

Der gruppenanalytische Blick auf die Schulklasse. Von Fallstricken, Verstrickungen und neuen Mustern

Blickpunkt Gymnasium

Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer arbeiten im Laufe eines ganz normalen Arbeitstages mit mehreren Schulklassen hintereinander. Dass das Lernen in der Gruppe, meist in einer recht großen Gruppe, stattfindet, das ist ihnen so selbstverständlich, dass sie es kaum thematisieren. Der Gedanke an die Bedeutung der Klasse für den Lernprozess taucht meist erst bei einer Störung auf.

Wenn kranke Schüler Einzelunterricht erhalten, denken Lehrer und Lehrerinnen darüber nach, dass die Gruppe fehlt. Wenn Erwachsene – oft Studierende – das e-learning erproben, dann beginnt die Diskussion darüber, wie das denn gehe, so alleine, auf sich gestellt einen Lernprozess zu bewältigen. Wenn Schülerinnen und Schüler in der Gruppe aufgrund ihrer Verhaltensauffälligkeiten nicht tragbar sind, dann kann es sein, dass sie an der Schule für Erziehungshilfe in einer kleinen Lerngruppe von acht bis maximal zehn Schülern beschult werden; es geht in all diesen Fällen um die die Regel bestätigende Ausnahme. Die Regel, das sind wie selbstverständlich Gruppen von 25 bis 30 Schülerinnen und Schülern.

Entsprechend beziehen sich die Studien, in denen der Gruppenprozess in seiner Bedeutung für das Lernen explizit thematisiert wird, überwiegend auf Beispiele aus der Sonderschule (vgl. beispielsweise Reich-Büttner 1987; Rauh 2005). Auch in der psychoanalytischen Pädagogik ist kaum je die gymnasiale Lerngruppe gemeint, wenn der Blick auf die Gruppe gelenkt wird (vgl. Büttner 1987). Eine Ausnahme bildet Hirblinger, der mit Hilfe psychoanalytischer Kriterien die Prozesse in der gymnasialen Schulklasse unter die Lupe nimmt (Hirblinger 1999 und 2003).

Werden Gruppenprozesse im gymnasialen Kontext behandelt, so geschieht dies in der Regel unter didaktischen und methodischen Aspekten der Kleingruppenarbeit und des Wechselspiels zwischen Kleingruppe und Großgruppe verhandelt.

Das Lernen in der Gruppengröße von 25 bis 30 Schülerinnen und Schülern ist für Lehrerinnen und Lehrer selbstverständlich und gleichzeitig eminent wichtig, ist fundamentaler Bestandteil von Unterricht. Was es für Tausende von LehrerInnen und Millionen von SchülerInnen bedeutet, in und mit der Gruppe zu arbeiten, zu leben, zu streiten und sich zu versöhnen, das wird allenfalls aus dem Blickwinkel von Didaktik und Methodik beleuchtet.

Was es für Millionen von SchülerInnen bedeutet, jahrelang tagein tagaus in einer festen Gruppe die überwiegende Hälfte des Tages zu verbringen, wird kaum thematisiert. Diese stiefkindliche Behandlung eines elementaren Gruppenprozesses aufzuheben, scheint mir eine pädagogische und gruppenanalytische Aufgabe.

Die Schulklasse mit 25 – 34 Schülerinnen und Schülern ist ein jahrelanger täglicher Erlebnisort, dem eine zunehmende Bedeutung als Sozialisationsinstanz zukommt. Für viele junge Menschen ist es die kontinuierlichste Gruppenerfahrung in ihrem Leben. Die gymnasiale Lerngruppe erfordert von den Schülerinnen und Schülern enorme Flexibilität, denn sie verändert sich im Laufe des Vormittags von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde, von Lehrerin zu Lehrerin bis zu sechsmal.

Als Sozialisationsinstanz ist die Schulklasse zunehmend bedeutsam, da zum einen die Gruppenerfahrungen in der Familie bedingt durch viele Einzelkinderfamilien abnehmen, zum anderen die Gruppenerfahrungen im freien Spiel der sich spontan bildenden Spielgruppe im

Zeitalter der elektronischen Spiele immer seltener werden (vgl. Rauh 2003).

Dies zeigt, wie bedeutsam es ist, sich auch am Gymnasium um die Gruppenprozesse zu kümmern. Die Realität ist jedoch eine andere. Die Reflexion findet in der Regel unter defizitärem Gesichtspunkt statt.

Gruppenprozesse werden in der Regelschule – allen voran das Gymnasium – erst beleuchtet, wenn sie gestört sind. Sei es durch Sitzbleiber – Wiederholer genannt, oder durch Migrantinnen und Migranten, die aufgrund ihrer Migrationserfahrung und der kompensatorischen Sprachkurse vom Altersdurchschnitt der Klasse abweichen, oftmals bis zu zwei Jahren älter sind als die anderen.

Erst dann, wenn das Lernen in der Gruppe nicht mehr reibungslos funktioniert, fragt man sich, wie es funktionieren könne. Die Fragestellung ist dann meist die, wie es denn zu erreichen sei, dass diese älteren Schüler, diese anderen Schüler die Mehrheit der Schüler nicht in ihrem Lernprozess stören.

Die Gruppe kommt als Thema ins Spiel, wenn ihr ‚Funktionieren‘ gestört zu sein scheint. Sie taucht unter defizitären Gesichtspunkten auf; im ‚Normalfall‘ der ‚Regelschule‘ steht sie stiefmütterlich am Rande. Das erklärt auch das Verschieben der Thematik in den pädagogischen Bereich der Sonderschule.

Bei der Suche nach einer Pädagogik, die meinem gruppenanalytischen Verständnis am nächsten kommt und hier neue Wege geht, fand ich zwei pädagogische Ansätze, die die Gruppe aus der vernachlässigten Ecke herausholen, die Beziehungspädagogik und die Befreiungspädagogik.

In beiden Theorien kommt der Gruppe eine prominente Rolle zu.

Der von Miller entwickelte Ansatz der Beziehungsdidaktik (Miller 1997), der explizit das ‚Beziehungsfeld Schulklasse‘ als wesentlichen didaktischen Dreh- und Angelpunkt der Didaktik erörtert, öffnet Gruppenanalytikern, die gymnasiale Prozesse verstehen wollen, einige Türen. „Eine Beziehungsdidaktik befasst sich mit der bewussten und systematischen Wahrnehmung, Beobachtung und Reflexion von Verhaltensweisen von Personen innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen (Mikroebene), mit der Klärung von Haltungen und Einstellungen, mit der Vermittlung beziehungsrelevanter Inhalte, mit der Erörterung ethischer Fragen und mit Lernen in adäquaten ‚Übungsfeldern‘ (Modellen) des Beziehungslernens im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang (Makroebene). Sie beinhaltet das Beziehungslernen und –lehren der Lehrerinnen / Lehrer und der Schülerinnen / Schüler.“ (Miller 1997, S.65) Die Beziehungsdidaktik kritisiert, dass die inhaltliche Vermittlung fachlichen Wissens unter dem Begriff der ‚Fachdidaktik‘ meist unabhängig davon diskutiert wird, welche Beziehung Lehrer und Lehrerin mit und zur Klasse aufbauen und entwickeln.

Dass Beziehungsaufbau und Inhaltsvermittlung miteinander verbunden sind und aneinander gekoppelt sind, wird in der ‚Beziehungsdidaktik‘ thematisiert. Das ‚Übungsfeld‘, in dem Beziehungslernen in der Schule jeden Tag aufs Neue abläuft, ist nach Miller die Schulklasse. Dieses Übungslernen ist für Lehrer wie Schüler gleichermaßen bedeutsam. „Die Berufsbiographie von Lehrern ist arm an diesbezüglichen Erfahrungen: Gruppenunterricht wurde als Schülerin / Schüler kaum erlebt, das Studium war hauptsächlich Lernen aus Büchern, das eigene Unterrichten vollzog / vollzieht sich hinter verschlossenen Klassenzimmertüren, Unterrichtshospitationen werden zwar theoretisch bejaht, aber praktisch kaum durchgeführt.“ (Miller 1997, S. 68f).

„Das ‚Herzstück‘ einer Beziehungsdidaktik im schulischen Bereich ist die ‚Gruppe‘ (Team, Kollegium, Klasse). In diesen sozialen Gruppierungen können lebensgeschichtliche Einflüsse (sowohl des Bewussten als auch des Unbewussten) thematisiert, Verhaltensweisen ausprobiert, deren Wirkungen reflektiert und Alternativen praktiziert werden, die im zwischenmenschlichen Umgang angemessen, hilfreich und notwendig sind.“ (Miller 1997,

S.69).

In der Befreiungspädagogik des Brasilianers Paolo Freire wird das gemeinsame Lernen, das Miteinander und Voneinander Lernen in der Gruppe zum Programm. Die Grenze zwischen Lehrenden und Lernenden wird von Freire aufgehoben; in der Gruppe lernen alle voneinander, Lehrer und Schüler. Das Miteinander im kreativen Gruppenprozess ist fundamentaler Bestandteil der Pädagogik Freires (vgl. Scheub 2006).

Bei der Frage, wie die Gruppenanalyse ihren Platz in der gymnasialen Pädagogik finden kann, geben beide Ansätze wichtige Anstöße. Die schulischen Beziehungen in den Fokus des Interesses nehmen, ist dem gruppenanalytischen Denken ebenso verwandt wie die Idee des Miteinander und Voneinander Lernens. Das Nachdenken darüber, wie es gelingen kann, Lehramtsstudierende, und dies gilt auch gerade für das gymnasiale Lehramt, für das Erspüren von Gruppenprozessen zu sensibilisieren und ihnen Ansätze zum Verstehen von Gruppenprozessen in der Schule zu vermitteln, brachte mich auf darauf, zum Einen die gruppenanalytische Matrix als Analyseinstrument heranzuziehen und zum Anderen der Position des Gruppenleiters, der Gruppenleiterin in der Matrix besondere Aufmerksamkeit für das Verstehen der Lehrerin, des Lehrers in und mit der Klasse zu widmen. Hier lässt sich ein Ansatz zur Verknüpfung von Gruppenanalyse und Pädagogik finden.

Der gruppenanalytische Blick ist verwandt mit beiden, mit der Beziehungspädagogik ebenso wie mit der Befreiungspädagogik.

Dass Beziehung in der Schule nicht die Beziehung zu einem einzelnen Schüler, einer einzelnen Schülerin betrifft, sondern immer auch die Beziehung von Lehrer und Lehrerin zu einer Lerngruppe, zu einer Klasse meint, (auch wenn es einzelne Schüler sein mögen, die der Lehrer besonders im Blick hat) bringt das gruppenanalytische Denken ins Spiel.

In der Verflechtung mit der Klasse nicht ein Knäuel zu sehen sondern ein Kunstwerk, ein bedeutsames Netzwerk, ist mit Hilfe der Gruppenanalyse möglich.

Solange Lehrer und Lehrerinnen nicht gelernt haben, die Beziehungen der Schüler und Schülerinnen zu beachten, können sie das Knäuel nicht lösen. Die Gruppenanalyse ermöglicht die kunstvolle Ent- und Verflechtung, da sie immer beides sieht: Individuum und Gruppe. Individuen sind immer Teil einer Gruppe; gleichzeitig stehen sie immer auch in Opposition zur Gruppe. Als Individuen können wir uns nur in Bezug auf eine Gruppe definieren. Der Eremit könnte keiner sein, gäbe es die Gruppe nicht, von der er sich abgrenzen könnte. Das Individuum in Bezug auf die Gruppe, als Teil der Gruppe – das gilt für das Verstehen pädagogischer Prozesse in mehrfacher Hinsicht.

Der Grundgedanke von Foulkes, demzufolge das Individuum immer in seiner sozialen Bezogenheit zu begreifen ist, bringt wertvolle Anregungen zum Verstehen pädagogischer Prozesse.

Zum einen gilt es für die Schülerinnen und Schüler als Teil der Klasse, zum anderen gilt es für die Lehrerinnen und Lehrer, die diese Klassen unterrichten.

Beide sind immer in Beziehung zueinander definiert und in der Beziehung wird ihr Handeln verständlich.

So deutlich dies für den erstgenannten Aspekt, die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, die zusammen die Schulklasse bilden, auch ist, so fremd ist es häufig für den zweiten Aspekt, den der Beziehung zwischen Lehrer und Schülern. Dass jede Schulklasse in der Interaktion mit jedem Lehrer, jeder Lehrerin eine neue, nicht kopierbare Gruppe bildet, dass jeder Lehrer und jede Lehrerin mit jeder Klasse, in der er oder sie unterrichtet, eine neue Beziehung eingeht, die sich von allen anderen Beziehungen unterscheidet, wird häufig geleugnet. Dies sichtbar zu machen ist ein wesentliches Verdienst des gruppenanalytischen Blicks auf die Schulklasse. Hier entdeckte ich eine Seelenverwandtschaft mit der Pädagogik

Paolo Freires. Dass Lehrer und Lehrerinnen nicht als Außenstehende die Schulklasse betrachten, sondern im Lernprozess selbst zum Teil der Schulklasse werden, ist verwandt mit der Idee Freires, die Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden aufzuheben.

Die Matrix der Schulklasse

Wenden wir die gruppenanalytische Kategorie der Matrix auf die Schulklasse an, so offenbaren sich ihre vielfältigen Facetten. In die Matrix der Schulklasse gehen viele verschiedene Aspekte ein.

Die Institution, in der sich Kinder und Lehrer bewegen spielt ebenso eine Rolle wie die Biographien der Kinder und die biographischen Hintergründe der Lehrer. Auch die Eltern, die ihre Kinder unterstützen, begleiten, kontrollieren oder anspornen – um nur einige der möglichen Handlungsaspekte zu nennen – sind Teil der Matrix.

Am Gymnasium sind die Leistungsanforderungen und der Leistungsdruck, ebenso wie die Bewertung und Beurteilung wesentlicher Bestandteil der Matrix. Sie gehen in die typische institutionelle Matrix des Gymnasiums ein.

Das wird spätestens dann deutlich, wenn Gruppenanalytiker in Supervisionsprozessen mit Gymnasiallehrern den Leistungsdruck in der Übertragung spüren und selbst als SupervisorInnen meinen, etwas besonders Gutes leisten zu müssen und besonders erfolgreich zu sein.

Der Handlungsdruck, unter dem sich die Lehrerinnen und Lehrer wegen der Anforderungen des Lehrplans sehen, darf für das Netzwerk der Beziehungen, das die Matrix bildet, nicht außer Acht gelassen werden. Dieser Druck, der auf den Lehrerinnen und Lehrern lastet, ist von Fach zu Fach unterschiedlich stark, eventuell auch von Klassenstufe zu Klassenstufe verschieden, und spielt meines Erachtens im Gymnasium eine größere Rolle als in jeder anderen Schulform. Er lässt den Lehrern wenig Zeit zum Reflektieren, er zwingt sie vielmehr zu Schnelligkeit und Präzision im Handeln.

In der Supervision mit Gymnasiallehrern zeigt sich das häufig in einer ausgeprägten Suche nach schnellen Lösungen und in Unruhe und Ungeduld gegenüber dem verlangsamten gruppenanalytischen Tempo.

Die Summe der eine Klasse unterrichtenden Lehrer und Lehrerinnen fließt ebenfalls in die Matrix ein. Es spielt für das Gruppengeschehen bei der Deutschlehrerin eine wesentliche Rolle, welchen Kontakt die Klasse im vorangehenden Unterricht mit der Französischlehrerin entwickelte und was die Klasse im folgenden Unterricht bei der Mathelehrerin erwartet. Dieser Kontakt kann von Tag zu Tag und von Stunde zu Stunde wechseln und ist deshalb Teil der dynamischen Matrix.

Darin zeigt sich auch die ausgeprägte typische Dynamik: Ist die institutionelle Matrix der Schulklasse zumindest für die Dauer eines Schuljahres relativ stabil, so ändert sich die dynamische Matrix mehrmals täglich. Sie ist eine andere in der Stunde mit der Deutschlehrerin als in der Französischstunde, und sie ist wiederum anders in der Fünfminutenpause zwischen den Stunden als eine Matrix der Schulklasse ohne Lehrer oder Lehrerin.

So wird mit dem Analyseinstrument der Matrix jede Schulklasse als ein einzigartiges von allen anderen Schulklassen unterschiedenes kunstvolles Gruppengebilde erkennbar, das zudem je nach Situation in seiner Dynamik in den unterschiedlichsten Facetten schillert. Nicht alle Zusammenhänge in diesem Spiel sind uns als Lehrerin oder Lehrer – ebenso wenig wie uns als Supervisorin oder Supervisor – bewusst. Oft laufen die Verbindungen unbewusst ab. „SchülerInnen setzen ihre Lebenssituation in Szene und stoßen im Kontext Klasse auf neue Szenarien, die möglicherweise zu Konflikten führen und eine Dynamik in Gang setzen,

die Lernsituationen schwierig werden lässt und veränderte Vorgehensweisen fordert. Ebenso wirken sich die Einflüsse und Lebensgeschichten von LehrerInnen auf die jeweils anderen Personengruppen, besonders nachhaltig auf SchülerInnen, aus.“ (Sand 1995, S.377)
Die Gruppenmatrix als transpersonale Matrix (vgl. Lemche 1994, S.21) hat eine institutionelle Basis und entsteht auf diesem Fundament jeden Tag und jede Stunde aufs Neue.

Lehrer und Lehrerinnen als Teil der Matrix

Warum wird so wenig darüber nachgedacht – laut gedacht – wie das Lernen in Gruppen funktioniert? Zumindest so lange nicht, wie die Probleme nicht massiv werden.
Was verbergen Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer hinter didaktischer und methodischer Geschäftigkeit?

Es mag daran liegen, dass sie nicht wahrhaben wollen, selbst untrennbarer Bestandteil des Systems der vielfältigen Gruppen, in denen sie sich in der Schule im Laufe eines Vormittags bewegen, zu sein. Vielleicht ist ihnen das unangenehm, da sie gelernt haben und gewohnt sind, als Lehrer den Überblick zu behalten.

Was Lehrerinnen und Lehrer kennen, ist der Blick von außen auf die Schulklasse. Was Lehrerinnen und Lehrer nicht kennen, ist das Bewusstsein darüber, selbst Teil des Gruppengeschehens zu sein, gleichzeitig innen und außen zu sein.
Diese Gleichzeitigkeit von ‚innen‘ und ‚außen‘ ist das Neue, das durch die Gruppenanalyse in die Pädagogik hineinkommt.
Bestandteil der Gruppe zu sein und doch auch einen Blick von außen auf die Gruppe zu haben, einen Blick, der sich von dem aller anderen GruppenteilnehmerInnen unterscheidet, dies beides zusammen gehört zum gruppenanalytischen Begreifen und kann helfen, mehr vom Beziehungsgeflecht der Schulklasse und von Lehrerin und Lehrer in diesem Geflecht zu verstehen. Dieses Verstehen beinhaltet es, sich als Lehrer selbst als Teil der Matrix der Schulklasse zu verstehen. Dies Verstehen beinhaltet es, zu erfahren, dass die Gleichzeitigkeit von ‚innen‘ und ‚außen‘ kreativ und bereichernd sein kann. Das Wissen um diese Gleichzeitigkeit kann Entlastung bringen.
Lehrer und Lehrerinnen müssen sich nicht länger schämen, nicht immer und überall den ‚Überblick‘ zu behalten oder zu erhalten, also sozusagen aus der ‚Innenperspektive‘ heraus zu agieren; ebenso wenig müssen sie es bedauern, in manchen Gruppen sich nicht ‚zugelassen‘ zu fühlen, sich temporär ‚außerhalb‘ zu fühlen.
Sie können fühlen und spüren, dass es gerade das Oszillieren zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘ ist, das den besonderen Reiz des Berufs ausmacht.

Dieses Fühlen und Spüren in seinen positiven Resonanzen wahrzunehmen, ist im Lehrerberuf keineswegs selbstverständlich.

Im ganz normalen gymnasialen Schulalltag unterrichtet der Lehrer / die Lehrerin an einem Vormittag sechs verschiedene Lerngruppen. Wer nicht diesen Beruf hat, wird es kaum wirklich nachvollziehen können, was es bedeutet, hundertfünfzig junge Menschen zwischen zehn und zwanzig Jahren an einem Morgen zu erleben. In der Fülle liegt ein unglaublicher Reichtum, in der Fülle liegt aber auch eine unheimliche Bedrohung.
Ein gewohnter Umgang mit der Fülle liegt darin, sich selbst als distanziert und außerhalb der Gruppen zu sehen.
Der Gymnasiallehrer geht von Gruppe zu Gruppe, unterbrochen von einem Biss ins

Pausenbrot, einem kurzen Austausch mit Kollegen, einem Gang zur Toilette und zum Kopierer. Die Klassen haben ihre Räume – der Lehrer wandert von Klasse zu Klasse. Um dabei den Überblick zu behalten, betrachtet er sich als außerhalb des Geschehens. Am Nachmittag in der Konferenz spricht er über das Verhalten der Klasse 7b, über die Lernschwierigkeiten der 8a, über die Unruhe im Grundkurs 11.

Er spricht über die Klassen, er spricht nicht über sich oder sein Erleben der Klassen. Sich selbst in der Klasse zu thematisieren ist tabuisiert, vermutlich um der Bedrohung, die die eigene Involviertheit bedeuten könnte, zu entgehen.

Der gruppenanalytische Blick des Lehrers, der innen und außen umfasst, kann bereichernd sein und in dieser Bereicherung Kreativität freisetzen.

Die mögliche Bedrohung kann abnehmen, wenn er sich selbst als gleichzeitig innen und außen erleben kann. Er kann sich als Teil der Gruppe sehen, der nicht für das gesamte Gruppengeschehen verantwortlich ist und darin eine Entlastung spüren. Er kann sich gleichzeitig außerhalb der Klasse sehen, als die Gruppe beobachtend, die Gruppe reflektierend, die Gruppe im Rahmen seiner Möglichkeiten beeinflussend.

Das wird nur allzu häufig missverstanden. Der Lehrer als Teil des Geschehens, das wird verstanden als Verlust seiner Position, als Ausgeliefertsein, als das Heft aus der Hand geben, als mit sich Schlitten fahren lassen, als der Anfang von Burnout.

Im Bild vom Schlitten fahren steckt das Abrutschen, das Abgleiten, das Weggleiten, der Kontrollverlust. Ebenso heißt, das Heft in der Hand behalten, die Kontrolle über die Situation behalten.

Hinter diesem Lehrerbild steckt die Phantasie von der Omnipotenz des Lehrers, eine gefährliche Phantasie, weil sie von der Realität nie eingeholt werden kann, weil sie deshalb in sich zusammenbrechen muss wie ein Kartenhaus oder ein Dominospiel. Die Angst vor dem Zusammenbruch ist immer da, die Angst erfordert es, sich in seinen Unzulänglichkeiten unsichtbar zu machen, krampfhaft die Fassade zu wahren, hinter der die Gespenster von Einsamkeit und Minderwertigkeit lauern.

Es ist eine große Kunst als Lehrer und Lehrerin den richtigen Ort, die richtige Verortung zu finden.

Die Kunst der Verortung besteht in der Gleichzeitigkeit. Es ist die Gleichzeitigkeit von innen und außen. Lehrer und Lehrerinnen sind innen und außen, sie agieren und sie beobachten und beeinflussen den Gruppenprozess. Sie erfassen die Szene im Ganzen, ohne detailliert auf Einzelne eingehen zu können – eine schlichte Unmöglichkeit bei 30 Schülerinnen und Schülern. Das Erfassen der Szene ist eine Kunst (es ist selbstverständlich auch immer ein Mangel des Schulsystems, das so organisiert ist, dass es die Einzelnen nicht intensiver in den Blick rückt; aber das ist ein anderes Thema). Im Erfassen und Begreifen der Gesamtszene liegt eine Balance, die etwas Künstlerisches, im besten Fall Tänzerisches und Leichtfüßiges hat.

Erfassen der Gesamtszene bedeutet Gleichzeitigkeit der verschiedenen Aspekte. Wahrnehmen – Verstehen – Handeln; diese drei Schritte folgen im Lehreralltag nicht nacheinander; die Sequentialität ist ein Konstrukt – in der Praxis überschneiden sich die Schritte und ergänzen sich in einem nicht enden wollenden Prozess. Auch hier besteht die Kunst in der Gleichzeitigkeit: Handeln und Verstehen liegen nahe beieinander und führen zu neuen Möglichkeiten der Wahrnehmung, die wiederum neues und tieferes Verstehen bewirkt.

Pädagogisches Handeln wird zu einem kreativen Handeln, wenn sich der Blick auf die

Gesamtgruppe und das Erleben der Gesamtgruppe mit dem Lernerfolg ergänzen. Das klingt so einfach, so leicht, fast schon banal. Doch gibt es viele Feinde, die sich diesem Blick immer wieder in den Weg stellen: Ein großer Feind ist der Blick auf den Lehrplan, der den Blick auf die Klasse und das Potential der Gruppe verstellt, der den Lehrer verkrampft an der Klasse vorbei auf die Vorschriften schauen lässt. Die Gruppe erleben kann bedeuten, dass der Feind in seiner Bedrohung schrumpft, dass er so klein wird, dass es schließlich gemeinsam mit der Gruppe einfacher wird, Lehrpläne und von außen gesetzte Ziele zu verfolgen.

Begreift der Lehrer sich als Teil des Geschehens, als ein Grenzgänger zwischen innen und außen, so kann er über dieses Begreifen, Fühlen und Erkennen zu einem neuen Berufsverständnis gelangen. Von einem einsamen Wanderer durch das Schulgebäude, der von Klasse zu Klasse eilt und immer wieder aufs Neue meint, als Außenstehender – vielleicht auf einem kleinen Podest Stehender – sich auf alle Schülerinnen und Schüler beziehen zu müssen, zu sollen und zu können, wird er zu einem begleiteten und begleitenden Wanderer, der Schüler auf seinem Weg mitnimmt und Schüler auf ihrem Weg ein Stück begleitet. Er erkennt, dass er selbst in und mit jeder Klasse ein klein wenig ein Anderer ist, er erkennt, dass er in und mit jeder Klasse andere Handlungsspielräume hat, er erkennt, dass er je nach Klasse engere oder weitere Begrenzungen seiner Handlungsmöglichkeiten hat.

Die Gleichzeitigkeit von ‚innen‘ und ‚außen‘ beinhaltet eine Spannung, die nicht leicht aufzulösen ist. Sie bedeutet für den Lehrer und die Lehrerin, dass er und sie nicht die unbedingte Kontrolle über die Gruppe, den Gruppenprozess und die Gruppenstruktur haben können. Dieser Kontrollverlust ist angstauslösend solange der Gymnasiallehrer es gewohnt ist, unbedingte Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen zu behalten. Andererseits ist er entlastend, weil er es dem Lehrer ermöglicht, sich nicht an allen Ecken und Enden für den Gruppenprozess verantwortlich zu sehen und zu begreifen, und er ist damit auch kreativitätsfördernd.

Welche Seite die Oberhand gewinnt, ist nicht leicht vorherzusagen. Es hängt wohl damit zusammen, wie sehr Lehrerin und Lehrer bereit sind, sich auf den Gruppenprozess einzulassen und von gewohnten Denk- und Handlungsmustern abzuweichen. Hier zeigt sich das Spannungsfeld, das das Verhältnis zwischen Gruppenanalyse und dem Gymnasium charakterisiert in aller Schärfe.

Zugegebenermaßen sind Gymnasium und Gruppenanalyse schwierige Partner. Auf einige belastende Stolpersteine in dieser Partnerschaft sei an dieser Stelle hingewiesen.

Im gruppenanalytischen Setting spielen Gefühle eine große Rolle. Sie sind für Gruppenanalytiker ein wichtiges Barometer zum Verstehen des Gruppengeschehens und der eigenen Übertragungen. Im Gymnasium scheinen die Gefühle fehl am Platze zu sein. Erfolgreich scheint zu sein, wer seine Gefühle immer und überall unter Kontrolle hält. Die Arbeit an und mit Gefühlen ist Lehrern in diesem institutionellen Kontext suspekt.

Das gruppenanalytische Setting setzt einen klaren Rahmen, ist aber innerhalb dieses Rahmens extrem unstrukturiert, sozusagen der Gegenpol zur durchstrukturierten Arbeit in der Schule. Dem Handlungszwang in der Schule steht die Zeit für Wahrnehmung und Nachspüren in der Gruppenanalyse diametral entgegen.

Der schulische, insbesondere gymnasiale Leistungsdruck führt zu einer Tendenz, jegliche Äußerung zu bewerten und zu beurteilen. Wie lässt sich da die Gruppenanalyse mit ihrer

Aufforderung zu freier Assoziation, zu ihrem Auftrag, alles könne gesagt werden, mit ihrem klaren ‚es gibt keine falsche Antwort‘ verstehen?

In der Gegenüberstellung wird deutlich, wie fremd die Institution der gymnasialen Schule der Gruppenanalyse ist. Das weist auf die zahlreichen Aufgaben dieser Partnerschaft hin, heißt aber nicht, dass es unmöglich wäre, mit gruppenanalytischem Verständnis an schulische Situationen heranzugehen, um sie genauer zu beleuchten und besser zu verstehen.

Dabei wird das Spannungsverhältnis zwischen den beiden Partnern immer spürbar bleiben und muss es vermutlich auch bleiben. In Supervisionsprozessen mit GymnasiallehrerInnen und in der Lehrerausbildung spüren wir die Spannung. Oftmals gelingt es der Lehrergruppe oder der Studierendengruppe sich temporär auf den Perspektivenwechsel, den der gruppenanalytische Blick bietet, einzulassen; doch drohen sie immer wieder abzurutschen in die gymnasialen Zwänge, die geprägt sind von Kontrolle, Handlungszwang, Leistungsdruck, Bewertung und Beurteilung.

Diese Spannung im Supervisionsprozess oder im Lehrerausbildungsprozess auszuhalten ist wohl die schwierigste Aufgabe der analytischen Gruppenleitung.

Und dennoch ist der gruppenanalytische Blick auf die Schule und in der Schule ein sinnvoller Blick. Er ermöglicht eine genaue Wahrnehmung der komplexen Matrix, er ermöglicht ein Erspüren des Beziehungsnetzwerks, des szenischen Verstehens und der eigenen Involviertheit in dieses Netzwerk.

Er ermöglicht Veränderungen in den Beziehungen, auch wenn die Veränderungen sich immer wieder in Widersprüchen verfangen; er ermöglicht es Lehrern, Lehrerinnen und Schülerinnen und Schülern zu wachsen und sich zu entwickeln; er ermöglicht immer wieder aufs Neue ein Auflösen der Verstrickungen und lässt neue kreative Muster in der Klasse entstehen.

Zusammenfassung

Thema des Beitrags sind Gruppenprozesse in den Schulklassen der Schulform ‚Gymnasium‘ und die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern im Gruppenprozess. Zur Annäherung an das Verstehen der Schulklasse in diesem besonderen institutionellen Kontext wird der Matrixbegriff der Gruppenanalyse verwendet. Die institutionelle und die dynamische Matrix der Schulklassen werden erläutert; Lehrerinnen und Lehrer werden als Teil der Matrix verstanden und in ihren Beziehungen mit und zu den Schülerinnen und Schülern gesehen. Die Gruppenanalyse kann zum Verstehen dieser Beziehungen beitragen. Die besondere Position von Lehrerinnen und Lehrern besteht darin, dass sie immer Teil des Geschehens in der Klasse sind und zugleich außerhalb der Klasse stehen. Im Erfassen der Gleichzeitigkeit von ‚innen‘ und ‚außen‘ liegt für Lehrerinnen und Lehrer der Schlüssel zur Veränderung.

Literatur

Büttner, C. / Trescher, H.-G. (Hg.) (1987) Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz

Finger-Trescher, Urte / Büttner, Christian (1987) Ergebnisse der psychoanalytischen Kleingruppenforschung und ihre Übertragbarkeit auf die pädagogische Praxis. In: Büttner, C. / Trescher, H.-G. (Hg.) (1987) Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz, S. 134 – 149.

Fröhlich, Volker / Göppel, Rolf (2003) (Hg.) Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Gießen

Hirblinger, Heiner (1999) Erfahrungsbildung im Unterricht. Die Dynamik unbewusster Prozesse im unterrichtlichen Beziehungsfeld. Weinheim & München

Hirblinger, Heiner (2003) Unterricht als Setting, Rahmen und Prozess. Der Beitrag der psychoanalytischen Pädagogik zur ‚inneren Schulentwicklung‘ – Probleme und Perspektiven. In: Fröhlich, V. / Göppel, R. (Hg.) Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Gießen, S.33-45.

Lemche, Erwin (1994) Theoriebildung. In: Haubl, R. / Lamott, F. (Hg.) Handbuch Gruppenanalyse. Berlin – München, S.17-27

Miller, Reinhold (1997) Beziehungsdidaktik. Weinheim und Basel

Rauh, Bernhard (2003) Die Gruppe – eine Ressource schulischer Bildung. In: Fröhlich, V. / Göppel, R. (Hg.) Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Gießen, S.77-91.

Reich-Büttner, Ulrike (1987) Du bist schuld. Einblicke in schulische Gruppenprozesse. In: Büttner, C. / Trescher, H.-G. (Hg.) (1987) Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz, S.22-35.

Sand, Mechthild (1995) Lebensort Schule. In: Bauer, A. / Gröning, K. (Hg.) Institutionsgeschichten und Institutionsanalyse. Tübingen 1995, S. 377-394.

Scheub, Ute (2006) Jeder lernt von jedem. In:TAZ, 29.10.2006.

