

Inge Schubert

»Lieber einen bösen Vater als gar keinen Vater« – Vaterbilder in einer Klassengruppe präadoleszenter Schüler*innen



Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik
31. Jahrgang, Nr. 1, 2025, Seite 135–158
DOI: 10.30820/0938-183X-2026-32-135
Psychosozial-Verlag



Die Veröffentlichung erfolgt mit finanzieller Unterstützung der Köhler Stiftung,
der Evangelischen Hochschule Darmstadt und dem Frankfurter Arbeitskreis
Psychoanalytische Pädagogik (FAPP)

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

Originalausgabe
2026 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG
Gesetzlich vertreten durch die persönlich haftende Gesellschaft Wirth GmbH,
Geschäftsführer: Johann Wirth
Walltorstraße 10, 35390 Gießen, Deutschland
06 41 96 99 78 0
info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de



Die Beiträge dieses Jahrbuchs sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter:

creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber. Wir behalten uns auch eine Nutzung des Werkes für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG vor.

Umschlagabbildung: © Foto: Klaus Görzel | WESTFALENPOST
(<https://www.wp.de/lokales/herdecke-wetter/article407164818/wetters-schoenstes-wartehaueschen-hat-ein-geheimnis.html>)

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
Druck und Bindung: CPI books GmbH,
Birkstraße 10, 25917 Leck, Deutschland
Printed in Germany

ISBN 978-3-8379-3481-6 (Print)
ISBN 978-3-8379-6421-9 (E-Book-PDF)
<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32>
ISSN 0938-183X (Print)
ISSN 3053-4755 (Digital)

»Lieber einen bösen Vater als gar keinen Vater« – Vaterbilder in einer Klassengruppe präadoleszenter Schüler*innen

Verständigungsprozesse in schulischen Peer-Gruppen

Inge Schubert

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 135–158

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-135>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

Zusammenfassung: In der Schilderung, Interpretation und Analyse der Szene einer Schulklasse macht der Artikel deutlich, dass gruppenanalytisches Arbeiten in der Schule Räume öffnet für die Identitätsentwicklung von Heranwachsenden. Hintergrund der Szene ist ein über zwei Schuljahre durchgeführtes pädagogisches Setting im Rahmen einer Klassenratsstunde. Der Artikel illustriert, wie die kontinuierliche psychosoziale Arbeit einer gruppenanalytisch ausgebildeten Pädagogin eine Klassengruppe darin unterstützen und befähigen kann, dass Schüler*innen ihre innerpsychischen Themen samt ihrer äußerlichen Bezüge in einem letztlich konstruktiven Miteinander besprechen können. Es wird aufgezeigt, wie in der Pubertät befindliche Schüler*innen mit ihren jeweils diversen biografischen Erfahrungswelten, mit ihren unterschiedlichen Lebens- und gemeinsamen Problemlagen sich in der Klassengruppe gegenseitig stützen und darüber in Resonanzen des Gruppengefüges sich Potenziale zur Verfügung stellen. Das Setting zeigt Möglichkeiten (sozial)pädagogischer/gruppenanalytischer Arbeit in Schule, die der psychosozialen Entwicklung von heranwachsenden Schüler*innen zugutekommen, die sich im Prozess ihrer Identitätsfindung und Ablösung von den kindlichen Elternbildern befinden.

Ein Vorfall während des Sportunterrichts der Klasse führt in dessen Besprechung in einer Klassenratsstunde letztlich zu den unterschiedlichen Vaterbildern der Jugendlichen, ihren Gefühlen dazu und trotz großer Diversität zu einer gegenseitigen emphatischen Akzeptanz in der Gruppe der Adoleszenten.

Schlüsselwörter: Gruppenanalyse in der Schule, Vaterbilder, Diversität, Macht und Gewalt, Gruppe

Einleitung

Die schulische Klassengemeinschaft ist eine bedeutsame Gruppe für junge Menschen in ihrer Entwicklung. Das ergibt sich allein daraus, dass dort viel Zeit miteinander verbracht wird und es nicht freisteht, an dieser Peergruppe nicht teilzuhaben. Gleichzeitig fehlt Adoleszenten vielfach die Möglichkeit, ihre wichtigen Themen der Identitätsbildung in der schulischen Gemeinschaft der Peers nicht einfach nur zu agieren, sondern auch miteinander zu besprechen. Eine gruppenanalytisch orientierte Arbeit in der Schule kann hier Räume für einen reflektierten Austausch öffnen und Verständigungsräume zur Verfügung stellen im Hinblick auf die Aneignung moralischer und sozialer Werte und Normen im gegenseitigen Umgang. Die Veränderung des sexuell werdenden Körpers fordert in der Pubertät befindliche Heranwachsende darin heraus, vor dem Hintergrund ihrer geschlechtlichen und sozialen Identitätsfindung den Ablösungsprozess von den kindlichen Elternbeziehungen und Elternbildern zu bewältigen. Im Zusammenspiel der verschiedenen Akteur*innen bietet die Peergruppe einen Aushandlungs- und Möglichkeitsraum und kann Heranwachsende in ihrer psychosozialen Entwicklung und ihren damit einhergehenden Krisen stützen. So kann beispielsweise im Kreis der Jugendlichen herausgefunden und erlebt werden, dass in der jeweils wahrgenommenen Unterschiedlichkeit dennoch große Gemeinsamkeiten existieren und verschiedene Phänomene durchaus dem gleichen Muster folgen können. Ein pädagogisch begleitetes Setting, bietet dabei Möglichkeitsräume für den Peer-Austausch, in dem Gruppenmitglieder abseits von Unterricht und Pausensituationen vor agierter Ausgrenzung und Diskriminierung weitgehend geschützt sind. Der Hintergrund der diversen Lebenswelten einer Klassengruppe kann im reflektierenden Austausch neue und bereichernde Erfahrungen ermöglichen. So können beispielsweise eine in der Gruppe vorherrschende Ablehnung einschränkender elterlicher Vorgaben und die erlebte Scham für die strenge elterliche Kontrolle durch einen sich öffnenden Gegenhorizont relativiert werden. Im Gewährwerden von Bedingungen des Aufwachsens, die Gruppenmitgliedern ein hohes Maß an Selbstverantwortung abverlangen, relativieren und verändern sich auch

Selbst- und Fremdbilder. Gruppenerfahrungen können Anstöße geben für Selbstreflexionsprozesse und eine empathische Perspektivenübernahme, sie können zu einer konstruktiven Verständigung im sozialen Miteinander beitragen. Gruppenanalytisch orientierte Arbeit in der Schule leistet damit auch einen Beitrag gegen Diskriminierung und Ausgrenzung.

Mit der folgenden Fallvignette und deren Interpretation wird der Versuch unternommen, nachvollziehbar zu illustrieren, dass gruppenanalytische Arbeit im schulischen Kontext einen wichtigen Beitrag für Jugendliche leisten kann. Die Analyse der Fallvignette wirft ein Licht auf das Potenzial gruppenanalytischer und psychoanalytisch-pädagogischer Zugänge, auf förderliche Rahmenbedingungen für Selbstbildungsprozesse in der Gruppe, adoleszente Identitätsfindung und soziale Kompetenzen, die nicht zuletzt dem Lernklima in einer Klassengruppe zugutekommen. Anknüpfend an die Diskussion der Fallvignette schließt sich eine kurze Zusammenschau von entwicklungspsychologischen Perspektiven und Prämissen gruppenanalytischen Arbeitens an.

Informationen zur Fallvignette

Das vorliegende Fallmaterial entstand am Sigmund-Freud-Institut Frankfurt im Kontext der Forschungsprojekte »Zur subjektiven Wahrnehmung der Medikation bei ADHS-diagnostizierten Jungen« und »Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis hochbegabter Schüler*innen«. Getragen wurden die beiden Projekte von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe (studentischer) wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen der Goethe-Uni Frankfurt. Die Mitarbeiter*innen der Arbeitsgruppe führten Gespräche mit Schulklassen, interviewten Lehrkräfte und veranstalteten Gruppengespräche mit Eltern (Haubl, Dammasch & Krebs 2009; Haubl & Liebsch 2010; Hoyer, Beumer & Leuzinger-Bohleber 2011; Schubert 2010, 2011). Beide Projekte verfolgten sozialwissenschaftliche Interessen. Die gruppenanalytisch orientierte Begleitung einer Inklusionsklasse, auf die hier Bezug genommen wird, schloss an diese Projekte nachfolgend an. Vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse der beiden vorangegangenen Forschungen, in der Ausschlussdynamiken auf unterschiedliche Weise eine zentrale Rolle spielten, richtete sich nun der Fokus auf Einschluss- und Ausschlussdynamiken in einer inklusiven Klassengruppe. Die Interaktionen und Gespräche in den Klassenratsstunden wurden von der

gruppenanalytisch ausgebildeten Lehrerin protokolliert und anschließend anonymisiert für die Forschungsarbeit zur Verfügung gestellt; ebenso die Gespräche mit der Schulsozialarbeiterin und der Klassenlehrerin (Kerschgens & Schubert 2025).

Die Schüler*innen des folgenden Fallbeispiels sind in der sechsten Klasse, einer Inklusionsklasse einer Gesamtschule in einer mittelgroßen Stadt (Namen, Orte und Angaben zu Personen wurden anonymisiert). Die Klassenratsstunde wird seit dem fünften Schuljahr im wöchentlichen Turnus von der Vertrauenslehrerin der Schule geleitet, die die Klasse nicht in den Schulfächern unterrichtet. Grundlage der Fallanalyse sind Protokolle der Vertrauenslehrerin, Protokolle von Gesprächen zwischen Klassenlehrerin und Vertrauenslehrerin, sowie Notizen der Schulsozialarbeiterin zu Einzel- und Kleingruppengesprächen mit Schüler*innen. Die Vertrauenslehrerin war wegen des besonderen Förderbedarfs der Inklusionsklasse damit beauftragt, die Schüler*innen in ihrem Findungsprozess als Klassengruppe im fünften Schuljahr und in ihrer psychosozialen Entwicklung zu begleiten. Die Klassengruppe wird wegen des besonderen Förderbedarfs der Inklusionsklasse auch im sechsten Schuljahr von der Vertrauenslehrerin weiter begleitet.

Die Klassenratsstunde ist eingebettet in ein sozialpädagogisches Pilotprojekt. Weitere Angaben zum Projekt, verschiedene weitere Fallbeispiele und weitere theoretische Ausführungen sind im Band *Schulklassen verstehen* (Kerschgens & Schubert 2025) und in Kerschgens und Schubert (2023) zu finden. Ein konzeptuelles Anliegen des Klassenrat-Projektes ist es, unter anderem, den Schüler*innen einen möglichst selbstbestimmten Raum zu gewähren. Die Klassenratsstunden sind, anders als Methoden strukturierter Abläufe von Klassenratgesprächen, in Anlehnung an gruppenanalytische Konzepte minimal strukturiert. Selbst gewählte Spiele der Schüler*innen und Gruppengespräche wechseln sich in der Regel ab, wobei sich die Gruppenleitung möglichst zurücknimmt, um vorhandene Potenziale und konstruktive Selbstbildungsprozesse der Gruppe wirksam werden zu lassen. Die Arbeit mit der Klassengruppe bezieht sich dabei auf gruppenanalytische Konzepte (Foulkes 2017 [1992]) und Methoden der gruppenanalytischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Ballhausen-Scharf & Lehle 2021; Lehle 2018; Stumptner 2022). Es ist Aufgabe der Gruppenleitung, den Rahmen der Selbstbestimmung der Gruppenmitglieder auszubalancieren, um zum einen zuzulassen, was von den Schüler*innen und der Gruppe selbst geklärt und bewältigt werden kann. Zum

anderen ist es Aufgabe, konstruktive und auch destruktive Dynamiken bei der Entwicklung der Gruppe im Blick zu haben, den Rahmen der Klassenratsstunde zu halten, die Spiele, Interaktionen und die Gruppendynamik verantwortlich zu begleiten. Zu destruktiven Dynamiken in der Gruppe und Methoden der Mentalisierung siehe auch Kapitel 7 in *Schulklassen verstehen* (Kerschgens & Schubert 2025).

Der Fokus auf das folgende Fallbeispiel richtet sich vorrangig auf innerpsychische Dynamiken und gruppendynamische Interaktionen in der Klassengruppe und weniger auf den institutionellen und unterrichtsbezogenen Kontext Schule. Dennoch hat der institutionelle Rahmen Bedeutung für die Matrix der Gruppe. In einem gruppenanalytischen Verständnis ist der institutionelle Hintergrund ein relevanter Kontext aus dem heraus in der Gruppe gesprochen wird. Eine wichtige Rolle in den Interaktionen der Gruppe spielen auch die sozialen, ethnischen, religiösen und milieuspezifischen Kontexte der einzelnen Schüler*innen, ebenso wie geschlechterbezogene und gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Brandes 2005). All diese Perspektiven bilden die Matrix, aus der heraus die Gruppenmitglieder sprechen und sich Dynamiken entfalten, die für die Entwicklung der Gruppe und der Einzelnen bedeutsam sind (Naumann 2014, 2022). Der institutionelle Kontext von Schule nimmt Einfluss auf die Kommunikation der Klassengruppe und verschränkt sich mit den selbstgewählten Themen und den psychosozialen Anliegen der Schüler*innen, denen in der Klassenratsstunde Raum gegeben wird. Im Mittelpunkt der Klassenratsstunde steht die psychosoziale Begleitung der Schüler*innen, nicht aber die Umsetzung konkreter schulischer Aufträge oder die eines konkreten Lernpensums. Hilfreich ist der Austausch mit der Klassenlehrerin und der Schulsozialarbeiterin im Hinblick auf besondere familiäre Problemlagen einzelner Schüler*innen oder besondere Vorkommnisse in der Klassengruppe.

Zur Klassengruppe

Die Schulklasse des folgenden Fallbeispiels ist eine heterogen gemischte Gruppe. Sie besteht aus Schüler*innen, die aus unterschiedlichen kulturellen, ethnischen und sozialen Milieus kommen. Schüler*innen mit Leistungsstärken, Leistungsschwächen, Entwicklungsauffälligkeiten und besonderem psychosozialen und schulischem Förderbedarf werden in

der Inklusionsklasse gemeinsam unterrichtet. Die Klassengruppe setzt sich zusammen aus elf Mädchen und dreizehn Jungen im Alter von 12 bis 14 Jahren. Für das bessere Verständnis der Interaktionen in der Gruppe werden die verschiedenen Akteur*innen, die an der Szene beteiligt sind, in der Reihenfolge ihrer Redebeiträge, kurz beschrieben. Der Überschaubarkeit halber werden in diesem Artikel nur Angaben zu den im Fokus des Gruppengesprächs stehenden Akteur*innen gemacht. Angaben zu weiteren Akteur*innen der Klassengruppe finden sich im Band *Schulklassen verstehen* (Kerschgens & Schubert 2025). Sämtliche Namen und Angaben zu den Akteur*innen sind anonymisiert.

Die Akteur*innen

Adis ist seit dem sechsten Schuljahr Klassensprecherin. Sie ist ehrgeizig und engagiert und steht in gutem Kontakt mit ihren Mitschüler*innen. Adis und ihre Mutter haben einen ungesicherten Aufenthaltsstatus. Nach Auskunft der Schulsozialarbeiterin wird Adis von einer Familienhelferin betreut.

Farnasz weiß sich in der Klassengruppe als selbstbewusste Schülerin zu behaupten. Gegenüber den körperlich größeren Mädchen ihrer Klassengruppe, die in ihrer Pubertätsentwicklung schon sichtbar weiter sind, wirkt Farnasz von ihrer körperlichen Erscheinung her eher kindlich klein. Farnasz wurde von Mitschülern der Neckname »kleiner Hobbit« gegeben, eine Bezeichnung, gegen die sie sich im sechsten Schuljahr verwehrt. Farnasz bringt sich oft in Streitigkeiten mit ihren Mitschüler*innen. Sie hat einen strengen Vater, der seiner Tochter vor dem Hintergrund seiner muslimischen Religiosität und Traditionalität viele Verbote auferlegt, die Farnasz im fünften Schuljahr immer wieder versucht hat zu unterlaufen. So hat sie beispielsweise das Verbot des Vaters, am schulischen Schwimmunterricht teilzunehmen, mehrmals bei einer Vertretungslehrerin geschickt unterlaufen. Farnasz wurde seitens der Eltern nicht erlaubt im fünften Schuljahr an der mehrtägigen Klassenfahrt mit Übernachtung teilzunehmen. Sie erfindet oftmals Geschichten, um die Strenge und Verbote des Vaters zu überspielen. Farnasz hat ein großes fantasievolles, kluges und versiertes Repertoire an Erzählungen, um sich in ihrer Zugehörigkeit und Andersheit in der Klassengruppe zu behaupten.

Lenny kommt aus einer deutsch-amerikanischen Familie. Lennys Eltern

sind beruflich im Profi-Sport tätig. Lenny ist ein kommunikativer und impulsgebender Junge. Er hat nach Aussagen der Klassenlehrerin Fähigkeiten zu vermitteln, wenn es in der Klasse Unstimmigkeiten gibt. Zugleich ist er in der Jungengruppe zusammen mit Luca auch gerne mit dabei, über die Stränge zu schlagen.

Marc ist ein sehr sensibler, kluger und aufmerksamer Junge. Er ist, nach Angaben der Klassenlehrerin, der Seismograf der Klassengruppe. Marc hat eine schwierige Beziehung zu seinem getrenntlebenden Vater und eine nicht minder schwierige Beziehung zu seinem Stiefvater. Marc wurde im sechsten Schuljahr wegen Kindeswohlgefährdung in Obhut genommen und lebt seit Kurzem in einer Wohngruppe.

Souima ist mit Farnasz befreundet. Souima kommt aus einer bildungsorientierten Familie und ist nach Aussagen der Klassenlehrerin eine leistungsstarke Schülerin. Souimas Familie ist muslimischen Glaubens. Ebenso wie Farnasz durfte Souima nicht mit auf die Klassenfahrt mit Übernachtung. Die Familien von Souima und Farnasz stehen über eine gemeinsame ethnische Community miteinander in Kontakt.

Audrey hat schon mit einigen anderen Mitschüler*innen dieselbe Grundschulklasse besucht. Audrey und Liam, der vor Kurzem neu in die Klasse gekommen ist, haben schon gemeinsame Kindergartenerfahrungen und kennen sich aus Freizeitkontexten. Audreys Vater aus den USA hat Deutschland verlassen, als Audrey noch sehr klein war. Audreys Mutter arbeitet im Gesundheitswesen. Sie ist nach Aussagen der Klassenlehrerin wegen ihrer Schichtdienste noch nie auf einem Elternabend gewesen. Audrey kann sich sehr gut für Ihre Belange und die Belange ihrer Mitschüler*innen einsetzen. Sie setzt in der Klasse viele kreative Impulse und weiß sich selbstbewusst zu behaupten. Audrey definiert sich selbst als Black Person of Color (PoC).¹

1 People of Color/Person of Color ist »eine internationale Selbstbezeichnung von/für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Der Begriff markiert eine politische gesellschaftliche Position und versteht sich als emanzipatorisch und solidarisch. Er positioniert sich gegen Spaltungsversuche durch Rassismus und Kulturalisierung sowie gegen diskriminierende Fremdbezeichnungen durch die weiße Mehrheitsgesellschaft« (Amadeu-Antonio-Stiftung, Glossar: Antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit, 2014, S. 15). »Schwarze Menschen« ist eine Selbstbezeichnung und beschreibt eine von Rassismus betroffene gesellschaftliche Position: »Schwarz« wird großgeschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich um ein konstruiertes Zuordnungsmuster handelt und keine reelle »Eigenschaft, die auf die Farbe der Haut zurückzuführen ist. So bedeutet »Schwarz-Sein«

Liam ist erst seit Kurzem in der Klasse. Er wurde wegen grober Regelverstöße in die Inklusionsklasse versetzt. Liam ist ein talentierter Fußballspieler. Ebenso wie Audrey hat Liam eine ältere Schwester, die bereits studiert. Beide sind miteinander befreundet. Sie wohnen als Studentinnen noch zu Hause und sind in die Versorgung ihrer jüngeren Geschwister eingebunden. Liams Mutter ist alleinerziehend. Die Familien stehen miteinander in engem Kontakt. Dass sich Liam mit seinen Mitschüler*innen gut austauschen kann und mit diesen artikuliert spricht, während er mit Lehrpersonen nicht spricht, ist eine Besonderheit, die bislang Liams schulischen Werdegang begleitet. Liam ist in therapeutischer Behandlung. Er wurde wegen wiederholter Regelverstöße bereits mehrmals ausgeschult und wird aktuell von einem Familienhelfer betreut.

Im Vorfeld der Gruppenszene

Für das Verständnis der Fallvignette vorweg kurze Informationen zur aktuellen Gruppensituation. Im Gespräch mit der Klassenlehrerin wurde die Vertrauenslehrerin, über den Neuzugang von Liam und über den Hintergrund der Veränderung des Aufenthaltsortes von Marc informiert. Marc war vor wenigen Wochen wegen Kindeswohlgefährdung in Obhut genommen worden. Er lebt aktuell in einer von der Schule weiter entfernten Wohngruppe. Bis zum Schuljahresende kann dem Wunsch von Marc entsprochen werden, in seiner Schulklasse zu bleiben. Liam, ein Schüler der Parallelklasse wurde eine Woche zuvor der Inklusionsklasse zugewiesen. Liam war wegen schwerwiegender Regelverletzungen aus seiner Klasse ausgeschult worden. Die Vertrauenslehrerin erhielt des Weiteren die Information, dass es aktuell zwischen dem Sportlehrer und der Klassengruppe zu einer schwierigen Situation gekommen sei. Die Eltern und auch die Schüler*innen hätten sich darüber beschwert, dass sie wegen eines abhanden gekommenen Geldstücks vom Sportlehrer in der Turnhalle weit

in diesem Kontext nicht, einer tatsächlichen oder angenommenen »ethnischen Gruppe« zugeordnet zu werden, sondern ist auch mit der gemeinsamen Rassismuserfahrung verbunden, auf eine bestimmte Art und Weise wahrgenommen zu werden« (Quelle: Jamie Schearer, Hadija Haruna, Initiative Schwarze Menschen in Deutschland [ISD], Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten, 2013 Glossar für diskriminierungssensible Sprache | Amnesty International).

über den Schulschluss hinaus zur Klärung festgehalten worden seien und nicht hätten gehen dürfen. In dieser Situation sei es in der Klassengruppe zu einer heftigen konflikthafter Situation gekommen, in der ein Schüler dekompenziert sei. Der Sportlehrer hätte sich mittlerweile bei den Eltern und auch bei der Schulklasse für die »Freiheitsberaubung« entschuldigt.

Die vorausgegangene Klassenratsstunde

In der vorausgegangenen Klassenratsstunde wurde Liam als neu hinzugekommener Schüler in die Klassenrunde eingeführt. Er wolle gerne wieder zurück in seine alte Klasse, in der er auch als talentierter Fußballspieler sehr beliebt war. Die Klassengruppe, die Liam kennt und ihn willkommen hieß, hatte in dieser Klassenratsstunde überlegt, wie sie seinen Klassenlehrer dazu bringen könnten, Liam wieder zurückzunehmen. Die Gruppe setzte sich danach mit dem ausgedachten Spiel »schlafende Löwen« in Szene. In ihrem Spiel gruppieren sich die Mädchen und Jungen auf ihren »Schlafplätzen« geschlechtergetrennt und suchten Schutz in der gemeinsamen Nestwärme. Die Gefahr durch den plötzlich auftauchenden »hungrigen Löwen« wurde mit viel Spielfreude und einem Stopp-Signal abgewehrt. Die Klassengruppe entwarf anschließend die Idee einer gemeinsamen Übernachtung in der Schule und Fantasien über ein Klassenbaby.

Die Klassenratsstunde:

»Lieber einen bösen Vater als gar keinen Vater«?

Die Gruppe ist zu Beginn der Klassenratsstunde zögerlich und unschlüssig. Einige Schüler*innen schlagen vor, etwas zu spielen. Manfred entgegnet, dass sie doch heute etwas besprechen wollten und nicht zum Spielen hergekommen seien. Adis, die Klassensprecherin, erinnert die Gruppe daran, dass sie der Sportlehrer doch dazu angehalten habe, aufzuklären, wer aus der Wertkiste in der Turnhalle den Euro entwendet habe, der Farnasz gehörte. Adis' Aufforderung wird mit einem Stöhnen aufgenommen. Der Sportlehrer habe sich doch schon entschuldigt. Farnasz erklärt, dass sie den abhanden gekommenen Euro doch gar nicht mehr wiederhaben wolle. Das nachfolgende Schweigen und die Zögerlichkeit der Gruppe lässt die Vertrauenslehrerin vermuten, dass die Situation in der Sporthalle, als die

Klassengruppe den Anweisungen des Lehrers folgen und dableiben musste, für die Schüler*innen offenbar belastend war. Als sie danach fragt, was die Situation in der Sporthalle für sie so schwer gemacht hat, erzählen die Schüler*innen, dass der Sportlehrer sie erst dann gehen lassen wollte, wenn der Diebstahl vor der Gruppe eingestanden würde. Lenny erklärt, dass der Sportlehrer gesagt habe, dass er eine Klasse, in der geklaut wird, nicht mehr unterrichten will. Die Gruppenleiterin versucht, das ins Stocken geratene Sprechen in Gang zu bringen und benennt als ein mögliches Motiv des Lehrers, die weitere Unterrichtung der Klasse zu verweigern, dass der Lehrer vielleicht der Klasse deutlich machen wollte, dass auch der Diebstahl eines Euros ein Diebstahl sei, der Folgen nach sich zieht und Schaden anrichtet. Mehrere Schüler*innen äußern sich daraufhin über das Vorgehen des Sportlehrers empört. Jeffrey berichtet, dass sein Großvater sehr wütend gewesen sei, da er die ganze Zeit im Auto gewartet und sich schon Sorgen gemacht habe. Maren erklärt, dass es ein Glück gewesen sei, dass ihre Mutter mit dem Auto zum Abholen gekommen ist. Sie hätten alle den Schulbus versäumt. Jeffrey erwähnt schließlich, dass Marc in der Sporthalle rumgeschrien und gegen die verschlossene Turnhallentür getreten habe und auch den Sportlehrer angeschrien habe. Marc äußert sich nicht zu Jeffreys Erzählung und fügt den Berichten seiner Mitschüler*innen nichts hinzu.

Als die Klassengruppe schweigt, äußert Luca die Vermutung, dass sich Farnasz das mit dem geklauten Euro vielleicht einfach nur ausgedacht habe, so wie all die komischen Geschichten, die sie sich immer ausdenke. Farnasz habe auch im letzten Schuljahr erzählt, dass sie noch vor der Klassenfahrt wegzieht, jetzt aber immer noch da sei. Farnasz entgegnet, dass dies aber gestimmt habe. Lena gibt Farnasz daraufhin zu verstehen, dass es aber nicht in Ordnung sei, wenn sie mit ihren Geschichten die Klasse in Schwierigkeiten bringe. Farnasz versichert ein weiteres Mal, dass alles wirklich so gewesen sei, sie fügt hinzu, dass sie mit dem Geld ein Geschenk für Bayram kaufen wollte und den Euro jetzt gar nicht mehr wiederhaben will.

Die Gruppenleiterin kommentiert die Auseinandersetzung mit der Bemerkung, dass es vielleicht nicht so einfach ist, wenn man sich ausgeschlossen fühlt und mit dabei sein will. Sie fragt in die Runde, ob man nicht vielleicht auch manchmal etwas Dummes macht, was nicht in Ordnung ist und dann Geschichten erfindet, um mehr Aufmerksamkeit und Beliebtheit in der Klassengruppe zu erreichen. Sie fügt hinzu, ob man es sich vielleicht auch leisten können müsse, die Wahrheit zu sagen. Lenny räumt ein, dass er auch öfter angeben und übertreiben würde und oft auch

Geschichten und Ausreden erfinden würde. Bei Farnasz sei das aber irgendwie anders; es wären immer so komische Sachen. Lena entgegnet, dass sie jetzt aber eine Klärung möchte und wissen will, wie das mit dem Klauen in der Klasse sei. Farnasz wiederholt ein weiteres Mal, dass sie das Geld nicht mehr haben will. Ihre Erklärung, dass sie ein Geschenk für Bayram hätte kaufen wollen, klingt traurig und resigniert und nicht mehr rechtfertigend.

In der Gruppe wird es still, als die Verletztheit von Farnasz spürbar wird. José öffnet ein Fenster. Er macht darauf aufmerksam, dass es Hans gerade nicht so gut geht und er fügt hinzu, dass Hans schon am Morgen Halsschmerzen hatte. In der Gruppe entsteht ein unbehagliches Schweigen, das zu einem Stimmungswechsel und zu einer einander zugewandten Atmosphäre führt. Als die Gruppenleiterin die Betroffenheit in der Gruppe anspricht und anmerkt, dass es auch traurig ist, wenn in der Wertkiste Aufbewahrtes einfach weg ist, wendet sich Souima, eine Freundin von Farnasz, an Farnasz. Sie spricht Farnasz auf ihre Traurigkeit an und gibt ihr und der Gruppe zu verstehen, dass das auch mit dem Vater von Farnasz so traurig sei, dass sie aber darüber nicht sprechen wolle.

Mehrere Mädchen wenden sich an Souima und Farnasz, als sie bemerken, dass Farnasz weint. Es sei doch besser, wenn Farnasz ihnen sage, was los ist. Auch bei Lena sei es viel besser geworden, als sie in der Gruppe gesagt hatte, dass es ihr schlecht ging. Farnasz nimmt das Angebot der Mädchen nicht an. Sie entgegnet resigniert, dass sie das Geld nicht mehr haben möchte.

Als sich Farnasz trotz der Bemühungen um sie weiter verschlossen zeigt, gibt Audrey ihre empathischen Kontaktversuche auf. Sie zieht das Leid von Farnasz schließlich in Zweifel und äußert, dass Farnasz vielleicht nur vorgibt, dass alles so schlimm ist, dass es vielleicht gar nicht so schlimm ist. Sie selbst habe in der Gruppe das Problem mit ihrem hohen Cholesterinwert erzählt, dass sie viel zu mager ist und zu Hause zu wenig zu essen bekommt, dass sie sich ganz allein um sich kümmern muss. Es sei dann viel besser geworden in der Klasse. Die Mädchen lachen, ja der Mert habe Audrey fast die ganze Cafeteria aufgekauft, damit sie genug zu essen bekäme. Die Mädchen bieten Farnasz ihre Unterstützung an, wenn sie erfahren könnten, was mit ihr los ist. Audrey zeigt sich in ihrer Erzählung bewegt und identifiziert mit Farnasz. Sie weint, als sie erklärt, dass es ihr viel schlechter gegangen sei, als sie das mit der Krankheit alles nur für sich behalten habe. Sie teilt Farnasz mit, dass es jetzt mit den Mädchen viel besser geworden sei und sie nicht mehr so viel ausgeschlossen werde. Audrey fragt schließ-

lich Farnasz, ob ihre Freundin Souima denn sagen dürfte, was so traurig ist. Als Farnasz nickt, beginnt Souima, über Farnasz Vater zu sprechen, der an Bayram gesagt habe, dass seine Tochter eine Lügnerin sei. Farnasz fängt unvermittelt heftig an zu weinen. Sie entgegnet weinend, dass das alles gar nicht stimme, was Souima sagt. Adis stellt sich schützend vor Farnasz. Sie würde auch nicht wollen, dass einfach über ihre Familie oder die Probleme mit dem Vater gesprochen würde. Adis spricht leise und tröstend mit Farnasz. In mehreren Untergruppen wird über elterliche Verbote und Strafen gesprochen. Souima erklärt schließlich, bei ihr sei es so, dass sie kein Schwimmbadverbot habe, ihr Vater nicht so streng und böse sei, dass sie aber nicht bei Freundinnen übernachten dürfe. Als Farnasz weiter weint, versuchen mehrere Mädchen Farnasz zu trösten. Audrey äußert: »Du hast wenigstens einen Vater, der dich liebt. Der will dich vielleicht nur schützen, der will vielleicht nur, dass die Lehrer auf dich aufpassen. Der will dir vielleicht helfen. Das ist doch nicht so schlimm. Ein böser Vater ist nicht so schlimm wie ein Vater, von dem man gar nicht weiß, ob es ihn überhaupt noch gibt.« Sie fügt hinzu, dass ihr Vater sie verlassen habe, als sie zwei Jahre alt gewesen sei und sich danach nicht mehr gemeldet habe. Jeffrey erklärt, dass sein Vater ihn auch verlassen habe, als er zwei Jahre gewesen sei. Er habe sich zu seiner Kommunion einmal gemeldet, dann nie wieder. Er wisse gar nicht, wie er aussehe. Audrey äußert ihren Kummer darüber, dass sie ihren Vater gar nicht kennt, dass sie nicht einmal weiß, ob er noch lebt oder vielleicht tot ist. Lena postuliert schließlich, dass Farnasz doch froh darüber sein könne, dass sie einen Vater hat. Der Vater meine das bestimmt gar nicht so. Audrey fügt dem hinzu, dass sie lieber einen bösen Vater hätte als gar keinen Vater. Sally legt tröstend den Arm um Farnasz. Mehrere Mädchen stimmen Audrey zu, ein böser Vater sei besser als gar kein Vater. Marc kommentiert Audreys Äußerung mit einem »finde ich nicht!«. Als die Gruppenleiterin danach fragt, wie das mit dem bösen Vater denn gemeint sei, erzählt Sally von einem verzögerten Flug in die USA. Der Vater sei ziemlich genervt gewesen, aber sie und ihre Schwester hätten dann doch noch tolle Sommerferien erlebt und bei der Rückreise Geschenke vom Vater mitbekommen. Liam kommentiert Sallys Erzählung unverständlich. Als Sally danach fragt, was er gerade gesagt habe, schweigt Liam. Luca gibt Liams Bemerkung wieder: Liam habe von seinem Vater nicht mehr als seine Hautfarbe mitbekommen. Liams Kommentar, den Luca zur Sprache bringt, fällt kurz vor Ende der Klassenrunde. Die Vertrauenslehrerin spricht der Gruppe ihre Anerkennung aus, dass sie heute begonnen hat, ein

so schwieriges Thema miteinander zu besprechen. Sie verweist darauf, dass es hier viele unterschiedliche Gefühle, Wünsche und Hoffnungen gibt, dass es immer schwierig ist, wenn Eltern nicht das zur Verfügung stellen können, was Kinder brauchen, sich wünschen oder ersehnen. Sie fügt hinzu, dass es aber auch Hilfen gibt für schwierige Situationen. Mit dem Hinweis, dass die Klassengruppe und die Schüler*innen, wenn sie das möchten, dieses Thema auch in einer der kommenden Klassenratsstunden weiter miteinander besprechen können, beendet sie die Klassenrunde.

Interpretation

Die Klassengruppe zeigt in ihrer Zögerlichkeit eine Abwehr gegenüber dem Auftrag des Sportlehrers, eine weitere Klärung anzugehen und ein Gruppenmitglied als Delinquent*in festzumachen. Ein Klärungsprozess in der Gruppe birgt dabei die Gefahr der erzwungenen Selbstoffenbarung, der Preisgabe eines einzelnen Gruppenmitglieds und dessen klassenöffentliche Beschämung oder die Aussicht auf ein weiteres Rätselraten und Verdachtszuschreibungen. Der Wunsch der Gruppe miteinander zu spielen, steht dem Auftrag, eine Klärung herbeizuführen entgegen. Während Manfred und Adis, die Klassensprecherin, die Klassengruppe und die Gruppenleiterin dazu bewegen möchten, eine Klärung zur Ermittlung der Tat anzugehen, zeigt sich die Klassengruppe wenig bereit, dem Auftrag zu folgen. Das Stöhnen in der Klassengruppe lässt vermuten, dass die Gruppe sich wenig von einer solchen Klärung verspricht. Auch Farnasz, die über die Mitteilung ihres abhanden gekommenen Euros die Handlung des Lehrers ausgelöst hatte, die Klasse in der Sporthalle zurückzuhalten, gibt zu verstehen, dass sie kein Interesse mehr hat an der Rückgabe des Euros. Die Gruppe vermeidet es, darüber zu sprechen, wie es dazu kam, dass die Verständigung zwischen dem Lehrer und der Klassengruppe so schwierig wurde, der Euro nicht zurückgegeben oder gefunden werden konnte und Farnasz für den möglichen Kauf einer kleinen Bayram-Süßigkeit keine Unterstützung finden konnte. Wie die Klassengruppe in Konfrontation mit dem Lehrer geriet, wird in der Erzählung ausgespart. Die Gruppe vermeidet es, über die eigenen aggressiven Anteile an der entstandenen Eskalation in der Sporthalle zu sprechen. Der innere Konflikt um die eigenen Aggressionen und Schuldgefühle wird auf der Ebene der verspäteten Entlassung aus dem Unterricht verhandelt. Die Vermeidung ist hier vermut-

lich auch als Widerstand gegen die beschämende und bloßstellende Praxis des Sportlehrers verstehbar. Im Fokus der Schilderung steht die Botschaft des Lehrers, der eine Klasse, in der geklaut wird, nicht weiter unterrichten möchte. In der Auseinandersetzung des Lehrers mit der Klassengruppe wird die Bedeutung des Bayram-Geschenks als Ausdruck zwischenmenschlicher Liebe zu einer trennenden moralischen Dimension des sozialen Miteinanders. Die Abschreckung der Klassengruppe durch die angedrohte Sanktion des Lehrers, die Klasse nicht mehr zu unterrichten, scheint für die Schüler*innen mehr Abwehr als Verständigung hervorgebracht zu haben. Es geht dabei um die Auseinandersetzung mit der Autorität des Lehrers, der Grenzen markiert und die Klassengruppe mit Regeln des sozial akzeptierten Verhaltens konfrontiert. Der wahrgenommene machtvolle und Grenzen setzende Gestus des Lehrers bringt Farnasz und die Klassengruppe in eine prekäre Lage, aus der kein Entkommen möglich scheint. Die Verdachtszuschreibung, der Zwang zu einem klassenöffentlichen Geständnis und die auferlegte Beschämung stellt die Beziehungen in der Klassengruppe auf eine harte Probe. Der gewaltige affektive Ausbruch von Marc, der gegen die verschlossene Tür tritt und laut herumschreit, lässt vermuten, dass Dynamiken von Macht, Gewalt und Aggression zwischen Lehrer und der Schulklasse zu einer wechselseitigen Eskalation beigetragen haben. In der Erzählung der Gruppe werden die Aggression und die Bedrängnis der Schüler*innen szenisch verschoben auf die wartenden Bezugspersonen, den aufgebrachten Großvater, der in Sorge um den Enkel ist. Die Erzählung wird über den kurzen Einblick in die entstandene Dramatik unvermittelt zum Guten gewendet, zum Glück – so Marens Erzählung – steht die rettende Mutter zur Verfügung, die die Dinge wieder ins Lot bringt und Fahrdienste für den versäumten Schulbus übernimmt.

Die Gruppenleiterin beschreibt in ihrem Protokoll die wahrgenommene eigene Aggression gegenüber dem Agieren des Lehrers als eine Gegenübertragung und ihre eigene wahrgenommene Intention, die praktizierte Abschreckungspädagogik des Lehrers zu ahnden. Gegenüber der aufgebrachten Gruppe hält sie ihre Haltung als neutrale Person aufrecht. Sie folgt der Abwehr der Gruppe, die es vermeidet, über auch eigene Anteile an der gewaltvollen Auseinandersetzung zu sprechen. Für die Übertragungsdynamik und Zurückhaltung der Gruppenleiterin mag auch die institutionelle Abwehr des brisanten Themas eine Rolle spielen. Nicht selten wird in Schule weggesehen von pädagogischen Fehlgriffen aus empfundener Loyalitätspflicht gegenüber dem Kollegium sowie zur Aufrechterhaltung

des institutionellen Selbstbilds. Gewalt in Schule wird weitgehend aufseiten von männlichen Schülern verortet. Auch wenn Schulklassen Macht gegen Lehrpersonen einsetzen, so findet dies vor dem Hintergrund der strukturellen institutionellen Gewalt von Schule statt und ist als Gruppenphänomen im Beziehungskontext mit der Lehrperson verstehbar.

Im Weiteren wird versucht, den Vorfall in der Sporthalle Farnasz als individuelles Schuldthema aufzubürden. Es werden Fragen aufgeworfen und Vermutungen angestellt, ob Farnasz tatsächlich ein Euro abhandengekommen sei, ob sie nur glaubte, dass der Euro weg sei oder ob Farnasz einfach wieder mal eine Geschichte erfunden habe.

Dass Farnasz als Geschichtenerzählerin in den Blick genommen wird, die häufig Dinge erzählt, deren Wahrheitsgehalt zweifelhaft ist, führt die Gruppe wieder weg von der Situation der Eskalation in der Sporthalle. Farnasz, die sich in die Enge getrieben sieht, verwehrt sich gegen die Zuschreibung, dass sie Geschichten erfindet, die nicht stimmen. Die Frage der Gruppenleiterin, ob man nicht manchmal etwas Unlauteres macht oder Geschichten erfindet, um Aufmerksamkeit und Beliebtheit in der Klassengruppe zu erreichen, wirft den Blick auf die Gruppenbeziehungen. Ob man es sich vielleicht leisten können muss, die Wahrheit zu sagen bringt die Gruppe ins Nachdenken. Lenny gesteht, dass auch er nicht immer wahrheitsgetreue Geschichten erzählen und auch Ausreden erfinden würde. Er gibt Farnasz zu verstehen, dass ihre Geschichten für ihn oft merkwürdig und irritierend sind. Farnasz verwehrt sich gegen Lennys Wahrnehmung. Sie entgegnet viele Male, dass sie mit dem Geld ein Geschenk für Bayram kaufen wollte und den Euro nicht mehr haben will. Farnasz kann nicht über die Bedeutung sprechen, die das Schenken an Bayram für sie und ihre Familienangehörigen hat, auch nicht über ihre erlebte Enttäuschung und Not. Als Lena weiter auf einer Klärung insistiert, breitet sich ein unbehagliches Schweigen in der Gruppe aus. Die Wahrnehmung der Verletztheit von Farnasz und die Scham der Gruppe darüber, es überzogen zu haben, lässt Resonanzen entstehen.

Es kommt zu einem Stimmungswechsel und einem Wendepunkt in der Dynamik der Gruppe. Das »Delikt« und der Druck, eine*n mögliche*n »Täter*in« (aufzu)decken, treten in den Hintergrund. Die Konfrontation und Machtausübung durch den Lehrer, bringt die Klassengruppe in ihrer Auseinandersetzung mit ihren darüber erlebten eigenen Emotionen, mit Ohnmachts-, Scham- und Schuldgefühlen in Kontakt. Die Gruppe befasst sich im Weiteren mit dem darunterliegenden Thema des schulischen Konflikts, den eigenen Vater-Erfahrungen.

Farnasz, die unter den Restriktionen und Verboten ihres Vaters leidet, erhält Zuspruch, Schutz und Trost von der Gruppe der Mädchen. Es wird für die Gruppenmitglieder möglich über ihre unterschiedlichen Entbehrungen, Nöte und Krisen zu sprechen, sich auszutauschen und zu unterstützen. Vor dem Hintergrund des autoritären, einschränkenden Vaters wird die Liebe zum Vater und die Vaterentbehrung zu einem wichtigen Thema des geteilten Leids. In der Gruppe der Mädchen wird schließlich postuliert, dass ein böser Vater besser sei als gar kein Vater. Marcs »finde ich nicht«, der für sich, aber auch für andere Gruppenmitglieder spricht, wird zunächst übergangen. Als die Gruppenleiterin danach fragt, wie das denn mit dem bösen Vater gemeint sei, spricht Sally über den ärgerlichen Vater, der über die Verspätung des Flugzeugs, seine zu Besuch kommenden Töchter nicht freudig empfangen kann.

Die Unterstützerinnen, die Farnasz zur Seite stehen und sich gegenseitig in ihrer Vaterentbehrung mit einer Vateridealisierung trösten, fliehen hier in eine Abwehr gegenüber dem Thema Macht und Gewalt der väterlichen Autorität. Die Bilder vom Besuchsvater, dem abwesenden, entbehrten und ersehnten Vater erscheinen in einer Idealisierung. Demgegenüber werden die Probleme mit dem realen Vater, der Macht ausübt und auch gewaltsam werden kann, über den Modus der Bagatellisierung ferngehalten.

Liams Bemerkung, dass er von seinem Vater nicht mehr als seine Hautfarbe mitbekommen habe, verweist auf die Kränkung, die der Rückzug des Vaters auslösen kann. Der wütende Ausbruch von Marc in der Auseinandersetzung mit dem Sportlehrer zeigt zugleich, dass der Umgang mit dem Thema der Gewalt des Vaters auch eine Vorsicht und das Zulassen von Abwehrprozessen braucht. Die Abwehrdynamiken der Gruppe stellen auch einen Schutz dar, die die Gruppenleiterin mitgeht und annimmt und sie dazu veranlasst, sich mit frühen Deutungen zurückzunehmen.

In den vorangegangenen Klassenratsstunden hatte die Klassengruppe Lösungen diskutiert, Liams Strafversetzung durch seinen Klassenlehrer rückgängig zu machen. Damit und auch im Rückblick auf das Spiel der schlafenden Löwen bahnt sich bereits szenisch die Auseinandersetzung mit der auf Lehrpersonen übertragenen väterlichen Autorität an. Dies führt in der Folge zu den eigenen entbehrten, idealisierten, enttäuschenden, Grenzen setzenden und auch gewaltvollen Vätern. Besonders im Spiel mit der Bedrohung durch den »hungrigen Löwen« setzt sich die Klassengruppe mit Angstlust und regressiven Bedürfnissen in Szene. Als eng beieinander liegende schlafende Löwen gibt sich die Gruppe in ihrem Spiel

gegenseitigen Schutz. In ähnlicher Weise reguliert die regressive Dynamik im Abwehribündnis der Mädchengruppe die emotionale Anspannung in der Gruppe, indem nämlich die Dimension von Macht und Gewalt ausgeblendet wird. Das Abwehribündnis der Mädchen, die sich gegenseitig Zusage geben, ist zugleich impulsgebend für andere Sichtweisen und öffnet einen Raum, in dem Marcs Erfahrungen mit dem gewaltvollen Vater, Liams Vaterenttäuschung und auch Farnasz' schwierige Situation mit dem Vater als geteilte Erfahrungen spürbar werden können.

Vor dem Hintergrund der Unterschiedlichkeiten der Lebenswelten der einzelnen Gruppenmitglieder zeigen sich gemeinsame Konfliktlagen, die im Gruppengefüge Empathie und gegenseitiges Verständnis ermöglichen. Der gegenseitige Austausch eröffnet den Gruppenmitgliedern zum einen die Wahrnehmung eines geteilten Leids. Zum anderen stellt der Aushandlungsraum in der Gruppe zugleich neue Perspektiven zur Verfügung im Hinblick auf das unterschiedliche Erleben von väterlicher Autorität. Die entworfenen Vaterbilder, inszenieren sich in der Gruppe der Präadoleszenten, die sich an der Schwelle zwischen Kindheit und Adoleszenz befinden, in Bildern von Macht und Kontrolle, Angewiesenheit und Zurückweisung, Verlust und Entbehrung und pubertätstypisch in einer bewegenden Dramatisierung.

Die Ablösung von den kindlichen Elternbildern und -Beziehungen und die Integration enttäuschender und verstörender Beziehungserfahrungen ist vor dem Hintergrund der belastenden Entbehrungs- und Gewalterfahrungen für die betroffenen Heranwachsenden eine schwer zu bewältigende Aufgabe. Die haltende Erfahrung in der Gruppe und die mit anderen geteilten leidvollen Gefühle, die pubertätstypisch mit dem Abschied von der Kindheit einhergehen, vermitteln Trost und ein Wissen darüber, dass auch leidvolle Erfahrungen zu den Welterfahrungen von Menschen gehören. In einem Setting, in dem Gefühle, Erfahrungen und Verdrängtes zur Sprache kommen, können aufwühlende und stützende Resonanzen Belastendes verdaulicher machen. Von Beziehungsstörungen und -abbrüchen belastete, aber auch davon nicht betroffene Gruppenmitglieder können voneinander profitieren. Über die mögliche wechselseitige Spiegelung in der Gruppe erhalten die Gruppenmitglieder Impulse für die Selbstreflexion. Sie gewinnen im Spektrum der Vielfalt von Bedingungen des Aufwachsens neue und empathische Verstehens- und Beziehungsmöglichkeiten, die für die Ablösung von kindlich idealisierten, realitätsfernen und für die Integration von abgespaltenen Elternbildern hilfreich sind.

Bemerkenswert ist die von der Vertrauenslehrerin festgehaltene Beobachtung beim Aufbruch der Gruppe. Es ist die Farnasz zugewandte fürsorgliche Geste von Marc, der aus seinem Rucksack eine Getränke-dose herausnimmt und diese Farnasz reicht. Farnasz schenkt Marc und den Gruppenmitgliedern ein halbes Lächeln. Nach einem kurzen Zögern nimmt sie Marcs Stärkungsangebot an und geht mit ihm in die Pause.

Die Gruppenleiterin berichtet, dass die begonnenen Gespräche später weitergeführt und vertieft werden konnten, dass Marc in einer der nachfolgenden Klassenratsstunden auch darüber sprechen konnte, dass er nicht mehr zu Hause, sondern in einer Jugendwohngruppe lebt und wegen der Gewalterfahrungen mit seinem Stiefvater jetzt nur noch besuchsweise an Wochenenden zu Hause ist.

Gruppenanalytische und entwicklungspsychologische Perspektiven

Als Expert*innen der Kinder- und Jugendlichen-Gruppenanalyse verweisen Ballhausen und Lehle (2021, S. 23) darauf, dass ohne ein Verständnis für die Entwicklungsherausforderungen der einzelnen Gruppenmitglieder sich die Interaktionen in Jugendlichengruppen nicht verstehen lassen. Studien zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nehmen auch die Diversität der Lebenswelten von heranwachsenden Kindern und Jugendlichen mit in den Blick (Andresen 2007). Für die sozialisationsbezogene entwicklungspsychologische Frage, wie sich Heranwachsende vor dem Hintergrund der in der Primärfamilie vermittelten Normen, Werte und Erfahrungen im gesellschaftlichen Kontext entwickeln und wie unbewusste Faktoren die verschiedenen Entwicklungsphasen beeinflussen (Kerschgens & Schubert 2025, S. 92), liefert die Gruppenszene ein anschauliches Beispiel. Die Analyse der Szene konnte aufzeigen, dass eine schulische Klassengruppe ein wichtiger Ort für die Entwicklung von Identität, Zugehörigkeit, Austausch von Anerkennung und das Aushandeln von Konflikten ist. Die Interaktionen in der Klassengruppe zeigen, dass Schule jenseits der Herkunftsfamilie Raum für die Entwicklung sozialer Kompetenzen bieten kann.

Die Zusammenschau der Gruppeninteraktionen macht deutlich, dass in der konflikthaften Auseinandersetzung von Lehrperson und Klassengruppe adoleszenztypische Übertragungen stattfinden und entwicklungs-

typische Themen der Adoleszenz an die Oberfläche kommen. Gruppendynamisch entfaltet sich so die Auseinandersetzung mit den realen Vätern und den inneren Vaterbildern vor dem Hintergrund der Machtausübung durch den Sportlehrer und der erlebten kollektiven Zwangssituation. Es werden Vaterübertragungen und Resonanzen auf die machtvolle Selbstinszenierung der männlichen Lehrperson verhandelt und die Reibung von Selbstbestimmungswünschen der Jugendlichen mit den bestehenden Abhängigkeiten von Lehrer*innen und Eltern deutlich. Insgesamt verläuft das Gruppengespräch entlang der Aushandlungen zu den Themen Zugehörigkeit, Identität und Anerkennung. Die Interaktionen in der Gruppe und die Vertiefung der Themen zeigen, dass die Mädchen und Jungen gelernt haben, die Klassenratsgespräche für sich zu nutzen. Im Gruppengefüge können sie einen geschützten Raum für die Aushandlungen ihrer Beziehungen finden, während es im schulischen Unterricht dafür selten Platz gibt. Alterstypisch sind die Mitglieder der Klassengruppe mit Fragen ihrer individuellen und sozialen Identität befasst und jede*r Einzelne repräsentiert für die ganze Gruppe die eigene innere Unsicherheit, die der Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz hervorbringt. Die Gruppenmitglieder sind sich dabei im Gruppengefüge ein wichtiges Gegenüber für ihre Selbstentwicklung und Identitätsfindung. Die Entidealisierung der kindlichen Elternbilder, die zunehmende Verselbstständigung und die Ablösung von den Eltern bei gleichzeitiger anhaltender Angewiesenheit auf diese – all das kann als Aufgabe eines jeden Gruppenmitglieds erlebt, eingeordnet und geteilt werden. In der interpretierten Szene steht Farnasz, die seltsame Geschichten erzählt, für den Druck der Gruppe, dem alle ausgesetzt sind: den erlebten Gruppendruck, in der körperlichen und geschlechtlichen Entwicklung mithalten zu müssen, eigene Identitäten zu finden. Die Lügen, welche die Gruppe Farnasz vorhält, verweisen darauf, wie schwer es für die Einzelnen ist, Zugehörigkeiten zu finden, zu halten oder zu verändern. Die ethnisch-kulturellen und sozial-kulturellen Hintergründe, die Diversität der Gruppenmitglieder und die Differenz zu der Gruppennorm, werden von den Einzelnen auf unterschiedliche Weise bearbeitet. Die Gleichzeitigkeit von Dramatisierung und Abwehr bedrohlicher Ängste ermöglicht den Mädchen körperliche Nähe und ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das sie zugleich in Kontakt bringt mit ihrem Gefühl von Verlassenheit. Auch den Jungen ermöglicht die Dynamik in der Gruppe über ihre bislang tabuisierten Herkunftsgeschichten zu sprechen. Die mit anderen geteilte Vaterentbehmung rücken den Vater von Farnasz und ihr Leid mit ihm in ein neues Licht. Im Stich gelassen

werden, Verlassenheit und Trauer sind Emotionen, die mit dem Abschied vom Kindsein, den pubertätsbezogenen Veränderungen und der Neufindung einhergehen (Schubert 2005). Farnasz bewegt sich zwischen den Normen und Weltbildern einer traditionell orientierten muslimischen Familie und den Zugehörigkeiten zu modernisierten Weltbildern westlicher Ausprägung (Kerschgens 2009; Kerschgens & Euteneuer 2023). Die damit einhergehenden Abspaltungen und Verleugnungen sind Gegenstand der Spannungen in der Schulklasse, die sich auch aus der Auseinandersetzung mit dem anwesenden, strengen traditionell muslimischen Vater und den abwesenden und auch gewaltvollen Vätern nährt. Das besondere Thema der Väter, die ihre Kinder im Stich lassen, die Kränkung und Ohnmacht, wird dabei vermutlich von Liam aus dem schulischen Kontext heraus in die Gruppe gebracht. Sein Klassenausschluss durch den Lehrer, der sich nicht weiter mit dem schwierigen Jungen auseinandersetzen will, erneuert die Kränkung durch den Vater. Auch die Konfrontation mit dem Sportlehrer und dessen Ansage, eine Klasse in der geklaut wird nicht mehr unterrichten zu wollen, schürt bei den Schüler*innen Ängste vor Ausschluss im Hinblick auf nicht einlösbare Verhaltenserwartungen.

Die Fallanalyse zeigt auf, dass die Gruppe auf ihre Weise nicht nur die schwierige Aushandlung ihrer individuellen Zugehörigkeiten zur Herkunftsfamilie und Peergruppe bearbeitet. Die Interaktionen der Gruppe lassen auf eine vermutlich auch aus dem Setting resultierende Ausblendung gegenwärtiger gesellschaftlich präsenter Bilder von ethnischer, religiöser und sozialer Ausgrenzung schließen. Über die Abwehr im Hinblick auf Themen der Gewalt und die erlebte Scham (Würker 2013) ermöglichen sich die Akteur*innen zugleich zugewandte Interaktionen, Zusammenhalt und Schutz (Schröder 2009). Als ein Ergebnis wurde herausgearbeitet, dass die kontinuierliche Gruppenarbeit im gruppenanalytisch orientierten Setting für die Mitglieder der Klassengruppe Formen friedlicher Verständigung zulässt und diese darüber Erlebensräume teilen können, ohne dass das Thema Gewalt beispielsweise über ausgrenzende ethnische Zuschreibungen negiert werden muss.

Prämissen gruppenanalytischen Arbeitens im Sozialen Raum

Jedes Individuum wird grundsätzlich und zwangsläufig von der Welt, in der es lebt mit von der Gemeinschaft bestimmt (Elias 1997). Die Gruppen-

analyse knüpft an soziologische Denktraditionen an und ein Menschenbild, das das Individuum weniger als Einzelwesen und vielmehr als soziales Wesen begreift.

Eher in Beziehungsmustern als in der individuellen Betrachtung der Einzelnen zu denken, ist eine Prämisse des gruppenanalytischen Ansatzes. In einem gruppenanalytischen Verständnis verändert das Netzwerk und das Zusammenspiel der Kommunikation der Gruppenmitglieder die Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung. Die Spiegelung im Gegenüber ermöglicht neue Sichtweisen auf die eigene Person und dies in besonderer Weise vor dem Hintergrund der Heterogenität einer Gruppe. So kann die Komplementarität von Verhaltensmustern Gruppenmitgliedern Selbstreflexionsprozesse ermöglichen, kann die Resonanz in der Gruppe einen Beitrag leisten für neue Wahrnehmungen Fremdem und Eigenem gegenüber. Aushandlungsprozesse, in denen es gelingt, gegenüber dem freien Lauf von Spaltungs- und Ausgrenzungstendenzen Verständigungsprozesse in Gang zu setzen, unterstützen Jugendliche in ihrer psychosozialen Entwicklung und ihrer Identitätsfindung. Wie in der Fallvignette deutlich wurde, können Erfahrungen, die in Gruppen erlebt und reinszeniert werden, äußerst machtvoll sein. Dynamiken in Gruppen sind sozial und kulturell geprägt und Resultate der persönlichen Geschichte projektiver Identifikationsprozesse (Nitsun 1996). Projektionen in die Anderen dienen der inneren Konfliktentlastung und werden als innerpsychischer Konflikt im Gruppengefüge interpersonell ausgehandelt. Resonanz, Spiegelreaktionen und Austausch sind Beziehungsereignisse, die das wechselseitige Durcharbeiten von Emotionen fördern und direkt und indirekt Verarbeitungsprozesse schwieriger Emotionen ermöglichen (Friedmann 2007, S. 59). Im wechselseitigen intersubjektiven Austausch können in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe über Resonanzen komplementäre Beziehungsaspekte zu einer förderlichen Entwicklung der Beteiligten beitragen.

Die Anpassung an die Realität und Regeln des sozialen Umgangs können von Gruppenmitgliedern umso mehr angenommen werden, wenn der analytische Prozess Gruppenmitglieder von der Angst und der Abhängigkeit von elterlichen Autoritätsfiguren befreit (Nitzgen 2001). Dies gilt in besonderer Weise für Heranwachsende, die sich noch in weitgehender Abhängigkeit befinden und beginnen sich aus der kindlichen Beziehung zu ihren Eltern und Bezugspersonen abzulösen und eigene und neue Identitäten in der Gruppe der Peers erproben (King 2002). Die Gruppe ist dabei

ein Forum, in dem sich die Gruppenmitglieder durch Zustimmung und Ablehnung in einem neuen Licht sehen können. Gruppenanalytischen Leiter*innen obliegt dabei die Aufgabe, das Verhältnis von konstruktiven und destruktiven Tendenzen in der Gruppe »zwischen aufrüttelnden und stützenden Wirkungen« auszusteuern und eine »erträgliche Gleichgewichtsstörung« herzustellen (Foulkes 2017 [1992]).

Die vorgestellte Gruppenszene macht die Grundannahmen der Gruppenanalyse plausibel. So wird deutlich, wie eine Gruppe in einem gehaltenen und verlässlichen Setting die Freiheit des Assoziierens nutzt, wenn keine Ergebnis- und Lösungsorientierung vorgegeben sind. Vonseiten der Gruppenleitung braucht es das Vertrauen, dass die Gruppe sich im freien Raum, möglicherweise mit vielen Umwegen, den bedeutsamen Themen widmet, die latent auf der Hinterbühne der Gruppe agiert werden. So steht die beschriebene Arbeit in der Schule auch dafür, dass Gruppenanalyse nicht nur im therapeutischen Setting und nicht nur mit Erwachsenen ihre Wirksamkeit entfalten kann. Es wäre wünschenswert und sowohl den Schüler*innen, dem Lehrbetrieb und der Schulgemeinschaft dienlich, wenn die Institution Schule gruppenanalytische Ansätze im Hinblick auf die psychosoziale Entwicklung von Heranwachsenden mehr berücksichtigen würde.

Foulkes gruppenanalytische Perspektiven haben auch gegenwärtig nicht an Bedeutung verloren. Es bleibt dabei, »dass der Geist, in welchen Gruppen geleitet werden, und die Qualitäten, die Leiter*innen brauchen, eine wesentliche Beziehung zu den Erziehungskonzepten für einen demokratischen Lebensstil und ein offenes Weltbürgertum haben« (Foulkes 2017 [1992]).

So mag der Einblick und die Analyse der Fallvignette dazu beitragen, dass weitere Räume für die psychoanalytisch-pädagogische Arbeit in schulischen Gruppen entstehen und die gruppenanalytische Methode im Sozialen Raum weiter Fuß fassen kann.

Literatur

- Ballhausen-Scharf, B., Lehle, H.-G., Müller, C.F., Winzer, D. & Arbeitsgemeinschaft GaKiJu (2021). *Gruppenanalyse mit Kindern und Jugendlichen. Ein Leitfaden zur Kompetenzentwicklung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brandes, H. (2005). Gruppenmatrix und Theorie des Unbewussten. Über Bewegungen und Perspektiven in der gruppenanalytischen Theorie und Praxis. *gruppenanalyse*, 2, 151–169.
- Elias, N. (1997). *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische*

- Untersuchungen. Bd. 2. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation.* Suhrkamp.
- Flaake, K. (2019). *Die Jugendlichen und ihr Verhältnis zum Körper.* Kohlhammer.
- Foulkes, S. H. (2017 [1992]). *Gruppenanalytische Psychotherapie.* J. Pfeiffer.
- Friedman, R. (2007). In der Gruppenanalyse heilen Störungen einander – eine Beziehungsperspektive. *psychosozial* 107, 30(1), 57–76.
- Haubl, R., Dammasch, F. & Krebs, H. (Hrsg.). (2009). *Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse.* Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haubl, R. & Liebsch, K. (Hrsg.). (2010). *Mit Ritalin leben. ADHS-Kindern eine Stimme geben.* Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hoyer, T., Beumer, U. & Leuzinger-Bohleber, M. (Hrsg.). (2011). *Jenseits des Individuums – Emotion und Organisation.* Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kerschgens, A. (2009). *Die widersprüchliche Modernisierung elterlicher Arbeitsteilung. Alltagspraxis, Deutungsmuster und Familienkonstellationen in Familien mit Kleinkindern.* VS Verlag.
- Kerschgens, A. & Euteneuer, M. (2023). *Neubeginn nach Trennungen. Gestaltungs- und Entwicklungswege für Familien.* Kohlhammer.
- Kerschgens, A. & Schubert, I. (2023). Gruppenanalytische Perspektiven auf schulische Interaktionen – Eine multiperspektivische Herangehensweise. *Forum Supervision*, 31(61), 9–34. <https://doi.org/10.11576/fs-6604>
- Kerschgens, A. & Schubert, I. (2025). *Schulklassen verstehen. Soziologische und gruppenanalytische Perspektiven auf Interaktionen in der Schule.* Beltz Juventa.
- King, V. (2002). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften.* Leske + Budrich.
- Lehle, H. G. (2018). *Freiräume des Spiels. Psychoanalytische Gruppentherapie mit Kindern und Jugendlichen.* Brandes & Apsel.
- Naumann, T. (2014). *Gruppenanalytische Pädagogik.* Psychosozial-Verlag.
- Naumann, T. (2022). Gruppenanalytische Pädagogik – Individuation und Verbundenheit. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit* (S. 253–276). Psychosozial-Verlag.
- Nitsun, M. (1996). *The Anti-Group.* Routledge.
- Nitzgen, D. (2003). Gruppenanalyse. In A. Pritz & E. Vykoukal (Hrsg.), *Gruppenpsychoanalyse. Theorie – Technik – Anwendungen.* facultas.
- Schröder, A. (2009). Gruppen in der Adoleszenz. Identitätsbildende Bedeutung und sozialer Formenwandel. *psychosozial* 115, 32(1), 71–82.
- Schubert, I. (2005). *Die schwierige Loslösung von Eltern und Kindern: Brüche und Bindung zwischen den Generationen nach dem Krieg.* Campus.
- Schubert, I. (2010). »Und nachts da arbeiten die Männchen im Kopf«. Affektkontrolle und Männlichkeitsvorstellungen bei ADHS-medikamentierten Jungen. In R. Haubl & K. Liebsch (Hrsg.), *Mit Ritalin leben. ADHS-Kindern eine Stimme geben* (S. 159–184). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stumptner, K. (Hrsg.). (2022). *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Impulse für eine kreative und vielfältige Praxis.* Vandenhoeck & Ruprecht.
- Würker, A. (2013). Scham und Gewalt in der Schule. In M. Brunner & J. Lohl (Hrsg.), *Normalungetüme. School Shootings aus psychoanalytisch-sozialpsychologischer Perspektive* (S. 77–102). Psychosozial-Verlag.

»Better an evil father than no father at all« – Father images in a class of preadolescent students

Communication processes in school peer groups

Summary: By describing, interpreting, and analyzing a school class scene, the article demonstrates that group analytic work in schools opens spaces for the identity development of adolescents. The scene is set in a pedagogical setting conducted over two school years as part of a class council session. The article illustrates how the continuous psychosocial work of a teacher trained in group analysis can support and empower a class group to enable students to discuss their inner psychological issues, including their external connections, in an ultimately constructive way. It demonstrates how students in puberty, with their diverse biographical experiences, their different life situations, and their shared problems, support each other in the class group and, through resonances within the group structure, make their potential available. This setting demonstrates possibilities for (social) pedagogical/group analytic work in schools that benefit the psychosocial development of adolescent students who are in the process of finding their identity and breaking away from their childhood parental images.

An incident during the class's physical education class, discussed in a class council session, ultimately leads to the adolescents' different images of their fathers and their feelings about them. Despite the great diversity, this leads to a mutual empathetic acceptance within the adolescent group.

Keywords: group analysis in school, father images, diversity, power and violence, group

Biografische Notiz

Inge Schubert, Prof. Dr., lehrte und forscht an der Fliehdner-Fachhochschule Düsseldorf und der Goethe-Universität Frankfurt in den Fachgebieten psychologische Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bildung und Erziehung, Familien- und Jugendsoziologie und Sozialpsychologie sowie in den Schulpraktischen Studien. Sie ist Supervisorin, Gruppenanalytikerin und Gruppenlehranalytikerin.

Kontakt

E-Mail: institut-visio@t-online.de