

Klaus Antons & Monika Stütze-Hebel

Eine Schule für demokratisches Verhalten Das Rahmencurriculum „Weiterbildung Gruppendynamische_r Leiter_in von Gruppen“ der DGGO¹

DEMOKRATIE WILL GELERNT SEIN

Wer schon einmal versucht hat, mit anderen einen Diskurs zu mit Interessen aufgeladenen Fragen zu führen oder wer gar versucht hat, zu einer gemeinsamen und von allen als verbindlich erachteten Entscheidung zu kommen, hat damit Erfahrung: Es ist ganz schön herausfordernd und erfordert Können.

Darauf hat schon Kurt Lewin mehrfach in seinen späteren Arbeiten zur Sozialpsychologie hingewiesen: „Autokratie wird dem Individuum auferlegt. Demokratie hat es zu lernen.“ (1939a, S. 125)². Dazu braucht es, so Lewin weiter, auch Gelegenheiten, wo das gelernt werden kann. Noch 2016 (!) haben Rademacher & Wintersteiner betont, wie dringend notwendig das sei, und verschiedenste Ansätze unter dem Begriff „Demokratiepädagogik“ zusammengefasst, deren gemeinsames Ziel es ist, die Kompetenz der Menschen für ein demokratisches Miteinander zu befördern.

Lewin hat auch nachdrücklich darauf hingewiesen, dass ein Gemeinwesen nur dann auf Dauer demokratisch geführt bzw. regiert werden kann, wenn die Menschen in ihren wesentlichen Lebensvollzügen, zu denen zuvorderst auch die Arbeit gehört, einen demokratischen Umgang erleben und praktizieren können.

In der Nachfolge Lewins haben etliche seiner jüngeren Kolleg_innen verschiedenste Studien, Experimente und Actionresearch durchgeführt, die sich mit dieser Frage befassen und die letztlich darauf hinauslaufen, dass selbstreflexive Gruppen besonders gut geeignet sind, die wesentlichen Prinzipien einer demokratischen Gruppenkultur und einer diese Kultur fördernden Führung zu erfahren und einzuüben.³

¹ <https://www.dggo.de/de/gruppendynamische-ausbildung/ausbildung-zum-zur-gruppendynamiker-in> (abgerufen am 27.10.2018)

² Vgl. auch seine Arbeiten im Auftrag der US-Regierung zur (Re-)Demokratisierung Deutschlands (Lewin, 1943 a, b).

³ Vgl. dazu Steinkamp, H. (1973) und das Interview mit ihm in diesem Band

Das Anliegen „Erziehung zur Demokratie“ ist uns bei unserem intensiven Befassen mit Lewin in den letzten Jahren (Antons & Stützle-Hebel, 2015, Stützle-Hebel & Antons, 2017) immer wieder begegnet. Die Rückbesinnung der DGGO auf den politischen Kontext, aus dem einmal die Gruppendynamik hervorgegangen ist, ermutigt uns, eine spezielle Aktivität der früheren Sektion Gruppendynamik, der heutigen DGGO, das Weiterbildungsangebot „Gruppendynamische_r Leiter_in von Gruppen“ unter dem Aspekt anzuschauen, inwiefern es eine Schule der Demokratie ist bzw. sein kann.

EIN KLEINER HISTORISCHER EXKURS

Lewins Impuls, Deutschland aus seiner autokratisch–totalitären Denkweise zu befreien, kam über die Person von Traugott Lindner zunächst nach Österreich (vgl. Schwarz et al., 1993), und danach seit dem berühmten Schliersee-Seminar (Rechtien, 1992, S. 69f.) nach Deutschland, fünf Jahre vor der Gründung der Sektion Gruppendynamik im Symboljahr 1968. In den Anfangsjahren, schon vor der Gründung⁴ bemühte man sich in Deutschland Trainer_innen für Gruppendynamik auszubilden, die das spezifisch gruppenspezifische Lernen im Format des Gruppenspezifischen Laboratoriums und der gruppenspezifischen Trainingsgruppe anbieten und durchführen konnten. Diese Formate waren auch der zentrale Ort für diese Ausbildung. Zu diesen Veranstaltungen kamen aber auch immer mehr Personen, die nicht Trainer_innen werden wollten, sondern die das, was sie in diesen Trainings lernten, in ihre eigene Berufspraxis als Leiter_innen, Führungskräfte und/oder Berater_innen integrieren wollten. So entstand die Idee eines Curriculums und Zertifikats, das heute den Titel „Weiterbildung Gruppenspezifische_r Leiter_in von Gruppen“ trägt.

Ein weiterer Anstoß für diese Konzeptentwicklung war ein ideengeschichtlicher: Bald hatte sich Kritik an den überzogen erscheinenden politischen Ansprüchen (Horn, 1972; Fritz, 1974; Bachmann, 1981) der Gruppenbewegung gemeldet, die zwei gegenläufige Bewegungen zur Folge hatte: eine in die Richtung der humanistischen Psychologie (vgl. Bachmann, 1981) und eine in die der „angewandten Gruppendynamik“, die sich

⁴ Die Sektion Gruppendynamik im Deutschen Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (DAGG) wurde am 6. Dezember 1968 als zweite Sektion dieses Verbandes gegründet. Ich, K. A., möchte meinem damaligen Chef, Helmut Enke, einem der Mitbegründer des DAGG, von Herzen danken, dass er mich auf diese Gründungsversammlung mitgenommen hat.

ab Mitte der Siebzigerjahre in Institutionen als Weiterbildungsmethode etablierte.⁵

Im Sinne dieser angewandten Gruppendynamik ereignete sich am 6. Juni 1980 folgendes: Am ersten Abend einer Sektionstagung im Haus Humboldtstein in Rolandseck, saßen im Wohnwagen des Sektionsmitgliedes Albert Bickel dicht gedrängt ein knappes Dutzend Mitglieder der Sektion und redeten sich bei Rotwein die Köpfe heiß – wie damals noch recht üblich. Es ging um einen bereits laufenden Lehrgang des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt unter der Leitung von Fritz Thürnau, in dem leitende Mitarbeitende das Arbeiten mit und Leiten von Gruppen lernen sollten; sowie das in Österreich entwickelte und praktizierte Konzept einer Fortbildung des ÖAGG zum Group Worker. Daraus erwuchs die Idee, ein Konzept in der Sektion zu verankern, das neben der Ausbildung zum/r Trainer_in für Gruppendynamik eine zweite, für den beruflichen Alltag hilfreiche Qualifizierung in Gruppendynamik gewährleistete. Von der am nächsten Morgen folgenden Mitgliederversammlung wurden Kurt Kolvenbach, Bert Voigt und ich, K. A. beauftragt, einen Entwurf für ein Rahmencurriculum zu verfassen, der tatsächlich am 9. November 1980 in Frankfurt verabschiedet wurde.

Das Konzept hat sich als durchschlagender Erfolg erwiesen; in den nunmehr fast vierzig Jahren haben über 1500 Personen das Curriculum durchlaufen. (vgl. Antons, 2009 anlässlich der ersten 25 Jahre).

DAS KONZEPT DER WEITERBILDUNG

Die Grundgedanken des Konzepts, denen sich alle durchführenden Trainer_innen der DGGO verpflichtet fühlen, sind:

- Grundlegendes Ziel ist der Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit Gruppen, insbesondere deren Leitung. Für Demokratie-Lernen ist dabei die Gestaltung von einvernehmlichen Konfliktklärungs- und Entscheidungsprozessen von großer Bedeutung.
- Methodisch geht das gruppendynamische Lernparadigma davon aus, dass soziale Kompetenzen nur durch Erfahrungslernen als Erleben und Reflektieren realer sozialer Gegebenheiten erworben und erwei-

⁵ Über diese Entwicklung ist von Mitgliedern der Sektion vieles geschrieben worden, vor allem auch unter dem Aspekt der Gefährdung ursprünglicher Werte – insbesondere des Beitrags der Gruppendynamik zur Demokratisierung der Gesellschaft – durch Anpassung an die Erfordernisse der Wirtschaft (Doppler & Voigt, 1977, 1981; Dorst, 1982; Edding, 1988 a,b; Fengler, 1981; Nellessen, 1977, 1987; Schmidt, 1987, 1989; Schmidt, Doppler & Voigt, 1982).

tert werden können. Dem entspricht der Mix aus drei gruppendynamischen Trainings, mit dem Schwerpunkt auf Selbsterfahrung in Trainingsgruppen, drei Workshops, die der kognitiven Durchdringung verschiedener Aspekte von Gruppenprozessen und -steuerung dienen.

- Leiten, Führen und Beraten werden als besondere, auf Ziele gerichtete (funktionale) personale Beziehungsereignisse verstanden, wobei die Person selbst ihr wichtigstes „Instrument“ ist. Persönlichkeitsentwicklung erfordert ein längeres, mehr-moduliges Curriculum (das eineinhalb Jahre dauert und mindestens 34 Tage umfasst).
- So effektiv Gruppenerfahrung im Hier-und-Jetzt auch ist, es stellt sich auch dabei – wie bei allen Formen des Lernens außerhalb des unmittelbaren Anwendungskontextes – die Transfer-Frage: Wie kann das Gelernte in den eigenen Arbeitskontext übertragen werden? Das soll eine begleitende Gruppensupervision gewährleisten.
- Im Alltag sind Gruppen stets in einen größeren, meist organisationalen Zusammenhang eingebettet und interagieren auch mit anderen Gruppen. Deshalb sollen auch Intergruppenprozesse im Trainingskontext erfahren und Organisationsdynamiken bearbeitet werden.
- Die meisten Gruppen im Alltag bestehen über längere Zeit. In einer konstanten Kursgruppe kann unmittelbar erfahren werden, wie die Veränderungen im Entwicklungsprozess einer Gruppe und die Veränderungen im Verhalten der Teilnehmenden untrennbar miteinander interagieren. Deshalb wurde das Konzept eines geschlossenen Curriculums für diese Fortbildung gewählt.

Dieses Rahmencurriculum erlaubt den anbietenden Instituten unterschiedliche inhaltliche und methodische Schwerpunkte. Ein Mal wird die Nähe zur Systemtheorie und familiengeschichtlich erworbenes Rollenverhalten oder der Ansatz der Selbstorganisation betont oder (basierend auf der humanistischen Psychologie) die Persönlichkeitsentwicklung oder die Spiritualität von Gruppengeschehen fokussiert. Dies schlägt sich auch in den Titeln nieder: Leiten und Beraten von Gruppen – Gruppendynamik, und Selbstorganisation; CAS Teamdynamik unter Change – Gruppen führen und beraten; Leiten und Beraten von Gruppen und Teams; Leiten und Beraten in Christlichen Organisationen; Leitungskompetenz – Steuern und Beraten von Gruppen in Organisationen.

EINE STÄRKUNG DEMOKRATIERELEVANTER KOMPETENZEN

Welche Wirkungen haben nun diese eineinhalbjährigen Weiterbildungen? Spontane Berichte vieler ehemaliger Kursteilnehmer_innen decken sich mit den Ergebnissen, die mehrere Evaluationsstudien⁶ erbracht haben.

Ganz allgemein halten fast alle die Kurserfahrung für sehr wichtig. In zum Kurs assoziierten Bildern klingen Wachstum, Unterschiedlichkeit, Tiefgründigkeit und Risiko an. Rückmeldungen aus dem je eigenen sozialen Umfeld sind durchweg positiv. Sämtliche berichteten Veränderungen gehen in Richtung entwickelter Persönlichkeit und Wahrnehmungsfähigkeit, Stärkung der Auseinandersetzung mit sich selbst und gleichzeitige Erhöhung der sozialen Kompetenz, was eine Vertiefung der Suche nach dem eigenen Weg zur Folge hat. Ein verändertes Leitungsverhalten wird positiv bewertet.

Wahrnehmungsfähigkeit und Reflexivität

Die Teilnehmenden sind ständig herausgefordert, ihre Gefühle und Impulse und die der anderen wahrzunehmen und zur Sprache zu bringen, was ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung sensibilisiert und differenziert. Indem sie andere am eigenen Erleben teilhaben lassen (Feedback) und über das Beziehungsgeschehen in der Gruppe sprechen können (Mekakommunikation), tragen sie zur Reflexionsfähigkeit in ihren Gruppen bei. Sie trauen ihrer Intuition mehr und haben dadurch mehr Mut, Selbstreflexion (in) der Gruppe auch bezüglich ihrer Ziele anzustoßen.

Gefestigte Identität

Die Absolvent_innen erleben sich selbst klarer und achtsamer gegenüber den eigenen Bedürfnissen. Dadurch können sie ihren eigenen Standpunkt besser halten, ihr Verhalten anderen gegenüber ist eindeutiger und ihre Bereitschaft, Entscheidungen zu treffen gestiegen. So bieten sie ihrem Gegenüber einen klareren Kontakt und damit Orientierung und Sicherheit an.

Das gesteigerte Selbstvertrauen hilft überdies, offen zu bleiben für andere Sichtweisen, Neues auszuprobieren und die damit verbundenen Unsicherheiten und Spannungen erst einmal auszuhalten.

⁶ Schwerpunkt der Darstellung sind meine eigenen Evaluationsstudien (Stützle-Hebel, 2010), die sich weitgehend mit jenen decken, die Karl Schattenhofer (2001) als Teil-Ergebnis der umfangreichen Forschungsarbeit von Antons, Amann, Clausen, König und Schattenhofer berichtet (in dem Band „Gruppenprozesse verstehen. Gruppendynamische Forschung und Praxis“)

Konfliktfähigkeit

Dies alles ermöglicht mehr Wachheit, einen größeren inneren Handlungsspielraum und mehr Risikobereitschaft. Mit Konflikten kann so souveräner umgegangen und Konfliktsymptome eher aufgegriffen werden. „Wenn ich Störungen wahrnehme, versuche ich diese auch vorsichtig ins Wort zu bringen“ und „(ich) spreche mir nicht klare Situationen viel schneller offen an“. Das bedeutet zwar, frühzeitiger und häufiger „unter Spannungen zu leiden“. Doch zugleich können die Konfliktspannungen besser ausgehalten werden, was die Qualität der Konfliktklärungen deutlich steigert.

Gemeinschaftssinn

Bei einer verbesserten Balance zwischen Selbst und Anderen sowie zwischen Verstehen und Abgrenzen sind Gemeinschaftssinn und Selbstsorge keine Gegensätze mehr. Das fördert eine klare Identifikation mit der jeweiligen Gruppe – eine wichtige Voraussetzung für Leitung und das Anstoßen von Veränderungen.

Methodisches Handwerkszeug

Führen und Leiten erfordert neben dem gruppendynamischen Blick und der Fähigkeit zu Feedback auch, Prozesse strukturiert vorzubereiten, saubere Absprachen zu treffen, zu moderieren und zu intervenieren. In den vielen verschiedenen Kurseinheiten, in denen sie dazu herausgefordert sind, lernen die Absolvent_innen das offenbar.

Klarheit in der Führungsrolle

Vor allem in den Supervisionen geht es viel um das Ausgestalten der eigenen Führungsrolle – ihre Verantwortlichkeiten und wie delegiert werden kann. Dadurch wird Leitungshandeln selbstverständlicher, mutiger und angstfreier, ja manchmal sogar lustvoll.

Ein neuer Zugang zu Sinnfragen⁷

Die Fortbildung hat eine intensive Auseinandersetzung mit den Fragen des eigenen Weges, mit Bewahren und Verändern im konkreten eigenen Alltag angestoßen und den Blick für die Realitäten, z. B. von Führungskultur und Strukturen, geschärft. Sich den Realitäten zu stellen bedeutet für die Teilnehmenden auch, die eigenen Begrenztheiten in der Rolle wie in der Person zu sehen und ermöglicht ihnen, anzunehmen, was ist, sich damit zu versöhnen und darin Wachstum bei sich und den anderen zu erleben.

⁷ Die evaluierten Kurse hatten explizit auch Spiritualität zum Thema.

WIRKFAKTOREN IN DER WEITERBILDUNG

(Selbst-)Reflexion und Feedback

Besondere Bedeutung haben der kontinuierliche Lernprozess in einer vertrauten Supervisionsgruppe und in den gruppenspezifischen Trainings, insbesondere die Ermutigung zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person: „die existenziellen Erfahrungen in den Gruppentrainings und Übungen“, „ich war eingeladen und herausgefordert (...), mich in meiner ganzen Wirklichkeit wahrzunehmen und einzubringen“, „v. a. in vielen berührenden oder auseinandersetzungreichen Begegnungen mit anderen und mit mir selbst“. Dazu sind vor allem die Reaktionen und Rückmeldungen der anderen und der Trainer_innen, also Feedback, und die Reflexion von Verhalten, des eigenen und der anderen, wichtig: „Illusionen platzen, wodurch aber auch neue Visionen entstehen konnten“; „Rückmeldungen, die mich mir selbst mehr auf die Spur gebracht haben“; „die Wirkung von Verhalten zu reflektieren“. Indem dies alles in gegenseitiger Achtung und Wertschätzung geschieht, kann dabei zugleich die Selbstachtung gestärkt werden.

Die Kursgruppe als Medium des Lernens

Das zentrale Charakteristikum dieser gruppenspezifischen Weiterbildung ist, dass die Kursgruppe selbst fast ständig auch Gegenstand der Reflexion und des Lernens ist. Dadurch bietet alles, was während der Kursmodule (und auch dazwischen) geschieht, eine Erfahrungs- und Übungsmöglichkeit live, der kaum zu entgehen ist. Besonders hervorgehoben wurden

- der Raum für Austausch, vom Streiten bis zum Miteinander-Feiern
- mit sich und anderen in Kontakt kommen,
- der aktive Umgang mit Problemen,
- die Bedeutung der Entscheidungsfreiheit beim Entscheiden,
- das offene Ansprechen von Themen,
- die Bedeutung von Struktur für das Entstehen von Prozessen,
- die Bedeutung von Klarheit in Rollen und Beziehungen beim Leiten.

Verschränkung von Alltagspraxis und Kurs

Wesentlich dafür, dass die Veränderungen sich sogar nach Kursende noch weiterentwickelt haben, ist, dass während der eineinhalb Jahre die Alltagspraxis der Absolvent_innen immer wieder von den Kursmodulen unterbrochen und dadurch durchwirkt wurde. Eine regelmäßige Wiederholung derartiger Erfahrungen trägt also offenkundig dazu bei, die Entwicklung zu verstärken.

PARALLELEN ZUR NEUEREN DEMOKRATIEPÄDAGOGIK

Es gibt deutliche Parallelen zu einem Ansatz, der als „Demokratiepädagogik“⁸ bekannt geworden ist.

Ein Sammelband, herausgegeben von Rademacher & Wintersteiner (2016) fasst diesem Ansatz verpflichtete Projekte zusammen. Wir halten es für aufschlussreich, der Beschreibung des gruppenspezifischen Konzepts konkrete Beispiele aus einem der Beiträge daraus (Beutel, 2016, S. 180–189) folgen zu lassen. An unterschiedlichen Schultypen fanden im Rahmen einer „Werkstatt demokratischer Schulentwicklung“ verschiedene „Projekte demokratischen Handelns“ statt.

Eines hatte „Bundestagswahlen erleben“ zum Thema, das mit (Rollen-spiel-)Methoden angegangen wurde. Beutels Fazit: „In diesem Prozess lernten die Kinder, Meinungen zu äußern, zu begründen sowie Positionen anderer ‚Parteimitglieder‘ anzuhören und damit umzugehen. Sie mussten Entscheidungen treffen, Kompromisse finden und letztlich mit Mehrheitsentscheidungen umgehen lernen ... Dabei mussten sie mit Meinungsvielfalt und Interessenskonflikten umgehen. Demokratische und politische Prozesse wurden durch diese Form der Themenbearbeitung altersgerecht mit den Kindern erarbeitet und lebendig“ (ebd. S. 181f.).

Bei einem anderen Projekt ging es um Gewaltprävention, mit folgender Wirkung: „Die Siebtklässler konnten Gewaltsituationen erkennen und unterscheiden lernen. Sie beschäftigten sich zudem mit dem „Eisberg-Modell“ der Konfliktmediation und anderen analytischen Zugängen zur Gewalt-Problematik. Anschließend erprobten sie in Rollenspielen die ... Interventionsstrategien“ (ebd. S. 183).

Im dritten Projekt („Com-Scouts“) werden Schüler_innen als Ansprechpartner_innen für ihre Mitschüler_innen in schwierigen Situationen ausgebildet. Sie lernen Unterstützung anbieten, Gespräche moderieren und in Konflikten medieren. „Die Beteiligten übernehmen dabei Verantwortung für sich und andere. Sie regen ein gewaltfreies und konstruktives Miteinander an. Sie reflektieren regelmäßig ihre Erfahrungen und arbeiten aktiv an der Stärkung der Wirksamkeit ihres Unterstützungsangebotes sowie an ihren Selbstkonzepten – beides in dieser Schulgemeinde besonders grund-

⁸ Der Begriff „Demokratiepädagogik“ ist vor etwa 15 Jahren „als pädagogischer Dach- und Fachbegriff im Kontext des BLK-Programms Demokratie lernen und leben eingeführt worden ... und als Eigenname mit der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik seit 2005 eng verbunden“ (Fauser in Rademacher & Wintersteiner 2016, S. 218). Er fasst Initiativen zusammen, die sich darum bemühen, demokratierelevante Kompetenzen bereits in Vorschule und Schule zu fördern.

legende Voraussetzungen für soziale und demokratische Kompetenzen“ (ebd. S. 188).

Die zuvor aus gruppensdynamischer Perspektive beschriebenen Kompetenzen und Wirkfaktoren finden sich recht deutlich in den Zielen und Methoden dieser Projektbeschreibungen wieder. Das in der Demokratiepädagogik explizit angestrebte demokratische Lernen hat implizit seine Entsprechung im Konzept der „Weiterbildung Gruppensdynamische_r Leiter_in von Gruppen“ der DGGG. Mit ihrer entwickelten Gruppen- und Leitungskompetenz werden die Absolvent_innen zugleich fit für partizipativ-demokratische Organisationskulturen.

LITERATUR

- Antons, K. & Voigt, B. (1982). Transferprobleme oder: Wie finde ich die selbst versteckten Ostereier? *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit*. S. 189–194; auch in O. König (1995) (S. 158–165).
- Antons, K., Amann, A., Clausen G., König, O. & Schattenhofer, K. (2001). *Gruppenprozesse verstehen. Gruppensdynamische Forschung und Praxis*. Wiesbaden: VS.
- Antons, K. (2004). Teamfähigkeit: Die Gruppe als Lernort und als Lernmethode. Das Beispiel der Gruppenleiterfortbildung der Sektion Gruppensdynamik. In C. O. Velmerig, K. Schattenhofer & Ch. Schrappner (Hrsg.), *Teamarbeit. Konzepte und Erfahrungen – eine gruppensdynamische Zwischenbilanz* (S. 59–73). Weinheim, München: Juventa.
- Antons, K. (2009). *25 Jahre Gruppenleiter-Fortbildung der Sektion Gruppensdynamik im DAGG*. Freising: Eigenverlag der DGGG.
- Antons, K. & Stütze-Hebel, M. (2015) (Hrsg.). *Feldkräfte im Hier und Jetzt – Antworten von Lewins Feldtheorie zu aktuellen Fragestellungen in Führung, Beratung und Therapie*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Beutel, W. (2016). Demokratiepädagogik in der Praxis – Projekte demokratischen Handelns. In: H. Rademacher & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Jahrbuch Demokratiepädagogik 2016/17* (S. 180–189). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Doppler, K. & Voigt, B. (1977). Entwicklungen und Tendenzen angewandter Gruppensdynamik in Deutschland. *Gruppenpsychotherapie und Gruppensdynamik*, 12/1, S. 34–48.

- Doppler, K. & Voigt, B. (1981). Gruppendynamik und der institutionelle Faktor. Dynamisierung und Stabilisierung von Verhaltens- und Systemstrukturen durch gruppendynamische Praxis. In C.H. Bachmann (Hrsg.), *Kritik der Gruppendynamik* (S. 340–362). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Dorst, B. (1982). Angewandte Gruppendynamik in Realgruppen. *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit*, 5, S. 164–174.
- Edding, C. (1988a). Die Domestizierung der Gruppendynamik. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 23/4, S. 341–357; auch in O. König (1995) (S. 69–86).
- Edding, C. (1988b). Verkaufte Gefühle. Balanceakte in der Trainerrolle. *Gruppendynamik*, 19/3, S. 339–349; auch in O. König (1999) (S. 314–327).
- Fengler, J. (1981). Grenzen der Gruppendynamik. In C. H. Bachmann (Hrsg.), *Kritik der Gruppendynamik*, (S. 118–156). Frankfurt: Fischer.
- Fritz, J. (1974). *Emazipatorische Guppendynamik. Erkenntnistheoretische und methodische Überlegungen*. München: List.
- Horn, K. (1972). *Gruppendynamik und der „subjektive Faktor“*. Frankfurt: Suhrkamp.
- König, O. (1995, 1999) (Hrsg.). *Gruppendynamik. Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung*. München: Profil.
- Lewin, K. (1939). Experimente über den sozialen Raum. In G. Weiß Lewin (Hrsg.), *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik* (1968, 3. Ausg., S. 222–234). Bad Nauheim: Christian.
- Lewin, K. (1943a). Kultureller Wiederaufbau. In G. Weiß Lewin (Hrsg.), *Die Lösung Sozialer Konflikte* (1968, 3. Aufl., S. 63–73). Bad Nauheim: Christian.
- Lewin, K. (1943b). Der Sonderfall Deutschland. In G. Weiß Lewin (Hrsg.), *Die Lösung sozialer Konflikte* (1968, 4. Aufl., S. 74–91). Bad Nauheim: Christian.
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- Nellessen, L. (1977). 12 Jahre Gruppendynamik. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 12/1,2, S. 7–22.

- Nellessen, L. (1987). Der Preis der Konsolidierung. *Gruppendynamik*, 18/2, S. 109–119; auch in O. König (1995) (S. 57–68).
- Rademacher, H. & Wintersteiner, W. (2016) (Hrsg.). *Jahrbuch Demokratiepädagogik 2016/17*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Rechtien, W. (1992). *Angewandte Gruppendynamik*. München: Quintessenz.
- Schattenhofer, K. (2001). Lernergebnisse aus der Sicht der TeilnehmerInnen. In K. Antons et al., 2001, S. 349–358
- Schmidt, J. (1987). Nur 20 Jahre später ... *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 22/3, S. 297–307.
- Schmidt, J. (1989). Unspezifische Gruppendynamik – Zur Evolution eines Paradigmas. *Gruppendynamik*, 22/3, S. 297–312.
- Schmidt, J., Doppler, K. & Voigt, B. (1982). Methodendogmatik und Feldorientierung. *Gruppendynamik*, 20/3, S. 247–258.
- Schwarz, G., Heintel, P., Weyrer, M. & Staffler, H. (1993) (Hrsg.). *Gruppendynamik – Geschichte und Zukunft*. Wien: WUV.
- Steinkamp, H. (1973). *Gruppendynamik und Demokratisierung. Ideologiekritische Studien zur empirischen und angewandten Kleingruppenforschung*. München: Chr. Kaiser, Mainz: Matthias Grünewald.
- Stützle-Hebel, M. (2010). Führen lernen in Zeiten des Wandels. Was Ordensleitungen heute dringend brauchen und wie sie es erwerben können. *Ordenskorrespondenz*, 2010, Heft 2, S. 177–191.
- Stützle-Hebel, M. & Antons, K. (2017). *Einführung in die Praxis der Feldtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer.