

2. Autoritäre Führung verändern

Die Suche nach einem Umgang mit den eingangs beschriebenen Problematisierungen beginnt bei den Führungsstilstudien von Kurt Lewin. Sie zeigten Mitte der 1930er Jahre in den USA, so die These dieses Kapitels, wie ein autoritärer Führungsstil so verändert werden kann, dass sich von der Autoritätsfigur des Lehrers unabhängige Kommunikations- und Arbeitszusammenhänge in Gruppen entwickeln, die zur Selbstregulation der Kinder beitragen. Diese neue, sogenannte demokratische Form der Autorität zielte darauf ab, die Kräfte des Kindes zu „steigern und ihnen gerade durch die Selbstbeherrschung zum vollen Leistungseffekt [zu] verhelfen“.⁵⁶ Die Autorität des Lehrers verschwand nicht völlig, sondern seine Aufgabe war es, die Gruppentreffen der Kinder zu strukturieren, indem er Diskussionen angeregte und Entscheidungsprozesse organisierte. Durch diese Form der Autoritätsausübung sollte die Gruppe lernen, sich selbst zu regulieren. Der damit verbundene Lernprozess dauerte zwar länger als die Einübung von Gehorsam und Unterordnung, wirkte dafür aber nachhaltiger und langfristiger. So hatten die Studien gezeigt, dass die Kräfte der Selbstorganisation in einem demokratisch gesetzten Rahmen am ehesten kontrollierend und regulierend zur Geltung kommen.

Das in den Studien experimentell erprobte Repertoire an Führungsstilen – autoritär, demokratisch und laissez faire – überschritt damals bereits das Anwendungsfeld der Pädagogik und etablierte sich im Rahmen einer breiteren US-amerikanischen Kleingruppen- und Aktionsforschung der 1940er Jahre. Die demokratisch geführte Gruppe avancierte zu einem Instrument gesellschaftlicher Demokratisierung. In ihr sollten demokratische Verhaltensmuster erlernt und eingeübt werden. Gegenüber dem klassischen autoritären Führungsstil galt sie nicht nur normativ, sondern auch aus Effizienzgründen als überlegen. Heute ist die Gruppe als Instrument und Ort des Lernens aus kaum einem Lebensbereich mehr wegzudenken, sei es in pädagogischen Kontexten, in der Erwachsenenbildung, in allen Formen des Führens und Leitens wie im Projektmanagement, in der Mediation, aber auch in der Organisations- und Konfliktberatung. Die Popularität von

56 Lewin, Kurt: Vorsatz, Wille und Bedürfnis. Mit Vorbemerkungen über die psychischen Kräfte und Energien und die Struktur der Seele, Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag 1926, S. 332.

Teamer:innen, Moderator:innen und Manager:innen, die Gruppenprozesse anleiten, stimulieren und begrenzen, vermittelt einen Eindruck von der Fülle gruppenspezifischer Angebote. Ihr weit verbreiteter Einsatz, von der Bildung von Gruppen über die Organisation ihrer Treffen bis zur Durchführung der Sitzungen, zielt in seiner Gesamtheit auf eine Gestaltung demokratischer Prozesse.

Die vorliegende Arbeit interessiert sich für die Formierung dieser Entwicklungen und rekonstruiert in einem ersten Schritt die historischen, politischen und wissenschaftlichen Kontexte der Studienreihe. In seiner anfänglichen gestalt- und feldtheoretischen Suche nach den Gesetzmäßigkeiten des Sozialen zur Zeit der Weimarer Republik in Deutschland (2.1.1) stellte Lewin fest, dass diese nur durch Eingriffe in ihre Umwelt beobachtet und sichtbar gemacht werden können (2.1.2). Seine Emigration vor Ausbruch des Zweiten Weltkriegs konfrontierte ihn mit zwei politisch, aber auch kulturell unterschiedlichen Ländern. In den USA lernte Lewin eine sozialreformerische und demokratische Kultur kennen, die er sozialtechnisch zu nutzen versuchte (2.1.3). Daraus folgte sein Interesse an gruppenspezifischen Phänomenen, wobei die Gruppe als überindividuelle, aber noch überschaubare und handhabbare Einheit erschien. Gruppen wurden dadurch zu einer gestaltbaren, aber auch gesellschaftsprägenden Größe: am Arbeitsplatz und im Betrieb, in Bildungseinrichtungen, aber auch in politischen Gemeinschaften.

Einige pädagogische Vorversuche zu Belohnungs- und Bestrafungsszenarien mündeten in die Führungsstilstudien, die Aufschluss über die Beziehung zwischen der Autorität des Lehrers und einer Gruppe von Kindern geben (2.2.1) und somit Forschungsfrage 2 erhellen. Zusammen mit seinen Kollegen, den Sozialpsychologen Ronald Lippitt und Ralph White, führte Lewin Ende der 1930er Jahre an einer Kinderforschungsstation der *University of Iowa* mehrere Versuchsreihen durch. Zehn Mädchen und Jungen trafen sich wöchentlich unter der Leitung eines Sozialpsychologen, der die Rolle des Lehrers übernahm. Die Sozialpsychologen erzeugten in den Kindergruppen verschiedene *Atmosphären*, die sie als demokratisch und autokratisch bezeichneten. In der demokratischen Atmosphäre verhielt sich der Lehrer zugewandt und interessiert. Er strukturierte die Treffen partizipativ, indem er die Kinder einbezog und ihnen sein Vorgehen erklärte. In der autokratischen Atmosphäre hingegen verhielt sich der Lehrer streng und kühl. Er kommunizierte die Ziele der Treffen nicht und gab den Kindern Anweisungen, wie sie vorgehen sollten. Die Entwicklung und Erprobung verschiedener Autoritätspraktiken und die Beobachtung gruppenbezogener

Werte wie Aggression oder Kooperation, die miteinander verglichen wurden, zeigten die Gesetzmäßigkeiten der Beziehung zwischen der Autorität des Lehrers und der Kindergruppe auf. Deren Darstellung in Form eines Kraftfelds eröffnete den Psychologen die Möglichkeit, die Kräfte und ihre Richtungen neu auszurichten, also die Situation in der Gruppe durch die Gestaltung der Atmosphäre zu verändern.

Im Laufe der Studienreihe entwickelten sich ausdifferenziertere Techniken der Gruppenführung. Die Entscheidung, mit drei anstatt wie ursprünglich geplant mit zwei Atmosphären zu experimentieren, basierte auf einem Vorfall, bei der ein Gruppenleiter aufgrund seiner bis dato geringen Erfahrung mit Kindern in einer demokratisch zu leitenden Gruppe eine Situation erlebte, in der er den Anforderungen dieses Settings nicht nachkam. Einzelne Kinder begannen gegen ihn zu rebellieren. In dieser Situation wurde den Forschern bewusst, dass demokratische Führung eine sehr aktive Rolle des Lehrers erfordert.⁵⁷ Die nun drei unterschiedlich geführten Kindergruppen ermöglichten es, die Atmosphären und die Effekte der Führungstechniken zu vergleichen. Dadurch wurde sichtbar, welche Atmosphären zu hohen Aggressionswerten, zu anhaltender Motivation, zu kooperativem Verhalten oder zu eigenständigen Interaktionen der Kinder untereinander führten. Die visuellen Darstellungen der Gruppendynamiken in topologischen Zeichnungen, Diagrammen und auch Filmen verstärkten die Kontrastierung der drei Atmosphären, die so zu Modellen für autoritäre, demokratische und Laissez-faire-Führung wurden (2.2.2). Die Semantik des Systemvergleichs – gegen den autoritären NS-Staat und für die demokratischen USA – bei der Gestaltung der Atmosphären spielte bei der Verbreitung der Techniken eine wichtige Rolle, da sie normativ einleuchtend und eindeutig war. Es bedurfte keiner langen Erklärungen, um zu verstehen, welcher Führungsstil zu bevorzugen und welcher abzulehnen war. Im Zweiten Weltkrieg wurden die Techniken im Rahmen der kriegsbe-

57 Vgl. White, Ralph K. und Ronald Lippitt: *Autocracy and Democracy. An Experimental Inquiry*, New York, NY: Harper & Brothers 1960, S. 22. In diesem Kontext ist insbesondere die Kritik des britischen Sozialwissenschaftlers Michael Billig zu erwähnen, der die Entscheidung zur Schaffung einer Laissez-faire-Atmosphäre als Form der Problembeseitigung interpretiert. Diese Vorgehensweise stützt die normativ aufgeladene Dichotomie von ‚demokratisch = gut‘ und ‚autokratisch = schlecht‘. Vgl. Billig, Michael: „Kurt Lewin’s Leadership Studies and His Legacy to Social Psychology: Is there Nothing as Practical as a Good Theory?“, *Journal for the Theory of Social Behaviour* 45/4 (2014), S. 440–460, hier S. 445. Daher weist Billig darauf hin, dass die Rebellion gegen die Leitung durch White auch als Akt gegen eine demokratische Autorität hätte gedeutet werden können. Diese Vorgehensweise widersprach jedoch den Intentionen der Experimentatoren. Vgl. ebd., S. 449 f.

dingten Ernährungsumstellung auch an Erwachsenen erprobt: Hausfrauen, die zu demokratischen Gruppen eingeladen wurden, stellten die Ernährung mit einer höheren Wahrscheinlichkeit um als jene Hausfrauen, die in einem Vortrag lediglich über die Vorteile zu einer Umstellung belehrt wurden. Durch eine derartige Arbeit mit Schlüsselpersonen, wie sie Lehrer:innen, Hausfrauen oder Führungskräfte in ihren Bereichen darstellten, war die Hoffnung verbunden, die ‚richtigen Kanäle‘ gefunden zu haben, um effektiv und nachhaltig Einfluss auf Verhaltensweisen zu nehmen (2.2.3).

Da auf diese Weise bereits neue Formen der Kommunikation und Interaktion in Gruppen erprobt werden konnten, war die Tür zur praktischen Relevanz weit geöffnet. Zur Verwendung und Wirkung dieses Wissens trugen zum einen die institutionellen Konstellationen (2.3.1) bei, in denen sich die Arbeit mit Gruppen weiterentwickelte. Aber nicht nur Kinder und Erwachsene sollten durch partizipative Verfahren zu effektiver und nachhaltiger Gruppenarbeit befähigt werden, sondern auch das Erlernen demokratischer Führung sollte weiterentwickelt werden. Daraus entstand die Idee, die Ausbildung von Führungskräften zu professionalisieren, die damit ihrerseits in die Lage gebracht werden sollten, Gruppen demokratisch anzuleiten. Dieser strategischen Entscheidung lag die Hoffnung zugrunde, einen Multiplikator gefunden zu haben: Das Training in demokratischer Führung bestand darin, diese selbst zu erleben. Durch das Erlernen und Erleben dezentraler Formen von Autorität in Gruppen, so das Credo, sollten demokratische Subjekte heranwachsen. Dieses gruppendynamische Ethos der Führungsstilstudien legte zum anderen den Grundstein für eine von sozialreformerischen Überzeugungen geprägte Arbeit mit Gruppen, die zur Antwort auf die Bedürfnisse verschiedener gesellschaftlicher Felder nach anderen Formen der Autoritätsausübung wurde (2.3.2). Damit avancierte die Gruppe als Prototyp des Sozialen zu einem gesellschaftlichen Medium der Demokratisierung. Die damit verbundenen Hoffnungen, aber auch die Diskussionen und Kontroversen sowie die Einsicht in die Grenzen in der Arbeit mit Gruppen sollen im letzten Schritt (2.3.3) aufgezeigt werden.

2.1 Zur Genese der Führungsstilstudien

2.1.1 Gesetzmäßigkeiten des Sozialen

Die Frage, was ein Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung sein kann, war innerdisziplinär in der deutschen Psychologie der 1920er Jahren um-

stritten. Zum einen stand zur Debatte, ob Phänomene wie Emotionen experimentell untersuchbar und objektiv zu bestimmen sind. Derartige Phänomene waren einem bis dato klassifikatorisch-abstrakten Verfahren wissenschaftlichen Forschens in der Psychologie fremd geblieben. Zum anderen wurde diskutiert, wie die Sozialpsychologie Gruppen- oder Massenphänomene verstehen und untersuchen wollte. Floyd H. Allport, einer der einflussreichsten Sozialpsychologen dieser Zeit, vertrat vor dem Hintergrund der damals in den USA aufkommenden Strömung des Behaviorismus einen streng individualistischen Ansatz. Er war davon überzeugt, dass es keine Psychologie der Gruppen gebe, die nicht eine Psychologie von Individuen sei.⁵⁸ Er integrierte zwar das Attribut *sozial* in das behavioristische Reiz-Reaktionsmodell von John B. Watson und trug so der Einbindung von Individuen in soziale Kontexte Rechnung.⁵⁹ Die behavioristische Perspektive blieb jedoch dominant, da auf Spekulationen über nicht beobachtbare Prozesse verzichtet und der Fokus im Experiment auf die Beobachtung von Reiz und Reaktion gelegt wurde.⁶⁰ Das zugrunde gelegte wissenschaftliche Verständnis ging davon aus, dass nur das, was ausnahmslos und häufig zu beobachten sei, einer Gesetzmäßigkeit folge und sich demnach auch nur derartige Phänomene experimentell untersuchen ließen.⁶¹

Lewin warf dieser Art experimenteller Psychologie vor, dass sie nur unter dem Zeichen einer „halben Gesetzmäßigkeit“⁶² arbeite. Verantwortlich dafür sei die Hauptanforderung an Experimente, dass diese reliabel seien.

58 Vgl. Allport, Floyd Henry: *Social Psychology*, Cambridge, MA: The Riverside Press 1924, S. 4.

59 Vgl. Eckardt, Georg: *Sozialpsychologie. Quellen zu ihrer Entstehung und Entwicklung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2015, S. 54.

60 Vgl. Gollwitzer, Mario und Manfred Schmitt: *Sozialpsychologie kompakt*, 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2019, S. 17.

61 Vgl. Lewin, Kurt: „Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie“, *Erkenntnis* 1 (1930), S. 421–466, hier S. 445.

62 Lewin, Kurt: *Gesetz und Experiment in der Psychologie*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1927, S. 9. Einen ähnlichen Vorwurf machte Lewin der Psychoanalyse: Obwohl auch sie ihren Ursprung in der Erforschung von „Bedürfnis, Wille und Persönlichkeit“ hatte, war er von ihren methodologischen Prinzipien enttäuscht und unterstellte ihr einen spekulativen Charakter, der auf Intuition und nicht auf Logik beruhe. Er sprach ihr die Kompetenz zu, vor allem „historische Aspekte des psychologischen Geschehens“ zu erfassen, hielt aber an seinem Grundsatz fest, dass nur vorhandene Fakten das Verhalten beeinflussen. Gleichwohl würdigte er ihren historischen Ansatz, der „den intimen Lebenslauf und die tieferen Schichten der Persönlichkeit“ freilege, auf deren Grundlage eine Zusammenarbeit sinnvoll sei. Lewin, Kurt: „Psychoanalyse und Topologische Psychologie“ (1936), *Gestalt Theory* 31/3–4 (2009), S. 347–356.

Das erzeuge aber das Problem, dass Phänomene, die sich nicht experimentell exakt reproduzieren ließen, beiseitegeschoben würden und aus dem Blickfeld der Psychologie verschwänden.⁶³ Mithilfe der Gestalttheorie wie auch der wissenschaftstheoretischen Ausführungen Ernst Cassirers kam Lewin entgegen der als aristotelisch bezeichneten Vorstellung zu einer anderen – als „galileisch“⁶⁴ verstandenen – Überzeugung: Nämlich, dass ähnliche Verhaltensweisen psychologisch etwas völlig Verschiedenes bedeuten können, wenn sie in differente Geschehensverläufe eingebettet sind.⁶⁵ Dies bedeute, dass Phänomene, die sich auf den ersten Blick ähneln, ganz unterschiedliche Ursachen haben können. Diese ließen sich nur im Experiment, also in einem künstlichen Setting, durch die Kontrolle und Variation von Einflussfaktoren klären.⁶⁶ Damit hielt Lewin am Experiment in der Psychologie fest, plädierte aber für einen anderen und aus seiner Sicht strengeren Begriff von Gesetzlichkeit. Die formelhafte Gleichung $V = f(P, U)$ seiner Feldtheorie konzeptionierte Verhalten (V) als Effekt aus der Person (P) und seiner Umwelt (U).⁶⁷ Verhalten ist demnach weder ein rein individuelles noch rein situatives Phänomen, sondern nur aus dem Zusammenspiel beider Faktoren zu erklären. Daraus resultierte die sozialpsychologische Annahme, dass menschliches Verhalten anders als in Reiz-Reaktions-Schemata in ein Feld eingelagert ist, das von unterschiedlichen Situationsfaktoren abhängt, die *Kräfte* genannt wurden. Dies schloss auch soziale Faktoren wie die Anwesenheit oder das Verhältnis zu anderen Personen ein. Die Gründe für Gewalt, Aggression aber auch Kooperation

63 Vgl. Lewin: Gesetz und Experiment in der Psychologie, S. 10.

64 Lewin: „Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie“. Darin bezieht sich Lewin vor allem auf *Substanzbegriff und Funktionsbegriff* von Cassirer. Siehe Cassirer, Ernst: *Substanzbegriff und Funktionsbegriff* (1910), hg. von Birgit Recki, Hamburg: Felix Meiner Verlag 2023.

65 Vgl. Lewin: Gesetz und Experiment in der Psychologie, S. 12.

66 Vgl. ebd., S. 46.

67 Die Formel findet sich erstmalig in einem Aufsatz von Kurt Lewin aus dem Jahr 1931. Siehe Lewin, Kurt: „Umweltkräfte in Verhalten und Entwicklung des Kindes“ (1931), in: Weinert, Franz E. und Horst Gundlach (Hrsg.): *Psychologie der Entwicklung und Erziehung*, Bd. 6, Kurt-Lewin-Werkausgabe, hg. von Carl Friedrich Graumann, Bern und Stuttgart: Hans Huber und Ernst Klett 1982, S. 169–214, hier S. 173. Die Feldtheorie entwickelte sich aus Lewins Beobachtungen des militärischen Feldes, die er bereits 1917 in einem phänomenologischen Aufsatz festhielt. Darin verarbeitete er seine Eindrücke aus dem Ersten Weltkrieg. Siehe Lewin, Kurt: „Kriegslandschaft“ (1917), *Gestalt Theory* 31/3–4 (2009), S. 253–262. Schließlich kehrte die Feldtheorie auf das ‚Feld des Zweiten Weltkriegs zurück; in der *Mission Gold Dust* entwickelte Lewin Ansätze zur psychologischen Kriegsführung in Vietnam. Siehe Binder: Kurt Lewin und die Psychologie des Feldes, ab S. 262.

waren nicht im individuellen Charakter zu suchen, sondern in der Art und Weise, wie das Feld strukturiert ist. Dieses beeinflusst Wahrnehmung und Verhalten, ermöglicht oder begrenzt es. Je nach Beschaffenheit ändern sowohl die Gegenstände als auch die anderen Personen ihren Charakter und ihre Funktion.

Die Gruppe als situativ zusammenhängendes Ganzes spielte in den Arbeiten Lewins in Deutschland noch keine Rolle, dies änderte sich im Zuge der Zusammenarbeit mit Lippitt in den USA.⁶⁸ Die Feldtheorie, die Anfang der 1930er Jahre bereits die Suche nach Gesetzmäßigkeiten kindlichen Verhaltens in Lewins Forschungsarbeiten in Deutschland angeleitet hatte, nutzte er auch, um kindliche Gruppendynamiken in den USA zu untersuchen. Als Gruppe begriff er nicht eine Ansammlung von Personen, die sich ähneln, also ähnliche Eigenschaften aufweisen mussten. Stattdessen verstand er die Gruppe als Konstellation innerhalb derer eine gegenseitige Abhängigkeit herrschte.⁶⁹ Die Kleingruppe war in der experimentellen Sozialpsychologie in den USA der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine wichtige experimentelle Einheit des Sozialen.⁷⁰ So arbeiteten beispielsweise die Sozialpsychologen Muzafer Sherif und Carolyn W. Sherif zur Herausbildung von Normen und der Stabilität von Einstellungen. In ihren bekannten Ferienlagerexperimenten zeigte sich, wie sich Gruppenrivalität herstellen und wie sich Stereotype durch gemeinsame Gruppenaktivitäten

68 Dieser Hinweis auf die Entwicklung von Lewins Werk darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass in den 1930er Jahren die Gruppe als neue intersubjektive Einheit in verschiedenen Feldern auftaucht. Diese historische Konstellation arbeitet beispielsweise Rose in seiner Analyse der Sozialpsychologie als Demokratiewissenschaft heraus. Siehe Rose: *Inventing Our Selves*, S. 136 ff. Binder betont die Entdeckung der Gruppe als „Ansatzpunkt für ein dezidiert demokratisches *social engineering* [Hervorh. i. O.]“ bereits um die Jahrhundertwende. Binder: „Künstliche Fälle. Inszenierungen in der Sozialpsychologie Kurt Lewins“, S. 69.

69 Vgl. Lewin, Kurt: „Field Theory and Experiment in Social Psychology“ (1939), in: Cartwright, Dorwin (Hrsg.): *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers*, New York, NY: Harper & Brothers 1951, S. 130–154, hier S. 146.

70 Diese Gruppenbezogenheit primärer Sozialbeziehungen ist bis heute in den Sozialwissenschaften, aber auch im Alltagswissen eine Selbstverständlichkeit. Die Gruppe als soziales Gebilde wird in ihrer Struktur und Bedeutung zumeist von einer Reihe anderer Formen der Vergemeinschaftung, wie Masse, Organisation aber auch Netzwerk unterschieden. Vgl. Schäfers, Bernhard: „Entwicklung der Gruppensoziologie und Eigenständigkeit der Gruppe als Sozialgebilde“, in: Schäfers, Bernhard (Hrsg.): *Einführung in die Gruppensoziologie*, 3. Aufl., Wiesbaden: Quelle und Meyer 1999, S. 19–36.

abbauen lassen.⁷¹ Der Soziologe und Psychiater Jacob Levy Moreno ist für die Entwicklung von Gruppenverfahren wie dem protagonistenzentrierte Psychodrama ebenso bekannt geworden wie für die Methode der Soziometrie, die Aufschluss über die Struktur von Gruppen als auch den sozialen Beziehungen untereinander gibt.⁷² Für Lewin hingegen war es notwendig, Gruppen durch eine Kraft zu verändern, um deren innere Strukturen und Gesetzmäßigkeiten zu verstehen. Verstehen heißt eingreifen, lautete die Kurzformel, denn nur durch die Veränderung der Situation sei es möglich, die Gesetzmäßigkeiten menschlichen Verhaltens zu verstehen.⁷³ Daher war eine Prämisse der Führungsstilstudien, dass Phänomene wie eine anhaltende Konzentrationsphase oder das Ausbrechen einer Aggression Gesetzmäßigkeiten unterliegen und durch experimentelle Techniken und mediale Verfahren sichtbar gemacht werden können

2.1.2 Beobachte! Greife ein! Verstehe!

Insbesondere das mediale Verfahren des Films als Mittel der Beobachtung stand bei Lewin in einer längeren Tradition, bereits Anfang der 1920er Jahre begann er mit dem Filmen von Familienmitgliedern und den Kindern befreundeter Familien. Mit einer Handkamera filmte er aus einer gewissen Distanz oder sogar versteckt im Gebüsch.⁷⁴ Er provozierte Konfliktsituationen des Streits, ließ seine Kinder Rätsel lösen und beobachtete ihre Reaktion und ihr Verhalten. Nicht nur Lewins bekanntester Kurzfilm ‚Hanna

71 Vgl. Sherif, Muzafer u. a.: *Intergroup Conflict and Cooperation. The Robbers Cave Experiment* (1954), Middletown, CT: Wesleyan University Press 1988. Dazu siehe Perry, Gina: *The Lost Boys. Inside Muzafer Sherif's Robbers Cave Experiment*, Brunswick, Australien und London, England: Scribe 2018.

72 Vgl. Schlechtriemen, Tobias: „Morenos Soziogramme. Wie soziale Gruppenstrukturen grafisch dargestellt und analysiert werden können“, in: Stadler, Christian (Hrsg.): *Soziometrie. Messung, Darstellung, Analyse und Intervention in sozialen Beziehungen*, Wiesbaden: Springer VS 2013, S. 101–120. Morenos Rollenspielfverfahren finden sich in Lewins Gestaltung der Räume in den Führungsstilstudien wieder, die mit Tüchern, Lichtern und weiteren Requisiten ausgestattet wurden.

73 Dieses methodologische Prinzip stellte Lewin noch mal umfassend in einem Aufsatz kurz vor seinem Tod dar und verortete es in der Wissenschaftstradition Ernst Cassirers. Vgl. Lewin, Kurt: „Cassirer's Philosophy of Science and the Social Sciences“, in: Schlipp, Paul Arthur (Hrsg.): *The Philosophy of Ernst Cassirer*, Evanston, IL 1949, S. 271–288, hier S. 282.

74 Vgl. Rothe, Katja: „Mimesis als Sozialtechnik: Kurt Lewin, der Film und die Nachahmung“, *Mimesis. Archiv für Mediengeschichte* 12 (2012), S. 167–176, hier S. 171 f.

und der Stein, sondern auch ‚Das Kind und die Welt‘ sind zwei filmische Beispiele für den verdeckten Einsatz des Filmens in der Beobachtung von Kleinkindern in ihrer Umwelt.⁷⁵ Diese Filme dienten Lewin nicht nur als empirisches Material, sondern auf seinen Vortragsreisen auch als Instrument zur Verdeutlichung der Umwelt, als „Anziehung und Abstoßung psychischer Kräfte im Lebensraum“.⁷⁶ Sie zeigen beispielsweise, wie sich ein Kind verhält, wenn es positiv von einem Gegenstand wie einem Stein angezogen wird, auf den es sich setzen möchte (Abb. 1),⁷⁷ oder aber wie es Hindernisse wie eine Treppe überwindet, um zu den Eltern zu gelangen. Die Beobachtung des filmischen Geschehens ermöglichte „jede Handlung sowohl in ihrem individuellen Ablauf als auch als Teil eines situativen zusammenhängenden Ganzen zu erfassen“.⁷⁸



Abb. 1: Filmausschnitt von Hannas Versuch, sich auf einen Stein zu setzen

-
- 75 In einem von der FernUniversität Hagen produzierten Film über die Arbeit von Kurt Lewin sind Aufnahmen Lewins zu sehen, in denen das Mädchen Hanna versucht, sich auf einen vor ihr liegenden Stein zu setzen. Der Bewegungsablauf zum Setzen ist ihr zuerst noch nicht geläufig, erst nach mehreren Versuchen gelingt es ihr, sich rückwärts auf den Stein zu setzen. Diese und weitere Filmaufnahmen finden sich auf einer DVD, die einem von Helmut E. Lück herausgegebenen Schriftenband beiliegt, der zahlreiche Schriften Lewins erstmals ins Deutsche übersetzte. Siehe Lewin, Kurt: Schriften zur angewandten Psychologie. Aufsätze, Vorträge, Rezensionen, hg. von Helmut E. Lück, Wien: Krammer 2009.
- 76 Wieser: „Von der Kriegslandschaft zur Topologie der Persönlichkeit. Strategien der Sichtbarmachung im Werk Kurt Lewins“, S. 12.
- 77 Die Quellenangaben aller Abbildungen und Tabellen finden sich im entsprechenden Verzeichnis.
- 78 Ebd., S. 14.

Neben diesen phänotypischen Eindrücken liefern von Lewin angefertigte topologische und feldtheoretische Zeichnungen genotypische Veranschaulichungen des psychischen Raumes in seiner konkreten Situation.⁷⁹ Zwischen ihnen besteht ein enger Verweisungszusammenhang: Die filmische Beobachtung lieferte Fälle, die im Diagramm festgehalten und erklärt wurden, diese wiederum profitierten von der Evidenz des bewegten Bildes.⁸⁰ Der Stein (S) hat für das Kind (K) einen positiven Aufforderungscharakter (+). Hanna ist es allerdings nicht möglich, sich auf den Stein zu setzen, ohne sich wegzudrehen. Ihr gelingt das Setzen also nur, wenn sie einen Umweg (U) nimmt und eine Bewegung ausführt, die der Richtung der Anziehungskraft (v) entgegengesetzt ist (Abb. 2).⁸¹

79 Lewin griff zur Unterscheidung der beiden Charakterisierungen ‚phänotypisch‘ und ‚genotypisch‘ auf ein Beispiel aus der Chemie zurück: „Chemische Stoffe, die in gewissen Situationen phänomenal nahezu gleich sind, können sich einer bestimmten Einwirkung gegenüber sehr verschieden verhalten und umgekehrt können in der Chemie und ebenso in der Biologie ‚genotypisch‘ identische Gebilde unter verschiedenen Bedingungen ‚phänotypisch‘ sehr verschiedene Bilder darbieten. Nicht anders liegen die Verhältnisse bei psychischen Gebilden.“ Lewin: Gesetz und Experiment in der Psychologie, S. 22. Das bedeutet, dass eine auf Wahrnehmung beruhende Beobachtung eines Verhaltens wie von Hanna nicht die gleichen ‚genetischen‘ Ursachen haben muss und andersherum. Auch wenn ein Verhalten die gleichen Ursachen hat, muss es phänotypisch nicht identisch erscheinen. Dies bedeutete für Lewin, dass es nicht ausreicht, ein Verhalten in einer Situation zu untersuchen, um den genetischen Typus eines Verhaltens zu bestimmen, vielmehr muss „ein einziges Beispiel des betr. konditional-genetischen Typus in jeder der in Frage kommenden Situationen“ untersucht werden. Ebd., S. 23.

80 Vgl. Binder: Kurt Lewin und die Psychologie des Feldes, S. 119.

81 Vgl. Lewin: „Umweltkräfte in Verhalten und Entwicklung des Kindes“, S. 182.

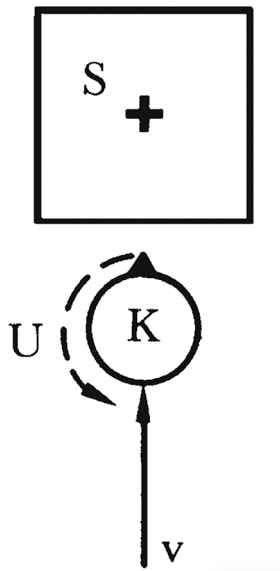


Abb. 2: Feldtheoretische Zeichnung des Kindes (K), das sich auf einen Stein (S) setzen möchte

Die Situation wird in der Zeichnung als etwas vormals Inneres zu im Raum offenliegenden Relationen und gerichteten Bewegungen, die in der Skizze sowohl sicht- als auch greifbar werden.⁸² Eine Zeichensprache aus Pfeilen, geometrischen Figuren und Vektoren sollen die Konstellationen verschiedener Kräfte wie Anziehung und Abstoßung verdeutlichen. Darin verdichtet und reduziert sich der psychologische Sachverhalt auf wenige Striche in einer zweidimensionalen Fläche, die eine Abstraktion der Situation ermöglicht.

Auch zur Auswahl der Kinder in den Führungsstilstudien wurde auf Methoden der Sichtbarmachung zurückgegriffen. Die bereits angesprochenen von Moreno entwickelten, soziometrischen Verfahren gingen davon aus, dass es möglich sei, Strukturen, wie „Affinitäten, Anziehungen und Abstoßungen“⁸³ innerhalb einer Gesellschaft freizulegen und visuell darzu-

82 Vgl. Bogner: Die Ökologie der Psyche. Umgebungswissen und Subjektivierungsweisen, S. 58 f.

83 Moreno, J. L.: Psychodrama und Soziometrie, hg. von Jonathan Fox, 2. Aufl., Köln: EHP-Verlag Andreas Kohlhaage 2001, S. 55.

stellen.⁸⁴ Durch soziometrische Befragungen galt es, die bis dato für die Sozialpsychologen unbekannten Beziehungen der Kinder untereinander zu erfassen.⁸⁵ Seine Bestimmungs- und Visualisierungstechniken ermöglichten es, die bis dahin von Lewin untersuchten psychologischen Lebensräume der Einzelnen wie bei Hanna um die Situation mehrere Mitglieder zu erweitern.⁸⁶ Die an die Forschungsstation in Iowa angegliederte Grundschule der Universität ließ eine problemlose Rekrutierung von Kindern zur nachmittäglichen Freizeitgestaltung zu. Um bereits bestehende Beziehungen zwischen den Kindern und Subgruppenbildung herauszufinden, sollten sie in einem Fragebogen angeben, mit welchen anderen Kindern sie gerne und mit welchen sie nicht in einer Gruppe arbeiten würden. Daraus wurden dann Prioritätenlisten erstellt und die Kinder mit mittlerer bis hoher Beliebtheit ausgewählt. Mit den unbeliebtesten Kindern war es wahrscheinlicher, dass sie Unruhe in die Gruppen gebracht hätten. Gleichzeitig wurden bestehende Beziehungen zwischen den Kindern erfragt und zwischen einer einseitigen und beidseitigen Anziehung, Abstoßung oder Gleichgültigkeit unterschieden. In der endgültigen Auswahl wurde schließlich eine Kombination von Kindern bevorzugt, die zueinander indifferent waren.⁸⁷ Die Grundannahme hinter dem Beziehungskriterium der Nicht-Beziehung war, dass die Effekte während der Studienreihen als Ergebnis der jeweils beobachteten Dynamiken interpretiert werden konnten.⁸⁸

Die durch die soziometrischen Studien ausgewählten Kinder wurden zu nachmittäglichen Gruppensitzungen auf dem Dachboden des Universi-

84 Moreno selbst beanspruchte für sich, Lewin überhaupt erst zur Forschung zu Gruppenphänomenen inspiriert zu haben. Zum Verhältnis von Lewin und Moreno siehe Moreno, J. L.: „How Kurt Lewin's ‚Research Center for Group Dynamics‘ Started“, *Sociometry* 16/1 (1953), S. 101–104. Ein erstes Treffen der beiden, so der US-amerikanische Psychologe Alfred Marrow, sei 1935 von ihm arrangiert worden. Lewin veröffentlichte auch erste Ergebnisse seiner Führungsstilstudien 1938 in der von Moreno herausgegebenen Zeitschrift *Sociometry*. Ausführlich dazu siehe Petzold, Hilarion G.: „Lewin und Moreno. Bemerkungen anlässlich des Erscheinens der Lewin-Biographie von Alfred Marrow auf deutsch“, *Gruppendynamik. Forschung und Praxis* 11/2 (1980), S. 142–166.

85 Vgl. Schlechtriemen: „Morenos Soziogramme. Wie soziale Gruppenstrukturen grafisch dargestellt und analysiert werden können“, S. 103.

86 Vgl. Binder: Kurt Lewin und die Psychologie des Feldes, S. 214 f.

87 Vgl. White/Lippitt: *Autocracy and Democracy. An Experimental Inquiry*, S. 18.

88 Vgl. Lewin, Kurt und Ronald Lippitt: „An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note“, *Sociometry* 1/3–4 (1938), S. 292–300, hier S. 293.

tätsgebäudes eingeladen.⁸⁹ Diese fanden einmal wöchentlich über einen Zeitraum von 18 Wochen statt. Da es sich um einen langen Zeitraum handelte, variierten die Aktivitäten der Kinder. Dazu gehörten unter anderem das Bauen eigener Möbel und das Einrichten und Gestalten des Gruppenraumes. Von den insgesamt vier verschiedenen Kindergruppen waren jeweils immer mehrere gleichzeitig anwesend. Ziel war es, einerseits das Verhalten der Kinder in einer bestimmten sozialen Atmosphäre zu beobachten, andererseits aber auch mögliche Charakteristika in Übergangsphasen durch den Wechsel der Lehrer und damit der entsprechenden Atmosphären beobachten zu können.⁹⁰ Obwohl die Sozialpsychologen eine räumliche Trennung der gleichzeitig anwesenden Kindergruppen durch ein großes weißes Tuch zwischen den Gruppenräumen vornahmen,⁹¹ erlebten die Kinder den Raum als unstrukturiert. Sie entushten, schauten hinter die Vorhänge und interagierten mit den anderen anwesenden Kindern der zweiten Kindergruppe. Der Ort erscheint dadurch als instabil und hybrid, wie die Wissenschaftsforscher Javier Lezaun und Nerea Calvillo in ihrer Rekonstruktion betonen.⁹² Die Ausleuchtung war eine technische Notwendigkeit des Filmens mit der Kamera und sollte die Kinder blenden. Dadurch wollten die Sozialpsychologen verhindern, dass sie die Erwachsenen, die sie beobachteten, deutlich erkennen konnten.⁹³ Die Ausschnitte

89 Die Führungsstilstudien basierten auf zwei Versuchsreihen: Die erste Studie fand 1936 noch in der Grundschule der Kinder in einer ihnen vertrauten Umgebung statt. Zwei Gruppen von Kindern bastelten unter Anleitung ihrer Lehrer Masken. Die Beobachter waren noch Teil des Geschehens und wurden den Kindern als neugierige Erwachsene vorgestellt. Im Gegensatz zur zweiten Versuchsreihe wurde nur mit den beiden Führungsstilen demokratisch und autokratisch gearbeitet. Vgl. Lewin, Kurt, Ronald Lippitt und Ralph K. White: „Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created ‚Social Climates‘“, *The Journal of Social Psychology* 10/2 (1939), S. 271–299.

90 Vgl. White/Lippitt: Autocracy and Democracy. An Experimental Inquiry, S. 16.

91 Nora Binder rekonstruierte den Versuchsaufbau auf Basis der bisher weder digitalisierten noch in Buchform veröffentlichten Dissertation von Lippitt und illustrierte ihn in ihrer Dissertation. Vgl. Binder: Kurt Lewin und die Psychologie des Feldes, S. 203.

92 Vgl. Lezaun/Calvillo: „In the Political Laboratory: Kurt Lewin’s Atmospheres“, S. 439.

93 Dies gelang nur teilweise, wie Lezaun und Calvillo hervorheben: Eine Auswertung des filmischen Materials der Studie zeigt, dass zumindest das Beobachten durch die Kameras von den Kindern wahrgenommen wird, beispielsweise indem Kinder zur Kamera lächeln. Vgl. ebd., S. 439.

des zusammenfassenden Ergebnisfilms (Abb. 3) zeigen die Theatralisierung der Situation: Der Raum erscheint als Bühne.⁹⁴



Abb. 3: Filmaufnahmen der Führungsstilstudien 1939; links: demokratisch, rechts: autoritativ

Das Ziel der Beobachtung bestand darin, Dynamiken, welche die Gruppe als soziale Einheit betrafen, zu erfassen. So waren die Beobachter:innen, die in der Dunkelheit verschwinden sollten, instruiert, nicht einzelne Kinder und individuelle Handlungen zu beobachten, sondern sich jeweils auf einen Aspekt der Gruppendynamik zu konzentrieren.⁹⁵ Dazu zählten soziale Interaktionen wie dominante, submissive und sachorientierte Äußerungen, die Subgruppenbildung und damit verbundene Aktivitäten sowie die Frage, ob die Interaktionen zwischen den Kindern, aber auch gegenüber dem Lehrer kooperativ, gleichgültig oder konflikthaft waren.⁹⁶ Sie wurden zu gruppenzentrierten Werten wie Produktivität, Kooperation und Aggression zusammengeführt.⁹⁷ Die quantitativen und qualitativen Beobachtungen wurden anschließend ins Verhältnis zur Führung durch den Lehrer gesetzt. Zur Ausgestaltung der verschiedenen Führungstechniken kam psychotech-

94 Vgl. Binder: „Künstliche Fälle. Inszenierungen in der Sozialpsychologie Kurt Lewins“, S. 77. Zu den Verbindungen zur zeitgenössischen Theatertheorie Bertolt Brechts und den persönlichen Kontakten siehe Binder: Kurt Lewin und die Psychologie des Feldes, S. 207 ff.

95 Vgl. Lewin: „Field Theory and Experiment in Social Psychology“, S. 154.

96 Vgl. Lewin/Lippitt: „An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note“; Lippitt, Ronald und Ralph K. White: „Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten“, in: Graumann, Carl Friedrich und Heinz Heckhausen (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Grundlagentexte 1. Entwicklung und Sozialisation*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1973, S. 324–348.

97 Vgl. Lewin/Lippitt/White: „Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created ‚Social Climates‘“, S. 275.

nisches Wissen zum Einsatz, mit dem sich unterschiedliche Kräfte in den Kindergruppen induzieren und beobachten ließen.

2.1.3 Vom Interessensausgleich zur Demokratisierung

Die Möglichkeit, durch verschiedene Führungstechniken Gruppendynamiken wie Kooperation, Subgruppenbildung oder Aggression auszulösen, setzte ein psychotechnisches Wissen voraus, das Lewin in seinen frühen Berliner Schriften für sozialistische Zwecke zu nutzen versuchte.⁹⁸ Er plädierte für einen Interessensausgleich bei der Anwendung der Psychologie im Gebiet der Arbeit, die nicht nur einseitig dem Unternehmen dienen sollte. Große Industrieunternehmen folgten zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Ideen des Scientific Managements nach F.W. Taylor.⁹⁹ Dieser propagierte „die größte Prosperität als Resultat einer möglichst ökonomischen Ausnutzung des Arbeiters und der Maschinen“.¹⁰⁰ Auch die in den 1920er und 1930er Jahren in den USA durchgeführten Hawthorne-Studien dienten zunächst der Optimierung der Fabrikarbeit, indem sie die Auswirkungen der Arbeitsbedingungen auf die Leistung der Beschäftigten untersuchten. Es zeigte sich, dass eine Kombination aus Anerkennung, einem verständnisorientierten Führungsstil, aber auch verbesserten Arbeitsbedingungen die Produktivität der Arbeitseinheiten enorm steigerten.¹⁰¹

98 Der Begriff der Psychotechnik wurde zwar bereits Anfang des 20. Jahrhunderts von dem Psychologen William Stern geprägt, aber erst der Psychologe Hugo Münsterberg machte ihn populär. Vgl. Lück, Helmut E.: „Anfänge der Wirtschaftspsychologie bei Kurt Lewin“, *Gestalt Theory* 33/2 (2011), S. 91–114, hier S. 93. Münsterberg verstand unter Psychotechnik die „praktische Anwendung der Psychologie“. Münsterberg, Hugo: *Grundzüge der Psychotechnik*, Leipzig: Johann Ambrosius Barth Verlag 1914, S. 1.

99 Mit dem Programm des US-amerikanischen Ingenieurs Frederik Winslow Taylor begann Ende des 19. Jahrhunderts eine neue Konzeptionierung von Arbeitsprozessen, an der auch die Psychologie ihren Anteil hatte. Ihm ging es darum, Produktionsabläufe so zu durchleuchten, dass die einzelnen Arbeitsschritte besser geplant und möglichst ohne Abweichungen durchgeführt werden konnten. Siehe Taylor, Frederick Winslow: *Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung* (1913), Weinheim: Beltz Verlag 1977.

100 Ebd., S. 10.

101 Vgl. Roethlisberger, F. J. und William J. Dickson: *Management and the Worker* (1939), Cambridge, MA: Harvard University Press 1966.

Für Lewin, der in seinen Berliner Zeiten sozialistischen Kreisen nahestand,¹⁰² war ein Ausgleich verschiedener Interessen ebenfalls Grundbedingung humaner Arbeit. Er forderte, dass nicht nur die Produktions-, sondern auch die Konsumtionsinteressen gleichermaßen psychologisiert werden müssen.¹⁰³ Lewin sah bei einem einseitigen Einsatz der Psychologie die Gefahr, dass eine „Veränderung der Arbeitsweise zwar eine wirtschaftliche Verbesserung [...], aber zugleich eine Verschlechterung des Lebenswertes der Arbeit“¹⁰⁴ bedeuten könne. Für ihn lag es im Wesen der Psychologie, dass sie sich jeder möglichen Veränderung der Arbeitsweise dienstbar machen könne. Auch wenn sie nicht jede unangenehme Arbeit in eine angenehme Arbeit verwandeln könne, sei die Arbeitspsychologie grundsätzlich fähig „die Umgestaltung des inneren Wertes der Arbeit selbst“¹⁰⁵ vorzunehmen. Dafür reiche beispielsweise nicht eine einfache Senkung der Wochenarbeitszeit. Stattdessen seien die Arbeiter:innen an Veränderungen ihrer Arbeit selbst zu beteiligen. Denn nur wenn Betriebsleitung und psychologisches Personal mit ihnen zusammenarbeite, führe das dazu, dass alle Interessen Berücksichtigung fänden.¹⁰⁶ Die Partizipation aller Beteiligten war eine wichtige Erkenntnis für die Psychotechniken des Führens, die über fünfzehn Jahre später in den USA *demokratisch* genannt wurden.

Diese semantische, politische und auch konzeptuelle Weiterentwicklung ist mit Lewins Emigration in die USA verbunden.¹⁰⁷ Nach einem zweijäh-

102 Vgl. Lück, Helmut E.: „Kurt Lewin und Fritz Heider: Ihre Freundschaft, ihre Filme und ihre Theorien“, in: McElevenny, James und Andrea Ploder (Hrsg.): *Holisms of Communication: The Early History of Audio-Visual Sequence Analysis*, Berlin: Language Science Press 2021, S. 3–24, hier S. 4.

103 Ein Produktionsinteresse kann zum Beispiel die Steigerung der Leistungsquote durch eine Berufsverteilung der Individuen nach ihrer Eignung sein. Dazu sehr gelungen eine Genealogie des Assessment-Centers siehe Rothe, Katja: „Spekulative Praktiken: Zur Vorgeschichte des Assessment Centers“, *ilinx – Berliner Beiträge zur Kulturwissenschaft* 3 (2013), S. 57–74. Demgegenüber versteht Lewin das Konsumtionsinteresse konsequent aus der Sicht des Arbeitnehmers, für den Arbeit nicht nur „Notdurft des Lebens“ ist, sondern auch die Quelle sei, „dem individuellen Leben Sinn und Gewicht zu geben“. Lewin, Kurt: „Die Sozialisierung des Taylorsystems“ (1920), in: Sachse, Pierre, Winfried Hacker und Eberhard Ulich (Hrsg.): *Quellen der Arbeitspsychologie. Ausgewählte historische Texte*, Bern: Hans Huber 2008, S. 260–291, hier S. 267.

104 Lewin: „Die Sozialisierung des Taylorsystems“, S. 272.

105 Ebd., S. 277.

106 Vgl. ebd., S. 274.

107 Ash bezeichnete Lewins Haltung in den USA als „a liberal technocratic one“. Ash: „Cultural Contexts and Scientific Change in Psychology“, S. 205. Eine sehr kritische Perspektive auf diese Weiterentwicklung siehe van Elteren, Mel: „From Emancipat-

rigen Aufenthalt an der Hauswirtschaftsschule, der *Cornell University* in Ithaca,¹⁰⁸ wechselte Lewin an die *University of Iowa*. Dort führte er kurz vor dem Zusammentreffen mit seinem Studenten Lippitt im Herbst 1936 bereits Untersuchungen zu kindlicher Frustration am der Universität angeschlossenen *Iowa Child Welfare Research Center* durch.¹⁰⁹ Die seit 1917 existierende Einrichtung in Iowa war eine Forschungsstation für Kinder. Der Streit um

ing to Domesticating the Workers: Lewinian Social Psychology and the Study of the Work Process Till 1947“, in: Stam, Henderikus J. u. a. (Hrsg.): *Recent Trends in Theoretical Psychology*, New York, NY: Springer 1993, S. 335–358.

- 108 Dort führte Lewin zwischen 1933 und 1935 einige Untersuchungen über die Essgewohnheiten von Säuglingen durch. Damit knüpfte er an Arbeiten mit der Psychologin Sara Fajans an, deren Ergebnisse noch in der Forschungsreihe „Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie“ der Zeitschrift *Psychologische Forschung* veröffentlicht worden waren. Siehe bspw. Fajans, Sara und Kurt Lewin: „Die Bedeutung der Entfernung für die Stärke eines Aufforderungscharakters beim Säugling und Kleinkind“, *Psychologische Forschung* 17 (1933), S. 215–267. In einem Interview, das Philip Zimbardo mit Allen Funt, dem Erfinder der Candid Camera und der Inspirationsquelle von Stanley Milgram, führte, berichtet Funt, dass er Assistent beim ersten Experiment von Lewin im Exil war und die Aufgabe hatte, den Abstand zwischen Mutter und Kind zu messen. Vgl. Zimbardo: „Laugh Where We Must, Be Candid Where We Can“.
- 109 Siehe Barker, Roger G., Tamara Dembo und Kurt Lewin: Frustration and Regression. An Experiment with Young Children, Iowa City, IA: University of Iowa Press 1941. Ein Auszug daraus siehe Barker, Roger G., Tamara Dembo und Kurt Lewin: „Frustration und Regression“ (1941), in: Weinert, Franz E. und Horst Gundlach (Hrsg.): *Psychologie der Entwicklung und Erziehung*, Bd. 6, Kurt-Lewin-Werkausgabe, hg. von Carl Friedrich Graumann, Bern und Stuttgart: Hans Huber und Ernst Klett 1982, S. 337–364. Die Gründung der Forschungsstation geht auf die Bemühungen und den Kampf von Cora Hillis zurück, die 1858 in Iowa geboren wurde und den Tod eines ihrer Kinder erlebte. Sie war davon überzeugt, dass der Tod ihres und vieler anderer Kinder hätte verhindert werden können, wenn man mehr über die Bedürfnisse von Kindern gewusst hätte. Im Februar 1915 beschloss sie, zusammen mit dem Psychologen Carl Emil Seashore von der Iowa State University, eine Kampagne zu starten, um die Abgeordneten davon zu überzeugen, dass ein Gesetz zur Einrichtung der Station notwendig sei. In der Vorbereitung der Kampagne wurden Slogans wie „Niemand weiß, was ein normales Kind ist“, aber auch stark übertriebene Versprechungen wie „Du kannst alles aus deinem Kind machen, wenn die Station erst einmal eingerichtet ist“ oder „Eine Verbesserung des Kindes bedeutet eine Verbesserung der Nation“ diskutiert. Boardman Smuts, Alice: *Science in the Service of Children 1893–1935*, New Haven, CT und London, England: Yale University Press 2006, S. 127 f. Trotz massiven Gegenwindes von einzelnen Abgeordneten, die bei der Kindererziehung eher auf ‚Mutter Natur‘ als auf wissenschaftliche Forschung vertrauen wollten, wurde das Gesetz im zweiten Anlauf verabschiedet und der Einrichtung der Station stand nichts mehr im Wege. Vgl. ebd., S. 127, 132.

seine Etablierung hatte neben der existentiellen Frage, was gegen eine frühe Kindersterblichkeit getan werden könne, auch einen sozialreformerischen Charakter. Dieser wurde von dem Sozialwissenschaftler und Direktor des Entwicklungsprogramms für Kinder der Rockefeller Stiftung, Lawrence K. Frank, vorangetrieben.¹¹⁰ Er hatte Lewin die Stelle an dem Forschungszentrum vermittelt, in der Hoffnung, dass er dort Forschung betreiben würde, die den gesellschaftlichen Wandel in der Kindererziehung vorantreibe.¹¹¹ Mit einem ausgeprägten Wissen über die kindliche Entwicklung war die Hoffnung verbunden, die Demokratie zu stärken.¹¹² Dieser sozialreformerische Anspruch stand in einem größeren ideengeschichtlichen Kontext in den USA der 1930er Jahre. In intellektuellen Kreisen war der US-amerikanische Pragmatismus, der als eigene philosophische Denkrichtung schon eine längere Zeit existierte, und insbesondere von John Dewey vertreten wurde, aufgrund seiner Hinwendung zu zeitgenössischen Konflikten weit verbreitet.¹¹³ Deweys philosophiehistorischer Rekurs zeigt, wie die Wissenschaftshistorikerin Nora Binder herausgearbeitet hat, dass jede philosophische Tradition ihre jeweilige Zeit widerspiegele. Das klassische Denken der platonisch-aristotelischen Strömung müsse folglich das Produkt einer feudalen Gesellschaft sein. In dieser Logik müsse dem philosophischen Absolutismus der politische Autoritarismus zugeordnet werden. Eine experimentelle Einstellung wiederum spiegele die moderne Wissenschaft und die Demokratisierung westlicher Gesellschaften wider.¹¹⁴

Lewins Emigration bedeutete aber nicht nur ein neues intellektuelles Umfeld des Pragmatismus und der sozialpsychologischen experimentellen Forschung, sondern auch die Konfrontation mit einem neuen politischen System. In einem Aufsatz reflektierte er die kulturellen und habituellen Un-

110 Ausführlich zur Person Lawrence K. Frank und seiner Vision der Sozialwissenschaften siehe Bryson, Dennis: „Lawrence K. Frank, Knowledge, and the Production of the ‚Social‘“, *Poetics Today* 19/3 (1998), S. 401–421.

111 Vgl. Binder: Kurt Lewin und die Psychologie des Feldes, S. 137.

112 Vgl. Boardman Smuts: Science in the Service of Children 1893–1935, S. 175.

113 Zum Verhältnis zwischen Lewin und Dewey siehe Krainz, Ulrich: „Verschwiegene Verwandtschaft. Zum theoretischen Naheverhältnis von Kurt Lewin und John Dewey“, *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 46 (2015), S. 359–377; Colucci, Francesco Paolo und Monica Colombo: „Dewey and Lewin: A Neglected Relationship and its Current Relevance to Psychology“, *Theory & Psychology* 28/1 (2018), S. 20–37; Miettinen, Reijo: „The Concept of Experiential Learning and John Dewey’s Theory of Reflective Thought and Action“, *International Journal of Lifelong Education* 19/1 (2000), S. 54–72.

114 Vgl. Binder: Kurt Lewin und die Psychologie des Feldes, S. 176.

terschiede, die er als entscheidenden Faktor wahrnahm, der das Verhalten, die Persönlichkeit und die Ideale der heranwachsenden Kinder beeinflusste. Werde Lehrkräften in Deutschland gesagt, dass sie ihren Schüler:innen die einmal gegebenen Anweisungen nicht weiter erklären sollen und es wichtiger sei, dass die Kinder das Befolgen der Regeln einüben, beobachtete er in den USA ein völlig anderes Konzept.¹¹⁵ Die US-amerikanische Gesellschaft hatte mit ihrer jungen und aufblühenden demokratischen Geschichte ein in der Gesellschaft verankertes pädagogisches Ideal, das Erziehung mit Demokratie verband. Es gab bereits systematische Versuche, durch die schulische Praxis Demokratie herzustellen.¹¹⁶ Lewins Begeisterung dafür ließ ihn ein ausgeprägtes pädagogisches Ideal ausbilden, das für ihn die zentrale Handlungsorientierung darstellte. Noch während des Zweiten Weltkriegs verfasste er Aufsätze über den kulturellen Wiederaufbau und die Demokratisierung Deutschlands, die auch einen Beitrag zum Reeducation-Programm der USA leisteten.¹¹⁷ Darin beklagte er das fehlende Wissen darüber, dass Demokratie Führung benötige und dies zum Scheitern der Weimarer Republik geführt hätte: „[I]t was a tragedy that they did not know that strong leadership and an efficient positive use of political power by the majority is an essential aspect of democracy.“¹¹⁸ Laut seiner Analysen dauerten Formen der Umerziehung, also Verhaltensänderungen oder der Wandel von Einstellungen, in demokratisch geführten Gruppen zwar länger, aber sie verliefen weitaus effizienter als in autokratisch geführten Gruppen. Ein umfassender kultureller Lernprozess dürfe nicht einfach von

115 Vgl. Lewin, Kurt: „Some Social-Psychological Differences between the United States and Germany“, *A Quarterly for Psychodiagnostics & Allied Studies* 4 (1936), S. 265–293, hier S. 271. Darin erinnert Lewin an die Erziehungsmethoden, die den Erzieherinnen während des Naziregimes beigebracht wurden. Sie wurden angehalten, den Kindern eine Anweisung nicht zu erklären, auch wenn dies möglicherweise für sie hilfreich gewesen wäre. Dadurch sollte erreicht werden, dass die Kinder nicht aus Verständnis, sondern aus Glauben oder Liebe gehorchten. Lewin betont jedoch, dass der Unterschied zwischen Deutschland und den USA bereits vor der NS-Zeit beobachtbar war.

116 Vgl. Krainz: „Verschwiegene Verwandtschaft. Zum theoretischen Naheverhältnis von Kurt Lewin und John Dewey“, S. 363.

117 Siehe Lewin, Kurt: „The Special Case of Germany“, *Public Opinion Quarterly* 7/4 (1943), S. 555–566; Lewin, Kurt: „Cultural Reconstruction“ (1943), in: Weiß-Lewin, Gertrud (Hrsg.): *Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science*, New York, NY: Harper & Brothers 1948, S. 34–42.

118 Lewin: „Cultural Reconstruction“, S. 37.

oben oder von Expert:innen installiert werden.¹¹⁹ Stattdessen bedürfe es eines konkreten Sets von Techniken, die jeweils an der Organisation von Kleingruppen ansetzten und zu einer Umstrukturierung von Autoritätsverhältnissen beitragen sollten. Obwohl hinter der politischen Semantik der Führungsstilstudien kein erklärtes Ziel stand, politische Systemvergleiche zwischen unterschiedlichen Regierungsformen wie einer Demokratie oder Autokratie anzustellen, handelt es sich nicht nur um bloße Metaphorik.¹²⁰ Vielmehr beruhte sie auf dem Ziel, demokratische Erfahrung zu ermöglichen, die auf den Prinzipien von Freiheit und Selbstständigkeit basiert.

2.2 Zum Psychowissen der Gruppe

2.2.1 Die Autorität des Lehrers ...

Bereits vor dem Beginn der Führungsstilstudien hatte Lewin zum pädagogischen Umgang mit Kindern und der damit verbundenen psychologischen Wirkung gearbeitet.¹²¹ Er beobachtete, wie Kinder in ihnen unangenehmen Situationen von Erwachsenen dazu gebracht werden, eine missliebige Rechenaufgabe zu erledigen. Seine Darstellungen zeigten, dass kindliches Verhalten nicht aus einem isolierten Reiz oder einem Bewusstseinsprozess abgeleitet werden kann, sondern nur aus der Analyse der psychologischen Gesamtsituation.¹²² Er stellte fest, dass Anreizsysteme zwar zum Erfolg führen, aber mit viel Aufwand verbunden waren, wie dem Androhen weiterer Strafen oder dem Versprechen von Belohnungen. Wird eine Strafe angedroht, entsteht eine Situation, in der sich das Kind zwischen zwei negativen Szenarien entscheiden muss. Es kann sich entscheiden, die ge-

119 Vgl. Lewin: „Cultural Reconstruction“, S. 38 f. Siehe aber auch Lewin: „The Special Case of Germany“; Lewin, Kurt und Paul Grabbe: „Conduct, Knowledge, and the Acceptance of New Values“, *Journal of Social Issues* 1/3 (1945), S. 53–64.

120 Vgl. White/Lippitt: *Autocracy and Democracy. An Experimental Inquiry*, S. 10 f.

121 Wie der Soziologe Ole Bogner herausgearbeitet hat, zeigte sich Lewin von der Reformpädagogik Maria Montessoris beeindruckt, auch wenn sich sein relationaler Ansatz grundsätzlich von Montessori unterschieden habe, die die Umwelt als „Hemmnis“ der „kindlichen Entwicklung“ verstand. Bogner: *Die Ökologie der Psyche. Umgebungswissen und Subjektivierungsweisen*, S. 61. Wenn es um das Einüben von Gehorsam und Selbstbeherrschung geht, spreche Lewin mit Montessori und kritisiere eine regelrechte Dressur durch eine zu enge und starre Umgebung, die der Natur des Kindes widerspreche. Vgl. ebd., S. 59 ff.

122 Vgl. Lewin, Kurt: *Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1931, S. 4.

stellte Rechenaufgabe zu lösen oder die Strafe auf sich zu nehmen und Hausarrest zu bekommen. So entsteht eine Konfliktsituation, in der zwei gegensätzliche Kräfte gleichzeitig auf das Kind einwirken. Dies kann dazu führen, dass das Kind versucht, beide Unannehmlichkeiten zu vermeiden und der Situation ganz zu entfliehen. Für den Erwachsenen bedeutet dies, dass er zusätzliche Barrieren aufbauen muss, um das Kind an der Flucht zu hindern. Dies kann eine Aufrüstungs- und Gegenreaktionsspirale in Gang setzen, die immer stärkere Maßnahmen erfordert. Diese Art, in die psychologische Umwelt des Kindes einzugreifen, nennt Lewin eine Zwangssituation.¹²³ Dem stellte er ein „natürliches Interesse“¹²⁴ des Kindes gegenüber, das, wenn es nicht vorhanden sei, durch eine Interessenspädagogik geweckt werden könne. Gelingt dies, verändere sich der Aufforderungscharakter der Aufgabe, und das Kind wird von ihr nicht mehr abgestoßen, sondern positiv angezogen. Dies sei wirksamer als jede Form von Zwang oder Belohnung.¹²⁵ Diese Vorstellung der Kontextsteuerung hat entscheidende Konsequenzen für Lewins gruppenspezifische Arbeiten.

Lewin beschrieb das Verhalten in Gruppen als volatil und damit veränderbar.¹²⁶ Um die Kontexte, d. h. die Umwelten menschlichen Verhaltens

123 Vgl. Lewin: Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe, S. 18.

124 Ebd., S. 3.

125 Vgl. ebd., S. 64.

126 Aus der Gestaltpsychologie kommend, stellte Lewin fest: „Gruppen sind soziologische Ganzheiten; die Einheiten dieser soziologischen Ganzheiten lässt sich zweckentsprechend in der gleichen Weise definieren wie eine Einheit jeder anderen dynamischen Ganzheit, nämlich durch die gegenseitige Abhängigkeit ihrer Teile“. Lewin, Kurt: „Experimente über den sozialen Raum“ (1939), in: Weiß-Lewin, Gertrud (Hrsg.): *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik*, Bad Nauheim: Christian-Verlag 1953, S. 112–127, hier S. 114 f. Auch wenn Lewin diese Unterscheidung nie explizit macht, verwendet er zwei Gruppenbegriffe: zum einen jenen im Hinblick auf das Experimentieren mit Kleingruppen und zum anderen in Bezug auf soziale Gruppen wie z. B. gesellschaftliche Minderheiten. Es lassen sich keine eindeutigen Hinweise darauf finden, welche allgemeinen Merkmale (neben der Abhängigkeit ihrer Mitglieder) eine Kleingruppe auszeichnen, z. B. im Hinblick auf ihre Größe, die Homogenität ihrer Mitglieder oder die Unmittelbarkeit der Interaktion. In Lewins Change-Management-Experimenten war es unerheblich, ob sich die Teilnehmenden vorher schon kannten oder nur für den Zweck des Experiments zusammenkamen. Zudem handelte es sich häufig um Face-to-Face-Gruppen, aber nicht immer, wie Lewin anhand der Lösung eines Arbeitskonflikts zeigte. Siehe Lewin, Kurt: „The Solution of a Chronic Conflict in Industry“ (1944), in: Weiß-Lewin, Gertrud (Hrsg.): *Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science*, New York, NY: Harper & Brothers 1948, S. 125–141.

zu verändern, wurden verschiedene Führungstechniken angewandt.¹²⁷ Im Mittelpunkt standen die drei eingangs beschriebenen Stile, die er als autoritatisch, demokratisch und laissez faire bezeichnete.¹²⁸ Lewin verwendete den Begriff der Autorität ausschließlich für den betreffenden Führungsstil, wobei er die Adjektive ‚autoritär‘ (*authoritarian*) und ‚autokratisch‘ (*autocratic*) nicht trennscharf und bisweilen synonym einsetzte.¹²⁹ Diese Begriffe wurden verwendet, um den Führungsstil zu bezeichnen, der die Kinder in die am stärksten hierarchischste Beziehung zum Lehrer setzte. Im Gegensatz zu dieser Verwendung wird in dem vorliegenden Kapitel ein Autoritätsbegriff eingeführt, der nicht mehr in Abgrenzung zu einem demokratischen Führungsstil steht, sondern mit dem die durch die Führungsstile hervorgerufenen Beziehungskonstellationen zwischen Lehrer und Kindergruppe als unterschiedliche Arten der Gestaltung von Autoritätsverhältnissen beschrieben werden können. Um die drei Atmosphären der Führungsstilstudien zu erzeugen, griffen die Sozialpsychologen auf ein Lehrer-Schüler-Setting zurück, das die Kinder aus ihrem Schulalltag bereits kannten und weitgehend anerkannten.¹³⁰ Die Führungsstile beruhten auf zentralen

127 Lippitt und White zufolge geht dieser Führungsbegriff auf den Psychologen Paul Pigors zurück. Er geht davon aus, dass *domination* Macht *über* jemanden bedeutet, während *leadership* Macht *mit* jemandem bedeutet. Führung ist demnach „a process of mutual stimulation which, by the effective interplay of relevant differences, guides human energy in the pursuit of a common cause“. Pigors, Paul: „Leadership and Domination among Children“, *Sociologus* 9/2 (1933), S. 140–157, hier S. 142. Lippitt und White geht es vor allem um den Stimulus der Führung, anders als in Webers Herrschaftssoziologie stellt sich die Frage nach der Legitimationsgrundlage nicht.

128 Vgl. Lewin/Lippitt/White: „Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created, Social Climates“, S. 271.

129 Hinzuzufügen ist, dass der Begriff der ‚Autokratie‘ zur Bezeichnung der autokratischen Atmosphäre insbesondere als Vergleichs- und Gegenbegriff zur Demokratie verwendet wurde. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn es um die Einordnung der Studien in größere politische Zusammenhänge ging. White und Lippitt weisen auf die Verwendung politisch gefärbter Begriffe aus Gründen der Eingängigkeit hin. Vgl. White/Lippitt: *Autocracy and Democracy. An Experimental Inquiry*, S. 10 f. Bei Lewin selbst stand der Systemvergleich zwischen dem autoritären Deutschland und den demokratischen USA bei der Begriffswahl im Vordergrund. Vgl. Lewin: „Some Social-Psychological Differences between the United States and Germany“.

130 Nur ein Kind, so die Versuchsleiter, begann gegen die Gruppenleitung zu rebellieren. Das beliebteste, aber für die Leitung störendste Kind, Reilly, brachte durch lautes Schreien und unterstützt durch Streiche von zwei anderen Kindern die Laissez-faire-Gruppe zur Auflösung; er führte einen Sitzstreik gegen die autokratische Gruppenleitung durch. Vgl. White, Ralph K. und Ronald Lippitt: „Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei ‚sozialen‘ Atmosphären“

und dezentralen Formen von Autorität, die den Sozialpsychologen, welche die Rolle des Lehrers übernahmen, durch klare Handlungsanweisungen vorgegeben wurden. Sie sind eine Folge der spezifischen experimentellen Kultur, die darin bestand, eine Gruppe durch eine Kraft zu stimulieren. Ihre Ausformung basierte zum einen auf den Vorgaben der Ziel- und Mittelkontrolle, d. h. dem spezifischen Ausmaß, in dem der Lehrer über die Ziele und den Weg der Kinder dahin entscheiden sollte. Zum anderen auf dem Grad der Anregung von Gruppenprozessen, d. h. inwieweit der Lehrer die Kinder zur Partizipation anregen bzw. Entscheidungs- und freie Austauschprozesse initiieren und damit ermöglichen sollte (Tab. 1). Die drei handlungsleitenden Prinzipien lassen sich als Abhängigkeit (Rolle Nr. 1), Freiheit (Rolle Nr. 2) und Passivität (Rolle Nr. 3) beschreiben:

<i>Leadership Role I</i>	<i>Leadership Role II</i>	<i>Leadership Role III</i>
1. High goal and means control	Low goal and means control	Low goal and means control
2. Low stimulation of group procedures	High stimulation of group procedures	Low stimulation of group procedures
3. Medium friendly	Medium friendly	Medium friendly

Tab. 1: Tabellarischer Vergleich der drei Rollenanweisungen

Die demokratische Anweisung der Rolle Nr. 2 zeichnete sich durch eine geringe Ziel- und Mittelkontrolle bei gleichzeitig hoher Stimulierung der Gruppenprozesse aus. Damit unterschied sich die Ziel- und Mittelkontrolle von einem hohen Niveau in der autokratischen Atmosphäre. Dagegen war die Anregung von Gruppenprozessen in der Laissez-faire-Atmosphäre sehr gering. Der Lehrer steuerte also das Verhalten der Gruppe – er führte sie: Er gab oder nahm den Kindern Handlungsfreiheit und setzte den Rahmen, in dem sich die Gruppendynamik entfalten konnte. Beobachtungsprotokolle, Auswertungsanalysen und Filmsequenzen zeigen, wie die für die jeweilige Atmosphäre charakteristischen Autoritätsbeziehungen hergestellt und aufrechterhalten wurden und wie sich daraus unterschiedliche Machtasymmetrien entwickelten. Die folgende Beschreibung der drei Autoritätsformen orientiert sich an fünf Kategorien: dem habituellen Auftreten der Lehrperson, dem Grad der Strukturierung der Situation, der Bedeutung von Zeit,

(1953), in: Irle, Martin (Hrsg.): *Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie*, Neuwied und Berlin: Luchterhand 1969, S. 456–486, hier S. 343.

den Techniken des Führens und der Art der Bindung zwischen Lehrer und Schüler:innen.

2.2.2 ... durch Abhängigkeit, Freiheit und Passivität formen

Der Lehrer der autokratischen Atmosphäre erzeugte die stärkste Machtasymmetrie, indem er vor allem mit direkten Befehlen und Anweisungen kommunizierte. Er beteiligte sich nicht an den Gruppenaktivitäten oder half am Ende der Stunde nicht beim Aufräumen des Gruppenraums. In der Kommunikation mit den Kindern verwendete er überdurchschnittlich oft das Pronomen ‚Ich‘.¹³¹ Seine Körpersprache wie das Kommunizieren im Stehen und damit von oben herab oder das Zeigen auf Gegenstände, wenn er den Kindern eine Instruktion oder einen Hinweis gab, ließ ihn furchteinflößend und unnahbar wirken.¹³² Er behielt durchgehend sein Jackett an, wirkte streng und bestimmt, wenngleich auch nicht unfreundlich. Indem er alle inhaltlichen Entscheidungen eigenständig traf, die Arbeitsschritte vorgab und keine Informationen über den Verlauf der Aktivität teilte, bestimmte er die Arbeitsweise der Kinder im Hinblick auf das Erledigen der Gruppenaufgabe. Durch ihn erhielten sie alle Materialien und Anweisungen, die sie zur Bearbeitung der Aufgabe benötigten. Durch ihn erfuhren sie, was von ihnen erwartet wurde. Diese Vorgehensweise ermöglichte es, die einzelnen Kinder an sich zu binden und in Abhängigkeit zu bringen. Die Struktur und Dynamik der autokratisch geführten Gruppe drückte Lewin in einer topologischen Skizze aus (Abb. 4), die eine Kombination aus räumlicher und psychischer Anordnung darstellt:

131 Vgl. White/Lippitt: „Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei ‚sozialen‘ Atmosphären“, S. 467.

132 Vgl. Lewin/Lippitt/White: „Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created ‚Social Climates‘“, S. 285.

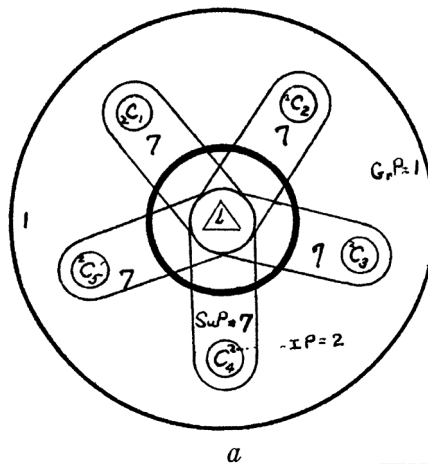


Abb. 4: Genotyp der Gruppe in einer autokratischen Atmosphäre

Mithilfe von Kreisen und Ovalen stellte er die Gebiete dar, in denen sich die Kinder (Kreise C1-C5) bewegen konnten. Der Einflussbereich des Lehrers (Dreieck L) ist durch den inneren Kreis dargestellt. Die Anordnung zeigt, dass keine vom Lehrer unabhängige Kommunikation zwischen den Kindern bestand. Durch regelmäßig erteilte Befehle und Anweisungen intervenierte der Lehrer in die (Spiel-)Räume der Kinder, denen so ihr begrenzter Handlungsspielraum vor Augen geführt wurde.¹³³ Durch dieses Vorgehen fehlte den Kindern das Wissen über die Beweggründe seines Verhaltens. Sie erfuhren die Gründe für die Vorgehensweise in den Sitzungen nicht, wodurch ihnen die gesamte Sinnsituation der Gruppentreffen unklar blieb. Dies erinnert an ein Autoritätsmodell, in dem der russisch-französische Philosoph Alexandre Kojève die Autorität des Führers durch seine Weitsicht herleitet, die ihn befähige, über die Zukunft zu verfügen.¹³⁴ Eine solche Verfügungsgewalt basiert in der autokratischen Atmosphäre auf dem Altersunterschied, dem damit verbundenen Erfahrungsvorsprung des Lehrers und vor allem darauf, dass er sein Wissen nicht teilen sollte: Indem er die Kinder systematisch über die nächsten Handlungsschritte und das große Ganze im Unklaren ließ, schränkte er den Handlungsspielraum und die Motivationslage der Kinder ein. Dies zeigte sich auch darin, dass die

133 Vgl. White/Lippitt: „Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei ‚sozialen‘ Atmosphären“, S. 458.

134 Vgl. Kojève: Der Begriff der Autorität, S. 34.

Kinder, nachdem der Lehrer den Raum verlassen hatte, die Arbeit weitgehend einstellten und sie erst bei seiner Rückkehr wieder aufnahmen.¹³⁵

Indem der Lehrer einen klaren Erwartungshorizont kommunizierte, erzeugte er Erwartungssicherheit. Seine Bewertung folgte nicht objektivierbaren Kriterien, so dass die Kinder nicht lernen konnten, ihr Verhalten selbst einzuschätzen. Er musste die Kinder willkürlich loben und tadeln. Damit erzeugte er gleichzeitig Erwartungsunsicherheit, so dass die Kinder nie sicher sein konnten, welche Reaktion des Lehrers sie zu erwarten hatten. Dadurch erlebten die Kinder die Situation als inhärent unsicher. Sowohl der erhöhte äußere Druck durch die strikten Vorgaben als auch die unsichere Bewertungssituation führten zu einer stärkeren Unzufriedenheit der Kinder. Hier beobachteten die Versuchsleiter zwei unterschiedliche Verhaltensweisen: eine aggressive und eine apathische.¹³⁶ Entweder verhielten sich die Kinder aggressiv und zeigten beispielsweise ein Sündenbockverhalten, indem sie ein ‚schwaches‘ Kind auswählten, es schlecht behandelten und es damit faktisch zum Ausstieg aus den Gruppentreffen zwangen.¹³⁷ Oder aber sie zeigten sich teilnahmslos und folgten stumm den Anweisungen. In beiden Fällen, und das zeigte sich vor allem in den mit den Kindern geführten Abschlussinterviews, äußerten sie sich entweder eingeschüchtert oder drückten ihr Missfallen gegenüber dem Lehrer aus.¹³⁸ Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Art des Auftretens des Lehrers, die daraus abgeleitete Verfügung über die zeitliche Struktur der Situation, die fehlende Handlungsfreiheit der Kinder und deren willkürliche Bewertung zu einer Machtasymmetrie innerhalb der Autoritätsbeziehung führte. So kam es auch dazu, dass in den autokratisch geführten Gruppensitzungen die Kinder über weite Strecken den Anweisungen Folge leisteten und sich auch ohne offenen Zwang und Drohungen seitens des Lehrers weitgehend gehorsam verhielten.¹³⁹

135 Vgl. Lewin, Kurt, Ronald Lippitt und Ralph White: „Experimental Studies in Social Climates of Groups“, Filmdokumentation, University of Iowa, 1953, Abschn. 00:06:55–00:07:53, www.youtube.com/watch?v=dxhH1Xu658w (zugegriffen am 06.04.2024).

136 Vgl. Lewin/Lippitt/White: „Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created ‚Social Climates‘“, S. 281.

137 Vgl. Lewin, Kurt: „Experimente über autokratische und demokratische Atmosphären“ (1939), *Gestalt Theory* 31/3–4 (2009), S. 365–372, hier S. 369.

138 Vgl. Lewin/Lippitt/White: „Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created ‚Social Climates‘“, S. 285.

139 Vgl. ebd., S. 283.

In der demokratischen Atmosphäre sollte der Lehrer eine weniger starke Machtasymmetrie herstellen. Er war angehalten, sich selbst als Person nicht zu stark in die Handlungsverläufe und Entscheidungssituationen einzubringen, also nicht von oben herab, sondern auf einer gemeinsamen Ebene die Interaktion mit den Kindern zu gestalten. Wie in Abb. 5 verdeutlicht, handelte es sich bei diesem Gruppensetting um eine im Verhältnis zur autokratischen Atmosphäre offenere Situation für die Kinder:

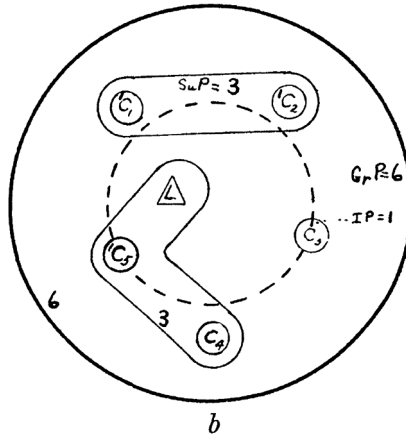


Abb. 5: Genotyp der Gruppe in der demokratischen Atmosphäre

So bildeten sich vom Lehrer unabhängige Subgruppen (C1/C2) und der Einflussbereich des Lehrers (L, gestrichelter Kreis) war größer und schwächer zugleich. Dies bedeutete allerdings nicht, dass der Lehrer über weniger Einfluss, verglichen mit der autokratischen Atmosphäre, verfügte. Der entscheidende Unterschied war vielmehr, dass dieser in einen anderen sozialen Bezugsrahmen eingelagert war.¹⁴⁰ Die Nahbarkeit des Lehrers und das auf Kooperation abzielende Verhalten wurde dadurch hergestellt, dass er sich in gebeugter Haltung den Kindern zuwandte, das Jackett ausgezogen und die Ärmel hochgekrempelt hatte. Teilweise ging er auf die Knie, um mit den Kindern auf Augenhöhe zu kommunizieren. Bei Tätigkeiten wie dem Aufräumen am Ende jeder Gruppenstunde oder auch beim Benutzen von

140 Vgl. Lewin, Kurt: „Psychology and the Process of Group Living“, *The Journal of Social Psychology* 17/1 (1943), S. 113–131, hier S. 124.

Werkzeugen half und unterstützte er.¹⁴¹ Auf diese Weise brach er die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler:innen auf körperliche Art und Weise auf.

Trotzdem war die Situation der Gruppe stark dadurch geprägt, wie der Lehrer die Treffen strukturierte: Er organisierte von Zeit zu Zeit ein Zusammenkommen der Kinder im Kreis, in denen sie die Ausgestaltung der Treffen mitbestimmen konnten. Dafür sammelten sie gemeinsam Ideen, diskutierten diese und trafen Entscheidungen, die den weiteren Verlauf der Gruppentreffen bestimmten. Bei Fragen gab er ausführliche Antworten, teilte sein Wissen, erweiterte dadurch die Kenntnisse der Kinder und ermöglichte ihnen einen eigenen Handlungsspielraum.¹⁴² Sollte also der Lehrer den Kindern in der autokratischen Atmosphäre die Beweggründe über die Organisation und den Fortgang der Treffen vorenthalten, wurde der Lehrer in der demokratischen Atmosphäre angewiesen, sein Verhalten sowie das Einberufen von Gruppendiskussionen zu begründen und damit die Kinder auf der Basis von Gleichheit einzubeziehen.¹⁴³ Überließ er auf diesem Weg die Diskussion und die Entscheidung den Kindern, die dadurch als Einzelne zur Verantwortung gerufen wurden, blieb das Festlegen des Zeitpunkts, wann es zu Gruppendiskussion und -entscheidung kam, weiterhin in seiner Hand.¹⁴⁴ Dies bedeutet im Umkehrschluss aber auch, dass nicht alles in der demokratischen Gruppe zur Disposition stand: z. B., dass der Lehrer als Gruppenleitung akzeptiert werden musste, dass sich die Kinder in einem wöchentlichen Rahmen trafen, dass für sie entschieden wurde, wer an den gemeinsamen Treffen teilnahm, wie lange die Treffen dauerten usw. Diese als „demokratische Form der Menschenführung im Medium der Gruppe“¹⁴⁵ bezeichnete Autoritätsausübung

141 Vgl. Lewin, Kurt, Ronald Lippitt und Ralph White „Experimental Studies in Social Climates of Groups“, Abschn. 00:04:19–00:04:28.

142 Vgl. White/Lippitt: „Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei ‚sozialen‘ Atmosphären“, S. 463.

143 Vgl. Lewin: „Some Social-Psychological Differences between the United States and Germany“, S. 271.

144 In einem Aufsatz stellte Dorwin Cartwright, ein Kollege Lewins und Mitglied des Gründungsteams des *Research Center for Group Dynamics*, fest, dass Alex Bavelas Lewin das Verfahren vorgeschlagen hatte, das als Gruppenentscheidung bekannt wurde. Bavelas hatte zuvor Experimente mit Jugendgruppenleitern durchgeführt. Vgl. Cartwright, Dorwin: „Some Things Learned: An Evaluative History of the Research Center for Group Dynamics“, *Journal of Social Issues* 14/12 (1958), S. 3–19, hier S. 5.

145 Binder: Kurt Lewin und die Psychologie des Feldes, S. 17.

gibt den Gruppentreffen einen Rahmen, indem freie Entscheidungs- und Handlungsräume für die Kinder entstehen. Damit verbunden ist jedoch eine Form der Erwartungsunsicherheit – nicht zuletzt deshalb, weil die getroffenen Entscheidungen reversibel waren, wenn sich die Mehrheiten unter den Kindern änderten. Im Unterschied zur Erwartungsunsicherheit in der autokratischen Atmosphäre bezog sich die Unsicherheit aber nicht mehr auf das Verhalten des Lehrers, sondern auf das der Gruppe. Bei Angelegenheiten, welche die ganze Gruppe betrafen, verwies der Lehrer immer auf die Meinung der Mehrheit und erinnerte z. B. daran, dass der Gruppenname nur geändert werden konnte, wenn die Mehrheit der Kinder diese Entscheidung traf.¹⁴⁶ Weil der Lehrer diese Verfahren erläuterte konnten die Kinder lernen, mit der Unsicherheit umzugehen und sie als Bedingung ihrer eigenen Partizipation zu begreifen.¹⁴⁷ Dazu gehörte, dass er die Anregungen der Kinder aufnahm und sie ermutigte, eigene Vorschläge und Lösungen einzubringen.

Dieses Anregen und Erlernen kooperativer Elemente erinnert an eine aus dem Kontraktualismus stammende Logik.¹⁴⁸ Indem die Kinder unterschiedliche Optionen diskutierten, lernten sie nicht nur die Meinungen anderer anzuhören, sondern sie begründeten durch ihre Zustimmung die Legitimität der getroffenen Entscheidung. Da ihre eigenen Entscheidungen den weiteren Verlauf der Treffen bestimmten, erhielten die Kinder einen größeren Handlungsspielraum. Das hatte zur Folge, dass sie sich die Clubräume umfassender aneigneten, andere Materialien verwendeten und insgesamt freier und ausgelassener mit ihrer Umwelt zu agieren schienen, indem sie Kleingruppen bildeten, ihren Raum verschönerten, aufräumten und auch in Abwesenheit des Lehrers weiterarbeiteten. Zudem wurde

146 Vgl. White/Lippitt: „Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei ‚sozialen‘ Atmosphären“, S. 464 f.

147 Wie diese Form der Selbststeuerung durch den Lehrer unterstützt wurde, erläutern Lippitt und White in ihrer umfassenden Beschreibung seines Verhaltens. Vgl. White/Lippitt: *Autocracy and Democracy. An Experimental Inquiry*, S. 40 ff.

148 Damit beziehe ich mich auf Vorstellungen des modernen Kontraktualismus seit dem 17. Jahrhundert, der sich mit der Frage beschäftigt, unter welchen Bedingungen politische Herrschaft (und damit der Verzicht auf individuelle Freiheit) legitim ist. Mit dem Wegfall naturrechtlicher und religiöser Legitimationsquellen rückte die Idee einer selbstgewählten Verleihung von Herrschaftsrechten durch die Unterworfenen in den Mittelpunkt. Diese manifestierte sich in einem Gesellschaftsvertrag, der aus einer „wechselseitige[n] Übereinkunft der Etablierung von Unterlassungsregeln und einer Instanz, die deren Einhaltung garantiert“ bestand. Elbe, Ingo: „Kontraktualismus“, in: Salzborn, Samuel (Hrsg.): *Handbuch Politische Ideengeschichte*, Stuttgart: J.B. Metzler 2018, S. 141–153, hier S. 141.

durch die mündliche Abmachung eine verbindliche Entscheidung in der Logik eines fiktiven Vertrages zwischen den Kindern, aber auch gegenüber dem Lehrer geschlossen. Eine solch gemeinschaftlich getroffene und allen transparent gemachte Entscheidung sollte dazu dienen, dass es tatsächlich zur Umsetzung der Beschlüsse kam und dadurch die Diskussionsergebnisse verbindlich blieben.¹⁴⁹ Da sich die Kinder während der Gruppentreffen an eine gemeinsam getroffene Entscheidung hielten, arbeiteten sie auch dann konzentriert weiter, wenn der Lehrer den Raum verließ.¹⁵⁰ Da es nun niemanden mehr gab, der ihnen die Aufgabe stellte, außer sie sich selbst, kann man hier von einer pädagogisch angeleiteten Selbstführung der Kindergruppe sprechen. Dies bedeutete auch, dass es die Kinder selbst waren, die sich in ihrem Verhalten beobachteten, korrigierten und sich aus eigener Überzeugung an die Entscheidung der Gruppe hielten. Diese Verinnerlichung wurde jedoch nicht durch die Abwesenheit eines Lehrers erreicht, sondern durch seine aktive Rolle in den Gruppentreffen.¹⁵¹ In der Bewertung des Verhaltens der Kinder griff der Lehrer auf objektivierbare, transparent gemachte Kriterien zurück, nach denen das Verhalten oder das kreative Arbeiten beurteilt wurde. Dies sorgte, im Gegensatz zur Willkür des Lehrers in der autokratischen Atmosphäre dafür, dass die Kinder lernten, was in der demokratischen Gruppe als richtig oder angemessen galt; nämlich das, was vom Lehrer als richtig oder angemessen vorgegeben und begründet wurde. Sowohl die Anregung zur Selbstständigkeit und Internalisierung von gemeinsam getroffenen Entscheidungen als auch die Bewertungskriterien sorgten für eine schwächer ausgeprägte Machtasymmetrie im Autoritätsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler:innen. Dies führte dazu, dass die Gruppentreffen von den Kindern als angenehmere Situation wahrgenommen wurden und, dass die Kinder zum Abschluss des Experiments fast ausschließlich äußerten, den Lehrer der demokratischen Atmosphäre am meisten gemocht zu haben.¹⁵²

Ein anderer Eindruck des Lehrers entstand in der dritten Atmosphäre, die als *laissez-faire* bezeichnet wurde. Der Begriff stammt aus dem Franzö-

149 Vgl. Lewin, Kurt: „Dynamics of Group Action“, *Educational Leadership* 1 (1944), S. 195–200, hier S. 197.

150 Vgl. Lewin, Kurt, Ronald Lippitt und Ralph White: „Experimental Studies in Social Climates of Groups“, Abschn. 00:04:07–00:04:18.

151 Vgl. White/Lippitt: *Autocracy and Democracy. An Experimental Inquiry*, S. 22.

152 Vgl. Lewin/Lippitt/White: „Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created ‚Social Climates‘“, S. 285. Nur der Sohn eines Soldaten gab an, dass ihm die autokratischen Lehrer am besten gefallen hätten.

sischen und bedeutet so viel wie ‚machen lassen‘, d. h. der Lehrer sollte der Kindergruppe möglichst viel Freiraum lassen und sich weitgehend passiv verhalten.¹⁵³ Sein Beitrag lag daher vor allem darin, sich nicht an den Aktivitäten der Kinder zu beteiligen, es sei denn, er wurde von den Kindern explizit dazu aufgefordert.¹⁵⁴ Dies führte dazu, dass der Lehrer in den meisten Fällen seitlich, nicht direkt den Kindern zugewandt, an einem Tisch lehnte, also eher zurückgezogen, nicht mitten im Geschehen agierte und die Kinder beobachtete (Abb. 6):



Abb. 6: Filmaufnahme der Laissez-faire-Atmosphäre

Es ist aufschlussreich, dass diese Atmosphäre nicht gänzlich ohne eine Lehrperson gestaltet wurde. Daraus lässt sich schließen, dass die Autoritätserwartung der Kinder enttäuscht werden sollte; man hätte die Kindergruppe auch sich selbst überlassen können. Es war aber offensichtlich beabsichtigt, dass der Lehrer anwesend war und gerade durch seine Nicht-Beteiligung für eine spezifische Form der Beteiligung sorgte. Eine der wenigen aktiven Beteiligungen seinerseits bestand darin, dass er den Kindern Arbeitsmaterialien vorlegte, um zu zeigen, dass er für Informationen ansprechbar war.¹⁵⁵ Darüber hinaus gab er keine Anweisungen oder beteiligte sich an den Aktivitäten der Kinder, er bot keine aktive Hilfe an und machte keine lenkenden Vorschläge. Seine passive Verhaltensweise führte wie in den beiden vorangegangenen Abschnitten zu einer Machtasymmetrie, die bei den Kindern eine unklare und unsichere Situation produzierte.

153 Vgl. Lewin/Lippitt/White: „Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created ‚Social Climates‘“, S. 273.

154 Vgl. White/Lippitt: Autocracy and Democracy. An Experimental Inquiry, S. 10.

155 Vgl. Lewin/Lippitt/White: „Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created ‚Social Climates‘“, S. 273.

Wie in der autokratischen Atmosphäre ergab sich dadurch auch in der Laissez-faire-Atmosphäre eine fehlende Zeitperspektive. Dies wurde von den Experimentatoren vor allem daran festgemacht, dass die Kinder ihre aufgenommenen Aktivitäten bereits nach kurzer Zeit wieder beendeten. Im Gegensatz zur autokratischen Atmosphäre entstanden zwar kollektive Aktivitäten, diese lösten sich aber nach kurzer Zeit in individuelle Handlungen und dann teilweise ganz auf. Stattdessen beobachteten sie lose, unzusammenhängende Beschäftigungen.¹⁵⁶ Diese fehlende Strukturierung durch den Lehrer, vor allem auch in zeitlicher Hinsicht, verkleinerte den Raum der freien Bewegung anstatt ihn zu vergrößern, wie zu Beginn erwartet wurde. Dies resultierte nicht aus einer starken Strukturierung wie in der autokratischen Atmosphäre, sondern gerade aus ihrem Fehlen.¹⁵⁷

Außerdem war der Lehrer angehalten, die Aktionen der Kinder unregelmäßig zu kommentieren, ohne aber darüber hinaus am Verlauf ihrer Tätigkeiten teilzunehmen oder mit ihnen zu interagieren. Seine fehlende Partizipation an den Gruppenaktivitäten stellte ebenfalls eine Form von Partizipation dar, die vorrangig Gleichgültigkeit vermittelte. Obgleich die Kindergruppe Beschäftigungen aufnahm, entwickelte sich kaum Interaktion mit dem Lehrer. Stattdessen gingen die Kinder vermehrt spielerischen Handlungen nach, so fanden 2,5 mal häufiger ziellose Gespräche statt als in der demokratischen Atmosphäre.¹⁵⁸ Auffällig war zudem, dass die Laissez-faire-Atmosphäre gemeinsam mit der autokratischen Atmosphäre die höchsten Aggressionswerte aufwies.¹⁵⁹ Gerade das durch die unregelmäßigen Kommentare geprägte diffuse Verhalten des Lehrers sorgte dafür, dass die Kinder entweder um Aufmerksamkeit bettelten oder aber als sehr unzufrieden und gelangweilt beschrieben wurden.¹⁶⁰ Ähnlich zu den beiden anderen Atmosphären wurde hier ebenfalls eine Beziehung der Kinder zum Lehrer erzeugt, allerdings in einer für die Kinder unklaren Art und Weise. Sie konnten sich weder auf den Lehrer einlassen und seinen Anweisungen folgen, sie waren aber ebenfalls nicht komplett ungelöst und frei von ihm.

156 Vgl. Lewin: „Experimente über autokratische und demokratische Atmosphären“, S. 370.

157 Vgl. ebd., S. 371.

158 Vgl. White/Lippitt: „Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei ‚sozialen‘ Atmosphären“, S. 470.

159 Vgl. Lewin/Lippitt/White: „Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created ‚Social Climates‘“, S. 281. Dies gilt für die autokratisch geführten Gruppentreffen, in denen vor allem aggressive und weniger apathische Reaktionen beobachtet wurden.

160 Vgl. ebd., S. 278.

2.2.3 Die Sozialtechnik demokratischer Autorität

Die verschiedenen Formen der Autorität und die angewandten gruppendynamischen Techniken sollten das Verhalten der Kinder in der Gruppe steuern und damit beobachtbar machen. Um die Dynamik zu messen und damit die Gruppen zu verschiedenen Zeitpunkten vergleichen zu können, beobachteten die Experimentatoren gruppenbezogene Verhaltensweisen wie den Grad der Arbeitsmotivation, das Ich/Wir-Gefühl und das vorherrschende Aggressionsniveau der Kinder. Sie experimentierten auch mit Atmosphärenwechseln nach jeweils sechs Treffen. So konnte beispielsweise das Aggressionsniveau einer Gruppe in drei verschiedenen Atmosphären gemessen und verglichen werden. Die Auswertung zeigte, dass die Gruppen eine Art Selbstregulation aufwiesen, da immer wieder Gleichgewichtszustände, sogenannte Equilibria, auftraten. Die in Abb. 7 dargestellten Werte zeigen unterschiedliche Niveaus, die das Aggressionsverhalten unter der vorherrschenden Kräftekonstellation der jeweiligen Atmosphäre sichtbar machen.

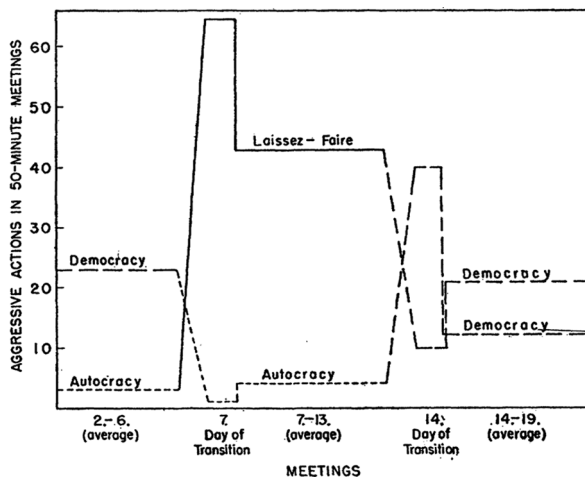


Abb. 7: Aggressionsgleichgewichte zweier Kindergruppen bei Atmosphärenwechsel nach jeweils sechs Treffen

Die Grafik zeigt, dass sich bei Atmosphärenwechseln („day of transition“) das Aggressionslevel in einer Gruppe nach kurzer Zeit wieder auf einem bestimmten Niveau einpendelte. Auf individueller Ebene war das insoweit

zu beobachten, dass wenn ein dominantes Kind von einer aggressiven Gruppe in eine ruhigere Gruppe wechselte, es ebenfalls ruhiger und weniger dominant wurde.¹⁶¹ Dies wurde damit erklärt, dass die jeweilige Gruppendynamik einen Einfluss auf die Kinder hatte. Das Verhalten eines Kindes orientierte sich also an den Gewohnheiten und Werten der Gruppe, der es am nächsten stand; dies sind in der Regel Gruppen in der Schule, in der Familie oder im Freundeskreis.¹⁶² Ihr regulierender Einfluss ist abhängig von der dort vorherrschenden Atmosphäre bzw. dem kulturellen Sozialklima.¹⁶³

Wie bereits erwähnt, übernahm die Gruppe in der demokratischen Atmosphäre einen großen Teil der Führung qua Selbstführung. Durch die Initiierung von Partizipationsprozessen der Kinder durch den Lehrer verkleinerte sich sein Einflussbereich. Dies führte zu einer Veränderung der Gruppensituation, in der die Kinder begannen, eigenständig Untergruppen zu bilden, Vorschläge für die Gruppenziele zu machen, für ihre eigenen Positionen zu werben und diese schließlich mit den entsprechenden Mehrheiten durch- und umzusetzen.¹⁶⁴ Diese so entstandene Form der Selbstführung erwies sich für eine nachhaltige Verhaltensänderung am ertragreichsten: zum einen, weil sie hohe motivationale Effekte hatte und die Kinder die Aufgabe erledigen ließ, und zum anderen, weil sich die Kinder in den Abschlussgesprächen am zufriedensten zeigten. Damit war die Grundlage für eine einflussreiche sozialwissenschaftliche Begründung zur Neustrukturierung von Autoritätsverhältnissen gelegt: Demnach sollten in Zuge einer kulturellen Demokratisierung Machtasymmetrien zwischen

161 Vgl. Lewin, Kurt: „Frontiers in Group Dynamics. I. Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change“, *Human Relations* 1/1 (1947), S. 5–41, hier S. 22.

162 Vgl. Lewin, Kurt: „Time Perspective and Morale“ (1942), in: Weiß-Lewin, Gertrud (Hrsg.): *Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science*, New York, NY: Harper & Brothers 1948, S. 103–124, hier S. 120.

163 Vgl. Lewin, Kurt: „Experiments in Social Space“ (1939), *Reflections. The SoL Journal* 1 (1999), S. 7–13, hier S. 7.

164 Ähnliches konnte auch in den Laissez-faire-Atmosphären beobachtet werden. Die Kinder organisierten sich selbstständig (zu einem kleinen Teil kooperativ, zu einem größeren Teil individuell) und zeigten eine hohe Aktivität, auch wenn diese von den Versuchsleitern als unproduktiv bewertet wurde. Vgl. White/Lippitt: „Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei ‚sozialen‘ Atmosphären“, S. 337. Die höchste Produktivität wurde in den autokratisch geführten Gruppen gemessen, die apathisch auf den Führungsstil reagierten. Der Zeitanteil der vertieften Arbeit lag bei 74 Prozent im Vergleich zu 50 Prozent in der demokratisch geführten Gruppe.

Über- und Unterlegenen abgebaut und durch partizipative Gruppenprozesse ergänzt werden.

Diese Sozialtechnik der Gruppe basiert auf einer neuen Rationalität demokratischer Autorität: Anders als in autoritär-hierarchischen Settings steuert nicht mehr die Autoritätsperson allein das Verhalten, sondern die Kinder lernen, zum organisierenden und regulierenden Korrektiv ihrer selbst zu werden. An die Stelle einer restriktiven Führung von außen tritt somit eine regulierende Führung von innen. Durch das Verhalten des Lehrers, das Lewin als demokratisch bezeichnet, empfinden die Kinder die weniger starre Struktur im Vergleich zur autokratischen Atmosphäre auch als freieres Setting. Sie werden dazu erzogen, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und dadurch ihr weiteres Handeln als selbstverantwortet zu erleben. Indem die Autoritätsperson stets die Gründe für Entscheidungen darlegt, andere Meinungen der Kinder anhört und diskutieren lässt, lernen die Kinder auf andere einzugehen, gemeinsame Gruppenziele zu entwickeln, sich als ein Teil einer Gruppe zu verstehen und auch ohne Lehrer als Gruppe zu agieren. Diese Form der Führung führt zu einer ambivalenten Situation, denn sie besteht in der Befähigung zur Selbstführung durch Fremdführung.¹⁶⁵

Der strategische Einsatz dieser demokratischen Autorität in anderen Situationen und Settings setzte eine Erweiterung des Gegenstandsbereichs der Psychologie um nicht-psychologische Faktoren voraus. Auch wenn Lewin zu Lebzeiten nur vage Andeutungen machte, wohin sein Projekt einer psychologischen Ökologie führen sollte, so wird doch deutlich, dass es ihm um die Berücksichtigung der Gesamtheit der Bedingungen menschlichen Verhaltens ging. Diese Erweiterung durch u. a. kulturalanthropologische Methoden wie Interviews, teilnehmende Beobachtungen oder dichte Beschreibungen hatte zur Folge, dass die Grenzen der zu berücksichtigenden Faktoren nicht von vornherein klar abgesteckt waren, sondern im Rahmen der Feldforschung erst erarbeitet werden mussten.¹⁶⁶ Dazu gehörte auch die Analyse der Kräftekonstellationen, um die Personen, also die Gatekeeper, zu identifizieren, die den größten Einfluss auf die kognitive Strukturierung

165 Diese Interpretation folgt der Grundthese der Dissertation *Fabrikation der Freiheit* (2021) von Christoph Paret, der argumentiert, dass es sich bei Freiheit um ein Fremderzeugnis handelt. Siehe Paret, Christoph: *Fabrikation der Freiheit. Über die Konstruktion emanzipativer Settings*, Konstanz: Konstanz University Press 2021.

166 Umfassend dazu siehe Bogner: *Die Ökologie der Psyche. Umgebungswissen und Subjektivierungsweisen*, S. 73 ff.

der Situation haben.¹⁶⁷ Der Gatekeeper, also der Türsteher oder Pförtner, entscheidet im wahrsten Sinne des Wortes darüber, ob jemand eingelassen wird oder nicht. Ihm obliegt es, mit Hilfe von institutioneller Verfügungsgewalt Entscheidungen zu treffen und damit Personenströme zu steuern. In den Führungsstilstudien nimmt der Lehrer diese Position ein, da er die Wissensströme der Kinder kanalisieren und kontrollieren kann.

In einer späteren Studie über die Ernährungsgewohnheiten US-amerikanischer Familien Anfang der 1940er Jahre, kurz nach dem Kriegseintritt der USA, die von der US-amerikanischen Ethnologin Margaret Mead geleitet wurde und an der auch Lewin beteiligt war,¹⁶⁸ diente eine vorgeschaltete Analyse dazu, die relevanten Kräfte und Schlüsselpersonen im Feld zu identifizieren. Durch Befragungen fand Lewin heraus, dass die strategisch entscheidende Position für die Ernährungsumstellung in den Familien von den Hausfrauen eingenommen wurde. Sie kaufen ein, kochten und verfügten über den größten Teil des Essensgeldes der Familie. Sie kontrollierten keine Personenströme wie der Türsteher einer Diskothek, sondern die entscheidenden Lebensmittelströme innerhalb ihrer Familien. Ziel war es, die Hausfrauen dazu zu bringen, nach den Treffen kriegswirtschaftlich angepasster zu kochen, was in diesem Fall bedeutete, dass sie mehr Innereien für ihre Familien zubereiteten als zuvor. Die Studien zielten also darauf ab, die Autorität der Frauen im Haushalt zu nutzen. Dazu luden sie fast 120 Hausfrauen zu einem Change-Experiment ein. Ein Teil der Frauen nahm an demokratisch geführten Gruppensitzungen unter der Beteiligung von Expert:innen und Moderatoren teil. Darin wurden die Frauen als Ernährungsexpertinnen angesprochen und durch eine gezielte Gesprächsführung sollte erreicht werden, dass die Ernährungsumstellung als ein Gruppenproblem wahrgenommen wurde, dem es etwas entgegenzusetzen galt. In einer gemeinsamen Gruppenentscheidung vereinbarten die Frauen, zukünftig Innereien in den Speiseplan der Familie zu integrieren. Im Vergleich zu den Gruppen von Hausfrauen, die nur einen Vortrag zur kriegsbedingten

167 Vgl. Lewin, Kurt: „Group Decision and Social Change“, in: Newcomb, T. und E. Hartley (Hrsg.): *Readings in Social Psychology*, New York, NY: Rinehart & Winston 1947, S. 197–211, hier S. 200.

168 Vgl. Mead, Margaret: „The Problem of Changing Food Habits“, in: National Research Council (US) Committee on Food Habits (Hrsg.): *The Problem of Changing Food Habits. Report of the Committee on Food Habits*, Washington, D.C.: National Academies Press 1943, S. 20–31. Zum Verhältnis von Lewin und Mead siehe Binder: Kurt Lewin und die Psychologie des Feldes, S. 237.

Ernährungsumstellung erhielten, zeigten sich deutliche Unterschiede.¹⁶⁹ Obwohl in beiden Gruppen in gleichem Umfang über die Inhaltsstoffe von Innereien und die ökonomischen Vorteile gesprochen wurde, nahmen sich signifikant mehr Hausfrauen aus der demokratisch geführten Gruppe vor, mindestens einmal pro Woche entsprechend zu kochen, während dies in der frontal geführten Gruppe nur ein geringer Anteil der Teilnehmerinnen tat.¹⁷⁰ Entscheidend war aber nicht nur, dass die Hausfrauen dazu gebracht wurden, etwas zu tun, was sie vorher nie in Erwägung gezogen oder zum Teil sogar vehement abgelehnt hatten. Stattdessen ging es darum, dass dies auf demokratischem Wege effektiver geschah. Die Gruppenverfahren waren somit nicht nur normativ überlegen, sondern hatten auch einen höheren praktischen Nutzen.¹⁷¹

Die Ergebnisse der Führungsstilstudien sowie der Ernährungsstudien legten nahe, dass die Ausübung demokratischer Führung nicht als gegeben betrachtet werden kann, sondern vielmehr erlernt werden muss. Während die Lehrer in den Führungsstilstudien noch verkleidete Sozialpsychologen waren und teilweise mit den Kindergruppen überfordert waren, übernahm der Psychologe Alex Bavelas in den Ernährungsstudien die Leitung der demokratisch geführten Gruppen. Aufgrund seiner Ausbildung verfügte er über umfangreiche praktische Erfahrungen in der Leitung von Gruppen, was entscheidend zum Erfolg der gruppengestützten Methode beitrug. Daraus resultierte die Idee, Führungskräfte auszubilden, die ihrerseits in der Lage sind, Gruppen demokratisch zu trainieren und zu leiten. In den daraufhin von Lewin und Bavelas entwickelten Leadership-Trainings sollten Lehrer durch eigene demokratische Erfahrungen in Gruppen zu demokratisch handelnden Führungspersönlichkeiten erzogen werden.¹⁷² Lewins Ziel, die Gesellschaft in und durch Gruppen zu demokratisieren und damit das Zusammenleben in unterschiedlichen sozialen Kontexten zu verändern, war selbst als ein demokratischer Lernprozess angelegt. Damit war die Hoffnung auf Skalierung verbunden, denn in kürzerer Zeit konnten

169 Vgl. Lewin, Kurt: „Forces behind Food Habits and Methods of Change“, in: National Research Council (US) Committee on Food Habits (Hrsg.): *The Problem of Changing Food Habits. Report of the Committee on Food Habits 1941–1943*, Washington, D.C.: National Academies Press 1943, S. 35–65. Lewin verstand die Methode des Vortrags als ein Verfahren, bei dem die Zuhörer:innen eine passive Rolle innehaben. Vgl. Lewin: „Group Decision and Social Change“, S. 202.

170 Vgl. Lewin: „Forces behind Food Habits and Methods of Change“, S. 63.

171 Vgl. Binder: Kurt Lewin und die Psychologie des Feldes, S. 239.

172 Vgl. Bavelas, Alex und Kurt Lewin: „Training in Democratic Leadership“, *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 37/1 (1942), S. 115–119.

mehr Personen erreicht werden. Das eigenständige Erleben und Erlernen demokratischer Prozesse war für Lewin selbst eine notwendige Voraussetzung für Demokratisierung.¹⁷³

2.3 Zu den Folgen einer demokratischen Führung der Gruppe

2.3.1 Research Center for Group Dynamics und National Training Laboratories

Die Idee, Demokratie durch die Veränderung von Autoritätsverhältnissen herzustellen und erlernbar zu machen, sah Lewin in der US-amerikanischen Vorkriegskultur angelegt und griff er in der Praktik des Social Engineerings auf.¹⁷⁴ Dies mündete in eine Zusammenarbeit mit Praktiker:innen auf Augenhöhe, die in den 1940er Jahren unter dem Stichwort der Aktionsforschung begonnen hatte. Aktionsforschung bedeutete, dass Forschung und praktische Umsetzung immer Hand in Hand gehen mussten.¹⁷⁵ Die Einrichtung institutioneller Strukturen für gruppendynamisches Arbeiten und Forschen sollte dies vorantreiben. Stellvertretend für die Verankerung und Verbreitung der Aktionsforschung zwischen 1945 und 1947 in den USA stehen zwei Einrichtungen: das *Research Center for Group Dynamics* (RCGD) in Cambridge, Massachusetts und die kurz nach Lewins Tod gegründeten *National Training Laboratories* (NTL) in Bethel, Maine. Mit einem genaueren Blick auf die Geschichte dieser beiden Institutionen lässt sich verstehen, wie gruppengestütztes Lernen in zahlreiche gesellschaftliche

173 Die Historikerin Ellen Herman hat eine aufschlussreiche Zusammenstellung vorgelegt, die verschiedene Positionen in der Literatur zu diesem Demokratisierungsargument zusammenfasst. Siehe Herman, Ellen: *The Romance of American Psychology. Political Culture in the Age of Experts*, Berkeley, CA: University of California Press 1995, S. 337, FN 102. Dazu gehört auch Franks, der argumentiert, dass keine der Atmosphären demokratisch gewesen sei, da das Machtgefälle in der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern jede Möglichkeit eines demokratischen Prozesses untergraben hätte. Vgl. Franks, Peter Emanuel: „A Social History of American Social Psychology. Up to the Second World War“, Dissertation, Stony Brook, NY: State University of New York 1975 S. 252 ff.

174 Vgl. Lewin, Kurt: „Constructs in Psychology and Psychological Ecology“, in: Lewin, Kurt, Charles E. Meyers und Joan Kalhorn (Hrsg.): *Authority and Frustration*, Iowa City, IA: University of Iowa Press 1944, S. 3–29, hier S. 19.

175 Vgl. Lewin, Kurt: „Action Research and Minority Problems“ (1946), in: Weiß-Lewin, Gertrud (Hrsg.): *Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science*, New York, NY: Harper & Brothers 1948, S. 201–220, hier S. 202 f.

Felder gelangen konnte.¹⁷⁶ Die Einrichtung des RCGD hatte sowohl einen außer- als auch einen innerwissenschaftlichen Grund. Ersterer bestand darin, dass Lewin davon überzeugt war, dass moderne Gesellschaften besser verstehen müssten, wie sie effizienter und vorurteilsfreier mit sozialen Konflikten umgehen können. Er sah die Aufgabe der Forschungseinrichtung daher vor allem darin, das wachsende Interesse zu befriedigen, das in Regierung, Industrie und Bildungswesen zur Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben entstanden war.¹⁷⁷ Da das RCGD Praktiker:innen ausbilden wollte, waren diese von Beginn an in Industrie, Communities oder andere Organisationen eingebunden, um direkte Erfahrungen mit Gruppen zu sammeln.¹⁷⁸ Ziel war es, am Ort des Konflikts mit den vom Konflikt Betroffenen zu arbeiten, um Gruppenvorurteile abzubauen, die Entrechtung von Minderheiten zu beseitigen, die Motivation bei der Belegschaft zu erhöhen, geeignetes Führungspersonal auszubilden oder innerbetriebliche Konflikte zu lösen.¹⁷⁹ Der zweite, wissenschaftliche Grund lag darin, dass Lewin die Aufgabe der Sozialwissenschaften darin sah, verschiedene Disziplinen zusammenzuführen, um Probleme in und zwischen Gruppen besser verstehen zu können.¹⁸⁰ Deshalb forcierte er die Anbindung an den Fachbereich

-
- 176 Für eine ausführlichere Darstellung zur Geschichte des RCGD siehe Moreno: „How Kurt Lewin’s ‚Research Center for Group Dynamics‘ Started“; Cartwright: „Some Things Learned“; Pepitone, Albert: „Kurt Lewin and the Research Center for Group Dynamics – Personal Recollections of the Man, Place, and Times“, *Polskie Forum Psychologiczne* 9/2 (2004), S. 100–104. Zur Geschichte der NTL und zur gruppendynamischen Bewegung siehe Cartwright: „Some Things Learned“; Marrow, Alfred J.: „Events Leading to the Establishment of the National Training Laboratories“, *The Journal of Applied Behavioral Science* 3/2 (1967), S. 144–150; Bradford, Leland P., Jack R. Gibb und Kenneth D. Benne: *Gruppen-Training. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode* (1964), übers. von Wolfgang Krege, Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1972; Hirsch, Jerrold Irwin: *A History of the NTL Institute for Applied Behavioral Science, 1947–1986*, Boston, MA: Boston University 1986; Freedman, Arthur M.: „The History of Organization Development and the NTL Institute: What We Have Learned, Forgotten, and Rewritten“, *The Psychologist-Manager Journal* 3/2 (1999), S. 125–141.
- 177 Vgl. Lewin, Kurt: „The Research Center for Group Dynamics at Massachusetts Institute of Technology“, *Sociometry* 8/2 (1945), S. 126–136, hier S. 129.
- 178 Vgl. ebd., S. 134.
- 179 Vgl. Metzger, Wolfgang: „Der Einfluss von Kurt Lewin auf die Entwicklung der Sozialpsychologie“, in: Heigl-Evers, Annelise (Hrsg.): *Lewin und die Folgen. Sozialpsychologie, Gruppendynamik, Gruppentherapie*, Zürich: Kindler 1979, S. 8–16, hier S. 13.
- 180 Vgl. Lewin: „The Research Center for Group Dynamics at Massachusetts Institute of Technology“, S. 126.

des *Massachusetts Institute of Technology*, der die Fächer Ökonomie, Soziologie und Psychologie vereinte und einen breiten interdisziplinären und methodischen Zugang eröffnete. Trotz dieser hilfreichen institutionellen Anbindung blieb die Finanzierung des Zentrums lange Zeit offen. Erst mit tatkräftiger Unterstützung des Psychologen Alfred Marrow gelang es, die Anschubfinanzierung durch den *American Jewish Congress* und die 1940 gegründete *Field Foundation* zu sichern, die Organisationen in ihrem Streben nach sozialem Wandel, Durchsetzung von Bürgerrechten und Bereitstellung von Kinderfürsorge unterstützte.¹⁸¹ An der stets schwierigen finanziellen Ausstattung änderte auch die gruppensdynamische Bewegung nichts, die seit den 1950er Jahren wuchs. Ihre Mitglieder aus den Bereichen der Sozialarbeit, des Gesundheitswesens, der Verwaltung, dem Militär und dem Bildungsbereich zeigten eine hohe Bereitschaft, gruppensdynamische Ideen in die Praxis umzusetzen.¹⁸²

Trotz der schwierigen finanziellen Situation blieb die gruppensdynamische Arbeit des Zentrums offen für gesellschaftliche Fragen und methodische Weiterentwicklungen: Im Jahr 1946 bat der damalige Direktor der *Connecticut State Inter-Racial Commission* um Unterstützung. Die Kommission hatte es sich zur Aufgabe gemacht, Personen aus den Communities auszubilden, die mit Spannungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen umgehen und sich gegen rassistische und religiöse Vorurteile in den Gemeinden einsetzen können. Ein erster Workshop mit den betroffenen Gruppen wurde unter der Leitung von Lippitt mit den beiden Pädagogen Leland Bradford und Kenneth Benne durchgeführt.¹⁸³ Dieser Veranstaltung wird die Entstehung des Feedback-Konzepts zugeschrieben: Bei dem Training, dessen Teilnehmer:innen zur einen Hälfte aus schwarzen und zur anderen Hälfte aus jüdischen Amerikaner:innen bestanden,

181 Vgl. Cartwright: „Some Things Learned“, S. 6. Der *American Jewish Congress* ist eine Organisation, die von Zionist:innen und jüdischen Einwanderer:innen im Jahr 1918 gegründet wurde, um die eigenen Interessen bei den Friedensverhandlungen in Versailles vertreten zu können. Sie besteht bis heute und versteht sich als Lobbyorganisation für die Interessen des Staates Israel und die Bekämpfung von Antisemitismus. United States Holocaust Memorial Museum: „American Jewish Congress“, *Holocaust Encyclopedia*, ohne Datum, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/american-jewish-congress> (zugegriffen am 11.05.2024). Die Organisation ist nicht zu verwechseln mit dem *American Jewish Committee*, das die späteren Studien über den autoritären Charakter in den USA mitfinanzierte.

182 Vgl. Cartwright: „Some Things Learned“, S. 10.

183 Vgl. Marrow: „Events Leading to the Establishment of the National Training Laboratories“, S. 149.

kam es zu einem folgenreichen Ereignis. Eines Abends mischte sich eine Teilnehmerin in ein internes Gespräch zwischen den Trainern ein, in der sich einer der Trainer negativ über das Verhalten der Frau geäußert hatte. Die Frau, die nur zufällig länger geblieben war, gab daraufhin ihre Sicht der Situation wieder. Daraus entwickelte sich ein lebhaftes Gespräch zwischen den beiden. Am nächsten Abend blieben weitere Teilnehmer:innen nach dem Workshop anwesend, um sich im Nachhinein ebenfalls mit der Resonanz auf ihr eigenes Verhalten auseinanderzusetzen. Das Konzept des Feedbacks war geboren.¹⁸⁴

Für Lewin war der ursprünglich aus der Regeltechnik stammende Fachterminus des Feedbacks eine Methode der gegenseitigen Beobachtung. Dahinter stand die Idee, dass sich dynamische Systeme durch den Vergleich von Ist- und Soll-Werten stabilisieren.¹⁸⁵ Dies geschah in Gruppen einerseits durch die Kommunikation zwischen den Teilnehmer:innen und den beobachtenden Sozialpsychologen, andererseits auch zwischen den Teilnehmer:innen selbst. Ein Feedbacksystem, so die Idee, lasse die Diskrepanz zwischen dem gewünschten und tatsächlichen Handeln „automatically“¹⁸⁶ zu einer Korrektur des Handelns führen.¹⁸⁷ Auf diese Weise brachte das feedbackgesteuerte Verfahren „ein kybernetisch informiertes Wissen über den Menschen zur Anwendung“.¹⁸⁸ Durch die Rückkopplung mit der Umwelt war es den Gruppenmitgliedern möglich, das eigene Verhalten zu

184 Vgl. Marrow: „Events Leading to the Establishment of the National Training Laboratories“, S.128. Zur Geschichte des Feedback-Konzepts siehe Bröckling, Ulrich: „Feedback. Anatomie einer kommunikativen Schlüsseltechnologie“, in: Bröckling, Ulrich (Hrsg.): *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*, 3. Aufl., Berlin: Suhrkamp 2019, S.197–221.

185 Vgl. Bröckling, Ulrich: „Und... wie war ich? Über Feedback“, *Mittelweg* 36 2 (2006), S. 27–43, hier S. 28.

186 Lewin, Kurt: „Frontiers in Group Dynamics. II. Channels of Group Life; Social Planning and Action Research“, *Human Relations* 1/2 (1947), S. 143–153, hier S. 150.

187 Vgl. ebd.

188 Binder: Kurt Lewin und die Psychologie des Feldes, S.283. Binder bezieht sich auf den Medientheoretiker Stefan Rieger, der die zum Ausdruck kommende Selbstreferentialität der Teilnehmer:innen in den T-Gruppen als wesentlich für die „kybernetische Anthropologie“ einer modernen Wissensordnung hält. Rieger, Stefan: *Kybernetische Anthropologie. Eine Geschichte der Virtualität*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003. Lewins Begeisterung für (proto-)kybernetische Ansätze spiegelt sich auch darin wider, dass er neben anderen renommierten Wissenschaftler:innen wie Norbert Wiener, Gregory Bateson, Margaret Mead und seinem Förderer Lawrence K. Frank zu den Gründungsmitgliedern der Macy-Konferenzen gehörte. Zum Verhältnis von Lewin und der Kybernetik ausführlich siehe Bogner: *Die Ökologie der Psyche. Umgebungswissen und Subjektivierungsweisen*, S. 87 ff.

evaluieren und zu verbessern. Diese Form der Selbstregulation bildete die Grundlage für die Entwicklung sogenannter Trainingsgruppen (T-Gruppen). Der Enthusiasmus, den die Entwicklung des Feedback-Konzepts ausgelöst hatte, sorgte dafür, dass im folgenden Sommer 1947 ein zweiter Workshop konzipiert wurde, der diesmal Lehrpersonen in ihrer Arbeit mit Gruppen effektiver machen sollte. Das Gruppentraining konzentrierte sich nun nicht mehr auf die Beziehung zwischen mehreren Gruppen, sondern auf die Beziehungen innerhalb einer Gruppe.¹⁸⁹ Lewin erlebte diesen zweiten Workshop nicht mehr, er starb vorher an einem Herzinfarkt. In den kurz darauf von seinen Kollegen Lippitt, Bradford und Benne gegründeten NTL sollte das Konzept der T-Gruppen methodisch weiterentwickelt und in andere Teile der USA, aber auch in andere Länder exportiert werden.¹⁹⁰ Zudem sollte die Einrichtung der NTL dem fachlichen Austausch und der Entwicklung von Qualitätsstandards dienen.¹⁹¹

Gruppendynamisches Training wurde von Bradford, Gibb und Benne als „Innovation in der Technologie der Erziehung“¹⁹² propagiert. Die im Mittelpunkt stehende T-Gruppe war zunächst unstrukturiert und sollte durch die Interaktionen ihrer Teilnehmer:innen zu einem Umfeld werden, in dem jedes Mitglied etwas über seine eigenen Motive und sein Verhalten lernt, zugleich aber auch die Reaktionen erfährt, die dieses Verhalten bei den anderen auslöst.¹⁹³ Es ging also um das Erlernen interpersoneller Kompetenzen – der Fokus lag auf dem Hier und Jetzt. Im Gegensatz zu dem, was man sonst aus Gruppen, z. B. in der Arbeitswelt, kannte, gab es keine

189 Highhouse, Scott: „A History of the T-Group and its Early Applications in Management Development“, *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice* 6/4 (2002), S. 277–290, hier S. 279. Darin wird auch ausführlich auf die historische Entwicklung der T-Gruppen eingegangen.

190 Etwa zehn Jahre nach der Gründung der NTL in den USA fand auch im deutschsprachigen Raum (Wien) eine erste T-Gruppe statt. In Deutschland wurden die Gruppentreffen von dem Psychologen Alf Däumling initiiert, der 1967 zusammen mit der Psychoanalytikerin Annelise Heigl-Evers und anderen den *Deutschen Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* gründete. Dieser sollte als Fachverband zur wissenschaftlich fundierten Anwendung der Gruppenpsychotherapie in Deutschland beitragen. Vgl. Fengler, Jörg: „Die Geschichte der Gruppendynamik in Deutschland“, in: Heigl-Evers, Annelise (Hrsg.): *Lewin und die Folgen. Sozialpsychologie, Gruppendynamik, Gruppentherapie*, Zürich: Kindler 1979, S. 625–634, hier S. 626.

191 Vgl. Bradford/Gibb/Benne: *Gruppen-Training. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode*, S. 21.

192 Ebd., S. 19.

193 Vgl. ebd., S. 19 f.

konkrete Aufgabe und kein übergeordnetes Ziel, dem alle qua Vorgabe folgen mussten. Die Aufgabe bestand vielmehr darin, sich als Gruppe zu reflektieren und alle dafür relevanten Phänomene und Probleme zu diskutieren. Dies bedeutete, dass die Trainer:innen zu Beginn dieses Ziel an alle Teilnehmer:innen kommunizierten, dann aber anmerkten, dass sie nicht die Absicht hätten, als Gruppenleitung zu fungieren, und fortan schwiegen. Die Teilnehmer:innen brachten dann, so schildern es Beobachtungsprotokolle, ein unterschiedliches Maß an Toleranz für die inhärent unsichere Situation auf. Sie protestierten, boten sich selbst als Leitung an oder schwiegen. Die Herausforderung für die Trainer:innen bestand fortan darin, zu erkennen, wann sie einer Gruppe helfen sollten und wann nicht.¹⁹⁴ Am Anfang der Treffen stand daher eine Auseinandersetzung mit der Rolle und der Funktion des Trainers, im weiteren Verlauf der Sitzungen entwickelten sich meist Verfahrenstechniken, zu denen auch das Feedback gehörte. Viele Teilnehmer:innen erkannten, dass sich das Verhalten anderer Mitglieder verändern musste, um sich als Gruppe zu entwickeln.¹⁹⁵ Das Feedback als gestaltendes Element der T-Gruppen sorgte dafür, dass das Geschehen innerhalb der Gruppe zum Hauptthema der Gruppendiskussion wurde.¹⁹⁶ Dies betraf auch die sich dadurch verändernde Beziehung zwischen Trainer:innen und Gruppe; das Verhalten der Trainer:innen stand nun ebenfalls zur Disposition und konnte durch das Feedback der Teilnehmer:innen gespiegelt werden. Je nach Zielsetzung entstanden bereits Ende der 1940er Jahre Varianten und Neuformulierungen der T-Gruppen; gemeinsam blieb jedoch die Idee des Lernens von Kommunikation und der Wunsch, die Leitung von Gruppen zu reflektieren.¹⁹⁷

194 Vgl. Bradford/Gibb/Benne: Gruppen-Training. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode, S. 157 ff. Bradford, Gibb und Benne beschreiben darin eine Fallepisode, die sich aus Ereignissen mehrerer T-Gruppen zusammensetzt. Sie soll einen Eindruck davon vermitteln, wie sich eine T-Gruppe verhält und entwickelt. Die vier Episoden sind Eröffnung einer T-Gruppe, Gruppenteilung, Einführung eines Feedback-Verfahrens und Aufbau einer Arbeitsorganisation. Zwischen jeder Episode reflektieren die Trainer:innen die Ereignisse in der Gruppe, besprechen ihre Interventionen und überlegen, wie sie der Gruppe zukünftig helfen können.

195 Vgl. ebd., S. 173.

196 Vgl. Bröckling: „Feedback. Anatomie einer kommunikativen Schlüsseltechnologie“, S. 206.

197 Vgl. Freudenreich, Dorothea: Gruppendynamik und Schule, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1986, S. 13.

2.3.2 Therapieren, entwickeln und erziehen

Historisch gesehen, waren es die beschriebenen Institutionalisierungsbestrebungen und Weiterentwicklungen in den USA, die dafür sorgten, dass die gruppendynamischen Verfahren einen Boom als Teil des demokratischen Social Engineerings erlebten, das sowohl Liberale als auch Konservative überzeugte, weil es den US-amerikanischen Vorstellungen von Freiheit und Ordnung entsprach.¹⁹⁸ Schnell entwickelte sich eine gruppendynamische Bewegung, deren Mitglieder aus allen denkbaren gesellschaftlichen Bereichen kamen und deren Enthusiasmus sich aus dem Wunsch speiste, neue Ideen und Konzepte in die Praxis umzusetzen.¹⁹⁹ Bereits während des Zweiten Weltkriegs wurde die Verteidigung der Bürgerrechte zu einer zentralen Aufgabe der US-amerikanischen Liberalen; die demokratische Bildungsarbeit der Nachkriegszeit bestand darin, in Jugendzentren, Gewerkschaften, Kirchen, kommunalen Einrichtungen usw. die Notwendigkeit des Schutzes und der Verteidigung von Minderheitenrechten zu vermitteln.²⁰⁰ Obwohl sich Lewin in Aufsätzen auch mit der Situation der schwarzen Minderheit beschäftigte, bezogen die führenden Personen der gegen Ende der 1950er Jahre in den USA aufkommenden Bürgerrechtsbewegung ihr theoretisches Verständnis und ihre Informationen aus anderen Quellen. Die gruppendynamischen Ansätze in der Tradition Lewins waren zu diesem Zeitpunkt schon zu eng mit der Strategie einer effektiven Bewältigung und Steuerung sozialer Konfliktsituationen verbunden, als dass sie politisch für diese Vertreter anschlussfähig gewesen wären.²⁰¹

Auch in der Bundesrepublik fiel die Anwendung gruppendynamischer Techniken auf einen fruchtbaren Boden – allerdings erst verstärkt in den 1970er Jahren. Die breite Popularisierung von Psychologie und Psychotherapie beruhte nicht nur auf einem allgemein wachsenden Einfluss sozialwissenschaftlichen Wissens auf staatliche Institutionen wie auch auf

198 Vgl. Graebner, William: „The Small Group and Democratic Social Engineering, 1900–1950“, *Journal of Social Issues* 42/1 (1986), S. 137–154, hier S. 147.

199 Vgl. Cartwright: „Some Things Learned“, S. 10 f.

200 Vgl. Cherry, Frances und Catherine Borshuk: „Social Action Research and the Commission on Community Interrelations“, *Journal of Social Issues* 54/1 (1998), S. 119–142, hier S. 121.

201 Vgl. Heims, Steve: „Kurt Lewin and Social Change“, *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 14/3 (1978), S. 238–241, hier S. 239.

individuelle Lebenswelten,²⁰² sondern vor allem auf dem soziokulturellen Umbruch, der mit der Chiffre 1968 verbunden ist.²⁰³ Entscheidend war die Entstehung alternativer Milieus und neuer sozialer Bewegungen. Damit einher ging eine Hinwendung zum sozialen Nahraum als politischem Betätigungsfeld, die auch zum Boom der Gruppen beitrug.²⁰⁴

Die nunmehr über 80-jährige gruppendynamische Praxis zeigt, dass das in ihr enthaltene Psychowissen immer wieder als Lösungsstrategie für unterschiedliche Probleme eingesetzt wurde, mit der ganz eigene Hoffnungen verbunden waren. Dies hat nicht nur die gesellschaftliche Praxis verändert, sondern auch zu Konflikten geführt. Therapeutische Selbsterfahrungsgruppen, wie sie vor allem in den USA und später dann auch in der bundesdeutschen Gegenkultur populär wurden, waren zunächst das Hauptanwendungsfeld. Sie wurden im Laufe der Jahre quantitativ von T-Gruppen zur Organisationsentwicklung überholt.²⁰⁵ Im Feld der partizipativen Managementmethoden konzentrierte man sich auf die Lösung berufsspezifischer Problemfälle, Veränderungs- und Transformationsprozesse und die dafür notwendigen Kompetenzen. Schließlich verbreitete sich das Konzept der Gruppe auch in Westdeutschland im Bildungsbereich, in dem die Etablierung einer demokratischen Alltagskultur das Ziel war.²⁰⁶

Normale therapieren

Als in den 1950er Jahren in den USA das Interesse an T-Gruppen wuchs, rekrutierte das NTL vorrangig Trainer:innen, die eine klinisch-therapeu-

202 Zum wachsenden Bedarf an fachlicher Expertise in den Industriegesellschaften siehe Raphael: „Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts“.

203 Vgl. Tändler: Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren, S. 11 f.

204 Vgl. ebd., S. 21.

205 Vgl. Binder: Kurt Lewin und die Psychologie des Feldes, S. 289.

206 Die vorliegende Arbeit beschränkt die Analyse auf die Folgen und Wirkungen der Autoritätsforschungen in den USA und vor allem in Westdeutschland. Einen Blick auf die Psychologisierung in „autoritär-sozialistischen Gesellschaften“ wirft die Historikerin Verena Lehmbruck, die sich mit den sozialpsychologischen Führungskräfte trainings in der DDR beschäftigt hat. Sie zeigt, welche Rolle psychologische Schulungen im Staatssozialismus spielten. Vgl. Lehmbruck, Verena: „Eine Intervention zur Befähigung des sozialistischen Leiters. Funktion und Bedeutung des sozialpsychologischen Trainings in der DDR“, *Geschichte und Gesellschaft* 48/2 (2022), S. 247–271. Sie zitiert darin auch eine Reihe von wissenschaftlichen Arbeiten, in denen die vielfältigen Erscheinungsformen einer sozialistischen Psychologisierung sichtbar werden.

tische und keine sozialpsychologische Ausbildung hatten.²⁰⁷ Dies führte dazu, dass die Grenzen zur Gruppentherapie zunehmend verschwammen. Politische Aspekte der T-Gruppen wie der Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen gesellschaftlichen Gruppen oder das Hinterfragen von Stereotypen traten dadurch in den Hintergrund.²⁰⁸ Ein regionaler Ableger, das *Western Training Laboratory*, griff 1952 das therapeutische Potenzial auf und stellte das Persönlichkeitswachstum in den Vordergrund.²⁰⁹ Dazu kam der Einfluss der humanistischen Psychologie, deren bekanntester Vertreter Carl Rogers im Jahr 1965 nach Bethel kam und Theorien und Methoden der T-Gruppen auf die Gruppenpsychotherapie anwandte.²¹⁰ Damit wurde die T-Gruppe zur „Therapie für Normale“²¹¹, die sich dadurch stark verbreitete – auch wenn sie nicht für alle zugänglich war. Ein wesentliches Element darin war das „Wiederholen unverarbeiteter Primärgruppenerfahrungen mit der Chance des Durcharbeitens“²¹² im geschützten Raum der Gruppe. Diese Technik basiert auf der Annahme, dass das Wiedererleben krankmachender Dynamiken aus der Kindheit in der Familie durch konstruktive Erfahrungen in einer neuen Gruppe zu einer Einsicht führen und

207 Benne berichtet in einem Interview von 1988, dass die Einrichtung Ende der 1940er Jahre hauptsächlich aus Sozialpsycholog:innen, Pädagog:innen und Soziolog:innen bestand. Als man 1949 zu der Überzeugung gelangte, dass es dem Team insgesamt an klinischer Erfahrung mangelte, wurden klinische Psycholog:innen hinzugezogen, die entweder der humanistischen Psychologie oder der Psychoanalyse angehörten. Daraus ergaben sich Konflikte über die Ausrichtung der Gruppenarbeit, ob sie sich nur auf die Gesundheit des Individuums konzentrieren oder auch die Bedingungen sozialer Organisationen oder allgemeinere gesellschaftliche Fragen berücksichtigen sollte. Vgl. Freedman, Arthur M.: „The Values and Legacy of the Founders of NTL: An Interview with Ken Benne“, *The Journal of Applied Behavioral Science* 32/3 (1996), S. 332–344, hier S. 338.

208 Vgl. Burnes, Bernard und Bill Cooke: „The Past, Present and Future of Organization Development: Taking the Long View“, *Human Relations* 65/11 (2012), S. 1395–1429, hier S. 1401.

209 Teutsch, Hans-Rainer und Gertraud Pölzl: „Sozialpsychologische Wurzeln und Aspekte der Methode. Die Entwicklung der Gruppendynamik und deren Auswirkungen auf die Dynamische Gruppenpsychotherapie“, in: Majce-Egger, Maria (Hrsg.): *Gruppentherapie und Gruppendynamik. Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden*, Wien: Facultas Universitätsverlag 1999, S. 17–34, hier S. 29.

210 Vgl. Freedman: „The History of Organization Development and the NTL Institute“, S. 132.

211 Teutsch/Pölzl: „Sozialpsychologische Wurzeln und Aspekte der Methode. Die Entwicklung der Gruppendynamik und deren Auswirkungen auf die Dynamische Gruppenpsychotherapie“, S. 29.

212 Ebd., S. 30.

therapeutisch wirken kann.²¹³ Ziel war es, am Verständnis des eigenen und fremden Funktionierens zu arbeiten und Verzerrungen zu korrigieren.²¹⁴

Die daraus entstandenen und zeitweise sehr populären Encounter-Gruppen in den USA, deren Verbreitung Ende der 1960er Jahre ihren Höhepunkt erreichte, basierten vor allem auf zwei gruppendynamischen Techniken: zum einen auf einer bedingungslosen Offenheit gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern und zum anderen auf einer hohen Aufmerksamkeit für diese.²¹⁵ Gefordert wurde eine radikal authentische Kommunikation, in der die zwischenmenschliche Begegnung zur Herausforderung und Zumutung werden konnte. Der „Erfahrungswert [der Gruppe; C.A.] mutierte zum Selbstzweck, der sich keinem vorgegebenen Ziel“²¹⁶ mehr unterordnen ließ. Das Gruppenerlebnis wurde zum „Gebot des Erfahrenmüssens“,²¹⁷ da das Selbst nur durch eigene, selbst gemachte Erfahrungen verwirklicht werden konnte. Sprache stand unter dem Verdacht des Unauthentischen, Gefühle schienen nur unter Anstrengung verbalisierbar. Teilnehmende wurden aufgefordert, den Dialog über ein Problem ohne Worte fortzusetzen, somit verlagerte sich die Interaktion vom Verbalen ins Nonverbale. Daher wurden nonverbale Kommunikationsformen und körperorientierte Übungen wie das Ringen mit anderen, „auf einen verletzungssicheren Gegenstand Einschlagen, Schieben, wortlose Begegnungen, Anfassen“²¹⁸ bevorzugt. Damit verschärfte sich auch die Unberechenbarkeit der Gruppe: Wie der Historiker Benjamin Herzog beschreibt, unterliefen das Unstrukturierte sowie das Spontane jegliche Erwartungshaltungen der Teilnehmer:innen. Diese Zumutungen wurden mit ihrer Unausweichlichkeit und der freiwilligen Teilnahme aller Mitglieder gerechtfertigt. Voraussetzung dafür war auch die Enthierarchisierung der Gruppe und damit

213 Vgl. von Bülow, Gabriele und Eugen Kiem: „Wiedererleben der Primärgruppendynamik in einer analytischen Psychotherapiegruppe – Widerstand und Heilungschance“, *Dynamische Psychiatrie. Dynamic Psychiatry* 34/3 (2001), S. 268–279, hier S. 268.

214 Vgl. Teutsch/Pözl: „Sozialpsychologische Wurzeln und Aspekte der Methode. Die Entwicklung der Gruppendynamik und deren Auswirkungen auf die Dynamische Gruppenpsychotherapie“, S. 30 f.

215 Vgl. Herzog, Benjamin: „Das Selbst wird zum Abenteuer. Gruppentherapie, Encounter und Selbsterfahrung in den USA der 1960er und 70er Jahre“, in: Hannig, Nicolai und Hiram Kümper (Hrsg.): *Abenteuer. Zur Geschichte eines paradoxen Bedürfnisses*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 255–283, hier S. 255.

216 Ebd., S. 259.

217 Ebd., S. 266.

218 Ebd., S. 267.

auch die fast vollständige Auflösung der Rolle der Gruppenleitung. Dennoch blieb die Rolle der Gruppenleitung eines der am meisten diskutierten Themen innerhalb der Encounter-Bewegung. Trotz der damit verbundenen „anarchische[n] Sensibilität“²¹⁹ für Formen der Machtausübung in der Gruppe gab es kein Verständnis für diejenigen, die sich der Encounter-Erfahrung oder einzelnen Übungen zu entziehen versuchten, so Herzog.²²⁰ Die Gruppe konnte zum Zwang ohne Zwang werden.

Ebenfalls im psychologisch-therapeutischen Bereich angesiedelt, aber nicht primär auf Selbsterfahrung ausgerichtet, bildeten sich Therapiegruppen, in denen sich Betroffene zusammenfanden, um ihre Probleme zu bearbeiten.²²¹ Diese Form der Selbsthilfegruppen steht in der Tradition emanzipatorischer Ansätze der außerparlamentarischen Opposition im Deutschen Reich des 19. Jahrhunderts und bezeichnet Formen der Selbstorganisation innerhalb der Arbeiter:innenschaft in sozialen Notlagen.²²² Erst mit den politischen und gesellschaftlichen Umbrüchen der 1960er Jahre wurde der Zusammenschluss in Gruppen zum psychosozialen Ort, an dem Gleichgesinnte zusammenkamen. Auf dem Nährboden der Studentenunruhen, der Erprobung neuer Lebens- und Gemeinschaftsformen und der damit verbundenen Infragestellung bestehender Machtverhältnisse traf 1972 ein Buch von Horst Eberhard Richter einen Nerv. Darin verband er psychoanalytische Konzepte mit gruppendynamischen Methoden; die Gruppe wurde zum „herrschaftsfreie[n] Raum“.²²³ Psychisches Leiden und gesellschaftliche Zustände wurden zusammengedacht, was zu der Annahme führte, dass Probleme nur gemeinsam zu überwinden sind:

Die antiautoritäre Bewegung hat gezeigt, daß die Strukturen unseres sozialen Zusammenlebens [...] geschädigt worden sind durch ein verhäng-

219 Herzog: „Das Selbst wird zum Abenteuer. Gruppentherapie, Encounter und Selbsterfahrung in den USA der 1960er und 70er Jahre“, S. 272.

220 Vgl. ebd.

221 Vgl. Bernart, Yvonne: „Selbsthilfegruppen als Paradigma des Vergesellschaftungsprozesses“, in: Schäfers, Bernhard (Hrsg.): *Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte, Theorien, Analysen*, 3. Aufl., Wiesbaden: UTB 1999, S. 287–310, hier S. 288.

222 Vgl. Geene, Raimund, Roland Bauer und Jutta Hundertmark-Mayser: „Selbsthilfeunterstützung in Deutschland. Geschichte und Perspektiven“, in: DAG SHG (Hrsg.): *Selbsthilfegruppenjahrbuch*, Gießen: Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen e. V. 2011, S. 134–142, hier S. 134 f.

223 Bernart: „Selbsthilfegruppen als Paradigma des Vergesellschaftungsprozesses“, S. 292.

nisvolles Prinzip: Nämlich durch das Prinzip der Selbststabilisierung der Stärkeren mit Hilfe und auf Kosten der Schwächeren.²²⁴

Für Richter ergab sich daraus ein neuer psychosozialer „Heilungsweg“,²²⁵ auf dem die Analytikerin ihren Patienten ebenso zur Selbsthilfe brauche wie er sie. Dem wechselseitigen Heilungsbedürfnis in der Doppelrolle des passiven Empfangens und aktiven Vermittelns könne in einer Gruppe besser entsprochen werden als in einer Zweierbeziehung. Zudem biete sie eine Reihe weiterer Funktionen: Sie vermindere das Gefühl der Einsamkeit und biete Halt durch Gruppennormen.²²⁶ In einem ähnlichen, aber anders gelagerten Kontext der Ablehnung des autoritären Arzt-Patienten-Verhältnisses schlossen sich Psychiatriebetroffene in autonomen Selbsthilfegruppen zusammen, um sich von der psychiatrischen Bevormundung zu befreien und sich kollektiv mit ihren Lebensumständen auseinanderzusetzen.²²⁷ Die bisherige Norm der Abhängigkeit des Kranken von einer Ärztin oder einer medizinischen Institution sollte durch Konzepte der Selbsthilfe durchbrochen werden.²²⁸

Organisationen entwickeln

Die Implementierung und Weiterentwicklung von gruppendynamischen Verfahren und T-Gruppen in Wirtschaftsorganisationen galt als entscheidender Beitrag zu organisationaler Entwicklung (OE).²²⁹ Noch in den

224 Richter, Horst-Eberhard: Die Gruppe. Hoffnung auf einen neuen Weg, sich selbst und andere zu befreien, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 1972, S. 23. In diesem wie auch in anderen direkt übernommenen Zitaten wurde bei ‚ß‘ und ‚ss‘ die jeweilige Rechtschreibung der Originalquelle übernommen, ohne jedes Mal die nicht mehr gültige Rechtschreibung durch [sic!] kenntlich zu machen. In allen anderen Fällen ist eine von den geltenden Regeln abweichende Rechtschreibung durch [sic!] kenntlich gemacht.

225 Ebd., S. 31.

226 Vgl. ebd., S. 34.

227 Vgl. Stöckle, Tina: Die Irren-Offensive. Erfahrungen einer Selbsthilfe-Organisation von Psychatrieüberlebenden (1983), Berlin, Eugene und Shrewsbury: Peter Lehmann Antipsychiatrieverlag 2005.

228 Vgl. Bernart: „Selbsthilfegruppen als Paradigma des Vergesellschaftungsprozesses“, S. 300.

229 Ich folge damit der Argumentation des Organisationswissenschaftlers Bernard Burnes, der das sozialpsychologische Repertoire des Change-Managements bereits in den Führungsstilstudien von 1936/1939 sowie in den industriepsychologischen *Harwood Studies*, die zwischen 1939 und 1947 durchgeführt wurden, angelegt sieht. Vgl. Burnes, Bernard: „Kurt Lewin and the Harwood Studies. The Foundations of OD“, *The Journal of Applied Behavioral Science* 43/2 (2007), S. 213–231. Darüber

1930er Jahren stand die Kontrolle organisationaler Abläufe im Zeichen des taylorisierten, wissenschaftlichen Managements, das eine Standardisierung und Rationalisierung von Arbeit bedeutete.²³⁰ Wenn es um routinierte Entscheidungen ging, so das Credo, war ein hierarchischer Aufbau der Organisation von Vorteil, für unvorhergesehene Entscheidungen, die Innovation und eine hohe Bereitschaft forderten, seien allerdings „new values and manner of leadership“²³¹ nötig. Die gruppengestützten Trainings boten neue, demokratische Partizipationsformen für Gruppen und Organisationen an; fast alle namhaften Praktiker:innen waren zeitweise auch Teil der NTL. Damit prägte das Angebot der NTL über viele Jahre das Feld der OE, trotz seines nicht gewinnbringenden Geschäfts.²³² Ihre Arbeit basierte auf den Überzeugungen, dass Veränderung geplant werden kann, dass die Techniken, die in Laboren erprobt wurden, in der Praxis angewendet werden können und dass demokratische Werte und Partizipation die Mittel sind, um soziale Konflikte in Organisationen zu bewältigen.²³³ OE, also die Veränderung und Verbesserung von Arbeitsprozessen und Abläufen, wurde damit als ein Planungsproblem begriffen, dem durch Change-Management begegnet werden kann.²³⁴ Die Lösung bestand aus der Intensivierung von

hinausgehend argumentiere ich, dass Fragen der Konfliktlösung und Verhaltensänderung bereits in den psychotechnischen Arbeiten aus Lewins Berliner Zeit angelegt sind. Siehe Lewin: „Die Sozialisierung des Taylorsystems“; sowie Lewin, Kurt: „Die Bedeutung der ‚Psychischen Sättigung‘ für einige Probleme der Psychotechnik“ (1928), *Gestalt Theory* 31/3–4 (2009), S. 275–292. Andere hingegen setzen den Beginn dieses Ansatzes der Organisationsentwicklung Mitte der 1960er Jahre an und damit deutlich später als das Produkt der Weiterentwicklung in den NTL. Siehe Highhouse: „A History of the T-Group and its Early Applications in Management Development“. Unstrittig ist, dass der Begriff Organisationsentwicklung erstmals 1959 auftaucht. Verantwortlich dafür sind zwei Kooperationen, die das in Bethel entwickelte Wissen in einer Esso-Raffinerie und beim Lebensmittelkonzern General Mills einsetzten. Vgl. Freedman: „The History of Organization Development and the NTL Institute“. Damit lässt sich ein direkter Zusammenhang zwischen der Institution der NTL und dem Einsatz von T-Gruppen im Bereich der Organisationsentwicklung herstellen.

230 Vgl. Freedman: „The History of Organization Development and the NTL Institute“, S. 125.

231 Argyris, Chris: „T-Groups for Organizational Effectiveness“, *Harvard Business Review* 42/2 (1964), S. 60–74, hier S. 71.

232 Vgl. Burnes/Cooke: „Review Article“, S. 1399.

233 Vgl. ebd., S. 1397.

234 Vgl. Schreyögg, Georg und Daniel Geiger: *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien*, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2016, S. 360 f.

Kommunikation in zumeist hierarchisch und pyramidenförmig aufgebauten Organisationen. Sie sah eine aktive Beteiligung aller Betroffenen am Veränderungsgeschehen vor, indem die Gruppe zum „Wandelmedium“²³⁵ wurde. Grundlage war oft eine schematische Anwendung des Drei-Phasen-Modells,²³⁶ das einen Veränderungsprozess in drei Phasen – *unfreezing*, *moving*, *freezing* – beschreibt.²³⁷ Die dadurch angestoßene Entwicklung sollte der Effizienzsteigerung des Unternehmens dienen sowie Innovationen und das Engagement der Mitarbeiter:innen fördern.²³⁸

Der Einsatz von T-Gruppen in Betrieben zielte anfänglich vor allem auf eine Humanisierung der Arbeitswelt.²³⁹ Als immer mehr Finanzierung

235 Schreyögg/Geiger: Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien, S. 369.

236 Lewin leitete aus seinen Ernährungsstudien ein dreistufiges Vorgehen zur Verhaltensänderung ab. Vgl. Lewin: „Group Decision and Social Change“, S. 210 f. Der Veränderungsprozess begann mit einer ersten Phase, in der die aktuelle Ernährungsweise in der Familie thematisiert und die Hausfrauen über Veränderungsmaßnahmen informiert und zu diesen motiviert wurden (*unfreezing*). In einer zweiten Phase lag der Schwerpunkt auf der Umsetzung konkreter Veränderungsaktivitäten in Form einer Diskussion von Fragen, Sorgen und Problemen der Hausfrauen in Bezug auf die Ernährung der Familie, wobei sie von einem Ernährungsexperten unterstützt wurden (*moving*). In einem letzten Schritt sollte die Ernährungsumstellung verbindlich beschlossen werden und die Hausfrauen wurden dazu angeregt, gemeinsam als Gruppe zu beschließen, ob und wie sie von nun an im Sinne der Kriegswirtschaft kochen werden (*freezing*).

237 Kritisch dazu die Wirtschaftswissenschaftler Tobias Braun und Rainer Zeichhardt, die in einer empirischen Untersuchung darauf aufmerksam machen, dass Lewins Ideen in Rezeption und Anwendung häufig auf einen organisatorischen „Wandelkurs[.]“ verkürzt werden. Braun, Tobias und Rainer Zeichhardt: „Zur Bedeutung von Kurt Lewin in Managementforschung, Managementlehre und Praxis des Change-Managements“, *Gestalt Theory* 33 (2011), S. 145–162, hier S. 145. Die Lewinsche Sozialpsychologie gilt in den verhaltenswissenschaftlich orientierten Managementlehrbüchern nach wie vor als Spezialwissen, dessen Kern stark vereinfacht dargestellt wird. Ebd., S. 151. Daher weist Burnes darauf hin, dass Lewin zu Unrecht wegen der aus dem Drei-Phasen-Modell resultierenden Vereinfachung von Veränderungsprozessen kritisiert wurde. Er rekonstruiert die Ursprünge und Bezüge von Lewins Arbeit dazu und zeigt, dass die Konzeption eines kohärenten Modells erst nach seinem Tod Gestalt annahm. Vgl. Burnes, Bernard: „The Origins of Lewin’s Three-Step Model of Change“, *The Journal of Applied Behavioral Science* 56/1 (2020), S. 32–59.

238 Vgl. Burnes/Cooke: „Review Article“, S. 1401.

239 Ursprünglich bezeichnete das Schlagwort der Humanisierung der Arbeit Konzepte gegen psychische Ermüdung in Industrie und Arbeit z. B. durch Rotation der Arbeitsaufgaben. Vgl. Krainz, Ulrich und Ewald E. Krainz: „Demokratische Organisationen – Organisierte Demokratie“, *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)* 50/3 (2019), S. 245–250,

gen der NTL in den 1950er Jahren ausliefen, kam es zum Streit darüber, welchem Ziel die Implementierung von T-Gruppen zukünftig zu dienen hatte: „creating a better world“,²⁴⁰ wie es Benne, Bradford und Lippitt postulierten, oder Organisationen mit einem „more business-orientated mindset“²⁴¹ zu verbessern, wie es die Organisationstheoretiker Richard Beckhard und Robert Blake forderten.²⁴² Dieser Richtungsstreit verschärfte sich, als in den 1970er Jahren westliche Unternehmen mit einer gestiegenen globalen Konkurrenzsituation und einem umfassenden technologischen Wandel konfrontiert wurden.²⁴³ Zugleich wuchs der Einfluss sozialkonstruktivistischer Theorien, die einige der Grundprämissen organisationalen Wandels in Frage stellten. Organisationen wurden zu „meaning making systems“,²⁴⁴ in denen das organisationale Geschehen als abhängig von einzelnen, subjektiven Zuschreibungsprozessen und weniger von objektiv bestimmbar Krätekonstellationen verstanden wurde. Das führte dazu, dass das Feld organisationaler Entwicklung immer stärker durch wirtschaftliche Akteure geprägt wurde, da viele Unternehmen nicht mehr länger mit der Idee eines kleinteiligen gruppenbasierten Arbeitens sympathisierten. Das hatte wiederum Einfluss auf die Weiterentwicklung der gruppengestützten Trainings. So wurden ab Mitte der 1970er Jahre Trainings populär, die sich auf das Erlernen berufsspezifischer Kompetenzen konzentrierten.²⁴⁵ Sie etablierten

hier S. 245. Auch Lewin hat sich aufbauend auf den Arbeiten seiner Kollegin, der finnischen Psychologin Anitra Karsten, mit der Erscheinung der psychischen Sättigung beschäftigt. Vgl. Lewin: „Die Bedeutung der ‚Psychischen Sättigung‘ für einige Probleme der Psychotechnik“. So drehen sich mehrere seiner frühen Schriften aus den Jahren von 1917 bis 1928 um Fragen einer angewandten Psychologie im Bereich von Arbeit, Wirtschaft und Industrie. Mehr dazu siehe Lück: „Anfänge der Wirtschaftspsychologie bei Kurt Lewin“. In einem Aufsatz aus dem Jahr 1944, also wenige Jahre nach den Führungsstilstudien, zählt Lewin auf, welchen Beitrag gruppendynamische Prozesse aus seiner Sicht leisten, um negative Belastungen in der Arbeitswelt zu minimieren: Konflikte lösen; die Beziehungen zwischen den an einem Arbeitsprozess Beteiligten verbessern; eine höhere Produktivität generieren. Vgl. Lewin: „The Solution of a Chronic Conflict in Industry“.

240 Burnes/Cooke: „Review Article“, S. 1399.

241 Ebd.

242 Vgl. ebd.

243 Vgl. ebd., S. 1404.

244 Marshak, Robert J.: „Organization Development as an Evolving Field of Practice“, in: Jones, Brenda B. und Michael Brazzel (Hrsg.): *The NTL Handbook of Organization Development and Change*, 2. Aufl., San Francisco, CA: Wiley 2014, S. 3–24, hier S. 16.

245 Vgl. Tändler: „Therapeutische Vergemeinschaftung. Demokratisierung, Emanzipation und Emotionalisierung in der ‚Gruppe‘, 1963–1976“, S. 164.

sich auch langfristig auf dem Beratungsmarkt für Organisationsentwicklung. Diese Bedarfsorientierung war eine pragmatische Entscheidung, enttäuschte aber jene, die auf tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen gehofft hatten, wie sie noch in der frühen gruppendynamischen Bewegung formuliert worden waren.²⁴⁶

Zur Jahrtausendwende, so die Organisationswissenschaftler Bernard Burnes und Bill Cooke, steckte das Feld organisationaler Entwicklung in der Krise: Noch immer standen ähnliche Themen wie das theoretische Grundgerüst, aber auch die Balance zwischen harten ökonomischen Interessen und sozialen Belangen, zur Debatte.²⁴⁷ Diese Unentschiedenheit spiegelte sich auch in den Diagnosen dieser Zeit wider. Das *Journal of Applied Behavioral Science*, Eigenpublikationsorgan der NTL, diagnostizierte 2004, dass nicht klar sei, was OE eigentlich auszeichne und dass eine erfolgreiche Theorie des Wandels fehle.²⁴⁸ Burnes wiederum, der sich selbst um eine Rehabilitation der gruppendynamischen Sozialpsychologie in der Tradition Lewins im Feld organisationaler Entwicklung bemühte, machte ein gesteigertes Interesse an der ursprünglichen Lewinschen Idee des sozialen Wandels bereits am Beginn der 1990er Jahre aus.²⁴⁹ Ulrich Krainz, der in seiner eigenen gruppendynamischen Praxis ebenfalls an die früheren politischen Wurzeln im Bereich des Trainings und der Beratung anknüpft,²⁵⁰ sieht in Modebegriffen wie ‚Purpose‘ und ‚Agilität‘ im Managementbereich ein „affirmativ-unkritische[s] Aufgreifen“²⁵¹ am Werke, das nur der ökonomischen

246 Vgl. Tändler: Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren, S. 164.

247 Vgl. Burnes/Cooke: „Review Article“, S. 1409.

248 Vgl. Bradford, David L. und W. Warner Burke: „Introduction. Is OD in Crisis?“, *The Journal of Applied Behavioral Science* 40/4 (2004), S. 369–373, hier S. 370.

249 Vgl. Burnes, Bernard: „Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal“, *Journal of Management Studies* 41/6 (2004), S. 977–1002, hier S. 998. Burnes bezieht sich für seine These auf weitere Autoren. Siehe Hendry, Chris: „Understanding and Creating Whole Organizational Change Through Learning Theory“, *Human Relations* 49/5 (1996), S. 621–641; Bargal, David und Haviva Bar: „A Lewinian Approach to Intergroup Workshops for Arab-Palestinian and Jewish Youth“, *Journal of Social Issues* 48/2 (1992), S. 139–154; Elrod, P. David und Donald D. Tippet: „The ‚Death Valley‘ of Change“, *Journal of Organizational Change Management* 15/3 (2002), S. 273–291.

250 Siehe Stähler, Frank, Monika Stütze-Hebel und Rosemarie Budziat (Hrsg.): Demokratie machen. Gruppendynamische Impulse, Heidelberg: Carl-Auer Verlag 2018; Krainz/Krainz: „Demokratische Organisationen – Organisierte Demokratie“.

251 Krainz, Ulrich: „Jenseits des Marktprinzips. Über den politischen Sinn gruppendynamischen Lernens“, *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)* 51/4 (2020), S. 489–498, hier S. 493.

mischen Profilierung diene. Die organisationsbezogene Trainings- und Beratungsbranche gehe laut Krainz davon aus, dass sich durch neue Arbeitsformen Organisationen automatisch demokratisieren lassen, ohne dass klar sei, warum gerade durch den Fokus auf Effizienz und Selbstorganisation eine humanere Gestaltung der sozialen Beziehungen möglich werde.²⁵² Insgesamt lässt sich wohl aber feststellen, dass Managementmethoden, die auf eine „aktive, ‚demokratische‘ Einbindung setzen“, „auf die Einrichtung artifiziieller Settings für partizipatorische Gruppendynamiken angewiesen“ bleiben.²⁵³

Erziehende erziehen

Nach dem Zweiten Weltkrieg fand der Gruppenbegriff im US-amerikanischen Konzept der Reeducation in der deutschen Bevölkerung sein wichtigstes pädagogisches Anwendungsfeld. Unter Reeducation verstand man die Schaffung einer demokratischen Kultur durch Erwachsenenbildung. Die Deutschen, die einer menschenverachtenden Ideologie gefolgt waren, sollten dem Wortsinn nach nicht nur durch Filme und dezentrale, von staatlicher Kontrolle unabhängige Medien im wahrsten Sinne des Wortes ‚zurückgezogen‘ werden. Sie sollten darüber hinaus durch kurz- und langfristige Bildungsarbeit erreicht werden: Beispielhaft für die Einrichtung von entsprechenden Bildungsstätten steht das Haus Schwalbach, das 1949 von der amerikanischen Militärregierung als gruppenpädagogische Werkstatt gegründet wurde. Einrichtungen wie diese führten anfänglich Führungstrainings für Multiplikator:innen durch.²⁵⁴ Neben diesen kurzfristigen Bestrebungen halfen auch deutsche und am Krieg beteiligte Pädagog:innen wie Friedrich Minssen bei institutionellen Bemühungen zur Demokratisierung des westdeutschen Schulsystems. Minssen war ab 1953 Referent im Hessischen Kultusministerium und setzte sein politisches Engagement in der neu gegründeten *Arbeitsstelle für politische Bildung* am IfS um, zu deren Leiter ihn Max Horkheimer berufen hatte.²⁵⁵ Minssen, der im Rahmen

252 Vgl. Krainz: „Jenseits des Marktprinzips. Über den politischen Sinn gruppenspezifischen Lernens“, S. 493.

253 Binder: „Künstliche Fälle. Inszenierungen in der Sozialpsychologie Kurt Lewins“, S. 91.

254 Vgl. Walz, Ursula: „Gruppenpädagogik“, in: Meyer, Ernst (Hrsg.): *Handbuch Gruppenpädagogik – Gruppendynamik*, Heidelberg: Quelle und Meyer 1977, S. 39–39, hier S. 38.

255 Mehr zum Verhältnis von Horkheimer und Lewin, aber auch zu Horkheimers Verhältnis zu gruppenspezifischen Ansätzen siehe Kapitel 3.1.3.

eines Aufenthalts in den USA selbst an einer T-Gruppe teilgenommen hatte, setzte sich für die Erprobung gruppensystemischer Konzepte in der Lehrerbildung ein. Dazu gehörte auch die Organisation von Bildungsreisen in die USA, auf denen westdeutsche Pädagog:innen Erfahrungen mit einem demokratischen Bildungssystem sammeln konnten. Diese sollten sie für ihre eigene Arbeit in einem System fruchtbar machen, in dem demokratische Prinzipien noch schwach ausgeprägt waren. Minssen konnte Horkheimer von den gruppensystemischen Ansätzen überzeugen, sodass letzterer 1963 im oberbayerischen Schliersee das erste gruppensystemische Seminar für Lehrer:innen initiierte.²⁵⁶ Da die Ergebnisse – aufgrund der starken Emotionalisierung der Teilnehmer:innen – weit hinter den Erwartungen zurückblieben, schien es zunächst so, als seien gruppensystemische Trainings kein erfolgversprechendes Konzept für den institutionalisierten Bildungsbereich.²⁵⁷ Der Boom der Gruppenarbeit im klinisch-therapeutischen Bereich und die politisch-kulturellen Umwälzungen Ende der 1960er Jahre führten jedoch dazu, dass Universitäten und Bildungseinrichtungen schließlich doch zu Anwendungsfeldern wurden. Das erste deutschsprachige Standardwerk gab 1967 der Psychoanalytiker und Sozialpsychologe Tobias Brocher unter dem Titel *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung* heraus. Es sollte pädagogisches Personal darauf vorbereiten, nicht länger „Informator, sondern Informationskritiker, Moderator, Kommunikator“²⁵⁸ zu sein. Der Pädagoge Jürgen Fritz formulierte dies 1975 für das gruppensystemische Training in der Schule wie folgt:

Die einzige Möglichkeit [den institutionellen Determinierungsmechanismus des Lehrers zu zerschlagen; C.A.] besteht darin, dort wo es möglich ist (z.B. auch in einer Schulkasse, einer schulischen Arbeitsgruppe) die hierarchisch-bürokratische Beziehungsform (in einem allmählichen Prozeß, der die Möglichkeiten und Fähigkeiten der Beteiligten ständig im Auge behält) durch neue Formen der Interaktion zu ersetzen.²⁵⁹

256 Vgl. Brocher, Tobias: Gruppenberatung und Gruppendynamik, Edition Rosenberger, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer Gabler 2015, S. 182.

257 Vgl. Tändler: Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren, S. 364 ff.

258 Tietgens, Hans: „Vorwort“, in: Brocher, Tobias (Hrsg.): *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*, Braunschweig: Westermann Taschenbuch 1967, S. 7–11, hier S. 11.

259 Fritz, Jürgen: Gruppendynamisches Training in der Schule. Zur Theorie und Praxis der Interaktionspädagogik und des Sozialen Lernens, Heidelberg: Quelle und Meyer 1975, S. 87 f.

Minssens gruppendynamisches Engagement führte schließlich doch noch zum Erfolg. Im gesellschaftlichen Klima der späten 1960er Jahre kam es auf staatlicher Ebene zu Fortbildungen in gruppendynamischen Verfahren. Im *Arbeitskreis für Hochschuldidaktik* schlossen sich viele junge Lehrende zusammen, um gruppendynamische Konzepte in der Hochschullehre zu erproben.²⁶⁰ Nach dem Erziehungs- und Bildungsbereich bildeten die christlichen Kirchen bis etwa Mitte der 1970er Jahre das zweitgrößte institutionelle Anwendungsfeld gruppendynamischer Fortbildungen in der BRD. Ausgehend von einer Reform der Seelsorgeausbildung und inspiriert vom US-amerikanischen klinisch-pastoralen Ausbildungsprogramm, wollten gerade jüngere Theolog:innen kirchliche Strukturen aufbrechen und neue Formen der Demokratisierung und Emanzipation erproben. Die Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Pastoralpsychologie* sorgte dafür, dass die gruppendynamische Seelsorge für die pastorale Ausbildung obligatorisch wurde.²⁶¹ Ein Mitglied formulierte die Notwendigkeit so: „Was nützt dem Theologen die beste theoretische Ausbildung, wenn er sich in einer Identitätskrise befindet, wenn er keinen Kontakt zur Gemeinde hat, wenn er unsicher ist, nicht zuhören kann, [...] und zu einer echten Zusammenarbeit unfähig ist.“²⁶² Durch die gruppendynamischen Treffen sollten die Theolog:innen einen Zugang zu ihren Gefühlen finden und neue kommunikative Verhaltensweisen einüben.

260 Vgl. Tändler: Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren, S. 382.

261 Vgl. Weber, Michael M.: „Klinische Seelsorge“, *Una Voce-Korrespondenz* 23/4 (1993), S. 235–257, hier S. 236.

262 Frielingsdorf, Karl: „Gruppendynamische Arbeit mit Theologiestudenten“, in: von Dahm, K.-W. und H. Stenger (Hrsg.): *Gruppendynamik in der kirchlichen Praxis. Erfahrungsberichte*, München: Chr. Kaiser Verlag 1974, S. 51, zitiert nach Weber, Michael M.: „Klinische Seelsorge“, *Una Voce-Korrespondenz* 23/4 (1993), S. 235–257, hier S. 237.

2.3.3 Idealisierung der Gruppe

Change the Person, Change the Group, Change Society.²⁶³

This development indeed may prove to be as revolutionary as the atom bomb.²⁶⁴

Lewin erkannte 1947 in der Gruppendynamik eine revolutionäre Kraft, die tradierte oder bislang unhinterfragte Autoritätsverhältnisse aufbrechen sollte.²⁶⁵ Hatte also das sozialreformerische Anliegen zu Lewins Lebzeiten als hoffnungsvolles Projekt der Plan- und Steuerbarkeit menschlichen Zusammenlebens einen Höhenflug erlebt, so hätte der gruppendedynamische Boom in den USA und in Westdeutschland Ende der 1960er Jahre für Lewin möglicherweise wie ein Griff nach den Sternen wirken können. Die damit einhergehende Heroisierung gruppendedynamischer Arbeit beruhte auf einer Problematisierung der Gesellschaft, in der die Gruppe als Bindeglied zwischen dem Individuum und dem weiteren sozialen Gefüge verstanden wurde. Eine demokratische Bearbeitung und Steuerung von Gruppen schien notwendig, um auf gesellschaftliche Krisen und Konflikte zu reagieren. Darüber hinaus schien die Gruppe ein geeignetes Instrument zu sein, um dem Defizit an demokratischer Erfahrung und der Zusammenarbeit in Gruppen in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft zu begegnen.²⁶⁶

Die Rekapitulation der Debatten um die Anwendung und Verbreitung gruppendedynamischer Arbeit hat gezeigt, dass sich zahlreiche und zum Teil sehr unterschiedliche Begründungen und Zielsetzungen ausmachen lassen, die mit dem Wandel der Autoritätsverhältnisse durch gruppendedynamische Verfahren seit den späten 1940er Jahren verbunden waren. Zwar gab es eine Übereinkunft darüber, dass Gruppen instrumentell und strategisch genutzt

263 Lewin, Kurt, Notizen für einen Beitrag zur National Convention des American Jewish Congress am 30.5.1946, The Bentley Historical Library, ISR RCGD Director's Files, Box 25, Talks, zitiert nach Binder: „Künstliche Fälle. Inszenierungen in der Sozialpsychologie Kurt Lewins“, S. 90.

264 Lewin: „Frontiers in Group Dynamics. I. Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change“, S. 5.

265 Lewins gruppendedynamischem Verständnis liegen mehrere Bedeutungen zugrunde, die heute, so der Psychologe Klaus Anton u. a., den Begriff der Gruppendynamik prägen: ein Phänomen, das jeder Gruppe, gleich welcher Art, innewohnt; ein Wissensgebiet, das nicht nur empirisches Wissen, sondern auch verschiedene Theorien umfasst; und eine Methode, die praktiziert wird, um Prozesse in Gruppen zu initiieren und zu steuern. Vgl. Antons, Klaus, Heidi Ehrensperger und Rita Milesi: Praxis der Gruppendynamik, 10. Aufl., Göttingen: Hogrefe 2019, S. 17.

266 Vgl. Freudenreich: Gruppendynamik und Schule, S. 9.

werden sollten, um Kommunikation und Diskussion sowie das Lernen mit- und übereinander zu fördern. Allerdings waren damit unterschiedliche Zielsetzungen verbunden: Konfliktlösung und Effizienzsteigerung von Arbeitsabläufen in Organisationen, Demokratisierung des Schulsystems, Selbsterfahrung und Bearbeitung emotionaler Probleme oder Kompetenztraining zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit. Die Zielkonflikte liefen häufig auf die Dichotomie von Fremd- und Selbstbestimmung hinaus, somit stellte sich immer wieder die Frage nach dem legitimen Einsatz von gruppendynamischen Verfahren und wer darüber letztlich zu entscheiden hat. Auch lassen sich unterschiedliche Rollen und Intensitäten in der Strukturierung von Gruppen durch eine Autoritätsfigur feststellen, die von einer herausgehobenen Position bis zu deren völliger Auflösung in der Gruppe reichen. Gleichzeitig werden die Topoi der mitunter relativen Herrschaftsfreiheit, der Auflösung oder Zerschlagung von Machtstrukturen und des Antiautoritarismus aufgerufen. Dies ist insofern auffällig, als es in den Führungsstilstudien um die Nutzbarmachung und Demokratisierung von Autoritätsverhältnissen zur Verhaltensänderung ging und nicht um deren Abschaffung oder Auflösung. Zudem wurde die Bedeutung von Führung als wichtiger Faktor für das Gelingen von Lernprozessen in Gruppen betont. Auch die Weiterentwicklung der T-Gruppen zeigte, dass sich aus den unstrukturierten Räumen der Gruppensitzungen schnell stark strukturierte Settings entwickelten. Strukturierende Elemente waren die Intensivierung der Kommunikation, darauf aufbauende Gruppendiskussionen und -entscheidungen, die Etablierung von Feedback zur Korrektur durch und Angleichung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, aber auch andere gruppenpsychologische Techniken wie die der radikalen Offenheit oder andere nonverbale Körperpraktiken, die, wie bereits beschrieben, auch zu „Intimitätswang und Bekenntnisdruck“²⁶⁷ führen konnten.

Aufgrund der Transformation und Neustrukturierung von Autorität, wie sie in gruppendynamischen Settings zum Ausdruck kommt, haben viele Kritiker:innen gerade im gruppentherapeutischen Bereich – der wohl die stärkste Auflösung einer Autoritätsfigur propagiert – auf die Gefahr einer neuen autoritären Konstellation hingewiesen. Sie ist gekennzeichnet durch eine starke Emotionalisierung der Teilnehmer:innen, durch das Aufkommen negativer Gefühle oder durch Drucksituationen, die bis zur Psychose

267 Bröckling: „Feedback. Anatomie einer kommunikativen Schlüsseltechnologie“, S. 215.

oder zum Suizid führen können.²⁶⁸ Lothar Binger beschreibt die paradoxe Situation, dass gerade die Studentenbewegung, die zum Kampf gegen die Autoritäten angetreten war, nun ihre eigenen autoritären Strukturen aufbaute.²⁶⁹

Damit autoritäres Verhalten in Gruppen nicht unbewusst weiter artikuliert wurde, sollte durch ständige Feedbackprozesse die Abweichung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung herausgearbeitet werden.²⁷⁰ Autorität galt damit nicht als überwunden, aber sie wurde zu etwas, das als Arbeit an sich selbst und an den eigenen Beziehungen ständig reflektiert werden musste. Die so gleichsam institutionalisierte gegenseitige Kontrolle konnte eine endlose Selbstoptimierung in Bewegung setzen.²⁷¹ Diese Beobachtung deckt sich mit der Tändlers, der sich mit den psychopolitischen Konstellationen der 1970er Jahre in Westdeutschland auseinandersetzt. Er beschreibt, wie sich der liberal-demokratische Ansatz der Gruppendynamik mit dem antiautoritären Ansatz der Studentenbewegung vermischte und fortan von zwei Seiten kritisiert wurde: Den einen war diese Vermischung zu ideologisch, den anderen ging die Politisierung nicht weit genug.²⁷² Die Vorstellung und die Verbreitung der Gruppe als „subjektpo-

268 Vgl. Yalom, Irvin D. und Morten A. Lieberman: „Eine Studie über negative Auswirkungen bei Encounter-Gruppen“, in: Sager, Clifford J. und Helen Singer Kaplan (Hrsg.): *Handbuch der Ehe- Familien- und Gruppen-Therapie*, Bd. 1, München: Kindler Verlag 1973, S. 273–308; Borneman, Ernest: „Gruppendynamik und Encounterbewegung. Anmerkungen zum Konformismus in der Psychotherapie“, in: Bachmann, Claus Henning (Hrsg.): *Kritik der Gruppendynamik. Grenzen und Möglichkeiten Sozialen Lernens*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1981, S. 84–117.

269 Vgl. Binger, Lothar: „Kritisches Plädoyer für die Gruppe“, *Kursbuch* 37 (1974), S. 1–25, hier S. 1. In der vorliegenden Arbeit wird der feststehende Begriff ‚Studentenbewegung‘ verwendet, der die westdeutsche, linksgerichtete politische Bewegung Ende der 1960er Jahre (auch ‚68er-Bewegung‘) bezeichnet. Zur oft vergessenen Rolle der Frauen darin siehe Maurer, Susanne: „Gespaltenes Gedächtnis? – ‚1968 und die Frauen‘ in Deutschland“, *L'homme* 20/2 (2009), S. 118–128; von Hodenberg, Christina: *Das andere Achtundsechzig. Gesellschaftsgeschichte einer Revolte*, München: C.H. Beck 2018.

270 Vgl. de Clerck, R. u. a.: „Arbeitsgruppen im aktiven Streik. Emanzipation unter politischem und wissenschaftlichem Leistungsdruck“, *Diskus* (1969), S. 4 f., zitiert nach Tändler: „Therapeutische Vergemeinschaftung. Demokratisierung, Emanzipation und Emotionalisierung in der ‚Gruppe‘, 1963–1976“, S. 158.

271 Vgl. Bröckling: „Feedback. Anatomie einer kommunikativen Schlüsseltechnologie“, S. 218 f.

272 Vgl. Tändler: *Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren*, S. 400.

litischer Experimentierraum“²⁷³ so argumentiert Tändler, stellt ein charakteristisches Phänomen der bundesdeutschen politischen Kultur bis in die zweite Hälfte der 1970er Jahre dar. Besaß die Gruppendynamik der frühen T-Gruppen durchaus noch einen instrumentellen Zugang, indem sie Konflikte entschärfen und Aggressionen vermindern, Arbeitsprozesse neu organisieren und das Zusammenleben durch eine vernunftgeleitete Selbstreflexion verbessern sollte, änderte sich dies im Laufe der Zeit. Insbesondere durch den Einfluss der humanistischen Psychologie wurde die Emotionalisierung innerhalb der Gruppe zu einem „Selbst-Zweck eines neuartigen emotionalen Regimes“.²⁷⁴ In linken politischen Diskursen der 1970er Jahre wurde vor diesen – als entpolitisiert gedeuteten – Effekten der Gruppendynamik gewarnt. So schrieb Klaus Horn, dass gruppenspezifische Konzepte nicht zu einer „auf Konformität abzielenden, manipulativen Seid-nett-zueinander Methode verkommen“²⁷⁵ dürften. Er regte an, methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Sachdiskussion und Gruppendynamik anzustellen, um dem Irrglauben entgegenzuwirken, eine „Bereinigung der unmittelbaren Kommunikation“²⁷⁶ allein sei bereits politische, auf Emanzipation zielende Bildung. Zudem warnte er vor einer Erwachsenenbildung, die nicht in der Lage sei, über die Themen und Probleme der konkreten Gesprächssituation in der Gruppe hinauszugehen. Trotz dieser Skepsis von einigen marxistischen Linken gegenüber der gruppenspezifischen Praxis hielten viele gruppenspezifische Bewegte an der Arbeit in Gruppen fest, zu der es, trotz aller Schwierigkeiten keine Alternative zu geben schien, da die Gruppe bereits die Alternative zu einer autoritären Führung darstellte.²⁷⁷ Dies gilt vor allem dann, wenn die Gruppe als Ort der Lernerfahrung und der damit verbundene Umbau von Autoritätsverhältnissen als integraler Bestandteil von gesellschaftlicher Demokratisierung begriffen wird.

273 Tändler: „Therapeutische Vergemeinschaftung. Demokratisierung, Emanzipation und Emotionalisierung in der ‚Gruppe‘, 1963–1976“, S. 143.

274 Tändler: „Therapeutische Vergemeinschaftung. Demokratisierung, Emanzipation und Emotionalisierung in der ‚Gruppe‘, 1963–1976“, S. 166.

275 Horn, Klaus: „Politische und methodologische Aspekte gruppenspezifischer Verfahren“, *Das Argument* 50/11 (1969), S. 261–283, hier S. 268.

276 Ebd.

277 Vgl. Binger: „Kritisches Plädoyer für die Gruppe“, S. 1.