

Jessica Dzengel/Katharina Kunze/Andreas Wernet (2011)

Die Feuerzangenbowle: Interpretation einer Filmsequenz als Stimulus für eine kasuistische Ausbildungsinteraktion

Die folgende Interpretation wendet sich einer Filmszene zu, die als Gegenstand eines Diskussionsimpulses im Rahmen der seminaristischen Ausbildung eingeführt wird. Wir orientieren uns dabei an der pragmatischen Rahmung der Filmsequenz. Das bedeutet insbesondere, dass wir in unserer Analyse den Aspekt der ästhetischen Gestaltung der filmisch entworfenen schulischen Realität außen vor lassen. Die Frage etwa, welche Vorstellungen bezüglich der Lehrer- und der Schülerrolle in ihrem historischen Kontext – der Film wurde 1944 gedreht – sich Ausdruck verschaffen, soll hier keine Rolle spielen. Die Fallbestimmung der Interpretation orientiert sich vielmehr an dem in der Ausbildungssituation gesetzten Aufmerksamkeitsfokus. Der Fall ist auch für unsere Rekonstruktion derjenige, der in der Lehre vorgegeben ist: Ein Fall der schulischen Leistungsbeurteilung.

Beschreibung der Szene

Kleine Pause. Durch einen Ruf *Brett* wird das Kommen des Lehrers *Dr. Brett* von einem "wachhabenden" Schüler angekündigt. Alle rennen sofort zu ihren Plätzen und stehen stramm. Die Szene erinnert an den militärischen Apell. *Brett* betritt den Klassenraum. Lächelnd begrüßt er die Klasse und erhält eine laute Erwiderung seines Grußes. *Brett*, der Klasse zugewandt und vor dem Katheder stehend, hat nicht bemerkt, dass sein Kollege *Professor Bömmel* noch hinter ihm am Katheder sitzt. Die Schüler haben ihm einen Streich gespielt und seinen Schuh versteckt. Untätig sitzt er zeitungslasend da und wartet. Als *Dr. Brett* streng bemerkt: *Was ist hier los?*, beeilen sich mehrere Schüler, den Schuh hervorzuholen und ihn *Bömmel* anzuziehen. Er verlässt den Klassenraum. In der Tür stehend dreht er sich zur Klasse um: *Bah, wat habt ihr für e fiese Charakter* (rheinischer Tonfall).

Brett tritt dann vor *Pfeiffer*. Dieser steht auf und nennt seinen Namen: *Pfeiffer*.

Dr. Brett: *Ich weiß, mit drei F.* (Pfeiffer hatte in einer vorangegangenen Szene *Professor Crey* auf dessen Frage: *Pfeifer, mit einem oder mit zwei F* geantwortet: *Mit drei F*)

Pfeiffer: *Ja, das war aber nur weil Herr Schnauz so komisch gefragt hat.*

L.: *Schnauz?*

Pfeiffer: *Ja ich bin neu, ich kann ja nicht wissen wie Herr Professor Crey richtig heißt.*

Pfeiffer dreht sich zu seinen Mitschülern um und erwartet Lacher. Diese bleiben aus.

Dr. Brett: *Sie sehen Pfeiffer, bei mir ist das anders Damit sie von vornherein im Bilde sind, ich pflege meine Klasse vor die Wahl zu stellen: Krieg oder Frieden. Die Klasse hat sich für Frieden entschlossen, sie fährt ganz gut dabei.* (Schüler nicken zustimmend). *Außerdem hätt's bei mir auch gar keinen Zweck, denn alle Dummereien, die gemacht werden können, sind mir aus meiner Jugend bekannt. Bei mir würde nichts glücken.*

Pfeiffer zeigt sich unbeeindruckt, indem er entspannt an seinem Platz sitzt und ein wenig mit seinen Fingern spielt: *Auch nicht, wenn es vielleicht was ganz neues ist?*

Der Lehrer, mittlerweile wieder im vorderen Teil der Klasse angelangt, horcht auf und dreht sich zu Pfeiffer um: *Dann bitte.* Pfeiffer nickt.



Screenshot 1: Dann bitte.

Daraufhin begibt sich der Lehrer zum Pult und beginnt mit dem Unterricht:

Dr. Brett: *Sie haben für heute die Völkerwanderung repetiert. Nun Knebel (der Banknachbar von Pfeiffer), erzähl'n sie uns mal. Welchen Volksstamm können sie denn am besten?*

Knebel steht auf, Pfeiffer beobachtet ihn.

Knebel: *Die äh...Goten.*

Dr. Brett: *Fein dann brauch ich sie nach den Goten also nicht zu fragen. (lächelt und setzt sich.) Schön, dann erzähl'n sie uns doch mal etwas, über die Goten.*

Knebel schaut kurz betreten zu Boden. Pfeiffer rückt unruhig auf seinem Stuhl herum, dann beginnt Knebel: *Die Goten saßen ursprünglich...* Er wirft Pfeiffer einen hilfeschuchenden Blick zu. Der spielt unruhig mit seiner Hand am Mund herum, als wolle er die Lösung vorsagen, traue sich aber nicht. Dann wiederholt Knebel: *Ursprünglich saßen die Goten in...* Knebel bückt sich zu Pfeiffer hinüber, der sich ihm zuwendet, als ob er nun die Lösung sagen wolle. Dr. Brett sieht dies und fordert Knebel auf: *Ach Knebel, treten sie doch mal raus.*

Knebel tritt nun weit aus der Bank heraus und setzt erneut an: *Es saßen die Goten ursprünglich in...* Wieder dreht er sich hilfeschuchend zu Pfeiffer um. Die Kamera fokussiert Pfeiffer, der nun einen kleinen Spiegel aus seiner Tasche zieht. Knebel beobachtet ihn, es herrscht verhältnismäßig langes Schweigen. Nach einem weiteren Blickkontakt zwischen Pfeiffer und Knebel richtet Knebel wieder seinen Blick nach vorne auf die Landkarte, die über dem Lehrerpult hängt. Die Kamera fokussiert diese. Man sieht, wie Pfeiffer mit der Lichtreflexion des Spiegels Knebel die entsprechenden Länder auf der Landkarte anzeigt.

Knebel: *Schweden.*

Dr. Brett: *Richtig. Und von dort gingen sie?* (ohne aufzublicken blättert er scheinbar unbeteiligt in einem Buch)



Screenshot 2: Und von da gingen sie dann nach Russland

Knebel: *Und von dort gingen sie in die Gegend von Danzig. Und von da gingen sie dann nach Russland. Und von da nach* (Knebel zögert) *ja und da wussten sie eigentlich nicht recht, was sie machen sollten, und äh* (Zögern, hilfeschuchender Blick zu Pfeiffer, der wackelt mit dem

Kopf nach rechts und links, dann wieder Blick nach vorn, längeres Schweigen, der Lehrer blickt auf, sieht Pfeiffers Gesten) *und von da zerfielen sie dann in die Ost- und Westgoten.*

Dr. Brett (ohne von seinem Buch aufzuschauen): *Gut Knebel, sie können sich setzen. Vier.* (Beim Aussprechen der Note hat er ein Lächeln auf dem Gesicht).

Knebel: *Wieso Vier Herr Doktor? Ich hab doch alles gekonnt, ich hätte eher ne Zwei verdient* (währenddessen setzt Knebel sich).

Der Lehrer steht mit einem Lächeln vom Pult auf und geht nach vorne: *Die Zwei bekommt Pfeiffer.* Vor Pfeiffers Tisch angekommen hält er die Hand auf und sagt: *So, und nun geben sie mir mal ihren Spiegel.* Pfeiffer holt den Spiegel aus der rechten Brusttasche seiner Weste hervor und übergibt ihn an Brett: *Bitte.* Der Lehrer schaut diesen kurz in seiner Hand an und steckt ihn mit den Worten: *Das nennen sie neu?* in die linke Brusttasche von Pfeiffers Jackett zurück. Er dreht sich um und fragt: *Und was machen sie bei Regen?* Pfeiffer schaut betreten zu Boden, der Lehrer geht zurück zum Pult. Einige Klassenkameraden im Hintergrund lächeln.



Screenshot 3: Das nennen Sie neu?

Analyse der Szene

Die geschilderte Szene dient den Referendaren im Studienseminar als Impuls für eine Diskussion des Problems der Leistungsbeurteilung und wird diskutiert, als handele es sich um ein Protokoll einer realen Unterrichtsszene. Wir werden die folgende Interpretation an dieser pragmatischen Rahmung der Filmsequenz orientieren. Das bedeutet insbesondere, dass wir in

unserer Analyse den Aspekt der ästhetischen Gestaltung der filmisch entworfenen schulischen Realität weitgehend außen vor lassen. Die Frage etwa, welche Vorstellungen bezüglich der Lehrer- und der Schülerrolle in ihrem historischen Kontext – der Film wurde 1944 gedreht – sich Ausdruck verschaffen, soll hier keine Rolle spielen. Die Fallbestimmung der Interpretation orientiert sich also an dem in der Ausbildungssituation gesetzten Aufmerksamkeitsfokus.

Im Zentrum der Filmsequenz steht eine mündliche Leistungskontrolle. Sie ist gerahmt von einem Vor- und einem Nachspiel. In beiden rahmenden Sequenzen steht die Beziehung zwischen Pfeiffer und Dr. Brett im Zentrum. So ergibt sich ein Spannungsbogen zwischen Introdution, Prüfung und Finale. Dieser Spannungsbogen scheint auch für die Sitzung im Studienseminar wichtig zu sein. Denn die Referendare sehen nicht nur die Kernsequenz der mündlichen Prüfung, sondern Ihnen wird die ganze Sequenz vorgespielt.

I. Die Introdution

Hier geht es offensichtlich um den Schlagabtausch zwischen Dr. Brett und dem Schüler Pfeiffer. Es wird zunächst gezeigt, wie Pfeiffer mit seinem Versuch, durch seine Schlagfertigkeit Dr. Brett in Verlegenheit zu bringen, scheitert. Eigentlich hätte er vorgewarnt sein müssen, denn Dr. Brett gibt zu verstehen, dass er nicht unvorbereitet in die Situation stolpert. *Pfeiffer mit drei F* ist ihm ein Begriff. Mit diesem Witz hatte Pfeiffer in einer der vorangegangenen Szenen Professor Crey lächerlich gemacht. Gegenüber Brett versucht er es nun mit einem gespielten Versprecher:

Pfeiffer: *Ja, das war aber nur weil Herr Schnauz so komisch gefragt hat.*

L.: *Schnauz?*

Pfeiffer: *Ja ich bin neu, ich kann ja nicht wissen wie Herr Professor Crey richtig heißt.*

Dass er auf die Nachfrage von Dr. Brett (*Schnauz?*), zu verstehen gibt, dass er den richtigen Namen kennt, ist ziemlich unverfroren. Trotzdem läuft der Witz ins Leere. Die Lacher bleiben aus. Diese Runde hat Pfeiffer verloren. Pfeiffer hat bei seinem Versuch, Dr. Brett zu provozieren, die Kollektivmoral der Klasse (Durkheim) gegen sich. Und da es in der Lehrer-Schüler-Interaktion um diese Kollektivmoral geht, gibt es für den Lehrer nun eigentlich gar nichts mehr zu tun. Eine Sanktion hat sich durch das Verhalten der Klasse erübrigt.¹

¹ Vgl. dazu Durkheim 1902/03, S. 250 ff.

Entsprechend gelassen reagiert Brett: Sie sehen Pfeiffer, bei mir ist das anders. Damit sie von vornherein im Bilde sind, ich pflege meine Klasse vor die Wahl zu stellen: Krieg oder Frieden. Die Klasse hat sich für Frieden entschlossen, sie fährt ganz gut dabei. Außerdem hätt's bei mir auch gar keinen Zweck, denn alle Dummereien, die gemacht werden können, sind mir aus meiner Jugend bekannt. Bei mir würde nichts glücken.

Brett spricht zwar martialisch von Krieg und Frieden. Aber er schreitet weder zu einer Sanktionierung, noch markiert er, dass er den Versuch Pfeiffers übel nehmen wird. Im Gegenteil signalisiert Dr. Brett Verständnis für den Versuch. Er kann ihn schmunzelnd und wohlwollend kommentieren. Und so fügt er schließlich hinzu, dass er sich schon deshalb nicht als Opfer von *Dummereien* eigne, weil diese ihm aus seiner Jugend bekannt seien. Damit legt er die Assoziation nahe (ausgesprochen wird dies interessanterweise nicht), er habe als Jugendlicher selbst diese *Dummereien* begangen. Er selbst war auch kein Musterknabe.

Dieses Motiv ist filmimmanent stimmig, weil Dr. Brett der einzige Lehrer ist, der nicht als weltfremde, mehr oder weniger despotische Witzfigur² gezeigt und stilisiert wird. Seine pädagogische Souveränität beruht offensichtlich darauf, dass er selbst kein angepasster Schüler war. Umgekehrt wird die Deutung nahegelegt, dass alle anderen Lehrer über den Weg einer Überidentifikation mit der Institution Schule zu ihrem Beruf gefunden haben. Ihr heutiger weltfremder Despotismus korrespondiert also mit der damaligen Abwesenheit adoleszenter Rebellion. Schon als Schüler haben sie zu den vertrockneten und leblosen Statthaltern des Schulregimes gehört. Bei Brett *ist das anders*.

Das sichert Pfeiffer die Sympathie von Dr. Brett. Brett kann schon deshalb auf drakonische Maßnahmen verzichten, weil er für *Dummereien* Verständnis hat. Unterschwellig wird Pfeiffer sogar zum Musterschüler. Er ist so, wie Brett, der Musterlehrer, einmal war. Dadurch entsteht eine eigentümliche Ambivalenz. Der *Friede, für den sich die Klasse entschlossen hat*, bedeutet ja den Verzicht auf *Dummereien*. Bretts pädagogischer Erfolg beruht also darauf, dass er den rebellischen Schülertypus, den er selbst repräsentiert, ausgemerzt hat. Er selbst wäre der erste gewesen, der als Schüler über Pfeiffers Witz gelacht hätte. Nun hat er eine Klasse geformt, der das Lachen vergangen ist. Sein sozialisatorischer Erfolg besteht darin, dass er Duckmäuser hervorgebracht hat. Die eigenen *Dummereien* haben sich also für die Folgegenerationen erledigt. Als hätte die adoleszente Rebellion dadurch ihren Sinn verloren, dass der Erzieher selbst noch eine biografische Idee von dieser Rebellion hat.

² Vgl. dazu Adornos Tabus über dem Lehrberuf (Adorno 1965).

Pfeiffer hätte nun die Möglichkeit, um den Preis des Eingeständnisses der eigenen Niederlage und unter Akzeptanz des Imageverlustes, den die Klasse ihm mehr zugefügt hat als Dr. Brett, wenigstens bei diesem Lehrer, wie die anderen ja auch, in die angepasste Schülerrolle zurückzutreten. Die anderen würden es ihm nicht verübeln und Brett würde der kleinen Schnauz-Episode keine weiteren Konsequenzen folgen lassen.

Mit der Frage, *auch nicht wenn es vielleicht etwas ganz neues ist?*, kündigt Pfeiffer, wenn auch deutlich beeindruckt, an, dass er sich so leicht nicht geschlagen zu geben bereit ist. Allerdings zeugt die Formulierung von einer erheblichen Verunsicherung. Was soll das *ganz neue* denn sein? Und wieso diese Frage überhaupt an Dr. Brett richten?

Dessen Antwort fällt dagegen sehr selbstbewusst aus. Statt volltönend diese Möglichkeit auszuschließen oder noch einmal das Krieg-und-Frieden-Bild zu mobilisieren, spricht er eine lakonische Einladung aus: *Dann bitte*. Mit keiner anderen Äußerung hätte Brett seine Souveränität stärker unterstreichen können. Man möchte angesichts dieser Einladung Pfeiffer zuflüstern: "Lass es lieber bleiben." Und tatsächlich wird Dr. Brett am Ende triumphieren. *Das nennen Sie neu?*, wird er sagen und den Spiegel, mit dem Pfeiffer die Prüfungssituation manipuliert hatte, in dessen Jackentasche zurückstecken. Nicht einmal die Einbehaltung des Instruments der *Dummereien* hält Brett für nötig.

Andererseits bliebe Pfeiffer jetzt nur noch die Kapitulation. Vorher hätte er noch unter Inkaufnahme eines geringfügigen Gesichtsverlusts sich einverstanden erklären können. Nun aber, nachdem er selbst die Provokation ausgesprochen hat, ist ein Zurück viel schwerer.

Dr. Brett geht nun unmittelbar zur mündlichen Leistungskontrolle über. Es hätte zum Lehrertyrannen, zum Bild des "prügelnden Schwächling" (Adorno) gepasst, nun Pfeiffer an die Reihe zu nehmen und die Asymmetrie der Prüfungssituation dazu auszunutzen, ihn zu kujonieren. Immanent stimmig, geschieht das gerade nicht. Aber immerhin: Der Banknachbar von Pfeiffer, Knebel, kommt an die Reihe.

II. Die mündliche Prüfung

Sie haben für heute die Völkerwanderung repetiert. Nun Knebel, erzähl'n sie uns mal. Welchen Volksstamm können sie denn am besten?“

Der Lehrer leitet seinen Unterricht mit einem Verweis auf die von den Schülern zu heute zu bearbeitende Aufgabe ein (*Sie haben für heute die Völkerwanderung repetiert*). Dabei ist auffällig, dass die Aufgabe, die *Völkerwanderung* zu *repetieren*, als Deklarativsatz erscheint. Die Anknüpfung, die der Lehrer vornimmt, ruft nicht die ursprüngliche Aufforderung in Erinnerung (*Sie sollten für heute die Völkerwanderung repetieren*), sondern setzt sprachlich die Aufgabe als eine von allen Schülern erledigte. Damit ist der Fraglichkeitsraum zwischen Befehl und Befolgung, Aufgabe und Erledigung, Anweisung und Ausführung, getilgt. Was angeordnet ist, ist auch getan. Der pädagogische Habitus, der darin zum Vorschein kommt, beruht einerseits auf einem Absolutheitsanspruch der unbezweifelbaren und insofern unbedingten Befolgung pädagogischer Befehle. Die Schüler erscheinen als Marionetten der lenkenden Hand des Pädagogen. Die pädagogische Autorität steht außer Frage. Andererseits kommt in diesem autoritären Habitus auch ein eigentümlicher pädagogischer Optimismus zum Ausdruck. Denn in dem Maße, in dem eine Nichtbefolgung nicht vorgesehen ist, ist auch ein Scheitern ausgeschlossen. *Sie haben für heute die Völkerwanderung repetiert* impliziert auch ein vorweggenommenes Lob und die damit verbundene Anerkennung.

Für die Prüfungssituation, die so eingeleitet wird, heißt das: *Ihr hab Euer Bestes getan. Nun zeigt, was Ihr könnt*. Auch darin spiegelt sich die Ambivalenz des Sprechakts wider: Einerseits entfallen damit alle Relativierungen und Subjektivismen der Pflichterfüllung. Wer dem Lehrer widersprechen wollte, müsste sich selbst nun schon als Ausnahmefall kenntlich machen und glaubhafte Entschuldigungsgründe nennen. Wer das nicht tut bzw. dies nicht für sich in Anspruch nehmen kann, hat *repetiert* und geht damit vorbereitet in die Prüfung.

Bei der Benennung eines Prüflings verzichtet Dr. Brett auf die Inszenierung einer Kandidatensuche. Eine Frage der Auswahl scheint sich überhaupt nicht zu stellen. Weder muss Brett groß überlegen, noch bietet er den Schülern die Möglichkeit, sich zu melden. Bestimmt und gleichzeitig beiläufig fordert er Knebel auf: *erzählen Sie uns mal*. Inhaltlich ist die Prüfung damit als pauschale und unspezifische Erzählaufforderung gerahmt.

Die Prüfung beginnt nun aber nicht mit einer Prüfungsfrage, sondern mit einer Frage, die auf eine Selbsteinschätzung bzw. eine Selbstauskunft des Prüflings zielt:

Welchen Volksstamm können sie denn am besten?

Damit fragt er nach der persönlichen Präferenz des Schülers Knebel. Diese Frage ist aber insofern heikel, als sie Knebel dazu auffordert, angesichts unterschiedlicher, prüfungsrelevanter Wissensgebiete dasjenige zu nennen, bei dem er den günstigsten Prüfungsausgang erhofft. Die Frage des Lehrers stellt allerdings keine Garantie dar, dass dieses Thema dann auch geprüft wird. Denn wir befinden uns nicht in der Situation der Vorabsprache eines Prüfungsthemas. Deshalb stellt sich nun für Knebel ein prüfungsstrategisches Problem. Während im Rahmen einer individuellen Prüfungssituation, z.B. im Rahmen einer universitären mündlichen Prüfung, die aus mehreren, in der Regel abgesprochenen Teilgebieten besteht, eine Orientierung an individuellen Interessenslagen insofern denkbar wäre, als ein wohlwollender Prüfer dem Kandidaten zugestehen könnte, mit dessen „Lieblingsthema“ die Prüfung zu beginnen – etwa um die Nervosität des Prüflings zu mindern, – ist dies im Rahmen einer vor der Klassenöffentlichkeit stattfindenden Prüfung kaum möglich. Zwar könnte im Einzelfall der Lehrer dem Schüler die Chance eröffnen, über sein Lieblingsthema geprüft zu werden; aber dieses Vorgehen kann nicht zum Prinzip einer öffentlichen Prüfungspraxis gemacht werden. Umgekehrt: Wäre die Orientierung an individuellen, partikularen Interessenslagen im Rahmen der Prüfungspraxis als Prinzip eingeführt, stünde es den Prüflingen also grundsätzlich frei, ihr Prüfungsthema selbst zu wählen, wäre eine Nachfrage, wie sie Brett hier vornimmt, überflüssig.

Mit der an Knebel gerichteten Frage, *Welchen Volksstamm können Sie denn am besten?*, ist also keine auf die sachlichen Aspekte der Prüfung bezogene Vorklärung verbunden, sondern ein interaktionsstrategisches Spiel eröffnet. Knebel muss es gelingen, die Frage Bretts dergestalt zu beantworten, dass dieser das von Knebel favorisierte Thema wählt. Dieses Problem ist durch ein rationales Kalkül nicht zu lösen. Knebel kann nicht wissen, ob Brett bei der Nennung des Themas A, dieses oder Thema B wählt. Das Problem ist nur durch einen Täuschungsakt zu lösen. Knebel müsste Brett in die Irre führen. Dazu bedürfte es aber einer souveränen und "kaltblütigen" Haltung.

Der Film zeigt in dieser Szene also die Entgrenzung einer am unterrichtlich vermittelten Wissen orientierten Prüfungspraxis. Die Fachprüfung als solche wird um eine "Pokerrunde" erweitert. Dabei ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass der Schüler dieses Spiel gewinnt. Und er hätte auch die Möglichkeit, das Spiel abzulehnen. Gleichwohl handelt es sich um ein Spiel mit ungleicher Rollenverteilung. Brett selbst entscheidet darüber, wem er dieses Spiel aufzwingt. Die Macht, die dem Lehrer qua Prüfungspragmatik schon institutionell garantiert ist, wird damit ausgedehnt. Zu der bloßen Exekution der institutionell verliehenen Macht

kommt das Moment des persönlichen Verfügung hinzu. Und diese personalisierte Macht genießt Brett offensichtlich. Es tut ihm gut, Knebel zappeln zu lassen. Die wohlwollend-gönnerrhafte Haltung, die wir in der Diskussion der vorangegangenen Szene angetroffen haben, steht dazu keineswegs in Widerspruch. Auch wenn das Zappeln-lassen nicht in eine aggressive oder gewalttätige Machtausübung mündet, sondern am Ende alles halb so schlimm kommt, bleibt damit eine Demütigung verbunden.

Knebel: *Die äh...Goten.*

Knebel reagiert zögerlich auf die Frage des Lehrers. Das Zögern verdeutlicht seine missliche Lage des völligen Ausgeliefert-seins gegenüber Brett, aus der er sich nicht zu befreien weiß. Seine einzige Möglichkeit sich dem Spiel des Lehrers zu entziehen, würde darin bestehen, auf den „normalen“ Ablauf der Prüfungspraxis zu beharren, also die Asymmetrie der Prüfungssituation zu wahren und den Universalismus wieder herzustellen, indem er etwa antwortete: „Ich kann nichts am besten, fragen Sie mich einfach irgendwas“. Aber selbst mit dieser Variante kommt er nicht sicher aus dem Spiel. Denn dass diese Verweigerung am ungleichen Spiel mit einer verschärften Prüfungspraxis beantwortet werden würde, kann Knebel nicht ausschließen.

Knebel nimmt das Spiel also an und überdenkt seine Antwort: „Werde ich tatsächlich zu dem Volksstamm geprüft, den ich nun als gut vorbereiteten behaupte, oder gerade nicht?“ Knebel lässt sich damit auf ein Spiel ein, das er offensichtlich nicht beherrscht. Seine Antwort ist nicht von souveräner Täuschung, sondern von Verunsicherung geprägt. Setzen wir voraus, dass Dr. Brett seine Schüler kennt, gewinnt das Bild vom Zappeln-lassen noch schärfere Kontur. Brett hat durch die Wahl von Knebel leichtes Spiel. Der Ausgang steht von vornerein fest. Knebel kann nur verlieren.³

Dr. Brett: *Fein dann brauch ich sie nach den Goten also nicht zu fragen.* (er lächelt und setzt sich.) *Schön. Dann erzähl'n sie uns doch mal etwas über die Goten.*

Dr. Brett fällt auf Knebels plumpe Täuschungsmanöver nicht herein. Immerhin hat Knebels List so weit gereicht, dass er dasjenige Teilgebiet, über das er nicht geprüft werden will, genannt hat. Das reicht aber nicht, um Brett in die Irre zu führen. Die Überlegenheit Bretts wird gleichzeitig durch die Suggestion unterstützt, dass auch eine alternative Themenbenennung durch Knebel nichts genutzt hätte. Das hätte Brett wohl auch durchschaut. So wird eine Lehrerfigur gezeichnet, die ihren Schülern immer einen Schritt voraus ist und

³ Auch diese Sequenz erinnert an die Imagerie vom "prügelnden Schwächling"

ihre „Pappenheimer“ kennt. Die Prüfung wird nun genau auf dasjenige Thema ausgerichtet, das Knebel vermeiden wollte.

Die Demonstration von Bretts Überlegenheit geht mit der Demütigung Knebels einher. Dieser war immerhin nicht so naiv, sein Lieblingsthema zu nennen. Er hat sich seine Gedanken gemacht und ist zu einem cleveren Schluss gekommen: "Ich nenne einfach einen Volksstamm, über den ich nicht geprüft werden will. Denn der Brett wird nie im Leben meinem Wunsch folgen." Durch Bretts Reaktion aber wird diese Cleverness umso peinlicher. Wie ein Kind, das sich aus der vorangegangenen Spielrunde einen Trick gemerkt hat und diesen in der neuen Runde schematisch zur Anwendung bringt, um abermals den Kürzeren zu ziehen, wird Knebel gerade durch sein Bemühen um strategische Klugheit lächerlich gemacht. In den Sprechakten *Fein* und *Schön* wird die Stilisierung der Souveränität des Lehrers noch gesteigert. Sie unterstreichen den inszenierten Lehrerhabitus, der seine machtvolle Position sichtlich auskostet. Die Belobigung, die mit den Sprechakten zum Ausdruck kommt, bezieht sich nicht auf Knebel, sondern auf die Gesamtsituation: Knebel ist mit seiner vermeintlich cleveren Antwort prompt in die Falle des Lehrers getappt und dieser erfreut sich am Gelingen seines Spiels. Filmisch wird dieser selbstgefällige Habitus dadurch unterstützt, dass der Lehrer lächelnd hinter seinem Pult Platz nimmt: Er kann sich gelassen auf die Vorstellung Knebels freuen.

Nun sitzt Knebel in der Patsche. Er setzt dreimal an, kann aber über die Völkerwanderung der Goten nichts sagen. Mimik und Gestik machen deutlich, dass er von Pfeiffer Unterstützung erwartet. An einer Stelle bemerkt der Lehrer die Kommunikation zwischen Knebel und Pfeiffer, woraufhin er Knebel recht beiläufig und in ruhigem Ton auffordert seinen Platz zu wechseln, so dass eine diskrete sprachliche Kommunikation zwischen Knebel und Pfeiffer nicht mehr möglich ist.

Damit erhält der Lehrer formal den Rahmen einer universalistischen Prüfungspraxis aufrecht und kommuniziert dem Rest der Klasse, dass Mogeln nicht gestattet werden kann. Allerdings fällt auf, dass Dr. Brett den Versuch Pfeiffers, Knebel zu soufflieren, nicht sanktioniert, sondern lediglich dafür Sorge trägt, dass ein Vorsagen im weiteren Verlauf der Prüfung nicht möglich ist. Und er geht dabei ausgesprochen gelassen, fast schon gelangweilt vor: *Ach Knebel, treten Sie doch mal raus.*

Mimisch erlebt Knebel weiterhin Hilfe von Pfeiffer. Dr. Brett blickt dabei in ein Buch und blättert darin; er nimmt von dem Prüfungsgeschehen scheinbar keine Notiz. Das verhältnismäßig lange Schweigen Knebels wird vom Lehrer nicht weiter kommentiert.

Schließlich beginnt Knebel seine Ausführungen zu den Goten.

Knebel: *Es saßen die Goten ursprünglich in...Schweden.*

Dr. Brett: *Richtig. Und von dort gingen sie?* (ohne aufzublicken blättert er scheinbar unbeteiligt in einem Buch)

Knebel: *Und von dort gingen sie in die Gegend von Danzig. Und von da gingen sie dann nach Russland. Und von da nach* (Knebel zögert) *ja und da wussten sie eigentlich nicht recht, was sie machen sollten, und äh* (zögern, hilfeschender Blick zu Pfeiffer, der wackelt mit dem Kopf nach rechts und links, dann wieder Blick nach vorn, längeres Schweigen, der Lehrer blickt auf, sieht Pfeiffers Gesten) *und von da zerfielen sie dann in die Ost- und Westgoten.*

Knebelns Ausführungen sind unbeholfen. Er kann zwar geografisch die Lichtzeichen von Pfeiffer lokalisieren; aber der Vorgang der Völkerwanderung ist sprachlich ausgesprochen verdinglicht und naiv zum Ausdruck gebracht. Schon die einleitend suchende Formulierung: *Es saßen die Goten ursprünglich in* weist Knebel als unbeholfenen, fast vertrottelten Schüler aus. Auch die folgenden Formulierungen (*Die Goten, saßen, gingen, wussten nicht so recht, was sie machen sollten und zerfielen dann*) zeugen davon, dass es Knebel an jeglicher gedanklichen Auseinandersetzung mit der Sache fehlt. Die kindliche Naivität, mit der er die Wanderungsbewegungen umschreibt, weist darauf hin, dass er auch bei jedem anderen Volksstamm nicht besser abgeschnitten hätte.

Dr. Brett nimmt daran allerdings keinen Anstoß. Sein Blick bleibt während der Ausführungen Knebels auf sein Pult gerichtet. Sein scheinbares „Unbeteiligtsein“ und Desinteresse erzeugt eine gewisse Spannung. Durch die vorhergegangene Inszenierung der Prüfungspraxis ahnt man, dass das „Unbeteiligtsein“ nicht echt sein kann, sondern der Dramaturgie des Ablaufs dient. In diesem Sinne wartet man gespannt auf die folgende Aktion des Lehrers.

Schließlich beendet Dr. Brett die Prüfungssituation mit folgenden Worten:

Gut Knebel, sie könn' sich setzen. Vier.

Dieser Sprechakt ist irritierend. Sollte Brett tatsächlich nicht bemerkt haben, dass Pfeiffer Knebel geholfen hat, ist die Benotung (jedenfalls wenn wir filmimmanent davon ausgehen, dass Pfeiffers Hinweise richtig waren) nicht nachvollziehbar. Hätte Knebel mehr *erzählen* sollen, als die bloßen Ortsangaben? Stützt sich die Notengebung auf die Unbeholfenheit seiner Formulierungen? Aber hätte man dann nicht entsprechende Nachfragen des Lehrers erwarten müssen?

Umgekehrt: Wenn Dr. Brett, wie filmisch nahegelegt, die Irregularität der Prüfung nicht entgangen ist; wieso dann eine *Vier*? Aus dieser Perspektive erscheint die Benotung als Gnadenakt. Gepaart ist diese Milde mit einem Beurteilungspragma, das nicht die konkrete Leistung im Auge hat, sondern den "Gesamteindruck". Knebel ist und bleibt ein gerade noch tolerierbarer "Vierer-Schüler".⁴ Dieses Status-Urteil ist irreversibel; nach oben und nach unten. Mögen seine Ausführungen auch noch so richtig sein: es bleibt bei der *Vier*. Insofern gibt es für Knebel bei der konkreten Prüfung nichts zu gewinnen. Es gibt für ihn aber auch nichts zu verlieren. Selbst die Täuschung während der Prüfung schadet ihm nicht.

Knebel: *Wieso Vier Herr Doktor? Ich hab doch alles gekonnt, ich hätte eher ne Zwei verdient.* Pflichtgemäß und notgedrungen legt Knebel Protest ein. Dass dieser Protest nur der Form halber erfolgt, zeigt sich in der defensiven Wortwahl: *ich hätte eher ne Zwei verdient*. Die Situation verpflichtet ihn, das Urteil des Lehrers anzuzweifeln. Er kann ja nicht sagen: "Angesichts der Tatsache, dass ich alles, was ich gesagt habe, Pfeiffers Hinweisen zu verdanken habe, bin ich mit einer Vier gut bedient." Ein offensiver Protest ist ihm aber auch versperrt. Dazu müsste er ja Material ins Feld führen können, dass seine Kenntnisse zum Thema Völkerwanderung nicht der Note *Vier*, sondern einer deutlich besseren Note (*Zwei*) entsprechen. Als Kompromiss wählt Knebel den Konjunktiv: Würden Sie sich an dem von mir Gesagten orientieren, *hätte ich eher eine Zwei verdient*.

Der Lehrer steht lächelnde vom Pult auf und geht nach vorne:

Die Zwei bekommt Pfeiffer

Mit diesem Sprechakt schließt sich der Lehrer dem Bewertungsvorschlag von Knebel an und stellt gleichzeitig klar, dass ihm der Betrugsversuch nicht entgangen ist. Das Gesagte ist mit *Zwei* zu bewerten, aber der Sprecher ist nicht Knebel, sondern Pfeiffer.

Auch hier ist bemerkenswert, dass Brett Knebels dümmlichen Versuch der Notenkritik unkommentiert lässt. Er hätte Knebel ja in scharfem Ton zu verstehen geben können, dass seine *Vier* alles andere als verdient ist. Aber der vertrottelte Knebel wird geduldet. Interessanter für Brett ist Pfeiffer. Er hat ihn beim Vorsagen genauestens beobachtet und gerade durch sein Einschreiten beim ersten Versuch den Anschein erweckt, dass ihm der

⁴ Knebel kann als Musterbeispiel für die ständeähnliche Reproduktion des sozialen Status durch die "Schule der Klassengesellschaft" angesehen werden: "Die Schule deklassierte nicht, [...] die unbedingt erforderlichen schulischen Voraussetzungen konnten durch Geduld und andere Mittel ersessen werden (Mitschleppen von Dauersitzenbleibern in höheren Schulen...)." Schelsky 1956, S. 278 f.

Spiegel-Trick entgangen sei. Nun kann er gegenüber Pfeiffer die Trümpfe, die er in der Hinterhand hält, genüsslich ausspielen.

Auch hier ist wiederum auffällig, dass es Brett um eine Demonstration seiner Überlegenheit und um die damit einhergehende Demütigung und Bloßstellung Pfeiffers geht, und nicht um die Anwendung martialischen Zwangs oder drakonischer Strafe.

Aber das eigentliche Finale der Szene stellt nicht die Notengebung dar, sondern die daran anschließende Adressierung Pfeiffers. Vor Pfeiffers Tisch angekommen hält Dr. Brett die Hand auf und sagt: *So, und nun geben sie mir mal ihren Spiegel*. Pfeiffer kramt in seiner Westentasche und übergibt den Spiegel: *Bitte*. Der Lehrer schaut diesen kurz in seiner Hand an und steckt ihn mit den Worten: *Das nennen sie neu?* in die Brusttasche von Pfeiffers Jackett zurück. Auf dem Weg zurück zu seinem Pult dreht Brett sich um und fragt: *Und was machen sie bei Regen?*

Damit ist das Spiel, das mit der Aufforderung *Dann bitte* (Auf Pfeiffers Bemerkung: *Und wenn es was Neues ist*) begonnen hat, zu Ende gebracht. Es besteht nicht nur darin, dass Dr. Brett sich nicht hat täuschen lassen. Es besteht vor allem in einer symbolischen Erniedrigung und Verhöhnung Pfeiffers. Sprachlich fällt das Urteil vernichtend aus. Nicht nur, dass Brett Pfeiffers Trick als altbekannt hinstellt; hätte die Sonne nicht geschienen, wäre Pfeiffer völlig mittellos gewesen.

Damit misslingt Pfeiffers initiale Provokation und Herausforderung völlig. Der Versuch, gegenüber Brett seine Position als "Lausbube" einzunehmen, gerät geradezu zu einer Initiation der Unterwerfung. Aus seinem Herausforderer macht Dr. Brett ein bemitleidenswertes Häufchen Elend. Von der verschmitzten Aufmüpfigkeit bleibt nichts übrig. Aber die Unterwerfung vollzieht sich nicht auf dem Wege peiniger Sanktion. Es wird nicht geschlagen, nicht gestraft, nicht gedroht und nicht einmal schlecht bewertet. Brett ist alles andere als ein Steißtrommler. Seine Autorität beruht darauf, sich als überlegen zu inszenieren. Die Unterwerfungsstrategie besteht darin, seine Schüler vorzuführen und zu beschämen. Den *Frieden*, für den sich die Schüler entschieden haben, gewinnen und bezahlen sie mit ihrer Folgsamkeit; der *Krieg* würde sie ihr Ansehen kosten. So begeben sie sich in die demütige Situation, um weitere Demütigungen nicht erdulden zu müssen. Und die Schüler *fahren gut damit*, wie Knebels *Vier* zeigt.

Sicherlich beruht Bretts Autorität nicht auf Bewunderung im Sinne einer fachlichen oder pädagogisch-sozialen Verkörperung eines Ideals, dem sich die Schüler innerlich verpflichten und entsprechend zu Dr. Brett aufschauen könnten. Gleichwohl bleibt ihre

Selbstunterwerfung an ein Moment der Bewunderung gebunden. Zwar nutzt Brett seine institutionell garantierte Position aus; seine Überlegenheit resultiert aber nicht aus der bloßen, gewalttätigen Verlängerung dieser Position. Pfeiffer hatte ja eine Chance, Brett zu überlisten. Und natürlich könnten die Schüler alle möglichen Strategien der Selbstbehauptung ersinnen. Dass sie es nicht tun, zeigt, dass sie Brett zutrauen, auf jeden Zug die bessere Antwort zu finden. Insofern geht ihre Selbstunterwerfung mit der Anerkennung Bretts als des Überlegenen einher.

Die Filmszene im Ausbildungskontext

In dem Studienseminar unseres Pilotfalls wird die Filmsequenz aus der Feuerzangenbowle als Diskussionsimpuls zum Themenkomplex "Leistungsbeurteilung" gezeigt. Wenn wir im Anschluss an unsere Interpretation die Frage aufwerfen, welche Aspekte der schulischen Leistungsbeurteilung in der Filmsequenz thematisch werden, so müssen wir zunächst feststellen, dass dieser Themenkomplex in der vorangegangenen Analyse kaum eine Rolle gespielt hat. Dies gilt jedenfalls dann, wenn wir eher die technischen Aspekte der Leistungsbeurteilung – Fragen also, die sich mit der Angemessenheit der Durchführung und Beurteilung von Leistungskontrollen beschäftigen – im Auge haben.

In diesem Zusammenhang ließe sich als erstes über die Notengebung von Dr. Brett diskutieren. Aus der Perspektive der Angemessenheit ließe sich die *Vier* als zu gute Note kritisieren. Ohne Pfeiffers Hilfe hat Knebel über die Goten nichts zu erzählen. Aber immerhin: er weiß, dass die Goten zum Themenkomplex Völkerwanderung gehören, er kann die Hinweise Pfeiffers auf der Landkarte als *Schweden*, die *Gegend von Danzig* und *Russland* identifizieren. Und er weiß, dass es eine Teilung von Ost- und Westgoten gegeben hat. Insofern wäre die *Vier* durchaus begründbar.

Ähnlich könnte bei Pfeiffer argumentiert werden, dass, wenn man schon seine Leistung in dieser Situation bewertet, eine *Eins* angemessen gewesen wäre. Darüber lässt sich aber, eben weil Pfeiffer (jedenfalls im engeren Sinne) keiner Prüfung unterzogen wurde, kaum rational diskutieren. Allenfalls könnte die Notengebung als Hinweis auf eine bestimmte pädagogische Tradition der Auratisierung einer *sehr guten* Leistung verstanden werden. Knebel hat ja selbst auf Zwei plädiert. Zwischen Knebel und Dr. Brett besteht also Konsens hinsichtlich der Frage der Bewertung der von Knebel vorgetragenen Leistung von Pfeiffer. Davon ausgehend ließe sich vielleicht über die historische Veränderung der Bedeutung von Notenwerten diskutieren

(Eins als "sehr gute Leistung" mit 98,5% erreichter Punktzahl; oder: Eins (= 1,0 oder 1,3) als "besonders hervorragende Leistung").

Schließlich könnte auf die spezifischen Probleme, die mit einer mündlichen Leistungskontrolle verbunden sind, eingegangen werden. Aber auch hier bietet die Filmszene keinen gut konturierten Stoff für eine am Material gewonnene Problemexplikation. Das liegt einfach daran, dass von einer regulären mündlichen Leistungsüberprüfung hier nicht gesprochen werden kann. Außer der völlig unspezifischen Aufforderung, *über die Goten zu erzählen*, greift der Lehrer nicht in das Geschehen ein. Beurteilungskriterien können der Szene nicht einmal indirekt entnommen werden.

Für eine Diskussion der technischen Dimensionen der Leistungsbeurteilung, etwa die Diskussion von Gütekriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität oder von Bezugsnormen (soziale, sachliche und individuelle) bietet die Feuerzangenbowlszene also keinen geeigneten oder sinnvollen Resonanzboden. Wollte man anlässlich der Filmszene über diese Aspekte diskutieren, müsste man auf eine weitergehende Bezugnahme auf den Film verzichten. Er diene lediglich als Stichwortgeber für eine intellektuelle Auseinandersetzung, die sich von dem filmisch Gezeigten gänzlich lösen müsste.

Das eigentliche Thema der Filmsequenz stellt, wie wir gesehen haben, auch nicht die Frage der Leistungsbeurteilung dar, sondern die (in sich stimmige) Ausgestaltung eines spezifischen pädagogischen Habitus. Die mündliche Leistungskontrolle stellt nur den Stoff dar, an dem eine spezifische Form der Selbstbehauptung einer stilisierten pädagogischen Autorität und die damit einhergehende Unterwerfung der Schüler Gestaltung findet.

Auf dieser Ebene bietet die Filmsequenz gerade aufgrund ihrer immanent stimmigen Gestaltung sehr gute Anknüpfungspunkte für eine Diskussion. Die geradezu idealtypische Prägnanz, mit der die Figur von Dr. Brett ausgestattet wird, bietet einer diskursiven Erschließung schon deshalb einen inspirierenden Gegenstand, weil sie dazu einlädt, alternative Typen in vergleichbarer typologischer Stringenz auszubuchstabieren; etwa, wie oben angedeutet, typologisch kontrastierende Modi der Unterwerfung oder der Bewunderung oder des Umgangs mit Schülerprovokationen bzw. mit Macht. Diesbezüglich wäre allein schon die Frage, mit welchen Sympathien und Antipathien die Rezeption der Filmsequenz verbunden ist, ein ausgesprochen aussichtsreicher Stimulus für eine Verständigung über Lehrerbilder und ihre normativen Grundlagen und Implikationen.

Davon ausgehend wäre es auch vorstellbar, den Zusammenhang spezifischer pädagogischer Habitusformationen zu entsprechenden Stilen der Leistungsbeurteilung zu thematisieren. Eine

solche Diskussion könnte etwa die Frage aufwerfen, ob im Kontext der Leistungsbeurteilung nicht eine ganze Reihe von pädagogischen Handlungsproblemen aufgeworfen werden, die sich nicht durch verallgemeinerungsfähige Techniken beantworten lassen. Hier würde also die analytische Unterscheidung zwischen handlungsleitenden Prinzipien und Regularien und ihrer handlungspraktischen Umsetzung thematisch werden. Die filmische Prüfungsszene könnte dann zum Ausgang genommen werden, den spezifischen Prüfungsstil von Dr. Brett zu rekonstruieren; seine Handlungen also nicht einer wertenden Beurteilung in den Kategorien richtig und falsch zu unterwerfen, sondern die immanente Konsistenz seines Prüfungsstils zum Anlass zu nehmen, alternative Typen der stilbedingten Ausformung der Leistungsbeurteilungspraxis zu entwerfen. Eine solche Diskussion könnte die Passungs- und Spannungsrelationen herausarbeiten, die sich zwischen den spezifischen Praxisstilen und den verallgemeinerungsfähigen Prüfungsprinzipien herstellen.

Allerdings setzte eine solche Diskussion einen sehr souveränen Umgang mit dem Filmstimulus voraus. Aus der Perspektive des Stoffs oder "Sujets" der Filmszene und ihrer Suggestivität müsste sie den (Um-)Weg gehen: 1. Mündliche Leistungskontrolle; 2. Eigentlich geht es aber um etwas anderes: Pfeiffer und Dr. Brett; 3. Dr. Brett als Repräsentant eines pädagogischen Habitus; 4. Habitus und Prüfungsstil. Das setzt voraus, dass die Diskussion dazu bereit ist, sich von engen und unmittelbaren Bezügen zur Filmszene zu lösen.

Für die folgenden Analysen wird es also sowohl bezüglich des Ausbildungsleiters, als auch bezüglich der Seminarteilnehmer sehr aufschlussreich sein zu beobachten, wie sie sich in dem skizzierten Feld der Deutungs- und Relevanzhorizonte der Filmsequenz bewegen.