

1 Die Schulklasse als soziales System

Klassenmanagement wurde eingangs als Steuerung von Interaktionsprozessen im sozialen System Schulklasse beschrieben. Wie kann dieses besondere soziale System im Unterschied zu anderen sozialen Systemen charakterisiert werden? Was zeichnet die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern aus? Welchen **sozialen Erfahrungsraum** stellt eine Schulklasse für die Schülerinnen und Schüler dar? Und schließlich: Was können Lehrkräfte tun, um den sozialen Erfahrungsraum Schulklasse lerndienlich zu gestalten?

Bei der Beantwortung dieser Fragen gehen wir zunächst von soziologischen Ansätzen aus, die sich dem Strukturfunktionalismus und dem symbolischen Interaktionismus zurechnen und fragen mit diesen Ansätzen, was das **Interaktionssystem Schulklasse** von anderen Interaktionssystemen, wie beispielsweise der Familie, unterscheidet und welche besonderen sozialen Erfahrungen dieses soziale System jenseits der durch Lernziele und Lehrplan definierten Lernprozesse ermöglicht (1.1). Wir nähern uns in einem zweiten Schritt sozialpsychologischen und soziologischen Theorien zu **formellen** und **informellen Gruppen** und fragen, welche spezifischen Funktionen die Schulklasse als **Zwangsgruppierung** erfüllt, wie sich Gruppenbildungsprozesse vollziehen und welche Rolle die Führung durch die Lehrkraft spielt (1.2).

1.1 Die Schulklasse als sozialer Erfahrungsraum

Schulen sind in modernen Gesellschaften Institutionen von herausragender Bedeutung für die Formung individueller Lebensläufe. Sie leisten nicht nur die Versorgung der jeweils nachwachsenden Generation mit dem Grundbestand an Wissen, der für gesellschaftliche Teilhabe in Alltag und Beruf notwendig ist (**Qualifikation**), sie erbringen darüber hinaus spezifische Erziehungsleistungen, vermitteln Werte, Normen und Traditionen, die die Voraussetzung für den Fortbestand und die Weiterentwicklung einer Gesellschaft darstellen (**Integration**) und sie verleihen Zertifikate über erbrachte Leistungen, die für weiterführende Qualifikationsinstanzen, wie Universitäten oder die Berufsausbildung, Zutrittsberechtigungen darstellen und nehmen damit erheblichen Einfluss auf die spätere soziale Platzierung von Schülerinnen und Schülern (**Selektion**) (vgl. Fend 1981). Diese drei Funktionen bestimmen das Lernen in Schulklassen oder anders formuliert: Die

Einrichtung von Schulklassen ist eine Antwort moderner Gesellschaften auf die Fragen der Sicherung einer systematischen und effektiven Qualifikation, der Integration einer im Verhältnis zu vormodernen Gesellschaften stark individualisierten und pluralisierten Gesellschaft und der Verteilung von Chancen unter dem Vorzeichen der Leistungsgerechtigkeit. Die drei Funktionen stellen gewissermaßen die Geschäftsgrundlage für die implizite **Ordnung der Schulklasse** dar: Es ist nicht verhandelbar, dass spezifisches Wissen, das als allgemein im Sinne von gesellschaftlich relevant gilt, vermittelt wird, dass die Lernprozesse durch die Normen und Traditionsbestände, die das Selbstverständnis der Gesellschaft prägen, in grundsätzlicher Weise bestimmt werden und dass Leistungen beurteilt werden müssen – und zwar nach Maßstäben, die prinzipiell den Anforderungen der Gleichbehandlung und Fairness genügen.

Wenn wir Schule als **sozialen Erfahrungsraum** mit der Familie vergleichen, wird deutlich, welche konkreten Einschränkungen des sozialen Miteinanders sich aus den drei Funktionen ergeben. Die Teilnahme an Schule ist nicht freiwillig. Die Themen, über die kommuniziert werden darf, sind für den größten Teil der Schulzeit festgelegt. Lernprozesse sind nach relativ starren Zeitschemen organisiert, die den Wechsel vom einen zum anderen Fach, vom einen zum anderen Jahrgang und schließlich von der einen zur anderen Schulform genau definieren. Die Zusammensetzung von Klassen erfolgt nach dem Prinzip der Homogenisierung von Eingangsvoraussetzungen (Alter), von dem in der Regel nur dann abgewichen wird, wenn das Leistungsalter und das biologische Alter deutlich auseinanderklaffen (Überspringen, Sitzenbleiben).¹ Das Verhalten der Interaktionspartner ist durch **Rollenerwartungen** weitgehend festgelegt – wobei die Rollen von Lehrkräften und Schülern in einem asymmetrischen Verhältnis stehen. Die Lehrkräfte (insbesondere die Fachlehrer) sind als **Rollenträger** nur in einem ganz bestimmten Ausschnitt ihres Verhaltens wahrnehmbar. Schließlich muss vieles von dem, was gelernt wird, auch beurteilt werden, und um Fairness zu garantieren, sind nicht nur Prinzipien der Beurteilung, sondern auch die Normwerte für Übertritte in die nächste Klasse festgelegt.

Der Soziologe Talcott Parsons (1968) – und im Anschluss an ihn auch Robert Dreeben (1980) – haben die Bedingungen der Interaktion in der Schulklasse genauer analysiert. Im Vergleich mit der Schule erscheint der soziale Erfahrungsraum der Familie sehr viel weniger determiniert. Obwohl es in Familien sicher Tabuthemen gibt, sind die Inhalte der Kommunikation doch nicht in derselben Weise festgelegt, wie dies in der Schule der Fall ist. Es ist auch kaum zu bestreiten, dass in Familien Rollenerwartungen, z. B. an die Eltern oder die Geschwister, die Kommunikation prägen; die Mitglieder der Familie begegnen sich aber sehr viel stärker als individuelle Personen und nicht so sehr als Rollenträger. Anders als in Schulen kann deshalb beim Ausfallen einer Person, etwa durch den Tod eines

1 Gegenwärtig wird durch Flexibilisierungsmaßnahmen sowohl im Bereich der Schuleingangsphase als auch in der Sekundarstufe (12 oder 13 Jahre bis zur Hochschulberechtigung) eine stärkere Individualisierung bei der Zumessung der Lernzeit erreicht. Letztlich sind dies aber Maßnahmen zur Homogenisierung der Lerngruppe auf lange Sicht, die ihre Wirkung nach der flexiblen Eingangsstufe oder nach dem Übertritt in die Sekundarstufe entfalten sollen.

Elternteils, die Rolle nicht so einfach »wiederbesetzt« werden. Weil Individuen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen wahrgenommen werden, ist es auch unvorstellbar, für alle den gleichen Maßstab anzulegen; im Gegenteil: Fortschritte werden nach individuellem Maßstab gewürdigt und jedes Mitglied erfährt im Idealfall die Unterstützung, die es benötigt: Nicht **Leistungsgerechtigkeit**, sondern **Bedürfnisgerechtigkeit** ist die übergeordnete Norm, an der sich das Verhalten der Erwachsenen gegenüber den Kindern orientiert. Konkurrenzverhalten widerspricht – obwohl es natürlich vorkommt – den Normen der Fürsorge und der Gemeinschaft. Grundvoraussetzungen für diesen besonderen Charakter des sozialen Systems der Familie sind – neben der Tatsache, dass es sich nach Zahl und Umfang um eine kleine Gruppe handelt –, dass sich ihre Mitglieder in ganz unterschiedlichen Situationen gegenseitig erleben und sich im Alltag beobachten können, dass zwischen den Mitgliedern eine starke affektive Bindung besteht und diese Bindung in der Regel von lebenslanger Dauer ist und schließlich, dass infolge der Betonung biologischer Faktoren wie Alter und Geschlecht die Unterschiedlichkeit der Individuen im Vordergrund steht (Parsons 1968; Dreeben 1980).

Der soziale Erfahrungsraum der Schule weist dagegen, wie oben beschrieben, ganz andere Merkmale auf und ermöglicht infolgedessen – so Parsons und Dreeben – ganz andere **Sozialisationserfahrungen**. Jenseits des Erwerbs fachlicher Kompetenzen lernen Schülerinnen und Schüler – so die These der strukturfunktionalistischen Theoretiker – wichtige Orientierungen und Erwartungen kennen, die für die Teilhabe an modernen Gesellschaften unverzichtbar sind. Die **Internalisierung** dieser Orientierungen ist eine notwendige Voraussetzung, um in der modernen Gesellschaft bestehen und in Berufsrollen erfolgreich handeln zu können. Vor allem in Schulklassen lernen Heranwachsende, dass

- Handlungserwartungen für alle Schülerinnen und Schüler ohne Ansehen der Person in derselben Weise gelten,
- sozialer Status auf Leistung und nicht auf askriptiven Merkmalen wie soziale Herkunft, Geschlecht oder Alter beruht und dass Leistungsorientierung mit sozialen Vergleichsprozessen und damit Wettbewerbsorientierung einhergeht,
- Rollen immer spezifische Erwartungen mit sich bringen und alle Gesellschaftsmitglieder in unterschiedlichen Rollen agieren und demnach Widersprüche zwischen diesen Rollen aushalten oder bearbeiten müssen,
- in vielen, vor allem beruflichen Interaktionen, affektiv neutrales Verhalten und gerade keine persönliche Zuwendung erwartet wird und
- sie selbst für die Gestaltung ihres Lebenslaufs Verantwortung übernehmen müssen.

Wie der Übergang von der Familie, in der vorwiegend partikularistische Orientierungen herrschen, in die Schule vonstatten geht, ist eine zentrale Frage gelingender Sozialisation (Tillmann 2000, 125).

Zwar sind die beschriebenen Erfahrungen, die Schule dem einzelnen Schüler zumutet, notwendige Voraussetzungen für den Erwerb zentraler Orientierungen moderner Gesellschaften, diese Erfahrungen geraten aber in der gesamten Schulkarriere immer wieder in Widerspruch zu Normen der Fürsorge, der Gemeinschaft,

der persönlichen Zuwendung, der Einzigartigkeit von Individuen und stellen deshalb eine nicht versiegende Quelle für Störungen der Interaktion im Klassenzimmer dar. Festzuhalten ist auch: Im Unterschied zur Interaktion in anderen sozialen Situationen kann die Interaktion in der Schule in der Regel nicht abgebrochen werden, wenn es nicht gelingt, Rollenerwartungen und eigene Identität zur Deckung zu bringen. Der **Zwang zur Anwesenheit** wird auch in Situationen durchgesetzt, die für Schülerinnen und Schüler selbstwertbedrohlich sind. Aus der Sicht vieler Schüler besitzen die abstrakten, von der Institution Schule sanktionierten und im Machtvorsprung der Lehrkräfte verkörperten Rollenerwartungen nicht selten den Charakter der Repressivität, der Rigidität und der Kontrolle (Habermas 1973).

Den Vertretern der strukturfunktionalistischen Soziologie ist oft vorgeworfen worden, dass sie Sozialisation ausschließlich unter den Vorzeichen einer möglichst geräuschlosen **Integration** des Individuums in die Gesellschaft verstehen (Tillmann 2000, 135). Insbesondere Vertreter des symbolischen Interaktionismus haben diese Sicht scharf kritisiert und den Prozess der **Sozialisation** als konflikthaften Prozess beschrieben, in dem ein Individuum zwischen der eigenen **Identität**, die das Resultat mehr oder weniger reflektierter biografischer Erfahrungen darstellt, und den abstrakten Normen und Rollenanforderungen der Gesellschaft eine aktive Vermittlung herstellen muss. »Role-making« und »role-taking« (Mead 1968) greifen ineinander! **Empathie** und **Perspektivenübernahme**, **Frustrationstoleranz** (Fähigkeit, die Aufschiebung bzw. Verweigerung unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung auszuhalten), **Ambiguitätstoleranz** (Fähigkeit, Uneindeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten auszuhalten) und **Rollendistanz** (Fähigkeit, institutionalisierte Erwartungen zu interpretieren und zu bewerten) sind unverzichtbare Voraussetzungen für die aktive Bewältigung der Widersprüche zwischen den eigenen Ansprüchen und den Erwartungen der anderen (Habermas 1973). Anzumerken ist, dass insbesondere die Fähigkeit zur Rollendistanz, aber auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auf sprachliche und kommunikative Kompetenz angewiesen ist. Wir kommen im siebten Kapitel auf die Bedeutung von Perspektivenübernahme und Empathie für die produktive Bearbeitung von Konflikten zwischen Lehrkräften und Schülern zurück.

Der Psychologe Erikson hat in seinem Phasenmodell der Entwicklung die **Identitätsproblematik** der Adoleszenzphase zugeordnet (Erikson 1966). In der Jugendphase, die sich sowohl in körperlicher als auch in sozialer Hinsicht als krisenhafter Prozess vollzieht, findet die **Ich-Identität** ihre Gestalt: »Der Heranwachsende ist hier vor die Aufgabe gestellt, die »in der Kindheit gesammelten Ich-Werte« zu rekonstruieren und zu integrieren«, schreibt Klaus-Jürgen Tillmann (2000, 214) in Anlehnung an Erikson. Am Ende einer gelungenen Integration steht die Überzeugung, eine unverwechselbare Persönlichkeit zu sein, die in einer prinzipiell verstandenen sozialen Welt handlungsfähig ist. Das Gegenteil einer gelungenen Integration wird von Erikson als **Identitätsdiffusion** bezeichnet: das Hin-und-Hergerissen-Sein zwischen unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen, begleitet von der Angst, diesen Erwartungen nicht gerecht werden zu können. Eine Voraussetzung für die gelungene Integration der Ich-Werte stellt die Möglichkeit des Experimentierens mit unterschiedlichen Orientierungen, Positio-

nen und Verhaltensweisen dar. Dazu gehört für das jugendliche Individuum auch herauszufinden, wie »es im Vergleich zu seinem Selbstgefühl, in den Augen anderer erscheint« (Erikson 1966, 106). Unter Umständen nehmen diese Versuche den Charakter der Provokation von Reaktionen der sozialen Umwelt durch eine auffällige Inszenierung der Identitätsentwürfe an.

Ging Erikson, der seine Theorien vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Situation in den USA der 1950er- und 1960er-Jahre formulierte, noch von einem zwar widersprüchlichen, am Ende aber doch auf einen relativ homogenen Wertekosmos der Erwachsenenwelt ausgerichteten Prozess der Identitätsentwicklung aus, so ist heute festzustellen, dass sich die **Adoleszenzkrise** unter den Bedingungen der Risikogesellschaft (Beck 1986) deutlich verschärft hat. Nicht allein die Vielfältigung normativer Orientierungen in einer hochindividualisierten, in unterschiedliche soziale Milieus ausdifferenzierten Gesellschaft steigern Unübersichtlichkeit und Unsicherheit und stellen damit an die Ambiguitätstoleranz ganz neue Anforderungen. Auch die Folgen der Flexibilisierung und Globalisierung des Arbeitsmarkts schaffen neue Unsicherheiten, die insbesondere bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern durchschlagen (Reißig & Gaupp 2007). Der letzte Aspekt stellt für die Entwicklung im Jugendalter eine besondere Herausforderung dar, weil die berufliche Orientierung für die Herausbildung der Ich-Identität in der Adoleszenzphase nach wie vor einen zentralen Stellenwert hat.

Die drei skizzierten Aspekte,

- der Widerspruch zwischen den Orientierungen der Schule auf der einen und der Familie und den Peergroups auf der anderen Seite,
- der »Zwangscharakter« der Schule,
- die Konfrontation mit neuen Unsicherheiten in der Risikogesellschaft,

schaffen vielfältige Anlässe für Konflikte und Störungen der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern.

Aus Sicht des symbolischen Interaktionismus geht es bei der Interaktion in der Schulklasse für die Schülerinnen und Schüler immer auch um die Frage, wie der eigene **Identitätsentwurf** in die unterrichtliche Kommunikation eingebracht werden kann (Tillmann 2000, 150). **Störungen** erscheinen deshalb nicht zuletzt auch als Versuche, dem eigenen Identitätsentwurf Geltung zu verschaffen. Paradoxerweise kommt manchmal gerade in einer Verweigerung gegenüber abstrakten Anforderungen die Rollendistanz zum Ausdruck, die für die Bewältigung der alltäglichen Widersprüche und Bedürfnisverweigerungen notwendig ist und die im Übrigen durchaus auch ein Ziel allgemeiner Bildung darstellt. Insofern ist es wichtig, in diesem Zusammenhang zu unterstreichen, dass die Interaktion in Schulklassen auch für Lehrkräfte mit einigen Widersprüchlichkeiten behaftet ist.

Einen besonderen Stellenwert für den eigenen Identitätsentwurf hat die Auseinandersetzung mit **leistungsthematischen Situationen**. Anders formuliert: Wie Erfolge und Misserfolge verarbeitet werden, ist in hohem Maße identitätsrelevant.

Autoren des symbolischen Interaktionismus haben immer wieder darauf hingewiesen, dass eine angemessene Analyse der dynamischen Interaktionsprozesse die Berücksichtigung der Innensicht der Akteure erforderlich macht. Das erscheint,

was die Leistungsthematik betrifft, besonders wichtig. Nicht nur das Wohlbefinden, die Bereitschaft zur Anstrengung und die Selbstwirksamkeitserwartungen werden von der Verarbeitung der Erfolge und Misserfolge geprägt, sondern auch der Identitätsentwurf. Psychologen sprechen hier vom **Selbstkonzept** und machen in Abgrenzung zu Vertretern der Sozialisationstheorien deutlich, dass bereichsspezifische Konzepte zu unterscheiden sind (Shavelson, Hubner & Stanton 1976), Identität mithin ganz unterschiedliche Facetten hat. Die Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg in leistungsthematischen Situationen betrifft in erster Linie das **Fähigkeitsselbstkonzept** oder das **akademische Selbstkonzept**. Sie erfolgt über die Zuschreibung von Ursachen für Erfolg und Misserfolg. Um Schülerverhalten in leistungsthematischen Situationen zu erklären, ist es notwendig, diese Zuschreibungen quasi aus der Innensicht zu rekonstruieren. Dies leisten die sogenannten **Attributionstheorien**. Der Psychologe Heinz Heckhausen, der sich intensiv mit Leistungsmotivation beschäftigt hat, hat die unterschiedlichen Dimensionen der Beurteilung in einem Schaubild zusammengefügt (vgl. Abb. 1).

| Muster der Kausalattribution für schulische Leistungen | | |
|--|------------------|---------------|
| | Ursachenlokation | |
| Stabilität in der Zeit | <i>intern</i> | <i>extern</i> |
| <i>stabil</i> | Begabung | Schwierigkeit |
| <i>variabel</i> | Anstrengung | Zufall |

Abb. 1: Attributionsmuster nach Heckhausen 1976, 107.

Zunächst ist zu fragen, ob Individuen ihre Leistung auf stabile oder variable Faktoren zurückführen. Anders formuliert: Wird die schlechte Leistung als Ausdruck einer zeitlich begrenzten oder zeitlich überdauernden Ursache betrachtet? Die zweite Dimension, die bei der Zuschreibung eine Rolle spielt, ist die der Ursachenlokation: Werden die Ursachen in der Person vermutet oder in deren Umwelt? Aus der Kombination beider Dimensionen ergeben sich vier Attributionsmuster.

Weil gegenwärtige Attributionen auf zukünftiges Verhalten Einfluss haben, ist es wichtig, sie bei der Gestaltung von Lernsituationen zu beachten. Ob Erfolg oder Misserfolg auf Anstrengung oder (fehlende) Begabung zurückgeführt werden, macht einen großen Unterschied. Grundsätzlich ist es mit Blick auf weitere Lernhandlungen günstig, wenn Schülerinnen und Schüler Misserfolge auf Anstrengung zurückführen und nicht auf fehlende Begabung. Bei Erfolgen dagegen ist die Rückführung auf Begabung in aller Regel günstig.

Im Laufe der eigenen Lerngeschichte entwickeln Individuen relativ stabile **Attributionsmuster**. Diese Muster stehen in Zusammenhang mit zwei unterschiedlichen Ausprägungen der Leistungsmotivation: Leistungs- oder besser: erfolgsmotivierte Schülerinnen und Schüler führen gute Leistungen auf ihre Begabung, schlechte Leistungen dagegen auf Zufall oder mangelnde Anstrengung zurück. Misserfolgsmotivierte Schülerinnen und Schüler glauben dagegen, dass ihre guten Leistungen dem Zufall oder einer niedrigen Aufgabenschwierigkeit geschuldet sind, schlechte Leistung erklären sie dagegen mit fehlender Begabung.

Lehrkräfte beeinflussen die Ausbildung stabiler Attributionsmuster durch ihre **Rückmeldung**: Wird eine Schülerin oder ein Schüler bei guten Leistungen immer für Fleiß und Anstrengung gelobt, während bei schlechten Leistungen mangelnde Begabung nahegelegt wird (»Na ja: Mathe ist halt nicht so dein Fach!«), wird ein ungünstiges Attributionsmuster gefördert. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass alle Rückmeldungen der Lehrkraft – sowohl Lob als auch Kritik – eine Information über die wahrgenommene Begabung enthalten. Dabei kann Lob auch negative Wirkungen entfalten: Wird die richtige Lösung einer einfachen Aufgabe ausführlich gelobt, ist das ein Hinweis darauf, dass die Lehrkraft die Begabung des Schülers sehr gering einschätzt, wogegen Kritik an der nicht erfolgreichen Bearbeitung einer leichten Aufgabe als Hinweis auf mangelnde Anstrengung gewertet wird. Wir kommen auf die paradoxen Wirkungen von Lob und Kritik zurück (vgl. Meyer 1984).

Was folgt aus den vorgestellten Theorien für die Gestaltung der Interaktion in der Schulklasse?

- Zunächst – so lehren es sowohl der Strukturfunktionalismus als auch der symbolische Interaktionismus – ist es wichtig, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler auch als Ausdruck der Verarbeitung von Widersprüchen und der Geltendmachung des eigenen Identitätsentwurfs gegen die Rollenerwartung der Schule zu sehen.
- Es ist darüber hinaus von zentraler Bedeutung, dass Lehrkräfte die Muster der Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg bei ihren Schülerinnen und Schülern einschätzen können und sowohl die Aufgabenschwierigkeit als auch die Leistungsrückmeldungen (Lob und Kritik) entsprechend formulieren.
- Grundsätzlich gilt: Die Bereitschaft zur Selbstreflexion und Kontrolle von möglichen Wahrnehmungsverzerrungen bei der Beurteilung oder voreiligen Schülertypisierungen, die den Schülerinnen und Schülern gelegentlich in Form deterministischer Entwicklungsprognosen erscheinen und wenig Spielräume für Veränderung lassen, ist zentral für die Schüler-Lehrer-Beziehung.
- Was die Akzeptanz der Definitionsmacht von Lehrkräften betrifft, ist die Transparenz der Leistungsanforderungen von entscheidender Bedeutung.
- Störungen und demonstrative Anstrengungsverweigerung haben – das sollte aus den vorausgehenden Ausführungen deutlich geworden sein – oft den Charakter von selbstwertdienlichen Bewältigungsstrategien oder der demonstrativen Inszenierung von Identitätsentwürfen, die sich an der institutionellen Realität der Schule reiben.
- Ein wichtiger Grundsatz zum Umgang mit Störungen und Konflikten, auf den wir in den folgenden Kapiteln immer wieder hinweisen werden, ist, die veränderbaren Aspekte zu betonen und deshalb Verhalten und nicht vermeintliche Eigenschaften zu kritisieren.

Jüngere Untersuchungen (vgl. zusammenfassend Robinson & Ricord Griesemer 2006) weisen darauf hin, dass die Interpretation der Ursachen für Störungen durch die Lehrkraft für eine produktive Bearbeitung der Störung entscheidend ist. Eine genaue Analyse der Gründe für normwidriges Verhalten ist ein sogenanntes

»functional behavioral assessment«. Eine **funktionale Verhaltensanalyse** bewahrt Lehrkräfte nicht nur davor, sich in einen Teufelskreis zu verstricken, also mit ihrem Verhalten die Störung zu verstärken und ihr eigenes Verhalten dann wiederum zu steigern usw., sondern sie erhöht die Wahrscheinlichkeit der Auswahl einer adäquaten Intervention, die den dem Störverhalten zugrunde liegenden Motiven gerecht wird (vgl. dazu ausführlich Kapitel 4.2).

Gerechtigkeit und Fairness scheinen aus Schülersicht neben fachlicher Kompetenz die wichtigsten Merkmale einer guten Lehrkraft (Ulich 2001, 104) und zentrale Voraussetzungen für das Schließen eines **Arbeitsbündnisses** (Oevermann 1996) unter den Bedingungen grundsätzlich widersprüchlicher und nicht selten selbstwertbedrohlicher Erfahrungen im sozialen Erfahrungsraum Schulklasse zu sein. Vor dem Hintergrund des von Ulich berichteten Datums, dass zwischen 15 und 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Beziehung zu ihren Lehrkräften als »durchgehend ... negativ« (Ulich 2001, 108) erfahren, erscheint die Arbeit am Arbeitsbündnis von entscheidender Bedeutung. Dass der Aufbau und die Aufrechterhaltung einer wertschätzenden Lehrer-Schüler-Beziehung mit der Durchsetzung der beschriebenen institutionellen Erwartungen und Normen durchaus in Konflikt geraten können, ist in Professionstheorien zum Lehrerberuf häufig beschrieben worden (vgl. Kapitel 2.2).

Fragen zur Reflexion

- Wo erleben Sie den Widerstand der Schülerinnen und Schüler gegen die institutionellen Normen der Schule?
- Wie äußert sich dieser Widerstand?
- Führen Sie sich das Verhalten eines Schülers/einer Schülerin vor Augen, der/die deutliche Widerstände gegen Ihren Unterricht zeigt! Skizzieren Sie, welchen Identitätsentwurf dieser Schüler/diese Schülerin Ihnen und der Klasse präsentiert!
- Führen Sie sich das Verhalten eines leistungsschwächeren Schülers/einer leistungsschwächeren Schülerin vor Augen. Überlegen Sie, wie er/sie auf Misserfolge reagiert. Welchen Attributionsstil glauben Sie identifizieren zu können?

1.2 Die Schulklasse als Gruppe

Dass die konkrete Zusammensetzung der Schulklasse einen wichtigen Einfluss auf das soziale Klima der Schulklasse und damit auf die Interaktionsprozesse hat, wird jede Lehrkraft bestätigen können. So ist das Auftreten von Störungen und Konflikten unter anderem auch davon abhängig, wie unterschiedliche individuelle Merkmale, etwa Geschlecht, soziale Herkunft, kognitive Voraussetzungen, in einer

Schulklasse »komponiert« werden, oder davon, wie viele Subgruppen es in einer Schulklasse gibt und wie diese sich zueinander verhalten.

Was kennzeichnet die Schulklasse als Gruppe?

Als **Gruppe** wird ein soziales Gefüge bezeichnet, in dem sich mehrere Individuen *face-to-face* über einen längeren Zeitraum begegnen und ein gemeinsames Ziel verfolgen. Die Sozialpsychologie entwickelt einen anderen Blick auf die Schulklasse als die vorausgehend dargestellten Ansätze des Strukturfunctionalismus und symbolischen Interaktionismus. Diese Perspektive steht im Folgenden im Mittelpunkt.

Von Klaus Ulich (2001) stammt die Formulierung, bei einer Schulklasse handle es sich um eine »**Zwangsgruppierung**« (51), weil wichtige Merkmale nicht auf sie zutreffen, die üblicherweise zur Charakterisierung von Gruppen herangezogen werden: So sind es nicht die Bedürfnisse und Interessen der Mitglieder, die die **Gruppenbildung** antreiben, stattdessen erfolgt eine institutionalisierte Zuordnung; es wird kein kooperatives, sondern kompetitives Verhalten nahegelegt und die Mitgliedschaft ist nicht freiwillig. Die soziale Integration und die Befriedigung sozial-emotionaler Bedürfnisse geschieht hier – ähnlich wie in Arbeitsgruppen im Betrieb und anders als in Freundschaftsgruppen – unter den Bedingungen äußerer institutioneller Zwänge.

Andererseits gilt für Schulklassen wie für andere Gruppen, dass es sich um relativ dauerhafte soziale Formationen handelt, in denen wechselseitige Interaktion stattfindet und in denen die Handlungen der Mitglieder auf gemeinsame Ziele ausgerichtet sind. Dauerhaftigkeit und wechselseitige Bezogenheit, d. h. wechselseitige Interpretation des Verhaltens des jeweils anderen, sind die Bedingungen für die Entwicklung einer gemeinsamen Geschichte und damit einer **Gruppenidentität**.

Der Prozess der Bildung einer Gruppe und die Interaktionsprozesse in der Gruppe sind Gegenstand der Theorien der **Gruppendynamik**. Im Allgemeinen werden sechs Faktoren unterschieden, die diese Prozesse beeinflussen: Persönlichkeitsfaktoren wie Bedürfnisse, Fähigkeiten oder Überzeugungen; soziale Faktoren wie soziale Herkunft, Alter, Geschlecht; die Gruppengröße; die Aufgabe; vorhandene Kommunikationsnetze sowie die Führung (Hare 1962).

Zwei Fragen sind von besonderer Relevanz:

- Wie formiert sich eine Gruppe, wie arbeitet/interagiert sie zusammen (Gruppenprozess)?
- Welche Struktur besitzt die Gruppe? Welche Funktionen übernehmen unterschiedliche Teile der Gruppe (Gruppenstruktur)?

Das von Bruce W. Tuckman bereits 1965 entwickelte Phasenmodell des **Gruppenprozesses** hat zwar inzwischen einige Erweiterungen erfahren, stellt aber immer noch den theoretischen Bezugsrahmen für die Erklärung gruppendynamischer Prozesse dar. Grundsätzlich unterscheidet Tuckman zwischen zwei Aspekten der Kommunikation in Gruppen: der **aufgabenorientierten Kommunikation** (hier geht

es um die Analyse von Problemen und die Entwicklung von Hypothesen und Lösungsvorschlägen) und der **gruppenorientierten Kommunikation** (hier steht die Regelung der Beziehung zwischen den Mitgliedern und die Bestimmung des Einflusses der einzelnen Mitglieder im Vordergrund).

Tuckman, der sein Phasen-Modell auf der Basis von Untersuchungen unterschiedlicher Gruppen, wie Therapie- und Arbeitsgruppen, entwickelt hat, identifiziert vier Phasen, die er hinsichtlich der aufgaben- und gruppenorientierten Kommunikation charakterisiert:

| | Aufgabenorientierte Funktion | Sozio-emotional-integrative Funktion |
|-------------------|--|--|
| Forming | Identifikation der Aufgabe, der Kompetenzen der Mitglieder und gegebenenfalls fehlender Informationen für die Aufgabebearbeitung | Einschätzen der Situation, Abtasten der Gruppenmitglieder, Orientierung über mögliche Unterstützung und Autorität |
| Storming | Auseinandersetzung mit der Aufgabe, Analyse von Schwierigkeiten und Problemen | Auftauchen von Gruppenkonflikten, Selbstdarstellungen, Positionskämpfe, Bildung von Untergruppen |
| Norming | Aktivierung von Wissen und Austausch von Informationen zur Aufgabebearbeitung | Harmonisierung der Beziehungen, Herausbildung erster differenzierter Rollen in der Gruppe, Normenbildung, Ansätze zur Entwicklung von Gruppenidentität |
| Performing | Arbeit an der Aufgabe, die Gruppe arbeitet strukturiert und verlässlich; Entwicklung von Lösungen | Bildung von funktionellen Rollen; auftauchende Konflikte werden bearbeitet; Kooperation; Wir-Gefühl ist vorhanden |

Abb. 2: Phasen der Gruppendynamik nach Tuckman (1965).

Insbesondere die zweite Phase stellt für den Prozess der Entwicklung einer Gruppe eine kritische Phase dar. Einzelne rebellieren, demonstrieren ihre Individualität und Unabhängigkeit, wehren sich gegen die Übernahme von Verpflichtungen. Erst ein gelungener Übergang zur Phase des »norming« schafft die Voraussetzungen für die Herausbildung einer **Gruppenidentität** und damit die Bereitschaft »being more sensitive to one another« (Tuckman 1965, 396). In der Performing-Phase sind dann alle Voraussetzungen dafür erfüllt, dass die Gruppe ein »funktionales Instrument« der Aufgabebearbeitung wird. Die Gruppe kann sich mit den unterschiedlichen Kompetenzen ihrer Mitglieder ganz in den Dienst der Aufgabe stellen. Tuckman hat explizit darauf hingewiesen, dass der Prozess in jeder Phase abbrechen kann.

Die von Tuckman identifizierten Phasen spielen vor allem dann eine Rolle, wenn eine Schulklasse sich als Gruppe konstituiert, wenn sich also aus einer willkürlich zusammengesetzten Gruppe von Kindern oder Jugendlichen ein **soziales System** entwickelt oder wenn bestimmte Aufgaben in Gruppenarbeit zu bewältigen sind. Die Etablierung von Klassennormen und die Entwicklung des Klassenklimas werden stark durch Gruppenprozesse und Gruppenstrukturen beeinflusst.

Der **Prozess der Gruppenbildung** kann wiederum durch die Lehrkraft beeinflusst werden. Um die Gruppe konkret zu unterstützen, ist es wichtig, zu wissen, ob die