

Schubert, Inge

»Ich finde an unserer Klasse einfach toll, dass die so zusammengewürfelt ist«. Heterogenität und Homogenisierungsbedürfnisse in schulischen Gruppen

Hoyer, Timo [Hrsg.]; Beumer, Ullrich [Hrsg.]; Leuzinger-Bohleber, Marianne [Hrsg.]: *Jenseits des Individuums - Emotion und Organisation*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2011, S. 219-245. - (Schriften des Sigmund-Freud-Instituts. Reihe 3: Psychoanalytische Sozialpsychologie; 006)



Quellenangabe/ Reference:

Schubert, Inge: »Ich finde an unserer Klasse einfach toll, dass die so zusammengewürfelt ist«. Heterogenität und Homogenisierungsbedürfnisse in schulischen Gruppen - In: Hoyer, Timo [Hrsg.]; Beumer, Ullrich [Hrsg.]; Leuzinger-Bohleber, Marianne [Hrsg.]: *Jenseits des Individuums - Emotion und Organisation*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2011, S. 219-245 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-110911 - DOI: 10.25656/01:11091

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-110911>

<https://doi.org/10.25656/01:11091>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.v-r.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, verbreiten oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Inge Schubert

## **»Ich finde an unserer Klasse einfach toll, dass die so zusammengewürfelt ist«**

Heterogenität und Homogenisierungsbedürfnisse in schulischen Gruppen

Wie verschränken sich institutionelle Strukturen von Schulen mit Dynamiken und Interaktionen in Schulklassen? Wie setzen sich Schülerinnen und Schüler mit ihren Bedürfnissen und Emotionen ins Verhältnis zu fremdbestimmten Vorgaben von Schule und wie bringen sie diese in die Gruppe ein? Am Beispiel von zwei fünften Schulklassen soll solchen Fragen mit dem Blick auf Vergemeinschaftungs- und Ausgrenzungsprozesse nachgegangen werden. Die beiden Fallbeispiele zeigen Gruppen in polar gegensätzlichen Schulformen: eine integrierte Gesamtschulklasse und eine selektierte Gymnasialklasse mit als »hochbegabt« getesteten Kindern. In ihren jeweiligen Setzungen von Selektion und Integration schaffen diese Schulen zugleich Gruppenkonstellationen und Rahmenbedingungen für die Kultur einer Schulklasse. Auch wenn das Fallmaterial schulpolitische Fragen tangiert, werden diese nicht weiter diskutiert. Der Fokus bei den zwei altersgleichen Gruppen von präadoleszenten Mädchen und Jungen liegt vielmehr auf den strukturellen und inneren Gemeinsamkeiten und Möglichkeitsräumen. Im Mittelpunkt stehen dabei entwicklungspezifische, schulkulturelle und gruppenbezogene Dynamiken in ihrem Ineinanderwirken.

Bei dem verwendeten Fallmaterial (sämtliche Namen und Angaben zu Personen wurden anonymisiert) beziehe ich mich auf Interviews eines laufenden Forschungsprojekts<sup>1</sup>, die in

---

<sup>1</sup> Die Interviews sind Bestandteil des Forschungsprojekts »Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Eine Prozessanalyse von Bildungsverläufen in der Perspektive themenzentrierte qualitativer Interviews«. Beteiligte Institutionen: Pädagogische

mehreren gymnasialen Schulen erhoben wurden. Die Vorstudie des Forschungsprojekts bezog sich zunächst ausschließlich auf Kinder der fünften Jahrgangsstufe, die in gymnasialen Sonderklassen für Hochbegabte beschult werden. Aus diesem Fallmaterial heraus wird beispielhaft eine Schulklasse vorgestellt. Die Datenbasis, auf die ich mich im Weiteren beziehe, besteht aus insgesamt vier Fokusgruppengesprächen und sechs Einzelinterviews mit Kindern, die alle einer Schulklasse angehören. Die Interviews wurden zu Beginn und zum Ende des Schuljahres erhoben.

Um eine Vergleichsfolie zu haben, greife ich auf Klassenratsgespräche<sup>2</sup> in einer integrierten fünften Gesamtschulklasse zurück. Dabei beziehe ich mich auf eine Klassenratsstunde in der zweiten Hälfte des fünften Schuljahres, in der pubertätsspezifische Themen markiert werden. Diese entwicklungsbezogene Perspektive soll der Sicht auf die Einzel- und Gruppeninterviews zunächst vorangestellt werden.

---

Hochschule Karlsruhe, Sigmund-Freud-Institut Frankfurt a. M., Goethe-Universität Frankfurt a. M. Projektleitung: Prof. Dr. Dr. Rolf Haubl, Prof. Dr. Timo Hoyer, Dr. Inge Schubert, Prof. Dr. Gabriele Weigand; Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: Erica Augello, Marizela Brkic, Simon Dechert, Lone Griefßl, Sebastian Jentsch, Dr. Angela Kühner, Panja Schweder, Sara Widmann. Ziel des Projektes ist es, genauere Einblicke in die subjektiven Theorien von (Hoch-)Begabung zu gewinnen. Analysiert wird, wie als »hochbegabt« getestete Kinder und Jugendliche ihre Begabung im familiären, sozialen und schulischen Bereich wahrnehmen, wie sie ihren Sonderstatus ins Selbstbild integrieren, welche Verarbeitungsformen sie entwickeln und welche (lern-)biografischen und psychodynamischen Entwicklungen das Label »hochbegabt« hervorruft. Zudem werden begabungsförderliche und -hinderliche Faktoren im Verlauf von Kindheit und Jugend erfasst. Das Projekt läuft seit Juli 2009 und ist auf einen Zeitraum von vier Jahren angelegt.

<sup>2</sup> Das ausgewählte Fallbeispiel in einer integrierten Gesamtschule stammt aus einem Projekt für das Institut für Gruppenanalyse Heidelberg aus den Jahren 2003–2005. Für das Projekt wurden insgesamt neunzig Klassenratssitzungen einer fünften und sechsten Schulklasse nach dem Leitfaden für analytische Gruppenprotokolle (Bosse u. Knauss, 1986) verschriftlicht.

## Die Gruppe der integrierten Gesamtschulklasse

Zu der Gruppe der Gesamtschulklasse gehören insgesamt elf Mädchen und dreizehn Jungen, die Schulform übergreifend unterrichtet werden. Kinder mit besonderen Leistungsstärken, aber auch Leistungsschwächen und so genannte Integrationskinder sind also in einer Bezugsgruppe zusammengefasst. Der integrierte Klassenverband hat eine halboffen angelegte Struktur. Die Schülerinnen und Schüler können sich in einem durchlässigen System von Auf- und Abstufung bewegen, ohne aus dem Stamm-Klassenverband und der Jahrgangsstufe herauszufallen, ohne von der Schule abgehen zu müssen. Die Gespräche in der Klassenratsrunde geben einen kleinen Einblick in alltägliche Interaktionen von Schulklassen, wie sie zumeist auf der Hinterbühne von Unterricht stattfinden. So verschränken sich die von Kindern agierten pubertätstypischen Ausgrenzungen und Zugehörigkeitszwänge oft auch mit prekären familialen Konstellationen, mit brisanten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Themen. Im institutionellen Kontext von Schule werden solche Ausgrenzungskämpfe innerhalb der Peergruppe zumeist in die Form individualisierender Zuschreibungen gebracht. Über die Schaffung personifizierter Negativfiguren, die dann in der Schulklasse als Gegenmodell fungieren im Sinne der Einpassung und Disziplinierung der Gruppe, werden so problematische Aushandlungsprozesse verlagert. Sie kommen auf der heimlichen Hinterbühne von Unterricht dann oft ungesehen heftig zum Ausbruch.

### Die bevorstehende Klassenfahrt in der Gesamtschulklasse

Zu Beginn der Klassenratsstunde verhandeln Tonio und Lenny ihren Streit mit Gerhard und Matteo um einen kaputtgegangenen Fußball, der Gerhard gehört hatte. Gerhard habe da halt Pech gehabt mit seinem Privat-Fußball, postuliert Tonio. Da Gerhard eh nur Billigsachen von Aldi kaufe, könne auch der Fußball nichts Besonderes gewesen sein. Gerhard brauche sich nicht so aufzuspielen. Er habe schließlich angefangen, ihn und Lenny zu be-

leidigen. Gerhard habe auch sein Gehirn bei Aldi gekauft. Sie, Lenny und Tonio, würden lieber gute Anzihsachen haben. Gerhard kontert, Tonio und Lenny hätten ihr Gehirn aus der Biotonne. Jeffrey schaltet sich schließlich in die Auseinandersetzung mit ein, als die Lehrerin den Ärger von Gerhard anspricht. Dass Gerhards Wut doch auch verständlich sei, weil es schon dumm ist, wenn ein neuer Lederfußball kaputtgeht. Jeffrey erklärt, dass er zu Hause auch Ärger bekommen würde, wenn neue und teure Sachen einfach weg oder kaputt sind.

Als Anne schließlich das Thema teure Markenklamotten und billige Aldisachen aufgreift und erklärt, dass sie es gar nicht einsehe, so viel Geld für teure Sachen auszugeben, kontert Tonio. Sie sehe nicht gerade gut aus mit ihrem gelben Aldi-T-Shirt. Lenny springt Tonio zur Seite, als Adis ihren Unmut über Tonios Äußerung kund tut. Tonio entgegnet daraufhin, dass Adis gar nichts zum Anziehen habe, weil sie immer mit denselben Klamotten rumlaufe. Marc korrigiert Lenny. Wenn Adis nichts zum Anziehen hätte, wäre sie ja nackt, und das sei sie jedenfalls nicht. Aber bei den Albanern sei das ja so. Adis entgegnet empört, was das denn mit den Albanern zu tun habe. Sie veralbert Tonio und bringt die Gruppe dazu, über Tonio und seine Erzählung zu lachen.

Dem geschlichteten Streit über Öko-, Marken- und Billigwaren und Gerhards kaputten Fußball folgt eine weitere Auseinandersetzung. Es geht um die bevorstehende Klassenfahrt und das Problem der Zimmeraufteilung. Peters Mutter hatte im Gespräch mit der Lehrerin eine von den Jungen diskutierte Zimmeraufteilung mit Schlafstörungen ihres Sohnes in Zusammenhang gebracht. Auf die Frage der Lehrerin, ob es denn schon eine inoffizielle Zimmeraufteilung gebe, fängt die Gruppe an, lebhaft über ihre Vorstellungen zu sprechen. Die Gruppe schenkt Peter in seiner Verletzung als vorab Ausgeschlossener zunächst wenig Beachtung. Es wird über eine Zusammensetzung der Jungengruppen diskutiert, bei der Peter nicht mit eingeplant ist. Als die Lehrerin vermittelnd fragt, wen Peter sich denn wünschen würde für ein gemeinsames Zimmer, nennt er José und Milan. Beide Jungen schütteln jedoch den Kopf. Sie könnten Peter zwar schon leiden, wollten aber lieber mit den anderen Jungen zusammen

sein. Lenny fragt schließlich, ob es denn auch ein 6er-Zimmer gäbe, das sie als Jungengruppe haben könnten. Sie könnten dann auch Peter mit ins Zimmer nehmen. Es kommt schließlich zu einer Lösung für Peter und die Jungengruppe, über die sich die Mädchen, die schon mit der Vorstellung vom 6er-Zimmer Gruppenkonstellationen entworfen hatten, im Nachteil sehen.

Der Kompromiss der Jungen und Peters Freude sind für Audrey Auslöser, der Mädchengruppe ihre Außenseiterposition vorzuwerfen. Keines der Mädchen wolle mit ihr zusammen sein. Das sei schon in den Freizeiten der Grundschule so gewesen. Audrey erklärt schließlich, dass ihre Mutter immer sagen würde, sie sei genau wie ihr Vater, dass das auch stimmen würde. Sie sei auch anders, auch wegen ihrer dunklen Hautfarbe. Das sei der Grund, weshalb die Mädchen sie ausschließen und sich »fies« verhalten. Sie könnte sich selbst auch nur mit den Jungen verstehen und nicht mit den Mädchen.

Audrey thematisiert hier ihr Anderssein als dunkelhäutiges Mädchen mit einer geschlechtlichen Selbstvorstellung, die sie mit dem Vater und den Jungen verbindet und von der Gruppe der Mädchen trennt. Als hübsches farbiges Mädchen erregt sie mit ihrer couragierten Rede die Aufmerksamkeit der Jungen. Audrey erhält in ihrem Vorwurf gegen die Mädchengruppe viel Zuspruch von Seiten der Jungen. Marc erklärt, Audrey sei faszinierend und mutig, sie sage offen ihre Meinung und nicht »fies hintenherum« wie alle übrigen Mädchen in der Klasse, die intrigieren und hinter dem Rücken Gemeinheiten austeilen. Die Empörung der Jungengruppe richtet sich schließlich gegen die Mädchen. Lenny und Tonio werfen den Mädchen vor, dass sie sich wie die Königinnen verhalten würden, die glaubten, sie seien die Bestimmerinnen. In Abgrenzung zu den Mädchen äußert Lenny, dass sie untereinander zwar heftig austeilen würden, dass sie aber ehrlich seien und sich letztlich wieder verstehen und zusammentun würden. Sie würden so einen wie Peter dann doch in ihre Gruppe aufnehmen.

Gegen die Intrigen der Mädchen stellen die Jungen ein positives Jungenbild, das mit Männlichkeitsvorstellungen von Ehrlichkeit, Offenheit, Kampf, Gemeinschaft und Zusammenhalt assoziiert wird. Die Mädchen versuchen im Weiteren einen ver-

söhnlichen Ausgang der Klassenratsstunde herzustellen. Sabine äußert, dass sie Audrey dafür schätze, dass sie immer ihre Meinung offen sage. Es melden sich viele Mädchen zu Wort, um Audreys Vorwürfe zu klären und sich zu rechtfertigen. Maren versucht Audrey deutlich zu machen, dass es schwer ist, mit ihr etwas zu besprechen, weil sie immer so kompromisslos sei, dass sie in einigen Punkten auch einmal nachgeben müsse. Audrey erklärt schließlich, dass sie nicht mitkommen werde auf die Klassenfahrt. Sie sucht mit einer trotzigem Verschlossenheit Schutz in der Jungengruppe.

Die Gruppe redet aufgeregt durcheinander und es ist eine Zeit lang nicht möglich, einander zuzuhören. Nachdem die Lehrerin schließlich vermittelnd interveniert, als sie sieht, dass sich Catherin weinend um Audrey bemüht, stellt sich eine gemeinsame Aufmerksamkeit wieder her. Catherin äußert beschämt, dass sie zu Audrey gesagt habe, dass sie »unhygienisch« sei. Sie erklärt, dass sie Angst habe, wenn Audrey das zu Hause erzählt und Audreys Mutter bei ihrer Mutter anruft. Sie würde großen Ärger und Hausarrest bekommen. Audrey wolle ihre Entschuldigung nicht annehmen. Audrey wolle auch deswegen nicht mit auf die Klassenfahrt kommen. Sie habe eigentlich die Unordnung von Audrey gemeint. Nur deshalb wolle sie nicht mit Audrey in einem Zimmer sein. Farnasz unterstützt Audrey in ihrer Verweigerung. Sie erklärt, dass auch sie nicht mit auf die Klassenfahrt kommen werde, weil sie nämlich bald umziehen wird.

Der Konflikt zwischen Catherin und Audrey, den beiden Klassenschönheiten, ist auch ein Konflikt vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Herkunftsmilieus, dem bürgerlich-etablierten Elternhaus von Catherin und den prekären Lebensverhältnissen, mit denen Audrey zurechtkommen muss. Catherins Angst und die Verweigerung von Audrey repräsentieren hier auch eine Angst der Gruppenmitglieder, die sich mit Offenheit, moralischen Werten, erlaubten und nicht erlaubten Affekten (Schubert, 2010a) und Äußerungen zueinander in Beziehung setzen.

Die Weiterführung der schwierigen Aushandlungs- und Klärungsprozesse im Klassenrat scheinen sich für die Gruppe gelohnt zu haben, wenngleich einzelne Schülerinnen und Schüler

aus anderen Gründen an der gemeinsamen Klassenfahrt nicht teilnehmen durften. Audrey war mit auf die Klassenfahrt gekommen und von der Mädchengruppe aufgenommen worden. Audrey und Adis wurde durch eine finanzielle Unterstützung die Teilnahme an der Klassenfahrt ermöglicht. Sie brauchten den inszenierten Selbstausschluss nicht weiter fortzusetzen.

In der geschilderten Gruppensitzung sind typische adoleszente Themen (Schubert, 2005) sichtbar geworden, die ich in der Zusammenschau kurz skizzieren möchte. Der Gruppenprozess zentriert sich um das adoleszente Thema des eigenen Ursprungs, um Fragen der Herkunft und um Fragen der Geschlechtsidentität (Flaake, Günther, Liebsch u. Schubert, im Druck; Schubert, 2010b). Es geht auch um Individuierungsbestrebungen, um die Übereinstimmung und Differenz zu den Eltern (Schubert, 2005) und um Fragen der eigenen Identität. Der in der Gleichgeschlechtlichengruppe der Mädchen und Jungen jeweils verhandelte Ausschluss des Anderen ist verstehbar vor dem Hintergrund der Suche nach neuer Gruppenzugehörigkeit und Identität. Es geht dabei um die Anerkennung von Differenz in der Gruppe und um die Positionierung der Gruppe selbst.

Audrey wird als farbiges Mädchen einer weißen alleinerziehenden deutschen Mutter zur Protagonistin von Ausgrenzung und den damit einhergehenden Affekten. In der Gruppenszene verschränken sich die Perspektiven von erlebtem Ausschluss und aktiver Ausgrenzung. Gegen die von den Jungen ausgehende Bewunderung für Audrey stellt Catherin ihre Abneigung. Sie bringt mit ihrer Erklärung, dass Audrey »unhygienisch« sei, in der Gruppe etwas zum Ausdruck, was nicht nur Audrey verletzt, sondern zugleich als schambesetzter Normverstoß erlebt wird. Dass Catherin das Gesagte gerne rückgängig machen und neutralisieren will, dass sie Schuld und Scham erlebt und in Angst ist vor der moralischen Zurechtweisung der Erwachsenen, lässt vermuten, dass Audrey und Catherin miteinander mehr verhandeln als das befürchtete Durcheinander im gemeinsamen Schullandheim-Zimmer. Die Szene der Mädchen ist insofern auch verstehbar vor dem Hintergrund der adoleszenten Aneignung des sich verändernden eigenen Körpers von Audrey und Catherin, als Auseinandersetzung mit dem sexuell werdenden

weiblichen Körper. Die vorgestellte Intimität im gemeinsam geteilten Zimmer scheint für Catherin ekelbesetzt. Der erlebte Ekel ist in der Pubertät von heranwachsenden Mädchen und Jungen eng verknüpft mit der Auseinandersetzung mit den körpernahen eigenen Empfindungen. Die körperliche Abneigung und Anziehung in der Gruppe der Gleichaltrigen verschränken sich pubertätstypisch zumeist mit eigenen bedrohlich erlebten Erregungen und Empfindungen (Schubert, 2010b).

Es wird deutlich, dass die Mädchen und Jungen sich in der Auseinandersetzung mit widersprüchlichen eigenen Gefühlen und vorgegebenen Normen zu positionieren und zu differenzieren suchen. Es geht zugleich um Vorstellungen der Gruppe, die sich mit ihren Nähewünschen, mit Distanznahme, Grenzen und Ekelvorstellungen auch vor dem Hintergrund der bevorstehenden Klassenfahrt zueinander in Beziehung setzen.

Die Frage, was man offen aussprechen darf und was hinter der vorgehaltenen Hand gesagt wird, wird von der Gruppe zunächst als Geschlechterthema und als Thema des schulischen Raums verhandelt. Die Gruppe sucht vor dem Hintergrund der familialen Herkunftsgeschichte der Einzelnen zu klären, wie sie damit umgeht, wenn jemand von der Norm abweicht. Catherin entwertet als weißes, blondes Mittelschichtkind Audrey als schwarze Konkurrentin. Das vorgegebene schulische Diktum, das Verbot der Diskriminierung, wirkt dabei in den Aushandlungsprozess hinein. Es wird hier deutlich, dass der Gleichheitsgrundsatz der Schule, demnach alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft gleich behandelt werden, eine Vorgabe ist, gegen die im Aushandlungsprozess der Gruppe verstoßen wird. Im Raum der Gruppe wird die institutionell vorgegebene soziale und ethnische Egalitätsvorstellung (Bhabha, 2000) nicht eingehalten.

Die erlebte Diskriminierung, gegen die Audrey sich zur Wehr setzt, ist auch ein Thema vieler anderer Gruppenmitglieder, denen gegenüber sich die Jungen und Mädchen mit ihrem jeweiligen familialen Hintergrund in Beziehung zu setzen lernen.

In der Zusammenschau der weiteren Klassenratsgespräche und der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zeigt sich, dass die erlebte Verletzung in der Klassenratsstunde, die Audrey mit der eigenen Entwicklung und der Entwicklung der Gruppe

offenbar integrieren und bearbeiten konnte, ihr auch Möglichkeiten zur Verfügung stellte. Die Auseinandersetzung in der Gruppe und nicht das Gebot der political correctness, das auf der Hinterbühne agierte Vorbehalte und die damit verbundenen Affekte ausblendet und verbietet, ermöglichte letztlich über die unterschiedliche Perspektivenübernahme für die einzelnen Mädchen und Jungen Integrations- und neue Zugangsmöglichkeiten. Dass (prä)adoleszente Mädchen und Jungen dramatisieren, ausschließen, intrigieren und austeilen und zugleich verletzbar sind, aber auch lernen können, sich einander mitzuteilen und dabei sorgfältig und bedacht mit den in der Gruppe ausgetauschten Gedanken, Gefühlen und Fantasien umzugehen, war eine zentrale Erfahrung der die Schulklasse begleitenden psychosozialen Arbeit im Klassenrat.

## Die Gruppe der Hochbegabten-Sonderklasse

Die an einem Gymnasium angesiedelte Hochbegabten-Sonderklasse ist anders als die integrierte Gesamtschulklasse eine selektierte und strukturell geschlossene Gruppe. Der Klassenverband bleibt – wie auch an anderen Gymnasien – bis zum zehnten Schuljahr geschlossen. In der Sonderklasse sind elf Mädchen und elf Jungen zusammengefasst. Für die Aufnahme in die Klasse mussten sie einen Intelligenz- und Persönlichkeitstest bestehen und eine Testung ihres sozialen Gruppenverhaltens. Neben einem erreichten Intelligenzquotienten von über 130 war auch die gezeigte Teamfähigkeit in der Gruppe ein Kriterium der Aufnahme. Für die Zulassung gab es also eine Selektion auf mehreren Stufen. Die interviewten Kinder berichten, dass 20 von 300 Kindern ausgewählt worden seien. Sie betonen, dass es eher ein Zufall gewesen sei, dass sie ausgewählt worden sind, dass es viele hätten schaffen können. Jörg erläutert dazu: »Unsere Lehrerin hat uns auch mal gesagt, wir sind nichts Besonderes, denn es hätte jeder hier reinkommen können in die Klasse.«

Die Kinder der gymnasialen Sonderklasse kommen zum größten Teil nicht aus dem näheren Einzugsgebiet der Schule. Einige Familien sind für den Schulbesuch an den Schulort ge-

zogen. Viele müssen täglich einen weiten Schulweg zurücklegen. Die Kinder und auch ihre Eltern nehmen also große Anstrengungen und Investitionen für den Besuch der Schule in Kauf. Mit dem Schulbesuch und der Hochbegabten-Sonderklasse sind große Hoffnungen in die Zukunft der Kinder gelegt. Der Auftrag, diese Hoffnungen zu erfüllen oder die Angst diese zu enttäuschen, führt zu einem starken Druck. Hinter den erwarteten Leistungen zurückzubleiben bedeutet, aus der Klasse und damit auch aus der Schule herauszufallen. Insofern steht der Besuch der Sonderklasse unter dem Vorzeichen der Bewährung. Die Mehrzahl der Mädchen und Jungen erzählt von unglücklichen Situationen in der Grundschule, die sie mit ihrer Hochbegabung in Verbindung bringen. Sie thematisieren ignorante und abweisende Verhaltensweisen von Lehrern und Hänseleien durch Mitschüler. Christiane erklärt die von ihr erlebte quälende Langeweile in der Schule so: »Wenn man die ganze Zeit im Unterricht rum sitzt und nichts macht und der Lehrer erklärt und erklärt und erklärt.« Es sei ihr immer wieder passiert, dass sie gerade dann aufgerufen wurde, wenn sie Aufgaben vorab gerechnet hatte und schon woanders war als die übrigen Kinder der Klasse. Man habe »praktisch dafür Ärger gekriegt, weil man schneller war«. Sie sei vom Lehrer immer wieder zurückgewiesen worden. Als Beispiel beschreibt sie die Situation bei einer Klassenarbeit: »Ich fand, das waren nicht so schwierige Aufgaben. Und dann war ich vielleicht nach zwanzig Minuten fertig und dann wollte man es abgeben: Ach, schau es dir noch mal an. Dann musste man wieder auf den Platz zurück, dann saß man wieder zehn Minuten. Zehn Minuten später geht man vor. Ja, schau es dir lieber noch mal an. Dann geht man wieder zurück, wartet wieder zehn Minuten, dann geht man wieder vor: Ja, willst du es dir nicht noch mal anschauen. Dann geht man wieder zurück.« Fridolin erzählt, dass der Lehrer ihn und einen anderen Jungen vor der Klasse und auch im Flur bloßgestellt habe, weil sie im Rechnen den anderen voraus waren. Es sei dem Lehrer »scheißegal« gewesen, wie das bei ihnen und den anderen ankam. Er habe sie »angeschissen« und nicht zu Wort kommen lassen: »Ja, lass doch mal die anderen was sagen, ihr Superschlaunen, und sonst was.«

Die Entwertung der Grundschulzeit ist in vielerlei Hinsicht vor

dem Hintergrund des neuen Status in der weiterführenden Schule verstehbar und muss auch einer altersspezifischen Abgrenzung in Rechnung gestellt werden (vgl. Hoyer, 2010). Dennoch zeigt sich in der Zusammenschau der Erzählungen, dass die Kinder der gymnasialen Sonderklasse mit ihren guten bis sehr guten Noten und Leistungen in hohem Maße auffallend problematische Schulerfahrungen gemacht haben. Im Gruppengespräch wird deutlich, wie nahe den Jungen und Mädchen die vorangegangenen Kränkungen und Verletzungen noch gehen. Fridolin bringt die ihm widerfahrende Ungerechtigkeit und das Lehrer-Schimpfwort »die Superschlaunen« noch immer in Rage. Harry hingegen zeigt sich gegenüber Hänseleien im Flur der neuen Schule inzwischen eher immun: »Manche sagen zum Beispiel ›Hochbegabte‹, ›Hochbekloppte‹ oder so was. Aber ist eigentlich nicht so schlimm, ich merke es nicht so.«

Mara berichtet: »Und dann hab ich mal versucht, mich absichtlich in den Proben schlechter zu machen, damit die nicht mehr so viel lästern konnten.« Emil erzählt: »Mich hat anscheinend auch mein Lehrer nicht gemocht, aber das lag wahrscheinlich auch da dran, weil ich habe halt schon öfter mal vorgearbeitet. Und dann sind alle anderen in der Pause mit dreckigen Schuhen reingekommen, also ich nicht, also meine Schuhe waren nur ein bisschen dreckig, und ich durfte dann putzen.« Emil thematisiert hier die erlebte kränkende Herabsetzung. Er hat wegen seines Vorsprungs an Kenntnissen und Fertigkeiten, ebenso wie andere Kinder aus der Sonderklasse, eine Grundschulklasse übersprungen. Der Wechsel in die höhere Klassenstufe hat seine unglückliche Situation in der Schulklasse verschlimmert. »Bei mir in der alten Klasse, da hatte ich zwei, drei Freunde und der Rest hat mich Scheiße gefunden, ich war der Hochbegabte, das Superhirn. Die haben gesagt, ich hätte eigentlich noch mehr –, ich hätte am besten noch eine Klasse übersprungen, dann hätten sie mich nicht ertragen müssen, also haben das alle blöd gefunden.« Als Emil in der Gruppe über die demütigende Höherstufung spricht, ist er sehr bewegt.

Julia, aber auch der Gruppe fällt es schwer, die Gefühle von Harry auszuhalten. Julia trommelt im Interview mit ihrer leeren Plastikflasche und unterbricht immer wieder affektiv dichte

Gesprächssequenzen mit einem »das war eigentlich Zufall« oder einem zusammenhanglosen Satz wie »Zufall, wenn man einen Namen hat, der im Stapel Alphabet weiter vorne ist«. Mit ihrer rationalisierenden Umdeutung übernimmt sie dabei für die Gruppe die Aufgabe der Affektabwehr. Julia will sich nicht in die Verletztheiten der anderen einfühlen. Als Kind mit einer nicht bildungsbürgerlichen Herkunft hat sie mit ihrem Aufstieg in die gymnasiale Sonderklasse zu kämpfen. Das Einzelinterview mit Julia macht deutlich, dass sie in der Geschwisterreihe, als zweite von vier Mädchen, im Schatten ihrer asthmakranken ein Jahr älteren Schwester steht. Sie konkurriert mit der Schwester um die Zuwendung der Mutter und die Nähe zum Vater. Dass die Schwester sich anstrengt und in der Schule nicht so wie sie die erwarteten Leistungen erbringen kann und unter ihrem Misserfolg leidet, ist für Julia nicht verstehbar. Die Empathielosigkeit ermöglicht es Julia, ihre heftige Feindseligkeit gegenüber der Schwester auszublenden. Die Konkurrenz und die eigene emotionale Entbehrung sind für sie zugleich Antrieb für den Bildungsaufstieg, der für Julia mit hohen Kosten und Risiken verbunden ist. Julia ist eines der wenigen Kinder, die nicht über Ausgrenzungserfahrungen in der Grundschulklasse spricht. Sie kritisiert den Unterricht der Vertretungslehrer und distanziert sich vom Spiel in der Grundschule. Dass das ganze Dorf über ihren 1,0-Notendurchschnitt gesprochen hat, ist ihr wichtig mitzuteilen. Ihr Triumph, ihre Arglosigkeit gegenüber Neidszenarien und ihre Empathielosigkeit erschweren ihr Zugangsmöglichkeiten zu den Peers. Im Gruppengespräch distanzieren sich die Mädchen von Julia, die in der Klassenöffentlichkeit gegen die Regeln des guten Anstands verstößt. »Also das machen wir jetzt nicht. Aber die Sara und die Julia, die gehen jeden Tag hin und lachen sie [Carina, I. S.] aus und beschimpfen sie.«

Die Jungen und Mädchen der Hochbegabtenklasse sehen sich in der Grundschule als unwillkommene und ungeliebte Kinder, die mit ihren besonderen Fähigkeiten und Leistungen den Unterricht stören. Dieser gemeinsame Hintergrund führt dazu, dass sie große Hoffnungen in die neue Klasse legen. Weil alle das Problem der Ausgrenzung und Zurückweisung kennen, verspricht die Hochbegabtenklasse, dass es in der homogenen

Gruppe der klugen Kinder keine Ausgrenzung mehr gibt. Die Vorstellung, dass die Kinder in der Sonderklasse »irgendwie schon weiter entwickelt sind« und sich nicht »ständig prügeln und rumschreien«, ist ein Idealbild, das die Wahrnehmung der neuen Klassensituation prägt.

Mara erklärt: »Ja, mit Mitschülern hatte ich Probleme, die mich gehänselt haben und so was. Aber jetzt ist es eigentlich viel besser geworden. Auch wegen den anderen Schülern eben, weil die das auch, jetzt bin ich nicht mehr richtig anders als die anderen, jetzt sind wir eher alle so gleich.«

Die neue Situation in der Hochbegabtenklasse erlebt Mara als Auflösung von Differenzen. Ihr Gefühl, sich in der Gruppe von den anderen nicht mehr zu unterscheiden, bringt Mara Entlastung. Was für die Mädchen und Jungen bisher als Hindernis ihrer Zugehörigkeit wahrgenommen wurde, verspricht nun in der neuen Schulklasse ein positiv besetztes Moment von Vergemeinschaftung zu sein. Die Vorstellung, sich mit der eigenen Andersheit nicht mehr in Beziehung setzen zu brauchen, in der Gruppe von Gleichen angekommen zu sein und zugehörig zu sein, die Mara mit vielen anderen Kindern teilt, macht auch ein Harmoniestreben deutlich. Gegenüber der erlebten inneren Einsamkeit in der Grundschulklasse scheinen alle Streitigkeiten und Probleme in der neuen Klasse das bessere Los zu sein. Die Idealisierung der neuen Klassengemeinschaft, hinter der sich – wie sich im Weiteren in den Gruppengesprächen zeigt – heftige Konkurrenz- und Ausgrenzungskämpfe abspielen, ist nicht nur als eine in die Gruppe der Hochbegabten gelegte Hoffnung oder als Ausblendung verstehbar. Die in den Gesprächen immer wiederkehrende irritierende Beteuerung, dass der Eintritt in die Hochbegabten-Sonderklasse einfach war, »weil die auch alle nett waren und wir eigentlich ganz gut zusammenpassen«, verweist auch auf das Ausmaß der psychischen Belastung der vorangegangenen Schulerfahrung der Jungen und Mädchen.

Im Zusammenhang mit erlebter Differenz und Isoliertheit in der Grundschulklasse steht auch die Irritation, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Begabung und Besonderung herunterspielen und sich damit nicht zeigen wollen. Die vorangegangenen Erfahrungen, in der Schulklasse mit den eigenen Vorstellungen,

Interessen und kognitiven Leidenschaften anzuecken, unverstanden und allein zu sein, sind vermutlich Hintergrund, der die Mädchen und Jungen wenig stolz auf ihre Potenziale und Leistungen sein lässt.

Die Erklärungen zu ihrer besonderen Begabung wirken wie eingeübte Strategien, mit der die Kinder dafür sorgen, dass die Peers sie nicht ärgern. Tim äußert: »Das heißt jetzt nicht unbedingt, dass man um Welten besser ist als andere, halt ein Stück besser. Und wenn man dann mit Gleichen in eine Klasse kommt, dann ist das schon ein bisschen besser, weil der Unterricht dann schneller verläuft, alles nicht so langweilig ist.« Harry erklärt: »Hochbegabt ist ja nur, dass der was schneller versteht. Es ist nur, dass ich mir halt schneller was merken kann. Eigentlich bei uns in der Klasse ist es ja nicht Hochbegabung, nur dass wir schneller verstehen oder uns in einzelnen Bereichen interessieren.«

In ihren Erklärungen haben die Jungen und Mädchen zum Teil auch einen pädagogischen Impetus übernommen. Harry hat ein Sensorium entwickelt und weiß sich mit seinen besonderen Fähigkeiten vor Ausgrenzungserfahrungen zu schützen. »Es kommt dann drauf an, wie man damit umgeht. Wenn man auch ein bisschen damit angibt, dann ist es auch ein bisschen so wie außergewöhnlich, man wird dann meistens auch zum Außenseiter.« Das Tabu, sich herauszustellen, ist also auch der Neidabwehr geschuldet und dem Wissen, dass der Stolz auf die besondere Begabung und schulischen Leistungen ihnen in sozialen Situationen mit den Peers Nachteile bringt. In besonderem Maße zeigt sich dies bei den Jungen, deren Ansehen in der schulischen Peergruppe in Zusammenhang mit guten schulischen Leistungen eher sinkt. Insofern bezieht sich Daniels Erklärung »weil wir fast nichts lernen brauchen, also fast nicht lernen müssen« nicht nur auf den Neid der Mitschülerinnen, die sich für gute Noten abmühen müssen, sondern auch auf seine Positionierung in der Peergruppe der Jungen, in der er nicht als Streber und artiger Schüler gesehen werden möchte. Das Herunterspielen der erbrachten schulischen Leistung ist zudem auch als ein pubertätsbedingtes Narrativ verstehbar, um sich von den Eltern, die die außerordentlichen Leistungen ihrer Kinder begrüßen, zu differenzie-

ren (Schubert, 2005). Die negativen Abgrenzungen und das Verdecken der besonderen eigenen Fähigkeiten weisen darauf hin, dass die diagnostizierte Hochbegabung auch ein bedrohliches Moment für die Kinder und ihre Eltern hat. Harry grenzt sich von Negativbildern und Zuschreibungen ab, die oftmals mit Phänomenen der Hochbegabung in Verbindung gebracht werden. »Richtig Hochbegabung ist eigentlich so autistisch, wenn man sich so ganz super was merken kann. Ich programmiere halt auch nicht die ganze Zeit Computerprogramme oder so was oder lese die ganze Zeit irgendwelche Erwachsenenbücher oder so was. Meine Mutter wollte das erst nicht. Weil sie wollte halt nicht, dass ich besonders bin oder anders.« Harry macht deutlich, dass seine Begabung für ihn nicht nur eine Gabe, sondern auch eine Hypothek ist, mit der er zurechtkommen muss, ob er will oder nicht. Er gibt an, seine Begabung sei »angeerbt – wahrscheinlich von meinem Vater. Aber ich fände es eigentlich, glaube ich, auch nicht so schlimm, wenn ich es nicht hätte.« Als Sohn des von der Mutter getrennt lebenden Vaters, der mit Mutter, Stiefvater und Schwester und neuen Geschwistern zusammenlebt, hat er gelernt, Konflikte mit den Erwachsenen und Peers zu vermeiden und sich im Loyalitätskonflikt zwischen Mutter, Stiefvater und Vater unauffällig zu bewegen.

### Ausgrenzung in der gymnasialen Sonderklasse

Von den Gruppeninterviews, die am Ende des fünften Schuljahres erhoben wurden, soll an dieser Stelle beispielhaft der thematische Verlauf eines Gruppeninterviews vorgestellt werden. Das ausgewählte Gruppengespräch zeigt anschaulich, wie sich Homogenisierungsstrebungen mit Ausgrenzungsstrebungen in der Peergruppe verschränken und gegenseitig bedingen. In der Dialektik dieser Entwicklungslogik verortet sich zum einen das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, das zur Isolation führt, zum anderen das Bedürfnis nach Abgrenzung, das zum Gruppendenken führt. Die interviewte Gruppe ist bemüht, entlang dieser paradoxen Logik das mit der Sonderklasse verbundene Versprechen

der Aufhebung der Einsamkeits- und Ausgrenzungserfahrung als eingelöst festzuschreiben. So postuliert Mara für die Gruppe zu Beginn: »Wir sind eine richtig gute Klassengemeinschaft geworden, viel besser als in der Grundschule. Die haben sich da dauernd Schimpfwörter an den Kopf geworfen. Und jetzt die hier sind viel schlauer und eigentlich nicht mehr so viel mit Prügeln beschäftigt. Wir sind eigentlich richtig gute Freunde.« Emil kommentiert das harmonisierte Gruppenbild der Mädchen mit einem verhaltenen »na ja!«. Carla ist bemüht, das Narrativ der homogenen Gemeinschaft weiter zu befestigen. Sie tut dies auf widersprüchliche Weise. »Ja, ich finde an unserer Klasse einfach toll, dass die so zusammengewürfelt ist. Wir sind lauter Kinder, die eben gut in der Schule sind. Weil früher war's bei mir so, ich stand immer als Streber da.«

Die anfängliche Harmonisierung der Mädchen wird von der Gruppe der Jungen zunächst zögerlich in Frage gestellt. Aus der Dynamik heraus, dass die Mädchengruppe die kritische Anspielung der Jungengruppe an diese zurückgibt, werden die Konflikte in der Klassengemeinschaft zunächst andeutungsweise in der gegenseitigen Zuweisung der Geschlechtergruppen verhandelt. Die Mädchengruppe setzt schließlich die in der eigenen Geschlechtergruppe verhandelten Ausgrenzungen nachhaltig in Szene.

Als negatives Beispiel rückt Carina, ein körperlich frühreifes Mädchen, in den Mittelpunkt. Carina und auch die im Weiteren auftauchenden Ausgrenzungsfiguren sind nicht in dieser Gruppe anwesend. Die Interviews mit der Schulklasse wurden in vier Teilgruppen erhoben. Bei der Information über die Einteilung der Interviewgruppen hat die Klasse unter der Hand die Einteilung durch die Forschergruppe unterlaufen. So kam es dazu, dass in einer Interviewgruppe die Marginalisierten der Klasse zusammenkamen. Carina ist das jüngste Mädchen in der Klasse und erregt mit ihrem sexuell werdenden Körper bei den Mädchen Anstoß. Anna äußert ihren Unmut: »Zehn geworden und am weitesten entwickelt von allen Mädchen!« Es geht dabei um ein Zuviel an Wimperntusche, Make-up, »Pickelverdecker«, »Kaya-len« und diversen Nagellackfarben, um Carinas vermeintlich plumpe Bewegung, einen falsch verstandenen Songtext und

aufgedeckte intrigante Beschimpfungen. Carina wird angekreidet, dass sie zwei Mädchen als »Schlampen« bezeichnet hat. »Dass sie sich so schminkt und immer so aufgetakelt ist und so, das kommt bei uns nicht so gut an«, erklärt Mara. Die anderen Mädchen bringen es schließlich auf den Punkt: »Wenn die ihren BH auszieht, dann tut sie das immer mit gewisser geschwellter Brust, so dass alle –. Und bei den Jungs sitzt sie immer so da, dass man ihre Brust sieht, weil die schon weiter entwickelt ist als wir.« Die Mädchen reklamieren, »die will einfach die Größte und Beste sein. Ja, weil keiner will die eigentlich mehr bei sich haben. Sie ist sozusagen das elfte Mädchen.« Anna erklärt weiter: »Und einmal ist sie da in der Pause da auf's Klo gerannt und hat geweint. Und sie hat ja zu irgendjemandem gesagt, ich komme jetzt die ganze Pause nicht mehr raus, außer zur Schulaufgabe, und dann geh ich da wieder rein. Ja, und das fanden wir dann auch übertrieben.«

Die Jungen versuchen sich von den Streitereien der Mädchen zunächst abzuheben. Bei ihnen gebe es »eigentlich keinen, der so richtig ausgegrenzt wird.« Daniel erklärt, »eigentlich halten wir relativ alle zusammen«. Carla kontert hier: »Also ich kann euer Problem mit Mario nicht gerade als keinen Konflikt bezeichnen.« Sie erklärt dann weiter: »Wir haben einen in der Klasse, der ist etwas kräftiger, sage ich mal, und riecht nicht besonders gut. Der jagt eben dauernd Mädchen oder wirft ihnen irgendwas dran und beschimpft Mädchen mit ›desaströse Idiotin‹ und so'n Scheiß. Einmal kam er zu spät, kam rein mit geschwellter Brust und setzte sich an seinen Platz.« Über Mario als Negativfigur wird im Weiteren auch die Ausgrenzung außerhalb der Klasse sichtbar gemacht. Im Zusammenhang mit den Attacken, die außerhalb der Klasse passieren, verteidigt Anna Mario: »Eigentlich wird er ja auch ein bisschen gemobbt.« Im Flur sei ihm die Kappe runter geschlagen worden. Mario sei daraufhin auf den Jungen aus der höheren Klasse »irgendwie dann auch losgegangen«. Beide hätten sich in eine Prügelei verwickelt. Der ältere Junge habe Mario ins Gesicht geschlagen. Anna zeigt hier ein Mitgefühl: »Ich glaube, ich kann ihn ein bisschen verstehen, weil der Mario, der möchte einfach nur dazugehören, und wenn er so was die ganze Zeit ertragen muss. Dann ist er bei Frau L. explodiert, weil so was kann man nicht ertragen.«

Auch Carla setzt gegen die Attacken der Jungen ihr Mitleid mit Mario. Im »Klassenkriegsrat« sei »das Thema ›Mario« schon einmal angesprochen worden. »Und da hat er mir halt schon ein bisschen leid getan, weil er auch keinen Anschluss in der Klasse gefunden hat«, erklärt Carla. Als sie sich für Mario eingesetzt hatte, wäre sie hinterher von der Klasse aufgezogen und »ge-nervt« worden.

Ähnlich wie Carina ist Mario die männliche Ausgrenzungsfigur, über die das Triebhafte und sinnlich Körperliche stigmatisiert wird. Sich mit der unkontrollierten Emotionalität und Körperlichkeit in Szene zu setzen, sich mit »geschwellter Brust« hervorzutun, auszurasen, zu schwitzen und zu riechen, entspricht nicht dem Verhaltenskodex der gymnasialen Sonderklasse. Die Mädchen nehmen Mario jedoch in Schutz, was die Nachstellungen außerhalb der Klasse betrifft. Das In-Schutz-Nehmen des Ausgegrenzten wird von der Klasse jedoch sanktioniert. Die Klasse wendet sich gegen Carla und macht sie in ihrer Parteinahme für Mario selbst zur Ausgegrenzten.

Die Mädchen verhandeln schließlich ihre Gruppenkonstellationen um die Zimmeraufteilung im Schullandheim. Es geht dabei um die unmittelbar bevorstehende Klassenfahrt, bei der riskante Aktivitäten auf dem Programm stehen wie Wildwasserfahrten und die Herausforderung im Hochseilgarten. Die Mädchen erklären: »Wir sind eine Neunergruppe. Ja, weil die Carina nicht reinkommt und die andern genauso wenig. Die Sara kommt auch nicht rein, das haben wir aufgeteilt, die ist, seit wir wieder zusammgefunden haben, nur noch zickig.« Anna gibt als Erklärung an, Sara habe am Anfang der Klasse jedem Mädchen »eiskalt ins Gesicht gesagt, wer mich nicht mag, den mag ich auch nicht«. Manche würden Sara nicht mögen, nur weil sie Neurodermitis habe. Die Gruppe spricht weiter über die hohe Anzahl an Fehltagen in der Klasse, über Marios Fehltag und über Magnus, der die höchste Zahl von Fehltagen habe und vor kurzem die Schule verlassen hat. Die Jungengruppe distanziert sich von Magnus' Computerleidenschaft und seinem Desinteresse an der Schule. Magnus hätte »überhaupt nichts mehr interessiert, er hatte sozusagen nur den Computer als Spielkamerad«. Er habe sich auch für die Schule nicht sonderlich angestrengt. Die Mäd-

chen berichten schließlich über den Streit der Jungengruppe mit Magnus. Magnus sei an der Kapuze festgehalten worden, dadurch sei sein T-Shirt eingerissen. Die Gruppe der Mädchen und Jungen verbündet sich schließlich gegen den Abweichler, der die Schule verlassen hat. Sie einigt sich darauf, dass das T-Shirt von Magnus »ja eigentlich nur alt und schon ziemlich undicht war«, dass »Hans-Jörg es auch nur gemacht hat, um eine Prügelei zu verhindern«.

Vor dem Hintergrund der Ausgrenzungsfiguren entwerfen sich die Jungen und Mädchen wieder im Bild der harmonischen homogenen Gruppe. Daniel postuliert: »Ich finde es auch sehr gut, dass der Magnus jetzt weg ist, dass der Klassenverband hier okay ist hier bei uns«. Mara erklärt: »Wir sind eigentlich alle relativ gut, jeder hat Freunde. Man hat ein schönes Leben, man hat Freunde und man ist in der Schule gut und hat gute Noten.« Und Anna ergänzt: »Das passt zwar nicht so gut zum Thema, aber ich finde, hier wird eigentlich keiner ausgegrenzt, nur weil er zum Beispiel nicht die modischsten Sachen trägt.« Als Emil an dieser Stelle auf die Ausgrenzung von Mario hinweist, kommt es zu einem Themenwechsel. Es geht um die Grundschule, um die guten Leistungen und um das Talent der Einzelnen. Anna erklärt am Beispiel von Mara, die in der Grundschule mit schlechteren Leistungen aus der Rolle der Streberin herauszukommen suchte, dass man sein Talent vergeudet, wenn man sich nach unten anpasst und erreichen will, »dass man wenigstens irgendwie dazugehören kann«. Die Gruppe spricht über die Gefahr der Angeberei und verteidigt ihr Nicht-Wissen über die Testung ihres IQ. »Der, der den höchsten IQ hätte, wäre dann wahrscheinlich relativ eingebildet darauf.« Daniel erklärt »Ja, ich glaube, das würde dann einfach dazu führen, dass die Klasse auseinanderbrechen würde.« Die Angst vor den ungezügelt ausbrechenden Affekten in der Klasse lässt die Gruppe an der Sehnsucht festhalten, sich nicht messen zu müssen, sich nicht in eine Hierarchie von Leistungen einordnen zu müssen. Carla und Anna betonen hier ihre Autonomie. Sie seien beide »Sandwich-Kinder« und die Selbständigsten in der Familie. Die Eltern bräuchten sich nicht um sie zu kümmern. Mara fügt dem hinzu, »also so verwöhnt sind wir jetzt wahrscheinlich alle nicht, wir sind eher härter«.

Anna erklärt dazu: »Wir sind in der Klasse, weil wir auch alleine und selbständig lernen und uns deshalb auch um uns alleine kümmern.« Die Vorstellung von Autonomie verspricht hier eine Möglichkeit, sich im Alleingang solchen Konkurrenzkämpfen entziehen zu können. Daniel zeigt sich schließlich in der Nähe zu einem sozial ausgegrenzten Schüler in der Grundschule. Die Lehrerin habe ihn gebeten, sich zu ihm zu setzen. Er habe das dann auch gemacht. Daniel erklärt, dass dieser »immer auch sehr unbeliebt war und nur Computerspiele und Videospiele gemacht habe. «Der war auch immer ziemlich unhygienisch, hat sich anscheinend nur ganz selten gewaschen oder die Zähne geputzt. Und hat auch dementsprechend öfters gerochen.« Die Ambivalenz zwischen Solidarisierung und Distanzierung gegenüber dem namenlos bleibenden ehemaligen Banknachbarn bringt schließlich erneut die durch die bevorstehende Klassenfahrt forcierten Ausgrenzungskämpfe der Mädchengruppe an die Oberfläche. Carla resümiert: »Also für die Zukunft weiß ich auch nicht, wie es mit Carina aussieht. Wir werden höchstwahrscheinlich fünf Mädchen in einem Zimmer da sein und so keine von den beiden Mädchengruppen will die Carina bei sich haben. In dem einen vier und in der anderen sechs. Und wir wollen die aber auch nicht haben und die anderen auch nicht.«

Auffällig in diesem Gruppeninterview ist die Vehemenz der Ausgrenzung in und außerhalb der Schulklasse, über die die jeweilige Selbstpositionierung der Subgruppen und der Klassen- gruppe hergestellt wird. Die mit der Homogenisierung und Ausgrenzungsdynamik verknüpften Themen lassen anschaulich werden, wie sich Entwicklungs- und Identitätskonflikte der heranwachsenden Mädchen und Jungen als Themen der Pubertät mit der Matrix der Gruppe und dem institutionellen Kontext von Schule verknüpfen. Die Angst, rauszufallen, zeigt sich in allen Fokusgruppengesprächen als ein zentrales Thema, das in seiner Zuspitzung auch vor dem Hintergrund der mehrstufigen Testung verstehbar ist. Im Interview mit der Gruppe der Marginalisierten der Klasse wird deutlich, wie bedrohlich diese Angst für die Einzelnen sein kann. Die Fragen, wer in die Klasse kommt, wer zur Gemeinschaft gehört, wer der Nächste ist, der rausfällt, wer bleibt übrig, wirken latent in die Interaktionen der Gruppe ein. Dabei

muss verdeckt bleiben, dass es um Selektion und auch um Verlust geht. In den Inszenierungen der Kinder wird deutlich, dass sie ein intuitives Wissen darüber haben und diese bedrückende Seite ausblenden. Diese kommt schließlich in den Assoziationen und Bildern der marginalisierten Jungen und Mädchen zum Ausdruck, wenn diese sich mit ihrer Intelligenz und ihrem besonderen Sprachgefühl geschickt die Bälle zuwerfen. Mario, Carina, Sara und Fridolin nehmen in den Ausgrenzungskämpfen der Klasse eine durchaus aktive Rolle ein. Im Gruppengespräch setzt sich dies in der Doppelbödigkeit von kreativen und destruktiven Fantasien von Gefährdung und Selbstgefährdung in Szene.

Carina: »Wir machen eine Art privates Schwimmbad.«

Sara: »Ja, wie so eine Parklandschaft.«

Carina: »Das ist geil.«

Sara: »Aber der würde bei diesem einen Unterwasserding, da wo die kurz unter Wasser sind, würde der stecken bleiben.«

Carina: »Aha, das ist Scheiße.«

Sara: »Und es gibt eine Autobahn.«

Carina: »Geil, wenn man da runterfällt.«

Mario: »Dann stirbt man.«

Carina: »Guck mal, da fährt so ein Laster unter dir, der ist mit Decken gefüttert.«

Mario: »Aber du hängst wahrscheinlich fest. Die Plane ist weg da oben. Dann stirbst du.«

Carina: »Okay, ich nehme ein Messer mit.«

Mario: »Ich nehme einfach ganz viele schwere Sachen mit und gucke, ob diese Sachen auch in einem Laster voller Decken landen. Wenn nicht, sind halt ein paar Leute tot – bildlich gesprochen.«

Ihre Gruppenidee, die Schule abzureißen, eine Parklandschaft und ein Schwimmbad zu bauen, entpuppt sich, wie die Gruppeninteraktion zeigt, als bedrohliche und tödliche Kulisse. Vermutlich ist die Szene auch Ängsten in Zusammenhang mit der bevorstehenden Klassenfahrt und den geplanten Risikosportarten in Rechnung zu stellen. Auffällig bei diesem Gruppengespräch der Außenseiter ist das erstaunlich gekonnte sprachliche Zusammenspiel, das jedoch mehr ein Konstrukt distanzierter individueller Äußerungen ist und weniger eine Kohäsion stiftende Grup-

penleistung. Fridolin merkt am Ende des Interviews an: »Der Jörg hat auch mal zu mir gesagt, in der S [der Sonderklasse, I. S.] kann sich das nicht so richtig sortieren, weil immer der Neueste, bis der sich einsortiert hat, geht schon wieder einer, dann kommt wieder einer, dann geht wieder einer, dann kommt wieder einer.«

## (Prä-)Adoleszenz und Gruppenperspektiven

Die Schule erscheint in neueren ethnografischen Forschungen als ein Ort von Peer-Kultur, die von eigenen Normen und Verhaltensmustern geprägt ist. Diese scheinen wenig mit Schule und ihren spezifischen Anforderungen zu tun zu haben. Sie folgen vielmehr der sozialen Logik von Gruppenbildungsprozessen und Praktiken interner Vergemeinschaftung und Abgrenzungen. Gruppenkultur ist in diesem Verständnis nicht als etwas vorhanden, das sich die Einzelnen aneignen, sondern sie wird in Interaktion und Interpretation gemeinsam hervorgebracht, bestätigt und modifiziert. Im Zentrum der Peer-Gruppe steht zu meist die wechselseitige Vergewisserung über ein gemeinsam geteiltes Verständnis von Normen und Regeln. Weil diese Normen beständig verhandelt werden, sind sie in der Gruppe Gegenstand von Einigungsprozessen und auch von Spaltungen. Krappmann und Oswald (1995) gehen von der Annahme aus, dass die Interaktionen in der Gleichaltrigengruppe eine unersetzbare Funktion ausüben, sofern diese Interaktionen die Chance zu gleichberechtigter Kooperation und zur Aushandlung von Konflikten enthalten. Demgegenüber geben die Studien von Adler und Adler (2001) Einblick in die intensiven Erfahrungen und subjektiven Nöte, die mit dem alltäglichen Ringen um Akzeptanz und Einfluss in der Peer-Gruppe verbunden sein können.

In einem gruppenanalytischen Verständnis sind Gruppenbeziehungen und Dynamiken in der Gruppe beweglich (Foulkes, 1992; Haubl u. Lamotte, 2007), insbesondere in Gruppen von Heranwachsenden. Sie entwickeln und verändern sich. Gerade für die Gruppe der Heranwachsenden lässt sich hervorheben, dass sich der Einzelne in seiner Individualität umso eher entwickeln kann, je mehr er in die für ihn wichtigen Gruppenbezüge

integriert ist, je mehr Spielraum diese Gruppen für Individualität und Abweichung bieten, je mehr Unterschiedlichkeit eine Gruppe halten und aushalten kann.

Je höher der Konformitätsdruck in einer Gruppe ist, desto weniger individuelle Unterschiede vermag sie zu integrieren und desto geringer sind ihr Entwicklungspotenzial und ihr sozialer Zusammenhalt.

Gruppen stellen Spielräume zur Aushandlung von Bedeutungen zur Verfügung. Sie sind zugleich an sozial verankerte Bedeutungen und Kontexte gebunden, vor dessen Hintergrund der Aushandlungsprozess über einen neuen gemeinsamen Sinnkontext stattfindet. Die Erkenntnis, dass die Gruppenmatrix in Anschluss an Foulkes (1978, 1992) durch körpernahe Sozialbeziehungen konstituiert wird (Haubl, 1988), stellt auch forschungsmethodisch Neues zur Verfügung. So machen auch die aufgezeigten Fallbeispiele mit den Präadoleszenten deutlich, wie die Einzelnen in den Gruppenbeziehungen im Verhältnis zu ihrem eigenen Körper und dem der anderen Identitäten konstruieren und sich dabei fundamentale Regulative aneignen, die den Zusammenhang von institutioneller und kultureller Ordnung sichern. Die Perspektive der Kinder zeigt zugleich, dass diese mit ihren Sichtweisen auch Gegenläufiges und nicht Passungsfähiges produzieren und konstruieren.

So fungieren die Formen des sozialen Habitus, die die Gruppenmitglieder in Körperhaltungen, Mimik und der Art ihrer Kleidung beispielsweise ausdrücken und verhandeln auf der nicht sprachlichen Ebene als soziale Mittel der Kommunikation. In den Fallbeispielen zeigt sich, wie Zugehörigkeiten, die in Formen des sozialen Habitus (Bourdieu, 1987), ihren Ausdruck finden, auch Grundlage sind für Hierarchiebildungen und Machtpositionen in Gruppen und die Bildung von informellen Untergruppen. Dalal (2001) betont, dass solche habituellen Muster immer auch gesellschaftlich fixierte Machtpositionen symbolisieren und diese, festgemacht an Geschlecht und Generation sowie ethnischen und sozialstrukturellen Merkmalen, sich in der Dynamik von Gruppen mehr und weniger bewusst niederschlagen. Foulkes (1992) hat die These formuliert, dass die Gruppenmitglieder gemeinsam die Norm konstituieren, von der

sie individuell abweichen. Diese Ambivalenz von Positionen ist ein wichtiges Moment der Entwicklung von Gruppen. Für den Gruppenkontext bedeutet dies, dass in dem Maße, wie die Gruppe und ihre Mitglieder Abweichungen von der Norm tolerieren und aushalten, sich die Spielräume für die Individualität der Teilnehmer erweitern können. Wie die Fallbeispiele zeigen, konstituiert auch die jeweilige Schulkultur das Gruppenklima und den Aushandlungsraum mit. Dies zeichnet sich ab bei den in den Schulklassen verhandelten Geschlechter- und Zugehörigkeitsvorstellungen, den Umgangsformen und Machtbeziehungen, Konkurrenz- und Leistungsvorstellungen und den jeweiligen Ausschlusshandlungen.

In der Zusammenschau von Gesamtschulklasse und Hochbegabtenklasse lassen sich Gemeinsamkeiten in der Aushandlungskultur der Peergruppen entdecken. Im Fall der Sonderklasse wirken die Ziele einer gymnasialen, vom Selektionsgedanken geprägten Schule verschärfend in die Aushandlungen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung hinein. Die hohe Bewertung von Kognition, Wissen und Leistung, das Ausblenden von Konkurrenz und Differenz und die Kultur der Selbstkontrolle von Körperlichkeit und Triebhaftigkeit erschweren die individuelle Selbstfindung der Mädchen und Jungen, die als Pubertierende mit dem sich verändernden, sexuell werdenden Körper in besonderer Weise befasst sind. Insofern werfen die hinter den agierten Ausgrenzungen sichtbar werdenden Ängste der Kinder auch Fragen auf. Diese können nicht allein auf der individuellen Ebene der Einzelnen vor dem Hintergrund ihrer familialen Beziehungserfahrungen oder allein als Gruppenphänomene betrachtet werden. Sie verschränken sich auch auf der institutionellen Ebene mit gesellschaftlichen Entwicklungen: den Beschleunigungs-, Modernisierungs- und Globalisierungsprozessen und dem Wettkampf um hegemoniale Machtansprüche, in dem den kognitiv Begabten als zukünftigem »Humankapital« eine wichtige Bedeutung zukommt. Die Institution Schule, die die kognitive Begabung und Leistung zum zentralen Kriterium macht, erzeugt zugleich den paradoxen Effekt, dass schulische Lern- und Bildungsprozesse weniger an den intellektuellen Ressourcen und Begabungen der Einzelnen scheitern als vielmehr an Mechanis-

men der sozialen Selektion. Wie das Fallbeispiel der Gesamtschulklasse zeigt, trifft das auch dort zu, wenn auch in abgemildeter Form. Das Beispiel der gymnasialen Sonderklasse veranschaulicht, wie im Kräftespiel um die intellektuellen Ressourcen der kognitiv begabten Kinder um eine Basis der Zugehörigkeit gerungen wird. Deutlich wird auch, dass heranwachsende Jungen und Mädchen vor dem Hintergrund der neuen Kompetenz-Leitbilder von Selbststeuerung, Individualisierung und Autonomisierung in ihrer Selbst- und Identitätsfindung andere brauchen und nutzen, wenn sie ihre kognitiven Potenziale entwickeln. In welchem Maße dabei Emotionen der individuellen Selbstkontrolle unterstellt werden können oder diese auf der Hinterbühne von Unterricht dem freien Spiel der Kräfte der Peers überlassen bleiben, hat Einfluss darauf, das zeigen die Fallbeispiele eindrucklich, wem Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden, wem ein Scheitern und Herausfallen droht. Welche Plätze und Perspektiven die einzelnen Jungen und Mädchen in einer zukünftigen Gesellschaft finden können und wie sie mit Niederlagen, Möglichkeiten und Risiken zurechtkommen, ist noch offen. Wie sich dabei letztlich die Verschiebung der Gewichtung von Bindung und Autonomie, Zugehörigkeit und Isolation, Individualität und Sozialität, Kognition und Emotion, Konkurrenz und Solidarität ausgestaltet und sich in die psychische Struktur der heute heranwachsenden Kinder und in ihre Beziehungen einschreibt (Dornes, 2010) – solche Fragestellungen bleiben ohne die Rückbindung an empirische Forschungen wissenschaftstheoretische Konstruktionen, der wichtige Anknüpfungen fehlen. Der Einblick in das Fallmaterial macht deutlich, dass solche Themen von weiterem Forschungsinteresse sind und weitergehende Anknüpfungen und Differenzierungen brauchen. Diese könnten, als Gegenstand einer analytischen Sozialpsychologie, im Anschluss an Diskurse der Kultur-, Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften liegen und in deren interdisziplinären Vernetzung. Welche sozio-emotionalen Selbstbilder Kinder im Spektrum von Begabung, Lernstörung und Marginalisierung entwickeln und wie sie sich damit positionieren, ist in jedem Fall eine interessante Aufgabe der laufenden und künftigen psychosozialen Forschungsprojekte in

Schule, deren Ergebnisse die Konzepte von Bildungsinstitutionen tiefgreifend bereichern können.

## Literatur

- Adler, P., Adler, P. (2001). *Peer power. Preadolescent culture and identity*. New Brunswick: Rutgers Univ. Press.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: edition diskord.
- Bosse, H., Knauss, W. (1986). *Raster für analytische Gruppenprotokolle*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dalal, F. (2001). *Macht, Identität und Konflikt – eine postfoukessche Perspektive*. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 37 (2), 113–127.
- Dornes, M. (2010). *Die Modernisierung der Seele*. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse*, 64 (11), 995–103.
- Flaake, K., Günther, M., Liebsch, K., Schubert, I. (Hrsg.) (im Druck). *Jugend und Pubertät – Einführung in die Jugendsoziologie*. München: Oldenbourg.
- Foulkes, S. H. (1978). *Praxis der gruppenanalytischen Psychotherapie*. München u. Basel: Ernst Reinhardt.
- Foulkes, S. H. (1992). *Gruppenanalytische Psychotherapie*. München: J. Pfeiffer.
- Haubl, R. (1988). *Kreativer Spiel-Raum und Gruppeninszenierung*. In: J. Belgrad, H.-J. Busch, B. Görlich, R. Haubl, H. J. Kalck (Hrsg.), *Sprache – Szene – Unbewußtes. Sozialisationstheorie in psychoanalytischer Perspektive* (S. 237–273). Frankfurt a. M.: Nexus.
- Haubl, R., Lamotte, F. (2007). *Handbuch Gruppenanalyse*. Eschborn: Dietmar Klotz.
- Hoyer, T. (2010). *»Anders sind wir eigentlich nicht« – oder doch? Schüler/innen in Hochbegabtenklassen – eine Risikogruppe? Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 46, 110–127.
- Krappmann, L., Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Schubert, I. (2005). *Die schwierige Loslösung von Eltern und Kindern. Brüche und Bindung zwischen den Generationen seit dem Krieg*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Schubert, I. (2010a). *»Und nachts, da arbeiten die Männchen im Kopf«. Affektkontrolle und Männlichkeitsvorstellungen bei ADHS-medika-*

menierten Jungen. In: R. Haubl, K. Liebsch (Hrsg.), *Mit Ritalin® leben* (S. 159 – 184). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schubert, I. (2010b). Die Gruppe als Möglichkeitsraum – sexuelle Entwicklung in der Pubertät. *Gruppenanalyse. Zeitschrift für gruppenanalytische Psychotherapie, Beratung und Supervision*, 20 (1), 23 – 52.