



Anke Kerschgens | Inge Schubert

# **Schulklassen verstehen**

Soziologische und Gruppenanalytische  
Perspektiven auf Interaktionen in  
der Schule

**BELTZ** JUVENTA

## Die Autorinnen

Anke Kerschgens, Dr. phil., Soz. M.A., lehrt als Professorin für Psychologische Grundlagen der Sozialen Arbeit an der Fließner-Fachhochschule in Düsseldorf. Sie hat eine Gruppenanalytische Weiterbildung und ihre Arbeitsschwerpunkte sind Entwicklungspsychologie, Familie und Psychoanalytische Pädagogik.

Prof. Dr. Inge Schubert lehrt und forscht an der Fließner-Fachhochschule Düsseldorf und der Goethe-Universität Frankfurt in den Fachgebieten psychologische Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bildung und Erziehung, Familien- und Jugendsoziologie und Sozialpsychologie sowie in den Schulpraktischen Studien. Sie ist Gruppenanalytikerin und Gruppenlehranalytikerin.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8598-3 Print

ISBN 978-3-7799-8599-0 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8600-3 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tech

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag  
(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	9
<b>2</b>	<b>Welche Bedeutung haben Gruppen für das Zusammenleben? Soziologische Perspektiven auf Gruppen</b>	12
2.1	Formelle und informelle Gruppen in der Schulklasse	15
2.2	Die Themen einer Generation, ein Hintergrund des Gruppengeschehens	16
2.3	Gruppen und neuere gesellschaftliche Prozesse: Individualisierung und neue Medien	17
2.4	Gruppenbildung, Einschluss, Ausschluss und Diskriminierung	20
2.5	Identitätsbildung in Gruppen	28
2.6	Normalitätszwänge, Normierung und Interaktion in Gruppen	30
2.7	Milieu und Geschlechterverhältnisse in Gruppen – Fallbeispiel Moritz	33
2.8	Forschungen zu Gruppendynamik und Intergruppenkonflikten	40
<b>3</b>	<b>Fallbeispiel: Der kaputte Fußball</b>	43
3.1	Die Protagonist*innen	43
3.2	Die Szene: Der kaputte Fußball	45
3.3	Auf der Hinterbühne des Schulalltags	46
3.4	Zur Bedeutung der Eröffnung von Räumen jenseits der Vorderbühne	48
3.5	Zuschauereffekt und Vorurteil	49
3.6	Sozialpsychologische Perspektiven und Gruppendynamik	50
3.7	Gruppenpsychologische Perspektiven – (Prä)adoleszente innerpsychische Konflikte	52
3.8	Soziale Identität – Geschlechterverhältnisse – Gruppe – Schule	54
3.9	Aushandlungen um die soziale Rangordnung: Geschlechterinszenierungen der Jungen	55
3.10	Dynamik und Entwicklung der Gruppe	56
3.11	Die Gesellschaftliche Ebene – Wechselwirkungen soziale Ungleichheit – Bildungsungleichheit	57

<b>4</b>	<b>Gruppen in der Institution Schule: Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern</b>	61
4.1	Schule als Institution in der Gesellschaft	61
4.2	Die Schulklasse als Gruppe: nicht freiwillig da?	66
4.3	Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen	68
4.4	Die Gruppe der Lehrer*innen	78
4.5	Die Eltern als Gruppe	81
<b>5</b>	<b>Fallbeispiel: Der Schulkiosk</b>	84
5.1	Beziehungsmatrix Lehrerin – Gruppe	86
5.2	Blick auf die Institution und deren Umgang mit Normen	88
<b>6</b>	<b>Kinder- und Jugendlichen-Gruppen – Entwicklungsperspektiven</b>	92
6.1.	Kindergruppen	93
6.2	Kindergruppen im Grundschulalter	95
6.3	Gruppen mit Präadoleszenten	100
6.4	Exkurs: Der Möglichkeitsraum, „potential space“ in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen	102
6.5	Gruppen in der Adoleszenz	104
6.6	Emerging Adulthood: Gruppen junger Erwachsener	108
<b>7</b>	<b>Das dynamische Geschehen in Gruppen – gruppenanalytische Perspektiven</b>	110
7.1	Wirkkräfte in Gruppen	110
7.2	Identität und Zugehörigkeit im Aushandlungsprozess der Gruppe	112
7.3	Konzepte zur gruppenanalytischen Leitung	114
7.4	Grundmuster und Haltungen von Gruppen nach Bion	115
7.5	Verständnis der Matrix einer Gruppe als zentrale gruppenanalytische Perspektive	116
7.6	Perspektiven auf Bindung und Bindung in Gruppen	118
7.7	Perspektiven des Mentalisierungskonzepts	121
7.8	Destruktive Prozesse in Gruppen: Umgang mit Angst und Aggression in Gruppendynamiken	125
7.9	Das Konzept des „inneren Rassismus“	132
7.10	Prosoziale und antisoziale Dynamiken	134
<b>8</b>	<b>Fallbeispiel: Die bevorstehende Klassenfahrt</b>	136
8.1	Die Schüler*innen	137
8.2	Die Klassenratsstunde	139
8.3	Psychodynamische und gruppendynamische Perspektive	142

8.4	Entwicklungspsychologische Perspektive	145
8.5	Perspektiven zur Gruppenleitung	146
8.7	Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte und andere Gruppenleiter*innen	148
<b>9</b>	<b>Schluss</b>	<b>150</b>
<b>10</b>	<b>Anhang: Angebote für Lehrer*innen</b>	<b>155</b>
10.1	Supervision und Balintgruppe	155
10.2	Fort- und Weiterbildung	157
	<b>Die Autorinnen</b>	<b>159</b>
	<b>Literatur</b>	<b>160</b>

# 1 Einleitung

Gruppen können Halt und Schutz geben, Entwicklung ermöglichen und einen Raum eröffnen, in dem Streiten möglich ist. Gruppen können andererseits Angst machen, Ausgrenzung und Missachtung herstellen und Orte destruktiver Konflikte sein. Für Menschen, die mit Gruppen arbeiten, sind diese Dynamiken oftmals verwirrend, zunächst unkontrollierbar und eine besondere Herausforderung und Belastung. Wie Dynamiken in Gruppen verstanden werden können und wie Gruppenleitungen einen guten Umgang mit schwierigen Affekten und Konflikten finden können, ist das Thema dieses Buches. Wir nehmen dabei insbesondere Schulklassen als Gruppen in den Blick und berücksichtigen deren Besonderheiten in der Institution Schule.

Lehrkräfte und andere Fachleute arbeiten an Schulen mit Kindern und Jugendlichen meist in Gruppensituationen – sei es die Schulklasse, seien es AGs oder andere Angebote. Dies ist für viele so selbstverständlich, dass die Gruppe als solche nur zum Thema wird, wenn es Probleme gibt. Wie kann ein Umgang gefunden werden, wenn es auf einmal einen „Sündenbock“ in der Schulklasse gibt, verfestigte Spaltungen in verfeindete Lager, wenn es zu Aggression und Ausgrenzung kommt? Der Blick auf Schüler\*innen als Gruppe mit bestimmten, auch entwicklungstypischen Prozessen kann neue Perspektiven eröffnen, die verborgene (konstruktive und destruktive) Dynamiken sichtbar machen und hilfreiche Handlungsmöglichkeiten für die Arbeit in der Institution Schule eröffnen.

Für Lehrkräfte steht der Auftrag im Vordergrund, Wissen zu vermitteln. Doch wie kann dies in unruhigen Gruppen gelingen? Gerade engagierte Lehrer\*innen fühlen sich häufig durch das Gefühl der umfassenden Verantwortung für die Schüler\*innen belastet. Diese Zuschreibung der besonderen Verantwortung machen Gesellschaft und Eltern vielfältig und dies erstreckt sich oft nicht nur auf den Lernerfolg von Kindern und Jugendlichen, sondern darüber hinaus auch auf ihr psychisches Wohlergehen und ihre individuelle Entwicklung. Tatsächlich sind Lehrkräfte mit Themen und sozialen Dynamiken konfrontiert, die aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen herrühren, aus Entwicklungsschwierigkeiten, familiären und sozialen Konfliktlagen. Lehrer\*innen sind heute für soziales Lernen in der Gruppe in einem Maße verantwortlich, das früher undenkbar erschien.

Hinzu kommt, dass Kinder und Jugendliche in der Klassengruppe und in selbstgewählten Untergruppen miteinander agieren und Lehrer\*innen dadurch Gruppenprozesse erleben, die unverständlich oder gar bedrohlich wirken können. Die Störung in der Schüler\*innengruppe kann so weit gehen, dass die Möglichkeit zu unterrichten, wie auch zu lernen, massiv eingeschränkt wird.

Albernheit, Überdrehtheit oder euphorische Zustände und erst recht Konflikte, Aggressionen, oppositionelles Verhalten oder Ausschlussprozesse sind oftmals schwer erträglich und es fehlt an Optionen, das alles in konstruktive Bahnen zu lenken. Hier braucht es Wissen und Zugänge dazu, wie es als Lehrperson und Gruppenleitung gelingen kann, die schwierigen Gruppenzustände zu verstehen und zu adressieren. Es braucht ein besonderes Verständnis von Gruppen, um krisenhafte Momente in Gruppen bewältigen zu können und zu einer förderlichen Lernatmosphäre und einem angemessenen Entwicklungsraum für die Schüler\*innen zurückzufinden.

In diesem Band möchten wir Menschen, die mit Gruppen arbeiten und insbesondere Lehrkräften ein Angebot machen, Gruppenprozesse und Interaktionen im Kontext der Schule leichter nachvollziehen und nutzen zu können. Dabei verknüpfen wir soziologische, gruppenanalytische und entwicklungspsychologische Theorien mit Fallbeispielen. Denn das, was Lehrer\*innen zunächst aus der unmittelbaren Handlungssituation heraus als individuelles Problem wahrnehmen, hat gleichzeitig auch soziale, institutionelle und entwicklungsbezogene Dimensionen. Gruppenprozesse in den Blick zu nehmen, bedeutet nicht, Diagnosen zu stellen, oder andererseits jedes Schüler\*innenverhalten gut zu heißen, nur weil es nachvollziehbar wird. Es bedeutet vielmehr, das Augenmerk auf aktuelle Gruppenphänomene zu richten, deren Dynamik in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die auch unter den Schüler\*innen wirksam wird und sich dann symptomhaft als Störung des schulischen Lebens zeigen kann. Die Wissensvermittlung im Unterricht ist in ein Beziehungsnetzwerk eingebunden, das haltend und hilfreich oder auch hemmend und störend wirken kann – ganz im Sinne dessen, dass *Beziehung vor Erziehung* steht. Gerade bei älteren Schüler\*innen und jungen Erwachsenen gerät dies manchmal angesichts von drängender Stoffvermittlung und Lehrplänen aus dem Blick.

Auf diesem Weg möchten wir zentrale Fragen beantworten, die für die Arbeit mit Gruppen in Schulen bedeutsam sind:

- Welche Bedeutung hat die Klassengruppe für die Schüler\*innen?
- Welche Rollen übernehmen Lehrkräfte (unfreiwillig) und in welche Beziehungsdynamiken werden sie verstrickt?
- Welche Dynamiken entwickeln sich in der Klassengruppe und wie können Selbstbildungskräfte in der Klassengruppe der Schüler\*innen gefördert und gestärkt werden?
- Wie können destruktive Gruppenprozesse erkannt werden und wie kann diesen begegnet werden?
- Welche Rolle spielt dabei die Schule als gesellschaftliche Institution?

Unsere Fallbeispiele stammen aus Protokollen von Lehrkräften und Referendar\*innen, die das Geschehen und ihre Wahrnehmungen notiert haben. Einen Schwerpunkt bilden dabei Klassenratsstunden, die oftmals in konzentrierterer

Form das sichtbar machen, was während des Unterrichts als Unterströmung nur verwirrend spürbar ist. „Prämisse für alles Verstehen kann nur das lange anhaltende *Eintauchen* in den affektiven Relationskontext einer pädagogischen Situation sein. Respekt vor dem Nichtverstehen und Nichtwissen ist dabei essenziell.“ (Hirblinger 2017, S. 38). Auch wenn Situationen im Nachgang erzählt werden, ist die emotionale Vergegenwärtigung des Erlebten das zentrale Element zum Verstehen. Das versuchen wir mit unseren Beispielen zu ermöglichen. In diesem Sinne möchte der vorliegende Band Gruppenprozesse im Kontext von Schule nicht nur wissenschaftlich aufschlüsseln, sondern mit der Verknüpfung von Theorie und Praxis aus dem schulischen Alltag Räume des Nachdenkens eröffnen und produktive Anlässe zur Weiterentwicklung der eigenen Praxis mit schulischen Gruppen schaffen.

## 2 Welche Bedeutung haben Gruppen für das Zusammenleben? Soziologische Perspektiven auf Gruppen

Das menschliche Leben ist durch Gruppen geprägt. So werden die meisten Kinder in eine primäre Gruppe hineingeboren – die Familie – die ein prägender Ausgangspunkt für soziale Kompetenzen und die Entwicklung der Persönlichkeit wird. Auch Kinder, die nicht in ihren Herkunftsfamilien aufwachsen, tun dies in Gruppenkontexten oder anderen familiären Gruppen. Im Laufe der Sozialisation werden weitere Gruppen bedeutsam, wie bereits ab einem Jahr für viele die Gruppe aus Kleinkindern in der Krabbelstube, ab drei die der Kinder im Kindergarten, den fast alle besuchen, und ab sechs Jahren die Klassenkamerad\*innen in der Grundschule und später in weiterführenden Schulen. Hinzu kommen für Kinder und Jugendliche (wie auch Erwachsene) meist weitere informelle Peergruppen, Gruppen im Freundes- und Verwandtenkreis, Sportteams etc. Diese Gruppen haben je nach Alter der Mitglieder eine unterschiedliche Bedeutung. Soziologisch formuliert wird Kultur in und durch Prozesse der Sozialisation weitergegeben. Im Sozialisationsprozess werden bestehende gesellschaftliche Normen, Werte und Rollen angeeignet und verinnerlicht. Sozialisation bezeichnet insofern den Prozess, durch den Menschen in soziale Gruppen eingegliedert werden und Zugehörigkeit finden. Dabei setzen sich Menschen zu den in der Gruppe geltenden sozialen Normen und Rollenerwartungen in ein Verhältnis, sie modifizieren diese, übernehmen und verinnerlichen sie und/oder verstoßen gegen Erwartungen. Aus Perspektive der Gesellschaft sind die oben genannten Gruppen gesellschaftliche Sozialisationsinstanzen, also Orte des Hineinwachsens in Gesellschaft. Für die Individuen sind Gruppen der Ort, der über die eigene Identität und Zugehörigkeit und/oder Abweichung von anderen entscheidet. Fragen der Identität und Zugehörigkeit spielen bei der Arbeit mit Gruppen also eine entscheidende Grundlage.

Trotz dieser hohen Bedeutung von Gruppen für das soziale Leben – Schäfers (1980, S. 15) spricht von einer „paradigmatischen Bedeutung der Gruppe für das In-Gesellschaft-Sein der Menschen bzw. für vorgängige Prozesse der Sozialisation“, gibt es in der Soziologie erstaunlich wenig Literatur, die sich explizit mit Gruppen befasst. Sucht man nach einer „Soziologie der Gruppe“ finden sich eher ältere Beiträge, wie eben die „Einführung in die Gruppensoziologie“ von Schäfers (1980) oder den Band von Homans zur „Theorie der sozialen Gruppe“ (Homans in mehreren Auflagen ab 1960). Dennoch gibt es „Gruppe“ als verwendeten Begriff seit den Anfängen der Soziologie, jedoch für verschiedenste menschliche

Zusammenschlüsse und mit verschiedenen wissenschaftspolitischen Absichten. Der Begriff der Gruppe scheint daher eher diffus und alltagssprachlich, er ist kein reiner Fachbegriff. So kann man unter Gruppe Personen mit bestimmten Merkmalen (z. B. die Alleinerziehenden) bezeichnen, grundsätzlich Mehr-Personen-Beziehungen (wie Familien), ganze Organisationen, deren Untereinheiten (wie Teams), oder eben gerade soziale Kontakte jenseits einer solchen organisationalen Ordnung, wie Peers oder Freundesgruppen. Enger gefasst kann Gruppe auch bezeichnen, dass Personen in einem direkten Interaktionskontakt stehen, oder sogar eine gemeinsame Geschichte haben (Kühl 2021, S. 32 f.). Von Gruppen zu sprechen, macht nur Sinn, wenn man den Begriff enger fasst und auf Interaktionszusammenhänge in Kleingruppen und das Entstehen einer gemeinsamen Geschichte blickt (Kühl 2021, S. 35). Man kann eine Gruppe also folgendermaßen definieren:

„Eine soziale Gruppe umfasst eine bestimmte Zahl von Mitgliedern (Gruppenmitglieder), die zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels (Gruppenziel) über eine längere Zeit in einem relativ kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionsprozess stehen und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit (Wir-Gefühl) entwickeln. Zur Erreichung des Gruppenziels und zur Stabilisierung der Gruppenidentität ist ein System gemeinsamer Normen und eine Verteilung der Aufgaben über ein gruppenspezifisches Rollendifferenzial erforderlich“ (Schäfers 1980, S. 20). Es geht also nicht nur um eine individuelle Identität und Zugehörigkeit, sondern auch um ein gemeinsames Erleben als „Wir“ und eine gemeinsame Identität als Gruppe („wer sind wir, wo kommen wir her und wo gehen wir hin?“). Dabei gibt es eine Einigung auf gemeinsam geteilte Überzeugungen und zugleich übernehmen die Einzelnen besondere Rollen in und für die Gruppe („die Anführerin“, „der Zweifler“, „ein Clown“). Diese situativen Rollenübernahmen sind alle für die Gruppe notwendig – denn jemand muss es übernehmen, die Zweifel anzumelden, genauso wie Entscheidungen zu treffen oder in einer angespannten Situation für emotionale Entlastung zu sorgen.

Zentral für Gruppen sind die direkten Interaktions- und Kommunikationskontakte sowie deren „Diffusheit“, da sie keinen formalen Aufträgen oder Vorgaben unterliegen, was sie z. B. von Interaktionen in Organisationen unterscheidet. Es geht in der Interaktion um unverwechselbare Personen mit bestimmten Eigenschaften und weniger um eine spezifische formale Rolle (wie z. B. eine Vorgesetzte), in der sich die Interaktionspartner\*innen begegnen (vgl. Preyer 2012, S. 97 f.). Damit eine Gruppe fortbestehen kann, müssen die Mitglieder demnach selbst dafür sorgen, dass der Kontakt aufrechterhalten bleibt. Die Beziehungen in der Gruppe sind auch nicht vorrangig sachorientiert, sondern die Gruppe erlaubt ihren Mitgliedern sich selbst darzustellen und eigene Interessen zu verfolgen (vgl. ebd., S. 98). Zentral ist weiterhin, und dies unterscheidet Gruppen wiederum von losen Interaktionskontakten im Alltag, dass Gruppen ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das bereits angesprochene „Wir“-Gefühl entwickeln, das wie-

derum die Gruppenbildung stabilisiert und zur Dauerhaftigkeit beiträgt. „Es gehört zur sozialen Identität der Gruppenmitglieder, dass sie sich in ihrer Zusammengehörigkeit, somit ihrer Anwesenheit, immer auch in der Gruppengeschichte fortlaufend vergewissern.“ (ebd., S. 99). Die Zugehörigkeit zur Gruppe ist eine an die Person gebundene, sie basiert auf persönlichen Motiven, der Biografie und gemeinsamen „Schicksalen“ (ebd.). Soziale Gruppen zeichnen sich zudem durch Mitgliedschaftsregeln bzw. spezifische Formen der Grenzziehung nach Außen aus, sodass Unterscheidungen zwischen denen, die dazugehören, und denen, die nicht zur sozialen Gruppe gehören, ermöglicht werden (Pries 2019, S. 126).

Mit Blick auf Gruppen wird häufig zwischen informellen und formellen Gruppen unterschieden, ebenso wie zwischen primären und sekundären Gruppen. Dabei sind die informellen Gruppen solche, die aus persönlichen Motiven heraus entstehen und die Beziehungen auf emotional basierendem Austausch und gemeinsamer Anwesenheit basieren, während formelle Gruppen meist Teil von Organisationen sind und formellen, schriftlich festgehaltenen Regeln, Strukturen und Abläufen unterliegen. Primär und sekundär als Kennzeichen von Gruppen ist auf die Schritte der Sozialisation bezogen, wobei Primärgruppen emotionale und intime Gruppen mit einer primären im Sinne einer frühen und hohen sozialisatorischen Bedeutung sind, wie Familien und Freundesgruppen, sekundäre Gruppen hingegen solche Gruppen sind, die später im Leben und mit weniger prägendem Einfluss eine Bedeutung erlangen. Dabei ist vor allem die Unterscheidung zwischen formell und sekundär nicht ganz trennscharf, da sekundäre Gruppen oft auch formelle Gruppen, wie z. B. Schulklassen sind – in denen sich jedoch durchaus auch informelle Peergruppen mit einem Primärgruppencharakter bilden können.

Wie kann man den Begriff „Gruppe“ für den vorliegenden Band sinnvoll fassen? Mit Kühl (2021, S. 36 f.) kann man festhalten:

- Gruppen basieren auf einer personenbezogenen Kommunikation, d. h. einem direkten Austausch zwischen den Gruppenangehörigen.
- Diese kennen sich gegenseitig als Personen und haben dadurch auch bestimmte Erwartungen an die Gruppe und den Austausch in der Gruppe.
- Diese Erwartungen werden in der Gruppe aufeinander abgestimmt.
- Hieraus ergibt sich eine (wenn auch unbestimmte) zahlenmäßige Obergrenze. Gruppen im engeren Sinne sind Kleingruppen, da die kognitiven Möglichkeiten von Menschen zu solchen personenbezogenen Erwartungen begrenzt sind.

## 2.1 Formelle und informelle Gruppen in der Schulklasse

Der Soziologe Max Weber erklärt in seinem klassischen Werk zu „Wirtschaft und Gesellschaft“ (1922/1980), in seiner Arbeit zu soziologischen Grundbegriffen seinen Begriff der „Vergemeinschaftung“: „Vergemeinschaftung‘ soll eine soziale Beziehung heißen, wenn und soweit die Einstellung des sozialen Handelns [...] auf subjektiv *gefühlter* (affektionaler oder traditionaler) *Zusammengehörigkeit* der Beteiligten beruht.“ (ebd., S. 21, Hervorhebungen im Original). Es geht bei Vergemeinschaftung also um eine emotionale oder durch gemeinsame Geschichte bestimmte Verbindung zwischen Menschen, die ihr soziales Handeln vor diesem Hintergrund aufeinander beziehen. Weber stellt diese Form sozialer Beziehungen der „Vergesellschaftung“ gegenüber, die anzutreffen ist, „wenn und soweit die Einstellung des sozialen Handelns auf rational (wert- oder zweckrational) motiviertem *Interessenausgleich* oder auf ebenso motivierter *Interessenverbindung* beruht“ (ebd., Hervorhebung im Original). Weber stellt also, ähnlich wie spätere Gruppentheorien, die Formen sozialer Beziehungen mit persönlich-emotionaler Basis denen mit einem Zweck bzw. einer Bindung an Werte und einem insofern rationalen Handeln gegenüber. Kennzeichnend bei Vergemeinschaftungsprozessen ist nicht alleine eine gemeinsame Teilhabe an einer bestimmten Situation oder bestimmten Umwelteinflüssen, auch ein gemeinsames Empfinden in derselben Lage zu stecken, reicht für Weber noch nicht aus. Vielmehr kommt es darauf an, dass zwischen den Einzelnen soziale Beziehungen entstehen und diese ihr Verhalten, im Erleben einer Zusammengehörigkeit, auch aneinander orientieren. Während für Weber die Familie ein Beispiel für eine (nahezu) reine Vergemeinschaftung darstellt, so sind doch die meisten menschlichen Gruppenbildungen für Weber Mischformen. Denn auch zunächst auf rationalen Handlungsmustern beruhende formalere Zusammenschlüsse, können affektive Verbindungen entstehen lassen – hier nennt Weber explizit auch Schulklassen:

„Jede über ein aktuelles Zweckvereinshandeln hinausgehende, also auf längere Dauer eingestellte, soziale Beziehungen zwischen den gleichen Personen herstellende und nicht von vorneherein auf sachliche Einzelleistung begrenzte Vergesellschaftung – wie etwa die Vergesellschaftung im gleichen Heeresverband, in der gleichen Schulklasse, im gleichen Kontor, in der gleichen Werkstatt – neigt, in freilich höchst verschiedenem Grade, irgendwie dazu [Gefühlswerte zu stiften AK/IS].“ (ebd., S. 22)

So wie auch in Familien wirtschaftliche Interessen zweckrationale Elemente in das affektive Gemeinschaftsgefüge einbringen können, so können andererseits auch (unfreiwillig) zu einem bestimmten Zweck zusammenkommende Menschen durch wachsende soziale Beziehungen, zu affektiven Vergemeinschaftungen zusammenwachsen bzw. im Rahmen der Zweckrationalität auch Vergemeinschaftungsprozesse stattfinden. Für den Blick auf Schulklassen und eine Einschätzung des Gruppengeschehens bei diesen ist die Perspektive Webers hilfreich: Schul-

klassen sind zwar (aus Sicht der Kinder) unfreiwillig und zu einem bestimmten Zweck (dem Unterricht) zusammengestellte Gruppen, aber innerhalb dieses formalen Rahmens ermöglichen und fördern sie auch affektive Beziehungen und die Bildung freiwilliger Interaktionskontakte. Innerhalb der Klassengruppe entsteht in den meisten Fällen ein Wir-Gefühl, ebenso wie sich verschiedene enger verbundene Sub-Gruppen bzw. Kleingruppen bilden.

## 2.2 Die Themen einer Generation, ein Hintergrund des Gruppengeschehens

Bei Gruppen schwingen immer auch gesellschaftliche Themen und Veränderungen eine Rolle – sei es in Bezug auf sie oder in der Abgrenzung. Schon Karl Mannheim beschäftigte sich mit dem „Problem der Generationen“ (Mannheim 1928) und stellt die Frage danach, wie Gruppenbildungen mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zusammenhängen. Für den Blick auf (Klassen-)Gruppen ist dieser Hinweis wichtig, denn Kinder und Jugendliche sind aus Sicht von Erwachsenen Vertreter\*innen einer jüngeren Generation mit anderen Ausgangslagen, Lebensbedingungen, Begrenzungen und Hoffnungen. Generationen sind für Mannheim nicht nur biologisch bedingte und rein zeitlich aufeinanderfolgende Alterskohorten. Auch kann man in seinem Sinne nicht davon ausgehen, dass alle Angehörigen einer Generation eine gemeinsame Erlebensqualität oder gemeinsame Erfahrungen und Schicksale teilen. Vielmehr gibt es in einer Generation verwandte „Lagerungen“, d. h. ähnliche sozial-räumliche Verortungen. Wir würden heute von einer Abhängigkeit von Milieus sprechen, die bedingt, inwieweit die in benachbarten Geburtsjahrgängen Geborenen soziale und historische Phänomene zeitgleich und/oder in ähnlicher Weise erfahren (ebd., S. 172).

Aus der verwandten Lagerung resultiert eine Neigung bestimmte Erfahrungen ähnlich zu machen: „Es inhäriert einer jeden Lagerung im positiven Sinne eine Tendenz auf bestimmte Verhaltens-, Gefühls- und Denkweisen“ (ebd., S. 174), was zu einer bestimmten biografischen Erlebnisschichtung beiträgt. Die Biografien von Kindern und Jugendlichen aus einer Generation, aber insbesondere aus gleichen Milieus weisen Ähnlichkeiten auf. Wenn Menschen aus einer Generationenlagerung heraus, Erfahrungen ähnlich machen, ähnliche Weltbilder und Perspektiven entwickeln, dann können sich aus der Lagerung auch Generationszusammenhänge bilden. Erst hieraus entwickeln sich nach Mannheim dann Generationseinheiten, aus Individuen, die nicht nur eine bestimmte historische Zeit teilen, sondern die Welt auch in ähnlicher Weise wahrnehmen und interpretieren und darauf basierend zu konkreten Gruppen werden können.

Mannheims Grundlagenarbeit hat zahlreiche Generationsforscher\*innen inspiriert und kann vor allem zum Verständnis von Jugendgruppen beitragen – auch wenn Mannheim selbst sich weniger für diese als Gruppen, als eher für gesellschaftliche Wandlungsphänomene interessiert hat, die durch Generationseinheiten vorangetrieben werden können. Jugendgruppen entwickeln einen Teil ihrer Bindekraft auch durch die geteilte Erfahrung und Sicht auf die Welt im Sinne der Generationseinheiten Mannheims und andererseits wird deutlich, dass das bloße gleichzeitig-Leben als Jugendliche\*r zu einer bestimmten historischen Zeit keineswegs Gemeinsamkeiten stiften muss. Auch heutige Generationsforscher\*innen unterliegen oftmals aus Vermarktungsinteressen der von Mannheim stark kritisierten Vereinfachung des Generationenverständnisses, wenn sie z. B. von „Generation Z“ sprechen bzw. diese konstruieren. Hier helfen Milieudifferenzierungen wie beispielhaft im Sinne Bourdieus oder der Blick auf Jugendkulturen weiter (s. u.), um die durchaus sehr unterschiedliche Verarbeitung und Erfahrung einer bestimmten historischen Lage zu verstehen.

Welchen Einfluss auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen haben aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, wie Unsicherheiten, soziale Abstiegsängste oder Migrationserfahrungen? Welchen Einfluss haben Anforderungen der modernen Arbeitswelt, elterliche Zeitnöte, frühe institutionelle Betreuung? Welche Bedeutung elterliche Ideale und elterliche Ängste im Hinblick auf die Zukunft ihrer Kinder? Welchen Einfluss neue Medien und zugespitzte gesellschaftliche Diskurse? Wie finden individuell unterschiedliche und gemeinsame Sozialisationserfahrungen einer Generation von Kindern und Jugendlichen Eingang in schulische Gruppen? Das Spektrum der hier nur angerissenen Fragen macht deutlich, dass das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen heute in erheblichem Maße von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen gerahmt ist und diese mit individuell unterschiedlichen Facetten zum Beispiel in einer Klassengruppe zusammenkommen.

### **2.3 Gruppen und neuere gesellschaftliche Prozesse: Individualisierung und neue Medien**

Die Problematik einer einheitlicheren „Soziologie der Gruppe“ kann auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse betrachtet werden: von einer Euphorie in Bezug auf Gruppen in Folge der späten 1960er-Jahre, über Entwicklungen hin zu verschärften Individualisierungsprozessen ab den 1980er-Jahren, einer zunehmenden Digitalisierung von Gruppenerfahrungen ab den 2000er-Jahren, die Gruppen in „real live“ ergänzen oder ersetzen, bis hin zur Frage nach aktuellen neuen Gruppenbildungen, z. B. im Kontext von Gruppen (radikaler)

politischer Aktivist\*innen. Im Folgenden möchten wir Individualisierung und Neue Medien exemplarisch herausgreifen.

Ab 1986 hat Ulrich Beck in Deutschland mit seiner Veröffentlichung zur Risikogesellschaft einen Diskurs um Individualisierung angestoßen, der für viele Jahre ein zentrales (auch umstrittenes) Thema der Soziologie sein sollte. Zentrale These ist, dass sich die Konturen der Industriegesellschaft auflösen und sich neue gesellschaftliche Formen herausbilden, die einen weniger hohen Normierungsgrad für das Handeln der Einzelnen und deren Lebensführung bereitstellen. Hieraus folgt: „Das einzelne Subjekt muss sich im Rahmen seiner gesellschaftlichen Ressourcen eine eigene Lebensform erarbeiten.“ (Keupp 2010, S. 245). Drei zentrale Aspekte kennzeichnen Individualisierung für Beck: Eine „Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditioneller Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge“, der „Verlust von traditionellen Sicherheiten in Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“ und zugleich eine „neue Art der sozialen Einbindung“ (Beck 1986, S. 206) mit Auswirkungen auf Lebenslagen und Biografiemuster. Zugespielt gesagt, werden die Einzelnen zu Akteur\*innen „ihrer marktvermittelten Existenzsicherung und ihrer Biografieplanung und -organisation“ (ebd., S. 209). Gesellschaftliche Widersprüche und Risiken werden als solche weniger sichtbar, sondern scheinen mehr das Ergebnis individueller Entscheidungen, Verantwortung wird individualisiert, bis hin zu einem scheinbar persönlichen Versagen. In Bezug auf Gruppenbildungen und zwischenmenschliche Beziehungen erwachsen hieraus gegensätzliche Wünsche: Nahe Beziehungen, wie insbesondere auch Partnerschaften, werden mit besonderen Hoffnungen nach Intimität und der Erfüllung von Bedürfnissen belegt, da sie eine Gegenwelt zu den brüchigeren Sozialbeziehungen darstellen sollen. Zugleich werden sie aber in sich fragiler, da wählbarer und weniger äußerlich abgesichert. „Die Palette der Kontakte wird eher größer, weiter, bunter. Aber ihre Vielzahl macht sie auch flüchtiger, leichter dem Fassadenspiel verhaftet“ und „die Vielfalt von Beziehungen“ kann identitätsstabilisierende Primärbeziehungen nicht ersetzen (ebd., S. 187). Dies vor dem Hintergrund der Veränderung von Paarbeziehungen Formulierte kann auch als ein Hinweis auf die veränderte Bedeutung von Gruppen gesehen werden – mit einem Bedeutungszuwachs für die Identitätsbildung und emotionale Rückversicherung und zugleich einer Wählbarkeit und dadurch zugleich potenzieller Fragilität.

Offen bleibt an dieser Stelle, welche gesellschaftlichen Prozesse diese Perspektiven aus den 1980er-Jahren verändert oder weiterentwickelt haben, wie sich aktuelle Diskurse der Soziologie entwickeln. Einen Aspekt, der für die Arbeit mit Gruppen aus Kindern und Jugendlichen besondere Bedeutung hat, möchten wir im Folgenden jedoch kurz herausgreifen.

Unter den Schlagworten Neue Medien, Digitalisierung, Soziale Medien etc. werden in Bezug auf Kinder und Jugendliche Fragen angesprochen, die um Medienkompetenz, potenziellem Nutzen digitaler Medien für z. B. Lernprozesse

kreisen, aber auch um Internet und Computersucht, Entwicklungsbeeinträchtigungen und Cybermobbing. Für unseren Kontext wäre die Frage danach zu stellen, inwiefern digitale Medien Gruppenbildungsprozesse verändern und sich digitale von Gruppen in Kopräsenz unterscheiden? Digitale Medien ermöglichen es Jugendlichen, in stärkerem Maße Kontakt zu Gleichgesinnten aufzunehmen und dabei auch Gruppen zu bilden. Diese sind gleichermaßen lokal, wie manchmal global aufgespannt, führen jedoch nicht selten auch zu Kontakten vor Ort und sind daher nicht immer zu unterscheiden. Digitale Gruppen können adoleszente Identitätsentwicklung unterstützen, indem sie Kontakte zu gleichgesinnten Peers eröffnen und ein auch kreatives Entwerfen der eigenen Identität ermöglichen. Zugleich ist der Druck sich (visuell) darzustellen massiv gewachsen und Optimierungsmöglichkeiten und -zwänge führen zu neuen Verengungen und Einschränkungen bei der Identitätsentwicklung. Dies ist auch an Geschlechterverhältnisse gebunden und erzeugt insbesondere für junge Frauen einen hohen Druck. Selbstdarstellung steht im Spannungsfeld zwischen Ermöglichung und einem marktformigen „Fassadenspiel“ (Beck s. o.). Computer können für manche Jugendliche mit sozialen Ängsten, mit Rückzug und Verweigerung auch ein ihnen verbleibender Modus sozialer Kontakte sein, bei dem sie Teil von digitalen Gruppen (z. B. bei Online-Games) sein können, was in ihrem sozialen Leben vor Ort (noch) nicht gelingt oder mit massiven Ängsten belegt ist (vgl. Krüger/Nonnenmann 2017). Die Mediennutzung hat das Potenzial, Entwicklung gleichermaßen zu ermöglichen, wie zu verhindern. Der digitale Raum ermöglicht dabei auch ganz jugendtypische Gruppenbildungen in Abgrenzung zur Erwachsenenwelt mit ihren Normen, auch wenn dies aufgrund der zunehmenden Mediennutzung Erwachsener schwieriger zu werden scheint.

Auch Cybermobbing ist kein von Mobbing in kopräsenten Gruppen grundsätzlich zu unterscheidendes Phänomen, sondern Mobbing in Bezügen mit Ko-Präsenz kann sich im digitalen Raum fortsetzen und umgekehrt. Scheiterhauer und Schultze-Krumbholz (2023) benennen als Unterschiede die Anonymität der neuen Medien, die sowohl Angst verstärken kann als auch Lösungsstrategien erschwert, die potenziell globale Zuschauerschaft des virtuellen Raumes und die ebenso unbegrenzte Speicherung der Inhalte wie auch die Erreichbarkeit rund um die Uhr. Zudem sind Überwachungsinstanzen und Sanktionen in diesem Bereich unwahrscheinlicher.

Für die Gruppenbildung im digitalen Raum sind die Grenzen des Nutzens bzw. die Risiken und Suchtpotenziale nicht trennscharf zu ermessen. Hinweise für eine Suchterkrankung sind neben der exzessiven Beschäftigung mit dem Computer/Internet auch eine Umstrukturierung der sozialen Kontakte, weg von den „realen“ hin zu den „virtuellen“. Dies bewirkt einen zunehmenden Verlust an realem sozialen Rückhalt, was wiederum die Beschäftigung mit den virtuellen Kontakten forciert. „Während die Offline-Welt in ihren Anreizen abnimmt, liefern die virtuellen Sozialkontakte in der Onlinewelt Unterstützung und Halt in

einer Zeit, in der sich Kontakte aus der realen Welt abwenden“ (Müller/Wölfling 2017, S. 80).

## 2.4 Gruppenbildung, Einschluss, Ausschluss und Diskriminierung

Menschen sind existentiell auf andere Menschen angewiesen und werden in Beziehungen geprägt und geformt. Der Soziologe Norbert Elias sieht insofern das „Individuum“ und die „Gesellschaft“ nicht als Gegensätze, sondern es sind für ihn soziologische Begriffe, die man zwar einander gegenüberstellen aber nicht sinnvoll als statische Gegebenheiten voneinander trennen kann. Auch wenn wir z. B. vom Kind und seiner Umwelt sprechen, so gehört das Kind doch untrennbar zu seiner Umwelt – der Familie – dazu, diese besteht aus anderen Menschen, wie Eltern und Geschwistern und zudem entsteht diese Familie erst durch die Existenz der Kinder (Elias 1970b, S. 9). Die Einzelnen sind mit ihrer sozialen Umwelt verwoben. Für Elias ergibt sich folgendes Bild: „...das Bild vieler einzelner Menschen, die kraft ihrer elementaren Ausgerichtetheit, ihrer Angewiesenheit aufeinander und ihrer Abhängigkeit voneinander auf die verschiedenste Weise aneinander gebunden sind und demgemäß miteinander Interdependenzgeflechte oder Figurationen mit mehr oder weniger labilen Machtbalancen verschiedenster Art bilden, z. B. Familien, Schulen, Städte, Sozialschichten oder Staaten“ (ebd., S. 12). Menschen erleben sich in westlichen Gesellschaften zwar in hohem Maße als individuelle Einzelne, sie sind jedoch zugleich als soziale Wesen mit anderen verbunden. Die Aufgabe der Soziologie sei es, nicht nur „Menschen als Gesellschaften“ zu untersuchen, sondern *zugleich* „Menschen als Individuen“ (Elias 1970a, S. 139).

Der für seine Soziologie zentrale Begriff der Figuration soll die Perspektiven auf das Individuum und die Gesellschaft verbinden und als unterscheidbare aber zugleich voneinander untrennbare Ebenen menschlichen Lebens verdeutlichen (vgl. ebd., S. 140). Was eine Figuration ausmacht, verdeutlicht Elias mit dem Bild eines Spiels: „Wenn vier Menschen um den Tisch herumsitzen und miteinander Karten spielen, bilden sie eine Figuration. Ihre Handlungen sind interdependent“ (ebd., S. 141). Das, was das Spiel ist, kann zwar abstrahiert werden, aber es basiert auf dem gemeinsamen und aufeinander bezogenen Handeln der Beteiligten. Seine Gesetzmäßigkeiten können auch nicht durch das Beobachten eines Einzelnen verstanden werden, sondern erst in der Betrachtung der Interaktionen aller Spielenden. Denn: „Was man dabei unter Figuration versteht, ist das sich wandelnde Muster, das die Spieler als Ganzes miteinander bilden, also nicht nur mit ihrem Intellekt, sondern mit ihrer ganzen Person, ihrem ganzen Tun und Lassen in ihrer Beziehung zueinander. Wie man sieht, bildet diese Figuration ein Spannungsgefüge. Die Interdependenz der Spieler, die Voraussetzung dafür, dass sie eine spezifische Figuration miteinander bilden, ist nicht nur Ihre Interdependenz als Verbündete, sondern auch als Gegner.“ (ebd., S. 142)