

Rauh, Bernhard

Die Schulklasse – ein triadisch strukturierter Bildungsraum

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Wicke, Lars [Hrsg.]: Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 130-145



Quellenangabe/ Reference:

Rauh, Bernhard: Die Schulklasse – ein triadisch strukturierter Bildungsraum - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Wicke, Lars [Hrsg.]: Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 130-145 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319460 - DOI: 10.25656/01:31946; 10.35468/6128-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319460>

<https://doi.org/10.25656/01:31946>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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
Internet: www.pedocs.de

Bernhard Rauh

Die Schulklasse – ein triadisch strukturierter Bildungsraum

Abstract

Im Beitrag wird die Schulklasse als Bildungsraum modelliert, der von spezifischen Sozialbeziehungen einer Organisation und von unspezifischen Beziehungen, die auch durch Übertragungen geprägt sind, strukturiert wird. Es wird die erziehungswissenschaftlich relevante Frage bearbeitet, mit welcher Vorstellung der schulische Bildungsraum, die zwei Beziehungsformen und deren Wechselwirkung intelligibel erfasst werden können. Für die theoretische Modellierung erscheint eine triadische Struktur brauchbar, in der die Praktiken von Schüler*innen und Lehrkräften als Individuen auf die Organisationseinheit Schulklasse *und* auf deren emotional-soziales Pendant Klassengruppe bezogen repräsentiert werden (Triade *Schulklasse-Individuum-Klassengruppe*).

1 Einführung

Die Bedeutung der Schulklasse für die Entwicklung von Individuen wie auch der Gesellschaft ist weithin anerkannt. Parsons (1979) zählt die Schulklasse zu den Primärgruppen neben *Familie* und *Peer-Group* und rechnet damit der Schulklasse einen bedeutsamen Stellenwert für die gesellschaftliche und individuelle Entwicklung zu.

Im Beitrag wird eine theoretische Modellierung dieses wichtigen sozialen Gebildes vorgenommen, die es ermöglichen soll, spezifische, der Schulklasse inhärente Strukturen intelligibel zu erfassen. Dazu werden bereits etablierte Begriffe eingesetzt, neue eingeführt und in ein neues Verhältnis gebracht. Sie werden trianguliert.

Das triadische Denken hat eine lange Tradition. Es findet sich in der Soziologie, vor allem bei Simmel (1908), in der Psychoanalyse (vgl. Abelin 1985; Buchholz 1990; Grieser 2015) und der Phänomenologie bei Bedorf (2006; 2010) und Waldenfels (z. B. 2015). Mit der Figur des Bezugs auf etwas Drittes (vgl. Eßlinger u. a. 2010) wird die soziale Grundoperation des Verstehens in eine komplexere und theoretisch angemessenere überführt: Vom Verstehen des Anderen auf das Verste-

hen des Anderen in seinem Verhältnis zu Anderen. Im Fokus steht eine prinzipiell gleichwertige Bezugnahme auf etwas Drittes. Die theoretische Modellierung wird über die triadische Relationierung von Organisation, Gruppe und Individuum geleistet. Die Überlegungen verstehen sich als ein Beitrag zur Präzisierung des Gebrauchs des Begriffs Schulklasse. Klassengruppe wird als *emotional-soziales Äquivalent zur organisatorischen Einheit Schulklasse* als eine weitere *handlungsleitende Kategorie* modelliert. Schulklasse markiert den organisationalen, Klassengruppe den emotional-sozialen Aspekt des Klassenverbandes (Triade *Schulklasse-Individuum-Klassengruppe*). Die Überlegungen setzen den Schwerpunkt auf die Elaborierung des Verhältnisses von Organisation und Gruppe.

Eine theoretische Modellierung der Schulklasse gestaltet sich wohl auch deshalb schwierig, weil bei der Verwendung des Begriffs Schulklasse subjektive Theorien, biografisches und unbewusstes Wissen über diesen Erfahrungsraum mitschwingen.

Inhaltlich gliedert sich der Beitrag in folgende gedankliche Schritte: Zu Beginn werden Begriffe für Interaktion kurz expliziert (2.) und in einer theoretischen Modellierung auf die Schulklasse bezogen (3). Anschließend wird eine Bestimmung des Bildungsraums Schulklasse über eine triadische Strukturierung der Aspekte *Organisation-Individuum-Gruppe* erarbeitet, die fruchtbar scheint, die komplexen Beziehungen im Bildungsraum Schule zu repräsentieren und sich aus der angenommenen Interdependenz von Organisation und Gruppe ergebenden erweiterten Beschreibungsmöglichkeiten exemplarisch entfaltet (4.). Abschließend wird auf den aktuellen Diskurs um Peerbeziehungen in der Schulklasse mit der Unterscheidung von Schüler*innengruppe und Klassengruppe Bezug genommen (5.) und der Beitrag mit zusammenfassenden und ausblickenden Überlegungen abgerundet (6.).

2 Begriffe für Interaktion

Es gibt eine Reihe von Begriffen, um die Interaktion in der Schulklasse zu repräsentieren: *Soziales System, Organisation, Gruppe, Netzwerk, Interaktionsfeld*. Organisation und Gruppe gehen eher von stabilen sozialen Zusammenhängen aus, Interaktionsfeld und Netzwerk/Geflecht von eher fluiden (vgl. Rauh 2010a). Deshalb wird sich in den folgenden Überlegungen auf die drei erstgenannten konzentriert, weil ihre Perspektivierungen die Situation in der Schulklasse passender aufschließen.

Soziale Systeme als Interaktionssysteme kommen immer dann zustande, wenn Menschen miteinander kommunizieren bzw. interagieren und „ein autopoietischer Kommunikationszusammenhang entsteht“, der „sich durch Einschränkung der geeigneten Kommunikation gegen eine Umwelt abgrenzt“ (Luhmann 1986,

269). Bekanntermaßen bestehen Soziale Systeme „demnach nicht aus Menschen, auch nicht aus Handlungen, sondern aus Kommunikationen“ bzw. Interaktionen (ebd.).

Organisation beschreibt einen Subtypus des Sozialen Systems. Kern des Organisationsbegriffs ist „die geregelte Kooperation von Menschen, ein Zusammenwirken und Miteinanderumgehen, das weder zufällig noch beliebig so geschieht“ (Gukenbiehl 2000, 142), sondern bewusst und geplant vorgestaltet wurde. In Organisationen werden die Aktivitäten der Mitglieder über allgemeinverbindlich festgelegte Regelungen und Strukturen, über Rollen und Normen definiert sowie die zur Verfügung gestellte Mittel koordiniert, so dass die Aufgabenerfüllung bzw. das Erreichen eines Zieles oder Zweckes auf Dauer und unabhängig von den jeweils Handelnden gewährleistet ist. Organisationen sind demnach „Instrumente“ (Gukenbiehl 2000, 150f.), die auf eine Beschränkung der Handlungsspielräume und demzufolge auf eine regelhafte und formalisierte Interaktion aufbauen.

Gruppe betont nach König (1983, 49) den Aspekt einer „*emotionalen Gemeinschaft*“, einer emotionalen Beziehung und emotionalen Abhängigkeit der Mitglieder eines sozialen Gebildes zu- bzw. voneinander. Die Gruppendefinition Neidhardt (1979, 642) trägt dem Beziehungsaspekt noch stärker Rechnung: „*Gruppe ist ein soziales System, dessen Sinnzusammenhang durch unmittelbare und diffuse Mitgliederbeziehungen sowie durch relative Dauerhaftigkeit bestimmt ist*“. Interaktion von jedem mit jedem ist möglich, eine gewisse Geschlossenheit besteht. Zumindest ein gemeinsames Ziel existiert.

Vergleicht man die drei theoretischen Zugriffe Soziales System, Organisation und Gruppe, ist festzuhalten: Der Begriff des *Sozialen Systems* ist auf einer hohen Abstraktionsebene angesiedelt. Das hat den Vorteil, dass sehr viele Phänomene des Sozialen darunter subsumiert und organisationale sowie emotional-soziale Aspekte integriert werden können. Damit ist jedoch ein Nachteil verbunden. „Der Begriff [...] des Sozialen Systems ist zu allgemein, um Spezifika der sozialen Konstellationen in der Schulklassse [hinreichend] differenziert erfassen zu können“ (Rauh 2010a, 160). Da das Erkenntnisinteresse des Beitrags nicht darin liegt, allgemeine systemübergreifende Analysen zu leisten, sondern Spezifika der Schulklassse zu bestimmen, wird den Begriffen Organisation und Gruppe, die auf einer tieferen, mittleren Abstraktionsebene liegen, der Vorzug gegeben.

In der abgrenzenden Betrachtung fasst der Begriff *Organisation* eine äußere Struktur der formalen Interaktion der Mitglieder, die über Rollen und Normen definiert wird. Organisation fokussiert eine vorgeplante, vorstrukturierte, rollenförmige Form der Interaktion und damit formalisierte und standardisierte Abläufe und Regelungen.

Gruppe hingegen erfasst eine innere Struktur der emotionalen Beziehungen, die im Zugehörigkeitsgefühl des Einzelnen und in einer Zusammengehörigkeits-

vorstellung der Gruppe repräsentiert ist (vgl. Rauh 2010a). Der Begriff *Gruppe* fokussiert demnach ungeplante, gewachsene Formen von Interaktion und die Regulation diffuser und komplexer Prozesse über emotionale Beziehungen und Gefühlsbindungen.

Zentrales Kriterium für eine Organisation ist, dass die Mitglieder der Organisation auswechselbar sind, ohne dass sich dadurch an der äußeren, formalen Struktur der Organisation etwas ändert. Der Organisationsbegriff sieht ab von der Individualität, von den Eigenschaften einzelner Mitglieder, hingegen berücksichtigt der Gruppenbegriff die Verschiedenheit und Individualität der Mitglieder und damit Diffusität bzw. Heterogenität.

3 Modellierungen von Schulklasse

Nach dieser allgemeinen Relationierung von Organisation und Gruppe werden diese im nächsten Schritt auf die Schulklasse bezogen. These ist, dass Gruppe und Organisation als Begriffe mittleren Abstraktionsgrades für das schulpädagogische Erkenntnisinteresse Konstruktion und Reflexion der schulischen Bildungssituation hilfreiche Kategorien zur Verfügung stellen.

3.1 Schulklasse als Organisation und Organisationseinheit der Schule

In modernen Gesellschaften ist der Schulbesuch für alle Kinder Pflicht. Er wird von staatlicher Seite über organisatorische Maßgaben genau geregelt. Fend (2008, 31) bestimmt Schule als „rationale Organisationen von Lehren und Lernen“ und H. Roth (1969) sieht als Zweck der Schule eine „optimale Organisation von Lernprozessen“ (Herzog 2011, 164). Demzufolge wäre Schule passend als eine Organisation zu verstehen. Den „proximalen Kontext“ dieser Organisation stellt der Unterricht dar, die Organisation „schulischer Bildungsprozesse“ bildet ihren Kern (Herzog 2011, 164).

Wie in allen größeren Organisationen ist auch in der Schule eine rationelle Organisation durch Binnengliederung und Zusammenfassung der Mitglieder in überschaubare Untereinheiten wie Schulklassen nötig.

Formal-organisatorisch ist der Zweck der Schulklasse relativ klar definiert: „an einem bekannten Ort zu bekannter Zeit ein bestimmtes Lernpensum zu be- bzw. erarbeiten“ (Steitz-Kallenbach 1993, 60). Der inhaltliche Arbeitsauftrag wird über Ordnungen, Bildungs- und Rahmenpläne spezifiziert, der von Schulart zu Schulart, von Bildungsgang zu Bildungsgang, von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe differiert. Die fachlichen Bildungsinhalte sind relativ genau vorgegeben, ihre Bearbeitung wird von Lehrkräften bewertet.

Der Organisationscharakter der Schulklasse wird besonders dadurch deutlich, dass ein Klassenverband sich nicht ad libitum organisieren kann, sondern eine durch Gesetze und Verordnungen vorgegebene (klare) Zielsetzung hat, die nach

gegebenen Regeln zu verfolgen ist (vgl. Jenzer 1991). Selbst die Zugehörigkeit entspringt nicht einem freien Willensentscheid, sondern folgt einer Anordnung der Gesellschaft und der Organisation Schule. Die Schüler*innen können sich weder ihre Lehrkräfte, noch ihre Klassenkamerad*innen, noch den Schulraum oder das Schulhaus aussuchen (vgl. ebd.).

Die Einteilung von Schüler*innen in alters- und/oder fähigkeitsbezogen relativ homogene Organisationseinheiten wie Schulklassen – meist in der Form der *Jahrgangsklasse* – ist ein zentrales Merkmal der modernen Schule (vgl. Rauh 2010a). Das war nicht immer so.

Historisch gesehen hat die Klassenbildung ihre Rechtfertigung im „Zusammenunterricht“ (Jenzer 1991, 297), in dem einer einigermaßen homogenen Menge von Schüler*innen, das Gleiche, auf gleiche Weise, mit gleichen Mitteln, zur gleichen Zeit, am gleichen Ort durch die gleiche Lehrkraft gelehrt wird (vgl. ebd.). „Die Klasse setzt sich aus ‚gleichartigen‘ Schülern zusammen“ (ebd., 368). Achtete man in früheren Zeiten darauf, dass die Schüler*innen gleichen Geschlechts oder gleicher Konfession waren, ist heute die *Gleichaltrigkeit* ausschlaggebend. In unserem Denken verbinden wir bei Schüler*innen ‚Klasse‘ unweigerlich mit Alter: Die Schüler*innen einer Schulkasse gehören zu einem bestimmten Altersjahrgang (vgl. ebd.). Schulklassen sind meist als Jahrgangsklassen, selten als jahrgangsübergreifende Klassen organisiert. Für die organisatorisch-bürokratische Handhabung ist das Jahrgangsklassensystem praktisch, da es eine leichte verwaltungstechnische Kontrolle ermöglicht. Über das Kriterium Alter ist eine äußere Homogenität der Schüler*innen gewährleistet und von solchen homogenisierenden Strukturierungselementen werden sich eine Effizienzsteigerung der Arbeit und eine Anerkennung von Selektion als legitime Maßnahme erhofft.

Die schulorganisatorische Einheit Schulkasse bildet nach wie vor eine zentrale Größe in der schulischen Bildung. Sie ist der sozial-interaktionale Kontext, in dem Unterricht, schulisches Lehren und Lernen organisiert wird. Schulerfahrung ist demnach vor allem *Schulklassenerfahrung*. Trotz aller gesellschaftlichen Veränderungen und schulpädagogischen Weiterentwicklungen wird in allen Schulformen weitgehend am Organisationsprinzip Schulkasse festgehalten. Moderne schulpädagogische Ansätze wie Kurssystem, Streaming und Setting oder Individualisierung von Unterricht konnten die Schulkasse bis heute nicht verdrängen (vgl. Rauh 2010a).

Meist interagieren in einer Schulkasse jeweils ein bis zwei Erwachsene und eine bestimmte Anzahl von Kindern/Jugendlichen. Überdauernde Strukturen und intensivere Beziehungen bilden sich aus, wobei die Schüler*innenbeziehungen von den Lehrkräften mit beeinflusst werden. Bildungsinhalte sind vorgegeben, sie werden meist in Mehrpersonensituationen vermittelt. Die schulische Bildungssituation stellt demnach auch emotional-soziale Anforderungen an die Schüler*innen, deren Bewältigung auf den schulischen Erfolg Einfluss nimmt.

Demnach wäre es hilfreich, die *organisationale Perspektive* auf die Bildungssituation Schulklasse mit einer zweiten Perspektive zu ergänzen, um weitere wesentliche Aspekte modellieren zu können, die auf der intelligiblen Erfassung von *emotional-sozialen Gesichtspunkten* aufbaut (vgl. Rauh 2010a). Ein ergänzender *schulpädagogischer Begriff* zu dem der Schulklasse, der die emotional-soziale Beziehungen repräsentiert und damit Schulklasse stärker als organisationalen Begriff konturiert, wäre weiterführender, als den organisationalen Begriff mit emotional-sozialen Aspekten zu belasten. Dafür bietet sich der Gruppenbegriff an.

3.2 Schulklasse als Gruppe

Schüler*innen definieren sich über die Zugehörigkeit zu ‚ihrer‘ Schulklasse, sie gibt ihnen Identität. Viel Zeit wird miteinander verbracht, während des Unterrichts oder in den Pausen, auf dem Schulweg, vor und nach dem Unterricht. Freundschaften werden geschlossen, Menschen erleben sich als Teil eines Ganzen. Viele begleitende Aktivitäten finden statt, die Affekte auslösen und intensive Beziehungsprozesse in Gang setzen. Diese Aspekte können in einer eigenen terminologischen Fassung als „Klassengruppe“ (Rauh 2010a, 195) repräsentiert werden. Der Terminus wurde von verschiedenen Autor*innen, jüngst von Hübner (2022), verwendet.¹ Eine weitere emotional-soziale und damit gruppenale Bedeutung der Organisationseinheit Schulklasse ergibt sich daraus, dass Lehrkräfte und Mitschüler*innen von Schüler*innen nicht frei gewählt sind und nur sehr schwer abgewählt werden können. *Die Beziehungen sind nicht kündbar und zumindest über einen berechenbaren Zeitraum stabil.* Sie nähern sich darin familiären Beziehungen wie zu Eltern bzw. Geschwistern an. Das erklärt zum Teil die Heftigkeit der *Übertragungsprozesse* in der Schulklasse bzw. genauer der Klassengruppe. Die äußeren Gegebenheiten mit ihrer hohen Verbindlichkeit verstärken die Übertragungsneigung der Akteur*innen und das Lehrkräfte-Schüler*innen-Verhältnis ähnlich dem Eltern-Kind-Verhältnis wahrzunehmen. Lehrkräfte werden als Elternsubstitute, Schüler*innen als Kinds substitute und Mitschüler*innen als Geschwister substitute behandelt. Die Mitglieder der Organisationseinheit Schulklasse stehen in einer affektiv-emotionalen Beziehung zueinander, in der „sich die intrapsychische Situation des einzelnen Schülers [und Schülerin sowie Lehrkräften] wie in der Übertragung darstellt und eine entsprechende unbewußte Dynamik in Szene setzt“ (Nitzschmann 2004, 112).

3.3 Interdependenz von Schulklasse und Klassengruppe

Emotionale Beziehungen stehen „nicht außerhalb des Sozialen“, vielmehr üben sie „einen stabilisierenden Effekt auf soziale Integration aus“ (Reckwitz 2016, 168). Das ist die eine Seite. Sie können aber auch einen destabilisierenden Effekt bewirken und zur Desintegration bis Exklusion beitragen. Demnach sind Emo-

1 Entsprechende Verweise und die Ausarbeitung als distinkter Begriff finden sich bei Rauh (2010a).

tionen in Schulklassen keine vernachlässigbaren Begleiterscheinungen, sondern ermöglichen Erfahrungen von Zusammen- und Zugehörigkeit, wie auch von Ausschluss, Isolation und Einsamkeit. Zwar wurde lange versucht, Emotionen bei der Konstruktion des Sozialen – psychoanalytisch gesprochen – unbewusst zu machen und zu halten. „Das Affektive [...] scheint das konstitutive Außen der affektneutralen modernen Sozialität zu bilden“, womit verleugnet würde, dass Emotionen und Affekte „ein konstitutiver Bestandteil des Sozialen“ sind und in sozialen Zusammenhängen „fortwährend produziert“ werden (ebd., 169). Emotionen sind als „kulturell, sozial, diskursiv reguliert, formiert und überformt“ (Magyar-Haas 2018, 21) zu verstehen. Die Verdrängung dieser Verbindung zwischen Emotionen und dem Sozialen kann dazu führen, dass Emotionen und Affekte in der Schulklasse eine umso größere Wirkung entfalten, als wenn sie systematisch berücksichtigt werden würden. „Affekte mögen in manchen institutionellen Komplexen der Moderne *anders* modelliert worden sein, sie sind aber nicht verschwunden. [...] Jede soziale Ordnung [...] ist auf ihre Weise eine affektuelle Ordnung, jede soziale Praktik ist auf ihre Weise affektiv gestimmt und hat insofern eine affektive Dimension in sich eingebaut“ (Reckwitz 2016, 169; Hervorh. i. Orig.).

Emotionen sind demnach als subjektives Phänomen oder individuelle Eigenschaft unterbestimmt, vielmehr haben sie eine soziale Dimension und leiten Aktivitäten an, die auf etwas „Bestimmtes (Subjekte, Objekte, Vorstellungen) gerichtet sind“ (ebd., 170).

Kulturell-soziale Prozesse und Emotionen sind als interdependent, als sich wechselseitig beeinflussend zu begreifen (vgl. Datler & Rauh 2021). Der Einfluss von Emotionen auf die pädagogische Beziehung sowie kognitive und soziale Prozesse wird in aktuellen Forschungsergebnissen verschiedener Disziplinen deutlich gemacht (vgl. z. B. Damasio 2004; Wessel 2015). Vor allem die Ergebnisse und Erkenntnisse der jüngeren neuropsychologischen Forschung (vgl. LeDoux 2001; Roth 2001; Damasio 2004) haben aufgezeigt, dass Emotionen ein Leitsystem sind, welches unsere Beziehungen zur sozialen und kulturellen Welt vorgängig strukturiert. Gemäß diesem Paradigma wäre davon auszugehen, „daß Gefühle und Empfindungen [...] keine Eindringlinge in das Reich der Vernunft sind, sondern, zu unserem Nach- und Vorteil, in ihre Netze verflochten“ (Damasio 2004, 12 [Hervorh. i. Original]).

Demzufolge kann es in Erziehung und Bildung nicht um eine „Lobotomisierung“ der Verbindung zwischen Emotion und Sozialem gehen. Beide Bereiche sind analytisch zu differenzieren, aber ebenso integrativ und zusammen zu denken, wie par excellence die eigene emotionale Beteiligung von Lehrkräften an den organisational und gruppal aufschließbaren Prozessen im Unterricht in der Schulklasse (vgl. Datler & Rauh 2021).

Die beiden wechselseitig aufeinander bezogenen Aspekte des Klassenverbands, Organisation und Gruppe, sollten nicht in einen Begriff überführt werden. Viel-

mehr ist darauf zu achten, dass *sich mit einem auf der gleichen Ebene angesiedelten, beziehungstheoretisch gefassten Äquivalent zum Organisationsbegriff Schulklasse* bildungsrelevanten Fragen angenähert wird.

Die Schulklasse konstituiert sich durch eine schulorganisatorisch bedingte Zusammenfassung von Schüler*innen. Für ihr Funktionieren ist eine emotional-soziale Strukturierung hilfreich, was mit der Perspektive der Klassengruppe gefasst werden kann. Schule ist darauf angewiesen, dass Schulklasse als Beziehungsraum, als Gruppe funktioniert, damit sie den Zweck des Unterrichts von Schüler*innen überhaupt sicherstellen kann (vgl. Opp u. a. 2006).

Und umgekehrt ist die Klassengruppe auf organisationale Aufgaben angewiesen, damit die Beziehungen sich gerichtet entfalten können und eine Schulklasse als Gruppe „funktioniert“. Emotionen und Affekte sind immer zielgerichtet, „sinnhaft gerichtet“, wie Reckwitz (2016, 173) schreibt, indem sie etwas als lustvoll oder unlustbereitend interpretieren. Die Schulklasse dient zweckrational dem Unterricht und ist unaufhebbar mit Emotionen verbunden, deren bewusste Wahrnehmung und Gestaltung für die pädagogische Arbeit fruchtbar gemacht werden könnte.

Auf der Basis des bisher Erarbeiteten ist festzuhalten, dass das Ziel einer angemessenen theoretischen Modellierung von Schulklasse nicht die Aufhebung des Dualismus von Organisation und Gruppe sein kann, sondern eine Elaborierung des Verhältnisses der beiden Perspektiven auf den Klassenverband. Für eine theoretische Modellierung der Interaktionssituation Schulklasse scheint es ertragreich, die beiden Perspektiven Organisation und Gruppe getrennt zu halten *und* aufeinander zu beziehen. Die eine, *organisationale Perspektive* wird für eine Analyse der Bildungssituation Schulklasse als nicht hinreichend betrachtet, da wesentliche Aspekte unberücksichtigt bleiben, die als *emotional-soziale Aspekte* benannt werden können. Und umgekehrt reicht die gruppale Perspektive der Klassengruppe nicht aus, um *organisationale Aspekte* angemessen zu repräsentieren. Organisationale und gruppale Strukturen bringen sich wechselseitig hervor. Die beiden Systemvarianten Gruppe und Organisation verfügen nicht über den gleichen Gegenstandsbereich. Sie sind nicht gegeneinander austauschbar. Es sorgt sogar für Verwirrung und schwächt die analytische Kraft der beiden Begriffe, wenn zu viele organisationale Aspekte in den Gruppenbegriff ‚hineingepackt‘ werden oder umgekehrt. Dieses Problem zieht sich nach Heintel (1997) durch die ganze Geschichte der Organisationsentwicklung. Damit ist nicht gemeint, dass reale Organisationen nicht lohnend unter der Gruppenperspektive betrachtet werden können. Vielmehr ist es so, dass aus den dargelegten Gründen in realen Organisationen nicht auf die Berücksichtigung emotionaler Beziehungen verzichtet werden kann (vgl. Rauh 2010a).

Der Begriff Klassengruppe scheint am ehesten passend für die Repräsentation der emotionalen Seite der Interaktion zu sein, da er sich auf die Beziehungsrealität der

Schule beziehen lässt, nicht zu abstrakt, aber auch nicht zu konkret ist und mit der derzeitigen organisationalen Struktur der Schule, einer Unterteilung in die relativ stabile Organisationseinheiten Schulklasse, korrespondiert, da sich beide Begriffe auf einem vergleichbaren Abstraktionsniveau bewegen (vgl. Rauh 2010a).

Organisation fokussiert eher die geplante Form der Interaktion und formalisierte, standardisierte und damit unpersönliche und regelhafte Abläufe. *Gruppe* fokussiert eher ungeplante, gewachsene Formen von Kooperation und die Regulation diffuser und komplexer Prozesse über emotionale Beziehungen und Gefühlsbindungen.

Das sozialpsychologische Konzept der Gruppe ist damit besonders dazu geeignet, nicht nur „Grundphänomene des Sozialen in einer individuell nachvollziehbaren Sicht zur Sprache zu bringen“ (Schäfers 1995, 92), sondern ebenso den Zusammenhang von Interaktions- und Psychodynamik zu fassen (vgl. Ulich 1976). Der Gruppenbegriff bietet die Möglichkeit der systematischen Berücksichtigung von Affekten in der theoretischen Modellierung. Gruppe repräsentiert in den Diskursen die soziale Dimension der Affekte. Gefühle der Zusammen- und Zugehörigkeit bestimmen den Kern des Gruppenbegriffs, nicht Rollen.

4 Bildung im triadisch strukturierten Raum des Klassenverbandes – Erweiterung der Beschreibungsmöglichkeiten

Die Bedeutung der beiden analytischen Perspektiven und ihrer Interdependenz lässt sich verdeutlichen, indem die beiden Begriffe exemplarisch angewendet werden.

Schüler*innen und Lehrkräfte finden sich nicht spontan zusammen. Sie werden meist nach äußeren Kriterien zu einer Schulklasse zusammengefasst (in diesem Beitrag, siehe Kapitel 3.1). Die Zusammenstellung der organisatorischen Einheit Schulklasse schafft noch keine Gruppe. Jedoch nehmen die Mitglieder der Organisationseinheit Schulklasse regelmäßig in einer relativ konstanten Zusammensetzung an der schulischen Veranstaltung Unterricht in der Schulklasse teil. Aufgrund der Häufigkeit und Dauer der Treffen bilden sich in direkten Interaktionsprozessen nach und nach zwischen den Beteiligten Beziehungsstrukturen und Gefühlsbindungen aus, deren Form vom Entwicklungsstand der Schüler*innen und den emotional-sozialen Kompetenzen der Lehrkräfte abhängig ist. Münden diese Interaktionen in Gefühle der Zusammengehörigkeit und Zugehörigkeit, bildet sich eine Gruppenidentität aus, die mit dem Terminus Klassengruppe repräsentiert werden kann.

Für die Reflexion und Gestaltung der schulischen Bildungssituation in der Schulklasse ist es hilfreich, von zwei nicht ineinander zu überführenden Perspektiven, Organisation und Gruppe, auszugehen. In Hinblick auf den Zweck von Schule können in realen sozialen Gebilden die organisatorische und die gruppale Pers-

pektive auf die Schulklasse in einem *komplementären*, einem *konträren* oder einem *neutralen Verhältnis* zueinander gebracht werden. Für die Erfüllung des schulischen Auftrags, Bildung der Schüler*innen, ist ein *positiv komplementäres Verhältnis* der beiden Aspekte wohl am produktivsten. Das soziale Gebilde *Schulklasse* ist zwar eine Zwangsorganisation, daraus kann – im gelingenden Fall – sich aber eine die gesamte Schulklasse umfassende Gruppe entwickeln, die den Organisationszweck unterstützt und nicht behindert oder sogar gegen ihn arbeitet. Sind die Mitglieder der Klassengruppe überwiegend nicht willig oder fähig, organisational vorgegebene unterrichtliche Aufgaben anzugehen, wird der Zweck ihres Zusammenseins nicht erreicht. Falls emotional-sozialen Prozessen keine Beachtung zu Teil wird, entfalten sich Gruppenprozesse naturwüchsig und möglicherweise wird die Effektivität der unterrichtlichen Arbeit durch unbewusste, nicht geklärte Beziehungsdynamiken und unerfüllte emotional-soziale Bedürfnisse behindert.

Als *Organisationseinheit* bleibt die Schulklasse selbst dann erhalten, wenn verschiedene, sogar zentrale Mitwirkende ausscheiden und/oder durch andere ersetzt werden, hingegen die *Klassengruppe* verändert sich durch das Ausscheiden von Mitgliedern und muss sich eventuell sogar ganz neu konstituieren. Die *emotional-soziale Struktur* verändert sich durch solche Eingriffe in die Gruppenstruktur der Schulklasse massiv, bis hin zur Auflösung des Gefühls der emotional-sozialen Verbundenheit.

Für die Gestaltung des Auftrags der Schule dürfte es hilfreich sein, Lehrkräfte als *Leiter*innen der Schulklasse* zu positionieren und ihnen in der Klassengruppe eine zentrale Position zuzurechnen (vgl. Redl 1978), ob sie wollen oder nicht. Dies wird insbesondere dann bedeutungsvoll, wenn programmatisch negative Folgen für die Entwicklung der Schüler*innen gezielt vermieden und positive/entwicklungsfördernde Möglichkeiten systematisch genutzt werden möchten.

Für die begriffliche Bestimmung des Bildungsraums der Schulklasse, der sich durch eine Relationierung der drei Perspektiven *Organisation-Individuum-Gruppe* konstituiert, ist eine auf der gleichen Ebene wie Schulklasse angesiedelte, entsprechende begriffliche Kategorie fruchtbar. Mit jedem Lehrkraft- und Schüler*innenwechsel konstituiert sich die Klassengruppe neu. An einem Unterrichtstag wird diese Neukonstitutionsnotwendigkeit beim Wechsel der Lehrkraft, gerade von Klassenlehrkraft zu Fachlehrkraft, besonders markant. Die Organisationseinheit *Schulklasse* benötigt, um Funktionieren zu können, den Bezug zur *Klassengruppe* und zum *Individuum*. Die Klassengruppe entsteht und besteht im organisationalen Rahmen Schulklasse und entwickelt sich durch die Individuen. Ein Schulkind bildet sich in der Triade *Schulklasse-Schüler*in-Klassengruppe*, eine Lehrkraft gestaltet in Bezug auf die beiden anderen Pole in der Triade *Schulklasse-Lehrkraft-Klassengruppe* ihre Arbeit (vgl. Rauh 2010a).²

2 Es können noch weitere triadische Konstellationen im schulischen Bildungsraum unterschieden werden (vgl. Rauh 2010a und 2010b).

Lehrkräfte und Schüler*innen sind *auf eine positive emotionale Abstimmung geradezu angewiesen, damit die Zusammenarbeit in der Organisationseinheit Schulklasse gelingen kann und sie sich als Individuen weiterentwickeln*. Die anfangs stark funktionsorientierte Organisationsstruktur der Schulklasse nimmt meist mit der Zeit einen zunehmend diffuseren Charakter an, wie er für andere Primärgruppen (vgl. Parsons 1979) beschrieben wird. Wie in Familie und Peer-Group können sich auch in Klassengruppen förderliche und hemmende Konstellationen für die einzelnen Individuen oder die Gesamtgruppe ergeben, mit Auswirkungen auf die Funktionsfähigkeit der Schulklasse. So könnte es im positiven Falle möglich werden, auch Dinge anzusprechen, die außerhalb des engen funktionsbezogenen Themenrahmens liegen. Voraussetzung dafür ist, dass die Beteiligten nicht nur eine äußere, funktionelle Zuordnung zur Organisation Schulklasse vornehmen, sondern eine Wir-Identität, eine *Zusammen- und Zugehörigkeitsvorstellung in der Klassengruppe* entwickeln.

Durch den Pflichtcharakter der schulischen Bildungssituation sind Kinder und Jugendliche der Klassengruppe geradezu ausgeliefert. Das erhöht die pädagogische Verantwortung für eine intentionale Gestaltung des Beziehungsraums der Organisationseinheit Schulklasse (vgl. Rauh 2010a).

Auf die Sinnhaftigkeit der Reflexion und Gestaltung der Interaktionen in der Schulklasse gemäß der Gruppenperspektive verweist Oevermann (1996). Kinder sind noch gar nicht in der Lage, Lehrkräfte nur als Lehrkräfte wahrzunehmen, da sie entwicklungsbedingt noch nicht zur Gestaltung spezifischer Sozialbeziehungen fähig sind (vgl. ebd.). Folglich können sie keine ausschließlich zweckdienliche, rollenförmig-funktionale Beziehung zu ihren Lehrkräften unterhalten, wie es die Organisationsperspektive annimmt. Sie versuchen vielmehr, „die Beziehungen zum pädagogischen Personal [...] an die Strukturlogik der diffusen Eltern-Kind-Beziehung zu assimilieren“ und Lehrkräfte „von Rollenträgern zu ganzen Menschen zu machen, vergleichbar den Eltern“ (Oevermann 1996, 148). Auch noch später, bis zum Ende des Jugendalters, mischen sich immer wieder ontogenetisch bedingt in die organisationsdefinierten Interaktionen von Schüler*innen mit Lehrkräften „*Strukturmomente der diffusen, nicht rollenförmigen Sozialbeziehungen*“ (ebd.; Hervorh. i. Orig.). Schule sollte bei Schüler*innen die Fähigkeit zur Gestaltung spezifischer Beziehungen nicht einfach voraussetzen, was zu Exklusionen beitragen würde, sondern die Schüler*innen auf diese Beziehungsgestaltung orientieren.

Dafür ist es hilfreich, wenn sich Lehrkräfte nicht nur als Unterrichtende, sondern als *bedeutungsvolle Bezugspersonen verstehen*, die auf die Schüler*innen Einfluss nehmen. Sie würden damit anerkennen, dass sie und die Schüler*innen sich wechselseitig als bedeutungsvolle Dritte verstehen.

5 Schüler*innengruppe vs. Klassengruppe

Organisatorische Festlegungen und deren Veränderungen beeinflussen emotionale Interaktionsprozesse, die mit dem Gruppentheorem gefasst werden können. Der Diskurs kann sich damit der Vorstellung eines mehr als nur organisationalen Umgangs mit dem ‚Format‘ Schulklasse öffnen und der Vorstellung Raum geben, dass es pädagogisch hilfreich sei, bei Schüler*innen Erfahrungen von Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit zu fördern, um eine Einbindung der Schüler*innen in die Organisation Schule zu gewährleisten, die über das Gefühl der Zugehörigkeit zur Peer-Group, die im Schulklassenkontext um der Klarheit der theoretischen Modellierung willen mit einer eigenen terminologischen Fassung „Schülergruppe“ (Rauh 2010a, 128) bzw. Schüler*innengruppe versehen werden sollte, hinausgeht.

Drope und Rabenstein (2021) weisen darauf hin, dass inzwischen dem Wissen über die Peerbeziehungen in Schulklassen eine zunehmend hohe Bedeutung zugeschrieben werde. Harks und Hannover (2017, 425) belegen, dass Grundschullehrkräfte, die in einer Schulform arbeiten, in der das Klassenlehrkraftprinzip gilt, zu Peerbeziehungen „signifikant genauere Angaben machten, als Lehrkräfte weiterführender Schulen“. Die Urteilsgenauigkeit wurde dadurch vorhergesagt, inwiefern die Lehrkräfte von sich sagten, Peer-Interaktionen gezielt zu beobachten und der Meinung waren, dass die Qualität der Peer-Interaktionen in den Verantwortungsbereich der Lehrperson gehört (vgl. ebd.). Gemäß der entfalteten Strukturierung positionieren sich diese Lehrkräfte *in* der Klassengruppe.

Auch an Gymnasien und Sekundarschulen wird die Bedeutung der Peer-Beziehungen erkannt, da verstärkt Maßnahmen zur Gestaltung, insbesondere des Anfangs von Schulklassen, ergriffen werden, in denen proaktiv in der Konstitutionsphase auf die sich bildenden Klasse(ngruppe) Einfluss genommen werden soll, wie im programmatischen Diskurs in praxisorientierten Zeitschriften hervorgehoben wird (z. B. Klaffke & Wübbels 2019; vgl. Drope & Rabenstein 2021). In den sich als praxisorientiert/-orientierend verstehenden Zeitschriften und Ratgebern werden die Übergänge und Anfänge als Möglichkeit entworfen, die Beziehungen in der Schulklasse pädagogisch zu gestalten und sie sich nicht einfach naturwüchsig entwickeln zu lassen. Es wird „von der Notwendigkeit und der Möglichkeit der Entwicklung“ einer Schulklasse als Gruppe ausgegangen (Drope & Rabenstein 2021, 316). Ein gut vorbereiteter Beginn wirke weichenstellend für eine positive Haltung der Schüler*innen und „eine fruchtbare und bereichernde Klassensituation“ (Klaffke & Wübbels 2019, 4). Bei den referierten Untersuchungen scheint es so, als bliebe die Lehrkraft „draußen“, so als stünde sie außerhalb der Beziehungen in der Schulklasse. Damit würde übergangen, dass es in der Klassengruppe auch darum geht, positive Beziehungen zu den Lehrkräften zu knüpfen, was für das Gelingen von Unterricht von erheblicher Bedeutung ist.

Eine Konzeption von Schulklasse als *Ort, an dem sich Peer-Beziehungen realisieren* (z. B. vgl. Nicht 2013) dürfte der schulischen Bildungssituation nur zum Teil gerecht werden. Die Schüler*innengruppe steht nicht in einem Äquivalenzverhältnis zur Schulklasse, sondern repräsentiert einen Aspekt, der zwar pädagogisch hoch bedeutsam ist, aber nicht der Organisationseinheit Schulklasse gegenübergestellt werden sollte, da dann entweder die Schulklasse als Organisationseinheit ohne Lehrkräfte gedacht wird oder sich die Ebenen des sozialen Aggregats nicht entsprechen.

Mit der Konstruktion des Interaktionssystems Klassengruppe, das aus Lehrkräften und Schüler*innen besteht und mehr umfasst als die Schüler*innengruppe bzw. Peer-Beziehungen, wird es möglich, das spezifische Soziale der Klassensituation nicht „abhandeln [...] kommen“ zu lassen (Waldenfels 2015, 69), sondern im Gegenteil intelligibel zu erfassen.

6 Konklusion

Im Diskurs wird sichtbar, wie Akteure bzw. Akteurinnen, Wissenschaftler*innen, Forschende, Ratgeber*innen, Lehrkräfte und Schüler*innen Schule erleben und erlebt haben sowie schulische Wirklichkeit konstruieren und deuten wollen. Vieles davon ist bewusst oder bewusstseinsfähig, vieles unbewusst und bestimmt, was sagbar ist und was nicht, was in den drei Diskursen (vgl. Link 2013) verhandelt werden kann und was nicht.

Unterschiedliche theoretische Modellierungen stellen unterschiedliche geistige Werkzeuge zur Verfügung. In der vorgelegten Modellierung wurde der Versuch unternommen, die Komplexität der Repräsentation von Schulklasse durch ein triadisches Modell von schulischer Bildung zu erhöhen. Dazu wurde eine Entscheidung für zwei komplementäre Begriffe getroffen und begründet, die für die Analyse leitend waren: Organisation und Gruppe. Als spezifische Bezeichnung für den Gruppenaspekt des Klassenverbands wird der Terminus *Klassengruppe* vorgeschlagen. Als Begriffe mittleren Abstraktionsgrades stellen Gruppe und Organisation für das Modellierungsinteresse, Spezifika der schulischen Bildungssituation intelligibel zu erfassen, hilfreiche Strukturierungen zur Verfügung. Individuen, Lehrkräfte und Schüler*innen entwickeln sich in Bezug auf organisationale und emotional-soziale Dimensionen des Klassenverbands (Triade Schulklasse-Individuum-Klassengruppe). Das unterscheidet dieses Modell von anderen, in denen Schulklasse lediglich als Rahmenbedingung für Peer-Beziehungen konstruiert und das Fluide und Informelle hervorgehoben wird (vgl. Rauh 2010a) – Beziehungsstrukturen ohne Erwachsene.

Rabenstein u. a. (2018) stellen die Frage nach den Folgen, die sich ergeben, wenn die Schulklasse aufgrund individualisierter Formen des Unterrichts vergleichswei-

se selten als körperlich kopräsender Zusammenhang in Erscheinung tritt oder wie im Fernunterricht bzw. Online-Unterricht während der Corona-Pandemie nur virtuell. Die triadische Struktur Schulklasse-Individuum-Klassengruppe dürfte erhalten bleiben, die Klassengruppe weiter als Bezugsgruppe fungieren und die Schulklasse als Organisationseinheit der Schule bestehen bleiben, wenn auch beides in abgeschwächter Form.

Aus der vorgestellten triadischen Konzeptionalisierung des Klassenverbandes ergeben sich im Vergleich zu anderen Theoretisierungsversuchen Unterschiede: Die Lehrkraft wird als Teil der Schulklasse und der Klassengruppe positioniert. Sie leitet Schulklassen und führt Klassengruppen. Es wäre zukünftig zu erörtern, welche Implikationen sich aus den bereits andiskutierten begrifflichen Unschärfen der Schulklasse (mit oder ohne Lehrkraft) und der Gruppe (Klassengruppe vs. Schüler*innengruppe) ergeben.

Bei der pädagogischen Arbeit im Klassenverband geht es um die systematische Erzeugung und Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Organisation und Gruppe. Ein Teil der Professionalisierung von Lehrkräften für die Arbeit in Schulklassen besteht darin, dieses Spannungsverhältnis nicht auflösen zu wollen, sondern situativ auszubalancieren, z. B. nach belastenden Erfahrungen und bei jüngeren Schüler*innen tendenziell den Schwerpunkt mehr auf „Gruppe“, bei älteren und in stabilen Situationen mehr auf „Organisation“ zu legen. Mit der vorgestellten Triade könnte das emotionale Erleben in der Klassengruppe in eine bewusste und möglichst kohärente Erfahrung überführt werden, die nicht nur vor- oder alltags-, sondern wissenschaftssprachlich repräsentiert ist, wodurch in den Diskursen präziser kommuniziert und schulische Praxis differenzierter strukturiert werden könnte. Vielleicht etablieren sich Triaden als heuristische Einheiten der Schul(klassen)forschung?

Literaturverzeichnis

- Abelin, E. (1985): Beobachtungen und Überlegungen zur frühesten Rolle des Vaters. In: G. Bittner & E. Harms (Hrsg.): *Erziehung in früher Kindheit* (7. Auflage). München: Piper, 203-226.
- Bedorf, Th. (2006): Monade, Dyade und Triade. Intersubjektivität und Ethik interdisziplinär. In: D. Lohmar & D. Fonfara (Hrsg.): *Interdisziplinäre Perspektiven der Phänomenologie. Neue Felder der Kooperation: Cognitive Science, Neurowissenschaften, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft und Religionswissenschaft*. Dordrecht: Springer, 1-17.
- Bedorf, Th. (2010): Der Dritte als Scharnierfigur. Die Funktion des Dritten in sozialphilosophischer und ethischer Perspektive. In: E. Eßlinger; T. Schlechtriemen; D. Schweitzer & A. Zons (Hrsg.): *Die Figur des Dritten: Ein kulturwissenschaftliches Paradigma*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 125-136.
- Buchholz, M. (1990): Die Rotation der Triade. In: *Forum der Psychoanalyse* 6(1), 116-134.
- Damasio, A. (2004): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List.

- Datler, M. & Rauh, B. (2021): Emotionale Bildung im Schulpraktikum durch Reflexion und Mentalisierung. In: S. Ernst (Hrsg.): Emotionen in Wissensinstitutionen. Zur Bedeutung affektiver Dimensionen in Forschung, Lehre und Unterricht. Marburg: transcript, 121-144.
- Drope, T. & Rabenstein, K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: ZQF 22 (2), 315-330.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v22i2.09>
- Eßlinger, E.; Schlechtriemen, T.; Schweitzer, D. & Zons, A. (2010) (Hrsg.): Die Figur des Dritten: Ein kulturwissenschaftliches Paradigma. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Grieser, J. (2015): Triangulierung. Gießen: Psychosozial.
- Gukenbiehl, H. (2000): Institution und Organisation. In: H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie (5. Auflage). Opladen: Leske & Budrich, 141-157.
- Harks, M. & Hannover, B. (2017): Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer: Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (20), 425-448.
<https://doi.org/10.1007/s11618-017-0769-8>
- Heintel, P. (1997): Psychoanalyse und Organisationsanalyse. In: I. Eisenbach-Stangl & M. Ertl (Hrsg.): Unbewußtes in Organisationen. Zur Psychoanalyse von sozialen Systemen. Wien: Facultas, 55-86.
- Herzog, W. (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie (2. Auflage). Wiesbaden: VS, 155-194.
- Hübner, M. (2022): Normative Vorstellungen von Schule. <https://doi.org/10.17875/gup2022-1970>
- Jenzer, C. (1991): Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung der Schulklasse. Bern: Peter Lang.
- Klaffke, Th. & Wübbels, H. (2019): Klasse starten. Anfangssituationen gestalten. In: Klasse leiten 8, 4-6.
- König, R. (1983): Die analytisch-praktische Doppelbedeutung des Gruppentheorems. In: F. Neidhardt (Hrsg.): Gruppensoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 36-64.
- LeDoux, J. (2001): Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen (2. Auflage). München: dtv.
- Link, J. (2013): Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. In: Zeitschrift für Diskursforschung 1 (1), 7-23.
- Luhmann, N. (1986): Ökologische Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Magyar-Haas, V. (2018): Die Bearbeitbarkeit der Emotionen: Theoretische Vergewisserungen und empirische Verunsicherungen. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Wa(h)re Gefühle. Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext. Weinheim: Beltz, 17-36.
- Neidhardt, F. (1979): Das innere System sozialer Gruppen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31, 640-660.
- Nicht, J. (2013): Schulklassen als soziale Netzwerke, Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-01404-9_3
- Nitzschmann, K. (2004): Verweigerung macht Sinn. Schulvermeiden und Weglaufen als Selbstfindung (2. Auflage). Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Suhrkamp: Frankfurt/M., 70-182.
- Opp, G.; Puhr, K. & Sutherland, K. (2006): Verweigert sich die Schule den Bildungsansprüchen verhaltensschwächerer Schülerinnen und Schüler? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57(1), 59-67.
- Parsons, T. (1979): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: T. Parsons: Sozialstruktur und Persönlichkeit (3. Auflage). Frankfurt/M.: Fachbuchhandlung Psychologie, 161-193.
- Rabenstein, K.; Idel, T.-S.; Reh, S. & Ricken, N. (2018): Funktion und Bedeutung von Schulklassen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Andere-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64 (2), 179-197.

- Rauh, B. (2010a): Triade und Gruppe – Ressourcen schulischer Bildung. Eine Studie zur Weiterentwicklung des Verständnisses emotional-sozial bedingter schulischer Probleme und deren Prävention. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rauh, B. (2010b): Triadische Konstellationen mit und in der Schule. In: R. Göppel; A. Hirblinger; H. Hirblinger & A. Würker (Hrsg.): Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Opladen: Barbara Budrich, 95-110.
- Reckwitz, A. (2016): Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839433454>
- Redl, F. (1978): Erziehung schwieriger Kinder (3. Auflage). München: Piper
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Roth, H. (1969): Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Die Deutsche Schule 61, 520-536.
- Schäfers, B. (1995). Die soziale Gruppe. In: H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie (3., verb. Auflage). Opladen: Leske & Budrich, 79-94.
- Simmel, G. (1908): Die quantitative Bestimmtheit der Gruppe. In: G. Simmel: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Leipzig: Duncker & Humblot, 47-133.
- Steitz-Kallenbach, J. (1993): Von der Mächtigkeit des Unbewussten im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 1. Beiheft: Psychoanalyse und Schule. Das Unbewusste in der pädagogischen Interaktion, 59-65.
- Ulich, K. (1976): Sozialisation in der Schule. Elemente einer sozialpsychologischen Theorie. München: Ehrenwirth.
- Waldenfels, B. (2015): Sozialität und Alterität: Modi sozialer Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wessel, K. F. (2015): Der ganze Mensch. Eine Einführung in die Humanontogenetik. Berlin: Logos.

Autor

Rauh, Bernhard, Prof. Dr.
 Universität Regensburg
 Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Psychoanalyse, Psychoanalytische Diskursanalyse, Inklusion und Transklusion
bernhard.rauh@ur.de