



universität
wien

MASTER THESIS

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

„Dynamik unbewusster Gruppenmechanismen im
Outdoor Setting“

verfasst von / submitted by

Dr. med. Johannes Oberheinrich

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (Outdoor Training and Development) (MSc)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 992 882

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

Integrative Outdoor-Aktivitäten® (MSc)

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Günter Amesberger

Inhalt

VORWORT.....	4
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	6
1 EINLEITUNG	7
1.1 BEZUG ZUR IOA®	7
1.2 ZUR WISSENSCHAFTLICHEN HERANGEHENSWEISE	9
1.3 DIE WISSENSCHAFT AN SICH.....	10
2 FORSCHUNGSTHEMA.....	12
2.1 PROBLEMSTELLUNG UND RELEVANZ	12
2.2 AUFBAU.....	14
3 ARBEIT	15
3.1 DER WEG	15
3.2 FORSCHUNGSFRAGE	15
3.2.1 ZUSAMMENFASSUNG.....	17
3.3 ETHIK	17
4 THEORIE UND BEGRIFFSDEFINITIONEN	19
4.1 DIE GRUPPE	19
4.2 DIE PSYCHOANALYSE.....	19
4.3 DAS MENSCHENBILD IN DER PSYCHOANALYSE	20
4.3.1 <i>Psychoanalytisches Setting</i>	23
4.3.2 <i>Psychoanalytische Forschung</i>	24
4.4 DIE ENTWICKLUNG	25
4.5 GRUPPE UND GRUPPENANALYSE	26
4.5.1 <i>Definition Gruppe</i>	27
4.5.2 <i>Gruppenanalyse</i>	28
4.6 DER BEGRIFF GRUPPE IN DER ANALYSE.....	28
5 AUSWERTUNG.....	30
5.1 METHODIK.....	30
5.1.1 <i>Allgemeines</i>	30
5.1.2 <i>Interviews</i>	30
5.1.3 <i>Beobachtung und Film</i>	31
5.1.4 <i>Überblick Ablauf Untersuchung</i>	31
5.2 INTERVIEWS.....	32
5.2.1 <i>Einführung</i>	32
5.2.2 <i>Senka</i>	33
5.2.3 <i>Marina</i>	35
5.2.4 <i>Kerstin</i>	38
5.2.5 <i>Firat</i>	41
5.2.6 <i>Ada</i>	44
5.2.7 <i>Daniel</i>	47
5.2.8 <i>Adil</i>	49
5.2.9 <i>Marijan</i>	51
5.2.10 <i>Martin</i>	54
5.2.11 <i>Zusammenfassung der Interviews - Allgemeinen</i>	56

5.3 STRUKTURIERTE BEOBACHTUNG	57
5.3.1 <i>Einleitung</i>	57
5.3.2 <i>Gruppe 1- Psychoanalytische Betrachtungen</i>	58
5.3.3 <i>Gruppe 2 – Psychoanalytische Betrachtungen</i>	60
5.3.4 <i>Schlussfolgerungen</i>	62
6 ERGEBNIS	64
6.1 ALLGEMEIN	64
6.2 VERÄNDERUNGEN AUS TIEFENPSYCHOLOGISCHER SICHT	64
6.2.1 <i>Sichtweise auf die Gruppe</i>	64
6.2.2 <i>Eigene Position in der Gruppe</i>	65
6.2.3 <i>Konflikte</i>	65
6.3 GRUPPE UND GESELLSCHAFT.....	66
7 DISKUSSION.....	68
7.1 UNBEWUSSTE INHALTE	68
7.2 UNBEWUSSTE DYNAMIK DER GRUPPE.....	69
7.3 ÜBERTRAGUNGSMECHANISMEN.....	71
8 CONCLUSIO UND AUSBLICK.....	72
8.1 DAS TRAINING ALS PROJEKTIONSFLÄCHE	72
8.2 DAS TIEFENPSYCHOLOGISCHE MENSCHENBILD	73
8.3 GRUPPENPSYCHOANALYSE.....	74
8.4 ÜBERTRAGUNG.....	74
8.5 UNBEWUSSTES.....	75
8.6 EINFLUSS DER GENDER-THEMATIK	75
8.7 LITERATURRECHERCHE UND RELEVANZ.....	76
9 GRENZEN DER METHODIK	77
10 LITERATURVERZEICHNIS	78
11 TABELLENVERZEICHNIS	81
12 ANHÄNGE	82
12.1 ANHANG 1 ABSTRAKT DEUTSCH.....	82
12.2 ANHANG 2 ABSTRAKT ENGLISCH.....	83
12.3 ANHANG 3 INTERVIEWLEITFADEN	84
12.3.1 – 1. <i>Interview</i>	84
12.3.2 – 2. <i>Interview</i>	85
12.4 ANHANG 4: TRANSKRIPTION INTERVIEWS	86
12.4.1. <i>Senka</i>	86
12.4.2. <i>Marina</i>	92
12.4.3. <i>Kerstin</i>	98
12.4.4. <i>Firat</i>	104
12.4.5. <i>Ada</i>	110
12.4.6. <i>Daniel</i>	116
12.4.7. <i>Adil</i>	123
12.4.8. <i>Marijan</i>	129
12.4.9. <i>Martin</i>	135
12.5 ANHANG 5: AUSWERTUNG FILM ZUSAMMENFASSUNG.....	141
12.5.1 - 1. <i>Gruppe</i>	141
12.5.2 - 2. <i>Gruppe</i>	143
12.6 VORLAGE EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG DER ELTERN	146

Vorwort

Ich kann mich noch genau erinnern, als ich in dem Jugendzentrum im Büro saß, zwei Kinder im Alter von etwa 8 Jahren vor mir, die sich nicht an unsere Regeln gehalten hatten. Beide einen Moment mit einem traurigen Blick, im nächsten schon wieder erbost. Nicht das erste Mal aber kaum jemals zuvor so intensiv, habe ich mir die Frage gestellt, was war ihr Ansporn. Wir waren eine wichtige Institution für die beiden und dennoch hatten sie es herausgefordert, ein Hausverbot sollte sie ereilen. Und dieses widersprach so sehr dessen, was sie von meinem Gefühl her brauchten. Die Suche nach der alternativen Antwort führte mich auf die Spuren der Psychoanalyse. Hier ging es endlich nicht mehr um die Brecheisenmethodik, passe Dich an oder ich lasse Dich fallen. Die Psychoanalyse versucht Worte zu finden für das, was in dem Moment der Sprachlosigkeit im Raum stand. Das Jugendzentrum war nicht nur ein Faden für das Netz, das sich für mich um mein Interesse an der Psychoanalyse spannte, es war auch Ausgangspunkt, mich mit Outdoor-Methoden zu beschäftigen und mich für den Kurs der ioa[®] anzumelden. Schließlich hatten wir es uns als Jugendzentrum schon lange auf die Fahnen geschrieben, nicht nur im wohligen Heimathafen des Jugendzentrums zu wirken, sondern die Jugendlichen auch mit Hinaus zu nehmen.

Meine jetzige medizinische Tätigkeit hat mich zwar etwas weggeführt von der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen und von Outdoor-Aktivitäten. Es sei denn man würde notärztliche Einsätze als etwas Ähnliches ansehen. Was sich aber nicht geändert hat, sind diese Momente der Sprachlosigkeit, die immer wieder auftauchen, auch und besonders in meiner ärztlichen Tätigkeit. Diese Momente erinnern mich jedes Mal wieder daran, dass die Bedürfnisse, die sich hinter unverständlichem Verhalten verstecken, oftmals schwierig sind zu entdecken. Wenn sie aber sichtbar werden, umso mehr den Knoten lösen, der davor die Atemlosigkeit der Situation geschnürt hatte. Da ich das Glück habe, sowohl operativ tätig sein zu können als auch in einem konservativen medizinischen Fach, habe ich gemerkt, dass da wie dort, der Erfolg der Behandlung, der in der Zufriedenheit mehr als in der Heilung unserer PatientInnen liegt, nicht nur eine Konsequenz der Expertise und Fertigkeit des Handelns ist, sondern erst durch das Gespräch und das hoffentlich folgende Verständnis durch die PatientInnen entsteht. In weiterer Folge ist es auch die Kommunikation innerhalb des Behandlungsteams, welches wichtig ist für ein zufriedenstellendes Ergebnis. In einem komplexen Apparat wie der der Medizin folgt diese Kommunikation eben selten rationalen Mustern.

Es ist daher nur konsequent, dass ich mich in meiner Abschlussarbeit damit beschäftige, wie Gruppen interagieren und welche Rolle das Unbewusste dabei spielt. Großem Dank

bin ich dabei meinem ioa[®]-Kollegen Markus und seinem gesamten TrainerInnen-Team verpflichtet, der mich nicht nur in häufigem Gedankenaustausch unterstützt hat, die Idee für dieses Projekt und die darauffolgende Masterarbeit zu entwickeln, sondern auch bereit war, bei einem seiner Trainings die wissenschaftliche Begleitung zu unterstützen und dies tatkräftig getan hat, indem er alle überzeugt hat, angefangen von den LehrerInnen über den Direktor bis zu den SchülerInnen, die jedoch immer voller Begeisterung dabei waren.

Dabei habe ich es von Anfang an am Spannendsten gefunden, die Gruppe nicht als Summe ihrer Mitglieder zu sehen, sondern als Ganzes. Auch in Outdoor Trainings tritt die einzelne Person ein wenig in den Hintergrund für etwas Gemeinsames, das es zu erschaffen gilt. Es ist nicht ganz so einfach Unbewusstes zu erkunden, wenn man dabei nicht auf den individuellen Beitrag fokussiert, sondern die Dynamik des Zusammenspiels aller Personen verstehen will. Dieser nicht ganz einfachen Aufgabe möchte ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit stellen und einen vielleicht kleinen Beitrag zum Verständnis liefern, was Gruppen brauchen, damit sie ihren Aufgaben gerecht werden können.

Für die Geduld und das immerwährende Verständnis, Unterstützung und das offene Ohr, wenn ein Gedanke sich nicht sofort zu Papier bringen ließ, möchte ich mich bedanken bei allen Bewohnern des Langundo-Hofes: Monika, Kiana, Artú, Roxaki, Dolce, Cliff, Cleo, Gwyni, Nuria, Fee, Luna, Grisu, Kiron, meinen Betreuern Karl und Günter sowie Reinhold von der ioa[®] und nicht zuletzt Günther vom Psychoanalytischen Seminar Vorarlberg, der manchem verworrenen Gedankengang die ein oder andere Windung begradigen konnte. Und natürlich bei meiner Schwester Heidrun, die die Abgabe der Masterarbeit physisch begleitete.

Abkürzungsverzeichnis

a = Jahr

CH = Confoederatio Helvetica (Schweiz)

EEG = Elektroenzephalogramm

f = und folgende

H = Interviewer

ioa®: Integrative Outdoor Aktivitäten

J = interviewte/r Jugendliche/r

Jgdl. = Jugendliche

Mo = Monat

ULG = Universitätslehrgang

vgl. = vergleiche

Z = Zeile

z.B. = zum Beispiel

1 Einleitung

1.1 Bezug zur ioa^{®1}

Die ioa[®] versteht sich aus meinem Verständnis als offene Plattform für Ideen im Bereich der Anwendung von Outdoor-Methoden². Typischerweise werden diese in Outdoor-Trainings umgesetzt. Auch in dieser Arbeit werden Outdoor-Trainings untersucht³. In den Trainings werden je nach Hintergrund und Bedürfnissen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Durch diese Offenheit bietet die ioa[®] die Möglichkeit, auch neueste wissenschaftliche Erkenntnisse zu integrieren. Diese Offenheit birgt sowohl Chancen wie auch Risiken.

Durch die Möglichkeit aus vielen Ansätzen und Argumenten auszuwählen entsteht eine gewisse Beliebigkeit, die dazu führen kann, eine einseitige Auswahl zu treffen, um die eigenen Thesen zu unterstützen. Eine Variante dieser Beliebigkeit vorzubeugen ist es, die Untersuchungsmethoden im Vorhinein festzulegen⁴. Die Methode soll der Fragestellung entsprechen, ohne dabei die integrative Herangehensweise zu verlassen. Wenn mit den gewählten Ansätzen die Fragen nicht oder nicht ausreichend beantwortet werden können, dann muss ein neuer Ansatz gewählt werden. Dies kann zum Beispiel bedeuten, dass die Fragestellung präzisiert oder das Untersuchungsdesign angepasst wird. Im Bereich der Humanwissenschaften wird es kaum abschließende und allgemeingültige Ergebnisse geben. Vielmehr ist zu erwarten, dass jede Erkenntnis auch neue Fragen aufwirft. Dies kann als störender Aspekt solcher Untersuchungen gesehen werden oder als jeweils neuer Ansporn.

Eine Reaktion auf diese Tatsache könnte auch die Forderung sein, sich an Wissenschaftszweigen zu orientieren, die präzise Ergebnisse liefern, wie etwa die Mathematik als Formalwissenschaft oder die Physik als Naturwissenschaft. Bei genauer Betrachtung ist es allerdings so, dass diese Wissenschaften auf Vorannahmen basieren, die eine sehr starke Fokussierung ermöglicht. Wenn man allerdings über die Vorannahmen nachdenkt – dies ist Teil vieler philosophischer Betrachtungen – dann wird deutlich, dass auch diese Wissenschaften

¹ Initiative Outdoor Aktivitäten[®]

² Vgl. http://www.ioa.at/index_ioa.htm/konzept/: „Der Begriff der Integration zielt damit auf mehrere Bereiche ab, unter anderem [...] Integration von unterschiedlichen psychologischen und psychotherapeutischen Zugangsweisen“ bzw. Amesberger und Pfingstner (2007, S. 2-5).

³ Es gibt keine eindeutige Definition, wie Outdoor-Aktivitäten oder Outdoor Trainings genau aussehen sollen. Entsprechend viele unterschiedliche Aktivitäten fallen unter diesen Begriff. Dennoch gibt es typische Elemente, die sich häufig finden lassen. Auf der Homepage der ioa[®] finden sich genauere Beschreibungen und Literaturhinweise zu diesem Thema. Vgl. <http://www.ioa.at>

⁴ Vgl. http://www.ioa.at/index_ioa.htm/konzept/: „In diesem Sinne bedeutet Integration nicht „beliebige Ganzheitlichkeit“ bzw. „die Anerkennung des Prinzips, dass alles irgendwie zusammenhängt, sondern vielmehr ein vielfältiges Richten von Aufmerksamkeit nach reflektierten und transparenten Kriterien unter Nutzung von Methodenvielfalt.“

letztendlich auf Erfahrungen basieren, die einer starken Generalisierung unserer Wahrnehmung entsprechen. Somit sind qualitative und quantitative Methoden, so wie statistische und heuristische oder induktive und deduktive Verfahren keine sich widersprechenden sondern sich ergänzende Vorgehensweisen.⁵ Mayring (2016, S. 7) empfiehlt dazu „die unsinnige Gegenüberstellung qualitativ – quantitativ zu überwinden“.

Dies führt zum wissenschaftlichen Ansatz dieser Arbeit, der psychoanalytischen⁶ Betrachtungsweise. Die wissenschaftlich psychoanalytische Forschung beschäftigt sich mit menschlichem Verhalten, welches paradox erscheint und sucht nach Erklärungen. Sie versucht daher aus Einzelbetrachtungen allgemeine Aussagen abzuleiten, nimmt also den umgekehrten Weg als die Statistik. Sehr pointiert hat dies etwa Lacan (2015)⁷ formuliert, indem er nur gelesen, nicht verstanden werden wollte. Ich interpretiere dies so, dass er dabei unbewusste⁸ Verarbeitungsmechanismen unseres Verstandes anspricht, die nicht funktionieren, wenn sie bewusst werden sollten. Spannend ist, dass es in der Quantenmechanik ähnliche Phänomen gibt beim Wellen-Teilchen Dualismus⁹.

Absolut gesprochen gäbe es keine Auflösung, denn wenn unbewusste Mechanismen nur zum Tragen kommen, wenn sie nicht beobachtet werden, wären sie nicht zugänglich und damit ihre Existenz fraglich. Die Forschungsmethodik dieser Arbeit bewegt sich genau in diesem Spannungsfeld, wenn es um unbewusste Mechanismen in der Arbeit mit Gruppen geht.

Keinesfalls jedoch ist es sinnlos nach Antworten zu suchen und sich letztendlich auch mit Methoden zu beschäftigen, die sich jenen Teilen des Lebens widmen, bei denen es schwierig ist, Erklärungen zu finden. In der Arbeit mit Kunden im Anwendungsfeld der ioa[®] sind Emotionen, Wünsche, Ängste, Hoffnungen und vieles mehr Teil dessen, was sich abspielt. Häufig sind sie der Grund warum ein Outdoor-Training gebucht wird.

⁵ Die Statistik – als wichtige Methode naturwissenschaftlicher Untersuchungen - ist wie eine Lupe, die das einzelne Atom beobachten kann. Ohne dass die Atome verschwimmen und damit unsichtbar werden, kann das Gesamtkonstrukt jedoch nicht erkannt werden, das heißt, es braucht eine Deutung der Zusammenhänge, um aus Atomen ein Gebilde zu machen. Bei welchem Zoom oder Tele dabei die qualitative oder quantitative Beschreibung dominieren, hängt dann von der konkreten Fragestellung ab. Ähnlich wird argumentiert in (Solms, 2014, S. 1021)

⁶ Zum Begriff und Definition Psychoanalyse vgl. z.B. Nedelmann (2014, S. 750-754)

⁷ oder Schneider-Harprecht (2000, S. 92)

⁸ Zum Begriff unbewusst vgl. z.B. Solms (2014) oder Gödde (2014)

⁹ Dies ist in vielen Physikbüchern nachzulesen. Gut verständlich und physikalisch belegt findet man diese Thematik erörtert bei Feynman (1999, S. 31-32) unter der Überschrift „Das Unbestimmtheitsprinzip“.

1.2 Zur wissenschaftlichen Herangehensweise

Die Psychoanalyse kann unter anderem so verstanden werden, dass sie sich mit jenen Aspekten des Verhaltens des Menschen befasst, die so komplex sind, dass sie sich einer rationalen Erklärung entziehen; vgl. z. B. Bollas (2011, S 12-13 und 27). Dies setzt einige Vorannahmen voraus, zum Beispiel jene, was als rational bzw. real¹⁰ anzusehen ist. Da dies aber nicht die Forschungsfrage in dieser Arbeit ist, sollen an dieser Stelle nur möglichst eindeutige Beispiele herangezogen werden und nicht jene, in denen es um die Auffassung geht, was rational in einer bestimmten Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt ist.

Psychoanalyse ist kein homogenes Konstrukt¹¹ und es gibt viele Möglichkeiten das Konzept der Psychoanalyse zu betrachten, so dass eine nicht zu geringe Gefahr besteht, in der Beliebigkeit zu landen. Dies soll soweit möglich vermieden werden, indem ich mich auf konkrete Konzepte festlege und entsprechend verweise. Eine weitere Abgrenzung ist auch gegenüber mystischen Theorien notwendig, die übersinnliche Kräfte in ihre Überlegungen einbinden¹². Welche grundsätzlichen Vorannahmen charakterisieren nun die Psychoanalyse. Es geht um das Unbewusste, also jenen Teil, bei dem die Erklärung für bestimmte Handlungen fehlen. Die Psychoanalyse geht davon aus, dass die unverständlichen Teile ein Spiegel der individuellen Lebensgeschichte sind, die in der Situation nicht wahrgenommen werden können und daher unbewusst sind. Damit sind sie weder für die Person selbst noch für das Umfeld verständlich. Das Neue in dieser Arbeit ist es, diese Überlegung auf Gruppen auszuweiten.

Das Vorhandensein des Unbewussten und irrationaler Handlungen sind daher keine Pathologie an sich, sondern ein Teil des Menschen. Eine Psychoanalyse ändert an dem nichts grundsätzlich – auch keine andere Psychotherapieform – sondern erweitert den Handlungsspielraum. Das Symptom steht nicht mehr im Mittelpunkt, damit stört es nicht mehr. Das Unbewusste wirkt in jeder Situation und kann nur retrospektiv erfasst werden, dies hat weitreichende Konsequenzen für die Art wie eine Therapie gestaltet werden muss. Im Kontext der Gruppe könnte ein Outdoor-Training einen äquivalenten Effekt haben wie eine Therapie.

¹⁰ „Das Unbewußte ist das eigentlich reale Psychische, uns nach seiner inneren Natur so unbekannt wie das Reale der Außenwelt, und uns durch die Daten des Bewußtseins ebenso unvollständig gegeben wie die Außenwelt durch die Angaben unserer Sinnesorgane“ Freud (1945b, S. 617-618)

¹¹ Ähnlich argumentiert Mertens (2014, S XI): „Davon ausgehend, dass es *die* Psychoanalyse heutzutage kaum mehr gibt, dass wir von einem konzeptuellen »common ground« noch ein ganzes Stück entfernt sind, ...“

¹² Mystik ist kein Teil der Psychoanalyse, auch wenn die Psychoanalyse viel Interesse dem Entstehen von mystischen und metaphysischen Ideen entgegenbringt als Ausdruck unbewusster Vorgänge. Jung (2011) hat sich zum Beispiel damit befasst.

Gedanken, wie es zu einer „gewissen Mystifikation der psychoanalytischen Erkenntnis“ kommt, werden bei Pöscheschnik (2005, S. 16) angestellt.

Durch eine Therapie kann sich das Verständnis erhöhen und damit mehr Handlungsspielraum erarbeitet werden, der dem Symptom oder der Dysfunktionalität einer Gruppe entgegenwirkt. In diesem Zusammenhang ist die Aussage von Freud (1945a, S. 86) zu verstehen „Wo Es war, soll ich werden“, es heißt nämlich nicht: ‚Wo Es ist, soll ich werden‘. Das ‚Es‘ ist ein wichtiger Bestandteil der menschlichen Psyche und nichts grundsätzlich Schlechtes oder Therapiebedürftiges.

In der wissenschaftlichen Bearbeitung von psychoanalytischen Themen können somit nicht dieselben Methoden wie etwa in der Mathematik angewandt werden¹³. Es kommen daher Methoden der Beobachtung und Beschreibung durch Personen, die mit den Methoden der Psychoanalyse vertraut sind in Frage. Dazu müssen die Rahmenbedingungen im Vorfeld festgelegt werden, um dem Eindruck einer beliebigen Interpretation vorwegzunehmen. Bei Mayring (2016, S. 10) wird das interpretative Vorgehen gerechtfertigt mit dem Argument „Wenn soziales Handeln selbst schon Interpretation ist, dann muss der Wissenschaftler natürlich erst recht »Interpret« sein“.

Auch in der Psychoanalyse sind numerisch statistische Methoden und Randomisierung von Interventionen möglich, jedoch ist der Aufwand entsprechend groß und nicht alle Fragen sind dadurch klärbar¹⁴. Als Pendant in der Mathematik könnte man zum Beispiel ausführen, dass die Definition von imaginären Zahlen mathematisch problemlos glückt, jedoch sobald damit gerechnet wird, ohne ausschließlich einem Selbstzweck zu folgen, die Frage nach der Bedeutung eine stark philosophische ist¹⁵.

1.3 Die Wissenschaft an sich

Die Definition einer Wissenschaft bezieht sich auf ihr Thema und die Methoden mit der sie diese bearbeitet vgl. Poscheschnik (2005, S. 18). Wenn eine Wissenschaft keine Überschneidungen mit anderen hätte, wäre dies sehr problematisch, weil es kein Korrektiv gibt an denen fest gemacht werden kann, ob es Argumente gibt, die sich nur auf sich selbst stützen. Wenn auch vielleicht prinzipiell denkbar, so ist diese Situation nicht real; vielmehr gibt es ei-

¹³ Siehe auch Kapitel 1 (Bezug zur ioa®) 3. Absatz

¹⁴ bzw. es besteht auch die Gefahr falscher Ergebnisse, vor allem, wenn die Untersuchung nicht adäquat angelegt oder interpretiert wird. Vgl. etwa Staub (2016)

¹⁵ Imaginäre Zahlen erleichtern etwa in der Elektrotechnik das Rechnen mit dem Effekt, dass es Zwischenergebnisse gibt, deren Bedeutung nicht geklärt ist. Wenn man danach fragt, was diese Ergebnisse bedeuten könnten, braucht es philosophische Betrachtungsweisen.

nen Kernkompetenzbereich einer Wissenschaft und viele Überschneidungen mit Nachbardisziplinen und gemeinsame Methoden¹⁶. Wenn sich nun Erkenntnisse verschiedener Wissenschaften widersprechen, so kann der Grund in der Unvereinbarkeit der angewandten Methoden und Grundannahmen liegen. Wenn in einer Wissenschaft die Unvereinbarkeiten dominieren so kann dies zu einer Isolierung und Abnahme der Relevanz der Erkenntnisse führen. Dies sollte dazu führen, dass diese Diskrepanzen aufgearbeitet werden und eventuell ergeben sich genau daraus neue Impulse¹⁷.

Paradoxerweise sind es häufig eben jene Irrationalitäten, die die Lebensqualität bestimmen. So ist es aus Gesichtspunkten, die die Wirtschaft und den Selbsterhalt einer Gesellschaft fördern nicht erklärbar, warum ein Sonnenaufgang beobachtet, eine schöne Reise unternommen werden soll oder etwas Ähnliches. Letztendlich bleibt die Einschätzung, was als klärungsbedürftig angesehen wird, von dem Ausmaß der Bedrohung, die für die Gesundheit und das soziale Gefüge bestehen, abhängig.

Es gibt sicher viele Methoden, mit denen man sich bei komplexen Gruppenproblemen einer Lösung annähern kann und die Betrachtung unter psychoanalytischen Gesichtspunkten ist nur eine, sie soll jedoch in dieser Arbeit als Grundlage gewählt werden.

¹⁶ Keine wissenschaftliche Methode kann den alleinigen Wahrheitsanspruch für sich behaupten. Auch wenn sie in sich konsistent bleibt, werden die Erkenntnisse irrelevant Poscheschnik (2005, S. 48). Erst die Interdisziplinarität garantiert den Fortschritt. Abschnitt „Fazit für die wissenschaftliche Psychoanalyse“ Poscheschnik (2005, S. 39)

¹⁷ Es wird wohl nie zum Ausgleich aller Diskrepanzen kommen und manche werden als unterschiedliche Perspektiven auf ein mehrdimensionales Gebilde bestehen bleiben. Ob es eine ultimativ wahre Erklärung gibt, also die ursprünglichste Erklärung auf die Frage nach dem Warum des Lebens wird wohl weiterhin Thema eines philosophischen Diskurses bleiben.

2 Forschungsthema

2.1 Problemstellung und Relevanz

Es gibt immer wieder Situationen sowohl in Trainings selbst aber auch als Problemstellung, mit der KundInnen an TrainerInnen herantreten, bei denen es um schwer verständliche Vorgänge geht. Dies ist etwa dann der Fall, wenn anstatt konstruktiver Lösungen durch destruktive Agitationen, schon erlangte Fähigkeiten einer Gruppe zunichte gemacht werden. Ein weiteres Beispiel wäre, wenn in Schulklassen Personen, die verschiedenen Minderheiten angehören gegenseitig mit Aggression aufeinander reagieren und sich damit gegenseitig noch mehr ins Abseits drängen.

In der Psychoanalyse werden solche primär unverständlichen Vorgänge untersucht, um im Weiteren eine Therapie anbieten zu können. Der Hauptfokus liegt hier jedoch auf dem Individuum, welches an einer Gruppendynamik zumindest teilnimmt und darunter leidet. Es gibt kaum Literatur und Überlegungen, ob die Betrachtung auf ganze Gruppen umgelegt werden kann und noch weniger, ob es Methoden gibt, dies zu bearbeiten und damit die Funktionsfähigkeit von Gruppen zu stärken. Es liegt jedoch nahe zu vermuten, dass unbewusste Vorgänge eine wichtige Rolle spielen.

Ausführliche Literatur¹⁸ und Erfahrungen liegen natürlich in Bezug auf therapeutische Gruppen vor, diese unterscheiden sich jedoch wesentlich von denjenigen Gruppen, die in dieser Arbeit gemeint sind. Therapeutische Gruppen werden zusammengestellt, damit das Individuum sich entwickeln und vom Umfeld der Gruppe profitieren kann. Dies ist auch bei allen Settings in denen Jugendliche professionell betreut werden, zum Beispiel in jugendpsychiatrischen Einrichtungen der Fall. Die Funktionsfähigkeit der Gruppe spielt dabei keine oder eine untergeordnete Rolle und ist Teil des therapeutischen Settings. Es gibt allerdings in der Arbeit und Freizeit viele Gruppen, die sich zusammenfinden, damit ein gemeinsames Ergebnis erzielt wird. Im medizinischen Bereich wäre dies etwa ein Operationsteam oder eine Gruppe, die Richtlinien erarbeitet. Im IT-Bereich wäre dies beispielsweise eine Gruppe, die ein Problem eines Programmes lösen muss. Hier wird es vielleicht einen Moment schwierig den Konnex herzustellen, warum es in diesem Zusammenhang interessant sein sollte, einen Blick auf die Schule zu werfen. Wenn man im psychoanalytischen Kontext bleibt, so ist es die Adoleszenz, die aus der Triangulierung ein System schafft, das die Bewegung des Individuums im sozialen Kontext gestattet. So wie also die primären Bezugspersonen die weiteren Beziehungen prägen, ist es gut vorstellbar, dass die Gruppen, in die die Jugendlichen eingebettet sind, Rollenmodelle für die Gruppen sind, in denen sie sich im Erwachsenenalter bewegen. Auch

¹⁸ Vgl. z.B. Zajec (2017) oder Roth (2010)

hier können sich dysfunktionale¹⁹ Entwicklungen ergeben, die letztendlich dazu führen, dass in der Arbeitswelt oder globaler in der Realität des/der Erwachsenen Probleme entstehen. Wahrscheinlich bietet die Gesellschaft genügend Möglichkeiten, sich Gruppen zu entziehen, sodass diesen Problemen weit weniger Aufmerksamkeit gewidmet wird. Ebenso könnte es sein, dass solchen Problemen leichter durch Intellektualisieren entgegengetreten werden kann, sodass dieser Bereich von Konzepten abgedeckt wird, die wenig tiefenpsychologische Ideen berücksichtigen.

Hier bietet sich allerdings die Möglichkeit eines präventiven Ansatzes. Wenn die Gruppen, in denen sich Jugendliche bewegen als Modell verstanden wird, so könnten durch Massnahmen im Jugendalter, die genau darauf fokussieren, die Gruppenfähigkeiten im Erwachsenenalter gestärkt werden. Eine Schulklasse bietet sich an, weil nahezu alle Jugendlichen in diesen Kontext eingebettet sind. Wenn eine Klasse wenige Probleme aufweist, dann könnte durch das Stellen grösserer Herausforderungen die Erfahrungen vertieft werden; wenn Probleme bestehen, wie Spaltung oder Aggression, dann könnten dysfunktionale Entwicklungen abgefangen werden.

Im hier vorliegenden Fall waren es Aggressionen, die durch den Schulunterricht und bestehende Massnahmen der Schule nicht abgefangen werden konnten, die dazu führten Trainings nach dem ioa[®]-Konzept einzuführen. Tatsächlich wurden die Probleme dadurch gelindert, was zu regelmässigen Trainings führte, von denen ein Teil in dieser wissenschaftlichen Arbeit untersucht wurden.

Fast alle psychoanalytischen Betrachtungen setzen dann die Perspektive durch die Person auf die Gruppe, weil das Netzwerk aus allen diesen Perspektiven so nicht mehr überschaubar ist. In dieser Arbeit möchte ich allerdings postulieren, dass es eine Perspektive auf ‚Gruppe‘ gibt, die mehr ist als die kumulierte individuelle²⁰. Um nicht in metaphysischen Phantasien zu landen sei vorausgeschickt, dass es nicht die Idee ist, dass das Unbewusste der Gruppe ausserhalb der einzelnen Personen liegen würde. Vielmehr ist es die Weiterführung der Triangulierung, die das Sozialleben, welches sich in Teilen in Gruppen abspielt, voraussetzt und diese Fähigkeit wird im Jugendalter erworben. Daher ist es naheliegend eine Schulklasse zu betrachten. In der Schule hat die Klasse bzw. Gruppe zwei Funktionen; einerseits

¹⁹ In Zusammenhang mit Gruppen wird dies etwa bei Bürkle (1998, S. 84-85) diskutiert. Bei Janis(1972) wird dieselbe Thematik aus verhaltenspsychologischer Sicht erörtert. Dies ist insofern interessant, weil Bezug auf Gruppen in der Arbeitswelt genommen wird. Aus analytischer Sicht ist es wohl fraglich, ob es denn überhaupt eine Dysfunktion geben kann oder ob dies als Symptom gesehen werden müsste. Die allgemeine Perzeption ist allerdings die einer Dysfunktion, daher verwende ich weiterhin diesen Begriff.

²⁰ vgl. S. 23 „Der Begriff Gruppe in der Analyse“

erleichtert sie die Vermittlung von Wissen, andererseits können die SchülerInnen dadurch lernen, sich in der Gruppe zu bewegen, was zum Beispiel der Vorbereitung für das künftige Arbeitsleben dient. Wenn in der Schule dysfunktionale Gruppenstrukturen entstehen, so kann dies daher erhebliche Auswirkungen auf den Berufserfolg haben. Aktivitäten, die darauf abzielen, die Gruppe zu stützen, können daher nachhaltig die Entwicklung beeinflussen.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie diese unbewussten Themen erkannt und sichtbar gemacht werden können. Wenn dies gelingt, dann ist der Weg etwas geebnet bezüglich der Frage, für welche Interventionen es hilfreich ist, sich auf unbewusste Vorgänge zu fokussieren.

Die Anforderungen an die Forschungsarbeit sollen jedoch in einen vertretbaren Rahmen passen, daher braucht es einen ersten Schritt und dieser erste Schritt muss sich damit beschäftigen, ob und wie unbewusste Vorgänge, die sich auf die Gruppe beziehen, sichtbar werden können für TrainerInnen im Bereich von Outdoor-Aktivitäten.

2.2 Aufbau

In einem ersten Schritt soll ausgehend von bestehenden Theorien zur Psychodynamik²¹ in Gruppen und meiner bisherigen Erfahrungen ein theoretisches Konzept erarbeitet werden. Dafür wird der Begriff Gruppe aus psychoanalytischer Sicht ausführlich diskutiert²². Dabei soll auch speziell darauf eingegangen werden, welche Rolle das Unbewusste in einer Gruppe spielt. Anhand dieses Konzeptes werden Fragen entstehen, die als Grundlage für die weitere Untersuchung dienen.

Das theoretische Konzept wird im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung überprüft und es soll nach Antworten auf die entstandenen Fragen gesucht werden. Als Untersuchungsmethoden dienen Interviews mit den TeilnehmerInnen der Trainings und Beobachtung von ausgewählten Sequenzen. Die Sequenzen sollen so ausgewählt werden, dass insbesondere Interventionen der TrainerInnen und deren Auswirkungen sichtbar werden. In den Interviews werden die TeilnehmerInnen auch nach ihren Wahrnehmungen während der beobachteten Sequenzen gefragt und die Ergebnisse mit der Aussenperspektive verglichen. Mit dieser Methodik soll auch der Einfluss der Interventionen auf die Entwicklung der Gruppe untersucht werden, im Besonderen ob ein Zusammenhang besteht zu Veränderungen der unbewussten Inhalte in der Gruppe.

In der Diskussion werden die Ergebnisse mit den bestehenden Konzepten in der Literatur verglichen.

²¹ Zur Begriffsdefinition vgl. Mertens (2014) S. 756-772

²² Siehe S. 21 Kapitel „Gruppe und Gruppenanalyse“

3 Arbeit

3.1 Der Weg

Im Rahmen der ioa[®]-Ausbildung hatte ich mit einem meiner Kollegen ein Training zum Thema Aggression in einer Hauptschule durchgeführt, mit dem Ziel aggressives Verhalten der Jugendlichen untereinander in eine konstruktive Form der Gruppeninteraktion zu führen. Die Vorbereitung und Durchführung führte uns zu einigen psychoanalytisch Überlegungen und Interventionen mit Vorstellungen von Veränderungen der Psychodynamik in der Gruppe. Die Klassen in denen wir das Training durchführten zeigten eine positive Entwicklung. Die prinzipiellen ethnischen Konflikte liessen sich – dies war zu erwarten – nicht auflösen, jedoch konnten sie in einer Weise kanalisiert werden, die letztendlich dazu beitrugen, dass das aggressive Verhalten zumindest reduziert werden konnte. Schon bei diesem Training führte ich Interviews mit Jugendlichen vor und nach dem Training durch, um tiefenpsychologische Vorgänge während eines Trainings zu erfassen. Der dabei erstellte Leitfaden für das Interview diente als Ausgangspunkt für die Entwicklung der Interviews der wissenschaftlichen Untersuchung im Rahmen der Masterarbeit (siehe Anhang 3). Dabei wurden die Fragen zwischen erstem und zweitem Interview nochmals überarbeitet.

Anschliessend an dieses Training stellte sich für mich im Rahmen der ioa[®]-Ausbildung die Frage, ob mit tiefenpsychologischen Theorien ioa[®]-Trainings erfasst werden können und ob diese dazu führen können in Gruppen Interventionen gezielter einsetzen und Vorgänge besser verstehen zu können. Dies wäre wiederum hilfreich für die Strukturierung von weiteren Trainings.

3.2 Forschungsfrage

Die Entwicklung einer gezielten Forschungsfrage aus dem Interesse heraus, psychodynamische²³ Vorgänge zu verstehen und gezielt und damit nützlich einzusetzen, stellt eine nicht unerhebliche Herausforderung dar. Es geht um die „Kunst die richtigen Fragen mit den geeigneten Methoden zu beantworten“ (Taverna, 2016). Die grösste Hürde dabei ist es, das Forschungsfeld so zu begrenzen, dass es im Rahmen einer Masterarbeit abhandelbar ist, jedoch dennoch so offen zu lassen, dass neue Erkenntnisse möglich sind.

Um diesen beiden Gegensätzen der Offenheit und Eingrenzung zu entsprechen ist die Forschungsfrage sehr allgemein formuliert:

²³ Der Begriff Dynamik wurde schon von S. Freud verwendet und beschreibt insbesondere die Interaktion innerpsychischer Instanzen und soll in dieser Arbeit vor allem dazu verwendet werden, tiefenpsychologische Aspekte zu beschreiben, bei denen es um Interaktionen im Unbewussten Bereich geht. Bei Peters (1984, S. 141-142) wird der Begriff diskutiert.

Welche Veränderungen der Inhalte und der Dynamik tiefenpsychologischer Strukturen einer Gruppe finden sich nach einem ioa[®]-Training?

Um sie dann in verschiedenen Unterpunkten zu strukturieren;

- *Bezogen auf das Unbewusste der TeilnehmerInnen*
- *Bezogen auf die unbewusste Dynamik innerhalb der Gruppe*
- *Speziell fokussiert auf die Übertragung unbewusster Vorgänge auf den Beobachter²⁴*

Dies ermöglicht es, während der Durchführung ein möglichst offenes Setting zu wählen, damit der tiefenpsychologischen Raum geöffnet wird, um dann im zweiten Schritt in der Auswertung den Fokus so zu setzen, dass es zu sinnvollen Ergebnissen kommt, die in der Diskussion interpretiert werden können. Dabei bieten die Unterpunkte der Fragestellung eine gezielte Strukturierung des Forschungsablaufs und der Interpretation.

Der Bezug zum tiefenpsychologischen Menschenbild kann vor allem in den Interviews hergestellt werden, dabei geht es sowohl darum, ob es zu einer Veränderung der Inhalte und tieferen Verständnis bei den Jugendlichen kommt, als auch darum, ob durch den Beobachter Veränderungen zu erkennen sind, die in Korrelation zur gewünschten Wirkung des Trainings gesetzt werden können.

Der Bezug zu den Gruppenanalytischen Theorien soll vor allem über die strukturierte Beobachtung hergestellt werden.

Als dritter Punkt soll die Aussenwirkung der Gruppe miteinbezogen werden, dies ist ja häufig auch der Grund für die Durchführung eines ioa[®]-Trainings. Im konkreten Fall waren aggressive Übergriffe auf dem Heimweg der Anlass der Schule auf Outdoor-Trainings zu setzen. Im Sinne von psychoanalytischen Überlegungen wird die Psychodynamik am stärksten in der Übertragung spürbar, daher soll die Übertragung auf den Interviewer und Beobachter in die Interpretation miteinbezogen werden.

Aus diesen drei Punkten soll dann eine zusammenfassende Interpretation durchgeführt werden.

Die initiale Idee, das Training oder zumindest einzelne Elemente so zu gestalten, dass sie einem psychoanalytischen Setting ähneln mit den Kernpunkten der Abstinenz und den Deutungen²⁵ wäre viel aufwendiger gewesen und hätte in diesem Rahmen wohl nicht durch-

²⁴ Vgl. Herold und Weiß (2014) und „Gegenübertragung“ bei Ermann (2014). Damit lässt sich ableiten, dass es zu subjektiven Phänomenen der Bedeutungszuschreibung kommt seitens des Beobachters und Interviewers. Es finden auch andere Übertragungen statt (TrainerInnen und Gruppe), diese sind aber mit diesem Design nicht untersuchbar.

²⁵ Vgl. Berns (2014)

geführt werden können. Das Training selbst wurde daher durch die Forschungsarbeit möglichst wenig beeinflusst. Die Tatsache, dass Interviews durchgeführt wurden und dass diese Interviews so strukturiert wurden, sodass tiefenpsychologische Aspekte erforscht werden können hat natürlich einen Einfluss auf das Training.

Auch ist diese Forschungsarbeit als Ausgangspunkt zu sehen für die Möglichkeit in einem weiteren Schritt psychoanalytisch Interventionen erarbeiten zu können und deren Wirkungen zu erforschen.

Ein Nachteil, der sich daraus ergibt, dass das Training an sich nicht durch die Forschungsarbeit strukturiert wird, bedeutet, dass Aspekte, die vorhersehbar die Ergebnisse beeinflussen können, nicht mitgestaltet werden. Im konkreten Fall mussten einige Teile des Trainings klassenübergreifend durchgeführt werden, sodass es bei der Gruppenbeobachtung um Übungen ging, bei der mehrere Klassen zusammenwirkten, die eigentlich nicht Teil der wissenschaftlichen Arbeit waren. Hintergrund ist, dass es bei dem Training mehrere Klassen gab, von denen ich pro Schulstufe eine für meine wissenschaftliche Arbeit herausgenommen hatte. Durch den Ausfall eines TrainerInnen-Teams mussten zwei Klassen zusammengelegt werden.

3.2.1 Zusammenfassung

In offenen, halbstrukturierten Interviews mit den TeilnehmerInnen sollen gruppenanalytische unbewusste Prozesse, welche in der Übertragung deutlich werden, analysiert werden. Diese Interviewform wird bei Mayring (2016, S 67) „Problemzentriertes Interview“ genannt.

Weiters sollen psychodynamische Entwicklungen in Gruppen, die auf das ioa®-Training zurückzuführen sind mit Hilfe von den Interviews aufgespürt werden. In der nicht teilnehmenden Beobachtungen soll die Aufmerksamkeit auf tiefenpsychologische Prozesse gerichtet sein.

3.3 Ethik

Die Anwesenheit während der Veranstaltung im Rahmen der normalen Schulzeit war für die SchülerInnen verpflichtend, die Teilnahme an den Trainings war freiwillig. Wie beim regulären Unterricht wurde die Anwesenheit durch die LehrerInnen überprüft, jedoch nicht speziell sanktioniert. Die Eltern wurden schriftlich über das Training informiert, sowie über die wissenschaftliche Arbeit und es wurde eine schriftliche Einverständniserklärung von den Eltern eingeholt inklusive über die Durchführung der wissenschaftlichen Arbeit mit Beobachtung und Filmen und der freiwilligen Teilnahme an den Interviews.

Die Interviews waren freiwillig und fielen zeitlich nicht mit dem Training zusammen. Sie wurden während der Schulzeit durchgeführt und veränderten den Ablauf des Unterrichts

und des Trainings nicht. Es ergaben sich keine Vor- oder Nachteile für die interviewten SchülerInnen im Rahmen des Unterrichts oder des Trainings.

Da durch die wissenschaftliche Arbeit kein Einfluss auf das Training genommen wurde im Sinne eines Experimentes, gab es keine Versuchspersonen. Es handelte sich somit nicht um ein Forschungsvorhaben im Sinne des § 2.(1) 1. Der Satzung über die Aufgaben der Ethikkommission der Universität Wien.²⁶

²⁶ <https://satzung.univie.ac.at/alle-weiteren-satzungsinhalte/ethikkommission/>

4 Theorie und Begriffsdefinitionen

4.1 Die Gruppe

„Um wirklich Zwei zu sein (Mutter und Kind voneinander getrennt), muss man zu dritt sein. (Mutter, Kind und Vater) (Mendel 1972)“ Bürgin (1993). Die Erweiterung dieser Vorstellung ist die Entwicklung der sozialen Kompetenzen. Wobei in der Gruppe dieses Modell der Triangulierung, welches dann zu einer Polyangulierung führt kaum mehr sichtbar wird; die Beziehungen innerhalb der Gruppe sind zu komplex. Wie aus dem neuronalen Netzwerk nicht auf den Inhalt des Denkens geschlossen werden kann, kann die Gruppendynamik nicht auf die Paarbeziehungen zurückgeführt werden. Dies lässt jedoch die interessante Frage entstehen was ist es, was einer Gruppe inhärent ist.

Um der Antwort näher zu kommen ist ein Blick von der anderen Seite – nämlich der des Individuums – sinnvoll. Dieses ist der Träger der bewussten und unbewussten Vorstellungen zur Gruppe und diese sind in jeder Person unterschiedlich. Wären sie jedoch so unterschiedlich, dass keine Akkordanz²⁷ beim Aufeinandertreffen hergestellt werden kann, wäre dies ein schizoider und wohl pathologischer Zustand. Die Varianz dieser Vorstellungen von der Gruppe hat sowohl eine interpersonelle als auch eine zeitliche Dimension. Die Aussenwirkung der Gruppe ist die Akkumulation der Konkordanzen in der Gruppe und diese können somit auch im Individuum erfasst werden.

4.2 Die Psychoanalyse

Das Verständnis der Psychoanalyse umfasst heutzutage einen sehr breiten Rahmen und erfreut sich unzähliger Strömungen mit immer neuen Denkansätzen, sodass sich die Frage lohnt, was ist das gemeinsam Verbindende, auf das sich alle diese Richtungen stützen²⁸. Die Antwort auf diese Frage, könnte es vereinfachen Gedanken zu entwickeln, die eine spezifische Anwendung möglich machen, zum Beispiel wie im Rahmen eines Trainings der ioa®.

Vielleicht ist es überhaupt schwierig, sich vorzustellen, wie die Psychoanalyse in einem Setting wie jene, die für ioa®-Trainings typisch sind, angewendet werden kann. Das typische Setting der Psychoanalyse ist jenes des/der AnalytikerIn mit AnalysandIn in einem abgeschlossenen Raum, der Inhalt alle spontanen Gedanken, die dem/der AnalysandIn in den Sinn kommen und das Ziel die störenden unbewussten Anteile zu bearbeiten, deren Ursache in der Vergangenheit, häufig in der Kindheit vermutet werden. Outdoor-Aktivitäten sind eher das Gegenteil davon, es sind viele Personen beteiligt, der Raum ist nicht abgeschlossen, der

²⁷ Unter Akkordanz ist die Herstellung von Übereinstimmungen durch Interaktion der Gruppenmitglieder zu verstehen, während Konkordanz die bestehenden Übereinstimmungen beschreibt.

²⁸ Vgl. Fußnote 11: Mertens (2014, S XI)

Inhalt die gestellten Aufgaben. Wenn die Psychoanalyse allgemeingültige Inhalte hat, so müssen diese auch im Setting von Outdoor-Aktivitäten nachvollziehbar sein, auch wenn der Fokus auf Entwicklung der Gruppe liegt unabhängig von der individuellen Sichtweise. Dennoch kann es sein, dass die psychoanalytische Theorie in diesem Bereich erst entwickelt werden muss, dies soll in weitere Folge versucht werden.

Das Schwierige an einer Antwort auf die Frage wie sich Psychoanalyse und ioa[®]-Trainings zusammenbringen lassen, ist wohl, dass die Psychoanalyse sowohl eine Theorie über die Psyche des Menschen als auch eine Methode zu deren Erforschung darstellt. Die Methode ist vor allem die dyadische Beziehung in der therapeutischen Situation. Dies umzulegen auf die Gruppe erfordert das Einführen neuer Gedankengänge.

Wie dies geschehen könnte wurde schon angedeutet, die Elemente der Psychoanalyse in ihrem therapeutischen Setting hat Ähnlichkeit mit dem Setting TrainerIn – Gruppe und in diesem Setting kann nach den Elementen der Psychoanalyse gesucht werden.

4.3 Das Menschenbild in der Psychoanalyse

Es gibt mehrere Ansätze, die besonders sind für das Menschenbild der Psychoanalyse. Einerseits ist es die genaue Beschreibung des Unbewussten. Die Psyche ist ständig damit befasst das Innere Erleben mit dem Äußeren Input in Einklang zu bringen. Das bewusste Erleben des Menschen ist die Spitze des Eisberges der psychischen Vorgänge. Es ist daher offensichtlich, dass eine vielfältige Vorverarbeitung und Auswahl vorangeht bis sich die zerebrale Aktivität zu unserem Bewusstsein formt. Dass diese Verarbeitung den Hauptteil der psychischen Vorgänge ausmacht, kann man sich vielfältig vergegenwärtigen, etwa durch die Betrachtung eines EEGs²⁹, das die Rhythmik und damit die Regelmäßigkeit, die sich darin spiegelt darstellt und auch bei maximal reduziertem Bewusstsein, etwa im Tiefschlaf ständig Aktivität zeigt³⁰. Aber dies ist auch noch nicht genug, um das Unbewusste im psychoanalytischen Sinn zu beschreiben. Vielmehr sind damit jene spezifischen Prozesse gemeint, die die Verbindung zu unseren Emotionen und mit den Emotionen zu unseren Grunderfahrungen darstellt. Es findet eine ununterbrochene Prüfung aller Eindrücke mit diesen Erfahrungen statt

²⁹ EEG: Elektroenzephalogramm

³⁰ Die Erkenntnisse auf dem Gebiet der Neurologie, die unbewusste Vorgänge plausibel und deren Korrelat auf somatischer Ebene darstellen, wachsen ständig; damit jedoch auch die Frage der psychischen Korrelate zu den somatischen Beobachtungen. Analytische Forschung zeigt sich damit nicht als anachronistische Wissenschaft sondern aktuell und wichtiger Partner im wissenschaftlichen Diskurs. Beispielhaft zeigt dies folgendes Zitat: „Dass unsere Augen pro Sekunde drei kleine Sprünge machen, Sakkaden genannt, ist schon lange bekannt. Neu ist das erkannte Prinzip der rekurrenten Verbindung als funktionaler Basis des Bewusstseins. Die spätere, visuelle Information wird immer mit der früheren dynamisch abgebildet. Dieser rückgekoppelte Vorgang auf der Netzhaut erzeugt einen inneren Kreislauf, eine stehende Kontextschleife. Jeder ständige Fluss bewussten Erlebens ist das Ergebnis eines Vorwissens von der gegebenen Situation.“ Taverna (2016)

und damit eine Selektion und Auswahl³¹. Die Vorstellungen wie dies geschehen könnte und welche Pathologien darin repräsentiert sein könnten, führt zur Vorstellung des Widerstandes und der Verdrängung; zu den Begriffen Widerstand und Verdrängung vgl. Ermann (2014).

Eine andere Perspektive bietet das Strukturmodell mit der Unterscheidung von Ich, Es und Über-Ich; vgl. z.B.: Nitzschke (2014). Es dient dem Verständnis der Herkunft unterschiedlicher Regungen, wenngleich es eine starke Vereinfachung darstellt. Daher lässt es sich auch nicht zur Deckung bringen mit der Beschreibung von Bewusstem, Unbewussten und Vorbewussten. Das Modell ist jedoch sinnvoll, weil es eine enge Beziehung zur Eigenperzeption einer Person zeigt und damit dem Verständnis sehr dienlich ist.

Eine weitere Sichtweise ist diejenige der Triebe, die aus der psychischen Energie entstammen und diese Energien suchen eine Möglichkeit der Abfuhr. Auch dieses Bild ist gut mit somatischen Korrelaten in Einklang zu bringen. Während jedoch das somatische Korrelat von Depolarisation und Repolarisation von Zellen und der Verteilung von Rezeptoren und Neurotransmitter noch nichts über den Inhalt aussagt, die dadurch im Psychischen repräsentiert sind, sucht die Psychoanalyse nach der Geschichte dahinter. Dabei hat vor allem die Pointierung des Sexualtriebes der Psychoanalyse viel Aufmerksamkeit gebracht und sie konnte damit viel bewegen. Dabei kommt ein Missverständnis zwischen wissenschaftlicher Definition in diesem Kontext und allgemeiner Interpretation des Begriffes Sexualität zum Tragen. Während in der allgemeinen Auffassung von Sexualität der Koitus erwachsener Personen sehr zentral ist, fasst die Psychoanalyse darunter viel mehr zusammen, vgl. Becker (2014). In der psychoanalytischen Betrachtung äußert sich die Sexualität schon bei den ersten genitalen Beschäftigungen des Kindes und spielt bis hin zum Lebenswillen eine wichtige Rolle. Ob die genitale Phase demselben Trieb entspringt, der beim Erwachsenen die sexuelle Lust steuert, kann wahrscheinlich nicht nach logisch-naturwissenschaftlichen Kriterien beantwortet werden. Auch hier stellt sich mehr die Frage, ist es zweckmäßig für das Verständnis. Die Beurteilung und Behandlung dieser Frage würde jedoch eine eigene wissenschaftliche Abhandlung nach sich ziehen und soll nicht an dieser Stelle vollzogen werden. Es reicht sich klar zu machen, dass die Unterscheidung zwischen Trieben immer künstlich bleibt, dass die psychische Instanz, die die Sexualität steuert wichtig ist und in viele Bereiche hineinspielt in denen man sie eventuell nicht sofort erwartet. Selbiges gilt auch für alle weiteren Instanzen, die man abgrenzt, nur werden sie vielleicht nicht so kontrovers perzeptiert. Weiters fällt die

³¹ Vgl. hierzu etwa auch die Darstellung von Bollas (2011, S. 11-14)

Sexualität auch nicht in der Pubertät vom Himmel, sondern entwickelt sich so wie alle anderen psychischen Instanzen. Dies zu berücksichtigen bei pathologischen Entwicklungen kann helfen diese zu verstehen.

Eine andere allgemeine Erklärung über die Psychoanalyse kann man damit zusammenfassen, dass sie sich mit psychischen Vorgängen beschäftigt, die sich nicht mit logischen Schlüssen klären lassen, sondern so komplexer Natur sind, dass sie sich nicht mehr auf einfache Ursachen-Wirkung-Beziehungen zurückführen lassen. Beispielsweise kann man den Zustand Hunger und den Antrieb der Nahrungssuche leicht erklären, während dies mit Zwängen nicht so einfach ist.

Es gibt sicher neuropathologische Zustände mit psychischen Veränderungen, die wir bisher nicht als solche erkennen. Was passiert bei psychoanalytischer Behandlung in so einem Fall? Ein Beispiel ist die Epilepsie³², die schon lange bekannt ist und deren somatische Ursache man erst Mitte des 19. Jahrhunderts besser zu verstehen begann, sodass Medikamente entwickelt und gezielt eingesetzt werden konnten. Verständlicherweise kann die Psychotherapie keine Epilepsie heilen. Jedoch gibt es vielfältige Mechanismen, die das Krampfpotential beeinflussen und vom psychischen Zustand abhängig sind. Weiters gibt es Bereiche, in denen sich psychische Alterationen und Krampfaktivität nicht mehr sehr deutlich unterscheiden, so dass die neurologische und psychiatrische Sicht keineswegs ausschließliche sind.

Ein anderer Aspekt ist die Auseinandersetzung mit dem Individuellen. Die Psychoanalyse interessiert sich vor allem für die Geschichte des einzelnen Analysanden. Natürlich ist es nicht möglich zu kommunizieren ohne allgemeine Übereinkünfte. Wenn diese fehlen zum Beispiel in Bezug auf die Sprache, so kann es schwierig werden, etwa bei der Analyse von Kleinkindern. Hier muss auf ein anderes Kommunikationssystem übergegangen werden. In dieser Kommunikation und der Symbole, die sie beinhaltet, kann ein Teil der Problematik stecken, dennoch braucht es ein Basissystem auf die der Kontakt primär basiert, auch wenn dieser danach Teil der individuellen Betrachtung wird³³. Bei Forschungsfragen wird es an diesem Punkt diffizil, denn wenn jede Analyse individuell ist, wie können dann allgemeine Schlussfolgerungen gezogen werden. Andererseits ist dies wahrscheinlich ein Grund, warum sich die

³² Freud (1945c, S. 397-418) etwa unterscheidet eine organische und eine affektive Epilepsie in „Dostojewski und die Vätertötung“. Und zur Geschichte der Epilepsie vgl. z.B. Tajerbashi und Friedrich (kein Datum)

³³ Vgl. dazu Winnicott (2012). Natürlich ist es bei Winnicott nicht die Gruppe sondern das präverbale Kind, mit welchem in Kontakt getreten wird. Interessant ist in dem Zusammenhang auch, dass Winnicott an selbiger Stelle das Spiel als jene Aktivität beschreibt, welche zu Gruppenbeziehungen führt: „... mit anderen Worten halte ich *das Spiel* für *das Universale*; es ist Ausdruck von Gesundheit: denn Spielen ermöglicht Reifung und damit Gesundheit; es führt zu Gruppenbeziehungen; es kann eine Form der Kommunikation in der Psychotherapie sein; und schließlich hat sich die Psychoanalyse als hochdifferenzierte Art des Spielens im Dienste der Kommunikation des Patienten mit sich selbst und anderen entwickelt.“ Winnicott (2012, S. 52)

Psychoanalyse entwickelt hat, weil an vielen Stellen genau dort das Problem zum Verständnis von psychischen Erkrankungen entsteht, wo die ganz persönliche Lebensgeschichte eine prägnante Rolle bekommt, daher ist die Psychoanalyse als Behandlungsform auch in so engem und langen Kontakt mit den Patienten. Diese Dichotomie zwischen Individuellem und Allgemeinem kann vielleicht gerade an dieser Schnittstelle erfasst werden in der das Paradoxon entsteht, dass im Allgemeinen das Individuelle zählt. Dieser Austausch findet ja auch in der Analyse statt, wenn der Analysand über Erlebtes reüssiert und dabei die Verarbeitungsmechanismen, die zu seiner individuellen Reaktion geführt haben, darstellt. Daher ist es möglich aus den individuellen Erfahrungen allgemeine Erkenntnisse zu entwickeln. Diese sind selbstverständlich nicht auf dieselbe Weise überprüfbar wie etwa ein physikalisches Experiment, sondern bedürfen der Überprüfung und Weiterentwicklung im psychoanalytischen Setting. Dennoch können die psychoanalytischen Erkenntnisse hier übersetzt werden und dann in Kommunikation mit anderen Wissenschaften treten, fast so wie im Individuellen in der Psychoanalyse. Denn dies ist ein wichtiges Charakteristikum einer Wissenschaft, dass sie zum Austausch mit allen anderen Wissenschaften fähig ist, wie bei Poscheschnik (2005, S. 18) beschrieben wird.

Interessanterweise wird dies auch in anderen Disziplinen wichtiger. So zeigt sich in der Medizin, dass nach den allgemeinen Erkenntnissen, zum Beispiel über Wirkungen von Medikamenten, die Frage nach der individuellen Pharmakodynamik einen weiteren Beitrag leisten kann zur Behandlung.

4.3.1 Psychoanalytisches Setting

Das klassische Bild für die psychoanalytische Methode ist die Couch. Das psychoanalytische Setting ist eine recht eng definierte Behandlungsform, die eine spezielle Beziehungsform zwischen Analytiker und Analysand kreiert, in der unbewusste Vorgänge besonders deutlich werden. Durch Interventionen des Analytikers wird ein Zugang zu unbewussten Vorgängen geschaffen, die das Verständnis für die eigenen innerpsychischen Vorgänge öffnet und damit den Handlungsspielraum, sodass die Symptome, die zur Analyse geführt haben, an Bedeutung verlieren.

Dieses Setting ist allerdings nicht nur für die psychoanalytische Behandlung maßgebend, auch die psychoanalytischen Theorien wurden zum Großteil so entwickelt, sodass keine scharfe Trennung zwischen der Methode und dem Menschenbild möglich ist, da sie sich eben auf dieses spezielle Setting stützt, in dem unbewusste Vorgänge sehr deutlich werden.

Sind die psychoanalytischen Theorien dann überhaupt auf Situationen außerhalb dieses Settings übertragbar? Einerseits stützt sich die Psychoanalyse nicht nur auf Erkenntnisse

aus Psychoanalysen, weiters ist in der Psychoanalyse die subjektive³⁴ Realität genauso wichtig wie das Unbewusste. Es gibt beispielsweise Patientengruppen, in denen die klassische Behandlungsform nicht angewendet werden kann und auch hier können die tiefenpsychologischen Theorien angewandt werden. Zusätzlich ist es im Austausch mit anderen wissenschaftlichen Fachdisziplinen notwendig die Theorie so zu abstrahieren, dass eine Kommunikation und Vergleich von Ergebnissen möglich werden.

Dies ist auch mein Ausgangspunkt, wenn ich der Frage nach unbewussten Vorgängen in einer Gruppe nachgehe, denn einerseits gehe ich davon aus, dass unbewusste Vorgänge auch hier eine wichtige Rolle spielen, andererseits ist es nicht möglich, das klassische psychoanalytische Setting auf eine Gruppe anzuwenden, also braucht es geeignete Verfahren hierfür, auf die ich später eingehen möchte.

4.3.2 Psychoanalytische Forschung

Ob die Psychoanalyse überhaupt eine eigene Wissenschaft ist, wird immer wieder diskutiert. Und dies obwohl für S. Freud dies eine wichtige Voraussetzung in der Entwicklung seiner Theorien war, vgl. Kerz-Rühling (2014). Hintergründe sind die Schwierigkeiten in der Objektivierung. Dies resultiert allerdings aus der meiner Meinung nach überholten Vorstellung, quantitative Forschungsmethodik würde über qualitativer Forschung stehen³⁵. Daher wurde auch in der Psychoanalyse versucht, quantifizierbare Untersuchungen durchzuführen. Dazu wurden durch Operationalisierung Kategorien eingeführt, Einordnungen getroffen und Wirksamkeiten geprüft; vgl. Sandner (2013, S. 210-215). Dies leistet sicher einen wichtigen Beitrag aus unterschiedlichen Aspekten. Die zentralen Aspekte der Psychoanalyse können damit jedoch nicht direkt geklärt werden. Während die Frage nach der Wirksamkeit bearbeitet werden kann, wird die individuelle Situation jeder Analyse, also die Frage nach der individuellen Ideenwelt nicht geklärt. Wenn diese nicht individuell und damit operationalisierbar wäre, würde das die Psychoanalyse an sich in Frage stellen³⁶.

³⁴ Mit subjektiv wird hier nur deutlich gemacht, dass die Existenz einer absolut objektiven Realität immer wieder in Frage gestellt wird. Es ist somit die eigene Realität als auch die Realität des ‚Anderen‘ damit subsumiert, daher das was subjektiv als Realität wahrgenommen wird. Zum Beispiel auch die Realität der Mutter, die das Kind aufwachsen sieht im Gegensatz zu dem, woran sich der Patient aus seiner Kindheit erinnert.

³⁵ „Davon auszugehen, dass ein beliebiges Beobachtungsdatum erst dann zu einem wissenschaftlichen wird, wenn man es quantifiziert, ist allerdings ein naiver Glaube an die Magie der Zahlen und verschleiert zudem die hermeneutische Konstruktion jedes metrischen Systems (Atteslander 1995; Devereux 1967; Eberhard 1987)“ Poscheschnik (2005, S. 24)

³⁶ Pointiert könnte man sagen, man würde wieder vor der Black Box stehen, die am Anfang der Verhaltensforschung gestanden ist.

Ähnlich wird dies auch bei Schwiersch (1995) diskutiert, der das Paradoxon darin sieht, dass Wirkung nur dann objektiviert werden kann, wenn das Subjekt zum Objekt gemacht wird und dass dies genau das Gegenteil von Pädagogik ist.

Wie kann nun wissenschaftliche Forschung in diesem Kontext stattfinden. Eine Möglichkeit wird bei Sandner (2013, S. 188 und 192) diskutiert. Dort wird erörtert, dass die Nachvollziehbarkeit ein wichtiges wissenschaftliches Kriterium ist. Daher wird gefordert, dass die Interpretation der Interaktion reliabel und valide sein soll und es wird ausgeführt, wie dies zu erreichen ist. Pointiert könnte man dieser Argumentation entgegenhalten, dass der Mensch an sich diese Kriterien ja gar nicht erfüllt. Wenn nämlich valide bedeuten würde, dass die projektiven Identifizierungsprozesse übereinstimmen und reliabel, dass die Reaktionen auf äußere Herausforderungen gleich ablaufen, dann wäre das Einfordern gerade dieser Kriterien dem psychoanalytischen Prozess entgegenlaufend. Allerdings ist die Forderung ja, dass die Methode die Kriterien der Validität und Reliabilität erfüllt und nicht das Forschungssubjekt.

Was soll nun untersucht werden und mit welchen Methoden. Es geht um zentrale Konzepte der Tiefenpsychologie und deren Umsetzbarkeit auf Schulgruppen, also nicht in therapeutischen Gruppen und nicht in analytisch geführten Gruppen. Dazu wird ein theoretisches Konzept von Gruppe erarbeitet, in der psychodynamische Prozesse erkennbar sind. Anhand dieses Konzeptes werden dann zentrale Mechanismen untersucht, wie zum Beispiel Unbewusstes, Verdrängung oder Abwehr. Ähnlich wie bei der psychoanalytischer Textinterpretation „der vom Textproduzenten verdrängte Sinn erschlossen werden“ Mayring (2016, S. 126) soll.

4.4 Die Entwicklung

Der Begriff Entwicklung kann sehr weit gefasst werden, sodass ich von vornherein folgende Einschränkung vornehmen möchte, es geht um die psychische Entwicklung von der Konzeption bis zur Adoleszenz und auch hier wird für diese Arbeit im Besonderen jener Teil wichtig, in der die Entwicklung der sozialen Kontakte außerhalb der Familie stärker werden, also etwa ab dem 3-5. Lebensjahr. Dies ist letztendlich auch jene Zeit ab der Erinnerungen über die eigene Lebensgeschichte entstehen.

Die Psychoanalyse hat nicht nur eine Theorie über die Psyche des Menschen sondern eng damit auch verbunden die Entwicklung der Psyche und dies aus zwei Blickwinkeln. Der eine ist die Entwicklung, wie sie sich als Lebensgeschichte jetzt präsentiert in der Erinnerung, die andere die reale Entwicklung, so wie sie von außen wahrgenommen wurde.

Alle unsere Erfahrungen auf die sich die innerpsychische Vorverarbeitung stützt entstammen unserer Entwicklung und natürlich der Veranlagung. Wieviel welchem Teil geschuldet ist, möchte ich an dieser Stelle nicht diskutieren. Für die Psychoanalyse ist somit das Ergebnis dieser Entwicklung im Analysanden wichtig, dies muss nicht deckungsgleich mit der Realität sein. Es gibt allgemeine Regelhaftigkeiten, deren Kenntnis sehr wichtig für den

Analytiker ist. Im Verlauf einer spezifischen Analyse geht es jedoch immer weniger um diese Regelmäßigkeiten sondern immer mehr um die individuelle Ausgestaltung. Wie also schon angesprochen kommt es zu dem Paradoxon, dass sich die Analyse im Allgemeinen für das Individuelle interessiert.

Der zweite Blickwinkel ist dann jener der realen psychischen Entwicklung, deren Erkenntnisse aus Beobachtung und vor allem Interaktion mit dem sich entwickelndem Individuum entsteht. Diese beiden können und müssen nicht deckungsgleich sein. Diese Spannung zwischen dem, wie sich eine Person ihre Entwicklung konstruiert und wie sie tatsächlich war, kann zu Erkenntnissen in einer konkreten Psychoanalyse führen, sie muss jedoch nicht gelöst werden, vielmehr ist es wichtig diese Unterscheidung nicht außer Acht zu lassen, denn sie erweitert das Verständnis für die psychischen Vorgänge, die Widerstände und die Symptome, die uns im einzelnen Individuum begegnen.

Wenn man in Betracht zieht, dass über die ersten Lebensjahre überhaupt keine Erinnerung besteht, auch wenn breiter Konsens darüber besteht, dass die Entwicklung in dieser Zeit eine große Rolle spielt, so wird dieser Kontrast besonders sichtbar. Nur weil keine Erinnerung besteht, bedeutet dies nicht, dass nichts passiert ist. Der Fokus in dieser Arbeit soll nun aber auf einen bestimmten Teil gerichtet sein, nämlich jenen Sozialprozess, der zu der Fähigkeit führt in Gruppen zu interagieren und als Gruppe Aufgaben zu bewältigen und hier im Besonderen der Erkundung unbewusster Vorgänge.

Im Setting eines ioa[®]-Trainings ist es ja der Wunsch, dass die Intervention des/der TrainerIn oder des Trainingsteams zu einer Adaptation in der Gruppe führt. Die Erkenntnisse über den erörterten Sozialprozess sollen dazu beitragen das Verständnis zu erhöhen, wie dies funktionieren kann.

4.5 Gruppe und Gruppenanalyse

Während es zu unbewussten Vorgängen im Individuum viel Literatur gibt, sieht es in Bezug auf unbewusste Vorgänge in Gruppen viel dürftiger aus. Zusätzlich beschäftigt sich die vorhandene Literatur hauptsächlich mit dem Individuum in Gruppen, vgl. Haubl (2014) und Gruppenanalyse mit der Wirkung von Gruppen auf das Individuum. Ich möchte mich jedoch in dieser Arbeit hauptsächlich mit unbewussten Vorgängen beschäftigen, die sich auf die Interaktion der Gruppe beziehen. Hier mag leicht der Eindruck entstehen es ginge um metaphysische Phänomene, also um ein kollektives Unbewusstes, welches über die Psyche der einzelnen Person in der Gruppe hinausginge. Ich denke dies hätte keinen wissenschaftlichen

Gehalt³⁷. Bei der Arbeit mit Gruppen wird jedoch rasch klar, dass es vielfältige psychische Vorgänge gibt, die vor allem entstehen, wenn die Gruppe interagiert und weniger die einzelnen Personen betrifft. Dennoch ist dies wiederum in den einzelnen Personen verortet und damit nicht metaphysisch (und daher wissenschaftlich fassbar). Diese Theorie möchte ich jedoch erst in der Diskussion aufgreifen und an dieser Stelle darstellen, wie Gruppen in der Psychoanalyse gesehen werden und welche Arbeitsansätze es gibt.

4.5.1 Definition Gruppe

Die Definition des Begriffs Gruppe an sich soll hier nicht diskutiert werden. Eine Darstellung des Begriffs Gruppe, aus Sicht der Psychoanalyse findet sich etwa bei Haubl (2014). Aus pädagogischer Sicht kann man an folgender Stelle nachlesen: Lenzen (2004, S. 694-695)³⁸. Im Duden online (2016) wird sie folgendermaßen definiert: „... 2. Gemeinschaft, Kreis von Menschen, die aufgrund bestimmter Gemeinsamkeiten zusammengehören, sich aufgrund gemeinsamer Interessen, Ziele zusammengeschlossen haben ...“.

Die hier untersuchten Gruppen sind SchülerInnen verschiedener Klassen in einem Altersrange von etwa 1-2 Jahren, wobei immer wieder einzelne SchülerInnen fehlen.

Zur Diskussion Individuum versus Gruppenarbeit in der Schule vor allem bezogen auf den Unterricht findet man bei Voß (2002, S. 197-200) weitere Erklärungen, wo „... Aspekte von Individualisierung versus Teamentwicklung vor dem Hintergrund eines veränderten Bildungsbegriffes in unserer Gesellschaft erörtert ...“ werden. Im Kontext dieser Arbeit spannend ist ihre Aufzählung möglicher Fallen der Gruppenarbeit, insbesondere jene: „Nenne die Gruppe ein Team, aber behandle ihre Mitglieder als Individuen“ ebd. (S. 204). Dabei möchte ich nicht die Richtigkeit dieser Aussage diskutieren, sondern auf den darin impliziten Hinweis der unterschiedlichen Perspektiven von Gruppe und Individuum. Als Rechtfertigung für das Lernen in Gruppen wird angeführt: „Anders als in der Negation kollektiver Lernformen, liegt deshalb das Merkmal einer humanen und demokratischen Schule in der Möglichkeit, die Aneignung von Erkenntnissen [...] mit sozialem Lernen zu verbinden.“ ebd. (S. 206)

Führt man die Theorie zur Arbeit in Teams³⁹ in der Schule weiter auf Aktivitäten innerhalb der Schule aber außerhalb des strukturierten Unterrichts so kommt man über die Erkenntnisse der systemisch-konstruktivistischen Perspektive, wie sie zum Beispiel bei Kriz

³⁷ Das setzte voraus, dass psychische Prozesse unabhängig von Lebewesen stattfinden würden und meiner Erkenntnis nach, konnte das bisher nach wissenschaftlichen Aspekten nicht nachgewiesen werden.

³⁸ Vgl. weiters Lenzen (2005, S. 1326-1328), wo auch pädagogische, psychoanalytische Aspekte und die Frage nach Gruppenstrukturen in Schulen diskutiert werden.

³⁹ Gieler und Lüde (2002) geht beim Begriff Teams von Gruppen von 5-6 Personen aus, während in dieser Arbeit grössere Gruppen zusammenkommen, aber häufig in Untergruppen mit dieser Grösse zusammenarbeiten.

(2000, S. 146) weiter ausgeführt werden, vor allem im Kapitel Affektlogik, zu einem Wirkungsbild von Trainings, das Ähnlichkeiten mit tiefenpsychologischen Theorien hat.

4.5.2 Gruppenanalyse

Einen Überblick über Analyse in Gruppen, sowohl in Groß- als auch Kleingruppen kann man bei Roth und Shaked (2010) erhalten. Allerdings wird die Frage, wie analytische Methoden auch auf schon bestehende Gruppen angewendet und wirken können, dabei nicht diskutiert. Letztendlich geht es immer um das Individuum in der Gruppe⁴⁰, ebenso ist dies bei der Gruppenanalyse in der Kinderpsychiatrie.

Wenn man sich für tiefenpsychologische Mechanismen in Gruppen interessiert in Bezug auf die Entwicklung der Gesamtgruppe und nicht der einzelnen Personen, die diese Gruppe formen, wird es schwieriger⁴¹. Einerseits kann man auf Modelle der Gruppendynamiker zurückgreifen, allerdings werden dabei einige Elemente der Tiefenpsychologie nur rudimentär behandelt. Andererseits könnte man aus einer dyadischen Beziehung auf Mehr-Personen Beziehungen schließen – vgl. etwa Bettighofer (2014) – und so ein Konzept von Gruppe formen, allerdings würde dies offen lassen, ob in einer Gruppe psychische Prozesse entstehen, die bei zwei Personen eben nicht vorhanden sind. Insgesamt kann ich mich der Meinung von Mendelssohn – vgl. Eisenbach-Stangl (1997, S. 6 und 173-175) – anschließen, dass es – und insbesondere in Bezug auf meine Fragestellung – an einer entsprechenden Theorie mangelt.

4.6 Der Begriff Gruppe in der Analyse

Während Bion (2015, S. 124) den Menschen als Sozialwesen betrachtet und in einer Gruppe vor allem die Formation mehrerer Einzelpersonen sieht, können nach Foulkes (2007a, S. 124 und 2007 b, S. 33-34 und 141-142) die einzelnen Personen als Manifestationspunkt einer Matrix⁴² der Gruppe gesehen werden. Weitergedacht gibt es etwas Unbewusstes der Gruppe, das sich in jeder Person widerspiegelt und eine Gruppe besteht auch wenn sie nicht gerade physisch zusammenkommt, allerdings sind die Gruppenphänomene leichter fassbar, wenn sich diese physisch trifft; vgl. Bion (2015, S. 96-97). Weiters können Elemente wie sie

⁴⁰ Dies sieht im Übrigen auch Haubl (2014) so, wenn er fragt: „Sind Gruppen überhaupt geeignet, Individuation zu fördern“

⁴¹ Bei Heckmair und Michl (2012, S. 227), die viele auch in der ioa® verwendeten Methoden beschreiben, kann man zum Beispiel nachlesen: „Denn: Problemlösungsaufgaben sind – anders als zum Beispiel ‚New Games‘ – kein Selbstzweck. Entscheidend ist (neben dem Spaß natürlich), dass die Lernerfahrungen für den Einzelnen gesichert und auf den Alltag [...] übertragen werden können.“

⁴² Von der Gruppenmatrix ausgehend kann auch eine Organisations- oder Institutionsmatrix beschrieben werden. Hierauf wird in der Untersuchung von Pühl (1997) – wenn auch nur kurz – Bezug genommen.

schon in der „klassischen“ Psychoanalyse zu finden sind, ebenso in Gruppen wiedergefunden werden; vgl. hierzu Lemche (kein Datum, S. 15).

Eine weitreichende Zusammenfassung zum aktuellen Stand gruppenanalytischer Theorien und Forschung findet sich bei Sandner (2013). Allerdings steht hier auch – wenn man es jeweils im Detail betrachtet – die Vorstellung im Vordergrund, es wird eine Gruppe zum Zwecke einer analytischen Therapie geformt, woraufhin eine Entwicklung in dieser Gruppe stattfindet, die in Phasen eingeteilt werden könnte und impliziert damit einen Gruppenleiter und damit die analysierende Person. Der Zweck richtet sich wieder auf die individuelle Entwicklung. Dies unterscheidet sich deutlich von dem Ansatz in dieser Arbeit⁴³. Zu zentralen Fragen der Gruppenanalyse kann man bei Sandner (2013, S. 48) unter „Ungeklärte zentrale Probleme der Gruppenanalyse“ nachlesen.

Das Anwendungsfeld in meiner Forschung ist die Schule als Erziehungseinrichtung, daher ist es notwendig sich Gedanken über tiefenpsychologische Vorgänge aus Sicht der Pädagogik zu machen, da sie (die Pädagogik im Allgemeinen) in diesem Setting den Handlungsspielraum definiert, welcher von einem Training nach den Ansätzen der ioa[®] ausgefüllt wurde, wie sie im ULG⁴⁴ der ioa[®], verschriftlicht im Skriptum gelehrt wird. Handlungsorientierte Ansätze ermöglichen – bzw. provozieren – Gruppenkonstellationen an denen die Gruppe sich entwickeln soll. Heckmair und Michl (2012, S. 255) beschreiben dies so, als dass „das Ziel vieler ausserschulischen Themen der 70er Jahre zunächst [war], ein Gefühl der Betroffenheit zu erzeugen, so scheint das Ziel von erlebnispädagogischen Aktionen nicht selten darin zu liegen, Ergriffenheit zu ermöglichen.“⁴⁵. Was jedoch passiert während dieser Sprachlosigkeit, welchen Sinn und Bedeutung hat sie. Dies sind Fragen, die durch analytische Betrachtungen bearbeitet werden können und die Verbindungen zu handlungsorientierten und tiefenpsychologischen Theorien herstellen können.

Muck (2007) bietet hierfür eine gute Zusammenfassung, wenn auch nicht im abschließendem Sinne: Es wird die Frage nach dem Sinn von psychoanalytischer Pädagogik oder Pädagogik und Psychoanalyse gestellt und ein Faden von der Theorie über Methoden zur Arbeit in Gruppen unter Voraussetzungen, die jenen in meiner Forschungsarbeit ähneln, gezogen. Dies wird in meiner Arbeit im Speziellen im Anwendungsfeld von Outdoor-Aktivitäten betrachtet.

⁴³ Therapie mittels Gruppenanalyse ist ein wichtiges Thema und für einige Fragestellungen in dieser Arbeit wichtig. Allerdings besteht meiner Meinung nach ein zentraler Unterschied zwischen einer Gruppe, die zum Zwecke einer Therapie geformt wird und jenen Gruppen, die nicht zu Therapiezwecken entstanden sind.

⁴⁴ ULG = Universitätslehrgang

⁴⁵ Im Folgenden wird aus pädagogischer Sicht die Aufarbeitung gefordert, dies soll an dieser Stelle aber nicht weiter verfolgt werden, auch wenn es eine wichtige Aussage des Absatzes im Buch ist.

5 Auswertung

5.1 Methodik

„Nicht irgendeine puritanische Forschungsmethode, sei sie nun statistisch oder hermeneutisch, entscheidet darüber, welche Fragen überhaupt erlaubt sind, sondern die Fragen entscheiden über Wahl und Entwicklung der Methoden.“ Poscheschnik (2005, S. 53)

5.1.1 Allgemeines

Diese wissenschaftliche Arbeit ist eine qualitative Feldforschung⁴⁶ mit Interviews und Gruppenbeobachtung; vgl. z.B. Bortz und Döring (2005, S. 263, 321 und 338).

Um die Psychodynamik⁴⁷ beurteilen zu können sollen Interviews mit den Jugendlichen während und nach einem Training durchgeführt werden. Die Interviews sollen halb strukturierte, fokussierte Tiefeninterviews – vgl. hierzu vgl. z.B. Bortz und Döring (2005, S. 317) – werden, damit ein Vergleich sowohl zwischen den Jugendlichen als auch im zeitlichen Abstand erfolgen kann.

5.1.2 Interviews

Es wird ein strukturierter Leitfaden mit Fragen erstellt werden, die offene Antworten erfordern. Wenn die Jugendlichen bei einer Frage Probleme haben, Antworten zu finden, sind die Fragen weiter strukturiert. Von dort ausgehend wird der Interviewer anhand der Übertragung die Thematik vertiefen. Typische Übertragungssituationen könnten Widerstände sein, die die Jugendlichen daran hindern, Konflikte oder Probleme wahrzunehmen. Diese Wahrnehmung kann dann angesprochen werden. Es werden jedoch keine Deutungen vorgenommen.

Durch die Wahrnehmungen von Übertragungen findet schon während der Erhebung eine erste Interpretation des Materials statt, ähnlich wie dies bei der ‚Gegenstandsbezogenen Theoriebildung‘ bei Mayring (2016, S. 106) beschrieben wird. Die Interviews sollen vor allem auf das Gruppenverständnis und Erleben in der Gruppe beim Training fokussieren (siehe Anhang 3: Leitfaden Interviews). Dabei sollen die Kriterien non-direktiv, situationsspezifisch, Raum lassend und Frage nach Affekten (ebenda) eingehalten werden.

⁴⁶ Mayring (2016, S. 55) beschreibt den Grundgedanken folgendermassen: „Feldforschung will ihren Gegenstand in möglichst natürlichem Kontext untersuchen, um Verzerrungen durch Eingriff der Untersuchungsmethoden bzw. durch die wirklichkeitsferne Außenperspektive zu vermeiden.“

⁴⁷ Im Sinne der Psychoanalyse werden in diesem Kontext unter Psychodynamik „... unbewusste Konflikte, Abwehrmechanismen, Symptombildungen, Phantasien, Bewusstseinszustände, Modi der Verarbeitung von Konflikten und Traumata, Transformationen ...“ [Mertens (2014, S. 756)] verstanden und betreffen „... konflikthafte, zumeist interpersonelle Vorgänge ...“ [ebenda]. In dieser Arbeit sollen vor allem die Aspekte, die sich auf die Gruppe beziehen im Fokus stehen.

5.1.3 Beobachtung und Film

Die Beobachtung wird nicht teilnehmend und offen durchgeführt. Da die wissenschaftliche Arbeit das Training möglichst nicht beeinflussen soll, wäre es schwierig schon von vornherein auf die Beobachtung zu fokussieren, daher wurde die beobachtete Sequenz des Trainings gefilmt. In Absprache wurde eine Übung ausgewählt, die in der Mitte des Trainings lag und die TrainerInnen bei allen Gruppen geplant hatten. Diese wurde gemeinsam mit den TrainerInnen ausgewählt, da sie ein wichtiges Element im gesamten Training einnahm, es handelt sich um „Das Laufende A“⁴⁸. Die Kamera wurde am Rand des Trainingsgeländes positioniert bevor die Übung anfang, die Jugendlichen waren informiert und wussten, dass gefilmt wird. Die Beobachtung wurde von derselben Position durchgeführt. Im Film wurde darauf geachtet, dass immer die gesamte Gruppe aufgenommen wurde, gegebenenfalls wurde die Kameraposition angepasst. Die Auswertung erfolgte halb standardisiert, die Kriterien wurden im Vorhinein festgelegt. (Anhang 5).

5.1.4 Überblick Ablauf Untersuchung

Zusammenfassend kann der Forschungsablauf in 5 Punkte strukturiert werden:

1. Interviews mit TeilnehmerInnen -> Theoriebildung über die Gruppe (deduktiv)
2. Beobachtung einer Trainingssequenz
3. Interviews -> Theoriebildung über die Gruppe (deduktiv)
4. Auswertung: Beschreibung von Veränderungen
5. Integration in bestehende Modelle und Schlussfolgerungen (induktiv)

Im Zeitlichen Ablauf sieht dies folgendermassen aus:

½ Tag Training	↻ ca. 1 Mo	3 strukturierte Einzelinterviews (15 min) w & m ⁴⁹	↻ ca. 1 a	ioa®-Training, eine Sequenz mit Beobachtung, mitgefilmt	↻ ca. 1 Mo	Einzelinterviews (15 min) mit gleichen Jgdl. etwa ein Jahr später ⁵⁰
-------------------	------------------	---	-----------------	--	------------------	---

Tabelle 1: Ablauf der Forschungsarbeit

Erklärung zum Ablauf

Das ioa®-Training wurde unabhängig von der wissenschaftlichen Untersuchung geplant. Dieses Training wurde aufgeteilt in 2 Tage mit mehreren Übungen. An dem ersten halben Tag – entsprechend einem Schultag – wurden vor allem Übungen zur Vertrauensbildung eingesetzt.

⁴⁸ Eine Beschreibung der Übung findet sich zum Beispiel bei Amesberger & Pfingstner (2007)

⁴⁹ Aus jeder der beiden Klassen, die in die Untersuchung eingeschlossen wurden, wurden jeweils 3 Mädchen und 3 Jungen interviewt, also insgesamt 12 Interviews nach dem ersten Trainingstag.

⁵⁰ Von den initial 12 Jugendlichen konnten nach dem 2. Trainingstag nur noch 9 Jugendlichen interviewt werden da 3 aufgrund von Krankheit oder Schulwechsel nicht mehr am 2. Trainingstag teilgenommen hatten.

Der zweite Tag wurde für Übungen genutzt, die die Gruppe herausfordern sollte, mit Konflikten umzugehen. Das Training wurde für 2 Parallelklassen und über 2 Jahrgänge (Schulstufen) durchgeführt. Aus organisatorischen Gründen wurden die Klassen eines Jahrganges beim 2. Trainingstag jeweils zusammengefasst. Die Trainingstage hatten einen Abstand von einem Jahr und waren jeweils am Ende des Schuljahres geplant. Die Gruppe sollte stabil sein, daher nicht am Anfang des Schuljahres und es sollte beim ersten Tag helfen, die Integrität der Schulklasse als Gruppe zu fördern und beim zweiten Trainingstag die Gruppe der SchülerInnen vor die Herausforderung stellen einfache Aufgaben zu lösen, die eine Kooperation unter den SchülerInnen erfordert und damit potentiell konfliktbehaftet sind.

Die Interviews wurden in etwa einem Monat Abstand von den Trainings durchgeführt. Das erste Interview sollte die Eindrücke des ersten Trainings beinhalten. Der Abstand vom Training sollte so gross sein, dass die Interviews nicht als Teil des Trainings erscheinen und eine mögliche Wirkung innerhalb des Gruppenverbandes der SchülerInnen inklusive des/der KlassenlehrerIn miteingefasst werden kann.

Um eine Nahebeziehung zwischen den Erfahrungen der Jugendlichen innerhalb des Trainings und der wissenschaftlichen Untersuchung herzustellen, wurde am 2. Trainingstag eine Sequenz beobachtet und gefilmt, die dann ausgewertet wurde.

Das zweite Interview diente dazu, die Entwicklung der Gruppe zu erfassen. Insgesamt wurden jeweils 3 Mädchen und 3 Jungen aus beiden Klassenstufen interviewt. Diese haben sich freiwillig gemeldet und waren jeweils aus einer Klasse. Von den 12 interviewten Jugendlichen nach dem ersten Trainingstag konnten beim 2. Interview nur 9 Jugendlichen ein zweites Mal interviewt werden, da die anderen 3 Jugendlichen aufgrund Krankheit oder Schulwechsel nicht mehr am 2. Trainingstag teilgenommen hatten.

5.2 Interviews

5.2.1 Einführung

Es sollen alle Interviews im Einzelnen kurz dargestellt und interpretiert werden, wobei nur jene Interviews ausgewertet werden, bei denen jeweils beide Interviews durchgeführt werden konnten, was bei 9 Jugendlichen der Fall war, wie aus den Transkriptionen ersichtlich. 2 Jugendliche waren bei der zweiten Interviewrunde nicht mehr in der Klasse, eine Jugendliche hatte bei der 2. Interviewrunde gefehlt. Keine der Jugendlichen, die sich initial bereit erklärt hatte an den Interviews teilzunehmen, wollte bei der zweiten Runde nicht mehr mitmachen. Die von den Jugendlichen gesammelte Information war Geschlecht, Alter während des 1. Interviews und Vorname (für die Arbeit im Rahmen der Anonymisierung verändert), sowie der

Nachname bis zur 2. Interviewrunde, damit die Interviews zugeordnet werden konnten, danach wurde der Nachname im Rahmen der Anonymisierung gelöscht. Die Jugendlichen wurden einzeln nacheinander interviewt, wobei sie jeweils zu zweit waren bei den Interviews; dies war aus praktischen Gründen nicht anders zu organisieren. Dies könnte natürlich eine gewisse Beeinflussung bewirkt haben, da die Struktur des Interviews prinzipiell jedes Mal gleich angelegt war. Andererseits könnte es auch zu einer konstruktiven Interferenz geführt haben, wenn die Zeit zum Nachdenken und Verarbeiten der Fragen länger war. Insgesamt entstand bei mir aber kaum der Eindruck, dass die Antworten des/der VorgängerIn wiederholt wurden. Auch Zwischenkommentare durch die anderen anwesenden Jugendlichen wurden kaum abgegeben.

5.2.2 Senka

Introspektive des Interviewers

Senka redet während der Interviews fließend, antwortet rasch in ganzen und zumeist klaren Sätzen, die überwiegend grammatikalisch richtig sind. Auf direkte Nachfragen kann sie ihr Bild von der Gruppe nachvollziehbar vermitteln (Mehrere Stellen, z.B. Z.⁵¹ 39-40). Sie erweckt daher den Eindruck eines eloquenten Mädchens, welches ein differenziertes Bild von der Gruppe integriert hat. Dies zeigt sich etwa in der Aussage der Z. 113-115, wenn Sie Personen in der Gruppe, einerseits in der Rolle als Klassenkameradinnen als auch als Freunde außerhalb der Gruppe sehen kann und die dabei unterschiedlichen Verhaltensweisen erkennt.

1. Interview

Klasse 2 b, 11 Jahre, weiblich

Das Mädchen gibt an, sich auf das Training gefreut zu haben. (Z. 17-18). Negative Ereignisse beschreibt sie ohne Nachfragen nicht. Auf direkte Nachfrage ob sie auch schlechte Erfahrungen gemacht hat erzählt sie von einem Ereignis, welches möglichst weit in der Vergangenheit liegt (Z. 92-94). Dies kontrastiert Aussagen, die sich auf Ängste beziehen (Z. 25-27), wenn man davon ausgeht, dass für die Entstehung dieser Ängste auch reale Erlebnisse notwendig sind, die sie schon gemacht hat. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass es für sie psychisch einfacher ist, diese in die Vergangenheit zu projizieren, um sie dann von einer größeren Distanz aus zu betrachten.

Wenn Senka direkt auf Ängste angesprochen wird, wird einerseits Streit in der Gruppe angeführt, andererseits körperliche Verletzungen (Z. 25-27 und Z 116-118). Sie kann also eigene Ängste wahrnehmen und beschreiben, es ist jedoch für sie einfacher, diese auf somatisch

⁵¹ Z. = Zeile.

fassbare körperliche Verletzungen zu übertragen. Dies könnte so interpretiert werden, dass Konflikte innerhalb der Gruppe besser ertragen werden, wenn diese auf körperliche Verletzungen übertragen werden können, denn auf diese kann man reagieren (Z. 122-123).

Es gelingt ihr auch persönliche Erlebnisse einzelner Übungen auf die Gruppe zu übertragen, konkret wenn Sie von ‚Respekt‘ spricht (Z. 60-64). Damit kann man auch schließen, dass sie die Fähigkeit besitzt, zwischen persönlicher Sichtweise und dem Erleben in der Gruppe zu differenzieren. Dies gibt ihr letztendlich mehr Handlungsmöglichkeiten in der Gruppe, wenn sie die verschiedenen Einflüsse von eigener Wirksamkeit und Gruppendynamik zu unterscheiden beginnt.

Die Klasse scheint allerdings die einzige Gruppe zu sein, zumindest von der sie bewusst berichten kann und die für sie als homogene Struktur existiert (Z. 110f). Dies wäre somit das erste Interaktionsfeld, das komplexer wird als die Triangulierung mit den Eltern und die Interaktion in der Familie.

2. Interview

Senka beschreibt sich als gut eingebettet in die Klasse (Z. 171-175). Wenn sie über Konflikte und Streit redet, dann meist in der dritten Person ohne konkret jemanden zu erwähnen, auch wenn sie auf direkte Nachfragen beschreibt, dass sie schon in ‚Streite‘ involviert war (Z. 147-152). Konfliktlösung wird als wichtige Funktion anerkannt (Z. 162-165), auch wenn sie diese eher aus der Distanz zu erzählen scheint.

In den Übungen werden diejenigen Teile betont, die in Zusammenarbeit gelöst wurden und nicht jene, die zu Dissonanzen geführt haben, was zu der immer noch vorhandenen Dichotomie zwischen Positivem und Negativem führt (Z. 199-201).

Neben den Kompetenzen, die dazu führen, einen Konflikt aufzulösen, können auch die Erkennung von Disharmonien, die den Konflikt herbeigeführt haben oder von Machtbestrebungen, die einem Konflikt zugrunde liegen, die Entwicklung von Gruppen fördern. Diese Seite von Konflikten ist bei ihr sehr abgewehrt, was zum Ausdruck kommt, wenn der Interviewer im Detail nachfragt, warum ein Streit beginnt (Z. 150) oder warum es schwer ist, sich zu entschuldigen (Z. 166f).

Senka – Sichtweise auf die Gruppe

In Bezug auf positive Aspekte der Gruppe kann Senka diese bei beiden Interviews beschreiben (z.B.: Z. 83-84 und 135-138). Beim 2. Interview findet sie mehr dezidierte Beispiele und beschreibt Szenen vor allem aus dem ioa[®]-Training heraus (Z. 128 und 199-201).

Werden im ersten Interview Konflikte und negative Erfahrungen entweder verneint oder in die Vergangenheit projiziert (Z. 92-94), weicht sich dies im zweiten Interview auf und

es wird möglich, vereinzelt Beispiele zu berichten, jedoch bleibt auch dann zentral die Betonung des positiven Ausgangs (Z. 210-212).

Senka – Eigene Position in der Gruppe

Fragen, die sich auf das Verhältnis zwischen Individuum und Gruppe beziehen beantwortet sie mit eher kurzen Sätzen (z.B.: Z. 19-22). Hier gibt es am wenigsten Entwicklung im Vergleich der beiden Interviews. Allerdings kann sie dann im zweiten Interview bezogen auf die Gruppe von ihrer eigenen Verantwortung in der Gruppe reden und auch kurz beleuchten, was dies für sie bedeutet (Z. 202-209).

Mit der eigenen Position ist auch die Frage der Bedeutung anderer Personen und deren Funktion für die Gruppe verbunden, diesbezüglich gibt es bei ihr wenig Bewusstsein weder beim ersten noch beim zweiten Interview. Sie benennt in keiner Szene eine bestimmte Person außer der Lehrerin und bleibt bei allgemeinen Beschreibungen wie ‚man‘, ‚Freundinnen‘ oder die ‚anderen‘.

Senka – Konflikte

Erst im zweiten Interview können Konflikte in der Gegenwart bezogen auf die eigene Klasse beschrieben werden, der Widerstand gegen die Vorstellung es darf Konflikte geben sinkt. Auch hier dient das ioa[®]-Training als Projektionsfläche. Die positive Lösung wird jedoch sehr rasch in den Vordergrund gestellt, sodass weiterhin Konfliktvermeidung und Konfliktauflösung anstatt der Bearbeitung im Vordergrund steht, auch wenn es in dieser Hinsicht durch das Training Entwicklung gibt. (Z. 161-169)

5.2.3 Marina

Introspektive des Interviewers

Marina wirkt sehr schüchtern, was auch daran zum Ausdruck kommt, dass sie einige Fragen gar nicht, viele mit nur kurzen Sätzen, teilweise nur mit einem Wort beantwortet. Erst gegen Ende des Interviews entsteht der Eindruck, dass sie mehr von sich Preis gibt, dadurch, dass sie in etwas längeren Antworten Beschreibungen gibt, die nicht nur eine Paraphrasierung der zuvor gestellten Frage sind. Es scheint so, als ob ihr diese Zurückhaltung etwas selbst im Wege steht, da beim Interviewer dennoch der Eindruck entsteht, dass sie sich mitteilen möchte.

1. Interview

Klasse 2a, Alter 12 Jahre, Geschlecht, weiblich

Initial sind ihre Antworten nur sehr kurz (bis ca. Z. 41). Dass Streit in der Klasse ein Grund für die Durchführung der Trainings ist, wird von ihr selbst angesprochen (Z. 18-19)

und im selben Satz die Versicherung, diese würden in der Vergangenheit liegen, eventuell könnten solche Streitigkeiten Auslöser von Angst und Verunsicherung sein, somit bleibt es eine Projektion in die Vergangenheit. Eine andere Seite der Klasse als Gruppe, an der sie Gefallen gefunden hat, spricht sie ebenfalls an indem sie den Wunsch nach einer Klassengemeinschaft äußert, die wächst und zusammenhält (Z. 16).

Anpassung ist eine Strategie der Problemlösung deren Nichtgelingen als Kristallisation für Streit gesehen wird. Dies ist jedoch angesichts der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe, die mehrmals von den Jugendlichen angesprochen wird, wahrscheinlich nicht immer einfach (Z. 30-35).

Darin kommt auch zum Ausdruck, dass die fehlende Anpassung zu Dysfunktionalität der Gruppe führt. Das Training wird als möglicher Ausweg gesehen, der Slogan ‚Gemeinsam statt Gegeneinander‘ stammt zwar nicht von den Jugendlichen wird jedoch von dieser Jugendlichen übernommen und dient als Hoffnung für die Weiterentwicklung der Gruppe (Z. 63-64). Die Richtung, die diese Entwicklung nehmen soll, formuliert sie zuerst in einer reproduziert klingenden Phrase (Z. 45), kann dann jedoch klar formulieren, dass es ihr um Respekt geht (Z. 47).

Auch direkt danach gefragt gibt sie keine negativen Seiten der Gruppe an, vielleicht spiegelt das die Angst wider, die Gruppe zu verlieren (Z. 59-65). Im Positiven findet sie nämlich sehr genaue Beschreibungen (Z. 139-147). Negatives könnte daher verdrängt und Verarbeitungsmöglichkeiten von negativen Seiten noch nicht gefunden sein.

Im Verlauf kann sie differenzieren zwischen der Klasse als Gruppe und Jugendgruppen in ihrer Freizeit, sie führt Gruppen mit unterschiedlichen Funktionen ein (Z. 75-88). In der Klasse können konstruktive Lösungen gefunden werden, in der Freizeit dienen Gruppen zum Abhandeln von persönlichen Beziehungen. Lösungsstrategien, die der Gruppe entspringen sind noch nicht möglich zu formulieren, die Hilfsfunktion wird nach Aussen auf Erwachsene projiziert (Z. 111-126).

2. Interview

Negative Erfahrungen können deutlich besser beschrieben und eingeordnet werden als beim 1. Interview. Als Problemlösung wird eindeutig die Versprachlichung angegeben, was zu ihren sprachlichen Fähigkeiten passt im Verhältnis zu den anderen Jugendlichen. (Z. 167-174 und Z. 183-185)

Damit kann sie nun im Gegensatz zum 1. Interview negative Erlebnisse darstellen, ohne diese sofort projizieren zu müssen, hat Problemlösungsstrategien, kann diese aber noch nicht sehr bewusst einsetzen. (Z. 192-193)

Marina – Sichtweise auf die Gruppe

Marina kann gut die Gruppe und die Bedeutung für sich selbst beschreiben, vor allem in dem Teil, wo sie nach Gruppen in der Freizeit gefragt wird. (Z. 92-107)

Der Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Interview ist vor allem, dass die Klasse als Gruppe wichtiger wird, auch wenn es dort mehr Vertrauensprobleme gibt, die sie erkennt und beschreiben kann. Dieser Problematik begegnet sie mit der Erfahrung, dass sie mehr Zurückhaltung in Bezug auf Privates zeigt und an Vertrauensbildung mit der Klasse arbeiten möchte. (Z. 219-224)

Wie schon beschrieben ist auch markant, dass sie problematische Situationen im 1. Interview nur aus der Vergangenheit erzählt (Z. 59-65), dann im 2. Interview jedoch Streitigkeiten beschreiben und Problemlösungsstrategien anführen kann (Z. 167-174 und Z. 183-185).

Marina – Eigene Position in der Gruppe

Ihre eigene Position und die Funktion von anderen Personen in der Gruppe kann sie gut beschreiben. Sie kann sich in andere Personen hineinversetzen und Vermutungen über die Beweggründe derer Handlungen anstellen. (Z. 150-166)

Im Gesamteindruck scheint im zweiten Interview die Klasse als Gruppe wichtiger, da sie länger und ausführlicher über die Klasse redet und mehr Aspekte sowohl positive als auch negative beschreiben kann, sodass im Interviewer ein genaueres Bild entsteht. Dies ist wahrscheinlich sowohl Teil der normalen Entwicklung als auch der Tatsache geschuldet, dass Jugendliche immer mehr Zeit in der Schule und damit der Klassengemeinschaft verbringen müssen. Ob und welche Bedeutung das ioa[®]-Training dabei aus ihrer Sicht spielt, kann sie kaum formulieren (z.B. Z. 257, 278-297), dies wäre jedoch ein interessanter Punkt gewesen, bleibt aber somit offen.

Marina – Konflikte

Konflikte werden – wie bei den meisten anderen Jugendlichen auch – in die Vergangenheit oder auf andere projiziert. Sie kann jedoch vereinzelt Konflikte darstellen und ihren eigenen Anteil erkennen, dies im zweiten Interview mehr als im ersten. (Z. 20-41 versus Z. 171-180)

Auch bei ihr steht die sofortige Lösung im Vordergrund, das heisst, es ist schwer Konflikte auszuhalten. Dabei sind ihr zentrale Mechanismen wie Vertrauensbildung und Respekt bewusst, diese schreibt sie einmal auch dem ioa[®]-Training zu. (Z. 46-47)

Ob die Motivation darin besteht, den Interviewer damit zu erfreuen oder sie das tatsächlich so wahrgenommen hat, kann nicht unterschieden werden. Es wird jedoch nach dem Training leichter, Konflikte zuzulassen und damit mit diesen besser umzugehen.

5.2.4 Kerstin

Introspektive des Interviewers

Das Mädchen wirkt sehr lebendig und selbstbewusst, möchte etwas erzählen und kann sich gut ausdrücken, das zeigt sich zum Beispiel auch daran, dass sie auf fast jede Frage eine längere Antwort gibt, teilweise auch von selbst erzählt und Verbindungen zwischen Gefühlen und Erlebnissen herstellt (z.B. Z. 11-13). Die Schülerin verbindet Gefühle mit Erlebnissen in der Gruppe (Z. 131-134) und kann diese beschreiben, dabei entsteht der Eindruck, dass negative Erlebnisse rasch auf körperlicher Ebene wahrgenommen werden, was sie jedoch nicht direkt beschreibt.

1. Interview

Klasse 2a, weiblich, 13 Jahre

Die Schülerin erzählt, dass die Gruppe Probleme mit ‚Gewalt‘ hat und dass sie durch das ioa[®]-Projekt davon profitieren konnten, mit diesen umzugehen (Z. 21-23). Sie kann auch zeitlich darstellen, wie sich die Klasse als Gruppe entwickelt und wie dies in das Training eingebettet ist (Z. 31-33). Dennoch bleibt das Thema Streit und Gewalt sehr angstbesetzt, dies kommt zum Ausdruck, wenn sie von der Angst erzählt, ‚irgendein Streit‘ könnte dazu führen, dass alles wieder weg ist (Z. 122-123). Es gibt also neben dem Vertrauen, dass das ioa[®]-Training zur Entwicklung in der Gruppe beitragen kann, auch die Angst, es könnte alles wieder vernichtet werden.

Es gelingt eine abstrakte Verbindung zwischen Gruppenfähigkeiten und Leistungsfähigkeit in der Klasse (Z. 16-27) herzustellen. Es braucht jedoch die Lehrer als Ausweichform für Konfliktlösung, wahrscheinlich, weil das unverständliche, das in den Konflikten steckt noch nicht alleine verarbeitet werden kann.

Dass neben den positiven Aspekten, die dieses Training bringen kann (Z. 11-12), auch Ängste stecken, kommt auch in den Fragen zum Schulapparat zu Ausdruck. Durch ihre Schwester (Z. 56) und die Versetzung eines Schülers (Z. 16) hatte sie schon Kontakt damit gehabt, versteht die Vorgänge jedoch nicht genau und dieses Unverständliche, das im Schulapparat steckt, macht Angst. Eventuell trägt diese Angst zu der Befürchtung bei, es könnte ‚alles ... wieder weg‘ sein (Z. 123). Das ioa[®]-Projekt sollte ja genau das Gegenteil bewirken; Strukturen zu festigen, die helfen, mit ‚Streitereien‘ umzugehen.

Ein weiterer interessanter Aspekt, der nicht nur bei ihr thematisiert wird, ist der Begriff ‚chaotisch‘. In keinem der Interviews wird klar, wer diesen Begriff prägt⁵². Von der Außenperspektive drückt er etwas Negatives aus, zumindest aus der Sicht von jemandem, der der Klasse Struktur geben möchte. So wie die Jugendliche dies einführt, scheint es aber auch positive Effekte zu haben. Das kreative Potential, das von Chaos ausgeht, scheinen sie in der Gruppe nutzen zu können, der negative Teil braucht jedoch den Lehrer, um gelöst werden zu können. (Z. 85-95)

Zusammenfassend kann das Mädchen das Training gut als hilfreiche Projektionsfläche nützen, durch die sie Verbindungen zwischen den Problemen in der Klasse und Lösungsstrategien aus dem Training ziehen kann. Sie hat jedoch auch Verlustängste, wenn das Training vorbei ist. Damit können die hilfreichen Anteile des Trainings im Unbewussten noch nicht sehr stark aufrechterhalten werden.

2. Interview

Das zweite Interview beginnt mit einer interessanten Begriffswahl, da sie die Übungseinheiten als ‚Spiele‘ (Z. 131-134) bezeichnet, dies kommt auch bei anderen Jugendlichen vor. Der Begriff Spiel ist wie eine Projektionsfläche für Elemente der Realität bei denen Regeln eingeführt werden, aber nicht die Konsequenzen. Zum Beispiel bedeutet das Scheitern im Spiel nicht, einen realen Verlust zu erleiden, das Gewinnen keine Entlohnung. Im Gegensatz ist im Begriff Übung mehr von der Realität enthalten. Aus dem Scheitern würde eher die Wiederholung folgen und aus dem Schaffen der Aufgabe die Überführung in die Realität.

In einem Training hat es Parallelen zur analytischen Situation in einer Einzeltherapie. Denn auch die Analyse schafft psychischen Raum, in dem die Gedanken nicht sofort mit Konsequenzen hinterlegt werden. Damit entsteht der Raum, dass diese verarbeitet werden können. Eine ähnliche Funktion könnte es haben, wenn die Jugendliche in dem Training den Aspekt des Spielens betont. Wer den Begriff ‚Spiel‘ für die Trainingseinheiten eingeführt hat, wird nicht formuliert, aber die Jugendliche verwendet ihn so. Besonders bei ihr ist es interessant, weil sie sehr strukturierte Vorstellungen von Gruppe hat und es damit einfacher ist im Rahmen eines Spieles als eines Trainings die Wirkung der Gruppe zu erleben. (Z. 136-137)

⁵² Beim Interviewer entstand in den ganzen Interviews der Eindruck, dieser wird eher von Außen an die Klasse herangetragen und von den Schülerinnen und Schülern gerne übernommen und in positiver Weise uminterpretiert, dies kommt nicht direkt in einem Interview zu Ausdruck, sondern ist eine Perspektive, die erst entsteht, wenn mehrere Interviews gemeinsam betrachtet werden, dennoch wird dieser Begriff von mehreren Schülerinnen gebracht und von Innen als positive Bewertung aufgefasst, auch wenn wohl den meisten bewusst ist, dass von außen dies gegenteilig wahrgenommen wird.

Die Problemlösungsstrategie hat sich nun eindeutig verschoben, es können nun mehr Probleme intrinsisch gelöst werden. Das heißt, sie beschreibt häufiger, dass Lösungen innerhalb der Gruppe gefunden werden und es braucht kaum mehr zusätzlich den Lehrer. (Z. 147-149)

Die Klasse als Gruppe hat deutlich mehr Herausforderungen, denn hier muss auf mehr soziale Beziehungen Rücksicht genommen werden als in der Freizeit. (Z. 156-167)

Es wird eine positive Entwicklung beschrieben und diese wird auf Umsetzung von Zielen zurückgeführt, die auch das Training hatte. (Z. 192-204)

Da sie selbst in einem sozialen Beruf arbeiten möchte, wird sie darauf angesprochen, wie sie das Training diesbezüglich erlebt hat, dabei streicht sie die Freiwilligkeit hervor, dies ist eine wichtige Erkenntnis, da dies auch eine Funktion ist, mit der in einem solchen Training gearbeitet wird und dies steht im Gegensatz zur Schule, die nicht freiwillig ist. (Z. 286)

In einer Gruppe steht die soziale Interaktion im Vordergrund und nicht das Individuelle, daher ist es interessant sich zu überlegen, was Freiwilligkeit in dem Kontext bedeuten kann. Es ist wahrscheinlich eine abnehmende Rigidität in der Struktur der Gruppe.

Kerstin – Sichtweise auf die Gruppe

Sie tritt sehr selbstbewusst auf und kann die Gruppe aus unterschiedlichen Perspektiven gut beschreiben und auch im Verhältnis zu anderen Gruppen. Als eine der wenigen kann sie auch Befürchtungen in Bezug auf das Training äussern, nämlich dass es zu zerstörerischen Konflikten kommen könnte. (Z. 14-23)

Es ist schon das zweite Training, an dem sie teilnimmt, und sie hat deswegen eine gute Einschätzung, was die Möglichkeiten und negative Seiten eines Trainings sein können. Die Entwicklung durch das Training sieht man daher mehr im Detail. Zum Beispiel beschreibt sie, dass die Selbstwirksamkeit der Gruppe einen wichtigen Anteil an der Zufriedenheit und Konfliktlösung hat. (Z.B. Z. 215-230)

Im ersten Interview beschreibt sie die Klasse als chaotisch, ohne im Detail beschreiben zu können, was denn dieses Chaos ausmacht. (Z. 77-87)

Im Gegensatz dazu findet sie im zweiten Interview mehr Wörter zur Beschreibung der Klasse. Die detaillierteren Züge, die zum allgemeinen Bild der Klasse beitragen wurden ihr daher bewusster. Das Training kann als Projektionsfläche genutzt werden, um sich dieses Bewusstsein zu schaffen. (Z. 135-142)

Kerstin – Eigene Position in der Gruppe

Sie scheint einen guten Überblick über die eigene Stellung in der Klasse als auch die der anderen Schüler und die der Lehrer zu haben und kann diese gut beschreiben (mehrere

Stellen, z.B. Z. 6-8). Wie bei den anderen Mädchen wird mit der Zeit die Klasse als primäre Bezugsgruppe immer wichtiger (Z. 93-95, 155-156). Im Vergleich der beiden Interviews geht ihre Entwicklung in die Richtung, dass sie sowohl negative als auch positive Ereignisse detaillierter beschreibt und die Mechanismen, die dazu führen bewusster wahrnimmt und damit mehr über ihren eigenen Anteil sowohl an der Entstehung als auch an der Lösung erkennt (Z. 131-134).

Kerstin – Konflikte

In Bezug auf Konflikte und Konfliktlösung scheint es einen grossen Sprung zwischen dem ersten Training und dem zweiten gegeben zu haben, dies kann sie auch sehr gut beschreiben. (Z. 107-124)

Die Angst, dass im Training schon gelöste Konflikte wieder aufleben könnten und das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe unterminieren könnte, erfüllt sich nicht, wie das zweite Interview zeigt. Sie kann im zweiten Interview nochmals genauer beschreiben wie Konflikte entstehen und was nötig ist, um sie in zufriedenstellender Weise zu lösen. (Z. 240-248)

5.2.5 Firat

Introspektive des Interviewers

Firat wirkt im Interview eher scheu und zurückgezogen, die Gruppe scheint er in mehrere Subgruppen aufzuteilen und nimmt diese separat wahr, zum Beispiel wenn er von Ausländern spricht. Allerdings gibt es auch Momente in denen er von der Schulklasse als gesamte Gruppe spricht, so zum Beispiel wenn er beschreibt, dass sie sich auf das Training freuten. Seine sprachlichen Probleme in Deutsch scheinen ihm zu Schaffen zu machen. Manchmal beschreibt er auch, sich lieber zurückzuziehen, dies kommt auch im Interview durch, wenn er auf manche Fragen zurückhaltend reagiert.

1. Interview

Klasse 2a, Alter 12 Jahre, Geschlecht, männlich

Der Jugendliche scheint sehr geprägt von den Streitigkeiten in der Klasse, da er vordergründig Konflikte und gegenseitige ‚Provokationen in der Gruppe beschreibt. (Z. 14-15 und 24-25)

Obwohl er mit der deutschen Sprache noch Mühe hat, verwendet er auch Fremdwörter wie zum Beispiel ‚Provokation‘. Er formuliert seine Sätze so, dass es nicht ganz klar wird, wer der Provokateur ist. Im psychoanalytischen Sinne könnte es so interpretiert werden, dass damit ein ‚Es‘ eingeführt wird, also eine Kraft, deren Ursprung nicht bewusst ist. Es ist eher unwahrscheinlich, dass diese Kraft ausserhalb der Gruppe entsteht. Es ist also ein Vorgang, der die gesamte Gruppe betrifft. Er kann ihn jedoch nicht einordnen, ist daher irritiert und es

entsteht Aggression (Z. 19). Die Aggression wird jedoch nicht direkt ausgelebt. Als Reaktion entsteht eine Verschiebung auf den Lehrer, also auf eine Autorität nach aussen. (Z. 20-21)

Ein sich an die Konflikte anschließendes Thema ist die Auseinandersetzung mit der unterschiedlichen Herkunft der Schülerinnen und Schülern in der Klasse und den sich daraus ergebenden Differenzen (Z. 39-42 und Z. 108-109). Das Thema der unterschiedlichen Ethnizitäten wird nicht nur von diesem Jugendlichen in den Interviews thematisiert sondern von mehreren. Dies kann daher auch als Ausdruck eines Gruppenthemas gesehen werden, das teilweise natürlich bewusst ist, jedoch wahrscheinlich auch unbewusst die Funktionalität der Gruppe beeinflusst. Unbewusste Inhalte sind auch das Ziel analytischer Interventionen. Aus dieser Perspektive betrachtet kann dies erklären, dass dieser Jugendliche die Interventionen gut nützen kann, um abstrakte Vorgänge zu verstehen. (Z. 31-32)

In Bezug auf Unterschiede der von ihm eingeführten ethnischen Gruppierungen bleiben die Vorstellungen sehr vage (Z. 110-115), was etwas im Gegensatz steht zu der davor detaillierten Vorstellung davon, wie die Klasse zusammenwirkt und welche positiven Entwicklungen sich daraus ergeben könnten. (Z. 59-65)

Bei der Beschreibung von negativen Aspekten tut er sich schwer und abstrahiert, die Beschreibungen werden wieder sehr unpersönlich. (Z. 123-124)

2. Interview

Im zweiten Interview haben sich die sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch nicht verändert. In Bezug auf Konflikte ergibt sich jedoch eine Entwicklung, da nicht mehr die ethnischen Konflikte in seiner Beschreibung im Fokus stehen, stattdessen Lösungsansätze für Herausforderungen an die Gruppe. (Z. 143-145)

Ein neues Thema im Interview ist das Alter und die Tatsache nun nicht mehr zu den jüngsten zu gehören. Dies einzuordnen fällt ihm jedoch schwer und er kann es nicht verbalisieren, welche Bedeutung es für ihn oder die Gruppe macht. Der Ursprung dieses Empfindens nun nicht mehr zu den Kleinen zu gehören bleibt unbewusst. Dass es für ihn ein Thema ist, zeigt allerdings, dass wichtige psychische Vorgänge damit verbunden sind. Allerdings kann er diese schwer verbalisieren oder sie sind nicht bewusst. (Z. 163-170). Direkt auf die Unterschiede angesprochen, werden äußerliche Zeichen der Reifung genannt, jedoch nicht Elemente der psychischen Entwicklung, die in der Konfliktlösung eine Rolle spielen könnten. (Z. 181-184). Die Auflösung von Konflikten ist daher für ihn weiterhin schwierig und er braucht Hilfe von aussen, zum Beispiel die Lehrerin. Wahrscheinlich ist es auch nicht zuletzt die deutsche Sprache, die ihm Schwierigkeiten bereitet. (Z. 199-208 und auch folgende)

Firat – Sichtweise auf die Gruppe

Der Jugendliche hat keinen integrativen Begriff von Gruppe, da er die Klasse stark aufspaltet in verschiedene Gruppen, sowohl bezüglich Ethnie als auch Geschlecht, je nach Situation bezieht er seine Antworten nur auf Teile der Gruppe. Dies ändert sich in den beiden Interviews kaum. Wahrscheinlich ist er sehr beschäftigt mit dem sprachlichen Defizit, das ihn auch bei der Integration in die Gruppe behindert. (Mehrere Stellen, z.B. eindrücklich Z. 191-193).

Prinzipiell scheint er Vorteile darin zu erkennen, sich zu integrieren und das Training auch als entsprechende Möglichkeit in diese Richtung, allerdings kann er auch im zweiten Interview kaum ausdrücken auf welche Art dies möglich wäre. (Z. 139-151)

Firat – Eigene Position in der Gruppe

Der Jugendliche sieht sich vor allem als Teil einer Untergruppe von Jugendlichen mit demselben Migrationshintergrund. Obwohl er es anerkennt, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Rest der Klasse Vorteile hätte, schafft er es kaum aus seiner Position dies zu erreichen. Das Training unterstützt ihn etwas in dieser Richtung, jedoch bleibt er laut seiner eigenen Beschreibung auch im Training in der Untergruppe verhaftet. (Z. 127-137 und 206-220).

Ob er sich zwischen den Interviews aufgrund oder trotz des Trainings weiterentwickeln konnte ist aufgrund seiner sprachlich limitierten Möglichkeiten schwer einzuschätzen. Dass er eine weiterführende Schule anstrebt zeigt wohl auf, dass seine Leistungen in den verschiedenen Fächern sehr divergent sein könnten. (Z. 280-284)

Firat - Konflikte

Konflikte erlebt er sehr hautnah mit und kann diese, soweit er es sprachlich schafft, auch detailliert beschreiben (Mehrere Stellen, viele schon zuvor angeführt). Welche Bedeutung diese in der Gruppe haben kann er nicht verbalisieren, wahrscheinlich auch aufgrund des eingeschränkten Blickwinkels, den er aus seiner Position auf die Gesamtgruppe hat. Ein wenig schafft er es jedoch auch, sich in andere hineinzusetzen und damit ein globaleres Verständnis zu erlangen und seine Handlungsmöglichkeiten auszuweiten (Z. 218-220). Das Training sollte damit eigentlich viel Potential zur Entwicklung haben, jedoch bleibt er auch im Training hauptsächlich in seine eigene ethnische Untergruppe verstrickt. Daher ist seine Entwicklung durch das Training etwas eingeschränkt, auch wenn er selbst das Potential des Trainings erkennen kann. (Z. 28-32 und 199-216).

5.2.6 Ada

Introspektive des Interviewers

Ada ist ein aufgewecktes Mädchen, fast wäre der Ausdruck stürmisch besser. Allerdings ist es deswegen auch manchmal etwas schwierig von den überschwänglichen Beschreibungen zu einem realistischen Bild zu kommen. Da sie wohl gerne erzählt ist das Interview sehr flüssig. Im zweiten Interview wirkt sie dann abgeklärter und etwas realistischer.

1. Interview

Klasse 2b, Alter 12 Jahre, Geschlecht, weiblich

Das Interview beginnt energiegeladen mit der Erzählung, dass die Ankündigung ein Training durchzuführen sehr positive aufgenommen wurde. Insbesondere die Stärkung des Gemeinsamen wird betont und damit auch der Wunsch nicht nur interpersonelle Beziehungen in der Klasse zu stärken, sondern auch das Zusammenwirken der Gruppe. (Z. 1-5).

Darauf folgen eher ambivalente Gefühle, denn sie beschreibt, dass eine Projektwoche nicht stattfand, da es sehr divergierende Wünsche und Möglichkeiten in der Klasse gibt und das Trainingsangebot scheint ein passenderes Angebot als eine Projektwoche (Z. 13).

Allerdings wird dieses Thema im Interview nicht vertieft. Dennoch wird daraus ersichtlich, dass ethische Unterschiede in der Klasse vorhanden sind und diese auch zu Divergenzen führen. An dieser Stelle beschreibt sie auch gleich wie diese aufgelöst werden, da ja das ioa[®]-Training stattfindet.

Wenn es um Problemlösungen in der Gruppe geht, dann sind externe Stützen – die LehrerInnen – noch essenziell. Dies ist der erste Schritt um Funktionen in der Gruppe zu entwickeln, die ihnen dann helfen selbständig Lösungen zu finden. Bis es soweit ist, muss die Lehrkraft einspringen. (Z. 29-31).

Wenn es um negative Erlebnisse geht, distanziert sich Ada möglichst rasch und sie werden möglichst auf externe Personen verschoben (Z. 113-117). Dieser Mechanismus kommt bei mehreren der interviewten Jugendlichen zum Tragen. An einer anderen Stelle lenkt sie jedoch einfach von den negativen Eigenschaften ab, indem sie daran sofort ein positives Erlebnis hängt (Z. 77-86).

Eine differenzierte Betrachtung von unterschiedlichen Gruppen fällt ihr schwer. Während sie ihre Klasse als Gruppe gut beschreibt, kann sie keine weiteren Gruppen anführen (Z. 104-107).

Ein wichtiges Thema für die Jugendliche sind Verletzungen. Dabei beschreibt die Jugendliche körperliche Verletzungen. Psychische Verletzungen spricht sie nicht an, eventuell

sind diese für sie kaum auszuhalten, weil sie wenige Möglichkeiten hat, damit umzugehen und diese bleiben unbewusst. (Z. 115-120).

2. Interview

Die Jugendliche liess schon im ersten Interview die Gruppe als sehr perfekt erscheinen. In dieser Hinsicht ändert sich wenig. Sie reagiert nicht mehr so überschwänglich und wirkt im Interview rationaler, was sich als positiver Entwicklungsschritt interpretieren lässt (Z. 129-132).

Ada beschreibt körperliche Symptome, wenn sie über negative Dinge redet, damit verschiebt sie die psychische Spannung aufs Körperliche. Wenn sie nicht weiss, warum sie ein negatives Gefühl hat, ist ihr schlecht, wenn sie Angst hat, dann vor körperlichen Verletzungen. Dies wäre ein analytischer Ansatzpunkt, da das Negative sichtbar und für sie wahrnehmbar ist, aber noch nicht zugeordnet werden kann. (Z. 151-153)

Bei Ada wird deutlich, wie das Gruppenerleben in dem Training vertieft wird. Dies nicht in einer entsprechenden Interviewpassage sondern in den Beschreibungen der Erlebnisse. Da dies somit nur implizit wahrnehmbar ist, ist zu vermuten, dass dies mehr auf unbewusster Ebene abläuft. Beispielhaft zeigt sich das etwa, als sie nach Veränderungen in der Klasse gefragt wird. (Z. 193-204)

Die Überbetonung des Chaos und des Verrückten und die Interpretation als Lustig ist im ersten Moment kohärent. Jedoch taucht diese Beschreibung bei mehreren Jugendlichen auf. Es könnte auch eine Gradwanderung zwischen lustbetont und frustbetont sein, wenn in anderen Interviews dies nicht als Chaos sondern als konflikthaft und angriffig beschrieben wird. (Z. 136-140)

Es könnte Parallelen geben zwischen Trainings-Interventionen und psychoanalytischer Therapie. Dies wird deutlich, wenn Ada beschreibt, dass Konflikte während dem Training nicht aufkamen, weil sie sich auf die Übungen konzentrierten. (Z. 213-223)

In analytischer Dialektik wäre dies eine Verschiebung, vgl. Leuschner (2014), der Symptome – also der Konflikte – auf die Übung – also den/der TherapeutIn. Die TrainerInnen haben dann die Möglichkeit damit zu arbeiten und die Bewältigung findet an einer weniger angstbesetzten Stelle statt. Es ist denkbar, dass eine positive Bearbeitung bei der Konfliktbewältigung hilft, ohne dass die Zusammenhänge bewusst werden. Es wird in dem Interview nicht ganz klar, welcher Art die Konflikte sind. Sind es primäre Konflikte, also solche, die im Rahmen der Gruppenformierung entstehen und von Anfang an vorhanden sind. Oder sind es Sekundäre, das heißt aufgrund von inadäquat gemeisterten Interaktionen der Gruppe entstanden und in pathologische Gruppenstrukturen verfestigt.

Ada – Sichtweise auf die Gruppe

Sie hat ein sehr positives Bild von der Klasse und berichtet über viele kooperative Fähigkeiten, die sich aus den unterschiedlichen Nationalitäten ergeben. Sie grenzt die Gruppe insbesondere über ihre positiven und kreativen Eigenschaften zu anderen ab. (Z. 67-72).

Im zweiten Interview zieht sich dieses Bild so fort. Das Training beschreibt sie als sehr positiv. Einen Moment erscheint es fast als zu positiv und eventuell ist in der Beschreibung des lustigen auch etwas Angst verborgen und muss eben in das Lachen verpackt werden, damit es nicht sichtbar wird. (Z. 127-144)

Dies insbesondere, da aus anderen Interviews sichtbar wurde, dass es genügend Konflikte und Aggressionen gibt. Wenn das Bild von der Gruppe sehr positiv beschrieben wird, vor und nach dem Training bleibt die Frage, was hat das Training bewirken können. Wenn man die Interviews sehr genau vergleicht, so erscheint es doch eine Entwicklung zu geben, da Ada jetzt detaillierter hinterfragt, welchen Einfluss haben die einzelnen Interaktionen zwischen den SchülerInnen auf die Gruppe als gesamtes und damit kann sie Gruppenprozesse bewusster beschreiben. (Z. 146-153)

Ada – Eigene Position in der Gruppe

Der Jugendlichen scheint es in der Klasse sehr gut zu gefallen, vor allem da es sehr viel ‚Action‘ gibt. Dabei kann es allerdings auch zu verletzenden Situationen kommen. Dieser Gedanke wird von der Jugendlichen jedoch weggeschoben.

Wie sie ihre eigene Identität in der Gruppe dabei sieht, wird nicht klar, es könnte auch sein, dass hinter der Fröhlichkeit eine gewisse Angst verborgen ist und sie daher wenig mit ihrer eigenen Identität sichtbar wird. Im zweiten Interview wird sie etwas konkreter, was die Mechanismen betrifft, die das Chaos in der Klasse auslöst. Dazu könnte das Training einen gewissen Einfluss beigetragen haben, da die Übungen vom Training ihr in ihren Beschreibungen helfen. (Z. 159-162)

Ada – Konflikte

Es wird von ihr immer wieder angedeutet, wo Konflikte liegen könnten, jedoch immer wenn dies im Interview angesprochen wird, dann werden die Konflikte ob ihres kreativen Potentials verdreht. Die daraus resultierende Angst wird ausblendet. (Z. 87-95)

Die Konflikte werden in die Vergangenheit oder auf andere Gruppen verschoben. Für das Training kann sie jedoch formulieren, dass das Ziel ein besseres Miteinander und ein besseres Kennenlernen ist, also wahrscheinlich der Wunsch, einen anderen Verarbeitungsmodus zu finden innerhalb der Klasse, der dann auch Konflikte deutlicher zu- und damit verarbeiten

lässt. Im zweiten Interview kann sie dann auch einmal formulieren, dass sich jemand schlecht fühlt und es einen Konflikt gibt. (Z. 154-168)

5.2.7 Daniel

Introspektive des Interviewers

Daniel wirkt zurückgezogen, beantwortet viele Fragen nur mit ja oder nein und formuliert kaum eigene Ideen. Auch die Meldung zum Interview scheint durch seine Freunde zustande gekommen zu sein. Er beantwortet einige Fragen genau gleich wie seine Freunde davor. Dadurch wird das Interview sehr langweilig und es braucht einiges an Kraftanstrengung diese Eintönigkeit zu überwinden, damit ein Dialog zustande kommen kann, der diesem Jugendlichen gerecht wird. Das gesamte erste Interview fühlt sich an wie eine große Abwehr, damit sein Inneres nicht sichtbar wird, erst im zweiten Interview wird er etwas offener.

1. Interview

Klasse 3a, Alter 12 Jahre, Geschlecht, männlich

Der Jugendliche wirkt sehr distanziert, beantwortet alle Fragen mit kurzen, einsilbigen Sätzen. Er übernimmt grösstenteils jenes, was seine Kollegen davor gesagt hatten. (Z. 10-32).

Es wirkt, als ob er mit komplexen Gruppeninteraktionen Probleme hat, da sie ihm Angst machen. Er hält sich an einzelne Freunde, die ihm den Einstieg in die Gruppe ermöglichen. Erst als er über Separation erzählt hat man das Gefühl er berichtet etwas aus seiner eigenen Erlebniswelt, was wohl auch seine eigene Herangehensweise ist. Wahrscheinlich spielen hier individuelle Erfahrungen eine bedeutende Rolle. Dort wo Gruppe beginnt, beginnt eher Angst und Abwendung. (Z. 71-83).

2. Interview

Eindrücklich sind die Frage nach der Beschreibung der Klasse und seine Rückfrage, ob damit die Klassenräumlichkeiten oder die Kinder gemeint sind. Dies zeigt eine autistische Komponente. Natürlich hat die Frage dies offen gelassen, aber es zeigt eine mögliche Fixierung auf materielle Objekte und damit eine gewisse autistische Komponente. (Z. 195-198).

Dennoch ist er im zweiten Interview etwas offener, wenn auch in Beschreibungen von Beziehungen seine Sätze unstrukturierter, kürzer und grammatikalisch inkorrekt werden. Insgesamt zeigt er aber doch eine deutliche Entwicklung. (Z. 293-299).

Daniel – Sichtweise auf die Gruppe

Im ersten Interview entsteht der Eindruck, dass alles, was die Gruppe und Klassengemeinschaft betrifft Angst macht, dass er dies kaum durchschaut, bei seinen eigenen Freunden

Schutz sucht und sich nicht mit der Gruppe auseinandersetzt. Die Antworten sind kurz und oft eine Spiegelung der Frage. (Z. 5-13).

Umso bemerkenswerter ist das zweite Interview, in dem er von selbst Vorgänge und Interaktionen in der Gruppe widergeben kann. (Z. Z 280-285).

Insbesondere in dem, wie er über das Laufende A berichtet, wird erkennbar, wie er davon profitieren konnte durch eine Übung und deren Reflexion Gruppenprozesse zu verstehen und damit Angst abzubauen und sich zu entwickeln. (Z. 294-297).

Daniel – eigene Position in der Gruppe

Beim ersten Interview dominiert die Angst und Unverständnis zu allem, was Gruppenprozesse betrifft, das dominierende Wort ist ‚Raufereien‘. Damit schafft er es gar nicht sich selbst als Teil der Gruppe zu erkennen und seine eigene Wirksamkeit. Er versteckt sich in der Untergruppe seiner Freunde. Dieses Unverständnis drückt sich auch in der exzessiven Verwendung der Füllworte ‚eh‘ und ‚halt‘⁵³ aus (Z. 80ff). Nahezu bildlich schafft er es sich an dem Seil, das er beim Laufenden A halten muss, aus seinem Versteck hervorzuziehen und zu erkennen, dass die Gruppe Möglichkeiten an Interaktionen bietet, welche Vorteile und Gefahren dadurch bedingt sind und dass er selbstwirksam werden kann, wenn er beginnt zu interagieren. Ganz hat er die Abwehr mit spiegelnden Antworten und Verneinungen als Antwort nicht abgelegt aber einen deutlichen Schritt zum Verständnis seiner eigenen Position in der Gruppe hingelegt. (Z. 300-308).

Daniel – Konflikte

Man könnte meinen, dass er sich viel mit Konflikten auseinandersetzt, wenn er häufig von Raufereien und ähnlichem berichtet. Andererseits spiegelt das mehr seine eigene Angst wider, sich in der Gruppe zu integrieren, er schottet sich lieber ab und setzt sich damit gar nicht mit Konflikten auseinander, diese Passivität ermöglicht es ihm allen Konflikten aus dem Weg zu gehen, die auftreten. (Z. 14-20)

Im zweiten Interview wird dies dann deutlich besser. Er beschäftigt sich immer noch sehr mit den Raufereien, sieht aber jetzt mehr und mehr die Auslöser und Lösungsmöglichkeiten, damit sinkt auch seine Zurückhaltung des ersten Interviews und er wird als Person mehr sichtbar, was ihm sicherlich auch in der Gruppe hilft, wenn sich Konflikte ergeben. (Z. 65-83)

⁵³ Man beachte auch die Doppeldeutigkeit dieses Füllwortes

5.2.8 Adil

Introspektive des Interviewers

Insbesondere während des ersten Interviews ist es sehr schwierig, da der Jugendliche viele Fragen mit einem ‚egal‘ ins Leere laufen lässt, dies macht aggressiv und lässt die Aggressionen erkennen, die in dieser Klasse aufgestaut sind. Der Wandel im zweiten Interview ist umso bemerkenswerter als dass der Jugendliche eigentlich auch gut beschreiben kann, wie sich diese Entwicklung ergeben hat. Die Deutschkenntnisse sind nicht deutlich besser geworden, jedoch beschreibt er sehr genau, welche Übungen die Gruppe weitergebracht haben und wie dies zustande gekommen ist. Im sozialen Bereich scheint er daher große Fortschritte gemacht zu haben. Diese häufige Abwehr der Fragen im ersten Interview mit dem Wort ‚Egal‘ sind sicher kein Ausdruck davon, dass es ihm tatsächlich egal ist, sondern zeigt in welchen Bereichen, insbesondere der Gruppeninteraktion, er überfordert ist. Im zweiten Interview verwendet er das Wort gar nicht mehr, auch wenn er hier mit Gesten, die in der Transkription nicht wiederzugeben sind noch ähnliche Tendenzen hat. Insgesamt fällt auch die Diskrepanz zwischen den sprachlichen und den sozialen Fähigkeiten auf.

1. Interview

Klasse 3a, Alter 13 Jahre, Geschlecht, männlich

Die soziale Integration ist für diesen Jugendlichen wahrscheinlich besonders schwer. Seine sprachliche Barriere verstärkt dies noch. (Z. 5-6 und 20-21).

Als Gruppe steht für ihn nicht die Klasse sondern seine ethnisch geprägte Umgebung im Vordergrund, auch wenn er in Österreich geboren und aufgewachsen ist laut seiner Beschreibung (Z. 51-52). Als gesamtes macht die Klasse als Gruppe eher Angst, daher ist es für ihn schwierig seine sozialen Fähigkeiten in der Gruppe zu entwickeln. (z.B. Z. 57-60).

Er kann jedoch gut die Entwicklung durch das Training widergeben, weil er merkt, dass sich seine Möglichkeiten zu interagieren erweitern und die Angst sich damit reduzieren lässt. (Z. 8-12 und 28-29).

Das wird auch deutlich in dem Moment als er das persönliche Engagement hervorstreicht, welches notwendig ist für ein positives Erleben in der Klassengemeinschaft. Er kann auch das Gegenteil formulieren, dass auf Gruppenniveau Aktivitäten durch Nihilismus gestört werden können. (Z. 64-65).

Er bringt den Zeitfaktor als objektive Realität, die durch die Schule vorgegeben wird und eine Determinante für die Entstehung der Gruppe ist, worin er einen Unterschied zu den Gruppen in der Freizeit trifft. (Z. 83-85)

Dass er keine negativen Befürchtungen äussert, dürfte eine Abwehr seiner Ängste innerhalb der Gruppe sein. Er unterscheidet eine positive Position von einer autistischen Position, eine negative kommt nicht vor und wird durch die autistische, also das soziale Abschalten abgelöst. (Z. 85-86 und 94-95).

Bei diesem Jugendlichen konstituieren sich Gruppen als Zusammenschluss kleiner zu immer grösseren Gruppen, wobei sich die Frage ergibt, was aus seiner Sicht der Nutzen von Gruppen sein könnte. Er kann nämlich kaum beschreiben, welche Funktion die Gruppe für ihn hat. Auch er erwartet Hilfe von aussen bei der Konfliktbewältigung (z.B. Z. 28-29), um der Defragmentierung der Gruppe entgegenzuwirken. Die innere Struktur einer Gruppe kann natürlich nicht direkt von aussen konstituiert werden, auch wenn dies die Erwartungshaltung ist. Hier zeigt sich die Möglichkeit, die ein Training bietet, deutlich. Denn die TrainerInnen bieten innerhalb des Trainings eine Beziehung, die darauf abzielt, Gruppenerfahrung zu sammeln, zwar mit Rahmenbedingungen, jedoch ohne Konsequenz der Auflösung der Beziehung, ähnlich einem analytischen Setting. Dies formuliert der Jugendliche mit „...“, dass sie immer für uns da sind.“

2. Interview

Der Jugendliche beschreibt eine Entwicklung, die direkt aus dem Projekt resultiert. Während im ersten Interview, dort wo es zu Problemen, Konflikten oder Frustration kommen könnte mit Nihilismus reagiert wird und damit die Klasse boykottiert wird „... ist mir egal ...“ kann jetzt eine funktionale Reaktion gesetzt werden. „Redets miteinander oder geht Euch aus dem Weg“. Weiters werden gelungene gemeinschaftliche Aktionen viel positiver konnotiert, während im ersten Interview dies eher ‚egal‘ war. Daher ist der Eindruck, dass er mit der Gruppe nichts anfangen kann, einem funktionellen Konzept gewichen, was einen erstaunlichen Fortschritt darstellt. (Z. 136-146)

Er kann gut einen Unterschied zwischen der Gruppe ‚Klasse‘ und Freizeitgruppen beschreiben, in der Freizeitgruppe ist weniger Spannung zu spüren, dies könnte bedeuten, dass in der Schule mehr Entwicklungsaufgaben zu lösen sind. Dies hilft die Funktionalität der Gruppe zu stärken, viele Vorgänge sind jedoch nun nicht mehr unbewusst sondern vorbewusst. (Z. 168-177)

Der Jugendliche kann Vorgänge in der Gruppe sehr gut beschreiben, insbesondere in Bezug auf soziale Zusammenhänge, er kann dies auch in Verbindung zum Training bringen. (Z. 127-130)

Adil – Sichtweise auf die Gruppe

Der Jugendliche zeigt vor allem im zweiten Interview eine gute Einschätzung der Gruppe (Z. 136-142), obwohl er sprachliche Defizite aufweist. (Z. 8-9)

Er scheint ein spezielles Talent für soziale Situationen zu haben und dieses auch im Sinne einer gruppenfördernden Wirkung einzusetzen, auch wenn er sich den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund zugehörig fühlt. Diese soziale Kompetenz kann er durch das Training noch weiter ausbauen, was sich nicht nur in den Interviews, sondern auch bei der Auswertung des Videos zeigt. Im zweiten Interview zeigt er neben einer sprachlichen Entwicklung auch eine Zunahme der sozialen Kompetenzen. Er kann zum Beispiel klar formulieren, dass Personen versuchen der Entwicklung einer Klassengemeinschaft entgegenzuwirken, etwa indem sie an den Übungen des Trainings nur passiv teilnehmen und sich nicht einbringen. (Z. 233-246)

Adil – Eigene Position in der Gruppe

Es fällt vor allem die Diskrepanz zwischen seinen geringen deutschsprachlichen Fähigkeiten und der Kompetenz Interaktionen in der Gruppe zu verstehen auf. Er kann etwa gut beschreiben, welche Wirkung er oder andere durch positives oder negatives Verhalten erzielen kann und die Intention des Trainings und wie dieses wirkt. Im zweiten Interview bezieht er sich auf kritische Situationen in dem Training, das zeigt, dass dies für ihn diverse Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet hat, dadurch kommt er zu einer komfortablen Position in der Gruppe, in der er sich wohl fühlt und stark mitwirken kann. (Z. 127-130 und 155-162)

Adil – Konflikte

Er hat ein gutes Gefühl für kritische Situationen und ein gutes Spektrum an Lösungsmöglichkeiten. Auch er bringt die ethnischen Konflikte als ein zentrales Problem, zeigt jedoch auch Verständnis für die Position der anderen und scheint dadurch positiv zur Lösung beitragen zu können. (Z. 92-102).

Diese Kompetenz wird durch das Training verstärkt, weil er dort konzentriert mit konflikthaften Situationen und deren Auflösung konfrontiert wird. Er ist im zweiten Interview sprachlich etwas besser, hat jedoch weiterhin Probleme mit der Sprache, er kann seine Meinung jedoch dennoch ausdrücken und damit seine soziale Kompetenz demonstrieren. (Z. 155-162)

5.2.9 Marijan

Introspektive des Interviewers

Marijan hat sich sehr nachdrücklich gemeldet, um an den Interviews teilzunehmen. Im Interview selbst erschien es wie ein großer Widerstand als er einen Großteil der Fragen kaum

beantwortete. Bei allen Themen, bei denen es um problematische Sachen ging, etwa zu scheitern oder sich einzugestehen, dass es Konflikte geben könnte, werden diese sofort weggeschoben, anstatt sich damit auseinanderzusetzen. Im zweiten Interview entsteht hingegen der Eindruck, er hat sich mit dem Training etwas entwickeln können. Dennoch ist es weiterhin nicht einfach, sich mit ihm über Konflikte zu unterhalten, da diese zuerst negiert und dann weit weggeschoben werden. Dies äußert sich im kurzen Ansprechen von Problemen, um sie im nächsten Moment wieder zu negieren. Ein Beispiel aus dem ersten Interview kommt schon am Anfang und dreht sich um das Thema ‚ausgeschlossen sein‘ (Z. 26-28).

1. Interview

Klasse 3b, Alter 13 Jahre, Geschlecht, männlich

Die Verbesserung des Umganges untereinander ist ein Thema, das im gesamten Interview vorkommt, wahrscheinlich nicht nur als Spezifikum dieser Gruppe sondern als Herausforderung, die an die Jugendlichen gestellt wird innerhalb der Gruppe und als altersspezifische soziale Lernaufgabe. (Z. 9-10)

Ausschluss aus der Gruppe ist ein wichtiges und angstbesetztes Thema. Er kann es zwar kurz erwähnen muss aber sofort zurückrudern und kann keine weitere Auskunft darüber geben. (Z. 29-35)

Wie ein starkes Über-Ich werden die Rahmentatsachen der Schule akzeptiert. Sowohl die zeitlichen als auch die strukturellen Aufgaben (Z. 38-49). Frustration, die entstehen könnte wird verschoben auf andere Objekte in der Umgebung, also häufig andere Personen mit denen er dann nichts zu tun haben will (Z. 115-119). Wenn hier die Möglichkeit geboten wird, besser in der Gruppe agieren zu können, könnte ein Ausweg aus der Spirale (verschobene Aggression aus Frustration in der Schule, dadurch Störung der Gruppe und wieder Frustration) gefunden werden. Er streicht dies passend durch die Aussage ‚in Kontakt kommen‘ hervor (Z. 59-60).

Das Thema ‚Chaos‘ kommt relativ häufig vor nicht nur bei diesem Jugendlichen, wahrscheinlich wird es den Jugendlichen von aussen als dieses vermittelt. Vielleicht ist es eine Möglichkeit für die Jugendlichen im Chaotischen mehr Autonomie zu gewinnen, weswegen das Chaotische so positiv besetzt wird. Wahrscheinlich wird dies von aussen nicht so positiv bewertet, dieser Jugendliche berichtet aber über keine gegensteuernden Massnahmen der LehrerInnen. Diese Diskrepanz zwischen der Eigenwahrnehmung und der anzunehmenden Aussenwahrnehmung ist sehr interessant und könnte als Weg zu unbewussten Mechanismen in der Gruppe führen. (Z. 72-84)

2. Interview

Auch im zweiten Interview gibt es eine Diskrepanz zwischen dem Gesamtbild, wie er die Gruppe beschreibt, nämlich konfliktfrei und den Problemen, die sie haben, etwa mit dem Deutsch sprechen. (Z. 138-144)

Dabei kann er sich in die anderen nicht hineinversetzen um deren Beweggründe zu eruieren. Das Chaos, vom ersten Interview scheint sich gelegt zu haben, jedoch keinem integrativen Bild von der Gruppe sondern einem gespaltenen Platz zu machen. (Z. 160-164)

Er selbst positioniert sich sehr positiv in der Gruppe, jedoch die integrative Komponente, die damit verbunden sein müsste, steht im Gegensatz dazu, dass er sich selbst möglichst zurücknimmt, wenn es um Konflikte oder Entscheidungen in der Klasse geht.

Wahrscheinlich hat er Angst selbst ein Aussenseiter zu sein oder werden zu können. (Z. 190-196)

Marijan – Sichtweise auf die Gruppe

Marijan zeigt ein sehr statisches Bild von der Gruppe, das kaum Veränderung zwischen den beiden Interviews zeigt. Seine Antworten sind widersprechend, einerseits formuliert er Ängste bezüglich Ausgrenzung in der Gruppe, andererseits sollte es diese nicht geben in der Klasse. (Z. 23-37)

Er beschreibt die Klasse zunächst als homogen, um dann doch die Spaltung durch unterschiedlichen ethnischen Hintergrund, um dann die damit einhergehenden Konflikte zu beschreiben. Warum sich kaum Veränderung durch das Training zeigt, wird durch das Interview nicht direkt sichtbar, eventuell ist er durch die Gruppendynamik schon von vornherein überfordert, dass er letztendlich auch von dem Training, das auf Entwicklung der Gruppe fokussiert ist, wenig profitieren kann. (Z. 190-196)

Marijan – Eigene Position in der Gruppe

Die Aussenseiterposition wird von ihm relativ detailliert beschrieben, im nächsten Moment jedoch wieder weggeschoben, diese würde es in dieser Klasse gar nicht geben. (Z. 190-193)

Am ehesten ist dies eine Form der Abwehr aufgrund der Angst, dass dies ihn betreffe. In seiner Beschreibung merkt man, wie vorsichtig er agiert in der Gruppe, er hält sich zurück, bis er eine Gelegenheit sieht, die keine Konflikte hervorruft – wie etwa beim Laufenden ‚A‘ – und ergreift diese (Z. 265-272). Dadurch muss er sich nicht viel mit seinen MitschülerInnen auseinandersetzen, was prinzipiell dem Ziel des Trainings entgegenläuft. Er macht jedoch vorsichtige Schritte in Richtung Integration in die Gruppe, dadurch, dass er sich vorsichtig involviert. (Z. 137-144)

Marijan – Konflikte

Die Konflikte in der Klasse erkennt er, vor allem jene, die den unterschiedlichen ethnischen Hintergründen entspringen, aber auch jene, die sich zwischen den SchülerInnen und den LehrerInnen ergeben. Sie machen ihm jedoch Angst und er zieht sich zurück. Diese Form der Abwehr verhilft ihm tatsächlich zu einer Erleichterung, da er wenig in Konfrontationen einsteigen muss, dafür hat er kaum Einfluss darauf, wie sich die Gruppe entwickelt. (Z. 19-28)

Dies wird sichtbar, wenn man die beiden Interviews miteinander vergleicht, es zeigt sich kaum eine Entwicklung. Wahrscheinlich würden ihm die Übungen im Training durch die Auseinandersetzung mit Konflikten ein Entwicklungspotential bieten, er umgeht dies allerdings sehr geschickt. (Z. 137-148)

5.2.10 Martin

Introspektive des Interviewers

Martin wirkt sehr zurückgezogen. Er hat wohl seinen Freundeskreis in der Klasse in dem er sich wohl fühlt, dafür ist alles andere fremd und angsteinflößend. Dies will er sich nicht eingestehen und überspielt dies indem er eine Aufteilung in ‚cool‘ und ‚nicht cool‘ trifft. Es braucht sehr lange, um von den Einwort-Antworten soweit zu kommen, dass er etwas über sich erzählt und damit auch Preis gibt. Damit fängt er an, auch über einen Bereich zu erzählen, der nicht mehr nur kühl und eisern ist, sondern einen in dem Beziehung und Auseinandersetzungen entstehen. Im zweiten Interview zeigt er deutliche Fortschritte in dieser Beziehung und kann sich rascher und länger öffnen und scheint etwas von der Abhängigkeit von seinen Freunden abgelegt zu haben.

1. Interview

Klasse 2a, Alter 12 Jahre, Geschlecht männlich

Durch die ausgeprägte Zurückhaltung, obwohl er sich freiwillig gemeldet hat verstecken sich wahrscheinlich ausgeprägte Gefühlsregungen, die aber stark zurückgedrängt werden, dies löst auch schnell Aggressionen beim Interviewer aus. Die Verweigerung etwas über sich zu erzählen ist sicher nicht unbewusst, was allerdings wahrscheinlich sehr wohl unbewusst ist, sind die damit verbundenen Gefühle. Welcher Art dieser Gefühle sind, kann nicht vorhergesagt werden. (Spannend wäre hier tatsächlich die Auswirkung auf die Gruppe näher zu explorieren, dies hätte jedoch die Möglichkeiten dieses Settings überschritten.) (Z. 1-18).

Diese Verschlossenheit und das Abwehren der Fragen lassen den Eindruck entstehen, hier könnte auch eine Psychopathologie mit depressiven Anteilen vorliegen. Zwischendurch öffnet er sich jedoch kurz und erzählt etwas von sich (Z. 71-81). Dort, wo er eventuell etwas

zu erzählen hätte, beendet er den Satz dann auch mit ‚... das wars‘ und lässt sich auf keine weitere Aussage ein. Vielleicht entspringt der Wunsch an dem Interview teilzunehmen, dem Wunsch zu reden, um einen Ausweg zu finden.

In diesen kurzen Antworten ist es natürlich auch schwierig etwas über die Gruppe herauszufinden, da der Jugendliche dies nicht zulässt, vermutlich auch weil er nicht die Position in der Gruppe hat, die er gerne hätte und dies abwehrt.

2. Interview

Es zeigt sich eine positive Entwicklung zwischen erstem und zweitem Interview. Er kann nun etwas mehr über die Gruppe erzählen. Im Vordergrund stehen jedoch jene Übungen, die eine gute Struktur bieten, bei der er sich an die Struktur und die Gruppenregeln halten kann, die voraussehbar sind. (Z. 228-236)

Ein soziales Verständnis der Gruppe hat gerade erst begonnen, wahrscheinlich ist dies auch keine Stärke dieses Schülers. Er kann aber das Training nützen, um einen Schritt weiterzukommen. (Z. 168-175)

Bei den Fragen nimmt er vor allem einfache Zuordnungen vor, zum Beispiel Schule und Lernen, Freizeit und Spielplatz. (Z. 211-214 und 189-193)

Martin – Sichtweise auf die Gruppe

Beim ersten Interview ist Martin sehr zurückhaltend, antwortet fast ausschliesslich mit ‚ja‘, ‚nein‘ und ‚keine Ahnung‘. Diese starke Abwehr von allem, was sich auf die Gruppe bezieht, ist erst irritierend, zeigt dann aber auf den zweiten Blick, die noch nicht gelungene Integration in die Klasse als Gesamtgruppe. (Z. 13-18)

Innerhalb seiner Freunde, die er kennt und die auch beim Interview dabei sind, fühlt er sich sicher. Die Transition von der Familie in die soziale Auseinandersetzung in der Klasse scheint noch nicht gelungen. Er kann kaum Aktivitäten in der Klasse schildern. Über die Aktivität Fussballspielen, gelingt es ihm allerdings vereinzelt gruppendynamische Aspekte zu beschreiben. (Z. 121-130)

Dies zeigt sich vor allem im Vergleich zum zweiten Interview. Wo er sich auf das Training beziehen kann, nicht mehr alles über das Fussballspielen abhandeln muss und Konflikte erkennt. (Z. 142-151)

Er hat also einen deutlichen Fortschritt gemacht, welcher durch das Training unterstützt wurde, auch wenn er weiterhin sehr zurückhaltend bleibt und bei Themen, die ihm unangenehm erscheinen, sofort wieder sehr wortkarg wird. (Z. 263-274)

Martin – Eigene Position in der Gruppe

So wie er kaum etwas über die Klasse sagen kann, wird nicht deutlich, wie er sich in der Gruppe positioniert, wahrscheinlich ist es auch für ihn selbst nicht deutlich. (Z. 154-157 und Z. 204-207)

Erst wenn es um den Fussball geht, scheint er eine bessere Vorstellung von seinem Wirken in einer Gruppe zu haben. Er zeigt zwischen den beiden Interviews eine deutliche Progression, wenngleich er weiterhin sehr zurückhaltend bleibt, wenn es um die Beschreibung von Gruppenaktivitäten geht.

Martin – Konflikte

Im ersten Interview sind Konflikte so beängstigend, dass er sich sofort zurückzieht, sich nicht damit auseinandersetzt. Damit kann er auch nicht in Kontakt zur Gruppe treten. (Z. 61-90)

Ausschliesslich in Bezug auf Fussballspielen kann er zeigen, dass er gewisses Verständnis für Gruppenaktivitäten entwickelt hat und für den Umgang mit Konflikten. Wahrscheinlich ist Fussball ein wichtiger Zugangspunkt für ihn. (Z. 110-119)

Im zweiten Interview erweitert sich dies, er kann zusätzlich zu Aktivitäten beim Fussballspielen über Aktivitäten aus dem Training berichten und wie dort mit Scheitern und Konflikten umgegangen wurde, damit scheint er auch mehr Verantwortung in der Gruppe übernehmen zu können und nicht allen Konflikten aus dem Weg gehen zu müssen. Allerdings bleibt eine starke Zurückhaltung bestehen. (Z. 226-245)

5.2.11 Zusammenfassung der Interviews - Allgemeinen

Die Methode Semi-strukturierte Interviews zu führen und nach analytischen Aspekten zu interpretieren, ist geeignet, Entwicklungen zu erkennen. Vor allem die gewählten Formulierungen als auch das Auslassen von Themen deutet an, womit sich ein/e Jugendliche/r beschäftigt. Durch die Gesprächsführung anhand des semi-strukturierten Leitfadens kann der Fokus auf gruppenbezogene Mechanismen gelegt werden.

Vom ersten zum zweiten Interview gibt es bei nahezu allen Jugendlichen eine positive Entwicklung ihrer Fähigkeiten, Gruppenprozesse zu beschreiben und ihre Position darin zu erkennen. Bei einem Jugendlichen hat man das Gefühl, dass einer moderaten Entwicklung starke Regressionstendenzen gegenüberstehen und erst im Verlauf des Interviews wird die positive Entwicklung erkennbar. Dieser Jugendliche tut sich auch sehr schwer sich und die

Gruppe zu beschreiben, sodass eine Psychopathologie im Sinne einer frühen Störung⁵⁴ in Betracht gezogen werden muss.

Das ioa[®]-Training wird immer wieder zum Thema, natürlich auch, da danach gefragt wird und der Zusammenhang zwischen dem Interview und dem Training evident ist. Trotzdem ist dies der Punkt, wo es um signifikante Erlebnisse geht, die die Jugendlichen und die Gruppe in ihrer Entwicklung unterstützen.

Der Prozess aus dem bewussten und damit beschreibbaren Erleben auf unbewusste Mechanismen zu schliessen geschieht in der Interaktion des Interviews. Sprache ist dabei ein wichtiger Teil, daher wurden, für die Nachvollziehbarkeit und damit die wissenschaftliche Bearbeitung, diese Interviews aufgenommen. Es wird sehr deutlich, dass im Training auf Effekte abgezielt wird, die unbewusste Mechanismen bewusst machen. Dabei erlangen die Jugendlichen etwa die Fähigkeit, Aspekte der Gruppe und ihr Agieren in der Gruppe zu beschreiben. Weiters werden Strategien, die die Triebe steuern adaptiert – das heisst die Abwehrmechanismen. Werden etwa konflikthafte Situationen nicht mehr vollkommen ausgeblendet, sondern projiziert, kann der/die Jugendliche dynamischer damit umgehen.

Schwieriger ist es zu differenzieren, welche Entwicklung der allgemeinen Entwicklung der Jugendlichen zuzuschreiben ist und welche Anteile direkt aus den Erlebnissen in der Gruppe und aus dem Training entstehen.

5.3 Strukturierte Beobachtung

5.3.1 Einleitung

Wie in Kapitel 5.1.3 beschrieben wurde eine strukturierte Beobachtung der Trainingseinheit mit dem ‚Laufenden A‘ in beiden Gruppen durchgeführt. Nach festgelegten Kriterien wie im Anhang 5 ersichtlich⁵⁵, wurden die Gruppen ausgewertet. Die Kriterien beziehen sich vor allem auf die innere Struktur und die Interaktionen der Gruppe nach Außen. Dazu flossen sowohl die Eindrücke während der Beobachtung als auch die Auswertung des Films ein. Diese wurden dann entsprechend der Fragestellung dieser Arbeit nach tiefenpsychologischen Gesichtspunkten aufgearbeitet. Diese Aufarbeitung dient als Grundlage für die Interpretation.

⁵⁴ Vgl. z.B. Psyhyrembel Online: „In der Psychoanalyse Bezeichnung für eine psychische Störung, die in den ersten 3 Lebensjahren als Folge einer schweren Beeinträchtigung der Mutter-Kind-Beziehung (siehe Eltern-Kind-Beziehung) mit einer daraus resultierenden Störung der Ich-Entwicklung entstehen soll“

⁵⁵ Die Kriterien entsprechen den Überschriften

5.3.2 Gruppe 1- Psychoanalytische Betrachtungen

Objekte und Besetzungen durch die Gruppe

- Die Gruppe als Selbstobjekt in dieser Konstellation hat einen positiven Charakter. Sie kann dynamisch zusammengerufen und wieder aufgelöst werden
- Als äussere Objekte kommen die TrainerInnen, die LehrerInnen, die Schule, Arbeitsmaterial in den Übungen aber natürlich auch stark emotional besetzte Momente, die die Aufmerksamkeit der Gruppe auf sich ziehen, in Frage. Die Schule und die LehrerInnen treten in der betrachteten Übung kaum in Erscheinung und können kaum beurteilt werden. Die TrainerInnen könnten eine Stellvertreter-Position für diese Autoritätspersonen haben, dies umso mehr als sie sich jetzt mitten im Training etabliert haben und ein möglicher Anfangseffekt schon verschwunden sein könnte. Da die Interaktion der Gruppe und der LehrerInnen nicht beobachtet werden können, kann darüber jedoch kaum eine Aussage getroffen werden.
- Für die Betrachtung emotionaler Besetzungen und deren Beurteilung ist der Beobachtungszeitraum sehr kurz. Während ein Junge zu weinen beginnt erhält er jedoch viel und ungeteilte Aufmerksamkeit. In weiterer Folge begibt er sich wieder in eine Außenseiterposition. Ob der Jugendliche resistent auf Integrationsversuche ist oder von der Gruppe in diese Position verwiesen wird und dies kompensatorische Aufmerksamkeit sich bei Aufkeimen von Problemen ergibt, ist nicht ganz klar, insgesamt scheint jedoch eher ersteres wahrscheinlich.
- Spannend ist die Besetzung der LehrerInnen, da dies für den Alltag relevant ist und damit für die Erfahrung und das weitere Verhalten der Einzelnen in zukünftigen für ihr Leben entscheidenden Gruppen ist. Wenn den TrainerInnen eine Stellvertretung zukommt, dann ist es eine arbeitsfähige Gruppe mit viel Entwicklungspotential. Allerdings bringt der Schulalltag viel zusätzliches Konfliktpotential und Probleme, die vielleicht so in dem Trainingssetting nicht auftauchen. Eine konfliktvermeidende Haltung ist im Schulalltag nicht immer möglich. Hier können vor allem die Interviews mit den Jugendlichen Aufschluss bringen.
- Ein noch weiter Außen liegendes Objekt stellt der Beobachter und Filmer dar. Soweit beurteilbar, nehmen die Jugendlichen immer wieder kurz Kontakt auf, allerdings wendet sich nie die ganze Gruppe als Ablenkung dem Beobachter zu. Dennoch hat es auf das Unbewusste in der Gruppe einen Einfluss, der ist allerdings in der Konstellation nicht beurteilbar. Jedes Ereignis wird durch die Beobachtung verändert, dies philosophisch aufzuarbeiten, ist nicht Aufgabe dieser Arbeit.

Widerstände

- Es sind keine offensichtlichen Widerstände zu erkennen, einzig während der Auswahl gibt es ein wenig Unruhe, die aber nicht im Chaos endet, sondern sich geordnet wieder auflöst. Es ist eher davon auszugehen, dass keine relevanten Situationen aufgetreten sind, die die Gruppe zu einem Verhalten, welches die Aufgabe gefährdet hätte, veranlasst hatte. Natürlich könnte man die fast überzogene Arbeitsbereitschaft als Widerstand dagegen werten, sich den TrainerInnen in allen Facetten zu zeigen.

Übertragung / Gegenübertragung

- Dies ist ein sehr individueller und personenbezogener Prozess, der eher in den Interviews erkennbar wird oder in Interviews mit den TrainerInnen und LehrerInnen. In der Beobachtung wären dies vor allem inadäquate Reaktionen, die sich energetisch aufschaukeln würden, davon war allerdings kaum etwas zu bemerken.

Gibt es Deutungen / Wie reagieren TrainerInnen auf die Gruppe

- Deutungen könnten auf 2 Ebenen stattfinden, einerseits durch Adaptation der Übung und des Ablaufes, um der Gruppe etwas zu verdeutlichen, andererseits verbal in der Reflexion. Ersteres konnte man nicht erkennen und die Beobachtung wurde absichtlich nicht so nahe durchgeführt, als dass einzelne Worte verstanden hätten werden können. Die Beurteilung dieses Teils bleibt daher auch den Interviews vorbehalten, es wäre aber eher notwendig die TrainerInnen zu interviewen oder ein Gruppeninterview durchzuführen, um relevante Aussagen treffen zu können.

Gibt es Dinge, die nicht aufkommen sollen

- Aus dem bisher gesagten fällt vor allem eines auf, es werden keine offenen Konflikte ausgetragen, nicht innerhalb der Gruppe, ebensowenig mit den TrainerInnen. Dies ist insofern bemerkenswert, da das initiale Anliegen der Schule die Aggressionsbereitschaft vor allem auf dem Schulweg, die ioa[®]-Trainings angestoßen hatte. Allerdings war auch der Eindruck von Seiten der Schule, dass sich dieses Problem schon durch vorangegangene Interventionen, unter anderem ioa[®]-Trainings verbessert hatte, diese wurden ob dieses Erfolgs weitergeführt und dieses Training war daher entsprechend geplant.
- Andererseits würde es passen, dass innerhalb der durch Autoritäten vorgegebenen Strukturen die Konflikte nicht aufkommen und ganz außerhalb des Zugriffs der TrainerInnen ausgetragen werden und daher eine arbeitsfähige Gruppe erscheint, die eine Problembearbeitung gar nicht aufkommen lässt. Allerdings wird dies eher nicht durch die äußeren Informationen gestützt, die Interpretation ist sicherlich leichter in Zusammenschau mit den Einzel-Interviews.

- Als einzige Störung fällt der Jugendliche, der zu Weinen anfängt, auf. Warum platziert er sich in den Mittelpunkt oder wird platziert (das wird aus der Beobachtung nicht erkennbar), erhält dann offenbar hilfreiche Unterstützung und fällt dann nicht mehr weiter auf.

5.3.3 Gruppe 2 – Psychoanalytische Betrachtungen

Objekte und Besetzungen durch die Gruppe

- Die Gruppe ist in sich nicht sehr homogen und bietet sich daher als Selbstobjekt nicht gut an, das sieht man auch daran, wie die Aufgabe gelöst wird. Allerdings ändert sich das Bild in der Reflexion. Es könnten mehrere Umstände angeführt werden, die dafür verantwortlich sein könnten. Einerseits werden 2 Klassen zusammengebracht, die allerdings öfters gemeinsame Aktivitäten haben. Dadurch dass die Gruppe die letzte Klasse dieser Schule besucht ist vorauszusehen, dass sie sich auflösen wird und daher wird die Energie darin investiert kleinere Untereinheiten zu bilden, die eventuell länger zur Verfügung stehen, das wäre eigentlich ein sehr funktioneller Vorgang.
- Dies ist die Schulstufe, die ursprünglich Anlass für die Etablierung der ioa[®]-Trainings war und eventuell ist dies noch ein gewisser Rest der Konflikte, die bearbeitet werden konnten und es den SchülerInnen erlaubt hat, die Schulzeit positiver zu erleben, jedoch nie ganz aufgelöst werden konnten.
- Die TrainerInnen scheinen sehr positiv besetzt zu sein, da sie viel Aufmerksamkeit bekommen, auch wenn die Aufgabenstellung nicht immer bewältigt wird. Wie die Gruppe zusammenkommt und sich auflöst, zeigt, dass sie sehr abhängig davon ist, dass die TrainerInnen strukturieren. Die TrainerInnen lassen dies im Gegenzug auch zu. Wahrscheinlich ist in der Schule eine ähnliche Struktur zu erwarten. Dies ist sicher ein guter Ansatzpunkt, der in der Reflexion bearbeitet werden könnte.
- Realen Objekten kommt während der beobachteten Episode keine grosse Bedeutung zu. Das ‚A‘ wird nicht sehr sorgsam behandelt, sondern muss von den TrainerInnen wie beschützt werden, damit die Übung überhaupt ablaufen kann.
- Einmal wird dem Beobachter der Ball vom Fussballspielen überreicht zur Aufbewahrung. Diese Geste geht nicht von der gesamten Gruppe aus, zeigt aber, dass es Coping-Mechanismen gibt, indem etwa das Fussballspielen als Mediator in Konflikten wirkt und dem Ball damit mehr Bedeutung zukommt als seiner Funktion als Fussball und damit als Angelpunkt für Konfliktlösungen in den Pausen und der Freizeit dient und damit interpersonale Gewalt aufgefangen werden kann. Das zeigt auch, dass sich zumindest Teile der Personen ihrer Gruppenidentität bewusst sind, da sie unbewusst anerkennen, dass man von außen eine Identität der Gruppe erkennen kann.

Widerstände

- Auch in dieser Gruppe treten keine offen sichtbaren Widerstände auf. Die Gruppenstruktur erscheint dadurch, dass sich mehrere Untergruppen bilden, eher konfliktreich. Dies wäre sicher ein Ansatzpunkt, den man aus psychoanalytischer Sicht aufnehmen könnte, wenn man verstehen will, warum will die Gruppe nicht für die Sicherheit der Person am ‚Laufen- den A‘ sorgen. Es geht allerdings nicht soweit, dass die Gruppe sich von der Übung ab- wendet, sie bleibt dran.
- Widerstände sind am besten in der direkten Interaktion zu erkennen und daher wären Inter- views mit den TrainerInnen hilfreich hier mehr zu erfahren.

Übertragung / Gegenübertragung

- An einer Stelle wird eine Übertragung von der Gruppe auf die TrainerInnen sehr sichtbar, als sich nämlich gegen Ende der Übung zwar alle den beiden Personen, die noch an der Ausführung arbeiten, der Jugendlichen am 'A' und die sichernde Trainerin zuwenden, jedoch kaum noch Energie investiert wird von der Gruppe. An dieser Stelle sind auch die be- obachtenden TrainerInnen nicht mehr in ihrer Position, sondern reden mit den LehrerInnen und wenden sich damit auch in gewisser Weise ab.
- An der Stelle als der Trainer die Jugendlichen anleitet, die Personen auszuwählen, die auf das ‚A‘ steigen sollen entsteht viel Chaos. Das scheint etwas zu sein, was die Gruppe be- schäftigt und dies überträgt sich auf den Trainer, der anfängt viel zu schlichten und zu strukturieren. Es ist auch verständlich, dass Jugendliche, die gerade dabei sind, eine Schule abzuschließen und mitten in der Pubertät sind, sich Gedanken darüber machen, wer wie ausgewählt wird. Dies ist nicht als innerer Prozess möglich, dazu ist die Gruppenstruktur zu konfliktreich, sondern muss auf den Trainer übertragen werden. Eventuell resultiert auch daraus die Problematik in der Ausführung der Übung, in der sie als Gruppe die Per- son am ‚A‘ nicht stützen.

Gibt es Deutungen / Wie reagieren TrainerInnen auf die Gruppe

- Deutungen sind eine Reaktion auf die innere Verarbeitung der Erlebnisse mit der Gruppe, um Strukturen sichtbar zu machen, die stören und damit bearbeitet werden können. Da es sich daher um einen inneren Prozess handelt, ist nur ein kleiner Teil davon beobachtbar. Es gibt keine Situationen, in denen die TrainerInnen eine erkennbare Veränderung ihres Pla- nes vornehmen, der als Deutung interpretiert werden könnte, auch hier müsste man auf In- terviews mit den TrainerInnen zurückgreifen.

Gibt es Dinge, die nicht aufkommen sollen

- Man hat das Gefühl, die Gruppe ist zersplittert und wurde durch verschiedene Maßnahmen wieder zusammengekittet. Dieser Kitt hält, allerdings sind die Bruchstellen noch sichtbar. Dies kommt vor allem in der Suborganisation in den Untergruppen, die sich bilden zum Ausdruck, die zwar nebeneinander arbeiten, aber kaum miteinander. Immer wenn es zu einer tatsächlichen Bearbeitung kommen könnte, wird die Gruppe unruhig und überspielt es mit überschießenden Reaktionen, sodass das Gefühl entsteht, an diese Gräben darf nicht gerüttelt werden.

5.3.4 Schlussfolgerungen

Eine Gruppe kann sich sowohl durch innere Vorgänge als auch durch Einflüsse von aussen verändern. Wenn man eine Klasse als Gruppe betrachtet, dann sind äußere Einflüsse sehr wichtig, da diese ja eigentlich erst die Gruppen konstituieren. Denn ohne die Schulpflicht – wie in unserem Falle – würden sich die Jugendlichen nicht in dieser Weise als Gruppe zusammenfinden. Durch die äusseren Einflüsse sind auch die inneren Strukturen in ständigem Wandel, vor allem, da sich die Jugendlichen selbst in einer Entwicklungsphase befinden, die rasche Veränderungen hervorrufen; vgl. hierzu Blos (2015). Es ist nun denkbar, dass äussere Einflüsse sowohl zu einer Entwicklung führen, die der Gruppe mehr Autonomie gibt und damit die innere Struktur stärkt, als auch dass sie dysfunktionale Eigenschaften fördern und damit die Abhängigkeit vom äusseren Rahmen.

Entwicklungen, die eine Gruppe verändern sind daher durch innere und äußere Vorgänge charakterisiert. Ob diese als positiv oder negativ wahrgenommen werden, hängt von der Betrachtungsweise ab. Eine von den Autoritätspersonen sehr abhängige Gruppe kann unter Umständen leichter geführt werden, während eine sehr autonome Gruppe die Kreativität fördern kann. Die Klasse als Gruppe hat sowohl die Aufgabe, die individuelle Entwicklung zu unterstützen, als auch die soziale Funktion in Gruppen zu üben; vgl. z.B.: Gieler und Lüde (2002). Die Art der Beurteilung der einzelnen Jugendlichen durch ein Benotungssystem zeigt jedoch, dass ersteres stark im Vordergrund steht. Im Berufsleben wird es jedoch viele Situationen geben, in der nicht die Leistung des Individuums zählt, sondern nur die der Gruppe. Wenn etwa ein Auftrag schlecht ausgeführt wird, dann wird dies am ehesten der Firma und nicht einer einzelnen Person zugeschrieben. Dies kann zu Frustration führen und darüber hinaus auch zu somatischen Symptomen. Die Auseinandersetzung damit schon in der Schule wäre sicherlich hilfreich, vor allem wenn man bedenkt, dass die Häufigkeit von Problemen im Sinne eines Burn-Outs einen Boom erlebt hat.

Wenn also spezielle Gruppenaktivitäten einer Klasse angeboten werden, dann stehen diese oftmals abseits des Benotungssystems, zielen jedoch genau auf jene Kompetenzen ab, die die Funktionalität der gesamten Gruppe fördern. Die Stärkung der Autonomie einer Gruppe wird häufig als etwas Positives empfunden. Daher kann auch ein ioa[®]-Training aus diesem Blickwinkel betrachtet werden.

In dieser Untersuchung wird ausschliesslich eine Intervention beobachtet bei der es um die gesamte Gruppe geht. Dies ist insofern konsequent, als es um Elemente geht, die die Interaktion zwischen der Gruppe und den TrainerInnen allgemein charakterisieren sollen. Diese Beobachtung kann daher keine Veränderungen und damit verbundene Entwicklungen aufdecken. Die Untersuchung ist so angelegt, dass die Frage der Entwicklung der Gruppe im Rahmen der Interviews erforscht werden soll, während die Beobachtung der Frage nach dem Einfluss der Interaktion zwischen der Gruppe und den TrainerInnen auf die Entwicklung, wie sie in den Interviews sichtbar wird, nachgeht.

6 Ergebnis

6.1 Allgemein

Es zeigt sich, dass sich gruppenanalytische Theorien auf Gruppen in einem ioa®-Training anwenden lassen, sowohl in den Interviews als auch in den Beobachtungen. Auch die neu eingeführten theoretischen Überlegungen zu Gruppen lassen sich erkennen und Beziehungen zwischen den Interventionen und der Entwicklung von Gruppen herstellen. Nicht erstaunlicherweise zeigt sich eine Entwicklung sowohl bezüglich Persönlichkeit als auch in Bezug auf das Verhalten in Gruppen. In dieser Untersuchung sind dies positive Entwicklungen, wenn man die Zunahme an Autonomie und reifere Verarbeitungsmechanismen als positiv bewertet. Es ist zu erwarten, dass sich die Jugendlichen entwickeln, es bleibt die Frage, wieviel davon sind auf die Interventionen zurückzuführen. Da eine logische Verbindung zwischen der Entwicklung und der Intervention hergestellt werden kann, ist auch ein ursächlicher Zusammenhang wahrscheinlich.⁵⁶

6.2 Veränderungen aus tiefenpsychologischer Sicht

6.2.1 Sichtweise auf die Gruppe

Die Interviews zielten darauf ab, herauszufinden, wie bewusst sich die SchülerInnen über ihre Position in der Gruppe sind und welche Vorstellungen über die Gruppe existieren. In der ersten Runde zeigt sich eine eher breite Streuung über die Vorstellungen bezüglich der Gruppe. Teilweise können die Jugendlichen kaum etwas formulieren, wenn sie über Funktion und Möglichkeiten der Gruppe befragt werden, andererseits gibt es Jugendliche, die eine klarere Vorstellung haben und in der Gruppe das Potential zur erfolgreichen Bearbeitung von Aufgaben und Lösung von Konflikten beschreiben. Senka beschreibt dies etwa so:

1. INTERVIEW

J: „Damit man einander helfen kann zum Beispiel jemand hat einen Test und kennt sich nicht aus, dass man von der ‚b‘ zur ‚a‘ geht und sagt, ich hätte das gern mal oder wenn jemand einen Streit hat, dass man jemanden sagt, ich kann da helfen“

Ein komplettes Bild über eine Gruppe beinhaltet auch negative Seiten, diese zu formulieren und damit wahrscheinlich auch, sie adäquat zu verarbeiten, scheint schwierig, auch Senka sagt in ihrem ersten Interview zu Konflikten und Streitigkeiten ausschliesslich: „Eigentlich nicht, nur einmal, als ich in der ersten Klasse war, als mehrere gestritten haben, das war Anfang erste Klasse, aber sonst – nein“.

Wenn man die Entwicklung zwischen den beiden Interviews betrachtet, so zeigt sich bei fast allen Jugendlichen, dass es ihnen beim zweiten Interview besser gelingt die Gruppe zu

⁵⁶ Ähnlich wird z.B. bei Kerz-Rühling (2014) oder Poscheschnik (2005) argumentiert

beschreiben und Konflikte zu analysieren. Das Spektrum der unterschiedlichen Gruppenkompetenzen zwischen den Jugendlichen bleibt jedoch bestehen. Das scheint nicht verwunderlich, da die Jugendlichen in einer Entwicklungsphase mit raschen Veränderungen sind. Da aber speziell Konflikte besser beschrieben werden können, ist es nahe liegend, dem Training eine positive Rolle diesbezüglich zuzuschreiben.

6.2.2 Eigene Position in der Gruppe

Das Training kann nicht nur aus dem Blickwinkel der individuellen Entwicklung der Jugendlichen betrachtet werden. Die Perspektive der Gruppenentwicklung und der Klasse, sich als Gruppe näher zu kommen ist eine wichtige Funktion. Dies bemerkt man auch in den Interviews; die Jugendlichen entdecken nicht nur neuen Seiten an ihrer Persönlichkeit, sondern entwickeln ihre Beziehung zur Gruppe weiter, je mehr Kompetenzen sie dabei mitgebracht haben, desto besser ihre Möglichkeiten und der Profit der Gruppe. Für ihre Persönlichkeit bedeutet dies zumeist, dass sie ein besseres Verständnis für ihr eigenes Wirken erlangen können und bewusster Einfluss zu nehmen. Dabei ist die Möglichkeit, Bezug auf Erlebnisse während des Trainings zu nehmen ein zentraler Punkt. Jene Jugendlichen, die das ohne Nachfrage automatisch machen, scheinen am meisten profitieren zu können.

6.2.3 Konflikte

In den ersten Interviews zeigt es sich, dass es Themen gibt, bei denen die Jugendlichen schwer eigene Worte finden, dies ist besonders deutlich in Bezug auf Konflikte und negativ bewertete Eigenschaften der Gruppe. Wenn der Interviewer Vorschläge macht, werden diese entweder direkt übernommen ohne sie zu hinterfragen, oder wenn sie zu konfliktreich erscheinen abgelehnt, ohne eigene Vorschläge einzubringen.

Beispiel

Denise antwortet auf die Frage nach Schwierigkeiten in der Gruppe mit „*Nein, nicht*“ und im Folgenden auf die Frage nach Streitigkeiten kommt keine Antwort mehr.

Diese Beobachtung lässt sich wahrscheinlich auf zwei Ursachen zurückführen, einerseits auf die individuelle soziale und kognitive Entwicklung als auch auf die bisherige Gruppenerfahrung.

In der zweiten Runde verändert sich dies, konflikthafte Ereignisse werden benannt, jedoch bleibt es weiterhin schwer, die dahinterstehenden Probleme zu erkennen oder zumindest zu verbalisieren. In unbewusster Weise müssen diese jedoch schon bekannt sein, sonst könnten zwischen den Ereignissen und den Konflikten keine Beziehung hergestellt werden. Auch in der Beobachtung der Gruppe stechen diese Szenen hervor, in denen Konflikte aufkommen

und die Reaktion zielt meistens darauf ab, das davor bestehende Gleichgewicht wieder herzustellen und die TrainerInnen arbeiten in ähnlicher Richtung.

Beispiel

Marina beginnt in der zweiten Runde anzusprechen, dass in der Klasse gerauft und geschimpft wurde, allerdings muss sie dies in die Vergangenheit schieben: „... *wir sind zum Beispiel nicht so, dass wir mit jedem ... schimpfen ... dass wir eher zurückhaltend.*“ und bezogen auf diese Aussage: „... *am Anfang war es halt noch schwer ...*“

Tendenziell gibt es einen Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern. Es scheint so, als ob bei den Mädchen die Herstellung eines konfliktfreien Raumes im Vordergrund steht vor allem durch Kommunikation, während bei den Buben die Strukturierung der Hierarchieebenen, die häufig durch Konflikte zu Tage treten im Vordergrund stehen.

Beispiel

Auf die Frage, wie Marina aus einer ‚Situation der Gegensätzlichkeiten‘ zu etwas Gemeinsamen kommen möchte, antwortet sie: „*Zum Beispiel, dass man miteinander redet*“

Hingegen beschreibt Abdullah das Turnen als einen Ort mit weniger Konflikten und als Grund dafür: „*Ja, da sind wir nicht alle* [Schüler mit türkischer Abstammung im Verhältnis zu Schülern mit österreichischen Wurzeln, Anm. d. Autors] *in einem gleichen Team und dann muss man immer passen, damit die andern auch spielen können*“.

6.3 Gruppe und Gesellschaft

Für diesen Punkt hatte ich im ersten Interview die Jugendlichen befragt, ob sie die übergeordneten Schulstrukturen kennen und bezüglich ihrer Vermutungen darüber, warum dieses Training von ihren LehrerInnen organisiert wurde. Die Gesellschaft ist zum grossen Teil in Gruppen organisiert, sei es durch Teams in der Arbeit oder Vereine in der Freizeit. Neben den familiären Entwicklungsaufgaben und der sexuellen Entwicklung gibt es den Bereich der Öffentlichkeit, der Gesellschaft, der Kultur.

In der psychoanalytischen Theorie gibt es wenige Ansätze zu erklären, wie sich das Unbewusste dieser Aufgabe stellt als Gruppe zu agieren. Wenn man allerdings unser Ausbildungssystem genauer betrachtet, so sieht man, dass es darauf ausgerichtet ist, die Kinder, dann SchülerInnen und letztendlich jungen Erwachsene in gruppenähnliche Strukturen zu integrieren. Wie sich das Unbewusste in Bezug auf Gruppen entwickelt, wurde jedoch bisher kaum beachtet. Sehr wohl wurden analytische Therapieformen in Gruppen und Gruppen in sozialpädagogischen Einrichtungen untersucht, jedoch kaum die Frage gestellt, wie sind die tiefenpsychologischen Strukturen in Bezug auf Gruppenstrukturen, die eigene Stellung in der

Gruppe und die Funktion der Gruppe organisiert. Wenn man gruppentheoretische Modelle ansieht, so beschreiben diese Gruppen zumeist, ohne die unbewussten Vorgänge im Individuum in Bezug zur Gruppe zu betrachten.

Bei den hier interviewten Jugendlichen ist das Bewusstsein für die gesellschaftlichen Strukturen, in denen die Schule eingebunden ist nur sehr gering, lediglich ein Schüler kann sich erinnern, dass einmal ein Schulinspektor in der Klasse war. Im zweiten Interview hatte ich sie daher dazu nicht nochmals befragt. Dafür hatte ich sie nach dem Verhältnis zu anderen Gruppen, in denen sie sich bewegen, gefragt und danach, ob sie aus dem Projekt einen Nutzen erkennen können für ihre Pläne nach der Schule. Die interviewten Jugendlichen gaben alle an, dass sie einen positiven Effekt erwarten, der ihnen insbesondere helfen könnte bei der Konfliktlösung.

Meine Interpretation ist, dass sie in der Entwicklung in dem Moment noch sehr beschäftigt sind, ihre Erfahrungen in Gruppen zu integrieren und die Frage nach der Funktion von Gruppen in der Gesellschaft sie noch überfordert.

7 Diskussion

7.1 Unbewusste Inhalte

Die Fragestellung dieser Arbeit bezog sich auf die Entwicklung im Verlauf der beiden Interviews zwischen denen ein ioa[®]-Training stand. Es wurde vermutet, dass es bewusste und unbewusste Vorstellungen von der Klasse als Gruppe gibt, die bei den Jugendlichen selbst zu finden sind. Dabei gäbe es ein Bild von der Gruppe, das bei den meisten Jugendlichen in ähnlicher Weise zu finden ist und die Gruppenidentität ausmacht.

Alle Jugendliche beschäftigen sich mit den Gruppeneigenschaften der Klasse und dieses scheint sehr wichtig für sie zu sein, allerdings ist das Bild bei weitem nicht so einheitlich, wie vermutet. Es gibt Elemente, die kommen immer wieder vor und scheinen wichtig für die Gruppenidentität der Jugendlichen zu sein. So beschreiben viele Jugendliche der 3. Klasse diese als chaotisch. Ob dies von den Jugendlichen selbst ausgeht oder ihnen auch vermittelt wird, ist schwer zu sagen. Auch die Vorstellung, dass eine positiv besetzte Klassengemeinschaft wichtig ist, scheint bei allen Jugendlichen auf. Darüber hinaus wird die Klasse als Gruppe aber sehr unterschiedlich wahrgenommen, teilweise sogar eher bedrohlich. Es gibt aber auch Jugendliche, die es schaffen, eine komfortable Position zu haben, die respektiert wird und dadurch integrativ wirkt. Andere Jugendliche sind sehr abgespalten und kommen nur in kleinen Untergruppen halbwegs zurecht.

Das Training spielt bei den meisten eine Rolle und es ermöglicht auch den Jugendlichen, die sich in ihre ethnische Untergruppe zurückziehen, ein wenig die Position zu verlassen. Dennoch ist es gerade für diese Jugendliche schwer, ihre gruppenspezifischen Fähigkeiten zu entwickeln.

Wie in der Methodik und Begriffsdefinition dargestellt, muss die Vorstellung von der Gruppe bei den SchülerInnen selbst liegen. Bei den interviewten SchülerInnen ergibt sich dazu ein viel heterogeneres Bild, als es die bisherigen Darstellungen in der Literatur vermuten lassen würden. Die Kompetenzen, wahrscheinlich kann man auch sagen ‚das Talent‘ Gruppenstrukturen und deren Bedeutung wahrzunehmen ist sehr unterschiedlich. Es beschäftigt jedoch alle SchülerInnen sehr deutlich. In den Interviews können die Jugendlichen mit höherer Kompetenz Gruppenerlebnisse gut beschreiben. Manche Jugendlichen hingegen bringen kaum ein Wort heraus. Dabei scheint es im Interview nicht daran zu liegen, dass ihnen die Klasse als Gruppe egal und für sie nicht wichtig ist. Vielmehr scheint es sie sehr zu beschäftigen, ohne Worte dafür finden zu können und das endet in einem Schweigen zur Frage.

Es nehmen auch nicht alle Jugendliche die Klasse als eine Einheit wahr sondern beschäftigen sich mehr mit einer Untergruppe in der sie mehr Sicherheit fühlen und können darüber hinaus Themen, die die ganze Klasse beschäftigen nur fragmenthaft einordnen. Aktivitäten, die die Ordnung des Unterrichts aufheben scheinen jedoch hilfreich zu sein für das Erlernen des Umganges mit Gruppenstrukturen, wie vor allem im Vergleich der beiden Interviews deutlich wird.

Interessant ist auch, dass die sprachliche Kompetenz zwar sicher wichtig ist aber nicht der determinierende Faktor, diese scheint eine Kompetenz zu sein, die sich deutlich von jener der sozialen Gruppenkompetenz unterscheidet.

7.2 Unbewusste Dynamik der Gruppe

Die zweite Frage dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Funktionalität der Gruppe und nicht mehr mit der individuellen Position des einzelnen Schülers in der Gruppe. Das heißt, wie nimmt sie Aufgaben wahr, die nur gemeinsam gelöst werden können und wie reagiert die Gruppe auf Störungen und Konflikte sowohl von Innen als auch von Außen.

Was von den Eigenschaften und Dynamik der Gruppe bewusst oder unbewusst ist, muss letztendlich bei den einzelnen SchülerInnen liegen, die die Gruppe formen. Dies insbesondere, da in dieser Untersuchung die Tendenz dahin geht, dass die Vorstellungen bezüglich der Gruppe sehr inhomogen sind. Damit wird es auch schwieriger das Konzept von Bewussten und Unbewussten auf die Gruppe als Ganzes umzulegen. In dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen die Gruppe nicht teilnehmend zu beobachten und dabei etwas über die Gruppe zu erfahren, das nicht in den einzelnen Interviews nachvollzogen werden kann.

Bei der Beobachtung finden sich Elemente wieder, die auch in den Interviews gefunden werden konnten, wie zum Beispiel die Gruppierung nach ethnischen Gesichtspunkten. Andere Elemente, die die Jugendlichen beschreiben werden nicht so deutlich, etwa das häufig beschriebene Chaos. Einige Jugendliche wirken zwar teilnahmslos es konzentrieren sich eher weniger Jugendliche auf das Geschehen und es bilden sich Untergruppen, jedoch wirkt es nicht chaotisch, wenn dann eher träge. Allerdings gibt es auch Momente, in denen sich die Gruppe fokussiert, etwa als ein Jugendlicher überfordert ist und zu weinen beginnt. Wahrscheinlich ist diese Fokussierung nicht nur als einfühlsame Teilnahme zu interpretieren sondern auch als Abwehr der Angst in dieselbe Situation zu kommen.

Braucht es also eine neue Perspektive auf den Begriff des Unbewussten in Bezug auf Gruppen? Dazu ist es hilfreich nochmals einen Blick auf den Sinn des Unbewussten in der psychoanalytischen Therapie zu werfen. Es dient der Erklärung von Symptomen der Patienten, die davor keinen Sinn ergeben haben. Wird dies auf Gruppen umgelegt, dann geht es gar

nicht primär darum, ob einzelne in der Gruppe die Mechanismen erkennen. Vielmehr könnte es so gesehen werden, dass es Abläufe gibt, die von einem Einzelnen nicht mehr gesteuert werden können und eine typische Dynamik für die jeweilige Gruppe darstellen. Die Gruppe kann sich der treibenden Kraft nicht entziehen und typischerweise ist es im Geschehen den meisten nicht bewusst, wie diese Kraft zustande kommt. Dies würde ich als das Unbewusste der Gruppe beschreiben. Erst durch Reflexion und neuerliches Konfrontieren mit ähnlichen Aufgaben kann sich die Dynamik verändern, dies ist es letztendlich worauf das Training aufbaut.

Umgelegt auf die SchülerInnengruppe wäre das sich wiederholende Verhalten, welches zum ioa[®]-Training geführt hatte Separation und Aggression. Man könnte nun deuten, dass Angst eine Rolle spielt, die zu Separation und Aggression führt und sich dies in dieser Gruppe immer wiederholt. Die Suche nach dem Unbewussten in der Gruppe ist daher in gewisser Weise die irrationale Komponente, die in einem Teil der Gruppenmitglieder vorhanden ist und daher immer wieder ähnliche Reaktionen hervorruft. In diesem Fall daher die Angst in der Gruppe zur Schau gestellt zu werden. Zum Zeitpunkt des jetzigen Trainings ist diese allerdings schon abgefangen, wahrscheinlich dadurch, dass es für einige SchülerInnen nicht das erste Training war. Bezogen auf die davor beschriebene Szene bedeutet dies, die SchülerInnen reagieren durchgehend mit Anteilnahme, auch wenn sich dahinter immer noch Angst verstecken könnte, jedoch nicht mit Abwendung, Gleichgültigkeit oder Hohn.

Natürlich führen diese Mechanismen nicht nur zu dysfunktionalem Gruppenverhalten, sondern durchaus auch zu den Fähigkeiten einer Gruppe. Häufiger werden jedoch die Probleme einer Gruppe dazu führen, dass ein Training gebucht wird. Es gibt jedoch sicher auch Situationen, wo die vorhandenen Fähigkeiten einer Gruppe ausgebaut werden soll. Weiters kann es durchaus helfen die vorhandenen Fähigkeiten zu erkennen und damit eine Gruppe zu stärken und somit dysfunktionale Mechanismen in den Hintergrund zu drängen. Es zeigt sich also, dass die unbewusste Dynamik ein wichtiger Faktor im Verständnis der Gruppendynamik ist, in deren Aufarbeitung ein großes Potential liegt.

Dabei ist die auf Gruppenebene unbewusste Dynamik nicht unbedingt auf Ebene des Individuums unbewusst, der oder die einzelnen Gruppenteilnehmer können sich jedoch in der Situation der Dynamik nicht entziehen und ihr eine andere Wendung geben.

Die in der Beobachtung liegenden Phänomene der Übertragung könnten dazu genutzt werden, die Gruppenauswertungen und Methoden anzupassen, dies wäre ähnlich zu verstehen, wie eine Deutung im klassischen psychoanalytischen Setting.

7.3 Übertragungsmechanismen

„Das Konzept besagt, dass jeder Mensch in einer Beziehungssituation seine unbewussten in der Kindheit erworbenen und dynamisch wirksamen Muster auf die aktuelle Beziehung überträgt. Das bedeutet, dass er unabhängig vom bewussten Zweck der Begegnung, die Beziehung unbewusst nach seinen ihn prägenden infantilen Konfigurationen [...] gestaltet.“ Laimböck (2011, S. 34)

Überträgt man dies auf die Situation der Gruppe, so ist es die unbewusste Dynamik der Gruppe, die sich auf die aktuelle Interaktion des Einzelnen mit der Gruppe überträgt und diese Interaktion wird nach den sie/ihn aus vorherigen Gruppenerfahrungen prägenden Konfigurationen ausgestaltet. Die ursprünglichsten Erfahrungen diesbezüglich müssen wohl der Triangulierung also dem Ödipuskomplex entspringen, sind aber für die Gruppenerfahrung nicht ausreichend. Hinzu kommt nämlich die Komponente der Sozialisierung, der Ausweitung der Beziehungen über die Familie oder das engste Umfeld hinaus. Diese verschwinden zwar nicht mehr in der infantilen Amnesie, sind ohne diese Vorerfahrungen jedoch ebenfalls nicht denkbar.

In dieser Untersuchung wird die Übertragung im Besonderen in zwei Situationen beobachtet. In Interviews mit den TeilnehmerInnen und bei der nicht teilnehmenden Beobachtung. Die Interviews wurden so strukturiert, dass die Inhalte sich auf Gruppenerlebnisse fokussierten.

In einer Klasse wurde dabei häufig die Klasse als chaotisch beschrieben und dies als positive Eigenschaft vermittelt. In der Übertragung wirkte diese Beschreibung als sehr spannend, jedoch auch wie von außen aufgesetzt. Als ob dieses chaotische Bild notwendig wäre, um die Spannungen, die sich aus dem fragilen Zusammenhalt ergeben, zu lockern. Dieses Chaos war in der Gruppenbeobachtung nicht wiederzufinden. Aus diesem Begriff ließen sich im Interview immer wieder Erkenntnisstränge ziehen, die zu weiteren Einblicken führen konnten. Diese Momente könnten also gut genutzt werden, um die Entwicklung von Gruppen zu fördern, beziehungsweise dysfunktionalen Dynamiken entgegenzuwirken.

Dies zeigt, wie die individuelle Übertragungen und die Übertragungen von der gesamten Gruppe zusammenspielen können, um weitere Erkenntnisse zu erlangen und das Training zu steuern.

8 Conclusio und Ausblick

In Bezug auf die Möglichkeiten tiefenpsychologischer Betrachtungen kann bei diesen Jugendlichen gezeigt werden, dass es eine Entwicklung gibt, die unbewusste Prozesse nach dem Training positiv beeinflusst. Letztendlich kann diese Arbeit damit zeigen, dass es sinnvoll ist, unbewussten Prozessen in einer Gruppe Beachtung zu schenken, vor allem in schwierigen Situationen und damit vor allem bei Konflikten.

Wie dies effektiv geschehen kann – das heisst, welche Methoden effektiv sind – ist eine Frage, die im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht werden konnte. Die theoretischen Möglichkeiten das zu untersuchen sind sicher nicht einfach, da keine monokausalen Zusammenhänge zu erwarten sind. Als Ausblick könnte es sinnvoll sein, die Auswahl der Interventionen so zu setzen, dass sie anhand von Vorstellungen der TrainerInnen über unbewusste Prozesse ausgewählt werden, im Sinne einer psychoanalytischen Intervention im Gruppensetting. Ich würde postulieren, dass dies die Arbeit mit Gruppen, vor allem bei konfliktbeladenen Problemen verbessert. Dies zu untersuchen wäre ein nächster interessanter Schritt.

8.1 Das Training als Projektionsfläche

Bei der Auswertung der Interviews wird deutlich, dass zu vielen Fragen, die sich mit der Gruppe und der Klasse beschäftigen, Situationen aus dem Training beispielhaft angeführt werden. Bei Jugendlichen, für die es schwer ist, Worte zu finden hilft es meistens ebenso, sie dahin zu führen, dass sie Bezug auf Übungen aus dem Training nehmen. Je weniger dies gelingt, desto schwerer fällt es den Jugendlichen, die Klasse als Gruppe mit ihrer Dynamik zu beschreiben, desto mehr müssen sie sich zurückziehen und dominiert die Angst vor der Auseinandersetzung. Dies ist unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten. Im Umkehrschluss ist es auch so, dass diejenigen, die sich am meisten entwickeln konnten auch am besten die Übungen und Lösungsansätze vom ioa®-Training beschreiben konnten.

Es scheint ein wirksamer Mechanismus des Unbewussten in Bezug auf Gruppeninteraktion zu sein, beispielhafte Situationen zu nehmen, um diese im Gruppenprozess abrufen zu können. Das heißt, dass es für TrainerInnen wichtig ist, das Training als Projektionsfläche zu etablieren auf die die Jugendlichen sich beziehen können. Dazu ist es notwendig Schlüsselerlebnisse zu erkennen, zu verstärken und diese in der Reflexion aufzunehmen und anhand derer gegebenenfalls das weitere Training anzupassen.

Es ist anzunehmen, dass eine positive Besetzung des Trainings einen deutlichen Vorteil gegenüber dem Schulalltag bringt und daher zum Beispiel im Schulkontext die Tatsache, dass es den Schulalltag unterbricht und keine Restriktionen in Form von Noten existieren, genutzt werden kann und soll.

8.2 Das tiefenpsychologische Menschenbild

Es ist zu erwarten, dass es bei den Jugendlichen innerhalb eines Jahres zu einer Entwicklung kommt, die auch die Adaptation tiefenpsychologischer Strukturen betrifft. Die Dynamik der psychischen Vorgänge erfährt genauso eine Veränderung. Entwicklung kommt durch genetische Disposition und Interaktion zustande. Die Frage nach Veränderung und Entwicklung ist also nicht nach dem Vorhandensein von Veränderung an sich, sondern danach, ob diese Veränderung einer Entwicklung entspricht, also zu reiferen psychischen Mechanismen, die die Handlungsperspektive der Jugendlichen erweitert.

Ein zentrales Thema sind die Konflikte, die in der Gruppe entstehen. Dies wird natürlich in den Interviews pointiert, da auch dezidiert danach gefragt wird. Dies steht im Einklang mit der Literatur, die ja Konflikte in der Gruppe als zentralen Ankerpunkt sieht. Weitere Themen sind positive Erlebnisse und Aufgaben, die gelöst werden als Gegenstück zu den Konflikten.

Bei den meisten Jugendlichen ist eine Entwicklung zu erkennen, die dazu führt, dass der eigene Anteil an Konflikten und der des Gegenübers – in der Fragestellung dieser Arbeit die Gruppe – besser erkannt werden kann. Einige Jugendliche finden anfangs gar keine Worte, was zeigt, dass der Umgang mit Konflikten sehr angstbesetzt ist, sei es bezogen auf die eigene Position in der Gruppe und damit das eigene psychische Überleben oder das Überleben (auf innerpsychischer Ebene) der Gruppe als solche, man könnte das Schweigen fast als autistischen Rückzug deuten. In den zweiten Interviews verändert sich dies, Konflikte werden zwar nicht oder eventuell noch nicht als Angelpunkt der Entwicklung gesehen, die sie vielleicht in einer reifen Gruppe sein könnten, sie müssen aber nicht abgegrenzt werden, sondern sind einer Bearbeitung zugänglich.

Öfters finden sich Beispiele aus dem ioa[®]-Training, die den Jugendlichen helfen, die Lösungen von Problemen zu beschreiben. Aus ihrer Sicht gehöre ich zu diesem Training dazu, daher ist es naheliegend, dass sie die Beispiele so wählen. Vielleicht würden ihnen bei einer Frage durch den Lehrer etwas aus der Schulstunde einfallen. Dennoch zeigt dies den Beitrag des Trainings an. Also auch ohne, dass gezielt konkrete Konflikte in dem Training bearbeitet werden, kommt es zu Adaptionen der unbewussten Dynamik in den ioa[®]-Trainings, die die Konfliktbewältigung beeinflussen. Natürlich besteht in einem Training auch die Gefahr, des Scheiterns und der Regression, dies muss dann in der Reflexion oder in der Adaptation des Trainings berücksichtigt werden. Der ursprüngliche Auftrag bezog sich insbesondere auf die Konflikte, die ausserhalb der Schule auftraten, diese haben sich laut SchülerInnen und LehrerInnen gebessert. Daher denke ich, dass der Rückbezug auf die ioa[®]-Trainingssequenzen

bei Fragen zu Konflikten nicht allein durch die Art der Fragen getriggert ist, sondern einen wichtigen Mechanismus zeigt, der in diesen Trainings wirksam wird.

8.3 Gruppenpsychoanalyse

Die Methodik dieser Arbeit erlaubt es kaum, die Gruppen anhand vorgegebener Schemata einzuordnen, dies hat mehrere Gründe. Einerseits gab es keine Interaktion des Forschers mit den Gruppen als Gesamtes, dies ist jedoch Voraussetzung für eine Einteilung. Andererseits stand dies nicht im Fokus des wissenschaftlichen Interesses. Vielmehr ging es um die unbewussten Prozesse – bezogen auf die Gruppe – welche in Interviews sichtbar werden können und diese manifestieren sich im Erleben und sind dann Ausdruck der Erzählungen in den Interviews.

Die Hypothese, dass es ein homogenes unbewusstes Bild der Gruppe gibt, scheint sich nicht zu bestätigen, das heißt auch, es existiert kein homogenes unbewusstes Bild der Klasse als Gruppe. Dennoch wird in den Interviews deutlich, dass es im Unbewussten Repräsentanten der Gruppe gibt, die einen Einfluss auf die Antworten haben. Dies wird sowohl in jenen Interviews deutlich, in denen die Gruppendynamik so viel Angst erzeugt, dass die meisten Antworten einsilbig ausfallen oder gar keine Antworten möglich sind, als auch bei jenen Jugendlichen, die die Gruppendynamik sehr gut erfassen und sich in ihren Antworten auf Gruppenerlebnisse beziehen, die Gruppe jedoch bewusst nur schwer beschreiben können.

8.4 Übertragung

Übertragung ist kein spezielles Phänomen der Psychoanalyse sondern beschreibt einen Vorgang, der den Austausch zwischen Menschen und innerhalb von Gruppen überhaupt erst möglich macht, ist also ein interpersonelles, vielleicht auch ubiquitär soziales Phänomen. Etwas vom Anderen wird im Selbst wirksam, die Reaktionen und Rückbezüge darauf werden Gegenübertragung genannt. Dies läuft meist unbewusst oder im Vorbewussten ab. Das Besondere in der Psychoanalyse ist, dass sie diese Phänomene nützt. Die Therapie ist darauf ausgelegt, dass Übertragungen wahrgenommen werden können und gegebenenfalls durch Deutungen konflikthafte innere Prozesse beeinflusst werden. Letztendlich ist daher die Frage nach Übertragungen und deren Veränderungen, die Frage, wie verändert sich die Gruppe in der Interaktion mit Außenstehenden. Dass dies quasi wie im Labor extrahiert werden und von den weiteren Prozessen abgetrennt betrachtet werden kann, ist wohl eine idealisierte Vorstellung.

Welche Veränderungsprozesse als gesamthafte können nun beschrieben werden, die in Zusammenhang mit dem Training stehen könnten. Bei beiden Gruppen scheint es eine positive Entwicklung zu geben, die sich bei den Jugendlichen in den Interviews unterschiedlich stark wahrnehmen lässt. Es gibt jedoch keine/n Jugendliche/n, die/der regrediert, was zum

Beispiel als Verweigerung eines Interviews oder Wortkargheit im Interview zum Ausdruck kommen könnte. Als gesamtes wirken die Gruppen weniger quirlig und ruhiger durch eine zunehmende Strukturierung. Ob diese Strukturierung auch eine Verfestigung von Gegenpositionen und stärkerer Untergruppierung zur Folge hat, zum Beispiel zwischen unterschiedlichen Ethnien ist schwierig zu sagen. Diese Strukturierung kann zwei Folgen haben, einerseits kann die Arbeitsfähigkeit zunehmen durch bessere Aufteilung von Aufgaben, andererseits können Trennungen stärker werden. Das könnte dazu führen, dass Konflikte nicht ausgetragen werden und stärker werden könnten. In den Interviews kommt es allerdings nicht zu dieser Übertragung, vielmehr tritt mehr Verständnis zu Tage. Es scheint hier einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen zu geben. Bei den Mädchen kommt es weniger zu Abgrenzungen innerhalb der Gruppe als bei den Jungen.

Die Interviews werden zudem ebenfalls lebendiger. Dies führt dazu, dass der Interviewer schneller reagieren muss bei den Fragen, womit der Fokus etwas abgelenkt wird von Übertragungsphänomenen, dafür sind die Abwehrmechanismen nicht mehr so stringent. Bei den ersten Interviews gab es mehr und längere Pausen, in denen mehr die Abwehr deutlich wurde, die die Jugendlichen aufgebaut hatten, um angstbesetzte Situationen zu verdrängen. Auch hier scheint daher eine Entwicklung stattgefunden zu haben.

8.5 Unbewusstes

Die Diskrepanz in den Interviews zwischen jenen Fragen, bei denen die Jugendlichen allgemein die Klasse als Gruppe beschreiben und die Teile der Interviews bei denen sie konkrete Ereignisse und Übungen beschreiben deuten auf unbewusste Strukturen, die sie in ihrem Verhalten in der Gruppe beeinflussen. Zwischen den Interviews zeigt sich bei den meisten ein deutlicher Entwicklungsschritt und es wird häufig auf das ioa[®]-Training Bezug genommen. Daraus kann geschlossen werden, dass in Outdoorprojekten ein Teil der Wirksamkeit über Unbewusstes vermittelt wird. Schon zuvor wurden einige dieser Mechanismen genauer beschrieben, damit auch, wie sie für die Entwicklung der Gruppe eingesetzt werden können.

8.6 Einfluss der Gender-Thematik

Die Interviews wurden so gewählt, dass die gleiche Anzahl an Mädchen und Jungen interviewt wurden. Da bei der zweiten Interviewrunde nach einem Jahr die Klassen sich verändert haben, hat sich das Verhältnis etwas verschoben auf 4 Mädchen zu 5 Jungen. Ebenso wurde versucht, Jugendliche gemischt nach ethnischem Hintergrund und ihrer schulischen Leistung auszusuchen. Es war nicht möglich alle Kriterien gleich zu erreichen. Vor allem wollten die LehrerInnen lieber die ‚guten‘ SchülerInnen zu den Interviews schicken, dennoch wurde das Ziel der Diversität soweit möglich angestrebt.

In Kapitel 6.3 am Ende und Kapitel 8.4 wurde kurz Bezug genommen auf Unterschiede, die in diesen Gruppen zwischen den Geschlechtern in der Übertragung deutlich wurden. Es wäre nun sicher möglich die Auswertung auch in Bezug auf weitere Unterschiede zwischen den Geschlechtern durchzuführen. Da die Fragestellung jedoch nicht auf diesen Schwerpunkt gelegt wurde, wurde dies bewusst nicht durchgeführt, ohne damit die Wichtigkeit der Gender-Thematik und Gleichberechtigung mindern zu wollen.

8.7 Literaturrecherche und Relevanz

Es wurde eine ausführliche Literaturrecherche durchgeführt, um nach Fallbeschreibungen als auch Studien zum Thema Tiefenpsychologie in Gruppen, so wie es in dieser aufgearbeitet wurde, zu finden. Dazu wurden sportwissenschaftliche⁵⁷, medizinische und psychoanalytische Datenbanken durchsucht und keine entsprechende Arbeit gefunden. Daher ist diese Arbeit nach meinen Erkenntnissen die erste wissenschaftliche Untersuchung zu diesem Thema.

⁵⁷ Suche vom 01.05.2016: PEP, PUBMED, MEDLINE, SPLIT, SPONET

9 Grenzen der Methodik

Wenn man Jugendliche im Alter von 12 – 16 Jahren untersucht, ist zu erwarten, dass in einem Jahr relevante Entwicklungsschritte stattfinden. Wenn man daher den Einfluss eines Trainings untersuchen möchte, so bräuchte es eine Kontrollgruppe ohne Intervention, da es ansonsten schwer ist, abzuschätzen, was die normale Entwicklung darstellt (wodurch auch immer getriggert) und welcher Teil dem Training anzurechnen ist. Dies bezieht sich nicht nur auf die individuellen Fähigkeiten, wie die Sprache, oder Reflexionsfähigkeit sondern auch auf bewusste und unbewussten Vorgänge in Bezug auf die Gruppe, dies sind jedoch wesentliche Einflussfaktoren auf die Methode der Untersuchung mit Interviews.

Unbewusste Strukturen zu suchen und zu erkennen bedarf Techniken, die hauptsächlich die Psychoanalyse zur Verfügung stellt. Es besteht eine gewisse Gefahr, dass dann vor allem das gefunden wird, wonach gesucht wurde. Dieser Einschränkung unterliegen jedoch viele wissenschaftliche Untersuchungen, ohne dies ausreichend zu deklarieren. Wenn Fortschritte auf diesem Gebiet erzielt werden sollen, geht es aber nicht, ohne gezielt nach den Strukturen zu suchen, die man als Ursache für die beobachteten Vorgänge ansieht.

10 Literaturverzeichnis

- Amesberger, G. & Pflingstner, R. (2007). Arbeitsunterlage zum Seminar: Handlungsorientierte Ansätze in der Persönlichkeitsentwicklung in der Team- und Führungskräfte –Entwicklung.
- Becker, N. (2014). Sexualität. In W. Mertens, *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 873-879). Stuttgart: Kohlhammer.
- Berns, U. (2014). Deutung. In W. Mertens, *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 176-182). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bion, W. R. (2015). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Blos, P. (2015). *Adoleszenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bollas, C. (2011). *Die unendliche Frage - Zur Bedeutung des freien Assoziierens*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Bortz, J., & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Bürgin, D. (1993). Eltern werden...Anmerkungen zu einer normativen Entwicklungskrise. (J. Stork, Hrsg.) *Kinderanalyse, Heft 3*, 273-302.
- Bürkle, R. (Mai 1998). Nicht-hierarchische Koordination von Gruppen unter Berücksichtigung der Interpendenzproblematik. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Duden online. (kein Datum). *Duden online*. Abgerufen am 08. 05 2016 von www.duden.de
- Eisenbach-Stangl, I. (1997). *Unbewußtes in Organisationen - Zur Psychoanalyse von sozialen Systemen*. (M. Ertl, Hrsg.) Wien: Facultas.
- Ermann, M. (2014). Gegenübertragung. In W. Mertens, *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 294-300). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ermann, M. (2014). Widerstand. In W. Mertens, *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 1078-1083). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feynman, R.P. (1999). *Feynman Vorlesungen über Physik* (Bd. III: Quantenmechanik). München: Oldenbourg Verlag
- Foulkes, S. H. (2007a). *Praxis der gruppenanalytischen Psychotherapie*. München/Basel: Verlag Dietmar Klotz.
- Foulkes, S. H. (2007b). *Gruppenanalytische Psychotherapie*. Eschborn: Verlag Dietmar Klotz.
- Freud, S. (1945a). *Gesammelte Werke Band XV*. Frankfurt: Fischer.
- Freud, S. (1945b). *Gesammelte Werke Band II/III Traumdeutung / Über den Traum*. Frankfurt: Fischer.
- Freud, S. (1945c). *Gesammelte Werke Band XIV*. Frankfurt: Fischer.
- Gieler, J., & von Lüde, R. (2002). Erfahrungsorientierte Gruppenarbeit und die Erziehung zur Teamfähigkeit. In R. Voß, *Die Schule neu erfinden – systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (S. 197-208). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Gödde, G. (2014). Unbewusst, Das Unbewusste (II). In W. Mertens, *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 1028-1043). Stuttgart: Kohlhammer.

- Haubl, R. (2014). Gruppe. In W. Mertens, *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 335-341). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Heckmair, B., & Michl, W. (2012). *Erleben und Lernen - Einführung in die Erlebnispädagogik* (7. Ausg.). München: Reinhardt Verlag.
- Herold, R., & Weiß, H. (2014). Übertragung. In W. Mertens, *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 1005-1020). Stuttgart: Kohlhammer.
- <https://satzung.univie.ac.at/alle-weiteren-satzungsinhalte/ethikkommission/>. Abgerufen am 15. Januar 2019 von <https://satzung.univie.ac.at>
- http://www.ioa.at/index_ioa.htm. Abgerufen am 08. Februar 2016 von <http://www.ioa.at>
- Initiative Outdoor-Aktivitäten. (2006). 2. Universitätslehrgang Training und Beratung nach dem handlungsorientierten Ansatz ioa. (Amesberger G., Hrsg.) Wien.
- Janis, I. (1972). *Victims of Groupthink: A Psychological Study of Foreign-Policy Decisions and Fiascoes*. Boston.
- Jung, C. G. (2011). Band 12 - Psychologie und Alchemie. In *Gesammelte Werke*. Mannheim: Patmos Verlag.
- Kerz-Rühling, I. (2014). Übereinstimmungsargument. In W. Mertens, *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 991-995). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kriz, W. C. (2000). *Lernziel: Systemkompetenz - Planspiele als Trainingsmethode*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lacan, J. (2015). *Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse: Das Seminar, Buch II*. Wien: Turia Kant.
- Laimböck, A. (2011). *Das psychoanalytische Erstgespräch*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Lemche, E. (kein Datum). *Beitrag von W.R. Bion zur psychoanalytischen Gruppentherapie*. Abgerufen am 17. Februar 2016 von Beitrag von W.R. Bion zur psychoanalytischen Gruppentherapie: http://www.gruppenanalyse.info/pdf/beitrag_von_wr_bion_erwin_lemche.pdf
- Lenzen, D. (2004). *Pädagogische Grundbegriffe* (Bd. 1: Aggression bis Interdisziplinarität). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lenzen, D. (2005). *Pädagogische Grundbegriffe* (Bd. 2: Jugend bis Zeugnis). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Leuschner, W. (2014). Verschiebung, Verdichtung. In W. Mertens, *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 1060-1063). Stuttgart: Kohlhammer
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mertens, W. (2014). *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe*. Stuttgart: Kohlhammer
- Muck, M. (2007). *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*. (H.-G. Trescher, Hrsg.) Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Nedelmann, C. (2014). Psychoanalyse - Psychotherapie. In W. Mertens, *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 750-755). Stuttgart: Kohlhammer.

- Nitzschke, B. (2014). Es. In W. Mertens, *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 234-239). Stuttgart: Kohlhammer.
- Peters, U. H. (1984). *Wörterbuch der Psychiatrie und medizinischen Psychologie* (3. Ausg.). München: Urban und Schwarzenberg.
- Poscheschnik, G. (2005). *Empirische Forschung in der Psychoanalyse*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Pschyrembel online. (kein Datum). <https://www.pschyrembel.de>. Abgerufen am 30.09.2019
- Pühl, H. (1997). Von der Gruppenmatrix zur Institutionsmatrix. In I. Eisenbach-Stangl, & M. Ertl (Hrsg.), *Unbewußtes in Organsiationen - Zur Psychoanalyse von sozialen Systemen* (S. 39-54). Wien: Faculats.
- Roth, W. M., & Shaked, J. (2010). *Die analytische Großgruppe*. (H. Felsberger, Hrsg.) Wien: Facultas.
- Sandner, D. (2013). *Die Gruppe und das Unbewusste*. Berlin, Hedelberg: Springer Verlag.
- Schneidder-Harpprecht, U. (2000). *Mit Symptomen Leben - Eine andere Perspektive Jacques Lacan mit Blick auf Theologie und Kirche*. München: LIT Verlag.
- Schwiersch, M. (1995). Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik. In H. Kölsch, *Wege Moderner Erlebnispädagogik* (S. 139-183). München: Verlag Dr. Jürgen Sandmann.
- Solms, M. (2014). Unbewusst, Das Unbewusste (I). In W. Mertens, *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 1020-1027). Stuttgart: Kohlhammer.
- Staub, L. (01. Februar 2016). Scharf getrennt. *VSAO-Journal ASMAC*, S. 11.
- Tajerbashi, B., & Friedrich, C. (kein Datum). *Eine der ältesten bekannten Krankheiten - Zur Geschichte der Therapie der Epilepsie*. Abgerufen am 06. März 2015 von <http://academia.dk/MedHist/Sygdomme/PDF/ZurGeschichteDerTherapieDerEpilepsie.pdf>
- Taverna, E. (17. Februar 2016). Bewusstsein. *Schweizer Ärztezeitung* 97(7), S. 270.
- Winnicott, D. (2012). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zajec, K. (2017). Gruppenpsychotherapie mit Kindern und Jugendlichen: Stationäre und teilstationäre Therapie in heterogenen Gruppen. Wien: Facultas Verlag.

11 Tabellenverzeichnis

S. 27: Tabelle 1: Ablauf der Forschungsarbeit

12 Anhänge

12.1 Anhang 1 Abstrakt Deutsch

Diese Arbeit befasst sich mit der Adaptation der unbewussten Anteile der Gruppendynamik durch ein Outdoor-Training. Dazu werden nach einem geplanten Outdoor Training einer Schulklasse mit SchülerInnen zwischen 11-13 Jahren und nach einem Jahr Interviews durchgeführt, sowie eine Sequenz des Trainings beobachtet. Die Daten werden strukturiert ausgewertet und die Ergebnisse mit den bisherigen Erkenntnissen in der Literatur verglichen. Es wird die Frage nach Veränderungen der unbewussten Inhalte und Dynamik in Bezug auf Gruppenerleben bei den Jugendlichen gestellt. Dabei werden drei Schwerpunkte gelegt; erstens auf das Unbewusste der TeilnehmerInnen bezogen auf die Gruppe, zweitens auf die unbewusste Dynamik in der Gruppe und drittens auf die Übertragung zwischen Gruppe und Beobachter. Die Annahme, dass es eine homogene unbewusste Repräsentanz der Gruppe bei allen Jugendlichen geben könnte musste weitgehend verworfen werden. Allerdings zeigten sich bei allen Jugendlichen unbewusste Gruppenrepräsentanzen und eine Entwicklung in Richtung reifere Verarbeitungsmechanismen. Weiters zeigt sich, dass die Fähigkeit mit Gruppenmechanismen umzugehen ein eigenständiges Talent sein könnte. Die häufige Bezugnahme auf das Outdoor Training in den Interviews und die dabei erkennbaren bewussten und unbewussten Mechanismen und deren Entwicklung lässt darauf schließen, dass ein Outdoor Training zu einer relevanten positiven Entwicklung unbewusster Mechanismen einer Gruppe beiträgt und dass die Auseinandersetzung mit den tiefenpsychologischen Strukturen der Gruppe die Entwicklung der Gruppe fördern kann. Dies zeigt sich sowohl in den Interviews als auch in der Beobachtung, auch wenn die Ergebnisse nicht vollkommen kongruent sind.

12.2 Anhang 2 Abstrakt Englisch

This paper studies the adaptation of the unconscious parts of group dynamics through an outdoor training. After a planned outdoor training of a school class with pupils between 11-13 years interviews are conducted during the training and one year later. Furthermore, a sequence of the training is observed. The data are structured and compared with the current literature. The main interests are changes of the content and dynamics of the unconscious regarding group-experiences among young people. The focus is laid on three main points. First, we looked at the unconscious of the participants that is related to the group. Secondly, we are interested in the unconscious dynamics in the group, and third, we investigated the transference between the group and the observer. The idea, that unconscious parts of group experience are homogeneous in all youngsters, had to be largely rejected. Nevertheless, in all adolescents, unconscious group representations could be detected and all of them showed a development towards a more mature psychological process. Furthermore, we suspect that the ability to deal with group mechanisms could be an independent talent. The outdoor training was frequently mentioned in the interviews. Therefore, such trainings can contribute to a positive development in regard of conscious and unconscious mechanism in groups. The analysis of these deep-psychological structures can help the trainers to adapt their training and promote the development of the group. This is shown in the interviews as well as in the observation, even if the results are not perfectly congruent.

12.3 Anhang 3 Interviewleitfaden

12.3.1 – 1. Interview

Ev. Kurze Einführung

Wann und Wie hast Du von dem Projekt erfahren

- Vorstellungen
- Gefühle (Freude, Angst, ...)

Warum glaubst Du wollten Eure LehrerInnen dieses Projekt durchführen

Warum glaubst Du unterstützen der Direktor, die Schulbehörde solche Projekte

- Kennst Du die Strukturen der Schule und übergeordnete Behörden
- Hattest Du schon einmal damit zu tun
- welche Gefühle löst dies aus

Warum organisieren die TrainerInnen so ein Projekt aus Deiner Sicht

- Wie hast Du die TrainerInnen erlebt
- Was hat Dir an Ihnen gefallen
- Gab es auch welche mit denen Du nicht zufrieden warst

Wie würdest Du Eure Klasse jemanden beschreiben von außerhalb, der sie gar nicht kennt

- positive / negative Eigenschaften
- spezielles Erlebnis mit der Klasse beschreiben lassen

Gibt es Konflikte und Gewalt in Eurer Klasse oder Schule, Schulweg

- Situation genau beschreiben lassen
- Eigener Anteil daran
- Umgang mit Konflikten
- Lösungsansätze
- Gibt es etwas, was Deine Klasse von anderen Gruppen unterscheidet?

In welchen Gruppen bist Du unterwegs außerhalb Deiner Klasse

- Freundeskreis
- Sport
- Gibt es da Unterschiede zu Eurer Klasse

Was könnte Positives bei dem Projekt passieren / herauskommen

- wenn ja, was genau
- wenn nein, war das Projekt erfolglos?

Was könnte schlimmstenfalls passieren

- Gibt es solche Ereignisse häufiger bei Euch

Was könnte Dir das Training persönlich bringen

12.3.2 – 2. Interview

Was ist Dir noch in Erinnerung vom Outdoor Projekt

Wie würdest Du Eure Klasse beschreiben

- Zusammenhalt
- Umgang mit Konflikten
- Wie fühlst Du Dich in der Klasse
- Gibt es etwas, was Deine Klasse von anderen Gruppen unterscheidet?

In welchen Gruppen bist Du unterwegs außerhalb Deiner Klasse

- Freundeskreis
- Sport
- Gibt es da Unterschiede zu Eurer Klasse

Hat sich etwas verändert nach dem Projekt

- wenn ja, was genau
- wenn nein, war das Projekt erfolglos?

Welche Szene hat Dir am besten gefallen?

- Gibt es solche Ereignisse häufiger bei Euch

Hat es auch negative Momente gegeben

- Kannst Du diese näher beschreiben?
- Erinnern Dich diese an weitere Begebenheiten in der Klasse?

Kannst Du Dich noch an die Übung das laufende ‚A‘ erinnern?

- Welche Funktion hattest Du
- Wie kamst Du zu Deiner Rolle

12.4 Anhang 4: Transkription Interviews

12.4.1. Senka

	1. INTERVIEW SENKA	
H	Du bist die Senka	1
J	Ja	2
H	Du bist 11 Jahre alt und gehst in die 2b	3
J	Ja	4
H	Ich möchte Dir jetzt ein paar Fragen stellen, weil ich Interviews mach für ... um dieses Outdoorprojekt zu untersuchen. Und ich würde gerne wissen, wann Du das erste Mal von diesem Training erfahren hast	5 6 7
J	Das hab ich von unserer Lehrerin ... von unserem Klassenvorstand habe ich gehört. Wir haben das in unser Elternheft eingeschrieben, dass wir an 2 Dienstagen ein Projekt haben. Den ganzen Tag von der ersten bis zur sechsten Stunde	8 9 10
H	Was hast Du für Vorstellungen von dem Training, als Du das erste Mal davon gehört hast, was ihr da machen würdet.	11 12
J	Ich habe eigentlich gar nicht gewusst, was wir da machen. Als ich das erste Mal davon gehört habe, habe ich noch nicht gewusst, was wir da machen	13 14
H	Wie Du das erste Mal davon gehört hast, hast Du Dich da eher gefreut, dass ihr das macht, oder hast Du eher...	15 16
J	Ich habe mich schon gefreut. Und nachher als ich gehört habe, dass wir die ‚b‘ und die ‚a‘ zusammen machen	17 18
H	Also bist Du gerne in der großen Gruppe mit der anderen Klasse gemeinsam	19
J	Ja	20
H	Habt Ihr da viele Kontakte und Freundschaften	21
J	Ja	22
H	Und hat es auch etwas gegeben, wovor Du Angst gehabt hast, wenn man so ein Training macht.	23 24
J	Manchmal vielleicht, dass es darum geht, dass man miteinander arbeitet, dass es vielleicht nur Streit gibt, dass dann jemand sagt, ich will nicht mit dem machen, weil er das und das gemacht oder gesagt hat.	25 26 27
H	Gibt es das häufig in Eurer Klasse	28
J	Eigentlich nicht, nein	29
H	Wo hast Du das schon einmal erlebt, dass so etwas passiert?	30
J	In der ersten Klasse haben wir auch gleich so ein Projekt gemacht und dann haben wir uns gestritten und dann in der zweiten Klasse geht es jetzt besser, dass wir mehr zusammen halt, einfühlen uns gegenseitig, mehr als in der ersten Klasse	31 32 33
H	Und warum meinst Du, ist das jetzt anders als in der ersten Klasse?	34
J	Vielleicht, dass wir jetzt in der Leistungsgruppe vermischt sind, dass wir mehr machen, mehr miteinander sind als in der ersten Klasse und dass schon ‚a‘ und ‚b‘ befreundet ist, dass man sich öfters trifft.	35 36 37
H	Und hast Du eine Vorstellung, warum Eure Lehrer so ein Projekt mit Euch machen wollen?	38
J	Damit die Klassengemeinschaft vielleicht besser wird. Wir sind eine gute Klassengemeinschaft, aber es kann immer besser werden	39 40
H	Und kannst Du Dir – ich habe das ja schon vorher erklärt, dass es so verantwortliche gibt, nicht nur den Direktor, ...	41 42
J	Ja	43
H	... sondern auch die Schulbehörde, kannst Du Dir vorstellen, warum die solche Projekte unterstützen.	44 45

J	Vielleicht weil es in anderen Schulen schon in der Klasse Schlägerei oder Streiterei gab und man jetzt etwas macht, damit die Klassengemeinschaft besser wird, auch wenn ,a' und ,b' getrennt sind.	46 47 48
H	Gibt es das bei Euch, dass es Gewalt gibt, es müssen ja nicht immer gleich Schlägereien sein.	49
J	Nein ... nein	50
H	Das heißt nicht – in der Klasse nicht. Gibt es das in der Schule oder in dem Ort, wo du her bist, dass Du weißt, da gibt es Leute, die manchmal aufeinander losgehen.	51 52
J	Wo ich wohne, da manchmal am Parkplatz da sehe ich es ... aber	53
H	Sind da auch Jugendliche involviert, die da in die Schule gehen	54
J	Nein – es sind eher 18 und 19 jährige, schon die älteren	55
H	Und glaubst Du wenn man jetzt ... also du bist ja jetzt 11 Jahre, das heißt, bis ihr dann so alt seid ist es ja noch ein paar Jahre hin, glaubst Du, dass es einen Unterschied macht, wenn man solche Projekte macht, dass das mal, wenn ihr grösser seid und auch die Kollegen und Kolleginnen, die mit Dir in die Klasse gehen, dass es etwas ändern könnte daran.	56 57 58 59
J	Ja, weil man das jetzt schon lernt und jetzt Übungen zum Beispiel macht wie wir das auf der Wippe gemacht haben, dass man das auch später weil ... man muss auch Respekt lernen, man kann sofort respektieren und Respekt haben und später zum Beispiel kann man das verhindern, indem man zum Beispiel denkt, ich muss jetzt seine Grenzen respektieren und er respektiert auch meine Grenzen und man kann Gewalt weglassen und Schlägerei.	60 61 62 63 64
H	Und warum glaubst Du, bracht man das in der Schule, dass man das in der Schule schon lernt?	65 66
J	Damit man einander helfen kann zum Beispiel jemand hat einen Test und kennt sich nicht aus, dass man von der ,b' zur ,a' geht und sagt, ich hätte das gern mal oder wenn jemand einen Streit hat, dass man jemanden sagt, ich kann da helfen.	67 68 69
H	Und die TrainerInnen, was glaubst Du warum machen die TrainerInnen solche Projekte.	70
J	Vielleicht wollen sie auch, dass in der Klasse mehr gemeinsam gemacht wird und dass auch die Klassengemeinschaft besser wird, vielleicht wollen sie das auch und deswegen machen sie es.	71 72 73
H	Aber Du bist Dir nicht sicher, weil Du sagst ,vielleicht'?	74
J	Ich bin mir eigentlich schon sicher	75
H	Meinst Du, dass sie das auch machen, weil sie da Geld verdienen	76
J	Ja, es gibt ja verschiedene, manche machen das nur wegen dem Geld, manche machen das, damit die anderen das lernen	77 78
H	Und wie schätzt Du Eure Trainer ein, ihr habt ja schon eine Einheit gehabt?	79
J	Ich finde sie sehr lieb und nett und sie sind auch sehr lustig und ja ...	80
H	Wie würdest Du Eure Klasse beschreiben, wenn Du das jemand anderem erzählen müsstest, so wie Eure Klasse ist	81 82
J	Dass wir sehr viel miteinander ... zueinanderhalten und helfen und dass unsere Klasse nett ist und freundlich, ja.	83 84
H	Gibt es etwas spezielles, ein spezielles Erlebnis, das Du gehabt hast mit der Klasse, wo Du sagst Du könntest ... wenn mich jemand fragt, warum unsere Klasse so nett ist, dann könntest Du das erzählen.	85 86 87
J	Einmal, als wir auf einem Wandertag waren, da ist jemand runtergefallen, da sind wir sofort hingegangen und haben ihr aufgeholfen und sind nicht einfach weitergegangen, ohne hinzuschauen, oder wenn jemand zum Beispiel auf der Projektwoche geweint hat, weil er Heimweh hatte, dann haben wir ihn immer getröstet – sie beziehungsweise ihn.	88 89 90 91
H	Gibt es auch schlechte Erfahrungen, die Du mit dieser Klasse gemacht hast?	92
J	Eigentlich nicht, nur einmal, als ich in der ersten Klasse war, als mehrere gestritten haben, das war anfangs erste Klasse, aber sonst – nein	93 94
H	Was ist damals passiert	95
J	Da haben wir uns viel mehr gestritten, da haben wir uns nicht gekannt, da haben wir den ersten Ausflug gemacht und dann haben sich halt öfters welche gestritten.	96 97

H	Und das ist jetzt wahrscheinlich schon mehr als ein Jahr her, dass das passiert ist	98
J	Ja	99
H	Und warum passiert das jetzt nicht mehr in der Klasse, hast Du dazu eine Idee	100
J	Weil wir befreundet sind und weil wir mit der Lehrerin das immer wieder besprechen, dass wir uns respektieren sollten, auch wenn man in der ‚a‘ und ‚b‘ getrennt ist.	101 102
H	Hast Du ... Du hast mir jetzt erzählt, dass Du Dich sehr gefreut hast auf das Training, hast Du auch Angst gehabt vor dem Training, dass da etwas schlimmes passieren könnte	103 104
J	Dass sich zum Beispiel jemand verletzt oder weggehen will, weil er nicht mehr will und so, dass so etwas Ähnliches passiert.	105 106
H	Hast Du das schon einmal erlebt in einer Gruppe, dass jemand verletzt wird oder weggehen will.	107 108
J	Nein eigentlich nicht	109
H	Bist Du sonst noch in Gruppen – also außerhalb der Klasse – in Deiner Freizeit	110
J	Mit meinen Freundinnen treffe ich mich und ... nein, sonst nicht ... nein	111
H	Und gibt es einen Unterschied, wenn Du mit Deinen Freundinnen gemeinsam bist und in der Klasse mit den Klassenkameraden und Klassenkameradinnen	112
J	Meine Freunde sind ja auch die Klassenkameradinnen, dass wir vielleicht, wenn wir draußen sind mehr reden können, als wenn wir in der Schule sind und mehr aufpassen. Ich freue mich eigentlich, wenn ich wieder in die Schule gehe und sie wieder sehen kann.	113 114 115
H	Und gibt es etwas, was Du meinst, was schlimmstenfalls passieren könnte beim Training oder etwas was Du sagst, das soll auf gar keinen Fall passieren, gibt es da etwas	116 117
J	Dass sich jemand vielleicht wirklich stärker verletzt, irgendwo herunterfällt und sich den Kopf anhaut, dass irgendetwas Schlimmeres passiert.	118 119
H	Was meinst Du würde dann passieren	120
J	Ich glaube schon dass jeder ... ich weiß es sogar, dass jeder hingehen würde und den ... dem oder ihr helfen würde und dass sich jeder sicher um die kümmert und die anderen, wenn es etwas Schlimmes ist zum Beispiel die Rettung anruft. Ich denke schon, dass man richtig zusammenhält.	121 122 123 124
	Okay, danke für das Interview	125
	2. INTERVIEW SENKA	
H	Ich würde von Dir auch gerne wissen, dass Du mir so ein bisschen erzählst, was Dir noch in Erinnerung geblieben ist, von dem Projekt, das Ihr mit dem Markus gemeinsam gemacht habt.	126 127
Z	Also, das Umsetzen, das Laufende ‚A‘, dann auch das mit den Holzblöcken.	128
H	Warum sind Dir gerade die in Erinnerung geblieben?	129
Z	Weil die Spaß gemacht haben.	130
H	Hat es auch Dinge gegeben, die Dir nicht Spaß gemacht haben, die Dir in Erinnerung geblieben sind?	131 132
Z	Nein.	133
H	Wenn Du Eure Klasse beschreiben müsstest, wie würdest Du Eure Klasse beschreiben.	134
Z	Wir haben eine gute Klassengemeinschaft und wir halten eigentlich gut zusammen.	135
H	Wie kannst du das ... Warum meinst Du haltet Ihr gut zusammen, was sind die Dinge, die Euch dabei helfen.	136 137
Z	Jeder mag eigentlich jeden und jeder will eine gute Klassengemeinschaft haben und ...	138
H	Und hast Du eine Vorstellung, wie Ihr dazu gekommen seid, dass jeder jeden mag, weil die Klasse – da darf man sich ja nicht aussuchen, mit wem man zusammen in der Klasse ist.	139 140
Z	Man hat sich besser kennen gelernt und die meisten kannte man ja schon von der Volksschule her und naja.	141 142
H	Was habt Ihr gemacht, um Euch besser kennenzulernen?	143
Z	Wir haben auch Projekte mit der Frau Fachlehrerin Ott gemacht und da hat man sich auch besser kennengelernt.	144 145

H	Okay. Gibt es in Eurer Klasse auch negative Dinge, die passieren?	146
Z	Eigentlich nur, dass sich ein paarmal ein Paar streiten, aber das wird auch wieder schnell gelöst.	147 148
H	Und warum beginnen solche Streits?	149
Z	Keine Ahnung.	150
H	Bist Du manchmal daran beteiligt?	151
Z	Ja, ich hatte schon manchmal 2-3 größere Streite mit ein paar von der anderen Klasse.	152
H	Was sind so die Auslöser, dass es zu solchen Streits kommt?	153
Z	Missverständnisse, der eine macht, was der andere nicht möchte und ja.	154
H	Und wie habt Ihr dann diese Konflikte wieder lösen können?	155
Z	Wir haben uns alle entschuldigt und ja. Entschuldigt, oder der eine ist zur Lehrerin gegangen und hatten das dann gemeinsam gelöst.	156 157
H	Okay. Habt Ihr das dann ausschließlich mit der Lehrerin, also hat es ... braucht es immer die Lehrerin, wenn Ihr Konflikte löst?	158 159
Z	Nein.	160
H	Wie macht Ihr das, wenn Ihr Konflikte untereinander löst?	161
Z	Wir organisieren das so (unverständlich)mässig, weil nicht jeder will den ersten Schritt machen, wenn man dann aber merkt, man braucht den anderen, dann kommt es schon vor, dass man hinget und sagt, 'hey, Entschuldigung, dafür und dafür' und dann ist auch wieder fertig.	162 163 164 165
H	Ist schwierig so den ersten Schritt zu machen?	166
Z	Manchmal.	167
H	Kannst Du Dir vorstellen, warum es so schwierig sein kann.	168
Z	Keine Ahnung.	169
H	Ist einfach so? Wie fühlst Du Dich in Deiner Klasse.	170
Z	Sehr wohl, also ich bin glücklich, dass ich in dieser Klasse bin.	171
H	Gibt es etwas, was diese Klasse von anderen Klassen unterscheidet, oder was Eure Klasse speziell macht?	172 173
Z	Eigentlich das mit der Klassengemeinschaft, dass wir wirklich eine gute Klassengemeinschaft haben.	174 175
H	Kennst Du andere Klassen, die so im Gegensatz, keine gute Klassengemeinschaft haben?	176
Z	Hmm, ich glaub, ich weiß nicht so. Es gibt es immer und überall so, dass es welche gibt, die keine gute Klassengemeinschaft haben, aber ...	177 178
H	Und von wem hörst Du das, oder woher weißt Du das?	179
Z	Wenn man das zum Beispiel sieht, oder wenn man das sieht oder hört von anderen. Bei mir in der Schule ist das soundso und jeder hasst sich, dann denkt man sich schon irgendwie, das ist ja unnötig.	180 181 182
H	Okay. Bist Du auch außerhalb Deiner Klasse mit anderen Leuten unterwegs oder in Gruppen.	183
Z	Die meisten von der Klasse.	184
H	Also, in Deiner Freizeit.	185
Z	Ja.	186
H	Wenn Du in Deiner Freizeit mit Deinen Freunden unterwegs bist, unterscheidet sich das, wie wenn man in der Klasse zusammen ist.	187 188
Z	Nur dass man nicht lernen muss.	189
H	Bist Du in irgendwelchen Sportclubs oder manche machen Musik mit anderen Leuten oder etwas Ähnliches.	190 191
Z	Nein	192
H	Das heißt, in Deiner Freizeit bist Du ungebunden einfach mit Deinen Freunden gemeinsam zusammen.	193 194
Z	Ja, spontan und dann treffen wir uns irgendwo.	195
H	Hat sich durch das Projekt etwas verändert bei Euch in der Klasse?	196

Z	Es hat uns vielleicht ein bisschen weiter zusammengeschweißt und ja ...	197
H	Was waren so die Dinge, die Euch dabei geholfen haben, Euch zusammenzuschweißen.	198
Z	Zum Beispiel das mit den Holzklötzen, da hat man ja den anderen gebraucht. Und dafür, dass man das gemerkt hat, das kann man nicht alleine schaffen, der eine muss das halten, der andere muss das machen, dass man da das Team braucht.	199 200 201
H	Mhm. Habt Ihr das ganz alleine lösen können?	202
Z	Ja, nach mehreren Versuchen, weil da hat man gelernt, das hat man falsch gemacht, das könnte man so machen und dadurch haben wir das irgendwann dann geschafft.	203 204
H	Habt Ihr die Trainer gebraucht, um das zu lösen.	205
Z	Nein.	206
H	Und wie seid Ihr dann zu einer Lösung gekommen?	207
Z	Jeder hat seinen Vorschlag gegeben und dann hat man von jedem den Vorschlag probiert und dann hat es irgendwann geklappt.	208 209
H	Hat es Konflikte gegeben zwischen den unterschiedlichen Vorschlägen.	210
Z	Ja, der eine hat zum Beispiel gesagt, nein, das können wir nicht machen, aber dann hat man gesagt, probieren wir es einfach und dann wird das schon gehen.	211 212
H	Gibt es so ähnliche Situationen, wie Ihr das bei dem Spiel erlebt habt auch in anderen Situationen in der Klasse?	213 214
Z	Eigentlich nicht, nein.	215
H	Das heißt, was Ihr dort in dem Projekt erlebt habt, war etwas einzigartiges, was sich in der Schule nicht in irgendeiner Art wiederholt.	216 217
Z	Es passiert sicher, aber dass es so ... so häufig passiert oder so nicht eigentlich.	218
H	Welches ... Was hat Dir an dem Projekt am besten gefallen, gibt es ...	219
Z	Das Laufende A und die Holzklötze, das war das Beste.	220
H	Magst Du vielleicht noch ein bisschen genauer über das Laufende A noch erzählen, wie das ... welche Funktion Du dabei gehabt hast.	221 222
Z	Ich habe ein Seil gezogen und da ist man auch etwas verantwortlich, dass der, der am Laufende A ist nicht runterfällt und sich nicht verletzt, ja, da braucht man eigentlich, der, der am Laufenden A ist Vertrauen zu den anderen.	223 224 225
H	Wie kommt es, dass man das Vertrauen haben kann.	226
Z	Man kennt sich und wenn man sich schon länger kennt, man weiß, dem und dem kann man vertrauen, dann funktioniert das schon.	227 228
H	Wie war das für Dich, die Verantwortung zu übernehmen an so einem Seil zu ziehen?	229
Z	Ja das war schon, also man hat schon gemerkt, dass man jetzt aufpassen muss, auch wenn es mehreren waren, wenn zum Beispiel einer zu stark zieht oder zu leicht dass er dann auch runterfallen könnte.	230 231 232
H	Macht das auch Angst, so Verantwortung zu übernehmen?	233
Z	Ein bisschen.	234
H	Wovor hast Du dann ... Wovor hat man dann Angst?	235
Z	Dass derjenige oder diejenige dann runterfällt und sich verletzt.	236
H	Mhm, okay, kannst Du Dich noch erinnern, wie Ihr zu der Aufteilung gekommen seid, die bei dem Laufenden A, wer welche Funktion übernimmt.	237 238
Z	Es haben sich welche freiwillig gemeldet, die auf dem Laufenden A wollen und hatten sich öfters versucht und das andere hat sich dann so ergeben, jeder hat sich ein Seil ausgesucht.	239 240
H	Hat es da auch Konflikte gegeben.	241
Z	Eigentlich nicht, nein.	242
H	Kannst Du die Szenen, die sich dort abgespielt haben in anderen Dingen in der Klasse wiederfinden, in anderen Situationen?	243 244
Z	Ja eigentlich, wenn wir ein Plakat zum Beispiel zusammen machen, der eine will die Überschrift so haben, der andere will die Überschrift so haben, aber dann löst sich das, dann macht man einfach eine Mischung von dem und dem und dann ...	245 246 247

H	Okay, und hast Du ... Nächstes Jahr ist, kommst Du dann ja in die Abschlussklasse, hast Du schon eine Vorstellung, was Du dann machen möchtest?	248 249
Z	Ja, ich gehe dann in die HAK.	250
H	Okay, und kannst Du Dir vorstellen, dass Du das, was Du bei dem Projekt gemacht hast in Zukunft helfen kann?	251 252
Z	Ja, ich glaub schon, ja.	253
H	Hast Du da genauere Vorstellungen, was das genau sein könnte?	254
Z	Dass man vielleicht auch eine Klassengemeinschaft machen sollte, auch in der nächsten Schule, auch wenn man die nicht kennt, dass man anfängt sich kennenzulernen und zu vertrauen.	255 256 257
H	Wenn es dieses Projekt nicht gegeben hätte, glaubst Du dann wäre jetzt etwas anderes in Eurer Klasse.	258 259
Z	Kann sein.	260
H	Kannst Du das näher beschreiben?	261
Z	Kann sein, dass, weiß ich nicht, dass die Konflikte nicht so schnell gelöst werden.	262
H	Okay, dann bedanke ich mich für das Interview.	263

12.4.2. Marina

	1. INTERVIEW MARINA	
H	Hallo, Du bist die Marina, bist 12 Jahre alt und gehst in die 2a und ich habe Euch ja schon erklärt, dass ich dieses Projekt, ... dass ich da eine wissenschaftliche Arbeit darüber schreibe	1 2
J	Mhm	3
H	Und ich würde gerne wissen, wann Du das erste Mal von diesem Training erfahren hast.	4
J	Also ... von unseren Lehrern aus, die haben uns das erklärt, dass da drei Trainer kommen werden und mit uns ein Projekt machen wird, also zwei Dienstage.	5 6
H	Und wie Du das erste Mal davon gehört hast, was hast Du Dir da gedacht, hast Du Dich gefreut oder hast Du Angst gehabt?	7 8
J	Ja, ein bisschen wegen dem Unterricht, weil das ist von der ersten bis zur sechsten Stunde	9
H	Und was hast Du für eine Vorstellung gehabt, was da passieren wird bei diesem Projekt?	10
J	Ich habe mir nicht wirklich etwas vorstellen können.	11
H	Was haben Eure Lehrer da so erzählt	12
J	Naja, dass die mit uns draußen etwas machen werden, ansonsten haben sie eigentlich nichts gesagt.	13 14
H	Okay. Und warum glaubst Du machen Eure Lehrer so ein Projekt mit Euch?	15
J	Damit die Klassengemeinschaft wächst und damit wir mehr zusammenhalten und so.	16
H	Gibt es dafür Gründe. Also wie ist Eure Klassengemeinschaft?	17
J	Naja, jetzt ist sie eigentlich schon sehr gut. Eben, in der ersten Klasse gab es halt mehr Streit und so und ja	18 19
H	Hast Du da ein Beispiel dafür, für so einen Streit?	20
J	Nicht wirklich	21
H	Warst Du bei solchen Streits auch selber dabei?	22
J	Ja, ein bisschen	23
H	Was war so Deine Rolle da? Hast Du Dich selbst gestritten mit anderen	24
J	Ja, ein bisschen	25
H	Warum streitest Du Dich mit anderen, was sind so die Auslöser?	26
J	Dass andere so auf andere losgehen, nur weil sie sich nicht anpassen könne und so.	27
H	Und Du versuchst das dann zu lösen oder ...	28
J	Ja, versuchen	29
H	Was ist es so, woran sich die anderen nicht anpassen können?	30
J	Zum Beispiel, wenn sie sich irgendwie anders anziehen oder halt ja	31
H	Kannst Du Dich anpassen?	32
J	Ein bisschen.	33
H	Kannst Du ein Beispiel dafür nennen, wo Du Dich anpasst?	34
J	Nicht wirklich	35
H	Und funktioniert das jetzt besser?	36
J	Ja, viel besser als in der ersten Klasse.	37
H	Und was meinst Du, warum das jetzt besser funktioniert.	38
J	Weil wir uns einander jetzt kennen – besser kennen	39
H	Und wie hat das funktioniert, dass ihr Euch besser kennen gelernt habt?	40
J	Wir haben uns außerhalb der Schule mehr getroffen und so	41
H	Ich habe Euch ja vorher schon erklärt, dass nicht nur der ... dass nicht nur Eure Lehrer, sondern auch der Direktor und dann auch die Schulbehörde dieses Projekt unterstützen. Was meinst Du, warum die das machen?	42 43 44
J	Dass wir fürs Leben lernen	45
H	Und was genau kann man da fürs Leben lernen aus so einem Projekt	46
J	Naja – Respekt haben vor anderen und sich besser vertragen	47
H	Und wie hilft einem das	48
J		49

H	Was glaubst Du, warum die TrainerInnen so ein Projekt machen?	50
J	Eben, damit die Klassengemeinschaft wächst und so, dass wir uns nicht dauernd streiten.	51
H	Das ist ja der Beruf dieser TrainerInnen, was glaubst Du, welche Leute wählen so einen Beruf aus?	52 53
J	Naja, vielleicht auch wegen dem Geld, aber vielleicht auch, weil es Ihnen ein bisschen Spaß macht mit Kindern was zu unternehmen, mit Jugendlichen	54 55
H	Okay, wenn Du Eure Schulklasse beschreiben würdest, also Eure Gruppe – mit den Kindern, mit denen Du zusammen bist, wie würdest Du jemand anderem Eure Klasse beschreiben.	56 57
J	Also: Sie sind sehr nett und hilfsbereit	58
H	Gibt es auch negative Eigenschaften, die Eure Klasse hat?	59
J	Eigentlich nicht	60
H	Und, wenn Du an das Training denkst, gibt es da irgendwelche Dinge, die Du nicht möchtest, die passieren während so eines Trainings.	61 62
J	Ja, dass sie halt öfters streiten und so, weil das Projekt heißt ja gemeinsam statt gegeneinander, dass die halt nicht streiten und sich vertragen.	63 64
H	Und was sind die Hauptthemen, worüber ihr streitet oder streiten könntet	65
J		66
H	Gibt es in Eurer Klasse Jugendliche, die immer wieder aufeinander losgehen oder miteinander streiten?	67 68
J	Eigentlich nicht.	69
H	Und was wäre das Schönste, was passieren könnte während so eines Trainings?	70
J	Dass man Leute von der Nebenkasse vielleicht ein bisschen näher kennen lernen kann. und so	71 72
H	Und wie könnte das am besten funktionieren?	73
J	Wenn man in einer Gruppe zusammenarbeitet	74
H	Okay. Du bist ja sicher, wenn Du nicht in die Schule gehst, bist Du auch mit anderen Kindern zusammen	75 76
J	Ja	77
H	Und gibt es da Unterschiede, wenn Du außerhalb der Schule mit anderen Kindern zusammen bist als in der Schule.	78 79
J	Ja, man kann mehr machen, weil in der Schule muss man ja mitlernen und so. Und außerhalb der Schule kann man halt machen, was man möchte.	80 81
H	Und was machst Du gerne?	82
J	Vielleicht irgendwo auf den Spielplatz gehen oder so. Halt irgendetwas unternehmen in der Freizeit	83 84
H	Und wenn Du jetzt an dieses Training denkst, was ist da der Unterschied, wie wenn Du auf den Spielplatz gehst und mit Freundinnen etwas machst	85 86
J	Ja, es ist der Unterschied, in der Gruppe sind andere Leute mit denen ich mich halt nicht so oft treff.	87 88
H	Und Du meinst in der Gruppen, wenn Du am Spielplatz gehst. Und ist das dann lustiger als in der Klasse	89 90
J	Ja, schon.	91
H	Was ist daran lustiger?	92
J	Naja, man kann über das reden, über das man in der Schule nicht so reden kann	93
H	Was ist das zum Beispiel. Also Du musst nicht inhaltlich darüber erzählen, aber was ist das so allgemein, worüber redet man dann.	94 95
J	Ob man schon einen Freund hat ... oder ... die privaten Sachen halt.	96
H	Und das ist in der Schule eher schwieriger	97
J	Ja, schon.	98
H	Warum ist das in der Schule schwieriger	99
J	Wenn das irgendwer mitbekommt, dass das gleich jemand weitererzählt	100

H	Das heißt, in der Schule ist auch ein bisschen weniger Vertrauen da.	101
J	Ja, schon.	102
H	Würdest Du das auch zu den negativen Eigenschaften einer Gruppe zählen?	103
J	Schon	104
H	Wenn Du Dir das jetzt nochmals überlegst, weil ich habe ja vorhin gefragt, wie Du Eure Klasse beschreiben würdest, wäre das eine der negativen Eigenschaften, oder ...	105 106
J	Ja, schon.	107
H	Ist Dir das schon mal passiert in der Klasse?	108
J	Ja, eigentlich schon.	109
H	Und was ist dann passiert	110
J	Ja, dann haben sie es halt weitererzählt, aber ich habe es dann der Lehrerin gesagt und jetzt haben wir das besprochen und jetzt ist aber alles wieder okay.	111 112
H	Und könntest Du Dir vorstellen, wenn Ihr so ein Projekt gemacht habt, dass Du auch ohne die Lehrerin eine Lösung findest für so etwas?	113 114
J	Ja, schon.	115
H	Wie könnte das dann ausschauen?	116
J	Also ich könnte mich an die Eltern wenden und die könnten das demjenigen sagen und so also den Eltern von demjenigen	117 118
H	Und warum kannst Du dem das nicht direkt sagen.	119
J	Keine Ahnung	120
H	Ist das schwierig, weil Du eh schon kein Vertrauen mehr hast	121
J	Ja, schon.	122
H	Und wie könnte das aussehen, dass Du das Vertrauen wieder zurückgewinnst zu jemanden, der einmal etwas über Dich ausgeplaudert hat?	123 124
J	Naja, dass er sich entschuldigt und dann werde ich ihm aber über eine längere Zeit nichts mehr erzählen, weil wenn er das dann wieder weitersagt.	125 126
H	Mhm. Hast Du, wenn du so etwas erlebt hast, auch das Vertrauen zu anderen Leuten verloren?	127 128
J	Ja, schon ein bisschen	129
H	Und kannst Du Dir vorstellen, dass Dir so ein Projekt wieder Sicherheit gibt mit Leuten?	130
J	Ja	131
H	Und wie kann das passieren?	132
J	Naja, wenn man dann gemeinsam etwas unternimmt und so. Dann könnte man sich wieder vertragen und so	133 134
H	Okay, danke für das Interview.	135
	2. INTERVIEW MARINA	
H	So, ich würde Dich auch gerne bitten so ein bisschen zu erzählen, was Du noch weißt von dem Projekt, das ihr gemeinsam mit dem Markus gemacht habt.	136 137
J	Ja viel, ja eben so viele Aktivitäten wie ... eben viel gemeinsam, also Spiele und so.	138
H	Wenn Du Deine Klasse beschreiben müsstest, wie würdest Du sie beschreiben?	139
J	Also es ist eher eine nette Klasse und ja bei uns gibt es, also gibt es Klassengemeinschaft.	140
H	Mhm.	141
J	Und wir halten zusammen.	142
H	Unterscheidet sie sich von anderen Klassen in dieser Schule oder von anderen Klassen in anderen Schulen von denen Du gehört hast?	143 144
J	Schon, weil wir sind zum Beispiel nicht so, dass wir mit jedem ... also, dass wir gleich streiten, dass wir mit jedem r... (wahrscheinlich wollte sie raufen sagen) also schimpfen oder so, dass wir eher zurückhaltend sind eher.	145 146 147
H	Hast Du eine Vorstellung, warum Ihr so seid?	148
J		149
H	War das von Anfang an so, ihr seid jetzt doch schon 3 Jahre miteinander zusammen.	150

J	Nein, am Anfang war es halt noch schwer, weil sich die meisten nicht gekannt haben und da gab es viele Streitereien und so, weil da waren zum Beispiel viele verschiedene Gruppen, da kamen von der Schule ein paar und von der Schule ein paar und die haben zusammengehalten und haben gegen die anderen und so ...	151 152 153 154
H	Kannst Du Dir vorstellen, woher solche Gegensätze kommen, warum gibt's die überhaupt?	155
J	Vielleicht weil man glaubt, man ist besser als der andere oder so.	156
H	Und wenn man dann zusammenkommt und die Klassengemeinschaft sich entwickelt muss ja jeder etwas von sich zurücknehmen – oder? – Das ist sicher auch etwas Schweres. Kannst Du Dir vorstellen, wie es dazu kommt, dass man etwas von sich zurücknimmt um zu sagen, vielleicht bin ich nicht immer der Bessere.	157 158 159 160
J	Ja ...	161
H	Oder was meinst Du, was braucht es, um von dieser Situation der Gegensätzlichkeit und des sich über den anderen zu stellen dorthin zu kommen, dass man gemeinsam etwas macht.	162 163
J	Zum Beispiel, dass man miteinander redet.	164
H	Ist reden miteinander immer einfach?	165
J	Es wäre die beste Lösung!	166
H	Gibt es manchmal Missverständnisse in Eurer Klassen, wenn Ihr miteinander redet.	167
J	Ja! Weil da sagt der das und der andere hat wieder das gesagt und so.	168
H	Und wie kommt man aus diesen Missverständnissen wieder raus?	169
J		170
H	Gibt es auch Konflikte in Eurer Klasse?	171
J	Schon.	172
H	Wie entstehen diese Konflikte.	173
J	Eben durch die Streitereien und so.	174
H	Was löst so eine ... oder was kann so eine Streiterei auslösen?	175
J	Da gibt es viele Gründe.	176
H	Bist Du auch manchmal beteiligt?	177
J	Ja!	178
H	Kannst Du einen Grund von Dir nennen?	179
J		180
H	Oder magst Du nicht	181
J	Mir fällt jetzt keiner ein.	182
H	Oder kannst Du ... Fällt Dir vielleicht ein, wie Du aus so einem Konflikt wieder herausgekommen bist?	183 184
J	Ja, mit reden ... sehr viel geredet.	185
H	Wie schafft man es, wieder mit jemanden zu reden, wenn man sich vorher eigentlich gestritten hat?	186 187
J	Naja, als erstes mal entschuldigen und dass der andere einem zuhört, dass man wieder miteinander reden kann und dann aufklären alles.	188 189
H	Wie hast Du das gelernt? Ist doch etwas sehr schwieriges, können manchmal Erwachsene auch nicht.	190 191
J	Naja, keine Ahnung, ich habe mich einfach bei der Person entschuldigt und dann haben wir halt geredet.	192 193
H	Und wie fühlst Du Dich in Deiner Klasse?	194
J	Ja, ziemlich gut (unverständliches)	195
H	Außerhalb der Klasse, bist Du da auch in anderen Gruppen unterwegs?	196
J	Selten, das war früher ein bisserl mehr, aber jetzt nicht mehr so.	197
H	Mit wem bist Du so unterwegs in Deiner Freizeit.	198
J	Mit ein paar von meiner Klasse und von einer anderen Schule einer Freundin und einer Nachbarin und so.	199 200

H	Mhm. Unterscheidet sich das, wenn Ihr gemeinsam unterwegs seid, zu dem wie es sich ... wie es in der Klasse ist?	201 202
J	Ja!	203
H	Was ist da anders?	204
J	Also außerhalb der Schule sind die Kinder anders.	205
H	Kannst Du das genauer beschreiben?	206
J	In der Schule sind sie vielleicht ein bisschen zurückhaltender oder so oder schüchtern und draußen können sie das dann.	207 208
H	Was hat das für einen Einfluß.	209
J	...	210
H	Ist es dann lustiger, ist es dann schwieriger?	211
J	Manchmal lustiger und manchmal schwieriger.	212
H	Also die Höhen und Tiefen werden größer?	213
J	Ja.	214
H	Was macht das, dass es in der Klasse nicht so ist?	215
J	... keine Ahnung.	216
H	Gibt es Clubs in die Du gehst, zum Beispiel zum Sport, zum Musizieren.	217
J	Nein.	218
H	Hat sich durch das Projekt irgendetwas verändert bei Euch?	219
J	Ja, die Klassengemeinschaft ist gewachsen, ein bisschen.	220
H	Was hat dazu beigetragen, dass die Klassengemeinschaft besser geworden ist oder gewachsen ist, wie Du das gesagt hast?	221
J	Also dass wir jetzt weniger streiten vielleicht, also dass ...	222
H	Was hat das Projekt dazu beitragen können?	223
J	Eben, dass man viel gemeinsam macht.	224
H	Das war mehr gewesen, als wenn Ihr das Projekt nicht gemacht hättet?	225
J	Weiß nicht.	226
H	Ihr habt sicher auch schon Klassen, sagen wir gemeinsame Unternehmungen mit der Klasse gemacht.	227 228
J	Ja.	229
H	Waren die ähnlich wie das Projekt oder waren die anders?	230
J	Ja, schon.	231
H	Ähnlich oder anders.	232
J	Ähnlich naja.	233
H	Und kannst Du einen anderen Klassenausflug beschreiben, was Ihr da gemacht habt?	234
J	Wir haben einmal halt auch so in Gruppen eingeteilt, da waren wir auch zusammen.	235
H	Da ist es auch um das Gemeinsame gegangen dann.	236
J	Ja in Gruppen arbeiten halt.	237
H	Okay. Was ist ... Hat es während des Projektes auch Negative Sachen gegeben, an die Du Dich erinnern kannst?	238 239
J	Ja, zum Beispiel, wenn irgendwer irgendetwas nicht richtig gemacht hat, dann hat man denjenigen gleich ein bisschen angeschrien, aber es ist dann eh wieder gegangen.	240 241
H	Wie haben die Trainer darauf reagiert, wenn so etwas passiert ist?	242
J	Dass wir normal miteinander reden sollen und nicht gleich wieder schreien.	243
H	Also sie haben darauf reagiert, oder habt Ihr ...	244
J	... Ja!	245
H	Hast Du das Gefühl, dass Ihr das gebraucht hättet, oder hättet Ihr das auch ohne dem lösen können?	246 247
J	Vielleicht wäre es gegangen, ich weiß es nicht.	248
H	Wenn Du Dich an so einen Konflikt während des Projektes erinnerst, hat das Ähnlichkeiten mit dem, was manchmal in der Klasse passiert?	249 250

J	Ja, schon.	251
H	Kannst Du diese Ähnlichkeiten beschreiben?	252
J	Ja eben, dass man sich gleich anschreit und schimpft und so.	253
H	Und gibt es auch Unterschiede zu dem wie das in dem Projekt war und wie das ...	254
J	Dass man auf den anderen losgeht.	255
H	Das ist nur in dem Projekt passiert, oder das passiert nur in der Klasse?	256
J		257
H	Welche Szene hat Dir am besten gefallen in dem Projekt?	258
J	Das mit dem Seil, das sie gedreht haben und wir durchlaufen haben müssen.	259
H	Was hat Dir daran gefallen?	260
J	Es war einfach lustig.	261
H	Und habt Ihr das gleich von Anfang an geschafft?	262
J	Nein.	263
H	Was war das Problem?	264
J	Ich weiß jetzt gar nicht mehr, ich glaub einige sind zu spät weggelaufen und dann haben sie mit denen geschrien und so.	265 266
H	Habt Ihr es dann letztendlich geschafft oder ist es ...	267
J	Oja, wir haben es schon geschafft!	268
H	Wie hat es funktioniert, dass Ihr es geschafft habt?	269
J	...	270
H	Wie bringt man jemand anderen dazu, dass er zum richtigen Zeitpunkt losläuft?	271
J	Ja.	272
H	Hat es da Diskussionen gegeben oder habt Ihr es so lange probiert, bis es sich zufällig ausgegangen ist?	273 274
J	Ja, a bisserl haben wir halt wieder ... es sind halt ein paar laut geworden, weil sie es wieder nicht geschafft haben, weil sie wieder von vorne anfangen haben müssen, aber dann ist es halt eh gegangen.	275 276 277
H	Kannst Du Dich noch an das ‚Laufende A‘ erinnern?	278
J	Nicht wirklich.	279
H	Und wenn Du nächstes Jahr in die Abschlussklasse kommst, hast Du da schon Vorstellungen, was Du danach gerne machen möchtest.	280 281
J	Ja, also mit Kindern, Pädagogin oder Soziales.	282
H	Kannst Du da etwas mitnehmen von dem Projekt, was Ihr da gemacht habt?	283
J	Ja eben, das ist ja auch mit Gemeinschaft, da macht man etwas mit den Kindern.	284
H	Mhm.	285
J	Also eben auch Gemeinschaft, zusammen etwas machen.	286
H	Hast Du immer schon gewusst, dass Du etwas pädagogisches machen möchtest oder hat sich das erst entwickelt.	287 288
J	Das hat sich jetzt in den Jahren, weil ich eben außerhalb von der Schule, weil meine Nachbarin ist eben auch ein bisserl kleiner als ich.	289 290
H	Mhm.	291
J	Und wir gehen immer auf den Spielplatz und da sind halt auch die kleinen Kinder, also ganz kleine und mit denen mache ich meistens auch etwas. Das gefällt mir.	292 293
H	Gibt es Ähnlichkeit was Du da in dem Projekt machst und was Du dort den Kindern weitergibst?	294 295
J	Ich glaube nicht.	296
H	Okay, dann Danke für das Interview.	297

12.4.3. Kerstin

	1. INTERVIEW KERSTIN	
H	Guten Morgen Kerstin, ich möchte heute ein Interview machen mit Dir für meine wissenschaftliche Arbeit, und ich würde gerne wissen, wie Du das erste Mal von diesem Projekt erfahren hast?	1 2 3
J	Ja, ... wie	4
H	Wann hast Du das erste Mal gehört, dass ihr so etwas macht?	5
J	Ja, das war vor einem Jahr, zirka auch um die Zeit und ja und das war ... das haben wir von unserem Klassenvorstand erfahren, weil es hat sehr viele Probleme eigentlich gegeben mit Gewalt bei uns in der Klasse dann haben wir das Projekt gemacht.	6 7 8
H	Und wie Du das erste Mal davon gehört hast, hast Du Dich da gefreut, oder was hast Du Dir da gedacht?	9 10
J	Ja, ich habe mich schon gefreut, weil es ist schon auch nicht so schön, wenn es so viel Gewalt gibt, auch in meiner Klasse, das hat sich eh sehr verbessert nach dem Projekt, und ich habe mich schon gefreut, dass wir auch etwas dafür machen, dass es besser wird.	11 12 13
H	Kannst Du so eine Gewaltsszene, kannst Du Dich daran erinnern, was da genau passiert ist, kannst Du da ein Beispiel geben?	14 15
J	Ja, zum Beispiel, ein Schüler von uns, der ist jetzt in Baden in der Schule. Die haben sich halt sehr arg beschimpft und dann ist halt der eine auf den anderen losgegangen, aber es war dann Gott sei Dank sehr schnell ein Lehrer da und hat das alles getrennt und so.	16 17 18
H	Und jetzt – ihr habt ja schon ein Jahr dieses Projekt gehabt – was würde ... kannst Du Dir vorstellen, wie diese Szene anders ablaufen würde, nach diesem Projekt?	19 20
J	Ja also, es gibt jetzt nicht mehr so viel Gewalt und wenn es Probleme gibt, dann klären wir das so, wir sprechen darüber, auch mit den Lehrerinnen gemeinsam und wenn wer Probleme hat, dann geht er gleich zu einem Lehrer und geht nicht auf den anderen los.	21 22 23
H	Okay. Und was glaubst Du, warum Eure Lehrer dieses Training machen wollten mit Euch?	24
J	Ja, wahrscheinlich, weil sie auch wollen, dass wir uns besser konzentrieren können und nicht nur Dass es uns besser geht und dass wir uns in der Schule besser konzentrieren können vielleicht. Glaube ich.	25 26 27
H	Okay, das sind ja zwei unterschiedliche Sachen, dass es Euch besser geht und dass Ihr Euch besser konzentrieren könnt. Glaubst Du, dass Ihr den Lehrern wichtig seid oder dass es ihnen hauptsächlich darum geht, dass sie unterrichten können, oder wie siehst Du das?	28 29 30
J	Ich glaube schon, dass wir ihnen auch wichtig sind, weil es sind jetzt auch schon 3 Jahre, weil voriges Jahr waren es zwei Jahre und wir verstehen uns eigentlich gut, unsere Lehrer und ich glaube schon, dass wir ihnen auch persönlich wichtig sind.	31 32 33
H	Mhm. Und es gibt ja jetzt in der Schule auch ... nicht nur Eure Lehrer, es gibt den Direktor und es gibt auch die Schulbehörde, die dafür zuständig ist, dass so eine Schule funktioniert und die haben auch dem Projekt zugestimmt und geben auch Geld dafür, damit das funktionieren kann. Was glaubst Du, warum die das machen?	34 35 36 37
J	Das ... ja vielleicht, naja ... (lacht)	38
H	Hast Du Dir schon jemals Gedanken darüber gemacht, warum es eigentlich die Schule gibt und wer eigentlich das will.	39 40
J	Eigentlich noch nicht so genaue Gedanken.	41
H	Gerade dann, wenn es in der Schule viel Gewalt gibt, dann machen oft die Schüler, die davon betroffen sind die Erfahrung, dass es nicht nur die Lehrer gibt, sondern dass ein großer Apparat ist, der dann dahinter steht, der sich dann auch mit Schülern beschäftigt, die man schwer unterrichten kann. Du hast ja jetzt auch die Erfahrung gemacht, dass jemand aus deiner Schulklasse nach Baden geht. Ich weiss nicht, ob das freiwillig war von dem, oder ob das eine Verletzung war. Hast Du schon einmal Erfahrungen mit diesen ganzen Einrichtungen gemacht. Oder hast Du Vorstellungen davon, wie das funktioniert, was da passiert.	42 43 44 45 46 47 48

J	Ich habe eigentlich nie so wirklich – also ich habe schon etwas davon gehört, aber wie das alles da abläuft und so, weiß ich eigentlich nicht.	49 50
H	Von wem hast Du das gehört?	51
J	Hm, ja, meine Mama hat natürlich auch erzählt, dass es so etwas gibt.	52
H	Mhm	53
J	Und ja, so von den Lehrern und so.	54
H	In welchem Zusammenhang erzählen die Euch davon.	55
J	Meine Mama zum Beispiel, weil es hat ein paar Probleme gegeben mit meiner Schwester, weil sie wollte nicht mehr in die Schule gehen.	56 57
H	Ja	58
J	Sie hat gesagt, dass dann irgendwann Probleme geben wird mit denen halt und ja, deswegen weiß ich das auch.	59 60
H	Darf ich noch fragen, ist Deine Schwester älter oder jünger als Du	61
J	Älter.	62
H	Okay, und hast Du dann davor Angst bekommen?	63
J	Ja ein bisschen schon	64
H	Und beeinflusst Dich das in der Schule?	65
J	Naja, nein nicht wirklich, weil ich habe so keine Probleme in der Schule	66
H	Und was glaubst Du, warum die TrainerInnen solche Projekte machen?	67
J	Hmm, ja hauptsächlich wegen den Kindern, dass die wollen, dass allen Kindern gut geht.	68
H	Das ist auch ein Beruf und die Leute, die das machen verdienen Ihr Geld damit. Was glaubst Du, welche Leute solche Berufe ergreifen?	69 70
J	Ich glaube gerade die, die sich ... die mit Kindern gut umgehen können	71
H	Mhm	72
J	Und ja	73
H	Hast Du schon mal erlebt, wo Leute so einen Beruf ergriffen haben und wo Du glaubst, die können jetzt nicht gut mit Kinder umgehen.	74 75
J	Nein, eigentlich nicht	76
H	Wenn Du Eure Klasse beschreiben würdest, jemand anderem, wie würdest Du sie beschreiben?	77
J	Also wir sind eigentlich sehr chaotisch, aber wir verstehen uns jetzt alle sehr gut und ja, ich denke wir sind alle freundlich und ja.	78 79
H	Könntest Du so etwas beschreiben, damit man verstehen kann, wie Ihr chaotisch seid?	80
J	Ja also wir sind alle, also wir sind alle sehr ... es gibt einige Österreicher und ein Rumäne, ein Albaner und Türken und wir sind auch, ja, so eigentlich, bei uns sieht es manchmal in der Klasse aus, aber wenn dann der Herr Fachlehrer sagt, dann machen wir es eh. Aber so, wir sind halt alle ein bisschen durchgemischt.	81 82 83 84
H	Ist das eine gute Eigenschaft oder eine schlechte Eigenschaft, dass Ihr chaotisch seid?	85
J	Ja, manchmal ist es eigentlich ganz lustig, wir sollten dann nachher auch – damit wir keine Probleme kriegen mit den Lehrern – nachher auch aufräumen.	86 87
H	Also, wenn Du Eure Klasse als chaotisch beschreibst, ist dann Eure Klasse inklusive Eures Klassenlehrers oder ohne Euren Klassenlehrer chaotisch.	88 89
J	Eher ohne Klassenlehrer, weil der ist sehr – nicht so streng, aber schon eigentlich ein bisschen strenger und schaut auch, dass es in unserer Klasse nicht so sehr aussieht	90 91
H	Und hat das irgendeinen Einfluss gehabt, das Training auf Euer chaotisch sein oder	92
J	Ja, schon. Also, wir halten jetzt alle viel besser zusammen in der Klasse und auch mit der Nebenklasse und so auch von der Gewalt her ist es nicht mehr so viel, eigentlich ist jetzt gar nix mehr und wir halten jetzt auch alle besser zusammen halt.	93 94 95
H	Bist Du auch außerhalb der Schule in Gruppen zusammen, wie zum Beispiel ... es gibt ja ganz viele Sachen wie Sport oder Musikschule, wo man in Gruppen zusammen ist.	96 97

J	Naja, ich eigentlich nicht so, aber ich treffe mich manchmal mit meinen Freundinnen aus der Nebenklasse.	98 99
H	Mhm	100
J	Ja und sonst, ich habe auch viele Freunde aus der vierten Klasse mit denen treffe ich mich manchmal, ... sonst	101 102
H	Und wenn Du Dir Euch als Gruppe vorstellst, wie seid ihr da anders, als die Gruppe der Klasse?	103
J	Naja, ich tät auch sagen, dass wir alle sehr freundlich sind und wir haben jetzt zum Beispiel einen Neuen in der Klasse und den haben wir auch gleich aufgenommen und der gehört jetzt auch sozusagen zu uns und ja ... ja	104 105 106
H	Und wenn Du Dich mit Freundinnen triffst, was ist da dann anders, als wenn Du mit Deiner Klasse zusammen bist?	107 108
J	Ja, da kann ich einfach viel mehr erzählen. Weil meiner besten Freundin erzähle ich alles und so in der Klasse würde ich nicht so viel erzählen, was ich erzähle, wenn ich mich nur mit meinen Freunden treffe zum Beispiel.	109 110 111
H	Und was hindert Dich daran?	112
J	Ja, manche Sachen, da geht es dann auch über Burschen zum Beispiel und das ist dann halt nicht so schön sage ich jetzt einmal, wenn dann auch andere Burschen mithören, die dann vielleicht mit denen befreundet sind oder so.	113 114 115
H	Hast Du da schon mal ein Erlebnis gehabt in die Richtung?	116
J	Nein, eigentlich derweil nicht	117
H	Aber Du hast trotzdem Angst, dass da etwas passieren könnte?	118
J	Ja, ein bisschen schon	119
H	Hast Du, wenn Du Dir das Training vorstellst, gibt es da etwas, wovor Du Angst hast, was in diesem Training passieren könnte?	120 121
J	So eigentlich nicht, ich habe nur Angst, dass vielleicht irgendein Streit passiert und dass dann alles, was wir aufgebaut haben durch das Training wieder weg ist. Vielleicht das, aber sonst eigentlich habe ich keine Angst	122 123 124
H	Und was könnte bei so ... und was wäre das Beste, was bei so einem Training passieren könnte?	125
J	Puhh, dass wir nachher alle viel besser zusammenhalten und dass es halt auch wirklich funktioniert so wie es geplant war	126 127
H	Okay gut, danke für das Interview.	128
	2. INTERVIEW KERSTIN	
H	Ich würde gerne, dass Du mir nochmals erzählst, woran Du Dich erinnern kannst von dem Projekt, dass Ihr gemeinsam mit dem Markus gemacht habt.	129 130
J	Ja, also wir haben halt versucht, weil in unserer Klasse die Gemeinschaft nicht so gut war, das zu verstärken und das hat halt geheißen, Miteinander statt Gegeneinander. Ja und dann haben wir halt viele Spiele sozusagen gemacht, wo man einander geholfen hat und dass wir halt miteinander, dass wir das Gefühl kriegen, dass wir eine Gemeinschaft sind.	131 132 133 134
H	Mhm. Wenn Du Eure Klasse beschreiben müsstest, wie würdest Du sie beschreiben?	135
J	Mmm. Also seit dem Projekt sind wir wirklich alle eine gute Gemeinschaft und wir sind immer eine lustige Klasse und halt sehr aufgeweckt und eigentlich meistens sehr laut.	136 137
H	Mhm. Ist das im Unterschied zu anderen Klassen? Also ist ... ist das etwas, was Eure Klasse speziell macht, wenn Du sie vergleichst mit ...	138 139
J	Ja	140
H	... mit ...	141
J	Ja, auf jeden Fall!	142
H	Gibt es auch Konflikte in Eurer Klasse?	143
J	Also nur in unserer Klasse nicht, es gibt ab und zu so kleine Streitereien, aber die klärt man dann auch untereinander und das passt dann schon.	144 145
H	Wie klärt Ihr die.	146

J	Ja, einfach mit Reden. Zum Beispiel letztes Mal im Turnunterricht haben sich zwei fast geschla- gen, also und wir haben einfach nach ... wir haben gesagt, sie sollen sich beruhigen und sie sind sich dann aus dem Weg gegangen, weil die verstehen sich von Haus aus nicht so gut, also.	147 148 149
H	Mhm. Wie fühlst Du Dich in Deiner Klasse?	150
J	Ich fühle mich sehr wohl eigentlich.	151
H	Was führt dazu, dass Du Dich sehr wohl fühlen kannst in Deiner Klasse?	152
J	Ja, ich verstehe mich mit allen sehr gut, es gibt nicht so extreme Streitereien oder so.	153
H	Mhm.	154
J	Also, ich persönlich verstehe mich eigentlich mit allen. Das gibt mir halt ein gutes Gefühl.	155
H	Ja. Bist Du außerhalb von der Klasse auch in Gruppen unterwegs in Deiner Freizeit?	156
J	Ja, aber das sind, also die mehreren sind von der Parallelklasse.	157
H	Mhm.	158
J	Und so. Ja die Mädels aus meiner Klasse mit die mache ich auch ab und zu etwas.	159
H	Ja. Bist Du auch in so etwas wie einem Sportclub oder Musikclub oder etwas ähnlichem?	160
J	Nein, nicht mehr.	161
H	Aber Du warst?	162
J	Ja, aber das war in Linderbrunn im Tennis und einmal, ich war in der Musikschule in Leobers- dorf.	163
H	Ja. Wenn Du Dir vorstellst, wenn Du mit Freund... Freundinnen unterwegs bist, was ist da an- ders als in der Klasse?	164 165
J	Man kann einfach offener reden, da hört einem keiner zu, der vielleicht gerade zufällig dane- ben steht, das ist einfach vertrauter, mehr Privatsphäre.	166 167
H	Und was passiert, wenn jemand anders zuhört?	168
J	Ich weiß nicht, vielleicht kommt es dann zu irgendwem, der das nicht wissen darf und das ist dann blöd.	169 170
H	Okay. Und wenn Du das vergleichst, wann war das letzte Mal, wie Du in der Musikschule warst, wie lange ist das ungefähr her, oder im Tennisclub?	171 172
J	Bei beiden glaube ich 2 oder 3 Jahre.	173
H	Mhm. Und wenn Du das vergleichst, wie es dort war im Verhältnis ... im Gegensatz zur Klasse, gibt es da Unterschiede?	174 175
J	Ja, da sind eigentlich nicht so viele, die man kennt man lernt auch wieder andere Leute ken- nen und es ist nicht immer das Gleiche.	176 177
H	Mhm. Gibt es ... Kannst Du in Eurer Klasse eine Entwicklung sehen von der ersten bis zur vier- ten Klasse? Hat sich da etwas verändert, ...	178 179
J	Ja es war ...	180
H	... wie Ihr zusammen gekommen seid bis jetzt?	181
J	Es war, in der ersten Klasse, da haben sich halt ein paar Leute gekannt von der Volksschule, da waren immer so Gruppen und mittlerweile hat sich das vermischt. Es sind jetzt ... Manche wa- ren in Enzersfeld in der Volksschule und manche waren in Hirtenberg, aber die sind jetzt auch schon befreundet und das ist halt aller irgendwie vermischter, es gibt jetzt nicht mehr so Gruppen.	182 183 184 185
H	Ist das besser oder ist das schlechter?	186
J	Ja, es ist viel besser.	187
H	Und woran merkt man das, dass das besser ist.	188
J	Ja ... wie soll man das ... es ist halt, vorher war es so, die Hirtenberger haben die Enzersfelder nicht mögen und umgekehrt auch und jetzt verstehen sich alle untereinander	189 190
H	Wie habt Ihr es geschafft, Euch mehr zu vermischen?	191
J	Eben auch durch diese Projekt.	192
H	Mhm.	193
J	Und so dann auch durch die ganzen Ausflüge und so, da haben wir dann viel miteinander ge- macht und so ist das dann glaube ich besser geworden.	194 195

H	Also im normalen Unterricht ... Also es gibt etwas bei diesen Projekten, was es im normalen Unterricht nicht möglich macht, Euch zu vermischen?	196 197
J	Ja.	198
H	Kannst Du das näher beschreiben, hast Du da eine Idee?	199
J	Ja, auch manchmal bei dem Projekt, da haben wir ... meistens haben wir uns ja eh selber einteilen dürfen aber da wird man halt manchmal in Gruppen eingeteilt und da ist man dann halt manchmal vermischt und so kommt man dann auch ins Gespräch und versteht sich dann halt auch gut. Wenn man in der Klasse sitzt und ruhig sein darf ... also muss, dann geht das halt nicht so gut.	200 201 202 203 204
H	Das ist aber jedes Mal so eine Person von Außen, einmal ist es die Lehrerin, die der Klasse sagt, es muss jetzt ruhig sein und einmal ist es die Lehrerin, die Euch sagt, vermischt Euch.	205 206
J	Ja.	207
H	Gibt es auch etwas, was von Euch kommen muss, damit es funktioniert, was von Dir kommen muss?	208 209
J	... Ja, man muss natürlich auch bereit dazu sein, dass man die anderen akzeptiert und mit denen auch probiert Freunde zu sein oder sich zumindest gut versteht, man muss ja nicht gleich beste Freunde sein.	210 211 212
H	Ist diese Akzeptanz immer gleich, oder merkst Du, dass es an einem Tag anders ist als an einem anderen.	213 214
J	Naja, manchmal da – wenn man einen schlechten Tag hat – dann ist es halt einfach so, da will man halt nicht mit jedem reden oder so und da ist dann halt auch so, dass dann kleine Konflikte rauskommen oder so, aber da sagt man einfach, ja tut mir leid, heute ist nicht mein bester Tag und dann passt das wieder. Aber es ist schon unterschiedlich.	215 216 217 218
H	Und merkst Du das auch bei anderen, dass die das akzeptieren können. Du hast mir ja, so wie ich das verstanden habe, erzählt, dass wenn Du selbst merkst ich habe ... mein Tag ist nicht immer gleich ... merkst Du das sicher auch ... oder kannst Du Dich in andere einfühlen. Machen das andere auch oder gibt da Probleme?	219 220 221 222
J	Nein, das machen andere auch, aber ist auch okay so, dass jeder hat mal seinen ...	223
H	War das von Anfang an so oder ist das auch etwas, was sich erst entwickeln muss.	224
J	Das hat sich auch erst entwickelt, weil manchmal, wenn man sagt, dann lass mich halt kurz in Ruhe, dann hat es auch gleich Streitereien gegeben, aber das ist jetzt viel besser.	225 226
H	Mhm. Hat sich nach dem Projekt irgendetwas verändert in Eurer Klasse?	227
J	Ja, also wir sind – wie gesagt – wir sind einfach jetzt alle also eine bessere Gemeinschaft, wir verstehen uns jetzt alle besser, wir akzeptieren uns untereinander und auch das Wir haben zum Beispiel viele Ausländer ...	228 229 230
H	Mhm.	231
J	... in unserer Klasse, das haben nicht alle vorher so akzeptieren wollen, dass das so ist. Aber jetzt geht das alles und wir verstehen uns auch mit den Ausländern jetzt gut.	232 233
H	Mhm. Was hat Dir am besten an dem Projekt gefallen?	234
J	Oh Gott, das war so viel, eigentlich hat mir alles gefallen, aber das bei der Koppel in Hirtenberg, dieses, bei den Bäumen, da war so ein Seil und da hat man den anderen helfen müssen, also halten und da hat man dann durch die anderen mehr Sicherheit gehabt, das war mein Lieblingsding.	235 236 237 238
H	Ja. Gibt es so etwas ähnliches, was sich in der Klasse auch wiederholt, was Du dort erlebt hast.	239
J	Ja, es gibt schon oft Situationen, also jetzt das mit dem Halten ist eigentlich so dargestellt, wenn man jetzt zum Beispiel (unverständliches Wort) ein Problem hat oder so. Zum Beispiel ich und meine beste Freundin wir sind immer füreinander da und das ist auch in der Schule auch wenn es irgendwelche Probleme mit den Lehrern gibt, dann helfe ich ihr halt oder so etwas. Es ist dann halt so, dass ich ihr auch Sicherheit gebe und ich sag, ich bin bei Dir und ich halte Dich auch, wenn es etwas ...	240 241 242 243 244 245
H	Ist Dir das seit dem Projekt bewusster oder ist das etwas, wo Du sagst, okay, das habe ich dort wiedererlebt, aber das war mir immer schon klar.	246 247

J	Nein es war ... Seit dem Projekt ist mir das bewusster. Es ist dann verstärkt.	248
H	Gibt es auch negative Sachen, die bei dem Projekt aufgetaucht sind?	249
J	Eigentlich – Nein.	250
H	Kannst Du Dich noch an das ‚Laufende A‘ erinnern.	251
J	Ja! Das war ...	252
H	Du sagst das mit Bestimmtheit!	253
J	Ja das war, ... da erinnert man sich gern daran, weil das war glaube ich das letzte, was wir gemacht haben und das war halt mit allen gemeinsam und das war ...	254 255
H	Welche Funktion hast Du darin gehabt?	256
J	Oh Gott. Ja, das Seil zu halten, also ziehen, dass der andere nicht umfliegt.	257
H	Wie ist das so, Verantwortung zu übernehmen?	258
J	Es ist am Anfang also, habe ich nicht so ein gutes Gefühl gehabt, weil ich gedacht hab, was ist, wenn ich einmal nicht mehr kann oder auslassen muss und dann was passiert. Aber nachher, wenn Du weißt, es sind auch noch andere da, auf die kannst Du Dich auch verlassen, dann hat man ein besseres Gefühl.	259 260 261 262
H	Mhm. Das macht ja sicher auch ein bisschen ein Gefühl der Angst, wenn Du sagst ...	263
J	Ja.	264
H	Wie ist das mit so einem Gefühl umzugehen?	265
J	Ja, das ist ... ja dann hat man halt auch die Anderen, die dann auch ... Ich habe dann gemerkt, es sind auch andere da, die helfen mir, wenn ich nicht mehr kann, oder die ... einer nimmt kurz meinen Platz ein und so hat man dann nicht mehr so ein arges Angstgefühl.	266 267 268
H	Mhm.	269
J	Das bessert sich dann.	270
H	Du bist jetzt in der Abschlussklasse, hast Du schon Ideen, was Du nachher machen möchtest?	271
J	Ja, ich gehe in die Kindergartenschule in Wiener Neustadt, also in die Bakib.	273
H	Ja. Gibt es da irgendetwas, was Dir geholfen hat, von dem Projekt für Deinen weiteren Lebensweg.	274 275
J	Ja, man hat da Zusammenhalt gelernt und das braucht man auch beim Arbeiten dann, wenn man in einem Team arbeitet oder so, mehr Gefühl und überhaupt bei Kleinkindern, wenn ich Kindergärtnerin werde, braucht man auch sehr viel Gefühl und Einfühlungsvermögen, ja das.	276 277 278
H	Hast Du schon immer gewusst, dass Du Kindergärtnerin werden möchtest, oder hat sich das erst entwickelt?	279 280
J	Ich habe das schon immer gewusst.	281
H	Gibt es da so etwas, wie die Situation, wenn Du dann für die Kinder verantwortlich bist, die vielleicht so ähnlich ist, wie die Trainer-Situation, wo die Trainer dann verantwortlich sind, hast Du da irgendetwas, was Du von den Trainern mitnehmen kannst, wie sie sich verhalten haben, was sie gemacht haben mit Euch?	282 283 284 285
J	Ja, also zum Beispiel die Trainings waren immer freiwillig, also man soll keinen dazu zwingen.	286
H	Mhm.	287
J	Und halt probieren, wenn es Probleme gibt, sich in den hineinzusetzen und zu schauen, wie man das lösen kann und sich nicht auf die Seite von einem stellen und dann sagen, der andere ist – der hat also der lügt und hat nicht recht oder so, sondern für beide schauen, dass es dann eine gerechte Lösung gibt.	288 289 290 291
H	Mhm. Danke für das Interview.	292

12.4.4. Firat

	1. INTERVIEW FIRAT	
H	Ich würde gerne wissen, wann Du das erste Mal von dem Training erfahren hast.	1
J	Das war so vor 3-4 Monaten, als uns der Fachlehrer Wickert – halt das war letztes Jahr. Da haben wir das Training auch gemacht und der Fachlehrer Wickert hat uns gesagt, wir machen dieses Jahr, dieses Miteinander statt Gegeneinander.	2 3 4
H	Mhm	5
J	Und dieses Jahr hat er das gemacht aber letztes Jahr waren wir mit Ihnen und dieses Jahr sind mit dem Markus und dieser Alexandra. Ja und von ihm haben wir für diese Jahr so vor 3-4 Monaten erfahren. Ja, da haben wir uns gefreut.	6 7 8
H	Warum habt Ihr Euch gefreut.	9
J	Ja, weil wir konnten ja wieder dieses Miteinander statt Gegeneinander machen, weil es gibt ja auch so verschiedene, halt verschiedene Kulturen in unserer Klasse und damit niemand mehr provoziert wird oder so.	10 11 12
H	Und wie schaut das aus, wenn jemand provoziert wird.	13
J	Ja, zum Beispiel, wenn jemand nicht besonders gut in der Schule ist oder gut Deutsch kann, dann wird er so provoziert; Geh zurück in Dein Land; oder so.	14 15
H	Mhm.	16
J	Das finde ich halt nicht so gut.	17
H	Wenn das jemand zu Dir sagt, was empfindest Du dann?	18
J	Ich werde dann ‚haß‘, ja ich würde dann gerne auszucken, aber ich mach es nicht.	19
H	Was hindert Dich daran auszuzucken.	20
J	Die Lehrer. Ich will keinen Stress mit den Lehrern.	21
H	Also wenn es die Lehrer nicht geben würde, dann würdest Du das rauslassen. Und hast Du das schon mal zu wem anderen gesagt?	22 23
J	Ja, weil halt bei so einem Mitschüler von mir, weil der mich vorher auch provoziert hat, habe ich ihn auch provoziert.	24 25
H	Und glaubst Du, dass das Projekt dazu beitragen kann, dass das nicht mehr so läuft?	26
J	Ja schon, also mit diesem Miteinander statt Gegeneinander wird das glaube ich gehen.	27
H	Und was genau hilft Euch da in diesem Projekt?	28
J	Das Miteinander!	29
H	Und wie genau kann ich mir das vorstellen.	30
J	Ja, wenn wir jetzt zum Beispiel irgendein Spiel machen und es gibt keine Lösung und alle mit-helfen, dann können wir es zum Beispiel lösen.	31 32
H	Und das Wort nach Hause oder Heim ist ja für viele Leute mit etwas positivem besetzt, aber in dem Fall ist das eine Provokation. Warum ist das eine Provokation?	33 34
J	Ja, wenn mir jetzt zum Beispiel irgendein Mitschüler sagt zu mir oder halt irgendeinem Ausländer: „Geh zurück in Dein Land“ das finde ich dann schon scheiße, weil wir sind hier, also ich bin hier geboren, wir haben, ich habe die österreichische Staatsbürgerschaft, ich tue niemanden etwas, warum sollte ich nicht hier bleiben. Der hat kein Recht mir zu sagen ‚Geh zurück in Dein Land‘	35 36 37 38
H	Und wo würdest Du sagen, wo Du zu Hause bist?	39
J	In Österreich	40
H	Okay – und was hast Du noch für Wurzeln ...	41
J	Albanische	42
H	... mit Deinem Ursprungsland. Wie schauen Deine Verbindungen zu dem Heimatland – von Deinen Eltern ist das dann – wie schauen Deine Wurzeln da aus.	43 44
J	Meine Wurzeln schauen so aus, ich habe dort auch Familie, ich habe dort auch ein Haus – ja – und wir gehen auch. In den Sommerferien fahren wir dorthin, in den Osterferien und in den Winterferien auch.	45 46 47

H	Und, was meinst Du warum, Eure Lehrer dieses Training haben wollten, warum die das jetzt nochmals machen wollten dieses Jahr	48 49
J	Weil es gibt in unserer Klasse oft so Streite und die wollten endlich, dass das aufhört und dann haben wir dieses Miteinander statt Gegeneinander gemacht.	50 51
H	Neben Euren Lehrern gibt es dann noch als nächstes den Direktor und dann gibt es noch die Schulbehörden, die dafür verantwortlich sind und die geben auch Geld dafür, kannst Du Dir vorstellen, warum die das machen?	52 53 54
J	Damit es uns gut geht, glaube ich.	55
H	Das heißt, Du empfindest die Schule als jemand, der sich um Dich kümmert	56
J	Ja	57
H	Und, was meinst Du, warum die TrainerInnen diese machen, diese Projekte?	58
J	Damit wir verstehen, was miteinander bedeutet. halt damit wir miteinander Probleme lösen können und zusammenhalten, Teamwork sozusagen	59 60
H	Und warum meinst Du, kann man das nicht einfach erklären in der Klasse, was miteinander bedeutet ...	61 62
J	Weil das verstehen manche halt nicht so. Wenn das jetzt ich oder irgendwer sagt oder wenn es die Lehrer sagen würden, die verstehen es trotzdem nicht, aber wenn wir das Projekt jetzt machen, dann werden es alle verstehen.	63 64 65
H	Gibt es so etwas bestimmtes, ein bestimmtes Spiel, das ihr gemacht habt, das Du beschreiben könntest, wo man das erklären kann.	66 67
J	Da haben wir mit der Alexandra und dem Markus so ein Spiel gemacht mit so Teppichfetzen und da halt – es gab nur 5 so Teppichfetzen und wir waren zu 8 oder zu 7 und halt manche mussten auf 2 und manche mussten auf einem zwei Leute stehen und dann musste man sich halten und miteinander reden und dann das andere vorschieben, das war dieses Spiel.	68 69 70 71
H	Okay. Was glaubst Du – die Trainer – das ist ja auch ihr Beruf und sie verdienen ihr Geld damit, was glaubst Du, welche Art von Menschen ergreifen solche Berufe?	72 73
J	Solche Arten von Menschen, die Pä-da-go-gen – oder ?	74
H	Mhm	75
J	Die Psychiater sozusagen	76
H	Ja. Noch bevor jemand so eine Ausbildung macht, was glaubst Du. – Warum macht man das überhaupt – warum geht man ...	77 78
J	Damit man Leuten hilft und damit sie verstehen, was man eigentlich damit bewirken soll, hier zu leben – oder so – so gesagt.	79 80
H	Könntest Du Dir vorstellen, so einen Beruf zu ergreifen?	81
J	Könnte ich schon – ja!	82
H	Was hast Du für Vorstellungen von der Zukunft, was würdest Du gerne machen?	83
J	Mechaniker werden.	84
H	Okay. Wenn Du Eure Klasse beschreiben würdest, jemand anderem, der sie gar nicht kennt, wie würdest Du sie beschreiben?	85 86
J	Ich würde sie beschreiben: Es gibt normale, es gibt unnormale Menschen, so halt, sagma so, mittelmäßige Klasse so, nette Klasse ist sie auch, ja gute, sehr gut Klasse.	87 88
H	Darf ich nochmal – Du hast gesagt, es gibt gute und schlechte in Eurer Klasse und Du hast gesagt, mittelmäßige und sehr gute Klasse.	89 90
J	Ja	91
H	Wo ist Eure Klasse mittelmäßig, wo ist sie gut.	92
J	Bei den Leistungen.	93
H	Ja. Und wo ist sie sehr gut?	94
J	Bei dem Miteinander helfen ist sie gut.	95
H	Könntest Du ein Beispiel nenne dafür.	96
J	Ja, ich glaub schon, wenn mir zum Beispiel irgendein Mitschüler von uns die Hausaufgabe vergisst, dass irgendjemand dann schaut, dass niemand dann kommt, ein Lehrer oder so und ihm	97 98

	das dann wegnimmt, da helfen wir zusammen, halt irgendwer borgt ihm das Heft aus – oder – und irgendwer schaut auf die Tür, dass niemand kommt und wenn jemand kommt, dann soll er aufhören und wenn der Lehrer wieder geht, soll er wieder weitermachen, das halt so ist ein Beispiel.	99 100 101 102
H	Das ist ja jetzt etwas, das sich – wenn ich das Beispiel so hernimm – das ist ja quasi etwas, wo ihr die Schule überlistet und ist das auch etwas, was ihr in diesem Training lernt, oder ...	103 104
J	Nein, das lernen wir nicht, halt, Miteinander helfen ist ja so etwas wie das da, was ich gerade erklärt habe mit den Heften, das ist ja das Miteinander helfen.	105 106
H	Okay. Und Außerhalb der Schule, bist Du da auch in Gruppen zusammen, also zum Beispiel ...	107
J	Ja. Mit meinen Freunden halt. Wir sind verschiedene, wir sind Albaner, Rumänen, Türken, Österreicher, Serben, alle halt, alle Kulturen sozusagen	108 109
H	Und wenn Du vergleichst, wenn Du in der Klasse in der Gruppe bist und wenn Du außerhalb der Schule in Gruppen bist, wie unterscheiden die sich?	110 111
J	Ehrlich gesagt unterscheiden die sich nur ... gar nicht sozusagen, halt, bei meinen Freunden fühle ich mich wohler halt, in der Klasse gibt es halt, ..., ich habe da auch schon Freunde, halt das sind nicht so gute Freunde, aber bei meinen richtigen Freunden fühle ich mich wohler, weil da gibt es Spaß, da gibt es ..., da helfen wir auch oft aufeinander.	112 113 114 115
H	Das ist in der Klasse weniger?	116
J	Ja, ...	117
H	Kannst Du Dir vorstellen ...	118
J	... halt nicht weniger, es gibt das auch in der Klasse halt, aber in der Klasse – wie soll ich das ausdrücken – gibt es nicht so viel Spaß	119 120
H	Wenn Du Dir das Training – Wenn Du an das Training denkst, gibt es etwas, was Du gar nicht möchtest, was da passiert während des Trainings	121 122
J	Ja, wenn mich jetzt jemand provoziert, oder schimpft oder irgendeinen Freund von mir schimpft oder provoziert oder wenn jemand geschlagen wird oder so. Das mag ich nicht.	123 124
H	Ist das auch schon passiert im Training?	125
J	Im Training nicht – nein.	126
H	Und das Beste, was in so einem Training passieren könnte?	127
J	Passieren könnte bei dem Training – Wenn wir jetzt – Es gibt halt schon noch bei den beiden Klassen, die machen das dieses Jahr beide Klassen zusammen und halt ich und meinem anderen Freund von meiner Klasse, die wir sind mit den anderen halt – es gibt schon noch in der anderen Klasse auch gute Freunde, aber manche sind halt auch sozusagen nicht so gute Freunde, die sind Verräter. Und wenn wir uns wieder mit denen vertragen, die sollen nicht mehr schimpfen oder hinter dem Rücken reden – das	128 129 130 131 132 133
H	Das wäre das Beste, was passieren könnte? Das ist eine ziemliche Aufgabe für das Training?	134
J	Ja	135
H	Gibt es etwas, wo Du da helfen kannst, dass das passiert?	136
J	Ich glaub, ja ich glaub schon, es gibt etwas aber ich weiß nicht was jetzt genau.	137
H	Gut, dann Danke für das Interview	138
	2. INTERVIEW FIRAT	
H	Ich würde gerne von Dir ... oder ... Ich würde Dich bitten, dass Du mir ein bisschen erzählst, woran Du Dich noch erinnern kannst von dem Projekt.	139 140
J	Ich kann mich über den Wald erinnern.	141
H	Mhm.	142
J	Wald ... dort haben wir solche Seile auf dem Baum gehängt und wir sind ... wir waren Teams. Wir waren so ... in einer Gruppe waren wir zirka so fünf bis sechs Kinder. Ja. Und da kann ich mich an diese Tafel erinnern.	143 144 145
H	Mhm.	146
J	Diese, wie heißt es nochmal. Die Gegenstände zum Beispiel. Time Out.	147
H	Mhm.	148
J	Miteinander statt gegeneinander. Ja.	149

H	Wenn Du Deine Klasse beschreiben wolltest, wie würdest Du sie beschreiben.	150
J	Gut, freu... . Wir sind alle freundlich zu uns selber – uns. Ja.	151
H	Wenn Du sie im Gegensatz zu anderen Klassen beschreiben müsstest, also, wenn Du Dir überlegst, zum Beispiel andere Klassen in dieser Schule ...	152 153
J	Ja.	154
H	... oder Klassen in anderen Schulen. Ist Eure Klasse in irgendeiner gewissen Weise speziell.	155
J	Nein! Wir sind alle gleich.	156
H	Okay. Ist es nicht eigenartig, dass alle Klassen gleich sind?	157
J	Ja, schon. Ja zum Beispiel ihr alter.	158
H	Mhm.	159
J	Wir sind 14 bis 16.	160
H	Ja.	161
J	Und die anderen sind noch klein.	162
H	Was macht das für einen Unterschied.	163
J	Wir sind groß, die sind klein.	164
H	Okay, was machen kleine anderes als große?	165
J	Zum Beispiel die Fächer – Unterrichtsfächer. Die haben in der ersten Klasse kein Physik und wir haben in der 4. Klasse Chemie, in der 3. Klasse haben wir nur Physik.	166 167
H	Ja. Verhalten die sich auch anders als Ihr?	168
J	Ja, ein bisschen.	169
H	Was ist das Andere?	170
J	Kleiner.	171
H	Okay. Dürft Ihr zum Beispiel mehr oder weniger als die in den ersten Klassen?	172
J	Sie meinen die Stunden.	173
H	In der Klasse, von den Lehrern aus, untereinander.	174
J	Nein.	175
H	Wenn Du Dir überlegst von dem Zeitpunkt, wo Ihr Euch ... Bist Du auch 4 Jahre in die Klasse gegangen?	176 177
J	Ja. Hauptschule?	178
H	Genau.	179
J	Ja.	180
H	Wie Ihr Euch in der ersten Klassen kennengelernt habt, bis zur 4. Klasse. Hat sich da etwas verändert, wie Ihr seid?	181 182
J	Ja. Größe und Stimme. In der ersten Klasse, könnten wir uns nicht so mögen, in der zweiten schon ein bisschen, in der dritten schon und in der vierten besser.	183 184
H	Ja.	185
J	Ja.	186
H	Wenn Du Dir vorstellst, Du bist jetzt in der ersten Klasse und da warst Du ja noch kleiner, wie Du gesagt hast und Du schaust auf die 4. Klasse und jetzt bist Du in der 4. Klasse. Glaubst Du, hast Du da ein richtiges Bild davon gehabt, wie es ist, in der 4. Klasse zu sein?	187 188 189
J	Ich sehe immer ich sehe immer so gleich aus.	190
H	Okay. Wie fühlst Du Dich in Deiner Klasse?	191
J	Mit meinen Freunden schon. Aber wenn meine Freund krank sind oder weg sind, dann fühle ich mich so allein. Ja.	192 193
H	Wie kann man sich allein fühlen, wenn man mit anderen zusammen in der Klasse ist, kannst Du das näher beschreiben?	194 195
J	Ja, also wenn meine Freunde krank oder weg sind, fühle ich mich so einsam, wenn sie schon da sind, dann haben wir Spaß. Ich meine, dass wir in dem Unterricht in der Schule miteinander sind. Ja.	196 197 198
H	Gibt es auch Konflikte in Eurer Klasse?	199
J	Konflikte?	200

H	Probleme! Streit!	201
J	Ja.	202
H	Wie entstehen solche Streits?	203
J	Mädchen und Burschen.	204
H	Mhm.	205
J	Ja. Zum Beispiel, wenn wir türkisch reden, das ist ein Problem und sie gehen und sagen das der Frau Fachlehrerin, dass wir türkisch reden, dann zieht die Frau Fachlehrerin uns raus, dann entschuldigen wir uns gegenseitig.	206 207 208
H	Warum wird das nicht gerne gesehen, wenn Ihr türkisch redet?	209
J	Die verstehen, dass wir sie schimpfen, das stimmt nicht.	210
H	Gibt es auch einen Weg das Ihnen klar zu machen, dass es für Euch manchmal wichtig ist, türkisch zu reden. Dass Ihr es anders löst als über die Fachlehrerin?	211 212
J	Ja. Zum Beispiel ein paar von unseren Freunden können nicht so gut Deutsch.	213
H	Ja.	214
J	Die verstehen manche Wörter nicht und wir wollen das auf türkisch sagen und dann hören sie das, was wir sagen, dann sagen sie das zur Frau Fachlehrerin.	215 216
H	Und verstehst Du das, dass das für die manchmal schwierig ist?	217
J	Ja, ein bisschen, zum Beispiel, wenn jemand serbo und Serbien redet, dann fühle ich mich schon so. Dann verstehe ich sie nicht. Und wenn ich türkisch mit unseren Freunden rede, dann verstehen die auch uns nicht.	218 219 220
H	Gibt es da irgendeine Lösung zu diesen unterschiedlichen ...	221
J	Lösungen gibt es immer aber die ... meine Freunde.	222
H	Mit den anderen, gibt es da keine Lösung. Also, was machen Deine Freunde besser als die anderen?	223 224
J	Besser? Also zum Beispiel die Turnstunde.	225
H	Mhm.	226
J	Wir spielen besser als die anderen. Ja.	227
H	Okay. Außerhalb der Schule, bist Du da auch in Gruppen unterwegs manchmal?	228
J	Ja, im Heimweg, mit meinen Freunden. Ja.	229
H	Machst Du sonst in Deiner Freizeit etwas mit anderen Leuten?	230
J	Fahrradfahren.	231
H	Ja.	232
J	Wenn Sommer ist, Schwimmen. Fußballspielen. Ja.	233
H	Und wenn Du da mit Leuten unterwegs bist, ist das anders als in der Klasse.	234
J	Ja.	235
H	Was ist da anders.	236
J	Wir haben mehr Spaß, wenn wir alle zusammen sind. Da können wir die Sprache türkisch reden. Ja.	237 238
H	Und warum ist das anders?	239
J	Das weiß ich nicht.	240
H	Okay. Hat sich durch das Projekt etwas verändert in Eurer Klasse?	241
J	Nein.	242
H	Findest Du dann, dass das Projekt sinnlos war?	243
J	Nein. Das war schon sinnlos ... mit Sinn.	244
H	Ja.	245
J	Aber das hat sich nicht etwas geändert, das bleibt immer so.	246
H	Ja, was wäre ... was hättest Du gerne, was sich geändert hätte.	247
J	Unser ... die Freundschaft ...	248
H	Ja.	249
J	... hat sich schon viel geändert. Die Gruppen A und B haben mehr Zeit, damit wir viel reden können, ja.	250 251

H	Reden schein wichtig zu sein in der Klasse ...	252
J	Ja.	253
H	... es werden unterschiedliche Sprachen verwendet, die die einen und die anderen nicht verstehen und die einen voneinander trennen. Gibt es da Möglichkeiten etwas gemeinsames zu finden.	254 255 256
J	Zum Beispiel die Comity.	257
H	Mhm.	258
J	Was wir gemeinsam gemacht haben, am Freitag. Ja das.	259
H	Und kannst Du Dich noch an das	260
	Schulglocke läutet.	261
H	Ist es in Ordnung wenn wir noch fertig machen?	262
J	Jaja.	263
H	Kannst Du Dich noch an das ‚Laufende A‘ erinnern?	264
J	Nein.	265
H	Das war so eine Übung, wo es ein Dreieck gegeben hat, wo jemand in der Mitte gestanden ist und ganz viele mit Seilen geholfen haben und gezogen haben, damit es aufrecht stehen bleibt.	266 267
J	Mm.	268
H	Was hat Dir am besten gefallen bei dem Projekt, was war ...	269
J	Das mit den Teppichen.	270
H	Ja.	271
J	Also, wir haben uns so hingestellt, wir müssten so zirka mit so mit einem Fuß steigen und mit dem anderen Fuß in den anderen reinsteigen.	272 273
H	Warum hat Dir das gut gefallen?	274
J	Wir hatten, wir waren immer in einer Gruppe. Ich und meine Freunde waren in einer Gruppe. Ja.	275
H	Ist das, was Du dort erlebt hast so ähnlich in der Klasse auch?	276
J	Ja.	277
H	Gibt es auch negative Sachen, die Du erlebt hast während des Projekts?	278
J	Nein.	279
H	Okay. Du bist jetzt in der Abschlussklasse, weißt Du schon, was Du gerne machen möchtest.	280
J	Ja! HTL Wiener Neustadt.	281
H	Mhm.	282
J	Die Fach ist Elektronik, ich habe mich schon angemeldet, aber ich muss eine Aufnahmeprüfung machen.	283 284
H	Ja. Glaubst Du, dass Du das, was Du in dem Projekt gelernt hast oder was Ihr in dem Projekt gemacht habt, dass Euch das ... dass Dir das weiterhelfen könnte in dem ...	285 286
J	Ja schon.	287
H	Wie genau?	288
J	Zum Beispiel die Zeichen Time Out!	289
H	Ja.	290
J	Ja.	291
H	Was genau ist das Gute an dem Time Out?	292
J	Stopp.	293
H	Ja.	294
J	Zum Beispiel, wenn jemand streitet, dann muss man ihn stoppen.	295
H	Okay, vielen Dank für das Interview.	296

12.4.5. Ada

	1. INTERVIEW ADA	
H	Gut, ich würde gerne von Dir wissen, wann Du das erste Mal von dem Training erfahren hast!	1
J	Ja, die Lehrer haben uns sehr viel davon erzählt und da wollten wir alle mitmachen.	2
H	Und warum wolltet Ihr alle mitmachen?	3
J	Es würde uns helfen, alle besser kennenzulernen und es macht auch viel Spaß, und es gibt auch ... und da muss man auch viel zusammenarbeiten.	4 5
H	Haben Sie Euch die Auswahl gelassen, ob ihr das machen könnt oder nicht?	6
J	Schon.	7
H	Also Ihr hättet auch sagen können, nein, das wollen wir nicht.	8
J	Ja	9
H	Und warum habt Ihr Euch ... haben alle dafür gestimmt, das zu machen	10
J	Schon.	11
H	Und warum meinst Du, waren alle dafür?	12
J	Ja, erstens, wir sind nicht auf Projektwoche gefahren und ja, da wollten alle mitmachen.	13
H	Warum seid Ihr nicht auf Projektwoche gefahren?	14
J	Weil keiner mitfahren wollte.	15
H	Aha, und was ist an dem Training anders, dass Ihr da mitmachen wolltet?	16
J	Ja, da schläft man halt zu Hause und am nächsten Tag ist man dann wieder beim Training.	17
H	Und, also von der Zeit her, wann hast Du das erste Mal davon erfahren?	18
J	Hmm, im April oder so, weil wir hatten Sie glaube ich im Mai.	19
H	Und warum glaubst Du, dass Eure Lehrer so ein Projekt mit Euch machen wollten?	20
J	Hmm, ich denke, da können sie uns auch besser kennen lernen.	21
H	Und warum wollen Eure Lehrer Euch besser kennen lernen?	22
J	Damit sie mit uns besser auskommen und so	23
H	Ist es schwierig mit Euch auszukommen?	24
J	Nicht wirklich, aber ich glaube, es würde Ihnen schon helfen.	25
H	Mhm, und hilft es Euch auch, mit den Lehrern besser auszukommen.	26
J	Ja, schon	27
H	Kannst Du da so etwas beschreiben, wie Euch das hilft?	28
J	Mmm, ich weiß nicht so genau. Zum Beispiel, wenn man Hilfe braucht bei einem Projekt oder so, dann können die Lehrer halt, ... dann ist man nicht so schüchtern und dann geht man sofort hin und die Lehrer helfen Dir dann gleich dabei.	29 30 31
H	Und es gibt ja nicht nur die Lehrer sondern es gibt in der Schule den Direktor und es gibt die Schulbehörde, die verantwortlich ist für die Schule und die unterstützen das Projekt ja auch, kannst Du Dir vorstellen, warum die das Projekt unterstützen?	32 33 34
J	Mm mm, nicht wirklich.	35
H	Hast Du schon mal Erfahrung damit gemacht, dass es ja nicht nur den Lehrer gibt in der Schule, sondern dass es da auch einen ganz großen Apparat dahinter gibt, der verantwortlich ist, dass die Schule funktioniert?	36 37 38
J	Ja, schon.	39
H	In welchem Zusammenhang hast Du Dir darüber Gedanken gemacht?	40
J	Hmm, ich weiß nicht so genau, ich kann mich nicht mehr erinnern, nicht wirklich.	41
H	Hast Du schon mal Kontakt gehabt mit jemand anderem als Deinem Lehrer von der Schulbehörde.	42
J	Naja, also die Schulinspektorin kommt ab und zu mal.	43
H	Und was macht die, wenn sie kommt.	44
J	Ja, die schaut sich um und schaut, ob alles in Ordnung ist.	45
H	Und habt Ihr Angst vor der Schulinspektorin oder wie schaut das aus, wenn sie kommt.	46
J	Wir arbeiten ganz normal und sie schaut uns dabei zu.	47
H	Okay. Und warum meinst Du machen die Trainer solche Projekte.	48

J	Hmm, damit sie anderen helfen können.	49
H	Es ist ja für die Trainer auch ein Beruf ...	50
J	Ja	51
H	... und sie verdienen auch ihr Geld damit, was glaubst Du welche Menschen sich für solche Berufe entscheiden?	52 53
J	Die hilfsbereit sind, glaube schon.	54
H	Gibt es in der Klasse von Euch Leute, von denen Du sagst, die könnten so einen Beruf gut machen?	55 56
J	Mmm, ja, ein paar schon.	57
H	Gibt es Leute, die dafür überhaupt nicht geeignet sind, für diesen Beruf?	58
J	Ja, schon	59
H	Wie schaut so jemand aus, der nicht geeignet ist dafür?	60
J	Der nicht hilfsbereit ist und ja – gemein ist manchmal	61
H	Hast Du schon mal Leute erlebt, die solche Trainings – oder mit Jugendlichen arbeiten, die nicht dafür geeignet sind?	62 63
J	Ich glaube schon.	64
H	Warum glaubst Du machen diese Leute diesen Beruf?	65
J	Weil sie da halt, also sie helfen anderen dabei, es macht ihnen auch Spaß denke ich mal.	66
H	Wenn Du Eure Klasse beschreiben würdest, wie würdest Du sie beschreiben?	67
J	Lustig, also wir stellen sehr viel Chaos an, sage ich mal.	68
H	Wie würdest Du das Chaos beschreiben, das ihr anstellt?	69
J	Ja, Sachen vielleicht, also das Schuleigentum vielleicht zerstören, weil ein paar dumm sind in der Klasse und darum sich auch eigene Sachen zerstören. Aber lustig würde ich schon sagen, weil es macht sehr viel Spaß in der Klasse.	70 71 72
H	Auch das Zerstören, oder ist das etwas ...	73
J	Nein, das ist eher etwas anderes.	74
H	Hast Du so ein Beispiel, wo Ihr etwas zerstört habt, als Klasse	75
J	Als Klasse ... als Klasse direkt nicht, aber ein paar tun, also so Lineale oder Stifte kaputt machen.	76
H	Und was passiert, wenn die das kaputt machen?	77
J	Naja, also man braucht das ja, also zum Beispiel ein Lineal für Mathematik und GZ und wenn man dann keines hat und sich auch kein neues gekauft hat, dann bekommt man schon Ärger mit dem Lehrer.	78 79 80
H	Und hast Du ein Beispiel, wie Eure Klasse lustig ist, kannst Du da etwas beschreiben?	81
J	Ja, ja die sind halt von Natur aus so, weil es gibt fast immer was zu lachen, weil die sagen so lustige Sachen.	82 83
H	Hast Du ein Beispiel dafür, was sie so sagen?	84
J	Ja, also im letzten Training zum Beispiel, da hat sie uns gefragt, in wieviel verschiedenen Schulen wir gegangen sind und da hat eine gefragt, ob Kindergarten auch zählt.	85 86
H	Und gibt es manchmal solche Sachen, die lustig sind aber manche verletzen auch?	87
J	Ja schon.	88
H	Passiert das auch oder ist ...	89
J	Naja, also es passiert schon, aber passiert nicht öfters, weil wir kommen alle ganz gut miteinander aus.	90 91
H	Wenn so etwas passiert, wie löst Ihr das dann in der Klasse.	92
J	Wir sagen dann demjenigen, dass er damit aufhören soll und versuchen die beiden zu beruhigen.	93
H	Und funktioniert das gut?	94
J	Schon	95
H	Hat das immer schon gut funktioniert in der Klasse oder habt ihr das Euch ...	96
J	Also es hat schon besser funktioniert, als wir diese Trainings gemacht haben.	97

H	Und was hat das Training für einen Einfluss darauf?	98
J	Ja, dass wir alle miteinander besser auskommen.	99
H	Was kann man in so einem Training lernen, was man sonst nicht lernen kann?	100
J	Also, viel mehr Zusammenarbeit und ja man lernt die anderen besser kennen.	101
H	Kannst Du so ein Beispiel nenne, wie man die Zusammenarbeit lernt?	102
J	Ja, da gibt es verschiedene Übungen und da müssen wir uns aneinander festhalten und so.	103
H	Und bist Du auch außerhalb von der Schule in Gruppen – also zum Beispiel im Sport oder wenn man Musik macht, ist man ja auch mit anderen Leuten in so Gruppen zusammen.	104 105
J	Also, außerhalb der Schule, also ich muss eh viel lernen und außerhalb der Schule habe ich nicht wirklich Zeit, aber mit den Klassenkameraden außerhalb der Schule komme ich auch gut aus.	106 107
H	Und wenn Du Euch da beschreiben würdest, ist es dann anders als in der Klasse?	108
J	Nicht wirklich.	109
H	Also die Gruppe in der Schule ist so wie die Gruppen draußen auch, das heißt Du bist sonst auch in Gruppen, die lustig und chaotisch sind?	110 111
J	Ja	112
H	Gibt es auch negative Eigenschaften von Eurer Gruppe?	113
J	Hmm, ich würd mal sagen nicht, aber darüber weiß ich nicht genau	114
H	Während des Trainings, gibt es da etwas, wovor Du Angst hast, was passieren könnte?	115
J	Ja, also, wenn man nicht zusammenhilft und einer sich verletzt.	116
H	Und ist das schon passiert?	117
J	Nein, bis jetzt hat jeder mitgeholfen.	118
H	Das heißt, es ist schon was passiert, aber ihr habt dann immer zusammengehalten	119
J	Ja	120
H	Und, was könnte bestenfalls passieren in so einem Training	121
J	Dass keiner mithilft, also, wenn dann einer nicht Lust hat und die anderen dann zu ihm gehen, aber bis jetzt hat eh jeder Lust gehabt auf das Training.	122 123
H	Und was ist das Beste, was während so einem Training passieren könnte.	124
J	Das beste, dass man sehr viel Spaß haben kann und ja und glaub schon, dass das alles war	125
H	Okay, danke für das Interview.	126
	2. INTERVIEW ADA	
H	Ich würde gerne, dass Du mir ein bisschen etwas erzählst darüber, woran Du Dich noch erinnern kannst, was Ihr so beim Projekt gemacht habt, was Dir da so geblieben ist.	127 128
J	Also, die Grundidee war auf alle Fälle, dass wir alle zusammenarbeiten müssen, das hat auch irgendwie sehr viel geholfen in der Klasse, weil wir haben alle etwas zusammen gemacht und haben dabei viel Spaß dabei auch gehabt. Und die Projekte, also die Spiele, die waren eigentlich auch ganz lustig. Das Projekt war eigentlich ganz gut.	129 130 131 132
H	Wenn Du Eure Klasse beschreiben müsstest, wie würdest Du sie beschreiben?	133
J	Verrückt! Mit einem Wort verrückt, weil wir tun alle ur-verrückte Sachen aber wir sind auch alle nett zueinander und verstehen uns alle ganz gut.	134 135
H	Ist etwas speziell in Eurer Klasse, wenn Du sie mit anderen Klassen vergleichst in dieser Schule oder was Du von anderen Schulen hörst?	136 137
J	Naja, die Klasse, also eine Klassengemeinschaft gibt es alle 4 Jahre nur einmal und es wechseln ja auch dauernd Schüler. Bei uns war das auch so, aber der jetzige Stand ist ganz verrückt. Weil wir sind alle viel gemischt, von den Nationalitäten aus, ja.	138 139 140
H	Und kannst Du so eine Szene in der Klasse beschreiben, warum Du die Klasse als verrückt beschreiben würdest?	141 142
J	Ja, wenn ... Also, wir schießen manchmal mit Sachen umher und wenn wir dann jemanden treffen, dann schaut es ur-lustig aus, dann müssen nachher alle lachen, ja.	143 144
H	Auch der, der getroffen wird?	145
J	Ja, der lacht auch, der lacht auch, komischerweise, der lacht auch mit, weil alle lachen.	146

H	Schießt Du auch mit Sachen herum?	147
J	Ganz selten.	148
H	Wirst Du auch manchmal getroffen?	149
J	Öfters!	150
H	Wie ist das, wenn man getroffen wird?	151
J	Also letztens, wie ich getroffen wurde, da war mir eigentlich ganz schlecht, also genau kann ich es nicht beschreiben. Aber eigentlich hat das das letzte Mal keiner gesehen.	152 153
H	Gibt es in Eurer Klasse auch Konflikte?	154
J	Naja, nicht wirklich. Also, wie gesagt, wir verstehen uns alle sehr gut, da gibt es nicht so ... also nicht viel ...	155 156
H	Gibt es ...	157
J	... ganz selten halt.	158
H	Kannst Du so einen seltenen Moment einmal beschreiben?	159
J	Naja, da gibt es halt Momente, wo die einen die anderen halt nicht bei sich haben wollen und mal sagen ‚Ma! Geh weg‘ und der fühlt sich dann halt schlecht – ‚ist der sauer auf mich‘ – ja dann gibt es halt einen Konflikt sagen wir mal.	160 161 162
H	Wie löst Ihr den dann wieder auf?	163
J	Ja, zuletzt habe ich mich schlecht gefühlt, weil eine Klassenkameradin habe ich gedacht, sie will nicht mit mir reden, da habe ich sie nachher gefragt, ob sie sauer auf mich ist und da hat sie ‚Nein‘ gesagt.	164 165 166
H	Und das war dann für Dich wieder in Ordnung?	167
J	Ja.	168
H	Okay. Wie fühlst Du Dich in Deiner Klasse?	169
J	Ja. Ganz wohl.	170
H	Wenn Du in Deiner Freizeit unterwegs bist, bist Du da auch manchmal mit Leuten in Deinem Alter unterwegs?	171 172
J	Ja, halt auch aus der Klasse, Nebenklasse und auch von unserer Klasse bin ich auch unterwegs.	173
H	Wenn Ihr gemeinsam in einer Gruppe seid, in Deiner Freizeit, unterscheidet sich das, als wenn Ihr in einer Klasse gemeinsam seid?	174 175
J	Ein bisschen schon, weil in der Klasse ... also in der Freizeit, da machen wir eher sehr viel Blödsinn als in der Schule und ganz ... und in der Klasse ist es dann so, dass halt ein paar Leute machen und die anderen dabei zusehen.	176 177 178
H	Mhm.	179
J	Und auch nachher halt einspringen und so.	180
H	Und warum ist das in der Klasse anders als in der Freizeit?	181
J	Ja, also in der Klasse sind wir erstens mehr und in der Schule getraut sich das auch nicht jeder machen und in der Freizeit schon.	182 183
H	Ist es gut, dass es diese Unterschiede gibt?	184
J	Schon, weil da gibt es dann auch verschiedenes zu erzählen, was derjenige macht, weil darüber kann man auch später lachen.	185 186
H	Mhm. Bist Du auch manchmal in Deiner Freizeit in Clubs oder zum Beispiel im Sport oder in einer Musikschule oder so etwas?	187 188
J	Nein, eigentlich nicht, aber ich unternehme sehr gerne etwas mit Freunden.	189
H	Mhm.	190
J	Und die Freizeit muss man auch fürs Lernen verwenden.	191
H	Okay. Hat sich etwas verändert nach dem Projekt in Eurer Klasse?	192
J	Schon, wir haben dann halt – sagen wir einmal – wir haben dann mit anderen mehr Kontakt gehabt, in der Freizeit und auch in der Schule. Und es haben sich auch, also durch diese Übungen, haben wir vieles gemeinsam gemacht und da haben wir ... in der Klasse ist es dann auch so, dass wir mehr gemeinsam gemacht haben ...	193 194 195 196
H	Warum habt ...	197

J	... zusammen ...	198
H	Warum hat das nach diesem Projekt funktioniert und vorher nicht.	199
J	Ich glaube, vorher wollte niemand so miteinander ... also wollte niemand sich so richtig kennen lernen, weil man ist – sagen wir – bei den Leuten gestanden, die man so richtig gekannt hat, aber durch das Projekt haben wir dann alle besser kennengelernt, zum Beispiel, wer dann mehr hilfsbereit ist, oder wer sehr gern redet.	200 201 202 203
H	Ist es auch schwierig, diesen Schritt dann zu machen?	204
J	Ja, ich denke mal schon.	205
H	Was genau daran ist schwierig?	206
J	Naja, den ersten Schritt zu machen. Das ist eigentlich immer schwierig, aber ... ich weiß nicht, das ist schwierig. Kann ich eigentlich nicht beschreiben.	207 208
H	Okay. Was hat Dir an dem Projekt am Besten gefallen?	209
J	So weit ich mich erinnern kann, da haben wir so ein ‚A‘ aufgestellt auf den Rasen.	210
H	Mhm.	211
J	Ja, und da haben alle mitgemacht, das hat mir sehr gut gefallen.	212
H	Mhm. Was war da Deine Aufgabe bei diesem ‚A‘?	213
J	Ja halt zuerst, ja wir waren halt in verschiedenen Gruppen und zuerst wie einer oben gestanden ist hat auch jeder ziehen müssen und da bin ich auch einmal oben gestanden.	214 215
H	Ja, wie war das?	216
J	Lustig, sehr lustig. Aber ich habe gesehen, dass viele mitgeholfen haben von oben aus.	217
H	Macht das auch Angst, auf so einem ...?	218
J	Naja, wenn man sich auf die andern verlassen kann, dann nicht.	219
H	Okay. Das heißt, Du hast ... Das war nur lustig das war, Du hast keine...	220
J	Ja, ich habe ...	221
H	... Du hast keine Gefahr gespürt?	222
J	Ja, weil es waren die Klassen.	223
H	Ja.	224
J	Also die Klasse.	225
H	Und hast Du dann auch einmal ziehen müssen?	226
J	Ja, ziehen habe ich auch müssen.	227
H	Wie ist das so für jemand anderen die Verantwortung zu übernehmen?	228
J	Naja, zuerst hat man eigentlich selber Angst, dass ...	229
H	Mhm.	230
J	... dass, wenn Du selber verantwortlich bist, dass Dir der runterfliegt oder so. Aber wenn dann auch noch andere mithelfen, dann ist es gut.	231 232
H	Das heißt, es macht mehr Angst, wenn man für jemand anderen Verantwortung hat, als sich jemandem anderen anzuvertrauen?	233 234
J	Also, sich selber ... Ja schon ähnlich, also wie ...	235
H	Mhm.	236
J	Selber Verantwortung tragen ist eigentlich – sagen wir – also für jemand anderen Verantwortung zu tragen ist eigentlich schwieriger als für sich selbst.	237 238
H	Warum?	239
J	Ja, also jeder trägt die Verantwortung für sich selber aber, für jemanden anderen, Du kannst ja nie wissen, was derjenige tut.	240 241
H	Mhm. Okay. Und kannst Du ... Gibt es so ähnliche Dinge, die in der Klasse passieren, wie sie während dieser ... während dieser Übung passiert sind?	242 243
J	Also jetzt glaube ich nicht.	244
H	Also die ... so wie Ihr zum Beispiel die Probleme in dieser Übung gelöst habt, oder wie sich die Leute in dieser Übung verhalten, ist das manchmal ähnlich, wie sie sich in der Klasse verhalten? Gibt es da Parallelen?	245 246 247

J	Ja, schon ähnlich, also wie wir Probleme lösen sind wir eigentlich – sag ich einmal – ganz gut, weil wir haben einen Schlaukopf in der Klasse.	248 249
H	Mhm.	250
J	Und aber wenn jeder etwas dazu beiträgt, ist es dann viel schneller die Probleme zu lösen, wenn es welche gibt.	251 252
H	Mhm. Hat es auch negative Ereignisse gegeben während des Projektes?	253
J	Mmm – soweit ich mich erinnern kann – Nicht.	254
H	Okay. Gab es auch Konflikte während des Projektes?	255
J	Nein, eigentlich nicht.	256
H	Gibt es in Eurer Klasse manchmal Konflikte.	257
J	Manchmal ja.	258
H	Warum gibt es ... Warum hat es das während des Projektes nicht gegeben?	259
J	Naja, ich glaub, da war jeder sehr auf die Übungen konzentriert, da hat man halt über die Übungen gesprochen und nicht über andere Sachen, das das sehr lustig und sehr cool war.	260 261
H	Und das ist in der Klasse, in Gegenständen nicht so gut möglich?	262
J	Mmm.	263
H	In der Klasse würde man meinen, müsste man sich auch konzentrieren, während des Unterrichts.	264
J	Ja, in manchen Gegenständen wird man ja von anderen auch abgelenkt, wenn man ganz konzentriert ist.	265 266
H	Weißt Du ... Du bist ja jetzt in der vierten Klasse, das ist die Abschlussklasse, weißt Du schon, was Du nachher machen möchtest?	267 268
J	Ja, eine höhere Schule.	269
H	Gibt es irgendetwas aus dem Projekt, was Dir helfen kann in Deiner weiteren Entwicklung, in Deinem Lebensweg?	270 271
J	Ja, eigentlich schon, also dass man sich immer, also dass man sich nie als Außenseiter fühlen soll. Man sollte immer – in der, sagen wir in der nächsten höheren Schule – in der Klassengemeinschaft sein und auch überall mithelfen, und etwas dazu beitragen.	272 273 274
H	Was könntest Du dazu beitragen?	275
J	Naja, sagen wir mal so, ich helfe sehr gerne.	276
H	Mhm.	277
J	Ich würde gerne helfen und tun was ich halt kann.	278
H	Okay, vielen Dank für das Interview.	279

12.4.6. Daniel

	1. INTERVIEW DANIEL	
H	Okay, also, ich würde gerne wissen, wann Du das erste Mal von diesem Training erfahren hast, dass Ihr das macht!	1 2
J	Vor einer Woche zirka, ja, vor einer Woche habe ich das erfahren, oder schon ein bisschen länger, früher, ja	3 4
H	Und wie Du das gehört hast, was hast Du Dir dabei gedacht?	5
J	Ja, dass es eh was gutes ist.	6
H	Und was ist daran gut	7
J	Halt, dass man da, dass da die ganze Klasse zusammenarbeitet.	8
H	Mhm	9
J	Dass sie freundlicher sind, die Klassenkameraden und dass die Zusammenarbeit besser funktioniert.	10 11
H	Und funktioniert die Zusammenarbeit manchmal nicht so gut.	12
J	Ja, manchmal funktioniert und manchmal nicht	13
H	Hast Du ein Beispiel dafür, wie es nicht funktioniert.	14
J	Ja zum Beispiel, manchmal, wenn man sich beim Turnen anstellt, dann gibt es kleinere Raufereien, aber nicht arge, halt nur eher zum Spaß.	15 16
H	Und hast Du etwas, wo es funktioniert, die Zusammenarbeit.	17
J	Ja, also bei solchen Teamarbeiten, da funktioniert eh.	18
H	Hast Du da ein konkretes Beispiel	19
J	Nicht so.	20
H	Okay. Und das heißt, Du hast Dich gefreut darauf, dass Ihr so ein Projekt macht.	21
J	Ja schon.	22
H	Und gibt es auch etwas, was Angst macht, vor so einem Projekt.	23
J	Nein nicht wirklich	24
H	Und warum meinst Du, warum Eure Lehrer gerne so ein Training machen würden mit Euch?	25
J	Ja, weil sie wollen, dass die Klasse besser zusammenarbeitet.	26
H	Und das Training wird ja nicht nur von den Lehrern befürwortet, sondern auch der Direktor und die Schulbehörde ist dafür und die geben auch Geld dafür, damit das Projekt durchgeführt werden kann. Kannst Du Dir vorstellen, warum sie das machen.	27 28 29
J	Ja, weil sie das auch wollen, dass die Schule besser zusammenarbeitet	30
H	Und glaubst Du, dass die Schule bekannt ist dafür, dass die Schüler nicht gut zusammenarbeiten	31
J	Nein glaube ich eigentlich nicht.	32
H	Und, weißt Du, dass es neben dem Direktor auch noch die Schulbehörde gibt, hast Du damit schon mal Kontakt gehabt, mit Leuten, die so verantwortlich sind, dafür dass die Schule funktioniert.	33 34 35
J	Nein, nicht wirklich.	36
H	Und was glaubst Du, warum die Trainer so ein Projekt machen.	37
J	Weiß nicht	38
H	Was glaubst Du, welche Leute ... so ein Trainer, der ...	39
	(Unterbrechung)	40
H	Genau wir waren ja bei ... Was glaubst Du, welche Leute solche ...Trainer, das ist ja deren Beruf, die Verdienen Geld damit, die haben eine Ausbildung gemacht, was glaubst Du, welche Leute solche Berufe machen.	41 42 43
J	Welche Leute die Berufe machen?	44
H	Also, was sind so die Voraussetzungen, dass jemand so einen Beruf ...	45
J	Halt, wenn er kinderfreundlich ist, wenn er für die Menschenrechte sorgt	46
H	Mhm	47
J	Wenn er nett ist	48

H	Mhm	49
J	Zum Beispiel Lehrer und so. Oder Kindergartenbetreuer – solche Menschen	50
H	Hast Du schon mal Leute erlebt, die so einen Beruf gemacht haben, wo Du gedacht hast, der ist aber jetzt nicht geeignet dafür?	51 52
J	Nein, habe ich noch nicht.	53
H	Und. Wie würdest Du Deine Schulklasse beschreiben, wenn Du sie jemand anderem beschreiben müsstest, wie Eure Klasse aussieht, was für eine Gruppe Ihr seid.	54 55
J	Ja manche sind eher still und schlau, manche sind eher laut und ein bisschen frech, ja.	56
H	Und wo gehörst Du dazu?	57
J	Eher zu den stilleren.	58
H	Als Klasse gemeinsam – gibt es Dinge, die Euch allen gemeinsam sind – für Eigenschaft?	59
J	Nicht so ganz, es sind alle ein bisschen unterschiedlich.	60
H	Und ist Eure Klasse dann auch gespalten, oder wie kommt Ihr miteinander aus, wenn Ihr so unterschiedlich seid?	61 62
J	Ja, es geht so, manche sind halt ein bisschen halt ein bisschen zornig, aber die meisten gehen eh.	63
H	Was meinst Du mit ein bisschen Zornig, immer oder ...	64
J	Ja halt ein bisschen ganz wenig aggressiv und nicht so freundlich. Aber die Mehrheit ist eh freundlich	65 66
H	Und kannst du so eine Situation schildern, wo jemand nicht freundlich war.	67
J	Ja, es sind zum Beispiel manchmal kleiner Rauferein.	68
H	Mhm	69
J	und ja	70
H	Was ist der Auslöser von solchen Rauferein.	71
J	Meistens, da wird zum Beispiel der andere beschimpft und dann wollen sie halt raufen und dann kommt es dazu.	72 73
H	Also Du meinst, jemand möchte jemand anderen provozieren, um dann	74
J	Ja, dass er dann ...	75
H	Und warum glaubst Du ist das so?	76
J	Weiß nicht, weil er einfach Spaß haben will	77
H	Und ist das Spaß?	78
J	Nein, nicht wirklich, halt, es ist nicht so eine ernste Rauferei, es soll eher Spaß sein.	79
H	Und bist Du auch manchmal involviert in solche Rauferein?	80
J	Nein, eigentlich weniger.	81
H	Und wie machst Du das, dass Du Dich nicht raufen musst.	82
J	Ignorieren.	83
H	Und wer ... Warum glaubst Du, gibt es andere Leute, die das nicht ignorieren können.	84
J	Weiß nicht, die haben halt eine andere Art.	85
H	Okay, und wenn Du ... Bist Du auch außerhalb von der Schule in Gruppen mit anderen Kindern zusammen.	86 87
J	Ja, schon	88
H	Und was sind das so für Gruppen, in denen Du bist.	89
J	Ja, da gibt es halt einen Spielplatz und da gibt es viele Kinder und da spielen wir halt.	90
H	Und gibt es da einen Unterschied zwischen den Gruppen, die Du am Spielplatz triffst und der Gruppe, die da in der Klasse ist.	91 92
J	Nein, kein großer.	93
H	Das heißt, da gibt es auch Leute, die leiser sind ...	94
J	Ja schon	95
H	... Leute, die lauter sind	96
J	Ja	97
H	Gibt es auch Rauferein	98

J	Ja, aber weniger glaube ich, aber es gleicht sich glaube ich schon aus.	99
H	Warum gibt es da weniger Rauferein?	100
J	Ja, wenn die halt anders sind. Aber es ist nicht so ein großer Unterschied.	101
H	Kannst Du versuchen mir zu erklären, was da anders ist?	102
J	Ja, sie sind halt nicht so, ... sie sind halt ein bisschen netter.	103
H	Und glaubst Du, hängt das damit zusammen, dass das andere Persönlichkeiten sind, oder hat das etwas damit zu tun, dass das nicht in der Schule ist.	104 105
J	Ja, ich glaube schon, dass es andere Persönlichkeiten sind.	106
H	Und bist Du dann lieber in diesen Gruppen.	107
J	Ja, schon	108
H	Und was müsste sich in der Klasse ändern, damit Du lieber in der Klasse wärst.	109
J	Wenn sie netter sind und die Person ändern.	110
H	Also, Du hast bestimmte Vorstellungen von Personen, die sich ändern sollten?	111
J	Ja.	112
H	Und was meinst Du haben diese Leute – also die Leute, von denen Du glaubst, dass sie sich ändern sollten – wie glaubst Du, würden die die Klasse beschreiben.	113 114
J	Ja ebenfalls genauso wie ich, denke ich.	115
H	Und meinst Du, würden die auch wollen, dass Du Dich änderst?	116
J	Nein, ich glaub nicht.	117
H	Denen gefällt das so, dass sie die Leute provozieren können.	118
J	Ja, schon.	119
H	Und das Training, das ihr macht, hat das einen Einfluss darauf.	120
J	Ja, schon, ein bisschen	121
H	Kannst Du da ein konkretes Beispiel nennen.	122
J	Ja, wir haben da immer Übungen und ich glaube schon, das wird schon eine Zeit lang dauern, dass wir dann einen friedlicheren Umgang machen. Ja.	123 124
H	Kannst Du Dich an so eine Übung erinnern, die Ihr gemacht habt.	125
J	Ja, da waren wir in so Gruppen und da haben wir solche Plätzchen gehabt und wir mussten mit diesen Blättchen auf die andere Seite kommen. Und das halt als Gruppe.	126 127
H	Und wie hat Euch das geholfen?	128
J	Wir haben zusammengearbeitet und wir habe immer das letzte Teilchen genommen und den anderen übergeben und so ist das gegangen.	129 130
H	Hat es da auch die Lauten und die Leisen gegeben?	131
J	Ja, schon, also eine Gruppe hat es nicht geschafft.	132
H	Mhm	133
J	Ja und dann haben wir es nochmals gemacht und dann haben es alle geschafft.	134
H	Und haben die Lauten und die Leisen, haben die unterschiedliche Funktionen übernommen in dieser Gruppe, oder wie hat das ausgesehen?	135 136
J	Nein, eigentlich nicht, halt, die Lauten halt, die haben das zu weit weggegeben und da gab es Streit und da hat es nicht funktioniert bei dem ersten Versuch.	137 138
H	Und was habt Ihr dann anders gemacht, oder was haben die dann anders gemacht?	139
J	Ja, wir haben dann nicht so einen großen Abstand gemacht und haben ruhigen Kopf gemacht.	140
H	Und wie hat Euch das geholfen, dass ihr jetzt in der Klasse nicht mehr so viele Streitereien habts.	141
J	Ja das hat geholfen, das geholfen, weil wir haben dann zusammengearbeitet.	142
H	Und wenn Du an so ein Training denkst, gibt es da Dinge, vor denen Du Angst hast, was passieren könnte bei so einem Training?	143 144
J	Ja, vielleicht Verletzungen, aber das glaube ich nicht.	145
H	Warum glaubst Du das nicht?	146
J	Ja, das ist eh gut abgesichert.	147
H	Und wenn trotzdem eine Verletzung passieren würde, was wäre dann?	148

J	Ja, dann wäre es halt schrecklich.	149
H	Kannst Du das ‚Schrecklich‘ näher beschreiben? Hätte das dann einen Einfluss auf Eure Klasse?	150
J	Ja schon, dann täten wir ängstlicher sein ein bisschen.	151
H	Und was würdest Du ... oder was könnte gutes auf so einem Training passieren ... oder was wäre das Beste, was auf so einem Training passieren könnte?	152 153
J	Halt, dass wir zusammenarbeiten und helfen.	154
H	Mhm ... und ist das passiert, oder	155
J	Ja schon.	156
H	Was hat Euch daran ... das war noch so ein bisschen unsicher, wenn Du sagts, ja schon, was hat Euch daran gehindert das zu machen?	157 158
J	Ja also, beim ersten Versuch ist es ja nicht funktioniert, da hat eine Gruppe gescheitert, aber dann ist es gegangen.	159 160
H	Mhm	161
J	Da hatten wir so eine ...	162
H	Und was ist das für ein Gefühl, wenn man so eine Übung schafft?	163
J	Naja, ein gutes.	164
H	Und wenn man sie nicht schafft?	165
J	Ein schlechtes.	166
H	Warst Du bei der Gruppe dabei, die das nicht geschafft hat?	167
J	Ja!	168
H	Was habt Ihr danach gemacht, nachdem Ihr das nicht geschafft habt?	169
J	Halt, wir haben dann zusammengearbeitet, weil das wurde dann stressig, wir haben auch zu spät angefangt, weil wir haben noch diskutiert und dann haben wir Stress gehabt und dann ist es in die Hose gegangen.	170 171 172
H	Und vor diesem zweiten Versuch, wie habt Ihr Euch da verhalten	173
J	Eh, wir haben das dann normal gemacht, ohne Stress und dann haben wir es geschafft.	174
H	Hat Euch da jemand geholfen, oder habt Ihr das von selber geschafft?	175
J	Von selber geschafft.	176
H	Und wie habt Ihr das gemacht?	177
J	Ja, wir haben ... beim ersten Versuch haben wir die Teile zu weit auseinander gelegt und jetzt ... und beim zweiten haben wir es so gemacht, dass jeder es schafft.	178 179
H	Und die Leute, die die Teile so weit auseinandergelegt haben, wie haben die es ... wie habt Ihr die dazu gebracht, dass sie die bessere Lösung, mit der man es tatsächlich schafft, dass die das übernehmen von Euch.	180 181 182
J	Ja, sie sind dann selbst draufgekommen und dann haben wir es ... das halt jeder drüberkommt und dann sind wir alle ... haben das geschafft.	183 184
H	okay, gut, danke für das Interview.	185
	2. INTERVIEW: DANIEL	
H	Dann darf ich Dich fragen, woran Du Dich noch Erinnerst, an das Projekt, das Ihr gemeinsam mit dem Markus gemacht habt.	186 187
J	Mit dem Markus. Also da ist gegangen, miteinander zu lernen und so.	188
H	Mhm.	189
J	Und da haben wir Spiele gemacht, wo man miteinander in Gruppen sich einen Weg hat bauen müssen mit so Brücken.	190 191
H	Mhm.	192
J	Da ist es darum gegangen, alle in einen Kreis zu befördern ohne runterzufliegen, das war so eine Wippe. Ja ...	193 194
H	Wenn Du Eure Klasse beschreiben würdest, wie würdest Du sie beschreiben?	195
J	Also, den Klassenraum oder die Kinder auch?	196
H	Entschuldige, das habe ich jetzt nicht verstanden!	197
J	Unsere Kinder auch oder überhaupt die Klasse.	198

H	Die Klasse als Allgemeines, nicht einzelne Personen daraus, sondern, also wenn Du jetzt ...	199
J	Also, sehr lebhaft, wir sind sehr lustig. Die Klasse ist schön. Wir sind eigentlich gut miteinander, die meisten.	200 201
H	Warum könnt Ihr gut miteinander, hast Du Vorstellungen, was dazu beiträgt.	202
J	Also, wir tun jetzt nicht so Gruppen machen und tun andere ausschließen.	203
H	Mhm.	204
J	Sondern wir machen schon gemeinsam auch. Wir sind eigentlich alle Freunde und ja, wir haben eigentlich nix gegen andere.	205 206
H	War das von Anfang an so?	207
J	Nein!	208
H	Wie seid Ihr dann dazu gekommen. Was waren die Dinge, die Euch dabei geholfen haben?	209
J	Also, in der ersten Klasse, wie wir Hauptschule Ebenberg und Enzersfeld zusammengekommen sind haben wir uns nicht vertragen, weil wir uns nicht gekannt haben und so. Und mit der Zeit mit Projekten und so haben wir uns zusammen...	210 211 213
H	Gibt es Dinge, an die Du Dich erinnern kannst, die Euch geholfen haben, soweit zu kommen?	214
J	Nicht andere ausschließen, sehen, dass der wirklich nicht so schlimm ist.	215
H	Das ist ja noch recht schwierig, wenn an zuerst, wenn man neu zusammenkommt. Was hat Euch dann geholfen, dass Ihr so weit gekommen seid?	216 217
J	Die Lehrerin haltet auch immer zu uns und so. Und solche Sachen auch, dass man miteinander zieht und so.	218 219
H	Da heißt, die Lehrerin ist etwas wichtiges in Eurer Klasse!	220
J	Mhm.	221
H	Du hast jetzt viele positive Dinge aufgezählt von Eurer Klasse, gibt es auch negative Sachen von Eurer Klasse zu erzählen.	222 223
J	Ja, manchmal, wenn zum Beispiel nachher doch jemanden ein Schimpfwort rausrutscht dann sind die gleich, dann tun die gleich weiterraufen. Das ist nicht gut.	224 225
H	Und wie löst sich das dann wieder?	226
J	Die sprechen sich ... Also die Lehrerin sagt, sie sollen sich aussprechen.	227
H	Mhm.	228
J	Und das ist es.	229
H	Braucht Ihr immer die Lehrerin oder gibt es Situationen, in denen Ihr ohne die Lehrerin das schafft?	230 231
J	Ohne die Lehrerin auch. Wenn der eine sagt zum Beispiel, komm es bringt sich nix und der andere merkt das auch, dass das eh nix bringt, dann geht es auch.	232 233
H	Das heißt, Ihr schafft es immer solche Konflikte zu lösen, ohne dass dann jemand zum Schluss ausgeschlossen ist.	234 235
J	Meistens ja.	236
H	Wie fühlst Du Dich in Deiner Klasse?	237
J	Gut.	238
H	Gibt es etwas, was Deine Klasse von anderen Klassen unterscheidet in dieser Schule, was sie speziell macht. Auch zu anderen Klassen in anderen Schulen, von denen Du hörst.	239 240
J	Also, wir sind recht brav die meisten machen viel Blödsinn und Raufen ur viel, das machen wir eigentlich nicht so.	241 242
H	Ist das eine positive Eigenschaft Eurer Klasse.	243
J	Ja wir sind brav.	244
H	Ich kann mir auch vorstellen, dass man manchmal, wenn man jetzt so, wenn Ihr unter Freunden untereinander seid, dass es manchmal ... dass brav sein manchmal nicht das ist, was man weitererzählt, dass es eher cool ist, wenn es Konflikte und Raufereien gibt, tust Du Dir dann schwer das zu vertreten, dass es in Deiner Klasse nicht so abläuft, oder ist das gar nicht so, wie ich das erzählt habe.	245 246 247 248 249
J	Also ...	250

H	Verstehst Du, was ich meine?	251
J	Nein.	252
H	Also, wenn ich mich an meine Jugend zurückerinnere und wir dann so von unterschiedlichen Klassen geredet haben, dann ist es oft darum gegangen, wer ist der stärker, bei uns gibt es die cooleren Rauferein. Oder. Und zumindest bei mir war das so, dass man sich versucht hat gegenseitig zu übertreffen in den Erzählungen und deswegen frage ich mich, ob das bei Euch auch sein könnte und es dann schwierig ist zu vertreten, nein unsere Klasse ist eigentlich ... wir halten gut zusammen und das ist schön so.	253 254 255 256 257 258
J	Also eigentlich in unserer Klasse, dass das so ist, nein. Es ist nicht so und wir streiten nicht, wir machen nicht solche Machtkämpfe. Das ist eigentlich eh normal, außer es kann passieren, dass es in der Freizeit nur um einzelne Personen geht.	259 260 261
H	Mhm.	262
J	Aber so in der Klasse – nein.	263
H	Bist Du außerhalb Deiner Klasse in anderen Gruppen unterwegs.	264
J	Mit meinen Freunden ...	265
H	Mhm.	266
J	... aus meiner Klasse und aus der 2. Klasse habe ich auch Freunde.	267
H	Bist Du auch in Sportclubs, in der Musikschule oder sonst wo, wo Du mit anderen Leuten zusammen bist?	268 269
J	Feuerwehr. Feuerwehrjugend. Jugendrettung bin ich und ich bin manchmal im Jugendzentrum.	270
H	Wenn Du da mit Gruppen unterwegs bist, unterscheiden sich diese Gruppen von der Klasse.	271
J	Ja, das sind manchmal schon ... (Unverständliches)	272
H	Entschuldige, ich habe Dich nicht verstanden.	273
J	Da sind auch manchmal solche Schläger dabei.	274
H	Ja. Und gefällt es Dir dort besser, oder ist es in der Klasse schöner?	275
J	Ja also, die Schläger gehören eh nicht zu meinen Freunden, da gehen wir eh immer weg, ist ziemlich gleich.	276 277
H	Hat sich nach dem Projekt in Eurer Klasse etwas verändert.	278
J	Ja, schon.	279
H	Kannst Du das näher beschreiben, was sich da verändert haben könnte?	280
J	Also, wir streiten nicht mehr so viel, wir machen eher so zusammen, die Arbeit.	281
H	Kannst Du Dir vorstellen, was genau es in diesem Projekt gegeben hat, dass Ihr so weit gekommen seid?	282 283
J	Wir haben verschiedene eben so Spiele miteinander gemacht, wo wir erkannt haben, dass es nicht nur alleine geht sondern zusammen auch.	284 285
H	War das auch schwierig, das manchmal zu erkennen oder war das für Euch immer offensichtlich.	286
J	Ja also, weil manche haben das nicht erkannt und dann war es mit denen schwierig auch (unverständliches)	287
H	Hast Du das versucht, jemand anderen zu erklären in so einer Situation.	288
J	Ja.	289
H	Wie würdest Du das erklären?	290
J	Also, ich würde sagen, schau mal, wenn man gemeinsam etwas macht, erzielt man mehr, als wenn man alleine das macht.	291 292
H	Hat es während des Projektes auch negative Dinge gegeben, die Dir nicht gefallen haben.	293
J	Ja, am Anfang eben, dass die, manche ... ich habe es auch erst lernen müssen, aber dass manche trotzdem schon gewusst haben, dass es nur zusammen geht, aber trotzdem alleine, also das trotzdem alleine machen wollten.	294 295 296
H	Und wie habt Ihr es dann geschafft, es trotzdem gemeinsam zu machen?	297

J	Dass man ... Dass wir Ihnen das gesagt haben, gezeigt haben, dass wir nachher noch Spiele so gemacht haben. Bei manchen Spielen haben sie nachher doch gesehen.	298 299
H	Kannst Du Dich noch an das ‚Laufende A‘ erinnern?	300
J	Ja.	301
H	Welche Funktion hast Du dabei gehabt?	302
J	Ich war hinten am Seil und habe schauen müssen, dass es nicht nach hinten kippt.	303
H	Wie war das Für Dich?	303
J	... nicht nach vorne Kippt ... Es war recht cool, weil wir wirklich gemeinsam haben schaun müssen, dass dem in der Mitte nichts passiert, dass es nicht umfliegt.	304 305 306
H	Macht es auch Angst, so Verantwortung zu übernehmen?	307
J	Ja, man muss schon nachdenken, was man macht, aber es ist gut gegangen.	308
H	Wie seid Ihr ... Wie habt Ihr es geschafft, die Rollen aufzuteilen, war das schwierig?	309
J	Ich glaube, da wurden wir eingeteilt oder?	310
H	Wärst Du auch gerne in diesem ‚A‘ gestanden, hättest Du das auch gerne ausprobiert?	311
J	Ja, wäre schon cool gewesen, aber ich bin einverstanden ich gebe nach (eher unverständlich)	312
H	Okay, gut. Du bist ja nächstes Jahr dann in der Abschlussklasse von der Hauptschule. Hast Du schon eine Vorstellung, was Du danach machen möchtest?	313 314
J	Ja, also, ich möchte, ich weiß noch nicht, ob ich in eine Schule weitergehe oder nicht, aber ich möchte so Zahntechniker werden oder so.	315 316
H	Kannst Du Dir vorstellen, dass solche Projekte, dass diese Projekt Dir etwas bringt für Deinen weiteren Lebensweg?	317 318
J	Ja.	319
H	Was könnte das genau sein?	320
J	Dass man eben mit Menschen etwas zusammen macht.	321
H	Okay, dann danke ich für das Interview.	322

12.4.7. Adil

	1. INTERVIEW ADIL	
H	Okay, ich würde gerne wissen, wann Du das erste Mal von diesem Training erfahren hast?	1
J	Von diesem Training haben wir voriges Jahr erfahren und Thema war Miteinander, Gegen... Miteinander statt Gegeneinander.	2 3
H	Mhm	4
J	Und also, da haben wir immer gelernt, dass wir miteinander sind statt gegeneinander immer Zusammenarbeit macht und solche Spiele, Trainings.	5 6
H	Wie Du das erste Mal von diesem Training gehört hast, was hast Du Dir dabei gedacht?	7
J	Also, ich habe mir gedacht, dass uns halt in der Klassengemeinschaft miteinander sind, dass wir nicht in anderen Gruppen sind halt in der Klasse. In der Klasse sind zum Beispiel immer andere Gruppen. Einer ist zum Beispiel immer in einer Seite, einer ist in anderer Seite. Und sie wollen glaube ich, dass wir immer miteinander sind.	8 9 10 11
H	Und warum wollen sie das?	12
J	Naja, halt ihre Berufe sind so, glaube ich.	13
H	Hat das irgendeinen Vorteil?	14
J	Vorteil für uns schon.	15
H	Und welchen Vorteil für Euch hat das, was ist dann besser?	16
J	Also, dass wir, dass wir uns, dass wir uns halt mehr über uns erfahren, dass wir uns kennen.	17
H	Ist das auch etwas, was Du Dir wünschst?	18
J	Ja, nicht so, aber ...	19
H	In was für einer Gruppe bist Du in der Klasse?	20
J	Ja halt, ich bin ein Türke und wir sind immer zusammen.	21
H	Und ist daran etwas schlechtes?	22
J	(Unverständliches verneinen)	23
H	Warum wollen dann Eure Lehrer, dass es anders wird?	24
J	Dass es anders wird, also	25
H	Wie Du das erste Mal von diesem Projekt erfahren hast, hast Du gedacht, das ist etwas gutes oder hast Dir gedacht, das brauchen wir nicht? Oder ..	26 27
J	Zuerst habe ich gesagt, es ist mir egal und das brauchen wir nicht und dann ich gesehen, dass sie immer für uns da sind und dann habe ich gesagt, das ist etwas Gutes für uns.	28 29
H	Kannst Du ein Beispiel geben dafür, woran Du gemerkt hast, dass sie immer für Euch da sind?	30
J	Beispiel ...	31
H	Warum glaubst Du, machen die Lehrer so etwas, organisieren sie solche Trainings für Euch.	32
J	(Unverständliches)	33
H	Es gibt ja nicht nur den Lehrer, sondern auch den Direktor und die Schulbehörde, die ja auch Geld geben dafür, damit so ein Training stattfinden kann. Hast Du eine Vorstellung davon, warum die das machen?	34 35 36
J	Ja, halt für die Klasse, für die Gemeinschaft.	37
H	Und glaubst Du, dass die Schule davon profitiert, wenn die Klassengemeinschaft besser ist als in den ...	38 39
J	Schon.	40
H	Merkst Du das für Dich persönlich auch oder ist das für Dich egal.	41
J	Ja, ich merke es.	42
H	Woran merkst Du das?	43
J	Ja halt, wir ... die anderen zum Beispiel, die ... vorher haben sie nicht mehr mit uns geredet und so und dann sind sie hergekommen und also wir waren gemeinsam.	44 45
H	Mhm. Wer sind die anderen?	46
J	Ja, halt die Österreicher, wir sind die Ausländer.	47

H	Und spürst Du das häufig, dass du als Ausländer ... also, dass Dich jemand als Ausländer einteilt. Ich weiß jetzt nicht, ob Du tatsächlich ... ob Du die Österreichische Staatsbürgerschaft hast, aber das ist auch nicht so wichtig.	48 49 50
J	Ja, ich habe die österreichische ...bürgerschaft ... Staatsbürgerschaft und bin hier in Baden geboren.	51 52
H	Warum empfindest Du Dich dann als Ausländer, oder warum wirst Du eingeteilt als Ausländer?	53 54
J	Ja, halt meine Eltern, meine Großeltern kommen aus der Türkei. Man kann sich ja nicht so schnell als Österreicher oder von einem anderen Land einteilen.	55 56
H	Und glaubst Du, dass dann hilft, dass Ihr ... diese Teilung in der Klasse zu überwinden – ein Training.	57 58
J	Ja, wenn Du immer mitmachst, das willst, dann geht es schon, aber wenn Du sagst, na egal, für mich ist es halt ... das brauche ich nicht, das geht nicht.	59 60
H	Gibt es Leute, die das ... die sagen, das brauchen wir nicht, in Eurer Klasse.	61
J	Ja, ein paar schon.	62
H	Und hat es sich was verändert durch das Training, oder gibt es die immer noch?	63
J	Ja halt, wie gesagt, wenn sie das wollen, dann geht es schon, aber wenn sie sagen, egal, dann geht es nicht.	64 65
H	Und, wenn Du Eure ... noch mal zuerst ... Warum glaubst Du, machen die Trainer solche Projekte?	66 67
J	Die Trainer ...	68
H	Was glaubst Du, wer solche Berufe ergreift, also ein Trainer, der verdient auch sein Geld damit, der hat auch eine Ausbildung gemacht – oder sie, was glaubst Du, welche Art von Menschen machen solche Berufe?	69 70 71
J	Naja, Lehrer oder halt einer von den Trainern war Lehrer, oder Sozialpädagogik.	72
H	Wenn Du Eure Klasse beschreiben müsstest, wie würdest Du jemanden anderen, der Eure Klasse gar nicht kennt, Eure Klasse ... von Eurer Klasse erzählen?	73 74
J	Die Klasse ... Halt zum Beispiel beim ... diesen vorigen Montag, haben wir unseren ersten Tag gehabt und da haben wir in den ersten Trainings ausgemacht, dass wir zum Beispiel, wer ein Haustier besitzt musste das beschreiben, da haben wir uns halt mehr gekannt. Also.	75 76 77
H	Bist Du außerhalb der Klasse auch noch in Gruppen zusammen, in Deiner Freizeit.	78
J	Ja.	79
H	Ist das anders als in der Klasse?	80
J	Ja, schon	81
H	Was ist daran anders?	82
J	Ja halt in der Klasse, sind wir nur für 5-6 Stunden da und da sind wir, da sehen wir uns halt mehr. Wir spielen und führen Aktivitäten durch, so wie Fußballspielen.	83 84
H	Gibt es etwas schlimmes, was auf diesem Training passieren könnte?	85
J	Glaub nicht.	86
H	Und was wäre das Beste, was auf so einem Training passieren könnte?	87
J	Das Beste ... das die Trainer ihren Erfolg können abschließen.	88
H	Also Du meinst, dass es für die Trainer wichtig ist, dass es gut läuft? Und gibt es etwas, wo es für die Klasse wichtig sein könnte?	89 90
J	Für die Klasse? Also, dass wir immer zusammen sind, immer miteinander helfen.	91
H	Bei dem Training, wie fühlst Du Dich da, ist es für Dich angenehm oder ist es für Dich Unangenehm.	92 93
J	Ja also, es gibt manche Übungen, die sind ganz spannend, da fühle ich mich gut und es gibt manche, halt solche ist eigentlich egal.	94 95
H	Ja ... und kannst Du ein Beispiel nenne für so eine Übung, wo Du Dich wohl fühlst?	96

J	Vorigen Montag, da haben wir so etwas gemacht, da haben wir, also auf einer Insel auf eine andere Insel gegangen und zwar so, dass man mit so kleinen quadratförmigen Teppichen gegangen, halt in der Gruppe, so 6 – 7 Leute und da waren wir immer zusammen, miteinander geholfen, das hat mir gefallen, das war spannend.	97 98 99 100
H	Und hast Du so ein Beispiel für eine Übung, wo es Dir egal ist?	101
J	Beispiel ... Ja also zum Beispiel Seilziehen, die stärkere Mannschaft gewinnt eh halt	102
H	Okay, gut Danke für das Interview.	103
	2. INTERVIEW ADIL	
H	Ich würde gerne von Dir wissen, woran Du Dich noch erinnerst, also dass Du erzählst von dem Projekt, das Du mit dem Markus Guttman gemacht hast.	104 105
J	Ja, wir haben ... er ist zu uns in die Klasse gekommen, hat sich vorgestellt, hat uns über das Projekt erzählt, was war, halt was wir alles machen, ja dann mussten wir Plakate machen von was uns ... was unsere größten Ängste, was unsere größten Wünsche ... Wir sind dann öfters rausgegangen, haben da etwas gemacht mit der Klasse. Sonst glaube ich, kann ich mich an nichts mehr erinnern.	106 107 108 109 110
H	Wenn Du Deine Klasse beschreiben müsstest, wie würdest Du sie beschreiben?	111
J	Nett ... nett ... klug und sonst fällt mir nichts ein.	112
H	Gibt es etwas, was sie von anderen Klassen unterscheidet, in dieser Schule, aber auch von Klassen in anderen Schulen von denen Du gehört hast?	113 114
J	Ja, wir halten mehr zueinander, miteinander.	115
H	Mhm	116
J	Ja	117
H	Gibt es auch Konflikte in Eurer Klasse?	118
J	Ja, meistens.	119
H	Wie entstehen solche Konflikte?	120
J	Durch Schimpfwörter, Streitereien oder irgendetwas.	121
H	Und wie löst Ihr solche Konflikte.	122
J	Auseinandernehmen und mit denen reden und ja, dass die einfach sich ignorieren sollen, nicht mehr miteinander reden oder irgendetwas.	123 124
H	Hat das von Anfang an funktioniert, Ihr seid ja jetzt schon 4 Jahre zusammen oder hat sich das verändert, wie Ihr diese Konflikte lösen könnt	125 126
J	Wo wir in der ersten Klasse, wo wir uns alle kennen gelernt haben, da waren ... da haben sich halt die, die in der Volksschule miteinander waren, die sind mit denen geblieben und die anderen mit den anderen halt und dann so im Laufe der Jahre haben wir uns näher kennen gelernt, also mit diesen Projekten und halt diesen Sachen.	127 128 129 130
H	Mhm. Also durch das Projekt hat sich etwas verändert?	131
J	Ja, schon.	132
H	Kannst Du das näher beschreiben, was sich da verändert hat?	133
J	Wir kennen uns alle näher, wir verstehen uns besser und es gibt nicht mehr so viele Streitereien wie früher.	134 135
H	Mhm. Kannst Du so eine Streiterei beschreiben, die es früher gegeben hat und jetzt nicht mehr gibt.	136 137
J	Ja zum Beispiel, wenn jetzt jemand Dich beschimpft, dann gehst Du auf ihn los.	138
H	Und wie würdest Du das jetzt machen ...	139
J	Ich ...	140
H	... oder wie machen das die Leute in Deiner Klasse jetzt?	141
J	Die meisten machen es eh noch so, aber die anderen sagen ‚Redets miteinander oder geht Euch aus dem Weg‘ (unverständliches)	142 143
H	Wie fühlst Du Dich in Deiner Klasse?	144
J	Sehr gut!	145
H	Was führt dazu, dass Du Dich wohl fühlst in Deiner Klasse?	146

J	Gemeinschaft, wie die Schüler mit mir umgehen und so.	147
H	Mhm, hat das, wie die Schüler mit Dir umgehen auch etwas damit zu tun wie Du mit den Schülern umgehst?	148 149
J	Ja, glaube schon.	150
H	Hast Du Dich da entwickelt, ist das anders in der ersten Klasse wie jetzt, wie Du mit anderen umgehst?	151 152
J	Ja!	153
H	Kannst Du das ein bisschen beschreiben?	156
J	In der ersten zum Beispiel war ich – so gesagt – Außenseiter und jetzt halt wie in der ersten, zweiten und dritten bin ich halt ... respektieren mich die Leute und ich respektiere sie, wir mögen uns jetzt alle so gesagt.	155 156
H	Wenn Du jetzt einen jüngeren Bruder hättest oder wenn sagen wir Du Kinder hättest und die auch das Problem hätten, ein Außenseiter zu sein, was würdest Du denen raten, damit sie das so machen können wie Du, könntest Du denen einen Tipp geben.	157 158 159
J	Die sollten schauen, was die anderen zum Beispiel machen und dann ... wenn es etwas gutes ist, zum Beispiel Fußballspielen oder irgendetwas anderes, sollte er das auch machen und ja dann könnte er, dann würde er ja in der Gemeinschaft aufgenommen werden.	160 161 162
H	Mhm. Hast sich etwas verändert nach dem Projekt, das Ihr mit dem Markus gemacht habt?	163
J	Ja. Wir alle haben uns näher kennen gelernt, wir haben öfter ... die meisten treffen sich jetzt, halt wir treffen uns so in der Freizeit und unternehmen viel mehr.	164 165
H	Bist Du außerhalb der Schule auch in Gruppen unterwegs.	166
J	Ja, mit den ganzen von meiner Klasse und von der B-Klasse.	167
H	Unterscheidet sich das, wenn Ihr außerhalb der Schule unterwegs seid?	168
J	Ja.	169
H	Wie ... Was unterscheidet sich da.	170
J	In der Schule zum Beispiel da sind wir eher braver, machen nicht so viel, wir reden nur hier, in der Freizeit, da spielen wir mehr, da machen viel mehr, da reden wir viel mehr und ja.	171 172
H	Mhm. Ist es denn in der Freizeit leichter oder ist es denn in der Klasse leichter?	173
J	In der Freizeit.	174
H	Warum ist es in der Freizeit leichter?	175
J	Da fühlst Du Dich nicht so beobachtet.	176
H	Von wem fühlst Du Dich in der Klasse beobachtet?	177
J	Naja eh von niemanden, aber wenn man zum Beispiel ein Geheimnis aussagen will in der Klasse, dann hört es zum Beispiel irgendjemand und erzählt es herum, das will man ja nicht und in der Freizeit kann man irgendwo hingehen und es denen erzählen, dem oder die.	178 179 180
H	Wie ist das so, wenn jemand ein Geheimnis weitererzählt von dem man das nicht will	181
J	Schlecht, nicht gut.	182
H	Ist es dann schwierig, Vertrauen zu haben in der Klasse – mehr als Außerhalb, ist es vielleicht das?	183 184
J	Das schon, das kann sein, aber jetzt haben wir jetzt ehrlich keine Probleme.	185
H	Gibt es auch Dinge, die außerhalb der Klasse schwerer sind?	186
J	Ja, zum Beispiel, wenn jemand von ... irgendetwas anderes machen will und was anderes, dann wird vielleicht irgendetwas sein, und so nicht.	187 188
H	Was ist es dann, was es in der Klasse leichter macht, wenn zwei unterschiedliche Sachen machen wollen, man leichter zu einem Gemeinsamen kommt?	189 190
J	Dann entscheidet die ganze Klasse miteinander und dann kommt, dann sagt zum Beispiel auch ich sag zu Abdul und er sagt zu mir okay machma das, dann machen wir das auch zusammen.	191 192 193
H	Okay. Was sind die Szenen oder was sind die Dinge, die Dir am besten gefallen haben im Projekt?	194 195

J	Das mit dem Tandemfahren, das war nicht, das war mit jemanden anderen oder? Wo wir mit den Afghanen gefahren sind mit dem Fahrrad.	196 197
H	Ich war leider nicht bei allen mit dabei.	198
J	Okay, dann da wo wir raufgegangen ... raufgefahren sind auf dem ... auf den Hügel, das war zum Beispiel gut.	199 200
H	Mhm. Was war dort, was Dir besonders gefallen hat?	201
J	Wir haben gegessen miteinander, wir haben Projekte miteinander gemacht halt, einer hatt eine Augenbinde rum und der andere musste den nehmen und so Vertrauenssache.	202 203
H	Gibt es so ähnliche Situationen auch in der Klasse, wie Du sie dort erlebt hast in der ... also während der regulären Schulzeit?	204 205
J	Ja zum Beispiel ... zählt das jetzt auch, wenn zum Beispiel jemand eine Hausaufgabe vergisst und er sie in der Pause macht und der andere schaut ob ein Lehrer kommt und ihn nicht erwischt.	206 207 208
H	Mhm.	209
J	Das zum Beispiel.	210
H	Hat Euch das Projekt es Euch erleichtert, Euch gegenseitig zu helfen?	211
J	Ja	212
H	Hat es auch negative Sachen gegeben während des Projektes?	213
J	Ich glaube nicht, ich hätte auch nichts bemerkt.	214
H	Okay. Kannst Du Dich noch an das ‚Laufende A‘ erinnern?	215
J	Ja, das war am Sportplatz, da haben wir allen zusammengezogen, damit wir es bewegen können, genau einen, wo wir es bewegen mussten. Es gab 4 Gruppen, diese 4 Gruppen haben dann gezogen daran und haben versucht es zu bewegen und aufzustellen und zu gehen damit.	216 217 218 219
H	Was hast Du für eine Funktion gehabt.	220
J	Ich musste ... Ich musste schaun, dass alles in Ordnung ist, halt in meiner Gruppe, weil einer hat die ganze Zeit gezogen und das wollten wir nicht und dann habe ich gesagt, ziehe nicht so fest, da hat er aufgehört zu ziehen.	221 222 223
H	Wie ist das, wenn man die Verantwortung hat und sieht, dass jemand etwas macht, wo etwas Schlimmes passieren könnte und man selber ist dafür verantwortlich.	224 225
J	Na dann habe ich halt die Verantwortung für den übernommen, damit er sich nicht verletzt oder jemand anderen von der Gruppe verletzt.	226 227
H	Macht das Angst, wenn sich jemand verletzen könnte?	228
J	Schon.	229
H	Wie kannst Du mit dieser Angst umgehen?	230
J	Ich versuch ... ich versuch zu helfen und wenn ich es schaffe, dann ist die Angst eh überwunden.	231 232
H	Mhm. Wie habt Ihr Euch die Funktionen aufgeteilt.	233
J	Einer ... einer sollte hinten bleiben, etwas stärker ziehen, einer sollte vorne so das Seil bewegen, die in der Mitte sollten halt schaun, dass es in der Mitte stabil ist.	234 235
H	Okay, hat es auch Diskussionen darüber gegeben?	236
J	Nicht wirklich, nur mit dem einen Schüler da, der die ganze Zeit gezogen hat.	237
H	Mhm. Warum hat er das gemacht, hast Du eine Vorstellung davon?	238
J	Vielleicht um sich wichtig zu fühlen ... stark ... keine Ahnung?	239
H	Kannst Du das verstehen, dass jemand sich wichtig fühlen will?	240
J	Ja, vielleicht war er als Kind nicht gerade der Beliebteste, in der Volksschule oder so.	241
H	Was kann man da machen, um jemand dazu zu bringen, dass er da sich wichtig fühlt und trotzdem seine Funktion erfüllen kann.	242 243
J	Er sollte jetzt zum Beispiel machen, was ihm ein Schüler sagt, ein Klassenkamerad, kannst mir bitte das bringen oder irgendetwas, dann kann er sich auch wichtig fühlen, dass man ihn mag und so.	244 245 246

H	Mhm. Du bist jetzt in der Abschlussklasse. Hast Du schon Vorstellungen davon, was Du gerne danach machen möchtest?	247 248
J	Ja, ich möchte arbeiten gehen, in eine Lehre ... anfangen.	249
H	Mhm. Kannst Du Dir vorstellen, dass das, was Ihr in diesem Projekt gemacht habt Dir helfen kann?	250 251
J	Ja! Weil ich glaube ich werde da in dem Beruf, ich suche einen Beruf, wo ich in der Gruppe arbeiten kann, weil ich halt gut mit einer Gruppe umgehen kann und das mit diesem Projekt Miteinander statt Gegeneinander hat mir sehr geholfen ...	252 253 254
H	Mhm.	255
J	... damit wir jetzt etwas miteinander unternehmen können.	256
H	Waren die Trainer auch ein bisschen ein Vorbild dann?	257
J	Ja.	258
H	Kannst Du das genauer beschreiben, was an ihrem Verhalten oder an dem, was sie gemacht haben war vorbildhaft.	259 260
J	Die haben uns ... die waren nicht so streng mit uns. Die haben ... Wir haben zum Beispiel ... Während des Projektes gab es ja auch Streitereien, die haben uns als Optionen A auseinanderzutun und haben uns hingesetzt und haben darüber geredet, was da war, dann gab es irgendwann diesen Ball über das Projekt zu reden, was uns alles gefallen hat. Es gab einmal dieses Seilspringen, damit man so durchläuft, das war auch miteinander, da sind wir zu viert ... zu fünft durchgelaufen. Sonst weiß ich nicht mehr.	261 262 263 264 265 266
H	Vielen Dank für das Interview.	267

12.4.8. Marijan

	1. INTERVIEW MARIJAN	
H	Ich würde gerne von Dir wissen, wann Du das erste Mal von dem Training erfahren hast, dass Ihr so etwas macht.	1 2
J	Wir haben zuerst in der Schule darüber geredet, weil wir eigentlich wo hingefahren wären auf Schullandwochen, dadurch, dass manche nicht mitfahren wollten, haben wir uns halt so ausgemacht gehabt, dass wir uns halt Projektetage jetzt haben und dann haben wir sie halt gehabt.	3 4 5 6
H	Und wie Du das erste Mal davon gehört hast, was hast Du Dir da vorgestellt von dem, was ihr da machen werdet?	7 8
J	Ja, dass wir halt viel miteinander machen werden, dass wir halt auch schauen, dass wir besser miteinander umgehen und so.	9 10
H	Glaubst Du, ist das etwas, was Eure Klasse braucht?	11
J	Naja.	12
H	Also es gibt ... Naja bedeutet einerseits schon, andererseits nicht, was sind so Gründe, warum Ihr das braucht?	13 14
J	Dass ... dass wir auch Rücksicht nehmen auf die anderen, die was nicht so gut ... also Deutsch sprechen oder so halt. Und ...	15 16
H	So ein Teil ist ‚Nein‘, gibt es Gründe, warum Ihr das nicht braucht?	17
J	Weil wir in unserer Klasse eh – im Prinzip – gut miteinander auskommen.	18
H	Wie Du das gehört hast, dass Ihr so Projektetage machts, hast Du da das Gefühl gehabt, das ist etwas, worauf Du Dich freust, oder hast Du das Gefühl gehabt, das ist etwas, was Du eigentlich nicht brauchst, was Du eigentlich nicht machen möchtest?	19 20 21
J	Ich habe mich im Prinzip schon irgendwie darauf gefreut.	22
H	Was ist ... Kannst Du das genauer sagen, was es ist, worauf Du Dich gefreut hast?	23
J	Dass wir mal alle gemeinsam was miteinander unternehmen ...	24
H	Mhm	25
J	... dass keiner ausgeschlossen wird und so	26
H	Passiert das öfters mal in der Klasse, dass einer ausgeschlossen wird?	27
J	Eigentlich nicht.	28
H	Aber trotzdem hast Du Angst davor.	29
J	Ja schon, weil wenn alle immer gemeinsam sind und dann zum Beispiel einer alleine ist, ist das ungerecht.	30 31
H	Wirst Du manchmal in der Klasse ausgeschlossen.	32
J	Nein.	33
H	Wer wird manchmal in der Klasse ausgeschlossen?	34
J	Eigentlich keiner	35
H	Okay, das ist so eine Angst, die Du hast, dass das mal passieren könnte, aber ...	36
J	Nicht so doll.	37
H	Genau. Und, was Meinst Du, warum Eure Lehrer solche Projektetage für Euch vorgeschlagen haben?	38 39
J	Keine Ahnung, dass ... ja ... dass wir miteinander gut auskommen.	40
H	Meinst Du, dass die Lehrer sich gar nix dazu überlegt haben, oder ...	41
J	Doch, ich glaub schon, aber ... ja.	42
H	Ist es öfters so, dass ... dass Du annimmst, was Eure Lehrer Euch sagen, oder hältst Du es sinnvoll manchmal zu hinterfragen, was Eure Lehrer Euch anbieten?	43 44
J	Ja, also, wir nehmen schon an und fragen manchmal, warum und so.	45
H	Was sind so Dinge, warum ihr nachfragt?	46
J	Wenn uns etwas irgendwie nicht so ganz klar ist oder so.	47
H	Kannst Du so etwas beschreiben, was Euch nicht so ganz klar ist?	48
J	Nein.	49

H	Es gibt ja in der Schule nicht nur die Lehrer, sondern es gibt auch den Direktor und es gibt die Schulbehörde, das sind so die Leute, die dann im Land dafür zuständig sind, dass alle Schulen funktionieren. Und die haben dem Projekt ja auch zugestimmt. Kannst Du Dir vorstellen, warum solche Leute dem Projekt zustimmen.	50 51 52 53
J	Dass die vielleicht wollen, dass wir eine Klassengemeinschaft haben und dass wir alle miteinander gut auskommen und weil wir uns eh fast alle jeden Tag sehen in der Schule.	54 55
H	Und meinst Du, kann das Projekt das erreichen?	56
J	Schon!	57
H	Wie kann es das erreichen?	58
J	Weil wir spielen viele Spiele miteinander und wenn man miteinander was macht, dann kommt man halt auch in Kontakt und ja ...	59 60
H	Was glaubst Du, warum die Trainer solche Projekte machen?	61
J	Weil sie uns helfen wollen.	62
H	Mhm	63
J	Und ja.	64
H	Das ist ja auch ein Beruf, so Trainer zu sein, das heißt, man hat dafür eine Ausbildung gemacht, bekommt dafür Geld bezahlt. Was meinst Du, welche Art von Mensch man sein muss, damit man so einen Beruf ergreift.	65 66 67
J	Ein sehr positiver Mensch, der muss sehr viel Menschen machen und wollen auch und ja.	68
H	Hast Du schon mal Menschen erlebt, die diesen Beruf machen oder so einen ähnlichen Beruf und die das nicht ..., die dafür nicht geeignet sind?	69 70
J	Nein.	71
H	Wenn Du Eure Gruppe beschreiben würdest, wie würdest Du sie jemand anderem, der sie nicht kennt ... was würdest Du dem über Eure Gruppe als Klasse erzählen.	72 73
J	Hin und wieder chaotisch, nett, ja, und immer hilfsbereit und ja.	74
H	Kannst du fürs chaotisch ein Beispiel geben?	75
J	Ja, dass wir halt immer ziemlich lustig sind, in der Klasse und so.	76
H	Was ist daran lustig in der Klasse?	77
J	Naja, weil einer mal immer Witze erzählt, oder wir lachen und so.	78
H	Und dann wird es chaotisch.	79
J	Ja, halt schon, weil ... also wir lachen dann alle immer miteinander und ja.	80
H	Und ist das Chaos dann etwas Positives oder etwas Negatives?	81
J	Etwas Postives.	82
H	Gibt es manchmal, dass dieses Chaos auch etwas Negatives ist?	83
J	Nein, ...	84
H	... Und ... entschuldige ... ja ...	85
J	... eigentlich nicht.	86
H	Und hast Du ein Beispiel dafür, wie Ihr als Klasse nett seids?	87
J	Dass wir uns zum Beispiel – jemanden immer trösten, dass wenn jemand Hilfe braucht, wir ihm auch helfen und so.	88 89
H	Hast Du ein konkretes Beispiel, wo ihr jemanden mal trösten habt müssen.	90
J	Ja, zum Beispiel heute, wegen einer Note und sie hat halt geweint (unverständliches)	91
H	Und haben da andere in Deiner Klasse auch geholfen?	92
J	Ja, die haben ihr auch zugesprochen.	93
H	Und das ist ja dann so etwas, wo der Lehrer, der als Vertreter von der Schule, der ja quasi diese Note gibt, die ja vielleicht auch gerechtfertigt ist oder nicht gerechtfertigt ist, dann dazu die Klasse, wie schafft es dann die Klasse, quasi mit dem Lehrer wieder auszukommen und dann auf der anderen Seite dem Schüler zu helfen, wenn er traurig ist? wenn der gerade zurückgewiesen worden ist von dem Lehrer mit einer schlechten Note.	94 95 96 97 98
J	Dann besprechen wir das und wir reden trotzdem irgendwie unter der Stunde oder nach der Stunde darüber.	99

H	Mit wem?	100
J	Da fragen wir den Lehrer halt, entweder wieso oder wenn die Pause – das ist die 5-Minten Pause – dann reden wir mit Ihr mit derjenigen oder diejenigen.	101 102
H	Und kommt da etwas heraus, wenn ihr mit den Lehrern ...	103
J	Ja	104
H	... mit den Lehrern redet über Noten – über schlechte Noten?	105
J	Naja, ich war eigentlich nicht so oft dabei, wenn es darum gegangen ist.	106
H	Und wer ist dann oft dabei, wenn es darum geht.	107
J	Ich weiß nicht.	108
H	Okay. Und. Bist Du außerhalb von Deiner – also in der Freizeit, auch in Gruppen zusammen mit anderen Kindern oder Jugendlichen.	109 110
J	Eigentlich eh jeden Tag.	111
H	Und, was ist der Unterschied zwischen den Gruppen mit denen Du in Deiner Freizeit unterwegs bist und zwischen der Klasse?	112 113
J	Dass andere Leute sind und ja.	114
H	Also, die anderen Gruppen mit denen Du zusammen bist, sind auch chaotisch und lustig, oder chaotisch und nett und hilfsbereit hast Du ja gesagt.	115 116
J	Ja, das sind eigentlich eh im Prinzip alle Menschen, da kann man nix sagen.	117
H	Okay. Also Du hast nie mit Menschen zu tun, die nie ... nicht so sind.	118
J	Nein, weil ich mit denen im Prinzip nix zu tun haben will.	119
H	Und Du hast Glück in der Klasse, dass es so jemanden nicht gibt in der Klasse.	120
J	Nein eigentlich nicht.	121
H	Wenn Du Dir das Training vorstellst, was ist da das schlimmste, was da passieren könnte bei so einem Training?	122 123
J	Das schlimmste, das irgendjemand verletzt oder, dass jemand überhaupt nicht mitmachen will oder so.	124 125
H	Und was ist das Beste, was passieren könnte.	126
J	Das Beste wäre halt, dass wir alle trotzdem ... trotzdem schon so gut miteinander auskommen, dass wir noch besser miteinander auskommen.	127 128
H	Okay gut, Danke für das Interview.	129
	2. INTERVIEW MARIJAN	
H	Ich würde Dich auch bitten, dass Du mir ein bisschen was erzählst, woran Du Dich noch erinnern kannst von dem Projekt, was der Markus mit Euch gemacht hat.	130 131
J	Ja, dass wir draußen waren, dass wir ein Plakat gest... ja gemacht haben. Miteinander statt Gegeneinander und dass wir sehr viel im Team gearbeitet haben, es gab eigentlich keinen Streit und wir haben uns davor ausgemacht, wie wir das machen und eigentlich war das immer so gemischt und da haben sich eigentlich keine Gruppen gebildet, so hat jeder zusammengearbeitet. Das habe ich also gut empfunden, ja, sonst eigentlich nichts.	132 133 134 135 136
H	Kannst Du Deine Klasse ein bisschen beschreiben.	137
J	Ja, also, ich finde meine Klasse toll, weil eigentlich wir reden, also ich rede mit jedem, verstehe mich eigentlich mit jedem sehr gut, und es gibt ein paar Mal Auseinandersetzung, aber die sind gleich wieder gelöst und ...	138 139 140
H	Wie entstehen solche Auseinandersetzungen?	141
J	Ja, zum Beispiel, wenn die Ausländer auf ihre Sprache reden, da fühlen sich die meisten ange-redet, zum Beispiel, dass die anderen über die reden und sie sind so ... da gehen sie meistens zur Lehrerin und so entsteht der Streit.	142 143 144
H	Also entsteht der Streit, weil jemand zur Lehrerin geht.	145
J	Ja meistens.	146
H	Was wären da Alternativen?	147
J	Dass man hinget und sagt, könntet Ihr bitte Deutsch reden, weil das geht so nicht.	148
H	Die Lehrerin ist ja jemand dritter quasi, ...	149

J	Ja.	150
H	... dann gibt es einen Konflikt und dann gibt es jemand von Außen. Manchmal braucht es jemanden von Außen und manchmal braucht es niemanden von Außen.	151 152
J	Ja, wenn es also schlimmere Konflikte sind, dann schon, wenn es kleiner sind, das lösen wir dann selber.	153 154
H	Wie sind ... wie schauen solche Konflikte aus, die Ihr selber löst?	155
J	Das mit dem Deutsch reden ...	156
H	Mhm.	157
J	... das lösen wir auch selber. In der vierten geht das schon und sonst zum Beispiel, wenn es eine Rauferei gibt, dann holen wir die Lehrerin.	158 159
H	Kannst Du Dich ein bisschen hineinversetzen in die Türken, warum sie türkisch reden.	160
J	Ja, weil sie nicht wollen, dass sie jemand versteht.	161
H	Mhm. Und meinst Du, dass sich die Türken in Euch hineinversetzen können, warum Ihr wollt, dass sie nicht türkisch reden.	162 163
J	Nein.	164
H	Und hat das dann ... habt Ihr schon mal versucht das allgemein zu lösen. Dass Ihr gesagt habt, was Euch stört, dass sie gesagt haben, was sie stört.	165 166
J	Ja, das haben wir schon öfters gemacht. Da ist die Lehrerin gekommen, ja die dürfen ja nicht hauptsächlich in der Schule türkisch reden. Dann sind wir öfters ein paar mal zur Lehrerin und die Lehrerin hat das dann selber beobachtet, dann ist unser Klassenvorstand gekommen und hat mit uns geredet. Und wir, ja also unsere Seite, wir haben gesagt, was uns stört und was tendenziell stört.	167 168 169 170
H	Hat das etwas gebracht?	171
J	Nein.	172
H	Bist Du auch außerhalb von Deiner Klasse in Gruppen unterwegs?	173
J	Ja.	174
H	Und was unterscheidet das, wenn Du in einer Gruppe außerhalb der Klasse unterwegs bist und die Klassengemeinschaft.	175 176
J	Bei mir gar nichts, weil so wie ich draußen bin, bin ich auch in der Schule.	177
H	Bist Du in irgendwelchen Sportclubs oder zum Beispiel in der Musikschule oder irgendetwas?	178
J	Nein.	179
H	Okay. Gibt es auch irgendetwas nega... das hatten wir schon ... Hat sich etwas verändert nach dem Projekt in Eurer Klasse.	180 181
J	Am Anfang ja, weil wir haben halt in der Klasse auch Außenseiter und der hat sich ein bisschen in die Gruppe integriert und das haben wir auch super gefunden, weil ihn eigentlich auch, also auch die Ausländer, die haben ihn die ganze Zeit verarscht und solche Dinge, verspottet und dann haben wir eben das mit dem Markus besprochen und dann ja. Dann haben wir das Time Out Zeichen erfunden, wenn jemand etwas nicht passt, dann heißt es gleich aufhören und am Anfang, aber jetzt haltet sich keiner mehr daran.	182 183 184 185 186 187
H	Okay. Warum hat sich das wieder verändert?	188
J	Er ist zwar schon jetzt nicht mehr so der Außenseiter aber ...	189
H	Kannst Du Dich hineinversetzen, wie das so ist, ein Außenseiter zu sein?	190
J	Ja, es ist schlimm, wenn man keinen Vertrauten eigentlich in der Schule hat. Zum Beispiel, wenn man eine schlechte Note hat, dass man zu dem hingeht und sagt ja ... Trösten eben und das hat der Außenseiter eben nicht.	191 192 193
H	Und was verhindert ... Und was hindert Dich daran, ihn mehr in die Gruppe zu integrieren?	194
J	Also, ich rede mit ihm normal. Hallo, wie geht's und das Ganze. Ich rede mit ihm, aber den Ausländern kann er das nicht recht machen. Die verspotten ihn und ja dann ...	195 196
H	Und wenn ... wenn Du einen kleineren Bruder hättest oder wenn Du Dir überlegst, dass Du mal selber Kinder haben könntest und er wäre so ein Außenseiter in einer Klasse, wie würdest Du versuchen ... was würdest Du ihm empfehlen?	197 198 199
J	Ja ...	200

H	Wie würdest Du mit ihm reden?	201
J	Ich finde auch, Außenseiter ist man wegen den Klamotten.	202
H	Mhm.	203
J	Dass man ein bisschen zurückhaltender ist, dass man mehr zeigt, ja er ist da, er ist im Unterricht und nicht so die ganze Zeit zurückhaltend, dann interessiert sich eh sicher keiner für Dich.	204 205 206
H	Mhm.	207
J	Und ein bisschen lebensfroher sein, nicht die ganze Zeit so zurück ... ja	208
H	Wie kann man das machen, dass man lebensfroh ist.	209
J	Wenn man gute Freunde hat.	210
H	Mhm.	211
J	Aber das wird bei einem Außenseiter schwer sein. Oder zum Beispiel einen guten Freund hat und der bringt Dich also immer weiter und weiter und zeigt Dir neue Freunde und so wird man eben ... Und man lacht viel, Spaß hat man.	212 213 214
H	Hat es während des Projektes auch negative Ereignisse gegeben?	215
J	Ich finde eigentlich nicht. Also während den Projekttagen, da war alles okay und Super.	216
H	Ja.	217
J	Ich habe das alles auch sehr gut gefunden. Ah okay, ein bissi wars, weil es auch sehr heiß war und da waren wir sehr viel draußen. Das war halt ein bisschen negativ, aber das war eh nicht so schlimm.	218 219 220
H	Mhm.	221
J	Und sonst habe ich eh alles super gefunden. Die Spiele waren cool.	222
H	Ist dieses ... wenn Du draußen bist und es heiß ist und man nichts hat, um sich abzukühlen, das löst so ein Gefühl der Hilflosigkeit aus, gibt es so etwas – kannst Du Dich erinnern – gibt es so etwas in der Klasse auch manchmal?	223 224 225
J	Ich habe die Frage ganz ehrlich nicht so verstanden, wie Sie das meinen.	226
H	Wenn Du ein negatives Gefühl hast, wie zum Beispiel ‚Ah, es ist so heiß‘, erinnert Dich das manchmal an Situationen in der Klasse.	227 228
J	Mhm, ja, wenn es zum Beispiel in der Klasse so heiß ist und man hat nichts zum Trinken und man fragt jemanden, ob er was zum Trinken hat der hat was zum Trinken und der gibt es einem nicht, dann fühlt man sich ein bisschen so.	229 230 231
H	Kommt das häufig vor?	232
J	Ja, bei ein paar Personen schon, aber wen man Freunde hat, dann sollt das nicht vorkommen.	233
H	Okay, kannst Du Dich noch an das ‚Laufende A‘ erinnern?	234
J	Aha ... ja ... ja.	235
H	Und was hast Du da für eine Funktion gehabt?	236
J	Ich war einmal oben ...	237
H	Mhm.	238
J	... und unten, wir haben das abwechselnd gemacht.	240
H	Mhm.	241
J	Und das unten, das Team hat glaube ich hat viel mehr eine Funktion als das oben Stehen.	242
H	Mhm.	243
J	Man hat da eigentlich aufpassen müssen, dass das ‚A‘ nicht umkippt und dass es vorankommt.	244 245
H	Ja.	246
J	Und ich finde, das war schon eine Hilfe.	247
H	Wie habt Ihr Euch die Funktionen aufgeteilt?	248
J	Indem wir viel miteinander ...	249
H	Mhm.	250

J	... also zuerst miteinander geredet haben und dann haben wir erst mal entschieden, wer oben steht und dann haben wir es am Anfang erst einmal versucht und dann haben wir gesehen, dass es sich so bewegt und dann haben wir es so weitergemacht.	251 252 253
H	Mhm. Hat es da auch Konflikte gegeben bei der Einteilung?	254
J	Ja, das mit dem oben Stehen.	255
H	Ja	256
J	Da gab es Konflikte, weil fast jeder wollte oben stehen und also die meisten haben irgendwen dann ausgesucht und dann war er halt oben und dann haben wir uns eh abgewechselt.	257 258 259
H	Und wie ist es so, wenn man eine Position hat, von der man weiß, die kann jetzt nicht jeder einnehmen?	260 261
J	Also, ich halte mich dann meistens zurück.	262
H	Aber Du hast ja so eine Position gehabt!	263
J	Ja. Und dann war ich halt oben.	264
H	Mhm. Wie hast Du Dich durchsetzen können?	265
J	Ja, indem ich mich nicht die ganze Zeit vorgedrängelt hab und hab gewartet, bis endlich ein Platz frei ist und dann bin ich hingegangen und habe gesagt, darf ich einmal rauf und dann hat der Markus halt ‚Ja‘ gesagt.	266 267 268
H	Und wie ist es, wenn man die Verantwortung hat, wenn man am Seil zieht?	269
J	Ja, dann müssen wir halt aufpassen, dass das ‚A‘ nicht umkippt, weil sonst könnten wir ja die Person auch verletzen, da müssen wir vorsichtig und nicht gleich daran ziehen, wie die Wilden, sondern vorsichtig halt besprechen und dann erst einmal in Teamarbeit arbeiten.	270 271 272
H	So Verantwortung übernehmen das macht – so wie Du das beschrieben hast – macht das ja auch Angst, ein bisschen, oder.	273 274
J	Ja schon, dass der Person nix passiert.	275
H	Ja, wie ist das mit dieser Angst umzugehen.	276
J	Wenn man Spaß hat ...	277
H	Kannst Du das ein bisschen näher beschreiben, also wenn Du so einen ...	278
J	Ja, wo ich jetzt da reingezogen habe, da waren vor mir und da waren hinter mir Personen, eigentlich war ich in der Mitte und dann haben wir, also, da war noch ein Seil, also daneben, das waren dann so 4 Seile an denen man gezogen hat und man hat sich eigentlich die ganze Zeit mit denen besprochen, wie man das jetzt machen und irgendwie war dann keine Angst mehr.	279 280 281 282 283
H	Okay, also das Ausreden mit denen rundherum, die dieselbe Funktion haben.	284
J	Ja.	285
H	Und das hat auch, das ist das, was Du mit dem Spaß gemeint hast, Spaß ist es, sich mit dem andern austauschen zu können	286 287
J	Mhm.	288
H	Okay, Du bist jetzt ja in der Abschlussklasse, hast schon Ideen, was Du danach machen möchtest?	289 290
J	Ja, ich gehe ins Poly weiter, ins Pottensteiner Poly und ja ich will dann dieses Jahr fertig machen, die Polytechnische Schule und dann will ich halt eine Lehre finden.	291 292
H	Kannst Du Dir vorstellen, dass das, was Ihr mit dem Markus in dem Projekt gemacht habt, dass Euch das weiterhilft ... Entschuldige, dass Dir das weiterhilft in dem ... in Deinem weiteren Lebensweg?	293 294 295
J	Ja, das Teamarbeiten mit einer anderen Klasse, zum Beispiel wenn ich keine Leute kenne, dass ich mit denen gleich Teamarbeiten kann und nicht, dass ich mich nicht zurückhalte, sondern auch meine Meinung durchsetzen kann, ja, ich finde schon.	296 297 298
H	Okay, gut, vielen Dank für das Interview!	299

12.4.9. Martin

	1. INTERVIEW MARTIN	
H	Okay, also, mich würd interessieren ... ist es in Ordnung, wenn wir mit Dir anfangen?	1
J	Ja!	2
H	Mich würde interessieren, wann Du das erste Mal von dem Training erfahren hast?	3
J	Vor einer Woche.	4
H	Und was hast Du gedacht, als Du davon gehört hast?	5
J	Gar nichts.	6
H	Also, das heißt, es war Dir ganz egal.	7
J	Ja!	8
H	Also es war weder ‚Ah, ist das Super‘ noch ‚Pah, jetzt müssen wir das machen‘	9
J	Ja.	10
H	Ihr habt schon einen Tag gehabt, oder?	11
J	Ja	12
H	Okay und was glaubst Du, warum die Lehrer mit Euch so ein Projekt machen?	13
J	Keine Ahnung.	14
H	Haben Sie Euch etwas gesagt dazu	15
J	Nein	16
H	Wie haben Sie es denn angekündigt?	17
J	Ich glaub, ich habe nicht aufgepasst.	18
H	Okay und eigentlich hast Du es nicht von den Lehrer erfahren. Und wie hast Du dann bemerkt, dass ihr so ein Training machts?	19 20
J	Ein Freund hat es mir erzählt.	21
H	Und was genau hat er Dir darüber erzählt?	22
J	Dass heute eben irgendein Mann kommt.	23
H	Und ist es dann passiert?	24
J	Ja	25
H	Und das war ganz überraschend für Dich dann.	26
J	Ja, sehr.	27
H	Du hast dann alles für die Schule mitgebracht und dann habt ihr doch nicht Schule gemacht?	28
J	Ja	29
H	Okay, und es gibt ja nicht nur Eure Lehrer, es gibt den Direktor und dann gibt es die Schulbehörde, die dafür verantwortlich ist, dass die Schule gut funktioniert und die geben auch Geld dafür, dass man solche Trainings durchführen kann, warum meinst Du, machen die das, hast Du eine Vorstellung davon.	30 31 32 33
J	Dass wir was lernen.	34
H	Und was lernt man anderes bei so einem Training als in der Schule?	35
J	Hmm, keine Ahnung.	36
H	So ein Trainer, was glaubst Du, warum der so ein Training macht?	37
J	Dass er uns was lernt?	38
H	Was glaubst Du, was für Menschen solche Berufe ergreifen?	39
J	Keine Ahnung!	40
H	Was muss so ... Was muss jemand mitbringen, der so ein Trainer wird, was erwartest Du von so einem Trainer?	41 42
J	Also, solche Sachen mitnehmen?	43
H	Kannst Du das genauer beschreiben, was für Sachen?	44
J	Nein.	45
H	Und, was glaubst Du, was brauchen die für eine Ausbildung, damit sie das machen können?	46
J	Hmm, keine Ahnung.	47
H	Wenn Du Eure Klasse beschreiben würdest, wie würdest Du sie dann beschreiben, jemanden, der sie nicht kennt?	48 49

J	Hmm, ...	50
H	Fühlst Du Dich in der Klasse wohl.	51
J	Ja.	52
H	Gibt es manche Dinge, die Dich an der Klasse stören?	53
J	Ja.	54
H	Was stört Dich da zum Beispiel?	55
J	Die Hausübung.	56
H	Ist das eine Eigenschaft der Klasse die Hausübung?	57
J	Ja.	58
H	Wie genau äußert sich das?	59
J	Ja, hmm.	60
H	Versteht Ihr Euch alle gut miteinander in der Klasse?	61
J	Ja.	62
H	Gibt es Leute, mit denen Du Dich nicht verstehst?	63
J	Ein paar.	64
H	Wer sind ... Wie sind die Leute, mit denen Du dich nicht verstehst?	65
J	Gemein.	66
H	Was machen die, hast Du ein Beispiel dafür?	67
J	Sie schimpfen.	68
H	Worüber schimpfen sie	69
J	Über mich.	70
H	Was sagen sie da.	71
J	Das sind, ich sag es besser nicht – die Wörter.	72
H	Kannst Sie aber gern sagen.	73
J	Okay ... ,Fick Dich' ... ,Du Wixer' ... manchmal auch ,Du Hurensohn' und das wars.	74
H	Und sagst Du auch solche Schimpfwörter.	75
J	Nein, dann geh ich einfach weg.	76
H	Wann hast Du das erste Mal von solchen Schimpfwörtern gehört.	77
J	Vor einer Woche.	78
H	Und warum meinst Du, machen die das?	79
J	Weil sie eifersüchtig auf mich sind.	80
H	Worauf sind sie genau eifersüchtig?	81
J	Keine Ahnung.	82
H	Und gibt es auch Leute in der Klasse mit denen Du Dich gut verstehst?	83
J	Ja	84
H	Und welche Eigenschaften haben die Leute, mit denen Du Dich gut verstehst?	85
J	Also: Coolheit, Schlaugkeit, Nettigkeit und das wars.	86
H	Wie genau ist man cool?	87
J	Indem man so coole Haare hat und wenn man sich cool anzieht.	88
H	Und wie genau ist man nett?	89
J	Wenn man nett zu mir ist.	90
H	Kannst Du ein Beispiel nennen, wie jemand mal nett zu Dir war?	91
J	Hmm, wenn ich nicht die Hausübung hab, dann lasst er mich die Hausübung abzuschreiben.	92
H	Und schlau?	93
J	Ja, schlau auch.	94
H	Also schlau ist auch ... also, der Charakter für schlau ist, oder ein Beispiel für schlau ist, dass er Dich abschreiben lässt.	93 94
J	Mhm.	95
H	Okay, und wenn Du an so ein Training denkst, was glaubst Du könnte da schlimmstenfalls passieren in so einem Training?	96 97
J	Keine Ahnung!	98

H	Also, Du meinst, es kann bei so einem Training nichts schlimmes passieren.	99
J	Nein	100
H	Und was wäre das Beste, was passieren könnte?	101
J	Hmm, - nichts.	102
H	Am Besten es passiert nichts.	103
J	Ja	104
H	Und wie genau muss man sich so ein Training vorstellen, wo nichts passiert.	105
J	Hmm.	106
H	Du bist ja nicht nur in der Klasse mit anderen Jugendlichen zusammen, sondern sicher in Deiner Freizeit auch, oder?	107 108
J	Ja	109
H	Also die Klasse, also die Jugendlichen, mit denen Du in der Klasse zusammen bist, ist das anders als wenn Du in Deiner Freizeit mit Jugendlichen zusammen bist?	110 111
J	Es ist anders!	112
H	Wie ist das genau anders.	113
J	Ja, in der Schule darf man halt nicht Fußballspielen, in der Klasse und draußen schon.	114
H	Und meinst Du, dass in der Schule alle Fußball spielen wollen.	115
J	Nicht alle.	115
H	Und draußen mit den Jugendlichen, mit denen Du zusammen bist?	116
J	Da spiele ich meistens Fußball.	117
H	Und sind die alle, so wie Du beschrieben hast, schlau und nett und was war das ... c...	118
J	...cool, ja!	119
H	Und was ist, wenn jemand nicht schlau und nett und cool ist?	120
J	Dann hat der Pech.	121
H	Und was meinst Du, wie fühlt der sich dann?	122
J	Schlecht!	123
H	Und was ... Fühlst Du dann auch etwas, wenn es jemanden schlecht geht oder wie ist das.	124
J	Ich fühle schon etwas.	125
H	Was genau?	126
J	Dann ist mir ein bisschen schlecht, weil ich ihn nicht mitspielen lasse.	127
H	Und was machst Du dann damit?	128
J	Dann mache ich ein Team und dann macht er auch ein Team und dann spiele ich gegen ihn Fußball.	129 130
H	Okay. Gut. Wart, jetzt muss ich mal schauen. Wenn Du so ein Training machen würdest, wie würdest Du das anlegen, was würdest Du mit den Kindern, mit den Jugendlichen machen ...	131 132
J	Mit ihnen Reden	133
H	... wenn Du der Trainer wärst.	134
J	Mit ihnen reden über ihre Probleme oder so.	135
H	Ja ... und erwartest Du Dir das auch von einem Training, dass jemand mit Dir über Deine Probleme redet?	136 137
J	Mmm, ja	138
H	Hast Du ein Beispiel für Probleme, die Du hast.	139
J	Nein.	140
H	Okay, dann danke für das Interview.	141
	2. INTERVIEW MARTIN	
H	Okay, guten Morgen Martin, ich würde gerne wissen, von dem Projekt, das ihr letztes Jahr mit dem Markus gemacht habt, woran Du Dich da noch erinnern kannst, was so die Dinge sind, woran am meisten Erinnerungen geblieben sind.	142 143 144
J	Also, wir haben uns auch zusammengesetzt mit ihm, also, dass jeder, dass jedes Kind hinter sich, ... also jedes Kind hat sich hinter ein anderes gestellt, das neben dem sitzen wollte und dann sind sie halt zusammengesessen.	145 146 147

H	war das eher am Anfang oder war das eher gegen Ende des Projektes, dass ihr ...	148
J	Das war eher gegen Ende.	149
H	Und warum hat Dir das gut gefallen? Oder warum kannst Du Dich daran erinnern?	150
J	Ja weil, da konnte man es sich gut aussuchen und wo die Plätze waren und so	151
H	Hast Du gemerkt, dass sich dadurch etwas in der Klasse getan hat, durch diese ...	152
J	Nein, eigentlich nicht.	153
H	Wie würdest Du Eure Klasse beschreiben, Euch als Gruppe, als Klassengemeinschaft?	154
J	Ja, ich glaub eh, wir sind eh eine gute Klassengemeinschaft.	155
H	Woran merkst Du das, dass Ihr eine gute Klassengemeinschaft seid?	156
J	Also, unsere Klasse ist meistens nicht so schlimm und streitet auch nicht so viel.	157
H	Mit wem vergleichst Du Dich – Euch da?	158
J	Ja, zu den anderen Klassen halt, zu den vierten und so.	159
H	Mhm. Auch mit anderen Klassen von anderen Schulen?	160
J	Nein, eigentlich nicht.	161
H	Okay und warum glaubst Du ist Eure ... ist das in Eurer Klasse weniger als in anderen Klassen.	162
	(Unterbrechung durch Geräusche von Außen)	163
H	Ich glaub ich muss das Fenster zumachen, dann ist es leiser.	164
J	Keine Ahnung, ich weiß nicht.	165
H	Gibt es auch etwas, ... gibt es auch Konflikte in Eurer Klasse manchmal?	166
J	Ja, aber nicht so oft.	167
H	Kannst Du so einen Konflikt mal beschreiben?	168
J	Ja, zum Beispiel halt ärgern und nerven, so aus Spaß, aber dann wird eh nix großes draus.	169
H	Und warum glaubst Du, kommt das zustand?	170
J	Hmm. Keine Ahnung.	171
H	Wie lösen sich solche Konflikte wieder auf?	172
J	Indem man sich halt versöhnt.	173
H	Kannst Du beschreiben, was Du machst, wenn Du so einen Konflikt siehst oder in so einen Konflikt involviert bist?	174 175
J	Also, ich misch mich meistens nicht ein.	175
H	Also Du hast keine Konflikte in der Klasse?	176
J	Mmm.	177
H	Wie fühlst Du Dich in der Klasse, gefällt es Dir da?	178
J	Ja, ich fühle mich wohl.	179
H	Was sind so die Dinge, die Dich dazu bringen, dass Du Dich wohl fühlst.	180
J	Naja also, Meine Freunde sind auch da und ja.	181
H	Gibt es manchmal auch Momente, wo Du Dich nicht wohlfühlst in der Klasse?	182
J	Nein, eigentlich nicht.	183
H	Gibt es irgendetwas, was Deine Klasse von anderen Klassen unterscheidet, was Euch speziell macht.	184 185
J	Nein, eigentlich nicht.	186
H	Ihr seid so wie die anderen dritten Klassen	187
J	Ja, schon.	188
H	Wenn Du mit ... wenn Du in Deiner Freizeit unterwegs bist, bist Du da auch mit anderen Leuten zusammen und in Gruppen unterwegs.	189 190
J	Ja, schon.	191
H	Wo bist Du da.	192
J	In Spielplätzen oder so.	193
H	Mhm. Bist Du auch mal in einem Sportclub oder so etwas.	194
J	Mm.	195
H	Wenn Du mit den Leuten zusammen bist auf dem Spielplatz, unterscheidet sich das, wie wenn Du mit Leuten in der Klasse zusammen bist?	196 197

J	Nein, eigentlich nicht. Weil meistens sind es eh die gleichen Freunde mit denen ich halt fortgehe.	198 199
H	Und ergeben sich dort, wenn Du mit Ihnen in Deiner Freizeit unterwegs bist dort Konflikte oder Probleme?	200 201
J	Nein, eigentlich nicht.	202
H	Eigentlich kommst Du gut zurecht.	203
J	Mhm.	204
H	Hat sich, nach dem Projekt irgendetwas verändert in Eurer Klasse oder durch das Projekt?	204
J	Nicht dass ich wüsste, was mir stark aufgefallen wäre, eigentlich nicht.	205
H	Also glaubst Du, dass das Projekt keinen Nutzen gehabt hat für Eure Klasse.	206
J	Naja, also nicht, ich wüsste nicht, was jetzt eigentlich.	207
H	Wenn Du Dich versuchst in Euren Lehrer oder Lehrerin – eine Lehrerin habt Ihr als Klassenlehrerin oder	208 209
J	Mhm	210
H	... hineinzusetzen, warum glaubst Du, hat sie dieses Projekt für Euch ausgewählt, dass Ihr das machen solltet?	211 212
J	Naja, also bei uns gibt es auch manche, die nicht so gut in der Schule sind und deswegen vielleicht, dass die mehr lernen oder so.	213 214
H	Und glaubst Du, haben sie das durch das Projekt können?	215
J	Naja, geht.	216
H	Wenn man sich überlegt, was so die Aufgaben von der Schule sind, dann ist das ja sicher so wie Du sagst, dass man einerseits etwas lernen soll. Es ist aber andererseits auch eine Einrichtung, die ... Was wolltest Du sagen.	217 218 219
J	Das Benehmen vielleicht.	220
H	Genau, da würde man sagen, die soziale Entwicklung vielleicht, aber Du hast recht, man kann sagen – Das Benehmen. Glaubst Du, dass es in Bezug darauf, dass das Projekt in Bezug darauf auch mit Euch gemacht worden ist?	221 222 223
J	Nein, ich glaube nicht, dass wir speziell nur das gemacht haben.	224
H	Okay. Wenn Du Dich nochmal ... Du hast mir schon so eine Szene beschrieben, die hat Dir. Wenn Du sagen müsstest, was hat Dir am besten gefallen hat, während dieser Projekttage, was würdest Du da sagen, was das war.	225 226 227
J	Also wir haben da so ein Spiel aufgebaut. Und mit so Holzblöcken und man hat die ... man hat so kleine Holzblöcke gehabt und man hat da – also immer – man muss da zusammenhelfen müssen, damit man richtig zum Ziel kommt.	228 229 230
H	Mhm. Was war das Lustige daran, an dieser ...	231
J	Ja wir sind also schon also oft gescheitert, aber wir haben es immer wieder probiert und danach geschafft.	232 233
H	Was hat Euch daran geholfen, dass, obwohl Ihr am Anfang gescheitert seid immer wieder nochmal versucht habt?	234 235
J	Naja, wir haben gelernt halt daraus, aus unseren Fehlern.	236
H	Hast Du eine Vorstellung davon, wie das vor sich gegangen ist, dass Ihr daraus gelernt habt?	237
J	Nein, eigentlich nicht.	238
H	Hat da Euer Trainer oder Eure Trainerin Euch manchmal Euch geholfen dabei.	239
J	Mm, wir haben es meistens selber gemacht.	240
H	Also habt Ihr in der Klasse genug Ressourcen gehabt, um Euch daran, ... um so ein Problem zu lösen.	241 242
J	Mhm.	243
H	Was sind so die Ressourcen in der Klasse?	244
J	Naja. Hmm. Keine Ahnung.	245
H	Hat es auch negative Sachen während des Projektes gegeben.	246
J	Nein, eigentlich nicht.	247

H	Wenn Du Dir, das, was Du mir gerade geschildert hast, darüber nachdenkst, gibt es so ähnliche Szenen, die während der Schulzeit in der Klasse auch vorkommen.	248 249
J	Hm. Nein.	250
H	Das war jetzt ganz etwas anderes.	251
J	Hm.	252
H	In der Klasse müsst Ihr nie gemeinsame Probleme lösen.	253
J	Nein, eigentlich nicht.	254
H	Wenn Du zum Beispiel sagst, dass Du. Ich habe Dich ja am Anfang gefragt, ob es auch Konflikte gibt und da hast Du gesagt, ja manchmal, dass andere Kinder sich streiten. Glaubst Du, dass das, was Du jetzt geschildert hast, wie Ihr zu dieser Lösung gekommen seid, während der, während des Trainings, dass das etwas ähnliches sein könnte, oder Euch ein ähnlicher Ansatz in einer Situation mit Konflikten helfen könnte.	255 256 257 258 259
J	Ja, schon.	260
H	Hast Du eine genauere Vorstellung davon, wie das vor sich gehen könnte.	261
J	Nein.	262
H	Kannst Du Dich noch an die ... an das ‚Laufende A‘, das Ihr gemacht habt.	263
J	Ja.	264
H	Kannst Du Dich noch erinnern, welche Funktion Du hattest, während dieses ...	265
J	Ja, ich hatte, ich bin einmal im ‚A‘ drinnen gestanden und einmal habe ich an der Schnur gezogen.	266 267
H	Wie war das für Dich, so im Mittelpunkt zu stehen?	268
J	Ganz normal.	269
H	Was hat Dir dabei geholfen, dass Du die Balance halten hast können?	270
J	Ich habe mich anhalten können und die anderen Kindern haben halt mit den Seilen auch die Balance gehalten.	271 272
H	Und wie ist das, dass man auf andere vertrauen muss, dass sie die Balance halten.	273
J	Ja, cool.	274
H	Wie Du selber das Seil halten hast müssen, hast Du da das Gefühl gehabt, dass Du eine wichtige Funktion hast.	275 276
J	Ja	277
H	Und kannst Du diese Funktion genauer beschreiben?	278
J	Nein.	279
H	Ich möchte dieselbe Frage nochmal stellen, die ich vorher gestellt habe anhand dieser Trainingseinheit. Kannst Du Dir vorstellen, dass Euch die Art und Weise, wie Ihr das gelöst habt, auch manchmal in der Klasse helfen kann, Probleme zu lösen.	280 281 282
J	Ja, schon.	283
H	Hast Du da eine genauere Vorstellung.	284
J	Nein. (Unverständliches)	285
H	Wenn Du an die Zukunft denkst, Du bist jetzt in der 3. Klasse und nächstes Jahr ist ja Dein Abschlussjahr in der Schule.	286 287
J	Mhm.	288
H	Weißt Du schon, was Du gern weitermachen möchtest?	289
J	Vielleicht die HTL oder die HAK.	290
H	Und kannst Du Dir vorstellen, dass so ein Projekt und die Dinge, die man dort lernen kann, Dir weiterhelfen können, in Deiner weiteren Ausbildung.	291
J	Naja, vielleicht.	292
H	Habt Ihr mehrere solche Dinge gemacht, wo ihr gemeinsam mit der Klasse unterwegs wart?	293
J	Nein, weiß ich jetzt nicht.	294
H	Zum Beispiel Skikurs oder so ...	295
J	...	296
H	Okay, dann Danke für das Interview.	297

12.5 Anhang 5: Auswertung Film Zusammenfassung

12.5.1 - 1. Gruppe

Gruppenstruktur

Die Gruppe wirkt harmonisch und homogen, jedoch ebenso wenig eng verwoben, es gibt wenig Konflikte. Dies ist nicht ganz erstaunlich, da es ja 2 Klassen gemeinsam sind. Gleiches Bild zeigt sich jedoch auch innerhalb der Klassen, soweit es aus der Beobachtungsperspektive ersichtlich ist. Während der Pausen löst sich die Gruppe rasch auf, während die SchülerInnen sich danach rasch wieder zusammenfinden und schnell arbeitsfähig sind.

Beziehung Trainer-Gruppe

Kontaktaufnahme

- Die TrainerInnen werden in den Pausen während ihren Vorbereitungen kaum beachtet, sie reagieren jedoch auch kaum, wenn es eine Frage gibt. Wenn sie die Gruppe zusammenrufen für die Übung geht es relativ rasch, ohne Widerstand. Die Instruktionen werden gut aufgenommen und akzeptiert.

Kontakt halten

- Die Trainer sind während der Übungen sehr fokussiert, können sich gut abwechseln und er bezieht sich fast immer auf die Gesamtgruppe. Allerdings werden in dieser konstruktiven Atmosphäre auch keine Konfliktsituationen bearbeitet. Als ein Jugendlicher, im Hintergrund versucht zu stören, wird dies nicht wahrgenommen.
- In den Pausen besteht kaum Kontakt, dies ist wahrscheinlich gewollt.

Konfliktsituationen

- Die Übung zielt auf Arbeitsfähigkeit und nicht auf Konfliktbearbeitung ab, dennoch sind potenzielle Konflikte möglich, etwa mit der Frage, wer auf das ‚A‘ steigen darf, zwischen den Gruppen, die es zum Laufen bringen und durch unterschiedlich stark involvierte Positionen.
- An einer Stelle entsteht ein Problem, als ein Jugendlicher auf dem 'A' Angst bekommt und zu Weinen beginnt. Er erhält sofort hilfreiche Unterstützung, die beiden Klassen bilden einen Kreis und sprechen ihm zu. Es scheint sich die Situation aufzulösen, allerdings wird er in weiterer Folge der einzige sein, der sich störend verhält. In der Gesamtschau ist es wahrscheinlich, dass dies eher ein individuelles Problem ist, in der

Gruppe erhält nimmt er dadurch einen Platz ein, der eventuell seinem Problem entspricht und nicht der Gruppenstruktur an sich. Die Gruppe lässt sich letztendlich auch dadurch nicht beeinflussen.

Es ist jedoch beeindruckend, dass sich die gesamte Gruppe so rasch auf dieses Problem einlässt. Vielleicht sind es nicht nur unterstützende Eigenschaften, die aktiviert werden, sondern auch die Angst in selber Weise exponiert zu werden. Dann kommen in der Situation nicht nur die funktionalen Fähigkeiten der Gruppe zum Tragen, sondern sie ist auch ein Ausdruck der Ängste in der Gruppe, deren Energie jedoch in einer positiven Art, nämlich unterstützend abgeführt werden kann.

- Dass keine großen Konflikte zutage treten lässt zwei Perspektiven zu. Einerseits besteht die Frage, warum muss alles harmonisch ablaufen, das heißt, was wird nicht sichtbar. Andererseits könnte die integrative Stimmung durch die Art des Trainings und die TrainerInnen forciert sein und an dieser Stelle so gewollt, um die Gruppe in ihrer Arbeitsfähigkeit zu stärken.

Beziehung Gruppe-Trainer

Kontaktaufnahme

- Die Kontaktaufnahme ist sehr stark durch die TrainerInnen gesteuert und es ist eine Übung, welche in der Mitte des Trainings angesiedelt ist. Somit kennen sich TrainerInnen und Jugendliche sehr gut und es ist ein konstruktiv eingespieltes System.
- Während der Pausen kommen vereinzelt Jugendliche zu den TrainerInnen, allerdings werden diese nicht stark beachtet, was wahrscheinlich dem Setting entsprechend ist.

Kontakt halten

- Die Jugendlichen sind sehr aufmerksam und lassen sich kaum Ablenken, auch nicht diejenigen, die keine zentrale Aufgabe haben. Die ist wahrscheinlich durch eine positive Arbeitsbeziehung entstanden, die von den TrainierInnen aufgebaut und von den Jugendlichen angenommen wurde und wahrscheinlich einem längeren Prozess entspricht, der nicht nur das jetzige Training betrifft, sondern auch schon durch die vorherigen aufgebaut wurde.

Konfliktsituationen

- Die fehlenden Konfliktsituationen könnten durch vermeidendes Verhalten hervorgerufen sein aber auch durch die Art der Übung bedingt sein. Unabhängig vom Hintergrund ist es dadurch kaum möglich, die Reaktion bei Konflikten zu beurteilen. Dazu wäre ein längerer Beobachtungszeitraum notwendig und gegebenenfalls abhängig von der Zielsetzung ein entsprechendes Programm.

Beziehung zum Filmer:

- Nehmen vereinzelt kurz Kontakt auf, fragen nach dem Sinn. Nach kurzer Erklärung beschäftigen sie sich wieder mit etwas anderem. Dass das Filmen kein Thema ist, unterstützt die These, dass die Gruppe von Außen ankommende Einflüsse kaum hinterfragt und als gegeben hinnimmt. Das ist letztendlich auch die Art und Weise wie die Gruppe als Schulgruppe ursprünglich eingeführt wurde. Nur am Schluss wird die Frage von den TrainerInnen eingeführt, ob denn eine Zusammenfassung gewünscht wird, daraufhin äußert sich die Gruppe positiv, es entsteht aber auch keine Diskussion darüber. Niemand hat sichtbare Angst, ob der Film etwas von ihnen zeigen könnte, was sie nicht öffentlich sichtbar wissen wollen.

12.5.2 - 2. Gruppe

Gruppenstruktur

Die Gruppe wirkt vordergründig homogen, allerdings zeigt sich eine deutliche Unterteilung in kleinere Untergruppen, die jedoch nebeneinander agieren, ohne zu streiten. Sie sind relativ rasch arbeitsfähig, jedoch lassen sie sich leicht ablenken. Sie bearbeiten die Aufgaben, jedoch eher destruktiv als konstruktiv. Es scheint keine gemeinsamen Ziele zu geben und mehr ein nebeneinander kleinerer Einheiten.

Beziehung Trainer-Gruppe

Kontaktaufnahme

- Die TrainerInnen können die Gruppe nach der Pause problemlos wieder zusammenrufen, sie wirkt dann allerdings immer noch etwas inhomogen. Die Kontaktaufnahme funktioniert also insgesamt recht gut, auch wenn immer wieder vereinzelt Jugendliche den Beginn stören, indem sie noch etwas holen müssen oder aus anderen Gründen kurz wegrennen.

Kontakt halten

- Während der Übung wirkt die Gruppe unruhig, lässt sich rasch ablenken, auch wenn die Übung weiter durchgeführt wird, allerdings wirkt es nicht so, als ob sie zielstrebig agieren würden, sondern eher aus Loyalität zu den TrainerInnen ohne großes Interesse am Ergebnis. Anders wirkt die Gruppe während der Evaluation, dort tritt sie wieder sehr homogen auf.
- Durch das etwas teilnahmslose Verhalten scheinen die TrainerInnen mit ähnlicher Mine zu reagieren und als Beobachter sind sie ebenfalls abgelenkt und wenden sich im Verlauf etwas vom Gruppengeschehen ab.

Konfliktsituationen

- Auch in dieser Gruppe bringt die Auswahl der Jugendlichen für das Laufende ‚A‘ Unruhe in die Gruppe, offene Konflikte treten allerdings nicht auf. Bei Problemen scheinen die TrainerInnen sehr Aufmerksam und lösen diese rasch in der Kommunikation, soweit dies von außen zu beurteilen ist. Es entsteht der Eindruck, dass die TrainerInnen diesbezüglich die Gruppe sehr gut lenken können mit dem Ziel, eine möglichst gute Arbeitsfähigkeit herzustellen, daher werden möglicherweise vorhandene Konflikte auch nicht sehr offensichtlich.

Beziehung Gruppe-Trainer

Kontaktaufnahme

- Die Jugendlichen verhalten sich in der Pause sehr unterschiedlich, manche sind sehr distanziert, andere beobachten die TrainerInnen von der Ferne. Vereinzelt kommen Jugendliche zu den TrainerInnen, in der Pause wird aber darauf kaum reagiert.
- Bezüglich Beginn der Übung gibt es einen Unterschied zwischen der Aktivität, wo die Jugendlichen eher träge zusammenkommen und der Auswertung, wo sie dann sehr dicht zusammensitzen.

Kontakt halten

- Auch hier zeigt sich der schon angesprochene Unterschied zwischen dem aktiven Part und der Auswertung, wo sie eng zusammensitzen.
- Während der Übung bleiben sie zwar jeweils physisch an den Ihnen zugewiesenen Orten, wechseln zwischen übermütigen Aktionen und Richten der Aufmerksamkeit

nach außen, sodass es für die sichernde TrainerIn sehr schwierig wird, weil sie die gesamte Verantwortung übernehmen muss für den Jugendlichen am 'A', kaum auf die Gruppe als Gesamtes schauen kann und die anderen TrainerInnen werden auch sehr distanziert, sodass die Übung zwar abläuft, aber der Eindruck entsteht, die Gruppe arbeitet die Übung ab und nicht dass sie mit Enthusiasmus dabei sind.

Konfliktsituationen

- Es treten keine offenen Konflikte auf. Es scheint mehr ein Arbeitsmodus zwischen Gruppe und TrainerInnen gefunden worden zu sein, der einen unproblematische Abwicklung der Übung ermöglicht, ohne dass die Gruppe besonders viel Energie in die Übung investiert.
- Die größten Reibungsflächen ergeben sich an jenen Stellen, wo das 'A' zum Laufen gebracht werden soll und dies nicht klappt. Dabei kommen immer wieder überschießende Aktionen heraus, die viele der Jugendlichen lustig finden, jedoch die Sicherheit des Einzelnen in der Gruppe gefährden. Daher wird dann eine sehr enge Sicherung notwendig und die Gruppe kann sich ihrer eigentlichen Aufgabe, den einzelnen in der Gruppe Sicherheit zu geben durch gemeinsames koordiniertes Agieren, nicht widmen. Dies mündet allerdings nicht in offenen Konflikten.

Beziehung zum Filmer:

- Mit einem Teil dieser Gruppe hatte ich 2 Jahre davor gearbeitet, als es die eskalierenden Konflikte beim Schulweg gab. Daher kamen immer wieder Jugendliche zu mir, um mit mir kurz zu sprechen. Allerdings war meine Beobachterposition genau kommuniziert und wurde während der Übung auch eingehalten, auch wenn ich für einzelne Jugendliche ab- und zu eine willkommene Ablenkung war. Ich durfte für die Jungs den Fußball aufbewahren während der Übung, ich kann mir vorstellen, dass dies das Vertrauen widerspiegelt, dass durch das Training etwas bewirkt werden kann, da sie Vertrauen entgegenbringen, auch noch 2 Jahre nach dem ersten ioa®-Training in diesen Klassen.

12.6 Vorlage Einverständniserklärung der Eltern

Sehr geehrter Herr Direktor, LehrerInnenteam, Eltern und SchülerInnen der [REDACTED]!

Ich würde gerne das Schulprojekt von [REDACTED] an Ihrer Schule im Mai 2011 und 2012 wissenschaftlich begleiten.

Ziel ist die Erforschung **Psychodynamischer Aspekte in IOA®-Schultrainings**

Dazu führe ich drei Interviews während des Trainings durch und nochmals nach etwa zwei Monaten und einem Jahr mit denselben Jugendlichen. Die Teilnahme an den Interviews ist selbstverständlich freiwillig, die Namen werden nicht genannt. Natürlich werde ich Ihnen die Ergebnisse der Untersuchung zukommen lassen. Eventuell würde ich eine Sequenz des Trainings beobachten oder auch filmen, das Material dient ausschließlich der Auswertung und ist keinesfalls für Vorführungen oder zur Veröffentlichung gedacht.

Anbei finden Sie den geplanten Ablauf.

Der Name der Schule und der interviewte TeilnehmerInnen und LehrerInnen werden in der Untersuchung und bei deren Veröffentlichung nicht genannt.

Ich bedanke mich für die Zusammenarbeit und stehe für Rückfragen gerne zu Verfügung.

mit freundlichen Grüßen

[REDACTED]

Telefon: [REDACTED]

Mail: [REDACTED]

Adresse: [REDACTED]

Kontakte [REDACTED]

schule **ioa** outdoor bildung

ioa

IOA® Outdoortraining und Beratung

Sozialpädagogin, Akad. gepr. Trainer und Berater nach dem handlungsorientierten Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten®

Einverständniserklärung der Eltern/Erziehungsberechtigten:

Ich _____ habe das Informationsblatt gelesen und bin damit einverstanden, dass meine Tochter / mein Sohn _____ an der Veranstaltung teilnimmt.

Ort, Datum

Unterschrift