

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

„Füreinander da
Containment in der Volksschule im Setting des
Kreisgesprächs“

verfasst von / submitted by

Anna Zitterl, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (Psychagogik) (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 992 867

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Integration von Kindern und Jugendlichen mit
emotionalen und sozialen Problemen im Kontext
von Schule

Betreut von / Supervisor:

Prof. Dr. Margit Datler

Abstract

Emotionen nehmen Einfluss auf das Denken, die Wahrnehmung und Handlungen von Personen (Datler 2012, 11). Sind geistige Kapazitäten von Heranwachsenden durch emotionale Belastungen gebunden, so kann dies Auswirkungen auf den Lernerfolg haben (vgl. Bundschuh 2003, 167). Somit ist auch Schule ein Ort, an dem die emotionale Welt des Kindes Raum haben muss, damit pädagogische Bemühungen erfolgreich sein können. Kreisgespräche können in ihrer Brückenfunktion diesen Erlebnissen physisch und psychisch Raum zur Verfügung stellen. Lehrperson und Gruppe können die Funktion eines Containers nach Bion (1962) übernehmen, um Mitschüler*innen bei der emotionalen Bearbeitung von Erlebtem zu unterstützen.

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen Containingprozesse, welche in den Kreisgesprächen einer zweiten Klasse Volksschule im Zeitraum von September bis Dezember 2020 stattfanden. Die vorliegende Fallstudie nach Binneberg (1985) und Fatke (1995) zeigt, wie psychoanalytisch-pädagogisches Fallverstehen in der Regelklasse genutzt werden kann, um Schüler*innen der Grundstufe 1 der Volksschule im oben angeführten Sinne gerecht werden zu können.

Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse der Themen „Kreisgespräch“ und „Containment“ werden in den Kontext Schule eingebettet. Mit Hilfe der Methode der Work Discussion werden Containingprozesse in Kreisgesprächen aus Praxisprotokollen, welche im Zeitraum von September bis Dezember 2020 im Zuge eines Work Discussion Seminars entstanden, isoliert, untersucht, interpretiert und die Ergebnisse diskutiert. Der Fokus liegt dabei auf dem*der einbringenden Schüler*in, der Rolle der Lehrperson und der Gruppe als Container.

Die Ergebnisse der Fallstudie bestätigen, dass Containment in Kreisgesprächen stattfinden kann. Es zeigt sich, dass eine psychoanalytisch-pädagogische Zugangsweise ein differenziertes Verständnis 1) der eingebrachten Thematik, 2) der emotionalen Involviertheit der einbringenden Schülerin*des einbringenden Schülers, 3) der Gruppendynamik im Kreisgespräch ermöglicht und auch 4) der emotionalen Involviertheit der Lehrperson erlaubt.

Dadurch stehen der Lehrkraft zusätzliche Handlungs- und Umgangsmöglichkeiten zur Verfügung. Weiters ergibt die Fallstudie, dass sich die Rolle der Lehrperson im Kreisgeschehen von jener in der üblichen Klassensituation unterscheidet. Auch die konzeptuelle Gestaltung von Kreisgesprächen vor dem Hintergrund des Modells des Containments unterscheidet sich von der allgemeinen Gestaltung von Kreisgesprächen.

Die Analyseergebnisse bringen neue Erkenntnisse zu den Möglichkeiten der Anwendung psychoanalytischer Methoden in pädagogischen Settings und erweitern den aktuellen Wissensstand um Containment im Kontext von Schule und Unterricht. Die vorliegende Arbeit richtet sich an all jene Pädagog*innen, die Möglichkeiten suchen, sich in der Regelschule – mit Hilfe eines psychoanalytisch-pädagogischen Zugangs – bewusst mit den emotionalen Bedürfnissen ihrer Schüler*innen auseinanderzusetzen und im Zuge dessen ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Danksagung und Widmung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während der Erstellung dieser Masterarbeit begleitet, unterstützt und motiviert haben.

An erster Stelle möchte ich meinen Professorinnen Mag. Katja Frühwirth-Feist, MA und Mag. Dr. Irmtraud Sengschmied sowie meiner Betreuerin HS-Prof. Dr. Margit Datler danken, die sich mit meiner Arbeit, meinen Fortschritten und Stolpersteinen intensiv auseinandergesetzt haben, um mir weiterzuhelfen. Weiters möchte ich dem Lehrgangleiter Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler für die Etablierung und Gestaltung dieses Studienganges danken, der mir für meinen Beruf neue Zugänge und Sichtweisen eröffnet hat.

Besonderer Dank gilt meinen Mitstreiterinnen, Nicole Spadiut, Magdalena Eder und Lisa-Anna Reichhart, die mich durch jegliche Krise begleitet, mich unterstützt, Texte gegengelesen und konstruktive Kritik geübt haben.

Die wertvolle Unterstützung meiner Eltern, Herward und Irene Zitterl, sowie guter Freund*innen, dazu zählen insbesondere Diana Spadiut und Ivana Kopajtic, halfen mir durch die schwierigen Etappen dieses Projektes. Danke für die Geduld, die Zeit, das Verständnis und die liebevolle Zuwendung, die ihr mir entgegengebracht habt.

Ich möchte diese Arbeit allen Studierenden widmen, die vor der Herausforderung stehen, eine Masterarbeit zu schreiben. Oftmals erweist sich der erste Blick auf andere, fertige Masterarbeiten als einschüchternd. Der kreative Prozess, der zum Endprodukt geführt hat, ist zu diesem Zeitpunkt nicht mehr ersichtlich. Er ist begleitet von emotionalen Höhen und Tiefen. Die Arbeit ändert und entwickelt sich, während sie geschrieben wird. Sie wächst, jedoch nicht immer in die Richtung, die vorgesehen war. Manchmal müssen Teile wieder gestrichen werden, das Wissen um die erarbeiteten Inhalte beeinflusst aber trotzdem die weitere Vorgehensweise. Verzweiflung über im Moment unlösbar erscheinende Probleme und Stolz über die erbrachte Leistung wechseln sich ab. Gerade das letzte Stück der Arbeit stellt eine zusätzliche Hürde dar, denn sobald sie fertig ist, wird sie von anderen gelesen werden. Und trotz allem: Der Zugewinn an Wissen und Erfahrung, den ein Studium und das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit bringt, ist die Mühe wert. Es lohnt sich, diese Herausforderung anzunehmen.

Inhaltsverzeichnis

1. Was hat „Containment“ (als psychoanalytisches Konzept) in der Schule verloren?	7
2. Das Kreisgespräch in der Volksschule	10
2.1 <i>Das Kreisgespräch in Pädagogik, empirischer Forschung und Psychoanalyse</i>	<i>11</i>
2.2 <i>Ein Blick in die Kreisgesprächspraxis einer 2ten Klasse Volksschule in Wien.....</i>	<i>15</i>
2.2.1 Gesellschaftlicher Hintergrund und Entwicklung des Kreisgesprächs in der Klasse.....	16
2.2.2 Kategorisierung: Art, Themen, Ziele	17
2.2.3 Die Brückenfunktion von Kreisgesprächen.....	20
2.2.4 Struktur: Raum, Zeit, Ablauf und Regeln	21
2.2.5 Die Rolle der Lehrperson – Ein Vergleich zwischen Unterricht und Kreisgespräch	30
3. Containing nach Bion und die Relevanz im Schulbetrieb	34
3.1 <i>Das Modell des Containings nach Bion.....</i>	<i>34</i>
3.1.1 Kommensales Containing	36
3.1.2 Symbiotisches Containing	37
3.1.3 Parasitäres Containing.....	37
3.2 <i>Containing in der Schule</i>	<i>39</i>
4. Containing im Kreisgespräch – Untersuchung der Unterrichtspraxis	41
4.1 <i>Forschungslücken und Forschungsfragen.....</i>	<i>41</i>
4.2 <i>Das methodische Vorgehen.....</i>	<i>42</i>
4.2.1 Die Einzelfallstudie in dieser Arbeit.....	43
4.2.2 Erhebung der Daten – Work Discussion und Arbeitsgruppe.....	45
4.2.3 Die Erforschung der eigenen Praxis als Herausforderung	47
4.3 <i>Forschungsschritte zur Beantwortung der Forschungsfrage</i>	<i>49</i>
4.3.1 Fallbeobachtung	49
4.3.2 Falldarstellung	51
4.3.3 Fallanalyse und Struktur der Untersuchung	52
5. Falldarstellung und Zusammenfassung der Analyse	57
5.1 <i>Themen im Kreisgespräch</i>	<i>57</i>
5.2 <i>Der Prozess des Containings im Kreisgespräch.....</i>	<i>61</i>
5.2.1 Falldarstellung 1: „Also, mir hat die Woche nicht so gut gefallen, weil ich immer noch so viel zum Nacharbeiten habe.“	61
5.2.2 Falldarstellung 2: „Das Handy ist wichtig für mein Herz“	66
5.2.3 Falldarstellung 3: „Corona soll sterben“	76
6. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der Untersuchung	87

6.1	<i>Schüler*in und Thematik</i>	88
6.2	<i>Die Rolle der Lehrperson</i>	91
6.2.1	Reaktionen auf das Kind.....	93
6.2.2	Reaktionen auf die Gruppe	94
6.2.3	Gesetzte Interventionen.....	96
6.2.4	Aufgaben und Rollen der Lehrperson im Kreisgespräch	97
6.3	<i>Die Reaktionen der Gruppe</i>	100
6.3.1	Auf die Lehrperson	100
6.3.2	Auf die Themen.....	101
6.3.3	Die Gruppe als Ressource	102
6.4	<i>Bedeutung der Ergebnisse für die konzeptuelle Gestaltung von Kreisgesprächen mit Fokus auf die emotionale Unterstützung von Erlebtem</i>	103
7.	Resümee und Ausblick	108
8.	Literaturliste/Bibliographie	112

1. Was hat „Containment“ (als psychoanalytisches Konzept) in der Schule verloren?

Heranwachsende sind innerhalb und außerhalb der Schule immer wieder mit kleinen und größeren Krisen konfrontiert. Ob es sich um Marcos Sorge handelt, versäumten Stoff nicht aufholen zu können, Dalias Frust über ein kaputtes Smartphone oder Charlenes Wunsch, die Pandemie wäre endlich vorbei: Die Schüler*innen bringen Themen, die sie beschäftigen, in die Schule mit oder werden in der Schule damit konfrontiert.¹ Wie diese Situationen von den Schüler*innen erlebt und verarbeitet werden, ist individuell verschieden. Die damit verbundenen Emotionen nehmen Einfluss auf das Denken, die Wahrnehmung, das Handeln (Datler 2012, 11). Starke Ängste können beispielsweise zu Lernhemmungen oder -blockierungen, sowie zu Vermeidungshaltungen führen (Bundschuh 2003, 167). Emotionen haben somit Einfluss die innere Bereitschaft zu lernen. Wenn ein Großteil der inneren Kapazitäten darauf verwendet werden muss, mit dem emotionalen Ungleichgewicht fertig zu werden, bleiben weniger Kapazitäten für die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff sowie die Aufnahme desselben. Unter diesem Gesichtspunkt ist das Aushalten solcher krisenhafter Situationen und der damit verbundenen Emotionen Voraussetzung dafür, dass die Schule bzw. die Lehrperson ihrem Bildungsauftrag nachkommen kann. Die Konfrontation mit krisenhaften Situationen und auch das Aushalten und Containen derselben gehört demnach zum „täglich Brot“ der Lehrperson. Dies kann im Unterricht, in der Pause, in Lern- und Spielsituationen stattfinden und zu Unstimmigkeiten im Klassengefüge oder Unterbrechungen des Unterrichtsgeschehens führen. Aber auch das „Nicht-konfrontiert-werden“ hat seinen Preis: Der*die Schüler*in ist innerlich möglicherweise den ganzen Tag mit dem Thema beschäftigt und kann sich nicht auf den Lernstoff konzentrieren. Damit bestmögliches Lernen gelingen kann, braucht es, wie Bundschuh (2003, 16) treffend formuliert, „ausgeglichene, stabile Emotionen“. Somit ist Schule ein Ort, an dem die innere, emotionale Welt des Kindes Raum haben muss, will sie erfolgreich mit Schüler*innen arbeiten. Die Schüler*innen müssen mit all ihren Befindlichkeiten in der Schule ankommen können.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Materie entstand die Frage, ob in der Schule spezifische Settings geschaffen werden können, in denen

¹ Personenbezogene Daten sowie Hinweise in den Fallauschnitten dieser Arbeit, aus denen die Identität der genannten Personen ersichtlich werden könnten, wurden verändert, um Anonymisierung zu gewährleisten.

Themen aus anderen Bereichen kindlicher Lebenswelten Platz finden. Settings, die es dem*der Schüler*in ermöglichen, in der Schule anzukommen, den Tag in der Schule einzuleiten, sich verstanden zu fühlen, das Innere wie den Arbeitsplatz in der Schule zu ordnen, bevor ins Schulleben eingetaucht wird. Settings, die das Ziel haben, das emotionale Ungleichgewicht von Schüler*innen aufzufangen und ihnen dabei zu helfen, unangenehme oder ablenkende Gefühle aushaltbar zu machen. Settings, die es der Lehrperson ermöglichen, Containment für krisenhafte Themen in einem klar abgegrenzten Raum stattfinden zu lassen.

Ogleich es mehrere Sozialformen gibt, die auf diese Anforderungen hin untersucht werden könnten, wird in dieser Arbeit das Setting des Kreisgesprächs auf diese Anforderung hin beforscht. Geprüft werden soll seine Eignung, in den Unterricht mitgebrachte Emotionen der Schüler*innen aufzufangen, zu halten und einzuordnen.

Weiters werden die Rollen der Lehrperson im Kreisgespräch beleuchtet: Untersucht werden sowohl ihre Rolle als Container, als auch andere Rollen und Aufgaben, welche sie im Kreisgespräch übernimmt und ob und inwieweit diese einander beeinflussen, unterstützen oder beeinträchtigen.

Aus den Erkenntnissen werden Schlüsse auf die konzeptuelle Gestaltung von Kreisgesprächen gezogen, die in Form von Containing Schüler*innen der Grundstufe 1 (kurz: GS1) bei der emotionalen Bearbeitung von Erlebtem unterstützen sollen.

Meine Forschungsfragen lauten daher:

- 1. In welcher Art und Weise kann das Setting des Kreisgesprächs vor dem Hintergrund des Modells des Containments genutzt werden, um Schüler*innen der Grundstufe 1 in der emotionalen Bearbeitung von Erlebtem zu unterstützen?*
- 2. Welche spezielle Bedeutung kommt dabei der Ausgestaltung der Rolle der Lehrperson zu?*
- 3. Welche konzeptuellen Aspekte für die Gestaltung des Settings des Kreisgesprächs ergeben sich, wenn der Fokus des Kreisgesprächs auf der Unterstützung der emotionalen Bearbeitung von Erlebnissen der Schüler*innen der Grundstufe 1 liegt?*

Das Setting des Kreisgesprächs soll dafür genutzt werden, den Schüler*innen Raum für oben beschriebene unangenehme – aber auch angenehme und aufregende – Gefühle zu geben, sich gegenseitig zuzuhören sowie zu verstehen und von anderen verstanden zu werden, kurz: Um füreinander da zu sein. Die Auswirkungen, die Containing im Kreisgespräch auf den Lernerfolg der Schüler*innen hat, können in dieser Arbeit nicht

untersucht werden, da dies den vorgegebenen Rahmen einer Masterarbeit überschreiten würde. Im Ausblick wird diese Fragestellung nochmals aufgegriffen.

Ziel der Arbeit ist es, Einblicke in Containingprozesse im Kreisgespräch in der Volksschule zu erhalten. Sie soll, auf zwei Ebenen wirksam werden: Die behandelte Thematik soll zu einer Verkleinerung der Forschungslücken beitragen. Darüber hinaus soll interessierten Lehrpersonen dadurch die Möglichkeit geboten werden, ihre Kreisgesprächspraxis aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten.

2. Das Kreisgespräch in der Volksschule

Wer kennt sie nicht, die verschiedenen „Kreise“ in der Volksschule? Es gibt viele unterschiedliche: den Morgenkreis, den Montagskreis, den Sesselkreis, den Gesprächskreis, den Abschlusskreis, den Erzählkreis, den Sitzkreis und viele weitere. All diese Bezeichnungen werden sowohl in der Fachsprache als auch von Laien verwendet, in der Schule und außerhalb. Diese Begriffe schaffen sofort ein Bild im Kopf, eine Vorstellung, welche auf Erfahrungen oder Erzählungen beruht: Ein Morgenkreis? Ganz klar: Eine Gruppe von Kindern, welche mit der Lehrperson oder dem Betreuungspersonal im Kreis sitzt, und „etwas“ tut.

Obwohl ein inneres Bild entsteht, mangelt es in der Literatur an genauen Definitionen, wie diese Kreise kategorisiert und unter welche allgemeine Begrifflichkeit sie eingeordnet werden können. Außerdem ist nicht eindeutig, welche Voraussetzungen und Strukturen es braucht, damit ein Kreis dieser Art umgesetzt werden kann.

Verwendet werden im alltäglichen Sprachgebrauch und auch in der Fachliteratur oftmals nur die oben bereits genannten spezifischen Bezeichnungen. In dieser Arbeit werden unterschiedliche „Kreise“ betrachtet. Es braucht daher einen übergeordneten Begriff. Der im österreichischen Lehrplan der Volksschule verwendete Term „Kreisgespräch“ (Lehrplan der Volksschule 2023, [19]) ist diesem Zweck dienlich. Er wird daher in dieser Arbeit als übergeordneter Begriff genutzt. Unter diese Bezeichnung fällt somit auch der Begriff „Morgenkreis“. Wird in der verwendeten Literatur vom „Morgenkreis“ gesprochen, so wird in dieser Arbeit stattdessen der Begriff „Kreisgespräch“ verwendet.

Das Kreisgespräch ist ein gängiges Setting in der Volksschule. Heinzl (2016, 112) plädiert in ihrer Arbeit „Der Morgenkreis“ dafür, das Kreisgespräch als weitere grundschulspezifische Sozialform gelten zu lassen. Denn trotz der regelmäßigen Verwendung und ähnlicher strukturierender Elemente zählt es nicht, wie Frontalunterricht, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit, als Sozialform, sondern als Unterrichtsmethode (Heinzl 2016, 7).

An allgemeinen Praxisempfehlungen mangelt es nicht. Diese werden in Foren und Online-Plattformen im Internet sowie verschiedenen Werken thematisiert. Zumeist handelt es sich dabei um Anleitungen für die praktische Umsetzung (z.B. Hartmann 2020), Materialien zur Gestaltung von Morgenkreisen (z.B. Gruber, Haas 2017), Schwerpunktsetzungen nach bestimmten Themen wie Spiele (z.B. Stockert 2017), Jahreszeiten (z.B. Wagner 2013), emotionalen Themen (z.B. Hartmann 2008), Festen

und Feiern (z.B. Gruber, Haas 2017), kreatives Gestalten (z.B. Jäggle 2017) und vieles mehr. Bei den angegebenen Quellen handelt es sich nur um eine sehr kleine Auswahl des vielfältigen Angebots, welches zum Thema Morgenkreis zu finden ist.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf den Möglichkeiten, die dieses Setting in Hinblick auf Containing nach Bion bietet und welche Voraussetzungen einen Containingprozess in diesem Setting unterstützen.

Zu diesem Zweck wird zunächst ein Überblick über die Entstehung des Kreisgespräches gegeben und sein Platz in der Pädagogik, empirischen Forschung und der Psychoanalyse beleuchtet. Anschließend liegt der Fokus auf der Methode des Kreisgespräches an sich. Wie bereits angeführt, gibt es viele, praxisorientierte Werke, welche sich mit dem Thema „Morgenkreis“ beschäftigen. Diese Arbeit beschäftigt sich jedoch nicht nur mit dem Morgenkreis, sondern mit dem Kreisgespräch an sich. Mangels einer genauen Definition des Terms „Kreisgespräch“ soll zunächst dieses Setting genau betrachtet werden. Zu diesem Zweck wird in dieser Arbeit der Versuch einer Kategorisierung und Strukturierung unternommen, anhand derer Kreisgespräche definiert werden können. Die Kategorisierung befasst sich mit der Art, den Themen und den Zielen von Kreisgesprächen und wurde von der Autorin dieser Arbeit entwickelt, weswegen nicht im gleichen Ausmaß auf literarische Quellen, sondern vermehrt auf die praktische Erfahrung der Autorin zurückgegriffen wird. Die Strukturierung von Kreisgesprächen basiert auf verschiedenen praxisorientierten Werken sowie wissenschaftlichen Arbeiten.

Darauf aufbauend wird ein Einblick in die Organisation und Praxis von Kreisgesprächen einer zweiten Klasse Grundschule (achtjährige Schüler*innen) gegeben. Die Basis dafür stellen zum einen die praktische Erfahrung der Autorin und Lehrperson jener zweiten Klasse dar, zum anderen werden Praxisprotokolle aus dem Zeitraum September 2020 bis Dezember 2020 herangezogen.

Gesondert werden die Unterschiede der Rolle der Lehrperson in „Unterricht“ und „Kreisgespräch“ beleuchtet.

2.1 Das Kreisgespräch in Pädagogik, empirischer Forschung und Psychoanalyse

Während der Zeit der Reformpädagogik veränderte sich die Zugangsweise zum Thema Lehren und Lernen auf revolutionäre Weise: Erstmals stand das Kind mit seinen Bedürfnissen und Interessen im Zentrum der pädagogischen Überlegungen und der pädagogischen Praxis. Dies unterschied sich stark von den damals empfohlenen

Praktiken, welche sich noch wesentlich stärker als heute an militärischen Ordnungen orientierten. Im Zuge dieses Umdenkens wurde auch die Lernumgebung anders betrachtet und gestaltet. Das heute gängige Kreisgespräch in seinen verschiedenen Ausformungen hat seine Wurzeln in diesen Veränderungen (Purmann 2001, 53).

Der Beginn des Kreisgespräches liegt im freien Unterrichtsgespräch, welches erstmals von Otto umgesetzt wurde. Dargestellt werden diese Treffen wie folgt: Bei dieser Gesprächsform versammeln sich Lernende sowie Lehrpersonal für eine Stunde um die Mittagszeit. Eines der Kinder bringt ein Thema in Form eines Erlebnisses, einer Frage oder auf andere Art und Weise ein. Der Grundgedanke ist, dass der Input des Kindes von den anderen aufgenommen wird, zum Gespräch anregt und das Anliegen durch den Austausch der Lernenden untereinander zur Lösung geführt wird. Nur, wenn das Gespräch zwischen den Lernenden stagniert und das vorgetragene Anliegen zu keiner Auflösung kommt, sollen die Lehrpersonen den Schüler*innen hilfreiche Anstöße geben und Führung anbieten. Die Lehrperson soll sich dabei jedoch nicht über die Lernenden stellen, sondern auf Augenhöhe mit ihnen agieren. Dazu zählt unter anderem auch, zu Wissenslücken zu stehen, z.B. mit dem Hinweis, Erkundigungen diesbezüglich einzuholen. Purmann weist darauf hin, dass diese Beschreibung der Praxis wahrscheinlich mehr der Idealvorstellung bzw. dem angestrebten Ziel entsprach und tatsächlich noch nicht mit der dargestellten Zeitverteilung im Gespräch übereinstimmte. Der Grundgedanke des Austausches und des Agierens auf Augenhöhe – einem wesentlichen Bestandteil des Morgenkreises – ist in dieser Praxis bereits deutlich erkennbar (Purmann 2001, 54ff).

Petersen ist ein wichtiger Name in Bezug auf die Reformpädagogik. Er leitete die Jenaer-Universitätsschule von 1923 bis 1950 (Heinzel 2016, 13). Die damals gängige Sitzordnung des Hörblocks empfindet er als hinderlich. Seiner Theorie nach entspricht die Kreisform einer natürlichen Form für Gespräche. Die Änderung der Sitzordnung sollte auf zwei Ebene wirken: der äußeren und der inneren. Durch die äußere Form des Kreises befinden sich alle Teilnehmer*innen auf einer Ebene und müssen sich einander zuwenden. Dadurch soll aber auch die innere Bereitschaft für das Gespräch sowie die innere Zuwendung zum Gespräch gesteigert werden. Er berücksichtigt auch das Element des Ausgeliefertseins: Durch den leeren Raum im Inneren des Kreises können alle Teilnehmer einander gut sehen. Dies schafft Raum für Begegnungen, aber auch für Beurteilungen. Das Ausgeliefertsein ist aber nicht nur negativ zu verstehen: Die Teilnehmer*innen sollten sich dadurch auf einer Ebene begegnen können und die Chance haben, sich so zu zeigen und zu akzeptieren, wie sie sind (Purmann 2001, 56f).

Purmann (2001, 57) weist auf die vielen Variationen des Kreisgespräches hin, die sich im Laufe der Zeit in Petersens Praxis etabliert haben: Neben dem Montagskreis (Wochenbeginn) und dem Sonnabendkreis (Wochenabschluss und Planung der kommenden Woche) gab es unter anderem noch den Lesekreis, den Frühstückskreis, den Kreis zur Vorbereitung einer Feier und den Berichtskreis.

An der Jenaer-Universitätsschule werden während dieser Zeit auch früh Untersuchungen zum Kreisgespräch durchgeführt. So beschäftigen sich Opitz (1935), Puljevitsch (1937) und Roeder (1967) mit verschiedenen Aspekten des Kreisgespräches (Heinzel 2016, 13f).

Opitz untersucht das Verhalten von Schulneulingen in Kreissituationen mit Hilfe von exakten Minutenprotokollen, welche von Student*innen 1932/32 angefertigt wurden. Sie beobachtet, welche Tätigkeiten in Kreissituationen an der Jenaer-Universitätsschule durchgeführt werden. Puljevitsch vergleicht zwei Jahre später „das Verhalten von Schulneulingen in verschiedenen pädagogischen Situationen, dem Gruppenunterricht, der freien Arbeit und dem Kreis“ (Heinzel 2016, 14). Sie verwendet dieselben Protokolle wie Opitz. Ihr Fokus liegt auf den Körperbewegungen und den Tätigkeiten, die nicht zum Unterricht gehören. Roeder veröffentlicht ihre Untersuchung zwar erst 1967, bezieht sich aber auf Beobachtungsprotokolle, welche im Juni/Juli 1936 an der Jenaer-Universitätsschule von ihr selbst angefertigt wurden. Ihr Forschungsinteresse liegt auf der erzieherischen Tätigkeit der Lehrperson in Kreissituationen (Heinzel 2016, 13f).

Auch Petersen befasst sich erstmals mit der veränderten Rolle der Lehrperson. So wird diese beim Zusammenleben in der Klasse auf eine Ebene mit den Schüler*innen gestellt. Das bedeutet, dass jedes Mitglied der Gruppe, egal ob Lehrperson oder Schüler*in einander auf Fehlverhalten aufmerksam machen dürfen. Er geht davon aus, dass diese Form des Zusammenlebens im Klassenverband für Vertrauen und Offenheit sorgt (Purmann 2001, 58).

Nach Ende des Nationalsozialismus wurden die Ansätze der Reformpädagogik wieder aufgenommen. Rother veröffentlichte 1955 ein Werk, in dem sie theoretische und praktische Elemente zur kindgerechten Gestaltung des Schulalltages für die Grundstufe 1 (6-8jährige Schüler*innen) beschreibt. Sie stellt in ihrer Arbeit das schulische Leben der Kinder in den Mittelpunkt und formt den Unterrichtsalltag (Zeit, Inhalt und Organisation) um die Bedürfnisse der Kinder. Ihr Konzept orientiert sich an verschiedenen reformpädagogischen Prinzipien. Sie kommt von dem bis dahin üblichen $\frac{3}{4}$ -Stunden-Takt ab. Stattdessen teilt sie den Tag in Blöcke ein, die sich am Rhythmus der Kinder orientieren. Sie benennt den Tagesbeginn, das Tagesende, tägliche Übung

und Pause als fixe Elemente, wohingegen sich der Unterricht dazwischen einfügen muss. Das Kreisgespräch nimmt in der Unterrichtspraxis und der Gestaltung des Schulalltages eine zentrale Rolle ein. Der Tag beginnt mit dem Morgenkreis, in dem die Begrüßung und die Andacht stattfindet. Anschließend folgt das Berichten, bei dem alle Themen erlaubt sind, die die Kinder gerade beschäftigen. Dies kann im Kreis stattfinden, jedoch lässt Rother hier auch andere Formen zu. Beim Berichten dürfen Gegenstände mitgebracht werden und alle Kinder der Gruppe werden dazu angehalten, sich bei aufkommenden Fragen selbst zu informieren. Rother verfolgt damit mehrere Ziele, die auch heute aktuell sind: Das Kind soll die Möglichkeit erhalten, seine Lebenswelt und Interessen mit den Klassenkamerad*innen zu teilen und dadurch Interesse und Mitgefühl von der Gruppe zu erfahren. Die Lehrperson erfährt somit, was die Kinder beschäftigt und von ihren Strategien zum Umgang mit ihren Erlebnissen. Dies gibt ihr die Möglichkeit, auf die Bedürfnisse der Kinder besser einzugehen und ihnen sowohl auf schulischer als auch sozialer Ebene neue Zugangsweisen zu ihrer Umwelt zu eröffnen (Purmann 2001, 60ff).

1998 beschäftigt sich Röhner mit geschlechtsspezifischen Aspekten im Morgenkreis. Dazu untersucht sie 126 Kreisprotokolle, welche von Kindern verfasst wurden (Heinzel 2016, 14f). Thies und Röhner beschäftigen sich 2000 mit dem Kommunikationsverhalten von Mädchen und Jungen im Kreisgespräch. Zu diesem Zweck analysieren sie transkribierte Gesprächsprotokolle einer Grundschule (Heinzel 2016, 15).

Purmann führt 2001 eine Einzelfallstudie zum Morgenkreis bei Schulanfängern während der ersten acht Wochen des neuen Schuljahres durch. Er untersucht verschiedene Aspekte:

- Er beleuchtet typische Handlungs- und Kommunikationsformen im Morgenkreis und das Angebot an Aktivitäts- und Lernpotentialen, die der Morgenkreis in diesem Zeitraum für Kinder dieser Altersgruppe bietet.
- Das Verhalten einzelner Kinder in bestimmten Situationen wird genauer in den Fokus genommen.
- Ein weiterer Schwerpunkt ist das Verhalten und die Rolle der Lehrperson im Morgenkreis.

Anhand der kontinuierlichen Beobachtung von vier Schüler*innen beschäftigt sich Purmann mit den Verbindungen zwischen dem Verhalten im Morgenkreis und der Lebensgeschichte der Kinder (Purmann 2001, 93).

Heinzel beforscht 2001 die Verbreitung, den Inhalt, den typischen Ablauf sowie die Gestaltungsvarianten des Morgenkreises in der Volksschule (Heinzel 2016, 16f).

Mit Hilfe einer vergleichenden empirischen Analyse stellt Mori 2010 das Ritual des Morgentreffens einer japanischen Grundschule dem Ritual des Morgenkreises an zwei deutschen Grundschulen gegenüber. Sie fokussiert sich dabei auf die Bedeutung der Methoden als Übergangsritual und bezieht sich im Speziellen auf die szenischen Elemente (unter anderem Inszenierung des Rituals selbst und der Teilnehmer, Rolle der Requisiten, Bedeutung für die Gemeinschaftszugehörigkeit) (Heinzel 2016, 17).

Datler und Schedl veröffentlichen 2016 (148-165) den Text „Binnendifferenzierung und der Anspruch inklusiver Pädagogik“. Im Zuge der Falldarstellung des Schülers Florian findet eine Beschreibung des morgendlichen Gesprächskreises sowie der Feed-Back-Runde am Ende der Woche statt. Beide Methoden sind fixer Bestandteil der Rituale der Kleinklasse an der Oskar-Spiel-Schule in Wien, welche sich auf die „Arbeit mit Kindern, die erhebliche emotionale und soziale Probleme aufweisen, und deren Bezugspersonen“ (Datler, Schedl 2016, 149) spezialisiert hat. In dieser Klasse liegt ein starker Fokus auf der emotionalen und sozialen Stabilisierung und Entwicklung der Kinder. Die Beschreibung des Morgenkreises und der Feed-Back-Runde geben somit einen Einblick in den Ablauf von Kreisgesprächen im psychoanalytisch-pädagogischen Setting.

2.2 Ein Blick in die Kreisgesprächspraxis einer 2ten Klasse Volksschule in Wien

Beim Kreisgespräch handelt es sich um ein sehr vielseitig einsetzbares und flexibles Setting, welches an die unterschiedlichsten Inhalte, Ziele, Gegebenheiten, usw. angepasst werden kann. Diese Vielseitigkeit macht das Kreisgespräch so attraktiv, erschwert jedoch im gleichen Maße die Strukturierung und Kategorisierung. In der gesichteten Literatur findet sich keine Kategorisierung von Kreisgesprächen. Weiters gibt es unterschiedlich ergiebige Quellen zur Strukturierung von Kreisgesprächen, wobei Ablauf und Regeln genauer, andere Voraussetzungen, wie Zeit und Raum, beiläufig behandelt werden. Um ein vollständiges Bild der Möglichkeiten und Grenzen zu erhalten, die dieses Setting im Zusammenhang mit Containing bietet, ist es notwendig, sich zuvor mit der Kategorisierung (Art, Themen, Ziele) sowie der Strukturierung (Raum, Zeit, Ablauf, Regeln) von Kreisgesprächen auseinanderzusetzen. Vor allem die Kategorisierung beruht auf einem selbst erstellten Entwurf der Autorin anhand ihrer praktischen Erfahrung. Die Strukturierung wurde anhand der Literatur sowie der praktischen Erfahrung der Autorin erstellt.

In diesem Kapitel wird die Klasse vorgestellt, in der die Kreisgespräche stattgefunden haben. Es wird zusätzlich ein Einblick in gesellschaftliche Hintergründe gegeben.

Anhand der Kategorisierung werden die stattgefundenen Kreisgespräche genauer definiert. Im Anschluss daran wird die Bedeutung des Kreisgesprächs als Brücke zwischen verschiedenen Lebenswelten beleuchtet. In einem weiteren Schritt wird die Strukturierung des Settings betrachtet. Abschließend verlagert sich der Fokus auf die Lehrperson und die unterschiedliche Ausgestaltung ihrer Rolle in Bezug auf Unterricht und Kreisgespräch.

2.2.1 Gesellschaftlicher Hintergrund und Entwicklung des Kreisgesprächs in der Klasse

Um die Hintergründe der Einführung von Kreisgesprächen mit dem Schwerpunkt auf der Unterstützung der emotionalen Bearbeitung von Erlebnissen der Schüler*innen in dieser Klasse verstehen zu können, muss weiter ausgeholt werden. Ab März 2020 befand sich Österreich im Zustand der Covid-Pandemie. Die Situation war sowohl für die Schüler*innen als auch das Lehrpersonal neu und herausfordernd. Viele beängstigende Informationen machten die Runde. Manche Schüler*innen waren das gesamte Schuljahr nicht mehr in der Schule und kamen nur am „Zeugnistag“, zur persönlichen Übergabe des Jahreszeugnisses Ende Juni. Andere waren tageweise da, wieder andere durchgehend an beinahe allen Schultagen. Dies erschwerte es Lehrpersonen in hohem Maße zu unterrichten, aber noch viel mehr, mit den anwesenden und immer wieder abwesenden Schüler*innen eine Klassengemeinschaft zu bilden.

Die Praxisprotokolle, die zur wissenschaftlichen Untersuchung herangezogen werden, stammen von den Kreisgesprächen einer zweiten Klasse Volksschule im Herbst (September bis Dezember) 2020. Die Schüler*innen waren in der ersten Klasse Volksschule, als im Zuge der Pandemiewelle in Österreich eine vorübergehende Schulschließung im März 2020 stattfand und ihr permanente Veränderungen und Verunsicherungen im schulischen Alltag durch gesetzliche Versordnungen folgten. Die eben im Entstehen begriffene Klassengemeinschaft wurde plötzlich wieder zerrissen. Die Schüler*innen durften zunächst nicht in die Schule kommen, es sei denn, sie brauchten, aufgrund der Profession der Eltern (Arbeiten in System erhaltenden Bereichen), Beaufsichtigung. Der Unterricht fand über tägliche, stundenweise Videokonferenzen statt. Es blieben große Unsicherheiten: Wann würden die Schüler*innen das Schulhaus wieder regulär betreten dürfen? Wann würden sie ihre Klassenkamerad*innen wiedersehen? Wie groß war die Gefahr zu erkranken tatsächlich?

Im Mai 2020 wurde die Schule im Schichtbetrieb wieder geöffnet. Das bedeutet, die Klasse wurde in zwei Gruppen geteilt, wobei immer nur eine Gruppe tageweise in der Schule physisch anwesend sein durfte. Die Gruppen wechselten sich in einem durch die

Direktion festgelegten Rhythmus ab. Trotz der Bemühungen der Lehrpersonen fehlte es in der Beziehung zu den Schüler*innen und den Schüler*innen untereinander an Stabilität und Kontinuität. Zusätzlich gab es bei den noch jungen Schüler*innen Ängste vor dem unsichtbaren Virus, dieser ungreifbaren Gefahr, die gefühlt überall lauerte, die Sorge um Familienmitglieder, die allgemeine Hilflosigkeit in dieser Situation. Die Morgenkreise fanden daher im zweiten Semester des ersten Schuljahres (von März 2020 bis zum Juni 2020) täglich statt, auch, auf freiwilliger Basis, im Online-Unterricht. Dieser täglich gleichbleibende Einstieg in den schulischen Alltag sollte den Kindern Stabilität und Kontinuität in einer Situation vermitteln, in der sich jederzeit alle Regeln und Abläufe ändern konnten.

Im September 2020, das zweite Schuljahr dieser Klasse, begann die Schule zunächst mit einem fixen Stundenplan und dem Unterricht in allen Fächern. Ab diesem Zeitpunkt wurde der Morgenkreis nur mehr am Montag in der Früh abgehalten. Zusätzlich wurde der Abschlusskreis (siehe Kapitel 2.2.2.1) eingeführt. Dieser wurde aus stundenplantechnischen Gründen am Donnerstag um 10 Uhr durchgeführt. Diese epidemische Krisensituation war ausschlaggebend für die Einführung des morgendlichen Kreisgespräches und in der Folge auch des Abschlusskreises.

Im Folgenden lege ich den Fokus auf die Organisation der Kreisgespräche, welche in dieser Arbeit erläutert werden.

2.2.2 Kategorisierung: Art, Themen, Ziele

Um eine Kategorisierung der verschiedenen Kreisgespräche zu ermöglichen, beschäftigt sich dieses Kapitel mit den Arten, Themen und Zielen von Kreisgesprächen. Zunächst wird ein allgemeiner Überblick gegeben. Anschließend findet eine Beschreibung der Kreisgesprächspraxis der 2ten Klasse Volksschule, deren Kreisgespräche im Zentrum dieser Arbeit stehen, statt.

2.2.2.1 Art

Die verschiedenen Bezeichnungen für Unterarten des Kreisgespräches wurden bereits erwähnt. Der Name kann Hinweise auf Thema, Organisationsform, zeitlichen Rahmen, usw. des Kreises geben, dient aber hauptsächlich der gruppeninternen Kennzeichnung. So kann in unterschiedlichen Gruppen, Klassen oder Schulen, ein Morgenkreis durchgeführt werden, bei manchen findet er täglich statt, bei anderen nur am Montagmorgen, wieder bei anderen am Morgen eines anderen beliebigen Wochentages. Die Bezeichnung „Morgenkreis“ legt in diesem Fall nur nahe, dass das Kreisgespräch

morgens stattfindet. In den Details und in der Durchführung kann es jedoch große Unterschiede geben, obwohl die gleiche Bezeichnung verwendet wird.

In dieser Arbeit werden zwei Unterarten des Kreisgespräches betrachtet, die für die Praxis dieser 2ten Klasse typisch sind: der Morgenkreis und der Abschlusskreis.

Der Morgenkreis findet üblicherweise am ersten Schultag der Woche in der ersten Einheit statt. Generell ist das der Montag, es sei denn, der Wochenbeginn verschiebt sich aufgrund von Feiertagen auf einen Dienstag, Mittwoch etc. Der Fokus liegt bei diesem Kreisgespräch auf den Erlebnissen und Erfahrungen der Kinder, die am Wochenende, also außerhalb der Schule, stattfinden. Grundsätzlich ist der Kreis jedoch offen für jegliche Erzählung.

Der Abschlusskreis ist inhaltlich auf Erlebnisse und Erfahrungen in der Schule ausgelegt, speziell auf das, was während der Woche in der Schule stattgefunden hat; z.B. wie es den Schüler*innen mit der Erarbeitung des Lernstoffes zurechtgekommen sind, wie sie die Anforderungen in der Schule wahrnehmen und er ist auch offen für weitere Themen und Anfragen der Schüler*innen.

Zusätzlich hat jedes Kreisgespräch ein bestimmtes Thema, welches zumeist von der Lehrperson vorgegeben wird. So kommt es häufig vor, dass der Morgenkreis am Montag dazu gedacht ist, den Kindern Raum für die Erzählungen ihrer Erlebnisse vom Wochenende zu geben. In diesem Fall bringen die Schüler*innen wiederum ihre eigenen Themen in das Kreisgespräch ein. Der Morgenkreis könnte aber auch dazu genutzt werden, den Ablauf des Tages zu erklären, ein Sachthema zu erarbeiten, ein Streitthema zu bearbeiten und vieles mehr. Art und Themen eines Kreisgespräches sind somit variabel, es kann grundsätzlich jedes Thema behandelt werden. In welcher Art und Weise das Kreisgespräch genutzt wird, hängt von der Lehrperson ab.

Die beiden Kreisgespräche in der 2ten Klasse Volksschule sind thematisch weitgehend offen angelegt. Sie wurden bewusst als Forum gestaltet, in das die Schüler*innen Themen einbringen können, die sie beschäftigen. Zwar haben beide eine bestimmte Grundausrichtung (Erlebnisse und Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule sowie Ausblick auf das Wochenende), aber im Mittelpunkt stehen jeweils die Erzählungen und Befindlichkeiten der Schüler*innen, somit die Themen, die die Schüler*innen selbst einbringen möchten. Manchmal nutzt die Lehrperson das Kreisgespräch, um ein wichtiges Thema mit den Schüler*innen zu besprechen.

2.2.2.2 Ziele

Welche Ziele mit der Abhaltung eines Kreisgesprächs verfolgt werden, kommt auf die Intention der Lehrperson an. Zu Beginn der Pandemie, im März 2020, werden mit der Einführung des Kreisgesprächs (in diesem Fall ein Morgenkreis) von den Lehrpersonen zwei Ziele verfolgt:

Erstens soll das Kreisgespräch einen Raum bieten, in den die Kinder alles einbringen können, was sie bewegt. Dabei beschränken die Lehrer*innen sich nicht auf die Krisensituation, sondern ermutigen die Kinder dazu, alles einzubringen, was sie beschäftigt. Die Lehrer*innen gehen davon aus, dass das Besprechen von Unsicherheiten und Erlebnissen den Kindern dabei hilft, mit der Krisensituation besser zurecht zu kommen.

Zweitens soll der täglich gleichbleibende Beginn des Unterrichtstages Stabilität und Kontinuität in einer Situation bieten, in der sich jederzeit die schulische Situation und die Regeln in Bezug auf das Verhalten in der Pandemie ändern können.

Ab September 2020, dem Beginn des zweiten Schuljahres, erweitern sich die Ziele. Die Kontinuität und Stabilität sowie der Raum zum Austausch sind weiterhin wichtig. Zusätzlich dient das Kreisgespräch nun aber auch dem Vor- und Nachbereiten der gemeinsamen Zeit in der Schule. Mit Hilfe des Morgenkreises am Montag sollen sich die Kinder auf die Woche und die gemeinsame Zeit in der Klasse einstimmen. Zusätzlich soll ihnen die Möglichkeit gegeben werden, Erlebnisse und Emotionen, die vom Wochenende noch nachwirken, zu erzählen und ihnen gezielt einen Platz in der Schule zu geben.

Zusätzlich wird der Abschlusskreis eingeführt. Dieser soll, wie der Name sagt, den Abschluss der Woche erleichtern. Unfertiges oder Offengebliebenes soll nochmals betrachtet und, wenn möglich, zumindest vorläufig abgeschlossen werden. Schönes soll in Erinnerung gerufen und die Vorfriede auf das Wochenende und die nächste Woche geschürt werden. Der Abschied voneinander soll bewusst gestaltet und geübt werden sowie die Vorfriede auf das Wochenende und darauf, die Klassenkamerad*innen in der nächsten Woche wiederzusehen. Das Kreisgespräch schafft somit nicht nur einen Einstieg in die Woche und gestaltet den Ausstieg aus der Woche, es schafft, gleichsam einer Brücke, eine Verbindung der verschiedenen Lebenswelten der Kinder (vgl. Heinzl 2016, 17). Auf eben jene Brückenfunktion von Kreisgesprächen wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

2.2.3 Die Brückenfunktion von Kreisgesprächen

Nachdem sich das vorherige Kapitel mit den Arten, Themen und Zielen von Kreisgesprächen auseinandergesetzt hat, soll in diesem Kapitel eine weitere, besondere Funktion dieses Settings beleuchtet werden: der Brückenfunktion des Kreisgespräches (Purmann 2001, 247f):

„Durch den Morgenkreis können die Kinder eine Brücke schaffen zwischen ihrem Zuhause und der Schule. Sie können das Gestern mit dem Heute und das heute mit dem Morgen in Verbindung bringen ebenso wie das Ich mit dem Du und das Ich mit dem Wir.“

In seiner Schlussbetrachtung beschreibt Purmann (2001, 245ff) nochmals den schüler*innenzentrierten Morgenkreis in der Eingangsstufe an der Schule Vollmarshausen und die Lernpotentiale, welche sich durch die eigenständige Auseinandersetzung der Schüler*innen miteinander ergeben. Dabei wird den Schüler*innen bereits in der Schuleingangsphase die Leitung und auch andere Rollen im Kreisgespräch ermöglicht. Die Interaktion soll zwischen den Kindern stattfinden. Interventionen der Lehrperson sollen sich auf ein Minimum beschränken. Es bleibt den Schüler*innen überlassen, wie intensiv und mit welchen Themen sie sich am Kreisgeschehen beteiligen. Dies führt zu einem hohen Maß an Individualisierung und Selbständigkeit, welche Themen wann und in welchem Ausmaß eingebracht werden.

Das Setting ermöglicht es somit den Schüler*innen, Themen, die für sie momentan relevant sind, aufzugreifen und zu besprechen. Es ist dabei irrelevant, aus welcher Lebenswelt der Kinder diese Themen stammen. Somit kann das Kreisgespräch eine Brücke zwischen den verschiedenen Lebenswelten der Kinder schaffen, speziell zwischen der Lebenswelt „Zuhause“ und der Lebenswelt „Schule“. Ereignisse und Themen, welche die Schüler*innen beschäftigen, haben einen fixen Platz und können noch vor Beginn des tatsächlichen Unterrichts betrachtet und besprochen werden.

Purmann (2001, 248, ff) betrachtet den Morgenkreis auch als Übergangssituation für den späteren Unterricht. Er dient somit auch in diesem Zusammenhang als Brücke zwischen Gegenwart und Zukunft. Dabei bezieht sich Purmann jedoch vorrangig auf die verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche durch das regelmäßige Abhalten des Kreisgespräches geschult werden und auf die in den höheren Klassen aufgebaut werden kann.

2.2.4 Struktur: Raum, Zeit, Ablauf und Regeln

Die Möglichkeit zur Umsetzung von Kreisgesprächen hängt in hohem Ausmaß von verschiedenen strukturellen Voraussetzungen ab. Die Kategorisierung dieser Voraussetzungen in Raum, Zeit, Ablauf und Regeln ergibt sich einerseits aus der Literatur, andererseits aus der praktischen Erfahrung mit dem Setting in der Schule.

2.2.4.1 Raum

Zunächst wird ein Raum benötigt, in dem das Kreisgespräch stattfinden kann. Das kann das Klassenzimmer sein, aber auch eine andere verfügbare Räumlichkeit. Denn ohne einen Platz, an dem sich die Gruppe in Kreisform zusammenfinden kann, ist ein Kreisgespräch in der Form nicht möglich.

Das gemeinsame, ritualisierte Vorbereiten und Nachbereiten des Raumes soll auch der inneren Vorbereitung dienen: Durch das Vorbereiten des äußeren Raumes und das Betreten des Kreises stellen sich die Schüler*innen gleichzeitig innerlich auf das bevorstehende Kreisgespräch ein und tragen ihren Teil dazu bei, es möglich zu machen. Durch das Wegräumen wird der Kreis aufgelöst und beendet und sich Kommendem zugewendet.

In den Praxisprotokollen wird ersichtlich, wie über die Zeit hinweg die Raumfindung erfolgt. Zunächst wird das Kreisgespräch im Klassenzimmer abgehalten. Dafür muss der Raum entsprechend hergerichtet werden. Tische und Sessel werden zur Seite geschoben. In der Mitte des Raumes wird ein Kreis geformt, manchmal mit Sesseln, manchmal mit Pölstern. In die Mitte des Kreises wird eine Kerze gestellt, deren Anzünden den Beginn des Kreisgespräches anzeigt.

Das Weg- und Herräumen der Tische gestaltet sich aufwändig, vor allem zeitaufwendig, weswegen das Kreisgespräch bald in den Nachbarraum verlegt wird. Dieser Raum ist ein Spielraum. Er ist etwas größer als die Klasse. Es stehen nur acht Tische darin, die wesentlich kleiner und leichter sind als die schweren Schultische. Außerdem gibt es ausreichend kleine Sessel für alle Schüler*innen. Das ritualisierte Vorbereiten des Raumes bleibt somit, aber der zeitliche Aufwand ist deutlich geringer. Auch das Wechseln des Raumes erscheint als hilfreich. Das Kreisgespräch findet nun außerhalb des Lernraumes statt.

Um „Raum“ für das Kreisgespräch zu schaffen, werden in dieser Gruppe also mehrere Aktionen gesetzt:

- 1) Egal, um welchen Raum es sich handelt, er wird zunächst für den Zweck vorbereitet. Dem gemeinsamen Her- und Wegräumen kommt dabei eine

besondere Bedeutung zu. Einerseits muss es sowieso gemacht werden, andererseits schafft die Gruppe gemeinsam Raum für die Gespräche und Begegnung.

- 2) Ab Montag, 16.11.2020 (Schulwoche 11) wird ein anderer Raum benutzt, was den Ablauf beschleunigen und die Unterscheidung zwischen Lernsituation und Kreisgespräch für die achtjährigen Schüler*innen vereinfachen soll.
- 3) Der Beginn des Kreisgesprächs wird mit dem Entzünden der Kerze markiert und somit die Zeit und der Raum für die Gespräche eröffnet.
- 4) Das Ende des Kreisgesprächs ist durch das Auspusten der Kerze gekennzeichnet.
- 5) Das Her- und Wegräumen des Sessel- oder Sitzkreises erfüllt eine doppelte Funktion: Einerseits muss der Raum sowieso gerichtet werden, andererseits gibt es den Schüler*innen die Möglichkeit, sich auf das Kreisgespräch zu Beginn einzustimmen und am Ende die Inhalte bewusst zu beenden.

2.2.4.2 Zeit

Der Faktor Zeit ist auf verschiedenen Ebenen im Kreisgespräch wichtig. Zunächst bedarf es einer Einheit im Stundenplan, in der das Kreisgespräch stattfinden kann. Kontinuität und bekannte Strukturen sind für die Umsetzung des Kreisgesprächs hilfreich. Den Kreis zu einer gewohnten Zeit und mit bekanntem ritualisiertem Ablauf abzuhalten, vermittelt den Schüler*innen ein Gefühl von Klarheit und Sicherheit (Datler, Schedl 2016, 155). Die Schüler*innen wissen vorab, was wann und wo passiert und können sich innerlich darauf einstellen. Abweichungen sollten ihnen entsprechend vorher bekannt gegeben werden.

Der zeitliche Aufwand sollte im Vorhinein von den Lehrpersonen möglichst genau kalkuliert werden. Die Dauer kann variieren und kommt auf das Thema des Kreisgesprächs an. Sie sollte lange genug sein, um das angedachte Vorhaben unterzubringen, gleichzeitig sollte die altersgemäße Aufmerksamkeitsspanne der Schüler*innen bedacht werden (Kroll-Gabriel 2019, 9). Auch schulorganisatorisch könnte die Lehrperson rasch an ihre Grenzen stoßen, da die Zeit, die für das Kreisgespräch genutzt wird, bei anderen Unterrichtseinheiten fehlen kann (Hieronymus 1996, 13). Ebenso muss die Zeit für das Herrichten und Wegräumen in der Planung berücksichtigt werden.

Während das Kreisgespräch stattfindet – gerade beim Thema „Wochenendgeschichten“ – muss auf die Zeit geachtet werden. Die Lehrperson muss ein passendes Mittelmaß finden, damit die Schüler*innen in Ruhe erzählen können, das Kreisgespräch insgesamt

jedoch in einem sinnvollen zeitlichen Rahmen bleibt. Das liegt einerseits an der Menge der Kinder, die von ihrem Wochenende erzählen möchten. Andererseits gibt es auch Kinder, die beim Erzählen ihrer Geschichten erstmals eine Bühne dieser Art zur Verfügung gestellt bekommen. Da kann das Aufhören eine große Herausforderung sein.

Die geplanten Einheiten für die beiden Kreisgespräche in der zweiten Klasse, aus denen die Forschungsdaten stammen, fanden üblicherweise montags um 8 Uhr und donnerstags um 11 Uhr statt. In seltenen Fällen musste die Einheit für das Kreisgespräch verschoben werden. Diesbezüglich wurde die Verschiebung mit den Schüler*innen vor dem gewohnten Beginn besprochen. Zum Her- und Wegräumen musste in der Klasse insgesamt etwas mehr als eine Viertelstunde mitberechnet werden. Im Spielraum reichten dann ungefähr 10 Minuten.

Im Gegensatz zum Sommersemester 2019/20, in dem das Kreisgespräch täglich in Präsenz und online stattfand (jeweils von der Lehrperson, die in Präsenz anwesend war und der, die den online-Unterricht führte), wurde es ab dem Herbst 2020/21 nur mehr zwei Mal pro Woche abgehalten: zu Beginn der Woche als Einstieg und am Ende der Woche um Themen, die die Schule betreffen, beenden zu können.

Die beiden Situationen gestalteten sich in der Praxis unterschiedlich:

Da im Sommersemester 2019/20 aufgrund des Schichtbetriebs maximal etwas mehr als die Hälfte der Kinder anwesend war, musste der Unterrichtsstoff anders bearbeitet werden. Außerdem wechselten die anwesenden Kinder so häufig, dass ein täglich gleichbleibender, gemeinsamer Einstieg das Einfinden in die Gruppe erleichterte. Dadurch sollte ein möglichst hohes Maß an Kontinuität und Sicherheit trotz täglich variierender Gruppenzusammensetzung gegeben werden. Außerdem dauerten die Kreisgespräche nicht so lange, da durch die kleinere Gruppengröße weniger Kinder etwas im Kreis erzählten.

Im Herbst 2020/21 stellte sich die Klassensituation anders dar: Die Klasse war täglich als Gesamtgruppe anwesend. Unter der Woche variierte die Gruppenzusammensetzung kaum. Der tägliche gemeinsame Einstieg war auch aufgrund der Anzahl der Kinder und der Zeit, die diese Erzählungen dann in Anspruch nehmen würden, nicht mehr möglich. Aufgrund dessen wurden die beiden genannten Zeitpunkte, montags und donnerstags, gewählt.

Diese Ausführung veranschaulicht teilweise, wie sehr sich einerseits die Rahmenbedingungen, andererseits die Intention der Lehrperson und die Gegebenheiten auf Kreisgespräche auswirken können.

Besonders schwierig ist es für die Lehrperson, die Zeit innerhalb des Kreisgespräches fair auf die Kinder zu verteilen. Manche nutzen diese Bühne so ausgiebig wie möglich, andere sind sehr zurückhaltend und erzählen wenig bis nichts, oder bringen sich erst nach einer Absicherungsphase ein. Um allen Schüler*innen genügend Platz zum Erzählen einzuräumen, dabei jedoch auch zu variieren, wahrzunehmen, wann mehr Zeit gebraucht wird und wann gebremst werden muss, dennoch den zeitlichen Rahmen einzuhalten und den Kindern trotzdem das Gefühl zu geben, dass ihre Erzählungen und Anliegen wertgeschätzt werden, muss sowohl von der Lehrperson als auch von den Kindern geübt werden und kann nur durch Erfahrung gelingen.

2.2.4.3 Ablauf

Auch das Kreisgespräch an sich muss gut durchdacht und organisiert sein, damit eine Einheit entsteht, in der Austausch stattfinden kann. Berücksichtigt werden muss dabei der zeitliche Aufwand, der zeitliche und organisatorische Ablauf und die Regeln, die im Kreisgespräch eingehalten werden sollen.

Um den zeitlichen Rahmen gut einhalten zu können und außerdem Kontinuität zu gewährleisten, ist es hilfreich, dem Kreisgespräch eine konkrete Struktur zu geben. Kroll-Gabriel (2019, 12f) schlägt dafür folgende Aufteilung vor:

- 1) Begrüßungsrunde: Die Schüler*innen kommen im Kreis an, begrüßen einander, erfahren Wertschätzung und üben höfliche Formulierungen.
- 2) Organisationsrunde: In dieser Phase wird Organisatorisches besprochen, wie z.B. das aktuelle Datum, wichtige Feiertage, Geburtstage der Anwesenden, der Tages- oder Wochenplan, die Tages- oder Wochenziele, und vieles mehr.
- 3) Themenrunde: Während die anderen Phasen einer eher festeren Struktur folgen, kann diese Phase eher offengehalten werden. Hier können Wochenend- oder Ferienerzählungen stattfinden, Mitgebrachtes gezeigt, Spiele gespielt, Sachunterrichtsthemen erarbeitet oder passende Materialien zu den Sachunterrichtsthemen betrachtet werden. Was in dieser Phase gemacht wird, hängt stark von dem Thema, welches die Lehrperson für das Kreisgespräch aussucht, ab. Auch der zeitliche Rahmen kann in dieser Phase stark variieren.
- 4) Abschlussrunde: Diese sollte wieder gut strukturiert sein und das Befinden der Schüler*innen in den Mittelpunkt rücken. Aufgaben und Übungen können dabei helfen, die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen und ihre emotionale Kompetenz zu fördern.

Inhaltlich sehr ähnlich teilt Heinzl (2019, 16) den typischen Ablauf eines Kreisgespräches in folgende Phasen ein:

- 1) Begrüßungsphase: Es findet ein bestimmtes Begrüßungsritual statt, Organisatorisches wie Anwesenheit, Klassendienste, Datum, usw. wird überprüft oder neu verteilt.
- 2) Phase für Aktuelles: In dieser Phase wird alles besprochen, was aktuell ansteht. Dabei kann es sich um Geburtstagsfeiern, Problem-/Konfliktbesprechungen, Informationen zu anstehenden Ausflügen oder anderen geplanten Events handeln.
- 3) Erzählphase: Während dieser Phase soll von Erlebnissen berichtet, Mitgebrachtes hergezeigt, Erzählungen zu gewissen, vereinbarten Themen eingebracht, Geschichten, Märchen, Witze, und ähnliches erzählt werden.
- 4) Arbeitsphase: Während dieser Phase können Themen erarbeitet, Materialien oder Aufgaben vorgestellt, Präsentationen von Ergebnissen gezeigt werden. Sie eignet sich auch um etwas vorzuführen oder vorzutragen.
- 5) Schlussritual: Am Ende des Kreisgespräches steht immer ein Schlussritual. Es kann sich dabei um ein Lied, einen stummen Gruß, eine vorgelesene Geschichte, oder ähnliches handeln.

Sowohl Kroll-Gabriel (2019, 12f) als auch Heinzl (2019, 16) heben hervor, dass die Phasen je nach Bedarf ausgetauscht und angepasst werden können. Hieronymus (1996, 12f) geht ebenfalls auf die Wichtigkeit der Organisation des Ablaufs ein, wobei ihr Fokus auf dem gemeinsamen Beginn und der Kontaktaufnahme liegt. Anschließend erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, sich emotional einzustimmen, indem sie von Erlebnissen erzählen oder sich auf Bevorstehendes freuen. Erst daran schließt in ihrer Version der vorbereitete Morgenkreis mittels eines geeigneten Überganges an.

Der Vergleich der hier skizzierten Texte der Autorinnen zeigt, dass gewisse Elemente des Ablaufs gleich sind, während andere variieren können. In allen Darstellungen kommt eine Phase der Begrüßung und eine abschließende Phase vor. Es gibt Phasen dazwischen, in denen etwas geschieht. Was geschieht und wie diese Phasen angelegt sind, variiert bei allen Autorinnen. Während Kroll-Gabriel (2019, 12f) und Heinzl (2019, 16) nach der Begrüßung mit einer organisatorischen Phase beginnen, eröffnet Hieronymus (1996, 12f) mit einer Erzählphase, die den Schüler*innen die Möglichkeit gibt, sich emotional einzustimmen. Bei allen Autor*innen folgen dann Themen-, Erzähl- oder Arbeitsphasen, je nach Präferenz der Lehrperson.

Die in dieser Arbeit untersuchten Kreisgespräche, der Morgenkreis und der Abschlusskreis, verlaufen sehr ähnlich, allein die Hinführung unterscheidet sich minimal. Der Tagesbeginn gestaltet sich dabei folgendermaßen: Am Montagmorgen, vor dem ersten Läuten um 8 Uhr, kommen die Schüler*innen in der Klasse an, packen ihre

Schultaschen aus, plaudern und kommen an. Der Stundenbeginn wird durch die Schulglocke eingeläutet. Die Schüler*innen finden sich auf ihren Plätzen ein. Nun begrüßen Lehrerin und Kinder einander nach einem immer gleichbleibenden Ritual. Die Lehrerin erklärt den geplanten Ablauf für den Vormittag und hängt Symbole, die für bestimmte Arbeitsabläufe und Inhalte stehen, an die Tafel. Dieser verläuft normalerweise gleich: Zunächst findet das Kreisgespräch statt. Für die Vor- und Nachbereitung des Raumes müssen etwa 15 Minuten eingerechnet werden: Tische werden zur Seite geschoben, Sessel im Kreis aufgestellt bzw. Polster in Kreisform aufgelegt, je nachdem, wie der Kreis an diesem Tag aussehen soll. Dann setzen sich alle Kinder in den vorbereiteten Kreis. Das Kreisgespräch dauert ca. 30 Minuten. Nachdem der Spielraum oder die Klasse wieder aufgeräumt ist, wird die Jause (meistens Brot, Aufstrich, Obst, Gemüse, etc.) hergerichtet. Die Lehrerin streicht die Brote, während die Kinder ihre Lernwörter (ca. 15 Minuten) schreiben. Fertige Kinder dürfen in diesem Zeitraum lesen, zeichnen oder sich still mit Lernspielen beschäftigen. Dann findet von 9.00 bis 9.20 die Jausen- und Spielpause statt. Im Anschluss werden ab spätestens 9.30 Uhr die Übungen und der weitere Verlauf des Tages erklärt. Aufgrund der Dynamik, welche im Schulalltag entsteht, sollten die angegebenen Zeiten als Richtwert gesehen werden. Abweichungen im Rahmen von etwa 10 Minuten sind üblich. Sollte es an dem Tag wesentliche Abweichungen geben oder eine dringende Information weitergegeben werden müssen, können diese Änderungen den Kindern während dieser Vorinformationsphase kundgetan werden.

Am Donnerstagvormittag wird der Abschlusskreis abgehalten. Der Tag beginnt wie oben beschrieben. Nach dem ersten morgendlichen Läuten wird der Tagesablauf erklärt und entsprechende Symbole an die Tafel geheftet. Der Abschlusskreis wird für die gewohnte Zeit – 11 Uhr vormittags – angekündigt. Änderungen im Tagesablauf werden zu diesem Zeitpunkt kundgetan. Es findet zuvor eine Arbeitsphase sowie die Jausenpause statt. Erst danach ist es Zeit für den Abschlusskreis. Vor dem Kreisgespräch wird der Raum wieder nach der oben beschriebenen Vorgangsweise vorbereitet. Dann finden sich alle Schüler*innen im Sitz- oder Sesselkreis ein.

Folgender Ablauf hat sich etabliert (die Phasen sind von Kroll-Gabriel (2019, 12f) übernommen, aber der Inhalt wurde auf die in den Praxisprotokollen untersuchten Kreisgespräche angepasst):

1. Begrüßungsrunde: Gemeinsame Begrüßung
2. Organisationsrunde – wenn notwendig: wichtige Informationen werden gegeben
3. Erzählrunde: Beginn der Erzählrunde durch Anzünden der Duftkerze (Erzählrunde)

- Das Anzünden und Aufstellen der Duftkerze in der Mitte des Kreises markiert den Beginn des Kreisgespräches und folgt einem ritualisierten Vorgang.
 - Die Lehrperson bestimmt, wer zu erzählen beginnen darf. Dann erzählen die Kinder reihum, was sie erzählen möchten. Wenn ein*e Schüler*in (noch) nicht weiß, was er*sie erzählen möchte, kann er*sie auch erst später seinen*ihren Beitrag erzählen. Wer nichts erzählen möchte, sagt: „Weiter.“
 - Die Themen betreffen am Montag vorrangig das vergangene Wochenende, am Donnerstag Themen aus der Schule. Es darf auch anderes erzählt werden, aber der Fokus liegt auf den beiden genannten Themenblöcken.
 - Als Regel für die Erzählungen hat sich folgende bewährt: Die Kinder suchen sich ein Erlebnis aus. Das dürfen sie erzählen. Sonst werden die Erzählungen oftmals zu lange und zu ausführlich.
4. Am Ende der Runde wird die Kerze ausgeblasen. Damit ist das Kreisgespräch offiziell beendet. (Abschlussrunde)

Nachdem der Raum wieder aufgeräumt ist, und nach einer Pause wird der Tagesplan weiter entsprechend der Ankündigung zu Unterrichtsbeginn umgesetzt.

2.2.4.4 Regeln

Regeln und Rituale sind im Kreisgespräch, genauso wie im übrigen Schulalltag, sehr wichtig, um den effektiven Ablauf im Kreisgespräch sicherzustellen. Sie sind genauso wichtig wie die räumlichen und zeitlichen Voraussetzungen, damit ein Kreisgespräch zustande kommen kann. Sehr präzise beschreibt Purmann (2001, 79) den Sinn und die Aufgabe der Regeln im Kreisgespräch:

„Die Regeln und Rituale haben eine dienende Funktion, sie sollen allen Beteiligten Orientierung, Sicherheit und Zuverlässigkeit geben. Die Feinfühligkeit der Lehrerin obliegt es, zu erkennen und gegebenenfalls gegenzusteuern, wenn sich Festlegungen der Gruppe verselbständigen und z. B. das Insistieren auf bestimmten formalen Abläufen wichtiger zu werden droht als der eigentliche Inhalt.“

Wie Purmann herausstreicht, haben Regeln „eine dienende Funktion“. Sobald die Regeln und formale Abläufe den Inhalt des Kreisgespräches zu sehr einschränken, ist es

Aufgabe der Lehrperson, das sensible Gleichgewicht zwischen Einhaltung und Beugung der Regeln zu bewahren, sodass im Kreisgespräch eine Ebene erreicht werden kann, welche für die Gruppe einen Mehrwert hat. Soll zusätzlich ein Raum entstehen, in dem die Schüler*innen sich öffnen können, ohne Sorge zu haben, sich auszusetzen, sind entsprechende Regeln notwendig. Der Raum, der dadurch entstehen soll, wird im Weiteren „sicherer Raum“ genannt, obwohl es nicht möglich ist, einen absolut sicheren Raum herzustellen. Von sich zu erzählen, birgt immer die Gefahr, sich auszusetzen oder abgelehnt zu werden, genauso wie es die Chance in sich trägt, angenommen und verstanden zu werden.

Welche Regeln für das jeweilige Kreisgespräch gelten, liegt an der Lehrperson und der Intention, die sie mit dem Kreisgespräch verfolgt. Der Vergleich verschiedener Kreisgespräche zeigt verschiedene Ansätze in der Schwerpunktsetzung der Regelinhalte. Kroll-Gabriel (2019, 11) beschreibt mit dem Term „Regeln“ die Verhaltensregeln im Morgenkreis. Bei Purmann (2001, 78f) bestimmen die Regeln den Ablauf, die Rolle und Aufgaben der Lehrperson, die Rolle und Aufgaben des Morgenkreiskindes, die Form des Kreisgesprächs, das Verhalten im Kreisgespräch sowie die zeitliche Begrenzung.

In den von der Autorin untersuchten Kreisgesprächen wurden bezüglich des Ablaufes folgende Regeln festgelegt. Diese wurden zum Teil zu Beginn des ersten Kreisgesprächs (Zitterl 2020, 1, 1f) besprochen, teilweise ergaben sie sich aus der Situation und das Regelwerk des Kreisgesprächs wurde entsprechend erweitert.

- Jede*r Schüler*in hat das Recht, etwas zu erzählen.
- Jede*r Schüler*in hat ebenso das Recht, nichts zu erzählen, wenn es nicht möchte, und darf das Wort mit „Weiter“ an das nächste Kind weitergeben.
- Jede*r Schüler*in muss selbst darauf achten, dass die Geschichte nicht zu lange wird, damit auch die Mitschüler*innen etwas erzählen kann. Es hilft, sich im Vorhinein schon zu überlegen, was im Kreis erzählt werden soll.
- Wenn ein*e Schüler*in erzählt, hören die anderen möglichst aufmerksam zu oder stören und unterbrechen zumindest nicht. Jede Geschichte bzw. jedes Anliegen soll gewürdigt und wertgeschätzt werden.
- Die Schüler*innen dürfen auf die Erzählung reagieren und Rückfragen stellen, Meinungen oder Vorschläge einbringen sowie Anteil nehmen und ausdrücken.

Eine Regel, welche mit den Kindern an zwei verschiedenen Gelegenheiten besprochen wurde, betrifft den „sicheren Raum“. Diese besagt, dass jedes Gefühl und jedes Anliegen in den Kreisgesprächen zulässig sind. Da es sich dabei aber manchmal auch

um private Geschichten handeln werde, ist es wichtig, dass die Geschichten weitgehend vertraulich behandelt werden. In den untersuchten Kreisgesprächen wurde dies folgendermaßen eingeführt:

„[...] Und was haben wir besprochen, wie ist das mit dem Weitererzählen, von Geschichten, die wir hier hören?’ Wieder zeigen einige auf. Ich nehme Klara dran: ‚Das soll man nicht weitererzählen.’ Luca ruft dazwischen: ‚Das macht aber gar nix, wenn man doch einmal was erzählt.’ Ich sage: ‚Hm, Luca, ich denke in vielen Fällen sollte es eigentlich nix machen. Vielen Kindern macht das bei den Wochenendgeschichten nichts aus. Aber manchmal wird was erzählt, was man nicht weitererzählt haben möchte. Zum Beispiel wenn’ Ich gerate kurz ins Stocken und überlege: ‚Also ich bringe jetzt ein Beispiel, das ich mir ausgedacht hab und das auf mich bezogen ist. Also zum Beispiel erzähle ich, als Schülerin, dass mein Bruder David mich ganz furchtbar geärgert hat. Ich erzähle, dass er blöd ist und ich ihm das im Liebsten heimzahlen würd. Und jetzt hat der David einen guten Freund in der Klasse. Der geht zu ihm hin und erzählt ihm das. Was passiert denn dann?’ Ein Kind antwortet: ‚Dann ist der David böse auf dich.’ Ich nicke: ‚Und kann ich meinen Streit dann gut lösen?’ Mehrere Kinder antworten: ‚M m’, ‚Nein’. Ich fahre fort: ‚Genau. Wer darf denn mit dem David darüber reden, was im Erzählkreis besprochen worden ist?’ Mehrere Kinder rufen heraus: ‚Du! Du darfst das!’ Ich nicke: ‚Genau, ich. Also nur die Person, das Kind, das es betrifft. Es gibt eine einzige Ausnahme: Wenn ich mir jemanden zur Hilfe mitnehme. Also wenn ich sage: ‚Liebe Klara, ich traue mich nicht alleine, kannst du bitte mitgehen?’ Dann darf die Klara mitgehen. Muss die Klara dann mitgehen?’ Wieder antworten mehrere Kinder: ‚Nein. M m.’ Ich sage: ‚Genau. Luca, verstehst du, was ich meine?’ Er nickt. Ich sage: ‚Super. Den anderen ist es auch klar?’ Ich höre aus verschiedenen Seiten: ‚Mhm.’ Ich sage: ‚Gut’, während ich die Kerze anzünde und in die Mitte stelle.“ (Zitterl 2020, 2, 2).

Als Regel formuliert bedeutet das:

- Jede*r Schüler*in darf darauf vertrauen, dass seine*ihre Geschichte in diesem Kreis bleibt und nicht nach außen getragen wird, es sei denn, er*sie gibt sein*ihr eindeutiges Einverständnis.

Durch Probleme, die sich im Laufe der Kreisgespräche ergaben, wie zum Beispiel ausschweifendes Erzählen, mussten die Regeln angepasst werden:

- Jede*r Schüler*in darf sich ein besonderes Ereignis oder eine besondere Geschichte aussuchen und nur diese eine Geschichte erzählen.

- Die Lehrerin hat die Aufgabe, bei ausschweifenden Erzählungen Einhalt zu gebieten und dem*der Schüler*in dabei zu helfen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren.
- Wer Durst hat oder auf die Toilette muss, darf jederzeit aufstehen und das Bedürfnis stillen. Es muss nicht warten, bis die Erlaubnis zum Trinken oder zum Verlassen des Raumes erteilt ist. Es reicht, der Lehrperson ein Zeichen zu geben und leise und unauffällig den Raum zu verlassen und zu betreten.

Durch all diese Regeln, Strukturen und Abläufe soll ein den Schüler*innen ein möglichst sicherer Raum geboten sowie Kontinuität und Stabilität vermittelt werden. Stehen sie dem laufenden Prozess im Weg, so müssen sie entsprechend angepasst werden. Dies kann bedeuten, dass sich das Kreisgespräch, so wie oben beschrieben, weiterentwickelt und die Regeln generell verändert werden müssen. Es kann auch bedeuten, dass die Regeln in speziellen Situationen von der Lehrperson kurzfristig geändert werden. Ob und wann dies notwendig ist, obliegt der Einschätzung der Lehrperson. Da es Aufgabe der Lehrperson ist, die Entwicklung des Kreisgespräches im Auge zu behalten und die Abläufe und Regeln, wenn notwendig, anzupassen und zu leiten, soll nun der Fokus auf die Rolle der Lehrperson gelegt werden.

2.2.5 Die Rolle der Lehrperson – Ein Vergleich zwischen Unterricht und Kreisgespräch

Eine Eingrenzung für die Rolle der Lehrperson in Schule und Unterricht zu finden ist schwierig, denn sie befindet sich im ständigen Wandel und unterliegt verschiedenen Systemen. In der Wissenschaft ergeben sich laufend neue Erkenntnisse, welche Aufgabenbereiche die Lehrerrolle beinhalten soll. Auch der gesellschaftliche Wandel ändert die Anforderungen an die Aufgaben und Zuständigkeiten der Lehrperson (Dubs 2009, 19).

Dubs (2009, 22) beschreibt die Rolle der Lehrperson wie folgt:

„Die Lehrerinnen und Lehrer sollten sich als die Fachleute für die Schule, die Erziehung und den Unterricht und ihre Aufgabe als Ganzheitliches im Umgang mit der Schule und der jungen Generation verstehen.“

Die Kernaufgabe der Lehrperson ist weiterhin die Vermittlung von Wissen und die Gestaltung und Leitung des Unterrichts (Dubs 2009, 22). Dazu muss sie über ausreichend Fachwissen verfügen. Weiters braucht sie die pädagogische Kenntnisse,

um den Lehrstoff angepasst an die Bedürfnisse der Schüler*innen unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Schule und ihrer Umwelt vermitteln zu können (Dubs 2009, 19). Um dem Anspruch der Ganzheitlichkeit gerecht zu werden, ist es erforderlich, in gewissem Ausmaß Erziehungsaufgaben wahrzunehmen, denn die Schüler*innen sollen durch die Schule auch auf sozialer und emotionaler Ebene auf ein Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden. Zu diesem Zweck ist sowohl wohlwollender Zugang und Interesse an der Lebenswelt des Kindes, seiner Entwicklung und Lernfortschritte notwendig als auch gut funktionierende Elternkontakte. Weiter muss die Lehrperson in der Lage sein, die Leistungen der Schüler*innen festzustellen und zu beurteilen. Die Rolle der Lehrperson umfasst auch außercurriculare und administrative Aufgaben sowie Aufgaben der Schulentwicklung (Dubs 2009, 22f).

Die Rolle der Lehrperson ist also sehr vielseitig und wandelt sich. Auch je nach Unterrichtssituation verschieben sich die Schwerpunktsetzungen. Dies alles nimmt auch Einfluss auf die Rolle der Lehrperson im Kreisgespräch: Je nach Zielsetzung muss die Lehrperson ihre Rolle an die Gegebenheiten anpassen. In den Morgenkreisen, die Purmann (2001, 196) untersucht, übergibt die Lehrperson die Gruppenleitung an ein Kind. Sie selbst beteiligt sich in gleicher Weise wie alle anderen Teilnehmer*innen am Geschehen im Kreisgespräch und hält sich an die geltenden Regeln. Trotz der „Gleichstellung“ ist es nach wie vor ihre Aufgabe als Lehrkraft, die Gruppendynamik und den Verlauf des Gespräches zu beaufsichtigen und zu wahren. Dies bringt sie immer wieder in die Situation, entscheiden zu müssen, ob sie zu Gunsten eines Kindes oder der Gruppe ins Kreisgeschehen eingreift.

Aus Purmanns (2001, 210) Untersuchung geht hervor, dass die Gestaltung und individuelle Entwicklung des Morgenkreises erheblich durch den Stil der Lehrperson beeinflusst wird. Sowohl ihre Interessen und Vorstellungen als auch ihre Fähigkeiten im Umgang mit der ambivalenten Rolle, prägen die Struktur des Kreisgespräches. Es ist ihre Aufgabe als Teilnehmerin, die geltenden Regeln vorzuleben, gleichzeitig muss sie als Verantwortliche die Schüler*innen mit viel Einfühlungsvermögen leiten, wenn diese vom Thema abkommen, sie dazu anregen, sich selbständig grundlegenden Fragestellungen im Kreisgeschehen zu widmen und sie unterstützen, ohne zu urteilen. Dies wirkt sich essenziell auf die Entwicklung des Morgenkreises und der Schüler*innen und ihr Verhalten im Morgenkreis aus:

„Lebt die Lehrerin das Miteinanderreden und Zuhören vor, dann entwickelt sich mehr und mehr eine Kultur des Erzählens.“

Lebt die Lehrerin das Miteinanderumgehen und das Aufeinanderzugehen, dann entwickeln sich soziale Kompetenzen“ (Purmann 2001, 210).

Während der Lehrperson im Unterricht die Aufbereitung und Vermittlung des Stoffes sowie die Leitung des Unterrichts allein obliegt (Dubs 2009, 22), gibt sie im von Purmann beschriebenen Morgenkreis die Leitung des Kreises an die Schüler*innen teilweise ab und verändert ihre Rolle als Lehrerin (im Sinne von Dubs 2009).

Datler und Schedl (2016, 156ff) beschreiben hingegen einen Morgenkreis, in dem die Lehrpersonen die Leitung haben und behalten. Sie eröffnen das Kreisgespräch und gehen im Verlauf auf die Erzählungen jedes einzelnen Kindes ein. Dabei kann es auch zu kleinen Dialogen zwischen den Kindern kommen. Die eher lehrerzentrierte Struktur ist in dieser Klasse notwendig, da es sich um eine Kleinklasse für Kinder mit emotionalen und sozialen Problemen handelt. Die Rolle der Lehrperson hat ihren Schwerpunkt im Umgang mit der emotionalen Befindlichkeit der Kinder. Diese brauchen viel körperliche und emotionale Nähe, Zuwendung und Verständnis. Es ist wichtig, den Kindern klar zu kommunizieren, was von ihnen erwartet wird. Um diesen Kindern, deren Lebensalltag von vielen Unsicherheiten geprägt ist, Sicherheit und Stabilität zu geben, ist eine klare Strukturierung des Schulalltages unumgänglich. Rituale, Abläufe und die Struktur des Schulalltages werden jeden Tag, jede Woche genauestens wiederholt. Ziel des morgendlichen Kreisgespräches ist es, den Kindern dabei zu helfen, ihre eigene emotionale Befindlichkeit sowie die ihrer Mitschüler*innen besser zu verstehen und mit der Zeit in Worte fassen zu können. Darum bieten die Lehrpersonen auch Formulierungen für jene an, welche selbst noch keine Möglichkeit haben, ihre Emotionen entsprechend auszudrücken. In der Feed-Back-Runde am Ende der Woche sollen die Kinder über ihr Verhalten während der Woche reflektieren. Dabei gibt es drei Schwerpunkte: soziales Miteinander, Einhaltung der Klassenregeln, Arbeitshaltung. Auch in diesem Kreisgespräch sind die Lehrpersonen dazu angehalten, den Schüler*innen Rückmeldung zu geben und ihnen dabei zu helfen, ihr inneres Erleben in Worte zu fassen.

Dieser kurze Vergleich der Rollen zeigt: Die pädagogische Rolle der Lehrperson unterscheidet sich im Kreisgespräch von jener, die die Lehrperson im Unterrichtsgeschehen einnimmt. Sie geht weg vom Vermitteln und Aufnehmen hin zur Bereitstellung eines gefühlt sicheren Raumes, in dem die Schüler*innen ihre sozialen und kommunikativen Fähigkeiten mit Hilfe sanft gesetzter Impulse erproben, entfalten und üben können.

Die Rolle der Lehrperson enthält im Kreisgespräch folgende Merkmale:

- Sie steht nicht über den Regeln im Kreisgespräch. Als Vorbild hält sie die Vorgaben ein.
- Regeln haben eine dienende Funktion. Schränken sie den Inhalt des Kreisgespräches ein, so darf/muss die Lehrperson eingreifen.
- Dabei verwendet sie einen wertschätzenden Umgangston und unterstützt durch sanfte Impulse die gewünschten Verhaltensweisen.
- Sie meidet Wertungen.
- Bisweilen steht sie den Schüler*innen auch als Sprachrohr zur Verfügung, um Inhalte in Worte zu fassen, welche von den Schüler*innen noch nicht sprachlich ausgedrückt werden können.
- Ob sie die Leitung des Kreisgespräches übernimmt oder nicht, hängt davon ab, mit welcher Intention das Kreisgespräch gehalten wird, welche Ziele verfolgt werden und welchen Stil die Lehrperson bevorzugt.

Zu bedenken bleibt: So wie das Kreisgespräch je nach Zielgruppe und Intention der Lehrperson unterschiedlich gestaltet wird, so unterschiedlich fällt auch die Rolle der Lehrperson aus. In einem Kreisgespräch, in dem die Vermittlung von Wissen im Vordergrund steht, wird sich die Rolle der Lehrperson anders gestalten als bei der Bearbeitung emotionaler Themen.

In dieser Arbeit wird untersucht, welche Schwerpunkte sich für die Rolle der Lehrperson ergeben, wenn im Kreisgespräch ein emotionaler Fokus – auf Containment nach Bion – gelegt wird.

3. Containing nach Bion und die Relevanz im Schulbetrieb

Die Arbeit mit Emotionen ist ein wesentlicher Bestandteil des Schulalltages. Emotionen, Befindlichkeiten und Erlebnisse können nicht am Schultor abgegeben werden. Sie werden in den Begegnungsraum „Schule“ mitgebracht. Der Umgang mit ihnen beeinflusst das Klassenklima und die Bereitschaft und Fähigkeit sowohl der einzelnen Schüler*innen als auch der Gruppe, sich mit Lernstoff befassen zu können. Nicht nur auf psychoanalytischer, sondern auch auf biologischer Ebene wurde der Einfluss von Emotionen auf die Bereitschaft zu lernen untersucht: Bundschuh (2003) beschäftigt sich mit den biologischen Vorgängen im Gehirn und deren Auswirkungen auf die Emotionen, welche wiederum den Erfolg beim Lernen beeinflussen. Er hält fest: „Emotionalität, Motivation und Lernen bilden eine Einheit. Eine positive emotionale Befindlichkeit stellt die Basis für Lernen bei Kindern dar.“ (Bundschuh 2003, 113) Wissensvermittlung allein reicht nicht aus, auch auf die sozialen und emotionalen Bedürfnisse muss eingegangen werden, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen (Bundschuh 2003, 184). Dies geschieht in der alltäglichen Auseinandersetzung mit den Schüler*innen und dem Klassengefüge. Wie die Lehrperson auf die Schüler*innen eingehen kann, hängt stark von ihren eigenen Emotionen und deren Auswirkungen auf das eigene Denken und Handeln ab (vgl. Datler 2012, 11). Insofern ist es von grundlegender Bedeutung, nicht nur in die emotionale Welt der Schüler*innen, sondern auch in die eigene Einblick zu haben. Bion beschäftigt sich mit der Bearbeitung von Emotionen und Erlebnissen durch eine helfende Beziehung (Lazar 1993, 68ff). In diesem Kapitel wird das von Bion entwickelte Modell des Containings betrachtet und auf seine Möglichkeiten der Umsetzung im Setting „Kreisgespräch“ in der Schule diskutiert.

3.1 Das Modell des Containings nach Bion

Bion verfolgte nie die Absicht, die von ihm verwendeten Ausdrücke dauerhaft in die psychoanalytische Fachsprache einfließen zu lassen. Er befürchtete, dass der Prozess, den er zu vermitteln suchte, durch ein zu starkes Klammern an Begrifflichkeiten nicht ausreichend verstanden werden könne (Crepaldi 2018, 10). Trotzdem ist der Begriff des Containings heute in der psychoanalytischen Literatur gängig.

Bions Modell des Containings liegen Kleins Erkenntnisse zur projektiven Identifizierung zu Grunde – speziell ein Aspekt, der sich mit der Umgestaltung infantiler Ängste befasst.

„[D]as Kind projiziert einen Teil seiner Psyche, nämlich seine schlechten Gefühle, in eine gute Brust. Von dort werden sie zum geeigneten Zeitpunkt zurückgeholt und reintrojiziert. Während ihres Aufenthalts in der guten Brust sind sie derart verändert worden – jedenfalls erlebt das Kind das so –, daß das Objekt, das reintrojiziert wird, für die Psyche des Kindes erträglich geworden ist.“ (Bion 1962, 146)

Containingprozesse bedürfen nach Bion zweier Komponenten: Eines Containers und eines Contained. Der Begriff Container beschreibt die Fähigkeit eines Menschen, seelischen bzw. psychischen Raum zur Verfügung zu stellen (im Zitat als „gute Brust“ bezeichnet). In diesen kann der unverdauliche psychische Gehalt eines anderen projiziert werden (Bion 1962, 146). Der Container soll diesen halten und „vorverdauen“. Ziel ist es, das Gegenüber durch Halten dieses unverdaulichen Inhaltes zu unterstützen und Raum zu geben, den Inhalt auf neue Weise zu begreifen und verdaut wieder aufzunehmen. Dadurch kann der andere die Situation für sich verstehen, einordnen und, im besten Fall, den eigenen psychischen Raum erweitern (Lüders 1996, 85ff). Der Gehalt, welcher in den Container projiziert wird, bezeichnet Bion als Contained (Bion 1962, 146).

Das Bild eines Containers, eines Behälters, der unangenehme Affekte und Gefühle einer anderen Person aufnehmen und halten kann, ist intuitiv leicht verständlich, da es sich dabei um eine grundlegende menschliche Erfahrung handelt. Speziell das Bereitstellen des Containers, das Aufnehmen, Mitfühlen, Einfühlen, Wohlwollen und Unterstützen sind dabei gut fassbar. Crepaldi (2018, 12) beschreibt dies als das passive Element des Containings. Dieses zeigt Ähnlichkeiten mit dem von Winnicott geprägten Konzept des „holding“. Dieses ist „in erster Linie auf die sinnlich erfahrbare Welt bzw. auf die Vorgänge in der ‚äußeren Realität‘ bezogen“ (Crepaldi 2018, 69). Das Kind wird beim „holding“ von der Mutter real, physisch gehalten. Sie selbst stellt ihre eigenen Bedürfnisse zurück und gibt, für einen gewissen Zeitraum, ihr Selbst nahezu auf, um Platz für das rudimentäre Selbst des Säuglings zu schaffen. Dadurch kann sich der Säugling als vollständig erleben, obwohl sein Selbst erst im Entstehen begriffen ist. Sie ermöglicht es dem Kind so auf psychischer Ebene zu wachsen (Crepaldi 2018, S. 69f). Der Analytiker stellt dem Patienten eine ähnlich haltende Umwelt zur Verfügung, indem er sich mit dem mentalen Zustand des Patienten auseinandersetzt und ihn, nicht real, aber mit Worten, hält. Insofern ist dieser Begriff sowohl allgemein (das übertragene Halten des Analytikers) als auch spezifisch (das reale Halten durch die Mutter) anwendbar (Lazar 1993, 69f). Der Unterschied zu Winnicotts Begriff des „holding“

gestaltet sich im aktiven Element des Containings: Crepaldi (2018, 12) beschreibt es treffend als „das kreative und transformative Moment des Containings“. Damit ist tatsächlich die Transformation, also die Umwandlung, des unangenehmen „Inhalts“ durch den Container gemeint. Im Idealfall wird der umgewandelte, mit Sinn versehene Inhalt dem Contained wieder zurückgegeben. Diese Umwandlung ermöglicht es dem Contained erst, diese unangenehmen, oftmals unbewussten Affektzustände zu erfassen, zu verstehen, zu halten und für sich einzuordnen. Und ebendieses Verständnis soll in weiterer Folge den psychischen Raum des Contained, und somit auch die Frustrationstoleranz, erweitern (Crepaldi 2018, 12f; Lüders 1996, 85ff). Es ist jenes aktive Element beim Containing, dieser transformative Prozess in der Beziehung, welcher Bions Modell definiert (Lazar 1993, 69f).

Die beschriebene Art des Containings ist die Idealvorstellung von Containing. Wie alle Lern- und Entwicklungsprozesse kann Containing jedoch unterschiedlich gut gelingen oder auch misslingen. Bion führt drei Kategorien an, um die Qualität der Containingprozesse zu unterscheiden: kommensal, symbiotisch und parasitär (Crepaldi 2018, 48f).

3.1.1 Kommensales Containing

Das kommensale Containing bezeichnet eine entwicklungsförderliche Form des Containings. Während in der Biologie mit dem Begriff „kommensal“ das Zusammenleben zweier Lebensformen gemeint ist, bei der die eine (Kommensal) von der anderen (Wirt) profitiert, während sie dem Wirt weder Schaden noch Nutzen bringt (Lingenhöhl 2001, [1]), definiert Bion kommensal folgendermaßen:

„Mit kommensal meine ich, daß ♂[Contained, Gehalt] und ♀[Container, Behälter] für ihr Wohlergehen und für die Vermeidung von Leid wechselseitig aufeinander angewiesen sind. Im Modellfall zieht die Mutter Nutzen aus der Erfahrung und gelangt zu seelischem Wachstum; das Kind gewinnt dabei gleichfalls und wächst“ (Bion 1962, 147).

Im Unterschied zur Definition der Biologie profitieren beide Parteien vom Containingprozess und wachsen daran, sowohl Container als auch Contained. Im Beispiel der stillenden Mutter stellt sich die Mutter als Container für die unverdaulichen seelischen Inhalte des Säuglings zur Verfügung. Gleichzeitig macht sie in ihrer Containingfunktion Erfahrungen und hat dadurch die Möglichkeit, sich selbst zu verändern und weiterzuentwickeln. Das seelische Wachstum von Mutter und Kind gehen in diesem Fall miteinander einher und regen einander an. Wenn die Beziehung von

Mutter und Kind in dieser Weise stattfindet, kann von kommensal gesprochen werden (Crepaldi 2018, 49f).

3.1.2 Symbiotisches Containing

Im Allgemeinen beschreibt das Wort Symbiose eine Beziehung zwischen zwei Individuen, die für beide Parteien von Vorteil ist (Lingenhöhl 1999, [1]). In der Psychologie umfasst der Begriff der Symbiose oder der symbiotischen Beziehung zusätzlich die negative Komponente der Abhängigkeit (Stangl 2021, [1]). So kann eine symbiotische Beziehung Sicherheit, Stabilität, Kontinuität und Schutz bieten. Dadurch erscheint sie zunächst als sehr stark und tragfähig. Bion (1970, 92) beschreibt Konfrontation als wichtiges Element in der symbiotischen Beziehung:

„In der symbiotischen Beziehung kommt es zu einer Konfrontation, deren Resultat entwicklungsfördernd ist, wenngleich diese Entwicklung unter Umständen nicht ohne Schwierigkeiten zu erkennen ist.“ (Bion 1970, 92)

Jedoch verzichten Personen, die sich in einer stagnierenden symbiotischen Beziehung befinden, auf Konflikte. Denn diese Konflikte bieten zwar die Möglichkeit, dass sich beide Personen weiterentwickeln, jedoch bergen sie auch die Gefahr in sich, die Beziehung kurzfristig oder auch längerfristig zu destabilisieren. Um die Destabilisierung zu vermeiden, werden Konflikte umgangen. Dies wiederum verhindert die Möglichkeit der Weiterentwicklung und das seelische Wachstum durch Konfrontation (Crepaldi 2018, 50f).

Beim symbiotischen Containing wird also eine scheinbar sichere Basis hergestellt. Tatsächlich befürchten beide Parteien unbewusst, die Basis könne größerem Druck nicht standhalten, und vermeiden aufgrund dessen Konflikte. Dies bringt sowohl den Container als auch das Contained um die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln, sofern keine Konfrontation stattfindet, die beiden Parteien ein Wachstum gestattet.

3.1.3 Parasitäres Containing

Das parasitäre Containing hat, nach Bion (1970, 92), keine entwicklungsförderliche Wirkung: „In der parasitären Beziehung ist das Resultat der Verbindung für beide Partner zerstörerisch.“ Dieses zerstörerische Element kann sowohl vom Container als auch Contained ausgehen:

In Bezug auf Contained bedeutet dies Folgendes: Der Patient verhindert unbewusst eine förderliche Verbindung zwischen Container und Contained. Emotionen werden vom

Patienten als nicht aushaltbar empfunden. Darum wird jegliche sprachliche Äußerung von Emotionen und Affekten getrennt. Die Kommunikation dient nicht zum Erschließen der inneren Affekte und zur Aufarbeitung der Gefühlswelt. Sie wird stattdessen unbewusst, aber gezielt, eingesetzt, um die Containingfähigkeit des Containers zu stören, zu unterdrücken, zu zerstören. Damit soll sichergestellt werden, dass keine bedrohlichen Gefühle während des Prozesses aufkommen können. Durch die Trennung von Sprache und emotionaler Bedeutung kann keine passende Gegenübertragung beim Container stattfinden. Der Container bleibt oftmals verwirrt zurück, kann sich nicht konzentrieren, Verbindungen können nicht hergestellt werden, bis hin zu Einschränkungen im Denken und Sprechen. Diese Art des Containings ist als parasitär anzusehen, weil der Container nur dazu verwendet wird, den Ist-Zustand zu erhalten. Es soll keine Veränderung, keine Entwicklung stattfinden. Der Container kann sogar zum Hassobjekt werden, weil er grundsätzlich die Fähigkeiten hätte, verborgene Bedeutungen, dahinterliegende Emotionen aufzudecken. So kann es dazu kommen, dass ein Patient sich entweder moralisch über den Therapeuten stellt oder dass Einsichten und Schlüsse des Therapeuten absichtlich missverstanden werden (Crepaldi 2018, 51ff). Der Patient will damit zum Ausdruck bringen, dass seine Fähigkeit des Missverstehens der Fähigkeit des Verstehens, die der Therapeut (Contained) im Zuge des Prozesses zeigt, überlegen ist (Bion 1962, 152). In diesem Fall verhindert Contained die Kommunikation mit dem Container. Dies kann jedoch auch umgekehrt stattfinden.

Anders stellt sich die Lage von Seiten des Containers dar:

„Befindet sich das versorgende Primärobjekt, in den meisten Fällen die Mutter, etwa in einem Gemütszustand, der von unbewussten aggressiven Affekten gegenüber dem Kind geprägt ist, so kann das Primärobjekt die archaischen Ängste des Kindes nicht umwandeln, entgiften und zu deren Reifung beitragen“ (Crepaldi 2018, 53).

Es ist dem Container, aufgrund seiner eigenen Gemütsverfassung, nicht möglich, entsprechende Kapazitäten für Contained zur Verfügung zu stellen. Der Container beraubt die Affekte, die Contained in den Container projiziert, daher all ihrer positiven, wachstumsanregenden Elemente und drängt den unverdaulichen Rest zurück in Contained. In der kommensalen Beziehung würde das Kind seine Ängste in die Mutter projizieren, welche diese Ängste aufnehmen, halten, verdauen und in veränderter, wachstumsanregender Form wieder zurückleiten würde. In der parasitären Form des Containings entfernt die Mutter unbewusst alle positiven Affekte, die diesen Prozess

begleiten oder aus demselben erwachsen könnten, und drängt nur die negativen Affekte zurück. Der emotionale Verdauungstrakt des Kindes ist jedoch für diese Anforderung noch nicht ausreichend ausgebildet. Das Wachstum, welches im Zuge des kommensalen Containings angeregt würde, wird beim parasitären Containing verhindert. Die Angst des Kindes bleibt als namenlose Bedrohung vorhanden (Bion 1962, 154).

3.2 Containing in der Schule

„Container-Contained“ nach Bion stellt ein allgemeines Modell menschlicher Beziehungen dar, welches „das Nachdenken über emotionale Erfahrungen in den Mittelpunkt mit dem Ziel aus den Erfahrungen zu lernen“ stellt (Lazar 1994, 380).

Auf diese Weise zusammengefasst wird ersichtlich, dass das Modell von Bion nicht nur in der Psychotherapie, sondern auch in anderen Berufen, welche zwischenmenschliche Beziehungen – speziell „die bewusste, reflektierte und professionelle Gestaltung von Beziehungen“ (Crepaldi 2018, 132, Hervorhebung im Original) – in den Mittelpunkt stellen, angewendet werden kann. Dies gilt demnach auch für den Bereich der Bildung. Das Modell „Container-Contained“ kann dabei, je nach Setting, auf verschiedene Interaktionsfelder im Bereich Schule umgelegt werden: So gibt es das Interaktionsfeld zwischen Pädagog*in und Edukand (der zu Erziehende, der zu Bildende) (Crepaldi 2018, 132), aber auch das Interaktionsfeld zwischen der Gruppe und deren einzelnen Mitgliedern (Lazar 1994, 395). Nach Bions Modell bildet dabei die Gruppe in ihrer Gesamtheit den „Container“. Jedes einzelne Mitglied der Gruppe gehört zum „Contained“ (Lazar 1994, 395), in diesem Fall demnach sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrperson. Zwischen „Container“ und „Contained“ findet ein aktiver Austausch statt: Ein Individuum der Gruppe (Contained) bringt etwas ein, die Gruppe (Container) reagiert darauf. Damit sind sowohl die einzelnen, individuellen Mitglieder der Gruppe gemeint als auch die Gruppe an sich als Ganzes, welche im Zusammenspiel reagiert (Lazar 1994, 395).

In dieser Arbeit kommt dem Setting Kreisgespräch und seiner Bedeutung für Containingprozesse eine große Bedeutung zu. Dabei ist die Rolle der Lehrperson in diesem Setting von besonderem Interesse. In der Literatur wurde dieses Thema nur am Rande in Kombination mit dem Containingmodell nach Bion behandelt. Trotzdem finden sich Texte, welche sich mit der Rolle des Leiters*der Leiterin von Gruppen, in welchen ein Schwerpunkt nach dem bion'schen Modell „Containing“ gesetzt wird, befassen. Speziell Lazar (1994, 395f) beschreibt seine Erfahrungen und Erkenntnisse als Supervisor in Gruppen und Institutionen. Ähnliches kann auf die Rolle der Lehrperson in

ihrer Tätigkeit als Leiterin und Teil eines Kreisgespräches umgelegt werden. Diese unterscheidet sich im Morgenkreis von jener der anderen Teilnehmer*innen: Obwohl sie, wie oben beschrieben, einen Teil von „Contained“ darstellt, ist sie für die Vorgänge in und die Leitung der Gruppe verantwortlich. In ihrer Funktion als Sprachrohr hilft sie den Schüler*innen, Inhalte in Worte zu fassen, was als Teil des Containingprozesses angesehen werden kann. Hierbei übernimmt sie sowohl als Teil der Gruppe als auch als Lehrperson einzeln eine Containerfunktion. Aber auch die Lehrperson kann Themen in das Kreisgespräch einbringen, um die Gruppe dazu zu bringen, sich mit gewissen Inhalten oder einer bestimmten Sicht der Realität auseinanderzusetzen. Die Rolle der Lehrperson in Kreisgesprächen hat in meiner Arbeit demnach zwei Schwerpunkte: Sie berücksichtigt sowohl Lazars Verständnis der Rolle des Supervisors im Gruppensetting als auch die pädagogische Funktion der Lehrperson im Setting des Kreisgespräches.

4. Containing im Kreisgespräch – Untersuchung der Unterrichtspraxis

In diesem Kapitel werden die Forschungslücken und Forschungsfragen beschrieben, die angewendete Forschungsmethode vorgestellt, sowie der Plan und die Durchführung der Untersuchung dargelegt. Auch den sich dabei ergebenden Problemen und Herausforderungen wird Aufmerksamkeit gewidmet. So soll ein möglichst ganzheitliches Bild der Untersuchung geschaffen werden, welches für den*die Leser*in nachvollziehbar ist.

4.1 Forschungslücken und Forschungsfragen

Aus den vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit geht hervor, dass es bereits sowohl zum Thema Containing nach Bion als auch dem Kreisgespräch vielfältige Literatur gibt. Besonders im Bereich Containing kann aus einer Vielzahl von Veröffentlichungen gewählt werden. Auch das Thema Containing im Kontext von Pädagogik wurde bereits beforscht (vgl. Crepaldi 2012, 132ff), aber Containing und seine Bedeutung im Schulalltag der Volksschule wurde bis jetzt noch nicht explizit betrachtet.

Zu Kreisgesprächen gibt es sehr unterschiedliche Veröffentlichungen. Den größten Teil machen pädagogische Fachbücher und Sachbücher aus. In ihnen wird beschrieben, wie ein Kreisgespräch aufgebaut werden kann, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, welche Regeln sich als hilfreich erwiesen haben, wie die Gestaltung aussehen kann, und ähnliches. Dabei stützen sich die Autor*innen auf jahrelange Erfahrungen auf diesem Gebiet (siehe Kapitel 2). Es wird zumeist der Begriff „Morgenkreis“ oder „Gesprächskreis“ verwendet. Dünner gesät sind die wissenschaftlichen Veröffentlichungen in diesem Bereich, wobei gerade in den letzten Jahren und Jahrzehnten einige Forschungsarbeiten betreffend Kreisgespräche veröffentlicht wurden. Im Speziellen Purmann (2001) und Heinzl (2016) beschäftigen sich mit der Bedeutung des Morgenkreises bzw. des Kreisgesprächs im Schulbetrieb, wobei Purmann den Fokus auf den Anfangsunterricht legt, während Heinzl die Kommunikation zwischen den Schüler*innen untereinander und mit den Lehrpersonen im Kreisgespräch sowie seine Brückenfunktion betrachtet. Trotzdem ist die Anzahl an wissenschaftlichen Beiträgen zum Thema Kreisgespräch überschaubar.

So ergibt sich eine Forschungslücke im Bereich der Relevanz von Containing im Schulbetrieb sowie der Erforschung von Kreisgesprächen. Da die Erforschung von Containing im Schulbetrieb ein sehr breites Themenfeld darstellt und den Rahmen einer Masterarbeit sprengen würde, wird in dieser Arbeit Containing im Schulbetrieb der Volksschule in dem spezifischen und abgegrenzten Setting des Kreisgesprächs näher betrachtet. Der Fokus soll darauf liegen, inwiefern dieses Setting den Schüler*innen beim Containen ihrer Emotionen helfen kann und welche Rolle die Lehrperson und die Gruppe dabei spielen. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- 1. In welcher Art und Weise kann das Setting des Kreisgesprächs vor dem Hintergrund des Modells des Containments genutzt werden, um Schüler*innen der Grundstufe 1 in der emotionalen Bearbeitung von Erlebtem zu unterstützen?*
- 2. Welche spezielle Bedeutung kommt dabei der Ausgestaltung der Rolle der Lehrer*in zu?*
- 3. Welche konzeptuellen Aspekte für die Gestaltung des Settings des Kreisgesprächs ergeben sich, wenn der Fokus des Kreisgesprächs auf der Unterstützung der emotionalen Bearbeitung von Erlebnissen der Schüler*innen der Grundstufe 1 liegt?*

Um diese Fragen zu beantworten, wird die Methode der Einzelfallforschung angewendet. Die Untersuchung dreier Falldarstellungen, welche in diesem Sinne betrachtet werden, generiert anhand dieser Forschungsfragen Forschungsergebnisse, welche zur Verkleinerung der genannten Forschungslücke beitragen.

4.2 Das methodische Vorgehen

Der Begriff „Kasuistik“ bezeichnet die praktische Arbeit am Fall (Fallarbeit) oder das wissenschaftliche Erkenntnisbemühen anhand von Falldarstellungen (Fallstudie) (Fatke 1995, 677). Binneberg (1985, 775) beschreibt: „Pädagogische Kasuistik ist die methodische Kunst, eine Fallbeobachtung in eine Falldarstellung zu überführen und sie mit einer Fallanalyse zu verbinden.“ Ihre Ursprünge hat die Kasuistik, die Arbeit mit und am Fall, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als Charcot in Vorlesungen Patienten mitsamt ihrem Fall einem Fachpublikum vorstellt. Durch den Ausschluss körperlicher und neurologischer Ursachen führt er die Zuhörer an seine Hypothese der Hysterie, welche die Ursachen für körperliche Leiden dieser Art auf psychischer Ebene ansiedelt, heran. Er bietet somit eine alternative Erklärung für das, auf körperlicher Ebene unerklärliche, Krankheitsbild an (Datler 2004, 18f). Aber erst mit Freud, der diesen Zugang zur

Fallarbeit übernimmt und für sein Arbeits- und Forschungsfeld anpasst, gewinnt die Arbeit an und mit dem Fall an Bedeutung in wissenschaftlichen Kreisen (Datler 2004, 19ff). Mit der Entstehung der Psychoanalyse bildet sich somit notgedrungen die Falldarstellung, welche Freud novellenartig gestaltet. Die Methode Falldarstellung nach Freud erlaubt es, (1) das vertrauliche Verhältnis zwischen Analytiker*in und Patient*in beizubehalten, den Fall und seine Erkenntnisse jedoch trotzdem der Öffentlichkeit zugänglich und nachvollziehbar zu machen. (2) Der Fokus liegt dabei auf dem Besonderen, dem Einzigartigen, dem, was abweicht. (3) Die Falldarstellung hilft dem Leser, die Beweggründe des Patienten nachzuvollziehen und (4) sie gemeinsam mit dem Analytiker zu entschlüsseln, wodurch die Gedankengänge des Analytikers nachvollziehbar werden. (Datler 2004, 29ff). Aus diesen Grundlagen besteht die Arbeit am Fall, wie sie heute praktiziert wird. In dieser Arbeit wird ein pädagogisches Setting in Verbindung mit der psychoanalytischen Methode des Containings anhand von Beobachtungen und Protokollen aus der Praxis untersucht. Da dabei sowohl die Interaktionen der Schüler*innen untereinander und Interaktionen mit der Lehrperson betrachtet als auch die Hintergründe der Erlebnisse und Situationen bedacht werden müssen, eignet sich die Analyse von Fallbeispielen als wissenschaftliches Instrument der Untersuchung. Es wird daher eine kasuistische Vorgehensweise gewählt.

4.2.1 Die Einzelfallstudie in dieser Arbeit

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Einzelfallstudie. Dieser Term beschreibt eine wissenschaftliche Methode mit induktiver Zugangsweise (Fatke 1995, 681) aus dem Bereich der Kasuistik (Binneberg 1985, 778). Das bedeutet, dass durch die genaue, intensive Auseinandersetzung mit dem Besonderen, dem Einzelfall, auf allgemeine Erkenntnisse geschlossen wird. Dies bildet einen Gegensatz zum deduktiven, empirischen Zugang, bei welchem mit Hilfe allgemeiner Aussagensysteme besondere Gegebenheiten (Situationen, Aufgaben, Personen, u.v.a.m.) untersucht werden. Anhand methodisch festgelegter Verfahren werden Einzeldaten zusammengetragen und aus ihnen weitgehend allgemeingültige Regelmäßigkeiten abgeleitet (Fatke 1995, 681f). Während dieser Ansatz in anderen Bereichen der Wissenschaft wichtig und vielleicht der einzig vernünftige Zugang ist, bietet die Einzelfallforschung in der Pädagogik durch die differenzierte Herangehensweise einen besonderen Mehrwert. Bereits 1926 erklärt Hönigswald:

„Ein einziger wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens ... hat für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert als ein ganzes Heer

statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen. Der gedankliche Querschnitt durch einen einzigen Fall eines pädagogischen Vorgangs und dessen Verknüpfungen mit anderen bedeutet unendlich viel mehr als die üppigsten Zusammenstellungen nach Gesichtspunkten der äußeren Zweckmäßigkeit und der Konvention“ (Hönigswald 1926, zit. n. Fatke 1995, 682f).

Hönigswald beschreibt nicht nur die Wichtigkeit der gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Einzelfall, sondern auch „dessen Verknüpfung mit anderen“ (Hönigswald 1926, zit. n. Fatke 1995, 683). In einer Fallstudie reicht es nicht, den Fall als einzelnes, besonderes Ereignis zu betrachten. Um als exemplarisch für eine bestimmte Erkenntnis angesehen zu werden, muss der Fall bereits vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen gegenübergestellt und mit diesen abgeglichen werden. Dadurch können wissenschaftliche Theorien bestätigt, erweitert, korrigiert oder neu gebildet werden (Fatke 1997, 59). Für eine derartige Überarbeitung wissenschaftlicher Theorien braucht es mehr als nur eine Fallstudie. Aus einem Einzelfall können vorläufige, hypothetische Annahmen abgeleitet werden. Diese werden durch jeden weiteren Fall, der das Besondere im Allgemeinen in gleicher Weise zeigt, bestätigt. Denn im Gegensatz zu empirischen, deduktiven Verfahren ergibt sich bei einem induktiven Verfahren die Relevanz nicht aus der Menge an Daten. Das Wesen des Falls lässt sich nur aus dem genauen Erfassen, Betrachten und Analysieren der Gesamtsituation mit all ihren Eigenheiten verstehen (Fatke 1997, 63). Indem das Gemeinsame der Einzelfälle ermittelt wird, entsteht eine Regelmäßigkeit für das Besondere im Einzelfall. Dadurch kann es in weiterer Folge zur Bestätigung und Überarbeitung bestehender oder Neubildung von Theorien kommen, also zu allgemein gültigen Aussagen aus Einzelfällen (Fatke 1997, 65).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Möglichkeiten, die Containment in der Volksschule im Setting des Kreisgespräches bietet, um Schüler*innen bei der Bearbeitung emotionaler Inhalte zu unterstützen. Dies stellt die Besonderheit dar. Als Lehrperson ist die Auseinandersetzung mit krisenhaften Situationen unvermeidbar. Täglich findet Containing in der Schule statt. In der Literatur ist das Thema „Containing in der Volksschule“ jedoch noch nicht zu finden. Auch wissenschaftliche Untersuchungen zum Kreisgespräch sind rar. Da es den Rahmen einer Masterarbeit sprengen würde, das Thema „Containing in der Volksschule“ ohne Einschränkung zu untersuchen und es sich durch die Gegebenheiten in der Praxis angeboten hat, das Setting des Kreisgespräches auf seine Möglichkeiten diesbezüglich zu untersuchen, wurde dies als Forschungsgegenstand für die vorliegende Arbeit ausgewählt. Für die Einzelfallstudie werden drei Situationen, in denen Containing im Kreisgespräch vorkommt, mit Hilfe der

beschriebenen Theorien untersucht. Dazu wurden in Kapiteln 2 und 3 die derzeitigen wissenschaftlichen Forschungsstände dargelegt. Anhand der dort entstandenen Forschungsfragen wird ein Plan zur Analyse der drei Situationen erstellt. Durch die Analyse sollen die beschriebenen Wissenslücken verkleinert und somit bereits bestehender Wissensbestand erweitert werden.

4.2.2 Erhebung der Daten – Work Discussion und Arbeitsgruppe

4.2.2.1 Work Discussion

Jegliche Wahrnehmung und Interaktion werden von bewussten und unbewussten Prozessen beeinflusst. Diese tragen zum Verlauf und Erleben der Situation einen erheblichen Teil bei (Datler 2012, 11; vgl. Datler 2012, 14). Gerade die unbewussten Prozesse erweisen sich als tückisch, denn diese – weil unbewusst – können eben nicht „einfach“ ins Bewusst-Sein geholt werden und daher auch nicht „einfach“ reflektiert werden, insbesondere wenn die (Lehr-)Person, die zu reflektieren wünscht, selbst in die Situation verstrickt ist (Steinhardt, Reiter, 2009, 139f). Oftmals entpuppen sich diverse pädagogische Interventionen rückblickend als Angstabwehr der Lehrpersonen, nicht als pädagogisches Mittel zu Gunsten der Entwicklung der Schüler*innen (Diem-Wille 2013, 186f). „Einfach“ ist in solch einem Moment gar nichts.

Genau da setzt die psychoanalytische Methode der Work Discussion an. Durch die genaue Betrachtung und Analyse des Verlaufs einer Interaktion soll ein Bild vor allem der unbewussten, inneren Vorgänge, der emotionalen Reaktionen und Erlebnisweisen der an der (Arbeits-)Situation beteiligten Personen entstehen. Dies schult die Kompetenz der Lehrperson, die vielen Facetten der Vorgänge in pädagogischen Situationen differenziert wahrzunehmen, unbewusste Bedeutungszusammenhänge teilweise bewusst zu machen, zu analysieren und Hypothesen über die dahinterliegenden, emotionalen Befindlichkeiten und Abläufe zu erstellen (Steinhardt, Reiter, 2009, 137f). Es soll eine „psychoanalytisch-pädagogische Haltung“ geschult werden, die es der Lehrperson erlaubt, „die pädagogische Aufgabe der Bildung der Persönlichkeit und der Förderung des Wissens erfüllen zu können“ (Diem-Wille 2013, 179).

Die Methode der Work Discussion basiert auf der Säuglings- und Kleinkindbeobachtung nach dem Tavistock-Konzept, entwickelt von Bick (Steinhardt, Reiter, 2009, 136). Entwickelt wurde sie von Harris in den 70er Jahren (Hover-Reisner u.a. 2014,281) mit dem Ziel, berufliches Handeln zu professionalisieren (Steinhardt, Reiter, 2009, 137f). Sie richtet sich speziell an Personen, die in psychosozialen, pädagogischen, psychotherapeutischen und medizinischen Feldern (Schule, Erziehungsberatung,

Pflegeberufe, usw.) arbeiten (Steinhardt, Reiter, 2009, 138). Im Unterschied zur Säuglings- und Kleinkindbeobachtung nach der Tavistock-Methode hat sie die Anforderung, Arbeitssituationen zu analysieren, an denen das Professional (der*die Protagonist*in, der*die Protokollverfasser*in, der*die Teilnehmer*in – in dieser Arbeit: die Lehrperson) selbst beteiligt ist. Für das Berufsfeld Schule bedeutet dies: Es geht somit nicht ausschließlich um das Nachdenken über die und das Verstehen der innerpsychischen Vorgänge der Schüler*innen. Der Fokus liegt auf dem Verstehen der inneren Welt der Lehrperson und deren unbewussten Vorgänge während der Interaktionen mit den Schüler*innen (Steinhardt, Reiter, 2009, 136; Datler 2003, 250).

Um dies zu erschließen, bedient sich die Methode der Work Discussion folgenden Rahmens: Es handelt sich um ein, im Idealfall, wöchentlich stattfindendes Seminar (Diem-Wille 2013, 185). Dieses besteht aus einer Kleingruppe von sechs bis maximal acht Personen. Die Teilnehmer*innen verfassen zwischen den Terminen Praxisprotokolle, normalerweise jeweils eines bis zur nächsten Sitzung. Sie sind in der Ich-Form zu verfassen. Es sollen Interaktionen aus dem jeweiligen Berufsfeld niedergeschrieben werden. Für das Berufsfeld Schule bedeutet das, dass Interaktionen mit Schüler*innen, deren Erziehungsberechtigten und Arbeitskolleg*innen wiedergegeben werden. Diese sollen möglichst objektiv, ohne Interpretation, beschreiben, was im Verlauf einer Stunde (60 Minuten), passiert (ist). Die Teilnehmer*innen werden dazu angehalten, schwierige, rätselhafte Situationen zu protokollieren, in denen unter Umständen Handlungen vorkommen, mit denen die Lehrperson selbst nicht zufrieden war. Genauso kann es sich aber auch um eine ruhige Stunde handeln, bei der auf den ersten Blick nichts hervorsteht. Im Seminar wird pro Einheit (90 Minuten) ein Praxisprotokoll Passage für Passage, Satz für Satz, durchgelesen und besprochen. Es wird „eng am Papier“ (Datler 2003, 250) gearbeitet. Im Mittelpunkt stehen dabei die unbewussten Komponenten der geschilderten Interaktion, wie diese verstanden werden können und in welcher Weise sich das im Geschriebenen konkret zeigt. Die enge Arbeit am Papier ist notwendig, um fundierte Aussagen treffen zu können (Markowitsch u.a. 2004, 142f).

Weiters wird an jedem Termin ein Besprechungsprotokoll verfasst, in welchem die wichtigsten Inhalte der Besprechung (Gefühle, Einfälle, Hypothesen und Reflexionsprozesse) festgehalten werden. Dadurch gehen die erarbeiteten Inhalte nicht verloren. Über den Zeitraum des Seminars werden Lern- und Entwicklungsprozesse deutlich. Damit sich die Person, die das Praxisprotokoll vorstellt, ganz auf die Analyse konzentrieren kann, muss das Besprechungsprotokoll von einem*einer anderen Seminarteilnehmer*in geschrieben werden (Steinhardt, Reiter 2009, 141; Diem-Wille

2013, 185). Eine besondere Herausforderung stellt diese Methode für die Seminarleitung dar. Diese hat darauf zu achten, dass eine offene Lernatmosphäre entsteht. Dies bedeutet: Es sollen keine Bewertungen vorgenommen, vorschnell alternative Handlungsweisen vorgeschlagen oder Tipps gegeben werden, denn das Ziel dieser Methode ist und bleibt das Verstehen der innerpsychischen, unbewussten Dynamik der Interaktion. Die Seminargruppe soll, im Sinne von Bions Container-Contained Modell, Raum bieten, die schwierigen und belastenden Situationen auszuhalten. Über das tiefe Verständnis jener Dynamiken und der eigenen inneren Welt können im Idealfall Handlungsalternativen erschlossen und Spannungen in der pädagogischen Praxis abgebaut werden (Diem-Wille 2013, 185).

Im Falle dieser Arbeit wurde die Dokumentation nach Vorbild der Work Discussion Protokollierung durchgeführt: Das Kreisgespräch wurde abgehalten und möglichst zeitnah in Form eines Gedächtnisprotokolls festgehalten. Diese Methode wurde gewählt, um die ungestörte Atmosphäre im Kreisgeschehen zu erhalten.

4.2.2.2 Arbeitsgruppe

Die erste Besprechung und Interpretation der ausgesuchten Praxisprotokollausschnitte wurde mit einer externen Arbeitsgruppe nach Vorbild des Work Discussion Seminars durchgeführt. Diese setzt sich aus anderen Teilnehmern des Universitätslehrganges Psychagogik „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“ zusammen.

4.2.3 Die Erforschung der eigenen Praxis als Herausforderung

Bereits Binneberg (1985, 777) beschreibt die Schwierigkeit, Falldarstellungen, ohne jeglichen subjektiven Einfluss, zu verfassen. Eben jene Problematik zeigt sich auch in der Erhebung, Darstellung und Untersuchung von Material aus der eigenen Praxis. Diese Arbeit ist darauf ausgelegt, Material, welches in der eigenen Praxis erhoben wurde, zu untersuchen. Daraus ergibt sich zwangsläufig ein Konflikt zwischen den Rollen: Zunächst ist die Autorin dieser Arbeit auch jene Pädagogin, welche die Kreisgespräche durchführt. Weiters ist sie die Beobachterin und Protokollantin, welche das Geschehen aufzeichnet. Dann nimmt sie die Rolle der Forscherin ein, welche das Geschehen untersucht und kritisch betrachtet. Nicht zu vergessen ist die doppelte Rolle der Studentin (Lehrerin UND Teilnehmerin des Masterlehrgangs), die diese Praxisprotokolle als Forschungsdaten für ihre Arbeit verwenden wird, sowie als Akteurin an all diesen eben angeführten Prozessen teilnimmt. Die Autorin ist sich in jeder Rolle bewusst, dass sie die anderen Rollen früher oder später einnehmen wird, einige Rollen

hat sie auch zeitgleich inne. In jeder Rolle liegt der Fokus auf einem anderen Schwerpunkt. Der Lehrerin ist das Wohl ihrer Schüler*innen am wichtigsten, der Studentin aussagekräftige Praxisprotokolle und eine erkenntnisbringende Masterarbeit, der Forscherin der Untersuchungsgegenstand. In jeder Rolle sind anderes Wissen und eine andere Zugangsweise angebracht. Da jede Rolle nicht nur nacheinander, sondern zum Teil auch zeitgleich eingenommen wird, ist es schwierig, vielleicht sogar unmöglich, ausschließlich durch die Brille der Lehrerin, Protokollandin, Studentin oder Forscherin zu sehen bzw. nur aus der jeweiligen Rolle heraus zu handeln. Es ist also davon auszugehen, dass diese verschiedenen Rollen einander und das Handeln der Autorin auf unbewusster Ebene beeinflussen.

Dies kann zumindest zweierlei Effekte haben. Die Rollen können sich in unerwünschter Art und Weise aufeinander auswirken. Die Studentin könnte die Lehrerin in der Ausführung der Kreisgespräche beeinflussen, da sie durch die anstehende Forschungsarbeit unter Druck gesetzt ist. Die Forscherin, welche nur einen kurzen Ausschnitt des Klassengeschehens einfängt und betrachtet, und die Lehrerin, welche den gesamten schulischen Werdegang der Kinder und deren zukünftigen Chancen im Blick hat, können einander die Sicht verstellen. Generell stellt es eine besondere Hemmschwelle dar, die eigene Praxis mit all ihren Stärken und Schwächen zu untersuchen und diese für andere über die Praxisprotokolle zu öffnen. Genauso kann die Erfahrung in den verschiedenen Rollen zu einem breiteren Blickwinkel und einer Bereicherung in der Auswertung und Interpretation der Daten beitragen. Die Forscherin kann auf den größeren Erfahrungsschatz der Lehrerin zurückgreifen.

Um wissenschaftlich agieren zu können, ist Transparenz und emotionaler Abstand zur eigenen Arbeit wichtig. Da der Forschungsgegenstand, wie ausgeführt, mit sehr vielen persönlichen Emotionen auf Seiten der Autorin verbunden ist, hat sie sich dazu entschieden, die gesamte Arbeit in der dritten Person zu verfassen. Dies soll ihr dabei helfen, emotionalen Abstand zum Thema zu wahren, einen möglichst objektiven Blickwinkel einzunehmen und möglicher Selbstidealisation oder zu starker Selbstkritik entgegenzuwirken. Weiters ist es notwendig, 1) den Fallen, die sich in jeder Etappe des Forschungsvorhabens ergeben könnten, möglichst offen entgegenzutreten, 2) auf Fallen und Fehler, die erst im Verlauf erkannt werden, in der Arbeit einzugehen und zu ergründen, warum es zu diesen gekommen ist und was trotz jener aus dem Material geschossen werden kann und 3) den regelmäßigen Austausch mit der Schreibgruppe und Gegenleser*innen zu suchen, um blinde Flecken möglichst zu verkleinern.

4.3 Forschungsschritte zur Beantwortung der Forschungsfrage

Die vorliegende Arbeit ist eine Fallstudie. Binneberg (1985, 774; Fatke 1997, 58) beschreibt die Schwierigkeiten, die sich aus Unklarheiten in der Terminologie zentraler kasuistischer Ausdrücke ergeben. Begriffe wie „Fallstudie“, „Falldarstellung“, „Fallgeschichte“, „Fallanalyse“ und „Fallmethode“ werden in älterer Literatur uneinheitlich verwendet. Erst Binneberg (1985) und Fatke (1994, 1997) bringen Ordnung in das terminologische Chaos, indem sie sich mit der Definition und wissenschaftlichen Vorgangsweise zur korrekten Durchführung von Einzelfallstudien auseinandersetzen.

Diese Arbeit orientiert sich an Binnebergs (1985, 775) ausformulierten Größen einer Fallstudie: Fallbeobachtung, Falldarstellung und Fallanalyse.

4.3.1 Fallbeobachtung

Die Vorgehensweise bei der Fallbeobachtung sowie die Erhebung der Daten wurden in Kapitel 4.2.2 „Erhebung der Daten“ bereits dargestellt. In diesem Kapitel sollen die Begleitumstände der Fallbeobachtung sowie Probleme der Datenerhebung genauer beleuchtet werden. Die Praxisprotokolle, die durch die Beobachtung im Rahmen der Work Discussion entstanden, dienen als Grundlage für die Fallanalyse dieser Arbeit.

4.3.1.1 Untersuchungsgruppe

Untersucht werden Kreisgespräche mit einer Schüler*innengruppe einer zweiten Klasse einer verschränkten Ganztagesvolksschule in Wien. In einer Ganztagesvolksschule gibt es drei relevante Arten von Stunden: Gesamtunterrichtsstunden (in diesen Stunden werden die schulischen Fächer unterrichtet), Übungsstunden (in diesen Stunden finden vertiefende Übungen statt, gleichzusetzen mit der Hausübung), und Freizeitstunden (In diesen werden die Schüler*innen von Freizeitpädagog*innen betreut. Die Schüler*innen spielen in diesen Zeiten jedoch nicht nur. Normalerweise finden pädagogisch durchdachte Angebote statt). Eine Ganztagesesschule zeichnet sich durch längere Betreuungszeiten aus. Die Schüler*innen werden von 8.00 bis 15.30 betreut bzw. unterrichtet und können, im Fall einer verschränkten Unterrichtsform, in der Regel auch nicht früher abgeholt oder entlassen werden. Verschränkt bedeutet, dass der Unterricht über den Tag verteilt stattfindet. Am Vormittag können somit auch Freizeit- oder Übungsstunden stattfinden, am Nachmittag dafür Unterrichtsstunden. Viele Ganztagesvolksschulen bieten Spätbetreuung an (15.30 bis 17.30). Während dieser Zeitspanne können die Schüler*innen normalerweise je nach Bedarf von Seiten der Erziehungsberechtigten abgeholt werden. Das leitende Klassenteam umfasst drei

Personen, die Autorin dieser Arbeit, den Lehrer Tobias und die Freizeitpädagogin Johanna. Diese Mehrfachbesetzung ist aufgrund einer reduzierten Lehrverpflichtung und dem erhöhten Lern- und Freizeitbetreuungsbedarf in einer Ganztagsvolksschule notwendig. Dasselbe Klassenteam begleitet diese Klasse bereits seit dem ersten Schuljahr.

Die Kreisgespräche werden im Schuljahr 2019/20, erstmals im Zuge der krisenhaften Situation der Corona-Pandemie eingeführt, da die Schüler*innen einerseits einen erhöhten Gesprächsbedarf zeigen, andererseits ist der geregelte, vertraute Schulalltag der ersten Klasse, den die Schulanfänger*innen seit Beginn des Jahres gewohnt sind, schlagartig nicht mehr gegeben (siehe Ausführungen in Kapitel 2.2.1). Es braucht daher ein Medium, welches mehreren Kriterien erfüllt: Es soll

- 1) der Klasse trotz unvorhersehbarer Ereignisse einen gemeinsamen, geregelten, gewohnten Start in den Schultag erlauben,
- 2) den Lehrpersonen die Möglichkeit bieten, den Ablauf des Tages zu besprechen,
- 3) den Schüler*innen den Übergang zwischen den Lebenswelten zu Hause und Schule ermöglichen, indem sie Erlebtes und Gefühlslagen teilen können, in der Hoffnung, die Kinder so weit zu entlasten, dass sie sich konzentriert dem Lernstoff widmen können.

Zu Beginn der Pandemie in Österreich (ab März 2020) werden die Kreisgespräche täglich in der Früh, zu Unterrichtsbeginn, abgehalten, da sich die Zusammensetzung der Kindergruppe aufgrund der Lockdowns und des Homeschooling laufend ändert. Die Schüler*innen dürfen sich im Kreisgespräch einbringen, wenn sie wollen, jedoch müssen sie nicht. Bis zum Jahresende pendelt sich die Menge Anzahl an Kreisgesprächen bei zwei pro Woche ein, da bis dahin auch die Klassen- und Gruppenzusammensetzung wieder in geregelten Bahnen läuft.

In der Zeit, in der die in der Analyse verwendeten Praxisprotokolle entstehen (September 2020 bis Dezember 2020), besteht die Klasse aus 10 Jungen und 8 Mädchen sowie dem dreiköpfigen Lehrerklassenteam. Sowohl das Klassenteam als auch die Schüler*innen haben zu diesem Zeitpunkt etwa ein halbes Jahr Erfahrung mit Kreisgesprächen.

4.3.1.2 Untersuchungszeitraum

Die Untersuchung beginnt im September des Schuljahres 2020/21 und erstreckt sich über einen Zeitraum von mehreren Wochen bis zum Beginn der Weihnachtsferien (23.12.20 bis 6.1.21). Die Kreisgespräche werden so regelmäßig wie möglich abgehalten, zumeist zweimal in der Woche, montags und donnerstags. Im Zuge eines

Work Discussion Seminars im ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“ wird mindestens eines der beiden wöchentlichen Kreisgespräche dokumentiert, entweder der Morgenkreis zu Beginn oder der Abschlusskreis am Ende der Woche, manchmal auch beide.

4.3.1.3 Probleme bei der Datenerhebung

Der Zeitraum von September 2020 bis Dezember 2020 umfasst 15 Wochen. Während dieser Zeit finden in Österreich in allen Schulen erstmals Herbstferien von 25.10.2020 - 02.11.2020 statt. Es kommt wieder zu kurzfristigen Lockdowns, weswegen immer wieder nur ein Teil der Schüler*innen anwesend ist und zeitgleich Homeschooling angeboten werden muss. Auch häufen sich zwischen Oktober und Dezember Krankenstände beim Lehrpersonal und es kommt zu Umstrukturierungen im schulischen Alltag. Wegen dieser Umstände werden die Kreisgespräche zeitweise von Tobias oder Johanna geleitet, jedoch werden zu diesen Gelegenheiten keine Praxisprotokolle erstellt. Der zeitliche Aufwand der Erstellung von Praxisprotokollen ermöglicht oftmals nur ein Protokoll pro Woche zu verfassen. Regelmäßig erstellt werden somit Praxisprotokolle zwischen 14.09.2020 und 08.10.2020. Die nächsten Protokolle wurden in größeren zeitlichen Abständen angefertigt: am 22.10.2020 und 16.11.2020. Die letzten Protokolle entstanden zwischen 14.12.2020 und 23.12.2020. So werden in dem genannten Zeitraum (15 Schulwochen) insgesamt neun Protokolle erstellt. Diese stellen die Basis der Untersuchung dar.

4.3.2 Falldarstellung

Die Fallbeobachtungen werden in Falldarstellungen überführt, welche zeigen sollen, was den Fall ausmacht. Zentral ist die Beschreibung von Abläufen und Vorgängen in bestimmten Situationen (Binneberg 1985, 775). Diese Arbeit befasst sich nicht mit einem einzelnen Fall. Im Fokus steht das Setting „Kreisgespräch“ in Kombination mit dem psychoanalytischen Modell „Containing“. Dies wird anhand von drei einzelnen Situationen untersucht. Daher sind zwei unterschiedliche Arten der Falldarstellung notwendig:

In Kapitel 2.2 „Ein Blick in die Kreisgesprächspraxis einer zweiten Klasse“ sowie im Kapitel 4.3.1 „Fallbeobachtung“ werden die konkreten Umstände beschrieben, die zur Einführung der Kreisgespräche in dieser Klasse geführt haben. Der*die Leser*in soll dadurch ein umfassendes Bild der Situation erhalten, die

1. zur Nutzung des Kreisgespräches und

2. zur Betrachtung von Interaktionen in diesem Setting (in denen Containing ersichtlich wird) geführt hat.

Der Vorgang des Containens im Kreisgespräch wird anhand dreier beispielhafter Situationen analysiert. Die Darstellung der einzelnen Fallbeispiele ist in dieser Arbeit eng mit der Darstellung der Ergebnisse der Fallanalyse verwoben. Dies ergibt sich einerseits aus der Strukturierung dieser Arbeit, andererseits wird so der Prozess des Containens besser ersichtlich. Binneberg (1985, 775) hält fest, dass Falldarstellungen und Fallanalysen durchaus zusammenfallen können, jedoch beide Teile vorhanden sein müssen und zu unterscheiden sind, um ein wissenschaftlich fundiertes Ergebnis zu erlangen. Die Darstellung der Umstände und des Settings sowie die Darstellung der einzelnen Fälle in Kombination mit der Analyse entsprechen diesem Kriterium.

4.3.3 Fallanalyse und Struktur der Untersuchung

Um die aus den Praxisprotokollen und dem begleitenden Work Discussion Seminar hervorgebrachten Beobachtungen in einer wissenschaftlichen Forschungsarbeit nutzen zu können, schlägt Trunkenpolz (2009, 336f) folgenden Arbeitsprozess vor:

Präzisierung des Forschungsvorhabens: Es soll folgende Merkmale aufweisen:

- Im Zentrum stehen bewusste und unbewusste Beziehungs- und Interaktionserfahrungen, deren Zusammenspiel und Einfluss auf die beteiligten Personen.
- Untersucht werden Alltagssituationen. Die Beobachtungen werden in einem naturalistischen Forschungssetting über einen längeren Zeitraum gewonnen.

Diese Masterthesis beschäftigt sich mit Containing im Kreisgespräch. Zu diesem Zweck werden Situationen im Setting Kreisgespräch untersucht, auf die folgendes zutrifft:

- 1) Am Setting beteiligt sind die Lehrperson sowie die Schüler*innen der 2ten Klasse.
- 2) Es finden Interaktionen zwischen den Teilnehmer*innen statt.
- 3) Die Interaktionen weisen Merkmale von Containing auf.

Dabei wird die Interaktion zwischen den einzelnen Teilnehmern*innen sowie deren Reaktion betrachtet und es werden Rückschlüsse auf das innerpsychische Erleben der beteiligten Personen gezogen. Die Kreisgespräche finden über den angegebenen Zeitraum hinaus regelmäßig wiederkehrend am Anfang und am Ende der Woche statt, wodurch sie als alltägliche Situation anzusehen sind. Aus den dadurch entstandenen Protokollen werden drei Situationen beispielhaft analysiert.

Es folgt die Durchführung der Beobachtung sowie eine erste Analyse nach dem originären Tavistock-Modell (Trunkenpolz et al 2009, 337f). Die Protokolle werden im Sinne der Work Discussion (siehe Kapitel 4.2.2.1 „Work Discussion“) mit einer Gruppe besprochen und analysiert. Auf Grundlage der Ergebnisse werden in einem weiteren Schritt die dabei entstandenen Notizen (Besprechungsprotokolle) nochmals durchgegangen. Das Augenmerk liegt nun auf einem thematischen Fokus, welcher der Beantwortung der Forschungsfrage dient. Daraus entsteht wiederum eine Besprechungsgrundlage, die mithilfe einer weiteren Forschungsgruppe besprochen werden soll. Diese setzt sich aus Personen zusammen, die sich in der ersten Analyse bereits mit dem Material befasst haben, sowie Personen, die das Material noch nicht kennen. Dadurch sollen eingeschliffene Denk- und Verhaltensmuster minimiert sowie gleichzeitig förderliche Kontinuität erhalten werden.

Zur besseren Übersicht sollen an dieser Stelle die Forschungsfragen nochmals wiederholt werden:

- 1. In welcher Art und Weise kann das Setting des Kreisgesprächs vor dem Hintergrund des Modells des Containments genutzt werden, um Schüler*innen der Grundstufe 1 in der emotionalen Bearbeitung von Erlebtem zu unterstützen?*
- 2. Welche spezielle Bedeutung kommt dabei der Ausgestaltung der Rolle der Lehrer*in zu?*
- 3. Welche konzeptuellen Aspekte für die Gestaltung des Settings des Kreisgesprächs ergeben sich, wenn der Fokus des Kreisgesprächs auf der Unterstützung der emotionalen Bearbeitung von Erlebnissen der Schüler*innen der Grundstufe 1 liegt?*

Im Falle dieser Arbeit werden folgende Schritte zur Beantwortung der Forschungsfrage gesetzt:

Schritt 1: Darstellung und Kategorisierung der Praxis der Kreisgespräche

In Kapitel 2.2. wird eine Kategorisierung von Kreisgesprächen vorgenommen. Gleichzeitig wird die Kreisgesprächspraxis einer zweiten Klasse Volksschule vorgestellt. Die Informationen in diesem Kapitel stellen unter anderem einen Erfahrungsbericht der Lehrperson dar, welche die Kreisgespräche durchgeführt hat. Dadurch sollen authentische Einblicke in die Kreisgesprächspraxis ermöglicht werden. Die Analyse bezieht sich vor allem auf Forschungsfrage 1 und 2. Forschungsfrage 3 wird im Zuge der Darstellung aus Kapitel 2.2 sowie den Erkenntnissen der Untersuchung der beiden ersten Forschungsfragen beantwortet.

Schritt zwei: Durchsicht aller Protokolle und Identifizierung zentraler Aspekte

Um Herauszufinden, inwiefern sich das Setting des Kreisgespräches nutzen lässt, um Schüler*innen der Grundstufe 1 in ihrer emotionalen Bearbeitung von Erlebten mithilfe von Containing zu unterstützen und welche Rolle die Lehrperson dabei spielt, wurden alle Protokolle nochmals gesichtet. Folgende Aspekte und zugehörige Fragestellungen wurden auf ihrer Grundlage formuliert:

- 1) Aspekt 1: Schüler*in und Thema
 - a) Welche Themen, Situationen bringen die Schüler*innen in das Kreisgespräch ein?
 - b) Wie bringen sie eben diese ein?
 - c) Welche Gefühle werden benannt, beobachtet, angesprochen?
- 2) Aspekt 2: Die Rolle(n) der Lehrperson
 - a) Wie reagiert die Lehrperson in Bezug auf das einbringende Kind?
 - b) Wie reagiert die Lehrperson auf die Gruppe?
 - c) Welche konkreten Interventionen setzt die Lehrperson?
 - d) Welche unterschiedlichen Aufgaben und Rollen übernimmt die Lehrperson in der untersuchten Situation?
- 3) Aspekt 3: Die Gruppe als Container
 - a) Wie reagiert die Gruppe auf die eingebrachten Themen?
 - b) Wie reagiert die Gruppe auf die Lehrperson und ihre Handlungsweisen?
 - c) Welche Ressourcen kann die Gruppe in diesem Setting bieten?

Die Aspekte sowie die zugehörigen Fragen ergeben sich aus den aufbereiteten Informationen im theoriegeleiteten Teil der Arbeit (Kapitel 2 und 3: Kreisgespräch, Rolle der Lehrperson, Containing) sowie dem Fallmaterial selbst.

Schritt 3: Erhebung und Kategorisierung der eingebrachten Themen

Bevor relevante Szenen identifiziert, ausgesucht und analysiert werden, findet eine Erhebung der Themen statt, welche die Schüler*innen ins Kreisgespräch einbringen. Dazu werden alle Themen aus den Protokollen im Zeitraum von September bis Dezember 2020 (Zitterl 2020, 1-9) zusammengetragen, geordnet und thematisch zusammengefasst. Diese Zusammenfassung soll einen Überblick geben, welche Themen die Schüler*innen der zweiten Klasse einer Volksschule in diesem Zeitraum beschäftigten.

Schritt 4: Identifizierung und Auswahl relevanter Szenen

Bei der Sichtung der Protokolle zur Identifizierung der Aspekte wurde gleichzeitig eine Auswahl relevanter Szenen getroffen. Als relevant gelten Szenen, in denen Containing ersichtlich wird. Als Grundlage dafür dienen die in Kapitel 3 „Containing nach Bion und Relevanz im Schulbetrieb“ zusammengefassten Informationen. Aus diesen Szenen wurden drei ausgewählt. Es wurde darauf geachtet, dass die darin behandelten Themen aus unterschiedlichen Bereichen der kindlichen Lebenswelt entstammen. In Kapitel 5 werden die Szenen gemeinsam mit der zusammengefassten Analyse dargestellt und beschrieben. Die Fälle sowie die Ausführungen und Überlegungen der Analyse sollen somit für den*die Leser*in nachvollziehbar werden.

Schritt 5: Diskussion der Szenen in der Forschungsgruppe

Zusätzlich zu den Diskussionen in den Work Discussion Seminaren sowie den eigenen Überlegungen bei der Auswahl der Szenen sowie der Aspekte wurden die ausgewählten Szenen mit einer neu zusammengestellten Forschungsgruppe in Anlehnung an die Work Discussion besprochen. Bei den Gruppenmitgliedern handelte es sich um die Teilnehmerinnen der Schreibgruppe, welche im Zuge der Verfassung der Masterarbeit gegründet wurde. Die ausgewählten Szenen wurden sowohl im Hinblick auf die Forschungsfragen als auch den Fragestellungen der Aspekte hin diskutiert.

Schritt 6: Analyse und Interpretation der ausgewählten Szenen sowie Zusammenfassung der Informationen

Die Analyseergebnisse setzen sich aus allen Informationen und Erkenntnissen zusammen, welche bisher gesammelt wurden. Diese wurden in Bezug auf die Aspekte und in Hinblick auf die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen geordnet und interpretiert. Berücksichtigt wurden die Erkenntnisse aus den verschiedenen Diskussionsgruppen, die theoriegeleiteten Informationen aus den ersten Kapiteln dieser Arbeit sowie die schulischen Erfahrungen, der Lehrperson/Autorin dieser Arbeit, welche die Kreisgespräche durchgeführt hat. In jeder der betrachteten Szenen wird der Containingprozess aus drei Perspektiven, jener der drei Aspekte, betrachtet. In der beschriebenen Interaktion fließen diese ineinander. Daher sind in den einzelnen Szenen mehrere Aspekte gleichzeitig von Bedeutung und beruhen teilweise aufeinander. In der Darstellung der Ergebnisse der Analyse werden sie auseinandergelockt und einzeln für sich betrachtet, soweit dies möglich ist. Manchmal bedarf es jedoch dem Verständnis eines Aspektes, um die Auswirkungen auf den anderen nachvollziehen zu können. In diesen Fällen findet eine kurze, zusammenfassende Wiederholung des wichtigsten Inhaltes statt.

Schritt 7: Darstellung der Ergebnisse der Analyse in Bezug auf die zentralen Themenbereiche

In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse der Analyse in Bezug auf die forschungsleitenden Fragestellungen diskutiert und zusammengefasst (Kapitel 6.1, 6.2 und 6.3). Dazu werden sie in Bezug auf die drei Aspekte und der zugehörigen Fragen aus Schritt 2 zusammenfassend dargestellt und miteinander verglichen. Anschließend wird der Blick auf die Bedeutung der Ergebnisse für das Setting des Kreisgespräches gelenkt. Im Speziellen sollen folgende Fragen diskutiert werden:

- a) Durch welche sichtbaren Handlungen, Verhaltensweisen und Maßnahmen soll ein sicherer Rahmen vermittelt werden?
- b) Kann aus bestimmten Verhaltensweisen auf Seiten der Schüler*innen oder der Lehrperson geschlossen werden, dass in das Setting und den sicheren Rahmen Vertrauen gesetzt wird?
- c) Kann aus bestimmten Verhaltensweisen auf Seiten der Schüler*innen oder der Lehrperson geschlossen werden, dass dem Setting misstraut wird?

Die Beantwortung der Fragen und Diskussion des Settings (Kapitel 6.4) erfolgt aus der in Schritt 1 erfolgten Darstellung und Kategorisierung der Praxis der Kreisgespräche, den Ergebnissen der Untersuchung sowie passenden Protokollauschnitten aus allen Protokollen, die zwischen September und Dezember 2020 verfasst wurden. Diese sind somit nicht an die für die Analyse der drei Aspekte ausgewählten Szenen gebunden.

Abschließend wird herausgearbeitet, welche Bedeutung die Erkenntnisse dieser Arbeit für die Einsatzmöglichkeiten des Settings „Kreisgespräch“ und die Methode des Containings in der Volksschule haben könnten (Kapitel 7).

Nun folgen die Falldarstellungen in Kombination mit der Zusammenfassung der Analyse der ausgesuchten Szenen.

5. Falldarstellung und Zusammenfassung der Analyse

5.1 Themen im Kreisgespräch

„Nur meine Patschen, das, das bringt mich um den Verstand.“
Moriz 8J (Zitterl 2020, 2, 5f)

„Am Wochenende habe ich mit meine Schwester Ball gespielt. Und wir haben gespielt, und da ist die Uhr kaputt gegangen. Und ich mag die Uhr und jetzt bin ich traurig.“
Feride 8J (Zitterl 2020, 3, 2)

„Am Wochenende habe ich mit meiner Nintendo Switch gespielt!“
Moriz 8J (Zitterl 2020, 4, 1)

„Ich war am Pfadfinderlager und habe dort übernachtet. Und beim Lagerfeuer haben wir drei Packungen Marshmallows gegessen.“
Kristina 8J (Zitterl 2020, 4, 2)

„Ich hatte kein schönes Wochenende. [...] Ich musste wieder so viel arbeiten! Und Linda und Werner, die haben mich mit Brennesseln über den Arm getan, das hat ur weh getan.“
Dalia 8J (Zitterl 2020, 4, 3)

„Also, die Woche war gut, aber ich wünsche mir nur eine Kleinigkeit, dass Corona endlich vorbei ist.“
Charlene 8J (Zitterl 2020, 5, 5)

„Ich habe letzte Wochenende viel gespielt, draußen, und dann am Wochenende habe ich nur geschrieben! Ich hab ur viel verbessert!“
Dalia 8J (Zitterl 2020, 2, 5)

„Am Wochenende war ich Rodeln. Und auf einmal ist ein ... von ein Baum ein Riesenast, ein Meter lang, auf die Straße gefallen.“
Michael 8J (Zitterl 2020, 9, 3)

„Wir haben gefeiert, und Kuchen geesst, gespielt ...“
Eren 8J (Zitterl 2020, 2, 3)

Schule und Unterricht haben die Aufgabe, die Schüler*innen ganzheitlich auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Darunter fällt auch die Bildung auf emotionaler und sozialer Ebene. Voraussetzung für die emotionale und soziale Bildung von Schüler*innen ist ein wohlwollender Zugang zu und Interesse an der Lebenswelt der Schüler*innen (vgl. Dubs 2009, 22f). Themen, die ins Kreisgespräch eingebracht werden, entspringen dem, was die Schüler*innen erleben und was sie beschäftigt. In diesem Kapitel wird ein Überblick der Themen gegeben, die die Schüler*innen in den Protokollen einbringen, und „Lebenswelten“ bzw. „Themenkreisen“ zugeordnet. Diese bezeichnen die unterschiedlichen sozialen Kontexte und Erfahrungsbereiche, in denen die Schüler*innen Erlebnisse sammeln. Einzelne Themen können mehreren Lebenswelten zugeordnet werden. Das Kreisgespräch schafft die Möglichkeit, Erlebnisse aus verschiedenen Lebenswelten miteinander in Verbindung zu bringen (siehe Brückenfunktion, Kapitel 2.2.3). Gefühle können benannt und sortiert werden und haben in der Folge weniger Macht über das Verhalten der einzelnen Person. Im besten Fall kann die Wahrnehmung und somit auch der Umgang mit der Situation verändert werden.

Häufig erzählen die Schüler*innen in den untersuchten Kreisgesprächen von Besuchen und Treffen mit anderen Kindern. Folgende Themen finden sich in der Lebenswelt „Freundeskreis in der Freizeit“:

- Treffen zum Spielen im Park (Zitterl 2020, 2, 3) oder Innenhof (Zitterl 2020, 4, 3),
- Besuche oder auch gemeinsame Geburtstagsfeiern (Zitterl 2020, 4, 3),
- Auseinandersetzungen: „Ich hatte kein schönes Wochenende. [...] Ich musste wieder so viel arbeiten! Und Linda und Werner, die haben mich mit Brennesseln über den Arm getan, das hat ur weh getan.“ Dalia, 8J (Zitterl 2020, 4, 3)

Erlebnisse und Themen aus Lebenswelten, die das soziale Miteinander außerhalb des familiären Umfeldes oder der Schule betreffen (z.B. Vereine etc.) bilden in den vorliegenden Protokollen eine Seltenheit. So erzählt Kristina (8J) vom Pfadfinderlager im Sommer: „Ich war am Pfadfinderlager und habe dort übernachtet. Und beim Lagerfeuer haben wir drei Packungen Marshmallows gegessen.“ (Zitterl 2020, 4, 2). Es kann davon ausgegangen werden, dass dies auf die Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie zurückzuführen ist, die in Kraft waren, als die Praxisprotokolle erhoben wurden. Vereinsaktivitäten wie z.B. Fußball waren in diesem Zeitraum (Herbst des Schuljahres 2020 / 21) nicht möglich.

Während Computerspiele für viele Kinder bereits länger zum Alltag am Wochenende gehören (Zitterl 2020, 4, 1), finden seit Beginn der Pandemie auch regelmäßig Online-Treffen über Skype oder Zoom zum Plaudern und Spielen statt (Zitterl 2020, 9, 4). Dabei

spielen die Kinder manchmal mithilfe der Kamera miteinander oder sie spielen zusammen Online-Spiele. Die Wichtigkeit dieser virtuellen Treffen und des virtuellen Raumes wird in einem Kreisgespräch von Dalia thematisiert, deren Smartphone defekt ist und sie somit keinen Zugang mehr zu ihren Online-Spielen sowie ihren ausgestatteten Räumen in den virtuellen Spielen hat: „Mein Wochenende war blöd. [...] Handy kaputt.“ Dalia 8J. (Zitterl 2020, 8, 4). Eine neue Dimension stellen auch Location-based Games am Smartphone, wie z.B. Pokemon Go dar, die die Schüler*innen allein oder mit Freund*innen gemeinsam spielen und dabei draußen unterwegs sein können (Zitterl 2020, 8, 3).

Themen aus dem familiären Umfeld sind breit gefächert. Dazu zählen unter anderem Ausflüge mit der Familie z.B. in den Zoo (Zitterl 2020, 2, 6), im Herbst bei kühlen Temperaturen in der Donau schwimmen (Zitterl 2020, 2, 4), Kletter- und Wanderausflüge (Zitterl 2020, 3, 1) sowie gemeinsames Rodeln (Zitterl 2020, 9, 3) oder Scooterfahren (Zitterl 2020, 1, 3), aber auch Einkaufstouren (Zitterl 2020, 8, 6; Zitterl 2020, 3, 1), Weihnachtserlebnisse (Zitterl 2020, 9, 2), Fahrradfahren lernen mit jüngeren Geschwistern (Zitterl 2020, 8, 3), Filmeabende mit den Eltern (Zitterl 2020, 2, 4), Wochenenden bei den Großeltern (Zitterl 2020, 3, 2) sowie Erlebnisse mit den Geschwistern, z.B. gemeinsames Lernen (Zitterl 2020, 2, 5) oder Streitigkeiten (Zitterl 2020, 3, 2). Manchmal überlappen sich verschiedene Lebenswelten und beeinflussen einander, wie in folgendem Beispiel Schule und zuhause: „Ich habe letzte Wochenende viel gespielt, draußen, und dann am Wochenende habe ich nur geschrieben! Ich hab ur viel verbessert!“ Dalia 8J (Zitterl 2020, 2, 5).

Aber auch die Schule ist eine wichtige Lebenswelt der Kinder, in die die Lehrpersonen nicht immer genauen Einblick haben, obwohl sie durchgehend anwesend sind. Viele Erlebnisse der Schüler*innen sind auch für das geschulte Pädagog*innenaugenicht sichtbar, da diese Erfahrungen in kleineren Gruppen oder in der ganz persönlichen „Erfahrungsblase“ des einzelnen Kindes stattfindet. Thematisiert werden gemeinsame Abenteuer: „Und auf der Grafenwiese, ganz hinten, da haben wir ein Haus gefunden.“ Ahmed 8J (Zitterl 2020, 6, 6), Regelverstöße oder Unklarheiten über die Regeln bei gemeinsamen Spielen: „[...] Also, mich nervt es, also nicht nur diese Woche, aber öfters, weil beim Versteckenspielen verrätet die Dalia immer, wo die Kinder sind. Das mag ich nicht.“ Jakob, 8J (Zitterl 2020, 6, 3), Unter- und Überforderung durch den Lernstoff (Zitterl 2020, 5, 3), persönliche Hürden im Schulalltag: „Ich hab meine Patschen nicht an und meine Patschen stehen nicht draußen.“ Moriz 8J (Zitterl 2020, 2, 5), emotionale Hürden im Schulalltag: „Nur meine Patschen, das, das bringt mich um den Verstand“ Moriz 8J (Zitterl 2020, 2, 6) und vieles mehr.

Im Jahr 2020, in denen diese Praxisprotokolle entstanden sind, wird immer wieder auf die Coronapandemie Bezug genommen: „Ich bin nach Hause gekommen, und meine Mama hat mir gesagt, sie ist in Quarantäne und ich musste dann auch zu Hause bleiben [...] Ich hab mich geärgert. Ich wollte lieber in die Schule gehen.“ Luca 8J (Zitterl 2020, 2, 3). Manches wird nun Alltag, was früher nicht zum Alltag gehört hat. So erzählt Kristina von dem Nasen-Rachen-Abstrich, den sie am Wochenende machen musste, und vom Spielen (Zitterl 2020, 8, 6). Die psychische Belastung der Kinder während der Pandemie ist groß. Charlene (8J) formuliert: „Also, die Woche war gut, aber ich wünsche mir nur eine Kleinigkeit, dass Corona endlich vorbei ist“ (Zitterl 2020, 5, 5).

Nicht immer können die Schüler*innen erfassen, was in ihnen gerade vorgeht. Auch diese Emotionen brauchen ihren Platz: Moriz 8J: „Er verschränkt die Arme, Tränen steigen ihm auf. [...] Er sinkt in seinen Sessel: ‚Ich habe es grad noch gewusst, aber jetzt weiß ich es nicht mehr‘“ (Zitterl 2020, 5, 4).

Nicht nur die Schüler*innen bringen Themen ein, auch die Lehrperson kann und soll das Kreisgespräch nutzen. So wird das Kreisgespräch in diesen Protokollen genutzt, um den plötzlichen Abschied eines Schülers, der die Schule gewechselt hat, aufzuarbeiten (Zitterl 2020, 3, 2) sowie einen erneuten, bevorstehenden harten Lockdown, bei dem die Schulen geschlossen werden, zu thematisieren und zu besprechen (Zitterl 2020, 9, 1ff). Das regelmäßige Kreisgespräch stellt für Lehrpersonen und Schüler*innen einen wichtigen Raum für Kommunikation und Austausch dar.

Geordnet und zusammengefasst ergeben sich, aus den ausgewählten Protokollen (Zitterl 2020, 1-9), folgende allgemeine Themenkreise:

- Freundeskreis in der Freizeit
- das soziale Miteinander außerhalb des familiären Umfeldes oder der Schule (z.B. Vereine etc.)
- virtuelle Treffen und virtueller Raum
- familiäres Umfeld
- schulisches Umfeld
- aktuelle und/oder länger andauernde Krisensituationen (in diesem Fall z.B. Coronapandemie, es könnte sich jedoch auch in anderen Kontexten um familiäre oder schulische Krisensituationen handeln)
- unbegreifliche, unfassbare, unverständliche Emotionen
- Themen, welche die Lehrperson einbringt

Das sind die Themen, die die Schüler*innen dieser zweiten Klasse von September bis Dezember 2020 beschäftigten. Es ist anzunehmen, dass sich aus einem größeren

zeitlichen Ausschnitt sowie einem anderen Standort (z.B. Unterschied Stadt und Land), einem anderen Jahrgang weitere oder auch andere Themen ergeben würde. Ob sich daraus andere allgemeine Themenkreise ergeben, müsste geprüft werden.

5.2 Der Prozess des Containings im Kreisgespräch

Das Setting des Kreisgespräches eignet sich in besonderer Weise dafür, einen Raum zu gestalten, in dem Containing stattfinden kann. Die Voraussetzungen, die in Kapitel 4.5.1 und 4.5.2 dargelegt werden, verhelfen dazu, in der Schule einen Raum zu schaffen, der innerhalb und außerhalb der Lebenswelt „Schule“ liegt, einen „Begegnungsraum“, an in dem die verschiedenen Lebenswelten aufeinandertreffen können (siehe auch Kapitel 2.2.2 Die Brückenfunktion von Kreisgesprächen).

Inwiefern dieses Setting genutzt werden kann, um die Schüler*innen mit Hilfe von Containment in der emotionalen Bearbeitung von Erlebten zu unterstützen, wird anhand dreier Falldarstellungen aus Praxisprotokollen zwischen September und Dezember 2020 erläutert. Genauer wird dabei die Interaktion zwischen dem*der einzelnen Schüler*in, der Gruppe und der Lehrperson betrachtet und die Dynamik, die sich aus diesem Prozess ergibt.

Dabei wird ein besonderer Fokus daraufgelegt, welche spezielle Ausgestaltung der Rolle der Lehrperson zukommt.

5.2.1 Falldarstellung 1: „Also, mir hat die Woche nicht so gut gefallen, weil ich immer noch so viel zum Nacharbeiten habe.“

Bei der ersten Falldarstellung (Zitterl 2020, 5, 3) handelt es sich um einen Wochenrückblick vom 08.10.2020 (siehe Kapitel 2.2.2). Die Schüler*innen dürfen von ihrer Schulwoche erzählen. Der Fokus liegt darauf, was ihnen gelungen ist, worauf sie stolz sind, was ihnen Schwierigkeiten gemacht hat, was für sie nicht abgeschlossen ist, also kurz gesagt: Der Fokus liegt darauf, was sie am Ende der Woche noch beschäftigt und was sie mitteilen wollen.

Die meisten Situationen, die im Schulalltag Containing erfordern, sind unscheinbar und alltäglich. Oftmals wird ihnen im Moment keine große Aufmerksamkeit geschenkt und der Containingprozess läuft auf beiden Seiten unbewusst und beiläufig ab. Als erste Falldarstellung wurde daher eine Situation gewählt, die eine alltägliche und undramatische Thematik aus dem Schulleben beschreibt. Das Erlebnis, welches in dieser Falldarstellung thematisiert wird, betrifft verschiedene Lebenswelten, speziell den

Themenkreis „schulisches Umfeld“ und überschneidet sich mit „familiären Umfeld“ (siehe Kapitel 5.1).

5.2.1.1 Aspekt 1: Schüler*in und Thematik

Marco ist acht Jahre alt, blond, zart gebaut. Für sein Alter ist er nicht besonders groß. Er ist freundlich und hilfsbereit. Gerne kümmert er sich um Kinder, die den Stoff nicht so gut verstanden haben und erklärt ihnen, was sie noch nicht können. Sein Sinn für Humor entspricht dem eines älteren Kindes, und er schafft es, angespannte Situationen mit lustigen Kommentaren zu entspannen. Mit den anderen Kindern kommt er gut aus, jeder möchte sein Freund sein. Im Unterricht zieht er rasch Schlussfolgerungen und macht Querverbindungen zu anderen Themen. Er hat Freude am Erfassen und Erfahren, Übungsaufgaben langweilen ihn jedoch sehr. Trotzdem gibt er sich Mühe, alles gewissenhaft zu bearbeiten und ordentliche Aufgaben abzugeben. Schwierigkeiten bereitet ihm das Tempo, in dem gearbeitet werden soll. Es fällt ihm schwer, Aufgaben zum angegebenen Zeitpunkt fertig abzugeben. Vor diesem Kreisgespräch war er zusätzlich über längere Zeit krank. So haben sich viele Aufgaben angestaut. In diesem Kreisgespräch thematisiert er die Schwierigkeiten, die ihm diese Situation bereitet: „Also, mir hat die Woche nicht so gut gefallen, weil ich immer noch so viel zum Nacharbeiten habe.“ (Zitterl 2020, 5, 3). Marco kann die Thematik, die ihn beschäftigt, ohne Umschweife in die Gruppe einbringen. Er fühlt sich in dieser Gruppe sicher genug, um seine Schwierigkeiten, den versäumten Stoff nachzuholen, anzusprechen. Er schafft es, konkrete Worte zu finden, benennt jedoch keine Gefühle. Dies bringt die Lehrerin dazu, genauer nachzuforschen: „Ich frage nach: ‚Hast du Sorge, dass du damit nicht fertig wirst?‘ Marco legt den Kopf schief und zieht den einen Mundwinkel zur Seite. Er zuckt mir den Schultern und nickt: ‚Ja. Schon.‘“ (Zitterl 2020, 5, 3). Marcos erste Aussage sowie Mimik und Gestik bieten der Lehrerin noch zu wenig Ansatzpunkte. Daher versucht sie über eine erste allgemeine Interpretation die Situation genauer zu erfassen. Nach Marcos zweiter Stellungnahme zeichnet sich schon ein deutlicheres Bild ab. Er legt den Kopf schief, verzieht den Mundwinkel. Er gleicht die Interpretation der Lehrerin mit seinem inneren Empfinden ab. Er zuckt die Schultern. Ganz dürfte die Lehrerin nicht getroffen haben, aber schon näher dran sein.

Marco bringt verschiedene Themen ins Kreisgespräch ein:

Das erste Thema ist ihm bewusst und er kann es verbal und direkt ausdrücken: Es missfällt ihm, dass er viel Stoff nachzuholen hat. Die emotionalen Themen, die damit verbunden sind, werden erst durch Nachfrage der Lehrerin sichtbar: Die Sorge, bis zum Wochenende oder auch über das Wochenende nicht fertig zu werden, wird verbalisiert.

Dahinter könnten Gefühle des Stark-gefordert-seins bis hin zur Überforderung liegen. Seine Mimik und Gestik sprechen auch für ein Gefühl der Resignation in Hinblick auf die Menge der Aufgaben. Gleichzeitig setzt er Vertrauen in die Gruppe und in das Kreisgespräch, indem er seine Sorgen mitteilt. Er hat die Hoffnung, dass ihm die Thematisierung im Kreisgespräch bei der Lösung seines Problems hilft oder geht zumindest davon aus, dass ihm diese nicht schadet.

5.2.1.2 Aspekt 2: Die Rolle(n) der Lehrperson

1. Die Lehrerin als Container

Die Rolle der Lehrerin unterscheidet sich in dieser Situation von ihrer üblichen Rolle. Es geht nicht nur darum, den Stoff zu organisieren oder Marcos Lernfortschritt oder -erfolg zu messen. Marco befindet sich in einem emotionalen Ungleichgewicht. Die Menge an Aufgaben, die er zu erledigen hat, beschäftigen ihn sehr. Im Gespräch erscheint es so, als wäre es für ihn unmöglich, so viel nachzuholen und den neuen Stoff auch noch zu lernen. Auf Dauer könnte ihn dieser Druck entmutigen und seine Freude am Lernen vermindern.

Um dieser Unausgeglichenheit entgegenzuwirken, bietet sich die Lehrerin als Container an und versucht auch, die Gruppe als Container zu aktivieren. Sie versucht zu verstehen, was in Marco vorgeht, seinen unausgesprochenen Emotionen einen Namen zu geben und zeigt Verständnis für seine Situation:

„Ich frage nach: ‚Hast du Sorge, dass du damit nicht fertig wirst?‘ [...] Ich denke kurz nach, dann sage ich: ‚Es macht nichts, wenn du nicht alles in dieser Woche fertig geschafft hast. Dann werden wir in den nächsten Wochen Zeit einplanen, in der du fertig arbeiten kannst. Ich denke, dass es anderen auch so geht wie dir.‘“ (Zitterl 2020, 5, 3)

Es ist ein erster Versuch, Marcos innere Unausgeglichenheit zu containen. Die Lehrerin spricht die vermutete, dahinterliegende Sorge an und möchte Marco beruhigen, indem sie einen groben Zeitplan für seine Arbeiten vorschlägt. Durch ihr Verständnis und Wohlwollen, contained sie ihn passiv, die Versprachlichung seiner Gefühle spricht für aktives Containment (vgl. Crepaldi 2018, 12).

Für Marco ist dieser Versuch zu containen noch nicht ausreichend. Er zeigt dies in seiner Körpersprache. Dies wiederum bringt die Lehrerin dazu, sich intensiver auf Marco einzulassen: „Er wiegt den Kopf hin und her. ‚Is es noch so viel? Vom Gefühl her?‘ Er nickt wieder. Ich nicke.“ (Zitterl 2020, 5, 3). Indirekt bringt die Lehrerin das Gefühl der

Überforderung zur Sprache. Es wird nicht als solches benannt, aber Marco signalisiert, dass er sich verstanden fühlt.

In diesem Prozess des Austausches zwischen Marco und der Lehrerin – wobei Marco auf die sprachliche Ebene fast vollkommen verzichtet – stellt die Lehrerin fest, dass die emotionale Kapazität, die sie zur Verfügung gestellt hat, nicht ausreicht. Sie wendet sich ihm stärker zu und erweitert den psychischen Raum, den Container. Marcos minimalistischen Aussagen im Vorfeld dürften der Lehrerin ein verzerrtes Bild des tatsächlichen Leidensdrucks vermittelt haben. Der Austausch zwischen Lehrerin und Marco, die Beobachtung seines Austausches mit der Gruppe und die Einbeziehung der Mimik und Gestik, eröffnen der Lehrerin ein klareres Bild seiner emotionalen Dysbalance und verhelfen ihr zu weiteren Schlüssen: „Weißt du, Marco, du warst am Anfang des Schuljahres lange krank und du arbeitest sehr genau, aber dafür eben ein bisschen langsam. Das müssen wir beide beim Planen bedenken. [...]“ (Zitterl 2020, 5, 3). Die Lehrerin versucht ihm den Druck zu nehmen, indem sie Verständnis dafür zeigt, dass er noch nicht fertig ist, sowie Mitgefühl für die Überforderung. Weiters bietet sie einen Erklärungsversuch an, wie Marco in diese Situation kommen konnte. Unbewusst könnte die Lehrerin hier befürchten, dass Marco an seinen eigenen Fähigkeiten zweifelt und glaubt, dass er leistungsmäßig zu schwach ist, um den Stoff zu bewältigen. Die Erklärung könnte ein Versuch sein, ihn im Glauben an seine eigenen Fähigkeiten zu bestärken.

Im zweiten Teil des Zitats leitet die Lehrerin von der Ist-Situation über auf ein lösungsorientiertes Angebot: „[...] Sollen wir uns nach dem Kreis noch zusammensetzen und schauen, was du in der Schule machst und was zu Hause, damit es dir am Wochenende nicht zu viel wird? Damit deine Eltern auch wissen, dass du nicht alles nachholen musst?“ (Zitterl 2020, 5, 3).

Diese Aussage vereint mehrere Botschaften:

- Die Lehrerin bietet Marco Hilfe bei der Strukturierung des Lernstoffes an.
- Die Lehrerin impliziert, dass für Marco auch die Erholung am Wochenende wichtig ist und sie mit ihm darauf achten möchte, dass er diese auch bekommt.
- Da die Eltern nicht wissen können, wie die Erwartungen der Lehrerin bezüglich des Lernstoffes aussehen, könnte zusätzlicher Druck entstehen, um den vermeintlichen Erwartungen der Lehrerin zu entsprechen. Dem möchte die Lehrerin entgegenwirken, indem sie klarstellt, was am Wochenende gemacht werden soll und was nicht.

- Über die Einladung, den Lernstoff gemeinsam durchzugehen, bindet sie Marco in den Prozess der Strukturierung ein. Marco soll dadurch die Möglichkeit gegeben werden, über die Menge an Aufgaben zu entscheiden und sich damit selbstwirksam zu erleben.

Durch das zuvor gezeigte Verständnis sowie das Angebot soll Marco aus einem Gefühl der Überforderung und Resignation angesichts der überwältigend vielen Aufgaben zu einem Gefühl der Selbstsicherheit, der Kontrolle und der Selbstwirksamkeit geführt werden. Die Transformation der Gefühle wird nicht nur durch Versprachlichung derselben erreicht, sondern durch das Ausloten von Lösungsmöglichkeiten und das Setzen von Handlungen. Es soll ihm ermöglicht werden, aus der überfordernden Situation auszusteigen und sie in eine Situation umzulegen, die er selbst kontrollieren und meistern kann.

In diesem Containingprozess können Elemente von kommensalem Containing identifiziert werden: Die Lehrerin stellt zu Beginn eine gewisse emotionale Kapazität zur Verfügung. Als Sie an Marcos Reaktion merkt, dass diese nicht ausreicht, wendet sie sich ihm verstärkt zu, und erweitert ihren emotionalen Container. Marco bearbeitet Stück für Stück seine innere Unausgeglichenheit und gelangt bis zum Ende des Gesprächs in ein ausreichendes inneres Gleichgewicht, um das Gesprächsthema abzuschließen: „Er stützt sich auf den Sesselrand vorne auf, sagt: ‚Ok‘, und blickt zum nächsten Kind. Es geht weiter im Kreis.“ (Zitterl 2020, 5, 3). Beide wachsen an dem Containingprozess, sowohl Container als auch Contained (vgl. Crepaldi 2018, 49f).

2. Die Lehrerin als Begleitung von Containingprozessen

Eine weitere Aufgabe, die die Lehrerin in dieser Situation übernimmt, ist die Einbindung der Gruppe in das Gespräch: „[...] Ich denke, dass es anderen auch so geht wie dir.“ Sie lädt somit die Gruppe ein, sich in das Gespräch einzubringen und sich zu beteiligen, sie aktiviert die „Gruppe-als-Ganzes“ als Ressource (vgl. Lazar 1994, 395).

3. Die Lehrerin als Hüterin der Rahmenbedingungen

Marco und die Lehrerin kommen überein, den Lernstoff zu strukturieren, um Marco zu entlasten. Die gefundene Lösung wird nicht im Kreisgespräch verwirklicht, sondern von vornherein nach dem Kreisgespräch angesetzt: „[...] Sollen wir uns nach dem Kreis noch zusammensetzen und schauen, was du in der Schule machst und was zu Hause, damit es dir am Wochenende nicht zu viel wird? [...]“ (Zitterl 2020, 5, 3). Die Lehrerin trifft eine Unterscheidung, was innerhalb des Kreisgespräches stattfindet und was außerhalb. Die Organisation des Lernstoffes betrifft nur die Lehrerin und Marco. Die anderen Kinder ziehen daraus keinen Mehrwert. Daher wird sie nach dem Kreisgespräch

stattfinden. Die Hinführung zur Lösung hingegen hat sowohl für Marco als auch für die Gruppe einen Mehrwert. Die Gruppe kann erleben, wie Marco mit der Situation umgeht, ihn bei der Verarbeitung unterstützen und ihre sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestalten. Marco erfährt die Unterstützung der Gruppe und der Lehrerin und kommt im Idealfall zu einer Lösung und einer bessern emotionalen Balance. Daher wird dieser Teil des Themas im Kreis behandelt.

Aber auch für die Lehrperson hat die Bearbeitung des Themas im Kreisgespräch einen Mehrwert. Das Kreisgespräch unter dem Aspekt des Containings ermöglicht es der Lehrperson, die Situation anzunehmen, wie sie ist, ohne urteilen zu müssen. Eine nicht erbrachte Leistung muss somit nicht bewertet oder bestraft werden, sondern dahingehend untersucht werden, was dazu geführt hat, dass der Schüler oder die Schülerin nicht in der Lage war, diese zu leisten und lösungsorientiert an der Problemlösung zu arbeiten.

5.2.1.3 Aspekt 3: Die Gruppe als Container

Die Gruppe wird in diesem Ausschnitt von der Lehrerin aktiviert. Die Schüler*innen versuchen, Marco Verständnis, Rückhalt und Unterstützung zu geben: „Einige Kinder rufen dazwischen: ‚Ja, ich bin auch noch nicht ganz fertig‘, und: ‚Morgen haben wir ja auch noch Zeit, auch wenn die Anna dann nicht da ist.‘“ (Zitterl 2020, 5, 3). Die erste Aussage zeigt Marco, dass auch andere Kinder das gewünschte Wochenziel noch nicht erreicht haben. Marco ist mit seiner Situation nicht allein. Die zweite bezieht sich darauf, dass Marco ein Teil der Gruppe ist und als solcher auf die Unterstützung der anderen Kinder zählen kann. Auch wenn die Lehrerin am nächsten Tag nicht da sein wird, ist Marco bei der Bewältigung nicht komplett auf sich allein gestellt. Morgen würden noch mehrere Kinder an ihren Aufgaben arbeiten und Marco somit Zeit haben, sich seinen zu widmen. Die Gruppe stellt klar: Auch wenn die Lehrerin nicht da ist, wir sind da. Diese Art des Containings ist eher in den Bereich des passiven Containings einzuordnen, da das transformative Element fehlt (vgl. Crepaldi 2018, 12).

5.2.2 Falldarstellung 2: „Das Handy ist wichtig für mein Herz“

Bei der zweiten Falldarstellung handelt es sich um einen Morgenkreis (siehe Kapitel 2.2.2), welcher an einem Montagmorgen Mitte Dezember 2020 stattfindet (Zitterl 2020, 8, 4ff). Die Schüler*innen dürfen von ihren Erlebnissen am Wochenende erzählen. Manchmal ist es den Kindern aber auch wichtig, andere Themen einzubringen, die nicht unmittelbar mit dem Wochenende zu tun haben. Alles, was die Schüler*innen am Montagmorgen beschäftigt, soll in diesem Setting Platz haben (immer unter

Berücksichtigung der Regeln und Einschränkungen, die dem Setting eigen sind – siehe Kapitel 2.2).

Bei dem Erlebnis, welches in dieser Falldarstellung thematisiert wird, überschneiden sich die Lebenswelten „familiäres Umfeld“, „Freundeskreis in der Freizeit“ und „Virtuelle Welt“.

5.2.2.1 Aspekt 1: Schüler*in und Thematik

Dalia ist ein sportliches Mädchen mit dunklen Haaren und selbstbewusstem Auftreten. In der Klasse wird sie von den anderen Kindern sehr geschätzt. Viele ihrer Mitschüler*innen orientieren sich an ihrem Verhalten. Sie vertritt ihre Meinung stark und gibt gerne in der Klasse den Ton an, was rasch zu Streitereien führen kann. Sie zeigt ihre Wut, indem sie schmolzt oder böse Blicke wirft, sie ist jedoch nicht nachtragend. Wenn es einem*einer ihrer Mitschüler*innen nicht gut geht, kümmert sie sich in liebevoller Art und Weise um das Kind. Sie ist ein fröhliches Kind, das selbst gerne lacht und andere gerne zum Lachen bringt. Da Dalias Eltern nicht ständig neue Sachen kaufen können, geht Dalia achtsam mit den Dingen um, die sie besitzt.

An diesem Wochenende ließ sich Dalias Smartphone plötzlich nicht mehr einschalten. Das beschäftigt Dalia und so bringt sie das Thema montags in den Morgenkreis ein. Sie findet dafür in der Einstiegssituation weder große Worte noch eine ausgefeilte Formulierung: „Dalia sagt leise: ‚Mein Wochenende war blöd.‘ [...] Sie zieht die Augenbrauen hoch und legt den Kopf schief: ‚Handy kaputt.‘“ (Zitterl 2020, 8, 4). In diesem Fall deuten die knappe Formulierung sowie der weitere Verlauf des Kreisgespräches darauf hin, dass Dalia sehr mit dem Verlust des Smartphones beschäftigt ist, ihn für sich aber noch nicht einordnen kann. Dies zeigt sich auch darin, dass Dalia die Thematik mehrmals einbringt, die Art und Weise des Einbringens sowie die Entwicklung des Themas:

1. Die materielle Ebene

Zunächst bleibt Diana auf einer realen, konkreten berührbaren Ebene: „Dalia zuckt die Schultern: ‚Ich weiß nicht. Aber ich glaube es ist der Stecker, aber‘ Sie tut mit ihren Händen so, als würde sie ein Smartphone halten, und zeigt dorthin, wo der Stecker zum Aufladen wäre.“ (Zitterl 2020, 8, 5). Die Lehrerin versucht zwar, die emotionale Ebene anzusprechen („Oh nein, da hast du dich sicher sehr geärgert!“ [Zitterl 2020, 8, 4]), aber Dalia lässt das nicht zu: „Dalia antwortet: ‚Mhm. Ich habe es einfach nur aufgeladen und dann konnte ich es nicht mehr einschalten.‘“ Sie lenkt das Gespräch sofort auf die reale, berührbare Ebene zurück. Das Mädchen ist noch nicht bereit, die Thematik auf einer

emotionalen Ebene zu bearbeiten. So bespricht sie mit ihren Klassenkollegen die technische Seite des Problems.

2. Die virtuelle Ebene

Erst nachdem diese real fassbare Thematik ausreichend besprochen ist, wagt sich Dalia eine Ebene „tiefer“: „Dalia sagt: ‚Und mit dem Handy hab ich auch meinen Account verloren!‘“ (Zitterl 2020, 8, 5). Dalia ist nun, nach dem Verlust des real fassbaren Gegenstandes beim Verlust auf der virtuellen Ebene angelangt. Diese Ebene ist nicht mehr berührbar, hat aber dennoch einen real fassbaren Wert. Die Dinge in dem Account wurden erarbeitet oder mit realem Geld gekauft. Sie bespricht den Verlust mit ihrer Klassengruppe sehr ausführlich, wieder wird die technische Seite genau analysiert. Erneut muss dieses Thema ausgeschöpft werden, bis es nichts mehr hinzuzufügen gibt. An dieser Stelle versuchen sowohl Dalia als auch die Lehrerin, die Thematik erstmals zu beenden. Aber Dalia ist noch immer nicht bereit.

3. Die emotionale Ebene

Dalia steigt erneut in die Thematik ein, indem sie nun erstmals von sich aus Gefühle formuliert und somit auf der emotionalen Ebene ankommt: „Dalia zieht die Luft ein und sagt: ‚Aber ich habe mich sehr geärgert.‘“ (Zitterl 2020, 8, 5). Erst ab diesem Zeitpunkt ist es ihr möglich, über ihre Gefühle zu reden und diese zu sortieren. Dalia ist in diesem Moment die Bearbeitung sehr wichtig. Sie lässt keinen Themenwechsel zu und findet, im Vergleich zum Beginn sehr klare Worte für ihr Empfinden: „[...] Dalia grinst und sagt: ‚Das Handy ist wichtig für mein Herz!‘“ (Zitterl 2020, 8, 6). Jetzt, wo sie Worte gefunden hat, ist es für sie von Bedeutung, dass auch die anderen die Wichtigkeit des Themas verstehen können.

Auf diesen beiden Ebenen ist es Dalia noch nicht möglich, eine Lösung zuzulassen. Neben dem Thema des Verlustes konfrontiert sie die Gruppe auch mit der Ausweglosigkeit der Situation. Jegliche Lösungsvorschläge werden abgewimmelt. Auf der materiellen Ebene wird der Vorschlag gemacht, dass sie vielleicht ein neues Handy bekommen könnte. Aber Dalia verneint dies: „Dalia presst ihre Lippen zusammen, dann schüttelt sie den Kopf. ‚Das ist schon ein neues Handy. Das alte hab ich zu schnell kaputt gemacht.‘“ (Zitterl 2020, 8, 5). Auf der virtuellen Ebene kommt der Vorschlag, den virtuellen Account zu retten: „[...] Moriz sagt wieder laut dazwischen: ‚Aber das kannst du auch auf dem Computer spielen! [...] Aber da brauchst du deine Zugangsdaten.‘“ (Zitterl 2020, 8, 5). Auch diesen Vorschlag fegt Dalia weg: „Hab ich nicht mehr.“ (Zitterl 2020, 8, 6). Bevor Dalia sich emotional auf einen Lösungsvorschlag einlassen kann,

muss Dalias emotionale Lage von der Gruppe und der Lehrperson verstanden werden. Der Prozess in seiner Gesamtheit war notwendig, um auf die letzte Ebene zu gelangen:

4. Die lösungsorientierte Ebene

Wieder versucht die Lehrerin im Kreisgespräch weiterzugehen, wieder bringt Dalia sich ein. Nun ist es ihr möglich, erstmals einen Lichtblick zuzulassen: „Dalia legt ihre Handflächen zusammen: ‚Vielleicht erfahre ich schon heute, ob ich es wieder krieg.‘“ (Zitterl 2020, 8, 6). Obwohl die Lehrerin danach das Wort an die nächste Schülerin, Jana, weitergibt, bringt sich Dalia ein weiteres Mal ein, als Jana davon berichtet, dass sie am Wochenende mit Charlene und Dalia online gespielt hat: „Dalia sagt nun: ‚Ich wünschte, ich hätte dir mein Haus geschenkt!‘“ (Zitterl 2020, 8, 6). Offensichtlich kann Dalia das Thema für sich noch immer nicht abschließen. Etwas Wichtiges fehlt ihr noch: „Dalia sagt: ‚Ja, aber ich hätte so gerne mein Level zurück.‘“ (Zitterl 2020, 8, 6). Obwohl Dalia die Thematik analysiert und ihre Gefühle betrachtet, benannt und geordnet hat, fehlt ihr der Ausblick auf die Lösung. Während sie zu Beginn des Kreisgesprächs keine Lösungen zulassen konnte, wurde durch den vorangegangenen Prozess ihr eigener psychischer Raum erweitert, sodass sie nun eine Lösung zulassen kann (vgl. Lüders 1996, 85ff). Im Gespräch mit Jana erfährt sie, wie sie ihre Level rekonstruieren kann. Nun kann sie Jana zuhören und annehmen, was sie sagt: „Dalia überlegt kurz, dann sagt sie: ‚Dann frag ich meine Cousine, ob sie mir hilft.‘“ (Zitterl 2020, 8, 6). Erst danach ist es tatsächlich möglich, das Thema zu beenden und die nächsten Kinder im Kreisgespräch zu Wort kommen zu lassen.

Es ergibt sich folgender Schluss: In diesem Protokoll ist der Prozess, den Dalia durchläuft, besonders interessant. Zu Beginn bringt sie die Thematik kurz und knapp an, sogar der Satz ist grammatikalisch unvollständig. Danach wird das Thema ausführlich auf vier verschiedenen Ebenen betrachtet, wobei sich Dalia vorsichtig von der materiellen Ebene über die virtuelle Ebene hin zur emotionalen Bedeutung und anschließend zum lösungsorientierten Ansatz begibt. Dies und die spärliche Art und Weise, wie das Thema zu Beginn eingebracht wurde, deutet darauf hin, dass Dalia mit dem Verlust des Smartphones zunächst noch nichts anfangen kann. Schon gar nicht ist es ihr möglich, ihre eigenen Emotionen zu betrachten, einzuordnen oder eine Lösung anzunehmen. Trotzdem bringt sie über dieses eine, sehr klare Thema des Verlustes des Smartphones verschiedene Themen ein. Dabei handelt es sich nicht nur um die von ihr direkt eingebrachten Themen wie den materiellen und den virtuellen Verlust. Durch ihr Verhalten weckt sie Gefühle der Hilflosigkeit und Aussichtslosigkeit. Sie bringt somit auch diese Themen ins Kreisgespräch ein, ohne sie sprachlich zu thematisieren. Es ist

Dalia nicht möglich, das Thema zu beenden, bevor es für sie ausreichend emotional bearbeitet wurde.

Dieser Ausschnitt ist beispielhaft für eine Thematik, die im Schulalltag normalerweise keine große Beachtung finden würde. Es handelt sich um Themen, die außerhalb der Schule stattgefunden und Bedeutung haben. Dalia jedoch ist mit der Thematik innerlich so sehr beschäftigt, dass es ihr nicht möglich ist, die Thematik abzuschließen, bevor ihre innere Situation ausreichend erkannt, betrachtet, untersucht, benannt und geordnet wurde sowie ein Lösungsweg in Aussicht ist. Diese emotionale Unausgeglichenheit bringt sie in die Schule mit. Es ist davon auszugehen, dass sie die Thematik auch im Schulalltag intensiv beschäftigt hätte, so wie es für sie – im Praxisprotokoll beschrieben – unmöglich ist, die Thematik im Kreisgespräch zu beenden, bevor sie nicht ausreichend innerlich geordnet ist. Dies hätte in der Folge Auswirkungen auf die kognitiven und emotionalen Kapazitäten, die sie auf den Unterricht verwenden kann.

5.2.2.2 Aspekt 2: Die Rolle(n) der Lehrperson

Auch die Rolle der Lehrperson ist in dieser Situation interessant. Sie ist nicht gleichbleibend, sondern variiert mit der Entwicklung der Lage.

1. Die Lehrerin in der Funktion der Begleitung des Gruppenprozesses

Zu Beginn versucht die Lehrerin, einen Containingprozess zu starten und Dalias Gefühlen einen Namen zu geben, aber die Schülerin ist noch nicht bereit dazu: „Ich sage: ‚Oh nein, da hast du dich sicher sehr geärgert!‘ Dalia antwortet: ‚Mhm. Ich habe es einfach nur aufgeladen und dann konnte ich es nicht mehr einschalten.‘“ (Zitterl 2020, 8, 4). Es ist noch zu früh und die Lehrerin ist nicht die richtige Person in diesem Moment. Dalia gibt zwar einen Laut der Übereinstimmung von sich, spricht in der Folge aber nur von der manifesten Problematik, die sich mit ihrem Smartphone ergeben hat. Die aktive Unterstützung der Lehrerin ist momentan weder nötig noch gewünscht, Dalia sucht Rückhalt und Verständnis in ihrer Klassengruppe. Die Lehrperson nimmt sich daher zurück und begleitet den Prozess stattdessen. Es obliegt an dieser Stelle dem Feingefühl der Lehrerin, sich zurückzunehmen oder verstärkt einzubringen (vgl. Lazar 1994, 395f). Da sich die Lehrerin zurücknimmt, entsteht Raum für den Austausch zwischen Dalia und ihren Klassenkolleg*innen im Kreisgespräch. Die Schüler*innen besprechen auf materieller Ebene den Verlust des Smartphones und warum es sich nicht laden lässt, auf virtueller Ebene den Verlust von Dalias Online-Accounts.

2. Die Lehrerin als Begleiterin von Containingprozessen

Erst als Dalia selbständig die emotionale Ebene anspricht, ist die Lehrerin als Container gefragt. Aber auch hier unterstützt sie vor allem einen Austausch zwischen Dalia und Jakob. Jakob stellt sich in diesem Fall als Container für Dalia zur Verfügung. Er zeigt Verständnis und Mitgefühl für Dalias Situation und bietet ihr ein weiteres Gefühl für ihren Verlust an: „Jakob wirft ein: ‚Also ich würde traurig sein!‘“ (Zitterl 2020, 8, 5). Auch seine Körpersprache drückt Mitgefühl aus: „Dann schaut er zu Dalia, mit weichem Blick, presst die Lippen leicht zusammen und zuckt klein mit den Schultern. Dann schaut er zu Boden und blickt sich anschließend wieder in der Gruppe um.“ (Zitterl 2020, 8, 5-6). Die Lehrerin begleitet den Containingprozess zwischen den beiden Kindern. Sie formuliert Jakobs Gedanken genauer aus und leitet Dalia an, sich mit dem Gedanken auseinanderzusetzen: „Ich sage: ‚Das passt auch gut. Wenn etwas, was man mag, kaputt wird, kann man auch traurig sein.‘ Ich wende mich nochmals an Dalia: ‚Bist du eher wütend oder traurig oder beides? Oder etwas ganz anderes?‘“ (Zitterl 2020, 8, 6). Dalia wird sowohl von der Lehrerin als auch von Jakob nicht nur passiv, sondern auch aktiv contained (vgl. Crepaldi 2018, 12). Während Jakob mit seiner Körpersprache Mitgefühl und Wohlwollen suggeriert (passives Containing), kann das Aussprechen der vorhandenen Gefühle und die Aufforderung, diese mit der eigenen Gefühlslage abzugleichen, als aktives Containing verstanden werden (vgl. Crepaldi 2018, 12). Dalia ist aufgefordert, sich mit ihrer eigenen Gefühlslage auseinanderzusetzen und ihr inneres Chaos zu benennen, zu verstehen und zu ordnen.

Die Lehrerin unterstützt den Containingprozess zwischen den beiden Schüler*innen, in dem sie ausformuliert, was in der Situation gerade passiert: „Ich nicke: ‚Da hat der Jakob gut verstanden, wie es dir geht.‘“ (Zitterl 2020, 8, 5). Auch an dieser Stelle findet ein Containingprozess statt. Die Lehrerin begleitet den Prozess nicht nur, sie contained den Containingvorgang zwischen den beiden Schüler*innen aktiv (vgl. Crepaldi 2018, 12) und macht ihnen bewusst, was zwischen ihnen vorgeht. Durch ihre Containerfunktion in dieser Situation kommt der Lehrperson in Bezug auf die Ereignisse, Emotionen und Äußerungen der beiden eine besondere Verantwortung zu (vgl. Lazar 1994, 395f). Für die Lehrperson ist es wichtig, sich dessen bewusst zu sein, um die Schüler*innen in ihrem Prozess unterstützen zu können.

3. Die Lehrerin als Container

Ganz deutlich wird die Containingfunktion der Lehrperson, als Dalia erneut auf emotionaler Ebene die Bedeutung des Verlustes des Smartphones einbringt: „[...] Dalia grinst und sagt: ‚Das Handy ist wichtig für mein Herz!‘“ (Zitterl 2020, 8, 6). Zu diesem Zeitpunkt sind die Gefühle angesichts des Verlustes bereits betrachtet worden, vor allem die Trauer und die Wut. Für Dalia fehlt aber noch immer ein wesentlicher Teil, etwas wurde noch nicht betrachtet, aber Dalia selbst weiß nicht, was es ist, kann es nicht benennen. Sie muss nur immer wieder auf unterschiedliche Weise das Thema

einbringen. Die Schülerin steht im Grunde selbst vor einer, für sie in diesem Moment, unlösbaren Aufgabe und stellt auch ihre Mitschüler*innen und die Lehrerin vor ein Rätsel. Die Lehrerin contained aktiv (vgl. Crepaldi 2018, 12) indem sie formuliert, was Dalias Verhalten in ihr auslöst (vgl. Lüders 1996, 85ff; vgl. Trescher 1992, 101ff): „Ich sage: ‚Das beschäftigt dich nun sehr, dass du noch keine Gewissheit hast, ob das Handy repariert werden kann, ob alles wieder gut wird. Und dann braucht man so viel Geduld! Ich verstehe das, wenn man ganz dringend auf etwas wartet, aber man hat noch nicht die Nachricht, dass alles wieder gut ist.“ (Zitterl 2020, 8, 6). Die Lehrerin muss, um das Rätsel zu lösen, zunächst Dalias Verhalten in seiner Gesamtheit betrachten: Die Schülerin kann das Thema nicht beenden, immer wieder bricht es aus ihr hervor. Außerdem kann sie das Kernthema, um das es eigentlich geht, nicht formulieren. Jedoch kann sie, durch ihr Verhalten, eine Resonanz im Gegenüber auslösen, in der Gruppe und in der Lehrerin (vgl. Bion 1962, 146). Für einen gelingenden Containingprozess ist es notwendig, dass die Lehrerin in sich die Resonanz sucht und spürt, was die Schülerin wortlos mitteilen möchte (vgl. Lüders 1996, 85ff; vgl. Trescher 1992, 101ff). Im Erspüren dieser Resonanz, dem Verstehen derselben und im Ausformulieren der Worte findet sich das kreative und transformative Element eines Containingprozesses, das aktive Containing (vgl. Crepaldi 2018, 12).

4. Die Lehrerin als Hüterin der Rahmenbedingungen

Eine wichtige Aufgabe der Lehrerin ist die Aufrechterhaltung der Rahmenbedingungen, damit ein Kreisgespräch gelingen kann. Speziell in dieser Szene wird eine der Schwierigkeiten, die damit einhergehen, in beispielhafter Weise offenbar: die Problematik des Zeitmanagements. Der Prozess, den Dalia gemeinsam mit der Gruppe durchlebt, braucht Zeit. Das Kreisgespräch ist jedoch zeitlich begrenzt. Es soll auch jedes Kind die Möglichkeit haben, die Erlebnisse, die es einbringen möchte, zu erzählen. Braucht ein Kind mehr Zeit, so fehlt diese unweigerlich bei anderen Kindern.

Dalia bringt ihr Thema immer wieder auf unterschiedliche Weise ein. Die Lehrerin versucht im Laufe des Gesprächs – ersichtlich im Praxisprotokoll – immer wieder das Thema zu beenden und zum*zur nächsten Schüler*in weiterzugehen: „Ich frage Dalia nun, ob sie noch etwas zu erzählen hat. Sie schüttelt den Kopf und ich sage gerade, dass Jana nun an der Reihe ist, als Dalia grinst und sagt: ‚Das Handy ist wichtig für mein Herz!“ (Zitterl 2020, 8, 6). Dalia bringt ihr Thema aber immer wieder aufs Neue ein. Dies zeigt, dass ein Thema oftmals nicht beendet werden kann, solange der Kern des Problems nicht erkannt wurde. Natürlich kann ein Gespräch immer abgebrochen werden, das Thema selbst wird damit aber nicht beendet, sondern arbeitet im Inneren unbewusst weiter. Soll das Thema tatsächlich beendet und nicht abgebrochen werden,

muss dem Prozess Raum gegeben werden. In diesem Fall dauert der Prozess so lange, dass die Lehrerin gegen Ende des Prozesses bereits in Richtung eines Gesprächsabbruchs geht: „Ich sage: ‚Das wäre fein. So. Nun ist aber wirklich Jana dran, sie wartet schon so lange.‘“ (Zitterl 2020, 8, 6). Für Dalia dürfte der Leidensdruck jedoch groß genug sein, dass sie dieser eindeutige Abbruch des Gesprächs nicht aufhält. Sie steigt in Janas Erzählung ein und verschafft ihrem Thema wieder Raum für Diskussion.

Die verschiedenen Rollen, in denen sich die Lehrerin im Kreisgespräch findet, können unter diesen Voraussetzungen miteinander in Konflikt geraten:

- Die Lehrerin als Begleitung verschiedener Prozesse oder in einer Containingfunktion möchte der Schülerin die Zeit, die sie braucht, zur Verfügung stellen.
- Die Lehrerin als Hüterin der Rahmenbedingungen weiß, dass jede*r Schüler*in nur eine begrenzte Menge an Zeit zur Verfügung hat.

Somit wird verständlich, warum die Lehrerin immer wieder versucht, das Gespräch zum Ende zu führen, sobald sich eine beginnende Erleichterung oder Lösungsmöglichkeit des Problems einstellt. Es liegt in ihrer Verantwortung, einen zeitlich sinnvollen Rahmen vorzugeben und einzuhalten, dabei den Schüler*innen aber trotzdem genügend Raum zuzugestehen, damit diese mit der Gruppe und der Lehrerin ausreichend Zeit haben, ihre Empfindungen zu entdecken, zu benennen, zu verstehen und zu sortieren. Denn wie sich gerade bei diesem Beispiel gut zeigt, begleiten Themen, die nicht ausreichend besprochen wurden, das Kind weiterhin, treten immer wieder in den Vordergrund und besetzen Kapazitäten, die das Kind dann nicht anderweitig nutzen kann.

5.2.2.3 Aspekt 3: Die Gruppe als Container

Im untersuchten Ausschnitt stellt sich die Gruppe als Container zur Verfügung. Vor allem im ersten Teil des Ausschnittes sind es die Klassenkolleg*innen, bei denen Dalia Unterstützung und Verständnis sucht. Die Lehrerin tritt, im Gegensatz zur ersten Falldarstellung, in ihrer Containerfunktion zeitweise in den Hintergrund und begleitet den Gruppenprozess beobachtend.

Dem Smartphone kommt im Leben der Schüler*innen ein immer wichtigerer Stellenwert zu. Es wird nicht nur genutzt, um mit den Eltern in Kontakt zu treten, sondern auch untereinander. Gerade in Zeiten der Pandemie, in der es den Kindern oftmals nicht möglich war, sich direkt zu sehen, darf die Wichtigkeit dieser Art der Kommunikation nicht unterschätzt werden. Die Telefonie ist dabei nur eine Möglichkeit in Kontakt zu treten. Das Smartphone wird auch genutzt, um sich zu zweit oder in Gruppen online zu treffen, miteinander online zu spielen und dabei zu chatten oder zu telefonieren. Die

virtuelle Welt, die sich den Schüler*innen in ihrer Freizeit erschließt, sollte in diesem Zusammenhang als virtueller Begegnungsraum anerkannt werden. Durch den Verlust des Smartphones hat Dalia den Zugang zu diesem virtuellen Begegnungsraum verloren. Da es sich um einen „privaten“ Begegnungsraum handelt – also einen, den Dalia nur mit ihren Freund*innen teilt – können Dalia und die anderen Schüler*innen davon ausgehen, dass sie sich in diesem besser auskennen als die Lehrerin. Das sich Dalia in diesem Fall eher von ihrer Klassengruppe Unterstützung und Verständnis verspricht, kann unter diesen Voraussetzungen gut nachvollzogen werden.

1. Die Großgruppe in ihrer Containingfunktion

Dalia erfährt aus der Gruppe sofort Resonanz, als sie vom Verlust ihres Smartphones berichtet: „Aus der Gruppe höre ich: ‚Was?‘ und ‚Echt?‘“ (Zitterl 2020, 8, 4). Die Kinder der Gruppe brauchen keine große Erklärung, warum der Verlust des Smartphones für Dalia schmerzhaft ist. Sie können ihrem Mitgefühl sofort Ausdruck verleihen. Die Gruppe stellt psychischen Raum für Dalias unverdaulichen psychischen Gehalt zur Verfügung (vgl. Bion 1962, 146) und kann in ihrer Reaktion Wohlwollen und Mitgefühl ausdrücken. Es findet ein passiver, jedoch noch kein aktiver Containingprozess statt (vgl. Crepaldi 2018, 12). Die Gruppe ringt mit Dalia um ein gemeinsames Verstehen der Situation, bleibt aber mit ihr auf der manifesten Ebene. Sie beschäftigen sich zunächst mit dem Hergang des Verlustes: „Nun bringen verschiedene Kinder Vorschläge, was kaputt gegangen sein könnte. Moriz kneift die Augen zusammen: ‚Hat es vielleicht einen Wackelkontakt? Also vielleicht der Stecker vom Ladegerät?‘“ (Zitterl 2020, 8, 4-5). Die Gruppe holt Dalia auf der für sie richtigen Ebene ab. Während die Lehrerin versucht, auf der emotionalen Ebene anzusetzen, bleiben die Schüler*innen mit Dalia vorerst auf der materiellen, manifesten Ebene. Der Hergang wird besprochen, mögliche Ursachen in Betracht gezogen und erste Lösungsmöglichkeiten vorgeschlagen: „Ein Mädchen sagt: ‚Vielleicht bekommst du ja ein neues, wenn es kaputt ist?‘“ (Zitterl 2020, 8, 5). Die Gruppe lotet mit Dalia alle Möglichkeiten aus, die sich für sie auf der manifesten, materiellen Ebene bieten. Dalia schlägt diese jedoch aus: „Dalia presst ihre Lippen zusammen, dann schüttelt sie den Kopf. ‚Das ist schon ein neues. Das alte habe ich zu schnell kaputt gemacht.‘“ (Zitterl 2020, 8, 5). Auf dieser Ebene lässt sich keine Lösung für Dalias Problem finden.

Genau dieselbe Dynamik findet sich, als Dalia auf den Verlust ihres Online-Accounts – dem oben angesprochenen virtuellen Begegnungsraum – zu sprechen kommt. Die Schüler*innen der Klassengruppe zeigen intensive Reaktionen:

„Das ist urblöd!“, wirft Yasmin ein, „Weil jetzt muss sie urlange spielen, bis sie wieder alle ihre Sachen hat!“ [...] Bevor ich noch verstanden habe, was für eine Art von Spiel das ist, rufen bereits viele Kinder: ‚Ja, das kenn ich!‘, ‚Urblo, wenn du nicht mehr in den Account kannst‘ und Moriz sagt immer wieder laut dazwischen: ‚Aber das kannst du auch auf dem Computer spielen!‘“ (Zitterl 2020, 8, 5).

Wieder kann die Gruppe an Schüler*innen die Bedeutung des Verlustes erfassen, zeigt Mitgeföhl und Verständnis und sucht nach Lösungsmöglichkeiten für das Problem. Wie zuvor beschrieben findet passives Containing (vgl. Crepaldi 2018, 12) statt, es wird auch nach einer Veränderung, Transformation der Situation gesucht. Dalia soll nicht ohnmächtig bleiben. Die Gruppe möchte sich nicht ohnmächtig föhlen. Da aber weder Dalia noch die Gruppe so weit sind, die Ohnmachtsgeföhle als solche zu erkennen und sich ihnen zu stellen, wird eine praktische, handlungsorientierte Lösung gesucht. Die Gruppe sucht im Grunde nach Möglichkeiten, den unverdaulichen Inhalt, den Dalia in die Gruppe eingebracht hat, zu verarbeiten, er kann aber noch nicht erkannt und benannt werden. Somit ist es noch nicht möglich, den Prozess des aktiven Containings, also die Transformation des unverdaulichen Inhaltes, umzusetzen (vgl. Crepaldi 2018, 12). Stattdessen wird die Lösung auf manifester Ebene, auf einer handlungsorientierten Ebene gesucht. Lösungen auf dieser Ebene verschaffen Dalia aber nicht ausreichend Linderung des Leidensdrucks, den sie empfindet. Auch lehnt sie Lösungen auf dieser Ebene ab:

„Dalia schaut zu Moriz und sagt: ‚Nein, das geht nicht.‘ Er antwortet: ‚Doch, ich hab das am Computer. Aber du brauchst deine Zugangsdaten.‘ Dalia wackelt nun ein wenig am Sessel hin und her, schaut dann hinunter. Sie richtet sich wieder auf, zuckt mit den Schultern und sagt: ‚Hab ich nicht mehr.‘ Moriz stützt sich auf seinem Sessel ab, stemmt sich hoch, zieht die Augenbrauen hoch und sagt: ‚Oh.‘ Dalia presst wieder die Lippen zusammen, legt den Kopf schief und nickt: ‚Ja.‘ Moriz lässt sich wieder auf den Sessel fallen, grinst und zuckt die Schultern.“ (Zitterl 2020, 8, 5).

Das, was ihr tatsächlich zu schaffen macht, Geföhle der Ohnmacht und der Hilflosigkeit, kann sie nicht ausdröcken. Aber sie kann ihre Mitschüler*innen in diesem Kreisgespräch emotional in die gleiche Lage bringen, in der sie sich befindet. Die Gruppe und ihre Fähigkeit zu containen wird genutzt, um einen nicht aushaltbaren Inhalt, nicht aushaltbare Geföhle, gemeinsam auszuhalten. Sie wird genutzt, um das, was nicht formulierbar ist, im Verhalten, in den ausgelösten Geföhlen, im gemeinsamen Aushalten

sichtbar zu machen. Der Austausch mit der Großgruppe ist notwendig, da es Dalia nicht möglich ist, ihre Verzweiflung, die Gefühle der Ohnmacht, die Hilflosigkeit darzulegen. Erst, nachdem die Gruppe mit ihr gemeinsam durch diesen Prozess gegangen ist, kann Dalia anfangen, ihre Gefühle auszudrücken.

2. Die einzelnen Mitglieder der Gruppe als Container

Die Gruppe kann in ihrer Gesamtheit als Container betrachtet werden, aber auch die einzelnen Mitglieder der Gruppe können eine Containingfunktion übernehmen. So contained Jakob Dalia, als sie beginnt, ihr Problem auf emotionaler Ebene zu betrachten. Die Lehrerin unterstützt die beiden im Prozess:

„Jakob wirft ein: ‚Also ich würde traurig sein!‘ Ich nicke. ‚Also du würdest dich nicht so sehr ärgern, du würdest eher traurig sein.‘ Jakob nickt und sagt: ‚Mhm.‘ Dann schaut er zu Dalia, mit weichem Blick, presst die Lippen leicht zusammen und zuckt klein mit den Schultern. Dann schaut er zu Boden und blickt sich anschließend wieder in der Gruppe um.“ (Zitterl 2020, 8, 5-6).

Jakob contained Dalia zu diesem Zeitpunkt mit seinem verständnisvollen Verhalten passiv (vgl. Crepaldi 2018, 12). Zusätzlich benennt er das Gefühl, die Dalias Geschichte in ihm auslöst. Er bietet Dalia somit einen Namen für ihre Gefühle, eine weitere Möglichkeit, das Gefühlschaos zu ordnen. Es findet dabei aktives Containing statt (vgl. Crepaldi 2018, 12), denn Dalia kann in sich auch ein Gefühl der Traurigkeit feststellen: „Ich wende mich nochmals an Dalia: ‚Bist du eher wütend oder traurig oder beides? Oder etwas ganz anderes?‘ Sie überlegt kurz. Dann sagt sie: ‚Beides!‘“ (Zitterl 2020, 8, 6).

Die Gruppe ist in mehrfacher Weise für Dalia hilfreich. Über die Gruppe kann sie ihre Gefühle der Hilflosigkeit und der Ohnmacht deutlich machen, ohne sie in Worte fassen zu müssen. Aber auch die einzelnen Mitglieder der Gruppe unterstützen sie in ihrem Verarbeitungsprozess, indem sie auf das reagieren, was ihre Geschichte in ihnen auslöst. Trotzdem braucht es, in bestimmten Situationen, die Begleitung und Leitung der Lehrerin.

5.2.3 Falldarstellung 3: „Corona soll sterben“

Die dritte Falldarstellung stammt aus einem Abschlusskreis (siehe Kapitel 2.2.2) Anfang Oktober 2020 (Zitterl 2020, 5, 5f).

Die Schüler*innen dürfen von ihren Erlebnissen während der Woche erzählen. Manchmal ist es den Kindern aber auch wichtig, andere Themen einzubringen, die nicht

unmittelbar mit dem Unterricht oder dem Schulstoff zu tun haben. Auch dafür ist Platz in diesem Setting, auch wenn es nicht vorrangig dafür gedacht ist (immer unter Berücksichtigung der Regeln und Einschränkungen, die dem Setting eigen sind – siehe Kapitel 2.2.4).

In diesem Ausschnitt wird die Corona Pandemie thematisiert. Dies fällt unter den Themenbereich „Krisensituationen“.

5.2.3.1 Aspekt 1: Schüler*in und Thematik

Es ist Anfang Oktober 2020. Berichte über die Pandemie und den Virus sind allgegenwärtig. Die Schüler*innen sind innerhalb und außerhalb der Schule mit den Auswirkungen der Pandemie konfrontiert, sei es mit der Angst vor der Krankheit und um die Sicherheit geliebter Menschen, den Maßnahmen zur Krankheitsvorbeugung, den Einschränkungen im Leben wie zum Beispiel der Verzicht auf große Geburtstagsfeiern, und vieles anderes. Es ist ein Thema, das die Welt beschäftigt.

Charlene ist ein im Unterricht sehr ruhiges Mädchen mit halblangen, brünetten Haaren. Für ihr Alter ist sie groß gewachsen. Es ist ihr wichtig, alles richtig zu machen und der Lehrperson nicht negativ aufzufallen. Während sie mit ihren Mitschüler*innen in den Pausen auf Konfrontation gehen, ihre Meinung sagen und sich, wenn nötig, durchsetzen kann, ist sie im Austausch mit den Lehrpersonen der Klasse sehr schüchtern und zurückhaltend. Während der Lockdowns war sie fast ausschließlich zu Hause, da in ihrem Haushalt Personen leben, für die Corona als besonders gefährlich eingestuft wird. Im Kreisgespräch bringt sie sich gerne ein. Am liebsten holt sie Freundinnen ins Gespräch und erzählt ihre Geschichten im Austausch mit ihnen. Anders ist es diese Woche. Fast alle Kinder im Kreisgespräch waren bereits dran. Nun ist Charlene an der Reihe:

„Sie sitzt etwas zurückgesunken im Sessel. Beide Hände liegen im Schoß, die Fingerspitzen zupfen aneinander. Sie blickt zu Boden und sagt: ‚Also, die Woche war gut, aber ich wünsche mir nur eine Kleinigkeit, dass Corona endlich vorbei ist.‘“ (Zitterl 2020, 5, 5).

Als Charlene das Thema einbringt, ist ihre Körperhaltung entspannt, sie könnte sogar als schlaff bezeichnet werden. Ihre Hände hält sie beschäftigt, der Blick ist zu Boden gerichtet. Sie erscheint in diesem Moment müde und/oder erschöpft, als würde sich wenig Aktivität nach außen zeigen, im Inneren jedoch vieles in Bewegung sein. Sie ist innerlich mit dem Thema beschäftigt, ringt um ein Begreifen der Situation, ringt um

Handlungsfähigkeit, setzt aber mit ihren Händen nur eine ineffektive Handlung nach außen. Auch ihre Wortwahl ist äußerst interessant. Sie bezeichnet ihren Wunsch, dass Corona endlich vorbei ist, als Kleinigkeit, obwohl ihre Körpersprache etwas anderes ausdrückt. Das lässt verschiedene Interpretationsspielräume zu: Das Thema scheint sie sehr zu beschäftigen. Sie könnte die Gruppe, die Lehrerin und sich selbst zu beruhigen versuchen, indem sie seine Wichtigkeit minimiert. Vielleicht ist sie sich unsicher, wie das Thema im Kreisgespräch aufgenommen wird. Dieses erste Bild, das Charlene beim Einbringen des Themas vermittelt, ist geprägt von einem vorsichtigen Vorgehen, von einer inneren Rastlosigkeit, aber äußeren Inaktivität, von Ohnmacht und Hilflosigkeit, ausgelöst durch eine unsichtbare, unbekämpfbare Bedrohung. Trotzdem signalisiert sie mit ihren Händen Handlungsbereitschaft, wobei die Handlung nicht zielgerichtet ist.

Sie nennt das Thema, welches sie beschäftigt, beim Namen. Die Themen, die hinter dem Namen liegen, kann sie nicht auf sprachlicher Ebene ausdrücken, jedoch durch ihre Körpersprache. Sie bringt also, genaugenommen, zwei Themen ein:

- 1) Direkt spricht sie das Thema „Corona“ an.
- 2) Indirekt – durch Körpersprache, Mimik, Klang der Stimme – verweist sie auch auf die inneren Themen, die sie im Zusammenhang damit beschäftigen: Hilflosigkeit, Ohnmacht, Ausgeliefertsein, vielleicht auch bis zu einem gewissen Grad Resignation vor der Situation, aber gleichzeitig den Willen, aktiv zu werden, den Wunsch, sich selbstwirksam zu erleben.

Die Gruppe tritt in starke Resonanz. Sie spiegelt jedoch nicht Gefühle der Hilflosigkeit und Ohnmacht, sondern wird aktiv, abwehrend und bestärkend. Die Reaktion der Gruppe hat Auswirkungen auf Charlenes Körperhaltung und Verhalten: „Sie nickt und grinst: ‚Ich will es auch hinauswerfen. Blödes Corona.‘ Sie spitzt die Lippen und verschränkt die Hände.“ (Zitterl 2020, 5, 5). Charlenes Körperhaltung ist nun nicht mehr so schlaff wie zuvor. Im Praxisprotokoll ist es nicht exakt festgehalten, doch Charlene hat ihre Sitzhaltung verändert: Sie sitzt nun aufrechter. Die Füße stehen näher an ihr fest am Boden. Zwar ist ihr Rücken noch rund und an den Sessel gelehnt, doch nicht mehr schlaff. Das Thema ist zwar nicht komplett bearbeitet und gelöst, aber Charlene wirkt, im Vergleich zu vorher, nicht mehr ohnmächtig und hilflos. Ihre Arme sind verschränkt. Sie grenzt sich ab und stabilisiert sich über sie. Die Aktivität ihrer Fingerspitzen ist nun in Gestik, aber auch in ihrer Mimik erkennbar. Ihre gespitzten Lippen signalisieren Abwehr, ein Nicht-Einverstanden-Sein mit der derzeitigen Situation. Aus dem Wunsch, dass Corona endlich vorbei sein möge, wird der Wunsch nach Handlungsfähigkeit: „Ich will es auch hinauswerfen“ (Zitterl 2020, 5, 5).

Die Reaktion der Gruppe führt zu einer inneren Stärkung von Charlene. Sie muss sich nun nicht mehr als hilflos erleben. Die Hilflosigkeit und Ohnmacht werden bis zu diesem Zeitpunkt im Protokoll auch nicht thematisiert. Müssen sie auch nicht. Charlene projiziert ihre belastenden Gefühle in die Gruppe. Die Reaktion der Gruppe deutet zwar auf eine starke Abwehr der unaushaltbaren Gefühle hin, aber auch auf eine Transformation der Gefühle der Schwäche, der Hilflosigkeit, der Ohnmacht in eine starke, fast aggressive Aktivität. Sie gibt Charlene, was sie gerade jetzt braucht: Stärkung von außen, Stärkung durch die Beziehung mit der Gruppe.

5.2.3.2 Aspekt 2: Die Rolle(n) der Lehrperson

1. Die Lehrerin als Begleiterin von Containingprozessen

Nicht immer stellt sich die Lehrerin nur selbst als Container zur Verfügung. Manchmal aktiviert sie die Gruppe als Container. Als Charlene ihr Thema einbringt und sich wünscht, dass Corona endlich vorbei ist, wird es im Kreisgespräch still. Da niemand reagiert, geht die Lehrerin auf die Äußerung ein und bindet die Gruppe ins Gespräch ein: „Ich lächle sie halbseitig an, nicke kurz und sage: ‚Ja, Charlene, das wünsch ich mir auch. Und ich denke, da geht es vielen in der Klasse ähnlich.‘ Plötzlich ist es so, als ob alle Kinder im Kreis gemeinsam ausatmen würden.“ (Zitterl 2020, 5, 5). Die Lehrerin hilft der Gruppe, sich auf Charlenes Äußerung einzulassen. An der Interaktion zwischen Charlene und der Gruppe, die danach stattfindet, ist die Lehrerin nicht aktiv beteiligt, obwohl sie sich unbewusst als Container zur Verfügung stellt.

2. Die Lehrerin als Container

In der Falldarstellung entwickelt sich ein parasitärer Containingprozess zwischen der Gruppe und Charlene. Dabei stabilisiert die Gruppe sich selbst und Charlene. Die unangenehmen Gefühle der Hilflosigkeit und Ohnmacht in Bezug auf die Coronasituation werden weggeschoben und können von der Gruppe nicht verarbeitet werden. Stattdessen spielt die Gruppe den Kampf gegen das Coronavirus im Kreisgespräch, wie auf einer Bühne nach. Obwohl die Gruppe Charlenes Gefühle der Hilflosigkeit und Ohnmacht nicht verarbeiten kann, werden sie durch den Gruppenprozess zum Vorschein gebracht. Die Schüler*innen lösen durch ihr Verhalten jene Gefühle in der Lehrperson aus, die sie nicht verarbeiten können: „Ich bin über die Heftigkeit überrascht. Obwohl ich spüre, wie mir die Kontrolle entgleitet, warte ich noch kurz ab.“ (Zitterl 2020, 5, 5) Im Protokoll gibt die Lehrerin an, einen Kontrollverlust zu verspüren. Sie fühlt sich ob der Heftigkeit der Situation hilflos und ohnmächtig, vielleicht auch ängstlich (vgl. Trescher 1992, 101ff). Aus der Formulierung geht hervor, dass auch sie den Drang verspürt, etwas gegen diese unangenehmen Gefühle zu unternehmen. Sie entscheidet

sich dann jedoch bewusst dafür, abzuwarten, die Gefühle auszuhalten und herauszufinden, wie sich die Situation entwickelt. Obwohl ihr in diesem Moment nicht bewusst ist, dass sie sich als Container zur Verfügung stellt, spürt sie die Notwendigkeit, dass diese Gefühle wahrgenommen und ausgehalten werden. Sie nimmt sich die Zeit, die Gefühle für sich selbst zu erspüren und versucht zu verstehen, bevor sie sich zu einer Reaktion hinreißen lässt. Diese „Atempause“, dieser Moment des Nachspürens und Nachdenkens, ermöglicht es der Lehrerin, aus diesen verschiedenen Puzzleteilen – Charlenes Thema sowie ihrer Gestik und Mimik, der Reaktion der Gruppe, der Gefühle und Impulse, die sie in sich selbst wahrnimmt – ein neues Bild zu erstellen:

„Ich wende mich an die gesamte Gruppe: ‚Ich glaube, das ist das Beängstigende an Corona. Das man es nicht wirklich sehen kann. Yasmin hat es so schön gezeigt und andere Kinder in der Gruppe auch. Sie haben vor sich ein großes Coronavirus gezeigt und dann haben sie es getreten, geschlagen und gesagt, es soll weggehen.‘ Die Kinder lachen, einige treten und hauen nun wieder in die Luft. ‚Das tut gut, wenn man dem Virus einmal sagen kann, dass es endlich weggehen soll‘, fahre ich fort. Die Kinder rufen: ‚Ja‘, ‚Voll‘ und ‚Es soll endlich weg sein!‘ Ich nicke: ‚Mir geht es da auch so. Und oft hab ich das Gefühl, ich kann nicht viel dagegen machen, dann fühle ich mich ganz hilflos und zornig.“ (Zitterl 2020, 5, 5f).

Die Lehrerin ordnet die verspürte Hilflosigkeit, Ohnmacht und Angst nicht nur dem Gruppengeschehen, sondern dem eingebrachten Thema zu. Sie konfrontiert die Schüler*innen mit den unerwünschten Gefühlen, indem sie einbringt, was in diesem Moment nicht containbar ist/erscheint (vgl. Lazar 1994, 395f). Die Schüler*innen möchten sich jedoch nicht als hilflos oder der Situation ausgeliefert erleben. Die Abwehr der Gruppe wird nochmals deutlich. Einige Kinder werden ruhig, andere bleiben unruhig. Die zuvor gelöste, ausgelassene Stimmung spannt sich an. Es kündigt sich ein Konflikt an, der die gerade hergestellte Stabilisierung gefährdet. Speziell Jakobs Reaktion zeigt, dass er noch nicht bereit ist, diese Gefühle zuzulassen: „In der Klasse wird es nun zum Teil ganz ruhig, Jakob ruft: ‚Aber dann trete ich es, so!‘“ (Zitterl 2020, 5, 5f). Jakob möchte wieder zurück zur gelösten, ausgelassenen Stimmung, zu dem gespielten Gefühl der Selbstmächtigkeit, möchte wieder die emotionale Stabilisierung und Ausgeglichenheit verspüren. Es zeigt sich: Die Benennung der Gefühle hat diese noch nicht „genießbar“ gemacht, es hat keine ausreichende Transformation der unaushaltbaren Gefühle stattgefunden.

Die Lehrerin lässt die Schüler*innen jedoch nicht zu der Stabilisierung, welche Charlene und die Gruppe hergestellt haben, zurückkehren. Sie merkt, dass Stabilisierung und Stärkung stattgefunden haben, aber die Selbstwirksamkeit, die sich die Schüler*innen wünschen, noch nicht erreicht worden ist. Es soll an dieser Stelle herausgestrichen werden, dass gespielte, inszenierte Selbstwirksamkeit auf jeden Fall ihre Berechtigung und Wirksamkeit hat. Auf emotionaler Ebene konnten sich die Schüler*innen der Gruppe und Charlene stabilisieren. Jedoch ist den Schüler*innen durchaus bewusst, dass das Virus auf biologischer Ebene weiterhin eine Bedrohung darstellt. Die gespielte und erlebte Selbstwirksamkeit aus dem Gruppenprozess kommt damit an ihre Grenzen. Den Schüler*innen bleiben, ohne weitere Bearbeitung, die Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit erhalten. Daher lenkt die Lehrerin den Gruppenprozess in eine andere Richtung:

„Ich blicke zur Uhr, dann schaue ich Jakob an: ‚Ich verstehe, was du meinst. Weil wenn es so groß wäre, dann können wir es vertreiben, könnten sagen, es soll weggehen. Aber das Virus ist ja anders, durch Treten und Schimpfen werden wir es nicht wegbekommen. Aber heißt das, dass wir wirklich ganz hilflos sind?‘ Nun schießen einige Hände in die Luft.“ (Zitterl 2020, 5, 6).

Die gesetzlich vorgeschriebenen und von Experten empfohlenen Maßnahmen wurden natürlich schon oft mit den Schüler*innen besprochen. Insofern sind die Antworten den Schüler*innen bereits bekannt. Wichtig sind in diesem Zusammenhang jedoch nicht nur die Antworten. Die Lehrerin „betet“ den Kindern nicht erneut den offiziellen „Maßnahmenkatalog“ vor (Hände desinfizieren, Maske tragen, Abstand halten etc.). Dadurch würden die Schüler*innen erneut in ihrer Hilflosigkeit der Situation gefestigt, da die Maßnahmen als einschränkend erlebt werden und vor der Corona-Pandemie nicht notwendig waren. Dies verlockt zu dem Schluss, dass das Virus die Schüler*innen auch durch die Maßnahmen in eine ohnmächtige und hilflose Position bringt: Die unsichtbare Bedrohung zwingt uns dazu, unser Leben einzuschränken. Die Lehrerin bindet die Schüler*innen daher in den Prozess ein und versucht, ihnen eine neue Sichtweise auf die Maßnahmen zu ermöglichen: Sie können ein Werkzeug darstellen, mit dem man sich wirksam schützen und wehren kann. Die gespielte Selbstwirksamkeit, die die Kinder zuvor im Spiel verspürt haben, soll in eine tatsächliche, real wirksame Selbstwirksamkeit gewandelt werden. Es soll dadurch eine längerfristige emotionale Stabilisierung ermöglicht werden. Die Lehrperson versucht, ihrer Verantwortung für die Entwicklung der Ereignisse, Äußerungen, Emotionen und Gedanken der Gruppe als Gruppenleitung zu entsprechen (vgl. Lazar 1994, 395f). Die Schüler*innen nehmen diese Umdeutung auf

und legen sie auf den zuvor beschriebenen Gruppenprozess um: „Jana sagt: ‚Ich wasch es ab und spül es runter!‘ Einige Kinder fangen nun auch an, zu erklären, wie sie das Virus wegwaschen werden.“ (Zitterl 2020, 5, 6).

Der Containingprozess, der zwischen der Lehrerin und der Gruppe stattgefunden hat, zeigt Merkmale von kommensalem Containing, aber auch Anteile eines parasitären Beziehungsmodus. Die Lehrerin nimmt die Position des Containers ein, die Gruppe die von Contained. Beiden eröffnet sich die Möglichkeit, am dargestellten Konflikt zu wachsen: Die Lehrerin stellt in ihrer Funktion als Container emotionale Kapazität zur Verfügung, welche kurzfristig an ihre Grenzen gebracht wird, als der Gruppenprozess außer Kontrolle zu geraten droht. Sie schafft es jedoch, die Situation anzunehmen und auszuhalten, obwohl sie den Impuls verspürt, den Prozess zu unterbrechen. Ihre emotionale Kapazität bekommt die Möglichkeit zu wachsen. Erst dies ermöglicht es ihr, die unausgesprochenen Gefühle wahrzunehmen und für sich in einer Weise zu verarbeiten, die der Weiterentwicklung der Gruppe förderlich ist. Der Gruppe ist es durch die Verarbeitung des Containers möglich, ihre Gefühle und Impulse in zielgerichtete Handlungen umzusetzen. Somit wird ihre gespielte Selbstwirksamkeit in eine tatsächliche und, im besten Fall, längerfristige und lösungsorientierte Selbstwirksamkeit gewandelt. Der Containingprozess ermöglicht somit sowohl dem Container als auch Contained an dem Konflikt zu wachsen (vgl. Crepaldi 2018, 49f). Gleichzeitig ruft die Lehrerin die bereits geltenden Maßnahmen in Erinnerung. Die Forderung an die Gruppenleitung nach klaren Handlungsweisen und strikten Regeln sowie die Identifizierung eines äußerlichen Feindbildes entsprechen eher einem parasitärem Beziehungsmodus. Auch die kompetitive, aggressive Gruppendynamik entspricht diesem Bild. Dagegen steht, dass die Gruppe Lösungsmöglichkeiten auf spielerischer Ebene suchten (vgl. Crepaldi 2018, 125ff). Die Forderung nach klareren Regeln wurden von den Schüler*innen nicht direkt ausgesprochen, es ist jedoch interessant, dass die Lehrperson auf diese zurückgreift. Es ist daher davon auszugehen, dass Situationen nicht immer eindeutig der einen oder anderen Art von Containing zuzuordnen sind, sondern Anteile unterschiedlicher Arten haben können.

3. Die Lehrerin als Hüterin der Rahmenbedingungen

Eine Funktion der Lehrerin ist, auf die Einhaltung der Rahmenbedingungen zu achten. In dieser Falldarstellung finden sich drei Hinweise auf die Rolle der Lehrerin als „Hüterin der Zeit“: „Ich blicke zur Uhr, dann schaue ich Jakob an [...]“ (Zitterl 2020, 5, 6). Bevor die Lehrerin auf Jakobs Einwurf antwortet, blickt sie zur Uhr. Der Gruppenprozess hat, seitdem das Thema eingebracht wurde, bereits einiges an Zeit beansprucht. Die

Lehrerin schätzt ab, wie viel Zeit sie sich und der Gruppe in der Bearbeitung noch zugestehen und auch zutrauen kann. Ihr Gefühl täuscht sie nicht:

„Ahmed sucht Augenkontakt zu mir und sagt: ‚Markus war noch nicht dran.‘ Ich antworte ihm: ‚Ahmed, danke, dass du mitdenkst. Ich hab die Zeit im Blick und ich weiß auch, dass Markus noch dran kommt. Keine Sorge. Aber ich möchte das Thema noch beenden.‘ Er nickt.“ (Zitterl 2020, 5, 6).

Der Prozess, der stattfindet, ist intensiv und zeitaufwändig. Es verlangt den Kindern viel ab, über eine so lange Zeitspanne konzentriert und aufmerksam zuzuhören und sich einzubringen. Ahmed ist es sehr wichtig, dass niemand vergessen wird und sich alle einbringen können, wenn sie möchten. Aber er signalisiert auch, dass er genug von dem Thema hat, sei es, weil es anstrengend oder zeitintensiv ist. Darauf muss Rücksicht genommen werden. Das Kreisgespräch soll für die Schüler*innen keine zusätzliche, anstrengende Pflichtaufgabe werden, sondern ihnen dabei helfen, ihre Gefühle ins Gleichgewicht zu bringen. Der Lehrerin obliegt es, den schmalen Grat zwischen Forderung und Überforderung auszuloten und entsprechend zu handeln. In diesem Fall wird der Gruppenprozess zwar noch zu einem Ende geführt, aber bei der nächsten sich bietenden Gelegenheit durch die Lehrerin beendet:

„Ich sage: ‚Mit Blick auf die Zeit müssen wir im Kreis weiter gehen, es kommen noch ein paar Kinder dran. Keine Sorge, wir sind fast fertig. Nur noch einmal kurz zuhören, dann habt ihr schon Pause.‘“ (Zitterl 2020, 5,6).

Es bleibt keine Zeit, dass sich die Schüler*innen mit dem Ende tiefergehend auseinandersetzen. Die Lehrerin setzt bewusst einen Schlusstrich, um den Rahmen einzuhalten. An anderer Stelle im Praxisprotokoll hingegen lässt sie die Kinder in ihrem Prozess gewisse Grenzen überschreiten. Als die Gruppe ihrer Wut und ihrem Frust über Corona Luft macht, springen einige Schüler*innen auf, schlagen und treten in die Luft, rufen und schreiben durch den Raum. Die Lehrerin hat das Gefühl, dass ihr die Situation entgleitet: „Ich bin über die Heftigkeit überrascht. Obwohl ich spüre, wie mir die Kontrolle entgleitet, warte ich noch kurz ab.“ (Zitterl 2020, 5,5). Die Lehrerin steht in diesem Moment vor der Entscheidung, ob sie eingreift und die Ordnung wiederherstellt oder ob sie die Entwicklung des Gruppenprozesses beobachtet. Beide Möglichkeiten haben ihre Berechtigungen und Begründungen. In diesem Fall entscheidet sich die Lehrerin, den Prozess zu beobachten, obwohl sie sich ihrer Rolle als „Hüterin der

Rahmenbedingungen“ bewusst ist. Nachdem die Schüler*innen ihren Impulsen Ausdruck verliehen haben und sich der Prozess wieder beruhigt, stellt die Lehrerin die Ordnung wieder her: „Nach einigen Augenblicken verebbt diese erste Heftigkeit. Ich hebe die Hände und sage: ‚So, setzen wir uns wieder, sonst können wir einander gar nicht zuhören.‘ Die Unruhe wird langsam etwas ruhiger, wobei die Kinder noch plaudern und kichern.“ (Zitterl 2020, 5, 5). Auch in dieser Situation ist es an der Lehrerin, mit Feingefühl zu entscheiden, wie weit oder eng der Rahmen in der jeweiligen Situation gefasst werden kann/muss.

5.2.3.3 Aspekt 3: Die Gruppe als Container

Charlenes Thema und die Art und Weise, wie sie das Thema einbringt, löst eine starke Resonanz in der Gruppe aus:

„Plötzlich ist es so, als ob alle Kinder im Kreis gemeinsam ausatmen würden. Ich höre von verschiedenen Seiten: ‚Ja, voll!‘ und ‚Dieses blöde Corona mag ich nicht!‘ Alle Kinder reden durcheinander. Jakob sagt: ‚Ich hoffe, dass Corona krank wird und ins Krankenhaus muss.‘ Ein Kind ruft: ‚Ich würde Corona verprügeln, wenn es vor mir wäre! Schau Anna, so!‘ Yasmin springt auf: ‚Ich auch! Wenn Corona so da stehen würde (sie mimt mit den Händen einen großen Kreis in der Luft), dann würde ich es hauen! So! (Sie fährt mit der Hand durch die Luft) Und so! (Sie tritt mit dem Fuß in die Luft)‘ Der Lärmpegel steigt. Mehrere Kinder springen entweder auf oder schlagen und treten im Sitzen in die Luft. Von verschiedenen Seiten kommt: ‚So mach ich das! Und so!‘ Dalia ruft: ‚Ich will, dass Corona Corona bekommt und ins Krankenhaus muss!‘ Jakob ruft: ‚Hey, das hab ich zuerst gesagt, das ist mir eingefallen!‘ Die Kinder lachen, einer ruft: ‚Ich will, dass Corona Corona bekommt und daran stirbt!‘ ‚Jaa‘, ertönt es von der anderen Seite, ‚Corona soll sterben!‘“ (Zitterl 2020, 5, 5).

Wie zuvor bereits angesprochen, zeigt Charlene in ihrer Körperhaltung zwei unterschiedliche Gefühlslagen: Während ihre Körperhaltung und Mimik auf Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit deuten, lässt die Bewegung ihrer Hände auf den Wunsch nach Aktivität – dem Wunsch nach dem Gefühl, sich als Selbstmächtig zu erleben – interpretieren. Die Reaktion der Gruppe stellt in diesem Beispiel eine Besonderheit dar: Sie kann nur einen Teil der projizierten Gefühle aufnehmen. Der Wunsch nach Tatkraft, nach Selbstmächtigkeit wird von der Gruppe aufgenommen, transformiert und in Aktivität umgesetzt. Sie übertragen die Realität in eine spielähnliche Situation, in der das Virus fassbar wird. Auf dieser Ebene wehren sie sich buchstäblich mit Händen und Füßen. Sie erschaffen sich eine Zielscheibe, auf der sie die Wut, den Zorn, die Ängste abladen

können, um endlich nicht mehr hilflos zu sein. Die Gruppe kann sich nun als mächtig erleben, ihrer Aggression Ausdruck verleihen und die Ängste, die mit der Situation verbunden sind, dem Virus zuweisen: Es soll krank werden, ins Krankenhaus kommen und sterben. Gefühle der Stärke, Kontrolle, Wut, Aggression und in der Folge der Selbstmächtigkeit werden, wie ein Schauspiel, auf der Bühne des Kreisgesprächs inszeniert. Die Inszenierung hat zur Folge, dass Charlene sich im Anschluss an diese Szene nicht mehr von dem Gefühl der Ohnmacht und der Hilflosigkeit, des Ausgeliefertseins überwältigt fühlt. Ihre Körpersprache ändert sich durch die Reaktion der Gruppe. Sie wirkt nach außen gestärkt und abwehrbereit. So kann in diesem Bereich von aktiven Containing gesprochen werden. Zugleich kann sich die Gruppe nicht den offensichtlichen Gefühlen der Hilflosigkeit und Ohnmacht stellen. Diese werden von der Gruppe nicht aufgenommen, sondern abgewehrt. Der Container „Gruppe“ dürfte für diese Gefühle zu diesem Zeitpunkt nicht aufnahmebereit sein. Es ist davon auszugehen, dass die ganze Gruppe ähnlichen Gefühlen ausgesetzt ist, diese jedoch, wie Charlene, nicht verstehen oder einordnen kann und somit auch nicht die Kapazität hat, Charlene in der Verarbeitung dieser Gefühle zu helfen. Tatsächlich ist die Inszenierung der Schüler*innen am ehesten einer unbewussten Fantasie von Kampf und Flucht nach Bion, den Crepaldi (2018, 124f) einem parasitären Beziehungsmodus zuordnet. Im Kampf gegen das imaginäre Virus können sich Charlene und die Gruppe gegenseitig bestärken und ausgleichen, die Auseinandersetzung mit den tatsächlichen konfliktbehafteten Gefühlen wird jedoch vermieden. Das seelische Ungleichgewicht, welches in beiden Parteien vorhanden ist, kann innerlich nicht verarbeitet werden. Es muss daher ausagiert, nach außen getragen, werden. Unter parasitärem Containing sind in der Literatur unbewusste Versuche gemeint, die entwicklungsförderliche Kommunikation zwischen Container und Contained zu blockieren, speziell wenn Contained die Kommunikation unterbinden will. Umgekehrt kann es auch sein, dass der Container die an ihn herangetragenen Emotionen nicht aufnehmen kann oder durch sie überfordert ist. Bei parasitärem Containing entfernt der Container alle wachstumsfördernden Elemente und drängt den „wertlosen Rest“ zurück (in „Contained“, wobei dieser Begriff in dem Fall nicht treffend erscheint) (vgl. Crepaldi 2018, 51ff). Bei Containingprozessen in Gruppen wird dieses Kampf- und Fluchtverhalten als „parasitärer Beziehungsmodus“ (vgl. Crepaldi 2018, 125ff) bezeichnet. Die Grundstimmung wird in solchen Gruppen als von Angst geprägt, ärgerlich, feindselig beschrieben, Gruppenmitglieder formulieren Fantasien über innere und äußere Feinde oder Bedrohungen für die Gruppe. Es werden vom Gruppenleiter klare Handlungsanweisungen erwartet, um mit der Bedrohung umgehen zu können. All dies trifft auf die dargestellte Situation nur bedingt zu. Es wird ein Feindbild identifiziert, die

Stimmung in der Gruppe ist von Wut und Aggressivität geprägt, Charlenes Emotionen können nicht verarbeitet werden und werden daher ausagiert. Sie finden jedoch Platz im Container der Lehrperson. Auch sie empfindet die Gefühle der Hilflosigkeit und Überforderung, versucht diese aber zu nutzen, um die Schüler*innen aus einem Gefühl der Hilflosigkeit in ein Gefühl der Selbstwirksamkeit zu führen. Es könnte als These formuliert werden: Wenn kein geeigneter Container vorhanden ist, wird die emotionale Information weitergegeben, bis sich ein geeigneter Container findet oder die Situation beendet wird. In dem Fall bliebe die emotionale Information dann jedoch unbearbeitet.

6. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der Untersuchung

Die Untersuchung gestaltete sich zunächst schwierig, da die untersuchten Aspekte in der Interaktion stark miteinander verwoben sind und einander beeinflussen. Der Containingprozess definiert sich darüber, dass Contained unverdaulichen Inhalt in den Container auslagert und ihn verändert wieder aufnimmt, was zu einer Veränderung des Erlebens und Verhaltens in Contained führen soll (Bion 1962, 146). Es findet daher ein intensiver Austausch auf verschiedenen Ebenen statt. So, wie es schwierig ist, sich einem Ölgemälde in seiner Ganzheit bewusst zu bleiben, wenn der Fokus auf den feinen Details liegt, welche durch eine Lupe betrachtet werden, stellt es eine Herausforderung dar, einzelne Aspekte in einem Containingprozess isoliert zu betrachten. Trotzdem verhilft die Arbeit mit der Lupe zu einem tieferen Verständnis, vor allem, wenn das Bild schlussendlich wieder im Ganzen betrachtet wird.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen findet eine zunächst Zusammenführung aller Informationen, welche aus den einzelnen Fallbeispielen gewonnen wurden, statt. Anschließend werden die Ergebnisse in allgemeine Aussagen übergeführt und anhand der erarbeiteten Literatur diskutiert.

Zur besseren Orientierung werden die forschungsleitenden Fragestellungen nochmals angeführt.

- 1) *In welcher Art und Weise kann das Setting des Kreisgesprächs vor dem Hintergrund des Modells des Containments genutzt werden, um Schüler*innen der Grundstufe 1 in der emotionalen Bearbeitung von Erlebtem zu unterstützen?*
- 2) *Welche spezielle Bedeutung kommt dabei der Ausgestaltung der Rolle der Lehrer*in zu?*
- 3) *Welche konzeptuellen Aspekte für die Gestaltung des Settings des Kreisgesprächs ergeben sich, wenn der Fokus des Kreisgesprächs auf der Unterstützung der emotionalen Bearbeitung von Erlebnissen der Schüler*innen der Grundstufe 1 liegt?*

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage widmet sich der erste Teil der Zusammenfassung den Themen, welche die Schüler*innen einbringen/nicht einbringen und wie diese eingebracht werden. Damit soll ein Überblick geschaffen werden, welche Erlebnisse die Schüler*innen beschäftigen. In einem weiteren

Schritt soll, zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage, betrachtet werden, welchen Beitrag die Lehrperson und die Gruppe zum Containingprozess leisten können. Dadurch soll ersichtlich werden, inwiefern der Containingprozess im Kreisgespräch genutzt werden kann, um Schüler*innen bei der Bearbeitung von Erlebten zu unterstützen. Besonders wird dabei die Rolle der Lehrerin betrachtet. Diese wird, zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, nicht nur auf ihre Containingfunktion im Kreisgespräch hin untersucht, sondern auch auf ihre allgemeine Rolle und ihre Aufgaben im Kreisgespräch, welche sich nicht mit ihren Rollen und Aufgaben im Unterricht decken. Abschließend wird für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage diskutiert, inwiefern sich diese Erkenntnisse auf die Gestaltung des Kreisgespräches auswirken, wenn der Fokus auf der emotionalen Bearbeitung von Erlebtem liegt.

6.1 Schüler*in und Thematik

Die Schüler*innen der 2ten Klasse Volksschule beschäftigt im Zeitraum von September bis Dezember 2020 eine Vielzahl von Themen, die sie in die Kreisgespräche einbringen. Es ist ihnen ein Bedürfnis, das Kreisgespräch in seiner Brückenfunktion zu nutzen, das bedeutet, Erlebnisse aus anderen Bereichen ihrer Lebenswelt mit ihren Klassenkolleg*innen in der Schule zu teilen und sich mit ihnen über die Erlebnisse auszutauschen (vgl. Purmann 2001, 247f). Die meisten Erzählungen bleiben für sich stehen und bedürfen keiner weiteren Bearbeitung. Es gibt es auch Erlebnisse, welche die Schüler*innen in größerem Ausmaß beschäftigen, die sie für sich nicht einordnen können. In den untersuchten Protokollausschnitten werden drei unterschiedliche Themen/Erlebnisse aus anderen Lebensbereichen der Schüler*innen mithilfe dieses Übergangsraumes in die Lebenswelt „Schule“ eingebracht.

In der ersten Falldarstellung hat ein Schüler Probleme, versäumten Stoff zeitgerecht nachzuholen, was sich in weiterer Folge auf seine Freizeit auswirkt. In der zweiten geht es um den Verlust eines Smartphones und eines Spieleaccounts, auf den die Schülerin nur über das Smartphone Zugriff hatte. In der dritten wird die Coronapandemie thematisiert.

Alle drei Schüler*innen haben eine ähnliche Ausgangssituation: Ein Thema wird direkt, durch sprachlichen Ausdruck, in die Gruppe eingebracht. Hinter der jeweiligen Thematik liegt eine emotionale Unsicherheit oder eine unaushaltbare Gefühlslage, die der*die Schüler*in nicht einordnen kann. Dabei handelt es sich unter anderem um Gefühle der Überforderung, Sorge, Resignation, Ohnmacht, Wut, Trauer, Hilflosigkeit,

Handlungsunfähigkeit und des Ausgeliefertseins. Diese Themen werden nicht verbal, sondern indirekt eingebracht. Dabei spielen Mimik und Gestik eine wichtige Rolle, sowie Formulierung und Intonation. Es werden somit jedes Mal zeitgleich zwei Themen eingebracht: Ein bewusstes und direkt eingebrachtes Thema und ein noch-nicht-sichtbares, noch-nicht-fassbares und daher indirekt eingebrachtes Thema. Dieses indirekte Thema entspricht dem unverdaulichen psychischen Gehalt (vgl. Bion 1962, 146), welcher nur mit Hilfe eines Containers, also der Gruppe bzw. der Lehrperson (im Sinne der „guten Brust“), verdaut werden kann (vgl. Bion 1962, 146). Erst in der Interaktion mit der Gruppe bzw. der Lehrperson können die indirekten Themen zum Vorschein kommen. Im Sinne der Theorie nach Bion liegt dies daran, dass auch die Interaktion im Kreisgeschehen einen Containingprozess darstellen kann, also den Prozess des Verdauens und Reintrojizierens des verdauten Inhaltes (vgl. Bion 1962, 146).

Der Prozess des Containings verläuft unterschiedlich, jedoch bleiben ähnliche Fixpunkte. Ähnlich ist die Art und Weise, wie die Themen eingebracht werden: Das direkte Thema und das dahinterliegende, indirekte Thema werden gleichzeitig eingebracht, wobei das dahinterliegende nicht sofort ersichtlich ist. Weiters muss jenes indirekte, dahinterliegende Thema, bei dem es sich bei allen drei Fallbeispielen um unbewusste bzw. zu diesem Zeitpunkt nicht bewusstseinsfähige Emotionen handelt, wahrgenommen, erkannt und benannt werden. Erst danach ist es möglich, einen integrativen Lösungsweg zu erkunden.

Auch der Prozess an sich verläuft in den drei Situationen ähnlich: Der*die Schüler*in bringt ein Thema ein. Gleichzeitig wird ein unausgesprochener Inhalt in den Raum gestellt bzw. in einen oder mehrere der zur Verfügung stehenden Container projiziert. Die Art und Weise, wie das Thema eingebracht wird, erzeugt in der Lehrerin, in der Gruppe und/oder in den einzelnen Mitschüler*innen eine innere, unbewusste Resonanz (eine Reaktion auf den projizierten Inhalt). Diese bringt die Person/Gruppe, welche sich als Container zur Verfügung stellt, dazu, in einer gewissen Art und Weise zu handeln oder zu antworten. Der unausgesprochene Inhalt wird verdaut und auf die eine oder andere Weise zum Ausdruck gebracht. Geschieht dies in einer Form, die der*die einbringende Schüler*in für sich nutzen kann, so kann es zu einer Lösung kommen (vgl. Bion 1962, 146).

Die drei Beispiele unterschieden sich jedoch darin, wer sich wie als Container zur Verfügung stellen kann und was durch den verdauten Inhalt ausgelöst wird. In Falldarstellung 1 können sich sowohl die Lehrperson als auch die Gruppe rasch als Container zur Verfügung stellen. Marco wiederum kann sich in der Interaktion rasch für

Lösungsvorschläge öffnen. Im Gegensatz dazu arbeitet sich Dalia (Falldarstellung 2) durch mehrere Ebenen und ein langes Gespräch, in dem sie abwechselnd von der Gruppe, einzelnen Schüler*innen und der Lehrerin contained wird, bis sie sich schließlich für eine Lösung öffnen kann. Auch ist für Dalia nicht jeder Container für jede Phase passend. Nicht immer ist das, was ein Container anzubieten hat, zum jeweiligen Zeitpunkt ausreichend für Contained. In solchen Fällen bietet das Kreisgespräch eine große Ressource, da nicht nur die Lehrperson, sondern auch die Gruppe, die einzelnen Schüler*innen oder auch das Setting an sich als Container dienen kann. Ähnliches gilt für Falldarstellung 3: In Bezug auf Charlenes Thema eignet sich die Gruppe nur bedingt als Container, löst aber mit ihrem Verhalten Charlenes unaushaltbare Gefühle in der Lehrperson aus, welche, als Container, diese benennen kann. Containingprozesse im Kreisgespräch können, so gesehen, äußerst stark variieren, wobei das grundlegende Muster gleich bleibt.

Zusätzlich zum Prozess des Containings muss auch bedacht werden, dass das Besprechen von emotionalen Inhalten immer ein Wagnis ist, besonders in einer Klassengemeinschaft. Bereits Petersen (1923-1950) geht davon aus, dass der leere Raum im Kreisgespräch die Möglichkeit für positive Begegnungen, aber auch für Beurteilungen schafft. Die Schüler*innen sind, gewissermaßen, emotional ausgeliefert. Sich auf dieser Ebene zu begegnen, ist eine emotionale Herausforderung, weswegen die Schüler*innen womöglich zunächst zurückhaltend mit ihren Äußerungen sind. Der geleitete Austausch im Kreisgespräch verschafft ihnen jedoch auch eine besondere Möglichkeit, verschiedene Facetten ihrer selbst zu zeigen und von der Gruppe mit all ihren Stärken und Schwächen akzeptiert zu werden (vgl. Purmann 2001, 56f).

Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass die Schüler*innen Grundstufe 1 der Volksschule innerhalb und außerhalb der Schule vielfältige Erlebnisse haben und es ihnen ein Bedürfnis ist, diese mit ihren Klassenkolleg*innen zu teilen. Es besteht der Wunsch, sich über private, außerschulische Themen auszutauschen. Meist ist das vorgestellte Thema durch die Interaktion und den Austausch ausreichend betrachtet. In einigen Fällen liegt hinter dem eingebrachten Thema eine stärkere Thematik, welche für den*die Schüler*in auf der emotionalen Ebene eine Überforderung darstellt und sie innerlich beschäftigt.

Nun stellt sich die Frage, ob es zu den Aufgabenbereichen der Schule gehört, sich mit der emotionalen Ebene von Schüler*innen zu beschäftigen. An dieser Stelle soll auf Dubs (2009, 22f) verwiesen werden. Er streicht heraus, dass Erziehungsaufgaben zum ganzheitlichen Auftrag der Schule gehören, um die Schüler*innen auch auf sozialer und emotionaler Ebene auf ein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Zusätzlich soll

dieser Frage eine Gegenfrage gegenübergestellt werden: Kann die Schule auf eine Auseinandersetzung mit emotionalen Aspekten von Erlebnissen der Schüler*innen verzichten? Im Verlauf der Erstellung dieser Arbeit wurden die Schüler*innen dieser Klasse mit kleineren und größeren Krisensituationen konfrontiert. Einige betrafen „nur“ den*die jeweilige*n Schüler*in (siehe Falldarstellung 1 und 2), manche größere Krisensituationen betrafen im Grunde genommen die ganze Klasse (siehe Falldarstellung 3), oder sogar noch größere Gemeinschaftssysteme. Diese Themen ließen sich aus dem schulischen Alltag auch nicht ausklammern. In Anbetracht dessen sollte überdacht werden, ob Lernen und Entwicklung stattfinden können, ohne die emotionale Entwicklung der Schüler*innen zu unterstützen oder ob die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung nicht vielmehr mit der Lernentwicklung Hand in Hand geht. Das Setting des Kreisgespräches ermöglicht es, für Themen dieser Art einen Raum bereitzustellen, in dem sich unterschiedliche Lebenswelten begegnen, emotionale Inhalte Platz finden, Gruppenerfahrungen in einem möglichst sicheren Raum gesammelt werden können. Es bietet Schüler*innen die Möglichkeit, einander mit all ihren Facetten zu begegnen, nicht nur in der Rolle der Schülerin oder des Schülers.

6.2 Die Rolle der Lehrperson

Um Forschungsfrage 1 beantworten zu können, ist es notwendig, Forschungsfrage 2 näher zu betrachten. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass in den untersuchten Praxisprotokollauschnitten die Lehrperson verschiedene Rollen im Kreisgespräch einnimmt. Diese unterscheiden sich in weiten Teilen von den Rollen, welche die Lehrperson im Schulalltag innehat (vgl. Dubs 2009, 22f). Ist es im Schulalltag die Aufgabe der Lehrperson, den Schüler*innen Fachwissen in angepasster Weise zu vermitteln sowie die erbrachten Leistungen zu erheben und zu beurteilen, liegt der Fokus beim Kreisgespräch auf der Entwicklung und Ausbildung von Kompetenzen auf emotionaler und sozialer Ebene. Auch dies gehört zu den Aufgaben der Lehrperson im Schulalltag, sowohl im Kreisgespräch als auch nach allgemeinem Verständnis der Aufgabenbereiche der Lehrperson. Denn die Schüler*innen sollen durch die Schule auch emotional und sozial auf die Gesellschaft vorbereitet werden (vgl. Dubs 2009, S.19ff).

Die Lehrperson nimmt in den untersuchten Kreisgesprächen eine sehr aktive, leitende Rolle ein. Dies entspricht eher dem Leitungsstil der Kreisgespräche im psychoanalytisch-pädagogischen Setting nach Datler und Schedl (2016, 156ff) als dem Stil der von Purmann (2001, 196) und Heinzl (2019, 28ff) vorgestellten Kreisgespräche, in denen die Leitung teilweise den Schüler*innen übertragen wurde.

Im Fall der untersuchten Protokollausschnitte kann zusätzlich zwischen den Rollen unterschieden werden, die auf den Prozess des Containings Bezug nehmen, sowie jenen, die z.B. die Struktur in Kreisgesprächen aufrechterhalten. In den drei untersuchten Falldarstellungen wurden folgende Rollen identifiziert:

- 1) Die Lehrerin als Container
- 2) Die Lehrerin als Begleiterin von Containingprozessen
- 3) Die Lehrerin als Begleiterin von Gruppenprozessen
- 4) Die Lehrerin als Hüterin der Rahmenbedingungen

Die Fallbeispiele wurden ausgesucht, um Containingprozesse im Kreisgespräch sichtbar zu machen. In jedem findet unter anderem ein Containingprozess zwischen Lehrperson und Schüler*in statt und/oder die Lehrperson begleitet Containingprozesse zwischen Schüler*in und Gruppe oder zwischen zwei Schüler*innen. Um sichtbar zu machen, inwiefern die Lehrperson contained oder Containingprozesse unterstützt, wird nun der Fokus auf die Reaktionen² in Bezug auf den*die einbringende*n Schüler*in und die Gruppe gelegt. Zusätzlich werden konkrete Interventionen³ betrachtet, welche die Lehrerin setzt. Dabei kann die Unterscheidung zwischen Reaktion und Intervention nicht in jeder Situation eindeutig getroffen werden, da sich Containingprozesse meist intuitiv gestalten. Die Lehrperson folgt ihrem Gefühl und oftmals wird erst in der Reflexion des Verhaltens klar, weshalb die Lehrperson auf eine bestimmte Art und Weise reagiert hat. Durch die entsprechende Schulung und Reflexion des Verhaltens können die Handlungen der Lehrkraft den Containingprozess in den ausgesuchten Situationen positiv beeinflussen. Es gibt auch bewusst gesetzte Interventionen, wobei auch bei diesen erst in der Reflexion klar wird, dass es sich um eine Intervention, nicht um eine Reaktion handelt. In den Praxisprotokollen wird das ersichtlich, wenn die Lehrperson innehält, um sich die weitere Vorgehensweise zu überlegen oder bewusst einem inneren Impuls entgegenzusteuern.

² „**Reaktion**, durch einen Reiz ausgelöstes Verhalten reflexhafter, emotionaler oder rationaler Natur, das auch aus komplexen Handlungsabläufen bestehen kann (Handeln, Tätigkeit, Verhalten, angeborener auslösender Mechanismus, Konditionierung, instrumentelles Lernen).“ (Wenninger 2000, [1])

³ „**Intervention**, geplante und gezielt eingesetzte Maßnahmen, um Störungen vorzubeugen (Prävention), sie zu beheben (Psychotherapie) oder deren negative Folgen einzudämmen (Rehabilitation).“ (Wenninger 2000, [1])

6.2.1 Reaktionen auf das Kind

Die Reaktionen auf den*die einbringende*n Schüler*in haben sowohl ähnliche als auch sehr individuelle Komponenten. Folgende Reaktionen finden sich in allen Fallausschnitten:

- Die Lehrerin zeigt Offenheit und Wohlwollen dem*der Schüler*in gegenüber. Dies entspricht einem passiven Containingprozess (vgl. Crepaldi 2018, 12).
- Sie ermutigt, das eingebrachte Thema genauer/differenzierter zu betrachten.
- Die Lehrerin versucht die Gefühlslage der Schüler*innen, welche die Geschichte begleitet, wahrzunehmen, zu sortieren und zu benennen. Dies entspricht einem aktiven Containingprozess (vgl. Crepaldi 2018, 12).
- In der Auswertung der Praxisprotokollausschnitte wird mehrmals von einer inneren Resonanz gesprochen. Wenn diese Resonanz als Teil des Containingprozesses verstanden wird, so kann sie als Antwort auf den projizierten Inhalt des*der einbringenden Schüler*in sowie äußere Faktoren wie Mimik, Gestik und Sprache gesehen werden. Die Lehrerin versucht im Abgleich mit ihrer eigenen inneren Gefühlslage zu verstehen, was in dem*der Schüler*in vorgeht (vgl. Bion 1962, 146).
- In einigen Situationen (Fallbeispiel 1 und 3) wird ersichtlich, dass die durch die Lehrperson zur Verfügung gestellte innere Kapazität (noch) nicht ausreicht. Im Verlauf des Gesprächs wendet sie sich der Thematik verstärkt zu und stellt mehr emotionalen Raum und Zeit zur Verfügung. Je nach Notwendigkeit aktiviert sie auch die Gruppe als zusätzlichen Container. Sie versucht somit den psychischen Raum für den Inhalt von Contained sowie, in der Folge, die Frustrationstoleranz zu erhöhen (vgl. Lüders 1996, 85ff).
- Speziell in Fallbeispiel 3 wird ersichtlich, dass die Lehrperson ihren eigenen inneren Raum erweitert hat und diese Erweiterung nutzen kann. Sie muss nicht die ersten, unüberlegten Reaktionen umsetzen, sondern auf eine erweiterte innere Kapazität zurückgreifen, um die Situation „aushalten“ zu können. Dies ermöglicht es ihr, zu intervenieren, anstatt nur zu reagieren (vgl. Bion 1962, 147).

Individuell gestaltet sich die jeweilige Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler*in. Nicht immer kann das Angebot der Lehrperson angenommen werden, nicht immer kann die Lehrperson die Gefühlslage des*der einbringende*n Schüler*in zu Beginn erfassen. Ein gelungener Containingprozess erfordert eine intensive, tiefgehende Interaktion zwischen Container und Contained (Bion 1962, 147; Crepaldi 2018, 49f). Die Lehrperson muss über ein „gutes Gespür“ sowie Feingefühl für die Situation und den*die Schüler*in besitzen. Als die Lehrerin in Falldarstellung 2 gleich zu Beginn des Gespräches mit Dalia

versucht, auf die emotionale Ebene einzusteigen, lenkt Dalia ab und wendet sich der manifesten, technischen Ebene des Problems zu. Weiters nutzt Dalia in der Folge die Gruppe als Container. Die Gruppe holt Dalia auch emotional an der richtigen Stelle ab, während die Lehrperson sie emotional überfordert und damit keinen geeigneten Container darstellt. Die Lehrerin nimmt sich daher zurück und geht dazu über, den Prozess zu begleiten, anstatt zu leiten. Trotzdem muss die Lehrperson die emotionalen Vorgänge in ihrem eigenen Inneren erspüren, verstehen, unterscheiden und einordnen können sowie den Containingprozess in der Gruppe im Auge behalten (vgl. Bion 1962 147). Ist eine innere emotionale Abklärung nicht möglich, kann kein kommensaler oder symbiotischer Containingprozess stattfinden (vgl. Crepaldi 2018, 53). Die Notwendigkeit für ein Verständnis der eigenen inneren Gefühlslage zeigt sich sehr deutlich in Falldarstellung 3, als in der Lehrerin durch die Reaktion der Gruppe Gefühle der Hilflosigkeit und Ohnmacht ausgelöst werden. Die Lehrerin nimmt die Gefühle wahr, versteht sie jedoch als Projektion der verdrängten Gefühle der Gruppe bzw. der Gefühle, die Charlene und die Gruppe noch nicht aushalten können. Dieses Verständnis ermöglicht es der Lehrerin, Schlüsse über Charlenes versteckte Gefühle in Bezug auf das eingebrachte Thema sowie das Verhalten der Gruppe zu ziehen. Anders ausgedrückt: Sowohl die seelische Kapazität der Lehrerin und der Gruppe sowie die Frustrationstoleranz von Charlene erweitern sich durch den gemeinsam ausgehaltenen Konflikt (vgl. Crepaldi 2018, 49f).

6.2.2 Reaktionen auf die Gruppe

In der Auseinandersetzung mit der Gruppe kommen der Lehrperson strukturelle und inhaltliche Aufgaben zu. Strukturell trägt die Lehrperson für die Einhaltung der Rahmenbedingungen Sorge. Zu verschiedenen Gelegenheiten erinnert die Lehrperson an die Einhaltung der Zeit, da die altersbedingte Aufmerksamkeitsspanne der Schüler*innen nicht überschritten werden soll (vgl. Kroll-Gabriel 2019, 9). In Falldarstellung 3 kommt es zu einem sehr unruhigen Moment im Kreisgespräch, in dem die Lehrperson befürchtet, die Kontrolle über die Gruppe zu verlieren. Sie greift jedoch nicht sofort ein, um den Ordnungsrahmen wieder herzustellen, da ein Insistieren auf Einhaltung der Regeln in dieser speziellen Situation den laufenden Containingprozess unterbrochen hätte. Dies ist ein Beispiel für die dienende Funktion der Regeln, welche manchmal situationsbedingt gebeugt werden müssen, damit ein Mehrwert für die Gruppe entstehen kann (vgl. Purmann 2001, 97). Als das Gruppengeschehen etwas abebbt, bittet die Lehrperson die Schüler*innen, Platz zu nehmen und sich zu beruhigen, da sie einander sonst nicht zuhören können. Auch an dieser Stelle achtet die Lehrerin auf die

Einhaltungen der Rahmenbedingungen. Die Lehrkraft muss das Gruppengeschehen im Blick behalten, regulierend eingreifen, wenn dies notwendig ist, manchmal aber auch situationsbedingt die Regeln beugen, wenn dadurch ein Mehrwert für die Gruppe entstehen kann.

Auch inhaltlich hat die Lehrperson lenkende und regulierende Aufgaben. Zu Beginn der Falldarstellung 2 begleitet die Lehrerin den Gruppenprozess, ohne sich zu stark einzubringen. Das bedeutet nicht, dass sie sich komplett aus dem Geschehen herausnimmt oder geistig abwesend ist. Sie nimmt weiterhin ihre Aufgaben zur Erhaltung des Rahmens wahr. Darunter fällt zum Beispiel auch, dass auf einen wertschätzenden Umgangston geachtet wird oder dass die Gruppe beim Thema bleibt (vgl. Purmann 2001, 196). Die Lehrperson musste zwar diesbezüglich in keiner der Falldarstellungen eingreifen, die Aufzählung dient jedoch zur Verdeutlichung, dass die Lehrperson am Gruppengeschehen teilnimmt, auch wenn sie gerade keine Intervention setzt. Ihre Reaktion ist es in diesem Fall, sich zurückzunehmen, als stille Beobachterin anwesend und aufmerksam zu sein. Eine aktive Rolle nimmt die Lehrperson ein, wenn sie Containingprozesse begleitet oder sich selbst als Container für die Gruppe zur Verfügung stellt. Indem sie Containingprozesse begleitet, leitet sie diese auch bis zu einem gewissen Grad. In Falldarstellung 2 findet ein Containingprozess zwischen Dalia und Jakob statt. Diesen unterstützt die Lehrerin, indem sie den beiden Schüler*innen bei der Ausformulierung ihrer Gedanken hilft und die Situation verdeutlicht, den Prozess in Worte fasst und sichtbar macht. Dies könnte wiederum als Containingprozess verstanden werden, der den Prozess zwischen den beiden Schüler*innen unterstützt. In Falldarstellung 3 stellt sich die Lehrerin nicht nur als Container für Charlenes unaushaltbare Gefühle zur Verfügung. Zuerst aktiviert die Lehrerin die Gruppe als Container für Charlenes Thema, indem sie sagt, dass es wahrscheinlich vielen anderen der Gruppe ähnlich wie ihr geht. Charlenes unaushaltbare Gefühle sind jedoch auch für die Gruppe unaushaltbar, weswegen es zu einer aktiven Inszenierung der Bedrohung sowie des Kampfes gegen sie kommt. Dies entspricht im Gruppenkontext einem parasitären Beziehungsmodus (vgl. Crepaldi 2018, 123ff). Die Gruppe zeigt eine starke Reaktion und wehrt die unaushaltbaren Gefühle ab, gleichzeitig versucht sie sich über diese Reaktion zu stabilisieren bzw. stabilisieren sich die einzelnen Mitglieder der Gruppe gegenseitig, indem ein gemeinsames Feindbild personalisiert wird. Die Lehrperson wird in diesem Moment strukturell und inhaltlich gefordert: Einerseits soll der Rahmen eingehalten werden (strukturell), andererseits kann die Gruppe mit Charlenes unaushaltbaren Gefühlen nicht umgehen, was dazu führt, dass sie sie weitergeben müssen. Dies führt wiederum dazu, dass die Lehrperson sich, in diesem Fall, als

Container für den Gruppenprozess zur Verfügung stellt und die Gefühle der Ohnmacht, Hilflosigkeit und Angst aushält (inhaltlich). Im Verlauf der Situation nutzt sie diese Erfahrung, um die Sachlage selbst besser zu verstehen und für die Schüler*innen verständlich zu machen. Auch leitet die Lehrperson den Gruppenprozess bewusst. Die Lehrerin begreift das Gefühl des Kontrollverlusts als Teil des Gruppenprozesses. Sie entscheidet sich bewusst dazu, abzuwarten und die Entwicklung der Situation zu beobachten. Sie nutzt die Gruppe als Resonanzkörper, der den hinter dem Thema liegenden Gefühlen Ausdruck verleihen kann. Die hinter der Inszenierung liegenden Ängste können zwar nicht komplett bearbeitet und gelöst werden, jedoch ist es möglich, das destruktive Verhalten umzuleiten, sodass die Gruppe und Charlene aus der empfundenen Hilflosigkeit und den Ohnmachtsgefühlen sich einer beginnenden Selbstwirksamkeit zuwenden können. Der Prozess zwischen der Gruppe und der Lehrperson wird aufgrund dessen eher dem kommensalen Containing zugeordnet (vgl. Crepaldi 2018, 49). Werden nun alle Reaktionen in ihrer Gesamtheit betrachtet, ergibt sich folgendes Muster: Die Reaktionen der Lehrperson im Gruppengeschehen zielen darauf ab, den Prozess zielgerichtet und im Fluss zu halten. Wenn der Gruppenprozess in eine destruktive Richtung abzugleiten droht, versucht sie ihn wieder in eine konstruktive Richtung zu lenken. Die Lehrperson muss die Gruppe und den Gruppenprozess daher durchgehend aufmerksam leiten und begleiten. Dabei obliegt es dem Feingefühl der Lehrkraft, sich mehr oder weniger einzubringen, zu entscheiden, was die Schüler*innen selbst bewältigen können und wobei sie Hilfe und Unterstützung brauchen.

6.2.3 Gesetzte Interventionen

Wie bereits beschrieben, ist es nicht immer einfach, Interventionen und Reaktionen zu unterscheiden. Das liegt daran, dass auch Interventionen intuitiv gesetzt werden können und sich oftmals aus der Situation ergeben. Sie werden zwar mit einer gewissen Intention gesetzt, die Beweggründe werden jedoch erst in der Reflexion offenbar. In den untersuchten Beispielen werden nur drei Arten an Interventionen sichtbar:

Eine Intervention, die in ähnlicher Art und Weise in jedem Fallbeispiel vorkommt, ist die Aktivierung der Gruppe: „Ich lächle sie halbseitig an, nicke kurz und sage: ‚Ja, Charlene, das wünsch ich mir auch. Und ich denke, da geht es vielen in der Klasse ähnlich.‘ Plötzlich ist es so, als ob alle Kinder im Kreis gemeinsam ausatmen würden.“ (Protokoll 5, Papier 5 (6. Semester), Seite 5). Dadurch soll die Gruppe als Ressource genutzt werden können. Die Schüler*innen der Gruppe, die mit dem eingebrachten Thema in

Resonanz gehen können, werden eingeladen, am Prozess teilzunehmen und sich, wenn es passt, als Container zur Verfügung zu stellen.

Die häufigste Intervention ist das bewusste Versprachlichen der Gefühle und/oder der Situation. Dem*der Schüler*in soll dadurch beim Verstehen und Sortieren der inneren Gefühlssituation geholfen werden. Das geschieht entweder in der Interaktion mit der Gruppe, mit dem*der einzelnen Schüler*in oder der Begleitung von Interaktionen derselben.

Es gibt auch Interventionen, die darauf abzielen, den Rahmen des Kreisgespräches zu schützen. Bei Falldarstellung 1 wird eine Lösungsmöglichkeit mit Marco besprochen. Die Lehrperson verlagert die Detailplanung jedoch außerhalb des Kreisgespräches, da diese für die Gruppe an sich keinen Mehrwert hat. In Falldarstellung 2 versucht die Lehrperson mehrfach, den Containingprozess zu beenden, weil er zu viel Zeit in Anspruch nimmt und Dalia das Thema immer wieder von Neuem einbringt. In diesem Fall gelingt diese Intervention erst, als das Thema einer Lösung zugeführt werden konnte.

Es zeigt sich auch, dass am Ende des Containingprozesses in den untersuchten Fällen eine Lösung oder ein Lösungsansatz steht. In Falldarstellung 1 und 3 wird die Lösung durch die Lehrperson eingeleitet. Die Intervention der Lehrerin soll in diesem Fall zu einem Abschluss des Prozesses führen. In Fallgeschichte 2 versucht die Lehrperson nicht, das Thema zur Lösung zu führen, sondern es ohne Lösung zu beenden. Die Lehrperson hat in diesem Fall keine bewusste Intervention gesetzt, um zu einer Lösung zu kommen. Dalia hingegen bringt ihr Thema so oft ein, bis es zu einer einigermaßen zufriedenstellenden Lösung geführt wird.

Die Anzahl an Interventionsarten ist überschaubar. In den Fallausschnitten konnten nur vier verschiedene Arten identifiziert werden. Diese finden sich dafür sehr häufig in differenzierten Ausformungen. Abgesehen von diesen „kleineren“ Interventionen kann die Einleitung des Containingprozesses an sich als „Hauptintervention“ betrachtet werden, denn durch sie wird der gesamte Prozess bewusst eingeleitet.

6.2.4 Aufgaben und Rollen der Lehrperson im Kreisgespräch

In Kapitel 2.2.5 findet sich eine Zusammenfassung und Darstellung bisheriger Erkenntnisse der Rolle der Lehrperson in Kreisgesprächen. Die Rolle der Lehrperson als Container im Kreisgespräch wird in den vorherigen Kapiteln (6.2.1, 6.2.2, 6.2.3) näher beleuchtet. Dieses Kapitel soll sich mit den weiteren Aufgaben und Rollen der Lehrperson im Kreisgespräch beschäftigen.

Im modernen Verständnis der Aufgaben der Lehrperson muss unter anderem dem Anspruch der Ganzheitlichkeit genüge getan werden. Dies bedeutet, dass die Schüler*innen auch auf emotionaler und sozialer Ebene auf die Gesellschaft vorbereitet werden sollen (vgl. Dubs 2009, 22f). In den untersuchten Kreisgesprächen liegt der Fokus auf der Entwicklung der emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Schüler*innen. Dies hat Auswirkungen auf die Rolle der Lehrperson. In keinem der untersuchten Ausschnitte wird Lehrstoff vermittelt oder fachspezifischer Unterricht abgehalten (vgl. Dubs 2009, 19ff). So verändert sich der Schwerpunkt der Rolle von der Vermittlung von Unterrichtsstoff zur Schulung emotionaler und sozialer Kompetenz. Ganz kann sie die Aufgaben der Lehrperson jedoch nicht abstreifen. Damit die Kreisgespräche gelingen, muss sie weiterhin die Rolle der „Hüter*in der Rahmenbedingungen“ einnehmen. In den ausgewählten Ausschnitten zeigt sich das vor allem im Bereich des Zeitmanagements. Der Containingprozess braucht Zeit, dem Kreisgespräch steht aber nur eine gewisse Menge an Zeit zur Verfügung, einerseits aus schulorganisatorischen Gründen (vgl. Hieronymus 1996, 13), andererseits aufgrund der Aufmerksamkeitsspanne der Schüler*innen (vgl. Kroll-Gabriel 2019, 9). Im Fall von Dalia (Falldarstellung 2) erfordert der Containingprozess eine große Menge an Zeit. Die Lehrerin versucht mehrmals, den Prozess zu unterbrechen oder zu beenden, aber da er noch keiner Lösung zugeführt wurde und Dalia innerlich sehr stark mit der Thematik befasst ist, bringt sie das Thema immer wieder ein. Es ist ein anschauliches Beispiel für den Rollenkonflikt, in den die Lehrperson kommen kann. Einerseits möchte sie Dalia die Möglichkeit geben, den Prozess zu Ende zu führen und sich emotional zu stabilisieren, andererseits muss sie auch die Bedürfnisse der anderen Schüler*innen sowie die Rahmenbedingungen schützen. In Falldarstellung 3 weist der Schüler Ahmed die Lehrerin indirekt sogar auf diese Verpflichtung hin. Weiters ist es Aufgabe der Lehrerin zu entscheiden, was im Kreisgespräch Platz findet und was nicht. Im Fall von Marco (Falldarstellung 1) wird Marcos emotionale Situation beleuchtet, die praktische Umsetzung des Lösungsvorschlages jedoch nach dem Kreisgespräch angesetzt. Die Lehrerin kommt ihrer Aufgabe, Abschweifungen vom eigentlichen Thema entgegenzusteuern (vgl. Purmann 2001, 210). In manchen Fällen muss die Lehrperson entscheiden, inwieweit eine Beugung der Regeln zugelassen werden soll, kann, muss. Regeln und Rituale haben eine dienende Funktion, die Orientierung, Zuverlässigkeit und Sicherheit vermitteln soll. An dieser Stelle sei nochmals auf Ahmed verwiesen, der höflich und indirekt die Einhaltung der Regeln fordert. Je nach Situation können die Regeln aber auch für den angestrebten Prozess hinderlich sein. In Fallbeispiel 3 überschreiten die Schüler*innen im Prozess den Ordnungsrahmen. Die Lehrperson lässt es aber in diesem Fall zu, da die genaue Einhaltung der Regeln den Gruppenprozess unterbrochen hätte,

das Insistieren auf die Einhaltung der Regeln somit wichtiger geworden wäre als die eigentliche Zielsetzung (vgl. Purmann 2001, 79).

Am Ende des Kapitels 2.2.5 „Die Rolle der Lehrperson“ findet sich eine Zusammenschau der erarbeiteten Merkmale der Rolle der Lehrperson in Kreisgesprächen. Diese wird als Grundlage genommen und anhand der Erkenntnisse dieses Kapitels (6.2) angepasst:

- In den untersuchten Kreisgesprächen übernimmt die Lehrperson die Leitung, nimmt sich aber zurück, wenn die Situation es erfordert. Sie begleitet in diesen Fällen den Gruppenprozess.
- Die Lehrerin steht nicht über den Regeln im Kreisgespräch. Es obliegt ihr jedoch, abzuschätzen, wann es sinnvoll ist, die Regeln streng einzuhalten und wann ein gewisser Spielraum erforderlich ist.
- Es obliegt ihr, das Gespräch so zu leiten, direkt oder indirekt, dass die Schüler*innen beim Thema bleiben können.
- Sie verwendet einen wertschätzenden Umgangston, meidet Wertungen und unterstützt durch sanfte Impulse gewünschte Verhaltensweisen.
- In ihrer Containingfunktion stellt sie sich den Schüler*innen als Sprachrohr zur Verfügung und fasst Inhalte in Worte, für die die Schüler*innen entweder noch keine Sprache gefunden haben oder die noch nicht ins Bewusstsein getreten sind.

Obwohl diese Ergebnisse für die Rolle der Lehrperson in den untersuchten Kreisgesprächen zutreffen, müssen sie nicht auf die Lehrerschaft im Allgemeinen gelten. Wie bereits ausgeführt, wandeln sich Rolle und Aufgaben der Lehrperson mit den Zielen und Inhalten des Kreisgesprächs sowie den Vorstellungen der Lehrperson selbst. Stehen in einem Kreisgespräch die Bearbeitung emotionaler Inhalte im Vordergrund, so werden zwangsläufig in diesem Bereich die schulischen Inhalte den emotionalen weichen müssen. Die Lehrperson wird sich Gedanken machen müssen, was Art, Thema und Ziel des angestrebten Kreisgesprächs ist und welche Struktur zur Umsetzung notwendig sein wird. Wie sich in der Untersuchung zeigt, kann sich eine Person nur als Container zur Verfügung stellen, wenn sie über die entsprechenden emotionalen Kapazitäten verfügt. Ein Kreisgespräch vor dem Hintergrund des Modells Containing anzubieten, erfordert daher, dass die Lehrperson selbst emotionale Kapazitäten zur Verfügung stellt, ansonsten kann Containing nicht stattfinden. Lehrpersonen, die dieses Setting in Hinblick auf dieses Modell anbieten möchten, sollten daher selbst auch über Methoden und Möglichkeiten verfügen, ihre emotionalen Kapazitäten zu pflegen. Die Lehrerin in dieser Arbeit verwendete dazu die Methode der Work Discussion und stand

dadurch in regelmäßigem Austausch mit anderen Teilnehmern einer Work Discussion Gruppe sowie der studentischen Kleingruppe zur Auswertung der Protokolle. Es ist nicht notwendig, dass jede Lehrperson, die ein Kreisgespräch vor dem Hintergrund des Modells Containment anbieten möchte, die Methode der Work Discussion zur Pflege ihrer emotionalen Kapazitäten verwendet. Es wird jedoch notwendig sein, dass sie sich in irgendeiner Form um die Pflege derselben kümmert, sei es mithilfe von Supervision, Selbsterfahrung oder anderer ähnlicher Angebote.

6.3 Die Reaktionen der Gruppe

6.3.1 Auf die Lehrperson

Die Reaktionen auf die Lehrperson sind situationsabhängig und variieren in den drei Fallbeispielen: In Fallbeispiel 1 nimmt die Gruppe erst nach der Aktivierung der Lehrperson unterstützend am Gruppenprozess teil, indem sie sich verständnisvoll und unterstützend zeigen, also passiv containen (vgl. Crepaldi 2018, 12). Die Schüler*innen haben zuvor zwar zugehört, sich aber noch nicht eingebracht. In Fallbeispiel 2 reagieren die Schüler*innen zunächst nicht direkt auf die Lehrerin, sondern hauptsächlich auf Dalia und ihr Thema. Es findet zwar Interaktion statt, diese betrifft jedoch nur Dalia und die Gruppe, die Lehrerin wird weitgehend ausgeschlossen. Bei dem Thema handelt es sich um neue Medien (Smartphone, virtuelle Accounts). Die Schüler*innen kennen sich in der Thematik gut aus und dürften die Lehrerin in diesem Fall nicht als Ansprechpartnerin wahrnehmen. In Fallbeispiel 3 reagieren die Schüler*innen auf die Aktivierung der Lehrerin ungewöhnlich intensiv. Es kommt zu der beschriebenen Inszenierung des Kampfes gegen das imaginäre Coronavirus. Die Kinder treten und schlagen in die Luft und verbalisieren, was sie alles mit dem Coronavirus machen und was sie ihm wünschen. Die Lehrerin interveniert, um den Rahmen zu schützen. Die Schüler*innen entsprechen dem Wunsch der Lehrerin. Sie setzen sich, bleiben jedoch etwas unruhig. Es folgt eine Interaktion, in der die Lehrerin und die Gruppe sich aktiv austauschen. Die Lehrerin formuliert, die Kinder reagieren mit Handlungen, mit Gestik, Mimik und Worten:

„Ich wende mich an die gesamte Gruppe: ‚Ich glaube, das ist das Beängstigende an Corona. Das man es nicht wirklich sehen kann. Yasmin hat es so schön gezeigt und andere Kinder in der Gruppe auch. Sie haben vor sich ein großes Coronavirus gezeigt und dann haben sie es getreten, geschlagen und gesagt, es soll weggehen.‘ Die Kinder lachen, einige treten und hauen nun wieder in die Luft. ‚Das tut gut, wenn man dem Virus einmal

sagen kann, dass es endlich weggehen soll', fahre ich fort. Die Kinder rufen: ‚Ja‘, ‚Voll‘ und ‚Es soll endlich weg sein!‘“ (Zitterl 2020, 5, 5)

Im Gespräch findet eine Abklärung der Situation und der Gefühlslage statt. Lehrerin und Gruppe arbeiten daran, den gerade stattfindenden Prozess gemeinsam zu verstehen.

An dieser Stelle zeigt sich, dass schwierig sein kann, die Interaktion einem einzelnen Containingprozess zuzuordnen. Während der Containingprozess zwischen der Gruppe und Charlene einem parasitärem Beziehungsmodus zugeordnet werden kann (vgl. Crepaldi 2018, 125f), entspricht das Containing zwischen der Lehrerin und der Gruppe eher kommensalem Containment (vgl. Crepaldi 2018, 49f).

Nicht immer sind alle Schüler*innen mit den Interventionen der Lehrperson einverstanden. Als die Lehrperson in Fallbeispiel 3 das Gefühl des Zorns und der Hilflosigkeit in Anbetracht der Coronasituation thematisiert, wird ein Teil der Gruppe sehr still, ein Schüler geht in eine abwehrende Haltung: „In der Klasse wird es nun zum Teil ganz ruhig, Jakob ruft: ‚Aber dann trete ich es so!‘“ (Zitterl 2020, 5, 5f). Auch als die Maßnahmen besprochen werden, die im Alltag gegen eine Ansteckung helfen, ist die Gruppe uneinig: „Es wird nun wieder unruhiger im Kreis. Ich höre von verschiedenen Seiten: ‚Und mit desinfizieren, und mit Abstand halten!‘ ‚Ich mag aber keinen Abstand halten!‘“ (Zitterl 2020, 5, 5f). Die Schüler*innen sind im Austausch mit der Lehrerin, aber sie sind nicht immer einer Meinung mit ihr. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Schüler*innen im Kreisgespräch sicher genug fühlen, um ihre eigene Meinung kundzutun. Dies ist für einen gelingenden Prozess wichtig, da ansonsten Inhalte zurückgehalten werden, was den Weg zur Lösung erschwert.

Die Reaktionen der Schüler*innen auf die Lehrperson sind wertschätzend und gleichzeitig von der Situation abhängig. Anweisungen werden entsprechend der Dynamik im Gruppenprozess befolgt. Das bedeutet, dass sie teilweise für die Gruppe leicht zu befolgen sind, manchmal ist es für die Schüler*innen fordernd, je nachdem, wie sich die Dynamik im Gruppenprozess gestaltet. Aussagen der Lehrerin werden angehört und zumeist in den Prozess eingebunden. Dabei muss die Reaktion nicht immer zustimmend verlaufen. Es zeigt sich jedoch zu jeder Zeit ein wertschätzender Umgangston miteinander.

6.3.2 Auf die Themen

In den drei Fallbeispielen reagieren die Schüler*innen der Gruppe sehr unterschiedlich auf das Thema und den*die einbringende*n Schüler*in. In Fallbeispiel 1 und Fallbeispiel

3 aktiviert die Lehrerin die Gruppe mit dem typischen Satz: „Ich denke, dass es anderen auch so geht wie dir“ (Zitterl 2020, 5, 3). In Fallbeispiel 1 zeigen die Schüler*innen Verständnis für Marcos Situation und vermitteln ihm, dass sie ihn als Gruppe auch unterstützen können, wenn die Lehrerin nicht da ist. In Fallbeispiel 3 reagieren die Kinder noch vor der Aktivierung der Lehrerin: „Kurz ist es still“ (Zitterl 2020, 5, 5f). Das Thema und Charlenes Art und Weise des Einbringens führt zu einer angespannten Atmosphäre. Nachdem die Lehrerin die Gruppe aktiviert hat, ist der Bann gebrochen und die Schüler*innen können aktiv werden. In Fallbeispiel 2 reagiert die Gruppe sofort empathisch auf Dalias Thema: „Aus der Gruppe höre ich: ‚Was?‘ und ‚Echt?‘“ (Zitterl 2020, 8, 4). In diesem Fallbeispiel findet Dalia im ersten Teil des Ausschnittes in der Gruppe den passenden Container. Die Lehrerin nimmt eine begleitende Rolle ein. Die Gruppe muss nicht aktiviert werden, sie steigt selbständig auf das Thema und den Containingprozess ein. Die Gruppe stellt sich in jedem Fall etwas anders als Container zur Verfügung oder nicht zur Verfügung. In Fallbeispiel 1 überwiegt das passive Containing (vgl. Crepaldi 2018, 12). In Fallbeispiel 2 kann in einem parasitärem Beziehungsmodus beobachtet werden, was passiert, wenn die Gruppe als Container fungieren soll, die emotionale Kapazität jedoch zu diesem Zeitpunkt nicht gegeben ist (vgl. Crepaldi 2018, 125f). In Fallbeispiel 3 kann sowohl aktives als auch passives Containing identifiziert werden (vgl. Crepaldi 2018, 12f).

6.3.3 Die Gruppe als Ressource

Zusammenfassend ergeben sich folgende Erkenntnisse für die Gruppe als Ressource: Das Kreisgespräch an sich hat den Vorteil, dass die ganze Klasse teilnimmt und somit kein*e Schüler*in unbeaufsichtigt ist. Dadurch kann diese Aktivität von nur einer Lehrperson durchgeführt werden. Es braucht keine weiteren Personen zur Beaufsichtigung. Umgekehrt bietet das Kreisgespräch für Containingprozesse einen nicht zu unterschätzenden Vorteil: die Ressource der Gruppe. Es bieten sich andere Möglichkeiten als im Einzelgespräch:

- Die Lehrerin kann die Gruppe als Container aktivieren. Die Gruppe oder einzelne Schüler*innen, die sich angesprochen fühlen, können in der Containerfunktion den*die einbringende*n Schüler*in stützen.
- Die Gruppe kann als Verstärker dienen. In Fallbeispiel 2 wird die Lehrerin durch die Handlungen der Gruppe emotional in die gleiche Situation wie Charlene und auch die anderen Gruppenmitglieder gebracht.

- Durch die unterschiedlichen Teilnehmer mit ihren eigenen Erfahrungen und Persönlichkeiten bietet die Gruppe ein breites Resonanzspektrum für die Gefühlswelt des*der einbringenden Schüler*in.
- Nicht jede Person ist zu jeder Zeit gleich gut für einen Containingprozess geeignet. Wenn beispielsweise die Lehrperson keinen geeigneten Container darstellt, kann auf die Gruppe oder einzelne Mitglieder der Gruppe ausgewichen werden.
- Die Gruppe als Peergroup kann Gefühlszustände wahrnehmen, welche die Lehrperson nicht in gleicher Weise erfassen kann.
- Die Gruppe kann Verständnis und Rückhalt vermitteln.
- Die Gruppe stellt gleichzeitig eine gewisse Öffentlichkeit, jedoch auch einen privaten, geschützten Raum dar. Es besteht für den*die Schüler*in die Gefahr sich auszusetzen, aber auch die Chance durch das Verständnis und Mitgefühl der Gruppe in einem geschützten Rahmen (im Vergleich zum Klassenalltag oder dem Einzelgespräch zwischen Lehrkraft und Schüler*in) emotional zu wachsen. Dadurch eröffnen sich andere Möglichkeiten der Kommunikation und Interaktion.

6.4 Bedeutung der Ergebnisse für die konzeptuelle Gestaltung von Kreisgesprächen mit Fokus auf die emotionale Unterstützung von Erlebtem

Für diese Arbeit wurde bewusst das Setting des Kreisgespräches ausgesucht, um Containing zu untersuchen. Dies begründet sich einerseits darin, dass Containing in der Volksschule als allgemeines Thema zu weitläufig für eine Masterarbeit wäre, andererseits durch die Struktur des Settings.

Die Anordnung im Sitzkreis

Die Anordnung der Schüler*innen in einem Kreis soll Interaktionen und Containingprozesse unterstützen. Bereits Petersen vertritt die Theorie, dass der Kreis als Setting zweierlei Auswirkungen hat: Räumlich befinden sich die Teilnehmer*innen auf einer Ebene und sind einander zugewandt, innerlich soll die Bereitschaft, sich mit den eingebrachten Themen auseinanderzusetzen gesteigert werden (Purmann 2001, 56f). Trescher und Finger-Trescher (1992, 93) weisen in ihrem Text „Setting und Holding-Funktion“ darauf hin, dass eine gesicherte, äußere Struktur, welche Überschaubarkeit und Sicherheit vermittelt, die Stabilisierung der inneren Struktur einer Person unterstützen kann. Bezogen auf den Inhalt dieser Arbeit bedeutet dies: Das Kreisgespräch als Setting kann Containment unterstützen, indem es durch einen

gesicherten äußeren Raum und eine stabile Struktur den Schüler*innen ausreichend Sicherheit vermittelt, um sich emotional öffnen zu können. Das gemeinsame, rituelle Vorbereiten und Auflösen des Kreises, die kreisförmige Struktur, das einander zugewandt Sein, soll die Auseinandersetzung mit der eigenen inneren Welt erleichtern. Die Untersuchung zeigt, dass in den dokumentierten Kreisgesprächen Containing in verschiedenen Ausformungen stattgefunden hat. Kreisgespräche eignen sich als Setting für Containingprozesse und, in Kombination mit Work Discussion, als Instrument, die bewusst und unbewusst ablaufenden Prozessen zu beobachten und in weiterer Folge zu analysieren und interpretieren.

Das Kreisgespräch als gesicherte Öffentlichkeit

Nach Petersen schafft der physische, leere Raum in der Mitte des Kreises Raum für Begegnungen, beinhaltet jedoch gleichzeitig die Gefahr, ausgeliefert zu sein oder abgelehnt zu werden. Entsprechend angeleitet kann dieser Raum genutzt werden, um sich in einer gesicherten, kleinen, abgegrenzten Öffentlichkeit zu öffnen, darzustellen und zu erproben. Im Idealfall können unterstützende Erfahrungen gemacht werden, welche inneres Wachstum anregen (vgl. Purmann 2001, 56f). In den untersuchten Praxisprotokollausschnitten können sich die Schüler*innen mit dem eingebrachten Thema sowie ihrer inneren Gefühlslage auseinandersetzen. Die Schüler*innen gehen dabei unterschiedlich vorsichtig vor und nehmen sich sowohl die Zeit als auch den Raum, den sie brauchen. Dies geschieht in Interaktion mit den anderen Teilnehmer*innen des Kreisgesprächs.

Emotionale Themen erfordern Zeit

Bei den untersuchten Protokollausschnitten handelt es sich um Kreisgesprächssituationen, die zum Ziel haben, Schüler*innen bei der emotionalen Verarbeitung von Erlebtem zu unterstützen. Was dies für die Strukturierung von Kreisgesprächen im Allgemeinen bedeutet, wird in Kapitel 2.2.4 genauer betrachtet. Aus der Untersuchung geht hervor, dass Inhalt und Ziel der Kreisgespräche durch die strukturellen Bedingungen an ihre Grenzen stoßen können. Das zeigt sich besonders im Bereich des verfügbaren zeitlichen Rahmens (vgl. Kroll-Gabriel 2019, 9) (vgl. Hieronymus 1996, 13).

Die Bearbeitung emotionaler Inhalte erfordert Zeit und die ist nicht immer im ausreichenden Maß im Unterrichtsalltag vorhanden. Nicht immer ist auch ausreichend Zeit zur Bearbeitung der Thematiken vorhanden. In Falldarstellung 2 und 3 wird dieser Konflikt deutlich. Dalia bringt ihr Thema immer wieder von Neuem ein, da es für sie

unmöglich ist, das Thema zu beenden, bevor eine Erleichterung auf emotionaler Ebene stattgefunden hat. Gleichzeitig bringt sie damit das Kreisgespräch, zeitlich gesehen, an seine Grenzen. Für die anderen Schüler*innen bleibt weniger Zeit übrig, z. B. geht Janas Beitrag neben Dalias Einwüfen regelrecht unter. Ahmed weist in Falldarstellung 3 die Lehrerin darauf hin, dass sich auch andere Kinder noch einbringen wollen. Er thematisiert indirekt dabei auch die Menge an Zeit, die das Thema im Kreisgespräch bereits eingenommen hat. Diese Problematik ergibt sich in einigen der Protokolle, welche im Zeitraum von September bis Dezember 2020 verfasst wurden. In einem Praxisprotokoll, welches in dieser Arbeit nicht untersucht wurde, bricht die Lehrerin die Interaktion ab, da das Kreisgespräch an seine zeitlichen Grenzen gestoßen ist und eine Lösung der Thematik nicht absehbar war (Zitterl 2020, 4, 5). In diesem Fall wird der betroffenen Schülerin angeboten, das Thema nach dem Kreisgespräch mit der Lehrerin zu besprechen. Die Schülerin wird somit nicht allein gelassen.

Für die Gestaltung des Kreisgespräches bedeutet dies zweierlei: Es muss einerseits mit zeitintensiven Themen gerechnet und ein entsprechender zeitlicher Puffer eingeplant werden, andererseits müssen sowohl Lehrperson als auch Schüler*innen die Grenzen des Kreisgespräches kennen. Es muss der Lehrperson auch bewusst sein, was in dem begrenzten zeitlichen Rahmen möglich ist und was nicht, was in den Aufgabenbereich der Schule fällt und was in diesem Rahmen nicht gelöst werden kann. Das Setting soll die Schüler*innen dabei unterstützen, möglichst unbeschwert in Lernsituationen zu starten, jedoch keinen Therapieersatz darstellen. Das wäre eine falsche Zielsetzung.

Emotionale Themen erfordern einen „sicheren“ Rahmen

In den dokumentierten Kreisgesprächen wurde darauf geachtet, einen gefühlt „sicheren“ Rahmen herzustellen. Das sollte durch Regelmäßigkeit und Kontinuität vermittelt werden sowie durch Regeln, die den effektiven Ablauf (vgl. Purmann 2001, 79) und den freundlichen Umgang miteinander sowie passendes Verhalten im Kreisgespräch sicherstellen (vgl. Kroll-Gabriel 2019, 11). In diesem Fall liegt der Fokus auf der emotionalen Bearbeitung von Erlebnissen, weswegen es wichtig erscheint, auf eine weitere Regel einzugehen, welche in der Fachliteratur noch nicht beschrieben wurde: Gleich zu Beginn des Jahres werden die Regeln im Kreisgespräch thematisiert (Zitterl 2020, 2, 2). Dabei geht die Lehrerin im Speziellen darauf ein, wie mit den Informationen im Kreisgespräch umgegangen werden soll. Es wird besprochen, dass das Thema, das eingebracht wird, zu dem*der jeweiligen Schüler*in gehört. Das bedeutet auch, dass Inhalte nicht gedankenlos weitererzählt werden sollen. Als Beispiel bringt die Lehrperson einen fiktiven Streit zwischen zwei Geschwistern ein:

„Ich [die Lehrperson, Anm. d. Verf.] gerate kurz ins Stocken und überlege: ‚Also ich bringe jetzt ein Beispiel, das ich mir ausgedacht hab und das auf mich bezogen ist. Also zum Beispiel erzähle ich, als Schülerin, dass mein Bruder David mich ganz furchtbar geärgert hat. Ich erzähle, dass er blöd ist und ich ihm das im Liebsten heimzahlen würd. Und jetzt hat der David einen guten Freund in der Klasse. Der geht zu ihm hin und erzählt ihm das. Was passiert denn dann?‘ Ein Kind antwortet: ‚Dann ist der David böse auf dich.‘ Ich nicke: ‚Und kann ich meinen Streit dann gut lösen?‘ Mehrere Kinder antworten: ‚M m‘, ‚Nein‘. Ich fahre fort: ‚Genau. Wer darf denn mit dem David darüber reden, was im Erzählkreis besprochen worden ist?‘ Mehrere Kinder rufen heraus: ‚Du! Du darfst das!‘ Ich nicke: ‚Genau, ich. Also nur die Person, das Kind, das es betrifft [...]‘“ (Zitterl, 2020, 2, 2).

Den Schüler*innen soll es dadurch erleichtert werden, Themen, die sie bewegen, ins Kreisgespräch einzubringen. Inwieweit in das Setting Vertrauen gesetzt wird, kann zum Teil aus dem Containingprozess geschlossen werden. Bei den eingebrachten Themen handelt es sich zumeist zunächst um unverfängliche Themen. Marcos Ärger darüber, so viel nacharbeiten zu müssen und Dalias kaputtes Smartphone können auch besprochen werden, ohne auf die emotionale Ebene zu wechseln. Auch Charlenes Frustration die Pandemie betreffend ist allgemein gehalten und würde sie vor der Gruppe nicht aussetzen. Das Vertrauen der Schüler*innen ins Kreisgespräch wird vor allem im Containingprozess sichtbar. Die Reaktion der Schüler*innen sowie der Lehrperson sind rücksichtsvoll, verständnisvoll und unterstützend. Dies ermöglicht es den einbringenden Schüler*innen, mehr „Farbe zu bekennen“ und sich tiefer auf die Diskussion einzulassen und in der Folge auch zu Lösungen zu kommen. Nicht immer wird dem Setting und den Regeln vertraut. Ahmed befürchtet, die Lehrerin könnte den zeitlichen Rahmen nicht einhalten und somit anderen Schüler*innen die Möglichkeit nehmen, ihre Themen ins Kreisgespräch einzubringen. Er hat in diesem Moment wenig Vertrauen, dass die zeitlichen Regeln eingehalten werden, und für alle die gleichen Voraussetzungen gelten und ob Bevorzugen und Benachteiligungen einzelner Schüler*innen entstehen könnten.

Für die konzeptuelle Gestaltung des Kreisgesprächs bedeutet dies: Damit ein gefühlt „sicherer“ Rahmen entstehen kann, müssen den Schüler*innen die Regeln im Kreisgespräch verständlich gemacht werden. Wenn es sich um emotionale Themenschwerpunkte handelt, macht es Sinn zu besprechen, wie mit den Themen sinnvoll umgegangen wird. Den größten Anteil hat jedoch der Umgang mit den Themen im Kreisgespräch. Nur durch den ernsthaften und wertschätzenden Umgang und Austausch wird ausreichend Sicherheit vermittelt, damit sich die Schüler*innen emotional öffnen können.

Anhand der Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse sowie der allgemein formulierten Aussagen, welche auf eben jenen Ergebnissen basieren, sowie der bestehenden Literatur können die vorab identifizierten Forschungslücken verkleinert werden. Zusätzlich soll diese Arbeit hilfreich für Pädagog*innen sein, die in ihrer Unterrichtspraxis

Kreisgespräche mit Schwerpunkt der Bearbeitung emotionaler Erlebnisse einbringen möchten. Die Erkenntnisse aus der Fallstudie soll interessierten Pädagog*innen ermöglichen, die Arbeit im Kreisgespräch aus psychoanalytisch-pädagogischer Betrachtungsweise wahrzunehmen und die Möglichkeiten, die sich durch eine psychoanalytisch-pädagogische Herangehensweise ergeben, zu erfassen. Weiters soll die Arbeit Einblick geben, auf welchen Ebenen pädagogisches Handeln Wirkung zeigt.

7. Resümee und Ausblick

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen Containingprozesse, welche in den Kreisgesprächen einer zweiten Klasse Volksschule im Zeitraum von September bis Dezember 2020 stattfanden. Die vorliegende Fallstudie zeigt, wie psychoanalytisch-pädagogisches Fallverstehen in der Regelklasse genutzt werden kann, um Schüler*innen der Grundstufe 1 der Volksschule in der emotionalen Bearbeitung von Erlebtem zu unterstützen. Den Lehrkräften soll Einblick in die Methode der Work Discussion und das Modell des Containments sowie in ihren Mehrwert für die Unterrichtspraxis einer Volksschule gegeben werden. Zusätzlich werden die Möglichkeiten und Grenzen, die das Setting des Kreisgesprächs in Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Containingprozessen bietet, aufgezeigt. Es werden Schlussfolgerungen in Hinblick auf die Gestaltung des Settings des Kreisgesprächs gezogen, wenn der Fokus auf der emotionalen Bearbeitung von Erlebnissen liegt.

Die wissenschaftlich fundierte Beantwortung der drei forschungsleitenden Fragestellungen erforderte einen Überblick über die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse in Bezug auf die Themen „Kreisgespräch“ und „Containment“. Diese wurden, soweit möglich, in den Kontext Schule, speziell der Volksschule, eingebettet. In Ermangelung einer einheitlichen Definition des Begriffs „Kreisgespräch“ wurde im theoriegeleiteten Teil aus verschiedenen wissenschaftlich- sowie praxisorientierten Publikationen zwei Kategorisierungen erstellt. Anhand der ersten können die unterschiedlichen Arten von Kreisgesprächen eingeteilt werden. Anhand der zweiten werden Voraussetzungen und strukturelle Merkmale von Kreisgesprächen deutlich. Mit Hilfe der Methode der Work Discussion wurden Containingprozesse in Kreisgesprächen aus Protokollen, welche im Zeitraum von September bis Dezember 2020 im Zuge eines Work Discussion Seminars entstanden, isoliert, untersucht, interpretiert und die Ergebnisse diskutiert. Besonders lag dabei der Fokus auf dem*der einbringenden Schüler*in, der Rolle der Lehrperson und der Gruppe als Container.

Die Ergebnisse der Fallstudie bestätigen, dass Containment in Kreisgesprächen stattfinden kann. Es zeigt sich, dass eine psychoanalytisch-pädagogische Zugangsweise ein differenziertes Verständnis 1) der eingebrachten Thematik, 2) der emotionalen Involviertheit der einbringenden Schülerin*des einbringenden Schülers, 3) der Gruppendynamik im Kreisgespräch ermöglicht und auch 4) der eigenen emotionalen Involviertheit erlaubt.

Dadurch stehen der Lehrperson zusätzliche Handlungs- und Umgangsmöglichkeiten zur Verfügung. Weiters ergibt die Fallstudie, dass sich die Rolle der Lehrperson im Kreisgeschehen von jener in der normalen üblichen Klassensituation unterscheidet. Es wird deutlich, dass die Intention, mit welcher ein Kreisgespräch durch die Lehrperson genutzt wird, erhebliche Auswirkungen auf die Regeln und den Verlauf desselben hat. Die konzeptuelle Gestaltung von Kreisgesprächen vor dem Hintergrund des Modells des Containments unterscheidet sich somit von der allgemeinen Gestaltung von Kreisgesprächen.

Trägt diese Fallstudie zur Verkleinerung von Forschungslücken auf diesem Gebiet bei, so bleiben doch einige interessante Fragestellungen offen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden konnten. Diese könnten in künftigen Forschungsarbeiten aufgegriffen werden.

- Containment in der Schule:
 - Welche Auswirkungen hat die Gestaltung und Umsetzung von Kreisgesprächen mit psychoanalytisch-pädagogischem Schwerpunkt in der Volksschule langfristig in einer Klassengemeinschaft?
 - Wie wirkt sich Containment auf die Klassengemeinschaft und die Lehrpersonen aus?
 - Gibt es einen Zusammenhang zwischen Lernen und Containingprozessen?
 - Wie wirkt sich Containing auf Lernprozesse aus?
 - Wie wirkt sich die gezielte Schulung einer Lehrperson über einen längeren Zeitraum auf ihre Fähigkeiten als Container in der Klasse aus? Können Auswirkungen in der Klasse festgestellt werden und wie sehen diese aus?
- Eine psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise von Kreisgesprächen:
 - Welche anderen Modelle eignen sich zur psychoanalytischen Untersuchung von Kreisgesprächen einer zweiten Klasse Volksschule?
 - Welche anderen psychoanalytischen Modelle eignen sich zur Betrachtung der Interaktionen in Kreisgesprächen? Insbesondere eine Untersuchung von des Protokollausschnittes von Falldarstellung 2 durch die Brille des Szenischen Verstehens nach Lorenzer wäre interessant.

Die Fragestellung, ob die Kreisform an sich – im Vergleich zu anderen Settings – Containmentprozesse begünstigt, wurde in dieser Arbeit nicht untersucht, wäre aber ein interessantes Thema für künftige Forschungsarbeiten.

Inwiefern die Anwendung regelmäßiger Kreisgespräche in der Regelklasse positive Implikationen auf die Lernfortschritte der Schüler*innen haben könnte, lässt sich aus dieser Untersuchung nicht ableiten. Diesbezüglich gibt es widersprüchliche Erfahrungen. Einerseits gibt es Hinweise, dass Zeitaufwand für Kreisgespräche zu einer Verminderung jener Zeitressource führt, die ansonsten zur Stoffvermittlung zur Verfügung stünde. Das kann Nachteile im Hinblick auf messbare Lernerfolge haben. Andererseits ist zu erwarten, dass emotional stabiler ausgeglichene Schüler*innen mehr Ressourcen für die Aneignung von Lerninhalten zur Verfügung haben. Hier würde sich ein interessantes Feld für weitere Forschung öffnen.

Das bewusste Wahrnehmen von Containingprozessen erweist sich im gesamten Schulalltag als hilfreich. Es hat Konfliktlösungspotential und setzt Kapazitäten bei den Schüler*innen frei. Es wäre weiters interessant, Containingprozesse in anderen Settings, aber auch in Lernsituationen mit Eins-zu-Eins-Betreuung zu untersuchen.

Welche Auswirkungen die Gestaltung und Umsetzung von Kreisgesprächen in der Volksschule langfristig in einer Klassengemeinschaft hat, konnte in dieser Arbeit nicht untersucht werden. Trotzdem soll an dieser Stelle ein kurzer Ausblick anhand eines Einzelbeispiels gegeben werden, wie sich die 2te Klasse weiterentwickelt hat.

Im September 2021 (Anfang der 3ten Schulstufe) kamen drei Schüler*innen neu in die Klasse. Dies ist für die Gruppe nichts Neues, speziell in diesem Jahrgang gab es eine erhebliche Fluktuation an Schüler*innen. Einer der drei Neuen, Tarek, zeigt ein äußerst auffälliges Verhalten im Schulalltag. Er zeigt sich ablehnend, und stellt klar, dass er bestimmt kein Teil dieser Klassengemeinschaft sein möchte. Zu Beginn des Schuljahres kommt es zu einer handgreiflichen Auseinandersetzung zwischen Tarek und der neuen Schülerin Nadira. Dieser Konflikt zieht die Klasse so sehr in Mitleidenschaft, dass eine Intervention von Seiten der Lehrperson notwendig wird. Sie thematisiert den Streit sofort zu Unterrichtsbeginn. Obwohl das Gespräch nicht in Kreisform abgehalten wird, können die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Schüler*innen in den Kreisgesprächen erworben haben, umgesetzt werden. Im Gespräch wird nicht nur der Konflikt, sondern auch seine Auswirkungen auf emotionaler Ebene sowie Erfahrungen der Schüler*innen in diesen Bereichen thematisiert. Die Schüler*innen teilen ihre Erfahrungen und zeigen sich von ihrer verletzlichen Seite. Dadurch schafft es auch Tarek, sich in das Gespräch einzubringen. Im Verlauf öffnet er sich emotional sowie von seiner Körperhaltung her. Er erzählt von seinen schmerzlichen Verlusterfahrungen von Freundschaften und Klassengemeinschaften durch häufige Schulwechsel und dem Schmerz, den ihm das bereitet: „Ich vermisse sie. Und die davor. Und die davor. Ich kann nirgends bleiben“ (Zitterl 2021, 1, 6). Er spricht von seinen Ängsten vor neuerlichen leidvollen Erfahrungen.

Die Klasse war aufgrund des wöchentlich stattfindenden Kreisgesprächs mit psychoanalytisch-pädagogischer Zugangsweise auf diese Situation gut vorbereitet und konnte Tarek trotz seiner abweisenden Haltung annehmen und verstehen. Sie reagierten überwiegend mit Mitgefühl und Verständnis und so konnte eine Spirale des gegenseitigen Verständnisses und letztlich auch der Aussöhnung in Gang gesetzt werden. Die Frage bleibt, wie sehr sich Tarek, Nadira oder die anderen Schüler*innen an diesem Tag auf die Erarbeitung von Lernstoff hätten konzentrieren können mit all dem, was vor Unterrichtsbeginn passiert ist und all dem, was durch das Ereignis am Tagesbeginn in den Schüler*innen ausgelöst wurde. Zumindest hat es aber in der Klasse ein Aufeinanderzugehen ermöglicht und ein besseres Verständnis füreinander geschaffen, innerhalb der Klassengemeinschaft und auch zwischen Tarek und Nadira. Bis zur Integration in die Klassengemeinschaft ist es zwar noch ein weiterer Weg, aber ein wichtiger Grundstein konnte gelegt werden. Die Lehrerin konnte aufgrund ihrer Erfahrung, die sie in den letzten eineinhalb Jahren mit Kreisgesprächen dieser Art gesammelt hat, auf Tareks Situation anders eingehen, ihre eigenen emotionalen Reaktionen besser verstehen, und das Verhalten zwischen Tarek und Nadira als Lösungsweg für eine herausfordernde Situation nutzen. Die Bearbeitung des Konflikts stellt einen Mehrwert für die gesamte Klassengemeinschaft dar. Daher sei festgehalten: Krisensituationen gehören zum Alltag der Schule. Die Lehrperson muss mit den Schüler*innen Wege finden, mit ihnen umzugehen. Im Idealfall gelingt es, eine Krise in eine Chance für die Klassengemeinschaft zu wandeln. Es ist somit durchaus sinnvoll, auch im Regelschulbetrieb im Sinne dieser Arbeit füreinander da zu sein.

8. Literaturliste/Bibliographie

- Binneberg, K. (1985): Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, S.773-788
- Bion, W. R. (1962): Lernen durch Erfahrung. Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 2020, 9 Auflage
- Bion, W. R. (1970): Aufmerksamkeit und Deutung. Brandes & Aspel Verlag, Frankfurt am Main 2019, 3 Auflage
- Bundschuh, K. (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB
- Crepaldi, G. (2018): Containing. Psychosozial-Verlag, Gießen
- Datler, M. (2012): Die Macht der Emotionen im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie. Psychosozial-Verlag, Gießen
- Datler, W. (2003): Erleben, Beschreiben, Verstehen: vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M., Göppel, R.: Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Psychosozial, Gießen, 241-264
- Datler, W. (2004): Themenschwerpunkt: Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen ...: Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14). Psychosozial-Verlag, Gießen, 9-41
- Datler, W., Schedl, A. (2016): Binnendifferenzierung und der Anspruch inklusiver Pädagogik. Zur „Optimalstrukturierung“ des schulischen Feldes im Dienst der Förderung von Kindern mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen am Beispiel der Oskar Spiel Schule in Wien. In: Göppel, R. u.a. (Hrsg)(2016): INKLUSION. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Diem-Wille, G. (2013): Psychoanalytisches Verstehen der „inneren“ Welt der lernenden und der lehrenden Person. In: Wininger, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin und Toronto, 177-201
- Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von lehrenden und Lernenden im Unterricht. Franz Steiner Verlag, Stuttgart
- Fatke, R. (1995): Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Pädagogik 41, 5, S. 675-680
- Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim, 56-68
- Gruber, U., Haas, H. (2017): Unser Adventkalender für den Morgenkreis. 24 x Rätselspaß und kreative Ideen für die Weihnachtszeit. Don Bosco, München
- Harmann, L. (2008): 30 Streitgeschichten. 3-Minuten-Geschichten für den Morgenkreis. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr

- Hartmann, S. (2020): Der Morgenkreis. Das Komplettpaket mit Praxistipps, Ritualen, Spielen, Liedern und farbigen Bildkarten (1 – 4 Klasse). Persen Verlag in der AAP Lehrerwelt GmbH, Hamburg
- Hieronymus, U. (1996): Der Morgenkreis als Unterrichtsbeginn. Praxisbeispiele zur ganzheitlichen Gestaltung des Schulalltages. Oldenbourg Verlag GmbH, München
- Heinzel, F. (2016): Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen. Barbara Budrich Verlag, Opladen, Berlin, Toronto
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Funder, A., Datler, M. (2014): Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In: Pieper, I., Frei, P., Haunschild, K., Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Springer Fachmedien, Wiesbaden, 277-289
- Jäggle, G. (2017): Das Morgenkreisbuch. 111 Impulse zur kreativen Gestaltung. Beltz, Weinheim und Basel
- Kroll-Gabriel, S. (2019): Morgenkreis in der Grundschule – So geht's! Anleitungen, Praxistipps und veränderbare farbige Materialien für den perfekten Start in den Schultag. Auer-Verlag, Augsburg
- Lazar, R. (1993): „Container – Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Vandenhoeck & Ruprecht, 68-91
- Lazar, R. (1994): W. R. Bions Modell „Container-Contained“ als eine psychoanalytische Leitidee in der Supervision. In: Bühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Edition Marhold, Berlin, S. 380-401
- Lingenhöhl, D. (2001): Kompaktlexikon der Biologie: Kommensalismus. URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie-kompakt/kommensalismus/6547> (2023-01-03 15:15)
- Lingenhöhl, D. (1999): Lexikon der Biologie: Symbiose. URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/symbiose/64929> (23-01-03, 15:40)
- Lüders, K. (1996): Bions Container-Contained-Modell. In: Kennel, R., Reerink, G. (Hrsg.): Klein—Bion. Eine Einführung. Edition diskord, Thübingen
- Markowitsch, J., Messerer, K., Prokopp, M. (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. WUV Universitätsverlag, Wien
- Purmann, Ernst (2001): Morgenkreis und Schulanfang. Das Beispiel der altersgemischten Eingangsstufe der Schule Vollmarshausen. kassel university press, Kassel
- RIS - Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen - Bundesrecht konsolidiert (2023): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&ShowPrintPreview=True> (2023-01-03, 17:41)
- Stangl, W. (2023). Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik. Symbiotische Beziehung. URL: <https://lexikon.stangl.eu/2801/symbiotische-beziehung/> (23-01-03, 15:46)
- Steinhardt, K., Reiter, H. (2009): „Work Discussion“. Lernen durch Beobachtung und Reflexion von Arbeitsprozessen. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein Blick in die Tiefe. Klett-Cotta, Stuttgart

- Stockert, N. (2016): Spiele für den Morgenkreis. Motivierende Ideen für die Grundschule. Auer Verlag AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg, 2. Auflage
- Trescher, H.G., Finger-Trescher, U. (1992): Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Strukturbildung und innerer Struktur. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.G. (Hrsg): Aggression und Wachstum. Matthias-Grünewald-Verlag, Mainz
- Trunkenpolz, K., Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N. (2009): Von der Infant Observation zur Altersforschung: Die psychoanalytische Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34, Heft 3, 330-351
- Wagner, Y. (2013): Der Morgenkreis im Frühling. Ideen und Rituale für die Praxis. Hase und Igel Verlag, München
- Wenninger, G. (2000): Lexikon der Psychologie: Intervention. URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/intervention/7396> (2023-01-03 16:50)
- Wenninger, G. (2000): Lexikon der Psychologie: Reaktion. URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/reaktion/12521> (2023-01-03 16:42)
- Zitterl, A. (2020): Work Discussion Protokolle und Besprechungsprotokolle 1(a)-9(a), Unveröffentlichte Seminarunterlagen aus dem dritten Studienjahr des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“. Universität Wien
- Zitterl, A (2021): Persönliche Notizen 1, Unveröffentlichte persönliche Notizen aus dem Schulalltag