

Anke Kerschgens & Inge Schubert

Gruppenanalytische Perspektiven auf schulische Interaktionen

Eine multiperspektivische Herangehensweise

Zusammenfassung

Gerade engagierte Lehrer*innen fühlen sich manchmal stark belastet durch das Gefühl der Verantwortung für die Schüler*innen. In diesem Beitrag möchten wir anhand des Protokolls einer Klassenratsstunde untersuchen, welche Gruppenprozesse in einer Klasse stattfinden, und welche Rolle der Lehrkraft dabei zugeschrieben wird, bzw. sie dabei übernimmt. Mit Blick auf entwicklungspsychologische, institutionelle, aktuelle gesellschaftliche und gruppenanalytische Prozesse, werden die emotionalen Zuschreibungen und Übernahmen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen besser verständlich. So können emotionale Belastungen potenziell reduziert und die Grenzen der Verantwortung besser gefasst werden.

Im Folgenden möchten wir anhand des Protokolls einer Klassenratssitzung – eine fünfte Klasse an einer Gesamtschule – darüber nachdenken, wie Lehrpersonen im Kontext des emotionalen Sich-Einlassens auf die Schüler*innen unter Druck geraten können, der zu einem Erleben von Versagen und Schuldgefühlen führen kann. Mithilfe einer multiperspektivischen Analyse der Situation kann die Lehrperson aus dem Zentrum der alleinigen Verantwortung für die Situation gerückt werden und die ganz unterschiedlich motivierten Dynamiken in der Klassengruppe werden besser verständlich. Unter anderem institutionelle, entwicklungspsychologische und gruppenanalytische Perspektiven können für Lehrkräfte dazu beitragen, Grenzen der eigenen Verantwortung realitätsgerechter wahrzunehmen und dadurch zum Beispiel destruktive Selbstwahrnehmungen zu transformieren, was auch der Arbeit mit Schüler*innen und deren Entwicklung zugutekommt.

1. Multiperspektivität und gruppenanalytische Perspektiven beim Fallverstehen

„Das interpretative Fallverstehen soll von Fach- und Fallkompetenz getragen sein und die Fähigkeit wie Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion mit der Berufsrolle beinhalten“, so Manfred Gerspach (2021: 53). Der Blick auf Fälle hat dabei eine Doppelfunktion, denn „einerseits sind sie das Ergebnis eines Konstruktionsprozesses mithilfe wissenschaftlichen Wissens und impliziten Erfahrungswissens der Professionellen, andererseits sind sie unhintergebar Dreh- und Angelpunkt professionellen Handelns“ (Hansjürgens 2022: 153). Der Gegenstand der Reflexion – sei es im ruhigen Nachdenken alleine, in Praxisreflexionen, Intervisionen oder Supervisionen in Gruppen – ist dabei nicht nur das eigene Handeln, sondern diese beinhaltet auch einen Blick auf die Institution, die Gruppe der Kinder, auf deren Lebenssituation und Entwicklungsstand (und weitere Dimensionen sind denkbar). Darüber hinaus kann man auch befragen, was eigentlich zu einem Fall für eine Lehrkraft wird, was stellt im Kontext von Schule und Unterricht warum eine Irritation oder ein Problem dar? Welche Vorstellungen von professionellem Handeln werden dabei in Frage gestellt oder versucht wieder herzustellen? Multiperspektivität im Sinne von Burkhard Müller, als Konzept aus dem Kontext der Sozialen Arbeit, kann man so gruppenanalytisch, psychoanalytisch-pädagogisch und soziologisch-hermeneutisch kontextualisieren und um weitere Dimensionen des Verstehens erweitern. Neben den klassischen handlungspraktischen Fragen Burkhard Müllers (1997) „Fall von...? Fall für...? und Fall mit...?“, die auf eine Klärung der jeweiligen professionellen Herstellung, Deutung und Bearbeitung von Fällen in Beziehung mit Klient*innen zielen, kann man dann weitere Fragen stellen, die in die latenten Dimensionen von Fällen hineinführen. So kann es hilfreich sein, auch nach den Wirkungsweisen gesellschaftlicher, milieuspezifischer, generationaler, (sub-)kultureller, entwicklungspsychologischer, gruppenanalytischer und weiterer Dimensionen in der Konstellierung eines Falles mit einer bestimmten Interaktions- und Beziehungsdynamik zu fragen. Dies führt aus der akuten Handlungsdynamik ein Stück heraus, insofern hierfür handlungsentlastete Reflexionsräume notwendig werden.

Wurzeln für eine solche Interpretation von Fällen liegen auch in soziologisch-hermeneutischer Forschung mit ihrem Interesse für latente Sinnebenen, wie zum Beispiel die objektive Hermeneutik Ulrich Oevermanns oder die Tiefenhermeneutik Alfred Lorenzers. Auch wenn die methodologische Begründung und konkrete Methoden unterschiedlich sind, wie auch das erklärte Ziel der Interpretation (latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen oder das Szenische Verstehen von Interaktionsformen), so eint beide Methoden das Interesse, die den Akteur*innen, wie Texten zunächst nicht reflexiv zugänglichen Sinnebenen zu erschließen. Während die Objektive Hermeneutik sich über Sprachstrukturen dem Latenten annähert, nutzt die Tiefenhermeneutik das Szenische Verstehen. Mittlerweile gibt es auch Bemühungen die theoriegeschichtlich unterschiedlich verorteten, in ihrer Praxis oftmals aber nicht so divergenten Interpretationsverfahren auf fruchtbare Weise in der Interpretationspraxis zu kombinieren (vgl. Kerschgens 2009). Aus diesem hermeneutischen Spannungsfeld heraus entwickelt, wie auch aus der Forschungspraxis mit Gruppen, gibt es auch das Bemühen gruppenanalytische Perspektiven mit hermeneutischen Ansätzen zu verknüpfen (vgl. Bosse 2018: 139f.). Vor allem der Matrixbegriff der Gruppenanalyse ist hier anschlussfähig an soziologische und sozialpsychologische Ansätze. Dieser entstand aus dem Perspektivwechsel dahingehend, dass sich die individuelle Persönlichkeit aus Gruppensituationen (zum Beispiel zunächst der Familie) heraus in einem Prozess der Internalisierung von Beziehungserfahrungen entwickelt, eine Perspektive, die die intersubjektive Orientierung der Psychoanalyse mit Blick auf Gruppen spiegelt. Da die individuelle Persönlichkeit Ausdruck verinnerlichter Gruppenprozesse ist, kann man Personen in einer Gruppe auch im Sinne von Knotenpunkten in einem Netzwerk verstehen – der Gruppenmatrix.

„Die Matrix ist das hypothetische Gewebe von Kommunikation und Beziehung in einer gegebenen Gruppe. Sie ist die Basis, die letzten Endes Sinn und Bedeutung aller Ereignisse bestimmt und auf die alle Kommunikationen, ob verbal oder nicht verbal, zurückgehen“ (Foulkes 1992: 33).

Die Matrix ist dabei eine multipersonale Beziehungssituation und je intrapsychisch verankert (vgl. ders. 1992, S: 38), sie kommt in verbaler und nicht-verbaler Kommunikation zum Ausdruck und kann mehr oder minder an der faktischen Realität orientiert sein, beziehungsweise mehr oder minder durch Übertragung bestimmt sein. Übertragungen als projizierte Bilder in der Gruppe richten sich dabei auf eine Leitungsperson, auf die ge-

samte Gruppe oder auf Einzelne, die Gruppe kann auch als Gruppen-Körper erlebt werden (vgl. ders. 1992: 103f.). Dabei entwickeln sich Figur-Grund Beziehungen, denn auch wenn zunächst zum Beispiel nur zwei Personen interagieren, so sind doch alle im Sinne einer sich abbildenden Konfiguration beteiligt und erst mit Blick auf die Gesamtgruppe, beziehungsweise die Figur-Grund-Konstellation in der Gruppe, zeigt sich das gerade dynamisch entwickelte Thema der Gruppe. Das jeweilige Mitschwingen der Einzelnen in einer biografisch bestimmten Weise findet als Resonanz auf das Gruppenthema statt, als Übernahme einer bestimmten Position im Gesamtgefüge aus Personen, unbewussten Motiven, Anteilen von Beziehungskonstellationen. Wenn man den Matrixbegriff ausdifferenziert, so werden verschiedene Einflussgrößen auf die Matrix einer Gruppe deutlich – die Gruppenangehörigen haben ein Geschlecht, eine bestimmte Herkunft, ein Alter, eine Lebenssituation, sind Teil einer (Sub-)Kultur, einer Generation, eines Milieus und einer Gesellschaft. All dies wirkt in die Gruppe hinein und verwebt sich in der Matrix einer Gruppe:

„Die Matrix verweist auf den sozialen Ort, an dem sich Personen aufhalten. Sie betont damit die Einbindung des Einzelnen in familiäre, soziale, kulturelle und ökonomische >>Matrizen<<. [...] Die Gruppenmatrix steht für das latente Gefüge von intrapsychischen, interpersonalen und transpersonalen Beziehungen innerhalb der Gruppe.“ (Staats 2014: 101).

Wenn man also Gruppenphänomene untersucht – auch alltagspraktische und nicht-therapeutische Gruppen – kann man versuchen, das Gruppengeschehen vor dem Hintergrund der genannten Dimensionen zu betrachten und erhält dadurch je andere Schwerpunktsetzungen, die gemeinsam zu einem vollständigeren Bild beitragen.

Im Folgenden möchten wir zunächst das Protokoll der Klassenratsstunde an einer Gesamtschule vorstellen, um im Anschluss im Sinne des Matrix-Konzeptes verschiedene Dimensionen der Gruppensituation der „5.-Klässler“ und ihrer Lehrerin aufzuschlüsseln. Das Protokoll wurde von einer Referendarin angefertigt und stammt aus dem Kontext einer hochschulischen Supervisionsgruppe, in der es vorgestellt wurde.

2. Eine Klassenratsstunde

Ich hospitiere an einer Gesamtschule und begleite eine 5. Klasse in der Klassenlehrerstunde. Dabei sitzt die Klasse in einem Stuhlkreis und spricht mit der Klassenlehrerin

über Konflikte oder Situationen, die in der Klasse aus ihrer Sicht verbessert werden sollen. Die Klassenlehrerin ist ca. 50 Jahre alt und eine sehr erfahrene und beliebte Lehrerin, die jedoch trotzdem mitunter unsicher wirkt.

In dieser Stunde im Oktober geht es darum, dass die Klasse sich bei der Lehrerin darüber beschwert, dass sie von den großen 8. und 9.-Klässlern am Schulkiosk in der Warteschlange immer unfair behandelt werde. Die Großen schieben die Kleinen aus der Reihe heraus, drängen sie nach hinten, drängeln sich vor oder verlangen von den Kleineren Geld. Es steht immer eine Aufsicht mit am Kiosk. Die Klasse sagt, dass trotzdem solche Vorfälle passieren. Die Lehrerin kennt das Problem und war sogar selbst in der Woche Aufsicht am Kiosk. Sie fragt die Klasse, ob sie von den Großen auch unter ihrer Aufsicht unfair behandelt worden sein. Die Klasse sagt ja. Die Klassenlehrerin reagiert erstaunt und sagt, dass sie eigentlich genau aufgepasst hätte, damit ihrer Klasse so etwas unter ihrer Aufsicht nicht passiere. Die Klasse erwidert, dass es trotzdem der Fall gewesen sei, und, dass sie es wohl nicht gesehen habe. Sie ist weiterhin sehr überrascht und sagt der Klasse, dass sie versuchen werde eine Lösung mit den Klassenlehrern der 8. und 9. Klassen zu finden. Ich sitze mit im Stuhlkreis und höre zu.

Nach der Stunde kommt die Lehrerin auf mich zu und möchte meine Meinung wissen. Sie fragt mich, ob ich auch den Eindruck gehabt hätte, dass die Klasse total enttäuscht von ihr war. Ich reagiere direkt verneinend, da ich die Klasse überhaupt nicht so wahrgenommen hatte. Ich habe eher bemerkt, dass die Klasse allgemein sauer auf die Älteren war und, dass diese es trotz Aufsicht direkt am Kiosk nicht unterlassen, die Kleinen zu ärgern. Die Klassenlehrerin wiederum antwortet mir, sie habe es persönlich empfunden. Sie glaube, die Klasse wäre nun sauer auf sie. Sie glaub, die Klasse fühle sich dadurch von ihr vernachlässigt. Sie sagt, dass sie sich erinnern könne, am Kiosk zu stehen und genau aufgepasst zu haben. Aber wenn die Klasse sage, dass es trotzdem passiert sei, habe sie wohl was übersehen, was aber eigentlich nicht möglich sei. Ich habe ihr zurückgemeldet, dass es nicht meinem Eindruck entspreche, dass die Klasse enttäuscht von ihr sei, sondern, dass die Klasse sie wohl eher dafür schätze, dass sie sich Sorgen um das Wohl der Klasse mache und Maßnahmen ergreifen wolle. Abschließend sagt sie mir, dass sie jetzt viel beruhigter sei.

3. Rekonstruktion

Offensichtlich nimmt die Lehrerin im protokollierten Fall die Beschwerden der Schüler*innen persönlich, sie erlebt die Kinder als „total enttäuscht“, „sauer“ und „vernachlässigt“. Sie hat scheinbar einen hohen Anspruch an sich, Verantwortung und Fürsorge für „ihre“ Klasse zu übernehmen und hört daher die Klagen der Kinder als Anklagen, das Geschehen am Kiosk auch als persönliches Versagen. Sie kann es kaum glauben, dass trotz ihrer Aufsicht am Kiosk geärgert wurde. Wenn man an dieser Stelle auf die zunächst von ihr selbst unhinterfragt so wahrgenommene Emotionalität der Lehrerin blickt, wird als Kehrseite der erlebten Verantwortung auch Scham und Schuldgefühle, Druck und Angst vor dem Versagen sichtbar. Glücklicherweise ist sie in der Lage ihre Wahrnehmungen intersubjektiv zu überprüfen, wofür ihr im konkreten Fall die hospitierende Referendarin, die Protokollantin, zur Verfügung steht.

Doch wie kann man diese persönlich und aus der affektiven Situation heraus motivierte Sichtweise der Lehrkraft auch grundsätzlich weiten? Hierzu hilft ein Blick auf verschiedene im Fall liegende Dimensionen, von denen wir einige im Folgenden herausarbeiten möchten.

3.1. Entwicklungspsychologische Matrix

Zunächst ein Blick auf die Entwicklungsthemen der Kinder im Sinne einer psychoanalytischen Entwicklungstheorie. Altersgemäß sind Kinder der 5. Klasse noch in der Latenzphase (vgl. Diem-Wille 2015), die durch eine vorläufige Lösung zentraler Entwicklungskonflikte, ein stabiles Ich mit funktionierenden Abwehrmechanismen, eine sichere Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Realität (Mentalisierungsfähigkeit), eine relative Affektkontrolle, die relative Fähigkeit zur Anpassung an (schulische) Anforderungen, den Wunsch nach Orientierung in der äußeren Welt, zugleich nach Selbstbestätigung, Lernen, körperlicher Erprobung, Spiel gekennzeichnet ist. Normen und Werte der Eltern und der sozialen Umgebung sind zu einer eigenen moralischen Instanz verinnerlicht. Hinzu kommt eine nun bereits über Jahre gewachsene grundsätzliche Fähigkeit zur Interaktion in Gruppen. Das Alter von 10/11 Jahren bedeutet jedoch auch das nahende Ende der Latenzphase und bei einigen Kindern können bereits die beginnende Pubertät und präadoleszente Themen aufscheinen. Diese beginnende Adoleszenz ist durch eine

Zunahme libidinöser Energien gekennzeichnet, die bei einer noch kindlichen Lebensweise noch kein äußeres Ziel gefunden haben und durch regressive Prozesse hin zu Themen der Versorgung und des Gehaltenwerdens, sowie durch Abwehrformen bewältigt werden – wie z.B. eine rigide Abgrenzung vom anderen Geschlecht (vgl. Morgenroth 2010: 81ff.).

Zudem ist die Situation der Kinder in der 5. Klasse durch eine Situation des Umbruchs gekennzeichnet. Sie waren bis vor wenigen Wochen die Großen an ihren Grundschulen und stecken nun in einer Situation des erneuten Klein-Seins an der neuen Gesamtschule. Sie mussten eine Trennung verarbeiten, einen erneuten Übergang in eine andere Institution und eine Neuorientierung in einer viel größeren Schule mit älteren Schüler*innen, neuen Regeln und Abläufen. Die protokollierte Szene findet im Oktober statt, es ist also zu erwarten, dass die Kinder der Klasse noch mitten in einem Orientierungs- und Verarbeitungsprozess stecken. Typische Emotionen in Situationen des Übergangs sind neben neuen Erfahrungen von Autonomie und Handlungsfähigkeit auch Verunsicherung Angst und Aggressionen, oder wie in der klassischen Theorie zur Identitätsentwicklung thematisiert auch (erneut) die Spannungen zwischen Vertrauen und Misstrauen, Autonomie und Scham/Zweifel, Initiative und Schuldgefühl und nicht zuletzt auch Werksinn und Minderwertigkeitsgefühl (Erikson 1973 & 2021). Diese sind für alle Kinder durch den Schulwechsel mit Abschied und Neuanfang thematisch, konstellieren sich individuell jedoch unterschiedlich. Schritte nach vorne, wie der Wechsel in die Welt der weiterführenden Schule, können zudem immer von Regressionen begleitet sein. Diese bringen die Ambivalenz jeder Weiterentwicklung zum Ausdruck und ermöglichen es im gelingenden Fall, alte Wünsche vergangener Phasen, wie z.B. besondere Fürsorge und Geborgenheit und Wünsche nach Abhängigkeit noch einmal zu durchleben und dann gestärkt voranzuschreiten. Zusammengenommen ergeben sich so neue Autonomiepotentiale, wie auch gleichzeitig ein Regressionsdruck - aus der Situation des Übergangs, wie aus den präadoleszenten Veränderungen.

3.2. Beziehungsmatrix Lehrerin - Gruppe

Für ein Verstehen der Beziehungssituation zwischen Lehrerin und Klasse kann man die hier von Gerspach festgehaltene Grundperspektive der Psychoanalytischen Pädagogik vorausschicken:

„Jede konflikthafte Verwicklung des Pädagogen mit seinen Kindern oder Jugendlichen erscheint demnach als an seine Person geknüpfter Wiederholungsversuch unbewältigter Lebensgeschichte. Ihr ausladendes Verhalten ist eine Einladung zum Szenischen Verstehen. Erkennen wir die Dynamik dieses interpersonellen Geschehens, in das wir hineingezogen werden, entkommen wir der Gefahr, unbewusst zu einer für beide schmerzhaften Komplettierung der Szene beizutragen“ (Gerspach 2018; 197).

Die Lehrerin „antwortet“ auf die Kinder ihrer Klasse mit der inneren Frage: Was kann ich tun? Oder vielmehr noch auch mit den Fragen: Was hätte ich tun müssen und was habe ich versäumt zu tun, woran bin ich gescheitert? Sie versteht die Beschwerde der Kinder auf einer persönlichen Ebene im Muster einer potenziell starken und wenn dann schuldhaft scheiternden Lehrerin, die potentiell in der Lage wäre, der Klasse Sicherheit auch außerhalb des Klassenraumes zu gewähren und Unbill von den Kindern fernzuhalten. Sie stellt nicht die Frage: Was könnt ihr tun? Oder auch was können wir gemeinsam tun? Es entfaltet sich in dieser inneren Reaktion der Lehrerin erkennbar eine szenische Situation der Abhängigkeit der Klasse. Die Lehrerin wird dabei nicht nur von Gefühlen bestimmt, versagt und die Kinder enttäuscht zu haben, sie verpasst auch die Chance ein „Entwicklungsbündnis“ (Naumann 2014: 134) mit der Klasse zu schließen, das die erneute Autonomieentwicklung der Kinder in der Schulklasse fördert und die Klasse als auch selbst handlungsfähige Gruppe stärkt. Hierzu wären Haltungen wie Holding, Containment und Mentalisieren hilfreich – also die Beschwerden der Kinder als Ausdruck zunächst anzunehmen, zu befragen, zu spiegeln und dem Empfinden Worte zu verleihen und es so besprechbar zu machen, ohne sich gleich für die Emotionalität verantwortlich zu machen und in einen inneren Handlungsdruck zu geraten. Eine in ihrer Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit gestärkte Klassengruppe hätte einerseits die Sicherheit, sich ohne direkte Konsequenzen auch emotional ausdrücken zu dürfen und gehalten zu sein und andererseits sich gestärkt den Herausforderungen der Realität zuwenden zu können (vgl. ebd.).

Wie oben geschildert stehen die Kinder selbst in einem Spannungsgefüge aus Autonomiewünschen und regressiven Wünschen nach Abhängigkeit. Sie machen der Lehrerin

mit ihren Klagen über die ärgernden Großen ein vielschichtiges Angebot. Zum einen bieten sie sich als die „guten“ Kleinen an, die sich von den „bösen“ Jugendlichen abgrenzen, sie bieten sich als Kinder an, die noch nicht von den Provokationen der Adoleszenz erfasst sind. Stattdessen erscheinen sie mit den Normen der Erwachsenen identifiziert, als Hüter*innen der schulischen Ordnung und Moral. Die „8.- und 9.-Klässler“ (welches Geschlecht haben sie eigentlich?) hingegen stellen in diesem Bild Ordnung und Moral in Frage, halten sich nicht an Regeln und nehmen den Jüngeren etwas weg. Die „5.-Klässler“ verführen die Lehrerin, sich in eine mütterlich-mächtige Position gegenüber ihren Kindern zu begeben, inszenieren eine Situation, in der die Lehrerin zur Verantwortlichen für die Versorgung und den Schutz der Kinder wird – zumal es auch beim Kiosk um orale Themen (Essen und Trinken) geht. Als Lehrerin an einer Gesamtschule ist die Klassenlehrerin grundsätzlich mit Themen der Kindheit, aber vor allem auch mit Themen der Adoleszenz bei den Schüler*innen konfrontiert und möglicherweise hat sie selbst eher eine Nähe zu den Kindern als zu den adoleszenten Themen. Vor der Folie einer Geschwistersituation, reklamieren die „5.-Klässler“ die unfaire Behandlung am Kiosk und thematisieren Konkurrenz und den Wunsch nach Gerechtigkeit und fairer Zuteilung von Ressourcen. Dabei stellen sie sich selbst als unschuldige (Klein-)Kinder dar, als Opfer der Großen, die Hilfe brauchen und sichern sich dadurch im schulischen Konkurrenzkampf die Lehrerin als Bündnispartnerin.

Wenn man dies vor dem Hintergrund der präadoleszenten Regression und Abwehr betrachtet, so ist das Klagen der Kinder auch ein Beitrag dazu, dass die mögliche lustvolle Seite des Drängelns und sich Durchsetzens unsichtbar bleibt. Der Kiosk erscheint zudem als Ort, an dem Versorgung misslingt und nicht als Ort, an dem man sich etwas Nährendes und Befriedigendes erobern und selbst beschaffen (kaufen) kann. Der adoleszenten Triebhaftigkeit wird eine eigene Klein- und Reinheit gegenübergestellt, adoleszenter Ablösung die eigene fortbestehende Abhängigkeit von und Orientierung an den Erwachsenen. Analog zu solchen Spaltungen der Kinder und dem Abwehribündnis zwischen Lehrerin und Kindern (vgl. Bosse 2018) gab es bei einer Diskussion der Szene in einer Gruppe aus Fachleuten ebenfalls eine Spaltung. Viele Teilnehmer*innen dieser Gruppe identifizierten sich mit den „armen Kleinen“ und nur einzelne Teilnehmende wiesen darauf hin, dass auch die älteren Schüler*innen keine Monster seien und die Szene zwischen Kindern und Lehrerin an ein Kasperletheater erinnere („Wo ist der Wachtmeister?“) – hierfür fand sich

jedoch keine Mehrheit. Dies mag ein Hinweis darauf sein, dass viele Erwachsene eher bereit sind, sich mit kindlichen Bedürfnissen nach Abhängigkeit zu identifizieren, die den Erwachsenen dabei ja Macht und Größe zuschreiben, als mit den Adoleszenten, die Erwachsene und deren Regeln in Frage stellen und abwerten. Die Lehrerin im vorliegenden Beispiel, stellt somit keine Ausnahme dar, wenn sie sich von den Kindern in eine Position der Macht bringen lässt. Man könnte zudem weiterhin argumentieren, dass analog zum Kasperletheater auch hier die Lehrerin im Vorwurf der Kinder eine doppeldeutige Botschaft erhält: Einerseits soll sie helfen, andererseits wird ihr bisheriges Scheitern darin mit thematisiert. Auch sie ist als Wachtmeisterin keine zuverlässige Hilfe – womöglich müssen Kasperl und Seppel sich doch selbst helfen und sich in das (prä-)adoleszente Gerangel des Kiosks stürzen.

3.3. Institutionelle Matrix

Gesellschaftliche Institutionen strahlen immer auch Autorität und Macht aus. Schule als Institution nimmt Einfluss auf Lehrer*innen und Schüler*innen und ihr Verhältnis zueinander. Schulische Strukturen können tendenziell verunsichernd und einschüchternd wirken. Phänomene wie die Übertragung von kindlichen Autoritätsbeziehungen mit deren Abhängigkeitswünschen und Aggressionen, Anerkennungs- und Selbstzweifeln auf Lehrer*innen – ebenso wie die gegenteilige Übertragung, die Abwehr solch kindlicher Autoritätsbeziehungen – stehen in engem Zusammenhang mit strukturellen Gegebenheiten von Schule (vgl. Freyberg & Wolff 2006: 29). Auch wenn Lehrkräfte darum bemüht sind, in der Schulklasse ein vertrauensvolles Klima von Zugewandtheit und gegenseitiger Empathie herzustellen, bleiben die realen institutionellen Machtverhältnisse und damit Fragen von Macht, Abhängigkeit und Autonomieeinschränkungen nicht außen vor. Zugleich ist es schulisches Selbstverständnis, dass Schüler*innen nicht entmündigt werden, ihre Eigeninitiative und aktive Beteiligung und ihr prosoziales Verhalten gefördert und auch gefordert wird – es besteht also eine durchaus ambivalente Spannung zwischen Autonomieförderung und deren Zurichtung und Einschränkung. Die Einrichtung des Klassenrats in der Unterstufe von weiterführenden Schulen stellt Lehrer*innen vor die Aufgabe, für die Klassengemeinschaft einen Raum zu bieten, Konflikthafes gemeinsam zu regeln und

das soziale Miteinander zu stärken. Ob und in welchem Maß es Klassenlehrer*innen gelingt, einen Raum für Entwicklung und Selbstentwicklung von Schüler*innen zur Verfügung zu stellen, hängt nicht zuletzt auch von den jeweiligen konkreten Rahmenbedingungen in der Schule, der Haltung, der Reflexion der eigenen unterschiedlichen Rollen und den jeweiligen pädagogischen und psychosozialen Kompetenzen ab. Klassenratsstunden bieten sich in besonderem Maße für das Auftauchen des Unbewussten der Beteiligten an, da sie weniger strukturiert und nicht auf Stoffvermittlung ausgerichtet sind. Hier können sich Phantasien und Affekte zeigen, die sonst im Verborgenen bleiben (vgl. Hirblinger 2001: 53ff.). Von der Lehrkraft ist hier auch eine entsprechende Haltung gefordert, die die Erfahrungsbildung jenseits der manifesten Ebene (des Sprachlichen und Bewussten) mitdenkt, und bereit ist, sich gleichermaßen einzulassen, wie reflektierend mit den Beziehungsangeboten der Schüler*innen umzugehen.

Übertragungen und Gegenübertragungen von Schüler*innen und Lehrer*innen zu verstehen, zugewiesene und eingenommene Rollen zu reflektieren, die Balance für ein prosoziales respektvolles Miteinander in der Schulklasse zu halten und Selbstbildungsprozesse der Kinder zuzulassen, all dies stellt große Anforderungen an Lehrer*innen und gleichermaßen an Schüler*innen. Die Anforderungen für Unterricht und Lernen, die Erfüllung von Vorgaben von Ministerien, Schulbehörde, Lehrplänen, Stundentafeln, der Wechsel in unterschiedliche Klassen, Prüfungen und Arbeitsdruck etc. wirken auf Lehrkräfte ein. Die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule lassen zumeist wenig Spielraum für die sozialen Belange in Schulklassen. Wenn dann fachliche Bildung und soziale Bildung auseinanderfallen, Selbstbildungsprozesse und Gruppendynamiken im Hinblick auf die Funktionalität institutioneller Logiken ausgelagert werden und sich auf die Hinterbühne von Unterricht verschieben, hat dies Folgen. In Schulen werden sogenannte „Problemfälle“ in der Regel an die Schulsozialarbeit und Jugendhilfe delegiert, schulisches „Versagen“ führt tendenziell auch zu gesellschaftlicher Randständigkeit (vgl. Günther, Heilmann & Kerschgens 2019). Diese Besonderung von Kindern verändert das Klassenklima, erhöht den Druck auf die Schulklasse und Einzelne und hemmt Entwicklungspotenziale in der Gruppe der Schulklasse. Dem Selektionsauftrag von Schule und den institutionellen Eigenlogiken von Schule stehen nichtsdestotrotz auch Bedingungen erweiterter Ei-

genverantwortlichkeit und Gestaltungsmöglichkeiten gegenüber, die es gilt weiter voranzubringen im Hinblick auf schulische Angebote, in denen die Entwicklung sozialräumlicher Elemente aufgenommen werden (vgl. Wolff 2004).

Essenziell ist die Reflexion institutioneller Barrieren, die die Unterstützung der psychosozialen Entwicklung heranwachsender Schüler*innen begrenzen, Barrieren, die soziales Lernen und die Unterstützung von Lebens- und Problembewältigung im Alltag der Kinder entlang der Logiken des schulischen Selektionsprinzips engführen. Die Fähigkeit von Lehrer*innen aus der Struktur des typischen professionellen Settings, des Unterrichtens der Schulklasse im Klassenraum, herauszutreten und sich zugleich nicht in bedingungsloser Empathie oder okkupierender Fürsorge an die Seite der Schüler*innen zu stellen, ist eine wichtige Voraussetzung für Selbstbildungsprozesse in schulischen Gruppen. Lehrer*innen und Schüler*innen sind zugleich Akteure und Subjekte, die sich nicht nur passiv in die Rahmenbedingungen der Institution einfügen. Sie entfalten Gestaltungskräfte und tragen mit zu Veränderungen bei. Ohne die Reflexion der institutionellen Matrix laufen Lehrer*innen Gefahr sich in ihrem Engagement für die Belange der Schüler*innen mit diesen zu verbünden – im Feindbild gegen die Institution angesichts unwillkommener Alltagserfahrungen und Praktiken. Im Fallbeispiel zeigt sich die Lehrerin als Hüterin der institutionellen Ordnung, die die Hinterbühne des drängelnden Geschehens am Schulkiosk nicht sieht. Dass nicht jede*r der Schüler*innen gleiche Chancen hat und sich eine Rangordnung durchsetzt, wird am Schulkiosk sichtbar. Mithalten zu können, sich ins Gedränge werfen, um Vormachtstellungen zu rangeln, kann eine lustvolle körperliche und emotionale Erfahrung sein. Auf der Strecke zu bleiben, Zurückweisungen einzustecken und keine Chance zu haben, ist die andere Seite der Medaille. Die Szene am Schulkiosk zeigt, dass die postulierte Chancengleichheit und Gleichbehandlung der Schüler*innen brüchig sind, dass nicht jede*r durchkommt. Die neu hinzugekommenen Kinder der 5. Klasse reklamieren die Rangordnung am Kiosk, die nicht regelkonformen Praktiken der 8. und 9.-Klassen. Dies spiegelt auch die Widersprüchlichkeiten institutioneller Logiken von prosozialen Verhaltenserwartungen, Leistungsdruck, Selektionsmechanismen und Ausschlussängsten, denen gegenüber die Aufsicht führenden Lehrer*innen das Wächteramt einnehmen. Die institutionelle Matrix wirkt in die Gruppe der Schüler*innen der 5. Klasse hinein.

3.3.1. Die Gruppe der Lehrer*innen

Auch die institutionelle Rahmung der Arbeitsbeziehungen von Lehrer*innen nimmt Einfluss auf ihr berufliches Handeln und ihren Umgang mit Schulklassen. In der Regel unterrichten Lehrer*innen in Schulklassen allein und wollen ungern unter Beobachtung stehen. Die kollegiale Zusammenarbeit bezieht sich an Schulen schwerpunktmäßig auf fachlich-didaktische Absprachen und fachlich-leistungsbezogene Themen mit dem Fokus auf Leistungsstandards von Schulklassen und dem Fokus auf einzelne Schüler*innen, die herausstechen oder auffällig sind. Da Hospitationen in Unterrichtssituationen oftmals als vorausgegangene selbstwertverletzende Einstiegs-, Aufstiegs-, Prüfungs- und Zulassungsrituale hierarchischer Strukturen der Qualifizierung von Lehrer*innen inkorporiert sind, gibt es Vorbehalte, die der Entwicklung einer Teamteaching-Kultur und gegenseitigen kollegialen Hospitationen auf Augenhöhe entgegenstehen. Dies kann mit ein Grund sein, dass die Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter*innen, Einzelfallhelfer*innen und Lehramtsreferendar*innen bisweilen nicht auf Augenhöhe und mehr hierarchisch ausgerichtet ist. Lehrer*innen fehlt das kollegiale Feedback für ihr Wirken im Klassenraum, was sie vermissen, aber zugleich vermeiden. Zwar gibt es die Lehrer*innenzimmer-Kommunikation, in der sich Lehrer*innen über Probleme in Klassengruppen und das Verhalten von einzelnen Schüler*innen austauschen. Die Klagen über Probleme und die Suche nach schnellen praktischen Lösungen hat jedoch meist mehr entlastende Funktion und nicht die Qualität einer professionellen Reflexion. Wenn Lehrer*innen in Teamsitzungen, Klassenkonferenzen, Schulkonferenzen, Flur- und Pausengesprächen über Schulklassen sprechen, geht es zumeist um Bewertungen, angemahnte Störungen, Regelverstöße, unbotmäßiges Verhalten und unzureichende Leistungen. Insbesondere Klassenlehrer*innen erleben sich in ihrer Zuständigkeit für die Klassengruppe in der Bringeschuld einer Aufgabe, die schwer zu bewältigen ist. Die vermeintlich von Anderen zugeschriebene Unfähigkeit, die Klasse „in Zaum zu halten“, führt oft zu einem erhöhten inneren Druck und dem verstärkten Vorgehen mit Ordnungsmaßnahmen und Sanktionen gegen „störende“ Schüler*innen. Eintragungen in der Schulakte können dann bei Schüler*innen zu einem Schulausschluss und letztlich zum Schulverweis führen. Häufig wird von den „störenden“ Schüler*innen in diesem Prozess eine Anpassungsleitung erwartet, von der den Lehrer*innen im Vorhinein schon klar ist, dass die Schülerin oder der Schüler dies aufgrund der ursächlichen Verhaltensgründe gar nicht erbringen kann. Dem Schulausschluss von

Schüler*innen, der vordergründig als Gewinn für den Frieden in der Klassengruppe verbucht werden kann, liegt damit zugleich ein beiderseitiges Scheiternserleben zugrunde. Das passagere Wohlverhalten der Klassengruppe ist dabei zumeist mehr der Angst vor demselben Schicksal geschuldet und weniger einer Einsicht. In der pädagogischen face-to-face-Arbeit in der Schulklasse sind Lehrer*innen unbeobachtet und zugleich einsam. Wenn es nicht gelingt, Gruppendynamiken in der Schulklasse zu regulieren und in der Balance zu halten, fühlen sich Lehrer*innen den Dynamiken gegenüber ohnmächtig und ausgeliefert. Es geht dabei oftmals weniger um die eigene Angst gegenüber der Klassengruppe als vielmehr um die Angst vor Schuld- und Versagenszuschreibungen durch andere Lehrer*innen. Der Modus gegenseitiger Schuld- und Versagenszuschreibungen ist institutionell in der Matrix von Schule verankert. Die Angst vor kollegialen Schuldzuschreibungen befestigt die Identifikation der Klassenlehrer*innen mit „ihrer“ Klasse, die wie eigene Kinder geschützt und erzogen werden wollen und zugleich mit ihrem eigensinnigen Verhalten bei der Klassenlehrer*in Beschämung und Versagensgefühle auslösen können. Sich in die Gruppendynamiken im Lehrer*innen-Kollegium einzuordnen ist eine herausfordernde Aufgabe. Sie verläuft im Spannungsfeld gegenseitiger bewertender Zuschreibungen in einer zumeist vordergründig freundlichen, kollegialen und immer auch fragilen Atmosphäre. Bei hierarchischen Leitungsstilen nimmt die Kohäsion in der Gesamtgruppe oftmals zu, während es bei abgeflachten Hierarchien zu mehr Subgruppenbildung und zu Strukturen der gegenseitigen Kontrolle kommt. Wie sich die Gruppe der Lehrer*innen zueinander in Beziehung setzt, hat insofern einen bedeutenden Einfluss darauf, wie Klassenlehrer*innen mit Ihrer Rolle und Aufgabe und der ihnen anvertrauten Klassengruppe umgehen. Klassenlehrer*innen werden individuell für das Verhalten der Klassengruppe verantwortlich gemacht. Die weit über die Rollenverantwortlichkeit hinausgehende internalisierte Fremd- und Selbstzuschreibung von Verantwortlichkeit, entspringt auch einer Größenphantasie, die mit der Vorstellung einhergeht, als hätte die Klassenlehrer*in die Macht und Kraft, die Klasse auch außerhalb des Unterrichts im Pausenhof und am Schulkiosk „in den Griff zu bekommen“.

Herausforderungen anzunehmen, die Institution mit ihren Licht- und Schattenseiten und den vorhandenen Möglichkeitsräumen wahrzunehmen, birgt durchaus auch ein Veränderungspotenzial. Vor dem Hintergrund der Reflexion struktureller Gegebenheiten gilt es, Räume zu entdecken und zu gestalten, in denen Schüler*innen in ihrer psychosozialen

Entwicklung in der Institution Schule von Lehrer*innen reflektiert begleitet und unterstützt werden können. Institutionen stellen auch etwas zur Verfügung. Professionelle Akteur*innen in der Institution Schule können zu solchen institutionellen Veränderungsprozessen in der Balance von Engagement und Reflexion einen Beitrag leisten.

3.4. Gruppenmatrix: Zur Funktion der Beschwerde - Zuschreibungen und Attribuierungen

Beschwerden im Klassenrat über andere Gruppen und Schulklassen, die gegen Regeln verstoßen, haben immer auch ein normatives Moment. Beschwerden über die Anderen reklamieren das abweichende Verhalten. Beschwerden über die andere Klasse setzen soziale Normen und definieren, was in der Schule als „normal“ und sozial erwartet gilt. Indem die Schüler*innen den sichtbar gewordenen Verstoß gegen das schulische Gleichheitspostulats reklamieren und sich über bestehende Hierarchien und die Dominanzorientierung der anderen bei der Klassenlehrerin beklagen, bestätigen sie das Regelwerk und die Vorschriften der schulischen Ordnung. Gegen die erlebte Ungleichwertigkeit als „5.- Klässler“ setzen die neu Hinzugekommenen die Abwertung der Adressat*innengruppe der „8.- und 9.-Klässler“, die sich als ältere unerlaubte Vorrechte nehmen. Im Bild des verwehrten schnellen Zugangs zum Kiosk werden zugleich Realitäten und Widersprüchlichkeiten deutlich gegenüber dem Postulat der Gleichwertigkeit aller Schüler*innen. Auch im noch vergleichsweise behüteten Anfang in der weiterführenden Schule bleibt den Schüler*innen der 5. Klasse nicht verborgen, dass die Verteilung von Privilegien und Macht, der Zugang zu Bildung, Kioskeinkäufen und schulischem Erfolg ungleich verteilt ist, zumal sie mit dem Schulwechsel gerade erst einen Moment der Selektion hinter sich gebracht haben. Vordrängeln, sich Vorteile verschaffen, zurückgesetzt werden, mithalten können – der Umgang mit Privilegien und Nachteilen in der noch unübersichtlichen Schulgemeinde ist für die Kinder in der neuen Klassengemeinschaft eine Herausforderung, die zunächst im Außen der eigenen Schulklasse verhandelt wird. Die Beschwerde über die sich vordrängenden „8.- und 9.-Klässler“ hat eine vertrauensfördernde Funktion im Hinblick auf das Verhältnis zur Lehrerin. Dass die Klassenlehrerin dem Negativbild der 8. und 9. Klässler und der Klage ihrer Schützlinge keine Zweifel entgegensetzt, stärkt

das gemeinsame Narrativ. Dadurch, dass die Lehrerin den Konflikt alleine mit den anderen Lehrer*innen zu klären sucht und sich darüber zur Retterin ihrer Schützlinge entwirft, bleibt das Sprechen über die Beziehungen und die Rangordnung innerhalb der Gruppe der neuen 5. Klasse draußen. Über den Modus der Beschwerde haben die Schüler*innen also eine Möglichkeit und ein Thema gefunden, das die Klärung der Beziehungen untereinander verschiebt und mögliche eigene schwierige Themen der anderen Gruppe zuschreibt. Die Vermeidung möglicher konflikthafter Auseinandersetzungen in der eigenen Gruppe ist vermutlich der gemeinsamen Angst geschuldet und einem noch fehlenden Vertrauen in den Zusammenhalt der Klasse.

Indem die Schulklasse über den Regelverstoß der älteren Schüler*innen klagt, zeigt sie sich der Lehrerin gegenüber loyal zur Kultur der Schule. Die Schüler*innen beweisen sich als „brav“ und bessere Schulmitglieder. Zur Kultur Schule und für den individuellen Erfolg von Schüler*innen gehört das Befolgen von Regeln, das Erledigen von Aufgaben ebenso wie die Sanktionierung von Widerständigem und Abweichendem. Über Leistungs-Ranking und die Beurteilung von sozialen Tugenden erfüllt die Schule für die Gesellschaft auch eine selektierende Aufgabe, deren Anforderungsdruck individuell bei Schüler*innen ankommt und in der Gesamtschule im Spannungsfeld von Inklusion und Selektion alltäglich präsent ist. Die Bewertung der individuellen Leistung ist Grundlage von schulischem Erfolg oder Misserfolg. Aufbegehren und Stören des gesetzten schulischen Rahmens birgt die Gefahr einer schulischen Negativkarriere.

Schüler*innen erleben ihre Leistungsbewertung immer im Vergleich zu Anderen. Wer ist besser oder schlechter? Im Hinblick auf zukünftige Berufschancen, Numerus-Clausus-Vorgaben, schwer zugängliche Studienplätze und ihre Chance ganz nach vorne zu kommen, sind die Schüler*innen auch Konkurrent*innen. Das gemeinsame „Petzen“ entlastet die Beschwerde führende Klasse auch von der erlebten Vereinzelung bei der schulischen Leistungsbewertung. Die Beschwerde drückt die Bereitschaft zur Anpasstheit ebenso aus, wie die Angst darüber, vielleicht nicht fähig genug sein, regelkonform ans Ziel zu kommen. Indirekt wird die Lehrerin über die Beschwerde auch danach gefragt, wie verwerflich unlautere Strategien sind, um ans Ziel zu kommen. Vor diesem Hintergrund macht es für die „5.-Klässler“ in vielerlei Hinsicht auch Sinn, nicht nur eigene Fähigkeiten und Anpassungsleistungen hervorzuheben, sondern auch zum Zweck des Selbstschutzes Fehler, Mängel und Fehlverhalten der anderen zu anzuprangern.

Die Abwertung einer Fremdgruppe ist gleichzeitig ein einfaches Mittel, positive soziale Identität zu gewinnen. Zick und Küpper (2011) zeigen in ihrer Studie „Die Abwertung der Anderen“ auf, dass in der Abwertung einer Fremdgruppe der Zusammenhalt innerhalb der eigenen Gruppe gestärkt werden kann. Die nach außen gerichtete Beschwerde der Klasse hat eine kohäsionsstiftende Funktion. In der Verlagerung und Zuschreibung auf die Fremdgruppe erscheinen alle Mitglieder der Fremdgruppe gleich, sie sind anders und auch schlechter als die Eigengruppe. Es ist auffällig, dass in der protokollierten Klassenratsszene auch in der Eigengruppe der 5. Schulklasse keine einzelnen Schüler*innen vorkommen und zu Wort kommen. Die Gruppe erscheint im Bild der Geschlossenheit und Einvernehmlichkeit, als konforme „brave“ Gruppe, in der sich alle an die vorgegebenen Regeln der Schule halten. Der stark regressive Sog der Gruppe, dem die Klassenlehrerin in der beschützenden Rolle wenig entgegengesetzt, ist vermutlich auch dem verunsichernden Anfang in der neuen Schule in Rechnung zu stellen, der die großen Grundschul Kinder mit ihrem Wechsel in die weiterführende Schule in die Position der jüngsten Schüler*innen bringt (s.o.).

Gruppenbezogene Vorbehalte und Zuschreibungen sind häufig eingebettet in eine Wechselwirkung von institutionellen, gesellschaftlichen, familialen, herkunftsbezogenen und gruppendynamischen Faktoren. Die Vorurteilsforschung versteht Vorurteile als negative Einstellungen gegenüber Gruppen oder Personen allein aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit (vgl. Allport 1954). Eine Person wird demnach nicht aufgrund ihrer persönlichen Eigenschaften abgewertet, sondern deshalb, weil sie als Mitglied einer sogenannten Fremdgruppe (outgroup) kategorisiert wird (vgl. Zick & Küpper 2011). Allport (1954) kommt in seinen Studien zu dem Ergebnis, dass sich Vorurteile als generalisierte Einstellungen gegenüber Gruppen und Personen vor dem Hintergrund der eigenen Gruppenzugehörigkeit ergeben und sich allein auf die Tatsache stützen, dass diese Gruppen Fremdgruppen sind, beziehungsweise diese Personen einer Fremdgruppe angehören. Es handelt sich dabei um soziale Einstellungen, die sozialisatorisch und durch den jeweiligen Gruppenbezug erworben werden. Als soziale Einstellungen haben Vorurteile eine kognitive, eine affektive und gegebenenfalls auch eine verhaltensbezogene Dimension. Sie sind als Einstellungen erlernbar, aber auch veränderbar (vgl. Zick & Küpper 2011) und das gilt in besonderer Weise für Kinder und Heranwachsende. Der Vergleich zu anderen Klassen,

das Lob der in Schulklassen erbrachten sozialen und fachlichen Leistungen, ist für Lehrer*innen jedoch oft ein probates Mittel, die eigene Position und den Zusammenhalt der Schulklasse zu stärken.

Kategorisierungen von Personen, Gruppen und Verhalten sind per se noch keine Vorurteile, können aber zu Vorurteilen werden, wenn es zu einer affektiven Aufladung kommt. Dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse einen Grad an Gruppenzusammenhalt, kollektiver Identifizierung und Gemeinsamkeit der Normen zu schaffen vermag und das Gruppengefühl erzeugen kann, einer höherwertigen Gruppe anzugehören, ist in der Matrix des dreigliedrigen Schulsystems einer Gesamtschule angelegt. Von Relevanz sind aber auch andere „Marker“ wie Alter, soziale Herkunft, Ethnizität, Geschlecht. Auch innerhalb der Schulklasse gibt es immer vorurteilsbehaftete Bündnisse, Einzelne und Kleingruppen, die sich im Klassenverband herablassend über Mitschüler*innen äußern, die andere herabsetzen und für sich mehr Rechte beanspruchen, z.B. mit dem vermeintlichen Argument, dass sie „schon länger hier leben“. Vorurteile sind Einstellungen, die eine Verhaltenskomponente haben, aber als Einstellungen nicht zwingend Handlungen und Reaktionen hervorrufen. Die vorurteilsbehaftete Herabsetzung von Mitschüler*innen kann sich auf Seiten der betroffenen Kinder insbesondere dann auf ihr psychisches und physisches Wohlbefinden, auf ihre Leistungsfähigkeit und ihren Schulerfolg negativ auswirken, wenn es zu fortgesetzter Stigmatisierung, ungesehenen Handlungen und Diskriminierung auf der Hinterbühne von Unterricht agiert kommt.

Kinder, Schulkinder, Jugendliche und Heranwachsende sind in Entwicklung. Sie setzen sich zueinander und gegeneinander in Verbindung, sie verletzen einander, drängeln und rangeln und fordern sich gegenseitig heraus. Das gehört zu ihrer Selbstentwicklung dazu. Heranwachsende Kinder brauchen Räume zum Explorieren, die in der Institution Schule oftmals fehlen. Verbote und Gebote allein, um diskriminierende, rassistische und sexistische Verhaltensweisen in Schulklassen zu verhindern, helfen oft wenig. Sie finden dann auf der Hinterbühne von Unterricht statt. So könnte die Beschwerde über die Vorreiter am Kiosk ein Anlass und vorsichtiger Beginn sein, um die Schüler*innen ins Gespräch miteinander zu bringen, in den Austausch über ihr eigenes Erleben in der Gruppe der Schulklasse, ins Sprechen über ihre eigenen insgeheimen Wünsche, selbst 8.- und 9.- Klässler zu sein, Erster zu sein, am Kiosk ganz vorne, die Anderen abzuhängen. Dann könnte auch ein Raum entstehen, über das zu sprechen, was jetzt noch nicht gesagt und

ausgedrückt werden kann: in Klassenratsstunden, in denen das Vertrauen in die Anderen, das Vertrauen in den Zusammenhalt der Gruppe und das Selbstvertrauen der Einzelnen wachsen kann. Der Klassenrat könnte dann zu einem Ort werden, an dem die Kinder in der Klassengruppe auch über individuelle und gemeinsame Ängste, Befürchtungen, soziale Vorbehalte, Konkurrenzverhalten, Aggressionen, über individuelle und gemeinsame Schutzbedürfnisse und Ohnmachtserlebnisse sprechen und sich austauschen könnten. Dass sich alle Schüler*innen der 5. Klasse einvernehmlich vor dem Kiosk anstellen, dass keine*r aus der Reihe tanz und vordrängelt, ist schwer vorstellbar.

3.5. Gesellschaftliche Matrix – Aktuelles

Für die Schüler*innen des Herbstes 2022 waren wichtige Jahre der Grundschulzeit durch die Pandemie geprägt. Sie haben wechselnde Zustände von „Homeschooling“, Distanzunterricht, Wechselunterricht oder Unterricht mit neuen und eher strengen Regeln für den Schulalltag erlebt. Das hat bekanntermaßen nicht nur die Lernsituation im engeren Sinne betroffen, sondern in starkem Maße auch die Möglichkeit zu sozialen Kontakten, zu Spielen und körperlicher Betätigung. Es kann angenommen werden, dass vorangegangene begründete Corona-Ängste und die Vorstellung der Bedrohlichkeit von sozialer Nähe bei Kindern und Jugendlichen, trotz der Aufhebung von Schutzmaßnahmen, unbewusst fortwirken und Nachwirkungen in unterschiedliche Richtungen haben. Sich lustvoll ins Getümmel zu stürzen kann auch vor diesem Hintergrund ungewohnt sein und problematisch erlebt werden. Die weitreichenden Corona-Restriktionen gegenüber Peerbegegnungen, gelebter Körperlichkeit, schulischen und außerschulischen Kontakten haben die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begleitet und auf unterschiedliche Weise Einfluss genommen. Inwieweit sich vor diesem Hintergrund auch über die Digitalisierung unter Kindern und Jugendlichen ein soziales Miteinander mit neuen Gewichtungen von Nähe und Distanz herausbildet ist eine Frage, für die noch zu wenige Forschungsergebnisse vorliegen. Auchter (2023) spricht neue Spannungsverhältnisse für Kinder und Jugendliche im Kontext der Pandemie an, eine Gleichzeitigkeit von „Überstruktur und Strukturverlust“ sowie eine Zuspitzung von „Zuviel an Distanz und Zuviel an Nähe“ (ders. 2023: 64, 66). Die Überstruktur liegt in den zahlreichen neuen und

zum Teil verwirrenden Regeln und Vorgaben, die Aufforderungen zur sozialen Distanzierung und der Wegfall vieler alltäglicher Gewohnheiten und Abläufe bedingt einen Strukturverlust. Nähe bekommt eine neue Qualität, die sowohl potenziell schöne Anteile hat, wenn Familien mehr Zeit gemeinsam haben, kann jedoch auch bedrohlich sein, wie die Zunahme an familiärer Gewalt gezeigt hat. Zudem bedeutet Nähe im Kontext der Pandemie auch Ansteckungsgefahr und Forderungen nach sozialer Distanzierung von Erkrankten richteten sich sogar auf Angehörige in einer gemeinsamen Familienwohnung. Auch Distanz kann für beide Anteile stehen, die Sicherheit vor Bedrohlichem, wie auch die Isolation und erlebten Ausschluss aus sozialen Gemeinschaften.

Auch für Lehrkräfte haben die Corona-Jahre mögliche Nachwirkungen. Lehrer*innen war die Testpflicht der Kinder und die Umsetzung der Corona-Schutzmaßnahmen aufgegeben. Sie mussten Kraft ihres Amtes ein hohes Maß an Kontrolle und Reglementierung in den Schulklassen umsetzen und waren Regelungs- und Kontrollzwängen, Verantwortlichkeitszuweisungen, Versagensängsten der Ungewissheit und Angst, sich möglicherweise schuldig zu machen, ausgesetzt. Dies hat vermutlich auch bei Lehrer*innen das Vertrauen in Selbstbildungsprozesse von Gruppen verändert. Dass die Klassenlehrerin von der Beschwerde der 5. Klasse emotional so stark tangiert ist, könnte daher auch vor dem Hintergrund solcher Corona-bedingter Risse im Vertrauen auf Handlungsfähigkeit und Selbstbildungsprozesse der Gruppe verstehbar sein, wie auch im Sinne einer Erschöpfung und Resignation gegenüber der erlebten Ohnmacht und einer verlorenen Sicherheit in Bezug auf die eigene pädagogische Professionalität. Sich alleine verantwortlich zu machen, spiegelt dieses Dilemma aus Ohnmacht und Versuchen der Kontrolle, allerdings zu Lasten der Lehrerin selbst. Gerade Lehrpersonen, die sich in der Situation der Pandemie besonders verantwortlich für die Schüler*innen gefühlt haben, waren von solch einem Dilemma zwischen Ohnmacht und Handlungsfähigkeit betroffen. Sie mussten versuchen den Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen zu halten, mit schlechter technischer Ausstattung, ohne didaktisches Handwerkszeug, als Einzelkämpfer*innen von zu Hause aus und oftmals in einer privaten Situation der Überlastung, wenn die eigenen Kinder ebenfalls von Distanzunterricht betroffen, oder gar ganz ohne Unterricht zu Hause waren. Für viele, und im Kontext gegenderter Arbeitsteilung in Familien vor allem weibliche Lehrkräfte, war dies kräftezehrend und grenzwertig, die Balance zwischen sich

Einsetzen und der Anerkennung der Grenzen des Machbaren schwer zu finden. Gesellschaftlich wurde dieses Engagement unter prekären Bedingungen wenig gesehen oder gewürdigt, Lehrpersonen wurden eher wegen ihrer mangelnden Medienkompetenz belächelt und für die Defizite des Distanzunterrichtes verantwortlich gemacht.

3.6. Dynamische Matrix

Die neu gebildete fünfte Klasse kann, wie bereits deutlich wurde, als Gruppe mit einer bestimmten Situation verstanden werden. Hier gilt, dass die Kinder bisher auf verschiedenen Grundschulen waren und sich daher untereinander nur zum Teil schon länger kennen und insbesondere als Gruppe noch keine, bzw. nur eine wenige Woche alte gemeinsame Geschichte haben. Fragen, die in einer solchen Situation virulent werden, betreffen das Entstehen eines Wir der Gruppe, die Frage was Gemeinsamkeiten sein können und wie mit Unterschieden umgegangen werden kann. Identitätsfragen sind auch hier thematisch: Wer sind wir bzw. können wir zusammen sein? Wo kommen wir her und wo gehen wir hin? Wenn man mit Bion auf eine solchermaßen noch instabile Gruppenkonstellation blickt, liegen durch die Aktivierung von Unsicherheit und Angst Formen der Gruppenbildung nahe, die seinen Grundannahmegruppen entsprechen, auch wenn von Regression bei der neuen Klassengruppe nur bedingt gesprochen werden kann, es handelt sich eher um ein „noch nicht“.

Wendet man die Szene noch einmal vor dem Hintergrund des Bionschen Konzeptes der Grundannahmen, so hört die Lehrerin die Kinder vorrangig als eine Arbeitsgruppe – sie nimmt die Beschwerden nur auf der rationalen und zielorientierten Ebene wahr – die „5.- Klässler“ werden von größeren Schüler*innen geärgert und brauchen dringend Hilfe von ihr als Erwachsene. Nicht direkt wahrgenommen wird dagegen die unbewusste Bedeutung des Sich-Beschwerens und die Fragen, was die Klasse bei der Lehrerin deponiert, was nicht wahrgenommen werden soll und welche Themen dem zugrunde liegen.

Wenn man sich noch einmal vor Augen führt, dass die Klasse als Gruppe noch recht neu zusammengewürfelt ist und alle Kinder noch mit Übergangsprozessen und deren Emotionalität befasst sind, liegt es nahe, sie nicht nur als Arbeitsgruppe, sondern auch vor dem Hintergrund der Grundannahmegruppen zu betrachten – zumal beides immer verwoben

auftritt und die Reduktion auf die reine Arbeitsgruppe immer ein Missverständnis darstellt.

Die Grundannahme der Abhängigkeit beinhaltet den Wunsch, von einer mächtigen Führungsperson beschützt zu werden und hat „die typische Dynamik, dass an dieses Idealbild unrealistische Forderungen gestellt werden und dass es idealisiert, manchmal auch abgewertet wird. Die Gruppe neidet gleichzeitig auch die Position des Leiters, weil sie sich dadurch infantilisiert erlebt. Neid und Enttäuschung führen zu Wutgefühlen auf den Leiter und zu eigenen Unabhängigkeitswünschen, die wiederum Angst machen. Um diese zu bewältigen, fantasiert die Gruppe eine Situation externer Bedrohung, gegen die sie kämpfen, oder vor der sie fliehen muss. Dieser Zustand charakterisiert die Grundannahme Kampf/Flucht“ (Stemmer-Lück 2012: 197).

Bezogen auf die Lehrerin zeigen sich in deren Erleben beide Seiten – der Wunsch eine omnipotente Klassenlehrerin zu sein und deren Kehrseite die Enttäuschung und Wut der Kinder, die für die Lehrerin zu reziproken Schuldgefühlen werden. Versorgungsthemen werden auch dadurch angesprochen, dass es zentral um den Kauf von Snacks am Kiosk geht.

Man kann zugleich erkennen, dass die dargestellte Bedrohung durch die älteren Schüler*innen eine Spaltung im Sinne der Kampf/Flucht Bewegung darstellt. Die Größeren werden zu einem einheitlichen Kollektiv, alle drängeln und schikanieren und sind gierig, die „5.-Klässler“ werden alle zu braven Kindern, die nicht drängeln, sondern hilflose Opfer sind. Alles Böse und Aggressive ist ausgelagert, das eigene Selbst und die Klassengruppe bereinigt. Dies schweißt die Klassengruppe zusammen und entlastet nicht nur die Beziehung zur Lehrerin, sondern die Gruppenbeziehungen von Neid, Konkurrenz und Behauptungswünschen. Die Kinder können sich als geschlossene Gruppe erleben, die etwas gemeinsam hat.

4. Schluss

Der Klassenrat als Kommunikationssituation bietet durch seine für Schule als Institution vergleichsweise geringe Strukturierung und erweiterte Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten der Schüler*innen zwar keine klassisch gruppenanalytische Situation, aber auch hier können in und unterhalb des sprachlichen Austausches Themen ausgedrückt und spürbar werden, die sonst in der Schule keinen Ort finden. Hier haben lebensgeschichtliche Themen der Einzelnen und der Kindergruppe, Konflikte, verborgene Ängste und unbewusste Dynamiken die Möglichkeit eingebracht zu werden. Von Seiten

der Lehrpersonen ist dabei eine Orientierung hilfreich, die neben den rationalen, realitätsbezogenen Mustern auch darin liegende unbewusste hört und aufnimmt, ohne sich dafür einseitig verantwortlich zu machen. Vielmehr gilt es entwicklungs- und autonomieförderliche Angebote zu machen und die Gruppe bei ihrer Entwicklung zu begleiten, statt anzuführen.

Wie erkennbar wurde wirken in einer Schulklasse als Gruppe verschiedene Motive zusammen, die aus der Entwicklungssituation der Kinder- und Jugendlichen, wie auch aus sozialen Lagen, der Geschichte der Gruppe und der Institution rühren. Was im Alltag mehr erahnt als völlig verstanden werden kann, haben wir versucht in der handlungsentlasteten hermeneutischen und gruppenanalytisch informierten Analyse der Klassenratsstunde differenzierter aufzuschlüsseln. Was sowohl auf der Ebene des Protokolls der Referendarin als auch in unserer daran anschließenden Betrachtung jedoch völlig undifferenziert bleibt, ist die Gruppe der Schüler*innen. Wir wissen nichts über einzelne Sprecher*innen, deren Geschlecht, Status in der Gruppe etc. Dies mag zunächst als eine Besonderheit, oder auch ein Mangel des Protokolls erscheinen. Jedoch spiegelt sich hier auch ein typisches Moment von Schule, wenn in „Klassen“ gedacht wird, Klassen einen bestimmten Ruf haben, als klein und brav oder eben als aufsässig und anstrengend erlebt werden und Konformitätsdruck ein Aspekt schulischer Gruppen, wie auch von Gruppen allgemein ist. Dem gegenüber kann man zum einen die Entwicklungsdynamik von Gruppen stärker in den Blick nehmen, sowie auch den Blick stärker auf deren Heterogenität richten.

Gesellschaftliche Konfliktlagen, die Suche nach Zugehörigkeit und Schutz und auch die psychische Resonanz auf gesellschaftliche Krisen finden Eingang in schulische Gruppenzusammenhänge. Sie bringen affektive und konfliktträchtige Dynamiken mit sich, die Lehrer*innen auch darin herausfordern, in einer arbeitsfähigen, haltgebenden und kreativen Weise ihre berufliche Rolle auszufüllen. Die wechselseitige Bezogenheit von Auftrag, Strukturen und Beziehungen in der Institution Schule sowie die Arbeitsbeziehungen der Lehrer*innen wirken hinein in die Arbeit mit den Schulklassen. So mussten die psychischen Folgen der Corona-Krise in der Schulklasse von Lehrer*innen gehalten werden, die doch gleichermaßen betroffen waren und an ihre physischen und psychischen Grenzen kamen. Die Grenzen der eigenen Verantwortung als Lehrer*in realitätsgerechter wahrzunehmen, so wurde in den Analysen deutlich, kann nicht allein als Aufgabe auf der

individuellen Ebene betrachtet werden. Es ist zugleich eine gesellschaftliche Aufgabe, verantwortliche Rahmenbedingungen für die schulische Bildung, Erziehung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen - auch in Krisenzeiten - zu sichern. Vor dem Hintergrund der erlebten prekären Coronabedingungen in der Institution Schule kann die Verletzbarkeit der Lehrer*in auch auf eine Wunde hinweisen, die Folge objektiver Überforderung und Corona-bedingter institutioneller Rahmenbedingungen ist.

Die Reflexion der Vernetzungen und Abhängigkeiten in der Institution sowie die Reflexion eingeübter Konfliktidentifikationen und Konfliktlösungsstrategien können zur Festigung professioneller Identität und zur Entwicklung von Gestaltungs- und Handlungsspielräumen beitragen. Über multiperspektivische Analysen, die institutionelle, soziologische, entwicklungspsychologische und gruppenanalytische Dimensionen einbezieht, stellt interpretative Sozialforschung, ebenso wie Supervisionsprozesse dies tun, Reflexionsräume zur Verfügung. In der interpretativen mehrdimensionalen „Fall“-Arbeit konnten latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen des institutionellen Handelns erschlossen werden. Neue Verstehenszugänge zu bislang unhinterfragten institutionellen Alltagsroutinen können neue Handlungsoptionen eröffnen. Vor dem Hintergrund, dass unterrichtende Lehrer*innen in Schulklassen immer auch Beziehungsarbeit leisten, kann dies ihre Befähigung erweitern, eine den beruflichen Aufgaben angemessene Haltung zu entwickeln und sich der unbewussten Beteiligung an Prozessen in der Institution bewusst zu werden. Die institutionelle Rahmung des beruflichen Handelns, so konnte in der Fallanalyse aufgezeigt werden, ist eingebettet in Gesellschaft und in Prozesse und Entwicklungen von Kindern und Heranwachsenden in ihren Gruppen und ihren spezifischen Lebenssituationen ebenso wie das Individuelle von Lehrer*innen. Insgesamt stellen gruppenanalytische Perspektiven auf schulische Interaktionen sowohl Supervisor*innen als auch supervidierten Lehrer*innen erweiterte multiperspektivische Verstehensmöglichkeiten zur Verfügung, die in Supervisionsgruppen und kollegialem Miteinander auch in eine veränderte Haltung und in erweiterte Handlungsmöglichkeiten münden können.

Literatur

Allport, Gordon (1954): The Nature of Prejudice. Perseus Books.

- Auchter, Thomas (2023): Kinder und Jugendliche angesichts von Covid 19. Psychische und psychosoziale Aspekte der Coronakrise. In: Göppel, Rolf; Gstach, Johannes & Wininger, Michael (Hrsg.): Aufwachsen zwischen Pandemie und Klimakrise. Pädagogische Arbeit in Zeiten großer Verunsicherung. Gießen: Psychosozial, S. 55-76.
- Bosse, Hans (2018): Das Verhältnis von Wir und Ich. Erfahrungen aus Gruppenanalyse und Gruppenpsychotherapie. Gießen: Psychosozial.
- Diem-Wille, Gertrud (2007): Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diem-Wille, Gertrud (2017): Pubertät. Die innere Welt der Adoleszenten und ihrer Eltern. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Erikson, Erik H. (1973 & 2021): Identität und Lebenszyklus. Berlin: Suhrkamp.
- Foulkes, Sigmund Heinrich (1992): Gruppenanalytische Psychotherapie. München: J. Pfeiffer.
- Gerspach, Manfred (2018): Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, Manfred (2021): Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Günther, Marga; Heilmann, Joachim & Kerschgens, Anke (2019): Adoleszenz im Kontext multipler Problemlagen. In: Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit Rottenburg und Tübingen (Hrsg.): Vermeidung der Welt und des Anderen. Überwiegen des Mütterlichen - Fehlen an Männlichem?. Frankfurt: Brandes und Apsel, S. 83-106.
- Hansjürgens, Rita (2022): Ein Fall für Soziale Arbeit, Soziale Arbeit 71 (5), S. 162-170.
- Hirblinger, Heiner (2001): Einführung in die psychoanalytische Pädagogik der Schule. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kerschgens, Anke (2009): Die widersprüchliche Modernisierung der elterlichen Arbeitsteilung. Alltagspraxis, Deutungsmuster und Familienkonstellation in Familien mit Kleinkindern. Wiesbaden: Springer VS.
- Lorenzer, Alfred (1988) (Hrsg.): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Kultur-Analyse. Frankfurt am Main: Fischer.
- Morgenroth, Christine (2010): Die dritte Chance. Therapie und Gesundung von jugendlichen Drogenabhängigen, Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Burkhard (1997): Sozialpädagogisches Können: Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Naumann, Thilo (2014): Gruppenanalytische Pädagogik. Gießen: Psychosozial.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Klaus Krammer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58-156.
- Prokop, Ulrike & Görlich, Bernhard. Szenisches Verstehen. Marburg: Tectum.
- Schubert, Inge & Schubert Matthias N. (2022): Diversität im psychoanalytischen Fallverstehen in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Günther, Marga; Heilmann, Joachim & Kerschgens, Anke (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als

Voraussetzung für professionelles Handeln. Gießen: Psychosozial.

Schubert, Inge (2012): "Ich finde an unserer Klasse einfach toll, dass die so zusammengewürfelt ist". Heterogenität und Homogenisierungsbedürfnisse in schulischen Gruppen. In: Hoyer, Timo; Beumer, Ulrich & Leuzinger-Bohleber, Marianne (Hrsg.) *Jenseits des Individuums – Emotion und Organisation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 219-245.

Schubert, Inge (2012): Durch Besonderheit dazugehören? Identitätssuche und Ausschluss in schulischen Gruppen bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern. In: Heilmann, Joachim; Krebs, Heinz & Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hrsg.): *Außenseiter integrieren: Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 267-287.

Schubert, Inge (2012): Gruppenphänomene in der Schulklasse – Verstehenszugänge und Reflexionsperspektiven. In: Müller, Stefan (Hrsg.): *Reflexion als Schlüsselkategorie? Praxis und Theorie im Lehramtsstudium*, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 13-33.

Staats, Hermann (2014): Psychodynamische und psychoanalytische Grundbegriffe: Das Unbewusste, Konflikte und Strukturen. In: Staats, Hermann; Dally, Andreas & Bolm, Thomas (Hrsg.): *Gruppenpsychotherapie und Gruppenanalyse*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 93-102.

Stemmer-Lück, Magdalena (2012): *Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.

von Freyberg, Thomas & Wolff, Angelika (2005) (Hrsg.): *Störer und Gestörte, Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

von Freyberg, Thomas & Wolff, Angelika (2006) (Hrsg.): *Störer und Gestörte. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Wolff, Mechthild (2004): Der außerschulische Bildungsauftrag der Jugendhilfe. Formen sozialen Lernens im öffentlichen Raum. In: Schirp, Jochem; Schlichte, Cordula & Stolz, Heinz-Jürgen (Hrsg.): *Annäherungen – Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule*, o.O.: Afra-Verlag.

Zick, Andreas & Küpper, Beate (2011): *Die Abwertung der Anderen*, Friedrich Ebert Stiftung, Forum Berlin.