

Original Contributions - Originalbeiträge

Marianne Soff

Demokratieförderung in der Schule im Anschluss an Max Wertheimer und Kurt Lewin*

Einleitung

Angesichts einer Verschärfung gesellschaftlicher Spannungen und der deutlichen Zunahme von populistischen und autokratischen Tendenzen in vielen Demokratien Europas und in den USA gibt es seit einigen Jahren das Bemühen um Rückbesinnung auf demokratische Werte und eine Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Die Zielgruppen und die vorgeschlagenen Wege zur entsprechenden Einwirkung auf (vor allem) junge Menschen sind allerdings verschieden. So schlagen aktuell Hegebart et al. (2023) die (Wieder-) Einführung eines sozialen Pflichtjahres oder eines psychologisch moderierten und für alle attraktiven gesellschaftlichen Dienstes für junge Erwachsene vor. Und in den Kultusministerien wächst die Einsicht, dass Erziehung und Bildung zur Demokratie bereits in der Schule begonnen werden sollte – und man versucht, dies durch ausgearbeitete Verordnungen und Leitfäden auch bürokratisch zu rahmen (vgl. z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019; Soff, 2023).

Tatsächlich erscheint es naheliegend, die gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen, besonders die Schulen, als Lernorte für Demokratie anzusehen und zu nutzen. Da in den meisten Gesellschaften alle Kinder und Jugendlichen Schulen besuchen und dort bereits mit Gruppen Gleichaltriger zusammentreffen, ist dies eine fast unwiederbringliche Chance. Doch ein solches Vorhaben sollte nicht naiv geschehen, sonst könnte es das Gegenteil des Intendierten bewirken. Es muss berücksichtigt werden, dass es gerade in der Institution Schule noch immer ernst zu nehmende Hindernisse für die Umsetzung von „Schülerpartizipation“ und „Demokratiebildung“ gibt, die teils strukturell angelegt sind (Roth, 2022).

Die Idee der Demokratieförderung in der Schule ist auch keineswegs neu und nicht erst vor dem Hintergrund der jetzigen krisenhaften Weltlage aktuell. Schon Kurt Lewin hat dazu – im Anschluss an seine bekannten Untersuchungen mit Lippitt und White in den Jahren 1937/38 – zusammen mit seiner Frau Gertrud

* Anmerkung: Die erste Fassung dieses Textes wurde am 9.7.2022 während der 22. Tagung der GTA an der Universität Triest im Workshop „Zur Aktualität der Feldtheorie Kurt Lewins“ unter dem Titel „Demokratieförderung in der Schule“ vorgestellt und diskutiert.

Weiss-Lewin sehr klare Grundsätze formuliert (Lewin & Lewin, 1941). Aus einigen weiteren Arbeiten Lewins aus den frühen 1940er Jahren, in denen es um die Möglichkeit der Wieder-Einführung der Demokratie in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg geht, lassen sich ebenfalls wichtige Hinweise für das Praxisfeld Schule gewinnen. Und die noch vor Beginn des Krieges in den USA erschienenen Überlegungen Max Wertheimers zum Konzept der Demokratie (Wertheimer, 1937/1991) lesen sich wie ein gestalttheoretisches Fundament für die Rahmung des Vorhabens der Förderung demokratischer Strukturen im Allgemeinen und sollen deshalb auszugsweise weiteren Erörterungen vorangestellt werden. Daran anschließend soll zusammenfassend an die Experimente zu Führungsstil und Gruppenatmosphäre (Lewin, Lippitt & White, 1939) erinnert werden, die – abgesehen von seinen persönlichen biographischen Erfahrungen mit dem Scheitern der Demokratie und der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten in Deutschland – Lewins Überlegungen zugrunde liegen (vgl. Soff, 2018; 2023).

Zur Einleitung des Praxisteils erfolgt eine Bestandsaufnahme der potentiellen Hindernisse für die Demokratie in der Institution Schule. Aber aus Wertheimers Überlegungen und aus Lewins Ansatz, Demokratie als Atmosphäre in Gruppen durch angemessene und verantwortungsvolle Führung zu gestalten, werden dennoch Ideen für die demokratiefördernde Arbeit in der Schule abgeleitet.

1. Grundsätzliches zur Demokratie: Max Wertheimer (1937)

In seiner Schrift „On the Concept of Democracy“ unternimmt es Max Wertheimer, die strukturellen Grundlagen der Demokratie als Regierungsform und ihre Bedeutung für menschliches Zusammenleben herauszuarbeiten, und zwar im Vergleich zu anderen Regierungsformen, insbesondere zur Monarchie. Es geht ihm darum, das Wesen der Demokratie zu erkunden, das, was sie gegenüber anderen Formen staatlicher Organisation auszeichnet, also zu ihrem Kern, zu ihrem strukturellen Mittelpunkt vorzudringen.

Die Arbeit erschien erstmals 1937 und ist ein klares Beispiel für die von ihm eingeführte gestalttheoretisch fundierte Vorgehensweise, Einzelsachverhalte (wie „Mehrheitsentscheidungen“ oder „das Prinzip der Pressefreiheit“) nicht isoliert voneinander zu betrachten oder aufzuzählen, sondern sie in ihrer Bedeutung für das Ganze zu würdigen. Wertheimer zeigt zugleich, wie es bei Vernachlässigung dieser ganzheitlichen Betrachtungsweise zu Missverständnissen, Verzerrungen und Gefahren für die Demokratie kommen kann, wie die einseitige Berücksichtigung partikularer Interessen und die Überbetonung individueller Autonomie das gesamte System gefährden kann. Insofern ist der seit 1991 auch in deutscher Sprache vorliegende Text von grundsätzlicher und hochaktueller Bedeutung.

Wertheimer kommt im Verlauf seiner Erörterung zu der Feststellung, dass es im Kern der Demokratie um die bessere Gewährleistung von gerechten, vernunftbasierten und am Gemeinwohl orientierten Entscheidungen auf der Basis des freien Zugangs zu vollständiger und richtiger Information für alle geht, nicht allein um das „Mehrheitsrecht“ oder um das „Prinzip der Pressefreiheit“:

„Für sich genommen ist das Mehrheitsrecht keinesfalls ein demokratisches Ziel, sondern lediglich ein technisches Mittel, lediglich, technisch betrachtet, eine Lösung, die beste verfügbare, aber weit entfernt davon, eine vollkommene Lösung zu sein. Vom Standpunkt der Logik ist es nicht der *Inhalt* des Mehrheitsprinzips, der wirklich demokratisch ist, sondern allein seine *Funktion* als das technische Mittel auf dem Weg zum Ziel, daß mehr gerechte Entscheidungen gefällt werden“ (Wertheimer, 1937/1991, S. 70f).

„Es gibt Auffassungen, die davon ausgehen, daß das Prinzip der Pressefreiheit schlicht nichts anderes als ein Spezialfall der Freiheit geschäftlichen Unternehmungsgeistes ist, das Recht eines Individuums, Profit zu machen.“ (ebd., S. 73).

So könne etwa, wenn zugleich das liberalistische Verständnis von „Freiheit“ als „Nichteinmischung“ gelte, eine „mächtige Zeitungskette“ aufgebaut werden,

„die aufgrund ihrer Geschäftsmethoden die Möglichkeit für nahezu jegliche andere Information ausschließt, und die so zu einem Werkzeug tyrannischer ‚Persönlichkeitsentfaltung‘, einseitiger Information und einseitiger Einflußnahme wird; und das mag, wie’s der Zufall will, gerade dann so eintreten, wenn es zusammentrifft mit jemandes eigennützigen Interessen oder denen seiner Gruppe“ (ebd. S. 73f) – eine historisch dem Liberalismus zugeordnete „typisch optimistische Erwartung an den Laissez-faire-Stil“ (ebd., S. 74f).

Im Verlauf seiner strukturellen Betrachtung betont Wertheimer, dass die Demokratie als Staats- und Regierungsform auch die Grundlage für gelingende Mitmenschlichkeit sein kann:

„Beeindruckend ist es zu sehen, wie die verschiedenen speziellen Sachverhalte, (...) ihre Bedeutung in (...) ihrer Funktion als Teile der Darstellung erhalten, zusammen mit den ethischen und erzieherischen Zielen der Demokratie, der Wahrheitsliebe, der Aufrichtigkeit, des Fairplay, der Vertrauenswürdigkeit usw. In dieser Weise betrachtet, scheint das wirkliche Wesen der Demokratie keine Regierungsform, keine Summe von Institutionen usw. zu sein, sondern eine gewisse Grundeinstellung zum Leben, ein Verhalten von besonderer Art, nicht nur gegenüber Staatsangelegenheiten, sondern in den Beziehungen zwischen Menschen allgemein.“ (ebd., S. 81).

Und schließlich stellt Wertheimer in einem letzten Untersuchungsschritt fest, dass die Demokratie selbst als „Teil-System“ im sozialen Feld gesellschaftlicher

Entwicklungen betrachtet werden muss: Bei einschneidenden Wandlungen, z. B. im „ökonomischen Teil-System“ (z. B. der Entwicklung großkapitalistischer Formen) gerät sie unter erhebliche Spannung und muss reformiert werden, um im Kern weiter zu funktionieren:

„Wir müssen verschiedenen Einzelpunkte weiterentwickeln, damit das System wieder im Einklang mit den Forderungen der zentralen Bedeutung von Demokratie funktionieren kann; ‚für wahre Demokratie braucht es mehr als die alte politische und individuelle Freiheit‘, bei der es sich im Augenblick nur um Scheinfreiheit handelt. Aus einer neuen Bedeutung der Einzelsachverhalte innerhalb von Demokratie erwächst die Idee von Gesellschaftsbewußtsein“ (Wertheimer, 1937/1991, S. 87).

2. Demokratie im Experiment – Lewin, Lippitt & White (1937-1939)

Während Wertheimers grundsätzlicher Zugang zur Thematik der Demokratie als Staatsform und „Grundeinstellung zum Leben“ der einer logischen Analyse unter Zuhilfenahme der gestalttheoretischen Vorgehensweise war, lenkt Lewins praxisbezogener Ansatz auf der Basis der zusammen mit Ronald Lippitt und Ralph K. White durchgeführten experimentellen Gruppen-Untersuchungen die Aufmerksamkeit auf konkrete Aspekte, die in der Schulkultur umgesetzt werden können.

Die beiden Untersuchungsreihen, die in den Jahren 1937/38 an der Child Welfare Research Station der Iowa State University durchgeführt wurden, gelten als klassische sozialpsychologische Experimente, die immer wieder zitiert werden (vgl. u.a. Lück, 2009b, S. 102f; Bogner, 2017, S. 283; Soff, 2018, S. 157). Dennoch kann ihre Bekanntheit vor allem außerhalb der Psychologie nicht (mehr) vorausgesetzt werden. Daher sollen der experimentelle Ansatz und die wichtigsten Ergebnisse auch hier nochmals zusammengefasst werden:

2.1 Das Setting

Untersucht wurden die Auswirkungen von drei verschiedenen Leitungsstilen (autokratische vs. demokratische vs. Laissez-Faire-Führung) in kleinen Gruppen von jeweils fünfzehn- und elfjährigen Jungen, die freiwillig teilnahmen. Sie wurden bei ihren wiederholten Gruppentreffen von erwachsenen Leitern bei der Ausführung von Bastelarbeiten (Maskenherstellung für ein Fest) in den unterschiedlichen Stilen geführt. In der ersten Untersuchungsserie wurden zwei Gruppen verglichen, von denen eine insgesamt 12 halbstündige Treffen lang „autokratisch“, die andere Gruppe die ganze Zeit „demokratisch“ geführt wurde, übrigens beide vom gleichen Leiter; in der anschließenden, systematischer angelegten, Studie wurden nochmals vier Gruppen insgesamt 18 Sitzungen lang beobachtet, wobei jeweils nach 6 Treffen ein Führungswechsel und ein Wechsel des Führungsstils erfolgte,

die Gruppen also nacheinander drei verschiedene Leiter mit unterschiedlichem Stil („demokratisch“, „autokratisch“, „Laissez-faire“) erlebten.

Die **Führungsstile** lassen sich wie folgt charakterisieren:

- *Autokratische Führung*: alleinige Entscheidung über Richtung und Ziel der Arbeiten, kleinschrittige Anweisungen ohne Bekanntgabe des Ziels; Strukturierung der Aufgabe jedes Gruppenmitglieds und der temporären Zusammenarbeit zwischen mehreren; unbegründete Kritik und Lob für einzelne Arbeitsschritte; Distanz zum Gruppengeschehen; eher unpersönlicher, jedoch nicht feindseliger Umgangston.
- *Demokratische Führung*: Richtung und Ziel der Arbeiten sind Angelegenheit von Gruppenentscheidungen, angeregt und angeleitet durch den Leiter; Aktivitätsperspektive wurde beim ersten Treffen durch Erklärung der allgemeinen Perspektive vermittelt und diskutiert; technischer Rat in Form von Vorschlägen mit Auswahlmöglichkeit auf Anfrage der Gruppenteilnehmer; freie Entscheidung der Teilnehmer über Zusammenarbeit und Arbeitssaufteilung; begründete Kritik und Lob durch den Leiter für Arbeitsergebnisse der Gruppe; freundlicher, wenig distanzierter Umgangston des Leiters mit der Gruppe.
- *Laissez-faire*: entstanden aus einem sich-Heraushalten des Gruppenleiters aus dem Gruppengeschehen, nachdem das Material gezeigt und Rat angeboten worden war; kein Einfluss auf individuelles Tun oder Gruppen-Entscheidungen; keine Aktivitätsperspektive; keine Bewertungen von Arbeitsergebnissen; freundlicher, nicht zu kühler Umgangston mit der Gruppe.

Zu den sozialen Interaktionen der Gruppenmitglieder untereinander und mit dem jeweiligen Leiter wurden bei allen Treffen von mehreren geschulten Beobachtern minutiöse Aufzeichnungen gemacht, ebenso zu allen sprachlichen Äußerungen und zu den entstehenden Untergruppen während der Aktivitäten. Filmaufnahmen sowie zusätzliche Interviews mit den Teilnehmern nach Beendigung jeweils einer Führungsphase ergänzten die Auswertungsmaterialien. „Besondere Situationen“ während der Gruppentreffen wurden herbeigeführt, indem der erwachsene Leiter mitunter den Raum verließ und indem ein „Hausmeister“ hereinkam und die Gruppe störte (vgl. Lewin 1938; Lewin 1939; Lewin 1942; Lewin 1944; Lewin & Lippitt 1938; Lewin, Lippitt & White 1939; Lippitt & White 1947; Soff 2018; Soff 2023).

Es ging Lewin und seinen Mitarbeitern *nicht* um die Auswirkungen der Führungsstile auf die *einzelnen* Gruppenmitglieder, sondern um die *Gruppendynamik*, das *Gruppenleben als Ganzes*, um Struktur, Entwicklung und Ergebnisse der gemeinsamen Aktivitäten, Veränderung der Interessen und vor allem um die *Gruppenatmosphäre* und das *soziale Klima* unter den Bedingungen der jeweiligen

Leitungsform. Festgehalten wurde, wie konstruktiv oder feindselig die Äußerungen und Interaktionen der Kinder sich entwickelten.

2.2 Die wichtigsten Ergebnisse für die Schule:

Es zeigte sich eine klare Überlegenheit des *demokratischen Führungsstils* gegenüber den beiden Alternativen.

In den *demokratisch geführten Gruppen* wurden die meisten konstruktiven Vorschläge für die gemeinsamen Arbeiten eingebracht und umgesetzt; die Gesamtatmosphäre erwies sich als lebhaft und produktiv, als offen, wenig feindselig, sowohl untereinander als auch gegenüber dem Leiter. Es entstand ein „Wir-Gefühl“, eine gemeinsame Verantwortung (auch bemerkbar als gemeinsame Verteidigung gegenüber dem „störenden Hausmeister“). Vor allem ging die produktive Arbeit auch dann weiter, wenn der Leiter vorübergehend den Raum verließ.

In den *autokratisch geführten Gruppen* und *Gruppenphasen* zeigte sich schnell eine grundsätzlich erhöhte atmosphärische Grundspannung, die sich entweder in Streitigkeiten untereinander oder aber in einer apathischen, lustlosen Stimmung mit Unterwürfigkeit gegenüber dem Leiter niederschlug; bei Fragen wurde nur der Leiter kontaktiert. Die Arbeitsergebnisse waren gut, solange der Leiter anwesend war. Wenn der Leiter den Raum verließ, wurde die Arbeit eingestellt, es kam stattdessen zu aggressiven sozialen Situationen – zweimal „verbündete“ sich die Gruppe spontan aggressiv gegen eines ihrer Mitglieder, ein Verhalten, das man mittlerweile wohl als „Mobbing“ bezeichnen würde. Bei „Störung“ durch den „Hausmeister“ tendierte die Gruppe zur Zerstörung ihrer eigenen Arbeitsprodukte.

In den beiden *Laissez-faire-Gruppenphasen*, die in der zweiten Serie der Experimente Teil des Settings waren, kam es ebenfalls zu einem Anstieg aggressiver Verhaltensweisen und Äußerungen, zu hoher Gesamtspannung in der Gruppenatmosphäre, die in diesem Fall als Ausdruck der Suche nach Struktur interpretiert wurden. Es gab keine konstruktiven Arbeitsergebnisse, nur gelegentliche Äußerungen zu individuellen Projekten und zur Gruppenplanung, die jedoch nicht umgesetzt werden konnten.

3. Lewins Werke zur Demokratie – eine Auslese für die Schule

Lewin hat in seinen späteren Arbeiten auf die experimentellen Studien zu den Auswirkungen der verschiedenen Führungsstile auf Gruppenklima und Arbeitsergebnisse selbst vielfach Bezug genommen. Dies geschah zum einen in Arbeiten, die innerhalb der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Fachwelt die Fruchtbarkeit des feldtheoretischen Ansatzes für das Verständnis von Verhalten, Erleben, Entwicklung und sozialer Dynamik demonstrieren sollten

(z. B. Lewin 1946; Lewin, 1947); dies geschah aber zum anderen auch in seinen vielen anwendungsorientierten Schriften, von denen einige in deutscher Sprache erstmals 1953, posthum herausgegeben von Gertrud Weiss Lewin, erschienen, und von denen einige weitere 2009, in der von Helmut E. Lück zusammengestellten Sammlung (Lück, 2009a) zugänglich wurden.

Lewin ging es in diesen Arbeiten nicht mehr um die Darstellung der Studienergebnisse, sondern sie wurden herangezogen zur Untermauerung seiner Argumentation in Bezug auf aktuelle soziale, gesellschaftliche und politische Fragen. Die feldtheoretisch stimmig interpretierten Erkenntnisse aus den Experimenten haben ihm in der Folgezeit auch die Autorität verliehen, sich in der zeitgenössischen Demokratie-Diskussion in verschiedenen pädagogischen und politischen Medien der USA zu äußern und zu positionieren (vgl. Zitat des Vorworts der Zeitschrift *Public Opinion Quarterly*, in Lück, 2009a, S. 17).

Vor allem auf die praxisbezogenen Abhandlungen Lewins kann man sich stützen, wenn man versucht, fundierte Hinweise für das Vorhaben zu gewinnen, Schulen demokratischer zu gestalten, um Kindern und Heranwachsenden dort Lernorte für Demokratie anzubieten, wo sie sich täglich aufhalten. Ich möchte dies hier ergänzen um einige von Wertheimers grundsätzlichen Gedanken zur Demokratie, die ja um die gleiche Zeit publiziert wurden, als Lewin mit seinen Kollegen Demokratie im Experiment erprobte.

3.1 Demokratieförderung in der Schule? – Argumente und Hindernisse

Demokratie als Staats- und Gesellschaftsform erfordert nicht nur demokratische politische Strukturen, „sondern auch eine entsprechende Sozialisation und eine Demokratisierung möglichst vieler Lebensbereiche der Menschen“, stellte der Gruppendynamiker Hermann Steinkamp 2018 im Interview mit Monika Stütze-Hebel fest (Steinkamp & Stütze-Hebel, 2018, S. 34). Zugleich drückte er, der Jahrzehnte vorher zu „Gruppendynamik und Demokratisierung“ geforscht hatte, sehr deutlich seine Sorge um den Bestand der Demokratie als gesellschaftliche Lebens- und Organisationsform aus.

Tatsächlich ist Demokratie ja anspruchsvoll, voraussetzungsreich und störrisch, sie ist auch die „Staatsform der Unzufriedenheit“ (Seibt 2023), in der gesellschaftliche Spannungen offen zutage treten können (ein Vorteil gegenüber Autokratien), aber eben auch das demokratische System zum „Kippen“ bringen können, wie dies etwa in Deutschland in der „Weimarer Republik“ geschah – Erfahrungshintergrund sowohl Max Wertheimers, als auch Kurt Lewins.

Lewin war davon überzeugt, dass Demokratie „in jeder Generation neu erlernt werden“ müsse und eine „weit schwieriger zu erreichende und aufrecht zu erhaltende Form der sozialen Struktur als die Autokratie“ sei (Allport, 1953, S. 14).

„Autokratie wird dem Individuum auferlegt, Demokratie hat es zu lernen“ (Lewin, 1939/1953, S. 125). Gerade wenn man diese Überzeugung teilt, liegt es nahe, die gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen, vor allem die Schulen, als Lernorte für Demokratie zu nutzen.

Allerdings sind Schulen und Schulklassen keine „Clubs mit freiwilliger Teilnahme“, die Kinder und Heranwachsende jederzeit verlassen könnten, wenn die Bedingungen nicht mehr angenehm sind (so wie die Opfer der „Sündenbock-Jagd“ in Lewins Experimenten nicht mehr zur weiteren Teilnahme bereit waren), sondern es herrscht Schulpflicht. Schule ist zudem als Institution Teil und Abbild von Gesellschaft mit allen Widersprüchlichkeiten, Ungerechtigkeiten, Konflikten und Zumutungen (vgl. Bundespräsident Steinmeier, z. n. Feil, 2019, S. 5), sie kann nicht losgelöst von den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Spannungen betrachtet werden – und sie hat, zumindest in Deutschland, kein klares demokratisches Fundament:

„(...) Das Verhältnis von Schule und Demokratie ist sperrig und spannungsreich. Die Geschichte der allgemeinen Schulpflicht, der allgemeinbildenden Schule und des staatlichen Bildungswesens lassen sich sehr unterschiedlich lesen. Einerseits werden in diesem Prozess traditionale Herrschaftsformen wie die des Hausvaters infrage gestellt und erste Grundlagen für eine staatsbürgerliche Gleichheit geschaffen (vgl. Tenorth 2014). Andererseits ging es bis weit ins 20. Jahrhundert um die erzieherische Durchsetzung einer Disziplinargesellschaft, um die „Fabrikation zuverlässiger Menschen“, wie sie vor allem in der industriellen Produktion und im Militär gebraucht wurden (Treiber/Steinert 1980). Die staatliche Anstaltsschule schien am besten geeignet, beiden Zielen gerecht zu werden (wesentliche Strukturen sind auch in autoritären und totalitären Regimen gefragt, sonst wären internationale Vergleichsstudien wie z. B. PISA nicht möglich). Von Demokratie und Partizipation war dabei zunächst kaum die Rede, eher schon vom „staatlichen Erziehungsauftrag“ zur „Heranbildung verantwortlicher Staatsbürger“. Mit der demokratischen Ausgestaltung dieses staatlichen Erziehungsauftrags tun sich Schulen, Lehrpersonal und Schulbehörden noch immer schwer. (...)“ (Roth 2022, S. 7).

Es kommt hinzu, dass die Schule als Institution nicht nur in allgemeiner Weise durch gesellschaftliche und politische Ziele und Entwicklungen geprägt und gerahmt wird, sondern konkret auch dadurch, dass sie in bürokratische Strukturen eingebunden ist, dass Bildungspläne und Richtlinien das Handeln von Lehrkräften und Schulleitungen maßgeblich mitbestimmen und ihren Entscheidungsspielraum ausgestalten und einschränken. Nicht zu vernachlässigen ist außerdem, dass die Finanzausstattung für den Bildungsbereich seit vielen Jahren nicht ausreichend ist und vor allem ein erheblicher Lehrkräftemangel

die Schulen bedrückt (vgl. Spiewak 2023). Es kommt dadurch nicht nur zu Unterrichtsausfällen, sondern auch zu Mehrbelastung der vorhandenen Lehrerinnen und Lehrer, die je nach Situation kaum noch Kraft in die Beziehungsgestaltung zu und zwischen den Schülerinnen und Schülern investieren können.

Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, wie frei Schulleitung und Lehrpersonen agieren können und ob sie sich zutrauen, „auch noch Demokratie umzusetzen“ im schulischen Alltag. Zumindest wenn sie dies, wie 2019 in Baden-Württemberg geschehen, als weitere Zusatzaufgabe nach einer vom Kultusministerium verordneten Leitlinie „verbindlich umzusetzen“ haben (Eisenmann, 2019, S. 3).

Können Wertheimers und Lewins Erkenntnisse hier helfen?

3.2 Demokratie als Atmosphäre und Grundeinstellung zum Leben

Der wohl wichtigste Beitrag, der zur Demokratieförderung in der Schule aus Lewins Schriften gewonnen werden kann, ist das Verständnis von *Demokratie als Atmosphäre*, genauer: von *demokratischer Atmosphäre* in Abgrenzung zu autokratischer Atmosphäre bzw. zum Laissez-faire.

Was zeichnet aber diese *demokratische Atmosphäre* aus? In ihrem Artikel „Demokratie und Schule“ skizzieren Lewin und Lewin die demokratische Atmosphäre in der Kindererziehung von Anfang an und betonen:

„Die Grundlage der Demokratie besteht nicht im allgemeinen Stimmrecht, Mehrheitsentscheidungen und anderen organisatorischen Verfahrensweisen. Dies ist der technisch notwendige Überbau auf der Grundlage einer demokratischen Atmosphäre, ihre Konsequenz und Ausdrucksweise. Die Atmosphäre wird durch ein sehr subtiles Bekunden erzeugt, daß Menschen *grundsätzlich gleich sind und Anrecht auf gleiche Achtung* und Rücksicht haben.“ (Lewin & Lewin, 1941/1982, S. 286, Hervorhebung MS).

Dies stimmt mit der Auffassung Wertheimers überein, dass das Mehrheitsprinzip kein demokratisches Ziel sei, sondern lediglich ein „technisches Mittel“ mit der Funktion „auf dem Weg zum Ziel, daß *mehr gerechte Entscheidungen* gefällt werden“ (Wertheimer, 1937/1991, S. 71, Hervorhebung MS).

In einer demokratischen Atmosphäre kann also – im Unterschied vor allem zu autokratischen Milieus – Gleichwertigkeit, Gerechtigkeit und Schutz vor Willkür für *alle* in einer Gruppe *erlebt* werden, sei es für Kinder in einer Familie oder in der Schule, für Erwachsene am Arbeitsplatz oder in gesellschaftlichen Institutionen. Lewin und Lewin weisen allerdings darauf hin, dass es in der Erziehung nicht nur um das geht, was Kindern inhaltlich vermittelt werden soll (also im Sinn einzelner kognitiver „Bildungsgüter“, wie in der baden-württembergischen

Leitlinie gefordert), sondern wesentlich um den *Umgang der Erwachsenen miteinander*, denn dies prägt die Atmosphäre, in der die Kinder aufwachsen.

„Die Schule, in die das Kind kommt, kann mehr oder weniger demokratisch sein. Der Direktor kann für die Untergebenen ein Diktator sein, oder er kann mit allen Mitarbeitern eine demokratische Gruppe aufbauen, in der alle zusammenarbeiten, einschließlich der Sekretärinnen im Büro und der Hausmeister“ (Lewin & Lewin, 1941/1982, S. 287).

Wertheimers Charakterisierung der Demokratie als *Grundeinstellung zum Leben*, als „Verhalten besonderer Art, nicht nur gegenüber Staatsangelegenheiten, sondern in den Beziehungen zwischen Menschen allgemein“, gekoppelt an bestimmte erzieherische Ziele der Demokratie, „Wahrheitsliebe, Aufrichtigkeit, Fairplay, Vertrauenswürdigkeit usw.“ (vgl. Wertheimer, 1937/1991, S. 81), passt sehr gut zu dem, wie die Lewins demokratische Kindererziehung charakterisieren.

In einer demokratischen Atmosphäre, die bereits in der Vorschulzeit beginnen kann, werden Kinder von klein auf nicht als Objekte, sondern als *denkende Personen* behandelt, die das Recht haben zu fragen, die eigene Sicht der Dinge und die eigene Meinung zu äußern, und denen Entscheidungs- und Wahlfreiheiten zugestanden werden, wo immer das möglich ist; Kinder bekommen Erklärungen und Begründungen für die Ereignisse in ihrer Umgebung, vor allem wenn ihre persönliche Freiheit notwendigerweise eingeschränkt werden muss, und sie können lernen, solche Beschränkungen der individuellen Freiheit um der Gruppe willen und für das „Wohl aller“ zu respektieren – auf der Basis der Erfahrung von Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit in der Familie (vgl. Lewin & Lewin, 1941/1982, S. 286).

Auf die Notwendigkeit der Begrenzung individueller Freiheit in der Erziehung zur Demokratie legen Lewin & Lewin besonderen Wert, um den Unterschied zum „anarchistischen Individualismus“ des Laissez-faire herauszuarbeiten, der sich experimentell „sowohl vom Standpunkt der Arbeitsleistung wie der Gefühle der Kinder als sehr unbefriedigend“ erwies (vgl. Lewin & Lewin, S. 288).

Für die *demokratische Atmosphäre in der Schule* stellen Lewin & Lewin heraus, dass die „Tatsache einer erfolgreichen Arbeitsorganisation, die objektive, freundliche und nüchterne Einstellung, die sie gewöhnlich erzeugt, die Notwendigkeit vieler disziplinarischer Maßnahmen beseitigt, die in einer autokratischen Schule unvermeidlich sind (...)“ (Lewin & Lewin, 1941/1982, S. 290).

3.3 Demokratie braucht Führung

Die entscheidende Determinante für die Atmosphäre in einer Gruppe liegt für Lewin in der Art, wie die Gruppe *geführt* wird (vgl. Allport, a.a.O., S. 14). Es war Lewins Anliegen, Demokratie für die Zielgruppe der Erziehungspersonen

und Führungskräfte klar, verständlich und grundsätzlich abzugrenzen von der Anarchie des Laissez-Faire – aber ebenso deutlich von Zwang, Willkür und blindem, kritiklos sich unterordnendem Gehorsam oder einer unterschwellig aggressiven Renitenz in der Autokratie. Dabei ist demokratische Führung ist nicht einfach als „Mittelding“ auf einem Kontinuum zwischen Autokratie und Laissez-faire zu begreifen (vgl. Lewin, 1944/2009, S. 204), sondern es gilt, die Besonderheiten dieser Führungsform als eigene anspruchsvolle Form des Umgangs und pädagogischer Beziehungsgestaltung zu kennen und reflektiert umzusetzen.

„Demokratie ist sowohl der Autokratie wie dem laissez-faire entgegengesetzt; sie schließt langfristige Zielplanung durch die Gruppe auf Grundlage der Selbstverantwortung ein; sie erkennt die Bedeutung von Leitung an, aber diese Leitung bleibt der Gruppe als ganzer verantwortlich und schränkt die grundsätzliche Gleichheit aller Mitglieder nicht ein. Die Sicherstellung dieser Gleichheit im Status gründet sich auf der Betonung von Vernunft und Fairness statt auf persönlicher Willkür. Das Recht, die Gruppenpolitik zu beeinflussen, muß als Gegenstück die Bereitwilligkeit haben, Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren“ (Lewin & Lewin, 1941/1982, S. 290).

Demokratische Führung und *Führung zur Demokratie* bedeutet also Verantwortung für die Beziehungsgestaltung in der Gruppe und für die Etablierung einer demokratischen Kultur des Umgangs. Die Leitung und Führung einer Gruppe, auch einer Lerngruppe oder Schulklasse, beeinflusst nicht nur etwa die Stimmung der einzelnen Gruppenmitglieder, sondern bestimmt auch die Art der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen der Mitglieder untereinander und etabliert einen Motivationshintergrund als Basis für das gemeinsame Arbeiten und Lernen (vgl. Lewin, 1944/2009, S. 207). *Lehr- und Leitungspersonen* ausdrücklich hierfür zu *qualifizieren*, die Beziehungsgestaltung im Sinn einer *demokratieförderlichen Aufgabe* wahrzunehmen und umzusetzen, ist der zweite bedeutsame Beitrag, der aus Lewins Arbeiten abzuleiten ist.

Demokratische Führung und Beziehungsgestaltung setzt die Herausbildung einer eigenen inneren Haltung der Lehrpersonen voraus, in der das jeweilige intellektuelle und soziale Entwicklungsniveau der Kinder nicht als Argument für starre, autoritär-machtorientierte Erziehungspraktiken und ebenso wenig für führungsloses Gewährenlassen herhalten darf.

„Die demokratische Erziehung kann nicht mit autoritärer Behandlung des Säuglings beginnen und dann langsam auf demokratische Methoden umwechseln. Sie sollte vielmehr von Anfang an den vollen Geist der Demokratie anwenden, doch sollte sie Ausdehnung und Organisation der psychischen und sozialen Welt realistisch in Betracht ziehen. Sie sollte eine demokratische Atmosphäre für und innerhalb der wirklichen Welt des Kindes erzeugen“ (Lewin & Lewin, 1941/1982, S. 290).

3.4 Demokratie erhalten – Demokratie fördern

In den westlichen Gesellschaften wächst gegenwärtig die Sorge um den Erhalt der Demokratie. Um so wichtiger ist es, die psychologischen Bedingungen für ihren Erhalt, für ihre Gefährdung und andererseits für ihre Neu-Etablierung zu kennen.

Wertheimer und Lewin haben beide persönlich das Scheitern der ersten deutschen Demokratie, ihre „Verwilderung“ und ihr „Kippen“ in ein autoritäres, totalitäres Regime miterlebt, das ihnen als Juden sogar das Existenzrecht aberkannte und sie zur Emigration zwang, Angehörige ermordete. In ihren Schriften aus den 1940er Jahren schlägt sich dies nicht Hass- oder Rache-erfüllt nieder, sondern in ihrem Engagement für die Demokratie und in der Untersuchung von Bedingungen für demokratische Entwicklungen.

Wertheimer konstatiert in seiner Abhandlung zum Konzept der Demokratie, sicher auch mit Blick auf liberalistische Laissez-faire-Entwicklungen in den USA:

„für wahre Demokratie braucht es mehr als die alte politische und individuelle Freiheit“, bei der es sich im Augenblick nur um Scheinfreiheit handelt. Aus einer neuen Bedeutung der Einzelsachverhalte innerhalb von Demokratie erwächst die Idee von Gesellschaftsbewußtsein“ (Wertheimer, 1937/1991, S. 87).

Und Lewin widmet sich in mehreren Arbeiten noch während des Krieges der konkreten Frage, wie in Deutschland ein Kulturwandel gestaltet werden könnte, der der Demokratie als Staats- und Gesellschaftsform eine realistische Chance gäbe. Vor dem Hintergrund der experimentellen Studien zur Gruppendynamik, aber auch aus der anschließenden Entwicklung seiner *Aktionsforschung* in Zusammenarbeit mit einigen Industriebetrieben, betont er zwar die Möglichkeit relativ schneller Veränderung der Atmosphäre in einer kleinen Gruppe durch die Einführung eines neuen Führungsstils (Lewin, 1944/2009, S. 207; Lewin, 1938/2009, S. 144), weist aber darauf hin, dass ohne Führung nicht zu erwarten ist, dass dieser Gruppen-Prozess, einmal angestoßen, konsistent und selbstregulativ in Richtung Demokratie verläuft.

„Es ist ein Irrtum, wenn man annimmt, dass Personen, die man allein lässt, naturgemäß eine demokratische Gruppe bilden; es ist vielmehr wahrscheinlicher, dass Chaos oder eine primitive Organisationsstruktur durch autokratische Dominanz resultiert. Wenn man in einer Gruppe Demokratie entwickeln will, dann bedeutet dies aktive Erziehung (...)“ (Lewin, 1944/2009, S. 208).

Übertragen auf die Schule bedeutet dies, dass es wichtig ist, die jeweiligen *Rahmenbedingungen* für das Vorhaben, Demokratie gezielt zu fördern, zu untersuchen, um nicht von vornherein das Scheitern zu riskieren. Gerade in zuvor

her autoritären Milieus, wie Lewin dies für einflussreiche Gruppierungen in Deutschland konstatierte, müssen bei der Einführung demokratischer Strukturen die vorhandene „kulturelle Tiefenstruktur“ einer Gesellschaft und die früher gültigen Werte berücksichtigt werden (Lewin, 1943b/2009, S. 183). Dabei hilft das Wissen um die Hindernisse und Kräftekonstellationen, die sich aus dieser Tiefenstruktur ergeben, und vor allem das Wissen um die wiederholt beschriebene gruppendynamische *Tendenz zum quasi-stationären Gleichgewicht* (Lewin, 1943a/2009, S. 189f; Lewin, 1947/1963, S. 242ff). Wenngleich in weniger spektakulärer Weise als bei der „kulturellen Umstellung“ ganzer Staaten stellt dies auch für die Förderung von Demokratie in Schulen eine notwendige Grundlage dar. Nur angedeutet werden kann an dieser Stelle Lewins wiederholter Appell, *keine Toleranz* im Namen der Freiheit und Demokratie zu zeigen *gegenüber aufkommenden intoleranten, demokratiefeindlichen Strömungen* (z. B. Lewin 1943b/2009, S. 180f).

Damit kommt nochmals der institutionelle Rahmen in den Blick, von dem bereits die Rede war, nämlich *die organisatorischen und politischen Randbedingungen der Schule*. Es gehört zu Lewins Vermächtnis, bei aller Zuversicht bezüglich des Entwicklungspotentials von Kindern und Jugendlichen immer wieder kritisch auf das Potential und die Grenzen der gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen als Lernorte für Demokratie zu blicken – und nachzusteuern, wo das möglich ist:

„(...) Die erfolgreichen Versuche in Richtung auf mehr demokratische Erziehung zeigen, wie viel die Schule beisteuern kann. Doch zeigen die Versuche auch, daß der Umfang, in dem eine Erziehung für und durch Demokratie verwirklicht werden kann, davon abhängt, wie weit die Erwachsenen fähig sind, in ihrer Welt Demokratie zu verwirklichen“ (Lewin & Lewin, a.a.O., S. 287 / S. 290).

Lewin hat dafür plädiert, die Rolle der Schulkultur und des Schulsystems bei der Einführung von Demokratie in einer Gesellschaft weder überzubewerten noch sie zu unterschätzen (1943a, S. 197). Insgesamt sieht er die größten Chancen für die Förderung von Demokratie in einer sachlichen Zusammenarbeit für ein gemeinsames, als wichtig erachtetes, Ziel („Training on the job“) (ebd., S. 198). Dabei kann – unter Umgehung von jedweder Besserwisseri – erlebt werden, dass gemeinsames, demokratisch geführtes Vorgehen tatsächlich funktioniert und ein Ziel in demokratischer Atmosphäre am besten erreicht werden kann.

4. Demokratie in der Schule – Eine Daueraufgabe

Aus der Lektüre der Schriften Lewins und Wertheimers lassen sich einige Hinweise zur Stärkung und Förderung von Demokratie gewinnen, die anspruchsvoll sind, aber Mut machen können.

- Zunächst lässt sich ableiten, dass es notwendig ist, eine *kritische Bestandsaufnahme der Ausgangssituation* an der jeweiligen Schule an den Anfang der Bemühungen zu stellen: Wie ist die bisherige Kultur des Umgangs miteinander? Welche Kräfte sind wirksam bei der Gestaltung der Situation für Lernende, Lehrkräfte und Schulleitung? Wie stark (und wie vermeintlich „alternativlos“) sind autoritäre Tendenzen in den Bestrebungen, das Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu regulieren? Wie ist der Wissensstand bezüglich der Unterschiede zwischen demokratischem und laissez-faire-Umgang bei Lehrenden und Leitenden?
- Um bei Schülerinnen und Schülern den Erwerb von „Demokratiekompetenzen“ zu fördern, sollte grundsätzlich eine möglichst frühzeitige *Gestaltung von demokratischer Gruppenatmosphäre* in den Schulklassen etabliert werden durch
 - demokratische Klassenführung und (altersangemessen zunehmend) verantwortliche Mit-Beteiligung der Lernenden an möglichst vielen Entscheidungsprozessen,
 - Förderung der Zusammenarbeit aller für sachliche, klar erkennbare Ziele,
 - Beachtung des individuellen „Raums freier Bewegung“ für Lernen und Kreativität, jedoch sachlich begründete Begrenzung individueller Freiheiten im Hinblick auf die Gruppe und die Zusammenarbeit als Ganzes,
 - die Basis einer „guten Ordnung des Zusammenlebens“, nämlich eine für alle in der Klasse *erlebbare Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit*, verbunden mit erhöhter Wachsamkeit gegenüber Ausgrenzungs- und Mobbingtendenzen (vgl. Lewin & Lippitt, 1938; Metzger, 1975; Soff, 2018, S. 169).
- Fächerübergreifend und eigentlich selbstverständlich sollte Unterricht sein, der die Lust auf Lernen und das selbständige, kritische Denken und Entscheiden fördert, der Raum für Kreativität lässt und die Fähigkeit zur Kooperation stärkt. Unterricht dieser Art bildet eine Grundlage und eine sachliche Brücke zur Verwirklichung demokratischer Prozesse und demokratischer Atmosphäre (vgl. Metzger, 1980; Schenz, Rosebrock & Soff, 2011; Soff, 2017, S. 176ff), ohne dass in jedem Fach explizit über Demokratie gesprochen werden muss.
- Die wiederholte und möglichst gemeinsame kritische Beschäftigung im Unterricht mit Nachrichten, Meinungen und Informationen aller Art aus dem dauer-präsenten Internet unter sachkundiger Anleitung dafür qualifizierter Lehrkräfte wäre ein zusätzlicher demokratiefördernder Faktor, der – im Sinn Wertheimers (vgl. 1937/1991, S. 73f) – dazu geeignet sein könnte, einseitige Einflussnahme seitens eigennütziger Interessengruppen (besonders populistischer oder demokratiefeindlicher Gruppierungen) besser zu erkennen.

Zu fragen ist allerdings vorab, *was Lehrkräfte für demokratische Klassenführung und Unterrichtsgestaltung brauchen*, um ihre eigenen „Demokratiekompetenzen“ zu stärken und die Schülerinnen und Schüler entsprechend fördern zu können. Lewin spricht ja von der Notwendigkeit, zur Etablierung von Demokratie vor allem die Führungskräfte in den Blick zu nehmen. Er betont, dass „Menschen nicht mit autokratischen Methoden in Demokratie ausgebildet werden können“ und dass „Vorträge und Propaganda nicht ausreichen, um den notwendigen Wandel herbeizuführen“ (Lewin, 1943a, S. 193). Übersetzt für die Demokratiefördernde Arbeit in der Schule ist also für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und für ihre Arbeit in den Bildungsinstitutionen dringend zu empfehlen (vgl. Soff, 2017, S. 71f):

- Lehrkräften als notwendige Basis eine gute entwickelte eigene Fachlichkeit und Vermittlungswissen zu ermöglichen;
- Unterstützung bei der Klärung eigener Werteinstellungen und des eigenen Menschenbildes anzubieten, dabei besonders das grundsätzliche Zutrauen in die Entwicklungsfähigkeit und Selbstorganisation der Kinder und Jugendlichen zu fördern, aber notwendige Begrenzungen der individuellen Freiheiten nicht aus dem Blick zu verlieren;
- die Kompetenzen in demokratischer Gruppenführung auszubauen; das betrifft neben der Gestaltung der demokratischen Atmosphäre auch gezielt Kenntnisse für Formen demokratischer Beteiligung der Lernenden (z. B. Klassenrat (vgl. Friedrichs 2022));
- seitens der *Schulleitung* den Raum freier Bewegung und Gestaltung der Lehrkräfte für die alltägliche Arbeit in der Schule groß genug zu halten, ihnen aber zugleich einen sicheren Boden in der *Demokratie der Gesamt-Institution* zu bieten;
- und schließlich kollegiale oder in Coaching-Gruppen organisierte Reflexionsgelegenheiten bereit zu halten, auch um dauerhaft *Gefährdungen* von schon etablierten demokratischen Strukturen und Prozessen *erkennen* und *rechtzeitig gegensteuern* zu können.

Demokratie ist eine anspruchsvolle und voraussetzungsreiche Form des Zusammenlebens und damit eine Dauer-Aufgabe, gerade für Bildungsinstitutionen. Hier ergibt sich aber auch die Chance, Demokratie reflektiert zu leben – um für Kinder und Jugendliche demokratische Atmosphäre mit gleichwertiger Zugehörigkeit erlebbar zu machen und sie zu stärken;

- gegen die Übermacht des Einflusses populistischer demokratiefeindlicher „Propaganda“ in einem Teil der Medien (besonders in den sozialen Netzwerken);
- und für ein selbstbestimmtes Leben in Gemeinschaft in einer krisenanfälligen Welt (vgl. Seibt, 2023).

In diesem Beitrag wurde gezeigt, welche weiterhin aktuellen Anregungen die vor mehr als 80 Jahren entstandenen Schriften Wertheimers und Lewins für diese Aufgabe bereithalten.

Schlüsselwörter: Demokratie, Demokratiebildung, Führungsstil, Schulkultur, Autokratie, Laissez-faire, Gruppendynamik, demokratische Atmosphäre, Schulleitung.

Literatur

- Allport, G. W. (1953). Einleitung. In G. Weiß Lewin (Hrsg.), *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik von Kurt Lewin*. (S. 9–19). Bad Nauheim: Christian.
- Bogner, D. P. (2017). *Die Feldtheorie Kurt Lewins. Eine vergessene Metatheorie für die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Eisenmann, S. (2019). Geleitwort, Liebe Leserin, Lieber Leser. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). *Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. (S. 3–4). https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-2008466037/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf (letzter Aufruf 04.02.2023).
- Feil, R. (2019). Bedeutung von Demokratiebildung. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). *Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. (S. 5–9). https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-2008466037/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf (letzter Aufruf 04.02.2023).
- Friedrichs, B. (2022). Mitgestalten im Klassenrat. *Pädagogik*, 74/10, 12–16.
- Hegebart, A., Raible, R., Schübel, H.R. & Zieglmayer, M. (2023). Gesellschaftlicher Zusammenhalt im Labyrinth von Klimawandel, Freiheit, Rentensicherung, Migrationsdruck, Selbstverwirklichung, Erbschaftsteuer, Rechtsruck, Selbstentfaltung und Wirtschaftskrise. *Report Psychologie*, 48/11+12, 34–38.
- Lewin, K. (1938/2009). Experimente über autokratische und demokratische Atmosphären. In Lück (Hrsg.) *Kurt Lewin – Schriften zur Angewandten Psychologie*. Wien: Krammer, 139–145.
- Lewin, K. (1939/1953): Experimente über den sozialen Raum. In In G. Weiß Lewin (Hrsg.), *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik von Kurt Lewin*. Bad Nauheim: Christian, 112–127.
- Lewin, K. (1942/1953). Zeitperspektive und Moral. In G. Weiß Lewin (Hrsg.), *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik von Kurt Lewin*. Bad Nauheim: Christian, 152–180.
- Lewin, K. (1943a/2009): Der Sonderfall Deutschland. In H. E. Lück (Hrsg.), *Kurt Lewin – Schriften zur Angewandten Psychologie*. Wien: Krammer, 187–198.
- Lewin, K. (1943b/2009): Kultureller Wiederaufbau. In H. E. Lück (Hrsg.), *Kurt Lewin – Schriften zur Angewandten Psychologie*. Wien: Krammer, 179–186.
- Lewin, K. (1944/2009). Die Dynamik der Gruppenhandlung. In H. E. Lück (Hrsg.), *Kurt Lewin – Schriften zur Angewandten Psychologie*. Wien: Krammer, 237–246.
- Lewin, K. (1946/1982). Verhalten und Entwicklung als Funktion der Gesamtsituation. In C.-F. Graumann (Hrsg.), *Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 6, Psychologie der Entwicklung und Erziehung*. Bern, Stuttgart: Huber, Klett-Cotta, 375–448.
- Lewin, K. (1947/1963). Gleichgewichte und Veränderungen in der Gruppendynamik. In Ders., *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber, 223–270.
- Lewin, K. & Lewin, G. (1941/1982). Demokratie und Schule. In C.-F. Graumann (Hrsg.), *Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 6, Psychologie der Entwicklung und Erziehung*. Bern, Stuttgart: Huber, Klett-Cotta, 285–291.
- Lewin, K. & Lippitt, R. (1938/2009). Eine experimentelle Methode zur Untersuchung von Autokratie und Demokratie. Eine vorläufige Notiz. In H. E. Lück (Hrsg.), *Kurt Lewin – Schriften zur Angewandten Psychologie*. Wien: Krammer, 131–138.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R.W. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 20, 271–299.
- Lippitt, R. & White, R. K. (1947/1973). Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten. In C. F. Graumann & H. Heckhausen (Hrsg.), *Reader zum Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Band 1, Entwicklung und Sozialisation*. Frankfurt: Fischer, 324–348.

- Lück, H. E. (2009a). Einführung. In Ders. (Hrsg.), *Kurt Lewin – Schriften zur Angewandten Psychologie*. Wien: Krammer, 7–26.
- Lück, H. E. (2009b). *Kurt Lewin. Eine Einführung in sein Werk*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Metzger, W. (1975). *Psychologie und Pädagogik zwischen Lerntheorie, Tiefenpsychologie, Gestalttheorie und Verhaltensforschung*. Bern: Huber.
- Metzger, W. (1980). Politische Bildung aus der Sicht des Psychologen. In G. D. Hartmann (Hrsg.), *Politische Bildung und politische Psychologie*. München: Fink, 28–50.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2019). *Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-2008466037/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf (letzter Aufruf 04.02.2023).
- Roth, R. (2022). Partizipation in der Schule. *Pädagogik*, 74. Jg./10, 6–11.
- Schenz, C., Rosebrock, S. & Soff, M. (2011). Vom Bildungsanspruch in der Mathematik. In Dies. (Hrsg.). *Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik*. Berlin: LIT, 1–10.
- Seibt, G. (2023). Mehr Sofortismus wagen. Warum die Demokratie die apokalyptischen Impulse der Klimabewegung ernst nehmen sollte. *Süddeutsche Zeitung Nr. 38*, Donnerstag 16.02.2023, 11.
- Soff, M. (2017). *Gestalttheorie für die Schule. Unterricht, Erziehung Lehrergesundheits aus einer klassischen psychologischen Perspektive*. Wien: Krammer.
- Soff, M. (2018). Demokratie als gute Ordnung des Zusammenlebens. Erziehung zu Toleranz und Mitverantwortung in Freiheit bei Kurt Lewin und Wolfgang Metzger. *Gestalt Theory*, Vol. 40/2, 149–174. <https://doi.org/10.2478/gth-2018-0014>.
- Soff, M. (2023). Lewins Erbe für die Demokratieförderung in der Schule. In Bogner, Sriram-Uzundal & Soff, M. (Hrsg.). *Kurt Lewin reloaded, Band 2: Feldtheoretische Modelle und Konzepte für interdisziplinäre Forschung und Praxis*. Wiesbaden: Springer, 163–182.
- Spiewak, M. (2023). Die Schule brennt. Es ist nicht die Schuld der Lehrkräfte, dass sie zu wenige sind. Dennoch stellt sich die Frage, ob sie jetzt mehr arbeiten müssen. *Die Zeit 2023/ No. 5*, 1.
- Steinkamp, H. & Stütze-Hebel, M. (2018). Gruppendynamik und Demokratisierung reloaded – oder: Ist die Demokratie noch zu retten? In F. Stähler & M. Stütze-Hebel (Hrsg.), *Demokratie machen. Gruppendynamische Impulse*. Heidelberg: Carl Auer, 29–39.
- Weiß Lewin, G. (Hrsg.). (1953). *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik von Kurt Lewin*. Bad Nauheim: Christian.
- Wertheimer, M. (1937/1991). Zum Demokratiebegriff. In Ders. *Zur Gestaltpsychologie menschlicher Werte. Aufsätze 1934-1940*. Herausgegeben und kommentiert von H.-J. Walter. Opladen: Westdeutscher Verlag, 65–88.

Angaben zur Autorin

Marianne Soff, (geb. 1956), Prof. Dr. phil., Dipl. Psych., Psychologische Psychotherapeutin (Gestalttheoretische Psychotherapie, Tiefenpsychologische Therapie) und Supervisorin, lehrte Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Vorsitzende der internationalen Gesellschaft für Gestalttheorie und ihre Anwendungen e.V. (GTA); Diverse Publikationen zu den Themen Beziehungsgestaltung in der Schule und Lehrergesundheits, Habilitation über Gestalttheorie und Feldtheorie als klassische psychologische Fundamente pädagogischer Praxis.

Adresse: Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Psychologie, Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe, Deutschland

Kontakt: soff@ph-karlsruhe.de

Orcid: 0000-0003-0576-6227