein unverarbeitetes Erlebnis in der Vorgeschichte“ der Figur markiert und sein idiosynkratisches Handeln für die Zuschauenden verständlich machen soll (Vorauer & Greiner, 2007, S. 12, ohne Hervorhebung des Originals). Die Hollywoodproduktionen enden dabei nicht zwingend mit einem Happy End, zumindest jedoch mit einer moralischen Genugtuung, einer „Art poetische[n] Gerechtigkeit“, sodass „keine offenen ambivalenten Antworten“ übrigbleiben (Vorauer & Greiner, 2007, S. 13). So lässt ein optimistischer Ausblick auf die Zukunft der Charaktere das Publikum mit einem guten Gefühl die Kinosäle verlassen (vgl. Bulman, 2005, S. 11).⁸

In den hier berücksichtigten Unterrichtsfilm der USA befindet sich das Bildungssystem in einer tiefen Krise. Für die Filme der 1980er und 1990er Jahre spiegeln sich darin nicht zuletzt Schreckensbilder einer verwahrlosten Schule, die die US-amerikanische Schulkritik der 1980er Jahre heraufbeschwor, die mit dem Bericht „A Nation at Risk“ (1983) einsetzte und zahlreiche Reformen nach sich zog (vgl. Criblez, 1998, S. 42–49). So waren auch die 1990er Jahre in den USA trotz dem Ende des Kalten Kriegs weiterhin von einer immensen Sorge um das öffentliche Schulsystem durchzogen (vgl. Bulman, 2005, S. 45).⁹ In den Schulkrisen auf der Leinwand klagen – abgesehen des Helden bzw. der Heldin – ausgebrannte Zyniker*innen über die Gewalt und Bildungsunfähigkeit in ihren Schulzimmern, was umso mehr die Leistungen der pädagogischen Hauptfigur hervorhebt: Sie, die allen dysfunktionalen sozialen, finanziellen und administrativen Strukturen zum Trotz, und allein auf weiter Flur, nicht aufgibt, bis sie ihr Ziel erreicht (vgl. Dahlgren, 2017, S. 54–56; Dalton, 2010, S. 26; Grunder, 2005a, S. 35–36).

Dieser Hollywoodplot findet sich auch in *Dangerous Minds*. Die weiße Lehrerin in diesem Blockbuster kommt, für das Genre typisch, als pädagogische Outsiderin (vgl. Dalton, 2010, S. 27) – in diesem Fall als ehemalige Soldatin – an eine innerstädtische Schule mit einer mehrheitlich afro- und lateinamerikanischen Schüler*innenschaft aus prekären Verhältnissen. Die Trennlinien zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen werden auch über die Kategorie *gender* verstärkt. So wird die Lehrerin wiederholt als attraktive Frau inszeniert, die sich gegenüber den Machogebaren ihrer männlichen Schülerschaft zur Wehr setzen muss. Im Verlauf der Handlung gelingt es ihr jedoch, nach mehreren Rückschlägen, die Schüler*innen für das Unterrichtsfach Englisch zu begeistern und sie von den bürgerlichen Werten von Bildung zu überzeugen. Bildung wird zum Ausweg aus der misslichen Lage der Jugendlichen und die Lehrerin zur Heldin (vgl. Smith, 1995). Diese Leistung lässt sich jedoch kaum auf ihre Pädagogik zurückführen.

⁸ Für eine übersichtliche Systematisierung des Hollywood-Narrativs in Unterrichtsfilm vgl. Dalton, 2010, S. 23–44.

⁹ Für die Bildungsreformen im öffentlichen Schulwesen der USA im Zuge des bildungspolitischen Wettkampfs zwischen Ost und West seit den 1950er Jahren mit ihren globalen Implikationen über die OECD vgl. Tröhler, 2016.

So moniert der langjährige Volksschullehrer Dahlgren an *Dangerous Minds* etwa die unpädagogische, ineffektive und unrealistische Methodik der Leinwandpädagogin, die vor allem auf Frontalunterricht setzt, entgegen der beim Erscheinen des Films bereits in vielen US-amerikanischen Schulzimmern praktizierten weitaus moderneren Methoden offener Schulräume (vgl. Dahlgren, 2017, S. 88). Ihr pädagogisches Vorgehen erscheint bei Licht betrachtet tatsächlich alles andere als professionell (vgl. Helsper, 2021, S. 135–176): Die Lehrerin lässt sich auf die Herausforderung eines Schülers ein, ihre Karatefähigkeiten im Zweikampf unter Beweis zu stellen, hält sich entgegen der Anweisung des Schulleiters nicht an das Curriculum, lässt einen Schüler bei ihr übernachten, dringt, zum Missfallen der Eltern, in das Privatleben der Schüler*innen ein, belügt Eltern über die Leistungen und das Verhalten deren Sohnes im Unterricht und belohnt die Jugendlichen in pawlowscher Manier mit Süßigkeiten bei korrekten Antworten (vgl. Smith, 1995). So zerbröseln die didaktischen Kniffe der Protagonistin in erziehungswissenschaftlicher Betrachtung zunehmend. Was bleibt, ist eine charismatische, aufopfernde Lehrkraft, die fernab von allem, was man aus der Schuleffektivitätsforschung weiß (vgl. Bulman, 2005, S. 57–63), handelt und damit auch noch erfolgreich ist. Die Frage stellt sich, wieso die Filmverantwortlichen ihre Protagonistin gerade *ohne* Pädagogik haushalten ließen. Die Implikation, dass die „besseren“ Lehrkräfte intuitiv vorgingen und gerade nicht dem System folgten – u.a. auch nicht einer wissenschaftlich reflektierten, praxiserprobten Disziplin – kann einerseits als Affront gegenüber der Lehrer*innenbildung gelesen werden. Andererseits böte es ein Indiz, dass es der Pädagogik bis anhin nicht gelungen ist, mit ihren Anliegen zu einem kollektiven Bewusstsein durchzudringen. Pädagogisches Wissen scheint zumindest im US-amerikanischen Schulfilm ein Makel zu sein.

Ein Beispiel hierfür, obschon nicht in einer innerstädtischen Schule situiert, sondern in einem Eliteinternat, bietet auch Lehrer Keating in *Dead Poets Society* (1989).¹⁰ Trotz oder vielleicht gerade wegen der gewagten Methodik solcher imaginierten Lehrpersonen akzeptieren die Zuschauenden – und wohl besonders ein Lehrkräftepublikum – solch erfolgreiche Lehrfiguren bis heute gerne als beeindruckende Pädagog*innen. Offenbar befriedigt Hollywood damit die Fantasien darüber, was Unterricht – befreit von den Fesseln der Pädagogik, und ein Stück weit von den Regeln der Institution – leisten kann. Diese Fantasie der alles kontrollierenden Lehrkraft ist bis heute typisch für den US-amerikanischen Film. Anders sieht es bei europäischen Spielfilmen aus.

4 Europäische Filme als Kontrastfolie

Bulman kontrastiert in seiner Studie ein Sample von 41 nicht-US-amerikanischen mit 144 US-amerikanischen Schulfilmen, um zu eruieren, inwiefern sie sich von der Folie Hollywoods abheben. Er stellt fest, dass in den nicht-US-amerikanischen Filmen die Spannungen, die zu Beginn der Filme bestehen, sich zumeist bis zum Abspann nicht auflösen, die Zukunft der Protagonist*innen am Ende eher düster oder zumindest ungewiss anmutet und die Filme nicht selten tragisch enden. In vielen Fällen versuchen die Figuren eher, vor den für sie unüberwindbaren sozialen Strukturen zu fliehen, als sie, wie im US-Plot, im Alleingang zu überwinden (vgl. Bulman, 2005, S. 149–158). Die im europäischen Schulfilm komplexen und im Besonderen auch widersprüchlichen

¹⁰ In *Dead Poets Society* gelingt es dem charismatischen neuen Lehrer, seine Elite-Internatsschüler*innen allein mit seiner Anwesenheit, seinen Blicken und einigen unkonventionellen Methoden für Lyrik zu begeistern. Der Lehrer steigt damit zum Helden einer letztlich tragischen Geschichte auf – einer seiner Schüler begeht am Ende des Films Selbstmord – „obschon seine ‚Performance‘“ als Lehrer eher bedenkenswert anmutet. Bei genauer Betrachtung motiviert er die Schüler mitunter dazu, sich über allerhand Regeln hinwegzusetzen, er brüllt sie an, macht sich gelegentlich über ihr Versagen lustig, lässt sie Bücher zerstören, stellt einzelne Schüler vor der Klasse bloß und treibt sie buchstäblich physisch in die Enge, um sie zu mehr Leistung anzutreiben (vgl. Weir, 1989).

Lehrpersonen irritieren das Bild der Held*innen aus den USA. Das ist nicht weiter erstaunlich, lebt doch das Autor*innenkino ein Stückweit genau davon, sich an Hollywood abzuarbeiten. In der Konsequenz ist die Auseinandersetzung mit den europäischen Lehrkräften unbequem. Die hiesigen Filme konfrontieren das Publikum mit schwierigen sozialen Situationen, mit der tristen Routine des Alltags, mit privaten Problemen und kaum zu bewältigenden Unterrichtssituationen. *The Prime of Miss Jean Brodie* (1962), *Klassen Feind* (1983), *Der Wald vor lauter Bäumen* (2003), *Entre les murs* (2008) oder *Cracks* (2009) sind Beispiele, die zeigen, wie ambivalent Lehrkräfte sein können. Gerade in *Der Wald vor lauter Bäumen* überschatten private Probleme den Schulunterricht derart, dass die Lehrerin kaum noch ihren Alltag, geschweige denn einen Elternabend oder Disziplinprobleme mit ihren Schüler*innen meistern kann. Wie genau der europäische Film denjenigen aus den USA zuwiderläuft und eine Lehrkraft für die Zuschauenden vor dem Bildschirm wie auch für die Schulklasse im Film zwiespältig anmuten kann, lässt sich exemplarisch am, verglichen mit den US-amerikanischen Publikumserfolgen, wenig bekannten slowenischen Film *Class Enemy* (2013) illustrieren. Gerade wegen dieser Zwiespältigkeit des Lehrers und weil *Class Enemy* von den Mythen der populären Darstellung von Schulunterricht einer hochwirksamen Lehrfigur abweicht, eignet sich dieser Film, um die individuellen und gesellschaftlichen Erwartungen über die Wirkung einer Lehrkraft sichtbar zu machen.

Konträr zum typischen US-Plot, in dem zu Beginn des Films ein pädagogischer Outsider mit innovativen Methoden eine neue Klasse übernimmt, übergibt in *Class Enemy* die von den Schüler*innen gemochte junge Lehrerin aufgrund ihrer Schwangerschaft den Schulunterricht an einen eher strengen, auf Leistung bedachten, erfahrenen Lehrer. Dieser erwartet weitaus mehr von den Lernenden als die scheidende Lehrkraft und nimmt den Unterricht und dessen Bedeutung für das Leben der Schüler*innen ernst. Nach dem Suizid einer Schülerin, den die Klasse dem unnachgiebigen Lehrer anlastet – ein Verdikt, das sich zum Ende des Films als weitaus ambivalenter erweist –, rebelliert ein Teil der Klasse und verweigert die Mitarbeit. Der Lehrer, der sich weder bei den Schüler*innen noch bei den Eltern oder im Lehrkollegium anbiedert, erduldet vielmehr die persönlichen Attacken und versucht in Gesprächen mit der Klasse wie auch bei der Lektürewahl für den Deutschunterricht das Thema Tod zu reflektieren. An einem Elternabend verteidigt er gegenüber den Eltern zudem das schwierige Verhalten der Klasse. Am Ende des Films gibt es weder Gewinner*innen noch eine moralische Genugtuung. Missverständnisse mit schwer zu kontrollierenden Emotionen auf Seiten der Schüler*innenschaft überschatten vielmehr die Beziehung zwischen dem Lehrer und seiner Klasse. Seine Versuche zu helfen, sei es akademisch oder emotional, um die Krise wegen des Verlusts der Mitschülerin zu verarbeiten, hatte die Klasse abgelehnt. Der Lehrer ist gleichwohl keineswegs ein Märtyrer. Sein Festhalten am Unterrichtsstoff, sein Fokus auf Leistung mit teilweise herablassenden Kommentaren bei deren Ausbleiben und seine verstaubte Methodik sind alles andere als herzerwärmend. Auch der durchgehend leichte Blauton des Films unterstreicht das Sinnbild einer emotionalen Kälte der Schule als Institution. Der Film bietet somit keinen Helden. Vielmehr zeichnet sich ein ambivalentes Bild einer unzugänglichen Lehrkraft, die sich kaum verunsichern lässt, den Unterricht ernst nimmt und viel von den Schüler*innen einfordert (vgl. Biček, 2013). Dass er dabei die Tugend des Übens betont, mag paradoxerweise einer der Gründe sein, die seinem Image abträglich sind. Die vermeintliche Nähe zum pädagogisch als bankrott erklärten Drill hat dem Üben – in einer modernen selbstregulierten, individualisierten, reformpädagogischen Welt „vom Kinde aus“ – einen „schlechten Ruf“ eingebracht (Brinkmann, 2012, S. 16). Dass nun ein Lehrer überzeugt Leistung einfordert, wirkt gerade für die pädagogisch interessierte Zuschauerschaft wohl doch befremdlich.

Europäische Spielfilme wie *Class Enemy* offerieren ein komplexes Bild einer Lehrkraft, das breit akzeptierte, allzu simple Vorstellungen über Unterrichtsverläufe, wie sie

in der Hollywooderzählung sichtbar werden, irritiert und damit das eigene Verständnis über die Wirkung von Unterricht und Lehrkräften sichtbar macht.

5 Vorstellungen über Unterricht in der Lehrer*innenbildung

Das Unbehagen, das Pädagog*innen bei der Betrachtung von *Class Enemy* – aber auch bei *Der Wald vor lauter Bäumen* oder *Entre les murs* – beschleicht, bietet den Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit Bildern von Lehrkräften, die sich in individuellen Vorstellungen über Schulunterricht und Wirkungserwartungen an Lehrkräften über lange Zeiträume aufgrund kultureller Erfahrungen sedimentiert haben (vgl. Berger & Luckmann, 2012, S. 72–76). Filme sind bloß ein Puzzlestück dieser Ablagerungen. Für die Lehrer*innenbildung eröffnen sie jedoch einen Zugang, um sich kursierenden, mitunter idealistischen Vorstellungen über die Wirkungspotenziale von Lehrkräften zu vergewissern. Anders als Hollywood es verspricht, lösen keine von ihren hohen Werten überzeugten Lehrpersonen in der Karikatur des Cowboys strukturelle Krisen des Bildungssystems im Alleingang. Reformen im Schulwesen sowie individuelle Lernprozesse sind langwierig und zäh und das Handeln von Lehrkräften von einem mit Kontingenz behafteten „Technologiedefizit“ durchdrungen (vgl. Luhmann & Schorr, 1979). Dieses vermeintliche Defizit – ein Spezifikum jeglicher Profession – lässt sich mit dem Studium auch zweifelhafter Bilder von Lehrkräften wenn auch nicht lösen, so doch als Negativfolie professionstheoretisch bearbeiten (vgl. Grunder, 2022, S. 314–316). Die Komplexität von Unterricht mündet nämlich nicht unmittelbar in sichtbare Erfolge, sondern ist geprägt von einem Alltag, der mit Routinen gepflastert ist und Geduld, Zeit und Ausdauer erfordert. Filme machen zumindest die Schatten ausbleibender Erfolge, die gelegentlichen Widerwärtigkeiten von Unterricht, im Verhältnis zu den hell-scheinenden Idealen, sicht- und diskutierbar. Lehrer*innenbildung muss das leisten. Inwiefern das hilft, mit der Kontingenz von Unterricht sinnig umzugehen, ist damit jedoch noch nicht gesagt.

Sich mit idealistischen Bildern von Lehrkräften aus Hollywood und ihren Berufskolleg*innen auf europäischen Leinwänden zu beschäftigen, bietet kein simples Antidot für komplexe Phänomene wie Burnout, Dropout oder Praxisschock. Die Auseinandersetzung eröffnet vielmehr die Möglichkeit, idealistische Unterrichtsvorstellungen sowie die Annahmen zur Wirkung von Lehrpersonen zu erschüttern und sich darüber zu verständigen. Hollywood eignet sich hierfür genauso gut wie die europäischen Filme, ermöglicht es doch bei genauem Hinsehen dieselben Erkenntnisse über die individuellen, kulturell geprägten Bilder von Lehrkräften wie das Autor*innenkino. Beide haben ihren Reiz. Im Idealfall schaut, diskutiert und vergleicht man in der Lehrer*innenbildung daher die Filmproduktionen beidseits des Atlantiks. Mit einer solchen Auseinandersetzung werden keine praxisfernen Wunschvorstellungen von Unterricht gefüttert, die Klischees und zum Teil auch mitgebrachten Erwartungen angehender Lehrkräfte entsprechen, sondern die nicht zu vermeidenden Probleme von Unterricht als ernstzunehmender Bestandteil des Berufs besprochen. Dabei geht es nicht darum, die noblen Intentionen engagierter Lehrkräfte zu untergraben, sondern vielmehr im Spiegel der unvermeidlichen Limitationen, die eine Schulklasse mit unterschiedlichsten Individuen, einem Curriculum und Stundentafeln mit sich bringen, zu einer realistischen Einschätzung über die Wirkung von Unterricht – und somit auch über den Unterschied, den eine Lehrkraft macht (vgl. Terhart, 2017) – zu gelangen. Filme ermöglichen diese Konfrontation, sofern sie als Erkenntnisvehikel ernst genommen, pädagogisch reflektiert und (film)theoretisch eingebettet werden. Sie bieten ein Echo der Kultur, das nicht einfach zu verstehen ist, sondern dessen Potenziale zu ergründen, vielmehr – im Geist des Lehrers aus *Class Enemy* – Anstrengung erfordert. So ließe sich über die Frage „Why did you want to be a teacher?“ produktiv nachdenken.

Filmografie

- Ade, M. (Regie). (2003). *Der Wald vor lauter Bäumen* [Film]. Komplizen Film GmbH.
- Barratier, C. (Regie). (2004). *Les Choristes* [Film]. Galatée Films, Vega Film, Arthur Cohn & RTS Radio Télévision Suisse.
- Biček, R. (Regie). (2013). *Class Enemy* [Film]. Triglav Film, Slovenian Film Centre & Viba Film Studio.
- Bochner, H. (Regie). (1996). *High School High* [Film]. TriStar Pictures & Zucker Brothers Productions.
- Brooks, R. (Regie). (1955). *Blackboard Jungle* [Film]. Metro-Goldwyn-Mayer.
- Cain, C. (Regie). (1987). *The Principal* [Film]. ML Delphi Premier Productions.
- Cantet, L. (Regie). (2008). *Entre les murs* [Film]. Haut et Court, France 2 Cinéma, Canal+, CinéCinéma, France 2 & CNC.
- Caro, N. (Regie). (2015). *McFarland, USA* [Film]. Walt Disney Pictures & Mayhem Pictures.
- Columbus, C., Cuarón, A., Newell, M. & Yates, D. (Regie). (2001–2011). *Harry Potter* [Filmreihe]. Warner Bros. Pictures, Heyday Films & 1492 Pictures.
- Dağtekin, B. (Regie). (2013). *Fack ju Göhte* [Film]. Rat Pack Filmproduktion & Constantin Film.
- Fleck, R. (Regie). (2006). *Half Nelson* [Film]. THINKFilm.
- Haines, R. (Regie). (2006). *The Ron Clark Story* [Film]. Old Beantown Films, Granada America, MAGNA Global Entertainment & TNT Original Production.
- Heckerling, A. (Regie). (1982). *Fast Times at Ridgemont High* [Film]. Refugee Films.
- Hughes, J. (Regie). (1985). *The Breakfast Club* [Film]. A&M Films & Channel Productions.
- Hutchings, P. (Regie). (2017). *The Outcasts* [Film]. Vision Films, Strategic Motion Ventures & BCDF Pictures.
- Kaye, T. (Regie). (2011). *Detachment* [Film]. Tribeca Film.
- LaGravenese, R. (Regie). (2007). *Freedom Writers* [Film]. MTV Films, Jersey Films & 2S Films.
- Leguizamo, J. (Regie). (2020). *Critical Thinking* [Film]. Chaplin/Berkowitz Productions, Cinema Veritas, Hialeah Park Studios & Perfect Balance.
- Lester, M. (Regie). (1982). *Class of 1984* [Film]. Guerrilla High Productions.
- Menéndez, R. (Regie). (1988). *Stand and Deliver* [Film]. American Playhouse.
- Mulligan, R. (Regie). (1967). *Up the Down Staircase* [Film]. Warner Bros. Pictures.
- Neame, R. (Regie). (1962). *The Prime of Miss Jean Brodie* [Film]. 20th Century Studios.
- Scott, J. (Regie). (2009). *Cracks* [Film]. Element Pictures, Scott Free Productions, Killer Films, Légende Films & HandMade Films.
- Smith, J.N. (Regie). (1995). *Dangerous Minds* [Film]. Hollywood Pictures.
- Stein, P. (Regie). (1983) *Klassen Feind* [Film]. Ziegler Film, Sender Freies Berlin & Project Filmproduktion im Filmverlag der Autoren.
- Weir, P. (Regie). (1989). *Dead Poets Society* [Film]. Touchstone Pictures & Silver Screen Partners IV.
- Weitz, P. (Regie). (1999). *American Pie* [Film]. Universal Studios.

Literatur und Internetquellen

- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2012). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (24. Aufl.). Fischer.
- Bernfeld, S. (1981). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (4. Aufl.). Suhrkamp.
- Bottiani, J.H., Duran, C.A.K., Pas, E.T. & Bradshaw, C.P. (2019). Teacher Stress and Burnout in Urban Middle Schools: Associations with Job Demands, Resources, and

- Effective Classroom Practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657776306>
- Bühler, P., Bühler, T., Helfenberger, M. & Osterwalder, F. (Hrsg.). (2014). *Erziehung in der europäischen Literatur des 19. Jahrhunderts*. Haupt.
- Bulman, R.C. (2005). *Hollywood Goes to High School. Cinema, Schools, and American Culture*. Worth.
- Criblez, L. (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 41–60. <https://doi.org/10.25656/01:6804>
- Dahlgren, R.L. (2017). *From Martyrs to Murderers. Images of Teachers and Teaching in Hollywood Films*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-965-2>
- Dalton, M.M. (2010). *The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies* (2. Aufl.). Lang.
- Dalton, M.M. & Linder, L.R. (Hrsg.). (2017). *Screen Lessons. What We Have Learned from Teachers on Television and in the Movies*. Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4331-3873-7>
- Deplazes, D. (2023). Lehrkräfte im europäischen Film. *Schulblatt Aargau und Solothurn*, 138 (8), 34. <https://doi.org/10.5167/uzh-233973>
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D. & Kunter, M. (2016). „Doppelter Praxischock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), 244–257. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art20d>
- Ding, K. & Rohlf, C. (2020). Ursachenzuschreibungen eigener Unterrichts(miss)erfolge Lehramtsstudierender und ihr Zusammenhang mit einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Mixed-Methods-Studie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (2), 274–291. <https://doi.org/10.25656/01:21789>
- Faulstich, W. (2013). *Grundkurs Filmanalyse* (3. Aufl.). Fink. <https://doi.org/10.36198/9783838539164>
- Gartmeier, M. (2014). Fiktionale Videofälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 235–246. <https://doi.org/10.25656/01:13868>
- Grunder, H.-U. (Hrsg.). (1999). „Der Kerl ist verrückt!“ *Das Bild des Lehrers und der Lehrerin in der Literatur und in der Pädagogik*. Pestalozzianum.
- Grunder, H.-U. (2005a). Das Bild der Lehrkraft in US-amerikanischen Spielfilmen. In H.-U. Grunder (Hrsg.), „Und nun endlich an die Arbeit!“ *Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrberuf* (S. 35–40). Schneider Hohengehren.
- Grunder, H.-U. (Hrsg.). (2005b). „Und nun endlich an die Arbeit!“ *Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrberuf*. Schneider Hohengehren.
- Grunder, H.-U. (2016). Das Bild der Lehrkraft und dessen Impulse für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68 (2), 178–190. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0019>
- Grunder, H.-U. (2022). Pädagogisches Handeln und die Fremd-Bilder von Lehrkräften als Professionalisierungsimpulse. *Pädagogische Rundschau*, 76 (3), 305–324. <https://www.ingentaconnect.com/content/plg/pr/2022/00000076/00000003/art00005>
- Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Haupt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>

- Hofmann, M. (2016). *Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839435137>
- Kittler, F. (1986). *Grammophon, Film, Typewriter*. Brinkmann & Bose. <https://doi.org/10.2307/778332>
- Koch, F. (1987). *Schule im Kino. Autorität und Erziehung. Vom „Blauen Engel“ bis zur „Feuerzangenbowle“*. Beltz.
- Krammer, K., Hungener, I. & Biaggi, S. (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 261–272. <https://doi.org/10.25656/01:13818>
- Kury, P. (2013). Von der Neurasthenie zum Burnout – eine kurze Geschichte von Belastung und Anpassung. In S. Neckel & G. Wagner (Hrsg.), *Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft* (S. 107–128). Suhrkamp.
- Larcher, S. & Tröhler, D. (2002). Von der Psychologie zur Psychotherapie? Die Psychologisierung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung und ihre Folgen. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 8 (2), 98–103.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (3), 345–364.
- Mantel-Görner, C. (2021). Kritisches Filmlesen im bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudium. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 289–308. <https://doi.org/10.11576/hlz-4620>
- Neumann, N. (2016). Gescheiterte Bildungsbemühungen. Die Lehrerin in Mädchen in Uniform (1931) und Cracks (2009). In S. Allmann & D. Dazert (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Bildung. Festschrift für Winfried Rösler* (S. 170–180). Beltz.
- Oelkers, J. (2017). Sprache, Ideal und Wirklichkeit: Beobachtungen aus der Geschichte der Lehrerbildung. *Pedagogika*, 67 (4), 367–394. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.1029>
- Pazzini, K.-J., Weber, J.-M. & Zahn, M. (Hrsg.). (2018). *Lehre im Kino. Psychoanalytische und pädagogische Lektüren von Lehrerfilmen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17014-1>
- Petko, D., Uhlemann, A. & Büeler, U. (2009). Blended Learning in der Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 188–194. <https://doi.org/10.25656/01:13719>
- Proske, M., Herzmann, P. & Hoffmann, M. (2020). Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 269–282). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.22>
- Reichenbach, R. (2006). Schulmeisterliche Lehrerprofession. Bemerkungen zur Beschreibung und Identität von Lehrpersonen. In P. Hanke (Hrsg.), *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute* (S. 249–261). Waxmann.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022848-1>
- Rieger-Ladich, M. (2014). Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (3), 350–367. <https://doi.org/10.25656/01:14661>
- Rottlaender, E.-M. (2018). Einsatz von Filmen in der Hochschullehre: Hinweise, Methoden und Konzepte. In B. Berendt, A. Fleischmann, G. Salmhofer, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 53–70). DUZ.

- Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B. & Krause, A. (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. Trends von 2006 bis 2014. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39 (1), 75–94. <https://doi.org/10.25656/01:16096>
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 667–685. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0631-9>
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf
- Spranger, E. (1958). *Der geborene Erzieher*. Quelle & Meyer.
- Stöckli, G. (2000). Burnout – Vom psychohygienischen zum pädagogischen Konstrukt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 199–206. <https://doi.org/10.25656/01:13430>
- Terhart, E. (2017). „Auf den Lehrer kommt es an!“ Rückfragen an einen pädagogischen Allgemeinplatz. In H.-U. Grunder (Hrsg.), *Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten. Essays über „das Valsche“ in der Pädagogik* (S. 227–234). Klinkhardt. https://www.researchgate.net/publication/313798851_Auf_den_Lehrer_kommt_es_an_Ruckfragen_an_einen_padagogischen_Allgemeinplatz/link/5a5ca7a8a6fdccc43768602a/download
- Tröhler, D. (2016). Die Pädagogisierung des Kalten Kriegs. Militärische Interessen an Schulreformen nach Sputnik. In L. Boser, P. Bühler, M. Hofmann & P. Müller (Hrsg.), *Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 391–411). Bibliothek am Guisanplatz. <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/28728>
- Van Droogenbroeck, F. & Spruyt, B. (2015). Do Teachers Have Worse Mental Health? Review of the Existing Comparative Research and Results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.006>
- Vollbrecht, R. (2015). Filmbildung im Wandel und der pädagogische Widerwille gegen den Seh-Sinn. In A. Hartung, T. Ballhausen, C. Trültzsch-Wijnen, A. Barberi & K. Kaiser-Müller (Hrsg.), *Filmbildung im Wandel* (S. 25–35). new academic press. <https://doi.org/10.13141/zfm.2014-3.66>
- Vorauer, M. & Greiner, U. (2007). *Lehrerfiguren im internationalen Spielfilm. Helden oder Gescheiterte?* Monsenstein und Vannerdat.
- Zimmermann, F. & Klusmann, U. (2016). Editorial. Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), 241–243. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art19d>
- Žižek, S. (2000). *Lacan in Hollywood*. Turia + Kant. <https://mercababa.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Zizek/LacaninHollywood.pdf>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Deplazes, D. (2023). „Why Did You Want to Be a Teacher?“ Kulturelle Repräsentationen von Lehrkräften in Spielfilmen – Potenziale für die Lehrer*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 457–471. <https://doi.org/10.11576/hlz-6486>

Eingereicht: 10.05.2023 / Angenommen: 28.09.2023 / Online verfügbar: 02.11.2023

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: „Why Did You Want to Be a Teacher?“ Cultural Representations of Teachers in Movies – Potentials for Teacher Education

Abstract: The teaching profession is accompanied by culturally impregnated, idealized assumptions about pedagogical action, which take insufficient account of the ambiguous side of school teaching. How phenomena such as practice shock, dropout or burnout among novices are related to this has been investigated since the 1980s. This article analyses the extent to which school movies depicting challenging teaching situations can serve as vehicles of knowledge to irritate established ideas about the impact of teachers, such as those told by Hollywood movies like *Dangerous Minds* (1995). To elaborate on that, European school movies such as *Class Enemy* (2013), which portray more ambivalent teachers, are discussed in terms of their potential for teacher education.

Keywords: beliefs; burnout; career entry; didactics; practice shock; professionalization