

Joris Wachter¹

Gruppendynamisches Erfahrungslernen als Paradigma für Demokratiebildung

Zusammenfassung

Dieser Beitrag positioniert gruppendynamisches Erfahrungslernen als Praxis transformativen Lernens und erläutert dessen Wirksamkeit für Demokratielernen in den Handlungsfeldern der Hochschule. Gruppendynamische Formate zeichnen sich als fundierte, sozialpraktische Ansätze aus, in denen Gruppenprozesse, demokratisches Handeln, Partizipation und Auseinandersetzung mit Autorität erfahrungsbezogen reflektiert werden und damit ein Lernprozess ermöglicht wird, der über Wissensvermittlung hinausgeht. Der Zusammenhang zwischen Gruppendynamik und Demokratie ist schon seit Langem bedeutungsvoll, wenngleich er bei näherer Betrachtung eine gewisse Unklarheit mit sich bringt. Der Beitrag nähert sich der Frage, wie Erfahrungslernen konkret in der gruppendynamischen Trainingsgruppe mit Demokratiebildung zusammenhängt und spricht sich für eine hochschuldidaktische Verbreiterung gruppendynamischer Ansätze im Kontext gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen aus.

Schlüsselwörter

Gruppendynamik, Demokratie, Erfahrungslernen, Future Skills,
Schlüsselkompetenzen

¹ Corresponding Author; Zentrum für Gruppendynamik und Aktionsforschung;
post@joris-wachter.de; ORCID 0000-0003-0596-811X

Group Dynamics and Experiential Learning as a Paradigm for Democratic Education

Abstract

This article presents group dynamic experiential settings as a form of transformative learning and explains why it is important for learning about democracy at university. The importance of democratic education is once again in the spotlight. Group dynamic learning formats are well-founded, socially practical approaches that encourage reflection on social learning, self-enlightenment, systems thinking, participation and engagement with authority, thus enabling a learning process that goes beyond the mere transfer of knowledge. The relationship between group dynamics and democracy has long been significant, though a closer look reveals a certain degree of ambiguity. The article explores the connections between t-group learning and democracy and argues for the expansion of group dynamic approaches in higher education considering current societal challenges.

Keywords

group dynamics, democracy, experiential learning, future skills, key competencies

1 Gruppendynamisches Erfahrungslernen

In Gruppen stattfindende interaktionsdynamische Phänomene laufen üblicherweise zu einem großen Teil „nebenbei“ und unbewusst ab und betreffen implizite Logiken, Beziehungsmuster, Machtverhältnisse und kollektive Emotionen. Sie sind durch ihre Eigenkomplexität in mancherlei Hinsicht nicht mit „klassischen“, kognitiv orientierten Lernkonzepten vermittelbar. Es geht um Erfahrungen, die in einen Reflexionsraum gebracht werden müssen und hierdurch Entwicklung ermöglichen. Das transformative Lernen (Mezirow, 2000) ist dem gruppendynamischen Erfahrungslernen so gesehen schon seit seinen Anfängen eigen. Ausgelöst durch die Geschehnisse im Zweiten Weltkrieg beschäftigte sich Kurt Lewin als jüdischer Emigrant in den Vereinigten Staaten damit, auf welche Art und Weise Gruppenphänomene in Zusammenhang mit dem Entstehen von autokratischen und demokratischen sozialen Systemen stehen (Lewin, 1939; Steinkamp, 1973). Seitdem hat sich die Gruppendynamik zum einen als wissenschaftliche Disziplin ausdifferenziert, zum anderen wurden Lernformate entwickelt, in denen soziale Phänomene am Beispiel des eigenen Interaktionsgeschehens erforscht werden.

1.1 Das Format Trainingsgruppe im Hochschulkontext

Die gruppendynamische Trainingsgruppe ist ein Format, das Lernen anhand der eigenen Erfahrungen mit einer Gruppe im „Hier und Jetzt“ in den Fokus stellt (Heintel, 2006; Krainz, 2005, 2006;): Eine Gruppe einander unbekannter Personen bekommt den Auftrag, Gruppenprozesse am eigenen Beispiel zu erforschen und zu besprechen. Wie dies zu erreichen ist, muss die Gruppe zunächst selbst erlernen. Diese ungewohnte Offenheit ist für die Teilnehmenden zunächst irritierend. Es wird ein Vakuum erzeugt, das zu Unsicherheit führt, im weiteren Verlauf aber ermöglicht, dass diese Erfahrung der Irritation reflexiv eingeordnet und erfahrungsbezogen verstanden wird (Spindler, 2015). Um es mit den Worten Mezirows (1990) zu sagen, entsteht hier ein „desorientierendes Dilemma“, das einen Perspektivenwechsel auslöst und damit transformierendes Lernen ermöglicht.

Seit den Anfängen der Gruppendynamik als Wissenschaft ist dieses Laboratoriumssetting an verschiedenen Universitäten und Hochschulen verankert. Im deutschsprachigen Raum wurde die Gruppendynamik zuerst in Klagenfurt anfänglich im philosophischen Fachbereich verortet – als Ansatz angewandter, praktischer Philosophie. Inzwischen ist das Format der Trainingsgruppe an mehreren Universitäten fest etabliert (etwa in Klagenfurt, Graz, Wien, Witten), nähere Beschreibungen dazu finden sich beispielsweise bei Krainz (2005) oder Flicker (2009). Der Teilnehmendenkreis besteht je nach Kontext aus Studierenden verschiedener Fachrichtungen sowie je nach Institut zusätzlichen externen Teilnehmenden aus dem Berufskontext, die die Veranstaltungen als Fortbildung besuchen. Es werden üblicherweise zwei bis sechs parallele Gruppen mit je ca. 8–12 Teilnehmenden gebildet, die in ihrer Zusammensetzung möglichst unterschiedlich sind und dem Prinzip möglichst geringer Vorbe- kanntschaft folgen („stranger groups“). Je eine Person aus dem Trainer:innenstaff arbeitet mit einer der Trainingsgruppen. Die Veranstaltung dauert 4,5 bis 5,5 Tage und wird nach Möglichkeit idealerweise in Klausur durchgeführt. Zu Beginn werden im Plenum die Ziele und die Arbeitsweise des Settings vorgestellt und die Gruppen gebildet. Das zentrale Element der Woche ist die Trainingsgruppensitzung, in der es gilt, Gruppenprozesse und Zusammenhänge im „Hier und Jetzt“ zu besprechen und daraus zu lernen. Um dieser Tätigkeit zu Beginn „Starthilfe“ zu geben, arbeiten die Gruppen meist eine Weile im Tandem-Modus: Eine Gruppe sitzt im Innenkreis, eine zweite im Außenkreis und gibt zum Ende einer Runde Rückmeldungen und teilt Beobachtungen – anschließend wechselt die Konstellation. Zusätzlich werden im Verlauf der Woche weitere Formate wie Arbeitsgruppen, Halbplena und Austauschgruppen eingesetzt.

1.2 Selbstaufklärung als Ziel

In der Tradition des Lewinschen *Action Research* (Lewin, 1952; Lerchster, 2015; Lerchster & Spindler, 2023) wird die Gruppe selbst zur forschenden Einheit und gleichzeitig zum Forschungsobjekt. Die im Zentrum stehende Lernaufforderung ist dabei die Selbstaufklärung: Das „Selbst“ über das es Erkenntnisse zu entwickeln gilt, ist die Gruppe als Subjekt (Lesjak, 2009, S. 7):

„Einfach gesagt: Kollektive Selbstbestimmung (modern gesprochen: Selbststeuerung) kann nur mittels kollektiver Selbstaufklärung (aktive kollektive Form der Selbsterkenntnis) gelingen, und auch nur dann, wenn zu diesem Zweck entsprechende Lernmethoden und Steuerungsformen eingesetzt werden“.

Im Geiste der Gestaltpsychologie Lewins ist das Lernen hierbei beeinflusst durch sowohl individuelle Voraussetzungen der Person als auch wesentlich durch die Umweltbedingungen, die sich dafür bieten. Mit Blick auf die Didaktik besteht die Aufgabe der Gruppe, sich selbst das Lernen beizubringen – das ist deutlich ungewohnter als sonstige Lernerfahrungen, etwa durch ein hierarchisches Verhältnis geprägtes „unterrichtet werden“. Das Individuum ist zwar durchaus Teil dieses Forschungs- und Lernprozesses, da es immer Wechselwirkungen zwischen persönlicher Erfahrung und dem gemeinsamen Lernprozess der Gruppe gibt. Nicht zu verwechseln ist jedoch der Fokus im Vergleich zu Selbsterfahrungsseminaren, als welche Gruppendynamiktrainings nicht selten fehlausgelegt werden. In der hier verstandenen Sicht findet Selbsterfahrung durchaus statt, allerdings als Nebenprodukt des kollektiven Lernens. Es wird beispielsweise häufig in Trainingsgruppen besprochen, wie sich situativ Selbst- und Fremdwahrnehmung unterscheiden oder wenn sich eine Person – vielleicht auch durch individuelle Prägung – in einer Gruppe besonders aktiv oder besonders zurückhaltend verhält. Dieses Besprechen geschieht immer eingebettet in die „Hier-und-Jetzt“-Situation und mit Fokus auf der Gruppenebene. Eine Gruppe besteht aus dieser Perspektive nicht aus den Personen, sondern aus dem, was zwischen diesen geschieht, den Interaktionen und ihren Wechselwirkungen.

2 Die Trainingsgruppe als Lernraum für Demokratiebildung

In ihrem Ursprung war die Gruppendynamik demokratiefördernd gedacht. Mitunter ist der politisch bildende Aspekt gruppendynamischer Lernformate im Verlauf der Zeit etwas in den Hintergrund gerückt und es wurden andere Zielsetzungen vorangestellt, beispielsweise der Erwerb von Sozialkompetenz und der gelingende Umgang mit Gruppenphänomenen im Kontext von Organisationen, die in heutigen komplexen Wissensfeldern auf Teamarbeit angewiesen sind (Wimmer, 2006). Jüngst ist der Zusammenhang zwischen Gruppendynamik und Demokratieentwicklung allerdings wieder aufgekeimt. Dieser Zusammenhang ist zwar für viele Gruppendynamiker:innen naheliegend, er ist aber bei genauerem Hinsehen durch eine gewisse Unschärfe gekennzeichnet. Es lässt sich nicht einfach behaupten, dass alle Menschen, die gruppendynamische Lernerfahrungen durchleben, automatisch zu demokratisch gebildeten Individuen werden. In diesem Artikel folgt nun der Versuch einer Ausdifferenzierung dieses Zusammenhangs, konkret mit Bezug auf das Lernformat Trainingsgruppe.

2.1 Demokratiebildung im gesellschaftlichen Bezugsrahmen

John Dewey (1916, S. 91) beschreibt in einer bekannten Textpassage aus *Democracy and Education* sein Konzept von Demokratie als aufgeklärtes, partizipatives Miteinander folgendermaßen:

„A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity“.

Himmelfmann (2022, S. 49) greift diese Konzeptionalisierung auf und definiert *Demokratie als Lebensform* als eine von drei Sichtweisen auf Demokratie, bei der es darum geht, „praktische Erfahrungen mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in vielfältigsten Formen zu sammeln“. Der Autor beschreibt darüber hinaus die weiteren beiden Perspektiven *Demokratie als Gesellschaftsform* und als *Herrschaftsform* (ebd.). Im Hinblick auf diese Begriffsrahmung ist gruppendynamisches Erfahrungslernen auf den ersten Blick besonders im Bereich der lebensformbezogenen Lernerfahrungen bedeutsam, aber nicht nur: Bezieht man Wechselwirkungen gesellschaftspolitischer Zusammenhänge ein, lässt sich Gruppendynamik über individuelles Lernen hinaus auf die Entwicklung einer demokratischen gesellschaftlichen Rahmung beziehen. Kollektive Reflexionsfähigkeit ist für gesellschaftliche Aufklärung notwendig, hier genügen Individualkompetenzen nicht. In gleichem Ton versteht Honneth (1998, S. 778f) Deweys Demokratieverständnis als „vopolitisch“, die Interaktionen zwischen Beteiligten beeinflussen bereits, welche Vorbedingungen für demokratische Regierungsformen möglich sind. Auch lassen sich Teilaspekte von *Demokratie als Herrschaftsform* dabei reflektieren, betrachtet man die durch äußere Bedingungen vordefinierten oder auch eingeschränkten Handlungs- und Spielräume in gesellschaftlichen Strukturen. In Analogie dazu finden sich in der Gruppendynamik ebenso Rahmensetzungen, die auf eine bewusste Auseinandersetzung mit den umgebenden Verhältnissen abzielen.

Hier schließt sich direkt die Frage an, inwiefern Demokratie erlernt werden kann – oder muss. Dabei lassen sich enge Parallelen zwischen Deweys pragmatischen Ansätzen und den Untersuchungen von Kurt Lewin, einem der Begründer der gruppendynamischen Tradition, und seinen Mitarbeitern finden (Lewin, 1939; Lewin, Lippit & White, 1939; Krainz, 2015). In den vielfach aufgegriffenen Experimenten zu autokratischen und demokratischen Führungsstilen wurden auch die Lernumgebungen für demokratisches Verhalten untersucht. Lewin kam zu dem Schluss, dass demokratisches Verhalten nicht „naturgemäß“ stattfindet, wenn man eine Gruppe sich selbst überlässt,

„es ist vielmehr wahrscheinlicher, dass Chaos oder eine primitive Organisationsstruktur durch autokratische Dominanz resultiert. Wenn man in einer

Gruppe Demokratie entwickeln will, dann bedeutet dies aktive Erziehung [...]“ (Lewin, 2009, S. 208).

Zu der Frage, wie Demokratielernen stattfinden kann und welche Beschreibung für die dabei ablaufenden komplexen Prozesse angemessen ist, gibt es eine differenzierte demokratiepädagogische Auseinandersetzung (Beutel et al., 2022). Die Gruppendynamik reiht sich in die Sichtweise ein, dass nicht nur Personen, sondern Gruppen und Gesellschaften, so gesehen, ganze „funktionale Systeme“ demokratisches Handeln lernen können (ebd., S. 25).

Gruppendynamische Ansätze sind historisch mit Demokratie verknüpft und angesichts aktueller gesellschaftspolitischer Entwicklungen ist diese Facette zuletzt vermutlich nicht von ungefähr wieder mehr zum Gegenstand der Auseinandersetzung geworden (Clausen, 2024; Stähler & Stützle-Hebel 2018). Autokratische Tendenzen scheinen wieder zum Normalzustand zu werden, in gleichzeitiger Entwicklung mit krisenhaften Grundzuständen. Schwarz (2019, S. 314) zieht hier eine bemerkenswerte Parallele zu gesellschaftspolitischen Reaktionen, dass auf krisenhafte Bedingungen mit der Orientierung an einer starken Autorität oder „Führungspersönlichkeit“ reagiert wird, da emotional gesehen „Sicherheit wichtiger ist als Freiheit, z. B. in Form von Demokratie oder Menschenrechten“. Analog lässt sich das Phänomen auch in Trainingsgruppen wahrnehmen, so Schwarz (ebd.): Nicht selten verlangen Gruppen zu Beginn mit hoher Emotionalität, dass man ihnen nun doch endlich sage, was sie zu tun haben. Dass diese Erwartung durch die Trainerin oder den Trainer in der Gruppe nicht erfüllt wird, erzeugt ein zusätzliches Maß an Frustration, lässt aber das Muster überhaupt erst besprechbar werden.

Es lassen sich Analogien und Relationen in Trainingsgruppen finden, die für die Frage bedeutsam sind, wie Demokratie erlernt werden kann. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, sind drei wichtige Dimensionen dabei: *Erstens* das soziale Lernen unter dem Aspekt von Partizipation, Aushandlung, Diskurs und Konfliktlösung, *zweitens* die Reflexion und Aufklärung von Macht- und Einflussverhältnissen sowie Umgang mit Autoritäten und *drittens* der gesellschaftliche Mikrokosmos, der sich im Kleingruppenformat spiegelt.

2.2 Partizipation und Konfliktlösungskompetenz

Gruppen verhalten sich nicht von sich aus demokratisch. Beispielhaft veranschaulichend sind dazu Erkenntnisse, die unter der Überschrift „Konformitätsdruck“ (Antons, 2015) oder analog „Group Think“ (Janis, 1972) zusammengefasst werden können: Es ist kein einfaches Unterfangen, als Einzelperson in einer Gruppe anderer Meinung zu sein als eine starke Mehrheit. Dabei ist gerade diese Möglichkeit eminent für ein demokratisches Miteinander: Nur wenn abweichende Meinungen und Minoritäten gehört werden, ist es möglich, Auszuhandeln und Diskurs über Unterschiede zu betreiben. Krainz (2020, S. 497) beschreibt es wie folgt:

„Demokratie ist essenziell darauf angewiesen, dass sich Menschen aktiv einbringen, partizipieren und gemeinsam Entscheidungen nach hoffentlich vorangegangener kritischer Urteils- und Meinungsbildung treffen (können), ohne vorschnellen und verführerischen Simplifizierungen komplexer Zusammenhänge und deren Propagandisten aufzusitzen oder zu erliegen“.

In einer *Trainingsgruppe* (T-Gruppe) sorgt nun die Trainerin oder der Trainer mit geeigneten Interventionen dafür, dass in unreflektierten Situationen – die etwa durch Gruppendruck entstehen – Aufklärung des gerade ablaufenden Phänomens stattfindet. Das Prinzip ist dabei nicht, dass etwa dieses Phänomen möglichst verhindert wird, sondern bei Auftreten in der Hier-und-Jetzt-Situation besprochen wird. Dies kann zum Beispiel bedeuten, dass die Trainerin bzw. der Trainer Beobachtungen und Hypothesen dazu äußert oder in die Gruppe fragt, wie es zu Einigkeit gekommen ist. Dass dieses Trainer:innenverhalten bisweilen auch Widerstand oder Konflikte auslöst ist nicht selten – und auch das muss wiederum in der Gruppe besprochen werden. Der Konfliktbegriff ist dabei konduktiv gemeint. Gerhard Schwarz (2014, S. 16) unterstreicht das: „Der Sinn von Konflikten besteht darin, vorhandene Unterschiede zu verdeutlichen und fruchtbar zu machen“.

In diesem Sinne hat eine Gruppe immer die Aufgabe, ihre Unterschiede nutzbar zu machen und sich hierdurch zu entwickeln. Welche Unterschiede es sind, die gerade bedeutsam sind, unterscheidet sich von Gruppe zu Gruppe. Abgesehen von grundlegenden Differenzen wie Alter, Gender oder kulturellem Hintergrund spielen auch

situative Unterschiede wie Aktivität oder Einfluss eine Rolle. Entscheidend ist jedoch einerseits, dass sie überhaupt zur Sprache kommen und nicht verleugnet oder gleichgeschaltet werden, und andererseits, *wie* mit diesen Unterschieden umgegangen wird (Csar, 2022). Dazu benötigt es Austausch und Beteiligung. Ohne Partizipation kann man diese Zusammenhänge nicht zugänglich machen, sie ist in dieser Hinsicht keine beliebige Entscheidung einzelner Personen, sondern konstitutive Bedingung von Demokratie (Schein & Bennis, 1967). Insbesondere sind dabei auch Konflikte zu nennen, die ihrer Natur nach nicht lösbar sind. Heintel (2005) spricht dabei von „notwendigen Konflikten“, die einen inneren Widerspruch beinhalten, etwa das Verhältnis zwischen Individuum und Gruppe: Um Teil der Gruppe zu sein, braucht es differenzierte Individuen, gleichzeitig widerspricht dies wiederum dem Gruppenbedürfnis nach Einheit. Beispiele für derartige Widersprüche finden sich wiederum auch in größeren Kontexten wie politischen Diskursen (siehe etwa Lesjak, 2019).

2.3 Aufklärung von Machtverhältnissen

Schon in den Experimenten von Lewin (1939) und seinen Nachfolgern ging es um die Frage, welchen Einfluss die Art der Führung (demokratisch, autokratisch oder laissez-faire) auf das Verhalten von Gruppen hat. Er stellte dabei heraus, dass nicht nur die Arbeitsatmosphäre sich in demokratisch geführten Gruppen wesentlich verbessert, sondern auch die Zusammenarbeit inhaltlich erfolgreicher ist.

Nun ist bemerkenswert, dass das Verhältnis zu (Lehr-)autoritäten, die uns im Laufe des Lebens begegnen, in der Regel relativ wenig reflektiert wird. Im Gegenteil, gesellschaftshistorisch gesehen waren Autoritäten und Machtverhältnisse nicht zu hinterfragen. Wer es dennoch tat, dem drohte Strafe – das Prinzip ist beispielsweise in schulischen Lernkontexten auch heute noch anzutreffen. Wenn Machtverhältnisse hinterfragt werden, ist insbesondere die Autorität in Gefahr, ihre Stellung zu verlieren, Revolte könnte folgen.

In der Trainingsgruppe ist das Arbeitsprinzip umgekehrt: Es ist für die Entwicklung der Gruppe unbedingt notwendig, die Rolle der Trainerin oder des Trainers zu besprechen. Wir sind in allen sozialen Lebensbereichen mit Autoritätsverhältnissen konfrontiert. Je nach Sozialisation hat dies einen wesentlichen Einfluss auf die Erwartung, die einer Autorität entgegengebracht wird. Zu Beginn einer T-Gruppe kann das, wie erwähnt, zu einer Enttäuschung der Erwartung führen, da die als „Leitung“ wahrgenommene Person nicht im klassischen Sinne „leitet“, sondern Fragen zum „Hier und Jetzt“ stellt und die Gruppe auf sich selbst zurückwirft. Eine andere Reaktion auf das Vakuum kann sein, dass die Gruppe die Trainerin oder den Trainer aktiv ignoriert und damit ausschließt, gleichzeitig durch andere Mechanismen versucht, das Sicherheitsbedürfnis zu erfüllen, etwa strenge Regeln erfindet oder Spiele spielt, deren Regeln Struktur geben.

Wir sind es nicht gewohnt, die Verhältnisse, denen wir unterworfen sind, zu reflektieren. Aus der Perspektive des Demokratielernens drängt sich auf, Aufklärung in Bezug auf Machtverhältnisse, Autoritätsstrukturen und ihre Wechselwirkungen zu praktizieren. Erst dann ist man in der Lage, diese Verhältnisse mitzugestalten und, wie es Krainz und Lesjak (2023) betiteln, zu „bestimmen, was uns bestimmt“. Die Autoren formulieren den Zusammenhang derart (ebd., S. 117):

„Nimmt man nun das gruppendynamische Erfahrungslernen in Laboratoriumssettings als Paradigma, dann kommt man vom Großen, Abstrakten und Unüberschaubaren zum Kleinen, Beobachtbaren und potenziell leichter thematisierbaren. Hier setzt die didaktische Idee der Gruppendynamik an. Die Gruppe in einem gruppendynamischen Seminar ist ein Versuchsgelände, auf dem die Anwesenden mit sich selbst als Instrument experimentieren können, wie man zu einem Zustand gelangt, der den Namen Autonomie (*gr.* für ‚Selbstbestimmung‘) verdient. Die politische Dimension dessen ist sofort evident, wenn verstanden worden ist, dass man zur Realisierung von Freiheit andere braucht“.

Wir haben es hier wieder mit einem „notwendigen Widerspruch“ (Heintel, 2005) zu tun: Freiheit und Autonomie sind auf Interdependenz, also gegenseitige Abhängigkeit angewiesen.

2.4 Die Gruppe als Mikrokosmos gesellschaftlicher Verhältnisse

Es lassen sich zwar nicht grundsätzlich Phänomene direkt vom Kleinen ins Große übertragen, es gibt jedoch Zusammenhänge zwischen den Funktionslogiken einer Gruppe und denen einer Gesellschaft. Slater (1978) hat etwa den Begriff „Mikrokosmos“ geprägt: Aktuelle gesellschaftspolitische Phänomene spiegeln sich in Kleingruppensettings wider. Auch eine Trainingsgruppe ist in einen gesellschaftlichen Gesamtkontext eingebettet. Das wirkt sich auf die zu besprechenden Themenfelder aus und beeinflusst, welche Grundannahmen und Erwartungen aufschlagen. Beispielsweise hat sich das bereits ausgeführte Verhältnis zu Autoritäten im Verlauf der Zeit stark verändert und in altersgemischten Gruppen finden sich nicht selten Generationenkonflikte in Bezug auf die Frage, wie man sich einer Autorität gegenüber verhält. Im Kleingruppenformat lassen sich stellvertretend Auseinandersetzungen zu derartigen größeren Fragen beobachten.

Umgekehrt wirken sich Interaktionen im Kleinen auf größere Zusammenhänge aus. Als beispielhafte Parallele lässt sich die Außenfeindkonstruktion und der Ausschluss von Andersartigkeit betrachten: Das ist sowohl ein Gruppenmechanismus, der auf Konformität und Gleichschaltung aus ist, als auch ein Massenphänomen und ein gesellschaftspolitischer Mechanismus, der in der Interaktionslogik von Staaten wirksam sein kann. Schon Hannah Arendt (2025, S. 756ff) führt aus, dass alltägliche Mikro-Erfahrungen sozialer Ausgrenzung eine Wirkung auf totalitäre Dynamiken haben können: durch Kollektivierung „isolierter und atomisierter Individuen“ entwickelt sich eine wechselseitige Verstärkung von Gruppen- und Massenphänomenen einerseits und ausgrenzender individueller Einstellung andererseits. Im Aggregat bilden sich aus individuellen Erfahrungen kollektive Muster.

Mit Blick auf Demokratielernen kann postuliert werden, dass aggregierte kollektiv-reflexive Lernerfahrungen in der Breite wirksam auf die Gesellschaft sind, sie ermöglichen gemeinsame Selbstdistanz in gesellschaftspolitischen Handlungsfeldern. So gesehen bilden kleinformatige Interaktionszusammenhänge die Grundlage demokratischer Rahmung. Lernformate, die auf Selbstaufklärung ausgerichtet sind, wirken sich gestaltend auf die Gesellschaft aus, vorausgesetzt, sie finden kontinuierlich und nicht nur punktuell statt. Die „politische Bildung“ muss, so auch Krainz (2020, S. 497)

„als ein eigenes und fortlaufend zu gestaltendes Lernvorhaben verstanden werden – für jede heranwachsende Generation von neuem. Soweit es gruppendynamisches Lernen betrifft, ist genau das sein politischer Sinn.“

Nebenbei sind zudem Organisationen in Bezug auf gesellschaftliche Entwicklungen zu erwähnen. Der organisationale Kontext ist sozusagen Erprobungsgelände von partizipativen, demokratischen Zusammenarbeitsformen. Im Rahmen von formalen Organisationsstrukturen bildet sich hier eine Widerspruchslogik ab, die nicht mit einfachen Mitteln aufzulösen ist (Krainz & Krainz, 2019): Eine Organisation kommt nicht ohne formale Machtstrukturen aus, benötigt aber Partizipation und Teamarbeit, um leistungsfähig zu sein. Schon Lewin hatte diesen Weg im Sinn: Die Umsetzung demokratischer Führungsstile in Organisationen ist ein Weg, um Demokratie in der Gesellschaft zu fördern und im pragmatischen Sinne anzuwenden (Binder, 2024; Vogl, 2024).

3 Gruppendynamik an der Hochschule als reflexiver Lernraum

Die didaktische Idee der Gruppendynamik, eigenverantwortliches soziales Lernen und Selbstaufklärung von Systemen als Gruppe zu ermöglichen, ist ein erprobter Weg, um transformatives Lernen als konkrete Praxis umzusetzen. Die Ziele dieses Lernformats können dabei mehrere sein. *Erstens* ist die in diesem Beitrag in den Fokus gerückte demokratische Bildung zu nennen, die als Querschnittsaufgabe von

Hochschulen und ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung zu sehen ist. *Zweitens* ist in diesem Zusammenhang die Entwicklung von *Future Skills* relevant. Die Zukunft war noch nie gewiss, es zeichnet sich jedoch in Hinblick auf aktuelle Themen wie Künstliche Intelligenz (KI) und Digitalisierung ab, dass sich die Anforderungen an Bildung wesentlich verändern: Es werden vermehrt kreativ-innovative, aber auch reflexive und sozial-koordinative Schlüsselkompetenzen gefragt, nicht mehr explizites Wissen. *Drittens* zielt gruppendedynamisches Erfahrungslernen auf Selbstaufklärung ab und leistet damit einen Beitrag zu gesellschaftlichen, transformativen Lernprozessen. Die etablierten gruppendedynamischen Formate, wie sie an einzelnen Universitäten langjährig durchgeführt werden, gewinnen an Relevanz für gegenwärtige Herausforderungen: Instrumentelle Vereinfachungen komplexer Sachverhalte, autokratische Tendenzen und der Verlust dialogischer Kultur sind letztlich mit Aufklärung zu beantworten und erfordern Ambiguitätstoleranz und einen dialektischen Umgang mit notwendigen Widersprüchen. Hinsichtlich der Wirksamkeit zur Förderung von demokratischer gesellschaftlicher Rahmung ist die Gruppendynamik dabei komplementär zu anderen didaktischen Zugängen zu sehen: Aus der Perspektive von *Demokratie als Herrschaftsform* sind auch systemstrukturelle Aspekte bedeutsam, die wiederum in Wechselwirkung mit der Sozialdynamik stehen und in anderer Form zu vermitteln sind. Die Gruppendynamik bietet dabei einen Ansatz des sozialen Lernens, um notwendige Aspekte von demokratischen Kompetenzen zu fördern, der in der Breite noch Potenzial hat, im Hochschulraum entwickelt und in Bezug auf seine gesellschaftspolitischen Wirkungen näher in den Blick genommen zu werden.

Literaturverzeichnis

- Antons, K. (2015). Die dunkle Seite von Gruppen. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch – Alles über Gruppen* (S. 324–355). Beltz.
- Arendt, H. (1951/2025). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus*. (Neuausgabe, 2. Auflage). Piper.
- Beutel, W., Gloe, M., & Reinhardt, V. (2022). Demokratiepädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 19–42). Wochenschau.
- Binder, N. (2024). Partizipation und Effizienz. Demokratische Gruppendynamik bei Kurt Lewin. *Gruppe. Interaktion. Organisation (GIO)*, 55, 467–476.
- Clausen, G. (2024). Das Politische in der Gruppendynamik: Die verborgene Dimension in Konzepten und praktischem Handeln. *Gruppe. Interaktion. Organisation (GIO)*, 55, 477–486.
- Csar, M. (2022): Gruppendynamische Beobachtungen: Unterschiede in virtuellen Gruppen. *Gruppe. Interaktion. Organisation (GIO)*, 53(1): 27–37.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan Publishing.
- Flicker, E. (2009). Gruppendynamik als universitäres Lernmodell – Erfahrungsmöglichkeiten in einer gruppendynamischen Trainingsgruppe. In I. Schrittmesser (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung* (S. 95–119). Peter Lang.
- Heintel, P. (2005). Widerspruchsfelder, Systemlogiken und Gruppendialektiken als Ursprung notwendiger Konflikte. In G. Falk, P. Heintel & E. Krainz (Hrsg.), *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement* (S. 15–33). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heintel, P. (2006). Über drei Paradoxien der T-Gruppe. In P. Heintel (Hrsg.), *betrifft: TEAM. Dynamische Prozesse in Gruppen* (S. 191–250). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Himmelmann, G. (2022). Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform – Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 43–51). Wochenschau.

Honneth, A. (1998). Democracy as Reflexive Cooperation: John Dewey and the Theory of Democracy Today. *Political Theory*, 26(6), 763–783.

Janis, I. (1972). *Victims of groupthink: A psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes*. Houghton Mifflin.

Krainz, E. (2005). Erfahrungslernen in Laboratoriumssettings: Trainingsgruppe und Organisationslaboratorium. In G. Falk, P. Heintel & E. E. Krainz (Hrsg.), *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement* (S. 311–326). Verlag für Sozialwissenschaften.

Krainz, E. (2006). Gruppendynamik als Wissenschaft. In P. Heintel (Hrsg.), *betrifft: TEAM. Dynamische Prozesse in Gruppen* (S. 7–28). Verlag für Sozialwissenschaften.

Krainz, E., & Lesjak, B. (2023). Bestimmen, was uns bestimmt. Reflexion und Gestaltung der Bedingungen, unter denen wir leben und arbeiten. In R. Lerchster & M. Spindler (Hrsg.), *Gruppen:Dynamik. Die Gestaltung dynamischer Prozesse für Leadership, Beratung, Teams und Organisationen im 21. Jahrhundert* (S. 105–118). Carl Auer.

Krainz, U. (2020). Jenseits des Marktpinzips. *Gruppe. Interaktion. Organisation (GIO)*, 51, 489–498.

Krainz, U. (2015). Verschwiegene Verwandtschaft. Zum theoretischen Naheverhältnis von Kurt Lewin und John Dewey. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 46(3–4), 359–377.

Krainz, U., & Krainz, E. (2019). Demokratische Organisationen – Organisierte Demokratie. *Gruppe. Interaktion. Organisation (GIO)*, 50, 245–250.

Lerchster, R. (2015). Die Konjunktur partizipativer Forschungsformen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 46(3–4), 379–394.

Lerchster, R., & Spindler, M. (2023). Wozu? Sinn und Nutzen der Gruppendynamik. In R. Lerchster & M. Spindler (Hrsg.), *Gruppen:Dynamik. Die Gestaltung dynamischer Prozesse für Leadership, Beratung, Teams und Organisationen im 21. Jahrhundert* (S. 26–35). Carl Auer.

Lesjak, B. (2009). Gruppendynamik als Interventionswissenschaft – eine neue Herausforderung? *Gruppendynamik*, 40, 7–21.

- Lesjak, B. (2019). Das basisdemokratische Paradox organisieren? Phänomene und Herausforderungen wertorientierter Organisationen. In *Gruppe. Interaktion. Organisation. (GIO)*, 50(3), 281–289.
- Lewin, K. (1939). Experiments in social space. In K. Lewin (Hrsg.), *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics* (S. 71–83). Harper & Row Publishers.
- Lewin, K. (1944/2009). Die Dynamik der Gruppenhandlung. In H. E. Lück (Hrsg.), *Kurt Lewin – Schriften zur Angewandten Psychologie* (S. 237–246). Krammer.
- Lewin, K. (1952). Group Decision and Social Change. In: E. E. Maccoby, T. E. Newcomb & E. E. Hartley (Hrsg.), *Readings in Social Psychology* (S. 197–211). Holt.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–301.
- Mezirow, J. (1990). „How Critical Reflection Triggers Transformative Learning.“ In: J. Mezirow: *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning* (S. 1–20). Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Schein, E., & Bennis, W. (1967). *Personal and organizational change through group methods: The laboratory approach*. John Wiley.
- Schwarz, G. (2019). *Die heilige Ordnung der Männer. Hierarchie, Gruppendynamik und die neue Genderlogik*. 6. Auflage. Springer.
- Schwarz, G. (2014). *Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen*. 9. Auflage. Gabler
- Slater, P. (1978). *Mikrokosmos. Eine Studie über Gruppendynamik*. Fischer.
- Spindler, M. (2015). Sie landen im Vakuum. Bitte im Hier und Jetzt einchecken. *Supervision: Mensch, Arbeit, Organisation*, 33. 44–48.
- Stähler, F., & Stützle-Hebel, M. (Hrsg.). (2018). *Demokratie machen. Gruppendynamische Impulse*. Carl Auer.
- Steinkamp, H. (1973). *Gruppendynamik und Demokratisierung. Ideologiekritische und sozialetische Studien zur empirischen und angewandten Kleingruppenforschung*. Kaiser.

Vogl, T. (2024). Autorität in Teams als politisches Geschehen. *Gruppe. Interaktion. Organisation (GIO)*, 55. 487–495.

Wimmer, R. (2006). Das besondere Lernpotenzial der gruppendynamischen Trainingsgruppe. In P. Heintel (Hrsg.), *betrifft: TEAM. Dynamische Prozesse in Gruppen* (S. 36–52). Verlag für Sozialwissenschaften.