

Dominique Matthes ·
Hilke Pallesen *Hrsg.*

Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule

(Mediale) Entwürfe zwischen
Produktion, Rezeption und
Aneignung



Springer VS

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

Band 79

Reihe herausgegeben von

Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg, Halle (Saale), Deutschland

In der Reihe „*Studien zur Schul- und Bildungsforschung*“ werden zentrale Ergebnisse der Forschungsarbeiten des „Zentrum für Schul- und Bildungsforschung“ (ZSB) publiziert. Hier lassen sich Projektmonographien, Sammelbände sowie herausragende Dissertationen zu vielfältigen Themen aus dem Spektrum der Forschungsschwerpunkte des ZSB finden. Diese umfassen die Lebensspanne von Kindheit und Jugend, die Entwicklung und Veränderung von Organisationen und Institutionen des Bildungssystems, Prozesse von Interaktionen in pädagogischen Handlungsfeldern sowie Untersuchungen zur Pädagogischen Professionalität und pädagogischen Berufen. Auf theoretisch und empirisch fundierte sowie interdisziplinäre Weise richtet sich die Reihe an Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler sowie an pädagogische Fachkräfte und Studierende.

Weitere Bände in der Reihe <https://link.springer.com/bookseries/12308>

Dominique Matthes · Hilke Pallesen
(Hrsg.)

Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule

(Mediale) Entwürfe zwischen
Produktion, Rezeption und
Aneignung



Hrsg.

Dominique Matthes
Arbeitsbereich
Schulpädagogik/Schulforschung
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg, Halle (Saale),
Deutschland

Hilke Pallesen
Arbeitsbereich
Schulpädagogik/Schulforschung
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg, Halle (Saale),
Deutschland

ISSN 2512-2037

ISSN 2512-2045 (electronic)

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

ISBN 978-3-658-32563-3

ISBN 978-3-658-32564-0 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-32564-0>

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

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

„Sie möchten jeden Morgen früh aufstehen...?“ (Mediale) Bilder von Lehrer*innen, ihrem Beruf und Schule – eine Einleitung	1
Dominique Matthes und Hilke Pallesen	
Teil I: Begrifflich-konzeptionelle, theoretische und empirische Perspektiven	
Bilder zum Lehrerberuf – Beobachtungen und Reflexionen. Eine Einstimmung	39
Ewald Terhart	
Keine „Faulen Säcke“ mehr? Bedingungen und vermeintliche Folgen des Lehrerinnen- und Lehrerbildes in der Öffentlichkeit	55
Martin Rothland	
Lehrerbilder und Lehrerhabitus: Strukturalistisch-praxistheoretische Überlegungen zur Hervorbringung und Bedeutung von Lehrerbildern	73
Rolf-Torsten Kramer	
Teil II: Mediale Repräsentationen in öffentlichen Kontexten	
Professionalität, amouröses Begehen und Schule – Rekonstruktion von Lehrerinnenbildern in europäischen Filmen der 1960er und 2010er Jahre	93
Robert Baar und Marita Kampshoff	

„Andere studiern für sowas“: Über den Quereinstieg in den Lehrerberuf am Beispiel der <i>Fack Ju Göhte</i>-Trilogie und der US-Fernsehserie <i>The Wire</i> – eine Sehempfehlung in Corona-Zeiten	115
Olaf Sanders	
„Disziplin ist das Um und Auf für den Erfolg. Im Leben, im Sport, überall anders auch.“ Konstruktionen eines sportunterrichtlichen Fitnessregimes im Spielfilm	137
Matthias Schierz	
„besinne mich unserer Pflicht, geb’ dir Geschichtsunterricht“: Die Vermittlung postkolonialer Wissensdiskurse auf dem Rapalbum <i>Platz an der Sonne</i> (2017)	157
Sina A. Nitzsche	
YouTube – I See. Bilder von Lehrpersonen in Homecasting-Videos als Subjektivierungsgeschehen	179
Melanie Schmidt und Christian Herfter	
Pädagogischer Optimismus und Enttäuschungserfahrung. Von einem Schweizer Programmmodell von 1785 zur „Entfärbung der Welt“ in einem Roman des 20. Jahrhunderts	209
Petra Moser	
Teil III: Im Spannungsfeld von Selbstbildern und Fremdwahrnehmungen	
Selbstbild, Fremdbild, Handlungspraxis. Zur Aufschlüsselung der Relation von Lehrerbildern und unterrichtsbezogenem Lehrerhandeln	229
Jan-Hendrik Hinzke	
„trotzdem bin ich ja noch der Türke“ – Lehrkraft mit Migrationshintergrund als virtuelle soziale Identität	251
Carolin Rotter	
Medialisierung der Bildung des Lehrer*innenhabitus? Zur Rezeption medial repräsentierter Lehrfiguren und Aneignung von Subjektnormen durch Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik	269
Alexander Geimer und Dino Capovilla	

Medienpädagogische Bilder von Lehrer*innen zwischen den Perspektiven medienpädagogischer Fachwissenschaft, Bildungspolitik und Selbstwahrnehmung	291
Christine Dallmann	
Teil IV: Angebote und Implikationen für die Lehrer*innenbildung und Schulpädagogik	
Pädagogische Heldinnen und Helden. Lehrerbildung mit Kinofilmen	315
Georg Breidenstein	
Lehrer*innenbilder in Autosozioanalysen. Die Emergenzfunktion von Lehrer*innen als abwesende Dritte	333
Christoph Haker und Lukas Otterspeer	
Lehrer*innenspielfilme als Sammlungen und Provokatoren von Lehrer*innenbildern	357
Karl-Josef Pazzini und Manuel Zahn	

Herausgeber*innen- und Autor*innenverzeichnis

Über die Herausgeber*innen

Dominique Matthes, M.Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: praxeologische Erforschung von Lehrer*innen, Profession und Schule, insbesondere in raum- und bildwissenschaftlichem Ansatz, mit der Dokumentarischen Methode und der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion, Fokus auf das Implizite, visuelle Medien und Methodenentwicklung. [Dominique. Matthes@zsb.uni-halle.de](mailto:Matthes@zsb.uni-halle.de)

Hilke Pallesen, Dr.in, vertritt derzeit die Professur für Schultheorie und empirische Schulforschung an der Universität Bremen; Arbeitsschwerpunkte: Lehrerprofessions- und Lehrerbildungsforschung sowie Schul- und Fachkulturforschung. pallesen@uni-bremen.de

Autor*innenverzeichnis

Robert Baar, Dr., Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs an der Universität Bremen; Arbeitsschwerpunkte: Diversitätssensibler Unterricht, Bildung und Geschlecht, Präkonzepte von Kindern, Professionalisierung von Lehrkräften, Außerschulische Lernorte. E-Mail: baar@uni-bremen.de

Georg Breidenstein, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: ethnographische Unterrichtsforschung, insbesondere zur Praxis der Leistungsbewertung und zur Individualisierung des Unterrichts sowie Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. E-Mail: georg.breidenstein@paedagogik.uni-halle.de

Dino Capovilla, Dr., Professor für Pädagogik bei Sehbeeinträchtigungen sowie Allgemeine Heil-, Sonder- und Inklusionspädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg; Arbeitsschwerpunkte: Technologie und Behinderung, For-schendes Lernen, Leben mit Behinderung und inklusive Didaktik insbesondere Erwerb mathematischer Kompetenz unter erschwerten Bedingungen. E-Mail: dino.capovilla@hu-berlin.de

Christine Dallmann, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Medienpädagogik der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden; Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik in der Schule, Medienkompetenz und Medienbildung, medienpädagogische Theorieentwicklung, Qualitative Sozialforschung. E-Mail: Christine.Dallmann@tu-dresden.de

Alexander Geimer, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Subjektivierungs-, Sozialisations- und Bildungsforschung, sozial-, kultur- und erziehungswissenschaftliche Medienforschung. E-Mail: awfgeimer@gmail.com

Christoph Haker, Dr., Lehrer an der Heinrich-Hertz-Schule in Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Theorie (insbesondere poststrukturalistische Theorie, Praxistheorie, kritische Theorie, Systemtheorie); soziologische Gegenwartsdiagnosen; Selbstreflexion der Sozialwissenschaften. E-Mail: christoph.haker@gmail.com

Christian Herfter, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig; Arbeitsschwerpunkte: system- und kulturtheoretisch informierte Analysen von Schule und Unterricht sowie Überlegungen zur Herstellung und Transformation (schul) pädagogischen Wissens. E-Mail: christian.herfter@uni-leipzig.de

Jan-Hendrik Hinzke, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung,

Digitalisierung in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, Professionalisierung von Lehrpersonen und Studierenden, Forschendes Lernen, Professionalität von Lehrpersonen, Methodologie und Anwendung der Dokumentarischen Methode. E-Mail: jan-hendrik.hinzke@paedagogik.uni-halle.de

Marita Kampshoff, Dr.in, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd; Arbeitsschwerpunkte: Chancengleichheit im Bildungswesen, schulbezogene Geschlechterforschung, Heterogenität in Schule und Unterricht, Fachdidaktik und Geschlechterforschung, MINT-Berufsorientierung. E-Mail: marita.kampshoff@ph-gmuend.de

Rolf-Torsten Kramer, Dr., Professor für Schulpädagogik und Schulforschung an der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Lehrerbildung und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie. E-Mail: rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Dominique Matthes, M.Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: praxeologische Erforschung von Lehrer*innen, Profession und Schule, insbesondere in raum- und bildwissenschaftlichem Ansatz, mit der Dokumentarischen Methode und der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion, Fokus auf das Implizite, visuelle Medien und Methodenentwicklung. Kontakt: Dominique.Matthes@zsb.uni-halle.de

Petra Moser, Dr.in, Dozentin für Entwicklungspsychologie und Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Bereich Bildung und Erziehung. E-Mail: petra.moser@phzh.ch

Sina A. Nitzsche, Dr.in, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Dortmund, Gründerin des European Hiphop Studies Network; Arbeitsschwerpunkte: HipHop-Studies, Cultural Studies, Digital und Media Studies, Gender Studies. E-Mail: sina.nitzsche@fh-dortmund.de

Lukas Otterspeer, Dr., Akademischer Rat auf Zeit am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) an der Technischen Universität Dortmund; Arbeitsschwerpunkte: Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftlichen Handlungsfeldern, innerhalb der Disziplin sowie aus

autosozialanalytischer Perspektive; Literatur/Autosozialanalysen als erziehungswissenschaftliche Erkenntnisquellen. E-Mail: lukas.otterspeer@tu-dortmund.de

Hilke Pallesen, Dr.in, vertritt derzeit die Professur für Schultheorie und empirische Schulforschung an der Universität Bremen; Arbeitsschwerpunkte: Lehrerprofessions- und Lehrerbildungsforschung sowie Schul- und Fachkulturforschung. E-Mail: pallesen@uni-bremen.de

Karl-Josef Pazzini, Dr., Psychoanalytiker, davor u. a. Kinobetreiber, Prof.em für Bildende Kunst, Bildungstheorie an der Universität Hamburg; Herausgeber des RISS. Zeitschrift für Psychoanalyse; Arbeitsschwerpunkte: Übertragung, Pornographie, Laienanalyse, Film als Analytiker, Museum als Utopie der bürgerlichen Gesellschaft.

Martin Rothland, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; Arbeitsschwerpunkte: Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung, Unterrichtsforschung, Geschichte und Historiographie der Erziehungswissenschaft. E-Mail: Martin.Rothland@uni-muenster.de

Carolin Rotter, Dr.in, Professorin für Pädagogische Professionalität und Professionsforschung an der Universität Duisburg-Essen; Arbeitsschwerpunkte: Lehrerhabitus, Lehrerprofessionalität, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. E-Mail: carolin.rotter@uni-due.de

Melanie Schmidt, Dr.in, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich für systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: poststrukturalistische Bildungs- und Diskursforschung, Subjektivierungsanalyse sowie pädagogische Theoriebildung. E-Mail: melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Ewald Terhart, Dr., Prof. i. R., Universität Münster, Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Lehrerberuf und Lehrerbildung. E-Mail: ewald.terhart@uni-muenster.de

Olaf Sanders, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere Bildungs- und Erziehungstheorie sowie philosophische Grundlagen, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Theorien populärer Kultur, vor allem des Films und von Fernsehserien sowie die Bildungsgründe, Globalisierung, Big Data, Anthropozän und Posthumanismus. E-Mail: olaf.sanders@hsu-hh.de

Matthias Schierz, Dr., Professor für Sportpädagogik/-didaktik am Institut für Sportwissenschaft der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; Arbeitsschwerpunkte: Fachkulturforschung, Professionsforschung, rekonstruktive Unterrichtsforschung. E-Mail: matthias.schierz@uol.de

Manuel Zahn, Dr., Professor für Ästhetische Bildung am Institut für Kunst und Kunsttheorie der Universität zu Köln; Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorie, Psychoanalyse, Filmbildung, Kunstpädagogik und Ästhetische Bildung in der digitalen Medienkultur. E-Mail: mzahn@uni-koeln.de

„Sie möchten jeden Morgen früh aufstehen...?“ (Mediale) Bilder von Lehrer*innen, ihrem Beruf und Schule – eine Einleitung

Dominique Matthes und Hilke Pallesen

1 Einführung

Die Idee zu diesem Band geht auf mehrere Ausgangspunkte zurück. Bilder von Lehrer*innen¹, ihrem Beruf und Schule begegnen uns im Alltag in verschiedenen Settings, Formaten und Erscheinungsformen und scheinen in ihrer Vielzahl eine ungebrochen hohe gesellschaftliche Attraktivität zu besitzen. Sie sind Verhandlungsgegenstand gegenwärtiger öffentlicher, aber auch historischer Diskurse und Wahrnehmungsweisen (vgl. z. B. Köller et al., 2019; Rothland, 2007, 2016; Tenorth, 2007, 2012; Pinn & Rothland, 2011; Ricken, 2007; Gudjons, 2000, 2006; Blömeke, 2005; Tacke, 2003; Barz & Singer, 1999; Müller-Fohrbrodt, 1973; Mollenhauer, 1962), werden auf analogen und digitalen Wegen beispielsweise in Kino- und Spielfilmen, Serien, Musikstücken, Karikaturen und Romanen breit rezipiert und geraten dabei immer auch als Forschungsgegenstand in den

¹ Wir verfolgen die sprachpraktische Verwendung des Genderstars, da wir mit dem Buch alle Menschen ansprechen möchten. Dieses Prinzip wurde in vielen Beiträgen aufgegriffen, konnte aber nicht an jeder Stelle realisiert werden und wurde von uns – etwa bei Komposita – auch nicht als formalisierende Größe eingeführt.

D. Matthes (✉)

Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung, Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg, Halle, Deutschland

E-Mail: Dominique.Matthes@zsb.uni-halle.de

H. Pallesen

Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung, Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg, Halle, Deutschland
E-Mail: hilke.pallesen@paedagogik.uni-halle.de

Fokus (etwa berufskultur-/professionsbezogen: vgl. z. B. Matthes & Damm, 2020; Trumpa, 2020; Grunder, 2016; Kowalski, 2015; Terhart, 1994, 2010; Bastian & Combe, 2007; medienbezogen: vgl. z. B. Weber et al., 2018; Zahn & Pazzini, 2011; Greiner & Vorauer, 2007; Bildein, 2003; Schäffer, 2003) und finden zunehmend Eingang als Fälle oder Beispiele in kasuistisch orientierten Formaten der Lehrer*innenbildung (vgl. z. B. Hackbarth & Akbaba, 2019; Kunze et al., 2014; Pazzini & Zahn, 2016; Proske et al., 2020; Rauh & Weber, 2020).

Bereits dieser erste und unvollständige Ordnungsversuch weist zum einen auf die Vielzahl und Verbreitung der in verschiedenen Kontexten produzierten (medialen) visuellen und verbalen Darstellungen hin, die unterschiedliche Perspektiv-, Wissens-, Bewertungs- und Deutungsangebote zu Lehrer*innen(beruf) und Schule machen, und entsprechend auch eine Vielzahl von Rezeptionsmöglichkeiten, Aneignungspraktiken und Wirkmechanismen nahelegen. Zum anderen eröffnet er für den Forschungsdiskurs aber auch weiterführende gegenstandsbezogene und empirisch-methodische Fragen u. a. dazu:²

- *Welche (medienöffentlich vermittelten) Bilder zu Lehrer*innen, zu ihrem Beruf und zu Schule liegen vor und welcher Perspektive entstammen diese?*
- *Wie werden jene Darstellungen und Vorstellungen sowohl auf der expliziten als auch der impliziten Sinnebene entworfen und verhandelt?*
- *Was wird dabei auf welche Art und Weise als ‚Bild‘ markiert und wie begrifflich-konzeptionell, forschungsmethodisch und empirisch gefasst?*
- *Und welche Bedeutung haben diese Bilder für Rezeptions- und Aneignungsprozesse sowie weiterführend auch für den Forschungsdiskurs?*³

² Wir danken Rolf-Torsten Kramer für den Austausch zu unserem Manuscript.

³ In einem ersten Zugang wurden diese Fragen im Rahmen einer hochschulöffentlichen Vortragsreihe aufgegriffen: Im Kontext der *Halleschen Abendgespräche des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg* fand im Wintersemester 2018/2019 die Vorlesungsreihe „*LehrerBilder. Produktion, Rezeption und Aneignung medialer Entwürfe von Lehrerberuf und Schule*“ statt. Als Gäste waren geladen: Ewald Terhart (Westfälische Wilhelms-Universität Münster), der mit seinem Vortrag „*Vom Schuldespoten zum Lernbegleiter?*“ einige „*Verschiebungen im Bild des Lehrerberufs zwischen Fremd- und Selbstdeutung*“ in den Fokus rückte; Olaf Sanders (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg), dem es im Beitrag um die Frage nach „*Street Credibility oder de[n] Lehrerberuf als Resozialisierungsprogramm?*“ ging, in dem er den „*Seiten- und Quereinstieg am Beispiel serieller Filmerzeugnisse ‚The Wire‘ und ‚Fack ju Göhte‘*“ thematisierte; Alexander Geimer und Dino Capovilla (Humboldt-Universität zu Berlin), die die „*Medialisierung des Lehrer_innen-Habitus*“ in den Mittelpunkt rückten und „*Subjektivierungsprozesse durch Varianten der Aneignung von fiktional-narrativen Spielfilmen aus dem Genre des Schul-Films*“ nachzeichneten; schließlich Georg Breidenstein (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), der „*Lehrer*innenbilder zwischen Suggestion*

Gerade (mediale) Inszenierungs- und Darstellungsweisen von Lehrer*innen(beruf) und Schule sind als zentrale Bestandteile öffentlicher Diskurse nicht mehr wegzudenken und lassen sich als strukturell tief verankert auffassen, wenn sie auch konjunkturbezogenen Schwankungen unterliegen: In Reform- und Aufbruchphasen gelten Lehrkräfte als Hoffnungsträger*innen und Schulen als erfolgversprechende Bildungseinrichtungen, in Krisenzeiten dominieren Enttäuschungen und Versagenszuschreibungen. In Anbetracht der vorliegenden Auseinandersetzungen kann also davon ausgegangen werden, dass sich im Zeitverlauf ein reger gesellschaftlicher, medien-öffentlicher Diskurs beobachten lässt, in dem in divergente Richtungen tendierende, markante, häufig stereotyp zugesetzte und über Kontraste funktionierende (Anti-)Held*innenbilder zu Lehrpersonen und ihren Praktiken sowie zu normativen Gestaltungsformen von Schule im Umlauf sind, bei denen jedoch zwischen den (Freund-)Konstruktionen und den damit verbundenen Normsetzungen einerseits und den tatsächlichen Anforderungen des Lehrer*inseins und den faktischen Bedingungen der Institution und der Organisationen andererseits zu differenzieren ist (vgl. hierzu u. a. Bastian & Combe, 2007; Paseka 2013; Rothland, 2007, 2016; Tenorth, 2007, 2012; Terhart, 1996, 2010). Dabei gilt es auch zu ergründen, welche Bilder als (Vor-)Urteile wie (re-)produziert und vermittels öffentlicher Medien verstärkt werden. Nicht zuletzt durch den pandemiebedingt veränderten Schulalltag, den verschiedenen Szenarien von Distanz-, Wechsel- und Präsenzunterricht und die dadurch gesteigert hinterfragte Wirksamkeit schulischer Bildung erhält die für die Allgemeinheit zugängliche Verhandlung des pädagogischen Handelns von Lehrer*innen derzeit neuen Aufwind, der auf der einen Seite die hohen Ansprüche und Erwartungen an den Beruf und die Institution Schule stilisiert und auf der anderen Seite von auffälligen Defizitdiagnosen geprägt wird. Neben jenen ambivalenten Wahrnehmungsweisen, die vor großem öffentlichen Publikum kursieren und durch ihre Wiederkehr geradezu als trüges kulturelles Gut bezeichnet werden können (vgl. Bourdieu, 1987, S. 117), spielen zugleich immer auch nicht-öffentliche und auf der privaten Ebene zu verortende persönliche Involviertheiten in Schule sowie individuell-biografische Dispositionen für das Entstehen, Prozessieren und den (möglichen) Wandel von Bildern zu Lehrer*innen, zu ihrem Beruf und zur Schule eine Rolle, die entsprechend auf ihre Bedeutung für die Praxis und ihre soziale Relevanz hin zu befragen sind (hierzu u. a. Pinn & Rothland, 2011; Barz & Singer, 1999; Terhart, 1994).⁴

und Reflexion“ auf der Basis von „Erfahrungen aus einem Seminar zu Lehrerfiguren im Kino“ diskutierte.

⁴ Bezüglich der notwendigen Relationierung von überindividuell-sozialen und individuell-personalen Dimensionen (vgl. Barz & Singer, 1999, S. 447) von jenen Bildern verwies schon

Somit kann zunächst einerseits resümiert werden, dass verschiedene Positionen und Perspektivangebote an der Verhandlung von Lehrberuf und Schule beteiligt sind, die es hinsichtlich ihrer Bedeutung für die soziale Praxis zu reflektieren gilt. Andererseits steht die Frage nach der Erscheinungsform der Bilder bzw. des Bildhaften im Fokus. Die Diffusität, Komplexität und Mehrdeutigkeit des Begriffs des (Lehrer*innen bzw. Schul-)Bildes und seiner vielfältigen Produktions-, Rezeptions- und Aneignungsmöglichkeiten, die wiederum eine hohe Dynamik aufweisen, brachte uns auf die Idee, sowohl der ‚Anziehungskraft‘ als auch den ‚Störgeräuschen‘ dieser Bilder weiter auf die Spur zu kommen, die sehr viel stärker auf einer impliziten als auf einer expliziten Ebene zu liegen scheinen. Mit diesen Überlegungen wäre dem Bildhaften als inhaltlicher und forschungspraktischer Ankerpunkt eine hohe analytische Relevanz zuzusprechen. Doch trotz der scheinbar engen Verbindung von Mensch und Bild, die sich im „*homo pictor*“ (Boehm, 2010, S. 10; Herv. i. Orig.) findet und darin zum Ausdruck kommt, dass „das Bild als ein offenbar tief verankertes Bedürfnis im Menschen“ (ebd., S. 37) zirkuliert, zeigt sich jene Bedeutsamkeit des Bildhaften in der Lehrer*innen-, Professions- und Schulforschung bisher kaum (vgl. Kreuz & Matthes, 2019, S. 216; auch Pallesen & Matthes, 2020). Demnach gilt es, jenes Verhältnis zum Bild als Untersuchungsmedium und -form, in der Beziehung von *Materialität* und *Mentalität* (vgl. Bohnsack 2017, S. 151) in diesen Kontexten noch eingehender zu befragen und zu systematisieren. Um den Diskurs zu erweitern, möchten wir im Folgenden aus einer bildwissenschaftlich und praxeologisch inspirierten Perspektive erste konzeptionelle Dimensionen zusammentragen, Vorschläge des forschungspraktischen Zugangs unterbreiten und diese im Anschluss anhand von empirischem Material exemplarisch vertiefen, bevor wir die Schwerpunkte des Sammelbandes vorstellen sowie die Einzelbeiträge würdigen und abschließend einen herzlichen Dank aussprechen.

Theodor W. Adorno auf eine Berücksichtigung der Gleichzeitigkeit von Schnittmengen und Differenzen der ‚Tabus‘ und der sozialen Wirklichkeit (vgl. Adorno 1969, S. 83; kritisch Oevermann 2001).

2 Bildwissenschaftliche und praxeologische Impulse zur Materialität und Mentalität von Bildern zu Lehrer*innen, ihrem Beruf und Schule

Während die Relevanz des Bildes und des Visuellen im Zuge des ‚iconic turn‘ (Boehm, 1994, S. 13) in verschiedenen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldern bereits konturiert wurde (vgl. u. a. Bohnsack et al., 2015a, b; Ecarius & Miethe, 2011; Frieberthshäuser et al., 2007, 2010; Pilarczyk & Mietzner, 2005; Ehrenspeck & Schäffer, 2003), können bildwissenschaftliche Ansätze in auf Lehrpersonen, Profession(alität) und Schule bezogenen Forschungen nach wie vor als selten gekennzeichnet werden. Denn so finden bildbezogene Untersuchungen zu Akteur*innen und Artefakten schulischer Kontexte, Interaktionen und Ordnungen typischerweise noch immer überwiegend im Paradigma von Sprache, Text- und Schriftlichkeit ihren Ausdruck (zum Überblick schon Böhme, 2008, S. 139; Böhm-Kaspar & Weishaupt, 2008). Dieser Befund scheint beispielsweise aus sozialisatorischer und pädagogischer Perspektive insofern erstaunlich, da im Diskurs unbestritten ist, dass bildbezogene und visuelle Praktiken und Konstruktionen gleichwertig als „Medium alltäglicher Verständigung und alltäglichen Handelns und damit wesentliche Grundlage für Prozesse der Verständigung und des Lernens, der Sozialisation und Bildung“ (Wopfner, 2012, S. 65) fungieren – und dabei jedoch mit Sprachpraktiken in Beziehung stehen. Insbesondere im Horizont einer qualitativ orientierten und praxistheoretisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft wird insofern angenommen, dass „soziale Szenerien in Form mentaler Bilder“ (ebd.) lebensgeschichtlich bereits früh beginnend und im Zeitverlauf fortlaufend und kontinuierlich verinnerlicht werden, als erlebte, körperbezogene Erfahrungs- und Wissensbestände wiederum im sozialen Alltag und im eigenen Handeln und Denken zum Tragen kommen und in diesem Prozess schließlich – mehr oder weniger – verarbeitet werden (vgl. ebd. in Bezug auf Wulf et al., 2005): „Es [das Bild; Anm. d. Vf.] nistet in unserer Einbildungskraft, kultiviert sich in jedermanns Sozialisation und bleibt in unserer Imagination untergründig wirksam. Der Mensch ist jenes Wesen, das sich ein Bild zu machen vermag. Wir alle sind ikonischer Natur. Auch dann, wenn wir es vergessen haben“ (Boehm, 2010, S. 10).

Es lässt sich festhalten, dass „Bilder als Instrumente der Erkenntnis“ (ebd., S. 94) bisher (noch) nicht hinreichend und selbstläufig in ihrer Eigenständigkeit als Datum, soziale Entitäten in (meta-)theoretischen Ansätzen oder visuelle methodische Zugänge für die Genese von Befunden anerkannt und zum Einsatz gebracht werden (vgl. Rundel, 2020, S. 144). Wenn Bildhaftes eben nicht nur

als ‚Nebenprodukt‘ oder Anreicherung in den dominierenden sprach- und textlichen Forschungskontexten (u. a. in *bildgestützten* oder diskursiven Verfahren) fungiert, sondern entlang seiner Materialität und Sozialität stärker als Kernstück von Forschungsfragen und -entscheidungen selbst bearbeitet wird, rückt automatisch in den Fokus, *dass* Bilder etwas auf eine spezifische Art und Weise *über sich* und zugleich dabei *sich selbst* zeigen (Boehm, 2010, S. 19). Zum einen gilt es daher, das mit dem Einsatz visueller Zugänge verbundene Potenzial, aber auch die Herausforderungen und Grenzen einer bildbasierten Erforschung lehr- und schulbezogener Kontexte weiter auszuschöpfen. Im Blick auf die Beschaffenheit von Lehrer*innenbildern und Bildern von Schule steht jedoch zum anderen in dieser Konsequenz nicht eine Distinktion von Visuellem und Verbalem im Fokus, sondern sowohl der Blick auf die damit einhergehenden Eigenlogiken als auch auf die Relationen, die sich zwischen Bild- und Textlichkeit ergeben können. Denn so lässt sich davon ausgehen, „*dass* ‚Bild und Sprache an einer gemeinsamen Ebene der ‚Bildlichkeit‘ partizipieren“ (Boehm, 1978, S. 447, zit. nach Bohnsack, 2011, S. 29).

Damit ist bereits angedeutet, dass mit einer bildwissenschaftlichen Fokussierung auch Überlegungen dazu einhergehen, auf welchen Wegen sich „innere und äussere Bilder“ (Boehm, 2010, S. 11) und weiterhin auf einer tieferliegenden Ebene die „Sinnstruktur[en] des Bildes“ (Bohnack, 2011, S. 29) finden und bestimmen lassen und in ihrem Status als in der Praxis hervorgebrachte und die Praxis hervorbringende „innere[...] bildliche[...] Repräsentationen“ (Dörner, 2009, S. 3) relevant werden. Es geht dann vor allem um die konjunktive und handlungsbezogene Dimension des Impliziten (vgl. Bohnsack, 2017, S. 143) und insofern um die Auseinandersetzungsprozesse mit materialen und mentalen Bildern (vgl. ebd., S. 151), die je nach Standpunkt der Produzierenden, Rezipierenden und Aneignenden auf unterschiedlichen Ebenen lagern kann. Jene (erlebensbasierten) Bilder liegen also nicht nur als Materialitäten vor, sondern zeigen sich stets verknüpft mit Vorstellungen und tieferliegenden Sinnlogiken, die die sozialen Kontexte ihrer Erscheinung mit bedingen, prägen und prozessieren. Folglich handelt es sich dabei nicht um einfache Abbilder bzw. Abbildungen, sondern vielmehr um Verarbeitungsprodukte ‚äußerer‘ und ‚innerer‘ Realitäten (vgl. Schäffer, 2010, S. 211), die eben oftmals zwischen „positiven wie negativen, oftmals stereotypisierten“ (ebd., S. 207) Bildern als Ansprüche, Hoffnungen, Idealisierungen, aber auch Defizite, Irritationen und Kritik thematisiert, inszeniert und mitunter in extremen (medialen) Figuren aufbereitet werden. Solche Veröffentlichungen und die dadurch der Allgemeinheit zur Verfügung gestellten bildhaften Ausdrucksformen von Lehrpersonen und Schule tragen dazu bei, ausgewählte Inhalte und Informationen weitläufig zu verbreiten, woraus folgt,

dass diese „Darstellungen an der Herstellung von Sozialität maßgeblich beteiligt sind“ (Gabriel et al., 2021, S. 164). Dies gilt aber auch für jene inneren Bilder, die in zurückliegend oder nach wie vor aktiv beteiligten schulischen Akteur*innen als implizite Wissens- und Erfahrungsbestände verankert sein können und soziale Szenerien – beispielsweise innerhalb schulischer Kontexte – insofern stillschweigend mitbestimmen, aber nicht per se von den Beteiligten als bewusst thematisierbare Denkanteile wahrgenommen werden müssen, wenn sie nach außen dringen. Zudem spielen körperbezogen-motorische und non-verbale Darstellungen der beteiligten Akteur*innen (z. B. Fotografien oder Zeichnungen) mit den damit mitvermittelten inkorporierten Wissensbeständen, die nicht unmittelbar auf einer Ebene des Denkens liegen oder in der sprachlichen Verständigung zum Ausdruck gelangen, sondern in der Dimension des (Audio-)Visuellen verortet bzw. eingefangen sein können, eine wesentliche Rolle (vgl. Bohnsack, 2017, S. 143). Insofern lohnt sich – wie z. B. in dokumentarisch orientierten bildwissenschaftlichen Zugängen – eine umfassende Verhältnissetzung aller Abbildenden im Abgebildeten (vgl. Bohnsack et al., 2015b, S. 17 f.), indem die beteiligten Perspektiven bei der Herstellung, Deutung und Verarbeitung der (geronnenen) bildhaften Praktiken differenziert und zusammengeführt werden. Folgt man etwa Burkard Michel, entsteht Bildhaftes stets und erst in der Interaktion der produzierenden Akteur*innen und Akteuren, der hervorgebrachten Bilder sowie der Rezipierenden (Michel, 2003, S. 246), sodass schließlich – vermittels kollektiver als auch individueller Involviertheit – von prozessualen und relationalen ‚Sinnbildungsprozessen‘ auszugehen ist (vgl. ebd., S. 227). Für eine differenzierende Forschungs- und Analyseperspektive geht es bei der Verständigung zum Bildhaften dann also nicht nur auf einer expliziten und kommunizierbaren Ebene um „eine Verständigung *über* das Bild“ (Bohnack, 2011, S. 28; Herv. i. Orig.), sondern auch um dessen inhärente Eigenlogiken und damit „eine Verständigung *durch* das Bild“ (ebd.).

In diesem potenziell widerständigen Akt „über die Schranke der Verbalität hinaus“ (Boehm, 2010, S. 36) spielt Sprache nun aber gerade eben auch dort eine Rolle, wo zunächst ganz grundsätzlich danach gefragt wird, was überhaupt gemeint ist, „wenn wir vom ‚Bild‘ reden“ (ebd.) und über Bilder ins Gespräch kommen. Hier lassen sich mehrere Gestaltformen, Ebenen und Perspektiven differenzieren, die wir beispielhaft und ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit für den Umgang mit Bildern von Lehrer*innen, ihrem Beruf und Schule an drei Punkten skizzieren möchten (siehe Abb. 1).

Unserem Zugang zu materialen und mentalen Bildern von Lehrer*innen, ihrem Beruf und Schule legen wir im Folgenden eine Perspektive (neben möglichen

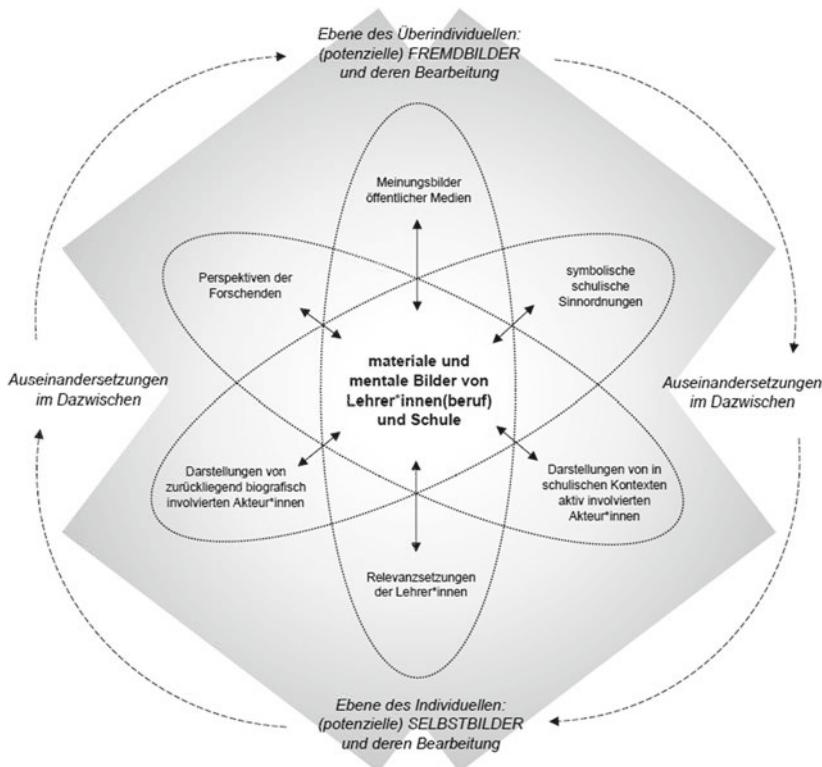


Abb. 1 Mehrdimensionenmodell von materialen und mentalen Bildern. (© d. Vf.)

anderen) zugrunde, die mit ihrer praxeologisch-wissenssoziologischen Ausrichtung an die bisherige Abhandlung unseres Beitrags anschließt. Daher geht es *erstens* zum einen ganz grundsätzlich um die Bestimmung der Erscheinungsformen „bildnerische[r] Darstellungen“ (Bohnsack, 2017, S. 151) und insofern um die Verfasstheit der „produzierten materialen Bilder“ (ebd.), etwa als stehende oder bewegte Abbildungen und Abbildformate im analogen und digitalen Raum (z. B. Fotografien, Zeichnungen, Postings, Filme, Videos); zum anderen sind neben der damit beschriebenen und mit Bildern ‚typisch‘ assoziierten Materialität auch mentale Entwürfe von Lehrer*innen(beruf) und Schule angesprochen, die sowohl als kompositorische als auch gedankliche bzw. diskursive Anteile bzw. als ‚Denk- und Erfahrungsbilder‘ auch auf einer sprachlich konstruierten

bzw. vermittels Sprache zu rekonstruierenden Ebene angesiedelt sein können (vgl. Schäffer, 2010). Ein solcher Bestimmungsversuch zwischen visuellen und verbalen, materialen und immateriellen Anteilen ginge dann sowohl mit der sicht- und wahrnehmbaren Konstruktionsebene einher (in der Klärung der Frage nach dem *Was der Darstellung*) als auch mit der Ebene der durch implizite Wissensbestände zum Ausdruck gebrachten Handlungspraxis bei der Konstruktion des Bildhaften (in der Klärung der Frage nach dem *Wie des Darstellungsmodus*) (vgl. Bohnsack, 2017, S. 151), also mit der Berücksichtigung der „*handlungsleitende[n]* Qualität der Bilder“ (Bohnack, 2011, S. 28; Herv. i. Orig.). Für eine daran anknüpfende Perspektive insbesondere auf szenisch-metaphorische, fokussierende Phänomene der Sinnbildung (vgl. Bohnsack, 2017, S. 152) bieten sich spezifische, auf die Sinnrekonstruktion ziellende Verfahrenswege (wie beispielsweise die Dokumentarische Methode) an. Diese analytische Relation von Materialität und Mentalität zeigt sich in unserer Grafik als zentraler Punkt.

Zweitens ist davon auszugehen, dass Bilder von Lehrer*innen(beruf) und Schule in einer gewissen Breite, in Homologien und Gegensätzlichkeiten der Perspektiven entwickelt und im analytischen Sinne mehrdimensional auf „unterschiedlichen Aggregierungsebenen des Sozialen“ (Hummrich & Kramer, 2011, S. 119; Herv. getilgt) erfasst werden können. In unserer Grafik haben wir einige dieser adressierbaren Perspektiven und ihr potenzielles Zusammen- oder Gegen-einanderwirken bei der Hervorbringung von materialen und mentalen Bildern von Lehrer*innen(beruf) und Schule modellhaft in sechs Dimensionen eröffnet, die sich jedoch immer auch begegnen können: beispielsweise über die Sichtung kollektiver Wissensbestände als medienöffentlicher und übergreifender Blick auf Schul- und „Lehrerbild[er] als Spiegel gesellschaftlicher Zustände“ (Idel et al., 2021, S. 13), zudem im Rahmen der Hervorbringung einzelschulischer symbolischer Sinnordnungen „schulische[r] Gemeinschaft[en]“ (vgl. Helsper et al., 2001, S. 555), d. h. über den Blick auf die

„Aktivität der Schulakteure – in Form programmatischer Entwürfe, institutioneller Selbstbeschreibungen, idealer pädagogischer Konzepte, schulischer Profilierungsentwürfe, idealer Schüler- und Lehrerbilder, Visionen der Bedeutsamkeit der konkreten Schule für die Schüler und die Gesellschaft und schulmythischer Konstruktionen einer bedeutsamen und wirkungsmächtigen schulisch-pädagogischen Welt“ (ebd., S. 553f.),

sowie vermittels individuell-biografischer Formationen und Ausdrucksgestalten „der grundlegenden Orientierungen und schulischen Erfahrung [...] des guten oder idealen und Entwürfe des schlechten bzw. abgelehnten Lehrers“ (Helsper, 2018, S. 125) – um von der gesellschaftlichen, institutionellen und personalen

Ebene ausgehend nur einige zu nennen. Methodisch ließen sich hier verschiedene Erhebungs- und Auswertungsformate anschließen, die u. a. zwischen Diskursen, Praktiken, Interaktionen, Kollektiven, Individuen und Artefakten verortet und in einem mehrerenenanalytischen Zugang auch aufeinander bezogen bzw. miteinander kontrastiert werden können. Dabei spielen immer auch die Perspektiven der Forschenden eine Rolle, da diese – wie alle hier involvierten bildproduzierenden und -rezipierenden Entitäten – mit ihren Standortgebundenheiten (vgl. Mannheim, 1952) die Phänomene Lehrer*innen(beruf) und Schule auf ihre bestimmte Weise und damit stets auch nur ausschnitthaft erfassen. Damit zusammenhängend gehen wir im methodologischen Sinne – etwa auf der Basis der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 1989) – davon aus, dass sich die empirisch zu analysierenden und mit den Bildern verknüpften Weltvorstellungen, Haltungen bzw. Orientierungen in Bezug auf Lehrer*innen, Lehrberuf, Lehren oder Schulisches in einem Spannungsfeld von „einerseits den positiven bzw. andererseits den negativen Gegenhorizont[en] des Schulischen“ (Helsper, 2018, S. 125) sowie den hiermit verbundenen Enaktierungspotenzialen entfalten und analytisch greifbar machen lassen.

Für den (potenziellen) Erfahrungsraum Schule lässt sich die Besonderheit ausmachen, dass dieser im Gegensatz zu anderen Erfahrungsräumen (regelmäßig werden z. B. ‚Geschlecht‘ oder ‚Generation‘ als solche Forschungskontexte konstruiert) nicht per se eindeutig unter den beteiligten Akteur*innen und Aktanten mit ihren Wissensbeständen trenn- oder differenzierbar ist, wenn es um Entwürfe zum Lehrer*insein und Schule geht. Denn in einer sozialisatorischen Perspektive wird Erfahrungswissen zu (schulischen) Akteur*innen und Institutionen auch von (späteren) Nicht-Lehrer*innen angehäuft und beispielsweise eben auch medienöffentlich zum Ausdruck gebracht, d. h. die mit Lehrpersonen und Schule vertraut gewordenen Akteur*innen „verfügen mithin über eine gemeinsame Erfahrungsbasis, die die Möglichkeit in sich birgt, strukturidentische Erfahrungen machen zu können“ (Schäffer, 2003, S. 396; Herv. get.). So lässt sich davon ausgehen, „dass wir die Alltagspraxis, den erlebensmäßigen Kontext, den Erlebniszusammenhang oder Erfahrungsraum kennen gelernt haben“ (Bohn-
sack, 2014, S. 60 f.) und damit in Anschluss an Karl Mannheim (1980) von einem unmittelbaren und intuitiven Verstehen von medien-öffentlichen Darstellungen zu Lehrer*innenberuf und Schule auszugehen ist, das jedoch vielmehr auf der Ebene eigens erlebter schulischer Erfahrungen wie etwa in Vermittlungssituationen oder Lehrpersonen-Schüler*innen-Beziehungen und weniger auf ein Wissen um bzw. durch den Beruf zu verorten ist. Demnach erscheint es uns *drittens* notwendig, im Forschungsprozess ebenso zu klären, um welche Perspektive es sich bei vorliegenden und hinzugezogenen Bildern von Lehrer*innen(beruf)

und Schule – etwa im Sinne von Fremd- bzw. (eigenen) Selbstbildern – handelt und welche Akteur*innen und Akteure auf welche Art und Weise an deren Herstellung, Deutung und Verarbeitung beteiligt (gewesen) sind. Es wäre also eine Differenz auszumachen, die z. B. zwischen einem eher exterior und partiell zu verortenden (Fremd-)Konstruieren *über* Lehrer*innen, Lehrberuf, Lehren oder Schule oder einem eher interior zu verortenden (Selbst-)Entwerfen *im* bzw. *durch* das Lehrer*insein im Rahmen einer fortwährend aktiven Involviertheit in Schule besteht (vgl. Bohnsack, 2014, S. 63 ff.). Dies kann beispielhaft eine Gegenüberstellung von Antizipationen, Setzungen und Vorannahmen vom und eine Hinwendung zu den tatsächlichen Erfahrungen im Alltag von Lehrer*innen und schulischen Akteur*innen bedeuten. Auch ist – wie bereits weiter oben über das Verhältnis von Bildproduzierenden und -rezipierenden angedeutet – denkbar, an einem vermittelnden Modus (hier: im Dazwischen) der Bearbeitung von Fremd- und Selbstsichten anzusetzen. So lassen sich beispielsweise Perspektiven von (angehenden) Lehrpersonen (auf sich, ihre Tätigkeiten und Schule) und weiteren schulischen oder schulverbundenen Akteur*innen wie Schulleitungen, Schüler*innen bzw. Eltern (auf Lehrende und Schule) aufspannen und zueinander ins Verhältnis setzen (vgl. z. B. Breidenstein, 2010; Paseka, 2013; Terhart, 2010; Ditton, 2002; Kanders et al., 1996). Ebenso wichtig erscheint uns – wie bereits angedeutet – eine kritisch-konstruktive Reflexion der Perspektiven der Forschenden, wenn es um ihre Rolle bei der Hervorbringung von Bildern zu Lehrer*innen, ihrem Beruf und Schule geht.

Auch wenn sich dem (medialen) Spiel mit polarisierenden Bildern von Lehrer*innen(beruf) und Schule bislang kein unmittelbarer Einfluss auf die Berufs-, Fach- oder Schulkulturen selbst zuschreiben lässt, so bleiben die Verarbeitungsprodukte dennoch nicht ohne Bezug auf die sozialen Konflikte, Widersprüche und Ungewissheiten im Lehrer*innenhandeln und in schulischen Kontexten. Wir möchten die Auseinandersetzung zu diesem ersten Ansatz weiter anregen und sehen Notwendigkeiten beispielsweise auf der Ebene der Konzeption eines (mehreren analytisch angelegten) Forschungszugangs sowie in Anbe tracht der Aufschlüsselung des Verhältnisses von gegenstandsbezogenen und methodisch-methodologischen Schwerpunkten (vgl. Bauer et al., 2020).

3 Live und aufgezeichnet: Bilder vom Lehrer*insein und -werden im Kontext von Imagekampagnen in Radio und Gratispostkarten

Bilder bzw. visuelle Phänomene lassen sich nicht nur auf der begrifflich-theoretischen Ebene bestimmen, sondern auch als empirische Daten ausloten und verarbeiten. Wir möchten im Folgenden exemplarische, auf digitalem und analogem Weg ausgestrahlte und vermittelte Darstellungen von Lehrer*innen(beruf) und Schule aufgreifen, die als Live-Sendung bzw. (stillgestellte) ,Aufzeichnungen⁵ medienöffentlich produziert, rezipiert sowie in der Folge verschiedenfach angeeignet werden können – und besonders anschaulich die Verbindung von Materialität und Mentalität, der Ebene der Autor*innen und Rezipierenden sowie die ihnen inhärente Perspektivität aufzeigen lassen.

Um die Perspektivenvielfalt am empirischen Material selbst verdeutlichen zu können, haben wir zwei zunächst disparate, nicht zu Forschungszwecken entstandene ‚natürliche Protokolle‘ (Loos & Schäffer, 2001, S. 13) methodisch erschlossen, die unabhängig voneinander das Thema der Imagekampagnen zum Lehrberuf und hiermit verbunden einige (implizite) Vorstellungen zum Lehrer*insein und -werden verhandeln (vgl. auch Matthes & Damm, 2020). Zum einen betrachten wir einen Radiobeitrag, der länderübergreifende Bestrebungen zu Imagekampagnen für das Lehramt kommentierend aufgreift und parodiert, zum anderen kostenlose Anwerbepostkarten als Teil einer solchen Imagekampagne. Beide Materialformate wurden als Datensorten bisher kaum im Forschungsdiskurs hinzugezogen, sodass deren Inhalte wie auch der forschungspraktische Umgang von Interesse sind. Ihre soziale Relevanz erhalten jene ‚Alltagsprodukte bzw. Alltagsdokumente‘ (vgl. Bohnsack, 2011, S. 118) v. a. über ihre (angestrebte) Reichweite und (auf digitalem und analogem Weg mobile) Verbreitungsmöglichkeit in der Öffentlichkeit (vgl. Matthes & Damm, 2020, S. 128), woraus eine Anschlussfähigkeit zum oben skizzierten Diskurs um Lehrer*innen und ihren Beruf resultiert. Wird auf einer Common-Sense-Ebene argumentiert, ist damit zu rechnen, dass in den dort präsentierten Bildern vom Lehrer*insein und -werden – als Sprechen bzw. Darstellen über bzw. durch Imagekampagnen – insbesondere ‚gute‘ Absichten als Fürsprachen mitgeführt sein könnten; welcher

⁵ Sowohl die Live-Sendung als auch die Ausdrucke weisen neben ihrer Flüchtigkeit durch die (i. d. R. einmalige bzw. zeitlich begrenzte) Ausstrahlung, Aussendung oder Verteilung einen grundständigen Bezug zur Konservierung auf (vgl. Bohnsack, 2011, S. 118), etwa über deren Abruf- und Downloadbarkeit in der Mediathek bzw. auf der Homepage sowie in dem Fall, wenn sie in den Besitz übergegangen sind.

„Dokumentsinn“ sich am Ende – vielleicht auch in gegenläufiger Form – offenbart, ist jedoch erst durch eine entsprechend tieferreichende Analyseeinstellung zu erfahren (vgl. Bohnsack, 2011, S. 30 in Bezug auf Mannheim, 1964).

Vorab geben wir einen kurzen Exkurs: Imagekampagnen⁶ lassen sich zunächst als eine Angelegenheit mit sachlichem Interessenhintergrund, also zum Zweck der Steigerung der Aufmerksamkeit, des Ansehens und der Versuch einer gezielten Aufwertung von Personen, Dingen, Standorten oder Organisationen beschreiben, die in der Regel mit der Darstellung positiver Aspekte und Vorzüge des zu Bewerbenden einhergeht (siehe hierzu das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache zum Stichwort ‚Imagekampagne‘). Nicht nur für Produkte oder Unternehmen, sondern auch in Bezug auf den Lehrer*innenberuf scheinen auf der Basis des Bedarfs an Fachkräften (vgl. etwa KMK 2018, 2020) Imagekampagnen aktuell unerlässlich. Entsprechend werben in der jüngeren Vergangenheit mehrere Bundesländer mit diversen Print- und digital gestalteten Medien⁷ (potenzielle) Lehrkräfte an, was wiederum auch über andere Kanäle wie etwa Fernseh- oder Radiobeiträgen aufgegriffen und in unterschiedlicher Form kommentiert wird. Jene durch Gewerkschaften, Ministerien, Hochschulen, Verbände und weitere Akteur*innen des Bildungssystems veranlassten Kampagnen richten sich zunächst mit ihren Informationen auf der expliziten Ebene an Interessent*innen. In der Anspracheform und der Art und Weise der Darstellung von Lehrer*innen bzw. des beworbenen Lehrer*innenberufs offenbaren sich zugleich aber immer auch implizite Anteile eines in diesem Zuge zum Ausdruck gebrachten Berufsbildes, da sich hierin die (mitvermittelten) Denklogiken der Produzierenden als Perspektiven *auf* und *über* den Beruf niederschlagen – sich nicht jedoch primär aus Erfahrungen mit der Berufstätigkeit selbst speisen bzw. Eigenperspektiven schulischer Akteur*innen spiegeln. Man könnte also zusammenfassen, dass aus den Imagekampagnen heraus und über deren Kommentierungen sowie vor

⁶ Die Suche nach dem Schlagwort „Imagekampagne“ im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache ergibt, dass die häufigste und typischste Verbindung in überregionalen Zeitungen diejenige zum „Lehrerberuf“ ist, vgl. hierzu das DWDS-Wortprofil <https://www.dwds.de/wb/Imagekampagne> (letzter Abruf am 25.04.2021).

⁷ Die v. a. als Gratistpostkarten, Plakate und Social-Media-Postings vorliegenden Kampagnendokumente sind, ebenso wie der (transkribierte) Radiobeitrag, als ‚natürliche‘ Alltagsprotokolle zu bezeichnen (vgl. Loos & Schäffer, 2001, S. 13), die mit ihrer autorisierten Veröffentlichung als empirische Daten für die Forschung zu Lehrer*innen und Schule interessant werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 158). Die den Postkarten inhärenten Relationen von verbalen und visuellen Anteilen wurden in einem triangulativen Verfahren der dokumentarischen Bild- und Textinterpretation ausgewertet, was hier nicht ausführlich besprochen werden kann (vgl. weiterführend Matthes & Damm, 2020, S. 128 f.).

dem Hintergrund mehr oder weniger sachlicher bzw. sachdienlicher Interessen differente Adressierungen zu Lehrer*innen und ihren Tätigkeiten erfolgen.

In einer Kontrastierung der Materialsorten und Daten mittels dokumentarischer Interpretation haben wir beide Produkte sozialer Praxis entlang ihrer Bildhaftigkeit auf die dort transportierten expliziten wie impliziten Sinngehalte hin untersucht. Das Anliegen war es, durch das konträre Sample eine breitere Perspektivierung auf den Umgang mit Imagekampagnen und dem Bild von Lehrer*innen und ihrem Beruf (bzw. falls verhandelt auch von Schule) zu erzielen. Vor dem Hintergrund des Vergleichs von szenisch-metaphorischen und fokussierenden Darstellungen sowie ihrer Figuration zwischen positiven und negativen Gegenhorizonten (Bohnsack, 1989, S. 28) möchten wir zunächst einen Einblick in die rekonstruierten Modi der Konstruktion des Lehrer*inseins und -werdens am Beispiel des transkribierten Radiobeitrags geben, wobei das Bildhafte v. a. entlang der diskursiven und auditiven Ebene im Sinne seiner mentalen Spuren nachvollzogen werden kann. Daran schließt ein Blick auf ausgewählte Gratispostkarten an, die in ihrer (material geronnenen) Bildfläche nicht nur visuelle, sondern auch verbale bildhafte Elemente in ihrer Relation dokumentieren. Abschließend wollen wir die Befunde zusammenschauend diskutieren und dann in die Beiträge dieses Bandes überleiten.

3.1 „Gag des Tages: Imagekampagne für Lehrer“: Radiobeitrag

Auf der Suche nach gegenwärtstypischen Darstellungen von Lehrer*innen(beruf) und Schule fiel uns der folgende Audiomitschnitt auf, der zum einen eine (durchaus überzogene) Extremvariante in der Verhandlung jener Bilder zeigt, uns zum anderen aber auch in dieser Überzeichnung geeignet erscheint, Fragen nach der Produktion, Rezeption und Aneignung am Fallbeispiel zu thematisieren. Es handelt sich um einen Radiobeitrag⁸ mit dem Titel und Untertitel „*Gag des Tages: Imagekampagne für Lehrer*“. Fortgeführt wird dieser mit dem Beschreibungstext „*An deutschen Schulen herrscht ein gravierender Lehrermangel. Deshalb denken die Kultusminister der Länder über eine Imagekampagne für den Lehrer-Beruf nach...*“. Mittels der vorhandenen Informationen, die sich jenseits der auditiven Ebene auf der Textebene (z. B. der Homepage des Radiosenders) dokumentieren,

⁸ Das Transkript wurde auf der Basis des am 15.06.2018 ausgestrahlten SWR3-Radiobeitrags erstellt. Die Aufnahme hat eine Gesamtpausdauer von 45 Sekunden. Zu den Abkürzungen: Sp = Sprecher, S 1 = Schüler 1, L = Lehrperson, S 2 = Schüler 2, ? = unklarer Personenbezug, P1 = weiblich konnotierte, männliche Person, P2 = Person aus dem Off. Quelle: <https://www.ardaudiothek.de/gag-des-tages/imagekampagne-fuer-lehrer/73027916>

1		[Jingle ca. 1 sec., daran anschließend musikalische Untermalung]
2		↳ [Weckerklingeln ca. 4 sec.]
3	Sp:	↳ Sie möchten jeden Morgen früh aufstehen? (.) um sich mit einer Horde heranwachsender Halbaffen zu streitn? ↳ [im Hintergrund jubeln Kinder]
4		
5		
6	S1:	Was=Hausaufgabn?
7		↳ [im Hintergrund lautes Geräusch, etwas fällt herunter]
8		↳ (.) keine Zeit für sowas (.) und vor=allem kein Bock
9		auf Mathee (1) hau ab man
10		↳ [im Hintergrund lautes Geräusch, etwas fliegt in eine Scheibe]
11		
12	L1:	(1) Torben pack bidde den Molotowcocktail weg
13	S2:	↳ Nein (.) man ↳ [etwas Gläsernes
14		zerscheilt, dumpfes Geräusch]
15	?:	↳ arghh ((schmerhaft gesprochen))
16		↳ [Sirenengeräusch im Hintergrund ca. 7 sec.]
17		
18	L1:	Torben (.) des wird sich jetzt aber auf deine Verhaltensnote auswir:ken::
19	Sp:	(.) Sie haben Lust für alle der Depp zu sei::n? ((mit Hall unterlegt))
20	P1:	Nein ((kurzes Schnalzen)) de=Scherom Kevin Pascal (.) ist hochbegabt
21	P2:	↳ Aber er
22		hat im Unterricht seine Buntstifte gegessen?
23	P1:	Hoch::be::ga::bt
24		[Geräusch sprechender Personen im Hintergrund, ca. 6 sec.]
25	Sp:	Und das alles bis Sie siebenundsechzig sind? (1) dann werden Sie jetzt (1)
26	P2:	Leh::rer
27	P2:	(1) Oh nei::n
28	Sp:	(1) Oh:: doch ((Hall auf der Stimme)) (.) denn es gibt noch zwei gute Gründe dafür (.) Juli und August -ust -ust -ust -ust -ust -ust ((Hall, leiser werdend))
29		↳ [Hintergrundmusik faded aus]
30		
31		

Abb. 2 Transkript zum Radiobeitrag von SWR3, 0:00–0:45. (© d. Vf.)

lässt der angeteaserte Beitrag die Thematisierung von Lehrpersonen als auch von Schule erwarten. Das nachfolgende Transkript (siehe Abb. 2) zeigt den tatsächlichen Verlauf des Radiobeitrags, in dem über Lehrer*innen und ihren Alltag im schulischen Kontext nachgedacht wird.

Ohne Zweifel weist die eigentümliche Spannung eines „*Gag des Tages*“ (im Sinne eines Witzes, einer Pointierung zum Zweck der Belustigung) und dem genannten Thema „*Imagekampagne für Lehrer*“ auf eine Satire hin, die die Ernsthaftigkeit des beschriebenen Kontextes und ggf. auch Notwendigkeit des nun Folgenden schon von vornherein für die Zuhörenden zur Disposition stellt. Im vorliegenden Fall⁹ wird die Thematik *Lehrerberuf* (an dieser und auch anderer

⁹ Mit der Frage nach der Verhandlung von Lehrer*innenbildern und Bildern von Schule in dem produzierten Hörbeitrag „zielt das Erkenntnisinteresse auf den Habitus und den Modus der Erfahrungskonstitution bzw. den Erfahrungsräum der ProduzentInnen“ (Bohnsack et al., 2015a, S. 15). Von Interesse sind also das gestaltete Produkt und die Art und Weise, wie die

Stelle nicht weiter differenziert) zwischen einem Sprecher, der sich fragend an ein ihn unbekanntes Publikum wendet, und verschiedenen schulischen Akteuren (männlich konnotiert bzw. weiblich konnotiert imitierend: Lehrperson, Schüler, weitere Personen), die ohne Publikum miteinander interagieren, verhandelt. Dabei wird eine dramaturgische Steigerung offensichtlich, die sich über ein Sprachspiel von Fragen und Reaktionen bzw. schulischen Szenen und Interaktionen manifestiert und die Ambivalenz, aber auch Vielschichtigkeit der aufgegriffenen Stereotype und Differenzkonstruktionen unterstreicht. Über drei Fragen des Sprechers werden scheinbar alltägliche Aspekte aus dem Lehrerberuf herausgegriffen (frühes Aufstehen, sich streiten, der Depp sein bis ins hohe Alter), mitunter (tragisch) übertrieben, zugespitzt, aber auch ins Gegenteil gekehrt, was letztendlich auf eine hohe Signifikanz dieser Themen verweist. Somit entstehen gewisse ‚Eindeutigkeiten‘: Schüler*innen werden als „heranwachsende *Halbaffen*“, die zudem „kein Bock auf Mathee“ haben, generalisiert; die Lehrperson wird als „*Depp [für alle]*“ eingeführt, die sowohl in der (außer-)unterrichtlichen Interaktion mit Schülern, im Gespräch mit Eltern als auch angesichts von Gewalt und Verrohung an Schulen wenig Handlungsmöglichkeiten hat. Diese einseitigen Überspitzungen werden dann letztendlich ins scheinbar Positive umgekehrt: Das hohe Rentenalter und die vielen tagtäglichen Anstrengungen würden mit den langen Sommerferien – „*Juli und August*“ – immerhin wieder ausgeglichen.

Titel, Ankündigungstext und tatsächlicher Beitrag stehen wiederholt im Kontrast von sachlichen und expressiven Äußerungsformen zueinander. Auffällig sind die sehr reduziert dargestellten Szenen im Radiobeitrag, die mit wenigen Kommentaren und prägnanten akustischen Untermalungen auskommen und dennoch einen hohen Wiedererkennungswert innehaben, indem sie sich auf Stereotype eines konjunktiven Erfahrungsraumes rückbinden lassen, der sich primär auf ein spezifisches Bild vom Lehrberuf und von Schule in der Öffentlichkeit bezieht und aus ihm speist. In diesem Erfahrungsraum herrschen geteilte Wirklichkeitskonstruktionen und damit spezifische Wissensbestände zu und Vorstellungen von Lehrer*innen(beruf) und Schule vor, die mit wenigen Worten getriggert werden können. Hervorzuheben ist darunter, dass die mit dem Schulischen in Verbindung gebrachten Akteure (Lehrperson, Schüler, Eltern) im Beitrag letztlich aber alle ‚ihr Fett wegbekommen‘: So lassen sich beispielsweise Vorannahmen vom arbeitsscheuen, ferienaffinen und sozial inkompetenten (hier: männlich adressierten) Lehrer reaktivieren (vgl. Rothland, 2007; Tenorth, 2012; Terhart, 2010), für die genannten Schülervornamen gesellschaftlich verankerte und damit meist

(humoristischen) Elemente aufgegriffen und dargestellt werden, was hier im Rahmen einer Einleitung jedoch nur angedeutet werden kann.

einseitig abwertende Zuschreibungen für (hier: männlich adressierte) Schüler ausmachen sowie als (über-)ambitioniert markierte Elternteile mit nicht hinterfragtem Leistungsmotiv (Hochbegabung) aufzeigen, wobei alle drei gewählten Karikaturen vor allem aus einem medial-öffentlichen Diskurs schöpfen. Und auch die Debatten um Gewalt an (marginalisierten) Schulen haben, unterstrichen auch durch die vehementen akustischen Elemente, einen hohen Wiedererkennungswert, die wiederum auf eine mediale Wirklichkeitsdeutung rekurrieren, wie sie v. a. über die Berichterstattungen zur Berliner „Rütti-Schule“ als (Kollektiv-) Symbol für die Krise der Hauptschule öffentlichkeitswirksam inszeniert wurden und seither auch immer wieder aufgerufen werden (vgl. u. a. von Rosenberg, 2011; Wellgraf, 2012).

Die Verbindung von Humor und Differenzkonstruktionen funktioniert in diesem Hörbeitrag, der auf bildungspolitische Anliegen und Ziele rekurriert, unter der Voraussetzung kollektiv geteilter, ‚fraglos-selbstverständlicher‘ Wissens- und Erfahrungsbestände (vgl. Bohnsack, 2014, S. 61) und ermöglicht es seinen Hörenden gleichermaßen aus der „Alltagswelt“ herauszutreten und die eigenen (mitunter auch unbewussten) Vorstellungen zu aktualisieren als auch in einer distanziert-humoristischen Weise betrachten zu können (vgl. Berger, 1998; Moebius, 2018). Demnach zeigen Bilder von Lehrer*innen(beruf) und Schule sich nicht nur in verschiedenen bildlichen und materialen Ausprägungen und fungieren darüber sowohl als positive als auch als negative Gegenhorizonte, im Fall des Radiobeitrags auf der impliziten Ebene primär verbal und auditiv zum Ausdruck gebrachte negative Gegenhorizonte beispielsweise der Darstellung des Ungleichgewichts in der Lehrer-Schüler-Eltern-Beziehung, der (Nicht-)Anerkennung der Lehrperson sowie der Machtfähigkeit bei der Notenvergabe, sondern sie sind darüber hinaus v. a. auch alltagssprachlich verankert und daher vielmehr auf einer stillschweigend-impliziten denn auf einer theoretisierbar-expliziten Ebene zu verorten. Somit bieten sie unterschiedliche Be- und Verarbeitungsweisen an, zu denen sich im besten Fall auf einer bewussten – und über den Radiobeitrag eingespielten – Ebene ins Verhältnis gesetzt werden kann, was aber nicht zwangsläufig geschehen muss.

3.2 Gebildete Influencerinnen und unverbildet natürliche Rockstars: Gratispostkarten

Bereits im Radiobeitrag hat sich gezeigt, dass sich die im Beitragstitel und Beschreibungstext zunächst teils humoristisch-überzogen, teils sachlich-seriös gerahmten Ankündigungen in paradoyer Form gegenüberstehen und schließlich