

Stabilisierende Gruppenfantasien

Reflexionen zu einer Fallbesprechung aus einem praktikumsbegleitenden Seminar

Bernhard Rauh

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 32 (2026), 75–93

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2026-32-75>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

Zusammenfassung: Im Beitrag wird eine Szene aus einer schulpraktischen Begleitveranstaltung mithilfe einer doppelten Gruppenperspektive tiefenhermeneutisch interpretiert. Die Gruppendynamik in der Praktikumsklasse und die Dynamik in der Gruppe der Studentinnen in der als Fallbesprechungsseminar angelegten praktikumsbegleitenden universitären Lehrveranstaltung werden in ihrer Interferenz rekonstruiert. Gemäß der entwickelten Lesart wird von den ausschließlich weiblichen Teilnehmerinnen der Fallbesprechung adoleszenten männlichen migrantischen Schülern Aggression projektiv zugeschrieben, die bei den Studierenden ein kollektives Selbstgefühl konstituieren und stabilisieren hilft. In dieser kollektiven Abwehrbewegung erlangt eine ethnosexistische Stereotypisierung als gemeinsame studentische Gruppenfantasie über Schüler als fremde Andere hohe Bedeutung. In die Rekonstruktion fließen Überlegungen zu wechselseitigen (Des-)Identifizierungen, den realen und fantasierten Machtverhältnissen und der Herstellung von Herrschaft mit ein.

Schlüsselwörter: Fallverstehen, Gruppenkohäsion, Ethnosexismus, Professionalisierung, Intersektion

»Die Phantasie einer Gruppe übersteigt die eines Einzelnen, so phantasievoll er auch sein mag und so unbeholfen die einzelnen Mitglieder der Gruppe es sind.«

(Almodovar, 2024, S. 185f.)

Introductio

Grundlage des Beitrags ist eine Fallbesprechung aus einer Begleitveranstaltung zum Schulpraktikum im Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik, Pädagogik bei Verhaltensstörungen¹. Der von einer Studierenden eingebrachte Fall aus einem Sonderpädagogischen Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Lernen, zentriert sich um eine konflikthafte Interaktion zwischen ihr als Praktikantin und den Schüler:innen, vor allem den männlichen Schülern mit Migrationshintergrund im Rahmen eines Unterrichtsversuchs.^{2,3}

Eingangs wird die Bedeutung von Fallbesprechungsgruppen für die professionelle Entwicklung der zukünftigen Lehrkräfte herausgearbeitet. In der anschließenden Fallanalyse wird auf die Interaktion von Psycho- und Gruppendynamiken in der Klassengruppe (Rauh, 2010, S. 195ff.), die Schüler:innen und Lehrkräfte sowie Hilfskräfte und Praktikant:innen, und in der Seminargruppe, die Studierende und Seminarleitung umfasst, und deren Interferenzen eingegangen.

Verallgemeinernde Überlegungen zur Bedeutung von Fallbesprechungsgruppen runden den Beitrag ab.

Die Bedeutung von Fallbesprechungsgruppen für die professionelle Entwicklung

Fallbesprechungsgruppen haben für Bildungsprozesse mit und in der Gruppe für eine lebenslange Professionalisierung im (psychoanalytischen) Verstehen von komplexen Situationen eine hohe Bedeutung. Sie

-
- 1 Die praktikumsbegleitende Lehrveranstaltung orientierte sich an dem im Forschungsprojekt pro-inclusive-reflective (Erasmus+ Strategische Partnerschaft Professionalisierung für inklusive Bildung durch reflexive Praktika, Projektnr.: 2017-1-DE01-KA203-003557; Homepage: pro-inklusive-reflexiv.eu) entwickelten Lehrveranstaltungskonzept (vgl. auch Rauh, Datler & Weber, 2019).
 - 2 Der Fall wurde bereits in einer anderen Publikation mit dem Fokus auf intersektionale Diskriminierung analysiert (Rauh, 2021). Im vorliegenden Beitrag werden Gruppendynamiken fokussiert.
 - 3 Die Falldarstellung der Studentin M. wurde vom Autor, der die praktikumsbegleitende Lehrveranstaltung leitete, in einem Gedächtnisprotokoll festgehalten. Wortgetreu wiedergegebene Passagen werden mit Anführungszeichen kenntlich gemacht.

vermitteln, wie es möglich werden kann, (unbewusste) Übertragungs-/Gegenübertragungsdynamiken in Interaktionen mitzudenken und für das Erschließen bzw. intelligible Erfassen einer Szene zu nutzen.

In einer Fallbesprechung wird das genaue Hinhören, Hinsehen und Hin(ein)fühlen in Situationen gefördert und Fallverstehen performiert. Die Entwicklung von Lesarten/Hypothesen ergibt sich im Interpretationsprozess, da unterschiedliche Wahrnehmungen von den Akteuren in die Gruppe eingebracht werden.

Fallbesprechungsgruppen sind von zentraler Bedeutung für Studierende und Berufsanfänger:innen, da sie in besonderer Weise die Entwicklung eines »professionellen Selbst« (Bauer, 1998) und durch Mentalisieren ein Kohärenzerleben (Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, Sinnhaftigkeit, Antonovsky, 1997) fördern. Das Erleben von Kohärenz ist von besonderer Bedeutung für Noviz:innen, da professionelle Selbstachtung und Selbstwertgefühl tendenziell noch prekär sind.

Es ist von einem (natürlichen) Bedürfnis der Studierenden auszugehen, in sozialen Gruppen als Mitglied anerkannt zu werden, »in denen es seine Bedürfnisse, sein Urteilsvermögen und seine verschiedenen Fähigkeiten dauerhaft in direkter Interaktion bestätigt sieht«, was eine positive »Selbstbeziehung« (Honneth, 2010, S. 267) fördert. Das gilt auch für professionsbezogene Selbstanteile. Studierende werden durch die Reflexion über sich selbst und die professionalisierungsbezogene Interaktion mit anderen dabei unterstützt, eine professionelle Identität zu erlangen.

In Fallbesprechungsgruppen geht es also auch darum, einen Raum zu schaffen, in dem Dinge besprochen werden können, mit denen Studierende alleine nicht hinreichend »fertig werden«. Die Studierenden können ohne andere nur schwerlich Gefühle der Kohärenz und Anerkennung erreichen. Die Fallbesprechungsgruppe als »Container« (Hirsch, 2010) eröffnet einen Raum, in dem Erlebnisse, die Studierende im Praktikum beunruhigen, besprochen und entgiftet, verstanden und ausgehalten werden können. In einem Gruppen-Container, der Unverarbeitetes aufnimmt und verarbeitet, kann eine innere Beruhigung eintreten und Neues gedacht, Anerkennung und Stabilisierung des »professionellen Selbst« (Bauer, 1998) kann erfahren werden.

Für eine psychoanalytisch orientierte Fallarbeit ist die Gegenübertragungsanalyse zentral. Eine ausgearbeitete Mentalisierungsfähigkeit und eine hohe »negative capability« (Bion) sind hierfür förderlich. Mit »negative[r] Fähigkeit« bezeichnet Bion »die Fähigkeit, Unsicherheit zu er-

tragen« (Krejci, 2020, S. 13), Verwirrungszustände, Irritation und Nicht-verstehen auszuhalten und dem Drang zu widerstehen, diesen Zustand des Nicht-Wissens schnellstens beenden zu wollen. Mithilfe dieser Fähigkeit wird es möglich, dass beunruhigende Erlebnisse ins Bewusstsein gelangen können und sich kreative Prozesse der Bildung eröffnen. Durch Containmentenerfahrungen erhöht sich die negative Kapazität der Mitglieder der Fallbesprechungsgruppe.

Bion verwendet die Konzepte von Alpha- und Beta-Elementen und -Funktionen sowie Containing, um Denken und Mentalisieren zu beschreiben. Durch die Alpha-Funktion verarbeitete Sinneseindrücke und emotionale Erlebnisse können zu Alpha-Elementen und damit zu Erfahrungen werden. Wesentlich für das Gelingen der Transformation ist dabei die Symbolisierung des Erlebten. Gelingt eine solche Verarbeitung nicht, bleiben Beta-Elemente »unverdaut« (Bion, 2020, S. 53) und damit virulent. Sie werden dann oft mittels projektiver Identifikation ausgestoßen (ebd.), was nach Bion eine Form der Kommunikation darstellt.

Containing bezeichnet den Prozess, bei dem Personen die Affekte und Projektionen von anderen aufnehmen, ohne die eigenen Emotionen, die durch diese Projektionen ausgelöst werden, auszuagieren. Die Fallbesprechungsgruppe ist mehr als eine Projektionsfläche schwer aushaltbarer Zustände (Beta-Elemente), sie übernimmt die aktive »Verdauungsarbeit«, um namenlose Ängste und unerträgliche Gefühle in Alpha-Elemente zu transformieren, die aushaltbar sind und deshalb auch wieder aufgenommen, introjiziert werden können. Das Gelingen dieses Prozesses trägt zur Identifikation mit der Fallbesprechungsgruppe und zur Ich- und Selbststärkung bei.

Aufgabe der Fallbesprechungsgruppe ist es, den Realitätsbezug zu sichern und eigenes Handeln zu reflektieren, einen geschützten Raum zu schaffen, in dem innere Verunsicherung spürbar und sagbar und aushaltbar wird, sodass sich Neuem zugewandt werden kann. Bion fasst diese Aspekte unter dem Terminus »Arbeitsgruppe« (Bion, 2018, S. 71ff. u. 104ff.).

Bei überfordernden Erlebnissen, die starke Emotionen hervorrufen, sind Studierende noch nicht in der Lage, diese Beta-Elemente allein zu bewältigen. Sie sind auf eine Unterstützung angewiesen, z. B. durch die Alpha-Funktion der »Arbeitsgruppe« (ebd.) der Fallbesprechungsgruppe.

Eine Gefahr für Fallbesprechungsgruppen besteht im Aufleben und Weiterbestehen starker regressiver Tendenzen, die sich in Spaltungen und Projektionen bzw. deren Fortbestehen manifestieren, was Bion (ebd., S. 106)

als Dominanz der »Grundannahmengruppe« fasst. Wird es hingegen möglich, dass projektive Entlastungen von unbewussten Fantasien, Ängsten und inneren Spannungen von der Fallbesprechungsgruppe aufgenommen, die affektiven Inhalte dekontaminiert und anschließend im verarbeiteten Zustand zurückgeben werden, dann wird eine psychische Integration möglich.

Im gelingenden Fall kann die »Arbeitsgruppe« (Bion, 2018, S. 71ff. u. S. 104ff.) der Fallbesprechungsgruppe die Alpha-Funktion der Gruppenmitglieder nutzen, um die projizierten Beta-Elemente in Alpha-Elemente umzuwandeln und sie so verarbeitet zurückzugeben, dass sie von der einbringenden Studentin auf- und angenommen werden können. Durch die Alpha-Funktion der »Arbeitsgruppe« wird die Alpha-Funktion der fallgebenden Studentin und der anderen Mitglieder der Fallbesprechungsgruppe gestärkt. Durch dieses Containment werden die Mitglieder der Fallbesprechungsgruppe mehr und mehr fähig, Alpha-Elemente eigenständig zu verarbeiten. Ihre negative Kapazität wächst.

Der Fall

Die Studierende M. bringt eine von ihr gehaltene Unterrichtsstunde aus einer jahrgangsgemischten Klasse 7/8 eines Sonderpädagogischen Förderzentrums als Fall ein.

Die Schulklasse setzt sich aus vier Schülerinnen und neun Schülern im Alter von 13 bis 15 Jahren zusammen. Bei den Schüler:innen wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen, in der emotional-sozialen Entwicklung und/oder in Sprache diagnostiziert. Alle Schüler:innen weisen einen Migrationshintergrund, überwiegend aus dem arabischen und türkischen Raum, auf. In Hinblick auf Sozial-, Lern- und Leistungsverhalten ist die Klasse sehr heterogen.

M. berichtet, dass sie eine mehrere Unterrichtsstunden umfassende Unterrichtseinheit im Fach Ethik zum Thema »religiöse Feste« durchführen wollte. Die Schüler:innen sollten dazu in Teamarbeit ein Poster gestalten und anschließend mithilfe des erstellten Posters ein Referat halten. Der Inhalt der Unterrichtsstunde, aus der die Szene stammt, war die Vermittlung der Technik der Erstellung eines Posters.

Nach der Vergegenwärtigung der strukturellen Bedingungen schildert die Studierende den Ablauf der Unterrichtsstunde:

Die Stunde hat »schön begonnen«. Die Schüler:innen waren zu Beginn

sehr interessiert und aufmerksam. Sie setzte die Schüler:innen in Zweier-Teams zusammen, damit diese das Poster gemeinsam erarbeiten. Hier sind die ersten Probleme aufgetreten, da nicht alle Schüler:innen mit den von ihr vorgegebenen Teams zufrieden waren. Daraufhin mussten einige Schüler von ihr »bei der Ampel auf gelb gesetzt werden«.⁴ Sie hat ganz viel erklären müssen. Vor allem die männlichen Schüler waren »unkonzentriert« und haben sie »provoziert«: Ein Schüler rief laut durch das Klassenzimmer, ein anderer ist aufgestanden und zu dem Schüler gelaufen, der ihn »angemacht habe«. Daraufhin hat sie »beide Schüler bei der Ampel auf Rot gesetzt« und »konsequenterweise des Klassenzimmers verwiesen«.

Sie hat danach »im Stoff« weitergemacht, aber die Unruhe nicht in den Griff bekommen. Sie drohte der Klasse sogar, sie bei der Gestaltung der Poster nicht zu unterstützen. Immer wieder sind Schüler, die provozierten, von ihr vor die Tür geschickt, andere wieder hereingeholt worden. »Zeitweise sind mehr Schüler vor der Tür als im Klassenzimmer gewesen«. Die Klassenlehrerin⁵ ist dann auch zum Teil vor die Tür gegangen.

Auf Nachfrage teilt M. mit, dass die Schüler:innen der Klasse vorher noch nie ein Referat gehalten oder ein Poster erstellt und selten im Team gearbeitet hätten; die Praktikumslehrkraft/Mentorin habe die Unterrichtsplanung für gut befunden.

Darauf reagierte die Seminargruppe mit folgenden Gegenübertragungen:

- Gefühle der Belustigung, ja fast Schadenfreude, aber auch von Betroffenheit wurden geäußert.
- Auf die Herkunft der »Jungs« und deren »bekannte« Probleme mit weiblichen Lehrkräften wurde verwiesen.
- Von Studentinnen wurde M. bestätigt, dass sie es »genauso gemacht« hätten.
- Gefühle von Sauer-Sein und Wütend-Sein auf die Praktikumslehrkraft/Mentorin werden formuliert.
- Die Studentin M. wird als »zerknirscht« und »irritiert über sich selbst« erlebt.

4 Als Ampel wird ein verhaltenssteuerndes Instrument bezeichnet, bei dem die Schüler:innen zu Beginn eines vereinbarten Zeitrahmens auf grün stehen und bei Störungen erst auf gelb und dann auf Rot gesetzt werden. Bei Rot folgt eine Konsequenz/Sanktion. Dieses System war in der Klasse etabliert.

5 Es ist üblich, dass die Praktikumslehrkräfte bei Unterrichtsversuchen anwesend sind.

- Es wurde sich daran erinnert, dass M. in einer früheren Seminar-sitzung als Wunsch über ihr künftiges Lehrerin-Sein geäußert hat, dass ihr »die Schüler an den Lippen hängen« und sie »einen eher strengen Lehrertyp, der eine sofortige Reaktion auf Anweisungen erwartet und schnell sauer wird«, verkörpere.

Gegenübertragungsanalyse

Wenn der Gruppencontainer im Sinne einer »Arbeitsgruppe« (sensu Bion, 2018, S. 71ff. u. 104ff.) funktioniert und mit der Gegenübertragungsanalyse vertraut ist, können die geäußerten Gegenübertragungen als Resonanz auf den Fall analysiert werden. Idealerweise findet ein »Oszillieren [...] zwischen unmittelbarer Teilhabe und distanzierender Reflexion« (Trescher, 1987, S. 207), zwischen Vergegenwärtigung der Gegenübertragung und deren Analyse statt, das in ein immer differenzierteres Verstehen mündet. In diesem potential space (Winnicott, 1979, S. 52), in dem manifestes als Teil der Außenwelt mit dem Latenten der Innenwelt relationiert wird, um unverstandene Interaktionen zu be- und verarbeiten, wirken »Subjektives [...] und objektiv Wahrgenommenes« zusammen (Winnicott, 1979, S. 64; vgl. Rauh, 2022, S. 219).

In der Gegenübertragungsanalyse kristallisierten sich fünf thematische Foki heraus:

1. Was belustigt und was löst Schadenfreude und Betroffenheit aus?
2. Wer provoziert im Unterricht wen?
3. Warum gelangt die Gruppe so schnell zu einer gemeinsamen Lesart zu den störenden Schülern?
4. Welche Bedeutung für den Fall haben Wunsch (»an den Lippen hängen«) und Verarbeitungsmodus (»schnell sauer werden«)?
5. Woraus speist sich die Wut auf die Praktikumslehrerin?

Belustigung, Schadenfreude und Betroffenheit

Amüsement ist ein Gefühl, das durch etwas Lustiges, Lächerliches oder Komisches ausgelöst wird. Als lustig wurde insbesondere erlebt, dass mehr Schüler vor der Tür als im Klassenzimmer waren.

Die Schadenfreude korrespondiert möglicherweise damit, dass M. sich

wohl (zu)viel vorgenommen hatte. Die anfängliche Hochstimmung – die Stunde hat »schön« begonnen ergibt sich aus positiven Übertragungen der Schülerinnen und Schüler auf die Praktikantin und eine hohe Identifikationen mit ihr. Dieses Schöne schlägt schnell um in ein Gefühl der Kränkung, da die Realität so widerständig ist. Der Unterricht entwickelte sich vermutlich so ungünstig, da die Praktikantin die Schüler:innen mit ihrer Größenfantasie, den Schüler:innen ganz viel in ganz kurzer Zeit beibringen zu können, überforderte. Die Schüler wollten bei der Praktikantin gut mitarbeiten, um ihr zu gefallen. Sie wurden aber überfordert, was vermutlich ihr Selbstbild kränkte und dieses Kränkungsleben externalisierten sie wiederum in Stören. M. geriet in einen Konflikt mit sich und mit der Realität. Damit drohte das Phantasma der Praktikantin, besser zu sein als die Lehrkraft, im sozialen Raum und auch innerpsychisch zu zerbrechen. Die begleitenden starken Affekte fördern regressive Prozesse (Greussing & Haubl, 2019, S. 242) wie spalten und ausschließen, rächen und strafen. Das löst Gefühle der Betroffenheit aus.

Konstitution eines kollektiven Selbstgefühls über den muslimischen Mann

Der ethnisch-kulturelle Hintergrund der störenden Schüler wurde thematisch. Im Gespräch entstand eine kohärente Erzählung, nach der weibliche Lehrkräfte und Praktikantinnen Opfer von Schülern sind, die permanent ihre Männlichkeit und männliche Überlegenheit gegenüber dem weiblichen Geschlecht betonen müssen, dazu aggressiv-provokant agieren und ihre Triebe nicht hinreichend kontrollieren können (vgl. Rauh, 2021, S. 198f.). Nach dieser Lesart, die passager das Gespräch bestimmte, haben sich im Unterrichtsversuch von M. patriarchale Geschlechterverhältnisse in Szene gesetzt und M. setzte diesem Treiben ein Ende. Die Gruppenfantasie der Studentinnen über die Schüler ist in ihrer das Selbst stabilisierenden Funktion zu sehen. Sie erschweren Reflexion und knüpfen an »sexualisierte Rassismen« (Dietze 2016, S. 178) bzw. an die Intersektion migrantisch+muslimisch+männlich an. Wechselseitig wurde sich der Stimmigkeit dieser von einem ethnosexistischen Stereotyp bestimmten Lesart und der Übereinstimmung in Hinblick auf sie versichert. Die jungen Frauen interagierten sehr wohlwollend miteinander. In der Studentinnengruppe war keine interpersonale Aggression zu beobachten. M. wurde wegen ihres Handelns nicht kritisiert. Die Studentinnen stellten sich so-

lidarisch hinter das so konstituierte »Opfer«. Die Verantwortung für die Störungen im Unterricht wurde gemäß dieser Lesart auf die Gruppe der migrantischen Schüler verschoben, die sich aufgrund der latenten, nach außen gerichteten Aggression von männlichen Adoleszenten für solche Projektionen geradezu anbieten. Die Schülerinnen und Studentinnen hingegen blieben unschuldig oder könnten sich unschuldig fühlen.

Provokation

Die Interaktionsdynamik in der »Klassengruppe« (Rauh, 2010, S. 195ff.) wurde in der Seminargruppe als provokativ, als starke Dynamiken hervorgerufen wahrgenommen. Kommunikationstheoretisch kann mit einer unterschiedlichen »Interpunktion in den Ereignisfolgen« (Watzlawick et al., 1974, S. 57ff.) argumentiert werden: Wer provoziert zuerst wen? Auch ist zu berücksichtigen, dass sich jemand provoziert fühlen kann, obwohl das gar nicht die Absicht des vermeintlichen Provokateurs war, was mentalisierungstheoretisch gesprochen den Unterschied zwischen Äquivalenzmodus und mentalisierenden Modus ausmacht (vgl. Schultz-Venrath, 2013, S. 90ff.). Möglicherweise haben sich zuerst die Schüler:innen »provoziert« gefühlt, da sie von der Praktikantin M. überfordert wurden und sich in ihrer kognitiven und emotionalen Lage nicht anerkannt sahen. Die Anerkennung der Schüler:innen in diesen Bereichen ist eine der zentralen professionellen Entwicklungsaufgaben für Lehrkräfte (Hericks, 2006, S. 63).

Auch könnte ein unbewusster Projektionsvorgang von M. auf die Schüler stattgefunden haben, der das vorhandene Aggressionspotenzial der Schüler ent- und/oder anfachte. Die »Provokationen« von M., ihre eskalationsförderlichen und aggressionsauslösenden Handlungen – Überforderung, strafender Ausschluss und Alleinlassen durch angedrohten Unterstützungsentzug – und die Schülerinnen und ihre Reaktionen auf die »Provokationen« verschwinden hinter den Aggressionen der Schüler.

M. und die Studentinnengruppe könnten sich dadurch von Schuld- und Versagensgefühlen befreit wähnen und ihre eigenen Ohnmachtsgefühle und die »bohrenden Selbstzweifel« (Rauchfleisch, 1997, S. 78) loswerden, was zumindest für den Moment gelänge, denn die Schüler haben »provoziert«. Das hätte den psychodynamischen Vorteil, dass sich M. nicht hilflos oder pädagogisch-didaktisch gescheitert fühlen muss. Demzufolge

würden ihre »Provokationen« vornehmlich der Regulation ihrer durch die Kränkung aktivierten negativen Affekte dienen. Die Wahrnehmung von Gefühlen des Nicht-Könnens kann so leichter abgewehrt werden. M. kann sich ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe der friedfertigen Frauen (Mitscherlich, 1985) versichern und wird von der Studentinnengruppe darin bestätigt, die es »genauso gemacht« hätten.

Gemäß dieser Lesart werden die eigenen Aggressionen von M. auf Schüler projiziert, die interaktionell durch Überforderung dazu gebracht werden, sich mit den Aggressionen zu identifizieren und – alltagssprachlich gesprochen – auszuflippen. Diese Projektion würde M. einen psychischen Gewinn ermöglichen. Die Schüler sind provokativ, sie sind es, die aggressiv sind. Die Studentinnen könnten sich als Opfer von aggressiven muslimischen männlichen Jugendlichen imaginieren, was die Kohäsion der Gruppe erhöht. M. kann dann die Aggressionen im Außen kontrollieren, die Schüler »vor die Tür schicken« und sich selbst als gut und konsequent erleben. Der Kampf im Außen gegen eine Gruppe von aggressiven Jungmännern ist leichter zu führen, als sich mit den eigenen Wünschen und unangenehmen Gefühlen auseinanderzusetzen. Innere Konflikte führen zu Spannungen, die in ungeschickt scheinende Situationen münden können. Sie provozieren äußere Konflikte aufgrund übersteigerter Erwartungen und aggressive Reaktion aufgrund von Schamangst. Demnach würde eine innere Spannung zu einem interpersonellen Problem gemacht und eskaliert, wenn vom Gegenüber mit (Gegen-)Aggression geantwortet wird. Dafür spräche auch, dass eine kurzfristige Triebbefriedigung auf diese Weise leicht zu erreichen ist, hingegen das Ringen um produktive Lösungen gestaltet sich meist anstrengend.

Strafwunsch

M. hat das Begehren geäußert, dass die Schüler:innen ihr »an den Lippen hängen«⁶ und sie »schnell sauer« werde, wenn dem nicht der Fall ist. Sie könnte eine hohe narzisstische Bedürftigkeit aufweisen, die auch strukturell zu lesen ist. Das Praktikum kann narzisstische Bestätigung ermöglichen, allerdings auch den Selbstwert gefährden. Deshalb kann es begründet als strukturell bedingte narzisstische Konstellation verstanden

6 Die Lippen thematik wird im Beitrag nicht weiter vertieft.

werden, da es immer auch um ein Bewähren geht (vgl. Hascher, 2011, S. 9; Heinzel & Krasemann, 2019). Das Praktikum ist mit einer narzisstischen Verunsicherung verbunden und verstärkt das Begehren danach, stabilisiert zu werden, narzisstische Kränkungen überkompensierend auszuleben und in der Fallbesprechungsgruppe (auch in den narzisstischen Bedürfnissen) anerkannt zu werden.

Studierende im Praktikum sind in ihrem sich erst bildenden professionellen Selbstwert stark abhängig von der Anerkennung, ja vielleicht sogar Bewunderung durch andere. Es ist davon auszugehen, dass M. sich wünscht, dass ihr ganz genau zugehört wird. Das Begehren der Studentinnen dürfte sich vor allem darauf fokussieren, das durch die Bewährungssituation Praktikum labilisierte berufliches Selbst zu stabilisieren.

Nach dieser Lesart macht M. etwas, um sich emotional zu stabilisieren und ihre Affekte zu regulieren, was sie gemäß ihres bewussten professionellen Ich-Ideals sicher nicht will. Sie projiziert das intrapsychische Fremde auf andere und versucht dann, das personifizierte Fremde zu exkludieren, die männlichen Schüler vor die Tür zu setzen, und versucht nicht, die Affekte und deren Träger zu integrieren. Demnach würde die unter psychischen Stress geratene Praktikantin aus einer paranoid-schizoiden Position heraus agieren. Hart durchgreifen (Vergeltung und Rache) sind nicht selten Ausdruck des paranoid-schizoiden Modus. Die anderen Studierenden scheinen sich mit dem strafenden Ich von M. zu identifizieren.

Beim Unterrichten besteht die Gefahr, dass die triadische Struktur des Unterrichts (Lehrkraft-Schüler:innen-Unterrichtsinhalt) zugunsten einer narzisstischen Inszenierung in den Hintergrund tritt, und der Inhalt der Stunde ausgeschlossen wird (Rauh, 2010, S. 128f.). M. bringt nicht zum Ausdruck, dass die Schüler:innen bei ihr ganz viel lernen oder Wissen und Erkenntnisse erwerben, sondern dass sie ihr »an den Lippen hängen« mögen. Damit könnte sie einen primären Wunsch nach narzisstischer Zufuhr ausdrücken. Sie formuliert nicht, dass sie ihre Unterrichtstätigkeit auf ein Drittes, wie die Bildung der Schüler:innen, ausrichtet.

Schneewittchenkomplex (Elektra-Komplex)

Die Gegenübertragung »sauer und wütend« auf die Mentorin zu sein, verweist auf die Beziehungsdynamik zwischen Klassenlehrerin, die zugleich Praktikumslehrerin ist, und Praktikantin. Der Blick ist auf die triadische

Konstellation in der Klassengruppe, die durch Mentorin/Praktikumslehrkraft, Praktikantin und die Schüler:innengruppe, insbesondere die (männlichen) Präadoleszenten gebildet wird, zu weiten. Es stellt sich die Frage, warum die Mentorin bei der die Schüler:innen überfordernden Unterrichtsplanung und während des aus dem Ruder laufenden Unterrichtsversuchs nicht intervenierte, sondern sich darauf beschränkte, lediglich die An- und Abwesenheit im Klassenraum mit zu regulieren?

Hier können fachliche Probleme vorliegen. Es könnte aber auch sein, dass sich eine Rivalität zwischen Mentorin und Praktikantin in Hinblick auf die Schüler:innen und vor allem die Schüler in Szene setzte. Die Mentorin bietet zwar keinen vergifteten Kamm oder Apfel an, aber sie verhält sich möglicherweise subtil destruktiv, wenn sie zulässt, dass die für die Schüler (und Schülerinnen) attraktive(re) Studierende die Schüler:innen und sich selbst überfordert. Vielleicht zeigt sich hier ein (unbewusster) Neid der alten Lehrkraft auf die begehrten junge Praktikantin wie im Märchen Schneewittchen, in dem die Königin mit der Prinzessin, ihrer Tochter rivalisiert und sie nicht groß und ebenbürtig werden, sondern scheitern lassen will? Folgerichtig hätte die Praktikumslehrkraft unbewusst die Schüler:innen und Praktikantin frustrierende und beschämende Eskalation nicht stoppen und beide nicht hinreichend vor diesem das Selbst schädigende Erlebnis schützen wollen. Um die Szene zu komplettieren, ist auch von einer umgekehrten Rivalität der Praktikantin mit der Mentorin auszugehen. Jener sollte gezeigt werden, was mit gutem Unterricht erreicht werden kann. Gemäß dieser Lesart könnte eine weitere Dimension (weiblicher) Aggression und deren Projektion auf die Gruppe der Schüler die Szene mitbestimmen.

Gruppendynamiken in der Klassen- und der Seminargruppe

Entsprechend der in der Gegenübertragungsanalyse entwickelten Lesarten konstatiert sich die Dynamik in der Klassengruppe um folgende Aspekte:

- einer Omnipotenzfantasie, gespeist aus einer hohen narzisstischen Bedürftigkeit der Praktikantin,
- Projektionen von unangenehmen Gefühlen,
- der Kränkung der Schüler:innen durch die überfordernden Aufgaben,
- einem Rivalisieren der Praktikantin mit der Praktikumslehrkraft,

- einem von Neid wegen der Attraktivität der Praktikantin für die Schüler:innen und Angst vor dem Rivalisieren der Praktikantin bestimmten Agieren der Praktikumslehrkraft,
- der Affektregulation der Praktikantin im Unterrichtsversuch.

Die Dynamik in der Fallbesprechungsgruppe könnte geprägt sein von:

- einer Spiegelung der Interaktion der individuellen inneren Konflikte mit den interpersonalen und strukturellen Konflikten in der Fallbesprechungsgruppe,
- fusionären Tendenzen in der Studentinnengruppe und einer wechselseitigen Identifikation der Studentinnen gegen die Mentorin,
- einer ethnosexistischen Argumentation zur Abwehr von Kränkungsgefühlen und zur Stabilisierung des Selbst.

Auf die zwei Lesarten der mit Omnipotenzfantasien verbundenen Kränkung und die Funktion des ethnosexistisch figurierten Opferdiskurses soll aufgrund ihrer angenommenen zentralen Bedeutung für die Dynamik in der Klassengruppe und in der Seminargruppe vertiefter eingegangen werden.

Erdheim weist darauf hin, dass Omnipotenzfantasien und -gefühle eine wichtige Funktion in der adoleszenten Entwicklung einnehmen. Sie ermutigen Menschen, »sich der Realität entgegenzusetzen« und sorgen dafür, »dass die Welt als durch den Menschen veränderbar erscheint« (Erdheim, 2002, S. 326). Dabei sei die Fähigkeit wesentlich, »zwischen Omnipotenz und Realität einen Bezug herzustellen und die sich daraus ergebenden Spannungen auszuhalten« (ebd.). Der Aufbau innerer Räume, in denen die Spannung zwischen Wunsch und Wirklichkeit ausgehalten werden kann, spielt dabei eine wesentliche Rolle (ebd., S. 324).

Der (re)konstruierte, ethnosexistisch figurierte Opferdiskurs dürfte zum einem im Dienste der Abwehr von Kränkungsgefühlen und zum anderen der Erhaltung der Gruppenkohäsion in der geschlechtlich homogenen Studentinnengruppe stehen. Die strukturell angelegte Ambivalenz von Kooperation und Konkurrenz (Haubl, 2014, S. 337) kann dadurch in der Studentinnengruppe einseitig aufgelöst werden. Keine der Mitstudentinnen hinterfragt M.s Handeln, bricht oder unterläuft das Kritik tabu unter Studierenden. Für die Aufrechterhaltung der Gruppenkohäsion muss die gruppeninterne, mit Aggression verbundene Konkurrenz verdrängt werden. Sie kann nur in der Projektion auf entfernte Andere, auf

die männlichen Schüler aus einer anderen Kultur als deren Aggression bewusstwerden. Gemäß dieser Lesart würde die eigene Aggression diskriminativ den Fremden untergeschoben, um sich als Opfer miteinander solidarisieren und miteinander aggressionsfrei interagieren zu können.

Die Aggressionen der Schüler, »die im Dienste des Ich stehen« (Fischer, 2018, S. 14), würden in einem solchen Opfergruppendiskurs als destruktiv und universell als gegen weibliche Lehrkräfte gerichtet gespiegelt werden. Eine durch die möglicherweise vorhandenen Größenfantasien verursachte Überforderung der Schüler:innen könnte dahinter verschwinden. Aus den Aggressionen der Schüler, die diese zeigen, um ihrem berechtigten Bedürfnis, den Unterrichtsinhalt zu verstehen, mit von ihnen gewählten Menschen zusammenzuarbeiten und nicht überfordert zu werden, Ausdruck zu verleihen, würden »Provokationen« gemacht werden, aus einer produktiven Aggression eine destruktive. Die Schüler könnten aufgrund der ihnen zugemuteten Unlustgefühle, und weil sie sich unverstanden oder sogar missverstanden fühlen, rebellieren.

Eine gruppenbezogene ethnosexistische Spaltung in »schuldige« muslimische junge Männer und »unschuldige« Praktikantin würde ermöglichen, dass der Anteil der Praktikantin an der Eskalation der Unterrichtssituation unsichtbar wird. Das Anerkennen des eigenen Mangels, der kränkungsbedingten Aggression und des eigenen aggressiven Anteils an der interaktionalen Konfliktodynamik könnte auf diese Weise verdrängt werden.

Arbeitsgruppe vs. Grundannahmengruppe und die Funktion der Leitung

Im analysierten Fall wurde (re)konstruiert, dass die Studierende M. mittels projektiver Identifikation ihre unverarbeiteten Affekte (Beta-Elemente) sowohl in die Schülergruppe, die damit heillos überfordert ist und sie ausagierend wieder loszuwerden versucht (vgl. Grundannahme Kampf; Bion, 2018, S. 111), als auch in die Fallbesprechungsgruppe kommuniziert.

Mithilfe der Arbeitsgruppenfunktion der Fallbesprechungsgruppe bzw. eines stabilisierenden Gruppencontainer könnte M. (an)erkennen, dass sie Fehler gemacht hat, die bei Anfängern vorkommen, dass sie noch nicht so potent ist, wie sie gerne wäre, und dass sie ihre Fähigkeiten, die Schüler:innen und deren Voraussetzung passend einzuschätzen, weiter ent-

wickeln muss. In der Folge könnte sie ihre Größenfantasien reduzieren und damit eine depressive Position erreichen (vgl. Haubl, 2014, S. 338f.). Der Aufbau innerer Räume, in denen die Spannung zwischen Onnipotenzfantasie und Realität ausgehalten werden kann, spielt für solche Ich-Leistungen eine zentrale Rolle (Erdheim, 2002, S. 324). Für den Aufbau innerer Räume braucht es äußere Räume, einen »potentiellen Raum«, einen potential space (Winnicott, 1979, S. 52; Hervorh. i. O.), um zwischen Größenfantasien und Realität zu vermitteln sowie die mit dem Scheitern an den eigenen Onnipotenzfantasien und der Realität der Schulklasse verbundene Kränkung verarbeiten zu können.

Honneth weist darauf hin, dass Menschen temporär »in einen Zustand der Verschmelzung« zurückfallen und sich »als ungetrennt vom anderen« (Honneth, 2010, S. 270) erleben wollen. Solche Regressionen bzw. »kollektiven Verschmelzungserlebnisse« (ebd., S. 274) und »Fusionen« in Gruppen (ebd., S. 275) sind nicht nur negativ. Sie können Bedeutung in der »Wiedergewinnung psychischer Vitalität« und Kreativität (ebd., S. 275) oder der psychischen Stabilisierung erlangen. Eine unproduktive oder pathologische Gruppenkultur verursachen sie nur dann, wenn sie zu dauerhaften Abwehrreaktionen führen, die »Grundannahmengruppe« (Bion, 2018, S. 106) zu dominant wird und nicht ausreichend Menschen an der Gruppe teilnehmen, die eine normalisierende, »quasitherapeutische Hilfestellung« zu leisten im Stande sind (Honneth, 2010, S. 276), was sensu Bion (2018, S. 71ff. u. 104ff.) einen Aspekt der »Arbeitsgruppe« beschreibt. Aus dieser Perspektive gewinnt die Aussage, »ich hätte es genauso gemacht«, ihre gruppenspezifische Bedeutung. Sie soll die Studierende vermutlich stabilisieren, allerdings verstärkt sie fusionäre Tendenzen in der Gruppe.

Der Seminarleitung kommt die Aufgabe zu, einzuschätzen, wie viel der und den Studierenden zugemutet werden kann, wie groß ihre negative Kapazität (Bion) ist und wie weit sie sich vorwagen, ohne dass die Fähigkeit, das Besprochene psychisch integrieren können, gefährdet wird. Die brillianteste Lesart oder Deutung bleibt wirkungslos oder entfaltet sogar eine negative Wirkung, wenn sie von den Studierenden (noch) nicht angenommen werden kann. In einer Fallbesprechungsgruppe mit Studierenden ist eine behutsame Vorgehensweise angezeigt, die Autonomiewünsche und Autonomieängste wie auch narzisstische Bedürfnisse der Studierenden anerkennt. Die Tendenz zur Konkurrenzvermeidung in der Studierenden-Gruppe ist ebenso anzuerkennen, wie die hohe Kränkbarkeit und die unerlässlichen adoleszenten Größenfantasien.

Die Forderung, eine (problematische) Szene aus dem Praktikum ins Begleitseminar einzubringen, kann bei mit Fallarbeit wenig erfahrenen und eher ängstlichen Studierenden als Versuch der Bloßstellung erlebt werden. Dies kann insbesondere dann geschehen, falls Scham- und Schuldgefühle aufgrund der eigenen Unterrichtsversuche bestehen, die Fallbearbeitung als Entblößung imaginiert wird, wie es bei der oben genannten Schadenfreude hätte geschehen können. Die Seminar- bzw. Gruppenleitung übernimmt eine triangulierende Funktion. Ihre Aufgabe ist es, den Rahmen für eine reflektierende Zusammenarbeit herzustellen und zu sichern, Vertrauen zu bilden, das Gefühl des Schutzes und der Sicherheit zu vermitteln und die Gruppe behutsam anzuleiten, sich mit den eigenen Schwierigkeiten, dem Ungeklärten und Nicht-Gelungene auseinanderzusetzen, um sich weiter zu professionalisieren (vgl. Rauh, 2022, S. 226f.), wie es M. gewagt hat.

Conclusio

Deutungen bzw. Lesarten werden probeweise eingesetzt. Die Frage, ob sie richtig oder falsch sind, wie die ethnosexistische oder kränkungsbezogene Lesart, hilft nicht weiter für das Verstehen des Falles. Sie richtet den Fokus auf einen anderen Diskurs. Wie auch die Frage, ob jetzt bei den Schülern nicht doch ein Nicht-Erstnehmen weiblicher Lehrkräfte vorliegt. Die Passung einer Lesart zeigt sich, wenn mit ihr gearbeitet wird und sich dadurch positive Transformationen im Verstehen der Szene und/oder im Handeln zeigen.

Zukünftige Lehrkräfte sind auf ihre komplexen pädagogischen Aufgaben dann besser vorbereitet, wenn sie einen Zugang zum von Kränkungsaggressionen bestimmten Agieren finden und eine Ahnung davon haben, welche Funktion Stereotypisierungen dabei übernehmen können.

Werden wie im tiefenhermeneutisch interpretierten vorliegenden Fall Schüler in der Klassengruppe als Täter fantasiert, die bekämpft werden können oder gar müssen, und Lehrkräfte als Opfer, konterkariert dies die realen Machtverhältnisse. Die Funktion solcher männlicher und weiblicher Stereotypisierungen ist wohl in der Abwehr von Kränkungen und der Herstellung von Herrschaft zu sehen. Für die Schüler:innen sind sie nachteilig, da sie sich unverstanden und diskriminiert fühlen, was vermutlich an frühere Erfahrungen anknüpft und Gefühle des Versagens und Scheiterns aktualisiert und nährt.

Bei der Bildung von zukünftigen Lehrkräften geht es gerade auch um die Reflexion struktureller und gruppendynamischer, interpersoneller und intrapsychischer Dynamiken, von Kampf-Flucht-Kulturen, von der Verleugnung eigener Anteile an problematischen Unterrichtssituationen und der Projektionsneigung auf bestimmte Schüler:innen oder Strukturen. Ziel sollte es sein, paranoid-schizoide Gruppendynamiken zu reduzieren und die Erlangung einer depressiven Position in der Gruppe zu fördern.

Durch die Bearbeitung von irritierenden Erlebnissen eröffnen Fallbesprechungen die Möglichkeit, Erlebtes in Erfahrung zu transformieren, sich und andere neu und anders zu sehen, was Einfluss auf zukünftige Interaktionen nimmt. Die Fallbesprechung in der Gegenwart bestimmt, wie und mit welchem Gefühl Vergangenes erinnert, wie es als Erfahrung verfügbar ist und wie diese Konstruktion in die Zukunft hineinwirkt.

Wenn Fallbesprechungsgruppen eine starke Arbeitsgruppenstruktur im Sinne Bions aufrechterhalten können, unterstützen sie Studierende des Lehramts dabei, Irritierendes zu integrieren statt zu projizieren, eine depressive Position einzunehmen, Aggressionen bewusst und konstruktiv einzusetzen und sich so zum Akteur ihrer professionellen Entwicklung zu machen. Das dürfte sich positiv auf die pädagogische Arbeit auswirken und die Schüler:innen dabei unterstützen, Aggressionen nicht auszuagieren, sondern konstruktiv und sublimiert für ihre Bildung einzusetzen.

Literatur

- Almodovar, P. (2024). *Der letzte Traum*. Fischer.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. dgvt.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343–359.
- Bion, W. (2018). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften* (5. Aufl.). Klett-Cotta.
- Bion, W. (2020). *Lernen durch Erfahrung* (9. Aufl.). Suhrkamp.
- Dietze, G. (2016). Ethnosexismus. Sex-Mob-Narrative um die Kölner Sylvesternacht. *movements*, 2(1), 177–185. <https://movements-journal.org/issues/03.rassismus/10.dietze—ethnosexismus-print.pdf> (06.07.2020).
- Erdheim, M. (2002). Ethnopschoanalytische Aspekte der Adoleszenz – Adoleszenz und Onnipotenz. *PiD (Psychotherapie im Dialog)*, 3(4), 324–330.
- Fischer, J. (2018). *Angst. Vor ihr müssen wir uns fürchten*. Stroemfeld.
- Greussing, M. & Haubl, R. (2019). Affektdynamik. In R. Haubl & F. Lamott (Hrsg.), *Handbuch Gruppenanalyse* (3. Aufl., S. 226–243). Westarp Science.
- Hascher, T. (2011). Vom »Mythos Praktikum« ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 8–16.

- Haubl, R. (2014). Gruppe. In W. Mertens (Hrsg.), *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (4. Aufl., S. 335–340). Kohlhammer.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019). Fallarbeit im Praxissemester. Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *ZISU (Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung)*, 8, 67–80. <https://doi.org/10.25656/01:23719>
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS.
- Hirsch, M. (2010). Einleitung: Mentalisierung und Symbolisierung. In M. Hirsch (Hrsg.), *Die Gruppe als Container* (2. Aufl., S. 9–24). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir*. Suhrkamp.
- Krejci, E. (2020). Vorwort. In W. Bion, *Lernen durch Erfahrung* (9. Aufl., S. 9–35). Suhrkamp.
- Mitscherlich, M. (1985). *Die friedfertige Frau*. Fischer.
- Rauchfleisch, U. (1997). Strafe als Mittel zum Lustgewinn? In B. Zöller (Hrsg.), *Mit Strafen leben? Über Strafen und Bestrafung im zwischenmenschlichen Bereich* (S. 73–81). Promedias.
- Rauh, B. (2010). *Triade und Gruppe – Ressourcen schulischer Bildung*. Schneider.
- Rauh, B. (2021). Zur Reartikulation ethnoexististischer Stereotype in Projektionen von Aggression auf männliche Schüler durch weibliche Lehrkräfte. In M.-A. Boger & B. Rauh (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik* (S. 193–207). Barbara Budrich.
- Rauh, B. (2022). Szenisches Verstehen – die Kultivierung einer alltäglichen Kompetenz zur psychoanalytischen Methode. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Sozialarbeit – Grundlagen und Basiswissen* (S. 211–230). Psychosozial-Verlag.
- Rauh, B., Datler, M. & Weber, J.-M. (2019). Professionelle Triangulierung in, mit und durch Reflexive/n Praktika. In D. Zimmermann, B. Rauh, K. Trunkenpolz & M. Winger (Hrsg.), *Sozialer Ort und Professionalisierung* (S. 105–125). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvqmp1n6.9>
- Schultz-Venrath, U. (2013). *Lehrbuch Mentalisieren*. Klett-Cotta.
- Trescher, H.-G. (1987). Selbstverständnis und Problembereiche der Psychoanalytischen Pädagogik. In H. Reiser & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 197–209). Matthias Grünewald.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1974). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (4. Aufl.). Huber.
- Winnicott, D. (1979). *Vom Spiel zur Kreativität*. Klett-Cotta.

Stabilizing group fantasies

Reflections on a case review from an internship-accompanying course

Summary: This contribution uses a dual group perspective to interpret a scene from a school internship course from using deep hermeneutics. The group dynamics in the internship class and the dynamics in the group of female students in the university course organized as a case study course are reconstructed in terms of their interference. According to the developed interpretation, the entirely female participants in the case review projectively attribute aggression to the adolescent male migrant pupils, which helps to constitute and stabilise a collective self-conception among the female interns. In this collective defensive movement, ethno-

sexist stereotyping as a shared student group fantasy about the pupils as foreign others takes on great significance. The reconstruction incorporates considerations on mutual (dis)identification, real and fantasised power relations and the establishment of dominance.

Keywords: case understanding, group cohesion, ethnosexism, professionalization, intersection

Biografische Notiz

Bernhard Rauh, Dr. phil., ist Professor für Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg. Er hat die Qualifikationen Gruppenanalytische Weiterbildung sowie Analytischer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Pädagogische Psychoanalyse, psychodynamische Zugänge zu emotional-sozialen Störungen, Transklusion und Inklusion, reflexive Professionalisierung von Lehrkräften

Kontakt

E-Mail: bernhard.rauh@ur.de

