

6. Nach *Liebe*: Diskursive Bildungspotenziale in Bewegungsbildern kartieren

Neben der weiter oben praktizierten bewegungsbildbasierten Bildungsprozessforschung anhand der fiktionalen Figuren im Film *Liebe* (Teil 3), bei der eher langfristige transformatorische Bildungsprozesse im Lebenslauf kartiert wurden, lässt sich, wie voranstehend gezeigt (Teil 5), ausgehend vom Medium Film auch die »Mikrophysik« (Sanders 2020: 37) kurzfristiger Bildungsprozesse untersuchen.¹ Anders als die zeitlich ausgedehnten Bildungsprozesse der Figuren Georges und Anne im Film *Liebe* ermöglichten die kurzen Filmausschnitte aus der Filmrezeption von Schüler/-innen Einblicke in die unscharfen initialen Momente des Bildungsprozesses, in denen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster durch das Fremde zunächst *beunruhigt* (Kokemohr 2007: 27), aber Selbst- und Weltverhältnisse im engeren Sinne noch nicht transformiert werden. Wie zuletzt angeklungen, ist die Beschreibung dieser performativen und pathischen bzw. affektiven Dimension von Bildungsprozessen sehr schwierig und voraussetzungsvoll (Teil 5). Um die Bildhaftigkeit sowie die körperlich-mimetischen Aspekte dieser Mikrophysik zur Darstellung bringen zu können (Sabisch 2018), bedarf es anderer Medien und Materialien, etwa Filmen.

Zeitlich begrenzte Filmausschnitte ermöglichen so betrachtet Mikroanalysen von Bildungsprozessen und bieten bestenfalls Einblicke in »figurative Bildungspotentiale« (Kokemohr 2007: 24) bzw. Bildungsvorhalte. Diese bedeuten zwar keine aktuelle Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses, weisen aber zeitlich über die begrenzte Situation hinaus und versprechen damit die Möglichkeit einer zukünftigen Transformation (Koller 2007: 78).² Bildungsvorhalte beschreiben

1 Es handelt sich dabei um eher molekulare Bildungsprozesse jenseits von Subjektivierung und Individuation, die sich im Leben abspielen und die die Grundlage langfristiger transformatorischer Bildungsprozesse bilden (Sanders 2020: 37). Transformationen der Selbst- und Weltbezüge setzen ereignishaft Augenblicke voraus, die ein Anders-Denken und Anders-Wahrnehmen gegen die Trägheiten des bisherigen Denkens und Wahrnehmens durchsetzen (ebd.). Die Erforschung ihrer Mikrophysik im Zusammenhang diskursiver Praxis ist Gegenstand des nachfolgenden Teils der Untersuchung.

2 Koller (2007: 77) macht darauf aufmerksam, dass sich anhand zeitlich sehr beschränkter Ausschnitte nichts über das Gelingen oder Scheitern möglicher transformatorischer Bildungs-

folglich derzeit nicht realisierte, aber einem Individuum innewohnende Potenziale zukünftiger Bildung, denen nachfolgend im Zusammenhang von diskursiven Praktiken filmisch nachgespürt werden soll.

Wie Koller (2012: 168) in Bezug auf narrative Interviews zeigt, lassen sich Gespräche oder diskursive Erzählformen als möglicher Anstoß von Bildungsprozessen verstehen, insofern in der performativen Praxis des Erzählens Vergangenes und Gegenwärtiges aufeinander bezogen wird, womit Irritationen oder Fremdheitserfahrungen verbunden sein können. Auch Kokemohrs (2007: 38-52) Mikroanalysen von Gesprächsausschnitten lebensgeschichtlicher Erzählungen verdeutlichen mögliche figurative Bildungspotenziale bzw. Bildungsvorhalte im Zusammenhang diskursiver Praxis, wie sie dem Angesprochenen durch das Fremde entwachsen können. Im Folgenden soll versucht werden, sich derartigen Alteritäts- und Fremdheitserfahrungen als »andeutende[n] Versprechen eines Bildungsprozesses« (Kokemohr 2017: 174) im Zusammenhang von diskursiver Praxis anzunähern. Wie zuletzt auch (Teil 5) ist dieses Unterfangen kein leichtes, da sich Irritationen oder einsetzende Fremdheitserfahrungen im Diskurs vermutlich auch im Spannungsfeld von *Zeigen* und *Entziehen* ereignen und damit per se die Grenzen der Darstellbarkeit betreffen (Sabisch 2018: 67). Das Medium Film erweitert aber vor diesem Hintergrund Darstellungsmöglichkeiten, da neben den hörbaren Aspekten der diskursiven Praxis vor allem auch die performative Bildhaftigkeit des Geschehens untersucht und beschrieben werden kann.

Die materiale Grundlage der nachfolgenden Mikroanalysen sind zeitlich sehr begrenzte Filmausschnitte aus Interviews (ca. 2-3 min.), die ich nach der Vorführung des Films *Liebe* mit einigen der Pflegeschüler/-innen (A, B, C, D, E), die den Film gesehen haben, durchgeführt habe. Da die Interviews ebenso wie die Filmvorführung an einer Pflegeschule stattfanden und die Beteiligten des Diskurses Pflegeschüler/-innen sind, handelt es sich konkret um eine filmisch dokumentierte Interviewpraxis im Kontext der beruflichen Pflegeausbildung. Auch fokussieren die Gesprächspassagen speziell auf die Pflegeszenen aus *Liebe* (u.a. Seq. 42, 47), die weiter oben von Bedeutung waren (Teil 4 und 5), sodass die Gespräche nicht von dem Gegenstand Pflege zu trennen sind. Präzise formuliert, werden also diskursive Bildungspotenziale in der Pflegebildung untersucht.

Forschungsethisch wurden bei der Durchführung der Interviews die üblichen Vorkehrungen getroffen, um mögliche Risiken des körperlichen und psychischen

prozesse aussagen lässt. Kokemohr (2007: 24) selbst, der vorrangig zeitlich begrenzte Narrative untersucht hat, begegnet diesem Einwand mit dem Begriff des Bildungsvorhalts: So gelte es, Ereignisse zu beschreiben, die die Möglichkeit von Bildung zumindest *vorhalten* (Koller 2007: 79). Der Begriff trägt damit der prinzipiellen Unbestimmtheit und des Möglichkeitscharakters von Bildung Rechnung, wie er zuletzt vor allem in der Bildungsphilosophie wieder in den Blick gebracht wurde (Thompson/Schenk 2017; Thompson 2017; Schäfer 2013, 2009).

Schadens der Auszubildenden abzumildern. Zunächst erfolgte eine mündliche Aufklärung über das Forschungsvorhaben. Überdies wurde von den volljährigen Pflegeschüler/-innen eine Einwilligung zur Teilnahme an den Interviews eingeholt. Die insgesamt fünf Interviews im Kontext beruflicher Pflegeausbildung wurden nach der Vorführung von Hanekes Film *Liebe* und einer darauffolgenden – ebenfalls gefilmten – Gruppendiskussion aus zwei gegenläufigen Perspektiven bzw. im Schuss-Gegenschuss-Prinzip (Schüler/Forscher) aufgenommen. Verwendet wurden dabei zunächst feste Einstellungen in einer Totale (Abb. 15/16).



Abb. 15: Überzeichnete Darstellung der filmischen Aufzeichnung der Gruppendiskussion



Abb. 16: Überzeichnete Darstellung der filmischen Aufzeichnung der Interviews

Wie bei der Analyse der Filmrezeption im voranstehenden Teil sind der Auswahl der Filmausschnitte aus den sozialwissenschaftlichen Interviews langwierige ethnografische Sichtungen des Filmmaterials vorausgegangen. Diese waren vor allem davon geleitet, Querverbindungen zu dem Filmmaterial aus der Filmrezeptionspraxis (Teil 5) und der Gruppendiskussion nachzuzeichnen (Abb. 15). Gesucht wurde nach abweichenden Wiederholungen, also etwa danach, ob die affektierten

Reaktionen und Affekte in der Filmrezeptionspraxis der Schüler/-innen mit Affektionen bzw. Gefühlsausdrücken in den Sprechakten während der Gruppendiskussion oder der Interviews verbunden waren.

Statt methodisch linear vorzugehen, beruhte der Forschungsprozess wiederum auf dem immanenten Folgen und Beobachten von Wirkungen bzw. kleinen Ereignissen, die mehr oder minder vage zwischen der Filmrezeption, der Gruppendiskussion und den Interviews Verbindungen eingingen. Insofern den Ereignissen und Verläufen nur gefolgt wurde und keine Wirkungen oder Reaktionen vorweggenommen oder nachträglich rekonstruiert wurden, handelte es sich um einen *experimentellen Erkenntnisweg*, der laut Ahrens (2011: 301) die Bedingung ist, um die Unbestimmtheit und Kontingenz von Bildungsprozessen in der wissenschaftlichen Darstellung ansatzweise erhalten zu können.³

Im Forschungsprozess wurden daher zunächst Bezüge der einzelnen Interviews zu der gefilmten Filmrezeptionspraxis und zur Gruppendiskussion experimentell kartiert. Diese händische Kartierung erlaubte eine annähernde Beschreibung der komplexen Zusammenhänge zwischen den Filmen (Filmrezeption/Gruppendiskussion/Interviews). Dabei wurde aufgezeichnet, wie bestimmte affektierte Reaktionen in der Filmrezeptionspraxis einzelner Schüler/-innen (A, B, C, D, E) mit Affektionen und Wirkungen in den Sprechakten bei der Gruppendiskussion oder den Interviews verbunden schienen. Die Entfaltung dieser transversalen Bezüge zwischen den Filmen ging in der Folgezeit aber mit dem Problem einher, diese überbordende Komplexität einzuhegen und handhabbar zu machen.

Beispielsweise wurden anhand der Kartierung (Abb. 17) Bezüge zwischen der Filmrezeptionspraxis einzelner Szenen aus *Liebe* (u.a. Seq. 42) und sprachlichen Äußerungen von Schülerin B und Schüler C in der Gruppendiskussion und im Interview ersichtlich, da über die ambivalente Wahrnehmung gestritten wurde, dass die professionelle Pflegearbeit in der besagten Szene (Seq. 42) zugleich »ordentlich« und »hartherzig« (B) oder »professionell« und »kühl« (C) geleistet wurde. Es handelt sich dabei um irritierende und widerstreitende Einsätze, die sich – wie unten zu sehen sein wird – speziell im Interview mit Schüler C unter Abweichung wiederholen. Diese aufwendige und langwierige Auseinandersetzung mit dem unterschiedlichen Filmmaterial bedingte auch hier eine Sensibilisierung für markante ereignishaft Momente, die auf Verschiebungen oder Brüche hindeuteten, die als mögliche Einsätze von Bildungsprozessen näher untersucht werden sollten.

3 Wie bei der Filmvorführung von *Liebe* handelte es sich bei der Forschungspraxis der Gruppendiskussion und den Interviews um *ergebnisoffene Experimente*, da mögliche Anzeichen oder Einsätze von Bildung sich nicht intentional herstellen oder planen ließen, wenngleich der Impuls von mir als Forscher und meiner Praxis gesetzt wurde.

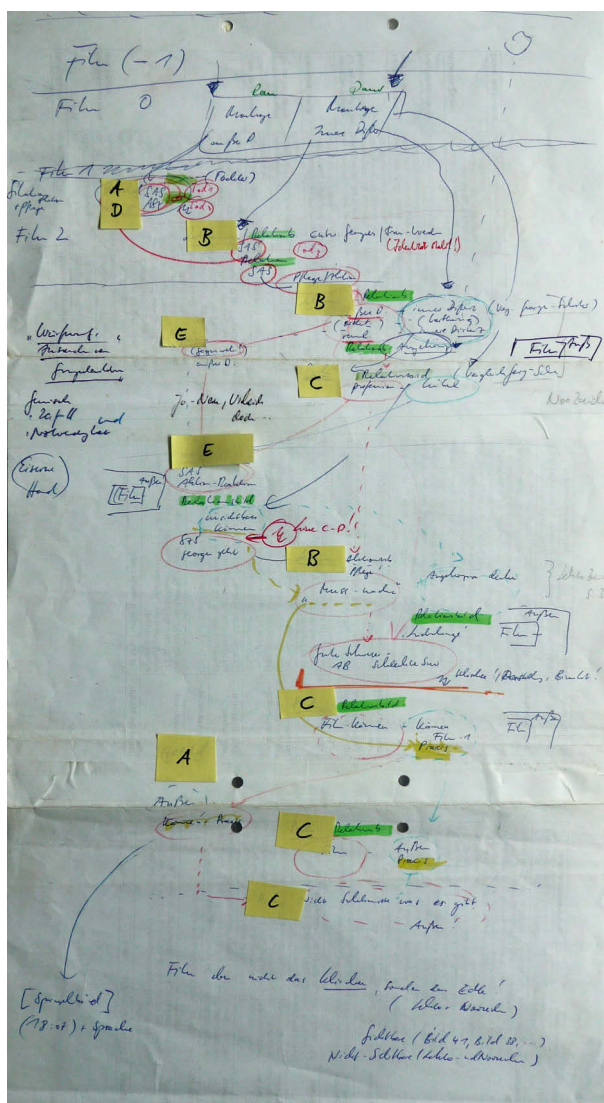


Abb. 17: Kartierung der Bezüge zwischen Filmrezeption, Gruppendiskussion und Interviews

Neben den bildhaften händischen Kartierungen wurden auch aufwendigere Partiturtranskriptionen der fünf Interviews und der Gruppendiskussion

angefertigt, die es ermöglichen, die sichtbaren und hörbaren Anteile der Interviews im Zeitverlauf textlich kenntlich zu machen. Rückblickend betrachtet dienen die Transkriptionen als Hilfsmittel, um der Flüchtigkeit der schnellen Gesprächspassagen besser habhaft zu werden und so auch die Bezüge zwischen den Interviews und der Gruppendiskussion genauer untersuchen zu können. Die Partiturtranskriptionen wurden aber letztendlich wieder verworfen, da sie in ihrer Textlichkeit die akribische Deutung von einzelnen Sprachpassagen in den Vordergrund drängten, die bewegungsbildbasierte Beschreibung der gefilmten affektierten Sprachhandlungen bzw. Sprechakte hingegen eher in den Hintergrund (Abb. 18).

[35]				
	119 [04:20.8]	120 [04:50.6]	121 [04:51.6]122 [04:53.3]	123 [04:54.7]124 [04:55.1]125 [04:55.3]
X [v]				Könn... Mhm.
X [av]	blickt zu B	blickt zu B		blickt zu B
B [v]	((30s))	Hm	...	Also ich nehm jetzt einfach mal die. Bei dem andren hab ich das ja... ((1,2s))
B [av]	nicht nach unten, schaut Bilder an, blickt erneut auf Bild 47		rafft Bilder	blickt zum Bild 47 blickt zum Bild 47
[36]				
	127 [04:57.6]	128 [04:58.2]	129 [04:59.9]	130 [05:01.2] 131 [05:01.5]
X [v]	Könn sie d	ie noch ma. also... wie sie, wie sie	... das jetzt fühl.	
X [av]		Schulterzucken, Kopfbewegung, spitzt Mund zu, kindliche Geste Richtung B		blickt
B [v]	Obwohl,	die is * * ne. * *	Eigentlich is se mir zu plakat... Ja, die	
B [av]	blickt zum Bild, bewegt Körper und schüttelt den Kopf, kränzelt die Stirn, gibt Papier von rechter in linke Hand		blickt auf Bild	rechter sich auf, schließt Augen.
[37]				
	132 [05:02.6]	133 [05:04.5]	134 [05:05.3]	
X [v]	Sonst zei... zeigen sie noch mal das Bild ins...	Okay, aha.		
X [av]	zu B, händische Geste Richtung B	händische Geste Richtung B	nicht, blickt zum Bild	
B [v]	is, die is schon schön. Die is bloß ziemlich plakativ. ...		Das wäre jetzt diese Szene	
B [av]	reißt Kopf nach rechts und links	schaut seitlich an X vorbei, blickt zu X	zeigt Bild in die Kamera	blickt zum Bild
[38]				
	135 [05:07.1]	136 [05:07.5]	137 [05:09.3]	138 [05:12.7]139 [05:12.6]
X [v]	Aha.			Mhm.
X [av]	nicht, blickt zu C	blickt zu C	blickt zu C	nicht
B [v]	gewesen, wo das...	na ja,gud ((1,1s))	traurig is es eigentlich zu sagen, es is nich übertrieben.	Es is leider
B [av]		nimmt Bild vor sich, schaut seitlich nach oben, blickt zu X		

Abb. 18: Partiturtranskription der Interviews (Auswahl/Schülerin B)

Im Verlauf der Forschung und im Zuge des Handhabbarmachens der Untersuchung sind auch die komplexen Bezüge zur gefilmten Gruppendiskussion herausgefallen. Die Überführung der flach aufgespannten und entgrenzenden Bezüge der Mannigfaltigkeit in die Schriftform der vorliegenden Arbeit war unweigerlich mit Reduktionsprozessen verbunden. Wie zu sehen ist, ist damit immer auch die Gefahr verbunden, die Komplexität der entfalteten Verbindungen auf ein eher lineares Muster zu verengen.

Dennoch begründet sich die Auswahl der Filmausschnitte aus den Interviews auch über die Bezüge zur Gruppendiskussion, insofern *knotenartige* Relationen zwischen den Filmen der Filmrezeptionspraxis, der Gruppendiskussion und der Inter-

views erkennbar wurden. Beispielsweise wurden – wie oben kurz angeführt – bestimmte Filmszenen von *Liebe* (u.a. Seq. 42, 47, 50) sowohl in der Gruppendiskussion als auch in den Interviews immer wieder thematisiert (Abb. 17). Die verdichteten Bezüge zu der gefilmten Gruppendiskussion halfen somit dabei, signifikante bzw. beispielhafte Interviewpassagen auszuwählen.

Die Auswahl der Schüler/-innen (A, B, C) wie auch der zeitlichen Interviewausschnitte begründet sich folglich über das gespannte Netz der immanenten Beziehungen zu den anderen Filmen (*Liebe*/Filmrezeption/Gruppendiskussion) bzw. anderen Teilen der Untersuchung und weniger über ein extern operationalisiertes Verfahren. Insofern der Versuch gewagt wird, die Arbeit als Mannigfaltigkeit zu konstruieren, erklärt sich die Auswahl der Interviewausschnitte daher vorrangig über bewegliche Relationen oder Bezüge zu anderen Teilen der Untersuchung. Wurden oben (Teil 5) die Filmbildungspotenziale von zwei Schülerinnen (A, B) und einem Schüler (C) anhand von prozesshaften filmischen Pflegedarstellungen in *Liebe* (Seq. 41, 42, 47) untersucht, rücken nun Relationen zu den diskursiven Praktiken der Interviews in den Vordergrund. Eine Mannigfaltigkeit wie diese Untersuchung erhält ihren Zusammenhalt aus der netzartigen Verknüpfung divergenter und beweglicher Elemente. Aus diesem Grund fokussieren die analysierten Filmausschnitte auch den zweiten Teil der Interviews, in dem die drei von oben (Teil 5) bekannten Schüler/-innen (A, B, C) Filmstills von Sequenzen aus *Liebe* (Seq. 42, 47) beschreiben, die bei der filmischen Untersuchung von Pflegeprozessen (Teil 4) bereits diskutiert worden sind.

Die bewegliche Strukturierung der Arbeit unterscheidet sich deshalb von herkömmlichen begrifflich-operationalisierten Vorgehensweisen, weil in ihr Affekte, Wirkungen und kleine Ereignisse zwischen den übriggebliebenen drei Filmen der Untersuchung (*Liebe*/Filmrezeption/Interviews) aufeinander bezogen werden. Bei den letztendlich ausgewählten Filmausschnitten aus den Interviews handelt es sich so gesehen um bruchhafte und verstreute Elemente, die zur Analyse herangezogen werden – es wären mithin auch andere Schüler/-innen und Interviewpassagen möglich gewesen. Die Untersuchung beansprucht daher keinesfalls, erschöpfend zu sein, sondern folgt nur vereinzelten *Ereignisreihen*.

Die gewählten Filmausschnitte aus den Interviews wurden zudem ähnlich wie oben (Teil 5) filmtechnisch aufbereitet. Das heißt, es erfolgte eine Umwandlung aus der Totalen in eine eher halbnaher Perspektive und die zwei gegenläufigen Kameraperspektiven (Beforschte/Forscher) wurden im Split Screen angeordnet. Überdies wurde zur zeitlichen Orientierung jeweils der Time Code eingefügt (Abb. 19).

Durch den Split Screen konnte den andauernden Veränderungen und zeitgleichen Abweichungen zwischen den Diskursteilnehmern, also den der Schüler/-innen und dem Forscher, gefolgt werden. Anstatt den Diskurs als soziale Lebenspraxis einseitig vom jeweiligen Individuum aus zu denken, wurde damit auch das *Dazwischen* und der *relationale Charakter* des Diskurses verstärkt in den Fokus ge-



Abb. 19: Montage der Kameraperspektiven des Interviews als Split Screen (Schüler C)

bracht. Über die Anordnung der Perspektiven als Split Screen rückte neben den einzelnen Sprechakten der Schüler/-innen und des Forschers im Speziellen der Prozess der Relationierung in der performativen Diskurspraxis des Interviews in den Vordergrund. Diesbezüglich war insbesondere die Frage von Interesse, wie die Abweichungen der Verhaltensweisen der Schüler/-innen in Gestalt der affizierten Sprechakte und der mimisch-gestischen Körperreaktionen mit entsprechenden Abweichungen der körperlichen Verhaltensweisen des Forschers verbunden waren.

Die komponierten Filmausschnitte machten es mir somit möglich, die diskursive Praxis als Tonbild (ZB: 289f.) zu untersuchen. Auf diese Weise konnten die sicht- und hörbaren performativen Anteile des Diskurses einbezogen werden, die textliche Transkriptionen eher zum Verschwinden bringen. Die Diskurspraxis wurde so gesehen als *Sprachhandlung* verstanden, die nicht von der sichtbaren Situation und dem Kontext des Gesprächs entkoppelt werden kann.⁴ Indem die Filmausschnitte es erlauben, die körperlichen und affizierten Gefühlsausdrücke der Sprechhandlungen zu berücksichtigen, lässt sich die diskursive Praxis, die als eine Serie von körperlichen Äußerungen, Expressionen und Ausdrücken verstanden werden kann, die nicht nur akustischer, sondern vor allem auch visueller Art sind (Butler 1997), adäquater analysieren als mit textlichen Materialien.

4 Foucault (1981, 1977) betont unter anderem in *Überwachen und Strafen* und in der *Archäologie des Wissens*, dass sich ein Diskurs aus sichtbaren und sagbaren Anteilen sowie aus wesenstlichen sprachlichen und nichtsprachlichen Aspekten zusammensetzt. Wie auch Deleuze und Guattari anhand der Sprechakttheorie zeigen, ist Sprechen als ein sicht- und hörbarer Sprechakt zu verstehen, der notwendig auf die zeitliche und räumliche Situation bezogen werden muss (TP: 112f.). Sprachhandlungen sind daher in hohem Maße räumlich und zeitlich eingebunden und vom sichtbaren Schauplatz des Diskurses nicht zu trennen (F: 18).

Um den körperlichen Sprechhandlungen zu folgen, habe ich innerhalb der als Split Screen montierten Interviewausschnitte zudem auf beschleunigende Schnitte verzichtet, sodass sich sichtbare Affektionen und Affekte im Kontext der Sprechakte beobachten und beschreiben ließen. In den Blick geriet damit im Besonderen, wie affektierte Reaktionen die Sprech- und Diskurspraxis bzw. das Gesagte prägen und durchziehen. Anders als bei der Untersuchung der Filmrezeptionspraxis (Teil 5), bei der nichtsprachliche Körperartikulationen im Zentrum standen, während sprachliche Äußerungen fast nicht vorkamen, galt es nun, sprachliche *und* nichtsprachliche Körperartikulationen aufeinander zu beziehen.

Diese Komplexitätssteigerung ist dadurch bedingt, dass die im visuellen Bild beobachtbaren direkten affizierten Gefühlsausdrücke und Eindrücke mit dem akustischen Bild, also dem hörbaren Sprechen, untrennbar verwoben sind. Das visuelle und das akustische Bild sind doppelt artikuliert, wobei mich einmal mehr Interferenzprozesse interessieren.⁵ In Form der Sprechakte oder Sprachhandlungen kann man in den Filmausschnitten aus den Interviews beobachten, wie sich Affektionen oder Gefühlsausdrücke mitunter zügig in den Aktionen des Sprechens *aktualisieren* (BB: 136). Affektionen und Affekte liegen in den Sprechakten meist als aktualisiertes Potenzial vor und erschließen sich in erster Linie über die mimischen Gefühlsausdrücke im Gesicht oder über körperliche Gesten (ebd.: 124).⁶ Die im Kontext der Filmrezeptionspraxis (Teil 5) beobachteten virtuellen Affekte bzw. direkten Zeitbilder, die der Aktualisierung teilweise enthoben sind und eher für Gefühlseindrücke stehen, erscheinen im Zusammenhang der Interviews vermutlich eher in Gestalt eines zögernden und irritierten Stockens oder als zeitweise Unterbrechung und Pausieren der Sprechakte. Wie in den Filmausschnitten aus den Interviews deutlich werden wird, treten diese Affekte seltener zutage, verschwinden aber nicht gänzlich. Die Affekte im Sinne von Gefühlsausdrücken und die virtuellen Affekte als Eindrücke sind wie oben (Teil 5) untrennbar *vermischt*

-
- 5 Ähnlich wie Foucault (1981) in *Überwachen und Strafen* betont Deleuze in seiner Kinophilosophie, dass Sichtbares und Sagbares, visuelle und akustische Bilder wesensverschieden und dennoch aufeinander bezogen sind (ZB: 289ff.; F: 117f.). Die doppelte Artikulation des Sichtbaren und des Sagbaren im Medium Film ermöglicht so gesehen eine *erweiterte Diskursanalyse*, insofern der Diskurs als audiovisuelles Bild und als Dazwischen von Visuellem und Akustischem verstanden werden kann (F: 117ff.).
- 6 Wie oben bereits ausgeführt, werden im Sinne Spinozas mit Affektionen (lat. *affectio*) momenthafte Reaktionen bzw. Körpergemische bezeichnet, während Affekte (lat. *affectus*) als Verarbeitung der Affektionen, also als Übergang von einem Zustand zu einem anderen, gefasst werden (SP: 65). Angesichts dessen, dass es sich bei ihnen um Übergänge handelt, erfordert die Darstellung von Affekten notwendigerweise Zeitlichkeit. Aber auch hier ist die Unterscheidung rein analytischer Natur, da in Bewegungs- und Zeitbildern sowohl Affektionen als auch Affekte in den Blick kommen können.

und ferner untrennbar verwoben mit dem akustischen Bild, also den hörbaren Anteilen des Diskurses.

Bildungspotenziale oder Bildungsvorhalte im Zusammenhang von diskursiver Praxis werden nachfolgend daher insbesondere unter Einbezug der sichtbaren bzw. nichtsprachlichen Affektionen und Affekte untersucht. Bei der filmbasierten Beschreibung der Diskurse verwende ich wiederum vereinzelt *überzeichnete* Filmstills, um einerseits die affizierten und bildhaften Regungen der Schüler/-innen in der Sprechpraxis des Interviews ansatzweise illustrieren zu können und um andererseits die Anonymisierung der Schüler/-innen zu gewährleisten. Markante Abweichungen gestischer und mimischer Verhaltensweisen – sei es bei den Schüler/-innen, sei es beim Forscher – sollen dem Leser bzw. der Leserin auf diese Weise ebenso nachvollziehbar werden wie das Setting des Interviews und der bildhafte Charakter dieses Bildungsgeschehens.⁷

Es wird dahingehend weiterführend gefragt, *ob* und gegebenenfalls *wie* sich affektierte Verschiebungen in den sprachlichen Artikulationen ereignen, die als Momente des Hinausdrängens aus der bestehenden sprachlich-figurativen Ordnung gelesen werden können (Koller 2007: 80). Brüche im Diskurs, in denen die Uneinholbarkeit von Selbst und Welt vorübergehend sichtbar wird, lassen sich dergestalt als versprechende Anzeichen von zukünftiger Bildung verstehen (Kokemohr 2017: 174). Dies betrifft vor allem die drei Schüler/-innen im Interview, aber auch den Forscher selbst, für den mit den Interviews gleichermaßen Anlässe zukünftiger Bildung verbunden sein können. Im Speziellen werden daher im Kontext der sozialwissenschaftlichen Interviews die affektiven Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse der Schüler/-innen bei der vom Forscher im zweiten Teil des Interviews angeregten Interpretation von Filmstills aus *Liebe* untersucht. Es wird so gesehen versucht, sich der bildhaften und performativen Dimension des Bildungsprozesses im Diskurs anzunähern, indem ereignishafte Momente beleuchtet werden, in denen die Schüler/-innen im *deutenden* und *interpretierenden Zugriff* vermutlich auch teilweise eher versagen (Sabisch 2018: 13).

Zur detaillierteren Beschreibung dieser konkreten Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Interpretationsweisen der Schüler/innen bei der Auseinandersetzung mit den

7 Die Anonymisierung der interviewten Schüler/-innen erfolgt wie schon bei der Analyse der Rezeption des Films *Liebe* hauptsächlich durch die Nutzung von Buchstaben anstelle von Namen (A, B, C). Da es für das Forschungsinteresse aber erforderlich ist, die bildhaften und affizierten Reaktionen der Schüler/-innen in der Interviewpraxis zur Darstellung zu bringen, werden zusätzlich Überzeichnungen der Filmstills genutzt. Diese scheinen dabei nicht nur vor dem Hintergrund forschungsethischer Erwägungen geboten zu sein, sondern haben darüber hinaus noch den Vorteil, dass sie die körperbezogenen und mimisch-gestischen Reaktionen im Zusammenhang der Sprechpraxis verdeutlichen (Bader 2019: 86; Sabisch 2018: 250).

Filmstills aus *Liebe* bietet sich – wie oben schon – die spinozistische Unterscheidung der Erkenntniswege Meinung, Vernunft und Intuition an (SP: 78ff.). Damit gerät auch im Kontext der Interviewpraxis die bedeutsame Zwischenstelle von affektierter körperlicher Erfahrung und Verstehens- und Denkprozessen in den Blick. Insbesondere aber dient Spinozas (2012: 241-270) Differenzierung der Erkenntnisarten dazu, die geistigen Verarbeitungswege affektiver Potenziale im Zusammenhang der Interviewpraxis der Schüler/-innen genauer beobachten zu können. Dabei wird einmal mehr auf Deleuze' Spinoza-Lektüren (S; SP) zurückgegriffen, die die Rolle der körperlichen Affektionen und Affekte für Verstehens- und Denkprozesse hervorheben (Rölly 2018: 80ff.; Dittrich 2012: 122ff.).⁸

Stehen flüchtige und oberflächliche Gefühlsausdrücke unter Umständen auch in der Interviewpraxis eher dafür, dass umstandslose Zuschreibungen und Identifikationen Vorrang einnehmen und bestehende Einbildungen und Vorstellungen auf der Ebene der Meinung in den Sprechakten reproduziert werden (S: 134f.), deuten irritierte und innehaltende Umkehrungen und Brüche der Sprechakte womöglich auf Irritation und das zeitweilige Scheitern vorhandener Imaginationen und Einbildungen hin. In Form beginnender reflexiver Einsichten handelt es sich möglicherweise um die einsetzende Bildung rationaler oder adäquater Ideen auf der Ebene der Vernunft oder Intuition (SP: 78f.).

Auch wenn sich im Stocken und Zaudern in der Interviewpraxis der Schüler/-innen reflexive Einsichten und rationale Ideen vielleicht nur in Ansätzen einstellen, machen es die spinozistischen Erkenntnisarten möglich, vage Bildungspotenziale oder Bildungsvorhalte aufzuspüren. »Figurative Bildungspotentiale« (Kokemohr 2007: 24) lassen sich, wie ich nachfolgend versuchsweise zeigen möchte, als kurzzeitige und instabile Verschiebung der Erkenntnisarten (Meinung/Vernunft/Intuition) verstehen und beschreiben.⁹

8 Wie Rölly (2018: 77f., 83ff.) in Bezug auf Deleuze' Spinoza-Rezeption zeigt, handelt es sich um eine spezifische Re- und Dekontextualisierung des Denkens Spinozas, die verdrängte Bereiche kenntlich macht oder neu situiert. Zugleich wendet sich Deleuze im Zuge seiner Modifikationen gegen eine Lesart von Spinoza als strenger Rationalist (ebd.: 80), um auch die Rolle der Affektionen und Affekte für das Denken bzw. für ein neues anticartesisches Denken zu betonen (ebd.: 85ff.). Dies schlägt sich im Zuschnitt der Erkenntnisgattungen Meinung, Vernunft und Intuition (SP: 78f.) speziell darin nieder, dass es weniger darum geht, die Affektionen und Affekte durch Vernunft und Rationalität zu *bändigen*, sondern über körperlich erfahrene Affektionen und Affekte praktisch zum Verstehen und Denken zu gelangen (S: 133f.).

9 Die Bezüge der deleuzeianischen Rezeption der spinozistischen Erkenntnisarten zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse sind aus meiner Sicht schlüssig und passend, denn auch Kokemohr (2007: 25) versteht Bildung als unabgeschlossenen Prozess der »Be- oder Verarbeitung widerständiger Erfahrung«. Die drei Erkenntnisarten beschreiben so gesehen veränderbare Modi der affizierten Zeichen-, Informations- oder Weltverarbeitung, also des Umgangs mit dem eigenen und dem anderen bzw. fremden Körper (SP: 143ff.), womit Bil-

Bei der filmbasierten Analyse der Interviewausschnitte tritt also die Frage in den Vordergrund, *wie* die jeweiligen Schüler/-innen in der diskursiven Praxis agieren, ob eher flüchtige oder oberflächliche Ideen, Wiedererkennen und Meinungen gegenüber den Filmstills Vorrang einnehmen (Meinung) oder ob in Form der Irritation von Vorstellungen und Einbildungen bereits vage und unscharfe Tendenzen situativer und rationaler Verstehens- und Denkprozesse (Vernunft/Intuition) zutage treten, die als Vorhalt zukünftiger Bildung gedeutet werden können. Es fragt sich dahingehend, ob kleine Augenblicke beobachtbar sind, in denen ein gegen die gewohnten Denk- und Wahrnehmungsordnungen gerichtetes Anders-Denken und Anders-Wahrnehmen auftaucht (Sanders 2020: 37).

Auch in den nachfolgend analysierten Interviewausschnitten erkenne ich bei den Schüler/-innen vornehmlich die Erkenntnisarten der Meinung und der Vernunft, während die höchste und seltenste Erkenntnisform der Intuition, die für die adäquate Erkenntnis der Singularität einer Situation steht (S: 270ff.), aus meiner Sicht eher weniger anzutreffen ist, wenngleich sie dennoch nicht gänzlich auszuschließen ist.¹⁰

Die Bezugnahme auf die spinozistischen Erkenntnisarten ermöglicht es – ähnlich wie oben (Teil 5) – außerdem, anhand der Könnens- oder Vermögensgrade der Schüler/-innen eine immanente Bestimmung oder vage *Schätzung* ihrer situativen Bildungspotenziale in der Interviewpraxis vorzunehmen.¹¹ Steht die Erkenntnisart der Meinung, die auf der Praxis des Wiedererkennens (ebd.: 134) beruht und

dungspotenziale unter Einbezug der körperlichen Verfasstheit und der Affektionen und Affekte beschrieben werden können. Da die spinozistischen Erkenntnisarten auch bei Deleuze überdies als Ordinalklassen konzipiert sind, lassen sich bewegliche Verschiebungen bzw. Übergänge denken, ohne einen festen Status konstatieren zu müssen. Dass allein *Mischformen* beschrieben werden können, erweist sich dabei insofern als Vorteil, als der Problemcharakter der Bildung (Schäfer 2009) bzw. die »problematische Wirklichkeit des Pädagogischen« (Thompson 2017: 116) eher erhalten bleibt.

10 Wie schon mehrfach ausgeführt, beruht die Intuition (S: 271f.) auf langfristigen und schwierigen Auseinandersetzungen und ist daher eher selten (Spinoza 2012: 270). Speziell aufgrund dessen, dass es sich – wie bei der Analyse der Filmrezeptionspraxis (Teil 5) – um sehr kurze Filmausschnitte handelt, ist es recht unwahrscheinlich, dass intuitive Erkenntnisse vorzufinden sind. Zugleich weist auch hier der zeitlich begrenzte Filmausschnitt über sich hinaus, weshalb Intuition als Erkenntnisform nicht kategorisch auszuschließen ist.

11 Bei der Arbeit mit den spinozistischen Erkenntniswegen geht es nicht um eine kategoriale Zuweisung von externen Setzungen und Identifikationen, wie man auf den ersten Blick vermuten könnte, sondern um eine *immanente* Beurteilung der Lebenspraxis bzw. von »Existenzmodi« (SP: 79). Anstatt transzendente oder normierte Zuschreibungen zu nutzen, werden die Handlungen der Schüler/-innen im Sinne einer spinozistischen »*Ethologie*« (ebd.: 162; Herv. im Orig.) immanent daraufhin geschätzt, inwieweit es ihnen gelingt, im Diskurs tatsächlich *aktiv* zu werden. Betont werden muss dabei, dass diese Übersetzungen nur lokal und auf die singuläre Interviewsituation bezogen sind und keine globale Geltung für andere Diskursituationen beanspruchen.

damit zur Reproduktion bestehender Vorstellungen neigt, noch für einen eher geringen aktiven Vermögensgrad, sind beobachtbare Übergänge zur Erkenntnisart der Vernunft bzw. Intuition vermutlich mit einer beginnenden Vermehrung des aktiven Potenzials verbunden, die mit einer aktiven und situativen Bildung von Erkenntnissen einhergeht (SP: 35).

Die Reihenfolge der nachfolgenden Untersuchung der drei Filmausschnitte aus den Interviews folgt daher wiederum einer Logik der Vermögenssteigerung. Erschließen sich im ersten Filmausschnitt (Schülerin A/Forscher) aus meiner Sicht aufgrund der Dominanz des Wiedererkennens nur wenige Bildungspotenziale im Sinne von Anzeichen zukünftiger Bildung, beinhalten die nachfolgenden Filmausschnitte (Schülerin B/Forscher, Schüler C/Forscher) – wenngleich die Reproduktion vorhandener Vorstellungen und Meinungen nicht gänzlich abbricht – vermutlich zumindest kurzzeitige Momente der Irritation bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und eine beginnende aktive Bildung von rational-reflexiven Einsichten auf der Ebene der Vernunft, die auch als Anzeichen zukünftiger Bildung gelesen werden können.

Es ist auch im Zusammenhang der Filmausschnitte der Interviews jeweils die Frage, wie sich die Schüler/-innen vorübergehend von ihren eigenen Meinungen, Vorstellungen und Identifikationen anteilhaft *befremden*, was ein Zeichen wäre, dass die eigene Ideenwelt bestenfalls Eröffnungen erfährt und damit eine zukünftige Transformation der Selbst- und Weltbezüge in Aussicht stehen könnte. Erneut wird also nicht ein Ansatz verfolgt, der das Was und Warum fokussiert, sondern aus einer funktionalistisch-deskriptiven Perspektive interessiere ich mich vielmehr dafür, wie und *wodurch* sich mögliche Bildungsvorhalte in den singulären Verläufen der Interviewausschnitte ereignen.

Mit Blick auf die gefilmte Sozialform des Interviews müssen allerdings die Ansprüche vorab gemindert werden: So handelt es sich bei Interviews laut Foucault (2007: 317) um eine spezifische Ausformung der Geständnis- und Bekenntnispraxis (Reh 2004, 2003), bei der der Forscher die pastorale Rolle übernimmt. Angesichts dessen könnten die Schüler/-innen in der Interviewsituation dazu neigen, vorhandene Vorstellungen und Meinungen bzw. Wahrnehmungs- und Deutungsmuster bei der angeregten und *geführten* Deutungs- und Interpretationsarbeit der Filmstills zu reproduzieren. Unter diesen Umständen scheinen Einblicke in mögliche Anzeichen zukünftiger Bildung daher eher erschwert.¹² Wie aber in den nachfol-

12 Bei der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis und ihren Techniken der Verbalisierung, für die die Interviewpraxis gleichsam paradigmatisch ist, handelt es sich gemäß Foucault (2007: 317) um eine Praxis, deren genealogische Wurzeln im Bekenntnis bzw. Geständnis liegen. Anders aber als die an das Geständnis verknüpfte Verzichtleistung stehen die Bekenntnisse im Interview für die aktive Produktion von Aussagen zur Selbstkonstitution (ebd.: 309f.). Aus dieser Perspektive werden die beforschten Schüler/-innen von der normverbürgenden Instanz des pastoralen Forschers dazu angehalten, die hegemoniale Wahrheit zu

genden Filmausschnitten zu sehen sein wird, erscheinen Bildungsvorhalte als Versprechen zukünftiger Bildung unter diesen Gegebenheiten vorrangig als Störung, Verschiebung und produktive Abweichung in der Identifikations- und Deutungspraxis.

6.1 Schülerin A – Forscher

Zu Beginn des ersten Interviewausschnitts sieht man, wie der Forscher der Schülerin A die Aufgabe des zweiten Teils des Interviews erläutert. Er erklärt zunächst, dass er verschiedene Bilder aus dem Film *Liebe* vorbereitet hat, aus denen sie sich eine Szene aussuchen und ihre Gefühle beim Schauen des Films schildern soll. Die Schülerin äußert sodann ihr Verständnis und ihre Zustimmung durch ein Nicken (bei 02:59) und durch Bestätigungslaute (»Mhm«, »Nu«) (bei 03:02) (02:46–03:02).¹³ Der Forscher gibt Schülerin A nun die ausgedruckten Filmstills mit der Aufforderung, diese durchzuschauen (03:02–03:08). Sie nimmt diese und beginnt, die Bilder durchzublättern und zu betrachten, während der Forscher sie schweigend dabei beobachtet (03:08–03:29). Man sieht, wie die Schülerin A ein Bild relativ umstandslos und ohne zu zögern auswählt (bei 03:28), woraufhin der Forscher sie auffordert, das Bild in die Kamera zu halten und es anschließend zu beschreiben (03:29–03:32).

Schülerin A zeigt das ausgewählte Filmstill aus dem Film *Liebe*, das die Pflögetätigkeit des Kämmens zwischen der Figur Anne und einer professionellen Pflegerin darstellt (Seq. 47), worauf der Forscher mit Verständnis und Zustimmung reagiert (»Okay«, »Aha«) (03:32–03:35). Schülerin A wählt an dieser Stelle also ebenjene Szene aus, bezüglich derer ich oben bereits ihre vor allem von direkten Affektionen und Affekten der Empörung und Entrüstung geprägte Filmrezeptionspraxis untersucht habe (Kap. 5.1).

In der gefilmten Interviewsituation ist nun zu sehen, wie Schülerin A auf das Bild blickt und die Kämmzene (Seq. 47) aus dem Film *Liebe* beurteilt. Sie interpretiert, dass Anne als Gepflegte keinen Lebenswillen mehr hat und »nicht mehr wollte« (bei 03:38) (03:35–03:39). Anschließend blickt sie zum Forscher und erklärt

sprechen, um sich damit im Sinne eines Individualisierungsprozesses als Subjekte zu konstituieren (Masschelein et al. 2004: 20). Bildungswirksame Irritationen der Selbstbezüge treten deshalb in der Bekenntnispraxis des Interviews eher in den Hintergrund (Reh 2004, 2003). Insofern eher generalisierte Wahrheiten und Annahmen performativ wiederholt werden, kommt es vermehrt zur Reproduktion der bestehenden Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Beforschten, womit vermutlich Werdens-, Bildungs- oder Subjektivierungsprozessen eher ausgewichen wird.

13 »Nu« ist ein Wort aus dem regionalen Dialekt und meint in diesem Zusammenhang so viel wie »ja« oder »in Ordnung«.

mit ernster Miene, dass dies bei ihr ein Gefühl der »Traurigkeit« darüber hervorgerufen habe, was jeden Tag in ihrer Pflegearbeit gemacht werden müsse, obwohl Gepflegte dies aus ihrer Sicht nicht mehr wünschten. Auf diese Erklärung reagiert der Forscher mit Zustimmung oder Verständnis (»Mhm«, Nicken) (bei 03:48) (03:39-03:49). Schülerin A blickt daraufhin erneut auf das Bild vor ihr, zeigt auf Anne im Filmstill und stellt mit den ihre Betroffenheit verdeutlichenden Gesten des Kopfschüttelns und Schulterzuckens fest, dass man am »Gesichtsausdruck« von Anne erkennen würde, dass sie das Kämmen nicht mehr wünsche (03:49-03:54).

Schülerin A blickt nun vom Bild zum Forscher auf und ergänzt mit relativ ratlosem Gesichtsausdruck, dass es aber der »Job« eines Altenpflegers sei, dies trotzdem zu tun, worauf der Forscher in der konventionellen Form des »aktiven Zuhörens« sein Verständnis und seine Zustimmung äußert (»Mhm«, Nicken) (03:54-03:58).¹⁴

Schülerin A blickt erneut auf das Bild und beurteilt oder interpretiert, dass es sich in der Szene bei der Gepflegten um eine »finale Phase«, also die Sterbephase, handelt (bei 04:03). Sie ergänzt mit einem betroffenen bzw. »schmerzvollen« oder *gequälten* Gesichtsausdruck (bei 04:07), dass sie angesichts dessen das Handeln der Pflegerin in der Szene als »übertrieben«, unangemessen und normabweichend empfinde, was erneut die Zustimmung des Forschers findet (»Mhm«, Nicken) (03:58-04:08). Der eher gequälte Gesichtsausdruck und der Körperausdruck des Unbehagens von Schülerin A erinnern dabei stark an ihre Rezeptionspraxis der besagten Szene aus dem Film *Liebe* (Kap. 5.1) (Abb. 20).



Abb. 20: Schmerzvoller Gesichtsausdruck bei der Beurteilung der ruppigen Pflege (bei 04:06)

Schülerin A blickt daraufhin zum Forscher und erklärt die vorherige Beurteilung der Pflegearbeit in der Szene: Sie schildert kopfschüttelnd, schulterzuckend

14 Mit dem Begriff des »aktiven Zuhörens« ist nachfolgend die konventionelle Praxis der Interviewführung gemeint, bei der der Forscher durch verbale (»Mhm«) und nonverbale (Nicken) Reaktionen zum Ausdruck bringt, dass er das von der Interviewpartnerin Gesagte verstanden hat und ihm zustimmt.

und mit relativ ernstem Gesichtsausdruck, dass die Pflege für Sterbende immer mehr zur »Qual« werden würde, und bekennt, dass sie wenig Sinn darin sieht, diese vollumfänglich zu waschen, wenn sie kurze Zeit später sterben würden. Auf diese Erklärung reagiert der Forscher wiederum mit Verständnis und Zustimmung (»Mhm«) (04:08-04:19).

Schülerin A blickt nun abermals auf das Filmstill vor ihr und pausiert die Sprechhandlung kurz, woraufhin der Forscher die immanente Nachfrage stellt, was für sie in der Pflegeszene »übertrieben« gewesen sei (04:19-04:24). Nach wie vor auf das Bild blickend, erklärt Schülerin A, dass es die Art und Weise gewesen sei, wie die Pflegerin die Haare der Gepflegten gekämmt habe, was beim Forscher erneut Verständnis und Zustimmung hervorruft (»Mhm«, Nicken) (04:24-04:28). Sie blickt nun zum Forscher und ahmt mit schmerzverzerrtem Gesichtsausdruck die Bewegung des Kämmens nach, während sie beurteilt, dass die Pflegerin im Film *Liebe* das Kämmen gewaltsam durchgeführt habe, also »extrem« oben »angesetzt« und »runtergezogen« hätte (bei 04:30). Sie ergänzt, dass es aus ihrer Sicht mit mehr »Feingefühl« gehe, und erntet dafür wiederkehrend die Zustimmung und das Verständnis des Forschers (»Mhm, Mhm«, Nicken) (bei 04:31, 04:34) (04:28-04:35). An dieser Stelle erinnert der schmerzverzerrte Gesichtsausdruck von Schülerin A – wie oben schon (Abb. 20) – an die Rezeptionspraxis der besagten Filmszene von *Liebe* oben (Kap. 5.1) (Abb. 21).



Abb. 21: Schmerzverzerrtes Gesicht von Schülerin A (bei 04:29)

Schülerin A blickt sodann vom Bild auf und demonstriert dem Forscher, wie sie als Pflegerin mit den Händen am Kopf ansetzen und »liebvoller« und »nicht aggressiv« ein verfilztes »Strähnchen« kämmen würde, worauf der Forscher mit »aktivem Zuhören« reagiert (»Mhm«, Nicken) (bei 04:40, 04:44) (04:35-04:47) (Abb. 22).

Daraufhin blickt Schülerin A wiederum zum Filmstill und die Sprechhandlungen unterbrechen. Der Forscher fragt nun, ob sie noch etwas zu ergänzen habe. Sie verneint und der Forscher beendet das Gespräch (04:47-04:53).



Abb. 22: Schülerin A ahmt Kämmbewegungen nach (bei 04:36)

Zu sehen ist in dem beschriebenen Filmausschnitt aus der Interviewpraxis, dass Schülerin A den Filmstill derjenigen Filmsequenz von *Liebe* (Seq. 47) auswählt, bei der bereits ihre Filmrezeptionspraxis näher untersucht wurde (Kap. 5.1). Die dabei beobachteten direkten Affektionen der schmerzhaften Betroffenheit, der Entrüstung und der Empörung gegenüber der dargestellten »schlechten Pflege« scheinen sich nun in den Sprechhandlungen der Interviewpraxis zu wiederholen. So ist wiederholt ein betroffener, gequälter und sogar schmerzverzerrter Gesichtsausdruck zu bemerken (u.a. bei 03:58–04:08, 04:28–04:35) (Abb. 20/21).

Die weitgehend bruchlose Deutungs- und Interpretationspraxis von Schülerin A im Interview wird vor allem von direkten Affektionen und Gefühlsausdrücken der betroffenen Traurigkeit (bei 03:38), des ernsten Gequältseins (bei 04:06) oder auch des Schmerzes (bei 04:29) begleitet. Affizierte Momente der fragenden Ratlosigkeit, des Staunens und der Irritation finden sich im Filmausschnitt bei Schülerin A weniger bzw. treten eher in den Hintergrund (u.a. bei 04:34). Virtuelle Affekte oder Eindrücke in Form innehaltender und staunender Wahrnehmung oder das stockende Unterbrechen der Sprachhandlungen – wie es in den beiden anderen Filmausschnitten auftauchen wird – sind aus meiner Sicht bei Schülerin A weniger prominent zu beobachten, wenngleich sie nicht gänzlich fehlen (u.a. bei 04:22, 04:34).

Die direkten affizierten Sprechhandlungen von Schülerin A und die damit verbundene weitgehend irritations- und bruchlose Deutungs- und Interpretationspraxis im Interview korrespondiert wiederkehrend mit direkten Affektionen des Forschers in Form der für sozialwissenschaftliche Interviews typischen Praxis des »aktiven Zuhörens«, die sich vor allem in hörbaren Bestätigungslauten (»Mhm«) und sichtbarem Nicken äußert (u.a. bei 03:48, 03:54, 04:17, 04:40). Die Beziehungen zwischen Schülerin A und Forscher sind in der Interviewsituation ausgesprochen *direkt*, da die wiederkehrenden affizierten Sprechakte und Gefühlsausdrücke von Schülerin A mit direkten affizierten Reaktionen des Forschers verbunden sind. Bei-

derseitige Irritationen, Verzögerungen und Brüche in der Interviewpraxis finden sich eher weniger.

Des Weiteren ist auffallend, dass die im visuellen Bild bei Schülerin A sichtbaren direkten Affektionen der Traurigkeit, des ernsten Betroffenseins und des Schmerzes – die an die Gefühlsausdrücke der Empörung und Entrüstung bei der Filmrezeption erinnern (Kap. 5.1) – im akustischen Bild mit relativ umstandslosen Zuschreibungen, Deutungen und Interpretationen verbunden sind. Die beobachtbaren Gefühlsausdrücke gehen mithin weitestgehend mit einer bruch- und irritationslosen Festlegungs-, Deutungs- und Interpretationspraxis einher.

Schülerin A nimmt dabei in Bezug auf das gewählte Filmstill aus der Kämm-szene zwischen einer professionellen Pflegerin und Anne vor allem wiederkehrende Identifikationen, Festlegungen und Interpretationen hinsichtlich des Zustandes der Gepflegten und der Pflegesituation vor. Basierend auf eher flüchtigen Betrachtungen schreibt sie Anne als Gepflegter etwa zu, dass diese keinen Lebenswillen mehr habe und »nicht mehr wollte« (bei 03:38). Auch erkennt sie anhand eher oberflächlicher und äußerlicher Merkmale wie Annes »Gesichtsausdruck« im Filmstill, dass diese das Kämmen in der Situation nicht wünsche (bei 03:49). Von solchen Merkmalen geht zudem ihre Interpretation aus, dass es sich bei der Pflegesituation in der Szene um eine »finale Phase« (bei 04:03) bzw. die Sterbephase handle, was durchaus schlüssig und sinnhaft ist, aber auch anders gelesen werden kann.

Weiterhin erkennt Schülerin A in der Kämm-szene ihre eigene Praxis der Pflegearbeit direkt und relativ problem- bzw. irritationslos wieder. Sie beschreibt beispielsweise, dass die Szene bei ihr eine »Traurigkeit« über das, was in ihrem Beruf »jeden Tag gemacht werden muss«, obwohl die Gepflegten dies unter Umständen nicht mehr wünschten, ausgelöst habe (03:39–03:49). Schülerin A erkennt und identifiziert so gesehen umstandslos direkte Bezüge zu ihrer Pflegearbeit und spricht sich dafür aus, anders als es in der Szene im Film *Liebe* zu sehen war, Abweichungen der Abläufe bei der Pflege von Sterbenden in Kauf zu nehmen (04:08–04:19).

Vor allem aber identifiziert sie das »schlechte« Handeln der professionellen Pflegerin in der Szene. Ohne zu zögern, beurteilt sie deren pflegerisches Tun als »übertrieben« (bei 04:07) und der Situation unangemessen. Auch in ihrer Antwort auf die vom Forscher gestellte Frage nach den Merkmalen der »schlechten Pflege« in der Kämm-szene bezieht sich die Schülerin A auf eher oberflächliche und äußerliche Merkmale und sagt direkt, dass die Pflegerin beim Kämmen »extrem angesetzt« und den Kamm einfach »runtergezogen hätte« (bei 04:30). Weiterführende oder vertiefende Argumentationen und Begründungen bleiben aus. In Abgrenzung von der mühelos identifizierten »schlechten Pflege« in der Szene bekennt sich die Schülerin A darüber hinaus im Interview zu »guter Pflege«, insofern sie das Kämmen mit mehr »Feingefühl« und »liebvoller« gestalten würde (bei 04:35–04:47) (Abb. 22).

Die relativ irritationsfreien Festlegungen bezüglich der Pflegesituation und der Gepflegten (u.a. bei 03:38, 03:49), die umstandslos wiedererkannten Bezüge zur Pflegearbeit (u.a. bei 03:39-03:49) als wie auch die identifizierende und zügige Beurteilung der »schlechten Pflege« in der Filmszene (bei 04:07, 04:30) lassen sich aus meiner Sicht als Praxis des Wiedererkennens auf der Ebene der Erkenntnisart der Meinung verstehen. Anhand eher grober, flüchtiger und äußerlicher Merkmale identifiziert die Schülerin A im Interview relativ bruchlos die Pflegesituation und den Zustand der Gepflegten, erkennt Parallelen zur eigenen Pflegearbeit wieder und beurteilt zudem widerspruchsfrei die »schlechte Pflege« im Film *Liebe*. Basierend auf eher affizierten, flüchtigen und oberflächlichen Zuschreibungen und Urteilen wird die ausgewählte Pflegeszene so gesehen logisch widerspruchsfrei interpretiert, beurteilt und festgelegt.

Diese Erkenntnisleistung von Schülerin A ist durchaus anzuerkennen und wertzuschätzen, zugleich bleiben aber Irritationen oder eine Problematisierung der vom Filmstill evozierten Assoziationen und der getätigten Deutungen aus meiner Sicht eher aus.

Ihre sichtbare affizierte Betroffenheit, ihre Entrüstung und teilweise Empörung ob des Geschehens in der Kämmzene von *Liebe* legt nahe, dass Schülerin A im Interview auf der Ebene der Erkenntnisart der Meinung verbleibt und vornehmlich »Affektionsideen« (SP: 30, 71) entwickelt, die mit recht flüchtigen und oberflächlichen Erkenntnissen verbunden sind und vorrangig dafür stehen, dass eigene Vorstellungsbilder und Projektionen bestätigt werden (ebd.: 64). Die von affizierter Empörung und Betroffenheit durchzogenen Sprechakte von Schülerin A sind so gesehen ein Indiz dafür, dass vorhandene Vorstellungen performativ reproduziert werden, aber weitreichende Irritationen eher ausbleiben. Aus dieser Perspektive werden die bestehenden Einbildungen, Vorstellungen und Meinungen von Schülerin A durch die klaren und widerspruchssarmen Projektionen, Deutungen und Interpretationen der Pflegeszene offenkundig eher reproduziert als irritiert.

Dabei stößt Schülerin A im Interview insofern auf etwas Positives und Wahres (S: 133), als ihre im Hinblick auf die Pflegeszene in *Liebe* getätigten Zuschreibungen und Festlegungen – obgleich sie keine tiefere analytische oder abwägende Erkenntnis der pflegerischen Situation beinhalten – sinnhaft, passend und zutreffend sind. Bei den Meinungen, Assoziationen und Vorstellungen von Schülerin A handelt es sich so betrachtet um eine zwar relativ grobe und undifferenzierte situative Erkenntnis, aber weder um einen »absoluten Mangel« (ebd.: 132) noch um ein »absolutes Unwissen« (ebd.). Schülerin A hat vollkommen Recht, wenn sie in der Sequenz von *Liebe* »schlechte Pflege« erkennt. Genauso sind die interpretativen Einschätzungen der Pflegesituation wie auch die wiedererkannten Parallelen zur eigenen Pflegearbeit durchaus sinnhaft, zutreffend und passend.

Zugleich bleiben bei Schülerin A an dieser Stelle im Interview aber eine reflexive Irritation der flüchtigen Identifikationen, Deutungen und Vorstellungen und

damit eine weiterführende und vertiefende Bildung von Erkenntnissen und Einsichten (SP: 35), wie sie für die Erkenntnisart der Vernunft (S: 243f.) stehen würde, aus meiner Sicht eher aus. Die durchaus passenden, aber eher oberflächlichen Zuweisungen drücken so gesehen einen relativen »Mangel an Erkenntnis« aus (ebd.: 132). Weder wird beispielsweise reflektiert, welchen Anteil die Gepflegte an der Situation hat, noch welche institutionalisierten Mechanismen an dieser Stelle wirksam sind.

Die Kämmszene aus *Liebe* wird von Schülerin A im Interview also in erster Linie meinent und projektiv ergründet. *Bekanntes wird wiedererkannt*, statt irritiert zu werden. Basierend auf der vorrangigen Reproduktion vorhandener Annahmen werden bestehende Wahrnehmungs- und Deutungsmuster im Diskurs also eher performativ stabilisiert und nicht verunsichert. Insofern ist im Interviewausschnitt bei Schülerin A vermutlich eher zu beobachten, wie gegebene Selbst- und Weltbezüge konsolidiert werden (Kokemohr 2007: 36). Die aktualisierten Potenziale der zügigen und widerspruchsfreien Interpretations- und Deutungspraxis von Schülerin A markieren so gesehen zwar aktive Leistungen des körperlichen Affiziertseins und der Rekapitulation von Vorstellungsbildern (SP: 64), diese scheinen aber eher mit der Stabilisierung und Konsolidierung der bestehenden Selbst- und Weltbezüge verbunden zu sein.

Weder scheitern Identifikationen noch werden vorhandene Vorstellungen von Schülerin A an dieser Stelle im Interview infrage gestellt, problematisiert oder neu bestimmt. Angesichts der weitgehend bruch- und irritationslosen Interpretationspraxis kommt es in den Sprachhandlungen nicht zu Verschiebungen bzw. Verwerfungen, die auf ein Hinausdrängen aus der bestehenden sprachlich figurierten Wahrnehmungsordnung hindeuten würden (Koller 2007: 80). Die zügigen, relativ umstandslosen und widerspruchsfreien Deutungen der Szene von *Liebe* durch Schülerin A bringen so gesehen weniger einen *beunruhigenden* Anspruch des Fremden zum Ausdruck, wie er als Anzeichen eines Bildungsvorhalts gelesen werden könnte (Kokemohr 2017: 193), sondern in ihnen kommt eher das Konsolidierte der eigenen Selbst- und Weltentwürfe zum Vorschein.

Auch bei dem am Interview beteiligten Forscher lässt sich beobachten, dass über die wiederkehrenden sicht- und hörbaren Affektionen des Verständnisses und der Bestätigung des Gesagten (u.a. bei 03:48, 03:54, 04:17, 04:40) vorhandene Wahrnehmungs- und Deutungsmuster anscheinend vornehmlich stabilisiert und nicht irritiert werden. In seiner Praxis des »aktiven Zuhörens« zeigt sich eher eine performative Reproduktion seiner bestehenden Selbst- und Weltbezüge.

Im Filmausschnitt aus dem Interview zwischen der Schülerin A und dem Forscher werden also vermutlich die bei der Analyse der Filmrezeption der Szene aus *Liebe* als eher gering eingeschätzten Bildungspotenziale (Kap. 5.1) aufgegriffen, aber damit sind im Interview keine weiteren Irritationen verbunden, die auf zukünftige Bildung schließen lassen. So wiederholen sich in den Sprechakten von

Schülerin A die affektierte Empörung und Betroffenheit angesichts der »schlechten Pflege«, die schon bei der Filmrezeption auftraten (Kap. 5.1), doch auch im Interviewausschnitt ist das eher damit verbunden, dass vorhandene Vorstellungen und Annahmen sowie bestehende Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erhalten und konsolidiert werden.¹⁵ Die in der Filmrezeptionspraxis von Schülerin A (Kap. 5.1) in Ansätzen zu beobachtenden kurzzeitigen Irritationen, die ich oben als mögliche Vorhalte zukünftiger Bildung gedeutet habe, finden sich in der Interviewpraxis nicht bzw. werden diese nicht wirksam.

Dass diese Vorhalte im Interview offenbar nicht zu einer beginnenden Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse führen, sondern eher deren Stabilisation oder Konsolidation bedeuten, verdeutlicht einmal mehr die Offenheit und Unbestimmtheit von Bildungsprozessen. Wie sich an dieser Stelle zeigt, müssen Bildungsvorhalte nicht zwangsläufig mit zukünftiger Bildung bzw. dem Evozieren weiterer Bildungspotenziale verbunden sein. Sie können vielmehr auch in einer anschließenden Stabilisierung vorhandener Selbst- und Weltbezüge resultieren.

Zugleich lassen sich die aktualisierten Potenziale der Sprechakte von Schülerin A im Interview, also ihre durchaus sinnhaften und zutreffenden Deutungen und Interpretationen, als Ergebnis von *vergangenen* (Pflege-)Bildungsprozessen lesen, die das Fundament für ihre etablierten und konsolidierten Selbst- und Weltverhältnisse gelegt haben. Deshalb ist die positive Leistung von Schülerin A, die Pflegesituation in *Liebe* affiziert zu deuten und zu interpretieren, »schlechte« und »gute Pflege« zu beurteilen und zu unterscheiden, auch kein Defizit.

Obwohl im Interviewausschnitt aus meiner Sicht keine Bildungspotenziale im Sinne einer Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Denk- und Wahrnehmungsordnungen (Koller 2012: 169) auszumachen sind, lässt sich bei Schülerin A eine performative Praxis des betroffenen und affizierten Deutens und Interpretierens beobachten, die sich – wenn auch recht flüchtig und oberflächlich – sinnhaft mit dem Gegenstand Pflege auseinandersetzt. Diese Praxis des Sprechens ließe sich als ein *Pflegelernen* verstehen, also als ein Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen, bei dem der Rahmen, in dem die Informationsverarbeitung erfolgt, unangetastet bleibt (ebd.: 15), was sich bei Schülerin A nicht zuletzt daran zeigt, dass sie den Modus der Informationsverarbeitung während des gesamten Interviewausschnitts nicht wechselt.¹⁶

15 Letztendlich wiederholt sich in den Narrationen von Schülerin A auch die eher stereotype und unterkomplexe Darstellung der »schlechten« Pflegearbeit in der Kämmzene (Kap. 4.1). Über Umwege hat so gesehen auch das Filmmaterial daran Anteil, ob bestehende Annahmen im Kontext der diskursiven Praxis eher verstetigt oder irritiert werden.

16 Wie Ahrens (2011: 270) zeigt, ist Lernen im Vergleich zu Bildung keineswegs als minderwertig anzusehen. Vielmehr sind beide Bereiche verschränkt und miteinander verwoben: So erscheint Lernen als Voraussetzung von Bildung, da die Reproduktion relativ gesicherter An-

Angesichts des Kontextes der beruflichen Pflegeausbildung ist durchaus zu fragen, ob der Anspruch einer dauerhaften Infragestellung vorhandener Ordnungssysteme tatsächlich sinnvoll ist oder ob nicht schon das Erkennen und Unterscheiden »schlechter« und »guter Pflege«, wie es bei Schülerin A im Interview zu beobachten war, als Ziel von Pflegelernen bzw. Pflegebildung angenommen werden kann. Zumal der Anspruch von Bildung im Sinne einer dauerhaften Verflüssigung bestehender Ordnungssysteme, wie Koller (2012: 169) bemerkt und wie im Filmausschnitt vermutlich ansatzweise zu sehen ist, nur in seltenen Ausnahmefällen erfüllt ist.

Zugleich bleibt unklar, ob die direkten Affektionen und Gefühlsausdrücke von Schülerin A im Zusammenhang der Sprechakte des Interviews nicht *zukünftig* eine Möglichkeit der Reflexion und damit einen Anlass für Bildung bzw. einen zukünftigen Bildungsvorhalt darstellen könnten. Und selbst die im Interview getätigten Festlegungen und Identifikationen könnten zukünftig mit Blick auf das Vergangene umgekehrt und infrage gestellt werden. Dass Anzeichen von Bildung bzw. Bildungsvorhalte so gesehen eher selten und *verschattet* anzutreffen sind, zeigt auch der nächste Filmausschnitt aus dem Interview mit Schülerin B.

6.2 Schülerin B – Forscher

Der zweite Interviewausschnitt setzt wie der erste damit ein, dass der Forscher Schülerin B den zweiten Teil des Interviews ankündigt. Er erklärt, dass er Bilder aus dem Film *Liebe* ausgedruckt hat und bittet die Schülerin, sich ein Bild – egal, ob es eine bereits im Interview besprochene Szene oder eine neue zeigt – auszusuchen, worauf sie wiederkehrend mit Zustimmung reagiert (»Hm«, Nicken) (bei 04:05, 04:09) (03:58–04:13).

Der Forscher überreicht der Schülerin B nun die ausgedruckten Filmstills mit der Aufforderung, dass sie den Eindruck oder das »Gefühl« beschreiben solle, dass sie beim Sehen der von ihr auszuwählenden Filmszene gehabt habe (04:13–04:16). Sie nimmt die Bilder und beginnt, diese durchzuschauen. Auf das erste Bild, das einen Filmstill aus der Szene zeigt, in der Anne ruppig gekämmt wird (Seq. 47), reagiert sie mit Bestätigung und Zustimmung (»Mhm«, Nicken) (bei 04:20) (04:16–04:19). Anschließend schaut sie die weiteren Filmstills durch, während der Forscher sie schweigend dabei beobachtet (04:19–04:48). Nachdem die Schülerin B alle Bilder durchgesehen hat und das die Kämmzene zeigende erste Bild im Stapel erneut erblickt, reagiert sie mit einem unentschlossenen und nachdenklichen Laut (»Hm«),

nahmen bzw. das Wiedererkennen die Bedingung für die mögliche Öffnung dieser Setzungen ist (ebd.: 271).

hält inne und zögert mit der Wahl. Unterdessen beobachtet sie der Forscher weiter schweigend und körperlich regungslos (04:48-04:52).

Schülerin B wählt nun das Filmstill aus der Kämmzene aus, aber das Interview verzögert sich weiter, da sie ratlos zaudert, ob sie wirklich dieses Bild nutzen möchte (bei 04:58) oder doch ein anderes (bei 04:59). Man sieht kurzzeitig, wie sie mit sich hadernd zum Bild blickt, ihren Körper unentschlossen hin und her bewegt, während zeitgleich keine Reaktion auf die wiederholten Aufforderungen des Forschers, ihm das gewählte Bild zu zeigen (bei 04:55, 04:57), erfolgt (04:52-04:59).

Der Forscher bittet Schülerin B daraufhin, ihre Wahl so zu treffen, wie sie es aktuell »fühlt«, woraufhin sie erklärt, dass ihr die gewählte Szene zu »plakativ« sei (04:59-05:01). Sie ergänzt, dass sie die Szene als illustrativ oder »schon schön« empfinde, aber zugleich als sehr plakativ. Sodann fordert der Forscher sie auf, das gewählte Filmstill in die Kamera zu halten. Dieser Forderung kommt sie nun nach. Als der Forscher sieht, dass das Filmstill die Kämmzene aus *Liebe* zeigt (Seq. 47), signalisiert er bestätigend sein Verständnis (»Okay«, »Aha«, Nicken) (bei 05:04) (05:01-05:04).

Schülerin B beginnt zunächst, die Szene im Film nüchtern zu beschreiben, unterbricht diese Schilderung aber plötzlich (bei 05:07), blickt zum Forscher und erklärt mit ernstem und betroffenem Gesichtsausdruck, dass es »traurig« sei, dass die Darstellung der ruppigen Pflegearbeit in der Szene im Film nicht »übertrieben« sei, worauf der Forscher mit Verständnis und Zustimmung (»Mhm«, Nicken) reagiert (bei 05:12) (05:04-05:12). Sie erklärt weiter mit unverändert betroffenem und durchaus empörtem Gesichtsausdruck, dass sie es selbst schon in ihrer Pflegearbeit erlebt habe, dass Pflegende so roh und ruppig pflegen wie in der Kämmzene. Diese Schilderung löst beim Forscher erneut Verständnis und Zustimmung aus (»Mhm«, Nicken) (bei 05:17) (05:12-05:17).

Schülerin B erzählt weiter und bekennt plötzlich kopfschüttelnd, wobei sie schamhaft und betroffen den Blickkontakt mit dem Forscher abbricht und zum Bild vor ihr blickt, dass sie selbst anders in der Pflegearbeit handele, und beurteilt, dass sie »nie in der Lage dazu wäre« (bei 05:21) und auch zukünftig »hofft«, nie in der Lage dazu zu sein, derart grob zu pflegen, worauf der Forscher wiederholt mit Äußerungen ernster Zustimmung und Bestätigung (»Mhm«, Nicken) reagiert (bei 05:22) (05:17-05:24) (Abb. 23).

Anschließend blickt sie fortwährend nickend und mit betroffenem Gesichtsausdruck auf das Filmstill und erzählt erneut, dass sie Pflegende kenne, die in dieser ruppigen Form pflegen; wiederum besteht die Reaktion des Forschers darauf in sichtbarer Bestätigung und Zustimmung (Nicken) (bei 05:31) (05:24-05:31).

Schülerin B schaut unverändert betroffen auf das Bild vor ihr und stellt wiederholt fest, dass die Pflegearbeit in der Szene eher stereotyp bzw. »plakativ« dargestellt sei und man daher schnell einen »schlechten Eindruck« gewinne (05:31-05:41). Sie schlussfolgert, dass die Szene »aufrütteln« solle, und erklärt, vom Bild



Abb. 23: Schülerin B blickt kopfschüttelnd, schamhaft und betroffen auf das Filmstill (bei 05:21)

zum Forscher aufblickend, dass es fatal gewesen wäre, wenn die Darstellung in *Liebe* in einer Pflegeschule keine Reaktion hervorgerufen hätte. Diese Ausführungen stoßen beim Forscher wiederkehrend auf Verständnis und Zustimmung (»Mhm«, Nicken) (bei 05:42, 05:44, 05:57) (05:40–05:56).

Als sie ihren Blick nun erneut dem Filmstill zuwendet, widerspricht Schülerin B plötzlich und überraschend ihrer vorher getätigten Feststellung oder Selbstbeurteilung und erklärt – auch in Bezug auf die erhoffte aufrüttelnde Wirkung der Pflegeszene –, dass jeder, der sich über eine derartige Pflegeszene »aufregt«, zugleich nicht »hundertprozentig« sagen könne, ob er nicht selbst bei der Pflegearbeit so handeln würde, was beim Forscher auf Zustimmung und des Verständnisses stößt (»Mhm«, Nicken) (bei 06:05) (05:56–06:05). Schülerin B schaut nun zur Seite bzw. weicht vorübergehend dem Blickkontakt zum Forscher aus und sagt schulterzuckend, kopfschüttelnd sowie relativ unbestimmt und mit ratlosem Gesichtsausdruck, dass »es sein kann«, dass man selbst als Pfleger so handle. Beim Forscher bleiben in diesem Moment auch konventionelle Reaktionen der Zustimmung und des Verständnisses zeitweilig ganz aus (bei 06:05) (Abb. 24).



Abb. 24: Schülerin B blickt fragend und ratlos am Forscher vorbei (bei 06:06)

Nach wie vor am Forscher vorbeischauend, widerspricht Schülerin B daraufhin ihrer zuvor geschilderten Selbstgewissheit (bei 05:18-05:22) und beschreibt weiter ratlos und mit relativ konsterniertem Gesichtsausdruck, dass sie derartige Handlungen in der Pflegearbeit nicht von sich kenne, aber auch nicht hundertprozentig von sich selbst behaupten könne, dass sie nicht selbst so handeln würde (bei 06:12). Beim Forscher lassen sich unterdessen – ähnlich wie zuvor – keine zustimmenden und bestätigenden Reaktionen ausmachen, vielmehr schaut er mit relativ gespanntem Gesichtsausdruck schweigend und weitgehend körperlich regungslos zu ihr (06:05-06:13).

Schülerin B wendet ihren Blick nun wieder dem Forscher zu und bekennt betroffen, dass sie hoffe, dass es nie so sein werde (bei 06:16), und ergänzt kopfschüttelnd, dass sie sich nicht für so einen Menschen halte (bei 06:18), was bei dem nun recht ernst schauenden Forscher ein zustimmendes Nicken auslöst (bei 06:18) (06:13-06:19).

Auffallend ist bei dem Filmausschnitt aus dem Interview zunächst, dass die Schülerin B bei der Wahl des Filmstills aus *Liebe* relativ unentschlossen ist und sich zögerlich verhält. Letztlich aber wählt sie wie schon die Schülerin A im Filmausschnitt zuvor jenes Bild aus, das die Szene des Kämmens von Anne zeigt (Seq. 47). Und ähnlich wie bei Schülerin A zeigen sich bei ihr im Interview in Ansätzen direkte Affektionen und Affekte in Form des Gesichtsausdrucks trauriger Betroffenheit und ernster Empörung angesichts der »schlechten Pflege« in der Szene. Wie im ersten Filmausschnitt ist auch bei Schülerin B zunächst eine weitgehend bruchlose Deutungs- und Interpretationspraxis zu beobachten, die von direkten Affektionen und Gefühlsausdrücken der Betroffenheit begleitet wird (u.a. bei 05:12, 05:12-05:17, 05:21) (Abb. 23). Mithin äußert sich in den Sprechakten von Schülerin B zu Beginn eine empörte und ernste Betroffenheit gegenüber der schlechten und ruppigen Pflege, die sie in der Kämmzene identifiziert (bei 05:12) und aus ihrer erlebten Pflegepraxis wiedererkennt (bei 05:17). Auch beteuert sie mit ernstem und betroffenem Gesichtsausdruck, dass sie in ihrer eigenen pflegerischen Praxis keinesfalls so ruppig und gewaltsam vorgehe (bei 05:21).

Neben den in den Sprechhandlungen bei Schülerin B beobachtbaren direkten Affektionen bzw. Affekten des eher ernsten und betroffenen Gesichtsausdrucks (u.a. bei 05:09, 05:17, 05:21) sind aber auch – anders als bei Schülerin A zuvor – in Ansätzen Affekte in Form staunender Irritation und Momente innehaltender bzw. fragender Ratlosigkeit festzustellen (u.a. bei 06:07, 06:15) (Abb. 24). Zeitweise lässt sich in den Sprachhandlungen von Schülerin B ein ratloser und relativ konsternierter Gesichtsausdruck registrieren, der auch damit verbunden ist, dass ihre Deutungs- und Interpretationspraxis im Interview zeitweilig stockt und die vorher getätigten Festlegungen und Selbstbeurteilungen reflexiv umgekehrt und infrage gestellt werden (bei 06:07, 06:15).

Der innehaltende, staunende und fragende Gesichtsausdruck von Schülerin B und ihre reflexive Umkehrung des Gesagten sorgen aufseiten des Forschers dafür, dass die konventionelle Praxis des »aktiven Zuhörens« vorübergehend aussetzt (06:05-06:13). Die konventionellen Äußerungen, mit denen er zuvor das von Schülerin B Gesagte bestätigte und so sein Verständnis signalisierte (»Mhm«/Nicken) (u.a. bei 05:31, 05:42, 05:44, 05:57), bleiben kurzzeitig aus. Die affizierte Ratlosigkeit und die Irritationen der Selbstbezüge von Schülerin B führen offenbar auch beim Forscher zeitweise zu einem gespannten Staunen und zu Irritationen (bei 06:05-06:13), was mit einem schweigenden, zurückhaltenden Beobachten verbunden ist, bei dem sich seine Körperbewegungen bis zur Regungslosigkeit verlangsamen.

Weiterhin lässt sich in dem Filmausschnitt beobachten, wie die im visuellen Bild bei Schülerin B in Ansätzen auszumachenden Affektionen und Affekte der empörten und ernsten Betroffenheit – ähnlich wie bei Schülerin A zuvor – im akustischen Bild mit einem Wiedererkennen der »schlechten« bzw. ruppigen Pflegearbeit in der gewählten Filmsequenz (Seq. 47) und mit Bezugnahmen auf die von ihr erlebte Pflegearbeit zusammenfallen. Ähnlich wie Schülerin A stellt Schülerin B im Kontext des Interviews zunächst eher oberflächliche und flüchtige Betrachtungen an: So sagt sie, dass die filmische Darstellung der Pflegeszene zwar »plakativ« (04:59-05:01), aber zugleich nicht »übertrieben« (bei 05:12) sei, da sie eine solch ruppige Pflege und »schlechte Pflege« wie in der Kämmsszene aus ihrer Berufspraxis kenne (05:12-05:14). Anschließend bekennt sie sich – wie Schülerin A zuvor – zur »richtigen« und »guten« Pflege, indem sie gegenüber dem Forscher erklärt, dass sie pflegerische Handlungen noch nie in der im Film *Liebe* dargestellten Weise durchgeführt habe und hoffe, dass dies auch zukünftig so bleibe (05:17-05:24). Wie sie des Weiteren ausführt, soll die »plakative« Darstellung der »schlechten« professionellen Pflege in der Filmszene die Pflegenden aus ihrer Sicht »aufrütteln« (bei 05:42) und zur Reflexion anhalten.

Diese zunächst weitestgehend bruch- und irritationslose Interpretations- und Deutungspraxis von Schülerin B ist wie bei Schülerin A zuvor hauptsächlich von flüchtigen und oberflächlichen Identifikationen, Zuschreibungen und Urteilen geprägt. Auf Basis der affektierten Regungen der Betroffenheit und Empörung (u.a. bei 05:12, 05:17, 05:21) lassen sich daher bei Schülerin B in erster Linie flüchtige Identifikationen, Festlegungen und Beurteilungen gegenüber dem Filmstill aus der Kämmsszene feststellen, während Irritationen zunächst ausbleiben. Mithin fußt die Interpretations- und Deutungspraxis von Schülerin B im Interview auf »Affektionsideen« (S: 130), also auf relativ oberflächlichen und affektierten Zuschreibungen, projektiven Meinungen und Selbstbeurteilungen, die für das Wiedererkennen auf der Ebene der Meinung kennzeichnend sind (ebd.: 134).

Die widerspruchsfreien Setzungen und Momente des Wiedererkennens von Schülerin B sind ähnlich wie die von Schülerin A im Filmausschnitt zuvor sinnhaft und zutreffend und treffen somit etwas Positives und Wahres (ebd.: 133). Beispiels-

weise identifiziert sie im Interview die relativ stereotype und plakative Darstellung »schlechter« Pflege in der Filmszene von *Liebe* (bei 05:12). Genauso erkennt sie eine derart ruppige Pflege relativ umstandslos in der beruflichen Pflegepraxis wieder (bei 05:17). Zwar verdient diese auf dem Wiedererkennen aufbauende Erkenntnispraxis von Schülerin B durchaus Anerkennung und Wertschätzung, zugleich sind die getätigten Zuschreibungen in ihrer widerspruchsfreien Klarheit und Deutlichkeit aber recht oberflächlich, grob und unterkomplex. In diesem Sinne werden durch die relativ bruchlose, sinnhafte und widerspruchsfreie Deutungs- und Interpretationspraxis im Interview vorhandene Vorstellungen und Wahrnehmungen bei Schülerin B vorrangig projektiv reproduziert.

Anders als bei Schülerin A werden bei Schülerin B im Filmausschnitt die eher flüchtigen und oberflächlichen Deutungen, Setzungen und Selbstzuschreibungen im Interview jedoch temporär umgekehrt und problematisiert (bei 06:05-06:13). Die im visuellen Bild beobachtbare innehaltende Wahrnehmung und das zeitweise ratlose, konsternierte Staunen (bei 06:06, 06:11, 06:13) gehen im akustischen Bild zeitweilig mit einer stockenden, unsicheren Sprechpraxis und einer reflexiven Umkehrung des Gesagten im Interview einher. So stellt Schülerin B im Interview die zuvor getätigte Selbstbeurteilung, dass sie keine ruppige Pflege durchgeführt habe und auch annehme, »nie dazu in der Lage zu sein« (05:17-05:24), reflexiv infrage, indem sie ihre Selbstungewissheit schildert, ob sie in künftigen Pflegesituationen nicht doch anders handeln würde (06:05-06:13). Schülerin B kommt so betrachtet zu der reflexiven bzw. *problematisierenden* Einsicht, dass man nicht »hundertprozentig« sagen kann, wie man zukünftig in Pflegesituationen handeln wird (bei 06:07-06:15).

In dieser reflexiven Umkehrung des Gesagten lässt sich bei Schülerin B in Ansätzen eine weiterführende situative »Bildung von Erkenntnissen« (SP: 35) feststellen, sie beginnt also, rationale Einsichten auf der Ebene der Erkenntnisart der Vernunft zu entwickeln. Die einsetzenden Verstehens- und Verständnisleistungen auf der Ebene der Vernunft meinen eine auf Erfahrung basierende situative Bildung oder Kreation einer rationalen Idee (S: 249). Dies geht – wie im Filmausschnitt ansatzweise zu sehen ist – über das affizierte Wiedererkennen und die alleinige Reproduktion bestehender Vorstellungen und Setzungen hinaus. Über die Irritation des Bekannten hinaus handelt es sich bei Schülerin B auf der Ebene der Vernunft womöglich in Ansätzen um die Bildung einer konkreten, aber allgemeinen Idee (SP: 81) in Bezug auf die Sache Pflege. Beginnende Einsichten auf der Ebene der Vernunft betreffen auch hier die »Natur des Dings« (ebd.: 85). Indem Schülerin B im Interview zum Ausdruck bringt, dass man nicht »hundertprozentig« (bei 06:07) wissen könne, wie man in zukünftigen Pflegesituationen handeln werde, erkennt sie aus meiner Sicht auch die konkreten, aber allgemeinen Verhältnisse des kontingenten Gegenstands Pflege.

Bei Schülerin B werden im Interviewausschnitt daher Wahrnehmungs- und Deutungsmuster im Diskurs zugleich performativ und affektiert erhalten wie auch vorübergehend irritiert und erweitert. Einerseits ist im Interview in den umstandslosen affektierten, flüchtigen Zuschreibungen und Identifikationen ein Wiedererkennen des Bekannten zu beobachten (u.a. 05:12-05:17). Andererseits kommt es vor allem in den affizierten Momenten des innehaltenden, irritierten und ratlosen Sprechens von Schülerin B zur Infragestellung des Bekannten und zur Herausbildung neuer reflexiver Einsichten (bei 06:05-06:12). Und ebendiese Momente sind es, in denen eine widerständige Erfahrung aufblitzt, in der das Bekannte zeitweilig unbekannt und *fremd* erscheint. Namentlich das bei Schülerin B beobachtbare ratlose und innehaltende Zaudern mit der eigenen Selbstsicht, dass sie sich nicht mehr »hundertprozentig« ihrer selbst gewiss ist (bei 06:12), bringt aus meiner Sicht ohne Umschweife zum Vorschein, wie brüchig die eigene Selbst- und Weltkonstitution ist (Thompson 2009: 71). Dieses Zaudern erinnert an ein Anderes oder Fremdes im Selbst, wie es »intrasubjektive Alteritätserfahrungen« (Koller 2007: 72) auszeichnet. In Form der Selbstungewissheit oder Selbstunsicherheit *zeigen* sich so gesehen auch bei Schülerin B Fremdheitserfahrungen, indem sie sich *entziehen* (Kokemohr 2007: 71).

Die zeitweise irritierte und unbestimmte Ratlosigkeit im Sprechakt von Schülerin B, speziell die Infragestellung getätigter Selbstbeurteilungen und die damit verbundene Beunruhigung, lässt sich entsprechend als Anzeichen eines Bildungsvorhalts lesen (Kokemohr 2017: 193). Das irritierte, ratlose und konsternierte Innehalten kann als Konfrontation mit etwas verstanden werden, was von Schülerin B vorübergehend nicht gedeutet werden kann, weil es sich ihr entzieht, sie als etwas Fremdes anspricht und sie als solches beunruhigt (ebd.). Bildungsvorhalte erscheinen im Interview bei Schülerin B so gesehen wiederum im »zitternden Zeichen« (ebd.: 178) und in Momenten, in denen angesichts des vorläufigen Scheiterns begrifflicher Identifikation die »Uneinholbarkeit von Selbst und Welt« (Thompson 2009: 71) vage und unsicher zutage tritt. Auch Schülerin B ist sich im Interview zeitweilig nicht mehr sicher, wie sie *zukünftig* im Pflegeberuf handeln wird. Dies meint aber kein Defizit.

Wie im Filmausschnitt bei Schülerin B zu sehen, ist die Irritation der eigenen Selbst- und Weltbezüge bestenfalls mit der Bildung rationaler und reflexiver Ideen auf der Ebene der Vernunft verbunden. Mögliche Bildungsvorhalte als Anzeichen zukünftiger Bildung scheinen bei Schülerin B im Zusammenhang des Interviews *ereignishaft* und *unstet* als temporäre Irritation der andauernden Erkenntnispraxis des Wiedererkennens auf.¹⁷ Die Einbildungen, Projektionen und Vorstellungen, mit denen sie der Welt gegenübertritt, werden mithin zeitweise brüchig,

17 Vor allem die im Interviewausschnitt vorzufindende überraschende und plötzliche Umkehrung des Gesagten von Schülerin B verdeutlicht den experimentellen Charakter von Bildung

was sie dazu nötig, neue Ideen und Vorstellungen zu entwickeln. Bildungsvorhalte zeigen sich dementsprechend als krisenhafte, das fortbestehende affizierte Wiedererkennen (Meinung) störende »Verschiebungen im artikulatorischen Feld« (Thompson 2015: 45), als beginnende instabile Eröffnung bestehender Vorstellungen über die erfahrungsbasierte und reflexive Bildung von situativen rationalen Einsichten (Vernunft). Der besagte Übergang von der Erkenntnisart der Meinung zur Vernunft lässt sich so gesehen als der Moment fassen, in dem das Individuum aus der bestehenden sprachlich figurierten Wahrnehmungsordnung hinausgedrängt wird (Koller 2007: 80). Dieser zeitweise und instabile Wandel von flüchtigen und meinungsbasierten Ideen zu reflexiven Einsichten bei Schülerin B lässt sich demgemäß als Bildungsanlass bzw. Anzeichen zukünftiger Bildung verstehen.

Aus dieser Perspektive tauchen Bildungsvorhalte in ereignishaften Momenten auf, die für eine vorübergehende Verschiebung des Modus der Informationsverarbeitung sorgen (Koller 2012: 15), wobei offenbleibt, wie nachhaltig dieses Geschehen ist. Bildungspotenziale bestehen bei Schülerin B in der ansatzweisen Infragestellung oder Verflüssigung bestehender und gesetzter Denk- und Wahrnehmungsordnungen (ebd.: 169). Aber auch hier bleibt unklar, ob damit *zukünftig* Bildung verbunden ist. Genauso ist bei Schülerin B an dieser Stelle offen, ob und inwieweit die vorherige Rezeption des Films *Liebe* daran Anteil hatte oder ob die Interviewpraxis selbst als Ort möglicher Bildungsvorhalte fungierte.¹⁸

Allerdings ist es bei Schülerin B ähnlich wie bei Schülerin A im ersten Interviewausschnitt durchaus denkbar, dass die aktualisierten Potenziale des betroffenen und empörten Wiedererkennens der »schlechten Pflege« im Film *Liebe* und in der pflegerischen Berufspraxis auf *vergangenen* (Pflege-)Bildungsprozessen beruhen. Auch den etablierten und konsolidierten Selbst- und Weltverhältnissen von Schülerin B könnten Werdens- und Bildungsprozesse vorausgegangen sein.

Die im Zusammenhang der Interviewpraxis beschriebenen Bildungspotenziale von Schülerin B in Gestalt der konsternierten Ratlosigkeit, des Zauderns und der Infragestellung getätigter Setzungen wirken dabei gleichsam *ansteckend*, denn

(Ahrens 2011), da dieses Ereignis bzw. Ergebnis weder vom Forscher noch von der Schülerin selbst intentional geplant werden kann.

18 Anders als bei Schülerin A wurde in dieser Untersuchung nicht ausführlich analysiert, wie Schülerin B die Kämmzene in *Liebe* rezipiert hat. Dennoch habe ich oben kurz darauf verwiesen, dass die Schülerin B auf die Szene gleichfalls eher mit Empörung und Missfallen reagierte (Kap. 5.1). Auch hier scheint die eher stereotype Darstellung der »schlechten« Pflegearbeit im Film *Liebe* dazu beizutragen, dass Schülerin B im Interview zunächst eher flüchtige Zuschreibungen und empörte Anklagen äußert und weniger abwägend argumentiert, wenngleich sie gut erkennt, dass die Pflegedarstellung in *Liebe* an dieser Stelle eher »plakatativ« (bei 04:59) ist. Erst im späteren Verlauf des Interviews kommt es zu Irritationen und Problematisierungen dieser Setzungen, weshalb die produktiven Abweichungen bzw. Verkomplizierungen auf die diskursive Praxis selbst zurückgeführt werden können.

auch beim Forscher sind in der innehaltenden Wahrnehmung und im Staunen vermutlich in Ansätzen Irritationen zu beobachten (bei 06:05-06:15). Anders als im Filmausschnitt mit Schülerin A stockt das konventionelle »aktive Zuhören« des Forschers kurzzeitig. Das Zaudern und die zeitweise Fragilität des Selbst- und Weltentwurfs von Schülerin B scheinen folglich situativ Irritationen beim Forscher hervorzurufen. Auch diese Momente der innehaltenden und irritierten Wahrnehmung des Forschers ließen sich durchaus als Vorhalte zukünftiger Bildung ansehen. Der Diskurs der sozialwissenschaftlichen Interviewpraxis lässt sich angesichts dessen auch als wechselseitige Anteilnahme verstehen, die ein mögliches Versprechen beiderseitigen Anders-Werdens beinhaltet (Masschelein et al. 2004: 27). Die Interviewerfahrung steht so gesehen für eine *pädagogische Erfahrung*, die gegebenenfalls verhindert, dass auch der Forscher so bleibt, wie er ist. Die Gemeinschaft des Forschens, wie sie temporär zwischen der Schülerin B und dem Forscher zum Vorschein kam, lässt sich demnach als mögliche Einladung zu edukativen Praktiken verstehen (ebd.). Diesen Bildungspotenzialen der Forschungspraxis sollte zukünftig mehr Beachtung gebühren. Da ihnen an dieser Stelle aber nicht weiter nachgespürt werden kann, widme ich mich nachfolgend weiteren Einsätzen zukünftiger Bildung im Rahmen der diskursiven Praxis des Interviews. Dies geschieht anhand des Filmausschnitts aus dem Interview mit Schüler C.

6.3 Schüler C – Forscher

Der Forscher kündigt dem Schüler C zu Beginn des Filmausschnitts den zweiten Teil des Interviews an. Er erklärt, dass er Bilder aus dem Film *Liebe* ausgedruckt hat, was Schüler C zustimmend zur Kenntnis nimmt (Nicken) (bei 03:59) (03:48-04:08). Der Forscher beschreibt nun die nachfolgende Aufgabe, dass Schüler C ein Bild auswählen und anschließend beschreiben soll, was für ihn bei der Rezeption der Szene im Film »markant« gewesen sei und was er »gefühlt« habe, während Schüler C mit eher nüchternem Gesichtsausdruck zu ihm blickt und mimische und gestische Reaktionen ausbleiben (04:08-04:23).

Der Forscher reicht daraufhin Schüler C die ausgedruckten Filmstills und bittet ihn, sie durchzuschauen. Der Schüler schaut sich die fünf Bilder eine längere Zeit an (ca. 20 Sek.) und wird dabei schweigend vom Forscher beobachtet (04:23-04:43). Nachdem er alle Filmstills durchgesehen hat und das erste Bild im Stapel, das die Duschszene zeigt (Seq. 42), erneut anschaut, bringt er mit einem nachdenklichen, unentschlossenen Laut und mit lächelndem Gesichtsausdruck – der an Selbstironie erinnert – zum Ausdruck (»Hm«), dass ihm die Wahl schwerfällt (bei 04:43) (04:43-04:50). In Reaktion darauf beginnt auch der Forscher zu lächeln und ahmt den Laut des Schülers fragend nach (»Hm?«) (bei 04:47).

Schüler C sieht weiter auf das Bild vor ihm, bis er nach weiterem Zögern das erste Bild auswählt und seitenverkehrt vorzeigt (bei 05:00). Dieser Wahl stimmt der Forscher zu (»Mhm«, Nicken). Er fordert Schüler C sodann auf, das Bild so zu halten, dass die Kamera es einfangen kann (04:50-05:03). Schüler C hält daraufhin das Bild in die Kamera, das verschiedene Filmstills aus der Szene in *Liebe* zeigt, in der die professionelle Pflegerin Anne duscht (Seq. 42).¹⁹ Es handelt sich um ebene Szene, bei der in der Filmrezeptionspraxis von Schüler C intensive Affekte des innehaltenden und irritierten Staunens beobachtet werden konnten (Kap. 5.3). Der Forscher gibt ihm daraufhin erneut die Anweisung, die Szene zu beschreiben und zu erklären, was für ihn »bemerkenswert« gewesen sei und was er »gefühlt« habe (05:03-05:15).

Auf die Filmstillserie blickend, beginnt Schüler C nun eine recht nüchterne Beschreibung der Szene. Er schildert, dass es die »Duschszene« war, in der die Pflegerin die »Frau« duscht und der »Mann« als Zuschauer anschließend rausgeht; der Forscher hält unterdessen Blickkontakt und schweigt (05:15-05:28). Schüler C schaut weiter auf das Bild, zeigt darauf und stellt kopfschüttelnd und mit wertschätzendem und zufriedenem Gesichtsausdruck fest, dass die professionelle Pflegerin alles »richtig gemacht« habe, es nichts zu bemängeln gebe und sie die Pflege »eins a« durchgeführt habe, worauf der Forscher wiederkehrend sein Verständnis und seine Zustimmung äußert (Nicken) (bei 05:35) (05:28-05:37).

Anschließend kommen die Sprechhandlungen aufgrund relativ langer Pausen (ca. 4 Sek. bei 05:40, 2 Sek. bei 05:45, 1 Sek. bei 05:47) ins Stocken und verlangsamen sich. Schüler C blickt fragend, staunend und verwundert auf das Bild vor ihm und beschreibt ein gegenüber der vorherigen Beurteilung der Pflegerin, dass diese alles »eins a« (bei 05:35) gemacht habe, widersprüchliches Gefühl der »Distanz« bzw. Distanziertheit (bei 05:47). Zeitgleich zu dieser eher paradoxen Beschreibung bleiben beim Forscher konventionelle Reaktionen der Zustimmung und des Verständnisses aus, er verharrt körperlich regungslos und blickt Schüler C irritiert an (05:37-05:49) (Abb. 25).

Schüler C betrachtet weiter gespannt die Filmstillserie und ergänzt, dass die in der Szene aus seiner Sicht zu spürende »Distanz« der professionellen Pflegerin in der Pflegebeziehung zwischen Georges und Anne nicht da war; währenddessen blickt der Forscher gespannt zu ihm, verharrt weiterhin körperlich regungslos und es bleiben konventionelle Reaktionen »aktiven Zuhörens« aus (05:49-05:57). Unverändert auf das Bild vor ihm schauend, erklärt Schüler C nun, dass es sich dabei um den Unterschied zwischen »professioneller Pflege« und »Angehörigenpflege« han-

19 Während die Kämmsszene (Seq. 47), die in einer Einstellung gefilmt ist, von mir in einem Filmstill abgebildet wurde, habe ich die Duschszene (Seq. 42), die mit zwei Einstellungen operiert, anhand von drei verschiedenen Filmstills abzubilden versucht.



Abb. 25: Schüler C blickt fragend und verwundert auf die Filmstillserie (bei 05:46)

dele, was beim Forscher sichtbar Zustimmung und Verständnis auslöst (Nicken) (bei 06:04) (05:57-06:04).

In der Folge verlangsamen sich die Sprachhandlungen erneut aufgrund relativ langer Sprechpausen (ca. 3 Sek. bei 06:06, 1 Sek. bei 06:13), zeitweise blickt Schüler C dabei auch verwundert und staunend vom Bild auf, und nach der ersten Sprechpause stellt er fest, dass die »Professionalisierung« und erkannte »Distanz« der professionellen Pflegearbeit »irgendwie falsch wirkt« (bei 06:09) (06:04-06:13). Diese Festlegung wird nach der zweiten Sprechpause aber wieder umgekehrt und infrage gestellt, indem er, den Blick auf die Filmstillserie gerichtet, nickend, mit fragendem Gesichtsausdruck und händischer Geste zu dem zuwiderlaufenden Schluss kommt, dass professionelle Pflegearbeit »vielleicht doch besser ist« (bei 06:13). Beim Forscher sind währenddessen weiterhin keine körperlichen Reaktionen wahrzunehmen, stattdessen folgt er gespannt sowie weitgehend regungslos den Ausführungen von Schüler C (06:13-06:20).

Schüler C blickt anschließend weiter zum Bild und interpretiert, dass auch der Ehemann Georges – der auf einem der Bilder der Filmstillserie zu sehen ist – mit der professionellen Pflegesituation in der Szene nicht »klarkommt«, was man ihm zufolge an seinem Gesichtsausdruck und dem Verlassen des Raums erkennen würde. Dies wird vom Forscher durch Äußerungen der Zustimmung sowie des Verständnisses des Gesagten bestätigt (Nicken) (bei 06:29) (06:20-06:29).

Im Anschluss sieht man, wie Schüler C fortwährend ratlos, staunend und verwundert auf das Bild vor ihm blickt und die Sprechhandlungen zeitweise gänzlich unterbrochen werden (ca. 4 Sek. bei 06:29). Auch beim Forscher, der schweigend und aufmerksam zu ihm schaut, ist zu beobachten, wie sich die zuvor ohnehin nur schwachen körperlichen Regungen weiter verlangsamen (06:29-06:33).

Schüler C blickt daraufhin plötzlich vom Bild zum Forscher auf und sagt kopfschüttelnd, abwinkend und mit lächelndem, selbstironischem Gesichtsausdruck, dass er sich als professioneller Pfleger immer die Frage stelle, ob es die »bessere

Lösung« sei, die Distanz gegenüber den zu pflegenden Menschen aufrechtzuerhalten, oder ob man sie in Form von Nähe überbrücken solle. Auf dieses Dilemma von Schüler C reagiert der Forscher mit lächelndem Gesichtsausdruck und signalisiert wiederkehrend sein Verständnis (»Mhm«, Nicken) (bei 06:39, 06:43) (06:33-06:44) (Abb. 26).



Abb. 26: Schüler C blickt mit sich hadernd und ironisch lächelnd zum Forscher (bei 06:37)

Schüler C blickt nun erneut auf die Filmstillserie und wiederholt die im Interviewausschnitt bereits getätigte wertschätzende Beurteilung, dass die »Pflegemaßnahmen« und der »Umgang« der professionellen Pflegerin in der Duschszene in Ordnung gewesen seien (06:44-06:50). Kurz darauf verkehrt er diese Festlegung aber wieder paradox und relativ unbestimmt, als er mit staunendem bzw. irritiertem, fragendem Gesichtsausdruck das »Gefühl« beschreibt, dass »irgendwas fehlen« würde (bei 06:52). Während dieser beiden Aussagen bleiben beim Forscher wiederum konventionelle Reaktionen in Form des »aktiven Zuhörens« aus und seine körperlichen Regungen verlangsamten sich stark (06:50-06:55) (Abb. 27).



Abb. 27: Schüler C blickt irritiert, fragend und verwundert zur Filmstillserie (bei 06:52)

Schüler C führt nun die linke, bereits gestikulierende Hand in einer öffnenden Bewegung zur Seite, wodurch sich der Eindruck einer fragenden Körperhaltung

einstellt, und wiederholt ringt er in der Folge mit der getätigten Festlegung, dass die professionelle Pflegearbeit in der Szene in »Ordnung« sei (bei 06:44-06:50). Eine eindeutige Bestimmung des Zusammenhangs scheitert aber und Schüler C blickt mit verwundertem und irritiertem Gesichtsausdruck zum Forscher. Dabei setzt er seine tastenden Beschreibungsversuche fort, indem er sagt, dass er das »Gefühl« gehabt hätte, dass »irgendetwas« bei der professionellen Pflegerin »gefehlt« habe, was bei der laienhaften Pflege des Ehemannes »da war«. Auf diese direkte und fragende Ansprache reagiert der Forscher wiederkehrend mit Zustimmung und Verständnis (bei 06:56, 06:58, 07:01) (»Mhm«, Nicken) (06:55-07:01).

Schüler C blickt erneut auf das Bild und die Sprechhandlungen weichen zeitweilig gänzlich einem Schweigen, auch der Forscher verharrt eine längere Zeit regungslos (ca. 7 Sek.) (07:01-07:07). Es folgt seitens des Schülers C unvermittelt ein inhaltsleeres »Ja« und anschließend ein Nicken, während er vom Bild zum Forscher aufblickt (bei 07:10) (07:07-07:10). Der Forscher nimmt zur Kenntnis, dass Schüler C seine Ausführungen an dieser Stelle beendet hat (»Gut?«, Nicken), und fragt, ob er noch etwas zu ergänzen habe, worauf Schüler C antwortet, dass ihm nichts mehr einfallt (07:10-07:20). Infolgedessen wird das Gespräch beendet (07:20-07:28).

In dem beschriebenen Filmausschnitt aus dem Interview wählt Schüler C jene Filmstillserie aus *Liebe*, die die Pflegeszene zeigt, bei der die professionelle Pflegerin Anne duscht (Seq. 42) und bei der im Zusammenhang der Filmrezeptionspraxis bei ihm intensive Affekte des innehaltenden und irritierten Staunens beobachtet werden konnten (Kap. 5.3). Diese Irritationen scheinen sich im Interview zu wiederholen: So ist bei Schüler C wiederkehrend eine Körperhaltung und ein Gesichtsausdruck auszumachen, in denen sich ein Zaudern und ein ratloses bzw. fragendes Staunen gegenüber der gewählten Filmstillserie aus *Liebe* ablesen lässt (Abb. 25-27).

Empörte oder betroffene Identifikationen und Festlegungen, wie sie bei Schülerin A und Schülerin B in den Interviews zu sehen waren, treten aus meiner Sicht eher in den Hintergrund, vielmehr ringt Schüler C ausgehend von einem fragenden und irritierten Hadern immer wieder mit den im Interview zuvor getätigten Identifikationen, Urteilen und Festlegungen. Vergangenes und Gegenwärtiges wird während des Interviews andauernd in Beziehung gesetzt, infrage gestellt und neu bestimmt. Eine bruchlose Deutungs- und Interpretationspraxis, wie sie teilweise bei den beiden Schülerinnen festgestellt werden konnten, stellt sich angesichts der fortwährenden Umkehrungen des Gesagten nicht ein.

Ähnlich wie bei Schülerin A und Schülerin B zuvor lassen sich bei Schüler C zwar auch wertschätzende Gefühlsausdrücke der Anerkennung beobachten, die mit einer vorläufigen Beurteilung des Tuns der professionellen Pflegerin als »richtig«, »eins a« und »ordnungsgemäß« zusammenfallen (bei 05:35, 06:44). Diese affizierten Festlegungen und Identifikationen werden aber wiederholt irritiert, problematisiert und infrage gestellt. Das zeigt sich vor allem in den Gefühlsausdrücken bzw. -eindrücken einer staunenden Irritation sowie einer innehaltenden oder fra-

genden Ratlosigkeit (u.a. bei 05:46, 06:10, 06:52), die damit verbunden sind, dass getätigte Identifikationen und Festlegungen revidiert werden und die Deutungs- und Interpretationspraxis von Schüler C zuweilen abbricht und stockt (Abb. 25/27).

In Form des Lächelns treten bei Schüler C auch eher ungewöhnliche Gefühlsausdrücke der Selbstironie und des Zauderns auf, als er, während die Identifikationspraxis ins Stocken gerät, sein Dilemma in der eigenen pflegerischen Praxis schildert (bei 06:37) (Abb. 26). Anders als bei den beiden Schülerinnen zuvor lassen sich mit den längeren Denk- bzw. Sprechpausen von Schüler C (2-4 Sek.) (u.a. 05:40-05:44, 06:29-06:33) zudem intensive virtuelle Affekte registrieren, die die Sprechakte durchqueren. Die Sprechhandlungen und die Deutungs- und Interpretationspraxis werden dabei zeitweise gänzlich durch eine innehaltende, irritierte und fragende Wahrnehmung von Schüler C unterbrochen.

Diese bruchhafte Deutungs- und Interpretationspraxis führt auch aufseiten des Forschers dazu, dass das »aktive Zuhören« (»Mhm«/Nicken) als konventioneller Ausdruck der Bestätigung und des Verständnisses des Gesagten bisweilen ausbleibt (u.a. bei 06:13-06:20, 06:50-06:55). Insbesondere in den Momenten, in denen bei Schüler C die Sprechakte aussetzen und ein fragendes Staunen und Zaudern einsetzt (u.a. 05:37-05:49, 06:13-06:20), ist beim Forscher eine irritierte und gespannte Wahrnehmung auszumachen, die sich darin äußert, dass gewohnte, Zustimmung und Verständnis vermittelnde Reaktionen ausbleiben und sich die Körperbewegungen bis zur Regungslosigkeit verlangsamen. Dabei scheint es weniger um ein für ein Interview typisches zurückhaltendes Schweigen zu gehen, sondern vermutlich um intensive virtuelle Affekte, in denen sich ein irritiertes und aufmerksames Staunen manifestiert.

Weiterhin kann man beobachten, dass die im visuellen Bild sichtbare innehaltende Wahrnehmung und das fragende, selbstironische sowie zaudernde Staunen von Schüler C im akustischen Bild mit wiederkehrenden reflexiven Umkehrungen des Gesagten, der andauernden Infragestellung vorheriger Aussagen und der Schilderung von Dilemmata verbunden sind (u.a. bei 05:37-05:49, 06:04-06:20, 06:33-06:44). Festlegungen, oberflächliche Fixierungen und flüchtige Beurteilungen, wie sie vor allem bei Schülerin A im Interviewausschnitt ausgemacht wurden, stellen sich bei Schüler C nur selten oder kurz ein, da die im Interview getätigten Identifikationen andauernd infrage gestellt (05:28-05:37) oder zu Dilemmata stilisiert werden (06:33-06:44).

Zwar nimmt Schüler C gleichfalls Beurteilungen und Einschätzungen der Pflegepraxis der professionellen Pflegerin in der Duschszene von *Liebe* (Seq. 42) vor, diese werden aber wiederholt revidiert. Etwa wird die eher flüchtige Einschätzung und oberflächliche Festlegung, dass die Pflegerin in der Szene »alles richtig« und »eins a« gemacht habe (05:28-05:37), durch das darauffolgende und zuwiderlaufende Urteil, dass ihr Handeln zugleich »distanziert« (05:37-05:49) wirke, umgekehrt. Ebenso wird die nachfolgende, eher stereotype und unterkomplexe Einschätzung,

dass die Pflegehandlung angesichts ihrer Distanziertheit »falsch wirkt« (bei 06:45), reflexiv umgekehrt, als Schüler C sagt, dass professionelle Pflege »vielleicht doch besser ist« (06:04-06:20). Und das anschließend von Schüler C geschilderte Dilemma, ob »Nähe oder Distanz« in der professionellen Pflegearbeit besser sei, verhandelt irreduzibel widerstreitende und unvereinbare Positionen jenseits von Richtig und Falsch und lässt eine abschließende Festlegung offen (06:33-06:44).

Außerdem lässt sich bei Schüler C meines Erachtens beobachten, wie Identifikationen gänzlich scheitern und abschließende Bestimmungen offenbleiben. So wird die wiederum eher flüchtige und oberflächliche Einschätzung, dass die »Pflegemaßnahmen« und der »Umgang« der professionellen Pflegerin in Ordnung gewesen seien (06:44-06:50), zum Schluss des Interviewausschnitts infrage gestellt, als Schüler C das »Gefühl« beschreibt, dass bei der professionellen Pflegerin »irgendwas fehlen« würde, was bei der Angehörigenpflege »da war« (bei 06:56), ohne dass er dieses Gefühl konkretisieren kann. Die Identifikation scheitert und der Zusammenhang bleibt offen, da begrifflich unbestimmt bleibt, was genau fehlt (06:50-07:01).

»Affektionsideen« (S: 130) oder relativ flüchtige und einfache Zuschreibungen, projektive Vorstellungen, Meinungen und Beurteilungen, die für die Wiedererkennenspraxis auf der Ebene der Meinung kennzeichnend sind (ebd.: 131), finden sich – wie bei Schülerin A und Schülerin B zuvor – auch bei Schüler C. Diese werden aber fortwährend hinterfragt. Insofern Identifikationen scheitern (bei 06:56) und die getroffenen Fixierungen, Festlegungen und Zuschreibungen wiederkehrend infrage gestellt (u.a. 05:37, 06:04) oder zu Dilemmata stilisiert werden (bei 06:33), zeigen sich bei Schüler C im Interview wiederkehrende reflexive Einsichten, die als Manifestationen einer situativen Verstehens- und Verständnispraxis auf der Ebene der Vernunft gelesen werden können (ebd.: 134).

Vergangenes und Gegenwärtiges werden ständig in Beziehung gesetzt und die sich aufdrängenden, vermeintlich klaren und deutlichen Ideen auf der Ebene der Meinung werden von Schüler C wiederholt infrage gestellt, gewendet und problematisiert. Basierend auf der innehaltenden, irritierten und fragenden Wahrnehmung erfährt die Identifikations- und Wiedererkennenspraxis bei Schüler C andauernd Irritationen und Erweiterungen. Dementsprechend lässt sich bei Schüler C im Interview eine weiterführende, auf Erfahrung beruhende Bildung von situativen rationalen Erkenntnissen und Einsichten auf der Ebene der Vernunft feststellen (SP: 35). Diese Verstehens- und Verständnispraxis übersteigt das affizierte Wiedererkennen und die alleinige Reproduktion von bestehenden Vorstellungen (SP: 81; S: 245-257). Die einsetzende rationale Verstehenspraxis von Schüler C und die beobachtbare situative Bildung von Erkenntnissen drängen – ähnlich wie bei Schülerin B zuvor – über das *Erkennen des Bekannten* hinaus.

Teilweise lässt sich bei Schüler C auf der Ebene der Vernunft auch bereits eine Bildung konkreter, aber allgemeiner Ideen (SP: 81) bezüglich der Pflege als Gegen-

stand konstatieren. So gelingt es ihm durch das Hinterfragen getätigter Einschätzungen, etwa der, dass die Pflegemaßnahmen der professionellen Pflegerin in Ordnung bzw. »eins a« gewesen seien (bei 05:28), die relativ »distanzierte« und eher bindungsschwache »schlechte Pflege« in der Duschszene zu erkennen – die angesichts der durchaus guten Ansätze der Pflegerin schwieriger zu erfassen ist (Kap. 4.2) als die ruppige Pflege in der Kämmzene (Seq. 47; Kap. 4.1).²⁰ Auch erkennt Schüler C über das reflexive Abwägen der widerstreitenden Positionen im Interview das die professionelle Pflegearbeit auszeichnende Dilemma zwischen »Nähe und Distanz« (bei 06:33–06:44). Über flüchtige und eher unterkomplexe Vorstellungen hinaus steht der Erkenntnisweg der Vernunft so betrachtet für eine vertiefte analytische Erkenntnis von Pflege, die darauf beruht, die gewohnten Setzungen reflexiv zu verkehren oder situativ anzupassen.

Ob das unbestimmte Erkennen des Wesensunterschieds der professionellen Pflege und der Angehörigenpflege im Film *Liebe* (bei 06:56–07:01) noch für allgemeine und konkrete Erkenntnisse auf der Ebene der Vernunft steht oder ob sich bereits eine beginnende Denkpraxis auf der Ebene der Intuition (S: 270) ankündigt, sei dahingestellt. Aber wenn Schüler C das »Gefühl« beschreibt, dass bei der professionellen Pflegerin »irgendetwas fehlen« würde, was bei der Angehörigenpflege des Mannes »da war« (bei 06:56), reift bei ihm vermutlich eine eher perzeptive und nichtbegriffliche Erkenntnis heran, die für die Erkenntnisart der Intuition charakteristisch ist (KK: 199). So betrachtet scheint bei Schüler C in vagen Ansätzen eine unmittelbare, wissens- bzw. regellose Erkenntnis des singulären Zusammenhangs der professionellen Pflege und der Angehörigenpflege im Film *Liebe* auf, die hier vermutlich mit dem Scheitern begrifflicher Identifikation zusammenfällt. Beobachten lässt sich eine *gefühlsmäßige Ahnung* (Intuition), die weniger argumentativ unterfüttert ist, wenngleich Schüler C ebenso den allgemeinen Unterschied zwischen der professionellen Pflege und der Angehörigenpflege im Film *Liebe* erkennt (Vernunft). Da Vernunft und Intuition laut Deleuze aufeinander aufbauen und ineinander verwoben sind (S: 268), ist hier eine eindeutige Zuweisung schwer möglich.²¹

20 Wie oben gezeigt, lässt sich in der Duschszene eine eher distanzierte oder bindungsschwache professionelle Pflege beobachten (Kap. 4.2), die im Gegensatz zur bindungslosen Pflege in der Kämmzene (Kap. 4.1) zumindest affizierte Bezüge zur Gepflegten in Form von Lob und beruhigendem Zureden aufrechterhält. Wie mir scheint, erkennt Schüler C diese ambivalente und widersprüchliche *Mischform* der professionellen Pflege, bei der die Pflegerin zwar durchaus empathisch auf die Gepflegte Bezug nimmt, zugleich aber relativ distanziert bleibt; bei ihm zeigen sich so auch vertiefte analytische Fähigkeiten zur sprachlichen Reflexion.

21 Wie oben bereits dargelegt, erschwert der kurze Filmausschnitt die Einschätzung, ob es sich um einen beginnenden Erkenntnisweg der Intuition (S: 271f.) handelt. Intuition wird *erworben*, genauso wie sich auch eine Erfahrung erst langfristig über wiederkehrende Begeg-

Sowohl im Scheitern von Identifikation als auch in der wiederholten reflexiven Umkehr von getätigten Setzungen kann man bei Schüler C im Interview beobachten, wie Wahrnehmungs- und Deutungsmuster einerseits praktisch zur Anwendung kommen und andererseits zugleich vorübergehend irritiert und erweitert werden. Dabei sind es bei Schüler C vor allem die Momente des innehaltenden, irritierten und fragenden Staunens, die mit reflexiven Einsichten und der Infragestellung des Bekannten verbunden sind. Anders als in den Filmausschnitten aus den Interviews mit Schülerin A und Schülerin B ist bei Schüler C nur selten ein auf umstandslosen Deutungen und Identifikationen fußendes *Wiedererkennen des Bekannten* zu registrieren. Vielmehr wird das Bekannte in den innehaltenden und irritierten Sprechakten und den staunenden Unterbrechungen der Sprechhandlungen vermutlich unbekannt und erscheint als *fremd*, sodass man davon sprechen kann, dass sich bei Schüler C widerständige Erfahrungen einstellen.

Sein fragendes und staunendes Zaudern, die Selbstironie, wie auch die innehaltenden und stockenden Unterbrechungen der Sprechakte, machen aus meiner Sicht klar deutlich, dass die eigene Selbst- und Weltfiguration notwendig fragil ist (Thompson 2009: 71). In diesem Sinne tritt besonders im Fall von Schüler C, namentlich im ansatzweisen Scheitern begrifflicher Identifikationen und in der wiederholten reflexiven Umkehr der getätigten Setzungen, die prinzipielle »Uneinholbarkeit von Selbst und Welt« (ebd.) zutage, die aber auf eine Einholbarkeit in Form der fortbestehenden Deutungs- und Interpretationspraxis bezogen bleibt. Das heißt, das Wiedererkennen dauert zwar an, wird aber anhaltend irritiert.

Das Zaudern und vorübergehende Schweigen von Schüler C im Interview, die Augenblicke, in denen er keine Worte findet, zeigen dabei einen vorübergehend instabilen Zustand im Sprechen an. Gedeutet werden können diese Momente als ein Hinausdrängen zu etwas Ungesagtem im Gesagten (Koller 2012: 92). Wie bei Schüler C zu beobachten ist, ist dieses Etwas, das auf Ungesagtes und Mögliches verweist, eher als »Gefühl« (ebd.: 93) zu bestimmen, anstatt kategorial oder begrifflich fixierbar zu sein. Das Zaudern von Schüler C und das teilweise Scheitern von Identifikationen im Interview lassen sich entsprechend als Kontakt mit etwas Ungesagtem, Anderem und Fremdem verstehen (Koller 2007: 75).

nungen ausbildet (Ahrens 2011: 204). Allerdings ist anzunehmen, dass sich Schüler C über den Interviewausschnitt hinaus bereits *längerfristig* mit Pflege als Gegenstand auseinandergesetzt hat. Eine intuitive Erkenntnis der Singularität oder Wesenheit pflegerischer Beziehungen bestünde möglicherweise darin, die singulären Verhältnisse immanent zu erkennen und weniger eine allgemeine oder generalisierte Norm der Pflege anzuwenden. In Ansätzen erkenne ich das bei Schüler C, wenn er versucht, die professionelle Pflege und die Angehörigenpflege in *Liebe* in Relation zueinander zu bestimmen, anstatt eine allgemeine bzw. externe Regel heranzuziehen. Zugleich gelingt es ihm an dieser Stelle nicht, seine gefühlsbezogene Ahnung genauer zu beschreiben oder zu differenzieren, weshalb man höchstens einen vagen Übergang zur Erkenntnisart der Intuition vermuten könnte.

Bildungsvorhalte kündigen sich bei Schüler C aus dieser Perspektive auch in »zitternden Zeichen« (Kokemohr 2017: 178) an, also in Momenten, in denen die Uneinholbarkeit von Selbst und Welt vage aufscheint, weil begriffliche Identifikationen scheitern. Anzeichen möglicher zukünftiger Bildung tauchen daher ähnlich wie bei Schülerin B dann auf, wenn für Schüler C die Filmstillserie aus *Liebe* nicht mehr umstandslos deutbar ist (ebd.: 193). Auch Schüler C scheint vom zu interpretierenden Bild zuweilen undeutlich und *fremd* angesprochen zu werden, was als Zeichen eines Bildungsvorhalts gelesen werden kann (ebd.).²² Die Momente des fragenden Staunens und Zauderns von Schüler C im Interview lassen sich so gesehen als kleine Ereignisse verstehen, in denen er Befremdung erfährt und auch sichtbar beunruhigt wird (Kokemohr 2007: 27f.), weil das, womit er konfrontiert ist, sich der flüchtigen Deutung und des Wiedererkennens entzieht. Fremdheitserfahrungen *zeigen* sich auch bei Schüler C, indem sie sich *entziehen* (ebd.: 71). Diese Irritationen und ereignishaften Augenblicke des Zauderns meinen bei Schüler C – ähnlich wie zuvor bei Schülerin B – kein Defizit.

Wie im Filmausschnitt bei Schüler C zu beobachten ist, ist die Irritation der bestehenden Vorstellungen bzw. der Selbst- und Weltbezüge bestenfalls damit verbunden, dass rationale und reflexive Ideen auf der Ebene der Vernunft gebildet werden (S: 124). Mögliche Bildungsvorhalte als Anzeichen zukünftiger Bildung erscheinen bei Schüler C – ähnlich wie bei Schülerin B zuvor – kontingent, ereignishaft und unstet als Irritation und Verschiebung der Erkenntnispraxis des Wiedererkennens. Fortbestehende Projektionen und Vorstellungen werden so gesehen zeitweilig untergraben und somit brüchig, wodurch eine Neubildung notwendig wird. Mögliche Einsätze von zukünftiger Bildung ereignen sich demnach experimentell und unbestimmt im Spannungsverhältnis von Erschlossenem *und* Unerschlossenem (Ahrens 2011: 268).

Jenseits des fortbestehenden affizierten Wiedererkennens und der damit verbundenen Reproduktion von Vorstellungen (Meinung) erscheinen Bildungsvorhalte bei Schüler C ähnlich wie bei Schülerin B zuvor als krisenhafte »Verschiebungen im artikulatorischen Feld« (Thompson 2015: 45) durch die Entwicklung rationaler, auf Erfahrung beruhender situativer Einsichten (Vernunft), mithilfe derer bestehende Vorstellungen geöffnet werden. Der kurzzeitige Wandel von meinungsbasierten Ideen und Vorstellungen zu reflexiven Einsichten lässt sich in Ansätzen als ein Hinausdrängen aus bestehender sprachlich figurierter Ordnung (Koller 2007: 80) verstehen. Bildungsvorhalte erscheinen so gesehen in Momenten, in

22 Einmal mehr hat hieran die Art und Weise der filmischen Darstellung der pflegerischen Interaktionen Anteil. Anders als in der Kämmzene im Film *Liebe*, in der »schlechte Pflege« eher einfach und stereotyp dargestellt wird, ist die Duschzene viel stärker von Ambivalenz geprägt (Kap. 4.2), die – wie im Interview zu sehen ist – Schüler C auch nachträglich zu denken gibt.

denen sich kurzzeitig der Modus der Informationsverarbeitung verschiebt (Koller 2012: 15) und gesetzte Denk- und Wahrnehmungsordnungen verflüssigt werden (ebd.: 169). Ob mit diesen kleinen Irritationen und Ereignissen zukünftig Bildung bzw. eine Transformation der Selbst- und Weltbezüge verbunden ist, bleibt auch an dieser Stelle offen und ungewiss.

Zugleich ist in der Interviewpraxis bei Schüler C zu beobachten, dass sich die im Zusammenhang der Filmrezeption der Duschszene (Seq. 42) aufgezeigten Bildungspotenziale (Kap. 5.3) zu wiederholen scheinen. So gesehen führen die Abweichungen in der Filmrezeption zu weiteren Abweichungen im Interview, wodurch sich die Bildungspotenziale vermehren und knotenartig verdichten. Die Bildungsvorhalte verweisen somit zugleich auf mögliche Anzeichen *zukünftiger* Bildung und unter Umständen auch auf *vergangene* Bildungspotenziale. In dieser Lesart erscheint der transformatorische Bildungsprozess als rhizom- bzw. netzwerkartiges Geflecht sich potenzierender kleiner Ereignisse. Gleichwohl sind Bildungsprozesse notwendig unbestimmt, denn es bleibt ungewiss, wie sich Begegnungen, die Vorhalte von Bildung bestenfalls potenzieren und ausweiten, zukünftig jeweils ereignen werden. Bildungsprozesse haben mithin einen *experimentellen Charakter*, da die Ereignisse, die zukünftige Bildung anregen könnten – wie auch bei Schüler C im Interview zu sehen war –, nicht geplant oder intentional herbeigeführt werden können (Ahrens 2011).

Die beschriebenen Bildungspotenziale von Schüler C wirken im Zusammenhang der Interviewpraxis zudem *ansteckend*: So sind auch beim Forscher in Form der innehaltenden Wahrnehmung vermutlich Irritationen zu beobachten. Das anhaltend fragende Hadern von Schüler C scheint also situativ Beunruhigungen beim Forscher hervorzurufen. Speziell die beobachtbaren virtuellen Affekte des irritierten und innehaltenden Staunens des Forschers lassen sich als mögliche Versprechen und Potenziale zukünftiger Bildung lesen (u.a. bei 06:13-06:20, 06:50-06:55). Das heißt, dass der Forscher im Interview unter Umständen gleichfalls in mögliche Bildungs- und Werdensprozesse hineingezogen wird. Die sozialwissenschaftliche Interviewpraxis lässt sich daher, ähnlich wie in Ansätzen bei Schülerin B zu sehen war, als ein Versprechen zum beiderseitigen Anders-Werden deuten. Die Situation des Interviews kann demgemäß eine pädagogische Erfahrung beim Forscher hervorrufen, sodass er unter Umständen nicht so bleibt, wie er ist. Der Forscher als Mithandelnder im Interview fungiert dabei als ein praktischer Handlungspartner im möglichen Bildungsprozess selbst und ist vermutlich auch in eigene Bildungsprozesse verwickelt (Thompson 2009: 71). Die Gemeinschaft des Forschens, wie sie zwischen dem Schüler C und dem Forscher zeitweise beobachtet werden konnte, lässt sich so als mögliche Einladung zu edukativen Praktiken verstehen (Masschelein et al. 2004: 27). Es dürfte sich lohnen, diesen möglichen Bildungspotenzialen der Forschungspraxis zukünftig mehr Beachtung zu schenken. Nachfolgend soll

aber der heuristische Gewinn weiter verdeutlicht werden, den eine film- bzw. bewegungsbildbasierte Diskursanalyse zu liefern vermag.

6.4 Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Diskursanalyse

Das Medium Film ermöglicht die Untersuchung der performativen Diskurspraxis in ihrer Relationalität und Prozesshaftigkeit. Wie im spezifischen Kontext der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis des Interviews anhand dreier Schüler/-innen gezeigt, gestattet es eine filmbildbasierte Diskursanalyse im Besonderen, die feinen Irritationen und Brüche der Deutungs- und Interpretationspraxis zu beleuchten. Bewegungsbildbasierte Diskursanalysen können insofern dabei helfen, die Irritationen der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster im Zusammenhang von Sprechakten bzw. Sprechhandlungen zu beforschen, die als mögliche Anlässe zukünftiger Bildung bzw. von Bildungsprozessen bedeutsam sind.

Wie an den Interviewausschnitten der Schüler/-innen exemplarisch deutlich wurde, widmen sich filmische Mikroanalysen einer Mikrophysik der transformatorischen Bildungsprozesse in Diskursen (Sanders 2020: 37). Vorhalte zukünftiger Bildung beruhen dabei auf Alteritäts- und Fremdheitserfahrungen, die auch in den Interviewausschnitten als vage Momente erkennbar wurden, in denen Dinge und Zusammenhänge nicht mehr umstandslos deutbar sind und fremd erscheinen (Kokemohr 2017: 34). Es handelte sich um kurze Augenblicke, in denen ein Anders-Denken und Anders-Wahrnehmen zutage tritt, das sich von den Trägheiten des gewohnten Denkens und Wahrnehmens absetzt (Sanders 2020: 37). Diese Momente sind als sich entziehende und teilweise *stumme Praktiken* in Diskursen, wie erwähnt, schwierig zu erfassen. Der Film als Material von Wissenschaft eröffnet aber in dieser Hinsicht Darstellungsmöglichkeiten, da er etwa das sichtbare Zaudern und Hadern sowie das konsternierte Stocken und Zögern innerhalb der Sprechakte anders als in herkömmlichen Verfahren der Diskursanalyse zur Geltung bringt.

Speziell im Medium Film lassen sich daher die krisenhaften Alteritäts- und Fremdheitserfahrungen in Diskursen unter Einbezug von sprachlichen *und* nicht-sprachlichen Körperartikulationen verstehen und beschreiben. Wie exemplarisch anhand der Interviewausschnitte gezeigt, lassen sich mögliche Einsätze zukünftiger Bildung im Sinne eines Bildungsvorhalts (Kokemohr 2017) im Zusammenhang von diskursiven Praktiken bevorzugt filmisch beschreiben, da der Film als audiovisuelles Medium sowohl die hörbaren als auch die sichtbaren körperlichen Artikulationen zu erfassen vermag. In filmischen Beschreibungen lassen sich visuelle und akustische Bilder, Sichtbares und Sagbares aufeinander beziehen, was komplexere Darstellungen zur Folge hat. Ein Verständnis von Diskursen als Tonbildern

(ZB: 289f.) hilft im Besonderen dabei, auszuloten, wie die sichtbaren Anteile, etwa Affektionen und Affekte in Form aktualisierter Gefühlsausdrücke oder -eindrücke, mit den sag- bzw. hörbaren Anteilen des Diskurses zusammenhängen.

Wie ich anhand der Interviewausschnitte der Schüler/-innen verdeutlicht habe, lassen sich sowohl die Gefühlsausdrücke, beispielsweise der schmerzvollen und ernsten Empörung (Schülerin A, Schülerin B), als auch die Gefühlseindrücke, etwa in Form eines irritierten, fragenden und zaudernden Staunens und Wahrnehmens (Schülerin B, Schüler C) auf die Sprechakte und das Gesagte beziehen. Die Diskurspraxis kann unter Einbezug der Sichtbarkeiten folglich anders und komplexer beschrieben werden, nämlich als performative Sprechhandlung mitsamt den damit einhergehenden Affektionen und Affekten.

So ließ sich in den Filmausschnitten aus den Interviews beobachten, wie die eher direkten körperlichen Gefühlsausdrücke der Empörung und Entrüstung (Schülerin A), der ernsten Betroffenheit (Schülerin B) sowie der Wertschätzung (Schüler C) mit relativ flüchtigen und oberflächlichen Beurteilungen, Festlegungen und Identifikationen in Bezug auf die gewählten Filmstills aus *Liebe*, die Pflegeszenen zum Gegenstand hatten (Seq. 42, 47), verbunden waren. Direkte affektierte Zuschreibungen und Festlegungen waren dabei mit einer weitgehend bruchlosen Deutungs- und Interpretationspraxis in den Interviews verbunden.

Diese klaren und störungsfreien Ideen, wie sie vor allem bei Schülerin A und Schülerin B festgestellt werden konnten, lassen sich als flüchtige »Affektionsideen« (S: 130) verstehen, die im Sinne einer Praxis des umstandslosen Wiedererkennens vornehmlich für die Reproduktion bestehender Vorstellungen und Einbildungen stehen (ebd.: 134). Affektierte oder gefühlsbezogene Äußerungen sind aus diesem Grund nicht per se mit weiterführenden Denkleistungen oder gar Bildung verbunden, vielmehr können sie ebenso ein Indiz dafür sein, dass vorhandene Einbildungen lediglich projektiv wiedererkannt werden. Kennzeichnend für die Erkenntnisebene der Meinung ist, dass es sich nur um eher oberflächliche, verkürzte und flüchtige Erkenntnisse handelt, die aber, wie in den Filmausschnitten zu sehen war, durchaus sinnhaft und zutreffend sein können.

Etwa erkennen Schülerin A und Schülerin B die – recht stereotyp dargestellte – »schlechte Pflege« in der Kämmzene von *Liebe* (Seq. 47) relativ mühelos wieder und stellen Bezüge zu der ihnen bekannten Pflegerealität her. Erkenntnisse auf der Ebene der Meinung beinhalten durchaus etwas Positives und Wahres (ebd.: 133), stehen aber vorrangig dafür, dass die eigenen Vorstellungen und Imaginationen lediglich bekräftigt werden. Irritationen und Problematisierungen bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmodi treten deshalb eher in den Hintergrund. Zugleich lassen sich diese im Interview aktualisierten Potenziale der beiden Schü-

lerinnen als Ausdruck der performativen Stabilisation der Selbst- und Weltbezüge oder auch als Ergebnis *vorangegangener* Bildungsprozesse verstehen.²³

Neben dieser relativ bruchlosen Praxis des Wiedererkennens tauchten in den Filmausschnitten auch vereinzelte Momente der fragenden Ratlosigkeit und Irritation (Schülerin B) sowie des anhaltenden Staunens, Zauderns und Haderns (Schüler C) auf. Diese sichtbaren Gefühlseindrücke waren mit kurzen Momenten in den Sprechakten verbunden, in denen im Interview getätigte Setzungen vereinzelt (Schülerin B) oder wiederkehrend reflexiv infrage gestellt wurden bzw. Identifikationen temporär ganz ausblieben (Schüler C). In diesem Zusammenhang ließ sich eine mitunter bruchhafte Deutungs- und Interpretationspraxis in den Interviews beobachten, bei der Irritationen und Problematisierungen Vorrang erhielten. Dabei wurde aus meiner Sicht teilweise erkennbar, dass die im Modus des Wiedererkennens getätigten relativ flüchtigen und oberflächlichen »Affektionsideen« (S: 130) im Interview vereinzelt (Schülerin B) oder wiederholt (Schüler C) irritiert wurden.

Meines Erachtens konnten in den Filmausschnitten bei Schülerin B und Schüler C in Form der vereinzelt oder andauernden Umkehr getätigter Meinungen, der Ausdifferenzierung der Sichtweise oder des Ausbleibens von Identifikationen auch Ansätze einer Verstehens- und Verständnispraxis auf der Ebene der Erkenntnisart der Vernunft beobachtet werden, die für reflexive Einsichten und eine erfahrungsbasierte situative Bildung von rationalen Ideen steht (SP: 78f.). Wie in Bezug auf die Gefühlseindrücke der fragenden Ratlosigkeit (Schülerin B) und des irritierten Zauderns (Schüler C) ansatzweise zu sehen war, ist Vernunft nur praktisch wirksam, wenn sie *affektive Kraft* gewinnt (S: 252).²⁴

23 Wie speziell bei der Analyse des Interviewausschnitts von Schülerin A ausgeführt wurde, lassen sich diese performativen Stabilisationsprozesse möglicherweise auch als *Lernprozesse* verstehen, da der genutzte Modus der Informationsverarbeitung nicht geändert wird (Koller 2012: 15). Diese Praxis des Sprechens lässt sich als ein *Pflegelernen* im Sinne eines Prozesses der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen deuten, bei dem der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, jedoch unangetastet bleibt (ebd.).

24 Vernunft und rationale Erkenntnis beruhen ebenso wie die Affektionsideen auf Affekten bzw. Vernunft gewinnt affektive Kraft. Dabei ist es bei Spinoza (2012: 112f.) allein der Geist, der die Idee dessen bildet, was dem affizierenden und dem affizierten Körper gemeinsam ist (S: 249). Rationale Erkenntnis *verwandelt* demnach die eher determinierten Affektionsideen bzw. erwächst aus Affektionen und Affekten: »Ein Affekt, der eine Leidenschaft ist, hört auf, eine Leidenschaft zu sein, sobald wir eine klare und deutliche Idee desselben bilden« (ebd.: 252). Die Begierden der Vernunft ersetzen mithin die irrationalen Begierden. Anders formuliert: Eine vernünftige Verkettung tritt an die Stelle der irrationalen Verkettung der Begierden (ebd.: 253). Das Programm Spinozas besteht Deleuze zufolge darin, »nicht alle Leidenschaft auf[zuh]eben, sondern mit Hilfe der freudigen Leidenschaft die Leidenschaft

Überdies ließ sich aus meiner Sicht eine beginnende Bildung konkreter, aber allgemeiner Ideen (SP: 35) bezüglich des Gegenstands der Pflege beobachten. Sowohl die reflexive Einsicht von Schülerin B, dass sie nicht »hundertprozentig« sicher sein könne, wie sie zukünftig in der Pflegearbeit handeln werde, als auch das von Schüler C geschilderte pflegerische Dilemma von »Nähe und Distanz« lassen sich als Anzeichen für eine vertiefte und weiterführende analytische Erkenntnispraxis auf der Ebene der Vernunft lesen. Die höchste und seltenste Erkenntnisgattung der Intuition im Sinne der Erkenntnis singulärer Zusammenhänge (S: 274) zeigte sich hingegen nur schemenhaft.²⁵

In den analysierten Filmausschnitten aus den Interviews mit den drei Schüler/-innen konnte daher einerseits die praktische Anwendung von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern und andererseits deren zeitweilige Irritation und Erweiterung festgestellt werden. So gesehen handelte es sich wiederum um einen *involutiven* Prozess, da die Wiedererkennenspraxis der Schüler/-innen mehr oder minder andauerte und sich Irritationen bestehender Vorstellungen im Zusammenhang der Deutungs- und Interpretationspraxis unbestimmt, performativ und kontingent ereigneten. Neben den in den Filmausschnitten beobachtbaren umstandslosen Deutungen und Identifikationen und dem *Wiedererkennen des Bekannten* (Schülerin A, Schülerin B), schienen in den innewohnenden, irritierten und fragenden Sprechakten von Schülerin B und Schüler C widerständige Erfahrungen auf, bei denen das Bekannte kurzzeitig *fremd* anmutet.

Speziell dieses fragende und innewohnende Zaudern in der Interviewpraxis von Schülerin B und Schüler C spiegelt aus meiner Sicht die Brüchigkeit der eigenen Selbst- und Weltkonstitution relativ direkt wider. Bildungsvorhalte erscheinen in den Filmausschnitten aus den Interviews demnach im »zitternden Zeichen« (Kokemohr 2017: 178), also in kurzen Momenten, in denen aufgrund des ansatzweisen Scheiterns begrifflicher Identifikation und der Umkehr getätigter Zuschreibungen die »Uneinholbarkeit von Selbst und Welt« (Thompson 2009: 71) aufblitzt. Das irritierte, fragende und konsternierte Innehalten von Schülerin B und Schüler C lässt sich als Begegnung mit etwas verstehen, was nicht umstandslos deutbar ist und sie daher fremd anspricht (Kokemohr 2017: 193). Als Versprechen zukünftiger Bildung

ten nur noch einen kleinen Teil von uns besetzen zu lassen, damit unser Affiziertseinkönnen durch ein Maximum an aktiven Affektionen erfüllt wird« (ebd.).

- 25 Ob in den Interviewausschnitten eine Denkpraxis auf der Ebene der Intuition vorzufinden ist, ist, wie am Beispiel von Schüler C zu sehen war, eher fraglich. Zu kurz sind die Filmausschnitte aus den Interviews, um die langwierigen Prozesse abzubilden, die laut Deleuze und Spinoza (2012: 270) mit der Erkenntnisart der Intuition verbunden sind. Gleichwohl wies die eher *gefühlte*, ahnende bzw. perzeptive und nicht auf Begriffen beruhende Bestimmung des singulären Wesensunterschieds zwischen (distanzierter) professioneller Pflege (Seq. 42) und (liebvoller) Angehörigenpflege (u.a. Seq. 41), die Schüler C in Bezug auf den Film *Liebe* vornahm, zumindest ansatzweise in diese Richtung.

erscheinen bei Schülerin B und Schüler C ebenjene Momente, in denen Identifikationen scheitern und flüchtige Deutungen nicht zu greifen scheinen. Es handelt sich hierbei einmal mehr um Fremdheitserfahrungen, die sich *zeigen*, indem sie sich *entziehen* (Kokemohr 2007: 71). Das Stocken der Sprechakte, also das zeitweilige *Ringens* um Worte, lässt sich dabei als Kontakt mit etwas verstehen, was anders und fremd erscheint und sich deshalb vorläufig nicht in Sprache fassen lässt. Bildungspotenziale zeigen sich im Kontext der Interviews so gesehen in Bezug auf bisher Ungesagtes als Feld möglicher Artikulationen, in dem »andere Konfigurationen und Rekonfigurationen thematisch werden können« (Thompson 2015: 75). Diese Bezüge zum Ungesagten lassen sich insbesondere bei Schüler C – aber vage auch bei Schülerin B – eher als *Gefühl* beobachten (Koller 2012: 92). Es handelt sich um kleine Ereignisse oder kurze Augenblicke, in denen Schülerin B und Schüler C um Worte ringen oder keine Worte finden, weil sie etwas Fremdes anspricht, das sie sichtbar »beunruhigt« (Kokemohr 2007: 27) und verunsichert.²⁶

Ähnlich wie bei der Analyse der Filmrezeptionspraxis (Teil 5) waren diese Momente möglicher Fremdheitserfahrungen in den Interviewausschnitten recht *unspektakuläre* und *unscheinbare* Ereignisse. Vornehmlich handelte es sich um alltägliche Irritationen, für die der Begriff der Krise nicht treffend scheint (Sabisch 2018: 48; Ahrens 2011: 274). Anlässe zukünftiger Bildung traten so gesehen vor allem als Verzögerung oder *Retardierung* des Wiedererkennens in Erscheinung. Die Irritationen und Momente des Zauderns, wie sie bei Schülerin B und Schüler C beobachtet werden konnten, meinen dabei aber kein Defizit. Vielmehr sind sie bestenfalls mit der ansatzweisen Bildung rationaler und reflexiver Ideen auf der Ebene der Vernunft verbunden. Mögliche Bildungsvorhalte als Anzeichen zukünftiger Bildung erscheinen daher im Zusammenhang der Interviewpraxis ereignishaft und unbeständig als zeitweise Irritation der andauernden Erkenntnispraxis des Wiedererkennens auf der Ebene der Meinung, die die Einbildungen, Projektionen und Vorstellungen zeitweilig unterminiert und so die Entwicklung neuer Erkenntnisse nötig macht.

Bildungsvorhalte lassen sich damit als krisenhafte »Verschiebungen im artikulatorischen Feld« (Thompson 2015: 45) fassen, bei denen bestehende Vorstellungen (Meinung) durch die reflexive Bildung von erfahrungsbasierten und auf die jeweilige Situation bezogenen rationalen Einsichten (Vernunft) kurzzeitig und instabil für Neues geöffnet werden. Der Übergang der Erkenntnisarten von der Meinung zur

26 In den ereignishaften Momenten möglicher Bildungsvorhalte drängt ein nicht realisiertes Begehren zur Verwirklichung (Koller 2007: 79). Es handelt sich um Begehrensmomente, die auf sichtbaren Affektionen und Affekte, etwa in Form irritierten und fragenden Stauens (Schülerin B, Schüler C), beruhen und daher vor allem im Medium Film untersucht werden können. Auf Basis der filmischen Untersuchung solcher beunruhigenden und heimsuchenden Erfahrungen der Fremdheit und der damit verbundenen Begehrensmomente lässt sich die transformatorische Bildungsprozesstheorie – psychoanalytisch grundiert – weiter ausarbeiten (Wulfange 2016: 256f.).

Vernunft, wie er aus meiner Sicht speziell bei Schülerin B und Schüler C zu beobachten war, meint so gesehen einen kurzen Moment des Hinausdrängens aus der bestehenden sprachlich figurierten Ordnung (Koller 2007: 80). Derartige Zäsuren versprechen auch zukünftig Anlässe für Bildungsprozesse. Dass temporär reflexive Einsichten an die Stelle eher flüchtiger und meinungsbasierter Ideen treten, lässt sich folglich als Anzeichen zukünftiger Bildung verstehen. Aus dieser Perspektive zeigen sich Bildungsvorhalte – und das wurde auch in den Interviewausschnitten deutlich – in der zeitweiligen Änderung des Informationsverarbeitungsmodus (Koller 2012: 15).

Stehen die spinozistischen Erkenntnisarten für wesensverschiedene Modi der Zeichen- oder Informationsverarbeitung, so lässt sich ihr Übergang als Indiz eines Bildungsvorhalts denken, als Keimzelle eines Hinaustretens aus vorhandenen Denk- und Wahrnehmungsordnungen. Dabei behalten aber sowohl Schülerin B als auch Schüler C im Wiedererkennen den Bezug zu den gängigen symbolischen Ordnungsmustern bei und eröffnen zugleich kleine Möglichkeitsräume (Schäfer 2009). Wie speziell in ihren Interviewausschnitten zu sehen war, besteht Bildung als Möglichkeit in einer Öffnungsbewegung gegenüber der symbolischen Ordnung alltäglicher Selbstverständlichkeiten. Bildung ist so gesehen ein problematischer »Möglichkeitsraum für Signifizierungspraktiken« (Thompson 2015: 76).²⁷ Sie funktioniert in dieser Lesart, wie Ahrens (2011: 266ff.) kenntlich macht, als experimentelle Form der Welterschließung im Spannungsfeld von Erschlossenem und Unerschlossenem. Wie in den Sprechakten während der Interviews in Grundzügen

27 Angesichts dessen, dass die Reproduktion bestehender Vorstellungen und vorhandener Selbst- und Weltbezüge von deren Irritation nicht getrennt werden kann, erhält eine bewegungsbildbasierte Diskursanalyse den Problemcharakter von Bildung, womit die Uneinholbarkeit der Selbst- und Weltbezüge auf die Einholbarkeit bezogen bleibt (Kokemohr 2017: 174). Dass es sich bei meiner Analyse der gefilmten Interviewausschnitte um eine in diesem Sinne problematisierende Empirie handelte, wie sie auch Schäfer (2013) vorschlägt, wird daran deutlich, dass die drei Schüler/-innen im Wiedererkennen zu bestehenden symbolischen Ordnungsmustern Bezug halten und sich zugleich Irritationen und kleine Möglichkeitsräume ergeben. Diese kontingenten lokalen oder regionalen Bestimmungen, die sich zwischen dem Wiedererkennen und dem Verkennen ereignen, sind nicht generalisierbar und erhalten daher den Problemstatus der Wirklichkeit (ebd.: 545). Anstatt von einem allgemeinen System der Bedeutungen auszugehen, das den Praktiken vorausliegt, handelt es sich so betrachtet vielmehr um situative Signifizierungspraxen, die sich in anderen diskursiven Zusammenhängen auch anders ereignen mögen (ebd.). Bildung besitzt einen experimentellen und kontingenten Charakter (Ahrens 2011), der herausgestellt werden kann, indem filmbasiert diesen Signifizierungspraxen gefolgt wird. Eine bewegungsbildbasierte Diskursanalyse bewahrt insofern Qualitäten und Potenziale, ohne den Möglichkeitscharakter von Bildung aufzugeben. Die problematisierende Beschreibung der möglichen Vorhalte von zukünftiger Bildung bleibt als Annäherung aber unscharf und relativ »unterbestimmt« (Thompson 2017: 113).

zu beobachten war, bestehen Bildungspotenziale daher in der ansatzweisen Infragestellung oder Verflüssigung der bestehenden, gesetzten Ordnung (Koller 2012: 169), also im Eröffnen eines Unerschlossenen im Erschlossenen (Ahrens 2011: 269). Ob aber mit diesen instabilen und kurzzeitigen Ereignissen *zukünftig* tatsächlich Bildung verbunden sein wird, lässt sich nicht vorhersagen.

Bei der Analyse der Filmausschnitte aus den Interviews wurde unter Bezugnahme auf den vorherigen Teil der Untersuchung (Teil 5) zudem deutlich, dass vergangene Bildungspotenziale im Zusammenhang der Filmrezeptionspraxis von *Liebe* sich steigern (Schüler C), aber auch verlöschen bzw. sich zumindest nicht fortsetzen können (Schülerin A). Wie bei Schüler C aus meiner Sicht zu sehen war, scheinen sich die bei der Filmrezeption ausgemachten Affekte des Staunens und des Zauderns (Kap. 5.3) im Interview zu wiederholen, als er sich mit dem von ihm ausgewählten Filmstill auseinandersetzt (Kap. 6.3). Bildungspotenziale in Form der vorübergehenden Irritation vorhandener Wahrnehmung- und Deutungsmuster scheinen sich so betrachtet zu vermehren. Bei Schülerin A hingegen war zu sehen, dass sich mögliche Anzeichen von zukünftiger Bildung, die bei ihr in der Analyse ihrer Filmrezeption allerdings als eher gering eingestuft wurden (Kap. 5.1), nicht in der nachfolgenden Deutungs- und Interpretationspraxis wiederholen müssen, sondern es auch zur Konsolidierung der vorhandenen Selbst- und Weltentwürfe kommen kann (Kap. 6.1). Ohne an dieser Stelle einen direkten Bezug zur Filmrezeption herstellen zu können, weil die Bezugsszene im Film *Liebe* jeweils eine andere war, ließ sich am Beispiel von Schülerin B überdies sehen, dass sich womöglich in der diskursiven Praxis des Interviews selbst Bildungspotenziale und Anzeichen zukünftiger Bildung ergeben (Kap. 6.2).

Angesichts dieses unbestimmten und kontingenten Anschlusses beweglicher Ereignisse und Zäsuren erscheint der transformatorische Bildungsprozess eher als brüchig, zerstreut und fragmentiert. Anstatt von einem linearen Prozess der Transformation der Selbst- und Weltbezüge auszugehen, ist es adäquater, Bildungsprozesse als ein rhizom- bzw. netzwerkartiges Geflecht zu denken, in dem sich Ereignisse, Wirkungen und Affekte wiederholen und potenzieren, gleichermaßen aber auch einfach wieder verschwinden können. Irritationen der Selbst- und Weltbezüge führen bestenfalls zu weiteren Irritationen (Schüler C), können jedoch auch in Phasen der Stabilisierung bestehender Weltentwürfe übergehen (Schülerin A). Zudem ergeben sich Affekte und Wirkungen überraschend und neu in den jeweiligen situativen Zusammenhängen (Schülerin B). Bildungsprozesse sind demgemäß nicht als abgeschlossener Vorgang der Ersetzung eines etablierten durch ein neues Selbst- und Weltverhältnis zu verstehen, sondern als unabgeschlossener, *multilinear*er Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Denk- und Wahrnehmungsordnungen (Koller 2012: 169).

Es handelt sich um ein Anders-Werden mit offenem Ausgang, bei dem Umwege, Ablenkungen und Zerstreuungen eine wichtige Rolle zu spielen scheinen.

Die Idee einer kontinuierlichen oder teleologischen Entwicklung von Bildung wäre vor diesem Hintergrund zu erweitern. Angesichts der in dieser Untersuchung nachvollzogenen Zerstreuung von Ereignissen und Wirkungen sind Bildungsprozesse eher als ein »vom Ereignis ausgehendes Antwortgeschehen zu begreifen« (Sabisch 2018: 21). In meinen Analysen wurde auch ersichtlich, von welcher Vielzahl an Variablen und Faktoren Bildungsprozesse abzuhängen scheinen, weshalb ein Gelingen (zumeist) unwahrscheinlicher ist als ein Scheitern. In dieser Lesart funktioniert Bildung, wie auch Ahrens (2011) zeigt, als experimentelle Form der Welterschließung, also als prinzipiell ergebnisoffene *Begegnung* mit der Welt, die nur in bestimmten Konstellationen oder Gefügen die Möglichkeit einer Transformation der Selbst- und Weltbezüge beinhaltet.

Wie in den Filmausschnitten der Interviews teilweise zu beobachten war, wirken die Bildungspotenziale der Schüler/-innen vermutlich auch *ansteckend*. So war gleichfalls beim Forscher zuweilen ein irritiertes Staunen zu bemerken. Neben den vorherrschenden und konventionellen Formen des schweigenden Beobachtens und des aktiven, sich in direkten Affektionen des Verständnisses und der Bestätigung (»Mhm«/Nicken) äußernden Zuhörens gab es beim Forscher kurze Momente der Irritation und des Staunens, in denen sich seine Gesichts- und Körperbewegungen bis zur Regungslosigkeit verlangsamten. Die staunende Ratlosigkeit von Schülerin B wie auch das innehaltende Zaudern und Hadern von Schüler C im Interview wirkten offenbar ansteckend, stellte sich doch beim Forscher parallel eine innehaltende und irritierte Wahrnehmung ein. Diese potenziellen Bildungsanlässe der Forschungspraxis verdienen zukünftig mehr Aufmerksamkeit, insofern sich auch das Interview als mögliche Einladung zu edukativen Praktiken verstehen lässt (Masschelein et al. 2004: 27).

Solche doppelten Bildungs- und Werdensprozesse in Interviews oder anderen Diskurskontexten erschließen sich bevorzugt im Medium Film, da mithilfe von Filmbildern die sichtbaren und hörbaren körperlichen Affektionen und Affekte der beteiligten Diskurspartner aufeinander bezogen und so Sprachhandlungen bzw. Sprechakte komplexer beschrieben werden können. Wie die als Split Screen montierten Interviewausschnitte ansatzweise verdeutlichen, lässt sich ein Diskurs nur in Relationalität und im *Dazwischen* erfassen, sodass es verkürzt wäre, ihn einseitig vom jeweiligen Individuum her zu denken. Die durch die Untersuchung des Diskurses in seiner Ereignishaftigkeit, Lebendigkeit und Relationalität erreichte Komplexitätssteigerung der Beschreibung ermöglicht es außerdem, die Pluralität und Heterogenität der Perspektiven der Beteiligten anders anzuerkennen. Die von Deleuze wie auch von Deleuze/Guattari angeregte mindere oder ambulante Wissenschaftspraxis (TP: 511ff.) verleiht in diesem Sinne einer intensiven Gemeinschaft heterogener Personen im Diskurs Geltung, ohne deren irreduzible Unterschiede zu nivellieren. Eine bewegungsbildbasierte Wissenschaft erhält so ansatzweise die Qualitäten einer lebendigen Diskurspraxis zwischen pluralen und singulären Posi-

tionen. Sie steht damit für den Versuch, in den Geistes- und Sozialwissenschaften zukünftig anders, also komplexer, verfeinerter und differenzierter zu *sehen* und zu *sprechen*. Inwieweit mir dies in der vorliegenden Untersuchung gelungen ist, soll abschließend reflektiert werden.

